

دراسات وأبحاث تربوية

مجلة محكمة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمُقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية في بيروت - لبنان

رئيس التحرير

د. حسين صفى الدين

المشرف العام

د. عبد الله قصير

مدير التحرير

محمد دكير

المدير المسؤول

د. يوسف أبو خليل

هيئة التحرير

د. حسن خليل رضا د. علي كريم

د. عباس كنعان دة. مريم رعد

المراسلات: لبنان - بيروت - الغبيري ص.ب.: ٢٥ / ٥٠١٥

البريد الإلكتروني: abhathwadirassat15@gmail.com

جوال: ٠٠٩٦١٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في البلاد العربية والعالم عبر موقع النيل والضرات

www.neelwafurat.com

الهيئة الاستشارية

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| أ. د. أسعد السحمراني (لبنان) | أ. د. طلال عتريسي (لبنان) |
| د. الشيخ أكرم بركات (لبنان) | د. عبد الجبار الرفاعي (العراق) |
| د. بسام الصباغ (سورية) | د. عبد الرحيم محي الدين (السودان) |
| د. خسرو باقري (إيران) | د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان) |
| أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر) | د. عدنان السيد حسين (لبنان) |
| د. سعيد بهشتي (إيران) | د. علي رضا صادق زاده (إيران) |
| الشيخ شفيق جرادي (لبنان) | أ. محمد محفوظ (السعودية) |
| أ. د. صلاح غنيم (مصر) | د. هشام سلطان (الأردن) |

الهيئة العلمية

- | | |
|---------------------|------------------|
| د. أميمة عليق | د. ش. محمد شقير |
| أ. د. أيوب دخل الله | د. نانسي الموسوي |
| أ. د. خنجر حمية | أ. د. يوسف طباجة |

أهداف المجلة

- تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» الى تحقيق الأهداف التالية:
- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- محاولة تقعيد مبادئ ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربويّة المتعددة في الدول العربية والإسلاميّة.
- المساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربويّة والتعليميّة في العالم الإسلامي.
- المساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألا تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرورة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

التاريخ: ٢٠١٩ / ٦ / ١ م

مجلة
دراسات
تربوية
بيروت - لبنان

بيان وتنويه

استناداً إلى اجتماع مجلس وحدة كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، بجلسته رقم (٢٠١٩/٤)، تاريخ ٢٠١٩/٣/٦ م، فقد تم إدراج مجلة "أبحاث ودراسات تربوية"، على قائمة المجلات المحكّمة والمعتمدة من قبل الجامعة ..

وهذا، تتقدم إدارة المجلة، إلى جميع الباحثين والمهتمين بالتهنئة، مُنوهة إلى استعدادها لاستقبال ونشر أبحاث طلاب الماستر والدكتوراه، بما ينسجم مع سياسات المجلة ..

إدارة المجلة

لبنان - بيروت - الحدث - السان تيريز - مبنى الأنطونية - الطابق الأول

009613 107 058

009615 472 139

www.esrc.org.lb

abhathwadirassat15@gmail.com

محتويات العدد (١٧)

الافتتاحية بقلم: المشرف العام ٧

■ ملف العدد السابع عشر ■

التربية على حقوق الإنسان: بين الإسلام والمواثيق الحقوقية الغربية

- ١١ حقوق الإنسان في القرآن الكريم وطرائق التربية عليها - دراسة تأصيلية ..
د. محمد دكير - د. حسين صفي الدين
- ٤٩ السُّلطة على الجسد نقاشٌ في المفهوم والمرجعيات النظرية
الشيخ الدكتور باقر كجك
- ٧٩ المساواة بين المرأة والرجل: قيمة إنسانية ملتبسة
د. أحمد علي الشامي
- ١٠١ حقوق الأطفال في القانون الدولي الحماية من الاستغلال الجنسي أنموذجاً
د. علي عبد الله فضل الله
- ١٢٩ الحقوق الجنسية للأطفال بين المواثيق الدولية والرؤية العربية - الإسلامية
الأستاذ محرز الدريسي
- حقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية العربية: تشخيص الواقع
واستشراف المستقبل
د. محمد البطيخي

■ دراسات تربوية ■

- ٢٢٣ القيم والحياة المدرسية الطيبة
محمد غالب مقداد
- ٢٦٧ ثنائية الهوية والتنمية في الفكر التربوي للدكتور خالد الصمدي
الأستاذ محمد الدحروش سعيد

■ قراءة في كتاب ■

- ٢٩٣ «رسالة الحقوق للإمام علي زين العابدين (عليه السلام)» تأملاتٌ حقوقية وتربوية عامة
نبيل علي صالح

الافتتاحية..

يُعَدُّ البحث في موضوع حقوق الإنسان، والتربية عليها، من المواضيع التي تفتح أمامنا الآفاق عن تعدّد النظرات المفهومية لهذا العنوان، ما يجعل النقاش أكثر تعقيداً في ظل كثرة تشعباته، الأمر الذي يدفعنا إلى الحديث عن إمكانية وصفها بالإشكالية، على مستوى المفهوم والممارسة التربوية.. كما يجعلها تتحوّل إلى أداة أيديولوجية - صراعية، طالما تمّ توظيفها واستغلالها في تعميق الاختلاف المرجعي، خاصة بين الغرب والإسلام.

لقد شهد العالم اهتماماً كبيراً بحقوق الإنسان، ظهر في كثرة المواثيق والإعلانات الحقوقية التي صدرت خلال الخمسين سنة الماضية، ومن ثم الإقرار بها، والتّصّ عليها في معظم الدساتير العالمية، وبالتالي، فلم يكن هناك أي اختلاف حول أهمية الاهتمام بحقوق الإنسان، أو السعي للحدّ من انتهاكها، وإنّما الإشكالية ظهرت، عندما حاولت الدول الغربية ومنظماتها الحقوقية، عولمة رؤيتهم لحقوق الإنسان، بل وفرضها بالقوة، انطلاقاً من الاعتقاد بعالميتها وإنسانيتها، مع وجود بنود ومواد حقوقية مناقضة لتشريعات ومبادئ دينية، وقيم فطرية، ما جعل عدد من دول العالم تُعلن تحفظها عليها.

أما أخطر ما في الحملة الغربية، لنشر «ثقافة حقوق الإنسان» وعولمتها، فهو محاولة إدماجها في المناهج الدراسية والتربوية، وتحويلها إلى مادة علمية، تُدرّس وتُعلّم، كي تنشأ الأجيال القادمة وتتربّى على القيم الحقوقية الغربية، منذ الصغر، بحيث تتحوّل لديها إلى سلوك وممارسة.

من جهة أخرى، واكب هذا الاهتمام العالمي بحقوق الإنسان، اهتمام إسلامي أيضاً، حيث ظهرت محاولات جادة للكشف عن الرؤية الإسلامية لحقوق الإنسان، والمبادئ والقيم التي ترتكز عليها، وقد أثمرت هذه الجهود،

ظهور إعلانات ومواثيق إسلامية كثيرة، يُمكن الاستفادة منها، في التشريعات الدستورية، وأيضًا في عملية تدريس مادة الحقوق، وإدماجها في المناهج التعليمية، وبالتالي، فلا حاجة لنا في العالم الإسلامي، لنسخ أو تبني الرؤية الحقوقية الغربية وقيمها ومبادئها..

انطلاقًا من أهمية هذا الموضوع، وما يُثيره من إشكاليات تربوية خطيرة، وآثاره السلبية على الهوية الدينية والقيمية للأجيال القادمة، تمّ اختيار هذا الملف، في محاولة، أولاً: للكشف عن الرؤية الإسلامية المتميزة لحقوق الإنسان، والتأكيد على كونها أرقى وأسمى، وأكثر انسجامًا مع واقع حقوق الإنسان المسلم وتطلعاته، وبالتالي، الاستفادة منها تعليميًا وتربويًا، ثانيًا: مواجهة الضغوطات الغربية لعولمة الرؤية الحقوقية الغربية، ومحاولات فرضها وإدماجها في المناهج التربوية للدول العربية والإسلامية..

وقد تجلّى ذلك، في دراسات الملف، حيث تمّ الكشف عن الرؤية القرآنية والإسلامية للإنسان وحقوقه، ومناقشة أهم القضايا الحقوقية المثيرة للجدل، بين الإسلام والرؤية الحقوقية الغربية، مثل: السُّلطة على الجسد، ومسألة المساواة بين الجنسين، والحقوق الجنسية للأطفال، ومحاولة إضفاء الصفة الحقوقية على الشذوذ الجنسي.. وواقع التربية على حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية اليوم..

أما في باب الدراسات، فهناك دراستان: عن القيم والحياة المدرسية الطيبة، وثنائية الهوية والتنمية في الفكر التربوي للدكتور المغربي خالد الصمدي. بالإضافة إلى قراءة، تُسلط الضوء على وثيقة حقوقية إسلامية مهمة، ونقصد بها «رسالة الحقوق» للإمام علي بن الحسين (عليه السلام).

وأخيرًا، ففي كل عدد نُجزه، نحن نتطلع دائمًا، لتوجيه أنظار المفكرين والتربويين على وجه الخصوص، لتوسيع البحث في هذه المواضيع التربوية المهمة، وتكثيف إسهاماتهم العلمية العميقة، لبلورة رؤية عربية - إسلامية، يُمكن الاستفادة منها، في جهود التأصيل والدفاع عن الهوية التربوية، والحضارية بشكل عام، لهذه الأمة..

والله ولي التوفيق

المشرف العام

د. عبد الله قصير

ملف العدد:

التربية على حقوق الإنسان: بين الإسلام والمواثيق الحقوقية الغربية

- حقوق الإنسان في القرآن وطرائق التربية عليها
- السُّلطة على الجسد: نقاشٌ في المفهوم والمرجعيات النظرية
- المُساواة بين المرأة والرجل: قيمة إنسانية ملتبسة
- حُقوق الأطفال في القانون الدولي: الحماية من الاستغلال الجنسي أنموذجًا
- الحُقوق الجنسيّة للأطفال بين المواثيق الدولية والرؤية العربية - الإسلامية
- حُقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية العربية: تشخيص الواقع واستشراف المُستقبل

حقوق الإنسان في القرآن الكريم وطرائق التربية عليها - دراسة تأصيلية -

_____ د. محمد دكير (*) - د. حسين صفي الدين (**)

«إنَّ حقوقَ الإنسان في الإسلام، ليست منحةً من مَلِك أو حاكم،
أو قرارٍ صادر عن سُلطة محلية أو منظمة دولية، وإنما هي حقوق مُلزِمة
بحكم مَصدرها الإلهي، لا تقبل الحَذَف أو النسخ ولا التَّعطيل، ولا
يُسمح بالاعتداء عليها، ولا يجوزُ التنازل عنها..»

الشيخ محمد الغزالي

خلاصة

في سياق الاهتمام العالمي بحقوق الإنسان، وسعي الدول الغربية
ومنظماتها الحقوقية، لفرض رؤيتها الحقوقية على العالم، بل محاولة
إدماجها في المناهج التعليمية والتربية عليها، تأتي هذه الدراسة للكشف
عن الرؤية الإسلامية للإنسان وحقوقه، وما يُميز هذه الرؤية من كمال
وشمول وانسجام مع الفطرة الإنسانية، ومع الغاية من وجود الإنسان في
الأرض.

كما تُقدم الدراسة، نماذج من التشريعات الحقوقية، كما وردت في
القرآن الكريم، والمبادئ والقيم الحقوقية الأساسية التي تقوم عليها،

(*) دكتوراه في الدراسات الإسلامية، ومدير التحرير

(**) أستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية، ورئيس التحرير.

وطرائق التربية عليها، وكيف تُساهم هذه الطرائق والسُّبل، في الوعي بهذه الحقوق، ودورها في التشجيع على الالتزام بها وتمثُلها والحدّ من انتهاكها.

وفي الأخير، تحدثت الدراسة وباقتضاب، عن أهم محاولات تقنين هذه الحقوق وتحويلها إلى مواد وإعلانات ومواثيق حقوقية، على غرار المواثيق والإعلانات الحقوقية الغربية، كي يسهل الاطلاع والتعرف عليها، ونشر الوعي بها، من ثمّ الاستفادة منها في وضع مناهج تربوية - حقوقية، يُمكن الاستعاضة بها عن تبني المنظومات الحقوقية الغربية. وأهمية هذا التقنين في الدفاع عن الهوية التشريعية والخصوصيات الحقوقية الإسلامية..

الكلمات المفتاحية: الإنسان، حقوق، القرآن، الشريعة، التكريم، الخلافة، تقنين الحقوق، التربية على الحقوق ..

مقدمة: الوعي العالمي بحقوق الإنسان: بين التنظير والممارسة

مما لا شك فيه أنّ القرن العشرين، هو قرنُ حقوق الإنسان بامتياز، فمباشرة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وما نجم عنها من دمار وانتهاكات فظيعة لحقوق الإنسان، ارتفعت الأصوات في الغرب، مُنادية بضرورة العمل على «احترام حقوق الإنسان والشعوب» كأساس لا غنى عنه للسلام السياسي والاجتماعي، على المستويين الإقليمي والعالمي، تجلّى ذلك في ميثاق الأمم المتحدة الصادر عام ١٩٤٥، والذي جاء في ديباجته: «الإيمان بالحقوق الأساسية للإنسانية، وبكرامة الفرد وقدره، وبما للرّجال والنساء والأمم، كبيرها وصغيرها من حُقوق مُتساوية»^(١).

وقد ارتفعت وتيرة الاهتمام بحقوق الإنسان، على مستوى التنظير والدعوة إلى نشر وإشاعة ثقافة الحقوق واحترامها، والنّص عليها في الدساتير المحليّة، حيث شكّلت لجان كثيرة، قامت بإعداد مشاريع وإعلانات حقوقية، من أشهرها ما عُرض على الجمعية العامة للأمم المتحدة، وتمّ اعتمادها من طرف الدول، لتُصبح التزاماً قانونياً ووطنياً في مجال احترام حقوق الإنسان^(٢). حيث ظهر للوجود الإعلان العالمي لحقوق

الإنسان عام ١٩٤٨م، تلاه العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية سنة ١٩٦٦م، ثم العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية في السنة نفسها.

وهكذا، توسّع الاهتمام بحقوق الإنسان على المستويين العالمي والإقليمي والمحلي، حيث صدرت مجموعة كبيرة من المواثيق الحقوقية في أوروبا والأمريكيتين وأفريقيا وآسيا^(٣). ولم يكن العالم العربي والإسلامي، بمعزل عن هذا الاهتمام بحقوق الإنسان، فقد ظهرت مجموعة من المعاهدات الحقوقية الخاصة بمجالات اقتصادية واجتماعية وثقافية مثل: المعاهدة الثقافية العربية (١٩٤٥)، واتفاقية الوحدة الاقتصادية (١٩٥٧)، وميثاق الوحدة الثقافية (١٩٦٤)، وميثاق العمل الاقتصادي العربي واستراتيجيته لعام ١٩٨٠ - ١٩٨٢، وغيرها^(٤).

كما شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين، والعقدين الأول والثاني من هذا القرن، تنظيم عدد كبير من المؤتمرات والندوات والورش في معظم دول العالم. ركّزت على مناقشة قضايا حقوق الإنسان على مستوى التشريع ونشر الوعي، والبحث في وسائل وضمانات احترامها والحدّ من انتهاكها، كما شهدت الفترة نفسها صدور عدد كبير من الكتب والدراسات والمجلات المتخصصة في حقوق الإنسان.

ومن أشهر المؤتمرات الدولية والأممية في هذا المجال: مؤتمر طهران (١٩٦٨)، الذي تمّ التركيز فيه على بحث وسائل القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، والمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان (فيينا ١٩٩٣)، الذي أكّد على أهمية إدراج موضوع حقوق الإنسان في برامج التعليم. والمؤتمر الدولي للسكان والتنمية (القاهرة ١٩٩٤)، حيث تمّ التركيز فيه على مناقشة كيفية تلبية احتياجات السكان في إطار معايير حقوق الإنسان المعترف بها عالمياً. ومؤتمر بجين (الصين ١٩٩٥)، الذي اعتبر من أهم المؤتمرات الأممية التي نُظّمت لمناقشة حقوق المرأة والمساواة بين الجنسين، ومؤتمر القمة العالمي للأطفال (١٩٩٥)^(٥).

وقد تميز هذا الاهتمام العالمي بحقوق الإنسان، بالتطور الكبير على مستوى التنظير والتشريع، كمّا ونوعاً، حيث انتقل الاهتمام تدريجياً، من الحقوق السياسية إلى الحقوق الاقتصادية ثمّ الحقوق الثقافية والاجتماعية والمدنية بشكل عام، وصولاً إلى التركيز على بعض الحقوق التفصيلية، مثل الحقوق الجنسية للمرأة والأطفال، وحقوق الشاذين جنسياً.. إلخ. وقد تمكّنت المنظمات الأممية المعنية بحقوق الإنسان، وبما بذلته من جهود كبيرة، من إدخالها كنصوص قانونية ملزمة في معظم دساتير الدول، ومن بينها الدول العربية، وهناك تركيز حالياً - في إطار مخطط نشر الوعي الحقوقي وترسيخه - على جعل «حقوق الإنسان» مادة علمية، يتم تدريسها وإدخالها في المناهج التعليمية والتربوية، وفي جميع المراحل الدراسية .

هذا الاهتمام العالمي بحقوق الإنسان، تنظيراً وممارسة، وما حقّقه على أرض الواقع، من قفزة نوعية لصالح احترام حقوق الإنسان، والحدّ من انتهاكها، فجّر مجموعة من الاشكاليات، كانت ولا تزال محلّ جدال فكري وسياسي مستمر، بل تحولت في بعض الأحيان، إلى صراعات أيديولوجية وسياسية مريرة، والسبب - في نظرنا - لا يكمن في الاختلاف على الاهتمام بحقوق الإنسان، وتشريع القوانين لاحترامها وعدم انتهاكها، وعلاقة ذلك بالوضع السياسي للدول. وإنّما للاختلاف أبعاد كثيرة ومتعدّدة، دينية وفكرية وسياسية وحضارية بشكل عام، فالغرب الرأسمالي على وجه الخصوص، يعتقد أنّ حضارته تمتلك أرقى نموذج وتصور لحقوق الإنسان عرفته وتوصّلت إليه البشرية، وأن الإنسان لم يتمتع بحقوقه في أبعادها كافة إلا مع هذه الحضارة ومؤسساتها التشريعية والتنفيذية، وبالتالي، فهذا التصور ومنظومته الحقوقية يجب أن يُعوّل وأن يسود العالم. وهذا ما جعل الحكومات الغربية ومنظماتها الحقوقية ترفع شعار «نشر ثقافة الحقوق» في العالم، حيث «غدت مسألة حقوق الإنسان، سبباً للابتزاز السياسي وخصوصاً للعالم الإسلامي»^(٦). وما نُشاهده اليوم في التقارير السنوية الغربية الراصدة لوضعية حقوق الإنسان في العالم، ما هو إلا محاولة

لفرض هذا النموذج والتصور على باقي الشعوب ودول العالم بالقوة، وبسياسات التهريب والحصار الاقتصادي والهجوم الإعلامي المُركّز، بل بِشَنّ الحروب العسكرية في بعض الأحيان؟!

ورغم مُصادقة معظم الدول العربية والإسلامية على عدد من المواثيق الحقوقية الدولية، والاتفاق على المبادئ الحقوقية الجوهرية، فقد أبدت - هي وعدد من دول العالم - تحفظاتها على عدد من المواد والبنود في هذه المواثيق والإعلانات، أولاً: لأنّ المنظومة الحقوقية الغربية تمّت صياغتها وفق الرؤية الفلسفية والسياسية والثقافية الغربية، وهي رؤية فكرية ضاربة بجذورها في التراثين اليوناني والروماني، والفلسفة الوضعية، وفلسفة عصر التنوير، وبالتالي، فهي رؤية غربية بامتياز، وهذا ما ينزع عنها صفة العالمية، ثانياً: مخالفة ومناقضة بعض هذه البنود للقيم والمبادئ والتشريعات الدينية، والإسلامية على وجه الخصوص. ثالثاً: هناك بعض الحقوق المستحدثة، تُحاول المنظمات الحقوقية الغربية، فرضها على العالم، وانتزاع الاعتراف بها واحترامها بقوة الترغيب والتهريب السياسي والإعلامي، مع أنها - ولوقت قريب - كانت تُعتبر جرائم تُعاقب عليها القوانين الغربية نفسها، مثل الزنا والشذوذ الجنسي (الحرية الجنسية)، وكذلك مخالفتها للفترة الإنسانية، أو للأعراف والتقاليد المُعتبرة والمحترمة لدى المجتمعات والشعوب غير الغربية.. إلخ.

اليوم، فإنّ أخطر ما يُواجه الدول العربية والإسلامية، ومعها عدد من الدول والمجتمعات في أفريقيا وآسيا، ممّن تشبّث بهويتها وخصوصيتها الدينية والفلسفية والاجتماعية، هو محاولة الغرب بمؤسساته السياسية والحقوقية، عولمة رؤيته الحقوقية، ليس بفرض الاعتراف والالتزام بها، على المستوى التشريعي والدستوري فقط، وإنما محاولة إدخالها في المناهج التعليمية، وفرضها كمادة علمية تُدرّس في جميع المراحل، كي تتربّى الأجيال على هذه القيم والمبادئ الغربية، وتشبّع بها وترسّخ في وجدانها وعقلها، الأمر الذي يشكل خطراً جسيماً على الهوية الدينية

والفكرية والحضارية لهذه الدول وشعوبها، وهي محاولة جديدة - في نظرنا - تدخل ضمن سياسة الغزو الثقافي والتغريب والإلحاق بالمركزية الغربية. والمطلوب مواجهتها والتصدي لها، بكشف مخاطرها المدمرة للهوية الدينية والحضارية للأمة العربية - الإسلامية، والتحذير من عواقبها المستقبلية.

في هذا الدراسة، سنحاول الكشف عن المبادئ والأسس العامة لحقوق الإنسان في الإسلام، من خلال التعرف على الرؤية القرآنية للإنسان، من حيث كونه مخلوقاً مُكرِّماً ومتميزاً، خُلق لهدف وغاية، وله حقوق وعليه واجبات، حدّتها الشريعة الإلهية، حقوق لها خصائص ومميزات، تعكس صفات مُشرّعها وواضعها. كما سنتعرّف على نماذج من التشريعات الحقوقية في القرآن الكريم، للتأكيد على أسبقية التشريع الإلهي في الاهتمام بحقوق الإنسان، وتميُّزه بالكمال والشمول، والانسجام مع الفطرة والمصلحة الحقيقية للإنسان.

كما سنتعرف على سُبُل وطرائق التربية عليها، وأهمية التعرف عليها من خلال تقنينها وتحويلها إلى بنود ومواد حقوقية، يُمكن الاستفادة منها بسهولة في المناهج التربوية، ونشر الوعي بها، وبالتالي، مواجهة المنظومات الحقوقية الغربية، وقيمها المادية ومبادئها الوضعية، التي يُحاول الغرب فرضها على الأنظمة التشريعية والحقوقية والتعليمية في العالمين العربي والإسلامي.

أما بالنسبة للمناهج المعتمدة في هذه الدراسة، فقد اعتمدنا المناهج التالية: المنهج الاستقرائي والمنهجين الاستنباطي والوصفي، لأهمية هذه المناهج في تحقيق الموضوعية العلمية المطلوبة.

أولاً: الإنسان في القرآن الكريم: بين الخلافة والعبادة

الإنسان في القرآن الكريم، هو الكائن الذي خُلق ليكون خليفة لله في الأرض، يقول عز من قائل: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠]. وهو عَبْدٌ لله، كرّمه وجعل الغاية من خلقه

عبادة الله ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]، ومن مقتضيات هذه العبودية والعبادة، الإيمان بخالقه وتوحيده والخضوع له، وأن يعيش ويُعمر الأرض وفق الشرائع والمبادئ والأحكام المنزل عليه من السماء يقول تعالى: ﴿يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [سورة ص: ٢٦]، ويقول أيضاً: ﴿الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ﴾ [الحج: ٤١].

ولهذه الأسباب والغايات، جعل الله عز وجل الإنسان مخلوقاً متميزاً عن سائر الكائنات والمخلوقات الأخرى بعدة أمور:

* أولاً: بالتكريم والتفضيل عن كثير من المخلوقات: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٠]. ومن مظاهر هذا التكريم، وتجليات هذا التفضيل للإنسان:

أ - خلقه ونفخ فيه من روحه وأمر الملائكة بالسجود له: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّنْ طِينٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ * فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾ [سورة ص: ٧١ - ٧٤].

ب - خلقه في أحسن تقويم: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين: ٤]، أي في أعدل خلق وأحسن صورة، كما يقول المفسرون.

ت - وهبه العقل والحواس، ليدرك ويميز بين الخير والشر، والخطأ والصواب، وليكون مُكلفاً: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨].

ث - سخر له الكون ومكنه في الأرض: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا

فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً ﴿لَقَمَان: ٢٠﴾، ﴿وَلَقَدْ مَكَنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ [الأعراف: ١٠]. ﴿وَالْأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ * وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ * وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا بِشَقِّ الْأَنْفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرُؤُوفٌ رَّحِيمٌ * وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: ٨٠٥].

ج - مخلوق حرّ الإرادة والاختيار وهو مسؤول عن أفعاله: يقول عز وجل: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ﴾ [الأعراف: ٧٢]. والمقصود بـ«الأمانة» في الآية - كما ذكر المفسرون - المسؤولية. ويقول عز وجل في آية أخرى: ﴿كُلُّ أَمْرٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾ [الطور: ٢١]. ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]، ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ [الكهف: ٢٩]، ﴿قَدْ جَاءَكُمْ بَصَائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ﴾ [الأنعام: ١٠٤]. وبناء على حرية الاختيار هذه، تحمّل الإنسان مسؤولية أفعاله، وأصبح مكلفاً وترتب عن تكليفه الثواب والعقاب، وإلا فلا معنى للتكليف أصلاً، إن لم تكن فيه طاعة وحرية، كما يقول العقاد^(٧).

ح - وجوده في الأرض وجود مؤقت، ومصيره مرتبط بوضعه في الحياة الآخرة: لقد ابتلى الله الإنسان، بوجوده المؤقت في هذه الحياة، وعلى هذا الكوكب، فهو محكوم بسنة الحياة والموت ثم الانتقال إلى الدار الآخرة، حيث الخلود والحياة الأبدية، في نعيم مقيم، أو عذاب مهين، حسب ما قدّمت يده، واكتسب من أفعال في حياته الدنيا، يقول عز من قائل: ﴿وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ

إِلَى حِينٍ ﴿البقرة: ٣٦﴾، ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ [الملك: ٢]. ﴿وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهُوٌّ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: ٦٤]. والمقصود بـ «الحيوان» في الآية، أي: الحياة الدائمة التي لا زوال لها ولا انقطاع ولا موت معها^(٨). ويقول عز من قائل: ﴿تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [القصص: ٨٣].

خ - مُستخلف فيما يملك: كل ما يملك الإنسان من أشياء مادية أو معنوية، فهي هبة من خالقه عز وجل، وتدخل ضمن نعمة التسخير التي خصّه الله بها، وبالتالي، فهو مُستخلف ويتصرّف فيما ملكه الله وأعطاه، والمالك الحقيقي للكون ومن ضمنه الإنسان نفسه، هو الله عز وجل، وعلى الإنسان وفق هذه الحقيقة وهذه العقيدة، أن يتصرّف فيما استخلف فيه أو امتلكه أو وضع يده عليه، من مال أو نِعَم عينية أو غير عينية، وفق أحكام الشريعة، من حيث وجوه صرفه والاستفادة منه، أو حقوق الآخرين فيه، وإلا اعتُبر ظالماً ومُعتدياً. يقول عز وجل: ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ﴾ [الحديد: ٧]. ﴿وَأَتَوْهُمْ مِّنْ مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾ [النور: ٣٣]. ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أَكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأنعام: ١٤١].

د - الإنسان محلّ عناية ورحمة الخالق عز وجل: وقد تجلّى ذلك في كلّ ما ذكرنا من تفضيل وتسخير، وتكفّل بتعليمه وهدايته ورزقه، وغير ذلك، من مظاهر العناية الخاصة، بهذا الإنسان، حيث كان محور الرسالات السماوية التي حرصت على سعادته في الدارين، بتوجيهه لكل ما ينفعه ويصلحه، وتحذيره وتنبيهه من أي شيء قد

يضره أو يحول دون تحقيقه لأهداف استخلافه في الأرض،
بالإضافة إلى التركيز على تهذيب النفس وتزكية الروح بالأخلاق
الفاضلة:

يقول عز وجل: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ
تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ
بِالنَّاسِ لَرَّءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ [الحج: ٦٥]، ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ
الْعُسْرَ﴾ [البقرة: ١٨٥]. ﴿هُوَ الَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلَائِكَتُهُ لِيُخْرِجَكُم مِّنَ
الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَكَانَ بِالْمُؤْمِنِينَ رَحِيمًا﴾ [الأحزاب: ٤٣]، ﴿الَّذِينَ
يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَةِ
وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ
عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ﴾
[الأعراف: ١٥٧]. ويقول عز وجل مخاطباً رسوله محمداً (صلى الله عليه
 وآله وسلم) ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ
لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل
عمران: ١٥٩].

* ثانيًا: لقد تكفل الخالق بتعليم الإنسان وهدايته ورزقه، وهذه من
حقائق الوجود الكبرى، فلم يتركه هملاً يتخبط في متاهات الغيب والجهل،
بل تكفل بهديته وإرشاده إلى الدين القيم، والصراط المستقيم، بإرسال
الرسل والأنبياء، وإنزال الكتب والشرائع والأحكام والمبادئ والقيم، كما
تكفل برزقه ومعاشه، فخلق له من طيبات الرزق ما يصلحه ويُفيده، من
المأكل والمشرب واللباس، وما المطلوب منه، سوى السعي والكدح
والعمل والتزكية والجهاد، وبذل الجهد الفكري والعملية، كي يتعلّم
ويَهْتَدِي، ويَحْصُلَ رزقه بوسائل الكسب الشرعية. ومن ثمَّ يُحَقِّق أهداف
الاستخلاف الإلهي له في الأرض. وهذا ما تُؤكِّده الآيات الكريمة الآتية:

- التعليم: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ
أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: ٣١]. ﴿الَّذِي عَلَّمَ

بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿ [القلم: ٤ - ٥]. ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا
فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيْكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ
وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ١٥١].

- الهداية: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَسُولٌ﴾ [يونس: ٤٧]. ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى
نَبْعَثَ رَسُولًا﴾ [الإسراء: ١٥]. وقوله عز وجل: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي
الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ
وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [الجمعة: ٢]. ﴿اللَّهُ
وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ [البقرة: ٢٥٧].
وبالتالي، فالمطلوب من الإنسان، هو الإيمان بالله، وطاعة الرسل
واتباعهم، والامتنال لما نزل من الوحي عليهم، كي يهتدي ويتجنب
السقوط في متاهات الجهل والكفر: ﴿فَآمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ
الْأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبَعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾
[الأعراف: ١٥٨]

- الرزق: ﴿وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا
وَمُسْتَوْدَعَهَا كُلٌّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ﴾ [هود: ٦]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا
مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾
[البقرة: ٢٦٧]، ويقول سبحانه: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةً إِمْلَاقٍ
نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٣١].

والخلاصة، فهذا الكائن، مُتميز خَلْقَةً وهدفاً، وهو محلُّ عناية ورحمة
خالقه، الذي خلقه بيده، وأوجده ليكون خليفة له في الأرض، وقد كرّمه
وفضله على كثير من مخلوقاته، وسخّر له كل ما في الأرض ليتمكن من
العيش فيها وعمارتها، وأرسل الرُّسل لهدايته، وتكفل بتعليمه ورزقه،
والمطلوب من هذا الكائن، أن يؤمن بخالقه ويعبده، ولا يشرك به أحداً،
وأن يعيش كفرّد أو جماعة، وفق الشرائع والمبادئ والقيم الإلهية، كي
يحقق الغاية من وجوده على الأرض. وبالتالي، فقد نشأت عن هذا التكريم
العام للإنسان، حقوق شملت بني آدم ككل، كما نشأ عن هذا الامتياز

للجنس البشري مسؤوليات يتضمن القيام بها، امتياز آخر خاص، بمن يؤدي حقوق الإنسان لأصحابها وهذا هو التكريم الخاص^(٩).

هذه باختصار، الخطوط العريضة للرؤية العقائدية أو القرآنية للإنسان، وجوداً وحياء ومصيراً، وهي رؤية تختلف كثيراً عن غيرها من الفلسفات والأيدولوجيات المادية والوضعية، وبناء على هذه الرؤية تأسست المنظومة الحقوقية الإسلامية، من حيث تشريع الحقوق الإنسانية، وطبيعتها، وكيفية تطبيقها أو التربية عليها، وضمانات تنفيذها، وما يتحقق على أرض الواقع - على المستويين الفردي والجماعي - من خلال الوعي بها والعيش وفق مقتضياتها والالتزام بها.

ثانياً: حقوق الإنسان في القرآن: الخصائص والمميزات

الحقُّ في اللغة، نقيض الباطل^(١٠)، وقد وردت كلمة الحق «اسماً» في مئتين وثلاثة وثمانين (٢٨٣) موضعاً في القرآن الكريم وبمعاني ودلالات لغوية واصطلاحية متعددة، يقول الأصفهاني: وأصل الحق المطابقة والموافقة، والحق يقال على أوجه: يقال لمُوجد الشيء بسبب ما تقتضيه الحكمة، ولهذا قيل في الله تعالى هو الحق: ﴿ثُمَّ رُدُّوا إِلَى اللَّهِ مَوْلَاهُمُ الْحَقُّ﴾ [الأنعام: ٦٢]، وفي الاعتقاد للشيء المطابق لما عليه ذلك الشيء في نفسه: ﴿فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ﴾ [البقرة: ٢١٣]، ويُقال للفعل والقول الواقع بحسب ما يجب، ويقدر ما يجب، والوقت الذي يجب، قال تعالى: ﴿وَلَكِنْ حَقَّ الْقَوْلُ مِنِّي لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ [السجدة: ١٣]، ﴿وَلَوْ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ﴾ [المؤمنون: ٧١]. ويصح أن يكون المراد به الله، ويصح أن يُراد به الحكم الذي هو بحسب مقتضى الحكمة. كما استُعمل استعمال الواجب اللازم والجائز^(١١). وكذلك ورد لفظ «الحق» بمعنى الصدق: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾ [البقرة: ١١٩]، والوجوبُ غير المشكوك فيه، والحظُّ والنصيب: ﴿وَفِي

أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ ﴿الذاريات: ١٩﴾. كما ورد بمعنى الوحي المنزل، والعدل والتوحيد، والدين والحق الثابت^(١٢).

أما المُرْكَب الاصطلاحي «حقوق الإنسان» فلم يرد في القرآن الكريم، ولا في كلمات المفسرين والفقهاء، وما نجده في كُتُب الفقه ولدى الفقهاء، هو استخدامهم لكلمة الحق بمعناها اللغوي، كما قسّموا الحقوق إلى حق الله عز وجل، والمقصود به عندهم: أوامره ونواهيه^(١٣)، وحق العبد، والمقصود به مصالحه، وبالتالي، فما ورد من أحكام وتشريعات في القرآن الكريم تتعلق بالإنسان وتنظيم حياته وعلاقاته مع بني جنسه، «يُمكن أن يعتبر مناظرة لكثير ممّا يُسمّيه البعض حقوق الإنسان»^(١٤).

ومع وجود اتّفاق على كثير من الحقوق الإنسانية، بين التشريعات والأحكام الواردة في القرآن، وبين ما ورد في المواثيق الحقوقية الغربية/الوضعية، إلا أنّ هناك اختلافات جوهرية - كما سيتبيّن معنا لاحقاً - أهمّها ما يتعلق بطبيعة الحق نفسه، والنّص عليه وتشريعه، وتحقيق المنفعة أو المصلحة الحقيقية للإنسان، وهذا الاختلاف والتباين يعود أساساً إلى الرؤية العقائدية (الوجودية) للإنسان، والغاية من وجوده على ظهر هذا الكوكب، كما تحدّثنا عنها قبل قليل.

وبما أنّ حقوق الإنسان في الإسلام، هي مجموعة من القيم والمبادئ والتشريعات والفرائض والأحكام، فهي جزء لا يتجزأ من الشريعة الإسلامية المُنزلة، وبالتالي: فإنها تكتسب صفات وخصائص ومميزات هذه الشريعة بشكل عام، ومن هذه الخصائص والمميزات نذكر:

١ - حقوق إلهية المصدر (ربانية): فهي وحي منزل من السماء، والله عز وجل هو الذي شرّعها وأنزلها على رسوله وفرضها، وبالتالي، فهي ليست منحة من دولة أو حزب أو حاكم أو منظمة محلية أو دولية. وإنّما هي هبة ربّانية وعطية من الله، ومن تجليات رحمته وعنايته بالإنسان. وكونها إلهية المصدر، يجعلها من جهة، مستقلة عن إرادة البشر، وعن النسبية الزمكانية والمفاهيم المتعددة، أي معايير التطبيق المختلفة في المجتمعات^(١٥). ومن

جهة أخرى، فالله عز وجل، وحده من له الحق في تقييدها أو توسعتها أو حرمان الأفراد منها، ولا يحق لأحد غيره إلغائها أو تعديلها أو نسخها أو تعطيلها أو الاعتداء عليها^(١٦). وهذا ما يُضفي عليها خصائص ومميزات كثيرة كما سنذكر بعد قليل.

٢ - حقوق تتميز بالكمال على المستوى التشريعي: لأنها أولاً، من وضع وتشريع الخالق المُتصف بالكمال والعلم والحكمة، والمُنزه عن أيّ نقص، فهي تستمد كمالها من كمال واضعها ومُشرّعها، ﴿أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ [المائدة: ٥٠]. ثانياً، هي جزء من دين وشريعة كاملين أيضاً، وفيهما من القيم والمبادئ والقواعد والأحكام، ما يشمل احتياجات الفرد والجماعة، وهذا ما يؤكده قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ [المائدة: ٣].

٣ - حقوق تتميز بالشمول والإحاطة: من أهم ما يميز التشريع الإلهي هو إحاطته بكل ما يتعلق بحياة الإنسان الروحية والجسدية، الدنيوية والأخروية، وهذه الميزة تسري كذلك في المجال الحقوقي الخاص، فمنظومة حقوق الإنسان في الشريعة أوسع وأشمل وقد أحاطت بحقوق لا نجدها في المنظومات الحقوقية الوضعية، بحيث تبدأ هذه الحقوق مع الإنسان وهو جنين في بطن أمه، بل قبل ذلك، وعند اختيار الزوج الصالح والزوجة الصالحة، وتستمرّ معه إلى حين وفاته حيث نجد حقوقاً مثل: تغسيله والصلاة عليه، ودفنه وتكريم جثمانه، بل هناك حقوق ما بعد الوفاة أيضاً، مثل تنفيذ وصيته والدعاء له. بالإضافة إلى حقوق أخرى انفردت بها الشريعة الإسلامية مثل، حقوق: الوالدين، الرسول ﷺ، الفقير، الجار، عابر السبيل، أهل الذمة..إلخ.

٤ - الثبات وعدم التغيير: لأنّ أحكام الشريعة القطعية لا تقبل التغيير أو التبديل، لأنها ثابتة وصالحة لكل زمان ومكان. ومُشرّعها وواضعها عليم حكيم، وعلمه محيط بما ينفع الإنسان ويصلح له، في كل الأزمنة

والأمكنة، ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل: ٨٩]. لذلك فالكثير من الأحكام المتعلقة بالحقوق الإنسانية، هي من الأحكام القطعية، مثل أحكام: الإرث، الحدود، الزواج، المعاملات والحقوق المالية..إلخ. باستثناء أحكام قليلة مرتبطة بزمان وشروط التطبيق الواقعية، مثل حقوق العبيد وقد انتهى زمن العبودية، أو حقوق اهل الذمة عندما يتغير وضعهم القانوني.

وهذا بخلاف التشريعات الحقوقية الوضعية، التي يطرأ عليها التغيير والتبديل باستمرار، فالشذوذ الجنسي مثلاً كان ولوقت قريب، يُعتبر جريمة يعاقب عليها القانون الغربي، أما الآن، فقد تحوّل إلى حق من حقوق الإنسان، وهناك دول ومنظمات حقوقية في أوروبا وأمريكا، تدافع عنه باعتباره حقاً إنسانياً يجب احترامه، بل يُعاقب على انتهاكه.

٥ - الانسجام مع الفطرة: وهذه من اهم خصائص الشريعة الإسلامية، ومن ضمنها منظومة الحقوق الشرعية، والمقصود بالفطرة، الطبع أو الجبلة الأصلية التي خلق الله عليها الإنسان، وتتجسّد في ميوله واستعدادات الفطرية، وبالتالي، فحقوق الإنسان في القرآن منسجمة مع أصل الفطرة ولا تتناقض معها، بخلاف بعض المنظومات الحقوقية الوضعية، التي تُحاول اليوم أن تشرع حقوقاً مُفتعلة مخالفة للفطرة، في محاولة لطمس أو تغيير هذه الفطرة.

٦ - التوازن والانسجام وعدم التناقض بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة: بخلاف المنظومات الحقوقية الوضعية، والسبب لأنّ المُشرع لهذه الحقوق ليس الإنسان، ليُحابي فرداً أو جماعة، أو يفضل بينهما لمصلحة خاصة أو عامة، وإنما المشرع هو الله عز وجل، العليم والخبير بعباده: ﴿وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ﴾ [الأنعام: ١٨]. ولأنّ التشريعات الحقوقية الشرعية جاءت لتُحقق الكمال الفردي والاجتماعي معاً، وبالتالي، فما يتمتع به الفرد المسلم من حقوق، لا يتناقض مع واجباته أو مسؤولياته الاجتماعية، بل يتكاملان لتحقيق أهداف الاستخلاف الإلهي للإنسان في الأرض.

٧ - حقوقٌ تتحقّق فيها العدالة المطلقة والحقيقة: لأنها ليست من تشريع شخص أو فئة أو طبقة معينة من الناس، كما أنّ تحقيق العدالة يُعتبر من أهم أهداف التشريعات الإلهية المنزلة: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ [النحل: ٩٠]، ويقول عز من قائل: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ [الحديد: ٢٥].

٨ - هذه الحقوق تُعتبر من تجلّيات التكريم والتفضيل الإلهي للإنسان: لأنها تشريعات تدخل ضمن المنهج الإلهي لتحقيق الأهداف والغايات التي من أجلها خلق الإنسان.

٩ - هي وجه من أوجه العبادة والعمل الصالح بشكل عام: فالالتزام بهذه الحقوق واجب شرعي، باعتباره عبادة يُثاب الفرد على فعلها ويؤجر، ويُحاسب على تركها أو التفریط فيها وتضييعها، أو انتهاكها^(١٧)، فهي من حدود الله: ﴿تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [البقرة: ٢٢٩]. كما تُعتبر من أوجه العمل الصالح، الذي هو صنو الإيمان، وهما متلازمان في القرآن الكريم، بحيث لا يمكن الفصل بين الإيمان (المعتقدات الإيمانية الأساسية) وبين الالتزام بهذه الحقوق. يقول عز وجل: ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ﴾ [البقرة: ٢٥]. ويقول عز من قائل: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ [الإسراء: ٢٣]. حيث نرى الجمع بين الأمر بعبادة الله وتوحيده، وبين حق الوالدين بالإحسان إليهما. وهذا الجمع بين حقوق الإنسان وعبادة الله، يرقى بهذه الحقوق إلى مرتبة العبادة أيضاً على مستوى الامتثال والاحترام.

١٠ - هذه الحقوق تدخل ضمن المقاصد أو الكليات الخمس المحميّة من طرف الشريعة: فهي تدور في فلك تحقيق مصالح الخلق، وحفظها ورعايتها والاعتناء بها يقوم على حفظ الضروريات الخمس، وعدم انتهاكها، لأنّ ذلك مفسدة، يقول الشاطبي: «اتفقت الأمة بل سائر الملل على أنّ الشريعة وُضعت للمحافظة على هذه الضروريات الخمسة وهي:

الدين والنفس والعقل والنسل والمال»^(١٨). ويقول د. محمد عمارة: إننا نجد الإسلام قد بلغ في الإيمان بالإنسان، وتقديس حقوقه، إلى الحد الذي تجاوز بها مرتبة الحقوق، عندما اعتبرها (ضرورات)، ومن ثم إدخالها في إطار الواجبات، التي لا سبيل إلى حياة الإنسان بدونها^(١٩).

١١ - حقوق كاشفة عن تجليات الرحمة الإلهية: لأنها شرعت ووضعت من أجل تحقيق المنفعة والمصلحة الحقيقية للإنسان في الدنيا والآخرة وهذا من رحمة الله بالإنسان: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ [النساء: ٢٩].

١٢ - إنها تكاليف وواجبات وفرائض وأحكام شرعية: وكون هذه الحقوق تكاليف وأحكاماً شرعية، فهي تدخل ضمن حدود الأحكام المشهورة في الفقه الإسلامي (الأحكام الخمسة)، فأغلب الحقوق قد تدخل ضمن حكم (الواجب) الذي يثبت على فعله والالتزام به، ويُعاقب على تركه أو الاعتداء عليه وانتهاكه، وهناك من الحقوق ما يدخل ضمن (المستحب)، وهذا ما تفرّدت به الشريعة، كاستحباب العفو عن القاتل وتقديم الدية على القصاص الذي هو حق ولي الدم، وهناك حقوق نابعة من الأخوة الإيمانية وحقوق الجار والصدقة والإحسان وإقراء الضيف والتصدق على المساكين.. إلخ، نجد القرآن يحث عليها ويُرغب الإنسان المسلم في فعلها، ويثيب عليها، وهناك من الحقوق ما يدخل ضمن الأفعال المباحة (الفعل المباح)، بحيث يكون المسلم مُخيّراً فيها بين الفعل أو الترك، ويظهر ذلك في عدد من الحقوق الاجتماعية العامة. وهناك حقوق تدخل في خانة (الحكم المكروه)، فالطلاق حق للمتزوج، إذا ما رغب في ذلك، لسبب من الأسباب، لكن الشريعة الإسلامية، كرّهته ولم ترغب فيه، بل وعدت تاركه بالثواب.

١٣ - اتّصفها بالعالمية أو الإنسانية: إن الشريعة الإسلامية ومن ضمنها الجانب الحقوقي، لم تُشرع أو توضع لفرد بعينه أو جماعة أو جنس معين أو قوم أو طائفة، أو دولة، وإنما أنزلت شريعة للعالمين، للناس جميعاً في أي زمان ومكان، لأنّ الإسلام هو دين الإنسانية جمعاء، وشريعته هي

الشريعة الخاتمة، وما تحتضنه من قيم ومبادئ وتشريعات، تتّصف بالكمال والشمول، والثبات والاستمرارية، وغايتها هداية البشر جميعاً. وهذا ما تؤكده الآيات الكريمة: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا﴾ [الفرقان: ١] ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧].

١٤ - ضمانات التطبيق والالتزام بهذه الحقوق: مرتبطة أولاً: بكونها إلهية المصدر، وليست هبة من أحد من الناس، كي يتملّص من الامتثال لها، وهذا يُعتبر سبباً وجيهاً لقبول هذه الحقوق واحترامها وتطبيقها في الواقع^(٢٠) وثانياً: هي أحكام شرعية ملزمة، أنزلت للحكم بها، ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ [سورة ص: ٢٦]. ثالثاً: الإيمان بها وتطبيقها، جزء لا يتجزأ من الإيمان بالله وبالمعتقدات الغيبية الأساسية، وبالتالي، فانتهاكها يتناقض مع هذا الإيمان، رابعاً: هناك ثواب على الطاعة والامتثال، وعقاب على العصيان والانتهاك. ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ * وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ [الزلزلة: ٧ - ٨]، والاعتقاد بالحساب يوم القيامة يُوجد ما يسمى بـ«الضمير الديني» أو الوازع الإيماني والديني، الذي يحول دون انتهاك هذه الحقوق في السر والعلن، وهذا من أهم الضمانات التي لا تتوفر عليها الحقوق الإنسانية الوضعية.

ثالثاً: من حقوق الإنسان في القرآن الكريم

القرآن الكريم، وهو كتاب هداية بامتياز، ومن آياته يُمكن استنباط جميع المبادئ والقيم والأحكام والتشريعات المتعلقة بحقوق الإنسان، وفيما يلي سنتعرف باختصار على مجموعة من القيم والمبادئ التي تُشكل الخلفية الفكرية (العقائدية) لمنظومة الحقوق الشرعية، والأسس التي تقوم عليها. ثم نستعرض نماذج من التشريعات الحقوقية المنصوص عليها في القرآن الكريم.

* المبادئ والقيم الحقوقية الأساسية في القرآن الكريم

- وحدة الجنس البشري: وهذه من المبادئ المنصوص عليها بوضوح في القرآن الكريم، وتتمثل في أصل الخلق، فالناس جميعاً من أصل واحد، هو آدم وحواء: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ [النساء: ١]. وهذا ما أكدته أيضاً الحديث الشريف «الناس بنو آدم، وآدم خلق من تراب»^(٢١)، وبالتالي، فأى ادعاء للتمايز أو التفاضل على أساس الجنس فهو باطل، ولذلك، نجد الخطاب القرآني العام يُخاطب «الناس»، وعندما يُميز، فإنما يُميز على أساس الإيمان بالله أو الكفر به: «الذين آمنوا»، «الذين كفروا»، ومقيار التفاضل عنده عز وجل كما سنرى - بعد قليل - هو التقوى. وعلى أساس هذا المبدأ، يتأسس أيضاً مبدأ المساواة الشاملة بين بني الإنسان.

- المساواة الحقيقية بين الناس وبين الذكر والأنثى، ومقيار التفاضل الإلهي: إذن انطلاق من هذه الحقيقة الكونية، أي وحدة الجنس البشري، يتأسس الحق في المساواة بين بني البشر جميعاً، في الحقوق والواجبات، والمساواة في خطاب التكليف والثواب والعقاب، ومن مظاهر هذه المساواة في القرآن الكريم نذكر - على سبيل المثال - قوله تعالى:

﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾ [الأعراف: ١٥٨]،
﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ
وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ
وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ
وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا
عَظِيمًا﴾ [الأحزاب: ٣٥]. ﴿لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ
وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا
مَّفْرُوضًا﴾ [النساء: ٧]، ﴿لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا

اَكْتَسَبْنَ ﴿[النساء: ٣٢]، ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتِي بِعَعْضِكُمْ مِّنْ بَعْضٍ﴾ [آل عمران: ١٩٥].

ومن خلال هذه الآيات وغيرها، يتبين أنّ معيار التفاضل بين الناس في القرآن هو التقوى، أي الإيمان بالله عز وجل والعمل الصالح: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣].

والملاحظ في الآية، أنّها تُؤسّس لقيمة المساواة من خلال الإشارة إلى أنّ الناس هم في الأصل ذكر وأنثى، والمطلوب عندما يتكاثرون ويتباعدون جغرافياً، وتحدث بينهم اختلافات وتميّزات، في اللغة ولون البشرة والتطور المدني والحضاري.. إلخ، فالمطلوب منهم لتجاوز هذه التباينات الطارئة أن يتعارفوا، أي يتعرفوا على بعضهم البعض، وبذلك سيكتشفون أنّ أصلهم واحد ومن ثم، يتدخل المعيار الإلهي ليعلمهم بأنّ ميزان العدل الإلهي، يتحرك باتجاه السمو أو الانحطاط، من خلال ذخيرة الإيمان بالله والعمل الصالح في الكون، أي مدى العمل أو العيش وفق المنهج والهدف الإلهي لخلق الإنسان في الأرض.

- الحقّ في الحياة: الحياة حقّ مقدس، والله عز وجل هو واهب الحياة للإنسان، فهو من بنى هذا البنيان (الجسد) ونفخ فيه الروح، وهو عز وجل من يملك الحق في هدمه أو سلبه نعمة الحياة، لذلك، لا يحقّ لأحد من البشر أن ينتهك هذا الحق المقدس، إلا بإذنه عز وجل، ومُبرّر من شريعته (إقامة الحدود أو القصاص). بل إنّ الإنسان نفسه لا يملك حق وضع حدّ لحياته بالانتحار، وبالتالي، فقد حرّمت الشريعة كل انتهاك لهذا الحق، واعتبرت انتهاكه من كبائر الإثم، وتوغّدت المُنتهك بعذاب عظيم سواء في الدنيا أو الآخرة. وبشكل عام، فإنّ «منطق القرآن الكريم هو الدفاع عن حقّ الحياة بشكل مُتساوٍ ولعامة الناس، وفي كل مراحل العمر المختلفة، وبغضّ النظر عن الجنس (ذكر أو أنثى)، أو الانتماء العقدي والفكري

والموطن الجغرافي»^(٢٢). وهناك آيات كثيرة تكشف عن أهمية هذا الحق وخطورة انتهاكه، وأهمية تشريع القصاص والدية، نذكر منها:

﴿وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ [الإسراء: ٣٣]، ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ [النساء: ٢٩]، ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾ [المائدة: ٣٢]. ﴿وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا﴾ [النساء: ٩٣]. ويقول عز من قائل في تشريع القصاص: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلِ الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأَنْثَى بِالْأُنْثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتَّبَاعْ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٍ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنْ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [البقرة: ١٧٨]. ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ يَتَّقُونَ﴾ [البقرة: ١٧٩].

- الحق في العدالة: من أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها التشريع الإلهي، ومن ثمّ حقوق الإنسان، وهذا الحق ينطلق أساساً من عدالة الشريعة الإلهية، ومن كونها صادرة عن الإله العادل، والعدل من الأصول الاعتقادية في الإسلام، وحق العدالة لا يتحقق إلا بالحكم بالشريعة الإلهية العادلة، والحرص على إقامة العدل في الأرض، والالتزام به، مع النفس والآخرين، لذلك، نجد آيات كثيرة تدعو إلى العدل وتُحرّم الظلم، وتحذّر من عواقبه. نذكر منها:

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ [النحل: ٩٠]، ﴿وَقُلْ آمَنْتُ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ كِتَابٍ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمْ﴾ [الشورى: ١٥]، ﴿وَأَنِ احْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ﴾ [المائدة: ٤٩]. ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَانُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

- الحق في حرية المعتقد: يتأسس هذا الحق في الإسلام، على اعتبار الإنسان مسؤولاً عن أفعاله، ولذلك، فقد أُعطي الحق والحرية في الاختيار، سواء اختيار معتقده ودينه، أو اختيار أفعاله بشكل عام، وعلى أساس هذا الاختيار يكون الثواب والعقاب، والآيات الدالة على هذه الحرية والمسؤولية كثيرة نذكر منها:

﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ [البقرة: ٢٥٦]، ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ [الكهف: ٢٩]، ﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ * لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ﴾ [الغاشية: ٢١ - ٢٢].

- حق الدفاع عن النفس ومواجهة الظلم: من المبادئ التشريعية المهمة الداعمة لحقوق الإنسان كذلك، وتتأسس على رفض الإسلام المطلق للظلم بجميع أشكاله وأنواعه، لذلك نصت الشريعة على الحق في الدفاع عن النفس وعن جميع الحقوق المنتهكة، سواء للأفراد أو الجماعات والشعوب، واعتبرت ذلك من الحقوق المشروعة، يقول عز وجل: ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتِلُونَ بِأَنَّهُمْ ظَلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ﴾ [الحج: ٣٩]، ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾ [النحل: ١٢٦]، وقد اشترطت الشريعة في هذا الدفاع المشروع، أن يكون متناسباً مع رفع الظلم والاقتصاص، وألا يتجاوز الحد، كي لا يقع في الظلم بدوره، يقول عز من قائل: ﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [البقرة: ١٩٠]، ﴿وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لَوْلِيَّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفُ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا﴾ [الإسراء: ٣٣]. وغيرها من الأسس والمبادئ والقيم الأخرى، التي لا يتسع المقام لذكرها بالتفصيل^(٢٣).

* حقوق الإنسان في القرآن: بعض الأحكام والتشريعات التفصيلية

١ - حقوق الرجل والمرأة: بالنسبة لهذه الحقوق نحن - في الحقيقة - أمام منظومة حقوقية متكاملة وشاملة لجميع الأبعاد الإنسانية، أي كل ما

يتعلق بحق كل من الرجل (الذكر) والمرأة (الأنثى)، وتنظيم العلاقة بينهما، من حقوق ومسؤوليات وواجبات، على شكل تشريعات وأحكام، وفرائض ومُحرّمات، وتشريعات عقابية، وإرشادات وتوجيهات، فيها الترغيب والترهيب، والتحذير والإنذار، وكلها - في نهاية المطاف - تصب في حقوق كل واحد منهما على حدة.

وما يُميّز هذه المنظومة التشريعية الربّانية، ولأول مرة في تاريخ التشريعات الموحى بها، ما تضمنته من حقوق خاصة بالمرأة، فسواء تعلق الأمر بالوضع الجاهلي العربي، أو الحضارات والديانات السابقة على الإسلام، لم تكن المرأة - في الغالب الأعم - تتمتع بأي حقوق تُذكر، على غرار الرجل، بل كانت محتقرة ومظلومة ومُنتهكة الحقوق، فهي تابعة للرجل (الذكر) في كل شيء، لا ذمة مالية لها، ولا حرية أو رأي مستقل لها، بل تُورث كباقي الأشياء العينية في أي تركة، كما يتم بيعها وشراؤها كأبي متاع أو بضاعة.. إلخ.

ولذلك، فلأول مرة في تاريخ البشرية، تنزل تشريعات مفصلة عن حقوق المرأة، تُميّزها عن حقوق الرجل، حقوق وضعتها على قَدَم المساواة مع الرجل، على مستوى التشريعي، ولم تُميّزها إلا في حدود ما انفردت به من اختلافات فطرية أصلية لها علاقة بطبيعة الخلق والدور المنوط بها، في إطار مشروع الاستخلاف الإلهي للإنسان في الأرض، فلأول مرة تحظى المرأة بحقوقها في الملكية المستقلة والكسب والعمل، والحق في التصرف في ما تملك، الحق في اختيار الزوج، الحق في المهر والنفقة والإرث، الحق في الطلاق، الحق في المعاشرة بالمعروف، الحق في التعليم، وغيرها من الحقوق الكثيرة التي نصّت عليها الآيات الكريمة، وفصلتها وأضافتها إليها حقوقاً أخرى الأحاديث النبوية الشريفة، وهي تدخل ضمن الحقوق: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والدينية والمدنية بشكل عام، وبطبيعة الحال فالرجل أيضاً يتمتع هو الآخر بهذه الحقوق وغيرها، ممّا

يتناسب مع فطرته، وما أنيط به من مسؤوليات في إطار مشروع خلافة الله في الأرض.

أما بخصوص الحقوق المنصوص عليها في القرآن الكريم، لكل من الرجل والمرأة، فلا يتسع المقام هنا للحديث عنها بالتفصيل أو استعراض معظمها، فهناك أبواب فقهية كاملة تغطي هذه الحقوق، مُستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، لذلك، سنكتفي بعرض بعض النماذج من الآيات القرآنية الخاصة بهذه الحقوق:

حقوق الإرث: ﴿لِّلرَّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا﴾ [النساء: ٧]. **حق العمل والكسب:** ﴿لِّلرَّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ﴾ [النساء: ٣٢]. **حق الرجل في القوامة:** ﴿الرَّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ [النساء: ٣٤]، **حق المعاشرة بالمعروف:** ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَنْ يَأْتِيَنَّ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ [النساء: ١٩]. **حق الإنفاق على الحامل المطلقة:** ﴿أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وَجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ وَإِنْ كُنَّ أُولَاتٍ حَمْلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ﴾ [الطلاق: ٦].

٢ - حقوق الوالدين: (الأب والأم) هذه الحقوق مما يُميز منظومة حقوق الإنسان في الإسلام، وفي القرآن الكريم عدد من الآيات التي تتحدث عن حقوق الوالدين، بطاعتهما وضرورة الإحسان إليهما، والبر بهما وتوقيرهما وإكرامهما، وحسن معاملتهما في حياتهما والدعاء لهما بعد وفاتهما، وغير ذلك من الحقوق الكثيرة التي أشارت إليها السنة الشريفة كذلك: ومن الآيات الكريمة في حقوقهما: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ

لَهُمَا أَفْ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿[الإسراء: ٢٣]﴾، ﴿وَاحْفَظْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٤].

