المرجعية القيمية الإسلامية لتحصين الهوية الحضارية

– من وجهة نظر إسلامية –

«قراءة في القضايا والأعمال التربوية والثقافية
والمشكلات الحضارية المعاصرة»

أ.د. مصطفى الزباخ

2012

تقديـــم

هذه الدراسات أعدت في مناسبات مختلفة، وحول قضايا متنوعة، وفي قراءات أعمال شخصيات مسلمة من المغرب وخارجه، يجمعها عقد معرفي تتناغم حلقاته ويتصدر واسطته قلقان حضاريان هما :

– القلق القيمي الصادر عن أوجاع الإنسان من غطرسة حضارة الاستهلاك والهيمنة التي استعبدت الإنسان وحولته إلى آلة يدور لا يملك معنى وهدفاً لدورانه .

– القلق النابع من قصور الوعي بالتحديات والخصوصيات والمرجعيات، ومن غياب إرادة الإيمان بأثر القيم السامية في حماية الحضارات من غيلان الوحوش الحديدية المفترسة، وبدورها في صيانة الوجود الإنساني من هيمنة الايديولوجيات العبثية والمعتقدات اللا قيمية المتوحشة.

– وعيا بأن التقدم البشري – الذي لا تقود لجامه التربية – هو في جوهره حيوان مفترس، يفرغ الإنسان من أسمى مقومات وجوده، ويجعله راكعا أمام عواصف «قانون القوة» لا «قوة القانون».

– وإيمانا برسالة القيم في تحصين الهوية الحضارية والذاتية االبشرية من آفات الاستلاب والتطرف والضياع.

– وتقديراً لمن غدت القيم البانية مركز قلقهم الفكري والحضاري.

فإنني أقدم هذا الكتاب الذي أرجو أن يكون إسهاما متواضعاً في المشهد الثقافي الظامئ إلى عالم تسقط فيه ثنائية «علم بلا قيم» و«قيم بلا علم»، لينهض على أنقاضهما بناء متكامل لـــ «قيم علمية» و«علوم قيمية».

أ.د. مصطفى الزباخ

التربية على قيم الارتقاء
بقدرات المتفوقين والمبدعين

لقد عني الإسلام بمختلف الفئات الاجتماعية وخاصة ذات الاحتياجات الخاصة، إيماناً منه بأن أثــمن ثروة في هذا الكون هو الإنسان وليست الجدران، ومن هذه الفئات الاجتماعية التي احتلت أهمية كبرى في الرؤية الإسلامية الحضارية، الموهوبون والمتفوقون والمبدعون، وعياً منه بأن الاهتمام بهم ليس ترفاً فكرياً أو ضرورة اجتماعية فقط، بل هو واجب شرعي ومطلب حضاري، استناداً إلى أن الإسلام ليس مجرد عقيدة، بل هو إلى جانب ذلك ثقافة وحضارة، ومن هنا احتلت مصادر التفكير الإبداعي ووسائله المختلفة مركز الصدارة في المنظور الاستراتيجي للثقافة الإسلامية، فدعا الإسلام إلى إعمال النظر العقلي فيما يحيطنا في الكون المنظور والمسطور، وجعل العلم فريضة وليس منحة من منح مؤسسات التعليم وحقوق الإنسان في قوله (ﷺ) : «طلب العلم فريضة على كل مسلم»[1] ورفع مكانة العلماء إلى أعلى الدرجات، يقول تعالى:﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾[2] و﴿قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾[3]، وأولى المحاضن المرتقية بالقدرات العقلية والروحية للإنسان أهمية كبرى كالتربية الوالدية والأسرية والمدرسية والتربية غير النظامية، ولم يقصر عنايته بالمتعلمين على المصادر المشجعة على التفوق والإبداع، بل أولى منــزلة كبرى لمنافذهما ووسائلهما، فاعتبر السمع والبصر والفؤاد والعقل جناحاً من أجنحة الإبداع المفضي للتطور والتقدم، يقول تعالى: ﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾[4].

1) سنن ابن ماجة / كتاب المقدمة / 224.
2) سورة المجادلة /11.
3) سورة الزمر /9.
4) سورة النحل / 78.

وليس السمع مجرد أداة عادية من أدوات الإدراك كباقي المدركات الحسية، بل نجد القرآن الكريم يعتبر السمع من أقوى المدارك في التكوين الإنساني، حيث وردت كلمة السمع والاستماع بجذورها ومشتقات مختلفة في القرآن أكثر من 182 مرة، مؤكداً بذلك الريادة التربوية والعلمية للمدرسة التعليمية التي حثت على إيلاء مهارات السمع والاستماع الأولوية في الارتقاء بقدرات المتعلمين المعرفية واللغوية.

يتجلى من ذلك أن الإسلام يدعو إلى توظيف الوسائل العقلية والعلمية المشجعة على التفوق والإبداع، وإلى المصالحة المفضية إلى التكامل بين مصادر المعرفة المختلفة.

وبرغم ذلك فلا يمكن أن نغفل المساجلات الفكرية التي عرفها تاريخ الحضارة الإسلامية بين المنتصرين للنقل والمنتصرين للعقل، وبين المنتصرين للعقل والمنتصرين للعلم.

ومن ثم فقد اختلف العقل والعلم – لا أقول بينهما – ولكن بين الناظرين بهما إلى قدرة كل واحد على بلوغ أعلى مراتب الحق والحقيقة معا، مما دعا البعض إلى عقد مناظرة افتراضية بين العقل والعلم كما نجد في الأبيات المنسوبة للحارث المحاسبي القائل :

علم العليم وعقل العاقل اختلفا ... من ذا الذي منهما قد أحرز الشرفا
فالعلم قال أنا أحرزت غايته ... والعقل قال : أنا الرحمن بي عرفا
فأفصح العلم إفصاحاً وقال له ... بأينـــا الله في فرقانـــه اتصفا
فبـــان للعقـــل أن العلم سيده ... فقبل العقل رأس العلم وانصرفا

ولم يكن الناظم وحده منتصرا للعلم، فقد التقى معه في هذا المنحى كثيرون ممن شككوا في قدرات العقل ومسالك الحواس على معرفة الأسرار، فقال أحد الشعراء :

قلـــوب العارفيـــن لهـــا عيون ... تـــرى مـــا لا يـــرى للناظريـــن

إلا أن هناك من جعل للعقل سلطة أقوى باعتباره عاقلا لكل زيغ، ولاجماً لكل هوى، حيث نجد هارون الرشيد يقول للأصمعي : «أنت أعلم منا ونحن أعقل منك».

وإذا كان العقل عند هارون الرشيد يستند إلى حجة «عقل الحاكم» الذي يعقل البلاد لكي لا تخرج عن نظامه، فإن المبدعين والثائرين كانوا في طليعة المتمردين على عقل السلطة اللاجم، حين نجد بعضهم يدعو إلى الثورة على «عصر العقل السياسي».

وليس قصدنا هنا أن نخصص هذه الدراسة لتفضيل العلم على العقل أو الانتصار للعقل في مواجهة العلم، وإنما لنؤكد في مجال تجلية مصادر الإبداع، أن النظر العقلي والعلمي معا هما من خصوصية المنهج الإلهي لبلوغ أسمى المدارك، وأن الصراع المصطنع في التراث الفلسفي والفكري ليس إلا ميلا مع الحب أو العداء المفرطين لأحدهما في منأى عن التساكن المفضيين إلى الإبداع المتكامل، وهذا ما يدعو إلى أن تعمل المنظومة التعليمية على تربية القيم التي تجعل النشء يصبح «عالما عاقلاً» و«عاقلا عالماً» وبالتالي تعمل التربية السليمة على بناء تكامل متعايش، تكمل فيه المعرفة نواقص العقل، ويكمل فيه العقل نواقص المعرفة.

من هنا تأتي أهمية تطوير سبل الارتقاء بقدرات المتفوقين والمبدعين معرفياً وعقلياً واجتماعياً وحضارياً، باعتبار أن هذه الفئة هي كنز المجتمع الذي لا يفنى وثروته القادرة على قيادة قطار تقدّمه.

وبناء على ذلك، فقد وعت الدول والمنظمات المتخصصة في المجالات التربوية والعلمية أهمية العناية بالمتفوقين والمبدعين كمنظمة اليونسكو ومنظمة الإيسيسكو[5] وعقدت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين عدة مؤتمرات عناية بهذه الفئات[6].

5) أقر مؤتمرها العام مشروع «استراتيجية تنمية قدرات المتفوقين والموهوبين في العالم الإسلامي في طهران/ 2004.

6) منها : «المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة» حدة : 26 – 30 /2006/8.

وتنامى الاهتمام عالمياً برعاية المتفوقين والموهوبين، فأنشئت لذلك مدارس للمتفوقين والموهوبين، وتطورت أساليب وطرق الكشف عن الموهوبين، وصدرت عدة كتب كاشفة عن المصادر الصانعة للموهبة والإبداع[7] باعتبار الإبداع أحد أجنحة التقدم الحضاري الراهن[8].

وإذا كان الاهتمام بالتفكير الإبداعي وبتنمية قدرات المتفوقين أصبح اليوم أولوية استراتيجية في التخطيط التربوي والحضاري لمجتمع المعرفة، فإن الوعي برعاية المتفوقين برز قديماً سواء من أجل تحصين الذات السياسية بجيش الموهوبين كما نجد في القصر الإمبراطوري للصين القديمة الذي جمع المتفوقين في المجالات العقلية والأدبية، أو بهدف إبراز القدرات الفنية التي تفجرت آبارها في عصر الأنوار، والتي تمثلت في اللوحات الفنية التي ازدانت بها القصور والمعابد الغربية، ولم يبق هذا الوعي منحصراً في الإحساس بأهمية رعاية المتفوقين بل أصبح في العصر الحديث خياراً استراتيجياً في الخطط التنموية والحضارية والعسكرية للمجتمعات، وموضوعاً في جدول المناظرات العلمية بين الدول الكبرى الساعية إلى اعتلاء مرتبة الزعامة الأولى في العالم، ومما زاد في تعميق هذا الإحساس ناقوس الخطر الذي دقه المفكرون الاستراتيجيون والمخططون التربويون كما نجد في كتاب «الأرض التربوية اليباب» للمربي أرتور باستور[9] Arthur Bestor ، (Education wastland) الذي أصدره عام 1953 والذي كان بمثابة الصدمة التي أيقظت دقات القلب الواعي بأهمية تربية الموهوبين، وبدور المدرسة بمناهجها وطرائف تعليمها وأساتذتها في تفجير الفكر الإبداعي والاستكشافي لدى طلبتها، وهذا ما دعا

7) منها الكتب التالية «سيكولوجية الإبداع في العلم والأدب» ليوسف ميخائيل أسعد، «التميز : الموهبة والقيادة» لحون، وحاردنر، «تنمية الإبداع» لرين العابدين درويش، و«قضايا الإبداع الفني» لحسين جمعة، الخ...

8) «تنمية الإبداع» / رين العبدين درويش / 11.

9) مفكر ومؤرخ أمريكي ولد بنيويورك عام 1908 وتوفي عام 1994.

الولايات المتحدة الأمريكية إلى إعادة النظر في منظومتها التعليمية التي تكللت بسبقها العلمي عندما أنزلت أول إنسان على سطح القمر[10] قبل الاتحاد السوفياتي الذي قام بعدة محاولات لغزو الفضاء في عامي 1957 و1959. ومن هذا الوعي بأهمية تنمية المواهب أنشأت مركزاً خاصاً بالمواهب وهو مركز (دنفر) الذي أكّد قصور الوعي بأساليب كشف القدرات العقلية للموهوبين ومدرسة (بروتكس) المتخصصة في التفوق العلمي.

ولم تبق المجتمعات العربية التي هبت عليها رياح التطور في منأى عن هذه الاهتمامات التربوية بالفئات ذات الاحتياجات الخاصة، فقد أنشأت مصر أول مدرسة للمتفوقين عام 1954 بهدف التدريب على التفكير العلمي والابتكار، وخصصت سورية شعباً للمتفوقين عام 1997، تلتها بعد ذلك محاولات في بعض الأقطار العربية مثل «جمعية الإمارات للموهوبين» بالإمارات العربية المتحدة، إلا أن الحاجة مازالت ملحة إلى الوعي العلمي الرشيد بخصائص الموهوبين والمتفوقين، وباستراتيجيات تدريسهم وأساليب الكشف عن تفوقهم.

خصائص الموهوبين والمتفوقين

يرى بعض المهتمين بمسألة الموهبة والتفوق أن «الملاحظة الذكية» التي يتميز بها الموهوب سمة من سمات التفوق، كما نجد عند الطفل الذي لاحظ أن هناك رقماً دون الصفر لا يشار إليه، استناداً إلى درجة الحرارة التي تنخفض إلى ما دون الصفر، وكما نجد في إنجازات بعضهم التي ترتفع بدرجة ملحوظة عن إنجازات أقرانهم أو من يكبرونهم سنا، ومن ثم حاول بعض المربين إبراز خصائص المتفوقين في قوة التركيز والفهم الدقيق وحب الاستطلاع وإعادة تركيب الأفكار بطريقة مختلفة[11]، ومضوا مميزين في

10) نيل أرمسترونغ Neil Armstrong من مواليد 1930 ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، أول إنسان وطئت قدمه أرض القمر في 1967/7/21.

11) المتفوقون دراسياً / مها زحلوق / 42.

مظاهر التفوق بين الخصائص العقلية البارزة في تقارب ذكاء المتفوقين لذكاء من يكبرهم[12] والخصائص الشخصية الماثلة في استقرارهم العاطفي ومثابرتهم واندماجهم الاجتماعي، ولتشخيص ذلك وضعت روائز متعددة في إبراز مستويات ذكاء هؤلاء المتفوقين.

مصادر الموهبة والتفوق

لقد شغلت قضية الموهبة والتفوق والإبداع اهتمام الفلاسفة والمربين والمفكرين على السواء منذ القديم، فاختلفوا في تحديد الروافد المفجرة للموهبة والإبداع في حياة البشر، فبينما اعتبرها بعضهم منحة الهية صادرة عن قوة غيبية خارجة عن الإرادة الإنسانية، أرجعها آخرون إلى مصادر واقعية، ويمكننا تجلية مذاهبهم في ثلاثة مصادر رئيسة هي :

1. مصادر غيبية :

اعتقد بعض فلاسفة اليونان والرومان بأن إبداعهم عطاء رباني خارج عن جهدهم البشري، كما ذهب أفلاطون وكذلك هوميروس الذي استهل ملحمته باستلهام ربات الشعر، معتقداً بالقوة الخارجية الخارقة التي تلهم الإنسان إبداعاته، ولعل هذا الاعتقاد هو الذي جعل عالم الرياضيات الهندي (رمانوجان Ramanujan) يدعي بان الآلهة هي التي أوحت له في منامه باختراعاته الرياضية، وما جعلت بعضهم يصف العبقري بأنه شخص مشمول بالعناية، ومسكون بالجنون، وبذلك تكون العبقرية، والموهبة ظاهرة شاذة وعملية لاشعورية كما يرى أحد الباحثين[13]، وقال آخرون بأن المصادفة تلعب دوراً في الاختراعات، إلا أن هناك من رأى أن المصادفة «لا تصادف إلا من كان مهيئاً علمياً ونفسياً لاستقبالها[14].

12) يحددها البعض بسنة ويحددها آخرون بأكثر من ذلك.

13) سيكولوجية الإبداع / 3.

14) إدريس خليل / حديث الخميس / أكاديمية المملكة المغربية 2010/5/27 في موضوع دور اللاوعي في الإبداع والإكتشاف.

2. مصادر وراثية :

ذهب آخرون إلى الاعتقاد بعامل «الوراثة الحاسم، في الارتقاء بمستوى الذكاء عند الموهوبين والمتفوقين، ومن هؤلاء : (لويس تومان) أحد رواد الذكاء، إلا أن نظريته واجهتها انتقادات شديدة بفعل عاملين :

الأول : نظرية علم النفس القائلة : « بأن الإبداع المكتسب لا يورث»

الثاني : أن هناك مواهب تفتقت عند الكبر، فتشرشل وداروين لم يكونا في صغرهما موهوبين، وهذا ما جعل آخرين يقولون بأن «البيئة» هي أكثر تأثيراً من الوراثة، وأن البيئة الطبيعية كثيراً ما كانت مصدر إلهام للكثير من الفنانين، كما نجد عند الشاعر الألماني (گوته، Goethe) الذي كان سكون الليل مفجراً لإبداعه، ومن ثم فإن البيئة بمختلف مكوناتها الطبيعية والتربوية والثقافية والاجتماعية الخ... تعدّ من أقوى المؤثرات في الارتقاء بقدرات الموهوبين والمتفوقين.

3. مصادر واقعية :

فإذا كانت المصادر الغيبية للإبداع لم تعد تحظى باهتمام الدارسين لقضايا الموهبة والإبداع أمام نتائج البحوث العلمية والنفسية، وأن مصادر الوراثة ضعف تأثيرها مع علم النفس القائل : «بأن الأشياء المكتسبة لا تورث» فإن المصادر الواقعية المتمثلة في العوامل الشخصية والبيئية تبقى أكبر عامل في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ويمكن إرجاع ذلك إلى عاملين مهمين هما :

- عامل الجهد والمثابرة : فكلما ثابر المرء على عمل وعانى في اجتهاده، وتفاني في إخلاصه، كان مهيئاً نفسياً وعلمياً لبلوغ أرقى درجات الإبداع، فهذا عالم الفيزياء الألماني گاوس Gauss يعترف بأنه بعد طول معاناة

ورحلة فكرية شاقة اكتشف حلا لمسألة رياضية معقدة، ثم إن هناك عباقرة لم يكونوا موهوبين ومتميّزين بذكائهم في صغرهم مثل داروين، ولكن الرغبة والمثابرة في التفوق وصلت بهم إلى أعلى قمم النجاح العلمي.

- عامل البيئة : رأى بعض العلماء المهتمين بالتفوق والإبداع بأن مؤثرات البيئة بمختلف أنماطها الوالدية والأسرية والتعليمية والطبيعية والحضارية تشكل أقوى البواعث النفسية والعقلية والاجتماعية في تنمية قدرات التفوق والذكاء عند الطفل، ومن هنا نجد بعض الدارسين يمضون باحثين في الأسس الاجتماعية والنفسية المؤثرة في عملية الإبداع كما نجد في كتاب «الأسس النفسية للإبداع الفني» عند مصطفى سويف وكتاب «التفسير النفسي للأدب» لعز الدين إسماعيل وكتاب «التحليل الاجتماعي للأدب» للسيد يسين، داعين في ذلك إلى تحرير المعتقدات القائلة بأن الإبداع «منحة من منح الآلهة والجن»، نستخلص مما سبق أولوية الوعي بالنهوج العلمية والتربوية للكشف عن كنوز المواهب المخبوءة في ثروتنا البشرية.

الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

مما لا يخفى أن الأمم ترتقي في سلم التقدم بقدرات عقول أبنائها المتميزين والمبدعين الذين يعتبرون ثروتها الثمينة وكنوزها المخفية وذخيرتها الحضارية النادرة. من هنا تستوجب هذه الفئة الاجتماعية العناية الخاصة والرعاية المتواصلة للكشف عن تفوقها واستثمار إبداعها، ومن أولويات ذلك التعرف على هؤلاء الموهوبين والمتفوقين والمبدعين. وإذا كان علماء النفس والباحثون في قضايا التفوق والإبداع قد أوضحوا خصائص المتميزين والموهوبين في نمط تفكيرهم المعاكس، وعدم الالتزام بالضوابط والواجبات الرسمية، وقلقهم النفسي، وشرودهم الفكري، فإن آخرين انتهجوا طرقاً علمية واجتماعية ونفسية في كشف مواهب الأطفال، وتقنين أساليب معرفة شخصيتهم

وأنماط أمزجتهم، ومن ذلك طريقة «علم الجرافولوجي [15] Graphologie» الذي يقدم تفسيراً لنبوغ الإنسان من خلال تحليل حركات خطه على الورق، ومن هذه الطرق أيضاً طريقة ما يمكن تسميتها «الوسط الموهوب» حيث اكتشف نورمان ماير Norman Meier في دراسة للكشف عن الموهوبين أن نسبة المتفوقين في الأسر المتميزة، أي في وسط الموهوبين أعلى منها في أسر الأطفال العاديين، وهذا ما جعل بعض الباحثين يؤكد دور الأسرة في كشف مواهب أبنائها، ولعل هذا أيضاً ما دعا آخرين إلى الاعتقاد بأثر الوراثة أيضا في النبوغ المبكر للأطفال، مستدلين بموهبة أبي العلاء المعري الذي قال الشعر في الثالثة من عمره، ونبوغ موزار الذي عزف الموسيقى في سن الثالثة، ومن هنا خلصوا إلى أهمية دور الآباء في كشف مواهب أبنائهم وتنميتها، ودور المدرسين من خلال المناهج والبرامج المتطورة في تشخيص استعدادات ومواهب المتعلمين في مؤسساتهم التربوية.

نستخلص مما سبق الحاجة الماسة للارتقاء بقدرات المتفوقين والموهوبين من أبنائنا، والكشف عن كنوز إبداعاتهم المخبوءة إلى الوعي الاستراتيجي الباني للتوجهات التالية :

– الارتقاء بوعي الوالدين والمدرسين لمعرفة نبوغ أبنائهم وتميز المتعلمين لديهم.

– أن لا تقتصر التربية الوالدية والمدرسية على تنمية الاستعدادات وبناء القدرات، بل ينبغي إلى جانب ذلك أن تعمل على تصنيف تميزهم، والاستفادة من تفوقهم.

15) يعرف بعلم «تحليل خط اليد» أو علم «الشكل أو الرسم» الذي يعتمد في دراسة «الشخصية» أو قراءة مخ الإنسان وجهازه العصبي من خلال شكل خطه وحركاته على الورق، ومن أعلامه: الطبيب الإيطالي (كاميلو بالدي) والفيلسوف الألماني (لودويخ كيلجس) الذي أنشأ «الجمعية الألمانية للحرافولوجي» والأمريكي (لويس رايس) مؤسس «الجمعية الأمريكية للجرافولوجي».

– الاستفادة من آراء المربين والمدرسين والمتخصصين والمرشدين التربويين والنفسيين في تنمية المواهب وكشفها.

– الاعتماد على الاختبارات العلمية المقننة لاكتشاف المواهب ورعايتها والعناية بها.

– تأهيل وتدريب المعلمين، وتكوين المكونين في أساليب كشف الموهوبين والمتفوقين.

بهذه الرؤية تستعيد مجتمعاتنا أبراج نهوضها ومنارات إشعاعها، وتضمن تفوق رحلتها إلى المستقبل المحصن بعقول أبنائها المبدعين، استناداً إلى رأي الحكماء القائل «بأن عمر الحضارات يطول ببناء الإنسان وليس بطول الجدران».

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- «أمة معرضة للخطر» تقرير حول وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية / 1983 ترجمة : د. يوسف عبد المعطي / إصدارات : مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- التميز : «الموهبة والقيادة» تأليف/ جون وجارندر ترجمة : محمود رضوان / الدار الدولية للنشر والتوزيع / القاهرة 1989.
- «التفكير الإبداعي» إدوارد دي بونو، ترجمة خليل الجيوسي/ منشورات المجمع الثقافي / أبو ظبي / ط 1 : 1997.
- «التفوق الدراسي» : ندوة / دمشق : 22 – 24 / 3 / 1995.
- «تنمية الإبداع» زين العابدين درويش / دار المعارف / ط1 / 1983.
- «الدليل الشامل لأعمال المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة»/ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين / جدة 2006.
- «دور اللاوعي في الإبداع والاكتشاف»/ حديث الخميس/ أكاديمية المملكة المغربية 2010/5/27.
- سيكولوجية الإبداع في الفن والأدب / يوسف ميخائيل أسعد/ الهيئة المصرية العامة للكتاب /1986.
- «قضايا الإبداع الفني» / د. حسين جمعة / دار الأدب / بيروت /ط 1 : 1983.
- «المعوقات الفكرية للشخصية السوية/ طيبة» أحمد الإبراهيمي/ مؤسسة دار التعاون للطبع والنشر/ القاهرة / 2003.

«نحو مدرسة قيمية»
لتربية تنموية متطورة

لقد نظرت البحوث والدراسات التربوية منذ القديم إلى الإنسان باعتباره كائنا عاقلا ومتعلما، واعتبرت كينونته الإنسانية تتكون بالعلم، ومن هنا كان تقرير اللجنة الدولية لتنمية التربية برئاسة ادغار فور الشهير الذي نشر تحت عنوان: «تعلم لتكون» سنة 1972 مؤكدا لهذه الحقيقة التي تميز الكائن البشري عن الكائن الحيواني بالتعلم المنتج، فعندما سئل سقراط عن الفرق بين المتعلم والجاهل أجاب: «بما يمتاز به الحي عن الميت»، وازداد اقتناع البشرية أمام تنامي التحديات وتعاظم أخطار الحروب والأوبئة، وآفات الفقر والأمية والتطرف، بمطلع الألفية الثالثة بأن العالم اليوم أصبح بحاجة أكثر من ذي قبل إلى أسلحة لقتل الهم لا المهم، وإلى سياسة تسود فيها قوة الحق لاحق القوة. ويعني هذا أن التقدم البشري – الذي لا تحكم عنانه التربية – حيوان مفترس، وأن العلوم والتكنولوجية التي لا تقودها القيم والمعاني الإنسانية السامية لا تصنع وجودا بشريا آمنا، ولا تنمية إنسانية رشيدة.

من هنا كانت التربية الواعية بشروط البناء الحضاري السليم ضرورة يجب أن تحتل صدارة الأولويات الاستراتيجية لدى الدول والمنظمات والمؤسسات المعنية بتقدم الجنس البشري، باعتبارها قطار التنمية السريع الذي بإمكانه أن يصنع مستقبلا إنسانيا أفضل، ونماء تنمويا سليما، وبناء حضاريا مفيداً، يتلازم فيه التقدم المادي والروحي والأخلاقي، ويوظف فيه العلم والتكنولوجية لأهداف إنسانية تخدم قيم الحوار والتعايش والسلام والعدل والرخاء الاجتماعي، وتنقي الأجواء البشرية من السحب، وتبيد الأدواء الفتاكة كداء الأمية والفقر والسيدا والمخدرات.

وبناء على ذلك يمكن القول بأنه رغم التشريعات والقرارات والإعلانات والتوصيات الصادرة عن المؤتمرات المنعقدة لتحقيق تنمية تربوية كاجتماع كبار المسؤولين عن التربية في الدول العربية (عمان: 1987)، والمؤتمر العالمي حول التربية للجميع (جومتيان : 1990)، والمؤتمر الدولي للتربية (جنيف: 1990)، والمنتدى العالمي للتربية للجميع (دكار: 2000)... إلخ، فإنه

لا يمكن تحقيق أهدافها إذا لم يبن عليها الطفل بفعل المؤسسات التربوية بما فيها التربية الوالدية والمدرسية والأسرية والنظامية وغير النظامية، أي التربية التي تشكل المواقف وتصنع التوجهات وتبني السلوكات بفعل المنظومة التربوية المتكاملة لحد قال أحد المربين : «ضعوا أمامي مناهجكم أنبئكم عن مستقبلكم». فالتربية إذا بمنظورها الجديد هي مصنع العقول المنتجة البانية للتنمية، وهي مفتاح أبواب المستقبل الناهضة بقواعد الحضارة الراسخة، والأبنية الناهضة القويمة، والاستشرافات المستقبلية السديدة. ولن تتحقق هذه الأهداف إذا لم تع التربية وظيفتها الكبرى التي ترتقي بالإنسان من جاذبية المملكة الحيوانية الى سماوات المملكة الإنسانية التي تنمي في استعدادات الفرد ومؤهلاته عناصر الإبداع الكامنة في خلقته، والمتوفرة في تكوينه العقلي والنفسي والجسمي والخلقي، فلقد استطاعت الفتاة الأمريكية (فيكي فان ميتر) البالغة من العمر 12 سنة، بفعل التوجيه التربوي أن تعبر بطائرتها المحيط الأطلسي وتنزل في مطار اسكتلندا لتقول عندما سئلت عن نبوغها: إن العائلة والمدرسة والمعلم كان وراء تفجير هذه الطاقة. وهذا يعني أن من أولويات التربية الناجحة بناء الإنسان قبل الجدران. فقد جاء في تشريعات اليونان «بأن خير الجدران التي تبنى لحماية الدولة هي التي تبنى من الرجال بدلا من الحجارة».

