توجيه الدرس التربوي بالقيم القرآنية
من التأصيل إلى البيداغوجيا

الأستاذ هشام الحداد
باحث في سلك الدكتوراه جامعة محمد الخامس بالرباط
المغرب

ملخص

تدل التجارب التربوية المختلفة على أن المؤسسات المعنية بالتربية ذات أثر كبير في تقدير الإنسان للقيم والوعي بها كمكون رئيس ومميِّز للشخصية الإنسانية، وأن البيئة الاجتماعية والتربوية تضطلع بدور مهم في توجيه الاستعدادات القيمية المستمدة من الفطرة وتحويلها إلى معتقدات ثابتة، بل وتحريفها أيضا عن وجهتها. وإذا سلمنا بأن الفطرة هي شبكة الاستعدادات القيمية التي وُهب الفرد منذ ولادته، بل منذ خلقه، فإن اعتبار الفعل التربوي ودوره في تعزيز القيم لتغذية هاته الاستعدادات وحمايتها من الانحراف لهو من الغايات الكبرى التي يجب أن تعنى بها المناهج التربوية والنظم التعليمية ما دامت غايتها إصلاح الإنسان وتوجيهه نحو استثمار كل فعالياته استثمارا إيجابيا.

وإذا ما كنا سنحدد لمناهجنا التربوية من معايير يُهتدى بها في سيرورة تقويم الذات الإنسانية، فلن نجد أنسب لهذه الوظيفة من القيم القرآنية باعتبارها تشكل النسق الأرقى الذي يوجّه خطاب الوحي نفسه.

وعليه فإن المشتغل بالتربية والتعليم اليوم في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في موقع القيم في العملية التربوية منهاجيا وبيداغوجيا وديداكيكيا وإلى تغيير طريقة اشتغاله بما يفضي إلى إعلاء هاته القيم في الفكر والسلوك، وهو ما لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال انشغال رجل التربية بالإجابة على سؤالين رئيسين:

الأول: لماذا حاجة الإنسان عموما إلى القيم القرآنية؟

الثاني: هل من تصور عملي لإدماج القيم في الممارسة التربوية؟

وهما السؤالان اللذان تسعى الورقة إلى مقاربتهما مقاربة نظرية تأصيلية، وتصورية بيداغوجية.

Summary

Various educational experiences indicate that institutions concerned with education have a significant impact on a person's appreciation of values and awareness of them as a major and distinctive component of the human personality, The social and educational formation is also an important role in directing the valuable actions derived from creation and turning them into fixed beliefs, And even distorting it from its destination. If we accept that the origin of human nature is the network of value dispositions that the individual has been endowed with since his birth, or even since his creation, Considering educational action and its role in promoting values to nurture these aptitudes and protect them from deviation is one of the major goals that educational curricula and educational systems must be concerned with, as long as their goal is to reform the human being and direct him towards investing all his activities in a positive way.

If we were to determine standards to guide our educational curricula in the process of evaluating the human self, we would not find anything more appropriate for this function than the Qur'anic values, as they constitute the highest system that guides the discourse of revelation itself.

Therefore, those working in education today are in dire need to reconsider the position of values in the educational process methodologically, pedagogically, and didactically, and to change the way they work in a way that leads to the elevation of these values in thought and behavior, which can only be achieved through the educationist's preoccupation with answering two questions. Two presidents:

First: Why does man in general need Quranic values?

Second: Is there a practical vision for integrating values into educational practice?

These are the two questions that the paper seeks to approach through a grounded theoretical and conceptual pedagogical approach.

مقدمة:

لا يُختلف في أن للمؤسسات التربوية تأثيرا كبيرا في تقدير الناشئة للقيم والوعي بها كأساس لإصلاح الفكر والسلوك الإنسانيين، والحديث الشريف المتفق على صحته: «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه»[1]، يؤكد كم تسهم البيئة الاجتماعية والتربوية في توجيه الاستعدادات القيمية المستمدة من الفطرة وتحويلها إلى معتقدات ثابتة، سواء كانت هذه المعتقدات صحيحة أم خاطئة. وإذا سلّمنا بأن الفطرة هي شبكة الاستعدادات القيمية التي وُهب الفرد منذ ولادته[2]، بل منذ خلقه في عالم الذر بدليل قوله تعالى: ﴿**وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ**﴾ [سورة الأعراف:172]، فإن اعتبار الفعل التربوي ودوره في تعزيز القيم لتغذية هاته الاستعدادات وحمايتها من الانحراف لهو من الغايات الكبرى التي يجب أن تُعنى بها المناهج التربوية والنظم التعليمية، ما دامت غايتها إصلاح الإنسان وتوجيهه نحو استثمار كل فعالياته استثمارا إيجابيا.

وبالنظر في آي القرآن الكريم، نجد التصريح واضحا جليا بأن الغاية السامية التي رنا إليها الوحي الكريم هي ذاك التقويم التربوي الهادي إلى استقامة الإنسان ووقايته من الانحراف، بدليل قوله تعالى: ﴿**إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا، وَأَنَّ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْأَخِرَةِ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا**﴾ [الإسراء:9-10]، وفي أسلوب التوكيد الوارد في الآية على هداية القرآن، وعبارة "التي هي أقوم" التي تشمل اسم التفضيل "أقوم" وتدل على شمولية وعلوّ قيمة هذه الهداية، إشارة واضحة إلى أن الأقومية القرآنية هي عبارة عن منهجية نقدية شاملة، الإنسان مدعوّ إلى الاستمداد منها ومن روحها الخالدة لمقاومة كل مظاهر الانحراف، وبناء معتقد وسلوك راشدين مصطبغين بقيم الوحي، أي أن أسمى المعايير التي ينبغي أن يُهتدى بها في سيرورة تقويم الذات الإنسانية هي القيم القرآنية، لكونها تشكل النسق الأرقى الذي يوجّه خطاب الوحي نفسه. وعليه فإن المشتغل بالتربية والتعليم عموما وبالتربية الإسلامية خصوصا في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في موقع القيم في العملية التربوية منهاجيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا، وإلى تغيير طريقة اشتغاله بما يفضي إلى إعلاء هاته القيم في الفكر والسلوك، وهو ما لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال تهمّم رجل التربية بقضيتين أساسيتين:

الأولى: حاجة البناء التربوي للإنسان إلى القيم القرآنية.

الثانية: بلورة تصور عملي لإدماج القيم في الممارسة التربوية.

ولمناقشة هاتين القضيتين سنقارب الموضوع من جانبين: جانب نظري تأصيلي نبرز فيه حاجة النظرية التربوية إلى القيم القرآنية، ثم من جانب تصوري بيداغوجي يبرز ضرورة اعتبار بناء القيم بالموازاة مع بناء المفاهيم المعرفية في درس التربية الإسلامية خصوصا.

1. في الحاجة إلى القيم القرآنية في النظرية التربوية

إن الحاجة إلى تجويد الفعل الإنساني عموما والتربوي خصوصا تجعل من "التقويم" ضرورة ملحة، وبالتالي الحاجة إلى وضع معايير قيمية لأجرأة ذلك، فحتى المحاولات الفلسفية الغربية التي سعت إلى تأسيس تصورات تربوية متكاملة اعتبرت القيم هي أرقى موجّه للفعل الإنساني عموما وللفعل التربوي على وجه خاص، لكن عدم وجود مرجعية ثابتة تجيب عن أصل الإنسان وعلاقته بالغيب سيجعل من تفسير المرجعية القيمية متعددا تعدد الاتجاهات الفلسفية وطبيعة المنهج المتحكم في طريقة التفكير والنظر، حيث انتهت هاته الفلسفات إلى منح مرجعية القيم: مرة للعقل كما هو الشأن للاتجاه العقلاني، ومرة للطبيعة كما هو الشأن للاتجاه الطبيعي، ومرة للمجتمع كما هو الشأن للاتجاه الاجتماعي؛ أي أنها أعطت الحق في تأسيس القيم لمصادر يمكن أن يصيبها الفساد من مناح متعددة، مما يجعل الحاجة ماسة إلى نسق أعلى له من سعة العلم بالخلْق والقدرة على الإبداع ما يجعله جديرا بمنح الإنسان آليات أوسع لبناء الأخلاق، وليس ذاك النسق الذي يمتلك تلك الشروط سوى الوحي الكريم.

1.1. الوظيفة التوجيهية للقرآن:

يقتضي أن يكون المرجع القائم بالتوجيه القيمي متصفا بالثبات والشمول، أي أن يكون ثابتا بحيث يعود إليه السائر في طريقه ويلزمه النظر إليه دائما حتى لا يتوه، وشاملا بحيث لا يمكن لأي مصدر أن يتفوق عليه في مهمة التوجيه ولا أن يدعي أحد إمكانية الاستغناء عنه، ولا يتحقق الشرطان إلا لمرجع وسع علمه حتى شمل الغيب والشهادة، وسما إبداعه حتى خلق الخلق وقام بأمره. فلا يمكن أن يتفوق مرجع من المراجع على الدين باعتبار مصدره الإلهي، كما لا يمكن أن يدعي داع أن يكون دين غير الدين الخاتم أجدر بتوجيه الإنسان إلى أسرار سعادته، لأن الله ارتضاه أن يكون بين الأديان في صورة التمام والكمال التي بها ينال منزلة الخاتمية المقرونة بالصلاحية الدائمة.

