

مَوْسُوعَةٌ

التَّنْشِيطُ السِّيَاسِيُّ الْإِسْلَامِيُّ

التَّأْصِيلُ وَالْمَمارَسَاتُ الْمَعَاصِرُ

المجلد الأول

الْخُبْرَاءُ الْمُشَارِكُونَ

حَسَبَ التَّرْتِيبِ الْهَجَائِيِّ

أ. د. السَّيِّدُ عُمَرُ

د. إِمَامُ حَسَنِ خَلِيل

د. إِيْمَانُ سَكْد

د. إِيْمَانُ ثَوْر الدِّين السَّامِي

الْشَيْخُ / جَمَالُ قُطْب

د. حَنَانُ عَبْدَ الْمُجِيدِ إِبْرَاهِيم

أ. د. سَعِيدُ إِسْمَاعِيلِ عَلِي

أ. د. عَلِي لَيْلَة

أ. د. مُحَمَّدُ الْمُهْدِي

تَقْرِيمُ

أ. د. عَبْدُ الْحَمِيدِ أَحْمَدُ أَبُو سَلِيمَان

رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي



دار السلام

للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة



المعهد العالمي للفكر الإسلامي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فهرس المجلد الأول

٥	تقديم الدكتور عبد الحميد أبو سليمان
١٧	مقدمة: مشروع التنشئة السياسية من منظور إسلامي
٢١	* التنشئة السياسية في المنظور القرآني (أ.د. السيد عمر)
٢٣	مقدمة
٢٥	الفصل الأول: المضامين الكلية لمفهوم التنشئة السياسية
٦٦	الفصل الثاني: التنشئة على الأسوة الحسنة
١٠٢	الفصل الثالث: مقومات بناء علم التنشئة السياسية الإسلامية
١٣٤	الفصل الرابع: أركان علم التنشئة السياسية الإسلامية
١٧٩	خاتمة
١٨٩	* الإسلام والتنشئة السياسية (الشيخ/ جمال قطب)
١٩١	مقدمة
١٩٥	الفصل الأول: المنظومة الشعائرية
٢٢٦	الفصل الثاني: المنظومة الاجتماعية
٢٣٢	الفصل الثالث: المنظومة السياسية
٢٤٨	الفصل الرابع: المنظومة التشريعية
٢٥٦	الفصل الخامس: المنظومة الأخلاقية
٢٦٧	* الإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية (د. علي ليلة)
٢٦٩	مقدمة
٢٧٢	الفصل الأول: متغيرات الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة السياسية
٢٨١	الفصل الثاني: السياق العالمي والتنشئة السياسية على الصعيد القومي
٢٩٧	الفصل الثالث: تأثير التحولات الحضارية على التنشئة السياسية

٣١٤	الفصل الرابع: تأثير التحولات الاجتماعية على التنشئة السياسية
٣٣١	الفصل الخامس: التنشئة السياسية على خلفية السياق الريفي - الحضري
٣٤٣	الفصل السادس: الإطار الطبقي للتنشئة السياسية
٣٥٧	الفصل السابع: مؤسسات التنشئة، أطر مباشرة التنشئة السياسية
٣٨٠	الفصل الثامن: قيم التنشئة السياسية، منظومات متباينة
٣٨٩	* دور المناخ المدرسي في التنشئة الاجتماعية والسياسية (أ.د. سعيد إسماعيل علي)
٣٩١	مقدمة
٣٩٥	الفصل الأول: المناخ المدرسي ودور المدرسة في التنشئة الاجتماعية
٤٣٣	الفصل الثاني: طرق التعليم والمشاركة في إدارة المدرسة
٤٧٢	الفصل الثالث: الثواب والعقاب والدور القيادي للمعلم
٤٩١	خاتمة
٤٩٣	قائمة المراجع
	* التنشئة السياسية على خلفية المضمون السياسي والاجتماعي لمقررات
٤٩٧	اللغة العربية لمرحلي التعليم الأساسي والثانوي (د. إيمان نور الدين الشامي)
٤٩٩	مقدمة
	الفصل الأول: توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلي التعليم الأساسي
٥١٩	والتعليم الثانوي العام
٥٢٨	الفصل الثاني: محاور تحليل مقررات اللغة العربية
٥٦٦	قائمة المصادر والمراجع



تقديم

أ.د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان

رغم أن قضية التنشئة السياسية لأبناء الأمة وأجيالها المستقبلية؛ قد قرر المعهد العالمي للفكر الإسلامي أن يتصدى لها وأن يدعو لمعالجتها عددًا من المختصين الأكاديميين المؤمنين برسالة الإصلاح الفكري والثقافي من المنظور الإنساني الإسلامي كأساس لإصلاح الأمة وإحياء دورها الحضاري في ترشيد الحضارة الإنسانية المعاصرة وتصحيح مسارها المتأزم الذي بأنبيائه الصاروخية النووية، وصراعاتها الاستعمارية الافتراضية المتوحشة يتهدد الوجود الإنساني قاطبة ما لم تستنقذها عناية الله ورعاية السلام الإسلامية الإنسانية الخاتمة.

وقد استغرق العمل على هذا المشروع عدة سنوات، ليصدر اليوم في هذا الكتاب وما احتواه من أبحاث غطت جُلّ المواضيع التي هدفت خطة الكتاب لتغطيتها.

وما يضاعف السرور أن يصدر هذا العمل في وقت تمر فيه شعوب الأمة العربية والإسلامية بحراك متصاعد تنفض به آلامها وغبار معاناة عقود بل قرون من عهود الاستبداد والفساد ومن تدهور القدرات والطاقات ومن نهب الموارد والثروات مما جرع الأمة معاناة الفقر والحاجة وآلام الذل والتخلف والانحطاط.

لذلك فإن المعهد يعتبر هذا العمل وهذه الاسهامات بشأن التنشئة السياسية هي إسهام، الأمة في أشد الحاجة إليه، لِيُسْهِم في وضع حراك الأمة على جادة الإصلاح الفعال، والبدء ببناء المجتمع الحضاري الحر الكريم، القادر على توفير العيش الكريم، بسواعد قادرة متقنة مبدعة، وبناء مجتمع القانون ومؤسساته الاجتماعية السياسية، التي ترسي مجتمع الحرية والمسؤولية ومجتمع العدل والتكافل ومجتمع الإخاء والتعاون والسلام لجميع البشر على مختلف أعراقهم وألوانهم ومعتقداتهم.

إن الغاية المرجوة من معالجات شؤون التنشئة السياسية لأبناء الأمة هي إدراك الفهم السليم الواقعي للأبعاد العقيدية والفكرية والتربوية والمؤسسية، اللازمة لبناء الفرد، وفي نفس الوقت اللازمة لبناء الأمة والجماعة، لأنه لا وجود للفرد دون الجماعة، ولا وجود للجماعة دون الفرد. وبقدر تلاحم لبنات هذا البناء، بقدر ما يتحقق الإصلاح المنشود، واستعادة آلامه لذاتها ولطاقات انطلاقها لإعادة بناء الحضارة الإنسانية الإسلامية.

دون أن يدرك أبناء الأمة الإسلامية هذه المفاهيم العقيدية والفكرية والتربوية لبناء الأمة،

فسوف تبقى الأمة الإسلامية، قطعان أفراد متنافرة متناحرة، يتصف أفرادها بالفردية والأناية والانتهازية والوصولية، طمعاً في مصلحة زائفة للذات، المضحية في ذات الوقت بمصلحة الجماعة، والممكنة لمزيد متعاضم من تردي مؤسسات البنية التحتية للأمة في المجالات التربوية والتعليمية وفي المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وإذا كانت أمم الغرب ومفاهيم حضارتها المادية الحيوانية المعاصرة التي يحكمها قانون الغاب حيث « الحق للقوة » هي حضارة مادية غير راشدة، بل هي في حقيقتها - بعيداً عن زيف الدعاية والتضليل - هي النقيض لمنطلقات الحضارة الإسلامية الروحانية الإنسانية.

ويشهد على مادية الحضارة الغربية العنصرية المتوحشة المادية، مفهوم القومية، الذي يعني تكاتف السلالة ضد سواها من القوميات، والتي نَجَمَ بسببها بين شعوب العالم الغربي ذاتها حروب وصراعات استعمارية عالمية طاحنة، راح ضحيتها مئات الملايين من البشر، والتي كانت وما زالت الغاية منها ومن صراعاتها، السيطرة على مقدرات الأمم والشعوب، الأقل قوة، ونهش مواردها وطاقاتها دون رحمة أو هوادة، بما لا تمحوه الذاكرة الإنسانية بتخطيطهم لشعوب الأمريكتين وأستراليا وحروب المخدرات في الصين وما نال شعوب الهند وإفريقيا وشعوب الأمة الإسلامية في آسيا وأفريقيا وما تزال.

وكذلك يشهد على مادية هذه الحضارة وحيوانيتها المتوحشة نزاعاتها العنصرية في ازدراء الآخر في عقائده وثقافته وفي ألوانه الأسود والأصفر والملون، وغير كل ما هو أوروبي الأرومة البيضاء.

إن من المهم أن تدرك الإنسانية أن هذه الحضارة التي - لانعدام مرجعيتها الروحانية الفطرية الأخلاقية - قد دخلت اليوم مرحلة الفوضى الأخلاقية الاجتماعية التي انهارت بسببها مؤسسة الأسرة التي تمثل البنية الأساسية لتربية الأجيال على مقتضيات الفطرة الإنسانية السليمة.

وسوف يستمر تدهور أمم هذه الحضارة وشعوبها كما حدث للحضارات السابقة إلى أن يتصدى لها البديل الحضاري الذي تجد فيه الإنسانية البديل المنقذ مما تردت فيه هذه الأمم من الأحوال والضلالات.

لذلك فإن من المهم أن يكون واضحاً للمفكرين والأكاديميين والمربين المسلمين أن يدركوا أن منطلقات الإسلام الإنسانية وقيمه ومفاهيمه ومبادئه العقيدية الروحية القرآنية هي البديل وهي المنقذ، وهي النقيض لمنطلقات الحضارة المادية الغربية المعاصرة، والتي يجب أن تكون الوريث شريطة أن يحسن الفهم ويصح العزم وتصلح النيات.

إذا لم يتضح ذلك فإن أي جهود في التنشئة والإصلاح وإعادة البناء للأمة الإنسانية الإسلامية وشعوبها لن يكتب لها النجاح إذا ما استمرت جهود الأمة على ما هو عليه الحال على مدى القرون الثلاثة الماضية في المحاكاة والتقليد الأعمى للنموذج الغربي بكل ما يحتويه من قيم ومنطلقات مادية حيوانية ظالمة.

لقد كان الجيل الإسلامي الأول، رغم قلة عدده، وضآلة إمكاناته، في ربوع الجزيرة العربية القاحلة الصحراوية الجرداء، أمة بل « خير أمة أخرجت للناس ». على النقيض إلى ما انتهت إليه الشعوب الإسلامية؛ لأنها كانت أمة حرة وكرامة وأمة عدل وتكافل، وأمة تعاون وسلام.

هذه الصفات التي تحلى بها ذلك الجيل الإسلامي الأول هو الذي جعل ذلك المجتمع يبنى أمة ويقيم حضارة هي في قيمها ودلالاتها الحضارية الإنسانية أرقى نماذج حضارات الإنسان، والتي جاءت الأجيال بعدها ولا تزال تتطلع إلى مقارنة قيم ذلك النموذج ومفاهيمه ومقاصده.

من المهم أن ندرك أيضاً حقيقة النموذج الكامن في بنية الأمة الإسلامية العقيدية والقيمي والمقاصدي، رغم كل ما ألمَّ بفكر الأمة وثقافتها من تشوه، ليكون ذلك حافزاً لنا ولأجيالنا في بذل الجهد وتحقيق الغاية المنشودة.

يجب أن ندرك أنه بطبيعة بنية الأمة العقيدية والفكرية والقيمية، أن ذروة الحضارة الإنسانية الإسلامية، هو مجتمع الجيل الأول في العهد النبوي وصدر العهد الراشد لما مثله ذلك المجتمع من منطلقات وتطبيقات، ومن مفاهيم وقيم، ومن مبادئ ومقاصد هو الذي جعل ذلك الجيل حقاً أمة، وجعل أبناء ذلك الجيل أعضاء متآلفين متعاونين ومتآخين متكافلين في لحمة كيان الأمة والجماعة.

ولذلك ولجهلنا بحقيقة طبيعة الجيل الأول أصبحنا نردد دون فهم على شاكلة الغربيين الماديين أن ذروة الحضارة الإسلامية هو العهد العباسي الثاني وذلك لما تراكم وتوفر فيه من الإرث الحضاري المادي الذي ورثته تلك الشعوب التي دخلت الإسلام من سالف عهودها، إضافة إلى ما حققته تلك الشعوب من كشوفات وإنجازات حضارية علمية ومادية وفنية في دول الإسلام في مختلف العلوم والآداب والفنون والعمارة.

بهذا الفهم المعمق للإسلام، لا بد لنا من الناحية القيمية العقيدية الروحية الإنسانية الاجتماعية والسياسية، أن ندرك أن الصدر الأول، هو ذروة الحضارة الإسلامية والحضارة

الإنسانية الذي كنا وما نزال نقاربة بقدر ما نستطيع، على أساس القيم والمفاهيم والغايات وليس على أساس الإنجاز والتراكم المادي الذي هو مفهوم الغرب وحضارته الحيوانية المادية المعاصرة المتوحشة، الذي يجعل أمم الغرب وشعوبه توفر شره الرفاه المادي الاستهلاكي لشعوبها، وبوقاحة ودون وَجَلٍ من دماء شعوب الآخر المستعبد.

وحيث قطرة دم الغربي في ذات الوقت، يقوم لها العالم ولا يقعد، بينما هدرهم وهدر أذنانهم لمئات وآلاف دماء الآخر المسلم والأسود والأصفر والملون والأسوي والأفريقي لا تهتز له شعرة ويطويه النسيان في ساعات.

لقد أمكن لحيل الصدر الإسلامي الأول أن يصبح حقاً أمة، وحضارة في ليلة وضحاها؛ لأن أبنائه كانوا أحراراً في صحرائهم لم تعشش في أدمغتهم فلسفات ولا عقائد ولا قيم فاسدة قهرية مستبدة.

لذلك وفي ليلة وضحاها، حسن فهمهم لرسالة الحق والخير والفطرة الإنسانية الروحية السوية.

فهذا ابن الخطاب العربي القبلي القرشي، يأتي بابن الفاتح قائد جيوش المسلمين إلى مصر، ويأتي بفتى قبلي مسيحي مصري، ويأمره أن يضرب ابن القائد؛ لأنه سبق له أن ضرب القبلي، حين سبق حصانه حصان ابن القائد. وقال أمير المؤمنين السيد العربي القرشي - وذلك قبل أربعة عشر قرناً - « متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً ».

ويكون ذلك الرجل ذاته صاحب عقلية علمية حين يرفض أن يدخل قرية بها وباء وهو في طريقه إلى بيت المقدس، ليوقع عهد تسلم بيت المقدس، فيقال له « أتهرب من قدر الله » فيرد ابن الخطاب عليهم لأنه مدرك أن السنن الكونية لا تتغير ومن يعرض نفسه لها تصيبه آثارها فيقول لهم: « أفرُّ من قدر الله إلى قدر الله ».

أي إن دخلت القرية أصابني ما أصاب أهلها، وإن لم أدخلها حميت نفسي من أذى وباء القرية، وكلتا الحالتين هما « سنة كونية » ولا مبدل لهما ولا مغير. ﴿ وَلَنْ يَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا ﴾ [الأحزاب: ٦٢] ﴿ وَلَا يَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا ﴾ [الإسراء: ٧٧].

وحين طالب بعض جند فتح أرض السواد التي هي « أرض دجلة والفرات » أن توزع الأرض عليهم إلى جانب « المنقول » أبى الخليفة ابن الخطاب ذلك عليهم.

وجادلوه بالسنة لأن الرسول ﷺ كان يوزع الأرض التي يتم الاستيلاء عليها في منطقة المدينة من أيدي المعتدين عنوة على المقاتلين، ودون قتال على الفقراء.

فرد ذلك عليهم؛ ذلك لأن هذه أرض واسعة تخص الأمة وأجيالها وحاجاتها، وأن أرض المدينة كانت قطعاً صغيرة لزراعة لقمة العيش.

وهكذا وبقناعة الأمة جعل « أرض السواد » أرض خراج، تؤجر للزارعين ويعود ريعها للأمة جمعاء وحاجاتهم، بأن يودع الخراج في بيت مال المسلمين.

ذلك هو جوهر فلسفة الإسلام الاقتصادية التي خفيت علينا، ولم تخف على ذلك الجيل لأن الموارد الطبيعية بجميع أنواعها خلق الله، ويجب أن تعود إلى جميع من خلق الله عليها، لا يحق لأحد أن يستأثر بها لنفسه دونهم بوضع اليد، وتحويلهم إلى عبيد وخوّل، فتلك هي الرأسمالية الظالمة التي تجعل مجرد وضع يد القويّ على أرض المجتمع وموارده الطبيعية سند الملكية، لتكون الثروة ﴿ دُولَةٌ بَيْنَ الْأَعْنِيَاءِ ﴾ [الحشر: ٧] وأصحاب السلطة وأعوانهم المتسلطين الأقوياء.

لقد كان ذلك الجيل أمة لأنه أيضاً لم يخلط بين مفهوم « تفاوت القدرات » الذي هو أساس « التسخير » وتكامل القدرات بين البشر ذكوراً وإناثاً، ودونه لا تقوم الحياة، وبين مفهوم تكريم الإنسان الذي دونه لا تكون الأمة ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ... ﴾ [الإسراء: ٧٠].

لذلك نجد ابن الخطاب يقول « سيدنا أكرم سيدنا » وسيدنا الأول هو من سادات قریش ومن أرجحهم عقلاً وقدرة وهو أبو بكر الصديق والخليفة الأول الراشد، وسيدنا الآخر هو بلال بن رباح العبد الحبشي الذي لظروف نشأته في قيد الاستعباد لم يكن له من القدرات شيء يذكر سوى أن يكون « مؤذناً ».

ففي القدرات لا مجال للمقارنة بين أبي بكر وبين بلال، أما في الكرامة الإنسانية فكلاهما « سيدنا ».

وحتى تكون الكرامة حقيقة وليست لفظاً أجوف فإن الكرامة تحتم التكافل لأن من يمد يده لا كرامة له.

وكريم النفس لا يمكن أن يمد يده بالسؤال.

وكريم النفس لا يمكن أن يرى من يحتاج العون ولا يعينه قدر الطاقة.

وكريم النفس لا يمكن أن يضع نفسه في موضع (الهفية).

تلك كانت هي صفات الجيل الأول الذي كان أفراد أبنائه أعضاء في جماعة، حيث « المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه » و « المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً ».

« ولا يؤمن أحدكم يبات شعبان وجاره جائع ».

ويمكننا أن نرى كيف كان فهم هذه المفاهيم وكيف جسدت في واقع حياة ذلك الجيل، ليحقق ما حقق، وينجز ما أنجز.

فهذا أبو بكر رضي الله عنه حين طلب الرسول ﷺ من الأصحاب أن يتبرعوا في عام العسرة فتبرع أبو بكر بكل ماله.

فسأله رسول الله ﷺ بم تبرعت يا أبا بكر، فقال له أبو بكر « بكل مالي » فقال له الرسول ﷺ « فماذا تركت لأبنائك » قال له أبو بكر « تركت لهم الله ورسوله ».

وللأسف فهم قول أبي بكر رضي الله عنه على أن ذلك القول هو دليل عظيم على إيمان أبي بكر رضي الله عنه. وعظم إيمان أبي بكر هو أمر لا جدال فيه.

ولكن المعنى والمقصود هنا والذي تحتمه المناسبة ويحتمه السياق أنه عني بذلك القول للرسول ﷺ أنه ترك لهم الله. وإنه ترك لهم أيضًا بعد الله رئيس الدولة، فلو احتاج أو احتاج أحد من بنيه وعيلته لكفاهم.

فما هو حريص على ماله يبذله برضا النفس دون أن يخاف هو ومن يعول، فقرًا ولا مذلة.

ولو كان أبو بكر يعلم أنه لو احتاج هو أو أحد ممن يعول لن يجد من يعنى بحاجته وحاجة عيلته وأنه سوف يمد يده بالسؤال أو أحد من أهله، لما تبرع أو دفع طوعية قرشًا واحدًا من ماله.

وهؤلاء أبناء المدينة المنورة من الأوس والخزرج حين هاجر المهاجرون من مكة ولحقوا بالرسول ﷺ وبالمسلمين في المدينة تقاسم الأنصار أموالهم مع المهاجرين.

وكانت هناك « الصفة » وفيها يأكل كل ذي حاجة حتى أن أبا هريرة رضي الله عنه كان يأكل بها لمدة ثلاث سنوات.

وهذا الرسول ﷺ يتزوج أم سلمة وهي أم أطفال حين قتل أبو سلمة في غزوة أحد وهي تبكي لفقده ولحاجتها وحاجة أبنائها فيكون الرسول ﷺ زوجًا لها وأبًا لأطفالها يعولهم ويعولها ويتولى شؤونهم وتربيتهم وحاجتهم. أما من لا يجد أو ليس له طاقة على رعاية الأيتام وإقامة العدل في رعايتهم فما عليه أن يفعل. ويقع هو ومن يعول فريسة الحاجة والعيلة وعدم القدرة على العدل بين من يعولهم لقلة ذات اليد، وذلك بصراحة النص القرآني هو المعني بقول الله ﷻ ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانكِسُوا مَآطِبَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَتِلْكَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا ﴾ [النساء: ٣].

والمقصود بـ ﴿ مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ ﴾ [النساء: ٣] أي من تأنسوا إليهن وتستطيعون التفاهم معهن للمشاركة في رعاية الأيتام القصر، وهذا التعدد هو أمر فيه تضحية من المسلم وأسرته المسلم ما دام هو قادرًا على حسن أداء رعاية حق الشهيد وأبناء الشهيد وزوجه، أما الأصل فالزواج بواحدة على أصل الخلق منذ أن خلق الله آدم وحواء.

أما التعدد المستحب فلا يكون إلا لضرورة الرعاية والمودة والرحمة مثل أن يتعلق برعاية الزوجة كمرض معيق أو لعدم القدرة على الإنجاب فيتزوج الرجل دون أن يتنكر للزوجة ويتخلى عنها وعن مودتها ورحمتها ورعايتها دون ذنب منها ولا جنائية.

لذلك كان جيل العهد الإسلامي الأول أمة كل فرد فيها جزء لا يتجزأ من الجماعة، رعاية وكفالة من الجماعة للفرد، وأداء من الفرد لحقوق الجماعة والدود عن حياضها لأنه لا وجود للفرد إلا في جماعة، منذ أن يولد الفرد، ذكرًا أو أنثى، حتى يموت فرعاية الجماعة رعاية للذات، حيث لا يذل أحد من أعضاء الجماعة ولا يحتاج أحد من أعضائها إلا وجد لقمة العيش الكريم حقًا له.

ولهذا فإن عطاء الفرد وبذله للأمة والجماعة هو ضمان له وضمن لأبنائه وصون لكرامته وكرامة أبنائه ولقمة عيشه وعيشهم.

ولذلك فإن الأمة المسلمة حقًا كانت ويجب أن تكون دائمًا هي أمة خير وحق وكرامة وتكافل وحرية « لا إكراه في الدين ».

فهي « أمة إنسانية من نفس واحدة » « خلق منها زوجها »، وجعل علاقتهم علاقة « مودة ورحمة ».

وهي أمة إخاء إنساني لا عنصرية فيه ﴿ وَمَنْ ءَايَنِيهِ ﴾ [أي إبداعه في الخلق] خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَخْلَفَ السِّنِينَكُمْ وَالْوَنُكْرَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ ﴿ [الروم: ٢٢].

وهم شعوب وقبائل « ليتعارفوا » (ويتعاونوا): ﴿ يَتَأَيَّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات: ١٣].

وهم شعوب وأمة ضمن شعوب الإنسانية وأممها تجمعهم الإنسانية ولهم جميعًا حق الحرية وحق تقرير المصير، وحق العدل والرعاية والإحسان: ﴿ لَا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِينِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ [الممتحنة: ٨].

ويوصي الإسلام المسلم بالجار (أيًّا كان) وبالقريبى (أيًّا كانوا) وبوالدين وبالزوج والأبناء وبالنفس.

أي أن مفاهيم الحضارة الروحية الإنسانية الإسلامية تجعل الإنسانية كلها حلقات ودوائر انتماء ومودة ورحمة وعدل وحرية وكرامة وسلام، تمتد من الفرد إلى الإنسانية جمعاء.

لذلك كان ذلك الجيل أمة، وخير أمة، وهكذا يجب دائماً أن يكونوا.

لذات الأسباب التي أَلَمَّتْ بالأمة وجعلتها قطعان عبيد حين تشوهت رؤية الأمة وثقافتها، وتفككت أواصرها أصبح المسلمون اليوم على كثرة عددهم أفراداً هم « غناء كغناء السيل »، وينطبق عليهم وصف الله لبني إسرائيل وقد استعبدوا في مصر الفرعونية وتشوهت عقيدتهم وثقافتهم ونفسياتهم وكونوا نفسية العبيد ﴿بَأْسُهُمْ بَيْنَهُمْ شَدِيدٌ تَحْسَبُهُمْ جَمِيعًا وَقُلُوبُهُمْ شَتَّى ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [الحشر: ١٤].

لهذا نجد لزماً علينا - إن شئنا الإصلاح والنهوض حقاً - أن نحسن فهم منطلقات الإسلام وفهم مفاهيم القرآن الكريم وقيمه ومبادئه وبنيتها العقيدية التوحيدية التأسيسية المعبرة المرشدة للفطرة الروحية السوية لبناء الحياة وتوفير متطلبات الحياة للأفراد والجماعات على أساس التزام أخلاقي من قيم الحق والخير والعدل والكرامة والحرية والتكافل والسلام.

وعلينا لكي نحقق ذلك أن ندرك أن المفاهيم ثابتة، وأن الأنظمة والتطبيقات لها متغيرة متطورة بحسب الزمان والمكان وذلك هو المعنى المقصود به في الحديث النبوي عن « تجديد الدين » فهو ليس تغيير المفاهيم، ولكن المقصود به، تجديد التطبيقات، كلما تغيرت الظروف وتقدم الزمن.

فتأثير الزمان والمكان على تطبيقات مفهوم الشورى القرآني، نجده إلى ما قبل حوالي مئتي عام يختلف اختلافاً جذرياً عما يتم الآن. ففيما سبق كان من يختار الحاكم هم أبناء الحاضرة أي (العاصمة) لأنه لا يمكن ترك موقع الحاكم شاغراً إلى أن تأتي الركبان بما يراه أهل الحل والعقد في الأمصار.

أما اليوم ففي بلد هو شبه قارة كالولايات المتحدة الأمريكية يتم الانتخاب في الصباح وفي المساء تعرف النتيجة.

في مثل هذا الوضع لا يمكن لأهل العاصمة واشنطن أن يستأثروا بقرار اختيار رئيس الجمهورية دون بقية مواطني الولايات المتحدة. وهذا التغيير هو ثمرة تغير الظروف والإمكانات والحاجات.

ومن المهم ألا نخلط مفاهيم الإسلام مع سواها من مفاهيم الأمم غير المسلمة لمجرد بعض التشابهات.

ويمكننا إدراك ذلك لو أعمنا النظر في مفهوم الشورى ذاته على سبيل المثال نجده مفهومًا مغايرًا لمفهوم الديمقراطية.

وذلك أن الديمقراطية غير الشورى فمرجعية الديمقراطية ذاتية، فلكل فرد أن يقرر لذاته وفق رأيه وهوى نفسه ما هو مرغوب أو غير مرغوب وما يعتبره صوابًا أو خطأ.

وما يلتزمه المجتمع الديمقراطي هو ما تقرره أغلبية المجتمع، وهذا هو مفهوم الديمقراطية. أما الشورى فمرجعيتها الفطرة السوية التي يكشفها ويقررها الوحي من الخالق ويؤيد ذلك العقل والضمير الإنساني.

ولذلك فإن العدل على سبيل المثال هو من ثوابت الفطرة والدين.

والقرار السياسي المسلم على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة تقرره شورى الجماعة في حدود الالتزام بثوابت الدين والفطرة السليمة.

وأي فرد أو جماعة يتبين لها بعد التشاور أن ما ذهبت إليه الجماعة أو الفرد لا يحقق العدل، على سبيل المثال فهي ملزمة أفرادًا وجماعة بالأخذ بما هو عدل وإلا كانت مخطئة وضالة، وعلى الجماعة وعلى كل فرد من أفرادها وأفراد شوراها أن يعودوا إلى ما هو عدل.

أما من الناحية الديمقراطية فإن القرار وإن لم يكن يمثل العدل هو قرار صحيح ونافذ ما دامت الأغلبية ترى ذلك وتأخذ به لما ترغبه نفوسهم ويرون فيه مكاسب مرغوبة منهم، والسياسات العدوانية الاستعمارية لدول الغرب في حق غيرها من الأمم والأقليات خير دليل على ذلك.

لذلك فإن على الأمة الإسلامية أن تعنى بشأن التنشئة السياسية وذلك يستدعي إطلاق الحرية الفكرية لإعادة النظر فيما أصاب فكر الأمة وثقافتها من تشوه.

ولتحقيق ذلك فأن يقوم المفكرون والإصلاحيون والمثقفون والتربويون أيضًا بفهم الوحي وفهم الواقع وحاجاته وإمكاناته وتحدياته حتى يمكن تجديد الفكر وبناء المؤسسات والأنظمة على أسس متينة من الوحي والمعرفة الاجتماعية البشرية. أي ما يسمى « بإسلامية المعرفة » أو « الأصالة المعاصرة »، أو « الأصالة والمعاصرة ».

لتحقيق التنشئة السياسية السليمة لا بد من العناية بالأدبيات التربوية الأسرية التي تنشئ الطفل على قيم الحق والخير والعدالة والكرامة والتكافل والتراحم والسلام، والتي تنشئه على أن يكون ملتزمًا بالقانون وحاملًا للمسئولية ورفيقًا على ذاته وعلى السلطة، « أحب لأخيك ما تحب لنفسك » و « كما تكونوا يول عليكم ».

على الأمة وعلى الأسرة وعلى المفكرين والتربويين أن ينشئوا الأبناء والأجيال على الحرص على بناء المؤسسات وحمايتها وسلامة أداؤها ومن ذلك مؤسسة فصل السلطات ومؤسسة الانتخاب العام ومؤسسات الرقابة على أداء السلطات.

وتنشئة الأبناء على القيم والمفاهيم السليمة أمر ضروري دونه لا يستقيم العود، فمن « شب على شيء شاب عليه » و « خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام إذا فقهوا ».

لذلك يجب الحرص على كفاءة نظام التعليم وما يوفره من المهارات والسلوكيات وقيم العمل والأداء والحرص على الإتقان والإبداع؛ ليتكامل مع جهود الأسرة التربوية.

وهنا يجب أن تعلم أن من أهم ما يجب معرفته والتيقن منه هو إدراك أهمية الثقافة الأسرية التي تجعل التفاعل الأسري الاجتماعي والسياسي تفاعلاً بناءً يقوم على احترام الآخر غير المعتدي أو مظاهر المعتدي ومعينه في عدوانه على الأمة أو أي جزء أو فرد منها، واحترام حقوقه والعدل معه كأبي مواطن آخر مسلماً كان أو غير مسلم، بل والحرص على إكرامه وبره، واعتبار ذلك أصلاً من أصول تكوين شخصية المسلم ابتداءً من الأسرة وامتداداً إلى باقي حلقات الاجتماع الإنساني الأوسع ومؤسساته.

ما سبق يوضح لنا أن التنشئة السياسية تستدعي:

حرية الدعوة وأن يكون خطاب الدعوة خطاب حب وتواصل مع الله وأنه خطاب حب الله للمؤمنين لا خطاب كره الله للمعاندين الجاحدين:

﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ﴾ [البقرة: ١٦٥].

والتنشئة السياسية تجعل الفرد المسلم يستبطن العمل السياسي لقيم الإنسانية الإسلامية الفطرية، ولكنه يجب أن لا يتحدث باسم المقدس ولا نصوص المقدس فذلك من شئون الدعوة، وإلا أصبح الدين والمقدس وسيلة يلجأ إلى تشويهها لخدمته وخدمة مصالحه وأعوانه لينتهي العمل السياسي أداة فساد واستبداد.

كما أن من الضروري لسلامة التنشئة السياسية أن يبني المجتمع مؤسسة إعلام عام مستقل يرشد الأمة لمصالحها في مواجهة أي تضليل من قبل الإعلام الخاص أو إعلام الحكومة، أو إعلام الآخر الطامع أو المعادي.

ومما يجب أن تحرص عليه التنشئة السياسية أن يدرك أبناء الأمة ضرورة حماية موارد الأمة وثرواتها وإصلاح نظام أسواق المال والمصارف حتى لا يكون دولة بين أصحاب السلطة وأعوانهم. ووسيلة لإفساد الحياة السياسية وشراء الذمم، على ما نرى من أحوال

الدول الغربية التي يتحكم فيها عصابات أسواق المال والبنوك، وما آلت إليه شعوبها من دورات السلب والنهب الاقتصادية.

إن من المهم أن يدرك المسلم أن نظام الحرية الشخصية الإسلامي يضمن لكل فئة الحرية في اتباع عقائدها وإدارة شئون حياتها الخاصة، فهو بذلك يحقق للإنسان حرية العقيدة، وسيادة العدل في الحياة العامة، وحرية إدارة الحياة الشخصية أي أن الإسلام يحقق للإنسان الحرية الشاملة، وليس له خصوصية يفرضها طرف على طرف على عكس الحضارة الغربية المادية، وفرض خصوصياتها « الثقافية » على الآخر.

فالإسلام دين الإنسانية في الحياة العامة: حرية وعدل وتكافل وكرامة وتعاون وسلام. وفي الحياة الشخصية حرية لكل فئة بحسب خياراتها في إدارة حياتها وعلاقاتها الشخصية كشؤون الزواج والطلاق والإرث وسواه.

وهكذا فإن الإسلام كفّل كل الحرية لكل الإنسان. أما الخصوصيات والقيود فهي للحضارات الأخرى التي تمنع الحجاب وتضيّق به وتبيح أبراج الكنائس وتمنع المآذن وتضيّق بها. وتبيح الأخدان والشذوذ وتضيّق بتعدّد الزوجات بغض النظر عن الدواعي الإنسانية مثل حالة المرض المقعد للزوجة، أو عدم قدرتها على الإنجاب.

محمل هذه القيم والمفاهيم والثقافة يجب أن يرضع حليبها الطفل في مهد أسرته والتلميذ في مدرسته ويقلب المفكر والمربي وجوها في خلوة فكره ويمارسها العامل في مصنعه، والتاجر في سوقه، والزارع في حقله، والجندي في ثكنته، والموظف في إدارته، والسياسي على كرسي مسؤوليته.

من المهم في ختام هذه المقدمة أن أكرر ما فصلته في كتب « أزمة العقل المسلم ». وكتاب « أزمة العقل والوجدان المسلم » وكتاب « الرؤية الكونية الحضارية القرآنية »، ولأؤكد دور الأسرة المسلمة التربوي خاصة ودور المدرسة المعرفي، ودور الدعاة وخاصة خطباء مساجد الجمعة الذين ينصت لهم جميع أبناء الأمة وأرباب أسرها، ليوعوهم إلى ما في الفكر المسلم المعاصر من تشوهات ويبصرونهم بأسلوب تربوي مهني كيف يربون أبناءهم ويننون شخصياتهم ويمارسون أدوار حياتهم الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية على أسس المفاهيم الإسلامية السليمة والفكر الواعي العقلاني البريء من الجهالات والشعوذات، والمدرّك للحقوق والواجبات نحو الذات ونحو الآخر؛ لتعود الأمة أمة أحرار قادرين وبناء حضارة العدل والتكافل والسلام المبدعين.

أرجو أن يكون في هذا الكتاب وما قدمته هذه الباقية من المفكرين والأكاديميين المتميزين بين دفتيه، بعض العون في أداء المهمة التي كرس من أجلها، وأن يكون فاتحة اهتمام فكري وتربوي واجتماعي وسياسي لتنشئة جيل يصلح فكر الأمة ويبني مؤسساتها ويعلي صرح حضارتها حضارة العدل والأمن والسلام.

ندعو الله لأمتنا وللإنسانية بالسداد والرشاد، إنه سميع مجيب الدعاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

أ.د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان

١٤٣٣/٣/٢٩ هـ

٢٠١٢/٢/٢٢ م

مقدمة

مشروع التنشئة السياسية من منظور إسلامي

تعاني كثير من قطاعات الأمة من نقص واضح في التنشئة السياسية فضلاً عن التشوه الذي تتم عليه تلك التنشئة ممثلاً في السلبية السياسية، وتشوه الوعي السياسي، إلى غير ذلك من مظاهر النقص في التنشئة السياسية لدى القطاع الأكبر من أفراد الأمة. لذلك فإن العلماء والمفكرين مطالبون بالمزيد من الدراسات والبحوث في مجال التنشئة السياسية.

ويضم هذا الكتاب عدة دراسات تناولت التنشئة السياسية من جوانبها المختلفة سواء على المستوى الرسمي أم الشعبي، وكذلك مستوى المؤسسات التربوية والإعلامية بما في ذلك مؤسسة المسجد ودور الدعاة في تلك التنشئة. وتتميز تلك المجموعة من الدراسات بدراسة تأصيلية للتنشئة السياسية في المنظور القرآني وأخرى عن الوحي (القرآن والسنة) ودورهما في التنشئة السياسية.

ولحساسية الموضوع « التنشئة السياسية » تَقُلُّ الدراسات والبحوث فيه، ولذلك فإن الباحثة د. « إيمان سند » قد أحسنت صنعاً بإضافة ملحق شمل تسعاً وسبعين دراسة عربية وإحدى وعشرين دراسة أجنبية تتعلق بالتنشئة السياسية، وقطعاً لم يأت هذا الحصر جامعاً شاملاً ولكنه على كل حال يعتبر مفيداً للدارسين والباحثين في هذا المجال المهم والحساس. وشيء طبعي أن تختلف الرؤى في تناول موضوع حساس كهذا الموضوع وأن يكون لمركز الدراسات المعرفية بالقاهرة - المسؤول عن إصدار هذا الكتاب - قول يسير في تلك الدراسات من حيث حذف القليل مما ورد في بعضها -دراستين فقط من آراء يرى المركز عدم نشرها دون أن يخل ذلك بالبناء العلمي للدراستين -.

ولكل عمل بشري حدوده المعرفية وعليه فإن دراسات الكتاب لا نزعماً أنها جاءت كاملة شاملة لجميع جوانب الموضوع الذي تناولته. « التنشئة السياسية من منظور إسلامي »، ولكنها بدون شك خطوة على هذا الطريق الذي ما زال يحتاج إلى الكثير من الدراسات والبحوث حتى تتحقق لنا بالفعل التنشئة السياسية الصحيحة والكاملة في ضوء الإسلام.

١ - لقد كان مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة يأمل أن تظهر دراسات هذا الكتاب من حوالي عامين مضيّاً احتفالاً بمرور خمسة وعشرين عاماً على إنشاء المعهد العالمي للفكر

الإسلامي راعي هذا المركز بالقاهرة، ولكنَّ حَالٌ دون ذلك كثرة انشغال بعض الباحثين المشاركين في الكتاب بأعمال علمية أخرى كثيرة مما حَالٌ دون ظهور هذا العمل في وقت سابق. ولقد جاءت ثورة (٢٥ يناير) المجيدة لكي تفجر كل طاقات مصر السياسية، ولكي تتوج حراكها السياسي الشعبي بإسقاط النظام الفاسد، والدعوة إلى نظام سياسي جديد، يحقق للشعب كل آماله في العدالة والتقدم والطمهارة. وزادت تلك الثورة من حاجة الأمة إلى مزيد من الوعي السياسي والإدراك لمجريات الأمور ومن ثمَّ رأت إدارة مركز الدراسات المعرفية ضرورة إصدار هذا العمل دون إبطاء لمزيد من التحسين أو التجويد أو الإضافة، شاعرين أن ما نقدمه الآن يستحق أن يقوم الآن وليس غدًا، وربما أمكن أن نستدرك بعض ما فات من الدراسات وما ينبغي أن يُضاف مع أحداث الثورة المصرية المجيدة وغيرها من الثورات العربية هنا وهناك على امتداد وطننا العربي والتي تتطلع إلى غد مشرقٍ يليق بحضاراتها الإسلامية عبر العصور.

ولعل ظهور هذا الكتاب أن يكون حافزًا لجهود أخرى أكثر عمقًا، وأكثر نضجًا في هذا المجال المهم الذي تحتاجه الأمة إذا أرادت بالفعل النهوض الحضاري، والصحو السياسية الشاملة. واللَّه وحده هو الموفق والهادي للصواب.

وقد ضمَّ هذا الكتاب الدراسات التالية:

- ١ - التنشئة السياسية في المنظور القرآني، للدكتور/ السيد عمر.
- ٢ - الإسلام والتنشئة السياسية، للشيخ/ جمال قطب.
- ٣ - الإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية، للدكتور/ علي ليلة.
- ٤ - دور المناخ المدرسي في التنشئة الاجتماعية والسياسية، للدكتور/ سعيد إسماعيل علي.
- ٥ - التنشئة السياسية على خلفية المضمون الاجتماعي والسياسي لمقررات اللغة العربية لمرحلي التعليم الأساسي والثانوي، للدكتورة/ إيمان نور الدين الشامي.
- ٦ - التنشئة السياسية على خلفية المضامين الإعلامية: دراسة تطبيقية حول المنظومة القيمية للنشء في المجتمع المصري، للدكتورة/ حنان عبد المجيد.
- ٧ - الأبعاد السياسية المتضمنة في خطاب بعض الدعاة الجدد: دراسة تحليلية، للدكتورة/ حنان عبد المجيد.

- ٨ - دور أئمة المساجد في التنشئة السياسية، للدكتور/ السيد عمر.
- ٩ - الإطار الرسمي لعملية التنشئة السياسية، للدكتور/ إمام حسين خليل.
- ١٠ - الإطار النفسي للتنشئة السياسية (رؤية مصرية عربية)، للدكتور/ محمد المهدي.
- ١١ - دراسات في التنشئة السياسية، للدكتورة/ إيمان سند.

وهي جميعاً دراسات جادة، نأمل أن تسهم بالفعل في إنضاج الحوار السياسي القائم حالياً على أرض مصر ووطننا العربي كله، والذي نرجو له مزيداً من الرشد والعمق في ظل تلك الأجواء الجديدة من الحرية، والإرادة الجماهيرية في تحقيق العدالة والديمقراطية والتقدم. ونحن واثقون أن تلك الأجواء الجديدة هي القادرة بالفعل على إنضاج الوعي السياسي الراشد، وتحقيق جميع الطموحات الشعبية المشروعة، وأنه في ظل تلك الأجواء الحرة يمكن تقديم التنشئة السياسية الراشدة لأجيالنا الجديدة، تلك التنشئة السياسية الملائمة لتلك الأمة وتلك الشعوب العربية والمسلمة.

والله غالب على أمره

د. رِفْعَتُ الْعَوَّضِي

القاهرة في ١٥/٦/٢٠١١ م

د. عَبْدَ الرَّحْمَنِ النَّقِيب

التنشئة السياسية
في المنظور القرآني

أ. د. السيد عمر
أستاذ العلوم السياسية بجامعة حلوان

مقدمة

يدور مفهوم التنشئة السياسية، بدلالته الدارجة، حول: عملية استيعاب الأفراد والجماعات والأمم لمنظومة المعتقدات والرموز والقيم والاتجاهات والقناعات طويلة الأمد المتعلقة بالظاهرة السياسية السائدة في كيان سياسي معين، وانتقالها من جيل إلى آخر، بشكل تلقائي أو مخطط، عبر قنوات عديدة أهمها الأسرة والمؤسسات التعليمية ودور العبادة وجماعة الأصدقاء ووسائل الإعلام والخطاب الرسمي وغير الرسمي، على نحو يتسم بالثبات النسبي، ويستجيب لاعتبارات التكيف الزمني والمكاني^(١).

ولكل قيمة سياسية أبعاد ثلاثة: القيمة كمبدأ، القيمة على صعيد الممارسة، القيمة كعبرة لا زمانية ولا مكانية. وجوهر أهمية القيم: هو كونها مقاييس، وتطلعات للارتقاء^(٢).

ويمثل مفهوم التنشئة السياسية، واحداً من المفاهيم المفتاحية، ونواة لأحد فروع علم السياسة. ولهذا المفهوم خصوصية في السياق القرآني، نسعى في هذه الدراسة، إلى رسم معالمها بشكل أولي، باستقراء مضامينه، وفصائه، عبر مقاربات ثلاث: الحقل الدلالي لمادته في سياقها القرآني القريب، على سبيل الحصر، ثم الانطلاق منها إلى رسم معالم بنيته القرآنية، بتحديد ناظمه وتحليل شبكة المفاهيم الفرعية ذات الصلة به، كما تحددت في المقاربة الأولى، والتحرك من تلك المحاولة التي لا نطمح أن نصل فيها إلى مستوى تقصي السياق القرآني كله، بحكم أننا نطرق أرضاً بكرّاً، بل يكفيننا أن نضع أقدامنا على عتبته، إلى طرح تصور أولي لمعالم الطريق لإعادة بناء حقل التنشئة السياسية من مرجعية قرآنية.

والمنظور القرآني، في أبسط معانيه، هو المقابل لمنظور الجاهلية. ومحاور الأخير هي: اهتمامات عابثة، وصَمٌّ عن النداء المزكي والمبارك للإنسان، يُفضي به إلى دَرَكَ هابط مظلم وصادم للفطرة التي فطر الله الناس عليها في نقائها الأصلي، ويؤدي بالتالي إلى انكفائه على عالم الشهادة وحده، مع النظر إليه على أنه ساحة صراع، نهايته هي الموت، وينتهي مطافه إلى فوات الجزاء في الدنيا والآخرة. أمّا المنظور القرآني، فيستمد منظومته من القرآن

(١) انظر: د. السيد عليوة (وآخرون): المدخل في علم السياسة، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩م، ص ٢٦٧ - ٢٨٠.
(٢) انظر في تفصيل ذلك: د. حامد عبد الله ربيع، مدخل في دراسة التراث السياسي الإسلامي، تحرير وتعليق: د. سيف الدين عبد الفتاح، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٧م، ١/ ٣٠٨، ٣٥١ - ٣٥٣. ويقدم هذا المرجع المهم رؤية للممارسة السياسية، على أنها بمثابة تحويل للقيم إلى سلوك، كما يرسم معالم قراءة مستقيمة لمصادرنا التأسيسية، كفيلة ببناء خريطة للقراءة الجامعة، لأمتنا التي هي أمة القيم. انظر على سبيل المثال: المرجع السابق، ص ٢٠ - ٧٥.

الكريم، حيث التكريم العلوي للإنسان، المستدعي لرؤية إنسانية للوجود كله على مستوى ذلك التكريم، تنطلق من تصورٍ كُلِّيٍّ شامل للوجود وفق السنن الإلهية، يؤدي إلى الارتقاء المتناغم بين حركة الإنسان والكون، في عالمي الغيب والشهادة، وتصير رحلة الإنسان في الكون هي رحلة كائن حر عابد في كون مسبح لله الحي، ويغدو الموت مجرد مرحلة على الطريق للقاء الله، تصل بين الحياة على ظهر الأرض، وبين الجزاء الأوفى في الآخرة.

وتطبق هذه الدراسة منهجية التحليل السياقي، وكذا اقتراب القيم في تناولها لمفهوم التنشئة السياسية، والمفاهيم ذات العلاقة به.

وتنقسم هذه الدراسة إلى ثلاثة فصول، وخاتمة:

ويتناول الفصل الأول: المضامين الكلية لمفهوم التنشئة السياسية في القرآن. ونمهد لذلك بتجلية المضامين والدلالات اللغوية للمفهوم في اللغة العربية بوصفها لغة القرآن، ثم ننظر في أبعاده في المواضيع التي وردت مادته فيها من القرآن، ثم عبر فضاء العلاقة الإنسانية، وأطر صبغها بخاصية المسؤولية.

أما الفصل الثاني: فيعرج بنا في ساحة أبعاد المنظور القرآني للتنشئة على الأسوة الحسنة، كما تتجلى في الأسوة بالقرآن ذاته وبالنبي ﷺ بوصفه النموذج الأمثل الذي تجسد فيه القرآن، حيث كان هو خلقه وكان قرآنًا يمشي على الأرض، مع بيان الضوابط المنهجية للاستقامة على طريق الوصال مع تلك الأسوة الحسنة.

ويعالج الفصل الثالث: مقومات التنشئة السياسية الإسلامية، وفي مقدمتها التنشئة على أركان الإسلام و التنشئة على التدبر.

بينما يُلقي الفصل الرابع: الضوء على أركان علم التنشئة السياسية الإسلامية المتمثلة في التنشئة على الكلمة السواء، والعدل والتحرر من هجر القرآن.

وتشير الخاتمة الهم البحثي المتعلق بحاجة اللجنة التأسيسية التي تقدمها هذه الدراسة إلى الصقل والتثبيت من جهة، وإلى الانطلاق منها إلى التفكير في مشروع بحثي طموح وجماعي لبناء علم التنشئة السياسية الإسلامية.



الفصل الأول

المضامين الكلية لمفهوم التنشئة السياسية

يتضمن هذا الفصل مقارنة في تأسيس المعالم الكلية لمفهوم التنشئة السياسية في اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم، وفي السياق المباشر لمادة (نشأ) في القرآن الكريم، وفي معالم الحقل العلاقي للإنسان، وأبعاد التنشئة على المسؤولية في السياق القرآني، في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول

المضامين اللغوية والقرآنية لمفهوم التنشئة السياسية

يسعى هذا المبحث إلى تحديد الحقل الدلالي لمادتي (نشأ، سوس)، في اللغة العربية وفي القرآن الكريم، أو بالأحرى، في السياق المباشر الذي وردت فيه مادة (نشأ)، على التفصيل التالي:

أولاً: الحقل الدلالي اللغوي لمادتي (نشأ، سوس):

تتحمل مادة (نشأ) في لغة الضاد بمضامين عديدة أهمها: الإحداث والحدوث، والتجديد والتجدد، والتأليف والتربية، وجمع المعاني والتأليف بينها وتنسيقها وحسن التعبير عنها، والكلام الذي لا يحتمل الصدق والكذب كالأمر والنهي والاستفهام، والأصل والعلة. والمنشئ هو القائم باستنباط المعاني وتأليفها والتعبير عنها بكلام بليغ. والناشئ: من تجاوز حد الصغر وشب. وناشئة الليل: الاستيقاظ^(١) من النوم والقيام للصلاة. والنشأة: الحياة.

ومعنى ذلك: أن معاني التنشئة تدور حول الحركة التلقائية (الحدوث والتجدد)، والتغيير المخطط (الإحداث والتجديد)، وتقوم على استنباط، ينطلق من سبر أغوار أصول وعلة الأشياء، بهدف الإبداع في التأليف بين المعاني، وإجادة الإفصاح عنها، ويرتبط بالتكاليف الدينية بالليل والنهار، ويُسوي بين النشأة والحياة، حيث لا موضع للجُمود ولا للتقليد، بل للسعي الدائم إلى الكمال، وإلى تجاوز حد الصغر بالنسبة للفرد والجماعة والمجتمع والأمة.

(١) إبراهيم مذكور (وآخرون): المعجم الوجيز، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٠م، ص ٦١٥.

والعلاقة وثيقةٌ للغاية بين المدلولات اللغوية سالفة الذكر لمفهوم التنشئة، والحقل الدلالي لمفهوم السياسة فـ (السوس) يعني في لسان العرب: الرياسة. والسياسة هي القيام على الأمر بما يصلحه، وهي فعل السائس، والوالي الذي يسوس رعيته ويدافع عنها. السياسة إذن هي تدبير أمر عام في جماعة ما تديرًا يغلب عليه الإحسان، والرياسة، والقيادة وتقويم وترويض وتذليل الأمور العامة وتديرها. هي بتعبير آخر: تدبير الأمر العام بحكمة وفق معايير معينة، وتذليل الرعية وترويضها في حركة هادفة من منطلق الاختيار والمبادرة الذاتية والتوجيه، والتحريك الإلزامي.

والسياسة بهذه المضامين مفهوم واسع يشمل تزيين الأمر العام للآخرين وترويضهم وتذليلهم للقيام به على نحو يتطلع إليه مصدره، وتولي أمر الرعية ورياستها وإحسان النظر إليها. ولا يقف المفهوم عند البشر، بل يمتد ليشمل تدبير أمر الدواب وتأديبها وإصلاحها وترويضها، والمحاورة والمداورة في التفاعل مع كل شيء للوصول إلى مراد معين منه. ولم يرد مفهوم السياسة بلفظه في القرآن الكريم، وإن كان قد ورد بمضامينه هذه بكثافة بالغة. كما ورد لفظ السياسة في الحديث النبوي بدلالة مماثلة لدلالاته اللغوية السالفة الذكر^(١).

وتتعاقد الدلالة الاصطلاحية لهذا المفهوم في المنظور الإسلامي مع تلك الدلالات اللغوية. فمفهوم التنشئة مفهوم إنساني متناغم مع مفهوم السياسة بمدلوله الشامل المنفتح على كافة أبعاد الظاهرة الإنسانية، المتعلق بالقيام على الأمر بما يصلحه، وبناء الإنسان العابد الحائز على شروط الحرية الحققة، النافية للعبودية لغير الله.

فالسياسة هي: عدل الله ورسوله، أيًا كانت طريقة التعرف على علامات ذلك وأماراته، مما يكون البشر معه أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، في إطار ما لا يتعارض مع ما نطق به الشرع.

ولب التنشئة السياسية هو: عملية تحويل ذلك العدل إلى قيم ومعايير سلوكية متفاعلة تتوارثها الأجيال، من أجل علاقة مستقيمة جامعة بين البشر والكون كله.

وغاية تلك العملية التي لا تعرف التوقف، وتحيط بالإنسان في كافة أطوار حياته، في كل زمان ومكان، هي: تنشئة الإنسان العابد المتكامل الاستواء في ظاهره وباطنه، الموصول

(١) السيد عمر: الدور السياسي للصفوة في صدر الإسلام، القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غير منشورة،

بكافة الكائنات الأخرى بعلاقة توازن إيجابي فعّال على قاعدة المقاصد الشرعية الخمسة،
بوسائل تشمل: التربية بالقدوة، تحويل الخير كله إلى عادة سلوكية، والتربية بالعبرة من
محصلة التفاعل مع المواقف، والتربية بتفريغ الطاقة في التأسيس لعلاقة والدية/ بنوة مع
كل ما في الكون، مع ربط عملية التغيير بكاملها بتغيير ما في النفس.

والتنشئة السياسية بهذا المعنى هي عملية: إقامة حياة التقوى برعاية المقاصد الشرعية، في
مدارات ثلاثة: معرفي (الارتقاء في تحصيل المعرفة الجديدة المفيدة عن الماضي والحاضر
والمستقبل)، وظيفي (الحفاظ على الثوابت فيما هو قائم، واستصحاب الصحيح من الواقع،
مع الارتقاء به عبر أنساق الحفظ المستندة إلى قيم الحرية التوحيدية، والتي تشمل: حفظ
الابتداء، وحفظ البقاء، وحفظ البناء، وحفظ الارتقاء، وحفظ النماء، وصولاً إلى التجديد
المحقق لثبات الهوية وارتقائها في آن واحد)، مجالي (ترتيب علاقة الأنا بذاته وبناء الهوية،
وترتيب العلاقة بين الذات والآخر، على صعيدي: التحلية والتخلية). وتتم هذه العملية
المرتكزة على ثوابت سنن الله في الأرض في ترتيب الاجتماع الإنساني، عبر قنوات تضم
في الإسلام: الأسرة ودور العبادة، ودور التعليم، والسير في الأرض، والمجادلة بالتي هي
أحسن، ووسائل الإعلام. وتستدعي تلك العملية ضوابط لحركة تلك القنوات، ولمضمون
ما تُقدّمه^(١).

ثانياً: الحقل الدلالي لمادة (نشأ) في القرآن الكريم:

وردت مادة (نشأ) في القرآن الكريم، في سبع وعشرين آية، في أربع عشرة سورة، هي:
الأنعام، هود، الرعد، الأنبياء، المؤمنون، القصص، العنكبوت، يس، الزخرف، النجم،
الرحمن، الواقعة، الملوك، المزمل. وسنسعى في هذا المبحث إلى بناء المعمار المعرفي
لبنية مفهوم التنشئة، عبر رصد مضامين ودلالات مادة نشأ بكافة تصريفاتها في السياق القرآني
القريب المباشرة الذي جاءت فيه:

١ - المضامين والدلالات في سورة الأنعام:

ورد الفعل (أنشأ) في القرآن الكريم، لأول مرة، في سورة الأنعام، في أربعة مواضع^(٢)،
على النحو التالي:

أ - عضوية العلاقة بين التنشئة والإيمان والابتلاء: في الآية السادسة، جاء الفعل (أنشأ)

(١) انظر: د. السيد عمر: توجيه بحوث التنشئة السياسية والاجتماعية في الجامعات، ضمن بحوث مؤتمر: توجيه بحوث الجامعات
لخدمة قضايا الأمة، القاهرة: كلية التربية، جامعة الأزهر، مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٧م.

(٢) الأنعام ٦، ٩٨، ١٣٣، ١٤١.

منسوباً إلى الله تعالى، خاصاً بخلق جيل، ليحل محل جيل آخر، مكن الله له في الأرض، وأفاض عليه من النعم، فاقترف ذنباً أهلكه الله بها. ويدل السياق هنا على سنة كونية خاصة بعاقبة ركون الأمم إلى التمكين والاستعلاء في الأرض، وتأدية ذلك بها إلى الهلاك وإنشاء قوم آخرين^(١)، يدخلون في ذات الاختبار، وما لم يشكروا الله على التمكين ويخشوه فيه، فإن التمكين المادي ذاته يتحول إلى قاطرة بوارٍ وخسران.

ويؤسس هذا للوعي بأن التنشئة الفعالة القادرة على البقاء، لا تتحقق بمجرد تحقيق الأمم لوضعية التمكين في الأرض، بل بالمثابرة عند بلوغ ذلك المأرب على القيام بشكر نعمة التمكين. والغفلة عن ذلك، تفتح الطريق إلى الإصابة بالوهن، والاستبدال الإلهي بآخرين. ويجب أن لا ينحصر هدف التنشئة، بالتالي، في الحفاظ على نظام أو تقليد قائم، بل ينصبُّ على تنقية ما هو قائم من أية مخالفةٍ لشرع الله، من منطلق الإيمان بارتباط الهلاك بالذنوب. ورغم أهمية العوامل المادية في حياة الأمم، فإن شرط تأديتها إلى الخير وبقيائها، يظل متمثلاً في: ارتكازها على قاعدة إيمانية أخلاقية. فقد يتحقق التمكين المادي بلا قاعدة إيمانية، ولكنه في هذه الحالة لا يولد إلا الشرَّ والهلاك ولا يدوم.

وترتبط القيم الإيمانية بالسنن الطبيعية في تحديد مصير الأمم. فالحضارة تقوم على: قيم إيمانية، وإبداع مادي، فيما لو سَعَتْ إلى البقاء. وعلى العكس من ذلك، قد تحقق الحضارة تقدماً مادياً، مصحوباً بانحدار أخلاقي، فتصير مؤذنةً بالخراب. فالحضارة إن سارت في سبيل المؤمنين، بالقيام على تقوى الله، والتمتع بالطيبات الحلال، والحرص على الرحمة، تهيأت للاستقرار، وإن هي تيممت سبيل المجرمين، فقد يملئ الله لها، ولكنها تقترن دائماً بالفتن والصراع، وتنشأ فيها عواملُ فنائها^(٢).

ويشير السياق القريب في هذا الموضع القرآني، إلى حقيقة ينساها البشر حين يُمكنُ الله لهم في الأرض، ألا وهي: أن التمكين إنما تم بمشيئة الله ليلوهم فيه، أيقومون عليه بشرع الله، كوكلاء مستخلفين، بوصفه أمانة؟ أم يقعون به في آفة الطغيان والجهالة والتعنت؟. في الحالة الأولى يدوم التمكين بشكر النعمة. وفي الثانية يدب الفساد، ويتسلل، بحيث لا يشعر به الواقع فيه في البداية، ثم يألفه، ثم ينزلق معه بلا إرادة، ويسلط الله عليه ما شاء من صنوف الإهلاك، ويستخلف قوماً آخرين ليمتحنهم فيما مكنهم فيه^(٣).

(١) أبو الفداء إسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، القاهرة، المطبعة الفنية، د. ت، ١٢٤/٢، ١٢٥.

(٢) يوسف كمال محمد: سنن الحضارات كما تبينها سورة الأنعام، القاهرة: دار القلم، ٢٠٠٠ م، ص ٧-١٥، ٣٠-٣٩.

(٣) سيد قطب: في ظلال القرآن، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧ م، ٢/ ١٠٣٧-١٠٣٨.

ب - المستقر والمستودع: في الآية الثامنة والتسعين من الأنعام: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ﴾ [الأنعام: ٩٨] تأتي إشارة مهمة لتأسيس نظام العمران الإنساني، على علاقة الوصال الحر المسئول بين الإنسان والكون، من منطلق وحدة أصل البشرية، وارتباطها بخالقها، وبالكون، والمسئولية المشتركة المتكافئة للرجل والمرأة عبر الزمان، والمكان. فالكل لآدم وهو من تراب. والذرية مستودعة في أصلاب الرجال، والأرحام مستقر لها. والمرء على ظهر الأرض مستودع، وهو حين يموت يستقر به عمله. والدنيا مستودع، والدار الآخرة هي المستقر. وعلاقة الخلق والمستودع والمستقر، بالله، هي علاقة بين مخلوق، وبين خالق كل شيء، ورب كل شيء، المنعم المنفرد بالوحدانية وبوجوب العبادة^(١).

وتأتي هذه الآية الكريمة، في سياق يشير إلى ضرورة إقامة نظام العمران الإنساني، في أرض الله، وتحقيق التزكية، بالسعي المخطط إلى الأخذ بالأسباب، وإلى إبداع المزيد من الأسباب بالفعل الإنساني في الموجودات المسخرة. فالسياق يصرح بإنشاء الله لكل شيء في الوجود، وفق تدبير محكم لا موضع فيه للصدفة ولا للعشوائية، وتوجيه الله للبشر إلى: تلمس أسباب الوعي بالكون ونواميسه، حيث أودع في فطرتهم، القدرة على التدبر في مخلوقاته، ومعرفته بها.

وتشير هذه الآية الكريمة إلى أن وحدة النفس البشرية لم تجعل البشر نماذج مكررة، وتركز على محورية الأسرة في التكاثر، والتنشئة، وعلى حاجة الإنسان في كل أطواره، وفي انتقاله من وضعية كونه خلية حية في صلب الرجل، إلى: مستودع أمين عليه، وإلى مستقر، يوفر له كل أسباب الحماية، ولا يستطيع البشر أن يحصلوا ذلك، إلا بواسطة شرع الله. فالتوحيد واستقرار الذرية في محيط الأسرة، وفي الوطن، شرطان متلازمان لحفظ إنسانية الإنسان. وهكذا ترسي هذه الآية الكريمة، بنصها، وبسياقها القريب العلاقة العضوية بين: التنشئة، والإيمان، ووحدة أصل الإنسان، والأمانة، والتوحيد، والاستقرار، وإنسانية الإنسان.

ج - لا حرية للإنسان إلا بدين الله: تضيف الآية (١٣٣) من سورة الأنعام، إلى معمار مفهوم التنشئة السياسية، ركنين آخرين، يتمثلان في: تحرير الذات الإنسانية الفردية والجماعية، من القابلية للفتنة بالأسباب، واحتياج الاجتماع الإنساني بكل أنساقه، إلى دين الله على الدوام، حيث تقرر أن مشيئة الله - تعالى - مطلقة، وأن بقاء قوم أو استخلافهم بغيرهم، مرهون

(١) ابن كثير: مرجع سابق، ٢/ ١٦٠، ١٦١.

برحمة الله ومشيتته. ومن يتجبر ويتكبر في الأرض، ليس بمستعصٍ على الله، ولن يفلت من حسابه. وعاقبة الدار والفلاح لن تكون، في نهاية المطاف، إلا للقائمين بشرع الله. فالمدارك البشرية قد يصيبها القصور والغفلة. وهي دائماً بحاجة إلى ما أنزله الله على رسله.

ويعزز سياق هذه الآية الكريمة، صرح الركنين المذكورين، بالتحذير من الغفلة عن بشارة الرسل، وإنذارهم، ومن الركون إلى شياطين الإنس والجن وأوليائهم، وبيان أن الجزاء الحق سيكون في الآخرة على ما يكسبه الثقلان بمبادرتهم، وما يكتسبانه بفعل غيرهم بهم وفيهم. ويرشد هذا السياق إلى عقبات تواجه التنشئة الإسلامية، من أهمها: تعطل أجهزة الاستقبال في الكيان البشري أو ضلالها أو غفلتها، وما يوحي به شياطين الإنس والجن لبعضهم البعض من زخرف القول غروراً، واستمتاع هؤلاء بإغواء الشيطان لهم، وعلاقة الولاء بين الظالمين لنصرة الهوى والطغيان وفتنة المؤمنين، مبيناً أن السبيل الوحيد لاقتحامها هو: التوحيد الخالص وتحكيم شرع الله^(١).

د - تكريم العمل الإنساني الصالح: تأتي الآية (١٤١) من سورة الأنعام ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ﴾ لتدشن ركناً آخر من بنية مفهوم التنشئة، يتمثل في محورية العمل الإنساني الصالح، في ضوء تقديم: الجنات المعروشات الإنسيات التي تعدها الإنسان بالرعاية، على الجنات غير المعروشات البريات، التي تنمو بلا تدخل من الإنسان ولا تنظيم، مع تكريم الله تعالى، الفعل الإنساني الصالح، بنسبة إنشاء الجنات المعروشات إلى نفسه، بما أن الإنسان مخلوق له، وهو الذي علمه، وهو وما استخلف فيه مملوك له، وبما أن التنوع في الحياة التي بثها الله في الكون، نعمة من الله، أساسها تهيئة الأرض لأن تكون مستقرًا لحياة الإنسان، ومتاعاً له إلى حين.

وتأتي هذه الآية الكريمة، بعد بيان عاقبة انجراف البشرية مع الهوى والشرك بالله، في سياق يربط التنشئة بالوصايا العشر، مقررًا أن التحليل والتحريم شأن لا يشارك الله فيه أحد، ويأمر باجتنب الإشراف بالله، وبالإحسان للوالدين، وبعدم قتل الأولاد من إملاق، وباجتناب الفواحش ما ظهر منها وما بطن، وعدم قتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وعدم الاقتراب من مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن، والوفاء في الكيل والميزان، والعدل في القول، والوفاء بعهد الله، واتباع طريق الله المستقيم، وهجر السبل التي تتفرق بسالكها عن سبيل الله، واجتناب الإسراف حتى في الطاعة^(٢).

(٢) المرجع السابق، ٣/ ٢٢١٨ - ١٢٢٣.

(١) ابن كثير: مرجع سابق، ٣/ ١٢١٠، ١٢١١.

٢ - المضامين والدلالات في سورتي هود والرعد:

ينصبُّ السياق القرآني لمادة نشأ، هنا على تأكيد انتفاء العصمة عن البشر، واستحالة تغيير البشر من خارجهم، على النحو التالي:

أ - انتفاء العصمة من القابلية للخطأ: تؤسس آية هود، بنصها، وسياقها القريب، لركن آخر من بنية مفهوم التنشئة، يتمثل في: صلة الوالدية بين الأرض والإنسان، الناشئ منها بقدرة الله، المستعمر فيها بتكليف إلهي. ففي الآية الواحدة والستين من سورة هود، نقرأ قول الله تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَ فِيهَا﴾ [هود: ٦١]، مسبوقاً بدعوة صالح لثمود لعبادة الله وحده، وللمسارعة إلى الاستغفار والتوبة إلى الله، ونجد أنفسنا هنا أمام الدليل على: قابلية أية أمة للانحراف، وأن مبدأ خيرية الأمة، ليس صفة تكوينية فطرها الله عليها، بل هي تكليف إلهي لها، بالاستقامة على منهج الله. فإن هي بدلت ما بنفسها، غَيَّرَ الله ما بها. فمن بين مَنْ كانوا مع نوح على الإسلام - بعد أن طَهَّرَ الله الأرض من الكفر بالطوفان - نشأت ناشئة، انحرفت عن صراط الله، واجتالتهم الشياطين، وخرجت منهم عاد وثمود، وبلغت عاد أعلى درجات التمدن في الأحقاف بجنوب جزيرة العرب، وبلغت ثمود أعلى درجات التمكّن في شمال الجزيرة، وكان هلاكهما نتيجةً طبيعيةً لرفض نصيحة هود وصالح لهما بالاستغفار والتوبة كأساس لبقاء النعمة وزيادتها. ومرة أخرى، يقوم الدليل على أن قوة مَنْ لا يحكم بما أنزل الله مؤقتة، ومصيرها الزوال، وأن الله تعالى يوجه العوامل الطبيعية لإثابة الطائعين وعقاب العاصين، ولكن بعد الابتلاء والإمهال بآجال قدرها ﴿يَوْمَ لَا يُغْنِي عَنْهُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئاً وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ﴾^(١).

ب - لا عبرة إلا بتغيير ما بالنفس: في الآية الثانية عشرة من الرعد، تقترن الإشارة إلى إنشاء الله للسحاب الثقال، المحملة بالماء الذي هو أصل كل حياة على الأرض، بتقرير: خاصية الكون المسبح بكل شيء فيه لله. ويأتي ذكر إنشاء الله السحاب الثقال، في سياق شواهد كونية، على أن القرآن هو الحق من عند الله، والنعي على من لا يدققون في آفاق الكون والنفس، وفي تدبير الله للأمر كله، وتفصيله الآيات، وفي مصارع الغابرين، وإمهال الله الخلق، لفتح باب التوبة والمغفرة أمامهم. وفي السياق القريب تأتي الإشارة إلى الرقابة الإلهية الدائمة، والمشيئة الإلهية المطلقة.

ثم ترد قاعدة عدم تغيير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، في سياق يربطها بالكون كله، بإقران إنشاء السحاب الثقال، بالتوجيه الإلهي للظواهر الكونية، بحيث تكون كل منها

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ١٩٠٠.

مصدر خير لمن يشاء، ومصدر شر على من يشاء، ويلتقي على صعيد واحد ذكر: البرق والرعد والسحاب والصواعق، وذكر: الملائكة والظلال والتسييح والخوف، ودعوة الحق المستجابة والدعوة المردودة، وذكر: خصال المؤمنين، وفي مقدمتها: العلم بأن ما جاء به محمد ﷺ هو الحق، والوفاء بالعهد، وعدم نقض الميثاق، ووصل ما أمر الله به أن يوصل، وخشية الله والخوف من سوء الحساب، والصبر ابتغاء وجه الله، وإقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، ورد السيئة بالحسنة^(١).

ومرة أخرى، تتأكد العلاقة بين التنشئة وبين التوحيد والعمارة والاستغفار والتوبة، والحاجة المستمرة إلى ضبط الأداء وإصلاحه. فتحقيق الاستقامة لا يضمن بذاته بقاء الاستقامة. ويؤشر ذلك، على ضرورة المراجعة والمساءلة والتصحيح المتواصل.

٣ - المضامين والدلالات في سورتي الأنبياء والمؤمنون:

من أهم المضامين التي يرسبها السياق القرآني لبنية مفهوم التنشئة السياسية في هاتين السورتين:

أ - حيوية عبدة الأمم الخالية: تُعنى الآية الحادية عشرة من الأنبياء، بنصها وسياقها، ببيان عبدة سائر الأمم الخالية، وتعمق الوعي بسنن قيام الأمم وزوالها. ولب تلك العبرة، هو وجود قانون سياسي ثابت، فحواه: إهلاك الله تعالى الأمم الظالمة، وعجزها عن النجاة، حين يأتيها أمر الله، وإنشاء الله أمماً أخرى. ومن سنن الله في الأمم، أن تكون للتوحيد - الذي أرسل الله به كل الرسل - الغلبة في النهاية على الباطل^(٢).

ب - الطابع الارتقائي لعملية التنشئة: ورد الفعل (أنشأ) خمس مرات^(٣)، في سورة المؤمنون، في ثلاثة مواضع، يُجلى أولها: البعد الارتقائي، في مفهوم التنشئة، المتمثل في النفخة الإلهية في المضغة المخلقة. فنفخة الروح، التي هي من أمر الله، في الجنين في بطن أمه، تحوله إلى خلق آخر، لا يقف عند تركيبته المادية، بل يصير بها خلقاً آخر، ذا سمع وبصر وإدراك، ومن هذا الجذر يشرع الإنسان - في تقلبات وأحوال لكل منها خصوصيتها - يخرج طفلاً، وينشأ صغيراً، ثم يصير شاباً، ثم كهلاً، ثم شيخاً، ثم هرمًا. ثم يلي الموت هذه النشأة الأولى، ثم ينشئه الله النشأة الأخرى يوم الميعاد^(٤).

ومفاد ذلك، أن عمق دورة التنشئة، يسبق تكوين الأسرة، ويلازم الإنسان في حياته،

(٢) المرجع السابق، ٤/ ٢٣٧٠، ٢٣٧١.

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ٢٠٤٧ - ٢٠٥٤.

(٤) ابن كثير: مرجع سابق، ٤/ ٣٣٢.

(٣) المؤمنون: ١٤، ١٩، ٣١، ٤٢، ٧٨.

ويتواصل معه إلى الآخرة. ويردُ (الإنشاء) هنا في سياق يربط عملية التنشئة، بمعالم شخصية المؤمن، في أفقها الأعلى: خشوع في الصلاة يسري إلى الجوارح والملامح والحركات، يتضاءل معه شأن كل ما لا يتصل بالله على صعيد القيم والأشخاص والأشياء، وإعراض عن اللغو كله: لغو القول والفعل والشعور والاهتمام، وإقبال على الله بتطهير القلب والنفس والسلوك والصبر والاستغراق في أمر الله، وفعل الزكاة طهرة للقلب والنفس من الشح، وصيانة للجماعة من الحاجة والتفكك والانحلال، وحفظ البيت: طهارة للروح والبيت والجماعة، وحفظ للفرد وللجماعة من أسر الشهوة وفساد البيوت، وحماية لحرمة البيت كمحضن لا قوام له إلا بالأمن والاستقرار والعفة والطهارة، وحفظ الأمانات ورعايتها، وفي مقدمتها: أمانة فطرة الفرد والجماعة، وعهد الله وتبعا، والحفاظ على الصلاة، وتقرير أن حفظ ما بين المرء وربه، هو مفتاح حفظ ما بينه وبين غيره، وهو أساس الوراثة الحقيقية، التي تصل إلى وراثة الفردوس والخلود فيه.

ويوضح السياق القرآني في هذا الموضع أن النشأة حلقات يتكون منها متصل، يشق طريقه من التزاوج بين المستقر والمستودع، إلى المرحلة الجنينية، إلى مراحل الحياة الدنيوية، إلى الآخرة. وهي نشأة ذات أطوار منتظمة مطردة، تشهد بوجود المنشئ، وبالقصد، والتدبير، والرعاية المتواصلة، وتؤكد أن الإيمان بالخالق المدبر، والسير على نهج المؤمنين، هو وحده: طريق الكمال المقدر لتلك النشأة في الدنيا والآخرة. فالإنسان في بعده المادي مجرد طين، وهو في بعده الإيماني خلق كريم ومكرم، وكما أن الإنسان كُرم بالمستودع والمستقر ونفخة الروح في المرحلة الجنينية، فإنه مكلف بالاجتهاد لجعل الجماعة والمجتمع والأمة مستودعاً ومستقراً له، وأساساً لإنسانيته في حياته الدنيوية، وفلاحه في الآخرة.

وكما أن مرور الإنسان بأطوار نشأته هذه، لا يعني فقدان الخصائص الأساسية المختزنة، في النطفة، في كل مراحل حياته، ولا يعني الجمود في آن واحد، فإن الحركة الارتقائية لأجيال الأمة على أطوار متصل التنشئة السياسية، تقتضي دوام بصمتها التي أخرجها الله بها للناس. فالأصالة لا تلتقي أبداً، مع حركة فاقد الهوية، ولا مع فعل داعية الجمود، وما دام الإنسان ليس مجرد جسد، فإن الحياة الإنسانية، التي بدأت من الأرض، لا تنتهي في الأرض، بل تتطلع، على الدوام، إلى بث الروح الإيمانية في حركة الإنسان وسكناته، وتنظر إلى الموت، كطورٍ من أطوار التنشئة الإنسانية، وإلى البعث كبداية للحياة الآخرة، كطورٍ أخير منزّه عن كافة نقائص الحياة الدنيوية^(١).

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ٢٤٥٦ - ٢٤٦٩.

ج - حيوية فعل الزمن في الأمم: يبرز الموضع الثاني، محورية عنصر الزمن، في تنشئة الأمم ومداولة الله الأيام بينها. ففي الآيتين (٤٢، ٣١) من سورة المؤمنون، تأتي الإشارة إلى سنة الله في استبدال قوم بقوم آخرين، متضمنة لفظة (ثم) التي تؤثر على استغراق عملية إنشاء الأمة زمنًا، كسنة كونية للتغيير.

وفي الآية الأولى، يشير الحق إلى إنشاء أمة مؤمنة حلت محل قوم نوح، بعد أن استحکم الكفر في قلوب قومه، إلا القليل منهم، بسبب الجمود المولّد لآفة التقليد، الذي يطمس البصيرة، ويحجر الفكر، ويقتل فرصة الاستفادة من الزمن. وبالطوفان جرف الله ذلك الكفر، وغسل التربة، وعلم الأمة المؤمنة التزود بأسباب النجاة المادية والإيمانية، لحفظ بذور الحياة، ليعاد بذرها من جديد. ورغم صلاحية تلك البذرة، فإن الغفلة عن فعل الزمن بالأمم الناسية، أخرجت من رحمها قومًا نسوا أن التمكين في الأرض ابتلاء، وانقسموا، مرة أخرى، إلى مؤمنين ومشرّكين، فاستبدلهم الله بقوم ليسوا أمثالهم.

وفي الآية الثانية، يتواتر مفعول هذه السنة الكونية، بإنشاء قرون آخرين، دون أن تعتبر البشرية أو تغير سلوكياتها، تجاه دعوة الرسل. ويكشف السياق، في آن واحد، عن اثنين من أهم معالم بنية التشئة السياسية: استحکام آفة النسيان في الأمم، وانتفاء أي ظل للإكراه في دين الله. وفي أحضان هذين المَعْلَمَيْنِ، تأتي الإشارة إلى: وحدة أمة الرسل، ووحدة دين الله، وإلى أن مطلوب الشرع، هو: ممارسة الفطرة البشرية بالأكل من الطيبات، وعمل الصالحات على قاعدة التوحيد، والارتقاء بالبشرية بربطها بالملا الأعلى وضبطها بمنهج الله^(١).

ويؤكد السياق هنا على التناغم بين نواميس الكون، والحق الذي نزل به الروح الأمين، والالتزام به. فعقر قوم صالح للناقة، استوجب العذاب بحلول أجله. والمرض النفسي يُعدي، كالمرض الجسدي، بإيحاء البيئة المريضة. والمخرج مرهون دائمًا باستقامة الفطرة والدين والمروءة والرشد.

وهكذا يرسم السياق القرآني في هذا الموضع، أفقًا لعملية التشئة، محكومًا بالتفاعل بين: دين الله الواحد، والكون المتناغم معه، من جهة، وبين أمة الإجابة الواحدة، ومفاعيل الحرية التوحيدية، والقابلية للنسيان، من جهة أخرى.

وتدلل معالم بنية التشئة، المتضمنة في هذه السورة الكريمة، بالإشارة في الموضع الأخير منها، على قدرة الأمم على الفعل المتناغم مع دين الله والكون، فيما لو توفرت لديها

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ٢٤٥١ - ٢٤٦٩.

الإرادة، في ضوء امتنان الله على البشر، بإنشاء السمع والأبصار والأفئدة لهم، للاعتبار بالآيات الدالة على وحدانيته، وتيسير اتصالهم بالكون، وتوفير الاستعدادات والطاقات الضرورية لاستخلاصهم في الأرض وعمارتها، وعدم تكليفهم بما هو فوق طاقتهم^(١).

٤ - المضامين والدلالات في سورتي القصص والعنكبوت:

يرشد السياق القرآني هنا، إلى أهمية الأسوة الحسنة، والعدل والإحسان كأساس لاستقامة العلاقات بين الأمم، كما يلي:

أ - عبرة الأسوة بالصالحين: ترسم الآية (٤٥) من القصص معالم الطريق للوعي التاريخي، مبينة أن من ثوابت سلوكيات إحسان أمة الإجابة الواحدة، عبر الزمان والمكان، في معاملة الأمم الأخرى: العدل في الحكم بينها، والإحسان في معاملتها. وتشير هذه الآية الكريمة إلى إنشاء الله تعالى أجيالاً متطاولةً، اندرست مع تطاول الزمن أخبارهم^(٢). وفي الوقت الذي تُبرهن فيه الآية الكريمة على أن بُعد الشقة الزمنية بين بعثة موسى وبعثة محمد، وورود ذلك القصص الحق في القرآن، دليل على صدق النبي، فإن سياقها يؤشر على أن القرآن هو المصدر الوحيد، للوقوف على قصص الأولين الحق، وعلى أن الوعي بسيرهم، رحمة من الله، تتحقق به العبرة، وتقوم الحجة.

ويبلور السياق درس الأسوة في الذين أنعم الله عليهم، بدعوة خَلَفِهِم من أمة الإجابة، إلى التحلي في معاملة أهل الهوى والضلال، بالتخلق بالإسلام لله، والإنفاق مما رزقهم الله، والإعراض عن اللغو، والانشغال بتكاليف الإيمان، وإجادة الأدب في الحوار مع المخالف، بعدم تهيجه، وعدم تضييع الوقت في جدل عقيم معه، والوعي بأن دورهم هو: النصيحة، لا الهداية، وتقديم حب الله ورسوله على حب قرابتهم وأنفسهم، والإيمان بأن التمسك بحبل الله هو مفتاح الأمن، وأن أية قوة في الأرض لا تستطيع تخويفهم، فيما لو ركنوا إلى الله بصدق وثبات، ووزنوا الأمر على أن ما في الدنيا متاع وزينة، وأن ما عندهم ينفد، وما عند الله خيرٌ لهم وأبقى.

ب - السير في الأرض للحفر المعرفي عن نقطة البداية: توجه سورة العنكبوت أمة الإجابة إلى الحركة الرامية إلى الوعي بالكيفية التي بدأ الله بها الخلق، في سياق ينفخ فيها روح الاستهانة بكل العقبات التي تعترض سبيل ذلك، مهما بدت رهيبة في ظاهرها. فالتوجيه الإلهي الوارد في الآية العشرين من العنكبوت للسير في الأرض، للنظر في الكيفية التي

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ٢٤٧٦.

(٢) ابن كثير: مرجع سابق، ٣/ ٣٦٢.

بدأ الخلق بها، المقرون بوعد إلهي بإنشاء النشأة الآخرة، بعد أجلٍ مسمًى، يأتي في سياق يتضمن نماذج من الفتن والابتلاءات التي تعرض لها المؤمنون على مدى التاريخ، تشمل: الفتنة بالأذى، والفتنة بالقرابة، والفتنة بالإغراء، والإغواء، وطغيان المال، والقوة والنعمة والنفاق، مع بيان أنها كلها قوى واهية كُيِّت العنكبوت، لا وزن لها في نهاية المطاف، أمام القدرة الإلهية، والمشيئة الإلهية المطلقة^(١). وينبه السياق هنا إلى أهمية الحركة، والانفتاح على الآخرين. فالإنسان لا يستطيع أن ينظر في كيفية بدء الخلق، وهو جامد في مكانه، ومتفوق على نفسه؛ لأن العيش في نفس المكان، يجعل ما فيه مألوفاً له، ولا يحرك أجهزة الاستقبال لديه للتدبر والإحساس بالجديد، والاستدلال من النشأة الأولى، على النشأة الآخرة، أما رؤية المشاهد الجديدة، والاحتكاك بها فتجدد قدرة السمع والبصر والفؤاد، على تأدية وظائفها في: التدبر في معالم قدرة الله، والتناغم مع الكون في تسيحه بحمد الله.

٥ - المضامين والدلالات في بقية سور القرآن:

من أهم اللبنيات التي تقدمها المواطنُ التي وردت فيها مادة (نشأ) بدءاً بسورة يس، وانتهاءً بسورة المزمل لصرح مفهوم التنشئة السياسية ربطه بالبعث، وبقابلية الأمم للانحراف، وافتقارهم الدائم إلى الله، وسمو النشأة الآخرة، وعلو شأن ناشئة الليل.

- وفي الآية التاسعة والسبعين من سورة يس، إشارة إلى إحياء الله للإنسان، بعد أن تصير عظامه رميماً، كما أنشأه أول مرة. فالله بيده ملكوت كل شيء وهو مبدعه.

- ويشير سياق تلك الآية إلى تواتر كفر كثيرين بنعمة الله، وتعبيدهم أنفسهم لآلهة من دون الله، رغم جلاء حقيقة الارتباط بين الاستقامة الإنسانية والتوحيد الخالص.

- ويأتي الفعل (ينشأ) في الآية الثامنة عشرة من الزخرف، التي تثبت بنصها وسياقها القريب، التسوية بين البنين والبنات، والتسوية بين كل المخلوقات في العبودية لله وحده، واختصاص البنات بالتنشئة على الزينة، وحب الجمال، والوداد الجامع، كخصال ملازمة للصالحات منهن حتى في النشأة الآخرة، كما سيتضح لاحقاً، وتنعي على الجاهلية الأولى في ذات الوقت السفه المركب، في حق المرأة، المتمثل في: كرههن بلا مبرر، والزعم بأن الملائكة إناث، مع عبادتهم من دون الله، دون دليل يُذكر من شهادة خلقهم، أو من وحي منزل من ربهم^(٢).

(٢) المرجع سابق، ٦/ ٣١٨٠، ٣١٨٢.

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٥/ ٢٧٢٦ - ٢٧٣٠.

- وفي الآية السابعة والأربعين من سورة النجم، يأتي الوعد الإلهي بالنشأة الأخرى ﴿وَأَنَّ عَلَيْهِ النَّشْأَةَ الْآخِرَى﴾ [النجم: ٤٧] في سياق توجيه أمة الإجابة، متأسيّة برسولها إلى: الإعراض عمّن يتولى عن ذكر الله، ويشغل نفسه بالدنيا، ويغفل عن حقيقة أن علم الله بخلقه يفوق - بلا وجه للمقارنة - علمهم بأنفسهم، وإلى اليقين بانتها أمر الخلق كله إليه سبحانه في الدنيا والآخرة، وإلى ضرورة التوبة، وإلى اجتناب الفواحش، وإلى وجوب عدم تزكية النفس، وإلى استحضار حقيقة فردية التبعة، وعدالة الجزاء الإلهي، ومنطقية الاستدلال من النشأة الأولى على النشأة الآخرة^(١).

- وفي الآية الرابعة والعشرين من سورة الرحمن، يأتي قوله تعالى: ﴿وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ﴾ [الرحمن: ٢٤]، في سياق يدل على أن الوجود مرتبط ارتباطاً العبودية والعبادة بمصدره الأول وخالقه الأول. فالكون خليفة حية ذات روح يختلف مظهرها ودرجتها من كائن لآخر. والإنسان وما يبدعه مما علمه الله له، ينبغي أن يسبح الله، شأن كل ما في الكون. وأصل النعمة هو: الإيمان والإنشاء. والله هو الذي يخلق ويبدع ويحفظ ويحاسب، وهو وحده الذي ينبغي أن يسأله كل من في السموات والأرض؛ لأن غيره فاني، لا يتعلق به سؤال. وسؤال غيره دليل ضلال بحد ذاته؛ لأن تدبير كل شؤون الخلق بيده وحده^(٢).

- وفي سورة الواقعة وردت مادة (نشأ) ست مرات^(٣)، في سياق يشير إلى نشأة الزرع والماء والنار والاحتضار والنعيم المادي والمعنوي، ويربط بين النشأة الأولى للحياة بشتى صورها، وبين بناء اليقين الإنساني بالنشأة الآخرة التي تبدل أقدار الناس وأوضاعهم، بميزان التصنيف على متصل: السابقين، وأصحاب الميمنة، وأصحاب المشأمة. وفي ظلال الطهر والقرب من الله وارتفاع المكانة، يأتي ذكر إنشاء الله تعالى، الحور العين والزوجات المبعوثات، والموت كحلقة في سلسلة النشأة، التي لا بد أن تكتمل، وتستدعي التزود من الدنيا للآخرة^(٤).

- وفي الآية الثالثة والعشرين من سورة الملوك، إشارة إلى خلق الله للبشر، وتزويدهم بالسمع والأبصار والأفئدة كنعم تستحق الشكر، وبث الله الخلق في الأرض للابتلاء فيها، ثم جمعه لهم في الآخرة^(٥).

(٢) المرجع السابق، ٦/٣٤٤٨ - ٣٤٥٥.

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٦/٣٤٠٥ - ٣٤١٧.

(٤) سيد قطب: مرجع سابق، ٦/٣٤٦١ - ٣٤٧٠.

(٣) الواقعة: ٣٥، ٦١، ٦٢، ٧٢.

(٥) ابن كثير: مرجع سابق، ٤/٤٠٠.

- وأخيراً، يأتي الثناء الإلهي على: قيام ناشئة الليل في الآية السادسة من المزمّل ﴿إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْأً وَأَقْوَمُ قِيلًا﴾ [المزمّل: ٦]، في سياق يشير إلى: توجيه الأمة عبر مَنْ لها فيه الأسوة الحسنة، إلى التزود بالانقطاع فترة عن شواغل الأرض، والتدبر في الكون؛ لأن الاستغراق في واقع الحياة يجعل النفس تألفه ولا تحاول تغييره، ويشير إلى أنه لم يعد لديها بعد تلقي الوحي متسع لتضييع الليل بالنوم. ويفيد السياق هنا: أن الصبر والاجتهاد في طاعة الله، يستتبع التخفيف والتيسير منه.

وناشئة الليل هي ما ينشأ منه بعد العشاء، وكل ساعة من الليل تسمى ناشئة، ومعنى أقوم: أصوب وأهياً، ويقال: نشأ إذا قام من الليل خاصة بعد العشاء، وقيام الليل أشد مواطاة بين القلب واللسان، وأجمع للخاطر في أداء القراءة وتفهمها، من قيام النهار، الذي يفرغ للمعاش والحوائج، وهو وقت انتشار الناس ولغط الأصوات^(١).

والقيام لله في ناشئة الليل، أجهد للبدن، ولكنه أثبت في الخير؛ لأنه بعيد عن شبهة الرياء، ويصبُّ قيام ناشئة الليل - فيما يشير السياق - في تحقيق تخلق أمة الإجابة بالصبر والهجر الجميل والإمهال في مواجهة الاتهام والإعراض والصد والتعويق؛ لأن الداعية إن أمهل العصاة الدنيا كلّها كان ذلك الإمهال أمداً يسيراً^(٢).

٦ - خلاصة مضامين السياق القرآني القريب لمفهوم التنشئة السياسية:

زبدة هذه الإطلالة السريعة على السياق القرآني المباشر لمادة (نشأ): أن مضامينها تدور حول: مفاهيم النشأة والإنشاء والتنشئة. والمفهوم الأولان وردا في القرآن الكريم بلفظيهما، في حين ورد به الفعل ينشأ الذي هو جذر المفهوم الثالث، المناظر للثاني، لارتكازهما معاً على فعل طرف ما في طرف آخر، دون أن يرد هو بلفظه، ومجال الأول هو: عملية التخلق بالقيم بالمسعى التلقائي، المتمثل في: النشأة، والحدوث المرتبطين بقبليات الفطرة التي فطر الله الناس عليها. ومجال الثاني، هو: السعي المخطط المتعمد للتربية على: الإصلاح والتجديد في القيام على الأمر بما يصلحه، والتربية على الأسوة، بتعزيز قابلية الذات الإنسانية الفردية والجماعية للمحاكاة، والمراجعة والاعتبار. وجوهر مفهوم النشأة هو المبادرة الذاتية، في مقابل المبادرة من طرف آخر، كبؤرة لمفهوم تنشئة الذات الإنسانية الفردية والجماعية، عبر عملية ارتقائية دائمة، متعددة الدرجات والحلقات، ترمي إلى إثراء الفطرة الإنسانية السويّة، على ثلاث مراتب، تبدأ بـ: تنشئة واقع غير مخالف لما نطق به

(١) ابن كثير: مرجع سابق، ٤/٤٣٦، ٤٣٧.

(٢) سيد قطب، مرجع سابق، ٦/٣٧٤٧.

الشرع، لتنتقل منها إلى: التنشئة على سنن التمكين في الأرض، لتتجاوزها إلى: التنشئة على سنن شكر نعمة التمكين في الأرض.

ومن أقوى الأدلة، على نقاء الفضاء القرآني، لعملية الكسب الذاتي للقيم، واكتسابها بمبادرة بفعل ذات إنسانية أخرى، من أي شبهة للإكراه، رد مفهوم التنشئة الإنسانية إلى مفهومي النشأة والإنشاء. فالقرآن بوصفه كتاب الحرية الإنسانية التوحيدية، يوجه البشرية إلى تنشئة كافة أنساقها، بدءًا بالفرد، وانتهاء بالأمة، بالبيئة، التي لا مجال معها، للإكراه، ولا للتلاعب والمكر السيئ.

والعلاقة جد وثيقة بين عملية التنشئة بمراتبها الثلاث وبين: الإيمان والابتلاء. فالتمكين في الأرض ممكن - من قبيل الابتلاء - دون ركيزة إيمانية ولكنه لا يدوم، ولا يؤدي إلا إلى زيادة الإنسانية رهقاً. وتمتد دورة التنشئة على هذه المستويات الثلاثة في المنظور القرآني، إلى عمق يمتد من بدء الخليقة حتى قيام الساعة، والتي تجمع بين واقع معين لجيل تتم تنشئته، وبين الخبرة اللازمة واللامكانية لتفاعل البشرية مع كافة الرسالات الإلهية من لدن آدم ﷺ إلى النبي الخاتم ﷺ بمنطق يركز على ستة مبادئ، هي:

أ - ثبات السنن الإلهية الكونية، وفي مقدمتها سُنّة إهلاك الأمم الظالمة والمنّ على المستضعفين.

ب - تعلق سُنّة التخفيف والتيسير الإلهيين، بالصبر والمصابرة والاجتهاد في السير في الأرض والأخذ بأسباب العزة.

ج - قابلية الفطرة الإنسانية لاستكشافها واستعادة نقائها والاستفادة منها في الارتقاء بال عمران الإنساني.

د - المساواة بين المرأة والرجل، وبين كافة البشر في القيمة الإنسانية وفي المسؤولية، ومحورية الأسرة كنواة لكافة الأنساق السياسية الأخرى للأمة.

هـ - ضرورة المساءلة والمراجعة والتصحيح الدائم، في ضوء: قابلية البشر للخطأ والغفلة، مما يستدعي حاجتهم الدائمة إلى التذكير بآيات الله، والتناصح والاستغفار.

و - السعي إلى معرفة سِير الأولين والاعتبار بها. فمن سِير الصالحين نتعلم أسس التعامل السوي مع الأنا والآخر، ومن سِير الطالحين نتبين العاقبة، وأسس التعامل مع الفتنة بالأذى أو بالقراءة، أو بالاستدراج أو بالنفاق.

المبحث الثاني

معالم الحقل العلاقي للإنسان

مفتاح التأسيس النظيري لحقل التنشئة السياسية الإنسانية، من مرجعية قرآنية، هو إعادة تحرير مفهوم الإنسان، عبر عملية تخلية له من كل ما شابه من رؤى المنظور الجاهلي، من قبيل مقولة أنه حيوان اجتماعي ناطق، ثم إعادة بناء معالم حقله العلاقي، برصد أهم خصائصه وشروطه المثبوتة صراحةً وضمنياً، في كل آيات القرآن الكريم. ويكشف التحليل السياقي الأولي لمفهوم الإنسان، وشبكة علاقاته في القرآن الكريم، عن المعطيات التالية:

أولاً: ثلاثية الحقل العلاقي للإنسان:

يدور فضاء هذا الحقل في المنظور القرآني، حول علاقة الإنسان بالخالق، والكون، والمنهج الإلهي. ونواة هذه الثلاثية هي: وجود خالق للكون كله بكل ما فيه، يده حاضرة في كل حادثة وفي كل أمر، ومن وجوده ورعايته يستمد كل موجود حياته ومصيره. وفي مقابل الأحدية كخاصية متفردة لله تعالى، تمثل الزوجية الخاصة الأم لنظام كافة المخلوقات، ويشتمل القانون الكلي الناظم للكون على زوجين - شأنه شأن كافة مخلوقات الله تعالى - : سُنن كونية، وشرعية إلهية. والخالق ﷻ، صاحب تلك السنن، وتلك الشريعة، لا يشبه أحداً، وينفرد بالإرادة المدبرة والمشيئة المطلقة وصفاته - تعالى - إيجابية وذات فاعلية، وهي وراء السنن.

ويده ﷻ تعمل بطريقتها الخاصة، ولا موضع لاستعجالها ولا للاقتراح عليها. والمنهج الإلهي موضوع لإنسان حر حامل للأمانة يعيش في هذه الأرض، وهو متوافق مع الفطرة، والحق فيه أصيل وركيزة لبنيّة الوجود كله. والخير والصالح والإحسان خصال باقية بقاء الحق في الأرض، إلى أن تقوم الساعة. بمعنى آخر: يحتاج الإنسان إلى رد فطرته على الدوام إلى صانعها. والقرآن الكريم هو كلمة الله تعالى، والصيغة المصدقة لكل رسالاته إلى البشرية، والمهيمنة عليها، وهو مفارق لبيان البشر، بما أنه من عند الله، لا سبيل لهم لأن يأتوا بمثله، ولا ببعض مثله. وهو في ذات الوقت مُيسر للذكر، مطلوب من البشرية الوصال الجميل معه، لرسم خرائط علاقة مستبصرة بينهم وبين الخالق والمخلوقات. فلا طريق للصالح والإصلاح في الأرض إلا بالإنابة لمنهج الله، المرسوم للبشرية في القرآن الكريم، والعودة بالحياة كلها إليه، فهي من صنع الله، لا تفتح مغاليق فطرتها إلا بمفاتيح من صنعه ﷻ.

ومن أهم معالم تلك العلاقة بين الخالق والإنسان والمنهج الإلهي: الانضباط بسنن إلهية كونية لا تتبدل ولا تتغير، وتمثل بالتالي ثوابت للعمران الإنساني، وبأوامر تكليفية، جوهرها هو: دعوة الإنسان إلى الحركة المتناغمة مع هذه السنن، والاجتهاد في التعرف عليها. ومن هذا المَعْلَم الأمّ يفتح الطريق أمام الذات الإنسانية الفردية والجماعية، للوعي بالطابع المفارق الواصل لمنظومة علاقاتها، فهي مخلوقة، ولا سبيل أمامها لِأَنَّ تصوير مُنشئة فاطرة خالقة. ومقامها الصحيح هو: العبودية والتبعية في علاقتها مع الله ومع منهجه، وهي متساوية مع غيرها من الكائنات، في كونها جميعاً من خلق الله، وهي مغايرة لها، من مقام تكريم الله للإنسان، وتسخيرها له، وهي مطالبة بالقرآن بعلاقة إحسان مع الكون كله.

ثانياً: المعالم الفرعية للرؤية القرآنية للتنشئة الإنسانية:

ومن رحم خاصية الطابع المفارق الواصل، القائم على منهج متجاوز للإنسان، يرسم له بوصلة علاقة الإنسان مع ذاته ومع غيره، تتولد المعالم الفرعية التالية للرؤية القرآنية للتنشئة الإنسانية:

تحرير الإنسانية من الشوائب المفتعلة:

لا محل في ظل تلك العلاقة لافتعال فوارق مفتعلة، نابعة من النظر إلى العلاقات الكونية من زاوية خاطئة، تُفضي إلى القطيعة والعقوق بين الإنسان وربّه، أو بين الإنسان وأخيه، أو بينه وبين المخلوقات الأخرى غير المكلفة، وعماد التحرير هنا هو الوعي بزيف المفارقة بين الالتزام بمنهج الله، والإبداع الإنساني في عالم المادة. فالمنهج الإلهي هو منشئ هذا الإبداع ومُوجه الوجهة الصحيحة. هو بمعنى آخر: مَطْيَّة تيسير الإبداع وجعله في عداد العبادة لله. وبالمثل لا أساس للفصل بين صنفَي القوى الطبيعية والقيم الإيمانية والزعم بأن لكل منهما مجالاً. فالقوى الطبيعية والقيم الإيمانية نوعان من السنن الإلهية لا انفصام بينهما، بل إن كلاً منهما تتداخل مع الأخرى. فالانحراف عن القيم الإيمانية يُفضي إلى خراب العمران. والربط بين واقع الناس النفسي وواقعهم الخارجي هو من السنن الإلهية. فالله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم. ومن أساسيات الابتلاء للإنسان الحرص على التوبة والإنابة واتخاذ ما يلزم من إجراءات الإصلاح لمنع الافتراق بين القيم الإيمانية والقيم الطبيعية في ضوء خبرة كافة الأمم بما فيها الأمة الإسلامية.

٢ - التنشئة المنضبطة بكُلِّيات الحياة الأساسية:

يتحرك الإنسان في ظل هذه العلاقة الثلاثية، في فضاء كُليّات أربع أساسية في الحياة، نابعة من العقيدة الإسلامية، تمثل أركان التصور الإسلامي لِمَا ينبغي أن تكون عليه المشاعر والتوجهات الإنسانية في هذه الحياة. وهذه الكليات كما حددتها فاتحة الكتاب، على مستوى أصولها وكلياتها، وبينتها بقية سور القرآن على مستوى فروعها وتفصيلاتها، هي: القراءة باسم الله، والإيمان باليوم الآخر، واختصاص الله تعالى بالعبادة وبالاستعانة، والمبادرة الإنسانية الحرة إلى طلب الهداية الإلهية، على التفصيل التالي:

أ - القراءة باسم الله: لباب هذه الكلية، هو: التنشئة على بدء كل شيء بـ (بسم الله الرحمن الرحيم). وهى بداية تستبطن الاستغراق في كافة معاني الرحمة، بكل مجالاتها وتجلياتها، بحيث تصير نقطة النهاية في علاقة الإنسان بالوجود، كما نقطة البدء، هي (الحمد لله) كأساس للتصور الإسلامي للبدايات وللمآلات.

وتتشيع الذات الإنسانية بكل مستوياتها الفردية والجماعية، عبر الإيمان بهذه الكلية العقيدية، بالإحساس بأن للكون خالقاً، وأن ذلك الخالق لا يرعى الإنسان فحسب، بل يرعى كل مخلوقاته، و يتصرف فيهم بالإصلاح والرعاية والتربية الدائمة التي لا تتوقف، وتهدم هذه الكلية العقيدية، الوهم بتعدد الأرباب المتحكمين في الحياة. فالعوالم جميعها تتوجه إلى رب واحد، ومن حق كل مخلوق أن يستحضر الرعاية الإلهية الدائمة وأن يطمئن إليها. ويفسح ذلك الطريق: للتخلص من تيه العقائد والتصورات والأساطير والفلسفات والأوهام، بتحرير أمر العقيدة وفق التصور القرآني على مستوى: تصور الخالق، والعلاقة بين الخالق والمخلوقات، وعلاقة المخلوقات بالله تعالى، وبناء التوحيد الكامل، على أساس ما جاء بالقرآن من قول فاصل في ذات الله وصفاته، وفي علاقة الخالق بالعالم، وفي تحرير الضمير البشري وإعتاقه.

ووصفُ الخالق ﷻ بأنه: (رب العالمين) يشير إلى كونه مربياً لعوالم الغيب والشهادة بنفخ الحياة فيها، وكفالة توالدها، وتغذيتها بأسباب البقاء، كعوالم لكلٍّ منها خصائصه المميزة له، مع تساويها جميعاً رغم ذلك في استحقاق الرعاية الإلهية. والإنسان من بين هذه المخلوقات حين يعلن، بصفة الجمع، أنه يعبد الله ويستعين به يحقق درجةً من التكرم وعلو القدر لذاته، بالوقوف بين يدي ربه، من جهة، ويجسد، من جهة أخرى، ما يرمز إلى وحدة قلوب أمة الإجابة وتضامن السلف، المنتهي في البدء إلى آدم وحواء - عليهم السلام - والمستمد لهداية الفطرة والغريزة والعقل والفتح من الله تعالى، والمستعين في التعرف على

الصراط المستقيم بكل ما هو صحيح من عبرة السلف الصالح التي جاء القرآن مصدقاً لها ومهيماً عليها^(١).

ويستدعي مفهوم الرب، الرعاية الربانية للإنسان فيما يتعلق بالنواميس الكونية الحاكمة له من جهة، وتمكين فطرته في دائرة الأوامر التكليفية بالوحي، من جهة أخرى. وجوهر حظ العبد من وصف الله تعالى بالربوبية هو: شكر الله تعالى باستعمال نعمه فيما خلقت له، وحسن تربية النفس، وتربية من يوكل إلى المرء تربيته، والتحلي بالرحمة في معاملة كافة المخلوقات، كأساس لاستحقاق الرحمة الإلهية^(٢).

وخلاصة هذه الكلية الأولى هي التأكيد في عملية التنشئة على صلة الرحمة والرعاية الدائمة كأساس للكون المسبح بحمد الله، وللتوفيق الإنساني بالتسبيح معه، وبالحمد، كاستجابة فطرية لتلك الرحمة وتلك الرعاية. فالإله الرب في الإسلام مغاير لصورته في الأساطير الإغريقية وفي أسطورة برج بابل. فهو لا يطارد خصومه، ولا يحيك لهم المكائد، وإنما يشملهم بوسع رحمته ورعايته، ويحثهم على محاكاة تلك الرحمة في معاملاتهم المتبادلة، وعلى السعي إلى أن يكونوا نماذج للرحمة تسير على الأرض.

ب - الاعتقاد بالآخرة: تتجاوز عملية التنشئة - باستحضار مضامين ومقتضيات كلية الاعتقاد بالآخرة - نقطة الإقرار بالوهمية الله تعالى ورحمته وربوبيته للعالمين إلى الاعتقاد بيوم الجزاء، بما يترتب على ذلك من تعميق للأفق الزماني والمكاني للجزاء. وتؤدي هذه الكلية إلى تعليق أنظار البشر وقلوبهم بعالم آخر بعد عالم الأرض. ويؤدي ذلك إلى عدم استبداد الضرورات الأرضية بهم، وتمكينهم من الاستعلاء عليها، وعدم القلق من إمكانية فوات عائد سعيهم فيها، بما أن هناك يومًا تقام فيه الموازين بالقسط، وينتظم فيه الجزاء وفق ما يقدره الله تعالى، تعجيلًا في الدنيا، أو ادخارًا في الآخرة. وهذه الكلية بمثابة مفترق طريق بين أمرين: العبودية لتصورات الأرض وموازينها، والاستعلاء عليها بالتعلق بالقيم والموازين والتصورات الربانية. ويتولد من هذه الكلية مفهوم الإنسانية، في حقيقته العليا، المبرأة من الصور المشوهة المنحرفة - لطبيعة الإنسان وغايته في هذه الحياة.

ج - اختصاص الله بالعبادة والاستعانة: تؤسس هذه الكلية لميلاد التحرر البشري الكامل الشامل، بحصر العبادة في الله تعالى، وكذا الاستعانة، مما يعني تحرير الإنسان من عبودية

(١) عمر بهاء الدين الأميري: في رحاب القرآن، بيروت: دار القرآن الكريم، ١٣٩٢هـ، ص ٣٨ - ٤٥، ٦٨، ٩٦.

(٢) السيد محمد رشيد رضا: تفسير الفاتحة وست سور من خواتيم القرآن، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٥م، ص ٢٩ - ٣٣.

الأوهام والنظم والأوضاع والأشخاص، وتخليص ضميره من كافة مظاهر القابلية للاستذلال. وتصير القوى الإنسانية والقوى الطبيعية من حيث موقف المسلم منها، في ضوء ذلك: قُوى متكافئة متراحة إن هي انتظمت بالمنهج الإلهي. فالعلاقة مع الطبيعة علاقة حب متبادل وتعرف وصدقة، بما أنها هي وقوة الإنسان نابعتان من مشيئة إلهية واحدة، محكومتان بها، متناسقتان في الحركة والاتجاه. والقوى الطبيعية في ظل ذلك لا تؤذي إلا مَنْ لا يتدبرها، ومَنْ لا يتوجه معها إلى ربها وربّه.

وبالمثل تنقسم القوى الإنسانية إلى نوعين: قوى مهتدية، جديدة بالمؤازرة، محررة من غضب الله، ومن الضلال، متصلة بالله، تستمد منه - مهما قل حجمها - مفاتيح العزة وأسباب التمكين، وقوى ضالة تمثل الزبد، مهما بدت ضخمة؛ لفقدانها الصلة بالله، مما يؤدي إلى نضوب مَعِين عزتها، ولو بعد حين. والراعي للإنسان على طول ذلك الطريق هو (رب العالمين). ويُعد قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥] بمثابة وثيقة حرية لبني الإنسان. وهذه الوسيلة مفتوحة بالرحمة التي تعم كافة المخلوقات، مِنْ مَنْ هو مالك على الحقيقة والدوام، في مواجهة الإنسان الذي يمكن رد كل ما يمتلكه - بشكل مؤقت - إلى التراب^(١).

د - المبادرة الإنسانية: جوهر هذه الكلية هو تأسيس الهداية الربانية للإنسان على سعيه الحر إليها. فصرح مفهوم الإنسانية الحرة يقوم على المبادرة الإنسانية إلى التضرع إلى الله تعالى من أجل معرفة الطريق المستقيم الواصل، والتوفيق للاستقامة عليه بعد معرفته، مع الوعي بأن المعرفة والاستقامة ما هما إلا ثمرة للهداية والرعاية والرحمة الربانية^(٢).

٣ - تأسيس عبادة الله تعالى على الاختيار الإنساني المسؤول:

يؤكد القرآن الكريم بأساليب شتى على أن جوهر الأمانة التي تحمل بها الإنسان، وأشفقت منها السماوات والأرض، هي: العبادة لله تعالى، والاستعانة به عن اختيار مسؤول، ومن ثم، فإن جوهر الدين هو: نفي أي سمة للإكراه فيه أو عليه أو به. ومن شأن التأكيد على هذا الجذر التأسيسي في رسم آفاق حقل التنشئة الإنسانية القرآنية استعادة وعي الإنسانية بمضامينه السياسية المهمة، المعينة لها في تفنيد كثير مما نسب إلى الدين على غير وجهه، في معرض تبرير الاستبداد والسكوت على الظلم عبر التاريخ. فالقرآن الكريم رسالة جامعها هو: تنشئة

(١) د. عبد الصبور شاهين: تأملات في فاتحة الكتاب، القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٩٤م، ص ٢١ - ٣٨.

(٢) سيد قطب: مرجع سابق، ١٢/١ - ٢٦، أبو الأعلى المودودي، مبادئ الإسلام، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي،

د. ت، ص ٢٥ - ٢٨، ١٥٩ - ١٨٨.

الأمة الإسلامية على السعي إلى امتلاك أسباب منع الآخر من الاعتداء على حريتها الدينية من جهة، وصيانة حق الآخر المطلق في الحرية الدينية من جهة أخرى. ويمكن تجلية هذا البعد عبر إطلالة خاطفة على السياق القرآني المتعلق بالهجرة إلى المدينة المنورة، والتوجيهات القرآنية للأمة الإسلامية بخصوص مرتكزات التعاطي مع موقف بني إسرائيل من الدعوة الإسلامية، وكلاهما يعبر بعمق عن احترام الدين البالغ لحرية الإنسان.

فلقد عضدت العناية الإلهية الكريمة سعي الجماعة الإسلامية الأولى إلى تأكيد حريتها الدينية عبر الهجرة إلى الحبشة، والمدينة المنورة، التي تمت بنظام محكم، كمخرج من تعرض الدعوة للتجميد في مكة وما حولها، بالأخذ بالأسباب ضمن إحساس بهوية جماعية دفعت الأقوياء قبل المستضعفين، إلى التكافل في السعي، وإلى التمكين لحرية الدعوة وحماية المعتنقين لها من الاضطهاد والفتنة بكف اليد. ومن بداية الأمر تمت الهجرة إلى الحبشة من جانب رجال ونساء من أشرف البيوتات، لم يكونوا من المستضعفين، وإنما كانوا من المقدمين لحرية الاعتقاد على أي أمر آخر.

وتأتي في هذا السياق، هجرة جعفر بن أبي طالب، رغم أن أباه كان يحمي النبي، وحمائته لابنه، محققة من باب أولى، كبرهان على تمحور سلوك الجماعة الإسلامية الأولى، حول تأمين حقها في حرية العقيدة بتأسيس قاعدة حرة آمنة للدعوة الجديدة. ويصبُّ في ذات المجرى سعي النبي ﷺ إلى الطائف، وتنطق كلماته، في تلك اللحظة، بحقيقة أن الدعوة الإسلامية لا تصدر حرية أي ذات إنسانية، فردية كانت أم جماعية. فالنبي الذي أرسل بها يتحدث عن: ضعف قوته، وقلة حيلته، وهوانه على الناس، وعن عدو يخشى أن يملك أمره، وعن بعيد يتجهمه. وهو ﷺ إلى جانب ذلك يقرر أن الله ربه ورب المستضعفين، ولا يكثرث بأية صعب، طالما حظي برضوان الله تعالى، ويوقن بأنه لا حول ولا قوة إلا بالله.

ومن جهة أخرى يكشف القرآن الكريم بجلاء في مواضع عديدة عن الحفاوة الإسلامية بالحرية الإنسانية، في التعاطي مع عداوات إنسانية متعددة المظاهر متوحدة الطبيعة، في خبرة نموذج السلوك الإسرائيلي، فلم يصادر الله تعالى، على حرية بني إسرائيل في الاختيار بين الاستقامة على الطريقة، وبين الارتداد على الأعقاب، والتنكب عن الصراط المستقيم.

وبين القرآن الكريم في هذا الصدد، أن علاقة اليهود مع أمة الإجابة وفي مقدمتها

أنبياءهم هم أنفسهم، كانت على الدوام علاقة رد على الإحسان بالعقوق. وصارت تلك واحدة من سُنن طبيعتهم التي توارثتها أجيالهم. وفي مقابل تقديم أمة القرآن طوق النجاة لهم ليستعيدوا فطرتهم السوية بالتنشئة على سُنن الاستقامة الربانية، قدّم لها اليهود الكيد كله، بذات الوسائل والأساليب، إلى حدّ استدعى تحذير الجماعة المسلمة من الطمع في إيمانهم بما أنهم: يحرفون كلام الله عن محله، ويرفضون ما هو مصدّق لمّا معهم، ويرغبون في رد المؤمنين إلى الكفر حسداً من عند أنفسهم. وتتأبد فيهم هذه الخصال على مدى تاريخهم قبل الإسلام وبعده، بحيث يصيرون حرباً على الإسلام ذات حقيقة واحدة متنوعة المظاهر^(١).

وفيما وصفه الله تعالى بأحسن القصص، تزود البشرية إلى قيام الساعة بتوصيف قرآني لشوابة الشخصية الإسرائيلية، ويتجاوز هنا الاصطفاء من الله تعالى ليوسف وأبيه، ووصله لهم نعمة الدنيا والآخرة، مع الإشارة إلى القابلية للانحراف في أول جيل نشأ من بني إسرائيل، حيث نشاهد: طعنهم في أبيهم المعصوم، وزعمهم أنه في ضلال مبين، والغدر بأخيهم، والافتراء على من أحسن إليهم، وعدم اللين في القول، إلا في لحظة المسكنة. ومن سمات السلوك الإسرائيلي في قصة يوسف وإخوته: السعي إلى الاستحواذ، ورفض الشريك في أمر يتسع للأنا والآخر، من مثل حب الإنسان لأبنائه جميعاً، وانحصار الاختلاف في طريقة التخلص من الشريك، واللجوء إلى الحيلة، مع عدم الاكتراث بغضب الله تعالى ولا بعقوق الوالد، وافتعال الدليل، مع التظاهر بصدقه^(٢).

وبعد أن بيّن القرآن ذلك كله، بما يستبطنه من حقيقة أن من يفعله هو بالبداية إنسان يؤمن ويكفر بمشيئته الحرة، إذا به يوجه أمتنا بكل صرامة إلى الاعتكاف في محراب رعاية الحرية الإنسانية للبشرية في ساحة الاعتقاد الديني، بوصفه الركن المؤسس من باب أولى لحرية الإنسان في علاقته مع غيره من المخلوقات، بالرد على العقوق بالإحسان.

ومن أهم القواعد التي يرشدنا الخطاب القرآني، في ضوء سمات تعاطيه مع العقوق الإسرائيلي، إلى تأسيس عملية التنشئة، عليها في رسم أطر العلاقة مع الآخر، في ضوء خصائص تعاطيه مع الظاهرة الإسرائيلية، ونظائرها:

(١) للوقوف على طرف من أدلة التوجيه القرآني للرد على العقوق بالإحسان في مواجهة العقوق الإسرائيلي ونظائره، انظر: محمد على الصابوني: صفوة التفاسير، القاهرة، دار الصابوني، ١٩٨٠م، المجلد الأول، ص ٥٥ - ١٠٥، وانظر: سيد قطب: مرجع سابق، ٢٩/١ - ٣٤.

(٢) محمد جواد مغنية: التفسير المبين، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٣م، ص ٣٠٢ - ٣٠٥.

أ - حق الأمم العاقبة في التبصرة: من حق الأمم العاقبة لنفسها وللأُمم الأخرى على أمة الإجابة تذكيرها بنعمة الله عليها، ودعوتها للوفاء بعهد الله تعالى، والتنديد بتليبس الحق بالباطل، والنصح بقهر النفس للانصياع للحق، ومخاطبة الحاضرين منهم كما لو كانوا هم الذين تلقوا هذه النعم على عهد رسلهم، باعتبارهم أمة واحدة متضامنة الأجيال، متحدة الجيلة، واستحضار نجاتهم، ونعم الله عليهم جنباً إلى جنب مع ما ارتكبوه من انحرافات متوالية، وتذكيرهم بالحساب يوم الدين، وتفنيد ادعائهم أنهم وحدهم الأمة المهدية التي لا يرضى الله إلا عنهم، ببيان أن الفيصل الحق هو: نجاة كل من آمن وعمل صالحاً، من كافة الأمم، على مدى التاريخ.

وتأتي المعالجة القرآنية للظاهرة اليهودية، لتؤكد على الطابع المطلق لمبدأ حرية الاعتقاد، فلقد زعم اليهود أنهم شعب الله المختار، ونظروا إلى دعوتهم للدخول في الإسلام على أنها إهانة واستطالة، وبات همهم الأساسي هو استشعار خطر الإسلام على بيئة استعلائهم، وعبثهم بالمجتمع المدني، الذي كانوا يزاولون فيه التجارة والربا والقيادة الفعلية، والاستعلاء الديني. ولم يتضمن النداء لبني إسرائيل أيّ تلميح بالإكراه، بل تضمن على العكس خطاباً لذات إنسانية حرة مسؤولة، تطالب بذكر نعمة الله عليها، والوفاء بعهد الخوف منه، والإيمان بما جاء به محمد مصداقاً لما معها، وبذ التناقض المتمثل في أمر الناس بالبر ونسيان النفس، على المستويين الفردي والجماعي^(١).

ب - تحصين الذات المسلمة ضد القابلية للتغذي على أساطير الأولين: جوهر هذا التحصين هو التنشئة على الوعي بوهن دعاوى اليهود، وبيان حقيقة دوافعهم في الدس على الإسلام والمسلمين، وسعيهم بالفتنة، مع تحفيز كل جيل مسلم للجيل الذي سيخلفه، وللتناصح فيما بينهم، للتزود بأسباب الوقاية من مزالق الطريق التي عثرت بها أقدام الأمم المستخلفة من قبلهم، واستحضار التوجيهات الظاهرة والخفية للمسلمين، من مآل الانحراف الإسرائيلي عن جادة دواعي التكريم ومقتضيات العهد بحمل الأمانة.

ج - البحث في عبرة دور الرؤساء في انحراف الأمم: السلطة ابتلاء، يحتاج من يتولاها إلى من يعينه على الاستقامة فيها وبها. والتنشئة على الوعي بأن أشد البشر تعرضاً للخطأ هم المملأ، أيّاً كانت المرجعية التي يستندون إليها، هو جوهر عبرة نموذج العلاقة بين بني إسرائيل وأحبارهم ورهبانهم، الذين أسفر تحريفهم الكلم عن مواضعه انطلاقاً من غايات

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ١/ ٣٠ - ٣٤.

مادية إلى نسيان أمتهم خطأ مما ذكروا به، فتبددت أسس اصطفاؤها، ووقعت في عبادة فريق من البشر، وفي السعي إلى تدمير أواخرها من بني البشر، بالكيد الخبيث والطرق الخفية للضلال.

ومجيء الحديث عن بني إسرائيل، في ختام قصة خلق آدم عليه السلام، والمعركة الأولى بينه وبين الشيطان، يستبطن متصلاً حضارياً يبدأ بالعهد الصريح، والتكريم على الملائكة، والوصية، والنسيان، والندم والتوبة، والهداية والمغفرة، بالعودة إلى مقتضيات العهد الأول كما تجسدت في سلوكيات آدم وحواء - عليهما السلام -، أو الانحراف على شاكلة السلوك الإسرائيلي، عن خبرة تلك المعركة الأولى، في الاتجاه السالب، حيث نجد أنفسنا أمام متصل إسرائيلي دركاته هي: عهد من الله لهم، نكث بالعهد، جحود بنعم الله عليهم، حرمانهم من الاصطفاء، كتابة الذل عليهم، إلا بحبل من الله وحبل من الناس، تحذير المؤمنين من كيدهم ومن مزلقهم.

ومن أهم خصائص السياق القرآني الذي وردت فيه معالم المتصل السلوكي لآدم، والمتصل السلوكي لبني إسرائيل، التأكيد على تكريم الله للإنسان، والعهد إليه بالأمانة، ونسيان الإنسان لهذا العهد، في ظل إشارات إلى: وحدة الإنسانية، ووحدة دين الله ورسالاته، وتنبيه النفس البشرية إلى مقوماتها وعواقب استقامتها وانحرافها.

د - الحذر من انحراف دور رجال الدين في كل زمان ومكان: من أهم مظاهر هذا الانحراف تحول الدين إلى حرفة بدل أن يكون عقيدة دافعة. وهنا يصير المتحدثون باسم الدين أناساً يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم، ويأمرون بالخير ولا يفعلونه، ويأولون النصوص حسب أهوائهم.

وتؤدي الدعوة إلى البر، على مستوى المقال، والسلوك المغاير لها على مستوى الأفعال، إلى الشك في الدعوة ذاتها، لا في الدعاة وحدهم، وإلى فقدان الثقة في الدين ذاته، وفي هذه الحالة تصير الكلمة ميتة، بما أنها لا تنبعث من قلب مؤمن بها، حريص على المطابقة بين العقيدة والسلوك. ومفتاح التحرر من هذا الداء هو الصلة بالله والريضة عليها، ومن هنا يوجهنا الله إلى الاستعانة بالصبر والصلاة ضمناً في توجيهه المباشر لليهود بذلك، بما أن الصلاة هي مفتاح عدم تفضيل المصلحة الخاصة، على الاعتراف بالحق، لليقين بالرجعة إلى الله وحده في كل الأمور، وهي مناط: الصبر وقوة التحمل، والتقوى والحساسية، والوزن الصحيح لقيم الدنيا والآخرة.

هـ - اللين والاستمالة كأساس للعلاقة مع أمة الدعوة: رغم رداءة طابع الشخصية اليهودية، فإن القرآن الكريم ينهنا إلى حقهم في تذكيرهم بفضل الله، كسبيل لتوليد الرغبة لديهم في العودة إلى الأخذ بأسباب التكريم، والمزاوجة بين الإطماع في الفضل والنعمة، بالتذكير بالتبعة القائمة على الإرادة والتميز، والعهد المطلق الذي لا موضع معه لشفاعة النسب، ولا لأخذ فدية. وينصرف القرآن الكريم في خطابه لبني إسرائيل من صيغة الخطاب المباشر، إلى صيغة الغيبة لغرض التعميم، بحيث يصير مدلول الخطاب شاملاً للبشرية كلها. فالسياق يذكّرهم بآلاء الله عليهم، وردهم عليها بالجحود. وهو يستحي فيهم صورة الكرب الذي كانوا فيه على يد فرعون، ونجاتهم من آل فرعون، ويربي فيهم الإحساس بالتعالي على الألم، بإدراك أن لامتحان عواقب مفيدة، فيما لو أحسن الانتفاع به، باحتسابه عند الله، وأخذ العبرة منه في الدنيا، واستحضار مشهد النجاة بعد مشاهد العذاب، والاستفادة من ماضي الأمة كأنه حاضر مشاهد، حيث خوطب اليهود في عهد التنزيل القرآني وكأنهم هم الذين فرق الله بهم البحر، والذين اتخذوا العجل لمجرد غيبة موسى عنهم، والذين حازوا غضب الله عليهم، والذين قتلوا النفس المحرمة بغير حق، مع تذكيرهم بعدها ببقاء باب التوبة مفتوحاً أمامهم، لاستمالتهم إلى السعي من جديد للتحلي بأسباب توبة الله عليهم.

و - التدافع بين أنساق إنسانية جماعية: تأتي كل الشواهد السالفة الذكر على الحفاوة بحرية أهل الكتاب، والحرص على استعادتهم لكي يثبتهم الحرية العابدة لله على بصيرة، المستقيمة على منهج الله، الداعية إليه، بصيغة لا تعامل كل فرد منهم ككيان منفصل له حق الحرية كإنسان حر مسؤول، فحسب، وإنما بوصفه لبنة في صرح أمته، التي تمثل ذاتاً إنسانية حرة. فلم يرد بالقرآن الكريم أبداً نداء يخص فرداً من أهل الكتاب باستثناء أنبيائهم. فقط يخاطبهم القرآن كذات جماعية بـ: يا بني إسرائيل، يا أهل الكتاب، ويتحدث عنهم بلفظ الجمع^(١)، مؤكداً استحقاق الذات الإنسانية الفردية والجماعية، في كل زمان ومكان، للحرية، أيّاً كانت خصائصها، بما أن تلك الحرية تتقرر بكل هذا الشمول والعمق، رغم التواء الطبيعة اليهودية التي لا تؤمن إلا بالمحسوس، والتي تتسم بطبيعة العبيد الذين يستخذون تحت سياط الجلال، ويتمردون إذا رفعت عنهم، ويصابون بالظلم والجحود والبطر عندما تتاح لهم بعض أسباب القوة والنعمة.

(١) وردت عبارة: يا أهل الكتاب ٢٣ مرة في القرآن الكريم، إلى جانب ورود عبارة أهل الإنجيل مرة، وعبارة بني إسرائيل ٤٢ مرة. انظر: محمد فؤاد عبد الباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة دار الريان للتراث، ١٩٨٧م، ص ٣٣، ٩٥.

وفي ظل امتداد هذه الحرية من مستوى الذات الإنسانية المنفردة، إلى رحاب حق الأمم كذوات جماعية، وإقرار أمة الإجابة الصريح بالذات الجماعية للآخر، إلى حد معاملة القرآن لتاريخ اليهود كله على أنه بمثابة وحدة واحدة، يأتي التأكيد على مبدأ التدافع كاستحقاق للحرية. فالحرية النازمة لعلاقة الذات الإنسانية مع الوجود كله ليست خاصية تكوينية في الأفراد والأمم، بل هي تكليف، تسعى إليه، في ظل علاقة تعرف بمنطق الحرية ذاته إمكانية استقامة طرف وانحراف الطرف الآخر على نحو قد لا تقف تبعاته عليه وحده.

ولا قوام بأمر ذلك التكليف بالتالي إلا بالتدافع في مواجهة من يرفضون النهوض بمقتضيات العهد الإلهي، ويقدمون عليه مألوفهم في العبادة والمطعم والمشرب، ويبين السياق أن من فعل ذلك يكون قد اختار الدّنية، وثمرتها: الذل والمسكنة وغضب الله تعالى. وبما أن تلك الحرية حق لكل الأمم على قدم المساواة، لوحدة أصلها الإنساني، فإن من متطلبات صيانتها إذا سولت لطرف ما نفسه السعي إلى فتنة طرف آخر في دينه، امتلاك الأمم أسباب القدرة على التدافع، المنضبط بشرع الله تعالى، لأهمية القوة في مواجهة الذوات الإنسانية الجماعية التي لا تجدي معها النعم الربانية، و تصاب بأفات النفسية المفككة المتداعية، ذات الطابع التفريقي حتى داخل صفها^(١).

ويتبين هنا أن أساس عدم الإكراه في الدين، هو: الرعاية المتبادلة لحق الإنسان في حرية الاعتقاد، أي رعاية حق أي ذات إنسانية في عدم الفتنة في الدين، في مقابل احترامها حرية الاعتقاد للآخر. ويأتي هنا تأكيد الحاجة إلى التدافع الإنساني بإطلاق القرآن الكريم وصف (شياطين المنافقين)، على نوعية من البشر، في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ ءَامَنُوا قَالُوا ءَآمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَءُونَ﴾ [البقرة: ١٤].

فمن معالم تكريم الله للإنسان تسخير كافة القيم المادية لخلافته في الأرض، فالله خلق للبشرية ما في الأرض جميعاً منه، ووهب الإنسان سر المعرفة، والإرادة المستقلة التي تختار الطريق، والقدرة على الرمز بالأسماء للمسميات، والتكليف بالسعي لإبراز إرادة الله في الإبداع والتحليل والتركيب والكشف عما في الأرض من قوى وطاقات، وتسخير هذا كله، بإذن الله تعالى، كأسباب، في مهمة الخلافة في الأرض. وفي ظل هذا التسخير قد يوجد شرٌّ جزئي ظاهر يكمن وراءه خير أشمل، في ضوء ما يمكن تسميته: خير الحركة الهادمة البانية، المؤدية إلى الارتقاء. وتواجه هذه الحركة مجسمات للشر تتمثل في: عصيان الله،

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٦٠ / ٧٥.

والاستكبار عن الإقرار بالفضل لأهله، والعزة بالإثم، والاستغلاق على الفهم. وتدور على الدوام معركة بين طرفين: الإنسان كحامل لأمانة الخلافة في الأرض، وإبليس وحزبه كحامل للواء الشر. ويتحدد اتجاه المعركة في ضوء واحد من اثنين: استعصام الإنسان بعهده مع ربه بإرادة الخير، أو استسلام الإنسان للشهوات والوقوع في غواية الشيطان. ويرمز تحريراً الشجرة الواحدة لحتمية وجود محظور في حياة الإنسان الأرضية، فبغير محظور لا تنبت الإرادة، ولا يتحقق اختبار صبر الإنسان على الوفاء بعهد الله.

ويكشف نموذج المعركة الأولى بين الإنسان والشيطان عن: نجاح الشيطان في زحزحة آدم عليه السلام عن المحظور في بداية الأمر، وقضاء الله تعالى بالهبوط، مع تأكيد تواصل العداء بين الخير والشر على الأرض طيلة الحياة الدنيا، وارتقاء آدم وحواء - عليهما السلام - من عثرتهما بالتوبة بالاستعانة بالفطرة المركوزة فيهما، مما استتبع إدراك رحمة الله لهما، وتلقي آدم كلمات من ربه محفوفة بالتوبة وبشروط الاستخلاف المشروط، ومعرفة الإنسان السبيل للانتصار عن إرادة، أو الانكسار عن إرادة، وتسخير الله النواميس الكونية لخلافة الإنسان في الأرض، مع فتح باب المعرفة له إن هو سعى إلى ذلك، وحجب الله أسرار الغيب عن الإنسان فيما لا جدوى من معرفته له^(١).

وميدان هذه المعركة هو الإنسان نفسه، وهو الرابع أو الخاسر فيها، والخطيئة فردية، وطريق التوبة ميسر ومفتوح على الدوام، والإنسان في هذا المنظور مخلوق للأرض منذ اللحظة الأولى، وخطيئة آدم عليه السلام شخصية، تحرر منها بالتوبة في نموذج يُحتذى للبشرية من بعده. والإنسان هو سيد هذه الأرض ومن أجله خلق الله كل شيء فيها. ولا يستقيم بالتالي أن تكون هناك أية قيمة مادية فيها أعلى من قيمة الإنسان. ودور الإنسان في الأرض هو الدور الأساس، ولا منطق لأن تستولي وسائل الإنتاج التي هي من صنعه على ذلك الدور. والإنسان يرتبط - بخلافته في الأرض - بموجودات أنشأها الله تعالى على نحو يجعلها في موقع أدوات التمكين له من القيام بدوره. ومن أهم مضامين الخلافة إعلاء القيم الأدبية في وزن الإنسان وتقديره، بحيث تصير القيم المادية خادمة لها، وبمعنى آخر، عدم طغيان القيم المادية على القيم الخلقية التي هي بمثابة الأصل^(٢).

٤ - التواصل على السنن:

يركز القرآن على إقامة العلاقة بين الإنسان والكون والمنهج الإلهي المنزل، على سنن

(٢) المرجع السابق، ٥٩/١، ٦٠.

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٤٧/١ - ٥٨.

الله تعالى التي لا تبديل لها ولا تحويل، معمقاً للوعي الإنساني بالطابع المؤقت لمفعول الخوارق والمعجزات، واستناداً منطقها إلى التخويف، إلى جانب كونها وسيلة إقناع بدليل من خارج العقيدة الدينية ذاتها، ويمثل البيان القرآني لهذه الحقيقة ذروة التأكيد - مع اللبنة الخاتمة لدين الله على الأرض - على الحرية الإنسانية. ومثلت الجماعة الإسلامية الأولى المتمثلة في النبي الخاتم ﷺ والصحابة تجسيداً لهذا المسعى الرامي إلى التمكين لحرية العقيدة، بالتأسيس للتواصل مع البشر، مع كل المخلوقات، وفق السنن الثابتة، وليس بالخوارق. فجاءت بيعة العقبة ثمرةً للدعوة إلى الإسلام من جهة، والتعاقد السياسي بين الرسول ﷺ والأنصار من جهة أخرى، وتزواج في آن واحد الاشتراط لله تعالى بعبادته وعدم الإشراك به، مع الاشتراط لنفس النبي بأن يمنع الأنصار مما يمنعون منه أنفسهم وأموالهم في مقابل الجنة. وأخذ الأنصار الأمر بقوة، وهاجر المسلمون للمدينة تبعاً حيث وجدوا الإيثار وأرسوا الإخاء، ليتوج الأمر بهجرة الرسول ﷺ والصدیق وتشكيل منظومة المهاجرين والأنصار - رضي الله عنهم -، ومجتمع المدينة المكرس لحرية الأديان^(١).

٥ - الطابع الجماعي للعلاقة الإنسانية:

يستبطن السياق القرآني من بدايته إلى نهايته، التأسيس للحرية الإنسانية، من خلال النظر للإنسان، على نحو يجعله مشبعاً بالبعد الجماعي، حتى لو كانت العلاقة على مستوى أفراد. ومن بين الشواهد الدالة على ذلك، أن الآيات التي افتتحت بها كتاب الله تعالى، عقب الفاتحة مباشرة، اتخذت من موقف ثلاث نوعيات من البشر من القرآن - بوصفه الكتاب المهيمن المجسد لمنهج الله تعالى - مدخلاً لرسم خريطة سمات ثلاث ذوات إنسانية جماعية، ناظم كل منها على التوالي هو: التقوى، والكفر والنفاق. واحتفت بحرية الإنسان بكل قوة، بدليل عدم النص على أي عقاب دنيوي للكفار والمنافقين بشكل مباشر، والاكتفاء بالتصريح باستهزاء الله بهم، والرد علي دعاوهم بحق أنفسهم وغيرهم، والإملاء لهم، والإشارة إلى أنهم غير مؤهلين للاستفادة من الهدى القرآني.

وتبدأ سورة البقرة ببيان سمات المتقين الذين يُعتبر القرآن هدىً لهم، بأفعال تتمثل في: الإيمان بالغيب، وإقامة الصلاة، والإنفاق مما رزقهم الله، والإيمان بما أنزل على محمد ﷺ وما أنزل من قبله، واليقين بالآخرة. وعلى الفور يرد وصف مباشر للكفار، نلمح فيه عدم

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٢٨/١ - ٣٠، للتعرف على تفصيلات محصلة تفاعل البشرية مع المعجزات ص ٣١٤، لقراءة الخلاصة القرآنية المصريح بها في الآية ٥٩ من سورة الإسراء، وراجع: محمد فؤاد عبد الباقي: مرجع سابق، ص ١٠٢ - ١٠٨.

جدوى الإنذار النبوي، في مواجهة الكفر كمتصل علاقي بين الراضين للمنهج الإلهي من بني البشر، الذين تتوفر فيهم خصائص أربع: الإصرار على الرفض مهما كان الدليل، الختم، الغشاوة، العذاب العظيم. وإلى جانب هؤلاء يأتي بيان مفصل عن طائفة المنافقين، التي تشمل من أرغمتهم الظروف على التظاهر بالإسلام، مع عدم تخليص أنفسهم من الترفع على غيرهم. ونطالع وصف هؤلاء لغيرهم بالسفاهة على طريقة العلية المتكبرين، مع ادعاء أنهم مصلحون، رغم أنهم في حقيقتهم مفسدون بلا شعور منهم، سفهاء بلا علم، مرضى قلوب، مستهزئون، متمسكون بمعية شياطينهم. فالعقيدة مجال لا موضع فيه للإكراه، والقطع بحقيقة موقف الإنسان منها، فوق طاقة البشر، ويلزم رده إلى الله، والحكم في علاقاتهم بالظاهر وحده.

والعلاقات الإنسانية في هذا المنظور القرآني جماعية بالضرورة. فالقرآن لا يتحدث عن تقى فرد، وإنما عن (المتقين)، كوحدة شعورية إيجابية جماعية فعالة، تتحلى بالقيم الأساسية في حياة البشرية، المتمثلة في: الإيمان بالغيب (فلا تحول حواجز الحس دون الاتصال بين أرواحهم وبارئها، وبما وراء الحس من الإحساس بالكون وما وراءه)، وصيانة الطاقة الفكرية (المحدودة المجال من تبديدها فيما لم تُخلق له، وتكريسها للقيام بمهام الخلافة في الأرض، وفي محاولة إدراك ما وراء الواقع من معين الوحي، لا من معين العقل المحدود بحدود هذه الأرض). والمنطق الكامن وراء ذلك هو: كون المحدود لا يدرك المطلق، وبالتالي، فإن من المحال إدراك الإنسان للمطلق. ولا ينفي عدم إدراك الإنسان للمطلق وجود ذلك المطلق، فمن سمات المتقين احترام منطق العقل ودوره، ومن سماتهم أيضاً التوجه بالعبادة لله وحده، والارتقاء بها عن أن تكون عبادة للعباد أو للأشياء، فمقام العبادة هو وصل القلب الدائم بالله تعالى، ويتجسد الإيمان بالغيب وإقامة الصلاة في مظاهر خارجية، على رأسها: الإنفاق من رزق الله تعالى، لغرس قيم البر، وتعزيز الأصرة الإنسانية، والتحرر من الشح، والدخول في السلم كافة، واليقين بالآخرة.

والهدى من حيث حقيقته وطبيعته وماهيته، قصر على المتقين الذين يأتون إلى القرآن بقلب سليم، وهو مفهوم يمتلئ بالإرادة والحرية. فالتقوى في جوهرها هي بمثابة التسمير والاجتهاد على شاكلة من يسلك طريقاً به أشواك، من أنماطها: أشواك الشهوات، والمطامع، والهواجس، والمخاوف، والرجاء الكاذب، والخوف الكاذب.

وفي مقابل ذلك يرتبط النفاق بغياب النواذ المفتوحة، وانقطاع الشائج الموصولة، مما يجعل الإنذار وعدم الإنذار سواء في نتيجته. ويتكون النفاق كصورة في الحس، من معالمها: خداع النفس، بادعاء الإيمان على عكس الحقيقة، والغفلة المستدعية لعدم

الإحساس بخداع النفس، والظن بأنهم يُحيون أنفسهم مع أنهم يهلكونها بالكفر المضمّر والنفاق الظاهر، ويزيدون قلوبهم مرضًا، بما أن المرض ينشئ المرض، لدى من يجمع بين السفه والادعاء الكاذب والخداع، وتختل الموازين في يده، ويتناول ويتعالى على غيره، ويرتبط بشياطينه الذين يعتبرون المكر السيئ براعةً واللؤم قوةً.

ويكشف التكثيف في الخطاب القرآني عن النفس المريضة الملتوية المعقدة القلقة في مقابل النفس الصافية المستقيمة، والنفس المعتمدة السادرة في كفرها، على خطورة دور المنافقين في مسيرة الإنسان ومدى الحاجة إلى تدارك سلبيات موقفهم على الأمة، مع ترك أمر سريرتهم لله تعالى، ومحاسبتهم على ظاهر قولهم وفعلهم فحسب، بما يستبطنه ذلك من دلالات على صعيد صيانة حريتهم وكرامتهم الإنسانية. وتركز الأمثال المضروبة للمنافقين على بيان مداخل الإصابة بالنفاق، وفي مقدمتها: تعطيل الحواس الإنسانية عن الانتفاع بالهدى والنور. فمن عطل أذنه فهو أصم، ومن عطل لسانه فهو أبكم، ومن عطل بصره فهو أعمى. والعيش في حالة التيه والتأرجح هو عاقبة ذلك التعطيل.

ومن أهم الآثار الهدامة لنمط المنافقين التي نبه إليها القرآن الكريم: نقض عهد الله من بعد ميثاقه، والذي يشمل: عهد الفطرة المركوز في كل إنسان بأن يعرف خالقه ويتوجه إليه بالعبادة، وعهد الاستخلاف في الأرض المتضمن في كافة الرسالات التوحيدية، وعهود صلة ما أمر الله به أن يوصل، على صعيد العقيدة والرحم والإنسانية والكون كله، والعهد بالبعد عن الفساد في الأرض الذي تنبع أنواعه جميعًا من: الفسوق عن كلمة الله، بالانحراف عن منهجه الذي اختاره لتصريف حياة البشر، وقطع ما أمر الله به أن يوصل، والثمرة التي تتولد عن ذلك هي: الفساد في الأرض بعد إصلاحها، وبالتالي فإن من أساسيات الوقاية من النفاق تحاشي تعطيل تلك الحواس، بوصفها قنوات للبصيرة والحرية التوحيدية.

وفي المقابل، تأتي سمات المتقين في سياقٍ يركز على يُسر حياة البشر على الأرض التي أعدها الله لهم، كأنها فراش، في رحاب الخالق الواحد، في كون واحد متناسق صديق للحياة وللإنسان، محرر من تعليق الرجاء بغير الله في أي صورة، ومن الخوف من غيره، ومن الاعتقاد بأن غيره تعالى بيده أي نفع أو ضرر.

وكما أن ثمار الجنة تتشابه من حيث الظاهر في الاسم أو الشكل، وتتنوع في جوهرها، فإن البشر يختلفون، رغم تشابه تكوينهم الجسماني، من حيث السمات والطباع والاستعدادات، في ضوء موقفهم من العبودية لله تعالى. والبشر في الدنيا موضع ابتلاء واحد، إلا أن اختلاف

الأنفس المتلقية له يؤدي إلى اختلاف المآل. فالشدة تزيد المؤمن خشية، والرخاء يزيده شكرًا، في حين تزلزل الشدة المنافق، ويصيبه الرخاء بالبطر^(١)

المبحث الثالث

العلاقة المسؤولة

ترتكز المسؤولية في المنظور القرآني كخاصية للعلاقة بين الإنسان وكل ما في الكون على الكرامة الإنسانية من زوايا ثلاث: العصمة، والعزة، والاستحقاق. فلكل إنسان قدسية في منظور الإسلام، حتى في مواجهة نفسه. ومدار المسؤولية هنا هو: تنظيم العلاقة بين الغرائز المرتبطة بالطبيعة القاهرة التي لا يتمتع الإنسان بالحرية في مواجهتها، وبين الإرادة كمجال للإبداع الإنساني الحر المستقل، الذي يشمل أيضًا تنظيم الغرائز وإزاحة أبعادها السلبية.

وبمعنى آخر فإن فضاء التنشئة على المسؤولية هو: بيان كيفية السعي الإنساني في الدائرة الرمادية التي يلتقي فيها عمل الغريزة وعمل الإرادة. ويعترف الإسلام بسلطان النزعات التي فطر الله الإنسان عليها عند حدٍّ معين إيجابي بطبيعته، ثم يترك المجال للسعي الإنساني القائم على العزيمة والهمة. ومعنى ذلك: أن العلاقة التي يتم تربيتها هنا هي: البحث عن نقطة التوفيق والالتقاء بين عاملين: الفطرة، والاكْتِسَاب الإنساني، من خلال منهج لتربية الإرادة، على نحو يكفل الارتقاء على طريق الكدح إلى الله تعالى حتى يلاقيه الإنسان^(٢).

ومفتاح تحقيق ذلك هو: التربية على كظم الغيظ. فظاهرة الغضب ظاهرة فطرية، لها جانبان: انفعال نفسي، وسلوك لاحق مترتب على ذلك كالجهر بالقول، والبطش باليد، ويُسلَّم المنظور القرآني بحق الإنسان في الانفعال حين يتوفر داع له، ويركز فحسب على ترشيد، وتنظيم اللواحق التي تترتب على هذا الانفعال ويحاسب عليها وحدها. بلغة أخرى، لا يحظر الإسلام تفريغ الشحنة الانفعالية، وإنما يحدد اتجاه تفريغها. ومن الأساليب النبوية المبيَّنة للطريق القويم لتفريغ الشحنة الغضبية: الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم، وتغيير وضعية الإنسان من المشي إلى الوقوف، ومنه إلى القعود، أو الاضجاع عند الغضب.

ويسلَّم هذا المنظور بالبواعث الفطرية للحب والبغض، ويسعى فحسب إلى ترشيد آثارها الإرادية التي هي من صنع الإنسان، فيحظر الظلم حتى في مواجهة من نبغضه، على أساس أن

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ١/ ٣٥ - ٣٧.

(٢) د. محمد عبد الله دراز: دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية، الكويت: دار القلم، ١٩٩٤م، ص ١٨ - ٣٣.

هذا يتم باختيار الإنسان. ولا جناح على المرء أن يحزن، فقط يُدعى إلى ترشيد حزنه بالبعد عن قول ما يغضب الله تعالى. فالعين تدمع والقلب يحزن، أما اللسان فلا ينطق إلا بما يرضي الله. وغريزة الشهية والتمني مُزينة ومسلّم بها، وهي في ذاتها مستعصية على إغفالها لتعزيز كرامة الإنسان وحرية، بما أنها تحفزه على طلب ما يحتاج إليه من مقومات الحياة. كل ما في الأمر أن الإسلام يوجه الأفراد والجماعات والأمم إلى ترشيد آثار تلك الغريزة، ليس بتوقيف آثارها أو تحجيمها، وإنما بتحويل اتجاهها صوب ما يرضي الله ورسوله.

خلاصة القول، أن بوصلة التأسيس القرآني لتنشئة الذات الإنسانية المسؤولة هي: تأكيد حرية الاختيار الإنساني، مع التربية على تحويل الوجهة من اتجاه العصيان والغضب الإلهي، إلى اتجاه الذين أنعم الله عليهم، بمعنى آخر، تركز المسؤولية على استبدال الذات الإنسانية هدفاً معيناً، بهدفٍ أُسمى منه، يعوضها عنه، ويحقق لها ما هو أسمى مما كان يستطيع تحقيقه. فالإسلام لا يصادر رغبات الإنسان، وإنما يبين سبيل إشباعها بأسلوب يرضاه الله ورسوله، تنصرف فيه الهمة الإنسانية عن محقرات الأمور، لتتوجه إلى معاليها، ويستخدم الإنسان في التعامل معها ما يشبه جهاز تحريك الآلة، الذي لا غنى فيه عن مفتاح للتحرير ودقة للتوجيه، وفرملة لتوقيف دوران العجلات عند اللزوم مع عدم توقف المحرك عن العمل. وتتمثل الدفة التي زود الله الإنسان بها، للاستفادة من الوحي الإلهي، ومن السنن الماثلة في الكون، ولتوجيه سعيه على الأرض، في: العقل، الذي هو بمثابة عقل معنوي، وقيد أدبي جامع، وجالب للمصلحة، ودافع إليها، يقيد به الإنسان حركته عن الشر، ويضبط به حصيلة معارفه وعلومه، بحيث تتوجه في اتجاه البناء لا الهدم.

ولا صلة لمفهوم الإحساس بالمسؤولية وفق التحديد السالف، بفكرة وضع الإنسان في موقف المتهم القلق الخائف، أو في موقف المترقب للحرمان الأدبي. فهذا المفهوم لا يحوم حول هذه المعاني إلا بشكل عارض عند توفر بعض الملابسات، وفي بعض أطوار الفعل الإنساني.

ولبيان المعنى سالف الذكر بشيء من التفصيل، تجدر الإشارة إلى أن المسؤولية بمثابة متصل سياسي يلزم صاحبه في فضاء زمني له: بداية (حين يطالب بالقيام بواجب معين)، ونهاية (حين يقدم حسابه عن مدى قيامه بما طُلب منه). وبين البداية والنهاية يوجد طريق يتحدد طوره بالمدى الزمني المقرر لإنجاز المهمة^(١).

(١) محمد عبد الله دراز: دراسات إسلامية...، مرجع سابق، ص ٤٦ - ٥٤.

وتأسيساً على ذلك تمر عملية المسؤولية بمراحل ثلاث: نداء للسعي إلى واجب، إجابة للنداء، محاسبة وتقدير لقيمة الاستجابة. ولا بأس هنا من شيء من التفصيل لهذه المراحل، على النحو التالي:

أولاً: مرحلة مطالبة الواجب للذات الإنسانية بالعمل:

لا تنشأ هذه المطالبة إلا في مواجهة ذات إنسانية مُستطِعة، تبعث هي فيها تلك المطالبة ذاتها، الشعور بأمرين: القدرة على الفعل، والإرادة ذات اليد العليا بشأنه. وليس في العوالم المشاهدة في الكون مسؤول عن حاله، فضلاً عن حال غيره، فيما بين المخلوقات، غير الإنسان. فكل العوالم المشاهدة الأخرى مسخرة ومفطورة على طريقة معينة، هي مُسَيَّرَةٌ فيها مُسَيَّرَةٌ لفعل الإنسان بها. وليس من المنطق في شيء في ضوء وضعيتها هذه أن تطالب بسلوك سبيل لا موضع أمامها إلا أن تسير فيها. وحده الإنسان الذي يُحمل بالالتزام أدبي.

وفي عمق هذا الالتزام، وفي دلالاته، استقلال شخصية الذات الإنسانية كأحد شروط توجيه الخطاب لها على التخيير. ومن مضامين ذلك من المنظور السياسي أن تلك الذات الإنسانية تتمتع بإمكانيات متعددة، وتتوفر أمامها مسالك متعددة للفعل، ولديها قدرة على التفكير والترجيح والتروي للاختيار من بين البدائل المتاحة أمامها في ضوء معطيات الموقف الذي تتعاطى معه، وتتمتع أيضاً بالقدرة على العزم، وعلى تنفيذ ما تنعقد عليه عزميتها. فتلك هي شروط اعتبار الإنسان كائنًا عابداً مسؤولاً. وتندرج كل هذه المعاني في قوله تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [الأحزاب: ٧٢].

فالم تأهل لحمل هذه الأمانة هو الإنسان، بوصفه المخلوق المُجَهَّزُ بإمكانات يستطيع أن يصرفها باختياره في استقامة أو في انحراف، المؤهل بقوى الفهم والخطاب والحرية والبيان. فالإنسان المسئول يقتصر على: العاقل، القادر، المُريد لحمل الأمانة. لذا كان ختام الآية غير شامل لمطلق مفهوم الإنسان، بل مقتصرًا على ﴿ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾.

ومعنى ذلك، أن الشعور بالمسؤولية هو بمثابة خاصية مستمدة من الفطرة الإنسانية، قبل أن يتلقاها الإنسان من الشرائع والقوانين. هي صفة لازمة للإنسان كمخلوق حر مكرم له هوية جامعة بالضرورة، مزود بنوعين من الشعور، هما عنوان إنسانيته: الشعور بالاستقلال والكرامة والفضيلة، والشعور بالقدرة على تغيير معالم الأشياء. والإنسان بوضعيته هذه،

سيد ومسود في آن واحد. هو سيد بما أن له ميداناً يملك فيه حريته، وتتقرر فيه مسؤوليته، في التعامل الحر مع الكائنات الأخرى. وهو مسود في عوالم المادة والحياة، كجزء من العمارة الكونية، خاضع لنواميسها، ليس أمامه من سبيل للنفاذ من أقطار السماوات والأرض، ولا للتحرر من فطرته، شأنه شأن كل ذي كبد رطب. وهو بهذا مُسَيَّر في أمور، مُخَيَّر في أمور أخرى، فضاؤها هو: تزكية النفس وعمارة الأرض، عبر بوابة: عبادة الله تعالى عن اختيار.

ومن رحم هذا التأسيس لمفهوم المسؤولية الإنسانية في القرآن تتحقق كرامة الإنسان، حيث تتأكد حقيقة احتياج الكون كله، إلى الإنسان، كواحدة من نعم الله عليه، فسائر القيم الحميدة، وفي مقدمتها التوحيد والعدل والبر والرحمة والعمران تحتاج إلى فعل الإنسان، ليس كفرد، وإنما كعضو في بنية ذات إنسانية متكافلة، يساهم في ضوئها كل إنسان بقدر استطاعته، في التسييح المشترك، في عملية عمارة الكون بالصالح وبالإصلاح.

وفي ضوء ذلك، لا تتوجه الكائنات الأخرى إلى الإنسان بأصبع الاتهام والمحاسبة بالأساس، وإنما تتوجه إليه من منطلق الأمل فيه كمصدر لأمل كوني عالمي حر. والمسؤولية بذلك ليست خطاب تخويف، وإنما هي خطاب تكليف، يُفضي القيام به على وجهه إلى التشریف. فلا يُكلف بحمل العبء إلا من هو أهل لذلك^(١).

وفي ضوء ذلك، تتجلى مضامين قول الله تعالى: ﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عِلِّيِّ الْعَالَمِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنْشِكِرُ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [التوبة: ١٠٥]. فالإنسان مسؤول، مرجو الخير، مدعو للبناء، قياماً بمتطلبات القيم الدينية والأخلاقية، والمصالح الأدبية والمادية. ومطالبه الحياتية الأساسية ثلاثة: الأمن، والصحة، والقوت. فالإنسان إن بات آمناً في سربه، معافى في بدنه، عنده قوت يومه، فقد حاز الدنيا بحذافيرها. وكل ما عدا ذلك هو من قبيل التكميلي الذي يمكن الحياة بدونه.

ويتصدر الأمن بهذا التحديد هرم مفهوم المسؤولية الإنسانية. ويختلف مقتضى تلك المسؤولية حسب النقطة التي يوجد عندها الإنسان على متصلها. فالمسؤولية في مرحلة ما قبل قيام الإنسان بالعمل، تنظر إلى المستقبل، وهي بمثابة تكليف يستبطن نوعاً من التكریم للإنسان، ويتحدد بحدود استطاعته. أما المسؤولية في مرحلة ما بعد القيام بالعمل، فجوهرها هو المحاسبة على نوعية الأداء والإتقان. وبين هاتين النقطتين يتصرف الإنسان

(١) محمد عبد الله دراز: دراسات إسلامية...، مرجع سابق، ص ٥٦ - ٦٩.

تصرف الحر المُرِيد، الممّلك لإمكانات حيازة مقاليد التصرف في الأشياء، بقوى ظاهرة وباطنة منحه الله إياها.

وخلاصة القول، أن المسؤولية لا تتلبس بمفهوم المحاسبة والاستجواب في مرحلة ما قبل العمل، ولا أثناء العمل. فالعنوان الرئيس لها في هاتين المرحلتين، هو: الحرية والاختيار. وبعد العمل، تتأسس المساءلة على الحرية والقدرة أثناء الفعل ذاته.

وتتفاوت مراتب المسؤولية حسب مدى اتساع مجال النشاط المطلوب، ومدى جسامته المصالح التي يناط بالمرء رعايتها. وتأخذ المسؤولية شكل الدوائر المتداخلة المتحدة المركز، حيث يصير الكلُّ راعياً، ومسؤولاً عن رعيته.

ثانياً: فضاء المسؤولية:

يشتمل هذا الفضاء على نوعين من المسؤولية: داخلية تتعلق بفعل الإنسان تجاه نفسه وغيره بشكل مباشر، وخارجية تتعلق بآثار فعل الإنسان في المجتمع. فالإنسان مسئول عن نفسه، بوصف جوارحه رعايا له. وأول ما يُسأل عنه: عمره فيم أفناه، وعلمه ماذا عمل فيه، وماله من أين اكتسبه وفيم أنفق، وجسمه فيم أبلاه. أمّا مسؤولياته الخارجية فمدارها هو: حقوق دوائر المسؤولية تجاه الغير، والتي تزيد وتنقص حسب مكانة الإنسان وقدرته.

وإلى جانب المسؤوليات الداخلية والخارجية، التي يُسأل الإنسان عنها في شأن عمله تجاه نفسه وتجاه غيره، هناك حالات ثلاث يُحاسب فيها على عمل غيره، وهي: حالة تسببه في عمل الغير بالأمر أو الإيحاء بما يؤسس لمشاطرته لهم في العاقبة، وحالة التسبب في فعل الغير من مدخل العدوى والأسوة الحسنة والسيئة، والتسبب في فعل الغير بالسكوت عنه. وفي هذه الحالات الثلاث يتكافأ الثواب والعقاب للفاعل والمتسبب. وهذا هو جوهر مفهوم المسؤولية الإنسانية الجماعية.

ثالثاً: التغيير بالقلب:

حدد الإسلام آليات ثلاث لمقاومة الفساد: تنحية الفساد باليد من جانب من تتوفر لديه وسائل السلطان الكفيلة بذلك، وباللسان من جانب الدعاة إلى الخير وأهل التغيير باللسان من العلماء، وبالقلب كمهمة أساسية لعامة بني الإنسان.

وقد لا نحتاج إلى التفصيل فيما يتعلق بدور التغيير باليد وباللسان، في عملية تنشئة الأفراد والجماعات والأمم. أما مسألة اعتبار التغيير بالقلب، فيلزم تسليط الضوء على محاوريتها كفضاء لدور سياسي شديد الارتباط بالتنشئة، يستحيل تصور عجز أية ذات إنسانية مسؤولة

عن القيام به، بما يجعله في مقام فرض العين على الأفراد والجماعات والأمم، ويتعين، بالتالي، إزاحة أخطاء شائعة في فهمه، حجت المضمون الحقيقي له كآلية للتغير. فمفهوم (تغير المنكر بالقلب) لا يقف عند حد كراهية الإنسان للشر فيما بينه وبين نفسه، دون أن تبدو عليه آثار سلوكية خارجية كاشفة عن وجود تلك الكراهية في قلبه. فالإنكار بالقلب المجرد عن أي مظهر إيجابي أو سلبي كاشف عن هذا الإنكار لا يسمى تغييراً للمنكر، بل هو بمثابة: إقرار سكوتي له. والوقوف بالمفهوم عند هذا المعنى باب أساسي للنفاق ولتحريف مقاصد الشريعة. فالإنكار مع بقاء البشاشة والمعاملة والمعاملة العادية مع من يأتي المنكر لا يمكن بحال أن يكون مدخلاً للتغير.

والتغير بالقلب، تأسيساً على ما سبق، هو: المقاومة السلبية الأدبية من جانب غير المخوّلين بصلاحيات التغير باليد وباللسان، في اتجاه معزز لمن يغيرون بهذه الوسائل. وهذه المقاومة السلبية لا تعني الإهانة ولا التسفيه ولا العنف، وإنما إشعار المسيء بأنه محروم من الدفء الاجتماعي الذي تعودته، على نحو يجعله يشعر بالوحشة، التي تدفعه إلى التغير، على غرار سلوك مجتمع المدينة بريادة رسول الله ﷺ، تجاه الذين تخلفوا عن الجهاد بلا عذر مع التزام الصدق.

وعملية التغير هذه ليست فردية، وإنما ينبغي التنشئة على جعلها بمثابة فطرة ثانية للجماعة المسلمة تجعلها تتحاشى مواقف المجاملة الكاذبة في مواجهة المفسدين في الأرض. ويمكن في هذا الصدد أن تشكل الذوات الإنسانية بكل مستويات أنساقها، جماعات للتغير بالقلب، عدتها الأساسية هي الصدق في النصيحة والمصابرة بالحق، كأساس لإثارة الدافعية إلى التغير في نفوس من يحددون عن الجادة.

ومن شأن هذه الأساليب التغيرية، أن يترتب داخل الإنسان إحساساً بالمسؤولية يلزمه قبل العمل، وأثناء العمل، وبعد العمل. ويترتب على هذا الشعور الإحساس بالحاجة إلى استشراف المستقبل، ومعرفة موضوع الأسئلة التي يناط بالإنسان الإجابة عنها، والتي ستكون نوعية الإجابة عنها هي المحدد الأهم لمصير الإنسان، كما يحتاج الإنسان إلى معرفة أنسب الأساليب والضوابط الكفيلة بإجادة فعل ما يرضاه الله تعالى.

رابعاً: الأسئلة الأولى بالفهم:

الإنسان بوصفه كائناً عابداً حراً مسؤولاً، يجب أن يكون شاغله الأول في عملية تنشئته على المستوى الفردي والجمعي هو تحديد: مجال السؤال، ووجهة المحاسبة، وأنواع

المسؤوليات وحدودها ودرجاتها وأدواتها، والهدي القرآني للإنسان على طريق الإجابة على تلك الأسئلة. وفيما يلي إشارة خاطفة للخطوط العريضة التي يمكن الاسترشاد بها في هذا الصدد:

١ - فضاء السؤال:

سُيَسَّأَلُ الإنسان، في المنظور القرآني عن نوعين من الأعمال: أعماله المباشرة، وتوابعها وآثارها في فعل الغير. ولا بد من التأكيد مرة أخرى هنا على أن محل السؤال ليس مجرد الإنكار، وإنما الفعل القلبي المؤدي إلى التغيير. فالقرآن والسنة معاً يوجهان إلى بذل الجهد في اتجاه التغيير، لا في اتجاه مجرد الإنكار. آية ذلك أن النبي ﷺ لم يأمر في مواجهة المنكر بإنكار المنكر بالقلب، وإنما أمر بتغييره بالقلب. والقرآن بدوره يؤكد في مواضع كثيرة على أن كراهية المنكر بالقلب دون بذل الجهد المستطاع للقيام بإجراء إيجابي أو سلبى يؤدي إلى التغيير، هو بمثابة مشاركة في المنكر.

وتكفي الإشارة هنا إلى قوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [الأنعام: ٦٨]، ﴿وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ آيَاتَ اللَّهِ يَكْفُرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ إِنَّكُمْ إِذَا مَثَلْتُمْ إِنَّ اللَّهَ جَامِعُ الْمُنَافِقِينَ وَالْكَافِرِينَ فِي جَهَنَّمَ جَمِيعًا﴾ [النساء: ١٤٠]. فالآيات تنص بصراحة على التسوية بين المستهزئ والساکت، ولا تقبل بأقل من الإعراض عنه وهجر مجلسه، كسلوك ظاهر كاشف.

٢ - القائم بالمحاسبة:

توزعت الرؤى الإنسانية على اتجاهات ثلاثة في تحديد القائم بالمحاسبة. فثمة من تبنوا نزعة روحية صوفية تركز على تربية الشعور الديني، وتجعل المسؤولية أمام الله وحده. وثمة من تبنوا نزعة أخلاقية تعتبر الإنسان مسؤولاً أمام نفسه فحسب، وتركز بالتالي على تربية ضميره الفردي. وثمة من تبنوا النزعة الاجتماعية، مركزين على تربية الشعور الاجتماعي لدى الفرد، قائلين بأن المسؤولية تنحصر في المسؤولية أمام الأمة.

أما الإسلام فيتبنى موقفاً فريداً في تحديد القائم بالمحاسبة، حيث وضع الإنسان أمام سلطة ثلاثية جامعة لكل هذه الروافد، تجعله يتصور نفسه في: نقطة مركزية تحيط به ثلاث دوائر متدرجة في الاتساع، يخرج من كل منها رقيبٌ عليه. فالإنسان يواجه: محكمة الضمير في قلبه، ومحكمة البشر من حوله، ومحكمة الذي يعلم السر وأخفى من فوقه. ولكل

من هذه المحاكم الثلاث أمانة، سيحاسب الإنسان عليها. وهذه السلطة الثلاثية متضمنة في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمْنَتَكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [الأنفال: ٢٧]. فالأمر بعدم الخيانة لله يؤسس للمسئولية الدينية، والأمر بعدم الخيانة للرسول يؤسس للمسئولية أمام الناس، والأمر بعدم خيانة الأمانات يؤسس للمسئولية الأخلاقية أمام الضمير.

وبالمثل يتضمن قول الله تعالى: ﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [التوبة: ١٠٥]، إشارة إلى تلك المحاكم الثلاث. ففي قوله تعالى «فَسَيَرَى اللَّهُ» إشارة إلى المحاسبة الإلهية. في حين تشير رؤية الرسول والمؤمنين لعمل الأمة إلى المحاسبة الإنسانية، ويشير ختام الآية إلى محكمة الضمير التي تظل لها الصدارة حتى في يوم العرض الأكبر، في ضوء قوله تعالى ﴿أَقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا﴾ [الإسراء: ١٤].

ولا تتوقف إمكانية الرشد في القيام بالمسئولية على مجرد العلم بأركانها ومقوماتها وشروطها وأساليب تفعيلها، بل يتعين إلى جانب ذلك التربية على المسؤولية، والتهديب على طريقها. فالعلم بالمسئولية مجرد وسيلة، فيما لو قيس بالتربية عليها، التي تقصد لذاتها. وثمة وسائل للتحفيز على إرادة تحمل المسؤولية، أذناها مقامًا: الترغيب والترهيب بأسلوب المكافأة والعقوبة الحسية. فاللجوء إلى هاتين الوسيلتين هو أخطأ أنواع التنشئة؛ لأنه يرتبط بعوامل خارجية، وليس بتعزيز الباعث النفسي الداخلي على تحمل المسؤولية، مما يجعلهما بمثابة تعزيز لغريزة الخوف واللذة المادية الأقرب إلى البعد الحيواني منها إلى تركية النفس والتحلي بالقيم الإنسانية.

وقد يلتبس الأمر أحيانًا في هذا الصدد، في ضوء ورود نماذج كثيرة في القرآن الكريم، للترغيب في الجنة ونعيمها، والتخويف من النار وعذابها. إلا أن التدقيق في النسق القرآني للتربية على المسؤولية، يوضح بجلاء أن استخدام تلك الأساليب، لا يصب في المدلولات المادية، بقدر ما يصب في وعاء الوسائل المعنوية الارتقائية. ومن الشواهد على ذلك، أن القرآن الكريم لا يلوح بجزاء أو عقوبة عاجلة مواكبة للفعل، وإنما يزكي البعد الداخلي النفسي في الإنسان بثواب وعقاب أخروي، يستبطن في جوهره الإيمان بالغيب، وباليوم الآخر.

وعلاوة على ذلك، فإن القرآن الكريم يربي المسلم على عدم النظر إلى نعيم الجنة

كمقصود بحد ذاته، لمجرد قيمته المادية، وإنما كدليل معنوي على رضا الله تعالى بوصفه المطلوب لذاته، ويعتبر الخضوع للربة والرغبة والهبة علامة عدم استواء في الطبيعة الإنسانية.

من ثم، فإن من أهم الوسائل القرآنية للتربية على المسؤولية، التربية بالوسائل الأدبية الوجدانية المغيرة لما بالنفس في اتجاه مرضاة الله تعالى. ومنافذ تحقيق ذلك ثلاثة هي: تربية الوجدان الأخلاقي، وتربية الوجدان الاجتماعي، وتربية الوجدان الأدبي. ولا يخفى أن كل نوع من هذه الأنواع يُعد بمثابة إعداد للإنسان للتركية أمام واحدة من المحاكم الثلاث: محكمة الضمير، والرؤية البشرية، والحكم الإلهي.

ومن بين الأساليب القرآنية لتربية الوجدان الخلقي: التنفير من الغيبة والنميمة واللمز والتجسس، والنهي عن الكبر والخيلاء، والتحذير من التسرع في الحكم على الآخرين، والتربية على النور مما يترتب عليه تأنيب الضمير، والحض على الطهارة، والتحريض على تجاوز الرد على السيئة بالحسنى، إلى مقام الرد عليها بما هو أحسن الحسنات.

ومن أساليب تربية الوجدان الاجتماعي، المتجذر في الشعور بالمسؤولية أمام الناس، بوصفهم من بين من يراقبون أعمالنا، ويحكمون عليها حكماً يقيم له القرآن وزناً، ما لم يكن ظالماً، التربية على: الحذر من إتيان ما من شأنه أن يكون للناس حجة علينا إلا الذين ظلموا منهم. فالأحكام البشرية العادلة موضع تأييد قرآني، بدليل قوله تعالى ﴿وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ إِنَّهَا لَكُنْ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلَا تَحْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي وَلَئِنَّمْ نَفَعْتُمْ عَلَيْكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: ١٥٠]، والحرص على التدليل على البراءة ونفي الشبهة، ليس أمام الله وحده، بل أمام الناس أيضاً، والسعي إلى وضعية الشهادة على الناس، وابتغاء الثناء من الصالحين، وفعل ما يرث به الإنسان (لسان الصدق في الآخرين).

ويمكن القول في هذا الصدد أن القصص القرآني المتضمن لخلاصة سنن مآل المصلحين والمفسدين في الأرض عبر الزمان والمكان، يمثل نوعية رفيعة من التغذية لإقامة حجة إنسانية رفيعة، كما أنه يمثل نموذجاً في التدريب على إصدار أحكام سديدة على أفعال البشر وأخلاقهم.

أما بخصوص تربية الشعور بالمسؤولية أمام الله تعالى، فإن الأمر يتعدى الأحكام الإنسانية التي تصدرها على أنفسنا، والتي يصدرها الآخرون على أعمالنا من منطلق الحكم بالظاهر، وتجاوز محكمة الضمير التي تتفاعل مع ما يستشعره الإنسان في باطنه، مما قد

يتلوث بالقصور الإنساني، إلى رحاب محكمة إلهية ذات إحاطة شاملة وبالغة الدقة، بالظاهر والباطن على حقيقتيهما.

والتربية على الشعور بالمسؤولية على مستوى استحضار معية الله الدائمة، يفتح المجال أمام آفاق بعيدة المدى والعمق للمسؤولية الإنسانية الأدبية، يستشعر فيها المرء أنه محاسب ليس عن فعله فحسب، وإنما عن كل ما يفعله الغير من منطلق اتباع أمره، أو المثول لتزيينه للعمل لغيره، أو محاكاة الآخرين له ونسجهم على منواله، أو ارتياح نفس الآخرين لما يفعلونه من تلقاء أنفسهم من جراء سكوته هو عليه، انطلاقاً من المسؤولية الفردية والجماعية عن طهارة العمران الإنساني والتدافع للإصلاح ولمنع الإفساد في الأرض بعد صلاحها. وتتأكد هنا أخلاقية التناهي عن المنكر، بما أن السكوت عنه يؤدي إلى استمراره وترسيخه وشيوعه، حتى وإن لم يكن هو السبب في حدوثه في الأصل.

وفى إطار هذه التربية ذاتها يتم التأسيس النفسي لمشاطرة المخطئين في تحمل نتائج خطأهم، من مدخل مساعدتهم على الخروج من زلتهم، ومعالجة آثارها المعنوية. كما يتأكد أيضاً مبدأ التربية على المسؤولية عن تخفيف وتلطيف أثر فعل القدر في المجتمعات. وفي هذا الصدد يأتي التوجيه القرآني إلى: تحرير الرقاب، وإلى إزالة عثرة المدين من جهة، والتأكيد على حرمة الأموال والدماء وضرورة حفظها وجبر ما يقع من ضرر عليها سواء كان بطريق العمد أو الخطأ. كما يتأكد الإحساس بأنه رغم أننا لا نُسأل عن علة القدر، فإننا نُسأل عن التفاعل مع آثاره على نحو يخفف آلام الغير وينقذ أحلامهم، كمسؤولية أدبية ومادية تضامنية بين بني الإنسان من منطلق وحدتهم في الأصل، وفي الرب، وفي الرسالة على الأرض، وفي المصير.

وتتسع في ضوء ذلك، مضامين مفهوم (العمل الصالح). فلقد جرى العرف في تحديد مفهوم العمل على قصره على السلوكيات الظاهرة الواقعة تحت الحس، أو تعدي ذلك على أحسن الفروض، إلى الأعمال الباطنة. إلا أن مفهوم العمل يستدعي في ضوء الطرح السابق، إلى جانب ذلك أمرين: وسائل العمل نفسها، وضوابط العمل وغاياته. وبهما نصير أمام مفهوم العمل الصالح. وتشمل وسائل العمل في المنظور القرآني: القُوَى والملكات والمواهب، وسائر المكنات الذاتية والخارجية. وموضع المسؤولية الأساسية هو: ما هي درجة استعمال الإنسان لهذه الوسائل، وهل عطلها، أم استخدمها فيما خلقت له؟.

والتحرك إلى هذا العمق القرآني لمفهوم العمل، يُفضي إلى: ربط الفعل كفكرة مستقبلية،

بالفعل كفكرة رهن التطبيق، بالفكرة المطبقة التي آتت أكلها ورتبت مآلاً ما لفاعلها. وتحرير مفهوم العمل على هذا النحو، يؤدي إلى تخطي النظرة القشرية السطحية التي تقف بالمسؤوليات الإنسانية عند حد الأقوال والأعمال الظاهرة، والتي تقف عند مجرد الرصد العددي لأفعال الإنسان كل على حدة، وتجاوز فكرة المسؤولية الفردية التي تفتت مبدأ المسؤولية الإنسانية المتضامنة، التي هي جوهر تكريم الإنسان والتأسيس لقيمة الإنسان المسؤول.

بتعبير آخر، يلزم في تحديد مفهوم العمل الصالح النظر إلى المسؤولية على أنها ذات أبعاد ثلاثة: رأسية وأفقية، فضلاً عن عمق هذين البعدين الأولين. فالبشر مسؤولون عن: أعمال الجوارح أقوالاً وأفعالاً. وهم مسؤولون أيضاً عن: أعمال القلوب. حقيقة أن الإنسان غير مسئول عن: أحوال القلب، من حب وفرح وحزن، إلا أنه مسئول عن أعمال القلب، والتي تتخطى المفهوم الدارج المتعلق بما أسرّ الإنسان به من عمل الجوارح، لتعانق ما انعقدت عليه النية من المعصية والإغماض والإعراض عن مراد الله تعالى، بدليل قوله تعالى ﴿وَذَرُوا ظَهْرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ إِنَّ الَّذِي يَكْسِبُونَ الْإِثْمَ سَيُجْزَوْنَ بِمَا كَانُوا يَقْتَرِفُونَ﴾ [الأنعام: ١٢٠]. فالبشر سيُسألون يوم تُبلى السرائر، ويُحصّل ما في الصدور، ليس عن خواطرهم، وإنما على ما كان لهم من كسب واختيار بشأنها. ومن أهم أعمال القلوب التي يجب التربية على جعلها في مركز الصدارة في نسق المسؤولية: الإيمان بالله، وما إذا كان عن بصيرة، وما مدى الثبات عليه، بوصفه ركيزة للسؤال عن أمهات القيم من التوحيد والرحمة والعدل والصبر، والسؤال أخيراً عن حالة الإنسان فيما يتعلق باجتناّب كبائر الآثام القلبية، وفي مقدمتها: كتمان كلمة الحق، وتبييت الأذى، والنفاق، والحقد والحسد والكبر^(١).



(١) د. محمد عبد الله دراز: دراسات إسلامية...، مرجع سابق، ص ٣٧ - ٨٦.

الفصل الثاني

التنشئة على الأسوة الحسنة

للتنشئة على الأسوة الحسنة منهلان: القرآن، بالوصال المباشر معه، لاستلهاهم حظ الإنسان من أسماء الله الحسنی وهدی النبیین، والنموذج النبوی، بما أنه ﷺ كان قرآنًا يمشى على الأرض. ولن نزيد في هذا الفصل عن إشارة لأهم معالم التنشئة من هذين المدخلين، في ثلاثة مباحث، يتطرق أولها: للتنشئة على الأسوة الحسنة بالوصال مع القرآن الكريم، واستلهاهم مضامين المفاهيم القرآنية في هذا الصدد، بينما يتناول الثاني: المعالم العامة لأطر محاكاة الأسوة الحسنة بالنبي ﷺ والصالحين في مجال التنشئة. أما الثالث: فيلقى نظرة خاطفة على أسس الانفتاح المنضبط لعملية التنشئة الإنسانية، على الأسوة بالقرآن وبالسنة.

المبحث الأول

التنشئة على الوصال مع القرآن الكريم

يتناول هذا المبحث المعالم الأساسية لمحاكاة مضامين المفاهيم والأساليب القرآنية في عملية التنشئة، عبر مجموعة من المفاهيم يتصدرها مفهوم القرآن الكريم ذاته، والحرية التوحيدية، والمفاهيم الفرعية المتشابهة معها.

أولاً: محاكاة مضامين المفاهيم القرآنية في التنشئة:

القرآن ميسر، خالٍ من أي إغلاق أو تعقيد. ومصدر الاختلاف في فهمه هو اختلاف الاستعداد الذهني، وتأثير العادة، وميل الإنسان إلى تجسيد المعاني. فالعقل البشري درج على التركيز على البعد المادي، في إدراك مفاهيم هي في جوهرها أوسع من ذلك بكثير. ويؤدي ذلك إلى تشويش فهم مقاصد الآيات الكريمة. والمخرج للإنسان للتخلص من قصوره المعتاد في هذا الشأن، هو القراءة السياقية للقرآن الكريم، والسعي إلى تفسير القرآن بالقرآن. فبما أن القرآن كما رد فيه ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل: ٨٩]، فإن الإنسان لن يحتاج أبداً إلى البحث خارجه، فيما لو أدرك أنه ينطق بعضه ببعض، ويشهد بعضه على بعض، ويبين بعضه بعضاً^(١).

(١) السيد محمد حسن الطباطبائي: الميزان في تفسير القرآن، بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٨٣م، ص ٩ - ١٢.

والمعارف القرآنية ذات حقول تشمل: التعريف بأسماء الله وصفاته (والمستبطن بها إلى جانب: التوحيد، هو بحث الإنسان فردًا وجماعة، عن حظه من تلك الأسماء، كأساس للأخلاق الإنسانية)، ومعارف خاصة بالإنسان قبل الدنيا وفيها وبعدها، على صعيد سماته وأفعاله، والتكليف الإلهي له، وعلاقته بخالقه وبالموجودات الأخرى.

ولا مجال للتنشئة السياسية الرشيدة دون الوعي بمضامين ودلالات المفاهيم القرآنية ذات الصلة بها، وفي مقدمتها الحرية التوحيدية، وتمثلها، ومحركاتها.

ومن أهم المضامين التي يمكن استخلاصها من مفهوم القرآن ذاته، ومن مفهوم الحرية الإنسانية وعائلة المفاهيم القرآنية الرئيسة الأخرى، ما يلي:

١ - الدلالات الكلية لمفهوم القرآن:

من أهم هذه الدلالات، فيما يتعلق بالتنشئة السياسية:

أ - محاكاة موقف القرآن من الكتب السماوية السابقة: يؤسس القرآن الكريم بوصفه الكتاب الخاتم المصدق والمهيمن على الكتب السابقة لعملية تنشئة تقوم على الإحسان، والعدل في آن واحد بين ماضي البشرية وحاضرها ومستقبلها. والجديد هنا يستصحب كل ما هو صواب من محصلة سعي الجماعة الإنسانية من قبله، وينفي خبث ذلك السعي، ويتنظم كلبنة مكملية لبنية العمران الإنساني السابق عليه، لا كناقض لها. ويؤسس مبدأ وحدة الوحي السماوي، للكلمة السواء الجامعة بين أمة القرآن، وأهل الكتاب، وأتباع كافة الرسل السابقين، بوجه خاص، والبشرية بوجه عام. ويرسي القرآن هنا مبادئ سياسية في غاية الأهمية، في مقدمتها: اعتبار كل مرحلة في عملية البناء خطوة على طريق اكتماله، بحيث يكون على قمة أهداف المرحلة التالية تثبيت الصحيح في السابقة عليها، ثم الارتقاء به، وصولاً إلى إتمام البناء. فلا موضع لهدر الخبرة والعبرة التاريخية، ولا موضع في نفس الوقت للجمود عندها.

ومعنى ذلك، أن عملية التنشئة تركز على مبدئين: الثبات بالمحافظة على القديم الصالح، والتجديد، عبر الإنشاء والابتكار لكل ما هو نافع. ولا موضع في تلك التنشئة للعودة إلى الوراء، ولا لهدم ما تم رفعه من أساسيات البناء، بل هناك سعي دائم للتعرف على جوهر الأشياء، والتجاوز المتواصل، لما يبدعه الإنسان من وسائل وقنوات لتيسير حركته، في مضمار التزكية والعمران، واستبدال ما هو أدنى بما هو خير، على طريق العروج الدائم إلى مرضاة الله. والعلاقة مع الآخر في ضوء ذلك، هي علاقة تواصل وإتمام لمكارم

الأخلاق، ولرفع قواعد العمران والتزكية، وللتربية على المrapطة، بمعنى: التحصين ضد الخطاب المفروق للصف، الأكال لروح الأمة، المذهب لريحها^(١).

ب - تربية العقلية الجامعة: يصل عمق التأكيد القرآني على الطابع الجامع كأساس للعلاقات في الكون، إلى حد التعانق مع القرآن ذاته. فنواة مفهوم الجمع والضم والتأليف تتمثل في جمع كتاب الله تعالى بين اسمين: القرآن، بما أنه يُتلى بالسنة البشر، والكتاب، بما أنه يُدون بالقلم. ويدور كلا المسميين حول مفهوم: الجمع والضم بين ما في الصدور وما في السطور، بحيث يتضافر الظاهر والباطن معاً في تحقيق رسالة الإنسان في الأرض.

وفي التأسيس القرآني لمفهوم الجمع، يأتي القصص القرآني ليجمع بين سبيلي النقل لما هو خارج النفس، وبين التفاعل مع الحس الظاهر أو الباطن بالحدس والاستدلال والاستنباط. ومن ذات القصص تتجلى نبوءات ذات طابع مستقبلي في مضامينها، بما أنها تؤسس للوعي على السنن الكونية. ومن شواهد ذلك هنا ما أخبر عنه القرآن الكريم بشأن انتصار الروم على الفرس (في بضع سنين)، وليس (بعد بضع سنين) ومواكبة ذلك الحدث لوعده إلهي ثالث بانتصار المؤمنين على المشركين.

ومن الأمور الأساسية في هذا الصدد التعامل مع النسق القرآني من منطلق الجمع بين الإيمان بالغيب، والاسترشاد بسنن الله الكونية التي لا تتبدل في مواجهة الإفساد، والإصلاح في الأرض. ويحتاج النظر في ذلك النسق القرآني إلى التعامل مع القرآن الكريم من منطلق النظر إليه كجملة واحدة، بل ككلمة واحدة. ومن مقتضيات ذلك، النظر إلى كل سورة في القرآن الكريم على أنها بمثابة بنية لها نظامها المعنوي، ولها مقاصدها، كمدخل للنظر في طرق وأساليب رعاية ذلك النظام وتحقيق تلك المقاصد. ويستطيع الباحث بكثرة التدريب على محاكاة ذلك الأسلوب في القراءة السياقية للقرآن الكريم، تحقيق المهارة في أساليب الجمع والتأليف بين الأشياء، أو ما يمكن تسميته: الوعي بطريقة التمكين للتعرف بين الفرقاء في هذه الحياة.

ويرشد القرآن الكريم - باسمه وبمضمونه - البشرية إلى تلمس أسباب تشكيل العقلية المؤسسية الجامعة، القادرة على توظيف أوجه النقص في البرهنة على تألق أوجه الكمال، وتوظيف معالم العجز في البيان الإنساني في كشف حاجة البشرية الأبدية إلى كلمة الله. فالسياق القرآني يجمع في الموضوع الواحد بين فرقاء وأجناس مختلفة، في صورة مؤتلفة،

(١) د. محمد عبد الله دراز: نخبة الأزهار وروضة الأفكار، تحقيق: عبد الله إبراهيم الأنصاري، الدوحة: مطابع قطر الوطنية،

كاشفاً عن الطريق إلى البحث عن الجامع بين المخلوقات، والبعد عن دواعي الشقاق، عبر بيان أوجه التماثل والتداخل بين المخلوقات، ومن ثمّ دواعي الوفاق وتجنب الافتراق فيما بينها. وفي القرآن الكريم نجد الأضداد تتفاعل وتتجاوز، دالةً على محاسنها ومساوئها، أو بالأحرى على الطريق إلى التعارف فيما بينها، وإلى التدافع فيما بينها، وبيان سبل التكامل والتعاون والتسبيح المشترك بين كل ما في الكون من عوالم مخلوقات^(١).

٢ - حاكمية القرآن وحده:

يؤسس القرآن لمبدأ اتخاذه ميزاناً أسمى، عبر بناء القواعد التالية:

أ - اليقين بقابلية أي اجتهاد إنساني للخطأ: يبرهن القرآن الكريم عبر سلوكيات أنبياء كرام - عليهم السلام - على قابلية أي اجتهاد إنساني للخطأ. فالأنبياء وهم الأسوة في كل ما يمثل الكمال الإنساني لم يظفروا بالصدق المطلق في اجتهادهم كبشر حتى في أقرب الحوادث إليهم. بمعنى آخر، كان الأنبياء معصومين في تبليغ الوحي فحسب. أما في مجال اجتهادهم الرأي خارج تلك الدائرة، فإن فراستهم أصابت حيناً، وأخطأت حيناً آخر. مثال ذلك: صدق فراسة يعقوب عليه السلام في زيف ادعاء أولاده بافتراس الذئب لأخيهم يوسف عليه السلام. إلا أن تلك الفراسة أخطأت طريقها تماماً حين أبلغوه بما حدث لشقيقهم في مصر، حيث اتهمهم رغم صدقهم المطلق بذات التهمة التي وجهها لهم عند بطلان حجتهم المطلقة في المرة الأولى. وتضمن القرآن الكريم ما يبرهن بكل جلاء، على أن موسى عليه السلام الذي هو واحد من أولي العزم من الرسل، أخفق في الالتزام بأن لا يسأل صاحبه عن شيء حتى يُحدث له منه ذكراً، وأن يصبر ولا يعصي له أمراً. ووجدناه ينسى مراراً، ولا يطيق صبراً، ولا يطيع أمراً.

وفي سورة النساء ما يؤشر على عدم استثناء أحد من الأنبياء، بما فيهم الرسول الخاتم عليه السلام، من إمكانية الخطأ في اجتهاده الإنساني، وإمكانية أن يزين له من هو ألحن بحجته الأمر على غير حقيقته، وينحى بحكمه في اتجاه غير مطابق لما يحبه الله. فالحق يقول لنبيه: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ خَصِيماً﴾ [النساء: ١٠٥].

(١) وبوسع المتأمل في سورة البقرة مثلاً، أن يرى نموذجاً لمنظومة من المعاني الجامعة المتألفة، وكأنها نسيج واحد، تتناسج خيوطه، عبر سياحتها بقارئها من رحاب التعريف بالقرآن الكريم، وبيان مقاصده الأساسية من دعوة الناس كافة إلى الإسلام، إلى اختصاص أهل الكتاب بالدعوة إلى الإسلام، إلى عرض شرائع الدين الإسلامي، إلى الإشارة إلى الوازع على الالتزام بالشرع، لتختتم السورة بالدعوة للأمة بأسرها لليسر والرحمة. وفي سياق بيان هذه المقاصد تتحدد سياقات المتقين والمنافقين، والكفار، مقرونة ببيان العلة التي أدت إليها، والمآل الذي تسفر عنه. وانظر في التفصيلات: د. محمد عبد الله دراز، النبأ العظيم، الكويت: دار القلم، ١٩٩٣م، ص ١٦ - ٣٤، ٤٩ - ٥٥.

ب - الدعوة إلى النزول بالنفس على هوى القرآن: جوهر هذه القاعدة من قواعد التنشئة، الحرص في ترتيب القرآن على النزول بالنفس على هواه، وتحاشي النزول به على هوى النفس. ومن شأن التنشئة على هذه القاعدة: ابتغاء الوسيلة إلى العمق القرآني، الذي يكفل استشراف النفس للجمال التوفيقي واللغوي للقرآن اللذين تتألف منهما القشرة السطحية للجمال القرآني، كنقطة انطلاق نحو عمق فضاء المفاهيم القرآنية. بتعبير آخر يتضمن النص القرآني على صعيد جماله اللغوي والتوفيقي ما هو أشبه بالصدفة التي تحوي بداخلها لآلئ نفيسة تحتاج إلى الغوص للوصول إليها. ودون تجاوز القشرة لا يمكن الوصول إلى اللب الذي يفصح عن منظومة معنوية أشد إبداعاً، يمكن أن نستقي من معينها فيصاً لا نظير له في مجال التنشئة القرآنية.

ومن المؤشرات التي يمكن بها التيقن من الالتزام بهذا المبدأ في التعامل مع القرآن الكريم، ومحركاته في عملية التنشئة:

(١) الاقتصاد في الأسباب والكفاية في الثمرة: جوهر هذا المؤشر هو: مدى حسن استخدام الأسباب التي يسرها الله تعالى للإنسان للقيام برسالته على وجه الأرض، وتعزيز تلك الأسباب وتعميق مردودها الإيجابي، بحيث تصير بمثابة الشجرة الثابتة الأصل الدائمة الأكل يأذن ربها.

والتأمل في خصائص القرآن الكريم، من هذا المنطلق، يضعنا أمام البحث في إمكانية محاكاة أوجه الجمال والكمال القرآني التالية:

(أ) القصد في اللفظ مع الوفاء بحق المعنى: من أهم ما يكتنف أساليب البيان الإنسانية من قصور، حقيقة أن البيان الإنساني قد يقع في فخ الإجمال الذي لا يظهر معه المعنى، أو في الإصابة بالإسراف في التفصيل، إلى حد التشيت المضيع في النهاية لحق المعنى. وحدها محاكاة الأساليب القرآنية في البيان، وتفردا في كافة ما يُقدم عليه الإنسان من قول أو فعل، هي الطريق إلى: امتلاك الإنسان القدرة على: القول الموفي بحق المعنى بوسطية لا تعرف الإفراط ولا التفريط.

