المبادئ والأساليب التربوية

في

نهج البلاغة

دراسة مقارنة

أميرة برغل

دار الهادي

المبادئ والأساليب التربويّة
في «نهج البلاغة»

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥م

دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٥٥٠٤٨٧/ ٠١ - ٨٩٦٣٢٩/ ٠٣ - فاكس: ٥٤١١٩٩ - ص.ب: ٢٨٦/ ٢٥ غبيري - بيروت - لبنان

Tel.:03/896329 - 01/550487 - Fax: 541199- P. O. Box: 286/25 Ghobeiry - Beirut - Lebanon

E-Mail: daralhadi@daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

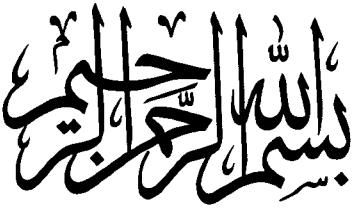
المبادئ والأساليب التّربويّة في «نهج البلاغة»

دراسة مقارنة

تأليف

أميرة برغل

دار الهادي
للطباعة والنشر والتوزيع



إهـــداء

إلـى كـل إنـسـان حُـرم حـسـن الاستفادة من قدراته، التي أودعه الله إياها، بسبب نظام تربوي قاصر، فلم يتمكن من التصالح مع نفسه ومجتمعه وعاش الشقاء.

أهدي هذا المجهود المتواضع راجية أن يهتدي التربويون في أمتنا إلى تربية تفجِّر طاقات الفرد والأمة حتى مداها، وتمنحها قدراً من الاستقرار والسعادة في الدنيا والنعيم والفوز في الآخرة.

تقديم

بقلم آية الله محمد علي التسخيري

نهج البلاغة: كتاب تغنّى به الأدباء والشعراء ونهل من منهله العلماء والمحققون، واهتم به المؤرخون ورجع إليه دارسو مفاهيم الإسلام من مختلف الشؤون الحياتية.

كل هذا رغم أن السيد الشريف الرضي لم يذكر إسناده، ولم يقل أنه ذكر كل ما وصل إليه من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام وإنما جمع فيه «فصولاً غير منسّقة، ومحاسن كلم غير منتظمة» كما يعبر هو رحمه الله تعالى.

فما السر إذن بهذا الاهتمام العظيم؟

إنه يكمن في الحقيقة في سمو المعاني التي يطرحها فتكاد تستطيع أن تحصل على ما يقابل ويؤيد أي مقطع منه في نصوص القرآن الكريم والسنّة الشريفة الصحيحة وما ذكره التاريخ المطمأن إليه.

كما يكمن في طهارة وعظمة الشريف نفسه بحيث لا يحتمل الوضع من قبله إلا بعض المتنطعين الذين لا قيمة لهم.

وبعد هذا يأتي ما ذكره المحققون من أدلة: من قبيل تتبعهم لورود هذه الخطب في الكتب التي سبقتَ الشريف وربما بقرون. فلا سبيل للتشكيك.

ومن هنا انكبَّ المحققون عليه لاستخراج كنوز، ومن أروعها أقدم وثيقة سياسية جامعةً كتبها عليه السلام إلى مالك الأشتر. ولو أن حكامنا اهتدوا بها لتحولت حياتنا إلى جنة فيحاء، ولكنهم ركبوا أهواءهم وغيّروا واقعنا بل وتاريخنا إلى مسيرة دماء ودموع واستبداد سلطاني قاتل يستمد مشروعيته من منطق السيف أحياناً ومن عباءة (شيوخ الإسلام) أو (وعّاظ السلاطين) أحياناً أخرى.

ولقد طالعت بحث الأخت الكريمة الفاضلة (أميرة سعيد برغل) فوجدت فيه شخصيتة الباحث المدقق، المقارن النبيه الصابر حتى تتجلى الحقيقة.

وقد أعجبني منه وصولها إلى استنتاج ملخَّصه مبيّن خاتمة البحث.

والبحث وإن لم يكن بحثاً يستقصي كل الجوانب بل لا يمكن لباحث عادة أن يدَّعي ذلك خصوصاً وهو يغترف من منهل ربيب القرآن وتلميذ سيد الفصحاء وبطل الحق والسيف والمنبر

علي عليه السلام ولكنه، والحق يقال، بحثٌ يتجاوز مستوى رسالة ماجستير إلى مستويات أبعد.

أسأل الله تعالى للباحثة الكريمة مستقبلاً زاهراً ومسيرة علمية موفقة إنه هو السميع المجيب.

محمد علي التسخيري
ليلة القدر من رمضان ١٤٢٥

مستشار السيد القائد في الأبحاث الثقافية
ورئيس المجمع العالمي للتعريف بين المذاهب الإسلامية

مقدمة الكاتب

تشكل أزمة التربية واحدة من أهم الأزمات التي تعصف بالمجتمعات الإسلامية في العالم النامي، الأمر الذي دعا إلى تضارب واضح في الآراء بين تربويّي هذه الدول.

فمنهم من دعا إلى التخلي عن كل ما هو موروث، زاعماً أن لا شيء منه بات صالحاً لتربية إنسان عصر الحداثة. ومنهم من حذَّر من عملية الإنسحاق النفسي أمام بريق الجِدَّة وخسارة المكنوز في التراث، مما كان فيه عزة هذه الأمة وسؤددها.

ولا شك في أن حسم الجدل، في هكذا مسألة، يتوقف على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول المضمون التربوي المخزون في أمهات مصادر الحضارة الإسلامية ومقارنته بالبحوث التربوية الحديثة.

وحيث أن النجاح في الاستحقاق التربوي يُعد من أهم التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية في معركتها لاستعادة مكانتها ومركزها الحضاري بين الأمم.

رأيت أن إجراء تلك الدراسات مسؤولية كبيرة ملقاة على عاتق

العاملين في الحقل التربوي، التائقين للإهتداء إلى تربية تسهم في إطلاق طاقة الفرد والأمة بالإتجاه الذي يحقق لكلٍ منهما العزة والأمن والسلام في الدنيا والآخرة.

وأحببت أن أكون من هؤلاء، فشمرت عن ساعد الجد من أجل الإسهام في إنجاز بحث علمي في هذا المجال.

وحيث أن جُلَّ الدراسات التي تيسر لي الإطلاع عليها في مجال التربية الإسلامية، انصبت على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن دون تكلف عناء المقارنة.

وجدت من الضروري توسيع مجال هذه البحوث إلى مصادر أخرى، لها شأنها في التراث الإسلامي وأهميتها في إيضاح وتفصيل الكثير من المجمل في كتاب الله وسنة رسوله.

كما وجدت من الضروري أن تكون هذه الدراسة مقارنة بما ورد في المذاهب التربوية الحديثة، كي تكون عملية ونافعة للتربويين في عصرنا الحاضر.

فوقع اختياري على كتاب نهج البلاغة المنسوب إلى الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام لكونه من أهم المصادر التي يستقي منها المسلمون، قديماً وحديثاً، أفكارهم الفلسفية والسياسية والإجتماعية والأخلاقية... بعد القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ولكونه من الكتب التي اتفق إلى حدٍ بعيد، بين علماء المسلمين، بمختلف مذاهبهم على صحة ما ورد فيه وصحة نسبته إلى الإمام

علي بن أبي طالب عليه السلام، علاوة على اتفاقهم على كونه عليه السلام باب مدينة علم رسول الله صلى الله عليه وآله.

ووقع اختياري على المذهب الطبيعي وأهم تفرعاته موضوعاً للمقارنة لكونه، في نظر الجمهور الأكبر من التربويين، المنطلق الأساس لأكثر المذاهب التربوية الحديثة.

وأحببت أن يكون البحث موضوعياً، تتوفر فيه الشروط المنهجية العلمية المعتمدة في الدراسات الجامعية العليا في عصرنا الحاضر؟ حتى يستطيع غير المسلمين أيضاً الإستفادة منه.

فعمدت إلى إنجازه من خلال رسالة ماجستير في التربية، نوقشت في معهد الآداب الشرقية بجامعة القديس يوسف بيروت، وحملت عنوان: «المبادىء والأساليب التربوية في «نهج البلاغة» ومدى إنسجامها مع المبادىء والأساليب التربوية في المذهب الطبيعي وتفرعاته المختلفة»[1].

ولقد توخَّيت من هذه الدراسة، إلى جانب الإستفادة من فكر أحد أبرز الشخصيات الإسلامية بعد رسول الله صلى الله عليه وآله، محاولة التأسيس لفهم تربوي أصيل ومتجدد في آن، قادر على حل الإشكاليات التربوية التي تواجه الإسلاميين في عصرنا الحاضر.

أما إشكالية البحث في هذه الرسالة، فقد تمحورت حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

---

(١) نوقشت الرسالة بتاريخ ٣١/ ٥/ ٢٠٠٢م ونالت درجة جيد.

١ ـ هل وردت في كتاب «نهج البلاغة» مقالات يمكن أن يُستفاد منها أفكارٌ تربوية، تحديداً في حقلي المبادىء والأساليب التربوية؟

٢ ـ هل في هذه المبادىء والأساليب ما لا يزال صالحاً لعصرنا الحاضر؟

٣ ـ إلى أي مدى تلتقي هذه المبادىء والأساليب، أو تختلف، مع المبادىء والأساليب التربوية في المذهب الطبيعي وتفرعاته المختلفة؟

ومراعاة للمنهجية العلمية قسمنا البحث إلى سبعة فصول وخاتمة.

تناولنا في الفصل الأول علاقة التربية بالحضارة، وذلك لتبيان أهمية التعرُّف إلى المبادىء والأساليب التربوية التي قامت عليها الحضارات المختلفة، خصوصاً، تلك التي أحدثت نقلة نوعيّة للإنسانيّة على صعيد تقدمها العلمي والإجتماعي والسياسي والأخلاقي؛ الأمر الذي يسوِّغ لنا استفادة مبادىء وأساليب تربويّة من كتاب يعود إلى القرن الأوّل الهجريّ.

وتناولنا في الفصل التعريف بالمذهب الطبيعي وظروف نشأته والموقع الذي يحتله في سلم المذاهب التربوية المختلفة؛ وذلك من أجل إثبات إدعائنا بأنه المنطلق والأساس لأكثر المذاهب التربوية الحديثة.

وخصصنا الفصلين الثالث والرابع لِتعداد أهم المبادىء والأساليب التربوية المستخلصة من هذا المذهب وتفرعاته المختلفة، وذلك تيسيراً

للمقارنة التي ننوي إجراءها في ما بعد، بين ما ورد فيه وما سوف نجده في نهج البلاغة.

أما الفصل الخامس فتناولنا فيه التعريف بكتاب نهج البلاغة وإثبات صحة نسبته للإمام علي بن أبي طالب عليه السلام، وإبراز قيمته على صعيد الفكر الإسلامي بشكل عام، وعلى صعيد الفكر التربوي بشكلٍ خاص؛ وذلك تسويغاً لاختيارنا إياه موضوعاً لدراستنا.

ثم عرضنا في الفصل السادس لأهم المبادىء التربوية التي تمكّنا من استخلاصها من كتاب نهج البلاغة وقارناها مع ما تم عرضه، في الفصل الثالث، من مبادىء تربوية للمذهب الطبيعي وتفرعاته.

وعرضنا في الفصل السابع والأخير لأهم الأساليب التربوية التي اعتمدها الإمام علي عليه السلام في منهجه التربوي مع الأمة، كما ظهرت من خلال خطبه ورسائله ووصاياه من نهج البلاغة، وقارنّاها مع ما تم عرضه في الفصل الرابع من أساليب تربوية للمذهب الطبيعي وأهم تفرعاته.

وخلصنا في الخاتمة إلى الإجابة على الأسئلة التي كونت إشكالية البحث.

أما المسوِّغ لهذا التقسيم فهو طبيعة البحث التي تفرض علينا أن نحدد النموذج الحديث لنقارنه بالنموذج القديم ونرى إلى المتشابه والمختلف والمتباين بدقة ووضوح.

ولقد تبيَّن لي من خلال هذه الدراسة قيمة المكنوز في تراثنا الإسلامي، خاصة في مجال العلوم الإنسانية، ومدى حاجتنا إليه، وفي هذا العصر بالذات.

كما مكنتني هذه الدراسة من تلمس أهم مواضع الإلتقاء والإختلاف بين التربية المنطلقة من الفكر الإسلامي الأصيل وتلك المنطلقة من الفكر الغربي الحديث وأثر كل منهما على الفرد والأمة.

وجرَّني التأمل في نتائج هذه المقارنة إلى الإلتفات إلى العلاقة البنيوية بين أركان العملية التربوية ـ أي بين الأهداف والمبادىء والأساليب والوسائل؛ والتي منها شخصية المعلم والمنهاج المقرر والنظام المدرسي وطريقة التقويم ـ وإلى ضرورة انسجامها فيما بينها حتى تتحقق الغاية من التربية.

الأمر الذي يفسر أزمة الكثير من المدارس الإسلامية التي أنشئت مؤخراً وسبب فشلها في تحقيق ما صبت إليه من إنتاج شخصيات أصيلة في اعتقادها، قادرة على مواجهة تحديات العصر.

ولقد فتحت، هذه الرسالة أمامي، آفاقاً لأسئلة كثيرة، أعتقد أنه يتوجب على المهتمين بالشأن التربوي، على الساحة الإسلامية، العمل الجاد للإجابة عليها من خلال بحوث علمية معتبرة، تثري الفكر التربوي المعاصر وتساعد المعنيين بالشأن التربوي على الخروج من السياسات التربوية الإلتقاطية التي تحاول المواءمة بين التراث والحديث بطريقة عشوائية إستنسابية غير قائمة على التجارب والدراسات.

آمل أن أكون قد وفقت للمساهمة في دفع الدراسات التربوية الإسلامية خطوة إلى الأمام معترفة بقصور بحثي، راجية من نشره التزوُّد بالمساهمات النقدية التي تمكنني من تطويره.

من غير أن يفوتني شكر كل من ساهم في تعليمي وتأديبي بدءاً بوالديَّ اللذان أحسنا تربيتي وتوجيهي، إلى معلميَّ وأساتذتي الذين ساعدوني على تلقي العلوم المفيدة في أطوار حياتي المختلفة وخاصة الأستاذ المشرف على بحثي الدكتور «إفرام بعلبكي» والقارىء الثاني الدكتور «شوكت إشتي»، إنتهاءاً بالعلماء الأجلاء الذي طالعوا رسالتي وأخص بالذكر منهم الذين شجعوني على نشرها ومواصلة البحث العلمي في هذا الاتجاه: فضيلة الشيخ «نجف علي ميزائي» مدير حوزة الرسول ﷺ في لبنان سابقاً والعلامة الكبير، الذي أفخر بكلماته المشجعة في تصدير هذا الكتاب، سماحة آية الله الشيخ محمد علي التسخيري. وهو أشهر من أن يعرَّف.

وشكر خاص لعائلتي، زوجي وأولادي الخمسة، لدعمهم لي وتحملهم إنشغالي عنهم طوال فترة إنجازي لهذا البحث بالرغم من صعوبة الظروف.

والشكر، كل الشكر، أولاً وأخيراً لمن برأني وهداني ومنحني القدرة على التفكير والتعبير، وما توفيقي إلا بالله العليّ العظيم.

الكاتبة

الفصل الأوّل

التّربية والحضارة

تمهيـــد

حين نرجع بالإنسانيّة وبعجلة تاريخها إلى العصور الغابرة، ونستطلع الحضارات المتصارعة على مرّ الأزمنة المتعاقبة، نجد بالتّأكيد أنَّ لكلّ واحدة من هذه الحضارات سُلّماً ارتقت عليه لتصل إلى مستوى الخلود.

ونحن هنا لا يهمُّنا أمر هذا الخلود ولكنّ الّذي يهمنا هو سرّ حدوثه وقاعدة انطلاقه.

وقد اعتبر قسمٌ، غير قليل، من الباحثين والمفكّرين أنَّ سرّ السّيادة الزّمنيّة لكلّ حضارة يتوقّف إلى حدٍ بعيد على النّظام التّربويّ الّذي اعتمدته كقاعدة انطلاق في عمليّة إعداد الأجيال لصنع تاريخ الأمّة.

فلأيّ مدًى تُعتبر هذه المقولة صحيحة؟ وفي حال ثبوت صحّتها، هل يمكننا، في عصرنا الحاضر، استفادة مبادىء وأساليب تربويّة من حضارات سابقة؟

هذا ما يهمّنا أن نثبته، في الفصل الأوّل من البحث، وذلك

تسويغاً لسعينا إلى استفادة أفكار تربويّة من كتاب «نهج البلاغة»، تصلح لرفد عملنا التّربويّ، في عصرنا الحاضر، بمبادىء وأساليب تجعله قادراً على صنع تحوّلات كبرى في تاريخ أمّتنا الحديث كتلك الّتي حدثت إبّان النّهضة الإسلاميّة في القرن الأوّل الهجريّ.

وسوف نقسم هذا الفصل ثلاثة أقسام؛ نتحدّث في الأوّل حول مفهوم التّربية وكيفيّة تطوّره عبر التاريخ، وما آل إليه معنى التّربية في العصر الحديث.

ونتحدّث في الثّاني عن المدلول اللّغويّ والاصطلاحيّ لكلمة حضارة وجدليّة العلاقة بينها وبين التّربية وكيفيّة تأثير إحداهما في الأخرى.

ونتحدّث في القسم الثّالث عن الثّابت والمتحوّل في تاريخ الحضارات وما خَلُص إليه علم الأخلاق في مسألة القيمة.

أوّلاً: معنى التّربية وأهدافها

لا بدّ لنا عند الحديث عن التّربية أن نحدّد مقصودنا من هذه الكلمة، خصوصاً، وأن تعريفات التّربويّين لها اختلفت وفقاً لاختلاف عصورهم ورؤاهم الفلسفيّة. ولذا سنتطرّق في البدء إلى المدلول اللّغوي الصّرف، ثم نعرض لتعريفات التّربويّين على مرّ العصور لنستخلص في النّهاية المعنى المتداول للتّربية في عصرنا الحاضر وما نتج عنه من اهتمامات.

١ ـ المدلول اللّغويّ:

التّربية في اللّغة تعني التّنمية. ذلك لأنّ أصل هذه الكلمة من الفعل «ربو» أي زاد ونما[١]. وربا الجرح: ورم؛ وزبدٌ رابٍ: منتفخ. وفلان في رباوة قومه أي في أشرافهم. وفي القرآن الكريم: ﴿وَيُرْبِي ٱلصَّدَقَٰتِ﴾ أي يزيدها ويضاعفها[٢].

وعليه ربّى الولد أي غذّاه وجعله يربو وقيل هذّبه[٣]، أي غذّاه ونشّأه ونمّى قواه الجسديّة والعقليّة والخلقيّة.

وفي المعجم الوسيط[٤]: تربّى: تنشّأ وتقوّى وتثقّف.

وفي تاج العروس[٥]: التّربية في اللّغة مأخوذة من رب ولده، والصبي يربه (ربّاه) أي أحسن القيام عليه حتى أدرك.

وفي لسان العرب[٦]: «لك نعمة تربها» أي تحفظها وتراعيها وتربّيها كما يربّي الرجل ولده. وترباه: أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطّفوليّة كان ابنه أو لم يكن.

---

(١) **المنجد في اللّغة** ـ ص٢٤٧.

(٢) الزمخشريّ ـ **أساس البلاغة** ـ دار صادر ـ دار بيروت ١٩٦٥ ـ ص٢١٩.

(٣) **المنجد في اللّغة**، ص٢٤٧.

(٤) الحسينيّ (محمد مرتضى) .ـ **المعجم الوسيط** .ـ لا ط .ـ طهران: المكتبة العلمية، ج١، ص٣٢٦.

(٥) الزّبيدي .ـ **تاج العروس** .ـ لا ط .ـ دار صادر ـ ص٢٦١.

(٦) ابن منظور ـ **لسان العرب** ـ ص٤٠١.

وقد استعمل بعض التّربويّين في معنى فعل يربّي، إلى جانب: يتعهّد، يعتني، يزيد..، فعل «يُدجّن» أي يجعل شيئًا ما أليفاً[١]، إمعاناً في الدّلالة على معنى الرّعاية المتأنّية، المتدرّجة نحو كمالٍ معين، في عمليّة التّربية.

ويمكننا أن نلخّص كلّ هذه المعاني بالقول: إنّ التّربية هي التُّربة، المكانيّة أو النّفسيّة أو العقليّة، الّتي يوضع فيها النّبات أو الحيوان أو الإنسان، فيتغيّر من حالٍ إلى حالٍ أفضل.

٢ ـ تطوّر مفهوم التّربية عبر التّاريخ[٢]:

اعتنى الإنسان بالتّربية منذ بدء التّاريخ. غير أنَّ مفهومه عنها كان يختلف من عصرٍ إلى آخر باختلاف رؤيته حول الوجود والحياة والإنسان.

وبعد الاطلاع المكثّف على التعاريف التربوية المختلفة، في نظر من اعتنى بشأنها عبر العصور، تمكنّا من تلمُّس ستّة أطوارٍ تاريخيّة لمفهوم التربية لدى الغربيين[٣]:

---

(١) أديب صعب، **الدّين والمجتمع**، ص١١٧.

(٢) تناولنا تطور مفهوم التربية لدى الغربيين بالخصوص، ولم نأت على تطور مفهوم التربية عند الشرقيين أو المسلمين لعدم صلتهما المباشرة بما آلت إليه التربية الحديثة بالرغم من تقدمهما عليها في الكثير من المواقع كما ستظهر المقارنة فيما بعد.

(٣) لا نعني بذلك اقتصار كلّ طور على مفهوم واحد في التّربية؛ ولكنّنا نذكر المفهوم الأكثر رواجاً بين تربويّي كلّ من هذه الأطوار.

أ ـ الطّور الأوّل، ونستطيع أن نطلق عليه: طور التّربية العفويّة:

وهو حال التّربية في مجتمعات البداوة قبل بدء تاريخ التّفلسف الإنسانيّ حيث كان يُحرّك المجتمع، قبل كلّ شيء، غريزة الصّراع من أجل البقاء.

اتّسمت التّربية في هذا الطّور بالبساطة والعفويّة، وكانت تتمّ بشكلٍ تلقائيّ من خلال الأسرة والرّاشدين في القبيلة. وكان جلّ همّها تهيئة الفرد لتحمُّل مسؤوليّات الحياة بالشّكل الّذي يتطلّبه المجتمع الّذي يعيش فيه.

وكانت تُعنى، أكثر ما تُعنى، بكمال الجسم وقوّته وبالحكمة والصّبر وباكتساب المهارات العمليّة المختلفة.

ب ـ الطّور الثّاني، ونستطيع أن نطلق عليه طور التّربية المثاليّة:

بدأ هذا الطّور بأفلاطون[1]، الّذي اهتمّ بالفكر والمعرفة للوصول إلى المثاليّة، منطلقاً من أنّ الإنسان لا يتّجه إلى الخير إلاّ إذا عرفه، ولا تتأتّى له معرفته إلاّ إذا أعمل عقله في البحث عن الحقيقة وأكّد أنّ الأولويّة تُعطى لعالم القيم الروحيّة، أما عالم المادّة فهو عالم فانٍ.

ج ـ الطّور الثّالث، ونستطيع أن نطلق عليه طور التّربية العقليّة:

---

(١) يذكر عبد الله عبد الدّائم أنّ أسبق تعريف للتّربية هو ما أدلى به أفلاطون بقوله: «إنّ التّربية الحسنة هي تلك الّتي تهب الجسد والنّفس كلّ ما يمكنهما من جمالٍ وكمال».
انظر: عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التاريخ**، ص٦٩.

جاء هذا الطّور، بعد الجهود الّتي قام بها توماس الأكويني[١] (Thomas d'Aquin) في التّوفيق بين فكر أرسطو والفكر المسيحيّ، وخرجت بالثّنائيّة المعروفة: الثّابت والمتغيّر، فالله تعالى هو الثّابت والأزليّ، أمّا الكون والإنسان فهما متغيّران، وأنّ الإنسان مركز الكون، والعقل جوهر الإنسان[٢].

وقد ركّزت المدارس الّتي نشأت في هذا الطّور على الجانب العقيديّ للمعرفة والمقرّرات الدراسيّة الحاملة لها، ولم تأبه بالتّنمية الشّاملة ولا بخصائص المتعلّمين وميولهم ورغباتهم.

ولقد سادت هذه النّظرة فترة طويلة من الزمن، وبناءً عليها قامت فلسفة التّربية التّقليديّة، الّتي تعتبر التّربية محدودة بمجالات المعرفة فقط.

د ـ الطّور الرّابع، ونستطيع أن نُطلق عليه طور التّربية الواقعيّة:

وقد بدأ هذا الطّور مع عصر النّهضة الأوروبيّة حيث سادت الحركة الإنسانيّة الّتي نادت بإبعاد العقل عن الغيبيّات والتّركيز على

---

(١) توماس الأكويني (١٢٢٥ ـ ١٢٧٤)، لاهوتي كاثوليكي إيطالي، نشأت فلسفته المثاليّة الموضوعيّة نتيجة لتعريف الفلسفة الأرسطيّة وتكييفها مع الدّيانة المسيحيّة. تأثّر بمذاهب الأفلاطونيّة الجديدة. المبدأ الأساسيّ في الفلسفة التوماويّة هو انسجام الإيمان والعقل. انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٤٢.

(٢) من أعلام هذا الطّور: رابليه Rabelais (١٤٨٣ ـ ١٥٥٣م) ومونتاني Montaigne (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢).
انظر: م.ن، ص٤٧٠.

الإنسان كمصدر وحيد للقيم ودعت إلى تربية توازن بين الجسم والعقل والأخلاق لتنشىء الإنسان الحرّ، المستقلّ، القادر على الإسهام في الحياة الجماعيّة إسهاماً ذاتيّاً مميّزاً[١].

وفي هذا الطّور انتقل اهتمام التّربية من الفكر التأمُّليّ التّنظيريّ إلى العلم التّجريبيّ الّذي يهدف إلى اكتشاف الواقع الطّبيعيّ وتسخيره لخدمة الإنسان ويسعى إلى إعداد الفتى ليكون بارعاً في الحياة الواقعيّة وأحداثها.

هـ ـ الطّور الخامس ونستطيع أن نُطلق عليه طور التّربية الطّبيعيّة:

بدأ هذا الطّور مع بذور الثّورة الفرنسيّة، حيث سادت الفلسفة الرومنتيكيّة الّتي تقوم على الإيمان المزدوج بطبيعة الفرد والطّبيعة الكونيّة.

وقد انبثق من هذه الفلسفة تربية تنادي بمراعاة القانون الطّبيعي في العمليّة التّعليميّة وبرفض سيطرة الحكومات على التعلُّم وبعدم قيام المعلّمين بدور توجيهيّ مباشر[٢].

---

(١) من أعلام هذا الطّور: هوبس Thomas Hobbez (١٥٨٨ ـ ١٦٧٩) وبيكون Francois Bacon (١٥٦١ ـ ١٦٢٦) ولوك John Locke (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤).
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٥١٦، ص٩٩ ، ٣٨٣.

(٢) من مؤسّسي هذا الطّور وأعلامه: روسو Jean-Jacques Rousseau (١٧١٢ ـ ١٧٧٨).
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٢٩٩. سنتطرّق إلى شرح مفهوم التّربية الطبيعيّة بالتّفصيل في الفصل الثّاني.

وانطلاقاً من هذه المفاهيم التّربويّة الجديدة تكثّفت البحوث حول طبيعة نموّ قدرات الإنسان الذّاتيّة والاجتماعيّة ونشأ على أثر ذلك علم النّفس التّربويّ وعلم الاجتماع التّربويّ. وترسّخ الاعتقاد بأنّ العمليّة التّربويّة عمليّة مستمرّة باستمرار الحياة، وأنّها تهدف لتنمية كلّ إنسان ليكون إنساناً أوّلاً ويكون ما يشاء فيما بعد.

و ـ الطّور السّادس، ونستطيع أن نطلق عليه طور التّربية النّفعيّة (أو البراجماتيّة):

وهوالمفهوم الّذي ساد بين علماء التّربية في القرن العشرين[١] والّذي قام على مبدأ المنفعة، وفحواه: إنّ العقل لا يبلغ غايته إلّا إذا قاد صاحبه إلى العمل النّاجح.

وقد اندفعت التّربية في ظلّ هذا المفهوم في اتّجاهين: تطوير العلوم وتطبيقاتها، والارتقاء بمستوى ونوعيّة الأداء والإنجاز في العمل، فالخبرة هي أساس الإعداد للحياة.

وهكذا تطوّر مفهوم التّربية عبر التّاريخ حتى استقرّ في القرن العشرين على مفهوم مختلف كلّ الاختلاف عمّا كان عليه حين انطلاقه، وأُطلق عليه اسم «التّربية الحديثة».

---

(١) من أعلام هذا الطّور: وليم جيمس William James (١٨٤٢ ـ ١٩١٠) وجون ديوي John Dewey (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢).
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص١٥٧ ـ ١٩٦.

٣ ـ المدلول الاصطلاحيّ للتّربية الحديثة:

على الرّغم من الاختلاف في التّعاريف بين روّاد التّربية الحديثة ومدارسها، فإنَّ هذه التّربية اتَّسمت بجملة مبادىء وأساليب مشتركة ميَّزتها عن التّربية التّقليديّة الّتي سادت في القرون الّتي سبقتها.

وفي محاولة لتعريف ما آل إليه مفهوم التّربية في العصر الحديث يقول راسل[١] (Bertrand Arthur william Russel): «هنالك ثلاثة فروع للنّظريّات التّربويّة، جميعها لها أنصارها في وقتنا الحاضر. الأولى تبحث في الهدف الوحيد للتّربية، وهو تجهيز الفرص للنموّ وإزالة نفوذ التخلّف. والثّانية تتمسّك في أنَّ هدف التّربية هو منح ثقافة للفرد وتطوير إمكانيّاته لأقصى حد. والثّالثة تأخذ في أنَّ التّربية يجب أن تعتبر نوعاً ما علاقاتها بالمجتمع أكثر من علاقاتها بالفرد، وبذلك يكون عملها تدريب المواطنين النّافعين» ثمّ يعقّب قائلاً: «ولا تربية حقيقيّة تستمرّ كليّاً وتماماً عند أيّ من النظريّات الثّلاث. إنّ كل الثّلاثة في أجزاء مختلفة توجد في كلّ نظام يكون واقعيّاً سائداً. وأظنّ أنّه ليست ولا واحدة من الثّلاثة بحدّ ذاتها واضحة تماماً، وأنّ اختيار النّظام المناسب للتّربية يعتمد لحدّ كبير على اختيار الجرأة المطلوبة فيما بين الثّلاث نظريّات»[٢].

---

(١) برتراند آرثر وليم راسل (١٨٧٢ ـ ١٩٧٠)؛ فيلسوف إنكليزي، حصل على جائزة نوبل للآداب عام ١٩٥٠، حاول تأسيس مدرسة تعتمد المبادىء الحديثة في التّربية.
انظر: طرابيشي (جورج)، **معجم الفلاسفة**، ص٢٨٩.

(٢) راسل (برتراند) ـ **التّربية والنّظام الاجتماعيّ**؛ ترجمة سمير عبده ـ لا ط ـ بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٩٦م. ص.٢٩ (نقل النص كما ورد).

ونستنتج من هذا الكلام أنَّ المدلول الاصطلاحيّ للتّربية في وقتنا الحاضر أصبح أكثر تعقيداً واتّساعاً من ذي قبل، يصفه «أديب صعب» بأنَّه عمليّة تقدُّم «من حال اتّكالٍ إلى حال استقلال، والابتعاد عن العفويّة الغريزيّة في ردود الفعل والمواقف، والتدرّج في استعمال اللّغة من الجزئيّات والمحسوسات إلى المفاهيم المجرّدة، وتكوين صورة ناضجة عن الذّات والعالم، والقدرة على التكيُّف وعلى تصميم المستقبل، والسّيطرة، قدر المستطاع، على البيئة والذّات، والانسجام في المواقف، والانتماء الواعي والمسؤول والنّقدي إلى المؤسّسات الّتي يجد الفرد نفسه ضمنها أو يختارها لنفسه في ما بعد»[1].

وبكلمة نستطيع أن نقول في التّربية الحديثة إنّها هدفت إلى تقديم تربية شاملة متّسقة تؤدّي إلى تكوين إنسانٍ كاملٍ، لا طرف إنسان. الأمر الّذي طرح على بساط البحث الكثير من الأسئلة التي أدَّت إلى تحوُّل البحوث التّربويَّة إلى علم مستقلّ ذي علاقة وطيدة بعلْمَيِ النّفس والاجتماع.

ولم تعد التّربية، في نظر المعنيّين بها، مجرّد مساعٍ يبذلها الكبار من أفراد المجتمع من مربّين ومدرّسين في سبيل تثقيف عقول النّاشئين منهم وتقويم أخلاقهم. بل عُدَّت عملية شائكةً ومعقَّدة تشمل كلّ شيء يؤثّر في بناء الأخلاق، سواء صَدَرَ من

(١) أديب صعب، **الدّين والمجتمع: رؤية مستقبليّة**، ص١١٧ ـ ١١٨.

نفس الإنسان أم من غيره، بل حتّى الأمور الّتي هي خارجة عن الاختيار كالمناخ وطبيعة الأرض[١].

ويعني ذلك أنها أصبحت متأثّرة إلى حدٍّ بعيدٍ بثقافة المجتمع الّذي تحيا في كنفه ومؤثّرة فيه في آن.

فما هي علاقة التّربية بالحضارة؟ وإلى أيّ مدى تؤثّر فيها؟ هذا ما نبغي تبيانه في القسم الثّاني من هذا الفصل.

ثانياً: علاقة التّربية بالحضارة

انطلاقاً من المعنى العامّ للتّربية نستطيع أن نعتبرها «عمليّة نقل خبرات الماضي والحاضر والتّجارب والعادات والمعتنقات من جيلٍ إلى جيلٍ آخر بما في ذلك الجوانب السّلوكيّة والأخلاقيّة»[٢].

---

(١) كما يُعبِّر عن ذلك المربّي الإنجليزيّ «ستيوارت مل» (John Stewart Mill) بقوله: «إنّ التّربية بمعناها العامّ تشمل كلّ ما نعمل لأنفسنا، وكل ما يعمله غيرنا بقصد تقريبنا من كمالنا الطّبيعيّ، فهي بأوسع معانيها تشمل الآثار غير المباشرة الّتي تحدثها في الأخلاق، والقوى الإنسانيّة من الأمور الّتي لها أغراض مباشرة مختلفة كالقوانين، وأشكال الحكومات، والفنون والصناعة وأنواع الحياة الاجتماعيّة بل العوامل الطّبيعيّة الّتي لا سلطان لإرادة البشر عليها كالمناخ وطبيعة الأرض وموقع البلاد الخاص».
انظر: القرشيّ (باقر شريف) ـ **النّظام التّربويّ في الإسلام** ـ لا ط ـ بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٣٨.
● جون ستيوارت ميل (١٨٠٣ ـ ١٨٧٣)؛ فيلسوف ومنطقيّ واقتصاديّ إنكليزي. من رعاة الوضعيّة. تأثّر في علم الأخلاق بالمذهب النّفعيّ عند «بنتام». من كتبه «نظام المنطق» (١٨٤٣)، «مبادىء الاقتصاد السّياسي» (في مجلدين ١٨٤٨)، «مذهب المنفعة» (١٨٦٤).
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٤٧٤.

(٢) عتريسي (طلال) ـ **في التّربية وعلم النّفس** ـ ط١ ـ بيروت: مركز الدراسات الاستراتيجية والبحوث والتوثيق، ١٩٩٤ . ص٨٦.

لذا وخلافاً للتّعليم الّذي يمكن توحيده بين الشّعوب، فإنَّ معظمها لا يشترك في تربية واحدة. ولا يمكن لمجتمعٍ ما أن يستورد تربية مجتمع آخر إلاَّ عندما تلتقي خلفيَّاتهما الفلسفيَّة، أو أقلّه لا تتعارض. وهذا ما دعا الكثير من المفكّرين إلى دراسة علاقة التّربية بالحضارة. ولكن، وقبل التطرُّق إلى هذه العلاقة، لا بدَّ لنا، حتّى يكتمل البحث، من تعريف الحضارة وتحديد مصدر نشوئها.

١ ـ مدلول الحضارة اللّغويّ والاصطلاحيّ:

«الحضارة» لغةً من «حَضَرَ» وهي القرى والأرياف والمنازل المسكونة بخلاف البدو والبداوة والبادية.

والحضارة هي الإقامة بالحَضَر. وتحضَّر البدويّ: تشَبَّه بأخلاق الحَضَر[١].

وحيث إنَّ أهمَّ ما يُميّز حياة الحضر تجمّع الناس وتشابك مصالحهم، واضطرارهم للتّفكير في صيغٍ لتنظيم العلاقات فيما بينهم وما يتبع ذلك من آثار اجتماعيَّة وسياسيَّة واقتصاديَّة وثقافيَّة؛ أخذ مفهوم الحضارة في المصطلح العام معنى أوسع بكثير من مدلوله اللّغويّ.

فالحضارة في المصطلح الشّائع تطلق مرادفاً لكلمة «المدنيَّة» بمعنى التقدّم الفكريّ والثّقافيّ والصّناعي الخ... وهي بذلك تقابل مصطلح «التخلُّف» أو «الهمجيَّة» أو «البربريَّة» أو «البداوة».

---

(١) **المنجد في اللّغة**، ص١٣٩.

وأوّل من تحدَّث من القدماء عن موضوع الحضارة بدقَّة هو «ابن خلدون»[١] فعرّفها: «تفنّنٌ في التّرف وإحكام الصّنائع المستعملة في وجوهه ومذاهبه من المطابخ والملابس والمباني والفرش والأبنية وسائر عوائد المنزل وأحواله... وتتكثّر باختلاف ما تنزع إليه النّفوس من الشّهوات والملاذّ والتنعُّم بأحوال التّرف»[٢].

ويرى «ول ديورانت» صاحب «قصّة الحضارة» أنَّها تعني «نظاماً اجتماعيّاً يعين الإنسان على الزّيادة في إنتاجه الثّقافي، وتتألَّف من عناصر أربعة هي: الموارد الاقتصاديَّة، والنُّظم السّياسيَّة، والتّقاليد الخُلُقيَّة، ومتابعة العلوم والفنون. وهي تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق»[٣].

وعلى الرّغم من أنَّ المتحضِّر في لغة اليوم هو من يمتلك القوَّة العسكريَّة والاقتصاديَّة والتّكنولوجيَّة بالخصوص، فإنَّه من المسلَّم به أنَّ هذه المظاهر هي بعض إفرازات النّشاط العقليّ لدى الإنسان وهو ما عبَّر عنه مصطفى الرّفاعي بقوله: «الحضارة تجسيدٌ للنّشاط العقليّ عند

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون (١٣٣٢ ـ ١٤٠٦م). مؤرِّخ وفيلسوف وعالم اجتماع ورجل دولة وسياسة عربيّ. سبق علماء الغرب وفلاسفته في التأليف في فلسفة التّاريخ، يُعتبر المؤسِّس الحقيقيّ لعلم الاجتماع. لم يصلنا من مؤلّفاته إلاّ مقدّمة كتاب العبر، التي اشتهرت باسم «مقدّمة ابن خلدون»، ووصفت بأنها خزانة علوم اجتماعيَّة وسياسيَّة واقتصاديَّة وأدبيَّة. انظر: **الموسوعة الفلسفيَّة**، ص٨.

(٢) ابن خلدون ـ **المقدّمة** ـ لا ط ـ بيروت: دار الكتاب اللبناني. ص٣٠٤ .

(٣) ديورانت (ول) ـ **قصّة الحضارة**؛ ترجمة زكي نجيب محمود ـ ط٢ ـ القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٦ ـ مجلد١/ج١/ ص٣ .

الإنسان، وتاريخ الحضارة سجلّ لتطوّر هذا العقل ومدى فعاليّته في مختلف نواحي الحياة، من سياسيَّة واجتماعيَّة واقتصاديَّة وإداريَّة وحربيَّة وعمرانيَّة. ودراسة هذا التَّاريخ تتناول إلى جانب ذلك وسائل إنتاج الإنسان ومستوى معيشته وفنونه الجميلة، ومعتقداته الدينيَّة وأساطيره وعلومه وآدابه ووسائل كفاحه المستمرّ مع الطّبيعة»[1].

وبهذه النّظرة الشموليَّة للحضارة يتبيَّن لنا أنَّ لها، بلا شكّ، علاقة وطيدة بالتّربية. فما هي هذه العلاقة؟ وما هي طبيعتها؟

٢ ـ جدليَّة العلاقة بين التَّربية والحضارة:

نكاد لا نقرأ كتاباً من كتب التّربية إلاّ ويتحدَّث عن علاقة كلّ تربية بالحضارة الَّتي سادت في عصرها، وكذلك، لا نقع على كتابٍ يؤرِّخ للحضارات المتعاقبة إلّا ويُسهب في الحديث عن التّربية الَّتي ترافقت مع هذه الحضارة أو تلك.

ذلك لأنَّ الفكر التربويّ، باعتباره صورة من صورالفكر على وجه العموم، إنَّما هو وليد حركة المجتمع في بنيته الأساسيَّة، وعلى صفحاته تنعكس ظروفه الاقتصاديَّة والسّياسيَّة والاجتماعيَّة.

إلّا أننا نعتقد أنّ هذا الفكر ليس مجرَّد مرآة تعكس سلباً ما يحيط بها، إنَّما هو يشتبك في حركة جدل وتفاعل مع الظّروف المحيطة به. ومثلما يتأثَّر بها، فهو يؤثِّر فيها. ذلك، أنَّ الهدف النّهائيّ للتّربية،

---

(١) مصطفى الرّفاعي، **حضارة العرب في العصور الإسلامية الزّاهرة**، ص٩.

والّذي تَبَلْوَرَ أكثر من ذي قبل في التّربية الحديثة، هو تمكين الإنسان من أن يفهم نفسه ويفهم ما يحيط به من ظروف وعوامل تشكّل حياته.

وعليه يمكننا اعتبار التّربية عمليّة إطلاق الطّاقة الأولى القادرة على تحريك المجتمع. ونتوافق بذلك مع عبد الله الدّائم في مقولته: «ومهما يختلف الاقتصاديّون في تفسير «ثروة الشّعوب» فهم متّفقون على أنّ إطلاق قدرة الانسان وكفاءته هو السّبب الأوّل والعلّة المحرّكة»[1].

إذ أنّ إطلاق طاقة لإنسان تعني أنّه، بلا شكّ، سيسلّط قواه الإنسانيّة على شؤون الإنتاج والثّروة والحضارة برمّتها. وهذا هو سرّ التّطوّر الحضاريّ في المجتمعات الإنسانيّة على مرّ العصور. فالتّربية، وإن عبَّر عنها الكثيرون بأنّها مرآة الحياة الحاضرة، فإنّها، في الوقت ذاتِهِ، الرّيشة السحريّة الّتي ترسم صورة الحياة المستقبليّة.

ذلك لأنّ الإنسان يمتلك إلى جانب قواه الإدراكيّة قوى إبداعيّة لا بدّ له من أن يطوّرها ويعيد تشكيلها في قوالب متحرّكة أكثر تلاؤماً مع سعادته ورفاهيّته. فهو لم ينفكّ يوماً عن متابعة طريق الاكتشافات العلميّة الّتي كانت المسؤولة، إلى حدٍّ بعيد، عن تغيير الكثير من أنماط الحياة على الصّعيد الاقتصاديّ والاجتماعيّ والسياسيّ.

وإن كان صحيحاً أنّ المستوى الحضاريّ لمجتمع ما، بما يعنيه من نظامٍ سياسيّ متماسك وإمكانيّات اقتصادية للأفراد والمؤسّسات،

(١) عبد الله عبد الدائم، **التخطيط التربوي**، ص٨.

واستقرار وأمن وتوفير لوسائل انتقال المعرفة. . . يؤثّر إلى حدّ كبيرٍ في المستوى التّربوي لهذا المجتمع.

غير أنَّ هذا المستوى التّربويّ ذاته بما يوفّره من بناءٍ فكريّ وجسديّ ونفسيّ وروحيّ لأبناء الشعب خليق بالمحافظة على حضارة الأمَّة ودوام ازدهارها والانتقال بها إلى مستوى أعلى[1]، الأمر الذي أعاد النّظر في الموقع الّذي يجب أن تحتلّه المؤسَّسة التّربويَّة في المجتمع.

٣ ـ التّربية وقيادة المجتمع:

من يجب أن يقود المجتمع؟ عامل التّربية أم الاقتصاد؟

إنَّ التطوّر المذهل الذّي حقّقه الإنسان على صعيد التّكنولوجيا الصّناعيَّة وتكنولوجيا الاتّصالات وما تبعه من سطوة للمؤسّسات الاقتصاديَّة على الحياة السّياسيَّة والثّقافيَّة في المجتمعات المتقدِّمة، حملت قسماً من المعنيِّين بشؤون الحداثة والتطوُّر على الاعتقاد بضرورة

(١) يقول محمّد عفيفي: «فالأساس الآن في العمليَّة التّعليميَّة ليس هو التّعليم أو التعلُّم مجرَّداً بل تأكيد عمليَّة المعيشة وأهميَّة تنميتها وتطويرها، وعلى هذا الأساس تتغيَّر النظرة إلى المنظّمات التّعليميَّة لتصبح صوراً مصغَّرة من الحياة الاجتماعيَّة، بل ومجالات حيَّة متفاعلة مع المؤسّسات والمنظّمات الاجتماعيَّة». ويضيف أيضاً: «إنَّ تشابك الأنظمة الاجتماعيَّة من ناحية وحتميَّة تغيّرها من ناحية أخرى واتّساع مفهوم التّربية من ناحية ثالثة يفرض عليها دوراً أساسيًا في مواجهة مشكلات المجتمع. هذه المشكلات الّتي هي نتيجة حتميَّة للتغيّر الاجتماعي».
محمّد عفيفي ورفاقه، **التّربية ومشكلات المجتمع**، ص٤٠ ـ ٤٢.

قيادة المؤسّسات الاقتصاديَّة للمجتمعات. وقد نسيَ هؤلاء أنَّ التّنمية الاقتصاديَّة وسيلة وليست غاية في ذاتها، كما نسَوْا أنَّ محطَّ الرّحال هو الثروة الخالقة لرفاهيَّة الإنسان وسعادته وتفتح إنسانيّته لا المؤدّية إلى استعباده بصِيَغٍ جديدة من الاسترقاق.

ولكن، وبعد سلسلة من الفضائح والمآسي النّاتجة من تحويل المجتمعات إلى مجتمعات استهلاكيَّة بهدف زيادة الثّروة حتَّى ولو كانت على حساب الإنسان «فقد يجد الاقتصاديّون أحياناً أنَّ الوباء حسنٌ إقتصاديّاً»[١]. لذا انبرى قسمٌ من المفكّرين لينادي بأنسنة الحضارة، وبأنَّ ما نحتاجه هو «المنتج الإنسان» لا «الإنسان المنتج». ورفض بعضهم[٢] اعتبار المجتمعات المتقدِّمة في العمران أو القوَّة الاقتصاديَّة أو السطوة العسكريَّة مجتمعات متحضِّرة ما دامت قائمة على استغلال الإنسان وعدم تطبيق القانون وكبت الحريّات.

وهذا ما دعا «وايتهيد»[٣] (Alfred Norlh Whitehead) إلى القول:

---

(١) عبد الله عبد الدّائم، **التّخطيط التّربوي**، ص١٠.

(٢) انظر: جودت (ت.ا.م) .ـ **قصّة الحضارة** .ـ لا ط .ـ القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٦ .ـ سلسلة الفكر الحديث؛ ١٢ . انظر المقدِّمة.

(٣) من مفكّري القرن العشرين، اشتهر بما قدَّمه من آثار رائعة في حقليّ الرّياضيّات والميتافيزيقا، إلى جانب اشتغاله وثقافته في الرّياضيّات، كان على اتّصال وثيق بالطبيعيّات وعلم الفلك والتّاريخ والأدب والتّفكير الدّيني والفلسفة، من أهم كتبه «العلم الحديث» و«السّلوك والحقيقة» و«مغامرات الأفكار» توفي سنة ١٩٤٧.
جورج الطّرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٦٥٢.

«الإنسان أو المجتمع المتحضّر هو من سَيطَرت عليه المزايا الآتية: الصّدق والجمال والمغامرة والفنّ والسّلام»[١].

وعليه خَلُصَ بعض التّربويّين إلى القول بأنَّ قيام حضارة إنسانيَّة حقّة لا يمكن أن يتحقَّق إلاَّ حين تتولَّى التّربية قيادة مؤسّسات المجتمع، لا العكس.

ومن هؤلاء «محمود عفيفي» الّذي أكَّد على ضرورة تولّي التّربية لمسؤوليَّة الضّبط الاجتماعيّ، وقد حدَّد هذه المسؤولية بالمهمّات التّالية[٢]:

١ ـ تحليل التّراث الاجتماعيّ والظّروف البيئيَّة واختيار العناصر الصَّالحة فيها والّتي تضمن النموّ للفرد والمجتمع.

٢ ـ تقويم التّغيير الاجتماعيّ من أجل إقامة عمليَّة التّوجيه الاجتماعيّ لمواجهة التّغيُّرات الجديدة على أسس سليمة.

٣ ـ تنمية الاتّجاهات الإيمانيَّة عند الأجيال الجديدة نحو العناصر المشتركة والجيِّدة في البناء الاجتماعيّ.

٤ ـ ربط نموّ الفرد في المجال الاجتماعيّ.

إنَّ طرح هذه المسألة دعا المفكّرين للتّساؤل حول مقياس

---

(١) جونسون (أ.هـ) .ـفلسفة وايتهيد في الحضارة؛ ترجمة عبد الرحمان ياغي .ـ لا ط .ـ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٦٥م. ص١٥.

(٢) محمّد عفيفي ورفاقه، **التّربية ومشكلات المجتمع**، ص٥٢.

الصّلاح؟ وهل هو ثابت أم متحوّل؟ وسوف نلقي بعض الضّوء على هذه المسألة في القسم الثّالث من هذا الفصل.

ثالثاً: الثّابت والمتحوّل في تاريخ الحضارات

تبيَّن لنا من خلال ما استعرضناه في القسمين الأوّل والثّاني من هذا الفصل: أهميَّة التّربية في توجيه المجتمع وضبط حركة تطوّره الحضاريّة.

إذ أنَّ التحضّر لا يقتصر على تطوُّر أشكال الحياة وأدواتها فحسب، بل يشمل الدّوافع والأهداف والغايات أيضاً.

لذا لم تعد مشكلة التّربويّين محصورة في البحث عن أساليب التّعليم وطرائقه فقط؛ أي في الإجابة عن سؤال: كيف نربّي؟ بل تعدّته للإجابة عن سؤال: علامَ نربّي؟

وعليه أصبح موضوع القيم، الأخلاقيَّة منها بشكل خاص، واحداً من أهمّ اهتمامات الفلاسفة والمعنيّين منهم بأمور التّربية على وجه الخصوص.

فبعضهم اعتبرها ثابتة بشكلٍ جازم، والبعض الآخر ادَّعى أن لا ثبات لها على الإطلاق؛ وآخرون كانت لهم وجهات نظر متباينة في الموضوع.

ولا بدَّ لنا من أجل التطرّق إلى موضوع الثّابت والمتحوّل في تاريخ الحضارات من تعريف الأخلاق وتبيان سبب تزايد الحاجة للبحوث الأخلاقية في عصرنا الحاضر وكيفيَّة نشوء علم القيمة.

١ ـ تعريف الأخلاق:

جاء في اللّسان[١]. الأخلاق: جمع خُلُق؛ «والخُلُق هو الخليقة أي الطّبيعة أو السّجيّة. وحقيقة الخُلُق أنّه صورة الإنسان الباطنيّة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها».

غير أنّ المعنى الاصطلاحيّ للخُلُق لا يقف، كالتّعريف اللّغوي، عند الواقع النّفسي بل يتعدّاه إلى الواقع المتّصل بالفعل.

ذكر «الجرجاني» في تعريف الخُلُق ما يلي: «الخُلُق عبارة عن هيئة للنّفس راسخة، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر، من غير حاجة إلى فكر ورويّة»[٢].

أمّا علماء الأخلاق من المسلمين فقد مالوا، انطلاقاً من مفهومهم عن الحسن والقُبح العقليّين، إلى ضمّ عنصر الإرادة في المعنى الاصطلاحيّ للأخلاق.

فيرى «مسكويه» مثلاً أنّ البحث في الأخلاق بحثٌ إنسانيّ حصراً، وأنّه بذاته الفلسفة العمليّة؛ فيقول: «لمّا كان الإنسان من بين الموجودات كلّها هو الّذي يُلتمس له الخُلُق المحمود، والأفعال المُرضِية، وجب ألاّ ننظر في هذا الوقت في قواه وملكاته وأفعاله الّتي بهايشارك سائر الموجوادت، إذ كان ذلك من حقّ آخر يسمّى: العلم

(١) إبن منظور، **لسان العرب** ـ مادة خلق.
(٢) السّيد الجرجاني، **تعريفات**، طبعة استانبول، مادة: الخلق.

الطّبيعيّ. وأمّا أفعاله وقواه وملكاته الّتي يختصّ بها ـ من حيث هو إنسان ـ وبها تتمّ إنسانيّته وفضائله، فهي الأمور الإراديّة الّتي بها تتعلّق قوّة الفكر والتّمييز، والنّظر فيها يسمّى: الفلسفة العمليّة»[١].

ويتوافق مرتضى مطهّري مع هذا التّعريف فيقول: «الأخلاق تعني أن تتغلّب إرادة الإنسان على عاداته وطبائعه...»[٢].

٢ ـ تزايد الحاجة إلى دراسة الأخلاق:

اهتمّ الإنسان بالمباحث الأخلاقيّة مُذ وعى وجوده الاجتماعيّ. إلّا أنّ الحاجة إلى هذه المباحث أصبحت من الضرورات الملحّة الّتي تستوجبها مقتضيات التّطوّر الإنسانيّ الرّاهن.

فلقد فجّر العلم الكون الصّغير جدّاً، بشكل يضعنا أمام كون لا نهائيّ بصورة مزدوجة؛ لا نهائيّ في الكِبَر على نحو ما كشفت عنه بحوث علماء الفلك المعاصرين، ولا نهائيّ في الصِغَر كما أماطت عنه اللّثام الاكتشافات الذّرّيّة والنّوويّة والإلكترونيّة.

ومن ناحية أخرى أبرز العلم أيضاً جانب الزّمان، وأوضح أنّ كلّ شيء يتغيّر ويتطوّر بشكلٍ مذهل؛ وأنّ هذه الصّيرورة لا تقتصر على عالم الأحياء، فقط، بل تمتدّ إلى دنيا المادّة نفسها.

الشّيء الّذي دعا الكثير من المفكّرين والمعنيّين منهم بالتّربية

---

(١) العوّا (عادل) ـ **بحوث أخلاقيّة**، ص٧.

(٢) مرتضى مطهّري، **تحقيق نظريّة نسبيّة الأخلاق**، ص١٤١.

خصوصاً إلى دقّ ناقوس الخطر. فقد كتب «هنري برغسون»[١] (Henri Louis Bergson) على سبيل المثال يقول: «إنَّ الإنسانيَّة تئنُّ وهي نصف مسحوقة بوزر ضروب التّقدّم الّتي حقّقتها»[٢]. وخاطب أحد المفكّرين المعاصرين شبّان القرن العشرين، ورجال الغد قائلاً: «لقد نشأتم وترعرعتم في عالم «تحوّل» وانعطاف في المسيرة، وهو قادر على سحقنا أو على جعلنا نخطو خطوة جديدة إلى الأمام»[٣].

وممّا يزيد من شأو الأخلاق وبحوثها «ما نال المجتمعات الإنسانيَّة الّتي تسودها الصّناعة الكبرى واحتشاد الجماهير في المراكز الحضريَّة، وفي المدن العملاقة واصطراع المذاهب والعقائديّات على اختلاف مشاربها وأغراضها ولا سيّما ما يتّصل بتنظيم الاقتصاد والاستجابة لتطوّر مفاهيم العمل والتملُّك في ضوء ازدياد أواصر الاتّصال بين البشر من مختلف الأقوام والقارّات وتطلّعهم إلى بسط آفاق حضارتهم وتقنيّتهم إلى عالم الضعفاء أو الفراغ الكونيّ، وقد عظم من جراء ذلك، وعلى الوجه الآخر من هذه الوقائع، انفصال الإنسان عن الإنسان، واستمرار

(١) هنري لويس برغسون (١٨٥٩ ـ ١٩٤١)، فيلسوف مثالي فرنسي، عارض التصوُّر الآلي لسبنسر والعلمويّين عن عمليّات الطبيعة. دعى لتوجّه الفكر نحو المطلق. من أهم إبداعاته: نظريّة الديمومة الّتي ترى في الإنسان ديمومة نوعيَّة خالصة واندفاع حيويّ، ويعتقد أنَّ هذا الاندفاع هو نفس العالم. من أهمّ مؤلّفاته: «معطيات الوجدان المباشرة» و«المادّة والذّاكرة»، وقد عالج فيهما مسألة طبيعة العقل.
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص١٤٥.

(٢) نقلاً عن: عادل العوّا، **بحوث أخلاقيّة**، ص٤٧.

(٣) م.ن، ص٤٧.

السّعي إلى استغلال البشر بعضهم بعضاً، فأصبح الخوف والرّجاء على قاب قوسين أو أدنى من الازدهار أو الانفجار»[١].

ويعود هذا التخوُّف بشكلٍ أساسيّ إلى الظّواهر النّاجمة من تسارع إيقاع التّبدّلات المجتمعيَّة. ولقد عُني عدد من الباحثين بدرس تلك الظّواهر، ومن هؤلاء الباحث المستقبليّ المعاصر «الفان توفلر»[٢] (Alvin Tofler) الّذي ألّف كتاباً أسماه «صدمة المستقبل» وممّا جاء فيه: «سيرى ملايين النّاس العاديّين، وهم أسوياء من النّاحية النّفسيَّة، وعلى نحوٍ مباغت خلال ما يفصلهم عن القرن الحادي والعشرين، سيرون قسوة العائق الماثل في حضور المستقبل أمامهم. وسيلقى الكثيرون منهم، وهم يقطنون في أغنى بقاع العالم وأكثرها تقدّماً على الصّعيد التّكنولوجي، صعاباً متزايدة في تكيّفهم مع مطلب التّغيّر الدّائب الّذي يميِّز عصرنا...»[٣].

وقد فطن الباحثون إلى أنَّ تغيُّر الأشياء خارج الإنسان يحمله على توقّع تغيّر موازٍ في الداخل. وعلى الفرد الّذي يريد البقاء في الوجود الخلاص من صدمة المستقبل بالتّخلّي بمرونة لا نهائيّة الاطّراد عن كثيرٍ

---

(١) العوّا (عادل) .ـ **دراسات أخلاقيّة**.

(٢) الفان توفلر: كاتب ومحاضر، عمل كمستشار لعدة مؤسسات تربوية نظراً لكونه عضواً في فرع الأبحاث الاجتماعية في New School . كتب كتاب حول الصدمة المستقبلية للمضامين النفسية والتربوية للتغيير الاجتماعي السريع.

انظر مقدمة: Tofler (Alvin) .- The School house in The City.- New York: voice of american forum lectures, 1969.

(٣) عادل العوّا، **بحوث أخلاقيّة**، ص٢٧.

ممّا اعتاد عليه. وهذا يعني أنَّ عليه أن يرصد الجديد، ويلحظ ما يصيب الجذور القديمة كلّها (الدّين، الوطن، المجتمع، الأسرة، المهنة..) من عصف هذه النّزعة المتسارعة العامّة.

وانكبَّ علماء النّفس والاجتماع على دراسة هذه الظّاهرة أيضاً. فعالج «ماكس فيبر»[١] (Max - Weber)، على سبيل المثال، مشكلة انعدام الصِّلات بين الجيران في المدن الصّناعيَّة الكبرى. وعالج عالم النّفس كورتيني تول[٢] (Courtney Tall) ظاهرتي الصداقة والأسرة وما ستؤول إليه في ظلّ تطوّر الهندسة الجينيَّة.

كلّ هذه التطوّرات دفعت بالباحثين إلى العناية القصوى بالشّأن الأخلاقيّ والدّعوة إلى تحويله إلى علم بكلّ ما للكلمة من معنى.

٣ ـ علم الأخلاق:

لم يكن للأخلاق فيما مضى علمٌ مستقلٌّ بها. وكانت تُدرَّس غالباً على هامش الفلسفة. وكانت تُعنى، أكثر ما تعنى، بدراسة الملكات

---

(١) ماكس فيبر (١٨٦٤ ـ ١٩٢٠)؛ عالم إجتماع ألماني، ارتبط بالكانطيَّة الجديدة والوضعيَّة. كان لنظريّته عن «الأنماط المثاليَّة» ولمفهومه عن «تعدّد» العوامل التّاريخيَّة تأثير كبير على علم الاجتماع البورجوازي المعاصر.
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٣٣٢.

(٢) ك. روس تول؛ كاتب معاصر. عمل لمدّة عامين محرّراً إقليميّاً للتراث الأميركي. أسند إليه منصب مدير متحف مدينة نيويورك ومدير متحف المكسيك الجديد. عُيِّن أستاذاً لكرسيّ «هاموند» للتّاريخ الغربيّ عام ١٩٦٥.
انظر مقدمة كتاب: تول (ك. روس). ـ **لقد آن الأوان: أزمة الشّباب في العالم الجديد**؛ ترجمة يوسف ميخائيل أسعد. ـ لا ط. ـ القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٧٦.

الإنسانيَّة وكيفيَّة تحلّيها بما يحقّق سعادتها العمليَّة ويجلب لها الحمد والثّناء الجميل في المجتمع الإنسانيّ.

ولم يكن بين الفلاسفة، على تنوّع مجتمعاتهم ومشاربهم، اختلاف كبير في تحديد الملكات الإنسانيَّة لأفراد المجتمع البشريّ والفضائل الّتي ينبغي أن يتحلّوا بها؛ وإنّما دار النّقاش بينهم حول تحديد طبيعة الخير والسّعادة. ففي حين اعتبرهما أفلاطون كامنين في اتّصال الرّوح بعالم المُثُل وعودتها إليه. رأى أرسطو أنَّ تحصيلهما رهنٌ بتنمية الحياة العقليَّة بالخصوص. أمَّا فلاسفة المسلمين فاعتقدوا أنَّ الخير بالمعنى الدَّقيق أن يحقّق الإنسان الغرض الَّذي وُجد من أجله. يقول «مسكويه»: إنَّ الغرض من وجود الإنسان هو الَّذي يجب أن يسمَّى به خيراً أو سعيداً»[١]. وذهب «كانط»[٢] (Emmanuel Kant) إلى أنَّ «الهدف الخاصّ بالطّبيعة لدى الكائن المزوّد بالعقل والإرادة لو كان هو الحفاظ على وجوده وراحته، أي تحقيق سعادته، لكانت قد أساءت اختيار الوسائل حين

(١) عادل العوّا، **بحوث أخلاقيّة**، ص٧.