وبالرجوع إلى مادة "ق و م" في القرآن الكريم نجد أن الوصف الذي ارتبط بالدين هو "القيّم" في قوله تعالى ﴿**دِينًا قِيَماً**﴾ [الأنعام:161]، قال الراغب: «أي ثابتا مقوما لأمور معاشهم ومعادهم»[3]، والوصف الذي ارتبط بالطريق المتبع «المستقيم» في قوله تعالى: ﴿**وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ**﴾ [الأنعام:153]، قال الراغب: «واستقامة الإنسان: لزوم المنهج المستقيم»[4]، والوصف الذي وُصف به المبشرون بالجنة: ﴿**ثُمَّ اسْتَقَامُوا**﴾، في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي**

﴿كُنْتُمْ تُوعَدُونَ﴾ [فصلت:30]، قال الراغب: «والإقامة في المكان: الثبات، وإقامة الشيء توفية حقه»[5]. والمستفاد من هذا السّوْق أن لفظ "القيمة" يأخذ صفة الثبات والشمول، إذ لا يخرج معناها القرآني عن الثبات وبلوغ الغاية في إقامة الشيء، وهو ما لا يتعارض مع الفهم المشهور للقيمة باعتبارها معيارا للحكم وموجها للفعل، بل يوسع مدلولها ويربطها بالأصل الذي يجب أن تأخذ المعنى منه، ويلبي الحاجة إلى الواسطة بين الدين القيّم والإنسان المستقيم، أي إلى منهج يسدد النظر والعمل لبلوغ أفضل المراتب، يقول الحارث بن أسد المحاسبي في حق القرآن الكريم: «المنهج الذي لا يصل السالك إلا بإتباع دلائله، و لا يعلم له طريقا إلا مع الاستضاءة بنوره، و لا يصاب الحق إلا في محكم آياته.. هو القول الذي فصلت آياته والحق الذي يميز بين الحق والأباطيل بشواهد بيناته»[6].

ويتجلى هذا البعد المنهجي التوجيهي للقرآن الكريم من خلال وظيفتين أساسيتين إحداهما تتعلق بالنظر والفكر والأخرى تتعلق بالعمل:

أولا: توجيه النظر بالقرآن

بالرجوع إلى الآية الكريمة: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء:9] يتبن أن القرآن الكريم يحمل صفة التقويم، قال القرطبي: «ومعنى (التي هي أقوم) أي الطريقة التي أسد وأعدل وأصوب»[7]، ويقال في اللغة: قوَّم درأه أزال عوجه[8].

ولما كان القرآن أتى ليوسع من آفاق الاستدلال وآلياته، فإنه جاء مستجيبا لمطلب العقول المتلهفة إلى معرفة مزيد من الحقائق عن الحياة والكون والمصير، فجاء دليل الوحي كمقوم لعملية النظر نفسها، أي صار القرآن هو المنهج الذي يقود إلى الجواب عن سؤال المنهج الغائب في معرفة الحق، يقول سيد قطب في قوله تعالى: ﴿إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم﴾، «هكذا على وجه الإطلاق فيمن يهديهم، وفيما يهديهم، فيشمل الهدى أقواها وأجيالا بلا حدود من زمان أو مكان ويشمل ما يهديهم إليه كل منهج وكل طريق، وكل خير يهتدي إليه البشر في كل زمان ومكان، يهدي للتي هي أقوم في عالم الضمير والشعور، ويهدي للتي هي أقوم في التنسيق بين ظاهر الإنسان وباطنه... يهدي للتي هي أقوم في علم العبادة... ويهدي للتي هي أقوم في علاقات الناس بعضهم ببعض»[9].

ويعضد هذا القول وصف الله تعالى للقرآن الكريم ب"الفرقان"، قال تعالى: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ﴾ [الفرقان/:]، وقال عز وجل : ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ﴾ [البقرة:185]، قال الراغب في المفردات: «الفرقان: كلام الله تعالى، بفرْقِه بين الحق والباطل في الاعتقاد، والصدق والكذب في المقال، والصالح والطالح في الأعمال»[10]، فكان القرآن بتسديده لهذه الفعاليات الثلاث الصادرة عن الإنسان(الاعتقاد، والقول، والعمل) منهجا يَلزم عنه تمييز الإنسان للدليل عما سواه من الشّبه، يقول ابن تيمية

تعليقا على قوله تعالى: ﴿هدى للناس و بينات من الهدى والفرقان﴾: «فالأدلة تشتبه كثيرا بما يعارضها فلا بد من الفرق بين الدليل على الحق، وبين ما عارضه ليتبين أن الذي عارضه باطل، فالدليل يحصل به الهدى والبيان الحق، لكن لابد من الفرقان وهو الفرق بين ذلك الدليل وما عارضه، والفرق بين خبر الرب والخبر الذي يخالفه، فالفرقان يحصل به التمييز بين المشتبهات، ومن لم يحصل له الفرقان كان في اشتباه وحيرة، والهدى التام لا يكون إلا مع الفرقان، فلهذا قال أولا: (هدى للناس) ثم قال: (وبينات من الهدى والفرقان)»[11]، وهذا الكلام يدل على حاجة النظر الإنساني إلى التوجيه الأقوم، فلما كان القرآن هاديا إلى الحق في المعتقد، ومرشدا إلى الصدق في القول والعمل فإنه يكون بذلك خير مقوّم للنظر حتى يترفع المستدل عن الهوى والتشهي والظن غير المفيد لليقين.

ثانيا: توجيه العمل بالقرآن:

يروي الإمام أحمد في مسنده أن النبي صلى الله عليه و سلم ذكر شيئا فقال : «وذلك عند ذهاب العلم» قلنا يا رسول الله، كيف يذهب العلم ونحن قرأنا القرآن ونقرئه أبناءنا وأبناؤنا يقرِئون أبناءهم، فقال: «ثكلتك أمك يا ابن لبيد، إن كنت لأراك أفقه رجل في المدينة، أو ليس هذه اليهود و النصارى بأيديهم التوراة و الإنجيل ولا ينتفعون مما فيها بشيء»[12]، حيث ينبه الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث إلى أن ذهاب العلم قضية تتعلق أساسا بمدى الانتفاع بالقرآن، فإذا كان الصحابة قد تعجبوا كيف أن القرآن الذي هو سر صلاح الناس سيخلد في الأرض بتوارثه جيلا بعد جيل ليكون المنهج المحفوظ الحافظ لحضارة المسلمين، إلا أنه عليه الصلاة والسلام نبه على أن ذهاب العلم مرتبط بالطريقة التي يستفيد بها المسلمون من كتابهم، وأن علاقتهم به قد تصبح مجرد تلاوة للحروف، شأنهم في ذلك شان أصحاب التوراة والإنجيل، قال تعالى: ﴿**وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ**﴾ [البقرة:78]، قال ابن تيمية عن ابن عباس وقتادة : «أي غير عارفين بمعاني الكتاب، يعلمونها حفظا وقراءة بلا فهم، ولا يدرون ما فيه، وقوله: (إلا أماني) أي تلاوة فهم لا يعلمون فقه الكتاب»[13]. فالحديث النبوي يشير إلى أن قراءة القرآن يجب أن تصاحبها عملية استخبار منهجه المقوّم عن طريق تدبره، قال تعالى: ﴿**أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا**﴾ [محمد:24]، ثم عن طريق العمل بهديه المفضي إلى الصلاح، لقوله تعالى: ﴿**وَٱلَّذِينَ يُمَسِّكُونَ بِٱلْكِتَٰبِ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجرَ ٱلْمُصلِحِينَ**﴾ [الأعراف:170]، وقد كان هذا هو حال صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم مع القرآن : «أنهم إذا تعلموا من النبي صلى الله عليه وسلم عشر آيات لم يجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم و العمل، قالوا فتعلمنا القرآن والعلم جميعا»[14].

2.1. مركزية القيم في التوجيه القرآني:

إن القرآن الكريم رسالة الخالق إلى الإنسان المكرم بالفهم والاختيار، ومن خصائص هذه الرسالة الربانية شمول صلاحيتها للزمان والمكان، إذ لا يمكن أن يُدّعى تجاوز منهجها بدافع التقدم والحداثة، كما لا يمكن التسليم بأن التراث الذي شملها بمحاولات الفهم والتفسير والتأصيل والتأسيس المنهجي قد أصبح بديلا عنها، وأن لا سبيل إلى تدبرها والاستمداد منها إلا بما جاء به المتقدمون بلا زيادة أو نقصان.