وإذا كانت التربية في أبرز مظاهرها عند اليونانيين قد ركزت على تنمية القدرات الفكرية لدى الفلاسفة، وعند الرومانيين قد ركزت على إعداد مواطنين نفعيين في الحروب والخطابة، فإن التربية الإسلامية قد ربطت النهوج التربوية بالقيم الأخلاقية والتنمية الشمولية لمختلف جوانب الفرد والمجتمع، فنظرت إلى الإنسان في أبعاده الجسمية والعقلية والروحية،...إلخ.

من هنا كانت مساحة الوعي أكثر اتساعا في التربية الإسلامية، بأهمية التربية وعلاقتها بالتنمية من جهة وبالفروق الدقيقة بين التربية والتعليم من جهة أخرى، فالتربية بناء متكامل من القيم والمعارف تنتجها مؤسسات المجتمع والحياة كافة، في حين يركز التعليم في المؤسسات التعليمية على المعارف

والمهارات والتقنيات أكثر، ومن هذا الوعي القيمي في المنتج التعليمي، يتبين بجلاء أهمية العنصر البشري في مختلف أشكال التنميات المنشودة، ويقوى الإدراك بالمنزع القيمي لتوجيهاتها المختلفة.

انطلاقا من هذا كله، تتأكد العلاقة الجدلية بين التربية والتنمية، ذلك أنه كلما تطور فكر المتعلم، ونما وعيه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي وسمت قيمه، تغيرت أساليب حياته وعلاقاته ومعاملاته، فكلاهما مشتقان من أفعال دالة على النمو والزيادة، فإذا رجعنا إلى الأصول اللغوية للتربية نجدها مشتقة من فعل (رب – يرب) بمعنى ساس وأصلح، ومن (ربا – يربو) بمعنى زاد ونما، وبهذه المعاني وردت في قوله تعالى: ﴿يمحق الله الربا ويربي الصدقات﴾ (البقرة / 276)، وقوله تعالى: ﴿وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت﴾ (الحج/5).

وإذا كانت أبعاد العلاقة المتينة بين التربية والتعليم والتنمية في الدلالة اللغوية والاصطلاحية تفضي الى معادلة: البناء الصالح للإنسان والحضارات، فإن هناك تأثيرا وتأثرا متبادلين بين التربية والتنمية، فتطور التربية مدخل رئيس للتطور الاقتصادي، والتطور الاقتصادي عامل من عوامل التطور التربوي، ومن هنا يمكن استخلاص القاعدة التالية: «لا تنمية بدون تربية ولا تربية بدون تنمية».

وتعزيزا لهذا التوجه في التخطيط الاستراتيجي للدول والمنظمات والمؤسسات المعنية بالرسالة التنموية للتربية، عقدت عدة مؤتمرات منها مؤتمر بيروت عام 1960 حول علاقة التربية بالتنمية، ومؤتمر طرابلس سنة 1966 حول علاقة التربية بأهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية ومؤتمر أبو ظبي عام 1977 حول دور التربية في تأمين التنمية.

تتأكد من هذا الوعي المتنامي ضرورة تحصين قطار التنمية بحصون تربوية تجعل صلاح الإنسان وعمارة الكون غايته، ولا يتأتى ذلك إلا برؤية

شمولية وتكاملية للمنتج التنموي. ففي وثيقة «الحق في التنمية» التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1986 جاء فيها: «إن التنمية عملية اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية شاملة»، وإلى هذا المعتقد بالأثر الفاعل للتربية والتعليم والثقافة في التنمية الاقتصادية، انتهت دراسة أحد الاقتصاديين السوفيات (سترومبلين) حول: علاقة التعليم بالتنمية في المجتمع السوفياتي في الفترة ما بين 1914 و1924، فوجد أن التربية والتعليم قد أسهما بقسط كبير في تحسين مهارة العمال والارتقاء بقدراتهم الانتاجية، ومن قبل فطن ابن خلدون الى هذه العلاقة بين التعليم والتنمية أيضا فقال في المقدمة عن قرطبة والقيروان «بأنه كان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافعة وبحور زاخرة ورسخ فيهما التعليم إلى أن خربتا فانقطع التعليم في المغرب إلا قليلا كان في دولة الموحدين».

ولكن أي إنتاج تنموي مرغوب فى التربية؟ لقد قاد المفهوم المادي للتنمية – التي لم يلجم حصانها الهائج لجام التربية العالم– إلى إنتاج أسلحة الدمار الشامل المهددة بالفناء، وغابت في أبنيتها المعاني والقيم السامية العاملة على صنع أسلحة الصلاح الشامل، فكان تراجع الأنظمة التربوية عن دورها في بناء حصون السلام والخير والتعاون في عقول البشر مسؤولة عن تفشي آفات الكراهية والأنانية والإساءات للمقدسات، وتنامت أخطار الحروب والآفات البيئية والصحية والإجتماعية، وزاد داء الهيمنة والحروب من أخطار الأمية وفقدان الأمن الاجتماعي والرعاية الصحية، فما يزال العالم ينفق أزيد من 800 بليون دولار على البرامج العسكرية بينما هناك أكثر من بليون إنسان في العالم لا يجد الرعاية الصحية الكافية، وما لم تصبح لسلطة التربية مكانتها في الخطط والاستراتيجيات الوطنية والدولية، فإن الغايات المادية ستبقى سائقة وموجهة للأنانيات، وستبقى التنمية بمفهومها المادي قطارا تحمل في عرباتها متفجرات، لا الخيرات المعنية بمصلحة العباد والبلاد، التي يحث عليها في المنظور التربوي الاسلامي الذي يروم صلاح الفرد وعمارة الأرض، مصداقا

لقوله تعالى:﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها﴾ (هود/61) ولا يعني صلاح الإنسان وعمارة الكون الاستغلال الأناني والربح المادي لثروات البلاد، وإنما يعني استمرار الحياة فيها وصلاحها، فهذا علي بن أبي طالب يوجه خطابه إلى واليه على مصر قائلا: «وليكن نظرك في عمارة الأرض أبلغ من نظرك في استجلاب الخراج» (نهج البلاغة / 96).

نفهم من هذا أن التنمية في هذه الرؤية التربوية تنظر إلى صلاح الإنسان وعمارة الأرض من مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية. وتعتبر الانتاج مقدما على الاستهلاك.

ولتحقيق هذه الأهداف وجب وضع استراتيجية تربوية تتأسس على فلسفة هادفة للمؤسسات التعليمية ورؤى تغييرية شاملة لمكونات المنظومة التعليمية حتى تؤدي الدور التنموي المنشود منها.

وهنا يلقانا سؤالان تربويان وجيهان بالإلقاء وهما:

أ. ما هي المؤسسة أو المدرسة التعليمية المؤهلة تربويا للنهوض بالمشروع التنموي الحضاري العربي والإسلامي المرتقب؟

ب. كيف تستجيب مكونات المنظومة التربوية في المدرسة التعليمية لمتطلبات التنمية الشاملة في مواجهة التحديات الجديدة؟

ليست الأزمة التي تعانيها المدرسة التربوية إلا انعكاسا لعاملين رئيسين هما:

أ. الواقع الحضاري المعيش: الذي يعاني اختلالا في رؤيته ومناهجه، وما لم تجب أشكال وعيه المختلفة عن الأسئلة الحضارية الرئيسة: من نحن؟ وماذا نريد؟ وكيف نحقق ما نريد؟ فستبقى مدارسنا مجرد قلاع لإنتاج جيوش لا تعمل إلا بالأوامر ولا تنتج إلا بعقول الآخرين ولا تحمل إلا شهادات لسوق البطالة.

ب. **الواقع الاجتماعي والبيئي:** إن المدرسة عضو في خريطة الجسم الاجتماعي والبيئي، تؤثر فيه وتتأثر به، وما لم تستجب المدرسة للاحتياجات المجتمعية والبيئية، فإن المتعلم يبقى مجرد آلة التسجيل والانفعال، وتبقى المدرسة مع هذا أصواتا لا تسمع في محيطها، ومن هنا وجب التخطيط لرسالة المدرسة التربوية، انطلاقا من معطيات ظروفها الضامنة لخصوصيتها، ومن أهداف مرجعيتها الضامنة لانتمائها، ومن حاجات مجتمعها المستجيبة لها.

وفي هذا السياق الباحث عن مدرسة المستقبل التي يلتقي في توجهاتها التربوية الأصالة والمعاصرة ظهرت عدة تصورات لنماذج هذه المدرسة، منها النموذج العالمي الذي طرحته اليونسكو من خلال تقريرها المعروف باسم «التعليم ذلك الكنز المكنون» الذي اعتمده مؤتمرها العام عام 1995 لإصلاح المنظومة التعليمية في القرن الحادي والعشرين والذي يقترح أربعة مبادئ رئيسة وهي: أن يتعلم المرء ليكون وليعرف وليعمل وليعيش مع الآخرين.

إن المدرسة في المنظور التربوي الجديد المعنية بالتنمية عليها أن تضع في أولوياتها تنمية القدرات الإبداعية للمتعلم واكتشاف مواهبه وعبقريته، والاستجابة لحاجياته النفسية والاجتماعية واهتماماته، وحل مشكلاته البيئية والصحية والاجتماعية، وتربيته على قيم المواطنة وآداب الاختلاف والتسامح والتعايش، وتعزيز سمات تفرده بأن يكون المتعلم مركز العملية التربوية، ولا يمكن أن يتحقق هذا ما لم تهتد المؤسسة التربوية بخطة رشيدة تحدد من خلالها أولوياتها وتحدياتها وأهدافها وآليات تنفيذها، مستندة في ذلك إلى وضوح رؤيتها في الجواب عن التساؤلات الاستراتيجية التالية: ماذا نريد ولماذا؟ وبماذا وكيف نريد تحقيق ما تحدد من أهداف وغايات؟

وإذا كانت هذه المدرسة تهدف بالأساس إلى بناء الإنسان الصالح مع خالقه وذاته ومجتمعه وعالمه الإنساني، فإن من أقوم السبل التربوية لتحقيق ذلك أن تكون رؤية ورسالة المدرسة مستمدة من التوجهات التربوية التالية:

• **تربية شاملة:** تستند إلى الرؤية الشمولية التي تعنى بتربية الطفل تربية تشمل مختلف جوانب مكوناته الروحية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والحسية، باعتباره كائنا متعدد الأبعاد، وليست الإعاقة الجديدة والأمية الحضارية إلا نتيجة التربية الأحادية التي تركز على جانب معين في شخصية المتعلم.

• **تربية متكاملة:** تقوم على انسجام وتلاحم عناصر الاختلاف في المجتمع والحياة، وتؤكد سنة الترابط المفضي الى الغنى والقوة والتطور، كما نجد في تكامل المرأة والرجل، والتعليم النظامي وغير النظامي، والتربية الوالدية والأسرية والمدرسية – والنظري والتطبيقي والعلم والعمل والتعليم العام والخاص.

• **تربية علمية:** تصنع العقول المفكرة، المنتجة، والمتحررة من قيود التقليد الأعمى، جاعلة التعلم فريضة وليس مجرد واجب، مصداقا لقوله(ﷺ): «العلم فريضة على كل مسلم» وتوجب هذه التربية في عصر المعلومات والاتصال الاستفادة الواعية من التكنولوجية التربوية والمناهج العلمية والطرائق التعليمية.

• **تربية قيمية أخلاقية:** لقد أنتج المحتوى المعرفي المجرد من المرتكزات القيمية والأخلاقية متعلما جاهلا بالمعاني السامية لوجوده، ولسلوكه، مما أفرز ظواهر سلوكية منحرفة في مدارسنا كالغش والعنف واللامبالاة، والعبث واليأس، وأضعف إحساسه بالواجب وبقيم الخير، والمحبة والجمال والمعرفة.

• **تربية تشاركية:** من أفدح الفجوات التي تعانيها المؤسسة التعليمية، غياب علاقة شراكة بينها وبين الآباء وأولياء الأمور، وفقدان التواصل بين التربية الوالدية والمدرسية، وغياب التواصل بين هذه المؤسسة والأنشطة الموازية للمجتمع المدني، مما يفقد المتعلم وحدة المرجع القيمي في تعامله مع المجتمع، بل قد يفضي أحيانا الى الازدواجية والانفصام في بنائه النفسي والقيمي.

• **تربية اكتشافية**: تعمل على تنمية الاستعدادات وتطوير الميول واكتشاف المتفوقين ورعاية الموهوبين، بطرق ووسائل تربوية ناجحة، فكم من هذه العبقريات المكنونة أطفأ شعلتها تراب الإهمال أو العقاب، وكم من هذه المواهب كشفت كنوزها مفاتيح ألسنة المعلمين، من هنا وجب تدريب المعلمين على طرق تنمية قدرات الموهوبين والمتفوقين .

• **تربية تعلمية**: تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، وهدفا للتعلم الذاتي، كي يتعلم كيف يتعلم، وإذا كانت التربية الكلاسيكية من وظائفها تعليم العلوم والمعارف، فإن التربية الحديثة تجعل في مقدمة أهدافها طرق تعلمها وصناعة اكتسابها.

• **تربية إنسانية**: من المفاهيم التي احتلت مساحة كبرى في الأدبيات التربوية المعاصرة «التربية الدولية» التي تعني بتربية الإنسان على القيم الإنسانية المشتركة كالحرية، وحقوق الإنسان، والديمقراطية، والعدالة، والحوار، والسلام، والتعايش، والبيئة، والصحة...إلخ. ذلك أن من شأن هذه التربية أن تخدم رسالة الأديان السماوية وتعزز قيم المواثيق الدولية في المنظومة التعليمية، ترسيخا «لقوة المحبة» لا «محبة القوة» و«قوة الحق» لا «حق القوة».

• **تربية مستقبلية**: تهدف هذه التربية الى النظر للمستقبل برؤية استشرافية، تحليلية، استنتاجية، تبني من خلال العبر التي أنتجها الماضي والمعطيات والتحديات والمتغيرات التي عرفها الحاضر، لافتات مضيئة لبناء سلوك قويم وتوجهات قادرة على العيش في المستقبل بسلام، والعمل بما ينفعها في الزمن الآتي مصداقا لقوله تعالى : ﴿ولتنظر نفس ما قدمت لغد﴾ (الحشر/18).

وإذا كان المجال لا يتسع لسرد معظم المقومات التربوية المؤهلة للمدرسة التربوية التنموية فإن فيما سيذكر من بينات هذه المدرسة مجالا

للحديث عن الأخرى. وبما أن المدرسة مركب من مجموعة من المكونات والعمليات التي تتناغم فيما بينها لتعزف نشيدا تربويا موحد الأهداف والغايات، فإنه من الضروري تجلية خصوصية هذه المكونات التي تنفرد في الأداء وتتوحد في الهدف، من أبرزها المناهج والبرامج والمعلم والطرق والوسائل التعليمية والكتب التربوية والإدارة المدرسية.

المناهج والبرامج الدراسية:

تعتبر المناهج والبرامج الدراسية من أخطر وأهم مكونات المنظومة التربوية، باعتبارها الترجمة التربوية للرؤية الحضارية التي تعبر عن الاختيار الاستراتيجي الذي يتبناه المجتمع لبناء الإنسان والحضارة، وبذلك تكون المناهج مسؤولة الى حد كبير عن تقدم الأمم وتأخرها، فهي التي تصون ذاتيتها الثقافية وهويتها الحضارية وتعقل سيرها نحومتطلبات التنمية والتطور، يقول تعالى: ﴿لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا﴾ (المائدة / 48)، ويقول أحد المربين: «ضعوا أمامي مناهجكم أنبئكم بمستقبلكم» ولا يمكن بناء مناهج تربوية ناهضة برسالة التقدم والتنمية المستدامة ما لم تحدد المرجعيات التي تستند إليها، والخصوصيات التي تميزها، والتحديات التي يجب مواجهتها، والأولويات التي تسعى إلى تحقيقها، وفي كل ذلك تجيب هذه المناهج عن الأسئلة التالية:

أي تربية لأي مجتمع نريد؟ هل التربية مجرد نشر للمعلومات؟ أم أنها تعلم للتعليم وبناء جديد للمواقف والسلوك؟ هل هي تنمية للقدرات وتفجير للطاقات وتعزيز للانتماءات وانفتاح على المستجدات؟ أم هي مجرد تقليد للمستجدات، وعرض للموضات والمحتويات؟

إن أي منهج لا يمكن أن ترتقي مستويات جودته، ويبلغ أعلى مراتب غاياته إذا لم يستند الى مرجعيتين مهمتين هما:

الأولى : خصوصيته الضامنة لأصالته في غير انغلاق.

الثانية : عالميته الضامنة لمعاصرته في غير ذوبان.

وفي الحالتين تبقى التوجهات المنهجية مجرد مفاهيم وقيم مجردة إذا لم تترجمها خطط وبرامج عملية قابلة للتنفيذ، ولم يعهد بها إلى معلمين مهرة مقتدرين، وبذلك كان الاهتمام بأداء المعلم من أوجب واجبات التطور التنموي للعملية التعليمية التعلمية.

المعلم :

تعتبر رسالة المعلم من أشرف الرسائل وأقواها تأثيرا في بناء الإنسان الذي يعتبر الحجر الأساس في تحقيق التنمية وتقدم المجتمعات، وبناء على هذه الأمانة السامية التي كلف بها المعلم، رفع الإسلام مكانته الى أرفع المراتب والدرجات، وقرن علماء الإسلام شرف مهنته برسالة الأنبياء فقال فيه أحمد شوقي:

قـم للمعلـم وفـه التبجـيـلا كاد المعلـم أن يكون رسـولا
أعلمت أشرف أو أجل من الذي يبني وينشئ أنفسا وعقـولا[1]

وهو بما يملكه من معارف ومهارات وغايات يعد مهندس البناء الإنساني الذي يرجع إليه الفضل في إعداد كائن يسهم في تطور مجتمعه ويصوغ حضارة رائدة لأمته.

ووعيا بهذا الدور الفعال للمعلم دعت لجنة التنمية المستدامة لليونسكو عام 1998 إلى إعداد مبادئ رائدة لإعادة توجيه تدريب المعلمين نحو مراعاة الاستدامة.

وإذا كان المعلم ليس مجرد أداة لتوصيل المعرفة بل بانيها ومجددها، فقد دعا علماء التربية الى «تمهين عمل المعلم» ورأوا أن نجاح رسالته يتوقف على ثلاثة أمور هي:

1) الديوان/ح1 ص: 180.

- قضايا تمهين التعليم.
- قضية إعداده قبل الخدمة.
- قضية تدريبه أثناء الخدمة.

وللأسف فإن مهنة التعليم مازالت تفتقر في كثير من المؤسسات التعليمية الى الشروط التربوية والمعرفية والمنهجية والأخلاقية والتكنولوجية المؤهلة لنجاح مخرجات العملية التعليمية التالية:

أ. **العلم والمعرفة:** هناك معلم يزاول مهنته بما يعلم لا بما يعرف وهناك من يمارسها بما يعرف ولا يعلم، لحد قال أحد الفلاسفة التربويين عنهم: «أنهم يعرفون لكنهم لا يعلمون».

ب. **البعد الرسالي لا المادي لوظيفة المعلم:** فكثير من المعلمين يعتبرون مهنة التعليم وظيفة وليست رسالة مما يضعف قيم الإخلاص والجودة والمردودية في أدائه.

ج. **البعد القيمي لرسالة المعلم:** إذا كانت التربية في جوهرها منظومة من القيم فإن المعلم يجب أن يكون قدوة في الأخلاق يقول ابن سحنون في كتابه «آداب المعلمين»: «كان الأجداد – رحمهم الله – يختارون لهذه المهمة من تقرر عندهم حسن أخلاقه و يقول ابن خلدون في «المقدمة»: «فينبغي للمعلم في المتعلم والوالد في ولده أن لا يستبد عليهما في التأديب» واشترط السلف الصالح في من تولى تعليم الأطفال العدالة في المعاملة والحوار في المساءلة والمرح في المجاهدة، ففي «إحياء علوم الدين للغزالي»: «إن منع الصبي من اللعب وإرهاقه يميت قلبه».

د. **التدريب على طرق التعلم ومسالك الجودة:** فالمعلم موجه وليس مجرد خطيب في المنبر يستثير اهتمامات المتعلم وينمي قدراته واستعداداته ويذكي مواهبه بواسطة طرق تعليمية جديدة مثل طريقة «المشكلات» التي

اقترح جون ديوي في كتابه «كيف نفكر» خطوات لتدريب المتعلم على التفكير المنطقي في المراحل التالية:

1- الشعور بالمشكلة.

2- تحديد طبيعة المشكلة.

3- اقتراح حلول لها.

4- اختيار صحة هذه الحلول.

5- الحكم على صحة أو خطأ هذه الحلول.

إن استدراج المتعلم الى مراتب الإبداع يقتضي أن تقوم العلاقة بين المعلم والمتعلم على الحوار لا على التلقي فقط، من هنا قال أحد المربين إن المعلم الناجح هو من بدأ درسه بالتلميذ وانتهى بالتلميذ.

هـ. **المتابعة العلمية:** لا يعذر المعلم إذا لم يتابع ما يجد في ميدان تعليمه، فالقاعدة تحكم على المعلم الخارج من مجتمع المعرفة بالموت الفكري كالسمكة التي تخرج من الماء، فقد سئل أحد العلماء عن أحوج الناس الى طلب العلم فقال: أعلمهم لأن الخطأ منه أفدح.

و. **تقويم السلوك الصفي لدى المتعلمين:** لا يعني توفير جو الوئام داخل الصف الوقوف موقف اللامبالاة، ولا يعني انضباط الصف الوقوف موقف المستبد، بل إن إدارة الصف الناجحة تقتضي إيجاد شخصية وسطية تقود أنشطة الصف في جو من التفاعل والاحترام والتعاون الذي يمضي بالعملية التعليمية في إطار من الوئام والثقة والاحترام إلى أعلى مستويات النجاح.

ولا يتأتى كل هذا إذا لم يعهد بالمعلم الى مؤسسات تربوية متخصصة تعده إعدادا وتدريبا وتكوينا وتأهيلا لحمل أمانة هذه الرسالة المقدسة.

الطرق والوسائل:

إذا كان السؤال المتعلق بأهداف المناهج هو: ماذا نريد ولماذا؟ يستهدف إدراك الأهداف ومسوغاتها في العملية التعليمية، فإن هذه الأهداف لا تتحقق إلا بالطرق التربوية والوسائل التعليمية التي تجيب عن السؤال: كيف نحقق ما نريده؟

لقد تعددت النظريات التربوية حول طرق التدريس لحد أصبح بعضها إملاءات إيديولوجية يتهافت فيها المعجبون على تطويع النصوص لتوظيفها توظيفا آليا، وبينما أكدت بعضها المردود العلمي في التدريس، بقيت الأخرى إسقاطات آلية، وبما أن لكل مادة طرقها المناسبة والمختلفة، فإنه من الجدير بالاهتمام هنا الحديث عن الوسائل التعليمية التي استخدمت في الأغراض التعليمية، فعرفت في عصر ثورة المعلومات والاتصال بالتكنولوجية التربوية.

لقد تطورت الوسائل التعليمية من استخدام أدوات اللوحات والخرائط ووسائل الإيضاح التقليدية الى استخدام الكتب والنصوص المطبوعة، ومن استخدام الكتب المطبوعة الى استخدام الوسائل البصرية وإلى التكنولوجية التربوية.

وإذا كانت التكنولوجية التربوية تعني توظيف الأجهزة الإلكترونية الحديثة في النظام التعليمي لتبليغ الرسالة التربوية وتفعيل أهدافها، وتنظيم معلوماتها وتحفيز المتعلمين بها، فإنه يجب أخذ الحذر من استخدام هذه التكنولوجيا في الميدان التعليمي، فالتكنولوجيا التربوية ليست مجرد إدخال أجهزة إلكترونية حديثة في النظام التربوي، مما يفضي الى «التكنولوجيا في التربية» وليست «التكنولوجيا التربوية»، ذلك أن المفهوم الأخير يعني الحضور الواعي للعنصر البشري الذي يخضع هذه التكنولوجيا الى التخطيط التربوي والعلمي ويستخدمها معينات لا غايات ومتلائمة لا مفروضة، لتصبح أسلوبا منهجيا وتقنية علمية تحفظ عملية التعليم من الارتجال وتصوغها في

بناء منطقي جذاب مثل ما نجد في المهارات الأربع: «الاستماع، والكتابة، والقراءة، والحوار» التي توظف في التعليم المصغر عند تدريسها تكنولوجياً.

نستخلص من ذلك أن استخدام هذه الوسائل والتقنيات في المجال التربوي مطلوبة تربويا واجتماعيا، لتحقيق الأهداف المنشودة دون أن تبقى مجرد أدوات للتجميل ووسائل للترفيه.

ومن هذه الوسائل المؤثرة في المنظومة التعليمية «الكتاب المدرسي» الذي يتطلب تجديد مظهره وجوهره، وإذا كانت منهجية إعداد الكتاب المدرسي وطريقة عرض مواده تختلف من مادة إلى أخرى، فإن هناك عناصر مشتركة تقتضي الرؤية التربوية والتنموية البانية مراعاتها:

أولا- تلاؤمه مع مستويات دوافع المتعلمين: فالكتاب الذي لا يراعي المستويات الدراسية اللغوية والثقافية، ولا يلبي احتياجاتهم ويستجيب لواقعهم ولا يراعي فروقهم الفردية يعتبر وصفة من الوصفات التي من شأنها أن تضر بالمتعلمين.

ثانيا- تناسب مناهجه لمادة عرضه: من آفات الكتاب المدرسي في كثير من البلدان أن تعرض مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها بطرق تدريسها للناطقين بها، ومن ذلك الكتاب المدرسي المستورد الذي يدرس للجاليات والأقليات المسلمة في الغرب.

ثالثا- استفادته من التكنولوجية التربوية: المستعينة بالوسائل السمعية البصرية التي تخاطب حواس المتعلمين وتستثير استعداداتهم وميولهم.

رابعا- إثارته المعتمدة على التدرج: من البسيط الى المعقد ومن العام الى الخاص، وتوظيف المهارات الأربع : الاستماع والكتابة والقراءة والحوار.

خامسا- اعتماد التدريبات وأساليب التقييم المختلفة لتقييم واختبار مدى استيعابها.

سادسا- <u>الإخراج الفني</u>: إذا كان يصح القول بأن الإنسان يستقبل بلباسه ويقدر بأفكاره، فإن لباس الكتاب، غلافه وصوره وألوانه وطرق عرض مادته، بل عنوانه أيضا الذي يقتضي الاختيار الدقيق للغته ومصطلحاته وصياغته. إلا أنه مهما حسنت مادة الكتاب وعرضه، وسمت مستويات جودته، فإنه يبقى ذلك الكنز المخبوء الذي لا تضاء مصابيحه إلا بألسنة المعلمين.

ومن هنا يبقى المعلم الجيد مطلبا تربويا ملحا في العملية التربوية مهما بالغت النظريات التربوية المتفائلة بإمكان إحلال الآلة محل المعلم.

وترتبط بمكونات المدرسة التربوية إدارتها التي تضطلع بمسؤولية كبرى في نجاح الأهداف المرسومة والجهود المبذولة، بالرغم من هذه الأهمية التي يحتلها مكون الإدارة المدرسية في العمليات التعليمية فإنه لم ينل قدره من الاهتمام، فما زالت الإدارة المدرسية في كثير من البلدان تحكمها السلطة الإدارية التي تنحصر وظيفتها في تنفيذ البرامج والأنظمة التي تعدها الإدارة المركزية، بينما الإدارة المدرسية الحديثة يجب عليها القيام بما يلي:

1- إيلاء الرسالة التربوية الأولوية في مسؤوليتها من أجل ضمان أكبر نسب النجاح وأعلى مستويات الجودة.

2- العمل على انفتاح المدرسة على محيطها البيئي والاجتماعي.

3- إيجاد مناخ تعاوني في صفوف المعلمين والمتعلمين والمؤسسات المماثلة توسيعا لمداركهم وتعزيزا لانفتاحهم.

4- الأخذ بالأساليب الحديثة المتطورة في تطوير الإدارات التربوية والاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال.

ولا يتحقق كل ذلك إلا بمدير يتمتع بمهارات تربوية وإدارية واجتماعية متميزة لقيادة إدارة المدرسة إلى أعلى مراتب التميز، كما لا يمكن إغفال دور المشرف التربوي الذي أصبح مطلوبا منه تطوير أدائه التقييمي ورسالته الإشرافية.