٣ - حقوق الأطفال والأبناء: خصّ القرآن الكريم والإسلام بشكل عام، الأطفال بحقوق متميزة وغير مسبقة، تبدأ بما قبل الولادة عندما حثّ على اختيار الزوج الأفضل والزوجة الصالحة، والخاليان من الأمراض الخلقيّة والخلقية، كما حرّم الزنا وحثّ على الزواج الشرعي، ثم الحرص على حياة الطفل، بتحريم الإجهاض أو الوأد، ثم الحق في التسمية اللائقة والرضاعة والعناية العامة، وصولاً إلى حقّه في التعليم والإرشاد الديني وتزويجه.. الخ. وقد تحدّث القرآن الكريم عن مجمل هذه الحقوق، وتكفّلت السّنة الشريفة بالتفصيل والإشارة إلى حقوق أخرى كثيرة، ومن الآيات الخاصة بحقوق الطفل في القرآن الكريم نذكر:

الحثّ على الزواج الشرعي: ﴿وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [الطور: ٣٢]. الحقّ في الحياة: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةً إِمَّا لَقِ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنْ قَتَلْتُمْ أَنْ قَتَلْتُمْ أَنْفُسَكُمْ كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٣١]، الحقّ في التسمية: ﴿فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَىٰ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذَرَيْتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ [آل عمران: ٣٦]، ﴿يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَىٰ لَمْ نَجْعَلْ لَهُ مِنْ قَبْلُ سَمِيًّا﴾ [مريم: ٧]، الحقّ في الرضاعة: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ [البقرة: ٢٣٣]، الإنصاف في المعاملة والحب بين الأبناء: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٍ لِلْسَّائِلِينَ إِذْ قَالُوا لِيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَيْنَا أَيْبِنَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ آبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [يوسف: ٧]، حقّه في التوجيه والإرشاد الديني: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [لقمان: ١٣] (٢٤).

٤ - حقوق الأيتام: وهذه الحقوق أيضًا ممّا تفردت به المنظومة الحقوقية الشرعية، حيث نجد القرآن الكريم، يحثُّ على العناية والإحسان والرِّفق باليتامى، ويحذر أشد التحذير من ظلمهم أو أكل أموالهم: ﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُولُّوا وُجُوهَكُمْ قَبْلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ﴾ [البقرة: ١٧٧]. ويقول عز من قائل: ﴿أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ * فَذَلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتِيمَ﴾ [سورة الماعون: ١ - ٢]. والمقصود بـ«يدعُه»: يقهره ويظلمه حقّه، ولا يحرص على إطعامه والإحسان إليه. ويقول سبحانه في آية أخرى: ﴿وَأَتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَبَدِّلُوا الْحَبِيثَ بِالطَّيِّبِ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا﴾ [النساء: ٢].

٥ - حقوق الأقارب وذوي الأرحام: والمقصود بهم كل من تربطنا بهم قرابة أو صلة دم أو نسب، سواء من طرف الرجل أو المرأة، وهذه من الحقوق التي انفردت بها منظومة الحقوق الشرعية، وتنطلق من مفهوم «صلة الرحم» الذي يُعتبر من المفاهيم الحقوقية المهمة في الإسلام، فمن خلال ما ورد في القرآن والسُّنة النبوية، نجد صلة الرحم لها علاقة بالإيمان بالله، وتكفير الذنوب والخطايا، وسعة الرزق وطول العمر، بل إنّها من أهم أسباب الفوز بالجنة، وبالتالي، تترتّب عليها مجموعة من الحقوق المتعلقة بالبر والإحسان، والإنفاق والحقوق المالية وأعمال الخير.

ومن الآيات الكريمة في هذا المجال: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى﴾ [النساء: ٣١]. ويقول عز من قائل: ﴿وَأَتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ﴾ [الإسراء: ٢٦]. وإضافة الحق إلى الضمير في الآية - كما يقول صاحب الميزان - : تدل على أن لذي القربى حقًا ثابتًا، والمقصود بالحق هنا - حسب المفسرين - الحق المالي كالخُمس وغيره^(٢٥): ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ﴾ [البقرة: ٢١٥].

٦ - حقوق الفقراء والمساكين والمحرومين وأبناء السبيل: لم يهمل الإسلام هؤلاء الأشخاص أو الفئات الموجودة في كل مجتمع، ولذلك، وردت آيات كثيرة تحث على الحرص على حقوقهم المالية في الزكاة والصدقات، وإعانتهم والإحسان إليهم، ومسؤولية الأغنياء والدولة عن تأمين احتياجاتهم الضرورية، وأن المجتمع ككل قد ياثم إذا ضيع حقوقهم أو أهملها، والآيات في هذا المجال كثيرة نذكر منها:

﴿إِنْ تَبَدُّوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْنِسُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾ [البقرة: ٢٧١]، ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ﴾ [التوبة: ٦٠]، ﴿وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ * لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾ [المعارج: ٢٤ - ٢٥]. ﴿لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَعْلُومَاتٍ عَلَى مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطِيعُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ﴾ [الحج: ٢٨].

٧ - حقوق الرسول ﷺ على المؤمنين: وهذه الحقوق - كذلك - مما انفردت به منظومة الحقوق في القرآن الكريم، فللرسول ﷺ حقوق كثيرة على المسلمين والمؤمنين، وهي حقوق ثابتة، ولها علاقة وطيدة بالإيمان بالله وبالرسالة الموحى بها، مثل حق: الطاعة، والاتباع، ورد الأمور المختلفة إليه في حياته إن كان حياً أو إلى سنته بعد انتقاله إلى الرفيق الأعلى، والحب، والمؤازرة، والاحترام والتقدير والصلاة عليه، والمودة في القربى، يقول عز من قائل: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللَّهِ﴾ [النساء: ٦٤]، وفي آية أخرى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ﴾ [الأنفال: ٢٠]، ﴿فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ [النساء: ٥٩]، ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ﴾ [آل عمران: ٣١]، ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ [الأحزاب: ٥٦]، ﴿قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَى﴾ [الشورى: ٢٣] (٢٦).

٨ - حقوق المترتبة على الأخوة الدينية: تُعتبر الأخوة الإيمانية أو الأخوة في الدين، من القيم المعترية في المنظومة الحقوقية الإسلامية، ويترتب عليها مجموعة من الحقوق حدتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، مثل الموالاة والتصرة والمؤازرة والنصيحة والبر والرحمة والتواصي بالحق والزيارة، وتلبية الدعوة وإفشاء السلام، والعيادة أثناء المرض، وتشيع الجنازة، وغيرها من الحقوق الكثيرة. ومن الآيات الواردة في هذا المجال نذكر:

حق الموالاة: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ [التوبة: ٧١]، حق الإصلاح بين الإخوة: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الحجرات: ١٠]، حق الرحمة والتدلل للمؤمنين: ﴿أَذِلَّةً عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةً عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ [المائدة: ٥٤]، (أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ) [الفتح: ٢٩]. رد التحية: ﴿وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا﴾ [النساء: ٨٦]، التعاون على البر والتقوى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: ٢]، التواصي بالحق والصبر: ﴿إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ [العصر: ٣]. عدم السخرية والاحتقار، أو التجسس والغيبة وسوء الظن: قال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُوا قَوْمًا مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءً مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْإِسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [الحجرات: ١١]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحجرات: ١٢]. حق الدعاء للإخوة: ﴿وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحشر: ١٠].

٩ - حقوق المُخالف الديني (أهل الكتاب أو أهل الذمة): والمقصود بهم بشكل خاص اليهود والنصارى، ممّن اختار البقاء على دينه والعيش في الدولة الإسلامية وبين المسلمين، لقد احتضن القرآن الكريم الكثير من الأحكام المتعلقة بهذه الفئة، وهذه الأحكام والتشريعات تضمن لهم الكثير من الحقوق، كما تُحملهم بعض المسؤوليات والواجبات، ومن هذه الحقوق: الحقوق الدينية: حقّ المعتقد، وممارسة الشعائر الدينية، والاحتكام إلى شريعتهم، والحق في بناء المعابد والمدارس، ومحاورتهم ودعوتهم بالتي هي أحسن، والتعامل معهم بالعدل والقسط، وتجنب ظلمهم، بالإضافة إلى الكثير من حقوق المواطنة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية.. إلخ. ومن هذه الآيات نذكر:

حرية المعتقد: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنَ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٥٦]، ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ [الكهف: ٢٩]، الحق في القضاء والحكم بشريعتهم الخاصة: ﴿وَكَيْفَ يُحَكِّمُونَكَ وَعِنْدَهُمُ التَّوْرَةُ فِيهَا حُكْمُ اللَّهِ﴾ [المائدة: ٤٣]، ﴿وَلِيَحْكُمُ أَهْلُ الْإِنجِيلِ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فِيهِ﴾ [المائدة: ٤٧]. حقّ الدعوة والمجادلة بالحسنى: ﴿وَلَا تَجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٦] (٢٧).

١٠ - حقوق وليّ الأمر (الحاكم الشرعي): وهذا يدخل ضمن الحقوق السياسية، وأهم حقّ لولي الأمر هو الطاعة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: ٥٩]. وقد تحدث المفسرون ومعهم الفقهاء عن شروط الولاية الشرعية، كي تجب الطاعة، كما اشترطوا في هذه الطاعة، أن تكون في المعروف وما هو حق وشرعي، لأنه لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق. وقد تحدث الفقهاء عن شروط هذه الطاعة وقيودها مطولا في كتب الأحكام السلطانية (٢٨).

١١ - حقوق الرعية: أشار القرآن ومن خلال حديثه عن سيرة الرسول القائد إلى مجموعة من حقوق الرعية، وكيف يجب أن يتعامل الحاكم الشرعي مع رعيته أو من هم تحت مسؤوليته ومن هذه الحقوق: حق المشاورة لهم، وحق الرفق بهم والعفو والصفح عنهم، والنصيحة لهم، وأن يحكم بينهم بالعدل ويتجنب أهواءهم.. إلخ، ومن هذه الآيات نذكر:

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: ١٥٩]، ﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ [الشورى: ٣٨]، ﴿وَأَن احْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَن يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ [المائدة: ٤٩].

رابعاً: طرائق التربية على الحقوق في القرآن الكريم

لتربية أهمية كبرى في صياغة وتشكيل السلوك الإنساني، وترسيخ القيم والمبادئ وغرسها في النفوس والعقول، ولذلك، أوصت أهم المؤتمرات الأممية الخاصة بحقوق الإنسان، بضرورة تدريس مادة حقوق الإنسان، وأن يشمل إدماجها وإدخالها في المناهج التعليمية جميع مراحل التعليم، الابتدائي والمتوسط والجامعي، لأن هذا التدريس والتعليم كفيلاً أولاً: بالتعرّف على هذه الحقوق ونشر الوعي بها على نطاق واسع ومستمر، ثانياً، هذه المعرفة مقدمة ضرورية للالتزام بها وتمثلها، ومن ثمّ المطالبة بها واحترامها، وتجنّب انتهاكها أو تجاوزها في المستقبل، ثالثاً، هذا التعرّف كفيلاً بأن يُرسي في ذوات النشء، قيم الحرية والعدالة والكرامة والمساواة، ويغرس في نفوسهم مبادئ حقوق الإنسان وواجباته^(٢٩).

وقد ألفت جميع مواثيق حقوق الإنسان، على عاتق الدول والأنظمة التعليمية فيها، واجب القيام بهذه المهمة، لأنّ تحقيق هدف العيش وفق مبادئ حقوق الإنسان على المستوى الاجتماعي، يبدأ من مرحلة الطفولة،

فبقدرة معرفة الطفل وتشبعه بالقيم الحقوقية في هذه المرحلة، وما بعدها من مراحل تعليمية، يتشكّل سلوكه كإنسان في المستقبل، وهذه من الضمانات المهمة في طريق الالتزام بحقوق الإنسان والحدّ من انتهاكها في أي مجتمع..

في الإسلام، وفي القرآن أيضًا، نجد هذه الحقيقة واضحة ومؤكدة، فالمعرفة هي الخطوة الأولى في طريق العمل والالتزام والامتنال للأوامر والأحكام والفرائض الإلهية، والانتهاز عن المحرمات واجتناب النواهي والمنكرات، فالمعرفة بالشرعية وأحكامها وقيمها ومبادئها، خطوة أساسية ومبدئية للإيمان بها، ثم العمل بها والعيش وفق مقتضياتها. لذلك نجد القرآن الكريم دائمًا يربط بين الإيمان والعمل، مع تقديم الإيمان على العمل.

وبالتالي، فالتربية على الحقوق الإنسانية في القرآن، تنطلق من معرفة وتعلّم الشرائع والأحكام والقيم والمبادئ المنزلة في القرآن الكريم، كخطوة أساسية لمعرفتها ثم الالتزام بها. وبالتالي، فنحن أمام منهج رباني للتربية والتعليم والتزكية، يتجاوز التربية على الحقوق فقط، بل له هدف أسمى، هو إيجاد الإنسان الكامل، أي المؤمن المتقي، العارف والعاقل والورع، الذي يعيش وفق الشرائع الإلهية التي تضمن له السعادة في الدارين.. فيما يلي نستعرض أهم الطرائق أو السبل التي دعا القرآن إليها، وحث على سلوكها للتربية على الحقوق الإنسانية.

١ - الحثُّ على قراءة القرآن وحفظه وتدبر آياته: لأنّ القرآن هو المصدر الأول لاستنباط كل التشريعات والقيم والمبادئ والأحكام والإرشادات الإسلامية، ومن ضمنها التشريعات الحقوقية، وقد حثّ القرآن الكريم نفسه، المسلمين على قراءته وحفظه وتدبر آياته، واعتبر ذلك من العبادة التي سيجازي عليها، كما أن المسلم ملزم بحفظ بعض السور والآيات لقراءتها في الصلوات المفروضة، كل ذلك، يجعل المسلم على اطلاع ومعرفة بهذه الحقوق، لأنّها قرآن يُتلى ويُتعبّد به، ومن الآيات في هذا

المجال: قوله عز من قائل: ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا﴾ [الإسراء: ١٠٦]. ﴿يَا أَيُّهَا الْمَزْمُلُ * قُمْ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا * نِصْفَهُ أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا * أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ [١ - ٤]، ﴿فَافْرَأُوا مَا تيسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾ [المزمل: ٢٠]، ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ [القمر: ٢٢]، ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٢٠٤]، ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: ٢٤].

٢ - التفقه في الدين بشكل عام: حث القرآن الكريم كذلك، المسلمين، بل أوجب على فئة منهم، التفقه في الدين، أي فهم وتعلم الأحكام الشرعية، وما نزل من شرائع الحلال والحرام، والأوامر والنواهي والحقوق والواجبات، وهذه مقدمة ضرورية كذلك للاجتهاد واستنباط الأحكام الشرعية، يقول عز وجل ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٢]. وبالتالي، فمسؤولية هذه الفئة العالمية أو الطائفة المتفقهة في الدين وأحكامه، هو التبليغ والتعليم البقية هذه الأحكام والشرائع، ما يجعل المسلم على اطلاع وعلم ومعرفة بحقوقه الشرعية كافة، وما عليه من مسؤوليات وواجبات تُجاء الآخرين.

٣ - الاقتداء بالرسول ﷺ وبالأنبياء: التربية بالقدوة من أهم الأساليب التربوية، لأنها تُقدم للمُتربّي النموذج العملي والواقعي، الذي يُجسّد القيم والمبادئ في سلوكه وعلى أرض الواقع، ما يُشجعه هو الآخر على تمثيلها والالتزام بها. ولذلك حثّ القرآن الكريم المسلمين على الاقتداء بنبيهم ﷺ، يقول عز من قائل: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: ٢١]، بل دعا النبي نفسه للاقتداء بِمَنْ سبقه من الأنبياء: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمْ أَقْتَدِهِ﴾ [الأنعام: ٩٠].

لذلك، فسيرة رسول الإسلام ﷺ العملية، وكيفية تعامله مع زوجاته

وأبنائه، ومع المؤمنين به والمخالفين لدعوته، والمحاربين له، وفي علاقاته الخاصة والعامة.. إلخ، تُعتبر النموذج الأرقى الذي عرفته البشرية في الحرص على حقوق الآخرين والالتزام الصارم بها وعدم انتهاكها، ولذلك استحق المدح الإلهي والشهادة له بأنه كان على خُلق عظيم: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤].

وبالتالي، فالإطلاع على السيرة العطرة لنبي الإسلام ﷺ، يُعتبر رافداً تربوياً مهماً في مجال التربية على الحقوق، وغرس قيمها ومبادئها في النفوس والسلوك، لا بدّ من الاهتمام به، أثناء وضع البرامج والمناهج الحقوقية في جميع المراحل الدراسية.

٤ - الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: وهما من الأصول الواجبة بإجماع الأمة، لقوله تعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران: ١٠٤]، وبمقتضى هذا الواجب الكفائي، تقوم مجموعة مؤهلة ومكلفة سواء من طرف السلطة الشرعية أو بمبادرة خاصة، بالتصدّي لجميع المظالم والمُنكرات والجرائم والكبائر والمخالفات للشرائع الإسلامية أو أي انتهاك لحق من الحقوق العامة أو الخاصة، والعمل على القضاء عليها واجتثاث أسبابها من المجتمع الإسلامي، بإقامة الحدود ورد المظالم وإثبات الحقوق ونشر العدل، وغير ذلك، كما تقوم بالأمر بالمعروف، أي الدعوة إلى الالتزام بكل ما أمرت به الشريعة، وما تعارف عليه المجتمع من فضائل الأعمال بشكل عام. وبالتالي، فالحرص على تنفيذ هذا الأصل الشرعي المهم، يعتبر من أهم الوسائل الداعمة والمؤدية إلى الالتزام بالحقوق الإنسانية على المستويين الفردي والاجتماعي، وضمانة شرعية مهمة للحد من انتهاكها.

٥ - التواصي بالحق: من الإرشادات والتوجيهات والأعمال الصالحة المهمة التي أمر بها القرآن وأكد عليها، ولها علاقة بالإيمان، وهي خاصة من خصائص مجتمع المؤمنين، يقول عز من قائل ﴿إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا

الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴿٣﴾. ومن التواصي بالحق، التواصي بالالتزام بحقوق الآخرين ووبالعدل في العلاقات الاجتماعية، وعدم انتهاك أي حق أو تجاوزه مهما كان، وهذه من الضمانات الأخلاقية التي ينفرد بها الإسلام ومنظومته الحقوقية عن غيره من المنظومات الحقوقية الوضعية.

وغيرها من السُّبل والطرائق الأخرى، المُستنبطة من الآيات الكريمة، لا يتَّسع المقام لبسط القول فيها، بالإضافة إلى ما ورد في السُّنة النبوية الشريفة، من تعاليم وتوجيهات وإرشادات، تصبُّ جميعها في تحقيق تربية متكاملة للنفس وتزكية للروح، كفيلة بإيصال الإنسان المؤمن إلى مقام التقوى، العاصم له من الوقوع في أي انتهاك لحق النفس أو حقوق الآخرين.

خاتمة: محاولات معاصرة لتقنين حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية

في ختام هذه الدراسة، نعود لنؤكد على أهم ما تحدثنا عنه باقتضاب في هذه الدراسة، وحاولنا الكشف عنه، وهو أنَّ الإسلام، باعتباره الدين الخاتم، لديه شريعة من أهم ما يُميزها مصدرها الربَّاني المُتعالى، ما جعلها تتَّصف بالكمال والشمول والثبات والتوازن والإنسجام مع الفطرة الإنسانية، وهي قادرة على تحقيق المصلحة الحقيقية للإنسان، وبالتالي، فهي الشريعة الوحيدة التي بإمكانها تحقيق السعادة على المستويين الفردي والاجتماعي، أو «الحياة الطيبة» بالإصطلاح القرآني.

وهي شريعة وُضعت لتحقيق الأهداف التي من أجلها خلق الله الإنسان، وجعله خليفة له في الأرض، وهذه الصفات تنعكس تلقائياً على منظومة الحقوق الإنسانية الشرعية، لأنها جزء لا يتجزأ من هذه الشريعة إن لم تكن كل الشريعة، التي ما أنزلت إلا لتحقيق مقاصدها الكبرى بحفظ الكليات الشرعية الخمس: (الدين، النفس، العقل، النسل، المال)، وبحفظها تُحفظ جميع حقوق الإنسان، على الوجه المطلوب والمنشود.

وبالتالي، فالمجتمعات الإسلامية اليوم، ليست بحاجة لاستيراد أو تبني المنظومات الحقوقية الغربية، وعليها أن تواجه أي خضوع أو ابتزاز سياسي أو إعلامي، من أجل فرض هذه المنظومات على الأنظمة الدستورية والتشريعية والتعليمية، لأنّ ذلك يدخل ضمن الدفاع عن الهوية التشريعية والخصوصيات الدينية والحضارية بشكل عام، وهذا بحدّ ذاته من أهم حقوق المجتمعات والشعوب التي يجب أن تدافع عنها. لكن الدفاع عن الهوية والخصوصية، لا يمنع العقل الاجتهادي الإسلامي من التعارف والتثاقف والاستفادة من تطور الفكر الحقوقي العالمي، وخصوصاً على مستوى الإجراءات، مثل تقنين الحقوق وتحويل القوانين والشرائع إلى نصوص ومواد، يسهل التعرف عليها، ونشر الوعي بها، ومن ثمّ إدخالها في المناهج التربوية كذلك.

وهذا ما قام به عدد من المفكرين والهيئات والمنظمات العربية والإسلامية، في إطار مبادرات فردية وجماعية منظمة، لتقنين الحقوق الشرعية، على غرار الإعلانات والمواثيق الحقوقية الغربية، حيث شهدنا خلال العقود الأخيرة، ظهور مجموعة من الإعلانات والبيانات والوثائق الحقوقية، ذات الخلفية الإسلامية، نذكر منها:

- إعلان حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام (صدر عن رابطة العالم الإسلامي سنة ١٩٧٩).
- البيان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان (الصادر عن المجلس الإسلامي الأوروبي في لندن سنة ١٩٨٠).
- مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام (قُدّم لمؤتمر القمة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في الطائف سنة ١٩٨٩).
- مشروع إعلان حقوق الإنسان (قدم إلى المؤتمر الخامس لحقوق الإنسان في طهران - ديسمبر ١٩٨٩).
- إعلان القاهرة عن حقوق الإنسان في الإسلام (١٩٩٠) (٣٠).

وغيرها من المواثيق والبيانات ذات الخلفية الإسلامية، والتي استطاع أصحابها فعلا، تقديم مادة حقوقية مهمة، كشفت عن منظومة حقوقية إسلامية، لا تضاهي فقط ما توصل إليه الفكر الحقوقي الغربي، بل أوسع وأشمل وأرقى وأكثر انسجامًا مع الفطرة والحقوق الإنسانية الأصلية والحقيقية.

كما قدمت هذه الإعلانات والبيانات، مادة علمية مهمة، جنبت - من جهة - غير المختصين من الطلبة، الخوض في موسوعات الفقه والتفسير الضخمة والمتشعبة، ومن جهة أخرى، يُمكن الاستفادة منها في وضع المناهج التربوية - الحقوقية، حسب المراحل الدراسية المختلفة. كما يُمكن الاستفادة منها في البحوث العلمية المقارنة، وبالتالي، فهي خطوة علمية في الاتجاه الصحيح، ستُجنب النشء وفئة الطلبة والمثقفين، الانبهار الحاصل بالمنظومات الحقوقية الغربية، وفي الوقت نفسه، دفاع علمي موضوعي عن الهوية التشريعية والحقوقية الإسلامية..

الهوامش

- ١ - أنظر: نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، على موقع الأمم المتحدة على الرابط التالي:
<https://www.un.org/ar/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ٢ - د. أبو بكر أحمد باقادر، حقوق الإنسان: تاريخها ومصادرها ومستقبلها، مجلة الكلمة: بيروت، العدد ١٤-١٩٩٧، ص ٣٨.
- ٣ - من المواثيق والإعلانات الحقوقية التي ظهرت في أوروبا: اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة سنة ١٩٦٧، الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية (١٩٥٠) الميثاق الاجتماعي الأوروبي (١٩٦١)، وفي أمريكا: ميثاق بوجوتا (١٩٤٨)، وتعديلاته (١٩٦٧)، وفي أفريقيا: الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب (دخل حيز التنفيذ عام ١٩٦٨). أنظر: للتعرف على هذه المواثيق والإعلانات الحقوقية: حقوق الإنسان دراسات حول الوثائق العالمية والإقليمية، إعداد د. محمد شريف بسيوني، د. محمد السعيد الدقاق، د. عبد العظيم وزير، بيروت: دار العلم للملايين، ط ١-١٩٨٩، ج ٢.
- ٤ - د. أبز بكر باقادر، م. س، ص ٣٧.
- ٥ - أنظر: للمزيد عن هذه المؤتمرات: موقع الأمم المتحدة على الرابط التالي:
<https://www.un.org/ar/conferences>
- ٦ - أنظر: د. مروان إبراهيم القيسي، موسوعة حقوق الإنسان، (٢٠٠٥)، ص ٢٩، منشور على موقع المكتبة العربية على الرابط التالي: <https://arablib.com/harf>
- ٧ - عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، ص ٤٤.
- ٨ - أنظر تفسير الطبري، للآية ٦٤ من سورة العنكبوت، ص ٤٠٤، النسخة الإلكترونية لجامعة الملك سعود، على الرابط التالي: <http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/tabary/>
- ٩ - موسوعة حقوق الإنسان في الإسلام، د. مروان إبراهيم القيسي، ص ١١.
- ١٠ - ابن منظور، محمد بم مكرم، لسان العرب، مادة حقق ج ١٠ ص ٤٩.
- ١١ - مفردات ألفاظ القرآن في غريب القرآن، العلامة الراغب الأصفهاني، الناشر المكتبة المرتضوية ١٣٦٢ هـ - ق، كتاب الحاء، ص ١٢٦، بتصرف.
- ١٢ - أنظر: ليلى العقيل، حقوق الإنسان في القرآن الكريم، مجلة العلوم الإسلامية الدولية، جامعة المدينة العالمية، المجلد ٤، عدد ٣، سبتمبر ٢٠٢٠، ص ١٠٦.
- ١٣ - جاء في «رسالة الحقوق» للإمام زين العابدين بن علي (ع): «فأما حقُّ الله الأكبر فإنك تعبه لا تشرك به شيئاً، إذا فعلت ذلك بإخلاص جعل لك على نفسه أن يكفيك أمر الدنيا والآخرة ويحفظ لك ما تُحبُّ منهما».
- ١٤ - أنظر: جمال الدين زرابوزو، حقوق الإنسان في الإسلام، طبع وزارة الشؤون الإسلامية، السعودية، ط-١٤٣٧هـ، ترجمة مركز الترجمة بجامعة الملك سعود، ص ٢٥٨.

- ملف العدد: التربية على حقوق الإنسان: بين الإسلام والمواثيق الحقوقية الغربية
- ١٥ - عبد الله بن عبد المحسن التركي، حقوق الإنسان في الإسلام، طبع وزارة الشؤون الإسلامية . السعودية (١٤١٩هـ) ص ١٣.
- ١٦ - جمال الدين زرابوزو، حقوق الإنسان في الإسلام، ترجمة مركز الترجمة بجامعة الملك سعود، طبع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف: ١٤٣٧هـ. السعودية، ص ٢٩٠.
- ١٧ - ليلي العقيل، حقوق الإنسان في القرآن، ص ١١١.
- ١٨ - أنظر: أبو اسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات، طبعة دار ابن عفان، (د.ت) ج ١ ص ٣١.
- ١٩ - أنظر: الإسلام وحقوق الإنسان، سلسلة علم المعرفة، عدد ٨٩، ص: ١٥-١٩.
- ٢٠ - جمال الدين زرابوزو، حقوق الإنسان في الإسلام، طبع وزارة الشؤون الإسلامية . السعودية (١٤٣٧ هـ)، ص ٢٨٩.
- ٢١ - رواه الترمذي في سننه، حديث رقم ٣٩٥٥، عن أبي هريرة. وإسناده صحيح.
- ٢٢ - صور من حقوق الإنسان في القرآن الكريم، مجلة البصائر، ص ١٧.
- ٢٣ - أنظر: للمزيد عن هذه المبادئ والحقوق: د. ميمون باريش، حقوق الإنسان في القرآن الكريم.
- ٢٤ - أنظر: محمد سلامة الغنيمي، حقوق الطفل في القرآن، منشورة على موقع الألوكة على الرابط التالي: <https://www.alukah.net/sharia>
- ٢٥ - اختلف المفسرون في المقصود بالقربى، وهل الخطاب عام للمؤمنين أو المقصود قرابة رسول الله(ص) فقط، يقول الطباطبائي: الخطاب للنبي (ص)، فظاهر الآية بما تحتف به من القرائن أن المراد بها الخمس والتكليف للنبي، ويتبعه غيره ممن كلف بالخمس، والقرابة على أي حال قرابة النبي(ص)، كما في آية الخمس، هذا كله على تقدير كون الآية مدنية، وأما على تقدير كونها مكية كسائر آيات السورة، فالمراد مطلق الإحسان للقرابة والمسكين وابن السبيل،، انظر: تفسير الميزان، سورة الإسراء: ٢٦، وكذلك تفسير الطبري لهذه الآية.
- ٢٦ - حقوق النبي على أمته في ضوء الكتاب والسنة، د. محمد بن خليفة التميمي، مكتبة أضواء السلف، ط ١-١٩٩٧، الجزء الأول.
- ٢٧ - أنظر للمزيد عن حقوق أهل الكتاب: أبو الأعلى المودودي: حقوق أهل الذمة، الناشر: كتاب المختار، دون تاريخ الطبع. منشور على الرابط التالي: <https://www.noor-book.com>
- ٢٨ - أنظر على سبيل المثال: الأحكام السلطانية، لأبي الحسن الماوردي، الكويت: دار قتيبة، ط- ١٩٨٩م.
- ٢٩ - د. محمد فتحي موسى، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، ط- ٢٠٠٥م، ص ٥.
- ٣٠ - لمعرفة تفاصيل هذه الإعلانات والبيانات الحقوقية الإسلامية، أنظر: د. محمد فتحي موسى، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، ص ٢٣١.

السُّلطة على الجسد نقاش في المفهوم والمرجعيات النظرية

الشيخ الدكتور باقر كجك(*)

خلاصة

إنَّ محورية دورِ الجسدِ في حياة الإنسان، تلعب دورًا هامًا، من حيثُ تشكيلُ هويّته الذاتية، وتوضيح حدود ميدانه الحقوقي، في تمفصل العلاقة بينه وبين «الآخر»، ورسم الاتجاهات السلوكية والعملية، التي يمكنُ للإنسان أن يستفيد منها في تحقيق أهدافه ومصالحه، وهي كذلك مساحةُ صراعٍ معقّد بين المدارس الفكرية، ذات الجذور الوُحْيانية والعقلانية وغيرها من المدارس المادية.

وهذا الصراعُ القديم/الجديد - والدائم -، على التحكّم بالجسد، وفرضِ تصوّراتٍ قيمية وأخلاقيةٍ عليه، من أجل السيطرة على سلوكه، يفتح البابَ واسعًا أمام النقاش في طبيعة الوظائف التي يُمكن لهذا الجسد القيام بها، والحرّيات التي يمكنُ أن تُعطى له.

فهل للإنسان سُلطة مطلقة على جسده؟ أم أنّ هناك سُلطةً أعلى، تمارسُ عليه نوعًا من التوجيه؟ هذا هو السُّؤال المركزي في هذه المقالة.

(*) أستاذ جامعي، وباحث في مركز الأبحاث والدراسات التربوية في بيروت. مُتخصص في المناهج التربوية، وأثنوبولوجيا التربية، وكاتب وباحث في الفكر الإسلامي - لبنان.

الكلمات المفتاحية: حقوق الجسد، الولاية، قاعدة السلطنة،
الجنسوية، الجندر، أنثروبولوجيا الجسد..

مقدمة

تُثير مسألة «السلطة» - كقضية بارزة في الفلسفة والأنثروبولوجيا -
النقاش الدائم حول ميادين حضورها في حياة الإنسان، الفردية
والاجتماعية، وكذلك في تعامله مع البيئة المادية المحيطة به. إذ، يتمتع
الإنسان بخاصية القدرة على التدخل في الذات والغير والطبيعة، لتفوقه
العقلاني - الذاتي، على ما عداه من عناصر التكوين المادي.

هذا النوع من التدخل، ينتج عن موقف تأويلي شديد التعقيد، ناشئ من
مبادئ نظرية تنظم هذه العلاقة، تنازع عليها مسار تاريخي طويل من الجدل
المعرفي، من منظور الاتجاهات الدينية والوحيانية، والاتجاهات المادية
والعلمانية والتطورية والصراعية، وغير ذلك. فكل اتجاه لديه تفسير لموقف
الإنسان من ذاته ومن الآخر ومن الكون، بل هو يهيئ للإنسان العديد من
التصورات والرساميل الرمزية والخيالية والمادية، التي تسهم في بناء موقف
الفرد الخاص ورؤيته.

تصدر السلطة على الذات وعلى المساحة الخارجية المشتركة بين الآخر
والكون، عن ذلك الاختبار الضروري وغير القابل للتجاوز الذي يضطر له
الإنسان: أي الكون في حيز الجسد، وهذا التحيز الزمكاني منازع
بالضرورة لغيره (مهما كان هذا الغير). من هنا نشأت قضية «السلطة»، إذ أن
حل لغز من له السلطة على «المكان» (ومنه الجسد)، أسس لاتجاهات شتى
في الفكر السياسي والحقوقى والاجتماعي والفلسفي والأخلاقي والتربوي،
فضلاً عن الرؤى الدينية الشمولية، للبشرية.

فجسم الإنسان أداة أساسية لكل إنسان، ولا تكاد توجد أنشطة بشرية
يُمكن تخيلها بدونها⁽¹⁾. ومع أن التراث الفكري المتمادي في القدم، للفكر
الفلسفي الشرقي والغربي معاً، سادت فيه فكرة مفادها أن العقل والجسد

يتعايشان في نوعٍ من التمثيل الدائم على حقيقة التباين الذاتي بينهما^(٢)، إلا أنها قد تكون قد ساهمت نوعاً ما في التقليل من قيمة الدراسة العلمية للأبعاد الاجتماعية والثقافية لـ «الجسد» باعتباره جزءاً من الطبيعة، وبالتالي، ككيان منفصل عن الثقافة.

ومن الأمثلة الجيدة على هذا، ما يُثيره إيكس حول النموذج الديكارتي، الذي يضع خطأ فاصلاً بين الجسد والعقل، ويتصور الجسد كآلة، من وجهة نظرٍ أنثروبولوجية داعمةٍ لهذا التقسيم الثنائي، باعتباره حاجةً ملحةً من أجل قراءة الجسد عبر «التعقّل» (وإن كان أغلب الانثروبولوجيين المعاصرين يرفضون تقسيم ديكارت الثنائي)^(٣).

إلا أنَّ النظرة الإسلامية في خلفيتها الوحيانية والفلسفية المعمّقة، تذهبُ في مدياتها النظرية وكذلك التطبيقية إلى إدخال الجسد (مع كونه أقصى تعبيرٍ ماديٍّ في وجود الإنسان)، في الحيز الأكثر «معنوية» وميتافيزيقيةً. سنجدُ أنَّ الجسد، في التصور الإسلامي، يحملُ قيمةً دينيةً معنوية وأخلاقية، وهي ترسم حدود السلطة على المكان في الجسد، وسلطة الجسد على بقية «الأمكنة» أي: الآخر والكون.

فما هي «السلطة» - أو بالتعبير الإسلامي كما سنرى: الولاية على الجسد، و«التسليط» -؟ وما هو موضوعها وحدودها في الجسد؟ وما هي أحكامها؟ وكيف تتعارض مع أهم النزعات الحقوقية - الفلسفية المعاصرة؟ هذا ما ستُحاول هذه المقالة القيام بمعالجته والإضاءة عليه.

تعريف اصطلاحى

لقد وردت لفظة الولاية باشتقاقاتها المتنوعة في اللغة في موارد كثيرة، غير أنها ترجع إلى جذر «ولي». على أنَّ لفظ الولاية يأتي في شكلين: بالكسر، كأن يقول ولاية، أو تكون بالفتح فيقول ولاية.

فإذا جاءت اللفظة بكسر الواو «ولاية»، فهي تكون على نحو اسم مصدرٍ، بمعنى الإمارة والحكومة والسلطة، كما قال ابن منظور في لسان

العرب (مادة ولي^(٤))، قال ابن منظور: «والولاية بكسر الهمزة مثل الإمارة والنقابة، لأنه اسم لما توليته وقُمت به». وقال ابن الأثير في «النهاية» مادة ولي، والولاية بالكسر في الإمارة، ومنه الحديث: «من كُنْتُ مولاه فهذا عليٌّ مولاه»^(٥). فالولاية إن جاءت بكسر الواو، فهي بمعنى السلطنة والإمارة والحكومة.^(٦)

وقد جاء في اللسان عن الزجاج أنه: «يقرأ ولايتهم وولايتهم بفتح الواو وكسرها، فمن فتح، جعلها من النصرة والنسب»^(٧). إذ من الممكن أن تأتي كلمة الولاية بفتح الواو «ولاية»، فتكون على نحو المصدر، وهي هنا مشتركة لفظياً لمعاني عديدة، منها البلد والإقليم الذي يحكمه الوالي، كما جاء في «أقرب الموارد» مادة ولي، الولاية بالفتح، مصدر، والبلاد التي يتسلط عليها الوالي.

فالولاية إذن، تأتي إما بكسر الواو، فتكون بمعنى السلطة أو الحكومة أو الإمارة. وإما بفتح الواو «ولاية» كلفظ مشترك، أبرز معانيه البلد، ولاية كذا، يعني بلد كذا، ويُطلق على النصرة، ويُطلق على المُعتق الولي.

وبكُل الأحوال، فإن استعمال مصطلح الولاية مضافاً إلى لفظ آخر، يكون بمعنى السلطة والحكومة، كأن يقول القائل: فيقال مثلاً صاحب الولاية على الوقف، وعلى الطفل، وولاية الفقيه، وولاية الرجل على المرأة، وعلى السفينة، وعلى الناحية والبلاد.. وغير ذلك من الاستخدامات المشهورة.

ومنها الولاية على الجسد، فهي إشارة إلى نوع التسلط والحكومة والاستعمال للجسد، طبق مفاد هذه الولاية، تماماً كأي نوع من السلطة، التي يمتلكها مالكٌ أصيلٌ أو وكيلٌ مفوض الصلاحيات في الاستعمال والتصرف.

وقد برزت في النصف الثاني من القرن العشرين، وإلى يومنا هذا، المزيد من القضايا والمسائل المتصلة بشؤون الجسد، خصوصاً في مسائل الصحة الجسدية، ووهب الأعضاء أثناء الحياة وبعد الوفاة، والحريات

الفردية، والحريات الجنسية، والهوية الجنسية، والتي تدور كلها - ومثيلاتها - في فلك حقيقة الولاية على الجسد ومرجعيتها وحقيقتها وحدودها.

وهذه القضايا مردّها في الواقع، إلى مسألة الولاية على الجسد، وهي التي سنقوم بمعالجتها من زاوية التراث الإيماني والثقافي الخاصّ بالفضاء الإسلامي، كمرجعية فكرية أصيلة.

الولاية على الجسد في النصّ الديني

يُشكّل النصّ الديني الإسلامي بالنسبة للمسلمين، الفضاء المعرفي الذي تولّدت فيها الأصول الحاكمة على الرؤية إلى الجسد، وأسلوب التعامل مع كل القضايا المتعلقة به. لذلك، فإنّ الرؤية الكونية الإيمانية مع الأحكام التطبيقية التشريعية والقيمية الأخلاقية الخاصة بها، تُعدّ مرجعية أصيلة لقسم واسع من البشر، الذين يعيشون على الكرة الأرضية حاليًا، في مقابل مرجعيّات معرفية ورؤى كونية مادية أو دينية، مغايرة أو مباينة للإسلام، وهي تُرخي بظلالها على قضية الجسد والولاية عليه. بل، وفي ظلّ الاحتدام الكبير بين الميادين التطبيقية للمدرسة المادية العلمانية والمادية التطورية، والمدارس الوحيانية، وعلى رأسها الإسلام، سنجد أنّ الاحتكام إلى الأرضية المعرفية الصلبة للمدرسة الإسلامية، وتوضيحها ومقاربتها في ظل هذا الاحتدام، يُصبح أمرًا أكثر ضرورة من ذي قبل.

إنّ البحث في المصادر النصية القرآنية والروائية، حول قضية الولاية على الجسد، يُفضي إلى وضع اليد على اتّجاهات عدّة:

أولاً: مرجعية الولاية على الجسد

يحدّد القرآن الكريم إطاراً عاماً لعلاقة الملكية والمملوكية بين الإنسان والله، من خلال عدة آيات قرآنية كقوله تعالى:

- ﴿أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾ [البقرة: ١٠٧].

- ﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [آل عمران: ١٨٩].
- ﴿أَمْ لَهُمْ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا فَلْيَرْتَقُوا فِي الْأَسْبَابِ﴾ [سورة ص: ١٠].
- ﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَمِيتِ وَيُخْرِجُ الْمَمِيتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدِيرُ الْأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ فَقُلْ أَفَلَا نُنْقِوْنَ﴾ [يونس: ٣١].

إذ يظهر من هذه الآيات الشريفة، أنّ الله تعالى له الملك العام المطلق والشامل لكل ما في السماء والأرض، بما فيه الإنسان، إذ تشمله هذه الملكية الشاملة لله. فروح الإنسان وجسده وما قد يقع تحت يديه من ملك، هي لله تعالى.

هذا هو الأصل، وكل ما يُمكن أن يُدعى أنه خارج عن ملك الله، يحتاج إلى قرينة ودليل. يقول السيد الطباطبائي في تفسيره لآية ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥]، إنّ «العبد هو المملوك من الإنسان أو من كل ذي شعور، بتجريد المعنى كما يعطيه قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتَى الرَّحْمَنِ عَبْدًا﴾ [مريم: ٩٣]». والعبادة تدل على المملوكية والخضوع - كما يقول العلامة - «العبادة هي نصب العبد نفسه في مقام المملوكية لربه». لذلك فإنّ المملوكية تدلّ على أنّ الله تعالى مالك على الإطلاق، من غير شرط ولا قيد، وغيره «مملوك على الإطلاق، من غير شرط ولا قيد، فهناك حصر من جهتين، الرّب مقصور في المالكية، والعبد مقصور في العبودية، وهذه هي التي يدل عليها قوله: إِيَّاكَ نَعْبُد، حيث قدم المفعول وأطلقت العبادة»^(٨).

وقد وردت في القرآن الكريم، جملة من الآيات الشريفة التي توضح ماهية العلاقة بين الله والإنسان، إضافة إلى العبودية والمملوكية، مبدأ الولاية، في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا﴾ [البقرة: ٢٥٧]، ﴿إِنْ وَلِيَ اللَّهُ﴾ [الأعراف: ١٩٦]، ﴿وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران: ٦٨]، ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ مَوْلَى الَّذِينَ آمَنُوا﴾ [محمد: ١١]، ﴿نِعَمَ الْمَوْلَى وَنِعَمَ النَّصِيرُ﴾ [الأنفال: ٤٠]، ﴿وَأَعِصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فِعْمَ الْمَوْلَى﴾ [الحج: ٧٨] وقوله عز وجل: ﴿قُلْ يَتَأَيَّمُوا

الَّذِينَ هَادُوا إِنْ زَعَمْتُمْ أَنتُمْ أَوْلِيَاءُ لِلَّهِ مِنْ دُونِ النَّاسِ ﴿[الجمعة: ٦]﴾، ﴿وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ﴾ [التحریم: ٤]، ﴿ثُمَّ رُدُّوْا إِلَى اللَّهِ مَوْلَهُمْ الْحَقَّ﴾ [الأنعام: ٦٢].

فمع ضمیمة المعنى الاصطلاحي بكون كلمة «الولي» تتضمن معنى الحكومة والسُّلْطَةُ والملك، فتكون هذه العلاقة دالة بالضرورة على حقيقة الملكية التامة المطلقة التي يخضع لها الإنسان لله تعالى، وهي تضم بالدلالة التضمنية جسده وتصرفاته به، إذ أن التصرف بملك الغير لا يكون جائزاً وسائغاً دون إذن المالك الأصلي.

وهذه الحقيقة تكوينية، طالما أننا نؤمن بوجود الله تعالى، وأنَّ عالم التكوين بتمامه خاضع له كمالك أصلي دائم تامَّ العِلَّة، مع معلولية دائمية مستمرة، ونؤمن أنَّ العبودية لله تعالى، تفرض علينا الاعتراف بهذه الملكية والمملوكية له، وأن نلتزم بطاعته في كل ما يُريد، ومن ضمن ذلك ما يُريده هو في ما يخصَّ أسلوب التعامل مع الجسد وإيصاله إلى غايات وجوده في هذه الدنيا.

وهنا، ربما، تبدَّى أكثر النقاط الخلافية مع بقية التيارات المعرفية والفكرية في المدرسة المادية والعلمانية، والتي تنفي وجود الله، أو ترفع يد سلطته عن التحكم في الوجود، وبالتالي، تُحيل ملاكات وأصول الفعل الإنساني ودائرة اتساعه، إلى منطق سلطة الإنسان ذاته التي لا مُضاهي لها، بل لا يصح أن يكون هناك سلطة في عرض سلطته، تُمارس نوعاً من التحديد الماورائي لأي شأن من شؤون الفيزيقيا.

بل إنَّ أحد الأسس الكبرى للمدرسة الإيمانية الوحيانية الإسلامية، هي الاعتراف بهذا الوجود الثنائي للروح والجسد. يقول الشيخ السبحاني في الأصل الثالث عشر، حول ماهية الإنسان: إنَّ الإنسان كائن مُركب من الروح والجسد، وجسده يتلاشى بعد الموت وتتفرق أجزأؤه، إلا أن روحه تُواصل حياتها، وموت الإنسان لا يعني فناءه، ولهذا فإنه سيُمرُّ بحياة برزخية حتى تقوم القيامة، ولقد أشار القرآن الكريم عند بيان مراتب خلق

الإنسان وتكونه، إلى آخر مرحلة من تلك المراحل، وهي التي تتحقق بنفخ الروح في جثمانه إذ يقول: ﴿ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ﴾ [المؤمنون: ١٤]. كما أن القرآن أشار إلى حياة الإنسان البرزخية في عدة آيات أيضًا، ومن تلك الآيات قوله: ﴿وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾ [المؤمنون: ١٠٠].^(٩)

بل إنَّ المُستفاد من أقوال المفسرين في معنى قوله تعالى: ﴿قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾ [الإسراء: ٨٥] عدة معانٍ، أشهرها أنَّ النبي ﷺ سُئِلَ عن ماهية الروح، فأجابت الآية بكون الروح من سنخ الأمر، ثم عرّف سبحانه أمره في قوله: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ * فَسُبْحَانَ الَّذِي يَبْدِئُ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [يس: ٨٢ - ٨٣]، فبيّن أنَّ أمره تعالى «من الملكوت ومن القدرة، وهو قوله للشَّيء (كُنْ)، وهي كلمة الإيجاد والحياة التي يُلقِيها إلى الأشياء، فتكون ويُحييها بمشيئته، دون توسط الأسباب الكونية الأخرى بتأثيراتها التدريجية، ومن غير اشتراط قيد الزمان والمكان، ويدلّ عليه قوله تعالى: ﴿وَمَا أَمْرُنَا إِلَّا وَاحِدَةٌ كَلَمْحٍ بِالْبَصَرِ﴾ [القمر: ٥٠]، فاتّضح أنَّ الآية قد بيّنت أنَّ ماهية الروح من سنخ الأمر الذي ذكرناه»^(١٠).

إذن، وباختصار، فإنّ قيام وجود الإنسان في عالم الدنيا، على مبدأ ثنائية الروح والجسد، ومرجعية كلا الوجودين، لخالق واحد مُدبّر يرجع إليه الأمر كله ﴿وَلِلَّهِ غَيْبُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الْأَمْرُ كُلُّهُ فَاعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ﴾ [هود: ١٢٣]. دالٌّ على حكومة الله تعالى المطلقة على روح وجسد الإنسان، والتصرفات الصادرة عنه ومُتعلقاتها.

ثانيًا: الممارس للولاية على الجسد (الولي)

تقدّم في النقطة السابقة، أنَّ الولاية على الإنسان، هي لله تعالى، خلقًا وإيجادًا وربوبيةً، إلا أنَّ كلَّ ما تقدّم هو في سبيل توضيح مرجعية الولاية والسلطة على الجسد، لكن يبقى السؤال عن المُجري والمُنفّذ وصاحب الفاعلية لهذه الولاية. فهل كلُّ تصرّف يحصل في دائرة الجسد، من

التصرفات الظاهرة للإنسان، في أعماله اليومية والروتينية، وفي علاقته مع الآخر والمحيط المادي والاجتماعي، تصدر عن الإنسان كمسؤول أول وأخير عن ذلك، أم أن الله - بما أنه صاحب الولاية - هو المسؤول عن ذلك؟ إنَّ النظرية القرآنية قائمة على مبدأ الاستخلاف، وهو مبدأ يقوم على روح النيابة والوكالة، فالمستخلف هو الإنسان، والمستخلف هو الله، والمستخلف عليه هو التكوين، بالمقدار الذي تُعطيه هذه الوكالة من صلاحية للإنسان.

يقول عبد الكريم زاهد^(١١): «إنَّ أساس نظرية التكليف هي «فلسفة الاستخلاف الإسلامية»، التي يُعدُّ التوحيد الركن الأول فيها، بما يتضمَّنه من توحيد للألوهية والخالقية والربوبية. وقد دلَّت على ذلك آيات كريمات، تجاوزت المئات، توحَّد مضمونها في «أنَّ لله مُلك السماوات والأرض»، وأن «بيده مقاليد كل شيء». فالوحدانية هي المُنطلق، والمحور العقائدي والفلسفي للتكليف، ثم إنه تبارك وتعالى أعطى للإنسان دوراً أساسياً في بناء الحياة وعمارة الأرض، بأن استخلفه في الأرض^(١٢)، وجعله المتصرّف في مُعطياتها على لائحة الأهداف الإلهية، فقد قال عزَّ وجلَّ: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود: ٦١]، وقال بعض المفسرين: أي أمركم بعمارتها، لأنَّ الألف المزيدة والسَّين والتاء (صيغة تدلُّ على الطلب)^(١٣).

وقد جاء في آيات أخرى قوله عز وجل: ﴿لِيَسْتَخْلَفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ﴾ [النور: ٥٥]، ويقول أيضاً: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ﴾ [يونس: ١٤]، وجاء في آية أخرى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ فَمَن كَفَرَ فَعَلَيْهِ كُفْرُهُ﴾ [فاطر: ٣٩]. وفي تعقيبه على قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠] قال السيد الحائري: «إذا كانت هذه الآية المباركة تتَّصف بشيء من الغموض والإجمال، ولا نعرف هل لفظ (خليفة) صفة لآدم ﷺ وحده، أو صفة للبشرية، فإنَّ هناك آيات أخرى واضحة في توصيف البشرية كلّها

بالخلافة دون توصيف آدم ﷺ فقط، ومن هذه الآيات: قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ﴾ [الأنعام: ١٦٥] ^(١٤).

إذن، فالله تعالى هنا، منح الإنسان - كفرد ومجتمع - تخويلاً بالإفادة «من مُعطيات الطّاقات البشريّة والموارد الطبيعيّة الكونية، وأمره بإقامة حياة كريمة للإنسان، بعد أن خلق له الكون كلّهُ مسخراً لخدمته، فجاءت أيضاً آيات التسخير، لتفصح عن تلك النعم الجليلة التي تشجّع الإنسان على الإقدام لاستثمارها» ^(١٥)، وإمكان الإفادة منها، فقد قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ يَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ﴾ [الحج: ٦٥]، وقال أيضاً: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَهَرَ وَبَاطِنًا﴾ [لقمان: ٢٠]. ثم قال عز وجل: ﴿كَذَلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِتَكْبِرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَىٰكُمْ﴾ [الحج: ٣٧].

لذا، فإنّ القرآن الكريم يقدّم تصوّراً مغايراً لأغلب التيارات الفكرية المعروفة، في موضوعة الإنسان على أعلى سُلّم هرم التكوين، لكن بتفويض من الله تعالى في الإدارة والاستفادة من الوجود المادي، فيما يُحقّق الغاية من وجوده: وهي العبودية لله. إذن، غاية السلطة والتحكم في الوجود مرسومة من قبل الله، والأسلوب هو الخلافة والولاية على عالم الوجود المادي، ضمن نظرية الخلافة التي تتماهى في طبيعتها مع سِنخية العبودية لله، في أحكامها وقيمها وأساليبها ومنطقها الخاص، في النظر إلى الإنسان والوجود. وبالتالي، يقع الجسد الإنساني، ضمن هذه التراتبية المعرفية، التي تُمسك به وفق نظرية الخلافة، وتُخضعه لما يُريده الله، وإن كان المُتصرّف فيه هو الإنسان. فمُنشأ سلوكيات السلطة والسيطرة والتحكم بالجسد، هو منشأ إلهي، والمُنفَّذ بشرط هو الإنسان.

ثالثاً: متعلّق الولاية على الجسد

اختلفت مدارس علم النفس وكذلك المدارس التربوية، في تفسير مَنَاشِئ السلوك الإنساني، بين من يُرجعه إلى مبادئ نظرية بالضرورة (وإن

كانت التربية والتعليم يلعبان دوراً هاماً في نقلها إلى النسل الجديد)، والتي يصدر عنها مواقف وسلوكيات فردية واجتماعية، كالمدرسة التربوية الإسلامية على سبيل المثال. وبين من ينفي وجود مبادئ نظرية، كالمدرسة السلوكية أو البنائية، ويركز على المتغيرات البيئية والفردية، التي تسهم في تطوير سلوك الطفل، أو العناصر الداخلية للعملية التعليمية عنده، كما فسّرت ذلك المدرسة السلوكية والمدرسة البراغماتية.

وقد تشتدّ الفروقات بين هذه المدارس، حينما يتّجه الحديث أكثر فأكثر لضبط العملية التربوية وفق مبادئ ميتافيزيقية.

وقد حسم الإسلام هذا الأمر، في تعليقه نجاح مسار الإنسان لبلوغ غاية العبودية لله، بشرط صدور أفعاله عن مبدأ الالتزام بما شرّعه الله، من شريعة وأحكام شاملة لكافة نواحي حياة الإنسان.

فالولاية كمبدأ مُتسام، يتعلّق بشبكة واسعة من الأحكام الشرعية والمباني الأخلاقية والسلوكية، التي تُنظّم حياة الإنسان. ويتجلى هذا في الأحكام التكليفية الخمسة: الواجب، الحرام، المُباح، المستحب والمكروه، حيث سنجد هذه الأحكام كذلك، في الميدان المتعلق بالولاية على الجسد، إذ لا يخرج أي تصرف في الجسد عن هذه الأحكام الخمسة.

لقد أوجدت الشريعة الإسلامية، شبكة واسعة من الأحكام الشرعية، التي تُنظّم سلطة الإنسان على جسده، وهذا ما نجده في القرآن الكريم، وكتب الحديث والكتب الفقهية، التي تناولت طيفاً واسعاً من القضايا المتعلقة بالجسد، وعلى سبيل المثال: كتاب الطهارة، وفيه أحكام المياه والطهارات والنجاسات (أي ما يعرض على بدن وثياب ومُحيط الإنسان، من نجاسات، وكيف يُمكن تطهيرها طهارة «شرعية»). وفيها أيضاً النجاسات المعنوية التي تُصاحب بدن الإنسان، فيحتاج معها إلى الوضوء أو الغسل أو الغسل معاً (كحالة النوم، وفُقدان الوعي، والجماع، والجنابة.. إلخ). والأحكام المتعلقة ببدن الإنسان الميت، والذي يتعامل مع جسد الميت، وتغسيله وتكفينه ودفنه إلخ، وكذلك الأحكام العبادية

المتعلقة بأفعال وتصرفات شرعية، كالصلاة والصيام والحج، وأحكام الزواج والطلاق والعلاقة الجنسية، بشكل مفصلٍ والعلاقة بين الجنسين، بل وبين أفراد الجنس الواحد، وأحكام الأطعمة والأشربة والألبسة.. إلخ^(١٦).

والذي يهْمُنَا هنا حقيقةً، ليس التعرُّض إلى تفاصيل هذه الأحكام واستعراضها، لأنه خارج عن موضوع المقالة. إلا أن الواضح للمتتبع - بل للمُبتدئ - في الموسوعات الفقهية الإسلامية ومنها الإمامية، أن الفقه الإسلامي قد عُني عنايةً بالغةً بكافة الشؤون المتعلقة بالجسد.

لقد اضطرتَّ الحداثة والتقدم التكنولوجي المعاصر، الفقيه الإسلامي إلى أن يُعيد النظر في المدارك النصيَّة والعقلية الخاصة به، من أجل استنباط أحكام جديدة تتعلق بأوضاع حادثة على الجسد الإنساني والتصرُّف فيه، وذلك من قبيل مواضيع: التشريح، الترقيع، التلقيح الصناعي، تزريق الدم وبيعه، وتحديد النسل، العُقْم، وإسقاط الجنين، وزرع الأعضاء، تجميد الإنسان أو أعضائه، والألعاب والأدوات الجنسية، وتغيير الجنس.. وغير ذلك من الأمور التي أصبحت موضع ابتلاء للنَّاس في هذا الزمن^(١٧).

وأما في باب الجسد بالمعنى الأخص، أي بما يمتُّ إلى فضاء العلاقة الجنسية والعلاقة مع الآخر، فإنَّ النصوص الإسلامية، مُمتلئة بكُلِّيات وجزئيات الأحكام والقواعد، التي لا يشكُّ الناظر فيها أنها لا تريد أن تترك مساحة فراغ (كما في غيرها كذلك) دون تدخل وسلطة، من باب الأحكام التكليفية الخمسة المذكورة آنفاً. وقد قُمتُ بإحصاء الأبواب الواردة في مجلدي النكاح في الموسوعة الحديثية الشهيرة بوسائل الشيعة للحر العاملي، فوجدتُ أنها تغطي المساحات التالية:

١ - مساحة معرفية: فيما يتعلَّق بالضروري معرفته من موقعية الجسد والعلاقة الجسدية في النظام المعرفي الإسلامي المعياري، أي بضرورة معرفة المكلف أن الله تعالى هو خالق هذا الجسد، وأنَّ شؤونَه والتصرف فيه، إنّما هي مرتبطة حصراً بما يُريده ويُحبه الله

تعالى. لذلك، يُصبح الزواج مستحبًا، والافراط في حبِّ النساء مكروها، وحبِّ النساء المُحرمات مُحرمًا، ويدخل النص الديني في تحديد المواصفات الجسدية للمرأة..إلخ.

٢ - مساحة قيمية: حيث تؤكد النصوص الدينية على إحاطة قيمية وأخلاقية لكل السلوكيات الجنسية ومُقدماتها ونواتجها. فالسلوك الجنسي الناتج عن الميل الشهوي والحيواني في الإنسان، هو التمثّل الأقصى للبعد المادي فيه، إلا أنّه وبفضل ربطه بمصدر القيم الأسمى - أي الله تعالى -، فإنّه يتحوّل إلى سلوكٍ معنوي، يصبُّ في «الحياة مع الله» وفي إيجاد تحول معنوي عند الإنسان^(١٨). كما ورد في النصوص، ذكر الثواب الذي يحصل عليه الزوجان من الجماع، ومُحوّله للسيئات وغير ذلك.

٣ - مساحة جسدية: تُظهر النصوص الدينية في وسائل الشيعة مثلاً، كمّ الاهتمام بحالة الجسد، صفاته، ما هو مرغوب فيه، وما هو مذموم، وما يُسبّب اللذة وما يمنعها، وما ينبغي لبسه، وما لا ينبغي، ومتى ينبغي خلعه، وما ينبغي أكله وما لا ينبغي، وغير ذلك. بل نجد النص الشريف، يتحدّث عن مواضع اللذة في الجسد، وعن الوضعيات الجسدية التي تظهر الإتصال الجنسي في مظاهر قصوى للعلاقة الجنسية.^(١٩)

٤ - مساحة حقوقية: يبدو أنّ النصوص الدينية في هذا الكتاب الهام، تُظهر كذلك مساحةً حقوقيةً واسعة، ممّا ينبغي على الزوجين رعايته في تهيئة مقدمات العلاقة الجنسية بينهما، وتحديد الأطر التي ينبغي فيها بروز سلوك جنسي، وما لا ينبغي^(٢٠)، وحقّ الزوج الجنسي، وحقّ الزوجة الجنسي، وهي في هذه التفصيلات المذكورة في موسوعة «وسائل الشيعة» وباقي الرّسائل العملية، تُظهر تقدّمًا في التشريع والتفريع والتفصيل، في إبراز مساحة حقوقية واسعة، فيما يخصّ الحقوق الجنسية للزوج والزوجة، وتحديد إطار العلاقة

الجنسية بعقد حُقوقِي صلبٍ للحياة الجنسية، غير قابلٍ للانزياح مع متغيرات الزّمان والمكان (خصوصاً في أحكام الزنا، واللواط، والسحاق، والممارسة الجنسية مع غير الإنسان، واستخدام الأدوات الجنسية وغير ذلك).