والظاهر أن التعامل الأول والثاني مع القرآن الكريم أوقعهما في كثير من الأحيان في محاولة استبدال النص الإلهي الخالد الذي يعلو ولا يعلى عليه بالفهم البشري القاصر، فتوالي المستجدات وتعقد إشكالات الواقع لا يقوم دليلا على هيمنة الواقع ولا مبررا للهروب إلى التراث بلا ضابط، بل ينبغي أن يكون ذلك باعثا على العودة التدبرية للرسالة القرآنية وإيفائها حقها بجعلها المنطلق الذي يقود الأمة كلها في مسيرة التخلق والعمران، وهو ما يقتضي أن يظل منهجها فاعلا في السلوك التربوي وموجها للفهم البشري كضابط لحركية المجتمع في جميع المجالات، ما يفرض علينا أن نوسع نظرنا وتدبرنا في المنهج القرآني كي يسعفنا الأمر في جعله خطابا موجِّها للفعل الإنساني. فما دامت غاية القرآن هي "هداية الإنسان للتي هي أقوم" فإن عملية البحث في وسائل إعماله وتأثيره لا يجب أن تتوقف، فكلما اتسعت رحابة الصدور لتدبر الكتاب المبين بنيّة جعله مرجعا فوق كل المراجع بدت لنا بصائره المنيرة والموجهة التي تضبط الفهم وتفيد في زحزحة التمثلات القاصرة عن درْك الغرض القرآني في كليته وشموليته، ومن هذا المنطلق تَنبّه البعض إلى ضرورة الحديث عن الكليات القرآنية والمقاصد الكلية والأحكام التأسيسية والقيم الكونية للقرآن الكريم في محاولة لتجاوز القراءة التجزيئية للنص القرآني من طرف الحداثويين أو التراثويين على حد سواء، فالتفاعل مع الواقع الذي أصبح أكثر تعقيدا يتطلب النهل من الحكمة القرآنية بمستوى كبير من الفاعلية، بحيث تصبح المفاهيم القرآنية المؤسِّسة والقيم المركزية الموجِّهة ذات اعتبار يليق بمقامها ومكانتها، إذ في ضوئها تُقرأ الكثير من الأحكام والتشريعات وسياقات تحقيق المناطات وبناء المفاهيم وتقويم السلوك بما يجعل القرآن ككل أكثر تدخلا في توجيه نظرنا للقضايا المستجدة، وهنا تبدو أهمية النظر في المفاهيم القرآنية الموجِّهة للفكر عموما، وللفكر التربوي على وجه الخصوص؛ وهو الفكر الذي يحتاج إلى الاستمداد من مرجع محيط بحقيقة الإنسان من جهة، ومبيِّن للوجهة التي على الإنسان أن يتخذها للظفر بصلاح الحال والمآل، وهو ما سنجليه من خلال حديثنا عن الحقيقة الإنسانية في القرآن في علاقتها بالقيم والأخلاق.

أولا: علاقة الإنسان بالقيم في القرآن

يقدم لنا القرآن صورة جليّة عن تجذر المسألة القيمية في الإنسان، حيث يعود بنا الوحي الكريم إلى البدايات الأولى لأسباب هبوط الإنسان إلى الأرض. ولن يكون مصدر مثل القرآن أحرى أن يستند إليه في بيان هاته الحقيقة لسبب وجيه هو أن حقيقة نزول الإنسان إلى الأرض في ذاتها قضية غيبية، وذلك بيّن من خلال المقام الذي يسرد فيه الكتاب المبين قصة خلق الإنسان وتكليفه واستخلافه.

وبالرجوع إلى الآيات المفيدة في هذا الصدد نخلص إلى:

– أن تكريم الإنسان قد ربطه القرآن الكريم بالنفخة الإلهية، قال تعالى: ﴿**فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ**﴾ [الحجر/2:]، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على خاصية الثبات في الكينونة الإنسانية، وهو ثبات يفسر الحاجة إلى ثبات المنهج، يقول مالك بن نبي: «إن هذا الثبات في الكينونة البشرية للإنسان بحاجة إلى ثبات في المنهج، أو إلى حضارة تضرب بجذورها إلى معطيات ثابتة، إلى تصور ثابت لا يعرف الجمود –أو كما قيل– تصور له حركة ضمن إطار ومحور ثابت»[15].

– أن الإنسان في القرآن قد زوده الله عز وجل بقدرات معرفية خاصة ميزته عن باقي المخلوقات، قال تعالى: ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ، وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ، قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ، قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ**﴾ [سورة البقرة:30–32]، كما أنه خُلق مفطورا على الأصل القويم، كما في قوله سبحانه: ﴿**لَقَد خَلَقَا ٱلإِنسَٰنَ فِي أَحسَنِ تَقوِيمٍ**﴾ [التين:4]، يقول الطاهر بن عاشور: «ثم إن الله تعالى لما خلق نوع الإنسان أراده ليكون أفضل الموجودات في هذا العالم الأرضي فلا جرم أن يكون خلقه على حالة صالحة للكمال والخير قال تعالى: ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾. فآدم خلق في أحسن تقويم يليق بالذكر جسما وعقلا وألهمه معرفة الخير واتباعه ومعرفة الشر وتجنبه فكانت آراؤه مستقيمة تتوجه ابتداء لما فيه النفع»[16].

–أن نزول الإنسان إلى الأرض ربطه القرآن الكريم بالمسألة القيمية الأخلاقية، قال تعالى:﴿**وَعَصَىٰٓ ءَادَمُ رَبَّهُۥ فَغَوَىٰ**﴾ [سورة طه:121]، وعلى إثر هذا الانحراف جاء الأمر بالنزول إلى الأرض؛ ﴿**قُلنَا ٱهبِطُواْ مِنهَا جَمِيعا**﴾ [سورة البقرة:37]، لكن مع تعهد إلهي؛ ﴿**فَإِمَّا يَأتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوفٌ عَلَيهِم وَلَا هُم يَحزَنُونَ**﴾ [سورة البقرة:37]، يقول الدكتور خالد الصمدي: «إن الإنسان نزل من الجنة لخلل أصاب جهازه التربوي

عند الاختبار (مخالفة سلوكية) رغم قوة التكوين المعرفي، قال تعالى: ﴿وعلم آدم الأسماء كلها﴾ وغاية نزوله إلى الأرض إعادة تصفية جهاز القيم عن طريق التربية وغسل درن المخالفة بالهدى... ليعود من تفوق في اختبار إعادة التربية إلى مكانه الأصلي الطبيعي (الجنة) وقد صفت قيمه»[17].

– أن الله تعالى ختم الهدايات السماوية التي وعد الله بها مع نزول آدم إلى الأرض ببعثة محمد صلى الله عليه وسلم، الذي شهد له ربه بعظمة الأخلاق في قوله سبحانه: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾ [القلم:4]، وجعله قدوة للمقتدين في قوله تعالى: ﴿**لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾ [الأحزاب:21] ما يدل على أن الوجهة الابتلائية للإنسان هي وجهة أخلاقية ينبغي أن يرتقي فيها بأخلاقه.

ويستفاد من هذا العرض القرآني لقصة نزول الإنسان إلى الأرض واختتام دورة الهدايات المنزلة، ما يلي:

_ أن الإنسان في حاجة إلى توجيه ثابت معياري؛

_ أن هذا التوجيه في أساسه قيمي أخلاقي استجابة لطبيعة الابتلاء الإنساني؛

_ أن هذا التوجيه مرتبط بمنهج تربوي مستمد من الهدي المنزل.

ثانيا: علاقة القيم بالأخلاق:

من جهة أولى، تحمل القيمة في مبناها ومعناها خاصيتين ظاهرتين للعيان هما التوجيه والتقويم. ويمدنا القرآن الكريم بما يؤكد هذا الاستنتاج، أي جعْل القيم هي العلامات الأكثر دلالة على الثبات والشمول في منهجه النقدي، بحيث لا تجد قضية من قضايا القرآن الشعائرية التعبدية أو القصصية أو العقدية إلا وتم ربطها بثابت معياري قيمي، كالتوحيد والإحسان والتقوى والطهر والعدل وغيرها. وانطلاقا مما صدرنا به هذا البحث من خلال اعتبار الفطرة شبكة القيم، وأن الدين هو الموجه لهاته الفطرة كي تحفظ عهدها الأول انطلاقا من قوله تعالى: ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾ [الروم:30]، فإن الدين القيّم من خلال منظومة القيم هاته يرمي إلى توجيه الإنسان كي يأخذ الوجهة الصحيحة، كما في قوله تعالى: ﴿**وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ**﴾ [الأنعام:153]، وقوله تعالى: ﴿**فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ**﴾ [سورة هود:112].

من جهة أخرى، تتميز القيم عن الأخلاق ببعدها التصوري بسبب ارتباطها بالدين كمصدر، أما الأخلاق فتم ربطها في القرآن بالإنسان في بعدها العملي بسبب ارتباطها بالسلوك، ويدل على ذلك ما شهد به الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم في سياقين مختلفين: الأول في سورة يس عند الحديث عن منّة الدين والتنزيل، فوُصف عليه الصلاة والسلام بالاستقامة في قوله تعالى: ﴿**إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ، عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ**﴾ [يس:3و4]، والثاني في

سورة القلم حيث وصف عليه الصلاة والسلام بالخلق العظيم في سياق الردّ القرآني على سخرية المشركين من أقوال وأفعال النبي صلى الله عليه وسلم كما في قوله تعالى: ﴿مَآ أَنتَ بِنِعمَةِ رَبِّكَ بِمَجنُونٍ، وَإِنَّ لَكَ لَأَجرًا غَيرَ مَمنُونٍ، وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ٤﴾ [القلم: 2-4]، والعلاقة بين الشهادتين الواردتين في النصين تعني أن الاستعدادات القيمية التي وُجدت مبثوثة في الفطرة النبوية قد نمت أحسن نماء وتجلت في السلوك في أبهى تجلياتها ومظاهرها، فكانت أخلاقه عليه الصلاة والسلام تطابق قيم القرآن، ومن ثمّ استحق مقام القدوة الأول.