(٢) عمانؤيل كانط (١٧٢٤ ـ ١٨٠٤)، فيلسوف وعالم ألماني. مؤسّس المثاليَّة الكلاسيكيَّة الألمانيَّة. من أهمّ كتبه: «نقد العقل الخالص» (١٧٨١) و«نقد العقل العمليّ» (١٧٨٨) و«نقد ملكة الحكم» (١٧٩٠). يعرض كانط في هذه الكتب، بطريقة متماسكة، النظريَّة النقديَّة في المعرفة والأخلاق وعلم الجمال، ونظريَّة ملاءمة الطّبيعة. قدّم كانط في علم الأخلاق، مبدأ القيمة الذّاتيَّة لكلّ فرد؛ الّتي، في نظره، لا ينبغي التّضحية بها لخير المجتمع ككل.
انظر: **الموسوعة الفلسفيَّة**، ص٣٥٨.

اختارت عقل هذا الكائن لتنفيذ مقاصدها. . . وكان في وسعها أن تجعله يبلغ ذلك على نحو أفضل بالغريزة»[١].

أمّا في عصرنا الحاضر وبعد التطوّرات العلميّة المذهلة ونشوء علْمَي النّفس والاجتماع، فقد اختلفت النّظرة إلى طبيعة البحوث الأخلاقيّة: هل هي من نمط الدّراسات النّظرية والوجدانيّة فحسب أم أنّها تستطيع أن ترقى إلى مستوى العلم.

وقد نادى عددٌ، غير قليل، من المفكّرين بالتّعاطي مع المعرفة الأخلاقيّة بذهنيّة علميّة. إذ «لا مناصّ من سعي العارف إلى الانتقال من مناهل الحياة الّتي تعكس الصحف والشّارع والصّراع اليوميّ أنماطها ونماذجها إلى استجلاء القِيَم الّتي يتطلّع إليها البشر في نزوعهم ضمن شروط وجودهم الإنسانيّ إلى ما يحقّق إنسانيّتهم الشّاملة»[٢].

ونحن نتوافق مع وجهة النّظر الّتي تعتقد بأنّ الإنسان بما يختلف به عن العجماوات، لا يمكن أن يكتفي بالحفاظ على كيانه العضويّ ووجوده الحيويّ فقط، بل إنّ العقل يستهدف حياة أخرى تختلف عن الحياة البيولوجيّة الرّاتبة، المستندة إلى الغريزة؛ حياة تتّجه بالسّلوك الإنسانيّ شطر المستقبل. حياة أخلاقيّة لا تقنع برضوخ كسول لمعطيات الغريزة، وإنّما في تجاوز ما يوجد عليه المرء طلباً

(١) عادل العوّا، **بحوث أخلاقيّة**، ص٤٨.
(٢) م.ن، ص٤٧.

لما يريد أن يكون[١]. وهذا ما يتطلّب قواعد أخلاقيّة لبناء الإنسان بوصفه إنساناً.

إلاّ أنّ تحديد هذه القواعد من الأمور الشائكة بمكان. فالبحث الأخلاقيّ ما إن يبدأ بالتّساؤل عن: ما هو الخير؟ وما هو الشّرّ؟ حتّى ينجم عن كلّ جواب سؤال إلى أن يدرك المرء أنّ مردّ تمييز الخير عن الشّرّ يرجع إلى أحكام خاصّة، أحكام من نوع خاصّ، تدعى أحكام التّقدير أو التّقويم يطلقها على أفعال أقرانه وأفعاله، وكلّها أحكام تضمر استحساناً أو استهجاناً، مدحاً، حمداً أو ذمّاً... «ولكنّ القِيَم تختفي في أحكام القِيَم، ولا بدّ من معيار ينمّ عن ارتباطهما، وأن يكون هذا المعيار جليّاً ذا دلالة ثابتة. ولِذا يعمد الباحثون الأخلاقيّون اليوم إلى تجاوز طرح المشكلة الأخلاقيّة على مستوى الخير والشّرّ وحسب، ويرجحّون طرحها بوجهٍ خاصٍّ على صعيد الفكر القيميّ والدراسات المعياريّة»[٢].

وهكذا فعلم الأخلاق اليوم، لم يعد مجرّد نظريّة عقليّة عن الخير والشّرّ، كما كان الحال عند الفلاسفة القدامى. ولا مجرّد علمٍ وصفيّ وضعيّ. يكتفي بدراسة «ما هو» كما دعا إليه «سبنسر»[٣] (Herbert

(١) م.ن، ص٤٩.

(٢) عادل العوّا، **بحوث أخلاقية**، ص٤٩.

(٣) هربرت سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣)، فيلسوف إنكليزي. حاول أن يعطي تفسيراً للعالم يعتمد على العلم والعقل معاً. من أهم كتبه: مبادىء علم النفس» (١٨٧٢ و«مبادىء علم الاجتماع» (١٨٧٧) و«معطيات الأخلاق» (١٨٧٩).
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٣٢٨.

(Spencer) ومن شغفهم التّطلّع العلميّ البحت، ولا مجرّد تفسيرٍ تاريخيّ ونفسيّ. بل أصبح علماً أشمل من ذلك كلّه، يقترح «لالاند» (Lalande)[١] تسميته: «بالأخلاق الفلسفيَّة»، ويعرِّفه قائلاً: «إنَّ الأخلاق الفلسفيَّة هي علم يتناول حكم التّقدير من حيث معالجته تمييز الخير والشّرّ»[٢]. ذلك أنَّه مهما اختلفت الفرضيَّة الَّتي نعتنقها عن أصل المبادىء الأخلاقيَّة وطبيعتها، فإنَّ من الثّابت أنَّ أحكام القِيَم الَّتي تتناولها هي حوادث واقعيَّة يمكن تحديد سِماتها.

وعلى أيِّ حال، وإن كان علم الأخلاق من العلوم الَّتي يصعب على الباحث تعريفها وتحديد مجالها بشكلٍ واضح ونهائيّ، فإنَّه بلا شكّ معنيّ بالإجابة عن عدَّة إشكاليَّات اعتُبِرت أساسيَّة في دراسة الأخلاق؛ أهمّها:

١ ـ ماهو الشّيء الَّذي يمكنه أن يُعدّ خيراً أقصى؟ وهل هو شيءٌ واحدٌ أم عدَّة أشياء؟

٢ ـ ما الَّذي نقصده بالفعل الخيِّر أو السّلوك الصّواب؟ هل هو ما نعتقد أنَّه ينبغي علينا أن نفعله؟ أم أنَّه الفعل الَّذي ينبغي علينا أن نفعله سواء اعتقدنا ذلك أم لم نعتقد؟

---

(١) اندريه لالاند (١٨٦٧ ـ ١٩٦٣). فيلسوف فرنسي، ألّف حول الأخلاق والقيمة؛ أشرف على المعجم الفلسفي التقني والنقدي (١٩٠٢ ـ ١٩٢٢) وكان محرره الرئيسي. مذهبه في العقل موسومٌ بعمق بميسم الأخلاق المنعتقة من الدين. يرى أنه بدون الإيمان بالعقل المعياري لن يكون ثمة وجود لعلم أو لفعل ممكنين أو لحقيقة.
انظر: معجم الفلاسفة، ص٥٢٦ .

(٢) عادل العوّا، **بحوث أخلاقيّة**، ص٥١.

٣ ـ وهل هناك معنًى لكلمة «ينبغي» أو «واجب»؟ وإذا كان لها معنًى فما هو أساس الإلزام الخُلقيّ؟ وما هي الملكة الّتي نستطيع عن طريقها أن نتعرّف إلى هذا الإلزام؟ أهي العقل أم الوجدان؟ أم شيء آخر يُطلق عليه البعض اسم الضّمير؟

٤ ـ ثمّ، كيف يمكننا أن نميّز بين الفعل الصّواب والفعل الخاطىء؟ أيكون ذلك بالرّجوع إلى خاصيّة ذاتيّة يمتلكها الفعل الصّواب، أم العبرة هنا بنتائج الأفعال؟ وإذا كان المهمّ هو نتائج الأفعال، فأيّ النّتائج الّتي يجب أن نضعها في اعتبارنا إذا كان للفعل نتائج مختلفة؟ هل نحكم على الفعل بمقدار ما يجلب لنا من سعادة؟ وأيّ سعادة؟ أهي سعادة الفاعل، أم سعادة مجموعة من النّاس، أم سعادة النّاس جميعاً؟

هذه الأسئلة وغيرها غيضٌ من فيض ضاقت به كتب التّربية والأخلاق. وهي إن دلّت على شيء فإنما تدلّ على مدى تشابك المشكلات الأخلاقيّة وتداخلها. بحيث أننا لو سلّمنا بمشكلة أخلاقيّة معيّنة واعتبرناها مركز الأخلاق وأجبنا عنها إجابة معيّنة، فستجلب معها إجابات أخرى على بقيّة الأسئلة.

لذا تباينت آراء الفلاسفة حول تحديد المشكلة الأساسيّة في علم الأخلاق. وهذا التّباين أدّى إلى نشوء مدارس ومذاهب أخلاقيّة مختلفة، بل ومتعارضة في بعض الأحيان تمام التّعارض. وكان من أهمّ مظاهر الاختلاف الخلاف حول مسألة ثبات الأخلاق ونسبيّتها الّذي

أدّى إلى استحداث علم خاصّ متعلّق بالقيمة والقِيم انقسمت فيه آراء العلماء بين تيّارين بارزين في فلسفة الأخلاق؛ وهما المذهب الحدسيّ (Intuitionalism) والمذهب الوضعيّ (Positivism).

أ ـ المذهب الحدسيّ:

يمثّل هذا المذهب الاتّجاه التّقليديّ في علم الأخلاق، ويذهب أتباعه إلى القول بأنّ علم الأخلاق علم معياريّ (Normative) وليس علماً وضعيّاً، أي يبحث في ما ينبغي أن يكون عليه السّلوك لا فيما هو كائنٌ بالفعل من أنماط السّلوك البشريّ.

ويرى هؤلاء أن القِيَم موضوعيّة، أي أنّها كامنة في طبيعة الأشياء ذاتها ولا تختلف من فردٍ إلى آخر أو من عصرٍ إلى عصر. وما يبدو خلافاً حولها إنّما يعود لخللٍ طارئٍ على بعض الأفراد والجماعات بداعي ظروف بيئيّة أو تربويّة خاصّة. وحالهم في ذلك حال المصاب بعمى الألوان الّذي يعجز عن التّمييز بين الألوان المختلفة، لا لعدم وجودها في الواقع ولكن لنقصٍ خاصٍّ به.

وعليه، فالخير والشّرّ حقيقتان مستقلّتان عن كلّ إرادة بشريّة، بل عن كلّ إرادة إلهيّة أيضاً. لأنّ في طبيعة الفعل الخير ما يجعله خيراً باستمرار، وليس في وسع الإنسان ـ ولا في وسع الله ـ أن يجعله شرّاً.

ويعبّر أنصار هذا الاتّجاه أيضاً عن رأيهم بقولهم إنّ القِيم مطلقة وليست نسبيّة، ويقصدون بذلك أنّها مطلقة من قيود الزّمان والمكان.

وقد أيّد هذا الاتّجاه الأخلاقيّ أصحاب النّظريّات الّتي يُطلق عليها بصورة تقليديّة اسم «الميتافيزياءات الكبرى» دينيّة كانت أم فلسفيّة[١]. وهي النّظريّات الّتي تعتبر الكون «منتظماً» أي موجّهاً بحسب نظام أسمى من المظاهر المحسوسة، وبتعبير آخر بحسب معنى يهيمن على هذه المظاهر ويوجّهها دون أن يكون متوقّفاً عليها.

ب ـ المذهب الوضعيّ:

يرفض أصحاب هذا المذهب التّسليم بوجود علم للأخلاق يكون معيارياً، أي يبحث في ما ينبغي أن يكون، لأنّ العلم عندهم هو الّذي يبحث في ما هو كائن.

وفي نظر هؤلاء أنّ الخير هو مجرّد اصطلاح تعارف عليه النّاس في زمان معيّن ومكان محدّد. وهو يتغيّر بتغيّر هؤلاء النّاس، بل يتغيّر إذا تغيّر مستوى الفهم والتّفكير عند النّاس حتّى ولو كانوا في عصر واحد.

وعليه، فالقيم الأخلاقيّة ذاتيّة وليست موضوعيّة وهي بذلك نسبيّة وليست مطلقة.

وقد أيّد هذا الاتّجاه الأخلاقيّ التجريبيّون خصوصاً. والمؤيّدون

---

(١) هي تلك الّتي تنتمي عدا أفلاطون إلى أمثال أرسطو أو القدّيس أوغسطين، أو مالبرانش أو لاينبتز... ويسمّيها البعض الأخلاق «العلويّة» كترجمة للإصطلاح الفرنسي Transcendance.

انظر: فرنسوا غريغوار، **المذاهب الأخلاقيّة الكبرى**، الفصل الثّاني.

للعلم المستند على التجربة، وقد لمع نجمهم مع بدايات القرن الثّامن عشر[١] واستمرّ حتى عصرنا الحاضر. ومن أعلام هذا المذهب أوجست كونت[٢] (Auguste Conte) ودوركايم[٣] وغيرهم.

ولقد ظهرت هناك مدارس أخرى تلفيقيّة سنعرض لها أثناء مناقشة هاتين النّظريّتين.

٤ ـ مناقشة النّظريّات:

تعرَّضت المدرستان، الحدسيَّة والوضعيَّة، على الرّغم من انتشارهما، لانتقادات كثيرة؛ نعرض لها باقتضاب.

أ ـ نقد المدرسة الحدسيّة:

لم تسلم المدرسة الحدسيَّة بالرّغم من تأثيرها التّاريخيّ الضّخم،

---

(١) لا يعني ذلك أنّ أفكار هذه المدرسة لم تكن موجودة في حقبات مختلفة من التّاريخ.

(٢) أوغست كونت (١٧٩٨ ـ ١٨٥٧)، فيلسوف فرنسي. مؤسّس الوضعيّة ومُقترح إصطلاح: علم الإجتماع. يعتقد أنّه يمكن تحقيق الانسجام الاجتماعي بالدّعاية «للدّين الجديد» الّذي يستعيض عنه الإيمان بإله شخصيّ بالاعتقاد بكائن فائق مجرّد هو الإنسانيّة بوجه عام. من أهم كتبه «دروس في الفلسفة الوضعيَّة».
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٣٦٦.

(٣) أميل دوركايم (١٨٥٨ ـ ١٩١٧)؛ عالم اجتماع وفيلسوف وضعيّ فرنسيّ، كان يعتقد أنّه يتعيَّن على علم الاجتماع أن يدرس المجتمع كنوع خاصّ من الواقع الرّوحي، تختلف قوانينه عن قوانين علم النّفس الفرديّ. اعتنى بدراسة الأخلاقيّات والدّين والعاطفة والسّعادة... كان يعتبر الدّين عاملاً هامّاً في حياة المجتمع، وأنّه، إذ يغيِّر أشكاله طبقاً لمرحلة التّطوّر الّتي بلغها المجتمع، سيبقى ما بقي الإنسان.
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص١٨٣.

كونها المنبع للأخلاقيّات الكبرى في الشّرق والغرب، من بعض الانتقادات نوجزها كما يلي:

١ ـ إنَّ تأمّلات هذه المدرسة افتراضيَّة دوماً ومرتبطة بشخصيَّة المفكِّر، في حين من الواجب أن يتَّصف المنهج الأخلاقيّ بالعموميَّة والقطعيَّة، فالأخلاقيّ، في هذا المذهب، يستند في تصوّره لـ«سماء علويَّة» إلى اختيار مسبق لا تسود فيه العوامل الفكريَّة. الأمر الَّذي يجعل التّوجيهات الأخلاقيَّة، الَّتي يستنتجها من هذا التصوّر بعد ذلك، مشمولة، في الواقع بصورة ضمنيَّة في اختياره المبدئيّ. ومن البديهيّ أنَّ هذه التّوجيهات قابلة للاختلاف على تفاصيلها «ذلك لأنَّه لا يمكن تكوين مفهوم لنظام فوقيّ بواسطة تعابير متطابقة تماماً من قِبَل مواطن يونانيّ مثل أفلاطون، ورجل عربيّ مثل النّبيّ محمّد، وعضوٌ في سلك الرهبان «الأوراتوريين» متحمّس للديكارتيَّة العلميَّة مثل مالبرانش..»[١].

٢ ـ ثمّ، وعلى افتراض وجود معنى (مبدأ، قيم..) في الكون، فما الَّذي يوجب الاشتراك فيه؟ وإذا كان الاشتراك في هذا المعنى قسريّاً، ألا يتعارض ذلك، حينئذٍ، مع أساس فكرة الأخلاق الَّتي تفترض الاختيار والالتزام بطواعيَّة؟

يقول «رينان»[٢] (Joseph Ernest Renan): [تتصرَّف الطَّبيعة

(١) فرنسوا غريغوار، **المذاهب الأخلاقيّة الكبرى**، ص٢٤.

(٢) جوزيف أرنست رينان (١٨٢٣ ـ ١٨٩٢)، كاتب وفيلسوف فرنسي. تأثر بالفلسفة=

تجاهنا كما يتصرّف سلطان شرقيّ تجاه «مماليك» له يستخدمهم في أغراض له غامضة.. فيتولّد لدى هذه المخلوقات التّبعيّة شعوران: التمرُّد لدى البعض.. وحقدهم على الطّاغية (وهذا هو الموقف الأخلاقيّ الّذي يتوقّف عنده «شوبنهاور»[١] (Arthur Schopenhauer).. والاستسلام لدى الآخرين، بل وحتّى العرفان، وحبّ الهدف المجهول... وهذه هي وجهة نظر «فيخته»[٢] (Johann Fichté) كما أنّها وجهة النّظر الّتي نجحتُ في الحفاظ عليها حتّى الآن...][٣].

٣ ـ أمّا الاعتراض الأكبر على هذه المدرسة فليس بالطّبع في نتائجها بل منهجها، كما يُعبّر عن ذلك «رينان» في المحاورات «لأنّ أنماط الحياة الّتي تبنّتها المسيحيّة، أو البوذيّة، أو نادى بها معظم الأفلاطونيّين الكبار، هي جميعاً ذات قيمة سامية، كما أنّها متقاربة في

=الألمانيّة. كان يأمل بأن يُوفّق بين جميع التآليف الكبرى وجميع التعابير الدينيّة والفلسفيّة الإنسانيّة الّتي كان يتصوّرها، على الطّريقة الهيجيليّة، تظاهرات متباينة وضروريّة وجميلة للوجود الكلّي اللاّمتناهي أو الله.

انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٣١٠.

(١) آرثر شوبنهاور (١٧٨٨ ـ ١٨٦٠)؛ فيلسوف ألماني. إعتنى بالدّراسات الأخلاقيّة وكتب حولها مذكّرة عام ١٨٤٠م.

انظر: م.ن، ص٣٧٥.

(٢) يوهان غوتليب فيخته (١٧٦٢ ـ ١٨١٤)؛ فيلسوف ألماني، يُعتبر زعيم المثاليّة الكلاسيكيّة الألمانيّة بعد كانط. أكّد أهميّة الفلسفة العمليّة وتبرير الأخلاق ونظام الدّولة والنّظام القانوني.

انظر: **الموسوعة العلميّة**، ص٣٣٢.

(٣) رينان، **المحاورات**، عن: فرنسوا غريغوار، المذاهب الأخلاقيّة الكبرى، ص٢٢.

الواقع. ولكنّه ما لا يمكن قبوله هو بالأحرى منهجها، وطموحها إلى «استنتاج» سلوك بصورة قاطعة شبيهة بطريقة استخلاص النّتائج المنطقيَّة الّتي تؤدّي إليها مسلّمة هندسيَّة...»[١].

ب ـ نقد المدرسة الوضعيّة:

أنكر المذهب الوضعيّ، كما ذكرنا، أن تكون وظيفة الأخلاق وضع معايير مطلقة تصلح للنّاس جميعاً في كلِّ زمانٍ ومكان. والواقع أنَّ رأي المذهب الوضعيّ في نسبيَّة القواعد الأخلاقيَّة واختلافها بين النَّاس وإنكار المعيار المطلق للأخلاق يمكن الردّ عليه على النّحو التالي:

١ ـ إنَّ الادّعاء باستحالة وجود معايير أخلاقيَّة مطلقة.. يلغي إمكان قدرة المرء على تفضيل قواعد أخلاقيَّة على القواعد الأخلاقيَّة الخاصَّة به هو. يقول إمام عبد الفتّاح إمام «نشاهد أنَّ المرء كثيراً ما يعقد موازنة بين القواعد والمفاهيم الأخلاقيَّة المختلفة لكي يفضّل واحدة منها على غيرها. وهذه الموازنة وهذا التّفضيل يحتاج إلى الارتفاع عن القواعد الأخلاقيَّة الموجودة إلى معيار أعلى منها يستطيع بواسطته أن يحكم عليها»[٢].

٢ ـ إنَّ تعدّد القواعد الأخلاقيَّة واختلاف الفضائل باختلاف النّاس

(١) رينان، **المحاورات**، عن: فرنسوا غريغوار، المذاهب الأخلاقيَّة الكبرى، ص٢٤.
(٢) إمام عبد الفتّاح إمام، **محاضرات في فلسفة الأخلاق**، ص١٨.

وتنوّع العصور لا يعني أنّه لا يمكن وجود مبدأ مشترك يكمن خلف هذا التّعدّد. «ألا يمكن أن يكون المبدأ واحداً والاختلاف في التّطبيق فحسب؟... لقد كان في مجتمعنا وحتى عهد قريب جداً، نستنكر الشّاب الّذي يدخل عاري الرّأس على قومٍ يجب احترامهم، في الوقت الّذي كان فيه المجتمع الأوروبّي ينظر إلى الشّاب الّذي يدخل واضعاً غطاء الرّأس على قومٍ يجب احترامهم نظرة استهجان واستنكار، غير أنّنا نجد وراء هذين الموقفين مبدأً أخلاقيّاً واحداً هو: يجب احترام الكبير..»[١].

٣ ـ إنّ هذا المذهب يعتمد على التّجربة في تحديد القيمة والخير. ولكن ذلك لا يصلح دائماً. فهل إذا شاء أحد أن يطمئنّ إلى أنّ لذّات الفكر أفضل من لذّات الجسد كان من الكافي أن يشعر بهذين النّوعين من اللّذات ويقارنهما لتحضُّه التّجربة على القول بأنّ للميول الفكريّة قيمة لا تضاهى ويكون ذلك أصل الواجب! إنّنا لا ننفي إمكانيّة اعتماد التّجربة للتّمييز بين لذّتين حسّيتين ولكن «من المتعذّر القيام بمقارنة بين لذّة حسّيّة وأخرى روحيّة، لاختلاف النوع. ولأنّ من يسأل حساسيّته سيفضّل لذّة الجسد، ومن يتّجه بالسّؤال إلى عقله سيفضّل اللّذّة الروحيّة»[٢].

---

(١) م.ن، ص١٩.

(٢) عادل العوّا، **دراسات أخلاقيّة**، ص٦٦.

ج ـ النّتيجة:

من خلال استعراض حجج كلا المذهبين والرّدود عليهما نرى أنَّ كلاهما مُسرفٌ في تفسيره حول موضوعيّة القيم وذاتيّتها حين يتّخذ كلٌ منهما رأياً متطرّفاً فيرى أحدهما أنها موضوعيّة خالصة، ويرى الآخر أنّها ذاتيّة تماماً. وأنّه بالإمكان تبنّي وجهة نظر أوسع وأرحب تضمّ الرّأيين معاً، فلا نقصر خيريّة الأفعال على الأفعال وحدها، ولا نجعلها قاصرة على الإنسان وحده.

ولقد دعا، بالفعل، بعض المفكّرين إلى مذهب ثالث توفيقيّ كـ«فولكيه» الّذي نادى بمذهب تركيبيّ أسماه المذهب الاختباريّ العقليّ أو العقليّ الاختباريّ، ورأى أنَّ «الإنسان يقوم بتجربة حقيقيّة يحدّد فيها الخير والشّرّ، ولكن هذه التّجربة، تجربة عقليّة قوامها مشاهدة أنَّ كلّ إنسان قادر على فهم معنى حدود هذه التّجربة لا يستطيع أن يفكّر على نحو آخر»[١].

هذا المذهب الثّالث أسماه البعض «مذهب الأخلاقيّات الفاعليّة»[٢]. وقد حاول أتباع هذا المذهب تفسير العلاقة الدّقيقة الكائنة

---

(١) يرى بول فولكيه أنَّ الأخلاق هي منظومة قواعد السّلوك الّتي ينبغي على المرء اتّباعها ليحيى وفق طبيعته.
انظر: العوّا (عادل) .ـ محاضرات في الفلسفة والأخلاق .ـ لا ط .ـ دمشق: الجامعة، ص٤٥ .

(٢) استنتجنا ذلك من تقسيم فرنسوا غريغوار المذاهب الأخلاقيّة إلى ثلاثة اتّجاهات: الأخلاقيّات العلويّة والأخلاقيّات الطبيعيّة والأخلاقيّات الفاعليّة.
انظر: فرنسوا غريغوار، **المذاهب الأخلاقيّة الكبرى**، ص١٦.

بين الضّمير الأخلاقيّ والشّعور (أو الوعي) النّفسيّ، مستفيدين من الاتّجاه الفلسفيّ الحديث المعروف باسم «فلسفة القيم» الّذي وضع قواعده الفيلسوف الألمانيّ كانط[١] (Kant) حين أعلن في كتابه «أسس ميتافيزياء السّلوك» عام ١٧٨٥ ما يلي: «لقد بدأنا نرى في أيّامنا هذه أنّ ملكة تمثّل الحقيقة هي المعرفة، وملكة الإحساس بالخير هي العاطفة، وأنّه يجب ألاّ نخطىء في التّمييز بينهما...»[٢].

ويرى فرنسوا غريغوار أنّ فلسفة القيم، وإن كانت لم تأتِ بحلّ نهائيّ للتّأمّل الأخلاقيّ، إلاّ أنّها أدخلت جوّاً جديداً على التّفكير الأخلاقيّ التّقليديّ يمكن تلخيصه بالنّقاط الآتية[٣]:

أ ـ من الصحيح أنّ فلسفة القيم لم تلغ اللّجوء إلى «المطلق» ولكنّها تتّجه نحوه من التّجربة بشكل أكثر صراحة.

ب ـ تبدو فلسفة القيم أكثر شموليّة، إذ أنّها لا تنظر إلى النّفس البشريّة من ناحيتها العقليّة فحسب، ولكن كـ«إرادة» أيضاً وكـ«ملكة إحساس» ممّا يفسح في المجال لتقارب نفسانيّ ـ أخلاقيّ مثمر حقّاً.

ج ـ وأخيراً، ففي حين تبدو لنا الأخلاق التّقليديّة قائمة على أساس المحظورات بشكل خاصّ، فإنّ فلسفة القيم تشتمل على الفعّاليّة الصّادرة عن الذّات وتشير إلى أهميّة مبادرة هذه الذّات وشخصيّتها.

---

(١) تمّ التّعريف به ص٢٨ من الرسالة.
(٢) انظر: م.ن، ص٣٤.
(٣) انظر: م.ن، ص٣٥.

بناءً على هذا المذهب الثّالث نستطيع أن نخلص إلى أنَّ هناك فرقاً بين الأخلاق والفعل الأخلاقيّ. فالأخلاق هي مجموعة خصال وسجايا وملكات اكتسابيَّة صُنِّفت وفقاً لروح الإنسان، أو ما يُسمَّى بوجدانه أو ضميره، وحيث أنَّ كينونة الإنسان أمرٌ ثابت ومُطلق ودائم فالأخلاق كذلك. أمَّا فعل الإنسان، فهو عبارة عن تحقّق الخصال والملكات في الخارج حيث يمكن أن تختلف باختلاف الظّروف.

ولعلَّ هذا ما عناه الإمام عليّ عليه السلام حين سُئِل عن قول الرَّسول صلى الله عليه وآله: «غيِّروا الشّيب ولا تشبّهوا باليهود». فقال عليه السلام: «إنّما قال صلى الله عليه وآله ذلك والدّين قلّ، فأمّا الآن وقد اتّسع نطاقه.. فامرؤ وما اختار»[1].

يؤكّد هذا المعنى الفيلسوف الإسلاميّ محمد حسين الطباطبائي بقوله: «إنَّ أصول الأخلاق ثابتة وأنَّ الحسن والقبح ثابتان ولكن ما يمكن أن يقع فيه الخلاف فهو مصاديق الحسن والقبح»[2].

(١) محمد عبده، **الشرح**، ح١٦، ص٦٦٥.

(٢) الطباطبائي (محمد حسين) .ـ **فلسفة الأخلاق في القرآن الكريم** .ـ ط١ .ـ بيروت: دار الصفوة، ١٤١٦/ ١٩٩٥ . ص١٨.

خاتمة

يتبيَّن لنا من خلال العرض والتّحليل في أقسام هذا الفصل الثّالث أنَّ للتّربية دوراً مهمّاً جدّاً في دفع المجتمع نحو مزيد من التّحضّر والتّقدّم.

وأنَّ من أهمّ مهمّات التّخطيط التّربوي في عصر تسارع التّطوّر العلميّ، تحديد الغايات والمبادىء، الأمر الَّذي يقتضي موقفاً قيميّاً تجاه الكثير من مفردات التّراث الأخلاقيّ في الماضي والحاضر.

وحيث إنّ ما توصّلنا إليه، من خلال ما تيسّر لنا الاطّلاع عليه من المذاهب الأخلاقيّة، هو الاعتقاد بثبات الأخلاق ونسبيّة الفعل الأخلاقيّ. فإنّنا نتوقّع استفادة الكثير على صعيد الغايات والمبادىء والأساليب التّربويّة من الحضارات السّابقة، خاصّة تلك الَّتي استطاعت أن تفجّر طاقات الإنسان حتّى مداها.

إلاّ أنّنا لا نتوقّع الاستفادة، بالقدر نفسه، على مستوى الأهداف والوسائل الَّتي لا بدّ أن تتغيّر على مرّ الأزمنة تبعاً لاختلاف قيمة الأفعال الأخلاقيّة.

وهذا ما يحملنا على المُضيّ قدماً في بحثنا الَّذي نحن بصدده.

الفصل الثّاني

تعريف
المذهب الطّبيعي وأهمّيته

تمهيد

تطرَّقنا في الفصل الأوّل للحديث عن علاقة التّربية بالحضارة، وكان غرضنا من هذا البحث استكشاف مدى تأثير كلاهما على الآخر وتحديد ما يصلح لنا الاستفادة منه في المذاهب التّربويَّة في الحضارات السّالفة.

وبما أنَّ موضوع رسالتنا يهدف لاستفادة مبادىء وأساليب تربويَّة من أحد المصادر الفكريَّة المهمَّة للحضارة الإسلاميّة، وبما أنّنا أحببنا أن تكون دراستنا هذه عمليَّة ونافعة عن طريق مقارنتها بالمذاهب التّربويَّة الحديثة، واعتقدنا أنَّ المذهب الطّبيعيّ هو الأب لمعظم هذه المذاهب؛ كان لا بدَّ لنا أن نسوِّغ اعتقادنا هذا فنخصّص فصلاً للتعريف بالمذهب الطّبيعيّ وتبيان أثره على المذاهب التّربويَّة الّتي تلته.

وسوف نقسِّم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام: نتناول في القسم الأوّل تعريف المذهب الطّبيعيّ. ونستعرض، في القسم الثّاني، الظّروف الفكريّة والسّياسيَّة والاجتماعيَّة الّتي أدَّت إلى نشأته. ونتطرَّق في القسم الثّالث إلى تبيان موقعه من المذاهب التّربويَّة الحديثة.

كما نأمل أن يساعدنا هذا التّوضيح على حسن استنباط المبادىء والأساليب التّربويّة لهذا المذهب والمذاهب المتفرّعة عنه، في الفصلين التّاليين.

أوّلاً: تعريف المذهب الطّبيعيّ:

ظهر المذهب الطّبيعيّ[١] في منتصف القرن الثّامن عشر على يد المفكّر الفرنسيّ «جان جاك روسو»[٢] Jean - Jacques Rousseau

---

(١) سوف نتطرّق للتّعريف التّربويّ فقط لهذا المذهب، ولا شأن لنا بالتّعريف الفلسفيّ أو العلميّ لنفس المصطلح.

(٢) ولد «روسو» في جنيف عام ١٧١٢م، من أبٍ فرنسيّ الأصل وأم سويسريّة. إمتاز أبوه بخفّة روحه وحبّه للمرح وقوّة عاطفته وعدم استقراره النّفسيّ. وكانت أمّه أديبة فنّانة، ذكيّة، جميلة، ذات عاطفة قويّة، وذات شغف بالموسيقى.

ورث «روسو» كثيراً من صفات والديه هذه، ولكنّه، ولسوء طالعه، توفّيت والدته بعد أسبوع واحد من ولادته، فلم يحظ بالعناية الكافية وعاش في فترة مراهقته حياة بؤس وتشرّد.

لمّا بلغ السّادسة من عمره، بدأ أبوه يعلّمه القراءة، وأخذ يقرأ له ما تركته أمّه من قصص أدبيّة وروايات رومانتيكية ثم تحوّل به إلى قراءة كتب التّراجم والتّاريخ، ممّا قوّى عنده العاطفة والخيال وروح البطولة وحبّ الحرّيّة.

في العاشرة من عمره بعثه والده مع ابن عم له إلى مدرسة في قرية خارج جنيف، حيث تعلّق بالطّبيعة وأحبّها. ولكن هذه الدّراسة انقطعت بعد سنوات قلائل نتيجة لسوء تفاهم حصل بينه وبين معلّمه فعاش حياة بطالة وإطلاق لعنان غرائزه وعواطفه.

في عام ١٧٤١م رحل إلى باريس حيث أتيح له أن يقف عن كثب على الحياة الباريسيّة وما تشتمل عليه من طبقيّة فاحشة وظلم وفساد وتحلّل في الأخلاق واتجاه مادّي متطرّف، كماأتيح له أن يتّصل اتصالاً مباشراً بزعماء حركة «التّنوير» وأن يعقد مع بعضهم صداقات وعلاقات شخصيّة. وأن يدخل في خضمّ الحركة الأدبيّة والسياسيّة. =

وتحديداً من خلال كتابه التّربويّ «أميل» الّذي صاغه بطريقة جمع فيها بين الأسلوب القصصي والإرشاديّ.

ولا يعني ذلك أنّه يكفي، من أجل التعرُّف إلى المذهب الطّبيعيّ، الاطّلاع على كتاب «أميل» فقط. بل لا بدَّ لنا من الإطّلاع على بقيَّة أفكار «روسو» الاجتماعيَّة والسّياسيَّة والدينيَّة، الّتي أسَّست لمذهبه التّربويّ هذا والّتي أوردها بشكل منطقيّ ومتسلسل في كتابه الشهير «العقد الاجتماعيّ»[١] وفي مقالتيه الّتي كتبهما من قبل، وذاع صيتهما وتخطَّت شهرتهما حدود بلاده: «مقاله في العلوم والفنون»[٢] و«مقال في أصل التّفاوت بين النّاس»[٣].

ففي المقال الأوّل[٤]، يزعم «روسو» أنَّ العلوم والآداب والفنون تكمل ظاهر الإنسان فقط، ولا تكمل باطنه، بل إنّها كلَّما تقدَّمت أمعنت في إفساده، وأنَّها تولِّد الرَّذيلة لأنَّها تطيل الفراغ وتدفع إلى

= تزوَّج من إمرأة وُصفت بأنَّها ساذجة وغبيَّة وأنجب منها خمسة أولاد أودعهم الميتم بحجَّة عدم قدرته المادّيَّة على رعايتهم. توفي سنة ١٧٧٨م.
انظر: الشيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٥٥.
وجورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٢٩٩.

(١) نُشر كتاب العقد الاجتماعي سنة ١٧٦٢م.

(٢) وهو البحث الأوّل الّذي قدَّمه روسو لأكاديميَّة «ديجون» ونال به جائزتها، وقد نشر هذا البحث عام ١٧٥٠م.

(٣) وهو البحث الثاني الّذي قدَّمه روسو لأكاديميَّة «ديجون» ولم يحصل عليه على جائزة وقد نُشر عام ١٧٥٥م.
انظر: م.ن، ص٢٩٩.

(٤) **مقالة في العلوم والفنون.**

التّرف وتنمّيه؛ وحالها أشبه بحال من ينثر «أكاليل الزّهر على السّلاسل الّتي أُلقيت على كواهل النّاس»[١].

وفي مقالته الثّانية[٢] يعتبر أنَّ الأصيل في الإنسان، أو حال الطّبيعة كما يقول، إنَّه كان متوحِّداً في الغاب، وإنَّه كان طيِّباً تأخذه الشَّفقة من رؤية الموجود الحاسّ يهلك ويتألَّم وبالأخصّ إخوانه في الإنسانيَّة. ويعتقد «روسو» أنَّ الظروف الطّبيعيَّة القاسية كالعواصف والفيضانات والزّلازل... هي الّتي اضطرَّت الإنسان للتّعاون مع غيره من أبناء نوعه عبر تقسيم الأعمال، ممَّا أدَّى، فيما بعد، للتّفاوت وتفاقم الخصام. ونتج عن ذلك أنْ سَنَّ الأقوياء قوانين لصالحهم على حساب الضّعفاء وهكذا صار الإنسان «الطيّب بالطّبع شرِّيراً بالاجتماع»[٣].

إلاَّ أنَّ الاجتماع قد أضحى ضروريّاً، ومن العبث محاولة فضِّه والعودة إلى حال الطّبيعة. وكلّ ما نستطيع صنعه هو أن نصلح مفاسده بإقامة الحكومة الصّالحة وتربية المواطنين الصّالحين.

وهكذا انطلق «روسو» ليبلور مذهبه الطّبيعيّ في بُعدَيْه السّياسيّ

---

(١) انظر: رولان (رومان).ـ **أفكار روسو الحيَّة**؛ ترجمة محمود يوسف زايد .ـ ط١ـ بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦١ . ص٣٩.

(٢) مقال في أصل التّفاوت بين النّاس.

(٣) انظر: روسو (جان جاك)، ـ **أصل التّفاوت بين النّاس**؛ ترجمة بولس غانم .ـ لاط.ـ بيروت، اللّجنة اللّبنانيّة لترجمة الروائع، ١٩٧٢ . ص٤٢ إلى ص٩٤.

والتّربويّ فقدَّم للإنسانيَّة مؤلّفين مهمّين، أُعتُبِرا فيما بعد «إنجيل» الثّورة الفرنسيّة[١].

الأوّل: كتاب «العقد الاجتماعيّ»، الّذي عرض فيه فكرته حول كيفيَّة إقامة المجتمع الطّبيعي (أو الدّولة الطّبيعيَّة). فاقترح صيغة جديدة للنّظام الاجتماعيّ، لا تلغي المؤسّسات الحضاريَّة القائمة، كالكنيسة والدّولة والعائلة والمدرسة..، بل تطوّرها لكي تصبح منسجمة مع مبادىء الطّبيعة الأساسيَّة، أي تؤمّن حقوق الإنسان الطّبيعيَّة وعلى رأسها، في نظره، الحرّيَّة الشّخصيَّة والمساواة. ولا يكون ذلك إلاّ بموجب عقد متبادل، بين النّاس المشتركين في مجتمع ما، يؤمّن للجميع التّعاون لحماية بعضهم البعض دون أن يفقد الفرد شيئاً من حرّيته الفرديَّة[٢].

والثّاني: كتاب «أميل»[٣] الّذي ألّفه «روسو» سنة ١٧٦٢م تلبية لطلب سيّدة سألته أن يرشدها إلى الطّريقة المُثلى في تربية أبنائها. وقد ضمَّنه مذهبه التّربويّ الّذي يدعو فيه للسّير بالتّربية وفقاً للطّبيعة.

---

(١) يذكر «منرو» في كتابه «المرجع في تاريخ التّربية» قول لنابليون بونابرت يصرّح فيه بأنَّ «لولاه (أي روسو) ما قامت للثّورة الفرنسيَّة قائمة».
انظر: بول منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٢٩.

(٢) انظر: روسو (جان جاك)، **العقد الاجتماعي**؛ ترجمة بولس غانم ـ لاط ـ بيروت، اللّجنة اللّبنانيَّة لترجمة الرّوائع، ١٩٧٢ . ص١٢ إلى٢٨.

(٣) نال كتاب أميل من بعد الصّيت ما جعله معوّل علماء التّربية؛ حتّى أنَّ الفيلسوف الألماني كانط تأثّر به كثيراً وأبى مغادرة منزله إلى نزهته اليوميَّة قبل الفراغ من قراءته.
انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، مقدّمة المترجم.

فماذا قصد «روسو» بالتّربية وفقاً للطّبيعة؟

وبِمَ اختلف عن غيره من المفكّرين الذين اهتمّوا بدراسة الطّبيعة وأعلوا شأنها؟

يدرك المحلّل لأقوال «روسو» في هذا الكتاب أنَّ مقصوده بالسّير بالتّربية وفقاً للطّبيعة، لم يكن بمعنى: اكتشاف النّواميس الطّبيعيَّة وصياغتها وتطبيقها في عمليَّة التّربية؛ كما دعا إليه الواقعيّون الحسّيُّون في القرن السّابع عشر(١)؛ ولا بمعنى التّربية حسب القوانين الطّبيعيَّة للنموّ البشريّ، كما نادى به أصحاب الحركة النّفسيَّة في القرن التّاسع عشر(٢). بل كان مقصوده: «العودة إلى ما هو طبيعيّ، وترك ما هو مصطنع». ونستدلّ على ذلك بعدَّة أمور:

---

(١) الواقعيَّة (Réalisme) تضاد المثاليَّة (Idéalisme). وهي تيار فلسفي ساد في إنجلترا في القرن السابع عشر، يقوم على التنكّر للميتافيزيقا والتمسّك بالتّجربة؛ دُعيَ أيضاً بالواقعيَّة الحسّيَّة؛ من أهمّ دعاته: هوبز وفرنسيس بيكون ولوك.

عارض الواقعيّون الحسّيون الطريقة السكولائية الّتي كانت سائدة في العصر الوسيط. ودعوا إلى تكوين عقل جديد قائم على منطق جديد يعتمد على التّجربة واستكشاف الطّبيعة، لا على النّظر العقليّ ورأوا «أنَّ العقل أداة تجريد وتصنيف ومساواة ومماثلة، إذا تُرِك يجري على سيلقته إنقاد لأوهام الطّبيعة فيه، ومضى في جدلٍ عقيم يقوم في تمييزات لا طائل تحتها». لذا دعوا إلى تحرير العقل من الأوهام الّتي تكبّله وللاعتماد على المنهج الاستقرائي مقابل المنهج الاستدلالي.

انظر: يوسف كرم، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص٤٣ حتى ص٥٧.

(٢) الحركة النّفسيَّة في القرن التّاسع عشر، اتّجاه يُهمل الوعي في تعريف علم النفس. نشأت جذوره مع الفيلسوف الألمانيّ هربارت، الذي حَلُمَ بتشييد علم سيكولوجي مبنيّ على الرّياضيّات، يستطيع بفضله أن يُحدّد بالصّيغ الرّياضيَّة القوانين العامَّة للظّاهرات النّفسيَّة. يعتقد هربارت أنَّ الظّاهرة الشعوريَّة ما هي إلاّ مجهود النّفس في سبيل البقاء. وأنَّ الفكر ما هو إلاّ جملة علاقات الأنا بسائر الموجودات. وبما أنَّ الظواهر الشعوريَّة تروح وتجيء، =

١ ـ استهداف حركة المذهب الطّبيعي حياة الطّبقة العليا المتناهية في التّصنُّع بالهجوم العنيف. فقد وجّه «روسو» كتابه إميل إلى أولاد الطّبقة العليا وذلك لاعتقاده أنَّ الفقير لا يحتاج إلى التّربية، فقربه من الطّبيعة يحميه من التّربية المصطنعة الكاذبة التي يُعرَّض لها أبناء الطّبقة العليا. يقول «روسو»: «وهل تريدون أن تعرفوا أيُّ الفريقين أقربُ إلى نظام الطّبيعة؟ انظروا إلى الفروق بين أولئك الّذين هم بعيدون منها بعض البعد، ولاحظوا الفتيان عند القرويّين، ورَوْا هل هم بَطِرون كفتيانكم»[(١)].

٢ ـ إظهار الطّبيعيّين لأسفهم من فقدان الحياة البسيطة من البيت وتولّي المربّيات والممرّضات مهمّة تربية الأولاد بدلاً من الأهل. يقول روسو مستنكراً على نساء عصره إهمالهنَّ لواجبات الأمومة وما نتج عنه من تولّي مربّيات أخريات رعاية أولادهنَّ: «لم تُرِد الأمّهات إرضاع أولادهنَّ منذ ازدرائهنَّ واجبهنَّ الأوَّل، فوجب تفويض أمرهم إلى نساء مرتزقات يجدن أنفسهنَّ أمَّهات لأولادٍ غرباء غير مرتبطات فيهم بروابط الطّبيعة فلا يحاولن غيرَ دَفْع التّعب عنهنَّ»[(٢)].

=وتشتدّ وتضعف، فلها إذاً وجه كم ويمكن دراستها عبر القوانين الرياضيّة. ويتصور هربارت أنَّ «الظّواهر الشعوريّة قوى متقابلة على مثال الكيفيّات الخارجيّة». ولقد أسّست هذه الحركة، فيما بعد، لمدرسة التّحليل النّفسي التي كان من أبرز روّادها سيغموند فرويد (١٨٥٦ ـ ١٩٣٩).

انظر: م.ن، ص٢٩٦ ـ ٢٩٧.

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٥٧٤.

(٢) م.ن، ص٤٠.

٣ ـ استنكارهم حمل النّاس على تكلُّف ما لم يُخلقوا له إرضاءً للقيم الاجتماعيَّة المصطنعة. ولقد صرَّح روسو بأنَّه لا يهمّه أن يكون أميل طبيباً أو مهندساً؟ بل رجلاً عاديّاً يعيش للحياة من دون تكلّف لِما لَم يُخلَق له. وممّا قاله في هذا المجال: «ولا يهمّني كثيراً أن يميل تلميذي إلى الجيش أو الكنيسة أو الفقه، والطّبيعة تدعوه إلى الحياة البشريّة قبل إلهام الأبوين، والحياة هي المهنة الّتي أريد أن أُعَلّمه إيّاها، وهو إذ تَخَرَّج عليَّ لن يكون، كما أضْمَنُ، قاضياً ولا جنديّاً ولا قسّيساً، بل يكون رجلاً أولاً»[١].

٤ ـ اعتراضهم على تكبير الأولاد قبل أوانهم وقمع تلقائيّتهم الطّبيعيَّة وفرض عليهم عادات وسلوك وتقاليد مفروضة على الكبار وتحذيرهم من معارضة نظام الطّبيعة؛ يقول «روسو» في هذا المجال: «تريد الطّبيعة أن يكون الأولاد أولاداً قبل أن يكونوا رجالاً وإذا أردنا أن نخلّ بهذا النّظام اقتطعنا ثمرات بدريَّة خالية من النّضج والطّعم... وبذلك يكون لدينا أساتذة أحداث وأطفال شيوخ»[٢].

ولمزيد من الوضوح لا بدَّ لنا من الإلمام، بعض الشّيء بالظّروف السياسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثّقافيَّة الّتي سادت في عصر نشوء هذا المذهب؛ ذلك أنَّ حركة تطوّر الفكر الإنسانيّ، بخلاف الحركة العلميَّة، متشابكة الحلقات، فكلّ فكر في عصر ما، هو بالضّرورة،

(١) م.ن، ص٣٦.
(٢) م.ن، ص١٢٩.

وليد ما قبله وممهِّد لما بعده، لذا يتحتَّم على الدارس لمذهب من مذاهب العلوم الإنسانيَّة، فلسفيَّة كانت أم تربويَّة أم غير ذلك، أن يتلمَّس بذور هذا المذهب في ما سبقه وما يحيط به من مناخٍ ثقافيّ.

من هذا المنطلق، كان لا بدَّ لنا، من أجل استكشاف كنه المذهب الطّبيعيّ، بشكلٍ دقيق أن نطَّلِع على المناخ الثَّقافيّ الَّذي كان سائداً في القرن الثامن عشر والقرن السّابق له أيضاً.

ثانياً: ظروف نشأة المذهب الطّبيعيّ

نشأ المذهب الطّبيعيّ في النّصف الأخير من القرن الثّامن عشر في أحضان حركة التّنوير[1] الَّتي سادت في البلاد الأوروبيَّة وعلى رأسها فرنسا وألمانيا في النّصف الأوّل من القرن نفسه. والدّارس للطّروحات الفكريَّة لهاتين الحركتين يرى بوضوح قدر اتِّصالهما ببعضهما وكيف مهَّدت أولاهما للثّانية.

إلاَّ أنَّ العوامل والظّروف الَّتي مهَّدت لظهورهما ترجع في الغالب إلى المناخ الثّقافيّ الَّذي ساد في القرن السّابع عشر. «فما تمَّ في القرن

(١) حركة التّنوير: إتّجاه سياسيّ إجتماعيّ، يزعم بأنَّ الوعي يلعب الدّور الحاسم في تطوّر المجتمع وينسب الخطايا الاجتماعيَّة إلى جهل النّاس وافتقادهم إلى ثقتهم بطبيعتهم. ساعد نشاطه على التغلّب على نفوذ الإيديولوجيَّة الكنسيَّة والإقطاعيَّة. ناضل مفكّرو هذه الحركة بتصميم ضدّ المعتقدات الدّينيَّة الجّامدة ومناهج التّفكير المدرسيَّة (السكولائية). مارس التّنوير تأثيراً كبيراً على تكوين النّظرة العامَّة الاجتماعيَّة للقرن الثامن عشر.
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص١٣٣.

الثّامن عشر من تطوّرات فكريّة وسياسيّة وتربويّة لم يكن إلاّ نتيجة وامتداداً لما تمّ في القرن السّابع عشر»[١].

وقد أجمل الشيباني في كتابه «تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة» هذه العوامل بأربعة، نعتمدها كما هي، لأنّنا وجدنا إجماعاً عليها في كلّ المصنّفات الأخرى الّتي تحدّثت عن تاريخ الفكر التّربويّ وعوامل تكوّنه وإن لم تفنّدها بهذه الطّريقة الدّقيقة.

أ ـ الحركات الدّينيّة المتحرّرة الّتي ظهرت في القرن السّابع عشر كردّ فعل ضدّ سيطرة رجال الكنيسة وضدّ الطقوس الدّينيّة الشّكليّة وضدّ التّحلّل الأخلاقيّ الّذي كان سائداً في ذلك العصر وضدّ الظّلم والفساد والتّعصّب في أشكاله المختلفة وعلى رأسها الحروب الدّينيّة. ومن أبرز هذه الحركات الدّينيّة التحرّرية الحركات الثّلاث التّالية:

ـ حركة التّطهير أو التّطهّر (Puritanism) الّتي ظهرت في بريطانيا والّتي أثّرت إلى حدٍّ بعيد في تشكيل أفكار «لوك»، السّياسيّة والتّربويّة والدّينيّة[٢]، وغيره من الأخلاقيّين.

---

(١) الشيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٤٧.

(٢) يرى لوك أنّ التّسامح هو العلاقة الرئيسيّة المميّزة للكنيسة الصّادقة، لأنّ العقيدة الدينيّة هي في المقام الأوّل علاقة بين كلّ فرد من النّاس وبين الله. والدين الصحيح، في نظره، هو الّذي ينظّم حياة الناس وفقاً للفضيلة والتّقوى. أمّا الدين الخالي من المحبّة والإحسان هو دينٌ زائف.

واستنكر لوك فرض الإيمان بالقوّة، كما استنكر إرغام العقل على اعتقاد شيء ما لم يقتنع به من تلقاء نفسه ورأى أنّ كل المحاولات الرامية لفرض الإيمان بالقوّة لن تؤدّي إلاّ إلى نشر النّفاق والاستخفاف بالله. =

ـ مذهب التّقوى[١] (Pietism) الّذي تأسّس في ألمانيا في منتصف القرن السّابع عشر على يد «فيليب سبنر» (١٦٣٥ ـ ١٧٠٥م).

ـ ومذهب الجانسنيزم[٢] Jansenism الّذي ظهر في فرنسا على يد

= ونادى لوك بضرورة الفصل الحادّ بين الكنيسة والدولة. كما رفض رفضاً قاطعاً إدّعاء واحد أو جماعة من النّاس امتلاك الحقيقة المؤدّية إلى النجاة. وحيث أنّ النّاس المخلصون الأمناء يختلفون في أمور العقيدة الدّينيّة لذا كان التسامح وحده هو الّذي يمكن أن يحقّق السلام بين الناس.

انظر: بدوي (عبد الرّحمن)، **موسوعة الفلسفة**.ـ ط١ـ بيروت، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، ١٩٨٤م. ـ ج٢. الجزء الثاني، ص٣٨٠.

(١) مذهب صوفيّ، انتشر في القرن السّابع عشر، دعى إلى التقشّف والتأمّل. وعمل على إصلاح الأديرة وانتشر في الكثير منها حيث بات من المستحيل على الرّاهبات «أن يرتدين ملابس بيضاء صوفيّة ناعمة أو كتّانيّة مغضنة، وأن يتنافسن في اقتناء أجمل لباس وأحسن مسبحة وأكبر عدد من الجواهر الكريمة... وأن يخرجن متنكّرات بملابس الرّاعيات بغية حضور أعراس القرية أو الاجتماعات الريفيّة».

ودعا هذا المذهب إلى فرض التأمّل الإلزاميّ في ساعات معيّنة صباحاً ومساءً، وفحص الضّمير والرياضة الروحيّة السنويّة... والتحصّن المشدّد».

انظر: رولان موسيه، **تاريخ الحضارات العام**؛ بإشراف موريس كروزيه، المجلّد الرّابع، ص٢٥٢.

(٢) حركة دينيّة، ظهرت بقوّة في فرنسا، وكان مركزها دير الرّاهبات في «بور رويال» وجماعة «السادة» الّذين كانوا يأتون ويمارسون حياة العزلة في جوار الدّير.

يميل الجنسينيّون إلى تأويل الدّين المسيحيّ تأويلاً تشاؤميّاً. وينظرون إلى الله نظرة فيها الكثير من التّعظيم. وفي نظرهم أنّ العقل البشريّ يعجز عن إدراك عظمة الله ومقاصده وأحكامه. والإنسان، في نظرهم، لا يستطيع أن يفعل شيئاً بدون الله. وهو يذهب دائماً إلى حيث يجد لذّته، ولكنّه لا يجد لذّة، منذ الخطيئة الأصليّة، إلاّ في الشرّ. وذهنه يدور دائماً في حلقة مفرغة ولا يستطيع التوصّل إلى أيّة حقيقة. ولكنّ الله الكليّ القدرة يجعل الانسان، بفعل نعمته، يجد لذّته في التقيُّد بالوصايا.

وفي نظرهم أنّ الله يمنح هذه النّعمة أناساً اختارهم منذ الأزل للمجد السّماويّ. وقد مات=

كورنيليوس جانسن (Cornelias Jansenius)[١]

هذه الحركات الثّلاث وإن اختلفت في بعض مبادئها إلاّ أنّها «تتّفق إلى حدٍّ كبير في كثيرٍ من المبادىء التّحرّريّة الّتي مهّدت لحركة التّنوير والحركة الطّبيعيّة في القرن الثّامن عشر. ومن هذه المبادىء الثّورة ضدّ سلطة الكنيسة وأعمال رجال الدّين، وضدّ الطّقوس الشكليّة الّتي فقدت كلّ روحٍ في هذا العصر، وضدّ التّحلّل الأخلاقيّ، وضدّ الظلم والفساد والتّعصُّب، والدّعوة إلى الدّين في بساطته الّتي كان عليها في أوّل عصر الإصلاح، وإلى الإخلاص في الدِّين، وإلى نظام أخلاقيّ لا يخلو من التّزمُّت والمبالغة في النّهي عن جميع مباهج الحياة، وإلى الإيمان بحرّيّة الأفراد والشُّعوب، وإلى التّسامح السّياسيّ والدِّينيّ وإلى تطبيق مبادى النّزعة الواقعيّة في التّربية مع الاحتفاظ بروح التّربية الدِّينيّة»[٢].

ب ـ النّزعة الواقعيّة الّتي قويت شوكتها في القرن السّابع عشر

=المسيح لأجل هؤلاء دون غيرهم وفداهم وحدهم فقط. ولكن عديد هؤلاء قليل جدّاً، ولا يمكنهم التهرّب من هذه النّعمة لأنّها تفرض نفسها عليهم. إلاّ أنّ الإنسان ليس حرّاً، بل هو عبد الله ويقتضي عليه أن لا يصنع شيئاً دون أن يشعر بتحريك خاصّ من الله ولا يجوز أن يصبح كاهناً ويتدخّل في عمل رهيب وهو تقديس جسد المسيح ودمه إلاّ إذا كان «مدعوّاً من الله بصوتٍ يكاد يكون مرئيّاً ومحسوساً ولا يرقى إليه ارتياب».
انظر: م.ن، المجلّد الرّابع، ص٢٥٥.

(١) كورنيليوس جانسن (١٥٨٥ ـ ١٦٣٨)؛ لاهوتيّ هولنديّ. ترك إسمه لتيار فكريّ كان له، من خلال بور ـ رويال، تأثير عميق على الكاثوليكيّة الفرنسيّة وفي الأعراف الاجتماعيّة.
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٢٣١.

(٢) الشّيباني، **تطوّر النظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٤٩.

وأدّت إلى ازدهار النّهضة العلميّة على أيدي «كوبرنيكس» و«جاليليو» و«نيوتن»... وغيرهم. فقد «كان من نتيجة هذه النّهضة العلميّة أن رفعت من قيمة العقل ومن قيمة الإنسان وقدرته على اكتشاف الحقيقة، ومن قيمة العلوم الطّبيعيّة، ومن قيمة الطُّرق الاستقرائيّة في كشف الحقيقة العلميّة الواقعيّة»[١].

ج ـ الحركات الفلسفيّة الثّلاث الّتي ظهرت في القرن السّابع عشر والّتي أعلت إحداهما من قيمة الحواسّ[٢]، وثانيهما من قيمة العقل[٣]، وثالثهما من قيمة الخبرة كمصدر للمعرفة الإنسانيّة[٤]، وذلك كلّه على حساب مصدري الدّين والعقيدة.

د ـ أمّا العامل الرّابع الّذي مهّد لحركة التّنوير العقليّ والحركة الطّبيعيّة في القرن الثّامن عشر فهو سوء الأحوال السّياسيّة والرّوحيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة الّتي كانت سائدة في أوروبا بما فيها فرنسا منذ عدّة قرون واستمرّت حتّى القرن الثّامن عشر.

ـ فمن النّاحية السّياسيّة كانت أوروبّا تعيش تحت ظلّ حكمٍ مُطلق مستبدّ يجمع أربابه في أيديهم جميع السّلطات التّشريعيّة والقضائيّة والتّنفيذيّة ويسخّرون لخدمتهم وخدمة الطّبقة الارستقراطيّة الّتي كانت

(١) م.ن، ص١٥٠.
(٢) من قادة هذه الحركة الفيلسوف الانكليزي «هوبز».
(٣) من قادة هذه الحركة الفيلسوف الفرنسي «ديكارت».
(٤) من قادة هذه الحركة الفيلسوف الانكليزي «جون لوك»

تساندهم الغالبيَّة العظمى من الشّعب. وأصدق مثل يُضرب لهذا الحكم المستبدّ هو حكم «لويس الرَّابع عشر» في فرنسا[١].

ـ ولم تكن الحالة الروحيَّة أو الدّينيَّة بأقلّ فساداً، فقد أصبح الدّين مجرَّد طقوس شكليَّة خاوية لا روح فيها. وقد زاد الطّين بلَّة ربط الكنيسة مصالحها بمصالح الدّكتاتوريَّة السّياسيَّة القائمة إذ ذاك[٢].

ـ أمَّا من النّاحية الاقتصاديَّة فلقد كانت الغالبيَّة العظمى من الشّعب في حالة سيِّئة؛ فالزّراعة بدائيَّة في طرقها وأساليبها، ونظام الإقطاع لا يزال سائداً[٣].

ـ وأخيراً، كانت الحالة الاجتماعيَّة تعكس الفساد في جوانب عدَّة. «فبينما نجد الطّبقة الأرستقراطيَّة تعيش في عالم خياليّ من البذخ والتّرف والفساد والتّحلّل، نجد السّواد الأعظم من الشّعب يعيش في ذلّ ومهانة وفقر. ولم يغيّر من هذا الوضع ما حدث من تطوّر في القرن السَّابع عشر، لأنَّه كان مقصوراً في الغالب على تحسّن أحوال الطّبقة الأرستقراطيَّة في المدن»[٤].

هذه العوامل والظّروف الَّتي سادت في أوروبا حتَّى القرن الثّامن

(١) انظر: رولان موسيه، **تاريخ الحضارات العام**، بإشراف موريس كروزيه، ج٥، ص٨٨.
(٢) الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٥١.
(٣) انظر: رولان موسيه، **تاريخ الحضارات العام**، بإشراف موريس كروزيه، ج٥، ص٣٩٥ ـ ٤٠٠.
(٤) الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٥١.

عشر كان من نتيجتها ظهور مفكّرين متحرّرين تصدّوا لتغيير تلك الأوضاع الفاسدة. وقد تبلورت جهودهم عن ظهور حركةٍ فكريّةٍ جديدةٍ، في بداية القرن الثّامن عشر، أُطلق عليها اسم «حركة التّنوير».

وعلى الرّغم من أنّ رجال هذه الحركة[1] يختلفون في أفكارهم وفلسفاتهم إلاّ أنّهم يكادون يتّفقون في الأفكار الرّئيسيّة الّتي نادت بالرّفع من شأن العقل وتحكيمه في كلّ الأمور بما في ذلك الأمور الدّينيّة، والاعتماد عليه وحده لتحقيق السّعادة الإنسانيّة كما نادت بالثّورة ضدّ سلطة الكنيسة، والظّلم والفساد والاستبداد في جميع المجالات، وضدّ الخرافات والنّفاق الأخلاقيّ والجّهل في التّفكير، إلى غير ذلك من المبادىء التّحرّريّة الّتي يمكن تلخيصها في مبدأ واحد هو «الدّعوة إلى حكم العقل».

ولكن، على الرّغم ممّا لهذه الحركة من مزايا في تحرير الفكر من سيطرة التّقاليد والخرافات إلّا أنّنا نستطيع أن نسجّل عليها، من خلال مناقشة وتحليل ما كُتب حول هذه الحقبة، وقوعها في عدّة أخطاء أهمّها:

أ ـ إنشاء أرستقراطيّة عقليّة على أنقاض أرستقراطيّة الأسرة والكنيسة. إذ لم يهتمّ أتباع هذه الحركة بجموع الشّعب وبالطّبقات الدُّنيا بل كانوا يحتقرونهم ويعتقدون فيهم أنّهم غير جديرين بحكم العقل.

---

(١) كفولتير (١٦٩٨ ـ ١٧٧٨م) وكوندياك (١٧١٥ ـ ١٧٨٠) و«ديدرو» (١٧١٣ ـ ١٧٨٤) ودالمبير (١٧١٧ ـ ١٧٨٣) وغيرهم.
انظر: جورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٤٣٤، ٥٠٥، ٢٦٧، ٢٥٣.

ب ـ محاربة الدِّين، وعدم التّفريق بين الدِّين في سموّه وبساطته وبين رجال الدّين في استغلالهم وانحرافاتهم. والدّعوة لإقامة الأخلاق على أسس عقليّة ماديّة ممّا أدّى إلى انتشار الفوضى في النّظام الاجتماعيّ والإلحاد في الاعتقاد والإباحيّة في العلاقات.