إنّ هذه المساحات الأربعة المُحيطة بالسلوك الجنسي، الذي يبرز فيه المُعطى الجسدي في أقصى درجات وضوحه، التي يظهر فيها مُتعلّق السُّلطة الوحيانية على الجسد، في قالب الأحكام التكليفية الخمسة، تشكّل المرتكز الأساس لخصوصيات التأصيل الإسلامي، للتّعاطي مع الجسد وشؤونهِ. وهي - على الرغم من الإشارة والإحالة المُركزة التي قمنا بها، إلى كتاب وسائل الشيعة - تُشكل مائزًا واضحًا بين الاتجاه التكاملي للاهتمام بالجسد، وفق قواعد وحيانية وإطار معنوي، والاتجاهات المادية التاريخية والمعاصرة (وهو ما سنذكر أمثلة عليه في النقطة الخامسة من المقالة).

رابعًا: مُناقشة في القاعدة الفقهية «قاعدة السُّلطة»

من الضرورة البحثية، التي تُسهم أكثر في تنقيح موضوع المقالة، فحصٌ وتبيين دخالة قاعدة السُّلطة (أو التَّسليط) المعروفة في الفقه الإسلامي، في توسعة وتضييق حُدود الأحكام المُتعلّقة بالجسد. إذ قد يدّعى أن مَنَاط قاعدة السُّلطة، هو سُلطة الفرد على ماله وجسده سُلطة لا محدودة، وبالتالي، يُمكن الاستفادة منها في توسيع خيارات الإنسان الجنسية، طالما هي خاضعة لسُلطته.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ المُدّعى هذا، سيلتقي مع التيارات المُعاصرة المُنادية بالحرّيات الجنسية المُتّسعة، ربطًا بسُلطة الإنسان على جسده، غير المشروطة، وحرّية تصرُّفه فيه.

سنُخضع هذا المُدّعى للنقاش في النقاط المُكثفة التالية:

١ - معنى القاعدة: عرّف المصطفوي قاعدة السُّلطة، بالتّالي: «المُرَاد

من السُّلْطَةِ هنا، هو تسلُّط المالك على ماله بنحو كامل شامل، فله أن يتصرّف كيف يشاء، وليس له أيّ مانع بالنسبة إلى أنحاء التصرفات المُحلَّلة، فكلما شكّ في جواز التّصرف والتّسلُّط، يتمسّك بالقاعدة ويثبت الجواز^(٢١). كما قال المُحقِّق صاحب الجواهر رحمه الله: قاعدة سُلْطان المالك - وتسلُّط الناس على أموالهم - أصل لا يخرج عنه في محلّ الشك^(٢٢). وهي كما ترى، محصورة في التصرفات المالية، أي التّصرف في ما يملكه الإنسان، بيعاً وإجارة وهبةً، وغير ذلك من التّصرفات المعروفة في المعاملات الشرعية.

٢ - أشكل الغفوري على الحديث النبوي: «الناس مُسلّطون على أموالهم»، باعتباره حديثاً مُرسلاً، ولم يُذكر في الكتب الأربعة. فهو بنفسه غير كاف للاستدلال في المقام، لولا اعتضاده بمفاد الروايات الكثيرة الواردة في أبواب المُعاملات التي تدلّ على المضمون نفسه. كما في المروي عن الحسن عليه السلام: "ما يجوز للإنسان إنفاق ماله وإخراجه بجهة الحلال في وجوهه، وما يجوز فيه التصرّف والتقلب من وجوه الفريضة والنافلة"، وغيرها من الروايات، فضلاً عن سيرة العقلاء والمُستترعة في إجازتهم للمعاملات الكاشفة عن سلطة المالك على ماله، وتبانيهم غير المُتقطع على صحّة هكذا معاملات^(٢٣).

٣ - خُلُو الحديث النبوي الشريف، من إضافة «وأنفُسهم» بل اقتصر على أموالهم، وغالب الظنّ أنّ إضافة أنفسهم جاء ضمن البحوث الفقهية التي وسّعت من مفهوم السُّلْطَةِ، وبحث عن مصاديقها، كي تصل إلى نتيجة مفادها، أنّ الإنسان أيضاً مسلط على نفسه. وقد استدلّ بعضهم على هذه الإضافة من الآية القرآنية ﴿الَّذِينَ أُوتُوا بِأَمْوَالِهِمْ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأحزاب: ٦]، بقوله «وأما إنّ الناس مُسلّطون على أنفسهم، فهو منتزع من الآية، فإنّها تدلّ على أنّ الناس لهم

الولاية على أنفسهم، ولكن ولاية النبي ﷺ حاکمة على ولايتهم، وهو أولى بهم من أنفسهم»^(٢٤)، وهو استشهاد بعيد، لاحتمال - وهو قوي - أن يكون مُراد الآية من الولاية، هو أولوية حفظ نفس النبي على النفس، كما يقول الطباطبائي في تفسيره: «ومعنى الأولوية، هو رُجحان الجانب، إذا دار الأمر بينه وبين ما هو أولى منه، فالمُحصّل أن ما يراه المؤمن لنفسه من الحفاظ والكلاءة والمحبة والكرامة واستجابة الدعوة وإنفاذ الإرادة، فالنبي أولى بذلك من نفسه، ولو دار الأمر بين النبي وبين نفسه في شيء من ذلك، كان جانب النبي أرجح من جانب نفسه. فيما إذا توجه شيء من المخاطر إلى نفس النبي، فَلْيَقِهْ المؤمن بنفسه، ويفدّه نفسه، وليكن النبي أحب إليه من نفسه، وأكرم عنده من نفسه، ولو دعت نفسه إلى شيء والنبي إلى خلافه، أو أرادت نفسه منه شيئاً، وأراد النبي خلافه، كان المُتَعَيِّن استجابة النبي ﷺ وطاعته وتقديمه على نفسه»^(٢٥). هذا فيما ردّ السيد الخوئي القاعدة بقوله: «إنّ هذه الجُملة، وإنّ وردت في كلمات الفقهاء، إلا أنّها لم تُذكر في شيء من النصوص، ولم يدلّ عليها دليل»^(٢٦).

٤ - استدلل البعض، مع التّنزّل والتسليم بنصّ القاعدة، بإضافة أنفسهم - رغم عدم مُدركيّته هكذا - بأنّ الارتكاز العقلائي، قائم «على أنّ للإنسان سلطنةً اعتبارية على نفسه، ناشئة من ملكيته التكوينية على نفسه، وسلطنته الحقيقية عليها. وأثرها هو تمتّع الإنسان بالحرية، وعدم سلطنة الغير عليه، ولا مزاحمته». وسلطنة الحرّ على نفسه، ومُلكه لنفسه هو معنى «القاعدة العقلائية»^(٢٧) القائلة: «الناس مُسلّطون على أنفسهم».

والدليل على ملكية النفس، والسلطنة عليها، هي أنّ التصرفات الدالة على الملكية المالية، كاشفة «كشفاً إنبيّاً عن وجود اعتبار ملكية الإنسان لنفسه في الرتبة السابقة. وإنّ هذا مرتكز في ذهن العقلائي».

٥ - يبقى البحث في مدار سعة قاعدة السلطنة على النفس، إذ قد يُقال: «إنّ القول بالملكية الاعتبارية للنفس، يستلزم سلطنة الإنسان على نفسه سلطنةً كاملة، فيفعل ما يشاء. ومن الواضح بطلان هذا اللازم، لمنع الشارع للإنسان من جملة من الأفعال والتصرفات الخارجية والقانونية، فالملزوم يكون باطلاً أيضاً» وقد أجاب د. الشيخ خالد الغفوري على هذا الإشكال بالجوابين التاليين:

أ - «أولاً: إنّ الملكية الاعتبارية لا تتنافى مع المنع الشرعي، مهما كانت دائرته واسعة أم ضيقة، كما هو الحال بالنسبة إلى ملكية بعض الأموال الخارجية. فملكية ما لا يؤكل لا تتنافى مع حرمة الأكل، وملكية المصحف لا تتنافى مع حرمة بيعه من الكافر. فلا مُلازمة بين الملكية وبين السلطنة المطلقة، فيمكن للشارع أن يمنعه عن بيع نفسه، ويُقيّد سلطنته على نفسه.

ب - ثانياً: إنّ هذا الإشكال لا يختصّ بالقول بملكية النفس، بل يشمل سلطنة الإنسان على نفسه، فإنّ السلطنة لا تستلزم الحرية المطلقة، بل بإمكان الشارع أن يُقيّدَها، كما هو واقع فعلاً. وتقييد الشارع، كما لا يتنافى مع السلطنة، لا يتنافى مع الملكية الاعتبارية للنفس...».

والذي يُريد الشيخ الغفوري قوله، هو أنّ التسليم بقاعدة السلطنة على النفس، انطلاقاً من الملكية القهرية (فهي إذن ليست اختيارية، بمعنى أنّ الإنسان لا يستطيع أن يخرج من ملكيته إلى ملكية الآخر له اختياراً) للإنسان لها، لا يستلزم إباحة مُطلق التصرف بها، إذ يمكن للشرع أن يقيّد تصرفه، من باب تقييد هذه السلطنة، كما فعل في العديد من المواضع التي تواضع فيها العقلاء فيما بينهم على تنظيم معاملاتهم، وأتى الشرع فوسّع وضيق فيها، بحسب الملاكات التي ينطلق منها كل حكم.

وبالتالي، فإنّ دائرة التصرفات في النفس - وإن كانت في الأصل تحت السلطنة الكاملة للإنسان - والتصرف في الأفعال الناشئة عنها، محكومة

للخطابات الشرعية، التي في إمكانها تقييد هذه السلطنة من خلال قواعد وأصول أخرى، تجري في هذا المحلّ، من باب التّراحم على سبيل المثال لا الحصر.

وبكلّ الأحوال، تصلح «قاعدة العقلانية» المُسمّاة بقاعدة السلطنة على النفس، في أن تكون مُركّزاً شرعياً لتبرير حقّ الإنسان في التصرف بنفسه وجسده، إلا أنّها كما بقيّة الحقوق القهرية للإنسان، لا مانع من ورود نصّ شرعيّ أو وجود قاعدة شرعية، تُقيّد من موضوعات الأحكام الخاصة بهذه الملكية والسلطنة.

ونحن نعلم، من خلال القرآن الكريم، والكثرة الكثيرة من الروايات التي أشرنا إلى جزء منها أعلاه، إلى أنّ الدين الإسلاميّ تدخل جملةً وتفصيلاً في تحديد دائرة التصرف في النفس والجسد، على أساس الأحكام التكليفية الخمسة المذكورة أيضاً فيما سبق. وهذا الأمر، كافٍ - بالنسبة لنا - في التمسك تبعاً بالأحكام الشرعية، في محدودية السّلطة على الجسد، وعدم قبول التغيّر في هذه السّلطة، إلا فيما أدّى إليه الدليل الشرعي.

خامساً: نظرة مقارنة مع بعض الفلسفات المعاصرة في ما يخصّ السّلطة على الجسد ومرجعياتها النظرية

إذا كان في الإمكان وسُمّ القرون الفائتة (في الإجمال) في علاقة الإنسان بجسده، بكونها علاقة «حلولية واتّصالية»، باعتبار سيادة الأديان السماوية والمعتقدات الروحية الأرضية (وبحسب تسمية تايلو «الديانات الإحيائية») على المجتمعات القديمة، ورؤيتها إلى الجسد الإنساني، كونه موضوعاً لحضور «الإله» أو «الآلهة» أو «الطوتم»، إما بكونه جزءاً من الإله، أو أنّه مملوكٌ ومُسَخَّر لقدراته، وعدم الفصل الدقيق بين الجسد والهوية الثقافية الخاصة بالفرد. فإنّ التعبير الأكثر دقة للعلاقة مع الجسد، والذي يستخدمه لوبرتون (David Le Breton) توصيفاً لما وصلت إليه الاتجاهات العلمانية الحديثة في العلاقة مع الجسد، هو اصطلاح الانقطاع.

حيث يرى لوبروتون، أنّ الجسد يقع تحت وطأة ثلاثة انقطاعات هي: - انقطاع بين الشخص والغير، - انقطاع بين الشخص والوجود الخارجي، - انقطاع بينه وبين ذاته. إذ يرى لوبروتون أنّ هذا الانقطاع، حصل حينما ظهرت الفردية، بدءًا من عصر النهضة، كأصل من أصول الفكر الاجتماعي الغربي، والعقلانية الوضعية وموقفها من الطبيعة، حيث بدأ الانقطاع الكبير بين الفرد والمجتمع والتقاليد الدينية المسيحية الحاكمة على الحضارة الأوروبية التقليدية. يقول لوبرتون: «لقد أصبح الجسد نوعًا من «الأنا الآخر»، أصبح مُجرّد مكان أو صفة مكانية، تتركز فيه الرفاهية والشهوة والمُخاطرة»^(٢٨).

ويكشف بُروز هذه القطيعة بين الإنسان والجسد في مجال الطب خاصّة. فالطب لم يعد يُعالج المريض كإنسان، كابن وكأخ أو والد أو صديق أو مُجرّد إنسان، وإنما أصبح يُعالج الآلة البشرية، أي الجسد كمُجرّد جسد. لقد برزت هذه القطيعة بين الإنسان والجسد، مع بروز الفردية - كما يقول - وخاصة في مستوى الثقافة العالمية. وذلك على خلاف الوضع في القبائل القديمة، التي كان الجسد فيها يستعير خصائصه من البيئة التي يعيش فيها، سواء كانت بيئة نباتية أو حيوانية. وكان الإنسان وجسده والبيئة المُحيطة، يُشكّلون وحدةً واحدة حميمة»^(٢٩).

لقد خضعت هذه العلاقة المُتّحدة بين الجسد والله والوجود، إلى اعتقادات الملكية والسلطنة و«الولاية» التي يعيشها الإنسان، في تعامله مع جسده ومع بقية «المُمتلكات» الاعتبارية (أي أنها ملكية باعتبار، وليست على نحو الحقيقة). وقد تغيرت قواعد هذا السرد من التفكير، بين القرنين ١٧ و١٨، حيث وُلد إنسان الحداثة، وانقطع الجسد عن الكون، وعن الآخرين وعن نفسه، وتمّ إنشاء عقد ملكية جديد بينه وبين جسده، وانفكّت العلاقة بينه وبين الله والكون.

إذن، الجسد «لم يعد جزءًا من كينونة الإنسان، بل أصبح مُلكًا له. وتمّ بهذا، الانشقاق بين الثقافة العالمية والثقافة الشعبية. ولعلّ ديكارت هو أبرز

من عبّر عن هذه الثنائية في تمييزه بين الفكر والمادة، اللذين يلتقيان في العُدة الصنوبرية. فالفكر عند ديكارت مُستقل ومُنفصل، وهو يتأسس على الله. وأمّا الجسد، فهو حالة مُمتدّة. (الحيوانات، مثلاً عنده مُجرد آلات بلا روح، وفي بعض عباراته يقول إنّها تتحرّك كأنّما لها روح أو نفس).

وهكذا أصبح الجسد غريباً عن الإنسان، ونُزعت عنه قُدسيته أو أصبح حقيقة مُستقلة. وقد أصبح الجسد الآلة النموذج الميكانيكي للعالم، بل أصبح الجسد زائدة حيّة للآلة»^(٣٠).

لقد أدّى هذا النوع من الانقطاع عن الله، والامتداد السماوي الذي كان يربط الإنسان بمبادئ ميتافيزيقية حاكمة على الجسد، ومُتعلّقة به على المستوى القيمي والأخلاقي والحقوقي، إلى نُشوء عقد اجتماعي جديد بين الإنسان وميدان الجسد الحاكم فيها، هو امتلاك الإنسان لجسده (بل ربّما ملكية الجسد للإنسان، كما سنذكر بعد قليل) قائمة على معارف التجريبية العِلْمويّة التي سَلَبت - كما يقول لوبرتون - من الجسد، كل قيمة ذات طابع أخلاقي أو رمزي، وجعلته عارياً على غرار النموذج الميكانيكي، كنظرة مهيمنة على الحياة الاجتماعية المدنية المُعاصرة^(٣١).

فهي إذن، تقوم على «رؤية حديثة علمانية، ميكانيكية نفعية ثنائية، أصبح فيها الجسد مُجرّد سلعة للبيع والمتاجرة والاستمتاع، أصبح مشكلاً من الأنا والآخر، الذي يُفكّك ويُتاجر في أعضائه المُفككة، مثل تجارة الكلى والجلد والدم والأجنة والجماجم والهيكل العظمية وغيرها من أعضائه المختلفة، ويُمارس الإنجاب بالأنابيب، والإنجاب دون رباط جنسي، والاختزال التقني للموت في عُرف الإنعاش إلى غير ذلك».

لقد تأسّست النزعات الغربية الحديثة في التعامل مع الجسد، على ذلك النزوع إلى إطلاق الجسد من قيّد الإكراهات المسيحية، التي عاناها الفرد الغربي طوال قرابة ١٨ قرناً من الخُضوع الجسدي والروحي للكنيسة، «فقد كان كل نُزوع جسدي مُدان، والرغبة هي علامة بُؤس الإنسان، والجسد هو سرّ شقائه»^(٣٢).

إنّ هذه النظرة المعاصرة المادية البروميثيوسية للوجود الإنساني، ككائن مفارق لما فوق الطبيعة، تتماهى مع الجذور الفلسفية للمادية في فلسفة نيتشه، الذي عمّل حضور الجسد على حساب العقل الديكارتي، واعتبر الجسد هو العقل العظيم للبشرية، وهو العمق الحقيقي لها على حساب الوعي، ورفض كذلك ثنائية العقل والجسد، معتبراً أنّ السلوك التحقيري للجسد مقابل العقل/الروح، إنما هو عملٌ عقلائي مُتجبر للعقل المُجرد، ولذلك، منح نيتشه الجسد أهمية كبرى في كيان الإنسان الحديث.^(٣٣)

لقد تناول الفلاسفة وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيون وعلماء النفس، في المدرس المادية الغربية، قضية الجسد، بكونها الظاهرة الإنسانية الوحيدة التي يُمكن أن تكون البوابة المقبولة كأنتولوجيا للمعرفة، كما فعل لامتري^(٣٤) وفرويد^(٣٥)، وجان بول سارتر في كتابه «الوجود والعدم»^(٣٦) وسيمون دي بوفوار، في تأسيس نزعة اجتماعية حقوقية، ارتكزت إليها النسوية المُعاصرة والتيار الجندري بشكل عام، في التمحور حول الجسد وملكيته وحرية التصرف به مُطلقاً، من دون قيود.

لقد جرّ البحث الفيمنومونولوجي سارتر وكذلك دي بوفوار، إلى النيش في جذور معرفة الإنسان بذاته، وهويته، والأدوات المساعدة في تشكيلها ووعيها لذاتها. لقد دفع هذا الأمر دي بوفوار، إلى أن تُفكك المفاهيم الجنسية عبر أدوات السُّلطة، وقراءة الجسد بعنوانٍ أكثر ماديةً واجتماعية، ولذلك رأت جسد الأنثى مضماراً للصراع على السُّلطة عبر القرون، وقد أدّى ذلك بها إلى فهم الذكورة والأنوثة كمعطى اجتماعي، وهو ما دفع فيما بعد العديد من التيارات النسوية والجندرية، إلى رفض الإملاءات الأخلاقية والحقوقية التي تضع ضوابط للتصرف في جسد الأنثى، إن لم تكن ناشئة من الحرية الشخصية للفرد. وظهرت صيحات مدافعة عن الإجهاض، والعلاقات الجنسية المُتعددة، والعُري، وعمليات تبديل الجنس، ومن ثمّ مؤخراً تحويل الأنوثة إلى فضاء رمزي، قابلٍ للتبني من قبل أي جهة ولو كان ذكراً. وللإسقاط حتى على الجمادات.

إنَّ الاهتمام بالشأن الجسدي في الإنسان، في الحضارة الغربية المعاصرة، مُضافاً إلى المناهج التجريبية والعلمانية المفارقة للمدارس الوحيانية، أدى إلى البحث عن مرجعيةٍ للتصورات الجسدية، خصوصاً مع الجنوح المؤخر إلى اعتبار العقل تمظهرًا رمزيًا لانفعالات الجهاز العصبي للإنسان (وهو شأن مادي جسدي). وبالتالي، فإنَّ كل القيم والمبادئ الانتزاعية المُجردة حول هوية الإنسان، تقع في دائرة الجسد، شاء الإنسان أم أبى. لذلك، تشتدّ حالة النُّكران وسط التيارات الحقوقية النسوية والجندرية وحقوق الإنسان، لأي سلطة ميتافيزيقية أو عقلانية غير مادية، مع نفوذٍ كبيرٍ لأفكار المدرسة السلوكية والبرغماتية، وصولاً إلى رسم دائرةٍ من التصورات والمبادئ الناشئة من احتياجات الجسد، المُتعرضة لطبيعة الظروف المادية المحيطة به، والمؤدية في نهاية الأمر إلى سلوكٍ متناسب مع الاحتياجات والظروف، والتي تولّد بدورها احتياجات جديدة ومتغيرة للجسد، وهكذا دواليك.

يغمزُ بعض الباحثين من قناة تعمّد لوبروتون لإغفاله حقيقة أنَّ ابتناء الحضارة الغربية المعاصرة على الرأسمالية والفردانية، له الأثر الكبير في تعزيز النزعة نحو إشباع «الحاجات» الجسدية دون سقف وحدود، فليس الأمر مُتعلقاً فقط بنزعة علمانية مجردة في إيجاد تبريرات علمية وتجريبية لهذا الميل الحديث في قراءة الجسد الإنساني^(٣٧).

إذن، ومع أنَّ البحث في فلسفة الجسد، وأنثروبولوجيا الجسد، وعلم نفس الجسد، يقتضي مجالا أوسع من هذه المقالة، إلا أنَّ الإشارات المُختصرة إلى أصول التفكير المادي الحديث في قضايا الجسد، تُؤكد على حقيقة أنَّ الصيحة الحقوقية المعاصرة، قد انبثت على مُعطى فلسفيٍّ مادي ينفي تدخّل الميتافيزيقيا وسُلطتها على الإنسان. وبالتالي، لم يبقَ في البين، إلا سُلطة الإنسان على نفسه، دون وجود قاعدة معيارية ثابتة تُنتج قيماً ثابتة، إلا قيميتين اثنتين، أكّد عليهما مُعظم الباحثين في قضايا الجسد: الحرية الفردية، ونفي سُلطة الدين.

وبالتالي، فإنَّ هذا الاتجاه المعاصر، يقع في خطيئتين أصيلتين:

الأولى: خطيئة منهجية، في قراءته المُتحيّزة للنصوص الدينية، التي تطرح قضايا السلطة على الجسد الإنساني - كما بينّا أعلاه - ودائرة حرية تصرّف الإنسان في جسده وما يرتبط به. وبالتالي، فإنها تُمارس إسقاطات خطيرةً بسبب هذا الخلل البنيوي في منهجية التفكير في النصّ الديني، وينتج عنها الدعوة إلى خلع الحجاب، والعُري، ورفض العديد من التشريعات الجنسية وفقه العلاقة الزوجية، ورفض تحريم الاجهاض، وعدم إعطاء حق الانجاب إلى الرجل، وغير ذلك من الأحكام الشرعية الواسعة، التي تُنظم السُّلطة على الجسد الفردي، أو العلاقة بين الأفراد في دائرة التّواصل الجسدي.

الثانية: خطيئة معرفية، إذ أنّ النواتج المتلاحقة التي تُصاب بها البشرية في فقدانها المرجعية العقلانية أو الوحيانية، أو التجريدية، اللازمة من أجل فهم الذات البشرية والجسد البشري، أدت إلى ظهور تشوّهات كبيرة - برأينا - في فهم من هو الإنسان؟ وما هي احتياجاته الحقيقية؟ وما هي مناشئ هذه الاحتياجات؟ وما هي دوائر اللذة - إنْ قلنا بعدم حصرها في اللذات المادية؟ وما هو العقد الاجتماعي المناسب لهذا الإبهام المُقلق في تصور من هو الآخر ومن هو أنا.

إذا كيف يكون هناك عقدٌ ما بين مُبهمين؟ وكيف نُنْتِج اللغة وضمائرها؟ وهل يمكن أن يكون هناك منظومة حقوقية تتمتع بثبات قابل للاعتماد، أم أنّ ذلك سيكون مرهوناً بكلّ تغَيّر يحصل في التصور المادي للذات البشرية في إطارها الجسدي، وخصوصاً قضايا الجندرة والهوية الجنسية للإنسان؟

لذا، تبدو الاتجاهات التي يُقدمها الفكر المادي، بكافة مدارسه، مُريبةً وباعثة على القلق، خصوصاً في تفكيكها لأقدم بنية إنسانية - وهي العائلة -، وهي التي استطاعت حمل البشرية آلاف السنين، وواكبت تطورها، وحضاراتها، وعلومها ومعارفها، وصولاً إلى العصر الحالي، حيث أنّ هذه الاتجاهات المُغرقة في الجسدانية، إنما خرجت من رحم العائلة التقليدية.

فإذا تمّ تفكيك هذه العائلة، فما الذي سينشأ من السلوك الفردي، مع غرابة وتطرف تصوراتها عن الذات والجسد والجنس واللغة والآخر؟

خاتمة

لقد أظهرت هذه الدراسة، أنّ قضية السُّلطة على الجسد، والولاية عليه، هي قضية هامة ومركزية في نظرة الإسلام إلى الإنسان، ودوره ووظيفته في الدنيا، وأنّ ترك هذه المساحة الهامة من وجوده دون ضوابط وقيم ترسم له سلوكه (والذي لا يُمكن أن يتمّ أغلبه إلا عبر الجسد)، سيجعله ضحية احتمال عدم الوصول إلى الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، وهي أن يكون خليفة لله تعالى.

هذه النظرية الإسلامية الناشئة من الاعتراف بثنائية الجسد والروح، وابتناء الحياة الدنيوية على غايات ومصالح أخروية، وعلى أنّ الوجود برُمته هو ملكٌ لله تعالى، وبالتالي، فإنّ كل تصرّف في هذا الوجود، هو تصرّف في ملكية خاصة لله، لم يثبت أنه أعطاها لأحد أو تنازل عنها جلّاله. ولذا فإنّ كل تصرّف في ملكه، ينبغي أن يكون عن إذن منه، وموافقاً لما يُحب أو يكره. وهذا المضمون العميق لقضية الوجود الإنساني وربطه بالله تعالى، مائزٌ مهمّ على المستوى الحقوقي، لابتناء كل منظومة حقوقية على معايير وأسس نظرية وأنطولوجية واضحة ومُتحيّزة.

إنّ المنظومة المادية الغربية، في فلسفتها المادية، وقراءتها الأثرولوجية الوظيفية للجسد الإنساني، وتحميله لرمزيات كثيرة، ناتجة عن قُصر وجوده على البُعد المادي، وقطعه عن السماء، دفع بالمُنظرين في حقل الجسد، إلى قراءة هذه الواقعة الجسدية، على أنها الحقيقة الإنسانية الوحيدة القابلة للتأكيد، والمُنتجة الأولى لفهم الهوية الإنسانية، كهوية جسدية بالدرجة الأولى.

ولذلك، بُنيت المنظومة الحقوقية المادية على فكرة محورية الجسد، وملكية الإنسان له، وحرية التصرّف فيه، لأنّه لا يُوجد من له هذا الحق في

التصرف، طالما أنه «معدوم»، كالإله أو العقل المُجرّد على سبيل المثال. ولقد أدّى هذا الأمر، بنظرنا، إلى فُقدانِ أهمّ أساس معياري يمكن الرجوع إليه، وهو مهما كان ينبغي أن يتمتّع بالثبات والديمومة الكافية، فضلا عن تماهيه المعرفي مع حقيقة الوجود الإنسان. فهل الجسد يُشكل المعيار الأنسب لما يُناسب الجسد؟

هذا السؤال الذي أشكله تيرنر على نفسه، في قراءته لجهود دي بوفوار النسوية، رغم أنه وافق على ذلك، باعتبار أنّ أكثر من يمكنه فهم حاجات الجسد هو الجسد ذاته. ويبقى هذا هو السؤال المحكّ، الذي حاولت المقالة الإجابة عليه، كمدخل حقيقيّ للباحث في المجال التربوي، لأنّه يُؤسس لقاعدة نظرية عريضة، تُؤمن بحقّ الله في التدخّل في حدود الجسد، ووضع القيم الخاصة به، والغايات التي ينبغي استعمال الجسد من أجل الوصول إليها، وهذا من القضايا الهامة في النظرية التربوية، التي يحتاج البحث فيها إلى مجال أوسع.

الهوامش

- ١ - راجع: SOUKUP, M. (2016), pp 6-7, https://www.sav.sk/journals/uploads/0109140307%20sn4_2016-soukup-dvorakova.pdf
- ٢ - المرجع نفسه.
- ٣ - يفصل إيكس هذه الرؤى الأنثروبولوجية المتعارضة حول الاعتماد على تقسيم ديكارت الثنائي كنقطة انطلاق للمعارضة وتأسيس أنثروبولوجيا مفارقة للتقليد الأوروبي الكلاسيكي، أو الدعوة إلى اعتماده لضرورات منهجية تتعلق بكيفية دراسة الجسد والأعراق المختلفة وغير ذلك، للمزيد ينصح بقراءة الدراسة القيّمة النقدية للإيكس: Ecks, S. (2009) Welcome Home, Descartes! Rethinking the Anthropology of the Body.
- ٤ - ابن منظور، لسان العرب، ج ٥، ص ٢٨٢.
- ٥ - ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، ج ٥، ص ٢٢٨.
- ٦ - الراغب الإصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، ص ٥٣٣.
- ٧ - ابن منظور، لسان العرب، ج ١٥، ص ٤٠٧.
- ٨ - الطباطبائي، تفسير الميزان، ج ١، ص ٢٥.
- ٩ - السبحاني، العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت (عليه السلام)، ص ٢٩.
- ١٠ - الكعبي، علي موسى، المعاد يوم القيامة، ص ٤٩.
- ١١ - زاهد، عبد الكريم، قراءة في قصيدة النص، ص ٢٣.
- ١٢ - الحكيم، محمد باقر، علوم القرآن، ص ٤٦٢.
- ١٣ - الشعراوي، محمد متولي، خواطري حول القرآن الكريم، ج ١١، ص ٦٥٢.
- ١٤ - الحائري، عبد الكريم، الإمامة وقيادة المجتمع، ص ٤٩.
- ١٥ - زاهد، عبد الكريم، قراءة في قصيدة النص، ص ٢٤.
- ١٦ - هذه من العناوين العامة المستقاة من فهرست ٧ مجلدات من الأحكام الشرعية التفصيلية، في الموسوعة الفقهية المسماة بالعروة الوثقى للسيد محمد كاظم اليزدي. أنظر: اليزدي، محمد كاظم (١٤١٢هـ) العروة الوثقى فيما تعم به البلوى.
- ١٧ - هذه أربعون مسألة من المسائل المهمة المبثلى بها اليوم، والتي قلّما تعرّض لها فقهاؤنا الأعلام من القدماء والمتأخرين؛ لعدم ابتلائهم بها، وقد تصدّى جمع من أكابر المعاصرين للجواب على بعضها في كتبهم الفتاوى من دون ذكر دليل عليها؛ لاقتضاء المقام ذلك، وبقي كثير منها بلا جواب. هذا ومن المعلوم عدم حصر المسائل المستحدثة في الأربعين، وإن كانت هذه أهمها. أنظر: الشيرازي، ناصر مكارم، بحوث فقهية مهمّة: <https://ar.lib.eshia.ir/27529/1/584>.
- ١٨ - باب كراهة الكلام عند الجماع بغير ذكر الله والدعاء، باب تأكيد استحباب التسمية والاستعاذة وطلب الولد.
- ١٩ - انظر الأبواب الخاصة بكيفية العلاقة الحميمة بين الرجل وزوجه.

٢٠ - مثل: باب كراهة النظر في أدبار النساء الأجانب. باب تحريم خلوة الرجل بالمرأة الأجنبية تحت لحاف واحد، باب تحريم مقدمات الزنا.. باب تحريم نكاح البهيمة، وإن كانت ملك الفاعل.. إلخ.

٢١ - المصطفوي، محمد كاظم، مائة قاعدة فقهية، ص ١٣٦.

٢٢ - النجفي، محمد حسن، جواهر الكلام: ج ٢٧، ص ١٣٨.

٢٣ - الغفوري، خالد، الملكية الاعتبارية للنفس، مجلة نصوص معاصرة: منشور على الرابط التالي:

<https://nosos.net>

٢٤ - الشيرازي، مرتضى، سلسلة القواعد الفقهية:

<https://www.m-alshirazi.com/print.php?id=890>

٢٥ - الطباطبائي، تفسير الميزان، ج ١٦، ص ١٤٥.

٢٦ - الخوئي، المباني في شرح العروة الوثقى مجلد النكاح، منشور على الرابط التالي:

<https://www.al-khoei.us/books/i>

٢٧ - والتعبير عنها بالقاعدة العقلية، هو تعبير دقيق وفي محله. وقد نظر إلى عقلانيته الإمام الخميني كذلك في قوله: «إنَّ الناس لدى العقلاء مسلطون على أنفسهم، كما أنهم مسلطون على أموا لهم، بل في هذا العصر تعارف بيع الشخص دمه وجسده للاختبارات الطبية بعد موته، وليس ذلك إلا لتسلطه على نفسه لدى العقلاء، فسُلْطَنَ الناس على أنفسهم عقلانية».

- الخميني، روح الله، كتاب البيع، ج ١، ص ٤٢.

٢٨ - لوبرتون، أنثروبولوجيا الجسد والحدثة، ص ٢٦.

٢٩ - المرجع السابق، ص ٢٣.

٣٠ - سالم، محمود أمين، عرض كتاب أنثروبولوجيا الجسد، ص ٥.

٣١ - راجع: مرقومة، منصور، الجسد والحدثة، المجلد رقم ٦، العدد ١.

٣٢ - التليبي، عبد الرحمن، العنف على الجسد، ص ١٥٢.

٣٣ - بيدوح، سميرة، فلسفة الجسد، ص ١٢-١٦.

٣٤ - ماهر الصراف، فلسفة بيولوجيا الجسد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠١٦

٣٥ - راجع: بوغندوسة، سهام، قراءة نقدية لتصورات الجسد في الفكر الحديث، ص ٢٤٢-٢٤٤.

٣٦ - حاج أحمد، لاتي، مكانة الجسد في الفلسفة الغربية (موريس ميرلوبونتي)، ص ٣٥٤.

٣٧ - من الهام جداً مراجعة هذا الفصل من الكتاب الرصين: النسويات المادية:

-Alaimo, Stacy and Hekman, Susan (2008) Material feminisms, pp:85-95.

المصادر والمراجع

- ١ - ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري بن الاثير مجد الدين (١٤٢١هـ) النهاية في غريب الحديث، دار ابن الجوزي.
- ٢ - ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل (١٩٩٠) لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- ٣ - بوغندوسة، سهام (٢٠١٧) قراءة نقدية لتصورات الجسد في الفكر الحديث، مجلة تاريخ العلوم، العدد الثامن، ج ٢.
- ٤ - بيدوح، سمية (٢٠٠٩) فلسفة الجسد، دار التنوير، لبنان.
- ٥ - التليلي، عبد الرحمن (٢٠٠٩) العُنف على الجسد، عالم الفكر، رقم العدد ٤.
- ٦ - حاج أحمد، لاتي (٢٠٢٢) مكانة الجسد في الفلسفة الغربية (موريس ميرلوبونتي)، سلسلة الأنوار، ماي ١٠ - ٢٠٢٢ العدد، المجلد ٢١.
- ٧ - الحائري، عبد الكريم (١٤١٢هـ)، الإمامة وقيادة المجتمع، دار القرآن الكريم، قم.
- ٨ - الحكيم، محمد باقر (١٤١٧هـ) علوم القرآن، مجمع الفكر الإسلامي، قم.
- ٩ - الخميني، روح الله (٢٠١٥) كتاب البيع، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- ١٠ - الخوئي، المباني في شرح العروة الوثقى مجلد النكاح:
<https://www.al-khoei.us/books/index.php?id=4874>
- ١١ - الراغب الإصفهاني (٢٠٠٩)، مُفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان داوودي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ١٢ - زاهد، عبد الكريم (٢٠١٣) قراءة في قصديّة النصّ، الاجتهاد والتجديد، نصوص معاصرة:
<https://nosos.net/author/writer382/>
- ١٣ - سالم، محمود أمين (١٩٩٥)، عرض كتاب أنثروبولوجيا الجسد، مجلة العربي، العدد ٤٤٠، ٧ / ١٩٩٥.
- ١٤ - السبحاني، جعفر (٢٠١٣) العقيدة الإسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت عليه السلام، دار التعارف للمطبوعات، بيروت.
- ١٥ - الشعراوي، محمد متولي (١٩٩٢) خواطري حول القرآن الكريم، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، بيروت.
- ١٦ - الشيرازي، مرتضى (٢٠١٢) سلسلة القواعد الفقهية للسيد الشيرازي:
<https://www.m-alshirazi.com/print.php?id=890>
- ١٧ - الشيرازي، ناصر مكارم (١٤١٤ هـ) بحوث فقهية مهمّة، مجمع الفكر الإسلامي، قم، منشور على الرابط التالي: <https://ar.lib.eshia.ir/27529/1/584>.
- ١٨ - الصراف، ماهر (٢٠١٦) فلسفة بيولوجيا الجسد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- ١٩ - الطباطبائي، محمد حسين (١٩٩٧) الميزان في تفسير القرآن، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
- ٢٠ - الغفوري، خالد (٢٠١٤) الملكية الاعتبارية للنفس، نصوص معاصرة: منشور على الرابط التالي: <https://nosos.net/%D8%A>
- ٢١ - الكعبي، علي موسى (٢٠١٤)، المعاد يوم القيامة، دار ستاره، قم.

- ٢٢ - لوبروتون، دافيد (١٩٩٧)، أنثروبولوجيا الجسد والحدثة، ترجمة: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية، بيروت.
- ٢٣ - مرقومة، منصور (٢٠٢٠)، الجسد والحدثة: مقارنة أنثروبولوجية، Body and Modernity, anthropological approach، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد رقم ٦، العدد ١، ٢٠٢٠.
- ٢٤ - المصطفوي، محمد كاظم (١٤١٧هـ)، مائة قاعدة فقهية، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، قم.
- ٢٥ - النجفي، محمد حسن (١٩٩٢)، جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام، دار المؤرخ العربي، بيروت.
- ٢٦ - اليزدي، محمد كاظم (١٤١٢هـ)، العروة الوثقى فيما تعم به البلوى، مؤسسة النشر الاسلامي، التابعة لجماعة المدرسين في قم المقدسة، قم.
- 27 - Alaimo, Stacy and Hekman, Susan (2008) Material feminisms, Indiana university press bloomington indianapolis, pp:85-95
- 28 - Ecks, S. (2009) Welcome Home, DescartesÀ Rethinking the Anthropology of the Body, February 2009, Perspectives in Biology and Medicine, 52(1), DOI:10.1353/pbm.0.0075.
- 29 - SOUKUP, M. DVO??KOV?, M. (2016) ANTHROPOLOGY OF BODY: THE CONCEPT ILLUSTRATED ON AN EXAMPLE OF EATING DISORDERS: https://www.sav.sk/journals/uploads/0109140307%20sn4_2016-soukup-dvorakova.pdf

المساواة بين المرأة والرجل: قيمة إنسانية ملتبسة

د. أحمد علي الشامي (*)

خلاصة

تنطلق هذه الدراسة، من مقارنة للموضوع، من خلال تسليط الضوء على أنقسام عامودي في المواقف اتجاه أدبيات غربية، تدعو للمساواة الكلية بين الجنسين، وجهود أممية مرافقة لعولمتها، نظراً لما باتت تُحدثه من تحولات جذرية في المنظومة القيمية لدى المجتمعات البشرية، وانعكاسات على مستوى حال الاندماج الاجتماعي بين تكتلاتها الثقافية، في ظل انفتاح مضطرد وحتمي بينها.

والتي تتوزع باتجاهين أساسيين: اتجاه ينظر إليها بإيجابية، ويعتبرها تصحيحاً لموروثات أعاق تطور المجتمعات بشكل عام. واتجاه آخر، يضع تلك الأدبيات وما يجري من أساليب لتسييلها، بوصفه عدواناً ثقافياً يُعمق الانقسام المجتمعي، لما يُحدثه من تداعيات خطيرة على العلاقة بين هذه الثنائية الأجل في الحياة، وبالتحديد على الأسرة، كونها ميدانها الأوضح، وهذا ما يُوجب تبيانها، وكشف ملامساتها.

(*) أستاذ جامعي وباحث اجتماعي - لبنان.

الكلمات المفتاحية: الجندر، النوع الاجتماعي، المساواة بين الجنسين، تمكين المرأة، الأسرة..

مقدمة

يفرضُ التطلع نحو حياة طيبة، البحث بموضوعية عن العلاقة ما بين حراك مُتسارع وملحوظ لإنفاذ طرح أممي حول المساواة بين المرأة والرجل، وبين خلافات يعلو منسوبها وتعظم تداعياتها بين هذه الثنائية الأجل في الحياة، والتي بدت الأسرة ميدانها الأوضح، وعلى مدى المعمورة.

إذ تُشير الوقائع، أنّ الأسرة لكونها المدماك الأساس في عملية بناء المجتمع السليم والمقتدر، ما عاد الجزم بمسلمات الروابط التكاملية بين مكوناتها، وبالتحديد، بين ركنيها الرجل والمرأة، بل أصبحت خاضعة لنقاشات جدية ومعمّقة، وفق ما يُطرح حول المساواة الكلية بين الجنسين.

فالمؤسسة الأولى في المجتمع، أضحت عُرضة لسيل من أدبيات مستجدة ووافدة، ولسلوكيات داهمة تضغط لإحداث تعديلات جوهرية في بنيتها، ووظائفها، وأدوارها، وبالتالي، إعادة ترتيب لموقعها في الانتظام الاجتماعي، وتأسيس لمراكز بنوية بديلة، تهدم مسلّمات قائمة، وإن اختلف التقدير حول حجمها.

هنا، يحتدم النقاش بين ما هو تأكيد للديني، وما هو استبعاد له، سيّما في المسألة الاجتماعية، كونها نقطة افتراق جوهرية بين الاتجاهين الديني والوضعي بأدبياتهم. فبينما يؤمن الأول بأنّ الاجتماعي هو عين الديني، والعكس صحيح، يذهب الوضعي لإحداث الهوة بين الاجتماعي والديني وتوسعتها. ويتّضح التباين أكثر في مجال القيم، ومنها، مسألة المساواة.

يفترض التسليم في البداية، بأنّ ثنائية الرجل والمرأة كانت منذ وُجدا على هذا الكوكب، في حالة تكامل بينهما بأدوار لم يكتبها، كما لم يقرأها من قبل، بل هي مجرد استجابة لطبيعتهما الأولى، والتي، لمّا جرى العبث

بقوانينها، اتسعت دائرة التمايز بينهما كجنسين، إلى حدّ التمييز، ما أضعف المرأة كمكانة ودور، كما المعنى والقيمة العليا لوجود كل منهما.

كما يفترض التسليم أيضًا، بأنّ التنامي الملحوظ لمطلب إنصاف المرأة وتمكينها، يُحدث نقلةً نوعيّةً وعالميّةً في مقاربة لقضية إنسانيّة على هذا القدر من الأحقيّة، إذ ليس هناك عاقل لا يدعم هذا المطلب، بوصف المرأة نصف المجتمع، والمعنيّة بصناعة النصف الآخر. وكم كان الإمام الخميني(قده) موفقًا في تشخيصه المُميز لمكانة المرأة ودورها، حين جعلها إلى جانب القرآن (الرسالة) في مهمة صناعة الإنسان (ال خليفة). وبالتالي، صار تمكينها لازماً وبديهيًا كي تؤدي دورها على أكمل وجه.

وهذا ما يعني، بأنّ المشكلة ليست في المساواة بوصفها قيمة إنسانيّة عليا، لكونها هي بالضرورة خير للبشرية عامة، وللمرأة على وجه التحديد، وهذا ما يفرض على ذوي النيات الصادقة والهادفة نحو عالم يخلو من الظلم وتسوده العدالة، العمل لفتح نقاش موضوعي وهادئ، بحثًا عن مساحة مشتركة تُسهم في تشخيص القضايا التي جعلت من هذا الطرح ينحرف عن مطلبه الإنساني، وإغراقه في كمّ من الإشكاليات، لمصاحبتة ظواهر اجتماعية خطيرة ومُقلقة.

وما هذه المقالة إلّا محاولة في هذا المجال، حيث ستتناول أربع قضايا، يُعدّ التوقف لقراءتها وتصويبها مدخلًا يُسهم في بلوغ هذا المطلب الإنساني، وهي:

القضية الأولى: تحرير المفاهيم والمصطلحات

تفرض قضية الوعي، التنبّه في البداية لتداخل المفاهيم والمصطلحات، لما يُشكله تحريرها من انعكاس على جوهر الأفكار، وهنا، تحضر إلفاته مميزة للفيلسوف الفرنسي فولتير يقول فيها⁽¹⁾: قبل أن نتحدث معي حدّد مُصطلحاتك. وتبرز أهميّة استحضار المصطلحات في إطار البحث

الاجتماعي، حيث تتعدّد المفاهيم وتتداخل، ويتناقض بعضها مع بعض حول القضية الواحدة.

فالمصطلح في العلوم الاجتماعية حمّال تفسيرات عدة، وهو لا ينجو من تأثيرات الأيديولوجيا والذاتية، اللتين يُضيفهما الباحث على رؤيته وتفسيره للمفاهيم المستعملة، فكيف إذا كان ذا سطوة في تأكيده لرؤيته والقدرة على تعميمها.

إنّ طرح مفهوم المساواة كقيمة إنسانيةً عُلّيا، بدل أن يكون موضع إجماع، بوصفه مصدر خير للبشرية، يبدو أنه حين جرى إطلاقه انطلاقاً من تحيّر لأيديولوجيا تقوم على تهميش لمسألة الاختلاف بين الجنسين، إنّما بات يُسهم في تعميق الخلاف حوله.

من ناحية اللغة العربية، يجري التنبيه لمسألتي المساواة والمماثلة، فكما قال ابنُ بَرِّي^(٢): إنّ المساواة تكون بين المُتخَلِفَيْن في الجنس كما المُتَّفِقَيْن، لأنّ التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص، وأمّا المماثلة فلا تكون إلّا في المُتَّفِقَيْن، فإذا قيل: هو مثله على الإطلاق، فمعناه أنّه يسدُّ مَسَدَهُ، وإذا قيل: هو مثله في كذا، فهو مُساوٍ له في جهةٍ دون جهة. وبذلك لا تكون المساواة بين الرجل والمرأة هي المماثلة الكلية بينهما، بل أنّهما متساويان في الحقوق والواجبات، بما يتناسب مع طبيعة كلّ واحد منهما.

يفتح هذا التحديد المفاهيمي الطريق نحو إشكالية كبرى على مستوى القيم، فبينما هي ضرورة ثابتة إلى حدّ كبير في الثقافة الدينية، يُلاحظ كم هي عُرضة للتغير الدائم في الثقافة المشتقة من أيديولوجيا وضعيّة. وهذا جليّ في مجال المساواة بين الجنسين، سيما داخل الأسرة، حين يجري تقديم مكانة الأبوة والأمومة والأخوة ووظائفهم، بوصفها مجرد موروثات لثقافة اجتماعية، حتى إذا تغيرت هذه الثقافة، فقدت الموروثات مكانتها والوظائف.

وقد بدا ذلك جليّاً، فيما اصْطُلح عليه بالمساواة بين الجندر «Gender

Equality» والذي ذُكر بحدود ٢٣٣ مرة في وثيقة «مؤتمر بكين للمرأة». فهناك فرق واختلاف بين المصطلح باللغة الإنجليزية، وبين ترجمته الرسمية الصادرة عن الأمم المتحدة، وما يتم تداوله باللغة العربية، حيث تُرجم مصطلح جندر إلى العربية بعباراة «الجنس»^(٣).

إنّ مصطلح «الجنس» يُشير إلى الاختلافات البيولوجية الطبيعية بين الرجل والمرأة، وهي واضحة وثابتة، بينما «الجندر» - هو كلمة إنكليزية Gender - مبني على أساس المُثل الثقافية والنُظم الاعتقادية، والصور والتوقعات حول الرجولة والأنوثة في مجتمع مُعين. أي يُعبّر عن الاختلاف والتمييز الاجتماعي للجنس.

ولمُنظمة «الصحة العالمية» تعريف له: على أنه مُصطلح يُفيد استعماله وصف الخصائص التي يحملها الرجل والمرأة كصفات مُركبة اجتماعية. وهذا ما يعني، أنّ هذه الخصائص لا علاقة لها بالاختلافات العضوية، بل بالاجتماعية، وبالتالي، هي قابلة للتغيير، أي تتغير عبر الزمن وتختلف باختلاف الثقافات.

إنّ تشكّل الهوية الجندرية بحسب هذا التعريف، ليس ثابتاً منذ الولادة، بل تؤثر فيه العوامل النفسية والاجتماعية، فهذه الهوية تتغير وتتوسع بتأثير العوامل الاجتماعية خلال نمو الفرد. أي إنّ الأنوثة والذكورة بالمعنى العضوي منفصلة عن البنية النفسية والأدوار الاجتماعية للأفراد، لأنّ هذه الأدوار هي مفاهيم اجتماعية مكتسبة، ليس لها علاقة بالطبيعة العضوية والفسولوجية لكلا الجنسين.

فالثقافة والتربية - على سبيل المثال - في تحديدهما للأدوار الاجتماعية، قد كرّسا دور المرأة بتربية الأبناء، ورعاية الأسرة، وإطاعة الزوج، وحمّلا الرجل مسؤولية العمل الخارجي، والإنفاق، والقوامة داخل الأسرة.

وبالتالي، حين تتغير أنماط التربية الأسرية، والثقافة المجتمعية، سوف

تغيير أدوار كل من الرجل والمرأة داخل الأسرة والمجتمع. وهذه هي الفكرة الأساسية التي يقوم عليها النوع الاجتماعي «الجندر».

لقد نصّت بصرحة اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة «سيداو» بضرورة القضاء على الأدوار النمطية (إشارة إلى اختصاص المرأة بالأمومة، واختصاص الرجل بالقوامة داخل الأسرة)، وأيضاً نصّت على أنّ الأمومة هي «وظيفة اجتماعية»، أي أنها ليست لصيقة بالمرأة، بل يمكن إسنادها إلى أي شخص، وليس بالضرورة أن يكون الأم^(٤).

وبناءً على هذا التعريف للجندر، يمكن القول - على سبيل المثال - إنّ نشأة الفرد متأثراً بأحد الشاذين جنسياً، قد يجعله يميل إلى جنسه بشكل طبيعي. ويبدو أن ما جاء في وثائق مؤتمر روما لإنشاء محكمة الجنايات الدولية، الذي انعقد بين ١٤ - ١٨/٦/١٩٩٨، هو من إفرازات هذا الاتجاه. حيث أشارت إلى أنّ كل تفرقة أو عقاب على أساس «الجندر» تشكّل جريمة ضد الإنسانية. وهذا ما يُفسر، كيف تمّ التأكيد على أنّ وصف زواج المثليين بفعل شاذ، أصبح يُعدّ بمثابة اعتداء على الإنسانية!

ويمتدّ الإشكال ببُعده المفاهيمي حين يُطرح مفهوم تمكين المرأة لإنصافها، بدا ذلك، في التباس حاصل لدى ترجمة وثائق للأمم المتحدة ذات الصلة، من الإنكليزية إلى العربية، والتي من خلال التدقيق فيها، يُلاحظ أنّها تستخدم عبارة «Women Empowerment»، أي «استقواء المرأة»، وليس «تمكين المرأة»، لأن المرادف لكلمة «تمكين» في اللغة الانجليزية هو كلمة Enabling، وليس Empowering. وهنا يبرز تباين بين تمكين المرأة لذاتها، وبين تمكين لاستقوائها اتّجاه غيرها^(٥).

وبينما يذهب البعض في تفسير شيوع هذا التباين واستمرار العمل به، لمجرد أسباب تقنية، يذهب آخرون لتغليب الأسباب السياسية، حيث يرون أنّ استبدال كلمة «الاستقواء» المعتمدة في الأدبيات الغربية، بكلمة «التمكين» التي ورد ذكرها في القرآن الكريم، وفي أكثر من موضع وبصيغ متعددة^(٦)، إنّما يُسهم بإيجابية في تعامل المجتمعات الإسلامية مع القرارات

الدولية ذات الصلة، باعتبار أنّ تمكين المرأة من حقوقها التي منحتها إياها الشريعة الإسلامية، هو أمر حثّ عليه، وعدّت مخالفته معصية لأمر ديني.

وبذلك يُصبح التمسك بالترجمة الاستنسابية، هو بالنسبة لأصحاب نظرية الدوافع السياسية، عاملاً مسهلاً لتمرير موافقة البرلمانات العربية والإسلامية على الاتفاقيات الأممية حول المرأة، خاصة أنّ عدداً من هذه الدول قد تحفظت بداية عليها، كما يجعل من هذه الاتفاقية بكل مندرجاتها أكثر مقبولة لدى المجتمعات الإسلامية.

ومن المفاهيم التي تدور حولها النقاشات، ما طرحته وثيقة القاهرة للسكان عام ١٩٩٤، بعنوان «الطفلة الأنثى»، حيث ورد فيها: ينبغي على الحكومات أن تنفذ بكل حسم القوانين المتعلقة بالسّن القانوني للموافقة، والسّن الأدنى عند الزواج^(٧). وعند ترجمة الجملة إلى اللغة العربية، جرى استبدالها بعبارة «السّن الشرعي الأدنى لقبول الزواج»، بإيحاء ما إلى احترام تلك الوثيقة للشرع الإسلامي في تحديدها سنّ الزواج. مع فارق واضح، بين سن الثامنة عشر بوصفه السّن القانوني، وفق ما حدّدته الاتفاقيات الدولية، وبين بداية البلوغ، وهو السّن الشرعي الذي حدّدته الشريعة الإسلامية.

وفيما تُطالب هذه الوثيقة بحظر الزواج المبكر (دون الثامنة عشر)، فهي في الوقت نفسه، تعتبر أنّ من حقّ الفتاة أن تُمارس العلاقة الجنسية بحرية تامة (بين سن السادسة عشر والثامنة عشر). وفي حالة حدوث حمل، وأرادت المراهقة التخلص منه، يأتي الحُضّ على تقنين الإجهاض (أي إباحته قانوناً)، ليكون وسيلة «آمنة» للتخلص من هذا الجنين غير المرغوب فيه.

يُشير ما تقدّم في هذه القضية، إلى جذر أيديولوجي أساس لتلك التباينات حول مفهوم المساواة بين الجنسين ومُندرجاته، وهذا ما يفتح في آن على قضية أخرى، تتمثل في قراءة للظروف التي أسهمت في انبعاث هذه

الأفكار التي قدّمت رؤية مجتمعية مغايرة، وبالتحديد، حول ماهية ثنائية الذكر والأنثى، ومُحددات الأدوار والعلاقات.

القضية الثانية: محفزات الأطروحة الغربية للمساواة

لا يُمكن فهم الانبعاث والمقبولية المجتمعية، لأفكار تتعارض إلى حدّ التناقض مع الرؤية الدينية، الضّاربة بجذورها في عمق الوعي الإنساني، والتي تعود إلى حيث أنبناء - الفطرة - الطبيعة الأولى للإنسان، إلّا من خلال فهم المُحفّزات والسياقات المرافقة لانبعاثها، سيّما، وأنّ الاعتقاد بالدين كان هو السائد في بلاد المنشأ - إذا صحّ التعبير - لهذه الأطروحة. فمن خلال إجراء مقارنة سوسيولوجيّة لهذه القضية، يُمكن استخلاص أهمّها.

أولى المُحفّزات، المستوى العالي لفعالية الحركة النسويّة الراديكاليّة في الغرب^(٨)، والتي تنظر إلى طبيعة العلاقة بين الجنسين - الإناث والذكور - أنها يجب أن تقوم على المبدأ النديّة والصراع، وليس التّكامل والسّكينة، فهي تسعى إلى عالم تتمحور فيه الأنثى حول ذاتها، وتكون فيه مستقلةً استقلالاً كاملاً عن عالم الرجال.

ويذهب البعض في تفسير ذلك، إلى أنّ تلك الحركة النسويّة، هي نتاج حقبة تاريخيّة عاشت خلالها المرأة في الغرب، واقعاً مؤلماً جداً، على امتداد فترة طويلة من الزمن، حيث عانت فيها التحقير، والتهميش، والسطوة، بسبب نظرة دونيّة تجاه المرأة، سادت آنذاك في أوساط المجتمعات الغربية. فالتراث الديني المُنبعث من تحريف موجود في العهدين القديم والجديد، إلى جانب مواقف لمفكرين وفلاسفة غربيين، هما المُوجبان الرئيسيان لهذه الحركة النسويّة^(٩).

ففي التراث المُحرّف لتعاليم النبي موسى ﷺ والنبي عيسى ﷺ، يُوجد أفكار وسلوكيات ظالمة ومجحفة بحق المرأة، لا يتّسع المجال هنا سوى لذكر مثال عنها، فالمرأة بحسب هذا التراث الديني هي أصل

الخطيئة، فهي من أغوت آدم بالخطيئة الأولى، عندما أكلا من الشجرة التي نهاهما الرب عنها، وبسبب هذا الفعل، حكم الرب بسيادة الرجل عليها نهائياً.

كما أنّ هناك علاقة حاسمة بين هذا التحوّل في الغرب، وبين اللحظة التاريخية التي جرى خلالها تراجع سلطان المسيحية في نفوس أبنائها، إذ دائماً ما يُشار إلى علاقة وثيقة بين أخطاء جسيمة ارتكبتها الكنيسة، وبين الموقف السلبي من الدين، والذي انتشر في الغرب، حيث نالت العلاقة بين الجنسين ارتدادات هذا الموقف^(١٠).

أمّا لجهة الفلاسفة والمفكرين، فإنّ موقفهم تُجاه المرأة سطرته كتبهم، بدءاً من الفيلسوف اليوناني أفلاطون، الذي صنّف المرأة في عداد العبيد والأشرار، ومع المخبولين والمرضى، وصولاً إلى فلاسفة متأخرين أمثال ديكارت، الذي من خلال فلسفته الثنائية، التي تقوم على العقل والمادة، ربط العقل بالذكر وربط المادة بالمرأة^(١١).

المُحفّز الثاني لأطروحة المساواة وسُرعة انتشاره في الغرب، أشار إليه مفكرون غربيون، على سبيل المثال، ما أشار إليه المؤرخ ويل ديورانت في كتابه الشهير «قصة الحضارة»^(١٢): حيث أكّد أنّ سبب هذا التغيير الكليّ والسريع في العادات والتقاليد، هو في وفرة وتعدّد الآلات، فتحرير المرأة، هو ناتج عن الثورة الصناعية، وليس لإرادتها يدٌ فيها.

وللكاتبة «إستيل فريدمان» ما يُفسّر هذا الرأي، أوردته في كتابها: «لا رجوع للخلف، تاريخ الحركة النسوية ومستقبل المرأة»، حيث أكّدت أنّ دخول أنماط إنتاج جديدة على المجتمعات الغربية، هو ما دفع بموضوع حقوق المرأة إلى الواجهة. وتُضيف «فريدمان»: إنّ المجتمعات البطيورية لطالما وُجدت، ولم تدفع بالنساء إلى المطالبة بحقوقهنّ، ولكن حلول المصنع، بدلاً من الإنتاج اليدويّ المنزليّ أو الزراعيّ، فأقم في فارق الدخل بين الرجل والمرأة، وهذا الجانب له زاوية نظر ماليّة، أدّت إلى توليد وصناعة دوافع نفسيّة، بضغط من الفوارق الطبقيّة والاجتماعيّة.

بالإضافة إلى أنّ الرأسمالية أدخلت مفاهيم الحقوق الفردية والعقد الاجتماعي، في مُقابل الأفكار التي كانت تكرّس الحقوق الطبيعية والهرمية، السماوية أو الدينية^(١٣).

أما رائدا الاشتراكية «كارل ماركس» في كتابه: «رأس المال»^(١٤)، و«فريدريك إنجلز» في كتابه: «أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة»^(١٥)، فكان موقفهما واضحاً لجهة الأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمعات على مستوى العلاقة بين الجنسين، حيث جعلها في منزلة الاستغلال الطبقي، وأنّ على المرأة التحرّر منه، عبر الخروج للعمل من أجل ذاتها، بدلاً من حصرها بالمنزل، واستغلال عملها غير المدفوع في منزلها. وبموجب هذه الأفكار، صار الزوج المصدر الأول لمعانة الزوجة، فهو من اختلق فكرة تقسيم الأدوار، بالاستناد إلى العامل البيولوجي، مُتخذاً من مسألة خاصية الحمل والإنجاب عند المرأة لتحديد أدوارها، بينما ذهب يحتكر الأهلية والقدرة على العمل والانتاج المادي، ما مكّنه من التحكم في الموارد الاقتصادية، وبالتالي، السيطرة على المرأة بسبب إنفاقه عليها.