فالقيم للتربية الإنسانية أصول نظرية، والأخلاق نتاج الاستجابة الإنسانية لروح الدين القيّم، وما هاته الروح سوى القرآن الكريم الذي وصفه الله بالهادي للتي هي أقوم، قال تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوحَينَا إِلَيكَ رُوحًا مِن أَمرِنَا﴾ [الشورى:5]، فالأخلاق هي الجهد الإنساني في تمثل القيم الدينية بواسطة المنهج القرآني، يقول د فتحي حسن ملكاوي: «إذا كانت الأخلاق وصفا لسلوك الإنسان فإن القيم معايير لتقويم هذا السلوك، فالإنسان سلك سلوكا أخلاقيا معينا لأنه يتبنى قيما محددة»[18]، ومن هنا نفهم وصْف الله نبيه بقيمة الرحمة حين ربطه بالرسالة الدينية؛ ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء:107]، فجعله قيمة في ذاته يقوم عليها أمر إبلاغ الرسالة، ووصفه بالخُلق العظيم حينما قيَّم شخصيته الإنسانية في آية سورة القلم، ولا عجب أن تصف أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عندما سئلت عن خُلقه بقولها: «كان خلقه القرآن»[19]؛ أي أن الناظر في خلقه صلى الله عليه وسلم وفي منهج القرآن الأقوم لا يجد إلا الاتباع إلى درجة التطابق، وهو ما يبرز العلاقة القائمة بين القيم والأخلاق إلى درجة يمكن أن نصف فيها القيمة أو الخُلق بقولنا: "القيمة الأخلاقية"، فعندما نستمد من الوحي فإننا نتحدث عن القيم، وعندما يشْرع الإنسان في التفاعل مع الوحي تحققا بحكمه ومقاصده التربوية فإننا نتحدث عن الأخلاق. وغرض الدين أن يلبس الإنسان قيم الوحي حتى تصبح موجهة لكل فعالياته، ح التربويتي إننا يمكن أن نقول: القيم معايير أخلاقية للمنهج، والأخلاق معايير قيمية للسلوك الإنساني، أو بتعبير طه عبد الرحمن: القيم العملية[20].

2. توجيه الممارسة البيداغوجية بالقيم القرآنية

نشير في البداية إلى إشكالية في الممارسة التربوية تتعلق بتمثلات توحي بقناعة مفادها أن القيم لا تُبنى، ولا يمكن أن تكون موجّهة لكل مراحل الفعل التعلمي أو كل مجالاته ومكوناته المعرفية، وهذا يتعارض طبعا مع مبدأي الثبات والشمول المميزين للقيم. إذ نستشف من كلام بعض المفكرين انتقادا لهذا التمثل، من بينهم:

- مالك بن نبي في معرض حديثه عن طغيان الفكر المجرد على العمل بقوله: «نحن حالمون ينقصنا المنطق العملي، ولننظر إلى الأم التي تريد أن تربي ولدها، فهي إما تبلده بمعاملة أم متوحشة، وإما ترخي له العنان

وتتميع معه، فإذا أبدت إشارة أو أصدرت أمرا شعر الطفل بتفاهة إرادتها فلم يعبأ بها، إذ إن الوهن والسخف يطبعان منطقها حتى في عين الصبي المسكين»[21]؛

- محمد عبد الله دراز في كتابه "دستور الاخلاق في القرآن" وهو يشير إلى أهمية التربية على التخلق بالتدريج قائلا: «ألم يكن أكثر تعقلا وإنسانية، لكي تلقن تلميذك أوليات الحياة الأخلاقية، أن تبدأ بوضع نفسك مكانه، وتنظر من الزاوية التي ينظر منها؟ وأن تحاول أن تعطيه بدل ما تريد أن تسحب منه، وأن تريه أن طريق الواجب هي في الوقت نفسه طريق الذكاء، والذوق الحسن، طريق الأمن والمجد؟ إنه كلما عرف بطريقة أفضل فائدة الاستقامة، شيئا فشيئا، وكلما استبدل بفورة العاطفة اتزان العقل، فلسوف يتسنى له أن يتذوق حلاوة الخير، وسحر الفضيلة، وعظمة البطولة. ولسوف تتخلق بالتدريج في نفسه مواءمة مع الخير، نوع من التماثل بين إرادته والقاعدة الأخلاقية»[22]؛
- جون بياجيه عندما نبه على ضرورة الاهتمام «بآليات التربية عوض اعتبارها مجرد نقل بسيط للقيم الجماعية، منتقدا اهتمام المربي بالأهداف التربوية أكثر من اهتمامه بتقنياتها، وبالرجل الناضج أكثر من اهتمامه بالطفل وقوانين تطويره، وهكذا تم التصرف مع الطفل ضمنيا أو صراحة باعتباره رجلا صغيرا في حاجة إلى تربية وتهذيب ليتماثل بسرعة للنماذج الراشدة، واعتباره كذلك مثل مادة مقاومة تتطلب الإصلاح أكثر مما تتطلب التعليم»[23].

إن الغرض من سوْق هذه النماذج التأكيد على أن قضية بناء القيم في التربية وطريقة هذا البناء تشكل محورا أساسيا في فاعلية أي تصور تربوي. إذ لا يمكن الاكتفاء بنقل المعرفة، وفي الوقت ذاته لا يمكن أن تبخس المعارف حقها لأنها محضن المفاهيم بما فيها القيم، فالمشكلة تكمن –بعد تصحيح التصور حول مركزية القيم في التربية– في البناء وطرائقه واعتبار المتلقي وسياقه العمري والاجتماعي والنفسي والإدراكي وتقنيات توجيه القيم للمعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات.

إننا نستمد روح هذ التصور البيداغوجي من المنهج القرآني، فالمعرفة تبنى بتوسيع الاطلاع على الأسماء (المفاهيم)، لكن المعرفة لا تسبق القيم، بل هي وسيلة لإدراكها لعموم قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة:31]، وطريقة اختبار المعرفة بالسؤال المعرفي؛ ﴿فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة:31] لا تُشبه اختبار القيم، لأن القيم بحكم فطريتها وشمولها للكينونة الإنسانية فهي ذات طبيعة مختلفة يتداخل فيها الوجدان بالإرادة بالفكر بالسلوك العملي، واختبارها لا يتأتى إلا في سياق وضعية مشكَّلة من موقفين متعارضين يبرزان مسؤولية الإنسان عن اختياراته الأخلاقية، الأول إيجابي متماه مع شبكة القيم الفطرية؛ ﴿وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ

الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة:35]، والثاني سلبي يُناقض خيرية الفطرة، ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَاآدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَا يَبْلَى﴾ [طه:120]، وفي حالة تبني الموقف السلبي يحصل الهبوط في المرتبة، وبقدر الاقتناع بالخطأ والاعتراف به تبدأ رحلة العودة إلى المرتبة الأخلاقية الفضلى؛ ﴿**قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَى وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى**﴾ [طه: 123-124].

لقد بدا سلوك الأكل من الشجرة كدليل واضح على عدم قدرة الإنسان على المكوث في حالة الفطرة الخيّرة دون أن يضبط تفاعله مع الأفكار والخواطر الواردة ومع المحسوسات والماديات المحيطة، بأن يجعلها موجَّهة بالقيم الأخلاقية، أي تنبّهه إلى ابتلائه الأخلاقي وضرورة اجتهاد التربوي النابع من تكريم الله تعالى للإنسان بالحرية والاختيار مصداقا لقوله تعالى: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا**﴾ [الشمس:7-8]، وهو الاختيار الذي يسمح للإنسان بالتأرجح بين التزكية والتدسية بالتعبير القرآني، ووعيه بمسؤولية حفظ المرجع الفطري الذي شهد عليه في الأزل؛ ﴿**أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى**﴾ [الأعراف:172]، وإنهاض الجانب الإرادي الذي يسمح بمدافعة قيم الفساد المهددة لسلامة الفطرة، لقوله تعالى: ﴿**قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا، وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا**﴾ [الشمس:9-10].

والذي يستفاد من هذا، أن القيم رغم أصالتها الفطرية إلا أن تمثُّل الإنسان لها كأخلاق يحتاج إلى بناء يرتقي بشكل متواز بين ما هو معرفي مفاهيمي وبين ما هو وجداني سلوكي، وهو ما يفسر أن توجيهها للإنسان يدخل في صلب الفعل التربوي.

1.2. البعد التوجيهي للقيم القرآنية في المنهاج الدراسي للتربية الإسلامية.

تنبّه واضعو المنهاج المغربي الأخير لمادة التربية الإسلامية (لسنة 2016م)[24] إلى مركزية القيم في توجيه المضامين الدراسية والممارسة البيداغوجية وعدم الاكتفاء بالإشارة إليها إجمالا، بل تحديدها وحصرها في خمس أساسية، وهي: قيمة مركزية جامعة: وهي التوحيد، وقيم أربع ناظمة وهي: الحرية والاستقامة والإحسان والمحبة. وبالرغم مما لوحظ على واضع المنهاج من أنه لم يبرر اختياره لهاته القيم والأسس والمحددات التي جعلته يحصرها في هاته الخمس، إلا أن فكرة تأطير المنهاج بقيم ناظمة كانت في غاية الأهمية بالنظر إلى المكانة التي تتبوأها القيم في القرآن الكريم.