ومن نافلة القول أن عملية تنشئة تستلهم هذا المبدأ القرآني، لا تبتغي إلا مجرد تحقيق الكمال النسبي الذي هو في متناول البشر، بالاستعانة بالنموذج القرآني. ومحط التركيز هنا هو البحث عن: أساليب التعبير عن الثروة المعنوية في لفظ قاصد عدل، على غرار الأسلوب القرآني.

(ب) إنشاء خطاب الإنسانية الجامع: لب هذا المبدأ هو تسوية إشكالية في غاية الخطورة تواجه كافة نماذج الفعل الإنساني غير المسترشدة بالهَدْيِ القرآني، جوهرها هو: كيفية الجمع بين خطاب للعامة والخاصة على السواء يرتضيه الجميع، ويجد فيه كل طرف غاية ما يصبو إليه.

بتعبير أوضح فإن الخطاب الإنساني يواجه دائماً معضلة التوصل إلى القول العدل الوسط. وهو إذا لجأ إلى الوضوح المكشوف تمجه عقول الخاصة، بدعوى أنه ينحط بها إلى ما هو دون مستوى قدرتها على الاستيعاب، وفي المقابل فإن تأسيس الخطاب على الإشارة واللمحات يواجه بالعزوف من جانب العامة، لكونه يُحْمَلُهم ما لا طاقة لعقولهم به. ويظل السؤال هو: كيف ننشئ خطاباً يلتقي فيه البشر جميعاً على الاختلاف بينهم في القدرة العقلية والمُمكنة العلمية. ولا حل إلا بمحاكاة نسبية على قدر طاقة الإنسان لأسلوب القرآن، الذي قال عنه الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ ﴾ [القمر: ١٧].

وتعمل في النفس البشرية قوتان: قوة التفكير التي تنقب عن الحق لمعرفة، وعن الخير للعمل به، وقوة الوجدان التي تسجل إحساسها بما في الأشياء من اللذة والألم. والبيان التام هو الذي يشيع هاتين القوتين معاً، ويجمع بين ثمرة كل منهما. ولا نظير للنص القرآني في تحريك العقل الإنساني نحو أساليب في التنشئة من شأنها التأسيس للبرهان العقلي، في ثوب التشويق والتنفير والتحريك للوجدان^(١).

(ج) الوصال الجميل مع اللغة العربية: من أوسع أبواب تنشئة ملكة البيان الإنساني الجامع، التعمق في فقه اللغة العربية، التي يدل تنزل القرآن بها بحد ذاته، على أنها من أعمق اللغات، وأقدرها على البيان السهل الممتنع، الجامع بين اليسر والرقي في آن واحد. ولم يصلح أول الأمة الإسلامية إلا بالبيان، ولن يصلح آخرها إلا به^(٢). فاستعادة الوعي بعمق لغتنا الذي ضيعناه بالانعزال عن لحظة تألقها قبل الإسلام، وفي صدره الأول، وعزلها عن العلوم الطبيعية، وتدريسها على نحو لا يربي عشقها، هو مفتاح التنشئة على تمثيل عمق المفاهيم القرآنية، للتوصل إلى إمكانية الجمع بين البيان والإجمال النافين للالتباس واللغو.

(١) انظر في التفصيلات: د. محمد عبد الله دراز: النبأ العظيم، الكويت، دار القلم، ١٩٩٣م، ص ١٠١ - ١١٨، قارن مع: مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية، ١٩٨٣م، ص ٢١٩ - ٢٣٩.

(٢) انظر: محمود محمد شاكر، فصل في إعجاز القرآن، ضمن: مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، مرجع سابق، ص ٧ - ٥٠.

(د) التنشئة على طلب المزيد من العلم من الله: جوهر هذا المبدأ هو التعامل مع القرآن الكريم من منطلق أن الله أعلم بأسرار كلامه، وأنه لا علم لنا إلا بتعليم الله لنا. وفي ضوء ذلك، يتعين الأخذ بكافة الأسباب الكفيلة باستجابة الدعاء لله تعالى بأن يزيدنا علمًا، مع التسليم بأن الله تعالى قد يفتح بابًا من الفهم في القرآن الكريم، لصغير مفضل، لم يفتحه لعالم كبير فاضل. ويظل الفيصل متمثلًا في صدق القول، لا في شخص القائل من البشر.

ومن أوليات الأدب في التعامل مع القرآن، من مدخل البحث فيه عن جديد لا ينتهي، ولا يعلم حدوده إلا الله، التدبر فيما يتولد عن كلماته من معانٍ متجددة، لا ينفد أبدًا جديدها مع كثرة النظر فيها، والوعي بأن لكل حرف في القرآن الكريم وظيفة ومدلولًا في تزكية النفس والعمران الإنساني. وتكفي الإشارة هنا إلى حرف الكاف الوارد في قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الشورى: ١١]. فالبون شاسع بين هذا النص القرآني، وبين عبارة (ليس مثله شيء). فالأخيرة تنفي وجود المثل المكافئ التام للمماثلة فحسب. أما الأولى فإن الكاف فيها تنفي أن يكون هناك ما يشبه أن يكون مثلاً لله، فضلاً عن استحالة أن يكون له مثل على الحقيقة، من باب التنبيه على الأعلى بالأدنى. فالكاف وحدها جعلتنا أمام مدلول قرآني مفاده: أن مثله تعالى لا يكون له مثل. فمن كانت له تلك الصفات الحسنى، والمثل الأعلى، لا يمكن أن يكون له شبيه، ولا أن يتسع الوجود لاثنين من جنسه. وبذا يتقرر التوحيد في أنقى معانيه، باستحالة إمكانية التعدد في ذاتها بصرف النظر عن آثارها. وفي المقابل يتأسس الكمال الإضافي الناقص الخاص بالإنسان على فكرة التعدد والاشتراك والتماثل، حيث يقوم عالم المخلوقات على الأزواج المتشابهة. وهكذا يتأسس مفهوم الوحدانية، ومفهوم التسبيح المشترك بين المخلوقات في المقابل^(١).

المبحث الثاني

محاكاة مضامين الخلق النبوي في التنشئة

من أهم سبل تحديد معالم نموذج للتنشئة يحاكي الهدي القرآني، النظر في خلق نبينا محمد ﷺ، بما أنه كان قرآنًا يمشي على الأرض، وكان خلقه القرآن. ومن معالم هذا النموذج:

(١) انظر في التفصيلات: د. محمد عبد الله دراز: النبأ العظيم، مرجع سابق، ص ١٩٦ - ٢١٠.

أولاً: حفظ اللسان:

من مقتضى التأسي بالنبي ﷺ إمساك الذات الإنسانية لسانها، بضبط ما يصدر عنها من قول بين دفتين: ما هو توفيق مستنبط من فهم في كلام الله، وتأمل في دقائق الكون، وما هو توفيق متلقى من الوحي بمعناه لا بنصه. ومدارات دور المتأسي، بالتالي، في هذا الصدد، تشمل: البلاغ والبيان والتفسير، والوعي والحفظ والتطبيق، واعتبار نفسه أول المسؤولين.

ثانياً: التيسير قدر المستطاع:

ثاني معالم هذا النموذج النبوي، الجدير بالمحاكاة في عملية التنشئة، البحث الدءوب في فضاء التخيير الذي يمكن أن يأنسه الإنسان من ظاهر النص القرآني، بهدف التيسير والرحمة. ومن الأمثلة ذات الدلالة هنا: أن الرسول ﷺ لما أنس درجة ما من التخيير في الصلاة على عبد الله بن أبي المتيقن بكونه رأس النفاق آنذ، صلى عليه وكفنه في ثوبه، وأعلن أنه لو وجد سبيلاً للاستغفار له ليشفع له عند الله لفعل. ولم يكف عن الصلاة على من كشف الوحي له عن نفاقهم إلا بعد النهي القاطع المانع. ويؤسس هذا النموذج لقاعدة مهمة في التنشئة، مفادها: سلوك طريق الكرم والرحمة، ما لم يوجد دليل قاطع على المنع. فالرسول أسس لمفهوم مراعاة واجب العبودية الخالصة لله، ومعنى البشرية الرحيمة والرفق في معاملة الكائنات الأخرى، مع اعتبار أن الأعمال بالنيات، وأن محط الحساب هو النية المكتسبة والعزيمة المستقرة المؤسَّسة على الاختيار.

ثالثاً: تلمس أسباب الألفة:

المعلم الثالث لهذا النموذج، هو: السعي إلى التمكين لأسباب التأليف بين القلوب، داخل الأنساق العمرانية الإنسانية وفيما بينها. ومن الأمثلة ذات الدلالة الجلية في هذا الصدد: السلوك النبوي في صلح الحديبية الذي بلغ سنام الطابع الجامع، المتمحور حول التأليف بين القلوب. فالمعروف أن الإسلام ينهى عن المبادأة بقتال في الحرم، ولكنه لا يحظر الرد على العدوان بالمثل فيه. ومن الأمور ذات الدلالة: أن ناقة رسول الله ﷺ كانت هي المخلوق الذي استشف الرسول ﷺ من سلوكه أنه من غير المأذون له أن يدخل هو وأصحابه الحرم في ذلك العام مقاتلين، لا بادئين، ولا مكافئين. وكان ذلك كافياً لسعيه لدخول مكة من طريق الصلح، وإعلانه استعدادة لإعطائهم أية شروط يطلبونها، ما دام عنوانها هو تعظيم حرمة الله.

رابعاً: تحاشي شخصنة الذم والمدح:

المعلم الرابع لهذا النموذج هو: النصيحة غير المباشرة قدر الإمكان. فالرسول كان

يستعيز عن توجيه اللوم لشخص بعينه، بعبارة مثل: ما بال أقوام. ويصب في ذات المعين: التشئة على الفور من إصدار أحكام على أشخاص محددين تتعلق بمآلهم عند لقاء الله تعالى. فحين شهدت صحابية هي أم العلاء لصحابي جليل هو عثمان بن مظعون، عندما أدركه الموت أن الله أكرمه، نبه النبي ﷺ الأمة إلى أن ذلك الصحابي قد جاءه اليقين، وأن الرسول ﷺ يرجو له الخير، ومع ذلك، فإن القاعدة الأساسية، الأولى بالاتباع هي: وجوب عدم تزكية أحد على الله، اهتداءً بقوله تعالى: ﴿ قُلْ مَا كُنْتُ بِدَعَاٍ مِنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلَا بِكُمْ إِنْ أَتَيْتُ إِلَّا مَا يُوْحَىٰ إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴾ [الأحقاف: ٩]، وقوله تعالى: ﴿ فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ ﴾ [الأعراف: ٦].

ومن المفاتيح المهمة التي يقدمها ابن القيم المعمقة لهذا المبدأ تنبيهه إلى: ضرورة عدم الاغترار بتسمية كثير من المفسرين شخصاً بعينه، في تعاملهم مع المواضع التي ورد فيها لفظ (الإنسان) في القرآن الكريم، كزعمهم أن المراد به هو: الوليد بن المغيرة، أو أبو جهل، أو عقبة بن أبي معيط. فالقرآن كما يقول ابن القيم، بحق، أجل من ذلك. فمفهوم الإنسان فيه هو: الإنسان من حيث هو، من غير اختصاص بواحد بعينه. والحق مغاير للوهم الذي وقع فيه فريق من المفسرين في حمل كل عام في القرآن على خاص^(١). ويتناسج هذا المفهوم بقوة مع مفهوم الحرية. فما دام الإسلام، والكون يقومان على: الحق، فإن منظومة القيم الإسلامية وفي مقدمتها الحرية التوحيدية، تتأسس على الحق كناظم لها. ولما كان أساس التكليف الإنساني هو الحرية والإرادة، فإن صلة الحرية بالحق على صعيد السلوك الإنساني تصير بمثابة علاقة ترادف. فالحرية هي الحق، والعكس صحيح. والحق عميق في تصميم الوجود، وفي تدبيره، وفي مصيره هو وما فيه ومن فيه. والقرآن هو أحد عناصر هذا الحق، ومن وظيفته: الفصل فيما شجر من خلاف بين أصحاب الكتب السابقة، لإزالة كل ما طرأ على التوحيد من شبهات، بوصفه هو الأصل^(٢). والمتأمل في السياق القرآني يلاحظ: أن مادة (حق) وردت (٢٧٠) مرة من بينها (٢٢٧) مرة بلفظ (الحق). ويشمل فضاء هذا المفهوم الإشارة إلى: الخالق ﷻ، وإلى القرآن، وإلى دعوة الحق، وإلى يوم القيامة^(٣).

(١) د. صبري المتولي: منهج أهل السنة في تفسير القرآن الكريم، دراسة موضوعية لجهود ابن القيم التفسيرية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ١٩٨٦م، ص ١١٧، ١١٨.

(٢) انظر: سيد قطب: مرجع سابق، ٤/ ٢١٥٣، ٢١٥٤، ٢١٨٠.

(٣) محمد فؤاد عبد الباقي: مرجع سابق، ص ٢٠٨ - ٢١٢.

خامساً: التأسّي بمكارم الأخلاق:

جوهر هذا المفهوم هو اليقين بأن الله مولى الذين آمنوا. ومن هذا اليقين يصير إسلام النفس وانقيادها لما يريده الله ورسوله منها هو غاية جهاده واجتهاده. فالذات الإنسانية تفتدي نفسها في ظلال التوحيد، بالغيبة عنها في حلاوة شهود منهج الله تعالى، وبشغلها بما يمكن أن نسميه: تفكر الاعتبار، وجوهره هو التفكير في أمور أربعة: سرعة ذهاب الدنيا، في مقابل دوام الدار الآخرة ودوام نعيمها، وعدم إمكانية عد النعم الحسية والمعنوية الدنيوية والأخروية التي أنعم الله بها على البشرية، ووجوب الإبداع والإتقان في التعامل مع هذه النعم، كمطية للسعادة في الدنيا والآخرة.

ومن أهم الأخلاق التي ينبغي التأسّي برسول الله فيها، في هذا الصدد: التواضع في مقام التعلم، بما أن الإنسان يظل بحاجة إلى الاستزادة من العلم. وفي قوله تعالى لنبه **﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾** [طه: ١١٤]، الدليل القاطع على أن المرء مهما بلغ من الصلاح، يظل بحاجة إلى الاستزادة من المعرفة بالله ولله. فهو لا يستغني أبداً، بذاته، عن ربه، الذي منه نعمة الإيجاد، ونعمة الإمداد، وبه الوصول إلى غاية المراد. والتولي عن السير في هذا الطريق، والركون إلى الشهوات يُضيي به إلى الغفلة، في حين يهديه نور توجهه إلى الله، إلى التأهل للدخول في رحاب أنوار المشاهدة « المعبر عنها في قوله تعالى: **﴿نُورُهُمْ يَسْعَىٰ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَتِمِّمْ لَنَا نُورَنَا وَأَعْفِرْ لَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾** [التحریم: ٨].

ومن أوسع الأبواب لبلوغ مرتبة سعي النور بين الأيدي والأيمان، التزود من الحظ من أسماء الله الحسنى، على صعيد: ستر العيوب، والعفو، وتحرير النفس مما يقتلها من الغيبة والنميمة والهوى والتجسس على العورات، وتحلية النفس بأسباب القرب من الله تعالى، بالإسلام والإيمان والإحسان، وبالحب في الله ولله. وكما أن الأرض لا تستثقل شيئاً على ظهرها، فإن على المؤمن أن يوطن نفسه على الصفاء والتحمل، في علاقته مع من تجمعه معهم وحدة الأصل الإنساني بوجه عام، وفي علاقته مع من تجمعه بهم أخوة النسب وأخوة الدين، بوجه خاص^(١).

ومن مكارم الأخلاق النبوية أيضاً، التنشئة على التخلق بالشورى، فلقد احتفى الرسول بالشورى، التي هي كما يبين القرآن الكريم مجبولة في فطرة الإنسان التي فطره الله عليها.

(١) انظر هذه المضامين في تفسير سورتي طه والتحریم في الجزء السابع من: أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي، المعروف بابن عجيبة، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، تحقيق: وحيد قطب، القاهرة: المكتبة التوفيقية، د. ت.

ومما لا تخفى دلالاته، أن الله تعالى قرن خلق آدم، بالتشاور في شأنه، مع أنه أغنى الأغنياء عن ذلك، لتوجيه البشر إلى أن التشاور سنة ضرورية فيهم، بما أن مصاحبة الشيء للشيء في أصل تكوينه تعني فطرته عليه، وبيان أنه من أركان استقامة أمره^(١).

والمعين الذي تنبع منه هذه الخلال، في ضوء هذا النموذج يتمثل في مثلث أضلاعه هي: عملية تنشئة على الإيمان (الامتلاء بالإحساس بقداصة الرسالة الإسلامية وضرورة حملها وتبليغها لبقية البشر في كل زمان ومكان)، والحب (للإنسانية، ولكافة الأسباب التي سخرها الله تعالى للإنسان في السماوات والأرض، والامتلاء بالرغبة في إنقاذ البشرية)، والأمل (اليقين في مستقبل الدعوة وبلوغها أقصى غاياتها، مهما واجهتها من عقبات في لحظة تاريخية ما).

فالإنسان الذي يراد تنشئته على نحو يحاكي رسول الله ﷺ، ويتأسى به هو إنسان تجري تنشئته ليكون صاحب قلب يمتلئ بالإيمان ويطلبه، ويفيض بالرحمة لمن هم على شاكلته، وللعالمين كافة، ويداعبه الأمل في أن يعم نور الإسلام الأرض، وأن تشرق الأرض بنور ربها. ودون دخول في تفصيلات لا يتسع لها المقام، يمكن الإشارة إلى بعض مؤشرات ومعايير التنشئة على شاكلة النموذج المحمدي، بما أنه كان قرآنًا يمشي على الأرض، وكان خلقه القرآن. فشخصية الداعي، ورسم نموذج الأسوة الحسنة هو مفتاح عملية تنشئة تحاكي هذا النموذج. ومن أهم عناصر الفعالية في شخصية نموذج الأسوة في هذا الصدد: اللين للأتباع، والصبر والمصابرة، والتزام غاية ما في الوسع من الصدق في الوسيلة وفي الغاية، والتلطف في الدعوة، والقصد في الحجة، والتعليم بالأسوة، والطهر في السيرة والسريرة، والتأديب باللمحة والنظرة، والتزام الصلابة في الحق وإقامة العدل، والإحسان، والزهد فيما هو في يد الناس^(٢).

ومن اللافت للنظر، أن التوجيه القرآني إلى أهمية اللين في العلاقة بين الراعي والرعية، قد جاء في سياق متضمن لمفهوم (الموت في سبيل الله)، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ قُتِلْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ مُتُّمْ لَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَحْمَةٌ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾ [آل عمران: ١٥٧]. فمغفرة الله ورحمته لا تتحقق بالقتل في سبيل الله فقط، بل بالموت في سبيله أيضًا، وعلى قدم المساواة. ويأتي تقرير ذلك، بعد آيات اشتملت على مظاهر كثيرة من اللين من جانب النبي ﷺ في معاملة الصحابة - رضي الله عنهم -، منها: استشارتهم في الخروج، والنزول

(١) محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ٤/ ١٥٠، ١٥١.

(٢) د. محمد عبد الله دراز: دراسات إسلامية... مرجع سابق، ص ٢٩، ٣٠.

على رأيهم، ورحمة الله بهم في أن فطر نبيهم على الرحمة، وتعليمه مع ذلك أن يضم لينة، إلى رحمة الله تعالى بهم. ومصاحبة اللين النبوي لرحمة الله، يستبطن: اللين الذي لا موضع فيه للتفريط في المصلحة، ولا للتساهل في أمر الدين. ويُستفاد من السياق ذاته: التعريض بأن اللين واجب، حتى وإن استدعى الحال الغلظة.

وللين محوران: سعة الخلق مع أمة الدعوة وإقالة عثراتها، والصفح عن جفاء المشركين، واعتبار جفاء الراعي، وسوء الخلق، وقسوة القلب بعدم التسامح، مدعاة لتفريق الأمة، مهما كانت شخصية من يتولى أمرها. وللين جناحان لا يطير إلا بهما: العفو عن الأتباع فيما يصدر عنهم من هفوات، ومشاورتهم في الأمر لاستخراج الحق في كل أمر مهم مشكل من شؤون الإنسان في نفسه، والجماعة والأمة، من قبيل تأليف القلوب، وجمع الشمل، وإقامة الحجة، حتى لو كان ولي الأمر هو النبي ﷺ ذاته. فترك التشاور يُعرض مصالح الأمة للخطر^(١).

خامساً: استلهاهم قيم التنشئة الكوثرية:

أعطى الله تعالى رسوله الكوثر. وبالتالي، فإن استلهاهم هذه القيم يدخل في صميم الأسوة الحسنة به. ولا أساس لعملية تنشئة لا تستند على الوعي بأنماط الذوات الإنسانية، وتنطلق من خريطة سماتها، إلى تعزيز ما يوافق الفطرة التي فطر الله الناس عليها، وتسعى في أسباب تعزيز قدرتها على التخلص مما يناقضها. والقرآن الكريم يرسم معالم متصل الأنماط الإنسانية، ويجلي سماتها، ويبين الطريق إلى الاستقامة، بالوعي بالنماذج الضالة للتفكر في الوقاية من عدواها من جهة، وللتفكر في مساعدة الواقعين في برائنها على التخلص منها، والوعي بالنماذج الراشدة للسير على دربها. وسنسعى في هذا المبحث، إلى رسم الخطوط العريضة للرؤية القرآنية، لاجتناب التنشئة العوسجية، وللوصال بقيم التنشئة الكوثرية.

١ - الفرار من التنشئة على الشح:

رأس الشح هو الخصومة مع منهج الله. ويشير القرآن الكريم إلى أن البشر ينقسمون في موقفهم من منهج الله تعالى، إلى أنواع من بينها: الكنود لربه، الظالم لنفسه، المقتصد، السابق بالخيرات.

أما الكنود فهو الإنسان القليل الخير، الذي يعد المصائب وينسى النعم، الشبيه بالأرض التي لا تنبت شيئاً نافعاً. وحين يقرر القرآن الكريم هذه السمة، فإنه لا يسعى إلى وصم الإنسان بالانحطاط، وإنما يضع الإنسان السوي الفطرة، أمام صورته المتحولة بفعله، حالة

(١) محمد الطاهر ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ٣/ ١٣٩ - ١٤٧.

تفريطه في تلك الفطرة التي فطره الله عليها، في سبيل حظه على المقارنة بين: المخلوق الذي يؤدي دوره الذي خلقه الله له على الوجه الأمثل، والمخلوق الذي يضمن على نفسه في القيام بهذا الدور.

ويضرب القرآن المثل هنا برسم معالم مقارنة تضع البشرية أمام مشهد للخيل القائمة بدورها على أحسن وجه، في مقابل نوعية من البشر مصابة بشح النفس، ينتظرها في مستقبلها اليقيني مشهد تتعرض فيه لـ: بعثرة ما في القبور، وتحصيل ما في الصدور، والجمع للوقوف بين يدي الله. وفي هذا نوع من التنبيه للإنسان إلى حاجته إلى السعي لملء قلبه بالإيمان، ومحاكاة مخلوقات الله الأخرى، ومنافستها في القيام بدوره الذي خلقه الله له، وتحذيره من أنه لو لم يجند إرادته لمكافحة آفة شح النفس، فإنه معرض للإصابة بها، وعندها يصير قبول الكائنات الأخرى لتسخير الله لها، حجة على الإنسان، وتصير حريته باباً لردّه أسفل سافلين.

فالكُنُود نابعٌ من افتقار الإنسان إلى الميزان، الذي يوضح له سلم أولويات الكدح إلى ربه حتى يلاقيه، وليس نابعاً من إرادة حب الخير عند الإنسان. وبدون الإيمان يظل الإنسان سجيناً لذاته حقيراً في مطامحه واهتماماته، وفي ثمرة سعيه. والقرآن يسعى هنا بوضوح إلى تحفيز الإنسان على تحطيم قيد كُنُود النفس بالتأمل في فعل الكائنات المسبحة، من جهة واستحضار هول البعث والحشر والحساب أمام الله تعالى، من جهة أخرى^(١).

ومن الأساليب القرآنية لتعزيز الدافعية داخل الإنسان للتحرر من الشح، ضرب المثل للإنسان بمواقف غير مرغوبة، للحذر منها، من بينها: الإشارة إلى الحسرة التي تصيب الإنسان عند سلب نعمة عظيمة منه، وهو في أمس الحاجة إليها، حيث يرسم للبشرية في كل زمان ومكان صورة: جنة فيها كافة أسباب النماء، وإنساناً في شيخوخته، وليس حوله غير ذرية ضعفاء، يخاف عليهم خوف العاجز عن درء الخطر عنهم، ولا يجد فيهم قدرة على الدفاع عنه أو عن أنفسهم، ودماراً يأتي عليها من أساسها. وفي عمق إثارة الإحساس بأهمية حسن الخاتمة، يأتي السياق القرآني مبيناً أن المخرج من الوقوع في مثل هذا الموقف هو: الإنفاق من الكسب الطيب، وتحاشي الإنفاق من الكسب الخبيث، الذي من شأن الفطرة السليمة أن تتعفف عنه، ما لم تكن في وضعية اضطرار. ولا ريب أن مفهوم الكسب الطيب، لا يقف عند حد بذل المال، بل يمتد لبذل النصيحة في الدين، ولبذل المعرفة المحققة

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ٦/٣٩٥٧، ٣٩٥٨.

للتمكنين في الأرض. ويجلي القرآن الكريم هذه المعاني، بقوله تعالى: ﴿أَيُّدُ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَةٌ ضُعْفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٦٦﴾ [البقرة: ٢٦٦].

ويؤكد القرآن الكريم على أن الحرية بمثابة مفتاح لعدم الوقوع في وضعية العمل الحابط هذه، حيث نطالع المقارنة بين العبد المملوك، والمؤمن الذي رزقه الله رزقاً حسناً. الأول لا يرجى منه أي خير، بعكس الثاني. فالحق يقول: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَمْلُوكًا لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَمَن رَزَقْنَاهُ مِنَّا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا هَلْ يَسْتَوِي هَٰذَا الَّذِي يَخْلُقُ اللَّهُ يَهْدِي بِآيَاتِهِ لِقَوْمٍ يُدْعَىٰ ۚ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا زُجَلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٧٥﴾ [النحل: ٧٥، ٧٦].

وأساس المسؤولية هو سخاء النفس الإنسانية بالقيام بما خلقت له، أو بخلها على نفسها بالانشغال عنه بما خلقه الله من أجل تعزيز كمالها وحريتها. ومن هذا المنطلق يرفض ابن القيم الفهم المغلوط لقوله تعالى: ﴿فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ ۚ وَلِيُبْلِيَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءٌ حَسَنًا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿١٧﴾ [الأنفال: ١٧]، على أنه سلب فعل الرسول عنه، وهو الوهم الذي بنى عليه البعض مقولة الجبر وإبطال نسبة الأفعال إلى العباد، ويرى أن ذلك يمثل غلطاً في فهم القرآن، ولو صح لوجب تعميمه في كل الأعمال. فالرسول كان منه مبدأ الرمي، ومن الله كان: الإيصال.

فالأخذ بالسبب هو سنة رسول الله كإمام للمتوكلين، مع الإيمان بأن تحقيق المقصود يظل متوقفاً على إرادة الله تعالى، التي تظل حاكمة للأسباب. ونهاية مدلول نسبة الرمي إلى الله ونفيه عن الرسول، بالتالي هي مجرد: التنشئة على تحاشي الغلو في قيمة السبب. وتندرج هنا قيمة الاستعاذة بالله تعالى كمعنى قائم بقلب المؤمن، غير المعنى الذهني، لا تحيط به العبارة، ويشكل أحد أهم أركان تأسيس القابلية لتغيير ما بالنفس في اتجاه مرضاة الله، جوهره هو: الفرار إلى الله تعالى والتحصن به بوصفه العاصم للمستعيز به من كافة أسباب الخوف. والإنسان في أمس الحاجة إلى تلك الاستعاذة، بما أن مفهوم (الناس) ذاته مشتق من: النوس، وهو الحركة المتتابعة، الظاهرة والباطنة. ومقتضى الحركة هو: الملابس لفعل يتعرض فاعله إلى الفرصة والخطر في آن واحد. ومن أهم ما يعزز ثقة الإنسان في نفسه

في ظل هذا الطابع الحركي لمسيرته على الأرض، الحب لله، وفي الله. ومفهوم الحب في لغة الضاد هو: الإناء الواسع الممتلئ بما فيه بحيث لا يسع غيره، المتسم بالصفاء والثبات، والعمق، بما أنه يرادف سويداء القلب. ومفهوم الحب في القرآن غزير المعاني والدلالات، وجوهره هو: الرغبة في الله وفيما عند الله. ومن مؤشرات الحب تقديم المعبود والمستعان، حتى على فعل العبادة والاستعانة. والعبادة هي غاية الطاعة، كما أن الحمد من أعلى منازل العبودية لله تعالى^(١).

ويؤكد القرآن علي جريان سنة الله تعالى في خلقه على التذكير بأيام الله ونعمه، وترتيب المشيئة الإلهية بالبشر على تصرفهم، بحيث تكون تلك المشيئة ترجمة لسلوكهم. فالله لا يغير ما بالناس من نعمة أو بؤس حتى يغيروا مشاعرهم وأعمالهم وواقع حياتهم. ومن تكريم الله للإنسان أن يكون الإنسان هو أداة التنفيذ لمشيئة الله فيه. ومن قبيل مساعدة الإنسان على التعرف على تغيير ما بالنفس، يأتي تنبيه القرآن الكريم له إلى أن دعوة الحق لله وحده، ودعوة غيره لا تثمر في النهاية إلا السراب، مع تعميق هذا المبدأ بأساليب تربوية قرآنية من بينها: توجيه الأسئلة للبيان والإسماع، والاستنكار، وإقامة الحجة، مع طرح الإجابات الصحيحة بأساليب متنوعة، وبما يمكن أن نسميه: السبح اللطيف في بحر المعاني التي تمس صميم القلب الإنساني^(٢).

أما الظالم لنفسه فهو المضيع للواجبات المنتهك للحرمان بشتى صور الظلم المحتملة. أما المقتصد فهو المكتفي بالكفاف من فعل الخير، الواقف عند حد فعل الواجبات وترك المحرمات. أما السابق بالخيرات فهو الذي يتقرب إلى الله بالمندوبات مع الواجبات، ويظهر ثوبه، بما يحمله هذا المفهوم من عمق ينطلق به من تطهير الثياب من النجاسة لتصير صالحة للصلاة بها، ليصل به إلى: تطهير القلب من الشرك، والنفس من الذنب، وإصلاح العمل، وابتغاء الخلق الحسن والكسب الطيب، والبيت المطهر، وتربية النساء على الطهر والعفاف. بمعنى آخر تتكامل طهارة الظاهر مع كافة السبل لتحقيق طهارة القلب، بما أن مفهوم تطهير الثوب، يدل بطريق التنبيه واللزم، وإن لم يتناول باللفظ: طهارة القلب. ومن مقتضى ذلك، النظر في نعم الله ونعمه، واستبصار العبرة التاريخية، واستحضار الرحمة الإلهية في فطرة العباد على الاختلاف في الألسن والألوان والأفهام^(٣).

(١) صبري المتولي: مرجع سابق، ص ١٣٥، ١٣٦، ٢٦٤ - ٢٨١، ٣١٣ - ٣٣٢.

(٢) سيد قطب، ٤/ ٢٠٤٣، ٢٠٤٩، ٢٠٥٠.

(٣) د. صبري المتولي: مرجع سابق، ص ٥٩ - ٦٣. ويمكن الإشارة هنا إلى أن ابن القيم يؤسس لفكرة بناء المفاهيم القرآنية من =

٢ - أبعاد القيم الكثرية:

سنحاول رصد هذه الأبعاد، بشكل أولي عبر الإشارة إلى أهم سمات منظومة الأخلاق القرآنية، واستقراء مضامين قيم الحرية والعدالة والإحسان في بعض سور القرآن الكريم، مع الاستعانة بما تستدعيه من مجمل السياق القرآني، بوصفه جملة واحدة، بل كلمة واحدة:

- سمات منظومة الأخلاق القرآنية:

أهمل المستشرقون والباحثون الإسلاميون على السواء التأسيس لعلم الأخلاق القرآني، مما أوقع البشرية في فراغ أخلاقي بالغ العمق، على صعيد كلٍّ من: التأسيس النظري لمنظومة مبادئ الأخلاقية القرآنية، وصياغة قواعد تفعيلها في واقع البشرية. ولسنا بصدد الدخول في تفصيلات تلك المنظومة، وإنما نحن أمام لمحة خاطفة حول خصائص وسمات الأخلاق القرآنية التي يلزم التركيز عليها في عملية التنشئة السياسية الإنسانية النطاق.

ويمثل القرآن الكريم اللبنة الخاتمة للوحي الإلهي على مدى حياة الإنسان على الأرض، وهي لبنة مصدقة لما قبلها، ومهيمنة عليه، بمعنى أنها حفظت ما سبقها من الصواب، وصارت هي الكلمة التامة المتممة إلى قيام الساعة، وصاغت عبرة الماضي الإنساني في وحدة لا إفراط فيها ولا تفريط. والبحث في هذه المنظومة يقتضي تحليلاً سياقياً للنصوص ذات الصلة بالقيم الإسلامية من جهة، والتفاعلات، ودوائر التأثير المتبادل فيما بينها من جهة، والإطار السلوكي الذي ترسمه لمختلف مجالات الحياة، من جهة أخرى. ومن أهم خصائص هذه المنظومة:

أ- الوضوح والمرونة المنضبطة: تتسم القيم القرآنية بالوضوح الذي تنتفي معه الضبابية من حيث المبادئ العريضة، وينفسح المجال في نفس الوقت لدرجة كبيرة من الحرية للفرد والجماعة في التكيف والمواءمة واختيار شكل التفعيل، مما يعزز الشخصية الإنسانية. فلا موضع في بناء تلك القيم للإفراط ولا التفريط من حيث كم وكيف القواعد الأخلاقية. وينصب التحذير القرآني في التعامل مع القيم على عدوين اثنين: الانقياد الأعمى، اتباع الهوى دون بصيرة.

= خلال البحث فيما تدل عليه باللفظ وبطريق التنبيه واللزوم، بأساليب من أهمها: تفسير القرآن بالقرآن، وبالسنة، وبأقوال الصحابة والتابعين مع ملاحظة أن أقوالهم تضمنت التعبير عن الشيء بعينه أو بلازمه أو بنظيره، إلى جانب الاستدلال والاستنباط بشواهد لا يعارضها نص صريح، فضلاً عن البحث في الإشارات والفيض القرآني المنضبط بعدم الخروج عن المدلول المباشر للفظ القرآني في لغة القرآن الكريم، واتفاق مضمونه مع شواهد قرآنية أو نبوية صحيحة، أو على الأقل عدم وجود شواهد قرآنية معارضة له. ومن نافلة القول، أن تطبيق هذه المنهجية يحتاج إلى مفسر مزود بعدة كسبية ووهبية. فكلما زاد نصيب مستخدم هذه المنهجية من أساسيات العلوم الضرورية، والإلمام بقضايا واقع الأمة، كلما زادت قدرته على التحليل. انظر في تفصيلات ذلك، المرجع السابق، ص ٨٨ - ٩٥.

ب - العمومية المتجاوزة: رغم أن الفطرة الإنسانية سليمة في أساسها، فإن بقاء استوائها يظل مرهوناً بمنهج من خارجها يحكمها، مصدره هو الله تعالى. وتستوي البشرية في الخضوع لهذا المصدر. بل إن رسول الله ﷺ هو أول خاضع لذلك المنهج بدليل قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَسْلَمَ وَلَا تَكُونُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام: ١٤].

ومن أهم خصائص الإلزام الأخلاقي في القرآن الكريم، أن الفرد، والجماعة محكومان في كل أحوالهما بالأخلاق. وللتكليف الشرعي طابع فردي وجماعي، ويستوي الجميع أمامه. فما يرتضيه الإنسان لنفسه، يصير واجباً عليه لغيره. ولا ينفي خصوص السبب عموم الحكم. ولا موضع لأن يأمر الإنسان غيره بالبر، وينسى نفسه. والحالة الوحيدة التي لا تطبق فيها القاعدة الأخلاقية هي حالة الضرورة الملجئة. وتختلف الضرورة الأخلاقية عن الضرورة المادية والضرورة المنطقية. فالقانون الأخلاقي يفترض حيابة الإنسان لحرية الاختيار. ومن خلال التفاعل بين المثل الشامل الأعلى، والواقع، تتحدد خريطة سبيل لضمير الإنسان، تجمع بين: ضرورات ثبات السنن الإلهية، وفرص الإبداع الإنساني، بحيث يظل الإنسان صانعاً لقرار في كل لحظة من لحظات حياته، قدر استطاعته، على نحو يكون معه ضميره حاضراً ومستعداً للنصح وللنصيحة، بل يصير بذلك صاحب ضمير، يشرع له وينقله من: المفهوم الأخلاقي، إلى العمل الأخلاقي، الذي لا يحد حريته، بل ينميها، بما أنه يوفر له ما كان سيضيعه من وقت وجهد في التردد، ويحد من فرص وقوعه في الخطأ، ويفسح له مجالاً للبحث في أنسب طرق رعاية الواجب. ومعنى ذلك، أن القواعد الأخلاقية القرآنية لا تمثل قيوداً، بل تمثل قاطرة لتنمية الحرية الإنسانية، والإبداع في تطبيق تلك القواعد.

ج - الجمع بين كونها قيمة بحد ذاتها وأهميتها في العمران الإنساني: الأخلاق، في المنظور القرآني فردية وجماعية في آن واحد. بل إن القرآن يعامل الجماعة والأمة على أنها بمثابة فرد، لما تمثله من وحدة في الشخصية. وتقوم الأخلاق القرآنية على: قيمة الأخلاق في حد ذاتها، إلى جانب ضرورتها الاجتماعية، واستدعاء العقل الراشد لها. وتكمل ذلك بالاستناد على قاعدة أن المشرع هو الله، وهو أهل التقوى، الذي تمت كلمته صدقاً وعدلاً، بما يستبطنه ذلك من الامتلاء بالحب لله، والإيمان بالجزاء على الفعل الأخلاقي.

د - أخلاق مسببة: المتأمل في الوصايا القرآنية، يلاحظ يسر أن معظمها معلل بشكل صريح، إما بمسوغات موقفية، أو ضميرية، أو باعتبارات مآلات الأفعال. ويركز القرآن الكريم في عملية التنشئة على البعد الإنساني في منظومة الجزاء. فمن تنزل القرآن على قلبه ﷺ، وكان هو المتلقي الأول لها، والذي تجسد فيه بحيث كان قرآناً يمشي على الأرض،

يعلن أنه لا يفرض دعوته بالإكراه، ولا يبتغي عليها أجرًا إلا المودة في القربى، ويثبت له القرآن الكريم أنه ليس بشاعر ولا كاهن ولا كاذب، ولا صاحب هوى، ولا مجنون، وإنما هو حامل: نور اليقين، الهادي إلى الصراط المستقيم، المبلغ لخير الحديث، الممثل لأكبر رسالة موافقة للفطرة التي فطر الله الناس عليها. ومحط دعوته هو: العمل الطيب. فمبتغاه هو: الأحسن والأعدل، وطهارة القلب وانسراح النفوس، والنهي عن الكذب والجهالة والهوى الجامح وإراقة الدم الإنساني بغير حق، وشهادة الزور. وغاية دعوته هي: اقتحام البشرية بكل أنساقها العقبة بجهد فردي وجماعي أخلاقي، عنوانه: الوسطية والتنافس في فعل الخيرات واستعمال الطيبات، والتواصي بالصبر وبالمرحمة، ووصل ما أمر الله به أن يوصل.

ومن شأن تفعيل هذه المبادئ القرآنية في فضاء عملية التنشئة إحداث تحول نوعي في تلك العملية على صعيد المدخلات والمخرجات، على نحو لا يقف عند حد ترشيد معاملة أمة الإجابة لذاتها، بل يرقى إلى مستوى تكريم الإنسان، بما أنه إنسان، بصرف النظر عن أي اعتبار آخر. ذلك أن كل ما ينال من كرامة الإنسان هو بمثابة انحراف عن الصراط المستقيم، وسقوط في دائرة العمى والصمم والجهالة، التي يتدنى معها الإنسان إلى مرتبة أدنى من مرتبة الكلب. والخلق هو صفة في النفس، في جانب القصد والإرادة، لا في جانب العقل والعاطفة. بمعنى آخر يتعلق الخلق بنوع من الأهداف الإرادية، التي ينشأ عن اختيارها وصف يعود على النفس بأنها: خيرة أو شريرة. أما السلوك فهو أسلوب ترجمة الخلق إلى عمل. ولكي يكون العمل علامة على خلق صاحبه، بما يعني تحويل القيم إلى سلوكيات، يلزم توفر عنصرين: تكرار الأعمال على نسق معين حتى تصبح بمثابة عادة مستقرة، وتوفر علامات على أن تلك الأفعال نابعة من النفس، وليست ناتجة على نحو متكلف من مؤثر خارجي. والخلق قد يكون كامناً، ويحتاج إلى بواعث لظهوره إلى حيز الوجود في عادات مستقرة. والأخلاق فطرية بدرجة ما، ويمكن اكتسابها وفقدانها بدرجة ما أيضاً.

هـ - كثيفة المراقبة:

يتبنى المنظور القرآني مفهوماً رحباً لمراقبة الظروف الموقفية، في تفاعلها مع السلوكيات الإنسانية. فهو يضع المؤمن أمام إحساس بأن الله مطلع على سره وعلايته، وأن الملائكة الحفظة، والكرام الكاتبين مرافقون له على الدوام. وهذا هو جوهر عملية استحضار الجزاء. وقد يجد المرء نفسه حسب قابليته للمسئولية في مواجهة كافة الظروف الموقفية، في واحد من أربعة أنواع من الذوات الإنسانية:

أولها: صنف يجد نفسه في موقف المستحضر لمعية الله والحفظة، الملتزم بأمر الله، المستمد منه لمدد لا ينضب، يتلاشى في ظله الإحساس بالضعف في قيامه بأمره. فهو يشعر بقوة مستمدة من تفكيره الدائم في الله في لحظة العمل، ومن إحساسه بالارتياح وجاذبية الحب، المتأسسة على الإيمان بأن الله يراه، حتى وإن لم يكن هو يراه.

وثانيها: صنف يجد نفسه في موقع الملتزم بأحكام الشريعة، المعرض في نفس الوقت للوقوع في الخطأ، المحتاج إلى من يدفعه عن مواطن الشبهات والمغريات بالخطأ.

وثالثها: صنف يجد نفسه في موقع من يقترب من الخطأ، ويغلب على صحيفه عمله العمل السيئ، ويحتاج إلى المنع، أكثر مما يحتاج إلى الدفع، ويكون في حاجة إلى برهان ربه الذي يغذي فيه الحياء من الله، ليحفظ الرأس وما وعى والبطن وما حوى، ويتذكر الموت والبلى، ويؤثر الآخرة على الأولى.

وفي حين يحتاج الأول إلى التمكين لحاسة الحب في الله والحب لله، يحتاج الثاني إلى تعزيز الدافعية للخروج السريع من الخطأ، بينما يحتاج الثالث إلى درجة من الوعي تعزز الإحساس بالحاجة إلى استعادة الفطرة السليمة.

أما الصنف الرابع: فيشمل كل من لم يدخل في الإسلام. ويظل هذا النوع بحاجة إلى استشارة فطرة الإنسان العاقل الكامنة في عمقه، وتنشيطها، والأمل في حسن الخاتمة له، ما دام على قيد الحياة.

ويُستفاد من الطرح السابق: أن المسؤولية أبعد ما تكون في المنظور القرآني عن كونها دليلاً لإثبات التهمة والإدانة. إنها بالأحرى، وسيلة لتعزيز القدرة على استعادة الفطرة الصحيحة، واستحضار مآلات الأفعال. ومن هذه المآلات ما يتعلق بالخير الفردي، ومنها ما يتعلق بالخير العام، في العاجلة، وفي الآخرة، مع التربية على اعتبار الجزاء الآجل الأدم، خير من الجزاء العاجل المنقطع بعد حين. ويؤسس ذلك للتنشئة على الرؤية المستقبلية الواسعة الأفق القادرة على ربط الماضي بالحاضر بالمستقبل، وربط الدنيا بالآخرة. ومن بين ما يشير إليه القرآن الكريم في هذا الصدد، من جزاء معنوي، الحديث عن: حسن المآب، الفوز، العيشة الراضية، الأمن وعدم الخوف، السعادة، انتفاء الحزن والخزي، المقام السعيد، الجنة الراضية، الظل الممدود، الروح والريحان. وينبه القرآن الكريم إلى أن المتع الأخلاقية متدرجة، وفي ذروتها: رضوان من الله أكبر، وفضل من الله ورحمة خير من كل ما تجمع البشرية. ومن الملاحظ أن القرآن الكريم لم ترد به أية إشارة إلى معاشره الرجال للنساء

في الجنة. فقط يشير إلى حياة جامعة بين الرجال والنساء، عنوانها هو: الحب المتبادل، والطهارة، والإنشاء الجديد، حيث لا تعلم نفس ما أُخفي للصالحين فيها من قرة أعين.

وفي المقابل، يشير القرآن الكريم إلى عقوبات أخلاقية سلبية، تعلو فيها مرة أخرى، العقوبات المعنوية على العقوبات البدنية، حيث يشير القرآن إلى: خيبة الأمل، وحبوط الأعمال، والحرمان من النور، واليأس من - رحمة الله -، والهوان، والخذلان، والنسيان، والخسران، وعدم تفتح أبواب السماء، وحمل الأوزار على الظهر، وعلو الظلمة والغبار، في مقابل الإشارة إلى: النار الحامية الموصدة^(١).

و - موافقة للفطرة وقابلة للاكتساب: يعتقد فريق من البشر، باستحالة تغيير الأخلاق أو اكتسابها. وحجتهم في ذلك، أنه كما أن الإنسان لا يستطيع تغيير خلقته من الدمامة إلى الوسامة، فإنه لا يستطيع أن يغير فطرته من الشرية إلى الخيرية. وحجة هؤلاء مناقضة لمنظور القرآن الخاص بإمكانية تغيير الإنسان ما بنفسه. كما أن الواقع يرد عليها. فلقد تمكن الإنسان من ترويض الحيوانات والطيور وتغيير طبائعهم. وليس ثمة ما يمنعه من ترويض غرائزه. وكما أن الإنسان يهذب شعره وأظافره، فليس ثمة ما يمنعه من أن يطهر باطنه ويزكيه. ومجال الجهاد الأخلاقي مفتوح أمام الإنسان صاحب الفطرة القابلة للكمال، غير المستجمعة له، إلا بالفعل الإنساني. والمرء لا ينشئ نفسه خلقاً آخر، وإنما يهذبها ويعالجها ويزينها. ومع الإنسان من فطرته ما هو بمثابة كلبين: كلب الصيد (المتمثل في غريزة الشهوة، الذي يبعثه في طلب طريدته) وكلب الحراسة (الذي يتمثل في غريزة الغضب، الذي يدفع به للصوص عن نفسه، وعن من يعولهم). وليس من الحكمة في شيء أن يقتل الإنسان، أيّاً من كلبيه هذين. فقط، عليه أن يُعلم كلب الصيد أن لا يتعقب ما لم يأذن الله له بصيده، ولا يأكل مما أمسكه عليه إلا بذكر اسم الله عليه، وأن يُعلم كلب الحراسة، أن لا ينبح إلا في وجه الطغيان والظلم. والطباع نوعان: سجايا فطرية قاصرة على نفس صاحبها، لا تدعوه إلى فعل الخير ولا لفعل الشر، وهي بمثابة قوة كامنة، لا قيمة لها إلا بتفعيلها. وسجايا حافزة للإنسان لفعل الخير أو لفعل الشر. ويجب التمييز في نطاق الأخيرة بين الإيحاء، وبين قبول الإيحاء. الأخير فقط هو المؤسس للمسؤولية، والذي على أساسه، يتنصل الشيطان، في نهاية المطاف من مسئولية الإفساد الإنساني في الأرض، ويحملها على الذوات الإنسانية التي قبلت من قبل مختاراً ما أوحى به إليها من زخرف القول غروراً. وفي بيان ذلك، نقرأ قول الله تعالى:

(١) د. محمد عبد الله دراز: دستور الأخلاق في القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن، تعريب وتحقيق وتعليق: د. عبد الصبور شاهين، مراجعة: د. السيد محمد بدوي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥ م.

﴿ وَقَالَ الشَّيْطَانُ لَمَّا قُضِيَ الْأَمْرُ إِنَّ اللَّهَ وَعَدَكُمْ وَعْدَ الْحَقِّ وَوَعَدْتُكُمْ فَأَخْلَفْتُكُمْ وَمَا كَانَ لِي عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ إِلَّا أَنْ دَعَوْتُكُمْ فَاسْتَجَبْتُمْ لِي فَلَا تَلُومُونِي وَلُومُوا أَنْفُسَكُمْ مَا أَنَا بِمُصْرِخِكُمْ وَمَا أَنَا بِمُصْرِخِكُمْ إِنِّي كَفَرْتُ بِمَا أَشْرَكْتُمُونِ مِنْ قَبْلُ إِنَّ الظَّالِمِينَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [إبراهيم: ٢٢].

وقد تؤدي العوائد الشخصية والوراثية، وأعراف المجتمع إلى تولد عادات مستقرة في سلوك الإنسان غير معبرة عن الطبع الحقيقي الكامن في جوهره، ومن شأن عملية تنشئة تحرك وعيه بطابعه الإيجابي المغاير لذلك الذي حركته العادات والتقاليد فيه، أن يفسح المجال للتمكين لقابليته للتغيير بالتربية والتهديب، عبر جهاد النفس الذي يحيي فيه الحرص على ما ينفعه، واستبعاد الإحساس بالعجز، عبر الاستعانة بالله تعالى.

ز - واسعة الأفق في نظرتها للواقع: يشمل مفهوم الواقع - في ظل هذه المنظومة - فضاء الماضي والحاضر والمستقبل، على صعيد ما هو كائن، وما كان، وما سيكون، من مبادئ ومعاني وأنماط سلوكية. والإنسان على نفسه بصيرة، حيث يتمتع كل إنسان بحاسة التمييز بين الخير والشر. ويحتاج الإنسان إلى المنهج الإلهي ليحسم النقاط التي لا تمثل شراً محضاً، ولا خيراً محضاً، وتنطمس فيها معالم تبين الخيط الأبيض من الخيط الأسود. فمهمة الرسل هي إتمام مكارم الأخلاق، ورسم طريق الهدى في ترتيب الأولويات حينما تتزاحم وتتعارض. ومن هنا فإن الوحي يضيف إلى النور العقلي، ما يتممه، بحيث يصير المرء مستعيناً بنور على نور. ولا يُغفل هذا المنظور عقل الإنسان ووجدانه، بل يتخذهما شهيدين لما جاء به الوحي.

فالقرآن يقرر أن البشر فُطروا على التوحيد، ولديهم بصيرة كاشفة، إلى حد أن الحق يقول: ﴿ أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَخْلَعُهُمْ هَذَا أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاعُونَ ﴾ [الطور: ٣٢]، معتبراً عدم إعمال العقول في الحكم على الأمور، مدخلاً للإصابة بالطغيان. والنور القرآني لا يلغي النور العقلي، بل يغذيه ويكمله، ويحميه من الوهم والشبهة، ويسد دائرة ما لا دخل للعقل فيه بإطلاق كالعبادات. فنور الفطرة ونور الوحي يتكاملان، في شريعة لا موضع فيها للإكراه، ولا للتغيير إلا من أعماق الضمير الإنساني، الذي يلزم الإنسان في دنياه وآخرته، مصداقاً لقول الله تعالى: ﴿ وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَبْعَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا ﴾ [الإسراء: ١٣].

ح - متسامية في تصورها لمنظومة الجزاء: فكل أشكال الجزاء، في منظورها، لا تعدو أن تكون مظاهر لرضا الله أو سخطه، كخلاصة لقيمة الفعل الإنساني، والله يقول: ﴿ بَقِيَتْ لِلَّهِ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ ﴾ [هود: ٨٦]. فالفضيلة قيمة بحد ذاتها.

وذروة التربية الإنسانية هي: الإخلاص في ابتغاء وجه الله. ومدار التربية في منظورها هو: التصدي بفعل إنساني إرادي للمؤثرات السلبية على سلوك النشء، وفي مقدمتها: البيئة الفاسدة، والأعراف الفاسدة، والقذوة الضارة. وعلى الأرضية التي تتطهر من هذه الموانع، يجري التأسيس للتربية على وحدة الغاية، والتوفيق بين وسائل بلوغها، وإعلاء صرح المعنى المشترك الذي جاءت به كافة الأديان، بما أن الإسلام هو دين الله، من بداية الكون إلى نهايته.

ومن الشواهد على هذا الجذر الجامع بين البشر، يأتي تحديد مهمة الرسل بالبلاغ الذي لا إكراه فيه ولا معه، وتفويض أمر العقيدة لله تعالى، وحظر مناوشة المخالف أو التضييق عليه في أمور الدنيا، والأمر بالبر إليه والعدل فيه، ما لم يبتغ الفتنة في الدين، وبذل غاية الجهد من أجل تحاشي الحرب، والجنوح للسلم حالة جنوح الخصم لها، والالتزام بمبدأ عدم الاعتداء في حالة الحرب، وبالإحسان في إنهاء آثارها.

والرمز الذي أقامه النبي ﷺ في حسم الخلاف بشأن وضع الحجر الأسود، وفي الاشتراك في حلف الفضول، يتعانق مع رمز الجمعة والجامع، ومع الرجاء الذي يؤسسه القرآن الكريم، في إمكانية تبدل العداوة إلى محبة، بين أمة الإجابة والمبتغين للفتنة، في قوله تعالى: ﴿عَسَىٰ اللَّهُ أَن يَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الَّذِينَ عَادَيْتُم مِّنْهُمْ مَّوَدَّةً ۚ وَاللَّهُ قَدِيرٌ ۚ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [المتحنة: ٧]، مما يبرهن على أن عنوان الدعوة الإسلامية هو: الوئام الإنساني. فالمسلم لم يحمل السلاح أبداً ليفرض عقيدته، إذ هو مأمور بحراسة قاعدة: لا إكراه في الدين. وخبرة الحديدية تؤكد أن الإسلام يدعو إلى تفضيل الصلح التفاوضي المجحف في شروطه، على الحرب، صيانةً للأرواح والمال وكرامة الإنسان، وصلة الرحم. كما تؤسس تلك الخبرة لأخلاقية عدم التوقف عند الشكليات في العمل الصالح، وللالتزام الصارم بالعقود^(١).

الْمَبْحَثُ الثَّالِثُ

الأطر المنهجية للأسوة الحسنة

يقف مقصود هذا المبحث عند مجرد الإشارة إلى خطوط عريضة، لأطر منهجية للتعامل

(١) وواقع الأمر، أن الكثير من المفاهيم والمبادئ سالفة الذكر، راحت ضحية للتعليم القشري المستند على حواشي التأخرين، والذي تولدت عنه أعراف وعادات سقيمة، استحكمت في الأمة في لحظة ضعفها، واشتبهت عليها، ووقعت معها في التطفيف، بإهمال آيات الله في الأنفس والآفاق. د. محمد عبد الله دراز، دراسات إسلامية... مرجع سابق، ص ٨٨ - ١٨١.

مع القرآن، وكتب الحديث، والسيرة، وامتلاك مهارة انتقاء مجموعة من أصح الأحاديث المتواترة، والبحث في حقولها الدلالية ومضامينها السياسية، وتفعيلها، كأحد متطلبات الأسوة الحسنة بالقرآن والنبي ﷺ في حقل التنشئة السياسية، سواء على صعيد عملية التنشئة، أو تأسيس علم التنشئة الإنسانية.

ولقد شيدت الجماعة البحثية الإسلامية المعاصرة، مجموعة من الأطر المنهجية، بجهود بحثية فردية وجماعية، تدعو هذه الدراسة إلى تعميقها وإشاعة المعرفة بها في أوساط الجماعة العلمية، للتأسيس عليها، في بناء أفق الأسوة الحسنة بالقرآن والسنة النبوية، والقراءة الصحيحة لعطائهما، كأحد المداخل المهمة للتنشئة السياسية الإسلامية. ومن نافلة القول الإشارة إلى أن ريادة القرآن والسنة كمصدرين للأسوة الحسنة في مجال التنشئة الإنسانية، لا ينفي أن الاستفادة منهما تتوقف على مدى امتلاك أسباب القراءة الصحيحة والفهم المستقيم. وفيما يلي فكرة موجزة عن أبعاد بعض هذه الأطر، التي لا تزال أولية وبحاجة إلى المزيد من الصقل والتطوير:

أولاً: منهجية الإثراء الفطري:

تتأسس هذه المنهجية على ضرورة مراعاة المخطط لعملية التنشئة السياسية والباحث في حقلها لمبادئ خمسة، هي:

١ - الإسلام هو نواة الاعتدال في حالة الاعتلال التي تعاني منها الأمة:

ينطلق منطق هذا المبدأ من حقيقة أن اعتلال الحياة في الأمة بوصفها شبيهة بالكائن الحي، يدعم بقية من الصحة في بنائها، مؤسسة على: نواة الشخصية المسلمة، العابدة لله، والمتسمة بالتقوى والإحسان، والتي تتخذ من السياسة موقفاً قوامه: الوعي العقلي والقلبي بالتاريخ، والقدرة على النقد، وعلى الرفض، والجمع بين الثقة بالممكنات، والثقة المصيرية الواعية بما يمكن أن نسميه: قراءة القلب التاريخي للأمة، النابذة للقراءة الخارجية، التي تجعل الأمة تدرك أن في قلب كل هزيمة نصراً، وتمكنها من الرجاء ببصيرة تنفذ إلى العمق الحقيقي للذات، متحررة من كل دواعي اليأس والقنوط من رحمة الله^(١).

٢ - مركزية مفهوم الأمة الحرة:

الأمة الحرة هي الوجه الآخر للتوحيد، وهي مؤشر تفعيله في العمران الإنساني. وتتسع التنشئة السياسية في ظل هذا المعنى لتشمل: عملية بناء الوعي السياسي المؤسس للإنسانية

(١) د. سيد أحمد عثمان: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م، ص ٨ - ١٧.

الحرية والمحرك لها، على صعيد أمتي الإجابة والدعوة، على الحرية التوحيدية بوصفها ركن الأساس لكلمة سواء بينهما^(١).

٣ - تأسيس الوعي على القراء البديلة:

يلزم لتفعيل الأسوة الحسنة في القرآن والأمة، في عملية تنشئة منبثقة من الرؤية الكلية الإسلامية، السعي إلى إبداع، وصقل، وتعميم الوعي، بأدوات القراءة بسم الله، التي تعزز الوعي النقدي البناء والهادف بالمنطلقات والغايات والأهداف الرئيسة للأمة، والقدرة على الوصف، والتفكيك وإعادة البناء^(٢).

ومن المحطات الكبرى لهذه القراءة: تجاوز التعامل الوجداني، ودائرة الخطاب المأزوم، وتأسيس معايير بناء الأجندة البحثية على الوعي بالأجندات المفروضة، والأولى بالدراسة، والوعي بمستويات خريطة بناء المفاهيم من أرضية إسلامية.

وتؤسس هذه القراءة لفقه الفطرة الإنسانية السوية وتساهم في تنمية وعي القائمين على عملية التنشئة، بالإشكاليات الأولى بالدراسة والاهتمام، بما يساهم في تنشئة نوعية منهم جديرة بأن تحمل أمانة هذا الثغر المعرفي. ومن أهم الخطوط الإرشادية التي يجب أن يهتم بها من يطبق هذه المنهجية، البحث في نطاق: التأسيس لترشيد العلاقة بين الفرد والكون الاجتماعي، في ظل أنساق مجتمعية متشابكة تبدأ بالأسرة، وتنتهي بالأسرة الإنسانية في كل زمان ومكان، والتدقيق في مستويات سلوك الذات الإنسانية في فلكها الاجتماعي والإنساني^(٣).

(١) د. صلاح الدين أرقه دان: التخلف السياسي في الفكر الإسلامي المعاصر، بيروت: دار النفائس ٢٠٠٢م، ص ١٥، ١٨ - ٤٥، ٨٢، ٨٣، ٢٠٩ - ٢١٦. وانظر في التأسيس الفكري لقيمة: الحرية التوحيدية، د. السيد عمر: التنشئة السياسية لدى مدرسة المنار، مجلة النهضة، القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، يناير ٢٠٠٤م.

(٢) د. سيد أحمد عثمان: التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م، ص ٤٠ - ٥٩.

(٣) انظر في التفاصيل: د. منى أبو الفضل: خطاب المرأة والنهضة والقراءة: بعض الإيضاحات والإشارات حول المنطلقات المنهجية، ملحق البحث المقدم في مؤتمر: مئوية قاسم أمين وتحرير المرأة، ٢٤ أكتوبر ١٩٩٩م، القاهرة: جمعية دراسات المرأة والحضارة، ص ٢ - ٩. وراجع في تفكيك النظريات الاجتماعية المعاصرة، وبناء نظرية اجتماعية إسلامية بديلة، تحقق استعادة وحدة المعرفة المتراحة، وتعزز مناعة الباحث المسلم ضد (الفتنة بالمنهج) وتمكنه من الحذر من ظاهرة: النفاق المنهجي الصريح أو الضمني الذي قد يأخذ أحد شكله: النقد على صعيد الخطاب مع التقليد على صعيد الفعل، أو التزام الصمت على الصعيد الفعلي، دراسة لنا تحت النشر: د. السيد عمر، تقويم منهجية إسلامية المعرفة في ربع قرن، ضمن: تقويم إسلامية المعرفة في ربع قرن، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٥م، والمنهج الذي ترسمه هذه الدراسة لتحقيق تلك المناعة هو العودة إلى مرتكزات (القراءة بسم الله) الأربعة: لماذا تسعى الأمة إلى المعرفة؟ ما المعرفة التي تمكنها من تحقيق ما تسعى إليه؟ ما ضوابط هذا السعي؟ كيف تنصرف في ثمرة المعرفة بعد حيازتها؟ وتستدعي تلك القراءة مثلث: الإخاء الإنساني، التعارف الإنساني، التفعيل الحضاري، وذلك وصولاً إلى: تمكين الله في الأرض للأمة الواحدة الحرة، والتصحيح الحضاري، عبر التوبة النصوح. والسبيل إلى مداومة هذه القراءة هو: =

٤ - التمكين للفطرة الإنسانية السوية:

جوهر وظيفة التنشئة السياسية هو: التبصرة بأن من يتوقف يتقهقر، وجوهر رسالة الإنسان هو: استشراف آفاق الكمال الذاتي والجماعي عبر استحضار خصائص الفطرة الإنسانية.

ومقتضى مراعاة هذه الوظيفة هو: التركيز في التخطيط للتنشئة السياسية على: خصائص الإنسان الرباني في مقابل خصائص الإنسان الطبيعي كما تُصوره الاقترابات الغربية. فالسؤال المفتاحي الذي يجب أن يثيره الباحث في حقل التنشئة السياسية من منظور إسلامي يتعلق بـ: قابليات الفطرة الإنسانية البدنية والمعرفية والتعاطفية والأخلاقية والجمالية والدينية، وأهم خصائص الاستعداد الفطري لدى الإنسان، على صعيد التركيبة والإيثار والعمران، وموقع قابليات التدين كناظم لما عداها من القابليات، وآليات وسبل الوعي بها وتعزيزها، وتمثلها.

وتحتاج القراءة الصحيحة للقابليات الإنسانية، إلى تحرير العقل الإسلامي من أربعة اقترابات معاصرة مريضة: الاقتراب البيولوجي، و اقتراب النسبية، والاقتراب الآلي، والنزعة الاختزالية، والتركيز على أبعاد توجهات الإنسان في تفاعله مع ذاته ومع الوجود المحيط به، على مدارج تبدأ بـ: الدهشة الناجمة عن انفعاله بالظواهر، لتمر بـ: التساؤل الباحث عن إجابة منظمة، ثم: الاستكشاف الذي يمثل محاولة للفهم المنهجي للظواهر المراد تحليلها، حيث يتحرى الباحث الخضوع لمنطق الظاهرة بهدف تحليلها وتفسيرها وتقويمها، وضبطها والتنبؤ بها، وصولاً إلى: نظرة الاستغراق، التي يتعانق الباحث في رحابها مع الثمرة التي أنتجها بحثه، ويسعى من خلالها إلى الترشيد السياسي.

ومما ينبغي التركيز عليه على مستويات: التساؤل والاستكشاف والاستغراق، البحث عن موجّهات إثراء الفطرة الإنسانية السوية، وبالأخص: البحث في خلاصة التجارب التربوية، والحكمة والبصيرة الحديثة للأمم عبر الزمان والمكان، والوعي بأنه لا حتمية ولا نهائية في العلم، والتدقيق في سبل وآليات صيانة الفطرة، والإعداد للأومة وللأبوة وللأخوة، والتعمق في محددات صيانة الفطرة في إطار الأسرة، ثم في الأطر المجتمعية الأخرى،

= مداومة الطواف حول نواة المنهجية الإسلامية الصحيحة، وكعبتها وهي: المعايير الناظم التوحيدي الجامع.. وقارن مع مرتكزات النظرية الأخلاقية في القرآن الكريم، والتي يحددها د. محمد دراز بـ: الإلزام والمسئولية عن اختيار، والجزاء، والنية، والجهد الإنساني بمستوياته: جهد المدافعة، والجهد المبدع، د. محمد دراز، دستور الأخلاق في القرآن الكريم، تعريب وتحقيق وتعليق: د. عبد الصبور شاهين، مراجعة د. السيد محمد بدوي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥م، ص ٥٨٦، ٦٣١ - ٦٧٦.

كدور التعليم والعبادة، ووسائل الإعلام والمنتديات، والمعالم الأساسية لموازن حرية الإنسان على الصعيد البيولوجي، والإدراكي، والبدني، والوجداني، والأخلاقي، والميزان الديني المتعلق بالحرية التوحيدية، الممثل لميزان العدل بينها.

٥ - امتلاك الضمير الواعي:

بؤرة هذا المبدأ، هي استعادة الوعي بالأصول المرجعية للنظام المعرفي الإسلامي. فالفصل بين الدين والدنيا ليس هو أصل الأشياء. وموضوع الهوية الحضارية يجب أن يكون معياراً للسلوك وليس موضوعاً له. وعلى الباحث أن يستخدم الضمير الحاضر، وينبذ الحديث عن نفسه بضمير الغائب، وعليه أن يعاير العملية البحثية برمتها بالسياق الكلي الحضاري الإسلامي، وأن يتجنب السقوط في القراءات المريضة.

ومفتاح امتلاك هذا الوعي هو: التحرر الفكري والنفسي من هيمنة الاستئساد الحسي في مناهج البحث العلمي الراهنة ذات التوجه الغربي، واستبدالها بمحاولة للتحليل السياسي الرصين المتأني المنظم لبيئة الظاهرة الإنسانية. فالعمل البحثي عملية كشفية تتجاوز وصف الظاهر المحسوس إلى العمق. وهو عملية تصورية تقوم على نشاط ذهني خالص من جانب الباحث. وهو عملية متأنية، بما أن العجلة تنفي الصدق عنه. وهو عملية منظمة تصدر عن خطة ومنهج يرافقها في كل مراحلها. وهو أخيراً عملية كاشفة ذات طابع إبداعي على صعيد بنية الظاهرة ووظيفتها ومعناها.

ويقوم الباحث في ظل هذه المبادئ الخمسة، بتتقية التنشئة السياسية الإسلامية من العناصر الدخيلة عليها، واستكشاف مفتاح تماسك بنيتها، في ضوء ما بينها من علاقات متعددة المستويات، مع التدقيق في هرم تراتبية تلك المستويات المتدرجة من المستوى الأعظم وهو أساس البنية، مروراً بالأوسط وهو ظاهرها، وصولاً إلى الأعلى وهو مثال كمالها الذي تتجه بحركتها نحوه، بتعميق الحس بالوجهة والقصد والرؤية المستقبلية والضمير التحليلي المتجاوز لما هو كائن، والصبر التحليلي، والتدقيق في خصائص الأمة وملامح منظومة قيمها، على مستوى المبادئ، وعلى مستوى الممارسة السياسية، وعلى مستوى العبرة المستفادة، للتعامل مع تلك المستويات المترابطة، وتلمس الأدوات والأساليب البحثية اللائقة بكل مستوى، بحيث يخضع الباحث لمنطق الظاهرة التي يبحثها، ويتجنب ليّ عنقها، ويدعها تنطق بمدلولاتها وتكشف عن أسرارها^(١).

(١) سيد أحمد عثمان: التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م، مرجع سابق، ص ٤٠ - ٥٩.

ثانياً: منهجية تحليل القيم:

قدم أستاذنا الراحل العلامة حامد ربيع، منهجية تأسيسية لتحليل القيم السياسية، التي هي قطب الرحى في عملية التنشئة السياسية. وأفرخت مدرسته الفكرية العديد من الاقتربات النابعة من تلك المنهجية، والمنفتحة في ذات الوقت على العديد من المحاولات الأخرى الرامية إلى بناء منهجية إسلامية بديلة لتحليل السياسي. ودون دخول في تفاصيل لا يتسع لها المقام، يمكننا الإشارة إلى أهم معالم هذه المنهجية، والاقتربات البحثية المنبثقة منها، كما يلي:

أ - بناء مفهوم القيم:

يتأسس هذا الخط التوجيهي على التحرك على محاور أربعة في بناء مفهوم القيم الوثيق الصلة بعملية التنشئة السياسية: بناء المفهوم في اللغة (العربية واللغات الأخرى التي يستطيع الباحث البحث بها)، وفي الاصطلاح (وبالأخص في النسق المعرفي الغربي، ونظيره الإسلامي)، وفي الشرع (من خلال محاور الرؤية المعيارية الإسلامية للقيم السياسية بأبعادها الخمسة: العقيدة السياسية، والتخطيط السياسي، الفكر والنشاط السياسي، عملية التنبؤ السياسي، عملية الترشيد السياسي)، وعلى الصعيد الإجرائي بالتمييز بين وضعيات ثلاث للقيم السياسية (القيمة كمبدأ ناظم للوجود السياسي، والقيمة كنظام متجسد في أعراف وأطر مؤسسية، والقيمة كتطور سياسي ناتج عن التفاعل بين الوضعيتين السالفتي الذكر)، والوعي بحاجة التحليل السياسي للقيم إلى المنهجية التجريبية على صعيد الوصف، على صعيد بناء منظومة القيم، وشبكة العلاقات بينها، والتنبؤ السياسي، وإلى المنهجية الكفاحية المجسدة لحمل الباحث لهما، فيما يتعلق بسبل ترشيد تعاطي الواقع السياسي مع منظومة القيم الإسلامية^(١).

ب - منهجية الأنساق المتقابلة:

أسست أستاذتي الدكتورة منى أبو الفضل، أحد أهم رموز الجيل الأول من تلاميذ مدرسة حامد ربيع، تلك المنهجية، وأقامت - بامتلاكها ناصية بها عبر التعامل البحثي المباشر مع النسقين المعرفين الغربي والإسلامي، أو بالأحرى مع ما تسميه: النسق المتذبذب، والنسق التوحيدي - البرهان على الحاجة إلى نظرية اجتماعية بديلة.

(١) انظر: د. حامد ربيع: أبحاث في النظرية السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.

ودون دخول في تفاصيل لا يتسع لها المقام، يمكن القول بأن هذه المنهجية تقوم على التحليل السياسي المقارن للرؤية الكلية الإسلامية، في مقابل الرؤية الكلية الغربية على صعيد الوصف والتفكيك، ورصد شبكة العلاقات، وبناء الفرضيات العلمية، واختبارها في معمل الحاضر والماضي، وتأسيس قواعد سياسية لا زمانية ولا مكانية، يمكن في ضوءها طرح موجّهات ترشيدية للظاهرة السياسية بكافة أبعادها، ومن بينها البعد الخاص بالتنشئة السياسية، وإعادة الاعتبار لعلم السياسة، والقراءة المنهجية للفكر الإنساني بكل روافده^(١).

وتؤسس هذه المنهجية لقدرات النقد الذاتي البناء لحالة المنهجية في واقعنا المعاصر، وتصب في معيها محاولات عديدة جادة ترمي إلى: التخلص من الجانب الميت في الفقه الإسلامي، وتجاوز حالة عدم التوازن في اهتمام كتب المنهجية الإسلامية بمعرفة مصادر البحث وكيفيته وشروطه، وغربة السنة النبوية، وتطبيق منهج التعديل والتجريح على الحوادث التاريخية، وإعادة النظر في أولويات كليات الشريعة بحيث تركز على نظام الجماعة، ومعالجة الإشكاليات التي تؤدي إلى العجز عن تأسيس قاعدة معرفية تناطح نظيرتها الغربية في حقل المنهج، وبالأخص الإشكاليات المتعلقة بتفسير القرآن وعلاقته بالعلم الحديث، ومناهج وطرق تدريس علوم الشريعة الراهنة، والتعامل مع التراث، والثنائية التعليمية المستندة للمنهجية الغربية، والحاجة لإمكانية ربط العلوم الاجتماعية بالإطار الحضاري الإسلامي، وتداعيات مقولة تناهي النصوص وعدم تناهي الحوادث المولدة لحالة التيه في فضاء منهجية إسلامية المعرفة، التي تصل إلى حد وضعها في دائرة المتغيرات، والتأسيس لأخلاقيات المنهج الإسلامي في البحث، وبناء الرؤية الشاملة لما قبل المنهج، واستكشاف هرم مصادر التنظير الإسلامي عن وعي بخصائص الخطاب القرآني في عملية بناء المنهجية الإسلامية، وأسس إحياء الفكر المؤسسي المجتمعي، والنهوض الحضاري والعقدي، والوعي بضوابط التعامل مع السنة النبوية، واستلهاهم وظيفة نظرية المعرفة كمرآة للوعي الجمعي على صعيد العقيدة والمواقف السياسية والهوية المشتركة، وامتلاك متطلبات

(١) ويمكن الرجوع في هذا الصدد إلى مراجع عديدة من أهمها: د. سيف الدين عبد الفتاح: مدخل القيم: الإشكالية ومحاولة التأصيل، المسلم المعاصر، أغسطس ١٩٩٨م، يناير ١٩٩٩م، د. منى عبد المنعم أبو الفضل: نحو منهجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، د. إسماعيل الفاروقي: صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٩م، د. إبراهيم عبد الرحمن رجب: منهج التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية، المسلم المعاصر، مايو ١٩٩٦م، د. منى أبو الفضل: الأمة القطب، نحو تأصيل منهجي لمفهوم الأمة في الإسلام، فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، د. محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعارية، فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١م.

الوعي بطبيعة الإشكاليات المعاصرة، ومتطلبات منهج تطبيق الشريعة عليها، وفهم التراث الإسلامي من داخله، مع الوعي بضوابط إعادة غريته، وإعادة قراءة المفكرين المسلمين من داخل المنظومة الإسلامية ذاتها، وربط العلوم الاجتماعية بالإطار الحضاري الإسلامي، واستعادة وحدة المعرفة، والتخلص من حالة الانفتاح على الآخر من موقع الانبهار به، والازدواج التعليمي المفرّخ لفقدان الوعي بالهوية، والوعي بضرورة إعادة الالتقاء والتلاحم بين كافة المشارب الفكرية الإسلامية، والتكامل بين ما أفرزته العقلية المسلمة من مناهج تشمل المنهج الأصولي، ونظريات علم أصول الفقه^(١).

ثالثاً: منهجية التحليل الاستقرائي السياقي للقرآن الكريم:

جوهر هذه المنهجية هو تجاوز التعامل مع آيات القرآن الكريم باعتبار كل منها وحدة تحليلية قائمة بذاتها، على غرار ما عرفته معظم التفاسير القرآنية التي بين أيدينا، والتعامل مع القرآن الكريم على أنه بمثابة جملة واحدة، بل كلمة واحدة، يجب في حالة بناء المفاهيم السياسية، والتأسيس لبناء منظومة القيم، ورسم معالم التنشئة السياسية، من مرجعيته - النظر في السياق القريب لمادة المفهوم أو القيمة، وفي سياق القرآن كله، والتركيز على الكليات من أجل استخلاص السنن السياسية اللازمة واللامكانية الضابطة لكافة أبعاد ظاهرة العمران الإنساني^(٢).

رابعاً: الوعي بدلالات مصطلحات علماء الحديث النبوي:

المصدر الأهم للعجز عن تفعيل السنة النبوية الصحيحة في عملية بعث حسي ومعنوي

(١) بين أستاذنا الدكتور علي جمعة: أساسيات ثنائي نظريات مهمة، منها هي: نظرية الحكم عند الأصوليين، ونظرية الحجية، ونظرية الثبوت، ونظرية الدلالة، ونظرية القطعية والظنية، ونظرية الإلحاق، ونظرية الاستدلال، ونظرية الإفتاء، انظر: د. علي جمعة: الطريق إلى التراث، القاهرة، نهضة مصر للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

(٢) انظر محاولة لتطبيق هذا الاقتراب في: د. السيد عمر: الأنا والآخر في المنظور القرآني، مشروع: التأصيل النظري للدراسات الحضارية، العلاقة بين الثقافة والحضارة والدين، برنامج حوار الحضارات بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م، ونود القول بأن رائد هذه المنهجية هو أستاذنا الدكتور محمد عبد الله دراز. انظر: د. محمد عبد الله دراز: النبأ العظيم، مرجع سابق.

وقام الباحث بتطبيق هذه المنهجية في دراسات أخرى عن التنشئة السياسية والوالدية في المنظور الإسلامي. وتتعلق هذه المنهجية مع كل من: اقتراب المقاصد الشرعية، واقتراب التحليل النفسي، انظر: د. سيف الدين عبد الفتاح، مدخل القيم الإشكالية ومحاولة التأصيل، المسلم المعاصر، أغسطس ١٩٩٨م، يناير ١٩٩٩م، د. سيف الدين عبد الفتاح: المدخل النفسي في تحليل الأسرة: محددات التنشئة الاجتماعية والسياسية، ضمن: مؤتمر الأسرة في المجتمع: تشخيص للمشكلات واستكشاف سياسات المواجهة، القاهرة، كلية آداب عين شمس، مركز الدراسات المعرفية ٢٠٠٤م. وترتبط هذه المنهجية أيضاً بمنهجية التحليل النفسي المفهومي لبناء الصورة الإدراكية، واقتراب بناء الدور السياسي لشتى الأنساق السياسية، وركائز المناعة الحضارية، والتحليل السياسي الكيفي المقارن للمضمون. انظر: محاولة لتطبيق هذه المنهجية في: د. السيد عمر: منهج القيم والأخلاق بين الوضعية والمعيارية، ضمن مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٤م.

لمفهوم الأمة الواحدة، واستعادة تنشئة أجيال الأمة على هويته الجامعة، هو عدم تعميم المعرفة بمفاتيح موازين الثبوت من صحة الحديث، والوقوف على وزنه النسبي بين نظائره من جهة، وفي سياق مجمل الأحاديث النبوية من جهة ثانية، وفي السياق الكلي للقرآن الكريم، بوصفه الناظم الأسمى المصدق والمهيمن، على كل ما عداه. ويتصدر المفاتيح الواجب تعميم المعرفة بها، مفهوم: الأخبار المتواترة، ومصادر البحث عنها، والوقوف على مضامينها السياسية دون إفراط أو تفريط.

ويراد بهذا المفهوم: الخبر الذي ترويه جماعة، الذي يفيد العلم بنفسه دون أن يحتاج إلى قرائن، ويشمل ما وصلنا عن رسول الله تعالى اتصالاً لا شبهة فيه، عن طريق من يقع العلم بخبرهم. وانقسم علماء الحديث، في تحديد فضاء هذا المفهوم، إلى فريقين، قصر أولهما الخبر المتواتر على ما رواه عشرة من الصحابة أو أكثر، في حين رأي الفريق الثاني عدم اختصاصه بعدد من الرواة.

والمتواتر ينقسم إلى: المتواتر اللفظي (الذي اتفق ألفاظ الرواة فيه)، والمتواتر المعنوي (الذي اختلفت فيه ألفاظ الرواة، ويمثل المتواتر المشترك بينهم فيه، تواتراً من جهة ما). ومن حيث الإسناد ينقسم المتواتر إلى أربعة أنواع: المسند (وهو الذي يرويه من أول الإسناد إلى آخره جماعة من المستحيل أن يجمعوا على الكذب. وهذا هو تواتر المحدثين)، وتواتر الطبقة (بمعنى تلقي الكافة عن الكافة على شاكلة تواتر القرآن الكريم)، وتواتر العمل (بمعنى أن يعمل بالحديث النبوي في كل قرن من عند النبي حتى الآن جمع يستحيل تواطؤهم على الكذب أو الخطأ) وتواتر القدر المشترك (وهو التواتر المعنوي، الذي تختلف فيه ألفاظ الرواة، ويجتمعون، في نفس الوقت، على معنى مشترك). ومن أمثلة الأول حديث: «من كذب عليّ متعمداً فليتبوأ مقعده من النار». ولا يُعرف حديث آخر أجمع على روايته: العشرة المبشرون بالجنة، وزهاء مائتين من الصحابة غير هذا الحديث.

ولهذا الحديث مضامين سياسية بالغة الأهمية. فهو يشير على نحو قاطع إلى احتمال الكذب على رسول الله عن عمد، بما يقتضيه ذلك من ضرورة التدقيق في الثبوت من صحة الحديث. وفضلاً عن ذلك، فإنه يرمي بشكل غير مباشر إلى إمكانية الوقوع في الكذب غير المتعمد على الرسول من جراء الغفلة أو السهو، أو سوء الفهم. ويؤثر ذلك كله على ضرورة التمييز، بالنظر فيما يقدم إلى الأمة على أنه من الحديث النبوي دراية ورواية، ورده إلى مجمل الأحاديث النبوية الصحيحة من جهة، وإلى القرآن الكريم بوصفه الكتاب المصدق للوحي الإلهي كله والمهيمن عليه، من جهة أخرى.

ومن أهم الأحاديث النبوية وثيقة الصلة بالانفتاح المنضبط على القرآن والسنة النبوية في عملية التنشئة السياسية، والتي غدت من المعلوم من الدين بالضرورة، لتواترها من حيث السند، ومن حيث العمل بها، والاتفاق على المعنى المشترك المتضمن فيها، إلى جانب الحديث سالف الذكر، ذلك الحديث الذي يدعو فيه رسول الله لمن يسمع مقالته، ويعيها، ثم يؤديها إلى من لم يسمعها، ويكون بذلك بمثابة حامل فقه إلى غيره. فالرسول يقول: «نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها، فأداها إلى من لم يسمعها، فرب مبلغ أوعى من سامع، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ورب حامل فقه غير فقيه». ومن بين الزيادات المهمة التي وردت في بعض طرق هذا الحديث الذي جاء ضمن خطبة نبوية في مسجد الخيف: دعوة الأمة إلى إخلاص العمل لله ولزوم الجماعة^(١).

ومن بين هذه النوعية من الأحاديث النبوية المتواترة أيضًا، ذلك الحديث الذي يرتب عصمة الدم والمال على النطق بكلمة التوحيد، مع عدم التنقيب عن الباطن الذي لا يطلع عليه إلا الله. ومنها ما يربط تعريف المسلم نفسه بأن يسلم المسلمون من لسانه ويده، وما يربط الإيمان بالحياء وحسن الخلق. ويتجاوز في حديث واحد عدم قبول الله تعالى الصلاة بغير طهور، مع عدم قبوله للصدقة من غلول.

ومن تلك الأحاديث ما يحث الأمة على التبكير في السعي في الأرض، واعتبار البدء من الفجر في طلب الرزق مدعاة لأجر أعظم. ومنها ما يحث على مراعاة عدم الإضرار بالجماعة في مجالسها ومحافلها العامة، حتى بمجرد رائحة الثوم والبصل. ومنها ما يشير إلى أن البشر شهداء الله في الأرض على الحي والميت معًا، وما يدعو إلى الأمانة في المشورة، وعدم التهوين من المعروف، والتحلي بالرحمة، ونبد الهجر، والغش، والتحلي بالحق والدفاع عنه ومراعاة عدم الاعتداء في السلم والحرب معًا، وتحاشي الظلم بكل أشكاله^(٢).

ومن جهة أخرى، ثمة أحاديث قدسية ذات مضامين سياسية ثرية، يمكن استلهاها في نوعية من التنشئة تتغذى على دعوتها إلى: الرحمة، وتحاشي سب الزمن، والإنفاق في سبيل الله، ومساعدة المعسر، واتقاء النار ولو بشق تمرة، والحث على الصلح ونبد الشحناء والغدر،

(١) جلال الدين السيوطي، قطف الأزهار المتناثرة في الأخبار المتواترة، تحقيق: خليل محيي الدين، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٥م، ص ٥ - ٣٠. ولعدم تضخيم الهوامش، رأينا عدم الإشارة إلى تخريج هذه الأحاديث، لكونها وردت ضمن المتواتر الذي اختاره الإمام السيوطي، ومعظمها ورد في عدة مصادر من كتب الحديث، يمكن لمن يريد الاستزادة الرجوع إليها.

(٢) ويمكن رسم خرائط لحقوق الأمم وواجباتها انطلاقًا من جملة هذه الأحاديث، وإعداد مساقات تدريسية ضمن مشروع التنشئة السياسية استنادًا إليها. انظر: جلال الدين السيوطي، مرجع سابق، ص ٢٨ - ٢٩٦.

وإعطاء الأجير حقه، وألا يحقر الإنسان نفسه بأن يكتم الحق خشية الناس، وعلى تكريسها لتكريم الله للإنسان، إلى حد اعتبار عيادة المريض، وإطعام الجائع، وسقاية الظمآن، بمثابة أفعال لوجه الله تعالى^(١).

خامساً: تصنيف الأحاديث النبوية الصحيحة وإخضاعها للتحليل السياقي الكلي المقارن:

ثمة مراجع مهمة يمكن الاستعانة بها في التعرف على الأحاديث الصحيحة، والإلمام بطرف من فقه إنزالها على واقع الأمة. ومن المصادر، التي تصلح للاستفادة المباشرة منها، ولمحاكاتها في هذا المقام التي لم يقف مؤلفوها عند مجرد جمع الأحاديث النبوية الصحيحة، بل تخطوا ذلك إلى تصنيفها حسب المجالات التي تهدي إليها المحاولة الرائدة التي قام بها الألباني، وخرج منها بتصنيف الأحاديث الصحيحة في الفئات التالية:

أ - اصطناع المال:

جمع الألباني هنا أحاديث نبوية صحيحة تحت على الزرع والغرس، وتنبيه إلى أن ذلك يكون باباً من أبواب الصدقة لفاعله، بقدر استفادة الإنسان أو الطير أو الأنعام به، مع التأكيد على أن من يغرس ما يُنتفع به بعد موته يجري عليه أجره. واستدعى في مقام البحث في فضاء تفعيلها، الأسوة بالصحابة. ومن معالم القدوة التي أرساها الفاروق عمر بن الخطاب، الكتابة إلى من تقدم بهم العمر من الصحابة، يحثهم على إصلاح ما رزقهم الله رغم دنو أجلهم. بل إن عمر رضي الله عنه تجاوز الكتابة والنصيحة، إلى المشاركة بيده في مساعدة صحابي مسنٍّ، في غرس أرضه بالنخيل، معلناً بتلك المناسبة أن الاحتراف، يعد بمثابة: سعي في سبيل الله، طالما يتحرر من الغلو ومن التكالب على الدنيا.

واحتفى الصحابة أيضاً بتربية النشء على الرفق بالحيوان، والنهي عن اتخاذها كراسي، بمعنى ضرورة النزول عن ظهرها فيما لو أراد راكبها أن يتوقف ليتحدث إلى غيره، امتثالاً لأحاديث نبوية تدعو إلى تقوى الله في البهائم بركوبها صالحة، وأكلها سالمة، والإحسان إليها في حياتها وعند ذبحها، وعدم فجيعتها في أولادها، وعدم تحميلها ما لا تطيق، واعتبار ذلك جزءاً من الرعاية التي يُسأل عنها الإنسان. وفي هذا السياق يأتي قول أبي الدرداء مخاطباً بغيره حين حضرته الوفاة: أرجو ألا تخاصمني عند ربي، فإني

(١) انظر نواذج لذلك في: دينيس جونسون ديفيز: الأربعون القدسية، ترجمة د. عز الدين إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٤م، ص ٤١ - ١٢٩.

لم أكن أحمل عليك إلا ما تطيق. ومن النماذج أيضاً، الأمر الذي أصدره عمر بن عبد العزيز لغلامه حين أتاه ذات يوم بأجر يفوق الذي كان يحصله من استخدام فرس له، أن: أرحه ثلاثة أيام، فقد أتعبتّه.

ب - تقديم دفع المفسدة على جلب المنفعة:

من الأحاديث التي تؤسس لهذا المبدأ، قوله عليه السلام: «لولا أن قومك حديثو عهد بَشْرِكْ لهدمت الكعبة وأعدتها على قواعد إبراهيم». ومن فقه هذا الحديث أن الإصلاح ينبغي تأجيله إذا كانت المفسدة التي ستترتب عليه أكبر من المصلحة التي سيحققها.

ج - التكافل في مواجهة الظروف الطارئة:

يؤسس لذلك الإخاء الذي أقامه الرسول بالمدينة عقب هجرته إليها، إلى جانب توجيهه للمهاجرين والأنصار إلى أن يضم الواحد منهم إليه اثنين أو ثلاثة، ممن لا مال لهم ولا عشيرة، وسلوكيات الصحابة في مواجهة مجاعة عام الرمادة على عهد عمر بن الخطاب.

د - الرحمة والسمع الواعي:

ثمة أحاديث نبوية تجعل الرحمة للغير سبباً لتحصيلها للنفس، كما تجعل المغفرة لهم سبباً لمغفرة الله تعالى، وتحذر من الإصرار على الخطأ، ومن السماع الذي لا يُفضي إلى الوعي، وتدعو إلى العفو عن الخدم على نحو متكرر، على أساس أن جوهر الرسالة هو الرحمة، وأفضل الجهاد هو كلمة العدل عند السلطان الجائر، وعلامة إرادة الله الخير بمن يتولى أمر الأمة، أن يشخص له وزيراً صالحاً، يذكره إذا نسي، ويعينه إذا تذكر^(١).

سادساً: الاتباع لا التقليد في محراب العلم:

يولي الإسلام اهتماماً كبيراً ببيان أن التقليد غير المتبصر واحد من أهم أسباب هلاك الأمة، وأن الاتباع لأهل الفضل، من أئمة العلم وأساطينه السابقين، ينبغي أن يرتكز على الإحسان، بمعنى بذل كل الجهد الممكن لفهم حقيقة أقوالهم وأفعالهم، ومعايرتها بالقرآن وبالسنة الصحيحة، وهو ما لا يستطيعه إلا إنسان صاحب إرادة حرة، وعقلية متفتحة، تتلمس العلم والتعلم بلا انقطاع، ولا تتخرج من العودة إلى الحق فيما لو تبين لها أنها كانت قد أخطأت، وتجتهد لمعرفة الحق دون أن تربطه بكثرة أو بقلّة، ولا بأس في هذا السياق من

(١) انظر هذه النافذ في: محمد ناصر الدين الألباني: سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، بيروت: المكتب

الإشارة إلى دلالة تنبيه الرسول ﷺ، إلى إمكانية التعبير به هو نفسه، عبر البلاغة والبيان في عرض الحجج^(١).

وكل قول يقبل الرد طالما لم يثبت أنه قول رسول الله ﷺ، وينبغي التحرر هنا من المفاهيم التي لا يستقيم بناؤها، مثل مفهوم (حديث موضوع)، فكونه موضوعاً ينفي كونه حديثاً من الأساس. وبالمثل ينبغي هجر مفهوم (حديث موقوف). فكون الحديث غير مرفوع إلى النبي ﷺ لا يجعله أهلاً لأن يُنسب إليه، كما ينبغي التحرز من عملية تحويل المعنى، في متون الأحاديث التي رويت في الأصل بمعناها.

ومن مقتضيات الاتباع في البحث عن الحقيقة وتفعيلها وتمثلها، الوعي بالحاجة إلى اجتهاد متواصل، من جانب جماعة متخصصة منفتحة على روافد المعرفة. ومن بين أوجه اللبس التي تعلق بمفهوم الاجتهاد في القرآن الكريم، عدم التنبيه إلى أن الفعل (لوجدوا) يدل على أن مصدر الاختلاف هو: الفهم الإنساني للقرآن، وليس نص القرآن ذاته، في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢].

والسبيل المنطقي الوحيد لضبط هذا الفهم هو: الاجتهاد الجماعي المتواصل، بدليل قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانُوا الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٢]، الذي يشير إلى ضرورة تفرغ طائفة من الأمة للعلم، لتتولى بدورها تعليم من خرجوا للجهاد لدى عودتهم. فالاجتهاد قسيم الجهاد في عملية تنشئة الأمة. والفترة الجماعية المخططة البداية والنهاية، هي ناظم من يتفرغون للعلم، في كونٍ محكوم بسنن ثابتة، ومؤسس على الحركة، لا سبيل لفقهه إلا بالسير في طلب العبرة والحكمة، عبر الزمان والمكان. ومن المضامين السياسية الجديرة بالتنويه عليها هنا: ضرورة الخروج المخطط لطائفة في طلب العلم الذي ليس عند الأمة، والاستفادة المخططة أيضاً مما تعود به، والتمحيص المتواصل لقطوفها.

والطائفة تشير إلى القلة، وقد تنحصر في شخص واحد، فيما لو كان كافياً لنقل العلم. والمستوى الذي يطلبه القرآن من العلم، هو بلوغ التوحيد الخالص، وهو مستوى يتخطى الشهادة إلى درجة اليقين، ويستوجب بالتالي رد الأمر إلى الله ورسوله، وإلى القادرين على الاستنباط، في ضوء اختلاف قدرة البشر على الاستنباط من جهة، واختلافهم في العقائد والمذاهب بحكم طبيعتهم، من جهة أخرى. والأمة بذلك مطالبة بتربية الوعي على

(١) انظر د. عبد القادر حسين: الرسول واعظاً بليغاً، القاهرة، مكتب أوزيريس ١٩٩٥م، ص ٢٤ - ٢٨.

الاجتهاد، بتعهد الإحساس بالنعم الإلهية، والدراسة المنهجية للسنن الكونية، والتقوى كأساس للعلاقة بين الإنسان والكون، والتوثيق والتحقيق من أجل البناء والارتقاء. والنقد هو منهاج الأئمة^(١).

ومن أهم ما تحتاجه الأمة في هذا الصدد المراجعة العلمية للفكر الإسلامي بوصفه فكرًا إنسانيًا غير معصوم، بهدف تمكين الباحثين من العودة إلى القرآن والسنة النبوية، متحررين من الصوارف التي تسربت إلى كتب التفسير، في صورة مباحث لغوية، وإسرائيليات، ومقولات ليس وراءها عمل، بل لها تأثيرها السلبي على روح الأمة، كالحديث عن الزهد ومقت الحياة الدنيا، وأشراف الساعة والمسيح الدجال والمسيح المنتظر وأجوج ومأجوج، ودعوى النسخ في القرآن الكريم^(٢).

ويحتاج ترشيد عملية التنشئة الإنسانية إلى تأسيسها على علم صحيح، بالاسترشاد بالقواعد الأصولية، التي تمثل خلاصة فكر السلف، مع التسليم بالطبع بحاجتها إلى المراجعة والضبط، وإعادة البناء، كخبرة يجري التأسيس عليها وتجاوزها، ولا يجوز الانحصار في نطاقها. ومن هذه القواعد: تقديم درء المفسدة على تحقيق المصلحة عند استحالة الجمع بينهما، بما أن الله تعالى قد أمرنا بالطاعة قدر الاستطاعة، وربط قيمة الوسيلة إلى الطاعة، بقيمة المقصد الذي تحققه. فالوسيلة إلى صلاة الجمعة تفوق الوسيلة إلى الصلوات الأخرى. والوسيلة إلى الجهاد تفوق الوسيلة للسعي للجمعة. والوسيلة إلى معرفة الله تعالى تنصدر كافة الوسائل

(١) قارن مع: د. إسماعيل منصور، تبصير الأمة بحقيقة السنة، دراسة أصولية شاملة لبيان القيمة الحقيقية للسنة، القاهرة: النسر الذهبي للطباعة، ١٩٩٥م، ٤٤/١ - ٦٥ - ٧٩ - ١٣٧، ٢٢٠ - ٢٢٢. ومن المصادر المهمة التي تحلّي مفهوم السنة التشريعية، وتبين معالم الهدى النبوي، في سبل ربطها بالتربية، وتعين في تأصيل هذه المبادئ المنهجية، د. يوسف القرضاوي، السنة مصدرًا للمعرفة والحضارة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٧م، ص ٧٣ - ١٣٦، أبو زكريا يحيى بن شرف النووي: التقریب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير، تعليق وشرح: صلاح محمد محمد عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م، ص ١١ - ١٩.

(٢) للتوسع في معرفة هذه الصوارف، والقواعد المنهجية الرائدة التي وضعها الإمام محمد عبده في مقدمة المنار للتخلص منها ولم تفعل بالقدر الذي تستحقه من جانب الباحثين حتى الآن، على قدر علمنا، انظر: د. السيد عمر: التنشئة السياسية لدى مدرسة المنار، مجلة النهضة، القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، يناير ٢٠٠٤م.

ومفهوم الآية في القرآن هو: البرهان والحجة والأمانة، وليس ما درج عليه التفكير من اعتبارها الشطر الواقع بين النجوم، فهذا من وضع الناس. وتبرهن الدراسة على أن مقولة النسخ فيما تعارفنا عليه بآيات القرآن الكريم لا أساس له من الصحة. انظر: د. مصطفى بو هندي، نحن والقرآن، مقدمات في أصول التدبير، دراسة منهجية نقدية في علم التفسير، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٢م، ص ٧٥ - ١١١. وتنبه هذه الدراسة أيضًا إلى ضرورة الثبوت في الأخذ من كتب التفسير والمغازي والملاحم، وتفرق بين: التفسير النبوي للقرآن، وبين: البيان النبوي للقرآن. فمهمة الرسول هي البيان لا التفسير. وجوهر البيان هو: قراءته على الناس على مكث، تزكية الناس بالقرآن، الجهاد به، الدعوة إليه، القضاء به، الإنذار والبشارة به، الرد على الشبهات، بيان ما اختلفت فيه الأمم الأخرى وما أخفته من الكتاب، تنزيل القرآن سلوكًا وأفعالًا في واقع الناس، المرجع السابق، ص ١٤٠ - ١٤٣.

في القيمة، وعلى النقيض من ذلك، فإن أَرذل وسيلة هي تلك التي تؤدي إلى أَرذل مقصد، وهو الشرك. ومفهوم الخير يشمل كل ما من شأنه: جلب المصلحة ودرء المفسدة، في حين يشمل مفهوم الشر، كل ما من شأنه: جلب المفسدة ودرء المصلحة^(١).



(١) انظر في تفصيلات هذه القاعدة: د. عبد الله بن إبراهيم الوهبي: العز بن عبد السلام حياته وآثاره ومنهجه في التفسير، القاهرة، المطبعة السلفية، ١٩٧٩م، ص ١٣٨، ١٣٩. وثمة بمعنى الوصول إلى عمق الآيات القرآنية وإلى نسيجها عبر التأمل في النشاط الوجداني بكل صوره على صعيد: الاعتقاد، والانفعال والانقياد. إلا أن الاستناد إلى هذا الأسلوب ينبغي أن يتم بشكل منضبط، وبحذر شديد، لعدم تحميل النص القرآني ما لا يحتمل. انظر: د. عفت الشرفاوي: محاضرات في الاتجاهات الحديثة في مذاهب التفسير، دون تاريخ، ودون ناشر، ودون تاريخ نشر، ص ٨٣ - ٨٦.

الفصل الثالث

مقومات بناء علم التنشئة السياسية الإسلامية

في ضوء الطرح السابق لغزارة مضامين مفهوم التنشئة السياسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، سوف نسعى في هذا الفصل إلى النظر في وعائين جامعين لمجموعة من المقومات المتفاعلة، التي تشكل في ضوء قراءتنا الأولية لآفاق هذا المفهوم، ركائز لتحديد معالم بنية علم التنشئة السياسية الإسلامية. وتشمل هذه المقومات: التنشئة على أركان الإسلام فرادى ومتفاعلة، والتنشئة على التدبر في القرآن وفي الكون، وسنخصص مبحثاً لكل منهما.

المبحث الأول

التنشئة على أركان الإسلام

تتحمل أركان الإسلام بمضامين سياسية بالغة الأهمية، يمكن بالتأكيد عليها في بحوث التنشئة، وفي عملية التنشئة - رسم معالم بديل سياسي لل عمران الإنساني الرشيد. وتصب أركان الإسلام جميعاً في دائرة تعزيز حرية الذوات الإنسانية، التي تمثل في ضوء معطيات الفصلين السابقين، نواة منظومة القيم الإسلامية، التي ينصب علم التنشئة السياسية الإسلامية على إعادة بنائها وتفعيلها، وتأمين أسباب انتقالها من جيل إلى آخر، على نحو يكفل إحياء الأمة وتحقيق صفتها كخير أمة أخرجت للناس بتحقيق شرط خيريتها، المتمثل في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله.

ومن الشواهد على المكانة الرفيعة للحرية التوحيدية في أركان الإسلام، أن الركن الأول للإسلام يبدأ بكلمة (لا)، ويطلب من البشر الشهادة بذلك قولاً وفعلاً، واضعاً بذلك البشرية أمام تكليف شامل بوضع برنامج يهدم كل الآلهة المزيفة التي تُعبد من دون الله، سواء كانت تلك الآلهة داخل كيان الإنسان، أو حوله، متجسدة في حب الذات، والرياء والمداهنة والغش والكبر، إلى غير ذلك من الشركاء. وهذه التزكية بمثابة عملية تنشئة لا يمكن أن يقوم بها الإنسان في عزلة عن غيره من البشر، أو بمنأى عن النعم التي سخرها الله للبشرية، وأشار إليها في القرآن الكريم، بتعبير آخر: فإن تلك التزكية يجب أن تكون بمثابة تشكيل للإنسان الرباني في أرض الواقع، في حياة كاملة دائمة. ويشير إلى ذلك قوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ لِشَرِّ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا

رَبَّنَا إِنَّا أَمَّا كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ أَلَكُنْتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾ [آل عمران: ٧٩]. وتلعب العبادات دوراً مهماً، بوصفها كعمل متكرر وسيلة لتحقيق غايتين في آن واحد: الإعلان عن الهوية، والطرق المتكرر على باب النفس الإنسانية، لدفعها إلى الشعور، المؤدي إلى الحث على الفعل، ثم إلى دوام الالتزام به.

وإذا كانت التشئة في ظل الطرح السابق بمثابة عملية بناء للذات الإنسانية الحرة، فإن القرآن الكريم يؤكد على أن التزكية إذا بقيت حبيسة القلب، ولم تخرج إلى الواقع الحي المعاش، وتتفاعل معه، فإن عملية اكتساب المناعة ضد ذهنية العبيد لن تتحقق. بمعنى آخر، فإن التدافع هو الشرط الوجودي للحرية، بدليل قوله تعالى: ﴿وَلَوْ لَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [البقرة: ٢٥١]. وجوهر الحرية هو الوعي بها وامتلاكها، وتجسيدها في قبول الآخر المختلف. فلا حرية، في حقيقة الأمر، إلا إذا انتفى الإكراه في الدين، حتى في مواجهة الفرد لنفسه. وتقتضي الحرية، بذلك التدافع في مواجهة استعباد الشهوات للإنسان، واستبداد النمط الفرعوني والقاروني والإسرائيلي بالأفراد وبالأمم والجماعات. فالإنسان يحتاج لبناء ذاته الحرة الواعية المختارة إلى امتلاك أسباب القدرة على ضبط نفسه أولاً. فبامتلاك النفس يمكن قبول الآخر، والعدل، بل والإحسان في العلاقة معه، وحب الخير له على ذات درجة حب النفس.

فالعبادات تنطلق من أعمال الجوارح، إلى تربية عادات سلوكية ومذاقات قلبية، بغرس القيم الرفيعة في صميم النفس. والبعد الجماعي في الزكاة بالغ الوضوح. فالزكاة في جوهرها آلية لتعزيز حرية الإنسان وكرامته، بتوفير الكفاية لمن يعملون عليها، والمساهمة في إزالة الفقر والمسكنة، والإعانة على عتق النسمة بالانفراد بعقتها، وفك الرقبة بالمساهمة في تحريرها، وفك الأسرى، ومساعدة الغارم الذي تهدده ديونه بالسجن، ومساعدة المتحمل في عملية الصلح والبر فيما لو كان ذلك يجحف بماله، ومؤازرة من يتعرض لفاقة أو جائحة يقينية، فضلاً عن تعزيز مساعي البر في سبيل الله، ومساندة ابن السبيل الذي انقطعت به الأسباب حتى لا يدخل تحت منة أحد.

ويمكن للإنسان أن يلمس في الزكاة نوعاً من التخلي عن جزء من ذاته للآخر، واقتحام العقبة عبر بوابة السعي في الأرض، لتأكيد حرية الذات وحرية الآخر، وتجاوز النظرة الأحادية للإنسان، والسعي إلى تشكيل أنصاف دوائر تتلاقى على الدوام، على شاكلة الطواف حول الكعبة. ووراء تلك المضامين جميعاً آفاق بالغة العمق في معالجة الهوى، والتأسيس للنفس اللوامة، والنفس المطمئنة، وتربية الضمير الإنساني، والتمكين لأعمال القلوب.

وتعتبر الصلاة التي هي في جوهرها عماد الدين، عن موقف إسلامي من الكون، وعن الطريقة التي يريد الإسلام أن تتشكل الرؤية الكونية للعالم من معيניה. ومن الدلالات الأساسية التي تنشئ فريضة الصلاة الأمة عليها، البرهنة بشكل بالغ التكرار، على أن حياة الإنسان مرهونة بالجمع بين مقومات مادية وجسدية، وغذاء روحي. فالصلاة ترتبط بالنية، وبستر العورة وبالطهارة، وبقراءة ما تيسر من القرآن. والعروة التي تربط إقامة الصلاة، بإيتاء الزكاة بالغة الإحكام، في السياق القرآني. وتتعين بذلك الشفرة الإسلامية في الوسطية الجامعة بين المادة والروح. وارتباط الصلاة بالقبلة، إلى جانب فريضة الحج، يؤشران بوضوح على أهمية السير التاريخي في الأرض، واستشراف الماضي والحاضر والمستقبل بذهنية جامعة، تتكاتف في ظلها الفطرة السليمة والحواس، مع العون الإلهي، في إقامة شرع الله على الأرض.

وفاتحة الكتاب جزء لا يتجزأ من فريضة الصلاة، وهي تغذي الإنسان على نحو يتكرر بعدد ركعات صلاته المفروضة والنافلة، بما يمكن وصفه بالنواة الأساسية للمقاصد الكلية للقرآن الكريم. وتتمثل تلك المقاصد في: معرفة الحق، ومعرفة الخير، على صعيد المقاصد النظرية، وصولاً إلى تقديس الحق واعتناقه، وفعل الخير والتزامه على صعيد المقاصد العملية.

ويتمثل المقصد النظري الأساسي للقرآن الكريم في تبصرة الإنسان، بوصفه حامل الأمانة عن اختيار، بالحقيقة العليا التي يمكنه - بالمعرفة بها - العروج إلى الحقائق الأخرى. وتتمثل تلك الحقيقة في: تحقيق المعرفة بالله وصفاته، كمدخل أساسي للتفاعل مع آيات الله في الكون، والتعاطي مع مختلف الظواهر النفسية والكونية الخارجة عن إرادة كافة الكائنات من جهة، ومع السنن الكونية التي لا تتبدل ولا تتغير، والتي من شأن اكتشافها تحقيق القدرة على القيام بمهام الأمانة التي حملها الله للإنسان في هذا العالم.

ويقدم القرآن الكريم للإنسان ما يساعده على رؤية صنع الله في ملكه وملكوته، ليس في اللحظة الحاضرة فحسب، بل على مدى متصل يمتد من بداية الوجود إلى الآخرة، ويشمل كل ما يتصل بالأنفس والآفاق والفعل الإنساني عبر الزمان والمكان. والأصل النظري الأول في هذا الصدد هو: معرفة الله تعالى، وهو الذي يثمر الأصل العملي الأول، والمتمثل في: توقير الله تعالى.

وفاتحة الكتاب تُجِبل هذين الأصلين، محددةً جوهر الأول في: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾^① الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ [الفاتحة: ٢ - ٤]، ومحددةً جوهر الثاني في ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥] وضمن هذين الأصلين، تتحدد المقومات الذرية للعقيدة القرآنية، المتمثلة في: التوحيد، والنبوة، والجزاء.

فركن المبدأ هو: رب العالمين البارئ لكل شيء، والراعي له في كل أحواله، والمربي له بشتى أنواع التربية الظاهرة والباطنة، والذي هو المصدر الوحيد للرحمة. فرحمته وسعت كل شيء. ولله تعالى رحمتان، أولاهما: وسعت كل شيء بما في ذلك الإنسانية في كل زمان ومكان، بنعمة الحياة ومتطلباتها، وبجعل كل نوع من الأحياء أمة، مثل النوع الإنساني. وأنعم الله على الثقلين بنعمة الهداية الفكرية، والهداية السماوية بإرسال الرسل إلى كل الأمم. أما الثانية: فتتعلق بالاصطفاء والتوفيق إلى الصراط المستقيم. وعلى هاتين الرحمتين يقوم ركن النبوات، التي تتمثل في الرحمة العامة لأمة الدعوة، والرحمة الخاصة للمرسلين ومن اهتدى بهم. ويتمثل ركن المعارف والجزاء في قوله تعالى: ﴿مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ مبیناً لحقيقة أنه إليه وحده تصير الأمور، وبيده وحده يتقرر المصير الأخير للكون وما فيه.

وما دام الله متفردًا بالخلق، وبتعهد الخلق، وبامتلاك خزائن الرحمة والنعمة كلها، وبالمال، فإنه لا يشاركه أحد في الجدارة بالتوقير والحب، في الزمان كله والمكان كله. ومن هذا المنبع يتولد جذر حرية الإنسان التوحيدية، حيث تنظر الذات الإنسانية الفردية والجماعية الموصولة به، إلى ماضيها حيث لم تكن شيئاً مذكوراً، وإلى حاضرها متقلبة في نعمة الله، وإلى مستقبلها القريب في رحاب الحب والرجاء، وإلى مستقبلها البعيد في رحاب الرغبة في الفوز بحسن الخاتمة ورضا الله.

وامتلاء الإنسان بهذه النظرة المستغرقة للزمان كله، تفضي إلى نتيجة أساسية، هي: اضمحلال كل شيء في الوجود في عينه، والارتفاع بهامته فوق العالم كله، متحولاً بوجهته إلى المنبع الأول والأخير لكل قوة ولكل رحمة في الوجود. ويؤدي تحقيق ذلك إلى سعة في الأفق، وامتلاك حقيقي للحرية والكرامة. فالتوحيد هو معراج التكريم الإنساني.

ومن مؤشرات كرامة الإنسان في سورة الفاتحة، نفى الفردية عنه. فهو دائماً عابد ضمن الإنسانية العابدة. بيان ذلك: أن الحق ﷻ يقول: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾. فالعبد لا يقول حتى وهو يصلي منفرداً (إياك أعبد)، بل يتمثل نفسه لبنة في صرح أمة الإجابة العابدة لله تعالى، في كل زمان ومكان. وهو في أخذه بالأسباب، يدرك دائماً أن تلك الأسباب مردها إلى الله تعالى، فهو المصدر الوحيد بالأصالة للاستعانة، وما عداه مجرد روافد نابعة وتابعة. وصرف قلوب البشر لمساندة عابد ما، إنما يتم بتوفيق الله تعالى، وإتيان تلك المعونة لثمرتها لا يتحقق إلا بتوفيق الله تعالى.

وبالجمع بين ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾، يتم إبطال الشرك كله على صعيدي العبادة

لغير الله، والاستعانة والاستشفاع بما لم يأذن به الله من جهة، وإبطال العقائد المتطرفة برمتها، وفي مقدمتها: عقيدة الجبر، النافية لمسئولية الإنسان عن فعله وقوله، وعقيدة الاختيار المحض المجرد عن ضوابط. ونقطة الاستواء هنا هي: العبادة أولاً بوصفها بمثابة التأدية للواجب، ثم الاستعانة ثانياً، بوصفها بمثابة المطالبة بالحق. والإنسان يجمع بين كونه كائناً روحياً، وكونه صاحب جسد له احتياجات. ومن هذا المنطلق فإن الإنسان عبد لله تعالى، وخليفة في الأرض مسئول عن عبادة الله تعالى، وعن إقامة الخلافة. ويقدم القرآن الكريم للإنسان زاداً وفيراً على صعيد: بناء نماذج الأعمال الإنسانية في كل العصور، وعلى صعيد بيان مدى تلك المعرفة، وثمرتها تحريكها لعزيمة الإنسانية في كل زمان ومكان.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، بما أن التنشئة عمل إنساني، ويجري التفكير هنا في ترشيدها عبر النماذج القرآنية والسنن التي تكشف عنها، هو: كيف يعرض القرآن الكريم على بني الإنسان صور العمل الإنساني؟

يعرض القرآن الكريم صور العمل الإنساني بمنهج مزدوج يجمع بين: بيان القيم الذاتية، والقيم العرضية للأخلاق والسلوك الإنساني. فعلى صعيد القيم الذاتية: يخاطب القرآن الكريم ضمير الإنسان من مدخل: جمال الفضيلة، وقبح الرذيلة. أما على صعيد القيم العرضية فإنه يخاطب العاطفة مرغباً في الفضيلة، منفرّاً من الرذيلة، من مدخل الحديث عن: المصلحة الحقيقية، وضرب الأمثال، ورواية السير الكاشفة عن عواقب السلوك الإنساني في العاجل والآجل.

وتجمع فاتحة الكتاب هذين المنهجين في كلمتين اثنتين: بيان القيمة الذاتية لطريق الفضيلة الموصوف بالاعتدال، في طلب الهداية إلى (الصراط المستقيم)، ثم تبين ما في هذا الطريق من ثمار، في مقدمتها: تحقيق نعمة الله تعالى، وتجنب غضبه، وتعمق هذا المفهوم بالإشارة إلى نماذج تاريخية تشمل: الاستقامة، واستدعاء الغضب الإلهي، والوقوع في الضلالة، وازدحام بذلك معياراً، ومؤشراً النوعين من الطرق المنحرفة: الانحراف المتعمد، والانحراف عن طيش وجهل. والانحراف عن عمد يستدعي الوزر، في حين يستدعي الانحراف عن جهل العذر، في حين تستحق الاستقامة الأجر المبرور. ويشمل هذا الوضع الشأن الإنساني كله على صعيد: الاعتقاد والإخبار والفتوى والتعليم، والرأي، والحكم والقضاء. فإذا حكم الإنسان بالحق عن معرفة استحق الجنة، وإذا حكم بخلاف الحق الذي يعرفه استحق النار، وإذا قضى في شأن الناس بجهل استحق النار حتى إن صادف الصواب.

وخلاصة القول: أن سورة الفاتحة تتضمن معالم خريطة للتنشئة القرآنية، وتمثل نواة للقرآن الكريم، تجعلها جديرة بأن تسمى: أم الكتاب. وتكشف الموازنة بين أسلوب الخطاب في فاتحة الكتاب، وأسلوب الخطاب في بقية كتاب الله تعالى، عن خصوصيتها فيما يتعلق بالتأسيس للحرية الإنسانية. فالملاحظ أن تلك السورة تنفرد من بين كل سور القرآن الكريم، في كون الخطاب فيها يرد على لسان البشرية المؤمنة، وليس على لسان الحق ﷻ.

وتعبر هذه السورة بذلك عن حركة إنسانية جماعية حرة متطلعة إلى الله تعالى، في حين تعبر سائر السور القرآنية الأخرى عن الحركة المقابلة، وفحواها: الرد على الحركة الإنسانية المتجهة إلى الله تعالى، بحركة الرحمة المرسلة من السماء إلى الأرض. وبتعبير آخر، يمكننا أن ننصوّر أن القرآن الكريم في جملته يمثل مناجاة ثنائية، طرفها الأول هو الفاتحة، التي تمثل سؤالاً جوهره: هو طلب الهدى من الله تعالى، وطرفه الثاني هو بقية القرآن، الذي يمثل جواباً على هذا السؤال جوهره هو: بيان الهدى المطلوب، كما يتجلى ذلك من بداية سورة البقرة.

ومن الدلالات السياسية المهمة التي يمكن استخلاصها من هذه النظرة على صعيد التنشئة السياسية الدلالات التالية:

أولاً: الفاتحة تجعل القرآن الكريم مطلوباً من جانب الأمة التي أعلنت عن حاجتها إليه: ولو كان القرآن خالياً من الفاتحة، لكان طارئاً على البشرية، يعرض نفسه، أو يفرض نفسه، أو يطرح ذاته كمنحة. وعزة القرآن الكريم المعبر عنها صراحة في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَكَنْبٌ عَزِيزٌ﴾ [فصلت: ٤١]، تستدعي أن يكون في موضع المطلوب لا الطالب. والحرية كنواة لجوهر الذات الإنسانية، تقتضي هي الأخرى، أن لا يُحمَل على شيء إلا بإرادته. فالإنسان مجبول على الزهد فيما لم يطلبه.

والفاتحة بمثابة قرار جماعي تعلن به أمة الإجابة عن حاجتها إلى القرآن، وتتضرع إلى الله تعالى مطالبة به. وجوهر القرآن كله بعد الفاتحة هو: الاستجابة الإلهية لهذا الطلب الإنساني. وبهذا يأتي القرآن على ظمأ من طالبه فيكون شفاءً لعلتهم، وتظل له مكانة القداسة، بما أنه أكرم على نفسه وعلى الناس، من أن يتعرض للمعرضين عنه، أو يلزم الكارهين له. ومن ثم تأتي حفاوته البالغة بحرية الإنسان في عبادة الله تعالى.

ثانياً: كون القرآن الكريم لم يلزم البشرية إلا بما طالبت به والتزمت به: يجعله أقطع للحجة، وأنفى للمعاذير، فيما لو قورن بكتب سماوية نزلت دفعة واحدة، وألزمّت أمة الإجابة بها، برفع الطور على رؤوسهم، كما يعبر عنه النص القرآني بخصوص اليهود ﴿وَإِذْ نَقَعْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ﴾

كَأَنَّهُ ظُلَّةٌ وَظَنُوا أَنَّهُ وَافِعٌ بِهِمْ خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ وَاذْكُرُوا مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٧١﴾ [الأعراف: ١٧١].
فالقُرآن هو كتاب رفع الإصر والأغلال عن البشرية، وهو إعلان الحرية الإنسانية التوحيدية الخالصة، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

ثالثاً: لم تطلب أمة الإجابة دستوراً، يضعه لها بشر أياً كان مستوى صلاحهم، بل طلبت دستوراً من لدن رب العالمين، بما أنه هو المصدر الأوحد للمعرفة بسر الإنسان وعلايته، وبأنسب السبل لتربيته، وبما أنه هو المصدر الأول للعطف الشامل على مطالب البشر، وإليه مصيرهم. ويمكن استشفاف وعي الفطرة الصحيحة التي فطر الله الناس عليها حين وضعت الأمة المؤمنة إطاراً للتشريع الذي تطلبه، حتى وهي تخاطب ربها، فأعلنت عن حاجتها إلى العدل القاطع، والصراط المستقيم، وعن نفورها من نماذج تاريخية للضلال، والانحراف عن عمد.

رابعاً: يكشف الاتجاه الذي اتخذته خطاب الأمة المؤمنة في سورة الفاتحة عن عمق الحرية التوحيدية التي تنطلق من سنن الله تعالى التي لا تتبدل ولا تتغير، والتي تأبى الحركة الإنسانية على مستوى القشرة السطحية دون الحفر الموصول إلى العمق، المتخطي لاعتبارات الزمان والمكان، حتى لدى تعامل الإنسان مع موقف زمني ومكاني محدد. ولعل ذلك يوضح الفرق بين ما ظهر على أنه نجاح على غير الحقيقة في فتوحات الإسكندر الأكبر، وفعل الفتح الإسلامي في البلاد التي رُزقت به. ففي حالات الفتح غير الإسلامي، انتهى الأمر إلى اعتناق الفاتحين لديانات وأعراف البلاد المفتوحة، ونال الغزو من فطرة الشعوب التي نُكبت به، وعصف بعلاقتها بالدين خارج العالم الإسلامي، في حين لم تفلح مساعي الاستعمار الأوروبي لعالمنا الإسلامي، رغم استمرارها، وكثافتها، في الظفر بأكثر من القشرة الخارجية لحياة الأمة الإسلامية، ولا تزال قدرة أمتنا على البراءة من الخبث الاستعماري الأوربي قائمة، تحتاج فقط إلى الوعي بإمكانياتها الكامنة والمهدرة، وتفعيلها. وعلى العكس من ذلك استطاع الفتح الإسلامي أن يغير التركيبة الحضارية للعالم الإسلامي بشكل يتسم بالثبات. فرسالة الإسلام استطاعت بحق أن تنشئ، ما يمكن وصفه بـ (خلق آخر) في نصف الكرة الأرضية، حيث نجحت في تنشئة أمة واحدة في أقل من قرن، متجسدة في أمة لها وطن واحد، وإله واحد، وقبله واحدة، وقانون واحد، ولسان واحد هو: اللسان القرآني. ورغم أن هذه الأمة تتلقى معاول الهدم من الأعداء، وتعاني من عوامل التحلل من جانب الأبناء، فإن قدرتها على الصمود لا تزال منقطعة النظير. والسر وراء ذلك هو كون الإسلام رسالة مطلوبة لا مفروضة^(١).

(١) د. محمد عبد الله دراز: نخبة الأزهار وروضة الأفكار، تحقيق: عبد الله إبراهيم الأنصاري، الدوحة، مطابع قطر الوطنية،

فرسالة الإسلام تدعو إلى نفسها بنفسها. ولنورها خصوصية، متضمنة في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكُوفٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْيَصْبَحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَلَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [النور: ٣٥]. فزيت هذه الرسالة يكاد يضيء ولو لم تمسسه نار، بما أنها رسالة نزيهة القصد، مجردة عن كل غرض، لا تطلب ممن يهتدي بها أجراً، وإنما تمنحه الأجر، وهي رسالة الكرامة الإنسانية والنور والعدل والإحسان والرشد. وعنوانها هو: اجتماع إنساني صالح، يُطلب في ظله من كل إنسان على وجه الأرض بصفته الفردية، وبصفته لبنة في أنساق الإنسانية المختلفة، أن يقدم واجبين: كف الأذى، وبذل الندى.

ويرسم القرآن الكريم معالم الطريق إلى تحقيق هذين الشرطين، ببيان وسائل التخلص من: داء الفساد والإفساد، ومرض الإهمال والتقصير. وفي حين ابتدع العقل الإنساني سبلاً لتحقيق البراءة من هذين الداءين، عبر العقوبات الرادعة الوقائية، والجوائز التشجيعية للمحسن، فإن هذا العلاج أخفق في ضوء الخبرة التاريخية في إزالة الداء. وغاية ما حققه هو: تخفيف وطأة الداء في الظاهر، وظل هناك مجرمون مطمئنون إلى الإفلات من العقاب، وأبرياء في السجون، ومحسنون في زوايا النسيان والحرمان.

وجرت العادة على إتيان السلطة البيوت من غير أبوابها، والحفاوة بمعالجة السطح لا باقتلاع جذر الداء. ولمّا كان هذا العلاج يأتي من خارج نفس الإنسان، فإن العقل الباطن يظل مكبوتاً إلى أن يجد الفرصة للتمرد على هذا القيد الذي يفرض عليه من خارجه. وحتى في الحالات التي يصل فيها القمع إلى استئصال الجريمة، فإن ذلك يتم على حساب كرامة الإنسان، وتتبع عوراته، وتغيب أخلاقيات الستر، وإخضاع الإنسان لاعتبارات الخوف والطمع، التي هي أقرب إلى فطرة الحيوان منها إلى فطرة الإنسان المكرم.

ولا يعني ذلك الدعوة إلى إلغاء قوانين العقوبات، ولا إلى إبطال سُنّة الجوائز للمحسنين، ولا إلى نبد أسلوب الترغيب والترهيب من طرائق التربية والتنشئة. فنحن نعي أن كافة الشرائع السماوية لم تهجر هذه الأساليب بشكل مطلق. إلا أن التدقيق فيما هو تحت القشرة الخارجية، يكشف عن اختلاف نوعي بين استخدام الشرائع السماوية لهذه الأساليب، وبين تأسيسها عبر سلطة تشريعية تفصل بين الدين والسياسة.

فالشرائع السماوية اعتبرت تلك الأساليب بمثابة علاج استثنائي لعناصر تعاني من انحراف

في الفطرة، ولم تقرر أبدًا صلاحية تلك الوسائل لمجمل بني الإنسان. فسائر البشر فُطروا في المنظور القرآني على التوحيد، وفطرتهم مرنة وقابلة للتطور والترقي، وينبغي التعويل على تربيتها، وعلى تعميق ما تتصف به من خصال كريمة. بتعبير آخر، فإنه كما يحتاج الجسد إلى غذاء وإلى تربية بدنية، فإن روح الإنسان تحتاج إلى تغذيتها من طفولتها بغذاء معنوي يليق بإنسانيتها، وإمدادها بما يعوض ما تفقده من هذا الغذاء عبر أطوار نموها، بعلاج رقيق هادئ، يستهدف تحقيق التغيير من داخل الإنسان، وتحويل ما هو معوج من نزعاته وأهدافه، إلى ما يوافق تكريمه وحرته. ومع تعدد أشكال هذا العلاج، وتشعب مسالكه، فإنه يظل قابلاً لما يمكن التعبير عنه بجملة موجزة: إيقاظ الإحساس بالمسؤولية في ضميره.

وجوهر هذا الغذاء والعلاج هو: إشعار كل من يعمل عملاً، وكل من ينوي أن يُقبل على عمل ما، بأمور ثلاثة: أن عمله منظور إليه ومعدود له أو عليه، وأن كل حركة وكل سكون منه محسوب ومسموع ومنظور وموضع مساءلة، وصقل القناعة الداخلية لديه بقيمة هذه المحاسبة في موقف عظيم تهابه النفوس، وتخشى ما قد يُسفر عنه من لوم وتثريب، حتى لو لم يكن وراء ذلك عقوبة ولا مثوبة.

خامساً: كثافة السلطة المحاسبة: انقسم العقل الإنساني إلى ثلاث شعب، في تحديد السلطة المخولة بحساب الذوات الإنسانية. فثمة من رأوا أن الإنسان يُحاسب أمام ضميره الفردي، وثمة من قالوا بأنه يُحاسب أمام الأمة. وثمة من قالوا أنه يُحاسب أمام الله وحده. وانطلاقاً من ذلك دعا الفريق الأول إلى التركيز في عملية التنشئة على التربية الأخلاقية، في حين رأى الفريق الثاني التأكيد على تربية الوجدان الاجتماعي، في حين دعا الفريق الأخير إلى التركيز على تربية الشعور الديني. وحده القرآن الذي رأى أن أي تنشئة لا تعتمد على تلك الشعب الثلاث مجتمعة، لن تُؤتي أُكلها. فالتربية يجب أن تكون جامعة للضمير الفردي والوجدان الاجتماعي والشعور الديني في آن واحد، من أجل تنشئة جيل: يعرف الحق ويتمسك به، ويعرف الباطل ويحذر منه، ويعمل من أجل الحق وبالحق.

سادساً: السياق القرآني كما تؤثر سورة الفاتحة يستبطن الدعوة إلى تجاوز العدل إلى مستوى الفضل والإحسان، على صعيد التعامل مع الآخر، وقبول العدل في تعامل الآخر مع الأنا. والمتأمل في تصنيف البشر حسب موقفهم من العدل والفضل، يمكنه أن يميز بين ثلاثة أصناف: دعاة الأثرة (المحبون للأخذ عن العطاء)، ودعاة الإيثار (المحبون للبذل أكثر من حبهم للأخذ)، ودعاة المعادلة والمبادلة (الذين يقابلون الحسنة بالحسنة والسيئة بالسيئة).

- والصنف الأول: يتسم بخصال خمس: الحرص على حفظ ما في اليد، والتطلع إلى أخذ ما في يد الغير، الحرص على أن يظلم قبل أن يُعتدى عليه، وتجاوز الحد في استيفاء الحق وفي الانتقام، والسعي إلى أن يكون هو الرابع، ولو كانت الوسيلة هي الإثم والعدوان.

- أما الصنف الثاني: فإن عنوانه هو الميل إلى العفو والصفح، أكثر من ميله إلى الانتقام، ويتسم في معاملته لغيره بسخاء النفس بحيث يحب أن يعطي أكثر مما يأخذ.

- أما الصنف الثالث، فلا يعطي إلا بقدر ما يأخذ. وهو بالتالي يحيا في دائرة العدل في مواجهة أهل العدل، ويتجاوزها إلى دائرة الإحسان في دائرة أهل الإحسان.

ومن الملاحظ أن الخطاب القرآني ممتلئ بدم الصنف الأول وتحذيره، والتحذير من القرب منه ومن محاكاته. أما من يقدم العدل وحده، فإن القرآن يعتبره غير صاحب فضل. فالإيثار هو نقطة الفضيلة. والاستئثار هو نقطة الرذيلة. والمقاصة الدقيقة بين الحقوق والواجبات هي نقطة الصفر المرخص بها بلا ثواب ولا عقاب.

ومن النماذج القرآنية المبينة لذلك قول الله تعالى: ﴿لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا﴾ [النساء: ١٤٨، ١٤٩]. فالبدء بالإساءة يستوجب غضب الله. ويأتي استثناء من أساء في القول ردًا على مظلمة وقعت عليه من عداد المغضوب عليهم، ولكن دون ثناء عليه من الله. أما حين يأتي الحديث عن العفو عن الإساءة، فإن الآية تبين أن ذلك بمثابة التخلق بصفة من صفات الله تعالى. ويتضح ذلك المعنى بكل جلاء في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْتَلِ أُولُوا الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولَى الْقُرْبَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: ٢٢]. وداخل هذا السياق يقرر القرآن الكريم: ﴿يَمْحُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾ [البقرة: ٢٧٦]. فالأخذ بغير حق رذيلة. وبذل ما هو أكثر من الحق فضيلة. أما نقطة الوسط وهي التوبة من ذلك، فتأتي دون ترغيب ولا تهيب.

إلا أن ثمة حالة واحدة يُعتبر فيها العدل فضيلة في المنظور القرآني. ويصير المطلوب هو إحقاق الحق. وهذه الحالة هي: مقام الحكم. ففي مقام المعاملة يدعو القرآن الكريم إلى العفو وكرم الأخلاق، وليس إلى مجرد تقديم الحق. ويدعو في هذا السياق إلى النهي عن الفحش والغلظة واللغو، ويأمر بالعفو عن الأذى والمغفرة، والرد على السيئة بالتي هي أحسن، واحتمال الأذى، وبذل الأكثر، وأخذ الأقل. أما في مقام الحكم الذي يقوم فيه طرف ثالث بالفصل بين طرفي خصومة، فإن المطلوب يصير هو العدل. والإيثار في هذه الحالة

هو الظلم بعينه. ففي سورة النساء، يأتي مدح العدل في الحكم بين الناس، حيث يقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ [النساء: ٥٨].

سابعاً: التربية بعبرة سيرة الأولين: يقدم القرآن الكريم فيضاً من القصص الحق الكاشف عن العبرة والسنن الكونية، التي يمكن توظيفها في عملية التنشئة الإنسانية. ومن بين النماذج التي يمكن الإشارة إليها هنا قوله تعالى: ﴿ يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ ﴾ [التوبة: ١١٩]. فلقد وردت دعوة القرآن أمة الإجابة إلى يوم القيامة إلى تلمس: معية الصادقين عقب تصوير عاقبة: أزمة ناجمة عن التمسك بالصدق، في مقابل تمكن غير الصادقين من الفرار المؤقت من المسؤولية عن سوء فعلهم عبر الكذب والنفاق. ويجلي القرآن هنا وقائع الأزمة التي تعرض لها الثلاثة الذين تخلفوا بلا عذر عن غزوة تبوك، وآثروا التزام الصدق حين سألهم الرسول ﷺ عن مبرر تخلفهم. فلقد ترتب في البداية، على التزام الصدق، صدور أمر من الرسول ﷺ إلى المجتمع، بما فيه زوجات هؤلاء باجتنابهم. وأسفر ذلك عن إحساس أولئك الثلاثة بالوحشة، وتلمس أسباب التوبة من الله تعالى. فكانت بداية هذا الموقف زلة، تبعها التزام بالصدق، وتولد عن ذلك أزمة ضاقت بها الأرض بما رحبت عليهم، وكان آخرها توبة نصوحاً مصحوبة بوصفهم بالصادقين، ودعوة أمة الإجابة عبر كل زمان ومكان إلى تلمس معيتهم. وهكذا كانت الشجاعة في قول الحق هي الطريق إلى سمو المكانة في نهاية المطاف، بعكس قول الزور الذي تمكن به مَنْ تَخَلَّفَ من المنافقين عن تلك الغزوة من الاعتذار عند رسول الله ﷺ، مع تفويض أمرهم إلى الله، تأسيساً على أن للأمة الظاهر، والله يتولى السرائر. وتضمنت الآية الكريمة في دعوتها إلى تقوى الله، تنبيهاً إلى ضرورة الاحتراز من الوقوع في الخطأ، وبت على ذلك وصية إضافية فحواها: ضرورة الحذر من أن يجمع الإنسان على نفسه، حين يلم بذنب، بين: جريمة التقصير في الفعل، وجريمة الكذب في القول.

ثامناً: كرامة الذات الإنسانية: يقرر الإسلام كرامة مثلثة للشخصية الإنسانية، أضلاعها هي: العصمة، والعزة، والاستحقاق. فالإنسان مكرم بما أنه إنسان، بدليل قول الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَحْشِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ طَيِّبَاتِ الْفُؤَادِ فَصَلَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [الإسراء: ٧٠]، وتعمق هذه الكرامة برافد العزة بدخول الذات الإنسانية ضمن أمة الإجابة، لقوله تعالى ﴿ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾

[المنافقون: ٨]، وتستمد كرامة الإنسان عمقاً آخر: بالتزام المكرم بإنسانيته، العزيز بالانتماء لأمة الإجابة، بتحري موافقة عمله وسيرته لطبيعته المكرمة وعقيدته الصحيحة، لقوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ دَرَجَتٌ مِّمَّا عَمِلُوا وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ﴾ [الأنعام: ١٣٢].

بيد أن الكرامة المستمدة من طبيعة الإنسان هي أقدم الكرامات وأوسعها وأدومها. وهي منحة ربانية للإنسان، حتى وهو جنين في بطن أمه. هي بتعبير آخر، سياج من الصيانة للإنسان في كل مجالات المقاصد الخمسة للشرعية: الدين والنفس والعقل والمال والنسل، عبر كافة أطوار حياته. وبهذه الحصانة يحمي الإسلام الإنسان، سواء كان من أوليائه أو من أعدائه، في حياته وبعد مماته، حيث يحرم انتهاك كرامته، حياً وميتاً، بحظر العدوان، والظلم، والتشويه والتمثيل.

ولا حاجة إلى التذكرة هنا بأن تقرير الكرامة كحق وتوضيح معالمها شيء، وشعور الإنسان بالكرامة بالفعل شيء آخر. فالقرآن الكريم يمهّد الطرق لتوليد الإحساس لدى الإنسان بعدم التفريط في كرامته، ويحرضه على الدفاع عنها، والتضحية بكل نفيس من أجلها. آية ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّيْنَاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَسِعَةً فَهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ [النساء: ٩٧].

- ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الكرامة التي يقررها القرآن للذات الإنسانية: الكرامة الإنسانية (ببعدها الدفاعي السلبي الخارجي، بإنشاء أطر لصيانة الحرية والعصمة، وبعدها الإيجابي بتوليد نظرة الإنسان إلى نفسه ككائن مكرم متساوٍ مع غيره من البشر، وكل ما في البر والبحر والهواء مسخر لهم معاً، بما يترتب على ذلك من وعي بالذات، نابع من إحساس كل إنسان بأن رأسه مساوية لرأس أي إنسان آخر)، والكرامة الإيمانية (النابعة من كرامة الحرية والعزة، التي تأبى على صاحبها أن يذل لأي مخلوق غيره أياً كان، بما أن عقيدته تتأسس على كونه عبداً لله وحده) والكرامة السلوكية (كرامة العمل الصالح، المصلح، المتقن، المتحلي بالإخلاص والتقوى، التي يتزود به الإنسان في كدحه الدائم، للوصول إلى معارج الرضا الإلهي).

ومن الأساليب التي يحمي بها القرآن، الكرامة الإنسانية بمختلف صورها المذكورة، دعوته إلى: الإعراض عن اللغو وعن السخرية من أعمال الآخرين أو أشخاصهم، وعن استهجان ما يعتبر خصالاً خلقية في الآخرين بلا إرادة منهم، كاللون والقصر وضعف البنية، على سبيل المثال. ومن الأساليب القرآنية للتنشئة على التحرر من هذه الخصال، وتعزيز

الحصانة ضد القابلية للإصابة بها، دعوة الإنسان بالحُجة تارة، وباسم الإيمان تارة أخرى، وباسم الحس والوجدان الإنساني تارة ثالثة، إلى التحرر من تلك الرذائل. ومما جاء في القرآن الكريم في هذا الصدد ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَجِنُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْرٌ وَلَا تَحَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بََعْضُكُم بَعْضًا يَحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحجرات: ١٢].

ومن المداخل القرآنية أيضًا لحماية كرامة الإنسان، نحت أساليب ثلاثة لإزالة الرق، الذي سَوَّى بينه وبين الموت المعنوي للإنسان. وهذه الوسائل هي: تنشئة حواجز حول تلك الظاهرة، من شأنها محاصرتها ومنع انتشار آثارها المدمرة للعمارة الإنسانية إلى خارجها، وإبداع مفاتيح لأبواب الهروب منها، وتقرير منظومة حقوق لمن يقدر له البقاء في أسرها، عنوانها: المساواة بينه وبين سيده في المأكل والملبس والمشرب والمسكن، وعدم تحميله ما يفوق استطاعته.

والم تأمل في السياق القرآني، يلاحظ أن الإسلام أقام طوقاً حول فضاء الرق، يكفل ضموره وزواله، بأساليب من بينها: منع استرقاق الأحرار، بهدر كافة الأسباب التي اتخذت قبل البعثة المحمدية لتبرير استعباد الإنسان للإنسان كالخطف والسلب والعجز عن الوفاء بالدين والسرقة والتغلب في الحرب، وتحكم رب الأسرة في مقدرات أفرادها. ومن هذه الأساليب أيضًا الإرشاد إلى منع التزاوج بين الأحرار والإماء إلا في حالة الاضطرار وخوف العنت كسبيل لتجفيف منابع استمرار ظاهرة الرق. ولم يترك القرآن غير نافذة صغيرة لإمكانية المعاملة بالمثل فيما يتعلق بالأسرى، مع التأكيد على أن حق الأسير هو الحرية من باب المَنّ أو الفداء، بعد أن تضع الحرب أوزارها.

ونظر القرآن إلى استرقاق الإنسان على أنه مرادف لقتل الإنسان، معتبرًا الحرية أمرًا مساويًا للحياة ذاتها. ومن ثمَّ جعل تحرير الرقبة كفارة للقتل الخطأ، وفتح أبوابًا واسعة لإخراج الرقيق إلى فضاء الحرية، من بينها تقرير: المكاتبه وتشريع الكفارات، وتخصيص سهم في بيت المال لفداء الأسرى، وكفالة حق المعاملة الكريمة على قدم المساواة، لمن لم يصلوا بعد إلى رحاب الحرية في مواجهة من يستعبدونهم^(١).

ويشكل مفهوم الحج بدوره معيّنًا ثريًا بالدلالات والمضامين المرتبطة بالتنشئة، تصدرها دلالة بعثة الرسول ﷺ في مكة المكرمة، وسط نواة للأمة المتلقية للدعوة، عميقة الإحساس

(١) د. محمد عبد الله دراز: نخبة الأزهار...، مرجع سابق، ص ٥٠ - ٧٢.

بالحرية. ففي تلك البيئة، تجسدت الحرية والفترة بأسمى معانيها، حيث نجد أرضاً لم تدنسها على مدى التاريخ، قبل ذلك، أقدام الفاتحين، واستعصى الإنسان المقيم فيها على أي غاصب، انطلاقاً من مقاومة فطرية لديه. وجاء الإسلام ليحوّل هذه النواة من: أيام الجاهلية وحميتها إلى: أيام الله وحمية الحق، فحملت تلك النواة الحرة، الإسلام كدعوة إلى الحرية إلى العالمين^(١).

وتتأكد عناية الإسلام بالبعد الجمعي في الشعائر الإسلامية، كأحد وسائل تكريس مفهوم الأمة الواحدة، في فريضة الحج. ولو كان الحج فريضة يراد بها أن يزكي المرء نفسه بصفته الفردية فحسب، كما كان هناك أي معنى لتحديد مكان وزمان واحد لأداء تلك الفريضة. وجوهر الدلالة السياسية الإنسانية لمفهوم الحج في عملية التنشئة هو: التربية على التجمع والتكتل، المجسد للجسد الواحد، على محك وحدة العقيدة والشرعة ووحدة القبلة. فمكة بموقعها الوسط وبشعيرة الحج السنوية فيها بمثابة وسيلة لخلق إحساس بالوطن الجامع بين المسلمين على اختلاف أفطارهم وأنسابهم وألوانهم.

ويتبين هنا الفرق الواضح بين العمرة التي يمكن أن تفرغ ذمة الفرد من أدائها منفرداً في أي وقت، بوصفها عبادة روحية فردية كمعظم النوافل، وبين الحج كركن يرمي إلى التربية على مفهوم الجماعة، واستحضار روحها والسعي إلى بنائها.

فالبعد الجمعي، واستشعار روح الجماعة، بمثابة ركن ركين في فريضة الحج. ووجود مكة في سُرّة الأرض يساهم إلى حد بعيد في تحقيق التعارف بين الشعوب، وإتاحة الفرصة للتنسيق والاقتباس، والتدريب العملي على التعايش مع شتى الفوارق الشكلية، وهو ما عبر عنه القرآن الكريم بأنه: شهود منافع للناس، ومن أهم هذه المنافع: الارتقاء على القوميات المنفصلة، والفرعيات المنعزلة.

وينضبط أمر شد الرحال إلى الحرم بالاستطاعة، وبمراعاة عدم التسوية بين دوائر المسؤولية، حيث يُعتبر الإنسان مسؤولاً عن من يعولهم، ومحققاً لأجر القرابة والصدقة بمد يد العون إلى أولي الأرحام. ويصل تأكيد الإسلام على سمو مقام السعي في تحقيق حد الكفاية للنفس وللمن تعول، إلى حد تقديمه على اثنين من أركان الإسلام. فلا صدقة ولا زكاة إلا عن ظهر غنى. ولا حج إلا عن استطاعة. والسعي إلى تحصيل الكفاية فرض على الدوام، يصل إلى حد التكليف برعاية حق الذرية في تركها غنية لا تتكفف الناس، في حين أن القرب

(١) د. محمد عبد الله دراز: نخبة الأزهار...، مرجع سابق، ص ١٤١ - ١٥٠.

من الحرم بالحج والعمرة، لا يقع في مقام الفريضة إلا مرة واحدة. وبالعكس، يصاحب مفهوم القرب المعنوي من الحرم الأمة على الدوام بالقبلة والصلاة.

وينحصر مفهوم الكنز غير المستطاب في ضوء مضامين ارتباط مفهوم الحرم بالكفاية والتكافل والقيام باستحقاقات التمكين، في المال الذي لم تؤدّ زكاته، وهو ما يجرى إمساكه مما هو فوق الحاجة في حالة الجوائح التي تلمّ بالأمة. ففي المال زكاة، وفيه حقوق عارضة، كَفَكُ الأسير وإطعام الجائع. وخير ما يكتنزه المرء هو: اللسان الذاكِر والمرأة الصالحة. ويقابله الإنفاق في المعاصي المتضمن للعصيان بالإنفاق وبالتناول، ولا يدخل في الكنز ما تم ادخاره لسداد قرض أو لإعداد العدة للإنفاق في سبيل الله. وفي ضوء ذلك تتجلى درجة التكريم التي كانت تحظى بها المرأة، بإطلاق مفهوم: الحرم والحريم والحرمة، عليها، قبل التشويه الذي لحق بها واستبدالها بما هو أدنى من قبيل: النوع.

ومن أوسع أبواب إعادة الاعتبار لمفهوم التنشئة السياسية الإسلامية، والتحرك من جديد على طريق استعادة وحدة الأمة، التفكير الجاد في التخطيط لاستعادة البعد الغائب، في تعاطي الأمة مع الإمكانات التربوية الكامنة في شعيرة الحج، في واقعها الحاضر، المتمثل في توظيف تلك الشعيرة في التنشئة على الانفتاح على الحكمة أيّا كان رافدها، والتعارف بين الشعوب، والتدريب على التسامح تجاه الفوارق الشكلية، وعلى شهود منافع للأمة في الاقتصاد والسياسة وكل دروب الحياة، بحيث يصير الحج عروة إنسانية جامعة. وفي هذا الإطار ذاته، تشمل عملية التنشئة توجيه النشء لاستحضار المضامين السياسية لزيارة المدينة المنورة، وزيارة قبر الرسول ﷺ، بأمور من قبيل تذكر ما قام به الرسول ﷺ في هذه المواطن من بيان وتربية للأمة، وقيادة لها، وجمع للمال وإنفاقه، وجهاد بالقرآن.

ومن أهم الحلقات المفقودة في الأنظمة الاجتماعية في العالم الإسلامي في لحظة الوهن الراهنة، غياب دور المجتمع، وضمور الوعي بالقيمة المعنوية لموقف الجماعة. وأسفر ذلك عن وجود بيئة مريضة، خالية من مقومات التحصين والتحذير والشهادة. ومن أهم ما تحتاج إليه الأمة في هذا الصدد: إعادة الوعي بفضاء مفهوم ربطه القرآن بالحج، هو: تقوى القلوب. وجوهر هذا المفهوم، هو الصبر والمصابرة، في القيام بواجب النصيحة، ورعاية ضمير الأمة، بالفعل لا بالقول وحده، وتذكير الناسي، وتنبيه الغافل، وإشعار المُصِر المعاند بالعزلة والإعراض إلى أن يفيء إلى أمر الله.

ومن أساليب التنشئة المستوحاة من فريضة الصيام: توظيف الفضاء المعرفي للمفاهيم المتعلقة بها. ويمكن التمثيل بنموذج لتوظيف مفهوم (الهلال)، بما أنه هو العلامة الفارقة التي بها يتحدد الصيام، ويتحدد الفطر. فالهلال يشير إلى حركة الانضمام والإحاطة، التي تنشط في اتجاه التحول عبر الزمن إلى دائرة، وهو يؤثر بذلك على أن الخلق والأمر بيد الله تعالى، وينبغي من ثم أن تتوجه الوجوه إليه جميعاً، وأن ترسم أمة الإجابة صورة الهلال في حياتها. وهو بذلك بمثابة داعٍ للأمة، بشكل يتكرر مع توالي الشهور، إلى: اتخاذ أسباب التواصل بين أطرافها، بما أنها أمة واحدة، ينبغي أن تتلاحم صفوفها، وتستوي، وتصير يدًا على من هم سواها. ومن الأسئلة التي يمكن أن يثيرها الإنسان مع نفسه باستلهاهم دلالة الهلال: المقارنة بين حالة بيوت الله تعالى في رمضان وفي الأشهر الأخرى، والنظر فيما يحدث في أندية المسلمين من غيبة، وما يعترى أسواقهم من مرء وغش. وتوظيف الهلال على هذا النحو، يجعله بمثابة آية للأمة لاستبدال الشك باليقين واستحضار حقيقة الاستغفار والتوبة، والتربية على صبر الحر المختار، وعلى السعي إلى فتح مسالك الروح، وإسكات صوت الهوى، والتخلق بسلوكيات الانطلاق الروحي عبر: التكبير والدعاء وتدارس القرآن والقيام إيمانًا واحتسابًا لله^(١).

ويكشف إمعان النظر في الطبيعة الاجتماعية لفريضة الصيام، والطبيعة الاجتماعية الأخلاقية لفريضة الزكاة، والصدقات، عن أن أركان الإسلام ذات طرفين: طرف يربط الإنسان بربه ويقوده على طريق المحبة لله، وطرف يربطه بإخوانه، ويربيه على: المحبة في الله.

ويمكن توظيف مفهوم العيد في التنشئة على المعاني الإنسانية المتمثلة في: الفرح باقتحام العقبة، والتربية على الوحدة والمساواة، بمنأى عن التزمت الروحي، وعن أغلال المادة، بالدخول في رحاب الصدقة والتكبير واللعب المباح، والتأكيد على المعنى الاجتماعي الإنساني في زكاة الفطر وأضحية عيد الأضحى من جهة، وتفعيل الوحدة بين أبناء الأمة الإسلامية الواحدة على الصعيد الروحي والجغرافي معاً^(٢).

(١) د. محمد عبد الله دراز: نخبة الأزهار...، مرجع سابق، ص ١٥٥ - ١٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص ١٩٦، ٢٠٢.

المبحث الثاني التنشئة على التدبر

جوهر التنشئة السياسية الرشيدة هو حسن التدبر في الوجود كله، ويراد به: بلوغ عاقبة حسنة، بالعمل عن روية. وذروة سنامه هي: تدبر القرآن، بمعنى: تفهمه والتفكر فيه، على نحو يكفل حسن العاقبة. ومن أهم معالم الطريق إلى ذلك:

أولاً: الانفتاح العقلي والقلبي:

لا موضع لتدبر القرآن كناظم لتدبر الوجود كله بقلب عليه قفل، ولا بتعامل سطحي. فالقرآن كتاب حياة، وهو بمثابة صياغة لقوانين الوجود الإنساني اللا زمانية واللا مكانية. وهو تبيان لكل شيء. وحظوظ البشر من فهمه وتدبره على مراتب ودرجات. والأمة حين تتخذة إماماً، فإنها تستطيع أن تحدث التغيير الإيجابي. وشرط ذلك هو: الفهم الصحيح له. فالقرآن نزل كبرنامج للإصلاح، ولاستبدال واقع صالح بواقع فاسد. وهو لم يتحدث عن عالم الغيب المستور لذاته، بل لخدمة عالم الشهادة. ومن الخطأ بالتالي أن نحوله من كتاب حياة ودليل حركة، إلى كتاب غيبي، منفصم عن الواقع الحياتي المحسوس، وعن صياغة حاضر البشرية ومستقبلها.

والمدخل المجسد لهذا الانفتاح هو: التدبر في القرآن الكريم من مدخل ربطه بالحياة، وربط الحياة به على مستوى الذات الفردية والجماعة والمجتمع والأمة، والانشغال بالتعرف على معالم المنهج القرآني في التغيير الاجتماعي، وإبداع أسباب تكفل الحياة في ظل القرآن.

ثانياً: السير على سبيل الكوثر:

ترسم سورة الكوثر التي هي أقصر سور القرآن الكريم، ولا تتعدى كلماتها العشر كلمات، والتي تتخذ من مفهوم (الكوثر) نواة لها، شروط استحقاق الذات الإنسانية الكوثر، ومضامينه، ولبابها هو: الأسوة بالنبي ﷺ. والعرب يسمون كل شيء كثير في العدد والقوة والخطر، كوثرًا. والإعطاء هو إيصال الشيء إلى الآخذ له، على وجه التملك، أو على وجه الاستخلاف. ويستبطن التعبير بلفظ الجمع في مصدر العطاء الكوثرية: الطابع الجامع للخير الكثير، الموعود به لمن يقتدي بذلك النموذج النبوي.

وحين نتبع ما ذكره المفسرون لمفهوم (الكوثر) نجد روافاً كثيرة له من قبيل: الخير الكثير، نهر في الجنة، خير عظيم معطى للرسول ﷺ، حوض النبي ﷺ في أرض المحشر،

كثرة نسل أمة محمد ﷺ، علماء أمته، القرآن، التوحيد، العلم والحكمة، تيسير القرآن، التخفيف ورفع الإصر والأغلال، الإسلام، المقام المحمود، الشفاعة، النصر على الأعداء. ويأتي ذلك كله في الرد على اتهام قريش للرسول ﷺ بأنه (أبتر) بما أنه - بموازين أيام الجاهلية - لا ولد له من بعده. وتحدد شروط حصول الإنسانية على الكوثر الرباني بـ:

١ - شكر النعمة بعبادة الله، ونفع البشر:

رافق إعطاء الله ﷻ رسوله ﷺ الكوثر، طلب ربه منه شكرًا يضاهي هذا الخير العميم، عبر الصلاة، التي من مضامينها الخشوع لله والتمجيد والرحمة، والذبح لله. ومن الأمور ذات الدلالة المهمة هنا أن الصلاة والنحر هما لرب محمد ﷺ. والتربية هي إنشاء الشيء حالًا فحالًا، حتى الوصول به إلى حد التمام. والمتكفل بذلك هو: الرب، المربي المنعم المصلح. ووسيلتا التربية هما: العبادة البدنية، والعبادة المالية، كعلامة على التوحيد الخالص لله. والشأن هو: المبغض. والأبتر هو: من ينقطع ذكره من الخير لانقطاع عقبه، وانقطاعه عن قومه.

٢ - الوعي بقابلية مقاييس البشر للخطأ:

لما كان محمد ﷺ لم ينقطع ذكره بفقدان نسله، بل رفع له الله ذكره، في حين قطع ذكر من يبغضه، فإن ذلك يقوم دليلًا على: قابلية المقاييس البشرية للخطأ. فالعبرة بموازين: أيام الله. ومفتاح الوقاية من البتر هو: هجر موازين أيام الجاهلية. فلا مستقبل لأية ذات إنسانية تستشرف مستقبلها بميزان أيام الجاهلية. وذكر الشأن بالصفة وليس بالاسم يجعله يتناول كل من كان في مثل حاله في البغي والحسد. والصيغة التي جاءت بها هذه السورة تحصر (البتر) في (الشأن)، في مقابل (الكوثر). فالأبتر هو المنقطع عن كل خير.

٣ - التغيير المنضبط:

تقدم سورة الكوثر وفق هذا التأسيس نموذجًا لهداية البشرية على طريق التغيير السوي. والصورة التي تطرحها هنا هي مواجهة بين الصفوة الإسلامية الأولى، الحائزة لـ: برنامج للتغيير القرآني، وقيادة للتغيير، وجمهور مؤمن بالتغيير، في مقابل: أعداء للتغيير يستخدمون أساليب الدعاية المغرضة، بهدف التشكيك في مستقبل قيادة التغيير القرآني، ممثلة في شخص النبي ﷺ. وبين هاتين القوتين البشريتين، يأتي الدفاع الرباني عن قيادة التغيير وبرنامجها. وتحرك عملية التغيير في اتجاهين:

- من القاعدة إلى القمة، في عملية ربط للحاضر بالمستقبل، وتزويد الأمة ببرنامج للفعل الإنساني في الأرض المحقق للخير الكثير في الدنيا والآخرة، عبر الأخذ بالأسباب المحققة

للفوز في الدنيا والآخرة. ويأتي هنا التعديل الرباني لمقياس المنفعة عند الإنسان، بحيث ترتبط بمرضاة الله تعالى، لا بالمال والولد. ومن المضامين السياسية الكامنة، التي يمكن استلهاها في تعزيز التنشئة السياسية بها، من وفاة كافة أبناء الرسول الذكور في حياته، والتحاق آخر بناته به بعد شهور معدودات، تعليم النشء أمرين أساسيين: وجوب تجاوز الإنسان الانشغال بما حُرِّم منه من متاع الدنيا، بالانطلاق إلى آفاق ساحة الانتفاع بما أعطاه الله له، وتثبيت مبدأ جديد لنظام الحكم الإسلامي، بحيث يقوم على الأهلية والكفاءة، لا على الوراثة.

- أما الاتجاه الثاني لحركة التغيير المتحرك من أعلى إلى أسفل، فعنوانه هو: العطاء الإلهي على مستوى العلاقة بين الأمة وقيادتها، في مقابل مطالبة الأمة بأن تقدم ما في وسعها من عطاء مادي وإنساني، يتبلور في سلوك تعبدية، وفي سلوك عملي لصالح بني الإنسان، ويتخذ من تركية المال والنفس عنواناً له في مواجهة الحرب الإعلامية والنفسية.

فعملية التغيير القرآني تضعنا أمام: برنامج للتغيير، وقيادة، وجمهور مؤمنين بالتغيير وعاملين له، في مواجهة واقع صراعي من جانب المستفيدين من الوضع القائم، الساعين إلى تفتيت وحدة الصف الإسلامي المؤمن بالمنهج القرآني في التغيير. ويقود الفريق الأخير معركته عبر حملة تشويش على مستقبل القيادة، رمزها هو (الأبتر). وغاية هذه الحملة هي: ترويح مقولة حتمية السقوط المستقبلي للمشروع الإسلامي. ويجيء الرد القرآني على نحو يدعم ثقة القاعدة بالقيادة، حيث تولى الرد عنها ربها ﷺ، بوعده مستقبلي لا حدود له. ولم يرد هذا الوعد بلا تكليف للأمة، في المقابل، بأن تبذل كل ما في وسعها من أجل استحقاقه، حيث ترتب عليه وجوب الطاعة البدنية والمالية، بما يستدعيه ذلك من تحديد للأهداف، ولوسائل الوصول إليها، ولآليات التنفيذ. وتحدد الهدف الأساسي للأمة بـ: الأخذ بالأسباب لتحقيق الخير الكثير والوصول إليه، وتجسيده بكافة الأشكال المشروعة الممكنة.

ويرشد السياق القرآني هنا إلى أن جوهر فلاح عملية التنشئة هو: تجسيد الخير الكثير على المستوى الدنيوي بتحقيق التناغم بين القيادة والقاعدة على صعيد الحاضر والمستقبل، على ركيزة بناء الوعي بمنظومة القيم الإسلامية، واستلهاهم القدوة النبوية، وتصحيح النظرة الجاهلية التي تقصر الأبتر على من لا عقب له من الذكور، والتحصين ضد الدعاية السلبية الرامية إلى الوهن النفسي.

ومفتاح تحقيق هذا الهدف هو: تعديل مقياس المنفعة الإنسانية، وتحرير الإنسان من القياس المادي النفعي الدنيوي لصالح الإيثار، والمقام المحمود في الآخرة. ومطية بلوغ

ذلك هي الاستزادة الدائمة من العلم الصحيح النافع، الكاشف عن آيات الله في الآفاق وفي النفس بما أن العلم هو أساس التمكين، وهو بطبيعته كوثري العائد، طالما كان ضابطه هو القرآن الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وعبر امتلاك الأمة لهذا المفتاح، ورعايتها لتلك المطية حق رعايتها، يغدو بوسعها أن ترسم على المستوى السياسي ما يمكن أن نسميه: بخرائط الحياة الطيبة، التي تضع بها الإصر والأغلال عن الأسرة الإنسانية، وتكفل تحقيق الخير الكثير واستدامته بالإحسان والعدل، بما أن الظلم ظلمات.

ولا جدوى من خرائط لا تنزل على واقع الأمة، بتخطيط محكم، لا يعرف العشوائية في الحركة. ففي مقابل العطاء بغير حساب، يتعين القيام بالواجب على نحو مخطط يشمل السعي إلى إسعاد البشرية برمتها، قدر الطاقة. وكوثر الرسول، بذلك، هو: أمة تحقق شرط الله فيها، حيث يقول الله تعالى ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ ءَامَرَ أَهْلَ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِّنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [آل عمران: ١١٠].

وتضع هذه الخرائط، الذوات الإنسانية الفردية والجماعية، في كل زمان ومكان أمام الاختيار من بين نموذجين للحياة في أرض الله: (السخي الكوثري) في مقابل (البخيل العوسجي). ومن مدخل حث الإنسان على محاكاة أرض الله، التي منها خلق، وعليها يعيش، ومنها يتغذى، في الموازنة بين السخاء والبخل، يفتح باب بالغ الاتساع، لتحصيل الرشد، وللاارتقاء بنوعية الحياة. ولَمَّا كان الإنسان يوزن بمحصلة المقاصة بين أفعاله الصالحة والطالحة، فإن الحركة تظل هي الجسر الواصل بين الجسد والروح. ولَمَّا كان أصل النطفة من الغذاء، فإن أجسادنا وذريتنا لا تزال تُخلق من تراب بشكل غير مباشر. والإنسان له فعل وإرادة في اختيار طبيئته وطينة ذريته، وهو مدعو إلى ابتغاء النبل المعنوي، وتحاشي القسوة والأذى المعنوي، وتحري الأرحام الصالحة للنطف، بما أن العامل الوراثي له أثره الكبير على الإنسان. كما أن الإنسان مطالب بعملية التغيير للعادات والتقاليد المكتسبة، عبر التفاعل مع الأشياء والأحداث والأشخاص. وهو في عملية التحول والارتقاء على مدارج الرقي الإنساني، يكتسب خصال الرحمة والمحبة، وتتولد فيه الشخصية الكوثرية. وهو في المقابل حين يتحرك على دركات الشح بالتعامل السلبي مع الموجودات يتحجر قلبه، ويصاب بالبخل، واللامبالاة بأمر الإنسانية.

ومن بين المضامين السياسية المهمة في الرد الإلهي على تهمة (الأبتر) المتولدة من رحم أيام الجاهلية التوجيه إلى: معالجة المناخ الممتلئ بالبغضاء والعدوان المادي

والمعنوي، بالصلاة التي تختزن كل معاني السمو بالانفتاح على الله تعالى، بما يعنيه ذلك من رحابة في الأفق، وانفتاح على الحياة بكاملها، والتحول عن الانشغال بالأمور التافهة، إلى الانشغال بالمهام الأولى بالاهتمام. فالصلاة ذات بعد تربوي تعبوي، في مواجهة النفس الأمارة بالسوء، والعدو الخارجي، وهي عنوان التحول من انقطاع الخير، الناجم عن أيام الجاهلية، إلى رحاب الكوثر الناجم عن التوحيد.

أما البعد الثاني من برنامج المواجهة المتمثل في النحر من أجل الله تعالى، فيتضمن تعبيراً عملياً مجسداً لروح التضحية، وعلامة على الخروج من دائرة التقوقع على الذات، إلى دائرة تعزيز حرية الإنسان، وتحريره من الحاجة، وتوحيد التوجه والاتجاه بالتوجه إلى القبلة في الصلاة، وإلى الله تعالى في النحر. والكعبة رمز للخير كله وهي عنوان للتواصل، ولعزة المؤمن بالخضوع لله وحده. واستقبالها يمثل بؤرة للجمع بين روافد الانتشار الكوثرية للخير الإنساني، على مدارج الكدح إلى الله تعالى واستحضار المصير إليه.

ويتشابك مفهوم النحر ذاته، مع الصلاة من زاوية: ابتغاء العزة عبر العبادة. ومن مضامين توجيه الرسول إلى الصلاة قبل النحر، الإشارة إلى أن الصلاة هي الأصل لكونها تتضمن تكبير الله تعالى كشعار للتحرير، والخضوع القولي والعملي لله تعالى. والنحر واحد من علامات الصديق في الصلاة. وإذا كان السجود هو الرمز لغاية القرب من الله، وغاية التواضع له، فإن تكبيرة الإحرام ترمز إلى الانفتاح على عملية تربوية تعبوية إيجابية، يجري فيها التسليم لله واستحضار النية لوحداية الله تعالى. وتجسد صيغة (الله أكبر) الإيمان باستصغار ما عداه، واستحضار لذة مناجاته. والأذان ذاته يتضمن التربية على التسليم بأن لله الخلق والأمر.

ويوضح النحر أن ثمة علاقة متبادلة بين تركية النفس وتركية المال. فما لم يكن هناك استعداد لدى النفس للتركية، فإن تأثير النحر على داخل الإنسان وخارجه لا يتحقق. والزكاة في جوهرها: آلية نماء للمال، وتطهير للنفس. وتضييع الزكاة يؤدي إلى تضييع المال ومنع البركة. والتربية على البذل المعنوي والمادي هي مفتاح تحصيل الكوثر بتتابع النعم دون الإصابة بالبطر والترف.

ويرقى التخلق بالكوثرية بخير أمة أخرجت للناس عن دركات الرد على الدعايات الهدامة بمثلها إلى رحاب مواجهتها بـ: المبادرة بالفعل البناء، بتطوير العلاقة مع الخلق عبر الارتباط بالخالق، ومحاكاة العطاء الكوثرية بالفعل في الحياة، من أجل إمدادها بالسخاء، وبتر جذور الشح وتبعاته، بتعزيز قابليات التدافع الإنساني، والعزوف عن الرد عن الأساليب اللا إنسانية بمثلها، والانطلاق من الواقع القائم لتحقيق الأمل المنشود. فالسورة الكريمة ترزّل

المفهوم الجاهلي لـ (الشخص الأبر)، مبينة أن الذكور لا يشكلون قيمة اجتماعية بحد ذاتهم، إلا وَفْق المنظور الجاهلي. أما الأبر في ميزان الله تعالى فهو: من لا يفعل الخيرات. والكوثري هو من يصلي وينحر لله تعالى. وهكذا يقابل القرآن بين مفهومَي: مجتمع البتر، ومجتمع الكوثرية، ويرشد الأمة إلى: الزهد في الأعمال البتر (فهي من شأن الكارهين للحق والحقيقة)، والانشغال بالأعمال الكوثرية (لأنها عنوان النبي ﷺ ومن يقتدي به).

وهكذا تؤسس هذه السورة بكلماتها العشر، لتصور شامل لمواجهة الدعاية المشككة في القيادة، وبيان معالم الطريق إلى الرقي المعنوي على الخصم، وتطوير الطاقة الموهوبة للأمة بالعمل لله تعالى ولصالح الإنسانية على منهج الله تعالى، كأساس للامتداد الزماني والمكاني للخير في الدنيا والآخرة^(١).

٤ - الحذر من عاقبة التلهي بالتكاثر:

تحذر سورة التكاثر الإنسانية من عاقبة المتكاثرين بعددهم، المنخرطين فيما لا يجدي من أعمال، المنشغلين بها عن ما هو أهم. فالسورة تنعي حال قوم جمعوا المال من غير حله، واكتنزهوا إلى أن دخلوا قبورهم، وتلهوا بذلك عن أمر دينهم، وما يتعلق بحاضرهم ومستقبلهم، بما لا طائل وراءه بالمباهاة بكثرة المال والعدد، إلى حد التكاثر بعدد الأحياء والموتى.

ولم ترد في القرآن الكريم لفظة (زرم) إلا في هذه السورة. ومن الدلالات الحسية لهذا المفهوم: الميل والاعوجاج، ومن دلالاتها حين ترتبط بالموت، الإشارة إلى البعث. فالزائر منصرف غير مقيم. وورود مفهوم المقابر بدل القبور، يتلاءم معنوياً مع التكاثر إلى حد التفاخر بالموتى، والدفن في القبور بعد ضياع العمر في اللهو بالتكاثر دون تنبه واعتبار.

وتوجه السورة، الجماعة البشرية، بعد ذلك بأسلوب الردع والزجر، إلى ضرورة الاهتمام بالمستقبل البعيد، والاحتفاء بالعلم على مستوى إدراك الكليات، والتماس إدراك الأشياء على حقيقتها، وتجاوز حالة الغفلة العقيمة، والتنبيه عن طريق التكرار إلى ضرورة تحاشي أن يظل الإنسان على غفلته إلى لحظة الاحتضار ودخول القبر، مع بيان أن المستقبل يتضمن بلوغ علم اليقين عند البعث والنشور. بل إن الإنسان ينتظره في المستقبل، التحول على متصل اليقين من: علم اليقين، إلى عين اليقين، إلى حق اليقين، مما يوجب استحضار المصير إلى الله تعالى، والجزاء على الطاعة والمعصية، والسؤال عن أسباب النعيم التي

(١) علي حسن طه: أبعاد التنزيل، سورة الكوثر، سورة التكاثر، سورة الماعون، الهرمل، دار الرسول الأكرم ١٩٩، ص ١٣ - ١٩٢.

أُتيحت للإنسان في الدنيا فيما لو لم يستخدمها. وفي حين ورد مفهوم (النعمة) في القرآن الكريم تسعاً وأربعين مرة، في معرض الإشارة إلى ما أنعم الله به على عباده في الدنيا، فإن مفهوم (النعيم) لم يرد إلا فيما يخص الآخرة، في آية التكاثر التي نحن بصدد البحث في مضامينها ودلالاتها.

ويفتح الحقل الدلالي للمفاهيم الأساسية الواردة في هذه السورة الكريمة آفاقاً رحبة، لاستخلاص خطوط عريضة لمخطط لعملية تنشئة سياسية، تكفل تحرير أمتنا من حالة الوهن الراهنة، الناجمة عن محاكاتها لسنن من كانوا قبلها بحذافيرها، والخروج من جحر الضب الذي أدمنت منذ قرون عديدة دخوله وراءهم. ويرسم هذا الحقل الدلالي معالم عملية تخلية صادقة كاشفة تضع الأمة الإسلامية أمام صورتها الواقعية عبر استعادة وعيها بعبارة ذلك السلوك، وبمآل الأمم التي تُسنه، والتي تحاكيه.

ويتمثل مفتاح هذه العملية، في تحريك القابلية للتغيير بتكريس إحياءات نفسية (بالغوص في عمق النفس البشرية المنحرفة عن الفطرة السوية، لإظهار سلبياتها كمقدمة ضرورية لتحريرها والارتقاء بمدى استعدادها للتربية على تأسيس الأعمال على الكيف لا على الكم، والانطلاق من التغيير النفسي الداخلي للجماعة إلى تغيير واقعها الخارجي)، وإحياءات تنظيمية (من أهمها التأسيس لرؤية للحياة تقوم على: نبذ اللّهُو، والتنبيه إلى أن التكاثر سبيل للتشردم، وتضييع للعمر فيما لا طائل منه. وبالتالي، فإن تخطيط الحياة، واعتبار الثروة وسيلة وليست غاية، والتصرف المسئول تجاه ما سخره الله للإنسان للقيام بالخلافة في الأرض، هو شرط النعيم في الآخرة. فالتكاثر بالأموال يُفضي إلى السعي إلى تحصيلها بطرق غير مشروعة، والانشغال بها جس الاستزادة منها عن ابتغاء مرضاة الله، مما يُفضي إلى جمود المشاعر الإنسانية، وجعل المال دُولة بين الأغنياء، وحرمان الأغلبية من حد الكفاية).

ومن الإحياءات النفسية لمفهوم (زيارة المقابر) الإحياء للإنسان بأن الموت هو مصيره الحتمي. وهو قد يدفع الإنسان إلى اليأس تارة، وإلى الصراع تارة أخرى. ولا سبيل إلى التوازن النفسي في التعامل معه إلا الإيمان. ومن هذه الإحياءات أيضاً أن قيمة الشيء تقدر بدوامه، وأن التفاعل بين شعوري الموت والحياة، يمكن أن يكون له تأثير صحيحي، فيما لو ارتبط بترسيخ حاسة استحضار الثواب والعقاب. فهو في هذه الحالة يوجه العقل الإنساني للتفكير في البعث والحساب، وضرورة تحديد الوجهة في التعامل مع معطيات الحياة، باعتبار القبر مناظراً لمحطة توقيف وتحقيق، واستحضار مضامين دفن الأموات، بما يرتبط بها من ضرورات صحية، بمضامين موارد السوءات، والتفكير المستقبلي الذي لا يضيع الفرصة،

ويهتم بالتخطيط للمستقبل على نحو يفتح آفاقاً جديدة لتوظيف العبرة والطموح، ويمحو الفواصل بين الحاضر والمستقبل، من أجل زيادة معرفة الإنسان بالسنن، ورسم معالم خط ارتقائي للعمل الإنساني، يُخرجه من حالة الغفلة إلى حالة الشهود، ويوجهه إلى التربية الفردية والجماعية، التي تؤمن بأن نعيم الآخرة مترتب على حسن الاستفادة من نعم الدنيا^(١).

وتكشف سورة التكاثر، على نحو ما بينا، أن من طبيعة الإنسان النزوع إلى التلهي بما لا طائل من ورائه، في حالة افتقاده للمنهج الإلهي. والوعي بهذه الحقيقة هو مفتاح عملية الترويض الإنساني للارتقاء، بما يجعله لا ينجذب إلى المادية الأرضية، وإنما يتجاوزها إلى رحاب النعيم واليقين بالنعيم. وتعبير آخر، يدفع الوعي بآفاق سلبيات نموذج الأمة البشرية المتلهية بالتكاثر حتى يأتيها أجلها، الأمة الساعية إلى الصلاح والإصلاح في الأرض، إلى الحذر من: قبر التطلعات في مقبرة الهوى والهوى، الذي يعوقها عن القيام بوظائف بانية للحياة، وتلمس أسباب الخروج من الحياة القشرية التافهة، إلى رحاب مشروع حضاري، تصل به إلى الحياة الطيبة، وحسن الخاتمة، بما أن علة خلق الله الحياة والموت لكل المخلوقات، بما فيها الأمم الإنسانية، هي: الابتلاء بالتسابق في الخيرات، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ﴾ [الملك: ٢].

وتفتح هذه السورة الكريمة مغاليق واحدٍ من أخطر أبواب فساد العمران الإنساني، وهو: تسليم الأمة زمامها للملأ. فملأ أية أمة هم قاطرة إلهائها بالتكاثر، إن هي رضيت بطاعتهم بلا ضوابط تكفل بقاء كلمة الفصل مملوكة لها. والبون شاسع بين دور الملأ في عملية الإلهاء هذه، وبين دور أمة قائمة بالحق، لا يعلو أحد فيها على الحساب، وتتعاظم مستويات المحاسبة والدقة في موازينها، في مواجهة أولي الأمر، والمتحمّلين للأمانات، وحاشية ذوي النفوذ والسلطان، وتتحلر من التلهي بالتكاثر وتتحاشى آثاره، وفي مقدمتها: حياة الترف، والأنانية، والآثار السلبية لتعميق الفروق بين الأثرياء المتكاثرين والفقراء بالتخطيط لبرامج من شأنها: أن تربي الصدقات، وتهتم بالتنوع وليس بمطلق العدد، وتنظم موارد الأمة في كل أحوالها.

وإذا كانت زيارة القبر واجبة، فإن ذلك يستدعي التحضير لها، والنظر إلى الآخرة كدار مستقر، والمقارنة بين الخلود الأخروي، ومدة إقامتنا في عالم الدنيا، في ظلال التعبير عن الإقامة بالقبر إلى يوم القيامة بـ: الزيارة. ويصير السؤال الأم للذات الإنسانية الفردية

(١) علي حسن طه: أبعاد التنزيل، مرجع سابق، ص ٢١٩ - ٣١٩.

والجماعية التي تتم تنشئتها من مدخل الاسترشاد بمفهوم (زيارة المقابر) هو: ما الزاد الذي يمكن به المرور المسئول من الدنيا إلى الآخرة؟. ويربطنا تذكر الموت بمبدأ الثواب والعقاب. ويولد التفكير بالخلود والفناء الرغبة في الارتقاء والتخلص من السلبات. ويصير لبُّ مفهوم (الموت المعنوي للجماعة المنظمة)، في ظل هذا التصور هو: التراخي عن أداء الواجب.

وتكشف بعض مقولات السلف، عن عمق مفهوم الحياة والموت في القرآن. من ذلك مثلاً: ربط عبد القادر الجيلاني مفهوم الموت بالمعصية، ومفهوم الحياة بالطاعة، حيث يقول: أول من مات من الخلق هو إبليس. مات بالمعصية. فالمؤمن حي وغير المؤمن ميت. ويربط بهذا المعنى بين: الصلاح والحياة، وبين الفساد والموت، ويتحدث من هذا المنطلق عن: موتى القلوب، الذين ينخرطون في طلب الدنيا، ويجعلون القرآن حجة عليهم، ويقفون منه عند حد العلم دون العمل، فيصير نصيبهم منه بمثابة القشور، ويعتبر ما لا نفع فيه كالعدم، كما يعتبر أن كل ما لا يثمر، ويمتلك القابلية للتجديد، في حكم العدم^(١).

ويكشف الجيلاني من جهة أخرى عن معنى إيجابي لنوعية من الموت، تتمثل فيما يسميه: موت الخواص، وهو: الموت عن الخلق في الجملة. ويربط بين هذا المفهوم وبين مفهوم الحياة بتعريف الحياة بأنها: وضع الإنسان كل شيء في موضعه، حتى يصير له هو موضع عند الله، وطوي ديوان العلم، للاشتغال بنشر ديوان: العمل لله تعالى. وفي المقابل يُعرّف موت القلوب: بأنه الغفلة عن ذكر الله تعالى. ويحدد أربعة أشياء لتحقيق حياة القلب: النظر في النعمة، وصيانة الكرامة، والتفرغ للطاعة، وترك ما يشغل الإنسان عن الله. ويحذّر من أنه إن لم تعمل الأمة بالقرآن، فإن الله يمسح قلبها. ويصل إلى القول بأن: الموت نوعان: موت العوام، وهو الموت المعهود، وموت الخواص، وهو إحياء القلب بموت الهوى والعادة^(٢).

ويصب مصدر آخر، في معين بيان سعة فضاء مفهوم (الحياة)، في مقابل مفهوم (الموت)، حيث يشمل مفهوم الحياة: كون الشيء بحيث تترتب عليه الآثار المطلوبة منه. فحياة الأرض، هي: كونها نابتة مخضرة، وموتها هو: جدها. وحياة الكلمة، هي: كونها تؤثر التأثير المطلوب في السامع، وحياة الإنسان، هي: كونه متمتعاً بالفطرة الإنسانية السليمة، والعقل السليم. وخروج الحي من الميت، والعكس، يختلف حسب اختلاف حظ الكائن من الحياة والموت. ويدخل فيه خروج الإنسان الصالح، من الإنسان الطالح. فمفهوم

(١) انظر: عبد القادر الجيلاني: الفتح الرباني والفيض الرحاني، القاهرة، دار الريان للتراث، ١٩٩٨م، ص ١٤ - ٢٠، ص ٣٤ - ٣٦.

(٢) المرجع السابق، ص ١٩٠، ٢٠٦، ٢٤٩، ٢٧٦، ٣٦١.

إخراج الحي من الميت، يتمحور حول: إخراج الإنسان الحي بمقتضيات السعادة الإنسانية، من الإنسان الميت الذي لا سعادة له^(١).

ومن نماذج السبح اللطيف في فضاء المفاهيم القرآنية، تلك الإشارة إلى مشهد الخيل القائمة بدورها الذي خلقها الله للقيام به على خير وجه، في مقابل نفس إنسانية مصابة بالشح، بينما تنتظرها في مستقبلها لحظة: بَعَثَرَةُ القبور، وتحصيل ما في الصدور. والبخل هنا تمثيل لحقيقة وضعية الإنسان حين يخلو قلبه من الإيمان. وغاية القرآن ليست الانتقاص من الإنسان، وإنما دفعه إلى تجنيد إرادته لتحصيل نفسه من الإصابة بالكنود. فالكنود ليس طبيعة للإنسان، وإنما هو نتيجة لعدم أخذه بأسباب الكدح على طريق الاستقامة. والقرآن هنا ينبه إلى تذكير الإنسان بنعم الله تعالى، وبقدرة الإنسان على الاستفادة منها، أو إهدارها^(٢).

والوعي الإنساني بمضامين مفهوم (زيارة القبور) وبارتباط وضعية الذات الإنسانية الفردية والجمعية فيها بما قدمت وأخرت، يعزز تمسكها بالحرية، واستعصائها على القابلية للإصابة بمتواليات الذل. فالذل يؤدي إلى الضعف، فالتفرق، فالتباعد، فالتحاسد، فالاستئثار الداخلي، فانقلاب الموازين، فتقديم ما حقه التأخير، وتأخير ما حقه التقديم. والتفكير في المصير يحرر الإنسان من: طول الأمل، ونسيان الأجل، وسوء العمل، ويوجهه إلى البحث الجاد الواعي في التعامل المسئول في الحياة الدنيا، واستحضار الحقائق المستقبلية والتصرف على أساسها، بما أن كل آت قريب، بما يعنيه ذلك من: الحياة في الحاضر من أجل المستقبل. وفي ظل هذه الرؤية يتحول الموت نفسه إلى منبع للحياة، وبالأحرى، إلى روضة من رياض الجنة، لمن يتمثلون هذا المنهج، وحفرة من حفر النار لمن يغيب عنهم، أو يغيبون عنه^(٣).

٥ - اتقاء عاقبة الشح:

تنبه سورة الماعون، إلى خصائص سلبية يجب أن تتحرر منها المجتمعات الإنسانية، في مقدمتها: التكذيب بالدين المتجسد في سلوكيات: دع اليتيم، عدم الحض على طعام المسكين، السهو عن الصلاة، المراعاة فيها، منع الماعون.

(١) محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، تنمة أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، من عمل تلميذه: عطية محمد سالم، تحقيق: هاني الحاج، القاهرة، المكتبة التوفيقية، د. ت، ١٩/١٠ - ٢٣، ٥٠ - ٥٣.

(٢) سيد قطب: مرجع سابق، ٦/٣٩٥٧ - ٣٩٥٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٨٤ - ٣١٦.

ومن الملاحظ أن الكذب يشمل: الاعتقاد والمقال والفعال. وورود الفعل (يُكذَّب) بصيغة المضارعة، يجعله شاملاً للحاضر والمستقبل. ومن علامات المجتمع المضيع: القسوة والغلظة في مواجهة اليتيم، وعدم حض النفس والغير على إطعام المسكين. فهو مجتمع لا يطعم عند القدرة، بل يبخل حتى بمال غيره، ولا يتحمل تبعه التواصي بالمرحمة، والقيام بحق المساكين. والعبرة بالأفعال، لا بمجرد الأقوال. فسورة الماعون تصف (الساھين عن صلاتهم) بـ (المصلين) بما يؤشر على أنهم رغم تأديتهم لها يتلبسون بالرياء، بدليل منعهم ما يستعار للانتفاع به، مما يدفع حاجة من حوائج الحياة. وسهوهم هنا إنما هو عن الصلاة، وليس في الصلاة، بمعنى أنهم يتركون مقصودها عن عمد. والعذاب والسخط والقبح هو المصير الذي ينتظرهم، جزاء كونهم يتظاهرون بالإيمان، في حين يكذبون بالدين في العمل.

ومن أهم المضامين التي تشير إليها هذه السورة: ارتباط عملية التغيير الاجتماعي بالأساس العقيدي، في ضوء الربط بين البعد الإنساني المعيشي، والصلاة، مع تقديم حق الجماعة على العقيدة المرتبطة بالله، بل معايرة تلك العقيدة بتجسيدها في حق الجماعة، في تحديد سلم أولويات الحركة الإنسانية، والربط غير المباشر بين تأمين متطلبات الحياة وعبادة الله، والتغيير من داخل الإنسان. وتبدأ عملية التغيير بتربية الوعي داخل الإنسان بالحاجة إليه، وطرح تصور واضح لما ينبغي التخلص منه من خصال، وما ينبغي بناؤه من قيم لتغيير ما بالنفس، من أجل تغيير ما بالخارج.

وفي هذا السياق تتأسس العقيدة على الربط بين الشعائر والنظام الاجتماعي، مع تقديم حق الفئات الأكثر ضعفاً، والتنبيه على ضرورة التحرر من قسوة القلب، ورسم سلم للأولويات، من شأنه تعزيز دوافع التغيير، والقدرة على الموازنة بين الصواب والخطأ، وتحصين الأمة ضد أعداء التغيير، والعازين عن التحرك على مسار: النفع للناس. وفي هذا السياق تصير الخدمة العامة ظلاً للصلاة الصحيحة، بما يعنيه ذلك من أن من لا يفعل الخيرات، فهو مضيع للصلاة؛ لأنه لم يدرك علتها ووظيفتها^(١).

ثالثاً: تحرير عائلة مفهوم التنشئة السياسية الإسلامية:

مفهوم التنشئة السياسية الإسلامية مفهوم مظلة يكاد يستدعي كافة المفاهيم القرآنية، من موقع المنظوم بها تارة، كما هو شأنه مع مفهوم الحرية الإنسانية التوحيدية، ومن موقع البحر

(١) سيد قطب: مرجع سابق، ص ٣٥٥ - ٣٩٥.

الجامع لروافدها المتغذي منها والمغذي لها تارة أخرى، كما هو شأنه مع القيم السياسية وثوابت هوية الأمة. ولقد تعرّض العديد من المفاهيم الفرعية المشكّلة لأسرة هذا المفهوم بمضامينها ودلالاتها القرآنية للتشويه المتعمد، والعفوي، مع تناول عهد الأمة بالوهن، على نحو أفضى إلى أسر مفهوم التنشئة السياسية الإسلامية ذاته.

وبات فك هذا الأسر مرهوناً بتنقية أسرته من التشويه وإعادة بنائها من مرجعية قرآنية خالصة. ويقف الطموح البحثي بنا في هذا المبحث، عند مجرد الإشارة بشكل خاطف إلى نماذج دالة على حاجة أمتنا إلى أن تضع جماعتها البحثية هذا الاستحقاق على رأس قائمة همها البحثي، في ضوء المردود الثمين المرتقب، من مكابدة الاجتهاد في أسباب تحصيل هذا الهدف، الذي بات شرطاً لاستعادة الإنسانية كلها لكرامتها وحريتها بدوره.

ومن بين المفاهيم القرآنية الجديرة بتحريرها، مما لحق بها من تشويه، وإبرازها في عملية التنشئة السياسية:

١ - مفهوم الهبوط الآدمي:

منبع تشويه هذا المفهوم هو الذهول عن حقيقة أن آدم خلق بالأساس للحياة في الأرض، وأنه لم يهبط إليها بسبب خطيئته الأولى، بل هبط إليها بعد أن تاب الله عليه واجتبه، وأمه بهدى من لدنه. وإعادة بناء هذا المفهوم محورية لتصحيح مفاهيم كثيرة تأسس تشويهها على تشويهه. ويتضمن سياق هذا المفهوم في القرآن الكريم شواهد جمة على تجريد مفهوم الهبوط من أية دلالة تحقيرية للإنسان، حيث يصرح القرآن بأن الحق قد صور الإنسان في أحسن صورة، وبتمايز الإنسان عن أصله الترابي، وقابليته للتوبة والاصطفاء، الدالة على ضرورة سعيه إلى الارتقاء، مع عدم الاستهانة بالكون المسخر له الذي هو أداة تسيّحه لله وحمده، وتقرير المساواة بين البشر في المسؤولية العمرانية والتسيحية، وتحذيرهم من الشرك بالله؛ لأنه يصرفهم عن دواعي العمران. كل هذا ينبغي أن يكون ضابطاً لفهمنا لقوله تعالى: ﴿ قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [البقرة: ٣٨].

فلقد رافق هذا الأمر إرشاد للإنسان بأنه مكلف بمهمة خلق لأجلها على صورته، ومُنح فسحة زمنية، للقيام بها، وزُود بمنهج لا متلاك ميزان لتقويم إصابته وخطأه في أدائه لها. فالهبوط المصاحب للاستخلاف، هو بمثابة هبوط في اتجاه توفير الفرصة للإنسان للارتقاء، بفعله الصالح الحر، بما أنه ينزل إلى الأرض ليحقق الارتقاء الإنساني بإرادته، وليحترم

التكافل الإنساني في كل المتاع الأرضي الذي سخره الله للناس كافة، وليقوم بمهمة: التدافع من أجل الخير، والتسابق في الخيرات، والتأسيس للإحسان في الأرض. ويرسم القرآن ضوابط لسعي الذوات الإنسانية، تحثها على التمكين لفطرتها السوية، ولقابليتها على التجديد والبعث، والترقي في الربط بين عالمي الشهادة والغيب، والصبر على المكاره، والرد على الإساءة بالإحسان^(١).

٢ - مفهوم الجزية:

جاء النص على الجزية في الآية التاسعة والعشرين من التوبة: ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ [التوبة: ٢٩]. وسياق الآية الكريمة يشير إلى أن الجزية ليست في مقابل المخالفة في العقيدة، وإنما هي إجراء في مواجهة المخالف في الأعمال، المتسم بالمعاداة والأنفة، رغم وجود دليل يستوجب تصرفه على نحو مخالف.

والجزية متروكة بالتالي للتقدير السياسي لولاة أمر الأمة وللعقد السياسي، الذي يبرمونه مع غير المسلمين، بدليل ما جرى عليه العمل في صدر الإسلام، من عدم تحصيلها من العبد وإن كان مقاتلاً، ولا من النساء والذرية والمسنين والرهبان، وأخذها، فحسب من القادر على القتال المقاتل، في حدود ما يتم التصالح عليه، في صور من بينها: المصالحة على الضيافة ثلاثة أيام. واستقرت أعراف السلف الصالح، على رفعها عن من يقبل الاشتراك في المجهود الحربي، مع إشراكه في الغنائم، ورفعها عن من يعجز عن أدائها، مع كفالة حد الكفاية له من بيت مال المسلمين، وعدم تكليف أغنياء المقاتلين غير المسلمين بأدائها عن فقرائهم. ومعنى دفعها عن يد، في ضوء تلك السلوكيات، هو: دفعها عن قدرة، وعن إنعام من المسلمين على خصمهم الذي فاء إلى الصلح. وهي بالتالي عنوان حرية ورشد في التعامل بين الأنا والآخر. بل إن الصحابة وظفوا مفهوم ﴿وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ [النمل: ٣٧] في بيان أنهم ليسوا أصحاب يد عليا بهذا العطاء، وتزهد المسلمين في شراء أراضٍ من أهالي المناطق المفتوحة، بما يعنيه ذلك بشكل غير مباشر من حرص إسلامي

(١) انظر في تفصيلات ذلك: مصطفى جابر فياض العلواني: عالمية الخطاب القرآني، دراسة تحليلية في السور المسبحات الخمس، إشراف: د. التيجاني عبد القادر حامد، د. طه جابر العلواني، د. محمد الحسن بريمة، جامعة الجزيرة: معهد إسلام المعرفة، أغسطس ٢٠٠٤م، ص ٤٦ - ٦٠، ٧٢ - ٩٧. وللتدافع مظاهر مادية، كما أن له مظاهر سلمية معنوية، بما أن الأمة مطالبة بأن تكون أمة شاهدة. المرجع السابق، ص ١٥٠ - ١٥٣.

على حماية أموال أهالي الأراضي التي دخلها الإسلام، وصيانة مقومات حريتهم^(١).

٣ - التسوية بين مفهومي اللعنة والقتل:

كل ذكر للمصدر (قتل) في القرآن هو: لعن. فالقرآن يصل في تكريم الإنسان، من جهة، وتحذيره من جهة أخرى، أن يورد نفسه موارد استحقاق لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، إلى حد تقرير أن الملعون كالمقتول، في قوله تعالى عن المنافقين: ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِنْ يَقُولُوا تَسْمَعُ لِقَوْلِهِمْ كَأَنْهُمْ خُسْبٌ مُسْنَدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعُدُو فَاذَرَهُمْ قَتْلَهُمُ اللَّهُ أَلَمْ يُؤْفَكُونَ ﴾ [المنافقون: ٤]. ولما كان من يقاتله الله يقتله، فإن فحوى القتال هنا: القتل باللعنة. ويمكن سحب هذا المعنى على المواطن القرآنية التي تضمنت دعوة إلى: قتل النفس، على أنها دعوة إلى نقد الذات، والخروج من دائرة خداعها. وفي هذا السياق ذاته، يأتي حديث القرآن عن اعتبار طاعة بني إسرائيل لرهبانهم بلا ضابط، مناظرة لاتخاذهم أرباباً من دون الله، فيما يؤشر إلى قابلية المؤسسة الدينية للنقد. فرجال الدين غير معصومين^(٢).