ج ـ المبالغة في مدح المدنيّة وعدم الاهتمام بالعواطف والمشاعر الإنسانيّة.

د ـ عدم الاكتراث بتحسين الأوضاع الاقتصاديّة.

وهكذا ما أن أشرف النّصف الأخير من القرن الثّامن عشر حتّى استفحل أمر شكليّتين: شكليّة دينيّة وشكليّة عقليّة.

أمّا الشّكليّة الدِّينيّة فقد نشأت من انحراف الحركات الدِّينيّة التي ظهرت في القرن السّابع عشر[١]، «وذلك أن كلًّا من هذه الحركات الدّينيّة الثّلاث قد قام في أوّل أمره مناهضاً للشّكليّة الدِّينيّة السّابقة، ولكنّه قد انحلّ خلال أوائل القرن الثّامن عشر متّخِذاً شكلاً آخر من الشّكليّة الدِّينيّة»[٢] وتمظهرت هذه الشّكليّة «بفرض مُثلٍ عليا يصعب على أغلب النّاس بل على معظم المتديّنين تحقيقها»[٣] الشّيء الّذي أدّى بالكثير إلى النّفاق وإحداث فجوة كبيرة بين الدِّين الّذي تظاهر به النّاس شكلاً وبين الحياة الّتي يحيونها فعلاً. أمّا الملوك الحاكمون فقد

(١) مذهب التّطهير ومذهب التّقوى ومذهب الجانسيزم.
(٢) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢١٣. (نقل النص بحرفيّته).
(٣) م.ن، ص٢١٣.

عوّضوا عن فجورهم باضطهاد كلّ من يجرؤ على مناقشة سلطة الكنيسة، في الوقت الّذي اشتروا لطبقتهم الأرستقراطيّة إباحيّة مماثلة متظاهرين بالإخلاص التّامّ للأرثوذوكسيّة الشكليّة[١].

وأمّا الشّكليّة العقليّة فتلك الّتي نتجت عن المغالاة في تقديس العقل الإنسانيّ لدى أقطاب حركة التّنوير وقصره على فئات معيّنة. «وكان معنى هذا أن تعيش جموع الشّعب في ظلام وجهل»[٢]. ويقول «منرو» إن «الحركة الفكريّة في هذه النّزعة الأرستقراطيّة تحوّلت إلى نوعٍ من الشّكليّة، شكليّة في الشكل وفي الأثرة وقلّة الإكتراث، وفي زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعي وفي أنظمة عرجاء لمجتمع زائف لقد كانت هذه الحركة حركة تعقّليّة بكلّ تأكيد، ولكنّها بمظاهرها المصطنعة الزّائفة ضلّت طريق الوصول إلى أسلوب طبيعيّ في الحياة كما فقدت باتّجاهها العالميّ العامّ كلّ شعور وطنيّ محلّيّ»[٣].

وقد دعت هذه العيوب وأوجه النّقص بعض المفكّرين في القرن الثّامن عشر إلى الانفصال عن هذه الحركة والمناداة بحركة أو مذهب جديد يحلّ محلّها ويتلافى الانتقادات الّتي وُجّهَت إليها. فنشأت الحركة الطّبيعيّة بزعامة روسو التي نرى أنّها قد تميّزت عن سابقاتها بكونها:

---

(١) م.ن، ص٢١٥.

(٢) سعد مرسي أحمد، **تطوّر الفكر التّربويّ**، ص٣٢١.

(٣) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٢٣.

أ ـ لم ترفض الدِّين وتدعو إلى الإلحاد كما فعل أقطاب حركة التَّنوير، بل دعت إلى الدِّين الطَّبيعيّ الَّذي يشمل الأخلاق المسيحيَّة ولكنّه يُبعِد عنها عنصر المعجزات.

ب ـ آمنت بالطَّبيعة البشريَّة الخيِّرة، ودعت لإقامة العدل والمساواة انطلاقاً من الحبّ الكامل لبني الانسان.

ج ـ لم تُنصِّب العقل مصدراً وحيداً للحكم بل قدَّمت عليه العواطف والمشاعر الدَّاخليَّة لأنَّها أصدق وأقدر على معرفة السّلوك القويم.

د ـ آمنت بحقّ التعلّم والتّربية لعامَّة أفراد الشّعب وليس للطّبقة الأرستقراطيَّة فقط لأنَّ السعادة حقٌّ للجميع.

هـ ـ آمنت بأنَّ سعادة الانسان أن يحيا على طبيعته ودعت لتنشئة الرّجل العاديّ الطَّبيعيّ وليس المصطنع «الجانتلمان».

و ـ لم تنخدع بالمدنيَّة واعتبرتها لعنة حقيقيَّة سلبت الإنسان السَّعادة والاطمئنان.

ز ـ رفضت الحكم المادّي المطلق على شؤون الحياة.

هكذا تولَّدت الحركة الطّبيعيَّة من خضم رحم الأحداث الثّقافيَّة والسّياسيَّة الَّتي عصفت بالقرنين السّابع عشر والثّامن عشر. ولقد زادها توهّجاً وتأثيراً أن قيَّض لها من[1] يعبِّر عنها انطلاقاً من معاناة صادقة

(١) نعني به روسو.

حقيقيَّة[١]. فجاءت واضحة المعالم مترابطة الأفكار مؤثِّرة في عصرها وفيما بعده أيّما تأثير.

ثالثاً: أثر المذهب الطّبيعيّ على المذاهب التّربويّة الحديثة

تترجَّح أهميَّة مذهب تربويّ على آخر بالقدر الَّذي يشكِّل مصدر استلهام أكبر للمذاهب اللّاحقة به. وهذا ما يهمّنا إثباته في حقّ المذهب الطّبيعيّ تسويغاً لاختيارنا له موضوعاً للمقارنة دون غيره من المذاهب الحديثة، رغم تقدّمه عليها زمنياً.

والدّارس لحركة تطوّر الفكر التّربويّ يلمس بوضوح أثر المذهب الطّبيعيّ، على المذاهب التّربويَّة الَّتي تلته.

فلقد أجمَعَ المحلِّلون[٢] على أنَّ الحركة الطّبيعيَّة، الَّتي مثَّلت آخر مراحل حركة التّنوير، شكَّلت الأساس لتطوّر الفكر والحياة في القرن التّاسع عشر، لا بل في القرن العشرين أيضاً.

---

(١) يمكننا أن نوافق الشّيباني في ادّعائه: أنَّ الحياة البائسة الَّتي كان يحياها روسو في فترة مراهقته «لم تخل من تأثير إيجابي في تكوين شخصيّته الفكريَّة وفي تكوين نزعته الطّبيعيَّة، حيث أنَّها نمّت لديه حبّ الطّبيعة والميل إلى حياة البساطة وحبّ التجوُّل وحبّ الفقراء والعطف عليهم، والحديث عن المظلومين والإحساس الحادّ بالعدل».
انظر: الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٥٧.

(٢) لم نجد مؤلّفاً حول تاريخ التّربية إلاّ ويتبنّى هذا الرّأي، راجع منرو، ص٢٢٨ ـ ٢٢٩، سعد مرسي أحمد، ص٣٢٩، نجار، ص١١٧، عادل زعيتر، في مقدمة أميل، عبد الله عبد الدّائم، الشيباني...

فمع نهاية القرن الثّامن عشر وبداية القرن التّاسع عشر، ظهر على مسرح التّربية ثلاث حركات متضامنة، شكّلت الأساس الّذي تفرّعت عنه جميع مبادىء وأساليب التّربية الحديثة.

والمتفحّص لهذه الحركات الثّلاث (النّفسيّة، والعلميّة، والاجتماعيّة) يلمح بوضوح كيف ارتكزت كلّ واحدة منها، في أفكارها الأساسيّة على المبادىء الّتي نادى بها «روسو» في مذهبه الطّبيعي.

ولنبدأ بالحركة النّفسيّة[1]، حيث يتّضح لنا، بقليلٍ من التأمّل، أنّ روسو هو الواضع لأحجار بنائها الأولى انطلاقاً من دعوته في «أميل» لاعتبار التّربية عمليّة طبيعيّة تبدأ من الغرائز الفطريّة ومن الدّوافع إلى العمل، توجّهها المبادىء المستمدّة في دراسة عقليّة الطّفل ونموّه، ومن

(١) من أبرز مميّزات النّزعة النفسيّة في التّربية هو إيمان أنصارها بأنّ عملية التّربية ليست عملاً اصطناعياً يعرف الفرد عن طريقها أفكار السّابقين وتراثهم، بل هي عمليّة نموّ طبيعيّة تنبع من الباطن وتضمن الإفراج عن الاستعدادات والقدرات المختلفة المغروسة في طبيعة الفرد وفطرته.
ومن مميّزاتها محاولة التّوفيق بين كثير من مبادىء التّربية القديمة ومبادىء التّربية الحديثة كالتّوفيق بين مبدى «الميل أو الاهتمام» وهو شعار التّربية الحديثة وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار التّربية القديمة.
ومن مميّزاتها أيضاً هو تأكيدها العلاقة بين العمليّات النّفسيّة والعمليّات الجسميّة في التّربية. واعتبارها أنّ التّربية عملية نموّ متّزن ومنسجم لجميع قوى الفرد.
ومن مميّزاتها، في مجال الطّريقة، تأكيدها لأهميّة الميل والنشاط الجّسمي والخبرة وتدريب الحواسّ.
انظر: الشّيبانيّ، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص٢٠٠ ـ ٢٠١.

عقليَّة الرَّاشد وكيف تعمل «فلا يَحْمِلُ الذّهن والبدن غير ما يقدران على حمله»[١].

ولقد كان من أهم روّاد هذه المدرسة باستالوتزي (Pestalozzi)[٢] وهاربرت (Herbart)[٣] وفروبل (Froebel)[٤].

ولسنا هنا بصدد التّرجمة لحياة هؤلاء التّربويِّين أو تفنيد آرائهم، بل كلّ ما نهدف إليه هو تبيان مدى تأثّرهم بالمذهب الطّبيعيّ.

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٣٦٣ .

(٢) وُلِد بستالوتزي في «زوريخ» من عام ١٧٤٦م من أسرة إيطاليَّة، ومات في «بروغ» عام ١٨٢٧م. تكوَّن لديه منذ طور مبكر شعور عميق ببؤس الشعب وحاجاته وجعل هدف حياته منذ ذلك الحين مداواة أمراض المجتمع. حبّه الكبير للإنسانيَّة ومتابعته بعناية بالغة الخطوات الأولى لابنه يعقوب جعلت منه معلّماً ناجحاً. اعتنى بتربية الأطفال بشكلٍ عام والفقراء منهم بشكل خاصّ. نال كتابه «ليونارد وجيرتورد»، الّذي بدأ نشره عام ١٧٨١، شهرة واسعة ولكنّه لم يستطع أن يطبّق نظريّاته التّربويّة بالفعل، إلاّ حين تولّيه إدارة ملجأ للأيتام في «ستانتز» عام ١٧٩٨م.
انظر: عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٣٩٧ ـ ٤٣١.

(٣) فريدريش هاربرت (١٧٧٦ ـ ١٨٤١) فيلسوف ألمانيّ. إهتمَّ بالتّربية، حَلُمَ بتشييد علم سيكولوجي مبنيّ على الرياضيّات، يستطيع بفضله أن يحدّد بالصّيغ الرياضيَّة القوانين العامة للظاهرات النفسيَّة. ويعتقد هاربرت أنَّ الظاهرة الشعوريَّة ما هي إلاّ مجهود النّفس في سبيل البقاء، وأنَّ الفكر ما هو إلاّ جملة علاقات الأنا بسائر الموجودات. وبما أنَّ الظواهر الشعوريَّة تروح وتجيء، وتشتدّ وتضعف، فلها إذاً وجه كم ويمكن دراستها. ويتصوّر هاربرت «الظواهر الشعوريَّة قوى متقابلة على مثال الكيفيّات الخارجيَّة».
انظر: كرم (يوسف)، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص٢٩٦ ـ ٢٩٧.
وجورج طرابيشي، **معجم الفلاسفة**، ص٦٤٤.

(٤) فروبل (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢)، مربٍّ ألمانيّ، تأثّر بآراء بستالونزي وطبّقها على الأطفال الصغار. يُعتبر المؤسّس لفكرة رياض الأطفال. من أهمّ آرائه الإتّساق الامّ بين الطّبيعة=

يقول «منرو»: «إنَّ قيمة بستالوتزي ترجع إلى أنَّه أوضح المبادىء التّربويَّة الَّتي نادى بها روسو»[١]. ويدَّعي «سعد مرسي أحمد» بأنَّ اهتمام بستالوتزي بالتّربية يعود لمحاولته تنشئة طفله الوحيد متَّبِعاً أسلوب روسو في أميل[٢]. ويذكر «عبد الله الدائم» أنَّ بستالوتزي اعترف مراراً بكلّ ما هو مدين به لروسو؛ وأنَّ يوميَّات أب الَّتي سجَّل فيها يوماً بعد يوم نحو ابنه «تُرينا عنايته بتطبيق مبادىء روسو»[٣]. وينقل عنه قوله: «إنَّ الحرّيَّة الَّتي نادى بها روسو أثارت فيَّ تشوّقاً لا يحدّ إلى آفاق من النّشاط أرحب وأطلق»[٤].

أمَّا هاربرت، الَّذي آمن بضرورة إخضاع علم النّفس للدّراسة والبحث والتّجارب الحسّيَّة من أجل سدّ النّقص الفاحش في معلوماتنا التّربويَّة، فعمله في حقيقة الأمر لم يكن إلاَّ إضفاء صبغة علميَّة على أفكار روسو الخياليَّة وأسس بستالوتزي التّجريبيَّة.

وكذلك أيضاً انطلقت الحركة الفروبلية[٥] من صيحة روسو

=الخارجيَّة والطبيعة الإنسانيَّة. قام بتدريس الأطفال عن طريق التماس المباشر مع الطبيعة الخارجيَّة ثم عن طريق تنمية طبيعتهم الإنسانيَّة والفرديَّة بواسطة العمل التعاونيّ واللعب. انظر: عبد الدّائم (عبد الله)، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٤٣٢ ـ ٤٤١.

(١) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٨٠.

(٢) سعد مرسي أحمد، **تطوّر الفكر التّربوي**، ص٣٣٠.

(٣) عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٤٠٤.

(٤) م. ن، ص٤٢٨.

(٥) نسبة إلى «فروبل».

الأساسيَّة في العودة إلى الطّبيعة، إلاَّ أنَّ «فروبل» قصر جهوده التَّربويَّة على مرحلة واحدة من مراحل التّعليم وهي مرحلة رياض الأطفال. «وقد ارتبطت فكرة فروبل عن النموّ بطبيعيَّة روسو، فلم يقبل القول بأنَّ الإنسان يولد مزوّداً فطريّاً بالشّرّ»[١]. كما وافقه على ضرورة دراسة الطّفل وطريقة نموّه وإتاحة الفرصة له لكي ينمو نموّاً حرّاً طبيعيًا كما أراده الله[٢].

ننتقل إلى الحركة الثّانية، وهي الحركة العلميَّة[٣] لنجد أنَّ بصمات روسو واضحة عليها أيضاً؛ وذلك بمطالبته أن تكون الحقائق والظّواهر الطّبيعيَّة قوام المادَّة الّتي يتعلَّمها الطّفل، وأن يعتمد الولد في بحثه عن قوانين الطّبيعة طريقة الاحتكاك المباشر بها. وهذه هي أهمّ منطلقات الحركة العلميَّة الّتي انطلقت في القرن التّاسع عشر.

---

(١) سعد مرسي أحمد، **تطوّر الفكر التّربويّ**، ص٣٤٢.

(٢) م.ن، ص٣٢٩.

(٣) كانت الحركة العلميَّة في التّربية نتاج التطوّر الكبير الّذي حدث في مجال العلوم الطبيعيَّة والبيولوجيَّة وتطبيقاته في كافة جوانب الحياة الانسانيَّة في القرن التّاسع عشر.
من أهمّ مميّزات هذه الحركة:
١ ـ الإيمان بأهميَّة العلوم الحديثة في تحقيق الحياة الكاملة للفرد وبأنَّ الحياة والحظ والثروة والسعادة لكلّ فرد تتوقّف إلى حدٍ كبير على إلمامه بمبادىء العلوم الحديثة.
٢ ـ انتقاد التَّعليم القديم الذي يركّز على دراسة تراث الماضي من أدبٍ وتاريخ ولغات كلاسيكيَّة والمناداة بضرورة إعطاء المركز اللائق للعلوم الطبيعيَّة والبيولوجيَّة في مناهج الدراسة لمختلف مستويات التّعليم.
٣ ـ الإعلاء من شأن طريقة التجربة والملاحظة العلميَّة ومن شأن الطريقة الاستقرائيَّة.
انظر: الشيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص٢٨٦ ـ ٢٨٧.

وأهمّ روّاد هذه الحركة هاربرت سبنسر (Herbert Spencer) وتوماس هكسلي (Thomas Huxley)[١].

ويتّضح أثر روسو على سبنسر في عدّة نقاط، نذكر منها: تبنّيه لرأي روسو في اعتبار أنّ الغرض من التّربية هو الإعداد للحياة الكاملة[٢]. واهتمامه الواضح بالتّربية الخُلقيّة، وهو، وإن عارض روسو في رأيه عن الجزاء، «يتّفق معه في أن يتعلّم الطّفل بطريقة طبيعيّة وفي التّدريب العقليّ»[٣].

أمّا توماس هكسلي فقد كان تأثّره بأفكار روسو واضحاً أيضاً. وإنّ مؤلّفه المشهور «عن التّربية» مليء بالعبارات والأفكار الّتي نادى بها روسو في «أميل». نورد منها على سبيل المثال هذه الفقرة الّتي ينقلها عنه منرو في كتابه المرجع في تاريخ التّربية ويتحدّث فيها عن معنى التّربية الحرّة وغرضها في رأيه:

«إنّ ذلك الرّجل الّذي رُبّي تربية حرّة هو في نظري من أُعدّ وثُقّف في شبابه إلى الدّرجة الّتي يصبح فيها جسمه خادماً لإرادته. هو من يقوم بجميع الأعمال التي يُعهد بها إليه بسرور وبساطة آليّة، وبحذق ومهارة. هو من كان عقله بمثابة آلة، فهو يعمل عمله في وضوح وهدوء بأساليب

(١) هاربرت سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) ـ توماس هكسلي (١٨٢٥ ـ ١٨٩٥).
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٢٢٢، ص٥١٢.
(٢) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٣٨١.
(٣) سعد مرسي أحمد، **تطوّر الفكر التّربويّ**، ص٣٤٤.

منطقيَّة. هو من يكون على استعداد ليتناول من الأعمال ما قلَّ أو عظُم... هو من يختزن في عقله المعارف الأساسيَّة العظيمة المتّصلة بحقائق الطّبيعة وقوانين حركتها. هو من امتلأ حياةً وحيويَّة... هو من هُيِّىء لأن يحبّ الجمال... ويكره الخسَّة بجميع صورها... فمثل هذا الرّجل دون غيره هو من رُبِّي تربية حرَّة. لأنَّه هو الرجل الَّذي يكون منسجماً مع الطّبيعة إلى أكمل درجة يستطيع الإنسان بلوغها»[١].

أمَّا النَّزعة الاجتماعيَّة في التَّربية فتنظر إلى التَّربية على أنَّها وسيلة لبقاء الجماعة ونموّها ولذا يتناول الاجتماعيّون البحوث التّربويَّة بطريق دراسة بناء المجتمع ومظاهر النّشاط والمطالب الاجتماعيَّة[٢]. وهدف التَّربية في نظرهم هو إعداد الفرد للمشاركة النَّاجحة في حياة زملائه الاقتصاديَّة والسّياسيَّة والاجتماعيَّة والمساهمة في تحقيق التّقدّم الاجتماعيّ والمحافظة على تراث المجتمع وتطويره ونقله إلى الأجيال اللّاحقة.

وقد نتج عن هذه الأفكار إعطاء الأولويَّة في عمليَّة التّعلّم للموادّ المتعلّقة بمظاهر البيئة الطّبيعيَّة[٣]، وقوانين الطّبيعة وقواها والمطالبة بتهيئة الفرص لمشاركة جميع أفراد المجتمع في الحصول على الخدمات

(١) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٣٨٩.
(٢) م.ن، ص٤٠٤.
(٣) يتّفق قادة الحركة الاجتماعيّة، في مجال المنهج، على إعلاء شأن المواد الاجتماعيّة كالتّاريخ والجغرافية والتربية الوطنيّة والعلوم الاجتماعيّة والاقتصادية.
انظر: الشيبانيّ، **تطوّر الأفكار والنّظريّات التّربويّة**، ص٣١٠.

التّربويَّة تحقيقاً للنّموّ. ولقد رأى المحلّلون التّربويّون أنَّ جذور هذه الأفكار يعود أيضاً إلى مذهب روسو الطّبيعيّ. يقول سعيد مرسي أحمد في كتابه عن تاريخ تطوّر الفكر التّربويّ: «وفضل آخر لروسو، فقد أسهم أيضاً في الحركة الاجتماعيَّة عبر إعجابه بالانسان البدائيّ في حياته الطّبيعيَّة واعتبار أنَّ من أهمّ فضائِلِه حرصه على تحسين عمله الخاصّ وإحساسه في نفس الوقت بانتمائه إلى جماعة بشريَّة يتعاطف معها ويتعاون مع أفرادها»[١].

ولكنّ هذه النّزعة الاجتماعيَّة في التَّربية قد تحوَّلت، شيئاً فشيئاً، تحت تأثير التّحوّلات السّياسيَّة والاقتصاديَّة في نهاية القرن التّاسع عشر، إلى ما دُعيَ بالنّزعة الصّناعيَّة في التّربية. تلك النّزعة الَّتي اعتبَرت أنَّ أهمَّ ما يميِّز المواطن في الوقت الحاضر هوتفوّقه على الآخرين في الانتاج الاقتصاديّ ومدى مساهمته في تقدّم المجتمع الَّذي يعيش فيه. وترتَّب على هذه الأفكار الشّعور بالحاجة الماسَّة للإعداد الاقتصادي العالي إلى أقصى حدّ ولإدخال التّدريب الصّناعيّ فعليّاً في المنهج الدّراسيّ. ونرى أنَّ هذه الأفكار تتوافق أيضاً مع ما طرحه روسو قبل ذلك بقرن عندما هاجم البطالة وشدَّد على ضرورة امتلاك «أميل» لمهنة، يتكسَّب منها معيشته. معتبراً أنَّ كلّ من يأكل من غير ما اكتسبه بعمله سارقاً[٢]، وأنَّ من لا حرفة له ليس بإنسان، وأنَّه لا يطلب من تلميذه

(١) سعد مرسي أحمد، **تطوّر الفكر التّربويّ**، ص٣٢٩.

(٢) يقول روسو: «ومن يأكل في البطالة ما لم يكن قد اكتسبه بنفسه يُعَدُّ سارقاً له».

نبوغاً بل مهنة؛ شرط أن يختارها بنفسه وتصلح لها طبيعته؛ رافضاً مبدأ التّفاضل بين المهن والاعتبارات الاجتماعيَّة الزّائفة.

وعلى الرّغم من أنَّ منطلق «روسو» لتعليم «أميل» مهنة لم يكن صرفاً ماديّاً أو اقتصادياً، كما هو الحال في النّزعة الصّناعيَّة، إلاَّ أنَّ إليه يعود، بلا شكّ الفضل في إعلاء شأن التّدريب المهنيّ في التّربية واعتباره فضيلة وَصِفة أساسيَّة من صفات الرّجولة الحقَّة وبكلمة مظهراً من مظاهر المشاركة الفعليَّة في المجتمع.

ولروسو أثر آخر في التّربية الحديثة، تحديداً تلك التّربية الَّتي تولَّدت عن الفلسفة المثاليَّة الحديثة، الَّتي أسَّس لها الفيلسوف الألماني «كانط». وقد اعترف «كانط» بفضل «روسو» عليه قائلاً: «إنَّ إليه يرجع الفضل في ردِّه عن كثير من أخطائه»[١].

يقول «صالح عبد العزيز» في كتابه «تطوّر النّظريَّة التّربويَّة»: «قد يبدو من المتناقض والغريب أن نعزو منشأ المثاليَّة الألمانيَّة إلى «جان جاك روسو»، زعيم الحركة الطّبيعيَّة. ولكنّ عقيدته لم تكن طبيعيَّة بالمعنى الفلسفيّ، والطّبيعة عنده لا تضادّ العقل والروح، إنما هي ضد التّقاليد الَّتي سيطرت على المجتمع الَّذي عاش فيه»[٢]. ويضيف: «ما أشبه «روسو» إذن بمثاليّ العصر الحديث حينما يعمد إلى إعطاء الطّبيعة

(١) صالح عبد العزيز، **تطوّر النّظريّة التّربويّة**، ص٣٢٥.
(٢) م.ن، ص٣٢٠.

قدرها، ويبني مكانها الحقيقيّ في مجموع الأشياء الأخرى، لكنّه لا يعتبرها [أي الطّبيعة] بأيّ حال من الأحوال كلّ الحقيقة أو الصّورة النّهائيّة لهذه الحقيقة»[١].

ولم يقتصر أثر المذهب الطّبيعيّ على المذاهب التّربويّة في القرن الّذي يليه فقط. بل تعدّاه إلى القرن العشرين أيضاً. حيث ظهرت في أميركا، في النّصف الأوّل من هذا القرن؛ فلسفات تربويّة كثيرة يمكن تصنيفها تحت فصيلتين اثنتين: فلسفات تقدّميّة وفلسفات تقليديّة[٢].

وقد أشرنا إلى الأثر الّذي سجّله صالح عبد العزيز لمذهب روسو الطّبيعي في الفلسفة المثاليّة الّتي تعتبر، حسب تقسيم الشّيباني، أحد نماذج الفلسفات التّقليديّة في القرن العشرين.

ونشير هنا إلى الأثر الّذي سجّله الشّيباني لـ«روسو» على أحد نماذج الفلسفات التّقدّمية وهو الفلسفة البراجماتيّة. حيث يقول: «وقد استمدّت الفلسفة البرجماتيّة مبادئها وأصولها من مصادر كثيرة. كان من

---

(١) صالح عبد العزيز، **تطوّر النّظريّة التّربويّة**، ص٣٢٠.

(٢) من أهمّ هذه الفلسفات: الفلسفة البرجماتية (Pragmatism) والفلسفة التجديديّة (Reconstructionism) والرومانتيكيّة الطبيعيّة (Romantic Naturalism) والفلسفة الأساسيّة (Essentialism) والفلسفة الدائمة (Prennialism) والفلسفة المثاليّة الحديثة (Modern Idealism) والفلسفة الواقعيّة الحديثة (Modern Realism) والفلسفة الإنسانيّة العقليّة (Rational Humanism) والفلسفة الكاثوليكيّة الدينيّة (Catholic Supernaturalism).

راجع الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص٣٢٨.

بينها على سبيل الإجمال الحركة الواقعيَّة الَّتي كانت في تطوّر مستمر منذ القرن السّابع عشر، والحركة الرومانتيكيَّة الفرديَّة الَّتي أسَّسها روسو في القرن الثّامن عشر»[١].

إنَّ هذا الأثر الكبير لروسو في التّربية الحديثة جدير بأن يجعلنا نعتبر أنَّ المذهب الطّبيعيّ هو الأب للمذاهب التّربويَّة في القرنين التّاسع عشر والعشرين. ولا يعني ذلك إجحافاً بما أدخلته هذه المذاهب من أفكار على صعيد الأهداف والمبادىء والأساليب، كما لا يعني ذلك تنكّراً للمذاهب الَّتي خالفت المذهب الطّبيعيّ في أسسه ومنطلقاته. ولكن بما أنَّه لا بدَّ لنا من تحديد دراستنا في إطار معيَّن حاولنا أن نعتمد على المذهب الأكثر تأثيراً في التّربية الحديثة.

(١) راجع الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص٣٣٠.

خاتمة

من خلال استعراض الظّروف الفكريّة والاجتماعيّة والسّياسيّة الّتي أدّت إلى نشوء المذهب الطّبيعيّ في القرن الثّامن عشر نستطيع أن نخلص إلى النّتائج التّالية:

ـ يشكّل المذهب الطّبيعيّ مِفْصلاً مهمّاً في تاريخ تطوّر الفكر التّربويّ.

ـ تَمَيَّز هذا المذهب بطروحات تأخذ بعين الاعتبار العواطف والعقل معاً، ما يجعله مقبولاً إلى حدٍّ كبير في مجتمعاتنا الشّرقيّة.

ـ ترك هذا المذهب بصمات مهمّة على المذاهب التّربويّة الّتي تلَته ما يسوِّغ اختياره موضوعاً أساسيّاً للمقارنة.

الفصل الثّالث

المبادىء التّربويّة
في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته

تمهيد

بعد تسويغ اختيارنا للمذهب الطّبيعيّ كنموذج للمذاهب التّربويّة الحديثة في الفصل السّابق.

وتسهيلاً للمقارنة الّتي نبغي اجراءها بين ما نأمل أن نصدفه من مبادىء تربويّة في كتاب نهج البلاغة والمبادىء التّربويّة الحديثة.

كان لا بدَّ لنا من تخصيص فصلٍ نستعرض فيه أهمّ مبادىء المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرّعة عنه بشكل واضح ومقنّن يساهم في تيسير عملنا المقارن فيما بعد.

وسوف نقسم هذا الفصل إلى قسمين:

نعدِّد في القسم الأوّل أهم مبادىء المذهب الطّبيعيّ انطلاقاً من تحليلنا للنّصوص الّتي وردت لمؤسِّس هذا المذهب في كتابه أميل.

ونتطرَّق في القسم الثّاني لتعداد أهمّ المبادىء الإضافية المستفادة من المذاهب الحديثة المتفرِّعة عن المذهب الطّبيعيّ.

أوّلًا: المبادىء التّربويّة للمذهب الطّبيعيّ

انطلق المذهب الطّبيعيّ من رؤية مؤسّسه السّياسيّة والدّينيّة والاجتماعيّة. ومن المسلَّم به أنَّ هذه الرّؤية لم تكن بِدعاً من بنات أفكار روسو وحده، فقد شاركه فيها عدد كبير من مفكّري عصره، وإلاّ لما تحوَّلت إلى مذهب دان به الكثير من أفراد الشّعب، على اختلاف طبقاتهم، وأدّى إلى إحداث تغييرات جذريّة في بنية المجتمع السّياسيّة والاقتصاديّة والفكريّة. ولكنّ الفضل يعود إلى «روسو» في إخراجه لهذه الأفكار وجرأته في طرحها.

ولقد اتّفق المحلّلون، إلى حدٍّ بعيد، حول الغاية الّتي سعى إليها روسو في مذهبه التّربويّ الطّبيعيّ، والّتي عبَّر عنها عبد الله عبد الدّائم بـ«المحافظة على الخير الطّبيعيّ والفضائل الطّبيعيّة في الفرد، وتكوين مجتمع قائم على الاعتراف بحقوق الفرد الطّبيعيّة.. مجتمع يستطيع جميع أفراده تحقيق الفضائل الطّبيعيّة البدائيّة.. المساواة والأخوة والبساطة والحرّيّة»[1].

أمّا المبادىء والأسس التّربويّة الّتي انطلق منها «روسو» في مذهبه الطّبيعيّ هذا، فهي كثيرة وردت في كتب التّربويّين بصيغ مختلفة. وقد جاءت عند البعض مختلطة بالأهداف تارة وبالأساليب أخرى. ويعود ذلك في نظرنا للأسلوب القصصيّ الإرشاديّ الّذي اتّبعه «روسو» في

(١) عبدالله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٢٦٦.

كتابه «أميل»؛ حيث قدَّم أفكاراً تربويَّة متناثرة لم تبوَّب على أساس الغايات والأهداف والمبادىء والأساليب. . . الأمر الَّذي أتاح الفرصة لاجتهادات عدَّة حول تفاصيل مذهبه التَّربويّ.

وقد حاولنا الاطّلاع على أكبر قدر من آراء الكتَّاب[1] حول المبادىء التّربويَّة للمذهب الطّبيعيّ، وأعدنا صياغتها وتعدادها مستفيدين من جميع ما قرأناه بالإضافة إلى ما استنتجناه مباشرة من كتاب «أميل» نفسه.

ويمكن إجمال المبادىء التّربويَّة للمذهب الطّبيعيّ بما يلي:

١ ـ تربية طبيعيَّة:

وهو المبدأ الأساسيّ الَّذي قام عليه مذهب «روسو» التّربويّ ومنه اشتُقَّ اسمه.

فقد آمن «روسو» بصواب كلّ ما هو طبيعيّ واستهلَّ كتابه أميل بالعبارة التّالية: «كلّ شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكلّ شيء يفسُد بين يديِ الإنسان»[2]؛ لذا يجب على التّربية أن تتيح أكبر قدر ممكن

---

(١) منهم: عبد الدّائم (عبدالله)، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٣٧٨ إلى ص٣٩٥ ـ أحمد (سعد مرسي)، **تطوّر الفكر التّربويّ**، ص٣٥٣ ـ ٣٥٤ـ نجّار، **تطوّر الفكر التّربوي**، ص١٢٠ ـ ١٩٢٩ـ منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٥١ ـ ٢٥٩ـ كرم (يوسف)، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص٢٠٤ ـ ٢٠٧ـ الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٦٥ ـ ١٩٠ـ منير (مرسي محمد)، **تاريخ التّربية في الشّرق والغرب**، ص٢٧٨ ـ ٢٩٤.

(٢) روسو، **أميل**، ترجمة عادل زعيتر، ص٢٧.

من الاحتكاك بمظاهر الطّبيعة وعناصرها، ولا يكون ذلك إلاّ بالحياة في كنفها بعيداً عن حياة المدن الّتي، في نظر روسو، ما هي إلاّ مقابر للجنس البشريّ. لذلك سيُربّى «أميل» في الريف بعيداً عن المدينة وزيفها. «وأريد تربية أميل في الأرياف... بعيداً عن عادات المدن السّود..»[١].

ويعتقد روسو أنَّ التّربية تأتينا من منابع ثلاثة: إمَّا من الطّبيعة ـ كالنموّ الدّاخليّ لوظائفنا ـ وإمَّا من النّاس ـ وهو ما نتعلّمه حول كيفيّة استخدام هذه القدرات ـ، وإمَّا من الأشياء ـ وهو ما نكتسبه بخبرتنا من الأشياء الّتي نتأثّر بها من حولنا. ولذا لا بدَّ من العمل على عدم تضاربها وإلاّ تعرّضنا لسوء التّربية والتّناقض الدّاخليّ.

«وحيث أنَّ من بين هذه الضّروب الثّلاثة، نلقى تربية الطّبيعة خارجة عن إرادتنا... وحيث أنَّ ائتلاف ضروب التّربية لا معدى عنه لاكتمالها، فيجب أن نوجّه هذين الضربين اللّذين لنا عليهما بعض السّلطات إلى مضاهاة الضّرب الذي لا سلطان لنا عليه»[٢] أي الطبيعة.

ولم يلاحظ روسو مبدأ التّربية وفق الطّبيعة في مجال التّنمية الجسديَّة والحسّيَّة فقط، بل طبَّقه في مجاليِ التّنمية العقليَّة والخُلقيَّة

(١) م.ن، ص١٣٩.

(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٢٦ ـ ٢٧. عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، ص١٦٧ ـ ١٦٨.

أيضاً. فما دام كلّ شيء صنعه خالق البرايا حسناً فعلينا أن نتأمّل الطّبيعة ونحذو حذوها: فلا نعطي الولد قوّة إضافيّة عمّا منحته له كما لا نسلبه القدر الّذي أعطته إيّاه. ولا نتأخّر عن مساعدته حين يحتاجنا ولكن لا نمدُّه إلاّ بما هو نفعٌ ضروريّ له[١]. كذا ولا نخاطب عقله قبل أوان نضوجه ولا نهيِّج غرائزه إلاّ عندما يحين وقت تفتّحها الطّبيعيّ، وإذا آن أوانها حذارِ من إغفالها؛ ويقول في ذلك: «وأعترف بأنّكم إذا ما جبهتم رغائبه النّاشئة فكنتم من الغباوة ما تَعُدُّون معه من الجرائم ما يتمخّض به من الاحتياجات الجديدة، لم يُصْغِ إليكم زمناً طويلاً»[٢].

والحقيقة أنَّ كلّ المبادىء التّربويّة الأخرى الّتي اعتمدها روسو في مذهبه قائمة على هذا المبدأ ومتفرّعة عنه.

---

(١) م.ن، ص٨٨، «وإذا ما عُرِف المبدأ مرةً اتّضحت لنا النقطة التي تُترَك منها طريق الطبيعة، فلنُبصِر ما يجب أن يُصنَ للبقاء عندها.
ويَبعُد الأولاد من أن يكونوا ذوي قوةٍ بالغة، حتى إنه ليس عندهم من القوة ما يكفي لما تطالبهم به الطبيعة، ولذا يجب أن يُترَك لهم استعمالُ جميع القوى التي تُنعِم الطّبيعة بها عليهم، فلا يُمكنهم أن يُسيئوا استعمالها، وهذا هو المبدأ الأول.
ويجب أن يساعَدوا، وأن يُتَدارَكَ ما يُعْوِزُهم من المعرفة أو القوّة في كلّ احتياجٍ بنديّ، وهذا هو المبدأ الثاني.
ويجب أن يُقتَصَرَ، في العَون الّذي يُمَدُّون به، على النّافع الحقيقيّ، من غير أن يُلَبّى داعي الهوى أو الرغبة بلا سبب، وذلك لأنَّ الهوى لا يُزعجهم مطلقاً إذا لم يُحدَث، فالهَوى ليس من الطبيعة، وهذا هو المبدأ الثّالث.
ويجب أن تُدرَس لغتُهم وإشاراتُهم بعناية، وذلك لكي يُفَرّق، في رَغباتهم، في سِنٍ لا يعرفون أن يخادِعوا فيها، بين ما يَصدُرُ عن الطبيعة مباشرةً وما يَصدر عن الرأي، وهذا هو المبدأ الرّابع.
(٢) م.ن، ص٥٥٧.

٢ ـ تربية مستمرّة:

فالتّربية التي تسير وفقاً لقوانين الطّبيعة يجب أن تحترم طبيعة المُربّى فتراعي ميوله وغرائزه الفطريّة، كذا وإمكانيّاته العقليّة والجسديّة ولذا لا بدَّ أن تكون متدرّجة ومستمرّة تراعي مراحل نموّ الولد وسنيّ عمره المختلفة، وهي يجب أن تبدأ منذ الولادة «ولِمَ لا تبدأ تربية الولد قبل أن يتكلم ويفهم، ما دام اختياره الوحيد للأشياء التي تُعرض عليه يجعله هيّاباً أو شجاعاً» وتستمرّ حتّى الممات. لذا دعا «روسو» إلى تربية تراعي حاجات الطّفل ومصالحه الحاضرة بدلاً من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم. وظهر ذلك من خلال تقسيمه لعمر أميل إلى أربع مراحل[١]، وتحديده، لكلِّ مرحلةٍ منها، أهدافاً وأساليب تربويّة مختلفة تنسجم، في نظره، مع خصائص الطّفل في هذا العمر. كما واعتبر أنَّ عدم مراعاة التدرّج في تربية الطّفل وتحميله أكثر ممّا يحتمل يُعدُّ من الجرائم الكبرى. ونادى بحرقة «يا أيّها الرّجال كونوا إنسانيّين في جميع الأحوال والأعمار.. أحبّوا الطّفولة واسمحوا بألعابها وابتهجوا بمسرّاتها»[٢].

---

(١) قسّم روسو مراحل تربية أميل إلى أربعة مراحل عمريّة، أفرد لكلِّ واحدة منها كتاباً مستقلاً.
المرحلة الأولى منذ الولادة إلى عمر الخامسة تركّز التّربية فيها على النموّ الجّسديّ.
المرحلة الثّانية من عمر الخامسة إلى عمر الثّانية عشر تركّز التّربية فيها على النموّ الحسّي.
المرحلة الثّالثة منعمر الثّانية عشر إلى عمر الخامسة عشر تركّز التّربية فيها على النموّ العقليّ.
المرحلة الرّابعة من عمر الخامسة عشر إلى عمر العشرين تركّز التّربية فيها على النموّ الخلقي والروحيّ.

(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٠٧.

وحيث أنَّ التّربية عند روسو عمليَّة مستمرّة فقد حذَّر من إعطاء الولد ما لا يستحقّ قبل أوانه، فكلّ ما يُعطى للإنسان قبل أوانه يُفسده، يقول روسو: «يجب أن لا يكون حيواناً أو إنساناً بل ولداً، ويجب أن يشعر بضعفه لا أن يعانيَه، ويجب أن يكون تابعاً لا طائعاً، ويجب أن يطلب لا أن يأمر»[١].

وتستمرّ التّربية عند روسو، وفق تقسيمه للمراحل العمريّة، حتى عمر العشرين؛ إلاَّ أنَّه يُستفاد من كلام روسو، في أكثر من موضع، إيمانه بأنَّ التّربية تستمرّ طيلة الحياة[٢]. وما دعوته لضرورة السّفر والتعرُّف إلى الشُّعوب الأخرى إلاَّ دليلاً واضحاً على هذا المبدأ.

ولن نتطرَّق هنا لكيفيَّة التَّقسيم والتّربية المقترحة لكلِّ قسم؛ فما يهمّنا في هذا الموضع هو إثبات المبدأ أمَّا كيفيَّة التَّربية فسنتطرَّق إليها في القسم المخصّص لدراسة الأساليب التّربويَّة للمذهب الطّبيعيّ في الفصل التّالي.

٣ ـ تربية واقعيّة:

حمل روسو حملة شعواء على الادّعاء والتّصنُّع، لذا دعا إلى تربية واقعيَّة تعدّ الإنسان للدّور الَّذي خُلِق هو من أجله. يقول روسو:

---

(١) م.ن، ص١١٨.

(٢) يقول روسو: «ولكنَّه يمكن في كلّ سنّ أن يحافَظ على التّعساء الذين لا يحتاجون إلى غير سَنَدٍ، وذلك تحت إشراف رجلٍ حكيم»، انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤٤٥.

«وعلى من يودّ أن يكون شيئاً، على من يودّ أن يكون هو إيّاه واحداً دائماً، أن يفعل كما يقول، أن يقرّر السّبيل الّذي يسلكه. . .»[١].

ومن هذا المنطلق دعا إلى تعلُّم العلوم المفيدة في الحياة لا العلوم الاستعراضيَّة. وإلى اختيار المهنة المفيدة لا المهنة الوجيهة في نظر النّاس. يقول روسو: «والحياة هي المهنة الّتي أريد أن أُعلّمه إيّاها»[٢].

ويرى روسو أنَّ التّنشئة الواقعيَّة للولد تجعله موضوعيّاً، شفّافاً؛ يعرف تماماً ما يملك ويعرف أيضاً ما يريد «وهو لا يعرف ما النّمطيَّة ولا العُرف ولا العادة، وما صنعه أمس لا يؤثّر فيما يصنع اليوم مطلقاً. . وهو لا يعمل ولا يقول غير ما يلائمه، وهكذا فلا تنتظروا منه كلاماً أُمْلِيَ عليه ولا أوضاعاً دُرِّسَتْ له، وإنّما انتظروا منه، دائماً، تعبيراً صادقاً عن أفكاره وسلوكاً ناشئاً عن مُيُوله»[٣].

ولعلّه من هذا المنطلق، أيضاً، دعا للتّفريق في التّربية بين المرأة والرّجل، فالطّبيعة أعدّت كلّ واحدٍ منهما لدورٍ مختلف عن الآخر. يقول «روسو»: «ومن حيث ثبت أنَّ الرجل والمرأة ما كان ينبغي لهما تكوين واحد ولا خلق واحد ولا مزاج واحد، يترتَّب على هذا أنَّه لا ينبغي لهما تربية واحدة»[٤].

---

(١) م.ن، ص٣٢.
(٢) م.ن، ص٣٦.
(٣) م.ن، ص٢٦٧.
(٤) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٢٦٠ ـ ٢٦١. عن الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٨٩.

٤ ـ تربية حرّة:

إلى جانب إيمانه المطلق بالطّبيعة آمن «روسو» ببراءة الطّفل التّامّة وخيريّة طبيعته، فهو ينكر الخطيئة الأصليّة كما يُنكر وجود أيّ انحراف أصليّ في قلب الانسان[١]. وأمّا ما يطرأ على قلب الإنسان من حقد وكراهية وحسد وأنانيّة.. وما يلحق سلوكه من فساد وتحلّل فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة الّتي عاش فيها وليس من فطرته الأصليّة.

لذا أفضل ما يفعله المُربّي أن يترك الطّفل حرّاً، خاصّة في سنيّ عمره الأولى[٢]. وأن يعتمد سياسة عدم التدخّل لتفادي وصول شرور المجتمع المتصنّع إليه، ولكي يمكن للخير الطّبيعيّ في الولد من الظهور بحرّية من تلقاء ذاته، وهو لا يخشى هذه الحرّيّة، ويرى أنّها إذا أُحسن استعمالها، لن تؤدّي، كما يظنّ البعض، إلى دلال الولد وفساده، إذ يجب عدم الخلط بين «التحلّل والحرّيّة وبين الولد الذي يُحمَل سعيداً والولد الذي يُدلَّل..»[٣].

يقول روسو: «لا تلقوا إليه أمراً في أيّ شيء على الإطلاق حتى أنّه لا ينبغي أن تدعوه يتمثّل وجود زعم لكم بأيّ سلطان عليه،

---

(١) انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٣٤.

(٢) يطالب روسو بترك الولد حرّاً حتّى سنّ الثانية عشر.
انظر: فكرة روسو عن التّربية الحرّة. م.ن، من ص١١٨ حتى ص١٢٢.

(٣) م.ن، ص١٠٨.

وليعلم، فقط، أنّه ضعيف وأنتم أقوياء. والوسيلة التي يُكتب لها النجاح: الحريّة الحسنة التّنظيم»[١].

٥ ـ تربية سلبيّة:

لا يمكن أن تكون التّربية طبيعيّة وحرّة إلاّ إذا تضافرت مع مبدأ ثالث وهو التّربية السّلبيّة.

ولا يقصد «روسو» بالتّربية السلبيّة ألّا تكون هناك تربية مطلقاً، وإنّما قصد بها عدم التّدخّل المتسرّع لمساعدة الولد، وكذلك عدم تلبية جميع رغباته، إلاّ فيما لا يستطيع إنجازه بمفرده وفيما كان حاجة حقيقيّة له وذلك «حتى يتعلّم الانتفاع»[٢] من قدرته، ولا يصبح اتّكاليّاً. ففي غالب الأحيان «يبدأ الأولاد بأن يُعاونوا وينتهون بأن يُخدموا»[٣].

ويذهب روسو بعيداً في مبدأ السّلبيّة هذا، فهو لن يستدعي لأميل الطّبيب إلّا إذا باتت حياته في خطر ماحق[٤]، إذ لا مناصّ للانسان من معاناة الألم، فهو قانون الطّبيعة، وبه قوّة الجسد والرّوح معاً. «لاحظوا الطّبيعة واتّبعوا الطّريق الّتي ترسمها لكم، فهي تمرّن الأولاد دائماً، وهي تقوّي مزاجهم بمحنٍ من كلّ نوع»[٥]، لذا فلا يجب المبالغة في اتّخاذ الاحتياطات «ما لايموت معه».

---

(١) م.ن، ص١٣٠.
(٢) روسو، **أميل**، ترجمة عادل زعيتر، ص٢٨ ـ ٢٩.
(٣) م.ن، ص١٣٤.
(٤) م.ن، ص٦٤.
(٥) م.ن، ص٤٦.

يقول روسو: «لا أزعج نفسي بمنع أميل من إيذاء نفسه وممّا يُغيظني كثيراً. . أن يكبر من غير أن يعرف الألم»[١].

ومن مظاهر هذه التّربية السّلبيَّة عدم إرغام الولد على التّقيُّد بعادات معيَّنة «والعادة الوحيدة الَّتي يجب أن ندع الطّفل يكوِّنها هي ألّا نكون عادة ثابتة. فلا نحمله على إحدى الذراعين دون الأخرى، ولا نجعله يمدّ إحدى يديه دون الأخرى. أو أن يستعمل إحداهما أكثر من الأخرى ولا أن يأكل أو ينام أو ينشط في ساعات بعينها، أو أن يعجز عن المكث وحده ليلاً. . .»[٢].

ولا يقتصر مبدأ السَّلبيَّة عند روسو فيما يختصّ بالتّربية الجسديَّة بل أيضاً فيما يختصّ بالتّربية الخُلقيَّة. فلا يجب تعليم الولد الفضائل فهو بطبيعته يتوجَّه إليها «ما لم تفسُد إرادته بخطأ منَّا»[٣] وجُلَّ ما علينا أن نفعله هو إبعاده عن مواضع الفساد «يجب أن تكون التّربية الأولى سلبيَّة فقط فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة مطلقاً بل على وقاية القلب من العيب والروح من الخطأ»[٤].

ويرى «روسو» أنَّ هكذا تربية ستكون ناجعة وفعَّالة لأنها غير جبريَّة، وما كان غير جبريّ فهو ممتع وميسّر فـ«متعة الولد بما يفعله

(١) م.ن، ص١٠٤.
(٢) م.ن، ص٧٨.
(٣) م.ن، ص١٢٠.
(٤) روسو، **أميل**، ترجمة عادل زعيتر، ص١٣٦.

بحريّة تنسيه الألم الّذي يشعر به»[١]، ولأنّه عمليّة نموّ من الدّاخل لا إضافة من الخارج فهي إذاً وليدة عمل الغرائز الطّبيعيّة والميول لا نتيجة تلبية مؤثّرات خارجيّة.

٦ ـ تربية ميسّرة:

ما دامت الطّبيعة في نموّ مستمرّ، فلا بدّ للتّربية المتوافقة معها من أن تكون متدرّجة؛ فهي ليست كما يدّعي البعض إعداداً للحياة بل هي الحياة نفسها.

وهي، إذا كانت كذلك، فلا داعي أن تكون قاسية ومصطنعة فلنترك الوقت يأخذ مجراه، ولتتناسب التّربية مع سنّ الولد يوماً بيوم وتوجّه نشاطه بما يتوافق وميوله في سنّه الحاليّة ولتؤدّ إلى حياة طبيعيّة مرحة متناسقة. فلا داعي للقلق ولا لحرق المراحل؛ يقول روسو: «لا تستعجلوا الخير مطلقاً... ضحّوا في الدّور الأول بزمنٍ ستستردّونه مع الرّبا في دور آتٍ من العمر»[٢].

ويعتبر روسو أنّ التّربية الميسّرة من أهمّ الأسس الّتي تساعد المُربّي والمُتَرَبّي، على حدٍّ سواء، للتّفاهم والتّناغم. وهو يتغنّى بتلميذه السّعيد الحبيب[٣]، ويتحسّر على ذلك التَعِس المُثْقَل بما لا يطيق. ويكفيه عزاءً في ذلك أن لو أصاب تلميذه مكروهٌ وأتى الموت الحاصد

(١) م.ن، ص١٢٢.
(٢) م.ن، ص١٣٩.
(٣) م.ن، ص٢٦٥.

فقطع زهرة آماله، لن يبكيَ حياته وموته معاً، بل سيقول: «لقد تمتّع بصِباه على الأقلّ ولم ننزع منه شيئاً أنعمت الطّبيعة به عليه»[١].

٧ ـ تربية شاملة:

لا انفصام بين أواصر الطّبيعة، فإذا أردنا التّنمية الحقيقيّة للإنسان فلا بدّ من الحرص على تنمية جميع قدراته على حدٍّ سواء: جسديّة كانت أم عقليّة، وجدانيّة كانت أم روحيّة.

وقد هاجم «روسو» بشدّة تربويّي عصر النّهضة لاهتمامهم بتنمية القدرات العقليّة والفكريّة على حساب القدرات الجسديّة والعاطفيّة، ورأى في ذلك مصدراً للكثير من الانحرافات الأخلاقيّة[٢].

وما توزيعه للعمل التّربويّ على مراحل عمريّة مختلفة إلّا تأكيداً منه على إيلاء كلّ نوعٍ من أنواع التّربية ما يستحقّه من العناية في الوقت الملائم له.

٨ ـ تربية عمليّة، مسؤولة:

رفض «روسو» مبدأ العلم من أجل المعرفة، أو التّصنُّع والتّباهي وتولّي المناصب المرموقة. ونادى بتعليم عمليّ يُعدّ الإنسان للحياة

---

(١) م.ن، ص٢٧١.

(٢) تأمّل قوله: «وأخيراً عندما يُلقى في العالم هذا الولد العبد الطّاغية، والمملوء علماً والمجرّد من الإدراك، والضّعيف جسماً وروحاً...».
انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤٩.

ويتلاءم مع الدّور الّذي ندبته إليه الطّبيعة والّذي، بلا شكّ، تتحقّق فيه سعادته هو.

فالتّربية النّاجحة هي الّتي تمكّن الإنسان من التكيُّف مع الحياة وتحمُّل مسؤوليَّة مواجهة المتغيِّرات برجولة وصلابة. يقول «روسو»: «إنَّ النَّاس في الحالة الطّبيعيَّة سواسية ومهمّتهم المشتركة أن يكونوا رجالاً. وأنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الانضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون. فالطّبيعة تندبه قبل كلّ شيء للحياة الإنسانيَّة. والحياة هي المهنة الّتي أريد أن أُلقّنه إيَّاها» ثم يضيف: «يجب أن يكون أميل الشّخص الّذي يعرف كيف يكون رجلاً عند الحاجة، ومهما لعبت به يد المقادير، فإنَّه لا يتغيَّر بل يحتفظ برجولته»[١].

والرّجولة في نظر «روسو» في أن لا يكون الإنسان مدّعياً أو طفيليّاً؛ فأميل سيتعلَّم حرفة «لا بقصد معرفة هذه الحِرفة، ولكن لغرضٍ أسمى من هذا وهو التّغلُّب على العقائد الفاسدة الّتي تحطّ من قدر هذه الحرفة»[٢].

٩ ـ تربية إنسانيَّة:

رغم إصرار «روسو» على عزل تلميذه عن المجتمع في بداية تنشئته إلاَّ أنَّه يؤمن بضرورة تعلّمه، عندما يبلغ مرحلة الشّباب، كيف يتكيَّف

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٢٨ ـ ٣٢. عن الشيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٧٥ ـ ١٧٦.

(٢) انظر: منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٤٧.

مع الآخرين ويقيم العلاقات الاجتماعيَّة معهم، على أساس من المحبَّة. ويعتقد «روسو» أنَّ التّربية الطّبيعيَّة الصّادقة الّتي تلقَّاها أميل في صِغَره سوف تهيّئه لهذا الدّور «وسوف يتعلَّم أميل كيف يلبِّي نداء الفقراء والمساكين ويعطف عليهم ويساعدهم وسيصبح «أميل» حازماً في إثبات حقوقه وسريعاً في الدّفاع عن الآخرين وحمايتهم، فإنَّنا نجد في الوقت نفسه أنَّه أكبر دعاة السّلم، فروح السِّلم هي نتيجة تربية أميل»[١].

١٠ ـ تربية ديمقراطيَّة:

من أهمّ ما نادى به «روسو» الدّعوة إلى تربية ديمقراطيّة، أي تربية عامَّة لجميع النّاس. ولقد «كان لعقيدته «الحرِّيَّة والمساواة والأخوَّة» أعظم تأثير في دفع انتشار التّعليم وديمقراطيّته. لقد أعلن «روسو» أنَّ التّربية هي ميزة كلّ إنسان حرّ وحقّ من حقوقه الطّبيعيَّة. وبما أنَّ جميع الأولاد بحسب دستور الدّولة، متساوون فيجب أن يدرسوا معاً وبطريقة واحدة»[٢].

تلك هي أهمّ المبادىء الّتي ارتكز عليها المذهب الطّبيعيّ في القرن الثّامن عشر والّتي أكّدها جميع التّربويّين[٣]، وإن لم يعدّدوها على هذا النّحو وبهذه العناوين. ويتّضح من خلال استعراضها أنَّها قد

---

(١) م.ن، ص٢٥٠.

(٢) نجّار (فريد جبرائيل) ـ **تطوّر الفكر التّربوي** ـ ط١ ـ جونية (لبنان): مطابع الكريم الحديثة، ١٩٨٠م. ص١٢٣.

(٣) ذكرنا سابقاً حشداً كبيراً منهم.

أسّست فعلاً لحقبة تاريخيّة جديدة فتحت مجال الدّراسات التّربويّة على مصراعيه وأدّت إلى نشوء مذاهب تربويّة متعدّدة أكثر تلاؤماً مع حاجات الفرد والمجتمع.

ثانياً: أهم المبادىء التّربويّة المستفادة من تفرّعات المذهب الطّبيعي

تتميماً للبحث سنحاول التّعرُّض لأهمّ المبادىء التّربويّة الّتي تبلورت من خلال المذاهب المتفرّعة عن المذهب الطّبيعيّ وأهمّها المذاهب التّربويّة الثّلاث الّتي ظهرت في القرن التّاسع عشر، نعني النّفسيّة، والعلميّة والاجتماعيّة.

وبما أنّنا لسنا بصدد الدّراسة التّفصيليّة لهذه المذاهب فسنكتفي بذكر المبادىء الرّئيسيّة فقط، بخاصّة، تلك الّتي تفرّعت فعلاً عن المذهب الطّبيعيّ؛ محاولين بالطّبع عدم تكرار ما تمّ عرضه من مبادىء في الفقرة السّابقة.

وأهمّ هذه المبادىء، حسبما أحصيناه، ثمانية؛ نذكرها على النّحو التّالي:

١ ـ التّربية الوظيفيّة[١]:

ألقت نداءات روسو العاطفيّة الضّوء على الجانب النّفسيّ من حياة

(١) الوظيفيّة من الوظيفة (Fonction) وتعني فلسفيّاً: مظهر خارجيّ لأوصاف أشياء معيّنة في نسق معيّن من العلاقات مثل وظيفة الحواسّ وظائف النّقود. والتّربية الوظيفيّة أي الّتي تعتمد على معرفة وظائف قوى الإنسان المختلفة.
انظر: الموسوعة الفلسفيّة، ص٥٣٧.

الطّفل؛ الأمر الّذي أدخل تطوّرات كثيرة على علم النّفس التّقليديّ، ذي النّزعة العقليّة، الّذي كان سائداً آنذاك.

ويرى عبد الله عبد الدّائم أنّ «من السّرف أن نقول إنّ التّربية التّقليديّة لم تستند إلى علم النّفس. وكلّ ما في الأمر أنّها استندت إلى علم النّفس الّذي عرفته. وهو كما نعلم علم نفس ناقص، ذو نزعة عقليّة إراديّة بالدرجة الأولى»[١]. وبرأيه أنّ هذا هو السّبب الّذي اضطرّ التّربية التّقليديّة أن تكون تربية ذات منزع عقليّ وإراديّ. «لقد كانت يخيّل إليها أنّ ما عليها إلّا أن تدلّ المتعلّم على الخير وتبيّن له أين الواجب وتستصرخ إرادته، وعند ذلك لا بدّ أن يتّبع المتعلّم طريق الخير بعد أن يعرفه»[٢].

أمّا علم النّفس الحديث «فلا يذهب في تحليل النّفس البشريّة ونزعاتها هذا المذهب المبسّط للأمور، ولا يقرّ للإنسان بهذه القدرة العجيبة، قدرته على أن يفعل نفس الشّيء، لا لشيء سوى أنّه يريده. بل يرى أنّ لكلّ عمل إراديّ باعثاً ودافعاً وسبباً. وإذا نحن وعينا هذا السّبب غدا دافعاً قويّاً قادراً على أن يتغلّب على الدّوافع الّتي تعمل في اتّجاه معاكس له»[٣].

وقد اتّضحت هذه الأمور بفضل البحوث الّتي أجراها بعض علماء

(١) عبدالله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٠٩.
(٢) م.ن، ص٥٠٩.
(٣) عبدالله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٠٩.

النّفس والفلاسفة على أبنائهم بداية[١]، ثمَّ تحوَّلت إلى دراسة منهجيَّة منظّمة أدَّت شيئاً فشيئاً إلى ظهور علم لنفس الطّفل قائم على الملاحظة والتّجربة.

ولقد كانت هذه التّجارب والملاحظات منطلقاً لانبعاث مذاهب تربويَّة جديدة تعتمد في مبادئها وأساليبها على نتائج الدّراسات النّفسيَّة، التي أقرَّت بالدّور الأساسيّ الّذي يلعبه الاهتمام والميل في حياة الإنسان.

وهكذا أصبح الشّغل الشّاغل لهذه المذاهب التّربويَّة كيفيَّة تفجير هذا الاهتمام في نفس الطّالب وجعله المدخل الأساسيّ لتعليمه وتثقيفه وتكوينه، «وقد عبَّر عن ذلك المربِّي السويسري «كلاباريد Claparède» أحد روَّاد التّربية الحديثة، في تلك العبارة المضحكة فقال: «إنَّك لا تستطيع أن تسقي حماراً لا يشعر بالعطش»[٢].

هذه التّربية الّتي تعتني بالتكيّف مع حاجات الطّفل. «ولا تطلب إليه من الأعمال والتّمرينات إلاَّ ما يفسح المجال أمام وظائفه النّفسيَّة الّتي تطلب أن تستخدم، وفي الوقت الّذي تتجلَّى فيه هذه الحاجة إلى استخدامها، تدعى بالتّربية الوظيفيَّة»[٣].

---

(١) كـ«داروين» الّذي خصَّص منذ عام١٨٧٧ مقالاً يدور حول الملاحظات الّتي قام بها على ابنه، و«بريير» الّذي كتب يوميَّات منظّمة سجَّل فيها ملاحظاته الّتي أجراها على إبنه مرَّات ثلاثاً في كلّ يوم منذ طفولته حتَّى الثّالثة من عمره. راجع م.ن، ص٥١١.

(٢) م.ن، ص٥١٠.

(٣) م.ن، ص٥١٨.

ففي مدرسة «منتسوري» مثلاً «لا تعترض المربِّية عندما يبقى طفل من الأطفال ساكتاً أمام المادَّة الَّتي وُضِعت تحت تصرّفه. ولا تبيِّن الأخطاء الَّتي ارتكبها و لاتطلب إعادة تمرين لم يحسن القيام به، بل تنتظر اليوم الَّذي يُبدي فيه الطّفل اهتماماً بما يقدَّم له، ومن طرف آخر، عندما تراه منكبّاً على عمله مستغرقاً فيه، تجتنب أن تقطع عليه ذلك العمل بحجَّة أنَّ هنالك منهجاً ينبغي أن يُنفّذ، ولا تقترح عليه عملاً جديداً إلّا عندما ينتهي من عمله السّابق ويتركه»[١].

٢ ـ التّربية الفعّالة:

مبدأ آخر تبلور نتيجة الدّراسات النفسيَّة، الَّتي ذكرنا، يضيف إلى عامل الاهتمام عامل الفعاليَّة. «فروَّاد المدرسة الفعَّالة يأخذون على المدرسة التّقليديَّة أنَّها تجعل من الطّفل مجرَّد مستمع للدّروس، يتلقَّاها دونما مشاركة فعليَّة»[٢]. ويعتبرون أنَّ هذا النّمط التّعليميّ لا يؤدّي فقط إلى سأم الطّفل وقلَّة حماسه بل إلى إفساد طبعه السّليم بالأصل.