وثالثُ مُحفزات هذه الأطروحة، اضطرار المرأة للدخول إلى سوق العمل لتعويض النقص الحاصل في عدد الرجال، جراء ما أحدثته الحروب العالمية^(١٦). فالحرب العالمية الثانية ١٩٤٥. دمّرت نصف الكرة الأرضية، وقتلت ما بين ٥٠ و ٨٥ مليون إنسان (ثلثهم من الذكور)، وجرح وأعاقت حوالي ١٠٠ مليون إنسان، إلى جانب ما أنتجته من مآسي وويلات اجتماعية واقتصادية، وهذا ما دفع إلى إصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨، والعديد من الاتفاقيات والإعلانات والمعاهدات التي عالجت قضايا الإنسان، من بينها، تلك المتعلقة بموضوع المرأة.

جرى من بعدها، تلازم مفاهيمي بين قضايا المرأة وبين الاقتصاد، التنمية، والحقوق، والرفاهية، والأمن والسلم. فقد جاء في اتفاقية (سيداو CEDAW)، للقضاء على أشكال التمييز ضد المرأة: إنّ التنمية التامة والكاملة لبلد ما، ورفاهية العالم، وقضية السلم، تتطلب جميعاً، أقصى

مشاركة مُمكنة من جانب المرأة، على قدم المساواة مع الرجل في جميع الميادين^(١٧).

ومن هنا، يُمكن فهم الإصرار على فك الارتباط بين المرأة والأمومة، وعلى توحيد الأدوار بين الرجل والمرأة، بُغية دفعها إلى سوق العمل، وتخلصها من العمل المنزلي غير مدفوع الأجر.

وعلى الرغم ممّا قدمته تلك المُحفّزات من مقاربة موضوعية لدوافع انبعاث الأدبيات الغربية حول المساواة، لكن لا يُمكن وحدها تفسير استطاعتها امتلاك هذه القدرة على تجاوز نطاقها الجغرافي المُحدّد نحو العالمية، حتى باتت قيمها ومبادئها ومطالبها مُعولمة. وهذا ما جعلها بمستوى القضية التي لا يُمكن تجاوزها.

القضية الثالثة: عولمة الأطروحة الغربية للمساواة

يُمكن القول، إنّ الذي أسهم في دفع أطروحة الغرب حول المساواة، لتصير الأكثر حضوراً على المستوى العالمي، أنّ منظمة الأمم المتحدة، وبما يتوافر لها من نفوذ أممي، هي من أوكل إليها هذه المهمة، فقليلة هي القضايا التي حظيت - ولا تزال - بدعمها واهتمامها، كما حظيت به مسألة المساواة الكلية بين الجنسين. وليس من باب الصدفة إعلان هذه المنظمة ميثاقاً أمميّاً عن مبادئها للمساواة، بوصفه حق أساس من حقوق الإنسان، وذلك في سان فرانسيسكو عام ١٩٤٥، ولم يكن قد مرّ على تأسيسها سوى بضعة أشهر.

فمنذ هذا الإعلان، تجهد هذه المنظمة الدوليّة، لوضع استراتيجيات ومعايير وبرامج وأهداف، تحت لافتة إلغاء التمييز ضد المرأة. ففي العام ١٩٤٥، وبعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، نشأت أول هيئة دولية معنية بقضايا المرأة، تحت اسم: «لجنة الأمم المتحدة للمرأة»^(١٨). وتعتبر الهيئة الأساسية الرئيسية المخصصة لصنع السياسة العالمية فيما يتعلق بالمساواة ما بين الجنسين والنهوض بالمرأة، وتهدف إلى إعداد التوصيات والتقارير

للمجلس، حول تعزيز حقوق المرأة في المجال السياسي والاقتصادي والمدني والاجتماعي والتعليمي. وقد تحول اسمها بموجب قرار صادر عن الأمم المتحدة في شهر تموز ٢٠١٠، وأصبح ساري المفعول بتاريخ ١/١/٢٠١١، تحت إسم «هيئة الأمم المتحدة للمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة».

ومن ثم أعلن في المكسيك عام ١٩٧٥، عن عقد الأمم المتحدة للمرأة (المساواة، والتنمية، والسلم) واعتبر ذلك العام: العام العالمي للمرأة. ومن ثم عُقد في العام ١٩٨٠، مؤتمر آخر لاستعراض وتقويم التقدم المحرز في تنفيذ توصيات المؤتمر الأول، ولتعديل البرامج المتعلقة بالنصف الثاني من العقد الأممي للمرأة، مع التركيز على الموضوع الفرعي للمؤتمر: العمالة والصحة والتعليم. وفيما أُعلن من مدينة (نيروبي) بكينيا عام ١٩٨٥، عن الاستراتيجيات المُرتقبة للنهوض بالمرأة، وذلك من العام ١٩٨٦ حتى العام ٢٠٠٠، فقد صدر عن المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة، الذي عقد في الصين (بكين) عام ١٩٩٥، ما يعرف بوثيقة «منهاج بكين».

أما اتفاقية «سيداو» الشهيرة التي صدرت عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في العام ١٩٧٩، فاتخذت بنودها صيغة الإلزام القانوني للدول التي تُوافق عليها، بُغية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وانتُظر سريان مفعولها حتى تاريخ ٣ كانون الأول عام ١٩٨١، مع بداية توقيع الدول عليها، والتي بلغت ١٨٩ دولة حتى العام ٢٠١٨، بما فيها لبنان (بموجب القانون رقم ٥٧٢/٩٦ تاريخ ٢٤/٧/١٩٩٦)، بينما رفضت التوقيع عليها كل من، الولايات المتحدة الأميركية والفاتيكان وإيران وبعض الدول، وراحت العديد من الدول العربية والإسلامية - المُوقعة عليها - تُقدم تحفظاتها واعتراضاتها على بعض بنودها، كونها تتعارض ضمناً مع الشريعة الإسلامية^(١٩).

وبذلك، بدا جلياً، أنّ ما تقوم هذه المنظمة الدولية من جهود، إنّما يعمل لتغليب رؤية ثقافية معينة على الثقافات الأخرى. فحيثيات قراراتها

التي هي وليدة الرؤية الغربية وظروفها، عملت المنظمة الدولية لإخراجها من نطاقها المحدد إلى العالمية. فهي تَجهد لعولمة قيم الحداثة الغربية (الليبرالية) ومبادئها ومطالبها، القائمة على أساس الحرية المطلقة والمساواة التماثلية، التي نادى بها الثورة الفرنسية، والثورة الأمريكية في القرن الثامن عشر، وجعلها مرتكزاً وأساساً يقوم عليه النظام العالمي المعاصر.

ولم تنتظر قرارات هذه المنظمة الأممية من حكومات البلدان العربية والإسلامية، الموافقة عليها والالتزام الكلي بها، بل راحت تسلك طريقها نحو مجتمعاتها عبر وسائل شتى، في محاولة جادة، لإحداث تغيرات في المنظومة القيمية، والتي من شأنها أن تُزيل العوائق أمام سريان مفاعيل القرارات والتوجهات الأممية، وبالتالي، تدفع الحكومات لسحب تحفظاتها.

فالإعلام ببرامجه ومُسلّساته أصبح عبارة عن منافذ لتعميم مفهوم المساواة الكلية بين الجنسين بكل مُندرجاته، تسانده في ذلك، المناهج التعليمية التي تتوجّه إلى الطلاب لتقديم هذا الطرح، دون الأخذ بعين الاعتبار للتحفّظات المُقدّمة في هذا المجال. بالإضافة إلى ما يُمكن قوله، أنّه قلّ ما يمرُّ شهر لا تُعقد خلاله ندوة أو مؤتمر أو ورشة عمل، تقوم بها منظمات وجمعيات محلية، بتمويل من منظمات وهيئات دولية، تتناول مسألة المرأة وكيفية بلوغها مرحلة المساواتية الكلية مع الرجل، وفي الميادين كافة.

وهذه الجهود الأممية إنما تكشف عن استراتيجية حاكمية، تقوم على اعتبار هذا التغير لا يتم من خلال ثورة تنشأ في أيام قليلة، بل هو حالة ذهنية، وأن القوانين وحدها ليست كافية. وهذا ما يُؤكّد أنّ قياس مستوى التغير في الحالة الذهنية لدى المجتمعات، لجهة تفاعلها مع الأطروحة المُعولمة للمساواتية، قد بات هو القضية.

القضية الرابعة: تأثيرات المساواة المعولمة على الاندماج الاجتماعي

يُمكن الجزم بوجود انقسام عامودي في المواقف، اتّجاه تلك الأدبيات الغربية للمساواة والجهود الأممية المرافقة، لما تحدّثه من تحولات جذرية في المنظومة القيمية لدى المجتمعات البشرية، وانعكاساتها على مستوى حال الاندماج الاجتماعي بين التكتلات الثقافية، في ظل الانفتاح المضطرد والحتمي بينهم. ويُمكن القول: إنّها تتوزع باتجاهين أساسيين: اتّجاه ينظر إليها بإيجابية، ويعتبرها تصحيحاً لموروثات أعاق تطور المجتمعات بشكل عام. واتّجاه آخر، يضع تلك الأدبيات وما يجري من أساليب لتسييلها، بوصفه عدواناً ثقافياً، يُعمق الانقسام المجتمعي، الأمر الذي يُوجب كشفه وبيان سلبياته ومن ثمّ التصديّ له.

ترتبط صوابية المواقف حكماً بقراءة موضوعية، هي أشدّ تماساً مع ما تحدّثه تلك الأدبيات والقرارات الأممية من تأثيرات على المجتمعات عامة، وعلى المرأة تحديداً، كونها تُسهم في رسم الخط الفاصل بين الذي يُؤدي للنهضة، والتخلّص من معوقات التطور والتقدم، وبين الذي يُحدث بمفاعيله ما يُهدد التنوع الثقافي والاستقرار. وفيما لا يزال الترشق سيّد الموقف بين الاتجاهين، في محاولة لتأكيد كل منهم صوابية طرحه، يُلاحظ حجم الالتقاء بينهما والتسليم بظواهر إشكاليات تزداد حدّة في المجتمعات، أبرزها، العلاقة الملتبسة مع الدين، والعلاقة النّدية بين الجنسين، وصولاً إلى وضع أسري مُضطرب وغير مُستقر.

لقد تجاوز طرح المساواة بين الجنسين، مطلب الحدّ من طُغيان الذكورية، نحو احتدام لصراع على جبهته الأيديولوجية، فقد جعل الطرح بأدبياته المفسرة لحيثياته، وبصيغته المقرّرة دولياً، وما يتبعه من إجراءات لإنفاذه، في موقف المُتعارض إلى حدّ التناقض مع الدّين، ما يُوحى بوجود نزعة ذكورية للدّين على حساب المرأة، سيّما، حين تتصدر المؤسسات الدينية الموقف المعارض لجوانب عدّة في هذا الطرح الأممي.

فبموجب اتفاقيات دولية، باتت الحكومات مُطالبة بإقرار مبدأ المساواة الكلية بين المرأة والرجل، ودون أية فوارق، وبلحاظ جميع الحقوق والواجبات والمسؤوليات، لا بلحاظ المساواة في القيمة التي هي مرتكز المسؤولية الدينية. كما أصبح وفق اتفاقية «سيداو» (المادة ١٦)، ضرورة اتّخاذ الدول الأطراف، جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة على أساس تساويها الكلي مع الرجل.

وبينما تُعدّ قوامة الرجل على المرأة، بوصفها أحد بنود الشرع الإسلامي، راحت الأدبيات المُعولمة، - استنادًا لوثيقة «منهاج بكين» (الفقرة ١٥) - تعمل على إلغاء مفهوم «رَبّ الأسرة»، واعتبار المساواة في الحقوق والفرص، والوصول إلى الموارد، وتقاسم الرجل والمرأة المسؤوليات عن الأسرة، بالتساوي والشراكة المنسجمة بينهما، أمورًا حاسمة لرفاهيتها ورفاهية أسرتها وكذلك لتدعيم الديمقراطية^(٢٠). فهما شركاء في إدارة الأسرة ولا أرجحية لأحدهما. وكذلك تدعو الفقرة «و» من المادة ١٦ في اتفاقية «سيداو»، إلى إعطاء المرأة الحقوق نفسها، فيما يتعلق بالولاية والقوامة والوصاية على الأطفال وتبنيهم، أو ما شابه ذلك من الأنظمة المؤسسية الاجتماعية.

وقد اعتبر المؤتمر العالمي للسكان والتنمية المنعقد في القاهرة العام ١٩٩٤^(٢١)، أنّ المرأة التي تعمل عملاً مدفوع الأجر، وتُشارك في الإنفاق داخل الأسرة، لها الحق بممارسة سائر المسؤوليات داخل الأسرة، أسوة بالرجل. باعتبار أنّ ممارسة هذه المسؤوليات ترتبط بمسألة الإنتاج والإنفاق، وليس لضرورات مجتمعية تفرض انتظام الأسرة خلف مُدبر واحد لأموالها.

كما تحثّ الاتفاقيات على ما يُسمى «الأشكال المختلفة للأسرة»، ويدخل تحت هذا المسمى، الأسرة المُكوّنة من رجل وامرأة، لا تربطهما علاقة وفق الشريعة الدينية، إلى جانب الأسر المُكوّنة من الشاذين جنسيًا، أي زواج الرجل بالرجل، والمرأة بالمرأة، والتي تُركز الأدبيات الأممية،

على تسميتها بزواج المثليين، باعتبار أنّ القول بالشذوذ هو إقرار بسلبيّة هذا السلوك.

أمّا اتفاقية حقوق الطفل (CRC) الصادرة عام ١٩٨٩، فقد قلّصت من دور الأهل، حيث نصّت على أن مسؤوليتهم تشمل تقديم الإرشاد والتوجيه المناسبين للأطفال، دون اللجوء إلى أي شكل من أشكال العنف. مع الأخذ في الاعتبار مطاطيّة مصطلح «العنف»، الذي يبدأ من مجرد التوبيخ، ويتدرّج حتى يصل إلى أقسى أنواع العقوبات البدنيّة. ويُمكن للإبن والإبنة بموجب هذه الاتفاقية، أن يزجوا بأبائهم في السجن، عن طريق اللجوء إلى السلطات المعنيّة، عبر استعمال الخط الساخن. فالطفل له حق الحماية القانونيّة، من مثل هذا التعرّض أو هذا المساس بحقوقه.

كما تدعو مواد أخرى، إلى حرية العلاقات الجنسيّة، واعتبارها حقّاً من حقوق المرأة الأساسيّة، سواءً عند غير المتزوجات، وحتى الصغار من المُراهقات، وبتقديم الرعاية لهنّ في الوقاية والصحة والسكن، ودعوة الأهل لاحتضانهن والتعامل بواقعيّة مع مسألة الإجهاض. وكذلك عند المتزوجات، فالعلاقة الجنسيّة يجب أن تخضع لرغبة الزوجة، وإلّا عدّت اغتصاباً من قبل الزوج، وينبغي حمايتها منه.

بالمُحصّلة، لقد أفرغ مفهوم الأبويّة تماماً من كل معاني العطاء والمحبة والحماية، وكافة الجوانب الإيجابية في المفهوم، ليتّم شحنه بدلالات، تحوي البطريركية^(٢٢) معاني التسلّط الذكوري والهيمنة. وذلك، بالاستناد إلى أساطير لفظها أنثروبولوجيو المدرسة المادية، محورها نزعة الملكيّة الخاصة، حيث يطمع الرجل في تملك المرأة والأولاد.

فالمرأة مولودة من ضلع الرجل، وبالتحديد من ضلعه المُعوجّ، وربّ الأسرة (الرجل) يرغب في الإكثار من الأولاد الذكور، لأنّه يرى فيهم قوة سياسية وعسكرية. فالذكر موضع غبطة، والفتاة محطّ شُوم وعار واستياء. وقد تحوّلت العلاقة الجنسيّة إلى عملية سلطوية لإثبات الرجولة والسيادة، وصارت الزوجة آلة لاستمرار إسم العائلة وكثرة عديدها.. إلخ؟!

وفيما يحتفظ الإنسان من خلال أهم مؤسسة اجتماعية، بذاكرته التاريخية وهويته الدينية والقومية ومنظومته القيمية، صارت الأسرة وفق أدبيات رواد الليبرالية، أمثال «جون ستيوارت ميل» مجرد مدرسة للاستبداد، حيث تبدأ السلطة الأبوية في الحيز الخاص، ومن ثم تنتقل هذه السلطة للحيز العام^(٢٣). وبات استعمال مُصطلح الأب، يُعبّر عن مفهوم قديمي، فقيادة الأسرة تعني هيمنة الرجل، سواء في الأسرة أو خارجها.

أما مفهوم ربّة المنزل، فقد التقت الليبرالية والاشتراكية على وصفه بأنه منبع اضطهاد المرأة، فالنساء بوصفهنّ ضرورة في عملية الإنتاج، يستوجب جذبهن إلى سوق العمل لتذليل ما يعتبرونه عقبات، وبالتحديد، أوقاتهن في تدبير شؤون المنزل ورعاية الأطفال. لذلك، صار الهدف هو التخلص من هذه الأدوار الأسرية، بدعوى أنّ النظام الأسري ضدّ طباع البشر، وأنّ القيود الاجتماعية هي التي فرضته، في إطار الضغوط المُستمرة من جانب الرجل لاستعباد المرأة والسيطرة عليها، وتكبيّلها بأعباء رعاية الأطفال والواجبات المنزلية^(٢٤).

وبموجب تلك الأدبيات، ولكي تخرج المرأة من حال «التهميش»، عليها التّوجه نحو سوق العمل، ومُنافسة الرجل، بغية كسر نمطيّة الأدوار الاجتماعية.

لقد بات من الموضوعية التّسليم، وفق ما تُظهره القراءات لواقع المجتمعات في الغرب كما الشرق، وإن اختلفت في مستوى تقديراتها بين مجتمع وآخر، وُجود ما يُشبه الإجماع على بروز ظواهر اجتماعية سلبية، بلغ القلق منها مستوى التّهديد، وهذا ما يطرح علامة استفهام كبرى عن الحال الذي وصلت إليه البشرية، إلى مستوى يعلو فيه الميل للاستسلام والتسليم باستحالة العودة من أجل التصحيح!؟.

وفي الختام: يُطرح السؤال التّالي، وسط استفاقة في الغرب، ما حال الشرق؟

تُفيد الوقائع، إلى ظهور معالم استفاقة في الوعي الغربي، حيث يُسجّل

مساراً تصاعدياً على مستوى توالي القراءات النقدية لهذه السياسات التي أوصلت المجتمعات الغربية إلى نتائج كارثية، وارتفاع الأصوات المُنادية بالعودة إلى الجذور الطبيعية في انتظام حياة البشرية. منها، ما أطلقه مؤخراً «باترك بوتشانن» في كتاب مُلّف بعنوانه «موت الغرب»، حيث حذّر من عدّة عوامل، إن لم يتمّ احتواؤها وضبطها، فسوف تؤدّن بانهييار الحضارة الغربية انهياراً فظيماً، منها: انخفاض معدلات المواليد، وذوبان العائلة، واندثارها كوحدة اجتماعية، وعُزوف النساء عن الحياة الطبيعية التقليدية، مثل الزواج وإنجاب الأطفال ورعايتهم، وعُزوف الشباب عن مؤسسة الزواج، وشيوع الجنس وشذوذه، والحماية القانونية لهذه النزعات غير السوية^(٢٥).

من جهته، يذكر الكاتب «ديفيد بوبينو» في كتابه «الحياة من دون أب»^(٢٦): بأنّ غياب الأب يُعتبر دافعاً رئيسياً وراء العديد من القضايا الخطيرة التي تستحوذ على اهتمام الإعلام مثل: الجريمة، والسلوك غير الأخلاقي، وممارسة الجنس قبل سنّ النضج، وإنجاب المراهقات خارج إطار الزواج، والإنجازات الدراسية المتدهورة، والاكتئاب، واستعمال المُخدرات استعمالاً ضاراً، والجفاء بين المراهقين، وزيادة نسبة الفقر بين النساء والأولاد... إلخ

ويدعم الكاتب «ديفيد بوبينو» آراءه هذه بمعطيات تقول: إنّ ٤٠% من الأولاد في أمريكا لا يعيشون مع آبائهم بسبب ارتفاع نسبة الطلاق، والولادات غير الشرعية، وكلّ ثلاثة أطفال من أصل عشرة يولدون من أمّهات غير متزوجات، وأنّ الغالبية من هؤلاء الأطفال لا يعيشون مع آبائهم. وأكثر من ذلك، أنّ هؤلاء الآباء لا يرون أبناءهم بصورة منتظمة، ولا يُنفقون عليهم، والسبب الجوهرى في هذا الأمر، هو التغيير الثقافى في القيم، فهناك الفردية المفرطة المنتشرة في المجتمع.. لذلك يُحذّر الكاتب من خطورة هذا التغيير في القيم، ليس لأنه يُهدّد المؤسسات الاجتماعية الأساسية فقط، بل لأنّه يؤثّر سلباً على الجيل الجديد.

وقد نشر موقع «الديلي تلغراف» البريطاني، دراسة تحت عنوان: «الزواج لم يعد المعيار الأوّل للأسرة في بريطانيا»، جاء في الأسباب^(٢٧): أنّ البريطانيين ما عادوا ينظرون إلى الزواج بوصفه «القاعدة الأساسية» التي تُبنى عليها الأسرة، وأنّ مبررات هذا التوجّه، تأييد الحكومة لـ«الزواج المثليين»، وللأسرة القائمة على أحد الأبوين دون الآخر، إضافة إلى تزايد ظاهرة «التعايش بالتراضي»، وإحجام الحكومة عن تشجيع الزواج التقليدي. كما أكّد الباحث الأمريكي^(٢٨) «ريان أندرسون» أهمية العودة إلى الأسرة التقليدية، المكوّنة من أب وأم، يجمعهما عقدُ الزّواج، وليس مجرد المساكنة أو المعاشرة خارج رباط الزوجية، ففيها تتم التربية السليمة للأولاد نفسياً وأخلاقياً، تربية تترك آثارها الإيجابية على سلوكهم ودراساتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

وبالاستناد إلى إحصاءات ودراسات بحثية حول مسألة التفكك العائلي، يؤكد خبراء وذوو اختصاص في بلاد الغرب، على ضرورة السعي بخلاف الأدبيات والسياسات التي كان كثير منهم يتفانى في الدفاع عنها والدعوة لتحقيقها.

بينما يُلاحظ في بلاد الشرق، انتشار ظاهرة الانبهار بالأدبيات الغربية المُعولمة، وإعلاء شأنها، إلى مستوى النموذج المعياري. حيث يذهب ناشطون وباحثون في مجتمعات تتطلّع - كما هو مُعلن - نحو مراتب التقدّم الحضاري، إلى استيراد تلك الثقافة وسياساتها، ومُحاكاة مظاهرها، بوصفها تعبيرات عن الرقي والتطور، بدل الاعتبار من الاتجاه المُتعاظم في بلد المنشأ - إذا صحّ التعبير -، الساعي لنقدها وإخضاعها إلى تعديلات جوهرية.

صحيح، أنّ تفاعل الحضارات، يُعتبر خاصيّة أساسيّة من خواص الحضارة الإنسانيّة، ويعبّر عن الطبيعة التلقائيّة للحركة والعلاقات الاجتماعية بين مختلف المجتمعات البشريّة. ولكن يُلاحظ دارسو الحضارات أيضاً، بأنّ قوّة تأثير حضارة ما بحضارة أخرى، يتعلق بطبيعة

وموقف كل منهما، فإذا كان الموقف يعبر عن نوع من الندية، كان التأثير المتبادل قائماً على التوازن السليم. في حين، إذا كان إعجاباً وانبهاراً من طرف إزاء الطرف الآخر، كان التأثير سريعاً وعميقاً، وقد يصل أحياناً إلى حدّ الذوبان. ولعلّ العلاقة القائمة الآن، خير دليل مُجسّد لطبيعة الحال أو الموقف، وهو السقوط في ما يُعرف بـ «التغرّب أو الاستغراب»^(٢٩).

نعم، هناك عوامل اجتماعية وتاريخية أسهمت منذ ما قبل مجيء الاستعمار في تولّد ظاهرة التغرّب أو الاستغراب، وقد نمت وتكرّست في ظلّه، لكن استمرارها بعد خروج جيوشه، يدلّ على أنّ احتلال العقول والإرادات، قد يتجاوز من حيث الأهمية والخطورة احتلال الأرض وهيمنة الجيوش. وقد بدا ذلك، فيما أحدثته أدبيات المُتغربين وأدواتهم المُتعدّدة الجوانب، وبإمكانياتهم الهائلة، من ظواهر مُقلقة داخل المجتمعات الشرقية، حيث يتمّ العمل وبشكل مُمنهج للعبث بعناصر قوّتها ومنعتها، بوصفها موروثات اجتماعية بالية، واستبدالها بأخرى، يجري استيرادها وتقديمها، على أنّها خيارٌ حتمي، والسبيل الوحيد الذي يجعل المجتمعات الشرقية تلتحق بركب التطور الحضاري.

وأخيراً، آن الأوان للقول: إنّ ما عاد من البصيرة اعتبار هذه الظواهر التي تنمو وتتّسع في المجتمع، إنّما تُحدث تحولات جذرية وعميقة في البنى الاجتماعية وفي الهوية، بل إنّ الاستبصار يفرض إدراك الجهات المعنية بصناعة الوعي والقرار في المجتمعات العربية والإسلامية، بانتفاء ترف الوقت، ووجوب الشروع وبمجهود ثوري ومُمنهج، يدحض المفاهيم والقيم الغربية التدميرية، عبر كشف مساوئها، والتركيز على ذلك في المناهج التعليمية والتربوية، بالإضافة إلى التأسيس لنموذج عملي بديل، يستند إلى الثقافة الأصيلة، المُوافقة للفطرة الإنسانية، بعد تحريرها من جميع الموروثات التي شوّتها.

الهوامش

- ١ - انظر: سلسلة عباقرة صنعوا التاريخ. إبراهيم الزيني. كذلك، حسن العطار في مقالة له على موقع إيلاف: اجمل وأشهر أقوال فولتير.
- ٢ - لسان العرب، ابن منظور، ج ١١، ص ٦١٠.
- ٣ - رأفت صلاح الدين، المرأة بين الجندرة والتمكين، المنتدى العربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية: مكتبة العلوم الإنسانية والاجتماعية: منتدى نشر الأبحاث والدراسات. بتاريخ ٢٥ سبتمبر ٢٠١٦.
- ٤ - كاميليا حلمي محمد، ورقة بحثية تحت عنوان «مفهوم مصطلح تمكين المرأة (Women Empowerment) في منشئه» مقدمة في ورشة عمل: «دور المرأة في العمل الخيري والتطوعي» في الكويت بتاريخ ١٥ - ١٨ أيلول ٢٠١٢، منشورات اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل.
- ٥ - دكتور محمد عمارة، مقدمة كتاب، حركات تحرير المرأة من المساواة إلى الجندر، تأليف مثنى أمين الكردستاني، دار القلم، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٢.
- ٦ - وردت كلمة التمكين في القرآن الكريم ثمان عشرة مرة بتصريفات متعددة، فقد وردت اللفظة بصيغة (مكننا)، (مكناهم)، (مكناكم)، (مكني)، (أمكن)، (نمكن)، (وليمكنن)، (مكنين).
- ٧ - انظر: موقع الأمم المتحدة، اليوم الدولي للطفلة، ١١ - تشرين الأول، ٢٠٢٢
<https://www.un.org/ar/observances/girl-child-day>
- ٨ - أمثال: بيلا أبزوج، وجيسي ماري جراي، وواي سونج نيو، وبوديل بيجتراب، ومينيرفا برناردينو وغيرهن كثيرات.
- ٩ - إبراهيم الناصر، الحركة النسوية الغربية ومحاولات العولمة، موقع «باحثات»،
<https://bahethat.com/article/ar3648/>.
- ١٠ - انظر: الجانب المظلم في التاريخ المسيحي، للباحثة هيلين إيليري، ترجمة: سهيل زكار، دار قتيبة، دمشق، ٢٠٠٥.
- ١١ - مفهوم المرأة بين نص التنزيل وتأويل المفسرين، جنان التميمي، شبكة اللغويات العربية، ٢٠٠٩.
- ١٢ - انظر: ويل ديورانت، قصة الحضارة، المجلد السادس.
- ١٣ - الأ مجد سلامة، مقالة تحت عنوان: «تحديات المرأة المسلمة: العلاقة الإشكالية مع الحركات النسوية: لبنان نموذجاً»، جريدة الأخبار، العدد ٣٠٤٦، الأربعاء ٣٠ تشرين الثاني ٢٠١٦.
- ١٤ - كارل ماركس، رأس المال، دار التقدم، موسكو.
- ١٥ - فريدريك إنجلز، أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة، ترجمة الياس شاهين، دار التقدم، موسكو، ١٩٨٦.
- ١٦ - انظر: موسوعة ويكيبيديا، مفردة نتائج الحرب العالمية الثانية.
- ١٧ - موقع الأمم المتحدة، مقدمة نص اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة.
- ١٨ - يجتمع ممثلو الدول الأعضاء كل عام في المقر الرئيسي للأمم المتحدة في مدينة نيويورك، لتقييم التقدم في مجال المساواة بين الجنسين وتحديد التحديات ووضع معايير عالمية، ووضع سياسات

ملموسة لتعزيز المساواة بين الجنسين، وتمكين المرأة في جميع أنحاء العالم. ويتفرع عن الهيئة عدة لجان، منها: لجنة مركز المرأة، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، وصندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والمعهد الدولي للبحث والتدريب من أجل النهوض بالمرأة، وجامعة الأمم المتحدة، ومعهد الأمم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية، واللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.

١٩ - إن باب التوقيع على هذه الاتفاقية والانضمام إليها مفتوح لجميع الدول. ويجوز لأي دولة من الدول الأطراف أن تطلب إعادة النظر في هذه الاتفاقية، ويتلقى الأمين العام للأمم المتحدة نص التحفظات التي تبديها الدول وقت التصديق أو الانضمام، ويقوم بتعميمها على جميع الدول. لكن لا يجوز إبداء أي تحفظ يكون منافياً لموضوع هذه الاتفاقية وغرضها. ويجوز سحب التحفظات في أي وقت بتوجيه إشعار بهذا المعنى إلى الأمين العام للأمم المتحدة

<https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/0360793A.pdf>

٢٠ - موقع الأمم المتحدة، وثيقة منهاج مؤتمر بكين، ١٩٩٥.

٢١ - موقع الأمم المتحدة، قضايا السكان، مؤتمر القاهرة، ١٩٩٤.

٢٢ - البطريك جمع بطارقة أو بطارقة، وهي كلمة يونانية مكونة من شطرين، ترجمتها الحرفية «الأب الرئيس»، ومن حيث المعنى فهي تشير إلى من يمارس السلطة بوصفه الأب، على امتداد الأسرة، ولذلك، فإن النظام المعتمد على سلطة الأب، يُدعى «النظام البطريكي». أما في المسيحية، فالكلمة تعني رئيس الأساقفة في الكنائس الأرثوذكسية والكاثوليكية.

٢٣ - أنظر: كتاب النسوية وفلسفة العلم، للدكتورة يمنى طريف الخولي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠١٤.

٢٤ - محمد مختار، «الأسرة في الإسلام والغرب»، مجلة النبأ، العدد ٦٤ رمضان ١٤٢٢هـ كانون الأول ٢٠٠١م.

٢٥ - أنظر قراءة مفصلة للكتاب نشرها الدكتور عبدالله النفيسي على موقعه. وانظر مقالة: «الشعب الدانماركي مهدد بالانقراض: الشيوخ قادمون والمجتمعات الغربية تدفع ثمن انفلاتها»؛ للأستاذ فهمي هويدي، مجلة المجلة، العدد ٨٩١، ص (٩ - ١٥)، آذار ١٩٩٧. وأيضاً أنظر: «المفوضية الأوروبية تدق ناقوس الخطر»، الشرق الأوسط، العدد (٦٣٠٧)، ٥ آذار ١٩٩٦.

26 - David Popeno, Life Without Father: Compelling New Evidence That Fatherhood and Marriage Are Indispensable for the Good of Children and Society (New York: The Free Press, 1996).

٢٧ - أنظر موقع الجزيرة، نقلاً عن موقع الديلي تلغراف البريطانية - ٢٣/١/٢٠٠٨م.

28 - Social Trends Institute, "The Sustainable Demographic Dividend: What Do Marriage and Fertility Have to Do with the Economy?" 2011.

٢٩ - الاستغراب ظاهرة نفسية واجتماعية وثقافية معاصرة، يتميز الأفراد الذين يجسدونها بالميل نحو الغرب والتعلق به ومحاكاته.

حقوق الأطفال في القانون الدولي الحماية من الاستغلال الجنسي أنموذجاً

د. علي عبد الله فضل الله (*)

خلاصة

الحقوق الجنسية للأطفال في القانون الدولي، موضوع مهم، لكن قلماً يتم تناوله. ورغم أهميته في زمننا المعاصر بالخصوص، إلا أنّ حماية الأطفال من الأنشطة الجنسية غير القانونية ليست كافية، بل هناك محاولات لتبرير بعضها، تحت عنوان التراضي أو عدم وجود مكافأة أو بدل.

لذلك، لا بدّ من إيلاء هذه المسألة أهميتها، وتطوير النصوص القانونية الموجودة، بما يخدم الهدف الأساس، وهو حماية الطفل من هذه الانتهاكات، وتوفير بيئة سليمة لنشأته.

الكلمات المفتاحية: الطفل، القانون الدولي، الحقوق الجنسية، الاستغلال الجنسي، التحرش الجنسي..

المقدمة

الطفل إنسانٌ ضعيف، لا بدّ من تمكينه في الاتجاه الصحيح، لأنّ التمكين (Empowerment) قد يُوجّه في عدّة اتجاهات، بحسب من يسوّق

(*) أستاذ العلوم السياسية والقانون الدولي - الجامعة اللبنانية - لبنان.

لهذه الفكرة. وقد أشارت الأمم المتحدة في خطتها للتنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، إلى أنه «لا بدّ من تمكين الضعفاء. ويشمل من تُراعى احتياجاتهم في الخطة، جميع الأطفال والشباب والأشخاص ذوي الإعاقة»^(١). نعم، هذه الفئات تحتاج إلى تمكين، وبالتحديد الطفل، الذي بسبب ضعفه الفسيولوجي، ونمو قُدراته الإدراكية تدريجيًا، يحتاج إلى عناية خاصة، ليست كافية حتى اليوم. فالتركيز الدعائي مؤخرًا، هو على فئات أخرى في المجتمع، حيث يتمّ الاستثمار فيها بكثافة، وفيها توضع كل الموارد، وتُصاغ لها الإعلانات والمقررات الاتفاقية والأممية، فتتحول إلى مادة جدل لا تتوقف.

حيث يتمّ تهميش فئات تحتاج إلى اهتمام كبير كالأطفال، وكبار السن وذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوق السكان الأصليين، وغير ذوي البشرة البيضاء وضحايا «الاستعمار»، والنزاعات التي يُثيرها غيرهم.. في مُقابل إغراق الحيز العام بالاهتمام بالمرأة، وهو مطلوب أحيانًا، أو بما يُسمى «بالمثليين»، مثلاً. في المُقارنة العامة، من الناحيتين الحقوقية والدعائية، ليس هناك عدل في طرح الإشكاليات، حيث يقع أغلب المُتابعين في فخ التفضيلات التي تُبرزها المصالح السياسية والأمنية لأصحاب القدرة في العالم.

لا تعني هذه المقدمة عدم وجود اهتمام معيّن بالطفل في القانون الدولي والمؤتمرات والإعلانات ذات الصلة. بل هناك مُتابعة لا بأس بها، لكنها غير كافية وليست في قلب الأضواء، رغم فداحة ما يتعرّض له الأطفال في العالم اليوم من انتهاكات، على المُستويين الحقوقي والقيمي. إنّ حاجة الطفل للرعاية والحماية، تفوق ما تتوقعه فئات أخرى في المجتمع، بسبب ضعفه الواضح، وعدم قدرته على توفير حدّ أدنى من المتابعة الذاتية لشؤونه، خصوصًا في المراحل العُمرية الأولى.

لا بدّ من هذه المقدمة قبل الغوص في حقوق الطفل عامة، ولا سيما في حقوقه الجنسية، لرسم الصورة العامة لتحيزّات القوانين والجدالات

المحيطة بها. فالقانون، ليس دوماً، وسيلة تنظيمية لسلوك الإنسان في المجتمع وفي الساحة الدولية، فهو أيضاً، قد يكون «وسيلة اضطهاد»^(٢) أو لتوجيه «النقاش العام»^(٣)، كما يُسمّى أمارتيا سين، إلى مواضيع مُعيّنة دون مواضيع أخرى، وبالتالي، وضع الشريحة الأكبر من المجتمع على خطّ تفكير واحد، بشكل غير مباشر، بحيث لا يعترض على ذلك إلا القلّة، ممّن لا تكون أصواتهم مؤثرة.

أولاً: واقع الأطفال اليوم

ارتفعت أهمية مسألة الطفل في السنوات الأخيرة مع ازدياد التّحديات على الأطفال. ولهذه الزيادة أسباب أهمها:

١ - تطور دور وسائل التواصل: لا يخفى أنه كما أن لانتشار وتطور الشبكة العنكبوتية فوائد، فإن لها سلبيات. من هذه السلبيات قابلية وصول الأطفال لاستخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، بعيداً عن رقابة الأهل أو الجهات المعنية، الأمر الذي يُهدّد استقرار الطفل وسلامة تنشئته النفسية والاجتماعية. فشبكة الإنترنت تحتوي كمية ضخمة من المواد غير المقبولة أخلاقياً واجتماعياً وقانونياً، بالإضافة إلى عدم مناسبة الكثير من مضمونها للأطفال. فمثلاً أشار تقرير المقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً في الأمم المتحدة، عام ٢٠٢٢، إلى ما يلي:

«يُعدّ استدراج الأطفال عبر الانترنت واستدراجهم، باختلاق شخصيات خيالية واستخدام هويات مزيفة على الانترنت من أشكال الإساءة في بيئة الإنترنت التي تُؤثر على الأطفال»^(٤).

لقد تسبّب تطور وسائل التواصل الإلكتروني، في زيادة احتمالات تعرّض الأطفال إلى الاستغلال والانتهاك، وإلى تعريضهم إلى التفاعل مع مواد لا تليق بهم، ولا تُناسب عمرهم وقدراتهم الاستيعابية. وهذا ما يُلجئ إلى التّصدي لهذه التجاوزات بالقانون، عبر تطوير النصوص الموجودة، وزيادة العقوبات على مخالفيها.

٢ - تنوع الأنشطة السياحية: مع تطور وسائل الانتقال، ازدهرت السياحة بكل أنواعها عبر العالم، وسجلت معدلات مرتفعة، وقد أصبحت السياحة، بشكل متزايد، عنصراً مهماً في الاقتصاديات الخدمية. لكن، نتج عن هذا الأمر تزايد أنشطة السياحة الجنسية، وبعضها يتعلق بالأطفال. وقد أشارت اتفاقية منظمة السياحة العالمية الإطارية لأداب السياحة، عام ٢٠١٧، إلى ما يلي: «يتعارض استغلال البشر بأي شكل من الأشكال، خصوصاً الاستغلال الجنسي، مع الأهداف الأساسية للسياحة، ويُعدّ إنكاراً لها لا سيّما إذا استُهدف الأطفال»^(٥). فيكون المزيد من الأطفال ضحايا للسياحة المُتغلّطة ولشبكات المُتاجرين بالأطفال، التي تسوقهم لهذا النوع من الاستغلال الجنسي. وهذا أيضاً يتطلّب المعالجة الحاسمة، للحؤول دون استغلال السياحة من أجل هذه الجريمة الفظيعة.

٣ - تزايد الجرائم العابرة للحدود: على مستوى العالم، ومع عولمة الاتصال والتنقل، برزت الجرائم الدولية والعابرة للأوطان. بعض هذه الجرائم جنائي، ويتعلق بانتهاك حقوق الأطفال، بالخطف والاتجار والانتهاك الجنسي. وهذا الأمر يتطلّب تكثيف جهود أجهزة فرض القانون لمنعه والمساءلة بشأنه، خصوصاً مع الأخذ بالاعتبار طبيعة هذه الجرائم السرية، وآثارها الخطيرة على الأمن والسلم المحلي والدولي.

٤ - انتشار الدّعارة والبغاء على نطاق واسع: إذا صحّت مقولة إنّ البغاء هو أقدم مهنة في التاريخ، فإنها اليوم في أعلى مُعدلاتها، وتحت مسميات متنوعة. بعض الدول، ومنها لبنان، يسمح بممارسة الدّعارة ضمن القانون، ولديه قانون البغاء (١٩٣١) الذي أُقرّ زمن «الانتداب» الفرنسي، ولا يزال نافذاً إلى الآن.

وتنتشر تجارة الرقيق الأبيض - كما يُطلق عليها - بسبب الأرباح الكبيرة المُحققة فيها، ضمن النظام الرأسمالي، ومن إرادة الليبرالية الاجتماعية (Wokeism!) التي تهدف إلى تفريغ المجتمعات من عناصر عزمها وقوّتها. في البرازيل مثلاً، «يعمل ٢٥٠ ألف طفل في البغاء»^(٦).

تنبغي الإشارة إلى أنه، رغم توفر دراسات حول هذه الظاهرة وحول انتشار المواد الإباحية، فإنها والتغطية الإعلامية حولها لا زالتا خارج الاهتمام الأكاديمي والعلمي الموضوعي النوعي.

فهذا العالم القذر، مَحْمِي بالسياسة والأمن، وأحياناً بالقانون، بعيداً عن الانتقاد العام الفعّال. في الواقع، لقد توسّع هذا المجال بشكل غير مسبوق، ويُدرّ مبالغ بمليارات كثيرة من الدولارات سنوياً، حسب بعض الإحصاءات. وبالنسبة للأطفال، فإنّهم شريحة مستهدفة في هذه الأعمال غير المشروعة، لذلك، يتطلّب الأمر زيادة الحماية الممنوحة لهم على هذا الصعيد.

٥ - التوسّع الكبير في الإنتاج الإباحي: تتعرّض فئات محدّدة من الأطفال للتجاوز على حقوقها الطبيعية، ويزداد عرض المواد الإباحية المتعلقة بهم، لاسيّما مع بدء عملية الترويج والتبرير لليدوفيليا في الغرب. أما الانتاج الإباحي، فقد توافقت بداياته مع أوائل عصر الصورة، وتوسّع بعد «الحرب العالمية الثانية».

وعندما دخل التلفزيون إلى البيوت الأميركية في سبعينات القرن الماضي، وانتشرت المشاعية الجنسية على مستوى الممارسة، حصل تضخّم كبير في صناعة البورنوغرافيا، لم تستطع بعض الجزئات القانونية التصدّي له ومنعه. أضف إلى ذلك، ففي مجتمع تجتاحه القيم المادية، تُقدّم الحياة على أساس تحصيل المُتّع واشباع الرغبات فقط، حصل انزلاق تدريجي في التبرير للإنتاج الإباحي، وقد أصبحت لوس أنجلوس عاصمة هذا الإنتاج في العالم، وامتلاً الفضاء الافتراضي بالمواد الإباحية، إلى حدود القول: إنّ رُبّع ما تصدّره الشبكة العنكبوتية هو من هذه الفئة. ولا يتعلّق الأمر بعدّة آلاف من الأفلام والصور، بل بالملايين من العاملين في هذه الصناعة، التي أصبحت تُدرّ أرباحاً خيالية، وهي غير أرباح البغاء والدعارة.

هنا، وباختصار، ينبغي إلفات النظر إلى نقطة مهمة، وهي، بما أنّ

طبيعة الميول الجنسية قابلة للتفلّت والتمدّد، فهذا يتطلب المزيد من الاستهلاك، وإنتاج وتسويق المزيد من المواد الإباحية. وبالتالي، فقد انتشر الشذوذ على صفحات الإنترنت كذلك، قبل تقنيته في المجال العام. وهذا ما وقع مع موضوع الأطفال: فالطلب يزداد على هذه الفئة، لذلك يتمّ التحايل في عرضها بأشكال مختلفة. وهناك على صفحات الإنترنت - تقول المُقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً في الأمم المتحدة: - «٦٥ مليون من الصور ومقاطع الفيديو وملفات أخرى، تتضمن مواد إباحية متعلّقة بالأطفال»^(٧). وهذا الرقم صدر عام ٢٠٢٢، وهو رقم مُخيف.

٦ - تزايد الاعتداءات الجنسية التي يتعرّض لها الأطفال: خلال فترة جائحة كوفيد التي انتشرت على مستوى العالم، «سُجّلت زيادة بنسبة ١٠٦٪ في البلاغات الواردة عن الاشتباه في الاستغلال الجنسي للأطفال على الصعيد العالمي»^(٨). وحتى في مجال يُفترض أن لا تُسجّل حالات من هذا النوع، ضجّت فرنسا بالأخبار حول تعرّض أطفال للاستغلال الجنسي في مؤسسات الكنيسة الكاثوليكية.

وقد أصدرت لجنة تحقيق مُستقلّة حول التعديّات الجنسية على الأطفال، تقريراً مروّعاً، أكّد وقوع أكثر من ٢١٦ ألف طفل وشاب ضحايا رجال دين كاثوليك في فرنسا، بين ١٩٥٠ و ٢٠٢٠. وقد أوضح رئيس لجنة التحقيق جان مارك سوفيه لدى عرضه التقرير، أنّ هذا العدد قد يصل إلى «٣٣٠ ألفاً، إذا ما أضفنا المُعتدين العلمانيين العاملين في مؤسسات الكنيسة الكاثوليكية» من مُعلّمين في مدارس كاثوليكية، وعاملين في منظمات للشبيبة وغيرهم. كما كشف رئيس اللجنة «أنّ ٢٩٠٠ إلى ٣٢٠٠ شخص من كهنة ورجال دين، تورّطوا في جرائم جنسية طالت أطفالاً في الكنيسة الكاثوليكية في فرنسا خلال سبعين عاماً، مُشيراً إلى أنّ هذه تقديرات الحد الأدنى»^(٩). وفي البرتغال، أيضاً، تحدّثت لجنة مستقلة عن تجاوزات جنسية طالت

الأطفال، وعن «تعرّض ما لا يقلّ عن ٤٨١٥ قاصرًا لأعمال عُنف جنسية داخل الكنيسة الكاثوليكية البرتغالية منذ ١٩٥٠»^(١٠).

إنّ واقع الأطفال اليوم، ليس جيّدًا، واحتمال تعرضهم للإساءة والاستغلال قائم ويتزايد، خصوصًا الأطفال المُتنقلين والمعرّضين بشدّة لخطر البيع والاستغلال الجنسي، وكذلك أطفال الأقليات ومجتمعات السكان الأصليين والمناطق الريفية، وأطفال الشوارع وذوي الإعاقة^(١١). من هنا، يفرض الواقع إعلاء أهمية توفير الحماية للأطفال، وعدم تهميش هذه الأولوية.

ثانيًا: مقاربات مسألة الطفل اليوم

قبل البحث في ما يقوله القانون الدولي في هذا الإطار، ينبغي التنبّه إلى أنّ النّص القانوني عندما يصدر، يكون عادةً، قد سبقه الكثير من الأبحاث والاقتراحات والأفكار، ضمن حلقات مُعينة. هنا ينبغي التأمّل في نوعية هذه الحلقات، وقيم المشاركين فيها، لأنّ الآخرين لا يقومون بشيء حقيقي سوى الانخراط في مناقشات غير مُعمقة إجمالاً، ومن ثمّ المُوافقة على ما كتبه الآخرون وأقرّوه.

في قلب هذه المقاربات هناك عدّة نقاط، من المُفيد التعرّض لها وتحليلها باختصار:

١ - النظرة للإنسان وكرامته من الأساس: هناك الكثير من الأفكار، قديمًا وحديثًا، التي تعبّر عن آراء متغيرة، بل ومتناقضة، في النظرة إلى الإنسان وحقوقه وأصله ومستقبله. فمن يرى أن الإنسان يحمل أمانة عظيمة يُؤديها في عالم الدنيا التزامًا بما أمر به الله تعالى، تختلف مقاربتة والنتائج المتوقعة من تفكيره، عمّن يرى أن الإنسان كائن مادي فقط. إنّ الفلسفة الحاكمة على النظرة إلى الإنسان، لها أثر مباشر على الصياغات التشريعية التي تُنظم شؤونها، ومنها شؤون الطفل.

٢ - نوعية المصالح السياسية والاعتبارات الأمنية والفوائد الاقتصادية:

تؤثر المصالح (والمطامع) بشكل ملموس على القوانين الصادرة عن وكالات مفوضة أو معينة. فالقانون قد يكون استمراراً للسياسة بوسائل أخرى، وبما يضمن الاستجابة القهرية للجمهور، ضمن آلية الدولة التي لا بدّ منها. كذلك، قد يكون القانون نتيجة لتمويلات مالية ومصالح اقتصادية، أو خضوعاً لأولولويات أمنية وحتى عسكرية. كل ذلك ينبغي أن لا يغيب عن البال، عند تحليل أي نصّ قانوني، ويستوجب الحفر لمعرفة جذور بعض التحيزات في النصوص القانونية.

٣ - نوع القيم الثقافية التي يُراد الترويج لها أو التي نشأت ضمن سيرورات طبيعية: لا شك أنّ الخلفية الثقافية لأيّ مُشرّع تلعب دوراً واضحاً في ما يصدره من قوانين. وحتى لو ادّعى الموضوعية والاستقلال، فإنّ خلفيته الثقافية ستؤثر على موضوعيته على الأرجح. فخلف كل قانون، هناك طريقة تفكير مُحددة، تسمح وتبيح أو تمنع وتجرّم، أو ترفض ما تُريد. فالرسائل المُتضمنة في أي تشريع، لا ينبغي أن يُغفل عنها أي محلّل وناقد للقوانين.

٤ - طبيعة العلاقات الدولية بين شعوب العالم: تُسيطر على العلاقات بين شعوب العالم ونُخبه العميقة، الواقعية بمعناها الغربي، حيث لا سلام إلا بالتوازن القهري. فمن يملك ويهيمن، تسود روايته للأحداث، وتُطبّع قيمه، ويبدو لمن يعيش تحت ظله أن نمط حياته هو الطبيعي والمطلوب، والمصطلحات التي يستخدمها هي المناسبة للواقع. في القانون أيضاً، في زمننا المعاصر، هناك توازن قوى وحروب حقوقية تجري بشراسة، والأقوى يفرض ما يُريد من حقوق وقوانين، وليس الأصلح.

٥ - موقع القانون الدولي والنظرة المختلفة له وطبيعته: لا شك أنّ إنجازاً يُسجّل في إطار تطور القانون الدولي، وإنشاء مؤسسات الأمن الجماعي الراهنة، وهو ما سمحت به عولمة الاتصال البشري للمرة الأولى. لكن، وفي التجربة المديدة طوال ما يقرب من ثمانية عقود، لم ينجح القانون الدولي في تحقيق أهدافه بفعالية، كما اختلف احترام الدّول له.

وهذا ليس مجرد تحليل، فقد اعترف مجلس الأمن، مثلاً، وهو أقوى جهاز تنفيذي في المنظمة الدولية، يوماً، وبشكل نادر، «أن غياب إجماع أعضائه الدائمين.. منعه من ممارسة مسؤوليته الأساسية في حفظ السلام والأمن الدوليين»^(١٢). وهذا يصح في عموم مؤسسات الأمم المتحدة والوكالات المرتبطة بها.

٦ - طبيعة المنظومة الحقوقية المُراد عولمتها: مع سيطرة الليبرالية المُتوحشة على منابر التأثير في العالم اليوم، يتمّ الضغط بشكل كبير على العقول وعلى النخب، كي تتواءم مع ما يُريده أباطرة الانحلال الأخلاقي اليوم، وهناك استجابات متفاوتة لهذا الأمر. على الصعيد الحقوقي، هناك غلبة مُعينة للأنظمة الغربية وتحديثاتها، لكن، أيضاً، تُوجد مقاومة لهذه الهيمنة ورفض.

٧ - نظام تقسيم أهمية الفئات في المجتمع: من ضمن السياسات المعتمدة في العولمة الثقافية الغربية الراهنة، هناك محاولة لتسليط الضوء على فئات مُحددة في المجتمع، وصرفه عن فئات أخرى، لا على سبيل الأولوية العقلانية والموضوعية، بل بسبب المصالح السياسية والاقتصادية إلى حدّ ما. والأطفال، وهم محور هذه الدراسة، مهمشون نوعاً ما، في مُقابل فئات أخرى يتمّ تسليط الضوء عليها وإبرازها طول الوقت. وهذا ما سيتمّ التعرض له لاحقاً.

٨ - النظرة إلى الجنس كممارسة طبيعية تغلفها القواعد، أو كسوق للاستثمار دون ضوابط حقيقية: تختلف النظرة إلى العلاقة الجنسية وقواعد ممارستها بين الثقافات البشرية، وقد أصبحت موضوعاً «إشكالياً» خلال القرن الماضي. وبعيداً عن مناقشة قضايا العيب والكبت والتابو والتفلّت والمشاعية والشذوذ، فإن أصل النظرة مختلف ومتفاوت، وهو ما يترك أثراً معتبراً في فهم الحقوق الجنسية للأطفال.

٩ - الطفل بين المُقاربة الحقوقية الإنسانية وبين الرأسمالية والليبرالية الاجتماعية: هناك من ينظر إلى الطفل كإنسان كامل، وهناك من ينظر إليه

من زاوية مادية ضمن خطاب إنساني. فالبعض يجرم الاجهاض، والبعض يُدافع عنه وعن القتل «الرحيم» (حتى بالنسبة للأطفال). وهذا ما يؤثر على التشريعات المتعلقة بحقوق الطفل وواجباته.

١٠ - حماية الطفل من الاستغلال الجنسي ومنع تخفيف التجريم العام لذلك: يُحاول البعض، - كما سنرى لاحقاً - أن يستثني من تجريم الاستغلال الجنسي للأطفال، ما يتم بالتراضي، وهذا أمر خطير، وله تداعيات سلبية على المستويين الحقوقي والاجتماعي.

١١ - الدور المتوقع من الأطفال قيمياً وللمستقبل البشرية: لا شك أنّ التخطيط لصحة جسدية ونفسية وقيمية للأطفال، ينبغي أن يُلحظ فيه الدور الكبير المتوقع منهم في المستقبل. فإذا قام الجيل الحالي بتوفير حماية مناسبة لنمو طبيعي «وأخلاقي» للطفل، فإنّ المستقبل سيكون بلا شك أفضل.

ثالثاً: حقوق الأطفال الجنسية بموجب القانون الدولي

انطلاقاً من واقع الأطفال الذي تمّ عرض بعض جوانبه، ولا سيّما في ما يتعلّق بالانتهاكات والعنف الجنسي الذي يقع على هذه الفئة، التي تحتاج إلى حماية أكثر من غيرها، فإنّ القانون الدولي للأطفال تناول هذا الجانب، وإن بحدود غير كافية حتى الآن.

هناك مُقاربتان في التعاطي القانوني مع قضايا الأفراد من ناحية ارتباطاتهم العائلية: المقاربة الأولى، تتحدث عن أحوال ووقائع شخصية، ومقاربة ثانية، تتحدث عن قانون وفقه للأسرة. والفارق يكمن في النظرة إلى هذه الارتباطات: فهل هي مجرد خيارات شخصية بحتة، أم أنها جزء من شبكة اجتماعية أوسع، تُؤثر وتتأثر بها، ويقع على عاتق التشريع حمايتها وتعزيزها؟ لدى أغلب شعوب العالم، فإنّ المقاربة الثانية هي الشائعة، أما الفردانية، فمذهب غربي، عادة ما ينتشر بين سكان المُدن والمناطق

السياحية ومجتمع الإعلام وبعض النخب الأكاديمية، مع وجود تيارات محافظة قوية أيضاً في الدول الغربية.

تنصُّ المادة ١٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على التالي:

١ - «للرجل والمرأة، متى أدركا سنَّ البلوغ، حقّ الزواج وتأسيس أسرة، دون أي قيد، بسبب العرق أو الجنسية أو الدين. وهما مُتساويان في الحقوق لدى الزواج، وخلال قيام الزواج ولدى انحلاله.

٢ - لا يُعقد الزواج إلا برضا الطرفين المزمع زواجهما، رِضاً كاملاً لا إكراه فيه.

٣ - الأسرة هي الخلية الطبيعية والأساسية في المجتمع، ولها حقّ التمتع بحماية المجتمع والدولة»^(١٣).

هذه المادة مهمة بنصّها ودلالاتها، وهي لا زالت مرجعية في أشهر الإعلانات الحقوقية السائدة في التاريخ المعاصر. لكن أبرز ما يعنينا هنا في هذا النص هو:

* سنّ الزواج، أي مرحلة البلوغ، وليس مرتبطاً بما هو شائع اليوم، بتحديد سنّ تحمّل المسؤولية المدنية في سن يتجاوز حدّ البلوغ. لذلك، فإنّ تعبير «زواج الأطفال» لا يصح، بناءً على هذا الإعلان، إذا ما تمّ بعد البلوغ.

* الأسرة هي الخلية الطبيعية والأساسية في المجتمع، والأطفال هم ضمن هذه الأسرة، التي لها حق التمتع بحماية المجتمع والدولة. من هنا، فإنّ تأسيس أسرة ليست حالة شخصية بهذا المعنى، بل هي جزء من النظام الاجتماعي والقيمي للمجتمع، والذي ينبغي حمايته من قبل الدولة، ولا سيما في ظل الهجمات الثقافية المتطرفة السائدة اليوم.

ويتمّ تكرار هذا المعنى في «العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية

والسياسية»، وهو من أهم المواثيق الحقوقية الدولية، والذي ينص في مادته ٢٣ على ما يلي:

١ - «الأسرة هي الوحدة الجماعية الطبيعية والأساسية في المجتمع، ولها حق التمتع بحماية المجتمع والدولة.

٢ - يكون للرجل والمرأة، ابتداء من بلوغ سن الزواج، حق معترف به في الزواج وتأسيس أسرة.

٣ - لا ينعقد أيّ زواج إلا برضا الطرفين المزمع زواجهما رضاء كاملاً لا إكراه فيه.

٤ - تتخذ الدول الأطراف في هذا العهد، التدابير المناسبة لكفالة تساوى حقوق الزوجين وواجباتهما لدى الزواج، وخلال قيام الزواج ولدى انحلاله. وفي حالة الانحلال، يتوجب اتخاذ تدابير لكفالة الحماية الضرورية للأولاد في حالة وجوده»^(١٤).

في هذه المادة، هناك إضافة تتعلق بحماية الأولاد في حالة انحلال الزواج، وبالتحديد قضايا الحضانة التي لا يُحيط بتفاصيلها أغلب الناس. وقد اتخذت القوانين الغربية منحى متطرفاً في هذا الصعيد، ففي الولايات المتحدة، مثلاً، فإنّ «القاضي لديه سلطة حصرية في الحكم في ما يراه أفضل مصلحة للولد»^(١٥) في حالة التنازع في الحضانة، دون أن يكون للوالدين أي دخالة في أحكامه.

وفي ذلك ظلم موصوف، لأنّ القاضي، حتى لو استعان بجهاز وساطة عائلية أو لجنة خبراء، فإنه ليس أقرب وأعرف من الأهل بأبنائهم. وفي تقييم طبيعة التشريع الغربي ذي الأصول المادية، فإنّ طريقته في حلّ المشكلات تُؤدّي أحياناً، إلى المزيد منها، بسبب ضعف المصادر الأساسية للقانون الوضعي، وهذا بحث آخر.

المادة (٢٤) من العهد نفسه، تتعلق بحقوق الطفل أيضاً، وتُضيف ما يلي:

١ - «يكون لكل ولد، دون أي تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الثروة أو النسب، حقٌّ على أسرته وعلى المجتمع وعلى الدولة، في اتخاذ تدابير الحماية التي يقتضيها كونه قاصراً.

٢ - يتوجب تسجيل كل طفل فور ولادته، ويُعطى اسماً يُعرف به.

٣ - لكل طفل حقٌّ في اكتساب جنسية»^(١٦).

فالطفل، بموجب هذه المادة، له حق في الحماية باعتباره طفلاً، ولذلك، فإن كل التدابير المتخذة من أجل تحقيق هذه الغاية هي مطلوبة. ونلاحظ في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو أيضاً من أهم المواثيق الحقوقية في العالم، توسيعاً لهذه الحقوق: «تقرُّ الدول الأطراف في هذا العهد بما يلي:

١ - وجوب منح الأسرة، التي تشكل الوحدة الجماعية الطبيعية والأساسية في المجتمع، أكبر قدر ممكن من الحماية والمساعدة، وخصوصاً لتكوين هذه الأسرة وطوال نهوضها بمسؤولية تعهد وتربية الأولاد الذين تُعيلهم. ويجب أن ينعقد الزواج برضا الطرفين المُزعم زواجهما رضاً لا إكراه فيه.

٢ - وجوب توفير حماية خاصة للأمهات خلال فترة معقولة قبل الوضع وبعده. وينبغي منح الأمهاتعاملات، أثناء الفترة المذكورة، إجازة مأجورة أو إجازة مصحوبة باستحقاقات ضمان اجتماعي كافية.