٤ - مفهوم (الذمة):

من الملاحظات المهمة هنا أن مفهوم (الذمة) الذي يتعرض لعملية تشويه باللغة في العصر الحالي، يعني في الأساس: العهد والضممان، بمعنى استحقاق المتصف به لعهد الله ورسوله والمسلمين، بعدم جواز النقض. ولم يرد هذا المفهوم في القرآن الكريم خاصاً بغير المسلمين، وإنما ورد في معرض الإشارة إلى ذمة وإرادة عائدة على أمة الإجابة من جانب أمة الدعوة، بمعنى التطلع القرآني لأن تكون تلك الذمة هي أساس العلاقة بين البشر جميعاً. وورد هذا المفهوم مرتين فقط في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ كَيْفَ وَإِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ لَا يَرْقُبُوا فِيكُمْ إِلَّا وَلَا ذِمَّةً يُرْضُونَكُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ وَتَأْبَى قُلُوبُهُمْ وَأَكْثَرُهُمْ فَسِيقُونَ ﴾ [التوبة: ٨]، وقوله تعالى: ﴿ لَا يَرْقُبُونَ فِي مُؤْمِنٍ إِلَّا وَلَا ذِمَّةً وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُعْتَدُونَ ﴾ [التوبة: ١٠]. ومعنى ذلك، أن المسلمين حين أطلقوها على غيرهم، إنما كانوا يعنون الاعتراف بالتسوية في الحقوق والواجبات بصرف النظر عن الدين، كحق يقدمونه للآخر، ويتطلعون إلى أن يقدمه الآخر إليهم^(٣).

(١) انظر: أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي: تفسير القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، القاهرة، دار الريان للتراث، د. ت، ٢٩٥٠ / ٥ - ٢٩٥٥. وانظر أيضاً: د. السيد عمر: الدور السياسي للصفوة في صدر الإسلام، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، الباب الثالث.

(٢) انظر: أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي: مرجع سابق، ص ٢٩٥٨ - ٢٩٦٣.

(٣) انظر: محمد فؤاد عبد الباقي، مرجع سابق، ص ٢٧٦.

٥ - مفهوم الولاء والبراء:

يحتاج هذا المفهوم إلى مراجعة دقيقة بقراءته في السياق القرآني كله. فالقرآن يأمر أمة الإجابة بالدخول في السلم كافة، ويقرر بوضوح لا لبس فيه أن السلم هو أصل العلاقة مع غير المسلمين، ما داموا لم يسعوا إلى فتنة البشر في دينهم. ويستند التغيير في منظور القرآن إلى ضوابط، يتصدرها: الانطلاق من داخل نفس الملتزم بمنهج الله تعالى، الساعي إلى حماية منجزات الإنسانية، الملتزم بمقومات نصر الله تعالى، وفي مقدمتها: الأمانة وتقوى الله، والبعد عن دائرة العدوان بكل أشكاله، والتزود بالبر والإحسان، مع الصدق في ذلك كله، بامتلاك النية المخلصة لله. ويرسم القرآن الكريم معالم لمن لا يستحقون الولاء، تتمثل في: ابتغاء الفتنة، وإظهار السوء والمكر بأمة الإجابة، وبالنفس، والحسد، والتكبر في الأرض، والصد عن الخير، والوقوع في الجهالة والحماسة^(١).

٦ - مفهوم الحكم بما أنزل الله:

هذا واحد من أهم المفاهيم التي تحتاج إلى بنائها من السياق القرآني كله، وتبرهن على أن تأسيس فرع معرفي خاص بـ (التنشئة القرآنية) يتوقف على استعادة تحرير المفاهيم الإسلامية. ودون دخول في تفاصيل لا يتسع لها المقام يمكن الإشارة هنا إلى: مفهوم الإسلام بوصفه هو دين الله من بداية الخليقة إلى نهايتها، وتأسيس المفاهيم المتفرعة عنه، وفي مقدمتها: التوحيد، الجهاد، الإيمان، الإنسان، الحكم بما أنزل الله، الطهارة، الحب، العدل، الحق، المساواة، العبادة. فعدم تحرير مثل هذه المفاهيم كان ولا يزال واحداً من أهم أبواب الفساد في الأرض؛ لأن عدم فهمها على الوجه الصحيح، يؤدي إلى زيغ في العقائد، وانحراف في السلوك^(٢).

(١) يوسف كمال محمد: العلاقات الدولية (الولاء والبراء) كما تبينه سورتا الأنفال والتوبة، القاهرة، دار القلم، ٢٠٠١م، ص ١٣ - ٣٠، ٤٥ - ٤٨. فلا سبيل للبراءة إلا من المعتدي لرد عدوانهم، والعودة إلى حالة السلم. المرجع السابق، ص ٩٠ - ٩٢. ويأتي الإذن بمثل هذه البراءة معللاً بكونهم لا يراعون عهداً ولا خلقاً، ويتسمون بالنفاق، ويشترطون بآيات الله ثمناً قليلاً، ويسعون إلى الفساد في الأرض. المرجع السابق، ص ١٦٠ - ١٧٠. وتحذر سورة براءة من الوقوع في الشبهات، ومن نقض العهد، في سياق واحد. المرجع السابق، ص ١٨٠ - ١٨٥.

(٢) وعلى سبيل المثال فإن الخطأ في تعريف مفهوم (النفس الواحدة)، الواردة في سورة الأعراف، الآية ١٨٩، والوقوع في وهم أنها تشير إلى آدم وحواء، جر إلى اتهام آدم بالشرك. وهو ما ينفيه السياق القرآني. فاللذان جعلاً لله شركاء فيما آتاهما، هما من أبناء آدم بالقطع، ولا يلتفت إلى غير ذلك. كما أن الاكتفاء بشاهد قرآني واحد، يفضي إلى الخلط في المفاهيم. فقله تعالى: ﴿وَلَدَا مَرْيَمُ فَهُوَ يَشْفِينِ﴾ [الشعراء: ٨٠]، وأكل الرسول مع المجذوم، ونهيه في ذات الوقت عن القرب منه، موقفان يحتاج فهمهما كسياق مشترك، إلى رؤية جامعة بين: الإيذان بأن الأسباب لا تنفي إلى نتيحتها إلا بإرادة الله، مع الوعي في ذات الوقت بضرورة الأخذ بالأسباب، إلى جانب التمييز بين ما صدر عن النبي بمقتضى الوحي كتشريع، وما صدر عنه بمقتضى طبيعته وخبرته الإنسانية، وهو ليس تشريعاً.

وفي ذات السياق، تأتي الإشارة إلى أن آيات سورة المائدة، المتعلقة بـ: الحكم بما أنزل الله، أثارت جدلاً لم ينقطع حتى الآن، كلف الأمة الكثير، وأورد عناصر منها موارد التهلكة. فلقد كتب ابن القيم من عدة قرون أن الناس انقسموا إزاء هذه الآيات إلى فريقين: طرف أخرج الحاكم المتلبس بوصف الحكم بغير ما أنزل الله، من الملة دون تفريق بين مدى اتصافه بذلك من مدخل الذهول عن تعدد دركات الكفر والظلم والفسق^(١). ولم يسأل هذا الفريق نفسه سؤالاً محورياً: هل ذلك الحاكم جحد شرع الله، وقال بتفضيل شريعة المخلوقين عليه؟ أم أنه أقر بعصمة الشرع مع التقاعس عن التطبيق؟ وما مدى ذلك التقاعس؟ وما هي ملابساته؟ وما هو موقفه ممن يعارضه في رؤيته تلك؟. أما الفريق الثاني، فيرى أن الجاحد لشرع الله، القائل بأن ما ينشئه العقل الإنساني، من تشريعات لل عمران الإنساني، بمعزل عن الوحي الإلهي المنزل، أفضل مما جاء به رسل الله، هو وحده القابل لوصف الخارج عن الملة. أما المتبوءون لمواقع أدنى من ذلك في موقفهم من الحكم بما أنزل الله، فواقعون على نقاط أدنى على متصل: الإيمان/ الكفر والظلم والفسق.

وكما يقول ابن القيم فإن الفريق الأول لم يفرق بين الكفر والظلم والفسق على مستوى الاعتقاد، وعلى مستوى العمل، ولم يدرك أن لتلك المفاهيم مراتب لا تستوي في ميزان الحق. وتكشف المقارنة بين أشباه ونظائر هذه المفاهيم الثلاثة في القرآن الكريم أن كفر العمل لا ينفي عن صاحبه صفة الإيمان.

وبين ابن القيم، في المقابل، أن أعمال الخير تتفاوت في مراتبها. فسقاية الحاج لا تستوي مع الجهاد، رغم ثناء الله على عمارة البيت. والإيمان بدوره له مراتب، فمنه ما هو مانع من الخلود في النار، ومنه ما هو مانع من دخولها بالأساس^(٢).



الفصل الرابع

أركان علم التنشئة السياسية الإسلامية

لعلم التنشئة السياسية الإسلامية ثلاثة أركان، يستحيل تأسيسه إذا فُقد أي منها، وهي: الكلمة السواء، والعدل، والتحرر من هجر القرآن الكريم. وسنخصص مبحثاً لكل ركن منها، نجلي فيه خطوطه العريضة.

المبحث الأول

التنشئة على الكلمة السواء

من المفاهيم القرآنية الأولى بإعادة بنائها للتأسيس لعلم التنشئة السياسية الإسلامية، وتصحيح مسار عملية التنشئة في عالمنا الإسلامي، مفهوم (الكلمة السواء). فهذا المفهوم واحد من أهم أعمدة استقامة الحياة على الأرض. وغياب الوعي بفضائه القرآني، هو الجذر الأساسي لعجز أمة الإجابة عن التحول إلى نموذج مجسد للرشد، تحقق به وضعية الأمة القطب، وتنفي حُجة الآخر عليها، وتمد البشرية بمقياس صحيح للعدل والإحسان بين الأمم. ولا يدعو القرآن أمة الإجابة صراحة إلى المبادرة إلى دعوة أهل الكتاب إلى تلك الكلمة السواء، بل يبين شروطها، ويرسم السبيل إليها، على النحو التالي:

أولاً: مضمون الكلمة السواء:

جوهر هذا المضمون هو: تحرير الإنسانية من عبادة غير الله. ويرسم القرآن الكريم معالم الطريق إلى تحقيقها بدعوة تشارك فيها كل ذات إنسانية فردية كانت أم جماعية، حسب استطاعتها وإمكاناتها، في حدود البصيرة التي تحققها بالمعرفة بمنهج الله تعالى. وهي في ذلك ليست داعية إلى نفسها ولا إلى قولها، وإنما هي داعية إلى ربها. وهي في قيامها بذلك مدعوة من الله تعالى إلى دعوة البشر بالحكمة، بمخاطبتهم بما هو في حدود فهمهم، وتكليمهم بلسانهم، وأخذهم بالرفق، والمحافظة على مراتب الأعمال حسب وزنها الشرعي، بالاهتمام بكل شيء بالقدر الذي اهتم القرآن به. فمما ينهى عنه القرآن الكريم الدعوة الجزافية التي لا تحسن ترتيب أولوياتها، ولا تضع كل شيء في موضعه، وتغرق نفسها، كما تغرق أمة الدعوة في فرغيات، لا موضع للخوض فيها، قبل أن تصل فيما بينها، ومعها إلى كلمة سواء في الأصول ذاتها.

ويرشد الخطاب القرآني إلى نموذج سياسي في ترتيب العلاقة بين الإنسان وكافة الكائنات، يجمع بين الإيمان بالوحي وإعمال العقل، وبين الروحانية والقيم الأخلاقية والاعتبارات المادية، وبين الاعتزاز بالعقيدة والمثل الأعلى، وعدم تجاهل متطلبات الواقع، والسعي إلى إشاعة التسامح والحب. ويركز على الجدية، مع عدم نسيان حاجة الإنسان إلى الترويح. ويهتم بالمتطلبات المحلية المعاصرة، دون أن ينسى الأصالة والهم الإنساني الجامع. وهو مع استشرافه للمستقبل، لا يتنكر للماضي، ومع انفتاحه على أخلاقيات التيسير والاجتهاد، يحترم الثوابت، ويضع في قمة أولوياته صيانة حق الآخر، وإقامة العدل^(١).

ثانياً: المبادئ المؤسسة للكلمة السواء:

يوجهنا القرآن إلى التأسيس للكلمة السواء، على سبعة مبادئ:

١ - النظر في أسباب بقاء الأمم وزوالها:

يحض القرآن على الوعي بأن سنة الله في الأمم لا تتبدل. وأن التدبر في تاريخ الإنسانية يُوصل إلى اليقين بأن معاندة منهج الله تعالى، تُفضي إلى هلاك الأمم، وانقطاع نسلها. والقرآن يقول: ﴿ أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسْجِدِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّأُولِي النُّهَى ﴾ [طه: ١٢٨]، ويقول أيضاً: ﴿ أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنَ الْقُرُونِ أَنَّهُمْ إِلَيْهِمْ لَا يَرْجِعُونَ ﴾ [يس: ٣١]. ف رؤية الآثار، والعلم بالأخبار، هو مفتاح للهداية لقراءة الأمم لمستقبلها.

ويكشف القرآن، أفقاً مستقبلياً يصل إلى إطلاع البشرية على مضمون وعبرة الحوار بين المؤمنين وأصحاب النار يوم القيامة، مقررًا أن أساس التماس النور هو: الإيمان والعمل الصالح في الدنيا، وأن مدار قتل النفس هو: إهلاكها بالنفاق والشك في أمر الدين والعيش على الأماني. وأن من أهم ما يجب أن يحرص عليه الإنسان، أن يتحاشى أن يكون فتنة لغيره. فحين يظهر غير المسلم على المسلم نتيجة تقاعس الأخير عن الأخذ بالأسباب، قد يظن الأول أنه على حق، وقد يخلط بين صلاحية منهج الله، وبين عدم تمثيل الحامل لمسمى المسلم لمقتضيات منهج الله^(٢).

(١) للتوسع في هذه المعالم الأساسية للخطاب القرآني، التي تدعو هذه الدراسة إلى بناء منهج للتنشئة السياسية يحاكيها ويلتزم بها، يراجع كتاب: د. يوسف القرضاوي: خطابنا الإسلامي في عصر العولمة، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ص ٥٥ - ١٤٠.

(٢) محمد بن علي بن محمد الشوكاني، فتح القدير الجامع بين الرواية والدراية من علم التفسير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٢٤١هـ، ١٧٨/٥.

٢ - الدعوة إلى الله والعمل الصالح:

يصل النذب إلى الدعوة إلى الله والعمل الصالح بوصفهما أحسن القول، إلى حد الأمر بالرد على السيئة بالأحسن، وليس بالحسن بتجاوز مجرد العفو إلى تقديم الخير، بما أن ذلك الدفع قد يكون هو الطريق لحض العدو المشاق إلى تحسين ظاهره، وربما إلى التخلي بالكلية عن عداوته والتحول إلى ولي شفيق. والصبر على جفاء الآخر، والتحلي بخصال الخير وكمال النفس في مواجهته، هو السبيل إلى الحظ العظيم في الميزان القرآني، الذي يحث أتباعه على الاستعاذة بالله من شر الشيطان، الذي يدعو الإنسان إلى الانصراف عن الدفع بالتي هي أحسن، سواء كان من شياطين الإنس أو من شياطين الجن، ويزين له الانتقام للنفس، أو حتى الرد بالمثل. فالمؤمن يجب أن يكون علمًا في الإحسان^(١).

٣ - التفكير العميق، والمتكرر في الابتلاء الإلهي للإنسان في خلق الموت والحياة، على محك من هو أحسن عملاً:

فأمة الإجابة تتسابق في الخيرات، وفي إثبات جدارتها برضا الله تعالى. وسورة النور المسماة أيضًا بـ: المنجية والواقية، تبين أن الله قد انفرد بإقامة نظام الموت والحياة، وربط بذلك ميزان أعمال العباد، في ملك هو له وحده على الحقيقة، وخلق أسباب الحياة، وأسباب الموت. وجوهر التكليف الإلهي للإنسان في مواجهة الابتلاء هو: السعي إلى أسباب الحياة، وفي مقدمتها العمل الصالح، والتخلص من أسباب الموت، بتحقيق دواعي الخلود. ويقتضي ذلك التأمل في خلق السماوات والأرض، وبناء اليقين على نحو متكرر، بعدم وجود فطور في نظامهما، كأساس ركين للبحث في السنن الكونية من جهة، والتسليم بضرورة ملازمة المنهج الإلهي من جهة أخرى، والتخلص من العتو ومن اللجاجة في الخصومة، ومن الاعوجاج في المسيرة^(٢).

٤ - الصبر على مقولات الآخر والهجر الجميل:

يتعين، في ضوء هذا المبدأ، من باب أولى، الصبر والهجر الجميل في علاقة الأنا المسلم بذاته. ومقتضى الهجر الجميل هو: الإحسان فيه الذي يقف به عند حد ترك المخالطة، مع عدم تخطي ذلك إلى التفكير في الأذى أو في تعميق مشاعر الجفاء، أو التفكير في مكافأة

(١) شهاب الدين السيد محمود الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، القاهرة: مكتبة دار التراث، د. ت،

٢٤، ٢٣ / ٤ - ١٢٢، ١٢٥.

(٢) محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨١م، ٢٩ / ٦ - ٤٨.

الآخر بمثل قوله. فالقرآن يرشد إلى واحد من أمرين: مخالطة المخالف والصبر على أذاه، أو ترك المخالف مع الهجر الجميل.

٥ - التنفير من الرد الإنساني على السيئة بالمثل:

في حالة عدم عدوان الآخر على الأنا المسلم وفتنته في دينه، فإن القرآن يشير إلى ترك أمر المكذبين بالدين لغرورهم بسعة حالهم، إلى أن يحكم الله في أمرهم. وتأتي الدعوة إلى الإمهال، رغم الإشارة السابقة إلى الفجور، وإلى الإصرار عليه، استنادًا إلى أن ما عند الله من الجزاء على هذا الفعل هو أشد مما هو في قدرة الإنسان. وفي ذلك سلوى للمسلم عن الرغبة في إنزال العقاب بأخيه الإنسان، كما أن فيه تنبيهًا للإنسان على أن ينشد تعزيز حريته، بعدم الخوف بالأساس، إلا من سخط الله عليه^(١). والفرق واضح بين انتظار أمة الإجابة لنصر الله ورضاه، وانتظار المكذبين لسخط الله تعالى والهلاك^(٢).

٦ - الحث على الرد على التحية بأحسن منها:

تأتي هنا الإشارة إلى محورية مفهوم (الصلاة) في شبكة العلاقات الكونية. فصلاة الله على عباده هي: الرحمة، وإثارة الذكر الحسن، وصلاة البشر هي الدعاء، وصلاة الملائكة هي الاستغفار. والجامع بين العناية والدعاء هو: إرادة الخير في الكون^(٣). ومن قبيل التحية بأحسن منها، رد السلام، وتعزيز خلق الشفاعة الحسنة بين الناس. فمن لا يفعل ذلك يصاب بمسوخ القلب^(٤).

٧ - إنزال القيم الإسلامية على ما بالنفس:

مقتضى العدل هو: استواء السريرة والعلانية، ومقتضى الإحسان: أن تكون سريرة الإنسان خير من علانيته. وجوهر الكلم الطيب هو: الباقيات الصالحات^(٥). ومن أسباب نسيان الله للإنسان، في المقابل فردًا كان أو جماعة: هو نسيان الإنسان لنفسه، ومن قبيل النسيان: الإعراض والغفلة عن معرفة حال النفس، وحال الغير، والتدبر في مآلات أفعال

(١) محمد الطاهر ابن عاشور، ٢٩/٢٦٩ - ٢٧١، ٣٤١، ٣٤٢.

(٢) محمد بن يوسف أطفيش، تيسير التفسير للقرآن الكريم، عمان: وزارة التراث القومي الثقافي، ١٩٨٧م، ١٠/١٩٤ - ٢٠٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٧٣.

(٤) أبو الحجاج مجاهد بن جبر، تفسير مجاهد، بيروت، المنشورات العلمية، د. ت، ١٦٧/١ - ١٧١. ومن قبيل التحية بالتحي هي أحسن ترسيخ أعراف تسمح بحرية حركة الإنسان وترزحه عما يكره، في مقابل الرد على ذلك بما هو أحسن منه. المرجع السابق، ص ٢٣٩ - ٢٤١.

(٥) بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله، ابن جماعة، غرر التبيان في من لم يسم في القرآن، دراسة وتحقيق: د. عبد الجواد خلف، بيروت: دار قتيبة، ١٩٩٠م، ص ٣٠٤، ٣٧٠، ٣٧١، ٤٣٠ - ٤٣٤.

الأفراد والأمم، واستمراء الغي، بترك العمل بطاعة الله، إلى أن تأتي البينة مع الأجل^(١).

٨ - التعرف والتعارف:

الفرق جلي بين هذين المفهومين. الأول: يستبطن جهداً من طرف، للحصول على معلومات عن طرف آخر. أما الثاني: فهو جهد تفاعلي بين طرفين، يسعى كل منهما إلى معرفة الآخر، والبحث عن قواسم مشتركة معه، انطلاقاً من اعتبار الفطرة الإسلامية بمثابة قاسم مشترك بين كافة الكائنات، وبالأخص بين كافة البشر. فكل ميسر لما خلق له.

ويدعو القرآن الكريم، البشرية إلى التعارف كأساس لبناء الكلمة السواء بين الشعوب والأمم، حيث ينادي الناس جميعاً، أن ﴿يَتَّخِذُوا النَّاسَ إِذَا خَلَقْتَكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْتَكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣]، ويوجه الأمة الإسلامية، إلى مطالبة أهل الكتاب بالبحث عن أسباب الارتقاء إلى مستوى كلمة سواء نازمة لعلاقتهم بها ﴿قُلْ يَتَّخِذِ الْكَافِرُونَ تَعَالُؤًا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: ٦٤].

ومفاد ذلك هو الدعوة إلى التعارف بين كافة البشر، وتأسيس العلاقة مع أهل الكتاب على الحرية التوحيدية. ويتضمن ذلك، من باب أولى، التكليف بالسعي إلى التعارف والكلمة السواء، كأساس للعلاقة بين الشعوب الإسلامية.

ثالثاً: الكلمة السواء بين فرقاء أمة الإجابة:

أمتنا بحاجة ماسة إلى إعادة بناء: كلمة سواء بين فرقائها وطوائفها، بذات درجة حاجتها إلى بناء تلك الكلمة مع الآخر. ويتصدر التأسيس لمفهوم (الكلمة السواء بين أبناء أمة الإجابة)، البحث في أساسيات العلاقة بين: ما بات يُعرف بأهل السنة، والشيعة، وتحرير تلك العلاقة من الحالة الراهنة المشوبة بعدم المعرفة الكافية تارة، والمعرفة المغلوطة تارة أخرى، والافتقار إلى بصيرة الإنصاف والعدل في قراءتها. ومن الخطوط الأساسية لهذه المراجعة، البحث في:

١ - تمثيل عمق مفهوم تسوية الصف الإسلامي:

طوائف أمة الإجابة وشعوبها بحاجة ماسة إلى إقامة العدل في الصف الإسلامي، بأن

(١) أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، دقائق التفسير، جمع وتقديم وتحليل: د. محمد السيد الجليلند، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، د. ت،

يلزم كل منها الآخر بما يقوله، وليس بما يستنتجه هو، أو يفهمه مما يقوله، بأخذ مقولات كل طرف من كتبه لا من كتب غيره، ومن خطابه، لا من خطاب غيره عنه. ويجب أن تتمثل الأمة عمق النداء الذي تتغذى به، قبل تكبيرة الإحرام بأي صلاة جماعة، بتسوية الصف، بما أن الله تعالى لا ينظر إلى الصف الأعوج، ساحة المساجد، ليصير دليلاً ناظماً للعلاقة بين طوائفها وشعوبها، عبر عملية تعارف مخططة ومتعمقة، وبحث جاد ومخلص عن سبل تجسيد الحرية التوحيدية، في علاقة أعضاء جسد أمتنا الواحدة ببعضها.

وتتعدد المجالات التي ينبغي السعي إلى التعارف، لاستعادة استقامة الصف الإسلامي فيها، لتشمل: مجالات التذوق الجمالي، ومجالات العمل (للتمييز بين الخير والشر) ومجالات العلم (للتمييز بين الحقيقة والزيف)، ومجالات التوجيه (لتحديد مجال الحرية والاضطرار)، ومجالات النظر في الكائنات (لتوسيع دائرة المشهود)^(١).

٢ - البحث في السيرة والعبرة التاريخية:

تقتضي إعادة تأسيس هذا المفهوم، البحث في سيرة نشأة الفرق الإسلامية، وإعادة تحرير ملامستها، ورصد معالم تطورها وخبرته وعبرته.

وتقدم دراسة حديثة، على وجازتها، نموذجاً إرشادياً يمكن أن تهتدي به الجماعة العلمية الإسلامية، في تطوير إطار منهجي منضبط لمشروع بحثي، حول: بناء الكلمة السواء بين طائفتي السنة والشيعة الإثني عشرية، صالح، في رأينا، إلى التعميم على العلاقة بين شعوب الأمة وطوائفها الأخرى وحكوماتها. ومن أهم الخطوط المنهجية الإرشادية التي يقدمها هذا النموذج:

أ - العدل في الحكم: يستدعي ضبط العلاقة بين السنة والشيعة، ببوصلة استعادة استواء الصف الإسلامي، الالتزام بضوابط ثلاثة، أولها: التركيز على الجامع المشترك عوضاً عن البحث عما يفرق، بما أن الفرق داء منهي عنه في الإسلام، وثانيها: الحذر من البحث عن شرعية للخلاف السياسي بالعبث بالعقيدة، لمجافة ذلك للميزان القرآني. فالعقيدة ثابت يجب عدم العبث به، وينبغي اتخاذه ميزاناً لما هو سواه. وقلب الأمر، بتحويل الموزون ميزاناً، تحريف للكلم عن مواضعه، وثالثها: حاجة الأمة إلى تعميم الوعي في صفوفها بخلاصة المراجعات الذاتية في فكر أهل السنة، وفي فكر الشيعة، في تحديد رؤية كل منهما

(١) د. أبو يعرب المرزوقي، مقومات وشروط الحوار السوي بين الحضارات، ضمن: أحمد مسجد جامعي، محاضرات في حوار الحضارات، دمشق: المستشارية الثقافية للجمهورية الإسلامية الإيرانية، ٢٠٠١م، ص ٣٠، ٣١.

للاخر. فمن المخالف للميزان القرآني أن يواصل أبناء الأمة اجترار مقولات تاريخية مفرقة، رجع عنها جيل لاحق لمن قال بها، وتبين له زيفها^(١).

ب - هامشية الفوارق المتبقية بين طائفتي السنة والشيعة: فلقد بينت الدراسة بحق أن الأمة يتوفر لديها إجماع كامل على ثوابت مشتركة، تعد أية خلافات، في حالة وعي الأمة بها، أمورا ثانوية، من لوازم المجتمع الإنساني في كل زمان ومكان وعلى رأس ذلك الثابت الجامع: الإجماع على أن القرآن الكريم هو الموجود في أيدينا الآن، وأن كل المقولات الخاصة بما يسمى: مصحف فاطمة، تتعلق في الحقيقة بشروح تفسيرية للقرآن. أما القرآن ذاته فثمة إجماع شيعي على أنه كتاب الله، ولم يتعرض لأي تحريف ونقل بشكل متواتر جيلا عن جيل حتى الآن. ولا يختلف المصحف الذي تصدره المراجع الشيعية في إيران في شيء عن ذلك الذي يصدر في دوائر سنية، باستثناء اعتبار سورتي الضحى والانشراح سورة واحدة، والإيلاف والفيل سورة واحدة. وهو اختلاف في أمر شكلي يسير. ومن العبث بعقل الأمة ترديد روايات توصلت للطائفة الشيعية ذاتها إلى تهوينها، والأولى إبراز الإجماع على أن الأمة تؤمن بالله، ورسولها واحد، وكتابها واحد، وأركان إسلامها واحدة، والاختلاف فيما بينها كان من بدايته اختلافاً حول فرعات تتعلق بطريقة تأسيس السلطة في الدولة الإسلامية.

ج - اندثار الفجوة بين المنظورين السني والشيعي للسلطة السياسية: يتعين التنويه، بداية، إلى أن السنة والشيعة لم يختلفا في تحديد وظيفة السلطة، بكونها السعي إلى إقامة عدل الله ورسوله في الأرض. ثم إن الشيعة اجتهدوا في تطوير فكرهم السياسي، إلى حد جعل الفارق بينهم وبين الفكر السياسي السني، هامشيا للغاية. فلقد تحرك آية الله الخميني بذلك الفكر من دائرة: انتظار الإمام الغائب ليقم هو الدولة وقتما يأتي، إلى رحاب: ولاية الفقيه في إقامة أمر الأمة وفق الشرع الإسلامي في غيبة الإمام. وتحرك آية الله محمد مهدي شمس الدين بذلك الفكر إلى نقطة متقدمة أخرى، حيث نادى: بولاية الأمة على نفسها، بمعنى إقامة حكومة منتخبة بشكل حر في عصر الغيبة الكبرى. ووصل آية الله منتظري في اجتهاده إلى حد اعتبار رضا الأمة أساسا لتأسيس السلطة، واعتبار الشورى أداة للممارسة السياسية للسلطة.

وبات الخلاف بين الطائفتين منحصرا في اعتبار الشيعة المهدي شخصا بعينه، وذهاب أهل السنة إلى اعتباره شخصا غير معين. ولم يعد لمفهوم العصمة مجال، ما دام الذي

(١) د. محمد سليم العوا: العلاقة بين السنة والشيعة، القاهرة، سفير الدولية للنشر، ٢٠٠٦م.

يلي الأمر هو الفقيه، أو هو النائب المنتخب من الأمة. فهما غير معصومين. ويتكشف في الفكر السياسي الشيعي الاتجاه إلى الكف عن سب الصحابة، بما أن المؤمن ليس سباً ولا لعناً، وبما أن هذا السب باب لفرقة الأمة ونشر العداوة في صفها، كما يجرى تخليص المناهج الدراسية الشيعية من هذه الآفة، والتغليظ في الفتاوى على جرم من يسب الصحابة^(١).

رابعاً: الكلمة السواء بين البشر والعوالم الكونية الأخرى:

لا يقف فضاء الدعوة القرآنية للإنسان عند تلمس أسباب إقامة الكلمة السواء بين البشر، بل يتجاوز ذلك إلى استعادتها بين: البشرية وعوالم الكون الأخرى، باستخدام كل شيء فيما خلقه الله له، والاستفادة من تلك العوالم، بالتعرف على سننها، في بناء تصور رشيد لظاهرة السلطة، بتلمس محاكاة العلاقة بين البشر للعلاقة بين عوالم الكون الأخرى. ويأتي هنا، على سبيل المثال، التوجيه القرآني للبشرية، إلى التدبر في: كون كل عالم يمثل بنية لها نظامها المستقر، تتكون من مجموعة أجزاء متفاعلة، لكل منها فلكه الذي يتحرك فيه على الدوام، وتتفاعل مع العوالم الأخرى، وفق سنن لا تتبدل ولا تتحول، وكون وحدات عوالم النجوم والكواكب تتحرك كل واحدة منها في آن واحد حول نفسها، وحول مجموعتها، ومع مجموعتها في ذات الاتجاه ضمن العوالم الأخرى.

ويمكن التفكير على غرار ذلك في إبداع: بنية سلطة ذات قواعد شبه ثابتة لتفاعلات متبادلة للعملية السياسية بين أجزائها، وفيما بينها وبين نظائرها، ورسم معالم الأدوار السياسية المتكافئة، لشتى أنساق السلطة في المعمورة. وعبر التفكير في محاكاة مؤسسات السلطة في تفاعلها مع محيطها، لتفاعلات خلايا النبات مع محيطها، وبالأخص مع الضوء، في بناء عشرات المركبات في كل لحظة، ومحاكاة ما يقوم به الكبد في جسد الإنسان من عمليات بناء وهدم غايتها جعل ما يأتي إلى الجسد صالحاً له، وما يتيح إمكانية اختزانه لحالة الضرورة، فضلاً عن إفراز ما يساهم على تخليص الجسد مما ليس هو بحاجة إليه، يمكن فتح آفاق حقل التنشئة السياسية، على الاستفادة في عمارة القيم، من التسبيح المشترك بين السلطة وكل ما ومن في محيطها، في تزويد البشرية بمتطلبات الحياة الطيبة، وتمكينها من ادخار ما لا تحتاجه في حاضرها، لتعزيز كفايتها في المستقبل، وإبداع آليات لتخليص جسد الأمة من الإفرازات الضارة المتولدة من حركته العمرانية، على غرار تخلص جسد الإنسان من الخبث والخبائث.

(١) د. محمد سليم العوا: العلاقة بين السنة والشيعية، المرجع السابق، ص ١٦ - ٤٦.

والكون عامر بمظاهر القدرة الإلهية، التي يمكن للمنظرين السياسيين، لو تحولوا بأجندتهم البحثية، إلى التدبر في آفاق محاكاتها، في فضاء ظاهرة السلطة، إحداث تحول نوعي في ترشيد حياة الإنسان على الأرض. وتكفي الإشارة هنا إلى طبيعة الحركة المنتظمة في عالم مجرات الأجرام السماوية، والوظائف المتعددة لمكونات الأنظمة في الجسد الإنساني، وطبيعة عملية التكديس في الكثير من المخلوقات، ومظاهر القوة العجيبة في المخلوقات المتناهية الصغر والكبيرة في نفس الوقت. وبوسع المنظر السياسي أن يؤسس على قدرة البذرة الرقيقة على زحزحة الصخور واختراقها، الوعي بقدرة أي كيان سياسي على تلمس أسباب القدرة على البقاء، مهما كانت معطيات بيئته. وبوسعه أيضًا أن يؤسس على ظاهرة التعدد البالغ في أنواع المخلوقات وأشكالها، حقيقة كون الوجود لا يقبل الرؤية الأحادية، ويحتم التعددية السياسية^(١).

ومن محاور تعزيز الحرية بحفظ الأمانات وأدائها، التوجيه إلى البحث عن (الكلمة السواء) بين أمة الإجابة وأمة الدعوة، مع بيان أن جوهر مفهوم (الكلمة السواء) هو الكلمة العدل بين الأنا والآخر التي يتساوى فيها الطرفان، ونواتها هي: الإقرار بأن البشر جميعًا هم: عباد الله، لا فرق بين أحد منهم وغيره، إلا بالتقوى والعمل الصالح. وما دام العقل الإنساني، يشهد بأن كل البشر عباد لله، فإن مقتضى ذلك، نفي استحقاق بعضهم العبادة من بعض، ونفي وجوب الطاعة على بعضهم للبعض، إلا فيما كان طاعة لله. وآية ذلك، أن الله لم يجعل لأحد من البشر طاعة مستقلة في غير المعروف. فقال في حدود الطاعة الواجبة للنبي ذاته: ﴿ وَلَا يَعْصِيَنَّكَ فِي مَعْرُوفٍ ﴾ [المتحنة: ١٢].

فلا إلزام لأحد بطاعة غير الله إلا فيما أمر به، ولا موضع للتحليل والتحرير بفعل بشري، خارج حدود ما أحله الله وحرمه، باعتبار ذلك بمثابة اتخاذ أرباب من البشر. وحماية لهذه الكلمة السواء، اعتبر القرآن الكريم من يتخلصون من استعباد البشر لهم (ملوكًا)، كما حذر من لم ينهون عن السوء، بالتسوية في الهلاك مع من عملوا السوء، ووصل في هذا إلى حد تحميل اليهود المعاصرين للنبي، مسئولية فعل أسلافهم، ما داموا مقرين له. فالله يقول: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ ءَامِنُوا بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا تَزُومُ بِمَا أَنزَلَ عَلَيْنَا وَيَكْفُرُونَ بِمَا وَرَاءَهُ وَهُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَهُمْ قُلْ فَلِمَ تَقُولُونَ أَنبِيََاءَ اللَّهِ مِن قَبْلُ إِن كُنْتُمْ مُّؤْمِنِينَ ﴾ [البقرة: ٩١]. ورتب

(١) من المراجع التي يمكن الاسترشاد بها في هذا الصدد: جمال الدين عياد، قدرة الله، مظاهرها من العلم الحديث، القاهرة، مجموعة شركات الطوبجي للطباعة والنشر والإعلان، د. ت.

القرآن الكريم شرعية القتال على نفي الفتنة في الدين، باستهداف حياة البشر بغير حق، وبالسعي في الفساد في الأرض^(١).

خامساً: محاور التنشئة على الكلمة السواء في المنظور القرآني:

من أهم هذه المحاور:

١ - تحديد الخط الفارق بين السلطة والحرية:

للحرية أفق نفسي ذاتي واجتماعي، حيث تتقيد بضابط داخلي ينبعث من نفس الإنسان، ويتجسد في خلق: الحياء، إلى جانب ضوابط خارجية عرفية وقانونية، هي في جوهرها، في حالة التزامها بشرع الله وسائل لحمايتها، ويستدعي كونها ظاهرة مجتمعية أن تكون نسبية من حيث الزمان والمكان، وأن يكون ناظمها هو: الرعاية المتبادلة بين أفراد كل نسق من أنساق الأمة، وبين كافة الأنساق الإنسانية.

وسؤال الإنسان على الدوام هو: ما هي الحرية؟ هل هي التحرر من القيود الفطرية؟ أم من القيود التي هي من صنع الإنسان ذاته؟ وهل الحقوق الفطرية ثابتة بحيث يُعتبر تقييد الإنسان لها عبثاً بها، أم هي حقوق نسبية؟ وهل الخير والشر بالتالي قيم مطلقة أم نسبية؟ وما السبيل للتوفيق بين الذات الفردية والجماعة في المكان الواحد وعبر الزمان؟ وبمعنى آخر: ما هي طبيعة العلاقة بين الحرية وكل من العدالة والمساواة؟ وأين النقطة الصحيحة بين: جلد الذات، وكأن الأنا هو أصل كل الأخطاء، وتحميل الغير مسئولية كافة الأخطاء، وكأن الأنا مبرأ من الخطأ؟^(٢).

ومن المداخل القرآنية لتنشئة الوعي بهذا الخيط الفاصل بين السلطة والحرية، أو بالأحرى بناء السلطة المسؤولة، توجيه الأمة إلى عدم التطلع إلى إلقاء مسئولية رعايتها على عاتق غيرها، مهما كانت درجة صلاحه. فمن عواقب إقدام الأمم على ذلك، الإصابة بالخمول، مما يؤدي في المدى البعيد، إلى تفريط الأمة في واجب إعانة من ولّتهم أمرها على الاستقامة، في القيام به، مما يُفضي إلى إطلاق يد السلطة السياسية في الأمة، والتأسيس للنماذج الفرعونية ولحكم الطاغوت. ومن شواهد ذلك، قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا انْظُرْنَا وَاسْمَعُوا وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [البقرة: ١٠٤]، المتضمن دعوة لأمة الإجابة إلى: تحاشي الإغراق في طلب رعاية الغير لها، حتى وإن كان

(١) أبو بكر أحمد بن علي الرازي الجصاص: أحكام القرآن، بيروت، دار الكتاب العربي، د. ت، ص ١٤، ١٥، ٣٢، ٣٣، ٤٠١، ٤٠٣.

(٢) سري نسبية، الحرية بين الحد والمطلق، بيروت، دار الساقى، ١٩٩٥م، ص ٨ - ١١، ١٣٩ - ١٤٢.

هذا الغير بمستوى النبي ﷺ الرحيم بها الحريص عليها، المعصوم من الخطأ. فالمؤمنون مدعون إلى الاكتفاء بنظر الرسول ﷺ في أمرهم، لا برعايته له، بما في ذلك من مخالفة جلية لسلوكيات بني إسرائيل مع نبيهم ﷺ، حين قالوا له ﴿ قَالُوا يَمُوسَى إِنَّا لَن نَدْخُلَهَا أَبَدًا مَا دَامُوا فِيهَا فَاذْهَبْ أَنْتَ وَرَبُّكَ فَقَتَلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ ﴾ [المائدة: ٢٤] ^(١).

ويأتي هنا التعنيف القرآني لمن لا يطابق قوله فعله، وبالأخص الجماعة المؤمنة. فالإشكالية الأساسية للحرية على مدى تاريخ العمران الإنساني، تتمثل في رسم الخط الفاصل بينها وبين السلطة، الجامع بينها وبين المسؤولية فيها وعنهما. فالبشرية تواجه على الدوام معضلة القابلية: للإفراط أو للتفريط في تحديد مفهوم الحرية، والغموض في رسم معالم شبكته العلاقية، وتحقيق الانسجام بين واقعه النظري وواقعه التطبيقي، خاصة في نطاق العلاقة بين الحاكم والمحكوم. وفي حين عرف عالم اليوم درجة من التضخم، لفضاء مفهوم الحريات والحقوق، والاعتراف بها، فإنه يواجه، في نفس الوقت، حالة انفصام بين تلك الوفرة على صعيد الخطاب، وبين حالة الجفاف في نطاق تطبيق تلك الحقوق من منطلق كرامة الإنسان لذاته بصرف النظر عن أي اعتبار آخر.

وفي حين عرف صدر الإسلام نطاقاً للحرية، يصل إلى حد القول بعدم جواز اختلاف الحاكم عن سائر المحكومين في ملبسه ومطعمه ومركبه، وحق المحكوم في أن يبادل الحاكم لطمه بلطمه، فإن تاريخ الإنسانية عرف ضموراً بالغاً لذلك النطاق على صعيد التطبيق. وفي كل الأحوال، خضعت ممارسة الحريات لضوابط قانونية وعرفية نسبية. وتستدعي هذه المعضلة البحث في ضمانات الحرية وتصنيفها، وخصائصها. ومن الخطوط العريضة لذلك:

أ - ضمانات الحرية: يتصدر هذه الضمانات في القرآن الكريم، تقرير مبادئ: التسوية بين البشر في الحقوق والواجبات من حيث المبدأ، مع إمكانية وجود استثناءات لاعتبارات موقفية، واعتبار الكرامة الإنسانية حقاً مرادفاً لحق الحياة، وخضوع الدولة للشريعة، والفصل بين السلطات، والرقابة القضائية والحماية القضائية في ترتيب العلاقة بين الحاكم والمحكوم ^(٢).

ب - تصنيف الحريات: يمكن التمييز في تصنيف أنواع الحريات في الإسلام، بين: حريات فردية مادية ومعنوية تشمل شخص الإنسان وماله وعقيدته، وحقه في إبداء الرأي، وفي التعليم

(١) المائدة: ٢٤، انظر هذا التفسير في: سري نسيبة، الحرية بين الحد والمطلق، بيروت: دار الساقى، ص ١٤٤، ومما يصب في اتجاه تعزيز هذا الفهم، أن الآية الكريمة نداء للذين آمنوا، مما يوحي بأن المعنى الذي فُسر به، على أنها رد على لوي اليهود أُلستهم بالكلام في تحيتهم لرسول الله، قد لا يصيب جوهر المعنى، أو على الأقل لا يستوعبه.

(٢) د. وهبة الزحيلي: حق الحرية في العالم، بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٠م، ص ٤١ - ٦٥.

والتعلم، وفي المشاركة السياسية، وحريات ذات طابع جمعي من أهمها: احترام الذات الإنسانية بصرف النظر عن أي اعتبار آخر، إلى حد الأمر بالقيام لجنازة غير مسلم، واعتبار الحرية أصلاً عاماً تنتظم به كافة مجالات العلاقات الإنسانية، وتقرير مبدأ الشمول اللامعاني واللامكاني لحرية الإنسان، بما أنه يولد حراً ويُفطر على التعاون، ويُكلف بتعزيز حريته. ومن المهم الإشارة هنا، إلى أن الإسلام، يُولي حرية العقيدة اهتماماً خاصاً، بوصفها الأساس الركين لكافة الحريات. والأدلة كثيرة في القرآن الكريم على: حظر الإكراه في الدين، وعلى توجيه الأمة الإسلامية إلى الدفاع عن الحرية الدينية، وعلى تعزيز حرية كل إنسان في العمل بمقتضى ما يميله عليه دينه. وتنص الآية التاسعة من سورة الممتحنة، بوجه خاص، على شرعية الود والبر كأساس للعلاقة بين المسلم وغير المسلم المسالم. فالقتال في الإسلام، مشروط بمجابهة الفتنة، المتمثلة في إكراه المسلمين على الارتداد من الإسلام. وليس القتال لنشر دعوة الإسلام. والمراد بكون (الدين لله) أن يكون الجزاء كله فيما يتعلق بالاعتقاد لله وحده في الدنيا والآخرة. فالدين يعني الجزاء، ولا يعني: دين الإسلام، في قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ لِلدِّينِ كُلِّهِ لِلَّهِ فَإِنَّ لَئِذَا لَمْ يَمَأْزَمُوا بِاللَّهِ فَرِيَةً فَلَهُ الْفَتْحُ بِغَيْرِ عِلْفٍ﴾ [الأنفال: ٣٩] (١).

ويُستفاد من هذا التصنيف: أن الحرية بمثابة القيمة السياسية النازمة لكافة أبعاد العمران الإنساني: السياسية والاقتصادية والعقيدية والثقافية والاجتماعية والعسكرية والتقنية.

ج - خصائص الحرية: من أبرز خصائص الحرية العامة، في المنظور الإسلامي أنها:

(١) معادلة للحياة: يسوي الإسلام بين الحياة والحرية، والكرامة الإنسانية، وينصب منهجه كله على تحقيق التوازن بين حرية الفرد والمجتمع على أساس المساواة، وتفعيل التكافل المرتب لتبعات: الجسد الواحد، والسفينة الواحدة، ومراعاة الظروف الاستثنائية، مع وضع حلول لها تكفل موقوتيتها (٢).

فالإسلام يقر حرمة النفس وعصمتها، وحرمة العقل والمال والعرض والمسكن والمعتقد والعمل والتعليم، كما يفتح أبواب حرية التعاقد، فيسمح بالاتجار والتصرف والاشتراط، ويوجب الوفاء بالعقود، ويقر مبدأ المساواة في الذمة المالية، ويقرر أن الأصل هو براءة الذمة، ويرسي العلاقة بين البشر على الإحسان والتكريم الإنساني.

(١) الأنفال: ٣٩، د. وهبة الزحيلي: مرجع سابق، ص ١٤٤ - ١٤٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٧٤ - ٨٠.

(٢) الوجوب الجماعي: مما يؤشر على هذه الخاصية أن الشارع يقرر حماية كافة صنوف الحريات الإنسانية بصيغة الجمع، حتى في نطاق الحريات الشخصية. فهو يسمح للإنسان بالحرية الشخصية شريطة أن لا يضر نفسه، ولا غيره، ويمنع الحجر على حرية أي إنسان بغير مقتضى شرعي، بل يعتبر أن الحرية واجب على الإنسان. فهو يُولد حرًا، وعليه أن يستخدم كافة الأسباب المتاحة لكي يبقى حرًا حتى يموت. ومن هذا المنطلق يأتي النهي القرآني للإنسان عن المخاطرة بنفسه وإلقائها في التهلكة، كما يأتي التأكيد النبوي في حجة الوداع على حرمة النفس والمال والعرض، بلفظ الجمع، مؤشراً على امتدادها من الأفراد إلى الجماعات والشعوب.

ويُستفاد من ذلك، أن البحث في حق الأمن، وحرمة المسكن، وآداب دخول البيوت، وحرية السير في الأرض، ينبغي أن يتخطى النظر إليها كحقوق للأفراد، إلى النظر إليها كحقوق للجماعات والشعوب، وكأساس لقانون إنساني بديل. ويترتب على إقرار الحقوق الشخصية للأنا الفردي، وللأنا الجماعي الإقرار بـ: المنعة الخصوصية (بمعنى الحق في الخصوصية وعدم استباحتها. فالمجالس بالأمانة، إلا ثلاثة مجالس: سفك دم حرام، أو فرج حرام، أو اقتطاع مال بغير حق).

(٣) إنسانية النطاق: أساس هذه الخاصية هو اعتبار الإسلام حرية العقيدة، بمثابة الركن الركين لكافة الحريات، بالنص الصريح في القرآن الكريم على: حظر الإكراه في الدين، وعلى توجيه الأمة الإسلامية إلى الدفاع عن الحرية الدينية، وعلى تعزيز حرية كل إنسان في العمل بمقتضى ما يمليه عليه دينه، وبالنص في الآية التاسعة من سورة الممتحنة، بوجه خاص، على شرعية الود والبر كأساس للعلاقة بين المسلم وغير المسلم المسالم، وجعل شرعية القتال مشروطة بمجابهة الفتنة، المتمثلة في إكراه المسلمين على الارتداد من الإسلام، وليس لنشر دعوة الإسلام. والمراد بالقتال حتى لا تكون فتنة ويكون (الدين لله) أن يكون الجزاء كله فيما يتعلق بالاعتقاد، لله وحده، في الدنيا والآخرة. فالدين يعني الجزاء، ولا يعني: دين الإسلام، في قوله تعالى: ﴿ وَفَلْيُلْهِمُ حَقَّ لَا تَكُونُ فِتْنَةً وَيَكُوناَ الَّذِينَ كُلهُ. لِلَّهِ فَإِنِ انْتَهَوْا فَإِنَّ اللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [الأنفال: ٣٩]^(١).

والنهي عن إيذاء المسلم للمسلم، دليل بذاته على عدم عصمة الأنا المسلم، ودليل

(١) الأنفال: ٣٩. د. وهبة الزحيلي، مرجع سابق، ص ١٤٤ - ١٤٧.

بإلزامه بتجاوز مستوى العدل إلى مرتقى الإحسان، على أن من حق أي إنسان، بما أنه إنسان، أن يرفض الذل والمهانة. فالحرية حق لكل إنسان أيًا كان موقفه من الدين لا يقبل التجزئة ولا التخصيص في كل الأمور الدنيوية. فلا موضع لظلم غير المسلم ولا انتقاصه، ولا تكليفه فوق طاقته، ولا أخذ شيء منه بغير طيب خاطر. ولا حق لأحد على أحد إلا بدليل تكليفي.

وتشيد الإنسان الصالح، أهم من تشييد الاقتصاد والسياسة وغيرهما. فبناء الأفق الإنساني الصحيح هو الأساس لبناء الحضارات المحققة لتمكين العزة في الأرض. والحرية هي بمثابة الحق الإنساني العام، وهي حق فطري، يتصف بالخير لذاته، ولا يقبل التحول أيًا كانت ملابسات الزمان والمكان. ومع أن الحرية تقبل القيود فإن القيود خارجة عن حدودها، بمعنى أن حق الإنسان الفطري هو: الحرية بلا شرط. غير أن الواجب الفطري عليه أن يراعي حق غيره في مثل حقه. الحرية إذن لا تقاس بمعيار حق الأنا، وإنما بمعيار واجب كل من الأنا والآخر أن يضع حق الآخر في اعتباره. وفحوى ذلك هو ضرورة أن لا تخل الحرية بالواجب. بل إن الحرية في جوهرها هي: القيام بالواجب، حتى لو تطلّب ذلك التضحية بالنفس. ولا عبرة في هذا الميزان، بفعل يُجبر الإنسان عليه. فالإنسان حر بامتلاكه حق الاختيار. ومسيرة الإنسان على الأرض هي على الدوام، مسيرة التخلص من القيود المصنوعة، لا الفطرية. إلا أن الإنسان يقع أحيانًا في دائرة التخلص منها على حساب غيره. ولا عبرة بالمناداة بالحرية، دون فعل إنساني يسعى إلى تحقيقها، ودون وعي بأن كرامة الذات الإنسانية هي غاية ما ينبغي السعي إليه، وأن التمييز بين الهدف والوسيلة، وقبول مبدأ العدل كحد أدنى، والإحسان كغاية تترتجى، هو الطريق إلى رسم خريطة حرية الأنا والآخر.

فالحرية الحققة تتمثل في: عدم الاعتداء على حقوق الآخرين. بل إن الحرية الحققة، هي: التطبع على نفسية لا تسمح للذات بالاعتداء على غيرها، بقدر ما لا تسمح للغير بالاعتداء عليها. وليس من الصواب في دائرة مفهوم الحرية، أن نجرد الإنسان من التاريخ، أو أن نجرد التاريخ من الإنسان، أو أن نجرد الإنسان من عواطفه ووجدانه. وجوهر استعادة الكلمة السواء هو: التدقيق في زيف ما أقامه الإنسان من حقوق تاريخية ووضعية عبر القوة، وفرض إرادته على أخيه الإنسان. ومقتضى ذلك، أن التمييز بين: الحقوق الفطرية للإنسان، وتلك الحقوق التي تتأسس على موازين القوة الطارئة، وعلى مشاكلة أحكام الغابة. والتأسيس لمنظومة أخلاقية يتولد الالتزام بها من داخل النفس الإنسانية الفردية والجماعية، هو السبيل لاستعادة

الإبداع الإنساني المحقق لخير الإنسانية، والموظف لإمكاناتها الكامنة، والمجسد لبدايل مستقبلية مستوعبة لعبرة الماضي والحاضر.

ومن الواجب على الإنسان أن لا يصادر على حرية الموجودات، باستخدامها فيما خلقها الله له، والتفاعل معها وفق شرع الله تعالى. ومن شأن ذلك، التأسيس لبناء جديد لمفهوم القوة، تصير معه سعادة النوع الإنساني في الدنيا والآخرة، هي المحك في بناء الأنظمة الإنسانية، والتعامل بين المجتمعات، وفي الرعاية المتبادلة لهوية الشعوب وحريتها، المحققة لوعيتها بذاتها، ولقدرتها على التفاعل مع العقبات التي تصادفها^(١).

(٤) براءة الذمة الإنسانية هي الأصل: ذمة الذات الإنسانية الفردية والجماعية بريئة من أية تكاليف مادية أو معنوية لا تقوم البيئة عليها. ومفهوم الذمة ذاته يشير قبل العتب به، إلى: وصف اعتباري في الإنسان، بصفته الفردية والجماعية، يلزمه من ولادته إلى موته، يجعله أهلاً لثبوت الحقوق له، وترتيب الالتزامات عليه، على قدم المساواة بصرف النظر عن أي اعتبار آخر. ولا محل للمساس بحرية الإنسان دون ثبوت إدانته. بل إن الشك يُفسر لصالحه، ولا يزول إلا باليقين. ومن واجب الأمة أن تثبت مما يرد إليها من أنباء، ولا تعاقب إلا بنص. فالأصل في الأشياء والأفعال والأقوال هو: الإباحة، ما لم يرد حظر صريح. ولا موضع للقياس على العقوبات المقدرة في غيرها، ولا في أصل العقائد. والحدود تدرأ بالشبهات، ولا يجوز حبس المدين المعسر. فالحبس يتوقف على المماثلة مع القدرة على الوفاء. ويحمي الشرع حرية الإنسان ضد السخرية والغيبة والظلم والرق.

(٥) الوصال: من خصائص الحرية، في المنظور القرآني، تحري التحرر بالوصال والود بين البشر. فالقرآن الكريم يوجه البشر إلى تعزيز حريتهم بمراعاة أسباب الألفة مع غيرهم، بالأدب في القول، واجتناب الإثارة والأذى، واللين وتحري القول السديد، والمجادلة بالتي هي أحسن، إلا مع المعتدين، والنأي عن فضول الكلام، والندب إلى العفو وكظم الغيظ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحاشي الجهر بالسوء من القول، إلا في حالة وقوع الظلم على الإنسان^(٢).

(١) تقدم دراسة سرى نسبية، تصوراً تفصيلياً رائداً في تحديد معالم هذا التصور، انظر: سرى نسبية، مرجع سابق، ص ٧٧ - ١١٢، ١٢٠ - ١٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٣ - ١٢١.

المبحث الثاني التنشئة على العدل

يشير مفهوم العدل في لغة الضاد، وفي الاستعمال القرآني له إلى جماع: الاستقامة والنزاهة، والإنصاف، والتزكية، والتسوية بين المتماثلين، والوسطية، والقوامة، ونبذ الجور والميل والانحراف، والشهادة بالحق، والنّدية، والاستقامة على طريق الحق. فالعدل في المنظور القرآني هو: الاستقامة على طريق الإسلام الصحيح.

ولم يرد مفهوم العدالة بلفظه في القرآن الكريم. إلا أن بناء المفهوم الأخير على مفهوم العدل بمضامينه القرآنية المذكورة، يضعنا أمام مفهوم أوسع بكثير من نظيره المؤسس على المصالح المرسلّة، وسد الذرائع، والاستجابة لحالات الضرورة الملجئة، وغير ذلك من المحددات الانتقائية التي تجرّ فكرًا وضعيًا إلى بؤرة المفهوم، أكثر مما تؤسس لمعايرته بالثابت القرآني ذاته. فالعدل مفهوم قرآني شامل، يمتد ليشمل الاستقامة في الظاهر والباطن، على الصعيد المعنوي الأخلاقي، والمادي معًا.

وتعرّض مفهوم العدالة بدلالاته اللغوية والقرآنية الشاملة والعميقة أيضًا لعملية اختزال وتشويه في الفكر المعاصر بكافة روافده، بربط هذا المفهوم بالمجتمع القومي، وحصره فيما يسمى (العدالة الاجتماعية)، وهو المفهوم الذي أفرزته بيئة الثورة الصناعية الأوروبية، واستقبله الفكر الإسلامي كمفهوم وافد، يصعب فصله عن بيئته الأصلية. فهذا المفهوم المتعدد المعاني، والمضامين ينصرف حسب سياقه إلى واحد من هذه المعاني، ولكن كنواة للمعاني الأخرى، يستدعيها ويغذيها ويتغذى بها، على النقيض من مفهوم العدالة الاجتماعية، الذي اعتبر التسوية المادية وحدها ناظمًا له وغاية^(١). ومن أهم محاور تأسيس الفضاء السياسي لهذا المفهوم من القرآن الكريم:

أولاً: الحركة المعززة للحرية المنضبطة بالسنن الكونية:

يرتبط مفهوم العدالة في المنظور القرآني بالحركة المؤسسة لقابلية الذات الإنسانية بكل أنساقها ومستوياتها للتغيير، على نحو يعزز فاعليتها حينًا، ويؤدي إلى بنائها حينًا آخر. ومدار التغيير هو: شبكة التفاعل بين الإنسان والأفكار والأشياء، كظاهرة حركية، تعتمد فيها:

(١) من المصادر التي تطرح هذه الرؤية للمفهوم، وتصل إلى حد نقد، بل نقض، مفهوم العدالة الاجتماعية في الفكر الغربي، وكذا في فكر العديد من رواد الفكر الإسلامي المعاصر، من أمثال: محمد الغزالي وسيد قطب وأبو الأعلى المودودي: إحسان سارة، مفهوم العدالة الاجتماعية في الفكر الإسلامي المعاصر، بيروت: دار النهضة الإسلامية، ١٩٩١م، ص ٣٢ - ٥٠، ص ٢١٦ - ٢٧٥.

بواعث التغيير، ومعوقاته، وتخطيطه، على القيم والمبادئ من جهة، والاختيار الإنساني الفردي والجماعي من جهة أخرى، على صعيد التشكيل السلوكي، وتأسيس قدرة الفرد والمجتمع على التغيير من الداخل.

ومن نافلة القول أن الفعل الإنساني المعزز للحرية، ليس هو الذي يلغي قانوناً كونياً، وإنما هو الفعل الذي يبنى طريقاً للمزيد من الحرية، في ظل بقاء ذلك القانون سارياً. من ذلك، ما قدمه العقل الإنساني لتيسير حركة الإنسان في البر والبحر والجو، رغم وجود قانون الجاذبية. فجوهر العدالة هو: سعي الإنسان إلى ابتكار وسائل تساعد على التصرف المعزز لقدرته على الخلافة في الأرض، مع الامتثال للسنن الكونية الأزلية. فتلك السنن لا تمثل استحالة مطلقة أمام الفعل الإنساني، بل تمثل نوعاً من أنواع التحدي الذي يستدعي اجتهداً جديداً من أجل التغيير. وبذا ترتبط العدالة بالاختيار الإنساني النابع من داخل النفس. وتؤثر سنة ربط التغيير الإلهي لحالة قوم ما بتغييرهم ما بأنفسهم، على أن إرادة الإنسان هي المحدد الأساسي للتخلص من السلبات، ودعم الإيجابيات على صعيد القيم والسلوك والفكر، وعلى أن أي مشروع للتغيير لا يبدأ من التغيير الإنساني، مآله الفشل مهما أبدع من تصورات على صعيد النظم والمؤسسات^(١).

ثانياً: محورية البيئة المواتية للتغيير:

من مقتضيات العدالة مراعاة أن قضايا كل مجتمع تختلف عن قضايا غيره، وأن أولويات التنشئة المعززة للقدرة على التغيير يجب مراعاتها. فحالة أي مجتمع مرهونة بقدرته على تغيير نفسه كوسط مربى للإنسان، من داخل هويته وبصمته الذاتية. والفرق واسع للغاية بين صدق القيم والمبادئ، وبين فعاليتها في أرض الواقع. والبيئة هي الرحم الذي يتم فيه تغيير النفس الإنسانية. ويحتاج التغيير إلى استعادة المجتمع لروحه ولقدرته على الدفع السلوكي الفعال، وعلى تحسين الشروط الأخلاقية والمادية التي تتم في ظلها عملية التنشئة الإنسانية. فالإنسان يتربى في ظل ظروف، يلزم تغييرها هي ذاتها على صعيد الأطر والمؤسسات، فيما لو أُريد إيجاد التربة الصالحة لتمكينه، من تغيير ما بنفسه.

فالإنسان يحتاج إلى وضوح في الغاية، وإلى مبرر للسلوك، وإلى تحفيز لاستعداداته وقابلياته، على نحو يجعله يستوعب المعنى الاجتماعي للأمة. ولا يقف البعد القيمي

(١) د. علي القريشي، التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي، منظور تربوي لقضايا التغيير في المجتمع المسلم المعاصر، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٩م، ص ١٠٥ - ١٢٠.

للتغيير الاجتماعي عند التربية على الوعي بمبادئ ومرتكزات الهوية، بل يلزم أيضًا التربية على فاعلية هذه المبادئ والمرتكزات. فعملية التنشئة في جوهرها عبارة عن: صناعة لـ: إنسان الفطرة الأولى التي فطر الله الناس عليها بغرس المبادئ الأخلاقية، وتنمية الإرادة الإنسانية في وسط اجتماعي إيجابي، قادر على استثمار المواهب والقدرات، وعلى وعي بالأفكار الميتة والقاتلة، ولديه إرادة تخلص الجسد السياسي منها، سواء كانت نابعة من أفكار ذاتية، أو من أفكار وافدة، ومنفتح على الإنسانية كلها، وله مشروعه المستقبلي بعيد المدى^(١).

ثالثًا: التحرر من نافيّات العدالة:

من مقتضيات عدالة الإنسان في نظرته إلى نفسه بما أنه مخلوق مكرم عابد، أن يتحاشى إصابة منظومة قيمه وسلوكياته، بسلبيات عديدة في مقدمتها: اللفظية (بمعنى وجود فجوة بين القول والفعل، تحتشد في ظلها الثروة والإطباب والألقاب الفارغة، بينما تنذر الكلمة الصادقة الفعالة)، والإصابة بالصيغ اللفظية المستبدة (ويراد بها القواعد غير المستندة على مصلحة البشر، والتي لا تهتم فحسب بما وراءه عمل إيجابي، مما يؤدي إلى نظرة سطحية يضيع في ظلها معنى العامل ودوره في الأمة)، والإصابة بتزكية النفس (من منطلق مركب نقص يكتفي في ظلّه بأمجاد الماضي عن فعل الحاضر وأمر المستقبل، ويجري في ظلّه الهرب من الواقع في عباءة مدح عقيم للماضي. ومع إصابة الأمة بالاستعداد لتقبل الحمد بما لم تفعل، تدخل في دائرة الخسران. فالحق يقول: ﴿لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرُحُونَ بِمَا آتَوْا وَيُحِبُّونَ أَنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبَنَّهُمْ بِمَفَازَةٍ مِنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [آل عمران: ١٨٨]. ومن أهم مؤشرات ذلك الخسران: الإصابة بالجدل التبريري (بمعنى البحث عن تبريرات لعدم القيام بتحقيق شروط الحركة الصالحة المصلحة، والبقاء في حالة السكون)، والإصابة بتمجيد الأشياء (على حساب الفكرة والإنسان، حيث تسيطر على الإنسان النزعة الكمية، والنزعة التجزيئية، على نحو يفقده القدرة على رؤية الأبعاد المعنوية، وعلى امتلاك مرشحات للاقتباس الإيجابي من ماضيه، ومن خبرة غيره)، والانفصام على الواقع (على نحو يُبعد الإنسان عن الرؤية الفاعلة لمشاكله الحقيقية، مما قد يدفعه إلى ساحة الأسطورة والخرافة)^(٢).

(١) د. علي القرشي: مرجع سابق، ص ١١٨ - ١٥٠، ١٧٠ - ١٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٥ - ١٨٥.

رابعاً: التمكين للفطرة السوية:

تستبطن العدالة التمكين للفطرة السوية، بالاسترشاد في عملية التنشئة السياسية بموجهات إسلامية على صعيد الفرد والجماعة والإنسانية، من أهمها:

١ - التربية على مكارم الأخلاق:

يعتبر الفرد بمثابة المادة الأساسية للتغيير وإعادة البناء، وهو الوسيلة والهدف في آن واحد. وغرس مكارم الأخلاق على مستوى الإنسان هو شرط تجسيد المسؤولية في سلوكه ظاهراً وباطناً، وتحقيق الفاعلية في قيامه برسائله على الأرض، وتيسير تكيفه مع الجماعة ومع الإنسانية من جهة، ووعيه بأن حريته قضية جماعية في كل أحوالها، وامتلاكه لأسباب النقد الذاتي الرشيد، وقابليته للتحرر من كل مظاهر الاستعداد.

وعلى مستوى الجماعة، يتعين غرس قيمة أخلاقية في كل أنساق الأمة، تُعلي الواجب على الحق، وتعمق الإحساس بقيمة الوقت، وبأهمية المراجعة للذات وللآخر، بأدلة يقبلها العقل الإنساني بوجه عام، وتلتزم بمراعاة تكريم الإنسان، وبالتأسيس للتعايش بين الشعوب^(١). فالإنسان مخلوق فريد له إرادته، وليس هو بالملاك المعصوم، ولا بالحيوان، ولا بالكائن الذي يتحرك بآلية الأشياء الجامدة. وهو لا يتدنّى عن هذا المستوى إلا إذا عطل ملكاته وقدراته الإبداعية. ولما كانت كرامة الإنسان تنبع من أساس العقيدة ذاتها، فإن حرية الإنسان وحقوقه وواجباته يجب أن لا تنفصل عنها. ويحتل العقل الإنساني مكانة مهمة في هذا الصدد، بما أنه هو أداة التعرف على العقيدة ذاتها، وبما أن الجهل يمثل في حقيقة أمره أحد أشكال الوثنية.

٢ - التربية على الوعي بسنن العمران:

من العدل التربية على التدبر في السنن الحاكمة للكون، والسنن الحاكمة للمجتمعات البشرية؛ لأن النظر فيها بمثابة فريضة دينية. وعلى رأس سنن الاجتماع الإنساني، التي يحث القرآن على رعايتها: إفساح المجال لكل صاحب دعوة أن يعرضها بشكل مباشر ويتحاور مع غيره بشأنها، مع اعتبار العمل مصداقاً للقول، وأساساً لعدالته.

ويحث القرآن الكريم على تربية الوعي بالزمن لدى الإنسان. فالدنيا هي الإطار المكاني والزمني الذي يثبت فيه الإنسان الجدارة بالتكريم الإلهي له، أو الانحراف عن تلك المكانة. والوعي بالزمان هو أساس محاسبته لنفسه، ليس في حاضره فقط، بل عن ماضيه، وعن

(١) د. علي الفريشي، مرجع سابق، ص ٢٣٥ - ٢٦٤.

مستقبله. وتؤسس الحفاوة القرآنية بمفهوم الأجل المسمى للأفراد والأهم، وتحفيز الإنسان على النظر لِمَا قَدَّمَهُ لَغَدِهِ، وربط دار العمل الدنيوية بدار الجزاء، وتوظيف الزمن القابل للفناء في الحصول على الخلود، لِمَا يُولَدُهُ ذَلِكَ من سعي إنساني مسؤول، ملتزم بإطار زمني صارم لكل عمل الإنسان، على نحو يثري انتظام العمران الإنساني. والدين وحده هو القادر على إطلاق الطاقة الإنسانية من أبعد أعماق النفس الإنسانية، وتحريكها في أفق زمني ومكاني لا محدود، على قاعدة التوحيد والبر الإنساني.

والعدالة الإسلامية، بذلك، بمثابة حُضَن دافئ للإنسانية، يقدم الرحمة للعاملين، والرسالة للناس كافة، ويدعو إلى تبادل الخير بين الشعوب، والامتنال لشروط العدل مع أي إنسان، والسعي إلى السلم والإصلاح في الأرض. ولا موضع في ظل هذا التصور للجفاء. فالقرآن الكريم يدعو الإنسان إلى التجمل، وإلى التمتع بالجمال، ويلفت نظره إلى الجمال في خلق الله تعالى. ومن الأدلة القرآنية على ذلك ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةٌ يَوْمَ الْقِيَمَةِ كَذَلِكَ نَفْصِلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف: ٣٢]، ويقول تعالى: ﴿أَمَنْ خَلَقَ السَّمَكَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَبَائِقَ ذَاتٍ بِهَيْجَةٍ مَا كُنْتُمْ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا ءَلَيْسَ اللَّهُ بِلَهُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ﴾ [النمل: ٦٠].

٣ - الارتقاء بالوجدان:

يحرك القرآن الوجدان الإنساني بتصوير الجنة وما فيها، وبالحث على مكارم الأخلاق، بوصفها بمثابة: الجمال المعنوي للنفس الإنسانية، وبالدعوة إلى الطهارة للباطن والظاهر، والعناية بالضعفاء، وإزالة الحواجز بين البشر، وتحفيز الإنسان على تحويل الجمال المادي والمعنوي، الكامن بالقوة في خلق الله تعالى، إلى جمال مادي ومعنوي كائن بالفعل في حياة الإنسان^(١).

٤ - المواجهة المتكاملة للتحديات:

يفرض تكامل التحديات التي تواجه الإنسانية، تكامل مواجهتها، بعمل صحيح المعاني، قائم على منهج الله تعالى المتكامل والمتوازن، بالتحرر من الرؤية التجزيئية للعمل الإسلامي، واعتبار التربية الروحية، والتوعية الفكرية، على رأس هموم الأمة في عملية

(١) فتحي يكن: أبجديات التصور الحركي للعمل الإسلامي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١م، ص ١٧٤ - ١٧٨، فتحي عثمان، القيم الحضارية في رسالة الإسلام، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م، ص ٥٤ - ٧٤، ٩١ - ١٠٢، ١١٣ - ١٣٠.

التنشئة. والتواصي بالحق واجب شرعي، وهو جوهر النقد البناء. ومن شروط هذه المواجهة: تحري الصدق في القصد، وفي القول، وتحري الأسلوب الأقوم القائم على التواصي بالحق وبالصبر، بالنصح المتبصر، الملتزم بخفض الجناح وبالرفق، وبرحابة الصدر، وبامتلاك البرهان الشرعي الصادق^(١). ومن شروطها أيضًا: صيانة النفس بالمراقبة الدائمة في مدرسة قيام الليل، واستحضار مراقبة الله تعالى، وتعاقب الملائكة في بني الإنسان، وضرورة التزود بالحلال في المأكل والمشرب، وبالصحيح في تغذية القلب والروح^(٢).

ومع أن التعددية في السعي الإنساني ظاهرة إيجابية، فإنها تحتاج إلى تحصين الإنسان ضد سلبيات، من بينها: الإصابة بنزعة الزعامة أو الهوى، أو التحرك على غير بيئة، أو التعصب لرؤية بعينها. فذاك كله يعطل القدرة على: التغيير بالتي هي أحسن^(٣).

٥ - تنوع أساليب توجيه الفطرة:

لا يصادم صحيح الدين فطرة الإنسان، بل يسعى إلى تحقيق أقصى درجة من النقاء لها بربطها بالتوحيد. فالشرع يدعو إلى مقصود الفطرة في أكل الطيبات، واتخاذ الملبس الحسن، من أجل البقاء والستر، ويزيح عن الإنسان التحول عن ذلك إلى أخلاقيات: البقاء من أجل الأكل، واتخاذ الملبس من أجل التبخر والتفاخر.

فالشرع بمثابة مصباح يرشد الفطرة إلى الطريق إلى معبودها الحقيقي، وإلى ارتقائها لأن تصير حرة، لا معبود لها إلا الله. فالإنسان كما جاء في القرآن الكريم مخلوق ﴿فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين: ٤]. وهو مزود في الأصل بكل مقومات الارتقاء والعمل الصالح. ومحط اختباره هو استخدام تلك القدرات إلى أجل مُسمى، من أجل حياة أفضل وأدوم. وهذا هو جوهر مفهوم العبادة التي هي علة خلق الإنسان.

ومداخل تحريك فطرة الإنسان متعددة، وما قد يصلح منها لإنسان، قد لا يصلح لإنسان آخر. ومن هنا فإن القرآن الكريم والحديث النبوي يقدمان مبادئ عامة وسنناً للعمارة الإنساني، وأساليب متعددة، لتفعيل تلك المبادئ العامة، ويقران بذلك ضرورة مراعاة تعدد الأشخاص والمواقف. ويؤسس الحديث النبوي لحق المواطنة القائم على السلوكيات الظاهرة للإنسان، مع ترك سريره لله تعالى، حين يعلن أن من يشهد أن لا إله إلا الله لا يحل قتاله. فالأحاديث الموجهة إلى أشخاص بعينهم تراعى أوضاع مخصوصة بهم، يجب عدم

(٢) المرجع السابق، ص ١٨٥ - ١٩٢.

(١) فتحي يكن: مرجع سابق، ص ١٧٤ - ١٧٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٩ - ٣٣.

تعميمها، بعكس الأحاديث التي تحدد حقوقاً دستورية لا زمانية ولا مكانية، كالحديث المشار إليه^(١).

٦ - نسبة الكمال الإنساني:

أودع الله تعالى في فطرة الإنسان القدرة على التمييز بين الحق والباطل، والفصل في التفاعل بين قوى الهداية وقوى الضلالة. واهتم القرآن الكريم بالتأكيد على بشرية النبي ﷺ، بل على بشرية كافة الرسل - عليهم السلام -، من جهة، والتأكيد على محدودية قدرتهم، في دفع الضرر عن أنفسهم أو عن غيرهم، وعدم علمهم إلا بما يكشفه الله لهم من الغيب، إلى جانب بيان أن محمداً ﷺ هو الحلقة الخاتمة لدين الفطرة التي فطر الله الناس عليها من بداية وجود الإنسان على الأرض. ومن الملاحظ أن القرآن الكريم لم يتخذ من مدح الرسول ﷺ موضوعاً مستقلاً، وإنما تناول ذلك بإشارات لطيفة ضمنية تتعلق بليته وخلقه ورحمته وبشريته ومحبته للإنسانية كإنسان على خلقٍ رفيع مصدقٌ لمن سبقوه من الرسل، لا يدعي أن له مكانة فوق البشر، ولا يخص بدعوته فريقاً دون الآخر في أي زمان أو مكان. وفي ذلك تأسيس قوي لحرية الإنسان، التي نال منها وقوع أمم أخرى في وهم الخلط بين الله ورسوله.

ولكمال الإنسان درجتان: بلوغ الكمال الخلقي غايته الإنسانية كصفة فيه، واستحكام تلك الصفة على نحو يجعله قادراً على التأثير في غيره وطبعه بها. فكمال الثلج برودته، وكمال الثاني تبريده لغيره. وبالمثل: فإن كمال الإنسان هو في بلوغ قمة الصلاح لذاته. أما الدرجة الأعلى فهي صيرورته مصلحاً لغيره بالأسوة. فالإنسان قد يتعلق كماله بنفسه، وقد يتعلق بتكميله لغيره. والطاعة التي يفريدها الإسلام هي طاعة لله وحده، يلتزم بها الجميع، وفي مقدمتهم رسل الله تعالى^(٢).

٧ - التشريع الإنساني في دائرة المباح:

لا يستبعد الإسلام دور الإنسان في التشريع، وإنما يحصره في حدود ضوابط يبينها القرآن الكريم وصحيح السنة. وفي ضوء هذه المعايير يشرع الإنسان لوسائل تفعيل أوامر

(١) أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م، ص ١٢ - ٢٥، ٥٩ - ٤٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٩ - ١١٤، ١٢٥ - ١٣٠. وانظر في أبعاد مفهوم الحرية الأخلاقية، والحرية الاقتصادية في الإسلام، المرجع السابق، ص ١٤٣ - ١٦٦. ويقدم المودودي مقاربة في تأسيس مفهوم العدالة الاجتماعية على نحو مقارن بين مدلولها في الإسلام، ومدلولها في الفكر الوضعي، المرجع السابق، ص ١٧٠ - ١٨٩.

الله تعالى ونواهيته، في ضوء معطيات الموقف، كما يجتهد في مواجهة القضايا المستجدة، وفي استنباط التفصيلات الفرعية من المجمل، وفي التعامل مع الحالات الطارئة، وفي ترتيب ما سكت الشرع عنه. وهو في هذا كله محكوم بالشورى، وبالرجوع إلى أهل الذكر، وبالرد إلى الله ورسوله حالة الاختلاف^(١).

٨ - ارتباط مصير الإنسان بفعله:

تصب كافة السمات السابقة، في التنشئة على الإرادة الحرة المبدعة المسؤولة، كمرادف لوجود الإنسان ذاته. فالحرية هي قدرة الإنسان على اختيار أفعاله عن وعي. وهذا المعنى مستحيل التجسد في الواقع ما لم تتوفر بدائل لفعل الإنسان من جهة، وقدرة إنسانية على الإقدام على الفعل أو الامتناع عنه. وللحرية بهذا المعنى مستويات، تشمل امتلاك: القدرة على الفعل عن وعي وإرادة، والقدرة على القيام بعمل لا يصادم الشرع، ولا يضر بالآخرين، ويعبر عن شخصية القائم به ويحمل بصمته كعلامة على الخصوصية والإبداع، وتخفي الغريزة إلى مستوى الالتزام الذاتي بالخلق الحميد، الذي يجعل من الإنسان كائنًا حرًا مفكرًا ملتزمًا من داخله. والحرية في كل هذه المستويات لا تنفصل عن السنن الكونية الطبيعية، ولا عن متطلبات حياة الإنسان على الأرض^(٢).

وللفعل الإنساني المقام الأسمى في تقرير مصير الإنسان. فعلم الله تعالى، الشامل لكل شيء، ليس هو الذي يدفع الإنسان إلى الفعل وعدم الفعل، ولا يستساغ الوهم بأنه يفرض أية درجة من الجبر على الإنسان في فضاء الأمر التكليفي. فمع علم الله تعالى بكل شيء، فإن إرادته تعالى هي: عدم الإكراه في الدين، وجعل الدنيا دار ابتلاء لا محل له إلا بحرية الإنسان. وتعدد أساليب الخطاب القرآني ذاته، دليل على أن طريق الدين هو طريق البلاغ الحر، النافي لأية شبهة للجبر. فمحل تقويم الإنسان في حياته الدنيا هو: الابتلاء على ميزان الارتقاء في حسن العمل^(٣). وبالتالي، فإن العمل الصالح، حر وعادل بالضرورة. ومن الشواهد القرآنية على ذلك، قوله تعالى: ﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا ءَابَاؤُنَا وَلَا حَرَمْنَا مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ حَتَّى ذَاقُوا بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِنْدَكُمْ مِنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُنَّ لَنَا إِنْ تَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ﴾ [الأنعام: ١٤٨]. وفي مقابل الابتلاء أعطى الله تعالى للإنسان ثلاث وسائل لتعزيز حريته: القدرة، والإرادة، والعقل، بما أن

(١) أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، مرجع سابق، ص ١٩٢ - ١٩٦، ٢٢١ - ٢٢٧، ٢٤٦ - ٢٤٨.

(٢) حورية يونس الخطيب: الإسلام ومفهوم الحرية، ليبيا، دار الملتقى للطباعة والنشر، ١٩٩٣م، ص ٥ - ١٩.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٠ - ٣٤.

اللَّهُ تعالى لا يكلف نفساً إلا وسعها. ومفاد شرط الإمكان هذا، أن بالكون ما لا يستطيع الإنسان أن يغيره أو يبدله، ويخرج بالتالي عن نطاق مسؤوليته. ويبين القرآن أن الله تعالى هو خالق السنن والنواميس الكونية. وهذه السنن ثابتة، وإن كانت لا تستعصي على مشيئة الله في التصرف فيها. والإنسان هو محور التكليف الإلهي، في دائرة الاستطاعة الإنسانية. فالحرية هي: تعميق الاستطاعة الإنسانية، في تحقيق الوسع في العمران والتركيز، باستعمال أسبابهما، وفق النواظم الشرعية، على أفضل شكل ممكن. فالإنسان مسئول عن تحديد هويته الإنسانية بمعرفة ذاته، ومعرفة الآخر، ومعرفة الكون، للتمكن لقدرته على الفهم والعمل والإبداع.

والحرية بذلك هي لب مخلوق نفخ الله فيه من روحه، وأسجد له ملائكته، وعلمه الأسماء كلها، وخلقها في أحسن تقويم، لتهيئته للتكليف القائم على حرية الاختيار، ولإستخدام ما سخره الله له، على الوجه الذي يرتضيه الله تعالى، بحيث يستجيب الإنسان لنعمة تسبيح الكون لله، كي يستجيب الكون للتسبيح معه لله تعالى. ويحضرنا هنا قول الله تعالى في تحديد العلاقة بين: تسبيح داود، وتسبيح الجبال والطير والحديد، لله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلًا يَجَالُ أَوِي مَعَهُ وَالطَّيْرُ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ﴾ [سبأ: ١٠]. وتنطلق هذه الحرية من معطيات واقع معيشي، بما يعنيه ذلك من الالتصاق بالحياة واعتبارها، بالتخلق بالوسطية والتيسير، وبالتدافع النافي للضرر وللضرار، ورعاية مبادئ الشورى والعدالة والمساواة في بنية الأمة ونسيجها^(١).

ويهمنا أن نؤكد هنا أن كمال الإنسان لا يجب أن يوهما أن يوهما بعصمته. فغاية النبل الإنساني هي إمكانية أن تعد عيوب الإنسان. ومفهوم الإنسان ذاته يتقاطع بشدة مع مفهوم النسيان. وبالتالي فإن معراج الكمال الإنساني، يظل مرهوناً بمدى لجوء الراغب فيه إلى القرآن الكريم، لجوء المفتقر إليه، بوصفه هو المصدر الحافظ للدين الذي جاءت به كافة الرسل، الكاشف عنه، المحدد لكيفية بناء الشخصية الإنسانية والجماعة الإنسانية المسلمة، المعادل للكون كله، والمجدد لرسالات الله تعالى جميعاً، الذي تولى الله حفظه إلى يوم القيامة^(٢).

(١) انظر في التفصيلات: حورية يونس الخطيب: مرجع سابق، ص ٥٩ - ٦٩. وانظر في الترابط الوثيق بين العدل والمساواة والحرية في المنظور الإسلامي، المرجع السابق، ص ٨٠ - ١٠٣.

(٢) للتوسع في هذا المعنى: د. طه جابر العلواني، أزمة الإنسانية ودور القرآن في الخلاص منها، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٦م، ص ١٥ - ٢٠.

٩ - التربية على المسؤولية في الحياة الدنيا، عبر رسم صورة إدراكية للآخرة:

من نماذج التأسيس القرآني لذلك، الإشارة إلى أن الله تعالى قد صورنا فأحسن صورنا، وخلقنا في أحسن تقويم، وأودع فينا من القوى والمشاعر ما هو كفيل بالسعي إلى تحصيل جميع الكمالات الظاهرة والباطنة. وأناط بالإنسان أن يجعل من نفسه نموذجاً في هذه النشأة، لغيره من المخلوقات، يجعله جديراً بشهادتها له، بالتميز عليها. ولم يحرم الله تعالى الإنسان الذي لم يهتد إلى الإيمان من حظ من الخلق الحميد والسيرة الحسنة، فيما لو استند إلى بقية من فطرته الصحيحة.

وفي ذات الوقت، بين ﷺ أن النشأة الآخرة، التي تمثل تهيئة الإنسان لخلود ما، هي ملك لله تعالى وحده، منبهاً بذلك إلى ضرورة إحسان السيرة في استعمال نعم الله تعالى، والسعي إلى حسن السيرة في حياة الإنسان، باستحضار إحاطة الله تعالى بـ (ذات الصدور). فالمحيط بالمضمرات المستكنة في صدور الناس، التي لم تفارقها، لا يخفى عليه من باب أولى ما يسر به الإنسان، وما يعلنه. وكل ما يحصله الإنسان من نعيم الدنيا أو عذابها يدخل في مفهوم (الدوق)، بما يرمز إليه ذلك من تفاهته، بالقياس بنعيم الآخرة وعذابها. ومن الشواهد القرآنية على ذلك، قوله تعالى: ﴿الْمَيَاتُكُمْ نَبَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ فَذَاقُوا وَبَالَ أَمْرِهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [التغابن: ٥].

فكل ما يحصله غير مسلم من نعيم، يسير في ميزان الله تعالى؛ لأنه لن يكون كفارة لذنبه، ولا مطية له لنعيم الآخرة. والوحي هو مصدر النور الكمالي للإنسان. إلا أن ذلك النور لا يتأسس إلا على النور الفطري. ويوم القيامة يجمع الله بين الإنسان وعمله. ولا يكون التغابن في الحقيقة في أمور الدنيا، بما أنها فانية، وإنما يكون فيما يدوم، في لحظة تبدو الأشياء فيها على خلاف مقاديرها في الدنيا. فيغبن الكافر لتركه الإيمان، ويغبن المؤمن لتقصيره في الإحسان. ويقف الترقى في الآخرة، على المقام الذي يحصله المكلف في الدار الدنيا.

ويأتي إطلاق مفهوم (يوم التغابن) على يوم الحساب؛ لانقطاع فرصة الترقى فيه. ويؤشر ذلك على ضرورة الاجتهاد في أسباب كشف الغشاوة عن البصيرة ومشاهدة آيات الله في الأنفس والآفاق، ابتغاء أسباب هداية القلب إلى العمل. ومطية ذلك هي: طاعة الله تعالى، وطاعة الأمة لنبينا ﷺ، وطاعة أولي الأمر في القيام بواجب طاعة الله تعالى. ويتحدد العدو، في هذا المنظور بفعله لا بذاته على مقياس: فرصة الترقى في الآخرة. ومن الشواهد على ذلك

قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنَّكُمْ أَزْوَاجُكُمْ وَأَوْلَادُكُمْ عَدُوٌّ لَّكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِنْ تَعَفَّوْا وَنَصَّفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [التغابن: ١٤]. فكل من يفعل فعل العدو يصير عدوًّا.

ومن المنطقي أن لا تكون العداوة ظاهرة بين المؤمن وزوجه وأولاده. فالتحذير هو من الابتلاء بهم، على نحو يُفضي إلى إثارة هم على حق الله تعالى، مع النذب إلى الإحسان إليهم بالمدارة وتصفح الأحوال والمغفرة والرحمة، وعدم الاحتجاب عنهم. فالآية الكريمة توجه إلى التحذير من الإفراط في محبتهم، لا إلى عدم معاشرتهم بالإحسان. فالنساء زينة للدنيا، وهن من أعظم نعم الجنة، وبهن نظام العالم. وبركة الإنفاق على الأولاد والأزواج مفتاح للمغفرة من بعض الذنوب. والسعي إلى إصلاح ذات البين، والإحسان في نطاق الأسرة، هو الأساس المطلوب للعلاقة، في حالتي: الوثام والنشوز على السواء. والوصال مفهوم يدعو إليه القرآن، ولا يفتح المجال لنقيضه، إلا في دائرة الضرورات المبيحة للمحظورات. فالعناق هو أحب شيء إلى الله. والطلاق هو أبغض شيء إليه؛ لأنه ضد الوصال^(١).

ومن الأساليب القرآنية لتشكيل الصورة الإدراكية للأخرة، الإشارة إلى (مفهوم الخزي). فمن أعلى نعم الله تعالى على أمة الإجابة، أن يعفيها يوم القيامة، جنبًا إلى جنب مع نبيها ﷺ، من الخزي. يقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا تَوْبُوا إِلَى اللَّهِ تَوْبَةً نَّصُوحًا عَسَىٰ رَبُّكُمْ أَنْ يُكَفِّرَ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَيُدْخِلَكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ يَوْمَ لَا يُخْزَىٰ اللَّهُ النَّبِيَّ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا مَعَهُ نُورُهُمْ يَسْعَىٰ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَتَيْمْنَا لَنَا نُورَنَا وَأَغْفِرْ لَنَا إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [التحریم: ٨].

ويحذر القرآن الكريم من الاستدراج بالنعم، التي قد تدفع إلى الظن بأنها علامة رضا وتفضيل، بينما هي في الحقيقة سبب للهلاك. فالإمهال بنعم لا يؤدي الإنسان حق شكرها، هو باب لزيادة الإثم. وعلى العكس من ذلك، فإن النعمة المتمثلة في التوبة النصوح هي التي تتدارك الإنسان، فتعيده إلى طريق الاستقرار.

١٠ - التحفيز على الطاعة، بالتوعية بالقابلية للوهن:

يبين القرآن أن الإنسان قابل للخوف وللجزع، ولمنع الخير. وهو في ذات الوقت، قابل لمعالجة هذه المخاطر بالعمل الصالح، والترقي في الاستجابة لأمر الله تعالى ونهيه، وطلب

(١) انظر في تفصيلات هذه الأفكار: إسماعيل حقي البروسوي، تفسير روح البیان، بيروت، دار أجياد للتراث الإسلامي، ١٩٨٥م، ص ٤ - ٢٦.

الرشد، الذي لا موضع فيه للبخس ولا للظلم. والحُجة قائمة على الإنسان بالفطرة التي فطره الله عليها، وبالرسالات التي أبلغها رسل الله إليه، خالية عن أي تخطيط، وعن أي نقص. والنفس البشرية مؤهلة للارتقاء. وأهم مجال لارتقاءها هو: الليل، بما يستبطنه من إحساس بالحاجة إلى النور، ومن صدق في التوجه إلى الله وحده. فالنفس القائمة بالليل ذات قدم أكثر ثباتاً عند ربها. والعبادة التي تنشأ بالليل أشد موافقة بين سر الإنسان وعلايته، وهي الزاد الذي يستطيع الإنسان به أن يحقق: السبح الطويل في النهار. ويرشد القرآن هنا إلى ضرورة الاستغفار في كل وقت وفي كل حال، والسعي إلى التبتل لله تعالى، بجعل الإنسان إرادته تابعة لإرادة الله^(١).

وعلامة الخوف من مقام الله تعالى، هي نهى النفس عن الهوى، والحذر من الطغيان. فشرع الله تعالى عزيز. ومن شأن الكريم دائماً، أن لا يقبل على من يُدبر عنه. ومهمة الرسل هي البلاغ المبين، بلسان الحال قبل لسان المقال، لكرامة، هي في ذاتها، جوهر الحرية الدينية. ومن أساسيات هذه الكرامة: اليقين بأن الإنسان لا يأمن على نفسه الخطأ، وأن من العدل أن نميز بين البشر على ميزان التقوى. والإنسان يحمل على الدوام أحمال أعماله وأحواله. فإن حُسنت، فنعم الحمل، وإن ساءت فبئس الحمل، في يوم تعلم فيه كل نفس ما قدمت وأخرت، وما حولت من نطاق القدرة إلى نطاق الفعل، وما كان وراء الفعل من نية. وأهم ما يدعو إليه القرآن في هذا الصدد هو: الحذر من التطفيف، في ميزان الأخلاق والعمل^(٢).

١١ - الحياء الحق من الله:

استقامة أمر الأمم رهن بالحياء الحق من الله، بحفظ البطن وما حوى، والعقل وما وعى، وتذكر الموت والبلى، على كافة مستويات أنساقها العمرانية، والحفر المعرفي لتمحيص الفكر، وتصحيح الذاكرة، والمس الصادق لروح القرآن. فقد تعتقد الذات الإنسانية على مستوى الفرد والجماعة والأمة، على خلاف الحقيقة، أنها قد تعرفت على جوهر القرآن الكريم، وأن سلوكها يمثل تجسيداً صحيحاً وأميناً له. وقد يملي لها الله على ظلمها لنفسها، حتى حين، فإذا أخذها لم يفلتها. ومع أن عواقب الفهم الخاطئ في هذا الصدد، قد لا تظهر في حياة جيل واحد، وقد توجد شواهد ازدهار مادي توهم في الظاهر استقامة أمرها، في

(١) إسماعيل حقي البروسوي: مرجع سابق، ص ١٢٤ - ١٣٦، ١٦٨ - ٢٠٢، ٢٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٣١٩ - ٣٤٤، ٣٥٦ - ٣٦٥.

حين أنها تمثل في الحقيقة نوعاً من الاستدراج لها والابتلاء لغيرها. وقد توجد إلى حين أممٌ تحارب القرآن وتناهض أمته، ويتحقق لها مع ذلك، الكبرياء في الأرض، وتظن أنها باتت نموذجاً يحتذى في التقدم، أو أنها قد كتبت بنموذجها الحضاري نهاية التاريخ. وقد يصل الأمر بأمم أخرى إلى تصديق ذلك واعتبار نفسها متخلفة، واللهاث وراء حُلُم اللحاق. إلا أن سنة الله في الأمم هي: سوء عاقبة من يفعل ذلك، ومن يسير على دربه، بحلول الأجل المسمى عند الله تعالى.

ومن العلامات التي يمكن بها أن تتحقق الأمم من الصدق في دعوى التخلق بالقرآن، ومن صحة فهمها له: التخلق بالحياء. فجوهر القرآن هو تمكين الذوات الإنسانية من الحصول على: لباس التقوى، في مقابل: حرص الشيطان على نزع هذا اللباس عن الإنسان. فإذا كان التعامل مع القرآن يُقوي ضمير الإنسان وباطنه، فتلك علامة صدق معه، تجعله يمس قلبه ويؤدي وظيفته. ومن علامات الصدق أيضاً في الفهم، أن يصل إلى القارئ رزق الله تعالى. فهذه مريم تُسأل فتجيب ﴿كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرِئُ أَنَّى لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: ٣٧]. ومن شواهد هذا الرزق القرآني: وَجَلُّ القلب، وفيض الدمع من العين، وتجاوفي الجنوب عن المضاجع، واليقين بالله، والحب فيه وله، واستشعار قرة العين في الصلاة. ومن دلائل الصدق أيضاً: تحقيق علامات (الحياة الطيبة)، بالانصراف للطاعة، والتخلص من مظاهر الوهن والجمود والانحطاط، بما أن المعرفة الصحيحة بالقرآن الكريم، توصل صاحبها، بمصدر قوة لا يتوقف، وبنور لا ينطفئ^(١).

المبحث الثالث

التنشئة على التحرر من هجر القرآن

يتسع مفهوم هجر القرآن ليشمل: هجر الإيمان به، والإنصات له، والعمل به، وتحكيمه، وتدبره، واتخاذ علاجه من أمراض القلوب على مستوى الفرد والجماعة والشعوب والأمم،

(١) وحيد الدين خان: حكمة الدين، تفسير عناصر الإسلام ومقتضياته، ترجمة: ظفر الإسلام خان، القاهرة، المختار الإسلامي، ١٩٧٨م، ص ١٦ - ٣٥. وانظر أيضاً، محمد صالح الفرفوري، النسائيات من الأحاديث النبوية الشريفة، بيروت: الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٦٦م، حيث يشير إلى ناذج عديدة للهدى النبوي في طلب العلم، وما يترتب عليه من رزق إلهي، يشمل مساندة الملائكة، واستغفار من في السموات ومن في الأرض لطالبه، وتفضيله على العابد، بوصفه وارثاً للأنبياء، كما تحدد شروط العلم، الموافق للرؤية القرآنية، ومن بينها: السعي إلى الحسنة في الدنيا والآخرة، مع إرادة وجه الله وحده، والرغبة في إحياء سنن الصلاح، وهداية الآخرين، والوسطية بالحرص على ما يدخل في نطاق الطاقة، ويتحقق له الدوام. المرجع السابق، ص ٣ - ٢٣.

وقلب الذات الإنسانية الفردية أو الجماعية الخالي من القرآن، الشبيه بالبيت الخرب، هو القلب الذي لا يقيم علاقة وصال مع القرآن على صعيد: الإيمان به، والإنصات إليه، والعمل به، وتدبره وتحكيمه. فنسيان القرآن لا يقف عند حد نسيان لفظه، وإنما يمتد إلى كافة تلك المجالات. والوصال يقتضي قراءة للقرآن تجتمع عليها القلوب، بما أن القرآن في جوهره كتاب جامع للإنسانية. وليس من شيء يمكن أن نتقرب به إلى الله بأعظم من كلامه ذاته.

ومن أهم مداخل تنشئة أجيال الأمة على الوصال مع القرآن، والخروج بها من دائرة اتخاذها مهجوراً، كركن لا قوام للتنشئة إلا عليه، إقامة عملية التنشئة على المرتكزات الثلاث التالية:

أولاً: المرجعية القرآنية الجامعة:

نواة الوصال مع القرآن هي الإيمان به، كمرجعية شاملة جامعة للبشرية في كل زمان ومكان. فالقراءة بسم الله، هي مفتاح لتنشئة الذوات الإنسانية الحرة، المحررة التي تألف غيرها ويألفها غيرها، وهي الخاصية الأم لغاية الكلمة السواء ذاتها، التي لا يمكن التوصل إليها ولا رعايتها وتوفير مقومات بقائها وإثمارها، إلا بين ذوات إنسانية تتربى بالقرآن، على التدبر في الأشياء وشهودها، على نحو يبلغها مقام الإحسان في تسخير قابلياتها في محراب التوحيد، بوصفها كيانات مجعولة من الله مكلفة ومختارة، تتصل إرادتها الإنسانية بالسنن الإلهية من منطلق اعتبار الشرع هو المرجعية، وليس واقع الناس، وتعي أن طبيعة الأشياء لا تتغير، وإنما تتغير طرق إشباعها، وأن مفتاح الإبداع في ذلك، هو النظر في سنن الكون المادية، وصولاً إلى عمارة القيم وتركيز النفس.

فالقرآن الكريم كتاب يحقق وحدة القلب الإنساني، حيث يبين الطريق إلى التحرر من التباغض، والتحلي بالأخوة الإنسانية، مع الفحص الدائم لقلب أي كيان إنساني، على مؤشر: عدم التقدم بين يدي الله ورسوله، والنصح والنصيحة لتحقيق أخوة العمل لله بلسان المقال ولسان الحال. ويتضمن النص القرآني بياناً شافياً لكيفية التحرر من دواعي البخل، والتزود بعدة الأحرار المحررين لوجه الله، التي هي زاد الوقاية من النفاق، ومن تركية النفس من مدخل العجب بها، والبحث في عيوب الآخرين، ومن الهوى. ويبين القرآن أن مفتاح النور الإنساني، هو التخلق بخلق: امتلاك النفس والإحصاء عليها، قبل أن يُحصى عليها، بوزنها بميزان الحسنات والسيئات، والتقوى في كل الأحوال، والسير في الأرض لمعرفة الشر لتجنبه، والخير للعمل به، والتحلي بالشفافية في الظاهر والباطن، ولزوم الجماعة، والعبرة بمآل الآخرين^(١).

(١) للتوسع في هذه المفاهيم، انظر: محمد أحمد الراشد، العوائق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣ م. وانظر أيضاً: محمد أحمد الراشد، =

ثانياً: اقتحام العقبة:

لب مؤثر صدق الوصال مع القرآن هو اقتحام الذوات الإنسانية للعقبة. ومن أهم العقبات التي يستدعي الوصال مع القرآن التخلص منها، على صعيد الفرد والجماعة والأمة: عقبة التوبة (بالسعي إلى رفع المقام في العمل بمنهج الله تعالى، من مرتبة: النفس الأمارة، إلى النفس اللوامة، إلى النفس الأوابة، إلى النفس المطمئنة)، وعقبة العوائق الأربعة (النفس والشیطان والخلق والدنيا، والتي تعترض طريق الصدق في التوبة)، وعقبة العوارض الأربعة (المتمثلة في الخوف من الأخطار والقضاء والشدائد، والخوف على الرزق. وهي باب للقابلية للإصابة بالبخل والخوف، والوسوسة الشيطانية)، وعقبة البواعث (وتمثل في قابلية الفطرة للوقوع في الاستخفاف بالصغائر ومحقرات الذنوب، والاشتغال بالمباحات، عن العزائم، مما قد يوقع في البدعة والمعصية والكبائر)، وعقبة القوادح (ومفتاحها هو: الاغترار بالطاعة، مما يوقع في المنة على الخالق، ويفتح باباً عريضاً للشيطان، وللاشتغال بالعمل المفضول عن الأفضل)، وعقبة شكر النعمة (فالنعمة لا تدوم إلا بالشكر. والنجاح في تخطي العقبات السابقة، يستدعي بذاته الاجتهاد في الثناء على الله وذكره بالقول وبالفعل وبالحال).

ثالثاً: الوعي بخريطة التغير والتواصل في الكون:

من أساسيات الوصال مع القرآن، الوعي بجوهر العلاقة الإنسانية مع الله تعالى، ومع المخلوقات الأخرى، مع التركيز على الفضاء السياسي لها. ومن ركائز بناء هذا الوعي:

١ - التغير بين البيان القرآني والبيان الإنساني:

نواة الوصال مع القرآن هي إدراك الطابع المطلق للبيان القرآني والطابع النسبي للبيان الإنساني، بما أن الأول بيان إلهي، والتميز من ثم بين العمق اللانهائي للنص القرآني، ونسبية نصيب الإنسان الناظر فيه من فهمه. ومن أبرز علامات الهدى النبوي هنا أمر الرسول ﷺ بكتابة القرآن وبحفظة في الصدور، ووصوله في الحفاوة بتجنب أية إمكانية لاختلاط غيره به، إلى حد النهي - في عهد تنزله - عن كتابة الحديث النبوي ذاته، رغم توفر عاملين يجعلان حدوث ذلك في عداد المستحيلات هما تولي الله حفظ القرآن من جهة، وحقيقة

= المنطلق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣م، حيث يشير إلى قانون التماثل في مصير الأمم التي تسكت على الظلم، ويبين أن سجدة الحرية، التي هي سجدة البراءة من كل طاغوت، هي مفتاح السعادة الإنسانية، وأن المنعزلين عن نفع الناس هم بمثابة الخفافيش. أما مقام القدوة الصحيحة فهو: المتعلم العامل، صاحب النية الخالصة مع الله تعالى.

التمايز الذي يستوي الكل في التسليم به بين نظم القرآن وبين نظم أي كلام آخر مهما كانت بلاغة قائله^(١). ومن أهم مؤشرات الالتزام بهذه الركيزة:

أ - مراعاة الطابع الكلي للهدي القرآني: من أهم مقتضيات عملية التنشئة الإنسانية على الوصال مع القرآن، النظر إليه على أنه: كتاب الدين كله، والإنسانية كلها، والزمان والمكان كله. فالقرآن هو الآية الكبرى الكافية للبشرية إلى يوم الدين، وهو كتاب هداية يخاطب كيان الإنسانية كله على نحو لا يقوم على إدهاش البصر وإخضاع العنق بالخوارق، وإنما على إخضاع العقل عبر البصيرة من داخل الرسالة ذاتها لا من خارجها. فالوصال مع القرآن هو السبيل إلى الوصال مع الله تعالى، وإلى الوصال مع الكون كله على بصيرة. ومن ثم، فإن من مقتضيات الوصال معه: اتخاذه دليلاً لحركة الحياة كلها.

ويقوم منهج التنشئة السياسية المنشودة، على الوصال القويم مع القرآن، كأساس للوصال القويم مع الوجود كله بـ: الرجوع إلى الأصول، والتزود من ينابيعه الصافية، سواء في قراءة المنطلقات، أو تحديد الغايات، أو رسم معالم المناهج، وفي قراءة القرآن الكريم، والسنة النبوية، والواقع واستشراف المستقبل، في ضوء المقاصد، مع مراعاة: فقه الواقع، والموازنات، والأولويات، والتغيير. ولا اعتبار للفهم الحرفي للنصوص الجزئية بمعزل عن مقاصد الشرع.

فالوقوف عند الفهم الحرفي، وإنكار تعليل الأحكام، هو باب للجمود، يحرم من سعة العلم. وبالمثل، فإن التنكر للشكل بدعوى الاكتفاء بالجوهر، هو: دعوة للتبديد. والنقطة الوحيدة المرضي عنها هي: السعي إلى الوسطية الجامعة بين الجوهر والشكل. والدخول من هذا المدخل هو قاطرة التحرر من الخلط بين أقوال البشر، خاصة في لحظة وهن الأمة، وبين حقيقة الشرع، وكذا التحرر من الجمود على ظواهر النصوص، الذي أفرخ في واقع أمتنا الراهن ظاهرياً جدد، ضيقوا على الأمة، ما وسعه الله عليها، ولم يدركوا المضامين القرآنية الصحيحة لمقاصد الشريعة في مجالات الكليات الخمس الشهيرة من جهة، ومقتضيات إقامة الأمة الوسط التي تعم فيها مكارم الأخلاق، وتصلح كأمة شاهدة على غيرها، وشغلوا الأمة بأمور لا طائل من ورائها، بدل النظر في تأسيس كليات نظامها، وبالأخص ترتيب العلاقة بينها وبين ولادة أمورها، من منطلق الشورى، وتفعيل السنن الكلية للسلف الصالح، بدلاً من الغرق في أقوالهم الجزئية، بمنأى عن البحث في المقاصد والعلل^(٢).

(١) مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية، ١٩٨٣م، ص ١١٢ - ١١٥، ٢٠٣ - ٢٠٩.

(٢) د. يوسف القرضاوي: السياسة الشرعية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٩٨م، ص ٢٦ - ١٤٩.

ب - مراعاة معطيات الزمان والمكان: لَمَّا كان الحكم على الأشياء فرعاً عن تصورهما، فإن تغير الأعراف، ومعطيات الواقع تستوجب تغييراً، في الفتوى، لا في الأحكام. ويستوجب ذلك الموازنة بين المصالح والمفاسد، وتقديم درء المفسدة على جلب المصلحة، وتقديم ما ضرره أقل، على ما ضرره أكبر. ومن هذا المدخل يتأسس فقه الأولويات، الذي يضع كل شيء في وزنه الصحيح بميزان الشرع، بحيث تظل العقيدة في القمة، وتظل فرائض الدين وأحكامه القطعية الدلالة، والقيم الأخلاقية التي يدعو إليها على رأس اهتمامات الأمة. وعلى ذلك يتأسس الوعي بأنواع التغير وأبعاده، وطرقه، على نحو يراعي سنة التدرج، ويقدم الضرورات على ما عداها، ويتدرج في تحقيق المثال المرتجى حسب استطاعة الأمة^(١).

فالإنسان في تعامله مع القرآن، كفرد وكجماعة، يسبح في بحر الحياة، يلزمه امتلاك بوصلة يتحرك على هدى منها، للتعرف على مضمون القرآن كما هو، في لقاءه الأول مع قلب النبي ﷺ، الممثل لذروة الأسوة الحسنة لكل ذات بشرية، تسعى قدر استطاعتها إلى التخلق بالقرآن، وإلى التحول إلى قرآن يمشى على الأرض، بالسير على نهجه، واتخاذة دليلاً مرشداً في الانفتاح على آيات الله في الأنفس وفي الآفاق^(٢).

ومن شأن مثل هذا التعامل مع القرآن امتلاك أسباب الصحو الراشدة، بمعالها التغييرية الجامعة بين: الاجتهاد في الانتقاء من تراثنا، والإنشاء الإبداعي في مستجداتنا، على نحو يتحول فيه مركز اهتمام الأمة بكل أنساقها من: الشكل والمظهر إلى الحقيقة والجوهر، ومن الجدل إلى العطاء والعمل، ومن العاطفية الغوغائية إلى العقلانية العلمية، ومن التركيز على فروع المسائل وذيولها إلى التركيز على رؤوسها وأصولها، ومن التفسير والتنفير إلى رحاب التيسير والتبشير، ومن الجمود والتقليد إلى رحاب الاجتهاد والتجديد، ومن التعصب والانغلاق إلى التسامح والانطلاق، ومن الغلو والانحلال إلى الوسطية والاعتدال، ومن العنف والجفوة إلى الرفق والرحمة، ومن تلمس الاختلاف والتنازع إلى تلمس الائتلاف والتضامن^(٣).

= ويقدم هذا الكتاب نموذجاً لتفعيل المبادئ السابقة، في قراءته لفقه سيدنا عمر في معايرة المتغيرات في ضوء الثوابت، في تعامله مع أرض الخراج، مستفيداً من الأدلة القرآنية من جهة، ومن دلالة التنوع في السنة النبوية في التعامل مع القضية محل النظر، مع رؤية الأمة كوحدة متكاملة لا زمانية ولا مكانية. كما يرسم معالم ما يمكن تسميته بالإجراءات المؤقتة، لاعتبارات موقفية، في فقه عمر رضي الله عنه. انظر تفصيلات ذلك في: المرجع السابق، ص ١٨٢ - ٢٢٢.

(١) المرجع السابق، ص ٢٢٨ - ٣٢٨.

(٢) د. جمال البري: هندسة القرآن، دراسة فكرية جديدة في تحليل النص، دمشق: الأوائل للنشر والتوزيع والخدمات الطباعة، ٢٠٠٣م، ص ٧١ - ٧٢.

(٣) د. يوسف القرضاوي، خطابنا الإسلامي في عصر...، مرجع سابق، ص ١٧ - ٢٤.

ج - الجمع بين المعرفة بالقرآن والعمل به: يتمثل أساس الفعل الإنساني العمراني في الأرض في تنشئة دائرة عمرانية. ويقدم القرآن رؤية مرشدة للفعل الإنساني، تمثل: نصف تلك الدائرة. أما نصف الدائرة الثاني فيتشكل بفعل إنساني بتطبيق تلك الرؤية. ويبرهن ذلك على أهمية الإنسان في تفعيل القرآن في أرض الله تعالى. وجوهر تشكيل هذه الدائرة هو التخلق بالقرآن. ودائرة هذا المسعى غير قابلة للتوقف، لا في الزمان ولا في المكان ولا في الإبداع. فسعة القرآن وعمقه، يشملان الإنسان كله، أيًا كانت درجة كماله. وبوسع الإنسان أن يرتقي بالتخلق بالقرآن، إلى مدارج لا حدود لها، على قدر سعيه للتخلص من آفات أربع: الاختلاف بين الظاهر والباطن (الذي قد يأخذ شكل التكلف، والتزلف في التعامل مع البشر)، والتقليد (بالعمل بقول الغير دون دليل)، والتجريد (بعدم البحث في نصوص القرآن من أجل التوصل إلى دليل للعمل، لا لمجرد المعرفة المجردة)، والاختزال (بالغفلة بالمعاني والدلالات الروحية، عن المتطلبات المادية للحياة، أو العكس، والذهول عن الحاجة إلى المراجعة والتصحيح الدائم، والتعامل السطحي الانتقائي مع القرآن، ومع الواقع)^(١).

د - اعتبار القرآن ميزانًا لكل شيء: من أهم ما يحتاج إليه الإنسان في المجال السياسي: الانطلاق من التسليم بحاجته إلى ناظم من خارجه يسانده في نطاق ما هو داخل في استطاعته العقلية والوجدانية من جهة، ويتولى أمر ما هو خارج عن استطاعته من جهة أخرى، من منطلق التسليم بوجود نواميس للكون، تمثل القاعدة التي يجب التحرك من نطاقها، إلى الوعي بالحاجة إلى إجابة على الأسئلة الكلية الكبرى، وإلى بواعث وضوابط تكفل للإنسان أسباب العيش، في مجتمعات متعاونة ومتماسكة ومتحابة ومتعارفة، وتوجه علمه إلى البناء والتعمير، لا إلى الهدم والتدمير^(٢).

ومن مقتضيات وزن الأمر كله بميزان القرآن، العناية بدلالة السياق، وأسباب التنزيل، مع تطبيق القاعدة الأم، وهي: اعتبار القرآن أصلًا يُرجع إليه، ولا يرجع هو إلى قول أحد. فمن الخطأ جعل أي فكر حاكمًا للقرآن. ويحتاج ذلك إلى الوعي بالصوارف عن القرآن والتحرر منها، والحذر من وضع النص في غير موضعه، ومن الشرود عن إجماع الأمة، والحرص على التدبر المتكرر في القرآن الكريم، الرامي إلى اتباعه والتعرف على منهجه في الدعوة

(١) د. يوسف القرضاوي، خطابنا الإسلامي في عصر...، مرجع سابق، ص ٩٦ - ١٠٤.

(٢) د. يوسف القرضاوي: مدخل لمعرفة الإسلام، مقوماته، خصائصه، أهدافه، مصادره، القاهرة، مكتبة وهبة، ٢٠٠١، ص ٩ - ٣٤، انظر في هذا المرجع أيضًا مردود العقيدة، والعبادة، والأخلاق الإسلامية، في مجال السياسة، ص ٥١ - ١١٠، ١٤٤ - ١٤٨.

من جهة، وحسن الاستدلال به، والإيمان به كله، كميزان معنوي، على نحو لا يُصغر كبيراً، ولا يُكبر صغيراً.

هـ - توظيف النفس لخدمة القرآن: من مقتضيات التمكين لقيمة العدالة في التنشئة السياسية، التفرقة بوضوح بين: توظيف العطاء القرآني لمآرب دنيوية، وبين الرجوع إليه بوصفه المرجعية التي توظف النفس الإنسانية لخدمتها طلباً لرضا الله تعالى^(١). ويحتاج الوصول إلى مرتبة توظيف النفس وما ملكت، لخدمة دين الله تعالى إلى تحرير الأمة من العبث بمفاهيمها. والوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك هي إزالة الصوارف التي امتلأت بها كتب تفسير القرآن الكريم، والتي حجبت قدرة الأمة على أن تكون: أمة للقرآن، وأمة بالقرآن^(٢).

ومن أهم متطلبات معية المتخلفين بالقرآن، أصحاب النية الخالصة في طلبه، المزينين له بأفعالهم، الواصلين له: التنافس في أسباب الوصال معه، وبه، وتصرف الذات الإنسانية الفردية والجماعية الساعية إلى تحقيق هذه الوضعية الرفيعة، كما لو كانت هي المكلفة الأولى به. ومن مؤشرات توظيف النفس لخدمة القرآن: إخلاص تلك الذات في الطلب، بمطابقة الأفعال للأقوال، وتقوى الله في الأمر كله، بالبعد عن الشبهات، والنظر في المآلات، عبر الوعي بالواقع الذي تعيشه، والاعتقاد بأنها هي المقصودة بكل خطاب في القرآن، والمكلفة بالتجاوب معه، وبالترقي في مراقبي تدبره بقلب حاضر، وعزيمة تأخذ الكتاب بقوة، ونفس تحرص على التحرر من موانع الفهم التي تقف بصاحبها عند مجرد تحقيق الحروف، وتقليد المذاهب، والتفسير بالهوى، وعدم إحسان الإنصات إليه، الواصم لفاعله بالزيف في دعوى الاستماع^(٣).

ولخلاص الإنسانية بالقرآن الكريم، شروط من أهمها: تجريد معارفه، من آثار النسبية البشرية التي أحاطت بمطلقه، والالتزام بالأمانة معه، بعدم البحث عن شواهد لأفكار مسبقة يتبناها الباحث، والاستعاضة عن ذلك بأن تكون حركة التغيير بالقرآن، نابعة من داخل النفس، بعيدة عن مداخل التجميع الكمي الذي يقف عند سطح المضامين القرآنية، والدخول إلى

(١) د. طه جابر العلواني، أزمة الإنسانية ودور القرآن، ص ٣٤ - ٣٦.

(٢) راجع تفصيلات مهمة في هذا الصدد في: المرجع السابق، ص ٤٨ - ٦٤. ويقارن هذا المصدر بين مداخل ثلاثة لرؤية أزمة الإنسانية الراهنة، مدخل وحدة الوجود اللاهوتية، ومدخل وحدة الوجود المادية، في مقابل الرؤية الإسلامية التوحيدية. الرؤيتان الأوليان تؤسسان لمقولة حلول الإله في الطبيعة وفي الإنسان، أو لتحول الإنسان والطبيعة إلى إله، في حين تقدم الأخيرة الإنسان في وضعية مغايرة للخالق، مع الربط بينهما على محك الرقابة الإلهية، والهداية الإلهية، والمسئولية الإنسانية الحرة. المرجع السابق، ص ٦٦ - ٧٢.

(٣) د. يوسف القرضاوى: كيف نتعامل مع القرآن الكريم، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٥م، ص ١٣٨ - ١٨١، ٢٠١ - ٢٦٣، ٣٤١ - ٤٣٠.

ساحته، من مدخل اليقين بأن به الحل، وأن غيره لا يغني عنه، والوعي بالخصائص الذاتية للأمة القرآنية^(١). ولن تكون الخلافة في الأرض لمن يحملون القرآن على شاكلة حمل الحمير للأسفار، ومن علاماتهم الإصابة بأمراض هجر اللسان العربي، وقبول اللهجات العامية، وتكريس أكذوبة عدم اتساع تلك اللغة للعلوم الطبيعية، واجترار الأفكار الدهرية العلمانية، وإنما ستكون لمن يحملونه حمل البشر المستخلفين في الأرض، المتبرئين من هذه الأسقام^(٢).

و - تعليل الأفعال الإنسانية: جوهر أهداف الإسلام هو: بناء الإنسان الصالح، والأسرة الصالحة والمجتمع الصالح، والأمة الصالحة، والدولة الصالحة، والدعوة إلى خير الإنسانية^(٣).

والحق ﷻ أنزل القرآن لتتعقل البشرية معانيه، وتدبر أحكامه، وتستنبط منها معالم الطريق إلى تزكية النفس، والعمران في الأرض. فمنه تجد أمة الإجابة القول الفصل في الرد على كافة صنوف البشر، في معرض إقامة الدليل على معالم الطريق إلى الله تعالى، وترتيب العلاقة بين الإنسان وربه، وبينه وبين سائر المخلوقات. ويولي القرآن اهتمامًا بالغًا بالشأن الديني، بما أنه هو ميدان الإعداد للآخرة، بدليل أن أطول آية في القرآن الكريم هي آية الدِّين^(٤).

ومما يلزم محاكاة القرآن فيه في ترتيب علاقة توافقية بين البشر: تعليل القواعد التي تتأسس عليها العلاقة. فالنص القرآني يقدم عللاً مفهومة لتدبر معانيه، ولتبرير الالتزام بالشرع الذي يدعو إليه، تبين أنه في صالح العباد في الدنيا والآخرة، كما يُفسح المجال للرخص المستجيبة للحظات الضعف الإنسانية، جنباً إلى جنب، مع توجيه الإنسان إلى المزج بين نصيبه من الأخلاق الربانية المجسدة لصلته بالله تعالى (كالشكر والحمد والرجاء والإخلاص والرضا)، ونصيبه من مكارم الأخلاق الإنسانية (كالتسامح والأمانة والوفاء وصلة الرحم)، ورسم معالم لنماذج إنسانية رفيعة في تجسيد الأخلاق الربانية والإنسانية، متمثلة في الرسل والصالحين (حيث نجد صفات من قبيل: الخلق العظيم، وصدق الوعد، والصبر، والوفاء والشكر). فالأسلوب القرآني يؤسس لاصطناع نموذج إنساني، ملتزم بالميزان القرآني، رائده هو اعتبار القلب محوراً للنجاح، والعناية بالباعث على العمل وبصورة العمل في آن واحد.

(١) د. يوسف القرضاوى، كيف نتعامل مع القرآن الكريم، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص ٨٢ - ٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٨ - ١١٤. (٣) انظر في التفصيلات: المرجع السابق، ص ٢٠٤ - ٢٨٩.

(٤) د. يوسف القرضاوى، كيف نتعامل مع...، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص ٣١ - ٥٥.

ز - تحاشي المساس بكرامة الإنسان: لب مقاصد القرآن الكريم هو: تصحيح العقائد عبر التوحيد الخالص الذي هو أساس لتكريم الإنسان وتزكيته وبناء الأمة الشهيذة على البشرية، والعالم الإنساني المكرّم. ومن شواهد ذلك التكريم للإنسان: النص على تكريمه، وتأكيده قابلية أي إنسان للخطأ، إلا بعصمة من الله، وتقرير الحق في النصيحة وفي إنكار المنكر، وفي رفض الفساد في الأرض، وحق الإنسان في النظر والتفكير حتى في خلق الله تعالى، وحقه في حرية الاعتقاد، وفي المساواة بغيره في كل ما لا دخل له فيه كالجنس واللون والنسب، وحقه في الاستمتاع بالطيبات وبزينة الله التي أخرجها لعباده، مع كفالة حقوق أعلى للضعفاء من بني البشر، والتوجيه إلى: تطهير العقول من الخرافات، والقلوب من أدران الجاهلية، والإرادة من الشهوات، عبر أساليب للترقية والترقي على مدارج وضعية: الأمة الشاهدة على البشرية، والدعوة إلى عالم إنساني متعاون^(١).

ح - مراعاة الأولويات وسنة التدرج: من شواهد الصدق في التخلق بالقرآن مراعاة الأولويات والتركيز على داء الأمة، في أي مشروع للإصلاح. فكل رسول انطلق في عملية الإصلاح من معالجة أخطر مظاهر فساد الأمة التي يرمي إلى تنشئتها. ومن نماذج ذلك، ما يبينه القرآن في سيرة لوط وشعيب مع قومهما، من أن أي مشروع لإصلاح حال الأمم يتخذ من معالجة الداء الذي أصيبت به الأمة التي يخاطبها حجر أساس لمنهج حياة شامل لكافة متطلبات الحياة الطيبة. فجوهر دعوة لوط هي: التحذير من إتيان الرجال وهجر النساء. وجوهر دعوة شعيب هي: التحذير من التطفيف في المعاملات. وفي المقابل، يكاد جوهر رد المعارضين، لدعوة الرسل، أن يكون ثابتاً وواحدًا، متمثلاً في: الزعم بأنه ليس من حق أحد أن يتدخل في إدارتهم لأموالهم، وتفعيل قانون القوة والإكراه في مواجهة الرسل^(٢).

وما حُرمت البشرية في عصر من العصور من الوصول إلى الدعوة الرشيدة، إلا من جراء التشدد في النوافل، وتضييع الأصول، والاشتغال بالمختلف فيه، مع تضييع المتفق عليه، وعدم الوعي بالتمييز بين لباب منهج الله تعالى، وقشوره، والزهد في رعاية سنة التدرج التي هي سنة كونية وشرعية في الكون كله.

ومن أساسيات التدرج: البدء بما اتفق عليه البشر لا بما اختلفوا فيه، ومراعاة الفرق والرحمة والتلطف في الدعوة؛ لأن البشر لا يطيقون الفظاظة حتى من نبي، والسعي إلى الإمساك بمقاليد أسلوب الموعظة الحسنة، ب: حسن اختيار الموضوع والأسلوب والتوقيت

(١) د. يوسف القرضاوي، كيف نتعامل مع...، مرجع سابق، ٢٠٠٥م، ص ٦٨ - ١٢٥.

(٢) انظر: محمد جواد مغنية، مرجع سابق، ص ٢٩٥ - ٣٠٢.

والمكان، ومراعاة حال المخاطب، والوسطية في الترغيب والترهيب، وتحاشي إغراق المخاطب في أمور جزئية، وكذا تحاشي مخاطبة الأحياء بلسان الأموات.

ط - الإحسان إلى الآخر: في حين تكفي الموعظة الحسنة في تعامل أمة الإجابة فيما بينها، فإن من حق أمة الدعوة أن يكون الحوار معها بالتي هي أحسن. ومن مقتضيات (الأحسن) اختيار أرق عبارة وألطف أسلوب لتحقيق الوفاق، وإرضاء غرور الخصم. ومن النماذج القرآنية الواضحة الدلالة هنا، أن يسمي المسلم ما يفعله (إجرامًا)، في مقابل تسميته لما يفعله المخالف له في الدين (عملًا) تأليفاً له، وذلك في قوله تعالى: ﴿قُلْ لَا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [سبأ: ٢٥].

ومما يجافي هذا المبدأ، تلك الأدعية الاستفزازية تجاه أمة الدعوة، وذلك في ظل قوله تعالى: ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزَلَ إِلَيْكُمْ وَاللَّهُمَّ وَحْدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٦]، وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ٩٩]. فلا موضع للدعوة عليهم بالإبادة ولا بتتيمم الأطفال، ولا بترميل النساء.

فالقرآن الكريم يخاطب غير المؤمنين بعبارات من بينها: يا أيها الناس، يا بني آدم، يا عبادي، يا أهل الكتاب. بل إن القرآن الكريم وصف كل نبي بأنه: أخ لقومه، حتى وإن كذبوا برسالته. فالأخوة الإنسانية لا تتأسس على وحدة الدين. والإشارات القرآنية إلى تشبيه بعض العصاة من البشر بحيوانات، إنما تأتي في سياق مسخ الطبع لا مسخ البدن، ولا تقف عند حد من كفر بالله، بل تنال، في المقام الأول، من آمن به، ولم يقم بحق الإيمان. ومن مقتضى العدل، في معاملة الآخر، ملاحظة أنه إلى جانب وجود آيات تنعى على العصاة عصيانهم، توجد آيات أخرى، تثني على فطرتهم الصحيحة في أصلها، وعلى تمكينهم للإصلاح في الأرض، في لحظات تاريخية معينة، وعلى وجوب عدم أخذ إنسان بذنب غيره^(١).

ومن المهم هنا أيضًا إعادة بناء مفهوم الجهاد، لتحريره من النظر إليه على أنه يقف عند حد القتال في سبيل الله. فجهاد النفس، وجهاد المظالم والمنكرات، والجهاد بالقرآن بالدعوة والتبليغ، والسعي إلى تعزيز قدرات الأمة، ودعم الثغور، والسعي على المعيشة، جميعها صور للجهاد في مضامينه القرآنية. وجوهر الإسلام هو: السلم في كل هذه الصور، فهو

(١) د. يوسف القرضاوى: خطابنا الإسلامي في عصر العولمة، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ص ١٨٧ - ١٩٥.

يقرر: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ٢١٦].

ي - الاجتهاد بالضوابط القرآنية: من الأهمية بمكان، إعادة بناء حقل التنشئة الإنسانية من مدخل: تربية الوعي بمعالم وضوابط الاجتهاد من مرجعية قرآنية، بالاسترشاد بالموجهات التالية:

(١) لا اجتهاد بغير امتلاك أدواته من جانب إنسان عدل مرضي السيرة، يقتضي واقع الأمة الراهن أن يكون مؤسسة لا فردًا.

(٢) لا اجتهاد بغير استفراغ الجهد في تتبع الأدلة في مظانها الصحيحة ومعرفة مراتبها والموازنة بينها.

(٣) لا اجتهاد في المسائل القطعية، ولا في تحويل الظنيات إلى قطعيات، ولا على جهل بالحديث النبوي دراية ورواية، فيما لو كان هو أساس الاجتهاد، والحذر من إخضاع الشرع للواقع، والحفاوة بالجديد النافع على صعيد الأمور الدنيوية، وفروع الشرع، والوسائل إلى حفظ الأصول.

٢ - تأسيس العلاقة بين الإنسان وغيره على التغير، والتواصل:

تمثل هذه الركيزة لب الوصال مع القرآن، بضبط كافة العلاقات الإنسانية، على ناظمه. فمع أن الحق ﷻ هو الآخر المطلق، الذي تنتفي أية شبهة لإمكانية المماثلة بينه وبين أي مخلوق، كما تنتفي إمكانية التعدد والاشتراك بينه وبين خلقه، بما أن ألوهيته ﷻ تقتضي أمورًا أربعة: التقدم على كل ما عاداه، وإنشاء كل شيء، والسلطان على كل شيء، والعلو فوق كل شيء، بما ينفي أي مجال لوساطة قوى أخرى بينه وبين الإنسان، بما يعني في ذات الوقت التأسيس لحرية حقيقية للإنسان، فإن العلاقة بينه ﷻ وبين الإنسان تستلزم في وجهها الآخر التواصل، من مدخل كون كافة المخلوقات بمثابة: آخر نسبي للإنسان وَضَعَهُ اللَّهُ تعالى في خدمة رسالة الإنسان على الأرض، وَفَقْ ضوابط إلهية، واعتبار كمال أي مخلوق بما في ذلك الإنسان، كمالاً إضافياً ناقصاً، يستحيل في ضوئه التحول من مخلوق إلى خالق. وفي ظل ذلك، تأتي قابلية الإنسان للخلافة في الأرض، بما فطره الله عليه، وبما عززه الله به من هدى، من طريق ما تنزل به الروح الأمين، على النبيين والمرسلين.

ومن بين ما أكد عليه القرآن الكريم في طبيعة العلاقة بين الإنسان وربه، بيان أن كل المخلوقات تسأل الله تعالى: الرزق، والموت لأسباب وهنّها، والحياة لأسباب عزّها، وأن

نعمة الله تعالى على عباده، تتحصل بالتخويف تارة، والترغيب تارة أخرى، وأن الحق يرى مخلوقاته بشكل لا يتوقف، فيغفر ذنوبهم، ويفرج كربهم، ويداول الأيام بينهم، وهو مشرف على أحوالهم ومطلع على أفعالهم وأقوالهم. والوعد الإلهي للإنسان هو: أن يرزقه بجنة، في مقابل: العمل وفعل الطاعات وترك المعصية، وبجنة بالفضل الإلهي عليه، من مدخل: الرد على الإحسان بالإحسان. والميزان العدل الذي وضعه الله في الأرض، وأمر بعدم تجاوزه، هو: القرآن، لتضمنه كل ما يحتاج إليه الإنسان، على صعيد التخلص من القابلية للجور والبخس، من جهة، وطرد الغفلة وتحصيل الحجة، والتعرف على طريق الإحسان، من جهة أخرى^(١).

واستحضار الأمم لعلاقة الاستعانة بالله، وشهادة الله على السر والعلانية، تحول بينها وبين الوقوع في ست آفات: ذل الشهوات، والجهل، والخوف، والفساد، والحقارة، والوهن، فضلاً عن الشرور التي قد تأتيها من كافة المخلوقات الأخرى. ومن معالم صيانة حرية الإنسان، في هذا التصور القرآني: الابتلاء بالخير والشر، الذي يصل إلى حد إمكانية إلحاق الأذى بالرسول، والتأكيد على بشرية الرسل، وتأجيل محاسبة العاصي، وخضوع الأسباب لمسبب الأسباب، وتقرير قابلية الإنسان للغواية والتوبة، ونفي أي مظهر للتمييز في الرزق الدنيوي بسبب الإيمان؛ لأن تشديد المحنة على غير المؤمنين، كان سينفي حرية الاختيار الحقيقية في مجال الدين. والإنسان خاضع بالضرورة لأوامر الله التكوينية التي تسري على كل كائن حي، في مقابل كونه محكوماً بإرادته الإنسانية الحرة في فضاء الأوامر التكليفية، والتي هي جوهر الفضاء السياسي.

أما علاقة الإنسان مع المخلوقات الأخرى، فالقانون الإلهي الحاكم لها هو: المساواة المطلقة كأساس للتواصل والتراحم بين كافة البشر في كل زمان ومكان، على قاعدة: التسبيح المشترك، في ظل الحرية التوحيدية بين الإنسان والكون، عبر التناصح والتكافل والتدافع. ونواة هذه الحرية التوحيدية هي: الحرية الدينية، المرتكزة على الحرية الإنسانية، وانتفاء العصمة، وسنة الابتلاء الإلهي. وفي ظل هذه العلاقة يتأسس متصل أنماط العلاقة بين الأنا الداخل في أمة الإجابة، ومتصل أنماط العلاقة بين أمتي الدعوة والإجابة.

وفي ظل هذه المحددات، تأتي قدرة الإنسان على تطويع الطبيعة من جهة، وقابلية الطبيعة للتطويع من جهة أخرى، ضمن تيسير الله تعالى، كل مخلوق، لتحقيق غاية وجوده في هذا

(١) محمد بن علي بن محمد الشوكاني: فتح القدير الجامع بين الرواية والدراية من علم التفسير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،

الكون، لتأسس مسئولية الإنسان كمخلوق عابد مسئول في عملية العمران عن تغيير: نفسه، وبيئته، ومجتمعه، وفق النموذج الإلهي. فغاية وجود الإنسان هي: العبادة المتجسدة في العمران التوحيدي، الصادر عن إرادة إنسانية حرة خالصة لوجه الله.

وعلى خلفية بيان هذه العلاقة بين الله والإنسان وبقية المخلوقات، تتحدد المضامين السياسية للحرية التوحيدية كنواة لمنظومة القيم الإسلامية. ومن أهم هذه المضامين:

أ - إمكانية تأسيس علاقة إحسان، أو علاقة عقوق بين الإنسان والكون: تتعدد المراتب على هذا المتصل، بقدر اقتراب الجماعة البشرية من الفطرة التي فطر الله الناس عليها، أو ابتعادهم عنها. فمن مشيئة الله تعالى، أن لا يُجمع البشر على السجود الاختياري لله. إلا أن ذلك لا يمنع قيام السلام الإنساني على الأرض، فيما لو نجحت أمتنا الدعوة والإجابة في: تأسيس الكلمة السواء بينهما، على أن لا تستعبد إحداهما الأخرى، وأن تتعزز حرية الإنسان وكرامته، في علاقة ضابطها أمران: ما لدى كافة الأمم من الحقيقة التي تنزلت عليها، وما في الفطرة الإنسانية من جامع مشترك يمكن تأسيس الأعراف عليه، وبناء العلاقة التعاقدية عليه أيضًا.

وتأسس علاقة الإحسان بين الإنسان والكون، في المنظور القرآني، على علاقة تعاقدية نواتها هي: العهد الإلهي المؤسس، الذي يشمل: الميثاق الذي أخذه الله تعالى على البشر وهم في أصلاب آبائهم، بكونهم مطبوعين على التوحيد، مطالبين بالطاعة عن اختيار وتعاهد، لا عذر لهم في التقليد، والعهد المأخوذ على النبيين، ومن ثم على أممهم، بالإقرار بوحدة الرسل، وبوحدة دين الله تعالى من يوم أن خلق السماوات والأرض، والرسالات التي أوحى الله بها إلى من قصصهم علينا من الأنبياء والمرسلين، ومن لم يقصصهم علينا، والعقود الإنسانية التي أمر الله بحفظها والوفاء بها.

ب - محددات الأمر الإلهي التكليفي: جاء مفهوم الأمر في القرآن الكريم متلبسًا بالمشيئة الإلهية التكوينية، التي لا مرد لها تارة، ومتلبسًا بإرادة الإنسان - الطاعة أو المعصية - تارة أخرى. والأخير هو المقصود بالأمر التكليفي، في مقابل الأمر التكويني. ومع أن لفظ التكليف، لم يرد بالقرآن كصفة للأمر، فإنه ورد بشكل غير مباشر بمرادفاته ولوازمه^(١). ولهذا المفهوم سبعة محددات:

(١) انظر: د. السيد عمر: الأساس في علم السياسة، القاهرة، جهاز نشر الكتاب الجامعي بجامعة حلوان، ٢٠٠٧م، ص ٣٧-٤٣. انظر مادة أمر في القرآن في مرجع سابق، ص ٧٦ - ٧٩.

(١) وحدة دين الله تعالى: بما أن كافة الرسل - عليهم السلام - جاءوا بالإسلام، وكان محمد ﷺ هو اللبنة الخاتمة لصرح بيت الإيمان الذي ساهم فيه كل رسل الله السابقين وأممهم، فإن الدعوة المحمدية تردُّ كافة الأحياء، والأشياء، والبشر، إلى سُنن واحدة، وإلى شرعة واحدة، وتدعوهم إلى التمسك بالفطرة الإنسانية الأصلية كأساس لانسجام الإنسان مع نظام الكون كله.

(٢) عبادة الله: بالتزام منهجه في ترتيب العلاقات بين الإنسان وربّه على قاعدة: نفي التراحم، وترتيب العلاقة بين الإنسان والكائنات الأخرى على قاعدة: التمكين للتراحم. وجوهر تقوى الله هو تنفيذ هاتين القاعدتين، بترتيب منظومة من الحقوق والواجبات على أساسهما، وصولاً إلى: رعاية ما أمر الله به أن يوصل، بالجمع بين تقوى الله وتقوى الأرحام.

(٣) الابتلاء بالشر والخير: مع تكريم الله للإنسان، فإنه يبتليه بالشیطان، الساعي إلى تدميره بغرور، بأساليب ملتوية وخفية، تماماً كما فعل مع آدم وحواء من جهة، كما يبتليه بالإنعام عليه بالعناية الإلهية، وبحفظة يتعاقبون حفظه ما لم يغير ما بنفسه، مع نفي أي سلطان للشیطان على المؤمنين، وتعزيزهم بالمعنية الإلهية والرسالات المنزلة واستغفار الملائكة لهم.

(٤) سُنّة الإنضاج في مدرسة الشدة والرخاء: فالشدة تؤسس لقدرة الإنسان على الصمود، وعلى تجاوز الإصابة المؤقتة بها، في حين قد ينشغل في الرخاء بعمل ما هو من قبيل اللعب في نهاية الأمر حتى يؤخذ بغتة. وبالتالي، فإن الاختبار بالرخاء، لا يقل في خطورته، عن الاختبار بالشدة.

(٥) غريزة المحاكاة: خير زاد لغريزة المحاكاة عند البشر هو التزود بالأسوة الصالحة. وثمة طريقان للمحاكاة أمام البشرية: محاكاة القرآن بالبحث عن نصيب وافر من مضامين التخلق بأسماء الله تعالى وسيرة الرسل والصالحين، أو محاكاة حيوانات الغابة، والمتكاثرين المغرورين من شياطين الإنس والجن المكسبة لطباع القردة والخنازير والكلاب والحمير.

(٦) علاقة السفينة: بما أن الأرض هي البيت المشترك للبشرية، شاملة أمتي الإجابة والدعوة. والعلاقة بينهما ينتظمها أمران، كي لا تغرق السفينة: التدافع النافي للفعل السلبي على الأنا والآخر، والمبادرة والفعل الإيجابي المنجى لهما معاً.

(٧) الرقابة الضميرية: بروافدها الثلاثة: رقابة من يعلم السر وأخفى، المربية للضمير الحي، ورقابة الرسول وصالح المؤمنين، ورقابة النفس لذاتها.

ج - متصلات شبكة العلاقات الكونية: في ضوء هذا التحديد لطبيعة العلاقة بين الله والإنسان والمخلوقات، وبيان محاورها الرئيسة، تتحدد نواة شبكة العلاقات الكونية، ومتصلاتها السياسية. ودون دخول في تفصيلات لا يتسع لها المقام، تكفي الإشارة إلى أن نواة هذه الشبكة هي: صلة الإنسان بربه، ومنها تنشأ صلات نابعة ذات روافد ثلاثة: تفاعل الإنسان مع أشياء تحركه، وتفاعله مع أشياء يتحرك معها، وتفاعله مع أشياء تتحرك ضده. ومن هذه التفاعلات يتأسس:

(١) متصل الطاعة/ المعصية البشرية لله: يمتد هذا المتصل بين: أقصى درجات الطاعة مع الله تعالى، وترتيب العلاقات مع البشر، وكافة الكائنات، وفق شروطها، وأقصى درجات المعصية لله تعالى، والانفصام عن شرعه، في ترتيب العلاقة بالموجودات. وتنشأ عن ذلك أنماط من الصلة، تتراوح بين الوصل والفصل، والقرب والبعد.

ويتمثل متصل الطاعة النموذجي في: حسن استخدام الإنسان لما سخره الله له، ولما زوده الله به من قدرات في: اقتحام العقبة، وجوهرها: تعزيز حرية الأنا والآخر. وفي المقابل، يتمثل متصل المعصية في التكذيب بالدين، والعزوف عن سبل التمكين لكرامة الأنا والآخر، وعنوان المتصل الأول هو: الإحسان والعدل. وعنوان الثاني هو: الخيانة والعدوان. ومن أهم الآفات التي يحتاج الإنسان، إلى السعي الدائم - على الصعيدين الفردي والجمعي - إلى التخلص منها، للاحتفاظ بالفطرة السوية العابدة عن اختيار حر: النسيان، وتعطيل الحواس، والتقليد الأعمى، والتغريب، والخوف على مصالح دنيوية مكتسبة من منظور يفتقر إلى بعد النظر. ومن بين المضامين السياسية لهذا المتصل المعياري، التنشئة على مقومات أربعة:

(أ) التعامل مع كل الموجودات على أنها من خلق الله تعالى: هي بالتالي مادة لتفعيل الإنسان العابد لإرادة الله فيها، من مدخل اجتناب الخبائث والتمتع بالطيبات، وفق ضوابط لسلوكياتها لا تتغير عبر الزمان والمكان، كسُنن إلهية لا تتغير ولا تتبدل.

(ب) رد الأمر كله لله: فالإيمان هو شرط الأمن. ورأس الظلم المبدد للأمن هو: الشرك بالله، والتقاعس عن الحكم بما أنزل الله.

(ج) التلازم المطلق بين التوحيد ووحدة الحقيقة: فالتناقض بين الوحي والعقل هو في حكم المستحيل، والانفتاح الدائم أمام الدليل الجديد هو روح ما أمر الله به في كتابه الكريم.

(د) حسن الظن بالله كأساس لاستعادة الفطرة الأولى: عبر الوعي بأن جوهر الدين هو الحنيفية السمحاء الجامعة، وبأن الفرقة هي بمثابة خروج على روح الدين. ومن ثوابت علاقة الإنسان بالكون في ظل اتخاذ الحرية التوحيدية ناظمًا للعمران الإنساني: الإيمان بأن مبدع الكون ومالك أمره كله هو الله، وكل ما يحدث في الوجود هو من صنع الله، والإنسان هو مجرد مستخدم لأسباب خلقها الله تعالى، وهو مسئول عن الأخذ بالأسباب والتنقيب عن سنن مبثوثة في الكون مع استحضار رقابة الله له، والوعي بأن المخلوقات لم تُخلق عبثًا، ولم تترك سدًى، وهي مملوكة لله، والإنسان مجرد مؤتمن عليها، مسموح له بالانتفاع بها في حدود الإحسان إليها ونبد عقوقها، في سياق التكافل بين المسيحين بحمد الله.

وهذا الناظم التوحيدي شامل للهويات الإنسانية بكل مستوياتها، في كل زمان ومكان. فالبشر على الدوام أمّتان، أولاهما هي: أمة الإجابة، التي يخرجها الله تعالى لنفسها ولأمة الدعوة. وعنوان أمة الإجابة هو: التعارف، والتدافع التكافلي في مواجهة المنكر كله، سواء كان من فعل الذات أو الآخر، وإهدار كافة الفروق الإنسانية الخارجة عن إرادة الإنسان. وهي أمة أمية مفتوحة قريبة من الفطرة النقية، تمثل أداة للبلاغ بما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين الله والإنسان والمخلوقات، مع دفع الفتنة في الدين. وهي أمة لا تتمركز حول العرق، بل أمة رسالة وأخوة جامعة تحب لغيرها ما تحب لنفسها، وتسعى بوحدة الرؤية والإرادة والعمل الصالح إلى إقامة الميزان بالقسط بين ما هو مادي وما هو روحي، وإلى محاكاة الجنة، كما وصفت في القرآن الكريم على الأرض، وعنوان فعلها هو: النصيحة والتناصح بين بني الإنسان، على قاعدة: حب الإنسان لنفسه ما يحبه لغيره، والتفاعل بين بني الإنسان عبر: النصيحة الجامعة لله ولرسوله ولكتابه ولعامة المسلمين، وعدم تزكية النفس، وعدم الطمع في السلامة من أذى الناس، والتربية على الأمانة، والشفاعة الحسنة، ورد التحية بمثلها أو بأحسن منها، والمجادلة بالتي هي أحسن، والتواصي بالحق والصبر، وتعظيم ما عظمه الشرع، والنظر إلى الكائنات بعين الحرية التوحيدية.

(٢) المتصلات العلاقية الإنسانية: تنشأ من التصور السابق مجموعة من المتصلات العلاقية الإنسانية، بعضها يمثل: متصل أمة الإجابة، وبعضها يمثل: متصلات أمة الدعوة. وتوجد في داخل كل متصل أنماط لعلاقات سوية بين التابعين له في داخله، وللعلاقة بينه وبين الآخر، على النحو التالي:

(أ) متصل أمة الإجابة: أهم ما نود التأكيد عليه هنا هو: انتفاء العصمة، وانتفاء التماثل داخل أي متصل إنساني. ودون دخول في تفصيلات لا يتسع لها المقام يمكن الإشارة إلى

أن متصلات أمة الإجابة تضم: المُخْلِصِينَ والمُخْلِصِينَ، مرورًا بالمقتصدين فالظالمين لأنفسهم فالمنافقين. ويمكن التمييز على المتصل العلاقي الخاص بأمة الإجابة، بين عدة أنماط، وَفَقًا لمؤشرات للتصنيف. فثمة:

(أ/١) نمط الأسوة الحسنة: ويشمل الرسل والأنبياء، وفئات المنعم عليهم من الصديقين والشهداء والصالحين. وتتأسس علاقة هذا الأنا مع البشرية على: تزكية البشر ببيان النموذج الإنساني المجسد للوحي الصحيح المنزل، وإمداد البشرية بالمعايير السلوكية لهذا النموذج، وفي مقدمتها: اللين وعدم اليأس من روح الله، والتأكيد على بشرية الرسل مع انحصار الفارق بينهم وبين غيرهم من البشر في كونهم يوحى إليهم، واعتبارهم على رأس المسؤولين أمام الشرع، والتمكين لفضيلة العفو عند المقدرة، وبناء الأسوة الحسنة لأمة الإجابة في كل زمان ومكان، بتجسيد أخلاقيات الأمة الداعية إلى الخير المعتمدة بحبل الله، الساعية إلى حيازة أسباب القدرة، على تلبية هذا التكليف، والمتخلقة بالوسطية، القائمة بالبر والتقوى والإصلاح بين الناس، وبالسعي إلى الوحدة والإيلاف الإنساني، بأوسع معانيه، بما فيها: حسن الجوار والبر والعدل حتى مع الخصم، والإحسان إلى الغير، وتفعيل مثلث التحرر والحرية والتحرير، والثبات في الثقة بحسن العاقبة، والسعي إلى التعارف، والدعوة إلى الارتقاء إلى مستوى كلمة سواء، وتعليق حب الله ورسوله على حب ما سواهما.

(أ/٢) نمط المجتمع المسلم، والدولة المسلمة: يبدأ هذا المتصل بالمحاكين في سلوكهم للنموذج النبوي والسابقين بالخيرات، مرورًا بالمقتصدين، فالظالمين لأنفسهم بالإفراط والتفريط، وصولاً إلى من لا يزالون في عداد أمة الدعوة.

فالمجتمع المسلم القائم على قاعدة: لا إكراه في الدين، يتسع للمسلم ولغير المسلم. ويمكن تصنيف أنماط فرعية داخل هذا المجتمع بمعايير من قبيل:

(أ/٢/١) الالتزام بمنهج الله: ينقسم البشر على هذا المعيار إلى: محسنين حنفاء، ومتناجين بالإثم والعدوان، ومختانين لأنفسهم مستخفين من الناس لا من الله، منافقين، مستكبرين في الأرض يلبسون الحق بالباطل.

(أ/٢/٢) الموقف من القرآن: ينقسم البشر على هذا المعيار إلى: الراسخين في العلم، وأصحاب القلوب الزائغة المتبعين للمتشابه، والهاجرين للقرآن.

(أ/٢/٣) العلاقة الأسرية: ينقسم البشر على هذا المعيار إلى: صالحين وصالحات حافظين للغيب بما حفظ الله، معرضين ومعرضات يخشى نشوزهم.

(أ/ ٢/ ٤) الجهاد: يتوزع البشر على هذا المقياس إلى: مجاهدين بالمال والنفس، وقاعدين من أولي الضرر الناصحين لله ورسوله، وقاعدين من غير أولى الضرر، ومستضعفين لا حيلة لهم، وظالمين لأنفسهم بقبول وضعية الاستضعاف رغم قدرتهم على التخلص منها، ومرجفين، مثبطين للهمم، سمّاعين للمرجفين والمثبطين.

(أ/ ٢/ ٤) الموقف من وحدة دين الله الحق: ينقسم البشر على هذا المعيار إلى الكافرين حقاً، الذين يريدون التفريق بين الله ورسوله وبين كتب الله تعالى، والمؤمنين حقاً بالله ورسوله وكتبه وقضائه وبالיום الآخر.

وهكذا يتضح، بجلاء، أن عصمة متصل أمة الإجابة، تتأسس على أمر تكليفي، يجب السعي إلى إنجازه، عبر تلمس أسباب إجماع الأمة في الرؤية والإرادة والفعل، وليس هو سمة تكوينية للأمة. والفصل في التعامل مع نماذج الانحراف على صعيد توصيفها ومعالجتها هو: تفعيل ميزان التقوى. فوسط أمة الإجابة عرفت البشرية نماذج من أمثال: قابيل، والسامري، وقارون، وأخوة يوسف. وبالمثل ظهرت نماذج للانحراف الجمعي من بينها: النموذج الإسرائيلي، الذي عرف: الانحراف بعد الإيمان، وعرف متصلاً علائقياً يبدأ من: الطائفة التي دخلت في الإسلام، والأمة المقتصدة، التي تؤدي الأمانة إلى أهلها، التي تقيم علاقة متكافئة مع الآخر، مؤسّسة على ما احتفظت به من فطرة صحيحة، مروراً بطائفة من الجهلة، الأسيرة للأماني والأوهام، وصولاً إلى طائفة من علماء السوء تحرف الكلم عن مواضعه، وتنقض الميثاق، وتسوّل لأتباعها أنهم أبناء الله وأحباؤه.

(ب) متصل أمة الدعوة: يضم هذا المتصل، المؤمنين بما أنزل إليهم فحسب، والمعاهدين لأمة الإجابة، مروراً بأصحاب الموقف المحايد، وصولاً إلى دعاة فتنة الناس في دينهم، الساعين إلى إخراج المؤمنين من ديارهم. ولم يخلُ صف هذه الأمة أبداً من عناصر نموذجية للصلاح كامرأة فرعون ومؤمن آل فرعون. بل إن النموذج الفرعوني، كواحد من أعتى نماذج هذا المتصل العلاقي، لم ينبذ مبدأ الحوار إلا بعد أن أُقيمت عليه الحجة، ووقع في الظن بأنه يمثل الرشاد والصلاح، ولم يبدد فرصة الوقوف في مواجهته عند حد البلاغ المبين، غير سلوكه المتمحور حول: الاستكبار في الأرض، واستضعاف الآخر، ونسبة الشر كله إلى الآخر، رغم كل الأدلة على العكس، ورفض الدخول في دين الله، إلا في لحظة الموت^(١).

(١) محمد بن علي بن محمد الشوكاني: فتح القدير الجامع بين الرواية والدراية من علم التفسير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٢٤١هـ، ١٦٥ / ١٧٧، وانظر: د. السيد عمر، الأنا والآخر في المنظور القرآني، القاهرة، مركز حوار الحضارات بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، قيد النشر.

خاتمة

إذا كان البحث العلمي بمثابة فعل إنساني مسؤول، فإن من أول حقوقه، التأكيد على إتيقانه. وشروط هذا الإتيقان خمسة: الصدق في صدوره، والأمانة في أدائه، والتناغم بينه وبين فعل الجماعة الكلية، وتلمس خصبه في ذاته وتخصيبه في امتداداته وتفاعلاته لغيره، وحمله لحلم كمال الإنسان وموجبات السعي إلى تحقيقه. ومن حقوق البحث أيضًا تحمل المسؤولية تجاهه، بمتابعة امتداداته وآثاره في التصور والتنفيذ، والمحاسبة الذاتية تجاهه، من منطلق التحرر من وهم الكمال في الفعل الإنساني، والشجاعة في المواجهة المحففة بتوقع الخلل ومعالجته، بقدر الحفاوة بإحراز تقدم على طريق الكمال في المشروع الحضاري الإسلامي.

ولا يعدو ما أنجزته هذه الدراسة، مجرد لبنة تأسيسية لبناء التنشئة السياسية الإسلامية من منظور قرآني. وهي لبنة طرية العود، سؤالها المُلح هو: ما السبيل إلى صقلها، ورفع القواعد منها؟ فغاية ما نطمح فيه أن يكون توفيق الله تعالى قد حالفنا، في هذه المحاولة الرامية إلى التوصل إلى مخطط أولي بالغ السذاجة، للإجابة على السؤال البحثي لهذه الدراسة: ما هي نواة بناء علم التنشئة السياسية الإسلامية؟ وما هي شروط ترشيد عملية التنشئة الإنسانية، على صعيد العالم بأسره؟.

ومعيار جدية هذه الدراسة عندي هو أن تكون قد توصلت إلى لبنة تأسيسية لتحديد تلك النواة وتلك الشروط، من مرجعية قرآنية. إلا أن جدوى تلك اللبنة تظل مرهونة بمشروع بحثي ضخم يقوم به فريق بحثي، يستشعر الحاجة الملحة لصقلها، والمراكمه عليها، ورفع قواعد علم التنشئة الإنسانية الإسلامية على صيغة أشد إحكامًا، مما توصلت إليه هذه الدراسة.

وإن كان لي من مساهمة آنية، في استشراف آفاق الطريق إلى الصقل، ورفع القواعد، وبيان شروطهما، فإنني أشير إلى أنني بصدد التخطيط لمشروع بحثي جماعي برعاية مركز الدراسات المعرفية حول بناء خريطة المفاهيم القرآنية المتعلقة بالتنشئة السياسية الإسلامية، وأطرح قائمة من الموضوعات الحيوية، التي أرى أنها لم تحظ بالقدر اللائق من الحفر المعرفي. إلا أنني أرى أن شرط صقل وتطوير ما قدمته هذه الدراسة، على صعيد الانضباط المنهجي، وصياغة أجندة القضايا الأولى بالدراسة في حقل التنشئة السياسية، هو: الحذر من الانطلاق في رفع قواعد بنية علم التنشئة السياسية، عن عمد أو عن غير عمد من مرجعية غير مرجعية الوصال المباشر مع القرآن.

ولست أول من أطلق هذا التحذير. وتتملكني رهبة الإحساس بأن القعود عن تلييته، يكاد يمثل خلقاً سائداً في عالم اليوم، رغم أنه لا سبيل لإصلاح حالة العمران الإنساني إلا بأخذه بقوة. فمنذ عشرين سنة، انتظمت دراسة مهمة - في سلك عشرات الدراسات التي أخرجتها أقلام عقول إسلامية، من أمثال: مصطفى صادق الرافعي، ومحمود شاكر، ومالك بن نبي، وإسماعيل الفاروقي، والشاهد البوشيخي - في التحذير من أن الأمة الإسلامية ترسل جحافل من المبعوثين إلى الخارج لاستكمال دراساتهم، فيعودون وفي أيديهم معاول هدم لا أدوات بناء، وخلصت بكل صرامة إلى أنه: ما لم تراجع الأمة موقفها، فإن الابتعاث سيكون هو الطريق إلى الانتحار والفناء الكامل لهويتها في الحضارة الغربية. وحددت المخرج من هذا المصير ب: حسن النية والإخلاص، في فك الارتباط بالتوجيه الغربي، المستشري في جسد الأمة، عبر صنائع الغرب المنبثة في كوادرها التربوية والتعليمية، التي تصنع لها حلقة مفرغة تعيد إنتاج نفسها بنفسها.

ويطرح هذا التحذير أسئلة مصيرية: كيف نقتبس التفوق التقني العلمي من الغرب، مع الحفاظ على بصمتنا الحضارية وثقافتنا؟ وما السبيل إلى التدافع الحضاري في مواجهة أدوات الإمبريالية ومطايهاها، وعلاقتها بالصهيونية؟ وما الدرس الذي يجب أن تتعلمه أمتنا من النموذج الإسرائيلي في حماية الهوية اليهودية، بالقياس بالانفتاح غير المحسوب من جانبنا على حقل ثقافة الآخر وطرائق تنشئته السياسية؟ وما السبيل إلى تزويد المبتعثين بأسباب الحصانة الفكرية والأخلاقية، وتربيتهم قبل إرسالهم؟ وما السبيل لمواجهة عمليات غسيل المخ الأكاديمية الهادئة المخادعة التي يتعرضون لها من رواد، يتخفون في ملابس الكهنوت الأكاديمي؟. تكمن الإجابة على هذه الأسئلة المشروعة في بناء علم تنشئة إسلامية بديل، يفرخ نوعية من المبعوثين، ذات رؤية عقيدية مستنيرة شاملة، تنخرط في جهاد من ثلاثة أنواع: جهاد النفس، وجهاد عبر المجتمع المسلم بالخارج، وجهاد في صميم المجتمع العام غير المسلم. وتتأسس عملية التنشئة السياسية، في ضوء هذا التصور، على رؤية كونية تجمع بين بُعدين: بُعد مادي تحسه الحواس، ويناط بالإنسان كشف أسرارها، وبُعد غير مادي غائب أكثر عمقاً وأهمية، ينعكس على وجوده الكوني بدءاً من عملية النشأة الأولى، مروراً بكافة التفاعلات الكونية، وصولاً إلى النشأة الآخرة ويوم الحساب. ومن شأن استحضار هذين البعدين معاً التحرر من أسر الحواس ومحدوديتها، وربط الممارسات الإنسانية بأفق أرحب نابع من الإيمان بالغيب، وتخطي وضعية الاكتفاء بحالة مماثلة لمن ﴿يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَفِلُونَ﴾ [الروم: ٧].

وَبَلَّغَةٍ أُخْرَى، يعني تجاوزَ عملية التنشئة للظاهر، إلى رحاب الغيب، التأهل لامتلاك نظرة مستقبلية مستقلة، يصعب أن تقبل ما ينتجه العقل البشري دون تدقيق وسبر أغوار، حيث تحتكم إلى الثابت في معايرة الظن البشري. والإنسان بطبيعته ينزع إلى الماورائيات، من أجل امتلاك رؤية عقائدية شاملة ورحبة الأفق. ويؤدي هذا النزوع إلى استحضار الرغبة في الإتقان والإحسان. ومما يركز عليه الإسلام في هذا الصدد الأمر بأخذ الزينة، وإمالة الأذى، وتجاوز العدل إلى الإحسان، ومراعاة سلم الأولويات في المسؤولية، انطلاقاً من المسؤولية عن النفس، وعن من تعول.

ومن شأن هذه الرؤية حصول الإنسان على فرصة فريدة للاستفادة من خلاصة التجارب الإنسانية عبر الزمان والمكان، لتوظيفها في رحلة حياته القصيرة والإضافة إليها. وآيات القرآن الكريم تفتح للأمم منابع القيم والعبر والدلالات التاريخية، وتغذي قابليتها لاستشراف المستقبل القريب والبعيد، بالتواصل مع أفق زماني مفتوح، وأفق مكاني يغطي الكرة الأرضية بِرُمَّتِهَا، من لحظة هبوط آدم وحواء إلى الأرض، إلى اليوم الآخر.

ويغدو الموت في هذا السياق مجرد لحظة تأهيلية لخلود لاحق. وتمتد الذات الإنسانية التي تتم تنشئتها وفق هذه المعطيات، في الزمن وفي المكان، على نحو يستعصي على إمكانية العدم أو الفناء، حيث تصير على ضوء هذا التصور، شهيدة حاضرة حية قبل الموت وبعده. وفي ظل هذه المعطيات لا يصير حب الموت دليلاً على عشق الفناء، بل على الطموح في حياة أرقى، وفي مجابهة مخاطر الفناء. وعبر الامتداد الأفقي في الزمان والمكان، تحقق الذات الإسلامية الامتداد العميق، في الروح والحس والوجدان^(١).

ويستدعي النسيج على هذا المنوال في عملية التنشئة، الحُضَّ على السعي الدائم إلى التغيير النابع من داخل النفس، غير المفروض من الخارج المتحقق بالإقناع بالحجة والبرهان، بعيداً عن الإكراه والقسر. ولقد بلغ القرآن الكريم في دفاعه عن الاختيار الحر كأساس للتغيير إلى حد اعتبار الإكراه فتنة تفوق جريمة القتل. فالحق يقول: ﴿وَالْفَنَاءُ أَشَدُّ مِنْ الْقَتْلِ﴾ [البقرة: ١٩١]، ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرَهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ٩٩]، ويحض القرآن الكريم على طلب البرهان وتقديمه، وعلى الوعظ والمجادلة بالتي هي أحسن، بحيث يتقبل العقل الأفكار والعقائد عن تدبر ودليل. بل إن كلمة الدين جاءت في القرآن الكريم مرادفة للعلم، مؤشرة بذلك على حقيقة استحالة التناقض بين الدين والعلم الصحيح.

(١) د. عماد الدين خليل: حوار في المعمار الكوني وقضايا إسلامية معاصرة، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٧ م.

ومن أهم مقتضيات الحرية، بالتالي، الاجتهادُ. فالأخير جزء أصيل من التكليف الإلهي للإنسان، بما أنه الأساس لإقامة الشريعة في واقع الفرد والجماعة، والقيام بفروض الكفاية المحققة لوصف الأمة بالشاهدة، وهو السبيل إلى استكمال أدوات الخلافة في الأرض ولا يُعد الرجوع إلى العلماء تقليدًا منهياً عنه، بل هو سبيل لتعزيز الحرية، ودليل على الشعور بالمسؤولية، التي تقتضي واحدًا من اثنين: إما طلب العلم، وإما سؤال أهل الذكر.

فالاجتهاد هو السبيل إلى حماية الأمة من آفتين: التسيب، والتبس. ولا ينبغي أن يتوقف الاجتهاد، ولا أن يجتهد عصر لعصر. وجوهر المعضلة التي تواجهنا في هذا الصدد تتمثل في قلة الممتلكين لشروطه المعتبرة في اللحظة التاريخية الراهنة، القادرين على بيان جوهر النظام الإسلامي، وتجلية معالم الطريق إلى تطبيقه على الواقع التاريخي بمعطياته المكانية والزمانية، إلى جانب زيادة الهوة بين الشريعة والواقع على مستوى الجماهير والسلطة الحاكمة والمؤسسات ومجريات الحياة اليومية.

ومما ينقصنا أيضًا الآن التدريب على تحويل الأفكار والمبادئ الإسلامية إلى برامج عمل، وتجاوز الاجتهاد في الجزئيات السيّرة، لصالح الاجتهاد على مستوى القضايا الكبرى، والنقاط المفصلية المُلِحّة في الواقع الإسلامي المعاصر، وقراءة التحديات المعاصرة من موقع المبادرة ومن المرجعية الإسلامية، وليس من موقع رد الفعل، ولا بالمفردات ووحدات التحليل الوافدة.

خلاصة القول أن أمتنا تحتاج إلى حوافز إيجابية للاجتهاد، تحقق نقلة تصورية اعتقادية، ومعرفية ومنهجية، قادرة على تحريرها من الأغلال التي قيدتها في القرون الأخيرة. وأساس النقلة الاعتقادية هو استعادة الرسالة الحضارية المتمثلة في « الخروج بالنفس من الظلمات إلى النور، ومن العسر إلى اليسر »، عبر الحرية التوحيدية. وجوهر هذه النقلة المعرفية المرجوة، هو التحول المعرفي في الاتجاه الذي تحدده القراءة بسم الله، كأساس لإعادة تشكيل عقل المسلم، على نحو يحرره من دواعي القلق والاستسلام، ويدفع به في اتجاه الحركة الواثقة الباحثة عن المضامين القرآنية المعرفية من جهة، والمضامين المعرفية المبنوثة في الكون من جهة أخرى.

أما النقلة المنهجية المرجوة، فترتبط بالبحث عن الطريق المستقيم إلى الهدف المحدد. وجوهر هذه النقلة هو العودة مرة أخرى بالعقلية المسلمة إلى رحاب (علاقة السببية) في كون بناء الله تعالى، على سُنن لا تتبدل ولا تتغير، كقاعدة لا ينفىها الاستثناء بل يؤكدّها.

والقرآن هو المَعِينُ المنقطع النظير، لتوجيه العقل الإنساني إلى تشكيل رؤية تركيبيّة للكون والحياة تربط الأسباب بالمسببات، وتتجاوز النظرات القشرية المختزلة، والمقاربات السطحية الوهمية، إلى رحاب المقارنات العميقة، الرامية إلى تحديد شبكة العلاقات، والتوصل إلى السنن الحاكمة لها. بمعنى آخر، يوفر النص القرآني أركان ومقومات بناء عقلية تركيبيّة استشرافية جامعة تنظر في الكون من بداية الخلق إلى نهايته، مستكشفة معالم الإبداع، والقوانين الخادمة للتمكين للأمة في الأرض.

ويؤكد القصص القرآني على خضوع التاريخ الإنساني لقوانين ونواميس حاكمة. ويرفدنا القرآن الكريم بأصول منهج التعامل مع التاريخ البشري كميدان للاختبار ولبناء العبرة، والتعرف على النواميس كمسالك مقننة للحركة الإنسانية الرشيدة، ويبين الثوابت في الظاهرة الإنسانية، ومآلات التفاعل بينها وبين ما في الكون من مخلوقات. ولا يؤكد القرآن على ثبات هذه السنن فقط، وإنما يحولها إلى دافع حركي، يفرض على الجماعة الإنسانية، تجاوز تكرار الأخطاء التاريخية، ومحاكاة تجارب التعامل بالحسنى مع قُوى الكون الأخرى. ويدعو القرآن في هذا السياق إلى إعمال الحواس في النظر فيما حولنا، والتدبر فيه، وتحريك البصيرة والعقل في عملية التنقيب عن السنن، وفي عملية الإبداع في توظيفها واستيعابها في حمل الأمانة.

ومن الأسباب المهمة لاستواء عملية التنشئة في هذا الصدد، ما يقدمه القرآن الكريم لنا من حافز عقيدي مؤسس على الوسطية، والتسبيح المشترك بين الأزواج المخلوقة، على نحو يتجاوز الصراع، ويؤسس لفعل إنساني دائم، للحضور في قلب شؤون العالم، ولتحقيق مفهوم الشهادة على الناس بعقلية منفتحة ومتجددة، وذات طابع جامع، يحوّل التحدي إلى فرصة للارتقاء، لا إلى سبب للوهن أو للصراع.

وعلى ضوء ذلك ينبغي أن يتصدر السعي لبناء الوعي بالمنهج الإلهي سُلّم أولويات عملية التنشئة، فيما لو أردنا استعادة العزة الإسلامية. ولباب هذا المنهج هو التفكير المنظم البعيد النظر، في مستويين: حشد الطاقات، والتنسيق بينها لتصب في خدمة هدف واحد هو: الخلافة في الأرض. والمنهج بذلك هو بمثابة العدسة اللامة. ولا منهج دون اجتهاد وتخطيط مدروسين، ودون عقلية متجددة وقادرة على الإبداع بالتعامل مع وضعية الوهن الراهنة التي تعاني منها الأمة.

وهذه قائمة إرشادية لبحوث مقترحة لدرجتي الماجستير والدكتوراه في حقل التنشئة السياسية:

سنكتفي في هذه القائمة بالإشارة إلى مجموعة من العناوين الجديرة بالدراسة في هذا المجال، والتي لا تتوفر على حد علم الباحث حالياً أكثر من مجرد مقاربات أولية بالغة العمومية لها:

١ - فقه الأسرة المسلمة:

يتصدر تأسيس الفقه السياسي للأسرة الموضوعات الأولى بالدراسة المعمقة، في مجال التنشئة السياسية الإسلامية. ومن أهم محاوره: موجهات العلاقة بين الوالدين والأبناء، والإعداد التربوي للوالدية، وأطر إثراء القدرة على تحمل أمانة الوالدية، وتعزيز مجدّدات الفطرة السوية لدى الطفل، التي تكفل إخراج جيل من الأطفال المسلمين المتسمين بالمبادرة والنشاط والوعي بالذات، وبالبيئة، وبالعلاقة الجامعة بينهما، والتلقائية المكسبة لسمة: الامتلاء بالرغبة في التطابق بين الظاهر الباطن.

ويتعاقب مع هذا المستهدف، البحث في سبل تصحيح أساليب التقويم المستخدمة حالياً في كافة قنوات التنشئة، بما يؤسس للتخلص من التقويم المتسلط، والتمكين للتقويم الإنساني المكرس للتواصل، والذي يبدأ وينتهي باحترام كرامة الإنسان، و الارتقاء بعملية التربية لتتحول من: موقف متكرر، إلى موقف للتدبر والاستغراق، حيث يجد المرء قيمته وهويته في إنجاز الحضاري، في رحاب الاهتمام الناضج بالكون كله والتحرر من التركيز على الذات، والتدرب على الإبداع والإثراء المتواصل.

٢ - تنشئة الأنساق الإنسانية المكرومة العابدة الحرة:

من الموضوعات المهمة التي تحتاج إلى دراسات جادة: بناء أنساق إنسانية عمرانية منتظمة بأيام الله، من مستوى الأسرة، والجماعة، إلى مستوى أُمِّي الإجابة والدعوة، ورسم منارات السبيل إلى تنشئة فرد مسلم على وعي بمسؤوليته عن كافة الأنساق السياسية المجتمعية، وعلى معرفة بالوظيفة الظاهرة والمستترة لمختلف البنى المجتمعية، وبطرق الجمع بين المحافظة والتغيير في قنوات التنشئة. وبتعبير آخر: كيف يمكن تنشئة الفرد المتحلي بالمسؤولية الذاتية عن الأمة، بعناصرها الثلاثة:

أ - الاهتمام المحقق للارتباط العاطفي بالأمة: تجاوز الانفعال مع الجماعة، والانفعال بالجماعة، إلى: التوحد معها، وتعقلها، والتفكير بها. وفحوى الحالة الأخيرة هو: الجمع

بين التوحد مع الجماعة وتعقلها، وبين الاهتمام المترن بأمرها كله، المستهدي بنور الشريعة والعقل.

ب - فهم الفرد للأمة: بحاضرها وماضيها ومستقبلها، مع فهم المغزى الاجتماعي لتصرفاته.

ج - المشاركة السياسية: بأبعادها الثلاثة: تقبل الفرد لدوره، والعمل مع الجماعة، وتجاوز مسايرتها إلى تقويم أداؤها.

د - ترشيد قنوات التنشئة السياسية: كافة قنوات التنشئة السياسية، قنوات معرفية تربوية، يمتد فضاء الدراسة النظرية والعملية لها ليشمل الحاضر والماضي والمستقبل. وتعد البصيرة الاجتماعية شرطاً أساسياً للاستنارة العلمية، وتحتاج الأمة بالتالي إلى: الباحث والمربي القدوة المتحرك بقوة العقل والقلب المطمئن في آن واحد، بل تحتاج إلى الجماعة التربوية، والبيئة الاجتماعية المجتمعية الحاضنة للفطرة الإنسانية السوية. وتحتاج هذه الأطر إلى دراسات معمقة تكفل الكتابة والقراءة والفهم المعزز للفطرة الإنسانية السوية، وبناء الإلزام الذاتي المتجاوز للإلزام المقاوم والمتقبل، والمتمحور حول التوحد مع الجماعة من منطلق: الاختيار الحر وعمل الواجب، والثقة النابعة من الوعي الظاهر بواقع الأمة، والوعي الباطن بخبرتها الخاصة، والوعي الفائق بأركان ومقومات نموذجها الحضاري، عبر تصور: مشروع العمل الصالح، وتصور نتائجه، وعملية نقله من عالم التصور إلى عالم التحقق، ومواجهة توابعه وعواقبه^(١).

هـ - الحرية التوحيدية والعمران الإنساني: جوهر هذا الموضوع هو تحليل قيمة الحرية المؤسسة على التوحيد كنواة لدوائر إنسانية تسعة: النفس الواحدة المخلوق منها زوجها، والأسر، والأفخاذ، والعشائر، والبطون، والقبائل المتعارفة، والشعوب المتعارفة، والأمة الواحدة العابدة لله، وأمة الدعوة، والإنسانية المكرمة. ومحاور التحليل النسقي لهذا المفهوم هي: بناء مفهومي الحرية التوحيدية والعمران الإنساني من القرآن وصحيح السنة، مع التركيز على الأنساق السياسية وطبيعة علاقتها ببيئتها، وبمنظومة القيم، وبقواعد السلوك السياسي.

ويركز الباحث هنا على تجلية الرؤية الكلية الإسلامية للإنسان الرباني، وللأمة كنسق جامع، وللدن كمنهج حياة شامل، وللإنسانية كجسد واحد متراحم ملتزم بمجموعة

(١) د. سيد أحمد عثمان: التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م، ص ٤٠ - ٥٩.

من المواثيق المرتكزة على التوحيد. ومن أهم الإشكاليات ذات الصلة بهذا الموضوع: البحث في أطر وآليات التنشئة الذاتية، والتنشئة المجتمعية، والتكافل السياسي، وجوهر القيم السياسية الإسلامية، ومنظومتها، والعبرة المستفادة منها في التعانق مع الواقع في ظل نماذج ودراسات حالة، وتحديد شروط وآفاق تفعيل عملية التنشئة السياسية، والارتقاء بقنوتها.

و - السنن الكونية لقيام الأمم وسقوطها وإحيائها: جوهر هذا الموضوع هو البحث من خلال القصص القرآني عما ورد في القرآن الكريم وفي صحيح السنة، فضلاً عن البحث في الخبرة التاريخية للأمم، من أجل استخلاص الثلاثية التالية:

(١) معالم عدل الله في الأمم: عدم تغيير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، وتعجيل الجزاء للأمم في الدنيا، ومحورية الخصوصية والهوية الذاتية للأمم، ومبدأ المسؤولية الجماعية، وأساسيات العدل التوزيعي والتصحيحي، وسنن الاجتماع والعمران الإنساني.

(٢) محاور الواجبات السياسية الفردية والجماعية: حسن التدبير، والوقوف عند حدود الشريعة، والتناصح والمراقبة المتبادلة، وقبول العدل من الآخر، وتقديم الإحسان إليه.

(٣) الوعي بدورة استقلال الأمم: تحريك دواعي الاعتلال لدواعي البراءة منها، مما يؤدي إلى تشكيل صفوة ذات غاية سياسية، تأخذ من الناظم الديني سفينة لتحقيق الإجماع الرشيد، وبث روح الاستقلال في العامة^(١).

ز - مداخل الإصلاح السياسي في المنظور الإسلامي: يدور هذا الموضوع حول:

(١) مرتكزات مفهوم الإصلاح الإسلامي: المتمثلة في: التوحيد، والعقل المحرر من الخرافة، والنظر المستنير في الكون، والأخذ المباشر من القرآن والسنة، وإقامة شرع الله في الأرض، وتكريم الإنسان، والبحث في مفسدات كل من نظام الفطرة، ونظام الدين.

(٢) دورات فساد الأمة: دورة فرقة الأمة، ودورة طغيان القوة غير الملتزمة بالشرع، ودورة التغيير الصوري للأمم، وأنماط المفسدين.

(٣) شروط استعادة العافية السياسية للأمة، ودورة التغيير السنني للأمم.

ح - الدور السياسي لقنوات التنشئة السياسية: تحتاج كافة قنوات التنشئة السياسية التي تشمل: الأسرة، والأقران، ودور العبادة، ودور التعليم، والجمعيات الأهلية، والنوادي الرياضية إلى

(١) انظر مقارنة في تحديد الخطوط الأساسية لخريطة مداخل الإصلاح التوحيدية المعاصرة في عالما الإسلامي: د. السيد عمر: مداخل الإصلاح في الأمة، جدالات الديني والسياسي، القاهرة، أمتي في العالم، العدد السابع، ٢٠٠٦م.

دراسات تتناول واقعها الراهن، وكيفية تجسير المسافة بينه وبين الرؤية الإسلامية، على صعيد مضمون الدور وأدواته، وضوابطه.

ويمكن الإشارة هنا لضيق المجال إلى ضرورة تفكيك، وتجلية تهافت: القراءة الثقافية الساكنة، والقراءة العلمانية الغربية، من أجل التخلص من الأزمات التي ولدتها في الداخل الإسلامي، وصولاً إلى التأسيس للنظرية الرسالية الرامية إلى بناء بديل حضاري إسلامي، وإلى تحقيق المناعة الحضارية للهوية الإسلامية، وتصحيح الصورة الذاتية للمسلم في كافة تلك القنوات الناقلة للقيم السياسية من جيل إلى آخر.

ط - واقع الحركات الإسلامية المعاصرة، وآفاق المستقبل: فضاء هذا الموضوع بالغ الاتساع، ويمكن للباحث أن يختار دراسات حالة، ويقارن بينها. ومن أهم محاور هذا الموضوع: تحديد معالم كلٍّ من: الدور المعياري، والدور الفعلي، والدور المتصور للحركات الإسلامية المعاصرة، وأساسيات النقد الذاتي، والتصحيح الذاتي، والتأسيس لخيار المجادلة بالتي هي أحسن على صعيدي الداخل والخارج، واستشراف أولويات الحركة الإسلامية، والتأسيس لفقه الأولويات والموازنات، والرشد السياسي، وتحويل الشعارات الإسلامية إلى برامج عمل سياسية وإبداع آليات سياسية، والتأسيس للرؤية الكلية للإنسان في المنظور الإسلامي ككائن متدين، عاقل، صاحب نفس مكرمة، يقوم نظامه على حفظ النسب، يتزود من معطيات الحياة المسخرة بأسباب البقاء والعمران، مفطور على التوحيد، متسابق في تجسيد ما ينبغي أن يكون في أرض الواقع.

ي - الإحسان بين الإنسان والكون في الرؤية الكلية الإسلامية: جوهر هذا الموضوع هو: بناء مفهوم الوالدية بين الإنسان وكافة الموجودات، على قاعدة: تسبيح كل شيء بسم الله تعالى. ومن المعالم الأساسية لهذا الطرح التأكيد على: التفرد المطلق لله تعالى، والوضعية الخاصة بالإنسان ككائن حامل للأمانة مأذون له باستخدام ما في الكون بضوابط حددها الله تعالى، مع الالتزام بالميزان القرآني عن اختيار.

ويتأسس مفهوم الوالدية في هذا التصور على: تفكيك الرؤية الكونية الكلية الصراعية الغربية للإنسان، والتأسيس للرؤية التوحيدية الإسلامية، التي تحصر غاية التنشئة السياسية في الحمد الكامل لله، والذكر الدائم لله، على صعيد القول والفعل والحال، من أجل تنشئة الذات الإنسانية العابدة لله، المتسمة بالتكامل بين الظاهر والباطن، والواعية بصلة القرى مع كافة الكائنات، والمعنية بحفظ المقاصد الشرعية، والمؤمنة بانتفاء العصمة البشرية.

وتتمحور التربية السياسية في منظور ذات تتمتع بهذه الخصائص، في: السعي لامتلاك أسباب عبور العقبات الدنيوية التي تعترض السير على درب تحقيق التوازن الإيجابي الفعال، والتربية بالقدوة، واستخلاص المضامين السياسية لعلاقة الإحسان بين الإنسان والمخلوقات المسخرة في الكون^(١).

ك - مرتكزات الرؤية الكونية الإسلامية للأنا والآخر في المنظور الإسلامي: من أهم محاور هذا الموضوع: المغايرة الكاملة للخالق عن المخلوقات، وقدرة الإنسان على التعرف على الإرادة الإلهية بالحد اللازم لخلافته في الأرض، وقيام الوجود على نظام هادف لا تتغير سننه ولا تتبدل، وقدرة الإنسان على تطويع الطبيعة، ومسؤوليته عن ذلك وقابلية الطبيعة للتطويع. ويمكن التركيز هنا على العهد الإلهي المؤسس الذي هو بمثابة نواة لتلك العلاقات الكونية، والمواثيق المنبثقة عنه، وموضوع التكليف الإلهي وبيئته، وشبكة العلاقات الكونية، والتلازم المطلق بين التوحيد ووحدة الحقيقة، ومشروعية الأمانة والوكالة في تعامل الإنسان مع المخلوقات الأخرى، وخصوصيات أمة الإجابة وعلاقتها بأمة الدعوة، وأنماط العلاقة بين الأنا المسلم والآخر في كافة صورها^(٢).



(١) انظر في التفاصيل: الوالدية والتربية السياسية للأبناء في ضوء الرؤية الكونية الحضارية الإسلامية، مقارنة أولية في التأسيس المفاهيمي، ضمن الجزء الثاني من أعمال ندوة: نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد، كلية التربية بسوهاج، ومركز الدراسات المعرفية، مارس ٢٠٠٤م. وانظر: د. السيد عمر: النسق السياسي في المنظور الإسلامي، ضمن مؤتمر: واقع الأسرة في المجتمع، تشخيص للمشكلات واستكشاف السياسات المواجهة، القاهرة: كلية الآداب جامعة عين شمس، سبتمبر ٢٠٠٤م.

(٢) انظر في أساسيات الرؤية الكونية الإسلامية للأنا والآخر في المنظور الإسلامي، وشبكة علاقات الإنسان بالكون كله التي تتخذ من التوحيد ناظمًا لها لتأسيس: إجماع الرؤية والإرادة والعمل الصالح، وأنماط العلاقة بين الأنا والآخر في القرآن الكريم، د. السيد عمر: الأنا والآخر في المنظور القرآني، ضمن مشروع: التأسيس النظري للدراسات الحضارية: العلاقة بين الثقافة والحضارة والدين، القاهرة، برنامج حوار الحضارات بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠٥م.

الإسلام والتنشئة السياسية

الشيخ / جمال قطب
أحد علماء الأزهر
ورئيس لجنة الفتوى بالأزهر سابقاً

مُقَدِّمَةٌ

أولاً: عنوان الدراسة - لماذا؟

« الوحي » وأثره في التنشئة السياسية:

اخترت مصطلح « الوحي » لأوضح اعتماد هذه الدراسة على الوحي الإلهي في القرآن الكريم « مصدرًا وحيدًا للدين »، وأما « السنة النبوية الشريفة » فهي المصدر الرئيس لبيان الوحي وتطبيقه، وأما ما سوى ذلك مما دَوَّنَهُ الأصوليون في هذا الشأن مثل: الإجماع والقياس وغيرهما فليست مصادر^(١) بل هي مناهج وآليات لاستنباط الأحكام من الوحي وبيانه لا غير. كذلك لم تتوقف الدراسة أمام ما حوته كتب ساداتنا ومشايخنا الفقهاء - رضي الله عنهم - مع وافر التقدير والإجلال والإقرار لهم بالسبق والفضل فهو تراث بشري فقهي يُؤخذ منه ويُرد عليه، فضلاً عن أن كل فهم بشري هو نتاج تفاعل بين الوحي من ناحية والواقع من ناحية ثانية، إضافةً إلى ما يتمتع به الفقيه نفسه من قدرات ومهارات تجعله صالحاً مصلحاً ومُصالحاً لعصره ولمعاصريه. فهو صالح لمهمته، ومصلح لعصره، ومُصالح للشريعة في الوحي ومتصالح مع الفقه العام.

ثانياً: لماذا التنشئة السياسية؟

إن حالة الإحباط المزمنة والمسيطرة على الأقطار الإسلامية عامة، فضلاً عن حالات الاحتقان الدائمة بين السلطات بعضها البعض، أو بين السلطات والمواطنين كذلك ظاهرة « خفوت الانتماء وعدم التعويل عليه نظراً » لِمَا قُطِعَ مِنْ أُرْدَةِ الاحتواء والاحتماء بين الوطن والمواطنين، الأمر الذي أثمر « قلاقل وعنفًا فضلاً عن سلبية مهلكة من القاعدة » بسبب تلك الفجوة المادية والمعنوية بين القاعدة والقمة مما يفرض إعادة النظر في مناهج السياسة وعلومها وعلم الاجتماع والتربية والتنشئة.

لكل ذلك لا بد من تجلية القيم العامة للإسلام، فضلاً عن قيم التنشئة العامة والسياسية بخاصة وضوابطها، حتى لا تتمزق المجتمعات الإسلامية من داخلها، أو تتهاوى تحت سهام الغزو الخارجي المدجج بدعاوى العولمة، لذلك فدراسة التنشئة السياسية وتحديد مضامينها وضوابطها ومؤسساتها ووظائفها وأدوارها وتكالييفها جديرة بأن تضع لبنة في سبيل تجديد المتاح وإيقاف تداعيات ما حدث ويحدث...

(١) ذلك الفرض في رأي الباحث.

ثالثاً: موضوع الدراسة وسبب إعدادها:

كما يعبر عنوانها السابق تدوينه، فإن الدراسة تُعنى بإظهار علاقة « الوحي بالتنشئة الإنسانية عموماً والتنشئة السياسية بصفة خاصة »، مساهمةً في المشروع الفكري الذي قرر المعهد العالمي للفكر الإسلامي الاضطلاع به كأحد مهام مدرسة إسلامية المعرفة، وكذلك مساهمةً في الحوار الداخلي والخارجي الذي يتحتم على الدعاة متابعته والمشاركة فيه تفنيدياً وحذفاً وإضافةً، وتصويماً وتأصيلاً من الوحي.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أنها تقدم قراءةً جديدةً للوحي الإلهي والبيان النبوي، إذ تظهر ما يتبناه الوحي وبيأته من قيم عليا وتشريعات سامية تتيح مناهج قيمة للتنشئة السياسية وغيرها، الأمر الذي يضع أمام مدرسة إسلامية المعرفة من ناحية وأمام علماء العلوم الإنسانية والاجتماعية من ناحية أخرى رؤيةً معاصرةً وقراءةً جديدةً للوحي الإلهي والبيان النبوي.

خامساً: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١ - تجديد النظر إلى الوحي باعتباره كما وصف نفسه ﴿لِنُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ [إبراهيم: ١]، وليس مجرد مناسك وشعائر.
- ٢ - قراءة الوحي قراءة موضوعية غير تجزئية؛ وذلك للتعرف على أبعاد الرسالة الإلهية وما تضمنته من مناهج لإصلاح الحياة كطريق لضمان صلاح الدنيا وأمان الآخرة.
- ٣ - إبراز إنسانية الدين وأن الله ﷻ قد أنزله تكريماً للإنسان وحرصاً عليه ورحمةً به.
- ٤ - تفنيد أقوال الزاعمين عدم جدوى الدين أو الحالمين بإمكانية إقصاء الدين عن مسرح الحياة وإدارة كافة عمليات الإعمار والبناء كافة.

سادساً: الأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عليها:

وتحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ١ - هل هناك علاقة بين الإسلام ممثلاً في « الوحي القرآني وبيانه النبوي » وهو نصوص ثابتة وبين السياسة كشطاط إنساني متغير؟ وإذا وُجدت تلك العلاقة، فما هي؟ وما هي مكانتها في جملة الوحي؟
- ٢ - هل يؤثر الإسلام في تنشئة مواطنيه ومعتنقيه تنشئة سياسية؟ وإذا أثر فكيف يتم هذا التأثير؟ وما مداه؟ وما هي آليات هذا التأثير؟

٣ - هل في الإسلام مؤسسة دينية للدعوة؟ وما موقع هذه المؤسسة بين مؤسسات المجتمع؟ وما طبيعة وظيفتها بين الكهنوت المقتحم لإرادة وحرية الإنسان، وادعاء معرفة الغيب؟ وبين كرامة الإنسان وحرية وإرادته؟ أو بعبارة أخرى ما هي طبيعة المؤسسة الدعوية بين الشيوقراطية والمعرفة العلمية؟

سابعاً: نوع الدراسة:

وهذه الدراسة رغم غوصها في المعاني المباشرة وغير المباشرة، والمفهومة من الوحي بالتصريح أو بالتلميح أو التكرار مما يُلحَقُها بالدراسات الوصفية أو التحليلية، إلا أن الباحث يقرر أنها دراسة استطلاعية نظراً لِمَا تقدمه أو تدعيه من اجتهاد لم يُسبق إليه.

ثامناً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة منهجي الاستقراء والاستنباط، هذان المنهجان اللذان دعا القرآن الكريم لاستثمارهما في البحث داخل منظومة الوحي حيث بدأ الوحي تنزله بقوله: ﴿ أَقْرَأْ ﴾ [العلق: ١] « استقراءً للمحكم والمتشابه من الوحي »، أما « الاستنباط فإن الدراسة تستخدمه مع المحكم من الآيات والمتواتر المشهور من البيان النبوي » بل من السنة العملية التطبيقية ﴿ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [النساء: ٨٣].

تاسعاً: مراجع الدراسة:

وكما يبدو من قائمة المراجع في نهاية الدراسة، فقد استعان الباحث بمراجع عديدة في تخصصات الاجتماع والسياسة والتنشئة. كذلك جلسات « العصف الذهني » التي شارك فيها رئاسة المعهد والأساتذة فريق هذا المشروع، لكن الجانب الشرعي في دراستي هذه - رغم تواضعه - فإنه اجتهاد خاص يعرضه الباحث على أهل الذكر والاختصاص منتظراً رأيهم ورؤيتهم فيما ذهب إليه. ومع ذلك لا يستطيع الباحث أن يتغافل الآثار الهائلة التي سرت في كيانه من آثار مدرسة إسلامية المعرفة ومن فرسان الدعوة في عصره بالقول أو الممارسة أمثال الأئمة عبد الحليم محمود وجاد الحق علي جاد الحق ومحمد الغزالي السقا والشعراوي - رضي الله عنهم - هؤلاء من داخل المؤسسة الأزهرية، وغيرهم كثير من غير الأزهرين في شتى العلوم التي صحبت العقل في نهر الحياة فأصبح الباحث يقيم فكرته مستلهماً غايته ووجهته، أما صناعته وتخطيطه للبحث واختياره للآليات والأدوات فذلك من ثمار العلوم الأخرى.

عاشراً: هيكل الدراسة:

وتبدأ هذه الدراسة بتلك المقدمة السريعة ثم تنقسم إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: المنظومة الشعائرية.

الفصل الثاني: المنظومة الاجتماعية.

الفصل الثالث: المنظومة السياسية.

الفصل الرابع: المنظومة التشريعية.

الفصل الخامس: المنظومة الأخلاقية.



الفصل الأول

المنظومة الشعائرية

توطئة:

هكذا نشأت، فعلى مشارف السادسة من عمري اصطحبني الأهل إلى المسجد في مرات عديدة وفي أوقات محددة يومياً، فكم ذهبت مع والدي وكم مع أخوتي وغيرها مع أمي، هذا ما لا أحصره أما ما أدركته تماماً فهو ضرورة الذهاب الدوري خمس مرات كل يوم، تحين كل منها قرب حلول صوت المؤذن أو عند سماعه وربما بعد الفراغ منه، واستمر ذلك معي حتى تعودت أن أذهب بمفردي حيثما كنت، وما من مرة ذهبت إلى المسجد إلا وجدت من يسبق ومن يلحق. أعداد كثيرة تختلف بين مسجد في حي سكني، وثاني في منطقة عمل وثالث بالأسواق العامة، كذلك تختلف أعداد الرواد في الصلوات الخمس، وما أن بلغت القدرة على التفكير والنظر إلا وقد استوقفني كثيراً دورية ترددي على المسجد، وديمومة ذلك دون إجازة أو عطلة، وجماعية الحضور للرجال والنساء والأطفال، والمساواة العامة التي تتسم بها الجماعة دون تمييز أو تفرقة، فلما أطلت النظر، رمقت تنظيمًا، وعلانيةً، وتأقيتًا، ودعوةً، واستجابةً، وأداءً جماعياً يلتزم به الإمام قبل المأموم... كل ذلك جعلني أعيد قراءة فقه الصلاة.

