الأمانة العامة
للعتبة الحسينية المقدسة

مهرجان تراتيل سجادية العاشر

إشكالية الوعي التَربوي وجدليَة الرَهان والارتهان

قراءة في الصّحيفة السّجّادية للإمام السّجاد (عليه السلام)

د. ناجي الحجلاوي

دار الوارث للطباعة والنشر

عنوان الكتاب : إشكالية الوعي التَربوي وجدليَة الرَهان والارتهان

إعـداد : الدكتور ناجي الحجلاوي

الناشر : الأمانة العامة للعتبة الحسينية المقدسة -مهرجان تراتيل سجادية العاشر

الإشراف والتنسيق والمتابعة : السيد جمال الدين الشهرستاني

المطبعة : دار الوارث للطباعة والنشر

الطباعة : الأولى

سنة النـشر : ٢٠٢٤م -١٤٤٦هـ

عدد الصفحات : ١٨٠

محفوظة جميع الحقوق

دار الوارث للطباعة والنشر
DARALWARITH Printing & Publishing

العراق - كربلاء المقدسة
المكتب الرئيسي: سيف سعد خلف المخارن الغذائية
٠٧٧١٦٦٣٣٢٠٤ - ٠٧٧١٦٦٣٣٢٠٣

بسم الله الرحمن الرحيم

بالله نستعين وعليه نتوكل

الحمد لله الذي خلق فسوّى، وقدّر فهدى، وعلم بالقلم، علّم الإنسانَ ما لم يعلمْ، والصّلاة، والسّلامُ على خير من مشى على الأرض، وسيّد الأنام أبي القاسم محمّد، وعلى آله البدور التِّمام....

وبعدُ...

فبفضلِ الله عزّ وجلّ، ومنّهِ وصلْنا إلى النُّسخةِ العاشرة من مهرجان(تراتيل سجّاديّة) المخصّص في سيرة، الإمام السّجّاد، وحياته، وتراثه، ولكلّ سنةٍ شعارٌ، ومشاركون جددٌ، ومطبوعاتٌ جديدة، وباحثون يقدّمون بحوثَهم على قاعات الأمانة العامّة للعتبة الحسينيّة المقدّسة إنّ قيمة الصحيفة السجّاديّة(زبور آل محمّد) واضحةٌ في أعداد الشروح التي تناولتْها، والأعلام الذين اشتغلوا بها، وعليها، والصّحيفة هي من نتاج حياة الإمام عليّ بن الحسين بن عليّ بن أبي طالبٍ(عَلَيْهِمُ السَّلَامُ) ؛ فكان التّركيز من قبل علمائنا، وكتّابنا، و أدبائنا على هذا الإرث الثريّ بالتّقوى، والعلم، والأدب، والهداية.

إنّ ما يثير الدهشة، والانتباه وفي لقاءاتنا مع المفكّرين، وعلماء الأديان الأخرى، ولا سيّما المسيحيّون وجدتُ لديهم الاهتمامَ الكبيرَ بالصّحيفة السجاديّة، والمناجاة الخمس عشرة، ورسالة الحقوق للإمام زين العابدين(عَلَيْهِ السَّلَامُ).

ونحن نقدّم لكم هذ الكتاب مشاركةً، ودعمًا لمكتبة الإمام زين العابدين عليّ بن الحسين(عَلَيْهِمَا السَّلَامُ) علمًا أنّ الأمانة العامّة للعتبة الحسينيّة المقدّسة، وبتكليفها إدارة المهرجان لاستقبال كلّ ما يصدر من جديدٍ في الإمام زين العابدين السجّاد(عَلَيْهِ السَّلَامُ)، وطوال العام.

السيد جمال الدين الشهرستاني
رئيس اللجنة التحضيرية
لمهرجان تراتيل سجادية

لتّمهيد

يزخـر تراث المسـلمين بكتب ومصنّفـات على قدر كبير من الشـأن، من خلال ما احتوتـه مـن نفائس الأفـكار وذخائر المعاني، ومن بين هـذه الكتب الثمينة نجد كتابـاً فريداً من نوعه شـكلاً ومضموناً، وهو كتاب الصّحيفة السّـجّادية للإمام عـلي زين العابدين بن الحُسـيْن بن علي بن أبي طالب المعروف بالسّـجّاد(عليهم السّلام)، وهو كتاب، ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أنّه موسوعة تحتوي منظومة تربية متكاملة العناصر من شـأنها تقديم مخطط مفصّل واضح المعالم كفيل بتحقيق التّقدّم الاجتماعي والرّقي الحضاري، ومن ثمّ نبعت الرّغبة العلمية في الكشـف عن مدى انغراسـه في الأرضية الفكرية المعاصرة، ذات الصّلة بالمجال التّربوي.

وإذا انقسـم هـذا المصنـف إلى قسـميْن: الأوّل يـدور حـول التّعـرّف على مالآت الفكر التربوي المعاصر، ونكتفي في إطاره إلى الإشـارة إلى الصّحيفة في مسـتوى الإحالات للكشـف عن مدى استمرارها في التّاريخ الثّقافي. وأمّا القسم الثّاني فقد خصـص للصّحيفة لبيان مضامينها المكتنزة بالأبعاد المشـكّلة للمحتوى التّربوي في مسـتوياتها النّفسـية والعلميـة والاجتماعية والسياسـية وصـولاً إلى خلاصة أساسـية مفادها أنّ ثراء الصّحيفة يتجلّى في تعدّد وجوهها العلمية والمعرفية ما أكد أنّ الرّهان الحضاري في الصّحيفة أكبر من أن يُرتهن لإرادات سياسية جائرة وعابرة في آن واحد.

وإذا كان هـذا العمـل قـد ركزّ على الأبعاد التّربوية في الصّحيفـة، فلأنّ هذا البعد يتمتّع بصلاحية فائقة لمّا يُلحقه بالنّفس الإنسانية من تطهير وتقويم، فكلّ دعاء، مـن أدعيـة الصّحيفة، يحتوي عـلى معارف ومفاهيم عميقـة ومضامين مهمّة في

التّربية والسـلوك تُشـجّع طلاب العلم على تحصيل المعـارف في إطار من التّربية الخُلقية السّمحة، وفي إطار الصلاح والتّقى يضطلع الدّعاء بالرّبط المتين بين العبد وربّـه، فهو أسـاس النّجاح والفلاح في الدّاريْن حيـث التّزكية والتّهذيب والرّفعة والكمال. ولا غرو في ذلك، فالدّعاء علامة الصلة بالله وهو باب من أبواب الرّحمة الإلهية بالعباد، وهو وسـيلة ناجعة في التّربية الرّوحية ولاسـيّما إذا كان الدّعاء صادقاً بليغاً نابعاً من القلب الطّاهر.

المقدّمة
الصّحيفة السّجادية مبدأ التّربية

يحتاج المسلم في هذا العصر بصفة عامَة إلى الإلمام بالنَظريَات التَربويَة وأصولها، لأنَها أدوات معرفية تسهَل عليه فهم الوجود فضلاً عمّا يُباشره من أشغال تطبيقية. وهذه المذاهب والنَظريَات التَربويَة إنَما هي في الحقيقة تستفيد من علوم عديدة مثل علم الاجتماع وعلم النَفس والفلسفة والدَين. والمرء المطَلع على هذه المعارف يكون نظره وعمله أكثر فاعليَة وأكثر إفادة .

إنّ المسألة التَربويَة، حينئذ، نقطة تقاطع بين كلَ مجالات المعرفة والثَقافة والفكر وقد تطوَرت المسألة التَربويَة حتَى أصبحت ذات استراتيجيَة مهمَة لأنَها تهتمَ بتربية الإنسان على اختلاف مراحل العمر. ولمَا أُشكلت طبيعة الإنسان على الإنسان، فإنَ الدَرس التَربوي يحاول بمناهجه المتنوَعة تذليل هذا الإشكال ورسم لذلك أهدافًا وسمَاها بالأهداف التَربويَة، وأُنشئت مؤسَسات وسمَيت بالمؤسَسات التربويَة.

والمهمَ أن نلاحظ، أنَ كلَ المواد العلميَة أو لثَقافيَة قد أصبحت شديدة المساهمة في بلورة فهم الظَاهرة التَربويَة وتطوير أساليب التَعليم ورسم استراتيجيَات التعلَم وبناء الشَخصيَة. وأصبح الإنسان الفرد مدعوَاً أكثر من أيَ وقت مضى إلى مزيد الاطَلاع على اختصاصات أخرى، ولو بقدر، من أجل الاستعانة بها وإثارة الأسئلة حول ما يُعتبر مسلَمات، ومن أجل إثارة فرضيَات جديدة، وإغناء التَطبيقات مهما كان المجال والتَخصَص، علما بأنَ المعرفة لا تتجزَأ وكلَ فرع منها يفيد الفروع الأخرى ويستفيد منها، وخذ لذلك مَثل المجالات النَفسيَة والسَلوك الاجتماعي ونشاط الكائن الحيَ، فإذا كانت هذه المجالات تمثَل مسائل علم النَفس، فإنَ التَربية تُعدَ، في حدَ ذاتها، عمليَة تشكيل وتكييف للسَلوك البشري.

والمتأمـل في الصّحيفة السّـجادية للإمام السّـجاد، (عليه السّـلام)، وما تتضمّنه من أدعية، يُلفي أنّ التَقاطع واضح المعالم، في مستوى كيفيَة النَمو العقلي وتهيئة السَـلوك الَـذي يقدَمه المربَي في علاقته بالمربَى، ويظهر جـدوى التَربية في كيفيَة تقييـم التَحصيـل والإلمـام بالمحتوى التّربـوي، وبيان معيار الانتبـاه إلى الفروق الفرديَـة، وضمـن البحـث عن إجابات شـافية عن هذه المسـائل، فـلا مناص من الاسـتعانة بالفلسـفة الَتي من شأنها رسـم الأهداف الكبرى، وبعلم النَفس الَذي يضطلـع بوظيفـة الأداة المسـاعدة على تحقيق هـذه الأهداف، ولَـما كانت النَفس البشريَـة هي موضـوع التَربية، فإنَ الإلمـام بأحوالها ومحاولة معرفتها مسـألة جوهريَـة لإدراك بواعثهـا في السَـلوك وطُرق تفكيرها انطلاقاً مـن إدراك حجم ذكائها، ومن ثمَ مثَل علم النَفس بوَابة أساسيَة للظّفر بالمحتوى التّربوي من أجل الولوج لعوالم التَربية ولاسيَما أنَ علم النَفس الاجتماعي يمكَن المربَى من التّعرَف عـلى بيئتـه ويدرس علاقته بهـا، وما ينجرَ عن ذلك من سـلوك اجتماعي ويوفَر مـادَة عـن تكوَن جماعـات منتظمة ذات أدوار اجتماعيَة لهـا تأثير في الفرد، وما المُربون الكبار، من أمثال الإمام السّـجاد (عليه السّلام)، إلَا مؤثرون بالضَرورة في حياة غيرهم فكريَاً وسـلوكيَاً.

ولَما شـملت الصّحيفة السّـجادية، باعتبارها موسـوعة تربوية، مسـاعدة النّاس على تجاوز محنهم ومشـاكلهم النَفسـيَة وما يتعرَضـون له من معضلات تعوق الفائـدة التَربويَة، فإنَ الدّارس لهذه الموسـوعة التّربوية يظلَ أحوج ما يكون إلى معرفـة علـم النَفـس العلاجي لمزيـد الانتباه إلى أثـر الفروق الفرديَـة في تحقيق الأبعـاد التّربوية. وعلم الاجتماع قد وسّـع من مجـالات التَربية لتتخطَى الحدود الفرديَـة، حتّـى تُصبح العمليَة تكامليَـة تفاعليَة بين الأفـراد. والمربَي إنَما يضع في اعتبـاره أنَ مـن أبعاد التَربية هو النَهوض بالواجب إزاء المجموعة الَتي ينتمي

إليهـا وإزاء الأمّـة بأسرها، وهو ما يسـمَى بالتَنشـئة الاجتماعيَة الَتي يسـتوعب المربَـى من خلالها العالم الخارجـي ويصوغه في وعيه الذَاتي.

وإذ يسـتعين الـدّارس بـأدوات علم الاجتمـاع للغوْص على المحتـوى التّربوي في الصّحيفة السّـجادية، فلكوْن هذا العلم يهتم بالظّواهر الثَقافيَة والدّينية وأنماط التَفكـير، ما أهَله إلى إيجاد فرع منه، يسـمَى بعلـم الاجتماع التَربوي حيث يُركّز الاهتمـام عـلى العلاقات التَربويَة السّـائدة بـين الأفراد في المجتمـع الّذي ينتمون إليـه. وعلـم الاجتماع التَربوي هـو الَذي يوفَر الإجابة عن السـؤال التالي: ما أثر المُربي في المُرَبَى؟

إنَ أهميَـة المسـألة التَربويَة الثّاوية في الصّحيفة السّـجادية حدت بهذا البحث إلى الاهتمام بها، وقد سعى إلى الاستفادة من علوم النَفس وعلوم الاجتماع لاستنباط مناهج تسهَل فهم أبعاد هذا الأثر كيْ يضطلع بمهامه التَربويَة والتَعليميَة بأيسر الطَـرق وأوضحهـا. وما من شـكَ في أنَ المربَي المدرك لأبعاد العلوم السّـائدة في عصره تكون أعماله التَربويَة منسـجمة مع أهـداف المجتمع الكبرى، وإنْ تغيّرت الأزمـان وتباعدت، علمًـا بأنَ التّربيـة النّاجعة بمفهومها العامَ، لـم تعد مهمَتها مقتـصرة على نقل المعـارف وبعض الأخلاقيَات فقط، وإنّمـا أصبحت تعمل على نموَ المتعلَم وتنشئته تنشئةً متكاملةً، ومعنى ذلك، أنَ التَربية أصبحت تأخذ بعين الاعتبـار الذَات المتلقَية للتَربية في إطار بيئتها وليسـت ذاتـاً معزولة عن واقعها، وهو أمر في الحقيقة عقَد أهداف التَربية، وجعلها متشعَبة، حيث يتداخل الفردي مـع الجماعـي. وتظهر الصَعوبة في إنجاز المخطَطات الملائمة لمثل هذا التَداخل في التّفكـير التّربوي، وهو ما يعرَضه إلى نقطة تقاطع يُتجاذب فيها الوعي التَربوي الَـذي كثـيراً ما يُراد له أنْ يكـون رهاناً حضارياً فيجد نفسـه مرتهناً لإكراهات عديدة.

ومازالت المعارف الإنسـانيَة تتجاذب العمل التَربوي وتتقاطع معه، حتَى تدخَل علـم البيئة في عالـم المربَى لأنَه المحيط المباشر الَذي يحيا فيه، وكذلك مادَة الطَب والرَعايـة الصَحيَـة الَتـي تُعنى بالمعوَقـات السَـمعيَة والبصريَـة والنَطقيَة لدى المُتلقّي، بالإضافة إلى الثَورة الَتي شهدتها المناهج، فحقَقت التَربية نقلة نوعيَة، إذ تحوَل المربَى من مستودع يُحشى بالمعلومات والمعارف إلى ذات تتعلَم وهي قادرة بملكاتها أن تساهم في إثراء العمليَة التَربويَة والتَعليميَة. وقد ساعد القرآن الكريم على إنارة العقول وإبراز الملكات وتطويرها، ما هيّأ أرضيةً نفسـيةً مشـتركةً بين البّاث والمُتلقّي من المسلمين عمادها التّقوى ومحبة الله وخشيته في الوقت نفسه.

والحاصـل ممّـا سـبق أنّ عسر المهمَـة التَربويَـة وتعلَقها بالنَفـس البشريَة، هو الحافز الأساسي الَذي يجدر بالمهتمَين بهذا المجال إلى الاستعانة بالمعارف المتعدَدة والمتنوَعـة مـن أجل تحقيـق الأهداف المرسـومة لصناعـة ذوات بشريَة سـليمة وصالحة في المجتمع.

إنَ البيداغوجيا[1] تطرح تساؤلاتها بصفة متزايدة بالنَسبة إلى الَذين يمارسونها. وهذه الأسـئلة، تدور حول كيفيَة ممارسـاتها، وهذه الكيفيَة متأثَرة بالضَرورة

١ يُنظـر معجـم ليتري ظهور كلمة بيداغوجيا إلى سـنة ١٥٣٦، غير أنّ الأكاديميَة الفرنسـيَة لم تعتمدها إلاّ ابتداء من سـنة ١٧٦٢ لتنتشر بعد ذلك خلال القرن التَاسـع عشر. و يرجع هذا الاصطـلاح إلى أصـل يونانـي وهي تتكون من سـابقة هي Paidos و تعنـي الطفل ولاحقة تعنـي فعـل التوجيـه والقيادة والتنمية والتربيـة. و قد كان البيداغوجي هـو ذاك العبد الذي يسـوق الطفـل نحـو حلقات الدّرس ثـم أُطلقت هـذه الكلمة على المدرس عـن طريق التطور الـدلالي للفـظ. وهـي بذلـك تعني لغويا تربيـة الأطفال أو فـن تربية الأطفال وهـو التعريف الّـذي يُعطى لها في المعاجم العامة. أمّـا اصطلاحا فإنّنا نجد دوركايم يتجاوز الفهم التقليدي للاصطـلاح في العصر الإغريقي ليعرفهـا باعتبارها نظرية عملية وموضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسـين نتائجها و توجيه نشـاط المربين و تقييمه، انظر أوليفاي روبـول ، كتاب لغة التربيـة: تحليل الخطاب البيداغوجي، تعريب عمـر أوكان، أفريقيا للنشر الـدار البيضاء، المغرب، ط ١، سـنة ٢٠٠٢، ص ص ١٥-١٦.

بالأطـراف التَقليديَة الثَلاثـة: الباثَ، والمتلقَي، والرَسـالة المتمثَلة في هذا المقام في الصّحيفة السّـجادية. ودراسـة هذا المجال تظلَ محفوفـة بالإخفاق، إذا لم تراعِ خصائص هذه الأطراف، ومن ثمَ تبقى حسـب عبارة الفيلسـوف بول ريكور: (مجـرَد انفعـالات أو ردود فعل لا تصل إلى مسـتوى الخصوبة النظرية لأنَها لا ترقى من مسـتوى السـؤال العادي إلى مستوى الحيرة الإشكاليَة)[١]. وإذا التبس هذا الهدف الأساسي في ذهن الدّارس للعملية التَربويَة، تصبح مجرَد انفعالات لا طائل من ورائها، ومن هذه الانفعالات تُحرم الدّراسة من الإبداع الخلَاق. فالمهمَ حينئذ، بالنَسبة إلى الباثَ والمتقبَل هو الوقوف على أنَ الأولويَة تكمن في إدراكهما لجدوى العمليَة التَربويَة ومفهومها.

إنّ المحاولـة العلميَـة العقلية بالمسـألة التّربوية[٢]، هي المجـال الحقيقي لتحقيق الأغـراض المقصـودة من الحياة الّتـي يرتضيها الله، فمعنـى الفعل التَربوي هو المعـبر لإدراك غاياتهـا القصوى، فـإذا كفَ ما هو واضح عـن أن يكون واضحاً تُصبـح الأمـور سـائرة على غير مـراد. ومعنى ذلك أنَ الوعـي إذا ارتَد إلى ذاته لإعادة المساءلة عمَا ظنَ أنَه واضح لإدراك معالم التَجربة التَربوية إنتاجاً وتلقّياً، فقد بدا المتعلَم يمسـك بخيوط الوعي والفهم الكفيليْن بالتَقدم في مسـالك المعرفة والتَحصيـل، يقـول أوليفـاي روبول في هذا الصَدد: (حينمـا يكف ما هو واضح

١- Paul . Ricoeur : les conflits des interprétations, éditions seuil P 161

٢-لا تهدف التربية حسـب روبول إلى الإنضاج الطبيعي للإنسـان كما ذهب الى ذلك روسو أو بالتّرويض الاصطناعي كما عند السلوكية أو الجشطلت، كما أنها لا تهدف إلى تكوين أفراد من أجـل المجتمع كمـا دعا إلى ذلك دوركايم والمتأثرين به، وإنّما بـين الموقفين يوجد موقف ثالث هو الهدف الحقيقي من التّربية وهو تكوين الإنسـان في الإنسـان من أجل الإنسان وهنا يقول روبـول مؤكـدا: إننـا لا نربي الفرد من اجـل ان يبقى كما هو. كما اننـا لا نربيه من اجل ان نجعل منه: عاملا او مواطنا. اننا نربيه من اجل ان نجعل منه انسـانا، يعني كائنا قادرا على ان يتواصل ويتحد مع الاثار والبشر»

Olivier Reboul, la philosophie de l’éducation,PP 24 -25

عـلى أن يكـون كذلـك، فإنَ الأمور في هذه الحالة لا تسـير من تلقـاء ذاتها)[١].

إنّ التجـاء الـذّات مصـدر الفعـل التّربـوي، إلى اللـه تعـالى هو مسـألة جوهرية في تأسـيس الأرضيَـة التَربويـة المهيّأة للانطـلاق الواقعي المجـدي لفعل التّربية وجـدواه. وما من شـكَ في أنَ درسـاً تربويـاً ذا منطلقٍ ديني بهـذه الخصائص، يكون دافعاً إلى إثارة السَـؤال، علماً بأنَ السَؤال هو المثير للمعنى والمنتج للوعي. والتَربية حينئذ تتحدَد بمسألتيْن: الموضوع التَربوي أوَلاً وطريقة إبلاغه ثانياً[٢]. وما من شـكّ في أنّ شـكل الدّعاء الحامل للدّرس التّربوي في الصّحيفة السّـجّادية هو الشكل النَاجح والنّاجع، الّذي يدعو الدّارس إلى تقصّي المحتوى التّربوي عبر العمليَـة التَحليليَة التَفسـيريَة من أجل فهم الظَواهـر وتأويلها تأويلاً مقنعاً، من خـلال الدَليل التَاريخي والمنطقي. وهي أدوات تسـاعد على بلورة وعي منهجي لدى المُتلقّي، إذ يستثمر هذه المعطيات لتحليلها وتأويلها سعياً للكشف عن المعنى الأكثـر أصالـةً، والأكثر دقَة في بلورة الماهية الإنسـانيَة، ولاسـيَما إذا تعلَق الأمر بالاختصاصـات المتَصلـة بالمعـارف الدَينيَة، الَتي ينتصر أصحابهـا إلى أن تكون مستفيدة من بقيَة المعارف العقليَة.

وهـذه الخصوصيَـة المشـار إليهـا، والمتعلَقـة بالتّربيـة الدَينيَـة تجعل مسـألة التّربية، في هذا الإطار، مسألة شديدة الدَقة والتَعقيد، لأنَ هذا الدَرس غير مستقلَ في حقيقـة الأمـر عن المداخل اللَغويَـة والمقاربات الحديثـة لأنّ المعارف الشَرعيَة المشكَلة للحضارة العربيَة الإسلاميَة، وصلت إلينا في شكل نصوص، وفيها تعلَقت القضايـا اللَغوية معجماً وصرفاً ونحوًا وبلاغةً بقضايا الثّقافة الدينية، وفي هذه

١-أوليفـاي روبـول، فلسـفة التربيـة، تعريب عبد الكبير معـروفي، دار النـشر توبقال، الدار البيضاء، سـنة ١٩٩٤، ص١.

٢-واضح في الصّحيفة السّجّادية أنّ مضامينها تدور حوْل تربية النّفس على تقوى الله وحبّه ومراقبته، وأنّ شكلها يتمثّل في الدّعاء الضامن لاستمرارية هذه المضامين.

الحالــة يكون المعوّل منوطاً بالمفاهيــم. والمفاهيم لا تخلو من غموض مهما بدت سهلةً ميسورةً، يقول أوليفاي روبول في هذا المجال: (نعلم أن التّعريف هو دائما تعسفي إلى حدّ ما)[١]. وهذه الصَعوبة تحيل الدّارس على أسئلة من قبيل: ماهي طبيعة الإشكاليَات المثارة ضمن الصّحيفة السّجّادية باعتبارها موضوع الدّراسة في هــذا البحث؟ وماهي الإضافة التَربويَة الَتي تروم الصّحيفة تحقيقها؟

إنّ الــدَارس، إذا اتَضح لديْه القصد من العمليَة التَربويَة، يســهل عليه مباشرتها، لأنَ إدراكه لمعنى التَربية وطرائق تبليغها، يعدَ مسألة جوهريَة لأنَها الأداة الكفيلة بالتَمييز بين الأفكار، وعلاقتها بمســائل الوجود والحياة. إذ أنَ المدرسة القرآنية مدرســة نوعية تعدَ أبناءها إلى الحياة إعداداً ينطلق من اكتســاب طرائق التَفكير النَاجعة، لإنتاج المعرفة أوَلاً ونبذ التَعصب والعنف والظلم. فالتَربية الشَاملة هي الَتــي تتجــاوز المفاهيم الضّيّقة إلى ضبــط العلاقات بين مجــالات الفكر والحياة واللَغــة، في هــذا الفضاء، وهــي أداة تحتل مكانةً مركزيَــةً في ضبط هذه المفاهيم ورســم العلاقــات بــين فروع المعــارف، حيث تكمن قــوَة الفهم الَتي من شــأنها فضح أوهام الظلم والاســتبداد الَتي تطمس حقائق العدل والمســاواة، وكلّ ذلك يجعــل مــن مفهــوم التَربية مدخلاً كفيــلاً بولوج عوالمهــا، فما معنــى التَربية في فضاء المعاصرة؟ وماهي إشــكالاتها؟ وماهي تجلّياتها ومستوياتها في الصّحيفة السّجّادية؟

١-أوليفاي روبول، فلسفة التربية ، م ن، ص ١٤.

القسم الأوّل
التّفكير التّربوي الحديث وإشكالاته

مفهوم التَربية عبر التّاريخ

يعـود هـذا المفهوم الى فعل(ربَـى) ، ومعناه نما وزكا. وقد شـار القرآن الى هذا المعنى(اهتزَ وربَى). ومن معاني هذا الفعل ايضا اي نشأ وربَاه أي نشَأه و نمَى قواه العقليَة و الخلقيَّة[١]. ولهذا الفعل دلالة على اسـتخراج شيء ما والذَهاب به الى العالـم الخارجـي حيث يزداد هذا الشيء وينمو . وقـد ذهب افلاطون في هذا المجال الى تعريف التربية باعتبار انَ بواسـطتها يتمَ اسـتحضار الحقائق الكامنة للوعـي في المتلقّـي. حيث انَه كان يعتقد انَ النفس كانت تعيش مع الآلهة في عالم المثل فعندها معرفة بكلَ شيء، ولمَا اتصَلت بالجسد نسيت، فاذا انكشف عنه ستار المعرفة فإنَها لا تكسـب شـيئا جديدا بل تتذكَر ما كانت تعرفه في عالم المثل قبل اتَصالها بالجسـد[٢]. ويسـتوعب مفهوم التَربية النَمو والتَدريب و يتَسـع ليشمل كلَ الكائنات الحيَة. وقد استمر هذا الفهم مع الحضارات القديمة مثل الرَومانيَة الى ان أشـار جون جاك روسـو بعد مـا يناهز ألفي عـام الى ضرورة الدَفاع عن النَمـو الطَبيعـي لدى الطَفل نحو الحقَ والجمال واعتـبر انَ مهمَّة المدرَس تتمثَل في حمايـة الطَفـل من فسـاد مجتمـع الكبار وهـو يعتقد انَ انتاج المدرسـة الَتي يدعو اليها كفيل بتطهير المجتمع حيث يتحقَق الكمال الاجتماعي وهو ما تهدف اليـه الطَبيعة[٣]. وقد ارتأى جون ديوي أنَ التَربية هي «الحياة نفسـها وليسـت

١- المعجم الوسيط، ج ،١ ص ٣٢٦.

٢- يُنظـر أحمـد فـؤاد الأهواني ، التربية في الاسـلام ، دار المعارف، القاهـرة، مصر ،١٩٦٧، ص ١٩٥.

٣- يُنظـر أحمـد علي الفنيش، أصول التربية، الدار العربيـة للكتاب، ليبيا، تونس ،١٩٨٥، ص ١٤.

مجرَد اعداد للحياة وإنّها عمليَة نموَ وتعلَم وبناء وتجديد مستمرَ للخبرة وعمليَة اجتماعيَة»[١].

فالتَربيـة وفـق هـذا التَصـوَر هي إجراء تفاعلي مسـتمرّ بـين المـرء والبيئة الَتي يعيش فيها وهي اسـتخراج امكانات الفرد في اطارها الاجتماعي وتوحيد نموَها المنسجم مع الاهداف الَتي تروم الجماعة تحقيقها. والطَريف في المسألة التَربويَة انَها تتجاوز التَنظير لتطال المستوى العملي لأنَها مسألة معيشة تغطَي كلَ المراحل العمريَة لدى الإنسان، لأنَها منخرطة بقوَة في المجال التَنموي والتَقدَم الاجتماعي والحضـاري. ففـي المجتمعات المتحـضَرة يكون الدَرس التَربـوي رهانًا دالاً على التَقدَم، وهو في المجتمعات المتخلَفة يظلّ مرتهنًا للأوضاع السَياسيَة والاجتماعيَة الاقتصاديَـة. ولقد اهتدت اللَجنة الدَوليَة للتَربيـة في مؤتمر لها الى اصدار تقرير تحت عنوان «نتعلَم لنكون» الى تعريف التَربية بكونها: «العمل المنسَـق المقصود الهادف الى نقل المعرفة وخلق القابليَات وتكوين الانسـان والسـعي به في طريق الكمـال مـن جميع النَواحي وعلى مدى الحياة»[٢]. والقفزة الَتي حقَقتها المسـألة التَربويَـة تتمثَـل في كونهـا انتقلـت مـن خـلال تعاريف تدور حـول حصرها في انَهـا عمليَـة تلقين لتصبح بيئـة تعلَم وتفاعل بين الدَاخل والخـارج. وبين الذَات والموضـوع.

لقـد بـدأت التَربيـة في بداية ظهورهـا، في التَاريخ، مقتصرة على بعض الانشـطة الواجبـة والضَروريَـة للعائلة او القبيلة وهذه الادوار تتمَ بطريقة عشـوائيَة. ثمَ بـدأت المظاهر التَربويَة تتبلور تدريجيا عبر تنظيم حفلات تَعلن انتقال الصبيان

١- Adolphe Meyer, The development of education in the twentieth century, second edition, new york : Prentice-Hall, 1950, P 1

٢- اللجنـة الدوليـة للتربيـة تعلم لتكـون، تعريب حنفي بـن عيسى، الشركـة الوطنية للنشر والتوزيـع، الجزائـر، ١٩٧٦، ص ٣٤٣.

الى مرحلة البلوغ اذ يأخذهم الكهنة أو رجال القبيلة المرموقون اعلانا لعضويَتهم الكاملـة في نظـام القبيلة. وهـذه التَدريبات تتضمَن اسـتيعاب خلاصة التَجارب القديمـة الَتـي انجزهـا القدامى وهي خبرات تدور حـول: التَمكَن من التَحكَم في الجيل الجديد وتعليم الشَـباب عادات ضبط النَفس والتَمرَد على اصدار الاحكام المتبـصَرة، واطلاع الشَـباب على اسرار القبيلة وهي اسرار مقدَسـة.

ولَما تطوَرت الإنسـانيَة وتمَ اكتشـاف الخطَ اصبحت هذه الوسـيلة هي الحافظة لهـذه التَجـارب الحاوية للمضامين التَربويَـة. والملاحظ انَه كلَما اتَسـعت دوائر الخـبرات الاجتماعيَـة كلَما زادت الطَلبات على اكتسـابها وتعلَمها من اشـخاص برزوا فيها. وتدريجيًا ظهرت المدرسـة الَتي تشـتمل الاطار الاوفى لممارسـة هذه الوظيفة التَعليميَة.

وفي الحضارة اليونانيَة لوحظ وجود أرضيَة نظريَة تؤطَر هذه العمليَة التَربويَة بربطها بالانسـان والوجود فاسـتهدفت تنمية القوى العقليَة والبدنيَة والتَصوَر الدَيني والمشـاركة المدنيَة. ومن ثمَ تمَ الاهتمام بالجسم كي يقوى على المصاعب، كما وقع التَركيز على النَفس والفكر باعتبارهما الاسـاس في التَكوين الانسـاني. واتَضح من خلال التَربية انَ المرء يمكن له ان يكتسـب طبيعة ثانية[١].

إلَا أنَ انقسـام المجتمـع إلى عبيـد واحـرار اثَـر في التَفكير التَربوي تأثيرا سـلبيًا، فانقسم إلى ما يهمّ المهن الخاصّة بالعبيد، وما يتعلَق بالتَفكير الخاصّ بالفلاسفة. ثـمَ جاءت التَصوَرات المسـيحيَة بأفـكار تربويَة مطبوعة بالطَابـع الدَيني، حيث يُعتبر الجسـد عنصرًا مسـؤولاً عن اشـاعة الشَر، ولذلك يجب ترويضه بالصَوم والعبـادات جريًا وراء الطَهارة الرَوحيَة، فنبعت التَصوَرات المشـجَعة على الزَهد

١- يُنظـر سـعد مرسي أحمـد، تطوَر الفكر التَربوي، عالم الكتـب، القاهرة، ط ٣، ١٩٧٥، ص ص ٩٦- ١٤٩.

والرَهبنة والتَقشّف والتَقليل من قيمة كلَ ما يشدَ الى الدَنيا[١].

والنَاظر في تاريخ العرب قبل الاسلام يلاحظ انَ التَربية كانت تدور حول اكتساب أفانين الصَيد والرَماية والفروسيَة وأساليب الحرب وتربية المواشي والتَأقلم مع مقتضيات الحياة في الصَحراء وما تمليه من عادات واعراف، وتدريبات ازاء الظَواهر الطَبيعيَة وهو ما يكشف عن نَقل حيَ لجملة خبرات وتجارب مباشرة ومبسَطة وعن طريق هذا النَقل يتمَ تحصيل فوائدها في مجال الصَيد والاحتماء من الطَبيعة[٢]. وكلَ ذلك ممتزج باكتساب خصال عديدة من قبيل الشَجاعة والكرم والاخلاص والوفاء والنَجدة.

وبمجيئ الاسلام ظهرت أنماط تربويَة جديدة وتصوَرات لصيقة بعمر الانسان عامَة، إذ هو مطالب بالتَعلَم من المهد الى اللَحد، وبالحرص على إحداث الموازنة بين متطلَبات الدَنيا والآخرة في منظور واحد، لا يفصل بين العمل والعبادة، بل أُعتبر العمل جزءًا تعبَديًا مهمًا، فاتَسع مفهوم التَربية اتَساعًا ملحوظًا.

ومن هذه المراحل التَاريخيَة الكبرى الَتي مرَت بها المسألة التَربويَة، يمكن الوقوف على بعض الملاحظات من قبيل ارتباط التَربية بمقدار نموَ العقل البشري وتطوَره. ففي بعض الاحيان تتمَ الاستعانة، في التَربية، بالعقوبة الجسديَة وكان الضَرب، حينئذ، أمرًا مستساغًا وشعار هذه المرحلة: «العصا لمن عصى»، وفي بعض الاحيان الاخرى، يركَز على التَلقين وفي اطوار اخرى، يتمَ التَركيز على الخبرات الَتي يُحتاج اليها في مستقبل الدَهر، باعتبار سلبيَة المتلقَي فيجب حينئذ تزويده بمتطلَبات تربويَة اثبتت نجاعتها في سالف الايَام. وإذ يعثر الدَارس على بقايا هذه التَصوَرات وآثار هذه المناهج التَربويَة في الوقت الحاضر واستمرارها في

١- يمكن العودة في هذا المجال عبد الله عبد الدايم التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتَى اوائل القرن العشرين دار العلم للملايين بيروت لبنان، ط ٥، ١٩٨٤.

٢- م ن، ص ١٥ وما بعدها.

بعض المدارس، فإنّ الجدير بالملاحظة هو أنّ تطوَر المعارف وما سجَلته العلوم مـن قفزات تحيل على أنَ أهمَ قفزة شـهدتها الظَاهـرة التَربويَة تتمثَل في تحوَلها من مجرَد عمليَة طارئة إلى أن تكون استراتيجيَة تربويَة تستوعب خبرات الماضي والحـاضر وإمكانات المسـتقبل في آن واحد. فهي مشروع غير مكتمل ومسـتمرَ، تشارك الإنسانيَة قاطبة في إنجازه وبلورة معالمه عبر الأعصر ممَا يجعل المدرسة مجـرَد لبِنـة تتفاعل مـع لبِنات أخرى مثـل الجوامع والشـيوخ والأئمة والأسرة والنَـوادي والملاعـب ودور الثَقافة ودور الشَـباب والمعاهـد والجامعات وأماكن العمل.

وهكذا تتفاعل كلَ هذه المؤسَسات لتسليح الفرد بما ينمَي فيه القدرات والخبرات المنتجـة وهو ما يجعله اقدر على الخلق والابتـكار والفاعليَة والقدرة على التَذكَر والتَأمَـل والتَخيَل. إنَها خطَة تربويَـة تلتقي فيها أبعاد الزَمن المتنوَعة الدَالة على اكتمال التَجربة وعمقها وتكاملها وشمولها. والمحصَلة من كلَ ذلك تصبح التَربية فنَا وعلمًا ومؤسَسةً وأداة منطقيَةً.

فالتَربيـة عمومـا هي نظام انسـاني وبنـاء قومي، له وظائـف ومقوَمات فكريَة وثقافيَـة وأخلاقيَة تعمل على تنمية الفرد وتطوير اسـتعداداته لضمان اندماجه في الحيـاة الاجتماعيَـة والسَياسـيَة. واذا ارتكـزت التَربية في صورتهـا التَقليديَة عـلى اهَميَـة الماضي فقط واعتـبرت الذَات البشريَة المربَاة مجرَد وعاء سـالب فإنّ اهمَ ميزة للتَربية الحديثة تتجلَى في كونها بالإضافة الى اهميَة الماضي فقد اضافت قيمـة الحاضر وضرورة الانفتاح على المسـتقبل واعتـبرت انَ المربَى ليس مجرَد وعـاء وانَمـا هو ذات خلَاقة يمكن له، من خـلال المنهج، ان يولَد مضمونا جديدا او مضامـين، اذ التَسـلَح بـالأداة اصبح اهمَ من اخذ المـادَة الجاهزة. ولمَا تحوَلت المعرفة البشريَة من الثَبات الى الصَيرورة ومن الاطلاقيَة الى النَسبيَة ومن مطابقة

الفكـر للواقـع الى عدم مطابقته ،فانَ الظَاهرة التَربويَة سـتتأثَر بالضَرورة بهذه الحالة وهذه التَغيرات لأنَها جزء من البناء الثَقافي والفكري» فالتَربية إذًا لم تعد مجرَد وسيلة لاكتساب المعرفة داخل سور المدرسة، بل اصبحت اليوم تشتمل على العمليَـة الثَقافيَـة الحضاريَة الَتي تتفتَق بها امكانـات الفرد وتنمو طوال الحياة داخـل المدرسـة وخارجها، حتَـى انَ بعض المفكَرين ومنهم بيـير فيرتير واقترح تسـمية جديدة، حيث يرى انَ هذا النَوع من التَربية يُسـمَى ب «اندراغوجيا» اي فـنَ تعليـم الكبـار، لكي يتميَز عـن البيداغوجيا أي فنَ تعليـم الطَفل، لأنَ هدف التربية لم يعد كما كان في السَابق مقتصرًا على تعليم الطَفل والمراهق، بل أصبح يعني تعليم الانسـان طوال حياته[١].

إنَ النَاظـر في الثَقافـة اللَاتينيَة، يُلفـي انَ مادَة «ربي»، تشـمل تربية الحيوانات والنباتات ثم تدرَج الامر ليشـمل العناية بالأطفال. امَا في اللَغة الفرنسـية ،فانَ لفظة «ربَى» قد افادت التَخلَق بأخلاق الطبقات الرَاقية، وآدابها، حيث يتمَ التأقلَم مع الظَروف الطَارئة .وفي مجال الثَقافة الأنجليزية تعني التَربية معنى الارتباط بالمؤسَسـات التَعليميَة مـن مدارس وجامعات. وكانتَ هـذه اللَفظة قد تمحَضت إلى إفـادة معنـى التَعلَـم اكثر من أي معنـى آخر، حتَى اصبحـت التَربية مرادفة للتَعليم. وهذه النَقطة تفيد عمومًا دلالة التَنشئة والتَعليم والتَكوين. وعليه، فقد شملت التَربية المجالات العائليَة ايقاظًا للوعي وغرسًا لأوَليات التَواصل ومجالات المدرسـة ،الَتي تتمَ فيها التَربية بطريقة قصديَة من أهل الاختصاص.

واذا كانـت العائلـة توفَـر الدَفء العاطفي والشـحنات الانفعاليَة، فانَ المدرسـة تمتلـك الحيـاد والموضوعيَـة. ويظلَ التَكويـن عمليَة تهيئة عامَـة تخضع لتراكم الخـبرات المضافـة الى الذَهـن ومـا يخلَفه ذلك من اثـار ايجابيَة على الشَـخصيَة.

١- اللَجنة الدَوليَة للتَربية، تعلم لتكون، تعريب حنفي بن عيسى، ص ص ١٧٥ ١٧٦

فالتَكوين والتَعليم والتَنشـئة ثلاثي مثالي حسب عبارة ماكس فيبر[١]. انَ التَربية بأبعادهـا التَكوينيَـة الاولى، تبـدأ مـن احضان العائلـة. وأمَّا التَربية في المدرسـة والجامعـة، فإنَهـا تركَز على التَعليم ، وتقدَم مـادَة تكوينيَة مخصوصة. وما من شـكَ في انَ مقولة الاختصاص، وتفرَع شُـعب المعرفة قد ألحق تشـظَيًا بمسـالة التَربيـة ،ممَا خوَل امكانيَة التَسـاؤل عن الحديـث عن وحدة تربويَة؟

يبـدو أنَ الإجابة عن مثل هذا التَسـاؤل، تجد أصداءها فيمـا ذهب اليه اوليفياي روبـول، مـن أنَ المقصود من التّربيـة، هو الوقوف على المعنـى وبقدر ما توفَره العمليـة التّربويـة من نتائج يكـون نجاحها. ولعلَ راس المعانـي هو تعلَم كيف يكون الانسـان انسـانا[٢] . ولكن قبل ذلك، هل الانسـان انسان منذ وهلة الولادة أم أنَ هـذا المعنى يتبلـور ويتدرَج عبر العمليَـة التَربويَة؟

الإنسان بين الطَبيعة والثَقافة

ظـلَ الإنسـان من النَاحيـة البيولوجيَة هـو هو. ولكن المتغيَر فيـه عبر التَراكم التّاريخـي، هـو الاكتسـاب الحضـاري، ممَا يؤكَد انَ هـذه الغنيمـة انَما هي بمفعـول الثَقافـة. ومعنى ذلك أنَ التَربية هي الأسـاس في نقـل هذه الخبرات عـبر اللَغة وعبر العقل. فالجوانب البيولوجيَة تجعل البشر يلتقي مع الحيوان، وأمَـا مـا يجعله انسـانًا، فهـو المجاهدة في سـبيل تجـاوز كلَ نقـص لتحقيق اقصى درجات التَأسـيس عبر التَربية. وعلى هذه الشَـاكلة، يضحى النَقص من جهـة البيولوجيـا عامـلاً خلَاقًا في إثـارة البحث عن الكمال الإنسـاني، خاصَة وأنَ هـذا النَقص ضارب في الطَبيعة الإنسـانيَة[٣].

١-نقلا عن اوليفياي روبول في كتابه فلسفة التربية، م ن، ص ١.

٢- م ن، ص ١٩.

٣- V. DEWY J. :démocratie et éducation trad. G. DELEDALLE , ARMAND.

ومسيرة الإنسان منذ بدء الخليقة، تشهد من خلال الإشارات التَاريخيَة، والآثار، والحفريَـات، بأنَها مـرَت بمراحل بدائيَة هي أقرب إلى الحيوانيَة من الإنسـانيَة، حيـث التَخلَـف الذَهني، والخوف من الظَواهر الطَبيعيَـة، وقد ظهرت الإحيائيَة والاعتقاد البدائي. وباكتشاف النَار وتقدَم التَجارب بدأت الإنسانيَة تتخلَص من التَوحـش والبدائيَـة[١]. فالتَربية هي الصَانع الأوَل لما هو عليه الإنسـان، وهي لا تزيـد مـن حجم المعرفة فقط، بل لها الفضل في توسـيع الأبعاد الوجوديَة وربط الإنسان بالعالم.

إنَ اللَافـت في مسـألة التَربيـة ،هـو آثارهـا البارزة في إنتـاج القيم، فلـكلَ تربية اجتماعيَـة مـا يميَزهـا من القيم والأخـلاق ، وأكثر من ذلك، فـإنَ الدَارس يلفي داخل المنظومة الاجتماعيَة الواحدة أنَ هذه القيم تتباين وتختلف من فرد الى آخر، نتيجة اختلاف تلقَيهم للتَربية، على أنَ التَربية هي الَتي تحدَد طبيعة الشَـخصيَة ونمطهـا. ولعلَ هذا المنطلق هو المـبَرر الَذي يعتمده أنصار الاختصاص.

والنَتيجة أنَ التّربية تضطلع بتنمية الذّات البشرية وتقويّة الإنسـانية في الإنسان، وجعلـه كينونة واعيـةً، من خلال تهذيبهـا للنّفوس وترقيتها في سـلم الفضائل والكمالات، وذلك ليس مجرَد فرضيَة وإنَما أصبح معطى علميًا، ممَا يدعَم بدائيَة المرحلة البشريَة من جهة ويعمَق دور التَربية والتَعليم من جهة ثانية. والإنسـان هو الكائن الوحيد في هذا الوجود، الَذي يتمتَع بالقدرة على التَجريد والفصل بين الدَوال والمدلولات ، بما أُوتيه من جهاز تصويت وطاقة عقليَة عالية، حتَى أصبح من الدَارج القول، أنَ الإنسـان هو نتاج التَربية وإنْ اسـتدعى هذا القول تسـاؤلاً حـوْل من يُربَي المربَى؟ ومن يضع النَظام التَربوي؟[٢].

---

colin 1975, P10

١-ينظر أوليفاي روبول، فلسفة التربية ، م ن ، ص ٢٠.

٢-م ن، ص ٢٨.

إنَ هـذا التَسـاؤل، يحدَد بضوابـط من خارج المنظومة التَربويَـة ذاتها، من قبيل محـاصرة الفعل التّربـوي وجعله عرضيًا ومرتهنًا لنهج تعسّـفي مضيَقٍ لحريَة المربَـي، إذ العوامـل الخارجيَـة، هي الموجهَة للبناء التَربوي، ممَا يسـاهم في قلب النَتائـج قلبًا سـلبيًا، وحينئذ لا تحصـل الفائدة المرجوَة إن لم نقـل تتبدَد، لتحلَ محلَها نتائج عكسـيَة. وإن دعا جون جاك روسـو إلى احترام التَربية السَليمة، في الصغـار. وعدم التَدخل فيها لفسـح المجال للطَبيعـة أن تفعل فعلها تلقائيًا، لأنَ المهـمَ ليـس في الإسراع بالنَمو ، وإنَما الأهم من ذلـك، المحافظة عليه، والأهمَ من التَعليم، هـو تهيئة المُتلقّي للتَعليم.

وأمّـا بياجـي، فقد نبَـه إلى أنَ مراحـل في الطَفولة وخاصَيات شـبه مشـتركة لا يمكـن القفـز عليها[١]. ولمَا كان لـكلَ ذات من الذَوات المتلقَيـة للفعل التَربوي ما يميَزهـا انطلاقًـا من مؤهَلاتهـا الفرديَة فإنَ ذلـك يجعلها ذاتًـا خاصَةً صاحبة شـعور خاصَ، وشخصيَة متفرّدة ، وسـلوك متميَز ، فإنّ المنظومة التَربويَة، إذا تجاهلـت هذه الفروق الفرديَة وهذه الفـرادة، فإنها تكون مجازفة ومخيَبة لكلَ ضروب الانفتـاح وبوادر الإبـداع ومبدَدة لها.

والتَربيـة إذا انشـدَت إلى نمـوذج معيَن وقالب جاهز من قبـل فإنَها تتكلَس وفق مقتضيات قواعدهما ويتحوَل المحصول التَربوي إلى جهاز متكلَس. وهو ما يضادَ تطلَعـات الـذَات والطَبيعـة الخاصَة بها. فالـذَات في الوقت الَـذي تحتاج فيه إلى التَربية، فإنَها تتمتَع بتطلَع إلى التَجديد والانفتاح على كلَ ما يأتي به فعل التَطوَر. والمعطيات التَربويَة إذ لا تصل إلى فعل المعجزات، فإنَها تطمح إلى إضافة أشـياء إلى الشَـخصيَة المربَاة والذَهن المنفعل بالمعارف المستجدَة.

١- ينظـر جـان بياجي، علم النَفس وفنَ التَربيـة، تعريب محمد بردوزي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط ٦ ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٢.

إنَ المنهـج الطَامـح إلى إنتـاج المعطيـات التَربويَة السَـليمة، والرَاغـب في إبلاغها بأيسر الطَرق، يحرص على الجمع بين ما يلبَي الأبعاد الطَبيعيَة في الفعل التَربوي والأبعاد الثَقافيَة. وهذا الجمع يجعله أكثر شموليَة وأكثر نجاعة. إنّ التَركيز على الجوانـب الطَبيعيَة في المنظومة التَربويَة يجعل القيم والمعارف هدفاً ومن المتعلَم مجـرَد وسـيلة وإن ادَعى هذا الاتَجاه تركيزه على مفهـوم الحرَيَة. وعلى العكس نُلفـي اتَجاهـات أخـرى في التَربية تنزعـوا إلى تبنَي غايات أخـرى للتَربية ،حيث تصبـح التَربيـة في حدَ ذاتها غاية جوهريَة مقدَمة، ومنه نبع الحرص على احترام طبيعـة كلَ متلـقَ للمضامـين التَربويَة. ويبـدو أنَ من الغايات المهمَـة هو إدماج المربَـى في المجـال الاجتماعـي وأن يتلقَى المـوروث الثَقافي تلقَيًـا واعيًا من خلال الإدراك الواعـي للرَصيد الرَمزي والعلمي الَذي تحتوي عليه المؤسَسـة اللَغويَة، إذ اللَغة هي عند كلَ شـعب تمثَل الإرث القابل للاسـتيلاب حسب عبارة أوليفاي روبول[١].

إنَ احـترام التلقائيَة الفكريَة والإبداعيَة لـدى المُتلقّين يجعل المربَي أكثر مقبوليةً لأنّـه اضطلـع بأهـمّ دور له وهـو التّوجيه والنُّصح والإرشـاد ما يعمَـم الفائدة التّربويـة. والتَربيـة، في هـذه الحالة، تهتمَ بنقل المعارف نقلاً سلسًـا بين الأجيال وبين العالم المُرشـد وتلاميذه، وهي معطيات من شأنها ترشيد الأذهان المتقبَلة، وتكييفها وإدماجهـا في المجتمع وهو عين الصَلاح.

إنَ المجتمـع هـو حصيلة تفاعل بـين أفراد محكومين بمصالح مشـتركة، وضمن هذا التَفاعل يتمَ إنتاج أنشطة فكريَة وبدنيَة، ومن ذلك تتكوَن أنماط من السَلوك وطرق في التَفكير وتفاعل مع البيئة، وهو ما يميَز مجتمع عن غيره من المنتجات المعنويَـة، وهكـذا نُلفـي الثَقافة عاكسـة للمعتقـدات والعادات واللَغـة وأدوات

١- ينظر اوليفاي روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٢٣ .

الإنتـاج والمؤسَسـات، وهي بعبـارة أخرى اسـاليب الحياة المتوارثـة عن طريق التَنشئة الاجتماعيَة.

أمَا الاتَجاه المركَز على الأبعاد الثَقافيَة في المسألة التربويَة، فإنَه يفرط في استخدام المفاهيم والمعطيات العلميَة، من قبيل التَكيَيف الاجتماعي، والتَوازن. وهذا الدَأب في التَربيـة يحتـوي على أخطار التَماهي مع النَظام القائم، والحال أنَ عدم التَأقلم في كثـير مـن الأحيان إنَما هو دليل عبقريَة وإبداع، فضلاً عن أنَ المجتمع كثيرًا ما يشوَه الأخلاق بالانتهازيَة والأنانيَة ولاسيّما إذا كان النظام السياسي يُشجع على ذلك بانتهاجه سياسةَ البغي والاستبداد[١]، ولعلّ ذلك ما دعا جون ستيوارت ميل إلى اعتبار أنّ القسـم الأكبر من الإنسـانية لا يملك تاريخاً بالمعنى الحقيقي لأنّه يئنُ تحت وطأة الاستبداد[٢]. وهذا الوضع يدفع إلى التّساؤل فهـل سـيكون التَكيَف مع هـذه القيم السَـلبيَة مفيـداً والحال أنَهـا أُطر جامدة معرقلة، من واجب العالم المُربّي أن يتسـلَح بطرائق التَعامل معها تعاملاً واعياً مفيداً، وهذا الإشكال يجعل المتأمَل في المسائل التَربويَة يطرح التَساؤل التَالي: هل التَربية تسـتهدف المربَى من أجل ذاته أم من أجل المجتمع؟

إنَ الاكتفـاء بطـرف مـن هذيْـن الطَرفـيْن معـزولاً عـن الآخر، يـؤدَي إلى خطر محتمـل، إذ الاحتمـال الأوَل يؤدَي إلى غرس الأنانيَة والانفلات، وأمّا التَركيز على الاحتمـال الثَاني فإنَه يؤول بالتَربية إلى التَشـدَد والتَعصَـب وفق قواعد جوفاء. وفي ذات الاتَجـاه، يلاحظ روبـول أنَ أصناف المنهج التَربوي يمكن إرجاعها إلى:

١-هذه الحالة تُمثّلها الصّحيفة السّـجّادية لأنّها ظهرت في فضاء من الظلم السـياسي والبغي الاجتماعـي مـن بنـي أميّة، وهـي لم تتأثر بـشيء من ذلك بل عـلى العكس دعـت إلى التّجاوز والإصلاح والعودة إلى سـبيل الرشـاد، وسـيأتي بيان ذلك في القسم الثّاني.

٢-يُنظـر جون سـتيوارت ميـل، الحرية، تعريب طه السـباعي، مطبعة الشـعب، مصر، ط١، ١٩٢٢، ص٤٦.

ما يُعدَ إلى المحلَيّة والإقليميّة أوَلاً، وما يُعدَ إلى المتعدَد، والكوني، وهو صنف عامَ يوسَع الآفاق وينفتح على التَراث البشري دون استثناء. والفرق بين الاتَجاهيْن واضح إذ أنَ الاتَجاه الأوَل ظاهر لسلبيَة، في حين أنَ النَوع الثَاني يبدو واضح الإفادة والنَجاعة[١].