ووعيا بهذا التأثير الفعال للإدارة المدرسية في العملية التربوية، يجب إيلاء العناية القصوى لثلاث وظائف رئيسة للمدرسة هي:

أ. **الوظيفة التربوية التعليمية**: الساهرة على تنفيذ الأهداف المرسومة وتفعيل البرامج المحددة بما يضمن أرقى مستوى النجاح والتميز والمنافسة.

ب. **الوظيفة الإدارية**: الضامنة لاحترام الأنظمة والقوانين العاملة على تطوير السير الجيد للمؤسسة ومهارات العاملين.

ج. **الوظيفة التقييمية**: التي تتأكد من مدى نجاح الأهداف وتحقيق الرؤية والرسالة لهذه المؤسسة.

د. **الوظيفة الاجتماعية**: العاملة على الانفتاح على محيطها الاجتماعي.

الرباطات القيمة لتحصين الذاتية الثقافية

عند أ.د. عباس الجراري

بادئ ذي بدء لا أخفي صعوبة دراسة أعمال الدكتور عباس الجراري وخاصة بالنسبة لباحث مثلي، ويرجع ذلك إلى عاملين :

الأول : سعة المساحة الفكرية والجغرافية التي وضع فيها الجراري لافتات جرارية مضيئة، فنظراً إلى كونه من أعلام حركة التنوير الثقافي الإسلامي في المغرب، فإنه حمل هم النهوض من التخلف الذي عاناه المغرب والعالم الإسلامي، ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وتربوياً الخ... فكان بذلك جمعاً بصيغة المفرد، تنتمي إليه عدة مدارس، فتعددت بذلك أشكال وعيه إيمانا منه بأن مكونات المجتمع العامة في ترابطها مسؤولة عن تأخره، وأن المثقف الواعي بمسؤوليته لا ينبغي أن يقف متفرجاً أمام كل داء من الأدواء المهددة لسلامة المجتمع وحضارته، فكان ذلك مبعثاً لرؤيته الشمولية المعالجة لمختلف مجالات الخلل في كيان الأمة والمجيبة عن تنوع أسئلة العصر القلقة.

ولعل ذلك ما أوقع بعض الدارسين في خطأ الاعتقاد بتحول الجراري من موقع العناية بالقضايا المغربية إلى الاهتمام بالقضايا الإسلامية والإنسانية.

الثاني : قربي منه ومحبتي له، ذلك أن الإنسان كلما اقترب من الشمس صعب عليه أن يفتح عينه فيها أو يطيل النظر إليها، وإن هذا الحب قد يذهب بالدارس مذهب الهوى في الأحكام.

ولست أبالغ إذا قلت بأن شمس الجراري الصافية في وضوح شخصيته العلمية، والتزامه بقيم الحق والحقيقة السامية، تجعلنا أكثر طلباً للحقيقة العلمية الموضوعية في التعامل مع آثاره، وتجعلنا نقول فيه على منوال ما قاله أرسطو في أستاذه أفلاطون «إني أحب الجراري ولكن حبي للحقيقة أقوى».

وإذا كانت هناك صعوبة في تلمس المنهج الأحادي أمام تعدد القراءات المنهجية التي تثوي وراء أعماله، وتعذر القول بأنه جعل عاملا واحداً مسؤولا

عن تخلف العالم الإسلامي، كما نجد عند الكواكبي في المجال السياسي، وشكيب أرسلان في المجال الوحدوي ومحمد عبده في المجال الديني والتربوي وقاسم أمين في المجال الاجتماعي، فإننا لا نتردد في القول بأن هناك ثابتاً مركزياً تصدر عنه جل كتاباته وهو «الرباط القيمي» الذي رابطت فيه جيوش فكره متصدية لكل المخاطر والآفات المهددة لشخصية المجتمع المغربي والأمة الإسلامية، والغازية لهويتهما والمشككة في خصوصيتهما، وإذا كان الجراري يلتقي مع مفكرين في المشرق والمغرب، في الشعور بالقلق على ما أصاب «المنظومة القيمية الإسلامية» من تلوث وتلون في ظل الاستبداد السياسي كما نجد عند الكواكبي في كتابه «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد»، وما يهددها بفعل العولمة والنظام العالمي الجديد كما نجد عند المهدي المنجرة في كتابه «قيمة القيم» وطه عبد الرحمن في كتابه «تعددية القيم»، فإن القلق القيمي عند الجراري، لم يكن مجرد انشغال علمي يندرج عنده في إطار البحث في مشكلة من مشكلات العصر، بل كان نهراً جارياً في كتاباته ومواقفه وسلوكه اليومي منذ نشأته وميلاد أول صيحة من صيحات إبداعه.

وإذا كانت المنظومة القيمية الجرارية تشكل مرتكزاً رئيساً تستند إليه مختلف أشكال وعيه، وخاصة في مساحة (القلق القيمي) التي تتسع خريطتها أكثر في حديثه عن «المسألة الثقافية» التي تحتل حيزاً كبيراً في كتاباته، باعتبارها عاملاً فاعلاً، ومظهراً بارزاً لتراجعنا الحضاري وتخلفنا الفكري، فإنه لا يغفل في تضاريسها قيم البناء الشامل في رؤيته.

من هنا نتساءل عن خصوصية وعيه الباني «لثقافة القيم» و«قيم الثقافة»، هناك ثلاث محطات كبرى تتوزع أشكال وعيه القيمي هي :

1- محطة «قيم الثقافة المواطنة».

2- محطة «قيم الثقافة العربية والإسلامية».

3- محطة «قيم الثقافة الدولية».

1. محطة قيم الثقافة المواطنة :

قبل الحديث عن قيم الثقافة المواطنة كما يراها الجراري أرى من الوجاهة أن نسأل : لماذا اختار الجراري القيم ساحة لمعركته، وسلاحاً من أسلحة ذوده عن حياض الهوية الحضارية والذاتية الثقافية ؟ يمكننا إرجاع ذلك إلى ثلاثة عوامل رئيسة :

أ. نشأته في ظل المدرسة الجرارية الدينية والتربوية التي رسخ فيها والده العالم والمجاهد عبد الله الجراري القيم الدينية والوطنية، فاعتبرت هذه المدرسة المنتج الثقافي المستند إلى القاعدة القيمية فعلا تعبدياً، استناداً إلى قوله تعالى : ﴿وذلك هو دين القيمة﴾[1] وقوله : ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾[2].

ب. وعيه المتنامي بأزمة القيم في عصر اختزل غاية الوجود البشري في الربح المادي، والعبث اللاأخلاقي

ت. تحديه لرياح العولمة المنمطة للقيم، وللتحديات الإيديولوجية والاستعمارية الجديدة المهددة للمرجعيات العقدية والثوابت القيمية، في مواجهة هيمنة النظام العالمي الجديد الذي قال على لسانه الوزير الأول السابق لبريطانيا: «لقد فضلنا معركة القيم على معركة الأمن»[3].

وإذا كان الهاجس القيمي يشكل الانشغال المركزي في جل كتابات الجراري، فإنه يبدو أكثر وضوحاً في مجال الثقافة الوطنية بفعل تأثيرها في بناء وطنيين مواطنين من جهة، وتأثره بمعركة القيم التي حمل رسالتها زعماء المقاومة الوطنية ضد الاستعمار.

1) سورة البينة / 5.
2) سورة الذاريات/56.
3) صحيفة (البيان الإماراتية) 15 فبراير 2007 عدد 9738.

من هنا كان مفهوم الوطنية عند الجراري مختلفاً عن المفهوم الإيكولوجي الذي يجسدها في الانتماء البيئي والسلالي، وعن المفهوم الكلاسيكي الذي يختزلها في علاقة الفرد بالوضع القانوني والجغرافي والسياسي لوطنه، وعن المفهوم الكوني الذي يهجر فيه المواطن وطنه وهويته ليعلن ولاءه لعالم بديل أو متخيل.

يعني هذا عند الجراري أن الوطنية الصادقة ليست مجرد بطاقة للإقامة أو جنسية أو جواز سفر، بل هي انتماء إلى الهوية بمختلف مكوناتها وروافدها، أي المواطنة التي تبنيها منظومة من القيم الاجتماعية والدينية والنفسية والسياسية والثقافية الخ...

استناداً إلى هذا المفهوم تتميز الثقافة المواطنة عند الجراري سواء في آثاره المختلفة أو في كتبه التي تبرز كلمة الثقافة في عناوينها[4] بالخصوصيات التالية :

أولا- ثقافة هوياتية : إن أي قراءة عجلى لكتابات الجراري الثقافية تؤكد على الفور بأنها الثقافة الذائدة عن حمى الهوية، والمهندسة لعمارتها، والعابرة بها إلى أبعد الحدود في انفتاحها، أي الثقافة الملتزمة بقيم الهوية الجامعة «للمقومات والعناصر المكونة والمميزة لذاتية المواطن[5] والتي هي: «سبيل إثبات الوجود وترسيخ الكيان»[6] كما يقول، ولا تسلم هذه الهوية من آفات الانحراف والذوبان إلا إذا صانت مكوناتها وروافدها التي حمت خصوصياتها واستقلالها كالمكون العربي والإسلامي والأمازيغي والمغاربي والإفريقي والشرقي والأندلسي،[7] وتحررت أيضاً في منطلقاتها من الإحساس

4) كتبه: «الثقافة في معركة التغيير» و«قايا كلام في الثقافة» و«ثقافة الصحراء» و«الثقافة من الهوية إلى الحوار».
5) الذات والأخر / الجراري /68.
6) الكتاب نفسه / 59.
7) هويتنا والعولمة / الجراري / 15 وانظر «مستقبل الهوية المغربية أمام التحديات المعاصرة» منشورات أكاديمية المملكة المغربية / 1977 ص : 17.

بالإحباط، والعجز الناجمين عن فقدان الثقة في الهوية الوطنية أمام التحديات الإيديولوجية والاستعمارية المشككة في ثوابت الأمة[8].

وإذا كان هاجس الهوية الثقافية قد استوطن كل تضاريس كتاباته، فإنه لم يغفل الإجابة عن التساؤلات الكبرى التي تواجهها الهوية الثقافية : منها كيف يمكن لها أن تبقى أصيلة في غير انغلاق، ومنفتحة، ومتحاورة في غير ذوبان؟ فخصص، مجيباً عن ذلك، كتابه «الثقافة من الهوية إلى الحوار»، ومنها ما هي مقومات بقاء هذه الهوية واقفة أمام رياح العولمة الجارفة ؟ فوضع مجيباً عن هذا السؤال كتابه «هويتنا والعولمة»، واضعاً بذلك حلولا للمعادلة الحضارية الصعبة التي ترى استحالة التعايش الإيجابي بين الخصوصية والعالمية.

ثانيا- ثقافة تراثية : وعياً من الجراري بالمخاطر الاستعمارية والإيديولوجية، والآفات الناجمة عن الجهل بقيمة الثقافة الوطنية، تحتل الثقافة التراثية أولوية كبرى في الوعي الاستراتيجي الوطني عند الجراري، فعد بذلك من الرواد الأوائل الذين عنوا بالتراث الوطني المغربي كالمختار السوسي وعبد الله كنون، إلا أنه تميز بكونه كان ممن وضع اللبنات الأولى «لمشروع الدراسات المغربية» التي أصبحت حاضرة في معظم الجامعات المغربية، وأصبحت مدرسة تخرج منها عدد كبير من الباحثين فسمي لذلك «بعميد الأدب المغربي». ومن ثم عد في المغرب وخارجه مرجعا للتراث الأدبي المغربي، ومنارة ساطعة من مناراته بغير منازع، ومن آثاره المتميزة في هذا المجال عنايته بالتراث الشعبي كما نجد في كتابه «القصيدة» حول الزجل المغربي، وكتاب «موشحات مغربية»، وكتابه «من وحي التراث»، وعنايته بالموسيقى في كتابه «النغم المطرب بين الأندلس والمغرب»، وبإشرافه الرائد على لجنة الملحون بأكاديمية المملكة المغربية التي أصدرت عدة دواوين في

8) انظر «مستقبل الهوية المغربية أمام التحديات المعاصرة» بحث د. الجراري : ص : 17 - 26.

الملحون[9]. وتعزيزاً لقيم الانتماء الثقافي، قام في مجال التراث الفكري بإبراز المحطات المضيئة في المساهمات الثقافية لرجال الفكر والإبداع في المغرب كالشاعر أبي الربيع سليمان الموحدي ومحمد البيضاوي الشنجيطي، والمفكر والأديب عبد الله گنون والعالم المجاهد عبد الله الجراري، واليوسي، وغيرهم، كما ألقى الأضواء الكاشفة على أثر الانتصار الوطني لمعركة المخازن في الأدب العربي، وعلى وحدة المغرب المذهبية، إبرازا لقوة المغرب في وحدة آماله وعقيدته وغنى تراثه ووضوح شخصيته الوطنية، يقول الجراري : «لكل أمة تراث هو عنوان شخصيتها الوطنية»[10].

ثالثا- ثقافة ملتزمة : بالرغم من اطلاع الجراري على «نظرية الالتزام عند جان بول سارتر، وأدبيات الثورة الثقافية الصينية عند ماوتسي تونغ، والثقافة الماركسية الثورية عند ماركس التي ربطت الثقافة بأوجاع الفئات الاجتماعية المحرومة، فإن الثقافة الملتزمة عند الدكتور الجراري بقيت رغم تأثرها بكل هذا في إطار ما يسميه «بالتسرب الثقافي» واقفة تمتح قيمها من المرجعية الإسلامية والوطنية، فاتسمت بما يلي :

رابعاً- ثقافة شعبية : إن وطنية الثقافة عند الجراري لا تتحقق إلا بمدى قربها من هموم الشعب، والتزامها بالدفاع عن قضاياه، وحماية قيمه، يقول: «إن الثقافة الوطنية السليمة هي الثقافة الجماهيرية»[11] التي تؤكد سيادة «سلطة الثقافة» على «ثقافة السلطة» انسجاما مع أدبيات الديمقراطية الداعية إلى سيادة سلطة الشعب. وفي هذا المنحى يقترب توجه الجراري مع توجه الثورة الصينية التي قالت : «إن ثقافتنا ثقافة شعبية»[12].

9) منها «ديوان المغراوي» و«ديوان ولد اررين» و«ديوان قدور العلمي» و«ديوان التهامي المدعري» و«ديوان الغرابلي».
10) كتاب «القصيدة» ص : 1.
11) الثقافة في معركة التغيير / الجراري/119.
12) في الأدب والفن /ماوتسي تونغ/204.

خامسا- ثقافة ثورية : ليست الثقافة في الوعي القيمي الجراري وعاء من المعارف، وليست إلماما سطحيا بألوانها وأشكالها، ولكنها الحصون الحامية للقيم،[13] والرسائل المربية للعقل والحس،[14] والقوة المحركة لعملية التطور والتغيير، لذلك نجده يصنف موقف المثقفين من السلطة في أربعة مواقف هي: موقف التبعية المصلحي، وموقف القطيعة السلبي، وموقف اللامبالاة الغائب، وموقف المنتقد الموضوعي، يرى أن الذي يعبر عن إحساسه بالمسؤولية هو الموقف الرابع[15]. ويرى أن من أسمى وظائف الثقافة المواطنة هي الثورة على قيم التخلف، والاستغلال والاستبداد، وآفات التغريب والتجهيل، أي الثقافة الواعية بأمراض المجتمع والعاملة على استئصال أورامها لا البكاء عليها، يقول : «إننا نريد من المثقف أن يعي الأوضاع بعمق ويكون ثوريا لا يرضى بمجرد إثارة السخط»[16]. ويعني هذا دعوته إلى العلم والعمل من أجل نشر قيم الخير، والتطور والصلاح وهذا ما أكده أفلاطون حين رأى أن الفضيلة هي «العلم بالخير والعمل به» وما أكدته قيم الرسالة الإسلامية في قوله تعالى: ﴿والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات﴾[17].

سادساً- ثقافة متحررة : عمل الجراري على الدعوة إلى الحرية في بعدها الداخلي والخارجي، فدعا إلى حرية المواطن وتحرر ثقافته كما نجد في كتابه «الحرية والأدب» وناهض الظلم والاستبداد كما نجد في كتابه «المسؤولية في الإسلام»، ورأى أن الثقافة المواطنة الصادقة لا تتحقق مع هذا إلا بتحرر المواطن من عقدة النقص والتبعية وآفة الانبهار بالوافد، لأن ثقافة التغريب مهيمنة على مختلف المواقع الثقافية الوطنية، حين ترى التقدم المنشود في رأي الغرب ولا ترى الغرب في مرآتها، فلم تأخذ من تقدم الغرب

13) هويتنا والعولمة / الجراري / 49.
14) بقايا كلام في الثقافة / الحراري / 48 - 49.
15) الكتاب نفسه / 60 - 61.
16) الثقافة في معركة التغيير / 149.
17) سورة العصر / 1 و2.

إلا المظاهر، يقول : «إننا لم نأخذ من التقدم الغربي سوى مظاهر حضارته ومنجزاته المادية»[18].

ومن هنا نرى أن الثقافة التي تجمع بين الوطنية والمواطنة في المنظور الجراري هي منظومة قيمية متكاملة لا تختزل فيها المواطنة في الشعور بالانتماء إلى الأرض والسكان والنظام السياسي، بل هي إلى جانب ذلك التزام بقيم العمل، والخير، والصلاح، والتضحية، وكذلك الوعي بالمخاطر التي تهدد الهوية والعمل على مواجهتها ورفع تحدياتها، إنها باختصار جماع الوعي بالخصوصيات والمرجعيات والتحديات.

2. محطة قيم الثقافة الإسلامية :

في هذه المحطة يقف الدكتور الجراري مع رواد الحركة الإصلاحية في المشرق والمغرب الذين ارجعوا تخلف العالم الإسلامي إلى سوء فهم الدين من جهة وعدم التزام المسلمين بمقاصده من جهة أخرى، داعيا معهم إلى تحرير العقول من قيود التقليد وفهم الدين من خلال مصدريه الصافيين القرآن والسنة وفتح باب الاجتهاد أمام ظواهر القصور العقلي والتخلف الاجتماعي والنزاع السائد بين الدين والعلم[19]، وكمنتم للمدرسة السلفية العلمية الجديدة يمضي في معظم مؤلفاته مؤكدا الأصولية الشرعية لقيم النهوض الحضاري، ومفاهيم التطور الإنساني بمناهجه ونهضته، ومن ثم فالدين الإسلامي عنده حاضن لأرقى القيم الإنسانية، وهو بذلك ليس مجرد عقيدة دينية بل هو «دين وحضارة وثقافة وقيم»[20]، منتهيا في ذلك إلى تأكيد «الريادة الحضارية للدين الإسلامي»، وإبطال الافتراءات المتحاملة عليه والمشككة في مقاصده وريادته.

18) مستقبل الهوية المغربية أمام التحديات المعاصرة / 20.
19) هويتنا والعولمة / 97.
20) الدولة في الإسلام / 123.

وإذا كان الدين الإسلامي دين الحضارة والثقافة الذي أسهم في تطور البشرية فلماذا تأخر المسلمون اليوم وتقدم غيرهم ؟ يجيب الدكتور الجراري بأن ذلك يرجع إلى حاجتنا إلى التربية السليمة[21]، وإلى المسلمين الصادقين، وإلى الخطاب الإسلامي الناقد للذات والعارف بأسباب التخلف والنابع من أصول الإسلام الصحيحة[22]. وإذا كانت حركة التنوير في الغرب قامت لإضفاء صفة القداسة على العقل لهدم سلطة الكنيسة، فإن الجراري كرائد من رواد الثقافة التنويرية الإسلامية تبقى قامة العلم عنده عالية أمام سلطان العقل، ومن ثم فالعلم في نظره «مرتبط بالقيم، ويجب أن يكون مرتبطا بالإيمان»[23] أيضا، ومن هذا التلازم بين الإيمان والقيم عند الجراري كان الإسلام سباقا للمواثيق الدولية والحركات التحررية الداعية إلى القيم الإنسانية المنيرة لظلام وتأخر البشرية، كقيم التسامح والسلام والتعايش والحوار والحرية وحقوق الإنسان[24]. وكاشفا فيه أصالة المفاهيم القرآنية المتميزة قياسا بالمفاهيم الدولية المستجدة يقول : «الشورى هي الصياغة الإسلامية لما يسمى اليوم بالديمقراطية»[25].

وإذا كانت مواقع السلفية الكلاسيكية، أخذت تشهد تصدعا في منحاها الإيديولوجي بفعل انغلاق أصالتها أمام رياح التطور والانفتاح على مستجدات العصر، فإن مواقع السلفية العلمية الجديدة ازداد نفوذها اتساعا بفعل تكامل رؤيتها بين الأصالة في غير انغلاق والمعاصرة في غير ذوبان، وفي هذا الموقع يعلن الدكتور الجراري سقوط جدار الانفصام بين الأصالة والمعاصرة الذي عمق في ذهن المنظرين «ثنائية التصور» و«ازدواجية الرؤية» بل

21) الإنسان في الإسلام / 101.
22) خطاب إسلامي معاصر / 7.
23) الذات والآخر / 36.
24) الإنسان في الإسلام/59 وانظر كتابه «مفهوم التعايش في الإسلام» و«الحوار من منظور إسلامي».
25) المسؤولية في الإسلام / 29.

الانحراف المفاهيمي، حين أصبحت الأصالة تقديساً للماضي والمعاصرة تقديساً للحاضر، يقول : «فإذا كانت الأصالة نافذة للتطور فإنها تصبح معاصرة»[26]، وهذا ما وسم منهجيته في تعامله مع التراث بالقراءة الجديدة التي لم تحط الموروث البشري بالقداسة سواء كان ماضيا أو حداثيا»[27]، وهو في كل ذلك يستند إلى منظوره الشمولي للكون والحياة الذي من أبرز دعائمه مبدأ التكامل بين ثنائية الروح والجسد في حياة الإنسان، وبين مكونات الوجود الطبيعية والبشرية والنباتية والحيوانية في الكون، ومن ثم فالتكامل في الرؤية الإسلامية مقوم أساس لكل بناء اجتماعي واقتصادي وحضاري مطلوب[28]، وبناء على ذلك يكون الإنسان وحدة متكاملة ومتناغمة في تعدد أبعاده، على خلاف البعد المادي الواحد للإنسان الذي أصبح في ظل هذا المنتج الحضاري كائنا متشيئا، ورقما جامدا، فقد فيه جوهره القيمي وغاياته السامية، يقول الجراري عن علاقة هذه الحضارة بالإنسان بأنها أفقدته آدميته، وأصبح رقما جامدا يؤول إلى العدم[29]، وفي هذا التوجه القيمي ينحى باللائمة على الفلسفات المادية والايديولوجيات الليبرالية والعبثية التي جردت الإنسان والحياة من الغائيات السامية والمعاني النبيلة، وأفرغتهما من الدلالات القيمية المقدسة.

يتجلى من هذا التوجه الإسلامي في إيمانه بوحدة الآلام والآمال في المغرب والعالم الإسلامي، باعتبار المغرب عضواً في جسده، وباعتبار الجراري حامل الهم الإسلامي الداعي إلى الإجابة عن أسئلة عصره المتعلقة بالإسلام، ورفع تحديات أمته الإسلامية.

---

26) بقايا كلام في الثقافة / 48.
27) انظر كتابه «مكانة المقدس في الثقافة المعاصرة».
28) قضايا للتأمل برؤية إسلامية / 35.
29) مكانة المقدس في الثقافة المعاصرة / 12.

3. محطة قيم الثقافة الدولية :

استنادا إلى القاعدة الفقهية التي تقول : درء المفاسد مقدم على جلب المصالح، فإن الدكتور الجراري حماية للسلم القيمي الإسلامي من التحديات المنمطة لقيمه، والمشككة في خصوصيته، والحاكمة بتخلفه، فقد خصص جزءا كبيرا من انشغالاته الفكرية لمواجهة هذه التحديات وإبراز المنظور الإسلامي الفاعل في ضحد افتراءاتها ومعالجة آفاتها، وفي مقدمتها «تيار العولمة» المهدد للخصوصيات والماسخ للهويات، هذا التحدي الذي اختلفت مواقع المسلمين في تعاملهم معه، فبينما رأى في العولمة البعض قطارا للتقدم يجب ركوبه، رآها آخرون وحشا مفترسا، فتساءل هل العولمة إغناء أم فناء للذات الحضارية ؟ وهل هي تعزيز للقيم الإنسانية المشتركة أم ترسيخ للهيمنة الأمريكية والاستعمارية الجديدة؟ يجيب الجراري بأن خطرها يكمن في قصور الوعي بخلفياتها، وعدم التمييز بما تحمله السلع الفكرية والاقتصادية في عرباتها من آثار سلبية، لذا يدعو إلى الاندماج في سوق العولمة بوعي الفاعل والمتفاعل فيها[30] لا المجرور بلا وعي وراء عربتها.

وموازاة مع تحدي العولمة العابر للقارات والمهدد للخصوصيات الذي يغذيه سوء التربية من جهة والفكر العنصري، والاستعباد السياسي والعداء الصليبي من جهة أخرى، فإن الجراري يرى في التطرف والإرهاب آفة من آفات كل المجتمعات، وليست صناعة دين أو حضارة بعينهما. وإذا كان المجتمع الدولي قد عجز عن إيجاد تعريف رسمي للإرهاب ومفهوم جامع مانع له كما يقول المناطقة – هروبا من تجريم بعض الدول – فإن الدكتور الجراري لم يتردد في تعريفه، وتصحيح المفاهيم الملتبسة في تعريفه، كالخلط بين «الأصولية والتطرف» والالتباس بين «الإرهاب والمقاومة المشروعة»[31]،

30) هويتنا والعولمة /106 وانظر كتابه «الإصلاح المنشود» / 15.
31) الدولة في الإسلام /116.

وكشف مصادره الغربية المتمثلة في «الفكر العنصري» و«العداء الصليبي» ومصادره الإسلامية المتمثلة في آفات الفقر والجهل وسوء التربية[32]، منتقدا بذلك الافتراءات المتهمة جهلا أو تجاهلا الإسلام بالإرهاب، ومنتقداً عدوانية ظاهرة «الإسلاموفوبيا» التي يقودها في الغرب جيش من الحاملين لثقافة التخويف من الإسلام.

وارتباطا بمنظومة هذه القيم المتطرفة التي يمثلها النظام العالمي الجديد نقف في كتابات الجراري على المعالجة المتميزة لأخطر تحد عرفه القرن الحادي والعشرون وهو النظرية القائلة «بحتمية الصراع الحضاري» التي نظر لها كل من هنتنغتون في كتابه «صراع الحضارات» وفوكاياما في كتابه «نهاية التاريخ»، حيث يقف الدكتور الجراري في رباطه القيمي الإسلامي ضاحدا مسلمات النظرية، ومعريا خلفياتها الاستعمارية والعنصرية ومبرزا الرأي الإسلامي التالي فيها :

أولا: صدور النظرية عن الخلفيات الاستعمارية والعنصرية والاستعلائية الخادمة لأهداف المؤسسات الزارعة للحروب القيمية[33].

ثانيا: تأكيده لفكرة التسرب الحضاري المفضي للتفاعل المبطل لنظرية الصراع،[34] والمعزز لفكرة التدافع البانية للحضارات ﴿ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض﴾ (البقرة 251).

ثالثا: إثبات حضانة الإسلام لقيم الحوار والتعايش والتسامح والسلام باعتبارها مطلبا شرعيا وضرورة اجتماعية وحضارية[35].

---

32) لا تطرف ولا إرهاب في الإسلام / 81 – 86.
33) انظر «الذات والآخر»/57.
34) «الإصلاح المنشود» /41.
35) الحوار من منظور إسلامي / 20 – 21 وانظر كتابه «مفهوم التعايش في الإسلام».

رابعا : الحوار الداخلي ضرورة لتقوية الذات وتحصينها، وإيجاد حوار متكافئ مع الآخر، ومن هنا كان من الداعين للتقريب بين المذاهب الإسلامية، ومن المعدين «لاستراتيجية التقريب بين المذاهب الإسلامية» التي أصدرتها منظمة الايسيسكو. بناء على ذلك يستعرض الجراري بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والشواهد التاريخية قيم الإسلام السمحة الملزمة لقبول الاختلاف والتعاون والتعارف والاحترام المتبادل بين المتحاورين، وينتهي إلى القول بحتمية الحوار والتعايش استنادا إلى شروطهما العاقلة والعادلة.