ولمّا أضفت إلى ما أحسست به، أضفت التفاعل الحي المكرر، وفرضية الصلاة، وفريضة تكرارها، وعدم توقفها بطول حياة الإنسان، وبعرض ظروف حياته مقيمًا ومسافرًا، معافًا ومريضًا، طفلًا وشيخًا، بل وجد الماء أو لم يجده، هنا تأكد القلب والعقل أنها ليست مجرد طقس أو شعيرة، لابد أنها درس عملي يحتاج الإنسان لتكراره كل يوم ليلتقط منه ضرورة الجماعة وضوابطها وشروطها...

فالصلاة إذن - في ذهن الفتى - هي مدرسة الحياة مع كونها شعيرة مقدسة، إنها تبني الإنسان الفرد كعضو في جماعة بل كعضو في الجماعة الإنسانية الكبرى، وهي تبدأ التنشئة من المسجد بالمباشر وغيره، والظاهر والخفي، والعلن والسر، والمادي والمعنوي، والثابت والمتغير، والقريب والبعيد، والعاطفة والعقل، والموادعة والموافقة والأخذ والعطاء إلى آخر كل ما تعرف العلوم الإنسانية، فهل تصحبنى حتى ترى ما أدعيه وأدعو له؟ فإن قارب الحق فذلك فضل الله، وإذا لم أقرب فحسبي أنني طرقت الباب وافتتحت القول ومهدت له تمهيداً.

المبحث الأول

« شهادة التوحيد » إعلان المساواة والتنشئة السياسية

الوحي والتنشئة السياسية منذ الأزل:

منذ الأزل قبل أن يحدث عمل وإنتاج، قبل الأسرة والمجتمع والأمة، قبل السياسة والاقتصاد وُجدَ الإنسان المكلف، وجاء الدين لتنشئة هذا الإنسان المكلف وتصنيعه فردًا صالحًا للحياة بجميع ميادينها وللاستخلاف بجميع أدواره وللعمران بكل أنشطته.

وما دام الله ﷻ - كما يؤمن المسلم - أزليَّ الوجود فكان ولا شيء معه سبحانه؛ فإن الدين أسبق من أي شيء هكذا ينطق القرآن الكريم... فإن الله سبحانه قد بدأ خلق العالم قبل أن يخلق الإنسان، حتى إذا جاء الإنسان وجد الكون مخلوقًا موجودًا متاحًا مسخرًا له فيتناول منه ما يشاء ويتفاعل معه كما يستطيع، ويأخذ ويعطي، هكذا نلمح في ثنايا أخبار خلق آدم كما وردت في القرآن الكريم.

أولاً: اعتماد الشفافية والعلانية والشورى قاعدة عامة:

لما أراد سبحانه أن يخلق آدم ﷺ جعل عملية الخلق بسوابقها وما لحقها مشهد تكريم لآدم ﷺ؛ حفاوةً به وبياناً لدوره وتأسيساً لتنشئة عمرانية سياسية. إذ يسوق القرآن الكريم حواراً بدأه الله ﷻ مخاطباً الملائكة وكانوا وقتها أرفع الخلق شأنًا فيخبرهم بما أراد من خلق آدم وتكليفه بسكنى الأرض وإعمارها: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠]، وهذه أحد السوابق التي أعلنها القرآن الكريم... يبدو من صريح لفظها أنها وقفة تكليفية وتدريبية وتعليمية لآدم ﷺ؛ وذريته خلاصتها ما تحتاجه الحياة الجماعية من إعلام « مبكر وشوري » كضرورات لازمة وملزمة. إن الله ﷻ يعلم الملائكة وسوف يتعلم آدم ﷺ أن إرادة الله ﷻ كانت تعليمًا وتدريبًا، وهو سبحانه الغني عن جميع خلقه.

فالله سبحانه يخبر الملائكة - وهم بعض خلقه - عما سيفعل... فهل من شفافية أبعد مدى من هذا الإعلان والإعلام والإخبار؟

فالله سبحانه يخبر الملائكة - وهم بعض خلقه - علانية بغير رمزية ولا إبهام فهل من علانية أبعد مدى من هذا؟

والملائكة تباشر وتمارس فترد على ربها سائلة: ﴿أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ سُيُحٌ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠].

الله ﷻ: لا يقهر الملائكة مؤنبًا ولا زاجرًا على نسيانهم علم الله وحكمته وخبرته ولا ينكر عليهم حقهم في التفاعل مع ما أعلنوا به.

يقبل الله سبحانه برحمته رد الملائكة ميينًا ما يعيب ذلك الرد من جهل الملائكة بعلم الله ﷻ، وبعلم آدم عليه السلام: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة: ٣١].

الله ﷻ يحاج الملائكة: ﴿فَقَالَ أَنِ يُؤْنِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: ٣١].

الملائكة تعجز: ﴿قَالُوا سُبْحَنَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: ٣٢].

آدم ينبي الملائكة: ﴿فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ [البقرة: ٣٣].

هذه السابقة على خلق آدم وأول لقاء بين آدم والملائكة تضيف إلى آدم أهم قيم المشاركة وهي الشورى بما يتبعها من قيم ضابطة ومكملة، وهي:

- ١ - المبادرة إلى الإعلام في الوقت المناسب.
- ٢ - شفافية الإعلام ووضوحه (في الأرض خليفة).
- ٣ - حق الحوار الحر لجميع المعلنين.
- ٤ - توافر حق الرد دون لوم أو ضغط (حرية المحاور).
- ٥ - العلم وقيمه: تلقيه/ إدراكه/ نشره/ التسليم له/ العمل به.

لو لم تتبع ذرية آدم غير هذه القيم الخمسة في ممارسة حياتهم، وحتى لو اقتصرت تنشئة الفرد على هذه القيم المحدودة العدد لكانت البشرية أسعد حالاً مما هي عليه الآن... فمن يقول للمتحكمين أن الشعوب لا تنقاد بغير مشاركة وعلانية وشفافية، ولا تصلح الممارسة ولا تستقيم بغير إرادة حرة وخبرة علمية فأين من يقول للجميع أن الله الغني عن عباده - قد بادر وأعلن إعلاناً شفافاً وقبل الاستئناف والرد الحر فما لكم لا تفهمون!! ﴿قَالَ هَؤُلَاءِ الْقَوْمُ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾ [النساء: ٧٨].

ثانياً: التكريم:

وأمر الله ﷻ الملائكة بالسجود لآدم تكريماً لآدم على قبول الاستخلاف وحمل الأمانة ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ

ظَلُّومًا جَهُولًا ﴿ [الأحزاب: ٧٢]. وتعليمًا لآدم ﷺ وللملائكة قيمة الجزاء بالإثابة لكل من يُقبل على الطاعة وفعل الخير.

وهاتان قيمتان واكتبا خلق آدم ﷺ هما: « تكريم العاملين وإثابة العمل الصالح ».

ثالثاً: المبادرة بالإعداد والإمداد وتجهيز المكلف قبل تكليفه:

وحينما تم تكليف آدم وزوجه بسكنى الأرض وبدأت عملية تلقينه أساليب المعيشة فوجئ آدم ﷺ بهذا الإعداد المسبق لخدمته قبل أن يخلق، فالأرض قد أُعدت والأرزاق قدرت، آيات فصلت.

وقيل لآدم: ﴿ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١٨﴾ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَصْحَىٰ ﴾ [طه: ١١٨، ١١٩].

هل تعلّم الساسة والعامة وجوب الإعداد والتجهيز ثم الإعانة والدعم والتدريب للشعوب قبل التكليف والأمر؟

مضمون العقيدة:

جاء الإسلام وأهل الأرض جميعاً - بما فيهم أهل الكتاب - يعانون من فساد عقلي منهجي جعل الناس سادةً وعبيداً في مجتمع، وأباطرة وأتباعاً في بلاد ثانية، وفلاسفة وجهلاء في بلاد أخرى.. إلخ. فجاء الإسلام يعلن ميلاد البشرية من جديد.... وعودة الأمور إلى نصابها ووضع النقاط فوق الحروف.

- أشهد أن لا إله إلا الله...

عبارة واحدة تحق جميع الحقوق:

١ - وحدانية الله ﷻ وتفردّه دون شريك.

٢ - وحدانية الله ﷻ القوي الرازق المحي المميت.. تعني تعددية الخلق.

٣ - تعددية الخلق تعني تساويهم وتقاربهم.

- وأشهد أن محمداً رسول الله.

٤ - مبلغ الدعوة رسول الله لا أكثر.

٥ - مبلغ الدعوة رسول الله لجميع خلق الله ﷻ.

٦ - مبلغ الدعوة رسول..... ليس وكيلاً عن الله ﷻ فوق رقاب الناس.

٧ - عموم الدعوة وعلاقتها..... تؤكد مساواة الجميع: فهذه الشهادة لا تحجب أحداً، ولا تمنع أحداً ولا تخفى على أحد. ولا تشترط لوناً ولا جنساً، ولا عرقاً، ولا مستوى

ماليًا، ولا مستوى اجتماعيًا، ولا تخصص عمرًا سنيًا ولا نوعًا بين الناس. فالشهادة جامعة غير مانعة: (الرجال / النساء / الأطفال - المعافين / المرضى - الأغنياء / الفقراء - الرؤساء / الأتباع) إلخ.

٨ - تجردها وعدم شكليتها: أداء هذه الشهادة لا يشترط المثل أمام جهة، ولا أن تصاغ في قالب معين ولا تحتاج كهنوت يقبلها ويضيف إليها، إنها إقرارٌ شخصي... بل إنها قرار بأن يصبح الإنسان الناطق بها حرًا متحررًا من عبودية البشر، وعبودية المادة، وعبودية الذات.

العقيدة والمشاركة السياسية:

هل ينكر أحد أن قمة الإسلام هي توحيد الله ﷻ وإفراده بالقداسة والخشية والرهبة. هذه العقيدة تتضمن عقيدة أخرى تقول: ما دام الله الخالق واحدًا لا شريك له، فإن كل البشر شركاء بل لا بد وأن يصلحوا للمشاركة وللشركة في دوائر متعددة ومتسعة. فهناك مشاركة عائلية (مؤسسة الزواج) ومشاركة مالية (مؤسسات الاقتصاد والعمل) ومشاركة اجتماعية (الأنشطة المختلفة للحياة)... ومشاركة سياسية (الدولة).. وهكذا. فلا يستطيع إنسان أن يعيش بمفرده ولا يدعي ذلك ولا يحاوله فأى تعالٍ فوق المشاركة ما هو إلا استبداد وتآله يتنافى مع عظمة التوحيد بل يتلاشى أمام عجز الإنسان أن يعيش بمفرده.

هكذا ترى معي أن عقيدة التوحيد هي إطار السياسة المعتدلة: لا تفرد لأحد، ولا استعلاء لسلطة، ولا استمرار لفئة، ولا حصانة لفريق، فلا استعلاء شأن إلهي، ثم يجب على البشر جميعًا التلاقي والتجمع والمشاركة وعدم الاستعلاء والمساواة فيما بينهم.

وهكذا عقيدة المسلم بوجهيها توحيد لله ﷻ وتقديسه من ناحية - وتساوي البشر وتقاربهم وتعاونهم من ناحية أخرى، هي خير ضمان وحصانة لحماية ممارسة الإنسان لحياته دون استبداد من سلطة أو استعلاء من شخص أو تسامي من حزب أو عائلة.

فكما تقرر العقيدة « كلكم لآدم وآدم من تراب » فكل الذي فوق التراب تراب هذا ما يعنيه المسلم حينما يشهد قائلًا: « لا إله إلا الله وحده لا شريك له ».

فبينما هو ينزه الله ﷻ عن الولد والند والشريك، فإنه ينذر نفسه وكافة البشر « لا تحاولوا ترفعًا واستبدادًا، ولا ظلمًا وعنادًا، فإن إغفال المساواة البشرية هو خيانة في حق الله ﷻ ».

ألم يبعث الله ﷻ نبيًا رسولًا من أولي العزم هو موسى ﷺ يقاوم استبداد الفراعنة ويعلمهم أن الفرعنة والتكبر هما عدوان على الله ﷻ وعلى حدوده ومحارمه، قبل أن يكون عدوانًا على ملايين البشر.

وحينما يُتم المسلم شهادته: وأن محمداً رسول الله « فإنما يضع مذكرة تضيف شرحاً آخر فوق ما سبق. إذ بينما يشهد برسالة الرسول محمد « خاتماً لوحي السماء فهو يُصمّنُ شهادته معنى آخر واضحاً أشد الوضوح، فهو يقرر أن خير الخلق مبعوث الله ﷺ، ورسوله لا يزيد على منصب الرسول فمن شاء أطاع ومن شاء عصى. فلا يحق لأي سلطة أن تفرض طاعتها وأن تعاقب على معصيتها ما لم يقبل الفرد قبولاً اختيارياً علنياً شفافاً لا إكراه فيه. فرسول الله محمد « ليس إلهاً أو نائباً عن الله ﷻ يقهر العباد... بل هو وكيل عن الله ﷻ في البلاغ وليس وكيلاً على الناس ليلزمهم بالتنفيذ.

المبحث الثاني

الصلاة والتنشئة السياسية

مدخل إلى فقه الصلاة:

ما أن يبلغ الطفل فصاله من الرضاعة، وتَحْمِلُهُ قدماه إلا ويشعر أنه رغم استقلاله عن صدر أمه إلا أنه قد ازدادت حاجته واتسعت مطالبه. فحاجة الطعام والشراب تلح عليه، وأطراف الحوار تناديه، واللعب يداعب خياله، ومؤسسات المجتمع من مدارس وأندية وغيرها تفتح أبوابها له مخاطبةً رغباته وغرائزه.... وهنا يبدأ التدريب على خصوصية الفرد مع تمتع الجميع بالجهود العامة، وتلك الحياة الاجتماعية بما تقوم عليها من قواعد وأساليب هي السياسة بعينها هنا نلمح تبكير الإسلام بالعناية بالناشئ الجديد. إذ يُشرع شعيرة مقدسة، سهلة يسيرة تلهمه قواعد السلوك الجمعي والاجتماعي، تلك هي شعيرة الصلاة.

أذان الصلاة:

أذان الصلاة ينساب إلى سمع الصبي: وكثيراً وبانتظام ما انبسطت أعصاب السمع مرتاحة لذلك النداء بكلماته الأخاذة فينصت إليها:

– الله أكبر الله أكبر:

يتأمل الفتى الأذان المكرر خمس مرات كل يوم، فيلاحظ آفاقاً واسعة تتسع للجميع على مختلف أحوالهم.

الله أكبر؛ إذن فالدعوة موجّهة للجميع دون تخصيص جنس أو لون أو حزب أو فئة... إلخ، وجميع البشر مهما كانوا فهم سواسية سواء؛ ذلك لأن الأكبر واحد لا شريك

له - أليس هذا النداء هو حضن المجتمع وصمام الأمن، وداعية الأمان حيث يشعر الجميع بالمساواة ومن ثمَّ التقارب فالتعاون إلى التكافل والتكامل؟! -

أشهد أن لا إله إلا الله:

إنها عبارة شارحة لما قبلها مبينة مغزاها فـ (الأَكْبَر) ﷻ هو وحده الإله فلا مثيل ولا ند له، فلا سلطة ولا استعلاء لأحد من أهل الأرض، ولا خوف ولا قلق فكل مَنْ على الأرض ليسوا آلهة، وما هم إلا أشقاء بعضهم لبعض وإن اختلفت الألوان والألسن.

إن تربية النفس على هذه الدرجة من العزة كفيلة بتجهيز ساحة الأرض للإعمار والإتقان والإحسان بل للمسارعة والتسابق، حيث إن النفس قد اطمأنت. إن هذه الدعوة هي المصل الواقى من العدوان والاستكبار... إلخ.

أشهد أن محمداً رسول الله:

لا زالت عبارات الأذان لا تضيف إضافة إلا مؤكدة لما سبق، فمُبَلَّغُ الرسالة من الله ﷻ إلى البشر ليس إلهاً ولا ابناً لله ولا ظلاً لله كما يزعم بعض الساسة. فما هو إلا بشر ورسول.

- حي على الصلاة:

الدعوة مخصوصة لعمل محدد فمن يُرد هذا العمل يسع إليه، ويحدد موقفه منه. وليست دعوة شاملة لأكثر من موضوع وذلك حرصاً على حرية الاختيار والقدرة على الإحاطة وتركيز الاهتمام.

- حي على الفلاح:

تذكير بالسلوك العام ودافعه (الفلاح - النجاح - الإنجاز - التفوق). مع مراعاة أن الفلاح في السياق الديني هو الإنجاز الصالح الذي لا تشوبه شائبة، ولا يسبب آثاراً جانبية ضارة غير محسوبة.

- التوقيع على الدعوة:

لا إله إلا الله: الإله الواحد، الذي يُدَكَّرُ جميع خلقه بوحدانيته هو، وتعدددهم ومساواتهم جميعاً بعضهم لبعض.

هذه شعائر تلقى كل يوم على الملاء العام عشر مرات نصفها لجميع الناس خارج المسجد (أذاناً) ونصفها الآخر (إقامةً) لجميع من لى الدعوة وحضر الاجتماع. وتكرار

الإقامة لنفس كلمات الأذان إعادة تأكيد وتذكير أن الإعلان العام الخارجي السابق نشره هو الأساس الداخلي للاجتماع والعمل فلا مفارقة بين القول والعمل أو بين الظاهر والخفي أو بين العام والخاص.

فمنذ سن السابعة ينشأ الإنسان على أن الهتاف العام ليس لبشر كائنًا من كان وليس لمذهب بذاته، ويتعلم الصبي أن الجماعة تتسع كلما كانت عامة ومطلقة، وأنها تنعقد كلما كانت متقنة الإعداد شفافة المقصد وأنها تحقق ثمرتها كلما التزمت ضوابطها.

هوامش على الدعوة: نداء الفجر / نداء العيدين / نداء الجمعة.

على هامش دعوة: نداء الفجر:

- يضاف إلى تلك الدعوة الإلهية هامش « عند أذان الفجر ».

يضاف إلى تلك الدعوة الفريدة عبارة (الصلاة خير من النوم)، وهي إضافة تزيد الدعوة تحريضًا وإصرارًا لمن يريد.

- فالصلاة خير من النوم أي العمل خير من الراحة.

- أي الجماعة خير من الفردية.

- أي الشأن العام خير من الشؤون الخاصة.

أي: الإيجابية واليقظة خير من السلبية والذهول، فالنوم يكون محببًا وربما مطلوبًا عند أذان الفجر فتجيء الدعوة مزودة بهامش خاص يضيف هذه المعاني السابق الإشارة إلى بعضها مما يجعلها دعوة إيقاظ ودفع.

على هامش دعوة: نداء العيدين:

كما لاحظ الفتى - بمدامته - صيغة مخالفة للأذان في الدعوة لصلاة العيد.... عيد الفطر أو عيد الأضحى.

فبدلاً من قيام المؤذن - كما عهدنا - بالتكبير لدعوة الجماعة.... فوجئ الفتى أن الجماعة كلها قد خرجت قبل موعد الصلاة، الجميع خرجوا جميعاً يعلنون ما فقهوه وما اعتقدوه، إنهم جميعاً يمثلون الأفق تكبيراً ويتحررون من جدران المسجد وسقفه، ويتجمعون في الساحة العامة يكبرون الله - ويتساوون جميعاً فيما بينهم. فإذا المنادي ينادي أن: الصلاة جامعة.

نعم فإن الصلاة قد جمعت جميع المؤمنين على تكبير الله ﷻ أولاً وتساوي الخلق فيما بينهم ثانياً وتلك هي سعادتهم وبر الأمان لحياتهم.

توافد المجيبين (حضور المصلين) للصلاة اليومية:

اتفقنا على أن موعد الصلاة محدد سلفاً.. فالتناس بصفة عامة والمليزمون والراغبون بصفة خاصة. يعلمون الموعد ومنهم من يحرص على الاستعداد للصلاة قبل وقتها وسرعان ما يسبق إلى المسجد قبل الأذان...

ومنهم من يحضر مع الأذان وآخرون بعد الفراغ منه.... وهكذا....

لكن جميع الحاضرين يدركون بالممارسة والمشاركة أنهم حضروا إلى مؤسسة منظمة مهياً لاستقبالهم، فالداخل أيًا كان شأنه يتخذ موقعه في الصفوف المخصصة لجنسه من أول صفوف الرجال: لا فرق بين جميع الرجال غنياً وفقيراً وكبيراً وصغيراً.

صفوف الصبيان: دون البلوغ وعلى مشارفه.

صفوف النساء: فتيات وأمهات وجدات.

الكل يتخذ مكانه في الصفوف المخصصة لجنسه.

الكل يتجه إلى القبلة غير عابئ بمن على يمينه أو يساره أو خلفه فالكل عباد جاءوا طوعاً للسجود لله. وأقول غير عابئ قاصداً ما فهمته، فكل واحد في الجماعة لا يخشى من بجواره، بل إن كلاً منهم مهياً لمساندة وإعانة غيره.

الكل ينتظر بداية الأداء... لا تعجل ولا تدافع ولا تسابق.

الكل قد أدلى برأيه في اختيار الإمام والرضا عنه وأكد رضاه بتكرار السعي إلى هذا المسجد وإمامه.

إقامة الصلاة:

يوجه الإمام المؤذن إلى إقامة الصلاة. بعد فترة من دعوة الأذان. فترة يتمكن فيها من الحضور أكثر عدد ممن سمع الأذان.. وفي انتظار حضور هذا الأكثر يشغل المبكرون أنفسهم بصلاة السنة القبلية أو الذكر والتسبيح حتى لا يتعجلوا ولا يضيّقوا بانتظارهم للقادمين.

يقيم المؤذن الصلاة: لتأكيد نفس معاني الأذان، ولإلهام الحاضرين أنهم سواسية في ضيافة الأكبر سبحانه مكرراً نفس كلمات الأذان إشارة إلى وجوب الاعتدال والتهيؤ للأداء الجماعي خلف الإمام.

تراص الصفوف:

يتقدم الإمام.... فيدرك الصبي: أن الإمام يفعل قبل أن يأمر ويبلغ الجماعة.

- وأن الإمام قد سجد قبل أن يدعو الناس إلى السجود.
- أن الإمام يبدأ بنفسه ويؤدي ما تعارف الجميع عليه دون زيادة أو نقصان.
- أن المأموم يُذكر الإمام إذا نسي أو أخطأ.
- إذا لم يلتزم الإمام ويبادر لتصحيح خطئه فإن الجماعة تعتزله ويقضي كل فرد صلاته منفرداً في إشارة إلى سقوط حق الإمام في الاتباع.
- (ليليني منكم أولو الأحلام والنهي).
- من تنظيم الأداء أن يتقدم أهل العلم الشرعي والفقه في الصف الأول خلف الإمام مباشرة وهذا يُرسي قواعد مهمة:

- ١ - تدريب الإمام القائد على حاجته الدائمة للمراقبة والمتابعة، وعليه أن يُقرب أعلى مستوى من أهل العلم للمراقبة والتصحيح فضلاً عن تحمُّل المسؤولية إذا لزم الأمر.
 - ٢ - تدريب المأمومين على اليقظة والمتابعة للتصحيح أو التذكير.
- وهذه من أبلغ قيم المشاركة إذ يشعر القائد بعدم استغنائه عن التقويم (بحكم بشريته)، ويشعر المأموم أن من حقه المراجعة والتذكير والتقويم.
- هذه هي بعض القيم العامة التي يتلقاها الصبي منذ السابعة في طفولته البكرة:

- الإعداد والتنظيم.
- التوقيت والالتزام.
- الإعلام والشفافية.
- المساواة والاجتماع.
- التصحيح والتقويم.

أركان الصلاة:

وتتماثل أركان الركعة فتتكرر الركعات بين تكبير وقراءة وركوع وسجود.. إلخ، هكذا تتبع الجماعة الإمام الذي يبدأ بنفسه نفس العمل فهو يعمل مثل الجماعة تماماً ويبدأ بنفسه قبل الآخرين.

الأقوال الجهرية في الصلاة:

لا تخرج الكلمات الجهرية في الصلاة عن نص القرآن الكريم المعروف والمتداول بين جميع المسلمين..

معنى ذلك أن القائد ملزم بما تم الاتفاق عليه، من أصول وفروع منذ بداية العمل وحتى نهايته... فمنذ بداية العمل لا حق له في تغيير ولا ابتداء، بل هو التزام تام تعارف عليه الجميع.

معنى ذلك: أن الإمام يقرأ آيات معروفة ومحفوظة فيما أن يجيد القراءة والترتيل، وإما تعرض للتذكير والتصحيح من أي واحد من أفراد الجماعة خصوصاً أولى الأحلام والنهي. معنى ذلك: أن الإمام يؤدي أركان الصلاة كما تعارف عليها جميع المسلمين نقلاً عملياً عن رسول الله ﷺ ومن بعده جيلاً عن جيل، وصغيراً عن كبير وإلا تعرض أيضاً للتصحيح، وإذا لم يستجب تعرض لاعتزال الجماعة له وعدم متابعتة.. ومعنى ذلك سقوط حقه في التقدم للإمامة مرة أخرى.. هل هذا تقرير لمبدأ العصيان المدني - كحل سلمي - لمقاومة السلطة الخاطئة؟! السلطة الخاطئة؟!

صلاة الجمعة:

أدرك الصبي لقاءً دورياً مميزاً بين لقاءات المسجد. فها هو يوم الجمعة يتفرغ الناس منذ شروق يوم الجمعة، يتفرغون من أعمال الكسب كي يمارسون بعض السنن من اغتسال وتطهر خاص، إلى قراءة سورة الكهف إلى التبكير بالذهاب إلى المسجد حرصاً على المساهمة المبكرة في اكتمال الجماعة.. لكن نظام الشعيرة في يوم الجمعة غير ما اعتاد عليه طوال الأسبوع، فكل يوم كان المؤذن ينادي داعياً الناس، أما اليوم فقد حضر الناس قبل النداء وكان الإمام يتجه إلى المحراب عند الإقامة، أما ساعة الجمعة فالإمام في سابقة لم تحدث طوال الأسبوع قد صعد المنبر وألقى السلام على الحاضرين ثم رد الحاضرون التحية، وهنا ارتفع صوت المؤذن... على أن الفتى يلاحظ طريقة أخرى في مساجد أخرى تنادي بالأذان يوم الجمعة مرتين أولاً داعية وحاشدة قبل أن يصعد الخطيب المنبر، وأخراً حينما يستوي الخطيب على المنبر مستعداً للبيان.

تعلّم الصبي أن لا فرق بين المسجدين إلا أن أولهما يلتزم الدقة الواجبة والحزم فالناس يبكرون قبل الجمعة فإذا تبوأ الخطيب المنبر ارتفع الأذان معلناً أن الخطيب رغم ارتفاعه على المنبر... فإنه واحد من الجماعة يسبقها إلى الالتزام وأن الأمر كله لله، والحشد كله لله، وما ارتفاع الخطيب على المنبر إلا لتمكين جميع الأفراد من السماع والمتابعة، ولا أثر للمنبر ومن عليه (بعد النبوة) في مكانة الخطيب أو حصانته فهو مجرد مُذَكِّر بوجهة الشرع وغايته حتى يجدد المسلم رؤيته ويعيد ضبط حركته ويراجع سلوكه إرضاءً لله لا غير.

أما المسجد الآخر ذو الأذنين فإنه فضّل الاحتياط والعزم.. فجعل الأذان الأول تذكيراً لمن تأخر وتهيئةً لمن بكر بالحضور وإعلاناً عن حلول موعد الشعيرة ليتمكن الجميع من الحضور، ثم يتوافق مع المساجد الأخرى في بقية هيئات الشعيرة.

خطبة الجمعة:

حينما يحمد الخطيب ربه مبتدأ خطبة الجمعة تتعلق أبصار الجميع وأذانهم بالمنبر كلهم يسمع ويتابع ما يقول الخطيب، فهذا هو الخطيب مرة يدعو الناس إلى حسن إدارة أزمة حلت بمجتمعهم، فيدعوهم إلى المبادرات الشخصية والتعاون لتقليص تلك الأزمة، جمعة ثانية يستعرض مُنكرًا من المنكرات اقتحم ساحة الحي والمجتمع، فهذا هو الخطيب يُذكر الجميع أن الضوضاء ورفع الصوت؛ صوت البشر أو صوت المذياع أو التلفاز أو حتى قراءة القرآن جهراً في مكبرات الصوت في غير لقاء عام مخصوص - كل ذلك يعكر صفو الناس ويؤدي سمعهم مما يسبب توتراً للأعصاب وإكراهاً للناس وضغطاً عليهم؛ فمثلاً: هذا الذي يرفع الصوت بالقرآن يضع المسلم في حرج الاختيار بين إنجاز عمله.. وبين الاستماع والإنصات - فهل تتوقف حركة الحياة حينما يريد أحد أن يخترق أسمع الناس، أم أن يتجافى الناس بأسماعهم عما يلقي إليهم من كلمات الله ﷻ.. إنه الحرج.. إن السمع كل السمع لجميع الناس مسئولية عامة يحاسب عليها الجميع امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٦].

لكن جمعةً ثالثةً إذا بالخطيب يطرق مبدأ التعاون مذكراً وشارحاً لقول الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ [المائدة: ٢].

مبيناً أهمية مبادرة الأفراد بالتبرع بالدم حيث إن المستشفيات تعاني نقصاً والمرضى على شفا حفرة من الهلاك والموت، مبيناً أجر المشارك بثوابه في إحياء النفس: ﴿وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ﴾ [المائدة: ٣٢].

- رغم تكرار الجمعة ودوريتها إلا أن الصبي قد لاحظ على الخطيب والخطبة ما يلي:
- أن الخطيب لا يدعو الناس لأمر إلا وكان هو أول الممثلين له.
 - أن الخطيب لا يناقش مسائل ومشكلات خاصةً بفرد، ولا بعائلة، ولا بفئة خاصة.
 - أن الخطيب لا يتبنى وجهة نظر معينة لمذهب ما أو اتجاه ما.
 - أن الدعوة توجه نحو موضوع عام مع ترك حرية الاختيار لكل فرد يختار طريقة التزامه.

هكذا فريضة الجمعة تتمايز عن غيرها من الصلوات اليومية:

١ - تتكرر مرة واحدة أسبوعياً.

٢ - تبدأ شعيرة الجمعة بخطبة الجمعة.

وهذه الخطبة ليست درساً تعليمياً، إنما هي ذكر الله ﷻ أي توجيه للخير المطلق والمعروف العام والتحذير من منكرات الأقوال والأعمال...

وتوجيه نظر الجماعة إلى الخير والمعروف فيفعلوه... كذلك تحذيرهم من الشر والمنكر فيتركوه...

وهكذا تكون الجماعة على بصيرة بالإيجابيات المطلوبة فيسعون إليها، كما يُحاطون علماً بالسلبات فيتركونها أو يصححونها.

صلاة العيدين:

وهذه صلاة أخرى تتمايز عن سائر الصلوات... فالمصلون قد عرفوا الموعد المحدد مثل كل صلاة.. لكن هذه المرة لا ينتظرون المؤذن يرفع الأذان... هذه المرة يخرج جميع المصلين يرفعون أصواتهم بافتتاحية الأذان:

الله أكبر... الله أكبر... الله أكبر... لا إله إلا الله...

الله أكبر ولله الحمد...

يسعى جميع الحاضرين إلى الصلاة.. من الرجال والنساء والصبيان يرفعون أصواتهم بالتكبير...

- هل الجميع قد تيقنوا أن جميع أولي الأمر قد أحسوا بالمساواة الواجبة بينهم وبين جميع أفراد الرعية... فتوافق الجميع (حكام ومحكومون) على الجهر بالتكبير إعلاناً عن أن جميع من في الأرض متساوون لا كبير منهم ولا أكبر؟

- هل الجميع قد حضروا يكبرون الله ﷻ أن وجههم إلى ضرورة استهداف زيادة حجم الجماعة، وعدم الوقوف بها عند جماعة الحي بل جماعة المدينة وربما الإقليم دفعاً لهم وحشاً على طلب توسيع الجماعة، واستيعابها وعلايتها.

اللقاء في هذه الصلاة يختلف عن الصلاة في المسجد... فالحاضر قد دعا نفسه وذَكَرَ غيره دون انتظار أذان، والجميع قد أدركوا أن مسجد الحي لا يكفيهم فقد خرجوا جميعاً نحو الساحات الواسعة أملاً في تكوين أكبر جماعة يتوحدون ويلتفون حول معروف محدد

يفعلونه، أو يتبنون منكراً محدداً فيقاومونه ويهجرونه وكلما اتسعت الجماعة، وازداد أفرادها كلما زادت القوة وانتشرت الفكرة.

هل شُرعت صلاة العيد بهذه الكيفية تواصلًا مع الآخر؟! فالمسلمون يؤدون صلواتهم طوال العام في المسجد... أما في العيد فما هم يعرضون عقيدتهم وشريعتهم في علانية ووضوح لمن شاء.

إن الصلاة كشعيرة عامة تُلهم الإنسان منذ صغره... أن الله ﷻ قد خلقه لا لنفسه هو، بل للجماعة الإنسانية كلها الأدنى فالأدنى (الأسرة / الحي / الوطن / الأمة / العالم) وما دام كل فرد قد خلقه الله للجماعة، فكل عضو في الجماعة يتمتع بجهود الجميع. فيها هي جماعة الأسرة تتلقاه وليدًا ثم تتسع حوله دائرة العائلة ودائرة الخدمات شيئًا فشيئًا فالطبيب ومساعدوه، والمعلم وزملاؤه... إلخ.

لكن الصلاة تقوده يوميًا إلى جماعة أكبر تتخذ شكلًا محدداً « إمام ومأموم » (قائد وجماعة) ثم تعبر به إلى جماعة الجمعة، وهي أكبر من الجماعة اليومية ويرى منبر المؤسسة وخطيب الجمعة ويسمع الخطبة ثم يقوم الجميع للصلاة ثم يذهب إلى جماعة أكثر حشدًا وفي مكان أكثر اتساعًا (الساحة العامة) هل حجم الجماعة هو المستهدف؟ أم العلانية والوضوح فيما يقول الإمام لمن حوله؟ أم الشفافية هي التي أخرجت الجماعة بعيدًا عن المسجد فيراها ويراقبها غير المسلمين وغير المصلين.

خلاصة في الصلاة وأثارها في التنشئة:

بعيدًا عن التكرار نستطيع أن نلخص ما ذهبنا إليه من أن الصلاة وهي شعيرة الشعائر، وهي القوة الروحية التي تصل العبد بربه فإنها في ذات الوقت تبني شخصية المسلم وتلهمه منهجًا سويًا للحياة وما فيها من خلال مجموعة من القيم على الوجه التالي:

أولاً: قيمة المشاركة الجماعية وتوابعها:

- ١ - ضرورة الإعداد والاستعداد مبكرًا قبل موعد العمل.
- ٢ - الإمام يلتزم بما تُذكره الجماعة به إذا نسي، وما تصححه له إذا أخطأ.
- ٣ - إذا لم يلتزم الإمام فإن اعتزاله واجب كعصيان مدني على مخالفته.

ثانيًا: المؤسسية بما يتبعها من قيم مكملة وتابعة:

- ١ - جدولة المواقيت المحددة وتثبيتها دوريًا حتى لا ينساها الناس مثل جدولة مواعيد الصلاة مقدمًا.

٢ - معرفة تفاصيل العمل قبل بدايته للإتقان والإنجاز مثل فقه الصلاة.

٣ - التزام الجماعة بجدول العمل كما تم التوافق عليه دون مخالفة.

٤ - التنظيم وتسوية الصفوف.

٥ - الالتزام بالدستور (القرآن الكريم) وعدم الخروج عليه.

٦ - دوام مدارس الدستور حتى لا تنسى أحكامه.

ثالثاً: الشفافية وتوابعها:

١ - الإعلام الواضح الحافظ لكرامة الجميع فلا يميز أحداً (الأذان).

٢ - عدم المفاجأة بالزيادة أو الحذف.

٣ - الإمام يلتزم بإسماع الجماعة كلها دون تقصير أو تزيد.

٤ - الإمام يبدأ بنفسه قبل أن يأمر الجماعة.

وحتى لا نطيل ولا نتوقف كثيراً عند الصلاة.. فإن الصلاة كما رأينا مدرسة تدريب متكاملة على المشاركة العامة والسياسية بجميع ضوابطها.

المسجد والمؤسسية والمجتمع:

مبكراً كما رأينا في الشعائر، أن الصبي قد اتخذ طريقه إلى المسجد قبل السابعة من عمره أو عندها... ولا زال الفتى يواظب على الحضور مرات كل يوم حتى تراكم في وعيه طبيعة هذا المكان الذي يسمى مسجداً. ما زال الصبي يرقب تلك المؤسسة المتميزة التي تفتح أبوابها للجميع دون استثناء، وتلتزم برنامجاً محدداً دون تغيير، بل إنها لا تطلب من الحضور مقابلاً لما يتمتعون به من خدمات. أي نوع من أنواع المؤسسات؟ فهل هي ملك خاص يديره من أنشأه؟ أم أنه ملك عام تديره الحكومات؟

إن نوع مؤسسة المسجد لا هو خاص ولا هو رسمي يتبع الحكومة، لماذا لا يتبع الحكومة؟ فهم الصبي أن الحكومات عادة تمثل رأي الأغلبية ورؤيتها... أما المسجد فقد جعل للجميع لا فرق فيه بين أغلبية وأقلية، لذلك فهو مؤسسة تامة الاستقلال عن الجميع تسمى (الوقف).

والوقف مؤسسة مستقلة عن صاحبها الذي تبرع بها وأنشأها، وأيضاً مستقلة عن الحكومات... وهي ذاتية الإدارة طبقاً لشروطها، ولا ولاية عليها لغير القضاء، بل إن ولاية القضاء مشروطة بمراعاة شروط الواقف. حتى قال الفقهاء: « شرط الواقف كحكم

الشارع». ما هذه الحرية الفسيحة، والأمان النفسي الذي يشعر به الإنسان داخل المسجد؟ هل هذه الراحة والطمأنينة والسكينة قد أحاطت بالعابد فأحس بأنه لا ولاية لأحد عليه ولا ضغط؟! مما جعله يتمتع بذاتيته ويرتفع فوق آلام الحراك اليومي الدائم... فهذا هو يستشرف كرامته ومساواته لجميع البشر، وذلك شعور نفسي ذو وجهين فالإنسان الذي يستشعر أن لا أحد من البشر يعلوه، يستشعر في نفس الإحساس أنه هو ذاته مهما كان لا يعلو على أحد من الناس.

إن سعادة الإنسان بهذا النظام العُلوي (نظام الوقف) يجعل الإنسان يتساءل هل قصر الإسلام نظام الوقف على المساجد وحسب؟ أم أن هذه الآفاق الفسيحة للوقف تمتد إلى ميادين أخرى؟

إن طبيعة هذا البناء غير سائر المباني الخاصة:

- فموقعه متوسط.. يتوسط المدينة غير منحاز إلى جهة من الجهات، حتى لا يرهق من كان سكنه في الجهة الأخرى... فبقدر الإمكان يتوسط المسجد الحيز العمراني.
- ثم إن مرافقه مجهزة لخدمة أعداد كبيرة.
- ثم إنه مميز عن منشآت عامة أخرى حيث إن جمهور المسجد متنوع من حيث الجنس والعمل والثقافة والحرفة، فلا تخصيص فيه لفئة.
- كذلك فإن أبوابه مفتوحة بكرة وعشية لا تَصُدُّ قاصداً.
- ليس في المسجد من يسأل الزائر لماذا حضرت؟ وإلى متى ستمكث؟
- ليس مسموحاً في المسجد بتخصيص مكان لأحد مهما كان وضعه.
- لا يساعد المسجد إلا في الشعائر أو التفكير والتدبر أو التثبث أو التعليم بما أتيح فيه من هدوء وسكينة تساعد على استجماع الفكر وتدبر الأمر.
- لا رياسة في المسجد ولا اتباع للإمام إلا ساعة الشعيرة.
- يمكن للمسجد أن يستضيف أي اجتماع عام يبحث شؤون الأمة.
- يمكن للمسجد أن يستضيف المهاجرين أو الزوار - إذا لزم - كما استضاف مسجد الرسول « نصارى الحبشة ونصارى نجران ».

- المسجد بعد تخصيص أرضه وبنائه قد خرج من ملك جميع الخلق وأصبح ملكاً للخالق جل شأنه..... إن ملكية الله سبحانه للمسجد هي تأمين للحاضرين أنهم جميعاً على

الرحب والسعة ليسوا في ضيافة بشر مهما أنفق في إنشاء المسجد، بل الجميع في ضيافة الكبير الأكبر المتعال ﷻ.

- قد يتطوع من يريد، لخدمة تنظيف المسجد وإعمارهِ فلا يحجبه أحد: ﴿وَأَنَّ الْمَسْجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَدًا﴾ [الجن: ١٨].

إذن فهذا المسجد مؤسسة عامة (للجميع) وخاصة من حيث الوظيفة.

تحددت وظائف هذه المؤسسة في:

- إقامة الشعائر.

- تنشئة الناشئين على الفطرة وإلهامهم القيم.

- التعليم والتذكير وتزكية القلوب والعقول.

سمات مؤسسة المسجد:

١ - الاتساع الكافي لأكبر عدد ممكن.

٢ - المساواة بين جميع الرواد.

٣ - دوام استقباله للراغبين.

٤ - استيعابه لكل تنوع بشري.

٥ - التخصص الوظيفي.

القيم التي يزرعها المسجد في النفوس:

١ - المساواة بين جميع البشر.

٢ - الإيجابية لإنشاء المسجد وإعداده.

٣ - الإيجابية في الإنفاق على مرافق المسجد.

٤ - وجوب المشاركة وعدم احتقار المساهمات القليلة.

٥ - وجوب السعي الدائم نحو تكامل الجماعة وتماسكها.

٦ - استقلالية المؤسسة.

٧ - ثباتها ومكانتها.

٨ - تداول إدارتها:

فإدارة الشعيرة ليست حكرًا على أحد، بل يتداولها القادرون، بل والمحبوبون من الجماعة لا غير، فرسول الله ﷺ قد توعّد (من أمّ قومًا وهم له كارهون).

٩ - عموم خدمات المؤسسة:

فليست لشريحة ولا لفئة ولا لجنس بل لجميع الحاضرين.

لهذا القدر الكبير والمهم من القيم التي يقرسها المسجد في قلوب وعقول المؤمنين كان المسجد هو أول مؤسسة سعى رسول الله ﷺ لإنشائها في مدينته؛ لأنها هي التي تُعلم الناس قيم الجماعة والمشاركة وضرورة المؤسسة.

المبحث الثالث

الزكاة وبيئتها الاقتصادية والتنشئة السياسية

لفظة الزكاة التي أسسها الوحي ليست مجرد فريضة دينية شعائرية، بل هي نظام تأميني يُطمئن الممول، ويزيل حاجة المحتاج، فكما أقال المُرْكِي عثرات الآخرين فسوف يُعافى من العثرات والضوائق، وإذا تعرض لها فسيجد الزكاة قد أتت إليه تؤدي دورها، ليس ذلك فحسب، ولكن سل أي إنسان عما تثيره كلمة الزكاة في نفسه حينما يقرأها أو يسمعها، إنها بوابة للنشاط الاقتصادي جميعه، ورمزاً دالاً على حالات الإنتاج والفائض من ناحية، كما تستحضر موضوعات الدعم والتبادل والعطاء والمشاركة، إن كلمة الزكاة هي الالفة الكبرى على دولة المال وبيئته، إذ ترمز إلى منابع الاقتصاد ومصادره مما غاب في باطن الأرض من معادنها، أو نما فوقها من نبات وحيوان، أو تكاثر وأدْخَرَ من عائدات، كما ترمز الزكاة إلى مسارات الاقتصاد من عمل بشري وهو العنصر الرئيس في الاقتصاد كما تقود تلك الكلمة المفتاحية إلى جميع قيم المشاركة العملية والتعاونية والفردية، فإنها دنيا المال، والإعمار، والإنتاج والعمل، إنها الزرع والضرع، إنها العير والنفير، بل هي الأمن والأمان لجميع النفوس وفي جميع الأحوال... لكل ذلك قرن القرآن الكريم بين الصلاة ودوامها وعينية فرضها فقرنها بالزكاة ليشير هذا الاقتران في النفس معنى فرض العين وضرورة السعي إليه وبلوغه وأدائه تماماً كما يتوق الطفل إلى المسجد بل إلى الصفوف الأولى في الجماعة.

الزكاة بين مصادرها ومصبها:

أولاً: أصول الزكاة ومصادرها:

أو نقول من مصادرها إلى مصبها؛ فمصادر الزكاة هي جميع أنواع النشاط الإنتاجي سواء باعتبار انتهاء عملية الإنتاج نفسها؛ مثل: زكاة الزروع والتعدين وعروض التجارة، وإما باعتبار

فوائض الإنتاج كزكاة الحيوان والنقود، فمصادر الزكاة هي ألوان النشاط الاقتصادي الذي خلق الله الناس لإحداثه وإنتاجه حيث يقول: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ...﴾ [هود: ٦١]، فحتى توجد الزكاة ويزداد عدد المزمكين لا بد من تزايد حركة الإعمار والنماء، تلك الحركة الكفيلة بتفريغ منابع البطالة فحيثما تكاثر النشاط ازداد عدد الأيدي العاملة فتتلاشى البطالة ويختفي الفقر بما يحدثه من جهل ومرض.

إن مجتمع السعي والعمل والإعمار الذي يستهدف تحقيق إنتاج وفوائض تُزَكَّى، هو مجتمعٌ يستوعب طاقات العمل فيغنيها ويسد حاجاتها وينقلها من دائرة المحتاجين إلى دائرة القادرين المزمكين والمتصدقين. في ضوء هذا نفهم حكمة رسول الله ﷺ حينما استدعى الرجل الذي يسأل الناس.

كذلك نفهم في ضوء هذا ما أكدته كتب التاريخ من اختفاء وتلاشي جميع ألوان الفاقة والفقر في خلافة عمر بن عبد العزيز ؓ حتى لم يجد أصحاب الأموال ولا موظفو بيت المال مَنْ يحتاج الزكاة فصدرت أوامر الأمير بشراء آلاف العبيد وإعتاقهم، ثم بشراء عجائز الحيوانات المتوفرة والمشرقة على الهلاك وهي فائضة عن حاجة الأسواق، فاشتراها من أموال الزكاة ودفعها إلى أطراف الغابات؛ ليشبع بها سباع الغابة فلا تغير على حدود البلاد القريبة.

فإذا سمع المسلم أو قرأ كلمة الزكاة أثارت في نفسه أول ما تثير مصدر الزكاة ومنبعها من العمل والإعمار والإنتاج والإتقان حتى تحقق الفوائض، وهنا ندرك أثرًا من سحر الزكاة وحثها الإنسان على ضرورة العمل والتخصص والإتقان، ثم الكسب والقوامة في الإنفاق، ثم الادخار، ثم ما يتحصل من ذلك من زكاة وصدقة... إلخ.

ثانيًا: فروع الزكاة:

أصل الزكاة كما ذكرنا: الإعمار والإنتاج والعمل وما يتبعه من تخصص وإتقان وفائض فما هي فروع هذا الأصل؟ فروع الزكاة أو أخواتها هي:

١ - الصدقة: كثيرًا ما استعمل القرآن مصطلح الصدقة تعبيرًا عن فريضة الزكاة أولاً، وكذلك عن سنتها وتوابعها. فما دام لكل شعيرة نافلة مثل الصلوات الخمس وما يلحقها من نوافل قبلية وبعدية، وصيام رمضان وما يلحقه من صيام الاثنين والخميس طوال العام، والليالي القمرية لكل شهر هجري (١٣ - ١٤ - ١٥) ويوم عرفة وتاسوعاء وعاشوراء، وكذلك فريضة الحج ونفلها من العمرة... هكذا نرى الزكاة ونوافلها من الصدقات، والقرض الحسن، وفعل الخيرات، وإماطة الأذى والمنكرات من واقع الناس.

مصطلح الصدقة: استعمل القرآن « ببيانته العربي المعهود » مصطلح الصدقة إشارة إلى حقيقة الشعيرة وما تقوم عليه من عقيدة وآداب، فالزكاة ليست مجرد شعيرة تقوم على: صدق النفس في إحصاء ما تملك.

صدق النفس في تقدير الأنفع لأصحاب الحق كمًّا وكيفًا وزمانًا ومكانًا. تصديقٌ بما أنزل الله في المبادرة بإخراجها قربة لله وطاعة له تصديقًا بما أنزل الله باعتبارها حقًا ملزمًا واجب الأداء.

صدقة مع أصحاب الحق... والذهاب إليهم. هكذا سمى الشرع هذه الشعيرة مرة بالزكاة... طمأنينة للمنفق نماءً لماله وعدم نقصانه، واستشعار النمو والبركة فيه.

كما سماها صدقة نظرًا لقيامها على صدق النفس مع ذاتها، وصدقها مع الله وصدقها مع البيئة التي تنتمي إليها وصدقها للمتناولين شكرًا لله وحبًا لعباده.

والصدقة - كما يعبر القرآن - هي الزكاة أولاً ما يُستحب للمسلم أن يتطوع به نافلة بعد الفريضة تصديقًا منه لله وصدقة مع المحتاج.

فالصدقة - نافلة فرعية تتبع الفريضة قبلًا وبعدها.

القرض الحسن: نلاحظ أن الفرائض في الشعائر الإسلامية قد اقترنت بالنوافل؛ مثل: الزكاة مع الصدقة، ثم زادت شعيرة الزكاة تابعًا آخر هو القرض الحسن... فما هو؟

القرض الحسن: ما يخرج به المسلم من ماله بعد الفريضة والسنة اقتناعًا منه بأن المحتاج ما زال محتاجًا، وأن الضرورة ما زالت ملحة، والمُزَكِّي وإن كان قد أخرج الفريضة والسنة إلا أنه تصديقًا منه لربه يقتطع جزءًا آخر مما معه ويُعين به أصحاب الحوائج قرضًا منه لله سبحانه آملاً أن يرد الله له هذا القرض. لماذا قرضًا؟

وهذا من لطيف رحمة الله بخلقه، فإذا كان المسلم يُخرج الزكاة والصدقة آملاً ثوابها في الآخرة... فإن هذه القدر الزائد قد سماه الله قرضًا حسنًا إعلامًا للمؤمنين أن الله سبحانه وهو سريع الحساب والجزاء سرعان ما يعيد القرض لصاحبه... أليس الله هو الغني الحميد... حينما سيعيده إليه في حياته وقبل مماته. بل قبل أن يحتاج إليه.

العلاقات الخاصة والمتغيرة:

يتعلم المسلم من ربط القرآن الزكاة بالصلاة ما تعنيه دوريتها ودوامها وضرورتها من أهمية بالغة ويزداد يقينه بهذه الأهمية البالغة للزكاة حينما يتعرف على مصارف هذه الشعيرة.

- ١ - فالفقراء المعدمون الذين لا يملكون شيئاً، لا بد من كفاية جميع ضرورياتهم.
- ٢ - والمساكين الذين تزداد احتياجاتهم على ما يملكون، فلا بد من إكمال حاجاتهم.
- ٣ - شريحة العاملين في جباية الزكاة يحصلون على مطالب حياتهم، حيث إنهم حسوا وقتهم وعملهم لجمع الزكاة وتوزيعها ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَمِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَرَمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ [التوبة: ٦٠].

٤ - والمؤلفة قلوبهم وذلك باب من الأبواب كثيراً ما يتغير وجهته؛ فالمسلمون يتألفون شرائح من الناس، منهم:

- أ - ضعيفوا الإيمان حرصاً على أُخُوَّتِهِمْ وإبقاءً لهم في دائرة المؤمنين.
 - ب - جيران الدولة المحايدون لِمَا يمكن أن يوفره في تأمين الحدود.
 - ج - القادرون على البحث العلمي بجميع مجالاته خصوصاً في الإنتاج والتسليح حتى لا يتركوا البحث والتطوير بحثاً عن دخل أفضل.
 - د - وكل شخص أو شريحة يحتاج المجتمع إلى جهده فعلى المجتمع أن يتألفه ويبالغ في إرضاءه حرصاً على تفانيه في خدمة الأغراض العامة.
- ويتم هذا التأليف والاستقطاب والإرضاء من أموال الزكاة.

في الرقاب:

وهذه الشريحة من البشرية اهتم بها الإسلام، ففتح لها أكثر من باب: فإما التصديق والتطوع لتحرير هؤلاء، وإما الزكاة المفروضة لتفريغ المنبع وسده، وإما غرامات الكفارات... فإن أحد أهم الأصول التي يسعى الإسلام لتحقيقها: إلغاء العبودية للبشر وإخراج الناس إلى عبادة الله حرصاً على كرامتهم وعقلهم.

وليست المسألة مسألة إذهاب الجوع والعري، إنما حق هؤلاء: الحق المعلوم، فما هو هذا الحق المعلوم؟... معلوم أن الإنسان لا بد وأن يتحصل على مقومات حياته، تلك المقومات التي سماها الفقهاء بحد الكفاية حتى يتحرر هؤلاء من رق العوز والحاجة فتبقى إرادتهم حرة لا إكراه عليها.

والمسلم يتربى على أهمية حقوق تلك الشرائح، ويفهم المسلم ذلك مما ورد في كتاب الله ﷻ، فالشرع قد كلف المسلم بالسعي لبيت الله الحرام مرة واحدة في العمر، لكن كلف

المسلمين بتكرار السعي ومولاته لإيتاء هؤلاء الناس حقوقهم التي حددها الله ﷻ، تكليفاً مستمراً دون حد أقصى حتى يقوى الضعيف، ويشفى المريض، وتحمى الحدود وتتقدم الأمة.

الغارمون:

هؤلاء الذين لا يحتاجون عادة إلى مساعدة، لكن نازلة حلت بهم فأرهقتهم فاستدانوا لعلاج مرض، أو تزويج شخص، أو تعليم البعض مهناً أو حرفاً ضرورية، فقد قرر لهم الشرع نصيبهم من الزكاة حتى يخرجوا من حصار النازلة التي حلت بهم.

في سبيل الله:

والمسلم يعلم أن كل ما يفعله ويقدمه إنما هو في سبيل الله، فكيف يحدد القرآن الكريم مصرفاً محدوداً يسمى « في سبيل الله ». ودون إطناب وجري وراء المفسرين والفقهاء فالظاهر أن المصرف السابع من مصارف الزكاة هو باب الجهاد المالي في سبيل الله، وليس المقصود بالجهاد القتال وأدواته فحسب، بل الجهاد في مصطلح القرآن الكريم هو كل خير فيه قربى إلى الله ونفع المجتمع، وقد يستوعب هذا المصرف كل أعمال المرافق العامة اللازمة لحياة الناس.

و « في سبيل الله » مصرف نسبي في المجتمعات والشعوب يتعرف عليه ويسعى إليه أولو الأحلام والنهى فمن تقييد الطرق وتنقية مياه الشرب في مجتمع ما إلى إنشاء مدرسة ومستشفى في مجتمع ثان، إلى استصلاح الأراضي وتيسير استثمارها في ثالث، إلى تصنيع السلاح حتى السلاح النووي والتدريب على شؤون الدفاع والحماية، بينما يتسع هذا المصرف أيضاً لتقديم ضرورات الحياة وحاجياتها - بعد سد حاجة المسلمين - لغير المسلمين حرصاً على الإنسانية وتزكية للنفس البشرية وامتنالاً لشريعة الله.

ابن السبيل:

وهو أي إنسان يفتقد آليات الحياة الضرورية له (الطعام/ شراب/ لباس/ سكن/ علاج/ وسائل انتقال... إلخ) أيّاً كانت جنسيته ودينه، وأياً كانت قدراته. فهذا المصرف مخصص لمساعدة تلك الشريحة بالخدمات والسلع غير المعدة للبيع، أو التي لا يقدر عليها من فارق وطنه إكراهاً أو طواعية.

ثمار الزكاة:

حينما ذكرنا أن أصل الزكاة هو الإعمار والإنتاج، وأن فروع الزكاة هي المسؤولية

عن النفس والآخر بجميع المستويات الاجتماعية، ورغم ما تحققه هذه الفروع بذاتها من آثار، إلا أن الإسلام وتأثيره لا يقف عند هذه الفروع بما أسهمت به من تغيير في ساحة المجتمع، فما دامت المسؤولية والمشاركة فروغاً فلا بد وأن يوجد لهذه الفروع ثمار فما هي ثمار الزكاة؟ تلك الثمار التي تنشأ البنيان السياسي نشأة أخرى. تجد من ثمار الزكاة:

١ - القدرة الإحصائية والمحاسبية:

فلا زكاة إلا من نصاب، ولا معرفة للنصاب إلا من إحصاء دقيق، ثم المحاسبة لمعرفة وعاء الإخراج ومقدار الزكاة والإحصاء والحساب من أهم مهارات الشخصية العامة.

٢ - المؤسسية المنضبطة:

وهذا ما يؤكد تشابه الزكاة مع الصلاة، فمصارف الزكاة الثمانية ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَمِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغُرَمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأَبْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلَيْهِمْ حَكِيمٌ﴾ [التوبة: ٦٠]، تحتاج إلى تدوين وأولويات وما تستحق كل حالة من مال الله (سجلات المصارف).

كما أن تدبير حاجات هذه المصارف يحتاج إلى رصد الموردين، ومعرفة ما سوف يوردونه، ومعرفة التوريد وأنواع الأموال المسددة من نقود، أو نبات، أو حيوان (سجلات الموارد)، كما أن عمليات الجمع والتوزيع تستلزم موظفين لإنجاز الاستلام والتسليم (سجلات العاملين) كل ذلك فرض إنشاء بيت المال كمؤسسة مالية اجتماعية.

٣ - ثقافة الإيثار المتصاعدة:

ولا يقف الإسلام بالزكاة عند الحد الأدنى الذي فرضه وحث عليه، بل يُحوّل الإسلام فريضة الزكاة إلى ثقافة متصاعدة، فمن فرض الزكاة إلى سنة الصدقة إلى مستحب القرض الحسن، إلى تقرير حقوق في المال غير الزكاة وذلك بتقرير القرآن ﴿وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ﴿٢٤﴾ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾ [المعارج: ٢٤، ٢٥]. وكذلك بيان رسول الله ﷺ «إن في المال حقاً سوى الزكاة».

فنحن أمام ثقافة إيثار، ومبادرة، وإعتاق، وتحرير، وتكريم؛ وذلك إعداداً للشخصية المسلمة أن تتفاعل سياسياً إدراكاً وحواراً ومشاركة. وتصحيحاً لكل ما ينتج من آثار الابتلاء الذي تسوقه الأقدار الإلهية امتحاناً لمدى إدراك المسلم لواجباته الدينية، سواء كان الامتحان له بفقد متاع الحياة وزينتها، أم بما يجب عليه من سرعة المشاركة وتخفيف آلام الابتلاء

وشدة وقعه، وهذان نسقان من الصبر، أحدهما: صبر على شدة الابتلاء، والآخر: صبر على التكليف الديني له بإخراج ماله ووقته للتيسير على من حل بهم الابتلاء.

٤ - سلوكيات سياسية عليا:

أ - الإنفاق: والمقصود من الإنفاق ليس العطاء، بل هو السياسة المالية الرئيسة، فلا بد من تجدد دورة رأس المال وعدم كثره حرصاً على ما يسببه الإنفاق من رواج وإنتاج وتراكم ثروة وتحقيق الفائض، ثم إعادة الإنفاق وهكذا، فالإنفاق سياسة مالية واقتصادية تحقق الإعمار والنماء والاستمرار.

ب - الإيتاء: هو ضرورة الوصول إلى المَصْرَف وإعطائه. فمن اللفظ يتعلم المسلم المبادرة والوصول إلى المكان، فلا بد من أن يأتي بقدمه إلى مكان المحتاج ويؤتي بيده.

ج - القوام (الاعتدال): الانضباط بين الإفراط والتفريط داخل أطر:

- عدم التبذير: عدم الإنفاق في محرمات ومكروهات.

- عدم الإسراف: عدم التزيد في النفقات المشروعة دون ضرورة.

- عدم البخل: عدم التوقف عند النسب المقررة.

- عدم الشح: عدم حرمان النفس والأهل من الضرورات والحاجيات والتحسينات.

- عدم السحت: عدم الإقدام ناحية المشبوه من الأموال.

د - السر والعلانية: فما يُعطى للأفراد لا بد من توافر السرية فيه صيانةً لكرامة الإنسان.

أما ما يُعطى للمرافق العامة فلا بد فيه من العلانية؛ للإعلام والحض والحث وتكثير المشاركة.

المَبْحَثُ الرَّابِعُ

الصيام وتوابعه والتنشئة السياسية

لو لم يكن الصيام إلا تذكير النفس بإمكانية التحكم والادخار والاستغناء وضبط النفس لكان الصيام مبدأً تربوياً سياسياً لِمَا يطبع النفس عليه من ترفع واعتزاز، وجَلَد وتحمل، وإرادة وحزم، وتوقيت والتزام، أليست هذه هي مقومات السلوك السياسي وأعمدة الشخصية العامة؟!

الصيام وجذوره في الصلاة:

تَعَلَّمَ المسلم حينما يقوم للصلاة فريضةً كانت أو نافلةً أن تكبيرة الإحرام للصلاة تمنعه شهوتي الفرج والبطن فهو لا يزاول شيئاً منها أثناء الصلاة، وهذا هو أول تدريب على الامتناع والإمساك والترفع فوق شهوات الأكل والشرب والجماع، هكذا يتدرب المسلم مبكراً على عدم الميل والسعي إلى كل متاح.

فهو يرى في دنياه تلك الحيوانات أو الأطفال كثيراً ما يميلون إلى تذوق ما يصادفهم وكثيراً ما يبحثون عما يؤكل ويُشرب.. إنها حيوانية تلازم الأطفال نظراً لعدم اكتمال نموهم العقلي والنفسي... إن الصلاة تهذب تلك العادة وتُعِدُّ المصلي لشعيرة أخرى هي شعيرة الصيام، فمن الصلاة يتعلم المسلم بدايةً الامتناع والاستغناء، كما يتعلم الترشيح والتأقبت.

الصيام وتأسيسه على الزكاة:

قد تَعَلَّمَ المسلم المبادرة إلى إخراج نسبة من فائض كسبه أو من عائد نشاطه (زكاةً أو صدقةً أو قرضاً حسناً) إنه يخصم تلك النسبة من سعيه وكده وكدحه، ويبادر بإعطائها لغيره. إن الزكاة تُعلم فاعلها ضرورة حرمان النفس وتجافيتها عن بعض ما تملك ثم توظف هذا القدر الذي تجافت عنه في إسعاد نفس أخرى.

هكذا فركن الصلاة قد علم صاحبه الامتناع عن العمل الكسبي أثناء الصلاة وعن الطعام والشراب، وركن الزكاة جعله وجود ببعض ما اكتسبه ويحرم منه نفسه لحساب الغير.

الصيام وصدقة الفطر:

كما يبدو لي أن مِنْ حِكَم تشريع الصيام - والله أعلم - أن الله شرع الصيام لتدريب القانع والمتكاسل الذي يعيش مكتسباً على قدر نفقته فحسب، وينفق كل ما يحصل عليه طعاماً وكساءً وسكناً فلا ادخار ولا نصاب ولا زكاة.... إذ يجيء الصيام فرضاً على الجميع مخاطباً هذا المترخي قليل الدخل والمسرِف في طعامه ولباسه فيأمره بتوفير وجبة يومية مما اعتاد عليه فإذا كاد رمضان أن يولي يكون هذا المستضعف قد تعلم وادخر قرابة ثلاثين وجبة على الأقل، فيأمره الشرع بإخراج صدقة الفطر حيث إنه قد امتلك نصاباً مما ادخره ووفره بسبب الصيام وهكذا يُحول الصيام الشخص الضعيف إلى صاحب يد عليا من تعويده الادخار والإنفاق ولو من قوته.

ولو تأملت أن صدقة الفطر تجب على من يمتلك طعامًا ولو كان فقيرًا وزاد الطعام عنده، لعلمت أن الصيام والصدقة هما تدريب على الاستعداد للظروف والتدريب على التحمل والحض على الإيثار، رغم قلة المتاح فمعيار صدقة الفطر أو الوعاء الفارض لها هو امتلاك قوت يوم العيد فحسب.

وبمتابعة آيات القرآن الكريم في موضوع الصيام تجد نفسك أمام تربية وتنشئة وممارسةثمر الشخصية السياسية المنوط بها حمل الدعوة وتغيير العالم بالحوار والعطاء... فمن آيات الصيام في القرآن الكريم نتعلم:

١ - الربط القوي بين القرآن الكريم دستور الحياة وبين شهر الصيام فالمسلم يتعود قراءة الدستور الإلهي وسماعه في رمضان في حالتين:

- نهارًا: وهو تاركٌ للشهوات جميعها.
- ليلاً: وهو تاركٌ لراحته، قائم يصلي متهجدًا ومتقربًا، هنا تدرك النفس أن بيئة هذا الدستور السماوي هي بيئة للترفع والترك من ناحية والبذل والعطاء من ناحية أخرى.

٢ - التدريب والتوحد والمشاركة في الشأن العام ولمواقيت طويلة ومدد متواصلة، حيث إن الصلاة قد أثمرت التوحد في جماعة يومية خمس مرات، كل مرة بضع عشرة دقيقة، لكن الصيام وحدة نهارية كاملة ومشاركة مسائية في المساجد.

٣ - العاجز عن الصوم يفتدي فريضته بإطعام المحتاج هل هناك أبلغ من هذه الفدية، في بيان أن الصوم شرع لتعليم الناس، ضرورة التوفير وضرورة التوازن وضرورة العطاء.

أثر الاعتكاف وارتباطه بالصيام:

من السنن المؤكدة عن الرسول ﷺ « سنة الاعتكاف في العشر الأواخر من رمضان وهذه السنة المؤكدة التي واظب عليها الرسول » تظهر حرص المنهج الإسلامي على:

١ - التدريب المتدرج المتصاعد (التنشئة) بداية من ترك الطعام والشهوات، إلى ترك المسكن المعتاد، والرفقة المحدودة.

٢ - استمرار السعي نحو الجماعة والآخر، وتدبير ذلك، وعلى هذا النسق جاء الاعتكاف كنقلة نوعية في التنشئة العامة:

- فالمسلم إذا سعى إلى الصلاة هجر عمله وشئون مجتمعه لفترات قليلة.

- والمسلم إذا سعى لزيادته فقد هجر جزءاً من ماله.
- والمسلم إذا سعى صائماً فقد هجر شهوته طوال ساعات النهار.
فإذا كان الاعتكاف فإنه يهجر العمل والأهل والتواصل ويسلك مسلكاً آخر إذ هو قد هجر بيته وراحته.... هكذا يستلزم الاعتكاف المسلم مما حوله وممن حوله ليعيد تدريجه وترقيته وإعداد له ما هو أبعد مدى.

استضاف الإسلام أهل القدرة والتوازن النفسي عشرة أيام بلياليها في بيت الله، ذلك المكان العام الذي يعد أساساً لاستقبال الناس بضع دقائق خمس مرات كل يوم، ها هم يقيمون إقامة كاملة داخل هذا المكان، وليس معهم إلا القليل من الزاد لا يخرجون منه وذلك غير ما اعتادوا عليه في بيوتهم.... إنهم قد تعلموا الهجرة الداخلية وإمكانية العزلة إذا لزم الأمر، إنها هجرة أطول من الصلاة، وأوسع مساحة من الصوم. إنها هجرة الجماعة القرية واسترجاع ما فات وتدبير وتحديد ما سوف يجيء. كما أنها إنشاء لجماعة جديدة... أو إحلال وتجديد وتوسيع لدائرة التواصل.

انتهاء الاعتكاف وصلاة العيد:

فإذا فرغ هذا المعسكر التدريبي والتمهيدي لما هو أبعد مدى ترى المعتكفين وقد خرجوا بعد تلك الهجرة الداخلية إلى إعداد مُصلى العيد. لون آخر من العمل الجماعي والاجتماعي، وتوسيع لدائرة المسجد إذ على جميع المساجد المتجاورة ألا تفتح أبوابها بعد صلاة الصبح، ويذهب جميع أهل الحي إلى مُصلى واحدة لأداء صلاة العيد، فإذا المصلى يضم أعداداً كبيرة من خارج جماعة المسجد التي اعتاد الناس عليها يرى المسلم جماعة لم يعهدها، فهناك من حضر للصلاة وهم الغالبية وهناك الأبناء دون السابعة والنساء - ذوات الأعذار - كل هؤلاء يخرجون للإحساس بضخامة الجمع والقدرة على التواصل واستشعار معاني الوحدة والاتحاد، وربما التوحد في السلوك الترفيهي أو الاقتصادي أو السياسي هذه الصلاة الحاشدة تعيد صياغة النفوس وتهذئ القلوب وإنذار شياطين الإنس أن مجتمع الطاعة قد اتسع فسارعوا بالتوبة والانتماء إلى الجماعة العامة، أو تفهموا أن هؤلاء أمة لا تغلب ولا يمكن اختراقها. إنها إعادة عرض لشعائرننا أمام غيرنا دون أن نكلفه حتى مجرد الحضور، فها هم المسلمون لا يخفون شعيرتهم، ولا يجورون على غيرهم وهم يعلنون المساواة والتواضع والحب.

المبحث الخامس

شعيرة الحج والتنشئة السياسية

﴿وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا﴾ [آل عمران: ٧٩]

تأتي شعيرة الحج خاتمة للبرنامج الأول في تدريب المسلم، هذا البرنامج المشتمل على (الشهادة - الصلاة - الزكاة - الصيام - الحج)؛ إذ هي الأعمدة التي يرتفع عليها البناء، والمقومات التي تنمو عليها الشخصية، والمصدر الذي تنشأ منه العادات التي تحتوي كيان الفرد فتجعله ربانياً صالحاً في نفسه مصلحاً لغيره، نجد شعيرة الحج قد استوعبت جميع الشعائر السابقة وأعادتها صياغتها أثناء فريضة الحج.

الحج والتوقيت والتنظيم:

شعيرة الحج شعيرة متفردة خاتمة للنظام الشعائري، فإن التوقيت في الصلاة كان توقيتاً زمنياً ومحلياً بالنسبة للفرد في مكانه وفي المسجد القريب منه، لكن الحج جاء بتوقيت جديد هو (التوقيت الزماني - المكاني - العالمي - الموحد)؛ فالركن الرئيس في الحج هو اجتماع جميع الحجاج من جميع أهل الأرض في يوم واحد هو التاسع من ذي الحجة وفي مكان واحد هو جبل عرفة، أليس هذا التوقيت العالمي الموحد حافزاً لأفراد الأمة على تمثيل قيمة الوحدة ودوام السعي لها؟ وكون هذا (الميقات الزماني المكاني) وحيداً بلا بديل إشارة واضحة إلى وجهة الأمة ومنتهاى جهادها أن تصبح أمة واحدة في الحال (الكم والكيف) وفي الظرف (الزمان والمكان).

الحج والتواصل المتقارب:

الحج كما يرى جميع الحجاج هو: تجمع لجميع الشعوب والقبائل ليس لمجرد التعارف، بل يستهدف الاقتراب وتعلم البعض من البعض مما يُرقي آداب الأمة وفنونها وعلومها فتتقارب، ومن ذلك آداب الطعام، والشراب، واللباس، والحوار، والجوار، وتقسيم الوقت، بين شعائر وأعمال أخرى ﴿لِيَشْهَدُوا مَنَفَعَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَةٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُمْ مِّنْ بَهِيمَةٍ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطِيعُوا أَمْرَ الْفَقِيرِ﴾ [الحج: ٢٨].

الحج واكتشاف إمكانية المهجر الملائم:

من المنافع التي يلقاها الحاج متاحة أمامه دون تكلفة من خلال لقاءه بوفود الحجاج معرفة أحوال البلاد التي لم يسافر إليها، وما في تلك البلاد من علوم وفنون ومهن وحرف

الحج والتدريب على التضحية والإيثار:

إن الحاج يتدرب على ضرورة أن يحمل في قلبه دائماً همَّ المحتاجين، فمن مناسك الحج: سَوْقُ الْهَدْيِ أو تقديمه هناك، كما أن من مناسك هذا الموسم تقديم الأضحية، وكذلك الفداء لمن وجب عليه، كل ذلك دالٌّ على أن أحد كليات الشريعة ضرورة استشعار حالة الجماعة، والمسئولية المباشرة عن الجماعة فيما تحتاج إليه حتى قبل أن يطلب المجتمع فلا بد من الاستعداد والمشاركة به.

أي تدريب هذا بلغ من رقيه أن المسافر - شبه المهاجر - قليل المتاع دائم الظعن والسفر والانتقال، ومع كل ذلك يبادر بذبح الهدى والفدو والأضحية ويسعد كلما وجد من يأخذ منه...

هل هذا تدريب على ضرورة الاطمئنان على إشباع الجماعة مهما كانت التكاليف؟ هل هذا تفعيل لقول رسول الله « واللَّه لا يؤمن، من شيع وجاره جوعان ».

الحج والتدريب على المقاومة الأولية:

ما أن يفرغ الحاج من الموقف العام في عرفات إلا ويلتزم بالبحث عن سلاح المقاومة وإعداده تمهيداً للتدريب على المبادرة بالمقاومة المانعة. إن اصطحاب السلاح وحمله وإن صغر حجمه، والاستعداد وإن بدا أولياً طفولياً إلا أنه تدريب على ضرورة الاستعداد والمواجهة ولو بأقل الأسلحة. هكذا يلتقط المسلم الجمرات التي سيرجم بها العقبات الرامزة إلى كل عقبات الإعمار والإصلاح والتقدم.

الحج والإصرار على مواصلة المقاومة:

يكرر المسلم التردد على العقبات سبع مرات على الأقل في أيام التشريق وقد تزيد إلى عشر مرات، في كل مرة يرمي العقبة المستهدفة سبع دفعات متفرقات.

ماذا يرمي؟ إنه يرمي العقبات الثلاث صغيرها ووسطها وكبيرها.... إنه التحدي للعقبات والإصرار على قهرها وتجاوزها.... لو أدرك الحجاج هذا المعنى ما خارت قُوى مسلم أبداً أمام عقبات الدنيا، تلك العقبات التافهة التي تتضخم على حساب الضعف النفسي للمسلم.... فهل يتعلم الحجاج قيمة الإصرار على مواصلة المقاومة حتى النصر مهما كان السلاح قليلاً أو قديماً؟ إنه الثبات على تكبير الله وعلى تحمل المسؤولية وعدم الضيق بها والفرار منها.

الحج وتحمل الاغتراب والتعايش مع المتاح:

من أبرز ما يتلقاه المسلم في رحلة الحج، تلك القيم المساعدة له على التجاوب مع الظروف الطارئة وتحملها، فمع قلة المتاع، وتغير العادات والهجرة خارج الوطن المعتاد، مع كل ذلك يجد ألسنة مختلفة، ولهجات متعددة، وعادات معيشية لا يعرفها ولم يألّفها، وإن كان الجميع يؤدون شعائر واحدة ويتجهون إلى قبلة واحدة... فهنا تتجاوب الملكات وتبادل الأفكار والقدرات وتتوافق الأنفس على حدود مقبولة من الجميع. هكذا تُصنَع الوحدة، وتتقارب المذاهب، وتنصهر العرقيات وتستقيم الأنفس ويعلو شأن الأمة.

الحج وقيم المركزية المحدودة والموقوتة:

ويحضر الحجاج إلى الموسم من بلاد متعددة لكل منها أساليب في الإدارة، وعادات في الاجتماع بين أفرادها، وتزيد في مركزية خانقة تُقيد الحركة وتيسر النفاق والفساد وبين تفریط يبلغ حد التشردم والتمزق والتفرق، فتجيء شعيرة الحج مركزية التوقيت (زماناً ومكاناً)، مركزية التوجيه (فقهاً وقيادة)، ثم لا مركزية واسعة في التنفيذ حسب القدرات والتمتاع فيها هم الحجاج يقضون نهارهم وليلهم كما يشاءون، وليس عليهم من الضوابط إلا مواقيت وهيئات النسك... هكذا يسهل إدارة شؤون الجماعة دون قهر ودون تسبب. هكذا يتحمل المسلم مسئولية نفسه، وقد يحاول مساعدة غيره.

الحج وتأسيس الأسواق الأهمية:

إن لقاء الحج السنوي جدير بأن يضع أمام الحجاج الموارد المتاحة والمنتجات الموجودة الجيدة والتي بحاجة إلى تجويد، فضلاً عن استشعار غير الموجود رغم طلبه مما يثير عند ذوي الهمم العالية استثمار المتاح، والإقدام على استكمال الناقص، وتعويض الفاقد واستحداث الغائب.... هكذا يبقى الحاج أياماً يقلب أفكاره فيما يتاح من منافع له ولغيره ولأمته بل ربما للإنسانية جميعاً.



الفصل الثاني

المنظومة الاجتماعية

منذ سن التمييز والإنسان يدرك أنه لم يخلق نفسه بداية، وأنه لا يستطيع أن ينعزل بنفسه مستغنياً عن الآخرين، فضلاً عما يتراكم في عقله من ضرورة اتساع الدوائر الاجتماعية وتعددتها وضرورة اقتداره على المشاركة في كل دائرة بالقدر المناسب لدوره وقدرته.

ففي البيت حيث ولد يجد والدًا يكده خارج البيت، وأخوة يتدربون ويستعدون، ووالدة تتلقى الموارد وتستأنف إعدادها للاستهلاك والانتفاع... هذه هي الأسرة خلية المجتمع الأولى يتوقف نموها وسعادتها ورفاهها على قدر ما يبذله الأفراد من جهد وتنسيق وتقارب وتعاون.

فإذا حدث الطفل نفسه بقدرته على تضيق الدائرة الأولى من حوله اكتشف صعوبة ذلك، فالأم التي تطعمه إنما تعد ما اكتسبه الوالد، وما اكتسبه الوالد من كده وتعبه مرهون بحاجات المجتمع فلو لم يحتج الناس إلى جهد أبيه ما وجد أبوه عملاً وما أعدت أمه طعاماً وما استطاع هو أن يسد جوعه وعطشه... إلخ.

فلا بد من الجماعة لضرورات الاقتصاد... كما لا بد من إعداد الذات للمشاركة في تلك السوق مشاركة إنتاج واستهلاك، مشاركة عطاء وأخذ، مشاركة التبادل السلعي أو العملي (الخدمي).

هكذا يفطن الطفل أن الله كلف من يعطيه دون مقابل، وأعد من يتحمله دون ضجر بل يسعدون لطلباته ويفرحون بقضائها وإنجازها... فهل تبقى ذاكرته لحظة لإعادة الدورة والافتداء بالسابقين؟

ففي البيت أب وأم وإخوة يقومون بما لم يستطع القيام به، وفي المدرسة أو المصنع أو الحقل هناك من يبذلون الجهود في إنتاج ما يحتاجه، وفي المسجد هؤلاء المعلمون والأئمة والوعاظ. وطوال النهار والليل هناك من ينظم المرافق ويديرها وعلى الحدود من يحرسها.

الاجتماع:

١ - المسؤولية عن الذات والنفس:

على أعتاب الشباب يبدأ المسلم يستقبل مستويات من البلوغ فما يكاد « يبلغ الحُلُم »

حتى يستعد « لبلوغ السعي » تدريباً وتخصيصاً وإنتاجاً فإذا أحسن تدبير المال جمعاً وإنفاقاً فمعنى ذلك أنه قد « بلغ الرشد » وتمتع بجميع مقومات شخصيته المستقلة. ﴿ فَإِنْ ءَاتَسُمْ مِّنْهُمْ رُّشْدًا فَادْعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا ﴾ [النساء: ٦]، هنا يدرك الشباب أنه كان بالأمس القريب مسئولاً من غيره، وأنه الآن أصبح مسئولاً عن نفسه وقريباً يصبح مسئولاً عن غيره.

٢ - المسؤولية الاجتماعية:

أول فروع هذه الشجرة ما يطرحة الإنتاج من مسئوليات اجتماعية تتعدد دوائرها وتتابع: المسؤولية « عن النفس »، و « عن الأصول »، و « عن الفروع »، و « عن الجيران »، و « عن ذوي الحاجات الحرجة ».

يرى المسلم أن شريعته قد أحاطته بإطار من السياسات المالية... من أين يكتسب المال؟ وفيما ينفقه؟ وكيف ينفقه؟ ومن أين يبدأ؟ وما كان هذا الإطار إلا لتوجيه الفرد ناحية مسؤولياته ودوره الرئيس في الإعمار والمشاركة.

ويلاحظ المسلم تعبير القرآن في قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ ﴾ [الصفات: ١٠٢]، فيدرك أن أحد السمات الفارقة في شخصيته هي القدرة على السعي..... القدرة على الكسب..... القدرة على الاستغناء عن الغير.... القدرة على الاستقلال بالقرار..... وإلا فهل يبقى هذا الطفل طفلاً بلا نهاية، إن الطفولة مرحلة سريعة لا بد من مغادرتها إلى « فتوة مستعدة متدربة » حتى يبلغ « القدرة على السعي » وإلا فما هي الرجولة إن لم تكن إغناء النفس ومساعدة الغير. كيف يختار المسلم مهنته أو حرفته وهوايته؟

إنه السعي الدءوب حتى يتعرف على ما أودعه الله فيه من قدرات فيستثمرها فيعطي أفضل النتائج كمّاً وكيفاً. وهي مجال ليعرف أن القدرات الشخصية بحاجة إلى مشاركة الخبرات الاجتماعية المتركمة في المجتمع.

لا يستسلم المسلم لأهواء وشهوات ورغبات نفسه أو أهله، التي قد تدفع به إلى مجالات لا يبلغ فيها تميزاً، ولا يحقق فيها تفرداً، ويقضي عمره يائساً يائساً يؤدي ما لا يتقن، ويسعى فيما لا يُشبع وينفع، ويهلك في دائرة لا تغني حاجاته، ولا تسد حاجة المجتمع، مما يصيبه بالإحباط بسبب زهد المجتمع في عمله، كما لا ينسى المسلم واقعه فيعيش خيالاً لا يقدر على تحقيقه ولا بلوغه.

إذا لم يتعرف المسلم على قدراته التي أودعها الله فيه، ويبادر إلى حسن تنميتها واستثمارها فيبقى دهره كله خائفاً تابعاً منفعلاً بغيره غير فاعل بنفسه، وذلك شأن كثير ممن تركوا أنفسهم لمن عبث بهم فجعلهم يدرسون ما لا يفهمون، ويحفظون ما لا يحتاج إليه المجتمع، فينتظرون مساعدة من كانت تسمى (القوى العاملة). وتلك التي ينتظرونها أبعد من الخيال وأشدّ خداعاً من السراب.

وتلك آفة الآفات إذ تحيط بالفرد فتعزله تابعاً، وتحجبه عن الإحساس بدوره وأهميته، مما يجعله كما يقول علماء السياسة صفراً على يمين الحكم القائم؛ لأنه أصبح تابعاً - وإن كره - صامتاً - حتى يألف الصمت المهين.

إن بلوغ السعي معناه: أن الإنسان قد اختبر قدراته الخاصة وعرف ما يستطيع أن يشارك فيه من أعمال المجتمع بما يؤدي دوره أخذاً وعطاءً حتى لا يشقى المجتمع به ولا يهلك هو بنفسه.

ها هو قد جنى ثمرة عمله وحصلت يده مالا وأصبح راشداً قادراً على تدبير أمره فهل كل ما طالت يده لذاته فقط أم أن هناك شركاء ساعدوه في تأسيس ذاته؟ كما أنه مكلف بإمداد الحياة بخلفاء يمارسون الإعمار والاستمرار؟

على المسلم أن ينظر دائماً إلى أصوله التي أنبته، فيحرص على الالتصاق بها، ثم إلى ما حوله فيتواصل معه، ثم إلى امتداده فينشئ فروغاً له من زواج وأسرة.

هكذا لا يترك الشرع أهله دون إعداد وتوجيه، ودون إدماج لهم في مجتمعهم إدماجاً فعلياً يعطي ويأخذ.. فقد أعطاه المجتمع كثيراً منذ كان جنيناً وإلى أن بلغ السعي فهل يبخل الفرد ويتقوقع أم يفتح ويعطي. قال تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَالنَّقَى ۝ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى ۝ فَسَنِّيْرُهُ لِلْيُسْرَى ۝ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى ۝ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى ۝ فَسَنِّيْرُهُ لِلْعُسْرَى ۝ ﴾ [الليل: ٥ - ١٠].

إن الخطوة الأولى في التربية السياسية هي خطوة إغناء النفس وإقدارها على العطاء المشارك النافع فإذا استطاع الإنسان إشباع حاجاته استطاع أن يفكر وأن يدبر وأن يشارك وأن يدافع عن رأيه ورؤيته لذلك كان الأمر الشرعي: ﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾ [التوبة: ١٠٥]، وكانت إشارة التوجيه ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ ... ﴾ [الصافات: ١٠٢]، وتكرار الأمر بالعمل الصالح وبإحسان العمل وإتقانه وذلك في قوله تعالى: ﴿ لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ ﴾ [يس: ٣٥]، ﴿ إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ [الكهف: ٣٠]، وبيان هذا الأمر قد تولاها رسول الله ﷺ فيها هو يشهر بين الناس عمل الأنبياء بأيديهم فكلهم أكل

من ناتج عمل يده حتى النبي الملك الرسول داود عليه السلام... « عن أبي هريرة عن رسول الله ﷺ أن داود النبي ﷺ كان لا يأكل إلا من عمل يده »^(١).

ففي حديث عن المقدام رضي الله عنه عن رسول الله ﷺ قال: « مَا أَكَلَ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلٍ يَدِهِ، وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ عليه السلام كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ »، وقوله ﷺ لصاحب اليد الخشنة: « هذه يد يحبها الله ورسوله »، ودفعه وحته للرجل الذي أخذ يسأل الناس فنهاه وحمله على العمل بحثًا عن الرزق ليس إعفاءً لنفسه فقط بل تكميلًا لنفسه وإعدادًا لها، لتكون نفسًا صاحبة رأي وقرار في شأن نفسها وناصحة لغيرها فلا يضطر لنفاق من يحتاج إليه أو الصمت عن خطأ من يطعمه..... إلخ.

وفي ضوء هذا جاء البيان النبوي شافيًا « ابدأ بنفسك ثم بمن تعول ».

المسئولية الفردية وتكوين الأسرة:

ومما خلقه الله في الجنس الإنساني بنوعيه فطرة إحساس كل نوع منهما بالحاجة إلى الآخر والتكامل معه، فترى الرجل والمرأة يسعى كل منهما لإعداد نفسه في التكامل مع النوع الآخر فيتحمل كل منهما دورًا حياتيًا يلائم طبيعته من أعمال الإعمار والإنتاج.... ويعتبر الزواج بداية تشعب المسئولية من مسئولية مباشرة عن الذات إلى مسئولية مباشرة عن الذات والآخر من غير أصوله، إذاً هو مسئول عن أصوله منذ بلغ السعي، مسئول أن يريحهم من تكاليفه هو، ومسئول أن يساعدهما في حياتهما.

فإعالة الأصول والفروع فريضة مباشرة مثل إعالة النفس والقيام بحقها، وشريكته (الزوجة) وفروعه (الأبناء)، جزء لا يتجزأ خصوصًا في النفقات.

وهذه أولى دوائر المسئولية أن يكفي الإنسان نفسه حاجتها فينعم طوال حياته براحة الاكتفاء مما يجعله قادرًا على المشاركة في الشأن العام.

وإذا قلنا: « علاقات الأصول فإننا نعني مستويين من الأصول. « أصول النسب وأصول الرضاع »، فتلك شريحة أخرى أضاف الإسلام ضرورة الالتزام بها والاهتمام بها... فليست علاقات الرضاع مجرد نوع من المحرمات بل هي نوع من القرابة يفرض الشرع برّها والتواصل معها.

هكذا تجد نظرية الإسلام في الإعاشة والإعالة والإنفاق نظرية اجتماعية سياسية بما تبنيه

وتؤسسه من دوافع، وما تبثه من سلوك، وما تزرعه من قيم، وما تسببه من ترابط وتقارب وتناثر، وبما تزيله من سلبية وأنانية، وما تلغيه من اتكالية، حتى يصبح المجتمع كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر.

مسئولية الجوار:

أما الدائرة التالية فدائرة الجوار: تلك الدائرة التي تتسع لنوعيات ومستويات متعددة. من ناحية نوعية الجوار فهي الشريعة تبين نوعيات من الجيران وترتب لكل منها حقوقاً؛ فالجار غير المسلم له « حق الجيرة »، والجار المسلم له « حق الجيرة وحق أخوة الإسلام »، والجار المسلم ذو القربى له ثلاثة حقوق: « حق الجيرة، وحق الإسلام، وحق القرابة »، فكل تلك النوعيات من علاقات الجيرة يفرض الشرع التواصل معها والتعاون وتوفير أسباب الأمن اللازم لهذه الدائرة من العلاقات.

وليس ذلك في حدود الأمن الحارس بل يمتد إلى حدود أبعد مدى، فمما شرعه الإسلام لعلاقات الجيرة ضرورة الحرص على إمطة الأذى عن الطريق ومنع التلوث الضوضائي للسمع والبصر وعدم إقلاق راحة المستريح والمريض قال تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٦].

ألم يقل رسول الله ﷺ: « ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه ».

مستويات الجوار:

فهناك الجوار الدائم في السكن، وهناك زمالة العمل، والسعي النهاري، وهناك الصاحب بالجنب، الذي تفرضه بعض التعاملات الموسمية وغير المتكررة أن يتقابل ويتعامل معه فيها هم زملاء الدراسة والعمل، وأصدقاؤه في عضوية بعض الهيئات والنقابات، وشرائح كثيرة ممن يلقاها الإنسان ويتعامل معها فقد حجب الإسلام له التواصل مع الجميع:

﴿وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا﴾ [النساء: ٣٦].

ومثل هذه الحقوق الاجتماعية قد ذكرها القرآن الكريم وفعلها رسول الله ﷺ فإذا تآقت نفسك للتوسع فعليك بدواوين أهل التربية والسلوك ومؤلفات علماء الدعوة والوعظ وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين أدى علماء الاجتماع المسلمون بعض ما عليهم لدينهم ووطنهم بل للإنسانية جميعها فاقراً للدكتور رشدي فكار.

مستوى الأمة:

ودون أن نطيل ونعيد ما أبدع فيه الفكر الإسلامي وهو يلفت الأنظار إلى الوحي الإلهي والبيان النبوي وهما يؤسسان بناء الأمة الواعدة، وسوف نكتفي بذكر بعض الآيات الدالة على ضرورة توحيد الأمة وجدوى هذه الوحدة وأهميتها:

- ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: ٩٢].

- ﴿واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا﴾ [آل عمران: ١٠٣].

- ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ﴾ [الحجرات: ١٠].

تقرأ هذه المعاني فيما دونه شيوخنا محمد الغزالي السقا، وشلتوت، ومن معاصرنا د. محمد عمارة، المستشار طارق البشري، د. سيف عبد الفتاح، د. طه جابر، د. منى أبو الفضل، د. عبد الحميد أبو سليمان، ود. سيد عمر، وغيرهم كثيرون.

عند هؤلاء جميعاً تجد دراسات يكمل بعضها بعضاً في تأكيد حرص الإسلام على وحدة أبنائه وانطوائهم تحت مبادئ إلهية سامية يصححون بها أنفسهم ويمهدون بها الطريق أمام الغير للحرية والعدل والسلام.



الفصل الثالث المنظومة السياسية

المصادر التشريعية والتاريخية للسياسة في الإسلام:

من مساوئ عصرنا هذا ظهور الإفك والافتراء، وتَصَحُّمُ هذا الإفك وارتداؤه ثياباً متعددة، مثل: ثياب العلم وثوب المدنية ورداء المنطق وأثواباً أخرى مثل: التنوير والحدائث والعولمة وما تكاد ترفع هذا الثوب عن لابسها حتى يبدو لك السم الزعاف والكذب البواح والترصد للفطرة وللإسلام ولِمَا جاء به من مبادئ وأطر تحرس مسيرة البشرية من الفساد والاستعباد.

ونصوص القرآن تعلن استهدافها لكرامة الإنسان وحرية إرادته فضلاً عن الأوامر الصريحة بالعدل والإحسان والسعي والعمران، وكذلك النهي الصريح عن البغي والعدوان، كما أعلن الله بغض الفساد والمفسدين، والتكبر والمتكبرين.

كما أن السُّنة النبوية في كثرة بيانها المشرق قولاً؛ فقد تابعت الأعمال النبوية تبين مكان الحاكم بين رعية دونما استعلاء. بل تتضافر الأعمال النبوية سلماً وحرماً على ضرورة الشورى والالتزام بها بداية من يوم بدر وحتى يوم خيبر، بل من اتخاذ المنبر في المسجد إلى حفر الخندق حول المدينة وإذا لم تقف في السيرة النبوية سوى أمام تلك الوثيقة الخالدة - وثيقة المدينة - التي وضعها رسول الله ﷺ محدداً بها ضوابط المواطنة بين أهل الإقليم الواحد مهما اختلفت عقائدهم... وكذلك خطبته الشهيرة في حجة الوداع، لأيقنت أن السياسة نالت حظها ووجدت مكانها وتبوأ شرفها في إطار القرآن الكريم والهدي النبوي.

فغفرانك اللهم لنا على التقصير... ولغيرنا على ما في صدورهم من كبر ما هم بالغيه.

مدخل إلى المنظومة السياسية:

لا يفرض الإسلام في أصوله نسقاً سياسياً معيناً لنظام الحكم والإدارة مراعاة منه لِسُنَّة التغير والتطور الكونية وضرورة عدم تقييد التطور البشري بأطر ثابتة.... لكن رغم هذا فالإسلام يفرض ثوابت قيمه وسلوكياته التي يجب تحقيقها من خلال توافق عام.... كذلك فإن ثوابت القيم وعدم ارتباطها بنسق ثابت يفتح باباً واسعاً للتلاقح الفكري عبر الأفكار المختلفة، والحضارات المختلفة، والأجيال والتجارب المتعاقبة مما يضمن لمنظومة

القيم المستهدفة أفضل إطار قادر على الاحتفاظ بسميزات الماضي واستيعاب ضرورات الحاضر وقابليته لمستجدات المستقبل ونستطيع أن نشير إلى القيم الحاكمة للنظام السياسي ممثلة في:

- أولاً: حرية الإنسان.
- ثانياً: الجماعة.
- ثالثاً: التعاقدية.
- رابعاً: الدستور.
- خامساً: الدولة.
- أولاً: حرية الإنسان:
- أ - كرامة الإنسان:

الإنسان الفرد هو الغاية، ولا يمكن لأي وسيلة صحيحة أن تبتذل الغاية أو تتجاهلها أو تعوق الوصول إليها، أو تنتقص منها... فكل وسيلة تحاول أن تؤذي الإنسان مصادرةً لبعض حقوقه ولو بدعوى التنظيم والتقنين، أو استعلاءً على إرادته ولو بدعوى السيادة... فكل ذلك وما يشبهه ما هو إلا تسلل للعدوان على حرية الفرد لحساب الذين يجلسون على كراسي السلطة... والإسلام ممثلاً في الوحي الإلهي وشرحه في البيان النبوي لا يعطي ولا يجيز لأحد كائناً من كان بعد انقطاع النبوة... لا يجيز افتراس حرية الإنسان وإرادته ولا حرمانه من أي وسيلة للتعبير ما دام يلتزم بحرية الآخرين.

وأريد أن أقرر أن السلطات والحكومات إنما توجد لخدمة الإنسان، وإطلاق قدراته، وزيادة مساحة كرامته، وليست أبداً لاحتكار حقوق الفرد في (العزلة أو المشاركة)، و(الإقامة أو السفر)، (الجهر أو الصمت)، (القبول أو الرفض) كل ذلك من خصائص الإنسان وخصوصيته ولا يجوز لأي سلطان أن يعطلها أو يقيدّها أو يحول بين المواطنين وبين استعمال وإنشاء وإصدار كل وسيلة من وسائل الإعلام دون رقابة عليه إلا لمنعه من الاعتداء على حرية المواطنين كمواطن وحسب، أما ما يكون في جانب العمل العام تقويماً وحواراً، أو نقضاً وجدلاً أو حتى معارضةً ورفضاً فليس لسلطة ما أن تمنعه أو تتحسب له.

ب - حماية كرامة الإنسان وحقوقه:

لا شك أن الفكر الدستوري العالمي في أوج تطوره المعاصر وقف طويلاً طيلة أكثر من قرن ونصف أمام مبادئ براقة تخلب النظر غير أنها فارغة المحتوى خداعة المظهر حيث

أنها غلفت تقديس الحكومات والحكام وبررت الاستبداد والطغيان من خلال ما أوجبه من دعاوى ومسميات (السيادة) و (السلطة).

كما أنها كرست تمكين الأغلبية النسبية من بقية أفراد المجتمع بما يهدر ويجهض حقوق (٤٩٪) من الشعب، وذلك بما زعمته من حصر السلطات في ثلاث (قضائية وتشريعية وتنفيذية) بينما حقيقة هذه التجارب في أفضل نتائجها قد أثبتت أن فئات بعينها ولصالح ذاتها تتمكن عادة من الاستحواذ على أغلب السلطات ودائمًا ما يتم نوع من التوافق يحمي مصالح الفئات المحددة دون مراعاة لحقوق بقية الشرائح من المواطنين.

وهذا الذي ذكرنا في أفضل أحوال الممارسات الدستورية فما بالنا بما يتم في الدول المتأخرة أو النامية...

إن أبرز ميزات التشريع الإسلامي أنه يستهدف:

- انضباط الحراك الإنساني.
- سلامة الوسيلة والغاية.
- توافق الشكل والمضمون.
- تطابق المظهر والمخبر.
- اتصال الأصل والفرع.
- استقامة البداية والنهاية.

فالتشريع الإسلامي بمصادره المتمثلة في: الوحي الإلهي والبيان النبوي من ناحية، وفي الاجتهاد البشري المتخصص من ناحية أخرى لا يقنع بوسائل غير صالحة وغير شرعية، ولا يرضى بشكل متعاطف يغلف مضمونًا تافهًا، ولا أصل مهزوز وفرع مقطوع، ولا بداية عشوائية كذلك ولا يرضى بنهاية غير رشيدة... كما لا يتنازل التشريع عن غاية سامية ومضمون إنساني ونهاية واعدة ومحقة.

ولهذا حينما نتأمل القواعد الواضحة الصحيحة للممارسة العامة نجدها تعتمد شرعة محددة ومنهجًا واضحًا، أما الشرعة فهي كرامة الإنسان وحقوقه، أما المنهاج فهو اعتماد السلم المقاصدي في تقسيم وتنويع حقوق الإنسان وعوامل كرامته. وبيان ضوابط ممارسة تلك الحقوق.

ج - حقوق الإنسان المكونة لكرامته:

والإنسان منذ أن يولد وإلى أن ينتهي العمر ويلقى ربه يمارس خلافته المأمور بها وإعمارها المكلف به من خلال تمتعه بكرامته القائمة على مجموعة حقوقه.

وهذه الحقوق ليست كلها من درجة واحدة رغم أهميتها جميعاً. والإنسان في حياته بين الحاجة للطعام والدواء وما في مستواهما، وحاجته للتعبير عما في نفسه وإرادته تعبيراً واضحاً بالقبول أو بالرفض لكل ما حوله، فضلاً عن حاجته لتيسير حياته وجعلها أكثر راحة وأكثر فائدة.

وعلماء المقاصد في أشهر تصنيف ما أثر عنهم - على خلاف ضعيف - هو تقسيم مراتب المقاصد إلى ثلاث درجات في الشائع المشهور:

١ - الضروريات. ٢ - الحاجيات. ٣ - التحسينيات.

١ - الضروريات: الحقوق اللصيقة: وهي الأشياء التي يحدث الضرر المادي والمعنوي بسبب غيابها؛ لذلك سميت ضرورات لما يحدث من أضرار بسبب غيابها أو تعطيلها أو تأويلها أو تجاوزها. وأبرز هذه الضرورات:

تلك التي سمّاها القانونيون بالحقوق اللصيقة بالشخصية؛ حقوق التفكير والتعبير والنشر والاتصال والانتقال والاختلاط والعزلة والسفر والمشاركة على قدم المساواة (المساواة في المراكز القانونية) في جميع شؤون المجتمع... هذه هي الأصول الإنسانية التي لا يمكن احتكارها ولا التنازل عنها.

وتلك حقوق من الدرجة الأولى يحصنها التشريع الإسلامي بضوابط عدم جواز التنازل عنها أو التفويض والتوكيل فيها، كما يعتبر الشرع أي تنازل من الأفراد أو اقتناص من السلطات إنما هو إجراء باطل، لا يصح ويوصم بالعدمية ويتعرض المشتركون في فعله للمساءلة والحساب.

فكل وثائق الشخصية المثبتة لحقوقها من التعبير عن الإرادة والتعبير عن الفكر والمعتقد والانتماء للهيئات الاجتماعية والسياسية والتخصص في العمل والعلم والمهنة، كل ذلك حقوق لا يجوز تقييدها ولا تملك الدولة حيالها غير التنظيم بشفافية لا تلغي ولا تعطل ولا تسبب في تعجيز المواطن عن مزاوله حقوقه.

ودون أن نطيل في هذا المجال فيكفي أمر الله للملائكة أن تسجد للإنسان لبيان كرامته وقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَرْدِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى

كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿ [الإسراء: ٧٠]، ويكفي ممارسات الرسول ﷺ وما أبرزه من حرية جميع الأفراد وعدم إكراههم وقيام العلاقة بينهم وبين جميع المواطنين على تعاقد عادل (وثيقة المدينة) ما يؤكد ضرورة وأهمية احتفاظ المواطن الفرد بجميع الحقوق اللصيقة بالشخصية وهذه الحقوق قد تبناها التنظيم الدولي وحقوق الإنسان وأجاد التعبير عنها، فارجع إلى وثائق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

- الوسيلة المقترحة: والوسيلة العصرية والقانونية اللائقة بهذه الضرورات والتي تحقق كرامة الإنسان واحتفاظه بالحقوق اللصيقة بشخصه هي نص الدستور على أنها حقوق عامة تتبع مؤسسة مستقلة غير مفوضة إلا في توثيق تلك الحقوق والحفاظ عليها. وينشأ ديوان لكل حق من هذه الحقوق داخل المجلس الدستوري ويتولى توثيق النشاط دون أي تعويق ولا حتى من السلطة التشريعية... وتمارس هذه الحقوق طبقاً للدستور (الواضح القاطع البات) دون إحالة على قوانين مكملة... ويكون الاحتكام بين الأفراد وبين غيرهم (أفراد ومؤسسات) من خلال القضاء الطبيعي لا غير. وأبرز دواوين هذا المجلس:

أ - ديوان المواطنة والحالة المدنية وجميع وثائقها من (ميلاد ووفاة وإثبات حالة) الإقامة والسفر والهجرة.

ب - ديوان الإحصاء والتعداد.

ج - ديوان الانتخابات العامة والخاصة.

د - ديوان الصحافة والإعلام.

هـ - ديوان المؤسسات المدنية (نقابات / جمعيات / أحزاب).

و - ديوان المحكمة الدستورية.

ز - ديوان المحكمة السياسية.

ح - ديوان الادعاء السياسي والدستوري العام.

فهذه الحقوق ينبغي أن لا تطولها يد السلطة مهما كانت حتى يتفهم المواطنون أن الدولة جهاز تابع لهم وليسوا هم أتباعاً مقهورين لدى الوسيلة التي توافقوا عليها لحمايتهم وتيسير حياتهم وليس لاستبعادهم ولا الاستبداد بأمورهم.

فالسيادة في هذه الحقوق سيادة فردية مطلقة لا يحُدُّ لها حدوداً غير قضاء طبيعي مستقل نزيه لا شبهة فيه ولا تأثير عليه.

٢ - الحقوق الاجتماعية المتخصصة (الحاجيات): وهذه حقوق جماعية لا يستطيع الإنسان

الفرد القيام بجميعها كما لا يستطيع أن يستغني عنها، وهو مع حاجته لكل هذه الحقوق لا يأمن أن تقع كلها أو بعضها في يد سلطة واحدة.... فهذه الحقوق تمثل حدودًا مستقلة في المسؤولية متماسة في العلاقة متكاملة في الأداء وهذا ما يحظر جمع أكثر من تخصص في مؤسسة واحدة ضمانًا للتخصص، وكذلك لعدم الاستبداد، وفضلاً عن التكامل الذي يعتبر درجة راقية من الرقابة المتبادلة.

وهذه المؤسسات تعتبر مؤسسات تفويضية تتشابه مع مؤسسة الرئاسة العليا... ووجه التشابه العام بين الرئاسة وبين هذه المؤسسات أن مستند كل مؤسسة من هذه المؤسسات هو التفويض الدستوري من الشعب إلى كل مؤسسة منفردة مباشرة مما يعني عدم خضوع هذه المؤسسات لسلطة أخرى كما يعني اقتصار تفويضها على نشاطها الذي يحظر الدستور على غيرها من المؤسسات والأفراد التعرض للمؤسسة ومجالها الذي فوضها فيه الشعب ووثقه لها الدستور وليس غيره... وتدار هذه المؤسسات إدارة ذاتية من القاعدة إلى القمة على الوجه الذي تدار به مؤسسات القضاء والجيش في الدول العريقة في الحرية.

٣ - الحقوق الفردية اقتصادياً وخدمياً: (التحسينات): وهي تلك الحقوق التي يقع العبء الرئيس في تحقيقها على الفرد من ناحية وعلى الجماعات السياسية من ناحية أخرى... وأقصد بها حقوق تيسير المقومات الاقتصادية والاجتماعية؛ مثل: الغذاء والكساء والصحة والتعليم والتكافل والمرافق... إلخ، وتختلف درجة احتياج كل مواطن عن غيره فضلاً عن عدم استطاعته الاستغناء عن هذه الحقوق. لكن نظراً لإمكانية انفراده واستغنائه الجزئي أو الكلي، فإن إدارة هذه الأنشطة والخدمات تُسند إلى مؤسسات تنفيذية (غير تفويضية) أي مؤسسات حقائب وزارية حكومية يتولى شؤونها الحزب السياسي صاحب الأغلبية النيابية في الانتخابات العامة في مجلس الشعب.

وهذه المؤسسات التنفيذية (الوزارات) تتولى هذه الأنشطة المباشرة والمتغيرة من خلال السياسة الحزبية التي فاز برنامجها ومرشحوها بالأغلبية النيابية.

أن تمتد الحقائب الوزارية أو غيرها تحت أي مسمى إلى مخصصات المؤسسات التفويضية.

ثانياً: الجماعية:

أ - ضرورة الإدارة الجماعية:

فمن المقرر أن زمن المدة النبوية يعتبر مدة خاصة لا يقاس عليها نظراً لاستمرار تتابع

الوحي بالإضافة إلى مسئولية رسول الله ﷺ عن إدارة المجتمع؛ فهذا النمط النبوي لا يتيح لأحد من الحكام ولا لتوجه من التوجهات الانفراد بشأن من شؤون المجتمع يدعى قياساً على الممارسة النبوية، فتلك الممارسة النبوية ذات طبيعة خاصة لا ينبغي إلا الاقتداء العملي بها، نظراً لتداخل عمل النبوة مع عمل رئاسة الدولة.

كذلك فمن الثابت أن وجود الخليفة على رأس الدولة لا يعني انفراده بالتشريع أو انفراده بالتنفيذ... إنما قصارى الأمر أن (الخليفة) يملك مع غيره حق الاقتراح، وجمع الشورى، وعرض الأمر على أولي الأمر ثم إصدار التكليف... فكانت القرارات التي يصدرها الخليفة لا تتجاوز أن تكون: قرارات كاشفة (تحصيل حاصل) وليست قرارات منشئة أو منفردة.

النص القرآني الحاكم لهذا الموضوع هو قوله تعالى: ﴿أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: ٥٩]، وهكذا يجد المسلم نفسه أمام أصول لا يجوز تجاوزها أو التغافل عنها:

١ - أن الإدارة مشروطة بالتزامها بطاعة الله ثم الرسول أي طاعة الدستور الإلهي المحفوظ في المصحف والمبين في دواوين السنة النبوية الصحيحة ولا خلاف عليه.

٢ - أن الإدارة جماعية غير منفردة (أولي الأمر) وليس ولي الأمر، وفي هذا ما يضمن عدم الاستبداد أو الانحراف بالسلطة، كما يضمن عدم التفوق أو التراجع... فالمسئولية جماعية لا ينفرد بها إنسان واحد مهما كان.

٣ - أن المسئولية مع جماعيتها لا تعرف أثره القاربة، ولا تعرف التوريث ولا الجماعية المعينة من قبل الحاكم بل الجماعية لكل التيارات والعروق والثقافات.

٤ - أن المسئولية مع جماعيتها تشترط دوام النيابة على سبيل المساعدة الدائمة وكذلك للإحلال والتجديد وضمان عدم الفراغ الدستوري.

عرفت الدولة الإسلامية أنواعاً من الوظائف الرئيسة التي لا يمكن لفرد واحد أن يجمع بين وظيفتين منها... والدولة الإسلامية ومجتمعها قد تعرفوا على هذه الوظائف ومؤسساتها من مصدر رئيس هو الوحي والممارسة النبوية مع التفريع عليهما بما يضمن أفضل تطبيق، ومن هذه الوظائف:

١ - أهل الفقه والتشريع ﴿لَعَلِمُهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ﴾ [النساء: ٨٣].

٢ - أهل الدعوة والبلاغ ﴿وَلْيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ...﴾ [التوبة: ١٢٢].

٣ - أهل القضاء ﴿يَحْكُمُ بِهِ ذَوَا عَدْلٍ﴾ [المائدة: ٩٥].

٤ - أهل العقد والحل (وهم مسئولون عن مراجعة حقوق الولاية ومباشرة القائمين).

٥ - أهل الحسبة والرقابة ﴿ وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ... ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

٦ - أهل القوة ﴿ وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ ﴾ [الأنفال: ٦٠].

٧ - أهل الشورى ﴿ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ﴾ [آل عمران: ١٥٩].

وهذه وظائف رئيسة تتولاها مؤسسات متخصصة تجد نفسها من خلال لوائحها الموافقة لأصل التشريع. ذلك من حيث التجنيد لأعضائها، والممارسة لعملها والمتابعة والترقية، ثم كيفية مشاركة المؤسسة مع غيرها في الشأن العام.

وهذه الوظائف ليست على سبيل الحصر بل على سبيل مواجهة حاجة المجتمع وضمان حسن الممارسة دون إفراط في المسؤولية ولا تفريط من الأفراد. وأهم السمات لهذه المؤسسات التفويضية استقلالها... وعدم مشاركة أي قوة أخرى لها في تخصصها.

ب - معنى الجماعة:

- الجماعة: المدقق في الوحي الإلهي والبيان النبوي يكتشف أن عناية الإسلام بالفرد هي عناية وسيلة شرعية لغايات أكثر شرفاً، فجميع تشريعات الإسلام ونظمه وقيمه تستهدف الإنسان داخل نسق جماعي متصاعد بداية من الأسرة، وهي النمو الطبيعي للفرد والنسق الجماعي (النواة) المنتجة والصانعة للإعمار والانتشار.... ويمكن أن نرصد الأنساق الجماعية التي يرعاها الإسلام في:

١ - الأسرة: (الزوجان/ الوالدان والأبناء/ العائلة الممتدة/ ذوي القربى/ ذوي الأرحام).

٢ - المجتمع: (الأسر المتعددة/ الجيران/ ذوي الاحتياجات الخاصة/ جماعات الأقران).

٣ - الدولة: (بمؤسساتها المتعددة/ إدارة/ دفاعاً/ شورى/ بيت مال/ قضاء... إلخ).

٤ - الأمة: (بمؤسساتها: أهل الاجتهاد/ البحث العلمي/ المنظمات الإقليمية).

٥ - العالم الإنساني: (الشعوب غير الإسلامية/ المنظمات الدولية).

هذه أبرز الأنساق الجماعية التي كثيراً ما تشكل بحثاً عن التكامل والإعمار.

- والجماعية هي: عصب الفكرة الإسلامية في جميع مستوياتها وميادينها؛ فالإنسان - في الإسلام - لم يخلق نفسه، وعلى ذلك فهو لم يُوجد لنفسه بل أوجده الله للتواصل مع الآخر سعياً إلى إنسانية كريمة متزكية.

ج - ضوابط الجماعية: وحتى يحقق مبدأ الجماعية جدواه، فإن ضوابط الجماعية تتمثل في:

١ - التنظيم: ضرورة التنظيم والتوقيت زماناً ومكاناً من خلال جداول سابقة على اللقاء (اقتداءً بفرضية الصلاة إذ يسبق تحديد زمان ومكان الصلاة قبل حلولها بوقت كافٍ).

٢ - العلانية والشفافية: (اقتداءً بالأذان في الصلاة).

٣ - عدم الاستبعاد: (اقتداءً باستقبال المسجد لكل راغب) حتى غير المسلم الطالب للتعرف على الإسلام.

٤ - التعارف والتواصل: الأصل في التقارب الجماعي، وهكذا تؤسس الجماعية لعالم إنساني راقٍ يتواصل متكاملًا ويتعارف متقاربًا تمهيدًا ليتوحد راغبًا أو على الحد الأدنى ليأمن ويستقر سالمًا.

٤ - المواطنة: وأعني بها حق جميع المقيمين الدائمين على أرض الوطن في التمتع بحقوق المواطنة كاملة بغض النظر عن اختلاف العقائد والأعراف والثقافات، إذ الشرط الوحيد للمواطنة هو الميلاد على أرض الوطن أو الوجود الدائم على أرضه والتزامه بقيم الجماعة ودستورها الحارس للخصوصيات والمنظم للجماعية. وتعني المواطنة أول ما تعني المساواة الكاملة في المراكز القانونية المتساوية.

٥ - التعددية: لا ينطوي التنظيم والجماعية على ما يسلب الأفراد حقوقهم، فالأغلبية النسبية إذا كان من حقها إدارة النشاط الدوري للمجتمع من إنتاج وخدمات، فليس من حق الأغلبية النسبية التعرض لثوابت المجتمع ومؤسساته العامة ولا الاقتراب من الدستور إلا من خلال التوافق العام بين الأكثرية الغالبة المشروطة، بما لا يقل عن (٨٠ ٪) ممن لهم حق التصويت.

كذلك فإنشاء الوسائل الإعلامية والاتصال والتعبير، كذلك تكوين الأحزاب والجمعيات والنقابات حقوق مطلقة لا قيد ولا حظر عليها غير القضاء الطبيعي المستقل.

٦ - المشاركة: ولا تكتفي الجماعية بالمواطنة والتعددية بل تشترط المشاركة وإبداء

الرأي للجميع... وشفافية استطلاع الرأي عبر أدوات وآليات مأمونة ونزيهة، ينبغي أن يكون استطلاع الرأي على مستويين:

الأول: القبول بمجرد طرح الموضوع من عدمه.

الأخير: الاختيار بين الحلول المختلفة.

وهذه الطريقة في استطلاع الرأي تضمن أعلى نسبة مشاركة، وفي الفكر السياسي والتنظيمي متسع في التطوير لضمان أوسع مشاركة وأكبر ثقة وأفضل اختيار وأفضل تأمين ثقة.

٧ - تفعيل المشاركة: وحينما تبنى الإسلام قيمة الجماعية كمبدأ لم يطلبها لذاتها، بل لما يترتب على الجماعية من مشاركة فاعلة تستخرج الخبرات المتعددة والقدرات المتنوعة وتهيئ إعماراً فسيحاً ممتداً ومستقراً.

كذلك فالمشاركة التي يبتغيها الإسلام ليست قيمة مبهمه ولا رغبة خفية ولا شعوراً وجدانياً بل هي سلوكيات حية متحركة منضبطة من خلال:

- التراكم الحضاري: في جميع الميادين الحضارية.

- المبادرة والسعي: ﴿قُلْ كُلُّ يَعْمَلْ عَلَى شَاكِلَتِهِ. فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا﴾ [الإسراء: ٨٤].

- التخصص والتقاسم: ﴿فَسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: ٤٣].

- الإتقان والإحسان: ﴿وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ [القصص: ٧٧] هكذا تصبح المشاركة قيمة مؤثرة حاشدة للإمكانات، دافعة للقدرات، حافظة ومطورة للخبرات.

٨ - الشورى وسيلة وغاية: والشورى وإن كانت غاية في حد ذاتها لما تمثله من مشاركة جميع المواطنين، كل فيما يستطيعه بما يحقق أعلى إيجابية وتقدم، وكذلك بما يمنع تسرب الاستبداد أو الفساد. وهذه غاية في حد ذاتها إلا أن الوصول إليها يتم عبر أدوات شورية أيضاً مثل: تقسيم المواطنين إلى تخصصات علمية من ناحية... وإلى اختصاصات عملية من ناحية أخرى، ويتم هذا التقسيم من خلال النقابات والأندية المتخصصة مهنيًا، أو عملية علميًا فهناك النقابات المهنية: المحاماة/ المحاسبة والإدارة/ الأطباء/... وهناك أندية الدبلوماسيين/ الجيش/ الشرطة/ هيئات التدريس/ القضاء... إلخ.

وكل نقابة من هذه النقابات والأندية تمثل مجتمعاً متخصصاً يتعارف بعضهم ببعض من خلال زمالة الدراسة أو الوظيفة أو كليهما مما يجعل أعضاء كل نقابة أقدر على اختيار مندوبي هذا التخصص وممثليهم في مؤسسات الدولة سواء أكانت مؤسسات تفويض أم مؤسسات تنفيذ.

هذه النقابات هي القاعدة الشعبية الأولى، والمنفذ الرئيسي لتولي العمل العام، فالمواطنون لا بد أن نتيح لهم أكبر فرصة للتعرف على المرشحين.. ولا تكون الفرصة واسعة والقدرة كافية إلا من خلال التخصص العلمي أو الوظيفي... فإن أمانة الاختيار تتم عبر تعرف كل فرد على أهل تخصصه.

- الجيش والشرطة وممارسة الشورى: وحين يكون الاختيار من خلال أندية العاملين في الوظائف المباشرة الجيش / الشرطة... فإن حق الترشيح والتمثيل يكون مقصوراً على الأعضاء غير العاملين في المؤسسة الجماعية (في المعاش)، أما حق الانتخاب فمكفول لجميع العاملين في المؤسسة. وهذا يضمن مع جماعة القيادة قدراً من الحيدة لا بأس به فلا يذهب الناخب للبحث عن مصلحته الآنية فحسب بل ينتخب أهل الخبرة من تخصصه فضلاً عن حيدتهم.

ثالثاً: التعاقدية:

وقد اعتمد الإسلام العقود وسائل مأمونة للتوثيق والالتزام، وأمر بتوثيقها ﴿أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾ [المائدة: ١]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ [البقرة: ٢٨٢]، كذلك فالذات العلية قد صاغت إرادتها في شكل تعاقدات مع البشر ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥]، ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ﴾ [البقرة: ١٥٢].

وقد أحاط الإسلام قيمة التعاقدية بضوابطها التي تكفل لها تفاعلاً مقبولاً يطمئن الجميع ويتيح للمجتمع استقراراً واطمئناناً. ومن هذه الضوابط:

١ - شفافية العقد صياغة ووضوحاً وإشهاداً:

وأقصد من شفافية العقد التوافق على كل جزء في العقد على حدة فضلاً عن عدم الربط والتجميع في حزم واحدة كما يحلو للبعض حينما يغلف الدكتاتورية ببعض المظاهر الديمقراطية التي لا تغني ولا تسمن من جوع... بل هي في حقيقتها ما هي إلا قبضة وقيد من حديد يغطيها قفاز من حرير. كذلك لا ينبغي أن تحال الأصول مثل حقوق وشؤون المؤسسات العليا إلى تشريعات أدنى يتاح للأغلبية النيابة تمريرها، فذلك عدوان على العقود وافتئات على المواطنة واستلاب للمعاني الإنسانية وتفريغ للدستور من معناه.

٢ - تساوي الأطراف:

تنشأ العقود بين أطراف متساوية ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ [الشورى: ٣٨]، ليس فيها حاكم أو محكوم ساعة التعاقد، بمعنى عدم وجود ما يسمى أعمال السيادة في مواد العقد التي

تعلي جانباً على جانب، فكل شئون الجماعة قابلة للبحث والنقاش، وكل تصرفات القيادة معرضة للنقد والتصحيح والتغيير تماماً، مثل حق المأموم بل واجبه في تصحيح كل ما يشعر به والتذكير بكل خطأ أو سهو.

٣ - عموم الإشهاد لجميع المواطنين:

فجماعية الإشهاد قوة مانعة لتغيير العقد من قِبَل فئة، فالواقع أن الموقعين على العقد يمثل كل منهم بتوقيعه على العقد اعتبارين، أحدهما: ما موقف المتعاقد المتساوي مع الجميع، والاعتبار الآخر: أن كل الموقعين شهود على صحة التوقيعات وسريان العقد.

٤ - التخصص العلمي والاختصاص الوظيفي:

وهذا هو ما اختزله بعض فقهاء الدستور في تثليث السلطات ثم في ادعاء الفصل بينها... فأصل السلطات المدعاة أنها وظائف عامة وهي أكثر من ثلاث ينبغي الفصل بينها حتى تتحقق الرقابة المتبادلة كما سنبينه بعد.

٥ - التمثيل الشعبي الصحيح:

وأقصد بالتمثيل الشعبي عدم ترك الأبواب مفتحة للادعاء فلا بد من صياغة جموع الشعب باختيارها في نقابات مهنية وحرفية، ومؤسسات المجتمع المدني، وكذلك الأحزاب السياسية، حتى يتم التعرف على الرأي العام من خلال قياسات وطروحات صحيحة.

رابعاً: الدستور:

والدستور هو صياغة الإجماع الشعبي في توافقه الشفاف والحر على كيفية إدارة المجتمع وحراكه فضلاً عن تداول المواقع والمناصب دون احتكار أو استعلاء. فليس المطلوب من الدستور صياغة عقائد دينية ولا نصوص تشريعية إنما هو ضابط لقواعد الحراك المجتمعي يتم صياغته بتوافق بين جميع الأفراد.

فإذا كان الدين عقيدة يؤمن بها الإنسان، وشريعة يلتزمها في معاملاته، فإن الدستور لا يمثل قيلاً على العقائد ولا إلزاماً للمواطنين بغير شرائعهم، إنما غاية الدستور أنه وسيلة ضبط التوافق وضمنان عدم العدوان، فأقرار المواطن المسلم لدستور دولته الذي يحمي حرية المواطنين وحقوقهم، ويضمن لهم حقهم في المشاركة في إدارة المجتمع سواسية مع الآخرين. كل ذلك لا يطعن في شرعية الدستور ولا ينقص من تدين أهل الشرائع.

مقومات الدستورية:

ودون خوض في تاريخ الفقه الدستوري ومراحل تطوره في الأمم المختلفة، فإن الوثيقة التي توصف بالدستورية ينبغي أن يتوافر لها:

١ - عمومية المشاركة في التقعيد والتبويب من خلال مجتمع مدني معبراً تعبيراً صحيحاً.

٢ - جدية الإعداد وتخصيصه بواسطة لجان متخصصة محايدة.

٣ - تجزئ استطلاع الرأي على كل باب وأحكامه.

٤ - عرض بدائل مختلفة من إعداد المتخصصين.

٥ - استطلاع رأي المتخصصين في كل باب قبل الاستفتاء العام.

٦ - النص على الحقوق اللصيقة وعدم مساس أي سلطة بها وقصر تنظيمها على الدستور والمجلس الدستوري.

٧ - شرط التعديل الدستوري بأن يقترحه أكثر من ثلثي المؤسسات العليا وأن يتوافق ويوافق على دستورية التعديل ثلاثة أرباع الناخبين.

٨ - وضع الدستور بجميع الشؤون الدستورية في يد مجلس أعلى لا يحاول المساس به بغير اجتماع جميع المؤسسات العليا.

فلا ينص دستور ولا قانون ولا لائحة على أي مساس بالحقوق اللصيقة بالإنسان، وأن يكون أي تنظيم لممارسة الحقوق لا يزيد عن منع عدوان الناس بعضهم على بعض.

ولا يمكن للدولة ولا لرياستها ولا لبعض مؤسساتها أن تقترب من الحقوق اللصيقة، فإن مجرد الاقتراب يعني زرع الشك في نفوس المواطنين مما يجلب الإحباط والتمرد والسلبية وربما مخاوف أشد وأطغى.

خامساً: الدولة:

كما أن لكل فرد شخصيته المعنوية المميزة له عن سائر الأشخاص، فإن جماعة الشعب لها - من حيث كونها جماعة متماسكة - شخصيتها الاعتبارية المعنوية المميزة لها عن غيرها من الشعوب الأخرى وكذلك عن غيرها من أفراد الشخصيات المشتركة فيها.

وإذا كان تمايز كل دولة عن الأخرى لا ضوابط له إلا القدرة على التقارب والتفاهم والقدرة على الحوار والتدافع... فإن تمايز شخصية الدولة عن شخصية آحاد الأفراد

المكونين لها... تمايزٌ من نوع خاص، فالدولة تعبير عن اتفاق وتوافق جمعي يحقق المصلحة العامة الكفيلة بتحقيق جميع المصالح الخاصة دون اقتناص أي توجه أو تيار أو فرد للميزات خاصة مهما كان موقعه. كذلك فالعلاقة بين الدولة وأفرادها محدودة بقيود وضوابط ثابتة أهمها كما ذكرنا:

- عدم جواز المساس دستورياً ولا قانونياً ولا دون ذلك بأي حق من الحقوق اللصيقة بالشخصية وضرورة تنظيمها فقط دون قيود - غير حفظ حق الغير أمام القضاء. وذلك من خلال مؤسسة بينية... وأقصد بالمؤسسة البينية... مؤسسة دستورية... لا يتسرب إليها أهواء الأفراد ولا رغبات الدولة ولا سياسات الحكومات.

- حظر أي اختلاط بين المؤسسات الرئيسية في الدولة حيث إن كلاً منا له تفويض خاص في شأن تخصصها لا غير.

- اشتغال جميع الهيئات التنفيذية (الحكومة) بأي نشاط من أنشطة مؤسسات الدولة الرئيسية.

- مؤسسة رئاسة الجمهورية لا تصدر قراراتها في أي شأن من الشؤون إلا من خلال اقتراح رسمي من مؤسسة الدولة صاحبة الشأن وموافقة مجلس رئاسة الدولة.

مؤسسة رئاسة الدولة:

ويشغلها أساساً رئيس الجمهورية ونائبه المنتخب معه.

مجلس الرئاسة:

يتكون مجلس رئاسة الدولة من:

١ - رئيس الجمهورية أو نائبه - رئيساً.

٢ - رئيس المجلس الدستوري - أميناً عاماً.

٣ - رئيس مؤسسة التخطيط.

٤ - رئيس مؤسسة التشريع.

٥ - رئيس مؤسسة الرقابة.

٦ - رئيس مؤسسة القضاء.

٧ - رئيس مؤسسة الشرطة.

٨ - رئيس مؤسسة الجيش.

٩ - رئيس مؤسسة الدعوة.

١٠ - رئيس مجلس الوزراء أو نائبه.

لرئيس المجلس وأعضائه التقدم بالاقتراحات وخطط العمل.

لرئيس المجلس وأعضائه طلب حضور آخرين من الصف التالي لهم للمناقشات دون تصويت.

التصويت:

١ - يصدر قرار الرئاسة بموافقة خمسة أصوات غير صوت الرئيس وغير صوت صاحب المشروع.

٢ - إذا تحفظ أربعة أعضاء على مشروع القرار اعتبر مرفوضاً بصيغته المعروضة.

٣ - لا يجوز للمجلس أن يعقد جلسته ولا تصير قانونية إلا باكتمال الأعضاء أو نوابهم.

٤ - عند تساوي الأصوات يُلغى المشروع بصيغته، ويعاد تنقيحه، حتى يحصل على الأغلبية المطلوبة على الأقل.

اختصاصات مجلس الرئاسة:

١ - إدارة عمل الدولة ومباشرة جميع أنشطتها.

٢ - اطلاع جميع الأعضاء على تقارير الأعضاء العشرة دورياً كل شهر، وعند الضرورة وعند عرض مشروع قرارات.

١ - الوظائف الرئيسية الثابتة:

أ - مؤسسة الرئاسة.

ب - مؤسسة التخطيط.

ج - مؤسسة التشريع.

د - مؤسسة الرقابة.

هـ - مؤسسة القضاء.

و - مؤسسة الشرطة.

ز - مؤسسة الجيش.

ح - مؤسسة الدعوة.

٢ - الوظائف المتغيرة: وهي الوظائف التي تتولاها الحقائق الوزارية التي تشغل مكانه من خلال ترشيح الأغلبية النيابية الفائزة في مجلس الشعب وتمثل هذه الوظائف وزارات الخدمات... والإنتاج مثل: (النشاط الاقتصادي / الصحي / التعليمي / المواصلات والاتصالات)، كذلك كل نشاط تستلزمه طبيعة المرحلة بحيث لا يشكل أي وزارة على ازدواج أو تداخل أو تقاطع مع مؤسسات الدولة.

فالوطن يضم مستويات من المؤسسات:

أولاً: المؤسسة الدستورية: (الممثل الرئيسي والمباشر للشعب).

ثانياً: مؤسسات الدولة: النشاطات الرئيسية للدولة.

ثالثاً: مؤسسة الحكومة: الحقائق الوزارية غير المتقاطعة مع مؤسسات الدولة.

رابعاً: مؤسسات المجتمع المدني: الجمعيات / الأندية المتخصصة / النقابات / الأحزاب.



الفصل الرابع المنظومة التشريعية

المنظومة التشريعية الإسلامية ليست ترسانة من القوانين ولا حِزْمًا من المحظورات، كما أنها ليست قوالب صماء لا بد وأن يفرغ المجتمع نشاطه من خلالها... إنما هي أبسط من ذلك بكثير، ونحدد ملامح المنظومة التشريعية في السطور القليلة الآتية:

أولاً: مصدر التشريع الإسلامي:

تتفرع التشريعات الإسلامية من أصل واحد لا ثاني له، هذا الأصل هو الوحي الإلهي الخاتم لجميع البشر...

والوحي الخاتم ليس إلا القرآن الكريم مشفوعاً بالتطبيق العملي النبوي لهذا الوحي، ذلك التطبيق الذي لا يخالف القرآن ولا يتزيد عليه، كما أن هذا التطبيق قد وصلنا بالتواتر والشهرة منذ زمن الرسالة وإلى يومنا هذا.

فالإله الواحد قد اتخذ ديناً واحداً ولهذا الدين وثيقة وحيدة هي الوحي قولاً في « القرآن الكريم » وتطبيقاً بالصحيح المتواتر من السنة النبوية.

كيف صاغ المسلمون منظومتهم التشريعية؟

تعددت اجتهادات الصياغة... وليس في هذا التعدد عيب؛ إنما العيب أن يظن البعض أن أقوال الفقهاء لا بد وأن تكون ملزمة... فهذا هو عيب الفهم... وقصارى ما يتمتع به أي قول لأي بشر - عدا رسول الله ﷺ - هو حق النظر والدرس والمناظرة والاسترشاد به كلما توافق مع الوحي وتقارب مع الواقع. ونحاول في هذه العجالة أن نلّم بالإطار العام المجمع عليه لما نسميه بالمنظومة التشريعية.

- المستوى الأول: الشريعة:

نصوص القرآن الكريم نصوص قطعية الدلالة مضاف إليها أقوال وأفعال رسول الله ﷺ المتعلقة بتطبيق الوحي « القرآن الكريم »... وهذه النصوص وضعت تحت عنوان اشتقوه من القرآن الكريم، هذا العنوان هو « الشريعة » استناداً لقول الله تعالى: ﴿ شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ ﴾ [الشورى: ١٣]، وقوله تعالى: ﴿ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾ [المائدة: ٤٨]، فالشريعة هي ما أنزل الله وطبقه رسول الله ﷺ تطبيقاً عاماً.

أصول الشريعة: وقد تضمن المصدر الوحيد للشريعة كما ذكرنا وهو الوحي الموجود في القرآن الكريم كله مشفوعاً بالتواتر الصحيح من تطبيقات رسول الله ﷺ للقرآن تنفيذاً لقوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الرُّسُولُ يَلْفُ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ﴾ [المائدة: ٦٧]، قد تضمن أصول الشريعة التي لا يجوز التناقض معها ولا الخروج عليها، وهذه الأصول هي:

١ - انفراد الواحد سبحانه الأحد بالتشريع وعدم ترك أصول الشريعة لأحد من البشر ضمناً:

أ - لعدم الاختلاف التشريعي: ﴿وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢].

ب - للسماحة والرحمة: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ﴾ [الشعراء: ١٤٠].

ج - لرفع الحرج: ﴿وَمَا جَعَلْ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: ٧٨].

٢ - انفراد رسول الله ﷺ بتحرير الأسوة وبيان التطبيق الصحيح للقرآن الكريم، دون أن يمتد هذا الحق لأحد غيره ولا لأحد من صحابته ولا لأحد من ذريته.

٣ - السماح للمجتهدين في كل مصر وفي كل عصر بالتقنين لظروفهم في إطار أصول القرآن الكريم وصحيح السنة ومتواترها، وبشرط عدم تجاوزهما أو التكرار لهما تضاداً أو إهمالاً...

٤ - حزمة محدودة الكم والكيف شديدة الوضوح من المحرمات، حرّمها القرآن الكريم منعاً للإثم والرجس، وحرصاً على البشرية من أن يصيبها ما لا تعلم أبعاده وتوابعه، وقد حرم الله هذه المحرمات رحمة منه باعتباره العزيز الحكيم الخبير ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبِّيَ كُفْرُكُمْ عَلَيْكُمْ﴾ [الأنعام: ١٥١].

٥ - جعل المسؤولية شخصية منوطة بالفاعل المتسبب ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ [المدثر: ٣٨].

٦ - ربط هذه المسؤولية الشخصية بـ:

أ - التشريع المسبق الواضح... ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا﴾ [الإسراء: ١٥].

ب - تحقيق الرشد والقدرة... ﴿فَإِنْ ءَاثَمْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ﴾ [النساء: ٦].

ج - عدم وجود المانع ﴿لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ﴾ [النور: ٦١].

٧ - المساواة بين جميع البشر... ﴿إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾ [الأعراف: ١٥٨].

٨ - عصمة جميع بني الإنسان... ﴿أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ﴾ [المائدة: ٣٢].

٩ - حماية مقومات الإعمار غير البشرية من أموال وموارد، ذلك بتشريع الحفاظ عليها وعدم إهدارها... ﴿وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ﴾ [القصص: ٧٧].

١٠ - اعتبار التعاون والجماعية ضرورة حياتية... ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ [المائدة: ٢].

- المستوى الثاني: الفقه:

الفقه بأصوله وفروعه وقواعده ومقاصده.... فكل هذه الدائرة هي دائرة الجهد البشري الجدير بالدراسة والمقارنة والاختيار والاتباع لمن أراد...

وكما اشتقوا عنواناً لنصوص الشريعة من القرآن وهو الشريعة فقد اشتقوا أيضاً اصطلاحاً قرآنياً يدرجون تحته اجتهادات الفقهاء بجميع مستوياتهم، هذا العنوان هو (الفقه).... وقد استخرجوا عنوانهم هذا من قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي آلِ الْبَيْتِ﴾ [التوبة: ١٢٢].

وهكذا يتبين المسلم فيما يعرض عليه من قوانين ونظم أن فيها مستويين واضحين:

١ - مستوى الشريعة (قطعية الثبوت وقطعية الدلالة) من آيات القرآن الكريم، ومن متواتر السنة النبوية.

٢ - مستوى الفقه وما فيه من نماذج يمكن اختيارها واتباعها ضماناً لحسن الاتباع. وفي الأسطر القليلة التالية نستحضر الإطار العام للمنظومة التشريعية (بغض النظر عن الشعائر).

ثانياً: تنظيم المجتمع وبيان أحكامه:

قسّم الفقه تصرفات الإنسان إلى خمسة أقسام هي:

١ - الفرض (الواجب) وهو طلب الفعل طلباً لازماً.

٢ - المندوب (السنة) وهو طلب الفعل طلباً غير لازم.

٣ - المباح (التخيير) الحرية بين الفعل والترك.

٤ - الحرام: (المحظور): طلب الترك طلباً لازماً.

٥ - المكروه: طلب الترك طلباً غير لازم.

وواضح من هذه الأقسام الخمسة أنه يتوسطها الفعل المقبول دينياً ومجتمعياً، أو دينياً وإنسانياً (المباح)، لكن الأفعال الأربعة الأخرى تمثل مستويين من التكليف بين الشدة واللين... وكلما كانت درجة تأثير الفعل شديدة كلما لزم أن يواجه بشدة تناسبه، وكلما خف تأثيره ولأن تيسر تقويمه وتصحيحه بدرجة أقل في الشدة.

لهذا أنشأ الفقه منظومتين:

إحدهما: تنظم الأفعال الشديدة، وهي النظام القانوني العقابي المشتمل على (الحدود والتعازير والجنايات والمخالفات) وهذه العقوبات تشمل الفرض والمفروض والحرام المحظور فترك الفرض أو فعل المحظور يمثل جريمة شرعية تدرج تحت الأنواع الأربعة (جريمة حدية / جريمة جنائية / جريمة تعزيرية / مخالفة مجتمعية).

والمنظومة الأخرى هي النظام الأخلاقي، وتشمل النسقين الثاني والخامس (المندوب والمكروه)، وهذه قد أدرجتها المنظومة الأخلاقية في نسقتها وسوف نراها في باب لاحق في هذه الدراسة، فالمندوب أو المستحب هو الأخلاق الحسنة (محاسن الأخلاق) والمكروه هو الأخلاق السيئة أو (فساد الأخلاق).

هكذا ينظم الإسلام مجتمعه، وينشئ الفرد على أن حدود ومقومات العلاقات محدودة ومضبوطة داخل نظام تجريم عقابي يتعرض مخالفه للمساءلة والملاحقة القضائية.

أما قيم المجتمع وتقدير العلاقات بين أفرادها فإنه يتبع منظومة أخلاقية يدان الفرد بموازينها أمام محكمة الضمير، ثم مشاعر المجتمع قبل أن يتعرض لتأديب الله.

هذان النظامان (العقابي والأخلاقي) يكرسان الإحساس بالجماعة وضرورة المشاركة إيجابياً وسلبياً في حماية ساحة المجتمع من أي تجاوز أو اختراق...

وتلك التنشئة في حد ذاتها تحول الإنسان من مجرد إنسان كما يقول الاجتماعيون: (حيوان اجتماعي) إلى إنسان سياسي مرتبط بجماعة سياسية له غاية مستهدفة ووجهة مطروقة وممهدة، ومقاصد متبعة.

ونحاول في الأسطر القليلة وصف المنظومتين (العقابية) و (الأخلاقية) وتأثير كل منهما في التنشئة السياسية.

ثالثاً: التجريم والعقاب:

يقيم الإسلام منظومته العقابية ليس على أساس ديني شعائري فحسب، بل إن منظومة التجريم والعقاب كفيلة بأن تلقن جميع الأفراد قيم العدل وأولويات العدالة وضرورة رعاية تلك الأولويات، والأصول فحينما نرى تقسيم المنظومة إلى أربعة أقسام:

- ١ - الجنايات.
- ٢ - الحدود.
- ٣ - التعازير.
- ٤ - المخالفة (فعل خلاف الأولى).

وقد قسّم الفقه الإسلامي نظام (التحريم - التجريم - العقاب) هذا التقسيم هادفاً إلى التزام مقاصد الشريعة ونصوصها والتي تقرر أن أكرم وأعظم ما خلق الله هو الإنسان. وهو الخليفة المكلف لذلك تقرر الشريعة حماية هذا الإنسان ومحاصرة لفكرة العدوان على الكيان البشري فمن القصاص بالمثل قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَوةٌ يَتَأُولَىٰ الْأَلْبَتِ﴾ [البقرة: ١٧٩]، إلى المماثلة ﴿وَالْعَيْنِ بِالْعَيْنِ﴾ [المائدة: ٤٥]، وهذا التخصيص للتجريم والعقاب الخاص بالإنسان يلهم النفس البشرية قيمة الإنسان وكرامته ووجوب الحفاظ عليه، كما تغل يد المؤسسات والسلطات عن محاولة الاعتداء والتقييد أو أي فعل من شأنه تعويق تمتع الإنسان بإرادته وممارسة ما شرعه الله لعباده من حرية وكرامة.

ويلي الإنسان كجسم ونفس مستوى آخر هو مستوى المقومات الاجتماعية من:

- عدوان على قيمة الشرف (خاص / عام) مثل: عدوان (الزنا).
- عدوان على قيمة المال (خاص / عام) مثل: عدوان (السرقة).
- عدوان على قيمة العقل (خاص / عام) مثل: عدوان (السكر وتعاطي الخمر).
- عدوان على قيمة استقرار المجتمع مثل: عدوان (قطع الطرق والبغي).

وعلى اختلاف الفقهاء في إضافة حد الردة إلى المنظومة باعتبار مجرد تغيير العقيدة جريمة حدية أم لا بد من ارتباطها بمحاولة الإفساد وإشاعة الكفر والتشجيع على الارتداد هكذا تبدو مجموعة الجرائم الحدية.

* * *

النظام التشريعي الإسلامي والتنشئة السياسية:

حينما تدرس النظام الإسلامي وتراه قد أحكم العلاقة بين الفرد والجماعة، فبينما يحافظ للفرد على إرادته وحرية تراه يضبط حقوق الجماعة ولا يسمح بالعدوان عليها، وهذا الربط بين الفرد والجماعة هو الذي يصنع المناخ السياسي الملائم للحياة بشقيها البشري والاقتصادي.

ودون إطناب فالمنظومة التشريعية تجعل الفرد يميز بين دوائر متماسة ومتداخلة، دون أن تغطي دائرة على أخرى، بداية من الدائرة الشخصية الفردية (طبيعية أو معنوية) مروراً بدائرة العلاقات الأسرية، ثم دائرة المجتمع، وانتهاءً بعلاقات الأمة داخلياً وخارجياً... هذا

التقسيم هو التهيئة السياسية للفرد على ضرورة مراعاة الآخر بمستوياته وهذه المراعاة هي السياسة بعينها، بل هي الممارسة السياسية الراقية كما نلمح في السطور التالية:

١ - الفرد بين واجباته وحقوقه:

يقر التشريع الإسلامي للفرد بشخصيته الفردية المتميزة عن غيرها منذ كونه جنيناً في بطن أمه؛ إذ يعتبره الشرع أهلاً لمسئولية الوجوب... فرغم أنه جنين لم يخرج لساحة المجتمع إلا أن الشرع يحمي حق هذا الجنين في وجوب المحافظة على حياته. وحقه في الإرث والهبة والوصية فضلاً عما له من أثر في عقوبة المتعدي عليه كجنين أو حتى على الأم حاملة الجنين.

ويتابع الشرع هذا الجنين حتى يولد فيوجب له حقاً على الوالدين أو المجتمع في حسن رعايته مادياً ومعنوياً مثل ضرورة اختيار اسم حسن له ورضاعة وكسوة ورعايته مروراً بمراحل (بلوغ الحكم/ بلوغ السعي/ بلوغ النكاح/ بلوغ الرشد/ بلوغ الأشد/ بلوغ الكبر). كذلك تتدرج الأهلية مع الشخص حتى تصبح أهلية كاملة للوجوب والأداء فبقدر ما تسند له الحقوق بقدر ما تجب عليه الواجبات مسئولية الفرد وسلطان الإرادة.

وتقديراً من عدالة الشرع للإنسان الفرد، فلا مسئولية للفرد إلا عما يصدر عن أهليته الكاملة وإرادته الحرة. حتى لا يتحمل ذوو الظروف الخاصة ما لا طاقة لهم بها، كما لا يسأل الإنسان إلا على ما اقترفه بمحض إرادته الحرة بل ترى التشريع يحكم دائرة مسئولية الفرد إحكاماً فيشترط سبق التشريع وسريانه وضرورة الإعلام به ليؤهله لممارسة الدور الاستخلافي الذي خلقه الله له، ففي القرآن الكريم تَقَرُّ أُولُ التَّشْرِيعِ:

١ - ﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا ﴾ [الإسراء: ١٥].

٢ - ﴿ وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَلْعَهُ فِي عُنُقِهِ ﴾ [الإسراء: ١٣].

هكذا ينشأ المسلم متمتعاً بشخصية وذاتٍ ممارسة لإرادته مسئولاً عن تصرفاته، كما يتفهم حق المجتمع عليه في ضرورة التوافق ومد جسور التعاون فيما يحفظ للجماعة قدرتها على ممارسة الحياة.

٢ - الفرد والأسرة:

ويفتح التشريع الإسلامي بإعجازه وسطاً ومناخاً، تشريعاً من مستوى آخر يمثل ممارسة الأفراد لحقوقهم كما يدرّبهم على تنوع العلاقات وتفاوت درجاتها وذلك على

مستوى العلاقات الأسرية فهذه العلاقات في مسئولية رعاية الأبناء... بينما يتقاضى كل من الزوجين حقوق المساواة مع الآخر بما تفرض قيم العدالة التعاقدية والمودة والرحمة القلبية ويتحfan كلاهما طاعة الأبناء، كما ينتظران ما يستحقانه من رعاية الأبناء لهما عند بلوغ الكبر.

وفي تلك الدائرة تترقى تنشئة الأفراد وتدريبهم كبارًا وصغارًا على تكامل فكري الحق والواجب وهما عماد قضية الذات والآخر، برغم تبعية الأبناء لوالديهم كاملة أمام الله من ناحية وأمام المجتمع والقانون ومن قبل ذلك أمام الضمير الخاص.

٣ - الفرد والمجتمع:

وتواصل الفطرة حراكها في إطار المنظومة التشريعية. ففي المجتمعات علاقات يفرضها الالتزام الديني وينظمها التشريع بين:

١ - معاملات اقتصادية عمادها:

(العمل - الإنتاج - القوامة - الوسطية في الإنفاق بين الإسراف والإقتار - منع الربا - التعاقد المتكافئ... إلخ).

٢ - والالتزام بالحق المعلوم ناحية أصحاب هذا الحق من:

أ - شرائع القرابة (أولو القربى - ذوو الأرحام - قرابة الرضاع).

ب - شرائح ذوي الاحتياجات الخاصة (الفقراء - المساكين - الغارمين - المغتربين - المرضى).

ج - شرائح اجتماعية (الجيران - الأصدقاء - زملاء العمل).

د - شرائح رسمية (مؤسسات مدنية - مؤسسات دولة من ضرائب وتأمينات ومحليات إلخ).

هـ - شرائح خدمية (منتديات - تعليم - صحة - مسجد).

٤ - الفرد والإدارة:

أنشأت الشريعة الإسلامية ما نظمته الفقه من تكوين مؤسسات الإدارة العامة:

١ - الخلافة (كهيئة عليا لتخطيط وتنظيم شؤون الأمة).

٢ - الولاية (أقاليم ودول الأمة).

٣ - القضاء (تأسيسًا وتنظيمًا وممارسة).

- ٤ - بيت المال.
- ٥ - المؤسسة الخدمية.
- ٦ - الجيش.
- ٧ - مؤسسة الدعوة.
- ٨ - مؤسسة الوقف الخيري وغيرها.



الفصل الخامس المنظومة الأخلاقية

ومنظومة الأخلاق التي نسجها القرآن الكريم، وجعلها « فردية شخصية المنبع والمسئولية » « عامة المصعب والشيوع »... أو « ذاتية الأداء » « جماعية الرقابة »... فالتقواعد الأخلاقية تكليف إلهي للأفراد يمثل حقوقاً وسياساً للمجتمعات، لذلك صاغ القرآن الكريم المنظومة الأخلاقية في مستويات عدة:

أولاً: مقومات الشخصية المسلمة:

١ - آداب فردية:

وهذه الآداب الفردية بعضها مقومات شخصية ذاتية يحض الإسلام الفرد عليها، سواء وجد في جماعة أو كان منفرداً. وبعضها ضرورات جماعية لا يستقيم أمر الجماعة دون تحلي الأفراد بها.

أ - آداب فردية للتخلية والإعداد:

عدم الخيانة: ﴿ وَلَا تُجَادِلْ عَنِ الَّذِينَ يَخْتَانُونَ أَنْفُسَهُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا ﴾ [النساء: ١٠٧].

التحكيم: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَأَبْعَثُوا حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِ ﴾ [النساء: ٣٥].

حسن الاستماع: ﴿ وَالَّذِينَ آجَنَبُوا الطَّلَعُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرَىٰ فَبَشِّرْ عِبَادِ ۖ ﴿٧﴾ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ۚ ﴾ [الزمر: ١٧، ١٨].

عدم الشح والبخل: ﴿ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [الحشر: ٩].

منع الغش: ﴿ وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ ۖ ﴿٧﴾ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ ۚ ﴿٨﴾ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ ﴾ [الرحمن: ٧ - ٩].

التواضع: ﴿ وَأَقْصِدْ فِي مَسِيرِكَ وَاعْظُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ ﴾ [الفان: ١٩].

ب - آداب نفسية فردية للتخلية والإمداد:

الاستقامة: ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ وَحْدٌ فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوهُ ۗ وَذِلَّ لِلْمُشْرِكِينَ ﴾ [فصلت: ٦]، ﴿ فَاسْتَقِيمْ كَمَا أَمَرْتُ وَمَنْ تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [هود: ١١٢].

طهارة النفس: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ رَزَقَهَا ۝١﴾ وَقَدْ حَآبَ مَنْ دَسَّهَا ﴿ [الشمس: ٩، ١٠]، ﴿وَلَا تُخْزِي يَوْمَ يُبْعَثُونَ ۝٨٧﴾ يَوْمَ لَا يَنْفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ۝٨٨﴾ إِلَّا مَنْ آتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴿ [الشعراء: ٨٧ - ٨٩] .

الصدق: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ ۝١١٩﴾ [التوبة: ١١٩] .

الصبر: ﴿وَلِرَبِّكَ فَاصْبِرْ ۝٧﴾ [المدثر: ٧] .

٢ - أخلاق وآداب عقلية ومنهجية:

أ - أخلاق وآداب مانعة من التأثير الخارجي:

منع التقليد الأعمى: ﴿إِنْ هَذَا إِلَّا خُلُقُ الْأَوَّلِينَ ۝١٣٧﴾ [الشعراء: ١٣٧] .

اتباع ومجاملة الكبراء: ﴿وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّنَا الْسَبِيلَ ۝٦٧﴾ [الأحزاب: ٦٧] .

مجاراة الأصدقاء: ﴿يَتَوَلَّيْ لَيْتَنِي لَمْ أَخَذْ فُلَانًا خَلِيلًا ۝٢٨﴾ [الفرقان: ٢٨] .

ب - أخلاق الانضباط الشخصي:

نفسك أولاً: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ نَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ۝٤٤﴾ [البقرة: ٤٤] .

تطابق الظاهر والباطن: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝٢﴾ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿ [الصف: ٢، ٣] .

ج - أخلاق وآداب دافعة للتحرر والكرامة:

عدم الظن: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَحْبَبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بََعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ۝١٢﴾ [الحجرات: ١٢] .

اليقين والتثبت: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنِجَاتٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلِئِهِمْ فَنُصِيبُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَذِيرًا ۝٦﴾ [الحجرات: ٦] ، ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ۝٣٦﴾ [الإسراء: ٣٦] .

التوثيق: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاصْتَبُوا ۝٢٨٢﴾ [البقرة: ٢٨٢] ، ﴿وَأَشْهِدُوا ذَوَىٰ عَدْلٍ مِّنكُمْ ۝٢﴾ [الطلاق: ٢] .

ثانياً: أخلاقيات العلاقات الأسرية:

وهي قواعد الواجبات والحقوق لدائرة الأسرة بين (الأزواج)، وبين الأبناء والوالدين، وبين بقية مكونات العائلات من حواشي (الأخوة والأخوات) و (الأعمام والخالات) إلخ. حيث إن دائرة الأسرة هي الميدان الاجتماعي الأول الملاصق والمباشر للفرد، وفي دائرة

الأسرة يخطو الفرد خطواته الأولى نحو الحياة العامة؛ لذلك تبدأ المسؤوليات والحقوق في الظهور والتفاعل.

١ - الحماية الأسرية العامة:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحريم: ٦]

٢ - بر الوالدين:

﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبُلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا آيٍ وَلَا نَهْرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ٣١﴾ وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٣، ٢٤].

- ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَلَدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهَنَا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفَضَّلَهُ فِي عَامَيْنِ أَنْ أَشْكُرَ لِي وَلِوَلَدِكَ إِلَىٰ الْآخِرِ ٣٢﴾ وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَىٰ أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىٰ ثَمَرٍ إِلَىٰ مَرْجِعِكُمْ فَأُنَبِّتُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [لقمان: ١٤، ١٥].

- ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَلَدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمَلُهُ وَفَضَّلَهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَلَدِي وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [الأحقاف: ١٥].

٣ - رعاية الأبناء:

﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشِيَ إِلَهُي تَعْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٣١].

٤ - أولو الأرحام:

﴿وَأُولُوا الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الأنفال: ٧٥].

٥ - أخوة الرضاعة:

﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ وَعَمَّاتُكُمْ وَخَالَاتُكُمْ وَبَنَاتُ الْأَخِ وَبَنَاتُ الْأُخْتِ وَأُمَّهَاتُكُمْ الَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ مِنَ الرِّضَاعَةِ وَأُمَّهَاتُ نِسَائِكُمْ وَرَبِّبُكُمْ الَّتِي فِي حُجُورِكُمْ مِنْ نِسَائِكُمُ الَّتِي دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَإِنْ لَمْ تَكُونُوا دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَائِلُ أَبْنَائِكُمُ الَّذِينَ مِنْ أَصْلَابِكُمْ وَأَنْ تَجْمَعُوا بَيْنَ الْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَحِيمًا﴾ [النساء: ٢٣].

٦ - التشاور والتراضي:

﴿ وَالْوَلَدَاتُ يُرْضَعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلِينَ كَامِلِينَ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِمَّ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْرِضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [البقرة: ٢٣٣].

٧ - التزام أبدي:

﴿ أَسْكِنُوهُمْ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُمْ لِضَعْفِهِمْ وَإِنْ كُنْ أُولَتْ حَمْلًا فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَقَّ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَاتُّوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَإِنْ تَعَاَسَرْتُمْ فِى تَرْضِعْ لَهُ أُخْرَى ﴾ [الطلاق: ٦].

﴿ وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبَ لِلتَّقْوَى وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ ﴾ [البقرة: ٢٣٧].

٨ - الإصلاح:

﴿ وَإِنْ أَمْرًا خَافَتْ مِنْ بَعْلِهَا نُشُوزًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا وَالصُّلْحُ خَيْرٌ وَأُحْضِرَتِ الْأَنْفُسُ الشُّحَّ وَإِنْ تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾ [النساء: ١٢٨].

٩ - العدل:

﴿ وَإِذَا طَلَقْتُمُ النِّسَاءَ فَلَعَنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِنَعْتِدُوا وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ وَلَا تَتَّخِذُوا أَيْدِي اللَّهِ هُزُوءًا وَادْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْكُمْ مِنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُمْ بِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة: ٢٣١].

ثالثا: أخلاق جماعية عامة:

وهي تمثيل الأصول والمبادئ العامة لفتح أبواب التعارف والتواصل واستمراره وتضاعفه بما يحقق تقارباً سلمياً بين الجميع.

١ - التعارف:

﴿ يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَى اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات: ١٣].

٢ - التعاون:

﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾

[المائدة: ٢].

٣ - الحفاظ على حقوق الآخرين:

﴿ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخُسُوا النَّاسَ أَمْشِيَاءَ هُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴾ [الأعراف: ٨٥].

٤ - الوفاء بالعهد:

﴿ وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ ﴾ [النحل: ٩١].

٥ - التواصي:

﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴾ [العصر: ٣].

٦ - رد السيئة بالحسنة:

﴿ وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَدْرُسُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ ﴾ [الرعد: ٢٢].

٧ - منع الكبر:

﴿ لَا جَرَمَ أَنْ يَكُنَّ اللَّهُ يَعْلَمُ مَا يُلْقُونَ وَمَا يُعْلِنُونَ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْتَكْبِرِينَ ﴾ [النحل: ٢٣].

٨ - منع تزكية النفس:

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونَ أَنفُسَهُمْ بَلَى اللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَلَا يَظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ [النساء: ٤٩].

﴿ فَلَا تَزْكُوا أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى ﴾ [النجم: ٣٢].

٩ - منع الإيذاء:

﴿ وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بَغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدْ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴾ [الأحزاب: ٥٨].

١٠ - منع الظلم:

﴿ وَعَنْتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا ﴾ [طه: ١١١].

﴿ وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴾ [الشورى: ٤٠].

- أخلاقيات المعاملات في المجتمع:

وهذا مستوى ثالث من منظومة الأخلاق الإسلامية، نشير إلى أهم قواعده التي تساعد الأفراد على تحسين العلاقات بين أبناء المجتمع الواحد، سواء كان مجتمعاً سكنياً،

أو مجتمعاً مهنيّاً... إلخ؛ فالمجتمع بما يضمه من أفراد وأسر ينسجون علاقاتٍ وقيمون ألواناً من التواصل مثل: (الصدقة)، (التجارة)، (الجوار)، (زمالة العمل)، ومعاملات أخرى كثيرة أراد الإسلام العناية بها وتهيئة النفوس لمراعاتها حتى يتماسك المجتمع ويتحابب أفرادها، وأبرز تلك الأخلاق:

الترفع عن المساوىء والسلبات؛ مثل:

- التزوير: ﴿وَأَجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ﴾ [الحج: ٣٠].

- كتمان الشهادة: ﴿وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٨٣].

- قول السوء: ﴿لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا﴾ [النساء: ١٤٨].

- قهر اليتيم: ﴿فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ﴾ [الضحى: ٩].

- السخرية: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَّمْ يَفْعَلْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [الحجرات: ١١].

- التجسس: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحجرات: ١٢].

- الغيبة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَنَجَّيْتُمْ فَلَا تَنَجَّجُوا بِالْإِنِّمِ وَالْعُدُونِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ وَتَنَجَّجُوا بِالْبِرِّ وَالنَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ﴾ [المجادلة: ٩].

- القذف: ﴿وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا يَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴿٤﴾ إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [النور: ٤، ٥].

- إشاعة الفاحشة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ ءَامَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النور: ١٩].

- اللامبالاة: ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن بَنِي إِسْرَءِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ [المائدة: ٧٨].

رابعاً: من أخلاق الدولة:

والدولة نسق حضاري رأى الإسلام أن يدعمه ويقويه بضوابط أوسع مدى من واجبات الأسرة والمجتمع حيث إن الدولة تقيم ألواناً من المؤسسات، وتفرض قدرًا من تفويض المسؤوليات والحقوق لبعض مؤسسات الدولة، فضلاً عن أن المرافق العامة بحاجة إلى الحرص عليها وعدم إهمالها ودوام صيانتها ونختار بعضاً من الضوابط الأخلاقية التي تُصلح الدولة وتقويها.

١ - الاستقرار:

﴿ إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خَلْفٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ٣٣ ﴾ إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدَرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴿ [المائدة: ٣٣، ٣٤].

٢ - الحرص على المال العام:

﴿ وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ وَمَنْ يَغْلُ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَمَةِ ثُمَّ تَوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾ [آل عمران: ١٦١].

٣ - الحرص على عموم النفع:

﴿ مَا آفَاءَ اللَّهِ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَى لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرُّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾ [الحشر: ٧].

٤ - حقوق الأقليات:

﴿ سَمِعْتُمْ لِكَذِبٍ أَكَلْتُمْ لِسَحْتٍ فَإِنْ جَاءُوكَ فَاحْكُم بَيْنَهُمْ أَوْ أَعْرِضْ عَنْهُمْ وَإِنْ تُعْرِضْ عَنْهُمْ فَكَنْ يَضُرُّكَ شَيْئًا وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُم بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ٤٢ ﴾ وَكَيْفَ يُحْكِمُونَكَ وَعِنْدَهُمُ التَّوْرَةُ فِيهَا حُكْمُ اللَّهِ ثُمَّ يَتَوَلَّوْنَ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَمَا أُولَئِكَ بِالْمُؤْمِنِينَ ﴿ [المائدة: ٤٢، ٤٣].

٥ - التزام القانون:

﴿ مَا آفَاءَ اللَّهِ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَى لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرُّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾ [الحشر: ٧].

٦ - التشاور:

﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ [الشورى: ٣٨].

٧ - طاعة الحكام فيما يوافق المنهج العام:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ [النساء: ٥٩].

٨ - دوام الاستعداد للدفاع:

﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾ [الأنفال: ٦٠].

٩ - مرجعية أهل التخصص والاختصاص:

﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَتَبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [النساء: ٨٣].

١٠ - عدم موالاة العدو:

- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي تُسِرُّونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ وَمَنْ يَفْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ [المتحنة: ١].

- ﴿لَا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِينِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (٨) ﴿إِنَّمَا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِينِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [المتحنة: ٨، ٩].

خامساً: أخلاق العلاقات الخارجية:

يقيم المسلمون علاقاتهم الخارجية على قاعدة أن الإسلام هو الأصل وأن الإنسانية كلها ما هي إلا شبكة من القربابات الإنسانية كما يتضح ذلك من انتماء الجميع لآدم وحواء، والبشرية كلها عائلة واحدة انقسمت إلى قسمين هما:

- أمة الدعوة وهم جميع البشرية.

- أمة الإجابة وهم المسلمون فقط.

ولهذا فضوابط العلاقات الخارجية: مع غير المسلمين توضح بجلاء مدى إنسانية هذا الدين، ومدى حرصه على مباشرة أمة الإجابة لواجبها الديني الأكبر وهو الاستمرار في دعوة الآخر والتقارب معه. ومن ضوابط هذه الأخلاق:

١ - أخلاق المسلم الدائمة (السلام العام - عدم السب - حسن الجوار - الوفاء بالعهد - الصبر).

٢ - أخلاق الحرب الطارئة (عدم العدوان - عدم الفرار - الثبات).

السلام العام:

﴿ يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَذْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَآفَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴾ [البقرة: ٢٠٨].

عدم السب:

﴿ وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ [الأنعام: ١٠٨].

الحفاظ على المحايدين:

﴿ إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مَبِثَّةٌ أَوْ جَاءَكُمْ حَصْرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يَقْتُلُوكُمْ أَوْ يَقْتُلُوا قَوْمَهُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَنَلُوكُمْ فَإِنْ اَعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يَقْتُلُوكُمْ وَالْقَوَا إِلَيْكُمْ أَلْسَلَمَ فَمَا جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلًا ﴾ [النساء: ٩٠].

حسن الجوار:

﴿ لَا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقْتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِينِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ [الممتحنة: ٨].

عدم العدوان:

﴿ وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقْتُلُونَكُمْ وَلَا تَعْدُوا إِلَيْكُمْ اللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ ﴾ [البقرة: ١٩٠].

عدم الفرار أمام العدو:

﴿ يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ الَّذِينَ كَفَرُوا زَحَفًا فَلَا تُولُوهُمْ الْأَدْبَارَ ﴾ [الأنفال: ١٥].

الثبات:

﴿ يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [الأنفال: ٤٥].

الصبر:

﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران: ٢٠٠].

الوفاء بالعهد:

﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٤].

سادساً: أخلاقيات إنسانية عامة:

والإسلام وهو يقرر عموم رسالته لكل مَنْ يريد من الناس، كان من الضروري أن يخلي ساحة الأرض والبشرية جميعها مما يعارض ممارسة كرامتهم، ونشير إلى بعض هذه الضوابط التي فرضها الإسلام وحبب الامتثال لها:

١ - اليقين من أخوة جميع البشر (الأخوة الإنسانية):

﴿يَأْتِيهَا النَّاسُ اتَّقُوا الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجَدَوْهُ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١].

﴿يَأْتِيهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣].

٢ - تصفية منابع عبودية الناس من أكثر من طريق:

أ - تحرير العبيد: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْعَقَبَةُ ﴿١٢﴾ فَكُّ رَقَبَةٍ﴾ [البلد: ١٢، ١٣].

ب - مساعدتهم على الحرية: ﴿وَالَّذِينَ يَبْتَغُونَ الْكِتَابَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَابِتُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا وَءَاثُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي ءَاتَيْنَاكُمْ وَلَا تَكْرِهُوا فَتَيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِنَبْتَغُوا عَرَضَ الْحَيَوةِ الدُّنْيَا وَمَنْ يُكْرِهِنَّ فَإِنَّ اللَّهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرِهِنَّ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: ٣٣].

٣ - مقاومة الاستعلاء والاستبداد:

عدالة الردع: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنْصَرُونَ ﴿٣١﴾ وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴿٤٠﴾ وَلَمَنْ أَنْتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُولَئِكَ مَا عَلَيْهِمْ مِنْ سَبِيلٍ ﴿٤١﴾ إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿٤٢﴾ وَلَمَنْ صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ [الشورى: ٣٩ - ٤٣].

عدم الاستعلاء: ﴿تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [القصص: ٨٣].

عدم الإفساد: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ [الأعراف: ٥٦].

٤ - الإحسان إلى ذوي الحالات الخاصة:

﴿ يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّذِينَ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسْكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ
وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة: ٢١٥].

﴿ وَأَعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسْكِينِ
وَالْحَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْحَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنُبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ
لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُحْتَالًا فَخُورًا ﴾ [النساء: ٣٦].

وأخيرًا، فهذا جهد المقل، وقدرة الضعيف الذي لا يمضي حتى يكل، فإن كان التوفيق
حالفنا فلا شك أنه فضل الله، وإن كانت الأخرى فمن نفسي وضعف قدرتي، وما توفيق
إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.



الإطار الاجتماعي
للتنشئة السياسية

أ. د. علي ليلة
أستاذ علم الاجتماع
بكلية الآداب، جامعة عين شمس

مقدمة

تتناول هذه الدراسة الإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية، وهي العملية التي يستوعب من خلالها الفرد القيم والمبادئ التي تشكل مرجعية لسلوكه السياسي. ويشير تأمل الإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية إلى بروز مجموعة من الحقائق الأساسية:

وتتمثل الحقيقة الأولى في: ضرورة تغيير المنطق الذي نفكر به في أي من الوقائع الاجتماعية والسياسية المعاصرة. وذلك يرجع إلى أن الحقائق لم تعد ثابتة في عالمنا المعاصر كما كان الأمر في عالم الأمس. فقد أصبحت السيولة والتدفق من ملامح حقائق عالمنا المعاصر، وأيضاً من ملامح التفكير فيها، وذلك يرجع من ناحية إلى تعدد مصادر الحقائق وتعدد مصادر التفكير فيها. وأيضاً إلى المتغيرات الجديدة التي يطرحها عالمنا المعاصر بنوع من التسارع الذي يصعب ملاحقته، والذي يجعل من الصعب أيضاً اكمال تبلور ذات الواقع التي تشكل موضوعاً لدراسة العلوم الإنسانية ومن بينها علم الاجتماع. وإذا كان عالمنا قد اعتاد التفكير في التنشئة السياسية من منطق ثابت وسكوني، فإن الحاجة أصبحت تدعو لمراجعة نظرية ومنهجية للوصول إلى أطر وتصورات قادرة على تناول الوقائع السائلة دوماً وغير المكتملة أو غير المتبلورة أبداً.

وتذهب الحقيقة الثانية إلى: أن التنشئة السياسية لم تعد العملية التي كانت تتم في نطاق مؤسسات الدولة القومية. ذلك كان بالأمس، أما اليوم فإن عالمنا تقلص في زمانه ومكانه وحالة الاجتماع فيه حتى أصبح قرية واحدة. بحيث أصبحت مرجعيات التنشئة السياسية سابحة ومتداخلة في فضائه، تتدفق في الفضاءات الفرعية لتطور تنشئة يتداخل فيها العالمي والقومي والإثني، كما تتداخل مرجعيات التراث والمعاصرة، ومن الطبيعي أن تشكل مرجعيتها بنسب متفاوتة من هذه المستويات أو المصادر، وأحياناً تتضافر بعض المستويات أو المصادر مع بعضها لتصل إلى مرجعيات جديدة، تصبح هي الموجهة للسلوك السياسي. فقد تتضافر الإثنية مع العالمية لتؤسس مرجعية تتجاوز المرجعية القومية، وقد تتعاقب الإثنية مع التراث، أو تتضافر العالمية مع المعاصرة، بحيث تؤسس هذه التضافرات أو التداخلات مرجعيات عديدة، توجه أي منها السلوكيات السياسية للبشر في سياق اجتماعي معين. ويزداد الأمر تعقيداً إذا تداخلت متغيرات أخرى كالسياق الاجتماعي والثقافي، أو السياق الطبقي. لذلك قلنا أن التفكير في التنشئة السياسية يحتاج إلى أن يكون ديناميكياً، وأن يكون كلياً يدرك المتغيرات في جملتها أو في معية واحدة بنظرة طائر.

وتشير الحقيقة الثالثة إلى: أن التغير لم يصب مستويات ومصادر مرجعيات التنشئة السياسية فقط، ولكنه أصاب مؤسساتها أيضًا. فليس هناك ثوابت على هذه الساحات. وإذا كانت الأسرة ومن بعدها المؤسسات التعليمية بمستوياتها المتابعة - إضافة إلى المؤسسة الحزبية - هي التي شكّلت آليات التنشئة السياسية الثابتة في الماضي، فإننا نلاحظ اليوم أن التنشئة السياسية أصبحت وظيفة مؤسسات عديدة على الصعيد العالمي والقومي والمحلي الإثنى. وإذا كانت المؤسسات القومية هي التي كانت صاحبة الفاعلية الأكثر في الماضي في إنجاز التنشئة السياسية، فإننا نجد أن المؤسسات العالمية والعولمة كالفصائيات وتكنولوجيا المعلومات، أصبحت هي التي تلعب دورًا محوريًا في هذا الصدد. وفي بعض الأحيان تغلب المؤسسات والآليات العالمية على الآليات القومية والمحلية في إنجاز التنشئة السياسية للبشر في سياق اجتماعي معين. يضاف إلى ذلك أننا إذا تأملنا حالة مؤسسات التنشئة السياسية على الصعيد القومي فسوف نلاحظ تباينًا وتغيرًا في أوزان فاعليتها عن عالم الأمس. فعلى حين كانت الأسرة والمدرسة والحزب السياسي ذات الفاعلية الأقوى والأقصى في هذا الصدد، فإننا نجد أن الإعلام بخاصة الفصائيات وتكنولوجيا المعلومات هي الآن صاحبة الفاعلية الأقوى. يضاف إلى ذلك أن مؤسسات المجتمع المدني بتنظيماته المتنوعة بخاصة النقابات والمنظمات غير الحكومية أصبحت تلعب دورًا محوريًا في مجتمعنا المعاصر. ومن الثابت أن جسور تنظيمات المجتمع المدني أصبحت من خلال التشبيك تمتد عبر القومي والعالمي على السواء.

وتتصل الحقيقة الرابعة في: أن هذا التنوع، وهذه السيولة لم تتوقف عند مستويات مصادر مرجعيات التنشئة السياسية، أو عند تنوع مؤسساتها فقط، ولكنها أصبحت تشمل مضامين التنشئة السياسية كذلك. فتدفق المعلومات والمعاني في عصر العولمة أصبح في كل اتجاه، ولم تعد هناك حدودٌ قومية تقف في مواجهة هذا التدفق أو تعوقه، ومن ثمّ فقد أصبحت مضامين التنشئة السياسية ذات طبيعة عشوائية في طبيعتها وفاعليتها. وإذا كانت مجتمعات الماضي قادرة على تنشئة مواطنيها وفق منظومات قيمية ومبادئ أيديولوجيا معينة، بحيث نتوقع أن يكون للإنسان السياسي في سياقها سلوكياته المحددة. فإننا نجد أن مضامين التنشئة السياسية تصدر الآن عن مصادر ومرجعيات عديدة، مضامينها قد تتسق مع بعضها البعض فتؤكد على توجهات، ومن ثمّ سلوكيات محددة، وقد تتنافر مع بعضها البعض فتؤسس ما يمكن أن يسمى بفوضى أو حراكية مرجعية التنشئة السياسية ومن ثمّ السلوكيات السياسية المستندة إليها.

ومن الطبيعي أن يؤثر ذلك على حقائق عديدة؛ أبرزها: حقيقة المواطنة التي يعد تشكيلها وترسيخ ثوابتها هدفاً محورياً للتنشئة السياسية. حيث أصبحت المواطنة بدلاً من كونها حقيقة ثابتة تتطابق مع حدود الدولة القومية، إذا بها تتحول إلى مواطنة مرنة متأرجحة قابلة للاتساع حتى لتكاد تنفلت من الإطار القومي لتنتقل إلى آفاق عالمية، كما هي قابلة للتقلص والانكماش، حتى التراجع إلى مجرد مواطنة إثنية، وينطبق ذلك على كثير من الحقائق السياسية.

لذلك حاولتُ في هذه الدراسة تناول الإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية، من حيث المستويات العالمية والحضارية التي شكلت مرجعياتها، إضافة إلى التحولات الاجتماعية التي حدثت على الصعيد القومي، وأدت إلى تأسيس مرجعيات ثابتة ومتسقة للتنشئة السياسية أو مرجعيات متناقضة ومتنافرة. ذلك بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه السياقات الاجتماعية داخل الإطار القومي في تشكيل منظومات القيم التي شكلت مرجعيات للتنشئة السياسية، ومدى اتساق هذه المنظومات أو تنافرها، وهو ما نعرض له في الفصول التالية:



الفصل الأول

متغيرات الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة السياسية

يشير تأمل التراث المتعلق بالإطار الاجتماعي للتنشئة السياسية إلى حدوث انقلاب في طبيعة هذا الإطار وكذلك في طبيعة مكوناته. بحيث نجد أن هذه الطبيعة خضعت لتغيرات جوهرية في النصف الثاني من القرن العشرين وحتى العقد الأول من الألفية الثالثة، ويكمن التغير في عدة أبعاد أساسية:

يتصل البعد الأول ببنية الإطار الاجتماعي، فلم يعد الإطار الاجتماعي للتنشئة الاجتماعية يقتصر فقط على السياق الاجتماعي المباشر لعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية، بل تنابت حلقات هذا الإطار من الوحدة الأصغر التي يمكن أن تكون الأسرة وحتى النظام العالمي بأكمله. وفي نطاق ذلك نستطيع التأكيد بأنه قد حدث تحول جوهري في فاعلية الإطار المباشر والأطر غير المباشرة. وإذا نحن تحدثنا بلغة إصلاحية فإن النسق الفرعي، سواء كان الأسرة، أو المدرسة أو الجيرة أو الحي أو المدينة، لم يعد هو النسق الحاكم - كما كان الحال في الماضي - لعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية. بل إننا نجد أن الأنساق والسياقات الأشمل هي التي أصبحت تلعب دورًا فعالاً في عملية التنشئة السياسية. ذلك يعني أنه بينما كان النسق الفرعي - كالأسرة مثلاً - في الماضي هو المتحكم بالأساس في عملية التنشئة السياسية فإن الأنساق الأشمل في عالمنا المعاصر هي التي أصبحت تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية على السواء. ويمكن القول بأن تشكل الدولة القومية بالإضافة إلى نظريات العقد الاجتماعي شكّل معاً « نقطة الصفر » أو البداية لهذا التحول، فيما يتعلق بالإطار أو السياق الاجتماعي الفاعل في عملية التنشئة السياسية. حيث أصبحت السياقات الأشمل منذ هذه اللحظة التاريخية هي السياقات الحاكمة، ويتأكد ذلك كلما تقدمنا في الزمن باتجاه العقد الأول من الألفية الثالثة.

ويتصل البعد الثاني للتغير في طبقات الضغوط التي تفرضها السياقات الاجتماعية المختلفة لإنجاز عملية التنشئة السياسية. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية والسياسية تتم في الماضي في ظل ضغوط محدودة صادرة عن سياق واحد لإنجازها. فإننا نجدها اليوم تتم في ظل ضغوط متصاعدة تتابع على الإنسان الفرد أو المواطن، وتصدر عن سياقات اجتماعية متتابعة، بحيث تصبح وطأتها عليه كحلقات الحديد. غير أن قدرتها على تشكيل الإنسان المواطن وفق

نموذج، وصورة محددة، أصبحت أقل فاعلية من السياق الاجتماعي المباشر الذي كان في الماضي. وذلك يرجع إلى أن السياق المباشر في الماضي كان هو السياق المتفرد من حيث تأثيره، وليس هناك ما يحدد هذا التأثير. ولذلك فبرغم محدوديته فإنه كان قادرًا على تشكيل الفرد، بحسب الصورة أو النموذج المنشود. ففي زمن الجماعة والتكوين القبلي، لم يكن هناك ما يُضعف تأثير القبيلة في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية. بيد أننا إذا قارنا هذه الأوضاع الماضية بما هو حادث الآن، فإننا سوف نجد أن ثمة سياقاتٍ أو أطرًا اجتماعية عديدة، تشكل مرجعيات متنوعة لإنجاز عملية التنشئة السياسية. ونظرًا لأنها لا تصدر عن مصدر واحد أو مرجعية حضارية واحدة وشاملة، فإننا نجد أن تأثيرها أو فاعليتها قد تلغي بعضها بعضًا، الأمر قد يخلق من ناحية تنوعًا في مضامين التنشئة السياسية وفي توجهاتها. فإذا لم تتسق هذه المضامين مع بعضها البعض، وتعمل جميعها في اتجاه واحد، فإن ذلك من شأنه أن يُضعف عملية التنشئة السياسية. وهي الحالة التي تتجلى من خلال مظاهر عديدة، منها عدم تماسك منظومات القيم التي تشكل مرجعية للممارسة أو السلوك السياسي، ومنها ضعف الانتماء بخاصة في مجتمعات الجنوب التي يشهد فضاؤها الثقافي والسياسي فاعلية منظومات قيم سياسية تنتمي إلى سياقات وأطر أشمل من المجتمع أو الدولة القومية.

ويتصل البعد الثالث المحدد لطبيعة التنشئة السياسية بطبيعة المجتمع الذي تتم على ساحته عملية التنشئة، ومكانته وفعاليته على الصعيد العالمي؛ لأن لذلك تأثيره على عملية التنشئة السياسية. وفي هذا النطاق فإننا نواجه بنمطين لتأثير أو فاعلية السياق الاجتماعي في إنجاز عملية التنشئة السياسية. النمط الأول: هو نمط التنشئة السياسية الذي يقع في المجتمعات الغربية، وهي المجتمعات الفاعلة في نطاق النظام العالمي المعاصر. حيث نجد أنه نظرًا لوجود سياقات اجتماعية تتسق جميعها فيما يتعلق بمضامين التنشئة السياسية ابتداءً من الأسرة والمدرسة والإعلام وتنظيمات المجتمعات المدني، وحتى السياق الاجتماعي الشامل، إضافة إلى قدرة هذه المجتمعات على التحديد النسبي لفاعلية المتغيرات الخارجية، التي يمكن أن تصدر عن مصادر أخرى في النظام العالمي، وذلك لضعف تأثير هذه المصادر، فإننا نجد أن هذه المجتمعات من شأنها أن تؤثر في المجتمعات الأخرى أكثر من تعرضها للتأثير. على خلاف ذلك فإننا نجد أن مجتمعات الجنوب الصغيرة والمحدودة الإمكانيات تتأثر عملية ومضامين التنشئة الاجتماعية والسياسية فيها بمضامين السياقات الخارجية عن سياقها المجتمعي المباشر. ونظرًا لأن منظوماتها الثقافية والقيمية محدودة في كفاءتها وفعاليتها، فإننا نجدها تُخلي الفضاء القومي لمنظومات ثقافية وقيمية صادرة عن الخارج

تشكل جوهر ومضامين التنشئة السياسية. وعلى هذا النحو نجد أن العولمة تعمل في نظامنا العالمي على إعادة صياغة التنشئة السياسية في الوحدات الأصغر - المجتمعات الصغيرة أو المتخلفة - في نظامنا العالمي لتأخذ نفس الشكل الذي لذات الوحدات في المجتمعات المتقدمة. وبذلك تحقق العولمة عملية التجانس العالمي المستهدف على أساس من منظومات قيم ونوعية الحياة السائدة في المجتمعات الغربية المسيطرة.

ويشير البعد الرابع إلى: أن تأثير الاختراق الثقافي على التنشئة السياسية لا يتم بصيغة واحدة نظرًا لتباين مجتمعات الجنوب التي تضم إلى جانب الأنماط العديدة نمطًا متميزًا من المجتمعات وهي المجتمعات الحضارية. أي المجتمعات التي تظلمها حضارات عظيمة كالحضارة الإسلامية والحضارة الصينية الكونفوشيوسية والحضارة الهندية؛ إذ تمتلك هذه الحضارات منظومات قيمية، وأنساقًا ثقافية ووحدات، وربما ترتيبات خاصة بعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية. ونظرًا لفاعلية هذه الجوانب، وارتباطها عضوياً ببنية الحضارة، فإنه يكون من الصعب التخلي عنها بسبب الدعم الحضاري لها. لذلك فإننا نجد أن عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية في بعض مجتمعات هذه الحضارات يسودها صراعات إلى حد الفوضى، بين المنظومات القيمية المتضمنة في الحضارات غير الغربية والتي توجه السلوك والممارسة السياسية، وبين نظائرها المتدفقة إليها من الغرب، تلك التي انتقلت إليها بفعل قوى وآليات الاختراق الثقافي والحضاري. بحيث يختلف حصاد هذه المواجهة بحسب قدرات الحضارات المشاركة. فإذا نحن تأملنا واقع التفاعل الحضاري المحيط بنا فسوف نجد أشكالا متنوعة. فعلى حين نجد أن الحضارة الصينية الكونفوشيوسية ظلت محافظة على ثوابتها الحضارية، فإن ذلك لم يمنعها من استيعاب بعض عناصر الحضارة الغربية المواتية للتقدم، وبخاصة في مجال التربية السياسية والسلوك السياسي، ونفس الأمر حدث تقريباً بالنسبة للحضارة الهندية. غير أنه بالنسبة لمجتمعات الحضارة الإسلامية، فإن لحظة المواجهة، التي تسببت قوى العولمة في استحضرها أو فرضها، لم تكن غير مواتية.

ويرجع ذلك لأن الحضارة الإسلامية عجزت عن تطوير القابلية للاستفادة من منجزات الحضارة الغربية لثلاثة عوامل. الأول: أن هذه الحضارة عجزت عن تجديد نفسها من الداخل، برغم أن مضامينها الأساسية تدعو إلى هذا التغيير. وبرغم ارتفاع المطالبة بالتجديد في بعض المراحل التاريخية إلا أن فقهاء فترات الانحطاط استطاعوا قهر هذه الإرهاصات الإصلاحية. والثاني: أن هذه الحضارة وإن أتاححت الفرصة للحضارات الأخرى لكي تختار من مناهلها، إلا أنها عجزت أن تنهل من الحضارة الغربية - انتقائياً - العناصر التي تقوي من

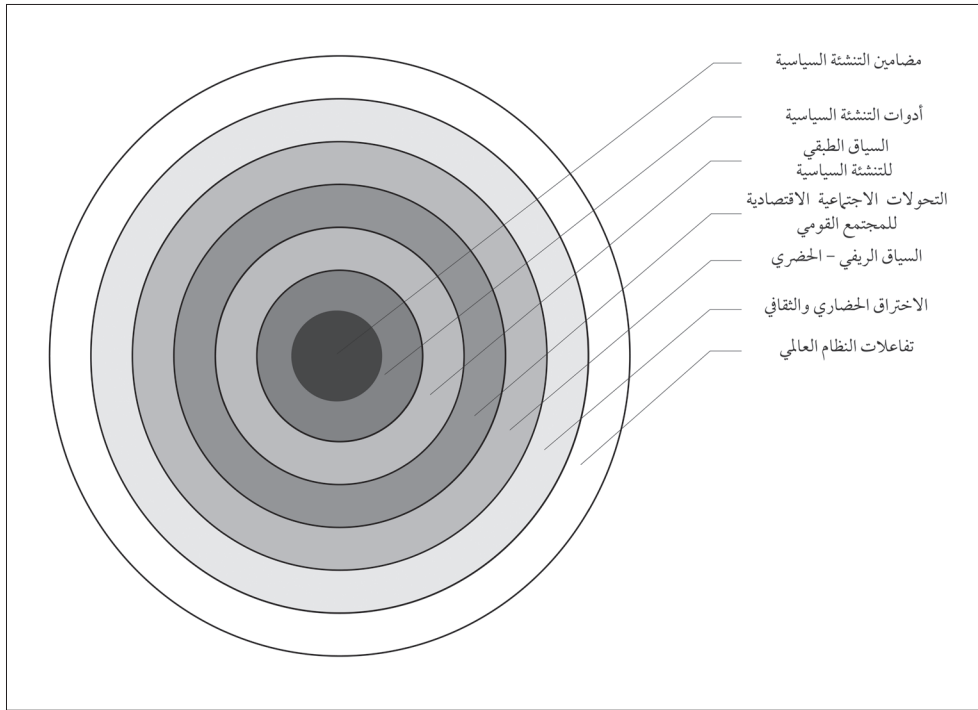
بنيته وتطلق عقال طاقات الإبداع في بنائها، ومن ثم نجد أنها لا جددت ذاتها، ولا استعارت من خارجها ما يطور إمكانياتها. يضاف إلى ذلك عامل ثالث ويتمثل في: سلوك الحضارة الغربية، حيث تحركت هذه الأخيرة باتجاه الحضارة الإسلامية لتحرمها من إمكانية الصحة والانبعاث أو على الأقل تشوه أدائها في هذا الاتجاه. فهي قد تعيرها -انتقائياً- التكنولوجيا أو المنظومات القيمة التي لن تساعد بحد ذاتها في تطويرها، إن لم تعمق تطورها. فقد أصبح من السهل على المجتمعات الغربية أن تصدر إلينا التكنولوجيا الاستهلاكية، ومفاهيم معنوية تتعلق بالأسرة لتؤدي إلى تفككها وانهيارها، أو الديمقراطية أو حقوق الإنسان، لنشيع التخلف والفوضى في حياتنا. غير أنها تبخل علينا بالمعارف الحقيقية لإعادة تطوير أوضاعنا. ومن ثم فلا هي منحتنا تكنولوجيا الإنتاج، ولا هي تركتنا لنجدد منظوماتنا القيمة. بما يجعلها تتلاءم مع قضايا عالمنا المعاصر، بل انقضت على نسيج مرجعياتنا الدينية والأخلاقية تمزقها إرباً، تستعين في ذلك إما بالمتطرفين الدينيين من داخل حضارتنا، الذين يخدمون أغراضها عن غير قصد، أو بالمتطرفين العلمانيين الشغوفين بها والذين يسعون إلى تقويض أسس حضارتنا بكل نية وقصد.

ويتصل البعد الخامس بأنه إذا كان هدفنا في هذه الفترة معالجة الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة السياسية، فإننا نعتقد أن هذا الإطار من المنطقي أن يتشكل من عدة متغيرات أساسية تمارس تأثيرها على عملية التنشئة السياسية. ارتباطاً بذلك يُعدُّ السياق العالمي المتغير الأول في هذا الصدد من حيث طبيعة التفاعلات الحادثة فيه، ثم طبيعة سلوك الحضارات نحو حضارتنا ومجتمعاتنا، خاصة تلك الحضارات التي أصبحت لها الغلبة والتي طورت سلوكاً عدوانياً نحو حضارتنا ومجتمعاتنا، وفي هذا الإطار من الضروري إدراك الاختراقات التي تتعرض لها منظوماتنا القيمة بما يؤثر على عملية التنشئة السياسية، سواء من حيث أدواتها أو من حيث مضامينها الأساسية، وتأثير ذلك على مدى قدرة عملية التنشئة السياسية على ربط المواطن بالوطن وتعميق انتمائه له ومشاركته فيه. ويتحدد المتغير الثالث للإطار أو السياق الاجتماعي بطبيعة التحولات الاجتماعية الاقتصادية الحادثة فيه والتي تأثرت بها مجتمعاتنا. وهي التحولات التي لم تلعب فقط دوراً أساسياً في إضعاف القدرات التكيفية للمجتمع، ولكنها لعبت أيضاً دوراً أساسياً في هدر الإمكانيات المادية والمعنوية للمجتمع، بحيث انعكس ذلك على هيئة حالة من الفوضى، التي أحاطت بعملية التنشئة الاجتماعية. ويشير المتغير الرابع إلى الإطار الطبقي للتنشئة الاجتماعية والسياسية، وبرغم الاتفاق على أن لكل طبقة اجتماعية منظوماتها الثقافية والقيمية، التي تشكل مرجعيتها في

التنشئة السياسية، إلا أننا إذا تأملنا الأوضاع في مجتمعاتنا لوجدنا أن الطبقة الوسطى التي تشكل الإطار الأخلاقي للمجتمع تتعرض لحالة واضحة من التآكل، ليس في جسدها فقط؛ ولكن في منظوماتها المعنوية والدينية والأخلاقية كذلك. وذلك يرجع إلى حالة الاستقطاب الاجتماعي الحاد الذي تتعرض لها مجتمعاتنا، والتي تتأسس في إطارها أوضاع تسيطر فيها الطبقة العليا المحدودة الحجم على كل شيء، بينما يتضاءل نصيب الطبقة الدنيا من الكعكة الاجتماعية. واتساقاً مع ذلك فإننا نلاحظ نمطاً مستقطباً من التنشئة السياسية، حيث التفاعل السياسي والعملية السياسية تتحقق بإسهام من أبناء الطبقة العليا وشراذم من أبناء الطبقة الوسطى الذين تعلقوا بأستارهم. بينما عزف عن المشاركة القطاع الأكبر من أبناء الطبقة المتوسطة، إضافة إلى أبناء الطبقة الدنيا لإحساسهم بأنهم لا ناقة لهم ولا جمل في هذا التفاعل السياسي الدائر من حولهم.

وتشكل وحدات أو أدوات التنشئة الاجتماعية والسياسية في المجتمع المتغير السادس المؤثر في عملية التنشئة السياسية، وفي هذا الإطار فإننا يمكننا أن نعرض لنمطين من الوحدات. الوحدات التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية والسياسية بصورة متداخلة، كالأسرة والمدرسة والجامعة، وجماعة الأصدقاء. إضافة إلى التنظيمات والوحدات التي تقوم بالتنشئة السياسية وحدها كالأحزاب السياسية والنقابات وعديد من تنظيمات المجتمع المدني، حيث تشكل هذه الوحدات الإطار المباشر لعملية التنشئة السياسية. ومن الثابت حسب دراسات كثيرة أن هذه الوحدات أو الآليات قد أصابها انحرافات وجوانب ضعف عديدة، أعجزتها عن القيام بالتنشئة السياسية بالمستويات الملائمة. ويدور المتغير السابع حول التنشئة السياسية كمفهوم يشير إلى متغير واقعي، يحتوي على مجموعة من المضامين القيمية والممارسات والسلوكيات، لكونها تشكل محوراً أو مركز دائرة الإطار التحليلي. إذ من المفترض أنه إذا كانت الأطر الاجتماعية التي أشرنا إليها تشكل مصادر لمضامين التنشئة السياسية، فإن الحالة المثالية أن تكون المعاني التي تصدر عن هذه المصادر المختلفة متسقة فيما بينها حتى لا تولد هذه المعاني تناقضاً فيما بينها، يتسبب في نشر حالة من الفوضى في عملية التنشئة السياسية. أو يؤدي إلى إنتاج تنشئة سياسية ذات طبيعة مرضية، تدفع الإنسان إلى سلوكيات وممارسات سياسية في غير صالح المجتمع. ونعرض من خلال الشكل التالي لمتغيرات الإطار التحليلي لعملية التنشئة السياسية.