وفي ضوء هذا الاتَجاه الثَاني، يوضَح أوليفاي روبول مفهوم التَربية الّتي هي: مجموع السَياقات والطَرق الَتي تسمح للذات المُتلقيّة للتّربية بأن تقترب بالتَدرج من الثَقافة، تلك الثَقافة الَتي تميَز الإنسان عن الحيوان[٢]. والتَربية حسب هذا الفيلسوف تعني أيضًا العمل الَذي يخوَل لكائن إنساني أن ينمي استعداداته الجسديَة والفكريَة كما ينمي مشاعره الاجتماعيَة والجماليَة والأخلاقيَة في سبيل إنجاز مهمَته كإنسان، ما استطاع الى ذلك سبيلاً، وهي أيضاً نتيجة ذلك العمل[٣] .

ومن هذيْن المفهوميْن، يتجلَى الحرص على نيْل تكوين عامَ وشامل يتلقَاه المربَى وليس التَعليم أو التَكوين المختصَ في مجال ما إلاَ مجرَد جزء منه، على أهمَيَة المعارف والعلوم إلاَ أنَها بمفردها غير كافية. ويبدو أنّ التَركيز ههنا على اساليب وأدوات تمكَن المُتلقّي من تجاوز المحتوى المعرفي إلى المستوييْن الثَقافي والأخلاقي، وهما المجالان اللَذان يُميَزان الإنسان عن الحيوان.

إنَ الاهتمام المُتزايد بمسائل التَربية، يجعل الباحث أمام أمريْن: الأوَل علمي هدفه تطوير الأداء التّربوي، وتحسين نتائجه وفاعليَته، ونجاعته، والثَاني تأويلي

١-لم تسقط المنظومة التّربوية داخل الصّحيفة السّجّادية لا في التّمركز حوْل الأنا المُربيّة، ولا في التّشديد على المُربّى لأنّها تنبع من رؤية قرآنية يكون فيها المُربّي بمثابة الرّحمة المهداة تأسّياً بالرّسول (عليه وعلى آله السّلام).

٢-ينظر أوليفاي روبول، م ن، ص ص ٣٠، ٣١.

٣-ينظر أوليفاي روبول، لغة التربية، م ن، ص ٦١.

يركَـز عـلى فهم المعنى وإدراك القضايا الإنسـانيَة المتقاطعة مـع المجال التّربوي كالتَفكير وأسـاليبه، والفهم ومراتبه[١].

إنّ علـم التّربيـة، يعنـي فيما يعنيه جملة الخـبرات العمليَة، الَتي يكتسـبها رجل العلم والتَربية من خلال تجاربه العلمية والمعرفية وهي الخبرة، والحنكة والمهارة، وهو ما يسـمَى بفنَ التَعليم والتَربية. وهذا المجال يُشير الى جملة الأفكار العلميَة النَظريَـة الَتـي تطبَـق في الحياة اليومية مـن أجل إنماء الرّصيـد القيمي وإغنائه وتطويره، وهو مجال النَظريَات التَطبيقيَة، فهمَ التّربية الأوَل هو تطبيق العلوم الإنسانيَة على فنَ التَربية[٢].

وعموما، فالتَربية تهتمَ بالنَظر والعلم كما تركَز على الممارسة، وهي عند روبول الفـنَ المعقلن، الَذي يعطي للَذين نربَيهم الوسـائل والرَغبـة فيما لا يعرفونه[٣]. وحصيلة الدَرس التَربوي يمكن إرجاعها إلى أمريْن: خبرة في التَعليم وضرب من المعارف العلميَة.

وواضـح أنّ الجهـاز التّربـوي مُهـدّد في كلّ عـصر ومـصر بمسـألة التّوظيـف، فكلّ نظام سـياسي مُتغلّب يسـعى إلى بسط إيديولوجيته فيُسرّبها في شكل أفكار نظرية، من خلال تغليف الخطاب بأغلفة السَلطة الإداريَة أو الدَينيَة أو السَياسيَة أو العسـكريَة. والدّاعـي إلى هذا التّوظيف أنّ التَربية مجـال حيوي ومهمَ يَصيغ العقول ويصنعها، ويُكيّف الوعي السَـائد بين صفوف الَذين يقع تربيتهم، وهو ما يُسمّيه جون جاك روسو بمجال التّشكيل لذلك تراهن عليه السَلطة باستمرار،

١-تدفـع التّربية الواردة في الصّحيفة السّـجّادية المُتلقي إلى الاسـتفادة الكفيلة بتحقيق هاتيْن الوظيفتـيْن: التّحلي بالأخلاق الفضيلة، والقدرة على إعمال العقل.

٢-ينظر أوليفاي روبول، فلسـفة التربية، م ن، ص ٥١. والملاحظ أنّ الإمام السّـجّاد،(عليه السّلام) هوّ المعلم الأمثل في ربطه بين الجانبيْن النّظري والعملي، فهو الّذي دعا ونصح وحثّ، ووعظ، وأرشد، وتصدّى.

٣-ينظر أوليفاي روبول، لغة التربية ، م ن، ص ص ٣٠ ،٣١.

فأمام كلّ حدث تربوي تحرص السلطة القائمة على تحويل رهاناته وأهدافه إلى أن تكون مرتهنة لها، وهو ما يكشف عن المعضلات الحافة بالعمل التّربوي، إنْ جهراً أو سرّاً[١].

معضلات التَربية[٢]

إذا تعارض المنهج مع المضمون في الخطاب التّربوي، فإنَ المعضلة الأولى تكون بارزة للعيان ، وواضحة في الأذهان. والحصيلة، أنَ النَتيجة المراد بلوغها تتلاشى، لأنَ المراد يصبح ليس الوصول إلى إدراك الحقيقة، وانَما هو في إضاعتها وتبديدها، تحت وطأة الحِجاج والقدرة على المجادلة. ممَا يحيل على الأسئلة التَالية: هل المهمَ في العملية التّربوية الوسائل أم الغايات؟ وهل المهمَ هو الوسيلة المعتمدة في المحتوى التّربوي أم المحتوى نفسه؟[٣].

ومن معضلات هذا المجال أيضًا نُلفي التَعارض بين الرَغبة والاكراه في المجالات التَطبيقيَة. وإذا كان التَعليم عملاً يقوم على الضَرورة والإلزام بوصفه واجباً، فإنَ الرَغبة في التّربية اختيار واعٍ وذاتي. وإذا كان رهان التّعليم النّتائج المباسرة كالنّجاح من صفّ إلى آخر، فإنّ نتائج التّربية تتمثّل في تحقيق أهداف حضارية كصناعة العقول وتهذيب النّفوس وبناء أمّة بأسرها تُؤمن بالله وتأمر بالمعروف وتنهى عن المُنكر. وأمام ذلك يتمَ حرص أهل التّربية المجدَدين على تلافي هذه الجوانب الإكراهيَة، واستبدالها بالتَفكير في الحوافز وتعويض الإكراه بحوافز

١-لقد تمتّعت الصّحيفة السّجّادية بحصانة ذاتية حالت دون اختراقها وتوظيفها، ففيها مراهنة على جدوى التّربية وهي أبعد ما يكون عن الارتهان إلى الإرادة السياسية القائمة.

٢- يمكن العودة في هذا المجال إلى لطفي الحجلاوي، فلسفة التَربية الإشكاليَات الرَاهنة، دار التنوير للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٩، ص ٣٢.

٣-لقد تلاءم أسلوب الصّحيفة المتمثّل في الدّعاء مع مضمونها التّربوي فكان هذا الانسجام يتمتّع بمقبولية لدى المُتلقّي.

الإرادة، وتدعيم الرَغبة عند المُتلقّين.

ولا حافز أكبر وأجلّ من رضى الله والفوز بجنته. وفي المقابل يمكن التَساؤل عن الضَمانات الكفيلة بسلامة الرَغبة لدى المُتلقّين، وأنّها رغبة حقيقيَة في التَعلَم والتَلقَي وليست مجرَد نزوات مراوغة وطارئة لدى المُتلقّين؟ وفي هذا الفضاء يتدخَل جون ديوي، ليوضَح في تحليله لدواعي الرَغبة، والحوافز الحقيقيَة من أجل الحصول على الانتباه والانجذاب إلى الدّرس التّربوي. ويبدو أنّ نباهة القائم بالفعل التّربوي وتبحره في العلوم هو الشرط الأساسي لبلوغ ما يرسمه من أهداف ورهانات طالما كان مُدركاً لأحوال الوعي والذَات والشَخصيَة لدى المُتلقّي. وعلى هذه الشاكلة تكون العملية التّربوية قد تزحزحت عن وضعها التّلقيني نحو بلورة طريقة تفاعليَة وتشاركيَة، فما عاد المُربّي في حاجة إلى معرفة المُخاطبين فرداً فرداً لأنّه مسؤولٌ عن صناعة وعي عامّ وفق محدّداتٍ إنسانية تنطبق على كلّ نفس بشرية[١].

ومن المعضلات أيضا، نذكر التَعارض القائم بين المضامين التَربويَة وطريقة إبلاغها، ومعنى ذلك، أنَ المفارقة قائمة بين التَلقين من جهة والتَلقائيَة من جهة اخرى، إذ التَلقين يستوجب وجوب برامج جاهزة يتمَ إسقاطها، وهو أمر ينفي حريَة المتلقَي ويتنكَر لاستقلاله بوصفه ذاتاً وكينونةً ما يجعل الضبط الشَديد للمحتوى التّربوي غير منسجم مع المُتلقّي. وهذه الأفكار أشار إليها أوليفاي روبول، حين اعتبر أنَ فرض النَماذج الجاهزة تجعل من المربَى كائناً خاضعاً ومستسلماً بمصادمة إبداعيَته العجيبة الَتي لا تطلب إلاّ التَعبير عن نفسها.

إنَ هذا الاتَجاه في القول التَربوي لا يعني عدم الاعتناء بالمضمون التّربوي، وإنّما

١-تميّز الإمام السّجّاد(عليه السّلام) بمعرفة عميقة بأحوال عصره، ومكوّنات الواقع الّذي يعيش فيه، والملابسات الحافة به فكان علمه مساعداً له على الإمساك بسبل التّأثير في المُتلقّين دون إكراه أو إجبار.

يُنبـه إلى أن يُعضـد هذا المضمون بالحرّية الّتي تُترك للمربَى، لأنّ الحرَيَة تتحقَق بمزيـد توسـيع دوائر الفهـم، وإدراك المقدَرات التّربوية حيث يتسـنَى الإمسـاك بنواحـي العلـوم والمعـارف، ولأنَ الحرَية تزداد توسَـعاً كلَما اسـتطاع المرء أن يوظَـف معـارف عصره في اختراع ما ينفعه ويفيده. وعليه، فإنّ التّربية النّاجحة هي الّتي تكشـف الحقيقة وتُبين عن جوانبها وتـترك الخيار للمُتلقّي كيْ يُوازن بين الحقّ والباطل[١].

ويبـدو أنَ الحـلَ التّربوي النّاجع كامـن في التَعاقد بين المربَي والمربَى في الملائمة بـين المضامين وحرَيَة التَفكير والتَعبير واثارة الاسـئلة إزاء هذه المضامين. وهذا التَعاقد من شـأنه أن يغرس في المربَى ما يسـمَى بالكفاية وينمَيها. والكفاية هي القـدرة عـلى مواجهة الصَعوبـات الطَارئة ومحاولـة ايجاد حلول لهـا. وهو ما يحيل على امكانيَة الحديث عن ما يسمَى بتربية الكفاية، الَتي يدافع عنها روبول بقوَة[٢].

ومن المعضلات الخاصَة بالمسـألة التَربويَة في العصر الحديث والمهدَدة لسـلامتها ونموَهـا، نذكـر الشَـكوك المولَدة لعدم اليقـين من جهة وأخطار الآليَـة والتَقنيَة مـن جهة أخرى. فالتّربية قد اعتمدت في فـترة من فتراتها آليات وفنَيات تعتبرها مسـاعدة على ترسيخها، وهي تختلف باختلاف الفترات والثَقافات كالتّركيز على الحفظ مثلاً. والملاحظ أنّ هذه الطّريقة قد أصبحت في مهبَ التَغييَر، واسـتبدلت بواسـطة وسائل جديدة ، كالوسائط السَـمعيَة البصريَة ، والحواسيب، وتقنيَات المخابـر العلميَـة والبحـوث والدَراسـات وكلَ ما من شـانه ان يسـاهم في انتاج

١-تجدر الإشـارة إلى أنّ المعارف في الصّحيفة السّـجّادية شـديدة الاتّسـاع والشّـمول بحجم عالمـيْ الغيب والشّـهادة، ومجالاتها تناولت الإلهيات، والطّبيعيات، والكوْنيات، والسـمعيات، والجماليات، فكانت موسـوعة علمية وتربوية.

٢-ينظر أوليفاي روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٥٩.

الـذَكاء الصَناعي وتطويره. وكلَها ادوات أصبحت أيادٍ اضافيَة للمربَي يسـتعين بهـا لإنتـاج المعنى وتبليغه بطريقة سلسـة منتجـة للدلالة عبر الصَـوت واللَون والصَـورة، ما سـاهم في إبـداع توجَهات في الـرأي الّذي يعتمد عـلى التَلاقح بين التَوجَهات التَربويَة المستفيدة إلى حدَ كبير من التَقنيَات المستحدثة، الَتي تصاحب المُربّـي من فـترة الإعداد وصولاً إلى مرحلـة التَقييم.

ولا غرابـة في انَ الـذَكاء، انْ كان طبيعيَـا او صناعيَا، فانَه يروم تحقيق معرفة الذَات، وتوسيع دوائرها. فمهمَة هذا الذَكاء، هو التَذكير بانَ المربَى قد يغفل عمَا يشـعر بـه تجـاه شيء ما، ويوقظ فيه المشـاعر المتلاحقة ازاء ما يسـمَى بما بعد المعرفـة، فهـو مجال الانفعالات او الوعي بالذَات وللَغة دور مهمَ في تحديد هذه الانفعالات المثارة ، فهي الَتي تصف وتراقب وتشـاهد الذَات ، وتقدَمها في شـكل خبرة مرتبطة بالذَات السَائرة ضمن مجريات العمليَة التَربويَة في الواقع. فالكائن المربَـى ذات لهـا انفعـالات، والوعي بالذَات يُكسـب التَحكم في هـذه الانفعالات. والسَـيطرة على الذَات، وما يحيل عليه هذا الأمر من ادراك للحالة النَفسـيَة يظلَ مطلبـا تربويَا مهمَا. والمرء الّذي يكتسـب وعيا يسـتطيع عـادة ضبط عواطفه. وهذا الضبط يكون بقدر التّمكن من التّغيّر نحو الأفضل. وقد يحسَن المربَي من سـلوكه ولكن حالته النَفسـيَة تظلَ رهينة الانفعال والغضب، ما يؤكَد الحرص على مراقبة النّفس.

انَ التَربيـة النَاجعة والنَاجحة، هي الَتي تنتشـل الغرقى من الانفعالات المتحكَمة بالأنفـس ، والمنهكـة للعواطـف النَبيلة، وهـي المحرَرة للمكبَلـين بقيود الحالات النَفسيَة السَيَئة، كالاكتئاب والياس والتَوحد واللَامبالاة[١]. انَ الاستعانة بالتَقنيَة

١-ينظـر دانييـل جولمان ،الذكاء العاطفـي، تعريب ليلى الجبالي، مراجعـة محمد يونس، عالم المعرفة، الكويت ، عدد ٢٦٢، سـنة ٢٠٠٠ ،ص ٧٢ و ما بعدها

الحديثـة ، انَمـا تسـتهدف نجاح الدَرس التّربوي، وتيسـير وصولـه الى الاذهان المتلقّية ، وتعميم نتائجه التَربويّة بأيسر السـبل.

والملاحظ في هذا الصدّد، هو أنّ هذه الوسـائط تكمن قيمتها في المسـاعدة، وأمّا أن تتحوّل الى معيار تقيَم به العمليّة التَربويّة، فانَ ذلك هو العيب الَذي سيتَخذه النَقاد مدخلا ازاء المغالاة في اعتبار التَقنيّة، هي الاسـاس التَربوي. ولعلَ ابسـط نقـد يقـدَم الى هذه الطَريقـة المعتمدة على الاليّة، هو انَ المُتلقّـي للعملية التّربوية اصبح مسـتهلكا اكثر ممَا هو منتج للمعلومة بل انَ اسـتهلاكه تحوّل من مجرَد الاستسـهال في تقبّل المعلومة مسـتهلك سيَء لها. وكلَ ذلك راجع الى الاتّكاء الكلّي او شبه الكلّي على الوعي المرتهن للآلة وشبكة المعلومات العالميّة. انَ هذه المشكلة الكامنة في التَعامل مع التَقنيّة هي الَتي حدت بالفيلسوف روبول الى طرح السَؤال التَـالي: من هو المحور المهمَ في العمل التَربوي هل هو المُربّي ام الاجهزة التَقنيّة؟ مـا من شـكَ في انَ المحـدَدات التَربويّة كثيرة ومتعدَدة، وهـي تتفاوت في الاهميّة والجدوى ، ولكنَ المعوّل في النَهاية، انَما يكون على العنصر الَذي يتجاوز الظَرفيّة الى النَمو المستمرَ في انتاج الوعي وتكوين الشَخصيّة[١].

وإذا كانـت التّربيـة القائمة على الأهداف تتدخّل بقـوّة في صناعة الوعي وتغيير المجتمعـات نحـو الأفضل، فإنهَا ستسـتوحي رؤاها ومفاهيمهـا، ومناهجها من مرجعيات تمّ الاتّفاق مسـبقًا حوْل ثُبوتها وصدقها. وعلى هذه الشَـاكلة اكبر همَ للتّربية هو أن تتحقّق الاهداف النَاجحة بطريقة مشخَصة وأن يشمل هذا النَجاح المتعلّمـين ويصبـح واقعًـا متحيّـزا. وفي هذه الحالـة لا يجد الـدَارس مناصا من التَسـاؤل عـن هويّة الأداة المعتمـدة في قيس النَجاح من عدمه ولاسـيّما إذا تعلّق الأمر بصناعة النّفوس وصلاحها بوصفها شرطًا لسلامة المجتمعات وديْمومتها.

١- ينظر أوليفاي روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٤٣

إذا دقَقت التّربية القائمة على الأهداف أهدافها، وشدَدت عليها باعتبارها معيارا للنَجـاح، فـانَ هذا المعيار يظلَ محـدودًا ،اذا اريد تطبيقه على ما تمَ اختياره من مفاهيم من قبيل الفهم والابداع، او التَخيَل، او الخلق، بالأدوات الرَقميَة والآلات التَقنيَـة. فالملاحـظ انَه ليس من الممكن عمليًا او نظريًـا، قيس الحرَيَة ،أو الرَوح النَقديَة ، او الآراء الشَـخصيَة او التَعقَل بالوحدات التَقنيَة في القيس وانَما يمكن قيـس مـا حُـدَد بطبعـه وكان قابـلا للقيس. امَـا الاهـداف النَوعيَـة، فلا طائل للتَقنيَـة ان تضبطهـا او تحدَدهـا، ويبـدو انَ الاجدر في تقييم هـذه الاهداف هو التَعويـل على المفاهيم الإنمائيَة، زرعا وغرسـا وتعهَدا بالرَعاية والتَكوين.

وفي هـذا الاطـار يتنزَل راي روبول القائل، بعدم الغـاء الآلات التَقنيَة في الاعمال التَربويَة، ولكن من غير الممكن التَعويل عليها تعويلا كاملا، يقول: «فهذه الاخيرة تكـفَ عـن كوْنها تربيـة عندما نحصرهـا في تقنية مـا»[١]. والملاحـظ انَ الآلات والفنَيَـات التَقنيَـة، قد بدأت تفقد قبضتها على الخيال البشري، فالإنسـان وحده كائـن مفكَر، وعاطفي، ومبـدع وهو الوحيد المتطَلَع الى ما هو افضل.

فمـن محظـورات هذه الاليَـة، والتَجميـد والتَحنيـط، حيث تبدأ علاقة الإنسـان بالآلـة بانبهـار، ثـمَ يتطـوَر الانبهـار الى الانصهـار، واخـيرا يتحقَق الانشـداد الضَروري لهذه الآلات. فالمعلومات حاجة بالنَسـبة الى الانسان، ولكن بالإضافة الى ذلـك، ينبغـي ايجاد النَشـاط والحيويَة ازاء هذه المعلومـات، وهما الموصلان الى الابـداع والاضافـة، لا الخضوع والانفعال، لانَ الابداع امتلاك لفكرة جديدة ، وحلَ للمأزق الَذي يسـبَبه كلَ مضيق، ان في مجال المعرفة النَظريَة وان في مجال الحياة العمليَة[٢] .

١- اوليفاي روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٤٥.

٢- ينظـر جـون هارتـلي، الصناعـات الابداعيـة: كيـف تنتـج الثقافـة في عالـم التكنولوجيا والعولمة؟ تعريب بدر السـيد سـليمان الرفاعي، مجلّة عالم المعرفة ، الكويت، ج ١، عدد ٣٣٨،

ومـن المعضـلات الملازمـة للتَفكـير التّربـوي، نذكـر التَعـارض القائـم بـين الاسـتمراريَة، والانقطـاع. واذا كان المربَـى يرتـاد مواطن التّربيـة ليزداد علمه بالوجـود وينمو تكوينه، فإنَ السَـؤال المطروح هو: هل المضامـين الَتي يتلقَاها المُتلقّي في الإطار التّربوي يجد لها اطارا ملائمًا في المجتمع حتَى ينسجم ما يتلقَاه المُربّـى مـع محيطـه أم أنّ القطيعة بـين المجاليْن امـرٌ ضروري ومطلوب أم انَ المضامـين التَربويَة بطبيعتها مفاهيم وماهيات تكـرَس حقائق مجرَدة لا تحتاج الى تطبيـق؟ إنّ النّظريـة التّربوية تنطلق ممَا هو مكتسـب عنـد المربَى، من اجل تطويره ومن اجل اكتسـابه اشـياء جديدة.

وقـد اختلـف المختصَون في المجـال التّربوي الى فريقيْن اثنيْن، الاوَل كلاسـيكي والثَاني تجديدي. فقد ذهب الكلاسـيكيون الى المناداة بضرورة تحقيق القطيعة بين المتعلَم والعالم الموضوعي لأنه يتلقَى الحقائق والواقع من حوله ليس حصيلة هـذه الحقائق بالـضَرورة . أمَـا الاتَجاه التَجديـدي، فيقول أنصـاره بالتَواصل والاسـتمراريَة ، والدَليل هو أنَ المدرسـة تعدَ ذهنيَة كما تكوَن شـخصيَة، بحيث تُصبح المعلومة خادمة لأهداف كبرى، هي الإعداد إلى الحياة. وهكذا يتحوَل الإطار التّربوي الى فضاء مناسـب للتَفكير في الذَات ومشـاكلها، وعليه يتمَ التَخلَص من الغربـة والهـوَة الضاربتين بين عالم الذَات وعالم المجتمع، وتصبح التَربية مطلبا ورغبـة ،لا واجبـا مفروضا، كما تصبح جهازا وظيفيَا يسـاهم في حلّ مشـاكل المربَى المادَيَة والنَفسـيَة في آن واحد.

وفي هـذا الإطـار، لا يوافق روبول هذه الاطروحـة تمام الموافقة اذ يذهب، الى انَ العملية التّربوية ليسـت بالضَرورة مجمعا لحلول مشـاكل المُتلقّين للتّربية، وإنّما

سنة ٢٠٠٧، ص ص ١٥٨، ١٥٩.

هي اطار، يساعد على تعلَم طرح الاشكالات الحقيقيَة ذات الصَلة بالإنسان[١]. ومبرَر ما ذهب اليه روبول، هو أنَ التّربية لا يقنعها الاكتفاء بالمشاكل الذَاتيَة، وانَما هي فضاء منفتح ،لاستثمار المشاكل الجزئيَة، والفرديَة الى معالجة القضايا الجماعيَة الكبرى، المتعلَقة بالمصائب الحقيقيَة ، حتَى تتمكَن من اخراج النّاس من كهوف الجهل والتّبعية الى عالم الحرَيَة والنَور. ولئن انتصر روبول إلى القول بالقطيعة، إنَما هو الاقناع بانَ التَربية ،اذا لم تقفز بالمربَى من منطقة الى اخرى، ومن معرفة وجمال الى معرفة اخرى وجمال اخر، فانَها ستظلَ تراوح مكانها، وتجترَ مضامينها. ممَا يدعَم القول بإيجابيَة التَربية سي. وما رصدُ التَغيَر في المستويات التَالية: النَقد والاحساس والجمال والاستفادة، والتَواصل الَا بالمقارنة بين مرحلتين تفصل بينهما القطيعة. فهو ما يولَد اعتماد ما يسمَى بفلسفة القطيعة.

إنَ روبول ينتصر مرَة اخرى، الى التَواصل والانقطاع في آن واحد. وذلك باعتبار تواصل القطيعات واستمراريَتها. اذا تواصلت هذه الظَاهرة فانَ المربَى يستطيع تخليص الوعي من التَقليد والاتَباع وتوجيهه نحو حرَيَة الابداع ونور التَفكير المتطلَع الى التَجديد المخلَص من الالام[٢].

انَ جملة المعضلات المشار اليه آنفا، قد اثارت جدلا واسعا بين المهتمَين بالتّفكير التّربوي. فأنتجوا خطابا في المسالة التَربويَة على درجة من الاهمَيَة، تكمن في اثارة نقاط خلافيَة عديدة ستتحوَل لاحقا الى اتَجاهات، ومذاهب في التَربية تتفاوت في درجة افادتها في المستوى التَطبيقي. علما بانَ كلَ توجَه في التَنظير الى التَربية

١- Olivier reboul, Philosophie de l'éducation P 65 : » L'enfant n'est pas à l'école pour recevoir la solution de ses problèmes, mais pour apprendre à s'en poser d'autres, des problèmes d'homme «

٢- ينظر روبول، فلسفة التربية ، م ن، ص ٤٨.

لا يمكن عزله عن خلفيَته الثَقافيَة والاجتماعيَة والقيميَة والنفسيَة.

وامَـا هـذه الخلفيَـات المسـيطرة وإن بصورة خفيَـة، فانَ روبول لا يسـتنكف مـن فضحهـا باعتباره انَ ذواتنا ليسـت هي الَتي تتحكَم في هـذا الخطاب، وانَما هنـاك ذوات اخرى تتكلَم بدلا منَا، وهـذه الخلفيَات اجتماعيَة وثقافيَة وعقائديَة وسياسـيَة. ومـا هذه الخطابـات التّربوية، الَا حجاب يُخفـي وراءه هذه الخلفيَة الإيديولوجيَـة المتحكَمـة بالمسـالة التَربويَـة برمَتها. ومـن هذه الزَاويـة النَقديَة يخلـص روبـول الى التَمييز بين خمس وحدات مشـكَلة للخطـاب التذربويهي: الخطاب الرَافـض، والخطاب المجدَد، والخطاب الوظيفي، والخطاب الانسـاني، والخطاب الرَسمي[١].

أنواع الخطاب التّربوي

- **الخطـاب الرَافـض:** يتميَز برفض عامَ للمؤسَسـة وما يصـير منها ويحلم بمجتمـع لا طبقي ومعجمه يـدور حول القمع والاسـتيلاب والتَحرَر، وهو يتهجَـم على الانحـدار الثَقافي، والحضاري ويقـاوم الانهزاميَة، والتَراجع[٢].
- **الخطـاب المجـدَد:** يدعـو هذا الاتّجاه إلى فتـح العملية التّربويـة على الآفاق الاجتماعيـة والحيـاة عموماً، وهو يقول بالاسـتمراريَة، وينـادي بالانفتاح وضرورة التَعـاون بـين المُتلقّـين للعمليـة التّربويـة لإشـاعة روح التَفاعـل والاسـتفادة المشـتركة بينهم. والمعجم المسـتخدم في هذا الاتّجاه يدور حول

١-ينظر أ وليفاي روبول، لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، م ن، ص ٤٩.

٢-يحـضر هـذا النّـوع مـن الخطـاب التّربـوي في الصّحيفـة السّـجّادية حضـوراً قوّيـاً لأنّ الإمام(عليه السّـلام) يُسـجل بذلك شـهادته على العصر حيث بدأت الأمة الإسـلامية تحيد عن جـادّة الصـواب، وقد وجد صاحب الصّحيفة في الدّعاء أسـلوباً قرآنياً يتميّز بالأصالة والعمق، فلـم يتردد في إصداعـه بموقفه الرّافض لسـلوك الّذين اتّبعوا خطوات الشـيطان.

الحيـاة والإبداعيَة، والتَلقائيَـة والانفتاح[١].

- **الخطاب الوظيفي:** ينهض هذا الاتَجاه على الدَقة والفعاليَة، ويروَج لتربية علميَة، وينادي بسـلطة الانسـان وقدرته على توظيـف الطَبيعة، وهو يحلم بالاندماج الاجتماعي، ومعجمه يدور حول الأهداف والسَـلوك والإجرائيَة[٢].
- **الخطاب الإنسـاني:** يقوم عـلى المناداة بأهمية الثَقافـة، ويقول بالقطيعة، ويروم اسـتقلاليَة الحكم وسـيادة الذَات والتَمسك بالتَراث الثَقافي، ومعجمه يدور حول الوضـوح والتَميَز، والنَموذج والمحافظة[٣].
- **الاتَجاه الرَسـمي:** سـماته العامَة تدور حول الإصلاحيَة والتَكوين المتعلّق بالمهارات والخبرات[٤].
- وعـلى هذه الصَورة يتجلَى أمام الـدَارس، أنَ الخطاب التّربوي يتميَز بتعدَد أطروحاتـه، وأنّ مناهجـه تتميَـز بالتَنـوَع والاختلاف باختـلاف المنطلقات النَظريَة. واللَافت في هذا التَصنيف، هو أنّ أغلب المناهج السائدة في المنظومات التَربويَـة، إنَمـا هو الاتَجاه الإنسـاني المعوَل على المحافظـة والتَقدير لجهود القدامـى، ممَـا يدعو إلى اسـتنهاض المكتسـبات الذَاتيَة لمـا تحتلَه من رصيد نفسي عميق[٥].

١-غـير خـاف أنّ هذا النّوع مـن الخطاب التّربوي ضارب بعمق في الصّحيفة السّـجّادية لأنّها دعـوة إلى الحيـاة الكريمة في كنـف العناية الربّانيـة، وكلّها أمل في نيْل رحمـة الله ورضوانه ودخـول جنته بما قَـدّم في هذه الحياة من أعمال صالحات.

٢-يُسـجل هـذا الخطـاب بدوره حضـوراً لافتاً في الصّحيفـة باعتبار أنّ الله قد سـخّر الكوْن بأسره لصالح الإنسـان، وطلب منه أن يُوّظفه بطريقة مرضية وهو ما يُعرف بسـلامة البيئة أو أخلاق الأرض.

٣-يجـد الـدّارس للصّحيفة هذا الاتّجـاه التّربوي بارزاً حيث تفيض التّربية السّـجّادية بالقيم الإنسـانية القائمة على الحرّية والمسـؤولية أمام الله، وأمام الضمير والتّاريخ.

٤-ينظر أوليفاي روبول، لغة التربية ، م ن، ص ص ٢٠١، ٢٠٢.

٥-ذلك هو النّهج الّذي اعتمده الإمام السّجّاد(عليه السّلام) إذ استثمر موروث العائلة العلمي

الغايات التربويَة

لئـن اختلفـت المناهج التَربويَة حسـب الاختـلاف الضَارب في الأرضيَـة النَظريَة المؤسَسـة لهـا، فإنَنا لا نجد مناصاً من الحديث عن مشـترك بينها هي الوسـائل التَربويَـة المؤدَيـة إلى أهـداف مخصوصـة. إنّ المتصفَح لكتب روبول على سـبيل المثـال[١]، يقف على مشـكلة التَربية الَتي يكمن اختزالهـا في الغاية المناطة بها، إذ ليـس هناك تربية دون غاية، إذ أنّ التَكوين والتَعليم يعدَ من كبريات الغايات[٢]، والتَصـوَرات الخاصَـة بالتَربية ،هـي الَتي تطبع الغاية المـرادة منها. وباختلاف هـذه التَصـوَرات، تختلـف الغايـات وادوات تحقيقها ،ومن ثمَ تختلـف النَتائج، وتتفـاوت درجات النَجاح والاخفاق. انَ كلَ غاية، وكلَ هدف لابدَ انَهما يحقَقان نتيجة ما وبدرجة محصوصة من الصَحة ، ولكن في اطارها المحدَد سلفا ، وعليه فـلا يمكـن تقييم نتائج محـدودة بإطارها عـلى كلَ الاطر الاخـرى ومن الخطأ القـول، انَ هذه هي غايـات التَربية عامَة [٣].

وغايـة المرام بالنَسـبة الى روبول، هي انَ هدف التَربية يتجسَـد في السَـماح لكلَ مربَـى بتحقيـق طبيعته في حضـن ثقافة ينبغي ان تكون انسـانيَة حقَا، ومعناه انَ غايـة التربيـة ،تتلخَص في مقولة الكفاية، الَتي تحرص على تحقيق الانسـانيَة في الانسـان. وهو ما يحيل على بيداغوجيا الكفاية. وتسـتمدَ التَربية اهدافها من الوظائـف الَتـي تضطلـع بها من قبيل المسـاعدة على التَغيير من شـأن الطَبيعة الانسـانيَة. وتمكَـن كلَ جيـل مـن نقل تجاربـه وخبراته الى الجيـل الَذي يخلفه

وإرث النبوءة المقدّسـة فكان عمود التّربية لديْه هو العلم الشريف الّذي عبّرت عنه أوّل مفردة في الوحي المنزّل وهي كلمة (اقرأ)

١-فلسـفة التربيـة»٢٠٠١»، لغة التربية»١٩٨٤»، مـا التَعلم؟»١٩٨٠»، قيـم التربية»١٩٩٩»، التمذهب»١٩٧٧»، الشـعار» ١٩٧٥»، لغـة و إيديولوجيا»١٩٨٠.

٢-ينظر روبول، لغة التربية، م ن، ص ١٧٥.

٣- م ن، ص ١٧٦.

وتشـجَع القـدرات المختلفة على الخلق والانجاز. لقد جعلت التَربية من الانسـان هدفا اساسـيًا وضبطت العلاقات المتنوَعة بين المربَي والمربَى، سواءا كان الاطار التَربوي اسرة بين الآباء والابناء او مدرسة بين المعلَم والمتعلَم او المجتمع بأسره بين مؤسَسـات حاكمـة وأخرى محكومـة .واذا اقتصر هدف التَربيـة قديمًا على تمجيـد المـاضي، فانَ هدف التَربية حديثًا هو عـدم التَفريط في ايَ بُعد من الابعاد الزَمنيَـة لأنَـه حامـل لتجربـة مـا لأنَ أهمَ أمـر في المجتمع في الجمـع بين الماضي والحاضر والمستقبل هو التَركيز على فكرة التَخطيط واهميَته في تحقيق الاهداف التَربويَة[١].

الأهداف التَربويَة

مـا من شـكَ في أنَ كلَ أمر مهمَ إنَما يكـون محكوما بأهداف. وهذه الأهداف هي الَتـي تتحوَل في النَهايـة إلى معيار يُقاسُ به مدى نجاح هذا الأمر. والأهداف هي الَتـي تمثَل الخيـط النَاظم الَذي يصوغ المضامين البيداغوجيَة و يحدَد الوسـائل المسـاعدة على تحقيقها و بلورتها واقعا مشـخَصا في حياة المربَى. وإذا انعدمت هذه الأهداف تصبح العمليَة عابثة وعشوائيَة. ولعلَ هذا ما حدا بروبارت موجر لإعتبار أنَه في الحين الَذي تنقصنا فيه الأهداف المحدَدة بوضوح فإنَه يسـتحيل أن نقيم مقرَرا دراسـيًا أو برنامجا على نحو فعَال[٢].

ومـن فوائـد النظريـة التّربوية المحكومـة إلى الأهـداف أنَ المُربّي يخـرج بعمله التَربـوي و العلمـي من فضـاء التَجريد النَظـري إلى التَجربة الملموسـة والخبرة

١- ينظـر محمَـد الهـادي عفيفي، في أصول التربيـة، مكتبة الأنجلو المصريـة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٣ ، ص ص ٢٥، ٢٦.

٢- Robert F Moger, Preparing Intructional objectives(Bemont, California, Fearnon Publishers 1962), p 3

المعاينة. وهكذا تتَسق الجهود لتصبح ذات وجهة موحَدة ولا تتشتَت المجهودات الَتـي تأخـذ في أغلبهـا الطَابع الجماعي بـين المُتلقّين. إنَ الهـدف إذا كان واضحا فإنَه يفرض على الوسائل الَتي تساعد على إنجازه قدرا مهمًا من الوضوح. وعليه فإنَ التَواصل بين المربَي والمربَى يكون سلسا ميسورا بفضل الوضوح، علما بأنَ الغموض من أشـدَ أعداء التَعلَمات حيث تتلاشى الفائدة المرجوَة.

والجديـر بالملاحظـة في هـذا المجـال، هو أنَ الهـدف أداة فعَالة في المسـاعدة على تحقيق العمليَة التَقويميَة والنَقديَة لبيان الايجابيَات والسَـلبيَات من أجل التَقدَم بالمناهـج التَعليميَـة. والمنهج المفيد النَاجح هو الَذي يعمل على غرس ملكة فرديَة في المتعلَـم كي يصبـح أقدر على التَعويل على الذَات والتَحرَر تدريجيًا من سـلطة المربَي، في سبيل إنتاج الفكرة بالشَرح والتَحليل والتَأويل والتَقويم وذلك من أجل غرس ما يُسـمَى بالتَعلَم الذَاتي. ولقد انقسـمت الأهداف التَربويَة لدى المختصَين إلى أنواع منها: الأهداف التَربويَة والأهداف التَعليميَة والأهداف السَـلوكيَة.

الأهداف النّوعية:

يُعـبَر هذا النَوع من الأهداف عمَـا تنتظره المجتمعات من العملية التّربوية بصفة عامَـة وعمَـا يتميَـز به المربَى مـن خصائص جسـمانيَة ونفسـيَة وعقليَة، وهذه الأهـداف تتميَـز بمرونـة. ولا تتطلَـب من المربَـى واجبا يضطلع بـه بعد انتهاء المراحـل التّربويـة لأنَهـا أهـداف عبارة عن حصيلـة عوامل مختلفـة وقواعد في المجتمـع من قبيل الاسرة والرَوضة والمسـجد والمدرسـة. وعندئـذ يكون المقصد الأسمى من وراء هذه الأهداف هو بناء الفرد الصَالح وإعداده للحياة انطلاقا من النَمـو الكامل الَـذي تلقَاه. فهذه الأهداف عندئذ تتميَز بالواقعيَة إنْ في المسـتوى الفردي وإنْ في المسـتوى الاجتماعي. وهذه الواقعيَة تحرص على إحداث الملائمة

بـين مقدَرات مجتمع ما ووسـائله في تحقيق هذه الأهداف.

الأهـداف التَعليميَـة: تنبـع هذه الأهـداف من الأرضيَـة الَتي هيَأتهـا الأهداف التَربويَـة. و هـي تقود الأهداف التَربويَة إلى حلبة الدَرس و التَدريس[١]. فالهدف التَربـوي إذا تحـوَل إلى خبرة عـبر العمليَـة التَعليميَة فإنَه يكون قـد حقَق هدفا تعليميَـا. و هـذه الأهداف التَعليميَة تتجلَى في برهنة المربَى على أنَه امتلك فكرة أو قدرة على إنتاجها. والملاحظ ، أنَ هذا النَوع من الأهداف هو نوع خاصَ ومبوَب ومنظَـم في قوائـم أو قواعد. وبهذه الصَورة يكون المربَـى هو المنتج الحقيقي و المعبَر الأسـاسي عن الأهداف التَعليميَة لأنَها أهداف خاصَة وتطبيقيَة على عكس الأهـداف التَربويَة العامَة والنَظريَة ومن ثمَ تكون معْبرا إلى الأهداف السَـلوكيَة.

الأهداف السَلوكيَة:

هـذا النَوع مـن الأهداف يعبَر عن النَتائـج العمليَة للأهداف السَـابقة و هو نوع يحمـل الوعي بالعمليَة التَعليميَة. و في هـذا المجال يصبح المربَى عارفا بما يفعل مدركا للمادَة التَعليميَة وأنشـطتها ومهاراتهـا باعتبارها أعمالا ذات قيمة وذات مـردود معنـوي. والمهمَ أنَ هذه الأنواع من الأهـداف إذا تظافرت وتفاعلت فيما بينها، فإنَ المسـألة التَربويَة تكون أكثر تماسـكا وأكثر فاعليَة.

ومازالـت المناهـج التَربويَـة ترتهن، في ضمـان نجاحها، إلى المواءمـة بين طبيعة المربَـى ونفسـيَته، ومداركـه من جهة، والمضامـين التَربويَة المقدَمـة له من جهة أخرى. وهذه المواءمة تتمَ في ضوء ثقافة محدَدة، وحضارة مخصوصة لها عادات وأعراف ورغبات، تروم إعداد المربَى لبلوغها[٢]. فالتَربية المقدَمة في ضوء الثَورات

١- ينظـر محمـد زياد حمدان، تقييم التعليم: أسسـه و تطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٠، ص ٥٠٦.

٢-تكشـف المنظومة التّربوية في الصّحيفة السّـجّادية عن وعي عميق بأنّ الدّعاء يجد مقبوليةً

التَواصليَة والإعلاميَة، ستتأثَر، بالضَرورة، على نمط مغاير للمؤثَرات في زمن لم تكـن فيه هذه الثَـورات. وهذه المعطيـات العمليَّة الطَارئة والكشـوف الجديدة، تمثَـل معطًـى أساسـيًا يسـتوجب ضرورة، الدَراسـة المتأنيَة للمسـألة التَربويَة، ولأهدافها كي تكون منسـجمة ومترابطة بحكم العلاقات الَتي تُقام بين الأهداف ووسـائل تحقيقها، وأن تكون منسـجمة مع المجتمع وعاداته الثَقافيَة، والعصر ومقتضياته[١]. وإذا كان التّغيير من ذهنيَة المربَى هو من أبرز الأهداف التَربويَة، فإنَ الأخذ بعين الاعتبار لهذه الوسـائط المسـتحدثة يكون، متأكَداً وضروريَاً.

ومـن الأهـداف التَربويَـة المهمَة أيضـا، نذكر الأهـداف الَتي من شـأنها التّركيز عـلى المعطيات المعرفيَـة والوجدانيَة لدى المربَى، وهي الَتي تركَز مرَة أخرى على طريقـة الأداء لـدى المربَى في حلَ المسـائل المعرفيَة وقدرته عـلى تذكَر المعطيات النَظريَة وما اكتسـبه منها، ما يخوَل للمربَي معرفة درجة اسـتفادة المربَى وما اكتسبه من خبرات معرفية ومهارات سلوكية. والوسائل التّربوية النّاجعة تتمثّل في الفهم، والتَحليل، والتَأويل، والتَفكيك، والتَركيب. وكلَ ذلك يُساعد على الحركة في فضـاء الهـدف المعرفي من أجل تنشـيط التَذكَر المتعلَق بمكتسـبات قديمة، لأنَ التَفكـير المنتـج لا ينهض من فراغ، ولا يتحقَق من خواء، وإنَما يقوم على المعرفة المسبقة ببعض الحقائق[٢].

واسـعةً لـدى النّـاس ويتمتّع بتأثـير عميق في نفوسـهم، خاصّة وأنّ القـرآن الكريم قد حوى ضروباً من الأدعية الخاصّة بالأنبياء والرسـل، وصرح بجلاء أنّ الله يستجيب للدّعاء ولاسيّما إذا كان صادقاً، فالله قريب من عباده يسمعهم ويراهم ويكشف الضّر عنهم، قال تعالى: ((أَمَّن يُجِيبُ ٱلْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ)) (سـورة النمـل ٢٧، الآية ٦٢).

١-لـم يعـرف في التّراث الإسـلامي أثـراً يقوم من أوّلـه إلى أخيره عـلى الدّعاء، ولكـنّ الثّورة الاتّصالية في العصر الحديث مكنت طلاب العلم والدّارسـين من معرفة الصّحيفة السّـجّادية، فـكان هذا الاكتشـاف بمثابة الصيْـد الثمين لمعرفة محتوياتهـا الثّرية والمتعدّدة.

٢-ينظر طلعت منصور، التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٧، ص ١٣١ وما بعدها. تجدر الإشـارة إلى أنّ الصّحيفة السّـجّادية تُخاطب

إنَ التَركيـز عـلى عنصر المعرفة، في المجال التّربوي، الواسـع يعمَ شـتَى المجالات ويتـمَ الانطـلاق ممَا هو معـروف للوصول إلى ما هو غير المعـروف، مع مراعاة التَـدرَج في تبليـغ المعلومة، والمراد من وراء كلَ ذلك هو الحصول على درجة عليا مـن الفهم والإدراك لدى المتلقَي إلى درجـة تُخوَل له القدرة على التَنبَؤ والتَخيَل. والملاحظ أنَ المعرفة إذا كانت هدفاً مهمَاً في العمليَة التَربويَة فهي ليست العنصر الوحيد، وهي تسـاعد عـلى الفهم والتَذكَر وحلَ المشـاكل النَظريَة. وأمّا المهارات ذات الطَابع العملي فهي تحتاج إلى خبرات عمليَة قد لا تحقَقها المعرفة وإنَما قيمة النَظر تكمن في انْ تكون وظيفيَة. ولا شكّ في أنّ معرفة المُربّي بخصائص المُربّى تُعتبر من أهمّ الشروط المسـاعدة على رسـم الأهداف التّربوية حيث يكون الطلب على قدر الاسـتطاعة ويكون العلاج على قدْر المرض.

وهكـذا يتجلَى البنـاء القيمي في ذات تمثَلـت الأهداف التَربويَـة والتَعليميَة. ومن ثمَ يسـهل الرَبط لدى المربَى بين الحريَة والمسـؤوليَة الكاشـف عن مدى التَكيَف مـع الآخـر ومـع الأعراف السَـائدة، حتَـى تختبر مـدى ضبط النَفـس في مجال التَدريـب. ولمَا كان المربَى على اختلاف جنسـه ذكرا أو أنثى، ذا تركيبة مزدوجة من جسـد ونفـس وفكر، فإنَ أبرز ما ينبغي أنْ تركَز عليـه المناهج التَربويَة هو المعطيـات الوجدانيَة، والعاطفيَة و الميول بحكم تعلَقها بالمجال النَفسي. والمعوَل حينئذ هو التَركيز على بعض مظاهر السَـلوك الكاشـفة عن هذه الميول. وفي هذا الفضاء تتجسَـد الأهداف التَربويَة من خلال بعض الأنشـطة الرَياضيَة أو الفنيَة، كالموسـيقى أو الرَسـم أو القيام ببعض الحركات، أو الأنشطة اليدويَة.

إنَ الأنشـطة الذَهنيَـة والعملية، تسـاعد على اطـلاق العمل التَربـوي من قيوده،

الذّهـن فيتغـذى العقل وتُخاطب المُخيلة فيتغذّى التّذكر، وتُثـير الجمال فيتغذّى الذّوق، ففيها العلم الدّيني والتّربية الخُلقية، والفنّ القوْلي.

الَتـي تجمَـده، وخاصَة إذا اكتفـت بالتّقليد، كما أنَ هذه الأنشـطة تضطلع بدور مهـمَ يتجلَى في إخراج الاهداف التَربويَة مـن العموميَة والضَبابيَة إلى حيَز الواقع المشـخَص. وهذه الأهداف التَربويَة المشـار إليها تقرَب المُتلقّين من سياق الحياة الاجتماعيَـة وتخرجهم من أوهـام التَنظيرات لربطهم بأهداف الأمَة.

إنَ أسـس التَربية القويمة تجعل من المربَى ذا بناء معرفي سـليم و قويَ لا ينهار بسهولة أمام دفق العلوم المتزايد بالقدر الَذي يجعله قابلا للنَتائج العلميَة، وغير رافـض لهـا في تعصَب أعمى. إنَ الـذّات المُتلقّية للتّربية الّتـي تتمثّل أمْرين تمثَلا جيَدا تكون مسـتحقّةً للاتَصاف بكونها مستفيدة من هذه الأهداف كلَها. وهذان الأمـران هما: ماذا يمكن أنْ نتعلَم؟ و كيف يمكن أنْ نتعلَم؟

ويبـدو أنَ أغلـب المناهـج التَربويَة، تعانـي من تضخيم الجانـب الأوَل وهو ماذا يمكن أنْ يتعلَم المرء. فيكون الاهتمام الأكبر ماثلا في المضامين على حساب الكيف، فتُسـتدعى المعلومة و الذَاكرة والحفظ، وسرعان ما يسـود الغموض والصَعوبة في الاسـتيعاب والنَسـيان. وهكذا تتلاشى فائدة الأهداف المرسومة سلفا بطريقة تدريجيَـة. وتـدور المناهـج، حينئـذ، في فلك الاجـترار للتَراث وتقليد الأسـلاف، فتنفصل المواد عن سياقها الحافَ بها[١]. ومن هذا الانفصال بين التَربية وسياقها التَاريخـي ينعـدم تفاعلها مع المجتمع لابتعادها عن هُويته، وعندئذ، لا يسـتقيم الحديث عن تنمية ولا عن تقدَم. وقد انتبه علماء التَربية إلى أنَ الجوانب التَطبيقيَة في تلقّـي المسـألة التّربوية هي المدخل الأسـاسي للتَخلَص مـن الهوَة الضَاربة بين الأفـكار وامتدادهـا في الواقع من جهة، وبين الإطـار التّربوي والمجتمع من جهة أخرى.

١-يمكـن في هـذ الإطـار مراجعة محمد الشريف، وعبد العزيز البسـام وآخرين، اسـتراتيجيَة تطويـر التربيـة العربيَة، المنظَمة العربيَة للتَربية والثَقافـة والعلوم، ١٩٧٩، ص ٢٣٦.

ولا مـراء في أنّ الانكبـاب عـلى أمهات النّصـوص المُتضمّنة للأبعـاد التّربوية من أجـل معاشرتها وشرحها يُعدَ عملا تطبيقيًا وظيفيًا يُخرج الدَرس التّربوي من التَنظـيرات إلى الأشـغال التَطبيقيَة، علمًا بأنّ هذه النَصوص منسـوجة من مادَة لغويَة، واللَغة مؤسَسة مطْواعة تهب المعنى ومعنى المعنى بحسب تكيَفها المستمرَ مع السَـقف المعرفي السَـائد. ومن ثمَ أصبح تحليل هذه النّصوص عملاً جوهريًا للوقـوف على كيْفيات القول ومضامينه في هذه الآثـار الخالدة، علمًا بأنّ التَركيز عـلى الكيف هو همزة وصل جوهريَة لضمان النقلة النَوعيَة من التَربية التَقليديَة إلى التَربيـة الحديثة. فالمعرفة التّربوية ليسـت كيّانًـا غريبًا عن الذّات البشرية ولا مُنفصلةً عنها، وإنّما هي أمر طبيعي ينمو ويتطوّر بالخبرة والممارسة لذلك ربط اللـه تعـالى في كتابه العزيز بين الإيمان والعمل، وجعل العمل الصالح هو المعيار المُحدّد لدرجة الإيمان.

الاتّجاهات التّربوية

إنَ المسـألة التَربويَة في بعض التّصوّرات، تسـتمدَ أهمَيتها من ذاتها ومشروعيَتها مـن قيمتها المتمثَلة في قداسـة العلم. وفي بعض التّصـوّرات الأخرى تجعل العلم منخرطًا في مسـالك الحياة النَظريَة والعمليَة، حيث يحضر المجتمع المتغيَر بقوَة، علمًـا بـأنَ المجتمـع هو مجـرَد عنصر من عنـاصر الوجـود. إنَ التَقـدَم العلمي والقفـزات النَوعيَـة الَتي حقَقتها المعرفة الإنسـانيَة انعكسـت بصورة جليَة على مجـال التَفكـير التَربوي فقـد وقع التّركيز عـلى احترام العقل الّذي كـرّم الله به الإنسـان وفضلـه عـلى بقيـة مخلوقاته. وبهـذا العقل يكـون النَمـاء الاجتماعي والأخلاقـي لأنّـه الملكة الوحيدة القادرة عـلى الإنتاج و التَركيب.

وهكـذا يصبح المجال التَربوي مدرسـة تُعدَ الأجيال إلى تقبَل الحياة و تشـكيلها

بطريقة واعية إنْ في لحظتها الحاضرة وإنْ في المستقبل. وما اللّغة إلّا أداة فعّالة تفتح الباب لهذا الإعداد الحيوي ولكنّها ليست الأداة الوحيدة. فالمربّي في هذا التّصوّر مجرّد خادم للطّبيعة وليس سيّدا لها. وهو مرغّب في العمل التّربوي ومنشّط في فضائه وليس مصدرا للعلم والمعرفة، والهدف المرادُ تحقيقه هو إحداث الانسجام بين قُدرات المتلقّي والقواعد الكونيّة العامّة انطلاقا من الإحاطة بالمعارف الإنسانيّة الثّابتة، والّتي تمثّل أرضية مكتسبة يتمّ الانطلاق منها لتطويرها بالفهم والتّحليل والنّقد لتحقيق الإضافة. وإذا كانت المعرفة تنبع من الحواس والعقل والوحي فعلى الدّرس التّربوي النّاجح في هذه الحالة أنْ يُراعي التّوازن بين هذه المنطلقات[١].

إنّ التّفكير التّربوي الحديث يعتزّ بشعار موحٍ يتمثّل في فسح المجال للمربّى كيْ يردم الهوّة بين ما هو نظري وما هو عملي. وهذا الشّعار في المجال الشّفوي هو: «دعه يتكلّم»، وفي المجال التّطبيقي هو :» دعه يعمل». وهكذا يُصبح الفعل التّربوي مجالاً يعجّ بالحركة والفاعليّة[٢].

إنّ الانشغال بالنّصوص العظيمة يُعتبر مُشخّصًا مخبريًا وشغلاً تطبيقيًا هو بمثابة القادح للتّفكير التّربوي بوصفه أداةً تربط الأذهان بالطّبيعة فضلاً عن كونه وسيلةً تساعد على الإيضاح والإقناع بالمضمون التّربوي. وهكذا يتجلّى أنّ أفضل منطلق للتّربية هو البدء بالتّجارب الإنسانية الحيّة من خلال ما أُثر عنها من نصوص تحدث أثرًا في الحواس وفي الخيال وتنطبع فيها. وما من شكّ في أنّ النّصّ يُمثّل جماعًا للقواعد الأخلاقية والقيميّة، يتوصل إليها الدّارس من خلال

١-ينظر منرو، في تاريخ التربية، تعريب صالح عبد العزيز، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٤٩، ص ١٦٤ وما بعدها.

٢-ينظر سعد مرسي أحمد، التربية والتقدم، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٠، ص ١٥٨.

المادَة اللَغويَة المنجزة، فالنّصّ هو المختبر الحقيقي في الدَرس التّربوي الَذي يُعبّر عن أبعاد إنسانية خالدة.