نستنتج من ذلك أن محطات الوعي الثقافي عند الدكتور الجراري تميزت بالمقومات القيمية التالية :

أولا- إنها ثقافة إيمانية : تعتبر الإنسان مسؤولا وأمينا في إنتاجه ومستخلفا لعمارة الكون وصلاح الإنسان وليس مالكاً أو حاكما مطلقاً فيما ائتمن عليه، وتعد العمل الصالح فعلا تعبديا.

ثانيا- ثقافة ثورية : ثائرة على المواقف المستلبة والقيم المدنسة والنظريات العنصرية والمصلحية والاستعلائية.

ثالثا- ثقافة تصحيحية : يضحد فيها الافتراءات والمفاهيم الملتبسة في العقل الإسلامي والغربي.

رابعا- ثقافة تأصيلية : تستمد مرجعيتها من الدين الإسلامي وتراثه، ومصطلحاته القرآنية والشرعية.

ومن ثم لا نبالغ إذا قلنا بأن أبرز ما يسم وعيه أنه وعي استراتيجي يحدد منطلقاته ويعي تحدياته ويحافظ على خصوصيته، من خلال ثلاثة أشكال بارزة من الوعي الصارخ في وجه السجون المكبلة للصحوة الداعية إلى الفهم الرشيد : وهي الوعي بالمرجعيات والوعي بالخصوصيات والوعي بالتحديات.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه / عباس الجراري/ مطبعة المعارف/ 79.
- الإنسان في الإسلام : ماهيته حقيقة وجوده/ عباس الجراري / منشورات النادي الجراري/98.
- «الإصلاح المنشود» / الجراري / مطبعة الأمنية / 2005.
- بقايا كلام في الثقافة / الجراري / منشورات النادي الجراري / 99.
- الثقافة في معركة التغيير / الجراري / منشورات النادي الجراري / 93.
- الحرية والأدب / الجراري / مطبعة الأمنية / 91.
- خطاب إسلامي معاصر / الجراري / منشورات الإيسيسكو / 2007.
- الدولة في الإسلام / الجراري / مطبعة الأمنية / 2004.
- الذات والآخر / الجراري / مطبعة الأمنية / 98.
- في الأدب والفن / ماوتسي تونغ / ترجمة فؤاد أيوب / دار دمشق للطباعة
- قضايا للتأمل برؤية إسلامية / الجراري / مطبعة الأمنية / 2000.
- لا تطرف ولا إرهاب في الإسلام / الجراري / مطبعة الأمنية 2004.
- المسؤولية في الإسلام / الجراري / النادي الجراري / 96.
- مكانة المقدس في الثقافة المعاصرة /الجرراي/منشورات الإسيسكو / 2003.

- النغم المطرب بين الأندلس والمغرب / الجراري / مطبعة الأمنية / 2002.
- هويتنا والعولمة / الجراري / مطبعة الأمنية / 2000.
- التربية على القيم الثقافية عند الدكتور عباس الجراري/مصطفى الزباخ/ مطبعة الأمنية / 2008.
- الحوار من منظور إسلامي/الجراري/منشورات الإيسيسكو/2000.

خصوصية الرؤية التربوية والثقافية والحضارية
عند الدكتور عبد العزيز التويجري

بداءة أجد نفسي مضطراً إلى الاعتراف بعاملين جعلا مهمة دراسة خصوصية الرؤية التربوية والثقافية للدكتور عبد العزيز التويجري أمراً صعباً.

الأول : سعة المساحة الجغرافية والزمنية والفكرية التي تتحرك فوقها أشكال وعيه، ففي المجال الجغرافي تتحرك أعماله عبر المناطق الإفريقية والأسيوية والعربية والأوربية والأمريكية، وفي المجال الزمني تنتقل محطات اهتماماته من الزمن الماضوي إلى الحاضر مستشرفة المستقبل، وفي المجال الفكري ترتاد مركبته الدارسة الحقول التربوية والثقافية والعلمية والسياسية والدينية والاجتماعية الخ... فكانت هذه المحطات المتنوعة والمتدفقة مصدراً لهذه الصعوبة، فكلما وقفت معه في محطة آخر كتاب له، معتقدا أنه سيمنحني جواز التنظير الشامل والتقعيد المتكامل لآرائه إلا وأجده مسافرا في محطة أخرى بكتاب جديد.

لذا فإنني لا أزعم في هذه القراءة أنني قادر على استخلاص القوانين الكلية الحاكمة لكل حقائب سفره التربوية والثقافية والحضارية.

الثاني : خوفي من أن يعميني قربي منه من أن أرى الحقيقة في أنقى تجلياتها، فلقد عشت قريبا منه وحاملا معه عبء الهموم التربوية والثقافية للعالم الإسلامي أكثر من عشرين سنة، ولست أبالغ إذا قلت بأن خيوطا مضيئة بددت عندي غيوم هذه الصعوبات، منها معايشتي لقلقه الحضاري في مختلف تجلياته لمدة طويلة، وقناعتي بقراءته الاستراتيجية لواقع الأمة الحضاري القائلة : إما أن يتغير العالم الإسلامي من الداخل أو ستعصف به رياح التغيير من الخارج.

فما هي إذا هذه القوانين الصانعة لقلقه الحضاري ؟ في قراءة عجلى لمنظومة قيمه الحضارية تلقانا ثلاث محطات كبرى في حياته كانت وراء الأسئلة الحضارية القلقة المترامية الأطراف في آثاره.

أولها: محطة الشرق التي تربى فيها ورضع من قيمها الروحية، لكنه اكتوى بنار تخلفها واستبداد حكامها، وتفشي أميتها، وتفرق أهلها وضياع هويتها.

ثانيها: محطة الغرب التي تعلم فيها واستفاد من تقدمها، لكنه صدم باستعماره الجديد، واستعلائه الحضاري، وازدواجية معاييره.

ثالثها: محطة المسؤولية في المنظمة الإسلامية (إيسيسكو) التي ضاعفت من تساؤلاته الحضارية التالية : لماذا تأخر المسلمون ؟ ما هي القوانين الحاكمة في الدورات الحضارية ؟ هل التربية والتعليم والثقافة في عالمنا العربي الإسلامي قادرة على النهوض ببنائنا الحضاري ؟

المتأمل في خريطة الرؤية الشاملة عند الدكتور التويجري يجد أن قواعد هذا البناء تستند إلى قوتين هما : التربية والثقافة اللتين يعتبر حضورهما أساس كل نهوض حضاري واجتماعي، ويعد غيابهما علة كل فساد وتأخر.

1. الرؤية التربوية

تحتل التربية أكبر مساحة في تفكيره، حتى يخيل لدارس أعماله أنه فكر تربوي بامتياز، لأنه يعتبر التربية المعبر الرئيس لكل «ما تطمح إليه الأمة»[1] من جهة، والحصن الضامن لبقائها واقفة أمام رياح المتغيرات الآنية والتحديات المستقبلية، من هنا اتسمت رؤيته التربوية بالخصوصيات التالية :

أولا- من حيث مفهومها : انتقد التويجري النظريات التي تحصر مفهوم التربية في البعد الأحادي من أبعاد الوجود الإنساني، كالبعد المادي بمظهريه الاقتصادي والبيولوجي والبعد الروحي والبعد العقلي، مؤكداً فساد الأنظمة التي تنهض فوق هذا التوجه الأحادي، داعيا إلى مفهوم «النماء المتكامل» المرتكز على تعدد الأبعاد المكونة للكائن البشري، وهو في ذلك يصدر عن روح «النظرية التربوية الإسلامية» التي ترتكز على الرؤية الشمولية في تناغم عناصر الوجود والفكر والتربية جميعها، ومن هذه المنطلقات التي

1) المدير عام في حوارات صحافية/ د. التويحري / 38.

تحكمها المرجعية الإسلامية يعلن التويجري ثورته على ثنائية الانفصال بين «التربية والتعليم» داعيا إلى بناء منظومة تربوية يتم فيها التلازم بين «الفعل التربوي والتعليمي». ومن ثم اتسع عنده مفهوم التربية الذي لم يقف عند غرس المعارف ومعرفة الطرق والمناهج التربوية واستخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية، بل أصبح إلى جانب هذا كله : عملية الارتقاء بالقدرات العقلية والوجدانية[2] المسهمة في تغيير العالم وإعادة بنائه على قواعد قيمية وعلمية جديدة، ومن هنا لا نبالغ إذا قلنا بأن الفعل التربوي عنده أصبح رديفا للفعل الثوري.

ثانيا- من حيث وظيفتها : إذا كانت التربية قطار التقدم الاقتصادي والتطور الاجتماعي والبناء الثقافي، وأنها الطاقة المحركة لكل نهوض حضاري، فإننا نتساءل عن علة الوهن والتأخر الذي أصاب الأمة الإسلامية، رغم كثرة مؤسساتها التعليمية وجيوش هيئاتها التدريسية ؟ يجيب الدكتور التويجري بأن ذلك يرجع إلى العوامل التالية :

أ. **انقلاب «تربية السلطة» على «سلطة التربية»**: لقد تخلت سلطة التربية عن دورها السيادي المربى على القيم المقدسة كالحرية والكرامة والديمقراطية والمواطنة والنزاهة، إلى «تربية السلطة» الفارضة لقيم الطاعة والخنوع والفساد، حيث يصبح معها الأفراد رعايا لا مواطنين، وأصحاب الرأي (بالتعريف) لا أصحاب رأي، ويعني هذا في منظور التويجري أن التربية يجب أن تؤدي دوراً مزدوجاً، تكون به حرة ومحررة ومن هنا لا تكفي الدعوة إلى ديمقراطية المؤسسات التعليمية، بل الدعوة إلى الديمقراطية في المؤسسات، وبناء على هذا فقد دعا إلى تحرير المحاضن التربوية واستقلال المؤسسات التربوية من الرقابة الرسمية[3].

2) أفكار للحوار/ د. التويجري / ص: 23.
3) في البناء الحضاري للعالم الإسلامي/د. التويحري/ ج 68/1.

ب. قصور المنظومة التعليمية عن أداء رسالتها التنويرية والتنموية والإبداعية، بسبب الخلل الذي يسكنها جراء الحدود المصطنعة بين أنماط التعليم (أدبي – علمي – ديني) ومستوياته (أساسي – ثانوي – جامعي) ونظمه (نظامي – غير نظامي)، وبسبب جمود محتواه وعدم استجابته للاحتياجات الاجتماعية والحضارية والتطورات المعاصرة، وبعامل ضعف فضاءات البيئة المدرسية وتفشي وباء الأمية في كثير من البلدان العربية[4].

من ثم يرى أن التعليم الذي لا يرقى بالوضع الاقتصادي والاجتماعي والحضاري لمجتمعه يفقد جوهر رسالته المستقبلية، وفي هذا المنحى يلتقي الدكتور التويجري بالمربيين المستقبليين الذين يعتبرون العمل التربوي والتعليمي عامل بناء وتغيير معا، أي «التعليم الذي يتطلع دوما إلى المستقبل»[5].

ج. ضعف فعاليات التربية السياسية : إذا كانت السياسة هي الفعل الذي يصبح فيه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد[6]، خلافا للقيم المكيافيلية التي تدعو إلى أن يكون السياسي ثعلبا في مكره وأسدا في بطشه[7]، فإن التربية السياسية ترتقي في رؤية التويجري إلى مستوى الرسائل المقدسة حيث تصبح عنده رديفة للسياسة الشرعية التي «تحقق مصالح العباد في المعاش والمعاد»، وتسهم بقدر كبير في تعزيز قيم الخير والعدل والمساواة والصلاح، ومن هنا تصبح الخطابات السياسية النفعية التي لا تحكمها القيم الأخلاقية محاضن للمخدرات المدنسة.

استنادا إلى هذه الرؤية يدعو التويجري إلى إعادة صياغة خطاب إسلامي رشيد يخدم المصلحة الإسلامية العليا في المقام الأول[8]، وإلى جودة الخطاب التنويري الإسلامي وتميزه، وخصوصية منظوره.

4) التعليم العربي الواقع والمستقبل /المؤلف نفسه/ 18-19.
5) التعليم العربي الواقع والمستقبل /المؤلف نفسه/ 26.
6) التربية السياسية في الإسلام /المؤلف نفسه/ 19.
7) كتاب «الأمير» ميكيافيلي / 148.
8) الخطاب الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة /د. التويجري/ 17.

د. تفشي وباء الأمية وآفة ضعف البحوث العلمية : يعتبر الدكتور التويجري أن الأمة الإسلامية سائرة في طريق غير معقول شرعاً وعقلا بتفريطها في مقوم أساس من مقومات أركان عقيدتها وحضارتها وهو «القراءة والبحوث العلمية» يقول : «لا نزال نعاين صدق الحقيقة المرة القائلة «إن أمة القراءة لا تقرأ»[9]، وتشكل الأمية وضعف البحوث العلمية قمة التحدي الذي يواجه المجتمعات الإسلامية. ولا تقتصر الأمية في الرؤية التويجرية على الأمية الأبجدية أو الوظيفية، بل تشمل أيضا أخطر هذه الأنواع وهي الأمية الحضارية التي تتمثل في مواقف وكتابات أشباه المثقفين والمسؤولين على السواء.

2. الرؤية الثقافية

بوقوفنا عند خريطة الوعي الثقافي للدكتور التويجري، نجد تياراً قلقاً يسود مؤلفاته جراء الآفات التي تسكن ثقافتنا والتحديات التي تشكك في مقوماتنا، وتعصف رياحها بثوابتنا، ويمكننا إرجاع هذه المخاطر كما يتصورها إلى آفات داخلية منبعثة من سوالب القيم الثقافية الموروثة المتمثلة في ثقافة الانغلاق الموصدة لكل أبواب الاجتهاد، والمنحرفة عن «قيم الثقافة الإسلامية الأصيلة» وآفات دخيلة تتجلى في هيمنة القيم الكونية السالبة، والعولمة الماسخة للخصوصيات والقيم المادية المفرغة وجود الإنسان من المعاني المقدسة.

من هذا المشهد اللامعقول للثقافة العربية والإسلامية، يرسم التويجري لوحة وصفية لما ينبغي أن تتميز بها الثقافة الجديدة التي عمادها المرجعية القيمية الحامية لكرامة الإنسان وحقوقه ووجوده من العبث والطغيان والمتجلية في الخصوصيات التالية :

9) في البناء الحضاري للعالم الإسلامي/المؤلف نفسه/ج 252/1.

أولا- ثقافة القيم العلمية : يرى أن ثقافة الاتكال والخرافات والكسل والأمية ما زالت طاغية على المنظومة الثقافية، فهي إما ثقافة «قيم بلا علم» أو ثقافة «علم بلا قيم»، مما يجرد الرسالة الثقافية من أرقى مرتكزاتها وقوتها.

ثانيا- ثقافة قيم البناء : يرى الدكتور التويجري أن الثقافة التي لا تشيد عالما أفضل وأرقى وأنقى ثقافة لا تعي ماهيتها ولا تقدر رسالتها، بل هي الثقافة التي تبقي المجتمع في أرذل مستويات الظلام، ثقافة الكسل المؤدية للتأخر الاجتماعي[10].

ثالثا- ثقافة قيم التغيير : إذا كانت الثقافة حالة إنسانية. فهي بالضرورة من أشكال التعبير المتطورة، لهذا اعتبر التويجري ركود نابض الاجتهاد في المجتمع الإسلامي حالة غير صحية، ويعده من آفات «التراجع الحضاري» الذي عرفته الأمة الإسلامية. لذلك دعا إلى تحرير العقل من قيد التقليد، وإلى التغيير الذي في نظره «يصلح ولا يفسد، يبني ولا يهدم»[11]، ومن ثم كانت الثقافة بمختلف أشكالها عنده مسؤولة عن حركة التغيير، وأداة فاعلة في معركة التطور الاجتماعي، باعتبارها كما يقول «قوة فاعلة من قوى البناء الحضاري»[12].

استنادا إلى ذلك يرى أن الثقافة لكي تضمن شروط بقائها ونهضتها ينبغي أن ترتكز على ثلاث قواعد هي : أولا : أن تكون ثقافة مبادئ، ثانيا: أن تكون ذات رؤية شمولية. ثالثا : أن تكون ذا منحى إنساني، مؤكدا بأن هذه الخصائص تمنح سمة الخصوصية للثقافة الإسلامية التي تتميز عن غيرها بمبدأ التدافع لا الصراع، وبمصدريها القيمي والروحي اللذين يقويان فيها جهاز المناعة ضد آفات الغزو والاستلاب.

10) المدير العام في حوارات صحافية/د. التويحري/ 249.
11) أفكار للحوار/المؤلف نفسه/ 213.
12) الثقافة العربية والثقافات الأخرى/المؤلف نفسه/ 22.

وإذا كان من الصعب إيجاد قوانين حاكمة لكل أعماله نظرا لتعدد المحطات التي تعبرها قطاراته، فإنه يمكننا تجلية تضاريس قلقه الثقافي في آفات الثقافة العربية والإسلامية التالية :

أولا : إنها ثقافة يهددها فقدان المناعة، وعدم الثقة في النفس وعقدة الانبهار.

ثانيا : افتقادها إلى «الرؤية» التي تجيب عن الأسئلة التالية : من نحن؟ ماذا نريد؟ وكيف نبلغ ما نريد؟ وكيف نبقى أصلاء مع انفتاحنا على العصر؟

ثالثا : قصور الوعي عن مواجهة التحديات : هنا نتساءل متى يصحو وعينا الثقافي لمواجهة تحديات النظام العالمي الجديد، والتخلف، والاستبداد، والاستعمار الجديد، والعولمة؟ لإيجاد مشروع ثقافي عربي... متميز؟ لاشك أن تساؤلات د. التويجري الثقافية تثير فينا تساؤلا جديدا وهو، هل الربيع العربي المعيش سيجيب – سواء اعتبرناها ثورة أم مجرد انتفاضة أو احتجاجات – عن هذا السؤال.

رابعا : ضعف مواجهة العولمة : يعتبر د. التويجري ظاهرة العولمة من أخطر التحديات التي فرضت على الساحة الدولية، مهددة الخصوصيات الثقافية والهويات الحضارية، ملتقيا مع من رأى أنها «تحمل في أحشائها خطر التنميط الثقافي»[13] وتمثل هيمنة الاستعمار بطبيعته الاقتصادية والثقافية، الجديدة[14]، إلا أنه يرى الخطر الأكبر في ضعف مواجهتنا لها وتعاملنا معها حيث يجيب عن سؤال : أي منزع تتصف به العولمة قائلا : هي ذو منزع مزدوج من الخير والشر معا[15]، فهي خير لمن يقف منها فاعلا لا

13) عولمة العولمة/المهدي المنجرة/ 3.
14) العالم ليس سلعة : في نقد العولمة / عبد الهادي بوطالب / 14.
15) العولمة والحياة الثقافية في العالم الإسلامي / د. التويجري / 14.

منفعلا. ناقدا لا منهارا. محصنا بالوعي العلمي الرشيد، وشر لمن لا يقوى على مواجهة رياحها، وتلمس الجوانب النافعة فيها[16]، ومن هذا المنحى قال المهاتما غاندي «أريد أن تهب ثقافات العالم بمحاذاة منزلي بكل حرية، لكني ارفض أن انقلب بهبوب أي واحدة منها»، ومن تم يرى د. التويجري أن ضعف الكيان الحضاري الإسلامي، وعقد التقليد الأعمى يشكل تهديدا للهوية بمختلف مقوماتها، وبالتالي تصبح الهويات قشرة فوق الأمواج التي تلقي بها في كل اتجاه، وتضرب بقوتها الهويات الثقافية التي لا تمتلك شروط البقاء والتحدي[17].

3. الوعي الحضاري

إلى جانب هذا القلق الثقافي العاصف في كتابات التويجري، نجد شكلا آخر من القلق يكبر حجمه وتتسع خريطته في آثاره، وهو قلقه من الخلل الذي يعيق قيام مشروع النهوض الحضاري للأمة، لحد أنه خصص له مساحة كبرى في كتابه «في البناء الحضاري للعالم الإسلامي» الذي وصلنا منه لحد الآن إثنا عشر جزءاً. في هذه الأجزاء تلقانا إجابات صريحة عن التساؤلات القلقة التالية: هل الحضارة نتاج عبقرية أهلها أم أنها خلاصة تفاعل مختلف العبقريات؟ وإذا كانت الحضارة العربية الإسلامية قد سادت ثم ضعفت، فما هي القوانين الفاعلة في قوتها وشيخوختها؟

ينطلق التويجري في منظوره الحضاري من إيمانه بعبقرية الحضارة الإسلامية الحاضنة لرصيد حضاري زاخر، ولقدرتها على التطور والانفتاح على الحضارة الإنسانية، موعزا أسباب أزمتها في حاضرها إلى عوامل داخلية تتمثل في خلل في تطبيق المنهج، والتأثير السلبي الخارجي والقابلية لمختلف الآفات، وتعطيل قدرات الفعل التقني والعلمي والعملي للأمة الإسلامية[18].

16) العولمة والحياة الثقافية في العالم الإسلامي / المؤلف نفسه / 15.
17) الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي / المؤلف نفسه/ 18.
18) في البناء الحضاري، د. التويحري/ ج 8، ص 54.

وعوامل خارجية تتمثل في حملات الإساءة المشككة في قيم الإسلام جهلاً أو تجاهلا، والمفترية على مقدساته وحضارته كما نجد في كتاب «آيات شيطانية» لسلمان رشدي، وفي محاضرة البابا (بنديكت السادس عشر) في الجامعة الألمانية، وفي الحملة الصليبية التي قادها رئيس أمريكا الأسبق جورج بوش والمتحالفون معه مثل رئيس وزراء بريطانيا الأسبق طوني بلير، وإذا كان خطر هذه التحديات انحصر في مرحلته الأولى في الاعتقادات المتجنية فإنه لم يلبث أن تحول في المرحلة الثانية إلى الحملات العسكرية المقودة بوازع تنازع البقاء. فاستبيحت باسم نقاء الحضارة الصالحة والديمقراطية حقوق الإنسان وثروة المجتمعات وسيادة الدول.

في هذا السياق توضع نظرية «صراع الحضارات» التي نادى بها كل من صامويل هنتغتون في كتابه «صدام الحضارات» وفرنسيس فوكاياما في كتابه «نهاية التاريخ» وغيرهما، وتوضع أيضا الرؤية الإيديولوجية للتويجري في مواجهة نظرية الصراع التي تمثلها مواقفه وآراؤه وبصفة خاصة كتبه التالية:

1- الأمة الإسلامية في مواجهة التحدي الحضاري.

2- أفكار للحوار.

3- الحوار والتفاعل الحضاري من منظور إسلامي.

4- الحوار من أجل التعايش.

5- خصائص الحضارة الإسلامية.

6- صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي.

7- البناء الحضاري للعالم الإسلامي.

ويمكننا تجلية منظومة رأيه حول صراع الحضارات في ثلاث محطات رئيسة هي :

المحطة الأولى : استعراء النظرية : يكشف فيها عن الوجه الاستعماري والصليبي والعنصري لهذه النظرية التي يعتبرها ترجمة إيديولوجية لفكرة المركزية الحضارية التي تريد للعالم حضارة واحدة مهيمنة هي حضارة الغرب.

المحطة الثانية : إبطال النظرية : يرى فيها أن المنتج الحضاري هو نتاج عملية تفاعلية بين المسلمين وغيرهم، وليست نتاج عبقرية واحدة، فهي منظومة من القيم المتدافعة والتراكمات المتفاعلة، استناداً إلى قوله تعالى : ﴿ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض﴾[19]، من ثم يرى أن فكرة الصراع هي صناعة غربية أنتجتها معامل سياسية وحضارية وعسكرية لتحقيق مصالحها وهيمنتها على العالم[20]، وأنها بذلك شكل من أشكال «الإرهاب الحضاري للغرب»[21]، بل هي إلى جانب ذلك تمثل فكراً شاذاً عن السنن الكونية، والقوانين التاريخية[22].

المحطة الثالثة : البديل الحضاري : في هذه المحطة يرى التويجري ما يلي :

أ- أن فكرة الحوار والتفاعل والتحالف بمختلف معانيها هي البديل للصراع الحضاري الذي نظرت له الجهالات والعداوات وتنفيه طبيعة الحضارات[23].

ب- حتمية الحوار والتعايش، والتكامل المعبرة عن روح الحضارات والضامنة لبقائها وتطورها.

19) سورة البقرة/251.
20) العالم الإسلامي والغرب/د. التويحري/22.
21) أفكار للحوار/المؤلف نفسه/38.
22) صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي/المؤلف نفسه/18.
23) صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي/د. التويجري /21.

ت- أن الحوار الداخلي، أي الحوار مع الذات خطوة رئيسة نحو الحوار الخارجي، باعتباره قاعدة لكل حوار قائم على التكافؤ والاحترام المتبادل.

يبقى سؤال وجيه بالإلقاء على ضوء المتغيرات الدولية والعربية المتسارعة وخاصة العربية وهو : إلى أي حد أسهمت نظرية الصراع في تفجير الاحتجاجات الشعبية العربية أو ما يسمى «بالربيع العربي».

استرشاداً بنظرية «ملء الفراغ» ونظرية «تنازع البقاء» فقد وجدت أهداف نظرية «صراع الحضارات» أرضاً خصبة في العالم العربي، حيث تحالفت معسكرات النظرية مع شعوب مناطقه التي تمثل عمقا حضاريا أو تقدما علميا أو غنى اقتصاديا أو وعيا إيديولوجيا، متبنية احتجاجاتها لاحتوائها وتوجيه مسارها فيما يخدم مصالحها، واعتبارها داعمة لحريات الشعوب المضطهدة، ومخلصة لهمومها وظلامها.

فهرس المصادر والمراجع

- التربية البانية في الإسلام/ المؤلف نفسه/الإسيسكو/2001.
- التعليم العربي : الواقع والمستقبل/ نفسه/الإسيسكو/2003.
- الثقافة العربية والثقافات الأخرى/ نفسه/الإسيسكو/1998.
- الحوار من أجل التعايش/ نفسه/دار الشروق/ط1/1998.
- الحوار وتحالف الحضارات/ نفسه/الإسيسكو/2009.
- الخطاب الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة/ نفسه/الإسيسكو/2003.
- خصائص الحضارة الإسلامية وأفاق المستقبل/ نفسه/الإسيسكو/2002.
- الديمقراطية في المنظور الإسلامي/ نفسه/الإسيسكو/2005.
- صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي/ نفسه/الإسيسكو/2002.
- العالم الإسلامي والغرب : التحديات والمستقبل/ نفسه/الإسيسكو/2007.
- الكرامة الإنسانية في ضوء المبادئ الإسلامية/ نفسه/الإسيسكو/1999.
- المدير العام في حوارات صحافية/ نفسه/الإسيسكو/2003.
- مفهوم التنوير في التصور الإسلامي/نفسه/الإسيسكو/2002.
- نظرات في محاضرة البابا بينيدكت السادس عشر/ نفسه/الإسيسكو/2006.
- الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي/ نفسه/الإسيسكو/1997.
- في البناء الحضاري للعالم الإسلامي/نفسه/ج1 و8/الإسيسكو.
- التجديد والمستقبل/نفسه/دار السلام/2011.
- في الحوار مع الذات والآخر/دار الشروق/2009.
- على طريق تحالف الحضارات/دار الشروق/2008.
- تأملات في قضايا معاصرة/دار الشروق/2002.

تربية القيم الحضارية والتربوية والوطنية
في أعمال أبي بكر القادري 1914م – 2012م

1. القيم الحضارية :

لا تقاس درجة تقدم الأمم وتطورها بقوة جيشها وضخامة مبانيها ورهبة جيوشها، بل بعدد علمائها ورجالات إصلاحها الذين أقاموا اللافتات المضيئة في طريق تربي قيمها التي ينهض فوقها سلم حضارتها.