فبالنسبة لقيمة التوحيد على الأقل لا نرى خلافا في علوّها ومركزيتها، إذ يقوم الكتاب المنظور (الكون) والكتاب المسطور (القرآن الكريم) في كليته برهانا على وحدانية الله تعالى، كما الغاية الكبرى من القرآن الكريم هي قضية توحيد الخالق، وبذلك تصير قيمة التوحيد الأصل في إمداد العالم الإنساني بجملة القيم الفاضلة التي يقصدها الفعل التربوي الإصلاحي عموما، فبعقيدة التوحيد يتحدد الأفق المعرفي السليم ويتحقق الاتزان الوجداني للإنسان، وبمخالفة

التوحيد تُفقد البوصلة المعرفية والاستقرار الانفعالي للإنسان، وهي الفكرة التي قربها التصوير القرآني في الآية الكريمة: ﴿وَمَن يُشرِك بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخطَفُهُ ٱلطَّيرُ أَو تَهوِي بِهِ ٱلرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾ [الحج:31]، إذ لا يخفى ما يحققه التوحيد من الشعور بالاطمئنان النفسي إزاء الأسئلة الكبرى عن الحياة والكون والمصير، يقول بديع الزمان سعيد النورسي: «بِسرّ التوحيد...ينكشف السر المغلق للأسئلة المحيرة: من أين يأتي سبر الموجودات وقافلة المخلوقات؟ وإلى أين المصير؟ ولما جاء؟ وماذا يفعل؟»[25]. كما أن قيمة التوحيد تشكل حاضنة للحقيقة المعرفية وحافظة لها من التعدد المتناقض، لأن المرجع واحد، وهذا المرجع هو الله تعالى الواحد الذي شمل علمه كلّ شيء، ويُظهر من علمه ما يشاء، لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَآ إِلَٰهُكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِي لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيءٍ عِلما﴾ [طه:98]، وقوله سبحانه: ﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِي لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ عَٰلِمُ ٱلغَيبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ هُوَ ٱلرَّحمَٰنُ ٱلرَّحِيمُ﴾ [الحشر:22]، فالوحدة المرجعية تنطلق من التوحيد باعتباره «رؤية عامة للحقيقة، وللواقع، وللعالم، وللمكان، وللزمان، ولتاريخ الإنسانية، ولمصيرها»[26]، لأن الله تعالى بإحاطته المطلقة بعالمي الغيب والشهادة يجعل من قيمة التوحيد أساس نظام الخلق، ومن ثم وجود نظام معرفي متماسك ومترابط العلاقات بين مفاهيمه.

ونظرا لهاته المركزية القصوى للتوحيد في توجيه الإنسان نحو تسديد الفعاليات الصادرة عنه عقليا ووجدانيا وعمليا، كان الشرك هو الذنب الذي لا يغفره القرآن، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغفِرُ أَن يُشرَكَ بِهِۦ وَيَغفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَاءُ وَمَن يُشرِك بِٱللَّهِ فَقَد ضَلَّ ضَلَٰلَا بَعِيدًا﴾ [النساء:116].

وإذا أردنا أن نلقي نظرة على علاقة القيمة المركزية (التوحيد) في منهاج المادة بالقيم الأربع الأخرى (الحرية والاستقامة والإحسان والمحبة)، نجد أن قيمة التوحيد توجّهنا إلى أن الكمال البشري يتمثل في إخلاص العمل لله تعالى، وهذا لا يظهر حقا في حركة الإنسان إلا إذا تحرر من كل القيود المادية والنفسية والفكرية والمادية، كما أن التوحيد الحق المتحرر من كل الأغلال يستلزم الاستقامة، أي عدم تناقض المعتقد مع العمل والحركة في المجتمع، قال تعالى: ﴿فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَنْ تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ [سورة هود الآية: 112]، وفي حديث النبي صلى الله عليه وسلم: « قل آمنت بالله ثم استقم»[27].

كما أن الموحد لله صدقا هو الذي يسعى إلى الارتقاء إلى مقام عبادة الله كأنه يراه متحققا بمقام الإحسان، وهو ما يدل عليه قول النبي صلى الله عليه وسلم في حديث جبريل عليه السلام: «الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك»[28]، كما أن ابتغاء مقام الإحسان يجعل المرء مستغنيا عما في يده لله تعالى، فيتجاوز نفعه إلى الآخرين وإلى المحيط الذي يعيش فيه، قال تعالى: ﴿ وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ [سورة القصص:77]، كما أن هذا الترقي في مقام الإحسان يدعو إلى تجويد العمل

وإتقان الفعل، وفي حديث النبي صلى الله عليه وسلم؛ عن شداد بن أوس رضي الله عنه، قال: «ثنتان حفظتهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح وليحد أحدكم شفرته فليرح ذبيحته»[29].

كما أن كمال التوحيد يتجلى في المحبة الخالصة لله تعالى بحيث تصبح حركات الإنسان وسكناته وانخراطه في إسعاد الآخرين تجسيدا لمحبة الله وابتغاء رضوانه، لأن تطوعه لإسعاد الخلق وإن لم يكن مفروضا عليه فإنه يؤهله إلى منزلة إيمانية عظيمة هي منزلة المحبة، وفي الحديث القدسي فيما يرويه النبي صلى الله عليه وسلم عن ربه عز وجل، يقول الله تعالى: «إنَّ اللهَ قال: من عادَى لي وليًّا فقد آذنتُه بالحربِ، وما تقرَّب إليَّ عبدي بشيءٍ أحبَّ إليَّ ممَّا افترضتُ عليه، وما يزالُ عبدي يتقرَّبُ إليَّ بالنَّوافلِ حتَّى أُحبَّه، فإذا أحببتُه: كنتُ سمعَه الَّذي يسمَعُ به، وبصرَه الَّذي يُبصِرُ به، ويدَه الَّتي يبطِشُ بها، ورِجلَه الَّتي يمشي بها، وإن سألني لأُعطينَّه، ولئن استعاذني لأُعيذنَّه، وما ترَدَّدتُ عن شيءٍ أنا فاعلُه ترَدُّدي عن نفسِ المؤمنِ، يكرهُ الموتَ وأنا أكرهُ مُساءتَه» [30].

وبهاته القيم الخمسة المستنبطة من القرآن الكريم استطاع المنهاج الدراسي أن يضع إطارا قيميا ناظما وموجها للمادة، وهو ما سيظهر جليا في التصور البيداغوجي الذي قدمه المنهاج من خلال السورة المؤطرة والمداخل الخمسة المعتمدة في الدروس (التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة)، وهي مداخل ذات بعد تكاملي ارتقائي تشكل فيه قيمة الإحسان أرقى قيمة يرجى بناؤها من دروس التزكية وصولا إلى دروس الحكمة، حيث يفترض أن يصير المتعلم أكثر استعدادا لتثمين القيم الإيجابية واتخاذ مواقف تدل على تبنيه لها واقتراحه لمبادرات كحلول عملية لوضعيات حياتية. لكن عدم صدور وثيقة التوجيهات التربوية المساعدة على ترجمة هذا التصور إلى خطوات عملية ترك غموضا لدى كثير من المدرسين في تنزيل هذه الفلسفة الجديدة –التي تعلي من القيم القرآنية– أثناء الممارسة الفصلية.

فكيف يمكن في ظل المقاربة البيداغوجية "التدريس بالكفايات" أجرأة هذا التصور الذي يقتضي إدماج بناء القيم في الممارسة الديداكتيكية؟

2.2. البعد التوجيهي للقيم القرآنية في البناء البيداغوجي

بالرجوع إلى معنى القيم باعتبارها مبادئ معيارية موجِّهة تسعف في الحكم على التصورات والسلوكيات وتصحيح مسارها[31]، يتبين أن القيم ذات وظيفة رئيسة: هي الوظيفة التقويمية، وإذا كان التقويم يكتسي أهمية كبرى في مرحلة ما بعد الإنجاز عادة، إلا أنه يعد سيرورة مواكِبة لكل مراحل الفعل التربوي تخطيطا وبناء وتقويما، مما يجعل استحضار القيم في كل مراحل العملية التعليمية التعلّمية ضرورة نظرية وبيداغوجية، لأن القيم لا تنفك عن القصود والغايات في

مرحلة التخطيط، ولا عن الخطاب والفعل التربوي في مرحلة التدبير والبناء، ولا عن الدمج والتقييم في مرحلة الاستثمار وإعادة الإنتاج.