لقد تقدَم جون جاك روسو بالتَفكير التَربوي حينما اعتبر أنَ مصادر التَربية تتمثَل في الطَبيعة والأشياء والإنسان و الَذي يجب الحرص عليه هو الملائمة بين هذه المصادر. والقصد من الطَبيعة هو النَمو الباطني للملكات الإنسانيَة. ولا يتحقَق الانسجام المقصود في التَربية إلَا بإخضاع تربية الإنسان والأشياء للطَبيعة. والحقَ الطَبيعي لا يقصد به الفوضى والعنف واللَانظام، وإنَما هو التَعويل على القوانين الّتي أودعها الله في الطَبيعة [١]. ولعلَ أبرز ما أضافه عنصر الطَبيعة في تفكير روسو للفضاء التَربوي هو إعادة الاعتبار إلى سنَ المُربّى. ومن هذا المنطلق قسَم روسو كتابه «أميل» إلى خمسة أقسام بحسب مراحل العمر كما بيَن أنَ كلَ مرحلة يناسبها نوع من التَربية المخصوصة وبأساليب معيَنة. والمهمَ أنَه في إطار القسم الرَابع من كتابه هذا أشار إلى أنّ الّذي يبلغ من العمر ثماني عشرةَ سنةً أنَ الدَين لا يُفرض عليه دين بعيْنه و إنَما يترك له الخيار بعد أنْ تُعرض عليه الأديان عرْضًا مقارنيًا.

إنَ التَعليم يصبح فعَالا لدى روسو لعاملَيْن أساسيَن هما: الحرَيَة و المشَاركة باعتبارهما المجال الحيوي لدى المُتلقي كيْ يُثبت ذاته وفق ميوله و رغباته. ومن ثمَ يتحوَل مركز الثَقل التَربوي من المعلَم إلى المتعلَم إذ تنسجم المناهج التَربويَة مع مراحل نموَ العقل ويترك للمُتلقي مجال إبداء فهمه والإقناع به لإثبات ذاته[٢]. ولمَا كانت النَفس البشريَة وحدة متَصلة عمادها العقل الفطري

١-ينظر محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، ط١، ١٩٧٨، ص ٢٧٣ وما بعدها.

٢-تكاد الحرّية أن تكون أبرز صفة تطبع المنظومة التّربوية في الصّحيفة السّجّادية لأنّ الإمام (عليه السّلام) من خلال دعائه يكشف السبيل ويُبين المبتغى، ويترك للمُتلقي حرية الاختيار،

المتَصل بالعالم الخارجي عن طريق الإدراك، فإنَ المُتلقي يتزوَد بالمعارف انطلاقا من المحسوسات وصولا إلى المجرَدات، وعن طريق الخبرة و التَجربة ينمو حبّ الاطلاع لدى المُربّى وتتَسع آفاقه[١].

وبناء على ذلك فإنَ مهمَة المربّي، تتمثّل في مساعدة المُربّى على عمليَة هضم المعلومات المراد استيعابها، وربط الأفكار الجديدة بالمكتسبات الثَانويَة في عقول المتلقّين، فثقل العمل التَربوي تحوَل إلى تهيئة التَلقَي و التَقبَل في أجواء ملائمة، أكثر ممَا هو عمليَة تلقينيَة. ومن ثمَ الحرص على استيعاب فكرة التَنظيم المساعدة على تملَك العقل لآليَة الفهم من خلال الدَربة على التَطبيق في تمارين يتجلَى من خلالها هذا الفهم.

إنَ هذا التَصوَر التَربوي ينبع من أنَ المُربّى كيان عضوي متكامل ينمو باستمرار ضمن مجموعة بشريَة تنمو بدورها عقليًا و نفسيًا بشكل تكاملي وترابطي. وهذه المجموعة البشريَة مشدودة إلى تحقيق أهداف توحَد بين أفرادها. وهي تروم من وراء هذه الأهداف تحقيق ذاتها وإثبات هويَتها الثَقافيَة والحضاريَة. فالعملية التّربوية تُصبح فضاءً يتسنَى للمُربّى فيه أنْ يكتشف العلاقات والأفكار بشكل مثالي ومبسَط. والمهمَ أنَ العوالم التَربويَة هي عوالم شديدة الصَلة بالطَبيعة البشريَة. فهي ذات مسائل تتطوَر وتنمو عبر تنمية الحواس، و العقل والمفكَرة والمخيَلة والنَفس والوجدان.

إنَ المجال التَربوي مجال حيوي يشهد تطوَرا متواصلا يوما بعد يوم ويمكن إرجاعه من خلال معالمه الكبرى واتَجاهاته البارزة إلى المدارس التَاليَة: الإنسانيَة العقليَة، والتَقدَميَة، والسَلوكيَة الميكانيكيَة، وحركة النَظم الإنسانيَة، وعلم النَفس

وتلك لعمري طريقة إيجابية في بناء النّفس، وهي طريقة قرآنية بارزة، قال الله تعالى: ((فَمَنِ اهْتَدَى فَلِنَفْسِهِ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَتَ عَلَيْهِم بِوَكِيلٍ)) (سورة الزمر ٣٩، الآية ٤١).

١-ينظر سعد مرسي أحمد، تطوَر الفكر التَربوي، م ن، ص٤٠٥.

الإنسـاني. وإذا ركَز الإنسـانيَون العقليَون على ضرورة إنجاز التَربية من خلال الاهتمام بما هو مشترك بين النَاس. وأنَ الأساس هو تخليص التَربية من النَزعة النَفعيَـة الَتي تجعلهـا مرتهنة إلى المصالح الضَيَقة والآنيَـة. فإنَ الأطر التّربوية لديهـم تعمل على بناء الإنسـان بنـاءً عقليًا وإن كان على حسـاب النَموَ العاطفي والتَخييـلي. وأمَـا الاتَجاه السَـلوكي الميكانيكي فإنَـه يركَز على التَكهَـن والتَنبؤ ببواعـث السَـلوك وربط التَصرَفـات بالميزات قرار الاسـتجابات. وفي هذا الإطار يتمَ التَركيز على العلاقة التَفاعليَة بين المُربّى و ما يقدَم إليه من مضامين تربوية. وتـرى المدرسـة التَقدَميَة في التَربيـة، أنَ النَفعيَة، بمعنى مـن المعاني، تصلح أنْ تكون منطلقا للمسـألة التَربويَة، الَتي ترتبط شديد الارتباط بالتَغيَرات المعرفيَة. والتَربية لدى الاتَجاه التَقدَمي غاية ووسـيلة في آن واحد بها يرتقي ذهن المُربّى ويتقدَم ولا سـيَما أنَ التَربية عمل شـامل و مسـتمرَ. و للطَبيعـة البشريَة قابليَة للتَعلَم. و بذلك تتمكَن هذه الطَبيعة من امتلاك القدرة على تغيير البيئة و المجتمع. وهـذا الاتَجـاه يحـرص على إدخـال الخـبرات العمليـة في التَعليم بالقـدر الَذي يحـرص فيه على الاندماج في الشَـبكة الاجتماعيَة. ودراسـة اللَغـة في هذا الإطار تُعتـبر دراسـة تطبيقيَـة، و صار المربَي أمام لغة تطبيقيَة تسـتجيب على سـبيل المثـال، للمجـال الاقتصـادي مثـلا، أو مجال التَفكـير الدَيني أو غـير ذلك. وهذا الارتباط بين المضامين التَربويَة والجوانب النَفعيَة جعل المسألة التَربويَة في مهبَ التَغـيَر والتَحـوَل. وهذا الاتَجاه هو الَـذي كرَس أنَ التَربية هي الحياة و ليسـت مجـرَد إعـداد لها، والتّربيـة بهذا المعنى، حينئـذ، لا يمكن فصلها عـن الحياة[١]. ولعلَـه مـن المفيد أنْ نشـير في هذا المجال، إلى أنَ جون ديـوي هو من أبرز أعلام

١- ينظر جورج نيلو، مقدَمة إلى فلسـفة التَربية، تعريب نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو، المصريَة، القاهرة، ط١، ١٩٧٧، ص ١٨.

هـذا الاتَجـاه. وهو المنظَر التَربـوي المعروف، الَذي يعتـبر أنَ كلَ تجربة تربوية تحتوي على ثمرة ناضجة يمكن الاسـتفادة منها. وأنَ العقل ليس كينونة ثابتة، و لكَنَـه عمليَـة نموَ مسـتمرَة. و هذا الانفتاح على الزَمن يجعل من التَربية شـأنا حيويًا يتطوَر بتطوَر الحضارة البشريَة[١]. فالتَربية إذًا تُعنى بالتَعرَف على العالم المتطـوَر الَـذي نعيش فيه بـدلا من التَعرَف على المبادئ الثَابتـة الَتي يقوم عليها العالم. وعليه فقد تمَ التَركيز على مقولة التَفاعل، والمشاركة، حيث أصبح المُربّي مجـرَد ناصح وموجَه ومرشـد إلى الطيب من القـول والصالح من العمل.

والجديـر بالملاحظـة هـو الإشـارة إلى أنَ الأمر الأهـمَ من مجرَد الإعـداد للحياة هـو تغذيـة الحلم بما هـو أفضل وصناعة المسـتقبل الواعد بحسـب كلَ طموح وكلَ اسـتعداد. وأمَـا تحقيق حركـة النَظـم البنائيَة فهي حركة تُعنـى بالجهاز المصطلحي المصاحب لكلَ فرع من فروع التَربية و التَعليم، إذْ المصطلح هو الَذي ينظَم المجال المعرفي و يُسمَيه و يُسيَجه. ولَما كان العمل التّربوي عملاً استقصائيًا فإنَه يروم تقوية عقل المربَى وسلوكه. وهذا الاتَجاه يرى أنَ المحيط هو الأساس في إنتـاج المعانـي والمرء يُعطي المعنى لما يُدركه من محيطه. وعليه فإنَ المضامين التّربويـة تعدَ مـن قبل رجال لهم باعٌ في هذا المضمار، ينقلون المفاهيم والخبرات لغيرهـم. وكلَ مـادَة تربويَـة، هي بمثابة البنايـة الَتي تنضـاف إلى وعي المُتلقّي لإنضاجـه وتطويره، فالعقول تُبرمج كما تَبرمج الحواسـيب والعقول الآليَة.

وأمَـا الاتَجـاه الموالي وهو الَذي يُسـمَى بعلم النَفس الإنسـاني، فهو اتَجاه يعتبر أنَّ المفاهيـم مطلقـات لا توجد خارج الوعي الإنسـاني، وإنَما الطَبيعة في نظامها مـن الأحداث المتغيَرة باسـتمرار. والطَبيعة هي الصَانعة لما في الكون من ظواهر

١-ينظـر جـون ديوي، الخـبرة و التَربيـة، تعريب محمَد رفعـت رمضان و نجيب إسـكندر، الأنجلـو المصريَـة، القاهـرة، ط١، ١٩٧٩، ص ٣٥ وما بعدها. و

, William Boyd, The history of Western Education, l'Université du Michigan, 1995, P404 1995

وتغـيَرات. وهـذا الاتَجاه يُعاكـس السَـلوكيين في اعتباره أنَ عوالـم النَفس، هي المتضمَنـة لحقائق نبحث عنها وعلى المربَي أنْ يبحث عنها ويسـتخرجها[١].

فالنَمـوذج التَربـوي، حينئذ، يكمن داخـل الذَات وليس نموذجًـا خارجيًا جاهزًا يجب الاحتذاء به. والمطامح والرَغبات، هي سبيل الحريَة وهي تتحقَق بالاختبار، حيث الثَقة بالذَات والشَعور بالمحبَة بدلاً من التَنافس. ومازالت الجهود التَربويَة تتضاعـف وتتزايـد يومًا بعـد يوم حتَى تـمَ التَنبيه إلى ضرب من التَعلَم سُـميَ بالتّربية والتّكوين عبر الكفاية.

منزلة الكفاية في العمل التّربوي[٢]

إنّ النَاظـر في كتـاب «مـا التَعلَـم؟ « لروبـول، يلفي دلالة المصطلـح وحدوده . والقصد من الكفاية، تجاوز طرائق التّربية التَقليديَة المرسَخة للمعلومات بوصفها غايـة. ومن ثمَ ستسـجَل الكفاية انقلابا في المنظـور التَربوي، إذ يرمي التَعليم في المنظـور الحديـث، إلى تمكـين المربَى من اكتسـاب المعرفة الذَاتيَـة، الَتي تفترض قدرة المربَى ذاته وطاقته على إثارة هذه المعرفة واستيعابها. وروبول يرجع هذا المصطلح إلى المعنى القانوني، وهي الكفاءة المعترف بها قانونيَا لسلطة ما، لفعل أمر من الأمور ضمن شروط محدَدة سـلفا. فردَ المظالم يستوجب كفاية محدَدة. ولَـا ربطـت هذه اللَفظة باللَغة والتَربية، فإنهـا ارتبطت بالقدرة الإنجازيَة. وقد أصبحت علاقة اللَسـانيَات التَطبيقيَة بالمجال التّربوي، مدخلاً أساسـيًّا لفهم كثير من القضايا الرَئيسـيَة في التَعلَمات وحلَها. وقد تكتسي القضايا التّربوية أوضاع حرجة إذا تعلَقت بالمسـائل النَفسيَة المُعقدة.

١- V . Eda Je Lashan, summerhill : For and A GAINST, Harold H. Hart, hart publishing New .York , 1971, P133

٢-ينظر لطفي الحجلاوي، فلسفة التربية، م ن، ص٥٥.

ولقد أشـار تشمسـكي، في اسـتخدامه لمفهوم الكفاية اللَغويَة إلى أنَ التَمكَن من اكتساب لغة معيَنة لا يتمثَل في امتلاك القدرة على التَرديد لعدد كبير من الألفاظ، وهـي الَتي تكوَن تلـك اللَغة بل في الانطلاق من عدد محدود من القواعد لتكوين عدد لامتناه من الجمل والتَراكيب غير المحدودة والمنظَمة بطريقة سليمة، وهو ما يخوَل لهذا المتكلَم بين الجمل الغامضة وبين الجمل الصَحيحة والسَـليمة لغويًا. وهـذا النَـوع من الكفايات اللَغويَة هو ما يتملَكه المُربّى في تعلَمه للَغة الأمَ[١].

وهـذا القـول بالخـبرة والكفاية، يجعل عمليَة اكتسـاب اللَغة في مهـبَ القفز عن الفهـم الميكانيكـي الآلي القديم، النَاهض على فكرة التَقليـد والمحاكاة. و المحاكاة في حقيقة امرها ،تكرَس ردَة الفعل و الانفعال بالمحيط الخارجي لا اكثر، في حين انَ القـول بالكفايـة يجعـل مُتلقّي التّربية فاعـلا و قادرا و مبدعـا اكثر ممَا هو مقلَد و منفعل.

وصاحـب الكفاية يتميَـز بكونه يحمل معيارًا ذاتيًا، يقـوم به كلَ تركيب طارئ عليـه إمَا بالسَـماع او بالاطَـلاع. انَ الكفاية ذاتيَة و التَقليـد خارجي. و التَربية اذا نبعـت مـن داخل النّفس فإنها تكـون اكثر جدوى ، واكثـر فاعليَة، بمقتضى القـدرة المتزايـدة على محاولة التَجريد و احداث المطابقـة بين الدَال و المدلول، و استكناه العلاقة بين العلامة و دلالتها و بين الرَمز و المرموز اليه ،و كلَ المعادلات الموضوعيَـة بـين الاطـراف اللَغويَة من جهـة، والوجود من جهـة أخرى. وتظلَ الكفايـة ،هي الميـزة المعبَرة عن تطوَر الكائنات اللَغويَـة عن غيرها من الكائنات.

١-يمكن العودة في هذا المجال الى مازن الوعر في كتابه دراسات لسانيَة تطبيقية، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، ط ١، ١٩٨٩، ص ٤٢ و بعدها. وناجي الحجلاوي، الاستعارة ومسـتوياتها في الصّحيفة السّـجادية، مقالة ضمن أشـغال المؤتمر التاسع للتراتيل السّجادية، إعداد وجمع جمال الدين الشهرسـتاني، دار الـوارث للطباعة والنشر، العراق، ط١، ١٤٤٥هـ، ٢٠٢٣م، ص ص٢٩٧-٣٠٩.

فالكفايــة، هــي عبارة عن علامة ابداعيَــة لإنتاج اللَغة ومــا يصاحبها من فكر و مضامين تربويَة .

والخلاصــة الَتــي يحتفظ بها روبول وتشمســكي هي أنَ التَعلَــم الخاصَ باللَغة لا يتوقَف على ما يكتسبه المربَى من طريق التَعلَم فحسب بل كذلك من إمكانيَات التَعلَــم الَتــي نحملهــا في ذواتنــا كاســتعداداتنا للتطوّر مــع تزايد النَمــو النّفسي والبدنــي، وهــي خاصَيَة جامعة للإنســانية كافّةً[١]. إنَ الكفاية تســتند إلى نظام ذهنــي مجرَد كامن في القواعد اللّغويّة ومدى الكفاية يقاس بمدى ملائمة المربَى بــين المعايــير المشــكَلة للنَظام وما يتلقَاه مــن مضامين تربويَــة. فالمربَى، في هذه الحالــة، ليس صفحة بيضاء يشــكَل فيها المربَي الصَــور الَتي يرى ويرضى.

وفي اللَغة تتكثّف أدوار العملية التّربوية بالعثور على الدلالة الملائمة واستعمالها في التّعابــير والأســاليب والتراكيب المناســبة[٢]. ولا يذهب الظَن بالــدَارس الى انَ المربَى يجب ان يوسَــع من طاقته ليحفظ كلَ القواعد كي يصحَ اســتعماله للَغة وانَمــا الكفاية تقتضي القدرة على التَصرَف في القواعد المحدودة لإنجاز عدد كبير مــن التَراكيب و العبــارات لانَ النَظام العامَ من القواعد ليــس جزءا من الكفاية. وإنّمــا هو الاطار العامَ لهذه الكفاية.

ومــا النَظــام إلَا إطار رمزي فيه تتحرَك الكفاية بحرَيَة حتَــى أنَ المّتلقّين للتّربية ينجزون مواضيع مختلفة في موضوع واحد فتتنوَع العبارة والأســلوب بحســب الكفايــات الضَامنة للتَــصَرف في الرَصيد المعجمي و الرَصيــد الرَمزي الكامن في

١-لا يختلف اثنان في أنّ حضور المســألة اللّغوية في الصّحيفة السّــجّادية يُعدّ من أبرز المحاور التّربويّــة. فاللّغــة في هذا الأثر الأدبي والعقدي والتّربوي تتميّز بجمالية آخّذة، ولا غرو في ذلك فالمعجم والأســلوب يستندان إلى الخطاب القرآني بشكل لافت. ومن أبرز الدّروس التّربوية في هذه الصّحيفة هو تعلم اللّغة وجمالها.

٢- Olivier Reboul, Qu'est ce qu'apprendre ? ,presse universitaire ,1 er édition ,1980, P184

القاعـدة و المعنـى و الدَلالـة. و قد اورد روبول في هـذا الاتَجاه ما يلي: «الكفاية هي إمكانيَة الانتاج الحرَ في احترام لقواعد نظام ما لعدد غير محدَد من الإتقان، غير المتوقَع، لكنَه متلائم مع بعضه ومنسـجم مع الظرف»[١]. والمهمَ انَ التَحليل يفـضي الى المعادلة القائمة بـين الكفاية و الذَكاء لأنَ الذَكاء قادر على التَصرَف في الوضعيَّة المستحدثة. فما علاقة التَربية بالكفاية؟

علاقة التَربية بالكفاية

تكمـن أهمّيـة الكفاية في المجـال التَربوي في كوْنها تحوَلـت إلى غاية. فما عاد من المعقـول التَركيـز على تراكـم المعرفة وحفظهـا. وانَما الهدف الاكبر من المسـألة التّربوية هو غرس القدرة على انجاز المعارف الذَاتيَة وانتاجها، الَا انَ اهمَ العراقيل الَتي تعترض هذ الاتَجاه التّربوي هو الاطار الاجتماعي الضَعيف والمتدهور ممَا يجعـل القـول بالكفاية هو مجرَد شـعار لأنّهـا تتطلَب حرَيَة وتفاعـلا واقتدارا معرفيَا وجب أن يتناسق مع أنظمة اجتماعيَة وسياسيَة متحرَرة تغرس الالتزام في الأفراد[٢].

إنّ النّظريـة التّربويـة القائمـة عـلى الأهداف تـروم تزويد المربَـى بالمعارف عبر الأهداف النَوعيَة الّتي رسـمها العالم المُربّي مُسـبقًا ورغب في تبليغها إلى المُتلقّي. وإلى جانـب الأهـداف العامَة، تُوجد أهداف خاصّة. وبقدر سـموّ الأهداف ونُبلها يكون تقدّم المجتمعات ورفعة أهلها. وضمن هذه الأهداف تظلَ الغاية الاساسيَة للتَربيـة، ماثلـة في التَمكـن من غرس القدرة لـدى المربَى على البرهنـة، وعلى انَه

١- Ibid , P186.

٢-نُشير إلى أنّ الرصيد التّربوي الوارد في الصّحيفة السّجادية قد تنزّل في محيط من الاستبداد السياسي ما جعله غير متساوقٍ مع النّظام السُلطوي السّائد.

صاحب ذوق وابداع[١].

صعوبات التَربية بالكفاية

ما من شـكَ في انَ القول بالكفاية، انَما هو كلام خاصَ بقطاع مخصوص ، فلا يمكن الحديث عن كفاية عامَة وشـاملة. إذ أنّ لكلّ فرع من فروع التّربية كفاية خاصّة. وتناقل العملية التّربوية من جيل إلى جيل يعني نقل مجموعة خصائص تقنيَة متعلَقة بالملكة لغاية غرس القدرة على الانتاج و الابداع او حسن التَصرَف في القواعد لإنتاج بصور و رؤى غير متوقَعة. و الكفاية تظهر في ردود الافعال، و ضروب التَكيَـف المتنوَعـة، و تتجـلَى في صنـوف مرنـة من السَـلوك و التَفكير المبدعـيْن. و اذا كان الهـدف الاكـبر للتَعليـم بالكفاية، هو التَكويـن، فليس هناك ضوابـط حقيقيَة لتوفير هذا الابداع ،فالأمر محفوف بمخاطر التَقليد و المحاكاة تحـت تأثيرات حافَة بالذَات و خارجة عنها.

ومـن الصَعوبات ايضا، نذكر انحصار التَربية بالكفاية ،ضمن اطار ثقافي ضيَق، وغير منفتح على ثقافات اخرى. علما بانَ كلَ بيداغوجيا تنجح بقدر انفتاحها و بقدر تجاوزها للنَظام الاجتماعي، والثَقافي اللَذيْن افرزاها. فالَذي يتقن اكثر من علم و اكثر من تجربة، يمتاز على غيره ممَن جهل هذه العلوم و هذه التَجارب. و من ثمَ تتلوَن الكفاية تتفرَع الى ثلاثة فروع وهي: الكفاية الاساسيَة ،و الكفاية الخاصَّة، و الكفاية في الوجود[٢].

الكفايـة الاساسـيَة: هي الكفايـة الضَروريَة، الَتي ينبغي ان يكتسـبها كلَ مربَى و بهـا يحقَق قسـطا من انسـانيَته، الَتـي تعمَق فيه الاحسـاس بتميَزه عن غيره

١- انظر روبول، ما التعلم؟، م ن، ص ١٩٣.

٢-يتميّز الإمام السّـجّاد بعلوم واسـعة ومعارف عديدة جعلته يمتـاز بهذه الكفايات الثلاث. وسيأتي بيانها ضمن القسم الثّاني.

الكائنـات الحيَـة و بهذا الاحسـاس يشـعر بتفوَقه على كلَ نزعة مادَيَة تكرَسـها الآليَـة، او الإمكانيـات الاقتصاديَة ، وهكذا تتمَ مقاومـة الكفاية لمظاهر الاغتراب والاسـتلاب ، وفق الحاجات الاجتماعيَة .

فالنَظام الثَقافي، هو المولَد للكفايات ،و بقدر انفتاح هذه الثَقافة، تنفتح الكفاية. و من هذا المنطلق تنبع صعوبة الحكم على الكفاية من قبيل الأحكام الفضفاضة التَالية: اللَاتحسَن و اللَاتوقَع. فالكفاية ماهية ومفهوم. و الماهيات و المفاهيم لا تقبل هذه المعايير وهذه الاحكام بل تندَ عن حدودها.

انَ النَظـام المعـرفي، امر يمكن تعلَمه، و لكنَ الكفاية لا يمكن تعلَمها و الامسـاك بها. وخذ لذلك مَثلَ النَحو باعتباره بنية داخل نسـق و نظام. فمن الممكن تعلَمه و لكن كيف الحصول على كفاية الكتابة باعتبارها تصرَفا في حدود هذا النَظام؟ وعلـم التّربيـة ايضا، يمكن تعلَمه، ولكن هل كلَ مـن تعلَمه يُصبح مُربّيًا؟ و هذا الامر عام و شامل لكلَ الميادين.

وهـذه الحالـة ،هـي الَتي دعـت بعـض المختصَـين الى الحديث عـن ايديولوجيا الموهبة، الَتي تجد جذورها في عناصر متنوَعة وعديدة من وراثيَة إلى مكتسبة[١]، وان انتصر البعض، الى انَ الفطرة متساوية لدى كلَ متلقَ للتَربية، و لكن الانظمة التَربويَـة و الاجتماعيَـة ،هـي الَّتي تتنـوَع و تختلف ، و لذلك تتفـاوت المواهب. والمربَـي النَاجـح ، هو الَذي ينتبه الى هذه الموهبـة، فيصقلها و ينمَيها. فالموهبة، هـي المجـال التَفاضلي بـين الاطفال . والمسـاواة الكاملـة بين الـذَوات العديدة ، مطلب عزيز و مستبعد، لانَ النَجاح ليس بالضَرورة ان يتحقَق في كلَ المستويات التَربويَة[٢]. الى هذا الحدَ من التَحليل يمكن التَعريج على ما خلُص اليه روبول من

١-تجـد هـذه الفكرة مصداقيتهـا في كوْن الإمام السّـجاد ورث من أبيه وجدّه قـوّة الخطابة وملكة الحجّة، ومن الرّسـول جوامع الكلم.

٢-ينظر أوليفاي روبول، ما التعلم؟ م ن، ص ٢٢ وما بعدها.

تحديد مستويات التَعلَم.

الكفايـة الخاصَة: وهي الَتي، تُكتسـب في مجال مخصـوص، مثل التَخصَصات الاجتماعيَـة او المهنيَة أو حتَى الهوايات كالخطابة والكتابة وغير ذلك.

الكفايـة في الوجـود: وهي الَتي، تهيَئ للذَات المُربّاة، الى ان تكون ناضجة للتَعلم بكفايـة عاليـة ، وهـي تتحقَق ذاتيَـا، لانَ التَعليم يمهَد لها تمهيـدا. والمتعلَم، هو الَـذي ينجزها بوعيْه المكتسـب ،حيث تتميَز مهمَة نحـت الكيان و اثبات الوجود بالانفتـاح ، وهـو مـا يجعل منها كفاية تتَصف بالاسـتمراريَة عـلى كامل الحياة الفرديَة والجماعيَة[١].

والحاصـل انَ التَربيـة ،تـرى قيمتهـا في ذاتها، فهـي الاداة و الغاية في الوقت نفسـه، اذ هـي تنطلـق مـن الانسـان و تعود اليـه ،و المهـمَ ان تظـلَ التَربية مشروعا حول الانسـان. والانسـان مفهوم غير مكتمل، باعتبار تقدَم الانظمة الثَقافيَـة، و الفكريَـة ،اذ المجتمعـات، لا تطرح من المشـكلات الَا بالقدر الَذي تكـون قـادرة عـلى حلَها[٢]. و من ثـمَ يتَضـح، انَ تذليل الصَعوبـات و إيجاد الحلـول الملائمة لها، انَما هو رهين القدرة على فهم هذه المشـكلات. ولعلَ من أهـمَ مهـام التَربية، غرس هـذه القدرة في المتعلَمـين وتهيئتهم بشـكل يُمكّنهم مـن مواجهـة الحياة المليئـة بالمصاعب المادَيَة والمعنويَـة[٣]. ويبدو انَ هذا هو الَذي عناه اوليفياي روبول، حينما ارتأى انَ المشـكل الحقيقي، يبدو في كفَ مـا هـو واضح، على ان يكون كذلك، وحينئذ، لا تسـير الامور من تلقاء ذاتها، بذلـك يُكسر حجاب البداهة الضَارب على الاذهان، ويُكشـف السَـتار الحاجب للتَناقضـات، وتُفضـح حُجـب الايديولوجيـا المُعمَية . ولا غـرو في ذلك ، فدقَة

١- م ن، ص ١٩٧.

٢- Gilles dlleuze, Différence et réputation, Ed. PUF . 1968, P 206

٣-نبّه الإمام السّجاد، عليه السّلام، إلى هذه المسألة في مواطن عديدة.

التَربيــة تكمــن في، أنَها تُبيَن انَ الامور لا تســير بعفويَــة و تلقائيَة[١].
وعلى هذه الشَــاكلة، يتمَ استنطاق الظَاهرة التَربويَة لاستخراج عناصرها الاوَليَة واســتكناه شروطهــا الموضوعيَة، الَتــي تحتضن كلَ المشــاكل المطروحة حولها، كعلاقــة المســالة التَربويَــة بقضيَــة الحرَيَة والسَــلطة والاجتمــاع والنَمو المعرفي والمواطنة، ممَا يؤكَد اهميَة التَربية وشموليتها. ولعلَ من المفيد الإطلالة على هذه العلاقة الرَابطة بــين التَربية وهذه القضايا.

إشكالات التَربية

يبدو أنّ علاقة المســألة التّربوية بالجانب الســياسي هي الإطار العامّ الّذي تتنزّل فيــه أهمّ الإشــكالات لأنّ الفعــل التّربوي يُنــير العقول ويُهذّب الأخــلاق ويُقوّي القيم في الشخصية، وبذلك تكون حرّةً وفعالةً وهو ما يصطدم بالسلطة القائمة ولاسيّما إذا كانت مُستبدة. وضمن هذا الفضاء، نُلفي اوليفياي روبول قد تناول هذه القضيَة في الفصل الخامس من كتابه فلسفة التَربية وقد اطلق عليها عنوان: «السَــلطة»، حيث بيّن وجه الشَــبه بين الحاكم والمحكوم من جهة وعلاقة المربَي والمربَى من جهة أخرى، وكشف أنّها علاقة متشابهة في الشَكل و الاتَجاه، اذ هما علاقتان عموديَتان تنطلقان من الاعلى الى الاســفل و كلتاهما تنبع من السَــلطة. ســلطة الحكم او ســلطة المعرفة او السَــلطة التَربويَة وهي الاكثــر عمقا والاكثر اســتمرارا من جميع السَــلط كالعســكريَة والصَناعيَة والسَياسيَة لأنَها تتحكَم في صناعة البشر[٢] .
انَ هذه السَلطة لا تشتغل بطريقة عفويَة و غير ارادِيَة فهي ليست من البديهات

١-ينظر اوليفياي روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ١٤.
٢- ينظر اوليفياي روبول، لغة التربية، م ن، ص ٨١.

الَتي لا تطرح ايَ قضيَة و اي مشـكل، بل الامر على العكس من ذلك تماما بدليل ما تشـكَله من خطر على بقيَة السَـلطات وكم من دعوة مسـتبدة في التَاريخ تبدا بمقاومة المؤسَسات الرَامزة الى هذه السَلطة التَربويَة من قبيل الكنيسة و العائلة والمدرسـة. وفي كلَ الأحوال يرغب السـلطان في أن تبقى المسألة التَربويَة مرتهنة لسلطته ونفوذه[١]. والسَؤال المهمَ الَذي يظلَ قائما في الذَهن هو: إذا كانت السَلطة التَربويَة سـلطة مشروعة وضرورة، فماهي الطَرق المشروعة لإقرارها في الواقع والقبول بها معطى اجرائيًا وعمليًا؟

انَ الاجابة عن مثل هذا السَـؤال يسـتوجب التَعريج عن المُراد من عبارة السَلطة. وهـي بالنَسـبة الى اوليفيـاي روبـول تعني: «المقـدرة الَتي يمتلكها شـخص ما ويدفـع بواسـطتها آخريـن الى عمل مـا يريده هـو دون ان يلجـأ الى العنف»[٢] . وهـذه السَـلطة تؤمن بالطَاعـة والطَواعيَة وهي تتضمَن ابعـادا متنوَعة منها الطَواعيَة والتَطوَع وهو ما يسمَيه علم الاجتماعي السَياسي بالعنف السَلمي. فما يبدو تسـلَطا وفوقيَة في الاجهزة التَربويَة هـو في حقيقته مودَة واحترام وتقدير وتبجيل وكلَها من مقتضيات العلاقة الرَابطة بين مصدر التَربية ومتلقَيها. هو ما يزوَد السَلطة التَربويَة بشرعيَة نفوذها حيث يصبح الخضوع اليها واجبا. وهذه النَقلـة الرمزيَة مصحوبة بكثير من المقـدَرات المعنويَة الخاصَّة بالباثَ و المتقبَل. ولعلَ هذا الرَصيد لا يتوفَر لبقيَة السَـلطات ممَـا يعمَق فرادة العالم التَربوي[٣].

١-يُمثّـل المحتـوى التّربوي في الصّحيفة السّـجادية ثورةً عارمةً على الاسـتبداد الأموي ولكنّ أسلوبها ندّ عن طائلتهم.

٢-اوليفياي روبول، لغة التربية، م ن، ص ٤٩.

٣-تتميّـز الصّحيفة السّـجادية بهذه السـلطة المعنوية الخالدة النّابعة مـن القوّة القولية ومن الرّصيد الرّوحاني ما حدا بالشيخ طنطاوي جوهري (ت ١٣٥٨هـ) صاحب «الجواهر في تفسير القرآن الكريـم» إلى القـول: «ومن الشـقاوة إنّـا إلى الآن لم نقف على هذا الأثر القيّم الخالـد في مواريث النّبوة وآل البيت عليهم السّـلام. وإنّي كلما تأملتها رأيتها فوق كلام المخلوق ودون كلام الخالق».

انَ التَعاقـد والاتَفـاق بـين عناصر التَربية باثًـا ومتقبَلا هو الّـذي تنتظم وفقه المؤسَسـة التَربويَـة مـا من شـانه ان يعمَـق الاحسـاس بالحرَيَـة المقترنة بروح المسـؤوليّة، مـا يصـبَ في الطَاعـة المتبـصَرة للكفايـة والمقـدرة اللَتـين تتوفَران بالضَرورة في المربَي وهو ما يضفي مسحة التَعقَل على هذه السَلطة حيث الحياد والموضوعيّة والالتزام. و المربَي من هذه المنطلقات قد يتحوَل الى نموذج يتأسَس بـه المربَى والفرق بين سـلطة النَموذج و سـلطة الزَعيـم، أنَ النَموذج لا يفرض امـرا و لايكـره على شيء والزَعيم يفرض و يُكره لأنـه يعتبر الخروج عنه تمرَدا وتحدَيا في حين انَ المنظومة التَربوية وانْ كانت تفرز النَموذج فانَ خروج المربَى على نسـق مربَيه قد يُعدَ ابداعا و مبادرة خلَاقة ومُبرَر ذلك. وأصحاب الكفايات قـد يُفاجئون الفضاء التَربـوي بما لم يكن منتظرا[١].

انَ السَـلطة تتحوَل الى عائق امام التَفكير والخلق و الابداع عندما تكون كليانيَة قامعـة ، منهـا ينبع الحقَ، وكلَ ما هـو مُخالف لها يُعتبر مرتكبـا للمحظورات. انَها سلطة الصَوت الواحد والرَاي الواحد علما بانَ:» الاستبداد يفضي الى تخلف العقـل و تخلـف العقـل يـؤدي الى تخلَف التربيـة وتخلف التربية يقـود الى نقد الـتراث والديـن. وهكذا نظلَ ندور في حلقة مفرغة منتقلين من المشـاكل الثقافية الى المشـاكل السياسـية والاجتماعيَة والتَاريخيَة دون ان نستطيع حسم ايَ منها، اذ أنَ النَظـام الفكري الَذي يخضع لعمليَة حقن سريع بالمفاهيم الجديدة تعكس واقعا آخر أو تشير اليه يفقد في البداية صلته تدريجيا بالواقع المحلَي وبالتَجربة الحيَة و يتحوَل الى نظام مسـتهلك عاجز عن الابداع»[٢]. و لعلَ هذا الاطار الّذي

١-جسّـد الإمام السّـجاد، عليه السّـلام، النموذج الّذي يُقتدى به، والأسـوة الحسنة الّتي تُتبع وهو صاحب سـلطة معنوية تتجاوز السـلطة المادّية في الزّمان بما خلفه من أثر تربوي خالد.

٢-برهـان غليـون اغتيال العقل محنة الثقافة العربية بين السـلفية و التبعيـة، المركز الثقافي العربـي الدار البيضـاء، المغرب، ط ٣ ، ٢٠٠٤، ص ص ٤٩،٥٢.

تُـشّرح فيـه ضروب السَـلطة هو الاطار المناسـب الَـذي يتنزَل فيـه قول روبول مـن انَ: «اوَل أشـكال السَـلطة الَتي يلاقيهـا المُربّى هي سـلطة العائلة لأنَ أوَل سيطرة تمارس عليه تقدَم نفسها له على انَها شبه مطلقة، و تبرَر نفسها بأن من يمارسـها يمثَل الحضارة الَتي يجب ان ينتسـب اليها المُربّى»[١].

لقـد ذهـب بعـض المنظَريـن في المجـال التربـوي الى انَ كلَ انواع السَـلط قاهرة للملـكات الفرديَـة لـدى متلقَي التَربية و نـادوا بتحطيم كلَ الاصنـام و قتل كلَ الاباء و يبدو انَ الَذي فات اصحاب هذه الاطروحة هو أنَ كلَ عمليَة تحطيم انَما يصاحبها حماس مؤدَ لخضوع آخر حسب ما حاول علماء النَفس اثباته باعتبار انَ دعوى التَحطيم الكلَي تكشـف عن ريْبيَة هدَامة سـالبة ومثاليَة وفوضويَة. و يبدو انَ حصر السَـلطة في الابوَة و الزعامة الفرديَة نظرة أحاديَّة البعد والجانب ممَـا يجعلهـا اطروحة ضيَقة الافق محـدودة الفائدة. و لعلَ هـذا هو الَذي حدا بروبـول الى القـول: إنَ»النقـاش الحقيقي يجـب الاَ يدور حول حرَية و سـلطة مجرَدتين، و لكن حول الاوجه المتعدَدة للسَلطة، أيَ نوع منها قابل أن يربي اي أن يعلَـم الحرَيَة؟ يجري هذا النَقاش بين انصار التَربية الكلاسـيكيَة و المدافعين عن التَربية الجديدة بكلَ اشـكالها»[٢].

وبالإضافة الى هذه الاطروحة المنادية بتحطيم السلطة القاهرة توجد اطروحات تربويَـة أخـرى تركَز على اهميَـة الحرَيَة من أجل بنـاء ذوات فعَالة و هو مجال الانفعال بالنَموذج. ومن المقتضيات الَتي يُفترضُ اقرارها في المجال التَربوي وفق هذا المنظور هي تحرير المربَى من انفعالاته و الإكراهات العائليَة و تدعيم الرَوح النَقديَـة فيه بدل الخضوع الاعمى. وليس خافيا أنّ الاطار التَربوي الَذي يُعترفُ

١- روبول ، فلسفة التربية ، م ن، ص ٥١.
٢-م ن، ص ٥٢.

فيه بالنَموذج انَما هو الهيكل التّربوي الّذي كان سائدًا في الحضارة الإسلامية. ومن خلال هذا التّصوّر يقع تقييم المخالف في المستوى السلوكي والأخلاقي. وازاء هذا الاتَجاه التّربوي يلفي الدَارس صورة مُحدّدة للمُربّي تتمثّل في كوْنه ثروة من المعلومات وله قدرة على التَوضيح و الاجابة عن الاسئلة وسلطته تبدو فيما تقدَمه من مضامين علميَة وتربويَة .

انَ من اكبر تحدَيات الاتَجاه التَجديدي في التَربية الحديثة هو انَ المضامين التَربويَة فيه غير محدَّدة الملامح وما فكرة التَعاقد وفكرة الحرّية المُلقاتيْن على كاهل المُربّى الَا منطلقات قد لا تكفي لانْ يطوَرها بمفرده فضلاً عن السْير بها الى الامام لتحقيق الافادة. و يبدو انَ التّربية الحديثة تُراهن على تقديم فكرة المشروع غير الجاهز تفتح بذلك أبوابَ التّفلّت والانحلال[١].

إنّ العيب ليس في السَلطة بصورتها المطلقة وانَما في شكل ممارستها. فالسَلطة ضرب من ضروب ايقاع الوجود الَذي ينظَم جوانب الحياة برمَتها . فالحرَيَة في سنَ غير راشد تجلب الأضرار، ممَا يحيل على مشروعيَة السَلطة التَربويَة. وهذه الانواع من السَلط تكفل للدَارس مجال الحديث عن ايَ سلطة تربَي و ترشد؟ ولكن ما هي السلطة الّتي تؤدَي بالمربَى الى الحرَيَة؟ وتظلَ فكرة الحرَيَة مطلبا جوهريَا في المنظومة التَربويَة، لأنَها في شكلها الماهوي والمفهومي تظلَ مطلبا عزيزا لا يمكن الامساك به الَا في صورة متحيَزة و مشخَصة[٢] ، يقول اوليفياي روبول في هذا المجال:» ان غايات التَربية كيفما كانت قريبة او بعيدة لا تستحقَ اسمها الَا اذا اخذت بمخاطرة الحرَّيَة. مثل هذه الغاية ليس فيها ما هو

١-قدّم الإمام السّجاد مشروعًا تربويًا متكاملاً ينبع من عمق النّفس البشرية يُخاطب الإنسان في أبعاده المتعدّدة ويشمل مصيره في الداريْن : الدنيا والآخرة.

٢-اجترح الإمام السّجاد، عليه السّلام، بابًا مُشرعًا من الحرّية استطاع بواسطته تأسيس منظومةً تربويةً رغم السُلطوية المُتحكّمة في الواقع الّذي عاش فيه.

مجرَد. فالحرَيَة هي حاضرة منذ الانطلاق منذ فجر الحياة وهي وحدها تسمح بتمييز الوسائل التَربويَة»[١]. فالتَربية النَاجعة، هي الَتي لا تقبل تكرار نفسها لإثبات قواعد ومعايير لا يمكن للمُربّى نقدها و محاورتها ،لأنَ ذلك دليل تكلَس وترويض اصطناعي متحجَر وهو الفارق النَوعي بين الاتَجاه التَربوي والاتَجاه الايديولوجي .

انَ الاتَجاه التَربوي النَاجح، يفرَق بين ما يتوصَل اليه المربَى من احكام و نتائج تحت تأثير العمليَة التَحليليَة و بين الاحكام المسبقة، و بين التَوكَل والتَواكل والرَغبة والالزام. فالتَربية الشاملة تتعالى على الانتماء المذهبي والعرقي والانتماء الاجتماعي، لانَ المساواة في تجلَياتها الحقيقيَة، هي من المعطيات الاساسيَة، الَتي تنهض عليها العمليَة التَربويَة[٢]. وعلى هذه الصَورة تتَضح اهمَيَة الحريَة في الفعل التَربوي. وهي الشَرط الضَروري للسَلوك السَوي و للتَفكير السَليم. وهي القيمة العاكسة للمعاني الانسانيَة النَبيلة. فالإنسان انسان أوَلا بالحرَيَة، وهدف التَربية حينئذ يصبح تطوير هذه القيمة و تصبح الحرَيَة في النَهاية معيار السَلامة في الجهاز التَربوي برمَته.

انَ الغاية التَربويَة لا تُعدَ غاية الَا اذا استجابت الى شروط منها:

- امكانيَة تحقيق هذا الهدف و الوصول اليه.
- انن تكون الوسائل في حدَ ذاتها تربويَة حتَى يمكن ان تؤدَي الى غاية تربويَة حقيقيَة.
- عدم اعاقة التَربية الخاصَة عند المربَى.

انَ الفشل كفكرة يمكن ان يلاحق كلَ عمل تربوي باعتباره عملا بشريَا. وعليه

١-روبول، لغة التربية، م ن، ص ١٩٦.

٢- Reboul, les valeurs de l'éducation , Ibid, P 81

فـانَ المعوَل يكون على تجويد الوسـائل التَربويَة من اجل تقليص هامش الخطأ. و يمكـن للخطـأ أن يتـسَرب مـن جهـة المضامين التَربويَـة اذ لا تفـرض التَربية السَـليمة شـيئا على المربَى وانَما تحترم فيه الخصوصيَة التَربويَة. فمبدا التَعسَف و الاجبار هو ميدان غير تربوي، وعلى العكس من ذلك ينبغي على المربَي احترام الحرَيَـة في المربَـى كي يسـمح لمواهبه و مقدراته ان تنمو. و عـلَ هذ المعنى، هو الَـذي عبَر عنه روبول بقوله: «أن نربَـي هو أن نتحمَل مخاطرة احترام الحرَيَة، باعتبارها نهاية وغاية في نفس الوقت»[١]. فمادَة التَربية الاولى، هي الحرَيَة الَتي تكفل للمربَى حقَ الرَفض و القبول و النقَد و التَصويب و لا سيَما اذا بلغت هذه الرَدود مسـتواها الايجابي الفعَال و المرموق. لأنَ اظهار شيء و اضمار العكس هو نقيض التَربية كلَيًا بل هو تشـويه للتَربية. و هذا التَشـويه يفسد العلاقة بين التَربية و الحرَية حيث يُستبدل الفهم و التَدبَر بالحفظ و التَلقين و التَرديد الآلي. انَ القيـم في التَربيـة مقدَمة على المردوديَة. و تكوين الشَـخصيَة و الأذهان مقدَم على توفير حِرفيَين و أصحاب مهارات يدويَة و تكوين الانسان مقدَم على تحقيق التَخصَص القاتل النَاهض على التَلقَي الميكانيكي.

انَ الكفايـة وحدهـا هي الَتـي تعتمد الوسـائل الكفيلة بإغناء المُتلقّـين بالثَقة في النَفس و جعلهم يعوَلون على ذواتهم، الى حدَ الاسـتغناء في يوم ما على المدرَس. يقـول روبـول في هذا الصَدد:» باختصـار، إنَ تربية تتَخذ الحرَيَـة غاية لها هي تلك الَتي تعطي للمربين القدرة على الاسـتغناء عن المدرَسـين، القدرة على متابعة تربيتهـم الخاصَة بأنفسـهم، القـدرة على اكتسـاب معارف جديدة بأنفسـهم و العثـور على معاييرهـم الخاصَة»[٢]. والحاصل أنّ الحرَيَـة اداة و هدف في آن. و

١-روبول ، لغة التربية ، م ن، ص ١٩٢.

٢-روبول ، لغة التربية ، م ن، ص ١٩٥. تكشـف الصّحيفة السّـجادية عن امتلاك صاحبها، عليه السّلام، لمعايير تربوية خاصّة به توّصل إليها بفضل علمه الواسع وتجربته الثرية في الحياة.

انْ ظـلَ السَـؤال المطروح ماثلا في: من يحدَد هـذه الحرَيَة و من يضبطها؟ إنّ الفلسـفة وعلـم النَفـس والآداب و علـم التَربيـة تتدخَـل في ايجـاد الاجابات الممكنة ازاء هذا التَسـاؤل و لكن المتَفـق حوله هو انَ حرَيَة المربَى قبْليَة حاضرة في طبيعته الاولى و هي قيمة متجدَدة باستمرار و هي جزء من استعداداته لتلقَي التَربية. و ما محاصرة قيمة الحريَة، الَا اساءة للمحصول التَربوي في حدَ ذاته[١]. فالحرَيَـة تدفـع بالاختيـار المحفَز قُدُما نحو الأمام لتوسـيع آفاق التَلقَي و شـدَ المُتلقّي لمسـائل التّربية. و اذا بلغت الحرَيَة أقصاها فانَ من نتائجها المحمودة ان يصل المربَى الى درجة الشَعور بالاستقلال الذَاتي حيث القدرة على التَعلَم الذَاتي و التَربية الذَاتيَة حيث تصبح المعايير من وضع المربَى وهي درجة متعالية قد لا يصل اليها كلَ النّاس.

وعمومـا فـانَ مطلـب الحريَـة في التَربيـة ينحو بالهـدف الأسـمى الى أن تكون الـذَات تطلـب التَربيـة لذاتهـا وليـس للمجتمـع و ان كان المجتمـع هـو حصيلة الـذَوات و حصيلـة اجتماعهـا. علما بأنَ، «علم الاجتمـاع الثَقافي يضبط الشَروط الَتـي تـؤدَي، في نطـاق جماعة مـا، الى انبثاق نظام قيـمٍ معيَن، ينظم ممارسـة هـذه الجماعـة، و يخلق عندها حقـل دلالات خاصَة روحيَـة وعقليَة تصوغ من خلالها الاسـئلة و الاجابات ، الَتي تسـمح لها بالتَكيَف مع البيئة المحيطة بها، و ادارة تاريخها أو تسـييره؟ لتنشـأ ثقافات مختلفة هنا و هناك و معايير متميَزة للوعي و للسَـلوك، و افكار تتداولهـا المنظومات العقليَة و قيم تغذي المنظومات الأخلاقيَـة أو الايديولوجيَـة جذورها العميقة في حقل الدَلالات الواسـع الَذي هو بمثابـة البحـر، الَذي تمتح منـه كلَ النَظم الفكريَة ادواتها. ومـا يقوم به العقل العلمي أو الايديولوجي أو الفنَي ليس الَا اعادة تنظيم هذه الدَلالات أو جزء منها،

١-يقول الإمام السّجّاد، عليه السّلام، في موضوع الحرّية : ؟.

مـن اجل انتاج المعارف الموضوعيَـة العمليَّة او الاعلان عن الوجود من حيث هو الوجـود، ومـن اجل انتاج المعايير الناظمة للسـلوك الاجتماعي او للمتعة الفنيَة. واغنـاء التَجربـة الشَـعوريَة بالـدَلالات الجديدة والقيـم الجماليَة هـو ما يكون اساس النَظم الفنيَة الادبيَة. ويعطي لكلَ ثقافة وللحضارة المرتبطة بها معانيها الاولى والقاعـدة الرئيسـيَة للهويَـة الجماعيَة. وليس التَذوَق الجمـالي والفنَي الَا عمليَة المشاركة في هذه الدَلالات الشَعوريَة وثمرة لإغناء التَجربة الفرديَة النَاجمة عنها»[١].

انَ التَربية الّتي تسـتهدف الأفراد تروم أنْ تكون رِهان التَقدَم الحضاري وهي تقدَم المسـؤوليَة الفرديَة و تُعنى بتربية الانسـان، وامَا التَربية من اجل المجتمع فتُقـدَم المسـؤوليَة الجماعيَة حيـث تتعارض المصالح و تتدخَـل انظمة اخرى في المنظومـة التَربويَـة كالنَظام السَـياسي و الاقتصادي بصفة مبـاشرة. انَ التَركيز على استهداف الذَات ضمن المنظومة التَربويَة لا يعني تعميق الشَعور بالأنانيَة و تقديم المصلحة الشَـخصيَة على المصلحة الجماعيَة و انَما الامر يسـتهدف تركيز شَـعور الثَقة بالنَفس الى ان يكون مواطنا والمواطنة شـعور سام بالانتماء الى ما وراء الأنانيَة الفطريَة. و اعتبار انَ الأنا هي الوجه الآخر من أبناء البلد و القطر و الأمَة. فالانخراط ضمن مجموعة بشريَة انَما هو انخراط وظيفي يؤطَر الحياة الفرديَـة ضمن شـبكة الحقوق و الواجبـات حيث يتحقَق الاندمـاج ومظهر من مظاهر العلاقة بين التَربية والمواطنة، و هو شرط الانسجام الاجتماعي علما بأنَ الاتَجـاه الوظيفي في التَربية يُقلَص من أبعاد التَربية و يضيَق دوائرها[٢].

ان التَربيـة تأخـذ بعـين الاعتبـار بُعد الاعـداد للمواطنـة ما يجعـل المربَى يفكَر

١-برهان غليون، اغتيال العقل، م ن ، ص ص ٧٧، ٧٩.

٢-المُطالع للصّحيفة السّـجّادية يجدها تؤطر المسـألة التّربوية ضمن شبكة من العلاقات ومن الدوائر بين الفرد والجماعي، والمادّي والمعنوي، والسّماوي والأرضي، والدّنيوي والأُخروي.

بمجتمع الكيان الواحد وانْ لم يسلم هذا الاتَجاه من النَقد لانَ التَماثل مع المجتمع هو تماثل قاتل وأصحاب الاتَجاه الحديث في التَربية يعتبرون انَ التَطوَر الاجتماعي هو الآخر يعني طفرات و قفزات نابعة من الافراد ما يعيد الاعتبار الى اولويَة الفرد صاحب الملكة الفرديَة. وهو ما يسمَى بالتّفرد الايجابي .

وامام هذا التَعارض البادي بين اولويَة الفرد من جهة و اولويَة المجتمع من جهة اخرى يرى روبول انَ هذه الثَنائيَة محدودة و خانقة. و انَ الحلَ يكمن في شيء ثالث كامن خارجها و هو حلَ يتمثَل في ما هو انساني[١] . و معنى الانسانيَة معنى كامن في الثَّقافة الانسانيَة الَتي يتلقَاها المربَى و يقول روبول في هذا الصَدد:» إنَما يُربّى المرء من اجل ان يكون رجلا، اي شخصا قادرا على التَواصل و الاتَحاد بالآثار و الأعلام الانسانيَة، لأنّ وراء كلَ الثَقافات توجد الثَقافة، تجعل تلك الثَقافات قادرة على التَواصل فيما بينها»[٢].

وهكذا انفتحت آفاق التَربية لأن تضمَ المواطنة الشَاملة حيث تتجلَى مظاهر الانسانيَة في اوضح صورها تأثَرا و تأثيرا. انَ المجتمع يختار بطبيعته نموذج الانسان الَذي يرغب في تحقيقه. و التَربية هي المجال الَذي يحقَق هذا النَموذج. و المجتمعات تخطَط و تنظَم و التَربية هي الأداة لتنفيذ هذه المخطَطات و النَظم. فالعلاقة بين التَربية و السَياسة التَربويَة هي علاقة تفاعليَة تكامليَة، و هذه العلاقة تحيل رأسا الى تناول مسألة المؤسَسة التَربويَة.

المؤسَسة التَربويَة

لا يذهبنَ الظَنَ بالمرء الى انَ عمليَة التَربية مقتصرة على المدرسة و انَما الامر

١-ينظر روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٢١.