إذا كانت الحركات الإصلاحية في المشرق قد اختلفت أشكال وعيها الإصلاحي باختلاف المجال الذي رآه كل منها كفيلا بتحقيق تقدم العالم الإسلامي كالمجال الديني عند الشيخ محمد عبده[1] والمجال السياسي عند عبد الرحمن الكواكبي[2] والاجتماعي عند قاسم أمين[3] والقومي عند شكيب أرسلان[4]، إلا أنهم كانوا يلتقون في القول بأن الإسلام ينقصه المسلمون الواعون بدينهم وبذاتيتهم الحضارية، وكان جمال الدين الأفغاني أقربهم في هذا إلى موقع الممثلين للاتجاه الحضاري الداعي إلى التمييز بين الكائنين الحضاريين لا من موقع الرؤية العنصرية التي تستند إليها رؤية كيبنلج في قوله «الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا» ولكن من موقع تفرد الأمم بخصوصيتها وتميزها بمقوماتها.

من هذا المدخل المجسد للهموم الإصلاحية التي اضطلع بها رواد الإصلاح الحديث على اختلاف عقلياتهم ومناهجهم، نستطيع أن نعد الأستاذ أبا بكر القادري ممن حمل رسالة الإصلاح التي يمتزج فيها الوعي الديني بالسياسي والاحتماعي والتربوي لتنسج رؤية حضارية، ترى الكون وحدة متماسكة والإنسان أجزاء متناغمة والمجتمع عناصر متكاملة لا يجب أن يغفل في الإصلاح مكون مكوناته.

1) في كتابه، «رسالة التوحيد».
2) في كتابه، «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد».
3) في كتابيه، «تحرير المرأة» و«المرأة الجديدة».
4) في كتابه، «الأمة العربية».

من هنا كان انتماؤه إلى مدارس مختلفة في التغيير والإصلاح، فكان رجلا وطنيا صادقا، آمن بالوطنية رباطا وجهادا لا قنطرة للثراء حتى سمي (بالمجاهد الأكبر)، وكان رجلا سياسيا مؤمنا بأنها رسالة وأمانة وليست سلعة وتجارة، وكان رجلا مربيا آمن بالتعليم تربية وقيما وليس مجرد مهارات وتقنيات، وكان رجلا حضاريا يقف متمثلا لا منفعلا وشاعرا بجوهر الأشياء لا بألوانها وأشكالها، وكان رجلا مستقبليا ينظر إلى الماضي والحاضر مستشرفا مستقبل الأمة الذي يعيد إليها شموسها التي أضاءت بها الحضارة الإنسانية، وكانت هذه الرؤية الحضارية الشمولية تستند في إصلاحها على الأسس التالية.

2. الأساس الديني :

في هذا المجال يؤكد الأستاذ أبو بكر القادري في كتبه ومقالاته وخطبه أن الدين الإسلامي حاضن وموجه لأرقى القيم الحضارية وليس منافيا لها، وأن الالتزام بالمنهج القرآني كفيل بأن يقودنا إلى التطور الذي يحمينا من الهموم والمشكلات المعاصرة.

يقول: «إن الإسلام دين الحضارة الإنسانية لأن مبادئه لا تضيق أمام تطور الأحداث، لأن أصوله صالحة لأن يستمد منها في كل العصور والأزمان»[5]، فهو بذلك يلتقي مع زعماء الإصلاح ورواد الحركة السلفية الجديدة الذين رأوا أن تخلف العالم الإسلامي لا يرجع – كما يزعم أعداء الأمة الإسلامية أو الجاهلون من أبنائها – إلى عقيدته بل إلى سوء فهمه لهذا الدين الذي يهدي إلى الصراط المستقيم مستدلا بقوله تعالى: ﴿إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم﴾[6]، وفي هذا المنحى نجد صوت محمد عبده يرتفع بالدعوة إلى فهم الدين على طريقة سلف الأمة قبل ظهور الخلاف.

5) في سبيل بعث إسلامي، أبوبكر القادري، ص 27.
6) سورة الاسراء آية : 9.

وإذا كان الشيخ محمد عبده يستمد إصلاحه من الفهم السليم النابع من مصادر الدين الصافية (القرآن والسنة) ومن الإيمان الجواني النابع من الفطرة الصافية فإن الأستاذ أبا بكر القادري يرجع معظم آفات التخلف وأوباء الحضارة الجديدة إلى غياب الأساس العقدي في الأبنية الحضارية حيث يرى أن «بهذا الإسلام نستطيع أن نقفز القفزات المتوالية إلى الأمام، وبالإسلام نستطيع أن نعيد بناء مجتمعنا على أسس سليمة»[7]، باعتبار أن الدين الحق «هو الإطار الوحيد والصحيح لحل المشاكل الإنسانية، على اختلاف أشكالها»[8].

من هذا الوعي الديني القادري ينبع الاتجاه الإنساني المجسد لقيم الخير والسلام والتعاون والمحبة والأخوة في المنهج الإسلامي الثائر على التمييز الجنسي واللوني واللغوي بين البشر باعتبارهم ذوات منحدرة من أصول واحدة تستوجب محبتهم وأخوتهم[9]، وبهذا الإدراك الواعي بأصفى القيم الإنسانية في المنهج الإسلامي يمضي متهما الحضارة الغربية التي اغتالت بوحوشها الحديدية وبفلسفاتها المادية وتياراتها الإلحادية القيم الأخلاقية والمبادىء والمثل السامية، وقادت الإنسانية بطغيان مادتها إلى الكوارث والمآسي المدمرة[10].

إن انفعال الأستاذ أبي بكر القادري بدخان الهموم الحضارية التي أصابت الحقول بالتلوث الفكري جعلته يلتقي مع رواد الحركة الإصلاحية الذين تساءلوا من نحن؟ وما الفرق بين الشرق والغرب؟[11] ولماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم[12] فحمل لواء التمييز بين قضايا الأمم والشعوب وبين الأمتين الإسلامية والغربية، باعتبارهما كائنين حضاريين مميزين، من هنا

7) في سبيل بعث إسلامي، 5.
8) في سبيل بعث إسلامي، 4.
9) في سبيل بعث إسلامي، 33.
10) في سبيل بعث إسلامي، 34.
11) الشيخ محمد عبده.
12) الأمير شكيب أرسلان.

برز الأساس الحضاري في وعيه الإصلاحي الساعي إلى تصحيح المفاهيم وتحديد القيم وحماية الهوية الحضارية.

3. الأساس الحضاري :

لم ينهض خطابه الإصلاحي على قاعدة انفعالية يتحول فيها الخطاب الإصلاحي الحديث كما نجد لدى بعض دعاة الإصلاح إلى صراخ، ملقيا تبعة التخلف كله على شيطان الغرب المفترس للقيم، ولم يستند إلى قاعدة انبهارية ترى الخلاص في الإخلاص لمدنية الغرب، ولكنه وقف موقف القارىء الواعي الذي لم يعمه بريق الحضارة الجديدة، ولم ينأ به تمسكه بتراثه عن الدعوة إلى التطور والاستفادة من إيجابيات النهضة الحديثة، مفرقا بين العقل الاستعماري الماسخ والعقل الإنساني الباني الذي لا يهدد مقومات الأمم ويمسخ شخصيتها، وفي هذا التوجه ظل خطابه الإصلاحي مسكونا بهواجس حضارية وقيم أصيلة أبرزها :

أ. حماية الذات الحضارية :

يرىالأستاذ القادري أن الأمة التي لاتعرف ذاتها ولاتعي غايتها ولاتستند في منطلقاتها الحضارية إلى مقوماتها الأصيلة هي أمة لا يثبت لها حال ولايقوم لها شأن قائلا «إن إصلاح مجتمعنا متوقف على الاحتفاظ بمقوماتنا الأساسية»[13]، مؤكدا في ذلك بأن المغرب لم تتضح شخصيته، ويتخلص من ظلام عصوره وقهر استعماره إلا بإخلاصه للإسلام الذي كفل للمغاربة وحدتهم وقوتهم ووضوح شخصيتهم قائلا : «نحن أمة مسلمة، والإسلام هو الذي أعطانا شخصية متميزة»[14]، ولم يكن مبدأ التمييز الحضاري انفعالا للقلق الحضاري الذي عاناه عبد الرحمان الكواكبي ومحمد عبده وجمال الدين

13) في سبيل بعث إسلامي، 95.
14) في سبيل بعث إسلامي، 50.

الأفغاني، الذين دعوا إلى التحرر من آفات التتريك والتغريب والتجهيل التي نشرها الثلاثي، الأتراك والاستعمار والإقطاع، بل كان استجابة للوضعيات الثلاث الاستعمارية والانتقالية والانفتاحية التي عرفها المغرب والتي أفرزت ثلاث ظواهر، هي ظاهرة التغريب والازدواجية والاستلاب الحضاري مما عمق الاهتمام في وعيه الحضاري بمبدأ التحرر البارز في :

ب. دعوته إلى استقلال الفكر ونبذ التقليد:

في هذا الاتجاه نجد الأستاذ القادري يلتقي مع رواد الحركة السلفية الجديدة في المشرق وخاصة الشيخ محمد عبده الذي حمل المعاول لهدم ظواهر التقليد الأعمى التي أفرغت المجتمعات الإسلامية من إحساسها بذاتها، وعطلت نبض الإبداع فيها عندما قال : «ارتفع صوتي بالدعوة إلى تحرير الفكر من قيد التقليد،» لذلك دعا القادري إلى الوعي في الاستفادة من الحضارة الغربية بحيث نأخذ « أحسن ما فيها » دون تقليد قشورها فيقول : «إننا مع كل أسف لا نتأثر إلا بالقشور»[15]، وبذلك يخلص إلى القول بأن شرور التقليد الأعمى للآخر سبب رئيس في تأخرها ملتقيا في ذلك مع الأمير شكيب أرسلان الذي أرجع انحطاط المسلمين إلى تقليدهم وفقدان الثقة في أنفسهم قائلا : «من أعظم أسباب انحطاط المسلمين في العصر الأخير فقدهم كل ثقة بأنفسهم»[16]، وإذا كان الغرب المستلب باستعماره الثقافي والمبهر بأزياء حضارته مسؤولا إلى حد كبير في تنامي ظاهرة التقليد التي ضخمها الانبهار بثقافة الاستعمار وحياته وتقاليده[17]، هذا الاستعمار الذي ترك سموما فتاكة، شككت الناشئة في قيمها[18]، وحولت الأمم الإسلامية أمما ممسوخة[19]، فإن الوعي الحضاري

15) في سبيل بعث إسلامي، 12.
16) لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم، 114.
17) في سبيل بعث إسلامي، 19.
18) في سبيل بعث إسلامي، 53.
19) في سبيل بعث إسلامي، 9.

القادري يرجع ذلك أيضا إلى عوامل ذاتية مصدرها تعطيل الاجتهاد وغياب إعمال النظر الذي حث عليه ديننا، يقول عن المنهج القرآني : «يعيب على المقلدين تقليدهم الأعمى ويستعمل جميع الطرق والأساليب التي من شأنها أن توصل للإيمان بالإقناع، فيطلب من المستمعين إليه أن ينظروا في الكون وعظمته»[20]، وليس النظر في الكون الذي يدعو إليه الأستاذ القادري إلا قراءة الكتاب المنظور لمعرفة من خلال أسراره وعجائبه، وعظمة الله، وللاقتناع بالأدلة المحسوسة التي تعتبر أداة من أدوات المعرفة العقلية ما تؤكده المعرفة الدينية، وفي هذا المنحنى يقول الشيخ محمد عبده، يعد هذا الدين صديقا للعلم على البحث في أسرار الكون. وسواء أكان التقليد في أمور ديننا أو بأمور غيرنا، فإنه اعتبر عند الأستاذ القادري من العوامل التي قادت عصرنا إلى الانحطاط، يقول : «نحن في عصر يمكن أن يدعى بحق بالنسبة لمجتمعنا الإسلامي عصر التقليد والتبعية»[21]، من هذا الشعور المأساوي بخطورة التبعية الماسخة لهويات الشعوب تساءل القادري قائلا : «هل فكر المسؤولون تفكيرا جديا في موقفهم من هذه الإيديولوجيات والسياسات التي أفقدت المجتمع الإسلامي توازنه؟»[22]، «هل فكر المثقفون المسلمون المنبهرون بثقافة الغرب في نهضة بلدانهم؟»[23]، لافتا في هذا النظر إلى أمرين مهمين هما :

الأول : إن الاستلاب أصبح وباء سياسيا وثقافيا أعمى بصيرة رجالات السياسة والثقافة معا.

الثاني : إن المشروع الحضاري الإسلامي المنتظر لايمكن تحقيقه إلا بالإرادات السياسية والصحوة الثقافية المخلصة لهويتها الحضارية.

20) في سبيل بعث إسلامي، 51.
21) في سبيل بعث إسلامي، 10.
22) في سبيل بعث إسلامي، 10.
23) في سبيل بعث إسلامي، 19.

إذا كان المشروع الحضاري الإسلامي في وعي السلفية الجديدة لا ينهض في غياب الاستفادة الواعية من منجزات التقدم الإيجابية مما لا يتنافى مع مقومات الذات الحضارية للأمة الإسلامية، فإن الأستاذ أبا بكر القادري باعتباره مصلحا داعيا إلى التطور ظل مشدودا في مساحة شاسعة في تفكيره إلى مشكلات العصر وقضاياه الكبرى منطلقا من المرجعية القيمية الإسلامية في معالجتها وتوجيهها.

ج. الريادة الحضارية للدين الإسلامي :

يرى الأستاذ القادري أن المنهج الإسلامي حاضن لأرقى القيم الإنسانية التربوية والاجتماعية والسياسية القادرة على حماية السلم الحضاري الإسلامي والإنساني من الانحراف،لأنه دين الفطرة السليمة ﴿فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها﴾[24]، ودين القيم والقوامة ﴿ذلك الدين القيم﴾[25]، وبهذه الرؤية المحكمة والشاملة في المنهج الإسلامي يبرز القادري قدرة الدين الإسلامي على معالجة أبرز مشكلات العصر وتحدياته منها «مسألة الديمقراطية»[26]، التي أكدها الإسلام في أجلى مظاهرها في فرضه التشاور في جميع قضايا الأمة[27] وفي ثورته على التمييز وحثه على المساواة[28]، والحرية[29]، وثورته على الاستبداد[30]، مؤكدا بأن الاستبداد الذي عرفه المجتمع الإسلامي في فترات تاريخه المختلفة لا يجد أساسه في الإسلام،

24) سورة الروم، آية 30.
25) سورة التوبة، آية، 36.
26) في سبيل بعث إسلامي، 64.
27) في سبيل بعث إسلامي، 62.
28) في سبيل بعث إسلامي، 70.
29) في سبيل بعث إسلامي، 86.
30) في سبيل بعث إسلامي، 76.

وأن القرآن الكريم كما يقول عبد الرحمن الكواكبي «مشحون بتعاليم إماتة الاستبداد وإحياء العدل والتساوي»[31].

من هذه المشكلات الاجتماعية التي احتلت حيزا كبيرا في تفكيره حتى لايمكن أن نعدها في مقدمات أولوياته، مشكلة الشباب والمرأة مدفوعا إلى ذلك بعوامل أبرزها :

أ. وعيه بدور هذه الفئة الاجتماعية الفعال في التنمية الشاملة؛

ب. إدراكه للاحتياجات الخاصة التي يجب تلبيتها لدى هذه الفئة الاجتماعية.

ففي قضايا الشباب عالج مشكلة الفراغ الروحي والانحراف الاجتماعي اللذين أرجعهما إلى غياب التربية الإسلامية السليمة[32]، وحضور التحديات الاستعمارية المتشككة[33] فعمل في كتاباته ومن موقفه كرئيس ومرشد لجمعية شباب النهضة الإسلامية على تحرير الشباب من آفات الغزو الفكري وربطه بقضايا أمته التنموية والحضارية، كما عمل في مجال المرأة على تعميق ثقتها في دينها وتأكيد حقوقها في الإسلام[34]، والعناية بالمرأة الريفية[35]، ثائرا على التطور الشكلي الذي أفقدها قيمها وخصوصياتها[36]، وداعيا إلى إسهامها في تنمية مجتمعها اقتداء بالنساء المسلمات الخالدات اللائي شاركن في الحروب

31) طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، الكواكبي، 34، وكتاب الشورى والديمقراطية، 19.
32) في سبيل وعي إسلامي، 73.
33) في سبيل وعي إسلامي، 74 - 75.
34) في سبيل وعي إسلامي، 120.
35) في سبيل وعي إسلامي، 123.
36) في سبيل وعي إسلامي، 127 - 135.

والثقافة بموجب الفهم السليم للدين الإسلامي الذي أعطى للمرأة كامل حقوقها المالية والسياسية والدينية والإجتماعية مما لا يتنافى مع طبيعتها وتكوينها[37].

مما سبق نستطيع أن نستنتج تجليات المعايير المربية والموجهة للقيم الحضارية لدى القادري في المنازع التالية :

أ. إن التطور الحضاري الذي لا يبنيه الإنسان الذي تبنيه التربية تطور لا يستقيم له شأن باعتباره المدخل الأساس لكل بنيان حضاري سليم.

ب. إن التقدم الحضاري الذي يبنى على قيم ومثل سامية تقدمٌ لا يمكنه أن يقود البشرية إلا إلى الدمار ومختلف الأمراض والآفات، وأن كل نهضة لاتبالي بالمقدسات لهي نهضة بتراء لا يرجى منها خير[38].

ج. إن التطور الحضاري ليس مجرد أدوات ومناهج وتقنيات وتكنولوجيا مستوردة، ولكنه الوعي الحضاري النابع من الداخل بطرائق وحدود استخداماتها، باعتبار أن التطور الذي لا يوجهه الإيمان السليم والوعي المتمثل لا الوعي المنبهر والمنفعل هو تطور لا يؤدي ثمرته ونتيجته[39].

د. إن الانفتاح على معطيات الحضارة الجديدة لا يعني تقليدها ومسخ هويتنا الحضارية، ولا يجب أن ينسينا شخصيتنا ومقوماتنا ومبادئنا[40].

هـ. إن البعد الأحادي والمادي للتنمية مفسد للبناء الحضاري ومضر بتنامي سلمه القيمي، وإن البعد الروحي الضامن لترسيخ القيم والغايات السامية في الأبنية الحضارية هو الكفيل بحماية الحضارات والنهضات من الزيغ والانحراف.

37) في سبيل وعي إسلامي، 120.
38) في سبيل وعي إسلامي، 99.
39) في سبيل وعي إسلامي، 20.
40) في سبيل وعي إسلامي، 96.

وهكذا نجد رؤية الأستاذ أبي بكر القادري الحضارية تستند من حيث قاعدتها إلى المرجعية القيمية الإسلامية التي فهمت الإسلام على طريقة سلف الأمة في منأى عن الخلافات، وأكدت ريادته لأرقى أنواع الإبداع الحضاري، ومن حيث اتجاهها التقى فيها الوعي التاريخي المؤكد لأصالة الأمة بالوعي الحضاري المجسد لمعاصرتها ملتقيا في ذلك مع جمال الدين الأفغاني رائد الوعي الحضاري ورواد الحركة السلفية الجديدة التي أكدت بأنه «لا مستقبل لأمة لا حاضر لها ولا ماض لأمة لا تاريخ لها».

4. القيم التربوية :

تعد مدرسة النهضة التي أسسها عام 1933م والتي كانت تسمى «المكتب الإسلامي» من أبرز قلاع المقاومة، وأقواها تأثيرا، فقد حملت هذه المدرسة الهم الوطني والثقافي والإصلاحي والديني في رسائلها التربوية، لأن الأستاذ أبا بكر القادري آمن بأن السياسة تربية وأن التربية سياسة، لذلك لم تكن السياسة عنده سلعة تجارية أو نفاقا، أو سلما للمناصب، بل حمى في توجهه الجهادي سيادة التربية، فجعل لها سلطة موجهة لسلطة السياسة، ومن هنا كانت مدرسة النهضة عنده حصنا آخر من حصون المقاومة لسياسة التغريب والتجهيل والإلحاد، يمارس فيها العمل التربوي رسالته «التعبدية» وأدواره «الجهادية» لتحصين الذات الثقافية والهوية العقدية والحضارية من الآفات الاستعمارية ومخاطر الإيديولوجيات المادية والعبثية والعلمانية، ومن هنا يمكن أن نعدها رباطاً قادريا لتعزيز قيم الوطنية، قيم الحرية، قيم الصلاح والبناء والانتماء، فلم تكن مدرسة «للصفوة» بل كانت ملتقى لأبناء المغرب من كل الطبقات، تتآلف فيها كل الفئات، ولم تكن مجرد مدرسة لحشو الأدمغة بالمعارف فقط بل كانت القيم التربوية موجهة للمعارف العلمية ولاجمة لها، ومن هنا كانت التربية في منظور الأستاذ أبي بكر القادري عاملا رئيسيا لكل نهوض حضاري، ودرعاً واقيا من آفات الفساد الاجتماعي والحضاري، يقول «إن معظم الحروب الطاحنة والأخطار والأضرار في العصر الحديث

مرجعها عدم الاعتناء بالتربية»[41] ملتقيا في ذلك مع الشيخ محمد عبده الذي جعل التربية والتعليم أساس كل تقدم.

وإذا كانت بعض النظريات توعز أسباب الانحراف الأخلاقي إلى العامل الاقتصادي، فإن الأستاذ القادري أرجع ذلك، وخاصة عند الشباب، إلى الفراغ الروحي الذي يحدثه غياب الرادع التربوي عند الوالدين يقول : « إن السبب الأول في نظري يرجع إلى الآباء الذين لم يهتموا الاهتمام المطلوب بتنشئة أبنائهم تنشئة إسلامية صحيحة [42].

5. القيم الوطنية :

عندما نتحدث عن رجال المدرسة الوطنية نجد أن هناك أربعة رجال، رجل هارب من مواجهة الواقع، يبحث عن وطنه في ماضي الأجداد ومستقبل الأحفاد، ورجل متاجر بالأوطان يصنع بشعارات المصالح الأكفان، ويتسلق بالنفاق السياسي الجدران، ورجل لا يتجاوز انتماؤه للوطن حدوده الجغرافية والسكانية والسياسية، أما النوع الرابع فهو رجل المواطنة، وبالتالي رجل القضية الذي لا يحلم ولا يتاجر ولا يحصر انتماءه الوطني في الحدود الضيقة، ويمثل هذه المدرسة المجاهد أبو بكر القادري الذي يعتبر من القادة المؤسسين لكتلة العمل الوطني سنة 1934م والحزب الوطني سنة 1937م، وحزب الاستقلال عام 1944م، ومن الموقعين على وثيقة المطالبة بالاستقلال. في هذه المدرسة وسع أبو بكر القادري بمواقفه وآرائه ومقاومته مفهوم «الوطنية»، فلم تقتصر عنده على ولاء الفرد للدولة بحدودها وقوانينها، وسياستها، عندما يختزلها البعض في «البطاقة الوطنية» و«الجنسية» وجواز السفر، بل هي في منظوره وممارسته جماع المقومات المشكلة للهوية المركبة من الانتماء القيمي

41) كتاب» في سبيل بعث إسلامي»، ص: 18.
42) المرجع نفسه/ ص: 73.

والثقافي والسياسي والحضاري، إنها منظومة القيم التي تحفظ للوطن حريته واستقلاله وتقدمه وكرامته، وسيادته وبالتالي هويته، ومن هنا اتسمت رؤيته الوطنية بأشكال الوعي التالية :

أ. وعيه بحدود استقلاله :

رأى فيه أن الاستقلال السياسي هو ثمرة مرحلة من مراحل المقاومة، وليس نهايتها، فهو بذلك وسيلة لغاية أخرى ومحطة جديدة هي : التطور الاجتماعي والتحرر الفكري والبناء الحضاري، لحد سمى هذه المحطة بمرحلة الجهاد الأكبر، حيث يقول «جاء الاستقلال فدخلنا مرحلة الجهاد الأكبر»، أي الجهاد الثقافي الذي يحرر الوطن من مخلفات الاستعمار الفكرية والوجدانية، يقول : «وهكذا أصبحنا وقد تحررنا سياسيا نتخبط في دياجير استعمار قوي وخطير، تصرف في عقولنا وانحرف بتفكيرنا وقتل وجداننا»[43].

ب. وعيه بقوة وحدته :

لقد فطن أبو بكر القادري إلى مخاطر الحركات الانفصالية والحركات السياسية واللسانية والطائفية المهددة لوحدة المغرب، فدعا في خطبه وكتبه ومواقفه إلى اليقظة الوطنية المواجهة لهذه المؤامرات، واعتبر كل مساس بوحدته عداوات معادية لقوته وأمنه وتقدمه، يقول : « كنت مؤمنا بأن الشرط الأول في نجاحنا هو في وحدة صفنا».

ت. وعيه بمخاطر خونته :

لم يقف جهاده عند حدود الاستعمار الأجنبي وآثامه، بل رأى في جهاده الوطني أن الخونة والانتفاعيين من أبناء الوطن أخطر عليه من عدوه، فانتقل

43) في سبيل بعث إسلامي»، ص: 9.

جهاده بين محطة الجهاد ضد الاستعمار ومحطة الجهاد ضد الخونة والفاسدين الذين يحملون وجوهاً مغربية وقلوبا استعمارية، ممن باعوا وطنهم ودينهم وانتفعوا برماد الشهداء، وخلقوا متاعب للوطنيين المخلصين، يقول «الخونة جادون في خلق المشاكل لنا حتى لا نبني استقلالنا على أسس قوية»، ومن ثم فقد وعى في رسالته الوطنية مخاطر الآثام التي يرتكبها المستعمرون من أعداء الوطن والخونة من أبنائه، ملتقيا في ذلك مع وطنية الداعين إلى التحرر من فساد المستعمرين والفاسدين معا، حيث قال فيهم قاسم أمين : «لا نريد وجوها مصرية وأفئدة إنجليزية».

د. وعيه بهوية وطنه :

لم يختزل وعي القادري مفهوم الوطن في حماية أرضه وسيادته وشعبه من الهيمنة الاستعمارية ومخلفاتها، وفي الانتماء إلى حدوده الجغرافية والسياسية، بل رأى المواطنة الصادقة إلى جانب ذلك في حماية هويته بما تشتمل عليه من قيم روحية وثقافية ولغوية ودينية وحضارية، ومن هنا دعا إلى صيانة الهوية الوطنية بكل مقوماتها وروافدها من تهديد المستعمرين من أعدائها واستلاب المتغربين من أبنائها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- «في سبيل بعث إسلامي»، أبو بكر القادري، سلسلة الجهد الأكبر، 8، مطبعة الرسالة.
- «في سبيل وعي إسلامي»، أبو بكر القادري، ط1، 1977، مطبعة النجاح الجديدة.
- «مذكرات أفريقية»، أبو بكر القادري، مطبعة الرسالة، 1978.
- «رجال عرفتهم»، أبو بكر القادري، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 1، 1983.
- «لماذا تأخر المسلمون ولماذا تقدم غيرهم»، الأمير شكيب أرسلان، دار البشير للطباعة والنشر، القاهرة.
- «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد»، عبد الرحمن الكواكبي، المطبعة العصرية، حلب 1957.
- «الرائد في دراسة الأدب العربي الحديث»، د. مصطفى الزباخ، ط 2، 1982، مطبعة المعارف.
- «الشورى والديمقراطية»، علي محمد لاغا، ط.1. 1983، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

قيم الثقافة المغربية
في أعمال الحسن السايح

إذا كانت القيم مجموعة من المعايير والمبادئ التي تنبثق من فلسفة المجتمع وآماله وخبرته الإنسانية، فإنه يمكن القول بأن لكل مجتمع قيما تجسد هويته وتوجه سلوك أفراده، وأنه لكل مرحلة حضارية من تاريخ الأمة قيم ثابتة تعبر عن أصالتها، وقيم متغيرة تترجم تطورها ومعاصرتها، من هنا يتراءى لدارس كتابات المثقفين المغاربة سواء منهم القدامى أو المحدثون – أنهم التقوا في مخطط ثقافي شامل، يسعى إلى التعريف بأشكال الإبداع المغربي، وتباين عبقرية أعلامه، ونبوغ تراثه، لترسيخ الوعي بهويته الحضارية عبر عصوره المختلفة، مؤكدين بذلك درجة وعيهم بأشكال التحديات التي عرفها المغرب قديما وحديثا من جهة، وسيادة القيم الثقافية التي تنوعت مصادرها من جهة أخرى، كالمسجد والرباط والزوايا التي تخرجوا منها مزودين بقيم المجاهدين الحاملين لرايات مفاخر أوطانهم والمؤمنين الذائدين عن عقيدتهم وحضارتهم، حيث مضوا حافظين للمغرب تراثه، وحاملين ذاكرته الحضارية، سواء من خلال رؤية وطنية شاملة، كما نجد عند المراكشي في كتابه «المعجب في تلخيص أخبار المغرب»، وابن دحية في كتابه «المطرب من أشعار أهل المغرب»، وبني سعيد في «المغرب في حلى المغرب»، وابن عذاري المراكشي في كتاب «البيان المغرب»، والناصري في كتابه «الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى»، أو من خلال رؤية إقليمية، كما نجد عند العباس بن ابراهيم في «الإعلام بمن حل بمراكش وأغمات من الأعلام»، والمكناسي في كتابه «جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس»، والمختار السوسي في «سوس العالمة»، ومحمد داوود في «تاريخ تطوان».