شكل رقم (١): متغيرات الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة الاجتماعية



وبتأمل الشكل السابق تبرز أمامنا خمس حقائق أساسية، تشير إلى الأوضاع المتباينة لمتغيرات الإطار التحليلي في علاقتها بعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية.

وتتمثل الحقيقة الأولى في أن نظامنا العالمي أصبح متماسكاً، ويشكل قرية صغيرة تؤثر عناصرها في بعضها البعض. وعلى هذا النحو فإذا كان من الممكن أن تتم عملية التنشئة السياسية في الماضي انطلاقاً من مرجعية إحدى الأطر الاجتماعية المباشرة كالعائلة أو القبيلة، أو الطائفة الاجتماعية أو السياق القروي أو الحضري، حيث لم يكن عالمنا قد تماسك بعد، وهو التماسك الذي تحقق بواسطة كثافة وسائل الاتصال والمواصلات - فإن التنشئة الاجتماعية والسياسية تتحقق اليوم بفاعلية مصادر وآليات عديدة، قد تدعم معانيها أو منظوماتها القيمية المتصلة بالتنشئة السياسية بعضها البعض. وقد تتناقض هذه المعاني والمنظومات، الأمر الذي قد يتسبب في تأسيس حالة من الفوضى المسؤولة عن تمزقات عديدة في النسيج الاجتماعي للمجتمع.

وتشير الحقيقة الثانية إلى أننا إذا تأملنا التفاعل الحادث في نظامنا العالمي المتماسك، فإننا سوف نجد أن التأثيرات المتعلقة بالمعاني ومنظومات القيم الصادرة عن الأطر الاجتماعية

الأشمل - خاصة إذا امتلكت الكفاءة وآليات القدرة على السيطرة - بإمكانها أن تُشكل مضامين وآليات التنشئة السياسية في الوحدات الأصغر أو الأدنى، حيث لا يمكن تحييد تأثيرها. على خلاف ذلك فإنه بالإمكان تحييد التأثيرات المتعلقة بالمعاني ومنظومات القيم الصادرة عن الأطر الاجتماعية الأقل شمولاً. اللهم إلا إذا عبّرت هذه المعاني ومنظومات القيم عن مرجعيات حضارية تستطيع أن تقف في مواجهة المرجعية الحضارية للإطار الاجتماعي الأشمل، إضافة إلى توفر الظروف المواتية التي تتحقق على ساحتها. ذلك يعني أن حركة التأثير الفعال تأتي في الغالب من أعلى، بينما تصدر حركة التأثير الأقل من أسفل.

وتتصل الحقيقة الثالثة بأن التنشئة السياسية كانت في الماضي، بخاصة في النظام العالمي السابق على نظامنا الأحادي القطب، كانت تتم بتحديد من قبل الدولة القومية. فهي التي تحدد الأيديولوجيا التي تشكل مرجعية التنشئة السياسية، وربما الاجتماعية كذلك، ثم إن الدولة كانت هي التي تحدد الوحدات أو الآليات التي تتم بواسطتها عملية التنشئة السياسية. غير أننا إذا تأملنا الأوضاع في عالمنا المعاصر فإننا سوف نجد أن الدولة لم تعد هي الفاعل الوحيد الموجه لعملية التنشئة السياسية، بل ظهر على المسرح فاعلون عديدون. من ذلك مثلاً: القوى العالمية التي بدأت تتدخل في عملية التنشئة السياسية، عن طريق الدفع أو الزج بمعاني وقيم ومفاهيم في الفضاء السياسي والثقافي للمجتمعات القومية، من خلال آلية الإعلام وتكنولوجيا المعلومات، كمفاهيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان والتناوب أو التداول السياسي.

من هؤلاء الفاعلين تنظيمات المجتمع المدني، التي بدأت تمتلك قدرًا كبيرًا من القوة التي وفرتها لها الشبكات العالمية من ناحية، أو التي توفرت لها نتيجة لفشل التجارب التنموية التي قامت بها الدولة القومية من ناحية ثانية. ومن ثمّ فإننا نجد أنها في بعض المجتمعات قد بدأت تلعب دورًا محوريًا في عملية التنشئة السياسية. يضاف إلى دور الجماعات الإثنية التي بدأت تبرز على الساحة لتصبح فاعلاً يقوم بعملية التنشئة السياسية، بغض النظر عن الدولة أو على حسابها، وذلك بسبب أن الدولة قد أصبحت في بعض الأحيان ضعيفة. الأمر الذي فرض انكماش المواطنة، وتراجعها أحيانًا إلى حدود الجماعة الإثنية، وعلينا أن نتأمل الأوضاع في العراق وفي جنوب السودان في دارفور وفي لبنان، وغير ذلك من المجتمعات العربية. حيث تشير كل هذه الشواهد إلى أن الدولة القومية لم تعد هي الفاعل الوحيد على ساحة التنشئة السياسية.

وتذهب الحقيقة الرابعة إلى: أن هناك خلافاً بين التنشئة الاجتماعية والتنشئة السياسية من أوجه عديدة. فمن ناحية نجد أن التنشئة الاجتماعية تبث أحياناً مضامين تدفع إلى إبراز التباين الاجتماعي بين البشر في المجتمع، كتباين التنشئة الاجتماعية بين الجماعات الإثنية المختلفة في المجتمع، أو تباين التنشئة الاجتماعية بين الريف والحضر. حيث تباين المضامين الثقافية بين هذه السياقات، كذلك تباين التنشئة الاجتماعية على أساس تباين الطبقات الاجتماعية على أساس النوع. وهو ما يعني أن التنشئة الاجتماعية لكونها تبرز التباين الاجتماعي، فإنها تكون عادة مصدرًا للشقاق أو الصراعات الاجتماعية، وهي الظاهرة التي أشارت إليها تاريخياً نظريات العقد الاجتماعي، التي هددت نشأة الدولة والمجتمع المدني.

على خلاف ذلك فإننا نجد أن التنشئة السياسية تسعى إلى تحقيق التجانس الاجتماعي والمساواة بين أفراد المجتمع، على أساس من قيم المواطنة، دون اعتبار للتباينات التي يؤسسها الاختلاف في الدين أو العرق أو الخلفية الاجتماعية. وعلى هذا النحو فإنه كلما كانت التنشئة السياسية أكثر فعالية وكلما أكدت على قيم المواطنة أضعفت الانتماءات الإثنية للمواطنين ودفعت بها إلى خلفية المسرح. بل إن مثل هذا الوضع يعتبر دلالة على قدر التحديث والتقدم الذي قطعه المجتمع على طريق التطور. والعكس صحيح، فإنه في حالة ضعف التنشئة السياسية، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تراجع الانتماء من مرجعية المواطنة إلى مرجعية الجماعة الإثنية. وقد يلعب الاختراق الثقافي والسياسي دوره في إضعاف التنشئة السياسية على أساس من قيم المواطنة، ودفعها في اتجاه تقوية الارتباط بالجماعة الإثنية التي ينتمي إليها الشخص. وفي هذا الإطار فإننا نواجه بحالتين، في الحالة الأولى تشكل التنشئة الاجتماعية قاعدةً للتنشئة السياسية، بحيث تناسب مساحة التنشئة الاجتماعية والسياسية عكسياً بالنظر إلى المرحلة العمرية. ففي الصغر تتزايد مساحة التنشئة الاجتماعية على حساب التنشئة السياسية، ويحدث العكس كلما كبر الإنسان في العمر، حيث تبدأ مساحة التنشئة السياسية في الاتساع على حساب انكماش التنشئة الاجتماعية. وفي الحالة الثانية تصبح التنشئة الاجتماعية هي القاعدة أو المرجعية التي على أساسها تتحقق التنشئة السياسية، ومن ثم تتم الممارسة والسلوكيات السياسية. الحالة الأولى تتحقق في المجتمعات القريبة من التجانس الإثني، بينما تسود الحالة الثانية في المجتمعات التي يسودها التباين الإثني.

وتشير الحقيقة الخامسة إلى: أن مساحة التنشئة الاجتماعية عادة ما تكون أكثر اتساعاً مقارنة بالتنشئة السياسية. ويتأكد ذلك: أننا إذا تأملنا التنشئة الاجتماعية، فإننا نجد أن غالبية

البشر يتعرضون للتنشئة الاجتماعية سواء كانت سوية أو متمزقة. فمن الطبيعي أن يتعرض كل إنسان ما دام قد ولد في جماعة لعملية التدريب الاجتماعي، حتى يتمكن من الحياة في المجتمع. على خلاف ذلك فإننا قد نجد في عديد من المجتمعات بخاصة المتخلفة أو الانتقالية، عديداً من قطاعات البشر الذين لم يتعرضوا للتنشئة السياسية أو تعرضوا لتنشئة سياسية ناقصة. في هذا الإطار فإننا نجد أن المرأة في المجتمعات التي تشهد تحيزاً تقليدياً ضدها بعيدة عن تأثير التنشئة السياسية، ومن ثم فهي لا تشارك في العملية السياسية ولا تمارس السلوكيات السياسية. ويدخل في هذا الإطار أبناء الشرائح الطبقة الدنيا، الذين قد لا يتعرضون لفاعلية هذه العملية، إضافة إلى غالبية سكان العشوائيات والمناطق الفقيرة، وأطفال الشوارع والأحداث الجانحين. حيث نجد أن مختلف هذه القطاعات إما أنها لم تتلق تنشئة سياسية منظمة، أو أنها تلقت تنشئة سياسية ناقصة، أو أنها تلقت تنشئة ذات طبيعة عشوائية، أو أنها لم تتلق تنشئة سياسية على الإطلاق، ولذلك نجد أن هذه الشرائح أو القطاعات هي التي تشكل عادة قوى عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي في مختلف المجتمعات.

استناداً إلى تحديدنا لمتغيرات الإطار الاجتماعي المؤثرة في التنشئة السياسية وللحقائق المتصلة بذلك، فإننا سوف نعرض فيما يلي لحالة كل متغير من هذه المتغيرات في واقع مجتمعاتنا، وما هي طبيعة إسهاماته السلبية والإيجابية في عملية التنشئة السياسية.



الفصل الثاني

السياق العالمي والتنشئة السياسية على الصعيد القومي

من الثابت أن نظامنا العالمي خضع لتحولات عميقة خلال العقدين السابقين، أبرزت قوة وحضور النظام العالمي من ناحية، إضافة فاعلية القوى المتحكمة فيه من ناحية ثانية، كما أبرزت من ناحية ثالثة تراجع قوة الدولة والمجتمع القومي أمام هذه التحولات العالمية العاتية. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه التحولات التي وقعت في السياق العالمي، وإن كانت مواتية لوجود وفاعلية القوى العالمية المسيطرة أو المتسلطة، فإنها لم تكن مواتية بنفس القدر بالنسبة لغالبية المجتمعات القومية في الجنوب. وإذا كانت بداية العقد الأخير من الألفية الثانية قد شهدت نهاية نظام عالمي قديم ثنائي القوى، تلك التي تصارعت في تفاعلات الحرب الباردة، فإن نهايته قد شهد بروز إحدى القوى منتصرة « الولايات المتحدة الأمريكية » بلا حرب ولا خسائر. حيث صعدت إلى قمة العالم وسيطرت عليه في مقابل تراجع القوة الأخرى « الاتحاد السوفيتي » سابقاً إلى مرتبة متأخرة. وارتباطاً بذلك فقد شهد النظام العالمي الجديد سعيًا من القوة العالمية المنتصرة إلى السيطرة على العالم بأسره. ولكي تحقق ذلك فإنها سعت إلى فرض نمط ونوعية حياتها على العالم بأسره، وذلك حتى يتأسس تجانس عالمي على قاعدة هذا النمط. وذلك من خلال ما أصبح يعرف بعملية العولمة، التي تستهدف فرض نوعية حياة ونمط ثقافة على مختلف المجتمعات وسائر الثقافات. فهي تروج لنمط الحياة الغربية والأمريكية بالتحديد، وبخاصة جوانبها الثقافية والاقتصادية، كمقدمة لإعادة تشكيل الأبنية الاجتماعية المتباينة لتعكس خصائص ذات النمط. ولتأسيس هذا التجانس لجأت قوى العولمة لآليات عديدة:

وتعد الشركات المتعدية الجنسية أول هذه الآليات، وهي الشركات التي تعمل في أكثر من مجتمع، ويتنمي أعضاء جهازها البيروقراطي والغني لأكثر من مجتمع، غير أنهم يخضعون لثقافة إدارية واحدة، تعمل على تنشئتهم وفق قيمها وقواعدها ليتولوا هم بعد ذلك نشر هذه القيم في مجتمعاتهم. ذلك بالإضافة إلى أن إنتاج هذه الشركات يشكل عادة نوعاً من الثقافة المادية الذي يستوعب بدوره الجوانب المعنوية والثقافية المرتبطة بها. يضاف إلى ذلك أن الشركات المتعدية الجنسية تكون لها عادة قوتها الضاغطة على الاقتصاديات القومية، مما يجعلها قادرة على الضغط على الحكومات لاتخاذ أو إصدار قرارات معينة، فاقتصاديات

هذه الشركات تتجاوز أحياناً قدرة الاقتصاديات القومية. ومن الملاحظ أن تزايد عدد موظفي هذه الشركات واتساع منظوماتها القيمية الإدارية، من شأنه أن يؤدي إلى تطوير منظومة من القيم والمعاني التي تلعب دورها في تأسيس المواطن العالمي الذي تتعمق روابطه ببنية هذه الشركات على حساب إضعاف انتماء لمواطنته ومجتمعه^(١). خاصةً إذا أدركنا أن غالبية موظفي هذه الشركات ينتمون إلى الطبقات العليا، الذين لهم توجهاتهم المتجانسة مع توجهات القوى البرجوازية في مجتمعات القوى العالمية، والمنفصلين نسبياً من سياقاتهم الاجتماعية. خاصةً إذا أدركنا أيضاً أن موظفي هذه الشركات هم بالأساس من خريجي التعليم الأجنبي، مع ما يلعبه هذا التعليم من دور في تأسيس التنشئة السياسية للمتمتعين له وفقاً لقيم ومرجعيات ومعانٍ أجنبية بالأساس، الأمر الذي يولد لديهم القابلية لعدم الانتماء أو ضعفه.

ويشكل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات الآلية الثانية لفرض العولمة وإعادة التنشئة الاجتماعية والسياسية وفق مضامينها. حيث تمتلك القوى العظمى في العالم بخاصة الولايات المتحدة الأمريكية إمكانيةً عاليةً على قهر الإعلام القومي أو المحلي وتحديد مساحته، أو فرض محدودية تأثيره. فقد أصبح الإعلام العالمي قادراً على اختراق حدود الدولة القومية، ومن ثم أصبح في إمكانه إعادة تشكيل الثقافة القومية وفقاً لثقافة النمط المُعَوَّلَم بمنظوماته العديدة لتحل محل الثقافة القومية، تساعدنا في ذلك آلية الإعلام والإعلان وتكنولوجيا المعلومات التي أصبحت قاهرة^(٢).

في هذا الإطار فإننا نجد أن الإعلام وتكنولوجيا المعلومات تؤثر على التنشئة السياسية للمواطن من خلال بُعدين أساسيين. في إطار البعد الأول فإنها تعمل على تفرغ المواطن من العواطف والمشاعر القومية المرتبطة ببعض الأحداث القومية. فبرغم أن الإعلام العالمي يعرض علينا الأحداث والتهديدات المحدقة بأممتنا، والإهانات والانتهاكات التي توجه إلى الأمة أو رموزها، فإنه ذات الإعلام هو الذي يعرض علينا الأفلام الخبيثة والتي تعمل على تفرغ توتراتنا الغاضبة، بحيث نتعامل مع الحدث الوطني بدون شحنة عاطفية، وهو ما يعني أن الإعلام العالمي في هذه الحالة يفكك روابطنا العضوية بمجتمعاتنا^(٣). ومن خلال البعد الثاني فإن الإعلام يجعل منا مواطنين حياديين سياسياً، فهو يتيح لنا أن نتابع أحداث العالم

(١) محمد زاهي بشير المغربي: قراءات في السياسة المقارنة، بنغازي، منشورات جامعة قارونس، ١٩٩٤م، ص ٤٣.

(٢) نفس المرجع، ص ٤٧.

(٣) محمد ياسين حمودة: بحوث في واقع أممتنا، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٩٩٤م، ١/ ٥ - ١٢.

جميعاً، ما يقع في داخل أوطاننا وفي خارجها، كأنما هي أحداث نمطية واحدة، لا تفصل بينها حدود الوطن أو عواطف المواطنة. وبتزايد الأمر سوءاً حينما يعمل الإعلام على تشويه حقائق نقية في عالمنا ليبرزها لنا بغير طبيعتها، فيجعلنا نراها بعيونه ومن منظور مصالحه، في هذا السياق تصبح المقاومة إرهاباً، ويصبح التدين تطرفاً، ويصبح السلوك المسلم بربرية إلى آخر قاموس الإهانة والإدانة الغربي. بالإضافة إلى ذلك تعمل القوى الغربية على التبشير ببعض المفاهيم التي تُسربها من خلال الإعلام كالديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان، في محاولة لتهريب الحكام الأبويين أو المستبدين في مجتمعاتنا، ليس لأن القوى الغربية تريد الارتقاء بأوضاعنا، ولكنها تستخدم هذه المفاهيم باعتبارها حقاً أُريد به باطل لإخضاع حكامنا كمدخل لإخضاع شعوب مجتمعاتنا^(١)، أو على الأقل لإشاعة الفوضى في فضائنا الثقافي والسياسي.

وتعتبر المساعدات هي الآلية الثالثة لفرض منظومات القيم والمعاني التي تشكل مضامين الاختراق الثقافي للعولمة. حيث تسعى مجتمعات الجنوب الفقيرة إلى الحصول على هذه المساعدات التي تشتري بها التكنولوجيا والسلع المادية التي تحتاجها. غير أن هذه التكنولوجيا تشكل جانب الثقافة المادية الذي يرتبط أو يحتوي منطقياً على المنظومة القيمية والمعنوية لذات الثقافة، تأكيداً لذلك فقد استحضرت تكنولوجيا الإنتاج الحديثة معها ثقافة الاستهلاك^(٢)، ومن ثمّ فقد عملت على نشر الثقافة الاستهلاكية وما يرتبط بها من قيم انتهازية ونفعية في مجتمعاتنا. يضاف إلى ذلك أن المساعدات التي تأتي لمجتمعاتنا، حسبما تذهب دراسات عديدة لعبت دوراً أساسياً في نشر ثقافة الفساد في المجتمع، سواء كان الفساد الثقافي أو الأخلاقي أو الاجتماعي أو السياسي. بحيث اتسعت نتيجة لذلك منظومة القيم المنحرفة التي شكلت مرجعية للتنشئة السياسية لفئات عديدة في المجتمع.

وتعد آلية التهديد باستخدام القوة هي الآلية الرابعة والأخيرة لفرض ثقافة العولمة، حيث تسعى القوى الموجهة لتفاعل العولمة لفرض تصورات ومفاهيم ثقافية جديدة كالمفاهيم المتعلقة بالنوع الاجتماعي أو المتعلقة بحقوق المرأة «مع التطرف في ذلك لتحطيم الأسرة»، إضافة إلى المفاهيم المتعلقة بالأسرة على أجندة الثقافة القومية. هذا إلى جانب محاولة انتزاع بعض المفاهيم أو العناصر الثقافية من منظومات القيم الدينية والأخلاقية للمجتمع، ومن

<http://www.annabaa.org/nba64/tlfizun.htm>

(١) أدب عقيل: التلفزيون وتحديات التنشئة الاجتماعية،

(٢) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تأمل في الأبعاد الثقافية والاجتماعية، دار الأجلو المصرية، تحت الطبع، ص ٤٩.

ذلك المطالبة بنزع بعض الآيات القرآنية المتعلقة بالجهاد أو الاستشهاد أو المتعلقة بالآخر الديني وبخاصة الآخر اليهودي، بدعوى تجفيف منابع الإرهاب^(١). تأكيداً لذلك أن إحدى المؤسسات الأمريكية هي التي وضعت مناهج التربية الدينية والوطنية في النظام التعليمي العراقي^(٢) وهو نفس الأمر الذي يحدث في غالبية المجتمعات العربية تحت دعوى تحديث التعليم تارة، وتارة أخرى تطويره ليتطابق مع معايير الجدوى الغربية.

ومن الطبيعي أن تلعب آليات العولمة دورها الواضح في تأسيس منظومات قيمة تصبح مرجعية للتنشئة السياسية للصغار والشباب على السواء. وتشكل المنظومة القيمية التي تُعلي من شأن ما هو غريزي أبرز منظومات القيم التي تفرسها العولمة. وإذا كان الإنسان في جوهره الأساسي يُشكل حقيقة كلية لا تتجزأ، أو بناءً عضويًا له جوانبه الروحية والغريزية معاً - فإنه من الضروري على هذا النحو أن نتصور البناء العضوي للبشر باعتباره يتشكل من متصل، تُشكّل الجوانب الروحية والغريزية طرفيه. استناداً إلى هذا المتصل يتحرك البشر ويتفاعلون بنمطية داخل المجرى الرئيسي للحياة، تضم أبنيتهم الجوانب الروحية أو المعنوية وكذلك الجوانب الغريزية، في تداخل منسجم تسمو فيه الروح والمعاني بالغرائز حيناً، وفي حين آخر يصبح الإشباع الغريزي مدخلاً لتوهج روحي متخم بالمعاني، في نطاق واقع تتسق فيه الذات الإنسانية مع الكون المنقسم على ذاته كذلك.

في هذا الإطار تعمل العولمة على اختزال الإنسان في بُعد المثلالي، فهي إما أن تدفعه من خلال التحدي والدفاع عن الهوية، إلى نوع من العصية الأصولية التي تسمو بالرغبات والحاجات الأولية الأساسية وتُضفي عليها طابعاً مقدساً. بحيث يجد الفرد نفسه المختزلة وقد تحولت إلى هوية مضخمة، هي دائماً موطن الفضائل والمثل العليا المكثفة بذاتها. في مقابل هذا الاختزال يوجد اختزال مقابل للوجود الإنساني في اتجاه الطرف المقابل للمتصل، حيث ثقافة الصورة، وحيث عالم الرغبة واللذة والإثارة الذي تبشر به، وهو عالم يتناقض تماماً مع العالم الذي تحدده الثقافة الأصولية بما تفرضه من تعاليم الامتناع والتقشف والتحریم^(٣). عالم الرغبة يسعى فيه الإنسان إلى إشباع ممتع وفعال ودائم، تنتشي في نطاقه الغرائز، خاصة إذا تدفق من خلال الإعلام ما يساعد على تضخيمها وإبراز فحولتها. على هذا

(١) علي ليلة: العراق ٢٠٢٠، رؤية مستقبلية، بحث مقدمة للحلقة السابعة عشرة، مجلس الفكر العربي، مركز الخليج للدراسات الاستراتيجية، إبريل ٢٠٠٧م، ص ٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٧.

(٣) محمد عابد الجابري: العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات (في) العرب والعولمة « ندوة »، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٨ - ٣٠ ديسمبر ١٩٧٧م، ص ٢٠.

النحو نجد أن الإنسان إما هارب من العولمة إلى التراث يحتمي بدرعه في بحثه عن المعاني والقيم، وإما مندفع إلى تكنولوجيا العولمة وثقافتها يبحث بداخلها عما يستنفر غرائزه. هنا يصبح المجتمع مختزلاً وغير مكتمل، يسير ببعضه في اتجاه، تاركاً بعضه الثاني في اتجاه آخر^(١). ذلك يعني أن منظومة القيم التي توجه السلوك السياسي للإنسان في المجتمع المختزل، تكون في الغالب ذات طبيعة انسحابية ومتطرفة. فهو إما انسحاب متطرف إلى معانٍ مطلقة تُدين الواقع وتناقض مع ما يحدث فيه، لتشكل جماعات التطرف والعنف التي تطلب من الواقع، بل وتفرض عليه التطابق مع المعاني. وإما انسحاب في الاتجاه المقابل يعبر عن كفر بالمعاني، حيث تعشق الذات المتمتع الوقتية في إطاره، لدى الذات تصورات وتوجهات وسلوكيات نفعية وذرائعية، الإشباع المؤقت هو غايتها. لا تهتم بما يحدث في واقعها الاجتماعي إلا بما يتصل بإشباعاتها الغريزية أو ما يتهدد هذا الإشباع.

تطوير العقل المستقبلي يشكل إحدى المنظومات القيمية التي توجه الممارسة أو السلوك السياسي للبشر في مثل هذه السياقات والأوضاع. تنشأ هذه الاستقالة بسبب التسارع الذي تنمو أو تتحول به ثقافة العولمة، في مقابل الثبات الذي يتميز به التراث. ثنائية ثانية لها علاقة ما بالثنائية السابقة على أحد مواقف هذه الثنائية توجد الهوية الثقافية على صورة موقف جامد يؤكد على التقليد ضمن قوالب ومفاهيم وآليات دفاعية تستعصي على الاختراق وتقاوم التجديد^(٢). لا يحاول هذا الموقف تأمل التراث في محاولة للارتقاء به، أو لتطوير بعض مفاهيمه وإمكاناته بما يتلاءم مع الواقع؛ ولكنه يتجه إلى الواقع المحيط في محاولة لوقف تطوره حتى يظل متطابقاً وحدود التراث. يعبر هذا الموقف كذلك عن الإحساس بالضعف والهوان أمام قوى العولمة القهرية، دون أن يسعى عن إرادة وعزم لتطوير بعض جوانب التراث بما يساعد على استيعاب أفضل ما هو متاح في عالم تحكمه العولمة.

وفي مقابل الموقف الهارب إلى الماضي والمنكفي على التراث، هناك الموقف الهارب إلى المستقبل والذي يسعى إلى التطابق مع الآخر الغربي، باعتباره يجسد حالة المستقبل. في مثل هذا الموقف يلعب الاختراق الثقافي دوره بفاعلية كبيرة، لكونه يستهدف تكريس الاستتباع الحضاري. يرتمي هذا الموقف في نطاق الثقافة والحضارة الغربية، أملاً في أن يستوعب أو يهضم متضمناتها، فإذا به يفقد هويته ويعجز في ذات الوقت عن استيعاب ما هو

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تأمل في الأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ٢٨.

(٢) محمد عابد الجابري: مرجع سابق، ص ٢٢.

جوهري وملائم للتحديث في تراثه. كلا الموقفين يتبنى موقف العقل المستقل، والاستقالة سلبية وابتعاد عن الاندماج ورضاء بالعزلة. الموقف الأول سلبي «غير فاعل»؛ لأن فعله الموجه ضد الاختراق لا ينال الاختراق ولا يمسه، ولا يفعل فيه أي فعل؛ لأن فعله موجه إلى الذات بقصد تحصينها، ومن ثم فهو موقف أو سلوك هارب إلى الماضي، يتحول إلى نوع من الموت البطيء الذي قد تتخلله بطولات، غير أن أصحابه محكوم عليهم بالجمود والإخفاق^(١). وإذا كان الموقف الآخر سلبياً بالنسبة للعلومة باعتبارها صادرة عن الغرب، فإن الموقف الثاني سلبي بالنسبة للتراث، وهو اغتراب عنه. يقول أصحاب هذا الموقف الأخير: إنه لا فائدة من المقاومة ولا في الالتجاء على التراث، بل يجب الانخراط في العولمة دون تردد ومن دون حدود؛ لأنها ظاهرة حضارية عالمية لا يمكن الوقوف ضدها ولا تحقيق للتقدم خارجها، فالأمر يتعلق بقطار يجب أن نركبه وهو ماضٍ في طريقه بنا أو من دوننا^(٢).

ويزداد الأمر فداحةً حينما لا يتوقف الاختراق الحضاري الذي تمارسه العولمة عند حدود تكريس الاستتباع الحضاري بوجه عام، بل يصبح فعلها أكثر خطورة حينما تعمل على تكريس الثنائية والانشطار في الهوية الوطنية والقومية. ليس الآن فقط بل وعلى مدى الأجيال الصاعدة القادمة. والنتيجة إعادة إنتاج متواصلة ومتعاطمة لثنائية التقليدي والعصري، ثنائية الأصالة والمعاصرة في الثقافة والفكر والسلوك^(٣). وإذا كانت الحالة الطبيعية لأي مجتمع أن تكون ثقافته مرتبطة ببنائه ارتباطاً عضوياً لكون هذه الثقافة نتاجاً للتفاعل الاجتماعي الحادث فيه، إضافة لما يقدمه تراثه التاريخي، فإنه نظراً لأن ثقافة العولمة واردة من الخارج، فإنها لا تكون في العادة مرتبطة عضوياً ببناء المجتمع القومي؛ وذلك لكونها ليست تعبيراً عن تمثيل الناس لمحيطهم أو تعبيراً عن نظام مجتمعهم المدني. على هذا النحو يتشكل وعي البشر بمنظومة قيم ثقافية وسياسية، لا توجد صلة بينها وبين نظامها الاجتماعي والسياسي الذي ينتمون إليه. وحين يتفاعل البشر وفق منظومات من القيم والأفكار التي لم تخرج من رحم التطور الاجتماعي الطبيعي، لا يبقى ثمة ما يدعو إلى استصغار الأمر. إذ من رحم هذا الانفكاك والتجافي بين الثقافي والاجتماعي والسياسي ستتناسل أنواع أخرى من التجافي والخلل في البنى الاجتماعية والسياسية. مما سيعرضها إلى تشويه مضاعف يضاف إلى

(١) Turner, Brain: Theories of Modernity and Post-Modernity. London, Suage, 1990, P.184.

(٢) كريم أبو حلاوة: الآثار الثقافية للعولمة، خطوط الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة، عالم الفكر، المجلة ٢٩، العدد ٣

يناير - مارس ٢٠٠١م، ص ١٧٤، ١٧٥.

(٣) المرجع السابق، ص ١٨٣.

التشوه الخلقي الأصلي، الذي نشأ عن حادثة رثة شهدتها هذه البنى دون تقديم مقدمات أو تمهيد أصول^(١).

ثقافة الحركة والانتقال والتدفق أصبحت منظومات قيمة تحكم الممارسة والسلوك الاجتماعي والسياسي كذلك. وإذا كانت القيم الثابتة والمكان الثابت والزمن المحدد هي الإحداثيات الثقافية التي تميز عالم ما قبل العولمة، باعتبار أن الثبات والاستقرار هو القاعدة. فإن العالم الذي نعيشه يتميز بالحركة الصادرة عن كل المصادر والمتدفقة في أي اتجاه، هذه الحركة تتدفق عبرها التنظيمات والموضوعات المادية والمعنوية على السواء. مثال على ذلك: أن الشركات المتعددة الجنسية لم تعد في مواضع ثابتة على خريطة العالم، بل أصبحت تتدفق من خلال وحداتها ونشاطها في كل اتجاه، ومع هذا التدفق تتدفق السلع والخدمات والبشر. ويرتبط بذلك تدفق المعرفة من الإعلام وتكنولوجيا المعلومات لتساعد في تأسيس معرفة وثقافة وفهم إنساني متجانس. وذلك حتى يشارك الجميع في العصر التكنولوجي وإن لم يتمكنوا بنفس القدر من بناء المجتمع التكنولوجي. وإلى جانب حركة التكنولوجيا والأشياء المادية، توجد الحركة الناعمة للمعرفة والأفكار. فقد أسست العولمة القنوات التي تتدفق من خلالها المعرفة من مراكزها لتصبح موضع استفادة من الجميع. حقيقة إن قدرًا محدودًا ومسطحًا من المعرفة هو الذي يسمح له بالتداول عبر القنوات المتاحة على الصعيد العالمي، غير أنه حسب القول الشائع «ما لا يدرك كله لا يترك كله». عبر هذه القنوات تتدفق كذلك مفاهيم أيديولوجية وسياسية يؤمل أن تصبح شعارات ذات طبيعة عالمية، من ذلك المفاهيم الأوربية التي ترجع إلى عصر التنوير كمفاهيم الحرية والديموقراطية والرعاية وحقوق الإنسان والبيئة، وعديد من المفاهيم الثقافية والسياسية الأخرى. حيث يكون القصد من هذه المفاهيم أن تساعد على تأسيس واقع اجتماعي وسياسي جديد في مجتمعات الجنوب، يصبح بدوره آلية من آليات التجانس على الصعيد العالمي عن طريق إلغاء أية نظائر محلية له.

وإذا كان من الطبيعي أن يعمل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات على تنشئة البشر وفق هذه المنظومات القيمية، التي تتمحور حول مفاهيم اجتماعية وسياسية جريئة، بل تدفع إلى ممارسات وسلوكيات اجتماعية وسياسية حديثة. فإن ذلك من شأنه أن يفرض صدامًا من ناحية مع الثقافة التقليدية، التي قد لا تقبل بالنظائر القيمية الحديثة. الأمر الذي يدفع إلى

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ٥٣.

خلافات وصراعات كان من المفترض أن تؤدي إلى إنتاج نوع من الحيوية السياسية، غير أنها دفعت في اتجاهات تخالف ذلك. كأن تؤسس صدامًا داخل النظم السياسية التي اعتادت الثبات، وتحكم وفق التقاليد الأبوية والعائلية، والتي تنظر إلى سكان الدولة باعتبارهم رعايا الطاعة واجبة عليهم، والتي ترفض القناعة أو الانصياع لمطالب الحفاظ على حقوق الإنسان للبشر في إطار حدود دولتها باعتبارهم مواطنين لهم حقوق كما أن عليهم واجبات. ومن الطبيعي أن ترفض هذه النظم تداول السلطة، كما لا يكون لديها الاستعداد أو القابلية للمساءلة. مؤشر ذلك الصدمات التي وقعت بين الحكام والمحكومين في غالبية مجتمعات الجنوب تعبيرًا عن الصدام بين المفاهيم الحديثة التي اخترقت فضاءها أو تدفقت على ساحته، والمفاهيم المستقرة والثابتة الراضية للتغيير أو المثول أمام محكمة العقل.

تسعى ثقافة العولمة، ومنظومات القيم المتضمنة فيها إلى إضعاف الثقافة القومية التي تواجه الهزيمة في غالبية مجتمعات الجنوب لاعتبارات:

الأول: أن الثقافة القومية ارتبطت بالدولة القومية، وفي هذا الإطار فإن إضعاف الدولة القومية أو اختراقها كأحد أهداف العولمة، التي تسعى إلى فرض تراجع الدولة القومية عن أداء وظائفها الأساسية، ومن بينها قدرتها على حماية المجتمع على السواء وهو ما يعني: أنه إن اخترقت الدولة فمن الطبيعي أن تخترق ثقافتها كذلك، أو أن الاختراق الثقافي قد يكون هو المقدمة لاختراق الدولة والمجتمع على السواء.

ويتمثل الاعتبار الثاني في أنه نظرًا لأن الدولة في غالبية مجتمعات الجنوب ذات طبيعة قهرية، بحيث تضافرت مع هذه الطبيعة القهرية ثقافة تقليدية ذات طابع قهري كذلك. ومن ثم فقد تجلت هذه الطبيعة التقليدية القهرية من ناحيتين: الأولى: أنها تحدد بصورة مسبقة ودقيقة الممارسات والسلوكيات الفردية في مختلف المجالات، وبذلك فهي لا تترك إمكانية للإبداع الفردي. هذه الثقافة ذات طبيعة ترابية كذلك، لكونها ترفض المساواة، أبوية ترفض الحرية، منغلقة ترفض الرأي الآخر كما ترفض التسامح مع الآخر. وتتجلى قهرية الثقافة القومية التقليدية من ناحية ثانية من خلال علاقتها بالثقافات المحلية أو الإثنية، فهي تسعى دائمًا إلى تبديدها وقهر إبداعها، بل وتغلق أمامها أحيانًا كل قنوات التعبير؛ لأنها ترى في نمو هذه الثقافات أو في حريتها في التعبير تهديدًا لوجودها وكيانها. ويزداد الطين بلة إذا كانت الثقافة القومية التقليدية هي ثقافة الأغلبية، في هذه الحالة فإنها تمهد لصراع اجتماعي وسياسي كامن.

ويتصل الاعتبار الثالث في النظر إلى الثقافة القومية بصفتها عقبة أمام انتشار ثقافة العولمة، وذلك باعتبار أن تنوع الثقافات القومية يؤكد التباين الذي ترفضه العولمة الساعية إلى تحقيق التجانس. هذا بالإضافة إلى أن الثقافة القومية تعبر عن الهوية، ومن ثم فهي ثقافة معادية للعولمة، باعتبار أن الأخيرة تسعى إلى طمس الهويات القومية. ولذلك تنظر إليها ثقافة العولمة باعتبارها عقبة في طريق انتشارها، ومن ثم نجدها - أي ثقافة العولمة - تصطنع الآليات لقهرها وفرض انهيارها.

على هذا النحو تنجز العولمة مهمتها من خلال ثلاث آليات أساسية:

من خلال استخدام الآلية الأولى تعمل العولمة على الضغط على الثقافة القومية من أعلى لفرض انهيارها، حيث تعمل ثقافة العولمة ومنظوماتها القيمية، مسلحة بتكنولوجيا الإعلام والمعلومات على اختراق الثقافة القومية واستبدال عناصرها ومنظوماتها القيمية، بحيث تؤدي هذه العملية على المدى الطويل إلى أن تحل ثقافة العولمة محل الثقافة القومية.

وإذا كانت العولمة تضغط من أعلى على الثقافة القومية، فإنها من خلال الآلية الثانية تضغط عليها من أسفل. حيث تدفع العولمة سكان السياقات المحلية أو أعضاء الجماعات الإثنية إلى إحياء ثقافتهم ولغاتهم الإثنية، والتراجع عن الارتباط بالثقافة القومية، والارتباط بديلاً لذلك بقيم ومعايير الثقافات المحلية والإثنية. وفي هذا الإطار تقدم ثقافة العولمة كل الإمكانيات التي تساعد الثقافات المحلية على الانبعاث من جديد. ذلك يعني: أن ثقافة العولمة تضغط على الثقافة القومية من اتجاهين من أعلى بواسطة الاختراق الثقافي، ومن أسفل من خلال بعث الحيوية في الثقافات المحلية والإثنية.

وتتكامل الآلية الثالثة مع الآلية الثانية حينما تعمل قوى العولمة على إعادة إنتاج الثقافات المحلية والإثنية، وإعادة إخراجها وتسويقها في أنساق وتوليفات أو بضاعة جديدة جذابة، كما يحدث الآن مرتبطاً بالسياحة العالمية. وفي هذه الحالة فإن قوى العولمة وأدواتها تحول ما هو محلي خاص ببيئة اجتماعية وثقافية معنية إلى شيء مختلف عن تلك المحلية أو الخصوصية الأصلية القديمة، ومن ثم فهي تصبح - على ما يذهب روبرتسون - محلية معولمة.

في هذا الإطار يصبح إعادة إنتاج عمليات التنوع الثقافي محلياً ليس نقيضاً للعالمية بل هو في الواقع تأكيد لها^(١)، وإن كان يتضمن فرضاً لتآكل أو تراجع الثقافة القومية. ومن الطبيعي

(١) وحيد بن حمزة هاشم: العلاقة بين التنشئة الوطنية والاستقرار، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، ٢١ - ٢٤ / ٢ / ١٤٢٤هـ، ص ٩.

أن تؤدي التنشئة وفق منظومة القيم هذه إلى تدريب أجيال تكون أكثر انتماءً لمرجعيتهم الإثنية أو لمحلّيتهم، التي أصبحت أحد جزر أو معالم ثقافة عالمية تولّت تأسيسها العولمة. وفي الفجوة بين المحلي والعالمي تسقط الهويات الحضارية والقومية، ويتآكل الانتماء لها، بل ويتحرر المواطن منها، ليصبح مواطناً عالمياً له جذوره المحلية، فالمحلية ساحة محدودة وصغيرة تم استيعابها في عالم شامل أسسته العولمة. وفي إطار ذلك تسقط مفاهيم ومعاني عديدة ذات طابع ثقافي وسياسي كالوطن والمواطنة، والانتماء، والهوية والمرجعية الحضارية، حيث تصبح جميعها بقايا عالم اجتماعي وسياسي ليس له وجود.

بالإضافة إلى ذلك تروج العولمة لمنظومات قيمية وثقافية سلبية ومنحرفة، تشكل مرجعية للتنشئة السياسية التي تنتج في النهاية بشراً أو مواطنين لا تنسق ممارساتهم وسلوكياتهم مع احتياجات مجتمعاتهم.

وتعد منظومة قيم أو ثقافة الاستهلاك أبرز هذه المنظومات، حيث تسعى العولمة إلى نشرها، في مجتمعات بلغت نسبة السكان تحت خط الفقر فيها ما يتجاوز (٥٠٪) يعيش منهم (٢٥٪) تحت خط الفقر المدقع. يشارك في هذا الاستهلاك بعض الشرائح الاجتماعية التي تشكل قطاعاً سكانياً محدوداً في العالم العربي، ليصبحوا هم المفردة المتقدمة أو المبشرة بثقافة الاستهلاك. وبسبب انفتاح الأسواق في عالم العولمة، فإن الشره الغريزي والميل إلى الاستهلاك يرتبط بتمجيد كل ما هو أجنبي الذي يعد استهلاكه أحد رموز المكانة الاجتماعية^(١). في مقابل ذلك تتآكل أو تتلاشى المشاعر المرتبطة بالهوية الوطنية أو القومية، وهي الحالة التي يندفع في إطارها البشر - رغماً عنهم - نحو الارتباط بما هو أجنبي وخارجي على حساب ما هو قومي ومحلي.

ثقافة الاستهلاك والشوق إلى الجديد أصبحت من العناصر الثقافية المحورية التي تفرضها ثقافة العولمة. التجوال والامتزاج بالأسواق والارتباط بالسلع أصبح مركباً عضوياً له قيمته وثقافته، شراء السلع في إطاره لم يعد لتحقيق الإشباع، الشراء في حد ذاته أصبح إشباعاً لحاجة المتابعة والارتباط بالأسواق. الشراء أصبح سلوكاً اجتماعياً، يستهلك الوقت والمال والطاقة لتحقيق الإحساس بمتعة الامتلاك، حتى لو كانت المتعة للحظات. فإذا تحققت متعة امتلاك سلعة فلنبحث عن متعة شراء جديد، وفي إطار ذلك يلاحق الإنسان

(١) عماد علو: دور منظمات المجتمع المدني في العملية السياسية، جريدة المدى، آراء وأفكار، الأحد ١٥ يوليو ٢٠٠٧م.

السلع المنتجة كما يلاحق الزمن، يهرب دائماً من سلع الحاضر إلى سلع المستقبل استبعاداً للسأم والملل. وإذا كان المؤمن الشيعي يتحرق شوقاً إلى ظهور الإمام الغائب الذي سوف يملأ الأرض عدلاً بعد أن ملئت جوراً، وإذا كان إنسان «بيكيت» يعاني من حاضره ويتحرق شوقاً إلى «الجودو» الذي يأتي معه بالأمل والتفاؤل، فإن إنسان العولمة يتجول طيلة يومه في الأسواق باحثاً عن سلع تحقق متعة الامتلاك أكثر من رضا الإشباع.

وتعد ثقافة الجنس والمخدرات عنصراً بارزاً في ثقافة الاستهلاك، فمنظومات قيم هذه الثقافة موجهة لإشباع الغرائز. وهي في الغالب ثقافة مادية بلا مثل، تتسلل إلى داخل البشر إما من خلال الجنس الذي أبدعت التكنولوجيا في إخراجه وتحريره من قيود الأخلاق والقيم. الجنس الذي يجده الإنسان في كل مكان ويصدر عن كل اتجاه. اللذة السريعة المسطحة التي لا تمتلك أي عمق أو اتساع أو دوام، جنس التسارع واللحظة الخاطفة. جنس يفقد الخبرة أو التجربة التي تطلب تفاعل المشارك فيه. جنس العولمة هو جنس الإعلام أو جنس الشرائط الممغنطة، جنس يمارسه أو يراه الإنسان من حوله، قد يسعد به غير أنه يحتاج إلى الجديد بمجرد الفراغ منه، جنس يترك الغرائز غير مشبعة، وفي حالة من الجوع الدائم. وتتسلل ثقافة الاستهلاك والعولمة كذلك من خلال المخدرات، التي تخلق فضاءً يسبح فيه الإنسان بلا قيود وفي أي اتجاه، حيث عالم مخدر وبلا مشكلات، كل شيء فيه متوفر ومباح. وإذا كان الجنس يقهر الإنسان من خلال إطلاق غرائزه، فإن المخدرات تسيطر عليه من خلال تبديد عقله. ومن الطبيعي أن تسلم عناصر هذه الثقافة - الاستهلاك والجنس والمخدرات - إلى تشكيل مركب ثقافي هجين له طغيانه وسطوته. مركب ثقافي يمتلك الإنسان من كل جانب ويدفعه في الاتجاه الذي يريد.

وإذا كانت منظومات قيم الثقافة المحلية والقومية تتغلغل بداخل الإنسان من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة، لتشكيل ضميره وتضبطه من داخله، فإن ثقافة العولمة تسيطر عليه من الخارج بواسطة التكنولوجيا المتدفقة تارة، وتارة أخرى بمنظومات قيم السوق وثقافته، وتارة ثالثة بإشعال جذوة الجنس في فضاء يبدعه تعاطي المخدرات^(١).

وتعد ثقافة الفساد من الظواهر التي اخترقت بها العولمة الثقافات القومية. فقد أشاعت العولمة قناعة أن الليبرالية والخصخصة والتحرير الاقتصادي والمالي هي الصيغة المواتية للنجاح

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ٦٥، ٦٦.

الاقتصادي^(١). صيغة سحرية تصلح لكل مجتمع غنياً كان أم فقيراً، ولكل شخص قوياً كان أم ضعيفاً. ولثقة هذه الثقافة بذاتها فقد خلعت النسبي واكتست بالمطلق، فقد جاءت العولمة مسلحة بقيمها لإقصاء الثقافة والقيم القومية وفرض الاستقالة عنها. ولأن الثقافة القومية أصبحت ضوابطها ضعيفة، ولم يستوعب البشر بعد أفضل ما في منظومة العولمة من قيم. فقد تخلقت حالة الأنومي التي تتجلى في بعض جوانبها من خلال ضعف استناد السلوك إلى القواعد والقوانين. مثال على ذلك: سعي بعض رجال الأعمال في القطاع الخاص إلى الاقتراض من المؤسسات المالية للدولة، وأحياناً من المؤسسات الدولية والإقليمية، بعلم الدولة أو بغير علمها، أو حتى بمشاركة من بعض رموزها، دون التزام بالسداد. ويصبح على الدولة أن تسد هذا العجز سواء لمؤسساتها أو للمؤسسات الدولية، على حساب دافعي الضرائب من المواطنين العاديين. وأكثر من ذلك فقد أصبح لزاماً على الدولة بيع مؤسساتها العامة للقطاع الخاص، الوطني أو الأجنبي، بأسعار زهيدة وفاء بهذه القروض أو سداداً لها وتجنباً لإعلان الانهيار الكامل^(٢).

ومن الطبيعي أن يؤدي فساد بعض رجال الأعمال إلى نشر موجات الفساد في المجتمع، تارة في اتجاه الطبقات الأخرى، حيث يصبح الفساد سلوكاً يقلده الآخرون، خاصة إذا ضعفت القيم وتآكل الضمير وتحققت المنفعة، وتارة في اتجاه أفقي «حيث يتضافر الفساد الاقتصادي مع الفساد السياسي. يحدث ذلك حينما تتخلق مصالح مشتركة بين السياسة والاقتصاد، الأمر الذي يؤدي إلى فساد ثقافي واجتماعي، كذلك حينما تشغل الأمة بقضايا هامشية، هل ختان المرأة شرعي أم لا؟ وما هي دلالة مفهوم النوع Gender الاجتماعي بالنسبة لعلاقات البشر في المجتمع؟ وهل من حق المرأة أن تتصرف بجسدها عملاً بمقررات «بيكين» أم أن الشريعة تظل هي المرجع بالأساس؟. أسئلة تشير جميعها إلى هوية آيلة للسقوط أو هي قد سقطت بالفعل. وفي قلب حالة الأنومي تضيع البوصلة الحضارية، ويصعب على الإنسان تحديد صحيح الاتجاه^(٣).

بالإضافة إلى ذلك فقد اخترقت ثقافة العولمة الهوية وأضعفت الانتماء، ولتحقيق ذلك لجأت العولمة إلى أعمال آليات عديدة أضعفت بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية. وتمثل

(١) علي ليلة: ثقافة المخدرات، البحث عن نموذج نظري، دراسة غير منشورة «ندوة» المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٣م، ص ١٢.

(٢) محمد عابد الجابري: مرجع سابق، ص ١٤.

(٣) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ٦٧، ٦٨.

الآلية الأولى في إعلام العولمة وتكنولوجيا المعلومات المتقدمة والمتنوعة، تلك التي يتراجع أمامها الإعلام الوطني والقومي. وإذا كان موضع اتفاق الآن، أن الإعلام والإعلان أصبح من أكثر أدوات التنشئة الاجتماعية والسياسية فعالية، فإن الإعلام الأجنبي في هذا الإطار يمتلك فاعلية أقوى، أو نصيب الأسد في هذا الصدد، بينما لا يبقى للإعلام الوطني من الفاعلية سوى النذر اليسير. وإذا كانت الأسرة تعد من أبرز وسائل التنشئة الاجتماعية والسياسية في الماضي، فإن الأسرة العربية الآن تعيش حالة انهيار فيها منظوماتها القيمية، وتمزق نسيج علاقاتها الاجتماعية، بفاعلية متغيرات عديدة صدرت عن التحولات العالمية والقومية على السواء، لعبت دورها فمزقت نسيجها إربًا. إضافة إلى أن بناءها يخضع الآن لحالة من الفوضى بسبب الاختراق الثقافي الذي فرض إعادة تعديل المكانات والأدوار، وأيضًا بسبب فاعلية الإعلام الطاغية. ونتيجة لهذه التغيرات أو التحولات التي طرأت على الأسرة، فإننا نجد أنها قد سقطت باعتبارها مرجعية قيمية وأخلاقية للأبناء، كما أضعفت هذه التغيرات فاعلية السلطة الأبوية. إضافة إلى تآكل المنظومة القيمية التي تنظم التفاعل بين عناصرها، الأمر الذي أدى إلى انتشار حالة من الاستباحة والتسيب القيمي والسلوكي، ساعد بدوره على مزيد من تفكيك الأسرة، وأيضًا على عزل الفرد وحرمانه من أية دفاعات عائلية تحميه، الأمر الذي أصابه بمرض ضعف المناعة القيمية المكتسبة^(١).

ويعد التعليم الآلية الثالثة في باب إضعاف أو إسقاط الانتماء ولكي تحقق هذه الآلية فاعليتها في هذا الاتجاه، فقد كان من الطبيعي أن يستجيب التعليم لاحتياجات العولمة قبل الاستجابة لاحتياجات الوطن. في هذا الإطار اتجه التأهيل والتعليم لكي يصبح أجنبيًا، ومن ثم فقد اتسعت مساحته، ولم يعد يقتصر على المراحل التعليمية دون الجامعة، بل تجاوزها إلى المرحلة الجامعية ذاتها، حتى يستطيع أن يستجيب لاحتياجات الشركات الأجنبية واحتياجات سوق العمل. في هذا الإطار تولدت قناعة أنه لكي يصبح الأداء التعليمي كفاءةً ومتميزًا فإنه ينبغي أن يكون أجنبيًا من حيث اللغة، وأجنبيًا من حيث التأهيل وفق المهارات التي تحتاجها الشركات الأجنبية، بغض النظر عن احتياجات الوطن والشركات الوطنية. وأيضًا بغض النظر عن أن هذا النمط من التعليم يجعل الفئة التي حصلت على هذا الامتياز التأهيلي والتوظيفي مرحبة بكل ما هو أجنبي ورافضة لكل ما هو وطني. مثل هذا الوضع يفرض على الفئة المحرومة من هذا الامتياز أن تكون الفئة الحاسدة، أو بالأصح الفئة

(١) علي ليلة: قضايا ومشكلات التخلف في العالم العربي، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠م، ص ٣٠٧.

الحاقدة. وقد تعمق مشاعر الحقد وتوسع لتتحول إلى حقن على الوطن، وهي الحالة التي تؤدي إلى تراخي الارتباط وتسطيح الانتماء له، وتكون النتيجة دائماً واحدة وإن تعددت الأسباب.

ذلك يدفعنا إلى تأمل طبيعة التنشئة السياسية التي تسلم إليها هذه الأوضاع: بداية نستطيع القول بأن العولمة لعبت دورها - حينما عملت على تفكيك الثقافة القومية وفرض تأكلها - في تأسيس فراغ ثقافي وقيمي امتلأ بمنظومات ثقافية غير متجانسة، غير أنها تشترك جميعها في كونها ذات طبيعة سلبية بالأساس؛ حيث انتشرت الثقافة الاستهلاكية في مجتمع يتسول الاستثمارات والمساعدات الأجنبية، بالإضافة إلى أن نحو (٥٠٪) من سكانه تحت خط الفقر، انتشرت كذلك ثقافة الفساد، التي أبحاث ما هو عام ليدخل في منطقة الخاص عند البعض. ولأن الفساد أصبح مسكوتاً عنه فقد استنفذ حقد أو حقن البعض الآخر، ومن ثم اهتزت روابط الجميع بالوطن وانتمائهم له؛ اللص والسوي على السواء. واستكملت مساحة الأنومي أبعادها المختلفة بانتشار ثقافة الجنس والمخدرات، بحيث نستطيع القول بأن هذه المنظومات الثقافية والمنحرفة لعبت دورها كمتغير وسيط في تفكيك الثقافة القومية، وهو التفكيك الذي أثر عليها من ثلاثة جوانب؛ الجانب الأول أنها لم تجعل قيم هذه الثقافة هي المعايير الضابطة للسلوك السياسي للبشر، الأمر الذي أطلق العنان للقيم الفردية ذات الطبيعة النفعية والانتهازية كقيم موجهة للسلوك. والجانب الثاني أن قيم الثقافة القومية لم تعد تشكل المضامين التي ينشأ عليها الصغار، ونتيجة لهذا الفراغ القيمي أو لحالة الأنومي انتشرت بعض الظواهر القيمية والسلوكية ذات الطبيعة السلبية:

من هذه الظواهر أن الإعلام انتزع مساحات كبيرة من عملية التنشئة السياسية، من الأسرة ومن المدرسة على السواء، ومن ثم فلم تعد القدوة أو التفاعلات اليومية - داخل الأسرة أو المدرسة - هي التي تشكل منظومة القيم السياسية والسلوك السياسي للطفل بشكل كامل. بل أصبح الإعلام هو الذي يقوم بالدور الرئيسي في هذا الصدد، من خلال القيم والسلوكيات السياسية التي تعرضها البرامج والمواد الإعلامية المختلفة. وإذا كان الإعلام الوطني قد انتزع هذه المساحة من الأسرة والمدرسة، فإن الإعلام الأجنبي انتزع المساحة الأكبر من الإعلام الوطني، لبيث القيم والسلوكيات السياسية التي يريدها، تساعده في ذلك الفضائيات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة. التي تنقل إلى مجتمعاتنا كل ما يحدث بالخارج، فيكرس التبعية والإعجاب بكل ما هو أجنبي إضافة أنه يعمل على إنتاج وتخزين التوتر الذي يكمن وراء المطالبة بالتغيير، وهو ما يعني أنه يساعد على تعميق حالة الاحتقان السياسي، واحتماليات الصدام والعنف.

وتشير الظاهرة الثانية إلى سعي العولمة لتطوير ثقافة الانفصال والشقاق في المجتمع؛ ذلك لأنه إذا كانت قوى وثقافة العولمة تعمل على إحياء وبعث الثقافة الإثنية، إلى جوار الثقافة القومية أو على حسابها. حيث تعمل على بعث هذه الثقافة من خلال السعي إلى استكمال أبعادها المختلفة، سواء فيما يتعلق بالبعد التراثي أو باللغة أو بالدين، وهو ما يساعد على خلق فجوة بين جماعة الأغلبية والجماعات الأخرى. أو أن تعمل العولمة على تجديد هذه الثقافة، وإظهارها بمظهر عصري وحديث، حتى تصبح مناظرة للثقافة القومية وقادرة على منافستها. وفي هذا السياق فهي تؤكد على قيم التميز عن الآخر، وقيم عدم التسامح مع الآخر، بحيث يصبح السلوك السياسي للشخص إما أنه يتحقق، أو يتم وفق منظومات قيم إثنية، أو منظومة قيم خارجية هطلت على المجتمع من خلال العولمة، وفي هذا السياق تغيب أية قيم مشتركة على المستوى القومي يمكن أن توجه الممارسة أو السلوك السياسي. إننا إذا تأملنا منظومات قيم التنشئة السياسية التي تدفقت من خلال العولمة، وكذلك السلوكيات أو الممارسات التي نتجت عنها، فسوف نجد أنها قسمت الوطن إلى مجموعات من البشر الذين ضعفت لديهم المواطنة، فتفرقوا شيعاً في كل اتجاه. مثال على ذلك أنه كَرَدُ فعل للعولمة برزت سلوكيات انسحابية أخذت صوراً متعددة، أول أشكالها نمواً أو ازدهاراً جماعات العنف المتطرفة، التي خاصمت الحاضر وذهبت للاحتفاء بالتراث إلى حد التطرف به واختارت طريق العنف والمقاومة، وهو ما يعني انسحابها من العملية السياسية كما تقع على أرض الوطن. وذلك في مقابل جماعة أخرى تطرفت باتجاه العلمانية حيث تولدت لدى هذه الجماعة مشاعرٌ وعواطفٌ تؤكد أن لا فائدة؛ فليس أمامنا سوى تطوير القدرة على التكيف وكذلك القدرة على الخضوع لكل ما هو غربي، وحتى تؤسس شرعية لموقفها الانسحابي الضعيف هاجمت التراث بكل حلوه ومره، خيره وشره، ورأت التسليم بكل ما هو غربي ابتداءً ورفض المقاومة انتهاءً، حيث لا فائدة. ويتمثل الشكل الثاني للتنشئة في ظهور الجماعات الانتهازية والفاصلة وحتى الجماعات التي ضعفت روابطها مع الوطن. أول هذه الجماعات الجماعة الانتهازية التي رأت أنه من الأفضل تبني القيم الانتهازية، بأن توسع مساحة ما هو خاص على حساب ما هو عام، وأن يكون الهدف من ممارستها وسلوكها السياسي تطوير أوضاعها ولو على حساب الوطن. ذلك بالإضافة إلى فئة أو جماعة ثانية كانت أكثر تطرفاً من الفئة السابقة، بحيث دخلت بسلوكياتها الانتهازية إلى منطقة الفساد بغض النظر عن المجال الذي تعمل فيه طاقة الفساد. ويتسع تطرف جماعات أخرى حتى التحلل من العلاقات بالوطن وحتى سقوط الانتماء كلياً، مؤشر ذلك الهجرة غير المشروعة،

حيث مخاطرة الغرق احتمالاً بدلاً من البقاء في الوطن والمشاركة في صناعة الحياة فيه. أو حينما يهاجر البعض إلى دولة إسرائيل والحياة فيها أفضل من الحياة في الوطن، أو حتى الإجرام في حق الأخير، حينما يرتكب البعض سلوك الخيانة والتخاير. في مقابل ذلك توجد الجماعات المتمردة التي قررت البقاء والمقاومة من الداخل ومن الحاضر، دون الهروب في أي اتجاه. وهي الجماعة التي تناضل في الشارع العربي توجه احتجاجها للنظام السياسي وتتلقى ضرباته وعنفه، ومع ذلك فهي تصر وتسعى لاستعادة الوطن من يد الزعامات الأبوية المستبدة، من خلال إعلان العداء الصريح لها، وحتى النضال من خلال المواقع الإلكترونية والمدونات.

بالإضافة إلى ذلك فقد يأخذ الانسحاب من الوطن شكل التراجع عن المواطنة وإحياء الانتماء الإثني وتضخيمه حتى تصبح الجماعة الإثنية هي مرجعية المواطنة، وفي هذه الحالة يدفع الوطن والمواطنة القومية إلى الوعي الثانوي أو الهامشي. تأكيداً لذلك أن استنفار الجماعات الإثنية في العالم العربي تحقق نتيجة لعملية تنشئة سياسية تأسست قبل ذلك ببعيد، وبدأت تؤتي ثمارها أو أكلها. ذلك بالإضافة إلى نشر معانٍ وقيم غير أخلاقية وسلبية في الفضاء الأخلاقي للمجتمع، تهبط بتأثيرها لتنشر الفوضى في الحياة الأسرية فيأتي على القدوة، وينتقل إلى المجتمع فيمزق نسيجه الاجتماعي وينشر الصراع بين الجماعات الإثنية المشكّلة له، ويهدد بتراجع المجتمع إلى مرحلة ما قبل العقد الاجتماعي، حيث لا دولة، بل جماعات متعادية وغير منسجمة تتشكل منها حالة الاجتماع.



الفصل الثالث

تأثير التحولات الحضارية على التنشئة السياسية

مثلما تأثرت التنشئة الاجتماعية بالاختراق الثقافي الناتج عن العولمة، وهي عملية عالمية تستهدف إعادة صياغة نظامنا العالمي، فإنه من الطبيعي أن يكون لها تأثيرها على كل شيء. فقد تأثرت التنشئة الاجتماعية بالصراعات الحضارية التي ظهرت في هذه المرحلة. ذلك أنه إذا كان عالمنا المعاصر يتشكل من حضارات متباينة، حيث يعد ذلك أحد المسلّمات الأساسية، فإن احتمالات الصدام الحضاري أصبحت واردة بسبب حالة توازن القوى بين الحضارات، إذا أخذنا كل العناصر الحضارية في الاعتبار. ومن الطبيعي أن تسعى الحضارة الغربية التي وجدت نفسها متربعة على عرش العالم أن تسعى لإخضاع الحضارات الأخرى حيث تعمل لتحقيق ذلك إما مباشرة وحاضراً، باستخدام كل آليات الصراع الحالية والمتوفرة أو بصورة غير مباشرة، ومن منطق إستراتيجي بأن تعيد تنشئة مواطن الحضارات الأخرى وفق معاني دينية وثقافية جديدة؛ أي وفق أخلاق جديدة، وحسب تشكيل وجهة نظر جديدة لهم إلى العالم من حولهم، وإلى الحضارات الأخرى، وهو ما فعلته مع مجتمعات الحضارة الإسلامية.

وقد ساعد على ذلك أن التطورات العالمية الاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية، التي وقعت في النصف الثاني من القرن العشرين وحتى الآن أدت إلى إعادة تشكيل عالمنا المتسع الأطراف؛ ليتحول إلى قرية صغيرة بفاعلية الشركات المتعددة الجنسية وشبكة الاتصالات والمواصلات، وأبرزها تكنولوجيا المعلومات الحديثة، حيث أدت هذه التطورات جميعاً إلى إعادة تشكيل المكان والزمان العالمي عن ذي قبل. ومن ثمّ استحضرت الحضارات والمجتمعات التي كانت تقع على مسافات بعيدة عن بعضها البعض إلى موقف أصبحت تواجه بعضها البعض في إطاره. ومن ثمّ بدأ التفاعل بين الحضارات عن قرب مع كل ما يتضمنه هذا التفاعل من احتمالات الالتقاء والتعاون أو إمكانيات الصراع. ويشير التأمل والتفكير فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارات اختلافها في بداية القرن العشرين عنها عند نهايته. وذلك يرجع إلى عاملين، العامل الأول: الانتصار الواضح للحضارة الغربية التي امتلكت القوة المادية والاقتصادية والعسكرية، ثم امتلكت القيادة المتفردة للعالم - الولايات المتحدة الأمريكية - خاصة بعد الانهيار الأخير للاتحاد السوفيتي سابقاً. وبقاء الولايات

المتحدة وحدها مهيمنة على عرش العالم، الأمر الذي دفع إلى نشأة تفكير حضاري جديد. منطق ضرورة سيطرة الحضارة الغربية على بقية حضارات العالم، وذلك من خلال تطوير الآليات التي تساعد على إخضاعها، وأولها الحضارة الإسلامية وفرض استتباع المجتمعات أو الثقافات التي تستظل بمظلة هذه الحضارة للعالم الغربي.

تأكيداً لذلك أننا إذا تأملنا التنظير الحضاري في النصف الأول من القرن العشرين فسوف نجد أن تصوره للحضارات وتفاعلها كان تصورًا سلاميًا، وذلك نظرًا لاستناده إلى مجموعة من القضايا الأساسية التي لا تزكي مشاعر أو عواطف الصراع بين الحضارات:

حيث تشير القضية الأولى إلى: تأثير التنظير الحضاري بالتصور العضوي للحضارة. تأكيداً لذلك أننا نجد أن غالبية النظريات التي قُدمت خلال القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين قد عقدت مماثلة بين بناء الكائن العضوي من ناحية وبناء الحضارة من ناحية أخرى. فقد رأى هذا التنظير أن الحضارة تنشأ أو تولد ثم تزدهر ثم تواجه الانهيار والفناء كما عند شبنجلر. أو أن الحضارة قد يتوقف نموها كما عند الشعوب البدائية، وقد يطرّد نموها لتصبح حضارات إنسانية عظيمة كما ذهب توينبي. كما أن لكل حضارة طبيعةً محددة كما هي الحال بالنسبة للكائن العضوي كما أكد بيترم سروكين. يضاف إلى ذلك تردد مصطلحات مثل النمو والنشأة، التهجين، الحس، العقل، بحيث يمكن اعتبارها جميعاً مصطلحات أو مؤشرات تؤكد النظرة العضوية للحضارة. وذلك يرجع إلى أن القرن التاسع عشر، هو القرن الذي شهد ازدهاراً للفكر العضوي والتطوري الكلي، الذي نظر إلى المجتمعات الإنسانية والكيانات الاجتماعية والثقافية المختلفة باعتبارها تتطور في بنيتها من مرحلة إلى مرحلة أخرى، وأن هذه المراحل لها بداية ونهاية، وإن اختلفت دائرة النمو بين الكائن العضوي من ناحية والمجتمع أو الحضارة من ناحية أخرى.

وتؤكد القضية الثانية على: أن ثمة حضارات عديدة على الساحة العالمية. غير أن إدراكهم لهذه الحضارات كان في الغالب إدراكاً حضارياً وسلامياً في نفس الوقت. ونقصد بأنه كان إدراكاً موضوعياً حيث لم يكن المفكر ينظر إلى الحضارات الأخرى مستنداً إلى مرجعية الحضارة الأوروبية. وهو السلوك الذي جسدت نزعته المتمركز حول الذات التي برزت في أوروبا أثناء عصور التحديث. بل نظر المنظرون إلى كل حضارة باعتبار أنها تمتلك منطقها وعقلانياتها الخاصة وأساليبها في التكيف والاستمرار. وهو الأمر الذي شكّل أساساً للدعوة التي تؤكد على أن تباين الحضارات لا يعني صراعها بل قد يعني تكاملها، طالما أن هناك اعترافاً متبادلاً بين أعضاء كل حضارة بالحضارات الأخرى، حيث نظر إلى كل حضارة

باعتبارها مرجعية في ذاتها ولذاتها. وأن الحضارات جميعها تقف على قدم المساواة، طالما أن كل حضارة قد قدمت إسهاماً محدداً ساعد على تطور الحياة الإنسانية. حتى الحضارات التي اندثرت وتركت بعض بقاياها المادية كانت دائماً موضع اعتبار وتبجيل.

وتتسق القضية الثالثة مع القضية الثانية، حيث ذهب التنظير الحضاري لهذه الفترة إلى التعامل مع مسألة الحضارات من خلال تطوير نماذج نظرية تطبق على الحضارات جميعها دون استثناء. فالحضارات جميعها تنشأ وتزدهر وتأفل عند شبنجلر، أو أن أي حضارة تتطور استجابةً للتحديات التي تواجه الحضارة كما ذهب أرنولد توينبي. وأن الحضارات جميعها بها جوانب روحية وحسية ومثالية كما ذهب عالم الاجتماع بيترم سروكين. حيث أدرك مفكرو هذه المرحلة أن تحليل الحضارات المختلفة ينبغي أن يتم استناداً إلى النظرية التي طورها المفكر، حتى يمكن تقديم تقييم موضوعي للحضارة. في هذا الإطار تركز اهتمام المفكر على نشأة الحضارات وتطورها وانهارها، كما كان لديهم اتفاق على أن كل حضارة من الحضارات، بخاصة الحضارات الإنسانية العظيمة قد قدمت إسهامات واضحة على صعيد التقدم الإنساني.

وفي إطار القضية الرابعة، نظر المفكرون خلال هذه الفترة إلى الحضارات اتساقاً مع التصور الكلي العضوي باعتبار أن كل حضارة تشكل كلاً متكاملًا، يتشكل من مجموعة من المتغيرات التي يؤدي تفاعلها إلى قيام الحضارة واستمرار دوامها. وعلى هذا النحو، فإننا نجد أن كل حضارة من الحضارات فيها جوانبها الروحية، التي تتضمن المثل والمعاني التي تشكل الطاقة الدافعة لسلوكيات البشر. التي تلعب دورها في بناء الجوانب المادية، التي تعني: الفنون والتجهيزات المادية التي طورتها الحضارة حتى تستطيع التكيف بواسطتها مع السياق المحيط. غير أن الوزن النسبي لكل من هذه المتغيرات « المادية والروحية » يختلف من حضارة إلى أخرى، وفي بناء الحضارة الواحدة من مرحلة إلى أخرى. وقد استمر هذا النمط من التنظير الحضاري حتى قيام حركة الاستعمار التي استمرت حتى الحرب العالمية الأولى، حيث برز وعي من قبل الحضارة الغربية بإمكانيات القوة في الحضارات الأخرى، بخاصة الحضارة الإسلامية ورأت أن في ذلك تهديداً لها.

ارتباطاً بذلك فإننا إذا تأملنا التنظير الحضاري الغربي في النصف الثاني من القرن العشرين فسوف نجده بسبب انتصار الحضارة الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، تنطلق من نزعة التمرکز حول الذات التي تنظر إلى الحضارة الغربية، باعتبارها أكثر الحضارات سموًا. فهي الحضارة التي شكلت نهاية التاريخ. وفي الحقيقة أننا إذا تأملنا التنظير الاجتماعي، وليس

الحضاري في النصف الأول من القرن العشرين لوجدنا أن كتابات كارل ماركس وماكس فيبر، وإميل دوركايم وفريدinand تونيس ووارنر سومارت، بغض النظر عن اختلافاتهم الداخلية، تعد جميعها تنظيراً لتمعيد الحضارة الغربية، حيث التأكيد الدائم على أن عناصر بنيتها لم تتوفر للحضارات الأخرى. وإذا كان ذلك قد ظل كامناً أو متوارياً في زمن الحرب الباردة، فإنه مع انتصار الحضارة الغربية الرأسمالية في نهاية النصف الثاني من القرن العشرين في صراع هذه الحرب، فإننا نجدها قد أصيبت بزهو القوة، ومن ثم فقد أظهرت ما كان كامناً أو متوارياً. ولأن صراع الحرب الباردة كان قاسياً في بعض فتراته، فقد رأت ضرورة إلغاء احتماليات الصراع الحضاري. ليس عن طريق التصالح أو التفاعل الحضاري السلمي، ولكن عن طريق إلغاء الآخر الحضاري، أو على الأقل تقليص أظافره. انطلاقاً من ذلك نظرت الحضارة الغربية إلى الآخر الحضاري فوجدت سلوكيات متنوعة. فمجتمعات هذا الآخر الحضاري إما أنها منشغلة في تطوير أوضاعها لامتلاك أسباب القوة كما هي الحالة بالنسبة للحضارة الصينية والحضارات الآسيوية الأخرى، وإما أنها مجتمعات حضارة أخرى ضعيفة واهنة لا تقوى على المواجهة الحضارية، وإن امتلكت احتمالات القوة وإمكانياتها. ومن ثم فليس أمامها سوى الخضوع لقوى الحضارة الغربية، خاصة أن هذه المجتمعات تمتلك ثروة الطاقة؛ العنصر المروري في التقدم التكنولوجي للحضارة الغربية، كما تمتلك الأسواق الملائمة لتصريف السلع. وأن الخطر يكمن في طاقتها المعنوية ومنظوماتها القيمية التي أصبحت مبهرة بالنسبة لأبناء الحضارة الغربية أنفسهم، إضافة إلى الخوف من إحياء هذه الحضارة وامتلاكها إرادة القوة والتحدي، خاصة أنها تمتلك ثروات إمكانيات ذات أهمية محورية بالنسبة للعالم. لكل ذلك أصبح التنظير الحضاري الغربي أكثر عدوانية بالنسبة للحضارات الأخرى وبخاصة الحضارة الإسلامية.

ذلك يدفعنا إلى استكشاف طبيعة القضايا التي تشكل موقف الحضارة الغربية فيما يتعلق بالتفاعل الحضاري في النصف الثاني من القرن العشرين والعقد الأول من الألفية الثالثة.

حيث تتمثل القضية الأولى في تمحور التنظير الحضاري خلال هذه الفترة حول فكرة الصراع، فهو تنظير ألهم بتنظير الصراع الطبقي الذي شغل مساحة واسعة في العقل الغربي، وأيضاً بالصراع الذي حدث في فترة الحرب الباردة. أحياناً اعتقدت بعض نماذج هذا التنظير كما في حالة « فوكوياما » أن الصراع قد حسم لصالح الحضارة الغربية الرأسمالية. على خلاف ذلك نجد نماذج نظرية أخرى كما في حالة هنتنغتون الذي رأى أن احتمالات الصراع ما زالت قائمة ومستمرة. وقد ساعد على تبني منطق الصراع تعادل القوى بين الحضارة الغربية والحضارة

الإسلامية. فالحضارة الغربية لديها التقدم المادي، غير أنها تعاني من انهيار روحي وأخلاقي بل وتمزق في النسيج الاجتماعي، حتى أصبحت غالبية تكويناتها عاجزة عن تطوير رأس المال الاجتماعي. في مقابل الحضارة الإسلامية التي تعيش حالة من التخلف التكنولوجي والفقر المادي، غير أنها تمتلك رأس المال الأخلاقي، والقيمي والديني والإمكانات التي قد تتحول إلى قوة في المستقبل. كل حضارة تفتقد ما تمتلكه الحضارة الأخرى، وأمام توازن القوى بين المادي والمعنوي، أو بين الكائن والممكن على خلفية الاختلاف الحضاري تبرز احتمالية الصراع، إذا اعتقدت إحدى الحضارات أنها تستطيع بوسائل تفوقها إخضاع الحضارة الأخرى، خاصة إذا اعتقدت أن الحاضر التاريخي هو الزمن الملائم لإنجاز ذلك.

وتشير القضية الثانية إلى تأكيد التنظير الحضاري في النصف الثاني من القرن العشرين على نزعة الحضارة الغربية الرأسمالية نحو التمرکز حول الذات. وهي النزعة التي ظلت مسيطرة على العقلية الغربية منذ بداية عصر الاستعمار وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية، كما أنها النزعة التي كانت وراء نشأة الفكر التطوري، وكذلك نشأة نظريات التحديث. حيث رأت هذه النماذج النظرية أن الغرب يشكل النموذج الأمثل للتحديث، وأنه إذا رغبت المستعمرات المستقلة حديثاً بتحقيق التقدم والتحديث فعليها أن تسلك نفس الطريق الذي سلكته المجتمعات الغربية^(١)، وأحياناً فرض الغرب هذه النماذج على المجتمعات المستقلة بأساليب عديدة. ذلك برغم ظهور بعض الكتابات الغربية - خاصة أن هذه الكتابات ذاتها هي التي امتدحت التحديث الغربي - التي بدأت تدرك أن عوامل النفي بدأت تؤدي دورها وفعاليتها في تآكل الحضارة الغربية من الداخل. وتعد كتابات ماكس فيبر حول الدور الذي بدأت تلعبه البيروقراطية والتكنولوجيا المتقدمة في قهر الحرية الإنسانية، إضافة إلى كتابات هربرت ماركيز التي أكدت على أن المجتمع التكنولوجي المعاصر بدأ يختزل الذات الإنسانية. يؤكد ذلك أن فرنسيس فوكوياما، وهو المفكر الذي أكد على نضج الحضارة الغربية وبلوغها غايتها، كما ذهب إلى ذلك في كتابه «نهاية التاريخ»، هو نفسه الذي أكد على اتجاه الحضارة الغربية إلى الانهيار، كما سجل ذلك في مؤلفه «نهاية نظام» The End Order حيث يتعرض النسيج الاجتماعي والأخلاقي لهذه الحضارة للتمزق والانهيار. وهو ما يشير إلى أنه وإن امتلكت هذه الحضارة رأس المال المادي إلا أنها بددت رأسمالها الديني والأخلاقي والمعنوي.

(١) علي ليلة: ماكس فيبر والبحث المضاد في أصل الرأسمالية المعاصرة، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ص ٦٣، ٦٤.

وفي إطار القضية الثالثة ذهب التنظير الحضاري في النصف الثاني من القرن العشرين إلى أن الغرب والحضارة الغربية تميل إلى التعرف على ذاتها من خلال الصراع؛ فتاريخها هو دائماً هو تاريخ الصراع مع الآخر. تأكيداً لذلك أن حركة الاستعمار تحققت من خلال الصراع الذي حسم لصالح أوروبا بسبب عدم توازن القوى. وفي النصف الأول من القرن العشرين تبنت الحضارة الرأسمالية الصراع مع الكتلة أو الحضارة الاشتراكية، وقد تحقق لها الانتصار في الصراع بسبب عوامل داخلية في الكتلة الأخيرة.

وفي النصف الثاني من القرن العشرين اتجهت الحضارة الغربية الرأسمالية بعد انهيار الكتلة الاشتراكية إلى تأسيس صراع جديد مع الحضارة الإسلامية بدأت بدايته فعلاً في ظل عدم تكافؤ القوة. إضافة إلى أنها تعد العدة لصراع الألفية الثالثة مع الصين وحضارتها الكونفوشيوسية. وهو ما يعني أن الغرب يتعرف على ذاته ويؤكد لها من خلال الصراع مع الحضارات الأخرى. وهو الأمر الذي يلقي قدرًا من الشك في احتمالية أن يشارك الغرب بنية صادقة وشفافية فيما أصبح يعرف «بحوار الحضارات». غير أن المتأمل لإدارة الحضارة الغربية للصراع مع الحضارات الأخرى يدرك أنها قد طورت آليات كثيرة لإدارة الصراع مع الحضارات الأخرى. فبينما كان الصراع العسكري هو الشكل المعتمد في القرن التاسع عشر، والذي يستهدف قهر إرادة الخصم، طور الغرب آليات الصراع الثقافي لتحقيق الاختراق الثقافي. كما طور الصراع الاجتماعي من خلال استنفار بعض الفئات الاجتماعية التي لديها الاستعداد للخروج على النظام في مجتمعاتها. إضافة إلى محاولة تأليب الأقليات في مجتمعات الحضارات الأخرى، في ظل ادعاءات الدفاع عن حقوق الإنسان والأقليات، إضافة إلى السعي لإدارة الصراع من خلال الإعلام وتكنولوجيا المعلومات لتمزيق النسيج الأخلاقي والروحي للحضارات الأخرى، بخاصة الحضارة الإسلامية، حتى لا يصبح لديها شكل من أشكال التفوق - ولو حتى المعنوي - على الحضارة الغربية.

وتشير القضية الرابعة إلى حالة من العدائية التي تنظر بها الحضارة الغربية، كما يعبر عنها صمويل هنتنجتون الذي أكد على ترادف الحضارة الإسلامية مع الدين الإسلامي أو تستند إليه. على هذا النحو يلعب الدين الإسلامي كما يرى هنتنجتون - وهي حقيقة - دوره باعتباره قاعدة للهوية وللحضارة. وفي هذا الإطار يشكل الدين التزامًا يتجاوز الحدود بين المجتمعات، حيث يلتزم المؤمنون بأن يرتبطوا به وحده دون الالتقاء بغيره. استنادًا إلى ذلك فإنه إذا كان من السهل - حسبما يذهب هنتنجتون - أن يكون

الشخص لديه جنسية مزدوجة كأن يكون نصف عربي half - Arabic. ونصف فرنسي half - French، وفي نفس الوقت هو مواطن في دولتين أو حضارتين. فإنه من المستحيل أن يصبح الشخص نصف كاثوليكي half - Catholic ونصف مسلم half - Muslim في ذات الوقت. على هذا النحو يري هنتنجتون أن الدين الإسلامي يشكل قاعدة قوية للحضارة الإسلامية، كما أنه يمثل خطأً فاصلاً يميز الهوية العربية الإسلامية. وبذلك تصبح الهوية الحضارية معطاة مُسلماً بها، وتضحى الحضارة والدين مصطلحات تُخفي وراءها نزعة قريية من النزعة العنصرية.

وارتباطاً بذلك، نجده يعتقد وآخرون أن الحضارة الإسلامية هي الحضارة المرشحة للصراع وذلك لعدة اعتبارات:

حيث يتعلق الاعتبار الأول بالطابع التاريخي للصدام مع الغرب، ابتداء من الحرب الصليبية مروراً بتصفية المسلمين في الأندلس واستعمار الغرب للعالم الإسلامي وتقديم فلسطين وطناً لليهود الشتات، ومحاولة تصفية المسلمين في البوسنة والهرسك، وانتهاك أوطانهم كما في العراق، وتفتيت مجتمعاتهم كما هو الحال في العراق والسودان، والعمل بعناد على حرمانهم من القوة كما هي الحال بالنسبة لإيران.

ويؤكد الاعتبار الثاني على أن الغرب قد طور مصالح خاصة به، تتمثل في السعي من أجل الحصول على بترول العرب والمسلمين. فهو إذا حصل على البترول فسوف يكون بإمكانه التحكم في معدلات نمو الحضارات الأخرى على الصعيد العالمي، والغرب تتوفر لديه نية تأمين هذه المصالح، حتى لو تطلب الأمر صراعاً.

ويتصل الاعتبار الثالث بالقاعدة الدينية للحضارة الإسلامية، وتجعلها تختلف عن الحضارات الأخرى في كونها حضارة قد تقبل التفاعل مع الحضارات الأخرى، ولكنها لا تقبل الذوبان أو تبني القيم الغربية لاعتبارات كثيرة.

ويتحدد الاعتبار الرابع في أن الحضارة الإسلامية، كما تحددت في الوثائق الأساسية للإسلام، تتضمن توازناً دقيقاً بين التسامح مع الآخر والتفاعل معه بأريحية، وبين مقاومته ورفع راية الجهاد ضده إذا هو قد حاول قهر شعوبها أو البطش بها.

ويتمثل الاعتبار الخامس في حالة الضعف والوهن التي عليها العالم العربي والإسلامي الآن. وهي الحالة التي تشجع الآخرين على الإغارة عليهم وقهرهم والحصول على خيراتهم، تجسيدا لقول الرسول الكريم ﷺ: «توشك أن تتداعى عليكم الأمم كما تتداعى

الأكلة إلى قصعتها»، قالوا أَمِنْ قلة يا رسول الله، قال: « بل من كثرة ولكنها كثرة كغناء السيل»^(١).

واستناداً إلى إدراك الحضارة الغربية لخطورة كامنة في الحضارة الإسلامية، فقد اتجهت إلى الهجوم المباشر عليها لتفكيك بنيانها، وقد شنت هذا الهجوم على جبهات عديدة تقع على الجانب المعنوي للحضارة.

وتشكل اللغة العربية جبهة الهجوم الأولى والأساسية؛ ذلك لأن اللغة تحتل مكانة محورية في بنية الهوية العربية، فاللغة هي لسان العرب وهي التي شكلت آلية تراكم حضارتهم المعنوية، واللغة هي التي أطلقت عنان خيالهم الذي اتسع باتساع الصحراء. ثم إن اللغة هي التي أُوحي بها الدين الإسلامي، حيث أنزل القرآن بلغة عربية وعلى نبي عربي. وبهذه الواقعة - أي نزول القرآن بلغة عربية وعلى نبي عربي - أضفى الدين شرفاً على العرب ووضعهم في مكان الصدارة من العالم الإسلامي، كما حافظ الدين على اللغة نقية ومتداولة ومن غير تحريف أو تشويه. وتشويه اللغة بدأ محدوداً بتأسيس بعض المدارس في بعض المراحل التعليمية التي يتعلم بها أبناء الصفوة المتصلين ثقافياً بالثقافة الغربية، وحينما حدث الامتداد الليبرالي على الساحة العالمية في الثلث الأخير من القرن العشرين، وتحول مجتمعاتنا العربية إلى الليبرالية، اتصلت الأسواق العربية بالأسواق العالمية وبدأت تعمل وفق معاييرها ومتطلباتها. حيث انعكس ذلك على التعليم واللغة، فبدلاً من تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، برز اهتمام قوي تابع بالأولى وعلى حساب الثانية.

واتساقاً مع ذلك اتسعت مساحة التعليم الأجنبي ليشمل غالبية المراحل التعليمية بما في ذلك التعليم الجامعي. حيث تأسست في مصر على سبيل المثال ما يزيد على خمس جامعات أجنبية، يضاف إلى الجامعات الخاصة التي يتم التعليم فيها في الغالب باللغة الأجنبية، ذلك إلى جانب توسيع مساحة التعليم بلغة أجنبية في الجامعات الحكومية. قد ينظر البعض إلى أن ذلك يتسق واحتياجات السوق التي أصبحت عالمية، غير أنه كان من الممكن أن نهتم باحتياجات السوق ولا نغفل في ذات الوقت احتياجات الهوية بالتأكيد على لغتها.

ويساعد على انهيار اللغة من المؤسسات الأكاديمية استبعادها تدريجياً من مجرى التفاعل الاقتصادي والاجتماعي، حيث تنزوي وكأنها هي لغة مدانة. يحدث ذلك حينما تستبدل اللغة

(١) علي ليلة: تفاعل الحضارات بين إمكانيات الالتقاء واحتلالات الصراع، مركز دراسة الحضارات المعاصرة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٦، ص ٩٧.

العربية الصحيحة بلغة هجين، لغة وسط بين اللغة العربية وأي من اللغات الأجنبية وبشكل انتقائي. في هذا النطاق تنتشر مسميات كثيرة منها «سميركو» أي شركة سمير، أو «صيانكو» أي شركة الصيانة، أو «أمانكو» أي شركة الأبواب الآمنة، أو «صادكو» أي شركة صادق. ومع مرور الوقت يتم تجاوز الأنصاف العربية في الهجين كمدخل لتعبيرات أجنبية كاملة. حيث تكتب أسماء الشركات بمنطوق إنجليزي مثلاً ولكن بحروف عربية مثل «بتروتريد» باللغة الأجنبية معنى وصياغة. ومن الطبيعي أن يؤدي هجر اللغة إلى هجر الثقافة، وبذلك تكسب ثقافة الحضارة الغربية ولغتها أرضاً ثقافية جديدة، ويتقلص في المقابل نصيب اللغة والثقافة القومية أو الحضارية، لتسحب من مساحة كانت تحت سيطرتها، أي تنسحب من أرضها ووطنها^(١). وإذا كان ذلك يحدث في الجيل الحالي، فإن الأجيال المتتابة سوف تنفصل مستقبلاً بصورة تدريجية من لغتها، حتى تصبح لغتها العربية غريبة عليها ومن ثم ثقافتها. وهو ما يعني اختراق الأمن القومي الثقافي للمجتمع. مؤشر ذلك ما نلاحظه الآن من اتجاه الشباب إلى هجر لغته والانفصال عنها واستبدالها بلغة جديدة - لغة الشباب - لها معانيها ومفرداتها وتعبيراتها، تأكيداً لحالة الانفصال عن اللغة والثقافة القومية ورفضاً للتفاعل من خلالها أو بواسطتها. في هذا الإطار تطرح مفردات مثل «روش»، «بيئة»، «مأنتك» وغيرها لتصبح شاهداً على انفصال شريحة كاملة عن المجتمع استهدفتها ثقافة الحضارة الغربية وسقط ارتباطها باللغة والثقافة القومية.

ويشكل الاعتداء على الدين الجبهة الثانية لاعتداء الحضارة الغربية على الهوية. في هذا الإطار ينطلق عداء الحضارة الغربية للدين من عدة اعتبارات. الأول أن الدين ضارب بجذوره في تاريخ ووجود الجماعة، فتاريخ الجماعة قد تتابع أو تنقضي مراحلها، وطبقات الثقافة قد تتغير أو تندثر، وبرغم ذلك فإن الدين باقٍ، ثم إن الدين هو الذي يحفظ للجماعة وجودها. فالدين هو الذي لعب دوراً نضالياً في الحفاظ على استقلال المجتمعات العربية والإسلامية بعد أن غزتها جيوش الحضارة الغربية واستعمرتها، ثم إن الدين هو الذي شكّل السياج أو الدرع الذي حافظ على الجماعة من الانهيار؛ فالدين يدعو دائماً إلى الفاعلية والنضال، وهي المعاني التي تتناقض مع الاسترخاء الذي تشيعه الحضارة الغربية في ثقافتنا ونوعية حياتنا. وإذا كانت الحضارة الغربية تتبنى الغزو الثقافي كمدخل للسيطرة على مساحة الاقتصاد والسياسة - فإن الدين يبدأ روحياً، ثم يتحول من خلال تأكيده على الإرادة إلى

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٠٣.

دفع الإنسان لتحقيق إنجازات خارقة في السياسة والاقتصاد كذلك. وإذا كان الدين يسمو بالإنسان روحياً حتى لكانه يفكر بروح الله ويعمل بيده، فإن ثقافة الحضارة الغربية المخترقة توسع مساحة الغرائز لدى الإنسان حتى تهبط به إلى ما دون ذلك، ربما حتى الدرك الأسفل. وإذا كان الدين يشكل قاعدة الثقافة، فليكن إضعاف الارتباط بالدين طريقاً لاختراق الثقافة. وإضعاف الدين يمكن أن يتحقق بوسائل عديدة، منها التعامل الانتقائي مع الدين، فبدلاً من استيعاب الأجيال الحاضرة والمستقبلية للبناء العقيدي للدين متكاملًا، فلنكتفِ ببعض العناصر ونستبعد أخرى. مثال على ذلك الدعوات المتأمرة لاستبعاد آيات الجهاد من القرآن، تلك المتعلقة بالتعامل مع الآخر العدو، من المفردات الدينية الإسلامية للتلاميذ في المدارس. والتمادي في هذا الاتجاه حتى استبدال مقرر الدين بمقرر الأخلاق لإهدار دم الدين الإسلامي والمسيحي على السواء، بافتراض أن ذلك يمكن أن يسقط المرجعية الدينية للمجتمع على المدى البعيد. ويتكامل مع تفكيك الدين استبعاده عن أن يشكل قاعدة الثقافة. وإذا كان الدين يحتوي على عنصري العبادات والمعاملات. العبادات تتولى تشكيل الضمير الفردي للمسلم، الذي يُشكل الدين مرجعيته في مختلف تعاملاته اليومية في مختلف المجالات. فإن فرض أسس جديدة للمعاملات من خلال الاختراق الثقافي سوف يُبعد الدين عن أن يشكل مرجعية أو مصدرًا للقيم والمعايير التي تنظم التفاعل داخل إطار الحياة اليومية. وإذا كانت العبادات في الدين هي المدخل لتأكيد أسس المعاملات في الحياة الاجتماعية. فإن وضع أسس جديدة للمعاملات من خارج الدين بل ومن خارج الحضارة، سوف يكون مدخلاً لإضعاف فاعلية العبادات، وهو ما يعد إضراراً بالدين والحضارة على السواء.

ويشكّل فصل الدين عن الثقافة، فرضاً لتراجع الدين وإضعافاً لمناعة الثقافة. ويتحقق هذا التراجع للدين، استناداً إلى حقيقة أنه إذا كان الدين مجموعة من العبادات والمعاملات، فإن إبعاد الدين - من خلال إضعاف القناة بالعبادات، ويتم ذلك بآليات عديدة - سوف يقود إلى تراجع الدين عن أن يكون حاضراً على ساحة المعاملات. إذا حدث ذلك فإن التفاعل الاجتماعي سوف يحكم أو ينظم بمعايير وقواعد تختلف كثيراً عن قيم ومبادئ الثقافة القومية. مبادئ غربية أو غربية تشكل مرجعية اختلاط الشباب في محلات الطعام وفي صالات الرقص وفي « قهاوي » تدخين الشيشة، ناهيك عن الملابس، إضافة إلى تبني كثير من عناصر نوعية الحياة الغربية والأمريكية بالتحديد. ويتفاقم الأمر حينما تتراكم السلوكيات البعيدة عن مقتضيات الدين والتراث والثقافة القومية، لتدفع بالإنسان إلى أتون السلوكيات المنحرفة كتعاطي المخدرات وممارسة الجنس الحرام. وإذا كان منطق الدين

ينطلق من العبادات ليدعم أو يقوي المعاملات، فإن الاختراق الحضاري الغربي يبدأ من الطرف المقابل، من السيطرة على المعاملات اليومية المحدودة التي تتسع لشغل مكانة المعاملات في الدين، ومن ثم تفرض تآكل العبادات الدينية والممارسات الدينية معاً^(١).

وإذا كان الأصل أن يشكل الدين قاعدة للتنظيم الجماعي، ومن ثم قاعدة للثقافة، فإن اختزال الدين إلى حدود الضمير الفردي والسلوكيات الفردية، يعني أن الدين لم يعد يشكل مرجعية للجماعة. الأمر الذي يحرم الثقافة القومية من قواعدها المعنوية والأخلاقية الصلبة فتصاب بالضعف والوهن وربما الانهيار. وفي حالة غياب الدين كمرجعية شاملة، وانهار أو ضعف الثقافة القومية عن السيطرة على التفاعل الحادث في الفضاء الثقافي للمجتمع تقع ظاهرتان على نوع من التتابع. الأولى امتلاء الفضاء الثقافي بمرجعيات ثقافية عديدة، ثقافات الأقليات وثقافة الشباب، وثقافة العلمانيين وثقافة المتدينين. وتتمثل الظاهرة الثانية في بداية خضوع الجزر الثقافية المفتتة لآليات الاختراق الحضاري، عارية من دعم العواطف الدينية ونقائها، وعارية كذلك من تماسكها في إطار ثقافة قومية عامة تشكل نسقها الكلي والشامل. ونتيجة لذلك تُخلى هذه الثقافات المجزأة تدريجياً الساحة لثقافة الحضارة الغربية. أو تستلهم مرجعياتها من هذه الثقافة، أي العمل باتجاه استبدال مرجعية الدين بمرجعية ثقافة الحضارة الغربية. وهو ما يعني استبدال مرجعية السواء والاستقامة بمرجعية الحرام والعيب، ومن الطبيعي أن يتضمن ذلك بطبيعة الحال اختزال الدين وكذلك الثقافة القومية المستندة إلى أسسه وثوابته^(٢).

ومثلما اعتدت الحضارة الغربية على اللغة والدين، فإنها خبرت الاعتداء على الثقافة كذلك؛ ذلك لأن إضعاف الثقافة سوف يلعب دوره في إضعاف الهوية. الهوية التي جاءت بعض عناصرها من الدين، بينما تدفق البعض الآخر من التراث والتاريخ، على حين نتج البعض الثالث عن التفاعل الاجتماعي، القائم والنتائج عن تفاعل عناصر مكونات بناء الجماعة، التي تضم الموقع والأرض ونوعية ونمط الإنتاج، بل ونوعية الحياة ذاتها. حيث يتخلق مزيج حضاري يصهر وجود الجماعة في مزيج واحد ومتداخل سماه دوركيم روح الجماعة أو المجتمع^(٣). ومن الطبيعي أن يؤدي إضعاف الثقافة والهوية القومية إلى انشطارها وتجزئها إلى هويات صغيرة ومحدودة، بل وهويات متغيرة وغير ثابتة، هويات صغيرة قد تقوم على أساس من الدين أو العرق أو الاجتماعي والمكاني، أو حتى الاختيار السياسي.

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١١٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١١٣.

(٣) كريم أبو حلاوة: مرجع سابق، ص ١٧٢.

ويعد اعتداء الاختراق الثقافي والحضاري على بنية الثقافة والقيم أبرز أشكال الاعتداء مضاءً؛ وذلك لاعتبار نسق الثقافة والقيم أكثر الأنساق محورية في بناء المجتمع وحياة البشر. ارتباطاً بذلك تتشكل الثقافة المعاصرة لأي مجتمع من مصدرين، الأول التراث الثقافي المتطور تاريخياً والذي ينتقل من جيل إلى آخر في نوع من التراكم التاريخي المتتابع والمتنامي، والذي يعبر عن خبرة المجتمع ويعد شاهداً على ثراء ماضيه الحضاري. بينما يشكل التفاعل المعاصر الحادث في المجتمع المعاصر المصدر الثاني، وهو التفاعل الذي تتم في إطاره مواءمة التراث مع الأحداث الواقعية واليومية المتجددة. وهو ما يجعل التفاعل المعاصر يفرز قيماً جديدة تضاف إلى الميراث الثقافي، وتلعب دورها - من خلال التنشئة - في توجيه سلوكيات البشر في مختلف مجالات المجتمع، وكذلك في إضفاء الطابع العصري على التراث. بالإضافة إلى ذلك، فالثقافة لها علاقتها بالإنسان الفرد الذي يستوعب قيم الثقافة بداخله، وفي ذات الوقت هي موجودة خارجه في عقل الجماعة تراقبه. وبذلك فإذا انهارت ثقافة المجتمع افتقد الإنسان القدرة على توجيه سلوكه وسقط أسير الانحراف والخروج على النظام^(١).

ذلك يعني أن الاختراق الثقافي مثلما هو تقليص للمصادر التي تندفق منها الثقافة القومية فإنه يحدث انقلاباً قيمياً في بنية الشخصية ذاتها؛ لأنه يقتلع البعد الثقافي من داخله؛ لأن ثقافة العولمة فرضت عدم تلاؤمه مع الاحتياجات الثقافية للعصر. على هذا النحو لا يصبح الاختراق الثقافي - كما يدعي المروجون لذلك - سعيًا للارتقاء بالثقافات الوطنية والقومية إلى ثقافة عُلِّيا جديدة هي الثقافة العالمية - التي هي ثقافة القوى المسيطرة على العالم - بل إن هذا الاختراق يُعدُّ اغتصاباً وعدواناً رمزياً على سائر الثقافات، وهو فعل متوازٍ مع العنف المسلح لكونه يهدر سيادة الثقافة القومية. ذلك يعني أن الاختراق الثقافي هو نوع من سيطرة الثقافة الغربية على سائر الثقافات بواسطة مكتسبات العلوم والتكنولوجيا في ميدان الاتصال^(٢). والقول بسيطرة الثقافة الغربية لا يعكس واقع الحال؛ لأن السيطرة هي سيطرة الثقافة الأمريكية التي تتمدد وتتسع على امتداد العالم واتساعه حتى أن الثقافات الأوروبية باتت تدرك خطورتها، وتنادي بما يسمى « بالاستثناء الثقافي »^(٣).

(١) علي ليلة: العولمة والتراث الثقافي للمجتمع، بحث مقدم « لندوة » العولمة والثقافة المادية، يناير ٢٠٠٦م، ص ٣٢.

(٢) عبد الله بليقز: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة « في » العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت « تحرير » أسامة

الغزالي، يونيو ١٩٩٨م، ص ٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٠.

وإذا كانت الثقافة القومية التي طورتها المجتمعات عبر تاريخها الطويل قد لعبت دوراً أساسياً في استقرار هذه المجتمعات وتطويرها والحفاظ على ذاكرتها حية ومتفاعلة ومبدعة، فإن ذلك يرجع بالأساس لاتساع مساحة السواء في بنية هذه الثقافة. ونعني بالسواء تضمن هذه الثقافة لمنظومات قيم تؤكد على الفاعلية والإنتاج بدلاً من الركون إلى الدعة والاستهلاك، حيث تدعو مضامين هذه الثقافة إلى إشباع حاجاته الروحية بقدر ما تؤكد على إشباع حاجاته البيولوجية. إلى جانب ذلك فإن بهذه الثقافة دعوة إلى التقشف؛ لأنه المدخل إلى التراكم وبناء الحضارة، كما أن بها دعوة إلى التأمل وإعمال العقل تحقيقاً للإبداع الذي يعد مدخلاً لبناء الحضارة المتناسكة والمتجانسة بالأساس^(١).

بالإضافة إلى ذلك فإن الثقافة القومية في جزء كبير منها تعبر عن ثقافة التراث التي لها جذورها الضاربة في تاريخ البشر ووجودهم، لكونها تجسد رمزياً إبداعاتهم للتكيف مع الطبيعة التي خلّقوا فيها عرايا - سوى من العقل والحاجات البيولوجية - في مواجهتها. حيث أبدع البشر الثقافة حتى تصبح أليتهم في تكييف وتعديل الطبيعة بما يساعد على إشباع حاجاتهم الأساسية. كما أن الثقافة تشكل الآلية التي تنظم تفاعل البشر بما يساعد على تأسيس حالة اجتماعهم، وبما يؤهلهم لتأسيس نظمهم الاجتماعية واستمرار المجتمع، فاللغة أداة التواصل، والمنظومات القيمية للثقافة تتولى تنظيم تفاعلهم مع بعضهم البعض في مختلف المجالات الاجتماعية، بحيث تشكل مفردات الثقافة أساس العقد الاجتماعي لقيام المجتمع. على هذا النحو تشكل الثقافة في تطورها البعد المعادل أو المناظر لتطور المجتمع، فعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة، حيث يؤدي تطور أحدهما إلى تطور الآخر في نوع من التغذية الخلفية المستمرة. وكلاهما يبدأ من نقطة « صفر » أو نقطة انطلاق واحدة، وكلاهما فاعل في تطوير ذاته وتطوير الآخرين، وكلاهما أيضاً يرجع إلى جذر واحد. وإذا كان البشر من خلال تفاعلهم على ساحة المجتمع قد أبدعوا تراثهم الثقافي، فإن هذا التراث يتشكل بدوره من تراكم الطاقة التي تدفعهم وتحفزهم لمزيد من الإبداع. بالإضافة إلى ذلك، فالتراث الثقافي هو كتاب المجتمع، الذي نستكشف من خلال قراءاته الطبقات الأركيولوجية لتطور عقله ورصد منجزاته.

ذلك يعني أن تبيد الاختراق الثقافي للثقافة القومية يعني قطع المجتمع عن جذوره، ليصبح بلا قاعدة عن تراثه، فاقداً لصلابته وهويته، من ثمّ يصبح من السهل إعادة تطويعه

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١١٦.

وتشكيله. ذلك يدفعنا إلى استكشاف عناصر التراث الثقافي للمجتمع، التي أصبحت موضع هجوم العولمة وهي العناصر التي تتصل باللغة، ومنظومات القيم التي تشكل بنية الثقافة والقيم، وهي المعاني الرمزية المنظمة لتفاعل المجتمع، والتي تشكل قاعدته الأخلاقية للمجتمع، إضافة إلى التراث المادي للمجتمع، إلى جانب نوعية الحياة الاجتماعية في واقعها اليومي الممارس، ونعرض فيما يلي لتأثير العولمة على الجوانب المختلفة لتراثنا الثقافي.

لذلك يستهدف الصراع الذي تفرضه الحضارة الغربية على حضارتنا الإسلامية العربية إحداث عدد من الظواهر التي من شأنها أن تؤثر في عملية التنشئة السياسية لأبناء حضارتنا. حيث يعد انتهاء مرحلة التفرد الحضاري في التنشئة السياسية أبرز ملامح العلاقة بين الحضارة والتنشئة السياسية.

يتضح ذلك من أننا إذا تأملنا الحضارات العالمية في فترة سابقة، فسوف نجد أن كل حضارة كان لها طابعها الخاص من حيث منظومات القيم الأثيرة لديها، والتي ترى أنها ملائمة لتوجيه السلوكيات الاجتماعية والسياسية على السواء. وبينما كانت التراتبية هي التي تميز المشاركة والسلوك السياسي في الحضارة الرومانية والحضارات الغربية التي تلتها، كانت المساواتية هي التي تميز المشاركة والسلوك السياسي للحضارة الإسلامية بخاصة في مراحلها الأولى، الأمر الذي جعل لكل حضارة ثقافتها السياسية الخاصة. ويرتبط بذلك أن قيم وآليات التنشئة السياسية في الحضارة الإسلامية لم تكن موضع تساؤل أو شك أو مناقشة، حيث أصبحت هذه القيم والآليات مُسلّمات أساسية ينبغي الانطلاق منها خاصة إذا استندت إلى قاعدة دينية. ولأن الحضارات الأخرى لم تكن حاضرة في الماضي في ذات الزمان وذات المكان، فقد كان من الطبيعي أن تتحقق التنشئة الاجتماعية والسياسية بمستوياتها المثالية في نطاق هذه الحضارة، وأن يتحقق التزام أبناء الحضارة بمنظومات القيم ونمط المشاركة السياسية والسلوك السياسي الذي تفرضه الحضارة.

وبرغم التسليم المنطقي والطبيعي بأن تقوم كل حضارة بتنشئة أبنائها سياسياً وفق مضامينها الأساسية، وهو ما كان يحدث في الماضي، إلا أننا نلاحظ أن الحضارة الغربية بالتحديد كانت تميل دائماً إلى فرض ثقافتها والسلوكيات السياسية التي ترضيها على أبناء الحضارات الأخرى. وقد بدأت هذا السلوك نحو الحضارات الأخرى من خلال حركة الاستعمار، حيث حاولت تصدير الثقافة ونوعية الحياة متضمنة الجوانب السياسية والاجتماعية، في مقابل استلاب خيراتها الاقتصادية، بحيث استهدفت بذلك أن تتضافر هذه

الجوانب الثلاثة مع بعضها البعض في فرض تبعية أبناء الحضارات الأخرى. ثم تجدد هذا السلوك الحضاري خلال مرحلة التحديث، حيث طرحت دعوة اختيارية للمجتمعات، التي استقلت فيما بعد الحرب العالمية الثانية وسعت إلى تنمية وتحديث أبنيتها في طرق نفس الطريق الغربي في النمو، وأسست التنظير الذي يشرع ذلك كما تجسد ذلك في كتابات إميل دوركايم، وتالكوت بارسونز ووالتر روستو. وفي الواقع المعاصر تسعى الحضارة الغربية إلى فرض رؤيتها التحديثية بآليات كثيرة تتراوح بين المساعدات كنوع من الترغيب وحتى التهديد باستخدام القوة كنوع من التهيب. وبرغم أن هذه الحضارة - أي الحضارة الغربية - ترفع شعارات التنوع، والوحدة في التنوع، إلا أنها تسعى إلى فرض ثقافتها الاجتماعية والسياسية على مختلف الحضارات، بخاصة الحضارة الإسلامية، لتكون الثقافة الموجهة للمشاركة السياسية والسلوك السياسي.

وتشير الظاهرة الثالثة إلى أن اتساع التعليم الأجنبي على حساب التعليم القومي لكونه - أي التعليم الأجنبي - يتحقق وفق برامج ولغة قومية، بحيث يشير ذلك إلى الضغط المباشر وغير المباشر من قبل الحضارة الغربية بالتحديد، وتحدد المساحة الغالبة للتعليم الأجنبي الذي يتحقق بلغة أجنبية، إما في داخل جدران أجنبية كالجامعات الأجنبية التي تكاثرت في مجتمعاتنا في الفترة الأخيرة أو أن التعليم فيها يتحقق حسب برامج أجنبية كما هو الحال في الجامعات الأجنبية وغالبية الجامعات الخاصة وأقسام التعليم الأجنبي في الجامعات الحكومية. وإذا كان يشهد على حالة الوهن والضعف التي تمر بها حضارتنا، فإن ذلك من شأنه أن يقود إلى عديد من النتائج السلبية بالنسبة لمجتمعاتنا. في هذا الإطار يعد هجر اللغة القومية واستبدالها بلغة أجنبية أول هذه النتائج السلبية، بحيث يقود ذلك على المدى البعيد إلى هجر الثقافة وهجر الدين لتضافر هذا الثلاثي مع بعضه البعض، بحيث إن هجر أحد عناصر التضافر سوف يقود حتمًا إلى هجر العناصر الأخرى. ومن شأن ذلك أن يؤدي بدوره إلى هجر الهوية، وترسيخ حالة الاستتباع الحضاري، ومن ثم يوسع مساحة البشر الذين يتعمق لديهم إحساس بالخبرة الثقافية والسياسية الغربية. كما أن ذلك يؤدي إلى تربية أجيال يتميز سلوكها الثقافي والاجتماعي والسياسي بالطابع الغربي، متخليًا عن أية معايير أو قيم تتصل بحضارتنا أو مجتمعاتنا. بل إن هذه الأجيال قد لا ترى في التبعية للغرب بأسًا، ومن ثم فهي قد تلعب دورًا في تنظيم تفاعلاتنا السياسية وفق معايير.

وفي إطار الظاهرة الرابعة نجد أن الحضارة الغربية تدرك أن الدين كان دائمًا هو الذي يقود المقاومة داخل العالم الإسلامي. سواء كانت المقاومة موجهة ضد قوى الاستعمار من أجل

الحصول على الاستقلال^(١)، أو أخذت شكل مقاومة الأنظمة السياسية الظالمة بحثاً عن العدل والحرية للمواطنين. واستناداً إلى هذا الإدراك اتجهت قوى الحضارة الغربية إلى تقليص أظافر الدين، حتى لا يصبح آلية من آليات المقاومة أو يضحي آلية من آليات بعث الإرادة الحضارية القوية والمستقلة ومن ثم فقد عملت تارة على توسيع مساحة التعليم العلماني بهدف تقليص مساحة التعليم الديني. وتارة أخرى من خلال نزع آليات الجهاد والمقاومة والصراع مع الآخر الديني، بخاصة الآخر اليهودي، ليصبح ديناً مستأنساً غير قادرٍ على توجيه السلوك السياسي، الذي يعبر عن الإرادة المستقلة والمتمردة أو الرفضية. وفي هذه الحالة لا يصبح الدين مرجعية للتنشئة السياسية التي تدفع إلى المشاركة والسلوك السياسي المستند إلى إرادة مستقلة، ولتحقيق ذلك فلا مانع من اختراق الدين ببعض التفسيرات أو التأويلات التي تشيع الفوضى في الحياة الدينية للمجتمع، مثال على ذلك ظاهرة الإفتاءات الكثيفة التي طرأت على حياتنا الدينية. أو استثناسه كما أشرتُ بحيث يصبح الدين عاجزاً عن التنشئة السياسية وفق منطق المقاومة أو المنازعة، وفي النهاية تأسيس مساحة أو مسافة تتسع كل يوم بين الدين، الذي تتقلص مساحته في حياتنا اليومية، وبين هويتنا الحضارية لتصبح طافيةً في الفضاء، بلا قواعد دينية تشكل رواسخ أو قواعد ثابتة لها، في هذه الحالة يمكن تشكيل الهوية بأي طبيعة ودفعها في أي اتجاه.

وتشير الظاهرة الخامسة إلى أنه بسبب التقارب في الزمان والمكان فإن الحضارات قد اقتربت من بعضها البعض، بحيث أمكن التعرف على الأساليب المختلفة للتنشئة السياسية التي تتبعها الحضارات المختلفة. ومن ثم بدأ مواطنو الحضارات المختلفة في المقارنة والمفاضلة بين هذه الأساليب المتباينة السائدة فيها. وفي غالب الأحيان لم تكن المقارنة أو المفاضلة لصالح الحضارة الإسلامية، أولاً: لتحيزات ضمنت في المقارنة أو المفاضلة. فغالبية الذين فاضلوا أنجزوا ذلك بالنظر إلى المرجعية الغربية الكامنة في وعيهم، وثانياً: لأن الحضارة الإسلامية أبرزت بصورة جامدة وغير متجددة، اللهم إلا في الحاضر القريب، ولذلك لقي الميل إلى استبعاد المرجعية الحضارية الإسلامية عن أن تكون مرجعية للتنشئة السياسية قبولاً، ووجد المنادون بها مقاومة واضحة، أحياناً عن عدم فهم وأحياناً عن سوء قصد وسوء نية مبيتة. بالإضافة إلى ذلك فقد لعبت التأويلات غير الواعية والمتناقضة أحياناً دورها في إسقاط الخط الفاصل بين معايير الثواب والخطأ. ومن ثم سقط الالتزام في

(١) علي ليلة: تفاعل الحضارات بين إمكانيات الالتقاء واحتلالات الصراع، مركز دراسة الحضارات المعاصرة، جامعة عين شمس، مرجع سابق.

مساحات كثيرة من المجتمع بالمرجعية الإسلامية كإطار للتنشئة السياسية وفق منظومات القيم الموجهة للمشاركة والسلوك السياسي. بحيث كان ذلك في بعض الأحيان مقدمة لاستبدالها بمرجعية الحضارة الغربية في هذا المجال.

وتذهب الحقيقة السادسة إلى أن الإعلام وتكنولوجيا المعلومات الحديثة قد سيطرتا على عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية على السواء، وأنها قد لعبت دورًا واضحًا في تقليص دور وفاعلية كل من الأسرة والمدرسة. ونظرًا لأن الحضارة الغربية هي المسيطرة على آلية الأسرة والإعلام، وهى التي ابتدعتها، فإنها قد استخدمتها بكامل كفاءتها في تهديد أمن ووجود الحضارات الأخرى. ونظرًا لأن الحضارة الغربية ذات طبيعة مادية واستهلاكية تشبع غرائز البشر، وتوسع مساحة الغرائز في حياتهم، فإنها قد استطاعت من خلال الإعلام وتكنولوجيا المعلومات أن تنقل ذلك إلى أبناء الحضارات الأخرى. ومن ثم فقد عملت على تنشئتهم سياسيًا بحيث تتميز سلوكياتهم بخاصيتين، الأولى الاحتفاء بكل ما هو مادي واستهلاكي وغريزي لحساب البعد عن كل ما هو مثالي وجاد ومنتج. والثانية الرضاء بأن تكون القيم والمعايير الغربية وليست الإسلامية العربية هي الموجهة للمشاركة والسلوك السياسي.



الفصل الرابع

تأثير التحولات الاجتماعية على التنشئة السياسية

عرضنا في الفقرات السابقة لطبيعة التحولات التي طرأت على البيئة العالمية، والتي اتخذت شكل العولمة التي تستهدف تأسيس ثقافة عالمية متجانسة تكون قاعدة لأوضاع عالمية متجانسة كذلك، وإن كان ذلك على قاعدة من قيم الثقافة الغربية ونوعية الحياة الغربية كذلك. كما عرضنا لتأثير الاختراق الذي تفرضه الحضارة الغربية للحضارات الأخرى، ومن ثمّ تحاول إعادة تشكيلها بما يساعد على استمرار إخضاع الحضارات الأخرى، وأيضاً بما يساعد على الإبقاء على مصالحها مؤمّنة، وبرغم أن هذه التحولات كانت كلية وشاملة إلا أنها كانت ذات تأثير على التنشئة السياسية. لكونها تؤثر على المرجعية الثقافية للمجتمع، والتي تجسدت في إضعاف الثقافة القومية، بما يساعد على تأسيس فضاء يمتلئ بثقافات سياسية فرعية عديدة إن لم تكن غربية على مرجعية الثقافة القومية، فهي غير مواتية لها أو للتفاعل الاجتماعي والسياسي الحادث في المجتمع.

وفي محاولة التعرف على طبيعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي وقعت في المجتمع المصري في النصف الثاني من القرن العشرين، تلك التي أدت إلى تغيرات شاملة سواء التحولات التي أثرت على بنية الثقافة ومنظومات القيم، أو التي أثرت على مختلف جوانب الواقع الاجتماعي ومن ثمّ إعادة تشكيل نوعية الحياة، أو على القوى الاجتماعية ذات العلاقة الإيجابية بالتحول أو القوى التي تقف منه موقف المعارضة والرفض. وقد كان من الطبيعي أن تنتج هذه التحولات نتائج عديدة يتصل بعضها بالثقافة العامة والثقافة السياسية ومن ثمّ بالتنشئة السياسية وتشكيلها للممارسة السياسية والسلوك السياسي. وللهذه الأولى فإننا نلاحظ أن هذه التحولات كانت ذات طبيعة سلبية، ومن الطبيعي أن تكون الغلبة لنتائجها السلبية.

بداية نحاول التعرف على ماهية التحول الاجتماعي. حيث يشير تأمل المفهوم إلى اقترابه من مفهوم التغير الاجتماعي، حيث يوجد تداخل واضح بين المفهومين. غير أن ما يميز التحول أنه ذو طبيعة كلية وشاملة تؤثر على مختلف جوانب المجتمع، في ثقافته ومنظوماته القيمية وفي أوضاعه الاجتماعية كذلك. وفي العادة تسلم التحولات المجتمعية إلى تأسيس أوضاع إنسانية وثقافية واجتماعية وشخصية جديدة. وفي إطار مرحلة التحول يخضع المجتمع

لحالة ديناميكية شاملة، لا يستقر المجتمع خلالها إلا إذا حقق المجتمع غاياته^(١). ويشير التراث النظري لعلم الاجتماع إلى التحول الاجتماعي باعتباره يتضمن مجموعة التغيرات الاجتماعية المتتابعة والمتشابكة أفقياً ورأسياً، والذي يكون من نتيجتها تغير بناء المجتمع من حيث ثقافته ونظمه الاجتماعية وكذلك أطره وسياقاته. ويكتمل التحول إذا استوعب البشر متضمناته بحيث يكونوا هم أنفسهم ضمن أدوات التحول كما أنهم هدفه. وقد يبدأ التحول من أعلى حيث الثقافة والأيدولوجيا، وقد يبدأ من أسفل حيث الاقتصاد والثروة، وقد يبدأ من الوسط، أي من البشر باعتبارهم كتلة سكانية تتولد عنهم كثافة اجتماعية قادرة على إبداع التقدم والتطور^(٢). وقد تكون التحولات ذات طبيعة إيجابية إذا كانت نتائجها لصالح القوى الغالبة في المجتمع، أو إذا تمكنت من دفع المجتمع على طريق التقدم أو إذا ساعدت على تطوير ورفع القدرة التكيفية للمجتمع^(٣). وفي هذه الحالة يكون المجتمع الذي نتج عن التحول أفضل في بنيته على البناء السابق على التحول، وفق مؤشرات إنسانية عديدة. وتصبح التحولات ذات طبيعة سلبية إذا تم احتكار نتائج التحول من قبل قوة اجتماعية محدودة، أو أن تظهر ظروف تدفع المجتمع على طريق التراجع بدلاً من التقدم، أو أن يسلم التحول إلى تآكل القدرة التكيفية للمجتمع. بالإضافة إلى ذلك تشكل التحولات الإيجابية قيماً مضافة لرأسمال المجتمع، بينما تشكل التحولات السلبية قيماً مستبعدة أو منقصة تضعف إمكانياته وتهدر موارده.

وحتى ينجح التحول فإنه ينبغي أن يشبع حاجة بنائية، وذلك انطلاقاً من تصور أن المجتمع الإنساني هو عبارة عن كائن عضوي، يحتاج دائماً إلى التكيف مع بيئته المحيطة. ولما كانت هذه البيئة ليست ساكنة، وتصدر عنها تغيرات عديدة، فإنه من الطبيعي أن يواكب المجتمع هذه التغيرات التي تمت بصورة تدريجية، فإنها على مدى زمني بعيد (مائة سنة مثلاً) يصبح تحولاً جذرياً شاملاً عن ذي قبل. فإذا لم يستوعب المجتمع هذه التغيرات البيئية فإنها تنتج توترات وضغوطاً تفرض على المجتمع في لحظة معينة تأسيس تغيرات شاملة في فترة محدودة حتى يتساق الكائن أو يتكيف مع بيئته. وقد تصدر هذه التغيرات عن البنية الداخلية للمجتمع ذاته، حينما يؤدي النمو المتأزر أحياناً، أو عدم إشباع الحاجات الأساسية للشرائح الغالبة في المجتمع، ومن ثم فهي تعاني من الحرمان الذي يسبب توترات عديدة لها^(٤).

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص ١٣٣.

وتقود الحاجة إلى التحول إلى تحديد طبيعته، حيث يشير تأمل هذه الطبيعة إلى أن التحول مثلما أن له طبيعته التلقائية، فإنه يحتوي على مساحة من الفعل الإرادي كذلك. وإذا كانت هذه التلقائية تعبر عن طبيعة المجتمع وقوانينه الاجتماعية الخاصة به، والتي تصل أحياناً إلى حد صرامة القوانين الطبيعية باعتبار أن المجتمع جزء من الطبيعة. فإن البعد الإرادي يصدر عادة عن القوى الاجتماعية ذات المصلحة الأساسية في نجاح التحول، أو تلك التي تحاول تعويقه وتقف في مواجهته. وهناك علاقة بين الأبعاد التلقائية والإرادية للتحول رغم التناقض الظاهري الذي قد يبدو بينهما؛ وذلك لأن انخفاض القدرة التكيفية للمجتمع سواء بسبب ضغوط البيئة الخارجية أو عدم إشباع احتياجات الشرائح والقوى الاجتماعية، أو ضغط احتياجات التطور الاجتماعي، من شأنه أن يؤدي إلى ظهور بعض التوترات التي تتصاعد على ساحة بعض الشرائح أو القوى الاجتماعية المضادة، ذات المصلحة في أوضاع ما قبل التحول، بحيث تكون هذه التوترات محسوسة بدرجة من قبل بعض أعضاء هذه الشرائح أو القوى، وبذلك تكون هي الأكثر قدرة على بلورتها، ثم استخدامها لإعادة تعبئة الجماعة في اتجاه فعل اجتماعي إرادي لأحداث التحول^(١).

اتصالاً بذلك من الضروري التمييز بين نمطين من التحول من حيث مصادر متغيراته:

ويتحدد النمط الأول من التحولات بتلك التحولات التي يؤسسها المجتمع بهدف تعظيم قدرته التكيفية، وذلك حتى يشغل مكانة فاعلة في بناء النظام العالمي. هذا النمط من التحول له إستراتيجيته وله مشروعه الاجتماعي، وله أسلوبه في التعامل مع البيئة العالمية المحيطة، نسميه عادة بالتحول المستقل.

على خلاف ذلك يعرف النمط الثاني من التحول، بالتحول المفروض من أعلى، أي الذي تفرضه قوى النظام العالمي على المجتمع القومي. وفي حالة التحول القهري المفروض من أعلى تضيق الاختيارات عادة، وتغلق كل الطرق إلا طريقاً واحداً على التحول أن يطرقه. فطاقة هذا التحول تكون عادة من خارجه، إما على هيئة ضغوط تفرضها البيئة العالمية المحيطة، أو على هيئة ضخٍّ مباشر من القوى العالمية حتى ينطلق التحول في الاتجاه المحدد له، وإما لأن القوى العالمية هي التي توفر للتحول طاقته. هذا النمط من التحول لا يكون له في العادة مشروع اجتماعي، إضافة إلى أن أهدافه تكون عادة ذات طبيعة تكتيكية؛ لأن الرؤية الإستراتيجية تكون في متناول القوى العالمية حينئذٍ.

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٣٤.

على الصعيد القومي قد تبدو حركة التحول ذات طبيعة عشوائية، غير أنها لا تكون كذلك إذا حاولنا فهمها من منظور عالمي. في هذا الإطار ليس من المهم أن تشبع مضامين التحول الحاجة إليها على الصعيد القومي بل على الصعيد العالمي بالأساس^(١). كما يمكن التمييز أيضًا بين نمطين آخرين من التحول على أساس قدرة التحول على بناء الطاقة التي تزيد من القدرة التكميلية للمجتمع، أو أن التحول يعمل على تبديد هذه الطاقة وهدرها.

أما التحول الذي يساعد على بناء الطاقة فإنه يكون عادة ذا طبيعة إستراتيجية، حيث يستند هذا النمط من التحول إلى قوى دافعة تتجدد في كل مرحلة. هذه القوة أو الطاقة الدافعة للتحول قد يكون مصدرها التراكم الفكري والثقافي، وقد يكون مصدرها التراكم الاقتصادي الذي يدفع في اتجاه توسيع مجالات النمو. كما حدث في نمو البرجوازية التجارية التي لعب دورها في تحقيق التراكم الاقتصادي والمالي إلى قيام الثورة الصناعية ونمو البرجوازية الصناعية، واستمرار استثمار هذه الطاقة في إحداث الثورة التكنولوجية والمعرفية. ذلك بالإضافة إلى الحاجة البنائية المستمرة لهذه التحولات، والتي تشكل بحد ذاتها طاقة كافية مفعجة للتحول أو دافعة له. هذا النمط من التحول الإستراتيجي يمتلك في العادة قدرة ذاتية على الانطلاق والاستمرار وهو مستمر طالما أن هناك وجودًا إنسانيًا واجتماعيًا فعالًا^(٢).

ويتميز النمط الثاني للتحول بالطابع التكتيكي، حيث يكون مساره متقطعًا أو مترددًا يهدر الطاقة بطبيعته، وهو يقع في المجتمع ساعيًا إلى تغيير جملة جوانبه. غير أنه ما يلبث أن يتعرض لتحول من نمط آخر أو مضاد في طبيعته، يلغي متضمنات التحول الأول التي تجسدت على أرض الواقع.

هكذا تستمر التحولات في اتجاهات متضادة ينفي بعضها البعض، جزئيًا أو كليًا، ومن ثمَّ فإننا نجد أن كافة هذه التحولات تتعرض للإجهاض بصورة مستمرة، ونتيجة لذلك نجد أن إنجازاتها محدودة. وفي العادة نجد أن القوى المعوقة لهذه التحولات تكون ذات طبيعة داخلية أو خارجية، أو أن هذه القوى تفرض على التحولات أن تسير في اتجاهات محددة. ويتنشر النمط الثاني المبدد للطاقات في مجتمعات الجنوب ومنها المجتمعات العربية والإسلامية. ومن الطبيعي أن يؤدي هذا النمط من التحول بالإضافة إلى إهدار الطاقة

(١) علي ليلة: تفكيك أدوار المرأة مدخل لتفكيك بناء المجتمع « بحث في مؤتمر « المرأة على ساحة أطر حضارية متباينة، مركز الدراسات المعرفية، قسم الاجتماع، جامعة عين شمس، نوفمبر ٢٠٠٦م، ص ٤٢.

(٢) علي ليلة: مرجع السابق، ص ٦٧.

إلى تمزيق النسيج الاجتماعي، بل وتبديد رأس المال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع. وإذا كان ذلك يحدث على مستوى المجتمع فإنه من الطبيعي أن يؤثر على وحداته ومؤسساته الرئيسية، كالأسرة^(١).

فإذا تأملنا التحولات الاجتماعية الاقتصادية التي مرت بها غالبية المجتمعات العربية الإسلامية في النصف الثاني من القرن العشرين وحتى الآن، استنادًا إلى معطيات التحولات التي وقعت في المجتمع المصري. باعتبار أن التماسك والتجانس العربي كان قويًا في هذه الفترة بخاصة في العقود الثلاثة الأولى من النصف الثاني من القرن العشرين. فسوف نجد أن هذه المجتمعات قد خضعت لمجموعة من التحولات الاجتماعية المتلاحقة، بحيث أدى هذا التلاحق المتسارع في بعض الأحيان إلى عدم استيعاب بعض متضمنات هذه التحولات، إضافة إلى التغيير في طبيعة هذه التحولات. بحيث وجدنا أن هذه التحولات يلغي بعضها بعضًا، بل وتتناقض متضمناتها في أحيان كثيرة مع بعضها البعض، الأمر الذي أدى في أحيان كثيرة إلى تبديد طاقة المجتمع، وهى التفاعلات التي انعكست سلبًا في أحيان كثيرة على منظومات القيم الموجهة للتنشئة السياسية.

وقد وقع التحول الأول في العقد الأول من النصف الثاني للقرن العشرين، وقد بدأ هذا التحول في مصر عام (١٩٥٢ م) باختيار الليبرالية التي تتداخل مع العواطف القومية لكي تشكل أيديولوجيا توجه التنمية الاجتماعية الاقتصادية وانتهى عام (١٩٦١ م) إلى تبني الاشتراكية كأيديولوجيا توجه التطور الاجتماعي في المجتمع. في ظل هذه الأيديولوجيا صدرت تشريعات كثيرة صبت في أغلبها لصالح الطبقة المتوسطة. نذكر منها قرارات وقوانين الإصلاح الزراعي وتقنين إيجارات الأراضي الزراعية في الريف، وقوانين تأجير المساكن في الحضر، بالإضافة إلى بناء الصناعات الثقيلة وصناعة إحلال الواردات. إلى جانب سياسات مجانية التعليم، وتشغيل الخريجين، ودعم السلع الأساسية، وقد توجت التحولات في هذه المرحلة ببناء السد العالي واستصلاح ما يقرب من مليون فدان من الأرض الزراعية^(٢). إضافة إلى ذلك فقد سعت الدولة إلى التوسع في بناء البيروقراطية الحكومية وفق أسس عقلانية حسبما ذهب عالم الاجتماع ماكس فيبر^(٣). حيث تضخمت البيروقراطية بفعل ثلاثة عوامل:

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٧٣.

(٢) محمود عودة، علي ليلة: تاريخ مصر الاجتماعي، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م، ص ٢٨٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٨٥.

- ويتمثل العامل الأول في الدولة المركزية، والتي تجسدت بأوضح ما يكون في المرحلة الاشتراكية. حيث أصبحت الدولة تشرف بشكل مباشر على تسيير العمل في كل مجالات الحياة في المجتمع.

- بينما يتحدد العامل الثاني في التوسع في التعليم وفتح قنوات الحراك الاجتماعي على مصراعيها، الأمر الذي بعث في بناء المجتمع حالة من الفعالية والحيوية، تجسدت في معدلات النمو العالية التي تحققت خلال هذه الفترة، سواء على صعيد البناء التحتي أو صعيد المؤسسات الإنتاجية^(١).

- ويتصل الثالث في أنه بسبب النظرة التاريخية للوظيفة الحكومية، أصبح العمل بالبيروقراطية الحكومية هدفاً غالباً لكل من تدفقوا من خلال التعليم كقناة للحراك الاجتماعي. بالإضافة إلى الهجرة، بحيث نجد أنه مثلما تضخمت البيروقراطية، اتسعت مساحة تنشئة فئة كبيرة من الموظفين البيروقراطيين وفق ثقافة بيروقراطية خاصة بهذه المرحلة.

بيد أننا إذا تأملنا هذا التحول فسوف نجد أنه كان لصالح بعض القوى الاجتماعية ولغير صالح قوى اجتماعية أخرى. فقد استفادت الطبقة المتوسطة لكونها الطبقة التي ناضلت في الفترة السابقة على الثورة ضد الاستعمار وضد القصر، وأيضاً لأن صفوة يوليو تنتمي إليها، وقد نجحت حركة هذه الطبقة في (١٩٥٢م) بالإطاحة برأس النظام السياسي وتغييره وانتزاع الاستقلال من المستعمر. في مقابل ذلك فإننا نجد أن هذا التحول كان مضاداً لمصالح البرجوازية العليا بالتحديد. فقد تم الاستيلاء على بعض أراضيها وأمت مصانعها وشركاتها، ثم كانت هي الطبقة التي حرمت من المشاركة السياسية وفرضت على أملاكها الحراسات بعد أن تقاعست عن الإسهام أو الدفع برأسمالها في تنمية المجتمع. ويؤخذ على هذا التحول أن الموجهين لدفته، إضافة إلى تصفية البرجوازية العليا بدلاً من تأسيس الظروف لمشاركتها في التنمية الاجتماعية الاقتصادية، فإنهم تولوا القضاء على الجماعات الأيديولوجية التي لا تتسق توجهاتهم الأيديولوجية مع التوجهات الأيديولوجية للنظام السياسي. الأمر الذي حرم المجتمع من خلاف الأفكار وتفاعلها، وجعل التنشئة السياسية تتحقق بصورة أحادية ممالة في الغالب من أعلى. كما أنها لم تهئ الإطار الملائم لمشاركة جماهيرية فعالة في دفع عجلة التنمية والتطور، ضاربة عرض الحائط بالممارسة الديموقراطية الواعية. مستبدلة إياها بتنظيم حربي وحيد، هش ورخو، غير قادر على السيطرة على الواقع إضافة إلى عجزه

(١) محمود عودة، علي ليلة: تاريخ مصر الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٢٨٧.

عن تعبئة الجماهير. وقد تأكد عجزه حينما تسلقت عناصر انتهازية، فسيطرت عليه، وعاثت فساداً في كل اتجاه، حتى تأكل التحول والنظام الذي أسسه من الداخل، حيث كانت هزيمة (١٩٦٧م) هي نقطة نهاية هذا التحول. ونستطيع القول بأن هذا التحول لم يستطع خلال سيطرته على المجتمع ترسيخ منظومة القيم الاشتراكية كمنظومة تقود التحول، وذلك بسبب عدم التأكيد القوي على هذه القيم، إضافة إلى أن من سعوا إلى تطبيق الاشتراكية لم يكونوا اشتراكيين في حقيقة أمرهم. ذلك إلى جانب غياب مؤسسات التنشئة السياسية الفعالة خلال هذه المرحلة، باستثناء بعض التنظيمات التربوية أو السياسية الهشة التي لم تستطع تجذير هذه القيم، إضافة إلى ضعف مؤسسات التنشئة الاجتماعية ذاتها.

إلى جانب ذلك فقد شهدت هذه المرحلة بداية تبلور واتساع مساحة منظومة القيم الانتهازية، حيث استند هذا الاتساع إلى رافدين: ويتمثل الرافد الأول في الشعار الذي رفع خلال هذه المرحلة وهو التفرقة بين أهل الثقة وأهل الخبرة، حيث دفع هذا الشعار إلى سعي البعض لتقديم الولاءات، ولو كانت عن غير قناعة ليحظوا بمكانة أهل الثقة، بحيث أصبحت القيم الانتهازية هي القيم التي حكمت المشاركة والسلوك السياسي لشريحة غالبية. وقد ساعد على نمو منظومة القيم الانتهازية أن نسبة عالية ممن تحركوا إلى أعلى من خلال التعليم، اصطنعوا وسائل وسلوكيات أخرى غير المعايير الموضوعية في أدائهم لوظائفهم. فقبلوا التملق ممن هم أقل في مستوياتهم الوظيفية وقدموه لمن هم أعلى منهم، بحيث أصبح رضا الرئيس من المعايير الأساسية للترقي في الوظيفة الحكومية^(١). ومن الطبيعي أن يلجأ الموظف البيروقراطي سواء في التنظيمات السياسية أو الإدارية لطرق كل السبل ولو غير المشروعة وغير الموضوعية للحصول على هذا الرضاء، باعتباره جواز المرور للترقي والصعود الوظيفي والاجتماعي.

وقد بنى الرافد الثاني الذي وقع خلال هذه الفترة التوجهات الليبرالية حيث تولى الرئيس السادات الذي كانت ارتباطاته الاشتراكية واهنة. ومن ثم فقد اتجه بمجرد تولية دفة الحكم إعادة دفع التحول في المجتمع بقوة باتجاه التنمية وفقاً للأيديولوجيا الليبرالية - التي كانت بعض مؤشراتنا قد بدأت في قلب التحول الاشتراكي السابق بصدد القرار الوزاري رقم (١٠٠ لسنة ١٩٦٩م) والذي أتاح الفرصة لرأس المال الخاص، العربي والأجنبي،

Palmer, Monte liela, Ali & Yassin, Sayed: The Egyptian Bureaucracy: Syacuse University Press, (١) 1988, P. 32.

للاستثمار في المشروعات الصناعية المسموح بالاستثمار فيها لرأس المال الوطني. ولتأكيد ذلك أصدر النظام السياسي ترسانة قانونية لترسيخ هذا التحول الجديد كان أولها صدور القانون رقم (٦٥ لسنة ١٩٧١ م) وهو القانون الخاص باستثمار رأس المال العربي والأجنبي والمناطق الحرة. ثم القانون رقم (٤٣ لسنة ١٩٧٢ م) الذي رد الاعتبار للبرجوازية العليا، من خلال إجراءات مثل فك الحراسات، ودفع التعويضات لمن أُمّت ممتلكاتهم ومشروعاتهم. وإلغاء القيود الواردة في القانون الصادر في (نوفمبر ١٩٦٣ م) بحظر مباشرة الحقوق السياسية بالنسبة لبعض الفئات. ولاستكمال دفع عملية التطور في هذا الاتجاه تم حل مجلس الشعب - حينئذ - وأجريت انتخابات جديدة أفسحت المجال للعناصر الجديدة المنتمية للبرجوازية العليا بالأساس. ولتأكيد ذلك أعيد تنظيم الاتحاد الاشتراكي بحيث تشكلت المنابر داخل عباءته التي تحولت إلى أحزاب مربحة بعد ذلك. ثم بدأ النظام السياسي الليبرالي يسحب الامتيازات الكثيرة التي حصلت عليها الطبقة الوسطى في مرحلة التحول الاشتراكي. بل والاتجاه إلى تصفية وبيع شركات القطاع العام الخاسرة، ثم الاتجاه بعد ذلك إلى مزيد من تصفية وبيع القطاع العام إلى القطاع الخاص؛ الوطني والأجنبي، حتى أصبح الأخير هو المسيطر على اقتصاد المجتمع. وقد صاحب هذه الفترة انطلاق موجات الهجرة إلى مجتمعات الخليج، بخاصة من قبل أبناء الطبقة الوسطى، الذين وجدوا أن السياق الليبرالي غير مُواتٍ لوجود الطبقة الوسطى وطموحاتها.

وبسبب التفاعل بين النظام السياسي والطبقة المتوسطة في هذه المرحلة ظهرت مجموعة الثقافات الفرعية التي شكلت منظومات القيم التي وجهت التنشئة السياسية خلال هذه المرحلة. فمن ناحية نجد أن التيار الإسلامي الذي ضُيق عليه الخناق في الفترة الاشتراكية قد قام النظام الليبرالي بتدعيمه مادياً ومعنوياً، بحيث استطاع تقليص مساحة التيارات الأيديولوجية الأخرى كالناصرية والماركسية. بحيث أصبحت منظومة القيم الإسلامية والليبرالية هي التي شكلت مرجعية التنشئة السياسية خلال هذه المرحلة. وحينما حدث تناقض بين التيار الإسلامي في مواجهة النظام السياسي، فإن خريطة المرجعية التي وجهت عملية التنشئة السياسية خلال هذه المرحلة انقسمت إلى ست مرجعيات:

- مرجعية الإسلام السياسي، وهي المرجعية التي اعتمدتها عديد من جماعات الإسلام السياسي التي اعتمدت العنف كسلوك سياسي.
- إضافة إلى مرجعية الإسلام المعتدل والتي جسدتها توجهات جماعة الإخوان المسلمين،

ذلك إلى جانب المرجعية الليبرالية التي بدأت تتسع مساحتها خلال هذه الفترة، إضافة إلى بعض المرجعيات اليسارية الماركسية والناصرية.

- يضاف إلى ذلك ثقافة الاستهلاك التي اخترقت الفضاء الثقافي للمجتمع من ثلاثة مصادر: الحرمان التاريخي للطبقة الدنيا وبعض شرائح الطبقة الوسطى. إلى جانب عائدات عمل المهاجرين إلى مجتمعات الخليج والتي لم تنظم لها أوعية ادخارية توجهها نحو الاستثمار.

- يضاف إلى ذلك أرصدة الطبقة العليا خاصة « المحدثه » التي تدفق بعضها في قنوات الاستهلاك.

وبرغم أن هذه المرجعيات الثقافية للتنشئة السياسية كانت قائمة في المجتمع، إلا أن التنشئة السياسية وفق هذه المنظومات لم تتخذ الطابع المنتظم، بل تبنى الطابع التلقائي والعشوائي الذي بلغ حدود فوضى التنشئة السياسية في غالب الأحيان.

وقد بدأ التحول الثالث مع اغتيال الرئيس السادات المسئول عن التحول الليبرالي في عام (١٩٨٠ م). في هذه الفترة تزايد المد الليبرالي على الصعيد العالمي، حتى انطلاقة إلى آفاق رحبة مع انهيار الاتحاد السوفيتي السابق، وتربع الولايات المتحدة الأمريكية على قمة نظام عالمي جديد، وحتى انهيار برج التجارة العالمي في (٢٠٠١ م). وإذا كانت العولمة قد بدأت قبل ذلك بكثير، غير أنها ابتداء من العقد الأخير للألفية الثانية والعقد الأول من الألفية الثالثة. اتسعت فعاليتها بسبب تأسيس فضاءات عالمية مفتوحة تدفقت عبرها السلع والأفكار وسقطت الحدود أو المعوقات، بحيث تميز هذا التحول بأربع خصائص:

- أول هذه الخصائص اتساع مساحة القطاع الخاص، وتضافراً مع ذلك اتسعت فاعلية دور رجال الأعمال، وسيطر أبناء البرجوازية العليا على مقاليد الأمور.

- بينما تشير الخاصية الثانية إلى فاعلية المؤسسات الدولية، سواء كانت مؤسسات ذات طبيعة سياسية كمنظمات حقوق الإنسان، أو مؤسسات اقتصادية كمؤسسات التمويل الدولية أو المؤسسات الثقافية كمنظمة اليونسكو. ونظراً لأن القوى الكبرى في العالم تسيطر على هذه المؤسسات، فإن ذلك يوضح حجم الاختراق والسيطرة التي أصبحت للقوى الكبرى على مجتمعات الجنوب.

- وتتصل الخاصية الثالثة بالانسحاب التدريجي للدولة من مجال الإنتاج، وكذلك من مجال الخدمات، والإبقاء على دورها في الحدود الدنيا كما يتصور ذلك المذهب النفعي.

- وترتبط بذلك الخاصية الرابعة التي تتمثل في نمو تنظيمات المجتمع المدني، وبخاصة المنظمات الأهلية، التي قد يتسع دورها بحيث أصبحت تؤدي بعض المهام التي كانت من اختصاص الدولة^(١).

فإذا نحن تأملنا هذا التحول الأخير، فسوف نجد أن القوى العالمية تباركه؛ لأنه سوف يعني خضوع الدولة بما يُؤمن مصالحها. كما سوف تسعد به الدولة؛ لأنه سوف ينقل الأعباء المفروضة عليها إلى القطاع الخاص وتنظيمات المجتمع المدني. ومن الطبيعي أن يساعد على تدفق الأرباح إلى خزائن القطاع الخاص بدون رقابة جادة من قبل الدولة، كما سوف تطلق يده في السيطرة على الأسواق. وفي مقابل ذلك سوف تكون الطبقة المتوسطة والشرائح الطبقة الدنيا هي القوى التي قُدِّرَ عليها أن تتحمل معاناة هذا التحول، الذي يتم التفاعل في إطاره وفق آليات وقوانين السوق؛ لكونها لا تمتلك أية وسائل تستطيع بواسطتها تأمين مصالحها.

ونحن إذا تأملنا حصاد التحولات التي وقعت في النصف الثاني من القرن العشرين في محاولة لاستكشاف تأثيرها على عملية التنشئة السياسية، فسوف نجد أن هذه التحولات أنتجت منظومات قيمية عديدة شكلت مرجعيات متنوعة - سلبية أو إيجابية - لعملية التنشئة السياسية.

ولتوضيح ذلك فإننا نؤكد منذ البداية على محورية منظومات القيم بالنسبة للتحول الاجتماعي، سواء كانت هذه المنظومات القيمية متضمنة في التراث الذي تدفق للمجتمع من ماضيه في الثقافة الناتجة عن تفاعله المعاصر، أو كانت متضمنة في الأيديولوجيا التي تبناها النظام السياسي لتقود عملية تحديث المجتمع برغم كونها صادرة عن الخارج. وإذا كان من الطبيعي أن تشكل هذه المنظومات القيمية مرجعية تُقدِّم تصورات لنموذج المجتمع الجديد أو الذي ينبغي أن يكون، بحيث يحتوي هذا التصور على معاني جديدة ينبغي أن يستوعبها البشر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية، وتلعب دورها في توجيه سلوكياتهم، وتحل محل التصورات القديمة التي لديهم. فإنه حتى تتمكن هذه المنظومة القيمية من تحقيق ذلك، فإنها ينبغي أن تكون متماسكة إضافة إلى ضرورة امتلاك المجتمع لآليات التنشئة الاجتماعية والسياسية التي تتولى تنشئة البشر وفق معاني المنظومات القيمية الجديدة. بحيث يصبح البشر الذين استوعبوا هذه المعاني قادرين على تحمل أعباء التحول وتحقيق أهدافه^(٢). وتؤدي القيم دورها المحوري في تأكيد تماسك المجتمع ودفعه على طريق التحديث من خلال ثلاث حالات:

(١) محمود عودة، علي ليلة: مرجع سابق، ص ٢٨٩.

(٢) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٧١.

- في الحالة الأولى، وهي الحالة المثالية يقدم التحول منظومته القيمية القوية، ثم يعمل على إعادة تنشئة البشر وفقاً لها من خلال آلياته العديدة. بحيث يستوعب البشر هذه القيم، ومن ثمَّ يصبحوا هم القوة الدافعة للتحول والحارس لمنجزاته.

- وفي الحالة الثانية يأتي التحول بمنظومته القيمية، غير أنه لا يمتلك الآليات الفعالة لتنشئة البشر وفق معاني هذه المنظومة. ومن ثمَّ تقع أحداث التحول ومنجزاته، غير أن البشر ليست لديهم المعاني أو القيم التي تربطهم بهذه الإنجازات. ومن ثمَّ يظل التحول ومنجزاته قائماً كموضوعات تشغل حيزاً في مساحة المكان، غير أن معانيها لم تتسلل إلى ذوات البشر لتشكل وعيهم، الذي يدافعون استناداً إليه ضد أي تهديد لهذه المنجزات.

- وفي الحالة الثالثة تقع أحداث التحول مصحوبة بمنظومته القيمية لتتعايش مع المنظومة الثقافية والقيم القائمة في المجتمع، يضاف إلى ذلك أية منظومات قيمية أخرى، في هذه الحالة قد توجد منظومة القيم التقليدية أو التراثية إلى جانب منظومة القيم الحديثة.

فإذا لم تتمكن إحدى هذه المنظومات من السيطرة على المنظومات الأخرى، وتعايشت في ذات الوقت وذات الساحة مع بعضها البعض، فإن ذلك قد يؤدي إلى تأسيس حالة شبيهة بحالة « الأنومي ». حيث يضيق البشر بتعدد المنظومات القيمية وتناقض معانيها، الأمر الذي يُضعف تأثيرها في مجمله، مثل هذه الحالة تدفع إلى بروز الأيديولوجيات أو المنظومات القيمية الفردية والانتهازية الخاصة التي تشكل المعاني الموجهة للسلوك المحقق للمصالح الفردية، ذلك أن تناقض المنظومات القيمية يؤدي غالباً إلى عدم الالتزام بها جميعاً.

وتعد الفجوة بين الأيديولوجيات السياسية - التي سادت هذه الفترة - وبين ثقافة المجتمع وتراثه من الظواهر التي نتجت عن تحولات النصف الثاني من القرن العشرين. وإذا كانت الحالة المثالية أن تنبثق الأيديولوجيا من ثقافة المجتمع وتراثه، باعتبار أن الأيديولوجيا هي منظومة القيم الأكثر عقلانية، وتقنياً لثقافة المجتمع التلقائية. فإننا نجد أن هذه الفترة شهدت ظاهرة الإزاحة الأيديولوجية، حيث تزيح الأيديولوجيا الاشتراكية الأيديولوجيا القومية، ثم تأتي الأيديولوجيا الليبرالية لتقوم بإقصاء الأيديولوجيا الاشتراكية، كل ذلك يحدث منفصلاً عن ثقافة المجتمع، لذلك نجد أن هذه الأيديولوجيات المتتابعة لم تعمل على تطوير ثقافة المجتمع أو تطوير نوعية الحياة فيه. بل إننا نجد أن غالبية هذه الأيديولوجيات سعت على التعامل البراجماتي مع الثقافة العامة، كالادعاء بأن الإسلام أصبح اشتراكياً، أو ليبرالياً، أو يتعاقب على ساحته العلم والإيمان؛ ولذلك بقيت الثقافة العامة قائمة من غير مصادر

أيديولوجية تضخ الحيوية في بنائها ومن ثم بدأت تضعف، وفي أحيان كثيرة أضحي وجودها شكلياً^(١).

وتتمثل الظاهرة الثانية التي طرأت على منظومات القيم أو الثقافة التي تشكل مرجعية التنشئة السياسية، في اتجاه منظومات القيم إلى التراجع عن ما هو إيجابي إلى ما هو سلبي، وعن ما هو شامل إلى ما هو جزئي وضيق، وعن ما هو مثالي إلى ما هو عملي براجماتي. تأكيداً لذلك أن ليبرالية الثلاثينيات والأربعينيات ذات الطابع الإنتاجي تحولت إلى ليبرالية استهلاكية في نهاية النصف الثاني من القرن العشرين. واشتراكية أو ماركسية الستينيات استبدلت عند البعض بالحديث عن العلمانية في نهاية ذات الفترة. والإسلام الوسطي المعتدل الذي عمل على إحيائه الشيخ حسن البنا من خلال حركة الإخوان المسلمين التي لعبت دوراً على مختلف الساحات الاجتماعية. تحول تحت الضغط وفرض العنت، إلى إسلام سياسي تطرفت وعنف به جماعات أضرت باعتدالية الإسلام ووسطيته وسماحته، وساهمت في تشويه صورته. وقيم الثقافة العربية التي تتحدث عن مجتمع عربي وقومي واحد، دُفِعَ بها إلى خلفية المسرح لتحل محلها ثقافات قُطرية ضيقة الأفق^(٢). وذلك يرجع بطبيعة الحال إلى أن منظومات القيم لم تتمكن من إعادة إنتاج ذاتها، إما بسبب تشتت أو تشرذم التحولات الاجتماعية الاقتصادية، أو بسبب الضعف والوهن الذي أصاب مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية أو لأن البشر أعضاء المجتمع لم يستوعبوا هذه المنظومات القيمية.

بالإضافة إلى ذلك سبحت في الفضاء الثقافي للمجتمع منظومة القيم السلبية التي نتجت بالأساس عن ضعف منظومات القيم السوية، وافتقاد امتلاك المجتمع لمعايير وقيم مشتركة متفق عليها. فقد وُجِدَت منظومات القيم الفردية التي حلت محل الثقافة العامة التي تآكلت، ونعني بالقيم الفردية تلك التي لا تحتكم إلى أية معايير أو مرجعيات اجتماعية وجماعية. بل تصبح المصلحة الشخصية هي المعيار المقبول والمعترف به، بحيث تصبح هذه الأخيرة المدخل إلى توليد ثقافة الفساد. وبغياب الثقافة العامة المستندة إلى قاعدتها الدينية، والتي تمجد قيم الإنتاج والتقشف، سيطرت ثقافة الاستهلاك والترف والاسترخاء. ذلك يرجع إلى أنه في الفترات التي يعجز فيها البشر عن تحقيق طموحاتهم ونجاحاتهم، فإنهم يتحولون إلى كائنات استهلاكية تستهلك لمجرد إثبات البقاء. بالإضافة إلى ذلك فقد برزت ثقافة الجنس والمخدرات وإشباع الغرائز؛ لأن القيم والمعاني التي تؤكد أو ترسخ الجوانب الروحية

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٧٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٥.

للشخصية أو استقلت، ولم تعد قادرة على كبح جموح الغرائز أو تقييدها، ومن ثم فقد انطلقت تعربد في كل اتجاه، بحيث أصبح ذلك شاهداً على سقوط الطهارة عن الثقافة العامة للمجتمع.

بالإضافة إلى ذلك برزت القيم أو السلوكيات الانتهازية، التي تتحين الفرص للارتقاء أو الحراك الشخصي، من خلال اقتناص الفرص بعيداً عن الاحتكام إلى أية معايير مثالية. وإذا كانت بدايات الثقافة الانتهازية قد وجدت بداياتها الأولى في التفرقة بين أهل الثقة وأهل الخبرة أو في حالة الأنومي الثقافية التي ميزت الفضاء الثقافي للمجتمع عبر عقود عديدة. فإن مساحتها قد اتسعت بسبب التحول القيمي الذي أصاب شرائح واسعة من أبناء الطبقة الوسطى الذين تحركوا إلى أعلى مستويات المناصب البيروقراطية في المرحلة الاشتراكية. وبسبب اعتيادهم الحراك، فقد ورثوا - ارتباطاً بذلك - حراك القيم ومرونة المنظومات الثقافية والأيدولوجية، ومن ثم التحقوا بكافة الأيدولوجيات المتتابعة، وكذلك بكافة تنظيمات الأنظمة السياسية المتعاقبة لذلك. وحينما أدركوا أن السفن الاشتراكية تواجه الغرق، تخلوا عن شعاراتهم الأيدولوجية وقفزوا كالقنار المذعورة التي هربت رعباً لتعلق بالأسوار الليبرالية. ذلك يرجع إلى أنه لم تحدث لهم نشأة سياسية فعالة خلال المرحلة الاشتراكية، ومن ثم لم تؤسس بداخلهم منظومات القيم أو السلوكيات السياسية المقنعة بالنسبة لهم، والتي على أساسها يتحدد موقفهم من مسائل الواقع الاجتماعي المحيط بهم.

بالإضافة إلى ذلك فقد ظهرت في نهاية فترة التحول، بخاصة في العقد الأول من الألفية الثالثة ثقافة الرفض والتمرد، ومنظومات القيم المتضمنة فيها والسلوكيات المرتبطة بها. وبرغم أن هذه الثقافة ما زالت محدودة، لكونها ما زالت محصورة بجماعة محدودة من المثقفين، فإنها تعبر عن ظاهرة إيجابية نتجت عن هذه التحولات وتتجلى إيجابيتها لكونها تبحث عن بصيص أمل نقي وديموقراطي وطاهر. ويمكن إسناد تبلور هذه الثقافة إلى مصادر وظروف عديدة، أول هذه الظروف طبيعة الممارسات التعسفية التي يمارسها النظام السياسي، ذلك برغم إدراك قطاعات عريضة في المجتمع لضعفه وعجزه. ويتمثل المصدر الثاني في الظروف الاقتصادية والسياسية المتردية، حيث غياب فرص الحصول على العمل والدخل أو الخدمات الملائمة، إضافة إلى غياب العدالة الاجتماعية عند توزيع مختلف الفرص، الأمر الذي أدى إلى حالة من الاستقطاب الاجتماعي الذي يعتبر ظهور الجماعات الراضية أو المتمردة مؤشراً على وقوعها. إضافة إلى رفض النظام السياسي للمشاركة السياسية الجادة. ذلك إلى جانب الدور الذي لعبته تنظيمات المجتمع المدني سواء في

التنشئة السياسية والتدريب على الممارسة السياسية، أو في حراسة المشاركة المحدودة حتى تكون قدر الإمكان جادة. إضافة إلى استنفار تنظيمات المجتمع المدني الضغوط العالمية، التي تعمل باتجاه تقييد فاعلية العصا الأمنية الغليظة للنظام السياسي. غير أن هذه الثقافة ما زالت محاصرة، إما بسبب العصا الأمنية الغليظة للنظام السياسي، وهو الأمر الذي يحرم الجماعات الرافضة أو المتمردة من الاتساع أو الامتداد. أو لأن هذه الجماعات باعتبارها جماعات مثقفين لم تعثر بعد على الأسلوب الأمثل لاستنفار الجماهير ودفعها باتجاه المشاركة بسبب انشغال الأخيرة وتكيفها مع صعوبات الحياة اليومية، حتى تستطيع توفير ما يشبع حاجاتها الأساسية لتأمين البقاء على قيد الحياة.

بالإضافة إلى ذلك تتحقق التنشئة السياسية على مرجعية ثقافة التكيف والتحاييل، حيث يتم تنشئة الجماهير على هذه الثقافة بآليات كثيرة، وتتمثل الآلية الأولى في حفاظ الدولة على استمرار حالة الفوضى في المجتمع والمحافظة عليها بواسطة الآلية الأمنية، حتى لا تتحول إلى حالة من التمرد العام. في هذا الإطار يفرض على البشر التكيف مع ندرة الفرص أو الخدمات وعدم العدالة في توزيعها، ومن ثمَّ يتحولون من الاهتمام بالقضايا العامة والكلية التي تهتم الوطن إلى قضايا تفصيلية أو جزئية تهتم الحياة اليومية للمواطن الفرد، ومن ثمَّ الانصراف عن الاهتمام بقضايا المجال العام إلى الاهتمام بقضايا المجال الخاص.

يضاف إلى ذلك تعمد المسؤولين في الدولة عن قصد أو بدون قصد إطلاق وعود كلامية بحل كل المشكلات ونشر حالة من الأحلام الوردية التي تتناقض مع عذابات الواقع. وحتى تمنع الجماهير من التحرك الرافض في مساحة الفجوة بين القول والفعل، فإن العصا الأمنية الغليظة تلعب دورها في حصار حياتهم في ظل نوع من الحرمان المطلق دون امتلاك القدرة على التحرك أو الرفض. إلى جانب ذلك تعمل الدولة على إدارة المجتمع بأسلوب اصطناع الأزمات المحدودة، حيث يعيش المواطن طول يومه يحاول أن يقدم حلولاً فردية لهذه الأزمات. أزمة عدم وجود مياه الشرب، وأزمة الرغبة، وأزمة غرق العبّارات، وأزمة الكهرباء وأزمة عدم بيع محصول القطن، أزمة المرور، إضافة إلى الأزمات الدائمة كأزمة البطالة، والإسكان، وتردي مستويات المعيشة بسبب غياب الدخل الملائم. بحيث تستهلك هذه الأزمات الاهتمامات والسلوكيات اليومية للمواطن، وتنشئه على الاهتمام بالقضايا أو المشكلات اليومية والجزئية المحدودة، ومن ثمَّ لا يتبقى لديه الوقت أو الطاقة لمتابعة قضايا أو مسائل تتصل بالشأن أو المجال العام.

فإذا حاولنا رصد تأثير التحولات الاجتماعية الاقتصادية التي مرت بها مجتمعاتنا على التنشئة السياسية، فسوف تبرز أمامنا مجموعة من الظواهر الأساسية:

وتتمثل الظاهرة الأولى في أننا إذا نظرنا إلى هذه التحولات من منظور شامل في بعدها التاريخي، فسوف نجد أن هذه التحولات تضمنت منظومات قيم عديدة. تعددت أحياناً وتناقضت في أحيان أخرى، بحيث أدت هذه الحالة إلى إضعاف فاعلية الثقافة عموماً، وهو الأمر الذي أسلم إلى حالة من الفراغ الثقافي، الذي ساعد في مرحلة تالية على ملئه بقيم فردية وانتهازية، الأمر الذي ساعد على تبلور ثقافة انتهازية، أصبحت طافية وطاقية في فضاء المجتمع. كما ساعد في مرحلة أخرى على تيسير الظروف لاختراق فضائنا الثقافي بمنظومات قيم غريبة على مجتمعاتنا. بحيث بشرت هذه الظروف جميعاً بحالة ساعدت على طرُق الأفراد المواطنين أبواب سلوكيات سياسية غير مواتية لاحتياجات وتطلبات المجتمع.

وتشير الظاهرة الثانية إلى أننا إذا نظرنا إلى الساحة الثقافية عبر نصف قرن من التحولات، مع اختزال البعد التاريخي أو الزمني - باعتبار أن العمليات الثقافية، سواء باتجاه الحيوية أو الانهيار، تستغرق زمناً طويلاً - فإننا سوف نجد أن الفضاء الثقافي للمجتمع امتلأ بمنظومات ثقافية عديدة. أضعفت من ناحية بعضها البعض - على نحو ما أشرت - فأُسست فراغاً ثقافياً في المجتمع، غير أنها من ناحية أخرى كانت نتيجة لتحولات اجتماعية مترددة ومتأرجحة أو لعبت دوراً في تأسيسها. إضافة إلى تأرجح أو تردد مؤسسات التنشئة السياسية بين القيم التي كانت مسيطرة على فضاء التحولات من ناحية، وبين المنظومات القيمية التي من المفترض أن تحقق التنشئة السياسية وفقاً لها لتجسد المضامين المستهدفة لهذه التحولات، الأمر الذي أدى في النهاية إلى تمزيق النسيج الثقافي للمجتمع، بحيث أصبحت قدرته ضعيفة على قيادة تنشئة سياسية فعالة لمواطنيه، أو متابعة تبنيهم لقيم سياسية معينة أو ممارستهم لسلوكيات سياسية محددة. وقد ساعد على ذلك أن الأنظمة السياسية المتتابة ارتكبت خطيئة العجز عن متابعة عملية التنشئة السياسية، فلا هي أسست عن قصد تنظيمات أو مؤسسات تتولى تربية النشء، وتنشئتهم سياسياً وفق أيديولوجيات التحولات - بغض النظر عن تباينها أو تناقضها - ولا هي حافظت على مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية التي طورها المجتمع في مسيرته التطورية. والنتيجة أن المجتمع عاصر حالة أو وضعاً غابت فيه التنشئة القصدية التي عجزت الأنظمة السياسية المتتابة عن تأسيسها ورعايتها والتي يمكن أن تقوم بها مؤسسات رسمية. كما ضعفت فاعلية المؤسسات التقليدية للتنشئة الاجتماعية

والسياسية. وهي الحالة التي فرضت تنشئة سياسية ضعيفة. جعلت المواطنين الصغار نهجاً لأية قيم ومضامين سياسية منحرفة يمكن لهم أن يستوعبوها وتوجه سلوكياتهم.

من الظواهر التي برزت على ساحة التحولات الاجتماعية الاقتصادية: تناقض مضامين التنشئة السياسية والاجتماعية بالنسبة لمختلف الفئات الاجتماعية، في مختلف مراحل تحول الأيديولوجية. تأكيداً لذلك: أن التنشئة السياسية في المرحلة الاشتراكية قد عانت من عدة تناقضات أو تطرفات، مثال على ذلك: أن بعض الفئات التي استفادت من المرحلة الاشتراكية بدأت تنشئ أبنائها - مع كل السبلات التي أشرت إليها - حسب القيم الاشتراكية باعتبارها قيم المرحلة التي منحتهم امتيازات كثيرة، بحيث أدت هذه التنشئة بهؤلاء الأبناء لأن يكونوا أكثر ارتباطاً بالوطن في هذه المرحلة وأقوى انتماءً له. في مقابل ذلك فإننا نجد بعض الفئات أو الشرائح الاجتماعية التي أضررت في المرحلة الاشتراكية، نتيجة لسحب بعض امتيازاتها، تتجه إلى تنشئة أبنائها وفق مضامين غير اشتراكية أو مضامين لا تعكس طبيعة هذه المرحلة، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف انتمائها الاجتماعي لمجتمع ودولة هذه المرحلة. وبين هذه الفئات المتباينة وجدت شرائح اجتماعية عملت على تنشئة أبنائها وفق قيم فردية نفعية، أدت بهم إلى القناعة بمضامين الثقافة والسلوكيات الانتهازية. وهي الثقافة السياسية التي وإن بدأت في المرحلة الاشتراكية إلا أنها ازدهرت في المرحلة الليبرالية بعد ذلك. وقد مارست ذات الفئات أدواراً معكوسة لإنجاز التنشئة السياسية في المرحلة الليبرالية، حيث تبدلت مواقف الشرائح والفئات الاجتماعية من التجربة الليبرالية، ومن ثم تبدلت ممارساتها في عملية التنشئة السياسية لأبنائها، بحيث وقعت نتائج وآثار لهذه الممارسة.

وتعد ظاهرة التنشئة السياسية الوطنية في الخارج من ملامح المرحلة الليبرالية التي بدأت مع بداية السبعينيات. وقد بدأ هذا النمط من التنشئة مع هجرة أعداد كبيرة من المصريين إلى مجتمعات الخليج، بلغت في بعض السنوات حوالي أربعة ملايين نسمة تتبدل بمعدل كل خمس سنوات، وهو ما يعني أن نسبة كبيرة من المواطنين الذين سافروا بعائلاتهم أو الذين بقيت عائلاتهم هنا في الوطن؛ حيث نشأ أولادهم وهم يدركون أن حاجاتهم الأساسية تشبع من موارد وسخاء وطن غريب، بحيث كان ذلك مدخلاً لاستيعاب ثقافته ومفرداته التي تسربت إلى ذواتهم. الأمر الذي توازى معه نشأة نمط من العواطف السلبية التي تزايدت مساحتها في وعيهم الثانوي، بأن المجتمع الخليجي هو مصدر الإشباع، بينما وطنهم لم يكن كذلك، الأمر الذي قوى من ارتباطهم بالمجتمع الخليجي، وأضعف في نفس الوقت ارتباطهم بمجتمعهم وانتماءهم له. وهي الحالة التي أدت أيضاً إلى التعامل مع الوطن ليس

وفق منطق عاطفي يستنفر في الإنسان مشاعر مثالية تؤكد على الارتباط بالوطن، ولكن وفق منطق عقلاني رشيد يؤكد على قيم المصلحة والمنفعة الأنانية في التعامل مع الوطن أو في العلاقة المتبادلة معه.



الفصل الخامس

التنشئة السياسية على خلفية السياق الريفي - الحضري

يمكن اعتبار التفاعلات التي وقعت على الساحة الريفية - الحضرية أحد المتغيرات المؤثرة على التنشئة الاجتماعية والسياسية على السواء. وترجع فاعلية هذا المتغير إلى أن الانتقال من السياق الريفي إلى السياق الحضري، يعني الانتقال من الثقافة الريفية التقليدية إلى الثقافة الحضرية، والتي ربما كانت حديثة أو عشوائية متخلفة، كما يعني هذا الانتقال أو الحراك الإفلات من سطوة التكوينات الجماعية التقليدية، إلى حياة تمجد الفردية المستندة إلى القيم النفعية. وهو ما يعني أن التنشئة الاجتماعية والسياسية تصطبغ عادة بالأطر التي تحققت فيها.

في هذا الإطار فإننا نجد أن لدينا ثلاثة أطر أو سياقات اجتماعية، كان للتنشئة السياسية في كل منها طبيعة خاصة:

فلدينا السياق الريفي التي تنظم الثقافة التقليدية التفاعل الحادث فيه بما في ذلك التنشئة السياسية للبشر.

كما أن لدينا السياق الحضري الذي من المفروض أن ينظم التفاعل فيه وفق معايير الثقافة الحديثة.

ثم السياق الانتقالي، وهو بالأساس سياق تصوري قد يكون في القرية التي غزتها ثقافة التحديث، أو في المدينة التي هاجرت إليها الثقافة التقليدية.

ومن الطبيعي أن تسود هذا السياقات تناقضات كثيرة تنعكس على فوضى التنشئة السياسية في إطارها. وفيما يتعلق بالتنشئة السياسية في السياق الريفي، فإننا إذا تأملنا الواقع العربي والمصري نجد أن السياق الأول والقاعدي هو السياق الريفي، الذي له نوعية حياته وثقافته ونمط التنشئة السياسية وآلياتها في إطاره، حيث نجد أن هذا النمط قد تغير بفعل عملية التحديث التي تضافرت مع هجرة أو حراك اجتماعي من الريف إلى الحضر بحثاً عن فرص الحياة الأفضل. ارتباطاً بذلك ترجع عملية الهجرة من الريف إلى المدينة إلى عاملين أساسيين، ويتمثل العامل الأول في عدم التوازن بين قدرة الاقتصاد الريفي المحدود وبين سكانه المتزايدين، وهي قضية أشار إليها عالم الاجتماع إميل دوركايم في معالجته للتحول

من المجتمع التقليدي، الذي سماه بمجتمع « التضامن الآلي »، إلى المجتمع الحضري الحديث، الذي سماه بمجتمع « التضامن العضوي ». فقد ظلت الأرض الزراعية ثابتة تقريباً. تأكيداً لذلك: أننا إذا تأملنا واقع المجتمع الريفي فسوف نجد أن هذا التناقض اتضح بأوضح ما يكون في فترة القرن التاسع عشر والقرن العشرين. فبينما بلغت المساحة الزراعية عام (١٨٩٤ م) نحو (٤,٧) مليون فدان، ثم ارتفعت إلى نحو (٥,٦٦) مليون فدان عام (١٩١٤ م)، ثم ارتفعت عام (١٩٣٠ م) لتصبح (٥,٩٢) مليون فدان ثم ارتفعت لتصبح (٥,٩٩) مليون فدان عام (١٩٥٢ م)، فإننا نجد في ذات الوقت ازدياد عدد سكان الريف عن نفس السنوات على التوالي من (٧,٥٨) مليون نسمة إلى (١٠,٠٣) مليون نسمة إلى (١٠,٣٧) مليون نسمة إلى (١٢,٦) مليون نسمة^(١). وهو ما يعني أنه في مقابل الثبات النسبي لمساحة الأرض الزراعية تزايد عدد السكان إلى الضعف تقريباً. وهو ما يشير إلى أن هذا الفائض السكاني من الطبيعي أن يطرق قنوات الهجرة إلى الحضر، بحثاً عن مختلف فرص الحياة. بحيث نجد أن سكان الحضر تزايدوا خلال هذه الفترة بسبب الهجرة إلى جانب الزيادة الطبيعية، حيث قدر عدد المهاجرين من الريف إلى الحضر خلال الفترة (١٩٤٧ - ١٩٨٠ م) بنحو (١٠,٧٪) من سكان المجتمع المصري^(٢). وحينما ذهبوا إلى الحضر تخلوا عن عائلاتهم الممتدة التي كانت لهم في الريف وشكلوا عائلات نووية جديدة أو عاشوا في نطاق حدودها. ذلك بالإضافة إلى أن هذه الشرائح بدأت تتخلى تدريجياً عن ثقافتها التقليدية، وسعت إلى اكتساب قيم الثقافة الحضرية، التي هي بالأساس ضعيفة بسبب تأثير التحولات الاجتماعية الاقتصادية كما أشرنا. وفي بعض الأحيان عاشت الأسر المهاجرة على أطراف المدن أو في العشوائيات، بلا منظومات قيمية سوية، إن لم تكن هذه المنظومات مطعمة بعناصر ثقافية منحرفة^(٣). هذه السياقات العشوائية في الغالب بعيدة عن السيطرة الكاملة للدولة، ومن ثمَّ نجدها تشكل ساحات عدم الاستقرار السياسي. ومن الطبيعي أن تصاب التنشئة الاجتماعية والسياسية في هذه السياقات العشوائية بتشوهات عديدة تفرض على سكانها ممارسات وسلوكيات سياسية مشوهة كتشوه التنشئة.

وقد تضافرت عملية التحديث أيضًا مع الحراك التعليمي، الأمر الذي أدى إلى اندفاع موجات أخرى من سكان الريف إلى الحضر، حيث ساعدت ثورة الطموحات والآمال التي

(١) علي ليلة: المجتمع الريفي، تحليل للتحولات البنائية والاجتماعية، المكتبة المصرية للتوزيع والنشر، يناير ١٩٩٤م، ص ١٣٤.

(٢) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٦٤.

أطلقتها شعارات التحديث عبر مراحل التحول المتتابة. إضافة إلى فتح قنوات التعليم ومجالاته على مصراعيه أمام أبناء الريف إلى تدفقهم عبر هذه القنوات ليتعلموا ثم ليشغلوا وظائف في البيروقراطية الحكومية، بخاصة في المرحلة الاشتراكية. غير أنهم أثناء صعودهم الاجتماعي تخلوا في الغالب عن قيم الثقافة التقليدية وضعفت ارتباطاتهم بالسياق الريفي وثقافته. وفي ذات الوقت لم يحققوا اكتساباً قوياً لقيم الثقافة الحضرية، ومن ثم عاشوا في بعض الفترات حالة من الفراغ الثقافي؛ لأن القيم لا تسقط فجأة ولا تكتسب فجأة كذلك. وهو الفراغ الذي امتلأ بقيم وأيديولوجيات فردية تبرر الصعود الاجتماعي وتزوده بمنظومته القيمة التبريرية، وتدريباً تولدت لديهم فلسفة الغايات التي تبرر الوسائل^(١). وهو ما يعني مزيداً من إضعاف الثقافة التقليدية، أو لتصبح ثقافة تقليدية مشوهة يعيش وفق معاييرها المهاجر في عشوائيات المدينة.

ارتباطاً بفاعلية العوامل السابقة أخذت الثقافة التقليدية تواجه حالة من الوهن أو الضعف، خاصة أن سياسات الدولة اتجهت بالأساس نحو تحديث الريف من خلال السعي إلى نشر أو نقل الثقافة الحضرية إليه. حيث تحقق لها ذلك من خلال نشر المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة في القرى، بحيث ساعد ذلك على ارتفاع عدد الملتحقين بها، إضافة إلى التحديث من خلال فرض اتساع شبكة المواصلات والاتصال الحديثة، بحيث لعبت كل هذه العوامل دوراً في هز رواسخ الثقافة التقليدية من ناحية، وتفتيت الأبنية الجماعية ذات الطبيعة القَرابية في الريف من ناحية ثانية.

فإذا تأملنا الواقع الريفي الحضري فسوف نجد أن لكل سياق تأثيره على عملية التنشئة السياسية ارتباطاً بنوعية الحياة وطبيعة الثقافة التي تسوده. وإذا كان السياق الريفي هو السياق الأول في هذه المعادلة، فإننا سوف ندرك وجود متغيرين هما المسئولان عن تنظيم الحياة والتفاعل على ساحته. ويتمثل المتغير الأول في أن الحياة الريفية والثقافة المنظمة للتفاعل في إطارها تؤكد على ضرورة مراعاة الاتفاق القيمي والمعياري للمجتمع. وذلك يرجع إلى أن البناء المعياري هو الذي يضبط سلوك الإنسان من الخارج حسبما تذهب وجهة النظر الهوبزية. في هذا السياق تؤدي المعايير دورها كأحد الآليات المنظمة للتفاعل الاجتماعي في السياق الذي ينجز في إطاره الإنسان سلوكه. غير أننا نجد أن إميل دوركايم يطور هذا الموقف الهوبزي، حينما يؤكد أن لدى الإنسان التزاماً أخلاقياً ذاتياً بهذه المعايير الأخلاقية. ذلك أن المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية يعيد تأسيس الإنسان

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٦٧.

كشخصية مدربة أخلاقياً، بأن يقوم بتدريبه على المعايير الأخلاقية التي تنظم سلوكه في مختلف مجالات الواقع الاجتماعي. بحيث تصبح هذه العناصر المعيارية مستوعبة في داخل الفرد وذاته. ومن ثمَّ يصبح بمعنى ما متوحداً مع هذه المعايير، التي تشكل في النهاية ضميره الداخلي^(١). وهو ما يعني أن الفرد في السياق الأولي مراقب في سلوكه الاجتماعي والسياسي بآليتين، فهو مراقب بالقواعد والقيم والقوانين التي تعرّف عليها ونشئ وفقاً لها حسبما يذهب الموقف النفعي، ثم هو مراقب أيضاً بضميره الداخلي الذي تشكل من خلال التنشئة الاجتماعية والسياسية المتنوعة والمتابعة حسبما يذهب الموقف الدوركي. ويتشكل المتغير الثاني من الجماعة القراية التي تعد الوسيلة الثانية المنظمة للتفاعل داخل الحياة الريفية. في هذا الإطار يؤكد إميل دوركيم أن للبطن أو العائلة سلطة هائلة على الأفراد من أعضائها، في مواجهة السلطة المركزية التي يكون وجودها ضعيفاً في هذا السياق^(٢). وذلك يرجع لأن السياق الريفي يتشكل من جماعات صغيرة هي الجماعات القراية التي تكون عادة قوية بالنسبة للفرد. خاصة إذا تضافرت قوتها مع قوة الثقافة التقليدية التي يدعمها الدين، الأمر الذي يمكن الجماعة القراية من التدخل عادة في تفاصيل الحياة والخصوصيات الفردية وتنظيمها بما يلائم تحقيق مصالح الجماعة^(٣).

وإذا كانت التكوينات القراية الكبيرة كالقبيلة والبدنة هي التكوينات القاعدية، فإن التكوين القراي السائد في السياق الريفي حاضراً هو العائلة الممتدة. التي بدأت هي الأخرى تواجه التحلل باتجاه العائلة «النوية»، وإن كانت فعاليتها في الريف، خاصة فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية والسياسية ما زالت قائمة. ويستند ذلك إلى أننا إذا تأملنا السياق الريفي فسوف نجد أن العائلة الممتدة، لكونها ذات عمق رأسي وأفقي، فإننا نجدها تقوم بعملية تنشئة سياسية ذات طبيعة معينة. ونقصد بالعمق الرأسي أن زيادة عدد أجيال الأسرة الذين يعيشون مع بعضهم في دار معيشية house - hold، من شأنه أن يدعم قدرتها على أداء عملياتها الإنتاجية إضافة إلى فعاليتها السياسية وأدوارها الاجتماعية والثقافية.

إلى جانب ذلك فإن زيادة كثافتها من حيث عدد الأفراد يتحول عادة إلى ما يمكن أن يُسمى بالكثافة الاجتماعية التي يكون لها وطأتها على أفرادها، من خلال تنشئتهم اجتماعياً وثقافياً وسياسياً، بما يساعد على بناء الضمائر الداخلية لأعضائها، إضافة إلى القدرة الضبطية العالية

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٦٢.

(٢) محمد ياسين حمودة: مرجع سابق، ص ٩.

(٣) المرجع السابق، ص ١١.

لهذه العائلة، وذلك باعتبار اتساع عدد الأفراد الذين من حقهم تربية الابن، ومراقبة سلوكه وممارسة الضبط والرقابة عليه. بالإضافة إلى ذلك فإن العائلة الممتدة هي الأكثر نجاحاً في عملية التنشئة بسبب اعتماد الفرد عليها سواء فيما يتعلق بإشباع حاجاته الأساسية سواء المادية أو المعنوية المتصلة « بالعزوة » التي تمنحها العائلة للفرد فتساهم في تحديد وتدعيم مكانته. ومن الواضح أن هذا النمط - الجماعة القرابية - هو الأكثر تجذراً في ثقافتنا العربية التي انحدرت إلينا من القبيلة العربية، إضافة إلى التأكيد الديني عليها من خلال تأكيد الدين على المكانة الخاصة للوالدين، والأهل ولذوي القربى والأقربين بحيث يعتبر هذا النمط من العائلة مدخلاً للاستقرار الاجتماعي ولتماسك المجتمع^(١). ومن المؤكد أن ثمة تضامراً بين الثقافة التقليدية وبنية العائلة الممتدة، حيث يدعم كل منهما الآخر بصورة متبادلة. فالثقافة التقليدية التي تدفقت من القبيلة العربية تؤكد على التكوينات العائلية المناظرة، أو التي تعكس صورتها من حيث بناؤها وتوزيع مكاناتها وأدوارها. والعائلة بدورها كوحدة تلعب دورها في نقل التراث الثقافي التقليدي، ثم إن العائلة الممتدة هي أكثر أنماط العائلات من حيث قدرة الاعتماد على الذات، ومن ثم فهي لا تميل إلى الاعتماد كثيراً على ما هو خارج عن حدودها. كما أنها تتردد في قبول بعض عناصره. وتتطلب العائلة الممتدة أن يذوب الفرد في بنائها، فمطالب العائلة مقدمة على مطالبه، وهو ما يعني أنها ذات طبيعة إثارية. فطالما أن العائلة تدعمه من خلال إشباع احتياجاته الأساسية، وتحميه في مواجهة أي اعتداء عليه، فإنها تتطلب منه أن يخضع لها خضوعاً كاملاً، يستوعب ثقافتها وقيمها من خلال التنشئة ويقوم بالأدوار التي ترسم له، بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى استقرار السياق الريفي كما ندركه.

ارتباطاً بذلك تذهب إحدى الدراسات المنطلقة من مرجعيات غربية إلى التأكيد على أن هذه الثقافة التقليدية المنتشرة في السياقات الرعوية و « الزراية » تُنمي قيم الرضوخ والتسلط، وتعمل على ترسيخ روح العجز والالتكالية والإذعان لمن هم أقوى منه. وتذهب الدراسة إلى أن الحياة الاجتماعية العربية مبنية في إطار سلسلة مترابطة من علاقات التسلط والرضوخ، بين الأب والأبناء، الإخوة والأخوات، الكبير والصغير، الرئيس والمرؤوس، وهكذا إلى أن تصل إلى العلاقة بين الحاكم والمحكومين. ومن الطبيعي أن تنعكس علاقات التسلط والرضوخ المنتشرة في الحياة الاجتماعية العربية، وروح الإذعان والالتكالية في نهاية المطاف على الحياة السياسية ذاتها، فيصبح من الطبيعي على الإنسان العربي أن يتقبل أي

(١) محمد ياسين حمودة: مرجع سابق، ص ١٢.

نظام تسلطي، حيث إن هذا ما تعود عليه طيلة حياته. ويصبح عنده إحساس بالعجز وعدم القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات، حيث إنه قد تعود على الحياة في سياقات عائلية أبوية، ومن ثم على وجود من يتخذ له القرارات في جميع جوانب حياته الأخرى، وهو ما يجعله يتقبل وجود من يتخذ له القرارات بالنيابة عنه في المجال السياسي. ويؤدي عدم إدراك المواطن في هذا النمط العائلي لحقه في المشاركة في اتخاذ القرارات، ومن ثم عجزه عن هذه الممارسة إلى القبول بأي نظام تسلطي على أنه أمر متفق مع طبيعة الأشياء في مجتمعه. بغض النظر عن مشاعره تجاه هذا النظام، وعادة ما تكون مشاعر سلبية مشوبة بالكرهية وعدم القبول به، يصاحب ذلك إحساس بالعجز تجاه النظام التسلطي وعدم القدرة على تغيير سياساته^(١).

وتذهب دراسة أخرى إلى أن هذا العجز في مواجهة السلطة، والكرهية لها وعدم القبول بها برغم طاعتها، تنعكس بجلاء في كثير من الأمثال الشعبية العربية التي تعبر عن إحساس المواطن العربي بالكره تجاه رموز السلطة المختلفة وعلى اتكاله على قوى خارجية لتخليصه منها، كذلك تنعكس روح الاتكالية هذه من خلال تصور المواطن العربي وانتظاره البطل الأسطوري، وعلى الزعيم المنقذ لتخليصه من رقة الاستعباد والسيطرة. لذلك تنتشر في الثقافة السياسية العربية ظاهرة الخضوع للفرد والاعتماد على الشخصية الملهمة للزعيم البطل لإنقاذ المواطن مما يعيش فيه من عسف وظلم وتسلط^(٢). على هذا النحو ينظر الإنسان العربي إلى وجود سلطة سياسية تمارس عليه تسلطها وعسفها، وتقوم باتخاذ القرارات التي تؤثر عليه في حياته ووجوده نيابة عنه ودون استشارته، هو أمر طبيعي، يتفق مع بقية جوانب حياته الأخرى. حيث إنه كان هناك دائماً من يتخذ له القرارات في البيت والمدرسة ومكان العمل. ويرجع ذلك إلى نوعية الحياة وأنماط السلوك التي يتعلمها الإنسان العربي من خلال قنوات، ومؤسسات المجتمع المختلفة^(٣). وهو الأمر الذي يجسد نوعية التنشئة السياسية التي يتعرض لها الإنسان العربي، في ظل ثقافة القبيلة العربية أو العائلة العربية الممتدة.

ويشكل السياق الانتقالي الذي يشغل المسافة بين السياق الريفي والسياق الحضري، وهو سياق تصوري في زمانه ومكانه. قد يبدأ في المكان والزمان الريفي، غير أنه قد يمتد ليوحد أيضاً في السياق الحضري في العشوائيات، وعلى أطراف المدينة. يعاني هذا السياق

(١) علي ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، الطبعة الثالثة، دار المعارف، ١٩٩٠م، ص ٣٢٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٢٧.

من حالة اهتزاز التنظيم وتشوه التفاعل. ومن الطبيعي أن تظهر في مثل هذا السياق حالة « الأنومي » التي تعني انهيار القيم والمعايير أثناء مرحلة التحول سواء بالهجرة من الريف إلى المدينة. أو بسبب التحديث الذي فرضته الدولة على الثقافة الريفية التقليدية مدججة بآلية الإعلام. وقد تتخذ حالة الأنومي أشكالاً عديدة. أولها: أن تصبح القواعد الأخلاقية والثقافية القائمة ضعيفة نتيجة لعدم امتلاكها لجهاز ثواب وعقاب فعال، فقد تجاوزها التفاعل الاجتماعي، ولم تعد قادرة على تنظيمه كما يحدث في تحول المجتمع الريفي إلى الثقافة الحضرية، أو هجرة الإنسان الريفي إلى السياق الحضري. بالإضافة إلى ذلك فقد تظهر هذه الحالة - الأنومي - بسبب التواجد المستوعب لكم هائل من القواعد الثقافية والمبادئ الأيديولوجية المتنوعة وربما المتناقضة، والتي تبرر كل منها أفعالاً مدانة من وجهة النظر الأخرى. أو أن المجتمع لا يمتلك قيماً ومعايير ثقافية أو مبادئ أيديولوجية تشكل مرجعيته؛ لأن التحولات التي تمت أصابت بنية الثقافة بالضعف والوهن. إما بسبب عدم فاعلية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وعدم تأهيلها للبشر على استيعاب مضامينها، أو بسبب محاولة فرض أيديولوجيات ذات مضامين ثقافية وقيمية متناقضة معاً^(١). في هذا السياق الانتقالي تزدهر الثقافات الفرعية. وربما تتجاوز في فعاليتها الثقافة العامة. وحينما تتم التنشئة الاجتماعية والسياسية وفق مفردات هذه الثقافات الفرعية، فإن ذلك يعني تأكيد الانتماء للجماعة الفرعية وثقافتها على حساب الثقافة العامة. ومن شأن ذلك أن يفتح الأبواب واسعة لسلوكيات سياسية تبدأ بعدم الانتماء للمجتمع العام، أو اللامبالاة بما يحدث في إطاره. وتنتهي بسلوكيات الفساد وإعمال القيم والقواعد الخاصة التي تحكم التفاعل مع الآخرين، وتبرر السعي وراء المنفعة والمصلحة الفردية.

ويعد السياق الحضري الذي يعيش على ساحته المهاجر أو المتنقل السياق الثالث الذي تقع على ساحته تحولات التحديث وتستقر فيه. ونحن إذا تأملنا مساحات من هذا السياق فسوف نجد لها سياقات انتقالية بطبيعتها، فبرغم استقرارها وهيئتها العامة إلا أنها تُشكل بالنسبة للمهاجر من الريف حالة انتقالية يتخلل فيها عن أشياء تتعلق بنوعية الحياة التي تسربت إلى بنيتها وضميره الأخلاقي الداخلي في السابق، بينما هو لم يكتمل اكتسابه، أو استيعابه للثقافة والقيم ونوعية الحياة القائمة في السياق الحضري. ذلك يعني أن الإنسان المهاجر إلى السياق الحضري يواجه على الأقل في الجيل الأول انهياراً أطر اجتماعية سابقة، ولم يستوعب نظائرها الحضرية بعد. ويرتبط بذلك انهيار التكوينات الاجتماعية، التي كانت

(١) علي ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، الطبعة الثالثة، دار المعارف، ص ٣٢٨.

تلعب دورًا محوريًا في تشكيل نوعية حياة الفرد. مثال على ذلك: أنه إذا كانت الجماعة القروية في المجتمع الريفي قد شكلت إطارًا اجتماعيًا يحيط به من كل اتجاه ويدبره وفق قيم ومعايير الثقافة الريفية. فإننا نجد أن هذه الجماعة القروية قد انهارت، فمعظم السياقات الحضرية تتشكل من مهاجرين فرادى، لم تهجر معهم روابطهم القروية. وبذلك يصبح السياق الحضري خاليًا من فاعلية الضبط القروي الريفي. وفي هذا الإطار يربط دوركيم انهيار سلطة التقاليد بانهيار الأطر القروية؛ لأن الحراك الهائل للبشر وهجرتهم إلى الحضر من شأنه إضعاف التقاليد^(١). فالتقاليد تصبح قوية إذا بقي الإنسان في ذات المكان الذي تربى فيه؛ لأنه يظل باقياً مع نفس الأشخاص الذين يعرفونه والذين يخضع في سلوكه لهم. غير أنه إذا انتقل إلى السياق الحضري، فإن فاعلية الجماعة القروية تصبح لا وجود لها؛ لأنه خلفها وراءه وهو يغادر السياق الريفي. ومعها سقطت سلطة الثقافة التقليدية، وذلك بسبب التكوين السكاني للمدينة، التي تتكون من البالغين الذين هاجروا إليها، والذين حررت ثقافتها فعلمهم من سيطرة الثقافة التقليدية^(٢).

ومع انهيار فاعلية الجماعة القروية في السياق الحضري ينهار الاتفاق القيمي الذي كان سائداً في الريف، وذلك يرجع إلى أن مجتمع المدينة يتشكل من المهاجرين الذين وفدوا إليه من كل حذب وصوب. حيث هاجر إلى المدينة أفراد وجماعات كثيرة من أماكن عديدة، وتحركت على ساحة المدينة في أماكن عديدة كذلك. كل منهم جاء معه ثقافته ومنظوماته القيمة التي يرى أنها ينبغي أن تضبط التفاعل الاجتماعي بينه وبين الآخر.

ونتيجة لذلك ينتهي أو يتوقف الاحتكام إلى القيم أو المعايير أو التقاليد عموماً باعتبارها آليات ثقافية لتنظيم التفاعل الاجتماعي. وارتباطاً بذلك يتآكل ويضعف الضمير الجمعي، ومن الطبيعي أن تكون لذلك انعكاساته على الضمير الفردي، ليبقى القانون والمصلحة هما وحدهما المعيارين الباقيين لتنظيم تفاعل البشر مع بعضهم البعض. على هذا النحو نجد أن دوركيم يؤكد على أن حياة الإنسان في المدينة هي حياة في قلب الحشد Crowd، وفي قلب الحشد يصبح الإنسان بعيداً عن مراقبة الآخرين. وفي هذا الإطار كلما كان السياق الحضري أكبر، كانت كثافته أعلى، وتشتت الانتباه الجمعي على نطاق أوسع، ومن ثمَّ يعجز هذا الانتباه عن متابعة حركات كل فرد. في هذا الإطار نجد أن الضمير الجمعي يصبح ضعيفاً كلما أصبح السياق الحضري أكثر تعداداً واتساعاً^(٣).

(١) علي ليلة: تقاطعات العنف والإرهاب في زمن العولمة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧م، الطبعة الأولى، ص ١٦٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١٦٢.

ذلك يعني أن الإطار الاجتماعي تصبح فاعليته الضبطية ضعيفة في مواجهة البشر، ونتيجة لذلك تصبح الروابط الشخصية ذات الطبيعة الأولية نادرة، وضعيفة، ويفقد الفرد الآخرين من نطاق رؤيته، ومن ثمَّ يفقد الإنسان الإحساس بوجود الآخرين الذين معه. ويؤدي هذا الإهمال المتبادل إلى انهيار المراقبة الجماعية أو افتقادها. على ساحة هذا التفاعل يتسع مجال السلوك الفردي تدريجيًا، حتى تصبح الخصوصية حقًا وقاعدةً. وبالنظر إلى ضعف الضبط الاجتماعي الجمعي، فإن أنماط السلوك التي تنتهكها تُرتكب يوميًا بدون رد فعل أو عقاب، ومن ثمَّ يتوقف احترام القواعد الأخلاقية ويتأسس الحق في الاستقلال الكامل للإنسان عن هذه القواعد^(١). في مثل هذا السياق يصبح القانون هو الآلية الوحيدة لتنظيم التفاعل الاجتماعي على الساحة الحضرية. ونظرًا لأن التشبُّه في السياقات الحضرية هي فردية وفعالية، فإنها تؤكد دائمًا على المصلحة والمنفعة.