٢- REBOUL , La philosophie de l’éducation, Ibid, p 24

شـديد الاتَساع، اذ يشـمل كلَ مؤسَسة اجتماعيَة: كالأسرة، والمدرسة و منظَمات الشَـباب، و مراكـز التَكوين المسـتمرَ، والجامعـة والحوْزة، والمسـجد الجامع و ملاعـب الرَياضـة و دور الثَقافـة و هـي تنضوي بأسرها تحت اسـم المؤسَسـة التَربويَة، لسـبب اسـاسي يتمثَل في الَدور الاجتماعي والانسـاني والمُفترض فيها التَمتَع بشرط الاسـتقلاليَة، و عدم خضوعها الى الأفراد . فكيان المؤسَسـة ثابت قائم بغضَ النَظر عمَن يشـتغل فيها. وكلَ مؤسَسـة تخضع لا محالة الى أرضيَة مـن التَعليمـات و القوانين و الضَوابـط، الَتي قد تكون ظاهـرة و قد تكون غير ظاهـرة، يقـول اوليفـاي روبول في هذا الصَـدد: «يمكن ان تكون هـذه القواعد صريحة كالتَعليمات الرَسـميَة في ميدان التَعليم، أو مضمرة كالتَقاليد الَتي تحكم طـرق التَعليـم و التَقويم. و هذه القواعـد نجدها ضمنيَة في العائلة، و القانون لا يتدخَـل الا وقـت حصول أزمة ما»[1]. و بناءا على ذلـك يمكن الاقرار بأنَ تصوَر روبول ازاء المؤسَسـة يعـود الى أنَها حقيقة اجتماعيَـة، تتمتَع بدرجة معيَنة من الاستقلاليَة و هي كيان ثابت و منتظم ملتزم بقواعد ،و له دور اجتماعي بارز.

مشاكل المؤسَسة

تبـدا مشـكلة التَربية مـن تحديد غاياتها لأنَـه مجال تتدخَل فيـه خيارات عديدة و آراء متباينـة. وعمومـا فـانَ غايـة التَربيـة تكمـن في اعـداد الافـراد الى المهام المسـتقبليَة والسَـعي الى توحيد الأمَة في المسـتوى الثَقافي و الفكري والاجتماعي والأخلاقي. وتحقيق الاهداف الكبرى يتسـّبب في مصاعب عديدة نظريَة وعمليَة في مسـتوى المضامين والوسـائل. وكلَ مؤسَسـة تحتاج الى أطر قانونيَة و رُؤى محـدَدة لتوجيهـات المنظومة التَربويَة وضبـط حدودها الاجتماعيَة و النَفسـيَة

١-روبول ، فلسفة التربية، م ن، ص ٢٣.

و الثَقافيَـة. انَ غائيَـة الفعـل التَربوي مهـدَدة بالانصهار في النَظـام الاجتماعي والسَـياسي القائمـيْن وهو ما يجعلها مجـرَد صدى يردَد السَـائد و يعيد انتاجه فيكـون بذلـك المردود التَربـوي ضمن الدَوران في فلك السَـلطة المهيمنة و تنعدم الفائـدة التَربويَة الخلَاقة[١].

ومـن كبريات المشـاكل هـو انَ تصبح التَربيـة اداة طيّعة تُسـتخدم لصالح فئة اجتماعيَـة ضدَ فئة أخرى. ومن المشـاكل المنجرَة عن هـذا الانحراف بالتَربية ان تصبح وظيفة التَربية ازاء هذا التَوظيف السَـلبي حاملة لشـعار المقاومة و بذلك تنخـرط المنظومة التَربويَة في الصَراع الاجتماعي القائم بين الفئات والطَبقات[٢]. ومـن ثمَـة يتَضح ارتهان التَربيـة إلى طبقة مهينة. بالرَغم مـن انَ التربية عنصر باسـتطاعته الاضطلاع بوظيفـة التَسريع في فتح المُغلق مـن الانظمة الثَقافيَة او التَقليـص من وتيرة الـصَراع القائم في المجتمع من أجل تعديل الاحكام الصَارمة ودفعهـا الى الاعتدال و السَـلامة. وتحقيق التَوازن بين الاطـراف المتناقضة. انَ هذه الوظائف تنبع من الرَؤى التَربويَة و ليست مسلَطة عليها من طبقة مهيمنة. و عملها الاصلاحي نابع منها و ليس من منطلق التَوظيف لها واسـتخدامها. انَ هذه المصاعب الَتي من شأنها عرقلة النَمو الطَبيعي للوعي التَربوي السَليم يدعو الى مراجعة اولى الحلقات المشَـكلة لهذا الوعي الا وهي الاسرة[٣].

١-يلاحظ الدّارس أنّ أبرز ما يُميّز المنظومة التّربوية الكامنة في الصّحيفة السّجّادية لم تتأثر ولم تنفعل بالإكراهات الاجتماعية والسياسية الحافّة بها بل على العكس من ذلك اتّخذت منها حافزًا لتغيير النّفوس نحو عوالم الصفاء والتّرقّي في سلم القيم الإنسانية الكوْنية.

٢- ينظر روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٢٥.

٣-ينحـدر الإمام السّـجّاد من أسرة نبـوءة وعلم وبطولة ومعن الرحمـة والفضلة. قيل فيه: أنت بضعة من رسـول الله، قريب النّسـب، وكِيد السـبب، ذو فضل على أهل بيته وعصره، لم يولـد في العلويين مثلـه. وفي هذا الصدد ينظر مقدمة محمّد باقر الصدر للصّحيفة السّـجادية الكاملة، للإمام زين العابدين(عليه السّـلام)، منشـورات مؤسسـة الأعلمـي للمطبوعات، بيروت، لبنـان، ط٢، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م، ص ٦. وقـد قـال فيه الفرزدق:» هذا الذي تعـرف البطحاء وطأته والبيت

والأسرة هـي المؤسَسـة التَربويَة الاولى، لأنَها تطوَر العـادات اللَغويَة الاولى لدى الطَفـل، و تغـرس لديـه جميـع الخبرات الموروثة عـبر الاجيال. و لمَـا كان اغلب اوقات طفولته يقضيها في أحضان الاسرة، فانَه في الآن نفسه يتلقَى منها أساليب اتَصالـه بالعالـم الخارجـي و هكـذا تُغرس المهـارات و تكوَن العـادات و يعدَل السَـلوك حفظا لخصائص الجماعة. و بالنَهاية يتهيَأ المربَى النَاشـئ لاسـتيعاب أسـاليب التَكيَـف مـع الجماعة الَتـي يعيش فيهـا وينتمي اليها وهو ما يسـمَى بالاطـار المرجعي الَذي يرتكز عليه تفكيره و سـلوكه[١] .

وخطـورة الـدَور الأسري لا تكمـن في أنَهـا ترسـم الملامـح الاولى الَتـي تطبـع الشَـخصيَة، الَتي سـتتحوَل في وقت ما الى المدرسـة ، وهي مثقلة بكلَ ما غرسته الاسرة مـن مؤثَـرات وهـذه الخـبرات يمكـن اجمالهـا فيما يـلي: تهيئـة المربَى للمشاركة في الحياة الاجتماعيَة عن طريق التَنشئة ، ومدَ المربَى بأساليب التَكيَف و الاندمـاج الاجتماعيـيْن و تقديـم أولى التَجـارب الحياتيَـة و اعتمـاد التَكـرار بوصفه أسـلوبا تربويَا صالحا لترسيخ المضمون التَربوي. كما انَ الاسرة تغرس أوَليَات الأخلاق الصَالحة، لإظهار نجاعة أسلوب الحياة ،وهي الَتي تعلَم طرائق الـكلام واكتسـاب العـادات اللَغويَـة و كلَ ضروب الانفعـال كالعطـف و المحبَّة الجالبـيْن للاحـترام[٢]. وهكذا يكون عمـل الاسرة في دعم الشَـخصيَة و تكوينها تكوينـا تربويَا عميقا[٣].

ومـا يدعَـم أهميَة الـدَور الاسري أنَه في حالـة غيابه تتجلَى ظواهر سـلوكيَة غير

يعرفـه والحـل والحـرم هـذا ابن خير عبـاد اللّه كلهم هذا التقـي النقي الطاهـر العلَم. الفـرزدق، الديوان، ج٢، جمعه كرم البستاني، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٣٨٠هـ، ص ١٨١.

١-يمكـن العـودة في هذا المجـال إلى منير مرسي سرحـان، في اجتماعيات التربيـة مكتبة أنجلو المصرية، القاهـرة، ط ٢، ١٩٧٨، ص ١١٦.

٢-يقول الإمام، عليه السّلام، في هذا المجال: ؟

٣- ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ٣٤.

مرضية. كما أنَ العائلة اذا كانت مستقيلة عن دورها التَربوي أو مستبدَة، فإنَها تحرم الأبناء من الدَربة على تحمَل المسـؤوليَة وذلك لإلزامهم بالقيام بالواجبات فقـط عبر الأمـر والنَهي حرصا على الاتَبـاع والطَاعة والانصيـاع. والاسرة هي المسـؤولة على غرس مشـاعر الحبَ و العاطفة و الوجدان و النَبل و الخير و من ثمَ وجب التّنبيه الى اهميَة هذه الحلقة التَربويَة يقول روبول في هذا الصَدد :»انَ دور كلَ تربية(اسرية) هو تكوين المُربّى بوسـائل جمالية تجعله يحب الخير و يكـره الشر قبل ان يصبـح قادرا على التفكير والفهم»[١]. وهذه المدرسـة الأوَليَة المختصَة في غرس العواطف تحتلَ أهميَة قصوى لانَ اهميَة ما تغرسـه في كيان المربَى تتجلَى نتائجه فيما يلي من الحلقات التَربويَة على مدى العمر فضلا على انَ هذا الدفق الوجداني يعمَق الانسانيَة في المربَى ويقلَل لديه من المنسوب الغرائزي الَذي يعمَق الجانب الحيواني المتوحَش وهو ما يدعو إلى التّفكير في الآثار التّربوية الّتي يُخلفها صاحب المشروع التّربوي في المُتلقّين.

وما من شـكّ في أنّ أدوار العائلة إذا تقلّصت تحت وطأة أيّ سـبب، فانَ مؤسَسة التَربيـة الاولى ستسـتقيل ومـن ثـمَ تتلاشى وظائفهـا وتتحوَل هـي الاخرى الى مشـكلة مـن المشـاكل المكبَلة للتَربيـة بدلاً من أن تكـون حلَا أو جـزءا من الحلَ والضَحيَة الاولى هم الأجيال موضوع التَربية ومجالها الحيوي يقول سـارتر في هذا المضمار: « ليس هنالك افضل من انجاب الاطفال ولكن ان نسـتحوذ عليهم فذلك يخلو من الانصاف»[٢]. فالإكراه المسلَط على المربَى يُعتبر مغامرة سيَئة لانَ العاقبة المحتومة هي اخراج شـخصيَة قاصرة[٣]، حيث تتحوَل العائلة الى سـجن كابـت لـكلَ رغبة في التَحرَر. ازالت العائلة تمثَل موضوعا قابلا للأخذ والرَدَ بي

١-روبول ، فلسفة التربية ، م ن، ص ٢٦.

٢- Sartre, Les mots , Gallimard, 1972, P 11

٣-ينظر روبول، فلسفة التربية، م ن، ص ٢٧.

علمـاء التّربية، بين قائل بقتل الاب ومناد بدعـم الدَفـء العائلي، وآثاره الايجابيَة في التَوازن الشَعوري لدى المربَى. ورغم هذا الجدال القائم ازاء المؤسَسة الاسريَة فانَ مهامها الاساسـيّة قد عجزت بقيَة المؤسَسـات ان تضطلع بها، ولاسيَما انَها تتجاوز التَعليم الى الافادة بالمعنى وبالشَعور الَذين يحسَسان المربَى بكونه كائنا لا يعوَض ولا يسـتبدل ولا شيء يحلَ محلَه.

ورغـم تقصـير الفكر التّربـوي الحديـث، في شـأن الاسرة تشريعيَـا واجتماعيًا، فـانَ الابـوَة والامومة و البُنوَة كلَها معان دافقة لا تتوفَر في أيَة مؤسَسـة أخرى والواضـح حينئـذ انَ الابويْـن أصبحا هما الآخـران داخل هذه المؤسَسـة، يقول روبـول: «نضيـف أنَ الاسرة لا تعمـل عـلى تربية الأفراد فقط انَما هي مدرسـة للعواطف والاحاسـيس بالنسـبة إلى الآباء أيضا انَهم بدورهم يتعلَمون الشَـعور مـن خـلال تجربة الارتباط عن طريـق الزَواج وبعد ان يكـون لهما اطفال. هذا الشـعور يغدو مسؤوليَة وليس تحمَسا او انفعالا لانَه يصبح متبادلا مع كائنات اخـرى»[١]. وبعد الاسرة تتدخَل المؤسَسـة التَربويَة الثَانية، وهي المدرسـة.

لمَا توسَـعت آفاق التَربية و ضاقت حدود الأسرة على اسـتيعابها ، فانَ الحاجة قد دعت المجتمعات الى اسـتنباط مؤسَسة تربويَة تكون مختصَة وتحتضن الناشئة، تقـدَم لهم محتويات حضاريَة وثقافيَـة تكون صالحة لتهيئتهم للحياة العامَة لما تغرس فيهم من خبرات ومؤهَلات. وهذه المؤسَسـة تضطلع بمهام أساسـيَة لعلَ من أهمَها، تبسـيط التَراث و تقديمه بطريقة تلائم قدرات المتلقَين، وتنسـجم مع مداركهـم وأعمارهـم ومن ثمَ اعداد برامج ومناهج وأنشـطة من شـأنها تعميق المعـارف، والحرص على سـلامة النَمـو الذَهني[٢]. ولمَا كانت المدرسـة جزءًا من

١-م ن، ص ٢٩

٢-نهيـب بالقائمـين على الشـأن التّربوي في العالم الإسـلامي إلى الانتبـاه إلى حيّوية المضمون التّربوي في الصّحيفة السّـجّادية وإدراجه ضمن البرامج الدّراسـية لأنّ التّراث الحيّ يظلّ حيًّا

المجتمع فهي تضطلع بوظيفة اجتماعيَة تتأثَر بالمعطيات الاقتصاديَة والسَياسيَة السَائدة و لا سيَما في البرامج والمقرَرات[١].

إنَ ظاهـرة التَواصل بين المعلَم والمتعلَـم، هي الظَاهرة الحاملة للتَربية والتَعليم. ومـن ثمَ احتلَت قيمة قصوى. والمُربّـي النَاجح في عمليَة التَواصل، هو النَاجح في عملـه التَربـوي[٢]. فكم من عالم يكون مفلسـا عندما يرسـب في إيصال علمه إلى المتعلَمـين ولاسـيَما إذا كان متعاليـا، همَـه الأوَل و الأخير مـلء الأواني الفارغة بالأفـكار. وعـلى هذه الأواني أنْ تكون وفيَة في الحفظ والاسـتظهار وقادرة على استيعاب التَلقين[٣].

والتَربيـة والتَعليم بهـذا المعنى، أصبحا بمثابة الايداع البنكـي، والمُتلقّين يمثَلون البنـوك الَتي تودع فيها المعلومـات. وهكذا أضحى المُربّي مصدر بيانات ومودع معلومـات أكثـر ممَا هو مصـدر العلم والمعرفـة والاتَصال. وعليه فـإنَ المُتلقّين يكونـون بمثابـة الذّوات السّـالبة. وهذا النّمـط من التّربية يعتـبر الأفراد مجرّد مسـتهلكين للأفـكار وغير مُنتجين لهـا. وهكذا يُحرم العقل من ممارسـة وعي حقيقي يشـجَع على فهم الوجود وعلى انجاز العمـل وطلب المعرفة الحقيقيَة[٤]. وما من شـكَ في أنَ هذا الأسـلوب في التَربية مسؤول على غرس الفهم الَذي يغذَي في النّـاس قابليـة الاسـتعباد. ومـا التّربية البنكيـة الّتي تُصاب بهـا بعض الأمم

رغم تقدّم الأزمنة.

١-ينظـر سـيد إبراهيم الجيـار، التوجيه الفلسـفي والاجتماعي للتربيـة، دار غريب للطباعة، القاهـرة، ط١، ١٩٧٨، ص ١٤٢.

٢-مثّـل أسـلوب الدعاء أسـلوبًا متفرّدًا في الصّحيفة السّـجّادية فـكان ثورةً اتّصاليـةً مُفعمةً بالطّاقـة الرّوحيّـة، وقلّما عُثر على كتاب اعتمد هذا الأسـلوب.

٣-ينظـر باولـو فرايـري، تعليـم المقهورين، تعريب يوسـف نور عـوض، دار القلم، بيروت، لبنـان، ط ١، ١٩٨٠، ص ٥١.

٤-م ن، ص ٥٢.

والشعوب إلَا عامل مغذَ للوعي البائس يقلّل من القدرة على الابداع عند المتعلّمين لصالح الوعي القهري. وإذْ يحرص بعض المُربين على بقاء هذا النَوع من التَربية فلكيْ يكرّسوا مناهجهم ورؤاهم في التّربية. ولمَا كان الواقع متحرّكا متطوّرا وكان التَعليم البنكي جامدا فإنَ البوْن بينهما يتّسع تدريجيًا. وعلى العكس من التَعليم البنكي يجنح المُربي إلى إحداث حوار وتشارك مع المُتلقّين ممَا يبعث فيهم الثّقة والشّجاعة على الانتاج وحلَ التّناقض بينهم وبين واقعهم الّذي يعيشون فيه[١].

إنَ الإنسانيّة فكرة داخل المربّى وليست معه وبجانبه. والسّلبيّة فكرة طارئة ومكتسبة وليست فطرة أو جبلّة. والدّروس التّربوية محكومة عادة بالأهداف المرسومة لها سلفا. والفرق واضح بين تربية ترتبط بالحياة و أخرى مرتبطة بالموت[٢]. ومن هذا التّفريق بين التّعليم البنكي والتّعليم المناقض له تتّضح خطورة التّربية في توجيه العقول إمّا إلى الفاعليّة والجدوى، وإمّا إلى السّلبيّة والانفعال المميت. إذ المعرفة وسيط بين المُربّي والمُربّى وكلَ منهما يستفيد من الآخر بالحوار والمشاركة. وفي غياب هذه الرّؤية تصبح المعرفة حكرا على المُربي. إنَ المنهج التّربوي المعاصر يصبح فاشلاً إذا اعتبر المربّى كائنا تاريخيًا لأنّه في هذه الحالة سيعامله على أنّه شيء، والمنهج النّاجع هو الّذي يخاطب المعني بالتّربية على أنّه كائن إنسانيَ واع، وفي هذه الحالة يضطلع الفعل التّربوي بوظائف عديدة من أهمّها تنمية الإنسانية في الإنسان وتغذية وعيه وتحقيق

١-نقرّر جازمين أنّ المنظومة التّربية الّتي أرساها الإمام السّجّاد عليه السّلام لا تمتّ بصلة إلى التّربية القهرية وأساليبها، بل على العكس من ذلك تقاوم القهر وتقطع جذوره من الأساس من خلال إرساء تعاليم الله وغرس قيمه في الذات الواعية المُتدبرة لكلام الله تعالى وهو ما سيتم بيانه في القسم الثّاني من هذا العمل.

٢-تفيض الصّحيفة السّجّادية بمعاني الحياة النبيلة الّتي تُصنع على عيْن الله ففيها التّقوى والحُسن والجمال والنّفع والصلاح.

كمالـه، وهـو ما يحوَل الكينونة إلى صيرورة بحيـث ينتج المرء الابداع من خلال تسـمية العالم وامتلاكه والبحث عـن الحقيقة[١].

ويبـدو أنَ الرَكيـزة الأساسـيَة الَتـي ينهض عليهـا المنهج التّربـوي النّاجح، هي ركيـزة الحـبَ. حبَ المحتوى التّربوي وحبَ المُربّي وحـبَ المعرفة. والمهمَ في كلّ ذلـك أنَ هـذا الشَـعور النّبيـل لا يتولَـد في ظلَ التَسـلَط والقهر، وإنَمـا هو ثمرة التَفاعـل والحوار في ظلَ الحرَيَة والثَقة بالنَفس، باعتبار أنَ الحقيقة غير مكتملة عنـد فرد واحد[٢]، وإذ يـزول التَناقض بين المُربّي والمُربّى، فـإنَ امكانيَة التَقدَم الاجتماعـي والثّقافي تصبح واردة، ولَما كانت المهمَة المنوطة بالإنسـان هي تغيير العالـم، فإنَ التَربية تظلَ هي السَـبيل الأقوم لتحقيق هـذه الوظيفة. ومن خلال هذا التَغيير تُزال الصَعوبات وتتقلَص دوائر الأسطورة والخرافة الحافَة بالوعي الإنساني إزاء الطَبيعة والعالم.

إنَ أهمَ مركز اهتمام في التَربية المرتبطة بالحياة، هو محور الأنسنة بما يُصاحبه مـن رصيد أخلاقـي في ضوء المنهج الإلهي الّذي بيّنه في كتابه العزيز. والأنسـنة مسـألة شديدة الارتباط بالوعي الإنساني إزاء ذات الإنسان ومنزلتها ومصيرها. والهدف من ذلك هو ممارسـة الوجود الإنسـاني بصورة متكاملة. فالتَربية، هي الَتي تُعمَق الإنسانيَة في الإنسان، تقاوم غُربته في الوجود وتحارب مظاهر القهر عبر توسيع دوائر الحرَيَة[٣].

إن القهـر المسـلَط في المجتمـع بصفة عامَـة وداخـل المؤسَسـات التَربويَة بصفة خاصَـة، غالبًـا مـا يُشـيع في النّفـوس الضعف والخـوف لأنَ القهـر يكرَس في

١- انظر باولو فرايري، م ن، ص ٦٨.

٢-رسّـخ الإمـام السّـجّاد (عليه السّـلام) منهجًـا في التّربية خاليًـا من كلّ إكـراه طبقًا للآية القرآنيـة الكريمة (لَاإِكْرَاهَفِيالدِّينِ) (سـورة البقـرة ٢، الآية ٢٥٦).

٣- ينظر باولو فرايري، م ن، ص ٢٧ وما بعدها.

النَفـوس خوفا يقتـل المبادرة ويقاوم الإبداع «والخائف من الحرَيَة لا يسـتطيع الاسـتجابة إلى نـداءات الآخرين أو نداءات النَفس وسـيفضَل حيـاة القطيع على الزَمالـة الحقَة»[١].

ومـا من شـكَ في أنَ التَربية النَاجحة، هي الَتي تحـرَر النَفوس من براثن الخوف والقيـود والقهر حتَى يشـعر المتعلَم بالوجود المتحقَق حيث تنسـجم النَفس مع ذاتهـا، وتتخلَـص من الازدواجيَة والانشـطار ويصبح الوعي قـوَة فعليَة دافعة للإنجاز والتَحرَر، إذ أنَ المتلقَين للتَربية ليسوا طائفة مبهمة وغامضة ومجهولة، وإنَمـا هم ذوات موضوعيَة مسـتقلَة لها حقوق كمـا عليها واجبات. وهي ذوات قـادرة عـلى مواجهـة الحقائق بروح قادرة عـلى النَقد والتَعبـير. إنَ التَربية الَتي لا تجعـل الأنسـنة هدفـا لها، تسـاهم في سـلب الإرادة في متلقَـي التَربية وتجعل منهم مجرَد أدوات لتنفيذ إرادات المعلَمين وهي وضعيَة جائرة تدفع إلى انتشـار الكراهية وعـدم الثَقة بين المعلَم والمتعلَم.

ومـن ثـمَ توجَب على القائمين على الشَـأن التَربـوي، مراجعة المنظومـة التَربويَة باستمرار مجاراة لتغيَر الزَمان وتطوَر الوعي الإنساني، ولإخراج الوعي التَربوي من وضع الارتهان إلى حالة الرَهان. ولمَا كان الاسـتبداد مبدَدا للحرَيَة، فإنَه هو المسـؤول عن سـلبها واغتيال العقول. والتَربية الّتي تسـتلهم معانيها من منهل القـرآن الكريم هـي الكفيلة بإعادة الإنسـانيَة إلى المتعلَـم، الَا أنَ التَربية الحديثة بحكـم التَغـيَر المسـتمرَ و السَريع لا تقتنع بـأنَ الّتربية النظاميـة وحدها قادرة عـلى مدَ المتعلَمين بالقدرات اللَازمة لهم لأنَ الانسـان أصبـح قابلا للتَعلَم وتقبَل

١-م ن، ص ٣٠. والّـذي ينبغـي التّنبيـه إليه أنّ الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام) لم يُثنه القهر الاجتماعي والسـياسي الّذي كان مُسـلطًا في عصره بل على العكس من ذلك زاده يقينًا بالنّصر وتمسـكًا بالعُروة الوثقى الّتي لا انفصام لها.

المعطيات التَربويَة طيلة حياته. وأضحت التَربية حينئذ، عمليَة اجتماعيَة بارزة[١]، فالمربَـى في الإطـار التّربوي يتعلَـم بطريقة مباشرة وغير مبـاشرة من القائمين على التّربية عامَة، لأنَ الإطار التّربوي سـيصبح مجمع الخبرات الضَامنة للتَفاعل الايجابـي مـع العالم الخارجـي. فالتَربية، بهذا المعنى، تتجاوز المسـتوى المعرفي لتطال المسـتوى الاجتماعي والثَقافي والأخلاقي.

وهكـذا لـم تعد مهمَـة التّربية مقصـورة على نقـل المعرفة الثَابتـة بل أصبحت تهتـمَ بنقـل الخـبرات و المهـارات و الَتي من أهمَهـا أن نتعلَم كيـف نتعلَم[٢]. و مـع ذلـك مازالـت التَربية المدرسـيَة تعاني من التَركيـز على المادَة الدَراسـيَة على حسـاب العناية بالنَمو الاجتماعي و العاطفي و النَفسي و الأخلاقي لدى المربَى. فهـي نوعيـة من التّربية معزولة عن المجتمع بطريقـة واضحة حيث تنعدم فيها العلاقـات بـين البيئة التَربويَة والمدرسـة وهي عيَنة واضحة عـلى انعزال المربَى عـن الحيـاة الَتي تروم التّربية الإعداد لها. بالاضافة الى العزل المعنوي في تجاهل المربَـى وعـدم تشريكه في انتاج المعنى داخل المجتمع فهو المتلقَي الَذي لا يفكَر و لا يحلـم و لا يشـارك و لا يتصرَف[٣].

لقد شهدت المؤسَسة التّربوية تطوَرا عبر القرون الاخيرة. و هي تكتسب اهمَيَتها ممَا تضطلع بتقديمه للمتعلَمين من مضامين تربويَة في شـَتى المجالات وهي من

١-يلتمـس الـدّارس للصّحيفـة السّـجّادية أنّ الإمـام السّـجّاد (عليه السّـلام) قد قـدّم تربية إنسـانية شـاملة تتجاوز الظرفية غير مُقيدة بعمر أو محدّدة بمرحلة زمانية بعيْنها أو مكان مخصوص.

٢-ينظر أحمد علي الفنيش، اصول التربية ، ص ٤٠.

٣-المدرسـة السّـجّادية لا تعترف بانعـزال المُربّى عن المجموعة بل تُعـدّه للاندماج في المجتمع بنشر الكلمة الطيبة وبذر العمل الصالح في التُّربة المناسبة من أجل بناء النّفوس الزكية المُحبّة للغـير والحريصة على نفعهم عمـلاً بالآيـة (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ) (سـورة إبراهيـم ١٤، الآيتان ٢٤، ٢٥).

وراء ذلك تصنع ذواتا واعية وتُعدَهم للاندماج في المجتمع، وهذه الذَوات الواعية تتكيَف و تندمج فلا يسهل استغلالها ولا توظيفها توظيفا سلبيًا، ومن ثمَ تساهم التّربية في تقدَم المجتمعات وصناعة الحضارات[١].

إنَ التّربية السليمة تسلَح المربَى بمناهج النَجاح في الحياة على اختلاف الظَروف والمُناخات، بالإضافة الى النَجاح الآني في المجال التَعليمي. و من هذا المنطلق يتَضح انَ النَجاح نوعان: نجاح تربوي و آخر تعليمي. و المربَى الَذي هو في الإطار التّربوي يمثَل غاية ،قد يكون في المجتمع أداة و وسيلة. و شعوره اوَلا في الاطار الأوّل يجعله يشعر بذاته حتَى و ان تمَ استخدامه في الاطار الثّاني. و لو كان العكس في المدرسة لما استفاد المربَى بالصَورة المطلوبة. و من ثمَ ارتأى روبول انَ هذا المربَى سيشعر في الإطار التّربوي كيف يكون مستقلًا[٢]. فانَ عمليَة نقدها في حدَ ذاته يدلَ حسب روبول على اهمَيتها و ضرورة استمرارها يقول في هذا الصَدد: « إنَ الامر لا يتعلَق باضفاء صبغة مثاليَة على المدرسة، ذلك انَها لا تقوم احيانا بوظائفها كما يجب، و لكن انتقادها لها يشهد في الوقت ذاته على استمراريَة وظائفها»[٣]، ولعلّ من أهمّ فوائد التّربية أنّها تؤسس قيمًا جديدةً وتزرع أخلاقًا حميدةً وتُعلي قدر الإنسان في هذا الوجود باعتباره خليفة الله في أرضه، وهذا ما حدا بمحمد أركون إلى اعتبار أنّ جوهر الثَقافة يكمن في قدرة اصحابها على اثارة المعنى من اجل بيان التَوتَر الَذي تعيشه الحياة التَربويَة بين الحقائق المنشودة و الحقائق المتجذَرة في التَراث المندمجة في الذَاكرة الجماعيَة[٤].

١-ليست الذات البشرية نفسها قبل قراءة الصّحيفة السّجّادية وبعدها، هي ذات ثائرة على الجهل متمردة على الظلم مطمئنة إلى ربّها بعد الاطلاع على مبادئ هذه المنظومة التّربوية المتكاملة.

٢- ينظر روبول ، فلسفة التربية، م ن، ص ٣٢.

٣- م ن، ص ن.

٤- V. Mohamed arkoun Humanisme et islam : combats et propositions,

التّواصل وأثره في التّربية

إنَ انخـراط المنظومـة التَربويَـة ضمـن سـياقها الاجتماعـي يجعلها جـزءا من التَصَـور العـام للثَقافة فهي وانْ كانت حاملة لسـمات هذه الثَقافـة فانَها تنحو باسـتمرار لتجسـيد قيم العدالـة الاجتماعية اذ تحرص على ضمـان الحرَيَة لكلَ المتعلَمـين و تحقيـق المسـاواة بينهم على اختلاف الاجناس و الالـوان. و انْ هُدَد هـذا التَصوَر حسـب بعض النَقاد بهبوط هذا المسـتوى التَعليمـي الَذي يبالغ في الجـري وراء تحقيـق هذه التَصوَرات فيعمَ بذلك التَكوين الاسـاسي في مسـتواه الكمَي على حساب نوعه و جودته. ويبدو أنّ الحرص على تحقيق المساواة يكون عادة على حسـاب الفـروق الفرديَة، فليس المُتلقّون للدّرس التّربوي سواسـيةً في الاستفادة منه.

إنّ التّربيـة في أحسـن صُورهـا تُقدّم حلـولاً ملائمـةً لنجاعة المنظومـة التَربويَة حيـث يتنزَل أمر النّجاعة والإفادة إزاء المتعلَمـين، فالَذي يصوغ الرَؤى التَربويَة لا ينحـاز إلى طـرف اجتماعي دون آخر ولا إلى فئـة دون أخرى من حيث الموقع التّربـوي ولكـنْ من مقتضيات التّربية انحياز المُربّـي إلى قيم العدل والحقّ، ومن ثـمّ تنبـع المعارف الَتي يقدَمهـا المعلَم لأنّها في حدَ ذاتهـا موضوعيَة متعالية عن المشـاكل الذَاتيَـة والمصالح الفرديَة فأكبر مشـغل لصاحب المـشروع التّربوي هو انصلاح الأمّة بأسرها في جميع المسـتويات[١].

إنّ الدولـة العادلـة هي الّتـي لا تتدخل في المنظومة التّربويّـة بالتّوجيه والضغط

Librairie philosophique J. VRIN-Paris, Deuxième édition corrigée , 2006, p 118

١-تلـك هـي الصّورة التّربوية الّتي رسـمتها الصّحيفة السّـجّادية حيث التّعـالي على إكراهات الواقـع المريـرة في المسـتويات الاجتماعية والسياسـية بالرّغم من أنّ كلَ تدخَـل قيصري وكنسي في المجال التَربوي يفسـد التَربية بالقدر الَذي تشـوَه فيه السَياسة.

السـياسي لأنّ التّربيـة في حقيقتهـا شـأن اجتماعـي وعلمي. فهـذه الصّورة من التّربية الّتي ترغب الأنظمة الاستبدادية في تكريسها من شأنها أنْ تغرس الضَغينة وتُضفـي على العنـف شرعيَةً وتبريرا حيث يُصبح العنف هو الوسـيلة الوحيدة المعتمدة في التّواصل مع النّاس[١]. وكلَ هذه الظَواهر المتكلَسة تتعارض جوهريًا مع فلسفة التّربية المعمَقة لفكرة الانتماء الى الانسانيَة والمكرَسة لأهمية التَواصل و المسـاواة و التَضامـن الذَاتي[٢]. و اذْ مثَل التَواصـل رهانا اخلاقيًا فانَه اختزل هذه الابعاد.

انَ التَواصـل امكانيَـة انسـانيَة اصليَـة و اساسـيَة تضمن التَفاهـم و الحوار و التَعاطـف، وهـو امكانيَة للتَلاقـي و الالتقاء خارج حدود الثَقافـة المحليَة. و من النَتائج المنجرَة عن ذلك انَ كلَ نظام تربوي يتحجَر وينغلق على ذاته يحكم على نفسه بالفناء قبل ان يهدَد غيره. والنَظام التَربوي النَاجح هو الاقدر على المحاورة و الاقدر على رسـم هذا الافق الانساني الواسع.

إنَ التَواصل شرط للوجود، وخاصَيَته الاساسـيَة، لأنه يضمن التَعايش السَليم و كلَ الايجابيَة الكامنة في التَواصل انَما تكمن في الجماليَة الضَامنة للحدَ الادنى من الانسجام و هذا التَواصل، يكسر اصوار السَجون الَتي تهدَد التَربية بالانحسار و الانحصـار داخلهـا. و ما مزيَة الجمال و العظمـة في القيم الَا الزَيادة في الاندماج في الانسـانيَة[٣]. و بالتَواصـل تصبـح التَربيـة جسرا تعبر الانسـانيَة عليه، و من خلالـه تشـعر بالذَاتيَة داخل الآفاق الكونيَة، و على هـذه الصَورة يتجلَى التَداخل بـين المسـألة التّربويّـة و القضيَة الاخلاقيَة، حيث الانفتاح عـلى الآخر و التَفاعل

١-تنكّـر بنـو أميـة لكلّ الوسـائل السـلمية قولاً وعمـلاً في التّواصل مـع النّاس فـكان النّفي والسـجن والتّعذيـب والقتـل ما بـدّد كلّ الوسـائل التّربويّـة ذات المنطلـق القرآني.

٢- REBOUL , Les valeurs de l'éducation , P 93.

٣- REBOUL , Ibid, P 94

معه تأثَرا و تأثيرا. اذ القيم الانسانيَة هي الأحرى ان تربَى و الاجدر بأن يدركها المُتلقّون ،لأنَها تمثَل روح الامَة حسب عبارة اوليفاي روبول. و المهمَ انَ مجتمعا يعانـي مـن الانغلاق و التَحجَر، فذلك دليل على انَ خلـلا ما تعاني منه المنظومة التَربويَة.

و هـذه القيـم تبدأ رحلتها منذ المراحل الأولى في عمر الفرد، فالمولود يلد، و حين يلد في فضاء أسري، لا يتمَ التَعامل معه بوصفه جسدا مرَة، و مع نفسه معزولة عـن جسـده مرَة أخـرى، و انَما يتمَ التَعامـل معه بوصفه وحـدة كاملة و كيانا مترابطا و كينونة مكتملة تتألَف من جسـد و نفس و عقل و تظلَ هذه الكينونة محافظة على ذاتها و استقلالها في كافَة مراحل العمر. و من كلَ المؤثَرات المادَيَة و المعنويَة تنمو داخله شـخصيَة بعينها لها أساليبها في التَعاطي الجمالي و الذَوقي و الثَقافي و الفكري في انسجام مع أساليب المجتمع الَذي يعيش فيه صاحب هذه الشَـخصيَة[١]. وبالرَغـم من الذَوات المختلفة الَتي تحيـا في اطار المجتمع الواحد، وفيـه تتلاقـى وتتآلف في نطـاق الثَقافة الواحـدة فانَ الملاحظ هـو أنَ لكلَ ذات بشريَـة شـخصيَتها المميَـزة. و ازاء علاقة هذه الشَـخصَيَات المتنوَعـة بالظَاهرة التَربويَـة فإنَ المسـألة التَربويَة تظلَ أشـدَ عسرا على أهـل التَخصَص التَربوي، اذ أنَهم يواجهون تنوَعا شـديد الحدَة بين الأفـراد العديدين. و عليهم ايجاد مناهج تربويَة تستوعب هذا التَنوَع و هذا الاختلاف، فكلَ نفس بشريَة لها ميول خاصَة و أمزجـة خاصَـة و أذواق محـدَّدة و نمط تفكير مخصـوص ومن كلَ ذلك تنبع أنماط من السَـلوك قد لا تتشـابه مع أنماط اخرى صادرة عن أفراد آخرين.

وعـلى غـرار الاختلاف الَذي يطبع الأشـخاص وعيا و سـلوكا، تتغيَر المجتمعات

١-قدّمت الصّحيفة السّـجّادية تصوّرًا تربويًا يسـتجيب للأبعاد المتعددة في الكينونة البشرية جسمًا ونفسًا وعقلاً وروحًا في تأس واضح بالتّصوّر القرآني للإنسان بوصفه ذاتًا بشريةً لها حقوقها ومسؤولة عن تنفيذ واجباًتها إزاء الله وإزاء أمثالها من البشر داخل المجتمع.

أيضـا تبعـا لأنمـاط الاجتمـاع فيهـا وما يغلـب عليها مـن السَـمات الدَينيَة أو الاقتصاديَـة أو اللَادينيَة. و اذا كانـت التَربية في المجتمعات التَقليديَة ، تعوَل على نقـل الخـبرات بطريقة مباشرة بـين الاب و الابن، أو رجل الدَيـن و مُريده. فإنّ التّقدّم الحضاري قد طوَر من أساليب انتاج الفكر التَربوي قدْر تطويره لأساليب نقلها بين الأجيال. فقد تطوَرت الثَقافة وتعدَدت عناصرها و شـهدت المعلومات ثـورات عديـدة مـا يؤثَر تأثيرا بالغـا في العلاقات التَربويَة، الَتـي توجد في نطاق الأسرة و المدرسـة و الجامعة.

والجدير بالملاحظة في هذا الإطار هو أنَ تربيةً الّتي تنبع من التَصوَرات الدَينيَة واليها تعود، يتعيَن عليها التَركيز على مقولة التأقلم والتّكيّف مع المُتغيّرات. فاذا كان الثَابـت الأوحـد هو الله ،و هو القائل عن نفسـه أنَه كذلك، و أنَ ما عداه هو المتغـيَر. و مفهوم التَغيَر مفهوم تناوله الفلاسـفة كمـا تناوله العلماء بالدَرس و التَحليل. فالمهمَ فيه أنَه يظهر و يتجلَى في كلَ الظَواهر الطَبيعيَة و الحياتيَة، حتَى اسـتقام قانونا أودعه الله في خلقه ولا يتسـنَى إنكاره البتَة. والدَليل عليه واضح و جـلَي، في الأحقاب التَّاريخيَة و في الأطـوار الاجتماعية و المراحل الحضاريَة. و النَتيجـة أنَ الإنسـانيَة تُحقَق في كلَ مرَة خطوة من خطـوات التَقدَم: من البداوة إلى الحضـارة، ومـن الضَعف إلى القـوَة، ومن الجهل إلى العلـم، و من التَأخَر إلى التَمـدَن. و هكـذا أضحـت الحيـاة في حركـة دائبـة و مسـتمرَة و في كلَ مرحلة تتوصَـل إلى إنتاج مجموعة من القيم فتظهر، في كلَ مرَة لها، الأنظمة السَياسـيَة والاقتصاديَـة و كذلـك العلم و الفلسـفة و الدَين و مفاهيـم الصَواب و الخطأ و الخير و الشرَ[١].

١-ينظـر محمـد الهـادي عفيفي، التربيـة و التغير الثقـافي ، الانجلو المصريـة القاهرة، ط ٣، ١٩٧٩، ص ٤٦. لا يعدم الدّارس التّنبيه إلى أنّ التّربية الثّاوية في الصّحيفة السّجّادية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالقيم الكوْنية الراسخة رسوخ السّنن الإلهية كالحقّ والعدل والمساواة والخير

و الأهمَ في كلَ مراحل التَغيَر، هو ما تجنيه الإنسـانيَة في كلَ مرَة من ثمار الوعي المثمـر المـؤدَي إلى السَـعادة بغض النَظر عن ضبط الأسـباب ، و رصد المحدَدات الكامنـة وراء تغـيَر الحركـة الاجتماعيَـة، و الَتـي ذهب فيها الفلاسـفة و علماء الاجتمـاع كلَ مذهب. و بغضَ النَظر، كذلـك، عن تحديد طبيعة هذه الحركة، إن كانـت حتميَـة اجتماعيَة، أو تاريخيَـة، أو اقتصاديَـة أو إيديولوجيَة، أم هي غير حتميَة من الأسـاس. و قد تطوَرت معدَلات النَمو ، و طالت نسـبة الأعمار و امتدَ الأمل في الحياة، و تزايدت أعداد السَـكان، و تسـارع النَمو الدَيمغرافي.

لقد مرَت الإنسـانيَة بمراحل في تطوَرها. و في كلَ مرحلة كانت وسـائل الاتَصال شـاهدة عـلى درجة هذا التَطوَر. ففـي الوقت الَذي كان التَرحـال قبل الميلاد يتمَ بواسـطة الدَواب و الإبل. فإنَ حوالي سـتمائة و ألف قبل الميلاد أُختُرعت المركبة الَتي تجرَها الخُيول، فتسارعت الحركة. و بعد ما يَناهز ثلاثة آلاف سنة أكتشفت الطَائـرات، ثمَ الصَواريخ. و تدريجيًا اتَسـعت طاقة الانسـان للتَحكَم في الأزمنة و الأمكنة و بذلك تيسَرت و سـائل نقل المعرفة سـمعيًا و بصريًا، ممَا يسَر طرح قضايـا الفكـر و الثَقافة و الاعتقاد و العلم ،و أضحى التَأثير و التَأثر باديان بين الأفراد و الجماعات. إنَ اكتشـاف الكهرباء و الطَاقة الذَريَة و الكشـوف الآليَة و الإلكترونيَة سـاهمت في بلورة تصوَرات و مذاهب فكريَة لا ترضى بالانشـداد إلى المـاضي و لا يقنعهـا إحيـاؤه و إنَما حاولت ترسـيخ قيمة المسـتقبل و ضرورة الانشداد إليه[١].

والصـلاح والمُتغيّر ليسـت القيم وإنّما هو أسـلوب تنزيلها ضمن الأطـر الاجتماعية والثّقافية والسياسية السّائدة.

١-يكمـن العـودة في هذا المجال الى، قسـطنطين زريق، نحـن و المسـتقبل، دار العلم للملايين بـيروت، ١٩٧٧، ص ص ٤٣-٦٧. يُثـير هـذا الـرأي نقاشًـا لأنّ التّطوّر المشـار إليـه قد مسّ الجوانـب المادّيـة من حياة الإنسـان فقط حيث يُمثّل اعتماد وسـائل الاتصال القديمة نشـازًا، أمّـا فيمـا يتعلّـق بالأفكار والمبادئ فلا خـلاف في أنّ العودة إليها لا تُمثّل ردّةً لأنّها مسـتمرة

و إزاء هذا المستقبل المنشود تولَد اتَجاهان: الأوَل تخيَلي و الثَاني علمي. و هذان الاتَجاهان يرمزان إلى الرَغبة في السَيطرة على هذا المستقبل و محاولة توجيهه بالتَخطيط و الرَصد الاستراتيجي و تجزئته إلى مراحل. فما عاد مقنعا القول إنَ الإنسان ابن بيئته لأنَه أصبح أكثر إلتصاقا بالمنجزات المعرفيَة المتجاوزة للحدود و الحواجز فهما و تحليلا و تقويما الى واقع متغيَر بطريقة مستمرَة لا تعرف التَوقَف و العجز و الانهزام. و السَؤال المركزي في هذا الصَدد هو: هل لكلَ هذه التَغيَرات آثار في المسألة التَربويَة مجال الدَرس و التَأمَل في هذا البحث؟

إنّ الدّارس في حاجة إلى أن يتصوَر الإنسان تصوَرا شموليًا يضع في اعتباره الماضي و الحاضر و المستقبل، و يضع في اعتباره امكانات الإنسان الطَبيعيَة في هذه الدَوائر الثَلاث موضع الرَعاية المتكاملة المتوازنة، و ذلك تمهيدا لاستثمارها و صقلها وفق أساليب مدروسة تمكَنه من التَعبير عن نفسه إلى أبعد الحدود الممكنة[١].

ولا يتمَ هذا الرَبط بين الأبعاد الزَمنيَة إلَا بربط عضوي بين العمل التَربوي و مكوَنات المجتمع المحتضن لها ثقافيًا و علميًا. فكلَ عمليَة عزل للفكر التَربوي إنَما هو، قتل و بتر للأوصال التَربويَة الممتدَة في جسد الواقع المعيشي و إفساد للنَظام التَربوي القادر على التَجدَد المستمر[٢]. إنَ النَظام التَربوي المعزول عن الحركة الاجتماعيَة ينحو إلى الانغماس في الموروث و يدسَ رأسه في التَجارب الماضية و يقدَس التَاريخ، الَذي انقضى أصحابه و ماتوا. فتكون الشَخصيَة منغلقة و متحجَرة. و إزاء هذا النَوع من الأنماط التَربويَة نلفي أنظمة أخرى

بصلاحها ونجاعتها في الواقع الّذي يحياه النّاس باعتبارها قيمًا كوْنيةً ذات أبعاد إنسانية.

١-ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ٥٩.

٢-تتقاطع الأزمنة الثلاثة في الصّحيفة السّجّادية: الماضي والحاضر والمستقبل ولا عجب في ذلك فالصّحيفة تستلهم أفكارها وأبعادها من كتاب الله الحاوي للأزمنة كلّها.

تحاول القطع مع الماضي و ترمي بنفسها في أحضان الجديد غير المرتكز على أيَة مقوَمات بدعـوى تجاوز الماضي و إلغائه.

والملاحـظ أنَ هذْيـن الاتَجاهـين يلتقيـان في نقطـة وسـط، هـي الجمـود وعدم الانفتاح على المغاير و المختلف. فتكون شـخصيَة المربَى حينئذ شـخصيَة جامدة تلغي الحياة و تتنكَر لمكتسـبات التَغيَر. و هكذا تتحوَل الشَـخصيَات إلى ما يشبه التَحف و الأصنام النَاطقة و تتحوَل الحياة إلى ما يشـبه الآثار البالية و الأطلال الدَارسة[١]. ولَما كان التَطوَر سنَة في الخلق و ناموسًا في الطَبيعة، فإنَ بين جمود المجتمعـات من جهـة وحركة الواقع المتزايدة من جهة أخرى يزيد اتَسـاعا يوما بعد يوم. والَذي ينبغي الوقوف عنده هو أنَ مفهوم التَربية سـيتلوَن بالضَرورة بألـوان المعرفة الإنسـانيَة الخاضعة بدورها إلى قانون التَغـيَر، إذ لم تعدَ التربية تقتنـع باسـتيراد خبرات الآخرين واعتبارها مركبة تُحمَـل بتجارب المُتفوّقين بل أضحـت مرحلة زاخـرة بالتَفاعـلات و التَأمَلات و الإمكانات، حيـث الوجدان و العاطفـة و الأذواق و الأفكار[٢] .

و هكذا اتَسـعت أطراف التَربية وما عادت مجرَد وسيلة لتكديس المعارف ضمن وقـت مـا ومكان ما وإنَما أضحت أكبر من كلَ ذلـك لأنَ التّربية أقرب إلى الثُقافة الحيَـة الَتـي لا تُحدَ بحدود الزَمان و المكان و هـي بالضَرورة مجدَدة لارتباطها بالحيـاة غـير الثَابتـة والقائمة عـلى مبدأ التّكيّـف والتّطوّر. و لَما اتَسـع مفهوم الإنسـان و تجـاوز أن يكـون هذا الكائن مجـرَد كائن بيولوجـي ليصبح مكرَما

١-قـال اللـه تعـالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ) (سـورة الأنفـال ٨، الآيـة ٢٤). والغمـام السّـجاد (عليه السّـلام) تمثّل هـذه الآية كأحسـن ما يكون التّمثّـل فكان الدّرس التّربوي لديْه باعثًا على تذوّق الحياة وفهم معانيها في سـلمية واطمئنان بمجـاورة اللـه وكلامه العزيز الحكيم ما يُؤكّد انخراط الفـرد في الحركة الاجتماعية انخراطًا ناجعًا وفعالاً.

٢-ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ٦١.

بخلافتـه للـه في الأرض، فإنَـه بذلـك أضحى مـزوَدا بطاقة التَجـدَد و العطاء و الخلق و الابتكار و هو الكائن المفكَر و الآمل في المستقبل و المتذكَر للماضي. فلابدَ للتَربيـة الملائمة له أن تكون مسـتجيبة لهـذه الأبعاد الزَمنيَة لإحـداث توازنه و نموَه السَويَ. و لا يتمَ حصول هذه النَتيجة إلَا إذا تمَت بلورة المضامين التَربويَة ضمـن هـذه الـرَؤى المتطلَعة إلى بنـاء شـخصيَة متكاملة و متوازنـة قادرة على التَفاعل مـع المختلف و المغاير[١].

إنَ التَغـيَر المشـار إليـه سـابقا قد يشـمل الجوانـب المادَيَـة في حيـاة النَاس كما يشـمل الجوانب المعنويَة منها. وقد لاحظ علمـاء الاجتماع أنَ التَغيَر في الجوانب المادَيَـة يتـمَ بوتيرة أسرع بكثـير في الجوانب المعنويَة بحكم صعوبـة التَحوَل في المسـائل الاعتقاديَـة والمذهبيَـة والايديولوجيَة و إنْ ذهـب البعض إلى أنَ العكس هـو الصَحيح باعتبار أنَ الجانب الفكري و الثَقافي، هو الجانب الحركي و الأكثر قابليَـة للتَغـيَر[٢]. ومازالـت ظاهـرة التَغيَر تسـمُ المجتمعات الحديثـة ما يُلحق الاضطـراب بالقيـم التّربويّـة، و إذا لـم تأخذ التَربية بعين الاعتبار هذه السَـمة البـارزة و الَتـي مسَـت بقـوَة المجال البيئي الَـذي يعيش فيه المربَـى، فضلا عن السـيولة الباهرة الَتي عمَت كافَة المجالات الحيويَة ممَا كرَس مقولة أنَ الإنسـان أصبـح ابـن العالم بأجمعه ولابدَ أنَ التَربية إذا أرادت ان تظلَ صالحة و مجدية، أن تأخذ هذه التَغيَرات بعين الاعتبار، حتَى لا تتناول الإنسان بالإعداد المحدود إلى إعـداده بمقتضى اسـتراتيجيَة مرنـة تأخذ بعين الاعتبار تعدَد الأبعاد الإنسـانيَة. كما أنَ التَغيَر قد ألحق بالإنسـان المنزلة الَتي تليق به، لأنَ التَربية المتجدَدة تمسَ الفـرد و الجماعـة و كامل الفترة العمريَة للفرد. و الجديـر بالتَذكير، هو أنَ هذا

١-ذلك ما تضمّنته الصّحيفة السّجّادية وسيأتي بيانه في القسم الثّاني.
٢-ينظر محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، م ن ، ص ص ٥٣،٥٤.

الإنسـان المتلقَـي للتَربية هو عامل أسـاسي فعَال و منتج لأفـكار و قيم قد تطبع هذا التَغيَر و تسـاهم فيه مساهمة ايجابيَة.

وهـذه النَقطة بالـذَات تحيل على نقطة مركزيَة في الفكر التَربوي الحديث. و هي تتمثَل في أنَ الإنسـان هو المحور الأسـاسي الَذي تدور حوله العمليَة التَربويَة فهو المنطلـق و الهدف في آن واحد. و مازالت المسـألة التَربويَة في التَصوَرات الحديثة ترسـم اسـتراتيجيَتها عـلى اعتبـار أنَ الاسـتثمار الحقيقـي إنَما يتـمَ في الرَصيد الإنسـاني. و هذا الرَصيد رأسـمال رمزي يروم تنمية الذَكاء وتربية العقول من أجـل تحقيق هذه الأهـداف النَبيلة[١]. وعليه فإنَ الحضارة ليسـت مجرَد نهضة اقتصاديَـة أو تكنولوجيَـة وإنَمـا ذلك في حقيقة الأمر هو مجـرَد جانب يتعاضد مـع مـا توفَـره التَربية مـن قيم و مُثـل تُعتبر الإطار الأسـاسي الَـذي تتنزَل فيه الهويَـة الحضاريَـة و الطَابع الثَقافي حيـث تضطلع المسـألة التَربويَة بالمحرَك و المولَـد للطَاقة لدى متلقَيها.

إنَ أهـمَ ما ينبغي الإشـارة إليه هـو أنَ التَربية في منظورها الواسـع و الفعَال لا تسـتبعد المهارات اليدويَة و التَدريبات المهنيَة لأنَ هذا المجال عنصر ربط حيوي بين الحياة المعيشـة، و هي الواقع، و بين المسـائل الثَقافيَة و التَربويَة و النَظريَة. و مـن ثـمَ تتسـاوى بُنى الفكـر مع بُنى الواقـع. و بذلك تتحرَك أجـزاء المجتمع بأسرها. و عندئذ يتخلَص المجتمع البشري من عطالة أبنائه، فتتمَ مواجهة الحياة و مشكلاتها بكفاية و مقدرة. فالتَربية في صورتها النَاجحة تتجاوز الرَؤية الَتي تجعلهـا مجـرَد أداة لتصبح طاقة تبعث على الحيويَـة و الإنتاجيَة و الإبداعيَة في

١-ينظـر عبـد المجيد العبد، الثروة البشريـة، الجهاز المركزي للتدريـب، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧١، ص ١٧. يقف الدّارس للصّحيفة السّجّادية على أنّها تُراهن على الرّصيد الرمزي الكامن في إنسانية الإنسان في كلّ المستويات الثّقافية والاجتماعية والسياسية.

مجال الإرادة و السَـلوك و الشَخصيَة[١].