وإذا كان هؤلاء قد عبروا عن مرحلة أبرز ما وسمها الوعي التاريخي بأهمية حفظ تراث الأمة من الضياع والإهمال، وإبراز خصوصيته، فإن أبرز ما وسم مرحلة التيار المحافظ المحدث من المثقفين – ومنهم الأستاذ الحسن السايح – الوعي الحضاري الذي جمع بين الوعي بخصوصية التراث المغربي وتحديات الحاضر والمستقبل، حيث وقفوا موزعين بين اهتمامهم بتراث الأمة

الماضوي جامعين ودارسين ومحققين من جهة، واهتمامهم بمواجهة تحديات جديدة أبرزها ما يلي:

أ. إن الاستقلال الذي تحقق، وسيلة لغايات وقيم أسمى، وأن معركة النهوض الحضاري توجب عليهم المساهمة بسلاح الثقافة لبناء هذه القيم التي تحقق الاستقلال من أجلها.

ب. إن معركة التحرر الجديدة تقتضي وعيا متطورا بآفات وأخطار الثقافات الغازية والإيديولوجيات الماسخة التي تتسلل خادعة ببريقها وألوانها.

جـ. فقدان المعاني السامية والغايات النبيلة والقيم الروحية في الثقافات الوافدة.

د. غياب الوعي الوطني والتاريخي والحضاري لدى الجيل الجديد الذي لم يتربّ في المدرسة الوطنية، ولم يعش حضارته ولم يقرأ في المدارس تاريخه وتراثه.

هـ. هيمنة الثقافة المشرقية والغربية على اختلاف مقاصدها، مما جعل هؤلاء المثقفين يشعرون بقلق عاصف أمام ظاهرة التقليد وفقدان الذات، وقد شكا هذه الوضعية المفكر المغربي محمد عزيز الحبابي[1] وغيره، كما عبر عن هذا القلق من قبل ابن بسام في كتابه «الذخيرة»[2] الذي عاب على الأندلسيين تقليدهم الأعمى للمشارقة.

لقد كانت هذه التحديات الجديدة دعوة إلى المثقفين الجدد الذين لم تتح لهم فرص الانخراط في المقاومة المسلحة، إلى أن يحملوا سلاح الثقافة لمقاومة مخلفات الاستعمار القديم، ومواجهة الاستعمار الثقافي الجديد، ساعين

1) شكا من جهل المشارقة بالثقافة المغربية/أحاديث حول الأدب والفن/عبد العال الحمامصي/ص:65.
2) أنظر «الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة» ابن بسام/ق1 م1 ص:12.

إلى حماية استقلال الأمة الحضاري وصيانة أبنائها، مؤمنين بأنه لا مستقبل لأمة لا تعرف ماضيها ولا تعي تحديات حاضرها ومستقبلها.

لقد آمن هؤلاء بأن الثقافة الواعية المستندة إلى تراث الأمة وقيمها هي المدخل الرئيس لكل تنمية شاملة أصيلة ومعاصرة، من هنا كانت الثقافة مدرسة المقاومة الجديدة التي تحدوا بها مظاهر الاستلاب الثقافي، فقال الأستاذ محمد الفاسي: «منذ وقع الغزو الفكري الأوربي علينا، نبغت أفكار، وظهرت اتجاهات، ووقعت ردود فعل مختلفة»[3]. وكانت أقوى هذه الردود بسلاح الثقافة، كما قال الأستاذ عبد الكريم غلاب «إن الحياة معركة، وأقوى سلاح للانتصار في المعركة هو سلاح الثقافة»[4]، وهكذا نجد هؤلاء المثقفين على اختلاف مواقعهم الثقافية والسياسية، يتخذون «المسألة الثقافية» رسالة لهم في معركة التغيير، والبناء، والدفاع عن تراث الأمة المغربية وهويتها، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر مفكرنا الأستاذ الحسن السايح في كتابه «دفاعا عن الثقافة المغربية»، والأستاذ عبد الكريم غلاب في كتابه «الثقافة والأدب»، والأستاذ محمد بن شقرون في كتابه «مظاهر الثقافة المغربية»، والأستاذ عباس الجراري في كتبه: «الثقافة من الهوية إلى الحوار» و«الثقافة في معركة التغيير» و«ثقافة الصحراء»، والأستاذ عبد الله العروي في كتابه «أزمة المثقفين العرب»، والأستاذ عبد العلي الودغيري في كتابه «في الثقافة والهوية»، ويعتبر مفكرنا الأستاذ الحسن السايح من أوائل من عبروا عن هذا القلق الثقافي النابع من هموم المرحلة الحضارية الجديدة، واضعا بذلك اللافتات على طريق الجدل الثقافي الهام الذي تشعبت مناهجه وآراؤه عبر مختلف العقليات التي توزعت فضاء الوعي الثقافي، كعقلية الرجل الليبرالي والرجل الثوري، والرجل الإصلاحي، والرجل العلماني إلخ... إلا أن «العقلية السايحية» تميزت بكونها جمعت فوعت بين عصارة مختلف المناهج دون أن

3) في الثقافة والأدب/عبد الكريم غلاب/4.
4) في الثقافة والأدب/عبد الكريم غلاب/23.

تفقد لونها المتميز حتى ليمكن تسميتها بعقلية «الإصلاحي الجديد» التي تقوم على التلازم بين وعيين هما:

أ . **الوعي السلفي**: الذي يقوم على الإرتداد الى مضامين الدين الصافية، والدعوة الى التغيير على أساس تربوي ثقافي، والوعي بالذات الحضارية من خلال الجواب عن سؤال من نحن؟ ما هي مقومات سلمنا الحضاري؟

ب. **الوعي النهضوي**: وعي يستمد مقوماته من الوعي بشروط النهضة وبجوهر الذات واحتياجاتها وآمالها.

ولتلمس التفرد في الوعي الثقافي السايحي يجمل بنا أن نقف في قراءة عجلى على مصادر التأثير الخاصة في حياته، التي طبعت رؤيته بطوابع متميزة أبرزها ما يلي:

المؤثر البيئي والتعليمي:

ولد الأستاذ الحسن السايح سنة 1930 برباط الفتح، التي كانت مركزا مهما لرجالات العلم والمقاومة الوطنية، ففتح عينه على بيوتات الثقافة ورباطات المقاومة، وتربى في مدرسة والده العالم المصلح الأستاذ محمد السايح، الذي عرف بسعة علومه، وشغفه بعبقرية سلفه، كما نجد في كتابه «المنتخبات العبقرية للمدارس الثانوية» والتزامه العقدي في محاربة الإلحاد وسوء فهم الدين الإسلامي، حين كان يدعو في مطالعاته للمسائل الفكرية قائلا: «اللهم ألهمني حلها على نهج إسلامي» مؤكدا بذلك تأثره بالاتجاه السلفي الذي دعا إلى فهم الدين على طريقة سلف الأمة كما نجد عند الشيخ محمد عبده الذي قال: «ارتفع صوتي بالدعوة إلى أمرين عظيمين: الأول تحرير الفكر من قيد التقليد،وفهم الدين على طريقة سلف الأمة قبل ظهور الخلاف، والثاني: إصلاح أساليب اللغة العربية»، كما مارس أساتذته تأثيرا كبيرا في تكوينه، نذكر منهم الفقيه الركراكي الذي تعلم منه دقة الفهم وشمولية الرؤية،

ودوجياكومو الذي أثر فيه بمهارته التربوية في تعليم اللغة، وقوة شخصيته، حتى قيل: «يا ويلكم إذا جاءكم دوجياكومو»، وكان أيضا للوظائف التعليمية التي مارسها أثر في رسوخ إيمانه بأهمية الرسالة التربوية في تحقيق التنمية الشاملة، وتعزيز قيمها في أشكال الإبداع المختلفة، ولم يترب الشعور الوطني عنده في أدبيات الأحزاب والنقابات، بل نما في ظل دخان المقاومة الوطنية، وحركة العلماء المصلحين، وإضراب الطلاب الداعين إلى الاندماج في حركة الاحتجاج الاجتماعي التي قادها محمد بن عبد الرحمن العراقي قائلا: «احرقوا الأوراق، اخرجوا» وكأنه يردد قول المتنبي الثوري القائل:

السيف أصدق أنباءً من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

فكان لهذه الفترة أثر في تفجير الاتجاه المتمرد الذي جعله يوقع إبداعه باسم مستعار هو «الاشتراكي الصغير» و«الفتى القروي»، كما فعل العقاد الذي كان ينشر كتاباته باسم «ع. الأسواني».

المؤثر الثقافي والحضاري:

لقد تأثر الأستاذ الحسن السايح إلى جانب هذا بمؤثرات ثقافية كبرى أبرزها ما يلي:

أ. **التيار الإصلاحي:** الذي عمق تفكيره الديني المدعوم بالبراهين العقلية، ونزعته التحررية الداعية الى التغيير، وتصحيح المفاهيم المضللة، وتمييزه الحضاري لخصوصيات الذات وتحديات العصر.

ب. **التيار الثقافي:** تأثر فيه بأعلام النهضة الثقافية المشرقية كطه حسين في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» والعقاد في كتبه المختلفة، ومنابرهم الثقافية: كـ (الرسالة) و(الهلال) و(المقتطف)، كما تأثر بمفكري النهضة الغربية، نذكر منهم روسو، مونتيسكيو، هيجل، هربرت سبنسر وغيرهم ممن خلعوا على كتاباته طابعا فلسفيا ونهجا جدليا في دراسة القضايا والظواهر، ولا يمكن

إغفال تأثير علماء الفلسفة من المسلمين الذين اعتبرهم زارعين لبذور التطور المعرفي الذي عرفته النهضة الحديثة، كما لا يمكن إغفال مؤثرات المرحلة الحضارية التي عاشها الأستاذ الحسن السايح وكان أبرز ما وسمها الشعور بالغربة الحضارية، غربة عن الماضي الذي قطع الاستعمار صلته بالحاضر، وغربة في الحاضر الذي جعلنا نحيا حضارة لم تخرج من صلبنا، مما ضخم عنده أصواتا ظامئة إلى قيم ثقافية جديدة تعيد إلى جيلنا قيم شموس حضارته المنسية ودوره الفاعل في عملية البناء الحضاري، من هذه القيم ما يلي:

1. القيم العقدية:

تعتبر القيم العقدية القاعدة التي تنهض فوقها القيم الثقافية السائدة في كتابات الأستاذ الحسن السايح، موطدا بذلك رسوخ عقيدته الإسلامية، ويمكننا تجلية ذلك في مواقفه التالية:

أ- تأكيد القيادة الحضارية للدين الإسلامي: يرى أن الدين الإسلامي عقيدة وحضارة وثقافة، وهو بذلك حاضن وموجه لأرقى القيم الإنسانية وقاعدة لكل تقدم، لذلك وجد فيه البربري الذي اعتنقه حقوقه وحريته وكرامته وتحرره من ظلم الوندال واستبداد التقاليد، فحقق المغرب في ظله وحدته ونهضته العلمية والثقافية والاجتماعية في عصوره المختلفة، من هنا كانت الثقافة المغربية المستمدة من الدين الإسلامي «ثقافة قيمية» ترفض الانحرافات والشعوذة التي مثلها أنبياء كذبة، كطريف وحاميم وعاصم، وسمت بقيمة العلماء إلى أعلى المراتب في العصر المرابطي والموحدي والمريني والعلوي حتى أصبحت أوربا تلجأ إلى المغرب لحل المشاكل الفلسفية المعقدة [5].

5) دفاعا عن الثقافة المعربية/140.

ب- تأكيد المرجعية الإسلامية لمختلف أشكال الإبداع الثقافي: تأكيدا للذات الحضارية التي عمل الاستعمار على طمسها، وإثباتا لأصالة الأمة وعبقريتها المبكرة، مضى مؤكدا الأصول الإسلامية لمختلف النظريات والمفاهيم التي ترتدي أثوابا غربية. عارضا اجتهادات السلف الصالح ونبوغهم المتقدم، فعن نظرية التطور يقول: «ومذهب الرازي يفسر مبدأ التطور قبل أن يصل فيلسوف التطور سبينسر إلى تفسير التطور»[6]، ومن هنا رأى أن علماء الكلام والأصول في الإسلام سبقوا فلاسفة الغرب إلى النظرية الجدلية التي عرف بها هيجل وسبينوزا وفختة[7].

جـ- تأكيد خصوصية القيم الإسلامية: يرى أن قيم الإسلام قيم متكاملة، إنها قيم التلازم والتكامل بين مختلف مكونات الوجود الإنساني يقول: «فالطب عند ابن سينا والرازي لا يفرق بين المادة والنفس، ولكن الطب الغربي أقام الطب الجسدي وحده والطب النفسي وحده»[8]، وفي ذلك دفاع عن خصوصية الثقافة الإسلامية في مواجهة التيار العلماني الذي فصل الدين عن الدنيا، يقول: «فالإسلام سلطة دينية ودنيوية، عقل ووجدان»[9]، وفي إطار هذا التوجه العقدي مضى الأستاذ السايح في مقالته عن «الدبلوماسية المغربية»[10]، باحثا في المبادئ الإسلامية الرئيسة التي ميزت الدبلوماسية المغربية، وفي مقومات الشخصية المغربية الفطرية عمّا يتلاءم مع العقيدة الإسلامية كالرؤية الشمولية[11]، من هنا ظل مشدودا الى الجواب عن سؤاله وهو: ما هي خصوصية الثقافة الإسلامية؟[12].

6) الحضارة الإسلامية في المغرب/18.
7) الحضارة الإسلامية في المغرب/17.
8) الحضارة الإسلامية في المغرب/26.
9) الحصارة الإسلامية في المغرب/14.
10) الثقافة المغربية/ح 9 س 93 ص:42.
11) الحضارة الإسلامية المغربية/79.
12) الحضارة الإسلامية المغربية/8.

2. القيم الوطنية:

لقد تطور الشعور الوطني في هذه المرحلة التاريخية الانتقالية لدى هؤلاء المثقفين الذين حملوا أعباء إحياء تراث زمن مضى، طمس الاستعمار إشعاعه وقيمه، وأعباء بناء المستقبل للوفاء بأمانة الاستقلال، وتضاعف لديهم الاهتمام بالقضايا الوطنية لمواجهة هيمنة الثقافات الوافدة، وطغيان الشعور بالانبهار بها. ويعتبر الأستاذ الحسن السايح ممن اضطلع بهذه المهمة، فعمد الى التعريف بتراث وطنه عبر عصوره المختلفة كاشفا عن روائعه ونبوغه ومبرزا سمات السبق والتفرد فيه، ومدافعا عن فضله وقيمه، ولم يكن واقفا في دفاعه على قاعدة رومانسية يستسلم فيها لكآبته أو يتغنى بأمجاده، بل وقف موقف العالم والمفكر المحلل للآفات المهددة لشخصية الثقافة المغربية واصفا العلاج في أناة وتبصر، ويمكننا تجلية ذلك في القيم التالية:

أ. إحياؤه للتراث المغربي وتجديده:

لم يقف الأستاذ السايح مجرد عارض لهذا التراث، بل مضى معرفا بخباياه، ودارسا قضاياه، ومحققا مادته، ناقدا ومستوحيا منه رموزا للتطور، مؤكدا بذلك بأن التراث ليس مجرد زخارف للزينة، أو أبنية للتفاخر، وإنما هو لافتات تقود تطور المجتمعات في إطار أصالتها لبناء مستقبلها بفعالياته وجدواه يقول: «لا أومن بمفاخر الماضي بقدر ما أومن بفعاليته وجدواه في توضيح طريق المستقبل»[13]، ولأجل ذلك كانت مهمة معرفة هذا التراث والتعريف به جزءا من استراتيجية الدفاع عن الثقافة المغربية التي ظلمها جهل أبنائها وتجاهل وتحامل أعدائها يقول: «إن الجزء الأول من كتاب «دفاعا عن الثقافة المغربية» محاولة لمعرفة تراثنا الثقافي»[14]، من هنا كانت عودته الى تاريخ المغرب وتراثه، باحثا ودارسا دعوة إلى الوعي بتراث هذا الوطن،

13) «دفاعا عن الثقافة المعربية» ص 6.
14) «دفاعا عن الثقافة المعربية» ص 3.

وخصوصية الذات الحضارية للإنسان المغربي لصيانته من داء فقدان المناعة أمام آفات التشكيك والمسخ التي تتحدى ثقافتنا وقيمنا في عصر أبرز ما يميزه أنه عصر العواصف الحضارية المتحدية، من هنا كانت المادة التاريخية عبارة عن نشيد وطني يعيد إلى جيل الاغتراب الذي نشأ غريبا عن تاريخه وثقافته ولغته الثقة في انتمائه وجذوره الحضارية، وهذا ما يؤكده العلامة عبد الله الجراري قائلا: «لقد سعى الاستعمار الى قطع الصلة بين الماضي والحاضر، فلم نكن نعرف شيئا من التاريخ، ولم يكن التاريخ يقرأ في المدارس ولم تكن المدارس الإسلامية يسمح لها بقراءة التاريخ[15]».

ب. وعيه بمستقبل الثقافة المغربية:

لقد عني ذ. الحسن السايح بمستقبل الثقافة المغربية عناية كبرى، لإيمانه بأن الأمة التي لا تحيا بآمال المستقبل محكوم عليها بالفناء، وأن الوعي بتحديات المستقبل شرط من شروط البقاء، وليس إلا حلقة متطورة لماضي الأمة وحاضرها، مؤكدا جدلية العلاقة بين الحلقات الثلاث، (الماضي، الحاضر والمستقبل)، ومن هنا كان التراث المغربي قاعدة كبرى لبناء المستقبل الثقافي المغربي يقول: «إن مستقبل المغرب الثقافي لا يبنى إلا على أساس تراثه الهام الموروث، لأن قانون عملية التراث في الأمم كقانون عملية الوراثة في الأفراد»[16]، وإذا كان مفكرنا يربط مستقبل المغرب الثقافي بماضيه العربي الإسلامي مؤكدا الأبعاد الثلاثة المغربية والعربية والإسلامية لهذه الشخصية الثقافية، فإن طه حسين يلتقي مع الأستاذ السايح في القول بأن مستقبل الثقافة في مصر مرتبط بماضيها البعيد[17] إلا أنه يختلف مع مفكرنا حيث يربط مستقبل الثقافة في مصر بالعقل المصري الذي يرتبط بصلات قوية بالعقل

15) عبد الوفاء/عبد الله بن عباس الحراري/51.
16) دفاعا عن الثقافة المغربية/3.
17) مستقبل الثقافة في مصر/16.

الأوربي[18]، قائلا بأن قولة كيبنلج : «الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا» لا تصدق علىمصر[19]، في حين ظل مفكرنا السايح أقرب إلى موقع الرجل الحضاري جمال الدين الأفغاني الذي اعتبر الشرق والغرب كائنين حضاريين متميزين، فتعلم منه المصلح المغربي الجديد كيف يميز قضايا مستقبل الأمتين وكيف يميز بين هوية الغرب الجغرافية وهويته الحضارية، بين العقل الإنساني المجرد والعقل الاستعماري الماسخ، وهكذا نصل إلى مسألة الهوية المغربية عنده.

ج. الهوية المغربية :

يرى بأن المغرب بالرغم من كونه معبرا لثقافات وحضارات مختلفة، فإنه احتفظ بهويته وصان شخصيته، مستفيدا من قيم الحضارات العابرة التي تلاءمت مع نظرته، ومستكملا ذاته بعقيدة الإسلام فتكونت شخصيته المتميزة المنتزعة من الصفات الفطرية، ومن أصالة العقل الباطن، وعوامل الوراثة والدم والتلاحم مع البيئة[20]، من هنا تم ميلاد ثقافة مغربية أصيلة قوامها البعد الإسلامي والعربي والمغربي[21]، وليست هذه الهوية الوطنية التي يدافع عنها مفكرنا مجرد مآثر مادية تبنيها الأنانيات وتقام كالأهرامات بسواعد البسطاء، ولكنها هوية قيمية أخلاقية تبني الرباطات العلمية والمساجد الدينية والمؤسسات التربوية، وليست هوية وطنية ضيقة ذات عاطفة متعصبة أو هائجة تطغى على باقي العواطف كما نجد عند أحمد شوقي الذي طغت عنده العاطفة الوطنية في مثل هذه الظروف على العاطفة الدينية في قوله:

وجه الكنانـــة ليس يغضب ربكم أن تجعلـــوه كوجهـــه معبـــودا

18) مستقبل الثقافة في مصر/16.
19) مستقبل الثقافة في مصر/16.
20) مستقبل الثقافة في مصر/37.
21) الحضارة الإسلامية في المغرب/79.

بل نجد الأستاذ السايح في دفاعه عن الهوية المغربية مدافعا عن قيم الثقافة المغربية السامية والقيم الإسلامية الروحية، وقيم الإنسان الخالدة المتحدية للثقافة الاستعمارية التي تخدم مصالح الاستعمار العنصرية، وتمجد قيمه الغازية، من هنا دافع عن وحدة المغرب اللغوية والسلالية وقيمه الاجتماعية كحب الخير والحرية وإكرام الضيف[22]، مؤكدا التجانس الأخلاقي واللغوي بين البربر والعرب وأصول البربر العربية[23] منتقداً سياسة التفرقة التي سعى الى تركيزها في المجتمع المغربي الاستعمار عن طريق «الظهير البربري» عملا بمبدأ «فرق تسد»، وبرغم الصوت الإنساني الداعي الى الحوار الحضاري والتعايش الفكري لتأكيد مبدأ «إنسانية الحضارات والثقافات» عندما يقول «إن الحضارة من بناء المجتمع الإنساني كله»[24]، فإنه يفرق بين السلام والاستسلام، وبين السماحة والتسامح، لهذا بقيت أصوات التحدي حاضرة ممثلة بذلك ضربا من ضروب «تحدي التحدي» الذي مثله في الشرق كل من الأفغاني ومحمد عبده وقاسم أمين في ردهم على هانوتو ورينان وداركور، وفي المغرب علال الفاسي في رده على بعض المتحاملين على الإسلام.

من خلال هذا العرض يمكننا إبراز أشكال الوعي السايحي في دفاعه عن الثقافة المغربية من خلال الأبعاد التالية:

أ. **البعد الإنساني للثقافة المغربية:** يرى فيه أن المغاربة القدماء لم يخلفوا أهرامات عظيمة، أو قصورا شاهقة، أو تماثيل فخمة لعظمائها، وإنما خلفوا حضارة إنسانية تتميز بالتواضع والتقوى وتكريم الإنسان، ولا تميل إلى عبادة صوره، لذلك جمعت بين عنصر أصيل مستمد من قيمهم الفطرية وتجاربهم وملاحظاتهم، وعنصر وافد مستمد من حضارة الأمم التي عايشوها.

22) الحضارة الإسلامية في المغرب/46.
23) دفاعا عن الثقافة المغربية/49.
24) الحضارة الإسلامية في المغرب/7.

ب. **البعد التربوي**: إن الثقافة عنده رسالة تربوية لا يستغني عنها المربي، ولا يمكنه تجاوزها في وضع المناهج والبرامج، إلا إذا كان التعليم يسعى إلى هدم شخصية المواطن وتغريبه عن عالمه الذي يعيش فيه[25]، مؤكدا التكامل بين التربية والتعليم والثقافة، مبرزا نبوغ السلف الصالح البيداغوجي كالغزالي وابن العربي وابن خلدون[26].

ج. **البعد العلمي**: يتوسل الأستاذ السايح بالمنهج العلمي في تحليل الظواهر انطلاقا من مبدأ العلة والمعلول[27]، وقانون التطور، عوامل التأثير المختلفة في صياغة الظاهرة، متأثرا بمنهج الأنثروبولوجية الثقافية البارز في تتبعه لتأثير الظروف الإيكولوجية في النشاط الحضاري والثقافي المغربي، ودراسته لمكونات هذه الثقافة وماضيها وتطورها مقارنا بين مظاهر الاختلاف والائتلاف في نظمها وأشكالها، وخاصة عالم الأنثربولوجيا الكبير تايلور TYLOR الباحث الشهير في التاريخ القديم للجنس البشري في كتابه «الثقافة البدائية» وهربرت سبنسر عن تطور المجتمع الإنساني في كتابه «أصول البيولوجيا»[28]، كما استفاد من مختلف النظريات العلمية والفلسفية التي وسعت رؤيته ووسمتها بالطابع الشمولي الذي ينظر إلى الظواهر من مختلف جوانبها، مترجما بذلك شوق العالم إلى التجريب والشمول وبالتالي إلى النهوض بالمجتمع في مختلف المجالات.

25) دفاعا عن الثقافة المغربية/5.
26) دفاعا عن الثقافة المغربية/113.
27) الحضارة الإسلامية في المغرب/13.
28) أنظر كتاب «الأنثروبولوجيا» فاروق مصطفى إسماعيل/وكتاب الحضارة الإسلامية في المغرب.

الوعي بقيم الاستقلال الحضاري
عند المفكر محمد فتح الله كولن

المتأمل في مسرح تطور الفكر النهضوي في العالم الإسلامي، يجد أن سعة مساحة التخلف التي عاناها العالم الإسلامي بفعل آفات التجهيل والتغريب والتخلف الموروثة من عهود الاستعمار والاستبداد والانحطاط، قد عمقت الشعور بالقلق الحضاري، وتنامت معها الأسئلة القلقة لدى رواد الفكر الإصلاحي، الحالمين بالمشروع الحضاري الجديد، وإذا كان هذا القلق أمام ظواهر التجهيل والتغريب والاستبداد والاستعمار قد نوع من أشكال وعيهم، حتى ليخيل لنا أنهم تخصصوا في كل ميدان رأوه كفيلا بتقدم العالم الإسلامي، فكان الرجل الحضاري جمال الدين الأفغاني والرجل الديني محمد عبده والرجل السياسي عبد الرحمن الكواكبي، إلخ...

إلا أن الألفية الثالثة بما حملته من تحديات مهددة للهويات الحضارية، ومستجدات علمية وتكنولوجية وإيديولوجية مشككة في القيم الحضارية قد تعاظم معها القلق القيمي، أكثر حتى أصبحنا نسمع ما يسمى بالحرب الحضارية الجديدة، والحرب القيمية، كما نجد عند طوني بلير الذي قال: «لقد فضلنا معركة القيم على معركة الأمن».

وتنامى هذا القلق لدى رموز مضيئة ممن تناغم في فكرهم الإصلاحي: الوعي التاريخي الداعي إلى حماية الهوية الحضارية والذاتية الثقافية في غير انغلاق بالوعي الحضاري المنفتح على العصر وعطاءاته الحضارية في غير ذوبان.

ويعتبر المفكر محمد فتح الله كولن من هذا الرعيل الذي جمع في معالجته بين الأدب والغضب معا، وبين أشكال الوعي المختلفة : الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية حتى يصح أن يقال فيه إنه جمع بصيغة المفرد.

وبقراءة عجلى لمنظومة الفكر النهضوي عند المفكر محمد فتح الله كولن يمكن القول اختصارا إنه «مهندس البناء الحضاري للعالم الإسلامي بامتياز» وأن مادة فكره الإصلاحي ترتكز على ثلاثة أشكال من الوعي هي : الوعي بالخصوصيات، والوعي بالتحديات، والوعي بالاحتياجات.