يقول «فيريير» (Ferriere)[٣]: «إنَّ الطّفل يحبّ الطّبيعة، ولكنّنا نحبسه في غرف مغلقة، وهو يحبّ اللّعب، ولكنّنا نطلب إليه أن يدرس ويجتهد. إنَّه يحبّ أن يرى نشاطه يؤدّي خدمة معيّنة، ولكنّنا نحاول ألاّ يكون لنشاطه أيّ غاية وهدف. هو يحبّ الكلام فنُكرِهه على الصّمت.

(١) عبدالله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥١٩.
(٢) م.ن، ص٥١٦.
(٣) م.ن، ص٥١٧.

وهو يودّ أن يحاكم الأمور ونودّ نحن أن يحفظ. يحب أن يبحث عن العلم فإذا بنا نقدّمه له جاهزاً. ويهوى أن يسير على هواه، فنخضعه لنير الرّاشد. إنّه ينزع إلى أن يتحمّس للأمور، فنبتكر له العقاب جزاءً له. ويؤثر أن يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حرّيته، فنعلمه الطّاعة السلبيَّة»[١].

ولا تقتصر أهميَّة التّربية الفعّالة على مرحلة رياض الأطفال فقط، بل هي حاجة أيضاً للكبار. فالرّاشد لا يمكن أن يتمّ تكوينه الفكريّ استناداً إلى الكتب وحدها بل لا بدّ له من اكتساب الخبرة عن طريق القيام بأعمال شخصيَّة كالتّدرّب على مهنة أو أكثر أو تحمّل مسؤوليَّة تسيير الصف أو فنّ قيادة النّاس.. وهذا ما دعى «ديوى» لإطلاق شعاره الشّهير: «التعلُّم عن طريق العمل Learning by doing»[٢].

٣ ـ التّربية المختصَّة:

المضيّ قدماً في الدّراسات النّفسيَّة أظهر بشكلٍ جليّ أنَّ لكلّ طالب فرادته الخاصّة. وأنَّ من أهمّ معضلات المدرسة التّقليديَّة أنَّها تتطلَّع إلى الطّالب المجرّد، بصرف النّظر عن سيرته الماضية وتطلّعاته المقبلة. لذا نراها تفرض على الطّلاّب منهاجاً واحداً، وتطلب من الجميع إنفاذ المهمّات نفسها.

---

(١) فريير، **التّربية الفعّالة**، ١٩٤٦، عن م.ن، ص٥١٧.

(٢) وين (رالف.ن) .ـ **قاموس جون ديوي للتربية**: مختارات من مؤلفاته؛ ترجمة محمد علي العريان.ـ لا ط.ـ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤م، ص.١٩٠

وقد أفرز هذا التّعامل الموحّد مشاكل كثيرة أهمّها يأس الضّعيف حين يُطلب منه ما لا يقوى عليه، وسريان روح الملل عند الأقوى إذا ما روعي المستوى الأدنى. وفي هذا يقول «كلاباريد» ساخراً: «إنّنا لا نُعْنى بنفوس الطلاّب عنايتنا بأحذيتهم. إنّ الأحذية، الّتي نختارها لهم هي من قياسات وأشكال مختلفة متنوّعة، وهي على قدّ أقدامهم. فمتى تنشأ لدينا مدارس مفصّلة على قدّ الطّلاب؟»[١].

ولقد تحمّس الكثيرون لهذا المبدأ ونشأ ما يسمّى بمبدأ التّعليم المختصّ أو الموجّه لكلّ فرد Individualisé وابتكرت لأجله الكثير من الأساليب كفكرة «التّوجيه المدرسيّ»[٢] أو «الصّفوف الجّديدة»[٣].

٤ ـ التّربية الخُلقيّة:

مع زيادة الحاجة للعمل المشترك في المعامل والمصانع، لم تعد البحوث النّفسيّة مقتصرة على دراسة حاجات الإنسان المتفرّد فحسب، بل اهتمّت أيضاً بدراسة حاجات الإنسان الاجتماعي، ولم تعد «كلمة تربية في عرف التّربية الحديثة تستخدم خاصّة للدّلالة على التّربية الخلقيّة الّتي تهدف إلى تكوين الفكر والذّكاء، وإنّما تهدف إلى تكوين القلب والطّبع والإرادة»[٤].

---

(١) كلاباريد، **المدرسة المفصّلة على قدّ الطلاّب**، جنيف، ١٩٠١، مقالة. عن عبد الله عبد الدّائم، التّربية عبر التّاريخ، ص٥٣٥.

(٢) حيث يعيّن موجّه يَدرس وضع الطّالب ويرشده إلى المجال الّذي يمكنه النجاح فيه.

(٣) وهي فكرة إنشاء صفوف وسطيّة يتمّ فيها تقوية الضّعاف في مادّة من المواد على حدى. أو صفوف للمتفوّقين يتلقّون فيها تعليماً إضافياً عن البرنامج العام.

(٤) م.ن، ص٥٠٧.

يقول «أوبير»: «ونرى أنّه إذا كان الطّبع هو الإنسان بكماله، فعلينا إذن أن نعرض للإنسان بكماله وأن نكوّنه بتمامه. ولكنّ الإنسان لا يكون بتمامه إلاّ في حياته الانفعاليّة، ولهذا كان من واجب التّربية الكاملة أن تنتهي في نهاية الأمر إلى أن تكون تربية للحياة الانفعاليّة، إنّ غايتها النهائيّة هي تكوين الإنسان المستقيم الكريم التّقيّ»[١].

ولمّا كان هذا الهدف أكثر صعوبة من سابقه، تركّزت بحوث المربّين على مناقشة الدّعائم الأساسيّة الّتي يجب أن تقوم عليها التّربية الخلقيّة.

هل تتأتّى بالشدّة؟ أم بالتّسامح؟ أم بالجمع بينهما؟

وعلى الرّغم من صعوبة تحديد أسلوب موحّد في مثل هذه القضايا، فإنّ الجمهور الأكبر من المربّين مال لاعتبار أنّ الدّعامتين الأساسيّتين للتّربية الخلقيّة هما الثّقة والحبّ.

ينقل عبد الله عبد الدّائم عن «أوبير» قوله: التّربية الخلقيّة تنجح «عندما يحتفظ الكائن النّامي، خلال مرحلة نموّه وفي نهايتها، بثقة المربّي وبمحبّته له»[٢].

ونتج عن ذلك الدّعوة لإعادة تأهيل المربّين أنفسهم وتزويدهم

(١) أوبير (رونيه) ـ **التّربية العامّة**؛ ترجمة عبد الله الدّائم ـ ط٢ ـ بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٢، ص٤٩.

(٢) عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٠٧.

بالمعلومات النّفسيَّة اللاّزمة حول طبيعة المُربّى في أطوار عمره المختلفة. وأصبح إنشاء دور للمعلّمين لا يقلّ أهميَّة عن إنشاء المدارس نفسها.

٥ ـ التّربية الاستقلاليّة:

اعتماد مبدأ التّربية الفعّالة طرح على بساط البحث مسألة استقلاليَّة الطّالب وإلى أيّ مدى يمكن السماح بها؟

ولقد تحمَّس لمبدأ التّربية الاستقلاليَّة معظم روّاد التَّربية الحديثة[١]، وأخذوا يتحدّثون عن «القيادة الذّاتيَّة» وحكم الطلاّب لأنفسهم بأنفسهم. في حين استنكر عليهم آخرون ذلك. ويعود ذلك الاستنكار للالتباس الشّائع في الخلط بين الاستقلال والفوضى.

والحقيقة أنّ أيّاً من منظّري التّربية الحديثة يقبل بالفوضى؛ والمستقلّ في نظرهم ليس الّذي يرفض الخضوع للقواعد والقوانين، بل القادر على صنع قانونه بنفسه. ويعتقد أصحاب هذه النّظريَّة أنَّ المستقلّ بهذا المعنى يكون أشدّ تمسّكاً بالقانون والنّظام لأنّه يؤمن بهما إيماناً ذاتيّاً ولا يفرضان عليه فرضاً.

---

(١) نذكر منهم: المربّي الألماني كرشنتايز Kerschensteiner، صاحب مدرسة العمل، والمربّي الفرنسي فيريير Ferrière مؤلّف كتابي استقلال الطلاّب Autonomie des écoliers وحرّية الطّفل في المدرسة الفعّالة LA liberté de lénfant de lécole active، والمربّي الأميركي ديوي Dewey في كتابة عن التّجربة والتّربية Experience et education، انظر: م.ن، ص٥٢٤.

«فلا يقود ذاته ولا يتحكّم بها من جعل إلهه هواه واتّبع نزواته العاجلة. والقيادة الذّاتيّة تستلزم السّيطرة على الذّات، أي التغلّب على النّزعات الغريزيّة وغير المعقولة»(١).

يقول «فيريير» إنَّ إدخال الاستقلال إلى المدرسة «يحرّر الطّالب من وصاية الرّاشد الشّخصيّة... ولكن ليضعه تحت وصاية ضميره الخلقيّ الشّخصيّ»(٢).

وقد تفاوت حماس المربّين المحدَثين تجاه هذا المبدأ. فمنهم من طالب بتطبيقه بشكلٍ عامٍّ على الصّغار والكبار ومنهم من اعتبر أنَّ ثمّة شروطاً ضروريّة التّوفّر في الجماعة المراد منحها الاستقلال. يقول «فيريير» (Ferrière): «ينبغي ألّا نمنح حظاً من الاستقلال إلى جماعة من الأطفال أو المراهقين أيّاً كانت سنّهم، ما لم يكونوا قد أثبتوا أنّهم جديرون به. وكيف نعرف أنّهم جديرون به؟ الأمر هيّن: فالّذي يعرف أن يطيع هو الّذي يعرف أن يأمر، والّذي يعرف أن يأمر يعرف أن يقود ذاته ويحكم ذاته. ولهذا فمعيار نضج صفّ من الصّفوف هو مبلغ الطّاعة لدى أفراده»(٣).

وعلى أيّة حال حُظِيَ مبدأ الاستقلال بكثيرٍ من الاهتمام إن على صعيد الفرد أو الجماعة.

---

(١) عبد الله عبد الدائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٢٦.
(٢) فيريير، **المدرسة الفعّالة**، دولاشو ونسلة، ط٤، ص٩٩. عن م.ن، ص٥٢٦.
(٣) فيريير، **استقلال الطلاّب**، دولاشو ونسله، ١٩٢١، ص٢٦١، عن م.ن، ص٥٢٧.

فليس ثمَّة وسيلة، في عرف التّربية الحديثة، أفضل من استقلال الأفراد من أجل معرفتهم المعرفة اللاّزمة لتوجيههم. وذلك أنَّ الطّفل لا يظهر حقيقة طبعه إلاّ عندما يترك حرّاً.

وليس ثمَّة وسيلة، في عرض التّربية الحديثة أيضاً، أفضل من استقلال جماعات الأطفال والمراهقين من أجل تدريبهم على التمرّس بأساليب المؤسّسات الدّيمقراطيَّة ضمن منظّمات تناسب سنّهم.

٦ ـ التّربية العلميَّة:

مع تقدّم حركة الاكتشافات العلميَّة وتوسُّع دائرة المعارف، لم يعد همّ التّربويّين الإجابة فقط عن سؤال كيف نربّي؟ بل أصبح عليهم أن يجيبوا على سؤال آخر وهو علامَ نربّي؟.

فالشّكوى الأولى الّتي وجَّهها سبنسر (Herbert Spencer)[١] عن التّربية السّائدة في عصره «أنها تضحّي بما هو نافع في سبيل ما هو لذيذ ممتع»[٢].

ولقد غالى أتباع النّزعة العلميَّة وعلى رأسهم سبنسر في إعلاء شأو العلوم و«جعل العلم متمتّعاً وحده بالقدرة على إشاعة الفضائل الخلقيَّة، كالثّبات والصّدق والخضوع لإرادة الطّبيعة، بل والتّقوى والدّين»[٣].

---

(١) هربرت سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) عالم إجتماع ونفس انكليزي وواحد من مؤسّسي المذهب الوضعي.
انظر: **الموسوعة الفلسفيّة**، ص٢٢٢.

(٢) عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٤٨٢.

(٣) م.ن، ص٤٨٧.

وطالب هؤلاء بالاهتمام بالتّربية العلميَّة للطلاّب مدَّعين أنَّ الإلمام بالعلوم رياضيَّة كانت أم فيزيائيَّة أم كيميائيَّة أم بيولوجيَّة أم نفسيَّة.. هو وحده سبيل تقدم الإنسان وتكامله.

٧ ـ التّربية النّفعيَّة:

ترافقت الدّعوة إلى التّربية العلميَّة بالتّربية النَّفعيَّة، أي بالدّعوة لتطبيق معيار النّفع في مجال التّربية.

فدعا «الكسندر بين»[١] مثلاً إلى الاكتفاء بتعليم الكلمات الشّائعة في اللّغة من دون غيرها والأجزاء الَّتي يغلب استخدامها من العلم دون غيرها. وحتَّى في التَّربية الخلقيَّة «نقع لديه على مثل هذه النّظريَّات النّفعيَّة الضّيِّقة. أَوَلَيْسَ من الغريب حقّاً أن يجعل «بين» من الخوف من عقاب القانون مصدراً لتعليم الفضيلة!»[٢].

٨ ـ التّربية الاجتماعيَّة:

كان «روسو» قد مهَّد لظهور الحركة الاجتماعيَّة في التّربية، وذلك بمناداته «بأنَّ جميع أفراد المجتمع يجب أن يتدرَّبوا صناعيّاً حتّى يتسنَّى لهم أن يساعدوا أنفسهم، وأن يتعلَّموا كيف يكونوا كرماء أسخياء ومتجاوبين عاطفيّاً مع بني وطنهم وجنسهم»[٣].

---

(١) الكسندر بين (١٨١٨ ـ ١٩٠٣) من أتباع المذهب العلمي في التّربية.

(٢) م.ن، ص٤٩٨.

(٣) Frank Pierre pont graves, A Student's History of Education. New York The Macmillan Co. 1992, p.219.، عن الشّيباني، تطوّر النّظريَّات والأفكار التّربويَّة، ص٣٠٣.

وكذلك فعل «بستالوتزي» و«هربارت» و«فروبل» «فالمتتبّع لجهودهم وأعمالهم الإصلاحيّة والدّارس لأفكارهم التّربويّة يجد فيها ما يصحّ أن يعتبر أساساً وعاملاً ممهّداً للنّزعة الاجتماعيّة في التربية»[١].

إلاّ أنَّ العامل الأساسيّ في التّمهيد لهذه الحركة كان، بلا شكّ، التّغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والفكريّة الّتي حدثت في أوروبا وفي العالم الغربيّ بصورة عامّة نتيجة الثّورة الفرنسيّة، والثّورة الأميركيّة، والثّورة الصّناعيّة. والّتي أدّت إلى اتّساع دائرة الطّبقة المتوسّطة، واتّساع المدن والهجرة الواسعة إليها، واتّساع قطاع العمّال وزيادة الاهتمام برفاهيّة أسرهم، واتّساع نطاق التجارة العالميّة، وزيادة الاهتمام بعامّة الشعب والحصول على تأييدهم للدّولة.

الأمر الذي أدّى إلى تقدّم العلوم الاجتماعيّة وفرض علمائها لوجهات نظر جديدة على التّفكير والتّطبيق التّربويّ السّائد في عصرهم، وأهمّها الاهتمام بالمواد الاجتماعيّة وموادّ الإعداد المهنيّ وبأوجه النّشاط التي من شأنها أن تساعد على تنمية الرّوح الاجتماعيّة وتقوية روح التّعاون».

(١) الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص٣٠٢.

خاتمة

تطرَّقنا في هذا الفصل لاستعراض المبادىء التّربويَّة الَّتي قام عليها المذهب الطّبيعيّ والمذاهب الحديثة المتفرِّعة عنه.

وقد تبيَّن لنا من خلال العرض مدى ارتباط المبادىء التَّربويَّة الحديثة بالمبادىء الَّتي أوردها روسو في مذهبه الطّبيعيّ.

كما تبيَّن لنا أيضاً مدى تمثيلها لوجهة نظر التّربويّين في عصرنا الحاضر، الأمر الَّذي يخوّلنا اعتمادها مقياساً نستطيع أن نقارن به أيّ مبادىء تربويَّة لحقبةٍ أخرى.

الفصل الرّابع

الأساليب التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرّعة عنه

تمهيد

ثمّة عنصر آخر قد يختلف من مذهب تربويّ إلى آخر، ألا وهو الأساليب التّربويَّة.

وإن كانت المبادىء والأهداف قد استحوذت، في العصور الماضية، على قسم كبير من تفكير الفلاسفة والتّربويّين، فإنَّ الأساليب والوسائل كانت الشّغل الشّاغل للتّربويّين في العصور الحديثة.

وحيث إنَّنا اعتقدنا أنَّ للمذهب الطّبيعيّ الفضل الأكبر على صعيد تطوير الأساليب التّربويَّة الحديثة.

كان لا بدَّ لنا من تخصيص فصلٍ نتناول فيه تعداد الأساليب التّربويَّة في المذهب الطّبيعيّ بالخصوص والمذاهب الحديثة المتفرّعة عنه بشكلٍ عامّ، وذلك تسهيلاً للمقارنة الَّتي نبغي إجراءها بين ما نأمل أن نصدفه من أساليب تربويَّة في كتاب نهج البلاغة ومثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرِّعة عنه.

وسوف نقسم هذا الفصل، كسابقه، قسمين:

نستعرض في القسم الأوّل أهمّ الأساليب المستفادة من المذهب

الطّبيعيّ بشيءٍ من التّفصيل والوضوح لكونه الموضوع الرّئيسيّ للمقارنة.

ونتطرّق في القسم الثّاني لأهمّ الأساليب المستفادة من المذاهب التّربويّة الحديثة المتفرّعة عنه، بطريقة مجملة وذلك لكثرتها.

أوّلاً: الأساليب التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ

نستطيع من خلال كتاب أميل استفادة جملة من الأساليب التّربويّة الّتي أحدثت ثورة حقيقيّة في عالم التّربية.

وانسجاماً مع المراحل الّتي اعتمدها روسو في عمله من أجل تنمية جميع أبعاد الشّخصيّة الإنسانيّة سوف نقسم هذه الأساليب أربعة أقسام:

أ ـ أساليب متعلّقة بالتّربية البدنيّة:

أولى «روسو» اهتماماً كبيراً لبنية الولد الجسديّة واعتبرها المقدّمة الضّروريّة لتفتّح قدراته العقليّة والرّوحيّة في المستقبل[١]. لذا اعتبر أنّ أهمّ عمل للمربّي في المرحلتين الأولى والثّانية من حياة الطّفل، أي حتّى عمر الثّانية عشرة، هو حسن تنشئة بدنه وحفظه من الآفات والأمراض وإكسابه المرونة والقوّة الكافيتين. ويرى أنّ من الأفضل «المطالبة بأن يبلغ الولد من الطّول خمسة أقدام على أن يكون حصيناً في العاشرة من سنيه»[٢].

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٦٠.
(٢) م.ن، ص١٢٩.

ونستطيع أن نلخّص تعاليم «روسو» في هذا المجال، بأربعة نصائح:

١ ـ اتّباع النّظام الطّبيعيّ:

فيجب أن يتنشّق الولد هواءً نقيّاً «ولنأخذه إلى الرّيف، على ارتفاع خمسة آلاف قدم»[١].

ويجب أن يأكل غذاءً طبيعيّاً منذ الولادة؛ وقد آمن «روسو» بالرّضاعة الطّبيعيّة وأثرها في سلامة تكوين جسد الطّفل ومزاجه، ودعا للاعتناء بغذاء المرضع[٢].

واستنكر روسو تلك العادات السّائدة في الطّبقات البرجوازيّة من إيكال الطّفل إلى ممرّضة مأجورة تُعنى به وطالب الأمّهات بالاعتناء بأنفسهنّ بأطفالهنّ، كما سبق أن أشرنا.

٢ ـ التعوّد على الخشونة ومعاناة الألم:

وانسجاماً مع قانون الطّبيعة أيضاً، يرى روسو أنّ معاناة الألم ضرورة لا غنى عنها لقوّة الجسم والمزاج. يقول في «إميل»: «ولاحظوا الطّبيعة واتّبعوا الطّريق الّتي ترسمها لكم، فهي تمرّن الأولاد دائماً، وهي تقوّي مزاجهم بمحنٍ من كلّ نوع»[٣]. ويضيف في موضع آخر:

(١) م.ن، ص١٣٩.
(٢) م.ن، ص٦٦.
(٣) م.ن، ص٤٦.

«قُدِّر على الإنسان أن يألم في جميع الأزمنة، حتى أنَّ العناية بسلامته مرتبطة في الألم؛ ومن سعادته أنَّه لا يعرف في طفولته غير الأمراض البدنيَّة.. الَّتي هي أقلّ من الأخرى قسوةً وألماً»[١].

ويدعو «روسو» لعدم المبالغة في العناية بالطّفل وبلباسه حتَّى ينمو مستعدّاً لمقابلة صعوبات الحياة. ويرى أنَّه من المفيد أن يتعرَّض لمقدار معقول من البرد والحرارة والخطر لكي يتعوَّد على الخشونة فيصبح شجاعاً جريئاً. و«ليركض وليرتطم مائة مرَّة في اليوم فلا عليك أن يتعلَّم مبكّراً كيف ينهض من كبوته... وليعتاد السّير في الظّلمة وعدم ارتداء الحذاء».

ويرى روسو أنَّ تعليم أميل حفظ نفسه أفضل من الحفاظ عليه. «فالأم الَّتي تجعل ابنها معبوداً لها وتحاول أن تحميه من كلّ ألم إنما تعدّ إبنها للشقاء في المستقبل» ولذا فهو لن يزعج نفسه بمنع إميل عن إيذاء نفسه[٢]، وهو، إن سقط أميل، سيبقى ساكناً ولو لدقيقة واحدة بدلاً من أن يسرع إليه مذعوراً «فأمَّا وقد وقع الأذى فإنَّ الضّرورة تقتضي بأن يُعانيه»[٣].

من هذا المنطلق يهاجم «روسو» الطبّ، ويدَّعي أنَّه أصبح موضة وأنَّ ضرره أكثر من نفعه[٤]. وينصح بتجنّب الأدوية والاعتماد على

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤٨.
(٢) م.ن، ص١٠٤.
(٣) م.ن، ص١٠٤.
(٤) م.ن، ص١٢٣.

العلاج الطّبيعيّ؛[١] وهو لن يستخدم لأميل اللّقاحات الواقية، ولن يستدعي له الطّبيب إلاّ أمام الخطر المميت «إذن لن يكون في وسع الطّبيب عندئذٍ أن يؤذيه بما هو شرّ من الموت الّذي هو مشرف عليه»[٢].

٣ ـ الاعتدال والعمل:

يرى «روسو» أنَّ الاعتدال والعمل هما طبيبا الانسان الحقيقيّان «فالعمل يشحذ شهيّته والاعتدال يعصمه من الإفراط فيها»[٣].

ولذا سيكون حريصاً على أن يخدم أميل نفسه بنفسه في الصّغر، وعندما يكبر سيشجّعه على ممارسة مهنة يدويَّة؛ ولن يكون ذلك من أجل المال بل من أجل إعلاء قيمة العمل.

وفي نظر «روسو» العمل لن يكون مفيداً فقط للجسد بل للرّوح أيضاً؛ يقول: «ويجب لتقوية روحه (أميل) أن تقوى عضلاته وهو يعوَّد الألم حين يعوَّد العمل، ولابدّ من تدريبه على خشونة الرّياضة البدنيَّة حتَّى يألف عنف الانخلاع وشدَّة المغص وقسوة جميع الأمراض»[٤].

وعندما يُترك أميل من دون مساعدة، إلّا عند الضّرورة، فسيتعلَّم

---

(١) العلاج الطّبيعي في نظره الاعتدال والعمل، سوف نتحدَّث عنه في الفقرة اللاّحقة.
(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٥٣ ـ ٥٤، عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويَّة، ص١٧٠.
(٣) م.ن، ص١٧٠.
(٤) روسو، **أميل**؛ ترجمة زعيتر، ص١٩٩.

الاعتدال في طلب كلّ شيء، ولن يطلب إلاّ ما يحتاجه فعلاً وبذلك يزول عنه الشّقاء والأمراض.

٤ ـ حرّية الحركة:

الحركة، في نظر «روسو»، كالغذاء؛ من العوامل الضّروريَّة لنموّ البدن. لذا يجب إفساح المجال أمام النموّ الطّبيعي للجسد وعدم حصر الطّفل بالأقمطة ومنعه من الحركة أو الصّراخ وهو في المهد، ويجب رفع كلّ ضغط عن الحرّيَّة الجسديَّة فيسمح للولد بالقفز والرّكض والتّسلّق والسّباحة واللّعب بصورة طبيعيَّة في الهواء الطلق.

ويعتبر «روسو» أنَّ الاهتمام بالتمارين العقليَّة على حساب التّمارين الجسديَّة، في العقد الأوَّل من حياة الطّفل، من أكبر مآسي تربية عصر النّهضة. لذا فهو لن يُرسل «أميل» إلى المدرسة ولن يثقل ظهره بحمل محفظة كبيرة ولن يكون جسده نحيلاً كما هو حال أغلب أولاد المدينة.

ب ـ أساليب متعلّقة بتربية الحواسّ:

يرى «روسو» أنَّ الإدراكات العقليَّة لا تبدأ عند الطّفل إلاّ بعد سنّ الثانية عشرة. ولذا فقبل بلوغه هذا العمر يجب أن يتركّز عمل المربّي على تربية الحواسّ وتمرينها[١].

(١) اعتبر روسو أنَّ المرحلة الثّانية من التّربية، أي بين عمر الخامسة والثّانية عشر، هي مرحلة تدريب الحواسّ.

ويعتقد «روسو» أنَّ أولى الملكات التي تتكوَّن لدينا وتنمو هي الحواسّ. فالواجب إذاً أن نبدأ بتثقيفها أولاً، والواقع أنَّها هي الَّتي ننساها ونهملها أكثر من غيرها. ولا يرى روسو الحواس مكوَّنة بفطرتها من قِبَل الطّبيعة، بل يبحث عن الوسائل الَّتي تكوّنها ويريد أن يبلغ بها كمالها عن طريق التّربية.

أمَّا الأساليب الَّتي يفترضها «روسو» من أجل تنمية الحواسّ، فسنقسمها، أيضاً، أربعة عناوين:

١ ـ الاعتماد على النّفس:

يدعو «روسو» لمراقبة الولد عن بُعد، وعدم تقديم المساعدة له إلّا عند الضّرورة القصوى. ولنرشده إلى ما يجب أن يفعل من دون أن ننوب عنه. ويقول مستنكراً: «يبدأ الأولاد أن يُعاوَنوا وينتهون بأن يُخدموا»[١]. أمَّا ما ينصح به فهو: أن نعدو[٢] الولد من بعيد «كي تسود حياته الحرّيَّة والقدرة على استعمال قواه كلّها، تاركين لجسمه العادة الطّبيعيَّة، بحيث يكون دائماً سيّد نفسه، قادراً في جميع الأمور على العمل بمشيئته متى صارت له مشيئة»[٣] وليتعلّم العوم لينقذ نفسه من الغرق، وليتدرّب على القفز من فوق الجدران العالية.

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٣٤.

(٢) نراقب.

(٣) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٦٤، عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، ص١٧١.

ولا يرى روسو حاجة لأن نسارع في تعليم الأولاد ما سوف يتعلّمونه بأنفسهم. ويتساءل: «وهل يوجد ما هو أسخف من جهد يُبذل في تعليمهم المشي كأنه ربُي ولد لم يقدر على المشي عند كبره من إهمال مرضعه؟»[١].

وهكذا يتبيَّن لنا أنَّ تشجيع الأولاد للاعتماد على أنفسهم من أهم الأساليب المساعدة في تدريب حواسّهم وتنميتها.

يقول «روسو»: «وأمَّا تلميذي، أو تلميذ الطّبيعة على الأصحّ، فهو إذ يتدرَّب باكراً على كفاية نفسه ما أمكن، لا يتعوَّد الالتجاء إلى الآخرين... وهو يميّز ويُبصر ويتعقَّل... وهو لا يثرثر وهو يعمل وهو لا يعرف كلمة من كل ما يقع في العالم وإنما يعرف جيّداً أن يحسن صنع ما يلائمه... وهو ينال تجربة عظيمة مبكراً، ويتلقَّى دروسه في الطّبيعة»[٢].

٢ ـ التّعليم من خلال اللّعب:

لا يمكن أن تنمو الحواسّ من دون حركة، وحيث «أنَّ الأطفال يتحمّلون بل يفتنون بالألم النّاتج عن اللّعب»[٣]؛ شجَّع «روسو» الاهتمام بنشاط الطّفل ولعبه، معتبراً إيَّاه من أهم الأساليب المساعدة على استخدام الحواسّ والتّحكّم فيها. وهو بذلك قد مهَّد لأحد الأساليب المهمَّة في التّربية الحديثة.

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٠٥.
(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٣٢.
(٣) م.ن، ص١٨٨.

٣ ـ تدريب الحواسّ على التّمييز والحكم:

لا يدعو روسو لتدريب الولد على استعمال حواسّه فقط، بل يدعو إلى تدريبه على الدّقّة في استعمالها. يقول في «أميل»: «ولا يعني تدريب الحواسّ استعمالها فقط، بل يعني أيضاً تعلّم حسن الحكم بها»[١]، ويؤكّد نفس المعنى في موضع آخر، فيقول: «ومتى أخذ الولد يميّز بعض الأشياء من بعض كان من المهمّ أن يُحسن الاختيار»[٢]. لذا فهو سيعلّم تلميذه كيف يزن ويقيس ويعدّ ويقارن..

٤ ـ استبعاد المطالعة:

من أهمّ ما يساعد في تنمية الحواسّ وحسن الحكم بها، في نظر «روسو» استبعاد المطالعة. فهو لا يؤمن بجدوى الكتاب لا سيما في مرحلة الطّفولة «لأنَّ القراءة المبكّرة في الكتب من شأنها أن تضيّق أفق الطفل وتستبعد عقله وتجعله يردّد أشياء لا يفهم لها معنى وتحول بينه وبين تدريب ملكة الحكم لديه»[٣].

وإن كان لا بدَّ له من كتاب فلن يختار له إلاّ كتاب «روبنس كروزو»[٤] وسيكون أوّل كتاب يقرأه «أميل» وسيكون وحده، ولمدّة

---

(١) م.ن، ص٢١٢.

(٢) م.ن، ص٧٨.

(٣) م.ن، ص١٨٠.

(٤) كتاب يروي قصة شاب لجأ إلى جزيرة وحيداً، بعد أن نجا من عاصفة حطّمت السفينة التي كان على متنها. واستطاع، بالاعتماد على نفسه، أن يهيء أسباب الحياة ويطورها.
انظر: دانييل (ديغو) ـ **روبنسون كروزو**؛ إشراف وترجمة محمد مهدي الصدر ـ ط١ ـ بيروت: دار البحار، دار التيسير، ٢٠٠٢م.

طويلة، قوام مكتبته بأجمعها. وهكذا سيتقمَّص أميل شخصيَّة «روبنسن كروزو» وبدلاً من الانشغال بحفظ ما لا يفهمه، سيحاول أن يتعلَّم بعض الصّناعات الَّتي كان يقوم بها بطله.

ج ـ أساليب متعلِّقة بالتّربية العقليَّة:

تأخذ التّربية العقليَّة أهمّيتها الفعليَّة في المرحلة الثّالثة من حياة المُربَّى. وهي المرحلة الَّتي تمتدّ من الثّانية عشرة إلى الخامسة عشرة من عمره.

ولكنَّ التّربية العقليَّة الَّتي يدعو إليها روسو تختلف كلّ الاختلاف في برامجها وطرقها عن التّربية العقليَّة التّقليديَّة الَّتي كانت سائدة في عصره.

ولعلَّ ذلك يعود للأهداف المغايرة الَّتي كان يريد روسو تحقيقها من وراء هذه التّربية.

فهو يتوخّى من وراء تنمية قوى وملكات تلميذه العقليَّة «تنمية روح المبادأة عنده وتزويده ببعض المعارف النّافعة في الجغرافيا والعلوم الطّبيعيَّة، وتحبيب بعض الفنون العمليَّة والحِرف اليدويَّة إليه وذلك كالزّراعة والحدادة والنّجارة... وتدريب تفكيره وإرادته وملكة الحكم لديه... وإعداده لحياة متغيّرة متطوّرة»[١].

(١) الشّيباني، **تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة**، ص١٧٧.

ولذا دعا «روسو» إلى اعتماد أساليب جديدة في التّربية العقليَّة نجملها في أربعة أساليب:

١ ـ استثارة ظمأ الطّفل الطّبيعيّ نحو المعرفة:

في التّنمية العقليَّة كما في غيرها يعتقد روسو أنَّ نجاح العمليَّة التّربويَّة يتوقَّف على اعتماد الأساليب الأكثر تلاؤماً مع طبيعة المُربَّى.

وحيث أنَّ الأولاد في الغالب بطبيعتهم يرغبون في المعرفة فيجب أن نعوِّل على هذه الرّغبة لاستثارة حماسهم باتّجاه تحصيل العلوم.

لذا يدعو «روسو» إلى استبدال متطلّبات المجتمع المتصنّع بالمتطلّبات والحاجات الطّبيعيَّة لأنَّ القوى الّتي تدفع النموّ البشريّ هي حاجات الحياة الطّبيعيَّة، وتنمو الملكات البشريَّة بالعمل على تلبية هذه الحاجات. وترتيب الطّبيعة لهذه الخطوات هو: (١) الحاجة ـ (٢) النّشاط أو العمل ـ (٣) الخبرة ـ (٤) المعرفة. ويجب أن تسير عمليَّة التّربية على هذا التّرتيب نفسه، أمّا عمل المعلّم فهو ليس إجبار التّلميذ على التعلّم بل توجيهه بطريقة تمكّنه من السير على هذا الطّريق الطّبيعيّ.

٢ ـ التّركيز على العلوم المفيدة واتّقانها:

على أنَّ معيار كلّ شيء هو مدى فائدته العمليَّة، لذا دعا روسو إلى إخراج فروع المعرفة، الّتي لا يميل إليها الإنسان بطبيعته، من الدّراسة والاقتصار على الفروع الّتي تدفعنا غرائزنا إلى تتبّعها.

وآمن بعدم جدوى دراسة اللّغات والتّاريخ في فترة الطّفولة الأولى. ويقول بشأن اللّغات: «ومهما قيل في هذا الشّأن لا أعتقد أنّه إلى سنّ الثانية عشرة أو الخامسة عشرة يمكن لأيّ طفل أن يتعلّم لغتين تعلّماً حقيّقياً اللّهمَّ إلاّ إذا كان عبقريّاً»[١]. ويقول في شأن دراسة التّاريخ: «إنّه لخطأ سخيف أن يفرض على الأطفال دراسة التّاريخ، على زعم أنَّ التّاريخ في متناول إدراكهم»[٢] أمّا تعليم الأساطير للأطفال فيستنكرها أشدّ الاستنكار قائلاً: «كيف بالله يبلغ العمى بالنّاس أن يسمّوا الأساطير أخلاقيّات الطّفولة من غير أن يدركوا أنَّ ما في الأسطورة من أكذوبة تستهوي الأطفال بحيث يغفلون عن الحقيقة..»[٣].

ويهتمّ روسو بالعلوم الجغرافيّة والطّبيعيّة، على أن تُدرس في كتاب الطّبيعة. وبالعلوم المهنيّة، على أن تقصد لقيمتها ومنفعتها. وهو يفضّل أن يعلّم تلميذه قليلاً ولكن بإتقان. وأن يتقدَّم هذا التّعليم إلى أقصى حدّ ولكن عن طريق الطّبيعة.

٣ ـ التّجارب العمليّة:

يعتقد «روسو» أنَّ الولد يتعلّم بما يعمله وليس بما يعلّمه إيّاه

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص١١٣ ـ ١١٩، عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، ص١٧٩.

(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص١٢٠ ـ ١٢٧، عن م.ن، ص١٧٩.

(٣) م.ن ص١٨٣ ـ ١٨٤، عن م.ن، ص١٨٠.

المعلّم؛ لأنَّ جلَّ ما يفعله المعلِّم عندما يبرهن لتلاميذه بدلاً من تعليمهم كيف يبرهنون هو تمرين ذاكرتهم.

لذا يدعو إلى تعليم الأولاد المعارف العلميَّة عن طريق التّجربة الشّخصيَّة لا عن طريق البرهنة النّظريَّة. ويقول عن أميل: «وليأت من التّجارب ما يكون في متناوله، وليجد الأخرى باستقرائه»[١] ثم يضيف: «بيد أنَّني أفضّل مئة مرَّة جهله لها على أن تقولوها له»[٢].

لذا دعا روسو إلى عدم الاستعاضة بالرّمز عن الشّيء ذاته إلاَّ عند استحالة الدّراسة على الطّبيعة لأنَّ «الرّمز يستغرق انتباه الطّفل وينسيه المرموز إليه»[٣].

٤ ـ التدرّج من المحسوس إلى المعقول:

كان الرّأي السّائد في القرن الثّامن عشر: «أنَّ قيمة العمليَّة التّربويَّة تتوقَّف على المجهود الَّذي يُبذل للتّغلّب على الصّعاب في نقل المعرفة إلى ذهن الطّفل ولكن روسو رأى أنَّ قيمة هذه العمليَّة تتوقَّف على مقدرتنا في استمالة الطّفل لتقبّل أيّ مسألة من المسائل»[٤].

ومنطلق «روسو» في ذلك «أنَّ التّربية هي عمليَّة الحياة ذاتها أو أسلوبها، وإذا كانت عمليَّة، فإنَّها مستمرَّة طوال حياة الفرد أو على

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٢٤٣.
(٢) م.ن، ص٢٤٣.
(٣) م.ن، ص٢٨٩.
(٤) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٥٤.

الأقلّ إلى سنّ النّضج. ويجب أن يتناسب معناها في كلّ مرحلة من مراحلها من سنّ الشّخص»[١].

ولـمّـا كـان الـولـد لا يـدرك الـمـوضـوعـات الـعـقـليّـة ابـتـداءً، اقـتـرح «روسو» من أجل تيسير العمليّة التّربويّة التدرّج في تقديم المعارف من المحسوس إلى المعقول، والانتقال من الموضوعات الحسّيّة إلى الموضوعات العقليّة، ولكن يجب ألاّ يكون هذا الانتقال سريعاً؛ لأنّه لا يمكننا الوصول إلى المرحلة الثّانية إلاّ عن طريق الأولى. والاستعانة بالحواسّ في العمليّات العقليّة البدائيّة، والدّراسة في كتاب الطّبيعة.

د ـ أساليب متعلّقة بالتّربية الخلقيّة والدّينيّة:

يعتقد «روسو» أنّ في سنّ الخامسة عشرة، يصبح تلميذه قابلاً للتّعليم الدّيني والأخلاقيّ. فلقد نال حتى هذا السّنّ قسطاً وافراً من التّربية الجسميّة والعقليّة، ولقد آن الأوان الّذي نشكّل فيه قلبه.

إذ حتّى هذه اللّحظة نجد أنّ الطّفل قد تعلّم بنفسه ومن أجل نفسه، وأنّ محبّة الذّات كانت هي المحرّك لعواطفه، وأنّ أهدافه المثاليّة كانت حماية ذاته، وتكوين تلك الذّات. وواجبنا الآن أن نعدّ الشّاب للحياة مع الآخرين، وعلينا أيضاً أن ندرّبه على العلاقات الاجتماعيّة فتصبح محبّة الآخرين هي الدّافع الموجّه لسلوكه، ويكون هدف التّربية في هذه المرحلة هو تنمية الوجدان وتقويم الأخلاق.

---

(١) م.ن، ص٢٥٤ ـ ٢٥٥.

ويعتقد روسو أنّنا إذا أحسنّا تربية الولد الجسديّة والعقليّة في الصّغر وتجنّبنا تلوّث قلبه من شرور المجتمع وسوء تصرّفاتنا وانتبهنا لعدم الخضوع لتلبية أهوائه وإعطائه من السّلطان ما لم تعطه إيّاه الطّبيعة[١]، سيكون حاضراً في المرحلة الرّابعة من عمره للتّجاوب مع التّربية الخلقيّة والدّينيّة.

وكما كان «روسو» مجدّداً في أساليب تربيته الجسديّة والعقليّة نجده كذلك في أساليب التّربية الخلقيّة والرّوحيّة. وسوف نجمل أساليبه في هذا المجال ضمن خمسة عناوين:

١ ـ استثارة الطّبيعة الخيّرة والحماية من الرّذائل:

أرادت التّربية القديمة «أن تُحِلّ محلّ التّأثيرات الطّبيعيّة الغريزيّة للطّفل تأثّرات صناعيّة نمّتها، خلال عدّة أجيال، الاتّجاهات الدّينيّة أو العقليّة أو الاجتماعيّة الّتي نظرت إلى العواطف البشريّة على أنّها شرّ»[٢].

وفي المقابل آمن «روسو» بخيريّة الطّبيعة وأنكر فكرة الخطيئة الأصليّة، لذا اعتبر أنّ أفضل أسلوب لتربية الولد الخلقيّة هو استثارة ما

---

(١) تأمّل ما عرضه روسو في هذا الشّأن من قواعد تتلخّص في «منح الأولاد حرّيّة حقيقيّة كثيرة وقليل سلطان، وأن يترك لهم كبير مجال للعمل بأنفسهم وقليل تَطلُّب من الآخرين، وهكذا يتعودون، باكراً، أن يقصروا، رغباتهم على قواهم، فيقلّ شعورهم بحرمانهم ما لا يكون ضمن طاقتهم».
انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٨٨.

(٢) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٥١.

فيه من خير طبيعيّ، ولا يكون ذلك بالنّصح والإرشاد أو بالحمل على الفضائل بل بإبعاده فقط عن الرّذائل. ويقول: «ويجب أن تكون التّربية الأولى سلبيَّة فقط، فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة مطلقاً بل على وقاية القلب من العيب والرّوح من الخطأ»[١].

وينصح «روسو» في حال رؤية نموذج سيّىء من النّاس أن لا يُعطى موعظة بل يُقال له بشفقة إنَّ هذا إنسان مريض لذلك غضب وصرخ وسيؤدّي ذلك «لنفوره، أي أميل، من الاستسلام للأهواء الشّديدة الَّتي سيعدّها أمراضاً»[٢].

وأهمّ ما يجب حماية الشابّ منه، في نظر روسو، هو الانغماس المبكِّر في الفسوق والشّهوات «والأشراك الوحيدة الَّتي أقيه منها بعناية هي بنات الهوى»[٣]. ويكون ذلك بعدَّة أمورٍ منها:

ـ عدم تهييج شهوته قبل أوانها، يقول روسو: «وأعود إلى منهاجي وأقول إذن: إذا ما اقترب دور الخطر فقدِّموا إلى الفتيان مناظر تُمْسِكهم، لا مناظر تحرِّكهم، وغالطوا خيالهم النّاشىء بأمور بعيدة من إلهاب حواسِّهم زاجرةٍ لنشاطها، وأبعدوهم من المدن العظيمة حيث يُعجِّل تبرُّج النّساء وعدم احتشامِهنَّ دروس الطّبيعة ويسبقانها»[٤].

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٣٦.
(٢) م.ن، ص١٤١.
(٣) م.ن، ص٤٣٧.
(٤) م.ن، ص٤٠٨.

ـ مصادقته وتفهُّم حاجاته ومشاطرته همومه. يقول روسو: «واذكروا أنَّه لا بُدَّ لقيادة المراهق من اتّخاذكم جميع ما صنعتم لقيادة الولد، ولا تتردَّدوا، مطلقاً، في تعليمه هذه الأسرار الخطِرة الّتي كتمتموها عنه بعناية كبيرة زمناً طويلاً...»[١].

ـ ملء فراغه عبر أعمال شاقَّة ولكنَّها غير روتينيَّة وممتعة كالصّيد مثلاً. يقول روسو: «وتُعَدُّ المطالعة والعزلة والحياة الحضريَّة النَّاعمة ومخالطة النّساء والغلمان سُبُلاً خطرة على من يكون في مثل عمره، فتجعله قريباً من الهلاك دائماً، وإني أحوِّل حواسَّه بأمور حسِّيَّةٍ أخرى... وإنِّي أمرِّن بدنه على أشغالٍ شاقَّة فأقفُ نشاط الخيال الَّذي يسوقه، ومتى اشتغلت الذّراعان استراح الخيال، ومتى تعِبَ البدن لم يَشْتَعل القلب قطّ..»[٢].

ـ تسهيل أمر تزويجه. يقول روسو: «وأوَّل وسيلة تخطر على البال لحلِّ هذه المشكلة هو أن يُزوَّج سريعاً، ولا جدال في أنَّ هذه الطَّريقة أضمن الطُّرق وأقربها إلى الطّبيعة»[٣] ولكن روسو يُفضِّل لو تمكنَّا من عدم تهييج مشاعر المراهق وتأجيل زواجه إلى سنّ الرُّشد[٤].

ـ تبصيره بشديد الألم الَّذي يمكن أن ينتج من ارتمائه في أحضان

(١) م.ن، ص٥٨٠.
(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٥٨٣.
(٣) م.ن، ص٥٧٧.
(٤) م.ن، ص٥٧٧.

لذّة فاجرة. يقول روسو: «ولكن لنفترض أنَّ أكثر النّاس هياجاً وأقلّهم سيطرة على شهواته يرى جهاز العقاب موقناً بأنّه سيهلك به مع النَّكال بعد رُبُع ساعة، فهذا الرّجل يصير أرفع من كلِّ إغواء منذ هذه الدَّقيقة، حتَّى أنّه لا يلاقي غير قليل في مقاومته، وذلك أنَّ ما يلازم ذاك الإغواء من خيال كريه يصرفه عنه فوراً..»[١].

٢ ـ التّربية بالقدوة:

وإن كان لا بدَّ من شيء إيجابيّ في هذا المجال فليكن بفعل الخير أمامه دون حثّه عليه. فالولد خير مقلِّد.

ولا يعارض «روسو» أن يبدأ فعل الخير عند الولد تقليداً شرط أن يتمّ بمحض إرادته حتى لا يتحوَّل إلى رياء وخداع[٢].

ويشير «روسو» في أكثر من موضع إلى أهميَّة القدوة الحسنة في مجال التّربية الخلقيَّة والدِّينيَّة ويعتبره من أنجع الأساليب. وممَّا قاله في هذا المجال: «أهمّ درس في الأخلاق للأولاد هو عدم الإساءة لأحد»[٣]. وفي موضعٍ آخر يصرِّح: «واذكروا أنّه يجب على من يحاول تكوين رجل أن يكون قبل ذلك رجلاً فيظهر مثالاً يُحتذى»[٤].

---

(١) م.ن، ص٥٩٢.
(٢) م.ن، ص١٥٥ ـ ١٥٦.
(٣) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٥٧.
(٤) م.ن، ص١٤١.

٣ ـ التّوسُّل بالحبّ والاكتفاء بالعقاب الطّبيعيّ:

يرى «روسو» أنَّ الشّرط الأساسيّ لتجاوب التّلميذ مع مربِّيه هو شعوره بحبِّه له. يقول: «ومن العبث أن تفتحوا خزائنكم إذا لم تفتحوا قلوبكم فستظلّ قلوب غيركم مقفلة.. يجب أن تعطوا وقتكم وعنايتكم ومودَّتكم وأنفسكم..»[١] ويضيف: «إن لم يوجد بينهما (أي المُربِّي والمُربَّى) حبّ حقيقي فإنَّه يكون عند أحدهما قليل انتباه ويكون عند الآخر قليل انقياد»[٢].

ويطالب روسو المُربِّي بإغداق الحبّ على مُربِّيه منذ نعومة أظافره، ويعتبر إنَّ ما يظهر من طباع شرِّيرة لدى الصغار ما هو في الحقيقة إلاَّ نتيجة لمضايقتنا لهم والوقوف ضد رغباتهم الطّبيعيَّة «فأنت تقول أنَّ لغتهم الأولى هي الدّموع، وأنا جدّ مصدِّق ذلك. فمنذ اللّحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضدّ رغباتهم. والهديَّة الأولى الّتي نقدّمها لهم هي الأغلال والقيود. واهتمامك الأوَّل بهم يأتي في صورة التّعذيب»[٣]. ويكون ذلك بالحفاظ على كرامته وحرّيته دون أن يُعطى أكثر ممَّا وهبته الطّبيعة له.

ولكن، ورغم ذلك، لا بدَّ أن يقع الولد في الخطأ. لأنه «قد يعرف الرّجل أن يمسك نفسه مكانه ولكنّ الطِّفل لا يعرف ولذا

---

(١) م.ن، ص١٤١.
(٢) م.ن، ص٥٩.
(٣) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٥٤.

يجب على من لهم السَّيطرة عليه أن يمسكوه فيه وليس هذا عملاً سهلاً»[١].

والوسيلة الّتي يدعونا «روسو» لضبط تصرّفات الولد بها ليس العقاب الجسديّ أو المعنويّ من قِبَلنا، لأنَّ ذلك سيؤدّي إلى امتناع الولد عن الخطأ خوفاً أو رياءً وليس عن قناعة. بل بتعريضه للعقاب الطّبيعي. ويقول: «وأظنّني قلت ما فيه الكفاية للإفصاح عن دعوتي ألاّ يُصب على الأطفال عقاب من حيث هو عقاب بل يجب أن يحدث العقاب لهم كما لو كان نتيجة طبيعيَّة لسوء فعلتهم. وبذلك يجب ألاَّ تندّدوا بالكذب ولا أن تعاقبوهم لأنَّهم كذبوا، بل ترتّبوا الأمور بحيث أنَّ جميع الآثار السيِّئة للكذب تتجمع فوق رؤوسهم كأن لا يصدقهم أحد حين يقولون نبأ، وأن يُتَّهموا بذنوب لم يقترفوها وإن دافعوا عن أنفسهم بحرارة»[٢].

٤ ـ التدرُّب على الحياة الجمعيَّة والاطّلاع على معاناة النَّاس:

تمشّياً مع اقتناعاته بأهميَّة دور التّجربة الشَّخصيَّة في تحصيل المعرفة. دعا روسو لاعتماد هذا الأسلوب في مجال التّربية الخلقيَّة والدِّينيَّة.

فيجب أن يتدرَّب «أميل» على الحياة الجمعيَّة وعلى الاتّصال

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص١٢٠.

(٢) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص١٠٦، عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، ص١٧٢.

بالنّاس والتّعامل معهم بمحبَّة. ويجب أن يتذوَّق لذَّة خدمة النَّاس بنفسه.

وينصح «روسو» في هذا المجال بزيارة المستشفيات والسّجون ومشاهدة أمثلة ملموسة للبؤس. وينصح أيضاً بالسّفر وهو، في نظره، الوسيلة الرَّئيسيَّة لتحصيل المعرفة الحقَّة باختلاف طبائع البشر. ويقول في ذلك: «فلنترك إذن الكتب ومطالعاتها لأولئك الَّذين يقنعون باستقاء معلوماتهم منها، فهي لا تصلح إلاَّ لحشو أذهان وشقشقة لسان. فأنا أومن إيماناً راسخاً بأنَّ الشّخص الَّذي لم يرَ إلاَّ شعباً واحداً لا معرفة له بالبشر. فحينما يتساءل بعضهم عن جدوى الأسفار للشبّان، يجب أن يتساءلوا من باب أولى: هل يكفي للرّجل الحسن التَّربية أن يعرف مواطنه فحسب؟ أم ينبغي أن يعرف البشر عموماً»[١].

ولا ينصح «روسو» بتربية خلقيَّة نظريَّة إلاَّ في حال تعذّر التّجربة الشّخصيَّة. عندئذٍ سيكون الاطّلاع على تجارب الآخرين ودروس التّاريخ عملاً مفيداً. يقول «روسو» في هذا المعنى: «ليس هناك مبادىء خلقيَّة لا يمكن للإنسان أن يحصل عليها بطريق خبرة الآخرين أو بطريق خبرته الشّخصيَّة. وعندما تكون الخبرة وخيمة العاقبة علينا أن نتلقَّى دروسها من كتب التّاريخ بدلاً من أن نجرِّبها بأنفسنا مرَّة ثانية»[٢].

---

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة لوقا، ص٣٢٥، عن الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، ص١٨٤.

(٢) انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤٢٠ ـ ٤٢١.

٥ ـ تأجيل التّربية الدينيّة:

من الأفكار الملفتة، الّتي أثارت غضب الكنيسة على «روسو»، دعوته لعدم تعليم الولد في سنّ الطّفولة أيّ شيء عن الله والأفكار الدّينيّة حتّى لا تصبح هذه المعلومات مجرّد محاكاة لغويّة أو لفظيّة عديمة القيمة، ويقول محدّثاً عن أميل: «ففي سنّ الخامسة عشرة لم يعرف أنّ له روحاً، وقد يظلّ كذلك حتّى سنّ الثّامنة عشرة إذ أنّ الأوان [لم يحنْ][1] بعد لأن يتعرّف عليها، وهو إذا أسرع في التعرّف عليها وقع في خطورة عدم معرفتها»[2].

وعندما ينضج أميل فسيكون مؤهّلاً لمعرفة الدّين الحقّ. «ويدعو «روسو» إلى ديانة طبيعيّة بدلاً من ديانة موحى بها، ويحبّذ تفسيراً طبيعيّاً إلهيًّا للحياة، ويلحّ بأن يسمح لكلّ فرد بأن يتوصّل بنفسه إلى الإيمان أو الدّين. ويعارض تعليم الطّقوس والمراسيم الدّينيّة لأنّها تكرّس الطّائفيّة ولا تساعد كثيراً على تنمية احترام الله ومحبّة الجار. والدّين، بنظر الطّبيعيّين، يأتي من القلب وليس من الدّفاع، فيجب أن يحسّه الإنسان لا أن يفكّر به»[3].

---

(١) هكذا وردت.

(٢) منرو، **المرجع في تاريخ التّربية**، ص٢٥٠.

(٣) انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤٥٨ ـ ٤٦٣.

ثانياً: الأساليب التّربويّة المستفادة من تفرّعات المذهب الطّبيعيّ

لا يسعنا في هذا المجال إحصاء جميع الأساليب التّربويّة الّتي نادى بها أصحاب المذاهب التّربويّة الحديثة في القرنين التّاسع عشر والعشرين وسنكتفي بذكر البارز منها فقط بشكل مقتضب:

أ ـ رياض الأطفال:

ولدت فكرة رياض الأطفال (أو بيوت الأطفال) بين عامي ١٩٠٧ و١٩٠٨م مع المربّية منتسوري (Mria Montessori)[١]، الّتي هدفت إلى تحويل المدرسة إلى بيئة أشبه بالبيوت الأسريّة. وقد انطلقت في فكرتها هذه من المبدأ القائل أنّه: «ينبغي أن تتوافر في بيئة الطّفل وسائل التّربية الذّاتيّة وأن تكون هذه الوسائل شيّقة قادرة على إثارة اهتمام الطّفل»[٢].

وأهمّ ما في هذه البيوتات كان أساسها المتلائم مع حاجات الأطفال الصّغار كالمقاعد والمناضد والمغاسل والأباريق... والأساليب التّربويّة المعتمِدة على التّمرينات والألعاب.

ب ـ الطّريقة الجمليّة:

وهو أسلوب تربويّ حديث نادى به دُوكرولي (Ovide Decroly)[٣]

---

(١) ماريا منتسوري (١٨٧٠ ـ ١٩٥٢)؛ مربّية إيطاليّة. كانت أوّل إيطاليّة تعلّمت الطبّ ونالت شهادته، أتاحت لها دراستها الطّبيّة والنّفسيّة تولّي وظائف لها علاقة بتربية الأطفال.
انظر: عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٤٢.

(٢) م.ن، ص٥٤٣.

(٣) أوفيد دوكرولي (١٨٧١ ـ ١٩٣٢)؛ طبيب تخصّص بعد دراسة الطبّ بالأمراض النّفسيّة=

انطلاقاً من النّظريّة النّفسيّة الّتي راجت في عصره والقائلة: «إنّنا ندرك لأوّل وهلة الأشياء بجملتها»[١].

ويطلق دوكرولي على هذه العمليّة «وظيفة التّركيب الإجماليّ». وقد ترتّب على هذه النّظريّة تغيّرات كثيرة في طرائق التّدريس وفي تصميم المناهج.

ج ـ العمل الفريقيّ:

بدأ هذا الأسلوب مع «دُوكرولي» أيضاً. ويعتمد التّدريس عِبر تقسيم الطّلاّب إلى مجموعات وتُوضع بين يدي كلّ مجموعة إشكاليّة يحاولون حلّها مجتمعين. وقد أُدخل على هذا الأسلوب تعديلات كثيرة بعد ذلك، جعلته من أهمّ الأساليب التّعليميّة في يومنا الحاضر. ويعتقد المربّون أنّ لأسلوب العمل الفريقي إيجابيات عدّة أهمّها تدريب الطّالب على العمل الجماعيّ.

د ـ الطّريقة البحثيّة:

تقوم هذه الطّريقة على استثارة رغبة الطّالب في المعرفة عن طريق عرض المادّة التّعليميّة على شكل وضعيّة مشكلة (Position Probléme)

=والعصبيّة. أسّس في عام ١٩٠١ «معهد التّعليم الخاصّ بالمتأخّرين» وأنشأ فيه نوعاً من التّربية النّفسانيّة الّتي تلائم مختلف الحالات المطلوب علاجها. وفي عام ١٩٠٧ أنشأ «المدرسة للحياة وبالحياة» وهي مدرسة للأسوياء.

انظر: م.ن، ص٥٥٣.

(١) م.ن، ص٥٥٥.

والطّلب من الطّالب حلّ الإشكاليّة بعد وضع المراجع والمستندات اللاّزمة بين يديه.

وينطلق هذا الأسلوب من الاعتقاد بضرورة جعل الطّالب محور العمليّة التّعليميّة وليس الأستاذ. وأنّ مهمّة هذا الأخير ليست تقديم المعلومات للطّالب بقدر ما هي مساعدته لاكتشاف المعلومات بنفسه وتدريبه على كيفيّة التّفكير.

هـ ـ طريقة العقد:

يرتكز هذا الأسلوب على التّعامل مع الطّلاّب من خلال عقود يبرمونها بأنفسهم. وتريد هذه الطّريقة أن تخلق للتّلميذ بيئة يؤدّي فيها وظيفة اجتماعيّة ويمارس من خلالها نوعاً من الحرّيّة المسؤولة.

و ـ طريقة تفريد التّعليم:

ابتكرها «كارلتون واشبورن» (Carleton Washburne)[1] عندما التفت إلى مسألة الفروق الفرديّة بين الأطفال. وقد حاول، من خلالها، أن يجعل عمل كلّ طالب موافقاً لقابليّاته.

وتتطلّب هذه الطّريقة إيجاد «جملة من الأدوات المدرسيّة الكثيرة الّتي يستطيع التّلميذ بواسطتها أن يتزوّد بما يريد بسهولة وأن يصحّح أيضاً أخطاءه بنفسه».

---

(١) كارلتون واشبورن؛ مربٍ أميركي في القرن العشرين، بدأ تعليمه في مدرسة ريفيّة بالقرب من كاليفورنيا.
انظر: عبد الله عبد الدّائم، **التّربية عبر التّاريخ**، ص٥٧٩ ـ ٥٨٠.

ز ـ الأنشطة اللاّصفيَّة:

تعتبر الأنشطة اللاّصفيَّة من أهمّ أساليب التّربية الحديثة في مجال تنمية الأبعاد الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة والصِّحِّيَّة والقياديَّة للشّخصيَّة الإنسانيَّة. وتعتمد هذه الأنشطة على اشتراك الطلاّب في نوادٍ مدرسيَّة، خارج الدّوام، تمكّنهم من ممارسة هواياتهم المختلفة في ظلّ توجيه مرشدين راشدين.

هذه هي أهمّ الأساليب الّتي برزت في القرنين التّاسع عشر والعشرين. وقد لاحظنا أنَّها تختلف عن تلك الّتي دعا إليها روسو وإن اتَّفقت معها في الأهداف.

ففي الوقت الّذي أراد «روسو» العودة بالتّاريخ إلى الوراء، عن طريق إرجاع نمط الحياة وأساليبها إلى ما كانت عليه قبل ظهور المدنيَّة واعتماد أساليب ترتكز على طرائق سلبيَّة في عمومها. وجد المربُّون من بعده أنَّ هذه الأساليب خياليَّة وغير ممكنة التّنفيذ.

فالانفصال عن الأسرة والمدينة والانسحاب إلى الرِّيف أمرٌ غير متيسِّر التّحقيق لكلِّ إنسان. وكذلك تخصيص مربٍّ واحد، قريب في العمر من تلميذه، ملازم له بشكل مستمرّ عمل غير ممكن خاصَّة مع الرّغبة في تعميم المعرفة لجميع أفراد الشّعب. والاكتفاء باجراء التّجارب في الطّبيعة الطّلقة وعبر الوسائل البدائيَّة لا يتناسب مع ما طرأ من تقدّم وتعقّد في العلوم، كذلك الانفصال التّام عن المجتمع في فترة الطّفولة، هرباً من التّأثّر بمعتقداته، ثمَّ العودة للاندماج فيه بعد عمر الثّامنة عشرة أمر غير منطقيّ.

لذا نلاحظ أنَّ التّربية الحديثة في الوقت الّذي سعت لتحقيق الأهداف الّتي دعا إليها «روسو»؛ دعت لاعتماد أساليب أكثر واقعيَّة وملاءمة للتّركيبة الاجتماعيَّة الّتي أصبحت سائدة.

فبدلاً من حمل التّلميذ إلى الرّيف من أجل مشاهدة الطّبيعة ستتحوَّل المدارس إلى حدائق ورياض.

وبدلاً من الاهتمام بنشاط تلميذ واحد وحرّيته، ستبتكر أساليب تمكّن من تحقيق تربية في جوٍ من النّشاط والحرّيَّة لمجموعة كبيرة من الأفراد.

وبدلاً من إبعاد الولد عن المجتمع ستعتمد أساليب تشيِّد للأولاد مجتمعهم الطّبيعيّ الخالي من الاعتبارات المزيَّفة السّائدة في المجتمع الكبير.

وبدلاً من تجنُّب الدّراسة في الكتب لعدم إعاقة نموّ الجسد وتشويهه بتقويس الظّهر وتدلية الرأس، ستعتمد أساليب تربويَّة ترتكز على الألعاب والمشاريع والمختبرات.

إنَّ هذا التّقدُّم الكبير على صعيد ابتكار أساليب تمكّن من تحقيق تربية اجتماعيَّة ديمقراطيَّة تراعي نفسيَّة وفرادة كلّ طفل دون أن تفصله عن الجميع هو من أهمّ ما تميَّزت به الأساليب التَّربوية الحديثة عن منبعها في المذهب الطّبيعي.

خاتمة

تطرّقنا في هذا الفصل إلى تبيان الأساليب التّربويَّة الَّتي دعا إليها روسو في مذهبه الطّبيعيّ، وتلك الَّتي دعت إليها المذاهب التّربويَّة الحديثة.

وقد تبيَّن لنا بوضوح مدى النَّقلة النوعيَّة الَّتي أحدثها روسو في التّربية على صعيد الأساليب.

كما تبيَّن لنا مواضع الاتّفاق والاختلاف بين ما دعا إليه من أساليب وما دعت إليه المذاهب الحديثة.