نتائج التّربية

إنَ الإنسـان في رحلتـه الوجوديَـة في هذا العالـم لم يجانب طرح السَـؤال في كلَ مرحلـة مـن مراحل تطوَره. و هذا السَـؤال هو الشَرط الحيـوي لتطَوَر وعيه و نموَ عقله. و اللَافت في كلَ هذه المغامرة إدراكه أنَ الأشـياء ليسـت مقياس ذلك، و إنَما مقياسـها هو الإنسـان. فمعيار القيس لمدى صلاح الفكر أو السَلوك ليس خارجا عن وعي الإنسان بهما، بل إنَه، دون هذا الوعي بهما لا قيمة لهما. و هكذا تولَد مجالان: المجال المحسوس و المجال المعقول و لا تكتمل معرفة المحسوسات إلَا بصورهـا المعقولـة[٢] . فـأولى النتائـج المنجرّة عن التّربية هـي تنامي الوعي بالـذات وتزايـد الفهم للعالم عبر تسـميته واكتنـاه أسراره، فالعقل، حينئذ، هو منتـج المعنـى و الرَابط بين الاجزاءه و القادر على اصدار الاحكام بتطوَر المعرفة الإنسانيَة. و بتقدَم الأزمنة، شهدت علاقة المحسوس بالمعقول تقلَبات عديدة بين تربيـة تُعـلي من قيمة التَجربة و اخرى تركَز على أولويَة المعقول و بين مدرسـة حريصـة على إقامة التَـوازن بينهما. و مازالت المعارف البشريَة تعمل على تغذية المعنى التَربوي بصفة عامَة و هو ما يصطلح عليه بالحكمة في المنظور الحضاري الإسـلامي. والحكمة تشـمل الإصابة في القول و العمل و سـعة الفهم و إصلاح

١-تتجـلّى أهمّ الأبعاد المتعلّقة بالمهـارات في المجال الاقتصادي لدى الإمام زين العابدين (عليه السّلام) من خلال إشارته على عبد الملك بن مروان بأن يطبع السّكة الخاصّة بالبلاد الإسلاميّة لمنافسـة التّعامل الاقتصادي بالنّقود الرّومانيّة ولضمان الاسـتقلال عنه. ينظر تقديم محمّد باقر الصدر للصّحيفة السّجادية للإمام زين العابدين(عليه السّلام)، م ن، ص٩.

٢- انظـر محمـد عبـد الرحمان مرحبا ، مع الفلسـفة اليونانية منشـورات عويدات ،بيروت ، سـنة ١٩٨٠، ص ٩٦ ٩٧

الدَيـن و الدَنيـا ،بالعمل الصَالح و الأخلاق الفاضلة و القيم الإنسـانيَة النَبيلة[١]، وسـيمَيت الحكمـة حكمة لأنَها تحكـم صاحبها وتصدَه عن ارتـكاب ما لا يقبله العقل السَّليم[٢].

إنّ التَربيـة تعمـل عـلى تحقيق الحكمـة في حياة النَاس انطلاقا مـن فهم طبيعة المربَى و من معرفة مكوَنات الوسـط المحتضـن للعمل التَربوي. و من ثمَ تُصاغ نماذج عليا يُطلَع إليها. والتَربية إذ تستهدف الإنسان فإنَها تستخدم ادوات عمليَة كـي تحقَق تطبيقاتهـا في الواقع المعيش، فلا قيمة لنَظريَـة تربويَة إذا لم تترجم إلى عمل تربوي مشـخَص[٣] . والتَربية بهذا المعنى تسـاعد بالأسـاس على تطوير قدرات المربَى و توحيد مجهوداته في نسق موحَد لتحسين النتَائج التَربويَة درسا و تقويما وتوجيها و حسن إدارة. و بقدر المواكبة للمتغيَرات يكون رفع المستوى التَعليمـي التَربـوي. وتظـلَ النَتائج العمليَـة هي المعيار الأسـاسي للحكم على أيَ نظام تربوي و نجاحه. و ما من شكَ في أنَ النَظريَة التَربويَة إذ لم تتسلَح بالرَوح النَقديَة فإنَ الجمود سـيبقى شـبحا يهدَدها. لأنَ هذه الرَوح تساعد على مناقشة المشـاكل الاجتماعية والأخلاقية و تقويم الافتراضات و تقديم الحلول الممكنة.

لقـد ركَـزت الاتَجاهات المثاليَة عـلى التَربية العليقة بالمسـائل النَظريَة وكذلك تمَ التَركيز على العلوم الإنسـانيَة و الدَراسـات المعنيَة بالأجناس البشريَة والآداب[٤].

١-ينظر عبد الحليم محمود، التفكير الفلسـفي في الاسـلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٧٤، ص٢٢٨. وماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، جمعية عمال المطابع التَعاونيَة، عمان، ط١، ١٩٧٨، ص ص ٤٩،٥١.

٢-جمـال الدين بن منظور، لسـان العـرب، مج ١٢، دار صادر، بـيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٨، مادّة «حَكَمَ، ص ١٤١.

٣-ينظر سيد إبراهيم الجيار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، م ن، ص ٤٣.

٤-يمكـن العودة في هذا المجال إلى محمد منير مرسي، فلسـفة التربيـة، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٨٤، ص ١٦٨.

و عمومـا، فـإنَ هذا الاتَجاه في التَربية قـد عُني بالتأمَلات و النَظريَات و المعارف النَظريَـة و تربيـة العقل، و تراجعت المسـائل التَطبيقيَة لأنَها أقلَ قيمة. ولا غرْو في ذلـك فإنَ الَذي يعمل بيده حسـب هـذا الاتَجاه التَربوي فقد شـوَه العقل لأنَ العالـم مـادَة و معنى. و كلَ ما تعلَق بالمادَة حقير. وكلَ ما ارتبط بالمعنى شريف ونبيل[١]. والَذي تولَد عن هذه النَظرة هو أنَ الواقع قد أُهمل تدريجيًا امام تمجيد العقـل. كمـا أنَ نُبل المعرفة قد تحوَل إلى قداسـتها ومن ثمَ تشـبَثت بها الأجيال اللَاحقة و اعتبرتها الأفكار الممثَلة للحقائق. والتَربية المُثلى هي الَتي تُطلع الاذهان على هذه الموضوعات النَظريَة المفيدة.

وإزاء هـذا التَصـوَر للعلـم وما أفرزه مـن مناهج تربويَة فإنَ الـدَارس لا يفوته التَنبيـه إلى أنَـه ليس التَصَور الوحيـد بل إنَ الاسـتجابة إلى ردَة الفعل قد ولَدت تصوَرا آخر في التَربية يمجَد المادَة و يُولي الاهتمام الأوَل للجسـد. و يسَمى هذا الاتَجاه باسم الاتَجاه الواقعي. و المادَة فيه تتمتَع باستقلال حقيقتها عن العقل. و الظَواهـر المادَيَـة محكومة بقوانين موضوعيَة يتعـيَن على المُربَى إدراكها لفهم هـذه الظَواهر. وهذه القوانين هي الكفيلـة بالتَفريق بين إثبات ما هو موجود و ما هو غير موجود. و مسـيرة الإنسـان الطَويلة في اكتشـاف هذا العالم و إدراك منزلة الإنسـان فيه، هي الَتي ولَدت هذين المذهبين في تناول المسـألة التَربويَة. و إذا كان الاتَجاه الأوَل يعتبر الحقيقة كامنة في النَظر و الفكرة، فإنَ الاتَجاه الثَاني يحصرهـا في المـادَة والشَيء[٢].

١-ينظر سيد إبراهيم الجيار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، م ن، ص ٥٩.

٢-مثّـل القرآن لطفًا إلهيًا لأنّه رسـم الطريق الأقصر والأوضح لبلـوغ الأهداف التّربويّة الّتي قدّمها للعقل البشري كيْ يسـتنبط منها غذاء الروح والبدن في ذات الوقت. ولمّا اسـتند الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام) إلى المدرسة القرآنية فقد استمد منها ما يُلبّي كلّ الأبعاد الإنسانية على خـلاف الاتّجاهات التّربويّة التّجريبية الّتي تُركز في كلّ مرّة على بعد دون آخر.

وقـد تولَـد بالإضافة إلى هذيـن الاتَجاهين، اتَجـاه ثالث حاول أن يتوسَـطهما و هـو اتَجـاه في التَربيـة ينطلق من المادَة و قوانينها ليصـل إلى المنطق الَذي تنتظم وفقه المادَة. و الحصيلة العقليَة تتجلَى في الرَبط السَببي بين المنطلقات و النَتائج. إنَـه فهم يركن إلى التَفسـير المادَي حرصا على إضفـاء المعقوليَة على هذا الوجود لمحاصرة الأفكار السَـحريَة و الأسـطوريَة. فالعقل هو حصيلة التَجارب الحسَيَة ذات الصلـة بالعالـم المادَي. فشرط تغيَر المعقولات هـو التَغيَر الحاصل في العالم المادَي[١].

إنَ هـذا التَركيـز على التَجـارب الواقعيَـة جعل الأهـداف التَربويَة أهدافـا مادَيَة حيث يتمَ تدريب المُربَى على أساليب الكسب والحصول على العيش الكريم بحكم المهـارة اليدويَة والخبرة العمليَة[٢]. إنَ هذه التَعبيرات المتنوَعة المتعلَقة بأسـاليب التَربيـة ومنطلقاتها النَظريَة إنَما تعود أساسـا إلى الاختـلاف في تحديد الطَبيعة الإنسـانيَة و مقوَماتها. وهذه التَحديدات ستسـهَل على أصحاب الاهتمام بالتَربية مهمتهـم. فالطَبيعـة إن كانت موروثة أو مكتسـبة أو كانت شريرة أو خيَرة فإنَ التَربيـة سـتضطلع بتغيير هذه الطَبيعـة نحو الأفضل و من ثمَ اكتسـاب طبيعة ثانية.

إنّ التَربية بهذا المعنى، مدرسـة تُخلَص الـذَوات من قيودها و تقوَي من إرادتها و تُبعدهـا عـن العبثيَة و العشـوائيَة. وفي هذا الإطار تنصـبَ جهود الكيمياويَين و الفيزيائيَين و علماء النَفس و الاجتماع والإنسـانيَة لدراسـة النَظم الاجتماعيَة

١-يمكن العودة في هذا المجال إلى إبراهيم محمد الشافعي، الاشتراكية العربية للتربية كفلسفة للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧١، ص ١٢٠.

٢-تتجـاوز الرؤيـة التّربويّة في الصّحيفة السّـجّادية المنفعة المادّية للإنسـان إذ المرء يسـتعين بالحاجات المادّية ليعيش وليس يعيش ليكسب المادّة. والفرق واضح بين الأمريْن وخليفة الله في أرضه مُتحمّل للأمانة الّتي عُرضت على الجبال والسّـماوات والأرض ما أشـفقن منها.

والنَفسيَة والثَقافيَة والبيولوجيَة طبق الملابسات التَاريخيَة الَتي يعيشها الإنسان. هذا الكائن الصَغير الَذي حوى في ذاته عوالم كبيرة وشديدة التَعقيد فهو الكائن الوحيد الَذي يعيش الحاضر بذاكرة الماضي ويتوقَع المستقبل بحكم وعيه المتفرَد و ذكائـه المتميَز فهـو كائن خاضع إلى قوانين طبيعيَة في جزء منه و منفلت منها في جزء آخر وهو بعده الفكري والوجداني.

وإذا كان هـذا الإنسـان في أهـمَ تعريفاتـه هو حيـوان ناطق. فالحيوانيَة تشـدَه إلى الأرض ومنطقيَته تدفعه إلى السَـماء. ومن هذا المنطلق جاءت طبيعته مركَبة ومعقَـدة. ولمَـا كان العقـل منتميا إلى العالم السَـماوي و الجسـد ينتمي إلى عالم المادَة والأرض فإنَ هذا الجسـم سـيتعطَل عند البعض وسيرقى العقل إلى عوامل الفَضيلـة والعلـوَ. وعليه فإنَ العقل يطالب بالسَـيطرة على نـوازع الشَر المنبعثة مـن هذا الجسـم، وإنسـانيَة الإنسـان تكتمل بتحقيق كمـالات هذا العقـل. وإذا كان العقـل مـزوَدا بقوى فطرية تكون بدائيَـة عند ولادة المولود فإنَه يحتاج إلى تهذيب وتدريب عن طريق التَربية والتَعليم. وهكذا تأخذ وظيفة التَعليم مرتبتها القصـوى لأنَها تدرَب هذه الملكات وتنشَـطها بالطَريقة الملائمة[١].

إن الانطـلاق مـن تصوَر قبـلي للطبيعة الإنسـانيَة مفاده أنَ الجسـم منفصل في قيمتـه عـن العقل مـا جعل المهام التَربويَة متحـدة في كلَ عصر وفي كلَ مصر على أنَ قيمـة الإنسـان تتعمَـق بالتَركيز عـلى الكمـالات العقليَة والفضائـل المعنويَة. وقـد عدَلـت التَصـوَرات الدَينيَة هذا المنحـى في التَربية[٢]، الَذي ارتـأى أنَ الكبار

١-ينظـر نوري جعفـري، الفكر طبيعته وتطوره، منشـورات الجامعة الليبيـة، كلية الآداب، طرابلـس، ليبيا، ط١، ١٩٧٠، ص ٢٧.

٢- أشـار كاريـر إلى أنَ البيوريتـان في نيوانجلنـد كانـوا يعتقدون أنَ هناك طبيعة فاسـدة في الأطفـال وهـي نافـورة كلَ الـشَرور و الاضطراب. وبالتَـالي نصح الآباء بـأن يأخذوا نفوس أطفالهم المسـكينة المذنبة الجاهلة المشـوَهة المسـتعبدة إلى عيسى المسـيح الَـذي من الممكن أن يخلَصهـم مـن خطاياهم ومن العقاب المتوقَـع. وبالتالي فإنَه في ظلَ هـذه المفاهيم أصبح جلد

هـم المسـؤولون عن الـشَرور الاجتماعيَة ويجب عزلهم عن الصَغـار فإنَه يحول دون تواصل الاسـتفادة من الخبرات المكتملة. وأمَا الَذين رأوا أنَ الطَفل صفحة بيضـاء فإنَهـم رأوْا أنَ العقـل هو مجرَد حصيلة لتقبَل سـلبي وأنَـه حصيلة ما يكتسـبه المُربّى من ملكات تترسَـخ بالمران والدَربة والاختبار[١].

ولقـد برز توجَه مهمَ في إطار المسـألة التَربويَة يسـمَيَ نفسـه بالتَيَار الوجودي وهو يتصدَى للقول بالحتميَة ليُفسح المجال للإنسان القادر على أن يسمو بنفسه فوق ذاته و فوق ثقافته و أن مركز الوجود ليس ماثلا في الحقيقة و إنَما يتمثَل في الإنسـان ذاته فهو الكائن القادر الحرَ المميَز و هو الفاعل و المسـؤول عن هذا الفعل و سـيَد مواقفه . وهو الدّارس لقوانين الكون و المسـتفيد منها[٢]. و ليس خافيا أنَ هذا التَصوَر يتميَز بالانفتاح أمام تقدَم الزَمن، فيجعل القدرة الإنسانيَة في مهبَ التَطوَر و المواكبة لهذه الحركة الدَائبة في مسـتوى الزَمن.

إنَ الإنسـان الَـذي يتمتَـع بقـدرة على التَطـوَر يمثَل قـوَة جوهريَـة تدفع به إلى الأمـام وتحثَه عـلى التَطوير و التَغيير. و هو يتمتَع بوعي يجعله يتقدَم بالمواقف إلى الأمام قُدما و يتحكم في قوانين بيئته المختلفة من أجل استنباط أنماط حياتيَة

الأطفال أمرا متعارفا عليه. و كانت الخطيئة الأولى تبريرا دينيا لضرب الأطفال حتَى يتخلَصوا من الشَيطان الكامن فيهم. كما أدَى ذلك إلى خروج قانون ماساشوستس سنة ١٦٤١ وقانون كنتنيكت سنة ١٦٧٢ اللّذيْن أقرا عقوبة الإعدام على الأطفال الجامحين (العنيدين). ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ١٠٠.

١-ينظر سـعد عبـد الرحمان، السـلوك الإنسـاني: تحليل وقيـاس المتغيرات، مكتبـة الفلاح، الكويـت، ط٣، ١٩٧٧، ص ص ٢٨١، ٢٨٢. يجـد الـدّارس تفريقًـا واضحًـا لـدى الإمـام السّـجّاد(عليه السّـلام) بـين ظالم يغـرس القهر في المُتلقّـي وبين صالح عـادل يغرس الخير والفضيلة في النّاس، وهو ما يتناقض مع النّظرة التّربويّة الّتي تعتبر أنّ المُربّى صفحة بيضاء تتلقـى الشرور مـن المجتمع بأسره.

٢- Robert Mason, contemporary educational theory, New york ,David Mc kay company, Inc 1972, P238.

ونمـاذج جديـدة في التّربيـة، بل إنَ قوَة الإنسـان تكمن في رسـم معالم المدرسـة الصَالحة للغد ما يخوَل لها إمكانيَة صناعة الأجيال المستقبليَة. فالإنسان، حينئذ، هو الوحيد الَذي يتجاوز سـلوكه مسـتوى الاسـتجابة الواحدة للمثير الواحد. و هـذا الأمـر يميَزه عن غيره من الكائنات الحيّـة. و عليه فإنَ هذه الميزة في الكائن الإنسـاني الحيَ هي الَتي تفسَر الاستجابات المتعدَدة والمتنوَعة إزاء المثير الواحد. إنَ هـذه المفاجآت و التَصرَفـات غير المنتظرة من الفرد و ردود أفعاله تحيل على عوالم من التَربية أشدَ اتَساعا و رحابة ممَا يتصَوره علماء التَربية أنفسهم و هو مـا يعبَر عنه بأحوال الذَات أو النَفس[1].

إنَ أهـمَ ما يميَز هذا الاتَجاه التَربوي المسـمَى بالنَفسي الوجودي هو أنَ التَجاوز واضح المعالم لما قصره عليه أصحاب النَظرة المادَيَة إزاء الإنسـان حيث تناولوه تنـاولا معمليَـا وارتأوا أنَه كائن حيَ يتكوَن من ماء و هواء و كربون و فسـفور و صابـون و ملـح و جير و غـير ذلك من العناصر و المكوَنـات. وليس خافيا أنَ المنهج التَربوي القويم يعتبر أنَ الأفراد يتمَ إعدادهم حسـب احتمالات مسـتقبليَة غير متوقَعة كما يقع إعدادهم للتَفاعل مع المعطيات المستجدَة في الحياة المعيشة، بحيث يكون هذا التَفاعل خلَاقا ومبتكرا. فالمربَى الَذي كان مجرَد وعاء للتَكوين يصـل إلى مرحلة من النَضج و الانتاج فيسـتقلَ تدريجيَا عن فضاء المدرسـة بما ترسَب لديه من خبرات و مهارات.

إنّ التّربية مطالبة بتحقيق أهدافها المتمثّلة في بناء الفرد وبناء المجتمع في شَـتى مجالاتـه. ومـا من شـكَ في أنَ الوظيفة النَقديَة تتطلَب تكويـن المكوَنين. والمربَي الَذي لا يحرص على مراقبة مستواه العلمي و التَربوي، يكون أقلَ إفادة من غيره،

١-ينظر إبراهيم محمد الشـافعي، الاشـتراكية العربية كفلسـفة للتربيـة، م ن، ص ١٧١ وما بعدها.

و لا سيَما أنَ الحدود الجغرافيَة و الثَقافيَة أصبحت قابلة للزَوال أكثر فأكثر، ممَا جعـل التَربيـة موجَهـة للمجتمع بأسره. و هو ما يدفـع بالمربَين إلى الحرص على الجودة الماثلة في قدرة النَظام التَربوي على بلوغ الغايات منه[١]. فالتّربية المرجوة، حينئـذ، هي الَتي تحرص على التَطابق بين مدخلات التَربية ومخرجاته للتَصرَف النَموذجـي في المضامـين التّربويّـة لتحقيـق الأداء الأفضل. والتَربيـة الجيَدة هي الَتـي تجلب للفـرد التَقدير من خلال فاعليَته وكفايته[٢]. والتّربية المنشـودة هي الَتـي تعلَـم المعرفـة وأداء الأعمال والعيش معـا وتحقيق الكينونـة[٣]. والمراعاة التَوازن بين الكم و الكيف. فالتّربية الحقيقية هي الّتي تتجاوز بالعمليَة التَربويَة مجرَد القراءة السَـطحيَة للأشـياء لتُحـاول الرَبط بين الفكرة وسـياقها والعالم الَـذي يحتضنها، وكفى ذلك هدفًا نبيلاً[٤]. وهكذا تتجلَى المنظومة التَربويَة كيانا حيَا يُنتج الحياة ويبثَها في الأحياء. وبالنَهاية توفَر الإجابات الممكنة حوْل الأسئلة التَاليـة: كيف نفكَر؟ وكيف ننتج؟ وكيف نحيا؟

١- V. Dictionnaire de l'éducation, François oriel, 1991, P230

٢-ينظـر دافنـي بـان، التَعليم و العالم العربـي: تحدَيات الألفيَة الثَالثـة، وقائع مؤتمر مركز الإمارات للدراسـات والبحوث الإسـتراتيجيَة، أبوظبي، ٢٠٠٠، ص ٢٦٧.

٣-Rapport Mondial sur l'éducation pour tous , UNESCO , Paris, 2005, P 32

٤-ينظـر باولـو فرايـري، تربية القلب في مواجهـة اللَيبراليَة الجديدة ، تعريب سـامي محمد نصـار، الـدَار المصريَـة، اللَبنانيَـة ،القاهرة، مـصر، ط١، ٢٠٠٧ ، ص ٧١ و ما بعدها.

القسم الثّاني
التّفكير التّربوي في الصّحيفة السّجّادية

من هو الإمام السّجّاد(عليه السّلام)؟

زخرت كتب التراجم والموسوعات والمعاجم بترجمة الإمام السّجّاد(عليه السّلام)، وفي هذا الصدّد نقتصر على ذكر ما أورده شمس الدّين الذّهبي في كتابه (سير أعلام النبلاء): هو علي بن الحُسيْن بن علي بن أبي طالب بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف، السيد الإمام، زين العابدين، الهاشمي العلوي، المدني، يكنّى أبا الحسين ويقال:: أبو الحسن، ويقال: أبو محمد، ويقال: أبو عبد الله، وأمه أم ولد، اسمها سلامة (سلافة) بنت ملك الفرس يزدجرد، وقيل اسمها: غزالة. ولد في سنة ثمان وثلاثين للهجرة. وحدث عن أبيه الحسين الشهيد، وكان معه يوم كائنة كربلاء وله ثلاث وعشرون سنة، وكان يومئذ موعوكا فلم يقاتل، ولا تعرضوا له، بل أحضروه مع آله إلى دمشق، فأكرمه يزيد، وردّه مع آله إلى المدينة، وحدث أيضا عن جده مرسلا، وعن صفية أم المؤمنين، وذلك في (الصحيحين)، وعن أبي هريرة، وعائشة وروايته عنها في(مسلم)، وعن أبي رافع، وعمه الحسن، وعبد الله بن عباس، وأم سلمة، والمسور بن مخرمة، وزينب بنت أبي سلمة، وطائفة. وعن مروان بن الحكم، وعن عبيد الله بن أبي راف ، وعن سعيد بن المسيب، وعن سعيد بن مرجانة، وعن ذكوان مولى عائشة، وعن عمرو بن عثمان بن عفان، وهو ليس بالمكثر من الرواية.

وقد حدث عنه أولاده : أبو جعفر محمد ، وعمر ، وزيد المقتول ، وعبد الله ، والزهري ، وعمرو بن دينار ، والحكم بن عتيبة ، وزيد بن أسلم ، ويحيى بن سعيد ، وأبو الزناد ، وعلي بن جدعان ، ومسلم البطين ،

وحبيب بن أبي ثابت ، وعاصم بن عبيد الله ، وعاصم بن عمر بن قتادة بن النعمان ، وأبوه عمر والقعقاع بن حكيم ، وأبو الأسود يتيم عروة ، وهشام بن عروة ، وأبو الزبير المكي، وأبو حازم الأعرج ، وعبد الله بن مسلم بن هرمز، ومحمد بن الفرات التميمي ، والمنهال بن عمرو ، وخلق سواهم .

وقد حدث عنه كذلك أبو سلمة، وطاوس ، وهما من طبقته .قال ابن سعد هو علي الأصغر ، وأما أخوه علي الأكبر ، فقُتل مع أبيه بكربلاء . وكان علي بن الحسين ثقة مأمونا ، كثير الحديث ، عاليا ، رفيعا ورعا .روى ابن عيينة ، عن الزهري ، قال : ما رأيت قرشياً أفضل من علي بن الحسين . وقيل : إن عمر بن سعد قال: يوم كربلاء : لا تعرضوا لهذا المريض -يعني عليا. وعن .ابن وهب ، عن مالك ، قال : كان عبيد الله بن عبد الله من العلماء ، وكان إذا دخل في صلاته ، فقعد إليه إنسان، لم يُقبل عليه حتى يفرغ ، وإن علياً بن الحسين كان من أهل الفضل ، وكان يأتيه ، فيجلس إليه ، فيطول عبيد الله في صلاته ، ولا يلتفت إليه ، فقيل له : علي وهو ممن هو منه ! فقال : لا بد لمن طلب هذا الأمر أن يعنى به .وقال : نافع بن جبير لعلي بن الحسين : إنك تجالس أقواما دونا ! قال : آتي من أنتفع بمجالسته في ديني . قال : وكان نافع يجد في نفسه ، وكان علي بن الحسين رجلا له فضل في الدين.

وعن الأعمش ، عن مسعود بن مالك ، قال لي علي بن الحسين(عليه السّلام): (تَسْتَطِيعُ أَنْ تَجْمَعَ بَيْنِي وبَيْنَ سَعِيدَ بن جُبَيْرٍ ؟) قلت : ما حاجتك إليه؟ قال: (أَشْيَاءُ أُرِيدُ أَنْ أَسْأَلَهُ عَنهَا، إِنَّ النَّاسَ يَأْتُونَنَا بِمَا لَيْسَ عِنْدَنَا)، وعن ابن عيينة ، عن الزهري، قال : ما كان أكثر مجالستي مع علي بن الحسين، وما رأيت أحدا كان أفقه منه ، ولكنه كان قليل الحديث .وروى شعيب ، عن الزهري ، قال : كان

علي بن الحسين(عليه السّلام) من أفضل أهل بيته ، وأحسنهم طاعة، وأحبّهم إلى مروان، وإلى عبد الملك ، ومعمّر، عن الزهري : لم أدرك من أهل البيت أفضل من علي بن الحسين (عليه السّلام). وروى عبد الرحمن بن زيد بن أسلم، عن أبيه، قال : ما رأيت فيهم مثل علي بن الحسين (عليه السّلام) وعن وهب بن منبّه، عن مالك ، قال : لم يكن في أهل البيت مثله، وهو ابن أمة.

وعن حماد بن زيد، عن يحيى بن سعيد : سمعت علي بن الحسين(عليه السّلام)، وكان أفضل هاشمي أدركته، يقول : (يَا أَيُهَا النَّاسُ، أَحِبُّونَا حُبَّ الإِسْلاَمِ، فَمَا بَرَّحَ بِنَا حُبُّكُمْ حَتَّى صَارَ عَلَيْنَا عَاراً). وعن أبي معاوية ، عن يحيى بن سعيد، عن علي قال: يَا أَهْلَ العِرَاقِ ، أَحِبُّونَا حُبَّ صَاحِبِ الإِسْلاَمِ ، وَلاَ تُحِبُّونَا حُبَّ الأَصْنَامِ ، فَمَازَالَ بِنَا حُبُّكُمْ حَتَّى صَارَ عَلَيْنَا شَيْناً)[1] .نخلص من هذه التّرجمة إلى أنّ الإمام السّجّاد(عليه السّلام) يتميّز بخصال وصفات عديدة منها الموروث ومنها المكتسب: فهو طاهر المنبت، شريف النّسب، معدن للعلم والمعارف، كريم الخُلق، متواضع، يعرفه علماء عصره، رووْا عنه، وهم يشهدون له بالتّفوق في المعرفة والنّجابة في العلم، وحُسن المخالطة.

علاقة التَربية بالدّين

يحتلَ هذا العنصر أهميَة قصوى في هذه الدَراسة باعتبار أهميَة المسائل الدَينيَة في حضارة تستند في أصل نشأتها إلى كتاب مقدَس. ومن هذا المنطلق تجدر الإشارة إلى أنَ الدَين يوفَر رصيدا ثريًا من القيم و هو يتناول الإنسان من جهة جوانبه الذَهنيَة المعنويَة والمادَيَة و السَلوكيَة و جماع ذلك الجسد والنَفس و ما

١-شمس الدّين الذّهبي، سير أعلام النبلاء، ج٤، تحقيق مأمون الصاغرجي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط ٢، ١٤٠٢هـ، ١٩٨١م، ص٣٨٧.

يتطلَبانـه من اتَسـاع مزدوج. و بالنَهاية يسـتهدف الدَين تحـري هذه الجوانب في الذَات الإنسـانيَة لتنطلق في مجال الإنجاز و الإنشـاء و الابتكار، حيث تتقلَص دوائر الوهم و الانحراف و تتحرَر النَفس من قيود الخوف و يتحرَر الجسم من الانقيـاد الأعمى وراء الرَغبات غير الواعية.

و لعلَ الحرص على التَكوين القيمي الشَامل للجسم و النَفس و العمل على إقامة التَوازن بينهما من جهة و بين متطلَبات الحياة الدَنيا و الحياة الأخروية من جهة أخرى. و رأس القيم و الفضائل هو غرس الخيْريَة في الذَات البشرية حتَى تصبح منتجة للفضيلة. ولَما كان المجتمع هو جماع الأفراد فإنَ قيم الاجتماع سـتصبح ماثلـة في التَعـاون والتَضامن، فالتَربية حينئذ من منظـور ديني هي ذات بُعديْن واضحـيْن: الأوَل فـردي والثَاني جماعـي. فالدَين و إن كان مسـألة فرديَة تبعًا للقيـل القرآني: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (سـورة المدثر ٧٤، الآية ٣٨)، فإنَه يُقدَم منهجا تربويَا يحرص على تهذيب النَفس وتنمية العقل وتقويم الجسم[١] .

إنَ عمـاد التَربيـة الدَينيَة هـو غرس فكرة الإيمان في النَفـوس باعتبار أنَ الخالق هـو رمـز المطلق في الفضائل، و من ثمَ ينشـدَ المرء إليه تجسـيدا للقيم النَبيلة في المسـتوى الإنسـاني. و بذلك يتمَ الاتَصال بين الأرض و السَـماء اتَصالا منسجما لا صراع فيه على خلاف الاتّجاهات التّربوية الحديثة الموسـومة بصراع المرء مع الطّبيعة ومع غيره، فالإنسان حامل لنفخة من روح الله. وهذه النَفخة هي عبارة عـن دفـق معرفي يطهَر النَفس ويدفع بهـا إلى تحقيق الفضائل في العالم الواقعي المعيـش، فيضحـى التَكامل جليَا بـين الإيمان و الفكرة و العمـل، يقول عرفات عبدالعزيز سليمان في هذا الصَدد: «عندما نتأمَل في طبيعة التَربية الإسلاميَة نجد أنَ الدَعـوة مقرونـة بالدَعوة إلى العلم، و الدَعـوة إلى العبادة مقرونة بالدَعوة إلى

١-ينظر أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الاسلام، م ن، ص ٩ .

العمل، و الدَعوة إلى الفكر و التَأمَل مقرونة بالدَعوة إلى تنمية الرَوح و الوجدان، و الدَعوة إلى الغاية مقرونة بالنَظر إلى الوسيلة»[١].

إنَ التَربية الدَينيَة ترشَح نفسها نظاما ومنهجا صالحيْن للنَاس أجمعين باعتبارهما نهجًا شاملا يخاطب ما هو مشترك في الكينونة الإنسانيَة، كما أنَ التَربية الدَينيَة تروم تحقيق حضارة بأكملها فهي ليست جزئيَة أو محليَة وإنَما قيمتها في مهامها الَتي هي من حجم الحضارة بأكملها. ويبدو أنَ من أهمَ الوسائل الَتي تلوذ بها التَربية الدَينيَة لإنتاج المعنى وتطويره هو وسيلة السَؤال، علما بأنَ المصحف الشريف يعجَ بالإشارات إلى هذا الفعل في القول يسألونك ويستفتونك. و قد رُوي عن الرَسول (صلّى الله عليه وآله) أنَه قال: «الْعِلْمُ خَزَائِنُ وَمِفْتَاحُهُ السُّؤَالُ، فَسَلُوا يَرْحَمْكُمُ اللَّهُ، فَإِنَّهُ يُؤْجَرُ فِيهِ أَرْبَعَةٌ: السَّائِلُ وَالْمُسْتَمِعُ، وَالْمُعَلِّمُ، وَالْمُجَابُ لَهُمْ»[٢]. والمهمَ أنَ الأفكار في إطار هذه التَربية لا تُطلب لذاتها كما هو الشَأن في الحضارة الاغريقيَة. وإنَما هي وظيفيَة تطلب و تقيَم من خلال مدى فعلها في الحياة الفرديَة و الاجتماعيَة، ممَا يُعمَق علاقة الإيمان بالعمل.

ومن السَمات البارزة أيضا في التَربية الدَينيَة، أنَها تحرص على مراعاة التَدرَج الذَهني لدى المربَى، فالقائم على الشَأن الدَيني مثل الإمام السّجاد (عليه السّلام) في هذا المقام نجده يكلّم النّاس بما يفهمون ويخاطبهم على قدر عقولهم، كيْ يحصل التّواصل في أحسن صوره وكيْ لا تكون فتنة وذلك استنادًا إلى ما رُوي عن الرَسول(صلّى الله عليه وعلى آله) أنَه قال: (من حدَث النَاس بحديث لا

١-عرفات عبدالعزيز سليمان، اتجاهات التربية عبر العصور، الأنجلو المصريَة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٧، ص ١٣٤.

٢-ذكره ناصر الدين الألباني، موسوعة الألباني الصَحيحة، مج١، جمعه ورتَبه حمزة أحمد الزَين، مكتبة المعارف للنَشر والتَوزيع، ط ١، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣، حديث رقم ٤٤٧.

يفهمونـه كان فتنـة عـلى بعضهـم، وعلى المتكفَل ببعـض العلـوم ألَا يقبَح علوم الآخريـن في نفـس المتعلَـم، وعلى المعلَم ألَا يتردَد في أنْ يقـول: لا أدري إذا كان لا يدري)[١]. ولا تخفي التَربية الدَينيَة تأكيدها أنَ الإنسـان مطالب بالتَواضع أمام العلم و العلماء بناء على أنَ العلم يُطلب من المهد إلى اللَحد، وأنَ من ظنَ أنَ للعلم غاية ونهاية فقد بخسـه حقَه و وضعه في غير منزلته، الَتي وضعها الله له. وأنَ النَاس مهما أتوا منه فهو قليل[٢]. فلا وجاهة في اعتبار أنَ أحدا من النَاس يحتكر الحقيقـة مهما أوتي من العلم و المعرفة و الدَراية.

لقـد حرصـت هـذه التَربية عـلى الاسـتمرار بتدعيـم قواعدها من خلال إرسـاء مؤسَسـات ضامنـة لانخراطهـا في الحركـة المجتمعيَـة و هـذه المؤسَسـات هي: الكتَاب و المدرسة و المسجد و دور الحكمة و دور العلم و المستشفيات والزَوايا والرَباطات والحوْزات وحلقات الدَروس و دُور الكتب. و كلَها مؤسَسـات تدور حول ترسـيخ مفهوم التَربية الشَـاملة، الَتي يتلقَاها المرء في هذه الأمكنة بحسب اختصاصه و مجال عمله. و هي تتوخَى وسـائل الإقناع باللَين و الحجَة البالغة و في هـذا المجال يقول ابن عبـدون:» التَعليم صناعة تحتاج إلى معرفة و دربة و لطـف، فإنَه كالرَياضة للمهر الصَعب الَذي يحتاج إلى سياسـة و لطف و تأنيس حتَى يرتـاض و يقبل التَعليم»[٣].

ولـم تهمـل التَربية الدَينيَة متطلَبات الجسـم و اعترفت أنَ له حقَا وجب الاهتمام و العنايـة بـه. فالنَفـوس إذا أكثرت من الجدَ، و إنْ في طلب العلـم، فإنَها تكلَ و تمـلَ، و لذلـك تعيَن عـلى القائمين على المناهـج التَربويَة، أنْ يراعـوا أثر التَرويح

١-أبـو حامـد الغزالي، إحياء علوم الدَيـن، ج١، دار ابن حزم ط ١، ٢٠٠٥ ، وبالتّحديد كتاب العلم، الباب الخامس في آداب المتعلَم و المعلَم، ص٤٩.

٢-؟

٣-ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ١٨٩.

في القلـوب[١]. وفي هـذا الاتَجـاه اعتنى علمـاء التَربية من المنطلـق الدَيني بمنزلة الإنسان في الكوْن و أكَدوا خلافته لله في الأرض بما نعنيه من مسؤوليَة. فالعقل والحواس يساعدان على اكتشاف العالم المشاهد. و أمَا الوحي والإلهام فيُساعدان على فهم ما خفي و ما وقع تغييبه. وأبو حامد الغزالي يشبَه عمليَة التَربية بعمليَة الفلح و بذلك يصبح المربَي كالفلَاح الَذي يقلع الشَوك ويُخرج النَباتات الأجنبيَة من بين الزَرع ليحسـن نباته ويكمل ريعه[٢]، وحينئذ تصبح التَربية عمليَة تهيئة للنَمو التَلقائي ذهنيًا و نفسيًا. و من ثمَ تتَسع دوائر الاطَلاع بصفة تدريجيَة. و يظلَ حرص التّربية الإسلامية باديًا في تقديم الأهمَ على المهمَ، و تقديم النَوع على الكمَ في إطار من الاهتمام بطهارة النَفس لأنَ طلب العلم عبادة، تستوجب طهارة الباطن، وهي طهارة تشـبه بالضَرورة الطَهارة البدنيَة في إقامة الشَعائر الدَينيَة كشـعيرة الصَلاة والحجَ. والمقصود من الطَهارة الباطنيَة هو تخليص المرء من الظلم و البغض و الغضب و الكراهيَة و الحسـد[٣].

إنَ البعد الأسـاسي في التَربية ذات الطَابع الدَيني هو اشـتمالها على المجال النَفسي المركَز على تنمية الضَمير و الشَعور بالمراقبة الذَاتيَة، إذ الله يحاسب النَاس حسب السَرائر وهو الَذي يعلم السَر و أخفى، يقول الله تعالى: (وَهُوَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ يَعْلَمُ سِرَّكُمْ وَجَهْرَكُمْ وَيَعْلَمُ مَا تَكْسِبُونَ) (سـورة الأنعـام ٦، الآيـة ٣)، وهـو مـا يمثَـل المنطلـق الأخلاقي الـضَروري لتقبَل المعـارف و المعلومات المطوَرة لذكاء الإنسان و توسيع آفاقه الذَهنيَة و العقليَة. ولا يفوت أساطين علم

١-ينظـر أحمـد شـلبي، تاريـخ التربيـة الإسـلامية ، مكتبة الأنجلـو المصرية ، مـصر، ط ٢ ، ١٩٦٠، ص ص٢٦٢،٢٦٣.

٢-ينظـر أبـو حامد الغـزالي، أيّها الولد، اللجنة الدوليَة لترجمـة الرَوائع، بيروت، لبنان، ط ٣ ، ١٩٦٩، ص ٣٣.

٣-ينظـر أبـو حامد الغزالي، إحياء علـوم الدَين، ج ١، مطبعة مـصر ،القاهر، ط١، ١٣٠٦ هـ، ص١٣١. والصّحيفة السّجّادية ؟

التّربية في الحضارة الإسلامية أنْ يُنبَهوا الأذهان إلى أنَ مدارك المُتعلمين ليست على وتيرة واحدة و لا على مقدار موحَد، فهذا أبو حامد الغزالي يقول: «وكما أنَ الطَبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم كذلك المربَي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرَياضة أهلكهم و أمات قلوبهم. و إنَما ينبغي أنْ ينظر في مرض المريد و في حاله و سنَه و مزاجه و ما تحتمله نفسه من الرَياضة و يبني على ذلك رياضته»[١].

وبعد أن يُشبَه أبو حامد الغزالي الفعل التّربوي بعمليَة إخصاب الأرض وإنمائها، و بعد أنْ رام تشبيه المربَي بالطَبيب الَذي يكون حاذقاً في تخيَر الدَواء المناسب لمرض المريض، فإنَه يُسهب في ذكر ما يجب أنْ يتَصف به هذا المعلَم، إذْ هو متَصف بعدَة خصال لعلَ من أهمَها الإحساس بالشَفقة على المُربَى كما يُشفق الأب على ابنه. وهذا الإمام السّجّاد (عليه السّلام) يشهد له خصمه اللّدود يزيد بن معاوية بقوله: (إنّه من أهل البيْت قد زُقُوا العلم زقاً)، وهو القائل (عليه السّلام) في خطبته الّتي ألقاها بالشام بحضرة يزيد: (أَيُّهَا النَّاسُ، أُعْطِينَا سِتّاً وَفُضِّلْنَا بِسَبْعٍ، أُعْطِينَا الْعِلْمَ وَالْحِلْمَ وَالسَّمَاحَةَ وَالْفَصَاحَةَ والشَّجَاعَةَ وَالْمَحَبَّةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ، وَفُضِّلْنَا بِأَنَّ مِنَّا النَّبِيَّ الْمُخْتَارَ مُحَمَّداً، وَمِنَّا الصِّدِّيقُ، وَمِنَّا الطَّيَّارُ، وَمِنَّا أَسَدُ اللَّهِ وَأَسَدُ رَسُولِهِ، وَمِنَّا سِبْطَا هَذِهِ الْأُمَّةِ، مَنْ عَرَفَنِي فَقَدْ عَرَفَنِي وَمَنْ لَمْ يَعْرِفْنِي أَنْبَأْتُهُ بِحَسَبِي ونَسَبِي).

ومن هذا الإحساس تنبع النَصيحة والتَوجيه وتقع مجانبة الزَجر والتَوبيخ و القسوة. و بالنَهاية يمثَل المربَي المعلَم النَموذج والقدوة الحسنة إنْ في المستوى الأخلاقي وإنْ في المستوى العلمي. وهذا النَموذج هو المحرك الأساسي الّذي

١-أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج٣، م ن، وبالتّحديد كتاب رياضة النَفس وتهذيب الخلق، ص ٥٢. وبنظر أيضا إخوان الصفاء، الرسائل، مج١، مكتب الإعلام الإسلامي، قمْ، ط١، ١٤٠٥هـ، وبالتّحديد الرّسالة التّاسعة في الأخلاق والأدب، ص٢٩٧ وما بعدها.

يدفع المُربّى إلى الإقبال على العلم والنهل من منابع التّربية. وفي هذا الإطار ذهب «إخوان الصَفاء وخلَان الوفاء» إلى القول: (واعلم أنَّ المعلَم أب لنفسك، وسبب لنشوئها وعلَة حياتها، كما أنَ والدك أب لجسدك، وكان سببا لوجوده، وذلك أنَ والدك أعطاك صورة جسديَة، ومعلَمك أعطاك صورة روحيَة)[١].

وقد أكَد إخوان الصَفا أهميَة الحواس في اكتساب الآداب و المعارف باعتبار أنَ المعرفة تُؤخذ بالاكتساب و ليست عمليَة فطريَة. ولهم في هذا الصَدد قول يتمثَل في: (أنَ المعقولات الَتي هي في أوائل العقول ليست شيئا سوى رسوم المحسوسات الجزئيَات الملتصقة بطريق الحواس)[٢]. وكما ركَز الغزالي على ضرورة مراعاة الفروق الفرديَة بين طلَاب العلم، فإنَ الفكرة ذاتها نجدها حاضرة بقوَة في تفكير هذه الجماعة، يقول إخوان الصَفاء و خلَان الوفاء ما يلي: (ثمَ اعلم أنَ الله تعالى خلق لكلَ نوع من هذه العلوم و الآداب أمَة من النَاس، و جعل في جبلَة نفوسهم محبَة معرفتها، و مكَنهم من طلبها و تعلَمها. و اعلم أنَه ليس كلَ علم و أدب يليق بكلَ انسان أن يتعلَمه و يتعاطاه، و لكن أولى العلوم بكلَ إنسان أن يتعلَم ما لا يسعه جهله و واجب عليه طلبه)[٣]. وما ينجرَ عن إقرار فكرة الفروق الفرديَة هو مراعاة التَدرَج في تقديم المعلومة ممَا يجعلها منتظمة وفق مقرَرات و برامج تقدَم بحسب السَن. ولذلك تبدأ التَربية بالحكايات المثليَة وضرب المثل حتَى تصل إلى قمَة التَجريد.

والحاصل ممَا سبق، أنّ من علامات نجاح المسألة التَربويَة هو العناية بالاستعداد لتلقَي العمل التَربوي أوَلا من المفيد توّفر مبدأ التَدرَج في إبلاغ المضامين التَربويَة

١-نقلاً عن عمر الدسوقي، إخوان الصَفاء، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط١، ١٩٤٧، ص ص ٢١٠، ٢١١.

٢-نقلاً عن أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، م ن، ص ١٩٤ .

٣-نقلاً عن عمر الدسوقي، إخوان الصفاء، م ن، ص ٢١٣.؟

تلقائيًا لأنّ الشـدَة و القسـوة في أسـاليب التَدريس مُذهبان للفائـدة. ولعلَ أهمَ وسيلة هي الَتي انتبه إليها عبد الرَحمان بن خلدون في إشارته إلى فضائل الحوار في إقامة علاقة أفقيَة بين المعلَم و المتعلَم، ولعلّ ذلك هو الّذي حدا بعلي عبدالواحد وافي إلى اعتبار أنّ هذا المؤرخ إمام ومجدَد في بحوث التَربية و التَعليم و تاريخها و في علم النَفس التَربوي و التَعليمي[1] نخلص ممَا سبق إلى ملاحظة أنَ التَربية و التَعليم النَابعين من الأرضيَة الدَينيَة لا يفصلان بين الجوانب النَظريَة و الجوانب التَطبيقيَـة. كما أنَهما يعدَدان الوسـائل و الطَـرق المتوخَاة في الايصال و الإبلاغ و وسـائل التَعليم انطلاقا من المحاكاة لأسـاليب القـرآن الكريم والانطلاق نحو المجرَد من المعاني والدّلالات.

إنَ الوحي هو جملة النَصوص المقدَسـة الَتي بلَغها رسـول أمين من الملائكة إلى رسول أمين من البشر. و هذه النَصوص حاوية لتصوَرات إزاء منزلة الإنسان في هـذا الوجود انطلاقا من قصَة خلقه ثمّ اسـتخلافه. وإزاء هذه النَصوص أُقيمت ضروب من الخطاب لفهمها إنْ بالتَفسـير أحيانا او بالتَأويل أحيانا أخرى. و في كلَ ذلك يتمَ الإقرار بمضامين تربويَة تُقدَم على أنَها ملائمة لطبيعة هذا المخلوق الَذي ينمو و يترقى باستمرار في مسيرة وجوده انطلاقا من التّربية. وقد ضرب الإمام السّـجّاد(عليه السّلام) النموذج الأوفى للمُربّي. وقد اعتمد أسلوباً فريداً في الأداء والتبليغ.

إنّ هـذا النمـط من التّربية يُقدّم علاجًا مرتبطًا بـالأرواح الّتي هي نفخة من الله ترتقي بالحياة في عوالم القداسـة والطهارة وتجعل الإنسان أكثر تشبهًا بأخلاق

١- عبدالرحمـن بـن خلـدون، المقدمـة، ج ١، تحقيق علي عبـد الواحـد وافي، دار نهضة مصر للطباعـة و النشر، القاهـرة، ط ٣، ١٩٨١، و بالتحديد الباب الثاني: آثار ابن خلدون ومظاهر عظمتـه، الفصـل الرَابع: ابن خلـدون إمام ومجدَد في بحوث التَربية و التَعليم و تاريخها و في علم النَفـس التَربوي والتَعليمي، ص ١٣٢.

الله وأكثر اتصافًا بسنن رسوله (عليه الصّلاة والسّلام وعلى آله). وقد دعّم فخر الدين الرَازي هذه الفكرة حينما اعتبر أنَ الأرواح البشريَة موجودة قبل الأبدان، وأنَ الإقرار بوجود الإله من لوازم ذواتها وحقائقها[١].

إنَ الرَكـن الأسـاسي في هـذا الإطار هـو أنَ القيل القرآني يحيل على أنَ الإنسـان كان بشرا قبل أن يصبح إنسانا، . و البشر نوع من الخلق تتحكَم فيها الغرائز، والدليـل عـلى ذلك أنّ القـرآن الكريم لم يتضمّـن آية تتجه بالخطـاب إلى البشر. وبمجرَد نفخة الروح الله فيه تحوَل هذا الكائن إلى إنسان، والنَفخة رمز تسارع الصَيرورة. و الرَوح جملة أوامر ونواه و لذلك هي من عالم الأمر. وهذه النَفخة زوَدت الإنسـان بالقدرة على التَجريد و اكتناه العلاقة بين الدَال و المدلول. و قد زُوَد الإنسـان بجهـاز التَصويت الَـذي خوَل له القدرة على النَطـق و أداء الكلام الَـذي هـو علامة بـارزة على التَصرَف في قواعد نظريَة خفيَة تسـمَى بالمؤسَسـة اللَغويَة.

إنَ أقـصى مـا توصَـل إليه العقـل البشري من خـلال التَربية ذات المنـزع الدَيني هـو أنَ التَربيـة أصبحت منهج حياة طالما أنَ الرَسـالات الَتي جـاء بها الأنبياء و الرَسـل هـي العمل على تراكـم القيم والأخـلاق. وإذا أضحت الإنسـانيَة مكتملة الإدراك و التَعقَـل فإنَها تُركت لوحدهـا دون نبوءات متواصلة اذ بالعمل الذَاتي و القـدرة الذَاتيَـة على انتـاج المعاني المتَصلـة بالحياة و الوجود عـبر اتَباع هذه القيم الإنسـانيَة الخالدة و هذه المرحلة هي مرحلة ما بعد الرَسالات. والصّحيفة السّجّادية تندرج في إطار الهدي النّبوي ما جعلها تُعرف «بزبور أهل البيت» وأنَ جزءًا من الخطاب الفقهي قد أقام فهما لنصوص الوحي المنفتحة، فحصر المسألة

١-نقلا عن أبي الوفاء الغنيمي التفتازاني، الإنسان و الكون في الاسلام، دار الثقافة، القاهرة، ط١، ١٩٧٣، ص ٧٠.

التَربويَة في الطَقوس فضيَق بذلك ما اتَسع من الأفضية اللَغويَة، و كلَس الجوانب المعنويَـة و جمَد التَصـوَرات المتعلَقة بالمضامين التَربويَـة. فالفقه يحلم بمجتمع متديَن و القيم تحلم بمجتمع إنساني. و الإنسانيَة أوسع من بعض الأعراف الّتي تنبي عليها الأحكام الفقهية..

لقد سـعت التَربية المسـتندة إلى الخلفيَـة الدَينيَة في الحضارة العربيَة الإسـلاميَة إلى تبويـب درجـات المعرفة وفق علم اليقين كاعتماد الخبر الصَادق من شـخص موثوق بعقله. و كذلك عين اليقين و معنى ذلك أنَ الخبر قد تحقَق واقعا يشاهد و يمسَ. ثمَ حقَ اليقين و هو يتمثَل في التَوصَل إلى اكتناه القوانين الحافَة بالمظاهر المدروسـة و الإحاطة بملابسـاتها و أسـبابها و مظاهرها و نتائجها[١]. و معنى هذا أنَ التَدرَج الحاصل في مدارك المعرفة و التَحصيل يحيل على أنَ الإنسان يتميَز بإمكانيَة التَحوَل و التَغيَر من حالة إلى أخرى. و هي ميزة قد توجد كائنات أخرى تُعرف بالثَبات على الطَبيعة الَتي فُطرت عليها و على الوظيفة الَتي أُنيطت بها.

إنَ أكمـل الصَـور الَتي تبدو من هذه الدَرجات العليقـة بالمعرفة تخوَل الملاحظة التَاليـة: لا تصبـح المعرفـة مجديـة إلَا إذا ربطـت بـين النَظريَة الكامنـة في علم اليقـين و النَزعـة العمليَة الماثلـة في عين اليقين والتَطبيقـات التَجريبيَة المتواصلة الواضحة في حقّ اليقين، إذ لا فائدة في معرفة تظلَ نظرا مجرَدا و ماهية غائمة في الفضاء و لا تتحقَق في حياة النَاس. و لعلَ الطَريف فيما توصَلت إليه الإنسـانيَة في مرحلـة مـا بعد الرَسـالات هـو أنَ المعرفـة و التَربية بصفة عامَـة قد ارتبطتا بقضيَة الحرَيَة و هو ميسم خلَاق. فالإنسان أصبح واضح الإرادة يختار و يقرَر ما يشاء نظرا و فعلا و إيمانا و كفرا. والمهمَ أنَ هذا الاختيار مرتبط بالمسؤوليَة

١-ينظـر أمين دويدار، صور من حياة الرسـول، دار المعارف بمـصر، القاهرة، ط١، ١٩٥٣، ص ٦٠٩.

و من ثمَ بدا الوعي مكتملا شـاملا للإرادة المسـؤولة، إنْ في مستوى التَعبير أو في الفعـل والتَغيير، صـورة ارتبط فيها العلم بالقدرة و القـدرة بالحرَيَة و الحرَيَة بالمسؤوليَة[١].

إنَ المسـألة التَربويَـة في الفضـاء الدَيني تصبـح خلَاقة أكثر فأكثـر إذا لم تنفعل بالجور السـياسي السّـائد بحيث يسـلم الخطاب التّربوي من القيـود المفروضة، فقد غرس الله في الإنسان الملكات و القدرات على اكتساب العلم و زوَده بالقدرة و وهـب لـه حريَـة خلَاقة فـلا فائدة مـن التَنكَر لكلَ هـذه المنطلقـات الحيويَة واسـتبدالها بالتَعويل على التَواكل، فإنسـانيَة الإنسان في الرَسالة الدَينيَة الخاتمة و ما بعد الرَسـالات لم تعد معنى مجرَدا و إنَما هي معنىً متعلَق بأمر مشـخَص يجـد امتداداتـه في الواقـع المعيش من خـلال العمل الصَالح وهـو المظهر العملي للتَربيـة، وهـي الصّـورة التّربوية الّتي جسـدتها الصّحيفة السّـجّادية فم تكتف الصّحيفة برسم النّظرية التّربوية وإنّما أمدّت المُتلقّي بسبل العمل والتّطبيق من خـلال الحـثّ على القيـام بالصالحات في شـتى المجالات تقرّبًـا إلى الله من خلال نفع عباده، فالإنسـان إذا ليس مجرَد مسـتقبِل سـلبي لمؤثرات البيئة، أو مجرَد صفحـة بيضـاء يكتب عليها بل كائن متطوَر من خلال بيئته، و يسـاهم بعطائه في تطويرهـا. فهو عنصر أسـاسي في بدء و تأويل تفاعلاتـه مع بيئته الطَبيعيَة و الاجتماعيَة. و هو ليس مجرَد أجزاء منفصلة تعمل بصورة ميكانيكيَة فالوسائل و الغايـات بالنسـبة إليـه في اسـتمراريَة و ليسـا منفصلين. لذلك فـإنَ أيَ فصل بـين العقـل و الجسـم، و الخبرة و التَفكـير و المعرفة و العمـل و الاعتقاد فصل خاطئ[٢] .

١- ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية ، م ن، ص ١٢٣.
٢-ينظر أحمد علي الفنيش، أصول التربية، م ن، ص ١٢٦.