1. الوعي بالخصوصيات :

لقد شكل الوعي بخصوصية الإسلام وتميزه، وبهويته الحضارية وذاتيته الثقافية المركز الرئيس في فكره الإصلاحي، باعتباره نظاما شموليا وواقعيا متميزا في رؤيته للإنسان والكون والحياة، وبهذا لا يمكن وسمه بالاشتراكية والرأسمالية والمثالية وغيرها من الايديولوجيات الوضعية بمعانيها الغربية، فهو كما يقول تحت عنوان : «الطابع الإسلامي للتصور الإصلاحي»[1] نظام فريد واسع العناية بكل شيء، وهو بذلك حاضن لأرقى القيم الإنسانية التي يعتقد البعض أنها منتج غربي، كالحرية، والمساواة، والعدالة وحقوق الإنسان، وليست هذه المبادئ كالديمقراطية في الحضارة الغربية إلا وسيلة للهيمنة والاستعلاء، بينما هي في الإسلام مبادئ « لرضا الله وسعادة البشر» ويعني هذا في المنظومة القيمية الإسلامية دعوة إلى تعزيز «قوة الحق» و«قوة المحبة» وليست دعوة إلى «حق القوة» و«محبة القوة» كما نجد في التوجهات الحضارية الجديدة، وإذا كان الإسلام رسالة قيمية فإنه يدعو إلى «إعمار الحياة الدنيا التي قد تبدو محتقرة لدى البعض» كما يقول [2] : وبذلك يكون الإسلام دعوة لإقامة ما هو ذو قيمة بالنسبة للوجود الإنساني مصححا المفهوم العبثي للوجود، والفعل البشري اللامعقول استنادا إلى قوله تعالى : ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾ وبهذا التوجه القيمي السامي للإسلام كان صلاح الإنسان وعمارة الكون وتناغم الكائنات في المنظور الإصلاحي عند كولن، وتعزيزا لفكرة الريادة الحضارية للإسلام يمضي كولن : كاشفا عن إسهامات علماء الإسلام التي أضاءت دروب التقدم والإبداع عند الغربيين، كالرياضيات عند الخوارزمي والبصريات عند ابن الهيثم والاجتماعيات عند ابن خلدون والطب عند ابن سينا والكيمياء عند جابر بن حيان، لافتا النظر إلى العلية، أو المعقولية التي كانت مصدرا لهذا البناء الحضاري عند المسلمين.

1) ونحن نبني حضارتنا ص:65/محمد فتح الله كولن/دار النيل للطباعة والنشر/ط1/2011.
2) المرجع نفسه/ص: 109.

وإذا كان البابا بنيدكت السادس اتهم في محاضرته بالجامعة الألمانية عدم اهتمام الإسلام بالنظر العقلي، فإننا نجد كولن في بحثه «المعقولية ووجهان للعقل» يميز بين نوعين من العقل، داعيا إلى العقل السماوي الضابط للشهوات والانحرافات قائلا إن العقل هو «العنصر الأساسي للتفكير والجوهر الأول للمحاكمة المنطقية»[3].

وفي هذا المنحى الداعي إلى إعمال العقل يلتقي مع الشيخ محمد عبده الذي يقول « فقد أمر الكتاب بالنظر واستعمال العقل فيما بين أيدينا من ظواهر الكون» ولكن أي عقل يدعو إلى اتباعه كولن؟ وباعتباره ممثلا للفكر التنويري الإسلامي، فقد اختلف مع حركة التنويري الأوربي التي ظهرت في القرن الثامن عشر والتاسع عشر عند ديكارت وفولتير ممن جعلوا سلطة العقل فوق سلطة الكنيسة، ونزعوا صفة القداسة عن الدين يقول :«إن فلسفة العلم في أوربا أوقعت الغرب كله في صراع دائم بين العلم والدين، فخلفّ ذلك انفصاما بين العقل والقلب»[4]. فالعقل عنده وإن مال إلى اعتبار المدركات الجوانية القلبية لها شأنها في معرفة الحقيقة، التقاء مع الشاعر :

قلــوب العارفيــن لهــا عيون تــرى مــا لا يــرى للناظريــن

فإنه أكد التصالح والتفاعل الفاعل بين العقل والعلم، بين العلم والدين، حتى يمكن اعتباره من دعاة «العقل العالم» و«العلم العاقل».

ومن أبرز سمات الوعي بالخصوصيات عنده مايلي :

أولا : تحديد المنطلقات والعلاقات والغايات في أي مشروع حضاري منتظر. يرى أن الأمة التي لا تعرف من أين تنطلق وأين تنتهي وكيف تسير،

3) المرجع نفسه/ص:62.
4) ونحن نبني حضارتنا/ص: 54.

لا يستقيم سيرها الحضاري. يقول : «إن الأمم التي لا توجد لها أهداف سامية ومثل عليا لا تقطع شوطا بعيدا»[5].

ثانيا : تكامل الحضارات : الحضارات في رأيه نتاج تفاعل بين مختلف العبقريات، ومن تم فهي « أخذ وعطاء، وتأثير وتأثر دائم»[6] من هنا نرى أنه كان يؤمن بحتمية التلاقح والتفاعل بين الحضارات، مبطلا بذلك نظرية هنتغتون الذي قال بحتمية صدام الحضارات، وبما قاله قبله الشاعر البريطاني كيبنلج «الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا».

ثالثا : استقلال الهوية الحضارية والذاتية الثقافية للمجتمعات الإسلامية: يعتبر الثقافة من الطاقات المتجددة التي تمد الأمم بقوتها ومناعتها ، فيدعو إلى ثقافة «متحررة من الأفكار الماسخة والغريبة»[7] والمحافظة على نفسها، والتي تمد الإنسان بالحياة كالهواء والماء، وإذا كان يدعو إلى ثقافة منفتحة، تتبادل التأثير المتبادل كما يقول[8]، فإنها يجب أن تحافظ على قامتها من السقوط أمام الرياح الماسخة، وفي ذلك يلتقي مع غاندي الذي يقول «أريد أن تهب بجوار بيتي كل رياح العالم لكنني أرفض أن أسقط أمامها» وبذلك يدعو إلى «الثقافة الأصيلة والمعاصرة» التي «تنبع من جذورها وتتفاعل مع الثقافات العالمية»[9] ومن ثم فإنه دعا إلى ثقافة تتميز بالسمات التالية :

• **سلطة الثقافة**: لا ثقافة السلطة المنحنية أمام الضغوط الخارجية والرسمية.

• **ثقافة البناء**: التي تبني بالمقدس لا بالمدنس حياة الإنسان وعمارة الوجود.

5) المرجع نفسه/ص:29.
6) المرجع نفسه/ص:31.
7) المرجع نفسه/ص:29.
8) المرجع نفسه/ص:29.
9) كيف ننني حضارتنا/ص:35.

- **ثقافة قيمية** : تتناغم فيها الأبعاد الأخلاقية والعلمية والحماية.
- **ثقافة الانتماء** : التي ترتبط بمقومات مجتمعها وجذور حضارتها.

2. الوعي بالتحديات :

لقد عرف العالم الإسلامي بمطلع الألفية الثالثة تحديات متعاظمة ومتغيرات متسارعة وتيارات فكرية وإيديولوجية متنوعة، هددت مخاطرها قيم المجتمعات وأمنها، فتعاظمت معها آفات الحروب والإساءات للحضارات، وظواهر التطرف، وهجرة العقول، والعولمة العابرة للقارات، انعكست آثارها سلبا على المجتمعات الإسلامية، فكانت مادة عمل المفكر كولن على معالجتها وتنبيه الغافلين إلى مخاطرها من أبرزها ما يلي :

أولا- ثنائية القديم والجديد : أو الأصالة والمعاصرة : فقد أوجدت هذه الثنائية انفصاما في شخصية المسلم الذي وقف موقفا متناقضا، موقفا حائرا في الجواب عن سؤال : كيف أبقى محافظا على هويتي وفي الوقت نفسه أكون معاصرا، منفتحا على العصر، ومستفيدا من عطاءاته. ومن هذه المواقف المزدوجة نجد كولن يعلن سقوط الثنائية بين القديم والجديد[10]، ذلك أن في القديم ما يبقى جديداً، وفي الجديد ما يبقى قديماً.

ثانيا- هجرة العقول : يعرف العالم الإسلامي نزيفا متناميا لعقوله، التي تعتبر ثروته وعدة مستقبله، وإذا كانت هناك عوامل جاذبة تغري بهجرة هذه الكفاءات فإن كولن يعتبر هذه الكفاءات مهجرة يدفعها وطنها الأصلي والوطن الغربي إلى الحرمان بحثا عن وطن يمنحهم كرامتهم وعمق وجودهم، يقول كولن : «إن وطن المستقبل يدفع بأبنائنا إلى الغربة والحرمان وفي أيديهم مشاعل العلم والعرفان»[11].

10) كيف نبني حضارتنا/ص:78.
11) كيف نبني حضارتنا/ص:42.

ثالثا- العولمة والتكنولوجية : تعتبر أكبر التحديات التي عمقت المسافة بين مجتمع يملكها وبالتالي يبسط هيمنة قيمه وولاته ومعارفه، وبين مجتمعات تعاني فقرا فكريا مدقعا، لذلك ظل السؤال الجوهري الباسط ظلاله في كل كتاباته هو كيف يمكن للتكنولوجية أن تحقق الرفاهية والمعرفة معا لجميع سكان الأرض؟ يجيب كولن: بأنه لا يعد عصر التكنولوجية والعلوم الذي نعيش فيه نورا وضياء للمجتمعات كلها بل إنه عصر زادَ من ظلام كثير من المجتمعات.

رابعاً- غياب القيم المقدسة والمعاني السامية في ثقافة ما يسمى عصر «جاهلية القرن العشرين» : لقد أدت سيادة الايديولوجيات المادية والفلسفات العبثية والغاية المادية للخدمات والمنتجات التي غزت أسواق العالم إلى سيادة القيم المدنسة في السياسة والثقافة والمجتمع على القيم المقدسة التي أضحت عند الكثير رمزا لعصر الظلام، والقدم، فقدت معها الحياة أسمى مبررات وجودها وهو المعاني السامية.

خامسا- ومن التحديات التي تهدد السلم الحضاري للمجتمعات الإسلامية، وتعطل إرادته وفاعليته «فقدان المناعة» : فقد فقدت المجتمعات الإسلامية بفعل اغترابها واستعمارها، وبفعل تبعيتها وتقليدها للغالب كما يقول ابن خلدون مقومات هويتها، يقول مالك بن نبي: «لكي لا نكون مستعمرين يجب أن نتخلص من القابلية للاستعمار»[12]، وفي هذا المنحى يدعو كولن إلى الوعي بالذات وبمقوماتها والتحرر من «القابلية للاستعمار»[13].

3. الوعي بالاحتياجات :

في تحليله للمشهد الحضاري في العالم الإسلامي، يضع كولن يده على مكامن الداء التي تعوق مشروع النهوض الحضاري المرتقب، منها ما يلي :

12) شروط النهضة/مالك بن نبي/ص:9.
13) ونحن نبني حضارتنا/ص:11.

أولا: حاجة العالم الإسلامي إلى تخطيط استراتيجي يضع المناهج والمشاريع المستجيبة للاحتياجات والأولويات والمصوغة بعقليات متخصصة لإعداد أجيال بانية لأمة عظيمة يقول : «إننا كأمة لابد لنا اليوم أن نعرف البرنامج والخطط التي نسير بها إلى المستقبل»[14].

ثانيا: حاجة الأمة اليوم إلى فهم واع لقوة الإسلام وتأثيره وعناصر ديمومته الأبدية[15] فالإسلام اليوم ينقصه المسلمون المفعِّلون لتعاليمه السامية وقيمه الحضارية ومبادئه الإنسانية، ومن ثم تبقى فالحاجة ماسة إلى تحرير العقول والأفهام سواء لدى المسلمين أو غيرهم من سوء الفهم، ومن الصور النمطية المسيئة جهلا أو تجاهلا للإسلام.

ثالثا: تفعيل رسالة التربية والثقافة لتحصين الذات المسلمة وتأهيلها للإبداع والقيادة، فما دامت الثقافة والتعليم لم يصبحا كالهواء والماء في حياة المجتمعات الإسلامية، فإنها ستظل بعيدة عن قطار التقدم والتطور.

رابعا: الاستقلال من الذات المستلبة التي فقدت مقومات هويتها، ومن الذات الأخرى المستلبة.

ختاما، في تأملنا لخريطة وعيه الإصلاحي، نجد أن فكره يحمل تساؤلات قلقة التقى فيها مع رواد الحركات الإصلاحية والتنويرية منها : لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟ ما هي شروط النهوض الغائبة في وعينا وسلوكنا؟ كيف نحافظ على ثوابتنا مع معاصرتنا؟ مستندا في الإجابة عن هذه التساؤلات إلى المرجعية الدينية النابعة من «القرآن والسنة واجتهادات السلف الصالح»[16] كما يقول ملتقيا في ذلك مع محمد عبده الذي قال ارتفع صوتي

14) المرجع نفسه/ص:10.
15) المرجع نفسه/ص:47.
16) ونحن نبني حضارتنا/ص:81.

بالدعوة إلى أمرين عظيمين هما : تحرير العقل من قيد التقليد وفهم الدين على طريقة سلف الأمة من خلال مصدرين هما القرآن والسنة قبل ظهور الخلاف، كما يستفيد من المرجعيات الصوفية في تربية النفس على القيم الروحية، والثقافة الانتروبولوجية والبيولوجية المؤكدة لسعة علومه، وشمولية رؤيته لدور الثقافة والإنسان ومعنى الوجود.

وفي البحث عن هذه الحقائق ظل محمد فتح الله كولن طوال حياته وفي مناطق فكره رحالة في أعماق النفوس والحضارات، وفي عمق الأزمة الماضوية والحاضرة والمستقبلية، يضيء الدروب المظلمة، سواء في داخل الذات أو الخارج فهو « فارس يجيد الانطلاق في أعماق الذات المؤمنة، كما يجيد الانفتاح على كل البشرية»[17].

17) عودة الفرسان: سيرة محمد فتح الله كولن/فريد الأنصاري/ص:326.

قيم الفكر الباني
في آثار الدكتور يوسف الكتاني

من هنا تأتي صعوبة الدرس لأعمال يوسف الكتاني، فهو عالم دين وقانون وتربية وتعليم، وهو إلى جانب كل ذلك مصلح اجتماعي ومفكر ثقافي، تشعبت عطاءاته، وتنوعت قضايا اهتماماته، وبالتالي امتدت رحلاته إلى مناطق ثقافية متنوعة من حيث زمانها ومكانها، فماهي إذن أبرز المحطات المؤثرة في سلم وعيه الثقافي ؟

العقول من سوء فهم الدين لدى الجاهلين والمتجاهلين معاً، ومصححاً الأحكام النمطية المتهمة للإسلام ظلماً بمجافاته للعلم والعقل كما نجد في محاضرة البابا بنيدكت السادس عشر الذي اتهم الإسلام بعدائه للعقل[2] وإذا كان العقل قد بلغ أسمى مراتب التقديس لدى رواد حركة التنوير الأوروبي فإن العلم بقي أطول قيمة في الفكر السلفي الإسلامي عموماً، وهذا لا يعني الانتقاص من قدر العقل وإنما إلجام غروره، ومن هنا نجد أبواب المعرفة السليمة تعتد بالعلم العاقل والعقل العالم، ومن هنا نجد هارون الرشيد يقول للأصمعي «إنك أعلم منا ولكننا أعقل منك»، وقياساً على ذلك جعل الكتاني مناطق فكره قريبة من مواقع الذين يعتبرون المعرفة الروحية أكثر وفاء للحقيقة التي لا تدركها المدركات الحسية للعقول كما نجد في قول أحدهم :

قلـــوب العارفيـــن لهـــا عيون تـــرى مـــا لا يـــرى للناظريـــن

وبقراءة عجلى لمنحاه الفكري نستطيع أن نقول بأنه أقرب إلى مواقع السلفية العلمية وهذا ما يضع يدنا على الأهمية الكبرى التي أولاها للعلم ملتقيا في ذلك مع الذين انتصروا للعلم على العقل.

ولعل الذاهبين هذا المذهب كانوا واعين بأن «العليم» اسم من أسماء الله الحسنى وليس «العاقل». وينسجم مذهب الدكتور الكتاني في العناية بالعلم وتجلية واحاته الغنية لدى عطاءات علماء الإسلام مع ثقافته وتكوينه حيث قال عنه د. محمد فاروق النبهان إنه «عالم ومحدث» أي من جمع في ثقافته وآثاره بين الدراية والرواية.

وموازاة للفقر الفكري المفضي بأمة الإسلام إلى التراجع الحضاري، والتخلف الإجتماعي نجد د. يوسف الكتاني يعد الفقر المادي والضعف

2) ألقاها في الجامعة الألمانية : في 12 - 9 - 2005.

الاقتصادي وليد الفقر الفكري والانحراف الإيماني عن قيم التضامن والتكافل يقول : «لقد حرص الإسلام على رعاية قيم التضامن والتكافل لأفراد المجتمع حتى يستقيم ويستقر، وحتى لا يحتاج ولا يفتقر[3]، ويعد ثورة الإسلام الاجتماعية على «نظام الاحتكار والسخرة، واستغلال الغني للفقير»[4] أجلى مظهر للنظام الاقتصادي الإسلامي العادل. والمتأمل في سعيه إلى رفع تحديات الفقر المتفشي في المجتمعات العربية والإسلامية، يجد أنه لم يعتمد المقاربة الاشتراكية المادية التي تشعل بفكرة الصراع الطبقي بين البروليتاريا والبورجوازية نار الحرب الاجتماعية والأحقاد الأخلاقية، بل استندت رؤيته في معالجة مشكل الفقر إلى الآليات المستمدة من التصور الإسلامي التالي :

أولاً : إن ملكية المال أمانة استخلف عليها الإنسان لإشاعة الخير والسلام وليست ملكية مطلقة.

ثانياً : إن الإسلام يعتبر العمل عبادة من العبادات يقول «فالإسلام دعا إلى العمل وشدد عليه بمختلف الوسائل»[5].

ثالثاً : إن الزكاة حق من الحقوق الشرعية للفقراء في مال الأغنياء، وليست منحة أو صدقة يجود بها الموسرون كسبا لعطفهم واتقاء لشرهم كما تزعم بعض النظريات يقول «ولكنها حق معلوم للفقراء، وواجب مفروض على الأغنياء»[6].

3) «كيف تغلب الإسلام على مشكل الفقر» /يوسف الكتاني/ص : 8.
4) «كيف تغلب الإسلام على مشكل الفقر»/يوسف الكتاني / ص : 18.
5) «كيف تغلب الإسلام على مشكل الفقر»/يوسف الكتاني/ص : 69.
6) الكتاب نفسه/ص : 75.

رابعاً : إن التسول الذي يصبح مهنة للارتزاق هو من الآفات المعطلة للنمو الاقتصادي، والتطور الاجتماعي، وليس مجرد مرض موهن لجسم المجتمع، بل هو في غير فقر أو حاجة إذاية محرمة[7].

إلى جانب كل ذلك يعتبر قيم التراحم والتكامل والتعاطف والمحبة والإيثار التي قام عليها المجتمع القرآني حصونا واقية من مخاطر تحديات الفقر والتسول يقول : يقوم المجتمع الإسلامي على التكامل والتضامن[8]، استناداً إلى قوله (ﷺ): «ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى»[9]، والمتأمل في خريطة الوعي بالتحديات الكبرى في آثار الكتاني، يجد أنه لم يغفل في قراءته لمشهدها التحدي العاصف الذي يمثله موضوع «المرأة»، ويرجع ذلك إلى سببين :

أولاهما : الصورة النمطية الموروثة عن فترات الظلم الذي عانته المرأة عبر التاريخ: حيث اعتبرت قديما «شجرة مسمومة» عند الإغريق وملكا متوارثا عند الصينيين وسببا للغواية عند اليهود، ومجلبة للفقر والعار الداعيين إلى وأدها عند العرب قبل الإسلام، وحتى عام 586 ينتهي مؤتمر بفرنسا في بحثه إلى قرار يقول «إنها إنسانة ولكنها خلقت لخدمة الرجل».

ثانيهما : افتراءات المتحاملين ضد الإسلام والقائلين جهلا أو تجاهلا باضطهاد الإسلام للمرأة وعدم إنصافها.

استنادا إلى ذلك نجد الكتاني يتخذ موقعه قريبا من دعاة حرية المرأة ومساواتها وممن عملوا على تصحيح الافتراءات الباطلة لدى خصوم الإسلام

7) الكتاب نفسه/ص : 98.
8) نفسه/ص : 28.
9) أخرجه البخاري.

حول المرأة برؤية إسلامية وبالتالي سلفية، حيث نجده يخصص لها كتابا بعنوان «المرأة بين دينها وواقعها» مستعرضا فيه بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وآراء المفكرين والفقهاء المسلمين حقائق لحرية المرأة وكرامتها ومساواتها وحقوقها وتكاملها في الإسلام، مبطلا دعاوى عبوديتها التي أرجعها إلى الممارسات المنحرفة لا إلى المرجعيات الإسلامية السليمة، ومن ثم يرى الكتاني أن الإسلام نقل المرأة من «العبودية والحرمان والهوان إلى الحرية والكرامة وعدل الإسلام»[10]، مستشهدا بالآيات القرآنية منها: ﴿ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة﴾[11]، وبالأحاديث النبوية منها: «إنما النساء شقائق الرجال»[12]، مؤكدا ريادة الإسلام لحقوقها ومساواتها وتكاملها مع الرجل[13]، ولم يقف الكتاني عند واقع المرأة في الدين الإسلامي، بل مضى أيضا مجلياً بعض مظاهر انحرافها وتشوهها في واقع المجتمع المعاصر، مشيراً إلى ظاهرة «الاسترجال» التي أفقدتها خصوصيتها، مستشهدا بالحديث الشريف : «لعن رسول الله (ﷺ) المتشبهين من الرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال»[14] وموازاة مع هذا المنحى التصحيحي نجده يقف دارساً ومصححاً المفاهيم الملتبسة في العقول، كمفهوم «القوامة» و«تعدد الزوجات» و«الحجاب» إلخ.

وإذا كان القلق الحضاري الثاوي في تفكير من تصدوا من أعلام النهضة الحديثة للتحديات الجديدة يكمن في سعيهم إلى تأكيد الريادة الحضارية للدين الإسلامي، وإبراز المعالجات الإسلامية الشافية لأمراض العصر ومشكلاته، فإن مساحة القلق ذاتها تتسع أكثر عندهم في محاولتهم تأكيد التوفيق بين ثنائية

10) كتاب : «المرأة بين دينها وواقعها» ص : 7.
11) سورة الروم /الأية 21.
12) رواه احمد في المسند وأبو داود في السنن.
13) كتاب : «المرأة بين دينها وواقعها»/ص: 27.
14) أخرجه البخاري في صحيحه.

«الأصالة والمعاصرة» في آثارهم لكي يبقوا واقفين مع انتمائهم أمام عواصف التحديات، ومعاصرين لكي لا يهرب منهم العصر، ولم يشذ عن هذا السرب الحامل لوجع الأمة الدكتور يوسف الكتاني الذي نجده بقدر ارتباطه بأصالته في غير انغلاق، يمضي منفتحا على قضايا ومشكلات العصر في غير ذوبان، حيث تشغل قضايا حقوق الإنسان وحريته، ومشكلات التطرف والإرهاب، والحوار وتعايشه والتعليم وجودته حيزاً مهما في آثاره، ففي كتابه «الإسلام دين حقوق الإنسان»[15] يؤكد ريادة الدين الإسلامي لحقوق الإنسان[16] في الحياة[17]، وفي الحرية بمختلف معانيها الدينية[18] والمدنية [19]، والتعبيرية[20]، والسياسية[21]، قبل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1948، يقول: «شهد التاريخ الحضاري والإنساني بريادة الدين الإسلامي لحقوق الإنسان»[22]، وبما أن مرجعية الكتاني هي الشريعة الإسلامية فإنه وقف في اتجاه معاكس للرؤية العلمانية والليبرالية ومعززاً توجه البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام» الذي أبرز خطوطه العريضة[23]. وتأصيلا لهذه المفاهيم الدولية والقيم الإنسانية نجده يضفي الصفة الشرعية على المفاهيم والمصطلحات الدولية الجديدة، كالديمقراطية والاشتراكية والمساواة، باحثا في مبادئ الشورى والتكامل باعتبارها رديفاً قرآنياً متميزاً لمفاهيم الديمقراطية، والمساواة والحرية، فيرى بأن الإسلام أوجب مبدأ الشورى

15) منشورات رابطة علماء المغرب/1996.
16) الكتاب نفسه / : 10.
17) الكتاب نفسه /ص: 13.
18) الكتاب نفسه/ص: 20.
19) الكتاب نفسه/ص: 24.
20) الكتاب نفسه /ص : 26.
21) الكتاب نفسه /ص: 29.
22) الكتاب نفسه /ص: 10.
23) «الإسلام دين حقوق الإنسان» ص: 58.

«باعتبارها أساساً لتحقيق العدل والتوازن والاستقرار»[24] وأقر مبدأ «الحرية العلمية في أوسع نطاقه، ولم يعارض أية نظرية علمية معينة»[25].

وإذا كان الكتاني لا يقف مع المنغلقين الذين يعدون الإسلام موصداً الأبواب لكل تطور واجتهاد، حيث يقارن بين مفهوم الحرية في الإسلام ومفهومها عند الفيلسوف سارتر والعقلانية عند ديكارت وعقلانية الإسلام، فإنه لم يجرؤ على إقامة المقارنة بين الشورى الإسلامية باعتبارها مصطلحا قرآنيا أصيلا والديمقراطية باعتبارها مصطلحاً معاصراً، ولعل ذلك راجع إلى نأيه عن معركة «المقدس والمدنس» التي بالغ في تناولها المتطرفون من الجانبين الإسلامي والغربي.

وبما أن عقلية الكتاني تنتمي إلى المدرسة السلفية الجديدة، فإنها تعتبر أي تطور جوهري لإقامة مجتمع متقدم تسوده العدالة والمساواة والحرية لا يتم إلا بنشر قيمها بفعل التربية الوالدية والأسرية والنظامية، دون استيرادها أو فرضها استناداً إلى قوله تعالى : ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾[26]، ومن هنا كان اهتمامه بالمنظومة التعليمية وخاصة الجامعية باعتبارها من أهم المراحل التعليمية المسهمة في نقل المجتمع إلى أرقى مستويات التقدم، وبناء على ذلك وضع كتابه «كي تعود القرويين أم الجامعات المغربية»[27]، الذي أبرز فيه دور الجامعة الحضاري، وتأثيرها في الثقافة الإنسانية، وأهمية البحث العلمي في تقدم المجتمعات، يقول : «إذا أردنا قيام تعليم جامعي، عال، صحيح، وناجح، فلا بد من توفير أساسه الأول والضروري، وهو البحث العلمي»[28].

24) الكتاب نفسه/ص 32.
25) الكتاب نفسه/ص 27.
26) سورة الرعد/الآية 11.
27) منشورات عكاظ/2004.
28) كتاب : «كي تعود القرويين أم الجامعات المغربية» ص 85.

وإذا كانت مقومات البناء الحضاري، وقيم النهوض الإنساني تجد أساسها في الإسلام، كما يرى الدكتور يوسف الكتاني، فلماذا تأخر اليوم المسلمون وتقدم غيرهم؟ يجيب الكتاني تحت عنوان : «أسباب تأخر المسلمين» على منوال تساؤل شكيب أرسلان «لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم» بأن ذلك يرجع إلى عاملين هما : أولاً: عدم المعرفة السليمة بحقائق الإسلام ومقاصده. ثانياً: عدم الالتزام به[29] وفي لقاء صحفي له[30] يعدد مظاهر هذا التأخر في هيمنة الثقافة الاستعمارية وانخفاض المستوى العلمي والتعليمي والسياسي والاقتصادي للأمة الإسلامية، واهتزاز الانتماء الهوياتي، وتفرق المسلمين مذاهب وشيعاً.

ومن هنا كان الكتاني من أخلص الدعاة إلى حتمية التقريب بين المذاهب الإسلامية لأن «وحدة المسلمين مقصد إسلامي جليل تتصدر أهم مقاصد التشريع»[31]، ومن المؤمنين بأن قوة المسلمين ترجع إلى وحدتهم التي أكدها المنهج الإلهي في حثه على التعاون والتضامن يقول تعالى : ﴿واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا﴾[32]. وقوله تعالى : ﴿إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون﴾[33]، ولا تستمد رؤيته لوحدة المسلمين من النظريات الاقتصادية والسياسية واللغوية إلخ. بل يرى سبيلها في الإسلام لأنه دين الوحدة يقول : إن «وحدة المسلمين ينبغي أن تكون قضيتنا المركزية»[34].