ونتيجة لذلك يشهد السياق الحضري تجمع الأفراد المتجانسين من حيث المصلحة في جماعات ينتمي إليها الأفراد، ما دامت تلعب دورًا في تحقيق مصالح أعضائها، قد تكون النقابات أو الأحزاب السياسية أو جماعات الضغط بأشكالها المختلفة التي ينتمي إليها الأفراد لتحقيق مصالحهم في مواجهة النظام السياسي أو الجماعة الحاكمة أو حتى الجماعات الأخرى. كما يشهد السياق الحضري كذلك حراكية القيم والسلوك، فالقيم والسلوكيات تدور دائمًا في فلك المصالح وتزدهر هذه الظاهرة بأقوى ما يكون حينما تعاني السياقات الحضرية من حالة الأنومي الحاد. فما دامت المصالح هي البوصلة التي تحدد الاتجاه، فإن التصحية بالقيم والتنكر للأيديولوجيات والالتزامات وربما مصالح الوطن تصبح قرابين تُقدم على مذبح المصالح الفردية.

ونتيجة للتحول العشوائي غير المنظم من الريف إلى الحضر، تبرز ظاهرة السياقات الحضرية العشوائية التي تشكل أطرًا لتكثيف التوتر وانفجار أحداث العنف الداخلي والخارجي على السواء. يسكن هذه العشوائيات سكان مهمشون يستقرون على أطراف المدينة وأحيانًا في قلب خرائطها. المسئول عن هذه الظاهرة متغيرات عديدة. أول هذه المتغيرات انطلاق فئات عديدة من المهاجرين إلى الحضر منطلقين من السياقات الريفية، حينما ضاقت الأرض الزراعية بسكانها فهاجروا إلى المدن وبخاصة العواصم الأساسية^(٢).

(١) علي ليلة: تقاطعات العنف والإرهاب في زمن العولمة، المرجع السابق، ص ١٦٤.

(٢) علي ليلة: ليلي عبد الجواد، رباب الحسيني، وآخرون: تعاطي المخدرات عند الهامشين الفقراء، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناائية، تحت النشر، ص ١٤.

ونظرًا لأن غالبية سكان العشوائيات من البسطاء والفقراء فقد استقروا بالأساس على أطراف الأحياء الشعبية أو على أطراف المدن، في مناطق أقيمت عشوائيًا وبوضع اليد. وبذلك شكلت تجمعاتهم أحزمة من الأحياء الفقيرة حول المدن الكبيرة وفي قلبها. وحينما ضاقت هذه الأحزمة العشوائية بسكانها، اتجه البشر إلى سُكْنَى المقابر، كما هو الحال بالنسبة لمدينة القاهرة. ونظرًا لتشكيل ساكني هذه المناطق من جماعات المهاجرين الذين جاءوا حديثًا، ونظرًا لأن كل جماعة تشكل وحدة بالنسبة للجماعات الأخرى، فقد أصبح لكل جماعة زعامتها التي تحتكم إليها. ومن ثمَّ فقد ظهرت الزعامات العشوائية « كالمعلمين » الذين احتاجوا إلى « البلطجية » - الذين تساقطوا إلى هذه المناطق من أحياء المدينة الأخرى، التي لفظتهم ودفعتهم إلى عشوائيات الحضر - لبسط نفوذهم داخل الجماعة أولًا، ثم لتوسيع هذا النفوذ ليمتد إلى ساحة الجماعات الأخرى بعد ذلك. الأمر الذي أدى إلى تفجر صراعات كثيرة بين جماعات هذه السياقات وتوترات كثيرة كذلك^(١). في مثل هذه السياقات ينشأ الإنسان على تمجيد القوة واستخدام العنف؛ لأن الدنيا تؤخذ غلابًا، كما ينشأ البشر على أن الآخرين هم الجحيم بالنسبة لهم كأنهم أصبحوا وجوديين بحكم الواقع وليس بمنطق الفلسفة. القوة والعنف التي نشئوا عليها، مثلما تنتقل إلى الآخر في المكان الأقرب، تنتقل أيضًا إلى الآخر في المكان الأبعد وحتى الدولة.

أحيانًا يوصف سكان العشوائيات بالهامشين، باعتبارهم فائضًا سكانيًا يعيش على هامش المجتمع، أو تعمل آليات الأخير على دفعهم إلى الهامش. على هذا النحو يمكن تحديد الفئات الهامشية الحضرية باعتبارهم مجموعات من البشر الذين تعد الظروف الاجتماعية الاقتصادية المتردية للدولة والمجتمع ككل، هي المسؤولة عن تهيمش وجودهم. وبهذا المعنى تصبح الهامشية هي التعبير عن الفقر والبؤس والحرمان وانعدام العدالة الاجتماعية. إذا تأملنا الكتلة الهامشية فسوف نجدها تضم شرائح كبيرة من فقراء الحضر الذين يلوذون بالأحياء الفقيرة ومناطق وضع اليد. يشكلون شرائح غير مؤهلة تشغل بالأعمال العارضة والمهن غير الفنية، والحرف الصغيرة والخدمات الشخصية والتجارة البسيطة، لهم ثقافتهم الفرعية ووعيهم بوجودهم، وأساليبهم الخاصة في التعامل، وفلسفتهم الخاصة في الحياة، ويرضون بالعمل في أي مهنة والسكن في أي منطقة، يستخدمون قوتهم البدنية وأدوات إنتاج متخلفة لإنتاج سلع مغشوشة ومتخلفة كذلك. غاية ما تبغيه هذه الشرائح أن تتاح لها فرصة بيع قوة عملها كسلعة في سوق العمل، يتعرضون عادة للظلم والقهر ويعانون من

(١) علي ليلة: ليلي عبد الجواد، رباب الحسيني، وآخرون: تعاطي المخدرات عند الهامشين الفقراء، مرجع سابق، ص ٢٤.

البطالة الصريحة أو المَقنَّعة. وتؤدي الأمية ونقص التأهيل المهني والجهل بأبسط الحقوق إلى التأكيد على استمرار تهمةهم اقتصادياً واجتماعياً. تفتقد أي ضمان بأمان في المستقبل، غير أن الأمر الذي لا شك فيه أن النظام الاجتماعي والسياسي هو المسؤول عن تهمة دورهم الاجتماعي وتحجيمه^(١).

تميز تنشئة الاجتماعية والسياسية بكونها متردية أو منحرفة. منذ أن يولدوا صغاراً في السياقات الحضرية العشوائية، يفتقدون جوانب كثيرة من المعاني الأخلاقية. يقومون بأي عمل للحصول على ما يُبقِيهم أحياء حتى ولو كان ذلك من خلال الدعارة أو المتاجرة بالجسد، والعنف والجنس البواح والمتسع المساحة، هي دائماً سلوكيات تتضافر مع تنشئتهم، القوة هي معيار الحياة في السياق العشوائي أو الهامشي، لا وجود للدولة إلا في أيام الانتخابات التي ينظرون إليها كمصدر رزق لهم. ينظرون إلى سكان المدينة الأوفر حظاً باعتبارهم الذين حصلوا على كل شيء، فأخلُّوا بميزان العدل الاجتماعي لغير صالحهم. لذلك يتعمق لديهم الشعور بالإحباط وعدم الرضاء الاجتماعي، ومن ثمَّ تتولد لديهم ثقافة الرفض والتمرد وينشئون عليها حتى ولو كان الرفض والتمرد سلبياً. ونتيجة لتكثف مستويات التوتر لديهم فإنهم يكونون متأهبين دائماً للخروج على النظام، من خلال العنف والجريمة والانحراف، وحتى إشاعة الفوضى عسى أن يحصلوا على مكاسب من وراء ذلك^(٢). فإذا استمرت أوضاعهم إلى مزيد من التردّي، أو إذا مارس النظام السياسي القهر عليهم بصورة مفرطة، فإن استنفار سلوكهم السياسي يتأرجح بحسب أحد افتراضين؛ الأول افتراض الحرمان النسبي، وهو الافتراض الذي يتحول بحسبه الشعور بالإحباط والحرمان الاجتماعي إلى الرفض والعنف والتمرد. وذلك حينما يكون النظام السياسي والاجتماعي أكثر ديمقراطية وأقل بطشاً، بحيث يمكن للعنف أو التمرد أن يولد ضغطاً يساعد في الحصول على بعض المكاسب، خاصة إذا كانت مبررة أو مشروعة. يقع العنف أو التمرد حسب منطق افتراض الحرمان النسبي إذا كانت الهامشية محتملة في ظروفها، ويلوح في الأفق إمكانية تحسينها بقدر من الضغط. وإذا تصادف أن كان النظام السياسي والاجتماعي ديمقراطياً، أو على الأقل ليس قهرياً، حيث لا يلقى التمرد أو العنف بسبب ظروف التهميش المتردية عقاباً صارماً. وقد يحدث ذات العنف أو التمرد حينما يكون النظام السياسي هشاً وضعيفاً، بحيث يصبح العنف أو التمرد في مواجهته مؤثراً، ويساعد على التفاوض وفرض المطالب^(٣).

(١) علي ليلة: ليلى عبد الجواد، رباب الحسيني، وآخرون: تعاطي المخدرات عند الهامشين الفقراء، مرجع سابق، ص ٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥. (٣) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، مرجع سابق، ص ١١٢.

على خلاف ذلك - حسبما تذهب بعض الدراسات - نجد إمكانية استنفار الهامشين استنادًا إلى افتراض الحرمان المطلق، الذي يؤكد على أن الشعور بالحرمان الناتج عن الفشل في إشباع الحاجات الأساسية، والإحباط المتراكم الناتج عن ذلك، من المحتمل أن يدفعهم إلى التمرد، ورفض الأوضاع المتردية التي يعيشون في إطارها. غير أنه إذا تصادف أن كان النظام قهريًا، أو إذا أدركت الكتلة الهامشية أنها ستواجه بالقوة والبطش، فإنها سوف تتجه إلى سلوكيات رافضة ذات طبيعة انسحابية. وإذا كانت فرضية الحرمان المطلق هي الفرضية المولدة للثورة عند ماركس، فإن نجاح الثورة - على الصعيد النظري - ارتبط في نظريته بوجود نظام اجتماعي وسياسي ضعيف^(١). ونظرًا لغياب هذا الشرط الأخير في مجتمعاتنا فسوف يبقى الرفض عند مستوى هروبي وانسحابي يتجلى من خلال ممارسات انسحابية أو سلوكيات انحرافية عديدة. غير أنه إذا استمرت الأوضاع الهامشية والعشوائية على ما هي عليه، فإن الهامشين قد يسلكون أحد طريقتين الأول: الانسحاب والاستدارة إلى الذات، حيث يتآكل الجسد الهامشي ويتحلل في اتجاه ما هو أدنى، بحيث نجد قبول السياقات الهامشية المعيشة في ظل أوضاع اجتماعية وأخلاقية متردية في مختلف مجالات الحياة. وفي إطار الطريق الثاني: يتراكم التوتر في السياقات الهامشية، ليتحول إلى انفجارات قد تأتي على الأخضر واليابس في المدينة الحاوية.

في مثل هذه السياقات تتم التنشئة السياسية وفق ثقافة سياسية تؤكد معاييرها على القوة والبلطجة، باعتبارها قيمًا تنظم التفاعل الاجتماعي والسياسي. وفي هذه السياقات تتآكل عواطف المواطنة والانتماء الوطني الذي يختزل إلى الانتماء للدولة، التي ضنت عليهم أجهزتها المختلفة بما يشبع حاجاتهم الأساسية. ويتحول شعور الحرمان لديهم إلى شعور عدائي نحو الدولة، بخاصة أطرافها التي تتواجد على ساحاتهم. فهم كارهون لأجهزة حفظ الأمن والشرطة، لا يثقون في الأجهزة المحلية، تنشئتهم الاجتماعية والسياسية تؤدي إلى تآكل ضميرهم السياسي. ومن ثم فهم في سلوكهم السياسي يحتكمون إلى معايير المنفعة، فهم يشاركون في الانتخابات، مثلاً ليسيحوا أصواتهم في أسواقها. لا تهمهم قيم الطهارة والشفافية والنقاء؛ لأنهم في عشوائياتهم يعيشون حالة الفساد التي ترسبت على ساحاتهم من المجتمع الكبير والدولة وأجهزة الحكم والضبط والسيطرة. يعيشون في المدن التي يعيشون فيها إجرامًا وانحرافًا، لكي يحصلوا على ما يقيم أودهم. وفي هذا السياق تزدهر توجهات الرفض والعنف التي تنفجر، لتودي بكل آخر يعتقدون أنه أحد مصادر حرمانهم.

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، مرجع سابق، ص ١١٤.

الفصل السادس الإطار الطبقي للتنشئة السياسية

يشكل الإطار الطبقي أحد أبعاد الإطار الاجتماعي للتنشئة الاجتماعية والسياسية. ويستوجب الحديث عن الإطار الطبقي للتنشئة السياسية الاهتمام ببُعدين:

حيث يتمثل البعد الأول: في أن البناء الطبقي بطبيعته غير مكتمل في مجتمعات الجنوب عامة، والمجتمعات العربية كأحد تكوينات مجتمعات الجنوب. وذلك يرجع إلى أن عملية الاستقطاب أو التبلور الطبقي ما زالت في حالة من الفاعلية، حيث لم تستقر بعدُ على بنية طبقية محددة. خاصة أن غالبية المؤشرات الاجتماعية تؤكد أن الحالة الطبقية التي عندنا هي حالة مرضية بالأساس، فمن غير المنطقي أن يكون الفساد المالي والمخدرات وغسيل الأموال آليات لتشكيل بعض أجنة الطبقة العليا مثلاً. ومن غير المعقول بنفس القدر أن تتآكل الطبقة المتوسطة، وهي العنصر الذي يحفظ توازن المجتمع.

والثاني: أنه نظراً لأن بنية هذه الطبقات لم تكتمل، فإنه من الطبيعي أن لا يكتمل وعيها كذلك. وبسبب هذا البناء الطبقي غير المكتمل، فإننا نجد أن بعض مضامين التنشئة السياسية مشتركة بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وهو ما يعني أن هذه المضامين تتصل بالمجتمع بصورة عامة، بينما هناك بعض آليات ومضامين التنشئة السياسية خاصة بطبقة معينة دون أخرى.

وفي محاولة التعرف على طبيعة التنشئة السياسية في مختلف الطبقات الاجتماعية، فإننا سوف نعرض لطبيعة البنية الطبقية، ثم لطبيعة المتغيرات المؤثرة فيها، ومن ثمَّ أثرت على التنشئة السياسية في نطاقها، وشكلت بالتالي ممارساتها وسلوكياتها السياسية.

وإذا كان المجتمع بخطوط عريضة يتشكل من ثلاث طبقات هي الطبقة العليا والوسطى والدنيا، فإننا نجد أن ثمة متغيرات متباينة كان لها تأثيرها على كلٍّ من هذه الطبقات، ومن ثمَّ دفعت إلى تنشئة وسلوك سياسي متباين.

وتشكل الطبقة العليا التي تتشكل من كبار الملاك في الريف وأصحاب الصناعات والمتاجر الكبيرة في الحضر، الطبقة التي تقع على سُلَّم الهرم الطبقي. وبرغم أن هذه الطبقة كان لها وجودها على الساحة الاجتماعية والسياسية في النصف الثاني من القرن العشرين،

إلا أنها شغلت موقع المفعول به حيناً، والفاعل أحياناً أخرى. فقد خضعت الطبقة العليا خلال عقدَي الخمسينيات والستينيات، لإجراءات خشنة من قبل صفوة (يوليو ١٩٥٢م) لاستعادة توازن البناء الاجتماعي للمجتمع المصري، بعد أن اهتز توازنه بسبب سلوكيات هذه الطبقة في الفترة السابقة على ثورة (يوليو ١٩٥٢م). فقد اتجهت جماعة الثورة منذ البداية إلى التخلص من طبقة الأعيان، الذين تحكموا في مصر الوطن خلال السنوات السابقة على الثورة^(١). ثم بدأت في تقليص دورهم السياسي بحرمانهم من بعض الامتيازات السياسية. ففي (سبتمبر ١٩٥٢) بدأ التحول الذي لم يكن لصالح الطبقة، لكونه قد سعى إلى تقليص أوضاع هذه الطبقة من كل اتجاه. فقد صدرت القوانين المتتابة للإصلاح الزراعي، ابتداءً من قانون الإصلاح الزراعي الأول رقم (١٧٨ لسنة ١٩٥٢م) وحتى القانون الأخير رقم (٨٠ لسنة ١٩٦٩م)، وهي القوانين التي وضعت حد أقصى لملكية الفرد من الأرض الزراعية بخمسين فداناً^(٢).

وبموجب هذه القوانين استولت حكومة الثورة على نحو مليون فدان، أعادت توزيعها على الطبقة المتوسطة والدنيا، وهو الأمر الذي يشير إلى أن الثورة دفعت بكبار الملاك إلى الوقوف إلى جانب الجدار الأعلى للطبقة الوسطى. بحيث دفعها قانون التوريث الإسلامي بعد أقل من جيل واحد إلى قلب هذه الطبقة. وقد حدث تقليص لبنية هذه الطبقة في السياق الحضري كذلك، وإن كان ذلك في تاريخ متأخر نسبياً. ففي عام (١٩٦٠م) تبنت الدولة مجموعة من الإجراءات الحادة التي نقلت بمقتضاها ملكية بنك مصر والبنك الأهلي إلى الدولة. وتلى ذلك نقل التزامات شركات النقل إلى مؤسسة النقل العام بالقاهرة. وفي (يوليو ١٩٦١م)، صدرت قوانين التأمين (١١٧، ١١٨، ١١٩، لسنة ١٩٦١م) فأمرت (٨٠) شركة تأميناً كاملاً، وأسهمت الحكومة في (٨٣) شركة أخرى، ونص القانون رقم (١١٩) على أن لا يزيد ما يملكه الفرد على عشرة آلاف جنيه. ثم شهد عام (١٩٦٣م) سلسلة أخرى من التأمينات والمصادرات وسحب التراخيص لنحو (٣٩٠) شركة^(٣). بحيث أدت هذه الإجراءات الثورية إلى انسحاب هذه الطبقة، إما بهجرتها إلى الخارج أو بقائها في الوطن دون أن تشارك في التفاعل الحادث فيه، أو تبني بعض ثوريتها كأنما هي ملك أكثر من ملك، وفي كل الأحوال فهي ساكنة وقابعة تنتظر الوقت الملائم للانقضاض على النظام الثوري ومنجزاته.

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، مرجع سابق، ص ١١٥.

(٢) المرجع السابق، ص ١٣٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١٢١.

وإذا كانت بداية السبعينيات قد شهدت إسدال الستار على التجربة الاشتراكية وبداية التوجه الليبرالي للنظام السياسي الجديد. فقد كان منطقياً أن تُستدعى الطبقة العليا كقوة اجتماعية تدعم التوجه الجديد؛ لأنه بدوره يخدم مصالحها؛ ولأن الطبقة العليا لم تُنسَ تجربتها التاريخية المبررة مع النظام السياسي في المرحلة الاشتراكية. فإنها أدركت أن استدعاءها التاريخي ليس « لسواد عيونها »، ولكن لظروف فرضت وجودها. من هذه الظروف أن البرجوازية العالمية هي الآن القوى الأقوى في العالم، وأن البرجوازية العليا المحلية هي ربيبها، ومن المؤكد أنها سوف تحصل على حمايتها. من هذه الظروف أن الدولة أصبحت حينئذ محدودة الموارد، ولذلك فهي تسعى باتجاه تصفية القطاع العام وقيادة تنمية تعتمد بالأساس على القطاع الخاص. ومن ثمَّ فهي القوة التي يحتاجها النظام السياسي بدرجة أكثر من حاجتها إليه. تأكيداً لذلك أن النظام السياسي أصدر القوانين والقرارات التي تُؤمن مصالحها. وقد تعمقت لديها درجة الأمان؛ لأن البرجوازية العالمية شاركتها في غالبية مشروعاتها، وهي بطبيعة الحال مؤمنة بالقوى التي تقف وراءها. وبرغم الأمان الذي مُنح لها فإنها لم تشارك في الخطة الخمسية (٨٢ - ١٩٨٧ م) سوى بربع الاستثمارات اللازمة للخطة استكشافاً للنوايا، ثم ارتفعت في الخطة التالية لتصل إلى النصف تقريباً. وبرغم أن بعض عناصر هذه الطبقة شارك في تنمية المجتمع بإحساس خالٍ من المسؤولية، إلا أن نسبة عالية منها أبدعت في ابتكار أشكال عبقرية للفساد والإفساد. يكفي أن نشير - تدليلاً على ذلك - أن هذه العناصر قد اقترضت من البنوك حوالي (٤٧) مليار دولار دون إمكانية الرد. ومزيداً من تدليل الدولة لهم، قال عنهم رئيس الوزراء حينئذ: «إنهم حفنة بسيطة لا تشوه وجه رجال الأعمال في مصر»^(١). وبطبيعة الحال فإن الفساد الذي سلكته هذه الطبقة أدى إلى حالة الأنومي الأخلاقية والثقافية السائدة، وإلى تراخي القوانين والضوابط الحكومية أو غيابها، وأيضاً إلى ضعف وتدليل الدولة الرخوة حينئذٍ لهم.

فإذا تأملنا التنشئة السياسية لأبناء هذه الطبقة، فإننا نجد أنها تنشئة مغترية بالأساس، فحينما تولد طفولة هذه الطبقة، فإنها تدرّب عادة وفق قواعد وأساليب نوعية حياة غربية في المأكل والملبس والمشرّب. وتستوعب منظومة القيم الغربية باعتبار أنها التي تحتل المكانة الأعلى في طبقات القيم لديها، فهي لا ترتبط بقيم التراث، ولا حتى بالثقافة العامة التي تنظم التفاعل في المجتمع. تنظر دائماً إلى تراث مجتمعتها باعتباره تراث « الفلاحين » والناس « البلديّ »

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، مرجع سابق، ص ١٣٢.

أو « الشعبي ». بحيث يكبر الوليد وقد استوعب مساحة كبيرة من منظومة القيم الغربية التي تربطه بمجتمعات الغرب أكثر من ارتباطه بمجتمعه. فإذا كبر هذا الوليد فإن القنوات التعليمية الأجنبية، هي دائماً التي يتعلم في إطارها أبناء الطبقة العليا، وقد بدأ ارتباطاً تعليم أبناء هذه الطبقة بالتعليم الأجنبي منذ تاريخ سابق. حدث ذلك حينما كانت هذه الطبقة منكمشة في داخل حدودها، فإن أبناءها كانوا هم بالأساس رواد المدارس الأجنبية، التي كانت محدودة في مصر، أو التي كانت تُعلم بلغات أجنبية. وحينما يصل الطالب إلى مستوى التعليم الجامعي، فإن الجامعة الأمريكية كانت مؤسسة تعليم أبناء هذه الطبقة، أو أنهم يسافرون للتعليم والالتحاق بالجامعات الأجنبية. ليصبحوا بعد تخرجهم مؤهلين للعمل في المؤسسات الأجنبية التي كانت محدودة كذلك حينئذ، أو في السفارات الأجنبية القائمة في المجتمع. وهم بذلك يشكلون شريحة منفصلة عن مجتمعها، انتماؤهم ضعيف، ومتابعهم لقضايا مجتمعهم أضعف.

وقد أصبح الأمر أكثر فداحة في المرحلة الليبرالية الأخيرة - (١٩٧٠م) وحتى الآن -، فلم يعد أعضاء الطبقة العليا هم الذي يعلمون أبناءهم في نظام التعليم الأجنبي فقط، ولكنهم اتجهوا بقوة لتأسيس الجامعات الخاصة والجامعات الأجنبية، ليتعلم فيها أبناءهم وأبناء القادرين من أبناء الشريحة العليا. لقد أصبحوا في الزمن الليبرالي أكثر شجاعة فعملوا علانية لتصبح التنشئة من خلال الإعلام والتعليم أجنبياً ومغترباً عن مجتمعه، إضافة إلى أنهم ساعدوا في توسيع مساحة التعليم الأجنبي، أو الذي يتم باللغة الأجنبية ليتغلغل في المؤسسات التعليمية الحكومية حتى الجامعات. وحتى يوسعوا من المكون الأجنبي في النظام التعليمي، جعلوا مخرجاته أكثر اتساقاً مع احتياجات سوق العمل، وفي نطاق هذا النمط يتحقق الاغتراب عن الوطن. وهم في ذلك على خلاف مع سلوك البرجوازية الأوربية التي تحملت المسؤولية الاجتماعية لتطوير مجتمعاتها. يتعاملون مع الوطن بمنطق نفعي بحت، فهو بالنسبة لهم ساحة لجلب الأرباح وتحقيق المنافع. وفي سبيل تضخيم ثروتهم ليس هناك حدودٌ للحرام، الذي يبدأ بالاحتكار، ويمر بسلوك « الكيف » حيث الاتجار في المخدرات، لينتهي بالفساد والإفساد، ونهب أموال البنوك والهروب بها أو التلاعب في سدادها. يضاف إلى ذلك سعيها للتضافر مع السياسة لتمتلك القوة ولتتمكن من مزيد من النهب لرأس المال المجتمع. وهي بذلك تؤسس تنشئة اجتماعية وسياسية تُؤلّد ضعف الانتماء، وتجعل سلوكيات الفرد حيادية ونفعية في مواجهة المجتمع تغيب عنها أية عواطف وطنية.

الطبقة الدنيا هي الطبقة المقابلة، ظُلمت في التاريخ الاشتراكي والليبرالي على السواء. وإذا كانت الطبقة العليا قد وجهت وجهها شطر الخارج، تستلهم قيمه ونوعية حياته، تسعى إلى نقلها أو على الأقل الحياة وفق مقتضياتها، فإننا نجد أن الطبقة الدنيا منكفئة إلى الداخل. ظُلمت في المرحلة الاشتراكية حينما تدفقت غالبية مكاسب الثورة إلى ساحة الطبقة المتوسطة. حقيقة أن الطبقة الدنيا قد حصلت على بعض رذاذ الخير حينئذ، غير أنها لم تحصل على نصيب واضح من الكعكة، يتضح ذلك في أنه إذا كانت حكومة الثورة قد صادرت مليون فدان تقريباً من كبار الملاك، نالت الطبقة المتوسطة منها (٦١٤ ألف فدان) على حين لم ينل الفقراء سوى (٢١٤ ألف فدان)، برغم أن نسبة (٤٤٪) من أسر السياق الريفي كانت معدومة حينئذ^(١)، ولم تفعل الاشتراكية لهم سوى رفع الحد الأدنى للأجور حينئذ إلى (٢٢ قرشاً). وحينما حلت المرحلة الليبرالية واجهت ظلماً أشد، فقد قامت الدولة بالتخلص بالبيع من القطاع العام. وأيضاً من الشركات المملوكة للدولة أو المشاركة فيها، التي كانت توفر لها بعض احتياجاتها اليومية بالسعر المناسب.

إضافة إلى ذلك فإنه حينما باعت الدولة هذه الشركات لم تؤمّن في الغالب حقوق العمال ومكتسباتهم فيها. ومن ثمّ فإننا نجدهم فجأة وقد أصبحوا عرايا من حماية الدولة لهم في مواجهة القطاع الخاص الذي تلاعب بعقود العمل والأجور ومتطلبات التأمين. وفي طرفة عين وجدوا أنفسهم يعيشون نوعية حياة تعسة، يذهب صغارهم مبكراً للتعليم في الورش؛ لأن التعليم أصبح ترفاً بالنسبة لهم، يسربونهم من التعليم ليصبحوا عاملين صغاراً لهم أجور يساعدون بها أسرهم، العنف يحكم التفاعل بينهم سواء كان داخل الأسرة أو بين الجيران، وبرغم نزاعاتهم الداخلية إلا أنهم يَنْشَتُونَ على إحساس بالظلم والدونية، الذي ينبغي أن يتكيفوا معه خاصة حينما يتعاملون مع الشرطة أو مع بيروقراطية الدولة. انتماؤهم للوطن باهت، يبذلون طاقات كبيرة من التحايل والتكيف حتى يظلوا أحياء، سلوكياتهم في أحيان كثيرة عارية من الأخلاق، السرقة أو صناعة السلع المغشوشة أو التجارة فيها، وكذلك الدعارة للحصول على ما يقيم الأود، فإن لم يتحقق ذلك فليكن الارتقاء في أحضان دين متطرف يتدعونه. يهربون في إطار تقشفه ومثالياته من صعوبات الحياة، بل ويحاولون فرضه على الآخرين. الانتخابات بالنسبة لهم لا تحدد مصير مجتمع أو تحديثه أو تطويره، مفاهيم ومثاليات لا معنى لها بالنسبة لهم. ولأنهم جوعى فإنهم يتعاملون بمنطق نفعي، يبيعون

(١) علي ليلة: المجتمع الريفي، تحليل للتحويلات البنائية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٣٩.

أصواتهم في الانتخابات لمن يدفع أكثر، يُؤجّرون باعتبارهم يتقنون البلطجة، لمانصرة الكبار أبناء الأحياء الراقية أو المتوسطة موسم الانتخابات لقاء المال. فإذا انتهت الانتخابات فالفراق حتى اللقاء لخطة انتخابات ثانية. ولأنهم ينشئون على أن هذا الوطن لا ناقة لهم فيه ولا جمل، فإنه حينما تضعف عصا الدولة، أو يتزايد مخزون التوتر بسبب صعوبة الحياة، أو انتشار حالة من الفوضى لأي سبب، فإن شعار العنف والتخريب يتملكهم، يحطمون كل ما حولهم فليس ما حولهم سوى القيود والعنت والأغلال.

وتشكل الطبقة الوسطى القوة الاجتماعية الثالثة، وهي قوة تشكل - حسبما أشرت - قبة الميزان الاجتماعي. إذا اتسعت مساحة هذه الطبقة، كان ذلك دلالة على صحة المجتمع وعافيته، أما إذا تقلصت مساحتها فمعنى ذلك أننا نعيش في حالة استقطاب طبقي، وعلى أبواب صدام أو عنت اجتماعي. لذلك نجد أنه كلما كان النظام السياسي رشيداً استهدف مشروعه الاجتماعي وساساته تطوير أوضاع الطبقة المتوسطة وتوسيع مساحتها. أما إذا كان النظام يفتقد البصر والبصيرة، فإنه يدفعها باتجاه التساقط أو الحراك إلى أسفل، لتنضم إلى الطبقة الدنيا. حتى أن ماركس رأى أن ترفيع Thining مساحة هذه الطبقة في النظام الرأسمالي يعد مقدمة للثورة البروليتارية.

يكشف تأمل أوضاع هذه الطبقة في النصف الثاني من القرن العشرين: أن هذه الطبقة كانت القوة المدللة من قبل صفوة يوليو في عقدي الخمسينيات والستينيات. مؤشرات ذلك عديدة منها اتساع مساحة الأرض الزراعية للطبقة المتوسطة في الريف على حساب تقلص مساحة الطبقة العليا، وبقاء مساحة الطبقة الدنيا أو المعدمين كما هي تقريباً. إضافة إلى تطوير أوضاع الطبقة الوسطى الحضرية، وهو ما يعني أن المشروع الاجتماعي لثورة يوليو كان يعمل لصالح الطبقة المتوسطة. يسعى إلى تطوير قدراتها وإشباع احتياجاتها، اعتقاداً منها - أي صفوة يوليو - أنها القوة الاجتماعية ذات التاريخ النضالي المشرف، ومن حقها أن تحصل على بعض الكعكة التي ناضلت لصناعتها وصونها. ثم إنها القوة التي يمكن أن يعتمد عليها النظام السياسي الثوري في تأسيس مشروعاته التنموية، وحراسة منجزاته أثناء صراعه مع البرجوازية العالمية والمحلية^(١). لذلك استهدفت سياسات ثورة (يوليو ١٩٥٢م) توفير الخدمات الأساسية لأبناء هذه الطبقة، كخدمات الصحة والتعليم والإسكان وتوسيع مظلة التأمينات الاجتماعية، وتشغيل الخريجين من أبناء الطبقة المتوسطة، خاصة إذا أدركنا أن

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٢٢.

نحو (٨٥٪) من طلاب الجامعات كانوا ينتمون للطبقة المتوسطة. إضافة إلى فتح الأبواب واسعة أمام أبناء هذه الطبقة ليشغلوا أعلى المراكز البيروقراطية الحكومية، الأمر الذي فتح أمامها المجال للسيطرة على الجهاز الحكومي. في هذه الفترة اتسعت مساحة وفاعلية الطبقة الوسطى من ناحيتين، من ناحية: بسبب السياسات والإجراءات التي تبنتها الدولة حينئذ. فقد أدت الإجراءات الاقتصادية التي اتخذتها الصفوة السياسية الحاكمة تجاه الطبقة العليا إلى سقوطها، أو حراكها إلى أسفل في الجيل الثاني، نتيجة لهذه الإجراءات بالإضافة إلى ذلك فقد اتسعت مساحتها بفعل القادمين من أسفل، من الطبقة الدنيا، الذين استطاعوا تحقيق قدر من الحراك التعليمي خلال هذه الفترة. بالإضافة إلى ذلك فقد تزايدت فاعلية الطبقة الوسطى؛ لأن أبناءها الذين سيطروا على البيروقراطية الحكومية تسللوا أو تسلقوا إلى إدارة المؤسسات المؤممة أو الممصرة من خلال تعيينهم في جهازها الإداري. بحيث تحولت الشركات المؤممة إلى مؤسسات تشكل نطاقاً لتوفير فرص عمل لأجيال أخرى من أبناء الطبقة المتوسطة، الذين تخرجوا من الجامعات، والذين تولوا إدارتها لحساب الدولة وبذلك اتسعت سيطرة الطبقة الوسطى على جهازها^(١).

وحينما حدث التحول من النظام الاشتراكي إلى النظام الليبرالي، أدركت الطبقة الوسطى أن البيئة السياسية المحيطة بها لم تعد مواتية. فالنظام الليبرالي الجديد متنكر لها ويتجه إلى سحب امتيازاتها. فقد فك الحراسات عن الأرض الزراعية، حيث طرد منها الفلاحين الذين وزعت عليهم بفعل القوانين الاشتراكية، ومن ثمَّ عادت ثانية إلى الطبقة العليا. وتراجع التزام الدولة بتعيين الخريجين، وتراجع الآن عن تعليم أبناء الطبقة المتوسطة والدنيا. وحررت إيجارات الأرض الزراعية في الريف وإيجارات المساكن في الحضر. وأدركت الطبقة الوسطى أن العالم المحيط ليس عالمها، ومن ثمَّ فقد قررت الهروب بأحد أساليب أربعة. فقد حاولت من خلال الأسلوب الأول الهروب إلى الأيديولوجيا والدين، ومن ثمَّ فقد ظهرت من رحم الطبقة الوسطى الجماعات الماركسية والناصرية إلى جانب الجماعات التي تطرفت بالدين، ودخل الجميع مرات عديدة نوعاً من الصدام الحاد مع النظام السياسي حينئذ. ومن خلال الأسلوب الثاني هاجر بعض أعضاء الطبقة المتوسطة هروباً إلى مجتمعات الخليج تستريح من العنف الذي فرضه النظام عليها، والذي اتخذ شكل سحب امتيازاتها، كما يستريح النظام بهجرتها وهروبها، في نطاق ذلك هاجر من ثلاثة إلى أربعة

(١) علي ليلة: الشباب العربي، تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف، دار المعارف، ١٩٩٠م، ص ١٣٨.

ملايين من أبناء الطبقة المتوسطة تكرروا كل خمس سنوات تقريباً منذ منتصف السبعينيات وحتى نهاية الألفية الثانية، وكان لهم تأثيرهم على نشر الثقافة الاستهلاكية في المجتمع. بينما اتجه البعض الثالث ليضع نفسه في خدمة المشروع الاجتماعي للقطاع الخاص، وتعلق بأستار الطبقة العليا، على حين أثر البعض الرابع طرق سلوكيات الفساد والجريمة والانحيار. وفي هذا الإطار انفصلت مصالح الطبقة الوسطى عن قاعدتها، ولم يعد هناك وجود لتيارات أيديولوجية وسياسية متماسكة، تمثل رؤية ومصالح هذه الطبقة في إجمالها نظراً للتحويلات العالمية والمحلية المعلومة. واتجهت معظم الطلائع المثقفة لهذه الطبقة لتحقيق مصالحها الآنية والأنانية، وفقاً لمنطلقات برجماتية ومادية بحتة. فقد تراجع تقريباً عصر الخطابات الكبرى بحسب تعبير «ليوتار»، ولم يحفل بها سوى القلة، وبديلاً لذلك وجهت إمكانياتها إلى عالم السوق^(١).

ويشير تأمل منظومة القيم التي شكلت مرجعية التنشئة السياسية للطبقة المتوسطة إلى أنها تميزت بالطبيعة السلبية خلال جملة التحويلات التي حدثت في النصف الثاني من القرن العشرين. وترجع أهمية قيم الطبقة المتوسطة إلى محاوريتها بالنسبة للمجتمع، لكونها القيم التي تحفظ للمجتمع هويته وتوازنه. وإذا كانت الطبقة العليا منفتحة على منظومات القيم الخارجية بدرجة أعلى، وإذا كانت الطبقة الدنيا تستند في سلوكياتها وأفعالها إلى منظومة قيمية ذات طبيعة أدائية بالأساس، فإن الطبقة المتوسطة شكلت الساحة الاجتماعية التي تفاعلت على خلفيتها منظومات قيمية متباينة، بما في ذلك المنظومات القيمية المرتبطة بالقوى الاجتماعية الأخرى.

ونظراً لضخامة حجم الطبقة المتوسطة، فإننا نجد في مراحل الاستقرار الاجتماعي أن منظومات القيم على ساحتها تميل إلى الالتقاء في منطقة وسط، لكي تشكل الطبيعة الأخلاقية لمنظورات قيم هذه الطبقة. أو أن هذه الطبقة لفاعليتها وحيويتها هي، تفيض لكي تنظم التفاعل على ساحة الطبقات الأخرى. ومن ثَمَّ تصبح قيمها هي المعاني التي تندفق في المجرى الرئيسي للمجتمع، غير أن هذا النهر له ضفاف. واستناداً إلى ذلك فإننا نجد أنه في حالة الصحة والعافية الاجتماعية، تصبح معاني الطبقة المتوسطة ومنظوماتها القيمية هي المسيطرة والفاعلة في المجرى الرئيسي للمجتمع. لكونها تستوعب أفضل

(١) علي ليلة: الثابت والمتغير في بناء الطبقة العاملة المصرية، بحث مقدم لندوة مركز دراسات وبحوث الدول النامية، مايو ٢٠٠٦م، ص ٤٠.

ما في المنظومات الأخرى من معانٍ، أو تفرض عليها معانيها، غير أنها في فترات الانهيار الاجتماعي - التي تنتج عن تحولات ذات طبيعة سلبية - تتجه إلى تبني منظومة قيم أي من القوى الاجتماعية التي تقع على ضفاف المجرى الرئيسي. فهي قد تتبنى قيمًا استهلاكية وانتهازية لتحقيق مصالحها - أسوة بالطبقة العليا أحيانًا - حتى ولو كان ذلك على حساب المجتمع وعلى حساب المثل وعلى نقيض معانيها النضالية. وهي إذا استمرت تعيش حالة أزمة، فإننا نجد أنها قد تتبنى قيمًا مأخوذة عن الطبقة الدنيا، تعينها في التكيف مع واقعها المادي المتردي، أو نجدها تسقط في هذه الحالة في سلوكيات ذات طبيعة أخلاقية تتناقض مع مضامين أو معاني منظوماتها القيمية. وذلك يقود بطبيعة الحال إلى ثقافة وأوضاع اجتماعية منهارة في المجتمع أو تكون نتيجة لهذه الأوضاع؛ لذلك قيل أنه إذا انهارت أخلاق الطبقة المتوسطة انهارت أخلاق المجتمع، وإذا انصلحت أخلاقها انصلحت أحواله وأخلاقه^(١).

بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد أن الطبقة المتوسطة التي كانت ذات طبيعة نضالية في النصف الأول من القرن العشرين، لم تعد كذلك في النصف الثاني من ذات القرن. فقد انتاب العطب منظوماتها الأخلاقية التي شكلت مرجعيتها في التنشئة الاجتماعية والسياسية على السواء. وهو التناقض الذي تجسده الفجوة الواسعة بين القيم النضالية التي كانت للطبقة الوسطى في النصف الأول من القرن العشرين، والتي توجت بقيام الثورة والحصول على الاستقلال، وبين القيم الانتهازية الأنانية والفسادة، التي أصبحت تميز سلوك أغلب أعضاء هذه الطبقة مع نهاية النصف الثاني من القرن العشرين. ويمكن تفسير هذا التحول في منظومة قيم الطبقة المتوسطة بأربعة افتراضات:

- ويرتبط الافتراض الأول بأن الحراك الاجتماعي يؤدي عادة إلى تغيير الإنسان المتحرك لمنظومته القيمية. وذلك يرجع إلى أن الإنسان في حراكه الاجتماعي يستوعب عادة توجهات مرنة فيما يتعلق بالقيم، حسبما يذهب عالم الاجتماع «بيترم سوركين» Pitrium Sorokin. فهو يتحرك عبر سياقات اجتماعية عديدة، وفي كل سياق يترك قيمًا سابقة ليتعامل بقيم السياق الجديد، فهو إنسان فندقي Hotel Man أينما يحط ترحاله فإنه يتعامل بقيم السياق الذي حط فيه^(٢). لذلك فالقيم تتحول لديه من غايات يسعى إلى تحقيقها إلى وسائل تساعده على الإنجاز وفي تحقيق التكيف.

(١) علي ليلة: الإستراتيجية الناصرية لتدوين الفوارق بين الطبقات (فصل) في «ثورة يوليو ١٩٥٢م»، دراسات في الحقبة الناصرية «تحرير» محمد السعيد إدريس، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، وحدة دراسات الثورة المصرية، ص ٣٥٥.

(٢) Sorokin, P: Social Mobility, New York, Mc-Hill, 1952, P.74.

ويدرك عالم الاجتماع « ألفن جولدنر Alvin Gouldner » هذا الافتراض من زاوية أخرى من خلال طرحه لمفهوم « الافتراضات القاعدية » Back - ground Assumption وهي الافتراضات التي تحدد له طبيعة إدراك الإنسان للتفاعل الحادث في الواقع الاجتماعي المحيط به. ثم افتراضات المجال Domain assumption، وهي الافتراضات التي وجهت نظر الفاعل في المجال المباشر الذي يتحرك فيه. ثم الافتراضات العامة General Assumption وهي الافتراضات التي تشكل وجهة نظر الإنسان في الحياة والكون المحيط به. ومن الواضح أن التأثير يتدفق عادة من الافتراضات القاعدية إلى افتراضات المجال إلى الافتراضات العامة. وعلى ذلك فإن تغيير الإنسان - بحكم حراكه الاجتماعي - لأوضاعه وسياقاته الاجتماعية، من شأنه أن يؤدي إلى تغيير افتراضاته القاعدية، ومن ثم افتراضات المجال، ثم تتغير الافتراضات العامة بعد ذلك. الأمر الذي يدفع هذا الإنسان إلى تغيير وجهة نظره في كل ما يحدث حوله، فليس لديه التزام محدد بوجهة نظر ثابتة^(١). الأمر الذي يؤسس لدى الإنسان المتحرك حالة من عدم الالتزام القيمي والأخلاقي الثابت. فالالتزام دائماً يكون بالقيم التي تحقق له قدرة تكيفية عالية مع موضوعات ومتطلبات الموقف المحيط.

- ويستند الافتراض الثاني إلى التنظير الراديكالي، الذي يرى في إطاره كارل ماركس أن كل طبقة اجتماعية أثناء صعودها الاجتماعي من المنطقي أن تتبنى أيديولوجيات وتوجهات راديكالية، فإذا بلغت غايتها وشغلت مراكزها فإنها تسعى للحفاظ عليها، ومن ثم نجد أنها تتبنى توجهات محافظة^(٢). ويتطابق مع ذلك ما ذهب إليه عالم الاجتماع الشهير « س. رايت ميلز » في مؤلفه (الخيال السوسيولوجي)، حيث أشار إلى أن القيادات الطلابية في عقود تاريخية سابقة، هم الذين يشغلون مراكز السلطة والمناصب الجامعية القائمة في مرحلة تاريخية تالية. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أن الحراك الاجتماعي يُولد لدى الإنسان القدرة على التخلي عن منظومة القيم التي لديه والتي حكمت حراكه في المرحلة السابقة، واكتساب منظومة قيمية جديدة تتلاءم مع الظروف أو السياق الجديد^(٣). وكلما تدفق الحراك رأسيًا وأفقيًا، كلما كان ممكنًا أن يتخلى المتحركون عن منظومة قيمهم واكتساب قيم وثقافة جديدة، الأمر الذي يضعف في النهاية لديهم بُعد الالتزام القيمي، وتولد لديهم حالة من المرونة القيمية أو الأخلاقية التي تيسر لهم التكيف مع أي قيم ومع أي مبادئ.

(١) Gouldner, Alvin: The Coming Crisis of Western Sociology, Heinmann, London, 1971, P.113.

(٢) علي ليلة: النظرية الاجتماعية المعاصرة، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، مرجع سابق، ص ١٤٣.

(٣) Mills, C. Wright: The Sociological Imagination, Grove press, New York, 1961, P.118.

- ويستند الافتراض الثالث إلى نظرية التبادل، وهو الافتراض الذي يمكن أن نفسر بواسطته حالة «الأنومي» الأخلاقية التي أصابت سياق الطبقة المتوسطة. حيث تذهب نظرية التبادل إلى القول بأن البشر في تفاعلاتهم اليومية يتبادلون قيمًا. في هذا الإطار يستند التبادل المستقر إلى تساوي القيم التي تشكل مضمون التبادل، سواء كانت قيمًا مادية أو معنوية. غير أنه إذا أجزل أحد أطراف التبادل العطاء للطرف الآخر دون إصرار على أن يحصل على المقابل. فإن ذلك من شأنه أن يدفع الطرف الآخر أو المقابل إلى تقليص القيم التي يدفعها في عملية التبادل، إذا ضمن أنه برغم تقليص القيم التي يدفعها في التبادل فإن الطرف الآخر في التبادل لن يتعامل بالمثل وسوف يستمر في عطائه، ومن ثمّ يظهر ما يمكن أن يُسمّى بالتبادل غير المتوازن. في إطار هذا التبادل غير المتوازن نجد أنه كلما أجزل طرف العطاء دون الإصرار على المقابل بنفس القيمة، فإن ذلك يدفع الطرف الآخر إلى تقليص المقابل المدفوع بدرجة أكثر عن ذي قبل، ما دام أنه ضمن الحصول على ما يريد دون أن يدفع المقابل. وتستمر هذه الحالة من التفاعل أو التبادل حتى تصل إلى مستوى يمكن أن يُسمّى بالتبادل الصفري. حيث يدفع أحد الأطراف كل شيء، بينما لا يحصل على شيء في المقابل من الطرف الآخر^(١)، وهكذا كانت علاقة الدولة بالطبقة المتوسطة في المرحلة الاشتراكية. حيث أجزلت الدولة العطاء لهذه الطبقة من كل اتجاه، وفي مختلف المجالات دون الإصرار على الحصول منها على المقابل. وهي الحالة التي دفعت هذه الطبقة إلى تبني عادة الأخذ من المجتمع دون العطاء له، الأمر الذي أضعف بداخلها القيم الإنسانية وأسقط منها التزامها الأخلاقي.

- وتتصل الفرضية الرابعة التي يمكن أن تفسر السلوكيات المعاصرة لهذه الطبقة بحالة الأنومي الثقافية، التي انتشرت في البنية الأخلاقية للمجتمع. ففي المرحلة الاشتراكية طرحت على الساحة عناصر تناقضت جميعها مع بعضها البعض، فبينما تبنت الدولة التأكيد على قيم الإنجاز، فإن الواقع قد شهد تفضيل أهل الثقة على أهل الخبرة. وعلى حين بدت الدولة قوية، كما أوحى بذلك خطابها السياسي، إذا بها تواجه أشنع هزيمة في عام (١٩٦٧م)، وعلى حين أكدت الدولة على الاشتراكية، اعتمدت ثقافة المجتمع على قاعدة من الدين. وعلى حين أكدت الدولة على حرية الإنسان وكرامته، إذا بأجهزته الأمنية تمزق هذه المعاني إربًا. ذلك بالإضافة إلى الضعف الذي أصاب مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية، فالأسرة خضعت لتحولات ألقت بنوع من الغموض على معاني القدوة. وبرغم

أن التعليم أصبح مجانياً إلا أن ذلك كان على حساب الكفاءة. والاتحاد القومي ومن بعده الاتحاد الاشتراكي ثم الحزب الوطني الديمقراطي امتلأ بالمتنفعين الذين انتسبوا لهذه التنظيمات وأيضاً بمعنّادي التسلق على بنية مختلف التنظيمات الأنظمة السياسية. وفي مواجهة هذه الحالة من الفوضى الأخلاقية، تولدت استجابات متنوعة بدأت من الانسحاب الكامل، وانتهت بالتمرد، وحتى العنف الإيجابي، مروراً بالتجديد في الوسائل دون الغايات، حيث أصبح هذا المنطق بحكم سلوكيات وتفاعلات هذه المرحلة. السعي لتحقيق الغايات والأهداف بغض النظر عن شرف الوسيلة، فالغاية تبرر وسائلها بغض النظر عن أي معايير أخلاقية. حيث كان المنطق النفعي في ذاته هو الملائم لضبط إيقاع سلوكيات البشر في هذه المرحلة من أجل التكيف مع واقعهم المحيط - نوعاً من الميكانيكية أو الانتهازية التي تؤكد أننا بإمكاننا تحقيق أهدافنا بغير الوسائل والسبل التي يُقرها المجتمع^(١).

وإذا كانت هذه الفرضيات الأربع تسعى إلى تفسير طبيعة التنشئة السياسية التي تعرّض لها أبناء هذه الطبقة في مراحل التحول الاجتماعي. فإن المضامين الأخلاقية المتضمنة في هذه التنشئة، من الطبيعي أن تشكل المرجعية الأخلاقية للسلوكيات التي يتبناها أبناء هذه الطبقة على الساحة المعاصرة لمجتمعنا. وهي السلوكيات التي يمكن بلورتها في ثلاثة أنماط. ويشكل السلوك الانسحابي نمط السلوك الأول الذي يتبناه قطاع عريض من هذه الطبقة. فقد أدرك هذا القطاع أن العالم الذي نعيش فيه ليس عالم الطبقة المتوسطة، وكذلك المجتمع الذي نعيش فيه ليس مجتمع الطبقة المتوسطة. إذ تشهد هذه المرحلة سحب أو تآكل عناصر نوعية حياتها لتصبح أكثر تردياً، فقد أُلغيت مجانية التعليم بأساليب كثيرة وملتوية، وتركت المؤسسات التعليمية التي تعلم أولادها في حالة من الإهمال يعجزها عن أداء وظائفها، وتخلت الدولة عن تعيين أبنائها فبقي أغلبهم في حالة من البطالة الكاملة. وتردت المؤسسات الصحية التي كانت تطيب أمراض أبناء الطبقة المتوسطة، وأصبحت المساكن بأسعار فلكية لا تطيقها ميزانيات أبناء الطبقة المتوسطة. وفي ذات الوقت فالنظام السياسي عصاه الأمنية غليظة وقوية وقاسية، منتهى قوتها تعبر عن منتهى ضعفه. لذلك أثرت الانسحاب من على الساحة وتحولت بالقهر والسكوت عليه إلى جسد يأكل ذاته، فقد أصبحت طبقة بلا أحلام ولا طموحات. وفي حالة غياب ما تشعله المثل، وأمام ضغط المشكلات المتصلة بعدم إشباع الحاجات، يتفكك جسد هذا القطاع من الطبقة الوسطى ويتهرأ أو يتآكل نسيجها الأخلاقي. مؤشرات ذلك ارتفاع معدلات الطلاق، وتفكك الأسر وانهارها، وكذلك ارتفاع معدلات

الزواج العرفي خارج الشرعية بين أبناء الطبقة المتوسطة، وأخيراً تعاطي المخدرات للغياب من حالة الاجتماع وأحوال السياسة.

ويعد السلوك الانتهازي هو السلوك الذي طرقة قطاع أكبر من أبناء الطبقة المتوسطة، بخاصة هؤلاء الذين نجحوا في تحقيق حراك تعليمي واسع، ومظاهر هذا السلوك كثيرة ومتابعة. فهم قد انفصلوا بداية عن إطارهم الاجتماعي الذي ولدوا فيه؛ لأن التعليم أكسبهم قيماً وثقافة ساعدت على تفكيك روابطهم بخلفياتهم الاجتماعية والثقافية التقليدية، بل تنكروا لها أحياناً، سواء كانت أطرهم الطبقية أو الاجتماعية. وهم من ناحية ثانية الذين تسلقوا التنظيمات السياسية ابتداءً من هيئة التحرير إلى الاتحاد القومي إلى الاتحاد الاشتراكي إلى الحزب الوطني الديمقراطي برشاقة وقدرة انتهازية وتسلفية منقطعة النظير. وهم الذين استغلوا نفوذهم في الوظائف الإدارية العليا بجهاز الدولة أو القطاع العام قديماً، فحولوا نفوذهم إلى رأسمال اقتصادي، شكل جواز حركتهم للتضافر مع الطبقة العليا التي تعمل على تقزيم طبقتهم. وهم الذين أصبحوا عُمِد أيديولوجيا وسياسات الانفتاح ابتداء من السبعينيات. وهم الذين ينظرون الآن لتصفية القطاع العام ومؤسسات الملكية العامة. وهم الذين يلتحقون بالتنظيمات السياسية الليبرالية المعاصرة ليس عن قناعة ولكن عن انتهازية؛ لأن السياسة أصبحت مدخلاً للوظيفة العامة. كأنما لم يعلنوا يوماً أنهم اشتراكيون بل وماركسيون. لقد تحول الوطن إلى فريسة على مائدة اللئام، تحصل الطبقة العليا على نصيب الأسد، ولا مانع أن يلقي ببعض الفتات للفئة المتعاونة من أبناء الطبقة الوسطى، فلديهم قابلية القبول بذلك^(١).

بالإضافة إلى ذلك يوجد القطاع المتمرد أو الرافض من أبناء الطبقة الوسطى. لقد رأى هذا القطاع أن الانسحابات السلبية لم تحل مشكلة، وأن الانتهازيين من إخوانهم استبدلوا مصالحهم الخاصة بمصلحة الوطن. ومن ثمَّ فقد تولدت لديه قناعة أن الاحتجاج والتحدي والتمرد الإيجابي هو الحل، خاصة أن ثمة ظروفًا في البيئة الخارجية والداخلية تساعد على ذلك. وقد اتخذ الاحتجاج لديها شكل ظهور بعض الحركات الاجتماعية كحركة « كفاية » و « لا بد » و « شايفينكم » و « حركة ٩ مارس » وحركة « نادي القضاة »، وغير ذلك من الحركات الاحتجاجية التي قامت بها بعض النقابات، وبعض تنظيمات المجتمع المدني. حيث طالبت هذه الحركات الاحتجاجية بإصلاحات على الصعيد السياسي والاقتصادي

(١) علي ليلة: الإستراتيجية الناصرية لتذويب الفوارق بين الطبقات، مرجع سابق، ص ٣٥٣.

والاجتماعي والثقافي. وقد بلغت معارضة واحتجاجات الطبقة المتوسطة ذروتها حينما رفض ثلث مجلس الشعب المصري في (٢٠٠٧م) التعديلات الدستورية. حيث رأى بعض مثقفي هذه الطبقات أنها دون التوقعات، وأنها تعديلات قاهرة للحريات أكثر من كونها موسعة لمساحتها.



الفصل السابع

مؤسسات التنشئة، أطر مباشرة التنشئة السياسية

نظراً لأن التنشئة السياسية - وقبلها التنشئة الاجتماعية - من العمليات الأساسية اللازمة لاستمرار الوجود الاجتماعي، فقد أسس المجتمع لإنجازها عدة مؤسسات تلعب دورها في تنشئة البشر. لتتسق سلوكياتهم مع احتياجات المجتمع من ناحية، وبما يتلاءم مع تفاعلهم مع بعضهم البعض من ناحية ثانية. ونحن إذا تأملنا هذه المؤسسات فسوف نجد أن بعض هذه المؤسسات يؤدي وظيفته بصورة تلقائية بالنظر إلى ثقافة المجتمع ومنظوماته القيمية كمرجعية لذلك كالعائلة أو الأسرة مثلاً. بينما البعض الآخر من المؤسسات تحدد الدولة مرجعية التنشئة فيه بصورة مسبقة؛ لأن الدولة من خلال هذه المؤسسة تحتاج إلى تنشئة مواطنيها بصورة محددة. نموذجاً لذلك المؤسسات التعليمية، والبرامج التربوية أو الدراسية التي تتبعها. ذلك في حين أن هناك بعض المؤسسات التي لا تحدد الدولة مرجعية التنشئة فيها، وإن كانت هذه المرجعية ما تزال في نطاق أو إطار مرجعية الدولة والمجتمع. ويدخل في هذا الإطار الحزب السياسي ومؤسسات الإعلام وتنظيمات المجتمع المدني الأخرى، كمؤسسات للتنشئة الاجتماعية والسياسية. ذلك برغم أن هناك جانباً من الإعلام ومن تنظيمات المجتمع المدني أصبح خارج نطاق سيطرة الدولة والمجتمع^(١). وهو ما يميز التنشئة السياسية الحالية عنها قبل ذلك، حيث كانت في السابق محددة بحدود الدولة والمجتمع، بينما هي الآن قد تخرج في بعض مكوناتها عن سيطرة الدولة أو المجتمع. في هذا الإطار فإنه من الضروري ملاحظة أن التنشئة الاجتماعية تعد الإنسان للتفاعل في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، على حين تقتصر التنشئة السياسية على إعداد الإنسان للتعامل مع المجال السياسي وبعض المجالات التي تتداخل معه.

استناداً لذلك تعد الأسرة أبرز مؤسسات التنشئة السياسية:

وذلك باعتبار أن الأسرة من نمط الوحدات المحورية في المجتمع. وهي تكتسب محوريته من خلال بُعدين أساسيين، الأول: أن كل فرد في المجتمع من الطبيعي أن ينتمي لفترة طويلة من حياته لأسرة، ومن ثَمَّ فإنه من الطبيعي أن يمر كل شخص بخبرة الحياة

(١) موسوعة الشباب السياسية، « المشاركة بين الثقافة والتنشئة »، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية،

الأسرية. بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد أن الأسرة هي الأقوى تأثيراً من بين كل مؤسسات التنشئة السياسية؛ لأن الفرد يعتمد عليها عاطفياً ومادياً، الأمر الذي ييسر قبوله الصعوبات التي يتعرض لها أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية. لذلك نرى تأكيد غالبية المفكرين على الأسرة باعتبارها إحدى آليات التنشئة السياسية. تأكيداً لذلك أن الفيلسوف الصيني كونفوشيوس أرجع صلاح الحكم أو المواطنة الصالحة إلى قدرة الأسرة على تلقين أطفالها قيم الفضيلة والحب المتبادل والمصلحة العامة للوطن. الأمر الذي دعا الدولة إلى تحمل مهمة التنشئة السليمة ابتغاء خلق نظام اجتماعي سياسي يؤدي إلى قيام حكم صالح متين^(١). وفي إطار الفلسفة اليونانية خصص أرسطو جزءاً من فلسفته للحديث عن دور الأسرة والدولة في التربية، وتحدث أيضاً عن الواجبات الأخلاقية في هذا المضمار، ورأى أن الأخلاق الشعبية تنشئ الحكم الشعبي ومضمونه^(٢). وقد ذهب مؤكداً أنه لما كانت غاية الدولة واحدة وجب أن تكون التربية متماثلة للجميع، وأن يكون السهر عليها من شئون العامة، وليس من شئون الخاصة^(٣).

وترجع أهمية الأسرة في التنشئة السياسية إلى أنها الخلية الأولى في بناء المجتمع، وهي المصدر الأول الذي يستقي منه الفرد المفاهيم والقيم التي تشكل ثقافته السياسية، ومن ثمَّ تشكل سلوكه السياسي، بالإضافة إلى ذلك فإن الأسرة تقوم بهذا الدور بكفاءة عالية، بسبب العلاقة الدائمة والتأثير المبكر والمباشر على الطفل. إضافة إلى أن التأثير العاطفي الذي يميز العلاقة بين الأسرة والطفل، من شأنه أن يساعد على تجذير قيم الثقافة السياسية في داخل الطفل، خاصةً أن الطفل في هذه المرحلة تكون شخصيته طيّعة وقابلة للتشكيل. ذلك يعني أن الطفل يكتسب من الأسرة - من خلال المحاكاة والتقليد في الطفولة المبكرة - نماذج معينة من سلوك الوالدين. ومن خلال التلقين في فترة الطفولة المتوسطة أو المتأخرة^(٤). وذلك يتطلب بطبيعة الحال أن يكون الوالدان أو أحدهما على قدر من الوعي السياسي حتى يتلقى الابن النماذج السلوكية السياسية السليمة. كما ترجع أهمية الأسرة كوحدة التنشئة السياسية إلى كونها تضم أول نمط للسلطة يعايشه الطفل، ومن ثمَّ تؤثر طريقة ممارسة هذه السلطة فيه

(١) عيسى أبو زهرة: التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني « مواد الصفين الأول والسادس الأساسي نموذجاً » مجلة تسامح، العدد الرابع، السنة الثانية، آذار ٢٠٠٤م، ص ٣٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٥.

(٤) سوسن رسلان: مصادر التنشئة السياسية للطفل، ٢٢ نوفمبر ٢٠٠٦م.

وعلى اتجاهاته ومعارفه. فإذا كان الأب متسلطاً في معاملته لأفراد أسرته بات من المحتمل أن تتأكد لدى الأبناء قيم الإكراه والسلبية الفردية. وبالمقابل إذا كان الأب ديموقراطياً ترى الأولاد على قيم الحرية والاهتمام بالجماعة. ويتضح تأثير الأسرة في التنشئة السياسية للأطفال حينما تتبنى أفكاراً معينة ينشأ الأطفال عليها، فقد بينت الدراسات أن الأطفال في الولايات المتحدة يميلون إلى أن يكونوا ديمقراطيين أو جمهوريين تبعاً للحزب الذي ينتمي إليه الوالدان^(١).

وتقوم الأسرة بدور تربوي بارز، حينما تعمل على تفسير المفاهيم السياسية للطفل وأسلوب أعمال هذه المفاهيم. فمثلاً يتعلم الطفل داخل الأسرة أصول الممارسة الديموقراطية، والمشاركة بإيجابية في صنع القرار داخل الأسرة. إلى جانب أنه يتعلم واجب الإذعان للسلطة المتمثلة في الأب والأم، كما يتعلم الطفل داخل الأسرة معنى مفهوم الحرية وحدودها التي تقف عند حد أمنه وأمن غيره، وعدم الاعتداء على حقوق الآخرين. كما يتعلم الطفل داخل الأسرة كيف يحترم ملكية الغير وعدم جواز الاعتداء عليها، ويدخل في هذا الإطار احترام ملكية الدولة والملكية العامة. ويرتبط بذلك أن تقوم الأسرة بعملية التوجيه الواعي العقلاني، الذي يتضمن غرس القيم والعادات والمعايير والأخلاق وطبيعة النظرة إلى التراث. إضافة إلى الموقف من المؤسسات الاجتماعية والسياسية، والموقف من القضايا السياسية الحيوية. إضافة إلى غرس القيم والمثل والمعتقدات السياسية الملزمة، والتي تلعب دوراً في تحديد توجهاته نحو ذاته ونحو الآخرين. كما تقوم الأسرة بنقل التوجهات الاجتماعية والسياسية والوطنية الثقافية وغرسها في شخصية الطفل، حتى تساعد في تشكيل هويته باعتبارها تعكس الهوية العامة للمجتمع^(٢).

وفي بعض الأحيان تصبح التنشئة السياسية التي تقوم بها الأسرة متعمدة، حينما يخضع الوطن لفترات حرجة وصعبة، كالخضوع للاحتلال الأجنبي أو المشاركة في صراع ممتد طويل؛ حيث تعمل الأسرة على تأجيج المشاعر والعواطف الوطنية عند الطفل، مثال على ذلك: التنشئة التي تقوم بها الأسرة لأطفالها في فلسطين المحتلة. في هذا الإطار يمكن النظر إلى الانتفاضة الفلسطينية التي قام بها أطفال الحجارة، باعتبارها تعبيراً عن دور الأسرة الفلسطينية في التنشئة السياسية. التي استهدفت الحفاظ على الهوية القومية للطفل الفلسطيني، بعد أن زيفت سلطات الاحتلال الإسرائيلي كل المقررات الدراسية، ونزعت

(١) وحيد بن حمزة هاشم: مرجع سابق، ص ١٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢.

منها أيُّ بُعدٍ قومي. وبعد أن ركنت سلطات الاحتلال إلى أن الجيل الجديد نشأ وتربى في ظروف ستجعله أقل مقاومة ورفضاً للاحتلال من جيل الآباء. وإذا بها تفاجأ بأن الأسرة الفلسطينية قد أخرجت لها جيلاً أقوى وأصلب إيماناً وأقدر على المقاومة. بحيث يمكن اعتبار ذلك دليلاً على أن دور الأسرة الفلسطينية للأطفال، يمكن أن يكون هو خط الدفاع الوحيد أمام الشعوب والأمم في فترة معينة من حياتها السياسية^(١).

ويذهب أحد الباحثين إلى التأكيد على أن الأسرة تقوم كغيرها من المؤسسات الاجتماعية والسياسية، بتأهيل الفرد للمشاركة في الحياة السياسية، بأن يكون مصوّتاً أو مرشحاً، أو على الأقل مهتماً بالقضايا السياسية لمجتمعه، والميل إلى المشاركة في التفاعلات السياسية بشأنها. في هذا الإطار فإننا قد نجد أن بعض الأفراد لا يُقدّمون على المشاركة السياسية، حيث قد يرجع ذلك إلى وجود قيم وعادات، نشؤوا عليها في الأسرة تدفعهم إلى عدم الاهتمام بالأمور السياسية. فالطفل حينما يتأثر بنمط تنشئة سياسية معينة موجهة له، فإنه يمر بمراحل متعددة كي يحصل على معرفة تجاه السلطة. وتعد مرحلة التعرف على السلطة بالتسييس Politicization أول هذه المراحل، وفي إطارها: يدرك الطفل من خلال علاقاته في الأسرة والمدرسة والمجتمع، أن هناك سلطات أعلى منه يجب عليه طاعتها من خلال مواقفه في الحياة معهم. فبمرور الوقت يدرك الطفل أنه مطالب بطاعة الوالدين، وتقدير المعلم أو مدير المدرسة، واحترام رجل الشرطة.

وتشير المرحلة الثانية إلى: التعرف على السلطة بالشخصانية Personalization. وفي هذه المرحلة يمكن للطفل أن يبدأ بجمع معلومات عن شخصيات معينة قريبة منه ويسهل على عقله إدراكها، مثل مدير المدرسة أو الشرطي، فيقوم بطرح أسئلة عن مهام هذه الشخصية ومكانتها في المجتمع ودورها في الحياة المدنية والمجتمعية. ومن ثمّ تتطور هذه العملية إلى أن يدرك الطفل ويجمع معلومات عن رئيس الدولة ورئيس الحكومة في مرحلة متقدمة تتوازي مع مرحلة متقدمة من عمره ونضجه العلمي والسياسي، ثمّ ينتقل إلى المرحلة الثالثة: حيث التعرف على السلطة بالمؤسسات Institutionalization. وتعد هذه هي أهم المراحل في عملية التنشئة السياسية للطفل، فيها تتضح الصورة لدى الأطفال من خلال ربط الصفات المترسبة في أذهانهم عن بعض الشخصيات، كرجل الشرطة والرئيس، بالمؤسسات السياسية التي يرتبطون بها، كإدارة الشرطة والمجالس البرلمانية والحكومة

(١) وحيد بن حمزة هاشم: مرجع سابق، ص ١٢.

وغيرها من المؤسسات الأخرى مما يدل على مدى النضج السياسي لدى الطفل الذي أصبح يدرك تطور المنظمات والمؤسسات القائمة في النظام السياسي، ومن جهة أخرى فإن هذا النمط من التعرف على السلطة يُثري المعرفة السياسية للنشء. في هذا الإطار فالمعتقد أن وجود تنشئة سياسية صحيحة للأطفال في المراحل المبكرة من عمرهم، تُعد مطلباً ضرورياً يحتاج إلى بيئة وإرادة سياسية، تساعد فعلاً على تفعيل هذه العملية بشكل صحيح ومؤثر من أجل الحصول على أفراد فاعلين في المجتمع^(١).

وتباين أنماط الأسر من حيث قدرتها على التنشئة السياسية، وقد تأكد استناداً إلى دراسات عديدة، أن العائلة الممتدة هي العائلة القادرة على التنشئة الاجتماعية والسياسية الفعالة. باعتبارها الوحدة التي تستمد قوتها من تداخل القيم الدينية والأخلاقية لتنظيم التفاعل الحادث على ساحتها، إضافة إلى امتزاج ذلك بالعواطف الجمعية. بحيث يجعل كل ذلك من العائلة وحدة قوية متماسكة. ومما يزيد من تماسك هذا النمط وضوح ترتيب مكاناته وأدواره، بحيث نجد أن أداء الأدوار يؤدي بالنظر إلى جملة الحقوق والأدوار المرتبطة بالدور. هذا التدرج محكوم بمعياري السن والنوع وهي المعايير التي تتدخل لتحديد الحقوق والالتزامات التي تؤدي بالنظر إليها الأدوار والوظائف. إضافة إلى أن هذا النمط له تأثيره القوي على الفرد لاعتماد أعضائه عليه مادياً وعاطفياً. الأمر الذي يعمق ارتباطهم بدورهم وانتماءهم له، ومن ثم فهو نمط يساعد على تحقيق الاستقرار الاجتماعي، إضافة أنه يطور عواطف العطاء للآخر والتضحية من أجل الجماعة. هذا إلى جانب أنه يعمل على إذكاء العواطف والمشاعر الروحية في أعضائه، كما يؤكد هذا النمط على ما هو ضروري لإشباع الحاجات، لكونه يبارك المعيشة المشتركة البسيطة، ومن ثم نجد أن أعضاء هذا النمط ليسوا على استعداد للمشاركة في ثقافة الاستهلاك والترف^(٢) أو حتى في ثقافة الرفض والتمرد، وإذا كانت بعض هذه المظاهر قد ظهرت أخيراً في بعض السياقات التي يعيش فيها هذا النمط العائلي، فإن ذلك يرجع بالأساس لكون هذا النمط ذاته بدأ يصاب بالانهيار والتفتت لصالح نمط الأسرة النووية.

تأكيداً لذلك: أننا إذا تأملنا واقعنا العربي المعاصر فسوف نجد أن العائلة الممتدة آخذة في التآكل، وذلك بفعل عوامل عديدة، بعضها خارجي فرضته حالة الضعف التي عليها بناء المجتمع العربي، وهي الحالة التي لعبت دوراً أساسياً فيها عوامل داخلية وخارجية

(١) وحيد بن حزة هاشم: مرجع سابق، ص ١٣.

(٢) علي ليلة: تحولات الثقافة ومنظومات القيم عبر نصف قرن، الهيئة القبطية الإنجيلية، ٢٠٠٤م، ص ٩.

على السواء. وقد أشرنا إلى العوامل الداخلية باعتبارها تتبلور حول ضيق مصادر الرزق والدخل في السياق الريفي إضافة إلى فاعلية الإعلام، إضافة إلى فاعلية التعليم وعديد من المتغيرات الأخرى التي لعبت دورها في تفكيك تماسك الثقافة الريفية التقليدية والمستندة في جانب منها إلى قاعدة الدين. وكذلك إطلاق موجات الهجرة من الريف إلى الحضر، إلى جانب موجات الحراك الاجتماعي، وهي الانتقالات التي فصلت الأفراد والأسر النووية عن العائلة الممتدة كمرجعية لها. بحيث جعلت هذه الظروف المجتمع في مجموعه معرضاً لتدفق موجات الاختراق من الخارج، وهو الاختراق الذي أثر بدوره على النسيج الاجتماعي للمجتمع والوحدات المكونة له ومن بينها العائلة الممتدة. وهو الاختراق الذي تضافر مع العوامل الداخلية العديدة التي صاحبت التحولات الاجتماعية الاقتصادية المتتابعة، إضافة إلى الظروف المتعلقة بالواقع الاجتماعي كثبات الموارد الاقتصادية المحدودة في مواجهة الزيادة السكانية المتنامية على نحو ما أشرت، بحيث دفعت هذه العوامل مجتمعه إلى إضعاف هذا النمط، بحيث أسلمت نتائج العوامل الداخلية والخارجية إلى تشكل عائلة غير قادرة على القيام بالتنشئة السياسية، ناهيك عن حمايتها من التشوه. الأمر الذي عرّض هذه الأسرة والتنشئة السياسية التي تقوم بها لمظاهر عديدة من التشوه.

من هذه المظاهر أن الاختراق الثقافي دفع بقيم الفردية والنفعية إلى مقدمة المسرح، وهي القيم التي تؤكد على المصلحة لتحل محل القيم الإيثارية والعطاء الذي ينبغي أن تتصف به الحياة العائلية، يضاف إلى ذلك سيطرة القيم المادية والاستهلاكية على منظومة القيم الأسرية، الأمر الذي يعني أن الأسرة أصبحت تعمل في ظل منظومة قيمية ذات طبيعة فردية وأنانية في مقابل اختفاء القيم الجماعية والإيثارية. وهو الأمر الذي دفع إلى بروز حقائق جديدة، منها أن الفرد أصبح مقدماً على الجماعة، وأصبحت المصلحة الأنانية الفردية هي معيار المشاركة في الحياة الأسرية.

وقد تضافر ذلك مع اختراق فضاء المجتمع بقيم جديدة متعلقة بالنوع الاجتماعي تتصل بالحياة، بحيث أدى ذلك إلى فوضى في ترتيب المكانات والأدوار الأسرية^(١). ومن الطبيعي أن ينشأ الأفراد في إطار فوضى الحياة الأسرية، وفقاً لهذه القيمة النفعية الفردية، يضاف إليها الطابع الفوضوي الذي أصبح يميز الحياة الأسرية أو يُصنّف في التنشئة الاجتماعية

(١) علي ليلة: تحولات الثقافة ومنظومات القيم عبر نصف قرن، مرجع سابق، ص ٢١.

والسياسية. بحيث نجد أن البشر الذين خرجوا من هذه الأسر ضعاف الانتماء، يتعاملون مع الوطن باعتباره ساحة لتحقيق المصالح الفردية والأنانية، إضافة إلى أن هذه القيم شكلت مرجعيته للقيم الانتهازية التي أصبحت تثقل كاهلنا وتقتل عواطف الإيثارية والغيرية نحو الوطن بداخلهم.

من هذه المظاهر كذلك انتشار حالة من الفوضى على ساحة الحياة الأسرية نتيجة لمنظومات قيمية اقتحمت فضاءنا الثقافي والاجتماعي. فقد أدت المنظومات الفردية التي طرحت نفسها في الفضاء الأسري إلى إعادة تشكيل التفاعل الأسري حول قضايا كانت مستقرة ولكنها أصبحت خلافية تتعلق بعمل المرأة من عدمه، مشاركة الرجل في الأعمال المنزلية، والاستفادة من راتب الزوجة للمساهمة في إعاشة الأسرة من عدمه. وإذا كان ذلك يرجع إلى تدفق قيم الأنانية والمصلحة في الحياة الأسرية، فإن ذلك يرجع أيضاً لعجز المؤسسات الدينية والاجتماعية عن تقديم الفتوى التي تصنع وعياً عاماً بما ينبغي أن تكون عليه الحياة الأسرية، حتى تصبح هذه الفتاوى مرجعية تنبثق منها المعايير التي تنظم الحياة الأسرية. إذ إن غياب المعايير التي يحتكم إليها في مثل هذه القضايا من شأنه أن يؤجج وتيرة الصراعات الأسرية، ومن ثمَّ يسبب التفكك والانحيار الأسري. مؤثر ذلك ارتفاع معدلات انهيار الأسر بالطلاق في جميع الفئات العمرية والمستويات الاجتماعية الاقتصادية، وذلك بسبب القيم والادعاءات النفعية والمصلحية، وهو ما يعني أنه حينما لا تتحقق المصلحة الفردية لأي من أعضاء الأسرة فإنه يميل إلى أن ينفذ يده من المشاركة فيها، بغض النظر عن عُمر الأسرة أو النتائج السلبية المترتبة على ذلك. بحيث نجد أن الطفل الذي ينشأ في الأسرة وفق هذا المنطق، فإنه ينقل ذات المنطق إلى المجتمع، بحيث نجده يتعامل تعاملًا نفسيًا انتهازياً مع المصالح العليا للوطن، فإذا لم يعد له عائد مادي من ورائها، فإنه ينفذ يده منها لبحث في مجال آخر أو حتى مجتمع آخر عن ما يحقق له مصالحه الفردية والأنانية^(١).

بالإضافة إلى ذلك فقد تبنى الغرب قضية المرأة لتشيويه التراث، وشق عصا اتفاق الجماعة في مجتمعاتنا، كالادعاء بنقص مواطنة المرأة في مجتمعاتنا، وما يتصل بذلك من حقوق وواجبات، مع أن هذا التراث قدم مضامين متقدمة على الفكر الغربي في هذا الصدد. يؤكد ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣]^(٢). وقوله سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي

(١) علي ليلة: تحولات الثقافة ومنظومات القيم عبر نصف قرن، مرجع سابق، ص ٢١.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥.

خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمْ بِهِ الْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾ [النساء: ١]. وهو ما يعني أن تراثنا بخاصة الديني افترض المساواة الكاملة والمتوازنة بين الجنسين، وليست المساواة الصراعية على الطريقة الغربية. ذلك يعني أن نشر الغرب لتصور خاطئ عن التراث فيما يتعلق بقضية المرأة، يعني تنشئة الأبناء على إدانة التراث ووصفه أو وصفه بالتخلف والجمود. الأمر الذي يفصل الأجيال المنشأة في هذا السياق عن تراثهم، كمقدمة لفصلهم عن هويتهم، وإلباسهم هوية تابعة ترجع جذورها إلى المرجعيات الغربية. فإذا أصبحت الهوية تابعة، أصبحت الشخصية تابعة كذلك، تستوعب كل ما هو غربي ولو على حساب مجتمعيها وتراثها، شخصية مفككة الروابط بكل من التراث والوطن، ومما لا شك فيه أن لذلك نتائج خطيرة، قد تعني ضعف الانتماء للوطن، أو محاولة إلحاقه بالتبعية للغرب في ظل ادعاء التحديث، أو الانسحاب من حركة المجتمع؛ لأنه يسير في طريق ووفق آفاق غير غربية، وهو ما يهدد بتآكل المواطنة ذاتها.

ونتيجة للاختراق الثقافي لفضاء التنشئة الأسرية، استبدلت قيم المرأة الموقف والمبدأ والدور بقيم المرأة الجسد، ليستوعبها الصغار ويعملوا وفق مقتضياتها. تأكيداً لذلك أننا إذا تأملنا تراثنا الأخلاقي والديني فسوف نجد أنه أعلى من شأن المرأة، وخلع عليها لباساً من الاحترام والتبجيل. فالمرأة التي أوصى النبي بها خيراً في خطبة الوداع، باعتبار أن النساء شقائق الرجال، والمرأة التي حاربت دفاعاً عن الإسلام ودفاعاً عن النبي ﷺ حينما حمي وطيس الحرب والنزال، والمرأة « أم سلمة » التي أشارت على النبي ﷺ في وقت الأزمة، وأخذ بمشورتها هي ذات المرأة التي تختزلها الحضارة الغربية إلى جسد يتلوى ويتعري ويسجل على أشرطة ممغنطة وتفصح خصوصيته عبر العالم كمقدمة لاستنفار غرائز البشر وإبعادهم عن التعلق بالمثل. تستخدمها تكنولوجيا الإعلام والمعلومات الماضية والفعالة في هذا الصدد، والتي تلعب دورها في تنشئة الكبار والصغار على السواء، على مرجعية الجسد والغرائز. فمن الضروري أن يتلاقى الجميع على ساحة الجنس القادم من العولمة، المدير المسن المترف مع سكرتيرته الصغيرة وربما الفقيرة الحسنة. والعاطل الذي يعقد زواجاً عرفياً غير مشروع، والمغتصب الذي تختلط لديه نوازع البلطجة مع الضغط الوحشي للغريزة، فالجميع يصدر عن جذر واحد. وبرغم ذلك تدعي الحضارة الغربية أنها المدافعة عن حقوق المرأة وحقوق الإنسان، ومن الطبيعي أن يؤثر ذلك على التنشئة^(١). ذلك أن المثل

(١) علي ليلة: تحولات الثقافة ومنظومات القيم عبر نصف قرن، مرجع سابق، ص ٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٢.

والقيم على نقيض وتقابل مع الغرائز، والمثل في غالبها تتعلق بقيم الإيثار والتعاطف مع الآخر والإعلاء من شأن الجماعة، وفداء لها بالروح في ساعة الأزمة. أما الغرائز فتعبر عن تراجع إلى ساحة أنانية، يتحقق الإشباع فيها كلما كانت بعيدة عن الجماعة، وأحياناً في غفلة عن الجماعة. وإذا استغرق الإنسان في إشباعاتها، فمن المؤكد أن ذلك سوف يصرفه عن متابعة أية أهداف ذات طبيعة مثالية، عامة وطنية، ناهيك عن بذل الجهد والنفس دفاعاً عنها. وفي تقييم لدور الأسرة في التنشئة السياسية تذهب إحدى الدراسات إلى: أنه برغم أن التنشئة السياسية جزء من التنشئة الاجتماعية، إلا أن هناك بعض العوامل التي تقلص نسبياً دور الأسرة في عملية التنشئة السياسية.

- من هذه العوامل أن كثيراً من الأدوار والعلاقات السياسية لا تتم إلا عند الكبر ذي الطبيعة الآنية، وإن كانت بعض المبادئ المشاركة تتحقق من خلال التنشئة عند الصغر، إضافة إلى أن معظم حالات المشاركة السياسية للفرد ترتبط بقضايا سياسية معاصرة، وترتيبات حكومية محددة وزعامات وجماعات سياسية معينة. هذا بالإضافة إلى أن الفترة التي يكون فيها الفرد في أكثر حالات وعيه ومشاركته السياسية يكون في الواقع بعيداً كل البعد عن مرحلة الطفولة التي تمتاز بالتأثير القوي للأسرة. وعلى هذا النحو قد يحدث تداخل بين تأثير الأسرة في التنشئة السياسية وبين السياق السياسي لحياة الفرد عند الكبر، إلى جانب أن بنية الحياة السياسية قد تختلف عن ما كان موجوداً خلال مرحلة الطفولة.

- بينما يمثل العامل الثاني المحدد لدور الأسرة في التنشئة السياسية في أن الأسرة لا تهتم كثيراً بإعداد أبنائها للحياة السياسية مثل اهتمامها بإعدادهم لأدوار أخرى. فإن المحيط السياسي لا يمثل شيئاً مهماً وبارزاً بالنسبة لمعظم الأطفال والصبيان، وأن إعداد الأبناء لأداء أدوار مهنية أسرية يعتبر أكثر أهمية وأولوية بالنسبة لمعظم الأسر، من إعدادهم للحياة السياسية.

وفي هذا السياق نجد أن الأسر تبذل جهداً واضحاً من أجل تعويد الأطفال على الاعتماد على النفس والقيام بالأدوار المختلفة وتهيئتهم للزواج والأبوة والأمومة وتربيتهم تربية دينية مناسبة، أما التعليم السياسي وتعليم المواطنة فإن الأسرة لا توليه إلا جهداً ووقتاً ضئيلاً^(١) وفي الغالب يتحقق بصورة غير مباشرة. بالإضافة إلى ذلك فإن الأسرة من خلال التنشئة السياسية قد تغرس في الطفل القيم وأنماط السلوك السياسي والمشاركة السياسية في أكثر مستوياتها مثالية، غير أنه حينما يتعامل في الواقع؛ استناداً إلى هذه القيم - فإنه يواجه في

الحقيقة بقيم وسلوكيات وأنماط مشاركة لا تتسق ومضامين التنشئة السياسية التي استوعبها خلال مرحلة الطفولة، الأمر الذي يؤسس لديه صدمة ثقة في التفاعل السياسي المحيط به.

- ذلك إلى جانب أن الأسرة العربية باستثناء الأسرة في مجتمعات الخليج، تتعرض لظروف اقتصادية صعبة وضاعطة. بحيث تجعل التفاعل داخل الأسرة ليس مستقرًا، إن لم يكن عدائيًا. في أفضل الأحوال قد لا يتيح الفرصة للأسرة التفرغ للقيام بالتنشئة الاجتماعية بالمستوى الملائم، ناهيك عن التنشئة السياسية، هذا بالإضافة إلى أن ارتفاع نسبة الأمية في مجتمعاتنا من شأنه أن يعوق القيام بالتنشئة السياسية للأبناء بخاصة فيما يتعلق بالجانب المفاهيمي أو ببعض القضايا ذات الطبيعة السياسية.

* * *

وتشكل المدرسة المؤسسة الثانية والمكملة للأسرة في عملية التنشئة السياسية:

ويتميز دور المدرسة في هذا الصدد في كونها تشكل المجتمع غير القرابي الذي يعيش فيه الطفل مع أقرانه الغرباء عنه، والذي عليه أن يدير علاقاته ذات الطابع السياسي معهم. وقد تنبه الفلاسفة إلى الدور الذي تقوم به المدرسة في عملية التنشئة السياسية، حيث ذهب أفلاطون في كتابه « الجمهورية » إلى اعتبار التعليم واحدًا من أهم أعمدة الدولة الفاضلة. فهذه الأخيرة لا تقوم بغير مواطنين صالحين، ولا سبيل إلى خلق المواطن الصالح إلا من خلال نظام تعليمي مميز، وتأكيدًا لأهمية التعليم في التنشئة السياسية طالب أفلاطون الدولة بتولي مسئولية الإشراف التام على التعليم، وعدم تركه في أيدي أفراد وهيئات خاصة^(١). ومن المؤكد أن دور المدرسة في التنشئة السياسية يستكمل الدور الذي قامت به الأسرة، حيث نجدهما يعملان معًا على تحقيق النضوج السياسي والاجتماعي للطفل. وباعتبار أن المدرسة إحدى مؤسسات الدولة، فإن الطفل يتعلم فيها النظام، كما يتعلم حقوقه في مقابل حقوق الآخرين وواجباته نحو المجتمع وما يضم من مواطنين، كما يتعلم الالتزام بمعايير المجتمع وقواعد الديمقراطية فيه، وأدب الحوار واحترام المعلم باعتباره بديلاً للأب من ناحية، وممثلًا السلطة من ناحية ثانية. فاحترام المعلم دليل على تقدير الطفل لدور الأب، وتبجيل المعلم دليل على احترام سيادة السلطة والقانون، وهو ما يشكل جوهر الوعي السياسي، الذي ينبغي أن يكون للتلاميذ والطلاب في مختلف المراحل التعليمية^(٢).

(١) عيسى أبو زهرة: مرجع سابق، ص ٣٢.

(٢) سوسن رسلان: مرجع سابق.

وقد أثبتت البحوث أن المدرسة والكتاب والمدرس لهم ثقلهم وأهميتهم القصوى، باعتبارهم مصدرًا لتكوين المفاهيم السياسية للطفل، من خلال المقررات الدراسية والمكتبية والأنشطة الطلابية. إضافة إلى فكرة الحكم الذاتي ومناقشة الأحداث والموضوعات السياسية، فالمقررات الدراسية تتضمن الاتجاهات الأيديولوجية السائدة في المجتمع، وتمثل وجهة نظر الدولة وسياساتها. وهي تسعى - أي المدرسة - إلى ربط الطفل بوطنه وجعله محور تفكيره، من خلال تعريفه بوطنه وجغرافيته وتاريخه ودوره في رفع مشعل الحضارة. كما تتضمن المكتبة المدرسية الكتب التي تساعد الأطفال على الاستزادة بالمعرفة لمسايرة التطور الحادث في الأوضاع السياسية العالمية. وارتباطاً بذلك نجد أن الطفل يكتسب بعض جوانب ثقافته السياسية، من خلال الأنشطة الطلابية وبصفة خاصة الصحافة المدرسية، التي تعتبر ممارسة حقيقية للديموقراطية، وبناء شخصية الطفل والتعبير عن رأيه والنقاش والجدل والإقناع والنقد البناء. بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد أن المدرسة تشكل الإطار الذي يُعَدُّ الطفل للحياة والتفاعل في المجتمع ويوجهه نحو الحياة العملية. فالمدرسة تعلم الأطفال الحرية والديموقراطية، كما تعلمهم أن ذلك يتطلب مستويات معينة من السلوك والشعور بالمسئولية الشخصية، استعداداً للتعاون من أجل الوصول إلى الأهداف العامة.

كما تُجسد المدرسة علاقات القوى في المجتمع، وتعبّر من خلال ما تقوم بتدريسه للأطفال على قاعدة تكوين قناعات بقبول هذه القيم والعلاقات الاجتماعية. فالمدرسة لا تعيد إنتاج البنى الطبقيّة للمجتمع فحسب، بل هي تعمل في معظم الأحوال على إعادة إنتاج البنى الفكرية والمؤسسية كذلك. لذلك من الصعب إنكار دور المدرسة في التنشئة السياسية. فهي مؤسسة اجتماعية تربوية غير محايدة في علاقتها بالأيديولوجيا السائدة في مجتمع معين، ومن ثمّ فهي تساعد على استمرارية تراتبية وتعيد إنتاجها. وهو ما يعنى أن المقررات الدراسية تتضمن الاتجاهات الأيديولوجية في المجتمع وتمثل وجهة نظر الدولة وسياستها في ذات الوقت^(١).

وتقوم المدرسة بعملية التنشئة السياسية من خلال ثلاثة أبعاد أساسية:

ويتمثل البعد الأول في المناخ السائد في الحياة المدرسية والتفاعل السائد فيها. هل التفاعل الحادث من النمط الأوتوقراطي الفردي أو الدكتاتوري، أو التسلطي والاستبدادي

(١) سوسن رسلان: مرجع سابق.

وهو النمط الذي يسود غالبية مجتمعات العالم الثالث، وينتج عنه الخضوع والطاعة وقلة فرص الإبداع. ويعد النمط «التسبيبي» هو النمط الثاني للتفاعل. وهو نمط يدفع إلى الإهمال والتقليل من أهمية العلم والوقت. بينما يعتبر النمط الديمقراطي أو المشارك هو النمط الثالث، وهو أفضل أنماط التفاعل داخل الحياة المدرسية؛ لأن الطالب يشعر في إطاره بأهميته في المدرسة مما يشعره بالمسؤولية.

ويتمثل البعد الثاني في دور المقررات الدراسية في التنشئة السياسية. فإلى جانب أن الطالب يحصل على المعارف من خلال المقررات الدراسية، فإنها تلعب دوراً في تنشئته سياسياً كذلك؛ إذ إنه مع تطور المراحل الدراسية تتطور المفاهيم والقيم والأحداث السياسية في تلك المقررات، لتساير بعضها البعض في نسق تعليمي متكامل، ولتواكب النمو الفعلي والمعرفي للطالب. وتستند تنشئة الطلاب سياسياً على مقررات معينة دون أخرى. فمثلاً نجد أن مقررات التربية الوطنية أو القومية ومنهج التاريخ تكون في الغالب أكثر أثراً من غيرها في القيم والمعتقدات السياسية. ويمكن أن نضيف أيضاً مناهج اللغة العربية والتربية الدينية، حيث تحتوي هذه المقررات على مضامين تستهدف خلق مواطن صالح يهتم بقضايا وطنه. وتتضمن ما يساعد على الترويج لأيديولوجيا معينة أو مذهب معين ويخلع الشرعية على النظام السياسي، وقد تجمع المقررات بين النوعين^(١). بالإضافة إلى ذلك تلعب المناهج الدراسية في المدرسة الدور الأساسي في عملية التنشئة السياسية وتخلق القيم التي سوف تحملها الأجيال الصاعدة. ومن الطبيعي أن تؤثر تلك القيم في سلوكيات ومعتقدات تلك الأجيال. مثال على ذلك: أجرى عدد من الباحثين دراسات حول ظاهرة العنف ضد السود في جنوب أفريقيا، وأظهرت هذه الدراسات أن ذلك يعود لما تتضمنه المناهج الدراسية من كراهية للسود وإبراز الفظائع التي ارتكبتها السود بحق البيض، وأن البيض هم أفضل من السود^(٢).

إلى جانب ذلك يلعب التفاعل الحادث في مجتمع المدرسة دوراً أساسياً في عملية التنشئة السياسية. حيث تساعد بعض الممارسات الطقوسية كتحية العَلَم، أو ترديد النشيد الوطني، والاحتفالات بالأعياد الوطنية والقومية، وتعليق الصور والرموز الوطنية على بث القيم

(١) مبارك محمد بن مظفر الشامي: القيم والمناهج الدراسية، بحث مقدم لمؤتمر «الحوار الوطني السعودي»، الرياض، ٢٠٠٤م/٢/١٧.

(٢) عبد العزيز بن حمد الشيشري: التنشئة الاجتماعية في البيئة السعودية، بحث مقدم لمؤتمر «الحوار الوطني السعودي»، الرياض، ٢٠٠٤م/٢/١٧.

السياسية التي تستهدف غرسها في نفوس النشء، كما تكرر الطابع الجماعي لحب الوطن والانتماء إليه، لكونها تمارس بطريقة جماعية في الأغلب الأعم^(١). إضافة إلى ذلك يكتسب الطفل الثقافة السياسية كذلك من خلال الأنشطة الطلابية، وبصفة خاصة الصحافة المدرسية التي تعتبر ممارسة حقيقية للديموقراطية، لكونها تساعد على بناء شخصية الطفل كما تدربه على التعبير عن رأيه والنقاش والجدل والإقناع والنقد البناء. وفي هذا السياق تقوم المدرسة بتعليم الأطفال قيم الحرية والديموقراطية، كما تعلمهم أن ذلك يتطلب مستويات معينة من السلوك والشعور بالمسؤولية الشخصية استعداداً للتعاون من أجل الوصول إلى الأهداف العامة. كما تجسد المدرسة التفاعل المتعلق بعلاقات القوى في المجتمع، وتعبّر من خلال ما تقوم بتدريسه للأطفال عن تكوين قناعات بقبول هذه القيم والعلاقات الاجتماعية. وعلى ذلك نجد أن المدرسة تعيد إنتاج البنى الفكرية والمؤسسية، ونتيجة لذلك فإنه من الصعب أن ننكر دور المدرسة وأهدافها في مجال التربية السياسية.

وإذا تأملنا أوضاع المدرسة في التنشئة السياسية فسوف نجد أنها مؤسسة غير محايدة أيديولوجياً؛ إذ تتضمن المقررات الدراسية عادة الاتجاهات الأيديولوجية السائدة في المجتمع والتي تمثل وجهة نظر الدولة وسياساتها. وعلى هذا النحو نجد أن المدرسة تستكمل النمو الاجتماعي والسياسي للأسرة، الأمر الذي يفترض أن تعمل السياسات التربوية على مراعاة هذا البعد في تنشئة الطفل حتى لا يبرز تناقض في أداء مؤسسات التنشئة السياسية، بحيث تعمل المدرسة وسائر مؤسسات التنشئة السياسية الأخرى على تعميق التزام الطفل بالثقافة السياسية والأيديولوجية للمجتمع والدولة. ومن الطبيعي أن تستهدف التنشئة السياسية إنجاز عدة وظائف أساسية:

وتمثل الوظيفة الأولى في تأكيد الانتماء السياسي للطفل لمجتمعه ودولته، وذلك يتحقق من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية. وإذا كانت التنشئة الاجتماعية تسعى لغرس البعد الاجتماعي إلى جانب البعد البيولوجي في بناء الكائن الفرد، فيتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، يستطيع أن يشارك مع غيره من البشر في التفاعل الاجتماعي الحادث في مختلف المجالات الاجتماعية، فإن التنشئة السياسية تعمل على غرس منظومة القيم السياسية في الكائن الاجتماعي، حتى يستطيع؛ استناداً إلى هذه القيم - المشاركة في التفاعل السياسي الحادث في مجتمعه. ولذلك فإنه إذا ذهب البعض إلى التأكيد على أن التنشئة

(١) سوسن رسلان: مرجع سابق.

السياسية تتلازم مع التنشئة الاجتماعية منذ مرحلة الطفولة في الأسرة. فإننا نعتقد أن التنشئة الاجتماعية تمهد لقيام التنشئة السياسية، وهي حالة سابقة عليها، باعتبار أن منظومة القيم السياسية والتفاعل السياسي المرتبط بها يأتي في مرحلة الطفولة المتأخرة. حينما يبدأ الفرد في إدراك طبيعة التفاعل السياسي، بل وتتطلب الظروف مشاركته فيه.

من الوظائف التي تؤديها التنشئة السياسية أيضًا: أنها تستهدف تحقيق الاستقرار الاجتماعي؛ وذلك لأن القيم السياسية تتصل بشخصية الفرد من خلال بُعدين رئيسيين. البعد الأول: أن منظومة القيم السياسية تتغلغل إلى داخل الشخصية من خلال عملية التنشئة السياسية، لتشكل الضمير الداخلي للإنسان، وهو الضمير السياسي الذي يقود أفعاله ويوجه سلوكياته في المجال السياسي، وهو ما يعني أن الإنسان المواطن مدفوع إلى نمط معين من التفاعل السياسي من داخله. بيد أن السياق الاجتماعي يشهد وجود منظومة القيم السياسية ذاتها، التي تتولى ضبط التفاعل الاجتماعي الحادث في مختلف المواقف الاجتماعية، من خلال ما يمكن أن يسمى بصيغة التوقعات المتبادلة، التي تحقق استقرار التفاعل في الموقف السياسي. وهو ما يعني أن انهيار صيغة التوقعات المتبادلة من شأنه أن ينشر حالة من الفوضى في التفاعل السياسي وربما في الحياة السياسية.

وتتصل الوظيفة الثالثة بأن التنشئة السياسية مطلوبة في عالم الهويات السائلة؛ ففي العصر الذي نعيشه حيث تقلص الزمان والمكان، وتداخلت مجتمعات العالم في بعضها البعض، فإن الحفاظ على الهوية القومية متماسكة أصبح مطلبًا أساسيًا، للحفاظ على المجتمع والدولة على السواء. فنظرًا لأن آليات التنشئة السياسية ليست تحت السيطرة الكاملة للدولة، فإن هذه الآليات قد بثت قيمًا تعمل على إضعاف منظومات القيم السياسية القومية، ومن ثم قد تتراجع الهوية القومية إلى هويات محلية أضيق كالهويات الإثنية، أو تنفلت إلى هوية عالمية غير محددة بسبب انفلات روابطها مع الهوية القومية، بحيث يمكن أن يصبح مثل هذا التفاعل مدخلًا لعدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي. ارتباطًا بذلك فإنه من الضروري بالنسبة للدولة القومية أن تطور مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية، بحيث تعمل هذه المؤسسات باتجاه تأسيس الهوية القومية. فإذا لم تفعل ذلك فإنها سوف تفتح الباب واسعًا أمام تدفق منظومات القيم من خلال آليات أو مؤسسات من خارج المجتمع، وهو ما قد يؤدي إلى إضعاف الانتماء وتشويه الهوية وتفكيك روابط الإنسان الوطني بمجتمعه.

فإذا تأملنا واقع التنشئة السياسية في مؤسساتنا التعليمية فسوف نجد أنها تعاني من مظاهر ضعف وتشوه عديدة:

ويتمثل المظهر الأول في غياب التفاعل عن المؤسسات التعليمية، وهو التفاعل الذي يتضمن الممارسات التي تلعب دورًا مهمًا في التنشئة السياسية للتلاميذ أو الطلاب. فقد اختزلت العملية التعليمية إلى مجموعة من « الحصص » أو « المحاضرات » التي تلقى على الطلاب لتعليمهم عناصر المقررات الدراسية وغابت عن المدرسة التفاعلات المتعلقة بالأنشطة الطلابية المختلفة، والتي يسودها تفاعل تلقائي يعمل على تشكيل شخصية التلاميذ كمواطنين قادرين على المشاركة المسؤولة. وبدلاً من ذلك اختزلت هذه الأنشطة، بل وقد حدث عبث وحذف في مضامين بعض المقررات الدراسية للطلاب في بعض المجتمعات الإسلامية، بخاصة مقررات الدين والتاريخ والتربية الوطنية أو القومية، بحيث أدى ذلك إلى تشويه أو تغييب دور المدرسة في التنشئة السياسية السليمة والمتكاملة.

ويتمثل المظهر الثاني لتشوه التنشئة السياسية في نظمنا التعليمية في اتساع مكون التعليم باللغة الأجنبية في مؤسساتنا التعليمية. حتى أن هناك شرائح كاملة من الطلاب تجيد التحدث باللغة الأجنبية أكثر من إجادتها اللغة العربية. بحيث تراجعت اللغة العربية لتشغل مرتبة أدنى من مستوى اللغات الأجنبية، بل وأصبحت لغة الشرائح الاجتماعية الأدنى والتعليم الأدنى، والمكانة الاجتماعية الأدنى، الأمر الذي أدى إلى عدم الاهتمام بإجادتها؛ لأنها لغة الفئات الأدنى من كل جانب أو اتجاه. وإذا قلنا: إن اللغة هي التي تنظم التفاعل الاجتماعي، وهي التي تعبر عن روحه، فإن عدم إجادة اللغة يعني عدم إجادة الدين، وعدم إدراك التراث؛ بل والانفصال عن اللغة التي يرتضيها المجتمع، ومن ثم يحدث الانفصال وفك الارتباط بكل ما هو وطني أو قومي، ومن المحتمل أن يكون ذلك مدخلاً لتآكل وانهيار الهوية.

يضاف إلى ذلك مظهر ثالث يتصل باتساع مساحة مؤسسات التعليم الأجنبي في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، حيث أصبحت تقترب في عددها من التعليم الحكومي ذاته. ومن المعتقد أن التعليم فيها سوف يكون أكثر مضاءً وفاعلية لثلاثة اعتبارات:

- الأول: أن هذه المؤسسات التعليمية بخاصة الجامعات الأجنبية تشكل مجتمعاً مغلقاً وخاصاً، يُدرب الطلاب فيه على نوعية معينة من الحياة الاجتماعية والسياسية، تتحقق وفق منظومات قيم خارجية وليست قومية. الأمر الذي يعني تطوير هوية لهؤلاء الطلاب ليست متطابقة تماماً مع الهوية القومية، بما يؤسس لدى البعض حالة يمكن أن نسميها بالهوية الناقصة أو غير المكتملة.

- والثاني: أن المكون الوطني أو القومي يكون محدوداً في هذه العملية التعليمية، وهو ما ينعكس على التنشئة السياسية المتضمنة فيها، حيث يتولد لدى الطلاب إحساس بتمجيد الأجنبي، أو على الأقل القابلية على التواصل معه والخضوع له، وهو ما يعني التأثير بقدر ما على الانتماء الوطني لهؤلاء الطلاب.

- ويعد الاعتبار الثالث هو الأخطر ويتمثل في أن الشريحة الطلابية التي يمكن تنشئتها في هذه المؤسسات التعليمية، بخاصة الجامعات - يلتحق بها دائماً أبناء الطبقة العليا، وكذلك الشرائح الطبقة التي تقع أعلى الطبقة المتوسطة. وهي في الغالب الشريحة التي سوف تشكل نخبة المستقبل في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية. بحيث نجد أن هذه النخبة حينما تتولى مقاليد الأمور، فإنها سوف تعمل على دفع مجتمعاتها بعيداً عن هويتها وجذورها باتجاه الالتحاق بالغرب وربما السعي لاكتساب هويته.

* * *

وتشكل تكنولوجيا الإعلام والمعلومات الآلية الثالثة التي تتولى تنشئة الطفل سياسياً:

وتكمن قوة هذه الآلية في أن قيم التنشئة تتسلل إلى نفوس النشء مغلفة بإطار ترفيهي وعاطفي، الأمر الذي يجعلها تتسرب بسهولة إلى شخصيات الأطفال. بالإضافة إلى ذلك فإن الآلة الإعلامية هي آلة متعددة الأوجه تحيط بالطفل من كل اتجاه، فإلى جانب أجهزة الإعلام المحلية هناك أجهزة الإعلام العالمية والمتنوعة. ذلك بالإضافة إلى الصحافة والإذاعة وتكنولوجيا المعلومات كأجهزة الحاسبات وشبكات المعلومات الدولية. بحيث نجد أن الآلة الإعلامية تشكل فاعلاً قوياً يتولى صياغة المرجعية القيمة للطفل، بل وتفرض عليه ضغوطاً ناعمة تجعله يقبل بما تبثه من أفكار وتوجهات ومنظومات قيم. ونحن إذا تأملنا مختلف المواقف بشأن دور الإعلام في التنشئة السياسية، فسوف نجد أن بعض وجهات النظر تذهب إلى التأكيد على أن الوسائل الإعلامية من الصحف والمجلات والإذاعة والتلفزيون تؤدي دوراً مهماً ونشطاً في عملية التنشئة السياسية، لكونها تزود الفرد بالمعلومات السياسية، كما تشارك في تكوين القيمة السياسية^(١). وارتباطاً بذلك: يؤكد علماء الاجتماع والسياسيون على أن نجاح عملية التحديث والتحديث السياسي يعتمد في قدر كبير من تحقيقه على شبكة اتصال إعلامي حديثة ومتطورة. وأنه لا وجود لمجتمع حديث يعمل بفاعلية يحافظ بها على استقرار أنساقه وتطويرها في الآن ذاته، دون وجود نسق متطور

من وسائل الإعلام الوطنية، التي تلعب دورها في نشر ثقافة التعدد والاختلاف وقيم التسامح والديموقراطية^(١).

ويمكن القول بتباين الأداء حول الدور الذي يمكن أن يلعبه الإعلام وتكنولوجيا المعلومات بالنسبة لتحديث المجتمع، أو إنجاز التنشئة السياسية ذات الآثار الإيجابية. وفي هذا الإطار نجد أن البعض يؤكد على أن الإعلام يدعم الإحساس بالمواطنة والانتماء والرغبة في بناء الوطن والإسهام في تشكيل الهوية الوطنية ومحاولة خلق وعي عام لدى الجماهير بأهمية الاكتفاء الذاتي والاعتماد على النفس. كما يعمل باتجاه الحفاظ على القيم الذاتية الوطنية، وتعزيزها والحيلولة دون التعرض لفاعلية الغزو الثقافي وآثاره السلبية، كفرض اتجاهات اجتماعية وسياسية ونماذج سلوكية قد تعوق التنمية، وتؤكد على استمرار أوضاع الظلم الاجتماعي والتبعية، وإن كان ذلك لا يمنع من الانفتاح - من خلال الإعلام - على الثقافات الأخرى^(٢). بيد أن هذا الانفتاح ينبغي أن يكون في حدود تحديث المضامين الإعلامية وتزويدها بالمستجدات الحديثة على الصعيد العالمي دون الإخلال بالهوية القومية. وإذا كانت الثقافات المخترقة من خلال الإعلام تقدم مضامين غريبة على مجتمعاتنا أو تعمل على تقويض استقرارها. وإذا كان من الصعب الوقوف في مواجهة تدفق منظومات القيم الغريبة على ساحة ثقافتنا بسبب الفضاءات المفتوحة التي تيسر هذا التدفق - فإنه من الممكن أن يعمل الإعلام الوطني على الترويج لمعاني ومنظومات قيم موازية، تدعم هوية المجتمع وتربطه بترائه، وتساعد على تدريب المواطن على المشاركة السياسية الفعالة، التي تعمق قيم المواطنة، وتساعد على تأكيد الاستقرار الاجتماعي والسياسي.

بيد أن هناك رأياً آخر يؤكد على الدور السلبي الذي يمكن أن يلعبه الإعلام سواء بالنسبة لعملية التحديث أو لعملية التنشئة السياسية. يذهب هذا الرأي إلى القول بأنه نظراً لأن الإعلام يقع تحت سيطرة السلطة السياسية، ويعبر عن قيمها وتوجهاتها، ويغيب عنه النقد والتحليل والنقاش الحر لمختلف الآراء والتوجهات. فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تعزيز الشخصية التسلطية في الإنسان العربي، وإلى تأكيد نمط الثقافة السياسية التي تفرض الخضوع للسلطة المتسلطة^(٣). بالإضافة إلى ذلك فإن الإعلام قد يلعب دوراً سلبياً، حينما يترك مساحة ولو ضيقة لبعض المسلسلات الأجنبية والمعدة لتناسب أذواق وقيم المجتمعات الغربية،

(١) عبد الله طلال: الرقابة التلفزيونية كآلية للتنشئة الاجتماعية والسياسية.

<http://www.alittihad.press.ma/Comment.asp?Codelague=6&codeinfo=23232>.

(٢) زاهي بشير المغربي: مرجع سابق.

(٣) أديب عقيل: مرجع سابق.

حيث يث إعلامنا هذه القيم في مجتمعاتنا الشرقية فتبدو غريبة أو تشعر المشاهد لدينا بإحباط من نوع خاص^(١). بل إننا نجد أن الإعلام الغربي يحاول أحياناً أن يضرب منظوماتنا القيمة ومقدساتنا في الصميم، كما يحدث حينما يشوهون رموزنا الثقافية والدينية والسياسية لنصبح أمة بلا رموز، ومن ثمَّ يؤخرون انبعثنا أو طرّقنا لآفاق التحديث^(٢).

بالإضافة إلى ذلك يؤكد بعض المفكرين على أن الإعلام من الممكن أن يلعب دوراً محورياً في التأثير على مواقف الأفراد وتوجهاتهم ومواقفهم السياسية، وفي التأثير على أذواقهم ومجمل نمط حياتهم، ونظراً لأهمية الإعلام هذه تسعى الأنظمة السياسية للسيطرة عليه وتوجيهه لخدمتها، موظفة المتخصصين في مجالات الإعلام في هذا الصدد حتى تحقق النتيجة المرجوة، والتي تتمثل في الهيمنة على أفكار الناس وعقولهم^(٣). ولذلك أسست النظم السياسية المختلفة أساليب رقابية متنوعة، حتى تستطيع الدولة السيطرة على جهاز الإعلام بما يؤكد سيطرة هذه النظم وهيمنتها على المجتمع.

وفي هذا الإطار فإننا نؤكد مع البعض الذي يرى في الإعلام جهازاً يخاطب عقولنا، ويحاول جاهداً تشكيل نفسية الفرد والجماعة معاً صوب هدف محدد سلفاً. وهو الأمر الذي يتطلب امتلاك الإعلام للمرجعية الأخلاقية والسياسية، التي على أساسها يتصور التفاعل السياسي والاجتماعي الذي يُتَوَى تحقيقه، وأيضاً توفير الحراسة لترسيخ القيم الأخلاقية التي تيسر ذلك. وفي هذا الإطار فإننا نجد أن دور الرقيب ليس عبثاً ولا مجانياً، بقدر ما يمثل ذلك الحارس الأمين للمنظومة الأخلاقية. وهنا لا بد أن نفرق بين المنظومة القيمة والأخلاقية التي يريد النظام السياسي غرسها في المواطن، وبين المنظومة القيمة والأخلاقية الملائمة لتطور المجتمع. وفي هذه الحالة الأخيرة فإن الرقابة قد تلعب دوراً إيجابياً، بأن تساعد على أن يلعب الإعلام دوره في دفع المجتمع على طريق الديمقراطية والتحديث.

وفي هذا الإطار فإننا نلاحظ في بعض المجتمعات المتخلفة أن الأنظمة المتسلطة تسعى لأن تكون كل وسائل الإعلام تحت سيطرتها، أي تحت سيطرة السلطات العامة، ومعبرة في خدمة أيديولوجية النظام السياسي. وفي مثل هذه المجتمعات نجد أن الرقابة أو الرقيب

(١) أديب عقيل: مرجع سابق.

(٢) هدى العدواني: التنشئة الاجتماعية والجنسية للطفل المغربي، دراسة ميدانية للتربية الجنسية داخل الوسط المدرسي.

<http://www.arabsynet.com/Journal/Jac160.HTM#Contents>.

(٣) عبد الله طلال: مرجع سابق.

يمارس سلطة مطلقة في تحديد المسموح به، بحجة حفاظ على استمرار المجتمع. وفي حقيقة الأمر ليس الهدف الدفاع عن قيم المجتمع وعقائده، بل الحفاظ السلطة الحاكمة على جوانب معينة من ثقافة المجتمع، تلك التي تستمد منها مشروعيتها، ومن ثمّ مواجهة ثقافات تتعارض مع مصالحها أو تعمل على تعرية حقيقتها. وفي هذا الصدد فإننا نجد أن الأنظمة السياسية تغفل أن الرقابة المانعة أو السلبية وإن كانت تساعد على الهيمنة مرحلياً إلا أنها تكون مهددة لسلطتها. كما تعمل على عدم استقرار النسق الاجتماعي والسياسي معاً على المستوى البعيد، خاصة بعد انتشار وسائط الاتصالات فوق الدولية، تلك التي لا تخضع لضبط معايير الدولة القومية^(١). ويوضح هذه الحالة بتطرف أحد الباحثين المغاربة، من خلال تأكيده على ارتباط الإعلام السمعي البصري بالمغرب بجهاز وزارة الداخلية في كل مستوياته التسييرية والتوجيهية، بل وحتى التدبير المباشر. حيث يكون المسؤول رجل سلطة قبل أن يكون إعلامياً أو صحفياً، وهي فترة امتازت بهيمنة أمنية واضحة لخطاب أمني إكراهي متخلف، جعل من جهاز التلفاز ملحقة إدارية بالوزارة المذكورة^(٢).

وبرغم حدوث قدر من الانفتاح الإعلامي خاصة مع بداية التسعينيات، فإن هذه الهيمنة الرقابية ما تزال قائمة، وذلك يرجع إلى أن كل نسق سياسي أو اجتماعي أو ثقافي يحتاج إلى آليات للضبط والرقابة، تمكنه من الاستمرار والحفاظ على استقراره وتوازنه. غير أن هذه المسلّمة لا يجب أن توحى لنا بأن كل تغيير أو تحديث هو بالضرورة مهدد لاستقرار النسق، فقد تكون المعادلة معكوسة، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بمؤسسة ذات فعالية وحساسية كبرى كالمؤسسة الإعلامية. فالتسليم بضرورة الرقابة لا يعني ممارستها بشكل تقليدي ومتخلف، وذلك يرجع إلى قاعدة أن كل دفاع عن النظام القائم في مواجهة التغيير هو بالتأكيد دفاع عن مصالح شخصية، ومنافع ذاتية لا علاقة لها بمصلحة المجتمع وإمكانيات تحديثه وتطويره. ففي ظل التطور الهائل في مجال الاتصال والتواصل، لم يعد بإمكان الحكام توجيه سلوك ونمط تفكير الجماهير؛ وذلك لأن الإعلام الخارجي يعمل على اختراق الفضاء القومي بمساحة واسعة بحيث أصبح العالم يشهد تفاعلاً غير متوازن يتحرر في إطاره الإعلام العالمي من كل قيد، وفي ذات الوقت يفرض نفسه على الإعلام الوطني أو القومي. الأمر الذي يفترض معه أن تحرير الإعلام القومي من سيطرة مراكز القرار والهيمنة سواء على المستوى القومي أو العالمي أصبح ضرورة حيوية ملحة. إذ لا يكفي تأسيس وحدات إعلامية أخرى تعيد إنتاج نفس الثقافة المهيمنة والخطاب السائد،

(١) عبد الله طلال: مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق.

بل المطلوب نشر قيم الحرية والتضامن والتسامح والديموقراطية. وتربية الأجيال الجديدة على قبول الاختلاف والقدرة على الإقناع وامتلاك وعي كبير بالذات والمحيط معاً. ذلك يعني أن المهمة الحقيقية للرقابة الإعلامية تتحدد في مسألتين: الأولى أن تعي أن دورها ليس كبح جماح التطور المجتمعي بقدر ما يتمثل في دعمه بجرات كافية من قيم التنشئة الديموقراطية الحديثة. التي تمكنه من بلورة هويته ومن ثم حمايته من أي انزلاق غير محمود محتمل، وهو ما يتطلب بالضرورة تأهيل الموارد البشرية التي تقوم بوظيفة الرقابة، وتوسيع هامش الحرية أمامها، وحثها على الخلق والابتكار. وكذلك تحرير الجهاز الإعلامي من المنطق الأمني الضيق، وأيضاً من الاختراق الدولي. أي العمل على تأسيس إعلام جاد فاعل قادر على تحقيق التنمية والتحديث والانتقال نحو الديموقراطية، إضافة إلى الإعلام المرسخ للمواطنة^(١).



وبعد المجتمع المدني أحد الآليات التي تلعب دوراً أساسياً في التنشئة السياسية:

وذلك يرجع إلى أن مجتمعات الجنوب تعاني عموماً من ضعف المشاركة السياسية والشعبية، واتساع حجم الأغلبية الصامتة. إضافة إلى تدني الوعي الحداثي، بحيث تشكل هذه الظروف قيوداً على التطور الديموقراطي وبناء المجتمع المدني. وارتباطاً بذلك من الضروري بلورة وعي سياسي حديث، يؤسس لدى أفراد المجتمع قناعة كاملة بأن الديموقراطية ينبغي أن تشكل مرجعية النظام السياسي الأكثر ملاءمة لحياة الإنسان في الظروف المعاصرة. وفي هذا الإطار فإنه من المفترض أن يعمل نشطاء المجتمع المدني وحقوق الإنسان على تكثيف دورهم التوعوي الهادف نحو تنشئة سياسية حديثة، أي تنمية شخصية الفرد باعتباره مواطناً ديموقراطياً يشارك في مجمل العمليات السياسية، والاجتماعية، وتترسخ في وعيه رؤية حداثية لطبيعة النظام السياسي باعتباره معبراً عن حاجات المجتمع وأهدافه^(٢).

لذلك تزايد الاهتمام بالمجتمع المدني الذي يشير إلى طبيعة المدنية ذات البناء المؤسسي والتعاقدية، التي تميز الدولة والمجتمع، وبذلك يكون حضور دولة الحق والقانون تعبيراً عن مدى نضج وتبلور معنى المجتمع المدني، وهو المعنى الذي يعبر عن مجتمع يقوم على الديموقراطية والتعددية السياسية وحقوق الإنسان وتداول السلطة وسيادة الشعب.

(١) عبد الله طلال: مرجع سابق.

(٢) فؤاد الصلاحي: دور التربية الدينية في تجسيد ودعم قضايا المواطنة وحقوق الإنسان، بحث مقدم «لورشة عمل» التعليم من أجل مواطنة ديموقراطية. http://wftt.net/wp/CityEdu/wp_eve_3.htm.

وارتباطاً بذلك يشير المجتمع المدني بالمفهوم الخاص إلى مجمل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، التي تتصف بكونها غير حكومية وغير إرثية ولا تهدف إلى الربح، وتقوم عضويتها مستندة إلى الطوعية أو الإرادية^(١). ويضم المجتمع المدني عدة أبنية تقترب أو تبتعد من حيث تعبيرها عن روحه، وتعد المنظمات غير الحكومية المكون الأول في بناء المجتمع المدني، وهي تعبر عن روحه بامتياز، لكونها لا تميز بين الأفراد في الخدمات أو الأدوار التي تؤديها بالنسبة لهم. وهي تقع في المسافة القائمة بين الدولة والأسرة أو الفرد، وهي وإن كانت في أغلبها لا تتعاطى السياسة إلا أنها في أغلبها تدرب البشر على السياسة. وتشكل الأحزاب السياسية - ما دامت ليست في السلطة - تنظيمات بارزة في بناء المجتمع المدني، بيد أن هناك ظروفًا تقلص من طبيعة الأحزاب، فلا تجعلها تعبر عن روح المجتمع المدني بصورة كاملة، على سبيل المثال فإن الأحزاب تخدم قطاع الممتنمين إليها وربما تتوقف عن تقديم الخدمات للخارجين عنها، ناهيك عن تشبثهم سياسياً. بالإضافة إلى ذلك فإن الإمساك بالسلطة هو الشغل الشاغل للتنظيم الحزبي، الأمر الذي يجعله بهذا البعد السياسي يخرج عن المجتمع المدني، بخاصة إذا شغل كرسي الحكم. كذلك النقابات وإن كانت تدخل في نطاق المجتمع المدني إلا أن عضويتها وخدماتها تقتصر على الممتنمين لها، وعادة ما تفرض مواصفات معينة. بذلك نجد أن المنظمات غير الحكومية هي التي تعبر - كما أشرت - عن روح المجتمع المدني^(٢).

وبرغم أن المنظمات غير الحكومية ظلت لفترة طويلة من تاريخها لا تتعاطى السياسة، ذلك أنها أول ما ظهرت تأسست باعتبارها تنظيمات تقوم برعاية بعض الفئات الاجتماعية، التي تحتاج إلى الرعاية من خلال تقديم الخدمات المختلفة لها. وإذا كان الجيل الأول من المنظمات غير الحكومية قد اهتم بالجوانب الدعائية، فإن الجيل الثاني أكد على التنمية من خلال المشروعات التنموية، التي تتأسس حتى يستطيع صاحب الحاجة الاعتماد على نفسه ومساعدة الآخرين، عملاً بالقول الصيني « لا تعطني سمكة بل علمني الصيد ». ثم ظهر الجيل الثالث من التنظيمات غير الحكومية، والذي يركز بالأساس على تنمية القدرات الإنسانية، حيث يستطيع الإنسان بهذه القدرات بناء مختلف المشروعات، وهو التطور الذي تبنى شعار « التمكين » في بعض جوانبه. ثم ظهر الجيل الأخير والمتمثل في المنظمات غير الحكومية الدفاعية، وهو الجيل الذي تلائم ظهوره مع التطورات العالمية المعاصرة،

(١) فؤاد الصلاحي: دور التربية الدينية في تجسيد ودعم قضايا المواطنة وحقوق الإنسان، مرجع سابق.

(٢) علي ليلة: دور المنظمات غير الحكومية في مواجهة الفقر، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، ٢٠٠٢م، ص ٧٩.

التي طرحت شعارات الديمقراطية وحقوق الإنسان. وهو الأمر الذي يعني اتجاه المجتمع المدني إلى اكتمال تنظيماته من ناحية، وإلى امتلاك القوة في مواجهة النظام السياسي من خلال آلية التشبيك من ناحية ثانية.

وتسعى تنظيمات ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة إلى نشر الثقافة المدنية في المجتمع بقيمتها العديدة، كالعمل الجماعي والمساواة والتسامح، واحترام الآخر، وقبول تعدد الآراء والأفكار، إضافة إلى الموافقة على تعدد الانتماء السياسي، وإدارة الاختلافات بطرق سلمية، ونبذ العنف ثقافة وخطاباً وممارسة، إلى جانب تأمين حق المرأة في المشاركة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إضافة إلى المرونة وسعة الأفق والرؤية، والوعي بحقوق المواطنين، وكذلك القدرة على المشاركة والمساندة والعطاء^(١). بالإضافة إلى ذلك تعمل تنظيمات المجتمع المدني على تأهيل أعضائها حتى يتمكنوا من المشاركة السياسية وفق المعايير السوية والمثالية للمشاركة. فهي تدرب أعضائها على انتخاب أعضاء الجمعية العمومية أو مجلس الإدارة، بما يساعد على التأكيد على قيم المشاركة والممارسة السياسية استناداً إلى معايير موضوعية. ذلك بالإضافة إلى تدريب البشر على مفردات ثقافة العمل التطوعي، وعلى الشفافية وعلى القدرة على قراءة المعلومات والمحاسبة والشفافية. ذلك إلى جانب نشر قيم محاسبة أو مساءلة السلطة والتأكيد على خدمة الصالح العام. وهو ما يعني أن تنظيمات المجتمع المدني - إذا توفرت له الظروف الملائمة - فإنها تعمل على التنشئة السياسية الجادة للجماهير.

بيد أننا إذا تأملنا الواقع العربي والمصري فيما يتعلق بدور تنظيمات المجتمع المدني، فسوف نجد أن هناك مجموعة من الظروف التي تعوقه عن أداء وظيفته في التنشئة السياسية. من هذه الظروف ما يرجع إلى الدولة، وما يرجع إلى المجتمع، وما يرجع إلى تنظيمات المجتمع المدني ذاتها. وفيما يتعلق بالدولة فإننا نجد أن الدولة في مجتمعات الجنوب دولة غير واثقة من نفسها، عاجزة عن إشباع حاجات مواطنيها، ولذلك نجدها تحاصر تنظيمات المجتمع المدني العديدة، حتى لا يشاركها ولاء الجماهير حيث ترى في ذلك تهديداً لشرعيتها. ومن ثم فهي دائماً ما تحاصرها بالقيود والقرارات السلبية من كل اتجاه. وتتعلق العقبات المتعلقة بالمجتمع بغياب ثقافة العمل التطوعي، وضعف فاعلية الثقافة المدنية. وفيما يتعلق بالسلبات المتصلة بتنظيمات المجتمع المدني، فإننا نجد أن بعض

(١) علي ليلة: دور المنظمات غير الحكومية في مواجهة الفقر، مرجع سابق، ص ٨٣.

هذه التنظيمات تخون أحياناً منظوماتها القيمية. على سبيل المثال، إننا نجد أن غالبية هذه التنظيمات تقع في خطيئة غياب تداول السلطة، إضافة إلى تغييب المعلومات، ومن ثمَّ غياب القدرة على المساءلة وغياب القبول بها^(١). ذلك بالإضافة إلى سقوطها في بعض الأخطاء والانحرافات، التي تؤثر على قدرتها على أداء التنشئة السياسية بمستوى ملائم من الكفاءة. ذلك إلى جانب ضيق نطاق فاعلية غالبية تنظيمات المجتمع المدني، مثال على ذلك: العدد الكبير من الأحزاب بدون فاعلية، أو السيطرة المباشرة للدولة عليها كما هو الحال في بعض التنظيمات النقابية.



(١) أماني قنديل، علي ليلة: الإدارة الرشيدة للحكم في المنظمات الأهلية العربية، دراسة مقارنة، مصر - المغرب - اليمن - الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، ٢٠٠٧م، ص ٢٠٣-٢٣٩.

الفصل الثامن

قيم التنشئة السياسية، منظومات متباينة

يتطلب نجاح التنشئة السياسية توفر متغير منظومة قيم التنشئة السياسية، وهي المنظومة التي تشكل مضمون الثقافة السياسية التي يستوعبها الطفل من خلال عملية التنشئة السياسية التي تقوم بها المؤسسات المعنية بذلك. وفي هذا الإطار، فإننا نجد أنه لكي تتحقق التنشئة السياسية بالمستوى الملائم، فإنه من الضروري أن تتم بالنظر إلى مرجعية ثقافية وأيديولوجية فعالة ومتماسكة، هي التي توجه التنشئة وتشكل بوصلتها الموجهة؛ وذلك لأن مرجعية التنشئة الاجتماعية قد تتأثر سلباً من خلال ثلاثة جوانب:

يتمثل الجانب الأول في التناقض أو عدم التطابق بين مضامين التنشئة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع؛ حيث تعكس بعض هذه المضامين ثقافة المجتمع ومعانيه المنظمة للتفاعل في إطاره، في مقابل مضامين التنشئة التي تفرضها أيديولوجيا النظام السياسي، الأمر الذي يخلق حالة من الفوضى في المنظومات أو المعاني الثقافية والقيمية.

ويتحدد الجانب الثاني المؤثر سلباً على عملية التنشئة السياسية في التغيرات الأيديولوجية المتتابة، وهو ما قد يؤدي إلى التناقض بين مضامين الأيديولوجيات المتتابة الأمر الذي جعلها تعيش خارج الشخصية؛ لكونها لم تستوعبها بدرجة كافية بحيث تكون قادرة وفعالة على توجيه سلوكيات البشر في مختلف مجالات الواقع الاجتماعي. ذلك بالإضافة إلى التناقض الذي قد يقع بين أيديولوجيا النظام السياسي وثقافة المجتمع، الأمر الذي قد يحرم الأولى من قاعدتها الصلبة المتمثلة في ثقافة المجتمع.

ويتصل الجانب الثالث بضعف مؤسسات التنشئة السياسية وعدم استنادها إلى مرجعية واحدة، الأمر الذي يجعلها تضخ في الشخصية قيماً متنوعة وربما مختلفة ومتناقضة، لا تيسر تراكمها، ومن ثم تضعف قوتها وفعاليتها.

* * *

ويجد المتأمل لطبيعة التنشئة السياسية في مجتمعاتنا أن مرجعية التنشئة تعاني من حالة الأنومي الثقافية، التي رافقت عملية التنمية والتحديث في النصف الثاني من القرن العشرين.

وإذا كانت الحالة الافتراضية لثقافة المجتمع تؤكد على ضرورة تجانسها أو الاتفاق عليها بالنسبة لغالبية البشر في المجتمع، فإننا نجد أن هناك ظروفًا عديدة أضعفت الاتفاق والتجانس الثقافي:

من هذه الظروف: تعدد العناصر التي تشكلت منها بنية الثقافة في المجتمع، إذ يوجد في الثقافة العنصر التراثي الذي بدأ من التراث الفرعوني وحتى التراث القبطي، ثم الثقافة العربية ذات النظرة الخاصة إلى بعض القضايا كالنظرة إلى المرأة والسلطة، ثم العنصر الإسلامي حيث منظومة من المعاني القيمة الرافضة لبعض مضامين الثقافة العربية. ثم الثقافة الغربية التي اخترقت منظوماتها الفضاء العربي والإسلامي على هيئة أيديولوجيات ليبرالية واشتراكية. وأخيرًا منظومات قيم الثقافة الاستهلاكية التي تحولت في العقدين الآخرين إلى ثقافة استهلاك الجنس وشحن الغرائز، بحيث إننا إذا نظرنا إلى هذه العناصر الثقافية، فإننا سوف ندرك أننا أمام ثقافة تفتقد التجانس، تتنافر عناصرها إلى الحد الذي يسلب هذه العناصر القوة والفاعلية^(١).

ويتصل الجانب الآخر لحالة أنومي الثقافة السياسية، في تباين منظومات قيم الأيديولوجيات التي اختارتها الأنظمة السياسية لقيادة عملية التنمية والتحديث، مع منظومات قيم ثقافة المجتمع التي تطورت معه تاريخيًا واستندت في أساسها إلى قاعدة من الدين. وإذا كانت الحالة الافتراضية أن تنطلق الأيديولوجيا من رحم ثقافة المجتمع واحتياجاته الواقعية، ومن ثم فهي تدعم ثقافة المجتمع وتعمل على تطويرها. فإننا نجد أن الأيديولوجيات التي قادت عملية التنمية والتحديث قد عجزت عن أداء هذا الدور، أولًا: لأن هذه الأيديولوجيات - ليبرالية كانت أم اشتراكية - قد فرضت على المجتمع من خارجه. ومن ثم فهي تحتوي على مضامين ومعاني مختلفة عن المضامين والمعاني الكامنة في ثقافة المجتمع، إن لم تتناقض معها. يضاف إلى ذلك أن هذه الأيديولوجيات فشلت في أن تشكل تراكمًا متواصلًا أثناء عملية التحديث، فقد تتابعت الأيديولوجيات وراء بعضها البعض. حيث الأيديولوجيا الليبرالية، ثم القومية، ثم الاشتراكية ثم الليبرالية ثانية. حيث كانت الأيديولوجيات تحل محل بعضها البعض، وتلغي كل أيديولوجية أيديولوجية سابقة عليها والإنجازات التي تحققت في كلها، ومن ثم حدث نوع من هدر رأس المال الأيديولوجي للمجتمع. إضافة إلى أن التنشئة السياسية وفق هذه الأيديولوجيات كانت متغيرة ومتأرجحة وغير ثابتة

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٢٣.

أو مستندة إلى معانٍ أيديولوجية محددة، الأمر الذي أعجزها عن تحقيق التنشئة السياسية التي تؤهل انتماء الإنسان للمجتمع وسعيه إلى المشاركة في تفاعلاته^(١).

ويتمثل الجانب الثالث لحالة الأنومي في أنه بسبب التواجد المعني في بعض الأحيان لهذه المنظومات القيمية الأيديولوجية والثقافية، المتجاورة أو المتناقضة في الفضاء الثقافي للمجتمع، فإننا نجد أن هذه الحالة أدت إلى نتيجتين: الأولى: إضعاف هذه المنظومات القيمية لبعضها البعض. والثانية: أن الفضاء الثقافي والأيديولوجي للمجتمع امتلأ إلى جانب ذلك بمنظومات قيمية ذات طابع سلبي وفردى بالأساس. وهو الوضع الذي أدى إلى اتساع انتشار الأيديولوجيا الفردية التي تؤكد على معايير المنفعة والمصلحة الشخصية، وهي الأيديولوجيات التي أسلمت - بامتدادها الطبيعي - إلى قيم وسلوكيات الفساد. وإذا كانت الحالة المثالية لثقافة المجتمع أن تعتمد على قاعدة من القيم الدينية المتصلة بتنظيم المجتمع وتاريخه المتطور، فإن ضعف هذه الثقافة أو عدم فاعليتها دفع إلى بروز ثقافة الاستهلاك. ففي الفترات التي يعجز فيها البشر عن تحقيق طموحاتهم ونجاحاتهم ومثلهم، فإنهم يتحولون إلى كائنات استهلاكية تستهلك لمجرد إثبات البقاء. بالإضافة إلى ذلك فقد برزت ثقافة الجنس والغرائز، فالجوانب الروحية التي كانت تشكل غذاءً معنويًا للبشر ضعفت أو استقلت، ولم تعد قادرة على كبح جماح الغرائز، فانطلقت تعربد في كل اتجاه، بحيث يمكن اعتبار ذلك مؤشراً على سقوط الطهارة عن الثقافة العامة للمجتمع.

ذلك يعني أن المجتمع أصبح يعاني من حالة الأنومي وهي الحالة التي أضعفت المنظومات الثقافية الخاصة بالمجتمع، بل وفتحت أبواب فضائه لتتدفق منظومات ثقافية جديدة وغريبة، أصبحت هي التي تشكل - برغم تعددها وتنافر عناصرها أحياناً - مرجعية التنشئة السياسية في المجتمع. بحيث نجد أنفسنا في النهاية في مواجهة منظومات قيم تنتمي إلى مجتمعات ثلاثة - الطبيعي والسياسي والمدني - غير أنه لم يحدث انصهار بين هذه المنظومات القيمية في بوتقة واحدة، الأمر الذي دفعها إلى إضعاف بعضها البعض. وهو ما يعني أن تأثيرها على توجيه السلوكيات الواقعية يصبح ضعيفاً. وفي هذه الحالة، فإننا نجد أن الإنسان السياسي يتعامل بصورة نفعية وذرائعية مع هذه المرجعيات القيمية المتباينة، لكونها تتحول لديه إلى وسائل وليست غايات. في هذا الإطار قد ينحرف الفعل الفردي عن مرجعية معينة للمجتمع بعينه ليحتمي بمرجعية أخرى للمجتمع آخر. مثال على ذلك:

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٣٧.

أن المطالب بالدولة ذات المرجعية الدينية قد تبارك قوله المرجعية الدينية، بينما قد تدينه المرجعية الاشتراكية والليبرالية وترفضه، والملحد الخارج عن الدين والملة قد تباركه بعض الأيديولوجيا العلمانية، غير أنه يصبح مداناً من مرجعية أصحاب التوجهات والقيم الدينية. وهو ما يعني أن تعدد المرجعيات يقود عادة إلى حالة من الفراغ الأخلاقي الذي قد يسود المجتمع، وفي هذه الحالة قد يصبح سلوك البشر مهدداً بأن يكون عشوائياً وعارياً من الأخلاق^(١).

* * *

وفي محاولة استكشاف المنظومات القيمة التي تواجدت في معية واحدة في الفضاء الثقافي للمجتمع، فأشاعت الفوضى في عملية التنشئة السياسية.

فإننا بداية سوف نجد أن التراث الديني للمجتمع هو الذي يشكل المنظومة القاعدية في المرجعية الأخلاقية للمجتمع. حيث يحتوي التراث الديني على طبقات عديدة تبدأ من ديانات الحضارات القديمة غير السماوية، وحتى اليهودية والمسيحية والإسلام. وهو ما يعني أنه برغم تنوع الأديان وتتابع تراكم طبقاتها في بناء الشخصية في مجتمعاتنا، فإننا نجدها تدعم روحاً واحدة هي روح التدين. تأكيداً لذلك أننا إذا تأملنا الواقع الاجتماعي الديني، فسوف نجد أن المشاهد الدينية واحدة ومتداخلة، فمقابر الفراعنة والموميات وهامات أجراس الكنائس ومآذن المساجد، صورة العذراء ومعلقات « آيات القرآن » تثير كلها في النفس نفس العواطف الدينية؛ ولذلك شكلت القيم الدينية قاعدة الثقافة، وأصبح التراث الديني هو المرجعية التي يقاس بالنظر إليها قبول أو رفض أي منظومات قيمة أخرى. فالدين متجذر في التاريخ، والدين أيضاً يتغلغل في الأوضاع المعاصرة؛ لأن النسبة الغالبة من السكان متدينة بالأساس، لذلك أصبح الدين آلية من آليات النضال، كما هو آلية من آليات التكيف. وآلية من آليات الدفع باتجاه العمل والإنتاج كما هو آلية من آليات الدفع باتجاه الاستمتاع بالحياة.

وقد تضافرت منظومة القيم العربية مع منظومة القيم الدينية، فاللغة العربية هي لغة القرآن، وهي اللغة التي يقرأ بها المسيحيون الإنجيل. ومن خلال اللغة تسربت ثقافة القبيلة العربية التي تتناقض في بعض قيمها مع القيم الدينية وإن شكلت الأخيرة المرجعية الأساسية أو القاعدة للتنشئة الاجتماعية والسياسية.

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٣٩.

بالإضافة إلى ذلك فقد شكلت القيم الليبرالية المنظومة الثقافية الثانية في مرجعية التنشئة السياسية، ويمكن القول بأن منظومة القيم الليبرالية قد تدفقت في فضاء المجتمع على موجتين: الموجة الأولى: حينما وفدت هذه القيم مع القوى الاستعمارية، واعتنقتها الطبقة الأرستقراطية، بحيث نجد أن هذه المنظومة كانت المنظمة للتفاعل في المجال السياسي والتنظيمات السياسية التي برزت حينئذ. واستمرت هذه الموجة حتى قيام ثورة (يوليو ١٩٥٢ م)، التي قامت بتقليص مساحة منظومة القيم الليبرالية في حياة المجتمع.

وقد بدأت الموجة الثانية للأيديولوجيا الليبرالية: مع بداية السبعينيات في أعقاب سقوط النظام الاشتراكي والأيديولوجيا الاشتراكية، حيث تدفقت منظومات قيم الموجة الثانية للأيديولوجيا الليبرالية في حياتنا بتأثير اتساع المد العالمي لهذه الأيديولوجيا. وبرغم أنه قد تحققت بعض الإنجازات السياسية والاقتصادية فيما قبل (١٩٥٢ م) في ظل هذه الأيديولوجيا، فإنها فيما بعد السبعينيات كانت ذات تأثير كارثي على بناء المجتمع^(١).

وقد شكلت منظومة القيم الاشتراكية المنظومة القيمة الثالثة التي تواجدت في الفضاء الثقافي للمجتمع.

وبرغم أن هذه الأيديولوجيا قد بشرت بها بعض الكتابات في الثلاثينيات والأربعينيات، مثل: كتابات المفكر الاشتراكي « سلامة موسى » وجماعة « الماركسيين الاشتراكيين »، حيث كانت هذه الأيديولوجيا وراء بعض المطالبات الإصلاحية في هذه المرحلة. فإنه حينما قامت ثورة يوليو التي انتمى غالبية أعضاء نخبتها إلى الشرائح الدنيا والمتوسطة للطبقة المتوسطة. والذين كانت عواطفهم ذات طبيعة اشتراكية بالأساس. وارتباطاً بذلك ساعدت الضغوط العالمية الاستعمارية على تعميق الخط الاشتراكي لثورة يوليو، واتصالاً بذلك أجهد المثقفون أنفسهم؛ لإقناع الجماهير ذات القناعة الدينية - في هذه الفترة - في البحث عن رابطة عضوية تربط بين منظومة القيم الإسلامية كمنظومة مرجعية وبين القيم الاشتراكية. وفي هذا الإطار برزت دعاوى وشعارات كثيرة تؤكد على هذه العلاقة « كاشتراكية الإسلام » و « الاشتراكيون أنت إمامهم لولا دعاوى القوم والغلو » يُقصد بذلك سيدنا محمد ﷺ. والناس شركاء في ثلاثة « الماء والكلاء والنار » وكثر الحديث عن « أبي ذر الغفاري » كصحابي فقير اعتبر مبشراً أسبق بالاشتراكية^(٢).

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١٤٠.

وتعد منظومة القيم الاستهلاكية هي المنظومة الثقافية الرابعة التي كان لها وجودها في الفضاء الثقافي للمجتمع.

ويمكن تتبع موجات اتساع منظومة الثقافة الاستهلاكية في المجتمع من خلال عدة مراحل، وقد بدأت الموجة الجينية الأولى لثقافة الاستهلاك، حينما فضلت الطبقة العليا - الريفية والحضرية - التي أضيرت مصالحها في المرحلة القومية والاشتراكية أن تبدد مدخراتها استهلاكياً، فعاشت حياة مترفة داخل مجتمعها أو مارست الترف خارج حدوده. وقد نتجت الموجة الثانية للاستهلاك نتيجة لهجرة أبناء الطبقة المتوسطة والدنيا إلى مجتمعات الخليج. حيث حصلوا هناك على مرتبات عالية لم تجد طريقاً إلى قنوات استثمارية إنتاجية، ومن ثمَّ فقد تدفقت إلى أسواق الاستهلاك. بحيث يمكن القول بأن المهاجرين إلى مجتمعات الخليج هم المسؤولون بامتياز عن موجة الاستهلاك الثانية في المجتمع. وقد اتسعت مساحة ثقافة الاستهلاك في الموجة الثالثة بفضل اختراق العولمة لثقافتنا، وهي الثقافة التي أعادت تنشئة الصغار والشباب والمرأة بالأساس وفق منظوماتها القيمية، وقد استخدمت الإعلام والإعلان وتكنولوجيا المعلومات لتعميق الاقتناع بهذه القيم. ونظراً لأن ثقافة الاستهلاك غير متلائمة واحتياجات الواقع الاجتماعية، فإننا نجد أنه وإن استوعبت نسبة عالية من السكان قيمها، إلا أنها لا تستطيع المشاركة في التفاعل وفقاً لها. الأمر الذي يصيبها بالحقن والحقن وضعف الانتماء، يرجح ذلك أن (٤٠٪) من سكان المجتمع يعيشون تحت خط الفقر، محرومين من إشباع حاجاتهم الأساسية، وأن (٢٥٪) من هؤلاء يعيشون تحت خط الفقر المدقع^(١).

وتعد ثقافة الفساد هي المنظومة القيمية الخامسة التي لها وجودها في الفضاء الثقافي لمجتمعاتنا.

وتتضمن ثقافة الفساد عديداً من القيم والمعاني التي أصبحت مؤثرة في عملية التنشئة السياسية. وإذا كانت ثقافة الفساد لها بعض جذورها التي ترجع بالأساس إلى حراك أبناء الطبقة المتوسطة، فإن كثيراً من قيم هذه الثقافة تدفق مع اختراقات ثقافة العولمة عبر الأيديولوجيا الليبرالية وسياسات أو إجراءات الخصخصة والتحرير الاقتصادي والمالي باعتبارها الصيغ الراحبة للنجاح الاقتصادي^(٢)، صيغ تفلح لكل مجتمع، غنياً كان أم فقيراً، ولكل شخص قوياً كان أم ضعيفاً. ولثقة هذه الثقافة - أي ثقافة العولمة - بنفسها، فقد

(١) علي ليلة: العولمة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٥.

عملت على إضعاف طهارة الثقافة القومية، ويمكن العثور على مؤشرات عديدة لفاعلية هذه الثقافة في توجيه سلوكيات البشر، من ذلك مثلاً: انتشار الرشوة في مختلف مستويات الإدارة الحكومية. إضافة إلى قيام بعض رجال الأعمال من القطاع الخاص إلى الاقتراض من المؤسسات المالية للدولة، أو المؤسسات الاقتصادية الدولية، والهروب بهذه القروض التي ليست سوى الضرائب التي يدفعها المواطنون المتعبون، يضاف إلى ذلك أعضاء مجلس الشعب المتهمون بالحصول على القروض دون ردها، أو المتاجرون في المخدرات وغسيل الأموال العائدة منها، إضافة إلى أشكال عديدة من الفساد التي تعبر عن مرجعية أو منظومة قيمية كامنة وراء سلوكياتها^(١).

إضافة إلى ذلك توجد منظومة قيم الثقافة الانتهازية:

وهي ثقافة تبلورت مع تشكل حالة الأنومي في الثقافة المصرية. لقد بدأت هذه المنظومة تتشكل ابتداءً من المرحلة الاشتراكية، حيث بدأت قيم هذه الثقافة تظهر على سطح الطبقة الوسطى فتحل محل قيمها النضالية. فقد بدأت هذه القيم على خلفية تفضيل أهل الثقة وأهل الولاء على أهل الخبرة لحراسة المشروع الثوري والاشتراكي. ومن ثم فقد قُلت أعضاء هذه الشريحة أعلى المناصب لإحساس النظام السياسي بالأمان تجاههم وحدهم. الأمر الذي دفع الكثيرين من نظرائهم لأن يسعوا أو يطلبوا أو يقدموا الولاءات - ولو بصورة ظاهرية ودون اقتناع حقيقي - ليصبحوا أهل ثقة.

يضاف إلى ذلك أن تفاعلات الدولة الاشتراكية ساعدت على نمو القيم الانتهازية، واتساع الشريحة الحاملة لهذه القيم، بحيث بدأت تُظهر خلال هذه المرحلة تفضيل الصالح الخاص على الصالح العام، ثم استغلال الصالح العام لتمكين الصالح الخاص. وحينما غرقت السفينة الاشتراكية قفزت الفئران الانتهازية مذعورة إلى السفينة الليبرالية. فأبناء الطبقة المتوسطة والدنيا من هذا النمط - الذين تعلموا في المرحلة الاشتراكية - هم الذين ساعدوا في صياغة سياسات الانفتاح وترسانته القانونية. وهم الذين تحالفوا - برؤوس أموالهم الصغيرة التي حصلوا عليها من وظائفهم في القطاع الحكومي أو عمولات التعامل مع القطاع الخاص في المرحلة الاشتراكية - مع رجال أعمال الطبقة العليا، متجاهلين أنهم في يوم سابق كانوا من عمدة الاشتراكية، وأنهم قد شاركوا في تصفية هذه الطبقة. ذلك يعني أن القيم الانتهازية ازدهرت في هذا الفراغ الثقافي واتسعت مساحتها، حتى باتت تشكل

(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ٦٧.

ظهيراً للمنظومة قيم الفساد، وتلعب دوراً في عملية الانهيار القيمي والثقافي للمجتمع، وهي التي تشكل الآن مرجعية لكل مظاهر الفساد وعدم الشفافية في المجتمع^(١).

ذلك يعني أن التنشئة السياسية تتحقق وفق مرجعية قيمية وثقافية ضعيفة من حيث تماسكها، تسودها تناقضات وتباينات كثيرة، إضافة إلى أنها مرجعية ثقافية تتسع فيها مساحة الفساد والانحراف. إلى جانب أنه ليس هناك تأكيد أو التزام مجتمعي أو سياسي للعمل وفق مفرداتها أو عناصرها الصالحة. الأمر الذي يعني أنه إذا كانت مرجعية التنشئة السياسية ضعيفة ومشوهة، فإن ذلك من شأنه أن ينعكس على عملية التنشئة السياسية ذاتها. وهو ما يعني أن ذلك سوف يسلم في النهاية إلى قناعات وسلوكيات ليست ملائمة لاحتياجات تحديث المجتمع أو النهوض به.



(١) علي ليلة: العولة والأمن القومي العربي، تحليل للأبعاد الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٤٣.

دور المناخ المدرسي
في التنشئة الاجتماعية والسياسية

أ. د. سعيد إسماعيل علي
أستاذ أصول التربية
بكلية التربية، جامعة عين شمس

مقدمة

عندما يدخل معلم إلى قاعة التدريس بالمدرسة، سوف يجد تلاميذ جاءوا من أنحاء شتى، سواء من حيث البيئات المحلية، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فضلاً عن الطبائع الخاصة والقدرات والاستعدادات والتكوينات السابقة.

وهم في الوقت نفسه يُعدون «أمانة» سلمها المجتمع - ممثلاً في المدرسة - إلى المعلم كي يعلم التلاميذ أنساقاً معينة من المعرفة، ويربيهم على عادات وقيم واتجاهات مرغوب فيها على المستوى المجتمعي العام، فضلاً عن الأسرة.

لكن كل ما يتلقاه الطالب داخل المدرسة، ويدخل في تكوينه، إنما يعكس «توجهاً» أو «توجهات» فكرية، شئنا أم أبينا.

إن هناك عدداً من التربويين يرون أن المدرسة، وبالتالي المعلم، لا ينبغي أن تفرض توجهها ما على الطلاب، احتراماً للبيئات الثقافية التي أتوا منها، إلا إذا كان الأمر مقتصرًا على تلك التوجهات الكلية العامة المتفق عليها في الوطن.

إن هناك بالضرورة توجهات خاصة عند هذا المعلم أو ذاك، وعند هذا المدير أو ذاك، فهل من حق هذا وذاك أن يفرضها على طلابه؟

من هنا برزت فكرة تقول بضرورة «حيادية» المدرسة سياسياً، فهل هذا ممكن؟

من الزاوية العلمية التربوية، هذا هو المفترض، خاصة وأن الطلاب فيما قبل التعليم الجامعي يكونون مثل قطعة العجين، قابلين للتشكل والمطاوعة في هذا الجانب، وبالتالي فلا ينبغي - أخلاقياً - أن ينتهز المعلم أو المدرسة الفرصة كي ينطلق من موقع سلطته المعرفية كي يثبت ما يرى في عقول الطلاب، الذين لا يكونون على درجة من النضج تجعلهم يميزون بين الصالح والطالح، أو بين المساوئ والإيجابيات، في هذا التوجه أو ذاك.

لكن من الناحية الفعلية، فمثل هذا الحياد غير ممكن، حيث إن المدرسة نفسها بحكم وظيفتها وموقعها من خريطة النظام المجتمعي القائم، ومن حيث موقعها ونظامها الداخلي، ومن حيث مستويات الطلاب الذين يلتحقون بها، إنما جاءت لتحقيق أهدافاً معينة، تتصل بكل من التنشئتين الاجتماعية والسياسية.

وإذا كان من الممكن تصور احتمال أن تكون المعرفة المقدمة «حيادية»، وخاصة في العلوم الطبيعية والرياضية، إلا أن نمط التفاعل بين أطراف المدرسة، وهو ما يسمى بالمناخ

المدرسي، هو بالضرورة مشبع بالعديد من القيم والاتجاهات «المتحيزة»، مما يجعله أهلاً لأن يكون موضع بحث ودراسة.

لماذا المناخ المدرسي؟

من الأقوال التي شاعت سنوات طويلة، قد تصل إلى قرون عدة، القول بأن أهل الشمال، إذ يعيشون «جواً بارداً» يكونون بحاجة إلى العمل والنشاط، حيث إن حالة السكون تُقوي من الإحساس بالبرد، وعلى العكس من ذلك، فإن أهل الجنوب بصفة عامة، والمناطق الاستوائية والقريبة منها بصفة خاصة، يعيشون جواً حاراً للغاية، فتسودهم حال من الكسل وهبوط الهمة، ويتحاشون النشاط والعمل الشاق، حيث إن هذا يزيد من إحساسهم بالحر ويصيبهم عرقاً وهم في غنى عنه!

ويبدو أن كل هذا قد توقف تردده، بعدما استطاع الإنسان أن يتحكم في حالة المناخ الجغرافي السائد، فإذا بهذه المناطق الصحراوية شديدة الحرارة كما نرى في دول الخليج، تمتلئ بالمباني والمؤسسات التي «تكيفت» فأصبح الإنسان غير متأثر بهذا المناخ الخارجي، خاصة وأنه لا يحتاج إلى السير في الشارع، وهو ينتقل من العمل إلى السيارة إلى المنزل إلى الأسواق... وإلى أي مكان «مكيف» فيستطيع أن ينشط ويعمل بجدية وحيوية.

كذلك الإنسان في المناطق شديدة البرودة، حيث أحاطت به من كل جانب أجهزة التدفئة، فتساعده على مواصلة عمله بغير عوائق «مناخية»...

وهكذا لم يعد المناخ «الطبيعي» شديد الحرارة، ولا المناخ الطبيعي شديد البرودة عائقاً، مثلما كان عبر قرون، للإنسان عن العمل والنشاط والتفكير.

مؤدَّى هذا كله أن حركة الإنسان عملاً وتفكيراً، كانت تخضع إلى حد كبير إلى حالة «الجو»، أو كما يعبر علمياً عنه بـ «المناخ»؛ حيث لأن لجسم الإنسان درجة حرارة معينة، ولها حدود تحمل محددة، سواء كانت انخفاضاً أو صعوداً، بناء عليها يمكن له أن يمارس حياته في حيوية ونشاط.

بل لقد كان للحالة المناخية أثرها على المزاج الشخصي، ففي أجواء الخماسين الشديدة، والمصحوبة دائماً بالأتربة والرمال، وأحياناً بارتفاع في درجة الحرارة، تجد شيوع «النرفزة» بين الناس، وضعف القدرة على تحمل الغير، بل ويصل الأمر بالبعض إلى أن يعبر عن ذلك بأنه أصبح لا «يطيق نفسه»، و «روحته في أنفه» كناية عن تفلت الأعصاب وضيق الصدر والتوتر العصبي.

وهذا على عكس ما يكون عليه الأمر في الأجواء المعتدلة، سواء الخريفية أو الربيعية. ولأن سنة الله في خلقه « عامة »، مثلما تجري على « الأشياء »، تجري كذلك على الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية بصفة عامة، كان لكل مؤسسة ما يمكن تسميته « بالمناخ »، أو « الجو السائد » الذي يلعب دوراً خطيراً في التأثير على مسارات العمل.

من هنا فقد أدرك علماء التربية والنفس، أن هذا « الجو » السائد في المؤسسة التعليمية، يمكن أن يكون له دوره الفعال في عملية التعلم والتعليم نفسها، وعلى سبيل المثال: فأمرٌ مثل « تعليم القيم » نرى فريقاً كبيراً من المتخصصين - منهم كاتب هذه السطور - لا يؤمنون كثيراً بجدوى أن تكون هناك « حصص » أو محاضرات، يقوم معلم بتدريسها للطلاب، ويذاكرونها ويمتحنون فيها مثلما يحدث بالنسبة لكل المقررات التعليمية، وأن الأجدى من هذا الأكثر فعالية، هو أن تسود المدرسة أو الكلية، « أجواء » تشيع فيها مثل هذه القيم المنشودة، ومن المرجح أن « يتشربها » الطلاب بطريقة غير مباشرة، وأن نتيجة التعلم في مثل هذا « الجو » أشد رسوخاً، وأضمن نتيجة.

إن الأبناء الذين يعيشون في أسرة يسودها التدين، المصحوب بحسن المعاملة مع الذات ومع الآخرين، والتي تلتزم النظام والنظافة وإتقان العمل وعفة اللسان، يكاد يكون من المحتم أن ينشئوا على نفس النهج، إلا فيما ندر.

إن ملايين من الناس يذهبون ليؤدوا صلاة الجمعة كل أسبوع، ويسمعوا من الخطباء الكثير عن القيم الأخلاقية والفضائل الأساسية، ومع ذلك، فقلما نلاحظ تأثيراً لها على مجريات السلوك العام للناس.

بل إن الظاهرة المؤسفة حقاً، أنه في الوقت الذي نرى فيه تزايداً ملحوظاً لنسبة المتدينين من حيث أداء العبادات، لا نلاحظ تزايداً مماثلاً - كما هو مفروض - في شيوع المعاملات الحسنة والأخلاقيات الفاضلة، بل تزداد الشكوى من تزايد الغش والاختلاس والفساد... إلخ، ومَعَاذَ اللَّهِ أن يكون ذلك راجعاً إلى تزايد ممارسة العبادات، ولكن السبب الرئيس المرجح أن النظام الاجتماعي يعيش سياقاً مسمماً أخلاقياً، لأسباب ليس هنا مجال التحدث عنها، فيشيع « مناخ » فساد عام وكأنه « طوفان » لا قبَل لكثيرين بدفعه، فلا يجد مهرباً إلا بأن يهرع إلى العبادات، ليجد السكينة والطمأنينة التي يفتقدها في المنظومة المجتمعية العامة.

هكذا تتبدى لنا الأهمية البالغة « للمناخ » في التأثير على المسار الإنساني، مثلما له على

المسار « الطبيعي »، مما يدفعنا إلى التوقف بحثاً عما يمكن أن يقوم به المناخ المدرسي من دور في التنشئة الاجتماعية والسياسية.



الفصل الأول

المناخ المدرسي

ودور المدرسة في التنشئة الاجتماعية والسياسية

مفهوم المناخ المدرسي:

كلمة « المناخ » مستعارة من مجال آخر هو المجال الجغرافي، وهو أمر وارد حدوثه بين المجالات الحياتية والأنساق المعرفية، لكن المصطلح المستعار لا بد بطبيعة الحال أن يتلاءم مع المجال أو النسق المستعار له، وفي الوقت نفسه يحافظ على بعض سماته الأساسية.

فالمناخ أمر يتعلق بدرجة الحرارة، وإذا كانت درجة الحرارة على الأرض تتعلق بصفة رئيسة بالشمس، فإن الأمر لا يقف عند هذا الحد، إذ هناك كم كبير من المتغيرات تزيد أو تقلل أو توازن درجة الحرارة الطبيعية، مثل القرب أو البعد عن مصادر المياه، والتي تتباين بدورها بين نهر وبحر ومحيط، ومثل مدى الارتفاع عن سطح البحر، وعن مدى توافر مصادر حرارية أخرى من فعل الإنسان، ومثل نوعية المكان، أرضاً خضراء كانت أو صحراء، ومدى الكثافة السكانية... إلى غير هذا وذلك من عشرات المتغيرات.

فإذا انتقلنا إلى سياقنا الخاص في المعرفة الاجتماعية، فسوف نجد أن الجو أو المناخ الذي يميز هذه المؤسسة أو تلك تحدده « طريقة التفاعل » بين أفراد المؤسسة، وفقاً لكل مؤسسة، فيكون في حالتنا هناك مناخ خاص بالمعلمين يتوقف على طريقة التفاعل بينهم بعضهم ببعض، وهناك مناخ خاص بالطلاب يتوقف على طريقة التفاعل بينهم وبين بعض... وهكذا.

ومن ثمَّ يكون المناخ المدرسي هو حصيلة ما يتم من تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، من معلمين، وطلاب، وإداريين، وفنيين، وعمال.

لكن التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، يتوقف هو نفسه على مفردات البيئة الفيزيائية القائمة، من حيث المبنى المدرسي، بكل ما يضمه من عناصر: الفناء، قاعات الدراسة، ضيقه أو اتساعه، مدى توافر المساحات الخضراء، الموقع الذي يحتله، البيئة المحيطة (كأن يكون بجوار سكة حديدية مثلاً).

والمبنى المدرسي نفسه مفروض أن يتزود بتجهيزات كذا وكذا، التي هي قوام العمل والنشاط من قِبَل أعضاء المجتمع المدرسي.

وهذا وذاك يتحدد إلى حد كبير « بالتنظيم » القائم.

وربما، الأهم من هذا وذاك، هو نوعية العمل الممارس، والمهام الموكولة لأفراد المجتمع المدرسي، من تعليم وأنشطة وإدارة.

مثل هذه العناصر، وربما هناك غيرها مما لم يتسع المقام لذكره، تكاد تشمل كل صغيرة وكبيرة داخل المدرسة، وبناء على طريقة التفاعل بينها جميعاً يكون نوع المناخ وشكله وتداعياته وسلبياته وإيجابياته.

فكأن الباحث عن المناخ المدرسي، هو في الحقيقة يجد نفسه باحثاً عن كل ما هو قائم داخل المدرسة، أي مختلف عناصر المسألة التعليمية، فهل هذا يمكن أن يحدث حقاً؟ هنا نجد أنفسنا بالضرورة أمام مهمة تحديد « أرض العمل »، أو « الملعب »، بلغة أهل الرياضة الذي سنلعب (بمعنى القيام بدور هنا) عليه.

ليس هناك من بُدٍّ من التفرقة بين الحديث عن الشيء في ذاته، وبين الحديث عنه من حيث « دوره » أو آثاره... تفرقة بين مكونات العنصر في حد ذاته، وبين « نشاطه » و « فاعليته ».

وعلى سبيل المثال، فالمعلم هو ركن أساسي في تحديد الكثير من المناخ المدرسي، لكننا عندما نتناوله لن نتناول - مثلاً - مسألة إعدادة وتكوينه، مع الإقرار بجوهريتها، وإنما نلمح إليها - إذا اقتضى الأمر - تلميحاً سريعاً وموجزاً، وكفيئنا منها أن نشير إلى ما هو موضع اتفاق، أو شبه اتفاق أنه لا يعد إعداداً جيداً؛ ذلك لأن لهذا أثره في طريقة تفاعله مع غيره من العناصر، فمعلم أعد لكي يكون « صناعياً »، أي كل المطلوب منه أن يقوم بتعليم الطلاب مقررًا معينًا، أم الغاية من الإعداد أن يكون « صاحب رسالة »، « التعليم » محور أساسي له، لكنه ليس وحده، فهناك مهام ثقافية ومجتمعية ونفسية أخرى... وهكذا.

والحق أن الاهتمام بالمناخ المدرسي، جاء في سياق الاهتمام « بالمناخ المؤسسي »، حيث يضم هذا المفهوم ما يصعب حصره من مؤسسات اجتماعية وثقافية ورياضية وتربوية وسياسية واقتصادية... إلخ.

ومن هنا، فإذا أمكن اقتطاع مجال من هذه المجالات المتعددة، ولتكن « المدرسة »، قلنا على ما يسود طريقة التفاعل بين عناصرها: « المناخ المدرسي »، وقياساً على هذا يكون هناك « المناخ الجامعي »... وهكذا.

وتداول المصادر المختلفة ما سبق « لكورنل » Cornell أن بَحْثُهُ في أواسط القرن الماضي عندما وصف المناخ المدرسي بأنه « نتاجٌ لإدراك الأفراد لأدوارهم كما يراها الآخرون في المؤسسة »، وأشفع هذا بقائمة تضم الجوانب التي يمكن بحثها في هذا المجال، مثل^(١):

- الروح المعنوية للمعلمين، وبصفة خاصة إحساسهم بالرضا عن علاقاتهم في المدرسة.

- إدراك المعلمين لدرجة اللامركزية في اتخاذ القرارات، ومدى مشاركتهم في صنع القرار، ورسم سياسة المدرسة.

- مدى إحساس المعلمين بأن لديهم سلطة كافية عند مشاركتهم في رسم سياسة المؤسسة التعليمية.

- إحساس المعلمين بأن آراءهم وأفكارهم تؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالسياسة العامة للمؤسسة.

- إلى أي مدى يكون الاتصال مباشرًا بين المعلمين والإدارة، عند معالجة المشكلات المدرسية.

- وهكذا نرى أن كل هذه الجوانب تتصل فقط بالمعلمين، صحيح أننا لا نمل من تكرار ذلك القول الشهير بأن المعلم هو « حجر الزاوية » في العملية التعليمية، لكننا نؤكد أن هناك عناصر أخرى في المجتمع التعليمي لها دورها وفعاليتها في توجيه وتشكيل والتأثير على المناخ المدرسي، مما سبق أن أشرنا إليه في فقرة سابقة.

ثم جاء باحث آخر هو « أرجريس » Argyris ليتناول « المناخ المؤسسي » عامة، وخاصة أنه كان بصدد وصف ما يتم من تفاعلات بين العاملين في أحد البنوك، ومن ثم فقد أدى به هذا أن يوجه الأنظار إلى أن مثل هذه النوعية من البحوث والدراسات، ينبغي أن يتوافر لها تصنيف معين للمتغيرات التي تشكل « داخل » المؤسسة، أو ما يشبه « أحشائها » الداخلية، إذا صح هذا التشبيه^(٢):

١ - متغيرات رسمية: مثل ما يتعلق بالسياسات والممارسات وتوصيف الوظائف، والتي تجعل أعضاء المؤسسة يسلكون بما يحقق أهدافها، والتي تتيح لها التكيف مع البيئة الخارجية، والمحافظة على استمرارها وبقائها. وبالنسبة لموضوعنا فإن ما يمثل هذه

المتغيرات الرسمية - قانون التعليم، والمنهج الدراسي، والكتب المقررة، واللوائح المنظمة لأدوار كل مستوى من مستويات الإدارة المدرسية.

٢ - متغيرات شخصية: مثل الحاجات والقدرات والقيم، والآليات الدفاعية، وهي التي تدفع الأفراد إلى أن يسلكوا هذا السلوك أو غيره.

٣ - متغيرات غير رسمية: وهي تلك التي تنشأ عن الصراع المستمر من أجل محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة، وبين حاجات العاملين وصفات شخصياتهم.

وغني عن البيان أن فصل كل نوعية في فئة وحدها لا يعني بالضرورة انفصالاً بينها وبين غيرها، فالحياة نفسها لا تعرف مثل هذا الانفصال، ومن ثمَّ فهناك تداخل، وهناك تفاعل، ويتباين وزن التأثير والتأثر وفقاً للظروف والمواقف.

ولعل أكثر الدراسات دفعاً لقضية المناخ المؤسسي دراسة « هالبن وكروفت » Halpin & Croft، حيث صنفا المناخ المدرسي إلى عدة أنواع كما يتضح مما يلي:

١ - المناخ المفتوح: وفي ظل هذا المناخ نجد أفراد المؤسسة يتحلون بروح معنوية عالية، مما يدفعهم إلى أن يعملوا معاً بغير ضيق، وبصدر رحب، ونجد مدير المدرسة حريصاً على أن يفتح الطرق أمام المعلمين كي ينشطوا وينجزوا ما هم بسبيله من مهام، بعيداً عن الأعمال الروتينية المرهقة، وفضلاً عن ذلك نجد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في وضع متميز، ويترتب على كل هذا أن تتحقق الكثير من الإنجازات، وتشبع العديد من الحاجات الاجتماعية من غير أن تطغى مصلحة فرد على آخر، وتعم النزعة إلى التزام الصدق في القول والعمل.

٢ - مناخ الإدارة الذاتية: حيث يدأب المدير على أن يوفر حرية ذات مساحة واسعة لتحقيق ما يودون عمله وما يسعون على إشباعه من حاجات اجتماعية، ومن ثمَّ فإنَّ قدر السلطة الخاصة به يكون طفيفاً، مما يتيح الفرصة لأن يمارس كثيرون مهام قيادية، والتخفف قدر المستطاع من الواجبات الروتينية التقليدية. هو إذن مناخ شبيه بالمناخ السابق إلى حد كبير لكن بدرجة أقل.

٣ - المناخ الموجه: هنا يكون المقصد الأساسي هو إنجاز العمل، حتى ولو أدى ذلك إلى تغافل ما تحتاجه بعض الحاجات الاجتماعية من إشباع. ويلاحظ المراقب لمثل هذا المناخ، أن هناك روحاً عامة تسود نحو الجدية في العمل، لكن هذا نفسه لا يترك مساحة ولا يتيح فرصاً لتكوين علاقات اجتماعية. وفضلاً عن ذلك، تكون للمدير بصمات واضحة في توجيه

العمل وتسييره، وحرصًا شديدًا على مراعاة الضبط والربط، حتى ولو أدى ذلك إلى غرض النظر عن مشاعر العاملين، فالمهم هو إنجاز ما هو مطلوب.

٤ - المناخ العائلي: وفي مناخ مثل هذا تهيمن روح مودة بين من يعملون، حيث يكون المقصد الأساسي هو تحقيق الحاجات الاجتماعية، وإن أدى ذلك إلى بعض قصور في كم ونوع الإنجاز الخاص بالعمل. ونظرًا لأن المدير يرفع يده في معظم الأحيان عن « توجيه » الممارسات العملية، تضعف درجة الترابط بين العاملين فيما يتصل بالعمل نفسه، على الرغم مما يسود بينهم من مودة وتحاب، وتكون هنا فرصة لظهور « رؤوس » متعددة، ويكون المهم هو أن روابط الصداقة يسودها الدفء، دون أن ينعكس ذلك على تقدم كبير في العمل.

٥ - المناخ الأبوي: فالمسئول يتصرف من منطلق أنه أب للجميع، بمفهوم الأب الذي كان سائدًا من قبل، الأب الذي يجمع معظم السلطات في يديه، بادعاء أنه الأدرى بمصلحة الجميع، والأكثر إحساسًا بحاجة العمل إلى كذا وكذا، والأبصر بالأخطار المحدقة وكيفية تفاديها أو التغلب عليها، مما قد يشيع روحًا سلبية، وتنحسر المبادرات الفردية، ويعم « الاتكال » على حكمة المدير الأبوي وبصيرته.

٦ - المناخ المغلق: حيث يفتقد المدير القدرة على توجيه العمل وإرشاد العاملين ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وسرعة البت في القضايا الأساسية، والتوصل إلى قرارات حازمة، وهو كي يداري هذا الضعف الصارخ في القيادة ومهارة التسيير والتوجيه، يتشبث بالشكليات مثل الحضور والانصراف والصادر والوارد وانتظام الفصول وكتابة التقارير، أما ما يجري من تقدم حقيقي نحو الأفضل، فليس بمهم. وهو فاقد للتأثير الفعال، حيث الهوة واسعة بين ما يقول وما يلمسه الآخرون لديه من أعمال، ومن ثم لا يمثل لهم قدوة يمكن أن يجدوا فيها « المثل » المرشد، والموجه.

أما « سنكلير » Sinclair فقد تناول تصنيفه الأنواع التالية^(١):

١ - المناخ العملي: وفيه يكون التأكيد على الطرق العملية والنتائج المحددة تحديدًا واضحًا.

٢ - المناخ الجماعي: وفيه تسود الروح الودية والعاطفة الجامعة لأفراد المؤسسة، ويهتم برفاهية الجماعة والولاء لها.

٣ - المناخ الواعي: ويركز هذا المناخ على فهم الذات والتأمل والابتكار والإبداع، ويهتم كثيرًا باستشراف المستقبل وما يحمله من أجل رفاهية الإنسان.

٤ - مناخ الصفات: حيث يتجه الاهتمام إلى الغير واحترام مشاعرهم وانحسار المظاهر السلوكية الدالة على تمرد أو مخاطر.

٥ - مناخ العلماء: وفيه تأكيد الجوانب الأكاديمية والتنظيم العقلي والمتابعة الجيدة لحركة المعرفة.

فضلاً عن تصنيفات أخرى متعددة....

ويتسم المناخ المدرسي الصحي بعدد من الخصائص التي تمثل إمكانات الفاعلية في التنشئة، والأهلية في ممارسة التأثير، وهي^(١):

١ - الاحترام: بمعنى أن تكون المدرسة مكاناً يضم أفراداً يتمتعون باحترام الذات، واحترام الآخرين لهم، وهذا من سمات المناخ الإيجابي حيث لا يفتات أحد على شخصية الآخر، ولا يتجاهل أحد قدرات الآخرين ويسخر منها.

٢ - الثقة: وهي خاصية ترتبط بالسابقة، فاحترام الآخر يتضمن - غالباً - ثقة في أن له وزناً يمكنه من أن يقدم ويفيد. ولا شك أن مزيداً من الثقة يوفر مزيداً من تعزيز روح المودة والترابط.

٣ - الروح المعنوية العالية: والتي يعبر عنها الحماس في العمل والتفاؤل في إمكان أن يتحقق الهدف المطلوب.

٤ - النزعة التشاركية: حيث يميل كل فرد إلى ألا يعمل منفرداً، فيدعو الآخرين إلى المشاركة، ويسعى هو نفسه إلى أن يشارك الآخرين ما يعملون.

٥ - النمو الأكاديمي والاجتماعي المستمر: ففي أجواء يسودها الاحترام المتبادل، والثقة بين أطراف المؤسسة، وارتفاع الروح المعنوية، والتعاون، لا بد أن يكون هناك نمو مستمر، سواء في الجوانب العلمية الخاصة بالتحصيل التعليمي أو تلك المتعلقة بالإحاطة الثقافية، أو النمو المنشود في بعض مهارات الاتصال الاجتماعي، والدربة على تحمل المسؤولية وغلبة الروح الجماعية على الروح الفردية.

وفي دراسة لـ « ساير وآخرين » Sayer J. et al^(٢) حول مشروع تطوير المدرسة من

(١) أحلام، ص ١٢١.

(٢) Sayer, j. et al: Developing schools for Democracy in Europe, Eric: Es 4022. 58, 1995.

أجل الديمقراطية كنموذج للتعاون الأوروبي في مجال التربية (١٩٩٥ م) : Developing Schools For Democracy In Europe: An Example of Trans – European-Cooperation In Education يؤكد التقرير النهائي للمشروع على علاقة المناخ المدرسي بترسيخ القيم والممارسة الديمقراطية والتركيز على مفهوم المواطنة والقيم وعلاقتها بالتربية الديمقراطية.

وقد أبرزت دراسة « ويلسون » Wilson J. K ^(١) : Democratic Culture Newsletter of Teachers For Democratic Culture (١٩٩٧ م) عن أهمية الثقافة الديمقراطية للمعلمين، إضافة إلى تدريبهم حول كفاية الممارسة وتقييم مؤشرات السلوك الديمقراطي في الفصل الدراسي.

وفي دراسة « لديكسون » Dixon عن A Conception of Democracy and School Reform (١٩٩٨ م) حول مفاهيم الديمقراطية والإصلاح المدرسي، كان التركيز على خصائص المناخ الديمقراطي، وعلاقته بتنمية ثقافة الديمقراطية والاتجاه نحو التسامح. ويرى البعض استخدام مصطلح « البيئة المدرسية » بديلاً عن المناخ المدرسي، والمصطلحان متداخلان بالفعل، فإذا كان المناخ المدرسي هو « نمط التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي بالمدرسة، بشراً كانوا أم أشياء، فالبيئة المدرسية هي بالفعل هذه العناصر، فكأنها تمثل « المسرح »، والمناخ هو « المسرحية » التي تمثل على المسرح. من هنا يصبح من المهم الإشارة إلى ما سعى البعض إليه من تحديد لأبعاد البيئة المدرسية، حيث حصروها في الأبعاد التالية ^(٢):

١ - التماسك: ويعني تشجيع البيئة المدرسية على مساعدة وتكوين الصداقة للطلاب مع بعضهم البعض.

٢ - التنوع: ويعني تقبل البيئة التعليمية وتشجيعها للتنوع والاختلاف في اهتمامات ونشاطات الطلاب داخل بيئة الفصل الدراسي.

٣ - الرسميات: وتعني إسهام البيئة المدرسية في مساعدة الطلاب داخل الفصل الدراسي على ممارسة الأنماط السلوكية فيها وفقاً للنظم والقواعد الرسمية والتي تظهر شيئاً من معايير سلوك الجماعة.

(١) Wilson. J.k: Democratic Culture, Newsletter of teachers for Democratic Culture. Eric; EP 345896. 1997.

(٢) وليد الففاص، ص ٢٠.

٤ - السرعة: وتعني إسهام البيئة المدرسية في مساعدة الطلاب في أداء الأعمال داخل الفصل المدرسي.

٥ - الاحتكاك: ويعني إسهام البيئة المدرسية في التوتر والمشاجرة بين الطلاب داخل الفصل المدرسي.

٦ - البيئة المادية: وتعني الإسهام في توفير الكتب والأدوات ومساحة الفصل والإضاءة.

٧ - اتجاه الهدف: ويعني مساهمة البيئة المدرسية في تحقيق وضوح الأهداف واتجاهها داخل الفصل المدرسي.

٨ - التحيز: وتعني تشجيع البيئة المدرسية على تحيز المدرس ومحاباته لبعض الطلاب دون البعض الآخر.

٩ - الصعوبة: وتعني الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في الصعوبات التي يجدها الطلاب في أعمال الفصل المدرسي.

١٠ - اللامبالاة: وتعني إسهام البيئة المدرسية في عدم شعور الطلاب بالآلفة لنشاطات الفصل المدرسي.

١١ - الديمقراطية: أي مساهمة البيئة المدرسية في مشاركة الطلاب، بصورة متساوية في وضع القرار ذي العلاقة بالفصل المدرسي.

١٢ - الزمرة: أي إسهام البيئة المدرسية في رفض الطلاب للاختلاط مع بعض طلاب الفصل المدرسي.

١٣ - الرضا: ويعني الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في تخصيص متعة الطلاب في أعمال الفصل المدرسي.

١٤ - سوء التنظيم: أي إسهام البيئة المدرسية في خفض اضطرابات تنظيم نشاطات الفصل المدرسي.

١٥ - التنافس: بمعنى تشجيع البيئة المدرسية على تنافس الطلاب مع بعضهم البعض. ونظرًا لهذا الدور المذهل الذي يلعبه المناخ المدرسي في توجيه ما يدور داخل المدرسة، كان من الطبيعي أن يثور تساؤل عما إذا كان من الممكن تحسين هذا المناخ أم لا؟
والرد الفوري هو الإجابة بالإيجاب، لكن تكمن المشكلة في « الكيفية » التي يتم بها

هذا التحسين، وعلى أية حال فقد سعى باحثون إلى تناول ما يجب أن يكون من إجراءات من أجل التحسين، حيث حصرت هذه الإجراءات فيما يلي من خطوات^(١):

١ - التقييم: وفيها يتم توزيع استمارتين على المعلمين، استمارة أصلية تتضمن واقع المناخ المدرسي، والثانية تتضمن مناخ المدرسة المفضل للمعلمين. ويمكن تطبيق الاستمارتين معاً، بحيث توزع الاستمارة الأولى على نصف المعلمين، والاستمارة الثانية على النصف الآخر، ثم يتم تبادلها معاً، كما يمكن توزيع الاستمارة الأولى على كل المعلمين، وبعد أسبوعين من التطبيق يتم توزيع الاستمارة الثانية عليهم جميعاً. والهدف من هذه الخطوة هو عمل مقارنة بين واقع المناخ المدرسي كما هو موجود، وبين المناخ كما يجب أن يكون.

٢ - التغذية الراجعة أو الاسترجاع: وفيها يتم تجميع البيانات وتحديد الفروق الرئيسة بين المناخ الفعلي والمناخ المفضل، وقد يتم ذلك من خلال رسم خطوط تصور المناخ الواقعي والمناخ المفضل وبالتالي يسهل فهمهما.

٣ - المناقشة: وفيها يتم مناقشة أبعاد التحسين من الباحثين بغية الاستقرار على الأبعاد التي ستكون هدفاً لمحاولات التحسين، هذا إلى جانب أن هذه المناقشة تحدد التغييرات التي نحتاجها لتقليل الفروق الرئيسة بين المناخ الفعلي والمناخ المفضل.

٤ - التدخل: وفيها يتم استخدام مجموعة من الإستراتيجيات المختلفة التي يهدف استخدامها وتدخلها إلى تحسين مناخ الفصل الدراسي، ومن ثمَّ مناخ المدرسة ككل.

٥ - إعادة التقييم: وفيها يتم تقييم تصورات المعلمين للمناخ الفعلي مرة أخرى، لمعرفة ما إذا كان المعلمون يتصورون مناخ فصلهم ومدرستهم بطريقة تختلف عن ذي قبل أم لا.

وبعد تطبيق الاستمارتين على المعلمين، يتم تطبيقهما مرة ثانية على التلاميذ للتعرف على آرائهم تجاه المناخ الواقعي والمناخ المفضل، وقد تُطبق أيضًا على بعض المديرين والإداريين، ثم تُجرى عملية مقارنة بين آراء المعلمين وآراء التلاميذ، واختيار الأبعاد التي ستضمنها محاولة التحسين والاستقرار عليها والبدء في تنفيذها، بهدف تحسين مناخ الفصل الدراسي ثم المناخ المدرسي ككل، وذلك لتهيئة المناخ المناسب لتحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها المدرسة.

دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية والسياسية:

إذا كان « المناخ المدرسي » هو تعبير عن نمط التفاعل بين أطراف المجتمع المدرسي وبنيته الأساسية، فإن بحثنا عن دور هذا المناخ في التنشئة السياسية والاجتماعية فلا بد أن ينبع من طبيعة ودور المؤسسة الأساسية التي يسودها المناخ، مما يقتضي أن نتوقف قليلاً أمام ما تتأهل به المدرسة، بحكم طبيعتها ووظائفها للمساهمة في عملية التنشئة.

فإذا كان الكبار قد ظلوا زمناً طويلاً يُعلمون الصغار ما سبق أن توصلوا إليه من المعارف والمهارات، لكنهم لم يستطيعوا الاستمرار في أن يكونوا هم « المعلمين » الوحيدين للصغار، ذلك أن المعرفة والمهارات كانتا قد بدأتا في التكاثر والتعقيد فكان من الضروري أن يهتدي الكبار إلى فكرة إيجاد مؤسسة تتفرغ هي لمهمة تربية الأبناء وتعليمهم، فمن هنا ظهرت المدرسة كمنظمة اجتماعية، وأصبحت وظيفتها توفير بيئة منتقاة تتكون من مجموعة خبرات لتنشئة الأجيال الجديدة على أنواع السلوك ووجهات النظر والقيم التي تعتبر على جانب كبير من الأهمية بالنسبة إلى حياة الجماعة.

وبتقدم الحضارة نمت وظائف هذه المؤسسة، وتطورت مسؤولياتها ومكانتها، إذ كلما ازدادت قدرة الناس على الكشف والتعلم ازدادت معيشتهم نمواً وتعقدًا وازدادت حاجتهم إلى الاعتماد على أجهزة التربية وإحاطتها باهتمام كبير، وقد حدث هذا في جميع أنحاء العالم حيث تعدت المصالح بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد، وظهر التخصص في مجالات المعيشة وفي ميدان المعرفة، واشتدت الحاجة إلى مهارات متعددة، للاضطلاع بعمليات الإنتاج المتنوع، ونمت فكرة المواطنة وعظمت مسؤولياتها، ومن ثمَّ حرصت كل دولة وكل مجتمع على رصد الأموال لفتح المدارس والمعاهد والتوسع فيها، وإعداد المعلمين، ووضع اللوائح والقوانين، وتنظيم الخبرات التربوية في صورة مناهج، وتوفير الخدمات التعليمية المساعدة، وإخضاع هذا كله لعمليات من الإشراف الفني، وتنظيمه في إدارة تتسلسل فيها المسؤوليات والسلطات.

على أن المدارس في أول عهدها كانت من شأن الهيئات الخاصة، وعلى رأسها الهيئات الدينية، وقد أسهمت هذه الأجيال عبر القرون في تربية النشء، ورفع شأن العلم والتعليم، غير أن الدول في العصور الحديثة أخذت تهتم بالتربية وترى أنها من مسؤوليتها، ولا سيما بعد النهضة الوطنية التي ظهرت في معظم أجزاء العالم منذ أواخر القرن الثامن عشر. وقد رأت معظم الدول أن الهيئات الخاصة مهما بلغت من حسن التنظيم يتعذر عليها أن تضطلع

بأعباء التربية وحدها، ولذلك فقد هبت إلى نجدة هذه الهيئات فأسعفتها أولاً بالمنح المالية، ثم قامت بإنشاء مدارس رسمية حكومية إلى جانب المدارس الخاصة.

وتختلف المدرسة عن الأسرة، وكلاهما من المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية المربية، فالأسرة جماعة «أولية»، أما المدرسة فهي جماعة «ثانوية»، فإذا كانت العلاقات في الأولى تتسم بالمباشرة والعمق والحرارة والاستمرار، لكنها في الثانية ليست كذلك، فالأعداد الكبيرة في المدرسة بطبيعتها، نسبياً إذا ما قورنت بالأسرة، لا تسمح بنشأة العلاقات العميقة الحارة بين وسطاء التربية، خاصة بين المدرسين والتلاميذ، كما أنها لا تسمح بنشأة مثل هذه العلاقة إلا بين أعداد محدودة من التلاميذ. هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية نجد أن تبدل المدرسين وتغيرهم من مادة إلى أخرى، ثم من عام إلى آخر، لا يسمح أيضاً لمثل هذه العلاقات أن تنمو، ثم من ناحية ثالثة، نرى المدرسة كتنظيم اجتماعي له وظيفة محددة لا ترحب بمثل هذه العلاقات؛ لأن تقويم وتقدير التلاميذ ومقارنتهم وتصنيفهم جزء أساسي من وظيفتها، وإن نشأت علاقات قريبة وعميقة بين المدرسين القائمين على هذا التقويم وبين التلاميذ فهذا أمر يؤثر في صحة وسلامة أداء المدرسة لدورها التقويمي.

ونحن ميالون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر المتعلم بوصفها رابطة ذات خصوصية تجمع بين المعلم والطالب؛ لأن أكثر ما يثير اهتمامنا هو بالطبع التقدم الذي يحرزه الطفل من معارف في نموه الجسدي الاعتيادي، وتقدمه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافيا والتاريخ وتحسين طباعه وعاداته في التهيو والاستعداد للأشياء، وفي النظام والمواظبة، فبمثل هذه المعايير نقيس عمل المدرسة. وإنما على حق في هذا، ومع ذلك فنحن بحاجة إلى توسع؛ لأن ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله، وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصاً وغير مقبول، فكل ما أنجزه المجتمع لنفسه قد وضع - برعاية المدرسة - رصيذاً لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانيات الجديدة التي تفتح في المستقبل، حيث تتحد الروح الفردية والاجتماعية، ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقاً مع نفسه بأية صورة من الصور إلا إذا كان صادقاً في تيسيره النمو التام لجميع الأفراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع.

والمدرسة معهد للتربية والتعليم، لها قوانينها الخاصة بها، وأنظمتها التي تحكم سير العمل فيها، أنشأها المجتمع الممثل في جيل الكبار كي تقوم بتربية وتنشئة الأجيال

الجديدة بالدرجة التي تجعل منهم قوة تطوير للمجتمع وتنميته، وتحيلهم إلى طاقات تبث الحيوية والبناء والتقدم في خلايا المجتمع، وهي في كل ما تقوم به، إنما تتعاون وتتكامل مع سائر القوى والوسائط المربية الأخرى في المجتمع، فلا تعتبر بأي حال من الأحوال بديلاً عن الأسرة، وإنما لها وظائفها الخاصة، مما يكمل دور الأسرة، ويعزز الهدف الكبير للأمة وهو أن تتوافر لأجيالها الجديدة (أوساط) تربوية على قدر عالٍ من الكفاءة والجودة المرتفعة.

والمدرسة صورة مكبرة للبيت حيث يجد فيها الطفل كثيراً من الإخوة، ويشاركهم في أعمالهم وألعابهم وحياتهم المدرسية، ويقاسمهم مسراتهم ورحلاتهم، ومشروعاتهم ومناظراتهم واجتماعاتهم، كما يجد مدرساً كالأب يشاركه أعباءه، ويرشده حيث يجب الإرشاد، ويشجعه حيث يجب التشجيع، ويعطف عليه حيث يجب العطف، وينتهاز كل فرصة ليعلمه ما ينفعه وما يضره ويقوده إلى الطريق المستقيم، ويبين له ما صعب عليه حينما يشعر بالصعوبة، وينجيه إذا سأل، ويصحح هفوته إذا أخطأ، ويعظه حيث يجب الوعظ، وينهض به إلى الأمام، فيفتح أمامه السبل، ويشجع فيه حب البحث والعمل، وأداء الواجب والمثابرة، والاعتماد على النفس.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية؛ لأن شخصية الفرد لا تنمو تلقائياً، بل إنها تنمو نمواً اجتماعياً باكتساب هذا الفرد المهارات الاجتماعية والصفات الاجتماعية، نتيجة مروره في خبرات مختلفة في المجتمع الذي يعيش فيه. والغرض من التربية المقصودة في المدرسة هو توجيه هذه العملية - أي توجيه الخبرات التي يمر بها الأطفال والشباب، إلا أنه يلاحظ أن هذه الخبرات تتأثر باستمرار بنوع العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي توجد في المجتمع في ظروفه المتغيرة المتطورة، وعلى هذا الأساس يجب أن نؤكد أن نوع المواطن الذي نعمل على توجيهه في مدارسنا يتوقف على نوع المجتمع الذي نرغب في تنظيمه، والذي نعد هذا المواطن لأن يكون عضواً فيه. وبعبارة أخرى فإن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم علينا ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوي بحالة المجتمع الذي نعيش فيه، بجوانبها المختلفة.

وتتوافر في البيئة المدرسية جملة من الخصائص والمواصفات، التي تتميز بها عن غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى، مما يعينها على القيام بواجباتها في تنشئة الأجيال الجديدة، ومن هذه الخصائص والمواصفات:

أ - أنها بيئة تربوية مبسطة: فالطفل يحيا في مجتمع، وفي هذا المجتمع أسرار وألغاز كثيرة لا يعرف الطفل عنها شيئاً، يرى الصحف وفيها (كتابة)، يفتح كتب أبيه أو أخيه وفيها كلمات وأرقام لا يعي منها القليل أو الكثير. بل إنه يعيش في بيئة يتخللها التعقيد والتشابك، فيها الكثير مما لا يعرف عنه شيئاً، ومن ثمَّ يصعب عليه حياته. وإزاء هذه الصعوبة ترى المدرسة لزماً عليها أن تبسط ما في المجتمع حتى يستطيع التلاميذ فيها فهمه وتحصيله. وتلجأ المدرسة إلى تسهيل المواد العلمية بوسيلتين:

الأولى: اختيار المواد التي تلائم عقلية المتعلم وتشبع حاجاته، واستبعاد المواد التي يتعذر عليه فهمها لعدم استكمال نموه العقلي.

والثانية: تصنيف المواد، وتدريبها من السهل إلى الصعب، ومن المدركات الحسية إلى المجردة.

وبهذا التنظيم تستطيع المدرسة أن تقدم برامج تعليمية، تنقل لهم عن طريقها التراث الثقافي في صورة مبسطة بعيدة عن التشويه، حتى إذا وصل المتعلمون إلى درجات أعلى من النضج العقلي قل التبسيط.

ب - هي بيئة تربوية مطهرة: فمع تعقد المجتمع، يتخلله شيء من الفساد، بحيث يعيش فيه الخير مع الشر والفضيلة مع الرذيلة. ولَمَّا كانت المدرسة حريصة على ألا تنقل إلى الجيل الجديد غير الخير والجمال، فإنها تسعى إلى أن تقدم له بيئة منقاة من الفساد ومطهرة من عوامل الانحلال. ويحتاج الطفل النامي إلى الحماية والرعاية حتى يتم نضجه، ويصبح قادراً على مجابهة ما في المجتمع من فساد. ولذلك فإن واجب المدرسة أن تقيه شر هذا الفساد والانحلال وتخلق له جوّاً مشبعاً بالفضيلة والتقوى.