والحاصل، ممَا سبق، أنَ التّربية الإسلامية تنطلق من تحديد الطَبيعة الإنسانيَة و درجة الخيْرية فيها. ثمَ إنَ هذه الطَبيعة هي الَتي تُحدَد في ضوئها المناهج التَربويَة ومهما كانت هذه الطَبيعة فإنَ العنصر الموحَد لها هو تهذيب النَفوس و تقوية نوازع الخير فيها ودفع نموَها السَليم كي تتفتَح تفتَحا يُحقَق إمكاناتها المتاحة لها في جوَ من الحرَيَة و الانعتاق من كلَ إكراه حتَى تنطلق في أفضية الابداع و الابتكار. ولقد تعهَدت الصّحيفة السّجّادية بمدّ الأجيال النَاشئة بمناهج و برامج تعمل على تحقيق تلك الأهداف المراد بلوغها عبر التّرغيب والتّرهيب. فبدت التّربية في هذه الصّحيفة ناضجة بشكل يُركّز على تغذية المعنى الإنساني في المربَى وهي ترتفع بذلك عن درجة التَرويض الَذي يشدَ إلى أنَ اهمَ بُعد في المربَى هو النَزوات و الجوانب البيولوجيَة، ولكنّها تربية تستوعب كلَ الأبعاد الزَمنيَة المختلفة وتشمل جميع الابعاد الإنسانيَة المكوَنة للذَات البشَريَة نفسا وجسدا و عقلا و وجدانا.

الأبعاد التّربوية في الصّحيفة السّجّادية

إنّ الدّارس لمسألة الأبعاد التّربوية في الصّحيفة السّجّادية للإمام السّجّاد(عليه السّلام) يقف على أنّ هذا الموضوع ذو أرضية خصبة وأبعاد عديدة، يمكن تُبوب إلى أبعاد نفسية وأخرى اجتماعية وأخرى علمية وكذلك سياسية.

في المستوى النّفسي

تضطلع التّربية في هذا المستوى بإشباع النّفس بالطّاقة الإيمانية عبر تكرار الحمد في مستوى الأحوال والأقوال والأفعال وقد تكرّرت عبارة «الحمد» في الدّعاء الأوّل بمفرده أربع عشرة مرّة ما جعله يُسمّى بدعاء التّحميد لله عزّ وجلّ. وبدء الدّعاء في الصّحيفة السّجّادية هو العلامة المميّزة لهذا الدّعاء،

والحمد لله يكون بشكل عامّ يكون وعلى أيّة حال لأنّه أهل لذاك، بخلاف الشكر المخصّص بنعمة محدّدة مخصوصة. وقد ورد في الدّعاء الأوّل (الحَمْدُ لَهُ الأَوَّلُ بِلاَ أَوَّلٍ كَانَ قَبْلَهُ)[1]، وبتأكيد الحمد الّذي يتضمّنه الدّعاء الأوّل يتمّ التّدليل على أزلية الله وأبديته وهي مسألة اعتقادية تنعكس تربويًا في الذّات المؤمنة بتعميق اليقين بقوّة الله عزّ وجلّ وديمومة رحمته والإقرار بها في حياة الإنسان. وهذه الرحمة من الله تتفايأ ظلالها وإنْ عجزت عن رؤيته تعالى أبصار النّاظرين وعجزت نعته أوهام الواصفين فآياته البيّنات بادية في خلقه وهو القائل سبحانه (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ) (سورة آل عمران ٣، الآية ١٩٠) (تقدست أسماؤه وتظاهرت آلاؤه)[2]، فكلّ الكائنات تسبح وفق قوانين وسنن لا تتحوّل ولا تتبدّل وارتباط الفرد بربّه هو ارتباط العبد بمعبوده، والمخلوق بخالقه ما يورّث في النّفس اطمئناناً وراحةً لو علمتِ الملوك بلذتها لحاربت أصحابها بالسيوف. وقد أشار الإمام السّجاد (عليه السّلام) إلى هذه الرحمة الإلهية المتمثلة في فضله تعالى الّذي كشفه لعباده، يقول: (عَلَى مَا عَرَّفَنَا مِنْ نَفْسِهِ وَأَلْهَمَنَا مِنْ شُكْرِهِ وَفَتَحَ لَنَا مِنْ أَبْوَابِ العِلْمِ بِرُبُوبِيَّتِهِ وَدَلَّنَا عَلَيْهِ مِنَ الإِخْلاَصِ لَهُ فِي تَوْحِيدِهِ وَجَنَّبَنَا مِنَ الإِلْحَادِ وَالشَّكِّ فِي أَمْرِهِ)[3]، والتّربية النّاجمة عن هذا الاعتراف بالفضل الإلهي اللاّمحدود تُفضي بالنّفس إلى الشعور بالرضا بالعفو الإلهي وهي التّربية الإيمانية المؤسسة على اليقين بالوحدانية المشعة والأنوار المضيئة لدروب الحياة وظلمات البرزخ ما يُسهّل

١-السيد نعمة الله الجزائري، الشرح الكبير الصّحيفة السّجّادية، تحقيق مؤسسة الإمام زين العابدين (عليه السّلام) للبحوث والدراسات، دار الوارث، كربلاء المقدسة، العراق، ط١، ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٣م، ص٨٥.

٢-الدّعاء الأوّل، م ن، ص٩٣.

٣-الدّعاء الأوّل، م ن، ص٩٨.

سـبيل المبعث ويُشرّف المنازل عند مواقف الأشهاد[١].

إنّ التّربيـة الّتـي يـروم الإمـام السّـجاد (عليه السّـلام) ترسـيخها هـي التّربية الشـاملة الّتـي تعـمّ الحياة الدنيا وتمتـد إلى الحياة الآخرة مـرورًا بالبرزخ. وقد تكرّر اسم «الحمد» في الدّعاء الأوّل تعميقًا للاعتراف بآلاء الله الخالق المنعم الّتي أكملها الله على عباده وجعلها بفضله في الدّاريْن. وما من شكّ في أنّ هذا التّصوّر التّربـوي الماثل في الدّعاء الأوّل يتضمّن الكشـف عن مدى حـبّ الله تعالى لعباده ورحمتـه بهم. وهـذا الحبّ يتجلّى في أوامره ونواهيه وفي عدم تكليفه لعباده ملا يطيقـون، وما ابتلاؤه لهم إلاّ ليحث شـكرهم ويختبر طاعتهـم. وفي هذه الحالة يتعلّـق المرء بوصفه، مُتلقّيًا للعملية التّربويّة، بخلافة الله في الأرض بما يقتضيه ذلـك مـن تخلق بأخلاق اللـه وتمثّل لمقاصـد كلامه الحكيم كالعـدل والإنصاف والحرّيـة والمسـاواة. فالله تعالى قد نـزّل وحيه وضمّنه المبـادئ الكوْنية جوهر التّربية الدّينية الخالدة.

إنّ الحمـد كما رسـخه الدّعاء الأوّل يُمثّل ركيزة تربوية أساسـية لأنّه فعل يُبنى عـلى الاعتراف بالجميل. والاعتراف بفضل الله، شرط يسـتدعي التّوجه الخالص لله بالدعاء تعبيرًا عن اتّصال العبد بخالقه اتّصالاً يفيض بالحبّ والطاعة وبهما تُصقـل النّفـس وتتوجّه بملء الاقتناع والطواعيـة والاختيار إلى تحقيق ما ينفع النّاس من الأعمال الصالحة.

وبعـد الحمـد الّذي يمتّن العلاقة العمودية الرّابطة بـين العبد وربّه، بين الأرض والسّـماء، يشير الإمام(عليه السّـلام) إلى الصّلاة على النّبي الأمّي الرّسول لرسم العلاقـة الأفقية بـين الذّوات البشرية المسـؤولة عـن تنفيذ الطّاعات، فالرّسـول الكريم (عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام) تعبير صادق عن الوحي الّذي أُنزل إليه،

١-ينظر الدّعاء الأوّل، م ن، ص١٠٢.

علما بأنّ الصّلاة على النّبي تجعل المرء متشبهاً بأخلاقه ومتأسياً ((لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا)) (سورة الأحزاب ٣٣، الآية ٢١)، وفي ذلك عمل تربوي جامع بين النّظرية الثّاوية في الوحي والتّطبيق المجسّد في السيرة النبوية العطرة. وقد أقرّ الإمام(عليه السّلام) بهذا الفضل التّربوي الّذي منّ به الله حين قال: (الحَمْدُ لله الَّذِي مَنَّ عَلَيْنَا دُونَ الأُمَمِ المَاضِيَةِ وَالقُرُونُ السَالِفَةِ)[١].

ومن مستتبعات هذا الفضل أنّ أمّة النّبي(عليه وعلى آله الصّلاة) أصبحت مضطلعة بوظيفة الشهادة على غيرها من الأمم، يقول (عليه السّلام): (وَجَعَلَنَا شُهَدَاءَ عَلَى مَنْ جَحَدَ). والشهادة بهذا المعنى رسالة تربوية خالدة يُقيم أصحابها الحُجّة أمام الله ورسوله يوم القيامة أنهم قاموا بدور المرشد الناصح وأنهم أبانوا سبل النجاح والفلاح، ولكن هل من مُدّكر؟ وتلك وظيفة تُعبّر عن استمرارية الأمانة الّتي وطّد الرّسول (عليه وعلى آله الصّلاة) أتباعه المخلصين عليها. فالرّسول الأمين (عليه وعلى آله السّلام) هو المعلّم الأوّل والمربي المبجّل، والمتبع هو المؤتمن على الوحي المختار من كلّ العباد لقيادة النّاس إلى البرّ والخير، وهو الدّاعي إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة والحُجّة البالغة، وهي الطرائق المثلى في تربية النّفوس وبلوغ كمالها الروحي والخُلقي. وتلك لعمري مهمّة جليلة تروم بناء الإنسان وتزويده بسبل فعل الحسنات وإشاعة الخير والبركة. ومن مظاهر شمولية النّظرة التّربوية وعمومها لدى الإمام (عليه السّلام) نجده يتجاوز عوالم الشهادة والحسّ إلى عوالم الغيب والملكوت حيث تتّسع الصّلاة لتشمل الملائكة وحملة العرش الّذين لا يتعبون من العبادة والتّسبيح، وقد خص (عليه السّلام) بالذكر إسرافيل وميكائيل وجبريل والرّوح الأمين حيث تنعدم

١- الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص١٣٦.

الشّـهوات والغفلات لبيان ضرورة التّشـبّه بهم وشـحذ الهمم لمزيد التّقرب من الله بالطّاعات، يقول عليه السّـلام: (سُـبْحَانَكَ مَا عَبَدْنَاكَ حَقَّ عِبَادَتِكَ)[١]، وعليه يُصبـح ذكـر الملائكة عمـلاً وظيفياً ينطوي عـلى فكرة تربوية عميقـة تتجلّى في العمليـة المقارنية بين غفلة العبد وتقصيره وتذكـر الملائكة وتوفيتهم، فكلّ ملك مسـخّر لطاعة اللـه بمهمّة أوكلها الله له، والأحرى بالإنسـان المفضّل بالمشـيئة والعلـم أن يتفانـى في طاعة الله لأنه صاحب النعـم والفضل ، قال تعالى: ((وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ)) (سـورة النحـل ١٦، الآية ١٨).

ولم يغفل الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام) على التّسليم على أتباع الرّسل المهتدين بهديهـم الّذين وطّنوا أنفسـهم على تعاليم التّربية الرّسـولية القائمة على حقائق الإيمان كأئمة الهدى التّقاة المقيمين للحُجّة على رسالة الرّسول محمّد(عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام)الحاملين لراية تربيته الشريفة الناهضة على المحبة لله تعالى الّـذي يلجأ إليه كلّ مخلوق لأنّه عـادل في تعذيبه راحم بفضله[٢]، فالله تعالى هو المغني، والذّات المؤمنة المتشـبعة بالتّربية الدّينيّة تشـعر بالسّعادة القصوى لأنّها غنية بما أغناها الله من الأنس بقربه والشعور برحمته اللاّمحدودة. لذلك لا يجد المرء المتشـبع بالتّربية أن يعود لله تعالى في كلّ وقت بالدّعاء وبطلب التّوفيق إلى التّوبة وطلب المغفرة والنّجاة من الذنوب والاعتصام بحبل الله المتين فهو المُلبّي للدّعاء، والضامن للاستجابة[٣].

إنّ اللـه سـبحانه هو منتهـى مطلب الحاجات[٤]، وهذا المعنى من الإمام السّـجّاد (عليـه السّـلام) باعتبـاره مُربّيـاً يرفع أيادي الفضـل البشرية على المـرء المُربّى

١-الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص١٨٤.
٢-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، الدعاء العاشر، م ن، ص ٢١٧.
٣-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٢٣٠.
٤-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الثّالث عشر، م ن، ص ٢٥١.

فيشعر بمنتهى الحرّية والانعتاق من الاحتياج إلى النّاس، فكلّ حوائج المحتاجين تُقضى بفضل الله تعالى دون غيره لذلك لا تنقطع عنه الأسئلة والطلبات. أمّا طلب الحاجات من المحتاج فلا فائدة منه. والدّرس التّربوي في هذا المضمار هو الانعتاق من أسر العبودية لأصحاب الجاه والمصالح من البشر، والتّنعّم بالحرّية في فضاء الدّعاء الرّحب المُفضي إلى رحمات الله وبركاته وضروب عطائه الّذي لا ينفد، قال تعالى: ((مَا عِندَكُمْ يَنفَدُ وَمَا عِندَ اللَّهِ بَاقٍ وَلَنَجْزِيَنَّ الَّذِينَ صَبَرُوا أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)) (سورة الحل ١٦، الآية ٩٦).

إنّ المرء في هذا العالم عرضة للأمراض والأعراض، والمدوّنة التّربوية الّتي أرسى عمادها الإمام السّجّاد(عليه السّلام) لم تغفل عن هذه الحالة، ففي الدّعاء الخامس عشر ما يكفي السّائلين من أنّ الالتجاء إلى الله بالحمد على سلامة البدن أمر يستدعي الوقوف والانتباه، فالكرب والبلية وجه من وجوه الحياة المخفّفة على المرء ذنوبه. والمهمّ أنّ المرض منبّه تربوي يوقظ المؤمن من غفلته ويزيده تنبيهاً على تنبيه كيْ يتضرّع إلى الله تعالى ويلتجئ إليه، فهو واهب الصحة وجاعل العلة في الوجود امتحاناً لتمحيص عباده ومختبراً لهم أيصبرون ويشكرون أم يجزعون ويفزعون؟

إنّ أمر المؤمن في ظلّ هذه التّربية الرحمانية كلّه خير، إذ ينوس بين الصبر والشكر. وكفى بذلك تربية تضمن السّعادة للمؤمن تجلب له راحة البال واطمئنان النّفس، فالله هو الملجأ للمذنبين برحمته والمضطرين بإحسانه ومؤنس كل مستوحش وفرج كلّ مكروب وغوث كلّ مخذول وعضد كلّ محتاج[١].

وعلى هذه الصّورة المثلى بدا الله تعالى الملاذ لكلّ عباده إذ هوّ المدعوّ الأوّل والأخير والأوحد فهو السّاتر والرّاحم والغافر وهو الرّازق والمتفضّل المقدّم

١-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء السّادس عشر، م ن، ص٢٧٤.

للرّحمة على العذاب رغم تقصير العبد وضعف عزمه، يقول الإمام السّجاد(عليه السّلام) في هذا الإطار: (يَا إِلَهِي لَوْ بَكَيْتُ إِلَيْكَ حَتَّى تَسْقُطَ أَشْفَارُ عيْنيَّ، وَانْتَحَبْتُ حَتَّى يَنْقَطِعَ صَوْتِي، وَقُمْتُ لَكَ حَتَّى تَتَنَشَّرَ قَدَمَايَ، وَرَكَعْتُ لَكَ حَتَّى يَنْخَلِعَ صُلْبِي، وَسَجَدْتُ لَكَ حَتَّى تَتَفَقّأَ حَدَقَتَايَ، وَأَكَلْتُ تُرابَ الأَرْضِ طُولَ عُمُرِي، وَشَرِبْتُ مَاءَ الرَّمَادِ آخِرَ دَهْرِي، وَذَكَرْتُكَ فِي خِلاَلِ ذَلِكَ حَتَّى يكِلَّ لِسَانِي، ثُمَّ لَمْ أَرْفَعْ طَرْفِي إِلَى آفَاقِ السَّمَاءِ اسْتِحْيَاءً مِنْكَ، مَا اسْتَوْجَبْتُ بِذَلِكَ مَحْوَ سَيِّئَةٍ وَاحِدةٍ مِنْ سَيِّئَاتِي، وإِنْ كُنتَ تَغْفِرُ لِي حِينَ أَسْتَوْجِبُ مَغْفِرَتَكَ، وَتَعْفُو عَنِّي حِينَ أَسْتَحِقُّ عَفْوَكَ فَإِنَّ ذَلِكَ غَيْرُ وَاجِبٍ لِي بِاسْتِحْقَاقٍ، ولا أَنَا أَهْلٌ لَهُ بِاسْتِيجَابٍ)[1].

فالدّرس التّربوي يزداد تعمّقًا من دعاء إلى آخر حيث تُطلب الرّحمة من شدّة التضرع والتذلّل إلى الله وهو مبعث العزّة والرفعة في الدّارين: الدنيا والآخرة، قال تعالى: ((وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ)) (سورة المنافقون ٦٣، الآية ٨)، فالطّهارة النّفسية هي الغاية المُثلى الّتي ينالها المتعلّم في المدرسة السّجّادية. ولا مناص لطالب هذا النّوع من التّربية القويمة من أن يتواضع لله تعالى ويحاسب نفسه قبل أن يُحاسَب حتّى تصبح النّفس في مصاف النّفس اللّوامة حيث يملأ الحبّ الإلهي والخشية منه كلّ الجوانح والدّواخل، فحسنات الأبرار هي سيئات المقربين ولا ينال المرء هذه الأحوال إلاّ بسلوكه سبل التّربية المُرقّي للذّات في مراتب الكمالات، وقد رُوي عن النّبي(صلّى الله عليه وآله) أنّه قال: (إنّي لأستغفر الله في اليوم سبعين مرّة)[2]. وقد أحسن

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن ص٢٧٦.

٢-محمّد بن إسماعيل البخاري، الصحيح، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الإيمان بالمنصورة، مصر، طبعة جديدة مضبوطةو محققة، ١٤٣٢هـ، ٢٠٠٣م، وبالتّحديد كتاب الدعوات، باب: استغفار النّبي(صلّى الله عليه وسلّم) في اليوم والليلة، حديث رقم ٦٣٠٧، ص ١٢٨٨.

شـارح الصّحيفة السّـجّادية نعمة الله الجزائري قولاً حينما أشـار إلى أنّه: (كلما كانـت نعمتـه تعالى على العبد أتمّ كان طلب الشـكر منه أهمّ)[١].

وما من شكّ في أنّ الشيطان عنصر هدّام دأب على تثبيط العزائم وهدم صروح التّربية والصلاح في هذه الحياة الدنيا لذلك استعاذ منه الإمام السّجاد (عليه السّلام)، ومن عدواته وكيْده، يقول الإمام (عليه السّلام): «اللّهم إنّا نعوذ بك من نزعات الشّيطان الرّجيـم وكيْده ومكايده، ومن الثّقة بأمانيّه ومواعيده وغُـرُوره ومصايده»[٢]، ولا معين على وسواسه وغواياته إلاّ ذكر الله والصّلاة على الرّسول الأكرم(عليه الصّلاة وعـلى آلـه)، والعصمـة كلّ العصمة من ضلالته كامنة في الدّعـاء المزلزل لمخططاته الهاويـة الواهمـة من قبيل دعاء الإمام(عليه السّـلام): «اللّهم اجعلنا في نظم أعدائه، واعزلنا عن عداد أوليائه، لا نُطيع له إذا اسـتهوانا، ولا نسـتجيب له إذا دعانا، نأمر بمُناوأتـه من أطاع أمرنا، ونعظ عن مُتابعته من اتّبع زجْرنا»[٣].

إنّ وجود الشّـيطان في الفضاء التّربوي الّذي أرسى الإمام السّـجاد(عليه السّلام) أركانـه يشـير إلى كلّ العوامـل السـلبية الّتي من شـأنها بتك البرامـج البناءة في كلّ المجالات النّفسـية والأخلاقية والتّربوية والفكرية والاجتماعية. ولا غرابة في ذلـك، فالله تعالى قد أشـار في كتابـه الحكيم بكلّ وضوح إلى أنّ الشّـيطان عدوّ: ((إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا إِنَّمَا يَدْعُو حِزْبَهُ لِيَكُونُوا مِنْ أَصْحَابِ السَّعِيرِ)) (سـورة فاطـر ٣٥، الآيـة ٦)، ونهى سـبحانه وتعالى عـن اتّبـاع خطواته، قال اللـه تعـالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ وَمَن يَتَّبِعْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَىٰ مِنكُم مِّنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ)) (سـورة النـور ٢٤، الآية

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٢٨٠.
٢- م ن، ص٢٩٣.
٣-م ن، ص ٢٩٤.

٢١)، والصّحيفة السّجّادية مكتنزة بطاقة إيمانية من شأنها تربية الأنفس بشكل يُحصّن من نوازع الشّيْطان فيبدو كيْده أمامها ضعيف، قال الله تعالى: ((إِنَّ كَيْدَ الشَّيْطَانِ كَانَ ضَعِيفًا)) (سورة النساء ٤، الآية ٧٦).

وقد ورد في شرح نعمة الله الجزائري قوله: «إنّ لله تعالى بيوت رحمة وإحسان تتقرب إليها العباد، وهي بيوت الطاعات، كالصلاة وقراءة القرآن ونحوهما، والشيطان مثل ذلك العقور برًا، ثاوٍ في عتبة ذلك البيت، يمنع الداخلين»[١]، فالالتزام بقواعد التّربية القويمة شرط أساسي لصلاح النّفس والفكر والسلوك، قال الله تعالى: ((إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ))(سورة الأعراف ٧، الآية ٢٠١)، فالله تعالى قد طرد الشّيطان من جنّته ولعنه وتكفّل سبحانه بطرده عن عباده الصالحين وأوليائه بمجرّد الاستعاذة به منه.

والمؤمن الكيّس المتمثّل لقواعد التّربية القرآنية لا يلجأ إلى الله في ساعة العسر فحسب بل يذكره في كلّ وقت، كساعة اليُسر وحسن القضاء وصرف البلاء والعافية. ويظلّ تسليم الأمر لله تعالى هو السبيل الأمثل لأنّه أعلم بما ينفع عباده في الدنيا والآخرة.

ولا يخفى على ذي لبّ أنّ أصحاب النّفوس الكبيرة بتعظيم الله وتكبير شأنه يشعرون بالضغف أمام عظمته اللاّمتناهية، فيبدو الدّرس التّربوي ماثلاً في الشّعور بتعاظم الذنوب الباعثة على الخوف من الله تعالى. وهذا الخوف يتحوّل لا محالة إلى عامل إيجابي دافع إلى مزيد الذّكر والعمل الصالح، يقول الإمام السّجّاد(عليه السّلام): (اللّهم يا كافي الفرد الضّعيف، وواقي الأمر المخُوف، أفردتني الخطايا فلا صاحب معي، وضعفت عن غضبك فلا مُؤيّد لي، وأشرفت

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص ٢٩٥.

على خوف لقائك، فلا مُسكّن لروْعتي)[1].

وهكذا تبدو الطهارة النّفسية في أجلى صفحاتها وعلاماتها حيث الشعور بأنّ النّاصية بيد الله وأنّها في قبضته، وأنّ حكمه ماضٍ وقضاؤه عدل ولا قوّة للمرء كيْ يخروج من سلطانه ولا طاقة له لمجاوزة قدرته ، ولا سبيل له لنوال رضاه إلاّ بالطّاعة ورجاء رحمته، فالله خالق الأكوان رافع السّماوات بغير عمد يحوّل الضعف والمهانة والخوف عند عبده إلى راحة وأمن واطمئنان وقوّة. وهكذا تتجاوز التّربية الدّينية، كما أرادها الإمام السّجّاد(عليه السّلام) طهارة البدن إلى مستوى طهارة الأفئدة الضاربة في أعماق النّفس، وعندئذ لا ينشغل المرء العابد بذكر ربّه والثناء عليه حتّى يفرح بمباهج الدنيا ولا يحزن عما مُنع منه فيها، فزاده التّقوى، ومشغله الطّاعة، وقوّته الرّغبة إلى الله. وكلّ هذه المراحل التّربوية، دُربة على الحياة الكريمة تفضي بالمؤمن إلى جنّات الخلود والنّعيم المقيم.

ولمّا كان المرء المُتلقّي للفعل التّربوي عرضة للشعور بالضعف فلا ملجأ له إلاّ الفرار إلى الله يطلب منه الاستقواء بحوله وطوله، يقول الإمام السّجّاد(عليه السّلام) في هذا المجال: (اللَّهُمَ إِنَّكَ كَلَّفْتَنِي مِنْ نَفْسِي مَا أَنْتَ أَمْلَكُ بِهِ مِنِّي، وَقُدْرَتَكَ عَلَيْه وَعَلَيَّ أَغْلَبُ مِنْ قُدْرَتِي، فأَعْطِنِي مِنْ نَفْسِي مَا يُرْضِيكَ عَنِّي، وخُذْ لِنَفْسِكَ رِضَاهَا مِنْ نَفْسِي فِي عَافيةٍ)[2]، فالاتّكال على النّفس يُورّث العجز عن القيام بمهام الطّاعة والعبادة، والالتجاء إلى الخلق يؤدي إلى النّكران، وإذا رام المرء التوّكل على أهل القرابة سارعوا إلى الحرمان والمنّ والأذى. وأمّا إذا اتّكل المرء على الله حقّ التّوكّل، فإنّه يُغنيه بفضله وبعظمته ويُبسط يده بسعته،

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الحادي والعشرون، م ن، ص ٣٧٣.

٢-شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الثّاني والعشرون، م ن، ص ٣٨٧.

ويكفيه بما عرف، ويُخلّصه من الحسد، ويحصره عن الذنوب ويُجنبه المعاصي، ويجعل هواه تبعاً لما يُرضيه، ويجعل كلّ ما يرد عنه موافقاً لرضاه ويُبارك في رزقه، وبالنهاية يكون محفوظاً مُعافى وهي قمّة السّعادة الموشّاة بالصّلاة على النّبي(عليه وآله الصّلاة والسّلام).

إنّ نفسية المُتلقّي لهذه العبر والدّروس التّربوية يشعر لا محالة بالزّهد في الدنيا ويتشوّق إلى فعل الحسنات ويأمن من السيئات لأنّه متشبّع بخشية الله تعالى وهو يحيا بنور يمشي به في النّاس، ويهتدي به في الظلمات الاجتماعية والسياسية، ومن هديه يقتبس لينجو من كلّ شكّ وشُبهة. إنّ المتصف بهذه الصفات النّاهل من منابع التّربية الربانية يجد في نفسه لذّة لا توصف وحلاوة قصوى نابعتيْن من الصلاح والهداية بشكل يكشف عن روح الرّضا وطمأنينة النّفس وسلامة الصّدر.

إنّ من أوكد ما يحتاج إليه حامل التّربية الدّينية المشرّفة هو سلامة البدن والنّفس كيْ يكون مجلّلاً محصّناً بالعافية مكرماً غنياً، فالمعافاة نعمة شاملة للصّحة والأمن لاستقامة الدّين والإتيان بالطّاعات المُقرّبة لله تعالى على أحسن وجه، فالمُجلّل بالعافية الإلهية يسهل عليه استقبال مراشد الدّين ومقاصده.

والذّات المتصدّية لتربية الأجيال تمتاز في أغلب أحوالها بالإخلاص في الانقطاع إلى الله والإقبال عليه، لأنّ المدرسة الرّبانية مدرسة مقدّسة ومطهرة تُبنى فيها النّفوس وتتطهر بماء النّقاء والتُّقى، لأنّ فاقد الشيء لا يُعطيه، والمحتاج لا يطلب حاجته إلاّ من واهب الحاجات وخالق الأسباب، وواهب العزّة، ومعطى الزّاد والرّزق، والغنى والرّفعة، والله تعالى قد نصب الأدلة الهادية إليه، ونزّل كتابه للتّوضيح والتّفصيل، ولا عُذر لأحد في عدم إعمال عقله لتهذيب نفسه وتغذيتها بالعروج في مسالك التّقرّب إلى الله، وفي هذا الإطار يندرج قول الإمام عليّ(عليه

السّـلام): (لِي مَعَ رَبِّي وَقْتٌ خَاصٌّ لاَ يَسَـعُهُ نَبِيٌ مُرسلٌ، ولاَ مَلَكٌ مُقرّبٌ، ولاَ عَبْدٌ امْتَحنَ الله قَلْبَهُ بالإيمَانِ)[١].

إنّ علاقـة المُربّـي بربّـه هي العمـود الفقري الّذي تـدور عليه العمليـة التّربوية برمتها، فالمؤمن قد يُبتلى في رزقه بسوء الظّن وفي آجاله بطول الأمل فقد يضعف المرء وتعتريه الهواجس والظّنون فيلجأ إلى المخلوق ساعة، ولكنّ العودة السّريعة إلى ذكر الله وإلى الصّلاة على رسـوله الكريم(عليه وآله الصّلاة والسّـلام) تجلب الثّقـة باللـه وسرعان مـا تتوثق عُراهـا بالإخـلاص والمعافاة من شـدّة النّصب والنّحـب، فالله وحده المتكّفل برزق عبـاده، والتّفضل عليهم بنعمه، وهو القائل في كتابـه العزيز: ((وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ))(سـورة الذاريات ٥١، الآية ٢٢)، فالمطـر سـبب والـرزق نتيجة، وعلى الفـرد التوكّل على اللـه وبذل الجهد. وترتكـز التّربيـة أيضاً عـلى التّعرّف إلى اللـه الّذي لا يصفه نعـت الواصفين ولا يُجـاوزه رجـاء الرّاجين، فهـو الرّحيم الحفيظ الّذي يضيع عنده أجر المحسـنين وهـو منتهى خوف العابدين وهو غاية خشـية المتقين[٢].

إنّ هـذا المقـام التّربـوي يدعو المُربّـي يتوجّس خيفـة من تعاظـم ذنوبه وكثرة

١-شرح الصّحيفـة السّـجّادية، م ن، ص٤٤٣. لـم نعثـر عـلى هـذا المعنى منسـوباً إلى الإمام عليّ(عليه السّـلام)، وإنّما أورده الكُلَيْني منسـوباً إلى الرّسـول(عليه وآله السّلام) كالتالي: قال أبـو جعفر (عليه السـلام: قال رسـول الله (صـلى الله عليه وآله) إن حديـث آل محمد صعب مستصعب لا يؤمن به إلا ملك مقرب أو نبي مرسل أو عبد امتحن الله قلبه للإيمان، فما ورد عليكـم مـن حديث آل محمد (صلى الله عليه وآله) فلانت لـه قلوبكم وعرفتموه فاقبلوه، وما اشـمأزت منه قلوبكم وأنكرتموه فردوه إلى الله وإلى الرسـول وإلى العالم من آل محمد وإنما الهالـك أن يحـدث أحدكـم بـشيء منه لا يحتمله، فيقـول: والله ما كان هذا واللـه ما كان هذا، والإنـكار هـو الكفر. أبو جعفـر محمّد بن يعقوب بن إسـحاق الكُلَيْني الـرازي، الأصول من الكافي، ج١، تحقيق علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية، طهران، ط٣، ١٣٨٨هـ، باب: فيما جاء أنّ حديثهم صعب مسـتصعب، ص ٤٠١.

٢-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، الدّعاء الحادي والثلاثون، ص ٤٧٥.

خطاياه الخشية من الوقوع في حبائل الشّيطان، وعندئذ يشعر بالتّفريط في حبّ اللـه والتّقصير في حقّ الله تعـالى. والنّتيجة، حينئذ، هي التّوبة السّريعة والإقبال على الحضرة الإلهية في حياءٍ وطمعٍ وخوف، فيزداد الرّجاء والإخلاص والخشوع والاسـتعانة باللـه. وعندئذ يتولـد الرضا بعدل الله وحكمتـه، يقول الإمام(عليه السّـلام): (لاَ يُنْكَرُ يا إلَهِي عَدْلُكَ إنْ عَاقَبْتَهُ، ولاَ يُسـتَعْظَمُ عَفْوَكَ إنْ عَفَوْتَ عَنْهُ وَرَحِمْتَـهُ، لأنَكَ الرَّبُ الكَرِيمُ الّـذِي لاَ يَتَعَاظَمُهُ غُفْرَانُ الذَّنْبِ العَظِيمِ)[١].

إنّ المتأمل في أدعية الإمام(عليه السّـلام) تترسّـخ لديه قناعة مفادها أنّ الطّهارة مـن الذّنوب إنّما يكون بالتّوبـة وبالإخلاص فيها. وهذه الطّاقـة الرّوحية تُمثّل الأرضيـة النّظريـة والعمليـة الّتي يقف عليهـا المُربّي النّاجح الّـذي يبدأ بتقويم نفسـه قبل غيره يقول ما يفعل ويفعل ما يقول، علماً بأنّ الاعتصام بكتاب الله هـو الأداة المانعـة من كلّ سـقطة وضعـف. ويظلّ الجهل من أكـبر أعداء المؤمن المقبـل عـلى الله، يقول الإمام(عليه السّـلام): (اللّهُـمَ إنِّي أَعتذِرُ إليْـكَ مِنْ جَهْلِي، وَأَسْتَوْهِبُكَ سُوءَ فِعْلِي، فَاضْمُمْنِي إلى كَنَفِ رَحْمَتِكَ تَطَوّلاً، واسْتُرنِي بِسِتْرِ عَافِيَتِكَ تَفَضُّـلاً)[٢]، لأنّ العالم العارف يراقب من أفـكاره وأقواله وأفعاله كيْلا يُخالف إرادة اللـه تعـالى أو يحيـد عن سـبل محبّته تعـالى. وتصل التّوبـة بالإمام(عليه السّـلام) درجاتها القصوى إلى حدّ يُشـهد السّماء والأرض وما فيهن على حسن أوبته وتوبته، يقول الإمام(عليه السّلام) في هذا المقام: (لكنْ لتَسْمَعْ سَمَاؤُكَ ومَنْ فيهَا وَأرضُكَ ومَنْ عليْهَا مَا أظهرتُ لكَ من النّدمِ، ولَجأْتُ إليكَ فيه مِنَ التَّوْبَةِ)[٣].

إنّ علامـة الإخـلاص في علاقة المرء بربّه هـي الاختلاء بالله آنـاء الليل والتّوجّه إليـه بالدّعاء والثناء عليه، والاعتراف بفضله ولطفه التماسـاً لعفوه، فالله تعالى

١-م ن، الدّعاء الحادي والثلاثون، ص٤٥٧.
٢-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، الدّعاء الحادي والثلاثون ، ص ٤٥٩.
٣-م ن، ص ن.

هـو العالـم بالسّر وأخفـى، يقول الإمام(عليه السّـلام): (اللّهـم وقد أشرف على خفايا الأعمال علمك، وانكشـف كلّ مسـتور دون خُبْرك، ولا تنطوي عنك دقائق الأمور، ولا تعزب عنك غيّبات السّرائر)[١]. وأمام هذا العلم الإلهي الّذي لا يعزب عنـه شيء في الأرض ولا في السّـماء، لا يـزن عمـل العامل شـيئاً أمـام رحمة الله وفضله، يقول الإمام(عليه السّلام): (ولاَ أَسْتشهِدُ عَلَى صِيامِي نَهَاراً، ولاَ أَسْتجِيرُ بِتَهجُّدِي ليْلاً)[٢]، فنعم الله على عباده لا تُحصى ولا يسـتطيع العابد مهما تعبّد واجتهد أن يفّي الحمد والشـكر المعادل لها. لذلك يُسـهب الإمام(عليه السّلام) في ذكر ما بسـطه الله تعالى من الرزق والعطايا وكثير المنن.

في المستوى العلمي

إنّ المتأمـل في الصّحيفـة السّـجّادية يقف على أنّ المعـارف والعلوم قد صيغت في شـكل دعائي، وفي هذا الإطار يحسـن البدء بما قاله الشّـهيد باقر الصّدر في شأن الصّحيفـة السّـجّادية (كان لابـدّ من عمـل في الصعيد العلمي يُؤكّد في المسـلمين أصالتهم الفكرية وشـخصيتهم التّشريعية المميّزة المسـتمدّة من الكتاب والسّنة، وكان لابـدّ مـن حركة فكرية اجتهادية تفتح آفاقهـم الذهنية ضمن ذلك الإطار، وكان لابـدّ من تأصيل الشـخصية الإسـلامية ومن زرع بـذور الاجتهاد)، وهذا الإمام علي بن الحُسْـين(عليه السّـلام) قد بدأ حلقة من البحث والدّرس في مسجد الرّسـول(عليه وعلى آله السّـلام) يحـدّث النّاس بصنوف المعرفة الإسـلامية من تفسير وحديث وفقه ويفيض عليهم من علوم آبائهم الطّاهرين(عليهم السّلام). (وقـد تخـرّج من هذه الحلقـة عدد مهمّ من فقهاء المسـلمين، فكانت هذه الحلقة

١-م ن، ص ٤٧٩.

٢-م ن، ص ٤٨٠.،

هي المنطلق لما نشأ بعد ذلك من مدارس الفقه والأساس لحركته النّاشطة)[١].

وإذا اختزل كلام الشهيد الصّدر جهود الإمام السّجّاد(عليه السّلام) التّربوية في المجال العلمي، فإنّ الدّعاء باعتباره أسلوباً بليغاً قد ميّز مدرسة أهل البيت فاضطلع بدور مهمّ في التّصدّي لمحاولات المسخ الثّقافي الّذي عملت السلطة الأموية على نشره في المجتمع قصد طمس الهُوّية الدّينية، وإذا كان التّنوّع الثّقافي والتّربوي عملاً إيجابياً مُثرياً، فإنّ الاستبداد السياسي الأموي لم يسْتثمر هذا الثراء بشكل مفيد، وإنّما عمل على تغليب الثّقافة الوافدة المشجعة على إشباع الشهوات والغرائز، ولكنّ صاحب الصّحيفة كان يستثمر دروسه بالمسجد النّبوي لتعليم مبادئ القرآن وحفظه والرّد على المبتدعة المجبرة والمروّجة للزندقة والهرتقة، وقد قال أبو المنهال نصر بن أوس الطائي، قال لي علي بن الحُسيْن (عليه السّلام) (إلى من يذهب النّاس؟ قلت: يذهبون ها هنا وها هنا، قال عليه السّلام: قُلْ لهم يجيئون إليّ)[٢].

وفي الصّحيفة رغبة واضحة في إحياء العلوم القرآنية والتّربية الّتي أشيعت زمن النّبي(عليه وعلى آله السّلام)، فالتّربية المتجلّية في المنازع العلمية والثّقافية صلب الصّحيفة تُمثّل الخيْط النّاظم لأفكار الإمام السّجّاد(عليه السّلام)، وبقدر الحرص على إرساء العلوم النّافعة في المجاليْن الدّيني والدّنيوي يُلاحظ التّصدّي لمظاهر الانحراف العقدي والمعرفي الّذي بدأ يهدّد المجتمع الإسلامي. وضمن الإطار التّعليمي لا يُمكن الإغضاء عن الإرث الحقوقي الثّاوي في الصّحيفة السّجّادية، ففيها منهج إثبات الحقوق المشروعة للفرد وكيفية المطالبة بها، فالمتلقي للمعارف السّجّادية يتعلم كيف يكون الحصول على الحقّ، وكيف يكون

١-محمّد باقر الصّدر، مقدمة الصّحيفة السّجّادية الكاملة، م ن، ص ١٢.

٢-ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج٤١، تحقيق علي شيري، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م، ص٣٦٥.

الاقناع به والاحتجاج عليه، وكيف تقع المطالبة به، والعمل على تحقيقه في الواقع. وفي هـذا الإطـار ينـدرج قول الشـيرازي: (مـن الكتـب الجدير بقراءتهـا كتاب الصّحيفة السّـجّادية للإمام علي بن الحُسـيْن الإمام السّـجّاد (عليه السّلام)، هذا الكتاب الصغير الحجم العظيم المحتوى الّذي بذل العلماء أعمارهم من أجل سبر أغـواره وكشـف معانيه، ومـازال حقيقاً بأن يُقـرأ ويُتدبّر بإمعـان ليُعرف من خلالـه مـن هو الإمام زيـن العابدين ومن هم أهل البيْت(عليهم السّـلام)[١].

ومـن الـدّروس التّعليمية المسـتفادة في هذا المجـال هو الاقتناع بجـدوى العلوم وفضلهـا في التّصـدّي للطغيـان وللعمـل عـلى شراء العبيـد وعتقهـم، لأنّ فكرة الحرّية مسألة معرفية وعملية في القرآن الكريم، وللعلم دور كبير في نشر الوعي وسـبر أغوار الحقائق وكشـفها للنّاس كشـفاً مبينـاً، كما أنّ الـدّروس التّربوية والتّعليمية تدفع بالمؤمن إلى الجهاد في سبيل الله، وقد جسّد الإمام السّجّاد(عليه السّـلام) هذه المبادئ إنْ في مستواها النّظري، وإنْ في مستواها العملي التّطبيقي، وللإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) أسـلوب علمي مبسـط يبتعد عن التّعقيد، وهي غاية بيداغوجية فعّالة وجذّابة للمُتلقي تُعلمّه كبير المعاني وجليل الدّلالات بأيسر السّـبل وأوضحها، وإليك هذا المثال (ألاَ وأَنَّ أوّلَ مَا يَسْـألنّكَ عنْ رَبّكَ الّذِي كُنْتَ تَعْبُـدُهُ)، فمعرفة الله والعلم بأوامـره ونواهيه هي أوّل العلوم والمعارف (وعنْ نبيكَ الّذِي أُرْسِلَ، وعَنْ دِينكَ الّذي كنتَ تَدِينُهُ وعنْ كتابكَ الّذِي كنتَ تتلُوهُ، وعن إمامـك الّذِي كنـتَ تَتولاَّهُ). وعليه تتجـلّى مصادر العلم والمعرفـة كالتالي: كتاب الله وسـنته ورسـوله والإمام، فعقيـدة التّوحيد هي رأس العلـوم ومنبع العمل الصالح.

١-ينظـر المقال الالكتروني بعنوان: الصّحيفة السّـجّادية منهج حقوقي متكامل: قبسـات من فكر المرجع الشـيرازي في الموقع التالي: شـبكة النبأ، تاريخ الإنشاء ٢٥ آب ٢٠٢٢.

إنّ الصّحيفة السّجّادية تُمثّل صورة صادقة لتدوين الفكر الإسلامي العميق الصّافي من الشوائب، وتعلمه للأجيال على مرّ الأزمنة، واختلاف الأمكنة. ففي هذا الفكر علوم ومعارف وفلسفة تربوية تغطي كلّ المجالات والعلاقات بين الفرد وربّه، وبينه وبين ذاته، وأخيه في العقيدة وبينه وأخيه في الإنسانية، وفيها تحذير من العلاقات الزائفة، يقول محمّد باقر الصّدر في هذا المجال: (لقد استطاع هذا الإمام العظيم بما أُوتي من بلاغة فريدة وقدرة فائقة على أساليب التّعبير العربي وذهنية ربانية تتفتق عن أروع المعاني وأدقها في تصوير صلة الإنسان بربّه ووجده وخالقه وتعلقه بمبدئه ومعاده وتجسيد ما يُعبّر عنه ذلك من قيم خلقية وحقوق وواجبات)[١].

إنّ العلم والإشادة بمنزلته في الحياة الإنسانية يحتل منزلة كبرى في الصّحيفة السّجّادية، وقد تجلت الأبعاد التّربوية في هذا المستوى بشكل جلّي، ففي الأدعية دعوة صريحة إلى التّرقي في مدارج المعرفة الربانية الّتي تحقّق الإنسانية في الإنسان، فالإمام (عليه السّلام) يعتبر أنّ العلم والمعرفة من أهمّ أركان الدّين الإسلامي، وقد كان يحث النّاس على الاهتمام بها وتكريسها والتّرقي بها، وهو يُعتبر مرجعاً مهمّاً للباحثين والدّارسين في الشؤون الإسلامية[٢]، فهو إمام معروف بتميّزه وتبحرّه في المعارف الواسعة في العديد من المجالات كالفقه والحديث والتفسير والأدب والتّاريخ، وكان ينصح النّاس بالتّعلّم والتّحصيل، وفي دعائه إبانة أنّ طلب العلم من أهمّ الواجبات الدّينية الّتي على كلّ مسلم القيام بها، والصّحيفة تعدّ أثراً علمياً بارزاً يدل على عمق علمي واتّصاف

١-محمّد باقر الصّدر، مقدمة الصّحيفة السّجّادية الكاملة، م ن، ص ١٤.

٢-ينظر زهير بشنق، رسالة العلم وتنشئة العلماء في سيرة وتراث الإمام السّجّاد(عليه السّلام)، بحوث مهرجان تراتيل سجادية التّاسع، إعداد وجمع جمال الدّين الشهرستاني، دار الوارث للطباعة والنشر، كربلاء المقدّسة، العراق، ط١، ١٤٤٥هـ، ٢٠٢٣م، ، ص٥٠.

بالقـدرة البيانيـة والبلاغيـة، وهي في المنزلة تعـادل نهج البلاغـة، وفيها جمال متعلّق بالشـكل وجلال متصل بالأفـكار والمضامين.

ومـا مـن شـكّ في أنّ الصّحيفـة قد تضمنّـت تصـوّرات علمية وتربويـة متصلة بالمجـالات الأخلاقية والسـلوكية والرّوحية سـعياً إلى تربية الإنسـان، وتحقيقاً لكمالاتـه وهـي بذلـك تقابـل الانحطاط الّذي بـدأ يـدبّ في المسـتويات الثّقافية والفكرية والاجتماعية[١]. وإذ تتعدّد المضامين العلمية في الصّحيفة السّـجادية، فإنّ الجدير بالذّكر هوّ حضور علميْ التّربية وعلم الأخلاق في الصّحيف بشكل لافت وهي علوم أساسية في الفلسفة وعلم الاجتماع، فالمجتمعات الرّاقية هي الّتي تنتبه إلى أهمية القيم والأخلاق والمُثل العليا ولاسّـيما إذا نبعت من عقيدة سـليمة[٢].

ومـن المحطّات المعرفية الجوهرية في الصّحيفة السّـجّادية نُلْفي التّناص الخلاق مع النّصّ القرآني إنْ في المسـتوى اللّفظ أو العبارة أو القصد وصولاً إلى حلاوة المعنى وعمق الفكرة وعظمة العبرة من خلال جلالة الأسلوب الدّعائي الّي تميّزت بـه الآيـات القرآنية، وكلّ ذلك جعل من الصّحيفة السّـجّادية أثـراً أدبياً، والأدب مجـال علمـي حافـل بالتّجارب الإنسـانية المضيئة لدروب السـعي في خضم هذا الوجود.

إنّ النّـصّ التّأسـيسي في الحضـارة الإسـلامية المتمثّل في الوحـي المقدّس ورد في شكل لغوي آخاذ ومعجز، وعلى غرار أسلوبه كانت الصّحيفة ما حدا بالبعض إلى اعتبارها من ذخائر التّراث الإسـلامي ومن مناجم المباحث اللّسـانية والأخلاقية

١-ينظر فضل الله عبيد، القوّة الناعمة في التغيير الاجتماعي عند الإمام السّجّاد(عليه السّلام)، بحوث مهرجان تراتيل سجادية التّاسع، م ن، ص ٦٧.

٢-ينظـر السـيدة كوثـر فليـح، لغـة الإمـام السّـجّاد(عليه السّـلام) في الإشـارات الأخلاقية التّربويـة، فعاليـات مؤتمر السّـجّاد والباقر(عليهما السّـلام)، الأمانة العامّة للعتبة العباسـية المقدّسـة بتاريـخ ٢٠٢٣/٠٧/١١.

والتّربوية في الإسلام وقد سمّاها بعض كبار رجال العلم والدراية «بأخت القرآن» و«إنجيل آل البيت» و«زبور آل محمّد»، ففيها فتح معرفي واسع أمام المسلمين وفيها أصول الدّين وفيها سبل الطّهارة النّفيسة وفيها فتوح علمية تُحيي السّنن الإلهية الّتي تعلّم المؤمن التّخطيط المتكامل للوجود والتّأمل والتّفكير والسلوك والعمل فهي تستلهم التّعاليم من مصادر الوحي الإلهي في ذوقية رائقة وألفة آخاذة تُكثّف المعنى الإيحائي الّذي يتولد من تشابك الصياغة والشكل من جهة والمعنى والدّلالة من جهة أخرى. لقد بدت البلاغة جانباً علمياً متفرداً.

إنّ الدّعاء أسلوب كلامي وأدبي مسكون بطاقة روحية عالية يضطلع بأداء وظيفتيْن هما: الوظيفة التّعبيرية من جهة، والوظيفة التّأثيرية من جهة أخرى (وإذا كانت الصّحيفة السّجّادية تنهض على أسلوب الدّعاء، فإنّ الحضور القرآن كان واضحاً في مستوى العبارة والصياغة تجلّياً للاستعارة القرآنية، وكانت الآيات القرآنية دليلاً على الاستناد القوّي إلى أرضية خصبة ثابتة)[1].

والمهمّ أنّ الاستفادة من القرآن في الصّحيفة على نوعيْن: مباشر وغير مباشر، والهدف الموحّد هو استصلاح الفرد والجماعة والعالم بالإرادة والمعرفة والعلوم تمثّلاً لقول الله تعالى ((اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) (سورة العلق ٩٦، الآيات٣-٥)، وإذا كان المنهل الصّحيفة الأوّل للصّحيفة فهو كتاب العلم الأوّل الّذي يعلم النّاس جميعاً معرفة الله تعالى ومعرفة الذّات، ومعرفة أسرار الطّبيعة والكوْن بأسره، وهو الحاوي لأسرار الغيْب والشّهادة، وإذا استلهم الإمام السّجّاد(عليه السّلام) من الكلام الإلهي صحيفته فقد فاضت بروعة الأسلوب وجمال العبارة وعمق الفكرة وبُعد الدّلالة.

١-ناجي الحجلاوي، الاستعارة ومستوياتها في الصّحيفة السّجّادية، بحوث مهرجان تراتيل سجّادية التّاسع، م ن، ص ٢٩٧.

إنّ الآثـار الخالـدة تكشـف عن تكامل فذ بين الشـكل والمضمـون فيتكامل بذلك نبل المحتوى وروعة الأسلوب، والبلاغة في أصل وضعها تضطلع ببلوغ المقاصد وإدراك المعانـي الّتـي يروم البـاث إيصالها إلى المُتلقي بأيْـسر الطرق وأقصرها، وقـد بدا الإمام سـاحر الأسـلوب بمـا امتلكه من ناصيـة اللّغة وجوامـع الكلم، وقـد مثّلت الصّحيفة أثراً ورد في شـكل لغوي بديع مفعم بالتّشـابيه والمجازات والاستعارات ما عمّق هويّتها الذاتية وشخصيتها المتفردة، فكان لهذا الأثر دور مهـمّ في التّوثيـق للفـترة العصيبـة الّتـي كانت تعيشـها الأمّة الإسـلامية، وقد احتوى أسلوب الدّعاء على المنازع النّقدية لمّا كان سائداً حيث جاءت الأدعية حُبلى بالمنـازع الإصلاحيـة والتّوجيهية المعبّرة عـن غزير العلوم لدى الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام)، ما يكشـف عن قناعته (عليه السّـلام) المسـبقة بأهمية المعارف والعلـوم لتحقيـق النّهوض بالمجتمعات (إنّ الصّحيفة السّـجّادية بحر متلاطم الأمواج من المعارف الأدبية والذهنية والاجتماعية والسياسية، ولعلّ هذا الكمّ من المعلومات هو الّذي حدا بالإمام الخميني إلى القول: (أرجو منكم أعزّائي وخاصّة الشـباب أن تأنسـوا بالصّحيفة السّجّادية، فما في هذا الكتاب هو دعاء في الظاهر، أمّـا في الباطن فهو كلّ شيء)[١].

وقـد تجلـت العلـوم الغزيرة الـواردة في الصّحيفـة في الجوانـب التّاليـة: القيم الأخلاقية والمبادئ الدّينية والاجتماعية والسياسية والتّعليمات المرتبطة بالإيمان والملائكـة والكتـب، والجنّـة والنّار، والأنبيـاء وحياة البرزخ، وهـي تقدّم حلولاً للضيْم والظلم والانحلال الأخلاقي والسـياسي الّذي سـاد في عصره، والصّحيفة بهذه المعارف أشـبه بقـارب النّجاة المؤدي إلى الحياة الكريمة وشـواطئ النّجاة في الدّنيا والآخرة، فالآداب الشرعية مجال علمي رائق وشـيق من جهة الشـكل،

١-الإمام الخميني، خطبة الجمعة بتاريخ ٠٣/٠٢/١٩٩٥.

ونافع ومفيد من حيث الفكرة والمضمون، والإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) أسس بدعائه لمنهج روحاني من خلال أساليب فنية رائقة لتنسجم مع طبائع القانتين التّائبين المتأنسـين بالقرب من الله[١].

ومـن المعـارف اللّغويـة الثّاويـة في الصّحيفـة يبدو اللّفـظ القرآنـي حاضراً في الصّحيفة بقوّة، واللّفظ القرآني ليس مفردة عادية وإنّما هو عنصر حيوي مركزّ في إصابـة الدّلالـة ولا مراد له في القرآن لما تميّز به من دقة لامتناهية. وعليه فإنّ الهيـكل البنائـي للنّصّ القرآني شـديد الارتباط بالمعنى الـكلي المحيل على الكوْن بـأسره، فآفـاق اللّغة عند أهل اللّسـان والفلاسـفة هي بحدود العالـم (فالمعاني أفكار مجرّدة تخرجها المفردات إلى عالم الوجود وتنتشـلها من عالم المفاهيم إلى عالـم المصاديـق، وليس كلّ مفردة تصلح للقيام بهـذا الدّور ما لم يتصرّف فيها مبدع له من القـدرة والإبداع حظّ كبير)[٢].

والمفردة كائن حيّ يتلون بألوان دلالية عديدة بحسـب السّياق والحاف بها، وقد تضمنّت الصّحيفة مفردات قرآنية عديدة كالأوّل والآخر والحمد والصّلاة واسم الجلالة والجنّة والنّار، والشـكر والإحسان والإيمان والإسلام، والرضا والمغفرة والرّحمة والعذاب، ومهيمن ونور والعروة الوثقى، ومحكم الآيات والمتشـابهات وآناء الليل وأطراف النّهار والإملاق والرضوان والشـفاعة وغير ذلك كثير. ومن المسـتويات الدّالة على اسـتخدام ظاهرة التّناص نشـير إلى مستوى العبارة حيث تتشـكل الجملة في الصّحيفة السّجّادية على غرار التّركيب القرآني.

فالحفـاظ عـلى التّركيب القرآني يسـتوجب اسـتعارة الشـكل البنائـي الماثل في

١-ينظـر غـلا مرضي كريمي فرد، الجمالية في الصّحيفة السّـجّادية، مقال ضمن مجلة العلوم الإنسانية، ص ٧٤.