آملين أن يساعدنا هذا الوضوح حول ما عرضناه في الفصل السّابق عن مبادىء التّربية وكيفيَّة تطوّرها وما عرضناه في هذا الفصل عن الأساليب وكيفيَّة تبدُّلها؛ من الدّقَّة في المقارنة بين ما سنجده في نهج البلاغة وما أحصيناه في المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته من جهة، وبين ما يمكننا أن نستفيده من هذه الدّراسة في عصرنا الحاضر في جهة ثانية.

الفصل الخامس

أهمّيّة كتاب نهج البلاغة وقيمته التّربويّة

تمهيد

بعد أن سوَّغْنا في الفصل الأوّل إمكانيَّة استفادة مبادىء وأساليب تربويَّة من حضارات سابقة.

وبعد أن أثبتنا، في الفصل الثّاني، أهمّيَّة موقع المذهب الطّبيعيّ في التّربية وأثره على المذاهب التّربويَّة الحديثة؛ واستعرضنا أهمّ مبادئه وأساليبه في الفصلين الثّالث والرّابع.

نصل إلى صلب البحث الَّذي نحن بصدده، وهو استفادة مبادىء وأساليب تربويَّة من كتاب نهج البلاغة ومقارنتها بمثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته.

غير أنَّه، لا بدَّ لنا، قبل البدء باستقصاء النّصوص الَّتي تحتوي على جوانب تربويَّة في نهج البلاغة وتحليلها واستنتاج مبادىء وأساليب منها، من تخصيص فصل نُعرِّف فيه القارىء بقيمة هذا الكتاب وأهمّيّته في زمن صدوره والأزمنة اللاّحقة به، وذلك تسويغاً لاختيارنا له، واعتبارنا إيَّاه مصدراً من المصادر المهمّة الَّتي يؤمل أن يُستفاد منها على صعيد التّربية في الحضارة الإسلاميّة.

وسوف نقسّم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام. في القسم الأوّل نعرّف بكتاب نهج البلاغة ونثبت صحّة نسبته للإمام عليّ بن أبي طالب عليه السلام. وفي القسم الثّاني نتحدّث عن قيمة الكتاب التّربويّة. وفي القسم الثّالث نبيّن مساحة التّوجيهات التّربويّة في كتاب نهج البلاغة وكيفيّة تواجدها.

أوّلاً: تعريف نهج البلاغة وصحّة نسبته للإمام عليّ بن أبي طالب عليه السلام

كتاب نهج البلاغة هو منتخب من خطب الإمام عليّ عليه السلام ووصاياه وأدعيته ورسائله وكلماته القصيرة، جمعها السيّد الشّريف الرّضي(رض)[١] منذ ألف عام ونيّف، تلبيةً لطلب جماعة من أصدقائه وإخوانه ـ كما يذكر السيّد الرّضيّ في مقدّمة النّهج[٢] ـ سألوه أن يؤلّف كتاباً يحتوي على مختار كلام أمير المؤمنين، عليه السّلام، في جميع فنونه.

---

(١) الشّريف الرّضيّ هو أبو الحسن محمّد بن الحسين الموسويّ، يتّصل نسبه بجدّه الأعلى الإمام عليّ بن أبي طالب عليه السّلام. وُلِد سنة تسع وخمسين وثلاث مئة، وأقبل على العلم والفقه والأدب حتّى بات أبدع أبناء الزّمان، وأنجب سادات العراق. وفي سنة ٣٨٨هـ تولّى نقابة الطّالبيّين بعد أبيه في حياته، وعهد إليه بالنّظر في المظالم والحجّ بالنّاس. ابتدأ ينظم الشّعر وله من العمر عشر سنين أو تزيد قليلاً، وحكم بعض النقّاد بأنّه أشعر الطّالبيّين، وكان فوق ذلك كاتباً بليغاً مترسّلاً، وقد توفّي الرّضيّ سنة أربع وأربع مائة؛ رحمه الله وأجزل مثوبته.
انظر: صبحي الصّالح، **نهج البلاغة**، ص١٨.

(٢) انظر: محمّد عبده، **الشّرح**، ص٢٠.

ولكنّ السيّد الشّريف الرّضيّ بما له من غرام بالأدب عموماً وبكلام الإمام عليّ عليه السلام خصوصاً، كان ينظر في كلامه عليه السّلام من ناحية البلاغة والأدب خاصّة. فلم يعمد إلى جمع كلّ ما وصل إليه من كلام الأمير[١]، بل انتقى منه ما امتاز ببلاغة خاصّة ومن هنا سمّى مجموعة منتخباته «نهج البلاغة».

ويشير السيّد الرّضيّ إلى ذلك في مقدّمة النّهج بقوله: «وربّما فيما أختاره من ذلك فصول غير متّسقة، ومحاسن كلم غير منتظمة، لأنّي أورد النّكت واللّمع ولا أقصد التّتالي والنّسق»[٢].

وأمّا عن طريقة جمعه وتبويبه للنّصوص فيقول السيّد الرّضيّ: «ورأيت كلامه عليه السّلام يدور على أقطاب ثلاثة: أوّلها الخطب والأوامر، وثانيها الكتب والرّسائل وثالثها الحِكم والمواعظ. فأجمعت بتوفيق الله تعالى على الابتداء باختيار محاسن الخطب ثمّ محاسن الكتب ثمّ محاسن الحِكم والأدب. مفرداً لكلّ صنفٍ من ذلك باباً ومفصّلاً فيه أوراقاً لتكون مقدّمة لاستدراك ما عساه يشذّ عنّي عاجلاً ويقع إليّ آجلاً.

---

(١) كتب المسعودي، الّذي كان يعيش قبل السيّد الرّضي بمائة سنة، في ج٢، ص٤١٩ من كتابه مروج الذّهب بعنوان: «في ذكر لمع من كلامه وأخباره وزهده» ـ يقصد أمير المؤمنين عليّ(ع) ـ: «والّذي حفظ النّاس من خطبه في سائر مقاماته أربعمائة خطبة ونيّف وثمانين خطبة يوردها على البديهة، وتداول النّاس عنه ذلك قولاً وعملاً» في حين أنّ مجموع ما ورد من خطب في مجموعة السيّد الرّضيّ ليست سوى ٢٣٩ خطبة أي أقلّ من نصف العدد الّذي ذكره المسعوديّ.

راجع: المسعوديّ، **مروج الذهب**، ط٢، بيروت، دار الأندلس، ١٣٩٣/ ١٩٧٣، ج٤.

(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ص٢١.

وإذا جاء شيء من كلامه عليه السّلام الخارج في أثناء حوار أو جواب سؤال أو غرض آخر من الأغراض في غير الأنحاء الّتي ذكرتها وقرّرت القاعدة عليها نسبته إلى أليق الأبواب به وأشدّها ملامحة لغرضه»[١].

ولعلَّ الانشغال الطّاغي بالجانب الأدبيّ والبلاغيّ للسيّد الرّضيّ جعله يغفل عن ذكر مآخذ أقوال الأمير ومداركها، اللّهمَّ إلاَّ في موارد محدودة يذكِّر فيها بمناسبة خاصّة اسم الكتاب الذي ذُكرت فيه تلك الخطبة أو الرّسالة ما أفسح المجال أمام بعض المؤرّخين والأدباء للتّشكيك في نسبة النّهج أو بعض أجزائه للإمام عليّ عليه السّلام. كما ورد عن ابن خلكان في ترجمة الشّريف المرتضى[٢]، والذّهبي في ترجمة الشّريف المرتضى أيضاً[٣]، وأحمد أمين في كتابه فجر الاسلام[٤] وأحمد زكي صفوت باشا في كتابه: ترجمة عليّ بن أبي طالب عليه السلام[٥]، وغيرهم.

إلاَّ أنَّ هذه الأصوات المشكِّكة كانت قليلة جدّاً إذا ما قِيست بجمهور علماء المسلمين من السنَّة والشّيعة القائلين بصحَّة نسبة النّهج

---

(١) م.ن، ص٢١.

(٢) انظر: إبن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان**، ج٣، ص٣١٣، ترجمة الشّريف المرتضى.

(٣) الذّهبيّ، ـ **ميزان الاعتدال**؛ تحقيق علي محمد البجاوي .ـ لا ط .ـ لا بلد: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٨٢/١٩٦٣ .ـ أربعة أجزاء. ج٣/ص١٢٤، ترجمة الشّريف المرتضى.

(٤) انظر: أمين (أحمد) .ـ **فجر الإسلام** .ـ ط٩ .ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٥) صفوت (أحمد زكي)، **ترجمة عليّ بن أبي طالب(ع)**، ص١٢٥، ١٣٢، ١٤٣، ١٤٨.

للإمام عليّ عليه السلام وعلى رأسهم شارحو النّهج، في القديم والحديث، والّذين أربى عددهم على أربعين، كما يذكر الهادي كاشف الغطاء في كتابه «مستدرك نهج البلاغة»(١).

ولسنا هنا بصدد استعراض جميع آراء المشكّكين والمدافعين ومحاكمتها. ولمن أراد التّوسُّع في هذا البحث مراجعة الكتب المختصَّة بذكر مدارك النّهج وأسانيده(٢).

ولكنّنا سنكتفي في هذا المقام، بعرض بعض الأدلّة الّتي اتّفق عليها علماء السنّة والشّيعة المدافعين عن صحّة نسبة النّهج للإمام عليّ عليه السلام، وذلك تسويغاً لاختيارنا هذا الكتاب كمصدر من المصادر الموثوقة المعبِّرة بحقّ عن ثقافة الحضارة الإسلاميَّة على لسان أصدق من انفعل بها بعد رسولها محمّد صلى الله عليه وآله.

ومن هذه الأدلّة:

أ ـ وثاقة مؤلّف النّهج:

من أهمّ الأدلّة الّتي يرجع إليها المحقّقون في إثبات صحّة نصّ من النّصوص هو وثاقة ناقله.

---

(١) الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩٢.

(٢) انظر: الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، كتاب مدارك نهج البلاغة ودفع الشّبهات عنه، ص١٨٩ وص٢٥٣.
ـ الخطيب (عبد الزهراء الحسيني)، **مصادر نهج البلاغة وأسانيده**، ط١.
ـ العرشي (اشيان عليخان)، **استناد نهج البلاغة**، تعريف عامر الأنصاري، ط٢، تهران، مطبعة الحيدري، ١٣٩٣هـ.

والشّريف الرّضيّ ممن عُرِف عنهم «الورع والعلم والتّقى والوثاقة وجلالة القدر. . . وسعة الاطّلاع والإحاطة بمؤلّفات شتّى في التّاريخ والسِّير وغيرها. .»[١].

وقد شهد له بذلك كبار علماء عصره والتّابعين لهم على حدٍّ سواء، كما لم يقدح في وثاقته أحد من معاصريه على كثرة الأعداء والحسّاد في ذاك الزمان.

فقد قال فيه معاصره الثّعالبيّ: «هو اليوم أبدع أبناء الزمان، وأنجب سادات العراق، يتحلّى مع محتده الشّريف ومفخره المنيف بأدب ظاهر وفضلٍ باهر وحظّ من جميع المحاسن وافر»[٢].

ووصفه الخطيب البغداديّ بأنّه «من أهل الفضل والعلم والأدب»[٣].

وقال عنه العلاّمة في الخلاصة: «كان المؤلّف فاضلاً، عالماً، ورعاً، عظيم الشّأن، رفيع المنزلة. . .»[٤].

ونعته ابن أبي الحديد في شرحه بنعوت منها: «عالي الهمّة، ملتزماً بالدِّين وقوانينه، لم يقبل من أحد صِلة ولا جائزة وقد عَرَفَ في الفقه والفرائض طرفاً قويّاً. . .»[٥].

---

(١) الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩١.

(٢) الثعالبي .ـ **يتيمة الدّهر**؛ حققه محمد محي الدين عبد الحميد .ـ ط٢ .ـ القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٧٥/١٩٥٦ . ج٣/ ص١٣٦.

(٣) انظر: الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩١.

(٤) م.ن، ص١٩١.

(٥) انظر: إبن أبي الحديد، **الشرح**، ج١، ص٣٣.

ب ـ تصريح مؤلِّف النّهج بنسبة الكتاب إليه وبنسبة ما فيه من أقوال إلى الإمام عليّ بن أبي طالب:

صرَّح السيّد الرّضيّ في الجزء الخامس[١] من تفسيره الموسوم «بحقائق التّأويل في متشابه التّنزيل»، وفي كتاب «المجازات»[٢] بنسبة كتاب النّهج إليه. وصرَّح في مقدّمة النّهج أنَّ ما فيه من أقوال هي لأمير المؤمنين «علي» عليه السلام.

ويرى علماء المسلمين أنّ من المستحيل على من كان فيه خلال السيّد الرّضيّ أن يرتكب رذيلة الاختلاق والوضع ثم ينسب ذلك إلى أكبرإمام في الدِّين في نظره.

إذ أنَّ وصم أمثال السيّد من علماء الرّواة بذلك، من غير حجّة ولا برهان «ظلم للحقيقة وخروج عن الطّريقة وفتح باب لهدم أصول الشّريعة والدِّين وزوال الثّقة بما في الجّوامع الصّحيحة»[٣].

ج ـ تصدّي عدد كبير من أعاظم العلماء والأدباء لشرح «نهج البلاغة»:

شرح هذا الكتاب الجليل من فطاحل العلماء وجهابذة الفن ما

---

(١) الشّريف الرّضيّ ـ **حقائق التّأويل في متشابه التّنزيل**؛ شرح العلامة محمد رضا آل كاشف الغطاء ـ ط١ ـ بيروت: دار الأضواء، ١٤٠٦/١٩٨٦ . ج٥/ ص٧٩.

(٢) الشّريف الرّضيّ ـ **تلخيص البيان في مجازات القرآن** ـ ط١ ـ بيروت: مكتبة النهضة العربية، ١٤٠٦/١٩٨٦ . ص٢٠٣.

(٣) كاشف الغطاء (الهادي)، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩٢.

يناهز أربعين[١] بشروحٍ موجزة ومسهبة عربيَّة وفارسيَّة ولم يصدر منهم في حقّ جامعه أدنى غمزٍ أو توهين، ولا أقلّ تشكيك أو توقّف في نسبة الكتاب إلى راويه أو المرويّ عنه.

ونكتفي في هذا المقام بذكرما عوَّل عليه ابن أبي الحديد في نسبة النّهج إلى أمير المؤمنين عليه السلام، حيث قال: «لا سبيل إلى نفي كلّ ما في النّهج عن أمير المؤمنين عليه السلام لثبوت بعضه بالتّواتر، وإذا ثبت أنَّ بعضه من كلامه ثبت أنَّ الجميع منه، لاتّفاق جميع أبعاضه في النّفس والطّريقة والمذهب والأسلوب، ولو كان لشخصين أو أكثر لاختلفت في ذلك أبعاضه، وتفاوت في ذلك أجزاؤه، ولميّز أهل الذّوق والأدب وصيارفة الكلام ونَقَدته بين الدّخيل والأصيل، كما ميَّزوا في شعر أبي تمام وغيره.. وأنَّ القائل بأنَّ بعض النّهج منحول يطرق على نفسه ما لا قِبَل له به، لأنَّا متى فتحنا هذا الباب وسلَّطنا الشّكوك على أنفسنا في

(١) آثرنا اعتماد الرأي الذي يذكر الحدّ الأدنى من عدد الشرّاح، بالرغم من اثبات بعض المحققين لأعداد أكبر بكثير، حتى لا نُتّهم بعدم الموضوعية؛ خاصة وأننا، في هذه الرسالة، لسنا بصدد المناقشة والنقد والتحقيق في هذا الموضوع. ونذكر فيما يلي ما ورد من أفكار أخرى:

يقول يوسف علي منصور في تقدميه لشرح ابن الميثم: «أما شروح نهج البلاغة بالعربية والفارسية والهندية فهي عديدة وتبلغ أكثر من ٧٠ شرحاً عند الشيخ الأميني في كتاب «الغدير في الكتاب والسنة» (انظر: ج٤ ص١٨٦ ـ ١٩٣) ومائة وتسعة شروح عند عبد الزهراء الخطيب الحسيني في كتاب «مصادر نهج البلاغة وأسانيده». انظر: ابن ميثم، **الشرح**، ص ب.

وذكر صبحي الصالح في شرحه أن عددها يربو على الخمسين. انظر: صبحي الصالح، **نهج البلاغة**، ص.١٨

هذا النّحو لم نثق بصحّة كلام منقول عن رسول الله ﷺ أبداً، وكذلك ما نقل عن أبي بكر وعمر من الكلام والخطب والمواعظ وكلّ أمرٍ جعله هذا الطّاعن مستنداً له فيما يرويه عن النّبيّ ﷺ والأئمّة الرّاشدين والصّحابة والتّابعين والشّعراء والخطباء. فلناصريّ أمير المؤمنين أن يستندوا إلى مثله فيما يرونه عنه في النّهج وغيره؛ وهذا واضح»[١].

د ـ دليل البلاغة:

أجمع أهل الذّوق والأدب وصيارفة الكلام أنَّ ما حواه النّهج من الكلام قد بلغ من البلاغة والفصاحة أقصى المراتب، وأن لا تفاوت بين أبعاضه في جذاله الألفاظ وجلالة المعاني وبديع الأسلوب وحسن السّبك وأنّه «دون كلام الخالق وفوق كلام المخلوقين بعد كلام سيِّد المرسلين ﷺ»[٢].

وقد استدلّوا من ذلك على:

١ ـ وحدة شخصيّة الكاتب، كما مرَّ في كلام ابن أبي الحديد.

٢ ـ أنّه، أي الكاتب، أفصح العرب وأبلغهم بعد رسول الله ﷺ.

٣ ـ أنَّ هناك تفاوتاً واضحاً بين أسلوب نصوص الكتاب وبين ما ورد في كتابات الشّريف الرّضيّ.

---

(١) إبن أبي الحديد، **الشّرح**، ج١٠، ص١٢٨ ـ ١٢٩.

(٢) راجع محمّد عبده، **نهج البلاغة**، ص١١ ومقدّمات الشّروح جميعاً.

وحيث لم يتّصف بذلك إلاّ كلام علي بن أبي طالب عليه السلام ابن عمّ الرّسول وربيبه، كان الشكّ في نسبة كلام النّهج إليه أمر لا داعي له.

ونكتفي هنا بنقل ما أثبته ابن أبي الحديد، في مقدّمة شرحه للنّهج، من أدلّة على بلاغة الإمام علي عليه السلام وفصاحته؛ إذ أنّنا وجدناها كافية ومقنِعة في استدلالها على ميِّزة من ميِّزات عليّ عليه السلام اعترف له بها محبّوه ومبغضوه على حدٍّ سواء.

يقول ابن أبي الحديد: «وأمّا الفصاحة فهو عليه السّلام إمام الفصحاء، وسيِّد البلغاء؛ وفي كلامه قيل: دون كلام الخالق وفوق كلام المخلوقين، ومنه تعلَّم النّاس الخطابة والكتابة، قال عبد الحميد بن يحيى[١]: «حفظت سبعين خطبة من خطب الأصلع[٢]، ففاضت ثمّ فاضت». وقال ابن نباته[٣]: «حفظت من الخطابة كنزاً لا يزيده الإنفاق إلاّ سعة وكثرة، حفظت مائة فصل من مواعظ عليّ بن أبي طالب». وقال مِخْفن بن أبي مِخْفن لمعاوية: «جئتك من عند أعيا النّاس، قال

(١) هو عبد الحميد بن يحيى بن سعد مولى بني عامر بن لؤيّ بن غالب، الكاتب البليغ المشهور، وبه يُضرب المثل في البلاغة، حتّى قيل فتحت الرّسائل بعبد الحميد وخُتمت بابن العميد.
انظر: إبن خلكان، **وفيات الأعيان**، ج٣، ص٢٢٨.

(٢) يقصد به الإمام عليّ(ع).

(٣) هو الخطيب أبو يحيى عبد الرّحيم بن محمّد بن إسماعيل بن نباته، صاحب الخطب المشهورة وكان إماماً في العلوم والأدب.
انظر: إبن خلكان، ج٣، ص١٥٦.

له: ويحك! كيف يكون أعيا النّاس! فوالله ما سنّ الفصاحة لقريش غيره... وحسبك أنّه لم يدوّن لأحدٍ من فصحاء الصّحابة العُشر ولا نصف العُشر ممّا دُوِّن له، وكفاك في هذا الباب ما يقوله أبو عثمان الجاحظ في مدحه في كتاب «البيان والتّبيين» وفي غيره من كتبه»[١].

أمّا نسبة نصوص النّهج للشّريف الرّضيّ فقد استنكرها عدد كبير من علماء اللّغة كابن الخشّاب[٢] في قوله: «قد وقفنا على رسائل الرّضيّ وعرفنا طريقته وفنّه في الكلام المنثور، وما يقع في هذا الكلام (يعني الخطبة الشّقشقيّة) من خلّ ولا خمر»[٣].

وقد مرَّ معنا في كلام ابن أبي الحديد في الفقرة السّابقة ما يؤكّد ذلك أيضاً.

هـ ـ دليل تشعّب علوم الكتاب وفنونه:

من جهة أخرى تحتوي نصوص النّهج على بليغ الحِكم والأقوال في علوم شتّى لا يتيسّر إلاّ لذي دهاء في السّياسة وخبرة في الأدب وعصمة في التّقوى وتعمّق في الفلسفة وبراعة في نظم الأمور وقيادة الجيوش... وقد بلغت هذه النّصوص حدّ الإعجاز في كلّ نوع من

---

(١) إبن أبي الحديد، **الشّرح**، ج١، ص٢٤ ـ ٢٥.

(٢) هو أبو محمّد عبد الله بن أحمد المعروف بابن الخشّاب البغداديّ، وكان عالماً مشهوراً في الأدب والنّحو والتّفسير.. وحفظ القرآن بالقراءات الكثيرة.
انظر: ابن خلكان، ج٣، ص١٠٢.

(٣) الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩٤.

هذه العلوم حتّى وكأنَّ منشأها من المتخصّصين فيه دون سواه من العلوم.

وبما أنّنا ذكرنا، فيما سبق، أنَّ كلام النّهج كلّه كسبيكة واحدة لا تختلف أبعاضه في الطّريقة والأسلوب. فهو كلام لا يصحّ للعارف نسبته إلاّ لمتكلّمٍ واحد. قد تحمّل العلوم الكثيرة وعرف الأمور الدّينيّة والسّياسيّة معاً وجمع أوصافاً وخصالاً متضادّة.

ولم يتّصف بذلك إلاّ أمير المؤمنين عليّ عليه السلام[1]. يقول الآمديّ في مقدّمة كتابه: «قد جمعت يسيراً من قصير حِكمِهِ، وقليلاً من خطير كلمه، تخرس البلغاء عن مساجلته وتبلس الحكماء عن مشاكلته، وما أنا في ذلك، علم الله، إلاّ كالمغترف في البحر بكفّه، والمعترف بالتّقصير وإن بالغ في وصفه، وكيف لا وهو عليه السلام الشّارب من الينبوع النّبويّ، والحاوي بين جنبيه العلم اللاّهوتيّ، إذ يقول، وقوله الحقّ وكلامه الصّدق، على ما أدّته إلينا الأئمّة النَقَلة: «إنَّ بين جنبيّ لعلماً جمّاً لو أصبت له حملة»[2].

ولا ضير في ذلك فهو من بني هاشم الَّذي وصفهم الجاحظ في

---

(١) ممّا قيل فيه:

جُمِعَتْ في صِفاتِكَ الأضدادُ ... فلهذا عزّت لكَ الأنداد

زاهدٌ حاكمٌ حليمٌ شجاع ... ناسكٌ فاتكٌ فقيرٌ جواد

شِيمٌ ما جُمِعْنَ في بشرٍ قطّ ... ولا نال مِثلهنَّ العباد

انظر: الهادي كاشف الغطاء، **مستدرك نهج البلاغة**، ص١٩٦.

(٢) الآمدي، **غرر الحكم ودرر الكلم المفهرس**، ص١٠.

كتابه زهر الآداب بأنّهم: «مِلْح الأرض، وزينة الدّنيا، وحَلْي العالم، والسَّنام الأضخم، والكاهل الأعظم ولباب كلّ جوهر كريم، وسرّ كلّ عنصر شريف، والطّينة البيضاء، والمغرس المبارك، والنّصاب الوثيق، ومعدن الفهم، وينبوع العلم..»[١].

و ـ دقّة جامع النّهج العلميّة:

أجمع دارسو النّهج وشرّاحه على دقّة السيّد الرّضيّ العلميّة، فهو ممّن يحرص على التثبُّت من الرّواية، والتّحرّي في النّسبة، والتّحرّز في الإسناد والاستدلال بالشّواهد على دعواه[٢]. ومن كان كذلك فهو جدير بأن ينزّه من تعمُّد إدخال أو وضع.

ز ـ ورود الكثير من الخطب في كتب سابقة تاريخياً على كتاب النّهج:

إنّ ورود الكثير من خطب كتاب النّهج منسوبة لأمير المؤمنين عليّ عليه السلام في كتب وأخبار أخرى سابقة زمنيّاً على تاريخ صدور كتاب نهج البلاغة من أهمّ الأدلّة على سخف نسبتها للشّريف الرّضيّ. وقد أحصى الدّارسون حوالي ثلاثة عشر موضعاً يشير فيه السّيّد الرّضي نفسه إلى المصادر الّتي استقى منها بعض خطبه، وكلّها من المصادر المعتمد عليها في النّقل والتأريخ. نذكر منها:

---

(١) ابن أبي الحديد، **الشّرح**، ج١، ص٤.

(٢) أورد الهادي كاشف الغطاء في مستدرك نهج البلاغة ص١٩٩ عدداً من الأدلّة على دقّة الشّريف الرّضيّ العلميّة.

ـ كتاب البيان والتّبيين لعمرو بن بحر الجاحظ.

ـ كتاب المقتضب للمبرّد في باب اللّفظ والحروف.

ـ كتاب المغازي لسعيد بن يحيى الأمويّ.

ـ كتاب الجمل للواقديّ.

ـ كتاب المقامات في مناقب أمير المؤمنين لأبي جعفر الإسكافي.

بالاعتماد على هذه الأدلّة، وبعد الاطّلاع على دعوى المشكّكين والرّدود عليها، لا نجد أيّة غضاضة في الاطمئنان إلى صحّة نسبة نهج البلاغة إلى أمير المؤمنين عليّ عليه السلام.

وخلاصة القول إنَّ جميع ما فيه من الخطب والكتب والوصايا والحِكم... كحال ما روى عن النّبيّ صلى الله عليه وآله وعن أهل بيته وأصحابه من جوامع الأخبار الصّحيحة وفي الكتب الدّينيَّة المعتبرة، فمنه ما هو قطعيّ الصّدور، ومنه ما يدخله أقسام الحديث المعروفة[1].

(١) قسّم الفقهاء الحديث، من ناحية السّند، إلى ثلاثة أقسام:
١ ـ الحديث المتواتر وهو على نوعين:
أ ـ المتواتر لفظاً: وهو الّذي يرويه جمع من الناس، يمتنع اتّفاقهم على الكذب عن جمع كثير مثلهم.. وهكذا طبقة عن طبقة حتّى يصل الإسناد إلى النّبيّ(ص) ويكون النّصّ مشتركاً لدى جميع الرّواة.
ب ـ المتواتر معنًى: وهو الّذي يرويه جمع من الناس عن آخرين بألفاظ مختلفة، مع الاتّفاق في المعنى، بنحو يحصل العلم بالمراد من اخبارهم.
٢ ـ الحديث المشهور: وهو ما رواه ثلاثة أو أكثر من العدول.
٣ ـ حديث الآحاد: وهو ما رواه واحد.

أمّا الادّعاء بأنَّ مُنْشِئَه هو الشّريف الرّضي وقد نسبه إلى جدّه الإمام عليّ عليه السلام حبّاً له ورغبة في إعلاء مكانته وجمع الأنصار له، فهو ادّعاء باطل كان من الممكن الأخذ به «لو كان السيّد ممَّن لا يتحرَّج من الإثم وكان أمير المؤمنين خلواً من الفضائل وصفراً من المناقب ولم يكن ممَّن قيل فيه: وما أقول في رجل تُعْزَى إليه كل فضيلة، وتنتهي إليه كل فرقة، وتتجاذبه كلّ طائفة، فهو رئيس الفضائل وينبوعها... كلُّ من برع فيهابعده فمنه أخذ، وله اقتفى، وعلى مثاله احتذى»[1].

والحقيقة أنَّ نسبة هذا الكتاب إلى أمير المؤمنين عليه السلام ممَّا يرفع من قدر الكتاب ويزيد في جلالة شأنه وليس ممّا يرفع في قدر أمير المؤمنين عليّ عليه السلام أو يزيد في فضله.

ثانياً: قيمة كتاب نهج البلاغة التّربويّة

عرفنا ما لهذا الكتاب من أهميَّة وفضل من خلال استعراضنا للأدلَّة على صحَّة نسبته للإمام عليّ بن أبي طالب عليه السلام. والَّتي تبيَّن من خلالها عظيم قدر هذا الكتاب إن لجهة المبنى، وقد اعترف له، كما ذكرنا آنفاً، صيارفة الكلام بأنَّه بحقّ «نهجٌ للبلاغة». وإن لجهة المعنى، وقد أجمع شارحوه على أنَّه بحرٌ مليءٌ باللآلىء. وإن لجهة علوّ شأن كاتبه وإحاطته بعلوم جمَّة.

ولكنّ، هل لهذا الكتاب من قيمة في مجال التّربية؟

---

(١) ابن أبي الحديد، **الشرح**، ج١، ص١٧.

وكيف يمكن أن نستنتج نصوصاً تربويَّة من كتاب هو مجموع خطب ومقالات ورسائل وعهود أُنشىء أغلبها في مرحلة صراع سياسيّ مرير على السّلطة وكان كاتبها لا يكاد ينفض يديه من غبار حرب حتّى يغوص في أخرى، وفي حقبة لم تعرف فيها الدّولة الإسلاميَّة الازدهار الثّقافيّ؟

إنَّ أيّ باحث لا يتوقَّع، للوهلة الأولى، أن يستفيد، من هكذا كتاب، فائدة تربويَّة تُرجى. ولكن نظرة متأنّية إلى شخصيَّة الكاتب والمشروع الَّذي نذر وجوده من أجله حَرِيَّة بأن تدفعنا لمطالعة أقواله وتوقُّع استفادة توجيهات تربويَّة جمَّة منها؛ خاصَّة وأنَّ التّوجيهات التّربويَّة الَّتي نسعى لاستفادتها ليست محصورة في مجال تربية الأطفال فقط، بل تشمل تربية المجتمع ككلّ.

أ ـ شخصيَّة مؤلِّف النّهج:

أُلِّفت حول حياة عليّ بن أبي طالب عليه السلام ومناقبه آلاف الكتب والمجلّدات الَّتي تناولت دقائق تفاصيل سيرته الشّريفة. ولم يستطع أحد من السّابقين والتّابعين، حتّى أعدى أعدائه أن ينكر فضائله[1].

ولسنا هنا بصدد التأريخ لتلك الشّخصيَّة الفذَّة أو إحصاء جميع مناقبها. بل نتطرَّق إلى أهمّ ما انفردت به ممّا له علاقة بدوره التّربويّ، وهي في رأينا ثلاثة أمور:

---

(١) ينقل عبد الرّحمن الشّرقاوي في كتابه «علي إمام المتّقين»، ص١٨ ـ ١٩، أنَّ معاوية قال لأحد أصحاب عليّ(ع) بعد قتله وأسمه ضرار، صف لي عليّاً. فقال: اعفني. قال: لتصِفَنَّه. قال: أمّا إذا لا بدَّ من وصفه. فكان والله بعيد المدى، شديد القوى، يقول فصلاً، ويحكم عدلاً، يتفجَّر العلم من جوانبه، وتنطق الحكمة من نواحيه، يستوحش=

١ ـ فرادة نشأته وتربيته:

كان عليّ بن أبي طالب عليه السلام الرّجل الوحيد الّذي درج بين يدي رسول الله صلى الله عليه وآله وترعرع في كنفه منذ نعومة أظافره.

ذكر أحمد بن يحيى البلاذري وعليّ بن الحسين الأصفهاني أنّ قريشاً أصابتها أزمة وقحط، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله لعمّيه حمزة

=من الدّنيا وزهرتها، ويأنس باللّيل ووحشته، وكان غزير الدمعة، طويل الفكرة، يعجبه في اللّبس ما خشن، ومن الطّعام ما جشب، وكان فينا كأحدنا، يدنينا إذا أتيناه، ويجيبنا إذا سألناه، ونحن والله مع تقريبه إيّانا، وقربه منّا، لا نكاد نكلّمه هيبةً له، يعظّم أهل الدّين، ويقرّب المساكين، لا يطمع القويّ في باطله، ولا ييأس الضّعيف من عدله...». فبكى معاوية حتى اخضلّت لحيته وقال: «رحم الله أبا الحسن، كان والله كذلك. فكيف حزنك عليه يا ضرار؟ قال: حزن من ذُبح وحيدها في حجرها».

ويذكر الشّرقاوي أيضاً في المصدر نفسه أنّه لمّا بلغ معاوية قتل علي(ع) قال: ذهب الفقه والعلم بموت ابن أبي طالب. فقال له أخوه عتبة بن أبي سفيان: لا يسمع هذا منك أهل الشّام. فقال له: دعك منّي.

ويذكر الشّرقاوي أيضاً في المصدر نفسه ص ٢٧ ـ ٣٢ ثماني عشرة خصلة لعليّ(ع) أوردها الزّمخشريّ في حديثه عن العشرة المبشّرين بالجنّة.

الشرقاوي (عبد الرّحمن). ـ **علي إمام المتّقين**، لا ط. ـ القاهرة: مكتبة غريب، لا ت. ـ ج١/ ص١٨ ـ ١٩.

يذكر سليمان كتّاني في كتابه «الإمام عليّ نبراس ومتراس» ص١٧ نقلاً عن الكامل في التّاريخ ج٥ ص٤٢. مطبعة صادر ودار بيرت. أنّ عمر بن عبد العزيز قال: وكان أبي إذا خطب فنال من عليّ ـ رضي الله عنه ـ تلجلج. فقلت: يا أبت إنك تمضي في خطبتك فإذا أتيت على ذكر عليّ عرفت منك تقصيراً. قال: أوفطنت لذلك؟ قلت: نعم. قال: يا بنيّ إنّ الّذين حولنا لو يعلمون مِن عليّ ما نعلم تفرّقوا عنّا إلى أولاده.

سليمان كتّاني، **الإمام عليّ نبراس ومتراس**، ص١٧.

ويذكر ابن أبي الحديد في مقدّمة شرحه من ص ١١ ـ ١٣ ثماني عشرة صفة لعلي(ع) مع الاستدلال على صحّتها. ويحيل القارىء للاستزادة إلى ٢٣ مصدر تاريخي جلّها لغير الشّيعة.

والعبّاس: «ألا نحمل ثَقَلَ أبي طالب في هذا المَحْل؟» فجاءوا إليه وسألوه أن يدفع إليهم ولده ليكْفوه أمرهم، فقال: دَعُوا لي عقيلاً وخذوا من شئتم ـ وكان شديد الحبّ لعقيل ـ فأخذ العبّاس طالباً، وأخذ حمزة جعفراً، وأخذ محمد ﷺ عليّاً وقال لهم: «قدأخذت ـ من اختاره الله لي عليكم ـ عليّاً. قالوا: فكان عليّ عليه السلام في حِجْر رسول الله ﷺ منذ كان عمره ستّ سنين»[١].

ويؤكّد ذلك عليّ عليه السلام في إحدى خطبه لأصحابه قائلاً: «تعلمون موضعي من رسول الله ﷺ، بالقرابة القريبة، والمنزلة الخصيصة، وضعني في حجره وأنا وليد يضمّني إلى صدره، ويكنفني فراشه، ويمسّني جسده، ويشمّني عرقه، وما وجد لي كذبة في قول ولا خطلاً في فعل، وكنت أتبعه إتباع الفصيل أثر أمه، يرفع لي في كلّ يوم من أخلاقه علماً، ويأمرني بهذا الاقتداء»[٢].

تربّى عليّ(ع) إذاً في حجر النّبيّ ﷺ ولم يفارقه حتّى اختار الله نبيّه إلى جواره. وحريٌّ بمن تربّى على يد من نَعَته الله في كتابه الكريم

---

(١) إبن أبي الحديد، **مقدّمة الشّرح**، ص١٥.
أجمع المؤرخون على أن عليّاً(ع) تربّى في حجر رسول الله(ص)، ولكن، منهم من وافق نصّ الأصفهاني بحرفيّته، ومنهم من ذكره باختلاف بسيط كما أورد عبد الرّحمن الشّرقاوي في كتابه «علي إمام المتّقين»، ج١، ص١٥ ومنهم من أقرّ الحادثة دون ذكر تفاصيلها كما يذكر ابن الأثير في أسد الغابة مجلّد٤، ص١٧ بقوله: «وكان ممّا أنعم الله به على عليّ أنّه ربي في حجر الرّسول(ص)».

(٢) محمّد عبده، **نهج البلاغة**، خ١٩٢، ص٤٤٢.

أنّه على خُلُقٍ عظيم[١] أن يصل إلى أعلى مراتب الكمالات النّفسانيّة ويصير أستاذ العالمين في جميع علوم عصره بعد معلّمه وقد أقرّ له الرّسول بهذه المرتبة فقال ﷺ: «أعلم أمّتي مِن بَعدي عليّ بن أبي طالب»[٢].

٢ ـ فرادة خصائصه النّفسانيّة:

لقد أُعطي عليّ عليه السلام من القوّة البدنيّة والعقليّة والرّوحيّة[٣] ما استكمل به الحكمتين النّظريّة والعمليّة.

فالحكمة النّظريّة، الّتي عرّفها البعض، أنّها «استكمال النّفس الإنسانيّة بتصوُّر المعارف الحقيقيّة والتّصديق بالحقائق النّظريّة بقدر الطّاقة البشريّة»[٤]، ثابتة، بلا شكّ، للإمام عليّ بن أبي طالب عليه السلام. يدلّ على ذلك ما أثبته جمهور المسلمين من أحاديث عن لسان رسول الله ﷺ، كقوله: «أقضاكم عليّ»[٥] و«أنا مدينة العلم وعليّ بابها»[٦]. وما ثبت أيضاً من رجوع الصّحابة إليه في المعضلات الفقهيّة وتصريحهم بذلك، كقول الخليفة الثّاني: «لولا عليّ لهلك عمر»[٧]،

(١) ورد في القرآن الكريم في حق الرّسول(ص) ﴿إنّك لعلى خُلقٍ عظيم﴾ سورة القلم، آية: ٤.
(٢) محمّدي الريّ شهري، **ميزان الحكمة**، ج١، ص٢١٠.
(٣) إن لجهة الوراثة أو التّربية أو المجاهدة الذّاتية.
(٤) ابن ميثم البحرانيّ، **شرح نهج البلاغة**، ج١، ص٦٤.
(٥) ابن أبي الحديد، **الشرح**، ج١، ص١٨.
(٦) محمّدي ري شهري، **ميزان الحكمة**، ج١، ص٢١٠.
(٧) ابن أبي الحديد، **الشرح**، ج١، ص١٨.

وقوله أيضاً: «لا بقيت لمعضلة ليس لها أبو الحسن»[١]. وما ورد من عظيم مواعظه وحكمه الّتي تناقلتها الألسن وتدارسها العلماء وعمل بها الحكماء. يقول الجاحظ في كتاب البيان والتّبيين: (وقال عليّ بن أبي طالب رحمه الله «بقيّة السّيف أنمى عدداً وأكرم ولداً». ووجد النّاس ذلك بالعيان للّذي صار إليه ولده من نهل السّيف وكثرة الذّرء وكرم النّجل)[٢].

أمّا الحكمة العمليّة الّتي تعني «استكمال النّفس بكمال الملكة التّامة على الأفعال الفاضلة حتّى يكون الإنسان ثابتاً على الصّراط المستقيم متجنّباً لطرفي الإفراط والتّفريط في جميع أفعاله»[٣].

فهي أيضاً ممّا ثبتت لإمام المتّقين عليّ عليه السلام وانفردبه؛ فقد جمع في شخصيّته أصول الأخلاق الثّلاثة الّتي هي على حدّ تعبيرابن الميثم: الحكمة الخلقيّة، الّتي تصدر عنها الأفعال المتوسّطة بين الجربزة والغباوة، والعفّة وهي المظهر لاعتدال القوّة الشّهويّة، وبها تصدّر الأفعال المتوسّطة بين الجمود والفجور، والشّجاعة وهي المظهر لاعتدال القوّة الغضبيّة، وبها تصدر الأفعال المتوسّطة بين الجبن والتهوُّر[٤].

---

(١) م.ن، ج١، ص١٨.

(٢) الجّاحظ ـ **البيان والتّبيين** ـ لا ط ـ لبنان: دار إحياء التراث العربي، ١٩٦٨ ـ أربعة أجزاء. ج٢/ ص٢٢٨.

(٣) ابن ميثم البحرانيّ، **شرح نهج البلاغة**، ج١، ص٦٥.

(٤) أورد ابن الميثم على ذلك الأدلّة الكثيرة. م.ن، ص٦٥ لا نجد داعياً لذكرها ومناقشتها تحاشياً للتطويل، إذ أنّ ما سنتناوله بالشرح والتحليل من كلام علي(ع) في الفصلين الأخيرين سيكون، بحدّ ذاته، دليلاً واضحاً على هذا الادّعاء. ولمن أراد التوسُّع يمكنه العودة إلى المرجع المذكور وما أشار إليه من مصادر.

لذا كان من البديهيّ أن نتوقّع ممَّن يمتلك تلك الخصائص أن يكون أكثر النّاس علماً بكيفيّة تربية النّفس وتهذيبها.

٣ ـ فرادة مستواه الرّساليّ والعقائديّ:

من أهمّ ما امتاز به عليّ عليه السلام دون غيره من صحابة رسول الله صلى الله عليه وآله أنّه كان الوحيد الّذي لم يعتنق قبل الإسلام ديناً آخر.

فهو لم يسجد لصنم قطّ ولم يمارس طقساً جاهليّاً قطّ. بل تربّى، كما مرَّ الذّكر، في كنف رسول الله صلى الله عليه وآله وعايش نزول الوحي خطوة بخطوة، فانعقد في قلبه إيمانٌ لا يشوبه شكّ وهو القائل: «ما شككت في الحقّ مُذ أُريته»[١].

يقول سليمان كتّاني في كتابه[٢] «عليّ نبراس ومتراس»: «في ظلّ النّبيّ الكريم ترعرع عليّ بن أبي طالب عليه السلام، ولم يكد يفتح عينيه على الرّسالة المطروحة بين يديه حتّى امتصّها بنهم الجّائع، مستوعباً كلّ معانيها وأهدافها في خطوطها القصيرة والطّويلة على السّواء، وأصبح منها وأصبحت منه بأمتن ما تكون به الصّلات. واعتبرها خشبة الخلاص لشعب يفكّكه اقتصاده الهزيل، ويلقيه في بؤرة من التّقاليد القديمة السّاذجة ويبعده عن محارم العقل السّليم والقِيم»[٣].

---

(١) محمّدي الريّ شهري، **ميزان الحكمة**، ج١، ص٢٢٦.

(٢) حاز هذا الكتاب على الجائزة الأولى في مسابقة التّأليف عن الإمام عليّ(ع) الّتي أُجريت في النّجف الأشرف سنة ١٩٦٧م.
انظر: سليمان كتّاني، **عليّ نبراس ومتراس**، مقدّمة النّاشر، ص٤٢.

(٣) سليمان كتّاني، **عليّ نبراس ومتراس**، ص٦١.

ولا غرو بعد ذلك إذا ما رأينا عليّاً عليه السلام يفتدي هذه الرّسالة بكلّ ما يملك، فينام في فراش رسول الله صلى الله عليه وآله معرّضاً نفسه للهلاك المحقّق، ليلة الهجرة. ويقاتل مع النّبيّ على التّنزيل وبعد النّبيّ على التّأويل، بشجاعة لا نظير لها. ويصبر على سلب حقّه، وفي الحلق شجى، حفاظاً على استمراريّة الرّسالة. وهو في ذلك زاهدٌ كلّ الزّهد في الدّنيا، لا يرجو مغنماً أو منصباً وهو القائل لابن عبّاس، مشيراً إلى نعلٍ له يخصفها: «والله لهي أحبُّ إليَّ من أُمرتِكُم، إلاّ أن أقيم حقّاً أو أدفع باطلاً»[١].

لقد انحصر كلّ هدف عليّ عليه السلام في الحياة بالدّعوة لهذه الرّسالة والسّعي لنشرها والحفاظ عليها «وأخذ يطبّقها نهجاً دائماً لحياته ليكون بها قدوة حيَّة لغيره.. في سبيل تحضير مجتمع فاضل، يعتمد الشّخصيَّة الإنسانيَّة الملقَّحة بالفضائل كأساس متين يضمن له صحّة العقل وصحَّة النّهج وصحّة الاستقرار»[٢]. وهذا هو عمل التّربية في الصّميم.

ب ـ طبيعة الرّسالة الإسلاميَّة وظروف انبعاثها:

ككلّ دعوة دينيَّة، تهدف الرّسالة الإسلاميَّة إلى هداية النّاس إلى الله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِنَّآ أَرۡسَلۡنَٰكَ شَٰهِدٗا وَمُبَشِّرٗا وَنَذِيرٗا ﴿٤٥﴾﴾[٣].

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، خ٣٣، ص١٣٥.
(٢) سليمان كتّاني، **الإمام عليّ نبراس ومتراس**، ص٦٢.
(٣) سورة الأحزاب، الآية: ٤٥.

والهداية، في حقيقتها، عمليَّة تغيير على مستوى العقيدة والسّلوك، تبدأ من داخل الأفراد، ثمّ لا تلبث أن تنعكس على كلّ أنماط الحياة الاجتماعيَّة وعلاقاتها.

غير أنَّ هذا التّغيير لايعتبر هداية حقيقيَّة إلاّ إذا تمَّ بقناعة ذاتيَّة كاملة وإرادة شخصيَّة حرَّة، من دون أي ضغط أو إجبار ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَيِّ فَمَن يَكْفُرْ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤْمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسْتَمْسَكَ بِٱلْعُرْوَةِ ٱلْوُثْقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَا﴾[1].

وهذا ما يحتّم على كلّ دعوة دينيَّة أن تكون، أوّلاً وأخيراً، حركة تربويَّة، بخلاف غيرها من الحركات الَّتي تتوسّل التّغيير عبر العمل السّياسيّ أو العسكريّ ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝٢﴾[2].

وبقدر ما يكون التّغيير المطلوب عميقاً وشاملاً بقدر ما تكون هذه العمليَّة التّربويَّة شاقّة وطويلة. وبقدر ما ينجح التّغيير بقدر ما تكون التّجربة التّربويَّة الَّتي أدَّت إلى إحداث التّغيير حريَّة بالدِّراسة والاهتمام.

ومن أجل تحديد أهمّيَّة التّجربة التّربويَّة الَّتي قادها الرّسول ﷺ لا بدَّ من الإحاطة بالواقع الاجتماعيّ والأخلاقيّ والفكريّ للأمّة في

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٥٦.
(٢) سورة الجمعة، الآية: ٢.

زمن انطلاق الرّسالة ومدى قربه أو بعده عن مستوى التّغيير المطلوب تحقيقه. ومدى نجاحه في تحقيق هذا التّغيير.

ولنبدأ بتحديد مستوى التّغيير المطلوب. فالرّسالة الإسلاميّة رسالة شاملة تمتلك طرحاً عقائديّاً متكاملاً على مستوى العلاقة بين الفرد وخالقه وبين الفرد والفرد وبين الفرد والمجتمع. والهداية الّتي تدعو إليها لا تهدف إلى تحقيق السّعادة في الآخرة فقط بل في الدّنيا أيضاً، الأمر الّذي يتطلّب نمطاً جديداً من العلاقات والسّلوك يضمن للفرد الفوز برضا الله في الآخرة دون أن يفقده القوّة والنّجاح في الحياة الدّنيا. يقول الله تعالى في القرآن الكريم: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٣٢﴾﴾[1].

لذا كان على الرّسول ﷺ أن يشرع في تربية أصحابه للدّنيا والآخرة في آنٍ واحد.

فعليهم أن يكونوا أصحّاء جسديّاً وعقليّاً وروحيّاً.

وعليهم أن يمتلكوا من العلوم والخبرات ما يكفي للسّيطرة على قوى الطّبيعة وتسخيرها في خدمة المجتمع الإنسانيّ.

وعليهم أن يقيموا دولة قويّة يستطيعون في كَنَفِها العيش بعزّة وسلام واطمئنان.

---

(١) سورة الأعراف، الآية: ٣٢.

كما عليهم أن يمتلكوا من الإيمان واليقين ومن حسن السّيرة والأخلاق ما يؤهّلهم للفوز بجنّة الله في الآخرة.

وتغيير على هذا المستوى يتطلّب عملاً تربوياً من الصعوبة بمكان نظراً إلى الواقع الاجتماعيّ والأخلاقيّ والفكريّ المتخلّف الّذي كان سائداً في شبه جزيرة العرب في القرن السّادس الميلادي، زمن انبعاث الرّسالة الإسلاميّة.

ومن أجل تبيُّن ما كان يكتنف هذه العمليّة التّربويّة من صعوبة لا بدَّ من استعراض مظاهر التّخلّف الاجتماعيّ والأخلاقيّ والفكريّ الّذي كان سائداً آنذاك باختصار يوفي بالغرض.

١ ـ الواقع الاجتماعيّ في شبه جزيرة العرب:

كان النّاس في شبه جزيرة العرب يعيشون في قبائل متناحرة، كثيرة التّرحال، بعيدة كلّ البعد عن أشكال الحكم الّتي عرفتها الأمم المتحضّرة.

وكانت مشاعر العصبيّة القبليّة هي الحاكمة بين النّاس. وكان أساسها جاهليّاً تمثّله الجملة المأثورة عن العرب «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً»[١] فكانوا يتناحرون ظالمين أو مظلومين.

(١) ذكر الجّاحظ ابن حجر في كتابه المشهور «فتح الباري» نقلاً عن المفضل الضبي أنّ أوّل من قالها جندب بن عنبر في الجّاهليّة. عن النّدوي (أبو الحسن)، ـ **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين** ـ، ط٩، الكويت، دار القلم، ١٤٣٣ ـ ١٩٧٣، ص٧٠.

وكانت في المجتمع العربيّ طبقات وبيوتات ترى لنفسها فضلاً على غيرها، فتترفّع على النّاس ولا تشاركهم في عادات كثيرة حتّى في بعض مناسك الحجّ. وكان النّفوذ والمناصب العليا والنسيء[١] متوارثاً، يتوارثه الأبناء والآباء. وكان أناس في مصافّ الأسياد وآخرون في مصافّ العبيد.

وكان الحرب والغزو ممّا طبعت طبيعتهم العربيَّة، وألهمتهم إيَّاه معيشتهم البدويَّة، حتّى صارت الحرب ملهاة لهم[٢]. وهانت عليهم إراقة الدّماء حتى كانت تثيرها أتفه الحوادث[٣].

---

(١) النّسيء: مصدر نَسَأه أي أخّرَه، وهو ما كان يفعله العرب في الجاهلية من تأخير حرمة شهر إلى شهر آخر؛ فإذا كانوا في حرب أحلّوه وحرّموا مكانه شهر آخر.
انظر سورة التوبة، آية: ٣٧.

(٢) قال الشّاعر:
وأخْيَاناً على بَكْرٍ أخِينَا إذا ما لم نَجِدْ إلّا أَخَانَا
انظر: المرزوقي (أبي علي أحمد بن محمد بن الحسن). ـ **شرح ديوان الحماسة**. ـ ط١ . ـ القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٧١هـ/ ١٩٥١م. القسم الأول/ ص٣٩٤.

(٣) وقعت الحرب بين بكر وتغلب، بني وائل، ومكثت أربعين سنة أُريقت فيها دماء غزيرة، وما ذاك إلاّ لأنَّ كليباً، رئيس معد، رمى ضرع ناقة البسوس بنت منقذ فاختلط دمها بلبنها وقتل جسّاس بن مرّة كليباً.
وكذلك وقعت حرب داحس والغبراء الّتي دامت أيضاً عشرات السّنين، وما كان سببها إلاّ أنَّ داحساً فرس قبس بن زهير كان سابقاً في رهان بين قيس بن زهير وحذيفة بن بدر فعارضه أسديّ بإيعاز من حذيفة فلطم وجهه وشغله، ففاتته الخيل، وتلا ذلك قتل ثم أخذ بالثّأر ونصر القبائل لأبنائها، وأسر ونزح للقبائل، وقُتل في ذلك ألوف من النّاس.
انظر: **أيّام العرب**، عن: النّدوي (أبو الحسن)، ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، ص٧١.

وحملت العيشة البدويَّة وقلَّة أسباب الحياة، والطّمع والجشع، والأحقاد والاستهانة بحياة النّاس على الفتك والسّلب والنّهب، حتَّى كانت أرض الجزيرة كفّة حابل لا يدري الإنسان متى يُغتال وأين يُنهب[١].

وكان القمار من مفاخر الحياة الجاهليَّة حتَّى ظهر ذلك في أشعارهم[٢]. قال قتادة: «كان الرّجل في الجاهليَّة يقامر على أهله وماله فيقعد حزيناً سلبيّاً ينظر إلى ماله في يد غيره، فكانت تورث بينهم عداوة وبغضاً»[٣].

وكان أهل الحجاز، العرب واليهود، يتعاطون الرِّبا، وكان فاشياً فيهم، وكانوا يجحفون فيه ويبلغون إلى حدّ الغلوّ والقسوة. قال الطّبريّ: «كان الرِّبا في الجّاهليَّة في التّضعيف وفي السّنين، يكون للرّجل فضل دين فيأتيه إذا حلَّ الأجل فيقول له: تقضيني أو تزيدني؟ فإن كان عنده شيء يقضيه قضى وإلاَّ حوَّله إلى السنّ الَّتي فوق ذلك، إن كانت ابنة مخاض يجعلها ابنة لبون في السَّنة الثّانية، ثمَّ حقَّة ثمَّ

---

(١) انظر: الطبري. ـ **التاريخ**. ـ لا ط. ـ لا ناشر. ج٢، ص١٣٣.

(٢) قال الشاعر:

أَعَيَّرْتَنَا ألبانَها ولُحومَها وذلكَ عارٌ يا ابنَ رِيطَةَ ظَاهِرٌ
نُحَابي بها أكْفَاءَنَا ونُهينُها ونَشْرَبُ من أثْمَانِها ونُقَامِرُ

انظر: المرزوقي، **شرح ديوان الحماسة**، ص٢٣٨ ـ ٢٣٩.

(٣) الطّبري (أبي جعفر محمد بن جرير). ـ **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**. ـ ط٢. ـ مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧١هـ/ ١٩٥٤م. ج٤، ص٦٦، تفسير الآية: ﴿إنما يريد الشّيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء﴾.

جذعة ثمَّ رباعيّاً هكذا إلى فوق، وفي العين يأتيه، فإن لم يكن عنده أضعفه في العام القابل وإن لم يكن عنده أضعفه أيضاً فتكون مائة فيجعلها إلى القابل مائتين، فإن لم يكن عنده جعلها أربعمائة يضعفها له كل سنة أو يقضيه»[١].

وكانت المرأة في المجتمع الجاهليّ عرضة للغبن والحيف، تُؤكل حقوقها وتُحرم إرثها وتُعضل بعد الطّلاق أو وفاة الزّوج من أن تنكح زوجاً ترضاه. وتورث كما يورث المتاع أو الدّابّة. يقول ابن عبّاس: «كان الرّجل إذا مات أبوه أو حميّه فهو أحقّ بامرأته، إن شاء أمسكها أو يحبسها حتّى تفتدي بصداقها أو تموت فيذهب بمالها»[٢]. وكانت المرأة في الجاهليّة يطفّف معها الكيل، فيتمتّع الرجل بحقوقه ولا تتمتّع هي بحقوقها، ويؤخذ ما تؤتى من مهر وتمسك ضرراً للاعتداء[٣]، وتلاقي من بعلها نشوزاً أو إعراضاً وتُترك في بعض الأحيان كالمعلّقة»[٤]، وتُحرَّم عليها بعض المأكولات وتُباح للذكور[٥]، وكان يسوغ للرّجل أن يتزوّج ما يشاء من النّساء من دون تحديد[٦].

---

(١) م.ن، ج٤، ص٦٩.
(٢) م.ن، ص٣٠٨.
(٣) انظر: سورة البقرة، الآية: ٢٣١.
(٤) انظر: سورة النّساء، الآية: ١٣٩.
(٥) انظر: سورة الأنعام، الآية: ١٤٠.
(٦) انظر: سورة النّساء، الآية: ٣.

٢ ـ الواقع الأخلاقيّ في شبه جزيرة العرب:

أمّا من جهة الأخلاق، فرُغم امتياز العرب ببعض الخِصال والمواهب كالفصاحة وقوّة البيان والشّجاعة والفروسيّة وقوّة الإرادة والكرم.. كانت فيهم بالمقابل أدواء وأمراض متأصّلة يندى لها الجبين.

فلقد كان شرب الخمر واسع الشّيوع فيهم. يتحدّث عنه الشّعراء ويتفاخرون به. وكانت حوانيت الخمّارين مفتوحة دائماً يرفرف عليها علم يسمّى غاية[١].

ولم يكن الزّنى مستنكراً؛ فكان من العادات أن يتّخذ الرّجل خليلات وتتّخذ النّساء أخلاّء بدون عقد، وكانوا يُكرِهون بعض النّساء على الزّنى. قال ابن العبّاس: «كانوا في الجّاهليّة يُكرِهون إيماءهم على الزّنى ويأخذون أجورهم»[٢]. وتقول عائشة: «إنّ النّكاح في الجاهليّة كان على أربعة أنحاء؛ فنكاح منها نكاح النّاس اليوم، يخطب الرّجل إلى الرّجل وليّته أو بنته فيصدقها ثم ينكحها. والنّكاح الآخر كان الرّجل يقول لامرأته إذا طهرت من طمثها: أرسلي إلى فلان فاستبضعي منه، ويعتزلها زوجها ولا يمسّها أبداً حتى يتبيّن حملها من ذلك الرّجل الّذي

---

(١) قال الشاعر:

قَـدْ بـتُّ سَـامِـرَهَـا وغـايـةَ تـاجـرٍ وافَـيْـتُ إذْ رُفِـعَـتْ وعـزَّ مُـدَامُـهـا

انظر: طبانة (بدوي) ـ معلّقات العرب: دراسة نقديّة تاريخيّة في عيون الشعر الجاهليّ ـ ط٣ [مزيدة منقّحة]. ـ بيروت: دار الثقافة، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م. معلّقة لبيد، ص.١٦٥

(٢) تفسير الطّبري، ج١٨، ص٤٠١.

تستبضع منه، فإذا تبيَّن حملها أصابها زوجها إذا أحبّ، وإنّما يفعل ذلك رغبة في نجابة الولد، فكان هذا النّكاح نكاح الاستبضاع. ونكاح آخر يجتمع الرّهط ما دون العشرة فيدخلون على المرأة، كلّهم يصيبها، فإذا حملت ووضعت ومرَّ عليها ليال بعد أن تضع حملها، أرسلت إليهم فلم يستطع رجلٌ منهم أن يمتنع حتَّى يجتمعوا عندها، تقول لهم: لقد عرفتم الَّذي كان من أمركم وقد ولدت فهو ابنك يا فلان، تسمّي من أحبَّت باسمه فيلحق به ولدها ولا يستطيع أن يمتنع ممَّن جاءها، وهنَّ البغايا، كنَّ ينصبن على أبوابهنَّ رايات تكون علماً، فمن أرادهنَّ دخل عليهنَّ...»[١].

وكانوا من القسوة والوحشيَّة ما لا يتورَّعون معه من وأد البنات. ذكر الهيثم بن عديّ ـ على ما حكاه الميدانيّ ـ أنَّ الوأد كان مستعملاً في قبائل العرب قاطبة، فكان يستعمله واحد ويتركه عشرة، فجاء الإسلام، وكانت مذاهب العرب مختلفة في وأد الأولاد، فمنهم من كان يئد البنات لمزيد الغيرة ومخافة لحوق العار بهم من أجلهنَّ، ومنهم من كان يئد من البنات من كانت زرقاء أو شيماء (سوداء) أو برشاء (برصاء) أو كسحاء (عرجاء) تشاؤماً منهم بهذه الصّفات، ومنهم من كان يقتل أولاده خشية الإنفاق وخوف الفقر...»[٢].

---

(١) البخاري، **الصحيح**، كتاب النّكاح، باب من قال: لا نكاح إلّا بوليّ.

(٢) انظر: الآلوسي، **بلوغ الأرب في أحوال العرب**. عن النّدوي (أبو الحسن)، ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، ص٦٩.

٣ ـ الواقع الفكريّ في شبه جزيرة العرب:

عدا أشعارهم وما ورد فيها من بعض الحِكَم والأمثال، لم يكن عند العرب، في العصر الجاهليّ تراث فكريّ يُعتدّ به على صعيد الفلسفة والفنّ والعلوم.

وكان الشِّرك هو الدِّين السّائد عندهم. وقد استفحل ضعف التّفكير فيهم فانغمسوا في الوثنيَّة وعبادة الأصنام بأبشع أشكالها. فكان لكلّ قبيلة أو ناحية أو مدينة صنم خاص، قال الكلبيّ: «كان لأهل كلِّ دار في مكّة صنم في دارهم يعبدونه، فإذا أراد أحدهم السّفر كان آخر ما يصنع في منزله أن يتمسَّح به، وإذا قدم من سفرٍ كان أوَّل ما يصنع إذا دخل منزله أن يتمسَّح به أيضاً»[١] وقال أيضاً: «كان الرّجل إذا سافر فنزل منزلاً أخذ أربعة أحجار، فنظر إلى أحسنها فاتّخذه ربّاً، وجعل ثلاث أسافي لقدره، وإذا ارتحل تركه»[٢].

واستهترت العرب في عبادة الأصنام، فمنهم من اتَّخذ بيتاً، ومنهم من اتَّخذ صنماً، ومن لم يقدر عليه ولا على بناء بيت نصب حجراً أمام الحرم، وأمام غيره، ممّا استحسن ثمَّ طاف به كطوافه بالبيت وسمّوهاالأنصاب. وكان في جوف الكعبة، البيت الَّذي بُني لعبادة الله وحده، وفي فنائها ثلاث مئة وستّون صنماً[٣].

---

(١) كتاب الأصنام، ص٣٣.

(٢) م.ن، ص٣٣.

(٣) البخاري، **الصحيح**، كتاب المغازي، باب فتح مكّة.

ثم تدرّجوا من عبادة الأصنام والأوثان إلى عبادة جنس الحجارة. روى البخاريّ عن أبي رجاء العطاريّ قال: «كنّا نعبد الحجر، فإذا وجدنا حجراً هو خيرٌ منه ألقيناه وأخذنا الآخر، فإذا لم نجد حجراً، جمعنا حثوة من تراب، ثمَّ جئنا بالشّاة فحلبنا عليه ثمَّ طفنا به»[١].

وكان بعض العرب ينكرون البعث بعد الموت. قال صاعد: «كان جمهورهم ينكر ذلك.. لا يصدّق بالمعاد ولا يقول بالجزاء، ويرى أنَّ العالم لا يخرب ولا يبيد»[٢].