إن هذا يعني أن على المدرسة أن تكون بيئة نظيفة، يظهر في كل عمل من أعمالها وفي كل ركن من أركانها أنها تتجه به نحو الأفضل، باعتبار أنها تسعى إلى تحقيق الصورة المنشودة للمجتمع.

ج - وهي بيئة تربوية متزنة: ويقصد بهذا هنا: إقرار الاتزان بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، وإتاحة الفرصة حتى يتحرر من اتكاليته على الجماعة المنزلية التي يعيش وسطها؛ ليتصل ببيئة أكثر اتساعاً، فالطفل يذهب إلى المدرسة حاملاً معه قيم أسرته متأثراً بظروفها الاجتماعية والثقافية، كما تأثر بمجتمع الرفاق الذين يلعب معهم.

وعلى المدرسة أن توجد نوعاً من التقارب بين مختلف التلاميذ ذوي المستويات

الاجتماعية والثقافية والخلقية المختلفة، وتحاول أن تقرب من أنماط سلوكهم مهتديةً في ذلك بما يتطلبه المجتمع من سلوك معين لتحقيق أهدافه. ثم هي تعمل على إعطائهم قدرًا من المعرفة ومن إكسابهم عادات واتجاهات صحية وعقلية وخلقية وتنمية انفعالية تحفظ لهم - كبشر - اتزانًا وتكاملاً في نموهم، ولتفتح لهم آفاق الحياة الكريمة في مجتمعهم.

وما دامت المدرسة نظامًا اجتماعيًا، فقد حرص المجتمع على توفيرها لأبنائه منذ القدم، فلا بد أن ظهورها كان حتميًا للقيام بواجبات معينة، وهي ما نعني به هنا الوظائف، والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

١ - النقل الثقافي: ذلك أن استمرار المجتمع لا يعتمد فقط على عملية التناسل البيولوجي، وإنما يعتمد بدرجة رئيسة على استمرار ثقافته، بكل ما تحمله من مفاهيم وعادات وتقاليد وموروثات وعلوم ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات، وهنا تقوم المدرسة، عن طريق ما تُعلمه تلاميذها من مقررات بجزء كبير من عملية النقل والتواصل الثقافي، فضلًا عن دورها في هذا من خلال الحياة المدرسية نفسها.

٢ - التكامل الاجتماعي: ذلك أن المجتمع الحديث يتضمن في الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة، فهناك جماعة الرفاق، وهناك الجماعات المتعددة في القرية الواحدة، وهناك جماعات العمال، والمزارعين وغير ذلك، ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية، وأصحاب المذاهب الدينية، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات في العادات والتقاليد والآمال والقيم، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين، ولهذا أصبح من وظائف المدرسة أن توفر بيئة تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة، يعيش فيها الأطفال والشباب في خبرات منتظمة متسقة ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك. ثم إن من مسؤولياتها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة في سلوك هؤلاء الأطفال، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم في أسرته، ويتعرض لقيم مخالفة لها في مجال اللعب مع زملائه، ولقيم أخرى في الأماكن الدينية، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدي إلى اشتداد التنازع والتعارض في مستوياته وأحكامه واتجاهاته، ولهذا فإن هذه الوظيفة تحتم على المدرسة أن تقوم بدور فعال في تحقيق ما نسميه بالتكامل الاجتماعي بالقضاء على هذه المتناقضات فيما يقدم للتلاميذ.

٣ - النمو الشخصي: فإذا نجحت المدرسة مبدئيًا في نقل التراث الثقافي للأجيال بالطرق والوسائل العلمية السليمة القائمة على الفهم والنقد والبناء، وكذا تحقيق التكامل الاجتماعي بين أطفال الأمة مهما تباينت بيئاتهم الأسرية، فكل هذه العمليات تضع المدرسة أمام عنصر جديد من عناصر التشكيل الاجتماعي ألا وهو: العمل على زيادة النمو الشخصي للتلميذ سواء داخل بيئة المدرسة أم داخل بيئة المجتمع الكبير. وهذا ما أسرعت إليه المدرسة لحظة تسلمها عناصر الثقافة الإنسانية الأساسية عن طريق نشر العلوم المعرفية والعلمية في شتى المواد الدراسية، من خلال منهج علمي منظم وفقًا لكل الأهداف العلمية واحتياجات التلميذ والمجتمع، كما قامت بنشر العلوم الاجتماعية والإنسانية، ونجحت في مزجها في نسق واحد كوجبة شهية للتلميذ للعمل على تنمية إدراكه للواقع وصقل مهاراته، بل واكتسابه مهارات جديدة يصعب على أي مؤسسة اجتماعية أخرى أن تكسبها له.

٤ - تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فكثيرًا ما قامت التربية بوظيفتها في نقل التراث الثقافي ومساعدة الأفراد على تقبل أمور مستقرة والتسليم بها، غير أن ظروف الحياة الحديثة، وظروف مجتمعنا الحديث تتطلب منها القيام بوظيفتها في إيجاد درجة عالية من المرونة في أساليب الفرد واتجاهاته، حتى يصبح قوة في توجيه التغير الاجتماعي. وفضلاً عن ذلك فإن المدرسة في الوقت الحاضر ينبغي أن تقوم بهذه الوظيفة على أعلى درجة، حتى تستطيع أن تحدث التغير اللازم لتحقيق أعلى درجة من التقدم الاجتماعي.

إن التطورات الجديدة الحاصلة في المعرفة العلمية وفي مجال حياتنا القومية، وفي المجال العالمي كله، تؤثر على أساليب الزراعة والصناعة وعلى وسائل معيشتنا في ميادين الصحة والتفكير والعمل والأسرة. ثم إن ازدياد عدد السكان في بلادنا واتجاهاتنا الجديدة والنمو السريع في (التكنولوجي) ووسائل الإنتاج وتعدد الأنظمة والأجهزة وتطور وسائل الترويح والترفيه، والنمو المطرد في تشابك الشعوب والأمم في مجال الفكر والاقتصاد وتأثرنا به، وظهور نظم جديدة وسقوط نظم قديمة، كلها مراحل لا يناسبها أنواع السلوك التقليدي، ومن ثم أصبحت الأنماط الجديدة ضرورة. ولما كانت التربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة كان لا بد للمدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة.

٥ - تنمية القدرات الإبداعية: وهي وظيفة وثيقة الصلة بالوظيفة السابقة ومكملة لها، فإذا كان السلوك الاجتماعي يحتاج إلى مرونة تُمكنه من مواجهة التغير الاجتماعي، فالمؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية، القائمة في المجتمع، والتي يمكن أن تقوم بصناعية أو ثقافية

أو سياسية أو فنية، هي بحاجة إلى أفكار إبداعية، وكذلك الأمم. والإبداع في هذه المجالات جميعها هو إبداع علمي بمعنى أنه نتاج بيئة تحتكم إلى قوانين العقل والمنطق السليم، وترتكز في نظرتها إلى العالم على الفهم والمعرفة العلمية، والإيمان بجلال قيمة الإنسان.

والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لا بد أن تُنمِّي لدى تلاميذها الفضول المعرفي أو حب الاستطلاع، حتى تتشكل عقولهم على أساس من الشغف بالمعارف الجديدة واستكشاف المجهول وحل كل ما هو مشكل في صبر ومثابرة. وهكذا يمكن أن يألفوا عديداً من الظواهر والموضوعات المثيرة للحيرة والحافزة على التفكير ولفت الأنظار والاندھاش عن طريق الإثارة وتنشيط الخيال ومحاولة كشف الأسباب، وحدة الملاحظة والاستعداد لتناول المشكلات المعقدة، والاستمتاع بفرحة الوصول إلى حل وكشف المجهول.

٦ - توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية: ويكون ذلك بأن تقوم المدرسة بالكثير من الواجبات، نذكر منها:

أ - إتقان المدرسة لرسالتها في تعليم الأبناء، وحسن توجيهها لهم، وتجنبها التلاميذ الفشل في حياتهم التعليمية، وتقديمها الخدمات التعليمية والتوجيهية السليمة التي تؤدي إلى نمو التلاميذ ونجاحهم بالفعل.

ب - فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي فرصة طيبة لتدريب التلاميذ على الأخذ والعطاء وإبداء الرأي وتبادل الأفكار والاقتناع والنقد والنقد الذاتي بوسائل سليمة.

ج - الإكثار من أوجه النشاط المتنوعة في المدرسة، حتى تشبع ميل التلاميذ وحاجاتهم المختلفة، إذ يختار منها كل تلميذ ما يناسبه ويزيد نموه.

د - إشراك التلاميذ في وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه نشاطهم، ومعنى هذا ألا تستبد السلطات العليا في المدرسة بأمر إدارتها، وإنما تجعل للتلاميذ نصيباً في وضع الأصول التي تتبع، أو على الأقل تجعلهم يرتضون القواعد عن طيب خاطر، بعد مناقشتها وفهمها وإدراك مغزاها.

هـ - نبذ طرق وأساليب التعلم التي من شأنها أن تنكر فردية التلميذ والتي تشجع على الأنانية والأثرة والتنافس البغيض بينه وبين غيره.

و - اتباع طرق وأساليب تعليمية من شأنها أن تقدر قيمة عمل كل فرد - حتى ولو كان ضئيلاً - وتؤكد التعاون بين التلاميذ واشترائهم في تحمل المسؤولية، ووحدة الهدف في

أذهانهم، ورغبتهم في الوصول إليه، كلٌّ من الطريق الذي يرسمه والذي يرضى عنه غيره. وهذا يتضح في الأعمال الجماعية التي تتطلب عمل الجماعة متعاونة، وتحتاج إلى أوجه نشاط متعددة.

ز - عمل المدرس على معالجة التلاميذ المنزوين والمهجورين أو السلبين والمنكمشين، وكذلك معالجة التلاميذ الميالين إلى الاعتداء، حتى تسود الألفة والانسجام بينهم وبين زملائهم. وهذا يتأتى إذا كشف المدرس أسباب انحرافهم، واكتشف ميولهم، وتعرّف على مجالات مهاراتهم، وفتح أبواب إتقانها، وأدخل الثقة في نفوسهم.

ح - اتباع تقليد استقبال التلاميذ القدامى لإخوانهم الجدد استقبالا طيبا، ويمكن أن تدير المدرسة هذا الاستقبال في حفل بسيط، أو بتخصيص الساعات الأولى من أول يوم في العام الدراسي. ويتم في هذه الفرصة تعريف الجدد بالمدرسة بمرافقها، وأنشطتها، وتقاليدها، وسماتها المميزة.

ط - أن تتيح المدرسة لتلاميذها فرصة تبادل الزيارات المنظمة مع المدارس الأخرى، فهذا من شأنه أن يوقف التلاميذ على خبرات تلك المدارس، ويزيد روح المودة والألفة بينهم وبين أقرانهم خارج مدرستهم.

ويبدو من الواضح من خلال ما تبين لنا عن المدرسة، طبيعتها وخصائص بيئتها ووظائفها، أنه لا يوجد مظهر من مظاهر النمو الفردي لا يكون من اختصاص المدرسة، فالشخصية الإنسانية كلٌّ متكامل، لا يمكن تقسيمه إلى أجزاء منفصلة، فالناحية المعرفية تؤثر وتتأثر بالنواحي الأخرى العاطفية والأخلاقية، ومن هنا يمكن النظر إلى العملية التربوية على أنها كلٌّ متكامل لا يمكن تجزئته، وأن جميع مظاهر نمو الفرد يجب أن تدخلها المدرسة في اعتبارها؛ إذ لا تستطيع المدرسة أن تُعنى بناحية واحدة، بالغة ما بلغت قيمة هذه الناحية، وينتج عن هذا أيضًا أن الخبرة التي يمر بها التلميذ في المدرسة لا يمكن أن تكون خبرة عقلية فقط، أو اجتماعية فقط، وإنما هي خبرة متكاملة تشمل جميع أجزائها وعناصرها، فالخبرة كلٌّ متكامل، وهذا مبدأ مهم للغاية، وهو أن التربية تُعنى بشخصية التلميذ التي تهتئ له الفرص للمرور بها هي خبرة متكاملة أيضًا لا يمكن تجزئتها.

ثم إن تطبيق هذا المبدأ ليس معناه أن جميع الوظائف التربوية في المجتمع هي مسئولية المدرسة، فعلى الرغم من أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تكون وظيفتها الأولى والأساسية هي التربية، فإن غيرها من المؤسسات الأخرى يمكنها أن تقوم بدورها التربوي

المهم. ومشاركة المؤسسات الأخرى في مهمة التربية إنما يكون على أساس كفاءتها التربوية في هذا الصدد، فإذا لم تستطع المؤسسة الاجتماعية غير المدرسة أن تقوم بوظيفتها التربوية لانخفاض كفاءتها، فعلى المدرسة أن تقوم بهذا الواجب قيامًا مؤقتًا، حتى تزيد هذه المؤسسة من كفاءتها، فتأخذ عن المدرسة هذا الجزء من المسؤولية لتقوم به، متعاونة مع المدرسة في هذا الميدان، مثال ذلك: أن هناك أنواعًا من الوظائف الخاصة بالأعمال التجارية والصناعية يمكن أن تقوم المؤسسات التجارية والمصنع بتدريب الأفراد عليها، بما لها من خبرة مباشرة ميدانية في تدريب الأفراد في هذا الميدان، هذه الخبرة التي تفوق ما للمدرسة في هذا الصدد، رغم أن هذه المؤسسات والمصانع ليست وظيفتها الأولى التربية. كذلك يمكن القول بأن مدارس الحضانه لا تؤدي مهمتها في العناية بالطفل من النواحي المختلفة كما تفعل الأسرة، فمن الخير أحيانًا للطفل أن يبقى في أسرته - وفق شروط معينة - من أن يدخل مدارس الحضانه ويمر بنظام تربوي معين، والأسرة في هذا الصدد أقدر من الناحية التربوية في القيام بإعداد الطفل من مدارس الحضانه.

ولا بد أن يكون ما يُعَلَّم بالمدرسة مرتبطًا بالمجتمع ارتباطًا وثيقًا وإلا حادت المدرسة عن الهدف الذي من أجله أنشأها الإنسان، فجدير بالطرق التي تُتَّبَع في المدرسة أن تكون قريبة الشبه بتلك التي مكنت الإنسان قديمًا من التكيف مع البيئة التي عاش فيها، فقد تعلم بالملاحظة والعمل، ومعنى ذلك أننا نتوقع:

أولاً: أن يُشتق ما يتعلمه الطالب في المدرسة من بيئته حتى يكون ذا معنى وقيمة له.

ثانيًا: أن تؤسس الطريق التي يتعلم بها الطالب بحيث لا تتعارض مع قوانين نموه الطبيعي، وأن تعمل على إتاحة الفرص أمام الإمكانات بالظهور والتقدم.

وفي إطار هذا المعنى على الأقل تعكس التربية الكثير من الأحوال العامة للمجتمع، وبالتأكيد فيجب عند بدء العمل للمجتمع الكبير أن توضع في الاعتبار القيود التي يضعها المجتمع على الفرد وعلى سلوكه. والمدرسة التي لا توجد فيها قوانين وعقوبات أو أشكال للجزاء العقابي لا تُعَدُّ تلاميذها بالتأكيد لنوع المجتمع الذي سيشاركون فيه، والذي عليهم أن يجيبوا فيه بطريقة ما على تصرفاتهم. وبعض الإدراك العميق لهذه العلاقة الاجتماعية قد يساعد على تفاضي الثمن الباهظ من هذا النوع من التناقض الذي يبدو أنه يوجد على حد تعبير البعض بين الجماعة والمجتمع، ففي الجماعة يظل الناس متحدين بالضرورة برغم كل العوامل المفرقة، أما في المجتمع، فالناس « متفرقون بالضرورة »؛ حيث تختلف

ظروف وأحوال كل فرد عن الآخر إلى حد كبير، برغم كل العوامل الموحدة. وربما كان أحد الأهداف الرئيسة للمدرسة هو محاولة القضاء على هذه الازدواجية للإرادة والغرض، ومحاولة تطوير بعض الإحساس بالتطابق مع الآخرين ليس فقط في إطار المدرسة بل أيضًا مع الآخرين في المجتمع الكبير الذين يظهرون لأول وهلة «منفصلين بالضرورة».

ولا يمكن أن يتحقق ذلك بالأفكار المطولة عن المجتمع وجماعاته المعقدة، بل إن ذلك يمكن تحقيقه باستبعاد المقولة الخاصة بأن الناس في أدوارهم المتنوعة «منفصلون بالضرورة»، وبأن نتقبل بأننا أعضاء لبعضنا البعض، ومفهوم البعض «بالخروج على العالم» معقول، بشرط ألا ننظر إلى مؤسسة المدرسة كشيء منفصل في الحاضر عن المجتمع نفسه وبعيد عنه، فالمدرسة فعلاً بُعدٌ مهمٌ للمجتمع، والعملية التربوية في قسم منها على الأقل هي محاولة لتسهيل مرور الطفل إلى المجتمع، ومن خلال المجتمع، ولذلك ففي الإمكان رؤية عمل المدرسة بدرجة متزايدة كمحاولة لجعل كل طفل واع اجتماعياً من خلال سيرته المدرسية، بطريقة لا ينظر بها إلى المدرسة كظاهرة منعزلة «بل متحدة بالضرورة» مع المجتمع الكبير.

وعلى الرغم من المحاولات التي تبذل لربط المدرسة بالمجتمع، فما زالت بينهما فجوة. ويمكن تشبيه الموقف الراهن بجزيرة تتصل بالشاطئ الكبير بجسر، والجزيرة هي المدرسة، والشاطئ الممتد هو المجتمع، ويذهب الأطفال إلى هذه الجزيرة في الصباح ويعودون منها بعد الظهر، أو العصر، حيث تخبو الحياة فيها إلى اليوم التالي. بل إن هذه الجزيرة لا يؤمها سكانها المؤقتون إلا جزءاً من السنة، وتموت في معظمها الحياة في الإجازات والعطلات. إننا نتطلع إلى اليوم الذي تقترب فيه هذه الجزيرة من الشاطئ، فلا يكون الجسر عائقاً يمنع الأفراد من الوصول إلى الجزيرة في غير المواعيد الرسمية، وعندما يحدث هذا، فمن المؤكد أن الحياة في الجزيرة سوف تكون أكثر فاعلية وبهجة، بل إن الشاطئ ذاته سوف يحس تغييراً لصالحه.

النمط الإداري:

تعتبر مصر من أقدم بلدان العالم معرفة للدولة وللتنظيم الحكومي، بفعل ظروف تاريخية وجغرافية متعددة نجد تفصيلاً لها في موسوعة الراحل جمال حمدان المعروفة بـ «شخصية مصر»، فضلاً عن دراسات أخرى تشير إلى بذور بذور انفراد بالسلطة وتصرفها من منطلق أنها وحدها البصيرة بحقائق الأمور، لها حق التسلط، وعلى الجميع واجب الانصياع والطاعة،

مما صورته القرآن الكريم في تلك الآية: ﴿مَا أَرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى﴾ [غافر: ٢٩]، اعتماداً على ثقته بموقعه من المنظومة المصرية الكلية ﴿يَقْوَمُ أَلَيْسَ لِي مُلْكٌ مِصْرَ وَهَذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِنْ تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ [الزخرف: ٥١]، وأصبح لقب حاكم مصر « فرعون » سمة تطلق على النمط الاستبدادي، كأن نَصِفَ فلاناً بأنه قد « تفرعن »، أي أصبح مستبدًا.

ولظروف تاريخية متعددة، ترسخ هذا النمط من النظر السلطوي، إلى الدرجة التي كاد أن يُحوّل كل من يدير عملاً إلى « فرعون » صغير، وكأننا أصبحنا أمام تلك الحالة التي يصفها « فرويد »، « بالتوحد مع المعتدي »، فالذي يقع عليه فعل القهر، ويعجز عن دفعه ومقاومته يتمثل شخصية قاهره، فيمارس القهر بدوره على من يُلَوِّنه في المرتبة والمستوى.

وعلى الرغم من هذا فلم تعرف « المدرسة » المصرية في العصور الإسلامية شيئاً من هذا، مما يقتضي بحثاً ودراسة، لكننا نكتفي هنا بالإشارة إلى أن المدرسة قد انفكت من إसार الدولة، حيث لم تنشأ في كنفها بالدرجة الأولى، وإنما اعتمد إنشاؤها على تبرعات أهل الخير من القادة والأغنياء، حتى ولو كان المنشئ حاكماً، فقد كان العمل يتم لا من منطلق الدولة وإنما من منطلق العمل الخيري الذي يأتيه الإنسان فرداً.

لقد وفر هذا مناخاً طيباً لإنشاء علاقات وأنماط تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، يقوم على الاحترام والتقدير والاعتزاز بالذات والبعد عن أساليب التزلف والتملق، وغياب عن مشاعر الخوف والرغبة؛ ذلك لأن التمويل كان مستقلاً عن الدولة، وبالتالي ابتعدت قبضتها عن مؤسسات التعليم، اعتماداً على ما كان الوقف يقوم به من تمويل.

لكن مصر إذ عرفت المدرسة الحديثة على النمط الأوروبي في عهد محمد علي، وأشرفت الدولة على كل صغيرة وكبيرة تتصل بها، فضلاً عما اتسم به الحكم من إيغال في السطوة، عاشت المدرسة مناخاً استبدادياً لم نره من قبل، إلى الدرجة التي كان النظام في كل مدرسة هو النظام العسكري الصارم، المتمثل في « القبض » على من تريد السلطة إلحاقه بالمدارس عنوة لا اختياراً، وتطبيق نظام العقوبات العسكرية على المخطئ من التلاميذ، بل وسارت مستويات المدرسين والتلاميذ مثلها تماماً، مثل ما يحدث في المؤسسات التعليمية العسكرية.

وهكذا بدأ الترابط بين الدولة والتعليم، بحيث يكون التعليم تابعاً لها مؤتمراً بأوامرها، يقدّ سياسته على قدّ سياستها، وكأنه يقوم بدور « الترتيبي » الذي يفصل شخصيات الأجيال الجديدة وفقاً للمقاسات التي يريدها الزبون، الممول.

فلما وقعت مصر فريسة للاحتلال البريطاني عام (١٨٨٢ م)، كان من الطبيعي أن تسود المدرسة أجواء قهر واستبداد حتى يتحقق بذر المذلة والاستكانة والسلبية والطاعة، مما يُسهل للاحتلال مهمته الشيطانية، وبذلك ترسخت علاقات التبعية من المدرسة إلى الدولة، مما كان له أثره في اتجاه الحركة الوطنية المصرية إلى إنشاء مدارس « أهلية »، لا بدافع التجارة كما هو حادث الآن، ولكن بدافع تحرير المدرسة من قبضة الدولة التي كان المحتل يسيطر عليها.

ومن هنا كان من أبرز جهود الحزب الوطني على يد مصطفى كامل، ثم خليفته من بعده محمد فريد هي إنشاء المدارس كصورة من صور النضال الوطني ضد الاحتلال.

وتأبى الظروف إلا أن يمتد النمط الحاكم، حتى في ظلال ثورة قامت للتحرير، بدءاً من عام (١٩٥٢ م)، فالقائمون بها عسكريون، وأوكل أمر التربية والتعليم في سنوات الثورة الأساسية إلى أحد ضباط مجلس قيادة الثورة (كمال الدين حسين)، بحيث لم تتح للمدرسة فرصة أن تعيش أجواء بعيدة عن مناخ السلطة الفردية وأساليب الفرض والإملاء ووجوب الطاعة، وإلا اعتبر المخالف من معسكر الثورة المضادة!

وعرفت المدرسة في مصر نمطاً معيناً من الإدارة، هو ذلك النمط الاستبدادي المنفرد بالسلطة تجاه من يُلونه، لكنه هو نفسه يقف موقفاً مغايراً تماماً تجاه من يعلونه من مستويات إدارية.

هنا يضع مدير المدرسة في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ولذلك يضع من الخطط والسياسات ما يحقق هذه الصورة ولا يحيد عنها، ويعرف المدرسون في هذا النمط من الإدارة موقفهم من مديرهم، فهو يظهر الود والصدقة والترحيب لمن يتفق سلوكه وهذه الصورة، ويظهر الجفوة وعدم الرضا لكل من خالفه في الرأي والسياسة^(١).

واجتماعات هيئة التدريس في هذه المدرسة اجتماعات قصيرة، يعطي فيها مدير المدرسة ما يريد إعطائه من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز، وكأنها حقائق غير قابلة للنظر والنقد، ينصرفون بعدها لأعمالهم، ولا يخطط في العادة لمثل هذه الاجتماعات، بل تسير من وحي الساعة حين يرغب المدير في ذلك، ويتناول مدير المدرسة عادة كل ما يتعلق بالمدرسين والتلاميذ، بالمناقشة الخاصة مع من يصطفينهم من أعضاء هيئة المدرسة، ويصدر قراراته في هذه الأمور المهمة نتيجة لهذه المناقشة أو بدونها.

(١) وهيب، ومرسي: ص ١٠.

ومدير هذه المدرسة رجل يهتم بالفاعلية في الإدارة، ولذلك يضع من الطرق والوسائل ما يحقق سير المدرسة سيرًا منتظمًا دقيقًا، وهو متحمس لعمله إلى درجة عالية، يقوم بالتفتيش على كل صغيرة وكبيرة بالمدرسة ليتأكد من سير العمل في الطريق المرسوم.

ومثل هذا المدير رجل ذو رؤية أحادية للسلطة، ذات الاتجاه الواحد، من أعلى إلى أسفل، بحيث لا تعرف ما يسمى « بالتغذية الراجعة »... إنه يعتقد دائمًا أن من واجبه تقرير ما يجب أن يعمل في المدرسة، وأن يخبر المدرسين بما يجب عليهم عمله وكيفية أداء هذا العمل. والإدارة المدرسية في نظر هذا المدير عملية إصدار للقرارات والتعليمات، والتفتيش للتأكد من تنفيذها، وأن كل شيء يسير وفق ما هو محدد له من قبله هو ومن يعلوه.

مثل هذا النمط الإداري، يفرز مجموعة من السلوكيات والقيم المناسبة له...

منها: التخلي عن أن يسعى العاملون إلى النظر النقدي فيما يسمعون ويشاهدون من أقوال وأفعال، حتى لا يُغضبوا المدير وهيئته...

ومنها: ترسيخ قيم الطاعة غير القائمة على الفهم والاقناع، وإنما على الخوف..

ومنها: بذر بذور الجبن، والتردد، والسلبية، والتوقع على الذات، والخوف من الإقدام على أية مبادرات، والكذب كوسيلة لدفع الخطر وجلب المنفعة، فضلًا عن النفاق استجابة للرضا وحسن التقدير.

ولقد كان هذا حافزًا لأحد علماء النفس الاجتماعي هو « ميلجرام » Milgram في كتابه Obedience to Authority، فكشف عن أن ترسُّخ نمط الطاعة، من شأنه أن يولد نزعة إلى العنف^(١)، وهو أمر لا يتناقض مع قولنا أن هذا النمط القائم على القهر يزرع الجبن والخوف، ذلك أن لا بد أن يتوافر لدى البعض من المقهورين نزعة لا شعورية في التخلص من السلطة. وفي المدرسة بصفة خاصة، لَمَّا كان التلاميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية لا يملكون ذلك، تراهم يتوجهون بمشاعرهم العدائية إلى صور أخرى للسلطة ورموز لها، مما نراه في الاعتداء على بعض المرافق بالمدرسة، والاعتداء على بعضهم بعضًا، والميل إلى المعاندة، وربما يتجه إلى إيذاء الوالدين بطريق غير مباشر بأن يوجعهم بإهماله، وسوء نتائجه ليقينه بأن مثل هذا الأمر يؤلمهم أشد ما يكون الألم.

أراد ميلجرام أن يعتمد على المنهج التجريبي في بحث القضية، فلدراسة الطاعة بأكثر الأساليب بساطة كان عليه أن يهيئ وضعًا يأمر فيه شخص شخصًا آخر كي يقوم بعمل يمكن

ملاحظته وقياسه والتحكم في الظروف التي تحيط به، حيث يمكن وضع الطاعة في مواجهة عامل قوي آخر يشكل ظروف العصيان.

من هنا فقد كانت « الحيلة الذهنية » التي رغب عالمنا أن يضعها موضع التنفيذ، وذلك بأن يحضر إنسان ما إلى معمل علم النفس، فيصدر إليه أمر بأن يتصرف بقدر من القسوة تجاه إنسان آخر، ويكون هناك تدرج في القسوة، مما يمكن أن يؤدي إلى تزايد في الرغبة في التمرد، حيث تواجه الطاعة بمبدأ يقول: « لا تؤذ إنساناً بلا حول ولا قوة ما دام لم يكن سبباً في توجيه إيذاء إليك ».

وعند حد معين من المنتظر توقف الشخص عن الطاعة والانسحاب من التجربة، ويصبح التساؤل هو: ما الحد الذي يأبى الشخص عنده أن يمارس العنف بالأمر؟، بمعنى: ما الحد الذي عنده تتوقف عن الانصياع؟

اعتمد عالمنا على « تصميم تجريبي » خاص، كانت الأداة فيه جهازاً بدأ أنه مولد كهربائي به لوحة تضم ثلاثين مفتاحاً تتدرج من (١٥ إلى ٤٥٠) فولت، وكتب بالحروف على كل مجموعة من المفاتيح شدة الصدمة الكهربائية التي يمكن أن تولدها، وهي تتدرج من « خفيفة » إلى « خطرة »، إلى « حادة »، إلى المفاتيح الأخيرة، وكتب عليهما بالرموز علامة (***) كدليل على شدة الخطورة، ومع الضغط على كل مفتاح تظهر مجموعة من الأضواء، ويتأرجح مؤشر، ويصدر أزيز، والجهاز مسجل عليه اسم الشركة، ومكان الإنتاج، والموديل، والمخرجات الكهربائية.

وما كان ذلك إلا للإيهام بأن الجهاز حقيقي، وأن ما يصدر عنه يسبب ألماً شديداً. بالنسبة لإجراءات التجربة، استعان الباحث بعدد من المساعدين الذين درّبهم تدريباً متميزاً، فمنهم من يقوم بدور المجرب، ومنهم من يقوم بدور المفحوص، وأعلن عن حاجته إلى متطوعين في مقابل مكافأة مالية للمشاركة في التجربة، واستجاب ما يقرب من ألف شخص من مستويات وأعمار وفئات مختلفة.

يقول الباحث أن اتهام شخص مثل « إيكمان »، نجم التعذيب في ألمانيا النازية بأنه شخص سادي، ليس صحيحاً تماماً.. إنه أقرب إلى أن يكون بيروقراطي الشخصية، محروماً من الخيال، وهو موظف كبير يجلس على مكتبه ويمارس عمله ببساطة، وتأخذ الأوامر التي يصدرها - بناء على الأوامر التي يتلقاها - مسارها في تسلسل طبيعي إلى آخر موظف، ذلك

الذي يقوم بالتعذيب الفعلي للبشر، وفي وسع أي منا أن يرفض مثل هذه النظرية لشخصيته^(١)، كما أنه في وسع أي منا أن يرفض من بعيد أن يقوم بالدور الذي قام به المعلمون في التجربة الحالية.

إننا - ربما - نتصور أننا عند أول بادرة لإحساسنا بأن الطرف الآخر في التجربة يشعر بالألم، فإن استجابتنا الفورية ستكون التوقف عن مواصلة التجربة والانسحاب منها تمامًا. وهذا التوقع أمر طبيعي، وداخل في الاعتبار، إذ قام عالمنا بإلقاء محاضرة شرح فيها ما يتصل بجوانب التجربة، وطلب من الحضور أن يعطوه توقعاتهم عن استجاباتهم للتجربة، وكان الحضور مكونًا من ثلاث فئات: مجموعة من المحللين النفسانيين، ومجموعة من طلاب الجامعة، ومجموعة من أصحاب المهن من أبناء الطبقة الوسطى. وتوقع كل من الحاضرين أنه لن يستمر عند حد معين نتيجة لشعوره بالتعاطف والرحمة ورفض الظلم.

أرجع عالمنا هذا التوقع إلى أن الكثرة الغالبة من الناس يميلون إلى أن يروا أنفسهم في صورة مثالية، يتسمون بالعدل، وهذه الصورة أسقطها الحاضرون على غيرهم من الناس، فحين سُئلوا عن توقعاتهم لاستجابات من تطوعوا للتجربة، قالوا: إنهم سوف يرفضون الخضوع للأوامر، فيما عدا المصابين منهم بأمراض نفسية واضحة، وقال المحللون: إنهم سوف يتنبأون بأن معظم المتطوعين سوف ينسحبون بعد الفولت (١٥٠) الذي يطلب فيه الضحية المتعلم أن يخلي سبيله ويترك التجربة.

ومع ذلك، فقد جاءت النتائج على غير ما تم توقعه، إذ واصل التجربة بعد الفولت (١٥٠) عددٌ كبير، بل لقد واصل البعض إلى الفولت (٤٥٠)، فما تفسير ذلك؟

ربما يعود ذلك إلى أن الناس الذين يعيشون حياتهم اليومية من غير أن يحملوا عداً شديداً لأحد، يحتمل أن يصيروا قُوًى مدمرة في يد بعض المؤسسات أو التنظيمات أو الأفراد. بل إنهم، عندما يعرفون تأثير ما فعلوه على غيرهم، ربما يستمرون بما لا ينسجم مع معاييرهم الأخلاقية، وقليل منهم من يستطيع مقاومة السلطة. وفي هذه الحالة، تلعب مجموعة من أنواع الكف ضد العصيان دورها، بحيث يبقى المرء في وضعه مجبراً على الطاعة^(٢).

لقد استمر أشخاصٌ كثيرون على طاعتهم للمجرب، لماذا؟

ربما يرجع ذلك لأسباب: فهناك مجموعة من العوامل تربط الشخص بالموقف: عامل

(١) عبد السمیع، ص ٥٥.

(٢) عبد السمیع، ص ٥٦.

الأدب من جانب المفحوص، والرغبة في البقاء على وعده الأولي بمساعدة المجرب، والشعور بالخرج من الانسحاب... إنها عوامل قد تبدو بسيطة، لكنها تصور في واقع الأمر عوامل قهر نفسي، فكأننا مكلفون بأن نكون « مؤدبين » - قسراً - حتى نتجنب الإحراج.

ومن قبل، كتب مفكرنا العظيم ابن خلدون في مقدمته ناقداً استخدام القسوة في معاملة التلاميذ، على أساس ما يترتب عليها من آثار مدمرة للشخصية، وكان ذلك من خلال فصل عنون له بـ (فصل في أن الشدة بالمتعلمين مضرة بهم) !

كان أبرز ما جاء في هذا الجزء (ص ٥٠٨) : « ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحماية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيلاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين ».

وقد كشفت بعض الدراسات عن عدد من السمات التي تميز نتائج ما تفرزه الإدارة القائمة على التسلط، وتلك القائمة على التسامح في غير تراخ^(١):

١ - الاستقلال والتبعية: فيكون هناك ميل كبير للاستقلال يظهره الطلاب الذين تسود مدارسهم درجة عالية من الحرية المنضبطة، وعلى خلاف ذلك يُبدي الطلاب، الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة، نزعة إلى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جداً.

٢ - النزعة الاجتماعية والميل إلى العزلة: فهناك ترابط كبير بين أجواء التسامح المدرسية وميل الطلاب إلى التعاون الفعال مع الآخرين: فالطلاب الذين يعيشون طويلاً في بيئة مدرسية متسامحة، يبدون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والمبادرة والتكيف، وعلى خلاف ذلك يُبدي الطلاب الذين تربّوا تربية قاسية ميلاً كبيراً إلى العزلة الاجتماعية.

٣ - المواظبة والإحباط: فيعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج من الشخصية قادر على توظيف طاقة متوازنة، وعلى الاستمرارية الذهنية في مجابهة المشكلات بصورة

فعالة، وعلى خلاف ذلك يفعل الإحباط فعله في سلوك الطلاب الناشئين في بيئة قاسية، ويدفعهم هذا الإحباط إلى التراجع والاستسلام إزاء المواقف الصعبة.

٤ - ضبط الذات والاضطرابات الانفعالية: فقد بينت الدراسات أن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الطلاب الذين تعلموا في أجواء مدرسية تشبع بالديموقراطية، وبالتالي يمكن الملاحظة أن الطلاب الذين عاشوا في وسط بيئة مدرسية متصلبة، قلما يستطيعون تحمل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها، التي توجد عند الطلاب الذين عاشوا في بيئة ديموقراطية.

٥ - الاندفاع الإيجابي والجمود السلبي: حيث تظهر البحوث النفسية أن الإدارة الصارمة تكبت الطاقة، وتدفع الطلاب إلى حالة جمود سلبية، حيث يلاحظ أنهم أكثر ميلاً إلى التداعي والكسل والابتعاد عن كل المناشط الإيجابية، وعلى خلاف ذلك يتميز طلاب البيئات المتسامحة بامتلاكهم لنزعة إيجابية و طاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الإيجابي.

٦ - الإبداع والتوقفية: فيكون التباين في هذا المستوى على أشده حيث تبين إحدى الدراسات أن (٣٣٪) من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية، وأن هناك (٢٪) من المبدعين ينتمون إلى عائلات متصلبة في العملية التربوية.

٧ - المودة والعداوة: حيث يظهر الطلاب الذين تعرضوا للقسر التربوي عدوانية أكبر من هؤلاء الذين عاشوا في بيئات متسامحة، ويظهر الطلاب أبناء المدارس المتسامحة درجة عالية من المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين.

٨ - الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق: ويبدو هذا واضحاً وبصورة ملموسة بين الطلاب وفقاً للوسط التربوي الذي ينتمون إليه، فالذين تربوا في بيئة ديموقراطية يملكون إحساساً متعاضماً بالأمن والاستقرار، وعلى خلاف ذلك يشعر أبناء الأوساط الصارمة بالقلق والتوتر.

٩ - الحزن والفرح: كلما تدرج الطلاب في سلم الانتماء إلى أوساط متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم ووجودهم والعكس صحيح^(١).

وفي تقرير عن الإدارة المدرسية في مصر، سجل المجلس القومي للتعليم والبحث

العلمي، عددًا من السلبيات التي تشل يد الإدارة عن القيام بمسئولياتها بكفاءة واقتدار، فضلاً عما تفرزه من أجواء غير صحية لحسن تأدية العملية التعليمية، من ذلك:

أ - كثرة عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة، بل في الفصل الواحد، فبعض المدارس تضم آلاف التلاميذ، وبعض الفصول يصل عدد تلاميذها سبعين وثمانين، ولكل هذا تداعياته في الإدارة والتدريس والعمل والنشاط.

ب - عدم توافر الإمكانيات المادية والتجهيزات في المدرسة، فهناك مدارس بلا أسوار، وبلا دورات مياه، وبعضها أثنائه خرب، لا يشجع التلاميذ على البقاء في الفصل، فضلاً عن سماع المدرس أو فهم شرحه، وهناك تقارير كثيرة تفيد ذلك.

ج - العجز في المدرسين، فهناك بعض المدارس ينقصها العدد اللازم من المدرسين، وبعضها لا تستقر أوضاع المدرسين فيها إلا بعد مضي وقت طويل من بدء الدراسة، وبعض المدرسين غير مؤهلين التأهيل المناسب، فضلاً عن ضعف معنوياتهم وقلة أجورهم.

د - ضعف التجهيزات الإدارية بالمدرسة أو عدم وجودها، مثل الفاكس، أو آلات تصوير وطباعة، وإذا وجدت فقلما يوجد من شغلها أو يصونها.

هـ - ضعف التدريب للمتقدمين لشغل وظائف مدير المدرسة أو وكيلها أو عدم كفاءته، وعدم التسلسل في شغل الوظائف الإدارية كما يرقى مدير مدرسة مثلاً، من التوجيه الفني إلى إدارة المدرسة أو العكس، مما يجعل بعض مديري المدارس على غير خبرة بمجال الإدارة المدرسية.

و - عدم رغبة بعض مديري المدارس في تحمل المسؤولية، وإحالة جميع الأمور إلى السلطات الأعلى في المديرية أو الإدارة التعليمية. وبالعكس أيضاً، عدم رغبة القيادات التربوية في المستويات الأعلى لإعطاء سلطات كافية لإدارة المدرسة.

ز - عدم وجود خريطة تنظيمية توضح واجبات وسلطات المستويات الإدارية المختلفة بالوزارة، أو عدم اطلاع المدرسين ومديري ونظائر ووكلاء المدارس عليها.

ح - ضعف الكفاءات المهنية والفنية عند بعض القيادات الإدارية بالمدارس.

ط - كثرة وتلاحق القرارات الإدارية والتنظيمية التي تصدر من الإدارة المركزية أو مديريات وإدارات التعليم.

ي - عدم رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة في تسيير أمورهم، وكذا عدم

رغبة مديري بعض المدارس في عقد مجلس الآباء والمعلمين إلا إذا كانوا محتاجين لبعض التمويل.

ك - ضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى في مديريات وإدارات التعليم في إدارة المدرسة، وبالتالي عدم رغبة هذه المستويات في إعطاء إدارات المدارس مزيداً من السلطات لتسيير أمورها أو تفويضها بعض السلطات.

وتحفل الكتابات المختلفة بالعديد من الدراسات التي من شأنها أن تُفَعِّل دور القيادة الإدارية للمدرسة بحيث تكون مهياة بالفعل لأن تسهم إسهاماً جاداً بالتنشئة السياسية والاجتماعية، ودون أن ندخل في تفاصيل الأعمال الإدارية، فسوف نشير إلى بعض ما يتصل بالمناخ المدرسي المهية للتنشئة الإيجابية، وهي تقوم على مقولة معروفة؛ مؤداها: لا تنه عن خلق وتأتي مثله، وكذلك: فاقد الشيء لا يعطيه.

فمما يعين على « ديموقراطية » إدارة المدرسة أن تحرص على تفويض واضح بالسلطة، وتعين محدد للمسؤوليات التي تتناسب معها، وذلك يعني أن يعي كل أعضاء المجتمع المدرسي، من نُظَّار ومديرين وموظفين وفنيين ومعلمين وطلاب، ماهية واجباتهم ومسؤولياتهم، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يعرف كل الأشخاص الذين يتمتعون بسلطة ما مجال سلطتهم، والدور الذي يقومون به في تنظيم المدرسة، ومن المستحسن تدوين كل المسؤوليات المطلوبة من الموظفين بواسطة السلطات الإدارية العليا وبواسطة المدرسة ذاتها.

إن التنظيم الجيد، وتوزيع المسؤوليات، وتفويض السلطات، كل هذا يجعل الطلاب يعيشون بنية أساسية للتنمية الديموقراطية.

ولأن التنشئة السياسية الصحية لا بد أن تعتمد على قيام المدرسة بدورها الأساسي في العملية التعليمية، كان على إدارة المدرسة ألا تنسى في أي لحظة من اللحظات أنها ما كان لها أن توجد إلا من أجل « تعليم الطلاب »، ومن ثم فإن العمليات الإدارية المختلفة ليست مطلوبة في حد ذاتها، بل هي جميعاً أدوات تعين على تحقيق الهدف الأساسي ألا وهو التعليم، بمعناه العلمي الذي يتجه إلى التنمية المتكاملة الشاملة لشخصية التلميذ.

ومما يساعد على هذا أن يسعى المسؤولون عن السلطة بالمدرسة إلى طرح أسئلة على أنفسهم يتبينون عن طريقها مقدار - وكيف يؤدون - ما هو منوط بهم بالفعل، مثل^(١):

(١) فوكس وآخرون، ص ٢٩.

- هل يراعى في توزيع التلاميذ على الفصول إعطاء الفرصة للمدرسين لمراعاة الفروق الفردية بينهم لأقصى حد واستخدام طرق التدريس المناسبة؟
 - هل روعيت العدالة في توزيع العمل على المدرسين؟
 - هل أعدت الوسائل التي يعرف عن طريقها المدرسون الحقائق التي يرغبون التعرف عليها والتي تساعدهم على إقامة العلاقات العامة الطيبة؟
 - هل أعدت للمدرسين التسهيلات من حيث الوقت والمكان ليستخدموها في مداولاتهم مع الطلاب؟
 - هل يُسرت للطلاب، بالإضافة إلى مداولاتهم مع المدرسين الاستفادة من الخدمات التوجيهية؟
 - هل تتعارض الأعمال الأخرى المسندة إلى المدرسين تعارضاً شديداً مع واجبهم التعليمي؟
- كذلك لابد من الوعي بأن عملية توجيه أنواع النشاط التعليمي، تختلف كثيراً عن عمليات التوجيه في الصناعة والتجارة، إذ لا يمكن اعتبار التلاميذ متماثلين، فكثير من الفروق الفردية بينهم لا يمكن أن تمحى أو تعدل لتناسب البرنامج المدرسي، وليس من الحكمة في أكثر الظروف أن تحاول محوها أو تعديلها كثيراً. وعلى ذلك، فعملية التعليم تتضمن ملاءمات لا حصر لها لأنواع النشاط التعليمي لحاجات الطلاب الفردية وللمواقف المدرسية المختلفة، ويتطلب هذا تديراً إنسانياً ماهراً من جانب المدرسين يحتاج بدوره إلى نوع من الموظفين المدربين تدريباً على درجة عالية من الكفاءة.
- وهذا ما يوجب على مسؤولي السلطة المدرسية أن يطرحوا على أنفسهم تساؤلات؛ مثل:
- هل يعترف بأهمية العلاقات العامة في تخطيط سياسة المدرسة وتنفيذها؟
 - هل يعترف بأن المدرسة واحدة من عدة هيئات متعاونة تلعب دوراً في الخبرة التربوية الكلية لموظفي المدرسة؟
 - هل وضعت الترتيبات لحل المشكلات التي قد تقوم بسبب تداخل أنواع النشاط المختلفة المستعملة بالمدرسة؟
 - هل اتخذت خطوات محددة نحو تشجيع العمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة؟

هل يعترف تمامًا بما قد يشعر به البعض من الطبيعة الغامضة لكثير من نتائج العملية التربوية؛ مثل: التعاون والجد والاحتمال والابتكار والاعتماد على النفس؟

ولعل «هم» تصحيح وإعادة الهيكلة الإدارية، هو ما أصبح مسيطرًا على تفكير كثيرين في الإدارة التربوية، مستفيدين في ذلك بهذا التزاوج الذي بدأ يحدث بين عدد من العلوم مع الهندسة، فأصبح هناك ما يعرف بإعادة هندسة العمليات الإدارية، كخطوة أساسية للتأثير في النمط الإداري وتوجيه المناخ المدرسي.

وتعتبر عملية مهمة؛ لأنها بمثابة أحد المداخل المهمة للتغيير التنظيمي، والتي تسعى إلى تحقيق تمايز تنافسي في بيئة العمل^(١).

وإعادة الهندسة عملية تهدف إلى إعادة التصميم الجوهري للعمليات الإدارية، وتعتبر مثل هذه العملية مناسبة في المواقف التي تكون فيها البيئة سريعة التغير والاستجابة.

وهذه العملية يمكن أن تعيد تشكيل وتصميم عملية الخدمات والتدريس والتعليم في منظومة التعليم، والتطوير التكنولوجي، وتكلفة التعليم، وتعد المنافسة العالمية وتوقعات المجتمع هما من العوامل الرئيسية في تحويل عمليات التعليم إلى عمليات إعادة للهندسة. وتتضمن هذه العملية:

- ١ - البدء من جديد، أو من نقطة الصفر.
- ٢ - التفكير بصورة جديدة أو إعادة التفكير بشكل أساسي.
- ٣ - إعادة تصميم العمليات الإدارية جذريًا.
- ٤ - التخلص من بيروقراطية العمل.
- ٥ - التحديد والاستغلال الأمثل للكفايات والإمكانات الأساسية.
- ٦ - تحفيز العاملين ومشاركتهم في عملية صنع القرارات.
- ٧ - إشباع حاجات العملاء.

المنهج الخفي:

المنهج على وجه العموم هو: مجموعة الخبرات العملية والنظرية التي يمر بها التلاميذ في المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلم، مما يتسع ليضم الكثير من المؤثرات على سلوك

(١) سلامة عبد العظيم، ص ٢٧.

التلاميذ، وإن كان المفهوم العام الدارج بين الناس هو ذلك الذي يكاد يرادف بين « المنهج » و « المقرر » الذي يضمه الكتاب المدرسي إلى حد كبير.

والمنهج بهذا المعنى، سواء بالمعنى المتسع، أو المعنى الضيق، هو ما يتم إلزام السلطات التعليمية، المدارس، بمن فيها من المعلمين والتلاميذ به، وهو بطبيعته علني، ويتم امتحان الطلاب فيه في آخر الفصل أو العام الدراسي، وبناء على نتيجة الامتحان تحدد الخطوة التالية.

لكن علماء التربية وخبراءها كشفوا منذ ما يقل قليلاً عن نصف قرن أن هناك « منهجاً » آخر غير رسمي، وغير معلن، ولا يخضع للتقويم، لكنه مع ذلك فعال ومؤثر إلى حد كبير في شخصية الطلاب بصفة خاصة، بل ولربما فاق تأثيره على تكوين الشخصية نظيره، المنهج العلني الرسمي.

ولأن هذا المنهج غير علني اكتسب اسمه المعروف « المنهج الخفي ». وبعبارة بسيطة، المنهج الخفي هو كل ما يتم تعلمه بين التلاميذ مما ليس قائماً في المنهج الرسمي والكتاب المقرر، بطرق غير مباشرة.

إنه من أقرب جوانب التعليم لما نقصده من دراسة « المناخ المدرسي »... ولكي نوضح قيمة وخطورة مثل هذا المنهج، فلنتأمل - على سبيل المثال، « نمطاً » ما من المعلمين، وليكن هو النمط الملزم:

فالمعلم عندما يحضر دائماً في مواعيد، ويحرص على أن يكون ذا هيئة مقبولة للنظر بغير مبالغة في أناقة، ولا تدن، ويستحيل أن ينطق بكلمة غير مهذبة، ويتميز بعفة اللسان، ولا يغتاب غيره من المعلمين أمام التلاميذ خاصة، ويكون دائماً، وفي كل الأحوال نظيفاً، ويلتزم دائماً بما يتم الاتفاق عليه من مواعيد، مع الصغار مثلما مع الكبار، ولا يضع وقتاً في الحصة في غير موضوع الدراسة إلا لماماً...

مثل هذه الصورة قد تكون لمعلم « مثالي » قد لا يكون موجوداً بالتمام والكمال، لكننا لو فرضنا وجوده، أو حتى بعض هذه السمات والخصائص في هذا وذاك من المعلمين، فإنها في غالب الأحوال سوف تؤثر في بعض التلاميذ، من غير أن يقصد المعلم ذلك في حصة، وعن طريق وعظ وإرشاد.

والشيء نفسه يمكن قوله على تلك الصورة المغايرة للمعلم الملزم، فسلوك غير الملزم الذي قد يحمل من السلوك ما هو سيء ومشين، هو أيضاً يؤثر بطريق غير مباشر

على التلاميذ، ومن هنا نقول: إن جملة القيم والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها التلاميذ في بيئة المدرسة، وعن غير المنهج الرسمي، هي ما نعبر عنه بالمنهج الخفي.

وما تناولناه عن النمط الإداري، يشيع قيمًا ومفاهيم واتجاهات تتسق مع اتجاه النمط نفسه، إن كان ينجح إلى القهر والاستبداد، أو إلى الشورى والديموقراطية، أو على ما يمكن أن يتوسط بين هذا وذاك.

ومن هنا نفهم كيف أن رسول الله ﷺ عندما راح يعدد بعض الأعمال التي قد يغفل عن قيمتها بعض الناس، لما فيها من بساطة، مؤكدًا أنها تُعد من «الصدقات»، وبالتالي فلها أجر كبير عند المولى ﷻ، بالإضافة إلى ما تتركه من آثار إيجابية في الحياة الدنيا، فكان من هذه الأعمال إزالة الأذى من الطريق، وتبسم المسلم في وجه أخيه، وإلقاء السلام، والاستئذان قبل الدخول، والحرص على بدء كل فعل وقول باسم الله الرحمن الرحيم... فتلك نماذج مما هو فعال في غرس قيم واتجاهات إيجابية، بطريق غير مباشر.

بل إن هذا الحرص أيضًا في تربية الإسلام على التركيز على أسلوب «القدوة» هو أيضًا من أفعال الطرق للتنشئة غير المباشرة!!

ومن الجدير بالذكر أن دراسات علم اجتماع التربية، والتي تهتم باجتماعية المدرسة، بدأت تتحول في اهتماماتها من التركيز على المحتوى، كما يقدم في المنهج الظاهر إلى الاهتمام بالشكل، أو الإطار الذي ينفذ من خلاله، باعتبار أن من بين وظائف علم الاجتماع محاولة توضيح الارتباط بين الظواهر والأحداث، والتي يعتقد الناس أنه لا علاقة بينها^(١).

ولتوضيح محتوى المنهج الخفي، يفرق أحد الباحثين بين نوعين من نتائج التعلم: النتائج الأولية، والنتائج الثانوية. ويرى أن المنهج الخفي ينتمي إلى النتائج الثانوية، كما يتضح من المثال التالي:

عندما يدق جرس المدرسة في الصباح، فهذا الفعل يكون له نوعان من النتائج:

- ١ - أن يدخل التلاميذ إلى الفصول، حتى يبدأوا يومهم الدراسي (نتائج أولية).
- ٢ - أن يفرق التلاميذ بين اللعب والعمل الجاد مثلًا (نتائج ثانوية).

(١) فكري شحاتة، ص ٦٠.

ويرى الباحث أن النتيجة الثانية تمثل المنهج الخفي لهذا الفعل؛ حيث إن الشخص الذي دق الجرس لم يقصد أبدًا أن يحقق هذه النتيجة^(١).

لكن كيف يكتسب التلاميذ محتوى المنهج الخفي؟

ويؤكد مصطفى عبد السميع^(٢) أن هذه العملية تمر في المراحل الثلاث التالية:

أولاً: تمثل التلميذ لجوانب المحتوى المراد اكتسابه، ويتم في هذه المرحلة:

١ - اهتمام التلميذ بما يهم الآخرين من أقران أو صور للسلطة.

٢ - تحديد التلميذ لمفردات الأداء المميز موضع اهتمامهم.

٣ - تحديد التلميذ لكيفية الأداء المختار وفقاً للقدرات الخاصة والإمكانات المتاحة.

٤ - تحديد التلميذ لمدى رضا وقبول الأقران والسلطة لمظاهر الأداء التي يقوم بها الغير.

ثانياً: تأكد التلميذ من أهمية اكتسابه للمحتوى وبالنسبة للآخرين، ويتم في هذه المرحلة:

١ - تحديد التلميذ لما يُحسن أو يطور الأداء من وجهة نظره وكما أحس هو.

٢ - أداء فعلي للتلميذ يبدو في بعض العلاقات التي يجتمع فيها التلميذ وأقرانه أو صور السلطة أو هما معاً.

٣ - تغير إيجابي لنظرة التلميذ في بعض جوانب أداء الآخرين التي كان يعتقد في غرابتها.

٤ - توقع دائم من التلميذ أن يُطلب منه القيام بالأداء ذاته في مواقف جديدة.

ثالثاً: ثبوت الأداء ويتم في هذه المرحلة:

١ - تأكيد التلميذ للقيمة الاجتماعية للأداء.

٢ - دعوة التلميذ الآخرين لتنفيذ الأداء في أطر معينة.

٣ - توحيد أداء التلميذ الفرد مع أداء الجماعة.

ولتوضيح كيفية اكتساب محتوى المنهج الخفي في ضوء هذا التصور، نأخذ على سبيل المثال الانضباط، والعمل الجماعي، والطاعة، وغرس مفهوم الانتماء للوطن والجماعة في نفس التلميذ:

(٢) مصطفى عبد السميع، ص ٦.

(١) فكري شحاتة، ص ٦٢.

فقد يتم اكتساب هذه الأمور من طابور الصباح، فالتلميذ يرى مشرف الطابور يأمر وينهى التلاميذ، يعاونه تلاميذ الصفوف النهائية، وجماعات يلبسون علامات مميزة بألوان مختلفة كل منها يميز جماعة، فهذه « الشرطة المدرسية »، وتلك « النظافة »، وكل منها لها واجبات معينة.. وهكذا.

ويقف التلاميذ صفوفًا بطريقة معينة، ويؤدون حركات معينة مثل « صفا » و « انتباه »، و « خطوة تنظيم »، وبعد نشرة الصباح، وما قد يقدمه بعض المدرسين والأقران، يعزف بعض التلاميذ الموسيقى لتحية العلم، فيرفع التلاميذ أيديهم اليمنى متجاوزة الأصابع، مفرودة إلى جباههم في وضع معين، ويهتفون للوطن، ولاسم المدرسة، ويؤدون أناشيد قد يحفظون كلماتها ونغماتها دون فهم لمعنى كلمة واحدة منها، ويسيرون في انتظام إلى فصولهم، ولا ينتهي دق الطبول وعزف الموسيقى إلا بخروج آخر طابور من أرض الفناء^(١).

تلميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، وربما تلميذ السنة الثانية، وتلميذ الثالثة، قد يرى هذا النشاط اليومي في غرابة، لا يدري ماذا يفعلون؟ ولماذا؟، ولماذا بهذه الطريقة وليس بغيرها؟. وهو يذهب إلى بيته، وقد يحاول تقليد ما رآه واشترك في تنفيذه، مع أشقاء أو أصدقاء أو حتى دُمى. ويتكرر ما حدث في اليوم الأول، بآلية، وقد يرى معاقبة زميل له أخلَّ بالعمل، فيعمل جاهدًا على ما يرضي « قائد الطابور » ومساعديه، وهذه هي المرحلة الأولى.

ثم تبدأ المرحلة الثانية حيث يبدأ التلميذ مقارنة أدائه بأداء أقرانه في ذات العمل، ويحاول الاستفادة من أخطائهم حتى لا يقع « فريسة » لقائد الطابور، ويبدأ إيمان التلميذ بأهمية الأداء كمظهر أساسي من مظاهر المدرسة، يميزه عن لا يتمتعون بها سواء كانوا دون سن المدرسة أو وصلوا إليها ولم يدخلوا المدرسة، ويعمل على تحسين أدائه وتجويده.

ثم تأتي المرحلة الثالثة، حيث يُنفذ التلميذ الأداء الذي يقبله الجميع من سلطة أو سلطة مساعدة أو أقران يؤدون بنفس كلفيته إلى أن يتطابق أدائه مع أقرانه، ويتوحدون مع أداء المجموعة، ولا يسمعون تعليقات قائد الطابور « عاوز أحسن من كده » أو « كمان مرة »، أو « فيه أشد من كده يا سنة أولى » بتكرار المراحل السابقة، وبتكرار مواقف أخرى غير طابور الصباح، يتم اكتساب التلميذ لمعاني « الانضباط »، والعمل الجماعي، والطاعة.. إلخ^(٢).

(٢) مصطفى عبد السميع، ص ٧.

(١) مصطفى عبد السميع، ص ٧١١.

وإذا كانت نتائج المنهج الخفي أشد رسوخًا من نتائج المنهج الرسمي؛ فلأن المنهج الخفي يتسق كثيرًا مع بعض الجوانب الخاصة بفطرة الإنسان، وأبرزها هو الميل الفطري لدى الإنسان الطبيعي ألا يكون خاضعًا لقسر وإرغام، وأن يكون هو صاحب المبادأة والفعل، وعلى ذلك، فأن يقف المعلم في قاعة درس كي يسوق حديثًا يحث التلاميذ من خلاله على قيم بعينها، مثل الحرص على الوقت، فهذا يعني ضمناً «أمرًا» من المعلم، ووجوبًا على الطالب أن يطيع وينفذ، لكنه عندما يعيش «مناخًا» قائمًا على الانضباط الزمني في بدء اليوم المدرسي وانتهائه وفي بدء الحصص وانتهائها، وفي كل صغيرة وكبيرة، فسوف يجد نفسه أمام احتمالين: أولهما: أن يقتنع بهذا الانضباط، فيصير نهجًا له، سواء داخل المدرسة أو خارجها، ثانيهما: ألا يقتنع بذلك، فيترب العكس، ويكره مثل هذا الانضباط ويشعر وكأنه عبء ثقيل، ما أن يخرج من المدرسة، حتى يجنح إلى عكسه كثيرًا.

وهكذا، سواء كان التأثير إيجابيًا أو سلبيًا، فإنه مترتب على «مناخ» معين تعلّم من خلاله هذا أو ذاك.

صحيح أن مثل هذا الانضباط ما دام «نظامًا» سائدًا يكون «ملزمًا»، وهابطًا من علي، لكن ما يهمنا هو ما يترتب عليه من سلوك، عند الخروج من المدرسة، فالطالب هنا حر في الالتزام أو عدمه.

أمر آخر: يمكن أن نلمسه فيما تعرف به المدرسة من طبيعة «تنافسية»، ذلك أن تقسيم العمل في المجتمعات الرأسمالية انعكس في المنافسة داخل المدرسة بين التلاميذ والتي غالبًا ما تكون هدامة، كما تنعكس أيضًا في التخصص وتقسيم المعرفة^(١).

وتطرح الطبيعة التنافسية للمدرسة مجموعة من القيم وأنماط السلوك لدى التلاميذ، تؤكد الفردية على حساب الجماعية، والأنانية بدلًا من الغيرية، والأنانية محل المسؤولية، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون، وبالنتائج بغض النظر عن الوسائل. وهنا تبرر الطبيعة التنافسية للمدرسة بعض أشكال السلوك الانحرافي السلوكي بطريقة غير واعية وإن كانت مشروعة.

وتشير نتائج الطبيعة التنافسية إلى مشروعية تفوق أبناء القادرين على أبناء الطبقات الفقيرة بطريقة مستترة، على الرغم من كل ادعاءات المسؤولين عن النظام المدرسي في تطبيق مؤشرات الديمقراطية كحق التعليم المجاني وإلزامية التعليم، وتوزيع الطلاب على أساس

(١) فكري شحاتة، ص ٨٤.

مجموع الدرجات... إلخ، ومرد ذلك على ما يتوافر داخل النظام التعليمي نفسه من تحيز لهذه القلة القادرة، فكأن السياسة الحاكمة هي ما تعبر عنه عبارة مثل: « اسحب خصمك إلى دائرة مجهولة له، ثم تفوق عليه »؟! !!

وتؤكد بعض الدراسات على أن الطريقة التي يدرك بها المعلمون تلاميذهم، أو الصورة التي يصورونها عنهم لها تأثير يكون في كثير من الأحيان أكبر من تأثير الطبقة التي ينتمون إليها، أو الخلفية الأسرية لهم. وليس معنى هذا محو تأثير الطبقة الاجتماعية كمصدر مؤثر على الطلاب في تحصيلهم وتكيفهم، لكنه تعميق تفصيلي لتأثير الطبقة وما يصاحبه من عوامل تزيد حدته أو تخفف منه، فإذا كان المعلمون يعتقدون أن أبناء الطبقة العاملة أقل قدرة على التعلم من غيرهم من أبناء المثقفين، فمعنى هذا أن أبناء الطبقة العاملة مُقدَّر عليهم أن لا ينالوا أي شعور بالرضا خلال خبراتهم المدرسية، ويؤدي إحباطهم إلى فشلهم، مما يعني أن الطبقة تصحب التلميذ إلى المدرسة فتعمل فعلها السالب فيه وفي غيره ممن يعلمونه، أما إذا لقي تشجيعًا من جانبهم، فهذا من شأنه في الغالب أن يخفف من حدة التأثير السالب للطبقة^(١).

ويخاطبنا أحد المربين قائلاً: « حين يدخل ابنك الصغير المدرسة في الصباح، فهو يدخل بيئة أصبح على ألفة كبيرة بها، يحفظ تعليماتها وقواعدها حتى وإن لم يقاطع.. يعرف أن عليه اتباع قواعد محددة جيداً: منع الصوت العالي، جلوسه، لا يقاطع أحداً إلا بإذن، أن يُقيَّ عينه على ورقته أثناء الامتحان، ولا يتلفت إلى حواليه، يرفع يده إن كان لديه سؤال، يستجيب لمجرد الإشارة من المعلم بكلمة: « الصوت »، الأيدي... وهذا ما يجعل عالمه متفرداً »^(٢).

إن هناك « رسالة » تحملها المدرسة، والرسالة هي: ما ينفذ إلى الأعماق في شخصية الفرد، أو هي خلاصة النتائج التي تبقى معه فترة طويلة، حتى ولو نسي المعلومات التي تلقاها عن طريق المنهج الرسمي، وغالبًا ما تكون الرسالة ذات تأثير سلبي، أيًا كان تنوُّر المعلمين، ومهما كان حرص المدرسة على « مبادئ التربية »، فهناك دائماً شيء ما يجول في نفوس وعقول التلاميذ يؤثر فيهم دون حاجة إلى الحديث بلغة مكتوبة أو منطوقة، إذ يشكل لديهم مدخلاً للحياة واتجاهاً نحو التعليم، هذا الشيء هو الوسيط الذي تتم من خلاله كل عمليات التعلم، وهو الذي يُكوِّن معه المتعلم علاقاتٍ تحمل شتى المشاعر والاتجاهات والأفكار.

(٢) المرجع السابق، ص ١١٢.

(١) عبد السميع: علم اجتماع التربية، ص ١١٧.

والرسالة المشار إليها للمدرسة شيء مختلف عن الأهداف التي تعلنها المدرسة، وربما كانت المفارقة في الأفكار والأفعال الإنسانية أنها قد تنقلب لتصبح مختلفة اختلافاً بيناً عما قصد منها أصلاً، بل ربما تعمل على عكس ما أريد بها، ولهذا فإن المدرسة التي تريد المجتمعات لها أن تكون « معرض الفضيلة »، قد لا تعدو أن تكون نموذجاً يستشعر منه الطالبُ الهوية بين العالم المثالي والعالم الواقعي النفعي، حين يحول المعلمون المدرسة إلى صناعة كبيرة، وتعمل الإدارة على قمع الطالب ليصير شخصية لا لون لها. وقد تهدف المجتمعات إلى إقامة لون من العدل عن طريق إتاحة الفرصة للتعليم، ثم لا تكون النتيجة إلا إحلال نوع من الظلم محل نوع آخر، أو تقنين الظلم السائد فعلاً في المجتمع؛ لأن « المناخ المدرسي » أو بعبارة أخرى « المنهج الخفي » سبب من أسباب الإخفاق أكثر مما هو من أسباب النجاح^(١).

وعلى الرغم من وجود منهج رسمي باسم (التربية الوطنية) في الكثرة الغالبة من المجتمعات، حيث يتم التركيز فيه على ما يسمى بالتربية المدنية، إلا أن بعض الباحثين، عندما درس مدى فاعلية مثل هذا المنهج في التربية السياسية، تبين له قصوره إلى حد كبير، واستمرار تشرب التلاميذ لما يحيط بهم من ممارسات، وما يعيشونه من أجواء، وبخاصة من خلال المنهج الخفي.

ففي دراسة مقارنة واسعة للتربية الوطنية شملت عشر دول هي: جمهورية ألمانيا، وفنلندا وأيرلندا، وإيران، وإسرائيل، وإيطاليا، وهولندا، ونيوزلندا، والسويد، والولايات المتحدة الأمريكية، وتضمنت عينات البحث في البلدان العشرة (٣٥٠٠٠) تلميذ ومعلم، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها^(٢):

أ - غالباً ما يعتمد المعلمون في تدريسهم للظواهر السياسية على الكتب المدرسية، كما أنهم لا يعنون كثيراً بالتعرض لتفسير الأحداث السياسية وإظهار مسبباتها.

ب - يتجنب المعلمون تشجيع التلاميذ على مناقشة القضايا الخلافية بأسلوب يساعدهم على فهم القيم والمعتقدات ووجهات النظر التي تختلف عما يتبنونه من أفكار، كما يتحاشى المعلمون انفتاح التلاميذ على أفكار وقيم جديدة مغايرة لتلك المنتشرة في الأوساط السياسية الرسمية.

ج - يؤدي نمط التدريس الرقابي - الذي يحرص على تحقيق موافقة التلاميذ مع

(٢) كمال نجيب، ص ٤٢.

(١) عبد السميع: علم اجتماع التربية، ص ١١٣.

أوضاع النظام الاجتماعي القائم - إلى تعويق قدرة التلاميذ على التعبير عن وجهات نظرهم في المواقف والأحداث التي تصادفهم في حياتهم بعد الانتهاء من سنوات الدراسة.

د - يتمتع المعلمون عن طرح وجهات نظرهم الخاصة، وعن ذكر قناعاتهم السياسية للتلاميذ، كما يتحاشون أي حوار حول البدائل السياسية الراهنة، و غالبًا ما يتبنى هؤلاء المعلمون مواقف دفاعية هزيلة ومتخلفة عن الواقع السياسي الحالي.

هـ - يؤكد المعلمون فهمًا اجتماعيًا متمركزًا حول الأفراد، لا حول التشكيلات والمؤسسات الاجتماعية، ويميلون دومًا للعناية بالمصلحة الفردية دون مصلحة الجماعة، أي بالنمو الفردي وليس بالتطور الاجتماعي.

و - يطرح المعلمون باضطراد أفكارًا إيجابية عن هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة السياسية، فضلًا عن المواقع نفسها، تؤكد قيم الطاعة واحترامها.

ز - لا يعبأ المعلمون كثيرًا بتنمية الكفايات السياسية للطلاب أو استثارة دافعيتهم وحفز ميولهم للعمل السياسي، بل يلتزمون بالأهداف التقليدية التي تدور في مجملها حول تنشئة الصغار من أجل العمل وطاعة القانون والتصويت في الانتخابات وشغل عقولهم بالموضوعات الشخصية والأسرية بقضايا تطوير المجتمع من أجل خدمة الصالح العام.

ح - يُظهر المعلمون نفورًا من استخدام طرائق تساعد على فهم القضايا السياسية وأحداثها فهمًا واعيًا وعميقًا.



الفصل الثاني

طرق التعليم والمشاركة في الأنشطة المدرسية

طرق التعليم:

يُعرف علماء المناهج وطرق التدريس طريقة التعليم بأنها: أساليب نقل المعرفة والخبرة ومضامين المنهج إلى المتعلمين باستخدام نظريات التعلم ومبادئها وغير ذلك من مكتشفات يتوصل إليها علماء النفس، وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظامها ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو تعلمها، بطرق مختلفة مثل التلقين أو الاكتشاف أو المناقشة والاستقراء وتمثيل الأدوار ونماذج التعلم الجماعي وحل المشكلات والتعلم الذاتي وغير ذلك من أساليب في إطار التعلم الذاتي أو الجماعي.

إن المعلم في هذا الموقف يتعامل مع الطالب باعتباره « صندوقاً » يقوم « بتخزين » المعلومات فيه، إلى حين يجيء الامتحان، ليقوم الطالب بتفريغ ما في هذا الصندوق، والذي هو هنا الذاكرة، ومن ثمَّ فيكون التعليم في طريق ذي اتجاه واحد، من المعلم إلى الطالب، ومهارة الطالب في التعلم تتبدى بقدرته على استظهار ما أُلقيَ إليه بحذافيه.

ولو سائرنا التشبيه بالصندوق، فما الذي يتأثر به الصندوق الذي تخزن فيه برتقالاً أو خياراً أو غير هذا وذاك من الخضروات والفاكهة؟ لا شيء! هكذا يكون حال الطالب مع طريقة التلقين هذه، حيث تنتفي مهارات المقارنة والمناقشة والنقد والتصنيف والتعليل والتحليل.

ومن أفضل مَنْ كَشَفَ سوءات التعليم التلقيني، وهو التعليم الذي يكاد يكون حاكماً وسائداً في مختلف مراحل تعليمنا ومنذ زمن بعيد، هو المفكر التربوي البرازيلي « باولو فريري » في كتابه^(١)، والذي سماه « بالتعليم البنكي ». ويتضح من مفهوم التعليم البنكي أن التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها. غير أن إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية.

وفي إطار التعليم البنكي يقدم المدرس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم،

(١) تعليم المقهورين، ص ٥٢.

وهو بإضافته صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستبعادهم. ويكون اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضاً تبرير لوجود الأستاذ بينهم، وعلى غير ما يكون العبيد فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقاً أنهم يعلمون الأستاذ. وهكذا يعزز الموقف التعليمي القائم على التلقين مجموعة من المفاهيم تغرس بذور القهر والتسلط والخنوع، من هذه المفاهيم^(١):

- أ - الأستاذ يُعَلِّم، والطلبة يتلقون.
- ب - الأستاذ يَعْرِف كل شيء، والطلاب لا يعرفون.
- ج - الأستاذ يفكر، والطالب لا يفكر.
- د - الأستاذ يتكلم، والطالب يستمع.
- هـ - الأستاذ ينظم، والطالب لا ينظم.
- و - الأستاذ يختار ويفرض اختياره، والطالب يذعن.
- ز - الأستاذ يتصرف، والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ.
- ح - الأستاذ يختار البرنامج والمحتوى، والطالب يتأقلم مع الاختيار.
- ط - الأستاذ يربك المعرفة ويتدخل فيها، ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم حرياتهم.

ي - الأستاذ هو قوام العملية التعليمية، والطالب هو نتيجتها.

وعلى الرغم من وجود طريقة التعليم القائمة على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ، إلا أن هناك ظروفًا تاريخية ودينية عاشتها مصر، مثل الكثرة الغالبة من بلدان المسلمين كان لها دورها في ترسيخ هذه الطريقة.

كان التعليم الأول الذي تلقاه المسلمون هو تعليم القرآن الكريم، والذي كان « حفظه » واجباً على كل من يستطيع، فالقرآن لا يكون قرآنًا إلا بلفظه العربي ومعناه، وكما نزل على رسول الله ﷺ، حتى أن ما يتم ترجمته إلى لغات أخرى غير العربية لا يعتبر قرآنًا بل هو « شرح » له بلغة أخرى.

وعلى الرغم من أن المسلمين بعد عدة عقود بدأوا يقتحمون حقولاً معرفية أخرى، تدريجيًا، وهي علوم لا يتقيد فيها المتعلم بألفاظها - إلا ما ندر وفقًا لبعض المصطلحات

المتخصصة - إلا أنه حدث ما يسمى في علم النفس « بانتقال: أثر التدريب », أي انتقال: طريقة الحفظ والاستظهار من تعلم وتعليم القرآن إلى العلوم الأخرى.

وكان من أكثر العوامل المعززة لهذا عدم معرفة « الطباعة », والاعتماد فقط على النسخ، وقلة عدد العارفين للقراءة والكتابة، ومن ثمّ الاعتماد الأساسي على « الذاكرة ».

ويبدو أن ما انتهى إليه العالم الإسلامي في القرون الأخيرة من تخلف، ووقوعه في جب التجزئة والتنازع بين الحكام، ثم وقوعه في براثن الاحتلال الأجنبي، أبرز ضرورة هذا النوع من التعليم الذي يناسب أجواء الاستبداد والتخلف، بل ويعززها، بحيث لا ينتج عقولاً ناقدة متسائلة محاورة، مبدعة، مُبدّئة. ورصد بعض الباحثين عددًا من السلبيات التي تنتجها طريقة التلقين، يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال^(١):

أ - يعتمد التلقين على التريديد والحفظ والامتثال والاستظهار، بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد، مما يضعف قدرة الفرد على الابتكار والإبداع والتجديد والتعلم الذاتي، ويقوده إلى الاستسلام والقبول دون اعتراض، ويصبح العقل عاجزًا عن التحليل والمعرفة، ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه، وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.

ب - يعمل التلقين على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلًا من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

ج - إن استخدام التلقين في تقديم المعارف العلمية بعيدًا عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات التلاميذ يقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.

د - يساعد التلقين على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد، ويشجع القبول الأعمى للمادة.

هـ - يحصر التلقين دور المتعلم في الاستماع، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى.

و - يهمل التلقين حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم. ولا شك في أن « تعود » مخرجات المؤسسة التعليمية على التلقين، يرسخ لديهم « تعود » الاستماع دون مناقشة، والنظر إلى المعلم باعتباره مصدر المعرفة الوحيد ينشئ مواطنين

يُشكّلون تربة سهلة لزراعة ممارسات استبداد سياسي، وقهر مجتمعي على المستوى العام، فيقف مواطنون أمام ما يلقي إليهم من خطاب سياسي موقف الاستماع والتسليم، واعتبار قائله مصدر وحي وإلهام لا يخطئ.

وطريقة التلقين تعزز كذلك النهج الإداري القائم على المركزية والانفراد بالرأي واحتكار القيادة، فهي وسيلة مؤكدة لترسيخ قيم الطاعة والاستسلام، فتصبح قيمة أساسية في ثقافتنا ترتبط بغيرها من الاتجاهات لتكون النتيجة النهائية تربة صالحة للشمولية في الرأي والحكم والقيادة.

من هنا يؤكد كثيرون على أن الطاعة في ثقافتنا العربية بوجه عام، تعد فضيلة الفضائل، وهي الضمان الأكبر للتماسك والاستقرار في المجتمع، وهي الدعامة الأساسية لاستتباب الهدوء والسلام بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين كافة المؤسسات التي ينتمي إليها الإنسان العربي خلال مراحل حياته المختلفة. وترتكز تنشئة المواطن، في مراحلها المختلفة على تثبيت قيمة « الطاعة » وغرسها بطريقة راسخة حتى تصبح في النهاية جزءاً لا يتجزأ من تركيبه المعنوي، وتعمل المؤسسة التعليمية على توطيد فيروس « الطاعة » في خلايا الأدمغة الفتية الغضة، فإذا بمعاييرها لتقييم أداء التلاميذ تركز على التردد الحرفي للمعلومات المحفوظة، وتعطي أعلى درجات التفوق للتلاميذ المجتهدين، وهي في قاموسنا التعليمي لا تعني إلا « الحافظين »، وتعاقب كل من يبدي رأياً ناقداً أو مخالفاً فتنزله أسفل سافلين، ولا غرو في ذلك فالأنظمة الدكتاتورية المتسلطة لا تريد من المواطن إلا أن يكون « مطيعاً » لأوامر الحاكم وأداة طيعة في يده.

ولو تأملنا جيداً بعض ما يشيع في المجتمعات المقهورة فسوف نجد أن الخطاب السياسي، إذ يصدر من قمة النظام، تهرع كل أجهزة الإعلام إلى العكوف عليه شرحاً وبياناً لمدى ما يتضمنه من أفكار عظيمة واتجاهات فريدة، وتقدمًا مذهلاً، ويصبح هذا الخطاب وكأنه نص مقدس ما على الجميع إزاءه إلا الفهم والاستيعاب والتنفيذ.

كذلك إذا تأملنا جيداً في خطاب معاوني الحاكم الأعلى، من الوزراء، فسوف نجد أن كلاً منهم يحرص أشد ما يكون الحرص على أن يؤكد أن ما يعمل به وما يقوله إنما هو بعض من كل، وهذا الكل هو ما يراه ويشير به القائم على رأس النظام.

تشابه واضح، وتماثل مؤكد بين ما يحدث داخل الفصل في ظل طريقة التلقين، وما يحدث خارج المجتمع، وكلا الطرفين يعزز أحدهما الآخر ويدعمه.

إن هذا يؤكد ما نكرره من أن مثل هذا التعليم القائم على الاستغلال، لا يستهدف شيئاً سوى تطويع الطلاب بدافع فكري مرسوم كي يتأقلموا مع عالم القهر، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أنه من الخطأ البين أن يتصور أصحاب النزعات الإصلاحية والتوجهات الديمقراطية، والجهود الحثيثة نحو بث دماء قوة في عروق الأمة - إمكان الاعتماد على التلقين طريقةً للتعليم.

وعلى العكس من ذلك، إذا قام التعليم والتعلم على طريقة المشكلات، والتعاون على التفكير فيها وكيفية مواجهتها، والبحث عن أفضل الحلول لها...

ففي هذا النوع من التعليم ينتفي وجود معلم الطالب وطالب المعلم، أي لا يظل المعلم معلماً طول الوقت يصدر المعرفة إلى الطالب، ولا يظل الطالب طالباً طوال الوقت يستورد المعرفة من المعلم، بل يكون هناك تبادل في المواقع مستمر، بين كل منهما، فلا يكون المعلم وحده هو مصدر المعرفة للطالب، بل يسعى هو إلى استقصاء ما يتوافر حوله من مصادر، سواء من الناس أنفسهم، أو من الإذاعة أو التلفزيون، أو الخبراء والمتخصصين والعلماء، أو الصحف والمجلات، أو المراجع التي تتوافر في أقرب مكتبة، ولا يقف موقف المتلقي، وإنما، وهو يستمع إلى أي رأي وأي معلومة، يسأل نفسه: هل هذا صحيح؟

بمثل هذه الطريقة تنشئ عقلية ناقدة وشخصية متسائلة، ونمطاً إيجابياً من الناس، وإرادة تعيش حالة فاعلية مستمرة، فيصح الحال السياسي وتنضبط المسألة الاجتماعية.

إن أسلوب طرح القضايا في التعليم لا يُوجد عملية التعليم، ولا يجعل منها عملية ذات طرفين أحدهما يتلقى والآخر يُلقِي، بل يجعلها عملية تعليم مستمر، سواء كان المعلم في لحظة إعداد الدرس أو مشتركاً في الحوار مع تلاميذه، فالمعلم في هذه الطريقة لا يتخذ من الموضوعات ملكاً خاصاً له، بل يستخدمها للاشتراك في التبصر بها مع تلاميذه، وبهذه الطريقة يمارس عملية إصلاح مستمرة مستمدة من رؤيته ورؤية تلاميذه، فدور التلاميذ هنا لا يقتصر على الاستماع فقط، بل هم يشاركون بالنقد والبحث والحوار مع المعلم وبصورة إيجابية. وإذا عدنا نسأل عن دور المعلم، وجدناه يتركز في تحضير المادة للطلاب للنظر فيها، ومن خلال فحص الطلاب للمادة يبدأ هو نفسه إعادة النظر في موقفه السابق منها. أما دوره في طريقة عرض القضايا والمشكلات فيتلخص في مشاركة تلاميذه في تهيئة أفضل مناخ ملائم لعملية التعلم^(١).

النشاط المدرسي:

إذا كان المناخ المدرسي هو نمط التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، أو هو نمط التفاعل بين عناصر البيئة المدرسية، فإن النشاط المدرسي ربما يكون هو أنسب أنواع التربية وأصلحها لتوجيه المناخ المدرسي في الاتجاه المرغوب فيه.

نقول ذلك ونؤكد؛ لأننا هنا في حقيقة الأمر أمام أقوى الوسائط المربية في المؤسسات التعليمية، أيًا كان مستوى التعليم، وأيًّا كانت مرحلته.

إن الطالب في الفصل المدرسي، لا يختار معلمه، ولا المقرر الذي يتعلمه، ولا الوقت الذي يتعلم فيه، كما أنه لم يملك رأيًا يحدد به المدرسة التي يلتحق بها، ولا رأي له في إدارة المدرسة وتنظيماتها، ومن ثمَّ فإن ما يتلقاه الطالب من كل هذه العناصر مما يتعلمه ويتأثر به، يتلقاه مرغماً، وهذا في حد ذاته ربما يكون موضع ضعف في قدرة هذه العناصر على التأثير والتربية والتعليم.

على عكس هذا يكون النشاط المدرسي، فمبدؤه الأساسي أن يقوم على الطوعية والاختيار، والإنسان عندما يختار؛ يختار في غالب الأحوال بناء على ما يميل إليه ويرغب فيه، ومن ثمَّ يقبل على النشاط بهمة وحماس، وبالتالي يكون أكثر استعدادًا للتأثر بما يجري فيه. منذ أكثر من نصف قرن مضى، كان هناك صبي في العاشرة من عمره يشتغل عاملاً في مصنع بمدينة نابولي بإيطاليا، وكان له مطعم واحد في الحياة أن يكون مُغْنِيًا.

لكن معلمه بث فيه روح اليأس، فقد كان من ذلك الطراز من المعلمين الذين هم عن تلاميذهم ساهون، ولذلك قال: للصبي: « إنك لن تستطيع أن تصبح مُغْنِيًا؛ لأن صوتك يا صغيري يشبه عصف الرياح ! ».

على أن أم الصبي - على الرغم من أنها كانت فلاحه فقيرة - طوقته بذراعيها وامتدحت صوته، ولبت حاجته، وأشبعته ميله وهوايته وولدت في نفسه الثقة والطمأنينة، وأقرت له بأنه يستطيع أن يُغْنِي. كانت تخرج حافية القدمين، تكد وتسعى لتوفر لابنها المال الذي ينفق منه على دروس الموسيقى والغناء.

ولقد غيَّر تقدير هذه الفلاحة الساذجة وتشجيعها وتوفيرها لسبل إنضاجه وإشباع ميوله وهواياته، مجرى حياة هذا الصبي، وإذا بهذا الصبي يصبح فيما بعد هذا المغني ذائع الصيت لا في إيطاليا وحدها، وإنما في أنحاء العالم.. إنه «كاروزو».

وبغض النظر عن نوعية هذه الهواية، فإن دلالة القصة التاريخية، أن الأنشطة الحرة ساحة

واسعة يمكن من خلالها أن نكتشف ميول الأبناء وقدراتهم، وما يميلون إليه وما يحبون، فتتعهد ما نكتشف عنه بالرعاية والتنمية، فيكسب التلميذ نفسه، وتكسب الأمة إمكانات كان يمكن أن تختفي وتموت.

وما دام الأمر كذلك، فإن النشاط المدرسي يعد ساحة خطيرة للتنشئة الاجتماعية والسياسية.

ومن الملاحظ أن المفهوم الحديث للمنهج يقدم معنى شاملاً يجعله يستوعب ما يمكن أن يقع تحت النشاط المدرسي؛ إذ يقول أن المنهج هو « كل ما تقدمه المدرسة إلى التلاميذ من برامج ومقررات وأنشطة تعليمية تساعد على إثراء الخبرات لديهم، وتحقيق رسالة المدرسة وفقاً لأهداف تربوية محددة، وخطط علمية سليمة تؤدي إلى نموهم الشامل جسدياً ونفسياً وعقلياً وروحياً واجتماعياً ».

ومع ذلك، فإننا نعني به هنا ذلك الجانب من الأنشطة غير المرتبطة بضرورة بالمقرر، ولا يدخل بالضرورة في تقويم التلاميذ، وبالتحديد نجد أنه هو « تلك البرامج التي تشرف المدرسة على تخطيطها وتنفيذها، داخل المدرسة وخارجها حسب إمكانياتها وظروفها، بما يضمن فاعلية المتعلم، ويتناسب مع ميوله واستعداداته، ويحقق له النمو الشامل المتكامل، كما يحقق أهداف التربية وتقدم المجتمع ».

ولكي نتبين إمكانات النشاط المدرسي في التنشئة الاجتماعية والسياسية فلتتوقف بعض الشيء أمام الحقائق التالية:

١ - تثقيف الطلاب ومساعدتهم على التنشئة الاجتماعية وتدريبهم كمواطنين بتوفير التجارب والخبرات لهم.

٢ - يتيح النشاط للطلاب كثيراً من الفرص لاستغلال قدراتهم على الابتكار والإبداع بطريقة أكثر فاعلية.

٣ - يهيئ النشاط للطلاب مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، مما يترتب عليه سهولة استفادة الطلاب مما تعلموه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال: أثر ما تعلموه إلى حياتهم المستقبلية.

٤ - توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصيتهم.

٥ - مساعدة الطلاب على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها.

٦ - تحويل بعض المفاهيم النظرية التي قد تبدو لديه غامضة إلى واقع عملي يمارس؛ مثل: الديمقراطية.

٧ - إتاحة الفرص أمام الطلاب لممارسة التفكير الحر بعيداً عن الضغوط الخارجية.

٨ - تعد ممارسة النشاط مصدر تعاون بين الطلاب وتوسيعاً لمجال التفاعل بينهم وبين بعضهم البعض وبينهم وبين معلمهم.

٩ - يساهم النشاط في إيجاد روح المنافسة الشريفة بين الطلاب.

١٠ - ييسر النشاط للطلاب تعلم الكثير من المهارات والاتجاهات، التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها.

١١ - تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتيح لهم ممارسة الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على المبادرة والتجديد والابتكار.

١٢ - توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.

١٣ - يُكسب النشاط الطلاب مجموعة من الاتجاهات المرغوبة مثل الاتجاه نحو الدقة والنظافة والنظام والأمانة واحترام الآخرين والعمل والحفاظ على الملكية العامة، وكلها اتجاهات أساسية في التنشئة السياسية.

١٤ - يساعد على تشجيع العمل التطوعي في نفوس الطلاب، والحماس للخدمة العامة، والتضحية في سبيل الجماعة.

١٥ - ويساعد على رفع المستوى الخلفي للطلاب.

١٦ - وهو فرصة ذهبية لتدريب الطالب على تقبل النقد، والتعامل مع زوايا رؤى مختلفة غير رأيه هو.

ومن المؤكد أن التربية للمواطنة تستفيد كثيراً من كل التنظيمات التي تقوم في إطار الأنشطة المدرسية المختلفة والتي تتضمن جهوداً جماعية؛ مثل: مجالس الطلبة، والفرق الرياضية، وجماعات الخدمة الاجتماعية، وغيرها من الجماعات والأندية.

فمثل هذه الأنشطة تقدم معلومات للطلاب عن الحكومة، والخدمة العامة، والمنظمات المحلية، كذلك تنمي عادات ومهارات في العمل بنجاح في النشاط الجماعي، سواء قادة

أو تابعين، مع احترام حقوق الآخرين، وعدم الاستجابة للنزوات الضارة بالمجتمع، والتفكير في عواقب السلوك قبل الإقدام عليه.

وفضلاً عن هذا وذاك فإن هذه الأنشطة تقدم مُثلاً عُلياً أمام الطالب مثل الصالح العام، والتعامل العادل، والوطنية، والخدمة العامة.

وهناك خدمات اقتصادية مباشرة للنشاط المدرسي نذكر منها ما يلي:

١ - التدريب على أعمال الحركة التعاونية وتنشئة المواطنين عليها بما تقيمه المدرسة من جماعة تعاونية.

٢ - التدريب على الادخار بما يمارسه التلاميذ من نشاط مدرسي في هذا السبيل.

٣ - للهوايات أثرها في دعم البنيان الاقتصادي، فإن أخذ الفرد بهوايات معينة قد تكون سبيلاً مفيداً إذا استُخدمت بقصد موازنة دَخل الأسرة، فهواية الصيد مثلاً، وتربية النحل، والتصوير وأعمال البرمجة والحاسب الآلي، وغيرها تُدر نفعاً اقتصادياً، إلى جانب ما تحققه من ترويح نافع للأسرة.

وكم من أسرة محدودة الدخل استطاعت موازنة ميزانيتها، عن طريق ممارسة أفرادها لبعض الصناعات المنزلية كالأشغال اليدوية المختلفة، والأعمال الإلكترونية، أو عمل الزهور الصناعية، أو النسيج، أو عمل اللعب، أو بعض الصناعات الغذائية البسيطة.

ولكن، إذا كانت الأنشطة المدرسية تقوم على الحرية والتلقائية والطوعية، فهذا لا يعني أن يكون تنظيمها قائماً على العفوية، إذ لا بد لها من قواعد وأسس ومتطلبات حتى تستطيع البرامج التخطيط للأنشطة المدرسية، والتي يمكن الإشارة إلى أبرزها في النقاط التالية^(١):

١ - فَهْم الطالب - ذلك أن الأساس الأول في وضع البرامج هو أن تكون مبنيةً على مقدار فَهْم الطالب الذي ستخدمه تلك البرامج، فالطالب في المدرسة الثانوية، على سبيل المثال كثير الاحتياجات متقلب النزعات، ولذا ينبغي أن تتصف البرامج بالمرونة والوضوح حتى تكون دائماً كفيلة بإشباع حاجاته جديرة بإقباله عليها.

٢ - توفير عنصر الملاءمة - فمن الأسس المهمة عند وضع البرامج أن تكون متمشية مع المستويات السائدة في بيئة الطلبة، بمعنى أنه لا يصح تعميم برامج في مستويات أعلى بكثير

من مستويات الطلبة أنفسهم، حتى لا ينتقل الطالب طفرة من مستوى بيئته إلى مستويات غريبة عنه مما يبعث فيه قلقاً نفسياً، بل وربما يؤدي ذلك إلى ثورته على بيئته المنزلية، أو يؤدي إلى ثورته على المدرسة نفسها، ولذا كان من الأهمية بمكان أن تراعى الظروف الاقتصادية والاجتماعية القائمة في البيئة لكي توضع البرامج المناسبة على ضوءها. هذا من ناحية الطالب نفسه، ومن ناحية أخرى، إذا أصبحت المدرسة مركزاً للإشعاع وجب أن يحدث تفاعل بين المدرسة والبيئة، فإن البرامج الكفيلة بذلك هي التي يراعى فيها ما هو قائم في تلك البيئة من عقائد وتقاليد ونظم ومستويات أخلاقية واجتماعية واقتصادية.

٣ - الديمقراطية في التخطيط وفي التنفيذ، إذ ينبغي أن يشعر الطلاب أنهم هم الذين يضعون البرامج لأنفسهم، فهذا كفيل بأن يجعل البرامج ممثلة لميولهم ونزعاتهم، ولا يتأتى ذلك إلا بالنهج الديمقراطي، وتبادل الرأي بحرية، والتعبير عن الرغبات بصراحة تامة، أما من ناحية تنفيذ البرامج بمعرفة الطلبة أنفسهم، فهذا يتأتى عن طريق اشتراك كل واحد منهم اشتراكاً عملياً في التنفيذ بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

٤ - الكفاية والإشباع، حيث ينبغي أن تكون البرامج كفيلة بمقابلة حاجات الطلاب جميعاً في شمول وتكامل، وهذا لا يتم إلا إذا كانت البرامج غنية بالأنماط الإيجابية للنشاط، كما يراعى فيها أن تكون وسيلة لتحويل أنواع النشاط الفردي إلى نشاط جماعي بقدر المستطاع.

٥ - مراعاة الزمان والمكان: فمما يساعد على نجاح البرنامج مراعاة المكان المناسب والوقت الملائم، فبعض البرامج لا يصلح تنفيذها إلا في أماكن هادئة، وبعضها يحتاج إلى الأماكن الخلوية أو الشواطئ أو غير ذلك، فإذا كان البرنامج يتطلب مكاناً واسعاً غير متوفر وجوده في المدرسة، فينبغي دراسة كل موارد البيئة واختيار أصلحها لتنفيذ البرنامج. وإذا نظمت رحلة فلا بد من مراعاة وسائل الانتقال: وتكاليفها ووسائل المبيت ومواعيد الذهاب والعودة، وما إلى ذلك بما يتناسب مع ظروف الطلاب وإمكاناتهم.

وإذا أردنا أن نسوق أمثلة لبعض مجالات النشاط التي يمكن من خلالها القيام بمهمة التنشئة السياسية، فمن الممكن أن ينصب اختيارنا على المجالات التالية:

المشاركة في إدارة المدرسة:

فمن الأقوال المأثورة التي تجري مجرى الأمثال: أن الديمقراطية « هي الاشتراك في المسؤولية على أوسع نطاق »، فإذا سلمنا بصحة وشرعية هذا التعريف، فيكون الإعداد

والممارسة في الاشتراك في المسؤولية من أهم التزامات التنشئة السياسية في المدرسة. فلقد أصبحنا على وعي - آخذ في التزايد - بالمشكلات المُلِحَّة للتنظيم السياسي، وللحياة الاقتصادية والاجتماعية التي تتحدى مجهوداتنا لحلها، والتي أصبحت هذه الحلول لا تتناسب مع مشاكلها في الكم ولا في الكيف، بل زادت الفجوة بين الحلول والمشاكل لدرجة أن الحلول لا تلاحق المشاكل، ومن ثمَّ أصبحت عاجزة مبتسرة كباسط كفيه إلى الماء ليلبغ فاه وما هو ببالغ.

إن العالم ليس على أي حال، وفي كل وقت، مكاناً آمناً لبناء نهضة الأمة تمضي فيه إلى غايتها كما تمضي السكين في الزبد، فإذا قدر لآمالنا في بناء نهضة الأمة أن تتواصل الجهود لتحقيقها، فلن يكون ذلك إلا على يد وبفضل جيل جديد من المواطنين أكثر صلاحية وأحسن أهلية لملاقاة المطالب والمقتضيات التي تفرضها النهضة على أشياعها وأتباعها والمؤمنين بنظمها ووسائلها وغاياتها^(١).

ويبدو أن هذا الجيل الجديد سيحتاج إلى دراية ومعرفة أحسن وأرقى في الشؤون الاجتماعية والاقتصادية، وإلى فهم أوضح وأجلى للعلاقات التي يتسم بها عالمنا الحديث المعقد التركيب وسيحتاج إلى تكوين اتجاه قوامه المسؤولية الاجتماعية وإدراك واع بأن الفرد لا يزدهر إلا بازدهار الجماعة التي ينتمي إليها، وبالقدرة على الوصول إلى قرارات تعاونية.

وهكذا يتأكد لنا أنه في ضوء الفتوحات العلمية الباهرة، التي أسهم بها علم النفس في ميدان التعلم، يبدو جلياً أن المدرسة لا تستطيع الوفاء بهذه المسؤولية الملقاة على عاتقها عن طريق المقررات الدراسية وحدها والتمارين العلمية داخل الفصول فحسب.

ومع التسليم بالقيمة العظيمة للتركيز على لب أو محور الدراسات الاجتماعية في المنهج الحديث، فإنه ليس بكافٍ ولا وافٍ أن تقتصر المسألة على دراسة الديمقراطية، إذ لا بد للطلاب أن يعيش الديمقراطية، فالمدرسة، في معنى حقيقي جوهري، ينبغي أن تكون معملاً ومختبراً للمواطنة.

ومما لا ريب فيه أن فرص ممارسة الطلاب للمسؤولية موجودة في كل ناحية وزاوية من برنامج المدرسة برمتها في قاعة المدرسة مثلما هي في الأشكال المتعددة والمظاهر المختلفة والأطوار المتنوعة لأنشطة الطلاب.

(١) جونستون وفاونس، ص ٤٣.

ولعل أعظم نمط عام شائع مألوف للتنظيم الشامل المحيط لاشتراك الطلاب في المسؤولية هو مجالس الطلاب، ولا ينبغي أن يفسر ذلك على أي نحو بأنه يقلل من أهمية الفرص الأخرى التي تهىء للطلاب ليخططوا وينفذوا ويُقَوِّموا حصيلة جهدهم.

إن اشتراك الطلاب ينبغي أن يتغلغل وينفذ في كل أنسجة الحياة المدرسية بحيث تصبح لُحمتها وسداها المشاركة والشورى.

وحيث إن الحرية والمسؤولية صنوان لا ينبغي فصلهما، لذلك يتعين على الطلاب أن يمارسوا خبرات يومية في الاضطلاع بالمسؤولية وفي القيام بهذه المسؤولية والوفاء التام بالتزاماتها.

ولعل أول حاجة ماسة لأمتنا هي الحاجة إلى المواطنين الذين يستطيعون التفكير بأمانة ونزاهة وجد في مشكلات الأمة والذين في وسعهم أن يتعلموا مع غيرهم متعاونين باذلين المجهودات المشتركة في حلّها، ولا يمكن توليد تلك الفئة وإدراك تلك الحصيلة إلا بواسطة مدارس تمارس فيها المواطنة الديموقراطية كل يوم^(١).

خدمة البيئة:

فالتنشئة السياسية لا تقف عند حد الاهتمام بممارسات السلطة على المستوى القومي، وإنما هي تتصل كذلك بهجوم الناس المباشرة مما له علاقة بما يحيط بهم من مفردات المجتمع المحلي، ومن هنا يصبح من أهم المجالات التي يجب أن تُعنى بها المدرسة، غرس الوعي بين التلاميذ للمساهمة مساهمة إيجابية في خدمة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، فيشجع الطلاب على تمهيد فناء المدرسة أو ترميم الحوائط وبياضها أو يقومون بأعمال النظافة والتنسيق والتجميل التي تحتاجها المدرسة في مرافقها المختلفة، كما يقوم البعض بخدمات لازمة للمدرسة كحراسة مدخل المدرسة والعمل بتليفون المدرسة العامة... إلخ.

إن الانغماس في مثل هذه الأعمال يغرس في أعماق التلاميذ الوعي بقيمة العمل العام، وأهمية الانتقال بهذا الوعي على المستوى النظري إلى مستوى الممارسة والتطبيق، وبالتالي الوعي بأن ما هو «عام» أساس ضروري لقيام ما هو «خاص»، والعكس ليس صحيحاً، أي أن الاقتصار على الهم الشخصي وحده لا يؤدي إلى الاهتمام بالهم العام آلياً، كما يتصور البعض بالزعم بأن الأمة إن هي إلا مجموع الأفراد، وبالتالي فاهتمام الفرد بأمره وتحسينه

وتجويده يؤدي إلى تحسن عام وتجويد قومي؛ ذلك لأن الأمر الشخصي قد يتعارض مع أمر شخصي يتصل بإنسان آخر، وقد يتعارض مع مصلحة الأمة نفسها.

وخدمة البيئة المدرسية هي واجب التلاميذ جميعاً، ولا يجوز بحال من الأحوال أن تُلقى هذه الخدمات على عاتق عدد محدود من التلاميذ، كما لا ينبغي تكوين جماعة واحدة تضم عددًا مختارًا من التلاميذ يتعهدون وحدهم بخدمة البيئة، فخدمة البيئة خدمة عامة تقوم بها جماعات العمل بالمدرسة والجماعات المدرسية الأخرى، كلٌ فيما تخصصت له من أعمال وخدمات، فالجماعة الصحية تزور المستشفيات، وتتطوع في خدماتها، وخدمات جمعية الهلال الأحمر تدعو لتكوين شعبة الهلال الأحمر للشباب في المدرسة، كما تنظم أسبوعاً صحياً كل شهر يتعاون فيه التلاميذ جميعاً لنظافة مدرستهم وتجميلها أو تشارك في تنظيم مشروع مدرسي لمكافحة الذباب، والدعاية للوقاية منه. وتستطيع هذه الجماعة أيضاً تقديم خدمة طبية للبيئة المدرسية عن طريق الإذاعة المدرسية، أوشرطة الفيديو والسينما التي تطلبها من وزارة الصحة، والصحة المدرسية، وإدارة التربية الاجتماعية أو مكتبة الأفلام بإدارة الوسائل التعليمية، كما تقوم بنشر اللافتات والصور والرسوم، والنشرات التي تقدمها أقسام الدعاية الصحية لوزارة الصحة والصحة المدرسية، وتنظيم الرحلات والزيارات للمعارض والمتاحف الصحية. وتستطيع هذه الجماعة أيضاً أن تقيم معرضاً أو مُتحفًا صحياً صغيراً بالمدرسة للنماذج والرسوم والصور، كذلك يمكنها تكوين صيدلية مدرسية مع استخدام الوسائل الإيضاحية لمشتملاتها، وطريقة تكوينها حتى تنشر الدعوة لإنشاء الصيدلية المنزلية.

وهناك مشروعات أخرى لخدمة البيئة المدرسية لها أهميتها كإنشاء صندوق الخدمات الاجتماعية في المدرسة؛ لمساعدة الطلاب المحتاجين ودفع الرسوم المدرسية لهم ورسوم الامتحانات العامة أو إشراكهم في النشاط المدرسي على أن يقوم الصندوق بتسديد رسوم اشتراكهم، أو شراء الكتب والأدوات اللازمة لهم. وجمع المساعدات التي تمنح للطلاب يجب أن يكون بناء على بحث اجتماعي دقيق لحالة الطالب، يعرض على مجلس الإدارة لإصدار قرار بشأنه، وتقدم هذه المساعدات على صورة إعانة مالية أو عينية أو قرض حسن يرده الطالب للصندوق حسب ما يقرره مجلس الإدارة لكل حالة على حدة^(١).

ولا تقتصر خدمة البيئة على تقديم خدمات داخل المدرسة، إذ يجب أن تتعداها إلى

البيئة المحلية، بحيث تعمل المدرسة على إعداد جيل يساهم مساهمة فعالة في كل ما من شأنه رفع مستوى المجتمع والنهوض به، فيجب تدريب التلاميذ على دراسة البيئة، وجمع البيانات المختلفة عن العادات والتقاليد القديمة والخرافات المنتشرة بين الأهالي، وإيجاد الوعي اللازم للتخلص منها، ودراسة المؤسسات الحكومية والأهلية التي تقدم خدماتها المختلفة لأهالي الحي أو المنطقة، ومدى كفايتها لمقابلة حاجات الأهالي، ووسائل تمويلها والصعوبات التي تواجهها. ويجب أن يلم التلاميذ بمشكلات بيئتهم ومدى حاجتها إلى مشروعات لمعالجة هذه المشكلات، وضرورة البدء بتنفيذ المشروعات التي يحس التلاميذ وأهليهم أنهم في أشد الحاجة إلى القيام بها، مع ضرورة اشتراك الأهالي في وضع خطة وتنفيذ هذه المشروعات، بعد اقتناعهم بأهميتها وضرورة قيامها، ويجب تتبع هذه المشروعات والعمل على صيانتها، فكثيراً ما قامت بعض المدارس بمشروعات زالت نتائجها أو قلت؛ لأنها لم تراعى صيانتها وبقائها.

الأنشطة الصفية:

وإذا كان معظم النشاط يتم على مستوى المدرسة، إلا أن هناك نوعية من الأنشطة تمارس على مستوى الصف الدراسي، ولذلك تُسمى « الأنشطة الصفية »، حيث يمارسها الطلاب داخل صفوفهم، ومن هذه الأنشطة: صحيفة الفصل التي يسهم الطلاب جميعاً في تحريرها^(١).

كما تقع على العلوم الاجتماعية مسئولية اجتماعية وقومية مهمة في إعداد الطلاب للمواطنة، وهي تنمي لدى الطالب مهارات التفكير الناقد إذا ما تمت بشكل فعال داخل الصفوف الدراسية، سواء من حيث استخدام الطرق الفعالة في تدريسها، أو النشاط الصفّي المصاحب لها، سواء كان في صورة عمل رحلات تاريخية ليقف الطلاب على الأثر الملموس للانتصارات المختلفة والهزائم والإخفاقات، التي سجلها التاريخ والمتضمنة في المنهج الدراسي.

ويمكن توجيه النشاط الصفّي لخدمة مادة الدراسات الاجتماعية في تكليف الطلاب برسم خريطة معينة، تتضمن وصف مواقع لحروب مختلفة مما ينمي المعرفة والوعي السياسي لدى الطلاب بتاريخ وطنهم والحروب التي مر بها، كما يمكن أن يتضمن النشاط الموجه لمادة الدراسات الاجتماعية إلزام الطلاب بكتابة واجبات محددة عن بعض

القضايا السياسية في المجتمع، وبذلك يتم تدريبهم على التفكير بشكل إيجابي في قضايا المجتمع.

التنظيمات المدرسية:

ونقصد بها: مختلف المجالس والجمعيات التي تنشأ بالمدرسة خارج المنهج المدرسي، وتقوم على مشاركة أفراد المجتمع المدرسي، من معلمين وطلاب، وإداريين، ومن هم خارج المجتمع المدرسي، من أولياء أمور.

ولأن كثيراً من هذه التنظيمات تعمل في مجال النشاط المدرسي، فسوف نقتصر على بعض التنظيمات، واضعين في الاعتبار التداخل الطبيعي بين مجالات وعناصر المناخ المدرسي.

ومثلما أشرنا بالنسبة للنشاط المدرسي، من أنه في حد ذاته ليس « مناخاً مدرسياً »، وإنما هو « مولد » له وموجه، كذلك نقول على مثل هذه التنظيمات التي تنشأ بالمدرسة، فليس مجلس الآباء والمعلمين، ولا اتحاد الطلاب بطبيعة الحال « مناخاً »، ولكنهما كذلك - إذا صح التشبيه - غرفة « توليد »، ومختبر يُمارَس فيه الكثير مما يُشكل عناصر أساسية في المناخ المدرسي.

فبالنسبة لمجالس الآباء والمعلمين، فالحق أن رائد التربية الحديثة في مصر والعالم العربي، الراحل « إسماعيل القباني » كان متحمساً للغاية لبعض الاتجاهات التي شهدتها المدارس في الولايات المتحدة تأثراً بفلسفة التربية البراجماتية، التي كان من أبرز محاورها التأكيد على البعد الاجتماعي للعملية التربوية، وأن المدرسة إذا كانت تعد « للحياة »، فلا بد هي نفسها أن تكون صورة للحياة، بمعنى أن تتمثل فيها - بقدر الإمكان - عناصر أساسية مما يحفل به المجتمع الخارجي من مقومات وعلاقات.

فإذا كانت الديمقراطية هي شأن كل الناس، والطريق الذي يجعل الأمر أمر الجميع، والرأي فيه رأي الجميع، وجب أن تحرص المدرسة على هذا، فلا تتصور أن ما يدور بداخلها هو فقط من اختصاص المعلمين وإدارة المدرسة.

صحيح أن كل هؤلاء « متخصصون » في أمور التربية والتعليم، لكنهم - بحكم العلم التربوي نفسه - يدركون العروة الوثقى بين العملية التعليمية ومتغيرات المجتمع الخارجي. كذلك فإن الطلاب إنما يقضون جزءاً من اليوم، لا كله، ثم يعيشون بقيته خارج المدرسة. والتلميذ له أب وله أم يهتمهما أن يتابعا حالته الدراسية، حتى لا يفاجأ في لحظة

بأنه قد وصل إلى نقطة اللاعودة في ما لا قدر الله من سوء الحال. كما أن ما يصادفه التلميذ من ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية تتصل بالأسرة التي ينتمي إليها يؤثر إلى حد كبير على انتظامه وتحصيله واستيعابه، بل وسلوكه كله بالمدرسة وبالفصل، ومع زملائه ومعلميه.

من هنا جاءت فكرة وجود مجلس مشترك يجمع بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ باسم مجلس الآباء والمعلمين.

وإذا كان نظام هذه المجالس ولوائحه قد شهدت تطورات متعددة منذ صدور أول قرار وزاري ينظمها، وهو القرار رقم (٣٣٣ بتاريخ ٢٣/١١/١٩٥٧ م)، ثم القرار رقم (٥١ لسنة ١٩٦٠ م)، والقرار رقم (٣٤ لسنة ١٩٧١ م)، ثم القرار (٥ لسنة ١٩٩٣ م)، إلا أن فلسفة هذه المجالس لم تتغير كثيرًا عن المهام التالية:

١ - توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين في جو يسوده التعاون والاحترام، من أجل رعاية الأبناء ليشبوا مواطنين صالحين.

٢ - تنمية حب المدرسة، وتعميق الانتماء للوطن.

٣ - العمل على رفع كفاءة العملية التربوية والتعليمية بالمشاركة الفعالة، التي تحقق المتابعة الكاملة.

٤ - تشجيع الجهود الذاتية الاختيارية للمواطنين، بهدف الإسهام في دعم العملية التعليمية.

٥ - معاونة المدرسة في أداء رسالتها كمركز إشعاع ثقافي وتربوي واجتماعي وفني في المنطقة التي توجد بها.

٦ - العمل على قيام المدرسة بدورها مع غيرها من المؤسسات في حل المشكلات الاجتماعية الموجودة في البيئة المحلية

٧ - رعاية الفئات الخاصة من الطلاب سواء منهم المعوقين أو المتفوقين وتهيئة الجو المناسب لصقل قدراتهم وإمكاناتهم في ضوء الاتجاهات العملية والتربوية.

٨ - توجيه جهود الآباء والمعلمين لرفع المستوى العام للمجتمع المحلي، وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والاندماج في حياة الأمة والإسهام في تقدمها.

٩ - العمل على تأصيل الديمقراطية، وتعميق الاتجاهات السلوكية والقيم الأخلاقية في نفوس الطلاب.

ومن الملاحظ أن كل هذه الأهداف يمكن أن تصلح لأي مجتمع آخر، ولا تظهر بعض الخصوصيات التي تخص المجتمع المصري، فهي تتجاهل تمامًا انتماء هذا المجتمع لكل من الأمتين العربية والإسلامية، والقضية المركزية الخاصة بالصراع العربي الإسرائيلي، ومؤسسات القوى المهيمنة الكبرى، خاصة وأنها صدرت عام (١٩٩٣ م)، حيث كان القطر قد أقلع بالفعل منذ سنوات في اتجاه آخر يحاول أن ينخلع من جلد الأمة وذاتيتها.

وحتى يتبين لنا « إمكانات » مجالس الآباء والمعلمين في المساهمة في عملية التنشئة السياسية، فلتأمل جيداً فيما حدده القرار الوزاري الخاص بها رقم (١٨٠ بتاريخ ٢٨ / ١٠ / ١٩٦٩ م)، حيث إن التغييرات اللاحقة لم تخرج عن أساسياته.

فلقد حدد القرار عددًا من اللجان التي لا بد أن يضمها المجلس، مبرزًا أهم مهامها، كما يلي:

أ - اللجنة الثقافية: وتختص بما يلي:

- العمل على رفع مستوى الثقافة العامة بين الطلاب، والعناية بالتوعية القومية بينهم وبين آبائهم وغيرهم من المواطنين وتنظيم برامج لهذا الغرض.
- تتبع المستوى التحصيلي للطلاب، والعمل على النهوض به، وتلافي ما يعوقه في حدود الأهداف العامة لمجالس الآباء.
- الاهتمام بالتربية الدينية، والقيم الخلقية بين الطلاب.
- مدارس المناهج المدرسية والكتب المدرسية، وتقديم ما تراه من ملاحظات واقتراحات في هذا الشأن للمجلس.

ب - اللجنة الاجتماعية: وتختص بما يلي:

- تنظيم برامج لتوثيق الصلات بين الآباء والمعلمين، بما يحقق تعاونهم في تربية الطلاب.
- دراسة مشكلات الطلاب، واقتراح الحلول لمساعدة المحتاجين منهم، مع تدبير وسائل رعاية المغترين منهم.
- المعاونة في تنفيذ برامج للاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية.
- المعاونة في تنفيذ مشروعات الخدمة العامة، وعلى الأخص ما يحقق الرعاية الصحية للطلاب أفرادًا أو جماعات.

- دراسة ما يتصل بالزي المدرسي واقتراح ما تراه مناسباً وفقاً لظروف البيئة.
- ج- لجنة النشاط المدرسي: وتختص بما يأتي:
- معاونة تنظيمات الحكم الذاتي لطلاب المدرسة على تحقيق أغراضها.
- الإكثار من ألوان النشاط وتنوعها وبحث خطط جماعات النشاط المدرسي ومعاونتها على تحقيق أهدافها.

- المعاونة في تنفيذ مشروعات استثمار أوقات فراغ الطلاب في العطلة الصيفية.

ولعل ما يمكن أن يؤكد كفاءة اتخاذ مثل هذه التنظيمات لتنفيذ التوجه السياسي للدولة، هو أن مثل المهام السابقة، إذ تقررت في فترة كان نظام الحكم فيها « عروبياً »، نجد حرصاً على العناية بما سُمي « بالتوعية القومية »، وإن كانت في كثير من الأحيان تختزل في الحديث عن الزعيم الحاكم وترديد أفكاره والشعارات التي كان يرددتها.

لكن بدلاً من هذا، يُطلب من مثل هذه المجالس في السنوات الأخيرة التوعية بما يسمى « السلام » وثقافة السلام، واحترام الآخر، والتعايش السلمي، والتسامح... إلى غير هذا وذلك من مفردات كلها تشير إلى إدخال الطمأنينة لدى القوى المهيمنة، دون أن تضع بعين الاعتبار أننا « ضحايا » لممارسات مثل هذه القوى، وبالتالي فنحن كذلك بحاجة إلى أن تهدف التربية في مدارسهم إلى مثل هذه الشعارات.

وإذا كان من مهام هذه المجالس في آخر الستينيات « الاهتمام بالتربية الدينية »، فسوف نجد أن مهامها التي حددتها سلطة التعليم تحاشي التركيز على التربية الدينية، وربما يفضل تسميتها بالتربية « الروحية »، أو الاكتفاء بالتربية الخلقية، حيث إن القوى الكبرى أصبحت تنظر على كل ما هو ديني إسلامي على اعتبار أنه « مصنع » الإرهاب، ويحرص النظام على إظهار امتثاله لهذا، دون المطالبة بالمعاملة بالمثل.

وإذا كان من مهام المجلس تيسير حصول التلاميذ على الزي المدرسي، فقد أصبح الآن الأمر داخلياً في « البيزنس » المتوحش، من حيث فتح الأبواب لبعض أصحاب رؤوس الأموال المشتغلين في هذا المجال كي « يوزعوا » الكثير، عن طريق التغيير المستمر في مواصفات الزي المطلوب، وغرض الطرف عن التزايد المستمر في أسعاره، ولا نريد أن نقطع فيما يتردد عن أن بعض هذا يتم باتفاق بين جهات إدارية تعليمية وأصحاب هذه الشركات والمحال بما يحقق منفعة « مادية » للطرفين.

ومثل هذا السلوك الأخير يتم بدعوى المسيرة الليبرالية الاقتصادية، التي يطلق لها

العنان، بينما لا يكون الأمر كذلك فيما يتصل بتأكيد الليبرالية السياسية داخل تنظيمات المدرسة !!

ومما يذكر أن تنظيمًا آخر قد حل محل مجالس الآباء والمعلمين ألا وهو ما سُمي بمجالس الأئمة، بحيث ينشأ لكل مدرسة مجلس للأئمة يهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية والارتفاع بمستوى الأداء وتطوير التعليم وتحقيق اللامركزية.

وهو تغيير « شكلي » وقف عند حد الاسم، لكن استمرت الفلسفة هي هي، واستمرت أوضاع هذه المجالس بإيجابياتها وسلبياتها.

اتحاد الطلاب:

وتعتبر الاتحادات الطلابية أحد مصادر تشكيل الوعي السياسي عن طريق:

١ - المستوى النظري للوعي؛ حيث يتيح الفرصة لأعضاء الاتحاد للقيام بعقد الندوات والمؤتمرات الثقافية لطلاب المدرسة على اختلاف أنواعهم، بالإضافة لِمَا تُغذي الطلاب به من المعارف المختلفة التي تدور حول كيفية تشكيل اتحاد الطلاب، وشروط التصويت السليم فيه.

٢ - المستوى الممارس للوعي: ويتحقق ذلك من خلال: مساعدة الطالب على أن يمارس حقوقه داخل المدرسة كالتصويت في الانتخابات، والمشاركة مع المدرسة في إقرار النظام التربوي، بالإضافة إلى التدريب على مهام القيادة في بعض الأنشطة ومهام التبعية، وأن يكون مرؤوسًا، وأيضًا من خلال أنشطة تربوية أخرى، وهكذا يتحقق ذلك من خلال ما يتوافر من الأنشطة العديدة داخل المدرسة على اختلاف أنواعها^(١).

واستثمرت السلطة التعليمية ما كان قد راج في الأوساط التربوية العالمية من تفكير اتجه إلى إشراك الطلاب في إدارة ما يتصل بهم من شئون وأحوال، وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية والممارسة الديمقراطية، وذلك من خلال إقامة مجلس خاص بالطلاب، مثلما هناك مجلس خاص بإدارة المدرسة، وما توصلوا إليه أيضًا من إقامة مجلس خاص بالآباء والمعلمين، فاتجهت هذه السلطة إلى تنفيذ هذه الفكرة، خاصةً وأنها تتسق مع ما كان يجري في طول البلاد وعرضها في عهد ثورة يوليو (١٩٥٢ م) من عمليات « حشد » و « تجنيد » لكافة القوى والفئات؛ لمواكبة الثورة وزعيمها، وطلاب التعليم ما قبل الجامعي هم تربة واسعة ومهيأة لكي تنضوي تحت هذا.

(١) حسن طنطاوي، ص ٩٥.

ومن الملاحظ أن الخطوة التنفيذية لم تجيء من وزارة التربية والتعليم، وإنما من المجلس الأعلى لرعاية الشباب، الذي بادر في بداية العام الدراسي (١٩٥٩/٥٨ م) بإصدار تشكيل خاص أطلق عليه (المجتمع المدرسي)، يهدف إلى تنظيم صفوف الطلاب، حتى يصبح كل فرد منهم مواطناً نافعا يلعب دوراً إيجابياً داخل مدرسته وخارجها، ويُعوّده إنكار الذات ويدربه على خدمة الجماعة والولاء لها، وينشئه على الثقة بنفسه حتى يتحمل المسؤوليات ويعرفه بحقوقه وواجباته ويعينه على الدرس والاستقصاء والبحث والعمل المنتج، ويتيح له فرصة النمو السليم وإظهار مواهبه وتقوية شخصيته.

وقد بُنيَ المشروع على أساس تدريب الطلاب على الحكم الذاتي والرغبة في استثمار وقت الفراغ فيما يفيد الفرد والمجتمع، بإرشاد من الأخصائيين التربويين وبمعاونة أولي الأمر من الآباء والأمهات، وبذلك يكون المجتمع المدرسي أسرة متماسكة عمادها «الولاء» - حسب تعبير كتيب إدارة التربية الاجتماعية بوزارة التربية^(١) - وطابعها التعاون ودأبها التفكير والعمل وهدفها الخدمة العامة.

هذا علماً بأن التنظيم لم يكن طلابياً خالصاً، إذ أكدت لائحته التنظيمية وجود ممثلين عن المعلمين، وكذلك الآباء.

وإذا كان قرار وزارتيّ قد صدر بهذا في مايو (١٩٥٩ م)، فقد صدر في الوقت نفسه قرار بإنشاء اتحاد طلابي بحث، لكنه خاص بطلاب التعليم الثانوي وحده.

ولأسباب متعددة، أبرزها التداخل بين هذين التنظيمين والتداخل بين تنظيم المجتمع المدرسي مع مجلس الآباء والمعلمين، فكان أن أُعيد النظر في الأمر.

وتعددت القرارات، إلى أن تم إصدار القرار الوزاري رقم (٩٤ بتاريخ ٢٤/٩/١٩٨٦ م) بشأن اتحادات طلاب المدارس، حيث تقوم على مجموعة من المبادئ، تكررت على وجه التقريب في مضمونها، بل إنها وجدت في وثيقة (مبارك والتعليم) الصادرة عن وزارة التربية عام (١٩٩٩ م)، بكلماتها وحروفها، هذه المبادئ هي:

١ - الإيمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر والتطبيق العملي لذلك من خلال السلوك اليومي، والبعد عن أي قول أو عمل يتعارض مع هذا المبدأ.

٢ - حب الوطن والتفاني فيه، والتعبير عن هذا الحب بكل الوسائل الإيجابية.

٣ - الإيمان بالوحدة الوطنية كمدخل للوحدة الإنسانية، والتأكيد على روح الانتماء

(١) كتيب إدارة التربية الاجتماعية بوزارة التربية، ص ١٩.

للأسرة والمدرسة والمجتمع، والحفاظ على كل ما يدعم السلام الاجتماعي.

٤ - تدعيم القيم وتأصيلها بين الطلاب، من خلال تشجيع القدوة الطيبة بين الشباب مع التأكيد على أن كل حق يقابله واجب.

٥ - أن يكون طلب العلم من أجل التنمية، ولخدمة الوطن والمجتمع.

أما بالنسبة للأهداف التي تسعى الاتحادات الطلابية إلى تحقيقها فقد جاء بالمادة الثالثة من اللائحة ما يلي:

- ١ - تشجيع الطلاب على التفوق الدراسي.
- ٢ - الالتزام بمبادئ الاتحاد كتنظيم شرعي قومي.
- ٣ - الاستفادة من الأنشطة التربوية في المدرسة.
- ٤ - الإسهام في المشروعات الإنتاجية والقومية ومشروعات خدمة البيئة.
- ٥ - التعبير عن فكر الطلاب في إطار مسئولية مزدوجة تتمثل في تأكيد حقوق الطلاب داخل المدرسة في إطار الإجراءات التربوية، وفي الوقت نفسه محاسبة الأعضاء الذين يخرجون على المبادئ والأهداف أو يُخلُّون بروح الانضباط والالتزام بالواجب.
- ٦ - تدعيم روح الأسرة داخل المجتمع المدرسي، والتعامل مع المدرسين والمدرسات على أساس الاحترام الواجب، وقيام قيادات الاتحاد بمسئولياتهم مع إدارة المدرسة في إقرار النظام التربوي بالمدرسة.

ولا شك أن من يقرأ النصوص المختلفة المتصلة بالاتحادات الطلابية بصفة خاصة سوف يجد من الأهداف والعبارات الراقية والمبادئ الرائعة ما يستحق التقدير والإعجاب، لكنها في مجموعها العام تكاد ألا تتجاوز المداد الذي كتبت به؛ ذلك لأن التوجهات العامة للنظام السياسي، إذ تحاصر العديد من قوى وتشكيلات المجتمع المدني وأبرزها الأحزاب السياسية والنقابات، بحيث لا تريد لها أن تعزف على غير لحنها هي، تحرص السلطة التعليمية نفسها على المسايرة، ومن هنا فإن ما يجري من انتخابات يكاد يكون شكلياً، إذ يُبعد الطلاب الذين يملكون رؤية خاصة، والذين يناقشون ويتساءلون ويحاسبون، ويخلع عليهم وصف شهير بأنهم «مشاغبون»، ولربما اتهموا بأن «قوى خارجية» تحركهم، وكأن لا مصري يستطيع أن يفكر بطريقة مخالفة إلا بناء على يد خارجية تحركه، وفي ذلك إهانة شديدة لأي مواطن مصري.

وفي مجمل النشاط الذي تقوم به الاتحادات، يكون هناك حظر على الاقتراب من المسألة

السياسية بمعناها المباشر، إلا إذا كان ذلك من باب المسايرة، اعتمادًا على تلك المقولة الشهيرة بأن لا سياسة في التعليم !!

وتحرص بعض المدارس على أن يكون بها « جمعية تعاونية »، حيث يكون المقصد هنا غير مطابق لمثل هذا النوع من الجمعيات في المجتمع الخارجي، فهو يتضمنه بالضرورة إلى حد ما، لكن المقصد الأساسي يتسع ليشمل جوانب أخرى متعددة تحرص عليها المؤسسة التربوية، التي تعي دورها في البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لطلابها. ويمكن أن نشير إلى ما يمكن أن تؤديه الجمعيات التعاونية في هذا الشأن:

- فمن الناحية التربوية، يمكن تحقيق الأغراض التالية:

- ١ - اشتراك الطلاب في نشاط الجمعية التعاونية يتيح لهم فرصة الإسهام في نشاط محبوب إلى نفوسهم، يكسبون منها خبرات من واقع الحياة وتزداد معارفهم وتنمو مداركهم.
- ٢ - تشجيع الطلاب على الاضطلاع بالمسؤوليات، وتدريبهم على إدارة الأعمال وتنظيمها.

٣ - تنمية شعور الطالب بالولاء لمدرسته، وبذلك يصبح حريصًا على صيانة مرافقها. أما من الناحية الاجتماعية، فتسعى المدرسة عن طريق هذه الجمعيات إلى تحقيق أهداف مثل:

- ١ - تنمية العلاقات بين الطلاب في ظل نظام سليم لتحقيق أهداف مشتركة.
- ٢ - تدريب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم، وتعويدهم حب النظام والتعاون مع الغير لمنفعتهم ومنفعة مجتمعهم.
- ٣ - تدريب الطلاب على الحياة الديمقراطية السليمة، عن طريق إدارة الطلاب لجمعيتهم أو اتخاذ القرارات التي تمثل رأي الأغلبية تمثيلًا صحيحًا.

- ومن الناحية الاقتصادية، فتستهدف هذه الجمعيات المدرسية:

- ١ - تزويد الطلاب بما يلزمهم من أدوات مدرسية وحاجيات بأسعار ملائمة.
- ٢ - يحصل الطالب المشترك في الجمعية التعاونية على أرباح تُدفع له في شكل عائد يحسب على أساس نسبة معاملاته مع الجمعية.
- ٣ - تكون المدخرات المالية التي تتجمع للطلاب رصيدًا له، يشجعه على الادخار، كما تدربه على حسن التصرف في دخله مستقبلاً.

٤ - يمكن للجمعية التعاونية أن تمارس من المشروعات ما تشغل به وقت فراغ الطلاب، وخصوصاً في العطلة الصيفية، فيكتسبون عن طريق ذلك أجر ما يقومون به من أعمال.

- وتنوع الأنشطة والمجالات التي يمكن للجمعية التعاونية القيام بها، ومن ذلك:

١ - توريد الكتب والكراسات والأدوات المدرسية، وأدوات الألعاب الرياضية والكشفية والملابس، ولوازم الهوايات المختلفة.

٢ - طبع المحاضرات والمذكرات العلمية، سواء في المطابع أو التصوير، فتوفر بذلك أرباح الوسيط أو المكتبات.

٣ - إدارة عملية التغذية، فتوفر الجمعية للطالب ما يحتاجه من أطعمة، كما تقوم بتزويد مقصف المدرسة ببعض المرطبات والحلويات.

٤ - معاونة الأعضاء على شراء بعض الأجهزة والأدوات المرتفعة الثمن، كالدراجات والآلات الموسيقية والملابس.

٥ - تنظيم الحفلات والرحلات والمعسكرات، والاستفادة بإمكانات المدرسة لتحقيق هذه المشروعات.

٦ - تبادل الخدمات مع الجمعيات التعاونية بالمدارس الأخرى، والاشتراك في تنفيذ المشروعات الجماعية ذات الفائدة المشتركة.

٧ - القيام ببعض الخدمات العامة في محيط المدرسة والصرف على ذلك من حصيلة النسبة المخصصة للخدمات الاجتماعية.

وفي تقرير للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي عن (تطوير الإدارة المدرسية) بعض اقتراحات رأى التقرير أن من شأنها أن تُفَعِّلَ « التنظيم المدرسي » ، وكان من أبرزها:

١ - اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتحمل إدارتها مسؤولية تامة عما يجري فيها، وتكون تبعيتها لإدارات التعليم على مستوى المحافظة، تبعية تحكمها الخطوط الإدارية العريضة فقط، تاركة لإدارة المدرسة هامشاً كبيراً للتحرك لتأكيد ذاتها وتفرداها، فليس لصالح التعليم أن تكون كل مدرسة صورة مكررة لغيرها من المدارس، أو تكون إدارة المدرسة مجرد قناة توصيل لكل ما يرد إليها من تعليمات من إدارات التعليم أو ديوان الوزارة. وقد يتطلب ذلك التفكير في إعطاء إدارات المدارس بعض الحريات في اختيار

وحدات المنهج والكتب التي تناسب مع هذه الوحدات ووضع الامتحانات وغير ذلك من مجالات.

٢ - تطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتفق ومستواها وعدد التلاميذ والهيئة التدريسية فيها، ويتضمن ذلك تحديد المهام والمستويات الخاصة بكل وحدة تنظيمية في الهيكل، وتحديد خطوط السلطة، وإعداد دليل شامل للعمل المدرسي يتضمن بالتفصيل مهام ومسؤوليات جميع وظائف العاملين، إضافة إلى توضيح كافة جوانب العمل المدرسي من أعمال الامتحانات وشئون الطلاب والشئون المالية والخدمات الطلابية والإرشادية، بما يساعد مديري المدارس والعاملين فيها على أداء مهامهم ومسؤولياتهم في سهولة ويسر، وبما يحقق وحدة أساليب معالجة القضايا اليومية.

٣ - اعتبار المعلم عنصرًا أساسيًا من عناصر الإدارة المدرسية، فالمعلم ليس مطالبًا فقط بتدريس منهج معين، وإنما هو مشارك أساسي في إدارة المدرسة، وذلك بجعل إدارة المدرسة عملاً تعاونيًا يهدف إلى تحسين التعليم وتطويره، وإلى مساعدة المعلم ومعاونته على إيجاد مناخ أفضل للتعليم والتعلم، فالأخذ بأساليب الإدارة الديمقراطية، وتوسيع دائرة الحوار والنقاش بين الإدارة والمعلمين يزيل جميع الحواجز التي تفصل بين الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية، بما يساهم في تحسين المناخ المدرسي.

٤ - تكثيف قنوات الاتصال بين الإدارة المدرسية وإدارات التعليم التابعة لها، من خلال الاجتماعات والمشاورات والزيارات المستمرة، بما يتيح لمديري المدارس توضيح آرائهم، وعرض أفكارهم ومقترحات لتطوير العمل المدرسي، وحل المشكلات التي يواجهها المديرون أثناء العمل.

ثقافة المدرسة:

حظي مفهوم الثقافة بصفة عامة بمناقشات واسعة إلى الدرجة التي يصعب عندها حصر أبرز ما دار في هذه المناقشات في هذا الحيز، فهو لدى الأدباء والفنانين يحمل معنى، يختلف عنه لدى الأنثروبولوجيين، كما يختلف عنه لدى التربويين... وهكذا، وهو في الفهم العام الشائع لدى عموم الناس يكاد ينحصر في إلمام الإنسان بأطراف من الحقل المعرفية الأساسية، وخاصة الإنسانية.

لكن ما يمكن الاعتماد عليه هنا هو أن الثقافة تتضمن كل ما أنتجته يد الإنسان وعقله وقلبه، وفي ذلك إشارة إلى أن الثقافة في جملتها منتج بشري، وعلى سبيل المثال، فالجبال

التي تمتلئ بها مكة المكرمة، وخاصة ما حولها، جزء من الطبيعة القائمة، لكن ما خطه الإنسان من أنفاق تمر ببعضها هو منتج إنساني... الرمل والحجارة من المنتجات الطبيعية، فإذا ما تشكلا لبنيا بناءً معيناً - مع أشياء أخرى - تحولاً إلى منتج بشري، وأصبحا بالتالي جزءاً من « الثقافة ».

ومن هنا ألفنا في الفترة الأخيرة أن نقرأ ونسمع استخدام مصطلح الثقافة داخل أطر حياتية ومعرفية مختلفة؛ مثل: ثقافة سياسية، وثقافة فنية، وثقافة تربوية.. وهكذا يعني بها القائل جملة نواتج التفاعلات الحاصلة في كل مجال من هذه المجالات. بل لقد عبر البعض عما أسماه (ثقافة الشارع)، وهو ما قد يبدو متناقضاً مع نفسه، لكن يصح الاعتراف بهذا التناقض إذا عطينا بالثقافة ضرورة الاعتماد على المعرفة المقروءة والمكتوبة فقط، لكن هناك معرفة سلوكية، إذا صح هذا التعبير، وتفاعلات تنتج مفاهيم وقيماً واتجاهات، وخاصة في الشارع المصري الذي أصبح عنصراً أساسياً في البيئة المصرية، وهو الأمر الذي لا يتوافر في بلدان أخرى مثل: بلدان الخليج العربي.

قياساً على هذا يمكن لنا أن نقول « بثقافة المدرسة » لنعني بها نواتج التفاعل القائم بين أفراد المجتمع المدرسي مع بعضهم بعضاً ومع المجتمع الخارجي، ومع عناصر البيئة المدرسية الفيزيائية والتنظيمية.

لكنها بهذا تتداخل تداخلاً قوياً مع المفهوم المركزي الذي تقوم عليه الدراسة الحالية ألا وهو المناخ المدرسي، بل ويتداخل مع الجزء الخاص بالمنهج الخفي، الذي يمكن أن يعد جزءاً من ثقافة المدرسة.

إن هذا التداخل لا بد أن نعترف به ولا يجب أن تدفعنا العزة بالكتابة أن ندافع ونبرر، فمن خصائص مثل هذه الموضوعات والقضايا أن يتداخل بعضها مع بعض؛ لأن مثل هذه المصطلحات تكون أحياناً أسماء لفئات قام هذا الباحث أو ذاك بتصنيف بعض الأمور المتصلة بها فتنتج له ما أسماه كذا وكذا، وقد يقوم باحث آخر بتصنيف يقوم على أساس آخر فتنتج فئات يسميها ما يختاره من أسماء يرى أنها ألصق وأنسب، فيكون ما سماه الباحث الأول على الموضوع « أ » هو نفسه على وجه التقريب ما أسماه الباحث الثاني على الموضوع « ب »... إلخ.

لا بأس إذن من الاعتراف بالتداخل، خاصة وأن الحياة البشرية بطبيعتها تتداخل عناصرها بعضها مع بعض، ومن الأقوال الشائعة بين الباحثين القول بأن ما يقوم به من عزل عناصر

موضوع البحث إن هو إلا لأغراض البحث، وأن الواقع يؤكد أن الوجود الحقيقي هو الوجود الكلي المتكامل المتداخل.

بيد أن هذا يُحْمَلنا مسؤولية ليست هينة، قد ننجح فيها وقد لا ننجح، أو ننجح بعض الشيء ونخفق في بعضه الآخر، هذه المسؤولية تتمثل في مراعاة عدم التكرار.

وحتى نحقق هذا فلا بد أن نضع بين أيدينا مفهوم ثقافة المدرسة، حتى يمكن لنا أن نحدد نقاطاً نتناولها، ونترك أخرى، على أساس أن المتروك قد تناولناه في محور آخر.

فهناك من يُعرّف ثقافة المدرسة بأنها تشمل نظام المدرسة، وسلوك المقاومة، وتشمل البناء النظري للمدرسين والتلاميذ والقواعد المكتوبة وغير المكتوبة في المدرسة، وتضم المنهج الرسمي والمنهج الخفي، وهي تتميز بالتداخل والتقارب، وأحياناً بالانفصال والاختلاف مع المعتقدات والقيم والرسميات^(١).

أمّا سيد عثمان^(٢) فيرى أن ثقافة المدرسة قد تتخطى الاختلافات الراجعة إلى اختلاف الطبقة الاجتماعية بين التلاميذ، وتميل إلى أن توحد تلاميذها في قيم واتجاهات وأنماط سلوك معين، وهذا بالطبع يرتبط بقوة هذه الثقافة.

لكن أقرب ما يكون على الدراسة الحالية، هذا المفهوم الذي يذهب فيه أحمد المهدي^(٣) إلى أن ثقافة المدرسة تعني مجموعة من البشر في هذه المدرسة (طلاب ومعلمون) لديهم مجموعة من المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات والاهتمامات والمعارف، ووجهات النظر والعادات والفكر، وإن هذه المنظومة الثقافية هي التي تدفع هؤلاء البشر إلى النهوض بأعمال بذاتها والعزوف عن أعمال أخرى، وتقبل بعض الأفكار وتتحمس لها، وترفض بعض الأفكار وتقاومها. وبناء على هذا كان مبرر كثيرين في وصف المدرسة بأنها: نظام «ثقافي»، وأن تطويرها يستحيل أن يتم إلا إذا فهمنا ثقافتها فهماً حقيقياً، ومن ثم فإن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم هي السعي إلى إحداث تغيير في ثقافة المدرسة.

وتتضمن ثقافة المدرسة عدداً من الأبعاد هي^(٤):

١ - بُعد المكان: وهو يتناول موقع المدرسة ومكانها، ومساحتها، والتسهيلات الفيزيائية.

٢ - بُعد الزمان: ويتضمن البداية والنهاية، والفترة، والفصل الدراسي، واليوم، والأسبوع،

(٢) سيد عثمان، ص ٨٧.

(٤) سامي عبد السميع، ص ٦٢.

(١) سامي عبد السميع، ص ٦٠.

(٣) أحمد المهدي، ص ٢٧.

والدخول، والمغادرة، وقت سعيد يحظى به بعض التلاميذ، وآخر سيئ يحظى به بعض آخر، وقت يمر سريعاً بالنسبة للبعض، وآخر يمر ببطء شديد بالنسبة للبعض الآخر، بعض يسعى لِمَا يُسَمَّى « قتل الوقت »، وبعض آخر يحرص على « استغلال الوقت ».

٣ - البُعد البشري: ويشمل الطلاب والمعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور.

٤ - بُعد اللوائح والقوانين: وهو الذي يحكم علاقة الأفراد بعضهم ببعض، ويحدد الضوابط، والنواهي، والممنوع، والمرغوب، وهو بذلك ييسر حركة عناصر العملية التعليمية. ومع هذا التقسيم، إلا أن هذه الأبعاد، كعادة الكثير من الأمور الإنسانية كما نؤكد دائماً، يظل بينها تداخل، وعلى سبيل المثال^(١):

أ - فعند زيادة وقت تدريس مقرر ما (زمان)، نجد زيادة في الدرجات المخصصة لها (لوائح).

ب - زيادة القواعد واللوائح غالباً ما تُولد إحساساً لدى التلاميذ بالملل، وبعض هذه الزيادة ربما يسهل عمل المعلمين.

ج - يوجد من يمثل قوة في تشكيل هذه الأبعاد، فالمعلم في الفصل هو سيد الموقف، وعند خروجه الأمر يختلف، ثم يختلف الوضع في طابور الصباح عندما يكون مدير المدرسة هو المسيطر، وهنا قد يكون المعلمون غير راضين عن سلوكه.

وإذا كان قد أمكن الكشف عن مثل هذه الأبعاد لثقافة المدرسة، فإن من الممكن تصنيفها إلى قطاعات ثلاثة، وسواء كان التقسيم إلى أبعاد، أو إلى قطاعات، فإن هذا التقسيم ضروريٌّ أن يعي به من يعمل على استثمار ثقافة المدرسة في عمليتي التنشئة الاجتماعية والسياسية:

أ - القطاع الفكري الرمزي: وهو يعتمد على الأفكار والعقائد والقيم والاتجاهات التي يؤمن بها الأفراد في المؤسسة.

ب - القطاع المادي: وهو يعتمد على الأشياء المحسوسة التي يُكسِبُها الإنسان معنىً معيناً، وفي الغالب ما تكون من صنع الإنسان نفسه كالوسائل التعليمية والمباني والتجهيزات.

ج - القطاع الاجتماعي: ويتضمن صور العلاقات المختلفة التي تحدد خطوط التفاعل بين الأفراد، بعضهم ببعض، أو بين البشر والأشياء التي تتوافر حولهم.

(١) سامي عبد السميع، ص ٦٣.

ومن أهم الأفكار الأساسية حول الثقافة المدرسية:

أ - تمارس الثقافة المدرسية أنواعاً متعددة من النفوذ على التلاميذ وتشكل كثيراً من أفكارهم وتصوراتهم الثقافية والعلمية.

ب - من النادر ما تتكون الثقافة المدرسية من مجموعة من القيم والمعايير، التي يتفق عليها بصورة كلية من التلاميذ، وتشكل كثيراً من أفكارهم وتصوراتهم الثقافية والعلمية.

ج - من النادر ما تتكون الثقافة المدرسية من مجموعة من القيم والمعايير التي يتفق عليها بصورة كلية من التلاميذ والمدرسين، فكل فئة معاييرها وقيمها.

د - تعكس الثقافات المدرسية طبيعة المجتمع الذي توجد فيه.

هـ - تتحدد الثقافة المدرسية بصورة عامة في إطار الثقافة الكبرى التي توجد في المجتمع.

و - تتكون الثقافات المدرسية من مجموعة من الرموز الثقافية المختلفة التي تلعب أدواراً مهمة في تشكيل السلوك الفردي للتلاميذ، وخلق نوع من الثقافات الفرعية للجماعات بالمدارس.

ز - تختلف المدارس فيما بينها حسب نوعية خصوصيتها الثقافية، كما تتمايز المدارس من ناحية تطبيقها للقواعد والمعايير والنظم وأنماط العلاقات والتفاعل الرسمي وغير الرسمي.

ح - تعد الأنشطة المدرسية نوعاً من الثقافة المدرسية، التي تلعب دوراً مهماً في تنفيذ الأهداف العامة للمدرسة، خاصة اكتساب المهارات وإتاحة فرص وأساليب جديدة للتعليم.

ومن أشهر من نظر نظرة نقدية إلى ثقافة المدرسة، المفكر الفرنسي « بيير برديو » Pierre Bourdieu من حيث إشارته إلى مفهوم جديد هو مفهوم « رأس المال الثقافي »، لا يقف بديلاً عما تعودته الناس من ناحية المصطلح الشهير « رأس المال الاقتصادي »، وإنما ليتسق معه ويتعاضد، فالشرائح الاجتماعية صاحبة رأس المال الأقوى والأشد رسوخاً، إذا كانوا يعتمدون على ما يملكونه منه في محاولة السيطرة على السياسات الكلية العامة، وهو ما كانت ثورة (يوليو ١٩٥٢ م) قد سعت لمحوه، حيث عبّرت عن ذلك بشعار: « القضاء على سيطرة رأس المال على الحكم »، فإن بورديو يكشف لنا أن أصحاب رؤوس الأموال الضخمة لم يعودوا يعتمدون على هذا المظهر الخارجي الصريح للقوة، بل يعتمدون الآن على أن

هذا رأس المال، وما يترتب عليه من أوضاع سياسية واجتماعية، ينتج ثقافة تلائمه، وهذه الثقافة تسيطر على العقول والقلوب، فتشكل جملة المفاهيم والقيم والاتجاهات الموجهة، ويكون التوجيه بطبيعة الحال في الطريق الذي يصب في صالح هذه القوى المسيطرة صاحبة السطوة.

إن هذا نفسه هو ما أصبحت القوى الكبرى المهيمنة تعمل في اتجاهه منذ عدة عقود، ويجيء التعليم في مقدمة المجالات التي تتعرض لهذا التوجه.

فكما يلعب « رأس المال الاقتصادي » دوره في السيطرة والتوجيه، فإن هناك رأس مال ثقافياً يؤسس ويزرع ويث، ويكون ذلك عن طريق عدة أجهزة، وهي تلك الأجهزة المسؤولة عن « صناعة العقل »، ألا وهي أجهزة الإعلام والثقافة والتعليم.

ويشرح بورديو هذه الفكرة بقوله أن علاقات السيطرة في المجتمع تميل دائماً إلى فرض أنسقة ثقافية معينة باعتبارها « الأنسقة الرمزية المشروعة » في المجتمع. وهذه الأنسقة من حيث هي « قوة معرفية بانية » فإنها هي نفسها التي تقوم بإخفاء شكل علاقات السيطرة هذه التي فرضتها وأتت بها، وذلك بما تنتجه من إدراكات مزيفة لهذه العلاقات. ومتى نجحت علاقات السيطرة في فرض وغرس معانٍ ورموز تُخفي من حقيقتها كعلاقات سيطرة، فإنها بذلك - أي علاقات السيطرة - تكون قد دعمت قوة سيطرتها في المجتمع بقوة ثقافية « رمزية » إضافية خاصة أكثر مشروعية في أعين جميع القوى الاجتماعية في المجتمع، وهذا هو المعنى الذي يقصده بورديو بقوله أن الأنسقة الرمزية في أي مجتمع هي أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية^(١).

ومن هنا يقرر بورديو أن المدرسة في المجتمعات المفتقدة للعدل الاجتماعي، وتعيش تفاوتاً طبقياً حاداً - وهذا ما ينطبق على مصر في الوقت الراهن - تعتبر أحد الآليات الأساسية الفعالة في الإبقاء على النمط الاجتماعي المسيطر في المجتمع، وذلك بما تقدمه من تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعي، وبما تقدمه من إدراكات للثقافة السائدة، يبدو من خلالها هذه الثقافة، وكأنها نسق طبيعي بدلاً من كونها - في حقيقة الأمر - منتجاً اجتماعياً وسياسياً قُد على قد النظام القائم. وتستمد مؤسسات التعليم في الواقع أهميتها الحيوية في مصر المعاصرة من مدى قدرتها على تحقيق هذه الوظيفة، التي تحقق استمرار وبقاء نمط العلاقات القائمة بين عناصر بنى القوة؛ ذلك لأن اللجوء إلى العنف الصريح، في

عصرنا الحاضر يفضح ويعري ويسيء إلى سمعة النظام، وخاصة مع هذا الانتشار للقنوات الفضائية وشبكة الإنترنت، ورياح الديمقراطية، التي، وإن لم يصدق الكثيرون في التغني بها والمناداة بتطبيقها، فإنها على الأقل تتردد على الألسن، وتملأ الصحف والمجلات والكتب، ومن ثم فإن القوى السياسية والاقتصادية المسيطرة صاحبة المصلحة في الإبقاء على نسق علاقات السيطرة القائم، لا تجد من سبيل أمامها إلا اللجوء إلى نوع آخر من العنف، هو العنف الثقافي والمعبر عن تغليب نمط معين من الثقافة في المدرسة يُبرر ويُسوِّغ ما هو قائم ويجرح ويشوه ما هو مأمول ومرغوب!!

ويتفق « برنستين » Bernstien مع بيردييه في هذا المعنى إذ يرى كل منهما أنه يوجد ما يسمى « الأنماط المتسيدة » التي تمثل المبادئ المنظمة للمعرفة، تلك المبادئ التي إن اكتسبناها، فكأننا نكتسب الخطط المفصلة التي تساعدنا على تشكيل الواقع كله^(١). وفي تنظيم تفكيرنا تلعب اللغة الدور الرئيسي؛ لأن التفكير يسير في شبكة من الطرق موضوعة في اللغة هي بمثابة تنظيم، يركز على جوانب معينة في الواقع، وجوانب معينة من الذكاء. ويمكن أن يستبعد جوانب أخرى، ولا يتنبه المرء عادة لمثل هذا التنظيم؛ لأنه مقيد كلية داخل حدوده المغلقة، وهو يستعمل مصطلح « قاعدة » ليعين كيف يستطيع أبناء بعض الطبقات التواصل مع المدرسة بينما لا يستطيع الآخرون ذلك.

ويرى برنستين أن المدرسة تقوم بتوزيع المعرفة، أو بتعبير أدق تسهم في سوء توزيع المعرفة؛ لأن المعرفة خطيرة، لا يمكن تبادلها كما يتم تبادل المال، وإنما يجب حصرها في أشخاص يتم انتقاؤهم جيداً. وأشكال المعرفة يجب أن تكون دائماً معزولة كل عن الآخر، والتخصص يجعل المعرفة مؤمنة، ومن ثم يحمي المبادئ الرئيسية للنظام الاجتماعي، لذلك يستعير من « دوركايم » فكرة « الحدود » بين الطبقات الاجتماعية ليطبقها على التخصصات في المعرفة، ومن هنا فهو يرى الحدود عملية متعمدة من أجل إحاطة المجالات المختلفة للمعرفة برموز يجب ألا تُقتحم إلا بشروط، والمدرسة وكيل عن المجتمع في وضع تلك الشروط، فانتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل المعرفة في المدارس عمليات تعكس عملية توزيع القوة، ومبادئ الضبط الاجتماعي على مستوى المجتمع نفسه^(٢).

إن إحدى الوظائف الأساسية للمدرسة هي إنتاج النظام الاجتماعي وإعادة إنتاجه، وهي تسهم بثقافتها مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في إنتاج المجتمع على صورته القائمة، وهي

(١) عبد السميع سيد أحمد: علم الاجتماع التربوي، ص ٩٥. (٢) المرجع السابق، ص ٩٦.

تنطلق في أدائها لهذه الوظيفة من الإمكانيات التربوية التي تنطلق من قابلية الأطفال للتشكل تربوياً، وانطلاقاً من هذه الرؤية تعمل المدرسة على بناء الأطفال، وأطفال الطبقات المهينة وفقاً للصورة التي يريدها أصحاب اليد العليا في المجتمع^(١).

فالمدرسة تترجم آلية عمل وحياة المجتمع بصورة واقعية، وتكرس ما هو قائم في المجتمع، وهي عندما تؤكد على الجانب الفردي والهوية الفردية في حياة الناس تمارس وظيفة الاصطفاء الاجتماعي والتربوي، ولكنها عندما تعمل على طبع الأفراد بنظام أخلاقي واحد، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس.

تمارس المدرسة وظيفتها الاصطفائية عندما تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء، وهي بذلك تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني، ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، مثل هذه العملية تقود إلى تصنيف المتسبين إليها في طبقات وفئات مختلفة، والمدرسة بذلك تعطي الأهمية للتباين في الكفاءات المعرفية والعلمية الحاصلة على أساس جملة من المعايير الثقافية والنفسية والاجتماعية، كالعمر والجنس والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ^(٢).

ويلاحظ في هذا السياق أن المدرسة تمارس دوراً مهماً في المراحل الأولى الابتدائية والإعدادية، ويختلف هذا الدور في الدرجة والنوعية عن هذا الذي تمارسه في المراحل التالية من التعليم، فالدور الأساسي الذي تمارسه المدرسة في المراحل الأولى هو دور وحدوي يؤكد أهمية التجانس بالدرجة الأولى، وهذا يعني تحقيق التجانس الثقافي والاجتماعي والأخلاقي بين روادها، وهذا يعبر عن حاجة المجتمع الملحة إلى تحقيق مثل هذه الوحدة الثقافية كضرورة اجتماعية.

أما الدور الأساسي للمدرسة في المراحل العليا، فإنه يتمحور حول وظيفة الاصطفاء والتقسيم الاجتماعي، ففي هذه المرحلة تمارس المدرسة دوراً كبيراً في تعزيز الموقف الطبقي في مجال الحياة الاجتماعية؛ حيث تمارس بصورة منظمة نسقاً من المعايير التي تؤدي في نهاية الأمر إلى عملية فرز حقيقية بين التلاميذ والطلاب، وهذا يعني أنه كلما اتجهنا نحو المراحل الأولى للتعليم تكاثف دور المدرسة في التأكيد على تحقيق التجانس،

(١) وطفة والشهاب، ص ١٨١.

(٢) وطفة والشهاب، ص ١٨٢.

وعلى خلاف ذلك، كلما اتجهنا صعوداً في السلم التعليمي يتعاظم الدور الاصطفائي للحياة المدرسية.

ومما يمكن أن يشير إلى ذلك، هذا الانتشار الملحوظ لأنواع شتى من المدارس التي قد يملكها مصريون، لكنها في لحمتها وسداها تخضع لرأس المال الثقافي الأجنبي، والذي يجد أن الشرائح الأرستقراطية الجديدة ترتبط به بشبكة مصالح متعددة، فتدعم هي التمويل، وتقدم القوى الأجنبية عناصر رأس المال نفسه.

وعلى سبيل المثال، فلقد أصبحت اللغة الأجنبية هي سيدة الموقف في عشرات المدارس الجديدة، حتى لقد بدأت الدولة نفسها تنهج النهج نفسه بما أسمته مدارس اللغات.

وزاد الطين بلة أن سار الأزهر على الطريق ذاته.. المؤسسة التي ظلت أكثر من ألف عام، نَصَفُها بأنها كانت الحارسة الأساسية للموروث الثقافي الإسلامي، ها هي الآن تتحول عن نهجها لتنضم إلى بقية القوى الجديدة، فتقيم معاهد تعلم باللغة الأجنبية وتسميها « النموذجية »، فكأن السير وفق الثقافة الأجنبية هو النموذج وهو المثال !

وليست المسألة مسألة لغة تعليم، فاللغة هي الوسيط الذي ينقل من الثقافة ما يناسبه، ذلك أن تسيّد اللغة الإنجليزية يربط الطلاب بمصادر الثقافة الإنجليزية.

لقد كانت المدارس المصرية القديمة في عهد الاحتلال البريطاني تُعلم أيضًا باللغة الإنجليزية، لكن كل متعلم على وجه التقريب كان يمضي سنة أو أكثر في « الكتاب » قبل أن يذهب إلى المدرسة الابتدائية، يحفظ أجزاء من القرآن أو كله، فيمسك بتلابيب اللغة العربية، في أرقى صورها، فيكون هناك « حبلٌ سُرِّيٌّ » بينه وبين ينابيع الموروث الثقافي العربي الإسلامي، حتى إذا تعلم بعد ذلك باللغة الأجنبية، يظل وثيق الصلة بمصادر ثقافته الأصلية، بل ويستفيد من كلتا الثقافتين الأجنبية والعربية الإسلامية، وهو الأمر الذي لاحظناه بالفعل في رموز الثقافة العربية طوال القرن الماضي مثل: علي مبارك والطهطاوي وقاسم أمين وطه حسين وأحمد لطفي السيد والدكتور هيكمل وزكي نجيب محمود والدكتور أحمد زكي وزكي مبارك وغيرهم.

ثم لا يتوقف الأمر عند حد الانقطاع عن الثقافة العربية الإسلامية، وإنما تروج عبارات وعادات وكلمات مما ينتمي إلى الثقافة الأجنبية، فكل معلم يُنادى عليه بـ « مستر »، وتختفي كلمة « الأفندي » وكلمة « أستاذ »، بل وكلمة « معلم »، لأن « تيتشر » أصبحت هي السائدة!، حتى معلم اللغة العربية ينادى بـ « مستر » محمد مثلاً!

وقس على هذا كلمات « مس، مسز، كلاس، كيج وان » و « كيج تو » .
 وكلمة الرياضيات اختفت لتحل محلها « ماث »، وكذلك « العلوم » لتصبح
 « ساينس » .. إلخ
 ولم يعد مقبولا استخدام « صباح الخير » و « مساء الخير »، و « السلام عليكم »، وإنما
 « هاي » ! هي زعيمة الموقف.

ونعود مرة أخرى، إلى التأكيد أن المسألة ليست مجرد كلمات وعبارات، فكل لغة محملة
 بمجموعة من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعكس مصدرها الأساسي .
 ولا يقتصر الأمر على قضية اللغة، وإنما يمتد ليشمل هذه الازدواجيات التي تفاقمت
 الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربي ومدارس
 عامة لغات، ومدارس خاصة عربي ومدارس خاصة لغات، مدارس خاصة مصرية ومدارس
 خاصة أجنبية. مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة. مدارس مدنية ومدارس أزهرية
 دينية، مدارس تعليم عام ومدارس تعليم مهني، وفني .

وهناك أشكال من الازدواجية: مدارس المناطق السكنية الغنية، ومدارس المناطق
 الفقيرة، حيث يتوافر للمدارس الأولى إمكانات ومصادر تمويل مادية غير متاحة للمدارس
 الثانية^(١).

والسؤال المثار هنا: ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ؟ وما تأثير ذلك
 في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو؟ ولتحقيق أي
 هدف؟

ويرتبط بهذا أيضًا مسألة العدل الاجتماعي، فإلى أي حد تغرس هذه الازدواجيات
 فروقاً طبقية وتدعمها، فضلاً عما تنتجه كل نوعية من ثقافة خاصة بها، فإذا بأبناء
 المجتمع المتخرجين، يخرجون إلى الفضاء الوطني العام وقد أصبحوا وكأنهم « أمم
 شتى » !!

هنا نجد مفاهيم مثل « الذاتية الثقافية » ربما تبدو غريبة، وتنعدم كلمات تتصل بالوطن
 والقومية والعروبة والوحدة، كما نرى بأعيننا ونعيشه بالفعل .
 وتصبح الهوية قضية ثانوية.. ومثلها الكثير من المفاهيم والتوجهات، ولولا ما أتاحته

(١) حسن البيللاوي: في علم اجتماع المدرسة، ص ١٢٦.

بعض الفضائيات العربية، لتَمّ الضياع الكامل لأجيالنا الجديدة، فالأنباء المتتالية، والمفكرون، والعلماء، والوطنيون، والقوميون، والإسلاميون، تتاح لهم فرص عديدة، فيقل المفعول المخرب للتوجهات الجديدة لثقافة المدرسة، وهو الأمر الذي قد يبدو غريباً، حيث درجنا على ترديد القول بأن أجهزة الإعلام كثيراً ما تخرب ما تبنيه المدرسة، ويبدو أن هذا القول الشائع لا بد أن يؤخذ بتحفظ، حيث أصبحت الفضائيات الإخبارية والدينية تصحح ما يتم تخريبه بين جدران المدرسة، بكل الأسف، وكل الأسى؟!

المبنى المدرسي:

صحيح أن المبنى المدرسي، مثله مثل الكثرة الغالبة من المباني مكون من حجارة وحديد وخشب وزجاج ورمل وأسمنت، وما إلى هذا وذلك من مواد البناء وعناصره، ومثل هذه المواد والعناصر تبدو لنا صماء، مما قد يوهم البعض بأنها لا تملك تأثيراً على الإنسان، لكن هذا غير صحيح، ولعلنا لو قارنا بين قمة البناء، متمثلة في القصور، وسفحه متمثلة في العشش والأكواخ لتيقنا أن « المناخ السائد في المبنى في الأول، لا بد أن يختلف كثيراً عنه في الثاني، وأبسط دلائل هذا، هو نوعية البشر الذين يوجدون هنا والذين يوجدون هناك، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لكل من الفئتين، وما يحدث من تفاعلات بين أفراد هذه الفئة، وما يحدث من تفاعلات بين أفراد الفئة الثانية.

أضف إلى ذلك نوعية المحيط الذي يتحرك فيه هؤلاء وأولئك.

قد يقول قائل أننا أحياناً ما نجد ساكن قصر مريضاً ومهموماً وحزيناً ويشعر بالشقاء، على الرغم من كل مظاهر الترف التي تحيط به، وعلى العكس من ذلك، أحياناً ما نجد ساكن كوخ مطمئن النفس، سعيداً!

وهذا صحيح، لكن الأمر هنا يتعلق بالنسبة الغالبة..

إننا لا نقصد « كمّ » الغنى والترف، بقدر ما نقصد ما يترتب على هذا وذلك من أجواء وتفاعلات ومعاملات.

ومثلما أودع المولى ﷻ في الإنسان أجهزة حس ظاهرة، مثل: العين، والأذن واللسان، فقد أودعه أيضاً أجهزة حس، ربما غير مادية، وغير ظاهرة، مثل: هذا الذي يشير إليه علماء الأخلاق بالحاسة الخلقية، والذي يشير إليه علماء الجمال بما يمكن تسميته « الحاسة الجمالية »، التي بها نستشعر الجمال في الزهور والورود والرياحين وغروب الشمس وشروقها والسهول والوديان والمياه والوجه الحسن.

كذلك، فإن المبنى يمكن أن يكون مصدر تذوق جمالي، كما يمكن أن يكون على العكس من ذلك، وفي هذه الحالة أو تلك تبرز أحوال وأحاسيس ومعانٍ لدى الإنسان، يكون لها أثرها في تفاعله مع الآخرين.

ولننظر إلى ما أصبح معروفًا لدى علماء الاجتماع « بثقافة الازدحام »، حيث تضيق الصدور، وتتوتر الأعصاب، وتصبح السرعة الزائدة عن الحدود خلاصًا من الازدحام، وتحل الأحكام العاجلة، ويندر التروي وعمق التفكير، ويغلب سوء الظن، ويغلب الرأي الشخصي، وتكثر العدوى المرضية.

هكذا الأمر في كثير من مباني مدارسنا في السنوات الأخيرة... فقد تراجعت نسبة المباني الجديدة قياسًا إلى كثرة الطلب الاجتماعي على التعليم، وتكون النتائج المترتبة على ذلك سلسلة من التشوهات التي تُعجز أي إنسان عن أن يُجري عملية التعليم على الطريق السوي..

فإغارة مستمرة على أي منطقة خضراء، لترتفع فوقها أبنية فصول...

وإلغاء تدريجي لِمَا كان يُعرف بغرف الأنشطة...

وتضييق واضح للأماكن المخصصة لاستراحة المدرسين...

وزيادة مستمرة في أعداد طلاب كل فصل...

وارتفاع في عدد طوابق المدرسة، مهما كانت أعمار الطلاب صغيرة...

واختصار تدريجي للفناء المدرسي، موقع اللعب والمرح والراحة في فترات « الفسحة »..

ثم يُتَوَجَّ هذا كله بتلك الكارثة التي أصيبت بها مدارس كثيرة عبر عدة عقود، ألا وهي العمل لأكثر من فترة، مع ما يترتب على هذا من تداعيات لا في داخل المدرسة فقط من حيث اختصار شديد لليوم المدرسي، وإنما أيضًا تداعيات اجتماعية تتصل بمواعيد عمل الآباء والأمهات، حتى ظهرت ظاهرة اختصاصنا بها، ألا وهي ما يسمى « بأطفال المفاتيح »!!

هنا يصبح الكثير مما ذكرناه، وما سوف نتناوله، من « أنشطة »، ومن نمط إدارة، ومن ثقافة، ومن... وإنما هي أضغاث أحلام يمكن أن ندغدغ بها مشاعر الآخرين، أو « نُخَفِّض » بها درجة عدم الرضا، وإلا لوقعنا فيما لا يحمد عقباه من شعور بالإحباط.

أذكر، عندما كنت طالباً بمدرسة ثانوية أهلية في أول الخمسينيات - وكانت المدارس الأهلية في ذلك الزمن أفقر غالباً من المدارس الحكومية التي كانت تُسمّى « أميرية » - أن رَتبت لنا المدرسةُ زيارةً إلى مدرسة فاروق الأول الثانوية بالعباسية (إسماعيل القباني الآن).

ربما أشعر الآن أنني أتحدث عما يحلم به أي تربوي، لكنها الحقيقة دون غيرها... شاهدنا خلال تجوالنا بأنحاء المدرسة عددًا من « الملاعب المتخصصة »: هذا لكرة القدم، وذاك للكرة الطائرة.. وهكذا.

وشاهدنا مناطق متعددة تمتلئ بالورود والزهور...

وعدة أبنية، وكما كبيراً من القاعات المتخصصة، هذه للهو المباح، وتلك للأشغال اليدوية، وتلك للدراسات الاجتماعية، وهذا متحف للعلوم، فضلاً عن المعامل، والمدرجات، والفصول، ومكتبة ضخمة تضم آلاف الكتب !

في مثل هذا المبنى، يمكن للطالب أن « يعيش » أجواء تصقل الشخصية، وتشحن القلب والعقل بالعديد من الاتجاهات الخاصة بالنظام والتعاون والمشاركة والدقة والإتقان وعمق التفكير والمقارنة والمشاعر الخاصة بالانتماء والولاء، وحب الوطن والاعتزاز بالأمّة...

في مثل هذه البيئة، يترقب الطالب عقرب الساعة، خوفاً من انتهاء اليوم الدراسي، عكس ما يحدث الآن من ترقب أيضاً، لكن شوقاً إلى انتهاء اليوم الدراسي !!

من هنا كان الوعي السياسي لدى الطلاب منذ ما قد يزيد بعض الشيء على نصف قرن واضحاً، يحرك ويقرر. قد يدفع البعض بأن الأحزاب السياسية قديماً كانت هي التي توعز وتوحي. ونقول أنها ما كانت تستطيع ذلك إلا لتوافر « التربة » القابلة، والأرض الصالحة للزراعة!!

ولا نريد أن نستغرق في بيان الأسباب، فهي نفس الأسباب التي تكمن وراء كثير من السياسات التي تفتقد الرؤية المستقبلية وتقدير العواقب والتحسب لكل إجراء يتخذ، ويكفي مثلاً واحدٌ، ما اتخذ عام (١٩٨١ م) من قرار بضم مرحلة التعليم الإعدادي إلى التعليم الإلزامي مع التعليم الابتدائي، دون تقدير أن ذلك يترتب عليه فوراً زيادة هائلة في المقبولين بالتعليم الإعدادي، في ظروف كانت اقتصاديات مصر ما زالت متأثرة بالظروف التي مرت بها منذ انتهاء حرب أكتوبر (١٩٧٣ م)، فضلاً عن أحداث سبتمبر وأكتوبر (١٩٨١ م).

وكذلك ما حدث منذ أواخر الثمانينيات، عندما أنقصت سنوات التعليم الابتدائي بما

عرف « بالدفعة المزدوجة »، ثم ما يعيشه التعليم حالياً بعد عودة السنة السادسة، من حدوث « فراغ صفّي »، فيحل عام دون أن يوجد طلاب لصف دراسي معين !!

إن من الأقوال التي تتردد كثيراً على ألسن الجماهرة الكبرى من الناس « الخطاب بيان من عنوانه »، وهذا يعني أن عنوان الخطاب يدل على ما به، ويصدق هذا المثل على مبنى المدرسة، فإن مبنى المدرسة يدل عليها؛ لأنه يمثل الصورة الأولى التي تنطبع في النفس عند أول نظرة إليها. وهناك قول معروف آخر: إن البناء الجيد يخلق المدرسة الجيدة^(١).

وهناك عدة اعتبارات رئيسية تحكم مبنى المدرسة، في مقدمتها أن يكون المبنى مناسباً للوفاء باحتياجات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية، وأن يتوافر في المبنى الحماية والأمن من أي أخطار، وأن يحافظ عليهم وعلى سلامتهم، سواء من حيث الإضاءة أو التدفئة أو غيرها. كذلك ينبغي أن يتوافر في المبنى التنسيق الوظيفي الداخلي، بمعنى أن تكون أماكن الأنشطة المختلفة كل منها وظيفي في حد ذاته ووظيفي بالنسبة للأنشطة الأخرى، وهذا يعني على سبيل المثال: أن تكون الأنشطة التي يترتب عليها أصوات عالية مثل آلات اللهو والغناء بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.

وقد اتفق كثيرون من اختصاصيي المباني المدرسية على وجوب أن يكون الوصول إلى المدرسة أمراً سهلاً، بحيث لا يزيد زمن وصول التلميذ للمدرسة وعودته منها عن نصف ساعة، لكن هذا الأمر أصبح من المستحيلات في مدارسنا، حيث تشبعت المناطق السكنية الكثيفة بما يمكن أن يكون فيها من المدارس، بحيث تم اللجوء في العقدين الأخيرين إلى بناء المدارس - وبصفة خاصة في القطاع الخاص - خارج المدن، مما اضطر معه أولياء الأمور إلى الاشتراك في حافلات تُسيرها المدارس، مما زاد الطين بلة في مشكلة الازدحام المروري في شوارع المدن الكبرى، فضلاً عما أدى إليه هذا من تزايد فرص استغلال باسم الاستثمار.

بل إن توزيع المدارس نفسها ينبغي أن يُراعى قواعد معينة في المناطق المتقاربة، بمعنى أن المنطقة التي يلتحق تلاميذها بمدرسة ما يجب ألا تكون قريبة من مدرسة أخرى تابعة لمنطقة أخرى مجاورة، وهذا يتطلب عند توزيع المدارس المختلفة أن تراعى أموراً كثيرة، منها سعة كل مدرسة يراد إقامتها، ومنها ما يتوقع إضافته من مبانٍ أو مرافق في المستقبل تبعاً لزيادة عدد السكان وما في المنطقة من وسائل المواصلات، وما قد يعترض الطريق الموصل للمدرسة من عقبات طبيعية كالترع والبرك والمستنقعات، وما إلى ذلك.

(١) وهيب ومرسى، الإدارة المدرسية، ص ٣٤.

ولعل من المفيد أن نسوق فيما يلي عددًا مما جاء ببعض الصحف اليومية في سنوات مختلفة تعليقًا على حال المدارس من حيث الأبنية:

ففي أهرام (٢٧/١١/١٩٨٦م) أن قرار الحكومة بإلغاء الفترة الثالثة من المدارس، إذا كان يتفق مع الأصول التربوية، إلا أنه في ظل الظروف التي كانت قائمة أتى بأضرار محزنة حقًا، فقد تجاوزت كثافة الفصل في مناطق حلوان والزاوية الحمراء وشرق القاهرة ومصر القديمة وشبرا مائة تلميذ في الفصل الواحد، ووصلت الكثافة إلى (١٢٥) في مدرسة الفاروق عمر ابن الخطاب التابعة لإدارة شرق القاهرة، وتجاوزت (١١٠) في مدارس العاشر من رمضان وإسماعيل القباني وزهرة المدائن التابعة لإدارة شبرا، وأدت الكثافة ببعض المدارس إلى إلغاء الفسحة، وجرس الخروج حيث كان تراحم التلاميذ للخروج يؤدي إلى تساقط بعضهم فوق بعض.

وفي جريدة المساء بتاريخ (٨/٥/٢٠٠١م) كتبت أن هناك تقريرًا لإدارة المتابعة بديوان عام محافظة القليوبية كشف عن وجود (٣٣) مدرسة على مستوى المحافظة أزيلت جزئيًا أو كليًا بمعرفة هيئة الأبنية التعليمية، ولم يتم إحلالها أو تجديدها. وأضاف التقرير أن هذه المدارس تعجز عن تنفيذ البرنامج اليومي على الوجه الأمثل أو تنفيذ سياسة اليوم الكامل، بتخفيض زمن « الفسحة ». كما لاحظت لجنة المتابعة التي يشرف عليها محافظ الإقليم صعوبة مزاوله الأنشطة التعليمية والتربوية والرياضية، وتعرض المدارس للسرقة مع وجود أجهزة حاسبات إلكترونية ومعامل حديثة.

كما كشف التقرير عن تواجد الباعة الجائلين ودخولهم هذه المدارس أثناء فترات الراحة مما يعرض التلاميذ لخطر بعض الأمراض، بالإضافة لاستخدام أهالي المنطقة فناء المدرسة كممر ومركز للبلطجة.

وجاء في جريدة الجمهورية في (١٢/٩/٢٠٠٢م) أن مديرة التربية والتعليم بدمياط تواجه مشكلة حادة بسبب نقص المباني التعليمية، والمشكلة أعادت الفترة الثانية في بعض المدارس، وتهدد بفترة ثالثة في البعض الآخر. وقد صرح وكيل التربية والتعليم بالمحافظة أنه تقرر إغلاق تسع مدارس صدرت لها قرارات إزالة، فضلًا عن إغلاق مدرسة فارسكور الثانوية بنين التي انهارت فجأة قبل ذلك بأسبوعين.

كما صرح وكيل الوزارة بأن المديرية تواجه صدور أحكام بطرد (٢٧) مدرسة مؤجرة وتسليم مبانيها لأصحابها.

وفي أعداد متتالية لجريدة الوفد، في أوائل سبتمبر (٢٠٠٦ م) قصصاً مفزعة مثل السابقة، بل وأشد قتامة !

وهناك مدارس عدة تفتقد أبسط الخدمات الإنسانية، ألا وهي وجود « دورة مياه » ! فضلاً عن عدم وجود أسوار خارجية لعدد آخر من المدارس مما يجعل الاختلاط وارداً بين تلاميذ المدارس، وكل ما يسير في الشارع من وسائل مواصلات، وربما حيوانات، وخاصة في المناطق الريفية.

إن مثل هذه الصور المؤسفة لهي بالضرورة لها دورها في نوع ما من التنشئة الاجتماعية والسياسية، من حيث وجهها السلبي...

فكيف نحدث تلاميذ مثل هذه المدارس عن هموم الأمة، ولا يجدون اهتماماً كافياً بهمومهم المتصلة اتصالاً مباشراً بمهمة المدرسة الأساسية ألا وهي التعليم؟

هل يجروء أحد أن يحدث تلاميذ لا يجدون مكاناً يقضون فيه حاجتهم البيولوجية الأساسية في مكان مخصص لذلك أن يطلب منهم الوعي بالنظام السياسي، والمستويات والهيئات التي يضمها؟ وهل يمكن أن يستمع جيداً لأحاديث عن حال أهل العراق؟ وفلسطين؟ وجنوب لبنان؟ وأفغانستان؟ إنه يشعر أنه مثلهم يعيش عذاباً، لكنه ليس نتيجة غارات جوية، وطلقات رصاص، وهجوم عسكري !!



الفصل الثالث

الثواب والعقاب والدور القيادي للمعلم

الثواب والعقاب:

في شريعة الله ﷻ هناك جنة ونار... جنة لمن آمنوا بالله خالقًا لا شريك له، والتزموا بهذه الشريعة، والنار لمن أنكروا وجود الله، وبالتالي أنكروا شريعته، ومن ثم لم يلتزموا بها..

ففي العذاب جزاء لمن خالف وعصى وانحرف:

- ﴿إِنَّا قَدْ أُوحِيَ إِلَيْنَا أَنَّ الْعَذَابَ عَلَىٰ مَنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ﴾ [طه: ٤٨].

- ﴿وَمَنْ يُرِدْ فِيهِ بِالْحُكْمِ يُظْلَمِ نُذُوقُهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [الحج: ٢٥].

- ﴿وَلَا تَسْوَاهَا سَوَاءٌ فَيَأْخُذْكُمْ عَذَابٌ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [الشعراء: ١٥٦].

- ﴿أُولَٰئِكَ يَسْأَلُونَ مِنْ رَحْمَتِي وَأُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [العنكبوت: ٢٣].

والتمتع بما في الجنة من نعيم هو جزاء المؤمن بالله والسالك طريقه:

- ﴿وَلِلَّهِ الْجَنَّةُ الَّتِي أَوْصَيْنَاهُمُهَا بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [الزخرف: ٧٢].

- ﴿سَابِقُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ [الحديد: ٢١].

- ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَخْبَتُوا إِلَىٰ رَبِّهِمْ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ﴾ [هود: ٣].

- ﴿إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَىٰ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ﴾ [التوبة: ١١١].

وفي سنة الله ﷻ التي فطر الإنسان عليها أنه يُقبل على ما يسره ويلذه وينفعه، ويُدبر عما يؤلمه ويضر به.

وشرعت الحدود ردعًا لمن يخرج عن القواعد والمبادئ التي ارتضى الله سبحانه، بغير استثناء لوضع سياسي أو لميزة طبقية، حتى لقد نبه نبي الله ﷺ بأن السبب الرئيسي الذي أهلك أممًا من قبل، وسوف يهلك من بعد، أن الشريف إذا سرق تركوه، أما الفقير إذا سرق أقاموا عليه الحد، تحذيرًا من خطورة غياب العدل، ثم يُقسم بأن ابنته فاطمة لو سرق فسوف يطبق عليها حد السرقة بقطع يدها!!

درس ما بعده درس في العدل عندما يغيب عن الأمة، فيكون الاستثناء لأصحاب

القوة، ويكون التنفيذ على المستضعفين، عندما يكون الأمر أمر عقاب ومؤاخذه ومحاسبة ومساءلة، أما إذا كان الأمر أمر إثابة ومكافأة فيحدث العكس...!

فسادٌ كبير وشراً مستطير يقيم الحياة الاجتماعية والسياسية على شفا حفرة من النار! وعلى هذه القاعدة عمل علماء النفس على استغلال هذه السُّنة في الدراسات الخاصة بالتعلم، حتى على الحيوانات، فكانوا يلاحظون أن الحيوان يتعلم الإقبال على تصرفات بعينها عندما يعقبها تناول طعام، وينصرف عن سلوكيات معينة عندما يعقبها دائماً عقاب.

ولمّا كانت التربية - في جانب منها - عملية اجتماعية تنطوي على عملية تنشئة وتمدين للفرد، ليواكب الجماعة ويرتبط بثقافتها ويعمل على استمرارها، لمّا كانت هي كذلك اعتبرتها الأمم وسيلة فعالة لضمان التواصل الحضاري بينها، وبين أجيالها المتعاقبة، ولاتخاذ مكانها بين الأمم قوية وذات سيادة^(١).

ولما كانت التربية وثيقة الصلة بالضبط الاجتماعي العام - إذ هي الضبط من المنبع - لذلك نجد المربين قد شغلوا بقضية الضبط المدرسي وأهدافها ووسائلها على اعتبار أنها - أي التربية - مؤسسة اجتماعية ووسيلة ضابطة تؤثر في سلوك الأفراد، وتحدد قواعد معاملاتهم مع بعضهم البعض، كما أنها تغرس فيهم المبادئ العامة التي ترتضيها الأمة، والتي تصطلح عليها الجماعة باعتبارها نموذجاً يسترشد به الأفراد في مواقفهم وأوجه نشاطهم وحكمهم على التصرفات.

ومن الأمور المتفق عليها عند علماء التربية والاجتماع على السواء، أن بدايات الضبط تبدأ من الأسرة، فالمدرسة كمؤسسة ارتضاها المجتمع واصطنعها لنفسه، ولذا فإن البحث في الضبط أو حفظ النظام المدرسي يُفضي بالضرورة إلى البحث في إحدى وسائل الضبط المدرسي، مثله في ذلك مثل الضبط الاجتماعي، تدعمه العقوبة أو التلويح بها، وتسند.

ولقد شغلت العقوبة كإحدى وسائل الضبط الاجتماعي في جملته - والتربية واحدة من مكوناته - علماء الاجتماع، والقانون، والتربية، والدين.

وحيث إن التربية - كما سبق القول - من وسائل الضبط الاجتماعي المقننة والموضوعية، فإننا نلاحظ أنه كلما حدث خروج على الشرعية الاجتماعية من بعض الشباب الطلاب، سواء في

مرحلة التعليم قبل الجامعي أو في التعليم الجامعي، نجد الناس يشيرون بإصبع الاتهام إلى التربية إلى جانب غيرها من المؤثرات الفعالة كالأُسرة، والوسط الاجتماعي، وما إلى ذلك من عوامل.

وعندما تسأل من يشير بإصبع الاتهام إلى التربية مثلاً، يقول لك: أين نحن من تربية زمان، عندما كان المعلم مرهوب الجانب من التلاميذ (سلطة المعلم)، ويعاقب المسيء على إساءته، أما اليوم فإن المدرس لا يهتم إلا بالدروس الخصوصية، لذلك فإنه لا يريد أن يُفسد العلاقة بينه وبين تلاميذه بممارسة دوره - إلى جانب أدواره في نقل المعرفة والمهارات - في الضبط أو المحافظة على النظام داخل الفصل باستخدام العقوبة البدنية، إذا كان ثمة طالب متمرّد على النظام المدرسي^(١).

وقد تعرض فلاسفة التربية والمتخصصون في فلسفة التربية للنظريات التي توجه مفهوم العقوبة بصفة عامة والعقوبة البدنية بصفة خاصة، ومن أهم هذه النظريات:

١ - نظرية العقوبة الجزائية **Retributive** أو المتتمة، وفيها تعد العقوبة نوعاً من الانتقام، حيث يعتقد أصحابها بأن أي أذى يُلحقه فردٌ بآخرين، فلا بد لمقترفه من أن ينال جزاء ما ارتكب، وهي تذكرنا بمبدأ « العين بالعين والسن بالسن »، ويرى البعض أنها بهذا تعد نظرية لا إنسانية في العقوبة إذ تذكرنا بالأمم البدائية!!

٢ - وأما النظرية الثانية، فتوصف بأنها الرادعة **Deterrent** بمعنى أنها ترى في إنزال العقوبة بالمسيء نوعاً من العبرة لغيره، وتؤدي بذلك إلى أن لا يفكر الآخرون في ارتكاب ما ارتكب، ومن ثمّ يتحقق للجماعة حمايتها؛ لأن أي سلوك مضاد للجماعة، يهدد بالدرجة الأولى قوتها ومكانتها، ومن ثمّ فإن الجماعة يجب أن تصان، بشرط أن لا تكون قاسية؛ ذلك لأن قسوتها قد تؤدي إلى إضعاف أثرها ويصبح نفعها في تناقص مستمر.

٣ - والنظرية الثالثة تُعرّف بالنظرية المصلحية **Reformative**، ويصفها البعض بأنها أكثر النظريات تقدماً واستنارة، ويصفها آخرون بأنها النظرية المربية، فنرى النظريتين السابقتين سلبيتين، أما هذه فترى أن أي عقوبة تنزل بالمذنب ولا تحقق فيه إصلاحاً أو إعادة بناء في تربيته لا يصح أن تُقر؛ ذلك لأن العقوبة ليست من باب الجزاء أو الانتقام، وإنما لها هدف خلقي، ومن أجل هذا سنتها الشريعة وسنها المجتمع.

وتعتمد درجة مسايرة أعضاء الجماعة على مدى ما يتوقعه هؤلاء الأعضاء من جزاء لهذه

المسايرة، وعلى هذا فإن الجماعة تمارس أساليب معينة تجعل من المسايرة سلوكًا ذا جزاء طيب، يُعوض ما تنازل عنه الفرد في مقابل مسايرته الجماعة، ومن هذه الأساليب ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي:

ومن النوع الأول: استمرار قبول الجماعة للفرد بما توفره له من فرص التفاعل مع أعضائها، وهو أمر مُرضٍ في ذاته، فضلًا عن أنه يتيح فرص إشباع حاجاته وبلوغ غاياته. ومنها أيضًا رفع المكانة الاجتماعية للفرد الذي يظهر قدرًا أكبر من المسايرة، بما يصاحب هذا الرفع من زيادة في المزايا تقابل التوقعات. ومن هذه الأساليب الإيجابية أيضًا حرص الجماعة على أن تكون ذا جاذبية عالية لأعضائها وذلك بزيادة تماسكها، وتسامحها، وإتاحة فرص الإشباع المتوازي لحاجاتهم، وتوفير الإحساس بأهمية العضوية عند كل فرد^(١).

أما الأساليب السلبية، فتتضمن صورًا متعددة من رد الفعل الجماعي المؤلم للفرد الذي يظهر ألوًا ودرجات من المغايرة لا تقبلها الجماعة أو تراها مهددة لها، منها: تضيق مجالات تفاعل هذا الفرد بما يصاحبه هذا التضيق من تحديد أو حرمان لبعض حاجاته، ومنها أيضًا: خفض مكانته في الجماعة بما يتضمنه هذا من إنذار بما هو أكبر. وتزايد قوة هذه الأساليب السالبة إلى أن تقترب وتتداخل مع أساليب الضغط والقهر.

ولقد استند عدد غير قليل من المربين الإسلاميين في إباحة الضرب إلى حديث الرسول ﷺ، وفيه: « علموا الصبي الصلاة ابن سبع، واضربوه عليها ابن عشر ».

والحق أننا ربما جاز لنا أن نختلف مع ما رتبته البعض على الحديث النبوي الشريف، ذلك أنه يتعلق بفريضة أساسية وركن من أركان الإسلام، والذي يترتب على تركه عذاب في الدار الآخرة، وضرب الصبي في صغره عقوبة هينة، قياسًا إلى إهمال تأدية الصلاة - إن حدث - حتى يتعود على أدائها طوال عمره، فلا يستحق العذاب الكبير في الآخرة.

إن رسول الله ﷺ الذي أمر بضرب الصبي عند سن العاشرة لتركه الصلاة، هو الذي قال^(٢): « ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا »، ولا يمكن أن نساوي بين ترك الصلاة وبين العديد من الذنوب والأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في حياتهم اليومية.

وهو الرسول الذي قال عنه الخالق ﷻ: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، وهو نفسه الذي قال، فيما رواه أبو هريرة: « إنما أنا رحمة مهداة »^(٣).

(١) سيد عثمان، علم النفس الاجتماعي التربوي، ص ١١٥. (٢) رواه الترمذي.

(٣) في رواية أحمد في مسنده، عن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنها -.

(٤) رواه الدارمي.

ونقل عن السيدة عائشة - رضي الله عنها - أنها لم تر نبي الله ﷺ يمد يده بالضرب لأي أحد، صغارًا كانوا أم كبارًا، أفليس هذا السلوك الواقعي سنة مؤكدة؟ وعن أسامة بن زيد - رضي الله عنهما - قال: كان رسول الله ﷺ يأخذني فيقعدني على فخذه ويُقعد الحسن على فخذه الآخر ثم يضمهما ثم يقول: « اللهم ارحمهما فإني أرحمهما »^(١).

وروي أن الأقرع بن حابس رأى النبي ﷺ، وهو يُقبِّل الحسن، فأخبر أن له عشرة من الولد لم يُقبِّل أحدًا منهم، فكان قوله: « من لا يرحم لا يُرحم »^(٢).

وكان ﷺ أرحم الناس بالعيال، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: « ما رأيت أحدًا كان أرحم بالعيال من رسول الله ﷺ »^(٣)؛ لأنه كان يتحمل من الصغير الشيء الذي ربما لا يحتمله أبوه، عن أبي ليلى قال: « كنت عند النبي ﷺ وعلى صدره أو بطنه الحسن أو الحسين - رضي الله عنهما - فبال، فرأيت بوله أساريع (أي طرائق) فقممت إليه فقال: « دعوا ابني لا تفزعوه حتى يقضي بوله، ثم أتبعه الماء ». وفي رواية: « لا تستعجلوه »^(٤).

وإذا كان العقاب أمرًا مقررًا تمارسه السلطة من أجل صالح الفرد والجماعة، مما يرسخ فكرة احترام القانون في المجتمع، ويعزز من الضبط الاجتماعي، إلا أن السلطة قد تتحول إلى تسلط فتتغول وتتوحش، فتولد عنفًا مضادًا.

ومن هنا فقد حرص بعض علماء التربية والاجتماع على التفرقة بين السلطة والتسلط، حيث تلزم الثانية الأفراد على التكيف لمشيئتها من خلال العقاب أو المكافأة، فالسلطة الشرعية هي هذه التي تسعى إلى تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع، وبالتالي فإن التسلط هو الإسراف في استخدام السلطة لغايات لا تتحقق فيها مصالح الأفراد، ولا تعبر عن طموحات الذين يخضعون لها. ونعني بالإسراف في استخدام السلطة، الحالة التي تسرف فيها السلطة في استخدام أساليب القمع والإكراه دونما الأسباب الموجبة شرعًا لذلك. وتتمثل الأسباب غير الشرعية أو المشروعة التي يوظفها أصحاب السلطة في: تسلطهم، أو تحقيق مصالح خاصة لأعضاء الطبقة التي تمارس السلطة في المستوى الاجتماعي^(٥).

وإذا تعمقنا في قضية الثواب والعقاب أكثر، فسوف نجد أن القهر التربوي، وكذلك كلاً من القهر

(١) رواه البخاري.

(٢) رواه الترمذي.

(٣) رواه مسلم.

(٤) رواه أحمد في مسنده.

(٥) وطفة، ص ١٣٠.

الاجتماعي والاقتصادي أحياناً ما يدفع الطلاب إلى أن يقوموا هم بدورهم بعمليات عقاب تتخذ أحياناً شكل عنف مادي، يوجهونه إلى أطراف عدة.

ومن مظاهر هذا العنف: ما كشفت عنه رسالة ماجستير تمت بإشرافنا^(١) من جرائم ارتكبتها طلاب التعليم قبل الجامعي في الفترة من عام (١٩٩٢ - ٢٠٠١ م) كما يلي:

- تورط فئة غير قليلة من الطلاب في مختلف الجرائم، إذ بلغ مجموع الجنايات المتهم فيها الطلاب خلال هذه الفترة (١٦٥٧) جنائية، وهي تمثل (٤,٦ ٪) من جرائم أفراد المجتمع المصري بمختلف شرائحه خلال نفس الفترة والتي بلغت (٣٥٧٦١) جنائية حسب ما ورد بتقارير الأمن العام.

- تمثل جرائم القتل العمد أعلى الجرائم التي تورط فيها الطلاب، إذ بلغ مجموعها (٦٥٥) جنائية خلال الفترة، وهي تمثل نسبة (٣٩,٥ ٪) من مجموع جرائم الطلاب تلتها - ولكن بفارق كبير - جرائم السرقات التي بلغ مجموعها (٢٧٩) جريمة، وبلغت نسبتها (١٦,٨ ٪).

- مثلت جريمة الرشوة والاختلاس أقل الجرائم التي تورط فيها الطلاب خلال الفترة، حيث لم تسجل تقارير الأمن العام في تلك الفترة سوى جريمتي اختلاس، وخمس جرائم رشوة، وربما يرجع هذا إلى طبيعة هاتين الجريمتين، إذ إنهما من جرائم الموظف العام، وعليه، لا مجال للطلاب الذي لم يشغل أي موقع وظيفي أن يتورط في مثلها.

ولعلماء النفس بصفة خاصة جهود علمية كثيرة سعيًا نحو بيان السبل الخاصة بتوقيع العقاب، نذكر منها^(٢):

١ - تقديم خدمات النصيح والاستشارة للمذنب: وهنا يقوم المعلم بالمقابلة الانفرادية مع المذنب حتى يفهم انعكاساته على ما حدث، ومن هنا وجب على المعلم ألا يكون عدوانياً نحو المذنب، بل يوضح له الجوانب الإيجابية في شخصيته، ويؤكد له أنه لا يرغب في أن يحبط آمال والديه به، ويستمر في المناقشة حتى يشعر المذنب بالأسف على سوء سلوكه قبل أن يعاقب..