٢-رفـاه عبـد المحسـن الفتـلاوي، أنـواع الاقتبـاس من القـرآن الكريـم في أدعيـة الصّحيفة السّـجّادية، مجلـة الولايـة، ع١١٢، سـنة ٢٠١٨، ص ص٤٦-٤٧.

التّركيب والجملة، وبذلك يكون الحفاظ على سلامة النّصّ المستعار، فيكون القصد ترصيع الأسلوب وتوضيح الدّلالة، والأمثلة الدّالة على ذلك كثيرة نقتصر على ذكر البعض منها: (أنتَ الَّذي فتحْتَ لعبادِكَ باباً لعَفْوِكَ وسمَّيْتَهُ التَّوْبةَ وجعلْتَ على ذلك البابَ دليلاً من وحيِّكَ ألاَّ يَضِلُّوا عنهُ وقُلتَ وقولُكَ الحَقُّ:(تباركَ اسمُكَ: (تُوبُوا إلى اللهِ توْبةً نصُوحاً))، وفي الصّحيفة إحالات عديدة على هذا النّمط من الاستعارة من قبيل (اعتصموا بحبل الله) و(قيل من راق)، فالأفكار السّجّادية تزداد مصداقية ووثوقاً من خلال اقتباسها لمضامين الوحي المقدّس، يقول الخميني في هذا الاتّجاه: (الصّحيفة السّجّادية الكاملة أنموذج كامل للقرآن الصاعد، ومن أعظم المناجاة العرفانية في حلاوة الأنس الّذي تعجز أيدينا عن نيْل بركاتها، إنّه كلام إلهي استمد وجوده من معين هو الله تعالى ويعلّم أصحاب الخلوة الإلهية طريقة سلوك الأولياء العظام والأوصياء الكبار، إنّه كتاب بشري يوضح أسلوب بيان المعارف الإلهية بأصحاب المعرفة مثلما هو أسلوب القرآن الكريم بعيداً عن تكلّف الألفاظ)[١].

إنّ الشكل البنائي في النّصّ القرآني، يرسم اتّجاهاً عمودياً مصدره السّماء ومنتهاه الأرض، وأمّا الدّعاء فهو يتخذ الشكل العمودي ذاته ولكن في صيغة تصاعدية من الأرض إلى السّماء، لذلك شكلت هذه الصيغة علوماً ذات جدل نازل وصاعد بيْن المرء وربّه، بين الدّاعي والمدعوّ وهو علم شريف، ومصداق ذلك قوله (عليه السّلام): (اللّهم صلّ على محمّد وآله كما شرفتنا به)، وفي هذا الشاهد بدتْ الاستعارة، بوصفها رأس البلاغة، واضحةً حيث حُذف المشبه به وقُدّر ضمن الكلام، وفعل التّشريف جلّي في أصل الاستعمال: (اللّهم صلّ على محمّد وآله صلاة كتشريفك إيّانا به).

١-الإمام الخميني، صحيفة نور، ج ٢١، ص ١٩١.

وضمن الدّعاء التّاسع والأربعين يورد الإمام (عليه السّلام): (هَبْ لِي يا إلهي مِنْ رحمتِكَ ودوامِ توفِيقِكَ ما اتّخذُهُ سُلّماً)، وانظر إلى تشبيه طلب المغفرة بسُلّم يُوصله إلى معارج الرّضوان ومعالي القبول. والفائدة من هذا الإجراء بيان حالة الدّاعي التّائب الرّاجع إلى الله بقوّة عبر لفظة (سلّم) الّتي تمّت الإشارة إليه في كتاب الله لتزداد العبارة ارتباطاً بالوحي المعجزة بعبارته وأسلوبه.

وفي الدّعاء الخمسين قال: (اللَّهُمَ فَصَلِّ على محمّدٍ وآلِ محمّدٍ وكِدْ لنا ولاَ تكِدْ علينَا وامكرْ لنا ولا تمكُرْ بنا)، وهو دعاء يعج بالجناس والطباق والاستعارة، فلفظ (وإنْ) دلّ معزولاً على أمور سالبة ذات علاقة بالاستثناء والاستدراك، فإنّ إجراءه في سياق مخصوص يتحوّل المعنى إلى الإيجاب بمقتضى المعاملة بالمثل والمماثلة طريقة توصل إلى المعنى المراد، قال الله تعالى في هذا الإطار: (وَمَكَرُواوَمَكَرَاللَّهُوَاللَّهُخَيْرُالْمَاكِرِينَ)(سورة آل عمران ٣، الآية ٥٤)، فهي استعارة تبعية جرت في الفعل، وفي الدّعاء الثّالث عشر نجد العبارة التّالية: (إنّ يدك بالعطايا أعلى من كلّ يد)، والمجاز واضح جلّي لأنّ اليد رمز الإرادة والقدرة والاستعارة المكنية واضحة لأنّ المشبّه به محذوف واليد لازم من لوازمه، وهي أيضا استعارة مطلقة لأنّ الملاءمة بين المستعار منه والمستعار له غير موضحة بطريقة مباشرة.

إنّ الاستعارة تُعرض عن المعنى القريب المباشر لتضرب بقوّة في المعاني البعيدة وهو ما يزيد المعاني عمقاً وبُعداً. والمهمّ أنّ أصناف الاستعارات المختلفة تزداد جمالاً بما في الصّحيفة من تشابيه ومجازات ومحسّنات بديعية كالجناس والطباق والسّجع، وبذلك كانت الصّحيفة السّجادية جماعاً لكلّ التقاطعات من علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع مجموعة بعضها إلى بعض، وانظر إلى فنّ

الموازنــة ثنْــي الصّحيفة حيث الموازنات بين عدد المفـردات وأنواعها، وهو فنّ في تصريف الكلام المتأثّر بالأســاليب القرآنية.

وانظـر إلى الدّعــاء الثّامن يقــول فيه الإمام(عليه السّــلام): (نعوذ بك من ســوء السّريـرة واحتقــار الصغــيرة وأَنْ يســتحوذ علينــا الشــيطان أو ينكبنــا الزّمان ويتهضّمنا الســلطان ونعوذ بك من تنــاول الإسراف ومن فقدان الكفاف ونعوذ بــك من شــماتة الأعــداء ومن الفقــر إلى الأكفاء)، وهــو نوع مــن الازدواج الّذي يُحدث جرساً موسيقيا مصاحباً للكلام فيكون التّأثير في النّفس مضاعفاً، فالمعنى النبيل يزداد نبلاً وقبولاً إذا كان في أســلوب جميل. وقد عاضد كلّ هذه التّجليات حضور ضروب الموازنة مثل الدّعاء السّــادس والأربعين: (أخّرت وأنت مستطيع للمعاجلــة، وتأنّيْـت وأنت مليء بالمبــادرة، لم تكن أناتك عجــزاً ولا أماهلك وهنا بل لتكون حجتك أبلغ وكرمك أكمل)، وبالإضافة إلى ذلك يكتشف الدّارس نظام الفواصل المحبوك بشكل لافت يدل على فصاحة في مستوى الألفاظ وعلى بلاغة في مستوى العبارة من قبيل: (يا من يرحم من لا يرحمه العباد ويا من يقبل من لا تقبله البلاد)، فالكلام مزدان ومزركش بالمحســنات الخادمة لحضور الاستعارة كقوله (عليه السّــلام): (يا من لا تُفنى خزائنه المســائل)، فالله ذو مخازن توحي بــكلّ مــا يخطر على البال من مباهج مادية ومعنوية ما لم تر العيْن ولم تســمعه أذن ولــم يخطــر على بال بشر، وهي طريقة إيحائية تفســح المجــال أمام الذّهن للتّخّيل.

والاســتعارة مخدومــة بــكلّ هــذه المحاســنات جناســاً وطباقــاً ومقابلــةً وردّاً للإعجاز على الصدور، ومثال ذلك قوله: (لا فاتح لما أغلقت ولا مغلق لما فتحت)، إنّ الاســتعارة هــي مركــز الاهتمــام البلاغــي، وكلّ المحســنات الأخــرى خادمة

لهـذا المحـور تكثيفاً للتّخيّل والتّصوّر حتّى تصبح المعاني صورةً حيّةً ومشـهداً متحـرّكاً، وبـه تصبـح الصّحيفة الّسـجادية قطعةً فنيةً تفيـض بالمعاني والقيم الإنسـانية الخالدّة[١]، ومن خلالها تجلّى الإمام السّجّاد(عليه السّلام) عالماً وأديباً مُتمتّعاً بمعارف دينية ولسانية وصاحب رؤية تربوية وأخلاقية واسعة النّطاق ورفيعة الشأن.

وبالإضافـة إلى هـذه الجوانب الأدبيـة واللّغوية، فإنّ الصّحيفة لـم تعدم المنازع العلميـة العليقـة بالطّبيعـة والكـوْن، يقول الإمـام السّـجّاد(عليه السّـلام) في الدّعـاء الخامـس والخمسـين: (سـبحانك تعلم وزن السّـماوات، سـبحانك تعلم وزن الأرضين، سـبحانك تعلم وزن الشـمس والقمر، سبحانك تعلم وزن الظلمة والنّور، سـبحانك تعلـم وزن الفـيء والهواء).

وهي أسـبقية دالة على ذهن ثاقب وعقل راجح في زمن أعرض عن هذه المجالات والمعـارف، وفي الدّعـاء السّـابع والعشريـن يدعو عـلى الأعـداء بإمكانية وجود الجراثيـم الفتاكـة في المياه والمـآكل، يقـول الإمام(عليه السّـلام): (اللّهم وامزج مياههم بالوباء وأطعمتهم بالأدواء)، ومن خلال هذه الإشـارات لا يسع الدّارس إلاّ الاعتراف بمدى تبحر الإمام السّـجاد(عليه السّـلام) في سـبْر أغوار الحياة إنْ في جوانبها المادّيـة أو في مجالاتها المعنوية.

في المستوى الاجتماعي

وقد تضمّن الدّعاء الرّابع عشر إشارة تربوية طافحة بالرّحمة من خلال معالجة

١-ينظـر ناجـي الحجلاوي، الاسـتعارة القرآنية ومسـتوياتها في الصّحيفة السّـجّادية، م ن، ص٣٠٢ وما بعدها.

الإشـكالات الاجتماعية بالطرق الملائمة، فالدّعاء يشير إلى أنّ الإمام السّجّاد(عليه السّـلام) قـد تعرّض إلى اعتداء من أهل الظلـم وهم من فرق مخالفة، وهو يجيز الدّعاء عليهم ويكشـف عن اسـتجابة اقتفاء لآثار الأنبياء والرّسل عليهم السّلام، وفي حالة أن يكون المعتدي من أهل النّحلة فجائز أن يُدعى عليه وإنْ فُضّل العفو والإحسـان حيـث يتحـوّل الدّعاء عليهـم إلى الدّعاء لهم بالهداية والإرشـاد عملاً بالآية الكريمة: ((ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ)) (سورة فصلت ٤١، الآية٣٤).

وغـير خـاف، أنّ التّربية على المكارم والفضائل بادية في تعالي النّفس على التّعامل بالمثل رغم جواز ذلك والانحياز إلى المُثل العليا حيث العفو والتّكرّم والسـماحة. وقد شـهد القرن الأوّل الظلم والقتـل والتّحيّل والنكث والمروق حيث قُتل الإمام عليّ (عليه السّـلام) وسُبّ وبُغّض وقُتل الحسن والحُسيْن (عليهما السّلام)، وقد سرت العداوة والبغضاء بين أفراد المجتمع الواحد.

والدّرس المستفاد من ذلك أنّ التّخلّي عن التّربية المحمّدية الّتي جسّدها آله الكرام تفـضي بالضرورة إلى تفكك العُرى الاجتماعية والسـقوط في الفواجع والنّكبات. وقد حُمّل الدّعاء لدى الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام) طاقة الالتجاء إلى الله من أجل صلاح الملة والهداية إلى التّوحيد الصحيح والعمل بتعاليم كتاب الله العزيز. فالإمام السّـجّاد(عليه السّلام) قائم بالإرشـاد والتّوجيه، والإرشاد مقام تربوي جليـل يجلب المنافع ويدفع المضار بمـا يضطلع به من نصب الأدلّة لأولي الألباب كيْ يقيموا العدل ويُحققوه في المجتمع في كلّ المعاملات، والعروج به إلى حضائر القُدْسِ وأنوار الجمال، فالمجتمع المسلم السليم هو مجتمع الهداية والثّبات عليها.

ولـم ينـس للإمام (عليه السّـلام) جيرانه من الدّعاء ولـم يحرمهم من الخيرات والـبركات لنيل الدرجات العالية عنـد الله، وهو دليل وعي اجتماعي رائد، يقول

(عليه السّلام) في هذا المضمار: (اللّهُمَ صلِّ على محمّدٍ وآلهِ، واجعلْ آباءَنَا وأمّهاتِنَا وأولادَنَا وأهالِينَا وذوِي أرحامِنَا وقراباتِنَا وجيرانَنَا من المؤمنينَ والمؤمناتِ منهُ في حرْزٍ حارزٍ)[1]، كما أنّ الرّوابط الاجتماعية تطال كلّ الّذين يشهدون بربوبية الله تعالى وأخلصوا له بالوحدانية. وعليه لا يهتم الإمام السّجاد(عليه السّلام) بدائرة الفرد، كما تجنح التّربية الحديثة إلى ذلك، بل تطال أفكاره التّربوية كلّ أفراد الأمّة الموحدّين فهم كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تتداعى له سائر الجسد بالسهر والحُمى.

ويستنزل الإمام (عليه السّلام) الغيث المتسبب في نشر الرحمة للعباد والبلاد والنبات، وفي ذلك منفعة للعباد بالخيرات والثّمرات والزهر، فالماء يحي الأموات قال تعالى: ((وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ)) (سورة الأنبياء ٢١، الآية ٣١)، ويُوسّع الأقوات والأرزاق ((وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ)) (سورة الذاريات ٥١، الآية ٢٢)، وهذه الأرزاق نتيجة طبيعية للغيث النازل الّذي يتسبّب في تفجير الأنهار وكثرة المحصول ورُخص الأسعار. وبالماء تنبت الأعشاب الّتي تنتعش بها البهائم ويتغذّى الخلق، وينتفع به الزرع والضرع فتزيد قوّة النّاس. والبعد الاجتماعي في هذا الدّعاء واضح وجليّ، فالإمام (عليه السّلام) شديد الاهتمام بأسباب الحياة الكريمة للمجتمع بأسره، فالماء النّازل من السّماء بإذن الله يفجرّ الخيرات من الأرض بما يكفل أسباب السّعادة والرخاء.

إنّ التّربية النّاجمة عن الإيمان الكامل واليقين العميق والنيّة الحسنة تُفضي بالضرورة إلى أحسن الأعمال، ويستزيد الإمام(عليه السّلام) الصلاح من الله تعالى، يقول:(واستَصلحْ بقدرتِكَ ما فسَدَ منّي)[2]، مشيراً إلى قيمة الوقت في

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص ٢٩٤.

٢-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٣١٦.

إرسـاء الحضـارة وإقامـة المجد في هـذه الحياة، يقـول: (واسـتفرغْ أيامِي فيمَا خلقتَنِـي لـهُ)[١]. وقد وضّـح الله تعالى في وحيه الكريم أنـه خلق الخلق من أجل عبادته ((وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ)) (سورة الذاريات ٥١، الآية ٥٦). والعبادة اتّصال حرّ بالله تعالى واختيار واع يكون بمحض الإرادة والمشيئة وهو غير العبودية، فالله لا يرضى لعباده الذّلّ والخضوع والخنوع، وقد أشـار تعالى إلى أنهـم لا يكونون عبيداً إلاّ يـوم القيامة يوم تنتفي الحرّيـة((وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ)) (سـورة فصلـت ٤١، الآيـة ٤٦) إشـارة إلى يوم الحسـاب يوم تتحقّق العدالـة الإلهيـة المطلقة. وغاية العبادة لله تعـالى أن يترقى المرء معالي الكمالات التّربوية والأخلاقية، والإمام السّـجاد (عليه السّلام) يستعين بالله تعالى صاحب القوّة الّتي لا تُضاهى أن لا يدع فيه خصلة تُعاب إلاّ أصلحها ولا عائبة تستوجب التّأنيب إلاّ حسّـنها ولا أكرمة إلاّ أتمّها.

ويتوصل دعاء الإمام (عليه السّـلام) بما فيه من نفاذ إلى طلب المحبة بديلاً من البغض والشـنآن من أهله والمودة بدلاً من الحسـد من أهل البغّي والثّقة بدلاً من الظّنـة لأهل الصـلاح، والولاية بدلاً من العداوة للأدنـيْن، والمبرّة عوض العقوق لأهل الأرحام والنصرة بدلاً من الخذلان للأقربين والتّحلّي بكرم العشرة بدلاً من الالتباس الّذي يكتنف العلاقات الاجتماعية.

وبعـداً عـن المذلة والهـوان وطلباً للعـزة والكرامة يطلب الإمام (عليه السّـلام) من الله أن يجعل له إرادة قوية كافية لردّ ظلم الظالمين وأن يمدّه بلسان منطلق بالحجّـة البالغـة والدليـل القاطع على مـن خاصمه وأن يؤيـده بالنّصر والظفر عـلى من عانـده ونصب له العداء واضطهده، وأن يهب له السّـلامة ممن توعّده، والتّوفيـق إلى طاعـة النّاصح المسـدّد، ومتابعة المرشـد وأن يُجنبه ضرر الغاش

١-م ن، ص ن.

المنافق المتظاهر بالنّصح، وأن يُسدّده إلى التّعالي عن المعاملة بالمثل، فطيب منبته يدعـوه بقـوّة إلى العفو عنـد المقدرة والدّفع بالّتي هي أحسـن، فهـو يكافئ من قاطعـه وأن يجـزي من هجره، وأن يُخالف من اغتابه إلى حسـن الذّكر.

وعلى هذه الصورة بدا الإمام السّجاد(عليه السّلام) النموذج الأوفى للمُربّي الّذي يُغضي عن السـيئة ويشـكر الحسـنة، فهو الرّمز المعادل للإنسان الصالح المُتقي الباسط للعدل وكاظم الغيظ وضامّ المتفرقين، ومقرّب المتباعدين، والمصلح لذات البيْن وساتر العيوب والدّاعي إلى طيب المخالقة بين أفراد النّاس سبْقاً إلى الفضيلة وإيثاراً للتّفضّل وتقوية لجانب الخيْر والصلاح والطّاعة.

إنّ هذا النّمط من التّربية العالية يُقوّي شبكة العُرى الاجتماعية ويرصّ صفوف الجماعـة[1]، ويدعـو إلى مجانبة أهل البدع والرّأي المخـترع متّبع الهوى المجانب لصراط الله المستقيم.

وفي هذا النّسـيج الاجتماعي يدعو الإمام السّـجاد (عليه السّـلام) إلى عدم ذوبان الـذّات الواعيـة المؤمنـة بالله تعـالى داخل المجموعة فلا تسـتعين بغـير الله عند الضرورة لأنّ في ذلك مذلةً وهواناً على النّاس، يقول الإمام(عليه السّـلام): (ولا تفتنِّي بالاسـتعانةِ بغيرِكَ إذا اضطررتُ ولا بالخضوعِ بسـؤالِ غيرِكَ إذا افتقرتُ ولا بالتّـضرعِ إلى مَـنْ دونِكَ إذا رهبْتُ)[2]، فالله تعـالى هو صاحب الفضل والمنّة المعطي دون حسـاب، وهو الملهم للتقوى وسواء السبيل.

إنّ الجديـر بالملاحظة، أنّ المجتمع، حسـب المنظـور التّربوي الوارد في الصّحيفة، ليس على نمط واحد، ففيه أهل السّداد وأدلة الرشاد وهم الصفوة الّذين تخلّقوا بأخلاق القرآن وتربّوا بتربية الرّسول الكريم(عليه وآله الصّلاة والسّلام)، وفيه

١-ينظر شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء العشرون، م ن، ص ٣١٧.
٢-شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء العشرون، م ن، ص٣١٨.

الفاسـدون والظالمون الّذين يخالفـوا تعاليم الله وتنكروا لسـنة نبيه(عليه وآله الصّلاة والسّلام) وهم الّذين اتخّذوا من الشّيطان خليلاً وجعلوا مع الله أنداداً وأسرفوا على أنفسهم وأعرضوا عن ذكر الله.

وإزاء هذا الانشـطار الّذي يسـم المجتمع الإنسـاني، نُلفي الإمام السّـجّاد (عليه السّلام) في الدّعاء العشرين يمدّ المجتمع بما يصلحه ويضمن له التّقدّم والازدهار وذلـك في بـادٍ في طلـب الصّحـة في العبـادة والزهـادة في طلب الدنيـا والعلم في الاسـتعمال والـورع في الإجمـال حتّى يتحقّـق العفو الإلهـي، والرحمة والرضا والتّحسـين في العمـل في كلّ الأحـوال حتّـى تُقـاوم الغفلـة ويحصـل التّأنس في الحضرة الإلهية.

إنّ الإمـام السّـجّاد(عليه السّـلام) حريـص تمـام الحـرص على سـلامة النّفس ونقاوة السريرة ما جعله يحرص على أمن العدوّ من جوره وظلمه وحتّى ييأس وليـه مـن ميله وانحطاط هواه، يقول في هذا المجال: (اللّهم صلّ على محمّدٍ وآلهِ، وارزقنِـي التّحفـظَ مِنَ الخطايَا، والاحتراسِ من الزَّلـلِ في الدنيَا والآخرةِ في حالِ الرّضَـا والغضبِ، حتّى أكـونَ بما يردُ عليَّ منهُما بمنزلةٍ سـواءٍ، عاملاً بطاعتكَ، مُؤْثراً لرضاكَ على مَا سِـواهُما في الأولياءِ والأعداءِ، حتّى يأمنَ عدوِّي من ظُلمِي وجَـوْرِي، ويئِـسَ وَلِيِّ من ميْـلي وانحطاطِ هوايَ)[1]، فالـدّارس يلاحظ حرص الإمام(عليه السّلام) على سلامة الأعداء قبل سلامة الأولياء وهي درجة لا يبلغها إلاّ مـن وصـل مقام الإحسـان، وفكر في النّـاس جميعاً بوصفهـم مخلوقات لله وحده.

ومـن مظاهـر التّربيـة الاجتماعية وأبعادهـا، نجد الدّعـاء للوالديْـن باعتبارهما سبب وجود المرء في هذه الحياة. ورد في لسان العرب، فالوالد من ولد وهو الأب،

١-شرح الصّحيفة السّجادية، الدّعاء الثّاني والعشرون، م ن، ص ٣٨٩.

والأبُ هـو الوالـد وهـو الجدّ ويُطلق عـلى العمّ، وصاحب الشيء ومن كان سـبباً في الوجـود[١]. وقد تكون هبـة الحياة مجازيةً بمقتضى العلاقة المعنوية كالتّعليم والتّربيـة فكـمْ من أمّ لشـخص لـم تلده وكمْ من أب لشـخص ليـس من صلبه، قـال الرّسـول (صلّى الله عليـه وآله) (أنا وأنت يا عليّ أبوَا هـذه الأمّة، وذلك لأنّ الأبويْن سـبب في إعطاء هذه الحياة المجازية، وهم (عليهم السّـلام) سبب الحياة في النشأتيْن)[٢].

لقد عُرف الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) بطاعته الكبـيرة لوالدته، فقد رُويَ عن ابن الجوزي في كتاب البر والصلة عن الزهري، قال: «كان عليّ بن الحسين (عليه السّلام) لا يأكل مع أمّه وكان أبر النّاس بها، فسئل في ذلك، فقال: أخاف أن آكل معها فتسبق عيْنها إلى شيء من الطعام وأنا لا أعلم فآكله، فأكون قد عققتها»[٣].

ودعـاء الإمام(عليـه السّـلام) حينما شـمل آل البيْـت والوالديْن، عـبّر عن علاقة القرابة، وبذلك اتّسـعت النّظرة التّربوية فشـملت الأبويْن بالإضافة إلى الوالديْن، فعـبّر بذلـك عـن القرابـة المعنوية والصلـة البيولوجيـة حيث الاعـتراف الكامل بالفضل لأصحابه، يقول الإمام السّـجّاد(عليه السّلام) بخصوص والديْه: (اللّهمَ أشْكُرِ لهما تربيتِي وأثبْهُمَا على تكْرُمتِي، واحفظْ لهما ما حفظَاهُ منّي في صِغرِي، اللّهمَ وما مسَّـهُمَا منِّي من أذَى، أو خلُصَ إليْهما عنِّي مِن مكروهٍ، أو ضاعَ قبلِي لهما من حقٍّ فاجعلْه حطّةً لذنوبِهما، وعُلُواً في درجاتِهما، وزيادةً في حسناتِهما، يـا مُبدّلَ السّـيئاتِ بأضعافِها منَ الحسـناتِ. اللّهمَ وما تعدَّيَا عـلَيَّ فيه من قوْلٍ، أو أسْرفَـا عـلَيَّ فيه مـن فعلٍ، أو ضيّعَاهُ لي من حقٍّ، أو قـصّرَا بي عنه من واجبٍ

١-ينظر جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، مج ١٤، م ن، مادّة «أبي»، ص ٨.
٢-شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الرابع والعشرون، م ن، ص٤١١.
٣-نقـلا عـن أبي محمّد عبد الله بن مسـلم بن قتيبـة الدينوري، عيون الأخبـار، ج٣، تحقيق يوسـف عـلي طويل، دار الكتـب العلمية، بيروت، لبنـان، ط٣، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م، ص١١١.

فقـد وهبتُـهُ لهمَا، وجدْتُ به عليْهما ورغبْـتُ إليكَ في وضعٍ تبعتُه عنهُما، فإنِّي لا أتّهمهُمـا عـلى نفسي، ولا أسـتبطئُهُمَا في برِّي، ولا أكرهُ ما تولّيَـاه مِنْ أمْرِي)[١]. فاللّحمـة الاجتماعيـة باديـة في هـذا الدّعـاء على أكمل وجـه، وقد كُـرّرت عبارة «التّربية» مرّتيْن تأكيداً لشرف هذا الجانب المعنوي في حياة الإنسان، ومرّة أخرى لا يكتفي الإمام السّجّاد(عليه السّلام) بالدّعاء لنفسه ولأبوْيه وإنّما يستحضر في كلّ مـرّة كلّ المؤمنين وكلّ أفراد الأمّة إمعاناً في تعميم الفائدة وتعبيراً عن ترابط المسـلمين واعتبارهم لحمة واحدةً تجسـيداً لقول الله تعالى: ((إِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ)) (سـورة الأنبيـاء ٢١، الآيـة ٩٢)، وقد بدا هذا الوعي الجمعي بارزاً في دعاء الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) (اللّهم صلّ على محمّد وآله وذُرّيتـه، واخْصُص أبويَ بأفضل ما خصصت به آباء عبادك المؤمنين وأمّهاتهم، يـا أرحم الرّاحمين)[٢]. ويتّضح حرص الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) على فكرة اجتماع الشمل حتّى في الآخرة حيث اللّقاء الأبدي في جنة الرّضوان، يقول: (اللّهمَ وإنْ سـبقَتْ مغفرتُكَ لهما فشـفّعْهما فيَّ، وإنْ سـبقتْ مغفرتُك لي فشفّعْني فيهما حتَّـى نجتمِـعَ برأفتِـكَ في دارِ كرامتِكَ ومحلِّ مغفرتِكَ ورحمتِـكَ، إنّكَ ذُو الفضلِ العظيمِ، والمَـنِّ القَديمِ، وأنتَ أرْحَـمُ الرّاحمينَ)[٣].

وتمتد بد الرؤية التّربوية لدى الإمام السّـجّاد(عليه السّلام) لتشمل الولد، يقول: (اللّهـم ومُـنَّ عـليَّ ببقاءِ وُلْدِي وبإصلاحِهـم لِي وبإمتاعِي بهِـم. إلهِي امدُدْ لي في أعمارِهـم، وزدْ لي في آجالِهـم، وربِّ لي صغيرَهـم، وقـوِّ لِي ضعيفَهـم، وأصحَّ لي أبدَاهُـم وأديانَهـم وأخلاقَهـم، وعافِهِم في أنفسِـهم وفي جوارحِهـم) [٤]. والأولاد

١- م ن، ص ص ٤٠٦-٤٠٧.
٢-م ن، ص ٤٠٧.
٣- شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الرّابع والعشرون، م ن، ص ٤٠٧.
٤-الدّعاء الخامس والعشرون، م ن، ص٤١٦.

هم الجيل الوارث للآداب والأفكار والعادات الصالحة والسّنن الطّاهرة والأعمال الحسنة، وهم حاملوا الذّكر واستمرار السلالة الطيبة، بهم تعمر الأرض بصلاحهم وبرّهم، وبهم يُشدّ العضد، ويُقام الأوْد، ويكثر بهم العدد، ويحيا بهم الذّكر، وهم الحافظون للغيبة، والمعينون على قضاء الحاجات. وبهذه الصورة، تترابط الأجيال وتعمّ المحبّة ويزداد الحدب والإقبال والطّاعة، وتسلم الأسرة والمجتمع من العقوق والمخالفة والصراع. فلا غرابة، حينئذ، أن يدعو الإمام السّجّاد(عليه السّلام) الله تعالى إلى أن يُعينه على القيام بمسؤولية تربية الأبناء وتأديبهم، يقول: (اللّهم أعنّي على تربيتِهم وتأديبِهم وبرِّهم)[1].

وعلى هذه الشاكلة تكون نعمة الأولاد مُعينة على فعل الخيرات لأنّهم من الذريّة الصالحة الآمرين بالمعروف، والنّاهين عن المنكر، والمساعدين على الانتصار على الشّيطان الرّجيم، وعندئذ تتمّ العصمة من اتّباع خُطواته الّتي نهى الله عن اقتفائها. إنّ الأبناء الصالحين نواة اجتماعية صُلبة تدير تجارة رابحة مع الله تعالى عمادها الذّكر والطّاعة والامتثال إلى تعاليمه الموضّحة في كتابه العزيز. وما من شكّ في أنّ الوُلد الصالح ثمرة طيّبة يهبها الله عزّ وجلّ لعباده وتلك من أعظم الهبات وأكبر المكرمات الدّاخلة في نطاق الدعوة القرآنية البالغة، يقول الله تعالى: ((وَمِنْهُم مَّن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ))(سورة البقرة ٢، الآية ٢٠١).

وتتكرّس الرّؤية الاجتماعية المتضمنة لآيات تربوية ساطعة ودروس أخلاقية مشرقة في اهتمام الإمام(عليه السّلام) المتكرّر لصالح الجيران والموالي المسالمين العارفين بحقّه عليه السّلام، يقول الإمام السّجّاد(عليه السّلام): (اللّهمَ صلِّ على محمّدٍ وآله، وتولَّني في جيرانِي ومَواليَّ العارفَين بحقّنَا، والمُنابذين لأعدائنَا

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، الدّعاء الخامس والعشرون، م ن، ص ٤١٦.

بأفضلِ ولايتِكَ)[1]. ومن ثمّ وقع التّطرق إلى أهمّ الرّوابط الاجتماعية المتمثّلة في إقامة السّنن الإلهية النّابعة في اتّباع قوانينه الفطرية الموعدة في النّفس حيث تتجلّى المعاملة الإنسانية الحسنة في التّرفّق بالضعفاء وقضاء حاجاتهم، وعيادة المريض، وهداية المسترشد، ومناصحة المستشير، وتعهّد القادم، وكتمان السّر وستر العورة، ونصرة المظلوم، ومواساة طالب العوْن المصاب، وقضاء الحاجات للمحتاجين حتّى قبل سؤالهم ، والإعراض والتّجاوز على مرتكبي العداوة حيث يسود حسن الظّن والبرّ بين النّاس، ويكون غض الطّرف عفّة وعفافاً، ويعمّ التّواضع بين النّاس، وتنتشر الرّحمة، وتطفو المودّة في كلّ علاقة اجتماعية.

وليس بعد رقي هذه الصّورة الاجتماعية من رقيّ، فقد رسم الإمام السّجّاد(عليه السّلام) الصّورة النّموذجية والمثالية لمدينة فاضلة مستوحاة من جوهر القرآن وروحه حيث تسود الفضيلة، إذ يحبّ المؤمن فيها لغيره ما يُحبّ لنفسه. ويختم الإمام(عليه السّلام) دعاءه السادس والعشرين برسم العلاقة السّليمة بينه وبين الآخرين يدعو لهم بشكل يوازن بين الحقوق والواجبات، ما إلى الاستقرار الاجتماعي المُفضي إلى الإنتاج والإبداع، يقول: (اللّهمَ صلِّ على محمّدٍ وآله، وارزقْني مثلَ ذلكَ منهم، واجعلْ لي أوْفَى الحظوظِ في ما عندَهم، وزدْهم بصيرةً في حقّي، ومعرفةً بفضلي حتّى يسعدُوا بي وأسعدَ بِهِمْ، آمين ربّ العالمين)[2].

فلا عجب، حينئذ، أن تتعلّق قلوب الموالي وبعض النّاس العارفين بهذا المُربّي العظيم وبآل البيت لأنّهم وقفوا على حقيقة المرء، فقدرهم حقّ أقدارهم، (فجُلّ مخالفيهم كانت قلوبهم تهوي إليهم ويحبون الاقتباس من أنوارهم، لحسن أخلاقهم(عليهم السّلام)، حتّى أنّ الزنادقة كالديصاني وأضرابه كانوا

١-الدّعاء السادس والعشرون، م ن، ص٤٢٥.

٢-شرح الصّحيفة السّجّادية ، م ن، الدّعاء السادس والعشرون، ص٤٢٥.

يقصدونهم من الأمصار البعيدة إلى مكّة (شرفها الله)، وهم منكروها، شوقاً إليهم وحباً لمجالستهم والتكلم معهم)[١].

إنّ لين الجانب وحسن العريكة وحُسن الخُلق الّتي ضرب لها الإمام السّجّاد(عليه السّلام) أحسن صورة، ومثّلها بشكل مبهر كانت نقطة جذب وتلاقٍ بين الأنصار والمعارضين، لأنّ المرء المسلم يسع النّاس جميعاً برفعة الأخلاق وسماحة الجانب. وهذا المجال القيمي يتضمّن فوائد تربوية ذات أبعاد كوْنية تتجاوز الحواجز المذهبية والملية والعقائدية، قال الله تعالى: ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ))(سورة آل عمران ٣، الآية ١٥٩).

ومن الأبعاد الاجتماعية الّتي تمّ التّطرق إليها في الصّحيفة السّجّادية، يخصّ الإمام السّجّاد(عليه السّلام) بالذّكر والدّعاء أصحاب الثغور القائمين على نصرة البيْضة حمى المسلمين ويطلب لهم العوْن بالقوّة والمزيد من العدة والعتاد، وشحذ الأسلحة وحراسة حوزتهم، ويرجو لهم المناعة، وتأليف الجمع والرّغبة في نصرهم وتفوّقهم على عدّوهم بعون الله لهم وإفراغ الصبر عليهم، واللّطف لهم في المكر[٢].

إنّ الإمام السّجّاد(عليه السّلام) شديد الاهتمام بالمحاربين المدافعين عن الدّين وطلب من الله لهم أن يوسّع معارفهم ليدركوا النّاس المحيطة بهم، فالعلم النّافع خير ما يُرزقه الإنسان أينما كان. وفي هذا المجال، يتصلّ العلم بخدع الحرب ومكرها، ولذلك يدعو لهم بالنصر لأنّ النّصر بيد الله ، قال الله تعالى: ((وَمَا

١-نعمة الله الجزائري، شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٤٢٦.

٢-ينظر الدّعاء السابع والعشرون، شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٤٢٩.

النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِندِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ))(سورة الأنفال ٨، الآية ١٠)، وعلم الله بخفايا الأمور هو المستعان في كلّ الأمور ولاسيّما الحرب والسّلم. ومن بركات هذا الدّعاء السّابع والعشرين أنه يدعو الله أن يُنْسيَ المجاهدين في سبيله حبّ الدنيا وذكرها لأنّها خدّاعة غرور. وهذا الرأي يُذكر بوصف جدّه الإمام عليّ(عليه السّلام) للدنيا: (فَإِنِّي أُحَذِّرُكُمُ الدُّنْيَا، فَإِنَّهَا حُلْوَةٌ خَضِرَةٌ، حُفَّتْ بِالشَّهَوَاتِ، وَتَحَبَّبَتْ بِالْعَاجِلَةِ، وَرَاقَتْ بِالْقَلِيلِ، وَتَحَلَّتْ بِالآمَالِ، وَتَزَيَّنَتْ بِالْغُرُورِ، لاَ تَدُومُ حَبْرَتُهَا، وَلاَ تُؤْمَنُ فَجْعَتُهَا، غَرَّارَةٌ، ضَرَّارَةٌ، حَائِلَةٌ، زَائِلَةٌ، نَافِدَةٌ، بَائِدَةٌ، أَكَّالَةٌ غَوَّالَةٌ لاَ تَعْدُو- إِذَا تَنَاهَتْ إِلَى أُمْنِيَّةِ أَهْلِ الرَّغْبَةِ فِيهَا والرضى بِهَا) [١].

ويستمر الإمام السّجّاد (عليه السّلام) بالدعاء بالمجاهدين من أن يمحو من قلوبهم خطرات المال الفتّان، وأن يجعل الجنّة أرقى أمانيهم ونصب أعينهم وملء قلوبهم حتّى تكون بمثابة المُرغّب المثبّت، فلا يفرّون من ساحة القتال والنزال. فالإمام السّجّاد(عليه السّلام) ينطلق من معالجة واقعية لمكوّنات البشر المحكومة بالتّرغيب والتّرهيب ليقدّم علاجاً ملائماً عبر دعائه المُحلّق في آفاق الهداية والالتجاء إلى الله مالك المُلك وخالق الخلق.

وفي المقابل، يتّجه بالدّعاء على الأعداء رمز الفتن والشرور المزّقة لأوصال المجتمع المسلم المترابط، وفي هذا الإطار يقول الإمام السّجاد: (اللَّهم افلُلْ بذلك عدُوَّهم، واقلمْ عنهم أظفارَهم، وفرّقْ بينَهم وبينَ أسلحتِهم، واخلعْ وثائق أفئدتِهم، وباعدْ بينهم وبين أزودتِهم، وحيّرْهم في سُبلِهم، وضلّلْهُم عنْ وجهِهِمْ، واقْطعْ عنهُم المددَ، وانقصْ منهمُ العددَ، واملأْ أفئدتَهم بالرُّعْبِ، واقبضْ أيْديَهم عنْ البسطِ، واخْزمْ ألسنتَهم عنْ النُّطقِ، وشرّدْ بهم مِنْ خَلفهِم، ونكّلْ بهم من

١-ابن أبي الحديد، شرح تهج البلاغة،مج٧، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م، ص٢٢٦.

ورائِهم، واقطعْ بخزْيهِـم أطماعَ منْ بعدِهم)[١].

ولّما كان الشّر متوارثـاً بين أقطابـه ومنـتشراً بين أنصـاره، فقـد عمـد الإمـام السّـجّاد(عليه السّلام) إلى قطع أسـبابه، يقول: (اللّهم عقّم أرْحام نسائهم، ويبّس أصلاب رجالهـم، واقطع نسـل دوابّهـم وأنعامهم، لا تأذن لسـمائهم في قطْرٍ، ولا لأرضهم في نباتٍ)[٢]، وهو في ذلك يُذكر بدعاء النّبي نوح(عليه السّلام) ﴿وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا﴾(سـورة نـوح ٧١، الآيتان ٧٠-٧١).

إنّ الاهـداف الّتي يروم الإمام(عليه السّـلام) تحقيقهـا تتمثّل في النّفع الجماعي الّـذي يعـود بالخير والقوّة والعزّة على كلّ المسـلمين، ومصـداق ذلك ما ورد في دعائـه: (اللّهـم وقـوّ بذلـك محال أهل الإسـلام، وحصّن بـه ديارهـم، وثمّر به أموالهـم وفرّغهـم عـن محاربتهم لعبادتك، وعـن مُنابذتهم للخلـوة بك حتّى لا يُعبـد في بقـاع الأرض غيرك، ولا تُعفّر لأحد منهم جبهـة دونك)[٣]، وهذا الدّعاء يسـتدعي ما توسـل به الرّسـول (عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام) يوم بدر حين قـال: (اللهـم إنـك إن تهلك هذه العصابة من أهل الإسـلام فـلا تعبد في الأرض أبدا)[٤].

وما من شـكّ في أنّ نـصرة المجاهدين تعود بالنّفع عـلى كلّ المجتمع حيث يتفرّغ المسـلمون لعبادة الله في أمن وأمان، فانشـغال الإمام(عليه السّلام)دائم الاتّصال بشـؤون الأمّـة بأسرهـا في زمـن يتربص به المشركـون والأعداء مـن هند وروم

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، الدّعاء السابع والعشرون، ص٤٢٩.

٢-م ن، ص٤٣٠.

٣-م ن، ص ن.

٤-البخاري، الصحيح، م ن، كتاب : الجهاد والسيّر، باب: ما قيل في درع النّبي(صلّى الله عليه وسلم) في الحرب، حديث رقم ٢٩١٥، ص٦١٣.

وترك وخزر وحبش ونوبة وزنج وسقالبة وديالمة وغيرهم من أمم الشرك والله وحده القادر على إحصائهم وعدّهم. ولذلك يمثّل نيْل الأعداء من أطراف المسلمين نائبة عظيمة، لذلك لم يتون الإمام(عليه السّلام) في الدعوة على أعداء المسلمين بالفرقة، وذلك في قوله: (اللّهمَ أخْلِ قلوبَهم من الأمنةِ، وأبدانَهم من القوّةِ، وأذْهلْ قلوبَهم عن الاحتيالِ، وأوهنْ أركانَهم عن مُنازلة الرّجالِ، وجبّنْهم عن مُقارعةِ الأبطالِ، وابعثْ عليهم جُنداً من ملائكتِكَ ببأسٍ من بأسِك كفعلكِ يوم بدرٍ، تقطعُ به دابرَهم وتحصدُ به شوكتَهَم، وتُفرّقُ به عددَهم)[١].

إنّ الاستعانة بالله في أصدق صورها تجعل حياة الأعداء ممزوجة بالوباء وغذاءهم أدويةً وأمراضاً، فيكونون في بلاء يُهدّدهم الخسوف والقذف، والمحول، والجوع المقيم، والسّقم الأليم، وسلاح الدّعاء لا يقلّ نفاذاً عن السّيف والرّمح، والكلم ينفذ ما لا تنفذ الإبر. وعليه تبدو همّة الإمام السّجّاد(عليه السّلام) مشدودة إلى الجهاد الصادق المُعلي لقيمة الإسلام والمسلمين، الباعث في عزّتهم وإعلاء كلمتهم، يقول الإمام(عليه السّلام): (اللّهمَ وأيُّمَا مسلمٍ أهمَّه أمرٌ الإسلامِ، وأحزنهُ تحزُّبُ أهل الشّركِ عليهم فنَوى غزواً، أو همَّ بجهادٍ فقعدَ به ضعفٌ، أو أبطأتْ به فاقَةٌ، أو أخّرَهُ عنهُ حادثٌ، أو عَرَضَ له دون إرادَتِه مانعٌ فاكتبْ اسمه في العابِدِين، وأوجبْ لهُ ثوابَ المجاهدينَ، واجعلْهُ في نظامِ الشُّهداءِ والصّالحِينَ)[٢].

وإذا علم المرء أنّ القائمين على الثُغور ساعتئذ كانوا من المخالفين لتوجّهات الإمام(عليه السّلام) استبان له بجلاء أنّه (عليه السّلام) يقدّم المصلحة العامّة المتمثّلة في صلاح الأمّة والدّفاع عن بيْضة الدّين حتّى تكون كلمة الله هي العليا وكلمة الّذين كفروا هي السُفلى، والدّعاء لهؤلاء المخالفين دليل كافٍ على أنّ

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، الدّعاء السّابع والعشرون ، ص ٤٣٠.
٢-م ن، ص٤٣١.

المُربّـي الرّامـي للإصلاح لا تكون له مطامح ذاتية لأنّه يشـعر بتحملّ الأمانة.

وفي الاجتمـاع البـشري علاقـات متشـعبة في كلّ المجـالات، وقـد يسـتدين المرء فيشعر بالدّونية والارتهان إلى الدّائن ، إذ الدّين ذلّ بالنّهار وتسهيد باللّيل، ورد عن الرّسول (صلّى الله عليه وآله) قوله: (الدّين مذلة في النهار ومَفكرَة في الليل، قضـاءٌ في الدنيـا قضاء في الآخرة)[١]، وقـد تضرّع الإمام(عليه السّـلام) إلى ربّه كـيْ يهب لـه العافية من ديْن يُخلق الوجه ويُحار فيه الذّهن ويتشّـعب له الفكر ويطول به الشـغل، وقد اسـتعاذ بالله من هموم الديْن وأفكاره وشغله وسهره، وذلته في الحياة وتعقبه بعد الوفاة[٢]، فالله تعالى قد نصّ في كتابه العزيز على أنّ التركة المُعدّة للتّوزيع بين الورثة لا تتمّ إلاّ بعد إخراج الوصية والدّيْن، قال تعالى: ((مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ))(سـورة النسـاء ٤، الآية ١٢)، لذلك استجار منه الإمام(عليه السّـلام) بوسع فاضل أو كفاف واصل.

كمـا طلب مـن الله أن يحجبه ويمنعه مـن الوقوع في كثرة الإنفـاق، وأن يُقوّيه بالبذل والاقتصاد، وأن يُعلّمه حسن التّقدير كيْ يضع كلّ شيء بقدْر وتقدير وأن يُجـيره من ارتكاب التبذير، وأن يهديه سُـبل الاكتسـاب من الـرزق الحلال وأن يكـون إنفاقـه في وجـوه البرّ والصلاح وأن يُبعد عنه كثرة المـال إذا كانت جالباً للخيلاء ومؤدياً للبغي.

وقـد بـدا انحياز الإمام(عليه السّـلام) إلى صف الفقراء وضحـاً جلّياً فطلب من الله أن يُحبب له صحبة الفقراء والصبر على مخالطتهم ومصاحبتهم، فالله تعالى لا ينظـر إلى الصُور والأموال وإنّما ينظـر إلى القلوب والأعمال.

إنّ الصّحيفـة السّـجّادية تحتـوي عـلى أبعاد تربويـة عليقة بالبنـاء الاجتماعي.

١-الكُلَيْني، الكافي، ج٥، م ن، ص٩٥، حديث رقم ١١.

٢-ينظر شرح الصّحيفة السّجادية، م ن، الدّعاء الثلاثون، ص ٤٥٣.

ففـي تاريـخ المجتمعات تموّجـات وتعرّجـات وانحدارات في جميع المسـتويات، ولكـنّ سـنن اللـه المتحكّمة في خلقـه تقتضي، من حين إلى آخـر، بعث من ينفض الغبـار على الأمة الإسـلامية ويوقظها من غفوتها، فيجـدّد الأوضاع الاجتماعية ويُمتّن العلاقات الّتي تبدأ في الارتخاء. والإمام السّجّاد(عليه السّلام) بدأ بالتربية الاجتماعيـة في الصّحيفـة وذلك من خلال بناء الذّات الإنسـانية عبر تغيير الفكر وإرسـاء الفضيلة في النّفس لأنّ التّغيير الذهني والنّفسي يجرّان وراءهما التّغيير في السـلوك والعمـل. والفرد هو العنصر الأول في التّشـكّل الاجتماعي، والمجتمع عبارة عن سـفينة تُقلّ على ظهرها النّاس جميعـاً، وإذا كان الرّبّان ماهراً وقائداً خبيراً فسيسـير بالسّـفينة إلى شاطئ النّجاة والسّلام، وإذا كان القائد على خلاف ذلك فستؤول السّـفينة إلى الهلاك والدّمار[١].

والفرد من خلال الصّحيفة السّـجّادية صافي الذّهن، طاهر النّفس عميق المعرفة، سـليم الطويـة يحـبّ لغيره ما يحبّ لنفسـه لأنّـه قريب إلى الله، ومـن ثمّ قريب لعباده. وقد بدا الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) ضارباً للمثل الأعلى في الاشـتغال بهمـوم النّاس وأفـراد الأمّة الإسـلامية الّتي بدأت أوصالها تتمـزّق تحت وطأة الاسـتبداد الدّاخلي. وإذا ركزّ المنظور التّربوي الاجتماعي في الصّحيفة السّجّادية عـلى إصـلاح الفـرد فلأنّه النّـواة الاجتماعيـة الأولى بصلاحها يصلـح الاجتماع والمجتمـع الصالـح هو الّذي يتمثّل العلاقة العمودية الرّابطة بين الإنسـان وربّه فتسود علاقة أفقية تُجسّد أوامر الله ونواهيه وتطبّق القيم الّتي جاء بها الوحي مـن قبيل العدل والمسـاواة والخيْر والصلاح والحرّيـة الاجتماعية الّتي تتجلّى في العلاقات الأسرية والسياسـية بين الحاكم والمحكوم.

١-ينظـر ثرية بن مسـمية، الأبعاد السوسـيولوجية في الصّحيفة السّـجّادية، بحوث مهرجان تراتيل سـجادية التاسع، م ن، ص٤٢٢.

إنّ الصّحيفة السّجّادية المعروفة باسم (أخت القرآن) و(إنجيل أهل البيت) و(زبور آل محمّد) و(الصّحيفة الكاملة) حافلة بأسباب النهضة الاجتماعية والتّقدّم الحضاري، وهي تروم البناء الاجتماعي الفعّال المرتكز على تقوى الله ومحبتّه. لقد تعدّدت الأبعاد الإصلاحية والاجتماعية في الصّحيفة السّجّادية ما حدا بالشيخ الطنطاوي جوهري إلى القول: (إنّ الأخلاق الرّاقية والقيم الرفيعة هي الخيْط النّاظم لترابط عُرى الشبكة الاجتماعية والكفيل بتحقيق ديمومتها). ويظلّ أهمّ بعد اجتماعي بارز في الصّحيفة السّجّادية هو جهود الإمام زين العابدين(عليه السّلام) المبذولة من أجل النّهوض بأوضاع الاجتماع الإسلامي بحجم الأمّة بأسرها حيث كانت العُرى الاجتماعية تتمزّق تحت أنانية بعض الطوائف والعائلات ما تسبّب في إراقة دماء المسلمين وإزهاق نفوسهم على خلاف ما نهى الله تعالى عنه في قوله: ((وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا)) (سورة الإسراء ١٧، الآية ٣٣).

لقد تضمنّت الصّحيفة السّجّادية مفارقة كبيرة تتجلّى في البوْن الشاسع بين إمام تقيّ يبكي من خشية الله (ما لي أبكي ولا أدري أين مصيري) وبيْن ظالم فاجر يلهو ويعبث بمقدّرات الأمّة الإسلامية في غفلة عن مراقبة الله ما دعاه إلى تضييع حقوق النّاس بل الوقوع في انتهاك حُرُماتهم. ومن هذا المنطلق يتجلّى أنّ التّربية الرّوحية العالية ركن أساسي في تماسك الأواصر القائمة بيْن الأفراد في المجتمع الواحد بغضّ النظر عن الألوان والأعراق واللّغات والأديان، فالله تعالى قد خلق النّاس جميعاً وجعلهم عيالاً له، وركزّ معيار التّقوى بينهم لإثبات الأفضلية، ومن يظلم أو يقتل نفساً منهم فكأنّما قتل النّاس جميعاً.

إنّ الدّارس للصّحيفة السّجّادية بعيْن فاحصة يقف على أنّ التّربية النّابعة منها

تنهـض على الورع والكآبة البناءة الّتـي تدفع إلى الإقبال على الحياة الصّافية من المحرمات والشـوائب الشـيطانية، فالحياة الّتي يدعو إليها الإمام السّـجّاد (عليه السّلام) من خلال أدعيته عمادها العلاقات الاجتماعية الرّاقية والمنفتحة على الخيْر والمحبـة، إذ الحياة هبّة من الله تعالى لعباده سـمتها الرّحمة والتّراحم والتّعاون والتّكافـل في ضوء الأوامر والنّواهي الإلهيـة. وقد دارت المناجاة والأدعية حوْل المعانـي القرآنيـة الخالصة من قبيل الأخوّة، يقـول الله تعـالى: ((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)) (سورة الحجرات ٤٩، الآية ١٠)، ومـن ثـمّ يتـمّ الاهتداء إلى فعـل الخـيْرات وتجنب الشّرور والآثـام، يقول اللـه تعـالى: ((وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ)) (سورة القصص ٢٨، الآية ٧٧).

ففـي الصّحيفة السّـجّادية فلسـفة اجتماعية وسـطية تأخذ النّصيـب الكافي من الدنيا وتُقبل على الآخرة بالقدر الضامن لرضا الله تعالى وقد عكست هذه الفلسفة لدى الإمام السّـجّاد (عليه السّـلام) ما أرسـاه جدّه الإمام علي (عليه السّلام) في قولـه: (لا ينبغـي على المرء أن يكون شـاخصاً إلاّ في ثلاث: مرمّة للمعاش وتزوّد لمعاد ولذّة في غير محرّم)[١].

إنّ الوجه الآخر للدّعاء هو شـد أواصر العُرى الاجتماعية لتصبح الذّات البشرية أكثر انسـجاماً مع مكوّنات المجتمع الإنسـاني، فالنّفس الّتي تعرف ذاتها تكون أكثـر تأهـلاً لاحـترام الآخرين وأكثـر إدراكاً للمعارف الآفاقية الّتـي دعا القرآن صراحةً لاكتناه أسرارها، يقول الله تعالى: ((سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)) (سـورة فصّلـت

١-ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، ج١٩، م ن، ص ٣٣٨.

٤١، الآية ٥٣).

إنّ الرّصيد الرّوحي إذا تقوّى وتصاعد وسلم من كلّ المؤثرات السّالبة عامل أساسي لاكتساب الثّقة بين خلايا المجتمع، وقد عمل الإمام السّجّاد (عليه السّلام) من خلال أسلوب الدّعاء إلى رأب الصّدع الحضاري الّذي بدأ يُمزّق أوصال المجتمع الإسلامي الّذي أرسى أركانه النّبي الكريم (عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام) حيث التّجربة الاجتماعية الفذّة والفريدة الّتي ساد فيها التّراحم والتّعاون والحرّية والمساواة.

وعلى هذه الشاكلة يبدو للنّاظر أنّ المجتمع المنشود من خلال الصّحيفة السّجّادية هو على صورةٍ تُناقض المجتمع الّذي عمل بنو أمية على إيجاده حيث إطلاق اليد في الأموال والأعراض والذّمم، وشتان بين تربية اجتماعية تجعل الدّنيا في ميزان الآخرة، وبين سياسة باغية تزن الدّنيا بميزان الحياة الزّائلة الفانية، فلا غرابة حينئذ أن يسود المجتمع الأموي الطموح الزّائف والتّكالب الّذي اجتث كلّ فضيلة وانتزع كلّ حياء من الأنفس، ويُزيفّ كلّ حقيقة دينية وتاريخية، وقد ساد الخطف والقتل والسلب والاعتداء على الأبرياء، وصُوّر النّبي(عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام) في صورة المحارب الّذي يسبي النّساء ويعتدي على الأبرياء ويهاجم الآمنين.