وبالتأمل في حركة القيم داخل مكونات درس التربية الإسلامية على وجه الخصوص فإننا نجد بالفعل أنها ذات وظائف توجيهية تقويمية مختلفة، فعندما يتعلق الأمر بتشخيص المكتسبات أو تقويم تحصيل التعلمات أو اختيار النصوص والمضامين والأنشطة فإن المحدد الرئيس الذي ينبغي أن يؤطر هاته العمليات هي القيمة أو القيم المركزية المأمول تعزيزها لدى المتعلم، ونفس الأمر عندما نريد بناء المفهوم المدرّس والغوص في امتداداته النظرية والعملية فإن التقويم المرحلي والتكويني ينبغي أن يوظف المعارف والمهارات المكتسبة في تمهيد الطريق نحو تبني القيم المركزية المستهدفة، والأمر نفسه أيضا في التقويم النهائي سواء المتعلق بالحصة الدراسية أو الجزائي المتعلق باختبار المكتسبات وتقييمها، فإن قيما بعينها ينبغي أن تكون أساس بناء الوضعيات الاختبارية والمهام وأفعال الإنجاز ما دامت الغاية في آخر المطاف هي إعلاء هاته القيم وترسيخها في وعي المتعلم. وبالتالي فالقيم تؤطر هذه السيرورة لأنه لا يمكن تصور فعل تربوي تعليمي لا يسمو بالإنسان إلى القيم، كما لا يمكن تصور تقويم دون معايير أخلاقية تحكم غاياته وأهدافه وتضبط طرقه وأنشطته وتؤطر معارفه ومضامينه.

لكن السؤال: كيف يمكن للمقاربة البيداغوجية والممارسة الديداكتيكية أن تستوعب الجمع بين البعد البنائي للقيم والبعد التقويمي في الوقت ذاته؟

نشير قبل الإجابة عن هذا السؤال بأن عدم استقرار الحال التربوي على نظرية تربوية تستمد من المنهجية القرآنية أثّر على طريقة التعامل مع درس التربية الإسلامية، حيث تأثر هذا الدرس بالمنهجيات والعلوم المختلفة المستلهمة من القرآن الكريم والسنة النبوية من خلال اعتبار أن مجرد نقل المعارف العالمة وفهم المنهجيات المختلفة يؤدي الوظيفة التربوية المطلوبة، ومع الانتباه إلى هذا الإشكال وتجاوز مقاربة التدريس بالأهداف وظهور الوعي بضرورة إدماج موارد مختلفة (معارف، مهارات، قيم، مواقف) من جهة، واعتبار مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى، ومع الحديث عن بيداغوجيا الخطأ وعن دور التمثلات المسبقة في بناء المفاهيم الجديدة وعن النقل الديداكتيكي والعقد الديداكتيكي ستتغير النظرة إلى درس التربية الإسلامية وسيبدأ الحديث عن النجاعة البيداغوجية والديداكتيكة وعن وظيفية المعرفة وارتباطها بالأثر التربوي وبالحاجيات الحقيقية للمتعلم.

إن بناء درس التربية الإسلامية بشكل عام في أي مدخل من المداخل الخمسة التي تبناها المنهاج الدراسي للمادة -باستثناء درس القرآن الكريم- يمر عبر أربع مراحل أساسية ضمن استراتيجية حل المشكلات؛ بدءا من الوضعية

المشكلة، فالنصوص الشرعية، فالمهام التعلمية لبناء المفهوم في سياق امتداداته المعرفية والعملية، وأخيرا الوضعية الإدماجية. وعلاقة هاته المراحل بإدماج القيم تتجلى من خلال:

- بناء وضعية مشْكلة لإثارة الإشكال القيمي بين وجهتي نظر متعارضتين، تأسيسا على مسلمة الاستعداد الحر للإنسان بالميل إلى الخير والشر، أو الفجور والتقوى بتعبير القرآن في سورة الشمس.
- مدارسة النصوص الشرعية لإعلاء المرجعية القيمية، من خلال قراءة تدبرية تربط الأحكام والمضامين الشرعية والمقاصد بالقيم تدريبا للمتعلم على ربط النص الشرعي بالقيمة الأخلاقية، وترسيخها كمرجع ثابت من الناحية المبدئية في الفكر والسلوك.
- إنجاز المهام المرتبطة بتعزيز المهارات وتنظيم المعارف الأساسية ذات العلاقة بالمفهوم المدرّس دون إغفال ربطها بالقيم المركزية للدرس ودفع المتعلم إلى مناقشتها والاستدلال الشرعي والعقلي على آرائه وضرب الأمثلة على ما يوافقها أو ما يناقضها كي تتضح الرؤية ويتميّز مدلول القيمة أكثر ليخرج من دائرة الالتباس بتمثلات لا تتوافق معها.
- التقويم إجمالا من خلال وضعية إدماجية جامعة لا تستهدف المعارف والمهارات فقط، بل تستثمر كل التعلمات السابقة لإعلاء القيم المركزية للدرس، واختبار مدى قدرة المتعلم على اتخاذ الموقف الإيجابي، قبل تعزيز تبنّيه النهائي للقيمة من خلال دعوته إلى تقديم مقترحات عملية ومبادرات إيجابية تدل على تثمينه الجيد للقيمة واستعداده لتطبيقها في وضعيات حياتية.

لكن، إذا كان بإمكاننا أن نقدم تصورا بيداغوجيا تصبح فيه القيم مستهدفة خلال الدرس في كل مراحله فإن الممارسة الديداكتيكية تواجه تحديين رئيسين:

الأول: الحشو المعرفي الذي قد ينتج عن عدم إدراك المدرّس للعلاقة بين تعزيز القيم وطريقة بناء التصورات المعرفية، مما يجعل المعرفة في كثير من الأحيان مقصودة لذاتها.

الثاني: عدم اعتبار خصائص المتلقي وحاجته إلى مراعاة النماء الوجداني بتواز مع النماء التصوري المعرفي، بسبب قلة الوعي بأن القيم هي الأخرى تحتاج إلى بناء يشكل الجانب الوجداني فيه إضافة إلى المعرفي ركيزة مهمة.

أولا، علاقة بناء المعرفة بتعزيز القيم:

تتشكل المعرفة من التصورات، أي التمثلات التي نكوّنها عن المفاهيم المجردة والمحسوسة، وعندما تستقر هذه المفاهيم على حدود معينة، تدخل المعرفة إلى مجال خاص هو: العلم. لكن نسبية المعرفة العلمية تجعل من التغذية الراجعة عملية تقويم دائمة لا يمكن تصور توقفها، ما دام البحث عما هو أصوب وأفضل مطلب علمي وقيمي في

الوقت ذاته. وهذه النزعة القيمية تعطي بعدا آخر للعلم، بحيث يصبح من الواجب أن تدخل في آليات تحققه الأسمى أدوات أكثر جودة ووثوقية والأصلح للإنسان. وبما أن الوحي كما رأينا هو المصدر المؤسس والمقوّم لهذه النزعة القيمية الأصيلة في فعاليات الإنسان فإن طلب الأجود في المسألة المعرفية العلمية والعملية ربطه القرآن الكريم بآليات أعمق وأرحب من خلال نقده المفهومي لآليتين مميزتين للإنسان هما العمل والتفكر.

فآلية العمل توسع مفهوم التجربة، بما في ذلك جعل التجربة الدينية ضرورة عملية ليس فقط لتحقيق العلم بسنن الأنفس والآفاق وتسخيرهما، بل لتحقيق العلم الصحيح بالوجود خلْقا ومصيرا وإدراك النموذج الأخلاقي الأفضل والتوسل بمقتضيات التزكي والإصلاح الفردي والاجتماعي بحيث يصير عمل الإنسان هو المنتج الذي على أساسه يسأل ويحاسب، لقوله تعالى: ﴿**فَمَن يَعمَل مِثقَالَ ذَرَّةٍ خَيرا يَرَهُ، وَمَن يَعمَل مِثقَالَ ذَرَّة شَرّا يَرَهُ**﴾ [الزلزلة:7-8]، أما آلية التفكر هي الأخرى فلم يخرج دورها في القرآن الكريم عن البعد القيمي الأخلاقي من خلال تأكيده على ضرورة تعميق النظر في مدى تحقق النفع الأكبر والضرر الأقل وفق القيم العليا، وخذ مثالا على ذلك قوله تعالى: ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ**﴾ [البقرة:219].

بل إن القرآن الكريم أعطى لكل من العلم والعمل أفقا قيميا واضحا، وربط ربطا وثيقا بين العلم في صورة العليا (الإيمان) والعمل في صورته المثلى (الصلاح) للتحقق بالهداية الكاملة، كما في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ**﴾ [يونس:9]، والآية تشير إلى أن الإقرار بالإيمان غير كاف إذا لم يتبعه عمل ينسجم وهاته القيمة الإيمانية التوحيدية، لأن «التوحيد هو عمل وعلمه، أو هو عمل بعلم، أما العلم فهو العلم بمضمون لا إله إلا الله، وأما العمل فهو العمل على تحقيق مضمون لا إله إلا الله، ولا يخفى أن العمل بلا علم أو العلم بلا عمل ليس له حسبان في ميزان التوحيد»[32]. كما أن العمل المتولد عن العلم تلزمه آلية التفكر لتجديد النظر في درجة النفع، ومن الطريف ما ذكره أبو البقاء في الكليات أن «العمل لا يقال إلا فيما كان عن فكر وروية، و لهذا قُرن بالعلم حتى قال بعض الأدباء: قُلب لفظ العمل عن لفظ العلم تنبيها على أنه من مقتضاه»[33]، و قد جعل الزّجاج الجهل -الذي هو نقيض العلم- «إما عدم العلم بعاقبة الفعل، وإما فساد الإرادة»[34]، وفي ذلك إشارة إلى وظيفة التفكر، فكما لا غنى للعلم عن العمل والعمل عن العلم، فلا غنى أيضا للعلم عن التفكر والتفكر عن العلم، يقول الدكتور طه عبد الرحمن مبينا وجه الصلة بين العلم والفكر: «أن العلم يحتاج إلى الفكر لكي يحصل مشروعيته، فالعلم لا يكون مشروعا حتى يكون نافعا، ولا يكون نافعا حتى يحمل في طيه فكرا، وما يطلق عليه اسم "العلم النافع" إنما هو العلم الذي يزدوج بالفكر»[35]، أما من جهة حاجة الفكر إلى العلم

فيقول: «أن الفكر يحتاج إلى العلم لكي يحصّل مصداقيته، فالفكر لا يكون صحيحا حتى يكون حقيقيا، ولا يكون حقيقيا حتى يحمل في طيه علما، وما يدعي باسم "الفكر الصحيح" إنما هو الفكر الذي يزدوج بالعلم»[36].