٢ - الاجتماع مع والدي التلميذ المذنب، والمناقشة معهم: فإن من شأن هذا أن يساعد في اكتشاف أبعاد المشكلة التي يمكن أن تكون ناتجة عن الظروف الأسرية للطلاب، حيث إن التعاون بين المعلم والوالدين من الأمور المهمة في تعديل السلوك، وهذا يوجب على المعلم أن يكون صريحاً مع والديهم وإحاطتهم بما قام به ابنهم من سلوك مزعج.

٣ - الاستنكار: وهو ليس بالتأنيب أو السخرية من التلميذ، ولكنه استنكار من المعلم للتغير الذي طرأ على سلوك التلميذ، وهذا يفرض على المعلم أن يكون رقيق الجانب، مبدئياً عبارات ود وحنو، بغير انفعال، فيخاطبه باسمه، مؤكداً أنه فوجئ بسلوكه الذي يغير فكرته الطيبة عنه، وأنه يتوقع أن تكون هذه أول وآخر مرة يأتي فيها مثل هذا السلوك غير المرضي، وأنه لو أتى مثله، فسوف لا يشعر بحبه له. إنَّ مثل هذا النهج غالباً ما يؤدي إلى إحراج الطالب، ودفعه إلى الاعتذار والوعد بعدم العودة لِمَا فعل.

الدور القيادي للمعلم:

صحيح أن هناك إدارة للمدرسة يقوم المسئول الأعلى فيها بالدور القيادي، لكن المتخصصين في المسألة الإدارية يفرقون دائماً بين « القيادة » وبين « الرئاسة »، بحيث يمكن أن نقول: إن مدير المدرسة أو ناظرها هو رئيسها لكنه ليس بالضرورة هو قائدها، ولا نريد أن ندخل في تفاصيل هذه التفرقة، كل ما يمكن قوله هنا أن الرئاسة أمر تقرر له لوائح وقوانين وأقدميات، أما القيادة فأمرها منوط بالدور وتحمل المسؤولية وبالرسالة.

ونحن ندرك جيداً أن ما سوف نشير إليه في الجزء الحالي قد لا يكون متحققاً، بل وقد يصعب تحقيقه في القريب العاجل، لكن تظل مهمة البحث العلمي أن يوجه إلى ما يصح به الحال وتستقيم به الأمور، حتى لا يكون هناك عذرٌ لمن يخصه الحديث بعدم الدراية.

وفضلاً عن ذلك، فقد كان جزءٌ كبير من هذا الذي سوف نقول متحققاً بالفعل في حقبٍ سابقة، مما يعني أنه ليس مستحيلاً، وليس خارقاً للعادة.

لقد كان المعلم يُسمَّى فيما مضى « مؤدباً »، نسبة إلى مهمة « التأديب »، التي ترادف الآن مهمة التربية، ذلك لأن المقاصد العامة لم تكن بالفعل تنظر إلى العملية التربوية وكأنها عملية حشو للأذهان بأطراف من المعارف والمعلومات، وإنما عملية بناء شخصية، ورائدها الأساسي هو « الأخلاق »، التي يرادفها « الأدب »، لا بالمعنى الشهير الخاص بالشعر والقصة والنثر، وإنما استقامة السلوك.

من هنا فموضوعنا في الجزء الحالي يتعلق بدور آخر للمعلم، المربي، المؤدب، دور يُمارس من خلاله « رسالة » قيادية تضعه في موضع المُسَيِّر والمُوجه لمجتمع الطلاب في المدرسة. والمعلمون، دون غيرهم من الفئات، يتمتعون ببعض الخصائص التي تؤهلهم للقيام بمثل هذا الدور القيادي في عملية تنشئة اجتماعية وسياسية؛ مثل:

أ - أن المعلمين يضمون فيما بينهم كافة التخصصات العلمية والفنية الموجودة في

الحياة العامة، فما من مشكلة اجتماعية إلا وأساسها العلمي والاجتماعي عند بعضهم بحكم دراساتهم المتنوعة.

ب - أنهم بحكم تخصصهم يتقنون عمليات التوجيه والإرشاد والقيادة والإقناع والتنظيم، فهذا فنُّهم.

ج - أنهم متغلغلون في أرض الوطن بعيدها وقربها، عامرها وغامرها، مُدنها وقراها، حضرها وباديتها، فحيث لا يوجد طبيب أو محام أو مهندس يوجد معلم بالضرورة.

د - أن علاقاتهم متصلة بجميع الناس بلا استثناء، فلا توجد أسرة في أي بيئة إلا والمعلم جزء مكمل لحياتها عن طريق معالجته لأولادها وبناتها بالتربية والتعليم، وما من فرد إلا وله معلم. المعلم فني أو أخصائي كل الناس، زبائنه يحتكون به يوميًا، على حين أن الطبيب لا يتصل إلا بآحاد المرضى. والمهندس لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب الثروة، والمحامي لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب القضايا، ولكل من هؤلاء محام أو طبيب أو مهندس، أما عامة الناس على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية فلهم علاقات بأكثر من معلم، وكل مُعلم زبائنه أو عملاؤه بالآلاف.

على أن الذي يقرر قيادة المعلم ليس مركزه في المرتبة الأولى، ولكن حاجة المجتمع وبحثه عن القائد، وسهولة قبوله لقيادة المعلم.

فالمجتمعات المعاصرة، مجتمعات تُعلي من قيمة الشعبية والديموقراطية أو ترنو إليها وتستهدف تحقيقها. ومن سمات المجتمع القائم على الديمقراطية أن يكون لكل فرد فيه وزنه وله رؤاه، من حقه ومن واجبه معًا أن يشارك في الأمور العامة، ولكن عن فهم، ومن ثمّ فلا يستغني تنظيم المجتمع الديمقراطي عن أن يكون فيه قيادة تنور وتفهم، تشرح وتفسر، وتتلقى آراء الجمهور واتجاهاته، جمهور فاهم مستنير يتابع، ولكن عن فهم واقتناع، أو يعارض، ولكن عن بينة وفهم. ومع أن القيادة في مثل هذا المجتمع على مستويات، فإنها من ألزم الضروريات لانتظامه.

مثل هذه المجتمعات تكون بحاجة إلى المعلم القائد، أو الرائد، لكن ليس كل معلم بقادر على أن يكون قائدًا ورائدًا، حيث لا بد من توافر شروط أساسية:

- ١ - أن يكون قائدًا على علم.
- ٢ - أن يكون قائدًا يملك فن القيادة.
- ٣ - أن يكون قائدًا مشبعًا بروح خدمة الجماعة ملتزمًا باتجاهاتها وأهدافها وعالمًا بها.

- ٤ - أن يكون قائداً يسهل عليه الاتصال بالناس ويسهل على الناس الاتصال به.
 - ٥ - أن يكون قائداً محل ثقة الناس وأهلاً لقبولهم قيادته.
 - ٦ - أن تكون ظروف عمله تسهل عليه أن تكون قيادته غير مباشرة وغير مفروضة بل تأتي في سياق عمله الطبيعي.
 - ٧ - أن يشعر تلاميذه بأنه ممتلئ حماساً وتفاناً، لا باصطناع وتكلف، ولكن عن إيمان وقناعة، وهاتان السمتان تنتقلان بالتأثير، فإذا كان المدرس متحمساً ومتفاناً أثناء تأديته وظيفته، فغالباً ما يصبح تلاميذه متحمسين متفانين أثناء قيامهم بواجباتهم، خاصة إذا كانت هذه الواجبات تتعلق بما يهم الجماعة والأسرة والوطن.
 - ٨ - ومن المعروف أن كل طالب يحضر إلى المدرسة باتجاهات مختلفة، على الرغم من أنهم جميعاً يستجيبون بطريقة ما لنفس الحوافز الأساسية، ومن هنا فمن المستحب للمعلم أن يكون على قدر جيد من سعة الحيلة بحيث يستطيع أن يعمل على تكييف الظروف التي تكون أكثر فاعلية في تجميع قلوب الطلاب على الاهتمام بالأمور العامة وعدم الاقتصار على الأمور الشخصية.
 - ٩ - الاهتمام بالطلاب والحرص على أن يعيشوا مناخاً يمتلئ ودّاً وعطفاً، فمثل هذا المناخ، يعد من أنسب الظروف التي تيسر السبل للعمل بإيجابية، والاقتناع دون خوف من أن يكون هناك بين قلوبهم وبين ما يُدعون إليه حجاب. ويرتبط بهذا ما لا بد أن يشعر به الطلاب من أنهم موضع تقدير واحترام من معلمهم لا ينظر إليها باعتبارهم صغاراً غير ناضجين، ومن ثمّ غير مهئين للمبادأة والابتكار والحوار.
 - ١٠ - روح الدعابة مطلب ضروري « يعطر » المناخ السائد، فالقلوب تحتاج إلى الترويح عنها ساعة بعد ساعة وإلا كَلَّتْ، وإذا كَلَّتْ القلوب عميت فانخفضت الدوافع إلى الاستماع والحوار والعمل. إن الجدية لا تتنافى مع روح الدعابة، إذا كانت منحصرة في حدود أخلاقية لا تقوم على التزمت والصرامة المفرطة، وفي حدود الألفاظ المهذبة.
- فكيف يمكن للمعلم أن يكون قائداً لتلاميذه بحيث يشيع في المناخ المدرسي قيم التقوى والصلاح والنظام والتفان وحُب الخير والتعاون؟
- إذا اقتصر عمل المعلم بين تلاميذه على مجرد مساعدتهم على تحصيل المعرفة، لم يزد عن أن يكون كاتباً ناطقاً أو حاشيةً على كتاب بيد التلميذ، ووقف أثره عند حد مساعدة التلميذ على أن ينجح في امتحان، ثم ينسى المادة التي أنجزته، وهنا يَفْقِدُ مع الحقائق أثر المعلم فيه.

ولكن مهمة المعلم هي غير هذا وأكثر من هذا بكثير. إن مهمته هي أن ينمي شخصية التلميذ بجميع جوانبها علمًا وخلقًا وسلوكًا وذوقًا. إن مهمته أن يصنع من التلميذ إنسانًا، وعندما تتوافر للأمة جموع من المواطنين تربوا ونشئوا على هذا النهج المأمول، تكون قد أرسيت قواعد البنية الأساسية كي تكون بالفعل خير أمة أخرجت للناس، تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر.

وثمة ميدان مهم لقيادة المعلم، وهو ميدان السلوك، وهنا نقع على ميدان الفشل فيه أكثر من النجاح بين المعلمين؛ ذلك لأن الطريقة المألوفة أن يعلم تلاميذه السلوك وما وراءه من القيم والأخلاقيات والعرف والتقاليد وآداب التعامل بالطريقة اللفظية، كما يعلمه أسماء الجبال والوديان تمامًا، فهذا حرام وذاك حلال، وهذا مكروه وذاك مستحب، وهذا فضيلة وذاك رذيلة، ثم ينتهي الأمر بأن تقنع مواقف الحياة التلميذ بأن كل ما علمه معلموه من هذا الفرع من التعليم إنما هو لفظيات يكذبها الواقع أو على الأقل لا تجد لها مجالاً فيه.

ولعل أكبر فشل مُنيت به التربية، ومُنِي به المعلمون كان فشلهم في ميدان التربية الخلقية؛ لأنها أمر لا ينفع فيه القول، ولكن العمل، وهيئات أن يأتي عمل من كلام، وإنما ينقلب هذا الفشل إلى نجاح يوم ينقلب المعلم فيه من معلم إلى قائد ورائد، والقائد لا يكون قائدًا إلا في موقف يجمعه ويجمع مريديه. وفي داخل الموقف تكون القيادة بالتصرف والقُدوة ومناقشة القيم المتعارضة والاختيار من بينها لأحسن ما يواجهه به الموقف. ولا أخلاق بلا حرية اختيار بين عدد من أنماط السلوك، يرفض الإنسان بعضها بمحض إرادته ويختار بعضها الآخر مضحيًا بشيء من اللذة أو النفع الذاتي أو المصلحة السريعة في سبيل لذة ونفع ومصلحة أدام، ويكون تفكير المعلم أو القائد ووزنه للنتائج وسلوكه، أي باختصار قدوته هي الدرس الأخلاقي الذي يعطيه لتلاميذه عن طريق القيادة والريادة والتوجيه، لا عن طريق الكلام وحده، وقال: فلان وأثر عن علان.

بيد أن الحقيقة المؤلمة تنبئ بأن الاتجاه في كثير من المجتمعات العربية لا يسير في هذا الاتجاه، وإنما سار في اتجاه يجعل المعلم صاحب نزعة تسلطية، بحكم أن هذه المجتمعات في جملتها تعيش بالفعل مناخا تسلطيًا، فيكون المعلم نائبًا للسلطة المركزية المتسلطة، وهو يعمد إلى ممارسة تسلطه بطريقتين^(١):

١ - يحاول أن يزرع في نفوس الطلاب الروح السلطوية؛ وذلك لأن التلاميذ يتأثرون

بالنماذج السلوكية لمعلميهم وآبائهم ويتمثلون أنماطهم السلوكية، وتلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحثون في هذا السياق.

٢ - تقليل فرص التفاعل بين الطلاب وخفض مستوى المبادرة. ومن مواصفات شخصية المتسلط التعامل مع المطلقات، فالدنيا مستقطبة بين أسود وأبيض، بين جيد ورديء، وهو لا يستطيع أن يحتمل ما يخالف رأيه، ولذا فإن قبول الطلاب لمعلوماته هو أمر لا يقبل المناقشة بالنسبة له، ومن هنا تضمحل قدرته على تنمية فردية طلابه وتعزيز قدراتهم. وبعبارة أخرى: تتضاءل فرص التفاعل التربوي الخلاق في داخل القاعة أو بين الطلاب بصورة عامة.

ومن الاختبارات المهمة التي تميز قدرة المعلم على ممارسة السلطة الحقة، هي تلك التي تبين أن عمل الطلاب ونشاطهم يستمر على الوتيرة نفسها في حال غياب المعلم وفي حال حضوره، ونحن نعرف أيضًا ما الذي يحدث عندما يغادر المعلم قاعة الصف.

وإذا كنا هنا نُعوّل على معاملات المعلم ودورها في توفير مناخ مدرسي صحي يعين على حسن التنشئة، فإن المسألة لا تسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المناخ، وإنما هي تفاعلية وجدلية، إذ إن المناخ القائم نفسه له دوره الفعال في شعور المعلم بالرضا الوظيفي من عدمه؟ حيث من المعروف أن الشعور بالرضا الوظيفي يوفر « مناخًا نفسيًا ذاتيًا » لدى المعلم يدفعه إلى أن يشيع هذا الرضا على طلابه وإدارة المدرسة.

وقد أجريت دراسة هدفت إلى تحديد المناخ المدرسي في المدارس العامة في منطقة تينيسي بالولايات المتحدة الأمريكية كما هو مدرّك من قِبَل المعلمين والمدرّسين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلمًا و (٧٦) مديراً. وقد أشار معظم أفراد العيّنتين إلى أن المناخ المدرسي يتيح لهم أن يظهروا الفخر بوظيفتهم، وأن يفعلوا الكثير لمصلحة الطلاب، فهو يشجع الجماعات على أن يظهروا أحسن ما لديهم، ويشجع المديرين على تدعيم بيئة تراعي وتهتم بالتلاميذ. واعتقد معظم المديرين أن المناخ المدرسي الإيجابي يعزز المشاركة في صنع القرار، وكانت هناك موافقة عامة على أن المناخ المدرسي يساعد على تبادل مفتوح للأفكار^(١).

وأشار المرجع السابق نفسه^(٢) إلى دراسة أخرى أجريت بجامعة كارولينا بهدف التعرف على العلاقة بين الرضا المهني والمناخ المؤسسي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٢.

(١) زكريا توفيق، ص ١٧١.

ثلاثة أبعاد من استبيان وصف المناخ المدرسي « لهالبن وكرافت »، وهي القدوة والانتماء والتباعد، وذلك لتحديد مدى انفتاحية المناخ، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج، منها:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المؤسسي والرضا عن العمل.

- هناك علاقة بين الرضا الوظيفي والمناخ المؤسسي المفتوح.

- هناك ارتباط بين مجموعة من المتغيرات، وهي العمر والجنس ونوع المؤسسة ومساهمة

عضو هيئة التدريس في اللجان المختلفة وبين الرضا عن العمل والمناخ المفتوح.

ولقد تصور فريق من الناس أن ظهور الأجهزة التكنولوجية واستخدامها في التعليم سوف يؤدي إلى التقليل من دور المعلم وأهميته في تكوين الأبناء، وفي ذلك من الخطأ ما لا يخفى، فلو أن مهمة المعلم والمدرسة هي تعليم أطراف من المعارف والمعلومات لأمكن أن يقوم بهذه المهمة بعض الأجهزة التي ترسم الحروف بالضوء أمام أعينهم وتدير على مسامعهم قصة الوطن وتاريخ الأمة، وهكذا يتعلم التلاميذ من غير معلم.

ولكن، هل هذه هي مهمة المدرسة الحقيقية؟ ليت الأمر كان كذلك، إذن لهان على المعلمين وعلى صنّاع الأجهزة على السواء. لقد مضى ذلك الزمن الذي كان همُّ المدرسة فيه أن تعلم التلاميذ قطعاً من المعرفة من هنا وهناك، لتُعدهم لوظائف في الحياة محدودة لا تتغير يقعون فيها بعيداً عن تيار الحياة القومية والاجتماعية التي احتكر تصريفها أناس على أساس الاحتراف.

لكننا الآن في عصر آخر مختلف اختلافاً جذرياً، عصر يموج بتطلعات متزايدة من حقوق الإنسان والممارسة الديمقراطية... عصر أيقن فيه كثيرون أن مهمة استخلاف الإنسان على الأرض تقتضى نمواً مستمراً في مختلف القدرات والمهارات والكفايات التي تمكن الإنسان من القيام بهذا الواجب التكليفي. ومن خصائص هذا العصر أيضاً أن يقوم على أكتاف المواطنين، بحيث يجب على المواطن أن يفكر لنفسه ولغيره، ويجب عليه أن يتعاون مع الآخرين في التفكير. إن المسائل العامة من اختصاص كل مواطن، والنقد والتوجيه من اختصاص كل مواطن، ومن اختصاص كل مواطن أن يشارك في حمل هموم الأمة، وأن يشارك في السعي إلى مواجهتها.

والمواطن في مثل هذا العصر لا يستغني عن شخصيته بكامل أرجائها، يجب أن يحسن التفكير، ويجب أن يكون كامل الوعي بالشؤون العامة وبالاتجاهات القومية والإسلامية، ويجب أن يكون تام الولاء للأمة وللوطن، وأن يكون ذا إرادة تُلزمه بأن يقوم بمسؤوليات

المشاركة في المسائل العامة كاملة، ويجب أن يعرف جيداً مَنْ يحب ومن يكره، وماذا يحب وماذا يكره، وكيف يحب وكيف يكره، فطريقة الحياة التي ارتضيها لها كثير من الأصدقاء ولها كثير من الأعداء. ويجب أن يكون ناقدًا، فلا يقع في فخ الدعاية أو الخيانة أو التشكك، ثم يجب أخيرًا أن يتزود بقدر من المعرفة يحسن تطبيقها في مواقف الحياة.

مثل هذا المواطن الفعال الإيجابي، لا يصلح في صنعه جهاز يدير على مسامعه الكلام، أو أمام بصره بعض الصور. إنه يحتاج إلى شخصية المعلم الواعي البصير بشئون المجتمع، الذي يعالج شخصية التلميذ، ويسهم في بناء جميع أرجائها ويوجهها في طريق الأمة، ويستطلع الاتجاهات قبل أن تتحقق، سواء أكانت مرغوبًا فيها أم غير مرغوب، ويعالج التلميذ على أساسها، فهو إما يعرضه لها أو يكسبه المناعة ضدها.

ولكي يتمكن المعلم من القيام بمثل هذا الدور المنوط به، فإن الأمر يقتضي منه ألا يكون واقفًا عند حدود مقرر بعينه يعلمه للطلاب، بل لا بد أن يكون على اطلاع جيد بثقافة مجتمعه، من حيث أصولها التاريخية وعناصرها واتجاهاتها ومشكلاتها وأهدافها؛ ذلك لأن وظيفة في حقيقة أمرها هي تقديم التلميذ لمجتمعه وتقديم ثقافة المجتمع للتلميذ، وهذا التقديم يتطلب من المدرس أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرف التلميذ.

والمعلم إذ يقدم الثقافة للتلميذ لا يقدمها برمتها، بصالحها وطالحها، وإلا ظل المجتمع جامدًا وكانت التربية مشوبةً بالعيوب. كذلك لا يقدم المدرس الثقافة لتلميذه، بما هي عليه من التعقيد، وإلا فلا داعي للمدرس، ولا للمدرسة، كما أنه يصبح من المتعذر على التلميذ الإلمام بهذه الثقافة؛ لأنها فوق مستواه.

إنما يقدم المدرس الثقافة للتلميذ بعد اختيار أنسب العناصر منها، وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع، ووفق الأسس والمعلومات النفسية التي يعرفها عن التلاميذ.

كذلك يقدم المدرس الثقافة للتلميذ بعد تبسيط عناصرها وتفسيرها، وفق المستوى الذي يناسب التلميذ، وتبسيط المدرس للثقافة لا يعني مجرد تقديمها في صيغة رمزية ممثلة في مقروء أو مكتوب؛ إذ إن تقديم الثقافة في صورة رموز يعتبر من أعقد مراتب التعليم وأكثرها صعوبة. إنما يكون التبسيط باختيار مواقف تعليمية تمثل صورًا مصغرةً من صور الحياة في المجتمع الكبير ومواجهة التلاميذ لهذه المواقف التي تناسبهم، وتعلمهم خلال مواجهة هذه المواقف. كذلك لا يكون التبسيط عبارة عن اختصار المعلومات والمعارف والمهارات، كأن يقدم الكتاب في عشرين صفحة بدلًا من مائة، أو يختصر عدد المهارات اليدوية إلى

النصف في عمل من الأعمال، إنما يكون التبسيط بتقديم الثقافة لكل تلميذ بقدر ما يناسبه وبالطريقة التي تناسبه.

الخدمة النفسية والاجتماعية:

فاعلية المؤسسة في القيام بدورها المنشود يتوقف إلى حد كبير على مدى ما يتمتع به أعضاؤها من صحة نفسية وكفاءة اجتماعية، فضلاً بطبيعة الحال عن الصحة الجسمية، ومن هنا فإن العناصر الأساسية للمجتمع المدرسي، ألا وهم التلاميذ يصبحون بأمرس الحاجة إلى رعاية ومتابعة من حيث ما قد يواجهونه من مشكلات نفسية، وما قد ينقصهم من مهارات اجتماعية، وهي أمور لا تكون جوهر ما يتم داخل قاعات الدراسة من تعليم. صحيح أن الأنشطة المدرسية تلعب دوراً مهماً في هذا، لكن دورها هذا غالباً ما يكون « وقائياً »، وتبقى الحاجة دائماً إلى العلاج، حيث لا يخلو الأمر، داخل أي جماعة من مشكلات تتصل بالنمو النفسي والنمو الاجتماعي، خاصة بالنسبة لآلاف من التلاميذ الذين لم يبلغوا بعد مرحلة النضج والرشد، وإن كان الكبار أنفسهم غير بعيدين عن المشكلات والأزمات النفسية والاجتماعية.

إن الرعاية النفسية والاجتماعية هنا قد لا تكون معنية « بتنشئة سياسية »، لكنها أساسية في تهيئة التربة وإعداد المسرح للقيام بهذه المهمة، فضلاً عن أنها أساسية في التنشئة الاجتماعية بطريق مباشر.

من أجل هذا أصبح من المستقر عليه في الفكر التربوي أن تضم كل مدرسة واحداً أو أكثر - على حسب حجم المدرسة - من المتخصصين في الإرشاد والتوجيه النفسي، وكذلك الأمر بالنسبة لضرورة توافر « أخصائي اجتماعي »، حيث إن المواجهة البصيرة المستمرة لما ينشأ من أزمات ومشكلات نفسية واجتماعية هو سبيل أساسي لتوفير مناخ مدرسي صحي.

والحق أن مدارسنا عرفت منذ فترة غير قصيرة الطريق إلى وجود أخصائي اجتماعي، لكنها تأخرت كثيراً في الانتباه إلى مهمة الأخصائي النفسي.

لكن وجود كل من الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي لا يعني انفرادهما بالعمل، إذ سوف تظل الحاجة إلى المعلم هنا كذلك، فما دام المعلم يعيش مع طلابه في الفصل وخارج الفصل، فهو ولا شك يستطيع التعرف على قدرات طلابه وعلى ما يقلقهم وما يساورهم من مسائل وهو بطبيعة عمله كمرّب يتطلب منه أن يقوم بعمليات التوجيه والإرشاد

إذا ما تطلب منه الموقفُ ذلك، فالطالب الذي يتجه نحو مُدَرِّسه راغبًا في معاونته في مسألة من المسائل التي تقلقه والتي تبعث في نفسه مشكلة من المشاكل، كعدم قدرته على استذكار مادة من المواد المدرسية، يتوقع من معلمه أن يرشده إلى أفضل الطرق التي تساعد على الاستذكار سواء عن طريق تعديل الطريقة نفسها أو تعديل الجو المحيط به وقت الاستذكار، فالمعلم يقدم لهذا الطالب خدمات فردية في صورة توجيه وإرشاد.

أما إذا كان للمشكلة أعماق اجتماعية، كأن يتضح أن مشكلة هذا الطالب نفسه أنه لا يقدر على هضم مادته لظروف اجتماعية، كأن تكون للمشكلة جذورًا في المنزل مثلاً، فإن الأمر يتطلب دراسة هذا الطالب عن طريق المقابلة أو الزيارة للأسرة أو الاتصال بالمصادر القريبة من الطالب، مما يتطلب مهارة في دراسة هذه الحالة للتعرف على الأسباب التي أدت إلى هذا المظهر من المشكلة، فإن ذلك ولا شك من مهام الأخصائي، وعليه أن يهيئ هذه الدراسة بحيث يمكن الاعتماد عليها في تخطيط العلاج المناسب لها سواء تم هذا العلاج عن طريق الأخصائي نفسه أم بمعاونة الآخرين من القادة كالمعلم أو الأب.

ومن هنا يتضح التالي:

١ - أن المعلم يكتشف المشكلة، ويعالجها علاجًا تربويًا، ويتابعها إذا كانت تحتاج إلى متابعة، وهو عندما يتابع الحالة لا يشترط أن تكون تربوية فحسب بل قد يتابع علاج حالة أسبابها اقتصادية أو سلوكية أو صحية.

٢ - أن الأخصائي الاجتماعي يدرس الحالة دراسة مهنية؛ بقصد الكشف عن أسباب المشكلة والتعرف على الأجواء التي دفعت إليها، ويخطط أساليب العلاج الملائمة للمشكلة، وهو في كثير من الحالات يتعاون مع المعلم في تحديد أساليب العلاج تاركًا للمعلم عمليات التوجيه والإرشاد التي قد يتكلفها علاج الحالة.

فإذا ما بحثنا عن أبرز المهام التي تُوكل للأخصائي الاجتماعي، والتي من شأنها أن تهيئ مناخًا سويًا يتفاعل فيه الطالب مع أقرانه ومع معلميه، بحيث يتشرب ما يجب أن يتعلمه من قيم واتجاهات تسهم في تنشئته تنشئة اجتماعية وسياسية، فسوف نجد أن منها:

١ - إتاحة الفرص للطلاب للاشتراك في الجماعات المنظمة التي تهيئ لهم التنشئة المنشودة، فضلًا عن الكشف عن مواهبهم وميولهم وقدراتهم (باعتبار أن هذه المرحلة هي مرحلة الكشف والإعداد).

٢ - توفير الخدمات والمشروعات الجماعية التي تقابل الاحتياجات الأساسية للطلاب

كتوفير الأغذية، ووسائل الاستذكار، وطرق تنظيم واستثمار وقت الفراغ في الأندية ومراكز الخدمة العامة والمعسكرات وغيرها من البرامج التي تعاون التلميذ على تحقيق نموه الانفعالي والاجتماعي والفكري والبدني، من أهمها مشروعات الخدمة العامة التي تتفق مع قدراته في هذه السن.

٣ - رعاية ميول الطلاب وقدراتهم في هذه المرحلة، مع استخدام الإمكانيات التي تساعد على توجيههم تعليمياً ومهنياً عن طريق المناهج الدراسية والنشاط المدرسي بأنواعه، بحيث تكون المناهج الدراسية والخدمات الاجتماعية وحدة متكاملة.

٤ - إكساب الطلاب مهارات متنوعة، عن طريق هوايات يمارسونها في جماعاتهم، حتى يفيدوا منها في حياتهم العملية المستقبلية.

وقد بحث بعض المتخصصين في مجال التنشئة الاجتماعية الكثير من المسائل والقضايا التي يمكن للمدرسة أن تشغل بها، وتقوم بجهود في سبيل الانخراط في الأنشطة الاجتماعية، على أساس أن هذه الأنشطة هي أفضل السبل للتنشئة، ومن ذلك:

١ - تشجيع جماعات الفصول في كل مادة بقدر الإمكان، من المواد الدراسية على القيام برحلات لأماكن متعددة لدراسة كل ناحية من نواحي حياة المجتمع.

٢ - حفز الطلاب على مقابلة أشخاص يرجعون إليهم، لكي يساهموا في المشاكل التي يبحثها البنون والبنات.

٣ - قيام الفصول بعمل بحوث استقصائية؛ لدراسة الاتجاهات والأحوال في مجتمعهم المحلي.

٤ - حث الطلاب على القيام ببعض الخدمات المهمة؛ لتحسين المجتمع المحلي والنهوض بمستواه.

٥ - دعوة الخبراء وغيرهم من الأشخاص الفنيين في شتى ميادين التخصص، أو ميادين الهوايات المختلفة، من المجتمع المحلي إلى المدرسة لكي يساعدوا في دراسة المشاكل وتثقيف الطلاب.

٦ - الاستعانة ببعض علماء الدين، والمساجد، وأندية الخدمة الموجودة في المجتمع المحلي في البرامج الهادفة لصقل الشباب، ورفع روحهم المعنوية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية في قلوبهم.

وحتى عام (١٩٩٠م) لم تكن المدرسة المصرية تعرف وجوداً للأخصائي النفسي، إلى اليوم الذي كنا نستضيف الدكتور أحمد فتحي سرور - عندما كان وزيراً للتعليم عام (١٩٨٩م) - في ندوة برابطة التربية الحديثة بالقاهرة، وفي هذه الندوة تحدث الدكتور حامد زهران أستاذ الصحة النفسية مُطالباً بأن تفتح مدارسنا أبوابها لأخصائي نفس، وشرح أهمية وجود هذا الأخصائي شرحاً مكثفاً مقنعاً، حتى لقد اقتنع وزير التعليم بالفكرة، فكان أن أصدر بهذا قراراً، مما جعل هذه الخدمة تعرف طريقها إلى التطبيق الفعلي.

ووفقاً لما أقرته وزارة التربية، فقد حددت الهدف العام للخدمة النفسية المدرسية كما يلي^(١):

العمل على تنمية شخصية التلاميذ نمواً متكاملًا ومستمرًا في أبعادها المختلفة: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والمهنية.. وغيرها لتحقيق مستوى أفضل من التوافق والصحة النفسية.

وتفرع من هذا الهدف العام عدة أهداف فرعية على النحو التالي:

- ١ - تنمية وعي التلاميذ بالمفاهيم الكبرى في البناء النفسي، ومنها: تكوين مفهوم إيجابي عن الذات والآخر والبيئة.
- ٢ - تنمية قدرة التلاميذ على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين في البيئة المدرسية والبيئة الخارجية من أصدقاء، مدرسين، وهيئة إدارية... وغيرها.
- ٣ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات الصداقة.
- ٤ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهاراتهم الاجتماعية المهمة للنجاح في الحياة والعمل.
- ٥ - العمل على تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ.
- ٦ - تنمية مهارات التفاوض وحل الصراع لدى التلاميذ.
- ٧ - العمل على تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ.
- ٨ - مساعدة التلاميذ في تنمية مهارات العمل في فريق (التعاون والمشاركة الإيجابية).
- ٩ - تنمية المهارات الإبداعية في حل المشكلات.
- ١٠ - مساعدة التلاميذ على تعديل اتجاهاتهم السلبية وأنماط السلوك غير المرغوبة.

(١) مؤتمر مركز الإرشاد النفسي، ص ٦٨٢.

وتتضمن الخدمة الاجتماعية والنفسية تدريب التلاميذ على « التخطيط » لحياتهم، من مدخل ما يدرسون من مقررات وما يتخصصون فيه من تخصصات، وما يؤهلهم فيما بعد لشغل عمل ما، فمثل هذا يشيع بين الأجيال الجديدة نهج التفكير المستقبلي، الذي يتحسب لكل خطوة، ولا يترك نفسه للصدفة أو الظروف الطارئة تقذف به حيث تشاء، لا حيث يشاء هو.

ولعل من أفضل السبل إلى ذلك ما يجب أن يسعى إليه الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون والموجهون التربويون من تدريب الطالب على معرفة قدراته واستعداداته. فإذا كان الأمر يتطلب إثارة رغبة الطالب نحو فهم نفسه، فكيف يمكن إثارة حماسه نحو تقدير ما لديه من قدرات واستعدادات؟

١١ - يستطيع المدرسون الإسهام في إثارة ميل التلاميذ باستمرار للاستزادة من دراسة المهن، ففي المدرسة الابتدائية يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على ملاحظة العمال أثناء عملهم، وذلك عن طريق الرحلات الميدانية والقصص، التي تدور حول الناس في أعمالهم، والتي تبدو لافتة لأنظار التلاميذ.

١٢ - يجب أن يتابع مدرسو المرحلتين الإعدادية والثانوية ما قد بدأه زملاؤهم في المرحلة الابتدائية. ومن الضروري أن يضع كل مدرس بالمرحلة الثانوية نصب عينيه مساعدة تلاميذه على استكشاف التطبيقات العملية للمادة التي يقوم بتدريسها.

١٣ - يمكن مساعدة الطلبة على الإحساس بأهمية التخطيط في مستقبلهم عن طريق الخبرات الجماعية، التي يمكن الحصول عليها بالإسهام في نشاط ما يمكن تسميته « يوم المهن » أو « يوم الجامعات »... يوم يخصص لإجراء مناقشات وأنشطة حول هذا أو ذاك مما يفتح للطلاب آفاق المستقبل أمام أعينهم عن بيئة وبصيرة.

١٤ - الاهتمام في المدرسة الإعدادية بتوضيح صورة حقيقية عن نوعي التعليم التاليين: الفني، والعام؛ بحيث تزول تلك الصورة المشوهة عن التعليم الفني، ويختار الطالب نوع التعليم الذي يتوافق وميوله واستعداداته والمستقبل الذي يريده، وكذلك عند الصف الأول الثانوي العام حيث يحسن الاختيار بين « العلمي والأدبي »، وقبل نهاية الدراسة الثانوية حتى يكون على بيئة من الآفاق التي تنتظره في التخصص الجامعي والعالي بحيث لا يكون الاختيار فيما بعد قائمًا على مجرد ضغوط من الأسرة أو المناخ المجتمعي العام الذي رسخ ما يُسمى بكلليات القمة وكلليات القاع!!

١٥ - وهنا لا بد من توافر مرشد لإجراء اختبارات الميول، مما قد يثير اهتمام التلاميذ نحو التفكير في أنفسهم وفي التخطيط للمستقبل التعليمي والمهني.

١٦ - لمساعدة الطالب على فهم نفسه، لا بد أن يبدأ المرشد بدراسة فكرة الطالب عن نفسه. وبالإضافة إلى مساعدته على التحدث عن نفسه، يجب على المرشد أن يعينه على توضيح فكرته عن نفسه باستخدام وسائل دراسة التلميذ، مثل « ترجمة تاريخ أو سيرة الحياة » و « المواقف البارزة في حياتي المدرسية » و « ماذا أتوقعه عن مستقبلي المهني » و « ما هي المهنة التي أفضّلها لنفسي ». ويستفيد الطالب أيضًا من تقويم نفسه في ضوء المهارات المطلوبة لكل مهنة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق اقتراح مقرر عن الدراسة المهنية يوجه لطلاب الصف الثالث الثانوي، إذا شجعنا الطالب على الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضعها متخصصون، ومن شأن الإجابة عليها أن تجعل الطالب على بينة من موقفه، من حيث القدرات والاستعدادات، ومن حيث ما يأمله مستقبلاً.



خاتمة

لعلنا في نهاية هذه الدراسة قد تأكدنا من تلك الحقيقة التي أشرنا إليها متخوفين - في الصفحات الأولى - من أن موضوعاً مثل « المناخ المدرسي » إنما هو « مجمع » لمعظم - إن لم يكن كل - عناصر وأطراف الموقف في المدرسة، بحكم مفهوم المناخ نفسه الذي يعني أنه محصلة التفاعل الذي يقوم بين عناصر الموقف داخل المدرسة.

وقد حاولنا - جهد الطاقة - ألا يجبرنا هذا إلى الحديث عن كل طرف، وكل عنصر من أطراف وعناصر البيئة المدرسية في حد ذاته، وهو الأمر الذي قد يقع في شبهته غير المتخصصين فيتصورون أن ما تناولناه - مثلاً - مما يخص طريقة التعليم كان حديثاً عن الطريقة في حد ذاتها، فهذا غير صحيح، ولو تصفح القارئ أي كتاب متخصص في طرق التعليم لوجد أننا لم نتجاوز شاطئها لنغامر باقتحام مياهاها.

ومن هنا فقد سعينا إلى تنفيذ ما وعدنا به؛ وهو أن نكون قاصرين على الوقوف عند حد ما يكون من دور وأثر من هذا العنصر أو ذاك، من هذا الطرف أو ذاك على جملة التفاعلات التي تقوم وتحدث، وإن كنا لا نقطع بأننا قد نجحنا تماماً في ذلك.

وفضلاً عن ذلك، فإن مناقشة المناخ المدرسي ودراسته تفتح الباب على مصراعيه، ما دمننا بصدد دوره في التنشئة الاجتماعية والسياسية، على تلك القضية الشبيهة بـ: هل البيضة أولاً أم الدجاجة؟

بمعنى هل لا بد من أن يكون المناخ المجتمعي الكلي العام على درجة عالية من الصحة حتى يستقيم مناخ المدرسة ويكون صحيحاً ومعافى يمكنه أن يقوم بمسؤولياته تجاه تنشئة الأجيال الملتحقة به، مصداقاً لتلك المقولة القائلة: بأن السمكة إنما تفسد من رأسها؟ أم أن صحة المناخ المجتمعي لن تستوي إلا إذا قامت المدرسة بالتنشئة المستقيمة الصحية لطلابها؟

الحق أننا هنا لا نخفي انتصارنا، وانحيازنا إلى الرأي المرجح لأولوية إصلاح النظام المجتمعي، بناء على حقيقة من العسير إنكارها، وهي أن النظام التربوي إن هو إلا منظومة فرعية من النظام الأكبر ألا وهو النظام المجتمعي.

فهل يمكن أن يستقيم فرع شجرة إذا كانت الشجرة الأصلية مريضة؟

على أننا من ناحية أخرى لا نُقَرُّ الانتظار في حالة استسلام حتى يتم الإصلاح المجتمعي، فكلنا راع وكلنا مسئول عن رعيته، كما حكم بذلك رسول الله ﷺ، ويصبح من المطلوب لكل من يتولى أمراً، مهما صغر أن يعمل على استقامة طريقه وإصلاح أمره.



قائمة المراجع

- ١ - أبو الفتوح رضوان: المعلم قيادة فكرية، في: سعيد إسماعيل علي (تحرير): الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار نشر الثقافة، ج٢.
- ٢ - أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.
- ٣ - أحمد محمد محيي الدين: تطوير دور مجالس الآباء والمعلمين للمرحلة الثانوية العامة بمحافظة السويس، رسالة ماجستير، كلية التربية، السويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٥م.
- ٤ - أحمد المهدي عبد الحليم: نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، في مجلة عالم الفكر، الكويت، وزارة الإعلام، العدد الثاني من المجلد (١٩).
- ٥ - إدجار جونستون، وروланд فاونس: النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية، ترجمة محمد علي العريان، القاهرة، دار القلم، ١٩٦٤م.
- ٦ - أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والسكان: الملامح العامة لسياسة الرعاية الاجتماعية في التعليم قبل الجامعي، القاهرة، ١٩٨٨م.
- ٧ - باولو فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠م.
- ٨ - جلال عبد الوهاب: النشاط المدرسي، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨١م.
- ٩ - حسن البيلاوي: دراسة نقدية في فكر بيير بورديو التربوي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج٣، يونيو ١٩٨٦م.
- ١٠ -: علم اجتماع المدرسة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣م.
- ١١ - حسن طنطاوي فراج: الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٢م.
- ١٢ - ابن خلدون: المقدمة، القاهرة، طبعة الشعب، د.ت.
- ١٣ - رجا أحمد عيد: مشكلات الانضباط الصففي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد ١٣، أكتوبر ١٩٩٨م.
- ١٤ - رياض منقريوس: الإدارة المدرسية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩م.
- ١٥ - سامي عبد السميع: ثقافة المدرسة في ضوء ديموقراطية التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٧م.
- ١٦ - سعيد إسماعيل علي: الأصول السياسية للتربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧م.
- ١٧ - سلامة عبد العظيم حسين: إعادة هندسة العمليات الإدارية في المنظومة المدرسية في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، في مجلة كلية التربية، بنها، يوليو ٢٠٠١م.
- ١٨ - سليمان الخضري الشيخ، وفوزي أحمد زاهر: مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر، دراسات في الإدارة التربوية، م٦، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الدوحة، ١٩٧٩م.
- ١٩ - سمية يوسف حسنين: الاحتياجات السياسية لطلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١٩٩٩م.
- ٢٠ - سيد أحمد عثمان: علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢م.
- ٢١ - شيخة عبد الله المسند: نمط المناخ المؤسسي السائد في جامعة قطر كما يدركه أعضاء هيئة التدريس

فيها وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة في حولية كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، السنة العاشرة، العدد العاشر، ١٩٩٣م.

٢٢ - صلاح الدين إبراهيم معوض: المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي، دراسة ميدانية لجامعة المنصورة، في: سعيد إسماعيل علي (تحرير): الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٣م، ١٩٨٧م.

٢٣ - عبد الراضي إبراهيم: موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج١٤، سبتمبر ١٩٨٨م.

٢٤ - عبد السميع سيد أحمد: الطاعة، الوجه الآخر للعنف، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء ٥٧، ١٩٩٣م.

٢٥ -: علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م.

٢٦ - عبد العظيم السعيد مصطفى: انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية، مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل ٢٠٠٣م.

٢٧ - عبد المجيد عبد المجيد أحمد عزت: دور النشاط المدرسي في التربية السياسية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٨ - علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بيروت، مؤسسة مجد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

٢٩ -: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠م، ط٢.

٣٠ - فتحي كامل زيادي: الاتجاهات الجديدة في دراسة المجتمع المدرسي، القاهرة، دن، ٢٠٠٤م.

٣١ - فريد عباس: تطور مجالس الآباء والمعلمين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، د.ت.

٣٢ - فكري شحاتة: إشكالية المنهج الخفي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج١٠، يناير ١٩٨٨م.

٣٣ - كمال نجيب: المدرسة والوعي السياسي، الإسكندرية، النيل للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

٣٤ - المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تطوير الإدارة المدرسية في مصر، القاهرة، د.ت

٣٥ - محمد السيد عبد الرحمن وآخرون: دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي بالمدارس الإعدادية والثانوية في جمهورية مصر العربية، دراسة قُدمت إلى المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٣٦ - محمد محمد غنيم: الأبعاد التربوية لانحرافات مجتمع التعليم في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٥م.

٣٧ - مصطفى عبد السميع: المنهج المستتر، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد الرابع، ٢٠٠٣م.

٣٨ - وليد كمال قفاص وآخرون: العلاقة بين أبعاد البيئة المدرسية وبعض مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٥م.

٣٩ - وهيب سمعان، ومحمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م.

٤٠ - يزيد عيسى سورطي: السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٤٦، شتاء ١٩٩٨م.

42 - Sayer, J. et al., Developing Schools for Democratic In Europe (Eric: ES4022.58) 1995

43 - Wilson. J. K. (ed): Democratic Culture: Newsletter of Teachers for Democratic Culture (Eric: EP 345896) 1997.



التنشئة السياسية

على خلفية المضمون السياسي والاجتماعي
لمقررات اللغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والثانوي

د. إيمان نور الدين الشامي

مدرس علوم سياسية
بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة

مُقَدِّمَةٌ

عندما انتصرت جيوش نابليون على الجيوش البروسية في موقعة « فيينا » سنة (١٨٠٦ م)، واحتلت جنوده برلين، وقف الفيلسوف الألماني « فيشته » يقول في سلسلة من المحاضرات عنوانها « نداءات إلى الأمة الألمانية »:

« لقد انتهت الحرب وألقينا السلاح، ولكن تبقى علينا معركة أخرى، يجب أن نخوض غمارها بغير توان، وهي معركة المبادئ والأخلاق، إنها مهمة لا نستطيع أن نؤديها من الخارج؛ أي بوسائل صناعية آلية، بل من الداخل؛ أي بإصلاح عميق، وصهر تام لطاقتنا الروحية، تلك سبيل التربية القومية التي تهدف لخلق جيل قوي ورجال أحرار حقاً؛ ييغون عظام الأمور، ويضحون بأنفسهم في سبيلها ».

ولم يكن هذا الذي صرح به فيلسوف ألماني إلا صياغة أخرى مطولة لنفس الحقيقة القرآنية المؤكدة: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١]؛ تلك الحقيقة التي قلَّ من يجهلها، حتى إن افتقدنا السعي إلى تمثيلها في الواقع الحي.

وصحيح أن الموقف الذي عبر عنه « فيشته » انطلق من موقع انهزام، تطلب التغلب عليه وتجاوزه، إلا أن الشائع أيضاً بالنسبة إلينا أن وطننا المصري يواجه كمًّا هائلاً من الصعاب والمشكلات والأزمات، وأوضاعه أبعد ما تكون عن تلك التي كان يحلم بإنجازاتها عبر مشاريع تنموية طموحة، والمدخل الحقيقي والرئيسي لمواجهة هذه الصعاب وحل تلك المشكلات هو الإنسان المصري نفسه: « تكوينه، وتنشئته، وتربيته »؛ فيما أصبح الآن معروفاً بـ « صناعة الإنسان ».

فأياً كان التفكير في نظام اجتماعي جديد، أو نظام اقتصادي، أو سياسي... إلى غير ذلك من المجالات؛ فإن العامل المشترك فيها جميعاً، ومعيار النجاح أو الفشل هو مدى مقدرة « الإنسان » - الذي يقوم به النظام ويقوم من أجله - على امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية اللازمة لتكوين شخصية تستطيع أن تعوض الطاقات التي فقدت، وتبني من التنظيمات والمؤسسات ما يساعد على فاعلية الحركة.

إن مختلف الدراسات العلمية تشير وتؤكد أن عملية البناء التي يمكن أن يقوم بها الإنسان، لا بد أن تسبقها أو تواكبها عملية بناء لهذا الإنسان، تقوم على نفس الفلسفة، وتسعى لتحقيق نفس الأهداف؛ إذ من العبث استهداف مجتمع ديمقراطي عن طريق إنسان

مقهور، ومن الوهم أن نحلم بمجتمع منتج عن طريق إنسان لا يرى ولا يسمع - في صباحه ومساءه - إلا كلاماً؛ سواء كان هو قائله أو كتب عليه أن يسمعه، وهذا يعني أن مشكلة النهضة والتقدم لا تكمن في نقص الموارد المادية أو عجز النظم والصيغ - التي نجحت بالفعل لدى أمم أخرى - وإنما تكمن في ذلك الوسيط الإنساني ومنظومته الثقافية التي تتفاعل مع كل تلك المقومات والعناصر لتفرز نجاحاً أو فشلاً.

تشتمل المنظومة الثقافية على أبعاد كثيرة منها نظام القيم بأنواعها والأخلاق، ونسق الدوافع والأهداف والتوجهات، ومنظومة المعتقدات الدينية والفكرية، وقواعد التعامل بين الأنا والآخر، وبين الإنسان وعالمه، إن الحديث عن أزمة حضارية لأمة ما إنما يعني - من منظور آخر - الحديث عن خلل حقيقي في كل أبعاد نظامها الثقافي القائم.

يتطلب الأمر إذن في هذا السياق الاهتمام بقضية التنشئة السياسية، وسوف يتم دراسة هذه القضية من خلال المحاور التالية:

أولاً: مفهوم التنشئة السياسية:

ليس لمفهوم التنشئة السياسية تعريف واحد ومحدد، ولكن تتعدد تعريفاته بقدر تعدد من تناولوه بالدراسة، ويمكن التمييز بين اتجاهين في هذا الصدد.

الاتجاه الأول: وهو الأكثر شيوعاً فينظر إليها باعتبارها « عملية تعلم القيم والتوجهات السياسية بواسطة أدوات التنشئة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وهي العملية التي يتم من خلالها نقل الثقافة السياسية للمجتمع من جيل لآخر، وترتبط كمفهوم بمفاهيم أخرى، مثل: الشرعية والولاء والمواطنة وتهدف لتحقيق الاستقرار في العلاقة بين الشعب والدولة^(١).

وعرفها آخرون بأنها اكتساب لثقافة سياسية معينة، وهي عملية مستمرة يتعرض لها المرء طيلة حياته بدرجات متفاوتة، وتضطلع بها جملة من المؤسسات الاجتماعية والسياسية كالأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق والحزب السياسي وأدوات الإعلام^(٢)، وعرفها راش

S. I. Sergeichik: Factors of the Civic Socialization of Young People in School, Russian Education (١) and Society, vol. 46, no. 2, February 2004, pp.5-6.

-Steven Brint, Mary F Contreras and Michael T. Matthews: Socialization Messages in Primary Schools: An Organizational Analysis.", Sociology of Education. 2001.

Robert L. Dudley and Alan R. Gitelson: Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: (٢) A Return to Political Socialization? Applied Developmental Science 2002, Vol. 6, No. 4, 175-178.

بأنها: « العملية التي يصير الأفراد بمقتضاها متوحدين مع النظام السياسي لدرجة تحدد مدركاتهم السياسية وردود أفعالهم إزاء الظاهرة السياسية^(١) ».

وقد تعرض هذا الاتجاه في تعريف التنشئة السياسية لانتقاد بعض الباحثين؛ لتركيزه على جانب المساندة والدعم للثقافة السائدة والنظام السياسي.

فبرز الاتجاه الثاني القائل: بأن التنشئة السياسية: « عملية تطويرية يتبنى من خلالها الأفراد توجهاتٍ سياسيةٍ ما وأنماطاً للسلوك السياسي »، وهو ما يسمح من وجهة نظرهم للفرد بدرجة أعلى من الاختيار الإرادي لقيمه وتوجهاته في مرحلة ما بعد الطفولة^(٢).

وعلى هذا فإن هذا الاتجاه ينظر إلى التنشئة باعتبارها ليست فقط مساندة ومدعمة لتوجهات النظام السياسي أو الثقافة السياسية السائدة في المجتمع، ولكنها يمكن أن تكون وسيلة لتعديل الثقافة السياسية السائدة القائمة، أو لخلق ثقافة سياسية جديدة، سواء من خلال النخبة الحاكمة أو نخبة بديلة، أو في إطار ثقافة فرعية تتسم بقدر من التميز والاستقلال.

وهذان هما الاتجاهان الرئيسيان في تحديد مفهوم التنشئة السياسية، ورغم ما بينهما من اختلاف إلا أنهما يقدمان نظرة متكاملة للمفهوم يمكن من خلالها تحديد عناصر مفهوم التنشئة السياسية فيما يلي^(٣):

١ - التنشئة السياسية هي عملية تعلم لقيم واتجاهات سياسية ولقيم واتجاهات اجتماعية ذات دلالة سياسية.

٢ - التنشئة السياسية عملية مستمرة يتعرض لها الفرد في مختلف مراحل حياته.

٣ - التنشئة السياسية شرط ضروري لنشاط الفرد داخل المجتمع السياسي.

٤ - تلعب التنشئة السياسية أدواراً رئيسية ثلاثة: نقل الثقافة السياسية من جيل إلى جيل، خلق الثقافة السياسية ثم تغيير الثقافة السياسية.

وهكذا يمكن القول أن التنشئة السياسية هي عملية يتعلم من خلالها الفرد القيم والاتجاهات

(١) Rush Michael: Politics and Sociology: An Introduction to Political Sociology New York: Prentice Hall, 1992 p. 92.

(٢) Conover Pamela, Donald D.Searing, : A political socialization perspective. In Lorrann M.Mcdonnell,P.(٢) Timpane Michael and Benjamin, Roger.(Ends) Rediscovering the Democratic Purposes of Education, Lawrence: University Press.2000, pp. 91-124

(٣) انظر: إيمان نور الدين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠م، ص ١٠ - ١٢.

السياسية من خلال مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية، وهذه القيم قد تتفق وقد تتعارض مع قيم النظام السياسي، وفي حالة الاتفاق فهي مدعمة للنظام ومؤكدة لوجوده واستمراريته^(١).

وفي كل الأحوال، تلعب التنشئة السياسية دورًا هامًا ومحوريًا في تحديد وصياغة المدركات السياسية للفرد وتشكيل وعيه، ومن ثم تحديد سلوكه السياسي وقبوله أو رفضه لأنماط معينة من النظم السياسية.

وتتحقق أهداف التنشئة السياسية باستبطان الفرد للقيم السياسية السائدة في المجتمع وإدراكه لها باعتبارها الحق والعدل، وهو ما سماه بارسونز «الحفاظ على النمط»؛ أي تجانس واستمرار النظام الثقافي والثقافة السياسية، وبذا ترتبط التنشئة السياسية من جانب المؤسسات الاجتماعية المختلفة بالتعلم السياسي من جانب الفرد وما يرتبط من آليات نفسية وإدراكية، وهو ما يربط علم السياسة بعلم النفس الاجتماعي^(٢)، ويربط التنشئة الاجتماعية بالتنشئة السياسية، أو الاجتماعي بالسياسي، بدرجة يصعب معها التمييز بينهما.

ثانياً: العلاقة بين التنشئة السياسية والثقافة السياسية:

يحتاج كل نظام سياسي إلى ثقافة سياسية معينة تغذيه وتحافظ عليه وتضمن استقراره، فالحكم الفردي تلائمه ثقافة سياسية تتمحور عناصرها في الخوف من السلطة وطاعتها، مع ضعف الميل للمشاركة، وفتور الإيمان بكرامة وذاتية الإنسان، وعدم السماح بالمعارضة، وبالمقابل يتطلب الحكم الديمقراطي ثقافة ديمقراطية تؤكد على حرية الفرد وذاتيته وكرامته، وأن له حقوقاً لا يمكن للسلطة الحاكمة أن تنال منها، بالإضافة إلى شعور بالثقة والاقتدار السياسي بين الأفراد، وتحتاج الديمقراطية أيضاً إلى التزام أصيل وراسخ باحترام قواعد اللعبة السياسية، أو قواعد التنافس السياسي، وهذه الثقافة بما تشمله من قيم ومعارف واتجاهات تنتقل من جيل لآخر، ويتعلمها أفراد المجتمع من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة^(٣).

(١) John J. Patrick: Political Socialization of Youth, Reconsideration of Research on the Civic Development of Elementary and Secondary School Students in the United States and Abroad, The international Social Studies, Volume 2(1), 2002. pp 59-62.

(٢) حول مفهوم التعلم السياسي انظر:

- Stanley A. Renshon, Assumptive Framework in political Socialization Theory: in: Stanley A. Renshon (Ed), Handbook of Political Socialization: Theory & Research (New York: Free Press, 1977) pp.22-31

(٣) إيمان نور الدين الشامي: دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠١م، ص ٩.

وهنا تظهر أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك المؤسسات، فهي قد تلعب دورًا مساندًا ومدعمًا للثقافة السياسية السائدة إذا ما اتفقت القيم والاتجاهات السياسية التي تنقلها مؤسسات التنشئة مثل الأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام مع قيم النظام السياسي، أو قد تلعب دورًا مغيرًا - بل ومهددًا - لاستقرار الثقافة السياسية السائدة وشرعية النظام إذا ما تعارض واختلف محتوى القيم التي تبثها مؤسسات التنشئة مع القيم السائدة.

وإذا كان المجتمع يشكو من أوجه خلل عديدة، فالإصلاح يبدأ من هذه العملية، سواء من حيث المحتوى أو المنهج والآليات، وبين كل عناصر وتكوينات المنظومة الثقافية تحتل الثقافة السياسية أهمية خاصة؛ ويقصد بها مجمل القيم والأفكار والقواعد والاتجاهات لدى الفرد والجماعة التي تتعلق بمفهوم السلطة أو علاقات القوة في المجتمع^(١)، وترجع أهميتها لأسباب عديدة تتجاوز كثيرًا علاقة الفرد بمؤسسات الدولة:

أولها: أن السلطة تعني جوهر البناء والتنظيم الاجتماعي كله الذي يقوم على الانقسام الطبيعي في ممارسة القوة (بين قادة وأتباع)؛ ومن ثم فإن القيم المتعلقة بالسلطة تؤثر على عمليات التنظيم الاجتماعي المؤقتة والدائمة (المؤسسات) كافة، ومجمل علاقة الأنا والآخر، بدءًا من الدائرة الملاصقة للفرد (الأسرة وجماعات الرفاق) وحتى علاقة الفرد بخالقه وعلاقته بالجماعة، وعلاقة الأمة بالنظام الدولي.

ثانيًا: بناء على ما سبق فإن عمليات إصلاح الثقافة السياسية للفرد والجماعة تتخطى في تأثيراتها بكثير تفعيل دافعيات ودور المواطن إزاء مؤسسات الدولة إلى إجراء تعديلات أساسية في طبيعة الأسرة وإلى تغيير نمط الإدارة في كافة المؤسسات، بل إلى سيكولوجية الفرد ونمط المكانة والتقدير الذاتي لديه، من هذا المنطلق تكتسب عملية التنشئة السياسية أهميتها كأحد المداخل الأساسية في التغيير والإصلاح باعتبارها العملية التي يتم من خلالها تغيير وتعديل الثقافة السياسية، وما يترتب عليها من تغييرات في توجهات وممارسات وعمليات التنظيم الاجتماعي.

ثالثًا: دور المدرسة في التنشئة السياسية:

يعد التعليم أحد أهم أدوات التنشئة السياسية، فالمؤسسات التعليمية تلعب دورًا هامًا في عملية التنشئة السياسية يكاد يقترب في أهميته ومحوريته من دور الأسرة؛ وهذا لأنها

(١) Gabriel A. Almond: The Study of Political Culture, in Lane Crother and Charles Lockhart Culture and politics: a reader, St. Martin's Press, New York, 2000. pp.5-20.

تمثل الخبرة الأولى والمباشرة للطفل خارج البناء الاجتماعي للأسرة، وهي تلعب دوراً في غرس القيم والاتجاهات السياسية لدى الأطفال والمراهقين^(١)، وتعدّ المدرسة في مختلف مستوياتها: الأساسي والثانوي عنوان الدولة الحديثة ومنطلق بناء الإنسان المتعدّد الأبعاد القادر على صناعة مصيره بنفسه^(٢)؛ ولأنّ المدرسة في شكلها الحديث جعلت من تكوين الشخصية عاملاً حاسماً في التأسيس لمواطنة فاعلة تقوم على المشاركة وتحمل المسؤولية والاضطلاع بالشأن العام، فإنّها تمثل محور المشاريع والمخططات الوطنية لأيّ دولة تريد تحقيق التقدّم بوجهيه: المادي والمعنوي^(٣).

والمدرسة تعدّ بناءً اجتماعياً له فكره وفلسفته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال التفاعل والوظائف والأدوار الاجتماعية لهذا البناء، وتميز المدرسة كمؤسسة اجتماعية عن سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة وجماعات الرفاق، بعدة سمات وخصائص يمكن إيجازها فيما يلي^(٤):

- أن المدرسة تمثل بيئة اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت بحيث تتماشى وتتفق مع ثقافة المجتمع الكبير التي هي جزء منه تتفاعل فيه ومعه، تؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- تلتزم المدرسة بحد كبير بتقاليد المجتمع وقيمه وتراثه ويعتمد هذا على انتقاء القيم

Quintelier, Ellen, The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis, - (١)
Research Papers in Education, Vol. 25, No. 2, June 2010, 137-144.

وأيضاً:

Davies, L.: Possibilities and limits for democratization in education. Comparative Education 38, No. 3: 2002. PP. 251-266.

(٢) فايز مراد: في أصول التربية، القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٤م، ص ٥٤. وأيضاً:

-R. M. Lerner, Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth. Thousand Oaks, CA: Sage. 2004.

William A. Galston, Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education, Annual (٣)
Review of Political Science, 2001. pp217- 226.

وأيضاً: محمود قمبر: بانوراما أصول التربية، الدوحة: دار الثقافة، ٢٠٠١م، ص ١٧٧.

(٤) لمزيد من التفاصيل راجع:

- المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب، دمشق، ٢٩ - ٣٠ يولية، ٢٠٠٠م.

- نيل يوستان: أزمة التعليم، إعادة تعريف قيمة المدرسة، ترجمة: حسني تمام، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢م.

- محمد الطيبي وآخرون: مدخل إلى التربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

- سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

المرغوبة وتأصيلها ورفض القيم غير المرغوبة وعدم تأكيدها^(١).

- أنها تشمل الفرد المتعلم فترة زمنية طويلة، سواء كان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعديل من سلوكه، بالإضافة إلى إكسابه الخبرات العلمية والثقافية التي تتناسب مع حاجاته.

وما دامت المدرسة نظاماً اجتماعياً، فقد حرص المجتمع على توفيرها لأبنائه منذ القدم، فلا بد أن ظهورها كان حتمياً للقيام بواجبات معينة، وهي ما نعني به هنا الوظائف، والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

١ - النقل الثقافي: ذلك أن استمرار المجتمع لا يعتمد فقط على عملية التناسل البيولوجي وإنما يعتمد بدرجة رئيسية على استمرار ثقافته، بكل ما تحمله من مفاهيم وعادات وتقاليد وموروثات وعلوم ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات، وهنا تقوم المدرسة، عن طريق ما تعلمه تلاميذها من مقررات بجزء كبير من عملية النقل والتواصل الثقافي، فضلاً عن دورها في هذا من خلال الحياة المدرسية نفسها^(٢).

٢ - التكامل الاجتماعي: ذلك أن المجتمع الحديث يتضمن في الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة، فهناك جماعة الرفاق، وهناك الجماعات المتعددة في القرية الواحدة، وهناك جماعات العمال، والمزارعين وغير ذلك، ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية، وأصحاب المذاهب الدينية، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات في العادات والتقاليد والآمال والقيم، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين، ولهذا أصبح من وظائف المدرسة أن توفر بيئة تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب في خبرات منتظمة متسقة، ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك، ثم إن من مسؤولياتها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة في سلوك هؤلاء الأطفال، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم في أسرته، ويتعرض لقيم مخالفة لها في مجال اللعب مع زملائه، ولقيم أخرى في الأماكن الدينية، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدي إلى اشتداد التنازع والتعارض في مستوياته

(١) ماديا حطيط: القيم والتوجهات التربوية في القيم والتعليم، الكتاب السنوي الثالث، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم والتربية، ٢٠٠١م، ص ١٥٦ - ١٥٨.

(٢) لمزيد من التفاصيل راجع:

- محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، القاهرة: آفاق عربية، ٢٠٠٥م، ص ٢٠.

Brint, Steven: Schools and Societies, 2nd edition. Stanford University Press.2006.

وأحكامه واتجاهاته؛ ولهذا فإن هذه الوظيفة تحتم على المدرسة أن تقوم بدور فعال في تحقيق ما يسمى بالتكامل الاجتماعي، بالقضاء على هذه المتناقضات فيما يقدم للتلاميذ.

٣ - النمو الشخصي: فإذا نجحت المدرسة مبدئياً في نقل التراث الثقافي للأجيال بالطرق والوسائل العلمية السليمة القائمة على الفهم والنقد والبناء، وكذا تحقيق التكامل الاجتماعي بين أطفال الأمة مهما تباينت بيئاتهم الأسرية، فكل هذه العمليات تضع المدرسة أمام عنصر جديد من عناصر التشكيل الاجتماعي ألا وهو العمل على زيادة النمو الشخصي للتلميذ، سواء داخل بيئة المدرسة أم داخل بيئة المجتمع الكبير، وهذا ما أسرعت إليه المدرسة لحظة تسلمها عناصر الثقافة الإنسانية الأساسية عن طريق نشر العلوم المعرفية والعلمية في شتى المواد الدراسية من خلال منهج علمي منظم وفقاً لكل الأهداف العلمية واحتياجات التلميذ والمجتمع، كما قامت بنشر العلوم الاجتماعية والإنسانية، ونجحت في مزجها في نسق واحد للتلميذ للعمل على تنمية إدراكه للواقع وصقل مهاراته، بل واكتسابه مهارات جديدة يصعب على أي مؤسسة اجتماعية أخرى أن تكسبها له.

٤ - تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فكثيراً ما قامت التربية بوظيفتها في نقل التراث الثقافي ومساعدة الأفراد على تقبل أمور مستقرة والتسليم بها، غير أن ظروف الحياة الحديثة، وظروف مجتمعنا الحديث تتطلب منها القيام بوظيفتها في إيجاد درجة عالية من المرونة في أساليب الفرد واتجاهاته، حتى يصبح قوة في توجيه التغير الاجتماعي، وفضلاً عن ذلك فإن المدرسة في الوقت الحاضر ينبغي أن تقوم بهذه الوظيفة على أعلى درجة حتى تستطيع أن تحدث التغير اللازم لتحقيق أعلى درجة من التقدم الاجتماعي^(١).

إن التطورات الجديدة الحاصلة في المعرفة العلمية، وفي مجال حياتنا القومية، وفي المجال العالمي كله، وظهور نظم جديدة وسقوط نظم قديمة، كلها مراحل لا يناسبها أنواع السلوك التقليدي، ومن ثم أصبحت الأنماط الجديدة ضرورة؛ ولما كانت التربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة كان لا بد للمدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة.

٥ - تنمية القدرات الإبداعية: وهي وظيفة وثيقة الصلة بالوظيفة السابقة ومكملة لها، فإذا

(١) لمزيد من التفاصيل راجع:

- David E ,Campbell: Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life, Princeton University Press. 2006.

- David E. Campbell: "Schools and Civic Norms." Education Next 2005. 5 (3):62-69.

كان السلوك الاجتماعي يحتاج إلى مرونة تمكنه من مواجهة التغير الاجتماعي، فالمؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية، القائمة في المجتمع، والتي يمكن أن تقوم، صناعية أو ثقافية أو سياسية أو فنية، هي بحاجة إلى أفكار إبداعية، وكذلك الأمم، والإبداع في هذه المجالات جميعها هو إبداع علمي بمعنى أنه نتاج بيئة تحتكم إلى قوانين العقل والمنطق السليم، وترتكز في نظرتها إلى العالم على الفهم والمعرفة العلمية، وإيمان بجلال قيمة الإنسان.

والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع تنمي لدى تلاميذها الفضول المعرفي أو حب الاستطلاع، حتى تشكل عقولهم على أساس من الشغف بالمعارف الجديدة، واستكشاف المجهول، وحل كل ما هو مشكل في صبر ومثابرة، وهكذا يمكن أن يألفوا عديداً من الظواهر والموضوعات المثيرة للحيرة والحافزة على التفكير ولفت الأنظار والاندھاش عن طريق الإثارة، وتنشيط الخيال، ومحاولة كشف الأسباب، وحدة الملاحظة، والاستعداد لتناول المشكلات المعقدة، والاستمتاع بفرحة الوصول إلى حل وكشف المجهول.

٦ - توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية: ويكون ذلك بأن تقوم المدرسة بالكثير من الواجبات، نذكر منها: فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي فرصة طيبة لتدرب التلاميذ على الأخذ والعطاء، وإبداء الرأي، وتبادل الأفكار، والاقتناع، والنقد والنقد الذاتي بوسائل سليمة^(١).

* والمدرسة تقوم بدورها في عملية التنشئة السياسية من خلال المحاور الآتية:

أ - المقررات الدراسية « التثقيف السياسي الرسمي »:

تعد المقررات الدراسية أحد الأدوات الهامة، فعن طريق محتواها يمكن إيصال وتغيير عدد من المفاهيم والقيم الأساسية للمجتمع عن طريق اختيار ما يكتب وما يدرس واختيار طرق تدريسه^(٢)، ففيها تتبلور اتجاهات الفلسفة العامة للمجتمع من خلال ما تعرضه من

(١) C. A., Flanagan & Faison, N.: Youth civic development: Implications of research for social policy (١) and programs, Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away (2001), 15(1), 1-15.

- Josh Pasek, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson: Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, Applied Development Science, 12 (1), 2008, p26.

Josh Pasek, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson, Identifying best practices (٢) in civic education, Lessons from student voices Philadelphia, American Journal of Education, 114, 2007. PP. 75-100.

معارف ومواد تعليمية وقيم اجتماعية تغرسها في أذهان الجيل الجديد، هادفة إلى تنشئته وفق صورة معينة تتفق مع أهداف هذه الفلسفة العامة^(١).

فالنظام التعليمي - الذي تعد المقررات المدرسية أحد أهم أركانه - يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام السياسي في المجتمع، فالسياسة التعليمية وقواعد ونظم الامتحانات تخضع لتوجيهات وإشراف الدولة؛ ولذلك يصبح التعليم الذي يطبع التلاميذ بالطابع المنشود منه يدين بهذا الطابع لنوعية الدولة التي تحكم، ويختلف هذا باختلاف النظم السياسية^(٢).

والدولة في أي مجتمع من المجتمعات قادرة دون شك على فرض أيديولوجيتها من خلال العملية التعليمية، وهو ما يسميه البعض^(٣) البث العقائدي؛ ويقصد به تلقين عقيدة سياسية معينة تهدف إلى تبرير وتدعيم شرعية نظام سياسي معين، والمقررات المدرسية تقوم بهذا من خلال ما تشتمل عليه من أهداف عملية وقيم اجتماعية.

والأهداف العملية للمقررات يضعها القائمون على تنظيم التعليم بهدف ربط سلوك الأفراد ومواقفهم الفكرية بالأنماط الثقافية والضوابط الاجتماعية التي تضعها لهم الدولة، وذلك من خلال تنشئتهم تنشئة اجتماعية وفقاً للعقيدة السياسية السائدة وهم ما يزالون قابلين للتشكيل.

ب - طبيعة المناخ المدرسي:

تمثل المدرسة وحدة اجتماعية لها مناخها الخاص الذي يساعد - بدرجة كبيرة - في تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم؛ أي أن الطالب ينشأ سياسياً داخل المدرسة ليس فقط بفعل المحتوى السياسي للمقررات الدراسية، وإنما أيضاً من خلال المناخ السائد في المدرسة^(٤)، ويعرف المناخ المدرسي بأنه

(١) إيمان نور الدين أمين: « التوجهات السياسية في كتب التربية الدينية المسيحية » في: كمال المنوفي (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤م، ص ٢٩٧.

(٢) Richard G. Niemi and Jane Junn: Civic Education: What Makes Students Learn, Yale University Press. 1998.

(٣) إيمان نور الدين الشامي، دور المدرسة في التنشئة السياسية، مرجع سبق ذكره، ص ٣٢.

(٤) Arie Perliger, Daphna Canetti-Nisim, and Ami Pedahzur: Democratic Attitudes Among High-School Pupils, The role played by perceptions of class climate School Effectiveness and School Improvement. Vol. 17, No. 1, March 2006, pp. 119 – 140.

-Losito, B., & D'Apice: A Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. International Journal of Educational Research, (2003) 39 (6), 609 – 620.

« نمط التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي بالمدرسة، بشرًا كانوا أم أشياء^(١) »، ومن ثم يكون المناخ المدرسي هو حصيلة ما يتم من تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، ويشار في هذا الصدد إلى تأثير كل من المنهج الخفي، ونوعية المدرس وطبيعة علاقته بالتلميذ، ومدى توافر التنظيمات المدرسية.

١ - المنهج الخفي: المنهج هو مجموعة الخبرات العملية والنظرية التي يمر بها التلاميذ في المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلم، مما يتسع ليضم الكثير من المؤثرات على سلوك التلاميذ، وإن كان المفهوم العام الدارج هو ذلك الذي يكاد يراود بين « المنهج » و « المقرر » الذي يضمه الكتاب المدرسي إلى حد كبير، والمنهج بهذا المعنى، سواء بالمعنى المتسع، أو المعنى الضيق، هو ما يتم إلزام السلطات التعليمية، المدارس، بمن فيها من المعلمين والتلاميذ به، وهو بطبيعته علني، ويتم امتحان الطلاب فيه في آخر الفصل أو العام الدراسي، وبناء على نتيجة الامتحان تحدد الخطوة التالية.

لكن العلماء اكتشفوا أن هناك « منهجًا » آخر، غير رسمي، وغير معلن، ولا يخضع للتقويم، لكنه مع ذلك فعال ومؤثر إلى حد كبير في شخصية الطلاب بصفة خاصة، بل ولربما فاق تأثيره على تكوين الشخصية نظيره، المنهج العلني الرسمي، ولأن هذا المنهج غير علني اكتسب اسمه المعروف « المنهج الخفي ».

والمنهج الخفي هو كل ما يتم تعلمه بين التلاميذ مما ليس قائمًا في المنهج الرسمي والكتاب المقرر، بطرق غير مباشرة، إن جملة القيم والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها التلاميذ في بيئة المدرسة، وعن غير المنهج الرسمي، هي ما يعبر عنه بالمنهج الخفي.

فالممارسات التي تشجع على المناقشة المنظمة والحوار داخل الفصل المدرسي تعد فرصة طيبة لتدريب التلاميذ على الأخذ والعطاء، وإبداء الرأي، وتبادل الأفكار، والاقتناع، والنقد، والنقد الذاتي بوسائل سليمة^(٢)، علاقة الطلبة بعضهم ببعض وعلاقاتهم بمسؤولي المدرسة ممثلي السلطة المدرسية مثل المدرسين الرياضيين، والأخصائيين الاجتماعيين إذا سادها روح التسامح والاحترام المتبادل والتشجيع على الاشتراك في بعض القرارات

(١) أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م، ص ١٢٠.

(٢) Andolina, M. W., Jenkins, K., Zuckin, C., & Keeter, S. C. Habits from home, lessons from school, (٢) Influences on youth civic engagement, Political Science and Politics, (2003). 36, 275 – 280.

التي تخص الطلبة وفي وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه نشاطهم، يكون لها أكبر الأثر في توليد عدد من المفاهيم الاجتماعية والسياسية؛ مثل ضرورة المشاركة، والالتزام تجاه المجتمع الأكبر، والتسامح واحترام الآخر^(١).

إن هناك « رسالة » تحملها المدرسة، والرسالة هي ما ينفذ إلى الأعماق في شخصية الفرد، أو هي خلاصة النتائج التي تبقى معه فترة طويلة، حتى ولو نسي المعلومات التي تلقاها عن طريق المنهج الرسمي، فهناك دائماً شيء ما يجول في نفوس وعقول التلاميذ يؤثر فيهم دون حاجة إلى الحديث بلغة مكتوبة أو منطوقة، إذ يشكل لديهم مدخلاً للحياة واتجاهاً نحو التعليم، هذا الشيء هو الوسيط الذي تتم من خلاله كل عمليات التعلم، وهو الذي يكون معه المتعلم علاقات تحمل شتى المشاعر والاتجاهات والأفكار.

٢ - المدرس: وتنبع أهميته من علاقته المباشرة مع التلاميذ، وخاصة في المراحل العمرية الأولى حيث يكونون أكثر قابلية للتكوين والتشكيل، ويعد المدرس ذا تأثير كبير على توجهات الطفل السياسية، ومرد هذا إلى عدد من الأسباب منها أن الطفل يعتبر المدرس رمز السلطة الذي يتحدث باسم المجتمع، فالمدرس يعتبر الشكل الأول من السلطة السياسية التي يتعامل معها الطالب في بداية حياته المدرسية، وتبدو هذه السلطة جديدة بالنسبة للطفل، وهذا إذا ما قورنت بالآباء، فعندما يستجيب الطفل لأبويه باعتباره شكل من أشكال السلطة فهو لا يفرق بين الدور ومن يقوم بالدور، أما بالنسبة لسلطة المدرسة فهي تشبه السلطة السياسية، فالطفل يدرك تماماً أن سلطة الدور تنفصل عن صاحب الدور بالإضافة إلى هذا فهو يكتشف أن الثواب والعقاب إنما يتحددان بمجموعة من القيود التي تفرض على من يقوم بالدور، ومن الأسباب التي ترى أن فاعلية المدرس في القيام بمهمة التنشئة السياسية والتعبير عن قيم النظام السياسي إنما ينبع من كونه أحد مخرجات أو من نتائج نفس التنشئة التي يعمل في خدمتها فيما بعد، فهو يربى في إطار نفس القيم التي يقوم بنقلها فيما بعد للأجيال اللاحقة، ويقوم المدرس بنقل قيم النظام السياسي؛ ولهذا فكلما كان مؤمناً وملتزماً بها في تصرفاته كان أكثر قدرة على غرسها في نفوس طلابه، والعكس صحيح.

ويؤثر المدرس على التطور السياسي للطلاب من خلال إرساء ما يطلق عليه النظام

(١) Jeffrey s. Dill: Preparing for Public Life: School Sector and the Educational Context of Lasting Citizen Formation, Social Forces 87(3), March 2009,p1285. وأيضاً.

- David E. Campbell: Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life. Princeton University Press.2006.

الاجتماعي في الفصل^(١)، فالمدرس يؤكد على أهمية الطاعة والالتزام بالقواعد واللوائح المدرسية والاتفاق على الالتزام بقوانين الجماعة داخل حجرة الدراسة، وقد أشار البعض إلى أن ما يطلق عليه التدريب على المواطنة Citizenship Training في المدارس لا يعلم الطالب فقط عن المدينة أو الدولة بقدر ما يعلمه القواعد واللوائح ومستويات الاتصال داخل المدرسة^(٢). ومن الأمثلة على ذلك أن الطفل داخل الفصل يتعلم قيمة النجاح وأهميته، فهو من الصعب أن يفشل ومن المهم أن يحرز النجاح، وأن المجتمع بالتالي لا يجيز المتباطئين ويكافئ أصحاب الهمم، فالطفل يدخل المدرسة وهو لا يملك سوى دور اجتماعي واحد ومحدد بوضوح، وهو ينبع من كونه ذكرًا أو أنثى وخلاف ذلك، نجده داخل المدرسة حرًا في اختيار الأدوار المختلفة المتاحة، فهو من الممكن أن يكون ناجحًا أو فاشلاً، طفلًا مهذبًا أو مثيرًا للمشكلات، قائدًا أو تابعًا، فالدور الأول فرض عليه من خلال نظام « بيولوجي »، أما الدور الأخير فمن خلال نظام الفصل الاجتماعي ومن نتائج قدراته وإنجازاته.

وهكذا نجد أن الاتجاهات والقيم المتعلقة بالإنجاز والتغير والمساواة والتعاون والقدرة على تشكيل البيئة والمنافسة تتشكل بصورة كبيرة من خلال المدرس وثقافته وطرق إدارته للفصل^(٣)، وبالإضافة إلى كون المدرس ناقلًا لقيم المجتمع، فهو أيضًا يؤثر على درجة مشاركة الطلاب في الحياة السياسية، وذلك من خلال نمط تعامله معهم وطبيعته علاقته بتلاميذه، فقد تكون هذه العلاقة من طبيعة سلطوية بحيث لا يجوز للطلاب أن يناقش المدرس داخل أو خارج قاعات الدرس، وهنا لا ينتظر من التلميذ أن يقبل على المشاركة السياسية حينما يصل إلى مرحلة النضج، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والتلميذ^(٤).

(١) Fabio Alivernini, Sara Manganelli: Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 3441 – 3445.

(٢) J. Amadeo, Torney-Purta, J. Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2002).

(٣) David E. Campbell: Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents Political Behavior (2008) 30:437 – 454:437 – 454.

(٤) إيمان نور الدين الشامي، دور المدرسة في التنشئة السياسية، مرجع سبق ذكره، ص ٣٦ – ٣٧.

– لمزيد من التفاصيل راجع:

- James Gimpel, J. Celeste Lay and Jason E. Schknecht: Cultivation Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America Washington, DC: Brookings Institution Press 2003.

٣ - الممارسات والتنظيمات المدرسية: عادة ما تنتقل الكثير من القيم السياسية للطفل من خلال ممارسة حياته العادية داخل المدرسة، ابتداء من تحية العلم وترديد الأغاني الوطنية وتمجيد البطولات والأحداث التاريخية التي يمكن أن يعبر عنها في صورة رموز وطنية مثل صور القادة ومآثر أفعالهم، وهذه الممارسات داخل المدرسة تؤدي في النهاية إلى خلق توجه حماسي تجاه العلم والوطن، وإن لم تكن الكلمات ومعانيها مفهومة أو واضحة تمامًا للأطفال، وهذا يؤدي بالطبع إلى تقوية مشاعر الحب والولاء والوطنية لدى الأطفال إلى جانب نمو تقوية المشاعر الجماعية لدى التلاميذ لكونها تمارس بطريقة جماعية غالباً^(١)، والأنشطة المدرسية تتضح أهميتها من أنها تدرب التلاميذ على المشاركة السياسية، وهذه الأنشطة يقصد بها تلك الأنشطة التلقائية غير المرتبطة بالمنهج المدرسي^(٢)، فالتنظيمات الطلابية وجماعات النشاط مثل: (الصحافة - الخطابة - الجمعيات العلمية ... إلخ) وصيغ الحكم الذاتي، يمكن أن تمثل خبرات واقعية للتمرس على المشاركة السياسية واكتساب قيمها واتجاهاتها^(٣)، فهذه النشاطات وخاصة عندما تتميز بالديمقراطية وتقوم على الاختيار الحر والتمثيل والترشيح وممارسة النقد والاختلاف في الرأي، تصبح نماذج وتدريبات مبكرة لتكوين الشخصية المشاركة^(٤).

وجدير بالملاحظة أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعلية في التنشئة السياسية إذا كان هناك تطابق بين ما تقوله وما تفعله، ولكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة وبين تصرفات هيئة التدريس - مثلاً - فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة، ومثال ذلك أن تتضمن المقررات الدراسية قيمًا معينة مثل الكرامة والإنسانية والمساواة بين البشر، بينما تنطوي معاملة المدرسين للطلاب على كل شيء عدا الكرامة والمساواة.

(١) Richard Niemi, Mary A. Hepburn, and Chris Chapman: Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills?" Political Behavior 22:45 – 6.

(٢) Andrew Guest and Barbara Schneider. :Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity." Sociology of Education 2003. 76(2):89-109.

(٣) Julia Smith, and Richard Niemi :Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement; Theory and Research in Social Education 2001.29:18-42.

(٤) Daniel A. McFarland, and Reuben J. Thomas. : Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation.» American Sociological Review. 2006. 71 (3): 401 -25.

- Andrew Guest, and Barbara Schneider. :Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and identity., Sociology of Education 76(2), 2003:89-109.

- Patrick C Meirick, and Daniel B. Wackman. :Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Voters." Social Science Quarterly,2004. 85:1161-77.

ويمتد دور مؤسسات التعليم في التنشئة السياسية إلى المرحلة الجامعية من خلال الندوات والنشاط الطلابي، فضلاً عن المقررات لا سيما في الكليات النظرية، والبرامج المعدة لحفز النشاط السياسي للطلاب في بعض الحالات.

ومن المؤكد أن دور التعليم في عملية التنشئة السياسية يتحدد من خلال نظرة تكاملية إلى العناصر الثلاثة التي تحدد طبيعة هذا الدور (المقررات الدراسية، المعلم، البيئة التعليمية)، ولا بد أن تعمل هذه العناصر بصورة متناسقة ومتناغمة ولا يكفي التركيز على عنصر واحد دون العنصرين الآخرين فالقيم الإيجابية المتضمنة في هذا المقرر الدراسي أو ذاك قد يتم توصيلها إلى التلاميذ بطريقة سيئة لا تحدث الأثر المطلوب إذا كان المدرس القائم على تدريس المقرر غير مؤهل للقيام بدوره، كما أن ركود المناخ التعليمي وضعف الإمكانيات التي تشجع التلاميذ على ممارسة بعض الأنشطة والمهارات الإيجابية داخل قاعات الدرس وخارجها قد يصب في الاتجاه المعاكس لبعض القيم والاتجاهات الإيجابية المتضمنة في بعض المقررات الدراسية، والتي يسعى المدرس لنقلها إلى التلاميذ^(١).

ومع التسليم بأهمية النظرة التكاملية إلى العناصر الثلاثة للعملية التعليمية فيما يتعلق بعلاقتها بالتنشئة السياسية، فإن الهدف من هذه الدراسة يقتصر على تحليل مقررات اللغة العربية خلال مرحلتها التعليم الأساسية (الابتدائي والإعدادي)، ومرحلة التعليم الثانوي العام.

* * *

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية هذه الدراسة من النقاط الآتية:

١ - قضية التنشئة السياسية لا تعد مطلباً أكاديمياً فقط، بل تمثل ضرورة علمية يفرضها الواقع السياسي والاجتماعي ذاته، وتتطلبها عملية التنمية السياسية والتحول الديمقراطي؛ إذ تتوخى تطوير نظام سياسي يقوم على التعددية، المشاركة، وتداول السلطة، واحترام الآخر، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تغيير أو تعديل نسق الثقافة السياسية السائد، وهذا عن طريق تنشئة أعضاء المجتمع للمشاركة في ديناميات التغيير المنشود، وهذا من خلال أحد أهم مؤسسات التنشئة وهي المدرسة^(٢).

(١) William A. Galston: Civic education and political participation. PS Online 2004.37: 263-266.

(٢) Joel Westheimer and J. Kahne: Educating the 'good' citizen; Political choices and pedagogical goals. (٢) PS: Political Science and Politics, 2004 .37: 241.

٢ - إن أية محاولة لتطوير العملية التعليمية في مصر لا يمكن أن تكون فعالة وجادة ما لم تستند إلى رؤية تحليلية نقدية للواقع الراهن للتعليم في مصر، وهل المدرسة بصورتها الراهنة قادرة على خلق مواطن قادر على المشاركة الفعالة في بناء مجتمعه.

٣ - إن المؤسسة التعليمية في المجتمع لا تنحصر أهميتها فقط في إعطاء معارف ومهارات للتلميذ، أو في الاهتمام بالمخرجات العلمية والفنية المجردة التي يحتاجها سوق العمل، بل إنه يجب أن يتجاوز ذلك إلى الإسهام الفعلي في صياغة شخصية المواطن المستقبلية التي لها دور فعال في بناء المجتمع وتنميته في الحاضر والمستقبل.

٤ - إن النظام التعليمي يعد من أهم مجالات النشاط الإنساني الذي تتضح فيه العلاقة الوثيقة بينه وبين المجالات الأخرى للنشاط الإنساني السياسية والاقتصادية، نظرًا لأنه النشاط الذي يتم من خلاله إعداد النشء للمشاركة في كافة نواحي النشاط الأخرى.

هدف الدراسة:

يتحدد هدف هذه الدراسة في تحديد ماهية القيم والاتجاهات والرموز السياسية المتضمنة في الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة العربية (القراءة والنصوص - القصة)، وكذلك القيم والرموز الاجتماعية أو الثقافية ذات الدلالات والأبعاد السياسية.

فروض الدراسة:

١ - إن التنشئة المدرسية من خلال عملية التعلم المدرسي تمثل تجسيداً للمدلول الاستقرار السياسي، فالنظام السياسي في عملية حفاظه على نفسه ليظل ثابتاً من جيل لآخر يعمد إلى العملية التعليمية لنقل القيم والاتجاهات المقبولة من النظام السياسي من جيل لآخر، ويتبين من ذلك أن التنشئة من خلال العملية التعليمية تؤدي إلى استمرارية الوضع القائم الذي يؤكد الاستقرار، بمعنى الرضاء عن النظام السياسي واستمرارية نظام الحكم القائم.

٢ - إن الثقافة السياسية بما تشمله من اتجاهات وقيم سياسية، واجتماعية ذات مدلولات سياسية، المتضمنة في الكتب المدرسية موضع التحليل، لا تستطيع المساهمة في تغيير الواقع الاجتماعي الذي ينعت بتخلف بعضه؛ لأنه يعيد إنتاج بعض أبعاد هذا الواقع.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى استكشاف أهم ملامح القيم والتوجهات والصور التي تحاول المقررات المدرسية للغة العربية غرسها في نفوس وعقول الناشئة، وهل تسعى إلى تغيير بعض أبعاد الثقافة القائمة أم تسعى إلى الحفاظ عليها؟

وانطلاقاً من هذا الهدف، طرحت الدراسة التساؤل التالي:

ما الأبعاد القيمية والتوجهات والصور التي ينتظم حولها مضمون المقررات الدراسية؟
وأية قيم وتوجهات يجري التركيز عليها وإبرازها؟ وأية جوانب يغفلها ويسكت عنها؟

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

الاقتراب البنائي الوظيفي: استخدمت الدراسة بعض مقولات هذا الاقتراب، وهذا باعتبار أن المدرسة تشكل بناء له وظائف محددة من بينها الوظيفة المتصلة بالتنشئة، فإلى أي مدى استطاعت القيام بهذه الوظيفة.

أداة التحليل:

لما كانت هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، فإن أداة البحث تركزت في أسلوب أو أداة تحليل المضمون، وقد اجتهد كثير من الباحثين في تعريف هذه الأداة، وبيان المجالات والأغراض التي تستخدم فيها، أخذت الدراسة بالتعريف الآتي: « تحليل المضمون هو أسلوب للبحث يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال ».

ومن واقع التعريف السابق يمكن تحديد أهم خصائص أداة تحليل المضمون في أن يكون التحليل موضوعياً، منظمًا وكميًا، فأما الموضوعية فتشير إلى الحياد والدقة في وضع فئات التحليل بما يسمح لعدد مختلف من الباحثين بتطبيقها على المضمون نفسه، وأن يصلوا إلى النتائج نفسها، أما مطلب التنظيم فمؤداه أن كل المضمون المتعلق بالمشكلة موضع البحث ينبغي أن يحلل على ضوء كل الفئات الموضوعية، كما ينبغي أن يهدف التحليل إلى الحصول على بيانات متصلة بمشكلة علمية أو فرض علمي، إذ ينبغي أن يكون في قدرة الباحث التعميم من نتائج تحليل المضمون. أما الوصف الكمي فيشار إليه بكلمة عددي وعموماً فهو يدور حول تقديم صيغة إحصائية لعناصر المضمون، وأخيراً فإن أداة تحليل المضمون تركز على الصورة الظاهرية أو الصريحة للمحتوى أو المضمون، وليس ما وراء المفاهيم ومقولات المحتوى^(١).

وقد تم استخدام أسلوب تحليل المضمون في دراسة القيم والاتجاهات السياسية وغيرها

من القيم والاتجاهات الاجتماعية ذات الدلالة السياسية في كتب القراءة العربية والأدب العربي، وتمثلت وحدة التحليل في الفقرة في موضوعات القراءة والأدب والنصوص النثرية، وفي القصيدة أو الفقرة الشعرية أو البيت الواحد في النصوص الشعرية، والآية القرآنية أو الفقرة القرآنية في النصوص القرآنية حسبما تحمله من المضامين والقيم موضع التحليل.

وقد عوملت القيمة التي تضمنتها موضوعات القراءة للمرحلة الثانوية ذات الموضوع الواحد باعتبارها تماثل عشر فقرات فيما عداها، ومرد هذا إلى أن الرواية المقررة تماثل مقرر القراءة المتعددة الذي يضم خمسة عشر موضوعاً في المتوسط، وقد كان من العسير البحث عن قيم سياسية من خلال إخضاع الرواية لتحليل يقوم على أساس أن الفقرة تعتبر وحدة التحليل.

تحديد فئات التحليل:

وهي الفئات التي تم التحليل في ضوءها، وقد صيغت بما يتفق وطبيعة الدراسة وأهدافها والتساؤل التي تسعى للإجابة عليه، وواقع المادة وطبيعتها موضع التحليل. ورؤعي إلى جانب ذلك أن تكون هذه الفئات جامعة شاملة بقدر الإمكان، بحيث يمكن عند تصنيف القيم التي تتضمنها المقررات الدراسية أن نضع كل مجموعة في داخل فئة محددة وواضحة، وقد تطلب تحقيق ذلك وضع تعريف إجرائي محدد لما تعنيه كل فئة من الفئات التحليلية، وبذلك يمكن التأكد من عدم احتمال تصنيف قيمة معينة في أكثر من فئة، بل تصنيف كل قيمة في الفئة الخاصة بها فقط، وبذلك يمكن ضمان ثبات النتائج إذا ما أعيدت الدراسة مرة أخرى بغرض التعرف على مدى ثبات نتائج التحليل. وقد تم تحديد فئات التحليل كالتالي:

الهوية: يمكن أن تلعب المقررات الدراسية دوراً هاماً في تقديم وتدعيم المحتوى المعرفي والقيمي للهوية المصرية والعربية والإنسانية عامة؛ إذ يمكن أن تزود الأطفال بحصيلة معرفية عن وطنهم المصري والعربي والإسلامي مكاناً وموقعاً وبشراً وتاريخاً وثقافة، ويمكن إيراد بعض الفئات الفرعية المنبثقة عن هذه الفئة:

- موقف المضمون من الهوية والانتماء المصري.
- موقف المضمون من الانتماء العربي والحضارة العربية.
- موقف المضمون من الانتماء الإسلامي.

- موقف المضمون من الانتماء الأفريقي.

- موقف المضمون من الانتماء إلى مجتمع إنساني عالمي.

٢ - السلطة: وتعني الموقف من السلطة بجميع أنواعها سواء السياسية أو الاجتماعية، سلطة الحكام أو السلطة المدرسية، سلطة الوالدين... أو أي نوع من أنواع السلطة، مع ملاحظة أنه أثناء تحليل التوجهات التي تتناول أي نوع من أنواع السلطة يوجهنا تعريف مفهوم القوة، وهو تعريف استقته الدراسة من عديد من تعريفات المفهوم والتي تدور حول القدرة على التأثير في اتجاه معين، ومؤداه « أنها التحكم المباشر أو غير المباشر لشخص معين أو جماعة معينة على أوجه أو بعض أوجه إثارة القضايا السياسية، أو في عملية توزيع القيم بما يترتب عليه من مقدرة في تقرير أو التأثير في الموقف في الاتجاه الذي يفضلها صاحب القوة »^(١).

٣ - المشاركة: المشاركة السياسية تعني في أوسع معانيها، حق المواطن في أن يؤدي دورًا معينًا في عملية صنع القرارات السياسية بكل الوسائل الشرعية، أما في أضيق معانيها فتعني حق المواطن في مراقبة هذه القرارات، بالتقويم عقب إصدارها من قبل الحاكم^(٢).

٤ - الموقف من الآخر/ الذات: ويقصد بها كيف يتم تصوير الآخر المختلف عني دينيًا، عرقيًا، حضاريًا، ما هي الصفات التي يتصف بها، كيف يسلك، وفي المقابل ما هي الصورة المعطاة للذات، ما هي صفاته وخصاله.

٥ - القيم الاجتماعية والثقافية: وتشمل قيم الطاعة والعدل والمساواة والتعاون والتكافل الاجتماعي والعمل والإنجاز والعلم والإبداع والتفكير العلمي والوسطية أو الاعتدال والمصلحة العامة والمصلحة الخاصة والتسامح ونبد العنف والنظرة إلى الزمن.

إجراءات صدق وثبات التحليل:

ولقياس الصدق الظاهري وهو صلاحية الأداة لقياس ما يهدف إليه البحث تم عرض الاستمارة بما تتضمنه من فئات على عدد من المحكمين^(٣)، وقد أسفر ذلك عن درجة عالية

(١) لمزيد من التفصيلات حول مفهوم القوة وبنائها راجع:

- فاروق يوسف أحمد: القوة السياسية: اقتراب واقعي من الظاهرة السياسية، القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٨٥م، ص ١٧.

(٢) لمزيد من التفاصيل راجع:

علي الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، بدون تاريخ.

(٣) ١ - أ.د. كمال المنوفي أستاذ العلوم السياسية.

٢ - أ.د. سيف الدين عبد الفتاح أستاذ العلوم السياسية.

٣ - أ.د. علي محمود أبو ليلة أستاذ علم الاجتماع.

من الاتفاق بين المحكمين على أن الاستمارة تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، ومن ثم تم الاتفاق حول بنود الاستمارة مصحوبة ببعض الملاحظات حول بعض الصياغات، وقد تم أخذها في الاعتبار.

ولقياس الثبات في التحليل عبر الزمن يقترح البعض أن يعيد الباحث تحليله بعد فترة، وهي ما يطلق عليه أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار^(١)، وقد تم تحليل مضمون خمسة كتب في فترتين زمنيتين مختلفتين مستخدمين نفس الفئات والوحدات التحليلية، ولم نجد أي اختلاف ملحوظ بين النتائج التي تم التوصل إليها في الفترة الثانية عن الأولى.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة كل مقررات اللغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام، وقد تم اختيار العينة بصورة مسحية.

نتائج الدراسة التحليلية:

تشمل النتائج النقاط التالية:

أولاً: توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام.

ثانياً: محاور تحليل مقررات اللغة العربية:

١ - الهوية.

٢ - السلطة والجمهير.

٣ - التوجه نحو المشاركة.

٤ - الموقف من الآخر (غير العربي وغير الإسلامي).

٥ - القيم الاجتماعية والثقافية.

ثالثاً: خاتمة الدراسة.

وتعرض الدراسة لكل من النقاط السابقة بشيء من التفصيل

في الفصلين التاليين:

(١) د. عواطف عبد الرحمن: ملاحظات منهجية حول تحليل المضمون، ندوة أقيمت حول مشكلة المنهج في بحوث العلوم الاجتماعية من ٢ - ٥ يناير، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناحية، ١٩٨٣م، ص ٢٢.

الفصل الأول

توصيف مقررات اللغة العربية

لمرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام

تتولى هذه الدراسة تحليل مادة القراءة والنصوص الأدبية للمرحلتين: المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي)، والمرحلة الثانية هي مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م). وتتوزع تلك المادة على ثمانية عشر كتاباً لمرحلة التعليم الأساسي، وستة كتب لمرحلة التعليم الثانوي، وهذا على النحو الآتي بيانه:

أ - توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

كتاباً اقرأ واكتب للصف الأول الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين د. حسن شحاتة، وتحقيق د. علي عبد المنعم، ومراجعة د. محمود حجازي وأ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٤٧) صفحة، وقد أوضح المؤلفون في مقدمة الكتابين أنه ينمي لدى الطفل منظومة القيم والأخلاق والمفاهيم المعاصرة التي يحرص عليها السلوك المتحضر، كما روعي التوازن في مخاطبة بنت والولد، وأهل الريف وأهل المدن، واعتمد تعميق هذه المفاهيم على الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. ويضم الكتابان الوحدات التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: تهيئة لغوية.

الوحدة الثانية: أسرتي.

الوحدة الثالثة: مدرستي.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: الحيوانات والطيور.

الوحدة الثانية: الريف المصري.

الوحدة الثالثة: حياتنا حلوة.

كتابا اقرأ وتعلم للصف الثاني الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز، ومراجعة أ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (٨٠) صفحة، وقد أوضح المؤلفون في مقدمة الكتابين أنه قد روعي في اختيار موضوعات الكتابين أن تكون مرتبطة بحياة الطالب واهتماماته، وأن تدفعه إلى التفكير والمناقشة، وهي تتضمن بعض النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. وفي ضوء ذلك يعالج الكتابان الموضوعات التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: حواس الإنسان.

الوحدة الثانية: حيوانات تعيش في مجموعات.

الوحدة الثالثة: البيئة والمحافظة عليها.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: نباتات وزهور.

الوحدة الثانية: وطني مصر.

الوحدة الثالثة: قصة قرية السلام.

كتابا اقرأ وفكر للصف الثالث الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز، ومراجعة أ. محمد القرشي. والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (٧٨) صفحة، وقد أمل المؤلفون في أن يعين الكتابان التلاميذ على الملاحظة العميقة والتجريب الدقيق، واستخلاص النتائج التي تركز على الأدلة والبراهين، وقد تمت الاستعانة - أيضاً وكما سبق - بالنصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. ويشتمل الكتابان على الوحدات الآتية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: نباتات وعادات مصرية.

الوحدة الثانية: الأسر المنتجة.

الوحدة الثالثة: الأمومة.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: الغذاء.

الوحدة الثانية: السياحة في مصر.

الوحدة الثالثة: سعدان والشيخ الحكيم.

كتابا اقرأ وعبر للصف الرابع الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز ومراجعة أ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٦٤) صفحة، وقد تضمن الكتابان مفاهيم اجتماعية وبيئية ووطنية، قدمت من خلال مجموعة من النصوص والموضوعات والقصص المتعلقة بحياة التلاميذ واهتماماتهم. وينقسم الكتابان إلى المحاور التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: أنت والأصدقاء.

الوحدة الثانية: رعاية الحدائق.

الوحدة الثالثة: الحرف قديماً.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: الحرف حديثاً.

الوحدة الثانية: رحلات الطيور والأسماك.

الوحدة الثالثة: من أجل بلدي.

كتابا اقرأ وناقش للصف الخامس الابتدائي:

تأليف: أ. أبو بكر عبد العليم، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٥١) صفحة، ويهدف المقرر الدراسي إلى تنمية القدرة على الفهم والتذوق، وروح الابتكار عند التلاميذ. ويتكون الكتابان من المحاور التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: معالم سياحية في مصر.

الوحدة الثانية: مستقبل الأرض بين يديك.

الوحدة الثالثة: بيئتي.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: قيم وسلوكيات.

الوحدة الثانية: مصر بلد الخير.

الوحدة الثالثة: نداء الواجب.

كتابا اقرأ وتواصل للصف السادس الابتدائي:

تأليف: أ. أبو بكر عبد العليم، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٧٢) صفحة، ويناقش المقرر عددًا من القضايا المتصلة بحياة التلاميذ، والتي هدفت إلى خلق روح الابتكار وتنمية القدرة على الفهم والتذوق. واشتمل المقرر الدراسي على المحاور التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: مجتمعنا.

الوحدة الثانية: بطولات.

الوحدة الثالثة: صحتي.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: العلم والإنسان.

الوحدة الثانية: فنون وآداب.

الوحدة الثالثة: من قيم الحياة.

كتابا القراءة والنصوص للصف الأول الإعدادي:

تأليف: أ. أحمد هريدي، أ. محمود السقاري، د. شاكر عبد العظيم، أ. زكريا القاضي، أ. محمود إبراهيم الضبع.

ومراجعة أ. محمد القرشي. وعرض على لجنة التحسين المكونة من: أ. محمد القرشي، عثمان أحمد، السيد مرعي، عبده خلف، محمد عبيد الله.

والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٠٠) صفحة. ويناقش المنهج المدرسي عددًا من القضايا والمشكلات العالمية المعاصرة، والتي تظهر من خلال المحاور التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: الإنسان.

الوحدة الثانية: نحو بيئة أفضل.

الوحدة الثالثة: قيم ومفاهيم.

الوحدة الرابعة: مسرحية.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: حب الوطن.

الوحدة الثانية: المسؤولية واجبات وحقوق.

الوحدة الثالثة: قدرة الله وتكنولوجيا الإنسان.

الوحدة الرابعة: سلوكيات.

كتابا القراءة والنصوص للصف الثاني الإعدادي:

تأليف: أ. أحمد هريدي، أ. محمود السقاري، د. شاكر عبد العظيم، أ. زكريا القاضي.

ومراجعة: أ. محمود إبراهيم الضبع. والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في

(١٢٢) صفحة. وتدور موضوعات المنهج المدرسي للفصل الدراسي الثاني حول نفس

الموضوعات التي دار حولها مقرر الصف الأول الإعدادي، وهذا كما يلي:

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: الصداقة.

الوحدة الثانية: إنها قرية كبيرة.

الوحدة الثالثة: هوايات.

الوحدة الرابعة: أبو صير وأبو قير.

كتابا القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي:

تأليف: ناصف عبد العزيز، أ. مصطفى سليمان، أ. أحمد جاد، ولجنة التحسين: أ. محمد

القرشي، أ. عثمان أحمد، السيد مرعي، أ. عبده خلف، أ. محمد عبيد الله، والكتابان طبعة

(٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م)، ويقعان في (١٥٢) صفحة، وتدور موضوعات المنهج المدرسي

حول عدد من الموضوعات الجديدة التي لم يتم تناولها بهذه الكثافة من قبل، والتي أفرد

لها المقرر المدرسي وحدة كاملة، وهي تسائر الموضوعات المثارة مجتمعيًا؛ مثل حقوق

الإنسان، والمرأة، وهذا يبدو في المحاور التالية:

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: الحياة علاقات وروابط.

الوحدة الثانية: بلادي مجد وإنتاج.

الوحدة الثالثة: من كنوز مصر.

الوحدة الرابعة: المرأة نصف المجتمع.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: حقوق الإنسان.

الوحدة الثانية: شخصيات رائدة.

الوحدة الثالثة: التكنولوجيا ومستقبل الإنسان.

الوحدة الرابعة: الساعة الموعودة.

وهناك ملاحظتان جديرتان بالذكر: الأولى اختفاء مشاركة المرأة في عمليتي التأليف والمراجعة، أما الملاحظة الثانية فهي تتصل بالجمع بين التراث ممثلاً له بالأحاديث النبوية، والأدب المعاصر، واقتطاف من نماذجه ما يعبر عن الأجيال الشعرية المختلفة، وهنا تم اختيار نصوص شعرية لأدباء عرب ومصريين.

ب - توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي:

تم إخضاع ثلاثة كتب للتحليل التفصيلي لمحتوى المقرر الدراسي، وهي على الترتيب:

اللغة العربية (الصف الأول الثانوي) بما يحويه من قراءة، أدب، نصوص و بلاغة:

تأليف: د. رجاء عيد - د. حسن شحاتة - عبد الجليل حماد - أحمد هريدي - د. مبروك عطية - عبد الغني أبو الحسن - محمد أسعد أمين - سعيد عياد - إبراهيم محمد علي.
مراجعة وتعديل: د. عبد الله التطاوي - د. محمد الجوادي - د. رشدي طعيمة - محمد البدوي أحمد القرشي - د. مي خليف - د. سامي نجيب - د. عبد الحميد السيوري - د. منى اللبودي - د. محمود الضبع - د. إسماعيل عبد العاطي.

اللغة العربية (الصف الثاني الثانوي) بما يحويه من قراءة، أدب، نصوص و بلاغة:

تأليف: د. رجاء عيد - د. عبد العزيز نبوي - د. أحمد سيد أحمد - د. حسن شحاتة - عبد العزيز داود - أحمد هريدي - عبد الغني أبو الحسن - محمد حسين سباق - ربيع شعيب.
مراجعة وتعديل: د. عبد الله التطاوي - د. محمد الجوادي - د. رشدي طعيمة - أ. محمد البدوي القرشي - د. محمد شفيع السيد - د. سامي نجيب - عبد الحميد السيوري - د. أحمد عبد العزيز - د. عبد الحميد شيحة - د. منى اللبودي - د. محمود الضبع.

واللغة العربية (للصف الثالث الثانوي)، وبما يشمله أيضاً من قراءة، أدب، نصوص وبلاغة:

تأليف: د. عونى عبد الرؤوف - د. أحمد كشك - د. رشدي طعيمة - د. عبد الحميد إبراهيم - د. سيد حامد النساج - د. محمد فتوح أحمد - د. يوسف نوفل - د. حسين شرف - أحمد هريدي - محمد حسين سباق - فريال عبد القادر.

مراجعة وتعديل: د. عبد الله التطاوي - د. محمد الجوادي - د. رشدي طعيمة - محمد القرشي - د. سيد البحراوي - د. سامي نجيب - عبد الحميد السيوري - د. محمود الضبع - د. منى اللبودي.

وأخضعت القصص الثلاث المقررة - وهي أبو الفوارس، عنترة بن شداد (للصف الأول الثانوي)، وإسلاماه (للصف الثاني)، والأيام (للصف الثالث) - لتحليل يركز على أهم القيم التي تتضمنها القصة دون إخضاع كل فقراتها للتحليل كما هو الحال في الكتب السابقة.

أسهم في تأليف كتب اللغة العربية للصفوف: الأول والثاني الثانوي تسعة مؤلفين وعشرة مراجعين تقريباً، أما الصف الثالث الثانوي، فقد أسهم في تأليف كتاب اللغة العربية أحد عشر مؤلفاً وتسعة مراجعين.

أما القراءات ذات الموضوع الواحد (القصة المقررة) فقد جاءت - بالطبع - من تأليف مؤلف وحيد هو محمد فريد أبو حديد (أبو الفوارس)، وعلي أحمد باكثير (وإسلاماه)، وطه حسين (الأيام). ويلاحظ أن الرواية الأولى تدور في شبه جزيرة العرب قبيل ظهور الإسلام، وتدور معظم أحداث الثانية في العصرين الأيوبي والمملوكي، وفي مصر تدور أحداث الثالثة والأخيرة.

ويبدو التوجه الإسلامي قوياً في كتابات علي أحمد باكثير بصفة عامة، وقد أتاحت له أحداث الرواية محل البحث إظهار هذا التوجه، كما أتاحت له الأحداث إظهار دور مصر البارز في التاريخ الإسلامي.

وقد صدر روايته بالقول: « هذه قصة تجلو صفحة رائعة من صفحات التاريخ المصري في عهد من أخصب عهوده وأحفلها بالحوادث الكبرى والعبر الجلية، يطل منها القارئ على المجتمع الإسلامي في أهم بلاده من نهر السند إلى نهر النيل، وهو يستيقظ من سباته الطويل على صليل سيوف المغيرين عليه من تثار الشرق وصليبي الغرب، فيهب للكفاح

والدفاع عن أنفس ما عنده من تراث الدين والدنيا، ويشاء الله أن تحمل مصر لواء الزعامة في هذا الجهاد الكبير، فتحمي تراث الإسلام المجيد بيومين من أيامها عظيمين، كلاهما له ما بعده: يوم الصليبيين في فارسكور، ويوم التتار في عين جالوت»^(١).

أما قصة «أبو الفوارس: عنترة بن شداد» للأستاذ محمد فريد أبو حديد فتتحدث عن بطل وشاعر عربي في العصر الجاهلي، وقد أوضحت القصة بعض التقاليد العربية الإيجابية في هذا العصر؛ مثل البطولة، والتعصب للقبيلة، والشجاعة، والحرية والدفاع عنها، والدفاع عن الوطن، وعدم الاقتتال في الأشهر الحرم، واحترام المرأة، وقدمت في نفس الوقت بعض القيم السلبية؛ مثل الاقتتال بين القبائل، ووجود السادة والعبيد، وسبي نساء القبيلة المهزومة في القتال، والتنظيم القبلي القائم على وجود رئيس للقبيلة أفرادها بطاعته^(٢).

ومن ثم يبدو أن الثقافة العربية - الإسلامية هي الغالبة على مقرر القراءة ذات الموضوع الواحد، ولا تعتبر قصة «أبو الفوارس» استثناء في هذه السبيل، حيث يمكن النظر إليها باعتبارها مؤدية لمهمة محددة هي إيضاح الفارق بين المجتمع العربي في شبه جزيرة العرب قبل الإسلام (الثأر، الاقتتال القبلي، السادة والعبيد... إلخ) ونفس المجتمع بعد الإسلام.

وبعد عدد المؤلفين والمراجعين لكتب القراءة العربية والأدب العربي كبيراً حيث بلغ عشرين مؤلفاً ومراجعاً لكتب القراءة والأدب لا يضطلعون سوى بمهمة تحرير بعض النصوص النثرية أو الشعرية وشرحها، إلى جانب استعراض تطور الأدب العربي في مراحل المختلفة.

يلاحظ أيضاً وجود نوع من التنسيق بين مقررات اللغة العربية للسنة الواحدة، حيث يتناول كتاب الأدب العربي (للفصل الأول الثانوي) كلاً من العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، والعصر الأموي. بينما يقدم كتاب القراءة ذات الموضوع الواحد قصة حياة أحد أبرز شعراء العصر الجاهلي (عنترة بن شداد).

ويتناول كتاب الأدب العربي (للفصل الثاني الثانوي) كلاً من العصر العباسي الأول، والعصر العباسي الثاني، والأدب العربي في المغرب والأندلس، والأدب والثقافة في مصر الإسلامية.

(١) علي أحمد باكثير: وإسلاماه، للفصل الثاني الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م، ص ٣.

(٢) محمد فريد أبو حديد: أبو الفوارس عنترة، للفصل الأول الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م، ص ١٥٦.

ويقوم الطالب في العام نفسه بدراسة رواية « وإسلاماه » التي تحكي أحداث فترة العصر العباسي الثاني ومصر الإسلامية.

أما كتاب الأدب العربي الحديث (للصف الثالث الثانوي) فيقدم كلاً من الشعر والنثر العربيين في العصر الحديث؛ حيث يتناول في الشعر مدرسة الإحياء والبعث، والمدارس الرومانسية، والمدرسة الجديدة.

ويتناول في مجال النثر فنون المقال العربي، والرواية العربية، والقصة القصيرة العربية، والمسرحية، ويقوم الطالب في نفس العام بدراسة مؤلف لأحد رواد المدرسة الحديثة في الأدب العربي.



الفصل الثاني

محاور تحليل مقررات اللغة العربية

* المحور الأول: الهوية:

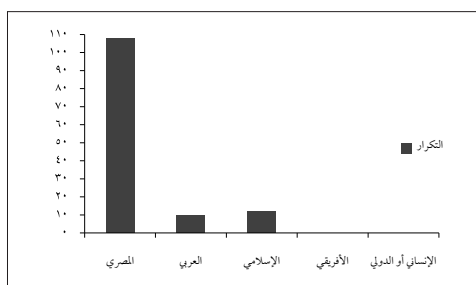
أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

مكونات الهوية:

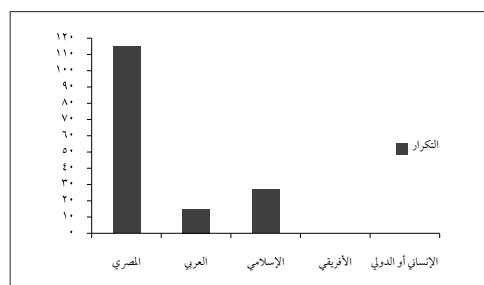
شكل رقم (١) : متغيرات الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة الاجتماعية

المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	البعد
١٠٨	٨٣,١	١١٥	٧٣,٣	المصري
١٠	٧,٦	١٥	٩,٦	العربي
١٢	٩,٣	٢٧	١٧,١	الإسلامي
—	—	—	—	الأفريقي
—	—	—	—	الإنساني أو الدولي
١٣٠	١٠٠	١٥٧	١٠٠	الإجمالي

المرحلة الابتدائية



المرحلة الإعدادية



١ - يوضح الجدول السابق طغيان المكون الوطني على ما عده من أبعاد تشكيل الهوية المصرية، فمن إجمالي (٢٨٧) فقرة تناولت الموضوع على مدار المرحلتين الابتدائية

والإعدادية، استأثر البعد الوطني بـ (٢٢٣) فقرة وذلك بنسبة (٧٧,٧ ٪)، ومن الممكن القول إن الإلحاح على مفهوم الانتماء الوطني يبدأ من بداية مرحلة التعليم الأساسي ذاتها، وهذا من خلال توظيف العديد من العناصر من بينها:

- التغني بمناظر مصر الخلافة وجمال طبيعتها من قبيل شواطئ مصر ممتدة على البحر المتوسط والأحمر، وتتميز بجمالها ونعومة رمالها وزرقة مياهها، فالإسكندرية عروس البحر المتوسط، لها شهرة تاريخية ولها شهرة عالمية.

- الإشادة بأمجاد مصر في الزمن البعيد وإنجازاتها في العصر الحديث، كالقول بأن « في مصر معالم سياحية كثيرة، وفي كل محافظة آثار خالدة تشهد بعظمة مصر »^(١).

أو كالإشارة إلى أن « مصر بلغت مكانة عظمى في العالم القديم الذي شهد عظمتها الاقتصادية، فقد كانت مصدرًا للغلال وكما برع المصريون القدماء في الطب والصيدلة وركوب البحر، وقد كان أجدادنا العظام أول من علموا الناس كيف يكتبون على أوراق نبات البردي »^(٢).

ومن نماذج الإنجازات الحديثة ما بني من قرى سياحية عديدة على شاطئ البحر الأحمر حيث يستمتع السائح بصيد السمك ورياضة الغوص، ومشاهدة الشعب المرجانية، والفنادق المصرية مبنية على أحدث طراز وفيها خدمات ممتازة^(٣).

ومن المعالم الحديثة أيضًا: دار الأوبرا، وبانوراما حرب أكتوبر، ومترو الأنفاق^(٤).

- التنويه ببعض الشخصيات المصرية سواء في مجال العلم والتقدم العلمي أمثال د. مجدي يعقوب الذي وصف بأنه « الطبيب الذي ذاع صيته في الآفاق بفضل إنجازاته الطبية »^(٥)، أو في مجال الإبداع الأدبي ورد ذكر أدباء أمثال عباس محمود العقاد وطه حسين، ونجيب محفوظ الذي ذكر كتاب اللغة العربية للصف السادس، الفصل الدراسي الثاني أنه « قد حصل على هذه الجائزة أحد أدباء مصر العظماء وهو الأديب نجيب محفوظ »^(٦).

مثل هذا الاعتزاز البالغ بالمكون الوطني في الهوية المصرية ارتبط بالتأكيد على أن

(١) اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ١٧.

(٢) لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٤.

(٣) اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٢.

(٤) اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ١٧.

(٥) القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٣٥.

(٦) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ٢٩.

الانتماء للوطن يوجب الانتماء للقرية والمدينة، وأن الشعور بتفرد هذا الوطن يمثل الرابط الجامع بين المصريين، ومفهوم الوطن في عمومه يبدو في كلمات مصطفى الرافعي حيث يقول^(١):

بلادي هواها في لساني وفي دمي يمجّدها قلبي ويدعو لها في
ولا خير فيمن لا يحب بلاده ولا في حليف الحب إن لم يُيَمِّم

وفي موضوع آخر يذكر الكتاب بأن « حب الوطن ليس منحة يمنحها الإنسان حين يريد، ويمنعها حين يشاء، بل هو الشعور الذي لا حيلة للإنسان فيه، كشعوره نحو كل عزيز لديه، إلا من شذت فطرته عن طبائع البشر »^(٢). ويؤكد ما سبق الشاعر أحمد محمد مخيمر حيث يذكر^(٣):

وطني وصباي وأحلامي وطني وهواي وأيامي
ورضا أمني وحنان أبي وخطا ولدي عند اللعب

ومن الإشارة إلى مفهوم الوطن ككل إلى التنويه بمصر على سبيل التخصيص ومن ذلك قول الشاعر^(٤):

يا أحلى اسم في الوجود، يا مصر
يا اسم مخلوق للخلود، يا مصر
نعيش لمصر، نموت لمصر
مصر مصر تحيا مصر

ولكن في حدود ما أشير إليه من وحدات تقصر عن حدود الوطن، برز التحيز للانتماء الحضري على حساب الانتماء القروي، ويمكن القول أن القرية ظهرت على امتداد المرحلتين الابتدائية والإعدادية في عشرين فقرة فقط عرضت لها بإحدى صورتين، الأولى كمصدر للانتماء من خلال الإشارة إلى أن « شاكرا يعيش في الريف، في الصباح يذهب للمدرسة وبعد الظهر يعمل في الحقل »^(٥). أما الصورة الأخرى فهي كمكان يزوره أبناء

(١) القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤.

(٣) القراءة والنصوص للصف الأول الإعدادي، ص ٣٩.

(٤) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص ٥٠.

(٥) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٢٣.

المدينة لقضاء إجازاتهم الصيفية أو يزورون فيها أجدادهم، وقد ورد هذا المعنى في الدرس المعنون « في بيت جدي علي »، حيث ذهب الأهل لزيارته في الريف « وكان المنزل له حجرات واسعة وأمامه محراث وجرار »^(١)، و « خلف المنزل حظيرة واسعة »^(٢)، وفي الدرس المعنون بـ « زيارة للريف » ينصح المؤلف^(٣) التلاميذ ويقول لهم: بعد عناء المذاكرة، وحينما تأتي الإجازة الصيفية، وتريد أن تروح عن نفسك فلتذهب إلى الريف حيث الخضرة والأشجار والمناظر الطبيعية الجميلة، ويصف الشاعر جمال الريف حيث يقول:

فإذا الحقول نضيرة	تروى بماء الساقية
خضراء يزهر وزرعها	حول القصور العالية
والناس في أنحائها	تسقي وتزرع راضية
فيها الحياة جميلة	فيها المعيشة صافية

وبالنسبة للمدن فقد اختصت بـ (٤٢) فقرة عبرت عنها الإشارات المختلفة لمدينة القاهرة والإسماعيلية، والمصايف مثل الإسكندرية ومرسى مطروح والعلمين، ثم المشاتي المختلفة مثل شرم الشيخ والغردقة، وفي النهاية شواطئ البحر الأحمر^(٤).

ولقد عبرت الصور عن الانتماء للوطن على حساب ما دون ذلك من انتماءات وطغيان الاهتمام بالحضر على نظيره بالريف، وتنوع مفهوم الحضر ونماذجه، وأخيرًا ضعف إسهام الآخر الديني في علاقة المشاركة الوطنية، وذلك أن الصورة التقليدية لمصر قد انطوت دائمًا على رموز مثل الأهرام، أو المساجد، أو واعظ، أو قرآن، أو الفراعنة، أو بعض المعالم الحضارية الحديثة مثل مترو الأنفاق، البرج، شواطئ الغردقة وشرم الشيخ.

وفي بعض الأحيان كان يتم الجمع بين رمزين أو أكثر من تلك الرموز، ولكن لم توجد إلا صورة واحدة لكنيسة، إضافة إلى أنه كان دائمًا ما يتم الاستشهاد بالقرآن الكريم وأحاديث

(١) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٥.

(٣) اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٤٣.

(٤) انظر: اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ٢٠، ٢٣.

(٥) انظر: اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ٢٣.

(٦) انظر: اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ١٣، ١٤، ١٥.

(٧) انظر: اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٤٨.

الرسول، ولم يتم ولو مرة واحدة الاستشهاد بمواقف أو قصص من الكتاب المقدس أو مرويات عن السيد المسيح.

كذلك يلفت النظر أنه لم تظهر الأسرة المتكاملة (أب وأم وأبناء) سوى أربع صور فقط، مما يعكس طبيعة النظرة للدور المحدود للأسرة في تشكيل الانتماء.

٢ - حافظ البعدان العربي والإسلامي للهوية المصرية على موقعهما في المرحلتين الابتدائية والإعدادية؛ فقد ورد البعد الإسلامي في المرحلة الابتدائية في اثنتي عشرة فقرة من إجمالي (١٣٠) فقرة في المرحلة الابتدائية بواقع (٩,٣ ٪)، واحتل من ثم المركز الثاني بعد الهوية المصرية مقابل البعد العربي والذي ورد في عشر فقرات بواقع (٧,٦ ٪) وجاء في المركز الثالث، نجد أيضًا أن البعد الإسلامي في المرحلة الإعدادية جاء في نفس المرتبة، ويلاحظ في هذا الخصوص أنه لم يجر التعامل مع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية باعتبارها فقرات تضاف إلى تكرارات الهوية الإسلامية، بل استخدمت تلك النصوص على سبيل التدليل على قيم إنسانية عامة كالوسطية والمساواة، والعدل.

والملاحظة الأساسية في هذا الخصوص هي أنه أيًا كان ترتيب البعد الإسلامي على امتداد السنوات الثماني فإنه يكشف عن تناقض مع نتائج دراستين ميدانيتين: الأولى: كشفت عن أن الانتماء الديني يأتي في المرتبة الأولى من مراتب الانتماء بنسبة (٥٢,٦ ٪)، والثانية: أوضحت أن الانتماء الديني أيضًا وبنسبة (٤٦,٥ ٪) يأتي في المرتبة الأولى أيضًا، يليه الانتماء الوطني بنسبة (٣٢,٥ ٪، ٤٠,٥ ٪) بين المبحوثين^(١).

ويمكن إرجاع هذا التناقض في جانب منه إلى أحد تفسيرين اثنين: أحدهما: أن الكتب والمقررات الدراسية لم تنجح في غرس وتكريس أولوية الانتماء الوطني، والآخر: أن محتويات المقررات الدراسية في المواد الأخرى ربما مارست تأثيرها في الاتجاه المضاد لصالح الانتماء الديني، وبصفة عامة فلقد جرى إبراز كلا البعدين العربي والإسلامي من خلال العناصر التالية:

- مجموعة من المقومات الأساسية يختص بها المسلم/ أو العربي في مقدمة تلك

(١) كمال المنوفي، الأطفال والسياسة في مصر: دراسة ميدانية، السياسة الدولية، عدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣م، ص ١٥.
- إيمان نور الدين، دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠١م، ص ٢٩٦.

المقومات أرضه التي تعد أرض الحضارات ولها ماضيها التليد « فالشعب العربي أمة واحدة لها ماضيها العريق وتاريخها المجيد، وتتصف هذه الأمة بأنها أرض الحضارات، ومنبع النور الذي اهتمت به شعوب العالم أجمع »^(١).

- ويعد الوطن العربي أيضًا مهد الأديان السماوية مما تضيفي عليه مكانة رفيعة بين دول العالم^(٢).

- وفيما يتعلق بالبعد الإسلامي أشير إلى أن مصر قامت عليها حضارات عظيمة منها الحضارة الإسلامية، ويأتي السياح لدراسة تلك الحضارة^(٣).

- وتقودنا النقطة السابقة إلى الحديث عن الشخصيات الإسلامية من أمثال عمر بن الخطاب « الذي تربى في مدرسة النبوة، وكانت آثارها قوية في نفسه انطبعت في سلوكه، تعلم منها الإيمان والإخلاص والصدق، وتعلم منها تحمل المسؤولية واتخذ من رسول الله مثلاً أعلى وقدوة، فكان قويًا في الله، عادلاً تربويًا من طراز رفيع »^(٤).

- أما الشخصيات العربية فقد تمت الإشارة إلى أبي بكر الرازي باعتباره عربيًا ومسلمًا.

وفي كثير من الأحيان ظهر التقاطع بين البعدين الوطني والعربي، كالإشارة إلى أن مصر هي « قلب العروبة النابض الذي يحميها من كل عادٍ وباغٍ، فقد حفظت للعروبة كيانها عندما حطمت أمواج الصليبيين على صخرة حطين، وعندما قهرت ببسالة لا ينساها التاريخ جموع المغول في عين جالوت ».

- وجاء البعد الإنساني في المرتبة الأخيرة بواقع ثلاث فقرات في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، حين تحدث عن كوكب الأرض وكيف يمكن أن نشارك في المحافظة عليه وحمايته^(٥).

ولم تشر أي من المقررات الدراسية الثمانية عشر لمرحلة التعليم الأساسي للبعد الأفريقي.

(١) لغتنا الجميلة، الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ١١.

(٢) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٥.

(٣) اللغة العربية، الصف الخامس، فصل دراسي أول، ص ١.

(٤) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص ٢٥، ٢٦.

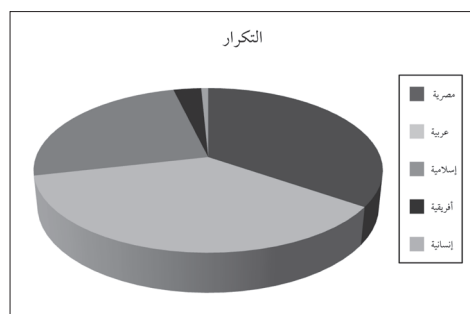
(٥) اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص ١٧.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

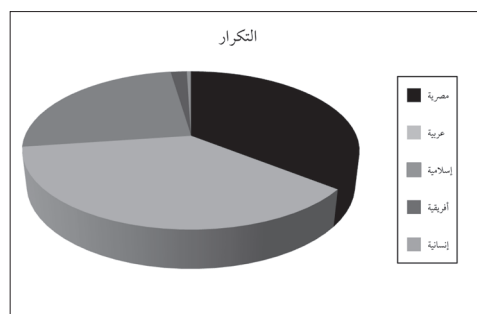
جدول رقم (٢)

الكتب الست		الكتب التسع		نوع الهوية
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
٣٤,٥٩	٤٦	٣٧	٧٦	مصرية
٣٦,٨٤	٤٩	٣٨,٩٣	٧٩	عربية
٢٤,٨١	٣٣	٢٦,١١	٥٣	إسلامية
٣,٠٠	٤	١,٩٧	٤	أفريقية
٠,٧٥	١	٠,٤٩	١	إنسانية
١٣٠	١٠٠,٠٠	٢٠٣	١٠٠,٠٠	الإجمالي

الكتب الست



الكتب التسع



يلاحظ من الجدول السابق أن الهوية العربية قد احتلت المرتبة الأولى بين الأبعاد المختلفة للهوية بنسبة (٣٦,٨٤) بالمائة، تلتها الهوية المصرية بنسبة (٣٤,٥٩) بالمائة، ثم الإسلامية بنسبة (٢٤,٨١) بالمائة، وقد أتت بعدها بفارق كبير الهوية الأفريقية بنسبة (٣,٠٠) بالمائة، ثم الإنسانية بنسبة (٠,٧٥) بالمائة .

ولم يتغير الترتيب بإضافة كتب القراءة ذات الموضوع الواحد؛ حيث بلغت نسبة الهوية العربية (٣٨,٩٣) بالمائة، والمصرية (٣٧) بالمائة، والإسلامية (٢٦,١١) بالمائة، وتزايد التدهور في نسب الهويتين الأفريقية والإنسانية ليصل إلى (١,٩٧)، (٠,٤٩) بالمائة على الترتيب.

ويمكن القول أن الهويات المصرية والعربية والإسلامية قد أتت في النصوص المقررة باعتبارها هوية واحدة، ولم يبرز التضارب فيما بينها؛ وعلى سبيل المثال، أطلق على الوحدة الأولى في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي « الثقافة العربية والإسلامية »، وضمت ثلاثة مواضيع هي: من نعم الله على عباده، مصر قلب العالم العربي، القرآن الكريم والخصائص الجمالية للغة العربية.

وفي موضوع بعنوان « مصر قلب العالم العربي » ظهر الترابط واضحاً بين الهويات الثلاث الرئيسية، فالمقال يتحدث عن أن الحضارة المصرية القديمة قوامها الثقافة العربية، وأهل الموقع الجغرافي في مصر لخدمة العروبة في نواح عديدة، وكان الفتح العربي لمصر في القرن السابع الميلادي حادثاً جليلاً في تاريخ العروبة، وكانت مصر حلقة الاتصال بين المشرق والمغرب العربيين، ومركزاً لانتشار الإسلام والعروبة في أفريقيا عن طريق أعالي النيل، وانتشر التعاون الثقافي المنظم بين مصر والأقطار العربية الأخرى، وأصبحت مصر مركزاً لنشر الثقافة العربية والإسلامية^(١).

وحفل كتاب اللغة العربية (للصف الثاني) و (الصف الثالث) بكثير من النصوص التي تبرز أهمية مصر وقيمتها والتغني بمآثرها؛ حيث خصصت إحدى الوحدات الأربع في كتاب الأدب العربي للحديث عن الأدب والثقافة في مصر الإسلامية^(٢)، بينما ضم كتاب اللغة العربية للصف الثالث نصوصاً نثرية وشعرية جاءت في معظمها لشعراء وكتاب مصريين، وتحدث كثير منها عن الحنين إلى الوطن (مصر)^(٣).

أما فيما يتعلق بتوزيع صور الهوية بين الكتب المقررة يلاحظ أن الأجزاء الخاصة بالقراءة قد استحوذت على النصيب الأكبر من تكرارات الهوية على اختلاف أنواعها، فقد تضمنت وحدات القراءة المتعددة (٧١ , ٧) بالمائة من تكرارات الهوية المصرية، و (٧٨ , ٧) بالمائة من تكرارات الهوية العربية، و (٨٧ , ٩) بالمائة من تكرار الهوية الإسلامية، و ١٠٠ بالمائة من تكرارات الهويتين الأفريقية والإنسانية، بينما ضمت الأجزاء الخاصة بالأدب العربي النسب الباقية للهويات المصرية والعربية والإسلامية والتي بلغت (٢٨ , ٣)، (٢١ , ٣)، (١٢ , ١) بالمائة على الترتيب.

ويمكن تفسير هذه الظاهرة بتوافر حرية أكبر لمحرري الأجزاء الخاصة بموضوعات

(١) اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ص ١٠ - ١٣. (٢) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص ١٣٢ - ١٣٦.

(٣) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص ٥٠.

القراءة المتعددة في اختيار موضوعات تحقق أهدافاً محددة حيث لا توجد قواعد لانتقاء موضوعات دون غيرها وفقاً للمحاور التي تدور الموضوعات حولها، بينما يعد محررو الأجزاء الخاصة بالأدب أكثر التزاماً بانتقاء نصوص نثرية وشعرية خلال العصر الأدبي محل الدراسة، وقد تسبب هذا في اختفاء شبه تام للهوية من نصوص العصر الجاهلي، ثم بداية ظهورها مع عصر صدر الإسلام وظهور تنوعاتها مع العصر الحديث.

يلاحظ أيضاً وجود نوع من الأولوية للهوية العربية من خلال النظرة غير الإيجابية إلى الشعوب الإسلامية غير العربية، فقد أشير مراراً إلى الدور السلبي للفرس، حيث يذكر الجزء الخاص بالأدب العربي^(١): « وأدي نقل حاضرة الخلافة من الشام إلى العراق إلى تأثر الدولة الجديدة بالحضارة الساسانية الفارسية، وبما كان يميزها من مظاهر الترف والبذخ مما أدى إلى أن يرث المجتمع العباسي ما كان شائعاً في المجتمع الساساني القديم من لهو ومجون، وإلى أن تتسرب إلى المجتمع الجديد نزعات الشعوبية التي تدين بتفضيل الفرس وسائر العناصر الأجنبية على العرب، كما انتشرت حركات الزندقة التي اتخذت من الحملة على العرب ستاراً لما كانت تدين به من بغض للإسلام، وكرهية من حملوا رسالته من العرب، ونزوع إلى الديانات والمذاهب الفارسية القديمة من زرادشتية ومانوية ومزدكية ».

* المحور الثاني: التوجه نحو السلطة والشعب:

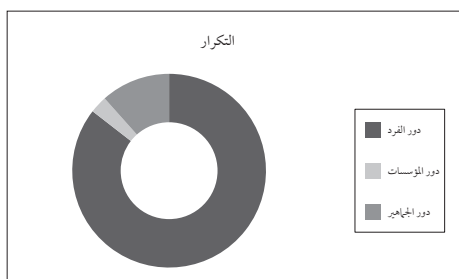
أ - مرحلة التعليم الاساسى (الابتدائي - الإعدادي):

جدول رقم (٣)

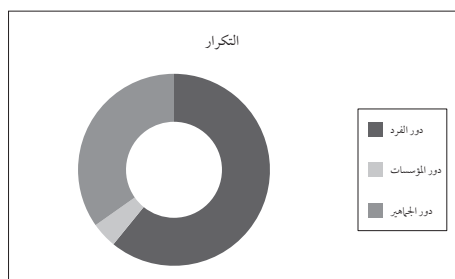
المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		التوجه
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
١٤	٦٠,٩	٥٩	٨٥,٦	دور الفرد
١	٤,٣	٢	٢,٩	دور المؤسسات
٨	٣٤	٨	١١,٦	دور الجماهير
٢٣	١٠٠	٦٩	١٠٠	الإجمالي

(١) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص ٤٢.

المرحلة الإعدادية



المرحلة الابتدائية



١ - يبين الجدول السابق التضخم في دور الفرد على حساب كل من المؤسسات والجماهير، ويبرز هذا التضخم خاصة في المرحلة الإعدادية (فقرة بنسبة ٦, ٨٥٪)، وهو ما يرتبط عادة بتقديم المعلومات الأساسية للطالب في سياق الحديث عن شخصية تاريخية أو معاصرة.

ويمكن القول أن هناك قيمتين أساسيتين تمحور حولهما الحديث عن دور الفرد؛ أولهما: حماية الوطن، وهذا من خلال إبراز دور صلاح الدين الأيوبي في طرد الصليبيين، أو استبسال جميلة بوحريد في مواجهة الاستعمار الفرنسي في الجزائر^(١).

القيمة الثانية: كانت هي قيمة الإنجاز، سواء في شقه العلمي أو الأدبي أو الفني، وهو ما برز من خلال شخصيات مثل مجدي يعقوب، وفاروق الباز، وزويل، وبت الشاطي، وأم كلثوم^(٢).

وفي سياق الحديث عن دور الفرد تمت الإشارة إلى دور الحاكم، وأن عليه رعاية رعيته والسهر على خدمتهم وقد تكررت تلك الإشارة مرتان فقط طوال المرحلتين الابتدائية والإعدادية^(٣)؛ فقد ذكر كتاب الصف الأول الإعدادي أن الحاكم راعٍ للشعب، وسيسأل أمام الله؛ ولذلك كان عمر بن الخطاب يبكي، وحينما سئل في ذلك قال: «أخشى أن تعثر بغلة في العراق فيحاسبني ربي عليها»، أما المرة الثانية فقد ذكر كتاب الصف السادس أن «ولي الأمر يدرك في عمله ما هو صالح للناس».

وعلى الرغم من هذا التأكيد على الدور التاريخي للفرد فلقد كان من الملاحظ أن الكتب

(١) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٥٤.

(٢) اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص ٢٩، ٢٩، ٢٩، وأيضاً اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٣٥، ٣٦.

(٣) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ١٨.

الثمانية عشر خلت من أي إشارة إلى أي من رؤساء مصر السابقين أو الحاليين.

٢ - تمت الإشارة إلى دور المؤسسات ثلاث مرات، مرة في المرحلة الابتدائية حيث أشار كتاب الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول من أن « وزارة السياحة هي المسؤولة عن السياحة، ولذا فهي تعمل على إبراز الآثار بشكل جميل في المتاحف الأثرية، وتعد المرشدين السياحيين الذين يصحبون الزوار في زيارتهم لمواقع الآثار »، وفي موضع آخر تمت الإشارة إلى اهتمام المسؤولين بقضية إعداد المواطن القادر على استيعاب تكنولوجيا المستقبل، والتعامل مع تحديات القرن الواحد والعشرين^(١)، والإشارة الثالثة والأخيرة جاءت عن مؤسسة الجيش وكيف أنه « يرد الطامعين والمعتدين، ولا يزال يحمي ديار الإسلام والعروبة الآن »^(٢).

٣ - وأخيرًا كان دور الجماهير هو الأضعف مقارنة بدور الفرد، فقد أشير إلى دور الجماهير في (٨) فقرات في المرحلة الابتدائية بواقع (٣٤ ٪) وفي المرحلة الإعدادية بواقع (١١, ٦ ٪).

وقد أشارت الكتب المدرسية إلى الجماهير ودورها الذي انحصر في بعدين الأول: وهو الجد والاجتهاد للحاق بالقرن الواحد والعشرين، فهو « قرن مليء بالتحديات والتغيرات المتلاحقة والمتنامية »^(٣)، إضافة إلى أهمية قطاع الشباب من جماهير الدولة المصرية فهم « الذين يبنون الرخاء والتقدم ويصنعون السلام والاستقرار »^(٤).

أما الدور الثاني فقد تمثل في طاعة أولي الأمر « فالمسلم لا يعصي أولي الأمر، وعليه أن يطيعهم، ولو أمره وليه بشيء غير محبوب بالنسبة له ما دام فيه نفع عام؛ لأن ولي الأمر يدرك في عمله ما هو صالح للناس، وقد يخفى هذا الصلاح عليهم؛ لذا وجب أن نلبي أمر الولي ولا نعصيه »^(٥).

ولقد جاءت الصور الخاصة بهذا المحور مجسدة لظاهرة مركزية دور الفرد من خلال صور لشخصيات أمثال طه حسين، والعقاد، وبنيت الشاطئ، ومجدي يعقوب وغيرهم.

(١) اللغة العربية للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٦.

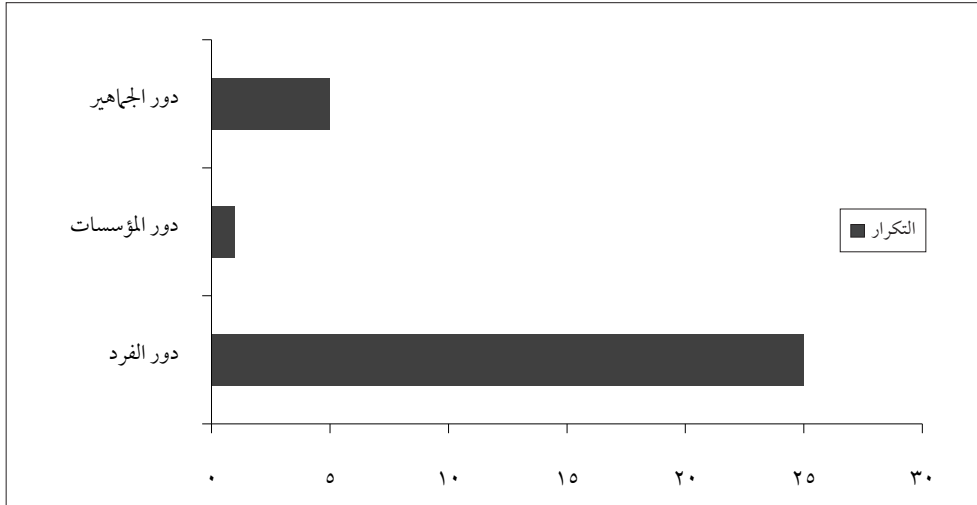
(٤) اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص ٣٢.

(٥) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٣٢.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم (٤)

التوجه	التكرار	النسبة %
دور الفرد	٢٥	٨٣,٣
دور المؤسسات	١	٣,٣
دور الجماهير	٥	١٦,٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠



يلاحظ الضعف الشديد للحديث عن السلطة والشعب في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، فقد أتى الحديث عن رموز السلطة العامة (الحاكم بالأساس) (٢٥) مرة، وقد اتسم الحديث عنهم بصورة إيجابية، فهم يتصفون بالعدل والإنصاف والعبقرية، فصلاح الدين ذو عبقرية حربية جعلته « يتوج أعماله العسكرية ضد الصليبيين بانتصاره الرائع في حطين، وغدت قلاع ومدن الصليبيين في بلاد الشام تحت رحمته »^(١)، وذكر الإمام الغزالي في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي أن « على ولي الأمر أن يدبر الصناعات اللازمة للمسلمين والتي يسبب فقدان أيٍّ منها حرجاً للمسلمين ».

أما المؤسسات الحكومية فلم يرد ذكرها في كتب اللغة العربية بالرغم من أهميتها إلا مرة

(١) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص ١١.

واحدة، عندما جاء شكر ابن زنكي جيش صلاح الدين الايوبي على النصر الذي أحرزوه^(١)، وجاء دور الجماهير شاحباً فلم يرد سوى (٥) مرات، وأتى هذا الحديث عن الجماهير في النصوص الشعرية والثرية، مثل الحث على القيام بالثورة في مواجهة الحاكم الظالم في قول البارودي (٣٢):

فيا قوم هُبُّوا، إنما العمر فرصة وفي الدهر طرق جَمَّةٌ ومنافعُ
فكونوا حصيداً خامدين أو افزعوا إلى الحرب حتى يدفع الضَّيْمُ دافعُ

* المحور الثالث: التوجه نحو المشاركة في الحياة العامة:

أ - مرحلة التعليم الأساسي:

جدول رقم (٥)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة %
المشاركة السياسية	-	-
الموقف من الرأي الآخر	-	-
الحرية والتحرر والديمقراطية والشورى	-	-
الأحزاب والجماعات	-	-
إجمالي قيم المشاركة	-	١٠٠

كشف فحص الكتب قيد الاهتمام عن غياب كامل لمفهوم الديمقراطية أو المشاركة السياسية مع كل ما يتصل بها من آليات، كالترشيح في الانتخابات وتداول السلطة، ولم يتم ذكر التصويت في الانتخابات إلا مرة واحدة في الكتب الثمانية عشر، ففي الدرس المعنون بـ « واجبات المواطن وحقوقه » جاءت العبارة التالية لتشير إلى أحد حقوق المواطن، وهي التصويت « قم بواجبك وأدل بصوتك، صوتك أمانة »^(٢)، وتم التعليق عليها في ثلاثة فقرات فقط. ومن جانب آخر تم ذكر بعض القيم المرتبطة بالديمقراطية مثل قيمة الحرية، حيث كتب عنها مصطفى لطفي المنفلوطي: « لا سبيل إلى السعادة في الحياة إلا إذا عاش الإنسان فيها حرّاً طليقاً، لا يسيطر على جسمه وعقله ونفسه ووجدانه وفكره مسيطرٌ إلا أدب النفس، والحرية

(١) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص ١١.

(٢) القراءة والنصوص الصف الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص ٣٤.

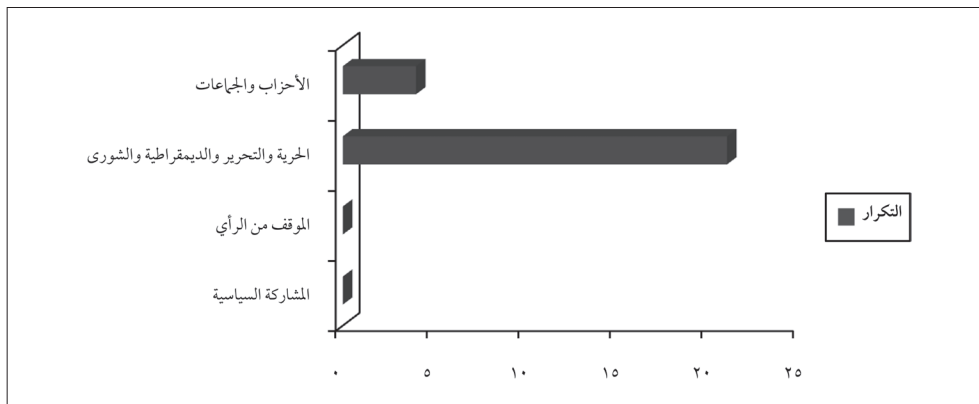
شمس يجب أن تشرق في كل نفس، فمن عاش محروماً منها، عاش في ظلمة حالكة»^(١). وكذلك قيمة العدل ففي الدرس المعنون بـ « العدل » في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان ذكر المؤلف أنه «لكي نبني مجتمعاً سليماً يجب أن يعتمد هذا المجتمع على المساواة بين الناس فهو أمر ضروري لتحقيق العدل، فإذا أخطأ القوي فإنه يستحق العقاب كغيره من الضعفاء».

وذكر العدل مرة أخرى باعتباره « أهم حقوق الإنسان لكي يعيش آمناً مطمئناً على يومه وغده، والعدل أساس الملك، والعدل مطلب الفرد في أسرته... والمواطن في مجتمعه، وإذا انتشر العدل سعد الحاكم والمحكوم وعم الأمن والرخاء»^(٢).

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم: (٦)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة %
المشاركة السياسية	-	-
الموقف من الرأي الآخر	-	-
الحرية والتحرر والديمقراطية والشورى	٢١	٨٤
الأحزاب والجماعات	٤	١٦
إجمالي قيم المشاركة	٢٥	١٠٠



(١) القراءة والنصوص الصف الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ٥٢.

(٢) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص ١٦.

يلاحظ من الجدول رقم (٦) هامشية الحديث عن قيم المشاركة السياسية في كتب اللغة العربية، فقد اختلفت تمامًا الحديث عن المشاركة السياسية، وعن الموقف من الرأي الآخر. ومن ناحية أخرى احتل الحديث عن الحرية والديمقراطية وقد ارتبطتا بالتححرر وبالشورى نسبة (٨٤) بالمائة من هذه القيم.

ويأتي الحديث عن الحرية مرتبطاً بفضل الإسلام في تحقيق هذه القيمة، وإعلاء شأنها « وقد مضى الإسلام يعتمد بحرية الإنسان وكرامته وحقوقه الإنسانية إلى أقصى الحدود.... فدعا إلى تحرير العبيد وتخليصهم من ذل الرق »^(١).

* المحور الرابع: الموقف من الآخر:

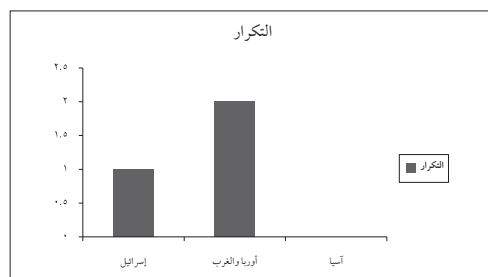
أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

يقصد بالموقف من الآخر الموقف من غير العربي ولا المسلم، ويمكن حصر هذا الآخر في كل من إسرائيل، وأوروبا وأمريكا، وآسيا.

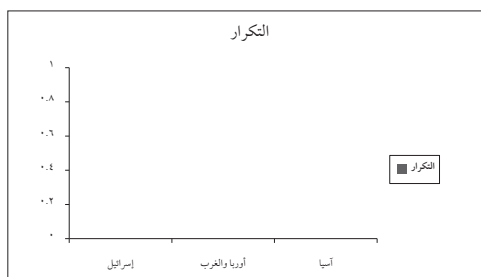
جدول رقم (٧)

المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية		الموقف من الآخر
النسبة %	تكرار	النسبة %	تكرار	
٣٠	١	-	-	إسرائيل
٧٠	٢	-	-	أوروبا والغرب
-	-	-	-	آسيا
١٠٠	٣	-	-	الإجمالي

المرحلة الإعدادية



المرحلة الابتدائية



من الجدول السابق يبدو أن اليهود كشعب لم يرد لهم ذكر في الكتب الثمانية عشر قيد الدراسة إلا مرة واحدة في الدرس المعنون بـ «القدس» فقد تعهد بلفور بإنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين العربية، وأخذ اليهود يتدفقون على فلسطين، وفي موضع آخر من نفس الدرس كانت هناك إشارة غير مباشرة إلى إسرائيل، فقد ذكر المؤلف أن القدس «تشهد صراعاً هائلاً بين الشعوب المناضلة وإخطبوط الإمبريالية العالمية»^(١).

وقد اقتصرَت الكتب المدرسية على تلك الإشارة السابق ذكرها فقط، ولم يتم الإشارة إلى إسرائيل أو الصراع العربي الإسرائيلي سواء في مصر أو في فلسطين العربية، وهذا التناول السطحي للعلاقة يسقط تاريخاً طويلاً من الصراع في فلسطين.

تمت الإشارة إلى الآخر الأوروبي، ولكن بشكل سلبي عند الحديث عن الاستعمار الأوروبي ففي الدرس المعنون بـ «سرائر المصلحين» ذكر الكاتب أن الأفغاني ظهر في «عصر طغيان الاستعمار يشعل الدعوة إلى محاربتهم ومقاومتهم»^(٢).

وفي موضوع الآخر يذكر المؤلفون كيف دافعت القاهرة عن العرب ضد «أمواج الصليبيين على صخرة حطين، وجموع الغول في عين جالوت»^(٣).

ولم تتم الإشارة إلى الآخر الأوروبي إلا من خلال الإشارتين السابقتين، أما الآخر الآسيوي فلم يتم ذكره على الإطلاق.

ب - المرحلة الثانوية:

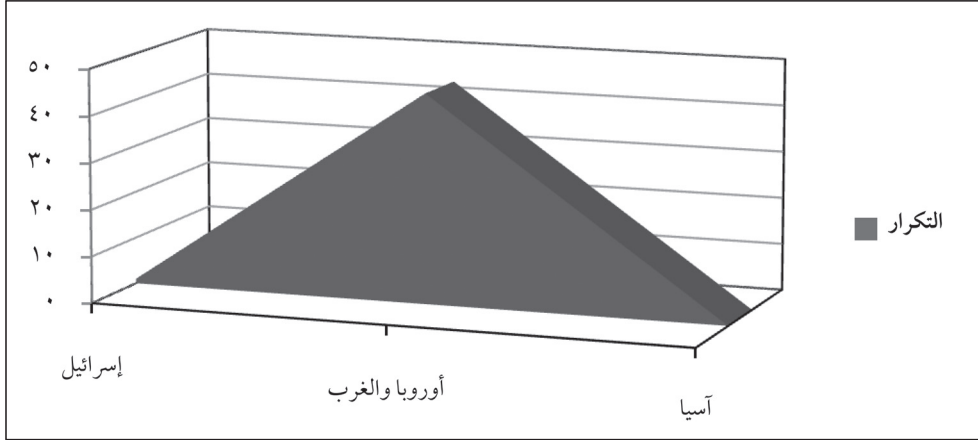
جدول رقم (٨)

النسبة %	تكرار	الموقف من الآخر
٢,٢	١	إسرائيل
٩٧,٨	٤٥	أوروبا والغرب
-	-	آسيا
١٠٠	٤٦	الإجمالي

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٢١.

(٢) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص ٢٤.

(٣) اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص ٥.



من النتائج ذات الدلالة أن الإشارة إلى إسرائيل لم ترد سوى مرة واحدة في إطار تقديم المدرسة الجديدة في الشعر؛ حيث ذكر من عوامل الاتجاه إلى الواقعية نمو حركة المقاومة في فلسطين وخوض مصر حرباً ضد إسرائيل والاستعمار عام (١٩٥٦ م)، وازدياد النفوذ الصهيوني والوجود اليهودي في فلسطين، وتطور ذلك إلى اغتصاب الضفة الغربية وغزة سنة (١٩٦٧ م)، وتعدد صور المواجهات العسكرية (العربية - الصهيونية) « ما بين (١٩٥٦، ١٩٦٧ م) وبانتصارنا المشرف سنة (١٩٧٣ م)، ثم باستمرار الحركة الفدائية الفلسطينية وتطور الشعور العربي »^(١). ومن الواضح أن اتجاه الموقف من إسرائيل جاء سلبياً تماماً.

وأشارت الكتب المدرسية إلى اليهود مرة واحدة أيضاً، ففي الدرس المعنون بـ « القدس مدينة عربية إسلامية » ذكر الكاتب أن اليهود قد نشروا الأكاذيب، وزيفوا الحقائق فيما يتعلق بالقدس، وحاولوا إقناع العالم زوراً وبهتاناً بأنهم هم الذين أنشأوا وشيدوا مدينة القدس، وأقاموا مؤتمرات واحتفالات بمناسبة مرور ثلاثة آلاف سنة على إنشائهم إياها، ولكن المصادر التاريخية والأثرية القديمة تكشف أكاذيب اليهود.

وقد استأثرت أوروبا بالنصيب الأكبر عند الحديث عن الآخر؛ حيث بلغت نسبتها (٩٨٪) من مجموع الحديث عن الآخر، وقد تراوح الحديث عن الآخر الأوروبي ما بين الإعجاب به والعداء بسبب الإرث الاستعماري والحروب الصليبية.

فمن حيث التوجه السلبي نحوه، يشار إلى الاحتلال الإنجليزي لمصر « عمق النضال الوطني من الوعي الناشئ لدى بعض المثقفين، مما جعلهم يرسخون الإحساس بتراث

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص ١٢٥.

الأجداد وماضيها العريق، مع إيمان بفكرة الجامعة الإسلامية رمزاً لوحدة المسلمين في مواجهة الوجود الإنجليزي وتنديداً بالاحتلال ومظالمه، وحثاً للشعب على الثورة ومناضلة الاستعمار مثلما وقفوا إبان حادثة دنشواي^(١).

ويظهر الاتجاه السلبي أيضاً عند الحديث عن الصليبيين، وكيف تم « إحياء فكرة الجهاد الإسلامي للقضاء على الوجود الصليبي في بلاد الشام »^(٢)، وقد واكب هذا الصراع الحربي صراع فكري حول العقيدة من خلال مكاتبات ومناظرات بين المسلمين والصليبيين، وهناك نص شعري لابن سناء في الإشادة بجهاد صلاح الدين الأيوبي ضد الصليبيين^(٣).

وتمت الإشارة إلى « المماليك حيث زاد الضعف الثقافي والأدبي عند توليتهم الحكم، ووصل لمنتهاه إبان حكم الأتراك العثمانيين »^(٤).

وفى مواجهة هذا الاتجاه السلبي، ثمة اتجاه إيجابي يتمثل في الاعتراف بفضل أوروبا من خلال ثقافتها وآدابها التي تأثر بها عدد من شعراء مدرسة الإحياء والبعث، ومنها أحمد شوقي، هذا إلى جانب فضل أوروبا في التقدم العربي والخروج من عصر التخلف، ففي عام (١٧٩٨م) « كسر سور العزلة عن مصر بقدم الحملة الفرنسية، فتنبهت الأذهان إلى عالم جديد، واتجه محمد علي والي مصر إلى أوروبا يرسل إليها البعثات ويستقدم المعلمين... فأخذت رياح التغيير تهب على مصر مع أبنائها العائدين من البعثات، ومن خلال العلوم والمعارف التي استوردها الوالي الطموح »^(٥).

وثمة إشادة بنهضة أوروبا في مقال بعنوان « نمل ونحل » حيث يذكر د. زكي نجيب محمود « فما انفكت أوروبا في أواخر عصورها الوسطى، تجمع بين يديها أهم ما أنتجه العقل البشري في ثقافة اليونان وثقافة الرومان، وثقافة العرب، وترجم هذا كله، وأخذت دائرة انتشاره تتسع، حتى بات في متناول الدارسين في الأديرة والجامعات، وتحت أيدي رجال الفن والأدب.. فإذا الدنيا أمام روح جديدة وعقل جديد »^(٦).

أما الآخر الآسيوي فلم يتم ذكره على الإطلاق.

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص ٤٧.

(٣) اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، ص ١٣٦.

(٥) المرجع السابق، ص ٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١١.

(٤) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص ٤١.

(٦) المرجع السابق، ص ٥٣.

* المحور الخامس: القيم الاجتماعية والثقافية:

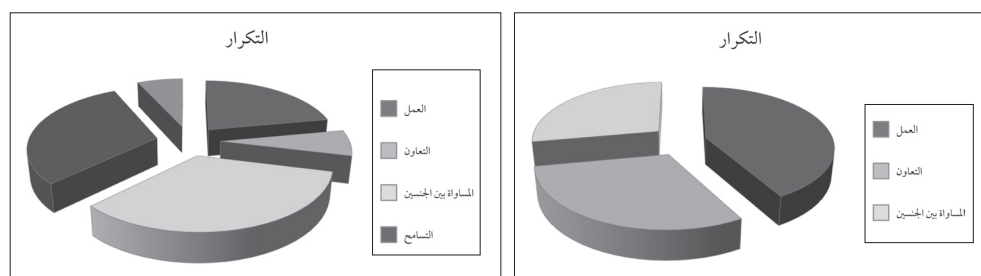
أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

جدول رقم (٩)

القيمة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المجموع
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
العمل	١٨	٥٨	١٣	٤٢	٣١
التعاون	١٣	٧٦,٥	٤	٢٣,٥	١٧
المساواة بين الجنسين	١٢	٣٧,٥	٢٠	٦٢,٥	٣٢
التسامح	-	-	١٨	١٠٠	١٨
العدل	-	-	٤	١٠٠	٤

المرحلة الابتدائية

المرحلة الإعدادية



من الجدول السابق يتضح أن قيمة العمل قد استحوذت على (٣١) فقرة من إجمالي القيم الثقافية، وقد أشارت الكتب محل الدراسة إلى العمل وأهميته من الصف الأول الابتدائي؛ حيث ذكر المؤلفون أن «أبي يعمل وأمي تعمل»^(١)، وفي كتاب الصف السادس الابتدائي في الدرس الموسوم «بإتقان العمل»^(٢) يطالب الشاعر أحمد شوقي العمال أن يتقنوا أعمالهم فبهمتهم تتقدم البلاد:

عمر كدًا واكتساباً
سعيكم أمست يباباً

أيها العمال أفنوا الـ
واغْمُرُوا الأرض فلوّاً

(١) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٢٩.

(٢) اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص ٢٢.

أَتَقْنُوا يَحْبِبْكُمْ اللّٰهَ هـ ويرفعكم جناباً
إِنْ لِّلْمُتَّقِنِ عِنْدَ اللّٰهِ هـ والناس ثواباً

وإذا كان شوقي قد وجه ندائه إلى عمال مصر، فإن المؤلف في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي فصل ثان وجه ندائه إلى أبناء مصر جميعهم، فقال: « يا أبناء مصر لا تنهونوا في العمل، وتعاونوا فيما بينكم، واجعلوا شعاركم المودة والنظام»، وعلى نفس المنوال دعا كتاب الصف الأول الإعدادي الشعب كله « أن نعمل بجهد أكثر وجهد أكبر، لكي تعود لمصر مكانتها المشرفة بين الأمم»^(١). أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فقد دعا البشر جميعهم إلى القيام بالأعمال الصالحة « بادروا بالأعمال الصالحة لتنالوا مغفرة عظيمة، وجنة عرضها السموات والأرض»^(٢). ولتعظيم قيمة العمل تم الربط بين العمل والدين، ففي الدرس المعنون بـ « الإنسان والحياة » جاء فيه « والدين يعد العمل عبادة ولا يقبل من إنسان أن يكتفي بالجلوس في المسجد ويتقاعس عن العمل، وقد ذكر التاريخ أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه وجد رجلاً في المسجد لا يفارقه، فسأله من يعولك؟ فقال: أخ لي يعولني، فقال عمر: إن أخاك أعبد منك. وهكذا يتبين لنا أن العمل جزء من العبادة»^(٣).

وارتبطت قيمة التعاون بقيمة العمل وحصلت على سبع عشرة فقرة كان معظمها في المرحلة الابتدائية، ففي الدرس الموسوم بـ « فيه شفاء للناس » ذكر المؤلف أن « النمل يعيش في مجموعات تعمل متعاونة في الحداثق والحقول بين الأزهار والنباتات»^(٤)، وفي موضوع آخر حث على التعاون فقد أشار كتاب الصف الأول الابتدائي إلى « إن المعلمة تسأل وتطلب الجواب ونحن نجيب في نشاطٍ نحن نتعاون مع المعلمة»^(٥)، وتبرز أهمية التعاون في الدرس المعنون « بقصة السلام»، فعندما تعاون سمعان وسعفان وعودا صارت الحياة طيبة، واتحاد جميع أهل البلد مسلمين ومسيحيين، الأغنياء والفقراء، يؤدي إلى تقدم بلدنا، فهي لا تتقدم إلا بهذا التعاون وهذا الاتحاد»^(٦).

(١) اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص ١٨.

(٢) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.

(٣) القراءة و النصوص، الفصل الدراسي الثاني، ص ٩.

(٤) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص ٢٢.

(٥) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص ٥٤.

(٦) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٣٤.

وجاءت قيمة المساواة بين الجنسين في الترتيب الثاني بعد قيمة العمل، فقد أفردت لها الكتب المدرسية قيد الدراسة صفحات عديدة على مدار مرحلة التعليم الأساسي بسنواته التسعة، فقد حظي بـ (٣٢) فقرة، وقد حاولت الكتب المدرسية تأكيد قيمة المساواة بين الجنسين فالرجل مسئول عن بيته وأهله وولده، هل أدى إلى كل منهم حقوقه، وكذلك المرأة يسألها الله عن زوجها هل أدت إليه حقوقه، وعن أولادها هل رعتهم وأدت إليهم حقوقهم^(١).

والنساء في القرية يساعدن الرجال في العمل، ويخرجن جماعات، ويذهبن لطحن الحبوب، ويقمن بالعجن والخبز^(٢).

والإسلام كرم المرأة ونظم العلاقة بينها وبين الرجل، وبيّن حقوق كل منهما على الآخر^(٣).

وفي الدرس الموسوم بتحية المرأة يذكر المؤلفون أن للمرأة المصرية دورها الفعال في نهضة المجتمع، بما تقدمه من مشاركة في تجديد مجد مصر، وبما لها من إسهامات في مجالات متعددة جنباً على جنب مع الرجل، وفي هذا يقول شوقي^(٤):

قم حي هذه النيرات	حي الحسان الخيرات
واخفض جبينك هيبة	للخرد المتخفرات
دخلن التجارة والسياسة	والشئون الأخريات
أقبلن يبنين المنائر	للنجاح موفقات

وهذا الاتجاه نحو غرس قيمة المساواة بين الرجل والمرأة شابه بعض القصور، فقد بدت صورتها أحياناً كإنسانة غير قادرة على حسن تقدير الأسوار، ففي الدرس المعنون بـ « نداء الواجب » رفضت كريمة زوجة الدكتور ماهر ذهابه للمستشفى لإنقاذ حياة مريضة تضع مولودها لأن ابنها مريض^(٥)، وفي موضوع آخر من الدرس الموسوم بـ « مهمة صعبة » يتضح أن الأطفال رغم صغر سنهم لديهم حسن تقدير الأمور، وجلد في مواجهة المواقف الصعبة في حين تفتقد أمهم لذلك، وهاتان الملاحظتان لا تنفيان الاتجاه المحمود والمنحى

(١) القراءة والنصوص الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص ١٨.

(٢) اللغة العربية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص ٤.

(٣) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص ٥٣.

(٤) المرجع السابق، ص ٦٠.

(٥) اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٦٣.

الجيد نحو تغير بعض الواقع الاجتماعي والخاص بالتمييز ضد المرأة.

جاء اهتمام الكتب المدرسية بقيمة التسامح والسلام في نهاية سلم القيم الثقافية التي حفلت بها هذه الكتب، ورزت هذه القيمة في المرحلة الإعدادية وإن لم تخل منها المرحلة الابتدائية، فقد ذكر كتاب الصف الثاني الابتدائي في الدرس المعنون بـ « قرية السلام » « ذهبت أسباب العداوة هيا نتفق فنحن نريد حياه طيبة »^(١)، ولتعظيم قيمة السلام ربط المؤلفون بينها وبين اسم الله ﷻ فالسلام « اسم من أسماء الله الحسنی وهو تحية من نلقاه وهو مطلب عزيز للبشر، واستشهد المؤلفون بالشاعر إبراهيم الحصراني^(٢) حيث يدعو الناس إلى نبذ العنف والسعي نحو السلام »:

حسب الناس ما ذاقوا	من الصاروخ والنيران
فهيا ننزع الشرا	وهيا نحطم الطغيان
وتبحث في ثناياك	عن الخير عن الإيمان
عن الرحمة توليها	عن الصفح عن الغفران

وحض المؤلفون على نبذ الخصام والشائعات، إن ما نسمعه من شائعات يجب أن نتأكد من صحته، وأن نصلح بين المتخاصمين، ونفض المنازعات بينهما بالحسنى حتى يعيش الناس جميعاً في سلام^(٣).

أما قيمة العدل فلم تحظ إلا بأربع تكرارات، وفي المرحلة الإعدادية فقط، ففي الدرس المعنون بـ « العدل » يذكر الكتاب أن « العدل هو أهم حقوق الإنسان لكي يعيش آمناً مطمئناً على يومه وغده، والعدل أساس الملك، وهو مطلب الفرد في أسرته، والطالب في مدرسته، والمواطن في مجتمعه، وإذا انتشر العدل سعد الحاكم والمحكوم »^(٤).

(١) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص ٣٤.

(٢) اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص ٣٤.

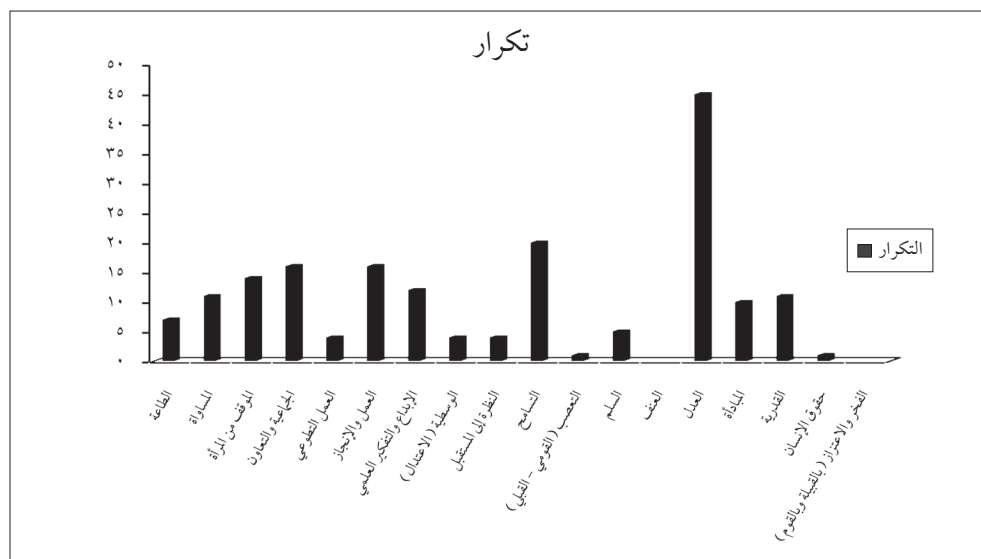
(٣) المرجع السابق، ص ٤٥.

(٤) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص ١٦.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم (١٠)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة %
الطاعة	٧	٣,٧٠
المساواة	١١	٥,٨٢
الموقف من المرأة	١٤	٧,٤١
الجماعية والتعاون	١٦	٨,٤٧
العمل التطوعي	٤	٢,١٢
العمل والإنجاز	١٦	٨,٤٧
الإبداع والتفكير العلمي	١٢	٦,٣٥
الوسطية (الاعتدال)	٤	٢,١٢
النظرة إلى المستقبل	٤	٢,١٢
التسامح	٢٠	١٠,٥٨
التعصب (القومي - القبلي)	١	٠,٥٣
السلم	٥	٢,٦٥
العنف	-	-
العدل	٤٥	٢٣,٨١
المبادأة	١٠	٥,٢٩
القدرية	١١	٥,٨٢
حقوق الإنسان	١	٠,٥٣
الفخر والاعتزاز (بالقبيلة وبالقوم)	-	٤,٢٣
إجمالي القيم الثقافية		١٠٠,٠٠



يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن العدل قد حظي بالمرتبة الأولى بين القيم الثقافية؛ حيث احتل نسبة (٢٣,٨١) بالمائة من هذه القيم، وتلاه بفارق كبير التسامح (١٠,٥٨) بالمائة، ثم الجماعية والتعاون والعمل والإنجاز ولكل منهما (٨,٤٧) بالمائة، ثم الموقف من المرأة (٧,٤١) بالمائة، ثم الإبداع والتفكير العلمي (٦,٣٥) بالمائة، فالمساواة والقدرة ولكل منهما (٥,٨٢) بالمائة، ثم المبادأة (٥,٢٩) بالمائة، ثم الفخر والاعتزاز (٤,٢٣) بالمائة، فالطاعة (٣,٧٠)، والنظرة الإيجابية إلى المستقبل، والعمل التطوعي، والوسطية ولكل منهم (٢,١٢) بالمائة، وأخيرًا التعصب وحقوق الإنسان ولكل منهما (٠,٥٣) بالمائة، ولم يرد ذكر للعنف كقيمة ثقافية.

وقد جاء العدل مرتبطاً في معظم الحالات بالإسلام، وقد خصصت له وحدة كاملة « القيم العربية والإسلامية » في كتاب القراءة للسنة الثانية، ودار الحديث في المقال عن العدل القرآني، وتم الاقتباس من القرآن الكريم اثنتي عشرة مرة لتوضيح سمات العدل القرآني (العدل في القرآن الكريم)^(١)، وكان كذلك حديث علي أحمد باكثير عن عدالة السلطان المظفر قطز في قصته « وإسلاماه ».

وثمة تركيز على كل من الجماعية والتعاون والعمل والإنجاز، وتم الاعتماد أيضاً على نصوص القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لتأكيد هاتين القيمتين، وقد خصص أحد مواضيع وحدة « الطريق إلى النهضة » في كتاب القراءة للصف الأول الثانوي لموضوع « العمل ضرورة

(١) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص ٢ - ٧.

إنسانية»^(١)، الذي يزخر بالأحاديث الشريفة التي تحتل على العمل، أما الموضوع الثاني في نفس الوحدة فقد جاء بعنوان «نمل ونحل»^(٢) ويدور حول ضرورة العمل والإبداع.

وحظيت قيمة المساواة بالأهمية، وجاءت أيضًا مقترنة بالإسلام وبالاعتزاز العربي بالمساواة، وأتى الموقف من المرأة إيجابيًا، حيث تحدثت إحدى المقالات عن أهمية دور المرأة الإيجابي في موضوع قراءة بعنوان «من وصايا أم لايتها»^(٣)، كما أشير إلى أهمية عملها في موضوع «العمل ضرورة إنسانية» السابق الإشارة إليه.

أما قيمة القدريّة فقد أتت متقاربة مع المبادأة، ومرد هذا إلى التركيز على العمل لكل من الدنيا والآخرة معًا، وكون الأمور تسير وفقًا لمشئته الله في التصور الإسلامي لا يمنع من أن للإنسان دورًا في تسيير حياته.

ومن اللافت للنظر أهمية قيمة التسامح في كتب اللغة العربية، وجاء هذا أيضًا مرتبطًا بالإسلام الذي يضرب أروع مثل للتسامح الديني واحترام حقوق الأقليات، كما ارتبط التسامح بالعروبة التي لا يجوز أن تنتهي إلى العصبية العرقية، ولا إلى «الانغلاق» الفكري والنفسي، فلم تكن هذه الأمة في سيرها الطويل في مضمار الثقافة والحضارة ذات عصبية عرقية، ولا كانت مغلقة على نفسها بل ربما كانت أكثر الأمم «انفتاحًا» على الثقافات الأخرى.



(١) اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م، ص ١٨ - ٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣ - ٢٨.

(٣) المرجع السابق، ص ١٠٠ - ١٠٦.

خاتمة

من واقع التحليل السابق يمكن القول أن أهم ملامح الثقافة السياسية والاجتماعية للطلاب وشخصيته الذي ينتهي من مرحلة التعليم تتمثل فيما يلي:

١ - أنه شخص محب لوطنه إلى أبعد الحدود يثمن تراثه الحضاري وإنجازاته وانتصاراته، ويعتبرها الرباط الجامع بين المصريين، أما انكسارات الوطن فإنه يردّها على الأرجح لعوامل لا دخل له فيها، وهو غير منحاز للعاصمة في حد ذاتها لكنه منحاز للمدينة بوجه عام على حساب القرية، وهو يفهم أن تاريخ الآخر الديني هو جزء من تاريخ وطنه، وأنه أخ له في هذا الوطن لكنه لا يعرف عن هذا الآخر سوى مناسباته الدينية، وهو يحس بالانتماء لمحيطه العربي والإسلامي لكنه ضعيف الانتماء للإنسانية وللقارة التي يقع فيها وطنه أفريقيا.

٢ - أنه يدرك الأهمية الفائقة لدور الفرد في عملية التطور ويتخذ معنىً واحدًا لمفهوم المؤسسات هو المعنى الرسمي أو الحكومي، ولا يدرك من أساليب تغيير الحاكم إلا أسلوب الاغتيال والثورة.

٣ - ومن جهة أخرى يمكن الاستفادة بنصوص دور الجماهير وأهميته في ازدهار المجتمعات بالمزيد من النماذج الوضاعة بالعمل الأهلي، ومنها ما قد يستقى من الواقع المصري ذاته كما حدث في حالة الاكتتاب لإنشاء جامعة القاهرة، ويعد ذلك مقدمة ضرورية للتعرف على روابط أخرى تجمع المصريين كالمؤسسات غير الرسمية وما يترتب على ذلك من تنشيط المشاركة السياسية.

٤ - ومن النقاط الأخرى الجديرة بالتطوير مفهوم الآخر، فهناك حاجة ماسة إلى تطويره؛ وذلك أن المصري في المقام الأخير هو جزء من العالم الذي يعيش فيه، وفي هذا الخصوص فإن تجارب بعض الدول الآسيوية (ماليزيا، سنغافورة، إندونيسيا، هونج كونج) تقدم نماذج بالغة الشراء والخصوبة تعين على فهم أسباب التقدم.

٥ - كذلك فإن هناك ملاحظة خاصة بزيادة مساحة القيم الثقافية المتضمنة في الكتب محل الدراسة، سواء منها تلك التي ضمنت في المحور الخامس، أو تلك التي لم تضمن فيه؛ كالمثابرة والصدق والجمال والنظام والقراءة، ويرتبط بذلك تحقيق التواءم بين القيم المترابطة بطبيعتها (مثل العمل والإبداع والزمن) من جهة.

٦ - لا يبدو وجود تخطيط واضح للقيم التي يراد بثها لدى الطلاب، الأمر الذي ينبغي

أن يعكس نفسه في اختيار كاتبي المقالات ومؤلفي القصص والشعراء، ثم في اختيار نوعية المقالات النثرية والقصص والنصوص الشعرية.

٧ - يبدو واضحاً أن اهتمام محرري الكتب ينصب بالأساس على المضمون اللغوي أو القيمة اللغوية للنص المقرر دون الاهتمام بما يتضمنه النص من دلالات سياسية واجتماعية.

٨ - ثمة تركيز شديد على الثقافة العربية - الإسلامية في المرحلة الثانوية خاصة، ويعد هذا أمراً بدهياً في مقررات اللغة العربية، لكن الربط بين هذه الثقافة والقيم لم يكن على المستوى المرجو.

٩ - تكاد تخلو المقررات المدرسية في جميع المراحل من النصوص أو الكتابات المأخوذة من الإنجيل، أو لها علاقة بالمسيحية، وهذه قضية يجب تداركها، فإذا كنا نتحدث عن ثقافة تقبل الآخر، وضرورة العيش معاً، فكيف يتأتى ذلك، ولا يعرض على التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة نماذج من الثقافة المسيحية، بما تتضمنه من قيم ومعلومات، تساعد على فهم الآخر والعيش معه.

١٠ - جاء معظم مؤلفي موضوعات القراءة من المصريين خلا ما كان من التراث، كما كان كل كاتبي الموضوعات من الرجال.

١١ - وجد في كتاب السنة الأولى الثانوي نص من القرآن الكريم، وآخر من الأحاديث الشريفة، ومقال ثالث حول الخصائص الجمالية للقرآن الكريم، وضم كتاب السنة الثانية الثانوي موضوعاً حول العدل في القرآن الكريم، وآخر من الأدب النبوي، ولم يتضمن كتاب السنة الثالثة سوى موضوعين يستخدمان آيات قرآنية حول القيم الإنسانية والعلم في الإسلام.

١٢ - تضمن كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي كلاً من العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، وقد اختار المحررون من الشعر الجاهلي ستة نماذج جاء اثنان منها في الغزل، واثنان في الفخر والحماسة، وواحد في الرثاء، وآخر في المدح، واختيرت أربعة نماذج من النثر الجاهلي تضمنت وصايا لبعض الحكماء في اثنين منها، ووصية أم لأبنتها في واحد منها، ثم عددًا من الأمثال والحكم.

وفي عصر صدر الإسلام اختيرت ثلاثة نماذج من الشعر دارت حول الإشادة بصحابة الرسول ﷺ والفخر بالإسلام، ورثاء حمزة بن عبد المطلب، أما نماذج النثر فضمنت ثلاثة

نماذج من القرآن الكريم، وأربعة من الحديث الشريف، وثلاثة من الخطب والرسائل والوصايا لأبي بكر وعمر وأحد الصحابة، ثم ترجمة للإمام علي بن أبي طالب تضمنت نماذج من خطبه.

وفي العصر الأموي وجدت ستة نماذج دارت حول المدح والحكمة والغزل والنقائض (نصاب) والدفاع عن العقيدة، ثم عرضت ترجمة للشاعر الفرزدق أحد أهم شعراء النقائض، ولا أدري السبب في هذا الاهتمام الكبير بشعر النقائض.

وضم كتاب السنة الثانية الثانوي نماذج شعرية ونثرية من العصر العباسي الأول والثاني والمغرب والأندلس ومصر الإسلامية.

وضم عصر الأندلس ثلاثة نماذج نثرية حول قضايا اجتماعية وخمسة نماذج شعرية دارت حول الرثاء، والمدح، ووصف الطبيعة، والحنين إلى الحبيب والوطن، والزهد، وفي مصر الإسلامية ورد نموذج نثري من الخليفة الفاطمي لأحد القضاة، وثلاثة نماذج شعرية في الإشادة بجهد صلاح الدين، والتغني بمحاسن مصر.

انقسم كتاب السنة الثالثة الثانوي إلى قسمين حول الشعر والنثر، ضم قسم الشعر عددًا من المدارس الشعرية هي مدرسة الإحياء والبعث، وأربعة من المدارس الرومانسية، والمدرسة الواقعية، واختير نصاب من مدرسة الإحياء والبعث للبارودي وشوقي دار الأول حول الثورة على الظلم والآخر حول الحنين إلى الوطن، وجاءت نصوص المدارس الرومانسية (خليل مطران، الديوان، المهجر، أبوللو) بعيدة تمامًا عن أي قيم سياسية بالرغم من أن لشعراء المهجر شعرًا سياسيًا وقوميًا شهيرًا، واختير نصاب من شعر الواقعية جاء الأول حائثًا على المبادأة، والآخر منتقدًا التشرذم والانقسام العربيين.

والخلاصة أنه ليس ثمة رؤية واضحة تحكم انتقاء النصوص والكتاب والشعراء بالرغم من أهمية مقرر اللغة العربية باعتباره أحد الروافد الرئيسة للتنشئة السياسية للتلاميذ، إن هؤلاء التلاميذ هم ثروة مصر الحقيقية، صلاحها من صلاحهم، ومن أسباب صلاحهم كتاب ومعلم ومدرسة.



قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.
- ٢ - المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب، دمشق، ٢٩ - ٣٠ يولية، ٢٠٠٠م.
- ٣ - إيمان نور الدين الشامي: دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠١م.
- ٤ - إيمان نور الدين أمين: التوجهات السياسية في كتب التربية الدينية المسيحية في كمال المنوفي (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤م.
- ٥ - إيمان نور الدين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية، دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠م.
- ٦ - سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.
- ٧ - علي الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، بدون تاريخ.
- ٨ - فايز مراد: في أصول التربية، القاهرة، دار الوفاء، ٢٠٠٤م.
- ٩ - كمال المنوفي: الأطفال والسياسة في مصر، دراسة ميدانية، السياسة الدولية، عدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣م.
- ١٠ - ماديا حطيط: القيم والتوجهات التربوية في القيم والتعليم، الكتاب السنوي الثالث، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم والتربية، ٢٠٠١م.
- ١١ - محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.
- ١٢ - محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، القاهرة، آفاق عربية، ٢٠٠٥م.
- ١٣ - محمود قمبر: بانوراما أصول التربية، الدوحة، دار الثقافة، ٢٠٠١م.
- ١٤ - نيل يوستمان: أزمة التعليم، إعادة تعريف قيمة المدرسة، ترجمة: حسني تمام، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢م.

المصادر الرئيسة التي اعتمدت عليها الدراسة التحليلية:

- ١٥ - اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.
- ١٦ - اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.
- ١٧ - اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.

- ١٨ - اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.
- ١٩ - اللغة العربية، للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي أول.
- ٢٠ - اللغة العربية، للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان.
- ٢١ - اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي أول.
- ٢٢ - اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي ثان.
- ٢٣ - اللغة العربية، للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول.
- ٢٤ - اللغة العربية، للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي ثان.
- ٢٥ - اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول.
- ٢٦ - اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان.
- ٢٧ - لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٢٨ - لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٢٩ - القراءة والنصوص، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٣٠ - القراءة والنصوص، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٣١ - اللغة العربية، الصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٣٢ - اللغة العربية، الصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٣٣ - القراءة والنصوص، للصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٣٤ - القراءة والنصوص للصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٣٥ - اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٣٦ - اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٣٧ - القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٣٨ - القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٣٩ - اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٤٠ - اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٤١ - القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.
- ٤٢ - القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.
- ٤٣ - اللغة العربية، للصف الأول الثانوي.
- ٤٤ - الأدب العربي، للصف الأول الثانوي.
- ٤٥ - محمد فريد أبو حديد: أبو الفوارس عنترة، للصف الأول الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م.

٤٦ - اللغة العربية، للصف الثاني الثانوي.

٤٧ - علي أحمد باكثير: وإسلاماه، للصف الثاني الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م.

٤٨ - اللغة العربية، للصف الثالث الثانوي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

49 - Alivernini Fabio, Sara Manganelli, Is There a Relationship Between Openness in Classroom Discussion and Students, Knowledge in Civic and Citizenship Education? Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011).

50 - Almond A. Gabriel, The Study of Political Culture, in Lane Crother and Charles Lockhart Culture and politics: A reader, St. Martin's Press, New York, (2000).

51 - Amadeo J., Torney-Purta, J. Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), (2002).

52 - B. Losito, & D'Apice, A Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. International Journal of Educational Research, 39(6), (2003).

53 - Brint Steven, Mary F Contreras and Michael T. Matthews "Socialization Messages in Primary Schools: An Organizational Analysis." Sociology of Education. (2001).

54 - Campbell A. David, "Schools and Civic Norms." Education Next 5(3), (2005).

55 - Campbell E. David, Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents Political Behavior 30, (2008).

56 - Campbell E. David, Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life. Princeton University Press, (2006).

57 - Conover Pamela, Donald D.Searing, "A political Socialization Perspective. In Lorrain M.Mcdonnell,P. Michael Timpone and Roger Benjamin.(Ends) Rediscovering the Democratic Purposes of Education, Lawrence: University Press, (2000)".

58 - Dill S.Jeffrey, Preparing for Public Life: School Sector and the Educational Context of Lasting Citizen Formation Social Forces 87(3), March (2009).

59 - Flanagan C. A., & Faison, N. Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs. Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away 15(1), (2001).

60 - Galston A. William, Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education, Annual Review of Political Science, (2001).

61 - Galston A. William Civic Education and Political Participation. PS Online 37, (2004).

62 - Gimpel James, J. Celeste Lay and Jason E. Schknecht, Cultivation Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America Washington, DC: Brookings Institution Press, (2003).

63 - Guest Andrew, and Barbara Schneider. 'Adolescents' Extracurricular Participation in Context: "The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity." Sociology of Education 76(2), 2003.

64 - High School Students: "A Cure for Civic Ills" Political Behavior 22.

65 - Julia, and Richard Niemi. "Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement." *Theory and Research in Social Education* 29 (2001).

66 - Krippendorff Klaus, *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, U.S Sage publications (2004).

67 - L. Davies, *Possibilities and Limits for Democratization in Education*. *Comparative Education* .(2002) 38, No. 3.

68 - L. Dudley Robert and Alan R. Gitelson *Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization?* *Applied Developmental Science* (2002), Vol. 6, No. 4.

69 - M. W. Andolina, Jenkins K., Zuckin, & Keeter, S. C., *Habits From Home, Lessons From School: Influences on youth civic engagement: Political Science and Politics*, 36 (2003).

70 - McFarland A. Daniel A. and Reuben J. Thomas. *Bowling Young: How Youth*.

71 - Meirick C. and Daniel B. Wackman. "Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Voters." *Social Science Quarterly* 85, (2004) .

72 - Niemi Richard, Mary A. Hepburn, and Chris Chapman. *Community Service by*.

73 - Niemi G. Richard and Jane Junn: *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press (1998).

74 - Pasek Josh, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson, *Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons From Student Voices Philadelphia*. *American Journal of Education*, 114 (2007).

75 - Pasek Josh, Lauren Feldman, Daniel Roomer, and Kathleen Hall Jamieson, *Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education*, *Applied Development Science*, 12(1) (2008).

76 - Patrick J. John J. *Political Socialization of Youth, Reconsideration of Research on the Civic Development of Elementary and Secondary School Students in the United States and Abroad*, *The International Social Studies*, Volume 2(1) (2002).

77 - Perliger Arie, Daphna Canetti-Nisim, and Ami Pedahzur, *Democratic Attitudes among High-School Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 17, No. 1, March (2006).

78 - Quintelier Ellen, *the Effect of Schools on Political Participation: A Multilevel Logistic Analysis*, *Research Papers in Education*, Vol. 25, No. 2, June (2010).

79 - R. M. Lerner, *Liberty: Thriving and Civic Engagement among America's Youth*. Thousand Oaks, CA: Sage. (2004).

80 - Renshon Stanley, "Assumptive Framework in political Socialization Theory" in: Stanley A. Renshon (Ed), *Handbook of Political Socialization: Theory & Research* (New York: Free Press, 1977)

81 - Rush Michael, *Politics and Sociology: An Introduction to Political Sociology* (New York: Prentice Hall, 1992).

82 - Sergeichik S. I. *Factors of the Civic Socialization of Young People in School Russian Education and Society*, vol. 46, no. 2, February (2004).

83 - Steven Brint, *Schools and Societies*, 2 Edition. Stanford University Press (2006).

84 - Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. *American Sociological Review*. 71 (3) (2006).

85 - Westheimer Joel and J. Kahne: Educating the ‘Good’ Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PS: Political Science and Politics* (2004).



الكتاب في سُطورٍ

يضم هذا الكتاب عدة دراسات تناولت التنشئة السياسية من جوانبها المختلفة سواء على المستوى الرسمي أو الشعبي، وكذلك على مستوى المؤسسات التربوية والإعلامية بما في ذلك مؤسسة المسجد ودور الدعاة في تلك التنشئة. وتتميز تلك المجموعة من الدراسات بدراسة تأصيلية للتنشئة السياسية في المنظور القرآني، وأخرى عن الوحي (القرآن والسنة) ودوره في التنشئة السياسية.

لقد عانى كثير من قطاعات الأمة من نقص واضح في التنشئة السياسية فضلاً عن التشوه الذي تتم عليه تلك التنشئة ممثلاً في السلبية السياسية، وتشوه الوعي السياسي إلى غير ذلك من مظاهر النقص في التنشئة السياسية لدى القطاع الأكبر من أفراد الأمة؛ لذلك فإن العلماء والمفكرين مطالبون بالمزيد من الدراسات والبحوث في مجال التنشئة السياسية.

الناشر

دار السَّالَم للطباعة والنشر والتوزيع والتجديد

القاهرة - مصر - ١٢٠ شارع الأزهر - ص.ب ١٦١ القورية
هاتف : ٢٢٧٠٤٢٨٠ - ٢٢٧٤١٥٧٨ - ٢٥٩٣٢٨٢٠ - ٢٤٠٥٤٦٤٢

فاكس : ٢٢٧٤١٧٥٠ (٢٠٢)

الإسكندرية - هاتف : ٥٩٢٢٢٠٥ فاكس : ٥٩٢٢٢٠٤ (٢٠٣)

www.dar-alsalam.com info@dar-alsalam.com

ISBN: 978-977-214-061-9



9 789772 140619 >