ورغم انتشار الدّيانة اليهوديَّة والنّصرانيَّة في بعض أجزاء شبه الجزيرة، لم تستفدمنها العرب إلاَّ القليل من المعاني الدّينيَّة. علاوة على ما طرأ على هاتين الدّيانتين من تحريف وعلى رهبانها من انحراف في ذاك الزّمان. يدلّ على ذلك خبر سلمان الفارسيّ، أكبر الروّاد الدِّينيّين في القرن السّادس، الَّذي شرَّق وغرَّب في الفحص عن الدِّين الحقّ، ولم يزل ينتقل من الشّام إلى الموصل، ومن الموصل إلى نصّيبين ومن نصّيبين إلى عموريّة، ويوصى به بعضهم إلى بعض، حتَّى أتى على آخرهم فلم يجد لهم خامساً[٣].

---

(١) م.ن، باب وفد بني حنيفة.

(٢) جباعد، **طبقات الأمم**، ص٤٣٠.

(٣) قال سلمان الفارسي: «لمَّا قدمت الشام، قلت: من أفضل أهل هذا الدّين؟ قالوا: الأسقف في الكنيسة! قال فجئته، فقلت: إنِّي قد رغبت في هذا الدِّين، وأحببت أن أكون معك أخدمك في كنيستك، وأتعلَّم منك وأصلِّي معك، قال: فادخل، فدخلت معه، قال: فكان رجل سوء يأمرهم بالصَّدقة ويرغبهم فيها، فإذا جمعوا إليه منها أشياء اكتنزه لنفسه، =

رغم هذا الواقع المتخلِّف الَّذي كان يلفّ شبه جزيرة العرب زمن

=ولم يعطه المساكين حتّى جمع سبع قلال من ذهب وورق، قال: وأبغضته بغضاً شديداً لما رأيته يصنع، ثمَّ مات فاجتمعت إليه النّصارى ليدفنوه، فقلت لهم: إنَّ هذا كان رجل سوء، يأمركم بالصّدقة ويرغبكم فيها فإذا جئتموه بها اكتنزها لنفسه، ولم يعط المساكين منها شيئاً، قالوا: وما علمك بذلك؟ قال قلت: أنا أدلّكم على كنزه؛ قالوا: فدلّنا عليه، قال: فأريتهم موضعه، قال: فاستخرجوا منه سبع قلال مملوءة ذهباً وورقاً، قال: فلما رأوها، قالوا: والله لا ترقنه أبداً، فصلبوه ثم رجموه بالحجارة، ثمَّ جاءوا برجل آخر فجعلوه مكانه، قال: يقول سلمان: فما رأيت رجلاً لا يصلّي الخمس أرى أنه أفضل منه وأزهد في الدّنيا ولا أرغب في الآخرة ولا أدأب ليلاً ونهاراً منه، قال: فأحببته حباً لم أحبه من قبل وأقمت معه زماناً، ثم حضرته الوفاة، فقلت له يا فلان: إنّني كنت معك وأحببتك حبّاً لم أحبّه من قبلك، وقد حضرك ما ترى من أمر الله، فإلى من توصي بي، وما تأمرني؟ قال: يا بنيّ والله ما أعلم أحداً اليوم على ما كنت عليه؛ لقد هلك النّاس وبدّلوا وتركوا أكثرما كانوا عليه إلاّ رجلاً بالموصل وهو فلان، فهو على ما كنت عليه فالحق به، قال: فلمّا مات وغيب لحقت بصاحب الموصل، فقلت له: يا فلان، إنَّ فلاناً أوصاني عند موته أن ألحق بك، وأخبرني أنّك على أمره. قال: فقال لي: أقم عندي، فأقمت عنده، فوجدته خير رجل على أمر صاحبه؛ فلم يلبث أن مات، فلمَّا حضرته الوفاة، قلت له: يا فلان، إنَّ فلاناً أوصى بي إليك وأمرني باللّحوق بك، وقد حضرك من الله عزَّ وجلّ ما ترى؛ فإلى من توصي بي وما تأمرني؟ قال: يا بنيّ والله ما أعلم رجلاً على مثل ما كنّا عليه إلاّ رجلاً بنصيبين وهو فلان فالحق به؛ فلمَّا مات وغيب لحقت بصاحب نصيبين فجئته فأخبرته بخبري وما أمرني به صاحبي؛ قال: فأقم عندي فأقمت عنده فوجدته على أمر صاحبيه؛ فأقمت مع خير رجل؛ فوالله ما لبث أن نزل به الموت، فلمَّا حضر قلت له: يا فلان إنَّ فلاناً كان أوصى بي إلى فلان ثمَّ أوصى بي فلان إليك؛ فإنّي من توصي بي وما تأمرني؟ قال: أي بنيّ والله ما نعلم أحداً بقي على أمرنا آمرك أن تأتيه إلاّ رجلاً بعمورية فإنّه بمثل ما نحن عليه، فإن أحببت فأته؛ قال: فإنَّه على أمرنا، قال: فلمَّا مات وغيب لحقت بصاحب عموريّة، وأخبرته خبري، فقال: أقم عندي؛ فأقمت مع رجل على هدي أصحابه وأمرهم، قال: واكتسبت كان لي بقرات وغنيمة، قال: ثمَّ نزل به أمر الله، فلمَّا حضر قلت له: يا فلان، إنّي كنت مع فلان، فأوصى بي إلى فلان، وأوصى بي فلان إلى فلان، ثمَّ أوصى بي فلان إليك، فإلى من توصي بي وما تأمرني؟ قال: أي بنيّ، والله ما أعلم=

انبعاث الرّسالة الإسلاميّة[١]، فقد استطاع الرّسول ﷺ والثّلّة المؤمنة من أصحابه، من إحداث التّغيير المطلوب، بشكل فاجأ العالم وأدهشه، وحوّل العرب من مجموعة قبائل متناحرة إلى أمّة متماسكة استطاعت في فترة قصيرة من الزّمن بناء دولة وتأسيس حضارة ظلّت مصدراً لتقدّم البشريّة، على أكثر من صعيد، فترة طويلة من الزّمن. يقول أبو الحسن النّدوي: «لقد كان هذا الانقلاب الّذي أحدثه ﷺ في نفوس

=أصبح على ما كنّا على أحد من النّاس آمرك أن تأتيه؛ ولكنّه قد أظلّك زمان نبيّ هو مبعوث بدين إبراهيم يخرج بأرض العرب مهاجراً إلى أرض بين حرّتين بينهما نخل به علامات لا تخفى، يأكل الهديّة، ولا يأكل الصّدقة، بين كتفيه خاتم النبوّة؛ فإن استطعت أن تلحق بتلك البلاد فافعل». [رواه الإمام أحمد باسناده عن ابن عبّاس عن سلمان ورواه الحاكم في مستدركه، والرّواية لاتّصال سندهاوعدالة رواتها من أصحّ الوثائق التّاريخيّة عن الجاهليّة وحالتها الدّينيّة].

النّدوي (أبو الحسن)، **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين**، ص٧٢ ـ ٧٤.

(١) رأى بعض المحقّقين في هذا التعميم نوعٌ من الحَيْف والتجنّي وتحدّثوا عن ظهور بوادر وعي في العقليّة العربيّة خلال النصف الأول من القرن السّادس للميلاد، تمظهر في تشكّل أحلاف أنشِئَت لمحاربة الفساد والطغيان وحماية حقوق الضعفاء؛ كحلف المطيبين وحلف اللعقة وحلف الفضول الشهير. كما وجدوا في سوق عكاظ مناسبة لتبادل الآراء واجالتها وليس فقط لإلقاء الشعر. كذا أثبت البعض أنّ الدّين الغالب لم يكن الشرك فقط بل كان هناك الكثير على ديانة النبي إبراهيم(ع) الحنفيّة.

انظر: الحسيني (هاشم معروف).ـ سيرة المسطفى؛ نظرة جديدة.ـ ط.٢ـ بيروت: دار القلم، ١٩٧٨، ص٢٧ ـ ٢٨ ـ ٢٩ .

الشرقاوي (عبد الرحمن).ـ محمد رسول الحريّة.ـ ط.٢ـ بيروت: العصر الحديث للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص٣٨ ـ ٣٩ .

ولكننا نميل، بالرغم من وجاهة الحجج المقدّمة من هؤلاء، إلى أنّ مظاهر الفساد في ذلك المجتمع كانت الأغلب ودليلنا في ذلك، إلى جانب ما تواتر في كتب التاريخ ما أثبته القرآن الكريم لمظاهر الانحراف الأخلاقي تلك، كما أوضحنا سالفاً.

المسلمين وبواسطتهم في المجتمع الإنساني أغرب ما في تاريخ البشر، وقد كان هذا الانقلاب غريباً في كلّ شيء: «كان غريباً في سرعته وكان غريباً في عمقه وكان غريباً في سعته وشموله. وكان غريباً في وضوحه وقربه إلى الفهم. فلم يكن غامضاً ككثير من الحوادث الخارقة للعادة، ولم يكن لغزاً من الألغاز»[١].

انطلاقاً ممَّا بيَّناه حول طبيعة الرّسالة الإسلاميَّة وظروف نشأتها، وفي ضوء ما ذكرناه من خصائص شخصيّة عليّ بن أبي طالب عليه السلام وموقعه القياديّ من هذه الرّسالة[٢]؛ لا نستغرب أن يكون الهاجس الأوّل والأخير لعليّ عليه السلام في سكناته وحركاته هو تربية النّاس وفق الإسلام.

وحيث إنَّ الإسلام رسالة حياة للدّنيا والآخرة، كما أسلفنا، نتوقَّع أن نجد في كلام عليّ عليه السلام الكثير ممَّا يفيدنا على صعيد المبادىء والأساليب التّربويَّة في حياتنا الحاضرة.

---

(١) م.ن، ص٩٩.

(٢) أثبت البخاري في صحيحه قول رسول الله(ص) لعليّ(ع): «أما ترضى أن تكون منّي بمنزلة هارون من موسى». انظر: البخاري، **الصحيح**، ج٥، ص٢٤، وكذا مسلم، **الصحيح** بشرح النووي، ط٣، بيروت، دار إحياء التّراث العربي، مجلد٩، جزء:١٨، في ج١٥، ص١٧٤.

ثالثاً: مساحة التّوجيهات التّربويّة في نهج البلاغة وكيفيّة وجودها

قسَّم الشّريف الرّضيّ كلام الإمام عليّ عليه السلام في نهج البلاغة[1] إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأوّل: وقد ضمّنه مختارات من خطب الإمام عليه السلام وأقواله، وبلغ عددها مائتين وواحد وأربعين خطبة وكلام.

القسم الثّاني: وقد ضمّنه مختارات من كتب الإمام عليه السلام ورسائله، بلغ عددها تسعة وسبعين كتاباً ورسالة.

والقسم الثّالث: وقد ضمّنه مختارات من قصير حِكمه ومواعظه وقد بلغ عددها أربعة مائة وأربعاً وسبعين حكمة.

وبالرّغم من أنَّ الطّابع الغالب على القسمين الأوّل والثّاني سياسيّ بشكل عام، يشتمل على تبيان أحكام ومواقف وردود متعلّقة بمجريات الأحداث في زمن الإمام عليه السلام. إلاّ أنّه تضمَّن عدداً لا بأس به من الخطب العقائديَّة الصّرف الّتي يتحدَّث فيها الإمام عن وجود الله وصفاته ودور الأنبياء بشكل عامّ وجهاد النّبيّ «محمّد» صلى الله عليه وآله وصفاته بشكل خاصّ، كما تضمَّن أيضاً عدداً آخر من الخطب الوعظيَّة الّتي تحذِّر النّاس من الارتماء في أحضان الدّنيا ومباهجها وتدعوهم لإعداد العدَّة للقاء ربِّهم في الآخرة.

---

(١) نعتمد في ترقيم الخطب ما أورده محمّد عبده في شرحه، كما نرمز للخطبة بحرف خ والكتاب أو الرسالة بحرف ك والحكمة بحرف ح.

أمّا القسم الثّالث فيتضمّن حكماً ومواعظ متفرّقة تتعلّق بشؤون مختلفة وإن غلب عليها الوعظ والتّحذير من حبّ الدّنيا.

وقد يسأل سائل: أين التّربية إذاً؟ والجواب: في كلّ هذه الأقسام. فلا تكاد تخلو خطبة أو كتاب أو حكمة من الإشارة بشكلٍ مباشر أو غير مباشر إلى إحدى النّكات التّربويّة. وسبب ذلك، كما بيّنا في القسم الثّاني من هذا الفصل، شخصيّة الإمام الرّساليّة الهادفة إلى تربية النّاس، في كلّ موقف ومناسبة، وفق منهاج القرآن الكريم وسيرة النّبيّ محمد ﷺ.

لقد كان الهاجس الأوّل للإمام عليه السلام، في أيّ قرار يتّخذه، هو أثره التّربويّ على النّاس. ولقد أوضح ذلك عليه السلام في الكثير من المواقف الّتي خالف فيها نصيحة أصحابه[1]، إذ كانوا ينظرون إلى المكاسب القريبة وكان عليه السلام ينظر إلى الآثار البعيدة؛ وهذه هي معضلة كلّ نبيّ أو وصيّ نبيّ حين تصدّيه للحكم أو السّياسة. وهذا هو سبب الفارق الكبير بين طبيعة ما يصل إلى أيدينا من نصوص سياسيّة أو جهاديّة أو رسائل أو عهود لنبيّ أو وصيّ نبيّ وما ورد عن غيرهم من الحكّام والملوك السّاعين لتثبيت سلطتهم وبسط سيادتهم وإثبات قدرتهم.

(١) انظر: محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٥، ص١٠٢، وك ٣٦ ص٥٨٠ وك٦٦ ص٦٤٩ وح٤٣ ص١٤٧... وغيرهم.

إلاّ أنّه ممّا لا شكَّ فيه أنَّ هناك خطباً وكتباً مخصوصة تجلّت من خلالها فوائد تربويَّة أكثر من غيرها. نذكر منها بالخصوص: وصيّته عليه السلام لابنه الحسن عليه السلام[١] وعهده لمالك الأشتر[٢] وكتابه لعثمان بن حنيف[٣] وحديثه لكميل بن زياد حول العلم[٤]؛ حيث كان الهمّ التّربويّ المباشر هو الطّاغي بشكلٍ أساسيّ.

خاتمة

تبيَّن لنا من خلال هذا العرض ما لكتاب نهج البلاغة من أهمّيَّة كمصدرٍ من المصادر الفكريَّة الإسلاميَّة.

كما تبيَّن لنا أيضاً أنَّه، لا بدَّ أن يكون، مصدراً تربويّاً هامّاً نظراً لطبيعة الرّسالة الإسلاميَّة والدّور الأساسي الَّذي كان منوطاً بكاتبه.

وتبيَّن لنا، ثالثةً، أنَّه، وبالرغم من وجود بعض الخطب والكتب المعنيَّة بالشّأن التّربويّ مباشرة، إلاّ أنَّ التّوجيهات التّربويَّة يكاد لا يخلو منها قولٌ من خُطب الإمام عليه السلام ورسائله وحِكَمه. الأمر الَّذي يقتضي على من يرتجي الاستفادة التّربويَّة من كتاب نهج البلاغة مطالعته بأكمله.

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣١، ص٥٥٧.
(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٤.
(٣) م.ن، ك٤٥، ص٥٩١.
(٤) م.ن، ح١٤٧، ص٦٩٥.

الفصل السادس

المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة ومقارنتها بمثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته

تمهيد

نأمل أن نكون قد استطعنا فيما سبق من فصول إثبات كلّ المقدّمات اللاّزمة لتسويغ إمكانية استفادة مبادىء وأساليب تربويَّة من كتاب نهج البلاغة.

وحيث إنَّ من خلال المطالعة المتأنّية للكتاب استطعنا اكتشاف عدد مهمّ من المبادىء التّربويَّة.

وحيث إنَّنا رغبنا في تحصيل استفادة عمليَّة من هذه المبادىء عن طريق مقارنتها بالمبادىء التّربويَّة الحديثة.

وحيث إنَّ المقارنة تكون أكثر وضوحاً إذا تمَّت بعد العرض مباشرة. سوف نتطرَّق في هذا الفصل لعرض المبادىء التّربويَّة المستفادة من كتاب نهج البلاغة ومقارنتها مع مبادىء المذهب الطّبيعي وأهمّ تفرّعاته.

لذا سنقسِّم هذا الفصل إلى قسمين:

نستعرض في القسم الأوّل أهمّ المبادىء التّربويَّة المستفادة من كتاب نهج البلاغة بالاستناد إلى أقوال الإمام عليّ عليه السلام وتحليلها.

وانسجاماً مع البحث، سنعمد لتسمية هذه المبادىء بعناوين تنسجم ومنطلقات الرّسالة الإسلاميَّة.

ونتطرَّق في القسم الثّاني إلى مقارنة تلك المبادىء بمثيلاتها في المذهب الطّبيعي وأهمّ تفرّعاته مُبرزين جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما.

أوّلاً: المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة

بما أنَّ كتاب نهج البلاغة، كما أوضحنا سالفاً، من أهمّ المصادر الَّتي تعرض وجهة النظر الإسلاميَّة في غير جانب من جوانب الحياة؛ كان من الطّبيعي أن تأتي نصوصه المتعلّقة بالجانب التّربويّ منسجمة كلّ الانسجام مع ما جاء في القرآن الكريم والسّنَّة النَّبويَّة الشّريفة.

ولقد وجدنا أنَّ المبادىء الَّتي استنتجناها من نصوص الكتاب منسجمة فعلاً مع الغاية الأساسيَّة للرّسالة الإسلاميَّة وهي: «تحقيق العبوديَّة لله في حياة الإنسان الفرديَّة والاجتماعيَّة»[١].

وبالفعل، أكَّد الإمام عليّ عليه السلام على هذه الغاية أيّما تأكيد، حتَّى لا تكاد تخلو خطبة، بما في ذلك الخطب السّياسيَّة والعسكريَّة، منها. إضافة إلى إفراده خطباً مستقلَّة تعالج موضوع قدرة الخالق وعظمته وحاجة العباد إليه وحقّه عليهم[٢].

---

(١) يقول تعالى في سورة الذاريات/ ٥٦: ﴿وما خلقت الجنّ والإنس إلاّ ليعبدون﴾، سوف يسرد في طيّات شرح المبادىء ما المقصود بالعبادة.

(٢) انظر: محمّد عبده، **الشّرح**، خ: ١، ٨٣، ٨٦، ٩١، ١٠٩، ١٤٧، ١٦٠، ١٨٢، ١٨٦، ١٩٢، ١٩٨.

بل ولم يترك الإمام، في سبيل إثبات ذلك، أيّ وسيلة نقليَّة كانت أم عقليَّة حتى لو تطلَّب منه ذلك إفراد خُطَب لوصف بعض مخلوقات الله بدقَّة متناهية[١] تظنّ معها أنَّك أمام كتاب في العلوم الطَّبيعيَّة.

أمَّا المبادىء التّربويَّة الَّتي استفدناها من هذا الكتاب فيمكن تبويبها على الشّكل التَّالي:

١ ـ مبدأ التّربية وفق الفطرة:

إن كان روسو قد دعا إلى مراعاة الطّبيعة واحترام قانونها في العمل التّربويّ؛ فإنَّ عليّ عليه السلام قد دعا إلى تربية متوافقة مع الفطرة.

فالمبدأ الأساسيّ الَّذي يجب أن تراعيه أيّ تربية ناجحة، في نظره، هو مدى انسجامها مع الفطرة.

وبما أنَّ فاطر الوجود هو الله، فليس أعلم منه بما يُصلح شأن الإنسان ويحقّق له تكامله وسعادته.

«اللَّهم داعي المدحوَّات وداعم الممسوكات، وجابل القلوب على فطرتها: شقيّها وسعيدها»[٢].

---

(١) انظر: محمّد عبده، **الشّرح**، خ: ١٥٥ في وصف الخفّاش وخ: ١٨٥ في وصف النملة والجرادة.

(٢) م.ن، خ٧٢، ص١٧٥.

جاء في شرح محمّد عبده بهذا الصّدد: «الفطرة أوّل حالات المخلوق الَّتي يكون عليها في بدء وجوده وهي للإنسان حالته خالياً من الآراء والأهواء والدِّيانات والعقائد. وقوله=

لذا كان أهمّ ما أوكل الله إلى الأنبياء تعريف النّاس بخصائص هذه الفطرة «**فبعث الله فيهم رسله، وواتر إليهم أنبياءه، ليستأدوهم ميثاق فطرته، ويذكّروهم منسيّ نعمته**»(١). وذلك كي يراعوها في سكناتهم وحركاتهم ولا يخالفوها إلى ما سواها ممّا قد تستهويه نفوسهم أو ترشدهم إليه عقولهم القاصرة، المحدودة بحدود معارفهم وتجاربهم.

فالواقعيّة على ما يبدو من كلام الإمام عليّ عليه السلام ليست في موافقة الواقع الاجتماعيّ المصطنع بقدر ما هي في موافقة الواقع الفطريّ السّليم. وإن كان قسم كبير من الواقع الفطريّ يمكن معرفته من خلال اكتشاف قوانين الطبيعة إلّا أنّ قسماً آخر لا يمكن معرفته إلّا من

=شقيّها وسعيدها بدل من القلوب، أي جابل الشّقي والسعيد من القلوب على فطرته الأولى الّتي هو بها كاسب محض، فحسن اختياره يهديه إلى السّعادة وسوء تصرّفه يضلله في طريق الشقاوة».

ووافقه على ذلك ابن ميثم البحرانيّ فقال في شرحه، ج١، ص٣٤٥: «أي خالق شقيّ القلوب وسعيدها على فطرتها المكتوبة في اللّوح المحفوظ. فمن أخذت العناية الإلهيّة بزمام عقله على وفق ما كتب له فأعدّته لقبول الهداية لسلوك سبيل الله فهو السّعيد، ومن لحقته حبايل القضاء الإلهيّ فحطّته إلى مهاوي الهلكة فذلك هو الشّقيّ البعيد».

(١) م.ن، خ١، يقول محمّد عبدو في الشّرح، ص٧٨: «فبعث الله إليه النّبيّين ليطلبوا من النّاس أداء ذلك الميثاق أي ليطالبوهم بما تقتضيه فطرتهم وما ينبغي أن تسوقهم إليه غرائزهم.

ويقول ابن ميثم البحرانيّ في شرحه، ج١، ص١٣٨: «ليستأدوهم ميثاق فطرته أي ليحثوهم على أداء ما خلقوا لأجله وفُطروا عليه من الإقرار بالعبوديّة لله، ويجذبوهم عمّا التفتوا إليه من اتّباع الشّهوات الباطنة، واقتناء اللّذات الوهميّة الزّائفة، وذلك البعث والجذب تارة يكون بتذكيرهم نعمة الله الجسيمة وتنبيههم على ما أولاهم به من مننه العظيمة».

خلال ما يخبرنا به خالق الطبيعة. لذا حرص الإمام على تبيين ذلك لأصحابه كنصحه لأحد قوّاد جيشه: «**ولا تسر أوّل اللّيل، فإنَّ الله جعله سكناً وقدّره مقاماً لا ظعناً، فأرح فيه بدنك وروِّح ظهرك، فإذا وقفت حين ينبطح السّحر أو حين ينفجر الفجر فَسِرْ على بركة الله**»[١].

وهكذا تكون التّربية وفق الفطرة من وجهة نظر الإمام عليه السلام هي وحدها التّربية الّتي يمكن أن تحقّق السعادة للإنسان إن على الصّعيد الفردي أو على الصّعيد الاجتماعيّ.

٢ ـ مبدأ الإيمان بالغيب:

المبدأ الثّاني من مبادىء التّربية في فكر أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السلام هو الإيمان المطلق بالغيب.

والغيب هو الله الواحد[٢] وما خلقه من عوالم، غير عالم الشّهادة، ممّا لا نستطيع إدراكه بحواسّنا.

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ك رقم١٢، ص٥٣٣.

(٢) يقول إبن ميثم البحرانيّ في شرحه لقول الإمام في خ١١٠ «وكلمة الإخلاص فإنّها الفطرة»: «كلمة الإخلاص وهي كلمة التّوحيد المستلزمة لنفي الشّركاء والأنداد وهي معنى الإخلاص ولذلك أضيفت إليه، ووجه فضيلتها كونها فطرة الله الّتي فطر النّاس عليها فإنَّ العقول السّليمة البريئة عن شوائب العلائق البدنيّة وعوارض التّربية شاهدة ومقرّة بما أخذ عليها من العهد القديم من توحيد صانعها وبراءته عن الكثرة وأطلق عليها اسم الفطرة وإن كانت الفطرة عليها مجازاً إطلاقاً لاسم الملزوم على لازمه».
انظر: البحرانيّ (ابن ميثم)، **الشّرح**، ج١، ص٥٢٤.

ولكن الله، في عقيدة الإمام، هو الحقيقة الوحيدة الفاعلة في الوجود. وهو، وإن كان بالنّسبة لنا غيباً، جزءٌ لا يتجزّأ من معادلات عالم الشّهادة، كما يُفهم من قوله عليه السلام في إحدى خطبه: «**وأشهد أن لا إله إلاّ الله إيمان وإيقان وإخلاص وإذعان**»(١).

لذا فكلّ تربية لا تلحظ وجوده وقدرته جلّ وعلا، وما يترتب عليهما فهي تربية واهمة، غير واقعيَّة، أدنى ما يترتَّب عليها أن تؤدّي بصاحبها إلى مجانبة الحقيقة والواقع.

والنّهج مليء بالخطب وأبعاض الخطب الَّتي تؤكّد هذا الاعتقاد وتحثّ الناس على الأخذ به، ولو أردنا استعراض كلّ ما ورد فيه حول هذا الموضوع لطال بنا المقام. ولكنّنا سنكتفي بذكر بعض النّماذج الَّتي نأمل أن تفِيَ بالغرض.

ففي خ٨٦، يصف الإمام الله عزَّ وجلَّ بأنَّه عالم بالسّرائر وخبير بالضّمائر وأنَّه محيط بكلّ شيء وله الغلبة والقدرة على كلِّ شيء. وبناءً

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٩٥، ص٤٥١.
لاحظ ابن الميثم في شرحه ج٢، ص٦٩ أنَّ الإمام اعتبر في شهادته بكلمة التّوحيد هذه أربعة أمور:
أوّلها: أنَّها شهادة إيمان أي يطابق القول فيها للعقد القلبيّ.
والثاني: أنَّها شهادة يقين أي لا يمكن أن يكون ذلك المعتقد إلاَّ كذلك.
والثّالث: أنَّها شهادة إخلاص، أي لا يدخل في هذا المعتقد أيّ أثر من درجة الاعتبار.
والرّابع: أنَّها شهادة إذعان، أي التزام بسائر الطّاعات والعبادات الَّتي هي من حقوق تلك الكلمة وتوابعها.

على ذلك يدعو النّاس لعدم التّهاون في حفظ كتابه وتأدية حقوقه «**فإنَّ الله سبحانه لم يخلقكم عبثاً ولم يترككم سُدىً، ولم يَدَعْكُم في جهالة ولا عمى. . .**»[١].

وفي الخطبة ١٠٩ يُعبِّر الإمام عن موقع الله في الوجود بتعبير أدقّ فيقول: «**كلّ شيء خاشع له وكلّ شيء قائم به. . من تكلَّم سمع نطقه، ومن سكت علم سرّه، ومن عاش فعليه رزقه، ومن مات فإليه منقلبه**»[٢]. ولا يخفى كم تعني هذه الأوصاف من الدّلالة على حضور الله الفاعل في عالم الوجود. لذا يُلحّ على أصحابه في التوكُّل على الله وطلب الحاجات منه وأن لا يخدعهم عدم رؤيته من توهّم عدم قدرته فيقول عليه السلام: «**واعلموا عباد الله أنَّه لم يخلقكم عبثاً. ولم يُرسلكم هملاً. . . فاستفتحوه، واستنصحوه واطلبوا إليه واستمنحوه. فما قطعكم عنه حجاب، ولا أغلق عنكم دونه باب. وانّه لبكلّ مكان وفي كلِّ حين وأوان، ومع كلِّ إنس وجان**»[٣].

ولم يكن اعتقاد الإمام هذا نظريّاً فقط، بل مارسه بالفعل في حياته. وليس أدلّ على ذلك من اعتماده على هذا المبدأ في نصيحته

---

(١) يقول الإمام علي(ع): «لقد عَلِمَ السّرائر وخبِر الضّمائر. له الإحاطة بكلّ شيء، والغلبة لكلِّ شيء، والقوّة على كلِّ شيء. . فالله الله أيّها النّاس فيما استحفظكم من كتابه، واستودعكم من حقوقه. . ».
انظر: عبده (محمّد)، **الشّرح**، خ٨٦، ص٢٠٤.

(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٠٩، ص٢٦٤.

(٣) م.ن، خ١٩٥، ص٤٥١.

الّتي أسداها للخليفة الثّاني بعدم الخروج بنفسه لقتال الفرس، إذ إنَّ الانتصار على الأعداء في نظره ليس منوطاً بكثرة المقاتلين بقدر ما هو منوط بصدق النيَّة والإخلاص إلى الله تعالى. يقول عليه السلام: **«إنَّ هذا الأمر** (يعني الإسلام) **لم يكن نصره ولا خذلانه بكثرة ولا بقلَّة، وهو دين الله الَّذي أظهره، وجنده الَّذي أعدَّه وأمدَّه، حتى بلغ ما بلغ وطلع حيث طلع، ونحن على موعود من الله، والله منجزٌ وعده وناصر جنده. . فأمَّا ما ذكرت من مسيرة القوم إلى قتال المسلمين فإنَّ الله سبحانه هو أكره لمسيرهم منك، وهو أقدر على تغيير ما يكره، وأمَّا ما ذكرت من عددهم فإنَّا لم نكن نقاتل فيما مضى بالكثرة وإنَّما كنَّا نقاتل بالنّصر والمعونة»**[1].

٣ ـ مبدأ التقوى:

الإيمان المطلق بالغيب يقتضي إلى جانب التوكُّل على الله عزَّ وجلَّ، تمام التَّسليم والطَّاعة له سبحانه. لذا ليس بغريب أن يكون المبدأ الثالث الذي يدعو الإمام عليه السلام لتربية الناس عليه: «التّقوى».

والتّقوى في نهج البلاغة ليست الخوف وتجنُّب النّاس والانزواء عن المجتمع بل هي، في نظر الإمام، حسب تعبير مرتضى مطهّري: «قوَّة روحيَّة تتولَّد للإنسان من التّمرين العمليّ الَّذي يحصل من الحذر المعقول والمنطقيّ من الذّنوب»[2].

---

(١) م.ن، خ١٤٦، ص٣٢٠.

(٢) مرتضى مطهّري، **في رحاب نهج البلاغة**، ص١٥٢ ـ ١٥٥.

فالمؤمن بوجود الله وقدرته ربما أخبر عنه من موت وحساب وجنّة ونار، أقلّ ما ينبغي عليه أن يتّقي غضبه ويحذر عقابه بإطاعة أوامره وترك نواهيه.

ويرى الإمام أنّ التّربية الّتي تقوم على التّقوى لا تكبّل الإنسان ولا تقيّدهُ بل، على العكس من ذلك، تطلق قواه إلى أبعد مدى؛ لأنّها:

أ ـ تهبه البصيرة النيّرة والرّؤية الواضحة:

كما يتّضح من قوله عليه السلام: **«واعلموا عباد الله، أنّ التّقوى دار حصن عزيز، والفجور دار حصنٍ ذليل، لا يمنع أهله، ولا يُحرز من لجأ إليه. وبالتّقوى تُقْطَع حُمَةُ الخطايا وباليقين تُدْرَكُ الغاية القصوى»**[1].

وقوله عليه السلام: **«فإنّ تقوى الله دواء داء قلوبكم وبصر عمى أفئدتكم وشفاء مرض أجسادكم وصلاح فساد صدوركم وطهور دنس أنفسكم وجلاء غشا أبصاركم...»**[2].

وقوله عليه السلام: **«فإنّ الحكمة تكون في صدر المنافق فتلجلج في صدره حتّى تخرج فتسكن إلى صواحبها في صدر المؤمن»**[3]. ونفهم من هذا القول اعتقاد الإمام بأنّ الفاقد للتقوى لا يستطيع الاستفادة كما يجب ممّا يُكشف له من علوم وحقائق.

---

(١) محمّد عبده، **الشرح**، خ١٥٧، ص٣٤٢.
(٢) م.ن، خ١٩٨، ص٤٥٧.
(٣) م.ن، ح٧٩، ص٦٧٨.

ب ـ تحرّرُه من أسر الهوى وتملّكه زمام نفسه:

من أبلغ ما ورد عن الإمام في هذا المجال قوله عليه السلام: «**ذمّتي بما أقول رهينة، وأنا به زعيم. إنَّ من صرحت له العبر عمَّا بين يديه من المَثُلات حجزته التَّقوى عن تقحُّم الشُّبهات... ألا وإنَّ الخطايا خيلٌ شمس حمل عليها أهلها، وخُلعت لجُمها فتقحَّمت بهم في النّار... ألا وإنَّ التَّقوى مطايا ذلُلُ حُمِلَ عليها أهلُها وأعطوا أزمّتها فأوردتهم الجنَّة**»[١].

يُعلّق الشّهيد مطهّري على هذه الخطبة قائلاً: «إنَّ من لوازم التَّقوى قوَّة الإرادة وامتلاك الشّخصيَّة المختارة، كراكب ماهر على فرس[٢] مدرَّب، يسير به النَّاحية الَّتي يختارها بكل اقتدار وسلطة، فيطيعه الفرس بكل يسر»[٣].

وقوله عليه السلام: «**فإنَّ تقوى الله مفتاح سداد وذخيرة معاد، وعتقٌ من كلِّ ملكة ونجاة من كلِّ هلكة**»[٤].

ج ـ تَمُدَّه بعون الله وتسديده:

كما يتَّضح من قوله عليه السلام: «**أوصيكم عباد الله بتقوى الله فإنَّها حقّ الله عليكم والموجبة على الله حقّكم. وأن تستعينوا عليها بالله وتستعينوا بها على الله**»[٥].

---

(١) م.ن، خ١٦، ص١٠٢.
(٢) الفرس: أنثى الخيل.
(٣) مرتضى مطهّري، **في رحاب نهج البلاغة**، ص١٣٨.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، خ٢٣٠، ص٥٠٦.
(٥) م.ن، خ١٩١، ص٤١٩.

لذا كان عليه السلام حريصاً على أن يربّي عليها أبناءه والصّالحين من أتباعه. كما يقول في وصيّته لابنه الحسن عليه السلام: «**فإنّي أوصيك بتقوى الله، أي بنيّ، ولزوم أمره وعمارة قلبك بذكره، والاعتصام بحبله، وأيّ سبب أوثق من سبب بينك وبين الله إن أنت أخذت به؟**»[١]. وكما يأمر ولاته، كما ورد في عهده للأشتر عليه السلام: «. . **أمره بتقوى الله، وإيثار طاعته، واتّباع ما أمر به في كتابه: من فرائضه وسننه، الّتي لا يسعد أحدٌ إلاّ باتباعها، ولا يشقى إلاّ مع جحودها وإضاعتها، وأن ينصر الله سبحانه بقلبه ويده ولسانه، فإنّه، جلّ اسمُه، قد تكفّل بنصر من نصره، وإعزاز من أعزّه. .**»[٢].

٤ ـ مبدأ الزُّهد:

المبدأ الرابع الّذي تعتمد عليه التّربية عند الإمام عليه السلام هو: مبدأ الزُّهد.

فالإيمان بعالَمي الغيب والشّهادة يقتضي الإيمان بكلتا الحياتين الدّنيا والآخرة. لذا فالتّربية النّاجحة في نظر الإمام هي التي تُعدّ الإنسان للحياتين معاً وليس للحياة الدّنيا فقط.

وحيث إنَّ نسبة الحياة الدّنيا المحدودة إلى الحياة الآخرة اللامتناهية لا تساوي شيئاً يُذكر، توجّب على العاقل أن يُقدِّم، في حال تعارضهما، الباقية منهما على الفانية.

---

(١) م.ن، ك٣١، ص٥٥٨.

(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٤.

فالمقصود بالزّهد إذاً ليس احتقار الدُّنيا وعدم الاهتمام بها[١]، بل عدم الاغترار بها، والتّعامل معها على قدر قيمتها الحقيقيَّة.

نستنتج ذلك من كلام الإمام عليه السلام لأبي ذر[٢] عند نفيه إلى الرّبذة. فقال له: «... **فاترك في أيديهم ما خافوك عليه، واهرب منهم بما خفتهم عليه، فما أحوجهم إلى ما منعتهم وما أغناك عمَّا منعوك! وستعلم من الرّابح غداً...**»[٣]. ومن قوله في موضع آخر لبعض أصحابه: «... **واعملوا للجنَّة عملها: فإنَّ الدّنيا لم تخلق لكم دار مقام، بل خلقت لكم مجازاً لتزوّدوا منها الأعمال إلى دار القرار. فكونوا على أوفاز... وقَرِّبُوا الظُّهورَ للزِّيال...**»[٤]. ومن أوضح ما قاله الإمام عليه السلام في هذا المعنى: «**إنَّما الدُّنيا منتهى بَصَر الأعمى، لا يُبصر ممَّا وراءها شيئاً، والبصير ينفذها بصره، ويعلم أنَّ الدَّار وراءَها. فالبصير منها شاخص، والأعمى إليها شاخص، والبصير منها متزوِّد والأعمى لها متزوِّد**»[٥].

---

(١) أوضح الإمام ذلك في قوله لمن ترك السّعي في طلب الرّزق وانقطع للعبادة: «**يا عُدَي نفسه لقد استهام بك الخبيث أما رحمت أهلك وولدك! أترى الله أحلّ لك الطيّبات وهو يكره أن تأخذها. أنت أهون على الله من ذلك**».
انظر: محمّد عبده، **الشّرح**، خ٢٠٩، ص٤٧٠.

(٢) هو الصّحابيّ الجَليل: «أبو ذرّ الغفاريّ» الّذي نفاه الخليفة الثّالث عثمان بن عفّان إلى منطقة الرّبذة الصّحراويَّة، قرب المدينة المنوّرة، تخلصّاً من انتقاداته الكثيرة على الكيفيَّة الّتي تعامل بها كلٌ من عثمان وعمّاله مع بيت مال المسلمين.

(٣) م.ن، خ١٣٠، ص٣٠٤.

(٤) م.ن، خ١٣٢، ص٣٠٦. ورد في شرح محمّد عبده: الوفز = العجلة، وجمعه أوفاز، أي كونوا منها على استعجال. والظهور = ظهور المطايا، أي أحضروها لفراق الدنيا.

(٥) م.ن، خ١٣٣، ص٣٠٧.

ولقد عرّف الإمام عليه السلام الزّهد تعريفاً عمليّاً في موردين من النّهج:

١ ـ في الخطبة ٧٩ بقوله عليه السلام: **«أيّها النّاس! الزّهادة قصر الأمل والشكر عند النّعم والورع عند المحارم..»**[١].

٢ ـ في الحكمة ٤٣٤ بقوله عليه السلام: **«الزّهد بين كلمتين من القرآن، قال سبحانه: ﴿لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ﴾. ومن لم يأس على الماضي ولم يفرح بالآتي فقد أخذ الزّهد بطرفيه»**[٢].

ويعتبر الإمام أنّ الإنطلاق من مبدأ الزُّهد، بهذا المعنى، في التّربية أساس مهمّ على الصّعيد الفرديّ والاجتماعيّ.

فعلى الصّعيد الفرديّ يمكّن الزّهد الإنسان من الرّبح في الدّارين كما يقول الإمام عليه السلام في الحكمة ٢٦٩: **«النّاس في الدّنيا عاملان: عاملٌ في الدُّنيا للدّنيا، قد شغلته دنياه عن آخرته، يخشى على من يخلفه الفقر ويأمنه على نفسه، فيفني عمره في منفعة غيره. وعامل عمل في الدّنيا لما بعدها، فجاءه الّذي له في الدُّنيا بغير عمل فأحرز الحظّين معاً، وملك الدّارين جميعاً، فأصبح وجيهاً عند الله، لا يسأل الله حاجة فيمنعه»**[٣].

---

(١) م.ن، خ٨١، ص١٨٥.
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ح٤٣٤، ص٧٦٢.
(٣) م.ن، ح٢٧١، ص٧٢٥.

ويقول عليه السلام: **«من زهد في الدّنيا استهان بالمصيبات»**[١] و**«ازهد في الدّنيا يبصرك الله عوراتها»**[٢]. و**«الزّهد ثروة»**[٣].

أمّا على الصّعيد الإجتماعيّ فالزُّهد، كالتَّقوى، منبع للكثير من الخصال الأخلاقيَّة، كالإيثار والتّواضع ومواساة الفقراء، الّتي تمكِّن النّاس من تحقيق التّكافل الاجتماعيّ ورفض الظُّلم وعدم الارتهان للحكّام.

وقد أشار الإمام إلى علاقة الزهد بالتكافل الاجتماعي في كتابه[٤] إلى عامله على البصرة «عثمان بن حنيف»، حين أنّبه فيه على وليمة حضرها «دُعيَ إليها الأغنياء وأقصيَ عنها الفقراء وكان فيها من كل ما لذَّ وطاب». ثم دعاه إلى الزهد تأسياً بإمامه[٥] ومواساة للمساكين والكادحين، كما يتضح من قوله: «ولكن هيهات أن يغلبني هواي ويقودني جشعي إلى تخيُّر الأطعمة. ولعلّ بالحجاز أو اليمامة من لا طمع له في القرص ولا عهد له بالشبع، أو أبيت مبطاناً وحولي بُطُون غَرْثى وأكبادٌ حرَّى... أأقنع من نفسي بأن يُقالُ أمير المؤمنين ولا أشاركهم في مكاره الدهر، أو أكون أسوةً لهم في جشوبة العيش».

---

(١) م.ن، ح٣٠، ص٦٦٧.
(٢) م.ن، خ٣٩٠، ص٧٥٣.
(٣) م.ن، ح٣، ص٦٦٣.
(٤) م.ن، ك٤٥، ص٥٩١.
(٥) الإمام علي بن أبي طالب(ع).

كما أكّد عليه السلام على علاقة الزهد بإقامة الحكومة العادلة عندما حرص على أن يأمر واليه على مصر «الأشتر النخعي» به، في أكثر من موضع، في عهده إليه؛ كقوله(ع) إليه في مقدمة العهد[١] «. . أمره أن يكسر نفسه من الشهوات ويَزَعها[٢] عند الجمحات[٣]، فإن النفس أمارة بالسوء إلاّ ما رحم الله» وفي موضع آخر: «فاملك هواك وشح بنفسك عما لا يحلُّ لك. . . وأشعر قلبك الرحمة للرعيّة والمحبة لهم واللطف بهم. ولا تكونن عليهم سبعاً ضارياً تغتنم أكْلَهُم، فإنهم صنفان: إمّا أخ لك في الدين وإما نظير لك في الخلق. . .»[٤].

٥ ـ مبدأ التّزكية:

من المبادىء الّتي تقوم عليها، أيضاً، التّربية عند الإمام عليه السلام: «مبدأ التّزكية»، والتّزكية لغة تعني «التّنمية»[٥]؛ وعكسها «التّدسيّة»[٦]. يقول تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠﴾[٧].

---

(١) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٤.
(٢) يزَعها: يكفها عن مطامعها.
(٣) عندما تجمح عليه.
(٤) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٥.
(٥) لسان العرب، **إبن منظور**، مادّة زكا، ج٦، ص٦٤.
(٦) دَسّى: نقيض نما وزكا. ودَسّى نَفْسَهُ: أخملها وأخسّ حظّها.
انظر: المنجد في اللغة، ط٢٢٢، دار الشروق، ص٢١٥ .
(٧) قرآن كريم، سورة الشّمس: ٧ ـ ٨ ـ ٩ ـ ١٠.

فالتّربية الّتي يريدها الإمام هي تلك الّتي تساعد الإنسان على تنمية ملكاته النّفسيّة وقواه الأخلاقيّة حتّى تصل إلى أبعد مدى من الصّلاح يمكن أن تصل إليه. ونجد في قوله: «**ألا حرٌّ يدع هذه اللّماظة**[١] **لأهلها؟ إنّه ليس لأنفسكم ثمن إلاّ الجنّة، فلا تبيعوها إلاّ بها**»[٢] إشارة واضحة لعظم شأن النّفس البشريّة وإلى ضرورة تأهيلها لاستحقاق الجنّة[٣] وهو ما لا يمكن تحصيله إلاّ بتزكية النّفس.

وتزكية النّفس حتّى تستحقّ الجنّة تتطلّب تنمية شاملة ومستمرّة، لذا، في وصفه للمتّقين، يعتبر الإمام أنّ من أهمّ فضائلهم انشغالهم الدّائم بتزكية أنفسهم، فيقول عليه السلام: «**لا يرضون من أعمالهم القليل، ولا يستكثرون الكثير. فهم لأنفسهم متّهمون ومن أعمالهم مشفقون، إذا زُكّي أحدٌ منهم خاف ممّا يُقال له. فيقول: أنا أعلم بنفسي من غيري، وربّي أعلم بي من نفسي..**»[٤].

والنّفس في نظر الإمام وعاء قابل للاتّساع «**كلّ وعاء يضيق بما جُعل فيه إلاّ وعاء العلم فإنّه يتّسع**»[٥] ولا عذر يوجب قطع العلم «**قطع**

---

(١) اللُّماظة: بقيّة الطّعام في الفمّ ويريد بها الدُّنيا. والمعنى: أي لا يوجد حرٌّ يترك هذا الشّيء الدّنيء لأهله.. عن نهج البلاغة، محمّد عبده، ص٧٦٦، الحاشية.

(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ح٤٥٠، ص٧٦٦.

(٣) أكّد هذا المعنى كلٌّ من محمّد عبده في شرحه ص٧٦٦، وابن ميثم البحرانيّ في شرحه، ج٢، ص٦٤٢.

(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٩٣، ص٤٤٦.

(٥) م.ن، ح٢٠٦، ص٧٠٧.

العلم عذر المتعلّلين»[١] كما ولا جهل يبرّر الحياء من السّؤال: «**ولا يستحينَّ أحدٌ إذا سُئل عمَّا لا يعلم أن يقول لا أعلم. ولا يستحينَّ أحدٌ إذا لم يعلم الشيء أن يتعلّمه**»[٢]. إذ أنّ كل علمٍ في نظر الإمام عليه السلام يتبعه أدب وكل أدبٍ حلّة جديدة « . . **العلم وراثة كريمة والآداب حُلَلٌ مجدّدة**. . »[٣].

وهذا هو مبدأ التّزكية الّذي يريد الإمام من أصحابه أن يعتبروه من أولويّاتهم، فيقول لهم ناصحاً: «**فكأنّكم بالسّاعة تحدوكم حَدْو الزّاجر بشوْله**[٤]. **فمن شغل نفسه بغير نفسه تحيَّر في الظّلمات وارتبك في الهلكات ومُرِّت به شياطينُهُ في طغيانه، وزُيِّنت له سَيِّىء أعماله**»[٥].

٦ ـ مبدأ الاستخلاف:

من المبادىء الأساسيَّة الّتي يرتكز عليها فكر الإمام التّربوي: مبدأ الاستخلاف.

ويقوم هذا المبدأ على الاعتقاد بأنَّ الإنسان لم يُخلق عبثاً ولم يُترك سُدىً بل خُلِق لدورٍ عظيم وخطير في آن، ألا وهو عمارة الأرض وخلافة الله فيها. فيقول عليه السلام محدِّثاً عن آدم عليه السلام: «**فأهبطه بعد**

---

(١) م.ن، ح٢٨٦، ص٧٢٩.
(٢) محمّد عبده، **الشرح**، ح٨٢، ص٦٧٨.
(٣) م.ن، ح٤، ص٦٦٣.
(٤) الزّاجر بشوله: سائق الإبل الحامل.
(٥) م.ن، خ١٥٧، ص٣٤٢.

التّوبة ليَعْمُر أرضه بنسله وليقيم الحجَّة به على عباده..»[١] ويتّضح من هذا القول أنَّ عمارة الأرض هي سرّ عظمة الإنسان وتفضُّله على بقيَّة خلق الله.

إلاَّ أنَّ هذه العمارة للأرض ليست حبّاً في الحياة الدّنيا لذاتها، وإنَّما امتثالاً لأمر الله تعالى وخدمة لعباده ورغبة في ثوابه. «**أيّها الذامّ للدّنيا.. إنَّ الدّنيا دارُ صدقٍ لمن صدقها، ودار عافية لمن فهم عنها، ودار غنىً لمن تزوَّد منها**[٢]**، ودار موعظة لمن اتَّعظ بها، مسجد أحبَّاء الله، ومصلَّى ملائكة الله، ومهبط وحي الله، ومتجر أولياء الله..**»[٣].

لذا وجب أن تتمّ بالشّكل الَّذي يريده الله وأن تُبنى العلاقات الفرديَّة والاجتماعيَّة على أساس تعاليم دين الله «.. **لم تكن بيعتكم إيَّاي فلتة، وليس أمري وأمركم واحداً، إنِّي أريدكم لله، وأنتم تريدونني لأنفسكم.. أيّهاالنَّاس، أعينوني على أنفسكم، وأيم الله لأنصفنَّ المظلوم من ظالمه، ولأقودنَّ الظّالم بخزامته، حتى أوردَه منهل الحق وإن كان كارهاً**»[٤].

وهو ما يتطلَّب إعداداً خاصّاً لجميع جوانب الشّخصيَّة الإنسانيَّة، حرص الإمام على تربية النَّاس عليه بالكلمة والموقف.

---

(١) م.ن، خ٩١، ص٢٣١.
(٢) تزوَّد منها: أخذ منها زاد الآخرة. عن: م.ن، ص٦٩٢.
(٣) م.ن، ح١٣١، ص٦٩٢.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٣٦، ص٣١٠.

هذا الإعداد يهدف إلى الاعتناء بتنمية الشّخصيّة الإنسانيّة في جوانبها المادّيّة بقدر اعتنائه بتنميتها في جوانبها الرّوحيّة. وهذا هو سرّ ارتباط التّقوى عند الإمام بالعمل والتّزكية بالعلم والعبادة بالجهاد «**وإنّي لمن قوم لا تأخذهم في الله لومَةُ لائم سيماهم سيما الصدِّيقين وكلامهم كلام الأبرار.. لا يستكبرون ولا يعْلُون ولا يغُلُّون ولا يفسدون. قلوبهم في الجنان وأجسادهم في العمل**»[1].

وقد وردت عن الإمام حكمٌ كثيرة يُستفاد منها ضرورة الجدّ والاجتهاد وعدم الخنوع والتواكل، كقوله عليه السلام: «**لا يَمنع الضّيم الذّليل ولا يُدرك الحقّ إلاّ بالجدّ**»[2].

وقوله: «**الولايات مضامير الرجال**»[3] وهو دعوة صريحة للانخراط في المجتمع وعدم الزهد في التصدّي للقيادة والحكم.

ونستنتج من ذلك أنَّ لهذا المبدأ أثراً كبيراً في النّهج التّربويّ. ففرقٌ كبير بين عمل في الدّنيا من أجل الدّنيا، وعمل في الدّنيا من أجل الآخرة.

ومن أهمّ ما يميِّز التّربية الّتي تنطلق من هذا المبدأ، أنّها:

أ ـ تجمع بين العمل للدّنيا والعمل للآخرة:

يقول الإمام عليّ عليه السلام: «**واعلموا عباد الله أنَّ المتّقين ذهبوا**

(١) م.ن، خ١٩٢، ص٤٤٤.
(٢) م.ن، خ٢٩، ص١٢٨.
(٣) م.ن، ح٤٣٦، ص٧٦٣.

بعاجل الدّنيا وآجل الآخرة، فشاركوا أهل الدُّنيا في دنياهم ولم يشاركهم أهل الدّنيا في آخرتهم، سكنوا الدُّنيا بأفضل ما سكنت وأكلوها بأفضل ما أكلت..»[١].

ب ـ تجمع بين السّياسة والأخلاق:

كما أكّد على ذلك الإمام في وصاياه لولاته على الأمصار[٢]، وأهمّها: عهده لمالك الأشتر؛ ومما جاء فيه: «**ثمَّ اختر للحكم بين النّاس أفضل رعيّتك في نفسك ممَّن لا تضيق به الأمور... وأوقفهم في الشّبهات وآخذهم بالحجج، وأقلّهم تبرّماً بمراجعة الخصم، وأصبرهم على تكشّف الأمور، وأصرمهم عند اتّضاح الحكم...**»[٣]. وكذلك في سلوكه مع أعدائه: «**والله ما معاوية بأدهى النّاس، ولكن كلّ غدرةٍ فجرة، ولكلِّ فجرةٌ كفرةٌ، ولكلِّ غادر لواء يُعرف به يوم القيامة. والله ما أستغفلُ بالمكيدة ولا أُستَغمَزُ بالشديدة**»[٤].

ج ـ تجمع بين بأس المقاتل وسماحة النّاسك:

وقد برز ذلك من خلال تحديد الإمام عليه السلام لأهداف الحروب الّتي خاضها: «**فوالله ما دفعت الحرب يوماً إلاّ وأنا أطمع أن تلحق بي**

---

(١) م.ن، ك٢٧، ص٥٤٧.

(٢) انظر: محمّد عبده، **الشرح**، ك٢٦، ص٥٤٦ ـ ك٢٧، ص٥٤٧. ك٣٣، ص٥٧٧ ـ ك٢٤٠، ص٥٨٤. ك٤١، ص٥٨٥ ... الخ.

(٣) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٤.

(٤) م.ن، خ٢٠٠، ص٤٦٤.

طائفة فتهتدي بي وتعشو إلى ضوئي، وذلك أحبُّ إليَّ من أن أقتلها على ضلالها، وإن كانت تبوءُ بآثامها»[١].

وفي السّلوك الذي يريد أن يتعامل به مع عدوّه، إذا انتصر عليه: «**اللّهم.. إن أظهرتنا على عدوّنا فجنّبنا البغي وسدّدْنا للحقّ**»[٢].

ومن توجيهاته عليه السلام لقادة جيوشه حول أخلاق الحرب وطريقة التّعامل مع الحرث والنسل أثناء الحروب[٣].

٧ ـ مبدأ الحرّيّة والاختيار:

من المبادىء التّربويّة الّتي أكّدها الإمام عليه السلام في خطبه وعظاته: مبدأ الحرّيّة والاختيار.

وقد يتصوّر البعض أنّ تسمية هذا المبدأ بالحرّيّة يتنافى مع غاية التّربية عند الإمام وهو ما أسميناه بالعبوديّة لله عزّ وجلّ. إلاّ أنّ قراءة متأمّلة لأقوال الإمام تظهر ترابطاً عميقاً بين الأمرين.

فلا حرّيّة واقعيّة، في نظر الإمام، إلاّ لمن أقرّ بالعبوديّة لله قولاً وفعلاً، وتحرّر من أسر العادات والتّقاليد والأشخاص، وقبل كلّ شيء

---

(١) م.ن، خ٥٥، ص١٥٩.
(٢) م.ن، خ١٧١، ص٣٧٣.
(٣) انظر: م.ن، ك١٢، ص٥٣٣ ـ ك١٤، ص٥٣٤ ـ ك٥٠، ص٦٠٠.

من أسر هوى نفسه[١]. وليس أدلّ على ذلك من قوله عليه السلام: «**لا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حرّاً**»[٢].

والحرّيّة ضرورة من ضرورات الاستخلاف، فلا رأي صائب لمن لا يتمتّع بها «**احذر الكلام في مجالس الخوف، فإنَّ الخوف يُذهل العقل الّذي منه تستمدّ ويشغله بحراسة النّفس عن حراسة المذهب الّذي تروم نصرته**»[٣].

وليس أدلّ على عمق إيمان الإمام بهذا المبدأ، من دعوته لإيمانٍ بالله مرتكزٍ على اختيار حرٍّ وليس بداعي الطّمع أو الخوف «**إنَّ قوماً عبدوا الله رغبةً فتلك عبادة التّجّار، وإنَّ قوماً عبدوا الله رهبةً فتلك عبادة العبيد، وإنَّ قوماً عبدوا الله شكراً فتلك عبادة الأحرار**»[٤].

ومن رفضه لتفسير القضاء والقدر على طريقة الجبريّة كما ورد في ردّه على أحد أهل الشّام، مصحّحاً مفهومه عن القضاء والقدرة، بعد معركة صفّين: «**ويحك لعلّك ظننت قضاءً لازماً، وقدراً حاتماً؛ ولو كان ذلك كذلك لبطل الثّواب والعقاب وسقط الوعد والوعيد. إنَّ سبحانه أمر عباده تخييراً ونهاهم تحذيراً**»[٥].

---

(١) من كلام الإمام في النّهج: «كم من عقلٍ أمير تحت هوى أسير».
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣١، ص٥٧٠.
(٣) م.ن.
(٤) م.ن، ح٢٣٩، ص٧١٤.
(٥) م.ن، ح٧٨، ص٦٧٧.

ومن كانت هذه عقيدته مع ربّ العباد، فلا بدَّ أن يرفض كلّ علاقة مبنيَّة على الخضوع والذلّ بين العباد: «**ألا فالحذر الحذر من طاعة ساداتكم وكبرائكم الَّذين تكبَّروا عن حسبهم، وترفَّعوا فوق نسبهم**..»[١]. حتَّى ولو كانت تلك العلاقة معه هو، فلقد قال عليه السلام لأحد أصحابه حين تبعه وهو راكب على فرسه: «**ارجع فإنَّ مشي مثلك مع مثلي فتنة للوالي ومذلَّة للمؤمن**»[٢].

وانطلاقاً من هذا المبدأ أيضاً انطلق الإمام عليه السلام في تنظيره لأهميّة الأخذ بمبدأ الجهاد في حركة الصراع مع الظالمين والمستبدّين، فيقول عليه السلام: «**المنيَّة ولا الدّنيَّة، والتّقلّل ولا التّوسّل**»[٣]. ويقول: «.. **فالموت في حياتكم مقهورين والحياة في موتكم قاهرين**»[٤].

ولقد عبَّر عن ذلك، بشكلٍ أكثر وضوحاً، في خطبته الشّهيرة حول الجهاد[٥] ووصاياه لابنه الحسن عليه السلام[٦] ووصفه للمتّقين[٧].

٨ ـ مبدأ التعقّل:

لم يمنع اعتقاد الإمام عليه السلام الجازم بالغيب من الإيمان بقدرة

---

(١) م.ن، خ١٩٢، ص٤٢٨.
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ح٣٢٤، ص٧٣٧.
(٣) م.ن، ح٣٩٤، ص٧٥٤.
(٤) م.ن، خ٥١، ص١٥٥.
(٥) انظر: م.ن، خ٢٧، ص١٢٢.
(٦) انظر: ك٣١، ص٥٥٧.
(٧) انظر: م.ن، خ١٩٣، ص٤٤٤.

العقل وبضرورة تنميته والاعتماد عليه في تقدير الأمور واتّخاذ القرارات والتّمييز بين الحقّ والباطل.

ولقد أكّد الإمام عظيم قيمة العقل في الكثير من خطبه ورسائله ووصاياه وحِكمه، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: «**إنَّ أغنى الغنى العقل**»(١)، «**نعوذ بالله من سُبات العقل وقبح الزّلل**»(٢)، « . . **إنَّ الشّقيَّ من حُرم نفع ما أوتي من العقل والتّجربة**»(٣).

أمّا سبب هذا التّعظيم للعقل، فيعود لكونه أداة معرفة الله وفهم دينه واستحقاق ثوابه وإنجاز خلافته؛ فكما لا عمارة للأرض من دون حرّيّة فلا عمارة من دون إعمالٍ للعقل. يقول عليه السلام في وصفه لعباد الله المؤمنين: «**عبادٌ ناجاهم في فكرهم وكلّمهم في ذات عقولهم، فاستصبحوا بنور يقظة في الأبصار والأسماع والأفئدة، يذكّرون بأيّام الله ويخوّفون مقامه، بمنزلة الأدلّة في الفلوات**. .»(٤). وفي خطبة أخرى يفرّق بين التّديُّن المبنيّ على وعي وإدراك وبين التّديُّن المبنيّ على مُجرّد النّقل والسّماع فيقول عليه السلام في وصفه آل محمد صلى الله عليه وآله أنهم: «**عقّلوا الدين عقل وعاية ورعاية، لا عقل سماع ودراية، فإنَّ رواة العلم كثير ورعاته قليل**»(٥). وفي موضعٍ آخر يعتبر الإسلام ديناً لا

(١) م.ن، ح٣٨، ص٦٧١.
(٢) م.ن، خ٢٢٤، ص٥٠١.
(٣) م.ن، ك٧٨، ص٦٥٨.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، خ٢٢٢، ص٤٩٤.
(٥) م.ن، خ٢٣٩، ص٥١٥.

يُقدِّره حقَّ قدره إلاَّ ذو لُبٍّ وفهم، فيقول عليه السلام: «**فجعله** (أي الإسلام)... **فهماً لمن عَقَل ولبّاً لمن تدبَّر**»(١).

كما يعتبر الإمام عليه السلام أنَّ ما أعطاه الله للإنسان من حواسّ مختلفة ما هي إلاَّ أدوات ليسخّرها العقل في سبيل التّفهُّم والاعتبار فيقول: «**ثمَّ منحه قلباً حافظاً ولساناً لافظاً وبصراً لاحظاً ليفهم معتبراً ويُقصِّر مُزْدَجِراً**»(٢)، ويقول: «**كفاك من عقلك ما أوضح لك سبيل غيّك من رشدك**»(٣).

ولفرط إيمانه بضرورة التّركيز على هذا المبدأ في التّربية، أورد الإمام مظاهر كثيرة للتّعقُّل ودعا إليها(٤).

واستنكر التّعصُّب للرّأي وعدم الموضوعيَّة كقوله عليه السلام: «**خذ الحكمة أنَّى كانت**»(٥) وقوله عليه السلام: «**الحكمة ضالَّة المؤمن، فخذ الحكمة ولو من أهل النِّفاق**»(٦)، وقوله عليه السلام منتقداً من يعتدّ برأيه: «... **لا يحسب العلم في شيء مما أنكره ولا يرى أنَّ من وراء ما بلغ مذهباً لغيره، وإن أظلم عليه أمرٌ اكتتم به لما يعلم من جهل**

(١) انظر: م.ن، خ١٠٦، ص٢٥٧.
(٢) م.ن، خ٨٢، ص١٩٨.
(٣) م.ن، ح٤١٧، ص٧٥٩.
(٤) كالدّعوة إلى التدبُّر والتّشاور وإجالة الرّأي والتروّي، (سترد مفصّلة في الأساليب)، راجع ص١٦٠ من الرّسالة.
(٥) م.ن، ح٧٩، ص٦٧٨.
(٦) م.ن، ح٨٠، ص٦٧٨.

نفسه..»[١]، وفي موضع آخر: **«ومالي لا أعجب، من خطإ هذه الفرق على اختلاف حججها في دينها! يعملون في الشّبهات ويسيرون في الشّهوات، المعروف عندهم ما عرفوا، والمنكر عندهم ما أنكروا، ففزعهم في المعضلات إلى أنفسهم، وتعويلهم في المهمّات على آرائهم»**[٢].

إلاّ أنَّ هذا المقام العظيم هو للعقل الرّاجح لا المخدوع. ولا يكون راجحاً إلاّ إذا خرج من أسر الهوى وسلِم من علائق الدُّنيا كما يقول في نصيحته لشريح القاضي: « ..**شهد على ذلك العقل إذا خرج من أسر الهوى وسلِم من علائق الدُّنيا**»[٣] ولبعض أصحابه: **«رحم الله أمرأً سمع فوعى ودُعي إلى رشاد فدنا وأخذ بحجزة هادٍ فنجا.. كابر هواه، وكذَّب مناه..»**[٤]، وفي تفسيره لسبب الاختلاف والفتن: **«إنما بدء وقوع الفتن أهواء تتبَّع وأحكام تبتدع»**[٥].