وعليه فإنه لا يمكن تصور انفصال بناء المعرفة العلمية والعملية عن القيم، لأننا كلما سعينا إلى بناء المفاهيم بشكل صحيح ينبغي أن نكون قد مددنا الفكرة بالتمثلات الفضلى التي تعزز التفكير الإيجابي الذي يميز بين النفع والضرر، وبالتالي كلما وعينا الحقيقة العلمية في شموليتها، والتزمنا التقويم السديد بالتفكر وصلنا إلى المنتج الأفضل تصورا وسلوكا.

ثانيا، مقاربة البناء الديداكتيكي

غلب على تفسير التمثلات أنها ذات بعد معرفي مجرد[37]، ويحتمل أن يكون ذلك نابعا من اهتمام الفكر التربوي الغربي بدراسة التعلم من هذه الزاوية المجردة. ويظهر ذلك من خلال المحاولات التفسيرية لنمو الذكاء عند الطفل، أبرزها تفسير جون بياجيه القائل بمبدأ تدرج نمو الذكاء عمريا، وتفسير هاوارد جاردنر القائل بالذكاءات المتعددة[38]. فعملا بمبدأ نمو الذكاء يصبح معيار التحقق هو القدرة على انتقال المتعلم من المحسوس إلى المجرد، وعملا بمبدأ تعدد الذكاء يصبح معيار التحقق هو اكتشاف الميول إلى البراعة في مجال معين، وهذان المبدآن على أهميتهما في الإقرار بالبعد النمائي والتعددي للذكاء إلا أن قصورهما عن إدراك الأصل القيمي للشخصية الإنسانية أدى إلى انحجاب نظرهما عن المدلول الأوسع للذكاء.

بيان ذلك، أن قياس نمو الذكاء بنمو قيمة "الواجب فعله" إزاء الوضعيات المختلفة يكون أولى، بحيث يرتبط الأصوب بالأنفع، ويصير الذكاء المعرفي المجرد وسيلة لا غاية، ويصير الفرد الواحد بذكاءات متعددة بعضها يستغرق الآخر، بحيث يكون أعلاها أكثرها نفعا وأقل ضررا، وأدناها أقل نفعا وأكثر ضررا. ولا أفق أحق وأصدق لهذا المبدأ من قيم الوحي، فمثلا لا يخفى عن ذي بصيرة أن الصواب الذي يطلبه الإنسان لا ينفك في حقيقته عن قيمتي الإخلاص والإحسان وإلا لم يكن طالب الصواب صادقا في طلبه، لأن الإخلاص يقوّم النوايا والإرادات، والإحسان يقوّم الغايات والآليات.

أما القول بقياس تعدد الذكاء بتعدد القيم عوض تعدد المجالات، فإنه ينطلق من المبدأ السابق، أي أن كل ذكاء ينبثق في الأصل من قيمة يرغب في تمثلها، فيصير المبدع المستصحب للقيم الأخلاقية هو المتحقق بالنفع الأكبر والضرر الأقل. ولو توسع هذا المبدأ بالاتصال بالوحي لأدرك صاحبه أن غايته في البراعة: الإتقان، ومعلوم أن الإتقان لا يتأتى من دون مقوِّم، بحيث كلما علا زادت درجة الإتقان في النفع والانتفاع، وكلما دنا نزلت مرتبته في الجودة والقيمة. وليس هناك مقوم أعلى من استحضار مراقبة مثل أعلى في السر والعلن، فتصير القيمة العليا المطلوبة هي

الإحسان. وعليه تصير الذكاءات غير معتبرة فيما لا يصب في نفع الإنسان، وإلا انتفى عنها معناها، وهذا ما يقيّد الذكاء من إنتاج ما يضر بالإنسان والمجتمع والمحيط.

إذن، التمثل الأولي للمفاهيم ليس ذا طبيعة معرفية صرف؛ بل ذا بعد قيمي في الأصل، بما يفضي إلى ضرورة اعتبار مستوى آخر في البناء التربوي هو الجانب المعنوي الإرادي الوجداني، أو بالتعبير الديني: الجانب الروحي. وفي هذا الصدد نورد عبارة لابن القيم تختزل تصورا له وجاهته عن المؤثرات الوجدانية المتدخلة في الاستجابة للمثير بدءا من الملاحظة والاهتمام وانتهاء بتبني القيمة السلبية واتخاذ الموقف المنحرف، حيث يقول: «دافع الخطرة فإن لم تفعل صارت فكرة، فدافع الفكرة، فإن لم تفعل صارت شهوة فحاربها، فإن لم تفعل صارت عزيمة وهمة فإن لم تدافعها صارت فعلا، فإن لم تتداركه بضده صار عادة فيصعب عليك الانتقال عنها»[39]، والغرض من سوق هذا القول لواحد من رجالات التربية والسلوك هو تأكيد حضور البعد الوجداني في تبني الموقف من جهة، ومن جهة أخرى تمركز الفكرة كنشاط نظنه عقليا مجردا وسط هذا التفاعل الوجداني، أي بعد الخاطرة وقبل الشهوة، مما يعزز ما نحن بصدده من أن التصورات والسلوكيات تتشكل في بداياتها مما هو معرفي ووجداني في الوقت ذاته. وبناء على ذلك فإننا عندما نسعى إلى بناء المفاهيم بفاعلية علينا أن نمد الفكرة وبطريقة ناجعة بالتمثلات الفُضلى الداعمة للتفكير الإيجابي الذي يميز بين الضرر والنفع، أي أن نوجه طريقتنا التربوية منذ البداية بالقيمة المناسبة، لأن هذا التوجيه المتقدم له علاقة بالفعل المنتج في آخر المطاف، والقيم القرآنية هي الأولى بوظيفة التوجيه هاته.

إذا حاولنا تنزيل هذا التصور على الممارسة الفصلية –في مادة ترتكز على تعزيز القيم كالتربية الإسلامية– فلا مفر إذن من اعتماد هذا التوازي بين المعرفي والوجداني في الممارسة البيداغوجية، على الأقل من خلال ما يوجد بين أيدينا مما أنتجه مهتمون بالتربية والتعليم لحد الساعة، فإجرائيا يمكن أن يسعفنا إلى حد ما الجمع بين صنافتي بلوم المعرفية وصنافة كراتوول الوجدانية، لأن المهم في العملية هو عدم إغفال ما هو وجداني ونحن نبني ما هو معرفي.

فحسب كراتوول، إن القيم التي تشكل إطارا للمواقف تخضع في أجرأتها للآليات الوجدانية السابقة الذكر، وهكذا فإن المتعلم يمكنه أن يعبر عن:

- الانتباه إلى قيمة معينة والإحساس بها؛
- الميل إلى القيمة وتفضيلها واستحسانها؛
- اتخاذ موقف إيجابي من القيمة وتحويلها إلى معتقد دائم (المواقف)؛
- تحويل القيمة إلى مفهوم مجرد ترتبط به قيم أخرى؛
- تحويل القيمة إلى تصور أو فلسفة حياة[40].

وللجمع بين المعرفي والوجداني حاول كراتوول ومساعدوه أن يقيموا معادلة بين سيرورة الأهداف الوجدانية والأهداف المعرفية، إذ يترجم الجدول التالي بوضوح هذه المقارنة:[41]

المجال المعرفي (صنافة بلوم)	المجال الوجداني (صنافة كراتوول)
1) تبدأ سيرورة المجال المعرفي بعملية التذكر والتعرف. 2) تنتقل صنافة بلوم إلى عملية فهم التلميذ للمعرفة. 3) ينتقل المتعلم إلى مهارة تطبيق المعرفة. 4) يتمكن المتعلم من تحليل المعرفة وتركيبها حسب تصاميم جديدة 5) يقيم المتعلم المعرفة أو المنهج.	1) تبدأ سيرورة المجال الوجداني بتلقي مثيرات من طرف التلميذ تتجه شيئا فشيئا نحو الانتباه. 2) يبدأ المتعلم في الاستجابة للمثيرات بإرادته أو إظهار حماسه. 3) يثمن المتعلم القيم ويبحث عنها في مناسبات مختلفة. 4) يفهم المتعلم القيم، أي يحولها على مفاهيم ويجردها في تعميمات. 5) ينظم المتعلم القيم في نسق منسجم يكون نظرته للحياة.