٣ - وجوب اتخاذ تدابير حماية ومساعدة خاصة لصالح جميع الأطفال والمراهقين، دون أي تمييز بسبب النسب أو غيره من الظروف. ومن الواجب حماية الأطفال والمراهقين من الاستغلال الاقتصادي والاجتماعي. كما يجب جعل القانون يُعاقب على استخدامهم، في أي عمل من شأنه إفساد أخلاقهم أو الإضرار بصحتهم، أو تهديد حياتهم بالخطر أو إلحاق الأذى بنموهم الطبيعي. وعلى الدول

أيضاً أن تفرض حدوداً دنياً للسنّ، يحظر القانون استخدام الصغار الذين لم يبلغوها في عمل مأجور ويُعاقب عليه»^(١٧).

في الفقرة الثالثة من هذه المادة، إشارة مهمة إلى جريمة استخدام الأطفال في «أيّ عمل من شأنه إفساد أخلاقهم أو الأضرار بصحتهم أو تهديد حياتهم بالخطر أو إلحاق الأذى بنموهم الطبيعي»، وهذا ينطبق على الانتهاك والاستغلال الجنسي. ومن اللافت استخدام هذا النص من القانون الدولي، مُصطلح «إفساد الأخلاق» في ما يتعلّق باستخدام الأطفال في أي عمل. هنا يُصبح، وبموجب القانون الدولي، «إفساد الأخلاق» جريمة تستأهل العقوبة من القانون، وليس فقط مُجرّد خطاب قيمى خاص برجال الدين أو المصلحين الاجتماعيين.

هذا النص ورد في العام ١٩٦٦، وبعدها تزايد الاهتمام بحقوق الطفل إلى حدّ ما، إلى أن وصلنا إلى اتفاقية حقوق الطفل الموقّعة في ٢٠ تشرين الثاني ١٩٨٩، والتي مثّلت الوثيقة الأهم على هذا الصعيد. ونعرض هنا لبضع مواد تتّصل بعنوان هذا البحث.

في المادة الأولى من هذه الاتفاقية، تعرّف الطفل على الشكل التالي: «لأغراض هذه الاتفاقية، يعنى الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك، بموجب القانون المُنطبق عليه»^(١٨). في هذه المادة، تمّ تغليب الرأي القائل بأنّ الحدّ الفاصل بين الطفولة والرشد هو ١٨، أي أنه تمّ البناء على أن الإنسان لا يكون مؤهلاً لإدارة شؤونه قبل المرحلة الجامعية، أو بعد الانتهاء ممّا يُسمّى «بالمراهقة» أو النمو الفسيولوجي. هذه وجهة نظر، تُقابلها وجهات نظر أخرى، تتعرض لها لوائح قانونية محلية ودولية أخرى، وليس المجال هنا للتوسع فيها. والنتيجة، فإنّ هذه المادة مُكمّلة ومفسّرة بالاستثناء الوارد فيها، وهو «ما لم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك، بموجب القانون المُنطبق عليه»، ولذلك، قلنا «تغليب»، وهو تغليب استحسانى خاص.

في موضوع العنف الجنسي، الذي قد يتعرّض له الأطفال، لدينا عدد

من المواد التي نصّت عليها اتفاقية حقوق الطفل. ففي المادة ١٩، يرد ما يأتي:

«تتخذ الدول الأطراف، جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة، لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية، والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني (الأوصياء القانونيين) عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته»^(١٩).

وتأتي المادة ٣٤ لتفصّل مجالات التدابير المطلوب اتخاذها على هذا الصعيد:

«تتعهد الدول الأطراف، بحماية الطفل من جميع أشكال الاستغلال الجنسي والانتهاك الجنسي. ولهذه الأغراض تتخذ الدول الأطراف، بوجه خاص، جميع التدابير الملائمة الوطنية والثنائية والمتعددة الأطراف لمنع:

- (أ) حمل أو إكراه الطفل على تعاطي أي نشاط جنسي غير مشروع،
 - (ب) الاستخدام الاستغلالي للأطفال في الدعارة، أو غيرها من الممارسات الجنسية غير المشروعة،
 - (ج) الاستخدام الاستغلالي للأطفال في العروض والمواد الداعرة»^(٢٠).
- وتُضيف المادة ٣٥، جريمة الاتجار بالأطفال، ويتضمّن عمومها الاتجار لغايات الاستغلال أو الانتهاك الجنسي:

«تتخذ الدول الأطراف، جميع التدابير الملائمة الوطنية والثنائية والمتعددة الأطراف، لمنع اختطاف الأطفال أو بيعهم أو الاتجار بهم، لأي غرض من الأغراض، أو بأي شكل من الأشكال»^(٢١).

سيتم التوسّع في عرض هذه المواد، ولكن، لاستكمال الجانب التعريفي الضروري لتحديد الحقوق والموجبات، لا بدّ من ضبط المصطلحات الموجودة. فاتفاقية حقوق الطفل تحدّثت عن الاستغلال

الجنسي (sexual exploitation)، وعن الانتهاك الجنسي (sexual abuse)، لكن دون تعريفهما. وهذا أمر ضروري كي تستقيم عملية التجريم لو حصل أي تجاوز، ويتمكن القاضي من تحديد أركان الجريمة، لينبني على الشيء مُقتضاه.

في البحث عن تعريف للاستغلال الجنسي، نجد ما نص عليه إعلان ستوكهولم عام ١٩٩٦، فقد نصت القفزة الخامسة من إعلان المؤتمر العالمي لمكافحة الاستغلال الجنسي للأطفال لأغراض تجارية، المعقود في ستوكهولم في ١٩٩٦، على ما يُشبه التعريف للاستغلال الجنسي، واعتبرت أنه «يشمل الانتهاك الجنسي من قبل شخص بالغ، والتعويض نقدياً أو عينياً، للطفل أو لشخص أو أشخاص ثالثين»^(٢٢).

حصر هذا الإعلان جريمة الاستغلال الجنسي للأطفال، بالجانب التجاري من خلال النص على عوض. لكن المشكلة أوسع وأعمق من ذلك، ولا ينبغي الاكتفاء بالجانب التجاري التبادلي، لكي يكون الاستغلال الجنسي أمراً مُداناً. فهل يعني هذا التعريف القبول بالاستغلال الجنسي للأطفال إذا كان بالتراضي؟ هذا الأمر قد يكون خطيراً، باعتباره مسوّغاً للبيدوفيليا (أي استخدام الأطفال لأشباع الرغبات الجنسية).

أما الانتهاك الجنسي، فهو يتضمّن العنف والإجبار، ويعني، بحسب اليونيسف، «التعدّي بالفعل أو التهديد بالتعدي البدني، الذي يحمل طابعاً جنسياً، سواء باستعمال القوة، أو في ظل ظروف غير متكافئة أو قسرية»^(٢٣).

بشكل عام، فإنّ الموقف العام لليبراليين يتشدّد في حالات الإرغام فقط، ويتساهل في حالات التراضي، في القضايا الاجتماعية. وكأنّ الإرغام أو تجاوز الحيز الشخصي بالقوة، هو المعيار الوحيد لقبول سلوك ما أو رفضه. حتى مع رفض الإجبار الشخصي، إلا في حالات المصلحة العامة مثلاً، فإنّ هذا المعيار لا يُطبّق بالتوازي في المجالات السياسية أو الأمنية أو الاقتصادية، وحتى في بعض القضايا الاجتماعية أحياناً. فهناك

الكثير من القوانين التي يُرغم الإنسان على الالتزام بها خلافاً لقناعاته وقيمه، فقط بسبب خلفية هذه القوانين العنصرية أو السياسية أو المالية.

أما بالنسبة للتحرش الجنسي، فتعرّفه اليونيسف، بأنه: «أيّ مبادرة جنسية غير مرغوب فيها، أو طلب خدمة جنسية، أو فعل لفظي أو جسدي أو إيماءة ذات طابع جنسي، أو أي سلوك آخر ذي طابع جنسي، يُتوقع أو يُتصور، بشكل معقول، أن يتسبب في شعور شخص آخر بالإهانة والإذلال، عند تداخل هذا التصرف مع العمل، أو عند جعله شرطاً للتوظيف، أو أن يخلق بيئة ذات طابع ترهيبية أو عدائي أو تهجّمي. وقد يكون على شكل نمط سلوكي أو حدث مُنفرد»^(٢٤).

وتصحّ هذه التعريفات بالنسبة لكل إنسان، وتشمل الأطفال، المعرضين أكثر من غيرهم، بحسب ما سبقت الإشارة إليه، إلى التعرض لهذه المواقف. ولا تتوقف المخاطر عند هذا الحدّ، بل تتمدّد إلى الدعارة والبغاء الخاص بالأطفال. هنا، لا بدّ من البحث عن تعريفات قانونية واضحة تضبط أركان هذه الجرائم للبناء عليها.

في قضايا البغاء والإباحية، ينصّ البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل، بشأن بيع الأطفال، واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية على ما يلي:

«(ب) يُقصد باستغلال الأطفال في البغاء، استخدام طفل لغرض أنشطة جنسية، لقاء مكافأة أو أي شكل آخر من أشكال العوض.

(ج) يُقصد باستغلال الأطفال في المواد الإباحية تصوير أي طفل، بأي وسيلة كانت، يُمارس ممارسة حقيقية أو بالمُحاكاة أنشطة جنسية صريحة، أو أي تصوير للأعضاء الجنسية للطفل، لإشباع الرغبة الجنسية أساساً»^(٢٥).

هذه الأفعال مجرّمة بموجب القانون الدولي، وقد نصّت المادة الأولى من هذا البروتوكول على أنه: «تحظرّ الدول الأطراف بيع الأطفال واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية»^(٢٦). لذلك، يجب النظر بحذر وتوجّس كبيرين للجهود الأخيرة المتنامية في بعض الدول الغربية،

تحديدًا، حول طريقة تقديم الجنس لهم، وتطبيع الشذوذ المبكر، وتضييع الهوية الجنسية، وصولًا إلى تشريع البيدوفيليا يومًا ما. فهذه تهديدات جدية للأسر، التي يتوجب بحسب القانون الدولي والإعلانات الحقوقية حمايتها، والمحددة بحسب هذه الموثيق بأنها تنشأ، حصرًا، بين رجل وامرأة.

مناقشة في الحقوق الجنسية للأطفال بموجب القانون الدولي

ركّزت المادة ٣٤، من اتفاقية حقوق الطفل، في متنها، على الاستغلال الجنسي أكثر من تركيزها على الانتهاك الجنسي للأطفال، ويعودُ السبب إلى أن الانتهاك الجنسي تناولته مواد أخرى وهي ١٩ و ٣٩. وقد توالى اقتراحات عدد من الدول والجمعيات غير الحكومية، الرامية إلى إعادة صياغة الاتفاقية، لتُعطي مساحة أكبر وأكثر وضوحًا بشأن الانتهاك الجنسي، والاستغلال الجنسي، واستخدام الأطفال في البغاء والمواد الإباحية، والاتجار بهم لهذه الغايات.

هنا تبرز إشكالية مهمة، تمّ التعرّض لها سابقًا، وهي مسألة الموافقة والتراضي (Consent). وقد ظهر التمييز بين ما هو غير قانوني (Unlawful)، وما هو قانوني (Lawful)، في سياق قبول أو عدم قبول الأفعال الجنسية الخاصة بالأطفال. وكان هناك رأيان:

* الرأي الأول: لحماية الطفل مطلقًا من أي نشاط جنسي، بغض النظر عن موافقته أو عدم موافقته.

* الرأي الثاني: لحماية الطفل من أي نشاط جنسي مع عدم موافقته عليه.

مع الأخذ بالرأي الأول، يكون من غير القانوني، حصول أي سلوك ذي طبيعة جنسية للطفل، ويترتب على ذلك جزاءات مناسبة. أما مع تبني الرأي الثاني، فيكون القانون في موقع التصدي لكل فعل جنسي فقط، في حالة إثبات عدم موافقة الطفل عليه أو رضاه عنه. وهنا لا بدّ من التنبيه لأكثر من أمر:

١ - لا بد من تحديد دقيق للجرائم الجنسية التي قد تقع على الأطفال، ويكونون ضحاياها، مع الأخذ بعين الاعتبار كل العناصر المجتمعية المحيطة بالقضية. وما تمّ تقديمه من تعريفات عليه ملاحظات جادة، وهي، على كل حال، تعكس منظومة قيم أو حتى مصالح لمن يصوغها بهذا الشكل.

٢ - الحذر واجب من الإسقاط الثقافي لطريقة تفكير على أخرى، متى كانت النصوص اتفاقية وعلى مستوى دولي. هنا تجدر الإشارة إلى أنّ أغلب المساهمات الفعالة، والجهود المتصلة باقتراح نصوص للاتفاقات والقرارات والتوصيات القانونية والأعمال التحضيرية للمؤتمرات، التي ينتج عنها صكوك وإعلانات وعهود دولية، مصدرها مكاتب وجمعيات ومنظمات غربية الانتماء والقيم واللغة؟!.

وفي حال النظر إلى موضوع الطفل والجنس، تنكشف إرادة التساهل، وربما لاحقاً التبرير فالتشريع، مع الأعمال الجنسية التي يتعرّض لها الطفل، ما دامت حصلت بإرادته وموافقته. وهنا يبرز سؤال مهم: هل الطفل مؤهّل لأيّ نوع من الاتفاقات التعاقدية مع راشدين؟ وما معنى الوصاية والولاية للأهل عليه؟

٣ - تتركز المقاربة في هذه النصوص على الطفل، أي مَنْ هو تحت سن ١٨، وليس من هو فوق سنّ البلوغ، كما أشارت لذلك الإعلانات الحقوقية الأساسية، وقد تمّت الإشارة إلى ذلك من قبل. وبالتالي، يُمكن القول: إنّ هذه مقاربة اختزالية، وفيها مصادرة على الواقع القانوني. وعلى وفود الدول المشاركة في المؤتمرات التحضيرية لهذا النوع من الاتفاقات، أن تُحاذر من إشاعة خطاب واحد، مُرتبط بالطرف المهيمن على الساحة القانونية.

٤ - التراضي مرتبط بسلطان الإرادة الحرّة والواعية، وهو تطابق إرادتين واتفقهما على إحداث أثر قانوني معيّن. ومن شروط الرضا أن

يكون صادرًا عن ذي أهلية، والطفل غير مُؤهل إطلاقًا، ليكون صاحب قرار مُستقل في علاقة جسدية، أو تغيير جنسه، أو حتى تحديده من جديد، كما يُسعى إلى ذلك اليوم.

٥ - يُمهد إطلاق قاعدة التراضي، وتبريرات الميول الجنسية، دون غيرها، إلى أشكال شديدة الانحراف في العلاقات الجنسية أو الزوجية، وهي لا تتوقف مع تبرير الشذوذ باعتباره ميلًا مشروعًا للجنس نفسه، بل ستتعدى ذلك إلى تسويغ كل ميل جنسي لأي شيء، ومنها للأطفال والأقارب والحيوانات والأشياء والآلات وغيرها .

٦ - هذا المنهج لن يقف عند حدّ، ما دامت القاعدة التي تحكمه هي التراضي وقبول الميول الجنسية المُصطنعة، والأحكام تابعة لعناوينها. فما هو دور القانون، إذا لم يكن ضبط سلوك الأفراد في المجتمع؟

أما في ما يتعلّق بتقويم التعريفات التي وردت في المواثيق التي وردت أعلاه، فيمكن وضع مجموعة من الملاحظات النقدية عليها :

١ - وردت في بعض النصوص عبارات من قبيل : الإساءة الجنسية(المادة ١٦ من اتفاقية حقوق الطفل)، أو النشاط الجنسي(المادة ٣٤ من الاتفاقية ذاتها والبروتوكول الاختياري لها)، الطابع الجنسي أو المبادرة الجنسية(نصوص اليونيسف). وهذه المصطلحات عائمة إلى حدّ ما، وتتطلّب المزيد من الضبط، لتسهيل وضع الحدّ بين التجريم والإباحة.

٢ - في تعريف الاستغلال الجنسي، كما سبقت الإشارة، ربط إعلان استوكهولم الانتهاك بالحصول على تعويض نقدي أو عيني. هذا ليس مقبولًا، وينبغي تعديله. فالطفل غير مُؤهل وغير قادر على تحمل المسؤولية، خصوصًا في أمور تخصّ جسده ونفسه.

٣ - في تعريف الانتهاك الجنسي للأطفال، تمّ ربطه بالتعدّي. وهذا ربط

مفهوم، لكن، والشيء بالشيء يُذكر، فإنَّ «العدوان» كمصطلح، كان أحد أكثر الكلمات جدلية في تاريخ القانون الدولي المعاصر. فقد استغرق تعريفه، في الإطار السياسي، ٣٠ عامًا، وخرج بعدها تعريفًا تسوييًا مجتزأ. لذلك، كان من المناسب زيادة توضيح معنى «التعدي» لمن يألّف لغة القانون الدولي.

٤ - في تعريف التحرش، تمّ الحديث عن مبادرة جنسية غير مرغوب بها، مصحوبة بالشعور بالإهانة والإذلال. لو أخذنا حالة الأطفال بالتحديد، فإنَّ قدرتهم على تمييز هذه المشاعر ليست أكيدة، خصوصًا في مراحل عمرية مُبكرة. لذلك، من الأفضل ربط قيد التعريف هذا بالإذلال والإهانة التوعية، وليست الشخصية بالضرورة. هذا من جانب، ومن جانب آخر، ينبغي فك ارتباط الفعل المُدان بالرّضا والرغبة، فالتحرش يبقى تحرشًا، حتى لو كان مرغوبًا. فالمعيار يجب أن يبقى قِيميًا وعامًا، قبل أن يكون شخصيًا فقط.

٥ - في تعريف بغاء الأطفال، فقد تمّ ربطه، أيضًا، بالحصول على المُكافأة أو العوض. هذا يعني أنه تمّ منحه طابعًا تجاريًا. السؤال: ماذا لو لم يكن بغاء الأطفال مُقابل بدل مادي أو معنوي، فهل يكون مسموحًا؟ يُفترض أن يجرّم البغاء مُطلقًا، مع وجود مكافأة وعوض أو بعدمهما.

٦ - في تعريف المواد الإباحية للأطفال، فقد تمّ حصرها بعملية التصوير. اليوم، تتنوع وسائل تقديم هذه المواد إلى العموم، بما يتجاوز قضية التصوير بمعناها البسيط. فالخيارات زادت وتعدّدت، وأصبح من المُمكن صناعة مواد ذات طابع إباحي بالرسم (على أنواعه) مثلاً، والتلاعب بعمليات التصوير نفسها، والتحريك والواقع الافتراضي وغيره.

وفي أخلاقيات وقوانين الإعلام، يتمّ البحث في شروط الاستخدام،

والمحتوى الجرافيكى والملكية الفكرية وطرائق التملّص منها. من أجل حماية الأطفال من أيّ استغلال إباحي، لذلك، يُفترض أن تكون هذه التعريفات والمواد التي تتحدث عنها أكثر شمولية ودقة.

٧ - في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، السابق ذكره، ورد النص التالي: «يجبُ جعل القانون يُعاقب على استخدامهم (أي الأطفال) في أيّ عمل من شأنه إفساد أخلاقهم، أو الإضرار بصحتهم، أو تهديد حياتهم بالخطر أو إلحاق الأذى بنموهم الطبيعي». فهذا النص يستأهل التكرار لأهمية دلالة كلماته، وخصوصاً مسألتي إفساد أخلاق الأطفال، أو إلحاق الأذى بنموهم الطبيعي. فلو وُضع هذا النص قبالة أعين المشرّعين للقوانين المحلية والدولية، بخصوص حقوق الأطفال أو غيرهم، لكانت النتائج المتوقعة، أكثر قرباً للمصالح والمفاسد الواقعية.

٨ - في بعض النصوص (كما في اتفاقية حقوق الطفل)، يرد مصطلح «غير مشروع»، في وصف السلوك الخارجي الخاضع للتجريم. هنا، لا بدّ من لفت النظر إلى الفارق بين مصطلحي شرعي أو قانوني (Legal) ومصطلح غير مشروع (Legitimate). كثيرون يخلطون بين المصطلحين، وهذا يحدث حتى في بعض النصوص القانونية، وهو خطأ. فالشرعي، باختصار، هو ما يُطابق القانون، أما المشروع فهو المقبول اجتماعياً على مستوى ما.^(٢٧)

والقول بأنّ نشاطاً جنسياً ما غير مشروع، يعني تجريم ما يرفضه الناس فقط. بالمقابل، كان من الأجدى، في المقاربة القانونية، استخدام عبارة: غير شرعي.

٩ - في السنّ القانوني للزواج، نلاحظ التناقض في ما يصدر عن الأمم المتحدة والوكالات الملحقة بها. رأينا كيف حدّد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنّ الزواج بالبلوغ، وكيف حدّدت مواثيق أخرى السنّ بما تنص عليه القوانين الداخلية للدول. ومع ذلك، تُصرّ

مؤسسات أخرى على تجاوز هذه النصوص، ومن الملاحظ أن في اقتراحات بعض القوانين، نرى تدليلاً في عرض الحثيات والموجبات المتعلقة بالسّن المشار إليه، وعدم الكلام عن وجود نصوص تربط الزواج بالبلوغ، والزواج بحصرية الرجل والمرأة.

ففي تقرير لليونيسف، مثلاً، يرد ما يلي: «يتمّ تزويج ١٢ مليون فتاة سنوياً قبل بلوغهن سنّ الثامنة عشرة، وتواجه ١٥٠ مليون فتاة إضافية خطر زواج الأطفال حتى عام ٢٠٣٠»^(٢٨). هذا نموذج، وهو ما يطرح سؤالاً قانونياً، لا انفعالياً، حول سبب هذه المصادرة على المطلوب. أما قضية «زواج الأطفال»، ففيها نقاش مستفيض ليس هنا مقامه، لكن، من المفيد الإشارة إلى أنّ سنّ الزواج مُختلف فيه حول العالم، فبعض الدول، ومنها غربية، تسمح بزواج الأطفال، وأخرى تسمح بقيد موافقة القاضي مثلاً. على كل حال، هل يعني تقييد الزواج بسنّ الـ ١٨، أنّ ممارسة الجنس قبل هذا السنّ مسموح به، لكن الزواج القانوني غير مسموح. لا يخفى أنّ نتيجة ذلك ستكون حكماً إشاعة الزنا، لئلاّ الحاجة والرغبة الجنسية قبل هذا السنّ.

١٠ - ينبغي التمييز بين الاستغلالي (Exploitative) وغير القانوني (Unlawful)، فهناك فارق بين المصطلحين. بالأساس، يُفترض أن تكافح كل مفسدة عندما تصل إلى حدّ الضرر النوعي، وليس فقط ما ينصّ عليه القانون، الذي تُؤثر في صياغته مصالح خاصة وطرائق تفكير محلّ نقاش، كما مرّ معنا سابقاً. فإذا سمح نصّ قانوني باستغلال ما، أو كان فيه ثغرة مُعيّنة، فإنّ النظام العام سوف يهتز. وهو ما رأيناه في تعريفات الاستغلال الجنسي للأطفال أو بغاء الأطفال.

١١ - هناك دوافع مشبوهة في البروتوكولات المُلحقة باتفاقية حقوق الطفل، وقد تحدّث البعض عن دوافع سياسية. مثال ذلك، عدم تجريم امتلاك طفل من أجل إباحية خاصة، وكذلك، عدم تجريم

عرض مواد للطفل غير مرتبطة بطفل حقيقي. إن عدم شمولية بعض النصوص، أو ربط الجرائم الحاصلة بحق طفل ما بالجانب التجاري، مثلاً، يطرح أسئلة مهمة حول إرادة هؤلاء المُشرّعين، وما يُريدونه بخصوص الحقوق الجنسية للأطفال.

الخاتمة

ما من شك، أنّ موضوع الحقوق الجنسية للأطفال، حساس وجديد، وقد يبدو للبعض أنه غير ذي أولوية راهناً. نعم، هو موضوع تخصّصي، خصوصاً بالنظر إلى المواثيق الدولية التي تناولته. فكانت هذه الدراسة المركزة التي تُؤسّس لفهم حقيقي للحروب الحقوقية التي تجري في أكثر من ساحة، ومنها ساحة الأطفال.

وفي الأخير ينبغي التأكيد على عدّة نقاط:

١ - ضرورة إصدار مواثيق دولية جديدة، تُعيد التأكيد على سنّ الزواج المنصوص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ولا بأس من إضافة شروط جسدية ونفسية ومالية على قيد السنّ. كما ينبغي إعادة التأكيد على محورية الأسرة، والدفع لعدم السماح بتعميم مُقاربة غربية أحادية، بفرض قبول الزواج بين شخصين، لا بين الرجل والمرأة حصراً. كما ينبغي الكفّ عن الاستخدام الخاطئ لمصطلح «قاصر»، والاكتفاء بالتوافقات الدولية الأولى في هذا الإطار.

٢ - التأكيد على تجريم كل ما يُفسد أخلاق الأطفال «والمراهقين»، كما ورد في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولا بأس بتنظيم مُلتقيات دولية لتحديد المقصود بالأخلاق، لأنّ تعريفات الأخلاق متباينة كما هو معروف.

٣ - إعادة تعريف «الاستغلال الجنسي»، وبِغَاء الأطفال، ليشمل كل انتهاك، بغضّ النظر، إذا حصل مُقابل عوضٍ مادي أو عيني. كما

ينبغي إعادة تحديد إشكالية التراضي فيه، وفي قضايا التحرش وغيرها.

٤ - ضبط المصطلحات المرتبطة بالحقوق الجنسية للأطفال، كما تمّ التعرض لذلك أعلاه. وهذا أمر مهم كي تنتظم عملية معالجة الخروقات الحاصلة على هذا الصعيد.

٥ - الاهتمام الدّعائي بمسألة الأطفال، وما يتعرّضون له من إساءات، والاستثمار الفعّال في هذه القضية، وجعلها موضع جدل عالمي، وعدم الاكتفاء بما يفضّله أرباب التأثير اليوم، واهتمامهم بقضايا فئات أخرى في المجتمع.

الهوامش

- ١ - الفقرة ٢٣، قرار اتخذته الجمعية العامة في ٢٥ أيلول ٢٠١٥، تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، موقع الأمم المتحدة، un.org.
- ٢ - المقولة لأدولف هتلر، في: شفالیه، جان جاك، المؤلفات السياسية الكبرى: من ماكيافل إلى أيامنا، ترجمة: الياس مرقص، دار الحقيقة، بيروت، ١٩٤٩، ٣٥٠.
- ٣ - أمارتيا سين، فكرة العدالة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠١٠، ٤٥٣.
- ٤ - الفقرة ٣٠، تقرير المقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً، ١٢ تموز ٢٠٢٢، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ٥ - المادة ٥، الفقرة ٣، إقرار أو اعتماد اتفاقية منظمة السياحة العالمية الإطارية لآداب السياحة، الجمعية العامة، ١١ - ١٦ أيلول ٢٠١٧، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- 6 - <http://www.bbc.com/news/world-10764371>.
- ٧ - الفقرة: ٣٠، تقرير المقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً، ١٢ تموز ٢٠٢٢، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ٨ - الفقرة ٥٠، تقرير المقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً، ١٢ تموز ٢٠٢٢، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- 9 - <https://www.france24.com>.
- 10 - <https://arabic.rt.com/world/1434442>.
- ١١ - الفقرة: ٢٦ - ٢٩، تقرير المقررة الخاصة المعنية ببيع الأطفال واستغلالهم جنسياً، ١٢ تموز ٢٠٢٢، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٢ - قرار مجلس الأمن رقم ٥٠٠ الصادر في ٢٨ كانون الأول ١٩٨٢، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٣ - المادة ١٦، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ١٠ كانون الأول ١٩٤٨، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٤ - المادة ٢٣، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، ١٦ كانون الأول ١٩٦٦، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- 15 - Paula Hepner, **Tug of War: A Judge Verdict on Separation, Custody Battles, and the Bitter Realities of Family Court**, ECW Press, Canada, 2009, 20.
- ١٦ - المادة ٢٤، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، ١٦ كانون الأول ١٩٦٦، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٧ - المادة ١٠، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ١٦ كانون الأول ١٩٦٦، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٨ - المادة ١، اتفاقية حقوق الطفل، ٢٠ تشرين الثاني ١٩٨٩، موقع الأمم المتحدة، م. س.
- ١٩ - المادة ١٩، م. ن.
- ٢٠ - المادة ٣٤، م. ن.

- ٢١ - المادة ٣٥، م. ن.
- ٢٢ - الفقرة ٥، المؤتمر العالمي لمكافحة الاستغلال الجنسي للأطفال لأغراض تجارية المعقود في ستوكهولم من ٢٧ إلى ٣١ آب ١٩٩٦، <https://www.dji.de/>.
- ٢٣ - موقف اليونسف من: الاستغلال والانتهاك الجنسيين، ومن التحرش الجنسي/البيانات - الصحفية. أنظر: www.unicef.org/ar/.
- ٢٤ - المرجع نفسه.
- ٢٥ - المادة ٢، البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية، الجمعية العامة، ٢٥ أيار ٢٠٠٠، مكتبة حقوق الإنسان، موقع جامعة منيسوتا، <http://hrlibrary.umn.edu/>.
- ٢٦ - المادة ١، المرجع السابق.
- ٢٧ - للمزيد، يُمكن الاطلاع على كتاب: علي عبد الله فضل الله، الحرب الشرعية والحرب المشروعة، تقييم أداء مجلس الأمن، منشورات زين الحقوقية، بيروت، ٢٠١٧.
- ٢٨ - التقرير السنوي لليونسف لعام ٢٠٢١، <https://www.unicef.org/>.

الحقوق الجنسية للأطفال بين المواثيق الدولية والرؤية العربية - الإسلامية

الأستاذ محرز الدريسي (*)

خلاصة

توقف هذا المقال عند المسار التاريخي المُتعرِّج في نشأة مكونات حقوق الأطفال الجنسية، التي لا ينبغي أن تكون مصدر مخاوف داخل الثقافة العربية الإسلامية، أو اللجوء إلى مواقف الرفض المطلق أو ردود الأفعال المُتشنجة. ويبيّن أنه من المُمكن تبيئتها، والاستفادة من أرصدها التربوية والتأطيرية، واستبعاد اتجاهاتها السلبية، وتنزيلها ضمن مبادئنا الحضارية وقيمنا المرجعية، دون الدخول في مُربّعات التصادم، بل من مُنطلق الاعتزاز الحضاري.

الكلمات المفتاحية: حقوق الطفل، الحقوقية الجنسية، التربية الجنسية، علم نفس الطفل، التربية على الصحة الشاملة..

مقدمة

تُعد حقوق الأطفال نتاج مسار تاريخي من التطورات المعرفية والتربوية، تشمل مكونات متنوعة تنتمي إلى مجالات حقوق الإنسان،

(*) أستاذ بالمعهد العالي للتربية والتكوين المستمر - تونس.

وليست الحقوق الجنسية، إلّا أحد مكوناتها الخلافية والجدالية. لقد قاربت هذه التطورات الطفولة بمدخل جديدة، ومنهجيات مستحدثة، أكدت أهميتها، وصولاً إلى تقنين هذه الحقوق ومأسستها، جعلت من القرن العشرين «قرن الطفل» كما يطلق عليه. يتطلّب فهم تاريخية حقوق الطفل، بما فيها الحقوق الجنسية، تحليل السياقات وإدراك التصورات التي صاغت علاقة الراشدين بمجتمع الطفولة، وتمثل تغير مكانتها وحضورها البارز عبر المرجعيات التشريعية الدولية. لقد تجاوز الاهتمام بالطفل مستويات العطف والرعاية، إلى الاشتغال النظري على فكرة الطفولة وتحليل تحولاتها، والانتقال من دائرة العناية إلى دائرة التأسيس القانوني والقيمي للحقوق، وتحسين المنزلة الإنسانية والقانونية للأجيال الصاعدة.

هذه الحقوق كانت مدار خلافات عميقة منذ بداية تشكل المواثيق المختلفة، واحتداد الجدل من داخل المرجعيات الثقافية والحقوقية العربية - الإسلامية، خاصة حين أضيفت روافد ذات صلة بالحقوق الجنسية. الأمر الذي أحدث نوعاً من الضبابية والالتباس في شبكة المفاهيم، ونوعاً من التداخل الدلالي في ضبط الموجهات التصورية والسلوكية للأفراد والمجتمعات.

إنّ إثارة إشكالية الحقوق الجنسية للطفل، لا ينبغي أن يكون مصدر مخاوف داخل الثقافة العربية الإسلامية، أو اللجوء إلى مواقف الرفض المُطلق، أو ردود الأفعال المُتشنجة، دون وعي إيجابي وفاعل، أو التمرّس خلف مقولات لا أساس ديني لها.

تُؤطر هذه المفارقة الإشكالية التي نطرحها في هذا المقال، وماهي مداخل التّوقي من المُنزلقات القيمية والسلوكية للحقوق الجنسية للطفل، عبر فهم ما يُمكن تمثله واستيعابه، في مُقابل ما لا يُمكن تعميمه وفُق مسطرة ثقافية واضحة، وشبكة قيمية أصيلة؟ وبأيّ صيغة نتمثل الحقوق الجنسية للأطفال، غوصاً في المعاني والدلالات بمقارنة المواثيق، والنصوص الدولية والمرجعيات الثقافية والقيمية، بعيداً عن «رجّة»

المُفردات؟ وإلى أيِّ مدى يُمكن تَبَيُّنُ الحقوق الجنسية للطفل، والاستفادة من أبعادها الإيجابية، واستبعاد اتجاهاتها السلبية، وتنزيلها ضمن مبادئنا الحضارية، وقيمنا المرجعية، دون الدخول في مُربّعات التصادم. بل من مُنطلق الاعتزاز الحضاري، ودون شعور بالدونية أو الاستعلاء؟

كيف تخرج إشكالات الحقوق الجنسية للأطفال، والتربية الجنسية للأطفال، من مُربّعات التفكير المُعتاد والمُتشجج، أو المواقف الراضية بإطلاق (المواقف الدفاعية والاحتماء بالموروث؟). وماهي مسالك الانتقال في مباشرة الحقوق الجنسية للأطفال، من السّجل القانوني والحقوقى الجدالي، إلى السّجل التربوي المُفيد للنشئة وللمجتمع؟

أولاً: الطفولة من النظري إلى الحقوقي

١ - محورية الاهتمام بالطفولة

كانت الطفولة دومًا جزءًا من مسار النمو الإنساني، إلّا أن محورية الاهتمام النظري بها، من إنشاءات الفترة المعاصرة حسب «أرياس»^(١) الذي يرى أنّ مفهوم الطفولة اكتشف معاصر، وأنه لم يوجد في الحقب التاريخية السابقة. تعرض هذا الموقف إلى انتقادات عديدة من قبل المؤرخين، وبيّنوا أنه تَمَّت مباشرة الطفولة في جُلّ الحقب وفي مجمل الثقافات، فقد اهتمت الفلسفة منذ أفلاطون بالطفولة في محاور «مينون» وسؤاله «هل الفضيلة تُعلّم؟»^(٢)، واعتنت الثقافة الإسلامية بالبُعد التعليمي للطفل، حيث تعرّض ابن خلدون في مقدمته إلى تعليم الأطفال^(٣)، وذكر ابن سينا أنّ تعليم الصبيان يجب أن يكون منذ الصغر، وأن يكون جماعياً وأن تُراعى ميولاتهم^(٤).

على الرّغم من الإضافات التربوية المتميزة للحضارة العربية الإسلامية، والتي اقتصرَت عموماً على الجوانب التعليمية والتربوية، دون بلورة نظريات نسقية حول تفاصيل سلوكيات الطفل وعالمه النفسي والذهني واحتياجاته

الدقيقة. لم تتبلور قضايا تربية الطفولة وتنوع مجالاتها ومناهجها حتى حدود القرن الثامن عشر، فلا وجود لعلم النفس في فروعته المختلفة، بل جُلّ الكتابات كانت ذات طابع بيداغوجي، من قبيل كتاب «إيميل»^(٥) لجون جاك روسو سنة (١٧٦٢)، الذي كان من بين الأوائل الذين تفتنوا إلى أهمية علم النفس في التربية ودراسة «عالم الأطفال»، وإبراز أساليب التربية وكيفية الاعتناء بالطفل قائلاً في مقدمة كتابه: «إنّ الطفل ليس إنساناً صغيراً، وإنما له حقائقه النفسية المخصوصة»، داعياً «احترموا الطفولة، ولا تتعجلوا أبداً في الحكم عليه بالخير أو الشر»، و«ابدؤوا بمعرفة تلاميذك، لأنه من المؤكد أنكم لا تعرفونهم».

ستعمّق هذه المعارف مع نشأة علم نفس الطفل، الذي كشف أن لدى الطفل بناءً نفسيّ مخصوص، وبنية ذهنية وإدراكية مختلفة عن الكهل والراشد.

وقد نشأت نتيجة لهذا، عدد من الجمعيات والمخابر المختصة والمؤسسات العاملة على تحليل الديناميات النفسية للطفل وأساليب تربيته، مثل مؤسسة «ألفراد بينيه» في فرنسا، و«أوفيد ديكرولي» في بلجيكا، و«ماريا مونتوسوري» في إيطاليا، و«ستلاي هال» في أمريكا. كما أدّت مُراكمة معارف الطفل التجديدية إلى تشخيص خصوصياته، وتوصيف قدراته حسب السنوات، وضبط مراحل نمو مهاراته الحركية والذهنية، والاشتغال على مقاييس الذكاء مع «جون بياجي»، وتفاعل الطفل مع محيطه والوظائف العرفانية والمنطقية. واهتمّ «هنري ولاون» بأثر المحيط الاجتماعي والثقافي في التطورات النفسية. وقد أفضت هذه البحوث العلمية إلّما أطلق عليه «إدوارد كلاباراد» بالثورة الكوبرنيكية لوصف الانقلاب البيداغوجي، الذي جعل الطفل في محور الاهتمام المعرفي والتربوي، والارتقاء نحو الدفاع عن «شخصه»، وبلورة حقوقه والاعتراف بذاتيته المُستقلة.

لم تعدّ التربية كما حدّدها دوركهايم «نقل المعرفة من الراشد إلى الطفل»، بل شخصية مميزة وفئة عمرية مستقلة بسمياتها، وقد استثمرت

هذه المعارف في بلورة شبكة عريضة من الحقوق (مدونة حقوقية شاملة)، والطب (طب الأطفال والعناية الصحية)، وفي (العدالة المدنية والجزائية) والتربية (النظامية وغير النظامية)، وصولاً إلى حماية الطفولة، التي لا تنفصل عن سياقات ومسارات التّنصيص على حقوق الطفل والتأكيد عليها.

٢ - مسارات الحقوق: حقوق الطفل

تنتمي حقوق الطفل إلى الثقافة الحقوقية المعاصرة، التي انطلقت مع الثورة الفرنسية، وإعلانها حقوق الإنسان والمواطن (١٧٨٩)، وتدعمت هذه المبادئ وتقنّنت بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨)، وما اكبها من ترفيد وتشجير وتفريع، وإثرائها بفتح مساحات جديدة، شكّلت مدونة متنوعة من الاتفاقيات والمعاهدات والمواثيق الخاصة بحقوق الطفل، بهدف حمايته وتنظيم كل جوانب الدفاع عن حياته.

في هذا السياق الثقافي والحقوقية المكثف، برز الاهتمام بالطفولة كجزء من ترقية المسارات الإنسانية وتقدمها، وتحسين وضعيتها ومنزلتها الحقوقية وفتح مساحات تفسير حول موضوع حقوق الطفل ككائن قانوني له حقوقه التي ينبغي احترامها. وترجع مسوغات تبوُّة الطفل مكانة حقوقية، إلى ما كشفت عنه الحرب العالمية الأولى من مآسي، ذهب ضحيتها آلاف الأطفال، جراء تدنّي الظروف الصحية، واستغلال الأطفال في تأجيج النزاعات المسلحة، أو في الانتهاكات الجسدية، فضلاً عن تفشي الأمية، وعدم توفير فرص الالتحاق بالتعليم.

لهذا دعت «إجلنتينا جيب»^(٦) سنة ١٩٢٣، إلى اعتراف دولي بحقوق الطفل، حظيت بموافقة «الجمعية العامة للاتحاد الدولي لغوث الأطفال»، وقد تضمّنت قاعدة أخلاقية جريئة وجديدة هي: «على الإنسانية أن تمنح الأطفال أفضل ما لديها»، تمّ التّنصيص عليها في «إعلان جنيف» الصادر عن عصبة الأمم سنة ١٩٢٤. وقد ظلّ الاعتراف مجرد مبادئ عامة دون تطبيقها على أرض الواقع، في حين ازدادت وضعية الطفولة سوءاً، فالحرب

العالمية الثانية أدّت إلى المزيد من الكوارث في فئة الأطفال. لهذا تواصلت المحاولات لإيجاد صيغ قانونية دولية لحماية الأطفال، حيث أصدر «الاتحاد الدولي لغوث الأطفال» إعلانه لحقوق الطفل سنة ١٩٤٨، وعمل على ترقّيته إلى اتفاقية دولية تُقرها «الجمعية العامة لمنظمة الأمم المتحدة»، إلّا أنّ المسار تباطأ لاختلاف في ترتيب الأولويات الأممية، إلى حين وُضع النّص الكامل لإعلان الأمم المتحدة لحقوق الطفل^(٧) سنة ١٩٥٩.

شكّل «إعلان جنيف» (١٩٢٤) و«إعلان الأمم المتحدة لحقوق الطفل» (١٩٥٩)، محضنة تخصيص حقوق الطفل وأرضية لانطلاق المبادرات^(٨)، في خضم هذه الحركية، قدمت الحكومة البولونية مشروع اتفاقية لحقوق الطفل سنة ١٩٧٨، لتشكّل الإطار القانوني لكلّ الحقوق الخاصة بفئة الطفولة وحمايتها، وقد مثّل هذا النّص المرجعي «ثورة» نقلت المنزلة القانونية للطفل من مُجرد موضوع حقوقي إلى كائن له حقوق، ومأسسة براديجم جديد، يؤكد الطفل كفاعل في حياته وفي حياة المُحيطين به. وقد عُرض المشروع خلال الدورة (٣٥) لمفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان سنة ١٩٧٩، وتمّت المُصادقة على الاتفاقية الأكثر قبولاً^(٩)، واعتبرت أول وثيقة دولية ملزمة قانونياً، تتناول حقوق الطفل بشكل مُتفرد، تمايزاً عن المعايير الدولية لحقوق الإنسان، التي تنطبق على البالغين والأطفال على حدّ سواء.

٣ - الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل

تشمل «الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل» (CIDE) مجموعة من المبادئ والحقوق مُعترف بها دولياً، تُؤكد أنّ المجتمعات لا يمكنها العيش في وئام، إذا لم تكن حقوق الطفل منصوص عليها ومُحترمة. وتتكون من ديباجة و(٥٤) فصلاً. حيث تُعرف بداية الطفل، بأنّه كل إنسان أدنى من ١٨ سنة، وأنّ كل الأطفال لديهم الحقوق نفسها دون تمييز العرق، اللون، الجنس، اللغة، الدين، الرأي السياسي، الانتماء الوطني الاجتماعي، أو

الثروة، أو الولادة، أو أي حالة أخرى. كما أُوتِ «الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى» وأكدت جُملة من الحقوق المحورية، من قبيل الحق في الحياة لكل طفل والحق في الصّحة، وضرورة توفير مرافق العلاج، ومكافحة الأمراض وسوء التغذية، وإلغاء الممارسات التقليدية التي تضر بصحة الأطفال. ونصت بنود الاتفاقية على الحق في اللقب العائلي والرعاية الأسرية والحصول على جنسية، وحق التعبير عن آرائه بكل حرية، واحترام حقّه في حرية الفكر والدين، وأن يُستمع إلى مواقفه، ومرافقته في أي إجراءات قضائية أو إدارية.

كما أعطت أهمية للحق في التعليم كأحد الحقوق الأساسية، ونصّت على إجباريته ومجانيته، وأن يُتاح على قدم المساواة للأطفال للذين يقطنون في الأرياف أو المعوقين أو الفتيات، وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية ووسائل التعليم الحديثة.

وأن يُوجّه تعليم الطفل نحو بناء شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية، وتنمية احترام هويته الثقافية ولغته وقيمه الوطنية، مع الاعتراف بحق الطفل في الراحة وأوقات الفراغ والترفيه ومزاولة الألعاب، بُغية تطوير كفاءاته.

تُعَدّ الوثيقة فئة الأطفال الأكثر تعرّضاً للتعنيف الجسدي والمعنوي والتحرش الجنسي، لذا يُوجب الفصل (١٩) على الدول سنّ تشريعات وبرامج اجتماعية لاحترام سلامتهم الجسدية، وحمايتهم من كافة أشكال الإساءة البدنية أو العقلية، بما فيها العنف الجنسي، وإحداث آليات تُساهم في الكشف عن حالات سوء المعاملة تُجاه الأطفال والإبلاغ عنها.

وتضمّن الفصل (٣٤) بضرورة تعهّد الدول بحماية الطفل من جميع أشكال الاستغلال والانتهاكات الجنسية، واتخاذ كافة التدابير الوطنية لمنع إلزام الطفل بتعاطي أي نشاط جنسي غير مشروع، واستغلاله في الدعارة، ومنع اختطاف الأطفال أو بيعهم أو الاتجار بهم لأي غرض من الأغراض، وتتكفل الدولة بمنع تعذيبهم أو فرض عقوبة الإعدام عليهم أو حرمانهم من حريتهم بصورة غير قانونية، أو تجنيدهم.

وبمقتضى هذه الاتفاقية لم يُعد الطفل مُجرد مستفيد من إجراءات حماية، وإنما أصبح «شخصية قانونية» يحظى باحترام شخصيته، وبإمكانه المشاركة في صياغة السياسات العمومية أو الأنشطة الموجهة لفائدة الطفولة^(١٠).

تعدّ الحقوق التي تضمنتها الاتفاقية من صميم حقوق الإنسان الأساسية المرتبطة بالكرامة الإنسانية لكل طفل، يُمكننا تلخيصها وفق أربعة عناصر أساسية، تركز عليها كل حقوق الطفل، وهي: مبدأ عدم التمييز، المصلحة الفضلى للطفل، الحق في الحياة والنمو، والحق في المشاركة. كما حثّت الدول على إدراج هذه المبادئ في تشريعاتها الداخلية^(١١)، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بحماية حقوق أطفالها، مؤكدة أن جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مُتساوية ومتكاملة. وتنص على أفقية الحقوق التي تضمنتها، وأنّ لها المعنى نفسه لجميع سُكّان الكون، مع الأخذ في الاعتبار الفوارق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بصيغة أنّ كل دولة يمكنها تنفيذها حسب ظروفها الخاصة. وهي تُمثل إطاراً مهماً لإرساء حقوق الطفل، كجزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان، وهي إضافة نوعية للطفل، وتدعيم لما هو مشترك بين بني البشر وبين المجتمعات، وهو ما وافقت عليه البلدان العربية والإسلامية، مع إبراز تحفّظات ووجهات نظر ثقافة مختلفة سنُشير إليها لاحقاً.

٤ - اتفاقيات دولية وإقليمية داعمة لحقوق الطفل

تعرّزت «الاتفاقية المرجعية لحقوق الطفل» باتفاقيات دولية ووطنية^(١٢)، تُوضح بأنّ هناك تطوُّراً مستمراً في مجال تكريس حقوق الطفل، وتترقّى تدريجياً وفق تطور الوعي الأخلاقي والقيمي، وتتجدد من مرحلة تاريخية إلى أخرى، ومن مرجعية ثقافية إلى أخرى. وبالتالي، فقد صيغت عدد من الاتفاقيات لتدقيق بعض الأبعاد الحقوقية، أو سدّ الفراغات القانونية، حيث أقرت منظمة العمل الدولية^(١٣)، الاتفاقية رقم (١٣٨) للقضاء على تشغيل الأطفال، وأصدرت بعد قرابة ربع قرن، اتفاقية ثانية رقم (١٨٢)^(١٤)،

اعتنت بتصنيف أسوأ أشكال تشغيل الأطفال، مثل بيعهم أو الاتجار بهم، أو إرغامهم على العمل أو استخدامهم في الدعارة، أو في إنتاج الأعمال المنافية للآداب^(١٥). كما تبنت «الجمعية العامة للأمم المتحدة» بروتوكولين اختياريين، يلزم الأول الدول الأطراف باتخاذ إجراءات تحول دون مشاركة الأطفال في النزاعات المسلحة، وإنهاء بيعهم واستغلالهم والإساءة إليهم جنسياً، ويقرر الثاني إجراءات تقديم البلاغات، ورفع شكاوى بشأن انتهاكات حقوق الأطفال، وفتح تحقيقات بشأنها.

كما أبرمت «اتفاقية للتعاون في مجال التبني الدولي» سنة ١٩٩٣، بغية حماية الأطفال الذين تم تبنيهم في البلد الذي يُقيمون فيه، وجاءت «الاتفاقية الأوروبية لممارسة حقوق الطفل» لدعم موقفهم أمام المحاكم.

وهذه الحقوق (حقوق الطفل)، ليست مجرد نصوص قانونية، بل تمثل سلطة مرجعية وقانونية وإجرائية، تتطافر وظيفياً مع آليات مؤسسية تُضفي عليها طابعاً ضاغطاً، ومرجعية ملزمة بقوة القانون. من قبيل «لجنة حقوق الطفل» و«منظمة الأمم المتحدة للطفولة والأمومة» (اليونيسف)، لمُساعدة البلدان على تحسين جودة حياة أطفالها، إضافة إلى الوكالات المُتخصصة، شأن منظمة العمل الدولية، والمفوضية السامية للاجئين، ومنظمة الصحة العالمية، التي تعمل من أجل مكافحة مختلف الأمراض، وأن يبلغ كل إنسان أحسن مستوى مُمكن من الصحة الجسمية والعقلية.

على غرار المجموعات الدولية، صدرت اتفاقيات إقليمية لتنسيق وتوحيد الجهود لبلوغ أعلى مستوى من الحماية والترقية لحقوق الطفل، منها «الميثاق العربي لحقوق الطفل»^(١٦)، الذي يرفع الخصوصيات الإقليمية والموروثات الثقافية، ويكون أقرب إلى الواقع الاقتصادي والاجتماعي للطفل العربي. وقد تمت صياغة الميثاق العربي انطلاقاً من المرجعية الثقافية للأمم، ومن خصوصياتها المحلية وإرثها الحضاري، كما يُجسّد الإحساس العميق بضرورة توحيد الجهود العربية في أطرها الدينية والإنسانية.

وتؤكد الوثيقة على الالتزامات الدولية للبلدان العربية في مجال رعاية

الطفل العربي وضمان حقوقه، وأنها جاءت تمثلاً لما تضمنه ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، وغيرها من العهود الدولية، مع تقديم الاقتراحات لبلوغ مستوى أفضل لحقوق الطفل العربي^(١٧).

وفق هذا المنظور، أنشأت البلدان العربية عدّة آليات ووسائط لإنفاذ حقوق الطفل العربي وتكييفها مع السياقات الواقعية والمحيط الثقافي والقيمي، أهمها «المجلس العربي للطفولة والتنمية»، وهي منظمة غير حكومية تعمل في مجال الطفولة وتشجع على الدراسات والمشاريع لرعاية الأطفال في الوطن العربي، وإدماجهم ضمن المشاريع التنموية العامة. وقد شكلت تقارير المجلس مرجعاً لصانعي القرار والباحثين والعاملين في مجالات الطفولة والتنمية^(١٨)، وتناولت بتعريف أوضاع الطفل العربي وتحديد المشكلات التي يعيشها وتشخيص أسبابها واقتراح سبل علاجها والوقاية منها، مع الاشتغال على توعية ضد «الممارسات التقليدية»^(١٩) المضرة بصحة النساء والأطفال، من قبيل ختان البنات، تسمين الفتيات، وجرائم الشرف، واستمرار حالات التمييز ضد الفتيات كالزواج المبكر الإجمالي وحرمانهن من التعليم، مع ممارسة العنف داخل الوسط العائلي، حيث يسود الصمت عن بعض أنواع التأديب المستعملة، وهي ممارسات ذات تأثير سلبي على صحة الطفل.

ثانياً: حقوق الطفل:

من الحقوق الإنسانية إلى الحقوق الجنسية

١ - مركزية الجسد وتشْيئة الإنسان

إنّ التأكيد على الخصوصيات الثقافية تُقابله نزعة مكثفة في مُركزة الجسد، وبالتالي، لا يمكن إدراك الحقوق بفصلها عن التمازج الثقافي بين الحقوق وتشيئة الإنسان، أو حتى مناقشة الحقوق الجنسية للطفل، دون فهم

اتساع دلالات الجسد الذي لم يُعد مجرد جسم^(٢٠)، أو مجموعة من الأعضاء والوظائف المنتظمة حسب قوانين التشريح والفيزيولوجيا، وإنما يُقصد به الجسد كمنتوج اجتماعي، كبناء اجتماعي - ثقافي، في مظهره وتعبيراته الخارجية والرمزية، المعبرة عن ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها حامله.

فالجسد في الثقافة المعاصرة، بنية رمزية لرؤية العالم^(٢١)، وموطناً للقيم والعلاقات^(٢٢)، يختفي وراء شبكة من الرموز والطقوس تُبرزه على الواجهة الاجتماعية، وتجعله موضوعاً للخطاب الرمزي^(٢٣). فالجسد المتحرر ليس جسد الحياة اليومية، ذلك لأنّ الإنسان لا يمكن فينومينولوجيا تمييزه عن لحمه، فهذا اللحم لا يُمكن أن يعتبر ملكية ظرفية، إنه يُجسد وجوده في العالم، وبدونه لن يكون، لقد أصبح معلماً هوياتياً مُهماً في عمليات التبادل الاجتماعي، الأمر الذي يفسر خصوصية القرارات التي أصبحت تُتخذ تجاهه^(٢٤).

لقد جعلت الحداثة الغربية من الجسد نوعاً من «الأنا الآخر» (alter ego)، حيث حظي بنوع من الإحاطة غير المسبوقة في اللباس واستعمال وسائل الزينة والجمال، فهو مكان مميز للرفاهية (الشكل)، ولحسن المظهر (بناء الجسم - التجميل - الغذاء.. إلخ)، ولشهوة الجهد (الماراتون، الرياضة.. إلخ) أو للمخاطرة (تسلق الجبال.. إلخ)^(٢٥).

كما فسحت دراسة الجسد المجال للصحة والجنسانية والأنظمة الغذائية، وهي تُقدم «مشروعاً» لتغيير المجتمع. بمعنى أصبح «الجسد مؤسسة» توليها المجتمعات الأهمية البالغة وتحيطها برعاية كبيرة، ومراة عاكسة للثقافات المختلفة وللحقوق، وتغيرت تقنيات الجسد في السباحة والمشي والأكل والنوم والراحة والنشاط البدني، وكل الحركات المتطلبة للجهد، من تقنيات نظافة الجسد وتقنيات التوالد، والجنسانية، وما أطلق عليه (باومان) بتشئية الجسد. والذي تجسّم في عدد من المؤلفات، منها كتاب (Brayan.S Turner)^(٢٦) الذي ساهم في تحليل ثقافة الجسد وجنسنة

الفضاء العام، بتحويل الجسد خاصة الجسد الأنثوي في الإشهار إلى موضوع رغبة وإغراء وجاذبية جسدية وإعجاب، وإلى علامات تجارية تُستخدم للأشياء والبيع^(٢٧).

كما توصل فوكو^(٢٨) إلى عدم وجود فائدة من تغييب الجسد، بل دعا إلى أن يكون الجسد حاضراً والكشف عن المسكوت عنه، فالجسد له فكرة، والفكر له جسد، ومن لا جسد له لا فكر له، بل ذهب إلى أن تحقير الجسد وإنكاره بمنزلة حرب مدمرة للروح أيضاً، حيث يعتبر أن موضوع «الجنس»، موضوع مفتاحي لدراسة الكائن البشري، فالجنس مظهر من مظاهر أنشطة الجسد، ويُشكل رهاً اجتماعياً للعلاقات الاجتماعية والسياسية، ويرتبط من ناحية بمواضع الجسد وأشكال ضبطه من تهذيب وتحسين، ومن ناحية أخرى يرتبط بتنظيم السكان، مع كل ما يُثيره هذا التنظيم.

٢ - الحقوق الجنسية للطفل: الخصائص والمكونات

شكّلت محورية الجسد وجنّسة الفضاء العمومي السياق الإبتيمي للثقافة الحقوقية، التي احتوت عليها مدونة حقوق الإنسان المُتدرّجة، وما نصّت عليه «الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل»، من مكاسب ومشاركات تمّ التوافق عليها. في المقابل، تُوجد حقوق أخرى، شأن الحقوق الجنسية، لازالت تتعرض لمؤاخذات ونقد من منطلقات ثقافية وعقائدية متعددة.

بمعنى تتكثّف المُفارقات الكبرى في الحقوق الجنسية، وخضوعها لأفهام متباينة وتأويلات متضاربة، فاتحة النقاش حول إشكاليات ثنائية الكوني والخصوصي والمُشترك والمحليّ.

تاريخياً، يعود الترابط بين الحقوق الجنسية وحقوق الإنسان إلى محطتين رئيسيتين، أولا الحركة السكانية وثانياً الحركة النسائية، وأدرجت كجيل جديد في إطار التنمية البشرية، كمكوّن من مكونات الحقوق الإنسانية ومساواة النوع، وتقاربها في شموليتها وعدم تجزئتها، كما حدّدها البند

الأول من «إعلان الحق في التنمية»، للهيئة العامة للأمم المتحدة، ومساهمتها في تحقيق خطة التنمية المستدامة (ODD) لسنة ٢٠٣٠، وخاصة الأهداف (٣ - ٤ - ٥) المتعلقة بالصحة الجسدية والرفاهة للجميع، وتربية جيدة للجميع والمساواة بين الجنسين. وقد مرَّ الاعتراف بالحقوق الجنسية كحقوق إنسانية بمجموعة من المراحل، انبثقت بالأساس من الإعلانات المُعلنة عن المؤتمرات، بدءًا بمؤتمر القاهرة ومؤتمر بكين..

في هذا الزخم الحقوقي، واتَّسع مجالات ومشاكل ونصوص تُعلي من شأن الحقوق الجنسية، كانت مدار تحفظات ومؤاخذات من البلدان العربية والإسلامية، لتُحدث فجوة كبيرة بين المنحى الدولي الذي يعتبر أن الحقوق الجنسية ذات طابع كوني، ومنحى الثقافة العربية الإسلامية الراضة لهذا المنحى في بعض جوانبه، لاعتبارات ثقافية وقراءات متباينة للمرجعيات الدينية، يتشابك فيها ما هو تقليدي وقيم موروثه، مع التوجهات الحقوقية الدولية.

٢ - ١ - ما المقصود بالحقوق الجنسية

عرفت الحقوق الجنسية تطورات في إطار المؤتمرات الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان، ذلك أن إقرار الحقوق الجنسية والإنجابية شهد تطورًا بطيئًا ومتدرجًا لما يمثله من التباسات واختلافات، حيث اعترف بحق الأولياء في تحديد حجم العائلة وتنظيم الولادات بحرية ووعي، خلال «المُلْتقى الأول لحقوق الإنسان» بطهران سنة ١٩٦٨، وأقرَّ الحق في التنظيم العائلي والمساواة بين الجنسين^(٢٩) أثناء «المؤتمر الأول حول النساء» بمكسيكو سنة ١٩٧٥. وقد تُوجت مسارات هذه المؤتمرات بتبني اتفاقية إلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة سنة ١٩٧٩، ودعت إلى منح المرأة كافة الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحثت الدول على سنِّ إجراءات تسمح بتحقيق المساواة بين الرجل والمرأة، ووقف كل أشكال العنف ضدَّ المرأة بسبب النوع، ليس فقط في الحياة العامة مثل الشروط القانونية للمشاركة السياسية، ولكن في حياتها

داخل الأسرة. كما اعترفت للأفراد غير المتزوجين بحقوق وخدمات الصحة في «المؤتمر الدولي حول السكان» بمكسيكو^(٣٠) سنة ١٩٨٤. وقد عُرِّفت الحقوق الإنجابية والجنسية بأنها جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان خلال مداوالات «مؤتمر القاهرة حول السكان والتنمية» سنة ١٩٩٤، وأكدت الاعتراف بحق إدارة المرأة لحياتها الجنسية خلال مؤتمر بيكين سنة ١٩٩٥.