٩ ـ مبدأ الواقعية:

دعوة الإمام لاحترام العقل والاستعانة به في حسن تقدير الأمور يترافق مع دعوته الناس إلى التحلّي بالواقعيّة والموضوعيّة، كقوله عليه السلام

(١) م.ن، خ١٧، ص١٠٩.
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، خ٨٨، ص٢١٠.
(٣) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣، ص٥٢٤.
(٤) م.ن، خ٨٦، ص؟ ؟ ؟
(٥) م.ن، خ٥٠، ص١٥٤.

لابنه الحسن عليه السلام: «**وامسك عن طريقٍ إذا خفت ضلالته، فإنَّ الكفَّ عند حيرة الضلال خيرٌ من ركوب الأهوال**»[١] وقوله عليه السلام: «**واعلم يقيناً أنَّك لن تبلغ أملك ولن تعدو أجلك وأنَّك في سبيل من كان قبلك فخفّض في الطّلب وأجمل في المكتسب فإنَّ رُبَّ طلبٍ قد جرَّ إلى حرب**»[٢]. وكذا: « . .**وإيَّاك واتّكالك على المنى فإنها بضائع الموتى**»[٣]. ومن أجلّ نصائحه في هذا المجال قوله عليه السلام: «**من أومأ إلى متفاوت خذلته الحِيَل**»[٤] ومعناه من طلب تحصيل المتباعدات بضمّ بعضها إلى بعض لم ينجح[٥]. وقوله: «**وإيَّاك والعجلة بالأمور قبل أوانها أو التّساقط فيها عند إمكانها أو اللّجاجة فيها إذا تنكَّرت أو الوهن عنها إذا استوضحت وضع كلّ أمر موضعه، وأوقع كلّ عمل موقعه**»[٦].

كذلك يمكننا استفادة هذا المعنى من الدعوة للتّواضع أمام من هم أعلم منّا، فيقول عليه السلام: «**من أبدى صفحته للحقّ هلك وكفى بالمرء جهلاً أن لا يعرف قدره**»[٧]. ويقول عليه السلام: «**العالم من عرف قدره، وكفى بالمرء جهلاً ألاَّ يعرف قدره**»[٨] ويحذِّر من مخالفة نصيحة ذوي

(١) م.ن، ك٣١، ص٥٥٩.
(٢) م.ن، ك٣١، ص٥٧٠.
(٣) م.ن، ك٣١، ص٥٧١.
(٤) م.ن، ح٣٩٨، ص٧٥٥.
(٥) راجع: شرح محمّد عبده، م.ن، ص٧٥٥.
(٦) م.ن، ك٥٣، ص٦٢٨.
(٧) م.ن، خ١٦، ص١٠٥.
(٨) م.ن، خ١٠٣، ص٢٥٢.

الخبرة فيقول عليه السلام: **«فإنَّ معصية النَّاصح الشَّفيق العالم المجرِّب تورث الحسرة وتعقب النّدامة»**[١].

١٠ ـ مبدأ اللّطف[٢]:

بالرّغم من الصّرامة الّتي دعا الإمام أصحابه للأخذ بها في مجال تهذيبهم لأنفسهم[٣]، ناصباً لهم من نفسه القدوة **«ألا وإنَّ إمامكم قد اكتفى من دنياه بطمريه، ومن طعمه بقرصيه..»**[٤]، إلاّ أنّه في مجال التّربية كان ينطلق من مبدأ اللّطف ومراعاة تفاوت قدرات البشر.

ولقد تكشّف لنا هذا المبدأ في فكر الإمام من خلال أمور ثلاثة:

أ ـ تأكيده، في مواضع كثيرة، على رحمة الله ورأفته ولطفه بعباده، وقبوله لأعمالهم بحسب قدراتهم، وستره عليهم، وقبول اعتذارهم. من مثيل قوله عليه السلام في وصيّته لابنه الحسن عليه السلام: **«واعلم أنَّ الّذي بيده خزائن السّموات والأرض قد أذن لك في الدّعاء، وتكفَّل لك بالإجابة، وأمرك أن تسأله ليعطيك، وتسترحمه ليرحمك، ولم يجعل بينك وبينه من يحجبه عنك، ولم يُلجئك إلى من يشفع لك إليه، ولم يمنعك إن أسأت من التّوبة، ولم يعاجلك بالنّقمة، ولم يُعيِّرك**

---

(١) م.ن، خ٣٥، ص١٣٩.

(٢) آثرنا تسمية المبدأ باللّطف انسجاماً مع المصطلحات الإسلاميّة ويمكن تسميته مبدأ اليُسر والتّسهيل أو الرّفق.

(٣) انظر وصفه للمتّقين: م.ن، خ١٩٣، ص٤٤٤ ـ ٤٤٩.

(٤) م.ن، ك٤٥، ص٥٩١.

بالإنابة[١] ولم يفضحك حيث الفضيحة بك أولى ولم يُشدِّد عليك في قبول الإنابة، ولم يناقشك بالجريمة، ولم يؤيسك من الرّحمة. . .»[٢].

ب ـ أسلوبه التّربويّ مع أولاده وأصحابه؛ ففي وصيّته لابنه الحسن عليه السلام نجده يستعمل أسلوباً يفيض بالحبّ والإشفاق والرّحمة: **«فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك ويشتغل لبّك، لتستقبل بجدّ رأيك من الأمر ما قد كفاك أهل التّجارب بُغيته وتجربته، فتكون قد كُفيت مؤونة الطّلب وعوفيت من علاج التّجربة. . .»[٣]**، وفي دعوته أصحابه للاقتداء به لا يكلّفهم بما كلّف به نفسه فيقول عليه السلام في أعقاب وصفه لجهاده لنفسه: « **. . . ألا إنّكم لا تقدرون على ذلك، ولكن أعينوني بورعٍ واجتهاد، وعفّة وسداد»[٤]**. وفي علاقة المؤمنين فيما بينهم يطلب منهم أن يعاون قويّهم ضعيفهم وأن يرفقوا ببعضهم بعضاً حتّى في مجال العبادة والإيمان فيقول عليه السلام: **«إنّما ينبغي لأهل العصمة أن يرحموا أهل الذّنوب والمعصية، ويكون الشّكر هو الغالب عليهم. .»[٥]**، ويقول عليه السلام: **«يا عبد الله، لا تعجل في عيب أحدٍ بذنبه فلعلّه مغفورٌ له، ولا تأمن على نفسك صغيرَ معصيته فلعلّك معذّب عليه»[٦]**، ويقول

(١) بالإنابة: بالرجوع إليه. م.ن، كتاب٣١، ص٥٦٦.
(٢) م.ن، ك٣١، ص٥٦١ ـ ٥٦٧.
(٣) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣١، ص٥٦٠.
(٤) م.ن، ك٤٥، ص٥٩١.
(٥) م.ن، خ١٤٠، ص٣١٤.
(٦) م.ن، خ١٤٠، ص٣١٥.

أيضاً: «**ما كلُّ مفتونٍ يُعاتب...**»[١]، وطبَّق ذلك عمليّاً فقال لأصحابه: «**لا تقاتلوا الخوارج بعدي فليس من طَلَب الحقَّ فأخطأه كمن طلب الباطل فأدركه**»[٢]. ويبرُز هذا المبدأ أكثر ما يبرز في دعوته أصحابه أثناء القتال لمراعاة اختلاف قدراتهم البدنيَّة والنَّفسيَّة فيقول عليه السلام: «**وأيّ امرئٍ منكم أحسَّ من نفسه رباطة جأش عند اللّقاء ورأى من أحدٍ من اخوانه فشلاً فليذبّ عن أخيه بفضل نجدته التي فُضِّل بها عليه كما يذبُّ عن نفسه، فلو شاء الله لجعله مثله**»[٣].

ج ـ دعوته ولاته للرّفق بضعاف المسلمين وعدم تكليفهم ما لا يطيقون، كما يظهر بوضوح من خلال توجيهاته لعمّاله على الصّدقات والخراج كقوله عليه السلام: «**واصبروا لحوائجهم فإنّكم خزّان الرَّعيَّة ووكلاء الأمَّة وسفراء الأئمّة. ولا تحسموا أحداً عن حاجته ولا تحبسوه عن طلبته، ولا تبعن للناس في الخراج كسوة شتاء ولا صيف ولا دابَّة يعتملون عليها..**»[٤][٥]. ومن خلال توجيهاته لقوّاد جيشه كما جاء في وصيّته لمعقل بن قيس الرّياحيّ حين أنفذه إلى الشّام: «..**ولا يحملكم شنآنهم على قتالهم قبل دعائهم والإعذار إليهم**»[٦]. ومن

(١) م.ن، ح١٤، ص٦٦٥.
(٢) م.ن، خ٦١، ص١٦٣.
(٣) م.ن، خ١٢٣، ص٢٩٣.
(٤) محمّد عبده، **الشرح**، ك٥١، ص٦٠٢.
(٥) يظهر هذا المعنى أيضا في م.ن، كتاب٢٥، ص٥٤٣.
(٦) م.ن، ك١٢، ص٥٣٣.

خلال عهوده لولاة أمره في المناطق وأشهرها عهده لمالك الأشتر، فالدّارس لهذا العهد يلمس بوضوح دعوة الإمام عليه السلام لمبدأ اللّطف بالنّاس، وحسبنا في ذلك ما ورد بخصوص كيفيّة إمامة المصلّين، حيث يقول عليه السلام: **«وإذا أقمت في صلاتك للنّاس فلا تكونَنَّ منفّراً ولا مضيّعاً فإنَّ في النَّاس من به العلَّة وله الحاجة. وقد سألت رسول الله صلى الله عليه وآله حين وجَّهني إلى اليمن كيف أصلّي بهم، فقال: «صلِّ بهم كصلاة أضعفهم وكُن بالمؤمنين رحيماً»**[1]. أمّا في غيره فنكتفي بذكر ما ورد عنه في وصيّته لأحد عمّاله: **«فاستعِن بالله على ما أهمَّك، واخلط الشدَّة بضِغْثٍ**[2] **من اللّين وارفق ما كان الرّفق أرفق..»**[3].

١١ ـ مبدأ الاعتدال:

من المبادىء التّربويَّة المهمَّة الَّتي دعا إليها الإمام في نهج البلاغة: مبدأ الاعتدال أو الوسطية.

والاعتدال في نظر الإمام قانون الفطرة، يقول عليه السلام: **«لقد عُلِّق بنياط هذا الإنسان بضعة هي أعجب ما فيه وذلك القلب. وله موادّ من الحكمة وأضداداً من خلافها. فإن سنح له الرّجاء، أذلَّه الطَّمع، وإن هاج به الطَّمع أهلكه الحرص، وإن ملكه اليأس قتله الأسف...، فكلّ تقصيرٍ مُضرّ وكلُّ إفراطٍ له مُفسد»**[4].

---

(١) م.ن، ك٥٢، ص٦٢٦.

(٢) بِضغْثٍ: بخلط. والمعنى: بخلط الشدَّة باللّين.

(٣) م.ن، الشّرح، ك٤٦، ص٥٩٧.

(٤) م.ن، ح١٠٩، ص٦٨٥.

ولقد دعا الإمام أصحابه، في الكثير من توجيهاته وعِظاته، لاعتماد هذا المبدأ في جميع مناحي حياتهم، إن على صعيد الأماني والرّغبات، أو على صعيد المشاعر والتوجُّهات أو على صعيد المواقف والعلاقات، مؤكّداً لهم أنّه: منطلق التّعاليم الإلهيّة، «**ألا وإنّ شرائع الدِّين واحدة، وسُبله قاصدة**[١]، **من أخذ بها لحق ومن وقف عنها ضلّ وندم**»[٢]. ومنهج رسول الله ﷺ وديدن أئمّة الحقّ وسِمة المتّقين. فيقول محدِّثاً عن رسول الله ﷺ: «**سيرته القصد، وسنّته الرّشد**»[٣]. ويقول ناعتاً نفسه والأئمّة من وِلده: «**نحن النّمرقة الوسطى**[٤] **بها يلحق التّالي وإليها يرجع الغالي**»[٥]. ويصف المتّقين في خطبته بأنّهم من أهل الاعتدال فيعدِّد من صفاتهم ما يؤكّد ذلك إلى أن يقول عليه السلام: «**من أخذ القصدَ حمدوا إليه طريقه، وبشّروه بالنّجاة، ومن أخذ يميناً وشمالاً ذمّوا إليه الطّريق وحذّروه من الهلكة..**»[٦].

وممّا جاء في النّهج في هذا المجال قوله عليه السلام: «**اليمين والشّمال مضلّة والطّريق الوسطى هي الجادّة عليها باقي الكتاب وآثار النّبوّة. ومنها منقذ السّنّة وإليها مصير العاقبة**»[٧]. وقوله عليه السلام: «**لا ترى**

(١) القصد: الإعتدال.
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٢٠، ص٢٨٧.
(٣) م.ن، خ٩٤، ص٢٤٠.
(٤) الوسادة الوسطى عن م.ن، الحاشية ص٦٨٥.
(٥) م.ن، ح١١٠، ص٦٨٥.
(٦) م.ن، خ٢٢٢، ص٤٩٥.
(٧) م.ن، خ١٦، ص١٠٥.

الجاهل إلاّ مفرطاً أو مفرّطاً»[١]. وقوله عليه السلام: **«من بالغ في الخصومة أثِم، ومن قصَّر فيها ظُلِم، ولا يستطيع أن يتّقي الله من خاصم»**[٢]. وقوله عليه السلام: **«الفقيه كلّ الفقيه من لم يقنِّط النّاس من رحمة الله، ولم يُؤيسهمْ من روح الله، ولم يؤمنهم من مكر الله...»**[٣]. وقوله عليه السلام: **«أحبب حبيبك هوناً ما، عسى أن يكون بغيضك يوماً ما، وأبغض بغيضك هوناً ما، عسى أن يكون حبيبك يوماً ما»**[٤]. ولفرط إيمانه بهذا المبدأ دعا أصحابه إلى أن يتعاملوا مع حبِّهم له انطلاقاً منه، فقال عليه السلام: **«وسيهلك فيَّ صنفان: محبٌّ مفرطٌ يذهب به الحبّ إلى غير الحقّ، ومُبغضٌ مفرطٌ يذهب به البُغض إلى غير الحقّ، وخير النّاس منّي حالاً النّمط الأوسط فالزموه»**[٥].

١٢ ـ مبدأ الإنسانيَّة:

المبدأ الأخير الذي يُمكن استخلاصه من أقوال الإمام عليه السلام في النّهج، هو: مبدأ الإنسانيَّة.

ويتمثَّل هذا المبدأ في احترام الإمام لإنسانيَّة الإنسان بصرف النّظر عن جنسه أو عرقه أو دينه أو طبقته الاجتماعيَّة.

---

(١) م.ن، ح٧٠، ص٦٧٦.
(٢) م.ن، ح٣٠٠، ص٧٣٢.
(٣) م.ن، ح٩٠، ص٦٨٠.
(٤) م.ن، ح٢٧٠، ص٧٢٤.
(٥) م.ن، خ١٢٧، ص٢٩٩.

وإن كان هذا المبدأ يتجلّى بوضوح في الإرشادات الأخلاقيَّة العامَّة الّتي امتلأت بها صفحات النّهج والّتي لم يفرّق فيها الإمام بين غنيّ وفقير أو عربيّ وأعجميّ أو مسلم وغير مسلم؛ إلاّ أنَّه يتأكَّد بشكلٍ قاطع من خلال ما دعا إليه الإمام من أخلاقيَّات الحكم وأخلاقيَّات الحرب. وليس أدلُّ على ذلك من قوله في عهده لمالك الأشتر: **«وأشعر قلبك الرَّحمة للرَّعيَّة والمحبَّة لهم واللّطف بهم.. فإنَّهم صنفان: إمَّا أخٌ لك في الدِّين، وإمَّا نظيرٌ لكَ في الخَلق..»**[1]. وقوله له في موضع آخر: **«واجعل لذوي الحاجات منك قِسْماً تُفرِّغ لهم من شخصك، وتجلس لهم مجلساً عاماً... حتَّى يكلّمك متكلّمهم غير متتعتع فإنّي سمعت رسول الله ﷺ يقول في غير موطن: لن تقدَّس أمَّةٌ لا يُؤخذ للضّعيف حقَّه من القويّ غير متتعتع»**[2]. أو كدعوته لعشيرته بعد ضربة ابن ملجم[3] القاتلة له: **«يا بني عبد المطّلب لا ألفينَّكم تخوضون دماء المسلمين خوضاً تقولون قُتل أمير المؤمنين، ألا لا تَقتُلُنَّ بي إلاّ قاتلي. انظروا إذا أنا متُّ من ضربته هذه فاضربوه ضربةً بضربة، ولا يُمَثَّل بالرجل فإنّي سمعت رسول الله ﷺ يقول: إيّاكم والمُثلة ولو بالكلب العقور»**[4].

وتأكيداً على هذا المبدأ هاجم الإمام العصبيَّة وحميَّة الجّاهليَّة وردَّ

(١) محمّد عبده، الشّرح، ك٥٣، ص٦٠٥.
(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦٢٢.
(٣) هو عبد الله بن ملجم قاتل الإمام عليّ(ع).
(٤) م.ن، ك٤٧، ص٥٩٨.

جذورها إلى الشّيطان حيث أخذته العصبيَّة فتباهى على آدم واستكبر عليه؛ فيقول عليه السلام في إحدى خطبه، وتُسمَّى بالخطبة القاصعة[١]: **«فاطفئوا ما كمن في قلوبكم من نيران العصبيَّة وأحقاد الجاهليَّة، فإنَّما تلك الحميَّة تكون في المسلم من خطرات الشّيطان ونخواته ونفثاته..»**[٢].

ومن أهم انعكاسات هذا المبدأ اعتقاد الإمام بأنَّ التّربية والتّعليم حقٌ للجميع لا يجب أن تمتاز فيه فئة على أخرى. فممّا جاء في النّهج: **«أيّها النّاس، إنَّ لي عليكم حقّاً، ولكم عليَّ حق: فأمَّا حقّكم عليَّ بالنّصيحة لكم، وتوفير فيئكم عليكم وتعليمكم كيلا تجهلوا وتأديبكم كيما تعلموا...»**[٣]. وفي كتابٍ له إلى قثم بن العبَّاس وهو عامله على مكَّة يقول له: **«علِّم الجاهل وذاكر العالم»**[٤].

ثانياً: مقارنة المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة مع مثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته

بعد أن تمكَّنّا من استفادة مبادىء تربويَّة من كتاب نهج البلاغة، نعمد لمقارنتها بما تمَّ عرضه في الفصل الثّالث من مبادىء تربويَّة في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته، بادئين بتبيان مواضع الاتّفاق، كما استنتجناها من التّحاليل، ثم تبيان مواضع الاختلاف.

---

(١) سُمِّيت كذلك لأنَّ الإمام حقَّر فيها حال المستكبرين.
(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٩٢، ص٤٢٧.
(٣) م.ن، خ٣٤، ص١٣٨.
(٤) م.ن، ك٦٧، ص٦٤٧.

١ ـ مواضع الاتّفاق:

يمكننا أن نوجز مواضع الاتّفاق بين ما أبرزناه من مبادىء تربويَّة في نهج البلاغة والمذهب الطّبيعي وأهمّ تفرّعاته في ثلاثة أمور:

أ ـ الإيمان بخيريَّة كلّ ما هو طبيعيّ:

فكِلا المذهبين يؤمن بأنَّ كلّ ما خلقه الله في صورته الأصليَّة سليمٌ وخيِّر ما لم تعبث به يد الإنسان؛ وإن كان ثمَّة اختلاف على صعيد الهدف، فهدف أصحاب المذهب الطّبيعيّ دعوة الإنسان للتعلُّم من الطّبيعة وعدم مخالفة قوانينها وهدف الإمام عليّ عليه السلام دعوة الإنسان للإيمان بعظمة خالق الطّبيعة والتّسليم لأمره.

ولقد أثبتنا سابقاً قول روسو في كتابه إميل: «كلّ شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكلّ شيء يفسُد بين يدي الإنسان»[١]. والكثير من أقوال الإمام في النّهج الدّالَّة على عظيم خلق الله وبديع صنعه ومظاهر الحكمة المتناهية في جميع مخلوقاته نذكر منها، في هذا المقام، على سبيل المثال لا الحصر: «**قدَّر ما خلق فأحكم تقديره، ودَبَّره فألطف تدبيره، ووجَّهَه لوجهته فلم يتعدَّ حدودَ منزلته..**»[٢].

ب ـ النّظرة الإنسانيّة:

آمن كلٌّ من روسو والإمام عليّ عليه السلام بالقيمة الذّاتيَّة للإنسان

(١) روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٢٧

(٢) محمّد عبده، **الشرح**، خ٩١، ص٢١٩.

وبعدم جواز التّفريق في الحقوق بين بني البشر لأيّ سببٍ من الأسباب، ومنها حقّ التعلّم. ودعا كلاهما للتّعامل الأخلاقيّ بين النّاس، ولإغاثة الملهوف والدّفاع عن المظلوم ونشر روح المحبّة والسّلام.

وقد ذكرنا سابقاً أقوالهما الدّالّة على ذلك[١] كما وردت في ما نُسب إليهما من نصوص، وإن كان الفرق كبير فيما نُسِب إليهما من أفعال ومواقف، فحياة روسو العمليّة، كانت في كثيرٍ من جوانبها، كما ذكر بنفسه في اعترافاته، بعيدة كلّ البعد عن مُثُلِهِ الّتي نادى بها؛ بعكس ما ثبت في سيرة الإمام عليّ عليه السلام كما ذكر أتباعه وأعداؤه[٢].

ج ـ الإعداد الواقعيّ للحياة:

دعا الإمام عليّ عليه السلام وكلٌ من روسو ودعاة المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرّعة عنه، إلى الإعداد الواقعيّ للحياة.

وانتقد كلا الفريقين مظاهر التّصنُّع والتّعامل اللاّموضوعيّ مع أمور الحياة.

فهاجم روسو الشّكليّتين، الدّينيّة والعقليّة، اللّتين كانتا سائدتين في عصره، ودعا لتعلُّم العلم المفيد، ولامتلاك صنعة ولاكتساب الخبرات الشّخصيّة في أمور الحياة والتّعلُّم وكيفيّة بناء العلاقات السّليمة مع النّاس.

---

(١) راجع الرّسالة، ص٦٩ وص١٤٦ .

(٢) راجع سيرة حياة كلٍ من روسو والإمام عليّ(ع) في الرّسالة ص٤٠ وص١١٠ .

وهاجم الإمام علي عليه السلام كلٍ من النظرة الأوطوبيَّة والمادّيَّة للحياة. ودعا للعمل في الدّنيا عمل من يعيش أبداً وللآخرة عمل من يموت غداً[١] في آنٍ واحد. كما دعا للانخراط في الحياة الاجتماعيَّة ولامتلاك صنعة[٢].

ولذا دعا كلاهما لتربية شاملة لكلّ قوى الإنسان ومستمرَّة طيلة الحياة[٣].

٢ ـ مواضع الاختلاف:

أمَّا مواضع الاختلاف بين المبادىء التّربويَّة المستفادة من نهج البلاغة وما ورد في المذهب الطّبيعي وتفرّعاته فيمكن إيجازها في خمسة أمور:

أ ـ علاقة عالم الغيب بعالم الشّهادة:

لا تكاد تبرز في أميل علاقة بين عالمَي الغيب والشّهادة إلاَّ علاقة الخلق الأوَّل وخيريّته، أمَّا فيما عدا ذلك فسعادة الإنسان متوقّفة على صلاح تربيته وصلاح العقد الاجتماعيّ بين الأفراد والدّولة الَّتي يعيشون فيها.

---

(١) نسبة للقول الشّهير للإمام عليّ(ع): «إعمل لدنياك كأنّك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنّك تموت غداً».

(٢) ممّا ورد في أقوال عليّ(ع) في نهج البلاغة: «والحرفة مع العفّة خير من الغنى مع الفجور»، محمّد عبده، **الشّرح**، كتاب٣١، ص٥٧١.

(٣) راجع الرّسالة، ص٦٨ وص١٣٥ ـ ١٣٧ .

أمّا عند الإمام علي عليه السلام فهناك حضور جليّ وتدخّل صريح لعالم الغيب في حياة البشر، فسعادة الإنسان ليست متوقّفة فقط على رجاحة عقله وحسن تصرّفه وصلاح الحكم في الدّولة الّتي يعيش فيها، بل أيضاً، على مدى أخذه بأسباب الفيوضات الإلهيّة.

وهذه مفارقة كبيرة بين هٰذين النّمطين التّربويّين أدّت إلى تأخير التّربية الدّينيّة، عند روسو، في أميل إلى ما بعد سنّ الخامسة عشرة؛ في حين، اعتُبِرت عند الإمام ضرورة يجب أن تُلازم الإنسان منذ نعومة أظافره، وقد عبَّر عن ذلك بوضوح في وصيّته لابنه الحسن عليه السلام بقوله: «**ورأيت حيث عناني من أمرك ما يعني الوالد الشّفيق، وأجمعت عليه من أدبك أن يكون ذلك وأنت مُقبِلُ العمر ومُقتبلُ الدّهر، ذو نيّةٍ سليمة ونفسٍ صافية، وأن أبتدئك بتعليم كتاب الله عزَّ وجلَّ وتأويله وشرائع الإسلام وأحكامِه وحلاله وحرامه، لا أجاوز ذلك بك إلى غيره**»[1].

ب ـ الفرق بين الفطرة والطّبيعة:

دعا روسو إلى تربية متوافقة مع الطّبيعة في حين دعا الإمام عليّ عليه السلام إلى تربية متوافقة مع الفطرة.

وإن كان، وللوهلة الأولى، يمكننا أن نقول: لا فرق بين مفهومي الفطرة والطّبيعة، إذ إنَّ كلّ ما هو طبيعيّ لا بدَّ أن يكون فطريّاً، وكلّ ما هو فطريّ لا بدَّ أن يكون منسجماً مع الطّبيعة.

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣١، ص٥٦١.

إلاّ أنَّ التّعمُّق في المسألة يُظهِر أنَّ مفهوم الطّبيعة مرتبط أساساً بالأبعاد المنظورة للطّبع الإنسانيّ وغرائزه، بينما نطاق الفطرة يمتدّ إلى الأبعاد المعنويّة وما وراء الطّبيعة.

لذا اعتبر روسو أنَّ مجرّد عيش أميل في الرّيف بعيداً عن حياة المدن المزيَّفة أمرٌ كافٍ لضمان نشوئه وترعرعه بشكلٍ منسجم مع الطّبيعة؛ في حين اعتبر الإمام عليّ عليه السلام أنَّ معرفة حقيقة الفطرة وحاجاتها لا يتأتّى إلاّ عن طريق معرفة تعاليم الرُّسل والأنبياء والتّقيُّد بها[١].

ج ـ دور الإنسان في الحياة:

لأيِّ دورٍ يجب أن نُعدّ الإنسان؟ أو لماذا نربّي؟ سؤالٌ تتوقَّف الإجابة عليه على الفلسفة الثاويّة وراء المذهب التّربويّ الّذي نتبنّاه.

وحيث إنَّ الغاية من التّربية عند روسو تختلف عنها عند الإمام عليّ عليه السلام من التّربية، كما سبق وبيَّنّا[٢]. كان من الطّبيعيّ أن تكون الإجابة على هذا السّؤال من مواضع الاختلاف بينهما.

فروسو يبحث عن تربية تؤدّي إلى تكوين الإنسان المتصالح مع طبيعته والنّافع لوطنه. فيما يبحث الإمام عليّ عليه السلام عن تربية تنتهي

---

(١) راجع ما ذكرناه سابقاً من قوله «فبعث الله فيهم رسله وواتر إليهم أنبياءه بما خصَّهم به من وصيّه وجعلهم حجّة له على خلقه ليستأدوهم ميثاق فطرته ويذكّروون منسيّ نعمته»، الرّسالة، ص .

(٢) راجع الرّسالة، ص٤٠ (تعريف المذهب الطبيعي) وص١٢٦ (السطر الأول).

بالإنسان إلى الخروج من الدُّنيا بأوْفَر زاد للآخرة، لذا كان هاجسه بناء الإنسان الصّالح أكثر من بناء المواطن الصّالح، وإن كانا لا يتعارضان.

ومسؤوليّة تأدية الإنسان لدوره في الحياة عند روسو تنبع من التزام أدبيّ تجاه الآخرين ومن ضرورات الحياة الاجتماعيّة، في حين أنّها عند الإمام عليّ عليه السلام تكليف إلهيّ مفروضٌ على الإنسان وسوف يحاسب على التّقصير في تأديته يوم القيامة[1] سواء التزم به الآخرون أم لم يلتزموا.

والتّربية عند روسو إعداد لحياة واحدة هي الحياة الدّنيا؛ ولكنّها عند الإمام عليّ عليه السلام إعدادٌ لحياتين: الدُّنيا والآخرة. لذا دعا روسو إلى الالتفات إلى التّنشئة الوجدانيّة إلى جانب التّنشئتين الجسديّة والعقليّة، في حين ركّز الإمام عليّ عليه السلام على التّنشئة الرّوحيّة إلى جانب التّنشئتين الجسديّة والعقليّة.

ويبدو الاختلاف أكثر وضوحاً بين الإمام والمدارس التّربويّة الحديثة المتفرّعة من المذهب الطّبيعيّ حيث ارتبطت القيم بالمنفعة الدّنيويّة بشكلٍ مباشر[2].

د ـ قيمة العقل:

بالرّغم من أنّ الإمام عليّ عليه السلام وروسو اتّفقا حول إمكانيّة وقوع

(١) راجع الرّسالة، فقرة الاستخلاف، ص١٣٥ .
(٢) راجع الرّسالة، فقرة التّربية النفعيّة، ص٧٦ .

العقل في الاشتباه والخطأ[١] إلاّ أنّهما اختلفا حول أهمّيّته ووظيفته.

ففي حين آمن روسو، ومن تبعه من أصحاب المذاهب التّربويّة الحديثة، إيماناً مطلقاً بقدرة العقل على الوصول إلى كلّ الحقائق، ما أن يأخذ بالأساليب العلميّة ويتخلّص من أوهام الموروثات الاعتقاديّة الخاطئة.

يرى الإمام عليّ عليه السلام، أنّ العقل الإنسانيّ محدود في إطار إدراك قوانين عالم المادّة فقط. أمّا قوانين عالم الغيب، والّتي لا تقلّ تأثيراً في الحياة عن قوانين عالم المادّة فهي خارج دائرة العقل، وهي بحاجة لبصيرة تتأتّى إلى الإنسان من اتصاله بهذا العالم.

لذا يدعو ابنه الحسن عليه السلام لعدم الاتّكال على عقله فقط في هذه المسائل، وللأخذ بما مضى عليه الصّالحون من آبائه فإنّهم لم يدعوا أن نظروا لأنفسهم كما هو ناظر. ثمّ ينصحه مشفقاً: «**فإن أبت نفسك أن تقبل ذلك دون أن تعلم كما علموا فليكن طلبك ذلك بتفهّم وتعلُّم، لا بتورّط الشّبهات، وعُلَقِ الخصومات. وابدأ قبل نظرك في ذلك بالاستعانة بإلهك، والرّغبة إليه في توفيقك... فإن أيقنت أنّه قد صفا قلبُك فخشع، وتمّ رأيك فاجتمع وكان همُّك في ذلك همّاً واحداً[٢]، فانظر فيما فسّرت لك، وإن لم يجتمع لك ما تحبّ من نفسك، وفراغ**

(١) يقع العقل في نظر روسو في الاشتباه من المبتسرات والتفتُّح الغريزي المبكر، وفي نظر الإمام من اتّباع الهوى وطول الأمل.

(٢) ورد في تفسير هذه الجّملة أنّ المقصود بـ«همّاً واحداً» هو همّ الآخرة.

نظرك وفكرك، فاعلم أنّك إنّما تخبط العشواء، وتتورّط الظلماء، وليس طالب الدّين من خَبَط أو خَلَط، والإمساك عن ذلك أمثل»[١].

هـ دور الدّين:

من مواضع الاختلاف أيضاً النّظرة إلى الدّين ودوره في الحياة.

فهو عند روسو حاجة روحيّة للإنسان تعينه على تحمّل الشّدائد والمصاعب واستلهام العزيمة والأمل ونيل رضا الرّبّ في الحياة الأخرى.

ولكنّه عند الإمام عليّ عليه السلام: دستور حياة، لا بدّ من الالتزام بما جاء فيه، إن بصدد الأحكام المتعلّقة بحياة الإنسان الفرديّة أو الإجتماعيّة.

خاتمة

من خلال دراسة نصوص كتاب نهج البلاغة وتحليلها استطعنا استنتاج عددٍ من المبادىء التّربويّة لا يقلّ أهمّيّة عمّا وجدناه في المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته الحديثة.

كما تبيّن لنا من خلال المقارنة بين مضمون التّربية عند الإمام ومضمونها في المناهج الحديثة أنّ مواطن الاختلاف أكثر وأعمق من مواطن الاتّفاق؛ وإن بدا لنا للوهلة الأولى عكس ذلك.

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، كتاب٣١، ص٥٦٢.

وأنَّ ما تعتبره التّربية الحديثة، انطلاقاً من المذهب الطّبيعي وصاعداً، مفخرة من مفاخرها كالدّعوة إلى التّربية الشّاملة أو التّربية المستمرَّة أو التّربية العمليَّة أو ديمقراطيَّة التَّربية وغير ذلك، واردٌ في أقوال عليّ عليه السلام منذ ألف وأربعمائة عام ممّا يدعونا لعدم الاستهانة بالمخزون في التّراث والسّعي للاستفادة منه.

الفصل السابع

الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة ومقارنتها بمثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته

تمهيد

بعد استعراض المبادىء التّربويَّة في الفصل السّابق، نصل إلى المفردة التّربويَّة الثّانية الّتي رغبنا استفادتها من كتاب نهج البلاغة تتميماً للفائدة؛ وهي الأساليب التّربويَّة.

وسوف نقسم هذا الفصل، أيضاً، قسمين:

القسم الأولّ؛ نستعرض فيه الأساليب التّربويَّة الواردة في كتاب نهج البلاغة.

والقسم الثّاني؛ نخصّصه للمقارنة بين تلك الأساليب ومثيلاتها في المذهب الطّبيعي وأهمّ تفرّعاته.

وسنعمد، تسهيلاً للمقارنة، إلى اعتماد نفس الطّريقة الّتي عرضنا بها الأساليب التّربويَّة للمذهب الطّبيعيّ في الفصل الرّابع؛ مبرزين، كما فعلنا في الفصل السّابق، مواضع الاتّفاق أوّلاً ثمّ مواضع الاختلاف.

أوّلاً: الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة

بالرّغم من أنَّ كتاب نهج البلاغة ليس مصنّفاً تربويّاً خالصاً، إلاَّ أنَّ الدّارس له يستطيع، بشيء من الجهد، تحصيل استفادة جمَّة على صعيد الأساليب التّربويّة.

وسنعرض فيما يلي لأهمّ الأساليب التّربويّة الّتي استطعنا استنتاجها من كتاب نهج البلاغة.

أ ـ أساليب متعلّقة بالتّربية البدنيَّة:

لا نجد في النّهج خطباً متضمّنة، بشكلٍ مباشر، توجيهات متعلّقة بكيفيَّة تنمية الجسد وفق مراحل نموّه المختلفة على غرار ما ورد في كتاب أميل أو المصنّفات التّربويَّة الحديثة. ولكنّنا نستطيع أن نستخلص من طيّات كلام الإمام عليه السلام اهتمامه بتربية البدن؛ فإنَّ مجرد احتواء كتاب، كنهج البلاغة على نصوص متعلّقة بكيفيَّة المحافظة على سلامة الجسد وقوّته في سياق أحاديث ذات طابع عقائديّ أو سياسيّ أو وعظيّ لدليل كافٍ على مدى اهتمام الإمام بهذا الجانب.

ويمكننا أن نستشفّ، من خلال دراستنا لأقوال الإمام عليه السلام، أنَّ منهجه، في مجال التّربية البدنيَّة، يقوم على القواعد التّالية:

١ ـ مراعاة نظام الطّبيعة:

يَبْرُز إيمان الإمام عليه السلام بضرورة احترام قوانين الطّبيعة، ومراعاتها من خلال عدَّة نصائح أسداها لأصحابه في مواقف مختلفة. نذكر منها

قوله: «**توقُّوا البرد في أوّله وتلقُّوه في آخره، فإنَّه يفعل في الأبدان كفعله في الأشجار، أوّله يحرق وآخره يورق**»[١]. وقوله: «**... ولا تَسِرْ أوّل اللّيل، فإنَّ الله جعله سكناً وقدّره مُقاماً لا ظَعْناً. فَأَرِحْ فيه بَدَنَك وَرَوِّح ظَهْرَك**»[٢]. ويتّضح من خلال هذه الأقوال إيمان الإمام بوحدة النّظام الطّبيعي وهيمنته وضرورة مراعاته.

٢ ـ التقشُّف:

من الأساليب الأخرى الّتي يمكن استفادتها في مجال تربية الجسد اعتماد الخشونة والتّقشُّف في المأكل والملبس، وقد أفصح الإمام عليه السلام عن إيمانه بجدوى هذا الأسلوب في بناء الجسد القويّ، فقال لمن توهَّموا أنَّ قلّة اعتناء الإمام بتناول ما لذَّ من أصناف الأطعمة سيؤدّي إلى وهنٍ في جسده: «**وكأنّي بقائلكم يقول: إذا كان هذا قوت ابن أبي طالب، فقد قعد به الضعف عن قتال الأقران ومنازلة الشّجعان؛ ألا وإنَّ الشَّجرة البرّيّة أصلب عوداً، والرّوائع الخضرة أرقّ جلوداً، والنّباتات البدويّة أقوى وقوداً وأبطأ خموداً! والله لو تظاهرت العرب على قتالي لما ولّيت عنها**»[٣].

وهنا أيضاً، يستدلّ الإمام على صحّة اعتقاده هذا من خلال ملاحظة قانون الطّبيعة، الّذي يؤكّد أنَّ المخلوقات الّتي تبدو أكثر تقشّفاً تكون أكثر صلابة.

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ح١٢٩، ص٦٩٠.
(٢) م.ن، خ١٢، ص٥٣٣.
(٣) م.ن، ك٤٥، ص٥٩٤.

٣ ـ عدم المسارعة للتّداوي:

يدلّ قول الإمام في إحدى حكمه القصيرة: «**امشِ بدائك ما مشى بك**»[١] على دعوته إلى تحمّل المرض، وتعويد الجسم على الاعتماد على قوّته الذاتيّة في مقاومته. وعدم الاستعانة بالدّواء إلاّ في حال عجز الجسم عن تحمّله.

ب ـ أساليب متعلّقة بتربية الحواس:

كما في مجال التّربية البدنيّة، كذلك في مجال تربية الحواس، لا نجد كلاماً مباشراً على مستوى الأساليب. ولكنّنا، نستطيع أن نستنتج، من تعاليم الإمام عليه السلام لأصحابه، توجيهات تساعد على نموّ القدرات الحسّيّة للإنسان. كدعوته إيّاهم إلى:

١ ـ الاهتمام بإتّقان العمل:

يُستفاد من بعض أقوال الإمام عليه السلام وحِكَمِه حثُّه أصحابه على الاعتناء بحسن إنجاز ما يقومون به من أعمال، كقوله عليه السلام: «**قيمة كلّ امرىء ما يُحسنه**»[٢]. ومن المسلَّم به أنَّ تحسين العمل لا يمكن أن يتمّ إلاّ بالتّدريب والممارسة، وفي ذلك بلا شك، فائدة كبيرة على صعيد تنمية الحواسّ.

---

(١) م.ن، ح٢٦، ص٦٦٧.

(٢) محمّد عبده، **الشرح**، ح٨١، ص٦٧٨.

ولم يكتف الإمام عليه السلام، في هذا المجال، بالتوجيه العامّ فحسب، بل حرص على تنمية قدرات أصحابه ورفع مستوى أدائهم للمهمّات المكلّفين بها، كلّما سنحت له الفرصة.

وحياة الإمام عليه السلام مليئة بالأمثلة على هذا الاهتمام[١]، ولكنّنا، سنكتفي، في هذا المجال، بسرد دليلين من النّهج.

الأوّل؛ في نصيحة أسداها لأحد كتّابه يرشده فيها إلى كيفيّة تحسين الخطّ؛ يقول له: «**أَلِقْ دَوَاتَك**[٢] **وأَطِلْ جِلْفَةَ قَلَمِكَ**[٣] **وفرِّجْ بين السُّطُور وقَرْمِطْ بين الحروف**[٤]، **فإنَّ ذلك أَجْدَرُ بِصَبَاحَةِ الخطّ**»[٥].

والثّاني؛ في نصيحة أسداها لابنه محمد بن الحنفيّة، عندما أعطاه الرّاية يوم الجمل، يعلّمه فيها كيفيّة مواجهة الأعداء في سوح القتال؛ فيقول له: «**تزول الجبال ولا تَزُل! عُضَّ على ناجذِك**[٦]، **أعِر الله**

(١) انظر نصائحه لأصحابه في سوح القتال: م.ن، خ٦٦، ص١٦٨ ـ خ١٢٤، ص٢٩٤ ـ ك١٢، ص٥٣٣.

(٢) إلاقة الدواة: وضع الليقة فيها. م.ن، ص٧٣٥ .

(٣) جِلفة القلم (بكسر الجيم): ما بين مبراه وسنّته. م.ن، ص٧٣٥ .

(٤) القرمطة بين الحروف: المقاربة بينها وتضييق فواصلها. م.ن، ص٧٣٥ .

(٥) م.ن، ح٣١٧، ص٧٣٥.

(٦) النّواجذ: أقسى الأضراس أو كلها أو الأنياب، ومفردها: ناجذ. ويقال: عضّ الرجل على أسنانه أي اشتدت أعصاب رأسه وعظامه، ولهذا يوصى به عند الشدّة ليقوى. محمد عبده، **الشرح**، ص٩٨ .

جمجمتك، تِدْ في الأرض قَدَمك[١]، ازمِ ببصركَ أقصى القوم، وغُضَّ بصرك[٢]، واعلم أنَّ النّصر من عند الله سبحانه»[٣].

واهتمام قائد بهذه التّفاصيل دليلٌ واضح على نهج تربويّ يؤمن بضرورة تنمية القدرات الحسّيّة وأثرها على الأداء التّربوي العامّ.

٢ ـ المبادرة إلى العمل وعدم التواكل:

المبادرة وعدم الاستنكاف من مباشرة الأعمال من أهمّ الأساليب المساعدة على تربية الحواسّ وتنميتها.

لذا نرى في أقوال الإمام عليه السلام الدّاعية إلى اغتنام الفرص وعدم التواكل «**بادِرِ الفُرْصَة قبل أن تكُونَ غُصَّة**»[٤] والتّشجيع على الكدح والنّهي عن العجب «**واعلَمْ أنَّ الإعجاب ضدُّ الصّواب وآفةُ الألباب. فاسْعَ في كَدْحِك...**»[٥] والتّحذير من التّقصير في العمل كقوله عليه السلام: «**مَن قَصَّر في العمل ابتُلي بالهمّ**»[٦] أو قوله عليه السلام: «**لا تكن ممن.. يُقصِّر إذا عَمِلَ**»[٧] دعوة صريحة إلى النّشاط والعمل وهو في نظرنا من أهمّ أساليب النّموّ الحسّي.

---

(١) تِدْ من يَتِد أي يثبت. م.ن، ص٩٩.
(٢) ارم ببصرك: أي أحط بجميع حركاتهم وغضّ النّظر عمّا يخيفك منهم، أي لا يهولنّك منهم هائل. م.ن، ص٩٩.
(٣) م.ن، خ١١، ص٩٨.
(٤) م.ن، ك٣١، ص٥٧٢.
(٥) م.ن، ك٣١، ص٥٦٥.
(٦) م.ن، ح١٢٨، ص٦٩٠.
(٧) م.ن، ح١٥٠، ص٦٩٨.

٣ ـ امتلاك حرفة:

دعا الإمام عليه السلام أصحابه لكسب معيشتهم عن طريق العمل اليدويّ واعتبر أنَّ ذلك أشرف للإنسان وأعفُّ؛ كقوله عليه السلام لابنه الحسن عليه السلام: **«الحِرفة مع العفّة خير من الغِنى مع الفجور»**[١]. وحثُّ الإمام عليه السلام ابنه على مزاولة حرفة، في زمنٍ كان فيه خليفة للمسلمين دليلٌ أكيدٌ على إيمان الإمام بضرورة سلوك هذا النّهج في التّربية.

ج ـ أساليب متعلّقة بالتّربية العقليَّة:

بخلاف ما لاحظناه، من عدم وجود توجيهات مباشرة على صعيد الأساليب المتعلّقة بالتّربية البدنيَّة والحسّيَّة، ورد في نهج البلاغة الكثير من التّوجيهات الصّريحة على صعيد التّربية العقليَّة.

فلقد اعتبر الإمام عليه السلام أنَّ من أهمّ دواعي بعثة الأنبياء، إلى جانب تعريف النّاس بفطرتهم: فتح كنوزهم العقليَّة وهدايتهم على ضوئها. يقول عليه السلام: **«فَبَعَث فيهم رُسُلَه وواتر إليهم أنبياءه، ليستأدوهم ميثاق فطرته، ويذكّروهم منسيّ نِعمَته، ويَحتَجُّوا عليهم بالتّبليغ. ويُثيرُوا لَهُم دفائِن العقول ويُروهُم الآياتِ المُقَدَّرة...»**[٢].

وذلك لأنَّ من لا عقل له، لا دين له[٣]. ومن لا عقل له، لا

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٣١، ص٥٧١.

(٢) م.ن، خ١، ص٧٨.

(٣) كما ورد عن لسان الإمام في وصفه آل محمد(ص) أنّهم «عقلوا الدِّين عقل وعاية ورعاية، لا عقل سماع ورواية، فإنَّ رواة العلم كثير ورعاته قليل». انظر: م.ن، خ٢٣٩، ص٥١٥.

يستطيع أن يفرّق بين الخطء والصّواب «**كفاك من عقلك ما أوضح لك سُبُلَ غيّك من رشدك**»(١) ولا يستطيع التّغلُّب على الأهواء «**وقاتل هَوَاكَ بعقْلِكَ**»(٢) فيكون بذلك من الأشقياء «**فإنَّ الشَّقيَّ من حُرِمَ نَفعَ ما أُوتِي من العقل والتّجربة**»(٣).

لذا اهتمَّ الإمام كثيراً بسبل تنمية العقل. ومن أهمّ الأساليب الّتي استطعنا استنتاجها من خلال تحليل أقواله عليه السلام نذكر:

١ ـ التّعلُّم في مقتبل العمر:

يدعو الإمام عليه السلام للبدء في التّنمية العقليَّة منذ اقتبال العمر. ويبرِّر دعوته هذه بمسألتين:

أولاهما؛ لأنَّ «**قلب الحَدَث كالأرض الخالية ما أُلْقِي فيها من شيءٍ قَبِلته**»(٤).

وثانيهما؛ لأنَّ، مع تقدّم العمر، يكون الذّهن أكثر انشغالاً بقضايا الحياة مما يصرفه عن حسن طلب العلم، كما يُفهم من قوله عليه السلام: «**فبادروا العلم من قبل تصويح نبته، ومن قبل أن تُشغلوا بأنفسكم عن مستثار العلم من عند أهله**»(٥).

---

(١) م.ن، ح٤١٧، ص٧٥٩.
(٢) م.ن، ح٤٢٠، ص٧٥٩.
(٣) م.ن، ك٧٨، ص٦٥٨.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، كتاب ٣١، ص٥٦٠.
(٥) م.ن، خ١٠٥، ص٢٥٦.
أورد محمّد عبده في شرح هذا القول: أي سابقوا إلى العلم وهو في عصارته قبل أن يجفّ فلا تستطيعون إحياءه بعد يبسه. انظر: م.ن، ص٢٥٦، الحاشية.

٢ ـ إثارة رغبة المتعلّم:

كشف الإمام عليه السلام، في زمن مبكر، عن العلاقة بين الحالة النّفسيَّة للمتعلّم ومقدار استيعابه، ودعا لمراعاة حالة إقبال القلب عند المباشرة في طلب العلم؛ كما يُفهم من قوله عليه السلام: «**إنَّ للقلوب شهوة وإقبالاً وإدباراً، فأتوها من قبل شهوتها وإقبالها، فإنَّ القلب إذا أُكره عمى**»[١] والمتأمّل لهذا القول يستطيع أن يستنتج منه ثلاثة أمور:

الأمر الأوّل: إنَّ هذه الحقيقة ثابتة لكلِّ النّاس بدليل ابتدائه للقول بحرف توكيد.

الأمر الثّاني: دعوة المربِّين لابتكار الأساليب الّتي تثير رغبة المتعلّم قبل المباشرة بتعليمه.

الأمر الثّالث: عدم جدوى تقديم العلم في حال نفور القلب وعدم إقباله.

٣ ـ الدعوة إلى التّأمُّل والتّفكُّر:

من أهمّ ما يساعد على نموّ العقل، في نظر الإمام عليه السلام، هو تعويد النّفس على التّأمّل والتّفكُّر[٢] فيما يُعرض عليها من حقائق

---

(١) م.ن، ح١٩٣، ص٧٠٥.

(٢) سنكتفي بذكر ما ورد في النّهج، التزاماً منّا بحدود البحث، ولكن يجدر الإشارة إلى أنَّ المطالع لأقوال الإمام(ع)، في غير النّهج، يقع على أقوال كثيرة تدعم هذا الأسلوب. كقوله(ع): «فضل فِكْرٍ وفَهْم، أنجَع من فَضْلِ تكرارٍ ودراسة». انظر: شرح غرر الحكم، ج٤، ص٤٢٣. وقوله(ع) لإبنه الحسين(ع): «أي بنيَّ! الفكرة تورث نوراً والغفلة=

ومعلومات. يقول عليه السلام: **«فإنّما البصير من سمع فتفكّر، ونظَرَ فأبصَر وانتفعَ بالعِبَر»**[١] ويقول أيضاً: **«الفكرة مرآة صافية»**[٢] و**«لا عِلم كالتّفكُّر»**[٣] وغير ذلك.

ويكون التّفكُّر بالنّفوذ إلى غور المسائل وعدم الاكتفاء بالمعرفة السّطحيّة؛ يقول عليه السلام: **«من فَهِمَ عَلِمَ غورَ العلم، ومن عَلِمَ غور العلم صدر عن شرائع الحكم»**[٤].

ويكون، بعدم الانقياد، حتى لحملة الحقّ، من دون قناعة واستبصار؛ كما يبيِّن عليه السلام في سياق كلامه لكميل بن زياد، حيث يُظهر عليه السلام شديد تأسُّفه من سلوك الكثيرين من طلبة العلم، الَّذين ليسوا له بأهل؛ فمنهم **«منقاداً لحَمَلةِ الحقّ، لا بصيرة له في أحنائه، ينقدح الشكّ في قلبه لأوّل عارض من شُبْهَة»**[٥].

ويكون أيضاً بعدم التّورُّع عن السّؤال **«ولا يستحيِيَنَّ أحدٌ إن سُئل عمَّا لا يعلم أن يقول لا أعلم، ولا يستحيَيَنَّ أحدٌ إذا لم يعلم شيءأن**

=ظُلْمة». انظر: الحرّاني (أبو محمد الحسن) ـ تحف العقول عن آل الرّسول ـ لا ط ـ قم، مكتبة بصيرتي، ١٣٩٤هـ، ص٥٩.

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، خ١٥٣، ص٣٣٣.

(٢) م.ن، ح٤، ص٦٦٣.

(٣) م.ن، ح١١٤، ص٦٨٦.

(٤) م.ن، ح٣٠، ص٦٦٨.

(٥) م.ن، ح١٤٧، ص٦٩٦.

يتعلّمه»[١] شرط أن يكون السّؤال بنيّة التعلُّم والاستفسار، لا المجادلة والاستكبار **«سل تفقّهاً ولا تسأل تعنّتاً»**[٢].

ومن أجل أن تنمو ملكة التّعقُّل لدى الإنسان، لا بدَّ من عرض المسائل أمامه بشكل علميّ ومنطقيّ، حتّى في المسائل الدِّينيَّة. وقد مارس الإمام هذا الأسلوب بنفسه. ففي حديث لابنه الحسن عليه السلام يتعرَّض لقضيَّة وحدانيَّة الله بأدلَّة منطقيَّة، فيقول عليه السلام: **«واعلم يا بُنيّ أنَّه لو كان لربّك شريكٌ لأتتك رسلُهُ، ولرأيت آثار مُلكه وسلطانه، ولعرفت أفعاله وصفاته، ولكنَّه إلهٌ واحدٌ كما وصف نفسه»**[٣].

إلاَّ أنَّ هناك أموراً لا يستطيع الإنسان، بقواه العقليَّة المحدودة، أن يحيط بها، وهي الأمور المعنويَّة والغيبيَّة، فالأفضل له، أن يعرف قدرَه ويقف عند حدِّه ولا يتحدَّث بما لا يعلم. يقول عليه السلام: **«فلا تستعملوا الرَّأي فيما لا يُدرِك قعْره البصر، ولا تَتَغَلْغَلُ إليه الفِكَرُ»**[٤].

ويرى الإمام عليه السلام أنَّ النَّاس متفاوتون في مقدرتهم على الاستيعاب، لذا يجب على المُربِّي ألاَّ يتوقَّع منهم نفس النّتائج. وقد أشار الإمام إلى هذه الحقيقة في معرض ردِّه على رجلٍ سأله أن يعرِّف له الإيمان، فقال عليه السلام: **«إذا كان الغد فأتني حتّى أخبرك على أسماع**

---

(١) م.ن، ح٨٢، ص٦٧٨.
(٢) م.ن، ح٣٢٢، ص٧٣٦.
(٣) م.ن، ك٣١، ص٥٦٣.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، خ٨٧، ص٢٠٩.

النّاس، فإن نسيت مقالتي حَفِظَها عليك غيرك، فإنَّ الكلام كالشّاردة ينقفها هذا ويُخطئها هذا»[١].

٤ ـ التّدارس والتّشاور:

من الأساليب الّتي دعا إليها الإمام عليه السلام، في مجال التّنمية العقليَّة: مشاورة الآخرين ومناقشتهم من أجل الاستفادة من علومهم وتجاربهم. ويوصي بذلك مالك الأشتر قائلاً: «**وأكثِر مدارسة العلماء، ومناقشة الحكماء، في تثبيت ما صلح عليه أمر بلادك، وإقامة ما استقام به النَّاس قبلك**»[٢].

ويُرغِّب أصحابه في المشورة قائلاً: «**من استدبر برأيه هلك، ومن شاوَرَ الرِّجال شاركها في عقولها**»[٣].

وهو يرى أنَّه كلَّما تسنَّى للإنسان الاستفادة من تجارب الآخرين، كلَّما كان أكثر إلماماً بوجوه الآراء. ممّا يضمن عدم الوقوع في الأخطاء. فيقول عليه السلام: «**من استقبل وجوه الآراء عَرِفَ مواقع الخطأ**»[٤].

لذا يحذِّر الإمام أصحابه من آفة العجب الّتي، غالباً، ما تحول بين المرء واستفادته من نصائح الآخرين كما يتَّضح من قوله عليه السلام:

---

(١) م.ن،ح٢٦٨، ص٧٢٤.
(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦١٠.
(٣) م.ن، ح١٦١، ص٧٠١.
(٤) م.ن، ح١٧٤، ص٧٠٢.

«**عجب المرء بنفسه أحد حسّاد عقله**» ومن نصيحته لابنه الحسن عليه السلام، الّذي خصّه بخلاصة تجاربه: «**واعلم أنّ الإعجاب ضدُّ الصّواب وآفةُ الألباب**»(١).

٥ ـ قرن العلم بالعمل:

دعا الإمام عليه السلام لقرن العلم بالعمل، لا من أجل الاستفادة منه فحسب، بل من أجل رسوخه في النّفس.

وقد أفصح الإمام عليه السلام عن هذه القناعة في أكثر من موضع، كقوله عليه السلام: «**العلم مقرونٌ بالعمل: فمن عَلِمَ عَمِلْ، والعلم يهتف بالعمل، فإن أجابه وإلاّ ارتحل عنه**»(٢) وقوله عليه السلام: «**أوضع العلم ما وقف على اللّسان، وأرفعه ما ظهر في الجوارح والأركان**»(٣) وقوله عليه السلام: «**العِلمُ عِلمان: مَطبوعٌ ومَسْمُوعٌ، ولا ينفع المسمُوع إذا لَمْ يكُن المطبوع**»(٤).

وفي ذلك إشارة واضحة إلى أهمّيّة أسلوب التّجربة في العمليّة التّعلُّمية.

---

(١) محمّد عبده، **الشرح**، ك٣١، ص٥٦٥.
(٢) م.ن، ح٣٦٦، ص٧٤٥.
(٣) م.ن، ح٩٢، ص٦٨٠.
(٤) م.ن، ح٣٣٩، ص٧٤٠.
يقول محمّد عبده في شرح هذا القول: مطبوع العلم: ما رسخ في النّفس وظهر أثره في أعمالها، ومسموعه: منقوله ومحفوظه. والأوّل هو العلم حقّاً. انظر: م.ن، ص٧٤٠، الحاشية.

٦ ـ تأمين أسباب الحياة الضّروريّة:

من عميق ما أَلْفَتَ إليه الإمام عليه السلام، هو علاقة الوضع الاقتصاديّ بالتّحصيل العقليّ. فالفقر، في نظر الإمام عليه السلام، قد يؤدّي إلى ذهول العقل عن إدراك الحقائق. وقد يكون ذلك، إمّا بسبب الانشغال عن العلم بطلب الرّزق، وإمّا للإصابة بعقد نقص أو أمراض، وإمّا لعدم التّمكّن من التّنقّل في البلدان وملاقاة العلماء من ذوي الخبرة والاطّلاع.

وقد أشار الإمام عليه السلام إلى ذلك في عدّة مواضع من النّهج. ففي حديثه عن عجيب صفات قلب الإنسان يقول: «**إنْ عَضَّتْهُ الفاقة شَغَلَه البلاء. وإن جَهَدَه الجوعُ قَعَدَ به الضَّعف**»(١).

وفي حديث له مع ابنه محمد بن الحنفيَّة، يقول: «**يا بُنَيّ إنّي أخاف عليك الفَقْر، فاستعذ بالله منه، فإنَّ الفقر مَنْقَصةٌ للدِّين، مَدْهَشَةٌ للعقل، دَاعِيةٌ للمقت**»(٢)(٣).

لذا حثَّ الإمام أصحابه على العمل لكسب المعيشة «**ليس للعاقِل**

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ح١٠٩، ص٦٨٥.

(٢) م.ن، ح٣٢١، ص٧٣٦.

(٣) للإمام أقوال أخرى في غير النّهج تؤكّد هذا المعنى: كقوله لإبنه الحسن(ع): «يا بُني من ابتُليَ بالفقر فقد ابتُلي بأربع خصال: بالضّعف في يقينه، والنّقصان في عقله، والرقّة في دينه، وقلّة الحياء في وجهه، فنعوذ بالله من الفقر». انظر: الشعيريّ (محمد بن محمد)، جامع الأخبار، تحقيق حسن المصطفوي، طهران، مركز النشر كتاب، ١٣٨٢هـ، ص١٢٨ ـ ١٢٩.

أن يكُونَ شاخصاً إلاّ في ثلاث: مَرَمَّةٍ لِمَعاش، أو خُطوَةٍ في مَعَاد، أو لَذَّةٍ في غير مُحَرَّم»[١].

وحثَّ عمّاله على تأمين أرزاق النّاس؛ كقوله لمالك الأشتر: «**ثمَّ أسبغ عليهم الأرزاق، فإنَّ ذلك قُوَّةٌ لهم على استصلاح أنْفُسِهِمْ، وغِنىً لهُم عن تناوُلِ ما تحت أيديهم، وحُجَّةٌ عليهم إن خالفوا أمْرك أو ثَلَمُوا أمانَتَك**»[٢] ويبدو من خلال تقديم الإمام عليه السلام هدف «استصلاح النُّفوس» على بقيَّة المقاصد المرجوَّة من تأمين الرِّزق، مدى اعتقاد الإمام بأهمّيَّة هذا الأسلوب في تحصين العقل وتنميته.

وليس غريباً بعد ذلك أن يعتبر الإمام أنَّ «**الفقر المَوْتُ الأكْبَر**»[٣] ويدعو عمّاله للاهتمام بتحسين حال الفقراء للمساهمة في تنمية عقولهم.

٧ ـ الابتعاد عن حياة التَّرف والهزل:

من الأمور الّتي تضرُّ بالعقل وتُمْرِضُهُ، في نظر الإمام عليه السلام، حياة التَّرف والهزل واتِّباع الأهواء.

وأقوال الإمام الدَّالَّة على هذه القناعة كثيرة نذكر منها: «**أكثر مصارع العقول تحت بروق المطامع**»[٤] و«**كم من عقلٍ أسيرٍ تحت هوى**

---

(١) م.ن، ح٣٨٩، ص٧٥٣.
(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦١٦.
(٣) م.ن، ح١٦٣، ص٧٠١.
انظر: تفسير الحكمة عند ابن ميثم البحراني، ج٥، ص٣٣٥.
(٤) محمّد عبده، **الشّرح**، ح٢٢٠، ص٧١١.

أمير»[١] و**«ما مَزَح امرؤٌ مزحة إلاّ مَجَّ من عقله مَجَّة»**[٢] و**«من عشق شيئاً أغشى بصره وأمرض قلبه، فهو ينظر بعين غير صحيحة، ويسمع بأذن غير سميعة، قد خرقت الشَّهوات عقله، وأماتت الدُّنيا قلبه»**[٣].

لذا دعا عليه السلام أصحابه لمجاهدة هوى أنفسهم في سبيل إحياء عقولهم من مثيل قوله عليه السلام: **«قدأحيا عقلَه وأمات نفسه حتى دقَّ جليله ولطف غليظه وبرق له لامع كثير البرق، فأبان له الطّريق وسلك له السّبيل»**[٤]. وعمل على تأسيس مجتمعٍ خالٍ من هذه الأمراض الفتّاكة.

د ـ الأساليب المتعلّقة بالتّربية الدِّينيَّة والأخلاقيَّة:

لقد استحوذ هذا الجانب من التَّربية على اهتمام الإمام الأكبر. وامتلأت خطبه ورسائله بحشدٍ كبير من التَّعاليم والتَّوجيهات في هذا المجال. ومن الأساليب الَّتي دعا الإمام لاعتمادها من أجل النَّجاح في تربية الجانب الدِّينيّ والأخلاقيّ في الإنسان، نذكر:

١ ـ الموعظة:

تتمايز المواعظ عن الحِكَم من عدَّة جهات. فالحِكْمة تعليم وتعتمد على العقل والبرهان، والموعظة تذكيرٌ وتنبيهٌ للمخاطب إلى مكنوناته الوجدانيَّة، وتعتمد على الإحساس والتأثير على العواطف.

---

(١) م.ن، ح٢١٢، ص٧٠٩.
(٢) م.ن، ح٤٤٥، ص٧٦٥.
(٣) م.ن، خ١٠٩، ص٢٦٥.
(٤) م.ن، خ٢٢٠، ص٤٨٧.