إنّ التّربية الاجتماعية المبثوثة في الصّحيفة تقوّي الإرادة الإيجابية الفعّالة الّتي تستلهم القوّة من الخالق تعالى ولا تخشى فيه لومة لائم، فالإمام السّجّاد(عليه السّلام) لم يكتف بالإشارة إلى أمراض المجتمع فحسب، وإنّما أمدّ الأجيال بالأدوية النّاجعة النّابعة من الأدعية وهي آلية نفسية إيمانية جبّارة تملأ النّفس بالطّاقة الإيجابية وتدفع المرء إلى الإنجاز والإبداع في مستوى التّطبيق حيث يعمل المسلم بوصفه مصلحاً اجتماعياً وتربوياً لتغيير النّفس، علماً بأنّ هذا التّغيير النّفسي،

هو الشرط الجوهري للتّغيير الاجتماعي.

وإذا كان وعي الإنسان محكوماً إلى عالم الشّعور وعالم اللاّشعور، فإنّ أسلوب الدّعاء عامل جوهري في تغذية اللاّشعور وتنميته علماً بأنّ هذا النّمو سيؤدي بالضرورة إلى تقوية الوعي المُتّصل بمجال الشعور، ولا تتحقق الأهداف العامّة من الحياة إلاّ بتوازي هذيْن المجاليْن، فكان أجدر بالمرء أن يبدأ بتقوية بنائه الدّاخلي، يقول الإمام السّجّاد (عليه السّلام) في هذا المجال: (مَا أَضْمَرَ امْرؤٌ فِي قَلْبِهِ شَيْئاً إِلاَّ وَظَهَرَ عَلَى قَسَمَاتِ وَجْهِهِ أَوْ فَلَتَاتِ لِسَانِهِ)[1]، هذا القول يتضمّن رأياً يربط بين المستوى النّفسي والجانب الاجتماعي تبعاً لتركيبة الإنسان المزدوجة بين النّفس والبدن ما يحيل على جدلية الجوهر والمظهر. (وقد طفحت الصّحيفة بما يطهّر الأنفس من هذه الأدران بالخوف من الله وخشيته والبكاء في حضرته، يقول الإمام زين العابدين(عليه السّلام): (وما لي أبكي ولا أدري إلى أين مصيري).

وفي فضاء التّفكير الاجتماعي الوارد في الصّحيفة يُلفي الدّارس ارتباط المحراب بالمجتمع، وعليه كان الدّين هو الحاوي لتفاصيل الحياة والدّعاء هو المحرّك الأساسي لجوانب الحياة الاجتماعية، وقد عبّر الإمام السّجّاد (عليه السّلام) وهو المنحدر من بيت الطهر والقداسة والعبادة والتبتل عن حسن الاندماج في النّسيج الاجتماعي، ففاطمة نفسها(عليها السّلام) كانت تقدّم الدّعاء للنّاس على الدّعاء لنفسها، يقول الحسن(عليه السّلام): (وما رأيتها دعت لنفسها قط وإنّما تدعو للمؤمنين والمؤمنات، فأقول لها: أمّاه لِمَ لا تدعين لنفسك؟ فتقول: بُنيّ حسنْ: الجار ثمّ الدّار) ، تلك صورة للتّربية الّتي تلقاها أحفاد رسول الله (عليه وعلى

١-محمّد الريشهري، موسوعة الإمام علي بن أبي طالب(عليه السّلام) في الكتاب والسنة والتاريخ، مج ١٠، تحقيق محمّد كاظم الطباطبائي ومحمود الطباطبائي ، إيران، ط٢، ١٤٢٥هـ، ٢٠٤.

آله الصّلاة والسّلام) ما دعا بالإمام السّجّاد(عليه السّلام) إلى القول: (اللهم إنني أعتذر لك من مظلوم ظُلم بحضرتي فلم أنصره ومن ذي فاقة سألني فلم أوّفره، ومن عيْب مسلم ظهر لي فلم أستره، ومن كلّ إثم عرض لي فلم أهجره) ، فالإيمان الصّادق يقتضي تقديم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة وهو القائل: (اللّهم وسدّدني لأعراض من غشني بالنّصح وأخالف من هجرني بالبر وأثيب من حرمني بالبذل وأكافئ من قطعني بالصلة وأخالف من اغتابني إلى حسن الذكر). والنتيجة الحاصلة من ذلك أن لا رهبانية في الإسلام، وإنّما يتجلّى المجال الاجتماعي بمثابة المحكّ للصلاح واختبار الخيْرية الضاربة في أعماق النّفس المليئة بالطّهارة والتّقوى، ولذلك ربط القرآن الكريم الإيمان بالعمل، واعتبر هذا الارتباط شرط البناء الاجتماعي القويم، فالمبادئ والقيم الّتي أرساها القرآن وتمثلتها الصّحيفة هو دور نضالي جهادي يكشف عن حقيقة الحياة، ويدعو إلى الظفر بالقرب من الله ونوال رضوانه، ويكفي الصّحيفة مجداً أنّها عملت وتعمل على بناء الذّات البشرية بناء قرآنياً سليماً يُعلي كلمة الله الماثلة في الحرّية والمساواة والعدل.

وإذا عمل بنو أميّة على ترميق الخطاب وتزييف العمل، فإنّ فضل الأدعية في الصّحيفة يتجلّى في التّبرّؤ من علم لا ينفع ومن عمل لا يرفع، فكانت الصّحيفة بذلك مرآة كاشفة عن الزّيف والنّفاق الّذي دبّ في أوصال المجتمع. ولقد مثّلت الصّحيفة كذلك كشفاً صادقاً عن الجهود المبذولة في بناء مجتمع فاضل يربط بين الأرض والسّماء في انسجام كبير، وقد سار الإمام علي(عليه السّلام) على هذه الخطى وربّى أبناءه على نهج النبوءة، ومن ثمرات هذه التّربية الصّحيفة السّجّادية الّتي رغبت بوضوح في مدّ الجسور مع المجتمع النّبوي، وأرادت تطهير البناء الاجتماعي من كلّ الانحرافات الّتي طرأت عليه، وقد مثّلت علامة فارقة

للتّذكير بالدور الرّسالي الهادف إلى الثّورة على الأوضاع الاجتماعية البالية في كلّ المستويات حيث بدا الإمام(عليه السّلام) حاملاً لمسؤولية أمّة بدأت تتهاوى أركانها تحت وطأة الانحراف عن الصّراط المستقيم الّذي بيّن الله تعالى أركانه وأسسه في كتابه العزيز فكان صوته صادحاً الحقّ وبضرورة العودة إلى الجادّة كيْ يعود البناء الاجتماعي إلى صرحه المتعالي[١].

لقد مثّل الإمام السّجّاد(عليه السّلام) المصلح الاجتماعي الّذي بُعث على رأس كلّ فترة من الزمن يجدّد للأمّة دينها، ويرأب صدعها من أجل تحقيق انخراطها في السّياق الحضاري دعماً للفضيلة وإرساءً للقيم.

في المستوى السياسي

لم تعدم الرّسالة السّجّادية الإشارة إلى الدّروس التّربوية ذات القدر الجلّي في المجال السياسي. وهذه الدّروس تظهر في فضح بطش المستكبرين وما أعاد الله لهم من عذاب مقيم. والمستكبرون هم المسفهون للحقّ والمبغضون لأهله، وقد ورد عن أبي جعفر (عليه السّلام) قوله: (العزّ رداء الله والكبر إزاره فمن تناول شيئاً منه أكبّه الله في جهنم)[٢]. وما من شكّ في أنّ الّذي ينازع الله في كبريائه يقع في الشرك، وهي إشارة صريحة وإحالة واضحة إلى النّظام السياسي الّذي أرساه بنو أمية على عهد الإمام (عليه السّلام) وقد سُئل عن الكبر فقال: (أعظم الكبر أن تسفّه الحقّ وتغمض النّاس وتسفيه الحقّ هو جهله والطعن على أهله)[٣].

والّذي لا مراء فيه أنّ المنظومة التّربوية الثّاوية في الصّحيفة السّجّادية تُنزل الأئمة والعلماء والصالحين المنازل الّتي تليق بأقدارهم، فالأئمة الكرام لما كانوا

١-ينظر ثرية بن مسميّة، الأبعاد السوسيولوجية في الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص ص ٤٣٠-٤٣١.

٢-الكليني، الكافي، ج٢، ص٣٠٩.

٣-م ن، ج٢، ص١٢.

قادةً وسـادةً سـخّرهم الله لمساعدة النّفوس على الاتّصاف لتجنب المعاصي، فكلّ ذنب يصدر من النّاس الّذين هم في رعايتهم ومسؤوليتهم كأنه صدر عنهم، فهم الرّؤسـاء يُسـألون عمّا صدر من رعيتهم، وهم من فرط إحساسـهم بالمسؤولية يُعدّونه ذنباً ويطلبون العفو والغفران من الله[١]، وتلك مسؤولية أخلاقية تطبع الوعي التّربوي بفائض من المسـؤولية إزاء الله تعالى وإزاء البشر.

لقـد اسـتعاذ الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) في الدّعاء الثّالـث والعشرين من شرّ كلّ سـلطان عنيـد لأنّ هـذا الصنف من أصحاب السـلطة مصـدر الآفات ومنبع الـشرور باعتبـاره راعيـاً والأمّة على دين راعيهـا، والسـلاطين إذا كانوا ظالمين متسـلطين يشـجعون أصحاب الأمـوال والمصالح على أن يكونـوا مترفين بمعنى يـروْن أنفسـهم فـوق القانون، وهم المسـؤولون عن فسـاد المجتمع وانقسـامه إلى فقـراء وأغنياء وضعفـاء وأقوياء[٢]. وأصحاب الأنظمة السـلطوية هم الّذين يسـاعدون على نشر الحيل السياسية والخديعة والمكر والمكائد والجبروت والكِبْر والهمز واللّمز.

لقـد فضحـت أدعية الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) تهافت بني أميّـة على المراكز السلطوية من خلال انتهاج سياسة الانتهاز للفرص وتأليب الأتباع ضد الخصوم من أجل الوصول إلى تحقيق المآرب الدنيوية، فكانت المنفعة هي العلامة البارزة في المجال السـياسي والشـعار المتبع هو أنّ الغاية تبرّر الوسـيلة (وهو تكالب على المناصب السلطوية، وقد كان شعار بني أميّة يتمثّل في الانتهازية والوصولية من أجـل التّمتـع بمباهج الحياة الزّائلـة)[٣]. لقد كانت النّتائج المبـاشرة لهذا التّمزّق السـياسي وللمنهج المتّبع في قيادة المجتمع الإسـلامي يتمثّل في أنّ أبناء الإمام علي

١-شرح الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص٢٨١.

٢-م ن، الدّعاء الثالث والعشرون، ص ٣٩٧.

٣-ثرية بن مسميّة الأبعاد السوسيولوجية في الصّحيفة السّجّادية، م ن، ص ٤٢٤.

(عليه السّلام) قد دفعوا ضرائب موجعة.

لقد عمل بنو أميّة على غرس الخوف بين النّاس، فعمّ التّردّد والإحجام عن فعل الخيْرات علماً بأنّ الخوف والتّردّد من أخطر الأمراض الّتي تصيب المجتمعات تحت وطأة الظلم والاستبداد والجور وذهاب العدل، ومن ثمّ تعمل السياسة الطّاغية الباغية على شلّ أوضاع الاجتماع البشري فتنقص وتيرة العمل الصالح وتنحل عُرى التّماسك، وتتسرب الأورام النّفسية والاجتماعية والسياسية لأنّ صروح الفضيلة لا تُبنى بالأيادي الملوّثة بالدماء والرذيلة.

إنّ الدّعاء الّذي يرسم علاقة عمودية خالصة تربط العبد الضعيف بمولاه الجليل رمز القوّة يُخفي وراءه علاقة أفقية تربط بين الإنسان وأخيه الإنسان. ولمّا كانت الحوائج والعلاقات في هذه الحياة شديدة التّشعب، فإنّ الضرورة الاجتماعية دعت إلى إيجاد الأنظمة المساعدة على تيسير مصاعب الحياة، فكان التّدبير للشؤون المختلفة وكانت السياسة الرّاعية لمصالح النّاس، فكان القائد المسؤول في مرتبة تكليف لا تشريف يُؤدي الأمانة، وقد ورد عن الإمام علي(عليه السّلام) أنّه قال لمالك الأشتر: (الله الله في الطبقة السفلى من الّذين لا حيلة لهم، والمساكين والمحتاجين وأهل البؤس والزّمن، فإنّ ثني هذه الطبقة قانعاً ومعترا، فاحفظ لله ما استحفظك من حقّه فيهم، واجعل لهم قسماً من سماتك، وقسماً من غُلاة صواف الإسلام في كلّ بلد، فإنّ للأقصى منهم مثل الّذي للأدنى وكلّ قد استرْعيت حقّه فلا يشغلنك عنهم بطرٌ، فإنّك لا تُعذر بصنيعك التّافه لإحكامك الكثير المهمّ). وهذه الوصية الشاملة الكاملة من الإمام علي(عليه السّلام) تلخّص الفلسفة السياسية الثّاوية في الصّحيفة السّجّادية، فعلى هذا النّهج كانت توجيهات الإمام السّجّاد وتوجّهاته، فالسّائس الظالم لا عذر له أمام الله في غفلته عن المسؤولين وابتعاده عنهم فضلاً عن امتداد اليد للتّنكيل بهم واضطهادهم،

فالله أحكم الحاكمين أمر بالعدل والقسط لكيْ يُؤخذ بالحقّ لصاحبه وبالنّصرة للمظلومين.

لقد استلهم الإمام علي (عليه السّلام) الإرث النّبوي وربّى أبناءه عليه، فكانت الرؤى السياسية ضمن الصّحيفة السّجّادية منتصرة لقيم الحرّية والعدل والمساواة والتّواضع إلى الله تعالى، فالتّربية السياسية لدى الإمام السّجّاد(عليه السّلام) تنمي الشخصية الإسلامية على تحمّل المسؤولية طبقاً للآية القرآنية الكريمة ((كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ)) (سورة المدثر ٧٤، الآية ٣٨).

والنّاظر في الدّعاء الثّامن والأربعين يجد الصّورة المُثلى للقائد الّذي يحمل أعباء الأمّة بأسرها وقد قاله يوم عيد: (اللّهم إليك تعمّدت بحاجتي وبك أنزلت اليوم فقري وفاقتي ومسكنتي، وتوّل قضاء كلّ حاجة هي لي بقدرتك عليها، وتيسير ذلك عليك، وفقري إليك، وغناك عني، فإنّي لم أصب خيراً قط إلاّ منك، ولم يُصرف عني أحد سوءاً غيْرك، ولا أرجو لأمر دنياي وآخرتي سواك، اللّهم من تهيّأ وتعبأ وأعدّ واستعدّ لوفادة إلى مخلوق رجاء رفده ونوافله، وطلب نيْله وجائزته، وإليك يا مولاي كانت اليوم تهيئتي وتعبئتي، وإعدادي واستعدادي رجاء عفوك ورفدك، وطلب نيْلك وجائزتك).

لقد اضطلع الدّعاء بفضح السياسة الغاشمة الّتي كانت تشوّه تعاليم الإسلام بالكبر والغطرسة ولعن الإمام علي (عليه السّلام) ولا أدلّ على ثورة الإمام(عليه السّلام) على هذه السياسة المشوّهة من دعائه يومي عرفة وجمعة (اللّهم إنّ هذا المقام لخلفائك وأصفيائك ومواضع أمنائك في الدّرجة الرفيعة الّتي خصّصتهم بها قد ابتزّوها وأنت المقدّر لذلك لا يُغالب أمرُك ولا يُجاوز المحتوم من تدبيرك كيف شئت، وأنّى شئت، ولِمّا أنت أعلم به، غير متهم على خلقك ولا لإرادتك حتّى عاد صفوتك وخلفاؤك مغلوبين مقهورين مبتزّين يرون حُكمّك مبدّلاً وكتابك

منبوذاً وفرائضك محرفة عن جهات أشراعك وسنن نبيّك متروكة). وتلك عيْنات فاضحة لزيغ بني أميّة المروجين للبدع والابتعاد عن المحجّة السوّبة في المجال السياسي.

إنّ المناجاة متعدّدة الأبعاد فإلى جانب الامتلاء بالطّاقة الإيمانية السّاخنة المُتوهّجة نجدها مفعمة بالنّقد، وانظر إلى الدّعاء العشرين الطافح بقوّة القرب من الله، وفي ذات الوقت الكشف عن بُؤر الظّلم والانحدار إلى سوء الفعال، يقول (عليه السّلام): (اللّهم صلّ على محمّد وآله واجعل لي يداً على من ظلمني ولساناً على من خاصمني وظفراً بمن عاندني، وهب لي مكراً على من كايدني وقدرة على من اضطهدني وتكذيباً لمن قصبني وسلامة ممّن توعدني)، فالدّعاء بمثابة الشكوى من جور الحكام الّذين جايلوه من قبيل عبد الملك بن مروان وعامله هشام بن إسماعيل المخزومي.

لقد كشف الدّعاء ضمن الصّحيفة السّجّادية عن الموقف السّياسي البارز المتمثّل في أحقيّة الإمام علي وأبنائه (عليهم السّلام) في تقلّد الإمامة لتسيير الشؤون السّياسيّة في الأمّة الإسلاميّة، من جهة، وفضح الظلم الّذي ارتكبوه بنو أمّية، من جهة أخرى، وقد تمثّل في اغتصاب هذا الحقّ واحتكاره. ففي دعاء الإمام السّجّاد(عليه السّلام) على أرض عرفة يقول: (اللهم ربّ صلّ على أطايب أهل بيته، الّذين اخترتهم لأمرك وجعلتهم خزنة علمك وحفظة دينك وخلفاءك في أرضك وحججك على عبادك، وطهّرتهم من الرّجس والدّنس تطهيراً بإرادتك وجعلتهم الوسيلة إليك والمسلك إلى جنّتك، اللهم إنّك أيّدت دينك في كلّ أوان بإمام أقمته علما لعبادك ومنارا في بلادك. بعد أن وصلت حيله بحبلك وجعلته الذريعة إلى رضوانك وافترضت طاعته وحذّرت معصيته، وأمرت بامتثال أمره والانتهاء عند نهيه وألا يتقدّمه متقدّم ولا يتأخّر عنه متأخّر)، فدور الأئمّة إرساء

دعائـم كلمـة الله الخالصة، وهو بذلك يفضح الممارسـات المضادّة لهذه الصّفات النّبيلة في الأئمّة. فقد سـعى معاوية بن أبي سـفيان إلى تهشـيم أعمدة الشّـورى التّي جاء بها القرآن الكريم وفرض الوراثة والملك العضوض. وقد سـعى الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) إلى إثبـات جـدارة الإمـام الممثّل للأحقيـة والأهليّة، فهو مناضـل بكلمتـه وبقلمه وبفكره. فالخلافة لديه حقّ يعمل بواسـطة لنشر الأمن والأمان بين النّفوس وحراسـة شـؤون جميع المسـلمين، وهي أيضا أداة لضمان مصالح المسـلمين في ضوء الهدى النّبـوي، فالأئمّة هم الحجج القائمة بين النّاس ومن يتعدّى عليهم ويتجاوزهم تغاضى عن الحقوق التّي أمر الله بإقامتها، لذلك أجـاز لعنهـم (اللّهم ألعـن أعداءهم مـن الأوّلين والآخرين ومـن رضيَ بفعالهم وأشياعهم وأتباعهم).

وقد فهم الإمام السّـجاد(عليه السّـلام) الآية القائلة: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً)) (سـورة البقـرة ٢، الآيـة ٢٠٨)، أنّ السّـلم هـو ولاية الإمام عليّ (عليه السّلام) حيث تُمثّل هذه الولاية والأولياء من بعده السّلم الحقيقي في الدّنيا والآخـرة. ولا أدلّ عـلى أحقّية الإمام علي (عليه السّـلام) بالإمامة وتولّي شـؤون الأمـةّ السّياسـيّة من حديث غدير خم، فقد سـئل الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) عـن معنى هذا الحديث فأجاب بقوله: (إنّ رسـول الله أخـبر أنّ الإمام علي(عليه السّـلام) يكـون من بعـده)، وعن أبي حمـزة الثّمالي عن أبي خالـد الكبالي قال: (دخلت على سـيدي علي بن الحسـين زين العابدين فقلت له: يا ابن رسـول الله أخبرني بالّذين فرض الله طاعتهم ومودّتهم وأوجب على خلقه الاقتداء بهم بعد رسول الله (عليه وعلى آله السّلام) فقال لي: يا أبا كنكر: إنّ أولي الأمر هم الذين جعلهـم الله أئمة النّاس وأوجب عليهـم طاعتهم أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ثمّ انتهى الأمر إلينا).

وعلى هذه الشاكلة، بان بما لا يدعو إلى الشّكّ أنّ السّياسة تدور حول الإمامة، والإمامة حجّة الله في أرضه تثبت الإرادة وتقوّي كلمة الله بين النّاس، وعلى أهمّية الإمامة وأحقّية أهل البيت بها، فإنّ الأمّة سلكت مسالك البغي ومخالفة وصيّة الرّسول (عليه وعلى آله السّلام)، وضحّى الحسين (عليه السّلام) بحياته وكلّ ذلك سعياً لردّ الأمّة إلى سبيل الرّشاد وقيادة الأمّة نحو السّلام والنّجاة. ولا عجب في ذلك فهو القائل (نحن أئمة المسلمين وحجج الله على العالمين وسيادة المؤمنين وقادة الغرّ المحجّلين وموالي المؤمنين، ونحن أمان أهل الأرض، كما أنّ النّجوم أمان لأهل السّماء وبنا يمسك السّماء أن تقع على الأرض إلّا بإذنه وبنا يمسك الأرض أن تميد بأهلها، ولم تخل الأرض منذ خلق الله الأرض من حجّة لله مشهور أو غائب مستور ولا تخلو الأرض إلى أن تقوم السّاعة من حجّة لله فيها، ولو لا ذلك لم يعبد الله).

إنّ المسألة السّياسيّة في الصّحيفة تدور حول الإمامة الّتي لا يتجشّم أعباءها إلّا إمام عادل مبرّأ من ذمم المسلمين وأموالهم وأعراضهم، روى الصّدوق أنّ رجلا قال للإمام زين العابدين (عليه السّلام) إنّك آثرت الحجّ على الجهاد، والله يقول: ((إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ)) (سورة التوبة ٩، الآية ١١١)، قال عليه السّلام: اقرأ ما بعدها ((التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الْآمِرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّاهُونَ عَنِ الْمُنكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللَّهِ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ)) (سورة التوبة ٩، الآية ١١٢)، إذا رأيت هؤلاء فالجهاد معهم أفضل من الحج)[١]، فالإمام السّجاد (عليه السّلام) من خلال هذا الرّدّ يصدع بموقف سياسي مدوّ ومفاده أنّ عصره خلا من كلّ تائب صالح يُصحب في الجهاد ويُعان عليه، وقد أثبتت الوقائع أنّ بني أميّة يجاهدون

١-الكُليني، الكافي، ج٥، م ن، وبالتّحديد باب: الجهاد الواجب مع من يكون، ص٢٢.

في سبيل الغنائم والأموال والمنافع المادّية الدّنيويّة رغبة في التّوسّع السّياسي وما إعانتهم إلّا إعانة على الظّلم، ومن ثمّ دعا إلى مقاطعتهم ومجانبتهم لأنّهم موتى في دار الدّنيا.

إنّ بني أميّة قد استحوذوا على الخلافة بدون حقّ شرعي عبر الاستيلاء والغضب والوراثة فجلبوا إليهم التّهلكة، وحرموا المسلمين جميعا من الأحقّية في الانتفاع بالقرآن وأحكامه على الوجه الّذي يرتضيه الله تعالى، يقول الإمام السّجاد(عليه السّلام): (وحقّ السّلطان أن تعلم أنّك جُعلت له فتنة وأنّه مبتلى فيك بما جعله الله عزّ وجلّ له عليك من السّلطان وأنّ عليك ألّا تتعرّض لسخطه فتلقي بيديك إلى التّهلكة، وتكون شريكا له فيما يأتي إليك من سوء)، فكما أنّ للإمام شروطاً فإنّ للرّعية أيضا شروطاً، فالإمام يجب أن يكون متمثّلاً لأحكام القرآن مستنّاً بسنّة الرّسول (عليه وعلى آله السّلام)، والرّعية ينبغي أن تكون ناصحة ناصرة على فعل الخير، وإرساء قيم الأخوّة والتّعاون والنّصرة سعياً لتحقيق مصالح الأمّة الدّنيويّة والدّينيّة، فلا عهد إلّا مع الله ولا ولاية إلاّ له.

لقد تضمنّت الصّحيفة السّجّادية رؤية تربوية في المجال السياسي حيث عرّضت بحكم الظّالمين الجائرين، وقد صدع الإمام السّجّاد(عليه السّلام) بآرائه السياسية في دمشق وأمام يزيد بن معاوية إذ بيّن الشروط الضرورية في الإمام وهي العلم والحلم والسماحة والفصاحة والشجاعة والمحبّة، وهذه صفات لا علاقة ليزيد بها، فبان أنّ السّجّاد(عليه السّلام) هو الأوْلى بالإمامة والأجدر بها لأنّه الممثّل الأوْفى لبيْت النبوءة الطّاهرة فهو صاحب رؤية ومنظومة في تسيير دواليب الأمّة الإسلامية، وهو الّذي حذّر في دعائه من الركون إلى الحاكم الظالم نزولاً عند قول الله تعالى: ((وَلَا تَرْكَنُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ وَمَا لَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ مِنْ أَوْلِيَاءَ ثُمَّ لَا تُنصَرُونَ)) (سورة هود ١١، الآية ١١٣).

والملاحظ أنّ الدّعاء يفيض بالوجع والتّألم لحال المسلمين الّذي صار فيه الواحد يقتل أخاه رغم علمه المسبق بحرمة قتل النّفس، وإشاعة الكراهية والبغضاء بيْن النّاس، والأبشع من ذلك السّعي المتعمّد للنيْل من الإمام علي(عليه السّلام) وأهله وأبنائه(عليهم السّلام) في إعراض متعمّد عن فضلهم ومنزلتهم. إنّ الأئمة في المنظور السّجّادي هم صُنّاع حضارة لهم سياسة راشدة موسومة بسمات سياسة الأنبياء تعمل على إشاعة ما يقوّم الحياة وينفع النّاس في أزمنتهم والأزمنة اللاّحقة على خلاف الحكام الدنيويين الّذين ينتفعون لا ينفعون.

إنّ الجدير بالملاحظة أنّ الإمام السّجّاد(عليه السّلام) لم يقف صامتاُ إزاء بغي يزيد، وإنّما صدع بالحقّ عندما صعد على المنبر في المسجد الأموي، فتكلّم بكلمات ساطعة فيها معارضة لليزيد وإرضاء لله وإفادة للحاضرين، وقد تضمنّت الإشادة بنسبه الطّاهر وفضائل أهل بيت النّبيوأمير المؤمنين وفاطمة الزهراء(عليهم السّلام)، ثمّ التفت إلى يزيد بعد ذكر محمّد رسول الله في الآذان قائلاً: (محمّد هذا جدّي أم جدّك يا يزيد؟ فإنْ زعمت أنّه جدّك فقد كذبت وكفرت، وإنْ زعمت أنّه جدّي فلمَ قتلت عترته)، وعلى هذه الصورة انفضحت سياسة الأمويين وضُربت الأمثلة الدّامغة للشجاعة والجرأة في الحقّ.

وقد ضرب الإمام السّجّاد(عليه السّلام) المثل العملي لتحدّي الظَّلمة الطغاة عندما أعرض عن موْكب عبد الملك بن مروان ساعة الطواف ما أحرج هذا الملك وجعله يتساءل عمنْ أعرض عنه ولم يبال بأبّهته، والموقف ذاته يتكرّر مع هشام بن عبد الملك حين أفسح النّاس المجال أمامه (عليه السّلام) ولم يفسحوه له فلمّا تساءل هشام عنه أجابه الشاعر الفرزدق بأبيات سلفت الإشارة إليها.

ولقد تضمنّت الصّحيفة السّجّادية خلاصة هذه المواقف حيث عبّر عن بغضه للظالمين وتنبؤه بزوال دولة الظلم والطغيان، فهي رسالة تندرج في إطار سياسي

حاسـم يتمثّل في استشـهاد الإمام الحُسيْن(عليه السّلام) ما جعل الأمّة الإسلامية في منعـرج سـياسي خطـير يتجسّـد في الطلاق البائـن بين الفسـاد والصلاح بيْن الظلم والعدل، بيْن خطيْن متوازييْن لا يلتقيان أبداً. وقد عبّر الإمام الحُسيْن(عليه السّـلام) عن هذا المفترق السـياسي بقوله: (أنا أهل بيْت النبوءة وموضع الرسالة ومختلف الملائكة ومهبط الوحي والتّنزيل، ومثلي لا يُباع مثل يزيد)[1]، لذلك قدّم الإمام الحُسـيْن(عليه السّلام) نفسه عربوناً لبقاء خطّ النبوءة عالياً منتصراً على مـرّ الأيام وإزالة صولة الباطل المحـدودة بالزمان والمكان. وبعد الأب جاء الابن فكتب الصّحيفة السّجّادية فكانت بمثابة همزة الوصل الّتي أوصلت الدم بالنّصر على حدّ عبارة الإمام الخميْني.

إنّ الدّعـاء هـو عبـارة عـن مناجـاة وتبتل وسـجود وعبـادة وطاعة مـن جهة، ونقد وشـهادة على العصر من جهة أخرى، ما يدلّل على أنّ الدّعاء ليس أسـلوباً للمهزومـين ولا الضعفـاء بـل الدّاعي في الصّحيفـة هو المنتصر القـوّي صاحب الرّصيـد الرّوحي الخـلّاق المنخرط في حلبة الصراع، المنطلـق من أرضية قرآنية تعلو ولا يُعلى عليها، والإمام السّـجاد(عليه السّـلام) اسـتلهم من استشهاد جدّه وعمّه وأبيه(عليهم السّـلام) الكثير من الدّروس وعبّر بدعائه عن صناعة المجاهد المقـاوم المستشـهد في سـبيل الله تعالى، لا عـن صناعة الخائن الجبـان المرتّد عن سـبيل الهداية والرّشـاد الّذي رسم الكلام الإلهي معالمه الماثلة في الكفر والنّفاق. ومن الدّروس التّربويّة الجليّة في الصّحيفة في المستوى السّياسي أنّ الأئمة الممثلين لحجـج اللـه في أرضه لا علاقـة لهم بالمُداهنـة والمجاملة لغاية التّسـلّق والتزّلف للظفر بالمناصب، والانتفاع بمباهج السلطة، وإنّما نهجهم الّذي لا محيد عنه هو

١-محمّـد باقـر المجلسي، بحار الأنوار، ج ٩٩، دار إحيـاء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط٣، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣، ص ١٤٨.

الإصـداع بالحقّ، والامتناع عن المبايعة الزّائفة المغلّفة بالنّفاق، ولو تمت المبايعة من الأئمة لأضفوا المشروعية على حكم لا علاقة له بقيم الإسـلام الخالدة.

لقـد عملـت الصّحيفة على الإبقاء على معالم الإسـلام وقيمـه والمحافظة عليها في زمـن طُبع بالانحرافات سـواء مع العائلة السّـفيانية أو العائلـة المروانية ضمن حكم بني أميّة السّلطوي. وإذا كان هدف الإمام هو إقامة الحكومة العادلة، فإنّ الإمام السّـجّاد(عليه السّـلام) قد عرّف النّاس من خلال الأدعية بأهمّ مُواصفات هذه الحكومة المناوئة للظلم والفسـاد والتّسلط والجوْر، ولمّا كان حجم الطغيان كبيراً على عهد الإمام(عليه السّـلام)، فإنّ الصّحيفة تضمنّت شـهادة على العصر، وهذه الشّـهادة احتوت على شروط الحكومة المنشـودة الّتـي يقودها إمام عادل يهتدي بهدى الوحي ويتأسى بسـيرة الرّسـول(عليه وعلى آله السّلام).

ولا أدلّ عـلى رسـالة الإمام وجهاده بالكلمة الصّادقة في المسـتوى السـياسي من قولـه: (لا يفتنّكـم الطواغيـت وأتباعهم من أهـل الرّغبة في الدنيـا المائلون إليها، المفتونون بها، المقبلون عليها)، فلا يذهبن الظنّ بالبعض إلى أنّ نعومة الأسلوب الدّعائـي وحساسـية المناجـاة سـيحول دون التّحريض على الجهـاد والحثّ على اليقظة والجدّ والحزم، فشـكل الرّسالة السّجّادية لين الجانب وسماحة العريكة، وفي المضمون صلابة وقوّة وحزم، وبذلك تكون الصّحيفة جامعة بين نفاذ الكلمة النّاطقـة وعمق الفكرة الصّادقة، وكلاهما يُفضي إلى العمل الصالح وتلك ترجمة صادقـة لربط القرآن بين الإيمان والعمل.

وإلى هذا الحدّ من الإشـارات إلى هذه المسـتويات التّربوية في الصّحيفة السّجّادية يمكن الخلوص إلى القول: إنّها أثر أدبي وفكري تليد، تتعدّد فيه الأبعاد النّظرية والعملية إلى درجة أنّ الماسـك ببعد منها يُخيّل له أنّه العنصر الأسـاسي الأوحد، لكنـه بمجـرّد التّوغل في بعد آخر تتبادر إليه الفكرة ذاتها. والحاصل من ذلك أنّ

الوجـوه الفكريـة والثّقافية والأدبية والأخلاقية والعلمية وجوه ثرية متشـابكة متعانقة بشـكل يدعو إلى القول إنّنا أمام الصّحيفة السّجّادية وكفى.

الخاتمة

لقد انطلق هذا المصنّف من فرضيّة مفادها أنّ الصّحيفة السّجاديّة تتضمّن منظومة تربويّة متكاملة، وإثر الاختبار لمكوّنات هذه الصّحيفة استبان أنّ الأبعاد التّربويّة لمختلف مستوياتها النّفسيّة والتّعليميّة والاجتماعيّة والسّياسيّة من جهة المضمون وما فيها من مناهج الدّعاء والنّصيحة والمناجاة والفرار إلى الله، أنّ هذه المنظومة ضاربة بقدم وبقوّة في الفضاء التّربوي، كما آل إليه الفكر التّربوي المعاصر ذو الأبعاد الإنسانية في هذا الاختصاص الدّقيق الرّابط بين الباث والمتقبّل وما بينهما من رسالة تربويّة حبلى بالقيم الرّسالية والأخلاق السّامية الدّافعة إلى فعل الخير والمحفّزة إلى العمل الصّالح.

لقد بدا الإمام السّجاد (عليه السّلام) من خلال الصّحيفة ممثّلا لصورة المربّي بالمعنى الدّقيق والشّامل للكلمة في آن واحد، ففي هذا الأثر الخالد رصيد تربوي فيّاض ينبع من الأرضية القرآنيّة الخصبة بالدّفق الإيماني والتّوهّج الرّوحي. وقد عبّرت الصّحيفة بذلك أنّ المعوّل الأساسي ينصبّ على بناء الذّات الإنسانيّة بناءً تربويّاً عميقا وسليماً يضمن سلامة الكينونة المطبوعة بالطّابع الرّباني والمتأنّسة بالقرب من الله جلّ وعلا، وقد بدا الإمام (عليه السّلام) ضارباً للمثل الأعلى المجسّد للمصلح الاجتماعي إذ أنّ صلاح المجموعة هدف أساسي ناتج عن صلاح الفرد. وقد تجلّت الأبعاد التّربويّة، كأحسن ما يكون التّجلّي، في المستوى النّفسي ثمّ في المستوى الاجتماعي لأنّ الاجتماع هو حصيلة الذّوات المتآلفة بما تلقّته من تعاليم ومعلومات ومعارف، وما يسود من أنظمة تعمل على تدبير الشّؤون العامّة وضمان مصالح النّاس سواء تعلّق الأمر بالشّؤون الحيوية الدّنيويّة أو الجوانب الدّينيّة التّعبّديّة.

وإذا كانت المنظومة التّربويّة على شأن كبير وقدر عَلِيٍّ وأهميّة قصوى لعلاقتها

الوطيدة ببناء الذّات والجماعات، فإنّ النّظام القائم على اختلاف صنوفه وضروبه يعمل على توظيفها ويهدف إلى استخدامها لتحقيق مآربه فتكون بذلك مرتهنة له، ولكنّ الصّحيفة السّجاديّة، باعتبارها أثراً تربويّاً خالداً، مفعمة بإشارات ودلالات ترفض الارتهان بشكل قاطع وحاسم لأيّة جهة كانت، لأنّها مرتبطة رأساً بخالق الأكوان ومدبّر الأحوال وتعمل على رسم الرّهان الأكبر ولذلك عملت على رسم هذا الرّهان الّذي يُناط بالتّربية الإنسانيّة وهو تحقيق معنى خلافة الله في أرضه، باستحقاق الإمامة العادلة الّتي تنشر العدل وتقيم شروط الاستخلاف المؤدّية حتماً إلى نشر السّلامة والمحبّة بين النّاس جميعاً.

يبدو ممَا سلف، أنَ التَربية عمل يُعبَر عن كفاح مرير خاضه الإمام(عليه السّلام) ضدَ الاستعباد، والشَعور بالدَونيَة، والضَعف، وأنَ التَربية، هي عبارة عن مجال وقائي وصحَي ينمَي الإدراكات ويطوَر الوعي الإنساني، من خلال نقل الخبرات، وأساليب المُناجاة والدّعاء، والمحاورة والمناظرة، وأغلب الطَرق التَربويَة تخدم تعميق الإنسانيَة في المربَى، واحترامه وتقديره في التقاء تلقائي مع السُنن الإلهية والقوانين الفطرية، فالإمكانات اللَامحدودة في الإنسان هي الحوافز الدَاعية باستمرار إلى سبْر أغوارها لتفجير المعاني الكامنة في أعماق النَفس الإنسانيَة.

إنَ الإعداد والتَكوين، مهام تربويَة أساسيَة متأثَرة بالضَرورة بالمتغيَرات الاجتماعيَّة والثَقافيَة، من أجل إحداث التَوازن بين فكر الإنسان وشعوره وسلوكه.

وقد كان الإمام السّجاد(عليه السّلام) هو المؤتمنُ على تحقيق هذا التَوازن في ضوء أنَ التَعلَم يدور دائماً حوْل كيف نتعلَم انطلاقاً من الواضح المُدرك والمعيش وصولاً إلى الإلمام بالمقاصد الكُبرى حتّى وإنْ لم تكن شديدة الوضوح، ومن ثمّ يتمّ الانتقال من المجسَد إلى المجرَد، ومن البسيط إلى المعقَد فتعمّ الفوائد التّربويّة وتنتفع الأجيال بالتّجارب الرائدة إعداداً لجيل مبدع وفعَال متحرَر من التَكلَس

والجمـود، وكلَ ذلـك شرط أسـاسي لبلورة وعي تربوي يسـتفيد مـن كتاب الله العزيز ومن سـيرة أنبيائه ورسله وأوليائه بالقدر الَذي يخوَل لهذا الجيل التَنبَؤ بالمستقبل.

ولَما كانت علاقة الإنسـان بالمسـألة التَربويَة علاقة حيويَة، فقد ظهرت منذ عهوده المبكَـرة وقـد تجلَت مظاهر هذه العلاقة فيما تبلور من بدائل نظريَة وما أُنجز من أفكار، وقد قالت كلَ حضارة إنسانيَة كلمتها في هذا المجال التَربوي ما أحال على أنَ التَراكم الجاري في مستوى الوعي التَربوي قد أفاد بأنَ الإنسانيَة يجمعها همَ واحد هو مدى التَرقي في اسـتكناه أسرار هذا العالم وفهم كوامن الوجود. وقد سـاهمت الحضـارة الإسلاميَـة في إغنـاء هـذا الوعي ولا سـيما جهود الإمام السّـجاد(عليه الـسّلام) في الصّحيفة السّـجّادية، وإذ دالت الحضارة إلى أقـوام الآخرين فقد أدلى الآخرون بتنظيرات مهمَة تسير بالمسـألة التَربويَة قُدماً.

وتسـعى المنظومة التربوية في أغلب الأحيان إلى تجاوز التناقضات لتحوَل الشـأن التّربـوي مـن الارتهان إلى الأنظمة السياسـية السّـائدة إلى أنْ يكـون رهاناً يحقَق التَحدَي الحضاري، ويُساهم في بناء الصَرح النَهضوي المناط به، بدلاً من أن يكون مشروعاً مختطفاً من طائفة متسلَطة أو جهة متنفَذه ترتهنه لتتحكَم فيه، وتوظَفه لخدمة مصالح ضيَقة لا علاقة لها بالمصلحة المجتمعيَة أو الحضاريَة، وهذا البحث رشّـح الصّحيفة السّـجاديّة للقيام بهذا الدّور الرّيادي، ولا سيّما أنّها أثر قد تفرّد بأسـلوب في الإنشـاء والتّعبير وهو الدّعاء الذّي يتوفّر فيه عنصرا الوفرة والنّدرة على حـدّ السّـواء، فالوفرة كانت في نصوص الأدعيـة التّي يزخر بها الوحي الإلهي بشـكل عـام، والنّدرة ظهـرت من خلال المؤلّفـات المعتمدة على هذا الأسـلوب كما ذهب إلى ذلك محمّد صابر ثابت، ومع ذلك تبقى للدّعاء منطلقاته وأدواته وأهدافه ومتعلّقاته وهي أمور تشـمل الدّاعي ودارسه على حدّ سواء.

وعـلى هـذه الشَـاكلة يظـلَ القطـاع المسـؤول عـلى صناعـة الكينونـة البشريَة وصيرورتها يتخبَط في براثن الجهل وغلبة النَفعيَة الضَيَقة، وهو أمر يفوَت مرَة بعد مرَة على الأمَة سـبيل نهوضها وتحقيق اسـتقلالها الفكري والثَقافي، ودون ذلك يظلّ الوعي يُراوح حيث تسـاءل شـكيب أرسـلان عن سـبب تأخَر المسلمين وسـبب تقـدَم الآخريـن، وما من شـكّ في أنّ النّصيب الأكبر مـن الإجابة عن هذا السـؤال وأمثاله يجد جذوره في مُصنفات نفيسـة وثمينة كالصّحيفة السّـجّادية الحاوية لرصيد تربوي لا يُستهان به ورهان حضاري يستوجب المزيد من النّظر والتّدقيـق في ضوء ما اُسـتُحدث من مناهـج وطرائق في البحث.

المُدوّنة وقائمة المصادر والمراجع

المدوّنة

الجزائري نعمة الله، الشرح الكبير الصّحيفة السّجّادية، تحقيق مؤسسة الإمام زين العابدين (عليه السّلام) للبحوث والدراسات، دار الوارث، كربلاء المقدسة، العراق، ط١، ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٣م.

المصادر

١. الرازي الكُلَيْني أبو جعفر محمّد بن يعقوب بن إسحاق، الأصول من الكافي، ج١، تحقيق علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية، طهران، ط٣، ١٣٨٨هـ.

٢. ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م.

٣. البخاري محمّد بن إسماعيل، الصحيح، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الإيمان بالمنصورة، مصر، طبعة جديدة مضبوطة ومحققة، ١٤٣٢هـ، ٢٠٠٣م.

٤. إخوان الصفاء، الرسائل، مكتب الإعلام الإسلامي، قمْ، ط١، ١٤٠٥هـ.

٥. ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٨.

٦. الألباني ناصر الدين ، موسوعة الألباني الصَحيحة، جمعه ورتَبه حمزة أحمد الزَين، مكتبة المعارف للنَشر والتَوزيع، ط ١، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣.

٧. ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار

- نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط ،٣ د ت .

٨. الغزالي أبو حامد :
- كتاب إحياء علوم الدَين، دار ابن حزم ط ١، ٢٠٠٥.
- أيها الولد، اللجنة الدوليَة لترجمة الرَوائع، بيروت، ط ٣ ، ١٩٦٩.

٩. الدينوري أبو محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة ، عيون الأخبار، ج٣، تحقيق يوسف علي طويل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٣، ١٤٢٤ه، ٢٠٠٣م.

١٠. الذّهبي شمس الدّين، سير أعلام النبلاء، تحقيق مأمون الصاغرجي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٢ه، ١٩٨١م.

١١. المجلسي محمّد باقر، بحار الأنوار، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط٣، ١٤٠٣ه، ١٩٨٣.

المراجع

أ. باللَغة العربيَة

١. أحمد سعد مرسي :
- تطوَر الفكر التَربوي، القاهرة ،عالم الكتب، ط ٣ سنة ١٩٧٥،
- التربية والتقدم، عالم الكتب، القاهرة، سنة ١٩٧٠.

٢. أحمد الزَين حمزة ، مكتبة المعارف للنَشر والتَوزيع، ط ١، سنة ٢٠١٣

٣. الأهواني احمد فؤاد ، التربية في الاسلام ،القاهرة، دار المعارف-مصر ١٩٦٧،

٤. بان دافني ، التَعليم والعالم العربي : تحدَيات الألفيَة الثَالثة، وقائع مؤتمر مركز الإمارات للدَراسات والبحوث الاستراتيجيَة، أبوظبي، ٢٠٠٠ .

٥. بياجـي جان ، علـم النَفس وفنَ التَربية، تعريب محمد بردوزي، دار توبقال للنشر، ط ٦ سنة ١٩٩٥

٦. التفتازانـي ابـو الوفـا الغنيمي ، الانسـان والكون في الاسـلام، دار الثقافة، القاهرة، ط ١، سـنة ١٩٧٣

٧. الثّابـت محمـد صابر، رمزيّـة مركزيّة الدّعـاء في الإسـلام، مجمّع الأطرش للنّشر، تونـس،ط١، ٢٠٢٤.

٨. جعفـري نوري ، الفكر طبيعته وتطوره، منشـورات الجامعة الليبية، كلية الآداب ،سنة ١٩٧٠

٩. جولـان دانييـل ،الـذكاء العاطفـي، تعريـب ليـلى الجبالي، مراجعـة محمد يونس،

١٠.عالم المعرفة-الكويت ، عدد ٢٦٢، سنة ٢٠٠٠ ،

١١.الجيـار سـيد ابراهيم ، التوجيه الفلسـفي والاجتماعي للتربيـة، دار غريب للطباعة القاهرة، سـنة ١٩٧٨،

١٢.الحجلاوي لطفي ، فلسفة التَربية: الإشكاليَات الرَاهنة، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، سنة ٢٠٠٩،

١٣.حمـدان محمد زياد ، تقييم التعليم: أسسـه وتطبيقاتـه، دار العلم للملايين، بيروت،

١٤.سنة ١٩٨٠،

١٥.الدسـوقي عمـر ، إخـوان الصَفـاء، مكتبـة نهضـة مـصر، القاهـرة، سـنة ١٩٤٧انظـر

١٦.دويدار أمين ، صور من حياة الرسـول، دار المعارف بمصر، القاهرة، سـنة ١٩٥٣.

١٧. ديـوي جـون ، الخـبرة والتَربيـة، تعريـب محمَـد رفعت رمضـان ونجيب اسـكندر، الأنجلو المصريَـة، القاهرة

١٨. روبول أوليفياي:

- كتاب لغة التربية :تحليل الخطاب البيداغوجي ،تعريب عمر اوكان، افريقيا للنشر الدار البيضاء -المغرب، ط ١، سنة ٢٠٠٢،
- كتاب فلسفة التربية ،تعريب عبد الكبير معروفي، دار النشر توبقال- الدار البيضاء، سنة ١٩٩٤،

١٩. الريشهري محمّد ، موسوعة الإمام علي بن أبي طالب(عليه السّلام) في الكتاب والسنة والتاريخ، مج ١٠، تحقيق محمّد كاظم الطباطبائي ومحمود الطباطبائي ، إيران، ط٢، ١٤٢٥هـ.

٢٠. زريق قسطنطين ، نحن والمستقبل، دار العلم للملايين بيروت، ١٩٧٧

٢١. العبـد عبـد المجيد، الثـروة البشريـة، الجهـاز المركـزي للتدريب-القاهرة، ١٩٧١

٢٢. سرحـان منير مرسي، في اجتماعيات التربية، مكتبة انجلو المصرية القاهرة، ط ٢ ، ١٩٧٨.

٢٣. شحرور محمد ، الكتاب والقرآن، الاهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية ، د ت.

٢٤. الشريـف محمد ، عبد العزيز البسـام، وآخرين، اسـتراتيجيَة تطوير التربية العربيَة، المنظَمة العربيَـة للتَربية و الثَقافة والعلوم، ١٩٧٩.

٢٥. شفشـق محمـود عبـد الـرزاق ، الاصـول الفلسـفية للتربيـة، دار البحـوث العلميـة، الكويـت، ١٩٧٨.

٢٦. شـلبي أحمـد ، تاريـخ التربية الاسـلامية ، مكتبـة الانجلو المصريـة، ط ٢ ،

.١٩٦٠

٢٧.عبـد الدايـم عبد الله ، التربية عبر التاريخ: مـن العصور القديمة حتَى اوائل القـرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط ٥، ١٩٨٤.

٢٨.عبد الرحمان سـعد ، السـلوك الانسـاني: تحليل وقياس المتغيرات، ،مكتبة الفـلاح، الكويت، ط٣، ١٩٧٧.

٢٩.عبدالعزيز سليمان عرفات ، اتجاهات التربية عبر العصور، الانجلو المصريَة، القاهرة، ١٩٧٧.

٣٠.عفيفي محمَد الهادي :

- في اصول التربية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٣
- التربية والتغير الثقافي الانجلو المصرية القاهرة ط ٣ سنة ١٩٧٠

٣١.غليون برهان ، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السـلفية والتبعية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط ٣ ، ٢٠٠٤.

٣٢.فرايري باولو :

- تعليم المقهورين، تعريب يوسف نور عوض، دار القلم لبنان، بيروت، ط ١، ١٩٨٠،

٣٣.تربية القلب في مواجهة اللَيبراليَة الجديدة ،تعريب سامي محمد نصار، الدَار المصريَة، اللَبنانيَة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٧

٣٤.الفنيش احمد علي ، اصول التربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس،١٩٨٥.

٣٥.الكيلاني ماجد عرسـان ، تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية، عمان، جمعية عمال المطابع التَعاونيَة، ط١، ١٩٧٨.

٣٦.مرسي محمد منير ، فلسفة التربية ، عالم الكتاب، القاهرة ، ١٩٨٤.

٣٧. اللجنة الدولية للتربية تعلم لتكون تعريب حنفي بن عيسى الجزائر الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦،

٣٨. محمد الشافعي ابراهيم ، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة، سنة ١٩٧١،

٣٩. محمود عبد الحليم ، التفكير الفلسفي في الاسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت،ط١، سنة ١٩٧٤

٤٠. مرحبا محمد عبد الرحمان ، مع الفلسفة اليونانية، منشورات عويدات ،بيروت، ط١ ، سنة ١٩٨٠

٤١. مجموع من الباحثين، بحوث مهرجان تراتيل سجاديّة التّاسع، جمع إعدادا جمال الدّين الشهرستاني، دار الوارث للطّباعة والنّشر، كربلاء المقدّسة، ط١، سنة ١٤٤٥هـ\ ٢٠٢٣.

٤٢. المعجم الوسيط، مجمع اللَغة العربيَة بالقاهرة، دار الدَعوة، د ت

٤٣. منصور طلعت ، التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، الانجلو المصرية، القاهرة، سنة ١٩٧٧،

٤٤. منرو، في تاريخ التربية، تعريب صالح عبد العزيز، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، سنة ١٩٤٩،

٤٥. نيلو جورج ، مقدَمة إلى فلسفة التَربية، تعريب نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو المصريَة، القاهرة، سنة ١٩٧٧

٤٦. هارتلي جون ، كتاب الصناعات الابداعية: كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟ تعريب بدر السيد سليمان الرفاعي، مجلة عالم المعرفة -الكويت، ج ١ ، عدد ٣٣٨، سنة ٢٠٠٧،

٤٧. الوعر مازن ، دراسات لسانيَة تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط ١ سنة ١٩٨٩

ب)باللّغة الأجنبية

Reboul Olivier :

- la philosophie de l'éducation ,presse universitaire de France ,2éme edition ,1989

Qu'est ce qu'apprendre ? ,presse universitaire ,1 er édition ,1980

- Les valeurs de l'éducation, presse universitaire, 1er édition, 1992

· Ricoeur· P : les conflits des interprétations, essais d'herméneutique, éditions du seuil, Firmin Didot, 1969

Meyer Adolphe, The development of eduation in the twentieth century, second edition, new york : Prentice-Hall, 1950,

DEWY J· :démocratie et éducation trad· G· DELEDALLE , ARMAND colin 1975·

F Moger Robert, Preparing Intructional objectives(Bemont, California, Fearnon Publishers 1962),

Boyd William, The history of Western Education, l'Université du Michigan, 1995

Je Lashan Eda, « summerhill : For and A GAINST", Harold H· Hart, hart publishing New York , 1971

dlleuze Gilles, Différence et réputation, Ed· PUF · 1968,

SARTRE, Les mots, GALLIMARD, 1972

arkoun Mohamed :Humanisme et islam : combats et propositions, Librairie philosophique J· VRIN-Paris, Deuxième édition corrigée , 2006,

mason Robert, contemporary educational theory, New york , Mc kay David company, Inc 1972

1991 Dictionnaire de l'éducation, francois oriel,

Rapport Mondial sur l'éducation pour tous , UNESCO , Paris, 2005,

فهرست

لتّمهيد ٥
المقدّمة ٧
الصّحيفة السّجادية مبدأ التّربية ٧
القسم الأوّل ١٤
التّفكير التّربوي الحديث وإشكالاته ١٤
مفهوم التَربية عبر التّاريخ ١٤
الإنسان بين الطَبيعة والثَقافة ٢٠
معضلات التَربية ٢٧
أنواع الخطاب التّربوي ٣٥
الغايات التربويَة ٣٧
الأهداف التَربويَة ٣٨
الأهداف النّوعية: ٣٩
الأهداف السَلوكيَة: ٠٤
الاتّجاهات التّربوية ٤٤
منزلة الكفاية في العمل التّربوي ٥٠
علاقة التَربية بالكفاية ٥٣
صعوبات التَربية بالكفاية ٥٤
إشكالات التَربية ٥٧

المؤسَسة التَربويَة ٦٦
مشاكل المؤسَسة ٦٧
نتائج التّربية ٨٧
القسم الثّاني ٩٥
التّفكير التّربوي في الصّحيفة السّجّادية ٩٥
من هو الإمام السّجّاد(عليه السّلام)؟ ٩٥
علاقة التَربية بالدّين ٩٧
الأبعاد التّربوية في الصّحيفة السّجّادية ١٠٨
في المستوى النّفسي ١٠٨
في المستوى العلمي ١٢١
في المستوى الاجتماعي ١٣٢
في المستوى السياسي ١٥٣
الخاتمة ١٦٥
المُدوّنة وقائمة المصادر والمراجع ١٦٩