من خلال قراءتنا لأشكال الوعي الكتاني في مواجهتها للتحديات المعاصرة يجدر بنا أن نتساءل عن الخلفية المرجعية التي استندت إليها أفكاره وآراؤه؟

29) كتاب : «معالم إسلامية»/الكتاني/ص: 67.
30) الصحيفة الإيرانية/أحبار تقريب/1419.
31) استراتيجية التقريب بين المذاهب الإسلامية/منشورات الإيسيسكو/2004.
32) سورة ال عمران/الأية 103.
33) سورة الأنبياء/الأية 92.
34) صحيفة «لواء الشريعة» أجرى الحوار : محمد قطب/2009.

فهو كرجل من رجالات السلفية الجديدة كان الدين الإسلامي مصدراً لمعتقداته ومنطلقا لكل توجهاته، ومن ثم التقى مع معظم رواد الحركة السلفية الجديدة الذين فهموا الدين الإسلامي من خلال مصدريه الصحيحين القرآن والسنة بمنأى عن أفهام المغالين واختلافات المنحرفين، واستناداً إلى ذلك فإن الدين الإسلامي قاعدة لكل تقدم وموسوعة لكل إصلاح منشود، وهو بذلك حاضن لأرقى القيم البانية للحضارات والمطورة للمجتمعات، كالحرية والإبداع والعدالة والمساواة والعلوم، والمعالجة لأخطر الآفات كالفقر والجهل والعصبية والتطرف، ولا يرجع تخلف المسلمين إلى عقيدتهم بل إلى سوء فهمهم للإسلام وعدم التزامهم بتعاليمه. وتبعا لذلك فإن القاعدة القيمية المستمدة من الشريعة الإسلامية تبقى عنصراً رئيساً في مرجعيته الدينية حيث يعتبر كل منتج حضاري خال من المرتكز القيمي هو جسم بلا روح، كالثقافة والتعليم والتنمية والعلم باعتبارها أفعالاً تعبدية تتغيا صلاح الإنسان وعمارة الحياة، وبناء على ذلك يرى الكتاني أن غياب المرجعية القيمية في فكرنا وسلوكنا عامل رئيس لكل ضياع تعانيه أمتنا، يقول : «إن فقدان الالتزام بالإسلام ومبادئه وقيمه هو الذي أدى إلى ذوباننا في غيرنا، وفقداننا شخصيتنا»[35]، وإذا كنا قد أبرزنا نمطا من أنماط الوعي السلفي في ثقافة الكتاني الذي دعا إلى تحرير العقول من سوء الأفهام، وفهم الدين على طريقة سلف الأمة قبل ظهور الخلاف من خلال مصدريه الهامين «القرآن والسنة». فإن الوعي الجديد في هذا الثابت السلفي يظل حاضراً بقوة في مختلف منازعه الفكرية، تأكيداً لريادة الإسلام الحضارية من جهة، ومواكبة منه لقضاياها ومستجداتها المعاصرة من جهة أخرى، حيث مضى بثقة المؤمن واضعا لافتات المرجعية الإسلامية لمعالجة هموم المسلمين وتخلفهم التعليمي والاقتصادي والسياسي

35) كتاب «معالم إسلامية» يوسف الكتاني/ص: 68.

والاجتماعي، مؤمنا بأن الثقافة الإسلامية ثقافة تعبدية وتنموية وحضارية، وهي بذلك ثقافة تستدعي صياغة الإنسان وفق هذه المقاصد[36] : الأصل الديني الإسلامي لمناهج الفكر الإبداعي، وقواعد التقدم الإنساني، وداعيا إلى فتح باب الاجتهاد الذي عطل توهجه التقليد والجهالة العمياء. وموازاة مع التساؤلات السابقة حول درجة وعي الكتاني بالتحديات والمرجعيات أرى من الوجاهة، في دراسة عينات لمشروع الفكر النهضوي الإسلامي، التساؤل أيضا عن خصوصية الرؤية المميزة لهذا المشروع، إيمانا بأن أي فكر لا تتضح فيه شخصية صاحبه، ولا يتميز برؤية معينة، لا يعتبر إضافة نوعية لحقولنا المعرفية، فإنه يمكننا إبراز خصوصية الرؤية الثقافية عند الكتاني في التجليات التالية : **إلقاؤه الضوء على المنارات الأصيلة في التراث الإسلامي**، حيث نجده سواء في التراث الفكري أو المادي يبرز عطاءاته الحضارية المتميزة، ويكشف عن إسهامه في إغناء الحضارة الإسلامية والإنسانية معا، ومن قبيل ذلك نظام الحسبة الذي يعده من أرقى الخطط الإسلامية الضامنة لاستقرار المجتمع وعدالته وإزالة المنكر فيه. ورسالة المسجد التربوية والاجتماعية والسياسية، وفي هذا المنحى خصص مؤلفا خاصا حول دور جامعة القرويين التاريخي وآفاق تطويرها.

وتزداد خصوصية الرؤية الكتانية التراثية وضوحاً أكثر عندما يقف طويلا مستعرضاً آثار علماء وفقهاء المغرب، مبرزاً مناحي تفوقهم على غيرهم، ففي مجال الدراسات الحديثية يقول : «فقد وجدنا أعظم شروح البخاري في هذا العلم وهو كتاب «النهر الجاري في صحيح البخاري» للشيخ محمد

36) أنظر /التنمية من منظور إسلامي/ ج 1/منشورات المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية/ ط/1991.

سالم المجلس الصحراوي المغربي[37]، وفي هذا المسعى لا يتردد في إعلانه استقلال المدرسة المغربية عن الهيمنة المشرقية كما وجدنا عند القاضي عياض في كتابه «مشارق الأنوار»، وابن بسام في كتابه «الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة»، يقول بعد حديثه عن اهتمام المغاربة بصحيح البخاري حفظا وشرحاً وتعليقاً وتدريساً واختصاراً: «وبذلك وحده تدحض دعاوى باطلة وأقاويل ملفقة تزعم للناس أن المغاربة تركوا الأصول وتعلقوا بالفروع، فلو نشر ما كتب حول البخاري وحده لتأكد الناس أن المغاربة كانوا دوما في المقدمة»[38]، ولست أبالغ إذا قلت بأن **الشعور بالذاتية الثقافية والهوية الحضارية كان جليا في مختلف رحلاته الفكرية**، اجلاها استخدامه للمصطلحات القرآنية كالشورى والعدل بدلا من مفاهيم الديمقراطية والاشتراكية يقول : «لا ينبغي القول باشتراكية الإسلام، وديمقراطية الإسلام»[39] وتأكيده لنجاعة المنظور الإسلامي في معالجة مخاطر العصر وآفاته المهددة لأمن المجتمع وتقدمه كالفقر والحروب والتطرف وثقافة الاستعلاء والإقصاء.

37) «مدرسة الإمام البخاري في المغرب»/ج 1/ص:5.
38) «مدرسة الإمام البخاري في المغرب»/ج 1/ ص:4.
39) «الإسلام دين حقوق الإنسان»/ص: 48.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- «الإسلام دين حقوق الإنسان»/د. يوسف الكتاني/منشورات رابطة علماء المغرب/1996.
- كيف تغلب الإسلام على مشكل الفقر/د. يوسف الكتاني/منشورات عكاظ/2003.
- كيف تعود القرويين أم الجامعات المغربية / د. يوسف الكتاني/منشورات عكاظ / 2004.
- كتاب «شهادات تكريم وتقدير لخادم السنة»/ د. يوسف الكتاني/منشورات عكاظ/2010.
- مدرسة الإمام البخاري في المغرب، ج1 و2/دار لسان العرب/لبنان.
- معالم إسلامية/د. يوسف الكتاني/مطبعة المعارف الجديدة – الرباط/1987.
- المرأة بين دينها وواقعها/د. يوسف الكتاني/منشورات عكاظ/2000.
- المستقبل الثقافي للعالم الإسلامي/منشورات الإسيسكو/1994.
- الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي/منشورات الإسيسكو/2007.
- استراتيجية التقريب بين المذاهب الإسلامية/منشورات الإسيسكو/2004.

التربية على قيم القراءة الواعية
للنهوض بالرسالة الحضارية

تحتل القراءة أهمية كبرى في تقدم الأمم ورقي الحضارات، من هنا ندرك لماذا كان أول خطاب قرآني أنزله الله من السماء على البشر داعيا إلى القراءة في قوله تعالى : ﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم﴾ (سورة العلق/ آية : 1-5).

نفهم من بنية الآيات القرآنية الدلالات التالية :

أولا : إن المنهج الإسلامي جعل القراءة مفتاحا لكل معرفة وقاعدة لكل حضارة، فكانت بذلك دعوة صريحة لطلب العلم الذي يعد فريضة لاحقا من الحقوق فقط، ولمحاربة وباء الأمّية الذي يعوق كل تنمية منشودة، وتأكيداً لهذه الأهمية التي أولاها الإسلام للقراءة بعث الرسول (ﷺ) معلما، وجعل الإسلام فدية الأسارى ممن يعرفون القراءة والكتابة أن يعلموا المسلمين الأُمّيين، وهذا ما أكدته الأدبيات التربوية الحديثة التي ذهبت إلى القول بأن الأمة التي لا تقرأ محكوم عليها بالفناء وأن تقدم الأمم يقاس بمدى إقبالها على القراءة.

ثانيا : إن ارتباط القراءة بالخلق في بنية الخطاب القرآني يؤكد الصفة الإبداعية لها، فهي ليست مجرد تكرار للكلمات أو إنشاد للعبارات، بل تأمل وكشف للمخبوء وإبداع للمقروء، ويتأكد هذا التلازم بين القراءة والخلق أيضا في قوله تعالى : ﴿الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان﴾ (سورة الرحمن، الآيات 1-4).

وإذا كان الخلق رديفا للإبداع فإن القراءة التي لا تقود إلى الإبداع تفتقر إلى أبرز صفة من صفات العقل التي تميّز بها الإنسان باعتباره كائنا عاقلا، وهذا ما ذهبت إليه النظريات التربوية الحديثة القائلة بأن» القراءة فن لا يدركه إلا القليل من الناس» وأجاب في هذا المعنى فولتر عندما سئل عمن سيقود الجنس البشري قائلا : «بأنهم الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون».

ثالثا : إن المنهج التربوي الإسلامي يؤكد التلازم أيضا بين مهارتي القراءة والكتابة ليتحول القارىء من مجرد مردد للكلمات إلى بان لها وبها، مشيرا إلى أهمية الوسائل المعينة أو الصناعات التربوية كما تسمى بلغة العصر في نجاح العملية التعليمية التعلميَّة.

يقودنا هذا إلى تعريف جديد للقراءة وهي أنها إبداع للمقروء بطريقة جديدة، فإذا كان المقروء إبداعا من الدرجة الأولى سواء أكان المقروء مكتوبا (كتاب، مقال، رواية) أو مشاهدا (طبيعة، لوحة) أو مسموعاً (قطعة موسيقية، حكاية) فإن قراءة المقروء إبداع من الدرجة الأخرى، وهذا يعني أن كل قراءة لمكتوب أو مسموع أومشاهد تنفتح على معاني جديدة وفق المفاتيح المستعان بها. من هنا تتجاوز القراءة وظيفتها التقليدية التي تقوم على ترداد الكلمات والأصوات، لدرجة أنه كانت الغاية الإنشادية المرضية بأصواتها الصاخبة للأذان مطلب المتعلمين والمعلمين معا، فاتسمت بالسمات التالية :

1. قراءة شكلية : يطغى فيها الاهتمام بالمظاهر على الجواهر والألفاظ على الأفكار.

2. قراءة حسية إنشادية : يغيب فيها إدراك القارىء في أنغام الأصوات والألحان.

3. قراءة بطيئة : لا تنمي القدرة على الفهم السريع وتفتيق اللسان.

4. قراءة تفكيكية : تنطلق من الجزء إلى الكل وتعتمد على الفهم القاموسي لا الأسري للكلمات.

5. قراءة إسقاطية : تفرض على النص الحمولة الوافدة ولا تنطلق من القراءة النصية.

انطلاقا من ذلك يمكننا تحديد أهداف القراءة الجديدة وأسسها وأهدافها.

أهدافها :

انطلاقا من المبدأ التربوي الذي يعتبر قيمة أي عمل في الأهداف والغايات والقيم التي يسعى إلى تحقيقها لكي لا يوسم العمل الإنساني بالعبث، يجب أن يتساءل القارئ لماذا نقرأ؟ هل نقرأ لإثبات حقيقة جاهزة؟ أم نقرأ لتأكيد فكرة مطروحة؟ أم نقرأ لنكشف عوالم جديدة؟ وبالتالي هل نقرأ باحثين عن غيرنا أم عن أنفسنا؟ وكيف يمكن إدراك الحقيقة المجردة، للإجابة عن هذه التساؤلات، يمكننا اعتماد الأسس التالية في القراءة:

أ. **قراءة النص من الداخل** : أو ما يسمى في المصطلح التربوي الجديد بالقراءة النصية، مستعينين بالحمولة القرائية الخارجية، أي الانطلاق من الداخل للاستعانة بالخارج، فكثيرا ما تسد المفاهيم والآراء والموروثات أبواب الاجتهاد أمام القارىء، من هنا يجب الحذر مما يسمى القراءة الآثمة التي تخرج المقروء عن براءته الأصلية فتحمله ما نريد قوله لا ما قاله، ذلك أن كثيرا ما يحكم على الأديب بمقاصده المجانبة لقواعد الأخلاق أو المعبرة عن معنى معين دون أن يكون قد قصد ذلك فيما كتبه، وينطبق ذلك على رواية نجيب محفوظ التي قيل عنها بأن شخصية حميدة هي رمز لمصر بكاملها دون أن يكون الكاتب واعيا بذلك أثناء الكتابة، بهدف تحرير قصد الكاتب من عدوانية القراءات الآثمة والجاهزة.

ب. **تعدد القراءات المنهجية** : لقد أصبح القارىء أمام العواصف الإيديولوجية والمناهج المختلفة التي تقذفنا بها المستجدات الفكرية سجيناً لإحدى هذه النظريات، حيث أصبحت قراءته لعمل ما معرضا لاستعراض مصطلحاتها ومفاهيمها، فيكون النص ناطقا بلسان منهج معين، وهذا ما أوجد كثيرا من الأصوات العارضة للأزياء الفكرية الغربية في تراثنا أكثر منها قراءات واعية للمنتوج الغربي. كما نجد في بعض القراءات الجديدة لتراثنا التي أسقطت المنهج الماركسي أو البنيوي أو غيره من المناهج التي تألق بريقها في فترة من الفترات وسادت في حقولنا الأدبية، لدرجة أن أصبح

التفسير الماركسي أو الوجودي أو البنيوي ظاهرة طاغية في مشهدنا الثقافي والتربوي، وقد أفضت هذه القراءة بأشكال الوعي الأدبي للقارئ العربي إلى النظر بالرؤية الأحادية للظاهرة الأدبية أو الفكرية التي تتشابك خيوطها، فلا يمكن النظر إليها أو قراءتها إلا بالرؤية المنهجية التكاملية التي تعتبر الظاهرة خلاصة تفاعل عوامل مختلفة، لا عامل واحد تعتبره هذه النظريات فاعلا في صياغة الظاهرة.

جـ. قراءة تحليلية : ويقتضي هذا اتباع المراحل التالية :

1. **مرحلة تمثلية** : وتعني على المستوى الفكري تمثل الحدود الفكرية والزمنية والجغرافية والإصلاحية للظاهرة المستهدفة، أي تحديد شكل الوعي القائم بحدوده وزمانه النفسي والعلمي ومفاهيمه الإصلاحية المقصودة، وعلى المستوى الوجداني الاندماج في الموضوع ليصبح القارئ مدركاً لحجم المعاناة.

2. **مرحلة تحليلية** : وتقتضي هذه المرحلة القيام بعمليتين، هما :

• مرحلة تفكيك للعناصر التي يقوم عليها النص، أي المواد التي يتكون منها معمار هذا البناء لإدراك عناصرها من جهة ولإعادة ترتيبها من جهة أخرى إذا اقتضى الحال وفق قانون التدرج أو المماثلات، إلخ...

• مرحلة تركيب : إعادة تركيب النص من جديد وفق قواعد الكتابة لإدراك فن قانون المماثلات بين المؤتلف والمختلف وبين القاعدة والاستثناء وبين التقليد والتجديد.

3. **مرحلة تجذيرية** : في هذه القراءة نقوم بالبحث عن القواعد الخفية التي تشكل قاعدة المفاهيم التي يقوم عليها النص، بحيث تصبح الألوان كلمات والإيقاعات دلالات والكلمات مفاهيم والجملة آراء، فالقول بأن الفقر والبيئة دفعا العرب إلى فتح الأندلس، تأكيد للنظريات الماركسية والإقليمية المتجاوزة التي تعتمد على التفسير المادي والأثر البيئي لحركة التطور الاجتماعي. من

هنا، وجب مراجعة موروثنا ومنتوج عصرنا بعيون وقراءات جديدة تعيد اكتشاف كنوز حضارية وتحدّيات مخبوءة وتؤسس لبناء حضاري إسلامي يعيد للأمة الإسلامية ريادتها الحضارية التي كان أساسها القراءة التي نزلت في أول خطاب قرآني لإخراج البشرية من الظلمات إلى النور.

ومن هذا نجد معظم المنظرين الاستراتيجيين المعنيين بالبناء الحضاري الإنساني يؤكدون أن القراءة جسر رئيس من جسور العبور إلى النهضات، ومن ثم لم يبق طلب العلم في الإسلام مجرد حق من الحقوق، بل أصبح فريضة كفاية استنادا إلى قوله : «طلب العلم فريضة على كل مسلم» وللأسف فإن الأمة الإسلامية التي خاطبها تعالى بالقراءة لا تقرأ، ويرتفع وباء الأمية بنسبة كبيرة في المجتمعات العربية والإسلامية لحد قال بن جوريون «إن العرب لا يقرأون وإذا قرأوا لا يفهمون وإذا فهموا لا يطبقون» وبالرغم من خلفيات هذا الحكم العنصرية والصهيونية التي مثلها بن جوريون فإننا نعاني حقيقة مرة وهي أننا لا نقرأ كثيرا، وإذا قرأنا لا نفهم كثيرا، ذلك أن القراءة في أوسع معانيها هي كشف المخبوء، وإدراك المسموع. فعندما قرأ الشاعر أحمد شوقي الأهرامات ورأى فيها عظمة مصر رأى فيها خليل مطران في قراءته لها رمزاً لعهود العبودية.

وهذا ما يدعونا إلى قراءة المنظور والمسطور متمثلين لا منفعلين، وناقدين لا مقلدين، وكاشفين عن جواهره لا واصفين ظواهره، لبناء مشروع حضاري إسلامي قوامه التفرد والإبداع.

تربية قيم القضاء لدى القاضي

الحسن العمارتي

ليست التربية تقنيات ومناهج وأثقالا معرفية تزدان بها كراسي التعليم والثقافة، وتلبسها كراسات التلقين والدراسة، ولكنها قيم سامية يبنى عليها سلوك الشعوب والأمم، وغايات مقدسة تنهض بها صروح الحضارات، وتصان بها هوايات الأفراد والجماعات، من هنا يتضح مدى تميز تربية القيم في المنهج الإسلامي عن تربية القيم التي تنتجها الفلسفات الوضعية والنظريات المادية التي تحصر غاياتها في دنياها، فيصبح النشاط البشري الذي لا يستند الى مرجعية قيمية تربوية حصانا هائجا لا يلجم، ووحشا مفترسا للخير والقيم، وهذا يعني أن تكون قاضيا عارفا بالقوانين والأحكام فذلك أمر يسير. ولكن أن تكون قاضيا مربيا ومعلما فذلك أمر عسير، لأن المحكمة التي لا تحكمها قوانين الأخلاق هي أرض جرداء ليس بها ثمار، وأن ضميرا لا يعمره الإيمان هو أشبه بعمارة مهددة بالانهيار. فما أكثر القوانين التي ترتكب باسمها المظالم كتمثال الحرية في أمريكا الذي تستباح باسمها الآثام.

من هذا المدخل لتبيان خصوصية شخصية القاضي الحسن العمارتي نقول : إن هناك قاضيين، قاض يحكم وآخر يربي، قاض يسمع وآخر يستمع، قاض ينظر ببصره وآخر يرى ببصيرته.

فمن أي القضاة كان القاضي الحسن العمارتي؟ وماهي منابع التأثير التي فجرت أنغاما متميزة في شخصيته ؟

يقول تبارك وتعالى : ﴿ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء﴾[1]، ويرى علماء الجيولوجية أن الثمار الطيبة نتاج المنحدر البيئي الذي تتلاحم في نسجه مكونات الأرض والماء والهواء. من هنا ندرك لماذا بقي الزمان العربي الأندلسي حاضرا بمخزونه

1) سورة إبراهيم آية : 24.

الفكري والحضاري في جوهرة الشمال شفشاون وفي رجالاتها المنحدرين من الأصول الأندلسية كالقاضي الحسن العمارتي، وإذا كانت مدرسة القضاء الأندلسية تميزت بخصائص تربوية وقيمية متميزة ظل بها قضاتها قدوة في التقوى والعدالة والمعرفة، فإن المحتفى به ظل وفيا في سلوكه ومواقفه ومؤلفاته لهذه المدرسة التي اتضحت معالمها في الخصوصيات التالية:

أ. كان متقنا لصناعة القضاء وثقافتها باعتبارها صناعة وثقافة كباقي أصناف الصناعات والثقافات، محيطا بمظاهرها وجواهرها، مؤلفا فيها (مجموعة الأحكام الشرعية) ناشداً بذلك طاعة الله الذي يحب إذا عمل أحد عملا أن يتقنه، وبذلك لم يكن عارفا فقط بالأحكام، بل عالما يصدر فيها عن الرأي وبعد النظر، التزاما بسنة السلف الصالح التي أوجبت العلم والصلاح في خطة القضاء، فقد نقل عن عثمان بن عفان أنه قال لعبد الله بن عمر بن الخطاب : «اقض بين الناس» قال: «لا» قال: «إن أباك كان يقضي» قال: «كان أبي أعلم مني وأتقى».

ب. اجتهاده البارز في تحرره من قيود التقليد الأعمى ونفاذه لجوهر القضايا ولبابها وعدم انبهاره بأشكالها وألوانها، فكان هذا الوعي باعثا لفتاوي اجتهادية كاجتهاداته الطريفة في فتوى السطحين لبيت واحد عملا بالقاعدة الشرعية من ملك أرضا ملك هواءها، مؤكدا بذلك قيمة الاجتهاد في تطور الحضارة الإسلامية، هذا الاجتهاد الذي دعا إليه الرسول (ﷺ) عندما قال لمعاذ بن جبل الذي أرسله قاضيا إلى اليمن فاجتهد: «الحمد لله الذي وفق رسول الله إلى ما يرضي الله ورسوله» ويرجع اجتهاد القاضي الحسن العمارتي إلى سعة اطلاعه وإخلاصه لوظيفته التي كانت عبادته اليومية إلى جانب ممارسته لعبادته الشرعية، وإذا كان يجوز القول بأن كثيرا من القضاة يعرفون لكنهم لا يعلمون فإن القاضي الحسن لم يكن عالما فقط بل عاقلا يخاطب المتقاضين على قدر عقولهم انسجاما مع الحديث الشريف القائل: «نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم» وعملا بما قيل أيضا: «كثير العقل مع

قليل العلم»، من هنا كانت تربوية منهجه في القضاء ترجع إلى جذور الظواهر الاجتماعية وآفاتها، مؤكدة العوامل الرئيسية في الانحرافات والجرائم، لذا تكون قوانين هذه المحاكم الجديدة قائلة: إذا أردنا أن نحكم على فعل فاعل لا بد أن نرجع به الى ظروفه، وإذا أردنا إصلاح مجتمع وجب بناؤه تربويا من الداخل عملا بقوله تعالى: ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾.

من هنا كان القضاء مدرسة تربوية لغرس القيم وتهذيب النفوس وتوجيه السلوك لا زجرا وعقابا وسجنا يخرج منه الجناة بأمراض أشد خطرا على المجتمع. فكانت قاعدة هذه المدرسة الهادية قوة الحب لا حب القوة مؤمنة بأن من فتح مدرسة أغلق سجنا.

وإذا كانت التقوى جامعة لمكارم الأخلاق وأمّاً للفضائل المثلى، فإن العدالة أبرزها وأقواها تأثيرا في حماية صروح الاستقرار وكرامة الأفراد، لذا حث عليها تبارك وتعالى: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى﴾[2].

ومن هذه المرجعية القيمية كانت مواقف القاضي الحسن مشهورة في العدل، ملتزمة حدود الله، حازمة مسوية، مدركة أنها حاكمة في الظاهر ومحكومة في الباطن، فكان عادلا مع غيره لا يزيغ به هوى أوجاه أو حسب عن كلمة الحق، كما كان عادلا مع نفسه، يعد خطة القضاء من أشرف المهن قدرا وأجلها خطرا، فهي خطة الأنبياء والخلفاء والعلماء الذين استرهبوها باعتبارها أمانة ومسؤولية وليست سلما للتباهي أو سلعة للتجارة، من هنا آثر غنى النفس على متاع الدنيا ومجدها على تمجدها، فمات فقيرا لا يملك صناديق الذهب والثراء ولكنه ملك ما لا يملكه الأغنياء في عالم الفقراء، يدا بيضاء وصروحاً مشيدة بالنقاء... مات بقلب متدفق كرأس الماء حبا وإياء،

2) سورة النحل آية : 90.

ولم يكن بابه موصدا للبذل والعطاء.. لقد كان ورعه وعفته امتدادا للمدرسة الإصلاحية وللرباط المرابطي الذي جعل مريديه خائفين في مملكة القضاء لا مختالين.

وإذا كانت شخصية القاضي الحسن تمتح من قيم الوطنية الأندلسية التي تحدث عواصف التغريب والتنصير فإن هذا الشعور الوطني تنامى بفعل تعاطفه مع تيار الحركة الوطنية الذي أشعل لهيبه في الشمال المجاهد الخطابي وتقوى في المدرسة الإصلاحية التي تزعمها كل من علال الفاسي وعبد الله گنون والمختار السوسي، ولم يقف دعمه للحركة الوطنية عند حدود التعاطف مع زعمائها، بل نجده مؤازرا لحركة الطلاب الأحرار الذين نددوا بالاستعمار في مواقفهم ومسرحياتهم الغاضبة في فاس، مما أثار ضده حفيظة الاستعمار الإسباني، وبقى ذلك وساما على صدر القضاء الذي تقلده، باعتبار أن القضاء الذي لا يربي قيم الحرية والوطنية ولا يكرم الإنسان الذي رفعه تعالى أعلى الدرجات في قوله: ﴿ولقد كرمنا بني آدم﴾ هو قضاء أجرب، ضالّ لا يلتزم بكتاب الله وسنة رسوله الكريم. ولم تكن الوطنية عنده بطاقة مرور لأرقى المناصب بل كانت إيمانا وعبادة نسجت في ذاكرة الأجيال حقيقة هي: أن المتاجرين الأحياء بالوطنية ميتون وأن المجاهدين الميتين أحياء خالدون.

فهل مات القاضي الحسن حقا؟ إن الميتين هم الذين يحيون بلا طعم فينا...

أعرف أن الناس كانوا يبنون بالأحجار الثمينة البيوت وهو يبني بالكرم والرأفة والموعظة الحسنة الرجال، فعلت عماراتهم وبقي أطول منها بالأعمال.

الفهرس

- تقديم..... 7
- التربية على قيم الارتقاء بقدرات المتفوقين والمبدعين..... 9
- «نحو مدرسة قيمية» لتربية تنموية متطورة..... 23
- الرباطات القيمة لتحصين الذاتية الثقافية عند أ.د. عباس الجراري.... 41
- خصوصية الرؤية التربوية والثقافية والحضارية عند أ.د. عبد العزيز بن عثمان التويجري..... 59
- تربية القيم الحضارية والتربوية والوطنية في أعمال أبي بكر القادري 1914م – 2012م..... 73
- قيم الثقافة المغربية في أعمال الحسن السايح..... 89
- الوعي بقيم الاستقلال الحضاري عند المفكر محمد فتح الله كولن..... 103
- قيم الفكر الباني في آثار الدكتور يوسف الكتاني..... 113
- التربية على قيم القراءة الواعية للنهوض بالرسالة الحضارية..... 129
- تربية قيم القضاء لدى القاضي الحسن العمارتي..... 137