ولقد ضمَّت جميع الرِّسالات السماويَّة أسلوب الوعظ إلى الحكمة في مجال التَّربية الرّوحيَّة والأخلاقيَّة[١].

وعليٌّ عليه السلام، باعتباره داعياً لرسالة إلهيَّة، استعمل أيضاً هذا الأسلوب[٢]، وبرع فيه أيّما براعة؛ فقد كان خير مؤدٍّ «للموعظة الحسنة» الَّتي، من أهمّ شروطها: اقتناع الواعظ بما يقول والتزامه به. وليس أدلّ على ذلك من خطبته في وصف المتَّقين الَّتي لفرط تأثيرها أدَّت إلى وفاة أحد أصحابه[٣].

ومن أمثال كلام الإمام الوعظيّ قوله عليه السلام: «**عباد الله، أوصيكم بالرّفض لهذه الدُّنيا التَّاركة لكم وإن لم تحبُّوا تركها والمبلية لأجسامكم وإن كنتم تحبُّون تجديدها... وما عسى أن يكون بقاء من له يومٌ لا يعدوه، وطالب حثيث من الموت يحدوه.. فلا تنافسوا في عزِّ الدُّنيا وفخرها ولا تعجبوا بزينتها ونعيمها ولا تجزعوا من ضرائها وبؤسها، فإنَّ عزَّها وفخرها إلى انقطاع، وإنَّ زينتها ونعيمها إلى زوال... وكلّ مدَّةٍ فيها إلى انتهاء.. ألا فاذكروا هادم اللَّذات، ومنغِّص الشَّهوات،**

---

(١) جاء في القرآن: سورة النحل: ١٢٥: ﴿أدع إلى سبيل ربِّك بالحكمة والموعظة الحسنة﴾.

(٢) جاء في النَّهج: «.. إنَّه ليس على الإمام إلاَّ ما حُمِّل من أمر ربِّه، الإبلاغ في الموعظة والاجتهاد في النَّصيحة»، خ١٠٥، ص٢٥٦.

(٣) وهو «همام»، الَّذي قد سأل الإمام أن يصف له المتَّقين. فتمهَّل، فألحَّ عليه. فقال الإمام في وصف المتَّقين موعظة بليغة صاح همَّام في حتامها صيحة كانت فيها روحه. ولقد قال(ع) في عقب ذلك: هكذا تفعل المواعظ البليغة بأهلها.
راجع: م.ن، خ١٩٣، ص٤٤٤.

وقاطع الأمنيات عند المساورة للأعمال القبيحة واستعينوا الله على أداء واجب حقّه، وما لا يُحصى من أعداد نِعَمِهِ وإحسانه»[١].

٢ ـ الاعتبار والتدبُّر:

وهو أسلوب ضرب الأمثال وأخذ العِبَر. ولقد استعمل الإمام هذا الأسلوب بكثافة، ودعا أصحابه إلى التفكُّر في أحوال الماضين والنَّظر فيما آلت إليه أمورهم والاتّعاظ بها. كقوله عليه السلام: **«فاعتبروا بما أصاب الأمم المستكبرين من قبلكم من بأس الله وصولاته ووقائعه ومثلاته..»**[٢].

أمّا في وصيّته لابنه الحسن عليه السلام فيؤكّد هذا الأسلوب ويعتبره من أهمّ واجبات الوالد المشفِق تجاه ابنه فيقول عليه السلام: **«أي بنيّ، إنّي وإن لم أكن عُمِّرت عُمُرَ مَن كان قبلي، فقد نظرت في أعمالهم، وفكّرت في أخبارهم، وسرت في آثارهم، حتى عُدْتُ كأحَدِهِم، بل كأنّي بما انتهى إليَّ من أمورهم قد عُمِّرْتُ مع أوّلهم إلى آخرهم، فعرفت صفو ذلك من كدره، ونفعه من ضرره، فاستخلصت لك من كلِّ أمرٍ نخيله، وتوخَّيت لك جميله، وصرفت عنك مجهوله»**[٣].

وفي كتابه لأحد أصحابه يوصيه أن يعتبر: **«بما مضى من الدُّنيا لما بقي منها، فإنَّ بعضها يشبه بعضاً، وآخرها لاحق بأوّلها، وكُلُّها حائلٌ مفارق»**[٤].

---

(١) محمّد عبده، **الشرح**، خ٩٩، ص٢٤٧.
(٢) م.ن، خ١٩٢، ص٤٢٩.
(٣) محمّد عبده، **الشرح**، ك٣١، ص٥٦١.
(٤) م.ن، ك٦٩، ص٦٤٩.

وفي خطبة له يقول عليه السلام: **«إنَّ من صرَّحت له العِبرعمَّا بين يديه من المثلات، حجزته التَّقوى عن تقحُّم الشّبهات»**[١].

٣ ـ الأسوة:

من أهمّ الأساليب في مجال التَّربية الدِّينيَّة والأخلاقيَّة في نظر الإمام، أسلوب الأسوة أو القدوة الحسنة، فلا بدَّ لكلِّ مأموم من إمام يأتمّ به **«ألا وإن لكلِّ مأموم إماماً، يقتدي به ويستضيء بنور علمه، ألا وإنَّ إمامكم قد اكتفى من دنياه بطمريه، ومن طُعمه بقُرصَيْه..»**[٢].

لذا حثَّ الإمام المتصدِّين لتأديب النَّاس أن يبدأوا بتأديب أنفسهم وأن يجسِّدوا بأعمالهم مضمون دعواتهم **«من نصَّب نفسه للنّاس إماماً فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه. ومعلّم نفسه ومؤدّبها أحقّ بالإجلال من معلِّم النَّاس ومؤدّبهم»**[٣]. ودعا الصّغار للتأسّي بالكبار من أصحاب الفضل **«ليتأسّ صغيركم بكبيركم»**[٤].

ولقد كان عليه السلام من أوَّل الملتزمين بذلك **«أيُّها النَّاس، إني والله ما أحثُّكم على طاعة إلاَّ وأسبقكم إليها، ولا أنهاكم عن معصية إلاَّوأتناهى قبلكم عنها»**[٥].

---

(١) م.،ن، خ١٦، ص١٠٢.
(٢) م.ن، ك٤٥، ص٥٩١.
(٣) م.ن، ح٧٣، ص٦٧٦.
(٤) م.ن، خ١٦٦، ص٣٦٦.
(٥) م.ن، خ١٧٥، ص٣٧٩.

٤ ـ معاشرة الصّالحين:

اعتبر الإمام أنَّ الاختلاط بالنَّاس من الضّرورات الاجتماعيَّة ومن موارد الاستفادة والخبرة والتّأثُّر والتَّأثير. لذا حثَّ على معاشرة النَّاس **«وأسكن الأمصار العِظام فإنها جماع المسلمين»**[١]. واحترام أعرافهم وعاداتهم ما دامت لا تخالف تعاليم الله عزَّ وجلَّ **«مقاربة النَّاس في أخلاقهم أمنٌ من غوائلهم»**[٢].

ولكنَّه حذَّر بشدَّة من معاشرة الأشرار والفسَّاق وأمر بمقارنة الأخيار. ومن أقواله في هذا المجال:

«قارن أهل الخير تكن منهم..»[٣].

«واحذر صحابة من يفيل رأيه ويُنكَر عمله فإنَّ الصاحب معتبر بصاحبه.. وإيَّاك ومصاحبة الفسَّاق، فإنَّ الشّرَّ بالشَّرِّ مُلْحَق»[٤].

«لا تصحب المائق فإنَّه يُزيِّن لك فعلَه، ويُوَدُّ أن تكون مثلَه»[٥].

٥ ـ الالتزام بالطّاعات:

العبادات، الَّتي أمر بها الله عزَّ وجلّ، ليست، في نظر الإمام، مجرَّد طقوس شكليَّة؛ بل أساليب حقيقيَّة لتنمية الرُّوح والعقل اللّذين

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٦٩، ص٤٥٩.
(٢) م.ن، ح٣٩٦، ص٧٥٤.
(٣) م.ن، ك٣١، ص٥٧١.
(٤) م.ن، ك٦٩، ص٦٥٠.
(٥) م.ن، ح٢٩٥، ص٧٣١.

هما أصل الانفتاح على الغيب والتّحلّي بالقيم والأخلاق الكماليّة، لذا دعا أصحابه للالتزام بالطّاعات وعدم التّفريط بها، وشدّدَ في ذلك على أئمّة النّاس وقادتهم.

ففي وصيّته لمالك الأشتر يقول له آمراً: «**أمره بتقوى الله وإيثار طاعته واتّباع ما أمر به في كتابه من فرائضه وسننه، الّتي لا يسعد أحدٌ إلاّ باتّباعها ولا يشقى إلاّ مع جحودها وإضاعتها**»(١).

وفي وصيّته لمحمّد بن أبي بكر يقول له بصيغة الأمر أيضاً: «**صلِّ الصّلاة لوقتها الموقّت لها، ولا تُعجِّل وقتها لفراغ ولا تؤخّرها عن وقتها لاشتغال.. واعلم أنّ كلّ شيء من عملك تبع لصلاتك**»(٢).

وفي كتابه إلى الحارث الهمذانيّ يأمره قائلاً: «**وأطِع الله في جميع أمورِك فإنّ طاعة الله فاضلةٌ على ما سواها. وخادع نفسك في العبادة، وأرفق بها ولا تقهرها، وخذ عفوها ونشاطها، إلاّ ما كان مكتوباً عليك من الفريضة، فإنّه لا بدَّ من قضائها وتعاهدها عند محلِّها**»(٣).

٦ ـ التّرغيب والتّرهيب:

آمن الإمام بفعاليّة أسلوب التّرغيب والتّرهيب في التّربية(٤).

---

(١) م.ن، ك٥٣، ص٤٢٧.

(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ك٢٧، ص٣٨٤.

(٣) م.ن، ك٦٩، ص٦٥٠.

(٤) يقول الإمام(ع): «إن الله سبحانه وضع الثواب على طاعته، والعقاب على معصيته، زِيادة لِعبادِه عن نِعْمته، وحِياشَةً لهم إلى جنّته.
انظر: عبده (محمّد)، **الشّرح**، حكمة ٣٦٨، ص٧٤٧.

وحثَّ ولاته على اعتماده من أجل إصلاح أمر الرّعيَّة، كقوله عليه السلام لمالك الأشتر: «**ولا يكوننَّ المُحسن والمسيء عندك بمنزلةٍ سواء، فإنَّ في ذلك تزهيداً لأهل الإحسان في الإحسان، وتدريباً لأهل الإساءة على الإساءة**»(١).

ويتَّضح مدى اهتمام الإمام بهذا الأسلوب من خلال حرصه على تدريب عمَّاله على كيفيَّة استعماله. فلم يكتفِ بلفت انتباه «مالك» لهذا الأسلوب بشكلٍ إجماليّ، بل عمد إلى إرشاده إلى تفاصيل الكيفيَّة الصَّحيحة لتطبيقه. ففي مجال التَّرغيب عليه مواصلة «**حسن الثَّناء عليهم وتعديد ما أبلى ذوو البلاء منهم**»(٢) لأنَّ «**كثرة الذِّكر لحسن أفعالهم تهزُّ الشُّجاع وتحرِّض النَّاكل إن شاء الله**»(٣). ولكن عليه أن يكون دقيقاً فيعرف من الَّذي قام بكلِّ فعل، ولا يضيف «**بلاء امرىء إلى غيره**» أو يقصِّر به «**دون غاية بلائه**». وأن يَحْذَر من التَّأثُّر بمكانة المرء الاجتماعيَّة، فلا يدعوه شرف امرىء إلى أن يعظِّم من عَمَلَه، ولا ضَعَةُ امرىءٍ إلى أن يستصغر من عَمَلِه ما كان عظيماً(٤).

ويحبِّذ الإمام عليه السلام تقديم التَّرغيب على التَّرهيب، فيقول عليه السلام: «**أزجر المسيء بثواب المحسن**»(٥). ولكنَّه يحذِّر من الإسراف في الثَّناء

---

(١) م.ن، ك٥٣، ص٦٠٩.
(٢) م.ن، ك٥٣، ص٦١٣.
(٣) م.ن، ك٥٣، ص٦١٣.
(٤) انظر: م.ن، ك٥٣، ص٦١٣ ـ ٦١٤.
(٥) محمّد عبده، **الشّرح**، ح١٧٧، ص٧٠٣.

بأكثر من الاستحقاق، لأنَّ «**الثّناء بأكثر من الاستحقاق مَلَقٌ**» وكذلك من التّقصير فيه، لأنَّ «**التّقصير عن الاستحقاق عيٌّ وحسد**»(١).

وفي المقابل يرى الإمام أنَّ هناك بعض النّاس من لا يستقيم أمرهم إلاّ بالتّرهيب، لذلك لم يتورَّع عليه السلام من توعُّد، من طغى من عمّاله، بشديد العقاب(٢).

ويلاحظ الدّارس لكتب الإمام إلى عمّاله المنحرفين أنّه كان حريصاً على توضيح ما ارتكبوا من أخطاء قبل توعّدهم بالعقاب.

٧ ـ المحبّة والتّودُّد:

يعتبر الإمام عليه السلام أنَّ توسُّل المعلِّم بالتّودُّد والمحبّة لتلاميذه، من الأساليب النّاجعة والرّاجحة عقلاً في مجال التّربية، فيقول عليه السلام: «**التّودُّد نصف العقل**»(٣). إذ إنَّ الحبّ والمودَّة مدعاة للقرب بين المُرَبّى والمُربِّي وتجاوبه معه. «**المودَّة قرابة مستفادة**»(٤).

لذلك دعا الإمام عليه السلام أصحابه للتّلطُّف مع من يربُّونهم «**وليرأف كبيركم بصغيركم، ولا تكونوا كجفاة الجاهليّة**»(٥). وفي رأي الإمام عليه السلام أنَّ الإنسان يتعلَّم باللِّين لا بالعُنف، كما يُفهم من قوله

(١) م.ن، ح٣٤٦، ص٧٤٢.
(٢) انظر: م.ن، ك٢٠، ص٥٣٩ وك٤٠، ص٥٨٤ وك٤١، ص٥٨٦.
(٣) م.ن، ح١٤٢، ص٦٩٤.
(٤) م.ن، ح١٤٢، ص٦٩٤.
(٥) م.ن، خ١٦٦، ص٣٦٦.

الوارد في وصيّته لابنه الحسن عليه السلام «. . . **فإنَّ العاقل يتَّعظ بالآداب، والبهائم لا تتَّعظ إلاّ بالضَّرب**»[١].

٨ ـ المراقبة الاجتماعيَّة (أو الأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر):

يرى الإمام أنَّ، من أهمّ شروط النَّجاح في مجال التَّربية الخُلقيَّة، والدِّينيَّة، التزام المجتمع بتطبيق فريضة الأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر؛ لأنَّ في ذلك حفظاً لأجواء الفضيلة في المجتمع «. . **فمن أمر بالمعروف شَدَّ ظهور المؤمنين، ومن نهى عن المنكر أرغم أنوف الكافرين**»[٢].

ويعود ذلك إلى اعتقاد الإمام عليه السلام الجازم بعظيم تأثير المجتمع على الأفراد؛ لذا كان دور الأنبياء الأساسيّ إقامة المجتمع الصّالح، وفي ذلك يكمن عظيم فضلهم كما يصرِّح الإمام عليه السلام بحقِّ الرَّسول صلى الله عليه وآله في الخطبة١٥١[٣].

ولقد حذَّر الإمام عليه السلام أصحابه من ترك هذه الفريضة. ومن أقواله في ذلك: «**أوَّل ما تُغلبون عليه من الجهاد، الجهاد بأيديكم، ثمَّ بألسنتكم، ثم بقلوبكم؛ فمن لم يعرف بقلبه معروفاً ولم ينكر منكراً، قُلِبَ**

---

(١) م.ن، ك٣١، ص٥٧٤.

(٢) محمّد عبده، **الشّرح**، ح٣٠، ص٦٦٨.

(٣) انظر قول الإمام(ع) في هذه الخطبة: «وأشهد أنَّ محمداً عَبدُهُ ورسولُه. . لا يوازي فَضْلَهُ. . أضاءت به البلاد بَعْدَ الضَّلالة المُظْلِمة، والجَهالة الغالبة. . والنَّاس يستحلُّون الحريم، ويستذلّون الحكيم. .». م.ن، خ١٥١، ص٣٢٨.

فَجُعِلَ أعلاه أسفَلَه، وأسفَلُه أعلاه»[١]. وطمأنهم إلى أنَّ الأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر «**لا يُقَرِّبان من أجلٍ، ولا يُنْقِصان من رزقٍ**»[٢].

٩ ـ المراقبة الذَّاتيَّة:

من أكثر الأساليب الَّتي ورد ذكرها في النَّهج هو المراقبة الذَّاتيَّة. ونعني بها مراقبة الإنسان لنفسه والتّشدّد في محاسبتها. «**عبادَ الله، زِنُوا أنفُسكم من قَبْلِ أن تُوزَنُوا، وحَاسِبُوها من قَبْلِ أن تُحاسبوا... واعلموا أنَّه من لم يُعِنْ على نفسه حتى يكون له منها واعظ وزاجر، لم يكن له من غيرها لا زاجر ولا واعظ**»[٣].

ويرى الإمام عليه السلام أنَّ الغافل عن محاسبة نفسه خاسرٌ لا محالة: «**مَن حاسَبَ نفسه رَبِحَ، ومن غَفَلَ عَنْها خَسِرَ**»[٤] إذ أنَّه «**لا خير في الدُّنيا إلاَّ لرجلين: رجلٌ أذنب ذنوباً فهو يتداركها بالتَّوبة، ورجلٌ يسارع في الخيرات**»[٥].

وتكاد لا تخلو خطبة من خطب الإمام الوعظيَّة إلاَّ ويؤكِّد فيها على ضرورة مراقبة النَّفس ومحاسبتها، وحسبنا في ذلك خطبته في وصف المتَّقين[٦].

---

(١) م.ن، ح٣٧٥، ص٧٥٠.
(٢) ن.م، ج٣٧٤، خ١٥٦.
(٣) م.ن، خ٩٠، ص٢١٤.
(٤) م.ن، ح٢٠٩، ص٧٠٨.
(٥) م.ن، ح٩٤، ص٦٨١.
(٦) انظر: م.ن، خ١٩٣، ص٤٤٥ ـ ٤٤٨.

١٠ ـ الابتلاء:

من الأساليب الّتي تساهم في تكامل الإنسان وتصقل معدنه في نظر الإمام عليّ عليه السلام: أسلوب الابتلاء، أي الاختبار والامتحان. وقد أشار الإمام عليه السلام إلى ذلك في قوله: «**في تَقَلُّب الأحوال عِلْمُ جواهر الرِّجال**»(١).

وفي خطبته المُسَمَّاة بالقاصعة(٢)، يؤكّد أهمّيَّة هذا الأسلوب وكيف استعمله البارىء عزَّ وجلَّ من أجل تمحيص مخلوقاته. وممَّا يقوله في هذه الخطبة: «**ولكنَّ الله يَختبر عبادَه بأنواع الشَّدائد، ويتعَبَّدُهم بأنواع المَجَاهِد، ويبتليهم بضُروب المكاره إخراجاً للتّكبُّر من قلوبهم، وإسكاناً للتَّذَلُّل في نفوسِهم. وليجعلَ ذلك أبواباً فُتُحاً(٣) إلى فَضْلِهِ وأسباباً ذُللاً لعفوه**»(٤).

ويرى الإمام أنَّ هذا الأسلوب أحد نِعم الله على عباده، إذ لولاه لما تكاملوا ولا انجلت معادنهم ولا استحقُّوا الثّواب والعقاب؛ كما يظهر من قوله عليه السلام: «**لا يقولنّ أحدُكم: اللَّهمَّ إنِّي أعوذ بك من الفتنة، لأنَّه ليس أحدٌ إلاَّ وهو مشتملٌ على فتنة... ومعنى ذلك أنَّه**

---

(١) محمّد عبده، **الشّرح**، ح١١٨، ص٧١٠.

(٢) يعقب محمّد عبده على اسم الخطبة قائلا: القاصعة من قصع فلان فلاناً: أي حقَّره لأنَّه(ع) حقَّر فيها حال المتكبّرين. أو من قصع الماءُ عطشَه، إذا أزلَّه، لأنَّ سامعها لو كان متكبراً ذهب تأثيرها بكِبْره كما يذهب الماء بالعطش. انظر: م.ن، خ١٩٢، ص٤٢٣.

(٣) فتحاً: بضمّتين أي مفتوحة واسعة. انظر م.ن، خ١٩٢، ص٤٣٤، الحاشية.

(٤) م.ن، خ١٩٢، ص٤٣٤.

يختبرهم بالأموال والأولاد ليتبيَّن السَّاخط لرزقه والرَّاضي بقسمه، وإن كان سبحانه أعلم بهم من أنفسهم، ولكن لتظهر الأفعال الَّتي بها يُستحقّ الثَّواب والعقاب..»[1]. ونستفيد من ذلك إيمان الإمام عليه السلام بفعاليَّة هذا الأسلوب في مجال التَّربية الخلقيَّة والدِّينيَّة؛ إذ إنَّ المُترف في نظر الإمام عليه السلام عرضة، لا محالة، لحبائل الشَّيطان؛ كما يتَّضح من إحدى رسائله إلى معاوية، والَّتي يقول له فيها: «.. **فإنَّك مُترفٌ قد أخذ الشيطان منك مأخذه، وبلغ فيك أمله، وجرى منك مجرى الرُّوح والدَّم»**[2].

ثانياً: مقارنة الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة مع مثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته

من خلال مقارنة ما ورد من أساليب تربويَّة في نهج البلاغة مع ما ذكرناه سابقاً من أساليب تربويَّة في المذهب الطَّبيعي وتفرّعاته، نستطيع أن نسجِّل مواضع الاتّفاق والاختلاف التَّالية:

أ ـ مواضع الاتِّفاق:

١ ـ اتِّفاق كامل على صعيد التَّربية البدنيَّة والحسّيَّة:

إنَّ ما استنتجناه من ثنايا كلام الأمير في مجالي التَّربية البدنيَّة

(١) م.ن، ح٩٣، ص٦٨٠.
(٢) م.ن، ك١٠، ص٥٣٠.

والحسّيَّة في نهج البلاغة، يتوافق بشكلٍ كامل مع ما جاء واضحاً وصريحاً على لسان روسو في كتاب «أميل».

فكلا الرجلين دعيا لمعرفة نظام الطَّبيعة والتكيُّف معه من أجل امتلاك بُنية صحيحة وقويَّة.

وكلاهما اعتقدا بأنَّ حياة التَّقشُّف والخشونة والتّعوُّد على معاناة الألم، أنفع للإنسان من حياة الدِّعة والرَّاحة.

وكلاهما آمنا بضرورة امتهان الإنسان لحرفة يعتاش منها. وحثَّا على المبادرة لإنجاز الأعمال واتّقانها.

ونستطيع أن نسجِّل في هذا المجال مفارقة واحدة؛ لا مع مذهب روسو الطّبيعيّ، بل مع المذاهب الحديثة المتفرِّعة عنه. حيث مالت هذه المذاهب، بخلاف ما نادى به روسو في أميل والإمام عليّ عليه السلام في نهج البلاغة، إلى تأمين حياة مرفَّهة ومنعَّمة للإنسان في طفولته.

٢ ـ اتّفاق شبه كامل على صعيد التَّربية العقليَّة:

من الملفت للانتباه أن يكون هناك تقارب كبير بين الأساليب الَّتي دعا إليها الإمام عليّ عليه السلام وتلك الَّتي دعا إليها روسو، في مجال التَّربية العقليَّة.

فعلى الرغم من التَّباعد الزَّمنيّ والمكانيّ بين الرَّجلين؛ نادى كلٌّ منهما بمراعاة حالة الإقبال عند المتعلِّم، وباقتران العلم بالعمل حتّى يثبت، وبتحفيز المتعلِّم على التَّفكير وتشجيعه السُّؤال.

إلاّ أنّنا استطعنا أن نلمس، من خلال تحليل النُّصوص، بعض المفارقات بين ما ورد في النَّهج وما ورد في المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته.

ففي الوقت الّذي أشار فيه الإمام عليه السلام إلى وجود علاقة اطّراد عكسيّ بين نموّ العقل ومجموعة من العناصر، كالفقر والتّرف والهزل، لم ترد عند روسو إشارات من هذا النّوع.

وفي الوقت الّذي أشار فيه روسو إلى ضرورة الانتقال من المحسوس إلى المعقول وعدم الاستعاضة بالرّمز عن الشّيء. لم يرد في النَّهج تناول لهكذا مواضيع.

كما وقد حصر روسو التّنمية العقليّة في حقبة زمنيّة محدّدة من حياة إميل وادّعى أنّ التّطرُّق لتنمية العقل والمطالعة قبل هذه الحقبة يَضُرُّ بالمتعلِّم، في حين ورد في النَّهج إشارات تدلّ على ضرورة التّصدّي للتّعليم منذ الصِغَر كما بيّنّا سابقاً.

وفي اعتقادنا، أنّ ما ورد عند أحدهما وغاب عند الآخر، لا يعود إلى اختلاف فعليّ في وُجهات النّظر بقدر ما يعود لاختلاف طبيعة الواقع الاجتماعيّ الّذي كان يعيش فيه كلٌّ من الرّجلين.

فلقد عاش الإمام عليّ عليه السلام في عصر لم يكن فيه كثير تكلُّف وكان التّعلُّم يتمّ، بشكل تلقائيّ، في كتاب الطّبيعة.

في حين، عاش روسو في مجتمع أُبعد فيه الأولاد عن الطّبيعة ومباهجها وأُرسلوا إلى مدارس ضيّقة ومظلمة.

وكان الإنسان في عصر الإمام عليه السلام، يتعامل مع الأشياء لا الرُّموز بحكم بساطة الحياة في حين غلب على عصر روسو تنميق الكلام والرّغبة في التّفلسف.

وما يدعونا لهذا الاعتقاد هو عثورنا لدى الرَّجلين على كلام، غير مباشر، يدلّ على توافقهما فيما يبدوان فيه مختلفين.

فلقد أشار روسو، مثلاً، في طيَّات حديثه عن التَّنمية الخلقيَّة إلى اعتقاده بأنَّ تفتُّح الشَّهوات باكراً يؤثِّر على مستوى التَّركيز العقليّ للمراهق[١].

وأشار الإمام عليه السلام في وصيّته لابنه الحسن، أنَّه اختار له من كلِّ علمٍ نخيله[٢]، وهو ما يدلّ على اعتقاده بعدم ضرورة الدِّراسات الموسوعيَّة كما قال روسو.

٣ ـ اتّفاق في الكثير من موارد التَّربية الأخلاقيَّة:

نستطيع أن ندَّعي وجود توافق في كثير من مفردات أساليب التَّربية الأخلاقيَّة بين الإمام عليّ عليه السلام وما ورد في أميل. وقد يكون ذلك غير متوقّع، للوهلة الأولى. إلاَّأنَّنا بشيءٍ من التَّأمُّل نستطيع أن نجد أكثر من قاسم مشترك بين ما قاله الإمام عليه السلام في النَّهج وما ورد على لسان روسو في أميل، من قبيل:

---

(١) يقول روسو: «ومما يشاهد على العموم وجود قوة ذهن في الرجال الذين صانوا سنواتهم الأولى من فجور باكر أكثرمما في الرجال الذين بدأ فجورهم حين قدرتهم على تعاطيه». انظر: روسو، **أميل**؛ ترجمة عادل زعيتر، ص٤١١ .

(٢) **محمّد عبده، الشرح**، ك٣١، ص٥٦١.

ـ إيمان الرَّجلين بضرورة وجود علاقة ودّ ومحبَّة بين المُربِّي والمُرَبَّى حتَّى يحصل إذعانٌ صادقٌ من الأخير تجاه الأوّل.

ـ تركيزهما على أهميَّة القدوة في التَّربية الأخلاقيَّة.

ـ توافقهما على ضرورة الاستفادة من تجارب السَّابقين والاتّعاظ بها.

ـ دعوتهما للدّقَّة في استعمال أسلوب الثّواب والعقاب مع التَّركيز على البدء بالثَّواب والتَّشجيع.

ـ تحذيرهما من مخالطة رفاق السُّوء والارتماء المبكِّر في أحضان الشَّهوات[1].

ـ اعتقادهما باكتساب الخبرات الأخلاقيَّة من خلال التَّجارب والابتلاءات.

ب ـ مواضع الاختلاف:

رغم وجود الكثير من مواضع الاتِّفاق بين الإمام عليّ عليه السلام وروسو على صعيد مستويات التَّربية المختلفة، إلاَّ أنَّ هناك، أيضاً، مواضع اختلاف مهمَّة لا يمكن التَّغاضي عنها، نوجزها في نقاطٍ خمس:

(١) حبّذ روسو التزويج المبكِّر للشاب من أجل حمايته من الانحراف وهو بلا شك مما ينسجم مع ما ورد في الأحاديث المنسوبة إلى رسول الله(ص) والمتداولة بين أئمة المسلمين، وإن لم يأت على ذكره الإمام(ع) في نهج البلاغة.

١ ـ التّفاوت في مساحة الاهتمام بمجالات التّربية المختلفة:

ففي الوقت الّذي أسهب روسو في المجالات الثّلاثة الأوائل[١] على حساب المجال الأخير[٢]؛ نجد الأمر معكوساً عند الإمام عليّ عليه السلام حيث أولى التّربية الرّوحيّة والأخلاقيّة القسم الأكبر من توجيهاته.

ويمكننا أن نعلّل سبب هذا التّفاوت بالظّروف الحياتيّة والاجتماعيّة المترافقة مع كلا المذهبين. حيث إنّ طبيعة الحياة البدائيّة غير المتكلّفة الّتي كان يعيشها النّاس في زمن الإمام عليّ عليه السلام لم تجعلهم بحاجة إلى توجيه على صعيد التّربية البدنيّة والحسّيّة بقدر حاجتهم للتّوجيه على صعيد التّربية العقليّة والرّوحيّة. في حين دعت حياة التّرف والتّكلّف والإفراط في الاهتمام بالعقل على حساب الجسد، في عصر روسو، إلى تركيزه على إعادة النّاس إلى جادّة الصّواب في مجال تربية الجسد والحواسّ والعقل.

غير أنّ هناك، بلا شكّ، سبباً آخر، لا يمكن إغفاله، يكمن في اختلاف غاية كلا الرّجلين من التّربية، كما سبق وأشرنا.

٢ ـ النّظرة إلى الأساليب الوعظيّة:

من نقاط الاختلاف البارزة، في مجال التّربية الأخلاقيّة والدّينيّة،

---

(١) مجال التّربية الجسديّة والحسّيّة والعقليّة.

(٢) مجال التّربية الدّينيّة والأخلاقيّة.

بين الإمام عليه السلام وروسو: نظرة كلاهما إلى أهميَّة الأساليب الوعظيَّة. ففي الوقت الَّذي يركِّز عليها الإمام ويطالب باستعمالها مع الولد منذ نعومة أظافره[١] يرفضها روسو رفضاً قاطعاً ويرى فيها تكبيلاً للعقل ودافعاً للنِّفاق الأخلاقيّ والدّينيّ.

٣ ـ النَّظرة إلى العلاقات الاجتماعيَّة:

رغم اتِّفاق الرَّجلين على رفض التَّقليد الأعمى للعادات والأعراف، إلاَّ أنَّ الإمام علي عليه السلام لا يدعو، كما فعل روسو، لفصل الولد عن مجتمعه، بل يجد أنَّ معرفة النَّاس ومعاشرتهم وتأسِّي الصِّغار بالكبار منهم، أمورٌ ضروريَّة ومفيدة على صعيد اكتساب الأخلاق الاجتماعيَّة السّليمة، وأنَّ أساليب الوعظ والاعتبار والأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر كفيلة بحماية من يجاهد نفسه ويحاسبها من أثر المعتقدات الخاطئة.

٤ ـ النَّظرة إلى التَّربية الدِّينيَّة:

من المفارقات المهمَّة بين الإمام عليّ عليه السلام وروسو، اختلافهما الكبير في منهج التَّربية الدّينيَّة.

ففي حين دعا روسو لتأجيل التَّربية الدّينيَّة برمَّتها إلى ما بعد عمر الثَّامنة عشرة، معتقداً أنَّ في ذلك ضمانة لاستقامة الولد الدِّينيَّة فيما

---

(١) راجع قوله في وصيّته لابنه الحسن(ع): «فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك»، محمد عبده، **الشرح**، كتاب٣١، ص٥٦٠.

بعد؛ دعا الإمام عليه السلام إلى اغتنام صفاء قلب الحدث لزرع المعتقدات الدِّينيَّة فيه قبل أن تتسلّل إليه العقائد الفاسدة من دون أن يرى في ذلك تكبيلاً لعقله وأسراً له.

٥ ـ دور المجتمع في صيانة المعتقدات الدِّينيَّة:

في الوقت الَّذي يتمسَّك الإمام عليّ عليه السلام بضرورة ممارسة المجتمع لفريضة الأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر[١]؛ يستنكرها روسو وروَّاد التَّربية الحديثة أيّما استنكار ويجدون فيها تعدِّياً على الحرِّيَّات الشَّخصيَّة وسبباً أساسيّاً في تأجيج الصِّراعات بين النَّاس.

وثمَّة اختلاف آخر على هذا الصَّعيد. ففي الوقت الَّذي هاجم فيه روسو تعليم الأولاد الطّقوس العباديَّة، مدَّعياً أنَّها تصرفهم عن إدراك جوهر الدِّين؛ يدعو الإمام عليه السلام إلى تأمين المناخ الاجتماعي الّذي يشجّع على الالتزام الدَّقيق بتطبيق الأوامر الإلهيَّة من قِبَل المكلَّفين صغاراً وكباراً.

والاختلاف، في هذا المجال، يتَّسع بين الإمام عليه السلام والمذاهب الحديثة المتفرِّعة عن المذهب الطَّبيعي أكثر فأكثر، حيث تمَّ إهمال التَّربية الدِّينيَّة بشكلٍ شبه كامل.

---

(١) يقول الإمام(ع): «لا تتركوا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فيولّى عليكم شِراركم ثم تدعون فلا يستجاب لكم».
انظر: محمّد عبده، **الشرح**، خ٤٧، ص٥٩٨.

خاتمة

استطعنا في هذا الفصل استفادة أساليب تربويَّة من كتاب نهج البلاغة.

كما استطعنا، من خلال مقارنتها بمثيلاتها في المذهب الطَّبيعيّ وتفرّعاته، من تحديد مواضع الاتِّفاق والاختلاف بينهما.

وقد تبيَّن لنا من خلال المقارنة: ارتباط الأساليب بالمبادىء من جهة وبواقع المجتمع من جهة أخرى.

كما تبيَّن لنا وجود مواضع اتفاق في مساحة كبيرة من أساليب التّربية بين ما ورد في النّهج وما ورد عند روسو، الأمر الذي لم نكن نتوقَّعه قبل البدء في الدّراسة.

إلاَّ أنَّ هذا التّوافق، خاصّة في مجالي أساليب التّنمية الجسديَّة والروحيَّة، قلَّت مساحته بين النَّهج والتَّربية الحديثة بشكلٍ ملحوظ.

الخاتمة

بدأنا هذه الدّراسة متوخّين الاستفادة من فكر أحد أبرز الشّخصيّات العربيّة والإسلاميّة، في محاولة لتأسيس منهج تربويّ أصيل ومتجدّد، لا يتنكّر للثّابت ولا ينعزل عن المتحوّل، ويتلاءم والحضارات المبنيّة على إيمان بالله وبشريعته.

ونظنّ أنّنا استطعنا، إلى حدٍّ بعيد، من خلال الاطّلاع المتأنّي على كتابي نهج البلاغة وأميل من تحقيق الاستفادة المرجوّة، والإجابة عن الأسئلة الثلاث الّتي طرحناها في إشكاليّة البحث.

فلقد أثبتنا اشتمال كتاب نهج البلاغة على الكثير من المبادىء والأساليب التّربويّة، الّتي يفوق حجمها ما كنّا نتوقّعه قبل البدء بالبحث.

واستطعنا أن نبيّن أنّ قسماً كبيراً من هذه المبادىء والأساليب لا زال صالحاً لعصرنا الحاضر، فجُلّ ما ورد فيه لا يتعارض مع ما توصّلت إليه البحوث التّربويّة الحديثة.

كما تمكّنّا من خلال المقارنة بين تلك المبادىء والأساليب

ومثيلاتها في المذهب الطّبيعي والمذاهب المتفرّعة عنه من تحديد مواضع الالتقاء والاختلاف بينهما بالشّكل الّذي يجعل هذه الدّراسة عمليّة ونافعة.

وقد لفت نظرنا في المقارنة التي أجريناها عدة أمور:

الأوّل: القدر الكبير من التّوافق، بين ما ورد في النّهج وما ورد في المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته، على صعيد بعض المبادىء وقسم كبير من الأساليب؛ بحجم لم نكن نتوقّعه قبل البدء بالدّراسة.

إذ إننا وجدنا توافقاً، شبه كامل، على صعيد الأساليب في مجال التّربية الجسديّة والحسيّة والعقليّة، بين ما ورد في النّهج وما ورد في المذهب الطّبيعيّ.

وما يبدو اختلافاً، في هذا المجال، بين النّهج والمذاهب الحديثة، هو، في اعتقادنا، خلاف في الوسائل وليس في الأساليب. وهذا الخلاف طبيعيّ ومشروع، تقتضيه طبيعة التّحوّلات الدّيموغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المترافقة مع التّقدّم العلميّ والتّكنولوجي عبر الأزمنة. ولقد أشار الإمام علي عليه السلام في كلمة مأثورة، نُسِبت إليه، في كثير من الكتب، «لا تؤدّبوا أولادكم بآدابكم فإنّهم خُلِقوا لزمانٍ غير زمانكم»[1] إلى حتميّة تغيُّر الوسائل بين زمن وآخر؛ ولا يعني ذلك بالضّرورة تغيُّر في المقاصد والأهداف.

---

(١) يُعلّق مرتضى مطهري على نسبة هذا الحديث للامام علي(ع) قائلاً: «لم يُعثر على هذه الجملة باعتبارها من أقوال علي(ع) في أيٍ من كتب الحديث الّتي هي محلّ اعتماد أو=

كما وجدنا توافقاً، لا بأس به، في مجال الأساليب المتعلّقة بالتّربية الخلقيّة، بين الإمام علي عليه السلام وروسو.

والمجال الوحيد الذي وجدنا فيه اختلافاً واضحاً، بين ما ورد في النّهج وكلٍّ من المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرّعة عنه، يكاد يكون محصوراً في مجال التّربية الدّينيّة والرّوحيّة.

الثّاني: توافق روسو، على صعيد الأساليب المتعلّقة بالتّربية الجسديّة والخلقيّة، مع الإمام علي عليه السلام أكثر من توافقه مع المذاهب التّربويّة الحديثة، بالرّغم من اتفاقه الكلّيّ معها على صعيد المبادىء.

الثّالث: التّوافق بين الإمام عليّ عليه السلام وروسو والمذهب البرجماتيّ المثاليّ بالتّحديد حول مبدأ التّربية العمليّة، الذي يُعطي الأولويّة لتحصيل العلوم والخبرات النّافعة لا الممتعة. وحول دور الخبرة في بناء الشخصية، الذي بنظرنا، يتلاءم وأسلوب الابتلاء، الذي ركّز عليه الإمام عليّ عليه السلام في نهج البلاغة.

وهذا إن دلّ على شيء، فهو يدلّ على:

=غيرها.. ولكني مع ذلك لا أنفيها بشكل قاطع، لأنه، كما يقول طلبة العلوم الدّينيّة: «عدم الوجدان لا يدلّ على عدم الوجود».

ولا يستبعد الشهيد مطهري أن تكون هذه الكلمة واردة عن الإمام في حال كان المقصود من الآداب الفعل الأخلاقي وليس ذات الخُلُق. فالأخلاق في رأيه ثابتة ولكن الفعل الأخلاقيّ يمكن أن يتبدّل من زمن إلى آخر. ويستشهد على هذا الرأي بما ورد في الديوان المنسوب لأمير المؤمنين(ع) من قوله: «بني إذا كنت في بلدة غريبة فعاشر بآدابها»، **تحقيق نظرية نسبية الأخلاق**، ص٦٠ ـ ٦٨.

ـ وجود ثوابت متعلّقة بجوهر الطّبيعة الإنسانيّة وتطلّعاتها، تجعل دائماً الاستفادة من التّراث أمراً جائزاً، بل لعلّه راجح، في مجال العلوم الإنسانيّة.

ـ الطّروحات المتأخّرة زمنيّاً، في مجال العلوم الإنسانيّة، بخلاف العلوم الطّبيعيّة، ليست بالضّرورة أصحّ من الطّروحات المتقدّمة.

ولكنّنا، ومن خلال اكتشاف مواضع الاختلاف على صعيد المبادىء وما تبعها من اختلاف على صعيد الأساليب؛ يمكننا أن نسجّل الملاحظات التّالية:

ـ علاقة التّرف والانغماس في الشّهوات بالنّموّ الجسميّ والعقليّ، أمرٌ بحاجة لمزيد من الدّراسات.

ـ الإيمان بالغيب مسألة مركزيّة يترتّب عليها الكثير من الآثار على صعيد المبادىء والأساليب لأيّ مذهب تربويّ.

ـ الأساليب التّربويّة الحديثة المتحدّرة من المذهب الطّبيعيّ وتفرّعاته لم تعتنِ بتربية الرّوح وتنميتها حتى أقصى مداها بشكلٍ متوازٍ مع ما فعلته في مجالات التّنمية الجسديّة والحسّيّة والعقليّة، لذا فهي قاصرة عن تلبية حاجات تربية تؤمن بوجود الرّوح وقدراتها الفعّالة.

ـ الاستفادة من المخزون في التّراث الموثّق، المنسوب للأنبياء والأوصياء، أمرٌ يجدر الاهتمام به في مجالي التّربية الرّوحيّة والأخلاقيّة، وهو في نفس الوقت لا يتعارض مع ما يمكن استفادته من

المذاهب التّربويَّة الحديثة في مجالات التَّربية الجسديَّة والحسّيَّة والعقليَّة.

انطلاقاً من هذه النّتائج يمكن للقائمين على المؤسّسات التّربويَّة، الرَّاغبة في تنشئة الإنسان المؤمن بالله والفاعل في مجتمعه، من الجمع في مناهجها بين الأساليب التّربويَّة الحديثة في مجال تنمية الجسد والحسّ والعقل وبين الأساليب الَّتي دعا إليها الأوصياء في مجال تنمية الرّوح.

كما تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين، المؤمنين بأهميَّة دور التّربية في قيادة المجتمع، للسّعي الحثيث في الاجابة عن الأسئلة التّالية:

ـ ما هو مدى تأثير عالم الغيب على عالم الشَّهادة؛ وإذا كان هذا العالم حقيقة وتأثيره كبير فعلاً، فهل يمكن لتربية تتجاهله أن تحقق السّعادة والاستقرار الحقيقيّين للفرد والمجتمع؟

ـ إلى أي مدى يستطيع العقل البشريّ أن يكتشف طبيعة الفطرة الإنسانية ويتعرَّف إلى حاجاتها؟

ـ ما هي مدى الخسارة الَّتي يمكن أن تُمْنَى بها البشريَّة في حال أهملت التّربية التّنمية الشّاملة للإنسان، على صعيد الحسّ والعقل والرّوح، بشكلٍ متوازٍ؟

ـ إلى أي مدىً يمكننا النّجاح في مجال التَّربية الأخلاقيَّة في حال غياب القدوة وفقدان ضوابط المراقبة الاجتماعيَّة؟

- إلى أيّ مدى يمكن للإنسان السّيطرة على أهوائه بالاعتماد على العقل والإرادة فقط، ومن دون حاجة لرادع مؤلم ناتج عن عواقب أعماله؟

- وختاماً هل يقتصر دور التّربية على إعداد الانسان للحياة الدّنيا فقط أم يجب أن تُعدّه لما بعدها أيضاً؟

آمل أن تتتالى البحوث في هذا المجال وأن يحالف الحظّ رفاقي ويحالفني للعثور على أجوبة شافية لهذه الأسئلة تعين الإنسان على مزيد من التصالح مع نفسه وما حوله فلا شكّ أنَّ في ذلك المزيد من سعادته واستقراره.

قائمة المصادر والمراجع

١ ـ الآمدي (ناصح الدين أبي الفتح عبد الواحد بن محمد التميمي) .ـ **غرر الحكم ودرر الكلم المفهرس**؛ ترتيب وتدقيق عبد الحسن دهيني .ـ ط١ ـ بيروت: دار الهادي، ١٤١٣/ ١٩٩٢

٢ ـ ابن أبي الحديد .ـ **شرح نهج البلاغة**؛ تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم .ـ ط٢ ـ بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٨٥/ ١٩٦٥ ـ ج: ٢٠.

٣ ـ ابن خلكان .ـ **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**؛ حقّقه إحسان عباس .ـ لا ط .ـ بيروت.

٤ ـ ابن منظور .ـ **لسان العرب**؛ علّق عليه علي شري .ـ ط١ ـ بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨/ ١٩٨٨.

٥ ـ ابن ميثم البحراني (كمال الدين ميثم بن علي) .ـ **شرح نهج البلاغة**؛ تنقيح وتصحيح يوسف علي منصور .ـ ط١ ـ بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٢/ ١٩٩٢ ـ ج: ٢.

٦ ـ أحمد (سعد مرسي) ـ **تطور الفكر التربوي** ـ لا ط ـ القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٠.

٧ ـ إمام (عبد الفتاح إمام) ـ **محاضرات في فلسفة الأخلاق** ـ لا ط ـ القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٤م.

٨ ـ البخاري ـ **الصحيح** ـ لا ط ـ بيروت: دار إحياء التراث العربي ـ مجلد: ٣، ج: ٩.

٩ ـ الرفاعي (مصطفى) ـ **حضارة العرب في العصور الإسلامية الزاهرة** ـ لا ط ـ بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٦٠م.

١٠ ـ روسو (جان جاك) ـ **أميل** ـ ترجمة عادل زعيتر ـ لا ط ـ القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٥٦.

١١ ـ الري شهري (محمدي) ـ **ميزان الحكمة** ـ لا ط ـ بيروت: مؤسسة الإعلام الإسلامي.

١٢ ـ الشيباني (عمر محمد التّومي) ـ **تطور النظريات والأفكار التربوية** ـ ط٣ ـ ليبيا: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢.

١٣ ـ الصالح (صبحي) ـ **نهج البلاغة** ـ ط١ ـ طهران: انتشارات وفا، ١٣٨٧/١٩٦٧.

١٤ ـ صعب (أديب) ـ **الدين والمجتمع: رؤية مستقبلية** ـ ط٢ ـ بيروت: دار النهار للنشر، ١٩٥٥.

١٥ ـ الطبري (أبو جعفر محمد بن جرير) ـ **جامع البيان عن تأويل آي**

القرآن .ـ ط٢ .ـ مصر: شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده، ١٣٨٣/ ١٩٥٤ .

١٦ ـ طرابيشي (جورج) .ـ **معجم الفلاسفة** .ـ ط١ .ـ بيروت: دار الطبيعة للطباعة والنشر، ١٩٨٧.

١٧ ـ عبد الدائم (عبد الله):

١ ـ **التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنيَّة وتطبيقاته في البلادالعربية** .ـ ط٧ .ـ بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٣.

٢ ـ **التربية عبر التاريخ** .ـ ط٧ .ـ بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٧.

١٨ ـ عبد العزيز (صالح) .ـ **تطور النظرية التربوية** .ـ ط٢ .ـ القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٤.

١٩ ـ عبده (محمد) .ـ **شرح نهج البلاغة** .ـ ط١ .ـ بيروت: دار البلاغة، ١٤٠٩/ ١٩٨٩.

٢٠ ـ العرشي (اتيان عليخان) .ـ **استناد نهج البلاغة** .ـ ط٢ .ـ طهران: مطبعة الحيدري، ١٣٩٣هـ.

٢١ ـ عفيفي (محمد الهادي) وآخرون .ـ **التربية ومشكلات المجتمع** .ـ لا ط .ـ القاهرة: مكتبة الأنجلة مصرية، ١٩٧٢م.

٢٢ ـ العوّا (عادل) .ـ

١ ـ **بحوث أخلاقية** .ـ لا ط .ـ دمشق: مطبعة ابن حيان، ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨/ ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨.

٢ ـ **دراسات أخلاقية** .ـ لا ط .ـ دمشق: المطبعة الجديدة، ١٤٠٣٢ ـ ١٤٠٣/ ١٩٨٤ ـ ١٩٨٣.

٢٣ ـ غريغوار (فرنسوا) .ـ **المذاهب الأخلاقية الكبرى**، ترجمة قتيبة المعروفي .ـ ط١ ـ بيروت: دار منشورات عويدات، ١٩٧٠م.

٢٤ ـ كاشف الغطاء (الهادي) .ـ **مستدرك نهج البلاغة** .ـ ط٣ ـ بيروت: دار الأندلس، ١٤٠٢/ ١٩٨٢.

٢٥ ـ كتاني (سليمان) .ـ **الإمام نبراس ومتراس** .ـ ط٢ ـ بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٦٧م.

٢٦ ـ كرم (يوسف) .ـ **تاريخ الفلسفة الحديثة** .ـ ط٤ ـ القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٦.

٢٧ ـ المعلوف (لويس) .ـ **المنجد في اللغة** .ـ ط٢٢ .ـ بيروت: دار المشرق، لا ت.

٢٨ ـ مطهري (مرتضى) .ـ

١ ـ **تحقيق نظرية نسبية الأخلاق**؛ ترجمة لجنة الهدى .ـ ط١ ـ بيروت: دار البلاغة، ١٤١٢/ ١٩٩١.

٢ ـ **في رحاب نهج البلاغة**؛ ترجمة هادي اليوسفي .ـ لا ط .ـ بيروت: دار التبليغ الاسلامي، ١٣٩٨/ ١٩٧٨.

٢٩ ـ منرو (بول) .ـ **المرجع في تاريخ التربية**؛ ترجمة صالح عبد العزيز ومراجعة حامد عبد القادر .ـ لا ط .ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، لا ت.

٣٠ ـ موسيه (رولان)، لابروس (أرنست) .ـ **تاريخ الحضارات العام**؛ بإشراف موريس كروزيه، ترجمة يوسف أسعد داغر وفريدم داغر .ـ بيروت، باريس: منشورات عويدات، ١٩٨٧م.

٣١ ـ الندوي (أبو الحسين علي الحسني) .ـ **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين** .ـ ط٩ .ـ الكويت: دار القلم، ١٣٩٣/ ١٩٧٣.

٣٢ ـ **المنجد في اللغة** .ـ ط٢٢ .ـ بيروت: دار المشرق، لا ت.

٣٣ ـ **الموسوعة الفلسفية**؛ بإشراف روزنتال ويودين، ترجمة سمير كرم، مراجعة د. صادق جلال العظم وجورج طرابيشي .ـ ط١ .ـ بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٧٤.

الفهرس

الإهداء ٥

تقديم: بقلم آية الله محمد علي التسخيري ٧

مقدمة الكاتب ١١

الفصل الأوّل: التّربية والحضارة ١٩

أوّلاً: معنى التّربية وأهدافها ٢٢

١ ـ المدلول اللّغويّ ٢٣

٢ ـ تطوّر مفهوم التّربية عبر التّاريخ ٢٤

٣ ـ المدلول الاصطلاحيّ للتّربية الحديثة ٢٩

ثانياً: علاقة التّربية بالحضارة ٣١

١ ـ مدلول الحضارة اللّغويّ والاصطلاحيّ ٣٢

٢ ـ جدليّة العلاقة بين التّربية والحضارة ٣٤

٣ ـ التّربية وقيادة المجتمع ٣٦

ثالثاً: الثّابت والمتحوّل في تاريخ الحضارات ٣٩

١ ـ تعريف الأخلاق ٤٠

٢ ـ تزايد الحاجة إلى دراسة الأخلاق ٤١

٣ ـ علم الأخلاق ٤٤
أ ـ المذهب الحدسيّ ٥٠
ب ـ المذهب الوضعيّ ٥١
٤ ـ مناقشة النّظريّات ٥٢
أ ـ نقد المدرسة الحدسيّة ٥٢
ب ـ نقد المدرسة الوضعيّة ٥٥
ج ـ النّتيجة ٥٧
الفصل الثّاني: تعريف المذهب الطّبيعي وأهمّيته ٦١
أوّلاً: تعريف المذهب الطّبيعيّ ٦٤
ثانياً: ظروف نشأة المذهب الطّبيعيّ ٧١
ثالثاً: أثر المذهب الطّبيعيّ على المذاهب التّربويّة الحديثة ٨١
الفصل الثّالث: المبادىء التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته ٩٣
أوّلاً: المبادىء التّربويّة للمذهب الطّبيعيّ ٩٦
١ ـ تربية طبيعيّة ٩٧
٢ ـ تربية مستمرّة ١٠٠
٣ ـ تربية واقعيّة ١٠١
٤ ـ تربية حرّة ١٠٣
٥ ـ تربية سلبيّة ١٠٤
٦ ـ تربية ميسّرة ١٠٦
٧ ـ تربية شاملة ١٠٧
٨ ـ تربية عمليّة، مسؤولة ١٠٧

٩ ـ تربية إنسانيّة ١٠٨
١٠ ـ تربية ديمقراطيّة ١٠٩
ثانياً: أهم المبادىء التّربويّة المستفادة من تفرّعات المذهب الطّبيعي ١١٠
١ ـ التّربية الوظيفيّة ١١٠
٢ ـ التّربية الفعّالة ١١٣
٣ ـ التّربية المختصّة ١١٤
٤ ـ التّربية الخُلقيّة ١١٥
٥ ـ التّربية الاستقلاليّة ١١٧
٦ ـ التّربية العلميّة ١١٩
٧ ـ التّربية النّفعيّة ١٢٠
٨ ـ التّربية الاجتماعيّة ١٢٠
الفصل الرّابع: الأساليب التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ والمذاهب المتفرّعة عنه ١٢٣
أوّلاً: الأساليب التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ ١٢٦
أ ـ أساليب متعلّقة بالتّربية البدنيّة ١٢٦
١ ـ اتّباع النّظام الطّبيعيّ ١٢٧
٢ ـ التعوّد على الخشونة ومعاناة الألم ١٢٧
٣ ـ الاعتدال والعمل ١٢٩
٤ ـ حرّية الحركة ١٣٠
ب ـ أساليب متعلّقة بتربية الحواسّ ١٣٠
١ ـ الاعتماد على النّفس ١٣١
٢ ـ التّعليم من خلال اللّعب ١٣٢

٣ ـ تدريب الحواسّ على التّمييز والحكم ١٣٣
٤ ـ استبعاد المطالعة ١٣٣
ج ـ أساليب متعلّقة بالتّربية العقليّة ١٣٤
١ ـ استثارة ظمأ الطّفل الطّبيعيّ نحو المعرفة ١٣٥
٢ ـ التّركيز على العلوم المفيدة واتّقانها ١٣٥
٣ ـ التّجارب العمليّة ١٣٦
٤ ـ التدرّج من المحسوس إلى المعقول ١٣٧
د ـ أساليب متعلّقة بالتّربية الخلقيّة والدّينيّة ١٣٨
١ ـ استثارة الطّبيعة الخيِّرة والحماية من الرّذائل ١٣٩
٢ ـ التّربية بالقدوة ١٤٢
٣ ـ التّوسُّل بالحبّ والاكتفاء بالعقاب الطّبيعيّ ١٤٣
٤ ـ التدرُّب على الحياة الجمعيّة والاطّلاع على معاناة النّاس ١٤٤
٥ ـ تأجيل التّربية الدينيّة ١٤٦
ثانياً: الأساليب التّربويّة المستفادة من تفرّعات المذهب الطّبيعيّ ١٤٧
أ ـ رياض الأطفال ١٤٧
ب ـ الطّريقة الجمليّة ١٤٧
ج ـ العمل الفريقيّ ١٤٨
د ـ الطّريقة البحثيّة ١٤٨
هـ ـ طريقة العقد ١٤٩
و ـ طريقة تفريد التّعليم ١٤٩
ز ـ الأنشطة اللاّصفيّة ١٥٠

الفصل الخامس: أهمّيّة كتاب نهج البلاغة وقيمته التّربويّة ١٥٣
أوّلاً: تعريف نهج البلاغة وصحّة نسبته للإمام عليّ بن أبي طالب(ع) ١٥٦
ثانياً: قيمة كتاب نهج البلاغة التّربويّة ١٦٩
أ ـ شخصيّة مؤلّف النّهج ١٧٠
١ ـ فرادة نشأته وتربيته ١٧١
٢ ـ فرادة خصائصه النّفسانيّة ١٧٣
٣ ـ فرادة مستواه الرّساليّ والعقائديّ ١٧٥
ب ـ طبيعة الرّسالة الإسلاميّة وظروف انبعاثها ١٧٦
١ ـ الواقع الاجتماعيّ في شبه جزيرة العرب ١٧٩
٢ ـ الواقع الأخلاقيّ في شبه جزيرة العرب ١٨٣
٣ ـ الواقع الفكريّ في شبه جزيرة العرب ١٨٥
ثالثاً: مساحة التّوجيهات التّربويّة في نهج البلاغة وكيفيّة وجودها ١٩٠
الفصل السادس: المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة ومقارنتها بمثيلاتها في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته ١٩٣
أوّلاً: المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة ١٩٦
١ ـ مبدأ التّربية وفق الفطرة ١٩٧
٢ ـ مبدأ الإيمان بالغيب ١٩٩
٣ ـ مبدأ التقوى ٢٠٢
٤ ـ مبدأ الزُّهد ٢٠٥
٥ ـ مبدأ التّزكية ٢٠٩
٦ ـ مبدأ الاستخلاف ٢١١

٧ ـ مبدأ الحرّيّة والاختيار ٢١٥
٨ ـ مبدأ التعقّل ٢١٧
٩ ـ مبدأ الواقعية ٢٢٠
١٠ ـ مبدأ اللّطف ٢٢٢
١١ ـ مبدأ الاعتدال ٢٢٥
١٢ ـ مبدأ الإنسانيّة ٢٢٧
ثانياً: مقارنة المبادىء التّربويّة في نهج البلاغة مع مثيلاتها في المذهب
الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته ٢٢٩
١ ـ مواضع الاتّفاق ٢٣٠
أ ـ الإيمان بخيريّة كلّ ما هو طبيعيّ ٢٣٠
ب ـ النّظرة الإنسانيّة ٢٣٠
ج ـ الإعداد الواقعيّ للحياة ٢٣١
٢ ـ مواضع الاختلاف ٢٣٢
أ ـ علاقة عالم الغيب بعالم الشّهادة ٢٣٢
ب ـ الفرق بين الفطرة والطّبيعة ٢٣٣
ج ـ دور الإنسان في الحياة ٢٣٤
د ـ قيمة العقل ٢٣٥
هـ دور الدّين ٢٣٧
الفصل السابع: الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة ومقارنتها بمثيلاتها
في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته ٢٣٩
أوّلاً: الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة ٢٤٢

أ ـ أساليب متعلّقة بالتّربية البدنيّة ٢٤٢
١ ـ مراعاة نظام الطّبيعة ٢٤٢
٢ ـ التقشُّف ٢٤٣
٣ ـ عدم المسارعة للتّداوي ٢٤٤
ب ـ أساليب متعلّقة بتربية الحواس ٢٤٤
١ ـ الاهتمام بإتّقان العمل ٢٤٤
٢ ـ المبادرة إلى العمل وعدم التواكل ٢٤٦
٣ ـ امتلاك حرفة ٢٤٧
ج ـ أساليب متعلّقة بالتّربية العقليّة ٢٤٧
١ ـ التّعلُّم في مقتبل العمر ٢٤٨
٢ ـ إثارة رغبة المتعلِّم ٢٤٩
٣ ـ الدعوة إلى التّأمُّل والتّفكُّر ٢٤٩
٤ ـ التّدارس والتّشاور ٢٥٢
٥ ـ قرن العلم بالعمل ٢٥٣
٦ ـ تأمين أسباب الحياة الضّروريّة ٢٥٤
٧ ـ الابتعاد عن حياة التّرف والهزل ٢٥٥
د ـ الأساليب المتعلّقة بالتّربية الدِّينيّة والأخلاقيّة ٢٥٦
١ ـ الموعظة ٢٥٦
٢ ـ الاعتبار والتدبُّر ٢٥٨
٣ ـ الأسوة ٢٥٩
٤ ـ معاشرة الصّالحين ٢٦٠

٥ ـ الالتزام بالطّاعات ٢٦٠
٦ ـ التّرغيب والتّرهيب ٢٦١
٧ ـ المحبّة والتّودُّد ٢٦٣
٨ ـ المراقبة الاجتماعيّة (أو الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر) ٢٦٤
٩ ـ المراقبة الذّاتيّة ٢٦٥
١٠ ـ الابتلاء ٢٦٦
ثانياً: مقارنة الأساليب التّربويّة في نهج البلاغة مع مثيلاتها في المذهب
الطّبيعيّ وأهمّ تفرّعاته ٢٦٧
أ ـ مواضع الاتّفاق ٢٦٧
١ ـ اتّفاق كامل على صعيد التّربية البدنيّة والحسّيّة ٢٦٧
٢ ـ اتّفاق شبه كامل على صعيد التّربية العقليّة ٢٦٨
٣ ـ اتّفاق في الكثير من موارد التّربية الأخلاقيّة ٢٧٠
ب ـ مواضع الاختلاف ٢٧١
١ ـ التّفاوت في مساحة الاهتمام بمجالات التّربية المختلفة ٢٧٢
٢ ـ النّظرة إلى الأساليب الوعظيّة ٢٧٢
٣ ـ النّظرة إلى العلاقات الاجتماعيّة ٢٧٣
٤ ـ النّظرة إلى التّربية الدّينيّة ٢٧٣
٥ ـ دور المجتمع في صيانة المعتقدات الدّينيّة ٢٧٤
الخاتمة ٢٧٧
قائمة المصادر والمراجع ٢٨٣

الكاتبة في سطور

- حائزة على إجازة تعليمية في الكيمياء من كلية العلوم في الجامعة اللبنانية سنة ١٩٧٣ .
- مارست مهام التدريس والنظارة في عدد من الثانويات اللبنانية الرسمية .
- تابعت دراسة العلوم الدينية على يد كبار العلماء في لبنان ومن خلال كلية الإلهيات التابعة لجامعة آزاد في لبنان .
- عضو مؤسس في العديد من الجمعيات الطلابية والثقافية والإجتماعية .
- تابعت الدراسات العليا في التربية وحصلت على ماجستير في التربية من كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة القديس يوسف في بيروت سنة ٢٠٠٢م .
- باحثة ومحاضرة في الشؤون الإسلامية والتربوية .
- مستشارة في المشاكل التربوية والعلاقات الأسرية .

دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع
هاتف: ٥٥٠٤٨٧/ ٠١ ـ ٨٩٦٣٢٩/ ٠٣ ـ فاكس: ٥٤١١٩٩/ ٠١
ص.ب: ٢٨٦/ ٢٥ غبيري ـ بيروت ـ لبنان
E-Mail: daralhadi@daralhadi.com
URL: http://www.daralhadi.com

Designed by ARABESQUE