واعتبرت الصحة حقاً من الحقوق الأساسية للكائن الإنساني (الطفل)، في المؤتمر الدولي الرابع لنشر الصحة بجاكرتا سنة ١٩٩٧، وأقرت المحكمة الدولية الجزائية سنة ١٩٩٨ في «مقرر روما» بأن الاغتصاب والعنف الجنسي، جرائم حرب وجرائم ضد الإنسانية، وتبنى «مجلس حقوق الإنسان» سنة ٢٠١٦ قرار حماية الأشخاص ضد العنف والتمييز على أساس الميولات الجنسية والنوع الجنسي. ونشر «الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة» (IPPF) سنة ٢٠٠٨ «إعلان الحقوق الجنسية» المتضمن (١٠) بنود أساسية كملحق لـ «ميثاق الحقوق الجنسية والإنجابية» لسنة ١٩٩٤، وهو مكون أساسي في اتفاقيات الأمم المتحدة، مع صياغة اتفاقيات خصوصية للحقوق الجنسية، نذكر منها اتفاقية إسطنبول للمجلس الأوروبي، التي تُعالج مسألة العنف الجنسي. وتقترح مقارنة شاملة للصحة الجنسية، مبنية على حقوق الإنسان، تقطع مع المقاربات التقليدية للتربية الجنسية المبنية على الوقاية من المخاطر (VIH/SIDA/IST) والحمل غير المرغوب فيه. وتتجاوز التعريف الصحي للصحة الجنسية، بإدماج بُعد اجتماعي ومدني، كما حددها إعلان مونريال (sexual health for the Millenium, 2005)، الذي يؤكد ضرورة تقليص وفيات الأطفال، ومقاومة الأمراض المنقولة جنسياً، والسعي إلى تحقيق مبدأ المساواة واستقلالية المرأة.

وتَمَّت استعادة هذه المقاربة سنة ٢٠١٠ مع «منظمة الصحة العالمية» (OMS)، و«المركز الفيدرالي الألماني للتربية الصحية» (BZgA) الذي ضبط المعايير الأوروبية للتربية الجنسية الشاملة المؤسسة على الحقوق الجنسية، بمعنى أنّ تحقيق الصحة الجنسية، لا يُمكن اكتسابها والمحافظة عليها، إلا إذا كانت الحقوق الجنسية مُحترمة ومحمية ومضمنة.

تُعتبر الحقوق الجنسية والإنجابية، جيل جديد من الحقوق الإنسانية^(٣١)، تعرّفها «الجمعية الدولية للصحة الجنسية» بأنها مؤسسة على حقوق الإنسان الدولية، وعلى المعارف العلمية الخاصة بالجنسانية والصحة الجنسية، تحتوي أربعة ركائز أساسية، مرتبطة ببعضها وتتمثل في: (الصحة الجنسية/ الحقوق الجنسية/ الصحة الإنجابية/ الحقوق الإنجابية). وتشكل أحد الأبعاد الأساسية للكائن الإنساني على امتداد حياته، وتشمل الجنس والهويات والتوجهات الجنسية، والمتعة والحميمية والإنجاب. وتؤكد أن الصحة الجنسية لا تُختزل في الرفاه البدني والذهني أو في غياب المرض، بل تعني مقارنة إيجابية للجنسانية وللعلاقات الجنسية، وكذلك إمكانية عيش تجارب جنسية في مناخ آمن وحر من كل الضغوطات والتمييز والعنف. وتشمل الحقوق الجنسية حقوق الإنسان المعترف بها، من حق جميع الأشخاص في التمتع بخدمات الصحة الجنسية والإنجابية، وطلب المعلومات ونقلها، والتربية الجنسية، واحترام السلامة الجسدية، واختيار الشريك، وإقامة علاقات جنسية رضائية، الزواج التوافقي، اتخاذ قرار الإنجاب أو لا، ومتى، وممارسة حياة جنسية مرضية وآمنة، وتشريع العلاقات الجنسية من نفس الجنس، وإقرار التبني للأزواج من نفس الجنس. تهدف الحقوق الجنسية والحقوق الإنجابية بالأساس إلى ضمان حماية صحة الفرد وحياته الخاصة واختياراته ونمط عيشه، لا توجد هذه الحقوق في اتفاقية شاملة، بل يُمكن استخلاصها من مجمل ما ورد في النصوص الدولية لحقوق الإنسان، والتي تتألف من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والبروتوكولين الاختياريين الملحقين به، ومنها ما يمكن استخلاصه من النصوص الدولية لحقوق الإنسان الخاصة بمناهضة التعذيب واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

لقد تعرّضت الحقوق الجنسية للنقد من داخل المرجعية الغربية ذاتها،

وأنها تُشجع على جَنَسَةِ الأطفال في سن مبكرة، كما تُشجّع على المثلية الجنسية، ونشر «إيديولوجية النوع الاجتماعي»، وقد أثارت «أريان بيلهيرن» في مؤلفها «تلاعب الحقوق الجنسية أو قانون المُتحرّش بالأطفال في خدمة الشمولية العالمية»^(٣٢)، مجموعة من الأسئلة والاعتراضات، حول مُبررات تدخل الدولة في السلوك الجنسي لمواطنيها، وفي حقوق المُتعة، وفرض الحقوق الجنسية كمكون لحقوق الإنسان، وهل إن الجنسية هي فعلا في مركز الوجود الإنساني.

كما طرحت «ماريون سيغو» أسئلة في مؤلف نشرته سنة ٢٠١٦ بعنوان «الحقوق الجنسية والتهديم المُبرمج للطفولة والعائلة»^(٣٣)، حول ماهي إيديولوجية «الحقوق الجنسية»؟ وهل هي الحق في المُتعة الجنسية وإشباع الرغبات الجنسية؟ وهل أن إنفاذ الحقوق الجنسية برعاية الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية بداية قبول الشذوذ الجنسي مع الأطفال. ومن ثمة نظمت معارضة شرسة للتربية الجنسية في المدرسة، خوفاً من مخاطر الانزلاقات، مُعتبرة أنّ التربية الجنسية بالصيغة السائدة حالياً في بعض المنظومات التعليمية الغربية ليست إلا تطبيقاً لهذه الحقوق.

٣ - من الحقوق الجنسية إلى التربية الجنسية

إذا كانت الحقوق الجنسية للأطفال تهدف إلى إقرار جملة من الخيارات والتوجهات السلوكية المختلف حولها ثقافياً وقيماً، فإنّ بتضايّفها وتظاّفها وظيفياً مع التربية الجنسية، يمكن تعديل منزعها الإطلاقي، وتَنَسِيب طابعها الكوني. لا يُمكن الفصل بين الحقوق والتربية، فكلاهما يُتَمّم الآخر، بإرساء إطار تربوي يُحيط بالسلوكات الجنسية الضارة والخطيرة، والمساهمة في التثقيف الجنسي والتربية على عقلنة السلوك الجنسي، بوضع ضوابط أمام الحقوق الجنسية، وتكييفها حسب الخصوصيات المحلية والثقافية. والتربية الجنسية تُعدّ من بين المكونات الخمس في الاستراتيجية العامة للصحة الإنجابية المصادق عليها سنة ٢٠٠٤، وتُعرف كما يلي: «إنّ

التربية الجنسية تُمكن الأطفال واليافعين من إنجاز اختيارات تحقق جودة الحياة، وتُساهم في مجتمع متفهم ومُنصف (...). التربية الجنسية ينبغي أن تُؤسس على حقوق الإنسان الكونية، وخاصة الحق في المعلومة اللازمة إطار كافة الوقاية»^(٣٤).

نستعرض عيّنة من مراجع الحقوق الجنسية التي لا تنفصل عن التربية الجنسية، فقد نشرت (اليونسكو) - في هذا الإطار - وثيقة حول «التربية الجنسية الشاملة» سنة ٢٠٠٩، تتمحور حول (٨) مفاهيم رئيسية: (١) العلاقات البينشخصية، وتشمل محاور العائلة والعلاقة العاطفية والصداقة والتسامح والإدماج والاحترام، (٢) مفهوم الجنسانية وصلاته بالقيم وحقوق الإنسان والثقافة والمجتمع، (٣) مفهوم النوع الاجتماعي، ويتناول أفكار المساواة بين الجنسين والوصم والأحكام المسبقة والعنف المؤسس على النوع، (٤) مفهوم العنف والأمن، ويتطرق إلى قضايا العنف والرضا والحياة الخاصة والسلامة البدنية، (٥) مفهوم كفايات الصحة والرفاهية، ويهتم بمعايير تأثير الأقران على السلوك الجنسي وتقنيات التواصل والتفاوض، (٦) مفهوم الجسد والنمو الإنساني، ويتضمن عناصر فيزيولوجية الجسم والإنجاب والبلوغ وصورة الذات، (٧) مفهوم الجنسانية ويشمل دورة الحياة الجنسية والسلوك الجنسي، (٨) مفهوم الصحة الجنسية والإنجابية، يحتوي مسائل الحمل والوقاية من الحمل والوقاية من الأمراض المنقولة جنسياً.

وقد أعادت نشر هذه الوثيقة بعد عقد من الزمن في طبعة بعنوان: «مبادئ توجيهية دولية حول التربية الجنسية»، بالشراكة مع عدد من المؤسسات الأممية. وتنقسم الوثيقة إلى (٦) أقسام رئيسية، تُعرف التربية الجنسية الشاملة (ECS)، وترسم وجهتها ونجاعته إزاء حاجيات الشبان في مجال الصحة الجنسية والإنجابية، وضبطت معايير تطبيقها، وأكدت المساواة بين الجنسين ومخاطر السلوك الجنسي. وهي ترمي إلى تعميم برامج وسياسات التربية الجنسية الشاملة، بتقديم توصيات لفائدة السلطات

العمومية وسُلط الإشراف (وزارات الصحة والتربية... إلخ) في إنفاذ الإجراءات، والدعوة إلى تكييفها مع الخصوصيات المحلية.

عند مقارنة مفهوم التربية الجنسية، يجب تجنب الفهم المُشوّه للحقوق الجنسية، وكأن السلوك الجنسي بلا ضوابط وبلا مرجعيات وبلا إطار قيمي، ما يؤدي إلى الوقوع في خطأين رئيسيين في الفهم والتأويل، يتمثل الخطأ الأول، في الإحالة إلى المعنى المباشر، واختزالها في تعلم العلاقات الحميمة، بينما هي عملية تدريجية لتعريف الطفل بجسمه وأعضائه والتغيرات التي تحدث لجسمه لاحقاً، حتى يُصبح قادراً على حماية نفسه من أي انتهاك أو تحرش أو لمسة مسيئة. ويتمثل الخطأ الثاني، في الخلط بين التنشئة الاجتماعية والتربية الجنسية، فالمقصود بالتنشئة الجنسية، بناء الهوية النوعية، وعدم اختزال الرجل في ذكورته والمرأة في أنوثتها، وتناول مسائل الإخصاب ومنع الحمل ومعرفة الأمراض المنقولة جنسياً وطرق الحماية منها.

وقد نُشرت عدد من الوثائق التوضيحية والدعائية للحقوق الجنسية والتربية الجنسية، منها الوثيقة التي أصدرها «الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة» (IPPF) بعنوان: «إطار التربية الجنسية المُدمجة» سنة ٢٠١٠، ونشر صندوق الأمم المتحدة للسكان سنة ٢٠١٤ وثيقة: «توجُّهات إجرائية من أجل تربية شاملة على الجنسانية: مقارنة مُتمحورة حول حقوق الإنسان والمساواة النوع». تتمحور هذه الوثائق حول أهمية التثقيف الجنسي الشامل وموافاة الشبان بمعلومات علمية حول الصحة الجنسية والإنجابية، مبنية على معلومات علمية، خالية من أحكام القيمة (اليونسكو، ٢٠٠٩). والتعرف على حقوقهم وواجباتهم في هذا المجال، الأمر الذي يُحصنهم من المعلومات المغلوطة المُتأتية من الإنترنت أو المواقع الإباحية، وحمايتهم من العلاقات الجنسية غير المحمية، وتجنب الظواهر السلوكية المتفشية في المجتمعات، من قبيل مشاكل الحمل غير المرغوب فيه والإدمان وغيرها. كما تشمل التربية الجنسية التعلُّمات في أبعادها العرفانية والعاطفية

والاجتماعية، وتحثُّ على اكتساب قيم واتجاهات إيجابية في علاقاتهم الجنسية والاجتماعية، وتنمية مهارات الحياة، وتشجع التفكير النقدي والتواصل والتفاوض وأخذ القرار وحس المسؤولية في تصرفاتهم الخاصة. وتبين أن مضامينها تتناسب مع سن المراهقين، وتنبني على تجاوز السلوكيات السلبية والخاطئة، وتعديل تمثلاتهم بشأن الأعراف الاجتماعية السلبية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، وتصحيح المعلومات المضللة^(٣٥)، علاوة على كونها طريقة لمكافحة العنف البدني واللفظي ضد المرأة وتجاوز النظرة الذكورية.

وتظل الحقوق الجنسية مجرد حقوق، قد تُصادق عليها بعض الدول، وقد تتحفّظ دول أخرى عليها أو تتجاهلها، إلا أنّ التربية الجنسية تبقى مكوناً تربوياً هاماً لحماية الأطفال، وإنفاذ القوانين والتشريعات (التحرش الجنسي مثلاً). فالثقافة الجنسية ضرورية، وتشمل أبعاد متنوعة، على غرار الثقافية، البيولوجية والاجتماعية، هدفها إبلاغ معلومات وإرساء مرافقة تربوية. مفادها أن العلاقة الجنسية ليست هي الهدف، بل تختزن قيماً أخرى، أبرزها الاحترام المتبادل واحترام الحقوق الفردية والشخصية، والتربية على المواطنة، وتسمح لليافعين من تبني اتجاهات المسؤولية الفردية والعائلية والاجتماعية، وبناء مجموعة من المعارف والآراء، تُمكنهم من حياة جنسية متوازنة وأقل محاذير.

لا يمكن الحديث عن التربية الجنسية على أساس الحقوق والمبادئ العلمية، إلا بعد أن صارت البيولوجيا علماً بعد القرن الثامن عشر، والتعاطي معها كمكسب لمزيد حماية الأطفال ورعايتهم، لكن المعارف لا تكفي فهناك بُعدان كبيران تنتظم حولهما الحقوق الجنسية، وهما المساواة بين الجنسين، وفك الارتباط بين الجنس من جهة والزواج والإنجاب من جهة أخرى، الفصل بين الحقوق الجنسية وبين الجنس والزواج، وإقرار مبدأ استقلال الجنس، ومبدأ العلاقات الرضائية. وهو ما يتناقض مع الثقافة الإسلامية، التي تعتبر أنّ الجنس لا يُمارس إلا بصفة شرعية وفي إطار

الزواج الشرعي، ولا يُعتبر الجنس هدفاً في ذاته، بل وسيلة لتحقيق الإنجاب في إطار الزواج، وتحرص على رعاية الأخلاق والقيم والضوابط الاجتماعية ومواءمتها للأعراف السلوكية والقيمية والأسرية، وتعليمها للشباب في علاقاتهم المستقبلية حتى يتمكنوا من التعامل الصحيح مع المرأة.

ثالثاً: الحقوق الجنسية للطفل: الكوني والخصوصي

١ - الجدل الثقافي وتحفّظات البلدان العربية والإسلامية

أرست الثقافة الحديثة في مُكوّنها الحقوقية والتربوي شبكة قيم، من الممكن التفاعل مع بعض مكوناتها أخذاً وعطاءً واستيعاباً وتكييفاً، وإخضاعها إلى معايير الثقافة الإسلامية ومرجعياتها القيمية. خصوصاً وقد أثارت منظومة الحقوق عامة، والقضايا الخاصة بالحقوق الجنسية للطفل والتربية الجنسية جدلاً ثقافياً كبيراً. من ناحية نظرية، كانت هناك مساهمات تحليلية في تأصيل مسألة الحقوق في التراث العربي الإسلامي^(٣٦)، ومن ناحية واقعية كانت للبلدان العربية والإسلامية تحفّظاتها^(٣٧) حول مجموعة من البنود. وعبرت عن تمايزها الثقافي منذ المصادقة على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة ١٩٤٨، وأعلنت عن وجود مساحة خلافية في بناء الاتفاقيات الحقوقية، وأن الإجماع المبدئي عن حقوق الإنسان وحقوق الطفل، لا يُمكن أن يُخفي الخلاف النظري حول بعض المنطلقات الفلسفية التي يُستند إليها، ورفض القبول بدلالات ملزمة لكل الأطراف.

يمكن ملاحظة ذلك في تقارير البعثات الدبلوماسية حول بعض من بنود «الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل»، حيث طالب عدد من مندوبي بلدان عربية وإسلامية وإفريقية بالأخذ في الاعتبار الخصوصيات والتنوع الاجتماعي والثقافي وتقاليد الشعوب^(٣٨). كما نُوقشت مسألة الكونية خلال القراءة الأولى لنص الاتفاقية، من قِبَل مُمثل السينغال، معتبراً إيّاها لا تعكس

الكونية التي نتطلع إليها، ولم تأخذ في الاعتبار القيم الثقافية للبلدان النامية^(٣٩).

وبما أنّ حقوق الطفل والأسرة تختلف من منظومة قانونية إلى أخرى، فقد تبنت البلدان العربية خطة لرعاية الطفولة وحمايتها وتنميتها سنة ١٩٩٢، واتّفق فيها على اتخاذ الخطوات اللازمة للمصادقة^(٤٠) على «الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل»، مع تمسكها بتحفظاتها أو بياناتها التفسيرية عند التوقيع. وقد انصبت أغلب التحفظات حول الفصل (١٤) الذي يُعطي الطفل الحق في حرية اختيار الدين وحرية التدين، حيث أبدت أغلب البلدان العربية تحفظاتها، وقدّمت الجزائر مثلاً ملاحظات تفسيرية دعت فيها بضرورة مراعاة قانون الأسرة الذي ينص على أن تربية الطفل تتم وفقاً لدين أبيه^(٤١). كما تمّ التحفظ على الفصلين (٢٠ - ٢١) المتعلقين بالتبني، من عدد من الدول، فالأردن ذهبت في تحفظها بأنها غير ملزمة بتنفيذ ذلك، لمعارضتها أحكام الشريعة الإسلامية^(٤٢)، وتحفظت الإمارات العربية المتحدة عليها لتعارضها مع التشريعات الوطنية، ولأن الشريعة الإسلامية لا تُجيز نظام التبني، مع توفيرها المؤسسات لرعايتهم وحضانتهم، وسنّها قانون للأطفال مجهولي النسب.

لم تكن هذه البنود محلّ تحفّظ من الدول العربية فحسب، بل تبنت البلدان الإسلامية ذات الموقف كإيران وباكستان، وبذلت جهوداً في القراءة الأولية لمشروع الاتفاقية في مؤتمر الإسكندرية سنة ١٩٨٨، ثم خلال القراءة الثانية في اجتماعات جنيف، التي حضرها الإمام الأكبر لجامع الأزهر لإعادة الصياغة النهائية. وقد أبرزت التحفظات أنّ إمكانية الضغط يُمكن أن تحقق نتائج، حيث أدخلت تعديلات على الفصول محلّ التحفظ، بهدف مواءمتها مع أحكام الشريعة، وتمّ تجنب هذا المصطلح بما أن الدول الإسلامية لا تعترف بالتبني. حيث أشارت الاتفاقية إلى ضرورة إيلاء العناية في تربية الطفل لمرجعياته الإثنية والدينية والثقافية واللغوية، وبالتالي، «يُمكن أن تشمل هذه الرعاية، الحضانة، أو الكفالة الواردة في

القانون الإسلامي، أو التّبني، أو عند الضرورة، الإقامة في مؤسسات مناسبة لرعاية الأطفال» كما نصت عليه النقطة (٣) من الفصل (٢٠)، وأن الفصل (٢١) لا ينطبق في أي حال على الدّول المُتحفظة على هاتين المادتين، وإنما مُوجه إلى الدول التي تجيز نظام التّبني.

وهكذا ظلّت الدول العربية والإسلامية ترفض الاعتراف بالحقوق الجنسية للطفل، وتُعبّر عن تحفظاتها إزاء المواثيق أو المعاهدات أو الاستراتيجيات المُتبناة خلال الملتقيات الدولية أو عبر تشريعاتها. فقد عبرت خلال مؤتمر القاهرة (١٩٩٤) عن تحفظاتها شفويًا، منها الأردن وليبيا وسوريا والإمارات العربية المتحدة واليمن، لتعارضها مع المبادئ الإسلامية، أو رفضها استعمال بعض العبارات، وأعلنت أيضًا خلال مؤتمر بيكين عن تحفظاتها من الحقوق الجنسية، ومن مسألتَي التّبني والإجهاض، لأنه مخالف للشريعة الإسلامية.

وتُشير المواثيق الخاصة بالحقوق الجنسية تصريحًا وتلميحًا، إلى مبدأ الحريات الفردية والمجاهرة بالعلاقات المثلية وتغيير شكل الأسرة، في حين مازالت الثقافة الإسلامية تُؤمن بأن الأسرة الطبيعية المكونة من روابط الزواج الشرعي والمؤسسي، هي الرّكن المتين والوحدة الأساسية للمجتمع. وترفض العلاقات الجنسية خارج إطار الزواج والزواج المثلي. وقد ظلّت هذه القضايا ذات الأساس القيمي وتباين المرجعيات الثقافية والدينية، خاصة العلاقات خارج إطار الزواج (الزنا) والمثلية (الشواذ) والزواج المثلي، وأن الحريات الفردية لا ينبغي أن تتعارض مع الفطرة السليمة، وخيارات المجتمع وقناعاته العقائدية والقيمية، محلّ خلاف، حيث تمّ التأكيد على التزامها باحترام كامل للإسلام ومنظومته السلوكية والأخلاقية التي تُسيّر مجتمعاتنا، لذا بقيت عدد من الدول تُجرّم الزواج من نفس النوع، حيث يُمكن أن تصل العقوبة إلى الإعدام في بلدان مثل: (السودان، إيران، السعودية، أفغانستان، باكستان... إلخ).

يُمارس البعض من المدافعين عن الحقوق الجنسية نوعا من

الانزياح (الخلط) في استخدامهم لبعض المصطلحات من قبيل الدفاع عن الكونية في مقابل الخصوصية، وذلك من أجل إسقاط حق المجتمعات الإسلامية في أن يكون لها مسار حقوقي ينطلق من أصولها الثقافية والقيمية. لا جدال في أن البشرية راكمت وتوافقت - عبر تاريخها الطويل - على عدد من القيم الإنسانية، من قبيل العدالة والمساواة والكرامة الإنسانية والحرية، والحق في الحياة والحق في التنقل والحق في التملك، والحق في التعبير عن الرأي وحرية المعتقد. ويوجد في كل هذه القيم قدر كبير من المشتركات، إلا أن مجالات عدم التوافق لا تزال قائمة، ليس بين دول الغرب والدول الإسلامية فقط، وإنما بين الدول الغربية نفسها، فمثلاً قضية إباحة الإجهاض، التي تتباين فيها الآراء بين الموقفين الأمريكي والأوروبي، فبينما يذهب الموقف الأمريكي إلى حماية الجنين منذ الحمل، كما نصت عليه المعاهدة الأمريكية لحقوق الإنسان، فإن الاتجاه الأوروبي من خلال المعاهدة الأوروبية لحقوق الإنسان التزم الصمت.

أما بالنسبة للتشريعات العربية والإسلامية، فإنها تكفل حق الجنين في الحياة منذ تكوينه، وأيّ اعتداء على هذا الحق، يُعتبر إزهاقاً لروح وجريمة يُعاقب عليها القانون، إذ ذهب قانون العقوبات الجزائري مثلاً، بمنع الإجهاض، وأقر العقوبة عليه في جميع مراحل الحمل، وسلك كل من القانون المصري والعراقي الاتجاه ذاته، كما يعاقب القانون المغربي بشدة كل شخص يساعد امرأة على وقف الحمل، وكل من يتسبب في الإجهاض أو يدل على الوسائل المساعدة على ذلك.

لا يُمكن باسم كونية حقوق الإنسان، أو الحقوق الجنسية التي تحظى بدعم قوي من بعض المنظمات الدولية وبعض الجمعيات النافذة في هذا المجال، مصادرة الاختلاف في تنزيل هذه الحقوق، الرجوع إلى اختلاف المنظومات الثقافية والفكرية والدينية، لأنّ السعي إلى تنميط ثقافات العالم ومرجعياتها القيمية في منظور واحد ليست إلاّ إلغاءً لأحد الأسس التي تقوم عليها حقوق الإنسان، وتفجير لها وإفراغها من عنفوانها، ألا وهو الحق في

الاختلاف. إن المتعارف عليه من حقوق الإنسان هو المساحة المشتركة التي لا خلاف فيها، واختلاف السياقات الثقافية والحضارية لا يضعفها، بل يُغذيها. وتبعاً لذلك، فإنّ الالتزام بقضية حقوق الإنسان (الحقوق الجنسية) - بالصيغة المتوافق عليها عالمياً - لا يعني التطابق الكلي، أو الخضوع لتأويلات فلسفية أو أيديولوجية أو ثقافية لقضية من قضايا حقوق الإنسان/ الحقوق الجنسية، وكذلك الأمر لبعض مضامين الاتفاقيات الدولية ومُخرجات المؤتمرات الدولية.

يُعيد هذا التعدّد / الاختلاف القيمي، التوازن في قراءة نصوص حقوق الطفل/ الحقوق الجنسية، بعيداً عن منطق الثقافة المهيمنة التي تفرض معايير القيم والأخلاق، فالبلدان الغربية مهما كانت ثقافتها ملهمة في بعض المجالات، ومهما كان حجم القوة المادية والرمزية التي تتمتع بها، فإنّها لا تختزل العالم في رؤيتها، ولا يُمكنها أن تُلخّص مسار الإنسانية في مشروعاتها الحداثي، الذي لا يمثل سوى حلقة صغيرة في مسار تاريخ البشرية، ومُجرد تعبيرة من تعبيراتها لا غير. إذ توجد حضارات كبرى لها أرصدة رمزية وتاريخية ثرية، لا تقل أهمية عن ثقافتها، فالمسلمون، والهنود، والصينيون، والأفارقة وغيرهم، ليسوا مجرد نسخ جامدة عن الغرب، بل هم شعوب حيّة، لها تاريخ وذاكرة جماعية ومنظومة قيم أخلاقية وجمالية لا تقل شأنًا عن ثقافته، وليس مفروضاً البقاء في أسر المركزية الغربية^(٤٣). لذلك من المهم التحرر من نزعة الاستعلاء واحترام الثقافات والمنظومات المعيارية المختلفة.

هذه الفجوة بين الاحتفاء السياسي الدولي بالحقوق الإنسان (الطفل/ الجنس)، وارتياح البعض في أسسها الفلسفية، وإعراض الكثيرين عن الالتزام بمقتضياتها، تعكس أزمة الخطاب والمحتوى التي يُعاني منها مشروع مدونة الحقوق، وتتجسد في غياب توافق كامل حول مبررات شرعيتها، من جهة، وغياب فهم مُحدد لمضمون هذه الحقوق من جهة أخرى. فمدونة الحقوق الإنسان (الطفل/ الجنس) تنطلق من فكرة الكونية

باعتبارها أحد المقومات الأساسية لمفهوم حقوق الإنسان، ويبدو أن الفهم السائد لمبدأ الكونية ينتمي إلى تيار العقلانية الأخلاقية المتأثر نسبياً بمدرسة القانون الطبيعي، وقد نتج عن ذلك تبني مفهوم مجرد لحقوق الإنسان، باعتبارها حقوقاً أخلاقية مطلقة زماناً ومكاناً، ومستقلة عن الأوضاع القانونية الخاصة، مثلما هي مستقلة عن الظروف الاجتماعية التاريخية.

ورغم المكاسب الحقوقية المفيدة لمنزلة الطفولة وتجويد وضعيتها، فإنه لا يمكن أن لا ننقد طابعها المركزي الإثني، ومناقشة مدى كونيتها، إذ تحولت حقوق الإنسان (الطفل) الجنسية، من رسالة تحريرية إلى مشروع إيديولوجي لفرض خصوصيات ثقافة معينة، كما تم توظيفها على نطاق واسع لخدمة سياسات الهيمنة الجديدة للقوى الغربية، وهيمنة رؤية معينة لفكرة حقوق الإنسان، والتشبث بوهم وجود أساس فلسفي مطلق لحقوق الإنسان، وعلى مواطني - كل الأمم والملل والثقافات - أن يؤمنوا به .

منذ سنوات طويلة انتقد المفكر الحقوقي الإيطالي «نوربرتو بوبيو»^(٤٤) هذه النزعة التي تحاول إقامة شرعية حقوق الإنسان على أساس فلسفي مطلق، يتعين على الجميع الإذعان له، معتبراً أن الأساس المطلق، يُعتبر في عالم الأفكار نظير السلطة المطلقة في عالم الأفعال. ويتطلب تجاوز هذه المفارقة تخليص مشروع حقوق الإنسان (الطفل) الجنسية مما علق به من معوقات، وفك الارتباط بين فكرة حقوق الإنسان، ومشروع الهيمنة الثقافية الغربية، فالالتباس الحاصل في أذهان البعض، أدّى إلى خلط يُسيء إلى فكرة حقوق الإنسان، بقدر ما يُمكن القيم الثقافية الغربية - وكثير منها ليس إيجابياً - أن تتسلل تحت شعار حقوق الإنسان، لتغزو فضاءات ثقافية مُغايرة، مُتسببة في أزمات واشتباكات قيمية لا ضرورة لها .

لقد لعبت الخصوصيات الثقافية دوراً مهماً في رفض الاعتراف بالحقوق الجنسية وضرورة تكييف التربية الجنسية وأقلمتها، لهذا فإنّ التعايش الثقافي، لا يُمكن أن يتمّ في الوقت الراهن، إلّا باحترام الخصوصيات وإدارة حوار متوازن ومتكافئ حول الحقوق، لتكتشف البشرية ما يجمعها

من قيم مشتركة، بدل منهج الإملاء والانصياع الفوقي، الذي يُريد أن يفرضه الغرب على البشرية برمتها بدعوى التنوير والحداثة و«التسامح المُتَعَصَّب»^(٤٥).

ومع الإقرار بأنّ الثقافة الإسلامية تعترف بالحقوق البشرية، «والحقيقة أن روح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان متطابقة تمامًا مع روح الإسلام ومقاصده البعيدة (...)» وإلا فمتى كان الإسلام يرضى بالقهر للنساء، والاستغلال للعمال، والتعذيب للإنسان، والقسوة على الأطفال^(٤٦). وبالتالي نقر أولاً بتهافت الأطروحة المبنية على تصور مُضلل لمفهوم الكونية، لأنّ التوافق على حقوق الإنسان(الطفل) الجنسية، لا يعني وجود تصور مغلق لكافة القضايا أو التأويلات. ومن ثم يبقى هناك هامش مهم للتباينات الثقافية، ما يعني أنه إن كان هناك قدر كبير من التوافق حول القيم الحقوقية الكبرى، فإنّ هناك قدرًا آخر مختلف ومتمايز - هو الأقل دون شك - يرجع إلى السياقات الحضارية والثقافية والدينية.

ونُقر ثانيًا سعي بعض الدول الغربية، أو بدقة بعض التوجهات السياسية والأيديولوجية داخلها، لفرض قراءتها وتأويلاتها الخاصة لقيم وحقوق الإنسان، وحتى مفهوم «الحرية الفردية» بجعلها مطلقة، باسم كونية حقوق الإنسان(الطفل/الجنس)، حتى ولو اصطدمت بقيم المجتمع. إن ما بينته من ضرورة التفاعل الإيجابي والذكي مع مدونة الحقوق، لا أقصد به الرفض المُطلق، بل تكييفها وتوظيفها بما يناسب المرجعية القيمية الإسلامية والعربية، والسعي إلى التغيير من داخل المؤسسات، وفي صيغ تأويل النصوص القانونية، وفي تهذيب الحقوق، وتشخيص الخصوصيات، وتبيئة حقوق الطفل الجنسية، وتشخيص العوائق الداخلية. وهي الإضافات التي يمكن إدراجها وإبراز إيجابية مساهمة الثقافة العربية الإسلامية في إثراء المدونة وتوسيع دلالاتها. فحقوق الإنسان(الطفل) الجنسية - التي تعني في جوهرها اعتبار الكرامة الإنسانية - فكرة مشتركة ساهمت فيها كل الثقافات وأضافت إليها كل الأمم. ولا يكفي هنا إقرار التمايز والاختلاف القيمي،

بل لا بدّ أيضًا من العمل على تحريرها من براثن التوظيف الإيديولوجي، «مهمة أوروبا الرسالية»، المتمثلة في «تحرير» الشعوب المغايرة الموصوفة بالتخلف. مثلما أن هناك ضرورة لتحرير حقوق الإنسان، فثمة أيضًا حاجة لتجديدها، حتى تتكيف مع الحاجات الطارئة، وتستجيب للظروف المستجدة، وأحسب أن هذا التجديد ينبغي أن يطال خطاب حقوق الإنسان ومضمونه والمنطلقات التي يقوم عليها.

وأن تتجاوز الرؤية العربية والإسلامية وآلياتها المؤسسية، موقع رد الفعل فقط، والوقوف أمام النهر، بل تغيير مجراه، بالمساهمة الفعالة في تقديم صورة إيجابية وإضافات نوعية مخصوصة في مسألة الحقوق عامة، وبلورة موقف مختلف وبنائي، لفائدة «المصلحة الفضلى للطفل». وتنطلق في صياغة مفهوم جديد لحقوق الإنسان (حقوق الطفل الجنسية)، من منظور التعددية الثقافية، إذا كان يُراد لها أن تستعيد وظيفتها التحريرية. ويمكن أن تعتمد هذه الصياغة على جملة منطلقات يقترحها المفكر البرتغالي «بوافتورا دي سوسا سانتوس»^(٤٧) ومنها ضرورة تجاوز الجدل العقيم حول التعارض بين العالمية والنسبية الثقافية، وإقامة حوار جاد ومفتوح بين مختلف الثقافات، وصولاً إلى تحديد قواسم مشتركة ومعايير جامعة.

فكل الثقافات تمتلك تصوّرًا متنوعًا حول مسألة الكرامة الإنسانية والحقوق الإنسانية والحريات الفردية، وهذا الاختلاف في التصورات، لا يعنى بالضرورة استحالة التواصل بين الثقافات، وتأثر بعضها بتجارب بعض وانشغالاته وتطلعاته. إنّ تعدّد الثقافات، دليل واضح على أنه ليست هناك ثقافة كاملة، وإنما توجد ثقافات تتكامل فيما بينها، وكل ثقافة تزيد كمالاتها بقدر ما يزيد وعيها بنواقصها، عبر الحوار والتبادل مع غيرها، ولا توجد ثقافة كاملة التجانس. فكل الثقافات تحتوي داخلها على مدارس متعددة، فيما يتعلق بتصور الكرامة الإنسانية، تتفاوت في اكتمال تصوراتها وفي قدرتها على الانفتاح واستعدادها للحوار والتواصل مع الآخر، وكل ثقافة لها طرقها في المزاوجة بين الاندماج وتنظيم التمايز.

٢ - الحقوق الجنسية للطفل من منظور إسلامي

يلعب الإحساس الجنسي دوراً رئيساً في السلوك الإنساني، وطاقة موجهة لمشاعر الناس وسلوكهم، فتتدخل في نشاطه العقلي والانفعالي والاجتماعي، وهذا الحساس متأصل في الكائن الإنساني، وترافق مشكلاته الفرد من طفولته، وتؤثر في شخصيته، وقد يؤدي ذلك إلى الاضطراب النفسي والوقوع في الانحرافات الجنسية^(٤٨). على الرغم من هذه الأهمية المجتمعية والفردية، فإنّ ما يمكن معانيته بشكل واضح أن الحديث عن المسألة الجنسية في أوساطنا التربوية والأسرية يكاد يكون من الموضوعات «المُحرمة» والممنوعة. حيث يتمّ تداولها في مجموعات ضيقة من الأصدقاء والأقران، وتحاط اشكالاته بالكتمان والسرية أو الخجل، فيما يعتقد البعض أنّ الحديث عن ذلك مُناف للدين والقيم، الأمر الذي دفع البعض إلى الاعتقاد أنّ الإسلام يُنفر ويرفض الحديث عن الجنس. في حين إنّ في الطفولة وما يليها من مراحل، ينتاب فيها الشخص دافع فضولي لاكتشاف المسائل الجنسية، فيبدأ بطرح الأسئلة كجزء من الميل للاستطلاع العام الذي يتصف به الطفل، هذه التساؤلات إذا لم تتم الإجابة عنها، قد تُفضي به إلى سلوكيات منحرفة، أو تُرسخ في ذهنه أفكاراً خاطئة، وتُفقد الثقة في ذاته وأسرته، مما ينجر عن ذلك أمراض نفسية وآثار سلبية في مراحل العمر اللاحقة.

لذلك، فقضية التربية الجنسية أصبحت أكثر إلحاحاً في الوقت الراهن، مع تفسّي الشذوذ والتحرش والانحراف الجنسي، وأصبح كل شيء متاحاً ومكشوفاً في جميع المواقع والمنصات والقنوات الفضائية. بمعنى تمت جنسنة الفضاء العام. ما يُخضع اليافعين إلى ضغوطات مستمرة آتية من الإشهار، الموسيقى، الفيديوها، المجلات، أنماط اللباس، البرامج التلفزيونية، السينما، والإنترنت بمنصاتها المتنوعة، وصرنا نشهد مرحلة تغير لمعنى التابوهات، خاصة من جانب تأثيرها في «النّحن»، والتي لم تعد واحدة بالنسبة للجميع، كما كان سابقاً في المجتمع التقليدي^(٤٩).

هذه التحولات الاجتماعية تفترض إسهام المنظور الإسلامي في مقارنة المسألة (الحقوق الجنسية)، وفتح كامل السجلات المرجعية: القرآن، السنة النبوية، الفقه، والكتابات والأدبيات المتنوعة، وحتى الدراسات النظرية، لبلورة نظرة شاملة ومُرَكَّبة، واعية بالتطورات الحقوقية والتربوية. وهي مباشرة تتجنب يُسر الاحتماء بمنطوق المنظومة التقليدية، والبقاء صُلب الموقف الرافض للحقوق الجنسية برُمُتها، والمعارض للتربية الجنسية دون الوعي بفوائدها التربوية والتعليمية، وهذا يحشرنا خارج التاريخ.

ونحن نتطلع إلى البقاء داخل ديناميته والفعل فيه، من أجل إدراك الحقوق وفهمها وتكييفها، وإضفاء طابع قيمى عليها يحترم الطفل، وصولاً إلى البُعد التربوي ومرافقته في الجوانب الصحيّة، وفي البُعد الذاتى، وفي الجوانب الاجتماعية .

إنّ ثقافة الحقوق معاصرة، والحقوق الجنسية جزء من حقوق الإنسان/الطفل، وبدل رفض فكرة الحقوق الجنسية أو «شيطنتها»، ندعو إلى تفهمها والاستفادة من أرصدها المعرفية والتعليمية، والتأكيد على أرصدها التربوية والتأطيرية في الصّحة الجنسية، والتثقيف الجنسي، وتكييف الحقوق الجنسية للطفل من منظور المرجعية القيمية الإسلامية، خصوصاً وأنّ كل إخلال في تداول المُعطيات، قد يُفضي إلى سلوكات مشوهة وتصورات منحرفة حول السلوك الجنسي.

هل هناك حقوق جنسية في الإسلام؟ نعتقد أن معنى الحق في الإسلام لا جدال فيه، بما أنّ الإسلام يدافع عن فطرة الإنسان وطبيعته الإنسانية، ولا نرى أي تناقض بين الإسلام والحقوق الأساسية للإنسان (الطفل) في: (الحياة، الصحة، الكرامة، والتعليم... إلخ)، ونعتبر أنّ الإسلام يدافع عن هذه الحقوق وفق رؤيته الخاصة. بالاطلاع على المراجع الإسلامية الرئيسة، نتوصل إلى قناعة بأنّ الإسلام ضمن حقوقاً شاملة للطفل وبيئته، ورغب في تكوين الأسرة وتنظيمها، بما يضمن لها الانسجام والاحترام والمساواة لجميع أفرادها، كما شدّد على أهمية المحافظة على الأطفال

وحمايتهم من كل الآفات. وحثّ على تعليم الطفل، وتوعيته، ومصارحته منذ أن يعقل، بالقضايا التي ترتبط بالغريزة وتتعلق بالجنس، حتى إذا بلغ مرحلة الشباب، أصبح السلوك السليم المتميز خُلُقًا له وعادة، حتى لا يتخبط في طريق الانحراف^(٥٠).

وتبعًا لذلك، لا يُمكن الحديث عن الحقوق الجنسية والصحة الإنجابية بعيدًا عن المُقاربة الدّينية. إنّ المسألة الجنسية حاضرة في الإسلام، لأنّ الغريزة الجنسية فطرية، يُولد الإنسان بها، وهدفها الحفاظ على السلالة البشرية، وقد تناول القرآن الكريم، النمو الجسمي وقضايا بلوغ الإنسان، وعلامات ذلك لدى كل من الرجل والمرأة، وجعل لذلك أحكامًا وآدابًا تضبط مسار هذا الأمر وتحفظه. واعتنى بمسائل تتعلق بالأحكام والضوابط المرتبطة بالمسألة الجنسية، والعلاقة الحميمة بين الزوجين، ولا يُمكن تحقيق تلك المقاصد دون العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة، فالشهوة خلقها الله في الإنسان أكان ذكرًا أو أنثى. وبالتالي، جاء الإسلام لا لكبت أو تعطيل الغريزة الجنسية، وإنّما لضبطها وتنظيمها ووضع القواعد السليمة لها، ليحيا الناس في استقرار وأمان، بعيدًا عن الرذيلة، فلم ينتقص من أهمية الجنس أو يُنكره، بل أضفى عليه معنى رفيعا^(٥١).

إنّ الإسلام لا يدعو إلى كبت الدوافع الفطرية، ولا يُنكرها، ولكن يدعو إلى تنظيم إشباعها، وفق أسس تربوية وقيم أخلاقية، تحفظ للمجتمع تماسكه ووحدته، وتحيطه بسياج القوة الأخلاقية، بل يُشجّع على إشباع الدافع الجنسي وعدم كبته، حتى ينعم الفرد والمجتمع بالرفاهية والسعادة^(٥٢).

وقد ورد في القرآن الكريم الحديث عن الثنائيات، منها الذكر والأنثى، لعمارة العالم: ﴿وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الذاريات: ٤٩]. وفي آية أخرى يقول عز وجل: ﴿وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلُكِ وَالْأَنْعَامِ مَا﴾ [الزخرف: ١٢]، كما يزخر بالآيات التي تُشير إلى الغرائز الفطرية: ﴿زَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ﴾ [آل عمران: ١٤].

وبالتالي، فالإسلام يحترم الرغبات والغرائز الجنسية وفق الأحكام الشرعية^(٥٣)، وقد نظم الاستمتاع الجنسي بين الزوجين، بما يقلص من الانحرافات الجنسية والأخلاقية^(٥٤). وفي القرآن الكريم مفردات خاصة بالعمليات الإنجابية والولادة وظواهر «المحيض» و«المني»^(٥٥)، بل ويسمي الأعضاء التناسلية ويبيّن كيفية التعاطي الشرعي والأخلاقي معها: ﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّونَ مِنْ أَنْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُونَ فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾ [النور: ٣٠]. وعليه، فالمقاربة الإسلامية تعترف بالغريزة الجنسية وتربيتها، كما طاقة العقل وطاقة الروح بالتهذيب، إنّ الإسلام لا يستقذر الطاقة الجنسية في ذاتها، ولا يُنفّر منها، ولا يقول إنها دنس ينبغي التطهر منه، بل يعترف بها بصراحة كاملة، ويزيد على ذلك، فيدعو إلى الاستمتاع بالطبيات منها والإقبال عليها. وينظر إلى الدافع الجنسي نظرته إلى الدوافع الفطرية الأخرى، فيحترمه ولا يُحقّره، بل يسعى إلى إشباعه بما يتناسب وكرامة الإنسان، فقد خلق تعالى كل المخلوقات وفق قانون الزوجية ليتم التكاثر وتعمير هذا الكون. وإذا تأملنا آيات القرآن الكريم نجدها تُعالج مشكلات الجنس بوضوح، وبصراحة وأدب رفيع، حتى يتربّى المسلم على الأدب العالي واللفظ الموحى، حيث يتحدث عن الجوانب الجنسية بأسلوب مهذب بمسميات عدّة، أحياناً يُسميها «الإتيان» في قوله عز وجل: ﴿نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأَتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ وَقَدِّمُوا لَأَنْفُسِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾ [البقرة: ٢٢٣]. وأحياناً أخرى يُعبّر عنه بـ«اللامسة»: ﴿أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ﴾ [النساء: ٤٣].

كما تضمنت الشّنة النبوية شرح الجوانب الجنسية لكافة المسلمين، فقد سمع الرسول ﷺ وأجاب عن مسائل كثيرة، مثل: (حكم الاحتلام، الحيض، مسّ الذكر، الجماع، اللواط، الإخصاء، الاستمناء... إلخ)^(٥٦)، ولم يطالب المسلمين بالابتعاد عن الجنس أو الرهينة، بل حثّ على الزواج والتكاثر، يقول الرسول ﷺ: «يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ، مَنْ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، فَإِنَّهُ أَغْضُ لِلْبَصَرِ، وَأَخْصَنُ لِلْفَرْجِ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ، فَإِنَّهُ لَهُ وِجَاءٌ» [رواه البخاري ومسلم]. ويقول ﷺ في حديث آخر: «النِّكَاحُ

مِنْ سُنَّتِي، فَمَنْ لَمْ يَعْمَلْ بِسُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي، وَتَزَوَّجُوا فَإِنِّي مُكَاثِرٌ بِكُمْ الْأُمَمَ، وَمَنْ كَانَ ذَا طَوْلٍ فَلْيَنْكِحْ، وَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَعَلَيْهِ بِالصَّيَامِ، فَإِنَّ الصَّوْمَ لَهُ وَجَاءٌ» [رواه ابن ماجة في سننه]..

وفي ذلك اعتراف بأنَّ الرغبة الجنسية هي التي تُؤدي إلى تحقيق الوجود البشري في الأرض وتعميرها، وهو أساس بقاء النوع واستمراره، وفي أحاديث أخرى نجده ﷺ يُعلِّمُ الصحابة الكثير من المسائل المتعلقة بالجنس والصحة الجنسيّة، بلغة راقية وبأسلوب بسيط. وفي السُّنة النبوية كذلك، نجد إشارات حول الفعل الجنسي وآداب المعاشرة والجماع، بطريقة مُؤدبة وراقية، فقد روى أنس بن مالك مرفوعاً قال: لا يَقَعَنَّ أَحَدُكُمْ على امرأته كما تقعُ البهيمةُ، وليكن بينهما رسولٌ، قيلَ: وما الرسولُ يا رسولَ الله؟ قال: القُبلةُ والكَلَامُ. [رواه العراقي في تخريج الإحياء]. وعن أبي ذر رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: وفي بُضْعِ أَحَدِكُمْ صدقةٌ! قالوا: يا رسولَ الله! أيأتي أحدنا شهوته ويكونُ له فيها أجرٌ؟ قال: أرأيتم لو وَضَعَهَا في حرامٍ أَكَّانَ عليه فيها وزرٌ؟ [قالوا: بلى، قال:] فكذلك إذا وضعها في الحلالِ كان له [فيها] أجرٌ... [أخرجه مسلم].

وبالتالي، فهذه دعوة إلى تلبية نداء الرغبة الجنسية عبر الحياة الزوجية، وليس خارجها فإنَّ ذلك مُحرم على المسلم. والمُلاحظ أنَّ هذه الحقوق ترتبط في الإسلام بتهديب النفس والجوارح والغرائز التي تقف وراءها، مع استبعاد كل الأفعال غير الطبيعية، مثل الشذوذ الجنسي (اللواط)، وقد ورد في الحديث عن رسول الله ﷺ: «إِنَّ أَخَوْفَ مَا أَخَافُ على أُمَّتِي مَنْ عَمِلَ قَوْمٍ لُوطٍ» [رواه ابن ماجة والترمذي].

هذه الحقوق الجنسية العامة، حاضرة كذلك من خلال ما دوَّنه الفقهاء في مسائل العبادات، وما يتعلَّق بالزواج والطلاق والأحوال الشخصية، وضبط التعامل مع هذا الجانب لدى الإنسان المُسلم من ناحيتين، في الأحكام المُتعلقة بمسائل الطهارة وضرورة تعليمها للصغار في بداية حياتهم، ومن بينها أحكام الخلاء والتستر والاستنجاء والغُسل، وأحكام

الدخول والاستئذان. فيتعلم الأطفال أسماء أعضائهم التناسلية من خلال الممارسة العملية للنظافة، فلا تُثار الرغبة في المزيد من المعلومات حول هذا الأمر^(٥٧).

وقد نصّت كُتُبُ الفقه في الفصول المتعلقة بآداب النكاح، على ما ينبغي أن يُراعيه الزوج في العلاقات الحميمية وكيفية التصرف، كما وضعت الشريعة قواعد المحافظة على الضرورات الخمس، (حفظ الدين والنفس والنسل والمال والعقل)، وشدّدت على مسألة حفظ حُرُمات الأشخاص وأعراضهم من رجال أو نساء، وجعلتها من الكليات الخمس. وهذه هي حقوق الإنسان الأساسية.

وتبرّز ضرورة الاهتمام بهذا المجال، في تكوين سلوك طبيعي تُجَاه العلاقات الجنسية، وهذا ما ظهر في الأحكام الشرعية، التي شملت حقوق الإنسان، جنيناً وطفلاً وصبيّاً وشابّاً وكهلاً وشيخاً، ذكراً كان أم أنثى (...). ومن هذه الحقوق، حقّ الفرد في ثقافته الجنسية السليمة التي حرص الإسلام على أن نلتزم بها (...). ورعاية الإنسان جنسياً وحمايته هي أساساً مسؤولية الأسرة^(٥٨).

ولعلّ ما يؤكّد هذا الاشتغال، ما تزخر به أمهات الكتب التراثية، التي توضح اهتمام الحضارة الإسلامية «بالأدب الجنسي»، فلم تكن الثقافة الإسلامية بمنأى عن تناول القضايا الجنسية، حيث نجد عدد من كبار الفقهاء المشهورين كالإمام جلال الدين السيوطي، يؤلفون كُتُباً يتحدثون فيها بالتفصيل عن الجنس. وهناك إلى كتابات في الثقافة الجنسية لها بُعد تربوي مثل ورد في: «إحياء علوم الدين» لأبي حامد الغزالي، و«ذم الهوى» لابن الجوزي، و«طوق الحمامة» لابن حزم، و«أخبار النساء» لابن القيم الجوزية، وصولاً إلى كتابات معاصرة لعبد الوهاب بوحدية، وعلي حرب^(٥٩) في مقارنة قضايا الجسد وكتاب إسحاق خوري^(٦٠).

ورغم إقرارنا بشراء المدونات المرجعية، نجد فراغات كبرى، ذلك أنّ الطابع الفقهي هو المسيطر في تقنين العلاقات وضبط كافة التفاصيل

السلوكية، في العلاقات الحميمة، والتركيز على فئة الراشدين. لهذا تفرض علينا المنظومة التشريعية السائدة، القيام بمراجعات قد تكون أحيانا جذرية، من أجل تكييفها حتى تتلاءم في حدود ثقافتنا وأصولنا القيمية مع المرجعيات الدولية للحقوق، حيث ينبغي أن يكون التعامل مع مدونة الحقوق، كتعاملنا مع شيء من كياننا، فيكون هذا التعامل عنصراً مهماً لتحديد هويتنا، بجانب ثوابت التأصيل والتراث التي عادة ما يلتجأ إليها للتعبير عن خصوصيتنا.

فالحداثة هي نقطة استكمال الدورة الحركية للتعامل الحضاري والثقافي بين الشعوب والأمم، وهي حركة دائمة تُثري القديم بالجديد، وذلك بالاعتماد على المُنجزات العلمية والبيداغوجية في جميع الحضارات، والعمل التجديدي على إيجاد روابط بين المرجعيات الإسلامية وحقوق الطفل، لا من زاوية القول بأنّ الإسلام يؤمن بالحقوق فقط، وإنما باستيعاب الحقوق العصرية وتبنيها والتربية عليها، ما يُتيح تجاوز المقاربات الوعظية إلى مقاربات بيداغوجية.

فإذا كان الإسلام يحترم الجوانب الجنسية في الإنسان، ويدعو إلى إشباعها وفق ضوابط سلوكية وصحية، فلماذا لا تُخصص بعض الدروس في التربية الجنسية، في مكوناتها المتنوعة، وفتح باب المعرفة والإجابة عن أسئلة الطفل والمُراهق ومناقشتها، بعيداً عن كل إثارة أو توظيف (...). خصوصاً أنّ التّعليم الجنسي والتحرُّج من الحديث عن همومه ومشكلاته وكيفية علاجه يُعطل طاقات الشباب^(٦١).

٣ - بيداغوجيا إسلامية الحقوق: التربية الجنسية للطفل

عند ظهور مصطلحات «الحقوق الجنسية» و«التربية الجنسية» في المجتمع الحديث، افترض البعض أن للمجتمعات التقليدية (بما فيها المجتمعات الإسلامية) تربية جنسية خاصة بها، وتذهب المباشرة الوعظية إلى أنّ للإسلام منظوره الخصوصي للتربية الجنسية. إلّا أننا نعتقد أن ذلك

ضرب من الإسقاط التاريخي والإيديولوجي، مفاده بأن لكل مجتمع «تربية جنسية» خاصة به، هذا التعميم غير دقيق، إلّا إذا انتقلنا من المفهوم الاصطلاحي إلى المعنى اللغوي، والمقصود أن كل مجتمع يُلقن أفرادَه معارف وسلوكيات جنسية تتلاءم مع قيمه وغاياته. لقد كانت للمجتمعات الهندية واليونانية والعربية الإسلامية الوسيطة، تصوراتها الخاصة عن الأهداف الاستراتيجية للسلوك الجنسي ومحاذيره، وكانت لها طرائقها في تداول تلك التصورات ونقلها من جيل إلى آخر، وهو ما يُشرّع لها رفض القيم والسلوكيات الجديدة المؤسسة لمفهوم: الحقوق/ التربية الجنسية.

وقد أشرنا باقتضاب شديد إلى المرجعيات الإسلامية للتربية الجنسية، التي تقترب - غالباً - حول سلوكيات الراشدين لا إلى الأطفال، وتفصيل فقهية تربط بين الجنس والشرعية، وضرورة مراعاة حق الزوجة في المتعة من أجل إحصانها ضد الزنا، وهي أوسع من أن تُختزل في «العلاقات الحميمية» بين الجنسين، فضلاً على ارتكازها في جوانب كثيرة على مُعطيات بيولوجية خاطئة، مع غياب منظومي وهيكلية لحُقوق الطفل والتربية الجنسية، وآداب علائقية لها توجّه غير مساواتي^(٦٢)، تحتاج إلى التجديد. إذ لا يمكن اختزال التربية الجنسية في بعض الضوابط السلوكية التي نصت عليها المدونة الفقهية (الزواج، غُضُّ البصر،... إلخ)، وفي بعض المحاذير الجنسية العامة التي تكررت في عدد من الكتابات، شأن غُضُّ البصر، وتفادي الاستماع لصوت المرأة إذا كان المقصود به الإثارة الجنسية، وكذلك صوت الرجل الذي يُستلذ به من خلال المحادثة، ومنع الاختلاط بين الجنسين، لأنّ ذلك يفتح الباب أمام وسوسة الشيطان، وتفادي اللمس من كلا الطرفين، وعدم المبالغة في الزينة خاصة بالنسبة للبنات^(٦٣)، واللجوء إلى الصيام، الزواج^(٦٤)، أو أنّ المسألة الجنسية سلوك فطري يصدر عن الشخص تلقائياً، بلا تعلّم؟!^(٦٥).

إنّ المُقاربة الفقهية التقليدية وحدها تجد صعوبات جمّة وعراقيل صلبة في تطبيق السلوكيات الفردية والإرشادات الأخلاقية الشخصية، هذه المقاربة

التكرارية للتربية الجنسية، تتغافل عن عوالم محيطة وواقعية، فقد تَمَّت جَنَسَنَةُ الفضاء العام، وأصبح المشهد مُرَكَّبًا في المدارس وفي مختلف الفضاءات الاجتماعية (المدارس، وسائل النقل والشبكات الاجتماعية)، تتطلب التفكير بصفة جدِّية في إعادة تعريف الحقوق التربوية الجنسية من ناحية، ومن ناحية أخرى التفكير في إدراج التربية الجنسية في التربية المُجتمعية العامة، وفق المعايير الإسلامية.

إنَّ التربية الجنسية الصحية مسؤولية مجتمعية، يُمنح فيها الأولوية للأسرة بُغية تكوين الشخصية المتزنة والعضو الفعال، حيث يتكوَّن لدى الطفل التصوُّر والاتِّجاه الإيجابيِّ السليم، وليس الاتِّجاه السلبيِّ المليء بالتشوه إزاء الأمور الجنسية. وهي اِجب على كل أم وأب تُجاه أطفالهم، وجزء لا يتجزأ من تربية الأطفال بشكل عام، ليُصبح لديه صورة سليمة سوية ومُتزنة، تنعكس على روحه لاحقاً^(٦٦).

وتأثيرات اتِّجاهات الوالدين للتغيُّرات الفيزيولوجية التي تطرأ على أطفالهم خلال هذه المرحلة، لها دور مهم في تكوين جنسيتهم وتقبُّلهم لذواتهم، وتوضيح بعض المسائل الحيوية، من قبيل الحيض عند الفتاة، احتلام الفتى، وحقيقة العادة السرية. وأن تُساهم هذه التربية في توعية الطفل حسب عمره، باطلاعه على أسماء أعضاء جسده، كي تكون الهوية الجنسية مُستقرّة لديه، واطلاعه على كيفية تنظيف جسمه، وعدم تربيته على أفكار خاطئة، من قبيل، أن بعض مناطق جسده سيئة، بل هي جيدة، ولكن المطلوب عدم تعريتها أو الكشف عنها أو لمسها أمام الآخرين. وكذلك الحديث عن الفرق بين جسم الولد وجسم البنت، والتغيُّرات الجسدية التي تطرأ عليهما، وألا تُواجه هذه الأسئلة بالصمت أو النهي، لأنَّ ذلك سيدفعهم للبحث عن الإجابات خارج الأسرة.

إنَّ التربية الجنسية التي يُمكن قبولها من منظور القيم الإسلامية، تُشكل إطاراً لجعل الأطفال يُدركون أنَّ هذه الغريزة، يجب أن تُوضع تحت تصرّف الإرادة والعقل، وهي مظهر من مظاهر التربية العاطفية، كما أن الجنس

مظهر من مظاهر العاطفة التي تطبعه بطابع شامل. وتُعتبر جزءاً من التربية الجسمية، التي ترمي إلى توجيه طاقته الحيوية وفق الأطر الروحية التي وضعها الإسلام^(٦٧).

ومن المعلوم أنّ الإسلام ما حرّم طبيّاً ولا حظر جيّداً، فكلّ ما تعتدل به الطبيعة البشرية وتستقيم، فهو مُباح لها^(٦٨)، ضمن مسار تربوي يهدف إلى عقلنة الغريزة، عبر التثقيف والوعي والنقاش والمُرافقة المُتيقظة. وترتبط التربية الجنسية وظيفيّاً بالحقوق عامة، والحقوق الجنسية للطفل على وجه الخصوص، وتُشكل إطاراً بيداعوجيا للتثقيف الجنسي، ومرافقة اليافعين في نموهم الجسدي والنفسي. ومن المُفيد استباق بعض الأمور وتهيئة الطفل لمرحلة البلوغ ومشاكلها^(٦٩).

لهذا، فإنّ الانتقال من الحقوق الجنسية إلى التربية الجنسية، بينهما خيط رقيق، يكشف أنّ الحقوق ليست المنصوص عليها، بل كيفية التعريف بها، ومُرافقة الطفل أثناء الاطلاع على المحتوى المعرفي. وفي صياغة تصورات مُتوازنة، وإرساء سلوك سليم، يستوعب الإرشادات التقليدية الحاضرة في السجلات التراثية، بإعادة قراءتها على ضوء التطورات العلمية والصحيّة. ومع تطور الأساليب التربوية وأفقها، فإنّ القرار ليس متروكاً لحسن تقدير الأسرة أو المُربّي وحكمته في التصرف فقط، وإنّما أن تكون أحد اهتمامات المجتمع وآلياته وهياكله مُنصبّة في نشئة متوازنة للطفل، وإكسابه مجموعة من المعارف، ترتقي بتصوراته ومواقفه وسلوكه.

لقد أصبح موضوع التربية الجنسية، من الموضوعات التي لا يُمكن إغفالها في مرحلة الطفولة والمراهقة، بل حاجة مُلحّة، خاصة في ظل الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت، وما تنطوي عليه من انحرافات، عبر المواقع والأفلام الإباحيّة، وحتّى منصات التواصل الاجتماعي على اختلافها.

إنّ التربية الجنسية للناشئة، ستمنحهم معلومات ضرورية تقيهم وتحميهم من العُنف الجنسي ومن آثاره، وتمنحهم الحصانة، فبدل أن يتوجهوا

لاكتشاف أجسادهم من خلال قنوات غير رسمية وغير تربوية مُؤطرة، يتمّ منحهم معلومات علمية، في سياق تربوي، حول العلاقات الإنسانية، ووظائف الجسد ووقايته .