والملاحظ أنه في الوقت الذي كان ينبغي أن نستفيد من صنافة كراتوول ونطورها بناء على أننا نمتلك انطلاقا من الوحي التصور الأقوم عن الحياة، ما زال بعض الممارسين يركزون اهتمامهم أكثر على صنافة بلوم، وبالتالي يكرسون إلى حد كبير فكرتين لا تتناسبان مع بناء القيم من منظور قرآني هما: أن المعرفة يمكن فصلها عن القيمي والروحي؛ وكأنها مقصودة لذاتها وليست مقصودة لتجويد حياة الإنسان، وأن نقل المعرفة يمكن أن تحقق الأهداف ولو بدون اعتبار للبعد الوجداني التفاعلي الذي يترك أثرا في تصحيح التمثلات وإصلاحها.

في الختام، إذا كان استخلاص القيم القرآنية يساعدنا على تحديد منطلقات الفعل التربوي ومحدداته المعيارية، وأن هذه القيم تحتاج إلى جهد لكي تبنى حتى تصبح مشكّلة ومقومة للشخصية الإنسانية، فحري بنا أن نعرض مجموعة من الأسئلة التي قد يساعد البحث والتفكر فيها على بث الروح في رؤية جديدة في التربية على القيم:

أولا، هل يمكننا أن ندرس المعرفة عموما والمعرفة الشرعية خصوصا دون أن تكون القيمة الأخلاقية هي الموجه الرئيس في العملية التعليمية التعلمية؟

ثانيا، أليست الوظيفة الأسمى للمعرفة أن تحقق النفع والسمو الأخلاقي للفرد والمجتمع، ومن ثمّ حاجتنا إلى تطوير أساليب الفكر النقدي –كوعاء جامع بين ما هو معرفي وما هو وجداني– في ممارستنا التربوية والنأي عن التلقين المفضي إلى التقليل من الأثر القيمي؟

ثالثا، هل الوحي يخاطب القاصرين أم يخاطب الراشدين؟ وإذا كانت مخاطبته للراشدين بتدرج بيّن وإتاحة متكررة للعودة بعد التجربة الخاطئة، فكيف ينبغي أن نتعامل مع الناشئة إذن؟ هل نقْل المعرفة الشرعية دون الوعي بخصائصها البنائية كمفاهيم وقيم يمكن أن يحقق النجاعة التربوية وينتج التدين الصحيح؟

الهوامش:

[1] –صحيح البخاري، باب ما قيل في أولاد المشركين، رقم 1385، صحيح مسلم، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، رقم 2658.

[2] –يقول الدكتور طه عبد الرحمن: «الفطرة، فمقتضاها أنها عبارة عن مجموعة من القيم التي يحملها الإنسان في نفسه خَلقا والتي تحدد كيف ينبغي أن يكون خُلقا» روح الحداثة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2006، ص127.

[3] –مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، دار القلم دمشق، الدار الشامية بيروت، الطبعة الثالثة 1423هـ 2002م، ص691.

[4] –نفسه، ص692.

[5] –نفسه، ص692.

[6] –العقل وفهم القرآن، المحاسبي، العقل فهم القرآن، ط2، تحقيق حسن القوتلي، دار الكندي، دار الفكر، 1978، ص272.

[7] – تفسير القرطبي، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ – 1964م. ج10، ص225.

[8] – لسان العرب، ابن منظور، لسان العرب، ط3، 1994 دار صادر، بيروت. مادة قوم، ج12، ص499.

[9] – في ظلال القرآن، سيد قطب، في ظلال القرآن، ط9، دار الشروق، بيروت، ج5، ص8.

[10]– مفردات ألفاظ القرآن الراغب، الأصفهاني، ص634.

[11]– النبوات، ابن تيمية، المطبعة السلفية، القاهرة، 1386هـ، ص163.

[12]– المسند، أحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة، مصر، برقم 17142.

[13]– الفتاوى، ابن تيمية، دار المعرفة بيروت 1386 ط 1 المحقق حسنين محمد مخلوف، ج17، ص434.

[14]– نفسه، ج6، ص472.

[15]–شروط النهضة، مالك بن نبي، شروط النهضة، دار الفكر، 1987، ص49.

[16] –الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، 1984، ج2، ص303.

[17]–علاقة المعرفة بالقيم، مجلة حراء ع 4/السنة الأولى 2006.

[18] –التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 54، السنة 4، خريف 2008، ص 11.

[19] –صحيح البخاري، كتاب المناقب، رقم 3366.

[20] –سؤال الأخلاق، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2000، ص68 و69.

[21] –مشكلة الثقافة، دار الفكر المعاصر بيروت لبنان، دار الفكر دمشق سوريا، الطبعة الرابعة 1984، إعادة 1420هـ 2000م، ص 88.

[22] –دستور الأخلاق في القرآن دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن، تحقيق الدكتور عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، دار البحوث العلمية، الطبعة الرابعة 1402هـ 1982م، ص 335.

[23] –التصورات البيداغوجية الحديثة أسسها واتجاهاتها ومناهجها، محمد أولحاج، منشورات صدى التضامن طبعة أكتوبر 2000، ص 35 و36.

[24] –منهاج التربية الإسلامية، يونيو 2016، مديرية المناهج، الرباط.

[25] - كليات رسائل النور، سعيد النورسي ترجمة لإحسان قاسم الصالحي، ط1، دار سوزلر للنشر، اسطنبول، طبع شركة النسل للطباعة، ج الشفاعات، ص18.

[26] –التوحيد ومضامينه في الفكر والحياة، إسماعيل راجي الفاروقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى 2016/1437، ص 78.

[27] –الحديث أخرجه مسلم، في، كتاب الإيمان، باب جامع أوصاف الإسلام، رقم 38، ونص الحديث كما يلي: "عن أبي عمرو سفيان بن عبد الله الثقفي رضي الله عنه قال: قلت: يا رسول الله، قل لي في الإسلام قولاً لا أسأل عنه أحدا غيرك، قال: (قل آمنت بالله، ثم استقم).

[28] –صحيح البخاري، كتاب الإيمان، رقم 50، باب سؤال جبريل النبي صلى الله عليه وسلم عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة. ونص الحديث عن أبي هريرة قال: «كان النبي صلى الله عليه وسلم بارزا يوما للناس فأتاه جبريل فقال ما الإيمان قال الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه وبلقائه ورسله وتؤمن بالبعث قال ما الإسلام قال الإسلام أن تعبد الله ولا تشرك به شيئا وتقيم الصلاة وتؤدي الزكاة المفروضة وتصوم رمضان قال ما الإحسان قال أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك ،قال متى الساعة قال ما المسئول عنها بأعلم من السائل وسأخبرك عن أشراطها إذا ولدت الأمة ربها وإذا تطاول رعاة الإبل البهم في البنيان في خمس لا

يعلمهن إلا الله ثم تلا النبي صلى الله عليه وسلم إن الله عنده علم الساعة الآية ثم أدبر فقال ردوه فلم يروا شيئا فقال هذا جبريل جاء يعلم الناس دينهم».

[29]–صحيح مسلم: كتاب الصيد والذبائح وما يؤكل من الحيوان، باب الأمر بإحسان الذبح، رقم1955.

[30]–صحيح البخاري، كتاب الرقائق، باب التواضع، رقم6502.

[31] –يقول أحمد عبادي: «تتمحور مختلف التعاريف للقيم حول كونها مجموعة من القوانين والمقاييس تنبثق عند جماعة ما، وتتخذها معايير للحكم على الأفكار والأشخاص في تمظهرهم الفردي والجماعي وكذا للحكم على التصورات والمسلكيات»، سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر، أعمال الندوة الدولية التي نظمتها الرابطة المحمدية للعلماء أيام 21 و22و23 جمادى الثانية 1432هـ الموافق لـ 25و26و27 ماي 2011م، الدار البيضاء، المملكة المغربية، الطبعة الأولى رجب 1433هـ / يونيو 2012م، دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

[32]–كابوري، معنى التوحيد، مجلة الفرقان المغربية، ع7، 1985.

[33]– الكليات، أبو البقاء الكفوي، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ص616.

[34]– الفتاوى، ابن تيمية، ط 2، مكتبة ابن تيمية، تحقيق عبد الرحمن العاصمي، ج2، ص83.

[35] –سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعمل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2012، ص 308

[36] –سؤال العمل ص 308

[37] –يعتبر بياجيه أن التمثل ليس سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والطبيعة والأشياء، سلسلة التكرين التربوي 2، خالد المير، حميد بودار، عزوز التونسي، الطبعة الثانية 1996، توزيع دار الاعتصام، الدار البيضاء.

[38] –التدريس بالذكاءات المتعددة، عبد الواحد أولاد الفقيهي، تقديم هاوارد غاردنر، الطبعة الأولى 2015، المطبعة الجديدة، البيضاء.

[39] –الفوائد لابن القيم، تحقيق عصام الصبابطي، دار الحديث القاهرة، الطبعة الثانية 1415هـ 1994م، ص49.

[40] –سلسلة علوم التربية 8، القيم والمواقف، محمد آيت موحى عبد اللطيف الفاربي، ص 103.

[41] –نفسه ص105.