كما تستمد التربية الجنسية وجاقتها من السياق العام، من انتشار الظواهر المنحرفة، من قبيل الزنا وذيوع السّحاق واللواط ووطء الحيوانات وشيوع الاغتصاب وزنى المحارم..إلخ. ضمن هذه الظواهر المتفشية بدرجات متباينة، لا تستبعد الرؤية الإسلامية التعامل مع الحقوق الجنسية والتربية الجنسية، بل أن نبحت عن إرساء مقارنة تُرسّخ الحقوق الجنسية في معناها النبيل والإيجابي والفاعل، الذي يمنح الطفل الحصانة ضد الانحراف الأخلاقي.

وقد بيّنا أنّ الحقوق الجنسية في معناها التثقيفي والتربوي، لا تتناقض مع مبادئ الإسلام وقيمه السمحة، وإنّما التفكير في اجترح بيداغوجيا مخصصة، يُمكن إدراجها ضمن الجوانب الأساسية لتربية الأطفال على السلوك السليم، منذ ولادته وفي المراحل العُمرية المُتتالية، لتعديل السلوكيات وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وضمان صحته، ونموه النفسي والجسدي. وأنّ تبلور مساحات تفكير في نحت أساليب إسلامية، تحترم قيمنا في التعاطي مع فكرة التربية الجنسية، والبحث عن كيفية أقلّمة الحقوق(التربية الجنسية)، مع سياقاتها الثقافية وأطرها المرجعية المحلية.

إنّ التربية الجنسية من منظور إسلامي تُعتبر تربية شاملة، وتبعاً لذلك، تتخطى حاجز الجسد إلى جوانب حياة الفرد كلها، بالتهذيب والضبط والتعديل، الأمر الذي يجعلها تُعالج جوانب الجنس، مثلما تُعالج كل أبعاد حياة الفرد، بإدراك ووعي كامل، وأساليب ووسائل علمية متوافقة والبيئة والعمر. وأن تستند إلى استراتيجية تربوية متدرجة في الإحاطة بالطفل، الذي ليس بحاجة إلى معرفة تفاصيل العلاقة الجنسية، بل تقديم إجابات عن استفساراته، مع تجنّب الوقوع في «التأبوهات»، مع استيعاب لما هو

سائد في الوسط الاجتماعي والتربوي والعلمي. يتم ذلك عن طريق شرح وافي وتلقائي بدون شعور بالضيق والتردد^(٧٠).

كما تندمج التربية الجنسية بالتربية العامة، على أن تتميز بأسلوبها وطرائقها البيداغوجية، لكنها موضوع لا يمكن حصره لتساع مجالات دراسته، وربما لا تتميز إلا بالأسلوب الذي تُعالج به، ويُقصد بها إعطاء الطفل الخبرة الصالحة، التي تؤهله لحسن التكيف في المواقف الجنسية، وحسن استعمال العقل في مستقبل حياته. وتحمل في معناها شيئين مختلفين، تؤدي من جهة دورًا بالغ الأهمية في حماية الطفل من كافة أنواع الاستغلال والعنف الجنسي، مما يسمح له تجنب وتفادي الأضرار الوخيمة للإساءة الجنسية الممارسة ضده، ومن جهة أخرى إكسابه معارف ومفاهيم ضمن أطر مقننة ومدروسة، والتي تُعدّ أحد الجوانب المرجعية التي يستند إليها الطفل في تحديد السلوك الجنسي الصحي والسليم^(٧١).

كما تتعدّى التربية الجنسية مجالاتها، من مجالات التثقيف في بيولوجية الإنسان والتربية الصحيّة، إلى التربية الاجتماعية والتثقيف في العلاقات الشخصية، وفي الممارسات العاطفية والعائلية^(٧٢). وتهدف إلى تعرّف كل طفل على هويته الجنسية، بعيدًا عن مشاعر الدّنس التي قد تغرسها فيه بعض التمثيلات التقليدية الموروثة الخاطئة، ثم تُعرفه على الجنس الآخر، وعلى الاختلاف بينهما، والذي لا يتعدّى أن يكون اختلافًا عضويًا فقط، مع التساوي في التكليف الشرعي والعبادات والمسؤوليات.

كما تمدّد الفرد بالمعلومات العلمية، والخبرات الصالحة والاتجاهات اللازمة والسليمة، إزاء المسائل الجنسية، بقدر ما يسمح به نموه الجسمي والفسولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، في إطار الدين والأخلاق، مما يؤهله لحسن التوافق في المواقف الجنسية، ومواجهة مشكلاته الجنسية في الحاضر والمستقبل، مواجهة واقعية، تؤدّي إلى الصحة الجنسية^(٧٣).

أما التربية المُخصّصة للأطفال فهي مُعاصرة، وتسعى إلى إدراج الحقوق التربوية والصحيّة الجنسية، لتجاوز التعتيم على الحياة الجنسية، والذي قد

يُعرّض الطفل إلى عدّة أخطار مصيرية، ويترافق مع أفكار مشوهة عن العلاقات بين الرجل والمرأة، تُكرّس تصوّرًا نمطيًا، يُؤصّل قواعد ثقافة جنسية ذكورية، مبنية على الهيمنة واللامساواة^(٧٤).

لقد كان الاتجاه السائد في الأوساط التربوية، أنّ الأطفال ليسوا بحاجة إلى ثقافة وتربية جنسية، أو معلومات، أما الآن فقد أصبحت ضرورة، وأن تُقدّم بطريقة بيداغوجية، وإلا سيكون مدخلا للانحراف والتوظيف، على أهميته لشخصيتهم، وهو ما بيّنته الدراسات النفسية، التي أكدت أنّ عددًا من الاضطرابات النفسية، ترجع إلى المشاكل الجنسية. إنّ إدراج التربية الجنسية ضمن المضامين التربوية، ووفق تدرّج منهجي وبيداغوجي، سيساعد الأطفال على التعرّف على أجسادهم، ويعلّمهم قيمة احترام الجسد من أي اعتداء يَنْتهك حرمة، ويُفسر لهم العلاقات الجنسية، التي تقوم على الاحترام المتبادل. كما تقي الناشئة من إقامة علاقات غير سليمة، يُمكن أن تُعرضهم للأمراض المنقولة جنسيًا.

إنّ النّزوع التجديدي في مقارنة التربية الجنسية من منظور إسلامي، يمكن أن يُقاربها كجزء من التربية على الصّحة والتربية على المواطنة، بُغية تدريب الشبان على تحمل المسؤولية، وترقية تقدير الذات وبناء ومهارات الحياة، واتخاذ القرارات السّوية، وترسيخ مواطنة فاعلة، دعمًا لجهود الأسرة والمجتمع. كما تُساهم المدرسة بدور أساسي في إنجاز ذلك، لذا ينبغي أن تتحمّل المنظومات التربوية مسؤوليتها في إكساب الأطفال جملة من المعارف والمهارات، تُحصّنهم من كل المخاطر ومصالحاتهم مع أجسادهم، دون التغافل على أنّ التربية الجنسية تهدف إلى تغيير علاقة الرجل بالمرأة^(٧٥)، وتعديل دور المرأة ومكانتها في العائلة والمجتمع، فهي ليست محلّ لقضاء الشهوة، بل أن تصبح شريكة الرجل في المسؤوليات، ولا يُمكن بلوغ هذه الغايات إلّا بالتربية على المساواة والاستقلال والحرية والحقوق، ودحض الكثير من التصورات التقليدية الخاطئة، من خلال المعرفة والفهم، اللذين بدورهما سيسكّلان وعيًا مغايرًا

يؤسس لإنسانية عادلة وفاعلة^(٧٦). كما ويتم فتح الباب لمناقشة عدد من العادات والأعراف التي لا صلة لها بالإسلام، مثل زواج الفتيات (القاصرات)، ف«الإسلام برئ من هذه العادة»(..) «لم يكن سوى عُرفاً وعادة وليس شريعة وعبادة»^(٧٧).

والمنظور الإسلامي للاعتداء الجنسي واعتباره من الكبائر، لا بد أن ينعكس على التشريعات الوضعية في صورة عقوبات ردعية، لا مجال للتهرب منها أو تخفيفها، ومن الممارسات الضارة بصحة الفتاة، مسألة ختان الإناث (كما هو موجود في بعض الثقافات المجتمعية)، فقد خلا القرآن الكريم من أي نص يتضمن إشارة من قريب أو من بعيد إلى ختان الإناث^(٧٨).

كما يمكننا الاستفادة من تقييم التجارب التربوية الأجنبية والعربية في هذا المجال، لاستيعاب أفضلها وأكثرها ملاءمة مع قيمنا الحضارية وخصوصياتنا المحلية، من حيث إجباريتها أو تعميمها على المستويات الدراسية، ومن حيث المضامين التي تُدرّس للأطفال أو طرائق تدريسها، وصيغ عرضها وأسسها. ونحن نُميز بين التربية الجنسية والتربية على الصحة الشاملة، ونَميلُ إلى تدريس التربية الصحية والأسرية والإنجابية، حتى نتجنّب المحمولات الموضومة بالجنس. ومناقشة القضايا الجنسية، بأسلوب علمي بعيد عن إثارة الغرائز أو تهيج اللذات.

وعوض «الامتناع» المُطلق، أو الانزياح في ردود الأفعال الانفعالية، من الإيجابي تربوياً وسلوكياً تكييف التربية الجنسية، مع خصوصياتنا الثقافية، والمرحلة العمرية، والارتقاء بمضامينها وأساليب تدريسها، خصوصاً وأن الأنظمة التعليمية في أغلب الدول العربية والإسلامية، لا تنصُّ على مناهج التربية الصحية الشاملة، وإنّما تتضمن تكوين عن وظائف الأعضاء التناسلية وعملية الإخصاب والحمل، في بعض المواد الدراسية، وتدرّس بصفة مُجرّاة ومرتبكة.

بمعنى أننا لن نبتكر شيئاً استثنائياً، لأنّ التربية الجنسية موجودة في

الإرث التربوي، ولكن تحت مُسميات أخرى، ففي السودان تُوصف بالتربية الأسرية، وتُقدم للطفل المعلومات التي تُؤهله لحسن التكيف السليم في المواقف المتصلة بالجنس في حياته، فيكتسب بذلك اتجاهات صحيّة سليمة^(٧٩)، وفي الجزائر تُدرّس في أربع مواد (العلوم الإسلامية - اللغة والآداب العربية - الفلسفة - العلوم الطبيعية)^(٨٠)، وفي العراق يُدرس التلاميذ فصل «التكاثر» في كتاب علم الأحياء، الذي يحتوي شرحاً مصوراً لتشريح الأجهزة التناسلية الذكورية والأنثوية. لكن غالباً ما يتجاهل المدرسون هذه المحاور، حيث يتمّ تدريسها بسرعة وبصيغ مُختصرة بسبب الإحراج، ما يؤثر على جودة عملية التعليم، ولا تؤدي الغرض المنوط بها، وهي بلوغ الحماية النفسية والجسدية.

وقد وُجدت العديد من المقترحات لإزالة الإشارة إلى «الجنس» أو «الحياة الجنسية»، وتغيير اسم المنهج الدراسي، إلى برنامج «الشباب» أو «الصحة»، حيث يعود ذلك بشكل رئيسي إلى الخوف والقلق من أنّ التربية الجنسية، قد تؤدي إلى الممارسة المبكرة للنشاط الجنسي، وهو ما يتناقض مع العديد من الدراسات، التي أثبتت أنّ برامج التربية الجنسية الشاملة، لا تُشجع على بدء النشاط الجنسي مبكراً، بل إنّها تؤخره^(٨١).

ومع ذلك، لا يُوجد إشكال في التسمية، فقد قدّمت تونس مثلاً تجربة يُمكن الاستئناس بها، فقد أعلنت سنة ٢٠١٩ إدراج «التربية على الصحة الشاملة» في المناهج المدرسية الموجهة إلى الأطفال، مع الأخذ في الاعتبار القيم والمبادئ الأخلاقية والاجتماعية والدينية، وتُعنى بتربية الناشئة على المبادئ والقيم الأخلاقية والمجتمعية، وعلى السلامة الجنسية منذ الطفولة، وتوعية الطفل حول جسده وأعضائه وحمايته، واكسابه مهارات حياتية تُمكنه من التصدّي لأيّ تصرف لا أخلاقي، والتبليغ عن أيّ شُبّهات تطالّه.

وأدرج هذا المكون التربوي ضمن المواد التعليمية، كاللغات وعلوم الحياة والأرض والتربية الإسلامية، عبر تبسيط المفاهيم وتمير رسائل

توعية للأطفال، مثلاً، بالنسبة إلى سنوات التحضيري، يجري الحديث عن معطيات عامة، تتعلق بنظافة الجسد وكيفية الوقاية من التحرش.

وأخيراً، بناء على ذلك، وعلى ما تناولناه من مرجعيات دينية، نقترح إدراج التربية على الصحة الشاملة، كمهارات أفقية تتقاطع مع جملة المواد التي يدرسها الطفل، ولا تُدرّس كمادة منفصلة، خصوصاً بعد فشل إدراجها في كل من فرنسا وأمريكا. وقد كشف تقرير (٢٠٢١) (٨٢) حول وضعية تدريس التربية الجنسية الشاملة في الوسط الدراسي في بلدان العالم، أنّ عدداً من البلدان تعترف بأثرها الإيجابي، وتحرص على إدماجها في برامجها التعليمية.

ومع هذا الخيار التربوي للحقوق الجنسية، تظل القضايا الخلافية، شأن الشذوذ والمثلية والزواج المثلي المخالف للفطرة السليمة، صُلب الأساس القيمي الذي نحرص فيه على حماية أطفالنا وتحصينهم، بإبراز مخاطر القيم المُشوّهة، وتداعياتها السلوكية السيئة والمرضية، ودعم هذا المكون المدرسي، بتدعيم الثقافة المجتمعية، من خلال النوادي الثقافية والمُرافقة، وإنشاء هياكل وفضاءات استقبال للمراهقين، للإصغاء والتوجيه والإرشاد، ومنها التربية الشاملة على السلوكات السليمة، وعلى الحسّ النقدي إزاء ما يُبث ويروج في وسائل الإعلام والإنترنت..

الهوامش

- 1 - Ariès, Philippe. L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Seuil, 1975, p42.
- ٢ - أفلاطون، في الفضيلة (محاورة «مينون»)، ترجمة وتقديم، د. عزت قرني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١.
- ٣ - ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، الفصل ٣٢ من الباب السادس، ضمن نص عنوانه «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه»، تونس، سيلدار، ٢٠١٤.
- ٤ - ابن سينا، أبو علي، كتاب السياسة، تقديم وتعليق، على محمد، إسبر، سوريا، بدايات للطباعة والنشر، ٢٠٠٧.
- ٥ - جون، جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة، نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، (د. ت).
- ٦ - إجنتينا، جيب (١٨٢٨ - ١٨٧٦) مصلحة إنجليزية ومؤسسة جمعية الحفاظ على الأطفال.
- ٧ - يتكون من عشرة مبادئ أساسية تتمحور حول حق الطفل في التمتع بالضمانات الاجتماعية، وتلبية حاجياته في المحبة والتفهم، وفي التعليم، وفي حمايته القانونية من الإهمال والقسوة والاستغلال، وحظر المتاجرة به، ووقيته من كل أشكال التفرقة والتمييز.
- ٨ - من بين الاتفاقيات العديدة: «العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية» سنة ١٩٦٦، الذي أقر حق كل طفل في إجراءات حائية تضمنها الدولة، و«الاتفاقية الأوروبية لتطوير التشريعات المتعلقة بتبني الأطفال» سنة ١٩٦٧، و«الاتفاقية الأوروبية للوضع القانوني للأطفال المولودين خارج نطاق الزواج» سنة ١٩٧٥، وصدرت «الاتفاقية الأوروبية الخاصة بالاعتراف وتنفيذ القرارات الخاصة بحضانة الأطفال» سنة ١٩٨٠.
- ٩ - اعتمدت وعُرضت للتوقيع والتصديق والانضمام، بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٤/٢٥ المؤرخ في ٢٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٩ تاريخ بدء النفاذ: ٢ أيلول/سبتمبر ١٩٩٠، وفقا للمادة ٤٩.
- 10 - UNICEF, Droits fondamentaux des enfants et des femmes, comment l'UNICEF les fait vivre, New York, 1999, p 08.
- ١١ - اليونيسيف، يوم الطفل العربي، ٢٠٠٠، حقوق الطفل العربي على أبواب قرن جديد، مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن، ص ١٧.
- 12 - Jacques Maritain, philosophe éminent - AE UNESCO 46-50, Unesco Courier, I, 7 (1948), "Ce que l'élite contemporaine pense des droits de l'homme", p. 7.
- ١٣ - بتاريخ ١٩٧٣/٠٦/٢٦.
- ١٤ - في المؤتمر الدولي للعمل الذي نظم عام ١٩٩٨.
- ١٥ - المادة (٠٣) من اتفاقية العمل الدولية رقم ١٨٢.
- ١٦ - تقرر إنجازه في المؤتمر الأول للطفل العربي المنعقد في ١٨ أفريل ١٩٨٠ بتونس، وتبني مجلس

وزراء الشؤون الاجتماعية هذه الوثيقة في الدورة الرابعة للمجلس بتونس من ٠٤ إلى ٠٦ ديسمبر ١٩٨٣.

١٧ - علام عبد الخالق، الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩ ص ٢٠٠.

١٨ - في الاتجاه نفسه أصدرت تونس مجلة حقوق الطفل، بموجب قانون، عدد ٩٢ لسنة ١٩٩٥ بتاريخ ٩ نوفمبر ١٩٩٥، وتندرج في إطار التنسيق بين السياسات الوطنية ومقتضيات الاتفاقية الدولية.

١٩ - الفصل (٢٥) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل.

٢٠ - لوبروتون، دافيد، سوسولوجيا الجسد، ترجمة عياد أبدلال وإدريس المحمدي، القاهرة، روافد للنشر والتوزيع، ٢٠١٤، ص ٨.

٢١ - نفسه، ص ٥٧.

٢٢ - لوبروتون، دافيد، انثربولوجيا الجسد والحدائق، ترجمة محمد عرب صاصيلا، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٧، ص ٧.

٢٣ - كونيهان، كارول م، انثربولوجيا الطعام والجسد، النوع، والمعنى والقوة، ترجمة سهام عبد السلام، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ٢٠١٣، ص ١٠٥.

24 - Kaufmann, Jean Claude, Corps de femmes, regards d'hommes: Sociologie des seins nus sur la plage, Paris, Nathan, 1998, p 34.

25 - Mauss, Marcel; Les techniques du corps, sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950, p.363.

26 - Brayan's, Turner, The body and society: Explorations in social theory, Los Angeles, SAGE, 2008

27 - Ibid, p 322.

٢٨ - فوكو، أحد المنظرين لموضوع «الجسد» و«لتاريخ الجنسية» في العصر الحديث.

29 - Conférence internationale de Mexico sur l'année internationale de la femme, 1975. <http://www.un-documents.net/mex-dec.htm>.

30 - Rapport de la conférence internationale sur la population de Mexico.1984.E/CONF.76/19. https://www.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/ICP_mexico84_report.pdf.

31 - Gautier, Arlette, Les droits reproductifs, une nouvelle génération de droits? [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/autre part/010023309.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/autre_part/010023309.pdf)

32 - Bilheran, Ariane, L'imposture des droits sexuels, ou la pédophilie au service du totalitarisme mondial, Bookelis, 2022.

33 - Sigaut, Marion, Les droits sexuels ou la destruction programmée de l'enfance et de la famille, Sigest, 2017.

- ٣٤ - المنظمة العالمية للصحة
- 35 - UNESCO, principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité, une approche factuelle, 2018.
- ٣٦ - كتابات حسن حنفي ورضوان السيد ومحمد موقيت ويوسف سلامة مثلاً، في الأعمال المنشورة لندوة مركز دراسات الوحدة العربية حول «حقوق الإنسان في الفكر العربي»، بيروت، ٢٠٠٢.
- ومحمد عابد، الجابري، عن الديمقراطية وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٤.
- ٣٧ - يُقر القانون الدولي بوجود هامش عدم التوافق الكلي في عدد من النقاط الخاصة بالحقوق الجنسية، لهذا منح الدول الحق في التحفظ مراعاة للتنوع الحضاري والخصوصية الثقافية، وهو ما فصلته وتوسعت فيه «اتفاقية فيينا» لقانون المعاهدات، التي أقرت بحق الدول في التحفظ، ونصت على مبادئ حرية الإرادة والعقد شريعة المتعاقدين، ما يدل على أن الانضمام إلى هذه الاتفاقيات يتم ضمن سيادة الدول، وتحت سقف التعددية الثقافية والدينية، والتي تقتضي احترام خصوصيات الشعوب.
- ٣٨ - انظر، الملاحظات الختامية للجنة حقوق الطفل، الأردن، ص ١٢٥ Add/15/C/CRC 03.02 ٢٨/٠٦/٢٠٠٠.
- 39 - Moody, Zoe, Les droits de l'enfant, genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989), Neuchâtel, ?ditions Alphil-presses suisses, 2016, p 251.
- ٤٠ - إدارة الطفولة جامعة الدول العربية، الخطة العربية لرعاية الطفولة وحمايتها وتنميتها الصادرة عام ١٩٩٢، القاهرة، ص ١٦.
- 41 - AIT ZAI, Nadia, Convention des droits de l'enfant, Revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques, N 01, OPU, Alger, 1993, p 31.
- ٤٢ - انظر، الملاحظات الختامية للجنة حقوق الطفل، الأردن، ٢٨/٠٦/٢٠٠٠.
- ٤٣ - شفيق، منير، الإسلام في معركة الحضارة، دار الكلمة للنشر، بيروت، ١٩٨١.
- ٤٤ - نوربرتو، بوبيو (١٩٠٩ - ٢٠٠٤) فيلسوف وسياسي إيطالي.
- ٤٥ - عبد السلام، رفيق، الإله والمعنى في زمن الحداثة، الخطاب بين الهيمنة والتعدد، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠٢٢.
- ٤٦ - مصدق، الجليدي، الإسلام والحداثة السياسية، بناء العلمانية والديمقراطية وحقوق الإنسان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط ١، ٢٠١٠.
- ٤٧ - بوافنتورا دي سوسا، سانتوس (١٩٤٠ - ؟..) مفكر وعالم اجتماع برتغالي.
- ٤٨ - بودوح، محمد، دور الأسرة في التربية الجنسية للطفل، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، عدد ١، ٢٠١٣، ص ١٣٦.
- ٤٩ - بوحدية، عبد الوهاب، الإسلام والجنس، بيروت، رياض الريس للكتب والنشر، ٢٠٠١.

- ٥٠ - علوان، عبد الله ناصح، مسؤولية التربية الجنسية من وجهة نظر الإسلام، تونس، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ص ٥.
- ٥١ - حسين، مصطفى، ثقافتنا الجنسية بين فيض الإسلام واستبداد العادات، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٣.
- ٥٢ - راشد، أنور أحمد عيسى، «التربية الجنسية في الإسلام»، مجلة بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، مجلد عدد ٥، يناير، ٢٠٠٩، ص ٢٣٣ - ٢٧٨.
- ٥٣ - فضل، أسماء بنت علي بن محمد، «التربية الجنسية في الإسلام»، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، عدد ٢٧، يناير ٢٠١٢، ص ١٧٧ - ٢٢٤.
- ٥٤ - عطا، إبراهيم محمد، عيد، رجاء أحمد محمد، «التربية الجنسية»، محاضرة في مؤتمر علمي ١١ «أزمة القيم في المؤسسات التعليمية»، جامعة الفيوم، كلية التربية، ماي ٢٠١٢، ص ١٥ - ٥٢.
- ٥٥ - انظر: [سورة البقرة: ٢٢٣] و[سورة القيامة: ٣٧].
- ٥٦ - عزب، محمد علي عليوة، «أهداف التربية الجنسية في الإسلام»، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، عدد ٢٥، يناير ١٩٩٦، (٥٣ - ٩٤)، ص ٨٢.
- ٥٧ - فضل، أسماء بنت علي بن محمد، «التربية الجنسية في الإسلام»، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، عدد ٢٧، ٢٠١٢ يناير، ص ١٧٩.
- ٥٨ - نفسه، ١٨٠.
- ٥٩ - حرب، علي، الجسد هو الأصل، العورة والجنة، ضمن إشكالية الجسد في الخطاب العربي الإسلامي، وقائع المؤتمر الدولي، ١٥ و١٦ أبريل ٢٠١٢، قسم الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مستغانم، الجزائر.
- ٦٠ - إسحاق الخوري، فؤاد، إيديولوجيا الجسد، رموز الطهارة والنجاسة، دار الساقى، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٧.
- ٦١ - عزب، محمد علي عليوة، أهداف التربية الجنسية، ص ١٨١.
- ٦٢ - الديالمي، عبد الصمد، سوسيولوجيا الجنسانية العربية، بيروت، دار الطليعة، ٢٠٠٩.
- ٦٣ - عطا، إبراهيم محمد وعيد، رجاء أحمد محمد، «التربية الجنسية» مؤتمر ص ٣١.
- ٦٤ - نفسه، ص ٤١.
- ٦٥ - نفسه، ص ٤٤.
- ٦٦ - فتحي، يكن، الإسلام والجنس، دار القادسية، بيروت، ١٩٨٤، ص ٨٠.
- ٦٧ - محمد، الغزالي، الجانب العاطفي في الإسلام، دار الدعوة، الإسكندرية، ١٩٩٠.
- ٦٨ - نفسه، ص ٢٣.
- ٦٩ - زين العابدين، وجيه، التربية الجنسية للطفل، الوعي الإسلامي، س ٨، عدد ٩٥، ١٩٧٢، ص ٦٢ - ٦٦.

■ ملف العدد: التربية على حقوق الإنسان: بين الإسلام والمواثيق الحقوقية الغربية

- ٧٠ - بيرج، أندري، التربية الجنسية عند الولد، ترجمة مورييس شربل، بيروت، منشورات عويدات، ١٩٨٢.
- ٧١ - الأنصاري، عبد الحميد، نحو فهم أفضل لاتفاقية حقوق الطفل في ضوء أحكام الشريعة، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠١، مج ١، ع ٤، ٢٠٠١، ص ١٧١.
- ٧٢ - نفسه، ص ١٦٩.
- ٧٣ - شرابي، هشام، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، لبنان، الدار المتحدة للنشر، ط ٣، ١٩٨٤.
- ٧٤ - نفسه، ص ٩٣.
- ٧٥ - حجازي، مصطفى، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ٢٠٢١.
- ٧٦ - نفسه، ص ٥٤.
- ٧٧ - نفسه، ص ٦٣.
- ٧٨ - عبيد، فتحية عبد الصمد، التربية الجنسية بين غفلة الآباء وحاجة الأبناء، المركز العربي للتعليم والتنمية، عدد ٧٣، ٢٠١١، ص ٩ - ٤٤.
- ٧٩ - دوليب، تاج السر، «التربية الأسرية الجنسية» مجلة التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم العام، عدد ٧٤، سبتمبر ١٩٨٥، ص ٤٢ - ٦٠.
- ٨٠ - ابن الشيخ، أسماء، «التربية الجنسية في الثانويات العامة»، مجلة دراسات وأبحاث، عدد ٣٣، ٢٠١٨، ص ٣٩٠ - ٤٠٦.

- 81 - World health organisation, the sexual and reproductive health of younger adolescents, research issues in developing countries, 2011.
- 82 - UNESCO, The journey towards comprehensive sexuality education: global status report, 2021.

حقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية العربية تشخيص الواقع واستشراف المستقبل

د. محمد البطيخي (*)

خلاصة

تُقارب هذه الدراسة، موضوع حقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية العربية، وذلك انطلاقاً من إعطاء نظرة موجزة عن مفهوم حقوق الإنسان ومرجعياته وخصائصه المتنوعة، مع ربط ذلك بأهمية التربية على مبادئ حقوق الإنسان، باعتبارها أولوية لتجديد المناهج التعليمية العربية، وقياس مدى انخراط هذه الدول في هذا الورش الحقوقي الأممي، أي: إدماج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية.

وبعد نظرة موجزة على معظم الدول العربية، تمّ تسليط الضوء على منظومتين تربويتين عربيتين: منظومة المملكة المغربية، والمملكة الأردنية. لتُخلص الدراسة إلى نتيجة مفادها: إنّ معظم الدول العربية على وعي تام بأهمية التربية على حقوق الإنسان، كما أنّ إرساء منظومة تعليمية حقوقية وفق المرجعية الدولية، لا زال يختلف من بلد إلى آخر.

الكلمات المفتاحية: حقوق الإنسان، المناهج التربوية، سياسات تعليمية، التنمية المستدامة.

(*) أستاذ وباحث تربوي - المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية - المغرب.

مقدمة

يُعتبر الاهتمام بالحقوق الإنسانية، وتطوير استراتيجيات ملائمة لتطبيقها في المجتمعات العربية، من الأمور ذات الأولوية، كما أنّ تجديد المناهج التربوية في الوطن العربي، في ضوء إدماج قيم ومبادئ حقوق الإنسان، من الحاجات الضرورية، حيث تُعدّ المناهج التربوية، المنطلق الأساس، والوسيلة الفعالة لبناء شخصيات الطلاب، وتشكيل وجدانهم، وثقافتهم، وتعزيزهم بالقيم التربوية، كالكرامة والعدالة والتسامح، بهدف تنمية الشعور الإنساني، وتعزيز الحوارات الثقافية والاجتماعية والتشجيع عليها.

وبالتالي، يظلّ عمل المُشرّعين والمُربيين والمجتمع المدني، الركيزة الأساس لإرساء هذه التوجّهات التربوية الجديدة، والتي قوامها التوازن التربوي بين القيم الثقافية العربية، والقيم العالمية، من أجل تحقيق تنمية شاملة، تُؤدّي إلى تحقيق العدالة والتقدم والازدهار في مجتمعات القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث:

أصبح موضوع حقوق الإنسان يُلقى بظلاله على الجميع، ويفرض نفسه على كل الدول والحكومات، لينخرط الجميع في ترجمة الوثائق والمعاهدات الحقوقية إلى واقع عملي، وقيم وسلوكيات في حياة الناس، وفي هذا السياق تأتي دور المناهج التربوية في العالم العربي كآلية، نحو إدماج قيم حقوق الإنسان ومبادئها في البرامج التعليمية والكتب المدرسية. ولهذا الغرض جاءت أهمية دراسة هذا الموضوع، باعتباره يُعالج هذه القضايا، أي: يقيس مدى اهتمام المناهج التربوية العربية عموماً، وفي المملكة المغربية والمملكة الأردنية تحديداً، بموضوع حقوق الإنسان. وذلك انطلاقاً من فلسفة ومركزات المنهاج التربوي، ومدى إدماج قيم ومبادئ حقوق الإنسان في الكتب التعليمية، في أفق تطوير الفعل التربوي، وترسيخ قيم حقوق الإنسان في المجتمع العربي.

دوافع اختيار البحث:

تعدد دوافع تناول هذا الموضوع، وتجلّى أهمها في الآتي:

١ - الإيمان بأنّ إدماج حقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية، يُعتبر مدخلا لتسريع عملية التنمية المستدامة، والانتقال إلى مستويات التعليم المتقدم، والتي تضمن للجميع الانتماء لمجتمع المعرفة.

٢ - الاطلاع على الوثائق الرسمية والمرجعيات التربوية، لإبراز مدى قيمة حقوق الإنسان فيها، وكيف تتفاعل معها؟

٣ - معرفة مدى إدماج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية والتربوية العربية، بتحليل الواقع العملي واستشراف مستقبل الرهان الحقوقي، من أجل الوصول لإيجاد روح التعاون والتضامن الاجتماعي انطلاقاً من النظم التربوية.

٤ - معالجة حقوق الإنسان في المناهج التربوية والتعليمية العربية، بهدف تحقيق الوعي بين الأفراد، وتعريفهم بالحقوق والحريات الأساسية، ممّا يُساعدهم على التمتع بحياة كريمة ومتوازنة.

إشكالية البحث:

جاءت التحولات العالمية والتطورات المعاصرة بتحديات تُهدد كينونة الإنسان، فظهرت تجليات مُتعددة، كالتّمييز العنصري، والنّيل من كرامة الإنسان.. ومن أجل مواجهة هذه الصعوبات وتأمين الكينونة البشرية، تمّت المُراهنّة على مبادئ التربية الحقوقية، كقيم وآليات مرجعية. وأصبح إلزامياً على كل الدول بما في ذلك العربية، الانخراط في هذا الورش الأممي، وتُعتبر النظم التربوية واحدة من وسائل الارتقاء بالإنسان نحو الوعي بحقوقه وفق خصوصياته لتنمية مُجتمعه.

وفي هذا السياق، جاء هذا البحث ليُعالج موضوع حقوق الإنسان في

المناهج العربية، انطلاقاً من التفاعل مع السؤال المركزي الآتي، والأسئلة المتفرعة عنه من خلال الآتي:

- ما مدى اهتمام النظم التربوية العربية بمجال حقوق الإنسان؟ وإلى أي حدّ تحضر قيم حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية عمومًا، وفي المغرب والأردن خصوصًا؟
- كيف تجلّت مبادئ وقيم حقوق الإنسان في الوثائق والمرجعيات الرسمية للمناهج التربوية العربية؟
- وما هي المبادئ الأساسية التي تُوجّه السياسات التعليمية في الدول العربية؟
- ما الأولويات والوسائل التي تُراهن عليها المناهج التربوية العربية لإرساء قيم حقوق الإنسان؟
- أيّ رؤية لتطوير مناهج التربية والتعليم العربية، في ضوء مُتطلبات/ جدلية حقوق الإنسان؟

أهداف البحث:

- من الأهداف التي يُراهن البحث على تحقيقها:
- ١ - التعرف على مدى تضمين الوثائق الرسمية والمرجعيات التربوية العربية لمبادئ وقيم حقوق الإنسان.
- ٢ - إبراز كيف حضرت قيم حقوق الإنسان في منهاجي المغرب والأردن، كنماذج يُمكن التأسيس عليهما.
- ٣ - الرهان على المناهج التربوية، باعتبارها وسيلة أساسية لنشر قيم حقوق الإنسان، وإكساب الطلاب والطالبات المبادئ الأساسية للحفاظ على حقوقهم.
- ٤ - السعي نحو تطوير مجال التربية على حقوق الإنسان، وتكوين

مجتمعات حقوقية بتعزيز الوعي الوطني، واحترام الحريات الأساسية والحقوق في البلدان العربية.

منهج البحث:

توسّل البحث أولاً، بالمنهج الوصفي، من خلال القيام بقراءة استطلاعية لحقوق الإنسان، وفق المرجعية الإسلامية والغربية، ومضامين الوثائق الرسمية المؤسسة للمناهج التربوية، مع تتبّع مدى تنزيل قيم حقوق الإنسان في بعض الكتب المدرسية لبعض الدول العربية، وخاصة المغرب والأردن. ثم توسّل ثانياً، بالمنهج التحليلي، قصد الوصول إلى استنتاجات وخلاصات.

أولاً: حقوق الإنسان: المفهوم والخصائص والمرجعيات

١ - حقوق الإنسان وجدلية المفهوم

يُعتبر مفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم السائلة والذائبة، باعتبار التعدّد في الخلفيات والمنطلقات التي تستقي منها مادّتها، ومعلوم أنّ غياب الحسم في المنطلقات يؤثر في النتائج والأدوات، وفي هذا السياق، فالباحث في مجال حقوق الإنسان، يجد نفسه أمام تعدّد الأنظار والفُهوم لمادة حقوق الإنسان، وهو ما يجعل النقاش فيها أكثر تعقيداً بالنظر لكثرة هذه التشعُّبات، ممّا يرتقي معها الموضوع إلى ما يُمكن وصفه بإشكالية مفهوم حقوق الإنسان. ولتسليط الضوء هذا المفهوم، أمكننا تناولها وفق الآتي:

أ - مفهوم حقوق الإنسان:

يتركب هذا المفهوم من كلمتين، هما: الحق، والإنسان. وقبل التذكير بهذا المفهوم التركيبي العام، يجدر بنا ذكر تعريف الحقّ والإنسان، كل على حدة، حتى إذا فهم القصد، وتحقّق المرغوب، أمكننا الانتقال لمناقشة المفهوم في معناه التركيبي.

* **تعريف الحق:** الحق ضد الباطل، ويُجمع على حقوق وحقوق، وفيه معنى الثبات والصدق^(١). ويقول الجرجاني: الحق اسم من أسمائه تعالى، والشيء الحق، أي: الثابت حقيقة. ويُقال: قول حق وصواب^(٢). والحق في الاصطلاح، هو: الحكم المطابق للواقع «والذي لا يسوغ إنكاره، ويأتي أيضًا بمعنى، الواجب الثابت»^(٣).

* **تعريف الإنسان:** يُمكن القول في تعريف الإنسان انطلاقًا من مادة، (أ ن س)، أن معناها يدور حول معنيين اثنين، وهما:

الظهور والنسيان، فأما عن الظهور، فيقول ابن فارس: الهمزة والنون والسين أصل واحد، وهو ظهور الشيء، وكل شيء خالف طريق التوحش، قالوا: الإنس خلاف الجن، وسُموا لظهورهم.. فالإنسان من الإنس خلاف الجن، أو من الأنس خلاف النفور، والإنسي منسوب إلى الإنس^(٤).

وأما عن النسيان، فقد أورد ابن منظور عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أنه قال: «إنما سُمي الإنسان إنسانًا لأنه عهد إليه فَنسي»^(٥).

ويُعرّف الإنسان اصطلاحًا بأنه: ذات تتكون ماهيتها وحقيقتها من جسد وروح، فالإنسان مجموع الروح والجسد، ولذلك يُسميه بعضهم حي ناطق، أو حيوان ناطق، كما هو عند الجرجاني وأبي الحسن الأشعري^(٦). هذا باختصار شديد هو مفهوم الإنسان، وإلا فهناك أنظار مختلفة لتعريف الإنسان، كنظرة علماء النفس والأحياء وعلماء الفلسفة.. ولضيق المقام اكتفي بما ذكر لأنقل إلى تناول المعنى التركيبي.

ب - المفهوم التركيبي لحقوق الإنسان:

إنّ حقوق الإنسان بمعناها اللَّقبِي/التركيبي هي: «المعايير الأساسية التي لا يُمكن للناس من دونها أن يعيشوا بكرامة كبشر، فهي أساس الحرية والعدالة والسلام، ومن شأن احترام حقوق الإنسان أن يُتيح إمكان تنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة»^(٧).

وقد جاء تعريف الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، ليؤكد الدلالة المُشار

إليها في التعريف السالف بقولها: «تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن بدونها أن نعيش كبشر. كما أنّ حقوق الإنسان والحريات الأساسية، تُتيح لنا أن نطوّر وأن نستخدم بشكل كامل، صفاتنا البشرية وذكائنا ومواهبنا ووَعينا، وأن نُلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها من الاحتياجات.

وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد، من أجل حياة تضمن الاحترام والحماية للكرامة المتأصلة والقيمة الذاتية للإنسان»^(٨). «ترتبط إذن، حقوق الإنسان بذات الكائن البشري في وجوده الأصلي، كما أنّها تُعبر عن مختلف أبعاد شخصية الإنسان، وتدخّله في نظام قانوني واجتماعي، يُحدّد الحقوق والواجبات، ويضمن ممارستها واستمرارها»^(٩).

من خلال هذه الإضاءة، يتّضح أنّ حقوق الإنسان، مرتبطة بالإنسان بما هو إنسان، ومجردة عن كل لون وبشرة وجنس، فهي معايير عامة، مكفولة له، ولا يجوز التصرف فيها. وهي قواعد تُحقّق للإنسان كرامته، وتضمن له إنسانيته، فتجلب له المنافع الظاهرة، وتدفع عنه المفساد المُحقّقة، وتنظم بذلك المجتمع، فتحدّد له الحقوق والواجبات، ليعيش بأمن وسلام.

٢ - حقوق الإنسان: المرجعيات والخصائص

تتنوع الأسس التي تنبثق عنها مادة حقوق الإنسان، بين دينية وفكرية وفلسفية وثقافية، وانطلاقاً من تفاعل الإنسان مع هذه الأسس، عبر أزمنة طويلة ومسارات مختلفة، أنتج لنفسه نوعاً من الأنظمة، تلك التي من خلالها يُلبي احتياجاته، وفق حُدودٍ وتشريعات نظامه الاجتماعي، ففي السياق الغربي، خضعت حقوق الإنسان في تحولاتها إلى مسار طويل، لتصل إلى ما هي عليه الآن.

وأما في السياق الإسلامي، فإنّ نصوص الوحي والمنهج النبوي، يحتفيان بحقوق الإنسان مضموناً وجوهرًا. ولإلقاء نظرة على أسس

ومرجعيات هذه الحقوق، وفق المنظورين السالفين، يُمكن الانتقال إلى ما يلي:

أ - المرجعيات الغربية وحقوق الإنسان:

لا ينبغي أن يغيب عن ذهن القارئ، سياق انبثاق حقوق الإنسان في التجربة الغربية، فقد مرّ على الإنسان حين من الدهر، عانى القهر، والاستعباد، والاستغلال، وسفك الدماء، وانتشار الفوضى، وانتهاك الحقوق، سواء مع جرائم الأنظمة الشيوعية والليبرالية أو قبلهما، ونتيجة لذلك، تعالت أصوات تُنادي بإقرار الحقوق والمساواة ورفع الظلم، وفي هذا السياق، تفاعلت مختلف الفلسفات الغربية مع هذه الوقائع، معتبرة أنّ حقّ الإنسان، يُعتبر ذا صبغة طبيعية، يُولد مع الإنسان، فلا يقبل المصادرة أو التصرف فيه عبر الزمن.

كما لا نغضّ الطرف كذلك، عن العادات والتقاليد والقوانين الوضعية والتعاقدات الاجتماعية، والتي مثّلت واحدة من المرجعيات الحقوقية للإنسان الغربي، فقد فرضت الصراعات والحروب، فرضت على الناس صياغة تعاقدات توافقية، لتنظيم حياتهم الاجتماعية. وتُعتبر كتابات غراتيوس وجون لوك وجون جاك روسو وغيرهم واحدة من الشهادات التاريخية على الصفحة الحقوقية في الواقع الغربي.

وتنضاف لما سبق، مرجعية الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، فالأطروحة الغربية لحقوق الإنسان، تقوم على أنّ أول إعلان صريح لحقوق الإنسان يعود إلى القرن الثامن عشر، إبان الثورة الفرنسية ١٧٨٩م، إعلان حقوق الإنسان والمواطن، الذي تبنته الجمعية العامة الفرنسية سنة ١٧٩١م. وقد سبق هذا الإعلان صياغة وثائق أخرى في أقطار أخرى، كوثيقة إعلان الحقوق في بريطانيا سنة ١٦٨٩م، والدستور الأمريكي سنة ١٧٨٧م^(١٠). واستمر هذا النضال إلى حدود ١٩٤٨، حيث أخذت حقوق الإنسان بُعداً جديداً عقب الحرب العالمية الثانية، حين سيُتّوج هذا التراكم بوقوع اختيار

المجتمع الدولي على وثيقة قانونية، تكون ملزمة للجميع، وقد عرفت هذه الوثيقة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمُكوّن من ثلاثين مادة، وبعد هذا الإعلان، توالى عدّة اتفاقات ومعاهدات دولية، كالمعاهدة الأوروبية ١٩٥٠م، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦. والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية سنة ١٩٦٦. والمعاهدة الدولية لحقوق الطفل سنة ١٩٩٠م. ومختلف المعاهدات والاتفاقات التي تصدر عن هيئة الأمم المتحدة إلى حدود الساعة^(١١). عموماً هي حقوق كما ظهر، مصدرها العقل البشري، والذي كثيراً ما وقف بعيداً عن تعاليم الدين وتأثيره في حياة الإنسان، وكانت الحقوق في جوهرها تستهدف حماية الإنسان الغربي ذاته.

ب - المرجعية الإسلامية لحقوق الإنسان:

لا يُمكن تجاهل المبادئ العامة، والقيم الإنسانية العليا التي استوعبتها نصوص الشرع الإسلامي، وخاصة فيما يتعلق بمجال حقوق الإنسان وحمايته والرفع من كرامته. فهي حقوق مرجعيتها التشريع الذي جاء بها الإسلام. فقد قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَرْدِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾^(١٢). إن هذه الآية تؤسس لمبدأ التكريم الإلهي للإنسان، وهذا التكريم لا يخصّ قومًا دون آخرين، أو فئة دون أخرى، بل هو تكريم للنوع البشري، (ابن آدم) كله، لا فرق فيه بين الناس من حيث اللغة (العرب والعجم) أو اللون، أو الجنس... الفرق الذي يُلحّ عليه الإسلام، هو الفرق في التقوى والتمسك بحبل الله، لقد كرم الله آدم، وجعله في أحسن تقويم، وعلمه الأسماء كلها، وأمر الملائكة أن تسجد له، ثم استخلفه في الأرض وكلّفه برعايتها والاستمتاع بخيراتها^(١٣). وقد عبّر القاضي الأمريكي جاكسون عن تجاهل الغرب للإسلام بقوله: «لقد حالت العوائق دون نشوء اهتمام عام بالشريعة الإسلامية، ومع أننا مدينون للحضارة الإسلامية بالشيء الكثير، كما تظهر تقاريرنا القانونية التي لا تنتهي، فإنّ انطباعنا كان دائماً بأنّ العالم

الإسلامي ليس لديه ما يُسهم به في إثراء مادتنا القانونية، واعتبرت الشريعة الإسلامية ذات فائدة تأملية غير عملية، ولم تحظ إلا باهتمام عدد قليل من الباحثين والمختصين، ولكن إعادة النظر الموضوعية في تلك الأسباب التي حملتنا على الظن، بأن تلك الشريعة غريبة عنا وغير مفيدة لنا، جديرة بأن تُقنننا بالتخلي عن ذلك الظن المُتعجرف، وإدراك أن التجربة الإسلامية لديها الكثير الذي تستطيع أن تعلمنا إياه»^(١٤).

فمنظومة الحقوق في الفكر الإسلامي نشأت انطلاقاً من نصوص القرآن والسنة، وعلى إثرهما ألف علماء الإسلام في مادة حقوق الإنسان، وإن بمنهجية اختلفت عما عرفت به في الثقافة الغربية، فقد ألف الإمام زين العابدين علي بن الحسين (ت ٩٥هـ) «رسالة الحقوق». تضمّنت خمسين حقاً من حقوق العباد على أنفسهم وفيما بينهم»^(١٥). وقد فصل النوعين معاً - من المعاصرين - الفقيه عبدالرزاق السنهوري في كتابه مصادر الحق في الفقه الإسلامي، أي حقوق الأمة، وحقوق الأفراد، التي عبّر عنها في الفقه الإسلامي بحقوق الله وحقوق عباده.. وحلّص إلى أن حقّ الله يتعلّق به النفع من غير اختصاص، فيُنسب إلى الله تعالى تعظيماً لشأنه. ولاحظ أن دائرة حقوق الله في فقه الشريعة الإسلامية واسعة، تلتقي مع دائرة القانون العام، فهي تشمل القانون الجنائي والقانون المالي، بينما يدخل حقّ العبد في دائرة القانون الخاص»^(١٦).

إنّ مصدر الحقوق في الإسلام، ليس سوى مصدر هذا الإنسان نفسه، أي: هذه الإرادة الإلهية التي خلقتها وأنشأته، وكرّمت وجوده، وحدّدت له رسالته الكونية، ومُراعاة لحثيات التكريم والمسؤولية، فرضت عليه واجبات، وخولته حقوقاً»^(١٧).

والخلاصة، إنّ الحقوق المقررة في الإسلام للإنسان، تُراعي مصالحه الضرورية والحاجية والتحسينية، التي لا يُمكن قيام حياة شخصية متوازنة بدونها. غير أنه حين اعترف بالحقوق الشخصية، لم ينس في الوقت نفسه مراعاة حقوق الجماعة وأمنها وتوازنها»^(١٨). فقد جاءت نصوص الشرع

مؤسسة وشارحة لهذه الحقوق، وأحدثت بذلك ثورة على الموروث الثقافي العربي، من وأد البنات وحرمان المرأة من الميراث واستعباد الإنسان.. إلى تحرير الإنسان وحفظ كرامته. ويتواصل الوعي بالحاجة لحقوق الإنسان، وفق هذا المنهج بما يتماشى والتطورات المعاصرة.

ج - حقوق الإنسان وجدلية الخصوصية والكونية:

حينما يستحضر المرء موضوع حقوق الإنسان والسياسات التي برزت فيه، يجدها سياقات مختلفة، فهل يمكن الحكم انطلاقاً من تعدد تلك السياقات على كونية هذه الحقوق؟ ألا يمكن الوقوع في التعارض بين الخصوصية والكونية عند النفاذ إلى الجزئيات، والشيطان يكمن في التفاصيل كما يُقال؟ وهل الإقرار بالخصوصية يؤثر على القول بكونية هذه الحقوق؟

تُفيد الخصوصية معاني: الذاتية والنفسية والشخصية، أي: مُحددات تميز بها الأشياء عن الأغيار. فالخصوصية إذن، تُمثل مجموعة من الخصائص التي تُميز أمة على أخرى. فثقافة وأعراف الرومان مثلاً، لا تتطابق وعرب الجزيرة العربية، وقُل مثل ذلك في مختلف الأعراق والبلدان. فالخصوصية، حيز يضم كينونة الأمة، ويحفظ لها حق الاختلاف. والإسلام يعترف بخصوصية الآخرين، حين يقول الله تعالى: (ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة، ولا يزالون مختلفين إلا من رحك ربك ولذلك خلقهم)^(١٩). أي: لكل أمة ثقافتها وخصوصياتها، والتي قد لا تُوافق مجتمعاً آخر بالضرورة، إذ الاختلاف سُنّة إلهية.

أما الكونية فهي ذلك الأفق الواسع الذي تلتقي فيه الإنسانية بمختلف مشاربها وأفكارها ومعتقداتها. وهي ليست حتماً تُفيد معنى الاشتمال على كل الأمم، إذ معنى الاشتمال على كل الأمم، هو الانطباق على جميع الأمم بالتساوي^(٢٠). وواقع الحال ليس هناك أي حقّ وأي مساواة، كل ما هنالك «عبارة عن خصوصية أمة بعينها، عُمّمت على الأمم الأخرى، طوعاً أو كرهاً، والتعميم الطوعي يحصل في حال التكافؤ الثقافي أو الفكري بين

الأميتين»^(٢١). فصاحب كتاب «الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري»، حاول معالجة هذه القضية من منطلق التفريق بين أمرين أساسيين، وهما:

«مبدأ الكونية» و«واقع الكونية»، إذ الأول: يشتغل في إطار التعريف السابق، وهو ذلك الأفق الذي تلتقي فيه الإنسانية، أي: تلك القيم الحقوقية والثقافية.. التي اتفق حولها البشر.

أما واقع الكونية، فما هو إلا وجه واحد لخصوصية بعينها بما تحمله من حقوق وثقافة وقيم، أريد لها التعميم. غير أن هذا لا يدفعنا أيضًا إلى حمل معنى الخصوصية على جهة التضاد مع الكونية، بدعوى أن الخصوصية عائق للعالمية، فقد نجد من يُعطي معنى خاصًا للخصوصية وينفي عنها انكفاءها على ذاتها، بل يجعل منها عنصرًا مرنا قادرًا على التفاعل بإيجاب مع خصوصية الآخرين أخذًا وعطاء.

«فقد تتعلق الأمة بذاتها في أمور، وتفتتح على غيرها في ما عداها، وقد تتمسك ببعض الثوابت التي تراها مُحَدَّدة لهويتها، في مُقابل الهويات الأخرى، من دون أن تجمد عليها جمودًا مطلقًا، بل قد تتحوّل الأمة عن هذا الثابت أو ذاك تدريجيًا وبمرور الزمن أو تعدّله، بما يضمن استمراره على نسق آخر»^(٢٢). فعن طريق الاحتكاك الإيجابي للخصوصية تأخذ طريقها نحو الكونية، مادامت الخصوصية عنصرًا في الكونية، وأن هذه الأخيرة، تتحقق بتآلف الخصوصيات على حدّ تلتقي فيه.

فالعلاقة بين الكونية والخصوصية ليست - حسب هذا الطرح - علاقة تضاد، بل قد تكون علاقة تداخل وتكامل. ولكن مع المواقف المشحونة بالاستكبار، يتمّ القضاء على فرص التواصل والتعايش والاحترام بين الدول، وقد تُساهم في إحداث قطيعة بين الثقافات والشعوب. كما أن احترام التنوع الثقافي، وإعلاء من شأن الخصوصيات، لهو طريق نحو الكونية على حدّ تعبير المهدي المنجرة. خلافًا لما يدّعيه بعض الباحثين الذين يرون بأنّ الخصوصيات تُنافي الكونية، وأنّ هذه الأخيرة لا مندوحة منها للوحدة القائمة في التاريخ الإنساني والعولمة المعاصرة.

فالكونية الحقيقية، ما هي إلا خصوصيات تألفت في ما بينها وتناسقت. فلو أخذنا على سبيل المثال: قيمة حقوقية كونية كالعدل، لوجدنا كل الناس يُحبّون العدل، ويكرهون الظلم، فالعدل، حقّ مشاع وقيمة كونية، ولكن تصور الناس لهذا الحق، قد يختلف من مرجعية إلى أخرى، إذ يرى البعض في احتلال البلدان والسيطرة عليها نوعاً من تحقيق العدل أو نفي الظلم، وليس انتهاكاً لخصوصية الآخرين. فالخلل ليس في العدل في حدّ ذاته، لكن في الاختلاف في المفهوم الذي يعطى له اعتماداً على مرجعية معينة.

وانطلاقاً ممّا سبق، فمقولة حقوق الإنسان ذاتها، قد وُظفت سياسياً في الغرب، كأداة إيديولوجية هجومية، سلطت لفترة طويلة على المعسكر الشرقي، وعلى الاتحاد السوفياتي السابق، إذ شكلت رأس الرمح في الهجوم الإيديولوجي على هذا المعسكر، ولذلك، فليس من المستبعد اليوم، توظيفها واستثمارها لإحكام السيطرة على دول الجنوب. وبالمقابل يُلاحظ أنّ دول الشمال تبلور خطاباً هجومياً آخر، قوامه أنّ تمسك العديد من الدول المتأخرة بخصوصيتها الثقافية، ومُقاومتها للنزعة الكونية لحقوق الإنسان، ليس في المدى الأقصى، إلا وسيلة لإخفاء مظاهر انتهاكها المستمر لهذه الحقوق، وتبريراً ثقافياً لهذه الانتهاكات، والأدهى من ذلك، إنّ هذا النقاش الحاد حول الكونية والخصوصية، أصبح أحد مدارات الصراع السياسي في دول الجنوب نفسها^(٢٣).

فحسب هذا الطرح، إنّ التخفي وراء الخصوصية في الدول العربية، ما هو إلا «كقناع يُخفي انتهاكات حقوق الإنسان في بلادها»^(٢٤). إذ حقوق الإنسان عالمية في طبعها، كما يذهب إلى ذلك الجابري وغيره، فعالميتها لا تناقض الوضع الاقتصادي ولا الوضع الاجتماعي، ولكنها بالمقابل تصطدم بالخصوصية الثقافية، عندما ينظر إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه نتاج الحضارة الغربية وحدها. والتأصيل الثقافي لقيم الحداثة المعاصرة بالنسبة لنا نحن العرب، يقتضي في هذا المجال إبراز عالمية حقوق الإنسان في كل من الثقافة الغربية والثقافة العربية الإسلامية، أعني كونهما تقومان في الثقافتين على أسس فلسفية واحدة^(٢٥).

وبالرجوع إلى أوجه التمايز في حقوق الإنسان بين المرجعية الغربية والمرجعية الإسلامية، نجد أنّ هذه الحقوق يمكن تقسيمها إلى قسمين:

* حقوق يختلف فيها المنظور الإسلامي عن المنظور الغربي اللاديني اختلافا كبيرا، وهذه يتعين تنظيمها انطلاقاً من المنظور الإسلامي، وفي إطار ثوابت المبادئ التي أقرها بشأنها، كالحقوق المتعلقة بالأسرة، وكحرية التعبير والرأي، التي تنطلق في الفكر الغربي من ضرورة استقلال الفرد عن المجتمع، وحرية الكاملة في ممارسة أي عقيدة، وهذا ما يختلف عن المنظور الإسلامي الذي يُقيّد حرية الرأي بعدم الخروج عن العقيدة الإسلامية، والقيم القائمة عليها»^(٢٦).

* «حقوق يُمكن اعتبارها مقبولة بالنسبة للإسلام، كحرية التجمع، وتأسيس الجمعيات، والمُساهمة في إدارة الشؤون الأمة، وكحقوق العمل والضمان الاجتماعي»^(٢٧).

ومما سبق يُمكن القول: إنّ إجراء مقارنة عَجَلَى بين منظورين مختلفين لحقوق الإنسان، بين نصّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات الدولية الواردة في شأنه، وبين الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان وما لحقه من اتفاقات، نجد أنّ مواطن تلك الاختلافات محدودة، ومنها أنّ الحقوق في الإسلام تقوم على مرجعية ثابتة، وهي الوحي الإلهي، بينما في الثقافة الغربية المجتمع هو مصدر الحقوق، وهذا الاختلاف المرجعي يؤدي إلى الاختلاف في احترام وتقدير تلك الحقوق، فبينما تنفرد الشريعة الإسلامية ببعض الحقوق، تنفرد الشرعية الدولية ببعض الحقوق كذلك، ولكن معظم تلك الحقوق، تظلّ موضوع اتفاق بين الشريعة الإسلامية وبين الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، إلى حدّ يجوز معه القول: إنّ الإسلام بوصفه شريعة وعقيدة، يدعم بقوة عالمية حقوق الإنسان، لا بصفة مؤكّداً لها، وإنّما بصفته مؤسساً لها، ولا يجوز الادّعاء بناء على ذلك، أنّ الإسلام في مجتمعاته يُمكن أن يقف حاجزاً دون تطبيق تلك الحقوق»^(٢٨).

ومن ثمَّ فإنَّ الإشكال ليس في الكونية كمفهوم، ولكن في طريقة البناء والتأسيس لها، والذي لا بدَّ أن ينطلق ممَّا هو مشترك بين الخصوصيات، لتتألف في ما بينها وتتناسق، لتُخرج لنا منتجًا متوافقًا بشأنه بين كل الأمم، وينطلق من احترام الخصوصيات.

ثانيًا: حقوق الإنسان في النُّظم التربوية العربية: أولويات في تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة

١ - النظم التربوية العربية وحقوق الإنسان: الأهداف والأولويات

تُعتبر حقوق الإنسان في السياق العربي، من الأولويات الضرورية لتعزيز القيم والمبادئ الإنسانية والوعي بها، وترتبط هذه حقوق في النُّظم التربوية بعدة أهداف وأولويات، منها:

- تعزيز حق التعليم لجميع الأفراد، بغضِّ النظر عن جنسهم وعرقهم ولونهم ودينهم وثقافتهم وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير الفرص اللازمة للجميع للتعليم والتطور العلمي والمهني.
- توفير بيئة تربوية آمنة وصحيَّة للطلاب والمعلمين والموظفين التعليميين، وضمان حماية حقوقهم وصحتهم وسلامتهم.
- الاهتمام بحقوق الأطفال وحمايتهم من التمييز والعنف والاستغلال والإيذاء، وتشجيع الأطفال على الاندماج في المجتمع والمشاركة في تنميته وتحديثه.
- تعزيز حرية التعبير وحرية التفكير، في بيئة تعليمية يسودها الحوار والتفاعل والاحترام المتبادل للرأي والتفاهم والتعاون.
- توفير التعليم العالي والتخصصي والمهني للشباب والفرص اللازمة للاندماج في سوق العمل، وتحسين مستوى المعيشة والحياة وزيادة الفرص الاقتصادية للمواطنين.

- التشجيع على الابتكار والإبداع وتطوير المهارات والقدرات الفردية، وتوفير الدعم اللازم لتحقيق النجاح والسعادة في الحياة.

وتهدف هذه الأولويات والأهداف، إلى توفير بيئة تعليمية تحترم حقوق الإنسان، وتساعد على تحقيق التنمية في المنطقة، وتوضح أنّ النظم التربوية الناجحة، تضمن حقوق الإنسان وتصونها في كل مكان. ونحن نعلم أنه حين يتمّ الانطلاق من مبدأ أنّ الناس مُتساوون في الكرامة والحرية والديمقراطية... فإننا نكون أمام قيم ومبادئ حقوق الإنسان، التي تضع الجميع على قدم المساواة، بعيداً عن الانتماء العرقي أو الإثني، فالإنسانية أخرج ما تكون لترسيخ هذه الأبعاد. وانطلاقاً من هذا، فالعملية التربوية من أهم المداخل التي تهدف إلى ترسيخ الثقافة الحقوقية، وتحقيق فرص العيش الكريم وتأمين البقاء في الوجود، فضلاً عن ممارسة الإنسان حقّه في التفكير وغيره.

إنّ التربية على حقوق الإنسان، عملية طويلة المدى، ومستمرة مدى الحياة، تهدف إلى تعزيز قيم التسامح، والتضامن، والتعاون بين البشر، حتى يتسنى خلق الظروف الملائمة لحياة أفضل لبني البشر، تسودها الحرية، والكرامة، والمساواة، ومنع الصراعات، وانتهاكات حقوق الإنسان، ودعم المشاركة الديمقراطية؛ بقصد إقامة مُجتمعات تحظى فيها جميع حقوق الإنسان للناس كافة بالتقدير والاحترام^(٢٩).

إنّ الإنسان لا يكون إنساناً إلا بحقوقه، والناس غير قادرين على الاستغناء عنها، فلا أحد يطبق الحياة في ظل الافتقار لحرية التعبير، أو انعدام الحق في الحياة، أو الأسرة والتربية والتعليم، أو الممارسة السياسية.. وكما ينعم الإنسان بهذه الحقوق، وجب تعرفه عليها واستيعاب مضامينها وأبعادها.

فهل يُمكن الدفاع عن الشيء أو المطالبة به دون الوعي به بدءاً؟ وبالرجوع إلى مضمون رسالة الإسلام أو إلى الإعلان العالمي لحقوق

الإنسان وخاصة في ديباجته، نجد كلا منهما يعطي ويضمن لكل شخص الحق في التعلم، بل إن الإسلام يجعل طلب العلم فريضة.

ومعلوم أن التربية على حقوق الإنسان، ليست غاية في ذاتها، وإنما بهدف ترسيخ قيم وثقافة هذه الحقوق، وخلق جيل متشبع بروح الحوار، وتقبل الاختلاف، والتعايش، واحترام الآخر، ومن وسائل تحقيق ذلك، بناء وتنمية معارف هذه الحقوق لدى المتعلم، واعتماد تدابير ممارستها في الحياة الواقعية. وهذا رهين بمدى حضور الوعي الجمعي بمكانة التربية في نشر الثقافة الحقوقية، ولذلك كان ترسيخ هذه القيم، صلب انشغالات الفكر التربوي العربي الحديث والمعاصر. «إن الديمقراطية بما فيها حقوق الإنسان والعقلانية بما فيها الروح النقدية، لا يمكن غرسها في المجال التربوي، فكريًا وممارسة، إذا لم يتم تأصيلهما أولاً في النظام التربوي أو على الأقل إذا لم تُواكبهما عملية التأصيل هذه»^(٣٠).

«التربية الحقوقية لا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات عن الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق، بل إنها تقوم أيضًا على أساس أن يُمارس المتعلم (الإنسان) تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيًا، وأن يعترف بها كحقوق للآخرين، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا، إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والمعيش، انطلاقًا من أن التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا حقوق الإنسان، فقط، وإنما أن يعيشوها في تعليمهم حتى تكون له أكبر فائدة علمية بالنسبة لهم»^(٣١).

إن استنبات هذه المفاهيم وتبنيها لتُدمج في مشاريعنا التربوية بواسطة المنهاج والمدرس، وترسخ في وجدان الطالب/ المتعلم، وتُترجم في سلوكياته من خلال الأنشطة الصفية والمدرسية، فضلًا عن المؤسسة الإعلامية والبيئة المجتمعية وباقي المنابر الأخرى. وهو كذلك المدخل لترسيخ قيم حقوق الإنسان، لذلك، تبقى العملية التربوية من أهم الوسائل

التي تُساعد على أجرأة وتنزيل حقوق الإنسان في واقع الناس وحياتهم المعاصرة.

٢ - المناهج التربوية العربية وقيم حقوق الإنسان: نحو تجاوز صيغ الملاءمة إلى تجديد الممارسة

تُواصل النّظم التربوية في السياق العربي، العمل على تعزيز حقوق الإنسان والقيم الإنسانية، ولا تطبق المنظومات التربوية الاستغناء عن الخضوع للمراجعات والإصلاحات، تماشيًا مع التحولات المُتسارعة التي يعرفها العالم اليوم، والتي تدفع العديد من الفاعلين التربويين والاجتماعيين والحقوقيين إلى الانخراط في إصلاح النظم التربوية في مختلف هذه البلدان، كي تُصبح نُظما تعدّدية في مقاربتها، وشاملة في رؤيتها للمستجدات، وهذا شأن بديهي، بالنظر إلى حاجات هذه النظم للتحيين والتجديد. رغم وجود بعض التحدّيات والعراقيل التي تُواجهها. فعلى سبيل المثال، تحتاج النظم التربوية إلى ملاءمة القيم الإنسانية والحقوق التي تنصّ عليها النظم القانونية الدولية، بما يتناسب مع الثقافات والعادات والتقاليد الوطنية والإسلامية.

وقد يرى البعض أنّ في هذه الدعوات نوع من التباطؤ الغير مُبرّر، إذ «الإنسانية تعيش في الوقت المعاصر، حالة من التيه والنكوص والتصادم، ولم تعثر بعد على صيغ عالمية للتفاهم والتعاون والتشارك.. فضلا عن معضلات عالمية تؤثر على البشرية كلها، من قبيل التسابق نحو التسلح، ومشكلة الطاقة، والأمراض والصراعات»^(٣٢).. فنحن في حاجة إلى وسائل للتجديد والإنفاذ أكثر من أي وقت سبق.

إنّ تحديات هذا العصر، لم يُعد يُجدي معها نمط التعلم القائم، حسب منظور عالم المستقبلات المهدي المنجرة. والذي يُسميه «التعلم للصيانة»، ذلك أنه يساهم في تدهور ظروف الإنسانية وفي توسيع الفجوة بين أفرادها، ولا يُمكنهم بما يكفي من الكفاءات لمواجهة تلك التحديات والمشكلات

العويصة، فقدراتهم محدودة، أو على الأقل دون الطاقة المرجوة، كما أنّ هذا النوع من التعلم، يجعلهم لا يتحركون إلا تحت تأثير صدمة الأحداث، وليس بأفعال توقّعية، بل بأسلوب رد الفعل فقط، ولا يُراهن إلا على كسب أنماط ثابتة من الاتجاهات والأساليب والقواعد التي تصلح لتناول المواقف المعروفة المتكررة، ولا يهدف إلا إلى الحفاظ على النظام القائم، واستمرار بقاء أسلوب الحياة على ما هو عليه، علماً بأنّ البقاء إلى أمد طويل وفي وقت يتّسم بالتغيّر والتحوّل وانعدام الاستمرارية، يقتضي نمطاً آخر من التعلم، يُمكن البشرية من إحداث التغيير والتجديد، وإعادة البناء وصياغة المشكلات^(٣٣)..

إنّ نُظْمنا التربوية تحتاج إلى الكثير من الجُراة في الطرح، وإلى حرية التعبير والمشاركة في اتخاذ القرار، وتقبل الرأي المخالف، وترسيخ الشفافية وقيم العدالة المجالية داخل البلدان العربية، إنّ كفايات القرن الحادي والعشرين تقوم على اكتساب المهارات الحياتية والقدرات التي تُؤهل الطلاب لمواكبة متطلبات هذا القرن، فيُفترض أن يتمكن الطالب من مهارات التواصل والحوار والتحليل والنقد والبناء، وهي كلها كفايات محضنها الطبيعي نُظْم تربوية حديثة ومنفتحة، أما حين لا يشعر الطالب بالارتياح، ويعلم أنّ النظام التربوي لا يؤمن له الحق في المستقبل ولا العيش الكريم، فإنّ ذلك يعتبر مؤثراً سلبياً على التحصيل واكتساب المعرفة وتحقيق التنمية، وهي كلها عوامل تضرب في مبدأ التربية على حقوق الإنسان.

أمام كل هذه الدواعي، فنُظْم التربية والتعليم أحوج ما تكون إلى منظور جديد للتعلم والممارسة، يكون «كفياً بإخراج البشرية من هذا المأزق المخيف، إذ الهدف الأسمى الذي يرمي إلى تحقيقه التعلم المُجدّد، هو بقاء الإنسانية واستمرارها، لكن ليس تحت أي ظرف، وإنما البقاء بكرامة، أي ما يستحقه الإنسان من احترام للذات، ومن احترام متبادل بين الأفراد في مجتمعات مُتعددة الثقافات»^(٣٤).

وما لم يتم السير على هذا المنوال، ستكون النتيجة المحتومة، هي أن تضل البشرية مُتخلفة عن الأحداث وغارقة في الأزمات، وبعيدة عن إمكانية إقامة نظام عالمي جديد، يسوده الهدوء والتوازن والسلام والاحترام^(٣٥). وإذا كان منطوق هذا الكلام ينطبق على العالم بأسره، فإنه يُفهم منه بالأولى أن ينطبق على واقع العالم العربي، الذي يحتاج إلى تطوير النظم التربوية وتحديث الممارسة في المناهج الدراسية وتجديد وسائل التعليم وتقنيات التعلم الحديثة، بما يتوافق مع المعايير العالمية، ويُشجع الإبداع والتفكير النقدي والحرية في الاختيار، وهي كلها من مُقتضيات التربية على حقوق الإنسان.

ومن أجل الارتقاء بالتربية والتعليم في العالم العربي، والتطلع إلى تحقيق تعليم ذي جودة للجميع، وتجاوز الثغرات، وجب على السلطات الحكومية العربية، الانخراط بإجراء تحولات ومراجعات في منظوماتها التربوية، انطلاقاً من تشريع قوانين ومخططات استراتيجية متوسطة وبعيدة المدى، من أجل تجديد المدرسة العربية وبعث الروح فيها، بجعلها تُحقّق التعلم الذي يُعزّز لدى الطالب قيم حقوق الإنسان، ويكسبه كفايات القرن الحادي والعشرين. فهل من تحولات ومساهمات في موضوع تعزيز حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية؟

ثالثاً: تجليات مبادئ وقيم حقوق الإنسان في مناهج التربية العربية

١ - أي مقارنة لمبادئ وقيم حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية؟

تُعتبر حقوق الإنسان استراتيجية أممية والتزاماً دولياً، في سياق خطة العام ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة، وذلك من أجل تحقيق نظام عالمي أكثر إنصافاً. وتحدّد هذه الخطة أهدافاً وغايات ومؤشرات عمليّة، تضمن تحقيق رؤية حقوق الإنسان.

إنّها خطة تهدف إلى القضاء على الفقر وضمان العدالة وسيادة القانون، وتمكين أوسع مشاركة ممكنة في صنع القرار، وضمان الوصول إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الأساسية - على غرار الحق في الغذاء والصحة والتعليم والمياه والإسكان والصرف الصحي وغيرها من الحقوق الأساسية^(٣٦). وإذا كانت هذه استراتيجية أممية تعلق على السياسات المحلية وتؤطرها، يمكننا أن نتساءل: كيف تفاعلت الدول العربية مع هذه التوجّهات خصوصاً في المناهج التعليمية؟

تُحاول الدول العربية السير وفق خطة ٢٠٣٠ بوسائلها المتاحة، بما في ذلك المنهاج الدراسي والنظم التعليمية في كل بلد، بالرهان على إدماج قيم حقوق الإنسان فيها، سواء بشكل صريح أو غير صريح، وهذا ما يدفعنا لمحاولة رصد مدى تَمْطُهرات مبادئ وقيم حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية؟ ومدى توافرها وإدماجها في الكتب المدرسية؟ ولأجل ذلك، يُمكن إلقاء نظرة مقتضبة على نماذج من مناهج هذه الدول من خلال الآتي :

من خلال قراءة عامة في السياسات التربوية للدول العربية، وتعاطيها مع قيم ومبادئ حقوق الإنسان، يُمكن القول: إنّ تدريس حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية يختلف من دولة لأخرى، ففي بعض الدول العربية، مثل تونس والأردن والمغرب ولبنان، انفتحت أكثر على تُعلّم حقوق الإنسان بمرجعياتها الكونية في مناهجها التعليمية، بينما لا تزال بعض الدول في بداية انخراطها في عملية إدماج قيم حقوق الإنسان.

ولذلك، ربما يحتاج هذا الموضوع لمزيد من العمل، لجعل تعليم حقوق الإنسان جزءاً أساسياً في المناهج التربوية والتعليمية العربية، وليس فقط من أجل إرضاء الخواطر.

ويُمكن إلقاء نظرة موجزة على بعض الدول التي أبدت انخراطها أو استعدادها في عملية تدريس مفاهيم حقوق الإنسان لطلابها، ومن أهم الأمثلة على ذلك :

الأردن: تقوم الحكومة الأردنية بتنفيذ حملات توعية وتعليمية لتعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس، وتشمل هذه الحملات إجراء استطلاعات للرأي وورش العمل والنشاطات الاجتماعية. وفي هذا السياق، تم إدخال حقوق الإنسان في المناهج الرسمية للتعليم في الأردن، عبر ما يُسمى بـ«منهج التربية على القيم الإنسانية والوطنية»، والذي يتضمن دروساً حول القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة.

تونس: في سنة ٢٠١٤، تم تعديل المناهج التعليمية في تونس، ليشمل دروس حول حقوق الإنسان. وقد نص القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي ٢٣ جويلية ٢٠٠٢، على إدماج مبادئ حقوق الإنسان في المناهج التربوية. ففي الفصل الثامن منه يقول: «تعمل المدرسة، في إطار وظيفتها التربوية، بالتعاون مع الأولياء وفي تكامل مع الأسرة، على تربية الناشئة على الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وروح المسؤولية والمبادرة، وهي تضطلع على هذا الأساس: بتنمية الحس المدني لدى الناشئة، وتربيتهم على قيم المواطنة، وترسيخ الإدراك لديهم، بالتلازم بين الحرية والمسؤولية، وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن، يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات»^(٣٧).

السودان: في السودان، تقوم الحكومة بتنفيذ برامج تعليمية لتعزيز قيم الديمقراطية. فقد تم تحديث منهج المدرسة السودانية، ليشمل دروساً حول حقوق الإنسان. انطلاقاً من الإيمان بكرامة الإنسان السوداني، وحقه الأصيل في الحياة والحرية، والتمتع بكافة حقوقه السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والفردية المنصوص عليها في المواثيق والمعاهدات الدولية، ودستور جمهورية السودان لعام ١٩٩٨^(٣٨).

المغرب: في المغرب، تم تضمين حقوق الإنسان في المناهج التربوية منذ مطلع الألفية الثالثة، حيث يتم تدريس المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان والديمقراطية وتعزيز القيم المواطنة. وتعمل الحكومة على تعزيز

هذه القيم، من خلال إدراج وحدات ومداخل تعليمية، حول هذه الموضوعات في جميع المستويات التعليمية.

لبنان: في لبنان، تمّ دمج القيمة في إطار التربية الإيجابية (التربية الإيجابية هي نهج تربوي مبتكر يسعى إلى تعزيز التغيير وتحويل المجتمعات)، والتي تتضمن تدريس الاحترام والتعايش السلمي والتسامح وحقوق الإنسان.

فلسطين: في فلسطين، تمّ تطوير مناهج تعليمية وبرامج تدريبية لإعداد مُعلّمين جُدد لتدريس قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في الصفوف الأولية.

مصر: في مصر، تتمّ المُراهنة على إرساء مفاهيم حقوقية في المناهج التعليمية^(٣٩). وتمّ تشكيل لجنة خاصة لإعداد منهاج تعليمي لتدريس الأخلاقيات، والتي تشمل دروس حول حقوق الإنسان والتسامح والتعاون. فالمناهج التربوية المصرية، تعمل على تمكين المُتعلّم من قيم حقوقية وترسيخ ميوله نحو المواطنة والمشاركة، وتعزيز دوره الإيجابي تجاه الدولة والمجتمع^(٤٠).

الجزائر: في الجزائر، تمّ إدماج دروس حقوق الإنسان في المناهج التعليمية، وأصبحت تركز على الاحترام والتسامح والمساواة والعدالة. وذلك بعدما تمّ تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي (٢٠٠٠)، لتقدم نتائج أعمالها لمجلس الحكومة للمناقشة خلال شهري فيفري ومارس من عام (٢٠٠٢)، لتتوج الأعمال بصدور القانون التوجيهي للتربية^(٤١).

الكويت: في الكويت، يُبدي المجتمع الكويتي موافقته على ضرورة تدريس حقوق الإنسان على الرغم من خلفياتها الغربية^(٤٢). وتتضمن المناهج التعليمية في الكويت دروساً حول احترام الحقوق والحريات الأساسية والاحترام المتبادل والتعاون والتسامح. وقد تحقّق لها ذلك، بعد إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في التعليم النظامي وغير النظامي، قصد توعية مختلف شرائح المجتمع بمفاهيم حقوق الإنسان^(٤٣).

قطر: في قطر، عملت الحكومة على تدريس مادة «حقوق الإنسان»، في المدارس، في خطوة تُعدّ الأولى من نوعها، ويتوخّى القطريون تخريج «متعلمين لديهم وعي واعتزاز بالقيم والتراث القطري، ويحترمون الثقافات والشعوب الأخرى»^(٤٤). وقد صرّح رئيس اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان «علي بن صميخ المري» قائلاً: إنّ «اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان، شاركت في إعداد أدلة التربية، وفقاً لصلاحيتها، بهدف إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج التعليمية، في كل مراحل التعليم بدولة قطر، حتى تكون مرجعاً للتربويين والطلاب»^(٤٥).

السعودية: في السعودية، تهتمّ الحكومة بتعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس، وخاصة في الآونة الأخيرة التي شهدت تدشين توجهات جديدة في إدماج حقوق الإنسان في المناهج التربوية.

العراق: في العراق، يعمل العديد من المنظمات غير الحكومية والجمعيات المحليّة على تعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس، وذلك من خلال إدراج وحدات تعليمية حول هذه الموضوعات، في المناهج الدراسية وتنظيم ورش عمل ومناقشات، لتعزيز الوعي بأهمية هذه القيم. ومع بدء العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢، أعلنت وزارة التربية العراقية عن تضمين مادة حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بدءاً من الصف الخامس الابتدائي، وحتى المراحل الدراسية المتقدمة من التعليم^(٤٦).

ليبيا: في ليبيا، تُعاني القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس من التحديات، بسبب الظروف السياسية والأمنية، ومع ذلك، تعمل العديد من المنظمات المحلية والدولية على توفير الدعم والتدريب والمستلزمات التعليمية اللازمة لتعزيز هذه القيم، وتعميق الوعي بها بين الطلاب والمدرسين.

سوريا: في سوريا، تُعاني القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس من التحديات الكبيرة، بسبب الحرب المستمرة والظروف

السياسية الصعبة، ومع ذلك، تعمل بعض المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني على توفير التدريب والدعم المعنوي للطلاب والمعلمين، لتحقيق التغيير في القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس.

اليمن: في اليمن، تواجه القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس تحديات كبيرة بسبب الصراع المسلح الدائر، ومع ذلك، تسعى المنظمات العالمية والمحلية حثيثاً لتوفير التدريب والدعم اللازم للطلاب والمعلمين، لتعزيز هذه القيم وتحفيز المجتمع على التغيير.

البحرين: في البحرين، تعمل العديد من المنظمات غير الحكومية والجمعيات المحلية، على تعزيز القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس، وذلك من خلال إدراج فقرات دراسية حول هذه الموضوعات في المناهج الدراسية، إنّ سياسة بناء وتخطيط المناهج الدراسية، يجب أن تقوم على دمج المفاهيم والقضايا المتعلقة بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته في المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية الثلاثة، بهدف تنمية إمكانات الطالب من جميع النواحي^(٤٧).

سلطنة عُمان: في سلطنة عُمان، تحظى القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان بدعم قوي من الحكومة، وتعمل العديد من المنظمات الحكومية والخاصة على تعزيز هذه القيم، من خلال التدريب والدعم للمعلمين والطلاب، وإدراج فقرات دراسية حول هذه الموضوعات في المناهج الدراسية.

وانطلاقاً من هذه النظرة المُقتضبة عن حقوق الإنسان في الدول العربية، فإننا لا نستطيع إصدار تقييم عام، بل الأمر يقتضي تقييم كل دولة بحد ذاتها، بدلاً من تصنيفها في مجموعات مقارنة، بسبب وجود اختلافات كبيرة في الأنظمة التعليمية والثقافية والسياسية في كل دولة، إذ بعض هذه الدول، تُولي اهتماماً كبيراً لتدريس حقوق الإنسان، بينما لازالت بعض الدول في بداية طريقها في التعامل مع تدريس قيم ومبادئ هذه الحقوق.

وذلك راجع إلى النقاش الدائر فيها حول مرجعيات حقوق الإنسان. مع العلم أن مبادئ حقوق الإنسان، أوضحت من أولويات مناهج التربية والتعليم في الدول العربية كما رأينا، وذلك استجابة للدعوات العالمية الداعمة لطرح تعميم ثقافة حقوق الإنسان بمبادئها الكونية، وإذا كان هذا الأمر يتمّ التسليم به على المستوى النظري، فإنه على مستوى التنزيل، يطرح عدّة تحديات، إذ نجد من يتشبّث بمبدأ كونية حقوق الإنسان، وينادي بتطبيق الحرية بمفهومها المطلق، ويدعو إلى حقوق الأقلية، وإلى تغليبها على حساب الأكثرية، وبالمقابل، نجد من ينكر الحقوق باعتبارها ذات مرجعية غربية ولا تتوافق مع الخصوصية، وكذلك نجد من يقبل بهذه الحقوق، لكن بما توافقت الخصوصيات المحلية. وفي مثل هذه الحالات، وعند احتدام النقاش، يكون المخرج، الإنصات لصوت الحكمة والعقل، وتقديم المصلحة الفضلى التي لا تُناقض ثوابت الأمة وخصوصيتها الدينية، مثلما غير المسلمين ليسوا مستعدين للتخلّي عن خصوصياتهم وهوياتهم.

وعموماً يُمكن القول: إنّ الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية، يُعدّ مؤشراً إيجابياً على التزام هذه الدول بتعزيز الوعي الحقوقي. وبعد هذه الإطلالة المقتضبة على نافذة التربية على حقوق الإنسان في جُلّ الدول العربية، فإنّه من المُفيد الوقوف - بنوع من البيان والتوضيح - مع منظومتين تربويتين عربيتين تجمعهما أكثر من علاقة.

٢ - حقوق الإنسان في المناهج التربوية العربية: الأردن والمغرب كنموذج

أ - ما مدى اهتمام المنهاج التربوي الأردني بقيم حقوق الإنسان؟

تنبني ثقافة حقوق الإنسان في المجتمعات أساساً على إرادة سياسية، وتظافر جهود المؤسسات الحكومية وهيئات حقوق الإنسان المحلية والدولية، وفي هذا السياق فإنّ الإرادة الأردنية توافقت على ضرورة تنزيل مقتضيات دستور البلد، الذي ينصّ على احترام حقوق الإنسان، ويجعل

الأردنيين سواسية أمام القانون لا تمييز بينهم، وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين، كما هو وارد في الفقرة الأولى من المادة السادسة. كما ينصُّ على حريات المواطن في الفقرة الأولى الثانية من المادة السابعة، «فكلُّ اعتداء على الحقوق والحريات العامة، وحرمة الحياة الخاصة للأردنيين جريمة يُعاقب عليها القانون».

إنَّ مناهج التربية والتعليم في الأردن، يقوم على فلسفة تستند لتوصيات وتوجيهات دستور البلد، والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ التعليم العربية الكبرى والتجربة الأردنية، فمنظومة التربية والتعليم الأردنية، تقوم على الأسس الفكرية والوطنية والقومية والاجتماعية.

فعلى مستوى الأساس الفكري، يعتبر النظام التربوي الأردني الإسلام نظاماً فكرياً وسلوكياً يحترم الإنسان، ويُعلي من مكانة العقل، ويحضُّ على العلم والعمل والخُلق الحسن، كما أنه نظام متكامل، يُوفر القيم والمبادئ الصالحة، التي تُشكل ضمير الفرد والجماعة.

وأما بخصوص الأسس الوطنية والقومية والأجانب، فهو ينطلق من التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية الإسلامية من جهة، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى. وكذا التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.

وأما على مستوى الأسس الاجتماعية، فهو يؤكد أنَّ الأردنيين مُتساوون في الحقوق والشروط السياسية والجنسية، ويعمل على احترام حرية الفرد والجماعة، واستثمار تنمية القدرات والأوقات الحرة، في تنمية المعارف والابتكار وروح المبادرة.. مع تقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية، تُساعد على التقدم الاجتماعي، وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي.

فالساسة التربوية في الأردن تُؤكد على ترسيخ هذه المبادئ، وتشجع على القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي.. وهكذا، فإنَّ رسالة المنهاج التربوي في الأردن، تقوم على إيجاد فرص

متكافئة في تعليم ذي جودة، وعلى التعلم مدى الحياة، والتزود بالمهارات والقيم، مثل الحرية والمساواة والمواطنة الصالحة، والانتماء والوسطية واحترام الرأي والرأي الآخر، والشفافية. وبناء شراكات فاعلة^(٤٨).

وانطلاقاً من هذا السياق، يُمكننا أن نتساءل: كيف استطاعت المناهج التربوية الأردنية أن تهتم بتدريس قيم حقوق الإنسان وتُربّي المُتعلم عليها؟

يجب التذكير بأنّ المواطن الأردني يمرّ في تعليمه عبر ثلاثة مراحل، مرحلة الحضانه، وتدوم سنتان، ومرحلة التعليم الأساس، وتدوم عشر سنوات، ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها سنتان^(٤٩). وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتدريس حقوق الإنسان، وكانت قد اتخذت خطوات هامة منذ سنوات من أجل إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المجتمع، وفي هذا السياق، تمّ إصدار قرار حكومي سنة ١٩٩٩، بشأن إنشاء اللجنة الوطنية الأردنية لتدريس حقوق الإنسان. وعندما تبين لهذه اللجنة غياب الوعي لدى واضعي المناهج والكتب المدرسية بمبادئ حقوق الإنسان - مع أنّ الدستور الأردني والميثاق الوطني تناولا حقوق الأردنيين وواجباتهم - وضعت الوزارة في نفس السنة، وثيقة تُمثّل خريطة طريق لحقوق الإنسان في المدارس والجامعات، وتتكون من ثلاثين مفهوماً من مجالات حقوق الإنسان، كالحرية والعدالة والكرامة والتعاون والتسامح والتضامن، وفي سنة ٢٠٠٣، عمدت وزارة التربية على إعداد مصفوفة حقوق الإنسان، ومشاريع تطويرها. وفي يناير سنة ٢٠٠٤ تمّ تنظيم في الأردن ندوة حول «واقع التعليم والتربية على حقوق الإنسان في المدارس الأردنية»، وقد صدر عن هذه الندوة عدّة توصيات قُدّمت لوزارة التربية، من أجل إدماج مبادئ حقوق الإنسان في الكتب والمناهج الدراسية، مع إجراء تدريبات وتكوينات للمعلمين^(٥٠). وكان المركز الوطني لحقوق الإنسان قد أصدر سنة ٢٠٠٥، دليلًا للتدريب على حقوق الإنسان المدنية والسياسية، وتوحيجاً لهذه الجهود، عملت وزارة التربية والتعليم الأردنية، على تخصيص برامج للتعاون مع المركز الوطني، للمساهمة بتدريب موظفيها

على تقنيات إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج المدرسية، وكانت الوزارة من خلال تطويرها المستمر للمناهج قد عملت على إدماج بعض قيم حقوق الإنسان في بعض مناهجها كالتربية الإسلامية، واللغة العربية، والتربية الاجتماعية في الصفوف: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، الثامن، التاسع، العاشر، والحادي عشر، مما يعد خطوة هامة تُجاء التربية على حقوق الإنسان، ووضع خطة من أجل تطوير تعليمها على مستوى المدارس والجامعات والإعلام التربوي^(٥١).

* نماذج من حقوق الإنسان في البرامج الدراسية الأردنية:

يُمكن إلقاء نظرة موجزة على عينة من البرامج الدراسية من خلال ما يلي:

انطلاقاً من نتائج دراسة الدكتور ذوقان عبيدات، تحت عنوان: «حقوق الإنسان في الأردن غياب أم تغيب»، ودراسة بعنوان: «القيم ذات الصلة بحقوق الإنسان في الأردن»، فإننا نجد المنهج الأردني، قد اشتمل على خمسة محاور ذات الصلة بحقوق الإنسان وهي: الثقافة والهوية والمواطنة والديمقراطية، الإدارة والتنمية البشرية، وقد تضمن منهج التربية الوطنية والثقافة العامة، مفاهيم حقوق الإنسان، ولو بشكل غير مُصرّح به، من قبيل: مساعدة الطلبة في التعرف إلى هويتهم، وتنمية الحس الإنساني والديمقراطي، وتنمية المواطنة والحريات والاستقلال، معرفة الحقوق والواجبات واحترام الآخرين، والانفتاح على الثقافات الأخرى.

وقد خصّص المنهج درسين لحقوق الإنسان في كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر، الجزء الثاني: درس بعنوان: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الإسلام، ص ٤٨. وآخر بعنوان: الحقوق الأساسية للمرأة والطفل، ص ٥٢. وقد ركز الدرس الأول على الشورى ومقارنة بين حقوق الإنسان في الإسلام ومواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. كما وردت مفاهيم حقوق الإنسان في منهاج التربية الإسلامية ومنهاج اللغة العربية^(٥٢). واعتماداً على الدراسة الثانية، فإننا نرى توافر قيم حقوق الإنسان في كتب

التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا. وقد خلُصت الدراسة إلى هذه النتائج، بعد رصد تكرر مفاهيم حقوق الإنسان، وتحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر الأساسي، مغطيا بذلك مجالات الدراسة، وهي: حقوق الإنسان المدنية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية^(٥٣).

وانتهت هذه الدراسة، إلى إصدار توصيات بضرورة التجديد والتعديل، بإعادة النظر في محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر، بحيث يُراعى فيها توزيع قيم حقوق الإنسان، حسب أوزان محددة مسبقًا، نظرًا لأنّ نتائج التحليل أظهرت عدم توافر مفاهيم حقوق الإنسان بشكل متوازن في الكتب السابقة^(٥٤).

لقد تفاعلت المناهج التربوية الأردنية، مع السياق الدولي وتوصيات منظمة اليونسكو واتفاقيات الجامعة العربية، بشأن إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، وعملت على تحيينها وإدماج منظومة قيم حقوق الإنسان فيها.

ب - أيّ تجليات لقيم حقوق الإنسان في المنهاج التربوي بالمغرب؟

انطلاقًا من الأطر المرجعية للنظام التربوي المغربي، يتبين أن المغرب جعل من قضية التربية على القيم، بما في ذلك حقوق الإنسان، أحد المداخل الرئيسية للإصلاح التربوي، وذلك انسجامًا مع التوجهات العامة لسياساته التربوية، والتي تجعل من القيم رافعات للتنمية، وفي الوقت نفسه آلية لحفظ الهوية.

فالناظر في الوثائق الرسمية المؤطرة للمنظومة التربوية بالمملكة المغربية، لن يجهد نفسه في البحث عن مدى حضور البُعد الحقوقي فيها، إذ بمجرد نظرة عجلَى سواء في وثيقة الدستور المغربي لسنة ٢٠١١، أو وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا الكتاب الأبيض لمراجعة

البرامج والمناهج، والرؤية الاستراتيجية ٢٠١٥ - ٢٠٣٠، وكذا مشروع قانون الإطار ٥١,١٧ (الصادر سنة ٢٠١٩) المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بالإضافة إلى التقارير الصادرة في ذات الشأن، سيجد أنّ هذه الوثائق طافحة بحضور بُعد القيم الحقوقية فيها، تنظيراً وممارسة. ولبيان ذلك، أمكننا إلقاء قراءة بيانية في الوثائق الآتية:

* التربية على قيم حقوق الإنسان في دستور ٢٠١١: لقد عبّرت وثيقة الدستور المغربي الأخير، صراحة في غير ما موضع عن قضية التربية على القيم، فقد ورد في تصدير هذه الوثيقة، أنّ المملكة المغربية بلد يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية، كما أنّ الشعب المغربي متشبث بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جمعاء^(٥٥).

وليس هذا فحسب، وإنما هناك عدة فصول تضمنت التصريح بالقيم بمختلف مجالاتها، فعلى سبيل المثال هناك الفصول (١٤٧ - ١٥٤ - ١٦٢ - ١٦٥ - ١٦٧)، كلها ناطقة بالقيم: كالحكامة والديمقراطية، والقيم الحضارية والمواطنة وحقوق الإنسان. إذن فأسمى قانون في البلاد، رفع شعار التربية على قيم حقوق الإنسان، وهذا يدل على مدى المكانة التي تحظى بها في السياسة العامة للمملكة، بما فيها السياسة التربوية. وهذه الرؤية تشكل انسجاماً مع باقي الوثائق التربوية، والتي منها:

* الميثاق الوطني للتربية والتكوين وقيم حقوق الإنسان: سبق القول إنّ الوثائق الرسمية جعلت التربية على القيم مدخلا أساسياً لها، والمحضن الطبيعي لتمريرها للناشئة، هي المدرسة بمختلف أشكالها ووظائفها. ولذلك، ما فتئ الميثاق الوطني ينصّ على هذا المدخل إلى جانب مدخل الكفايات والتربية على الاختيار.

بالتأمل في وثيقة الميثاق الوطني - وهي بالمناسبة، أول وثيقة توافقية تُعنى بالشأن التربوي - نجد أنها قُسمت منهجياً إلى قسمين، القسم الأول:

يتضمن المبادئ الأساسية، كمرتكزات ثابتة لنظام التربية والتكوين، وكذا الغاية الكبرى المتوخاة منه.. أما القسم الثاني: فيتضمن ستّ مجالات وتسعة عشر دعامة. كلها تُصرّح بشكل أو بآخر بقضايا التربية على القيم. وفيما يتعلق بالمرتكزات الثابتة في الميثاق، نجد على أنها تتكون من النقط الآتية:

- يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية، بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المُتّصف بالاستقامة والصلاح، المُتّسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمُتوقّد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع»^(٥٦).

- يلتحُم النظام التربوي للمملكة المغربية، بكيانها العريق القائم على ثوابت ومُقدّسات، يُجليها الإيمان بالله، وحبّ الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يُربّى المواطنون مُشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص، وهم واعون أتمّ الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيرًا وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشارًا في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.

- يتأصّل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة، ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المُتواصل به، لما يحمله من قيم خُلقية وثقافية.

- يندرجُ النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مُقوّمات هويته في انسجام وتكامل، وفي

تفتّح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تُكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته^(٥٧).

من خلال هذه النقاط المُدرجة أعلاه، تتبين معالم نموذج المواطن الذي يُراهن عليه الميثاق الوطني، والذي يجب أن يكون متشبّعاً بالهوية ومنفتحاً في الوقت نفسه على القيم الكونية، مواطنٌ يبتعد عن العنف والكرهية والتطرف والانغلاق. ولهذا الغرض عملت لجنة البرامج والمناهج في وزارة التربية الوطنية على تنزيل مقتضيات الميثاق ومركزاته في وثيقة إجرائية، سُمّيت بالكتاب الأبيض، فما تجليات التربية على حقوق الإنسان في هذه الوثيقة؟

* الكتاب الأبيض لمراجعة البرامج والمناهج، وأرضية للتربية على حقوق الإنسان: لقد تضمنت هذه الوثيقة جملة من الاختيارات والتوجهات لمنظومة التربية والتعليم، ولتفعيل هذه الاختيارات، تم اعتماد التربية على القيم كأحد هذه التوجهات، وذلك انطلاقاً من المراكز الثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية.
 - قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
 - قيم المواطنة.
 - قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.
- وانسجاماً مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين، للحاجات المُتجدّدة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمُتعلّمين من جهة أخرى. ويتوخّى من أجل ذلك، تحقيق عدد من الغايات نذكر منها:
- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.
 - التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة.

- تكريس حُب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته.
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق.
- التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية.
- التشبُّع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.
- ترسيخ قيم المعاصرة والحدثة.
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه.
- تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني^(٥٨).

لقد استعمل «الكتاب الأبيض» منهجًا إجرائيًا في إطار تصريف الكفايات والاختيارات التي سبق وأن أُعلن عنها، باعتباره يهدف لتنزيل مقتضيات الميثاق الوطني في الأسلاك التعليمية، فقد عمل على اقتراح مخرج توفيقى متكامل، يجمع بين القيم الإسلامية وقيم حقوق الإنسان والمواطنة. ممّا مهّد الطريق لانبثاق إصلاح جديد ضمّنته الرؤية الاستراتيجية، فكيف تفاعلت رافعاتها مع قيم حقوق الإنسان؟

* التربية على حقوق الإنسان في الرؤية الاستراتيجية ٢٠١٥ - ٢٠٣٠ :

أعلنت الرؤية الاستراتيجية عن شعارها القيمي والحقوقى كمدخل للإصلاح، انطلاقًا من دعوتها للإنصاف والجودة والارتقاء. فالتربية على القيم عموماً ومنها حقوق الإنسان، حظيت بمكانة مُتميزة ضمن رافعات ومواد الرؤية، ويكفي القول: بأنّ المادة ١٠١ منها، أعلنت على أنّه يتعين جعل التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومُحاربة كل أشكال التمييز، خيارًا استراتيجيًا لا مَحيد عنه^(٥٩). ولذلك، أعلنت في الرافعة الثامنة عشر، على أنّ من وظائف المدرسة، ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة، اعتبارًا لكون التربية والتعليم والتكوين والتنشئة الاجتماعية، تعمل على الإسهام في التّرقى الاجتماعي^(٦٠). إنّ تصور الرؤية الاستراتيجية لترسيخ القيم، يقوم على أربع مستويات :

* مستوى النهج التربوي، عبر إدماج منظومة القيم في البرامج والمناهج،

* مستوى الفضاء المؤسساتي وأنشطة الحياة المدرسية والجامعية،
* مستوى الفاعلين التربويين، بما في ذلك إدماج منظومة القيم في تكوين المدرسين.

* مستوى العلاقة بين المنظومة التربوية والمحيط^(٦١).

وعموماً فإنّ هذه الوثيقة المرجعية، تضمنت رؤية متكاملة للقيم من قبيل: قيم المواطنة وحقوق الإنسان، والمساواة والمبادرة، والتسامح والتضامن والتعايش، والإبداع والابتكار.. فهذه القيم المتنوعة، قدّمتها الرؤية الاستراتيجية، باعتبارها وثيقة تربوية جامعة، ومُتضمّنة لخيارات المغاربة، جاعلة الفضاء المدرسي، حقلاً ملائماً لتنزيل هذه المقاربة القيمة ذات الأبعاد المتعددة، مُحاولَة إدراجها في صلب المناهج التربوية والممارسات التعليمية والتثقيفية.

* القانون الإطار ٥١/١٧ امتداد في إدماج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية:

استلهم هذا القانون رؤيته التربوية انطلاقاً من المقتضيات الدستورية والاتفاقيات الدولية الموقع عليها المغرب، فضلاً عن توصيات الرؤية الاستراتيجية الداعية إلى تحويلها لقانون يُلزم الجميع. فالقارئ لقانون الإطار، قراءة حقوقية وقيمة عموماً، سيجده قد سار على درب الرؤية الاستراتيجية باعتباره امتداداً لها، مترجماً لفحواها، وناطقاً بلسانها، جاعلاً من غاياته، بناء المُتعلّم وإعداده إعداداً قيمياً ومعرفياً ومهارياً، حتى يتشبع بقيم المواطنة والانفتاح، والمبادرة والتميز والاندماج، والاحترام والإبداع والابتكار. فيُحقق مكانته في محيطه المحلي وينفتح على الواقع الكوني^(٦٢).

نستخلص من خلال عرض نتائج الوثائق التربوية السابقة، أنها تهتم

بالتربية على حقوق الإنسان، وتجعل منها أولى الأولويات، فقد تركز اهتمامها على بناء مواطن مغربي يتّصف بقيم الصلاح والاستقامة، والتسامح والكرامة والاحترام، مواطن يحبّ وطنه وأمته، ويتفاعل إيجاباً مع الحضارة الكونية.

ولمُسايرة متطلبات التجديد وتطوير التربية على مبادئ حقوق الإنسان، عملت الوزارة المعنية على أجراً هذه التوجهات، من خلال إحداث عدة آليات، نذكر منها: إنشاء اللجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطنة، ومرصد القيم. وتبرز تلك المجهودات أيضاً في شروط دفتر تحملات إعداد الكتب المدرسية، وقد حدّد مواصفاتها البيداغوجية والتقنية والفنية والتنظيمية في ما يلي:

- احترام الكتاب المدرسي للدين الإسلامي، والمقتضيات المُتضمنة في مدونة الأسرة، والمبادئ والحقوق المُعترف بها للأفراد والجماعات والمعاهدات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية.

- احترام الكتاب المدرسي للمبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، كالتسامح ولمساواة والكرامة، كما هو مُتعارف ليها في فكر وثقافة حقوق الإنسان باعتبارها قيم أصيلة لا تقبل التجزئ.

- التعايش ومراعاة حق الاختلاف، طبقاً لمبادئ التسامح الواردة في الدين الإسلامي، وطبقاً لما عُرف به المغاربة من انفتاح على الديانات والمذاهب والتيارات الفكرية والتعايش معها.

- احترام الكتاب المدرسي، لمبادئ الإنصاف والمساواة، ومساهمتها في نبذ العنف بجميع أشكاله^(٦٣). ولتعزيز هذا التوجه، تمّ استصدار عدد من الآليات منها:

- إصدار عدد من المذكرات الوزارية، التي تحثُّ على الاحتفال بأيام عالمية ووطنية حقوقية.

- إصدار مذكرات تُجرّم العنف في الوسط المدرسي.

- توقيع اتفاقيات الشراكة، مع جمعيات حقوقية وأخرى تدخل ضمن مكونات المجتمع المدني^(٦٤). وإن كانت المناهج التعليمية والكتب المدرسية المغربية، قد حقّقت تطوراً نوعياً مقارنة بعدد من البلدان العربية..، فإنّ إصلاحات المناهج التعليمية ينبغي أن يخضع لمزيد من نضالات الشعوب، وتضافر جهود المنظمات الحقوقية وجمعيات المجتمع المدني والثقابات، للدفع بالتربية على حقوق الإنسان في المناهج التعليمية والكتب المدرسية نحو مزيد من المكاسب^(٦٥).

من كلّ ما سبق، يتبيّن أنّ الخطاب الرسمي للسياسة التربوية والتعليمية بالمغرب يؤكد على مبادئ وقيم حقوق الإنسان، كمضمون لبناء مناهج تربوية، ترفع من منسوب الوعي الحقوقي لدى المُتعلّم المغربي، فكل الوثائق والتوجيهات التي صدرت تؤكد على هذا المنحى، ما جعل الباحث يتحقّق من وجود البُعد الحقوقي على المستوى النظري في الخطاب التربوي الرسمي.

* إدماج قيم حقوق الإنسان في المناهج التعليمية المغربية:

تمّ تصريف قيم حقوق الإنسان في البرامج التعليمية المغربية، في إطار رؤية مندمجة، بحسب طبيعة كل مادة، فقد راجعت وزارة التربية الوطنية ما يربو عن ١٢٢ كتاباً مدرسياً، من منظور ثقافة حقوق الإنسان، في خمس مواد هي: التربية الإسلامية، اللغة العربية، الاجتماعيات، الفكر الإسلامي، الفلسفة، اللغة الفرنسية، وذلك بهدف تنقيحها من ما يكون منافياً لمبادئ وأهداف حقوق الإنسان، وتمّ وضع منهاج مندمج للتربية على حقوق الإنسان في المراحل الأساسية والثانوية، كما تمّ إعداد وحدات للتدريب والتأهيل في مجالات التربية على حقوق الإنسان^(٦٦).

فقد صرّحت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية، بأنّ المناهج التعليمية والكتب الدراسية، عملت على إدماج القيم، ومنها القيم الحقوقية، بناء على مقارنة شمولية مندمجة، تقوم على بُعد: قيم العقيدة

الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية، وفي هذا الإطار استوعبت المناهج التعليمية والكتب المدرسية، مفاهيم حقوق الإنسان والتربية على المواطنة، بحيث تمّ هذا الإدماج المفاهيمي بشكل أفقي في مواد التربية الإسلامية، كما تمّ الإدماج بشكل فردي، حيث تمّت مراجعة منهاج الاجتماعيات التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.

فعلى سبيل المثال، عند العودة لكتب التاريخ والجغرافيا، نجدها قد أدمجت مجموعة من القيم الحقوقية، بقصد تنمية حُب الوطن لدى المتعلمين والاعتزاز بالانتماء له، فالناظر في الكتب المدرسية المُقررة في المستوى الثاني باكالوريا، يجدها متضمنة لمجموعة من هذه القيم السالف ذكرها، فمثلا «قيمة الكرامة» موجودة في كتاب «في رحاب التاريخ» في عنوان الدرس: العالم غداة الحرب العالمية الأولى بنسب تتجاوز ٨٠٪ في المجال السياسي وبحوالي ١٠٠٪ في المجال الاقتصادي، والأمر نفسه فيما يتعلق بـ «قيمة التسامح»، فهي تُسجل حضوراً يُقارب ١٠٠٪ خاصة في المجال السياسي. وفي كتاب: «الشامل في التاريخ» في الدرس السابق نفسه، يلاحظ حضور «قيمة الكرامة» في المجال الاقتصادي بحو ٧٠٪، وفي المجال السياسي بحوالي ٥٠٪. وفيما يخص «قيمة التسامح» فتسجل النسبة حوالي ٨٥,٧٠٪ في المجال السياسي. أما في كتاب «الجديد في التاريخ» واعتمادا على الدرس نفسه، فيسجل وجود قيمتي الكرامة والتسامح ضمناً.. وعموماً تُسجل قيمة الكرامة بنسبة ٧٥٪ في المجال الاجتماعي، وبـ ٥٨٪ في المجال الاجتماعي، وبالنسبة لقيمة التسامح، فتسجل نسبة ١٠٠٪ في المجال السياسي (٦٧).

وما قيل عن كتب التاريخ، يُمكن قوله عن كتب اللغة العربية، فقد راهن كتاب «في رحاب اللغة العربية» بالنسبة للجدوع المشتركة الأدبية، على بناء مواطن صالح، مُتشبث بهويته الدينية والوطنية، ومُنفتح على قيم الحداثة والديمقراطية، ومُتشبع بثقافة حقوق الإنسان (٦٨).

والمنحى نفسه يصدق على كتب التربية الإسلامية، فقد بُنيت المادة في

التجديد الأخير (٢٠١٦) على القيم، كالمحبة والحرية. وكثيرة هي الدروس التي جاءت تحمل عنواناً لقيم حقوق الإنسان، من قبيل: الحرية والتوحيد، التصور الإسلامي للحرية، وحق النفس التوسط والاعتدال، خطبة حجة الوداع، وحقوق الإنسان، والعفو والتسامح، ورعاية الأطفال وحقوقهم.

بناء على هذه النتائج المقدمة سلفاً، يتّضح أنّ الكتب المدرسية المغربية تضمنت مبادئ حقوق الإنسان، وأنها تعمل على تنزيل مقتضيات الوثائق التربوية الرسمية، كما أنّ الكتب المدرسية التي وقعت عليها هذه الإطالة المُقتضبة، تدعم التوجهات الكبرى للسياسة التعليمية، والتي تعمل على الانفتاح على الفضاء الكوني من خلال إدماج مبادئ وقيم حقوق الإنسان.

استنتاج

من خلال القراءة المُقتضبة التي سمح بها هذا المقال، يُمكن أن نخلص إلى القول: إنّ الوعي بحقوق الإنسان كروية، وأهمية تنزيلها في الأوراش التربوية، يُعدّ واحداً من الأهداف الأساسية لإصلاح التعليم في البلدان العربية، وقد نصّح كثير من الخبراء بضرورة إدخال تحولات في المناهج التربوية، وإجراء تعديلات عليها بما يُحقّق ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان.

- أعتقد في هذا السياق، أنّ إيجاد الوعي الحقوقي في فضائنا العربي، ليس مسؤولية قطاع بعينه، لأنّ مثل هذه التوجّهات الاستراتيجية تعجز جهة واحدة على تنفيذها، ما يتطلّب تظافر جهود مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية وفق رؤية تشاركية.

- حاجتنا إلى مزيد من التفكير في ابتكار وسائل وآليات جديدة للتمكّن من ترسيخ قيم حقوق الإنسان لدى المُتعلّم، في ظلّ متطلبات القرن الحادي والعشرين.

- نحتاج إلى انخراط وسائل الإعلام والاتصال واستثمار التطور التكنولوجي، من أجل نشر وتعزيز قيم حقوق الإنسان.

- إنّ إدماج حقوق الإنسان في المناهج التربوية، يجب أن يُوازيه توفير

عدّة وسائل، والرفع من الكفاءة التربوية للمدرس، بحيث يكون قادرًا على تفعيل الأندية التربوية، وتنشيط الحياة المدرسية، بما يُكسب المُتعلّم المهارات الحياتية، ويُرسّخ لديه مفاهيم وقيم حقوق الإنسان. - الحاجة ماسة لإشراك مؤسسات المجتمع المدني (الأهلي)، كإحدى أهم الآليات لإيجاد الوعي الحقوقي وبنّته في المجتمع.

وأخيرًا، إنّ تجديد المناهج التربوية العربية، وفق منظور قيم حقوق الإنسان، لن يُكتب له تحقيق الأهداف المرجوة منه، ما لم يتحوّل إلى استراتيجية دولة، وسياسة تربوية عامة، وتتوفر له جميع الأساليب، وتُرصّد له كل الأدوات، وتُخصّص له الآليات، مع انخراط الجميع في إنجاح هذا الورش كلّ من موقعه، بدءًا بالمؤسسة التربوية، وإلى باقي القطاعات الحكومية وغير الحكومية، وفق رؤية متكاملة.

الهوامش

- ١ - انظر: ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط ١ - ١٠/٤٩.
- ٢ - علي الجرجاني، التعريفات، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١ - ١٩٨٣، ص ٢٨.
- ٣ - المرجع نفسه.
- ٤ - الراغب الأصفهاني، المفردات، ص ٢٨.
- ٥ - ابن منظور، لسان العرب، ١/١٤٧.
- ٦ - ينظر: أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين، ٢/٢٥ - ٢٨/الجزء الثاني، التعريفات، ص ٢٨.
- ٧ - ينظر: مقال، أثر حقوق الإنسان في تنمية الفرد والمجتمع، / alroeya.com وينظر: مصطلح حقوق الإنسان... إشكالات النشأة والتأصيل، مركز نهوض للدراسات والبحوث، <https://nohoud-center.com>
- ٨ - الأمم المتحدة، مبادئ تدريس حقوق الإنسان، نيويورك، ١٩٨٩، ص ٧.
- ٩ - عبد المجيد الانتصار، التربية على حقوق الإنسان، منشورات المرحلة، ص ١٨.
- ١٠ - انظر: اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان، الرباط: المعارف الجديدة، ص ٢٢ - ٢٣.
- ١١ - انظر: المصدر السابق، ص ٢٣، فكري أحمد نعمان، حقوق الإنسان، دراسة مقارنة بين أحكام الفقه الإسلامي والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أكاديمية شرطة دبي، طبعة ٢٠٠٤.
- ١٢ - سورة الإسراء، الآية، ٧٠.
- ١٣ - اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان، ص ١٤٢.
- ١٤ - انظر: محمد شريف بسيوني، مصادر الشريعة الإسلامية وحماية حقوق الإنسان، بيرزت: دار العلم للملايين، ج ٣ ص ١٨.
- ١٥ - الإمام زين العابدين علي بن الحسين، رسالة الحقوق، تحقيق وشرح عباس علي الموسوي، بيروت، دار المرتضى، دار الكتاب الإسلامي، ط ٢ - ١٩٨٠.
- ١٦ - محمد الكتاني، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، ط ٢ - ٢٠١١، ص ٢٠٠، ٢٠٠١.
- ١٧ - محمد الكتاني، م. س، ص ٢٠١.
- ١٨ - محمد الكتاني، ص ٢٠٣.
- ١٩ - سورة هود، الآية ١١٨.
- ٢٠ - طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ٢ - ٢٠٠٩، ص ٢٦ - ٢٧.
- ٢١ - نفسه.
- ٢٢ - طه عبد الرحمن، م. س، ص ٢٦ - ٢٧.

- ٢٣ - للجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان، ص ١٦٠.
- ٢٤ - محمد نور فرحات، مبادئ حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية، المجلة العربية لحقوق الإنسان، عدد ١، ١٩٩٤، ص ٢٥.
- ٢٥ - الجابري، محمد عابد، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه (٢) عدد ١٤، ط ١ - أبريل ٢٠٠٣، ص ٤٧ - ٤٨ - ٤٩.
- ٢٦ - محمد الكتاني، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، ص ٢٠٨.
- ٢٧ - محمد الكتاني، م.س، ص ٢٠٩.
- ٢٨ - نفسه، ص ٢١١.
- ٢٩ - جامعة دول العربية، الخطة العربية للتربية والثقيف في مجال حقوق الإنسان، ٢٠٢٢ - ٢٠٢٦، ص ١٤.
- <http://www.lasportal.org/ar/>
- ٣٠ - محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، عدد ١٤ ص ٤٥ - ٤٦.
- ٣١ - مبادئ تدريس حقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٨٩، ص ٩. نقلا عن عبدالمجيد الانتصار، التربية على حقوق الإنسان، بيداغوجيا - تربية - ثقافة، ص ٢٤.
- ٣٢ - المهدي المنجرة وآخرون، من المهد إلى اللحد، التعلم وتحديات المستقبل، دار الستوكي للنشر، ص ٤٧.
- ٣٣ - المرجع نفسه، ص ٤٨ - ٤٩، ٥٠.
- ٣٤ - المهدي المنجرة وآخرون، من المهد إلى اللحد، التعلم وتحديات المستقبل، ص ٥٧ - ٥٨. وهو تقرير ترجم إلى العربية بعنوان: من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل، فلسفته سبل تحقيق التنمية في العالم، وآليات ذلك تأهيل العنصر البشري، شارك في إخراج هذا التقرير ٦٠٠ خبير حول العالم، وكان نتيجة ٥٠٠ مائدة ندوة في العالم، وأشرف على ذلك ثلاثة منسقين، من المغرب المهدي المنجرة، وخبير روماني وآخر أمريكي، صدر التقرير سنة ١٩٧٩، وترجم إلى ١٥ لغة إلى حدود ٢٠٠٦. والتقرير أتى برؤية جديدة في التربية، تنطلق من تعاضد في الزمان وتعاضد في المكان، والنتيجة التي خلص إليها، أن جميع المنظومات التربوية في العالم متخلفة؛ لأنها تفتقد إلى الابتكار والإبداع.
- ٣٥ - المهدي المنجرة وآخرون، من المهد إلى اللحد، التعلم وتحديات المستقبل، ص ٥٣.
- ٣٦ - <https://www.ohchr.org/ar/2019/01/human-rights-and-2030-agenda-empowering>
- ٣٧ - القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، ٢٣ جويلية، الفصل الثامن منه.
- ٣٨ - مؤتمر «تعليم حقوق الإنسان في السودان» في الفترة من ١٥ - ١٨ ديسمبر ٢٠٠٣ م
- <http://www.mafhoum.com/press6/181S22.htm>
- ٣٩ - الجريدة الرسمية - العدد ٣ مكرر (أ) في ١٨ يناير سنة ٢٠١٤، ص ٩ - ١٠.
- ٤٠ - <http://portal.moe.gov.eg>

٤١ - القانون ٠٤ - ٠٨ مؤرخ في ١٥ محرم ١٤٢٩ هـ الموافق لـ ٢٣ يناير ٢٠٠٨، المتضمن القانون التوجيهي للتربية، صدر بالجريدة الرسمية رقم ٠٤، الصادر في ١٩ محرم ١٤٢٩ هـ الموافق لـ ٢٧ يناير ٢٠٠٨.

٤٢ - علي أسعد وطفه، خالد الرميضي، إشكالية التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي الكويتي: آراء وتطلعات أعضاء الهيئة التعليمية، مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، عدد، ١٢٣، أكتوبر، ٢٠٠٦.

٤٣ - <https://alqabas.com/article/181245/> <https://araa.sa>

٤٤ - الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم والتعليم العالي القطري ٢٠١٨ - ٢٠٢٢، www.edu.gov.qa

٤٥ - <https://alkhaleejonline.net/> وينظر: نور الدين قلالة، قطر تقرر تدريس حقوق الإنسان في مناهجها التعليمية ١٤، يناير، ٢٠٢٠ <https://www.alquds.co.uk>

٤٦ - www.jusur.com

٤٧ - حسن علي عبداللطيف، حقوق الإنسان وحياته الأساسية في مناهج التعليم الثانوي في دولة البحرين، التربية الجديدة، عدد ٥٨، ١٩٩٥، ص ٨٨.

٤٨ - وزارة التربية والتعليم الأردنية، www.moe.gov.jo

٤٩ - وزارة التربية والتعليم الأردنية، www.moe.gov.jo

٥٠ - مؤتمر التربية الجامعية على حقوق الإنسان والحركة السياسية في الوطن العربي، القاهرة بتاريخ ٥ - ٦ ماي ٢٠٠٧.

٥١ - نوفل، احمد، تدريس حقوق الإنسان في الجامعات والمجتمع الأردني. تم استرجاعها في تاريخ ١٠ فبراير، ٢٠٠٨ من

[HTTP://WWW.PIDEGYPT.ORG/CONFERENCES/UE-IN-HR](http://WWW.PIDEGYPT.ORG/CONFERENCES/UE-IN-HR) نقلاً عن محمود

جمعة بني فارس، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق ٦، ٢٠١١.

٥٢ - للمزيد ينظر: حقوق الإنسان في المناهج المدرسية: غياب أم تغيب، www.alghad.com

٥٣ - للمزيد ينظر: محمود جمعة بني فارس، القيم ذات الصلة بحقوق الإنسان، مجلة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق ٦، ٢٠١١.

٥٤ - ينظر: المرجع السابق.

٥٥ - ينظر: تصدير الدستور المغربي، ٢٠١١.

٥٦ - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص ٨.

٥٧ - الحسن اللحية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، شروح وتعليقات، دار الحرف للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص ٧.

٥٨ - وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، ج ١: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، ٢٠٠٢، ص ١١.

٥٩ - الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، ٢٠١٥/٢٠٣٠، ص ٥٤.

- ٦٠ - المرجع نفسه، ص ٥٣.
- ٦١ - المرجع نفسه، ٥٤ - ٥٥.
- ٦٢ - قانون الإطار رقم ٥١،١٧ يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة ٣١.
- ٦٣ - المرجع السابق.
- ٦٤ - ثريا بوعبيد عن منظمة العفو الدولية - المغرب، مسؤولية برنامج التوعية والتربية على حقوق الإنسان، <https://www.maghress.com/alalam/7183>.
- ٦٥ - المرجع نفسه.
- ٦٦ - <https://www.maghress.com/alalam/7183>.
- ٦٧ - للمزيد: ينظر: بحث إكرام الحريقي، دور تدريس التاريخ في تعزيز قيمتي الكرامة والتسامح من خلال الوثائق التربوية الرسمية والكتب المدرسية للسنة الثانية بكالوريا، مشروع التخرج من ماستر تدريس العلوم الاجتماعية والتنمية، كلية علوم التربية.
- ٦٨ - ينظر: <https://www.ahewar.org/debat>

دراساتٌ تربويّة

■ القيم والحياة المدرسية الطيبة

■ ثنائية الهوية والتنمية في الفكر التربوي
للدكتور خالد الصمدي

القيم والحياة المدرسية الطيبة

محمد غالب مقداد (*)

خلاصة

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع قيم المتعلمين، في ثانوية المصطفى (ص)، بمدينة النبطية (لبنان)، لتحديد مسؤولية المدرسة ودور المعلمين فيها، وتقديم توصيات ومقترحات لتعزيزها.

تكوّنت قاعدة المُعَيَنة من مجتمع الدراسة، المتعلمين في المرحلة الثانوية، وقد بلغ تعدادهم (٢٦٢)، تم مسح (١٨٤) متعلّمًا ومتعلّمة منهم، بواقع أكثر من (٧٠٪).

وقد تمّت الاستعانة بالمنهج الفرضي الاستنباطي، والأسلوب الوصفي والإحصائي، كما اعتمدت طرائق كميّة ونوعيّة، حيث استخدمت تقنية استمارة الاستبيان، كأداة لجمع المعلومات، ودراسة كافّة المتغيّرات، كما اعتمدت على تحليل برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، بالمعالجة الإلكترونية، والاستفادة من قواعد الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ومعامل ألفا كورنباخ، ومعامل ارتباط سبيرمان للترتب، واختبار الدلالة الإحصائية، وكذلك تحليل المحتوى، لتقنية

(*) تربوي واجتماعي، وطالب دكتوراه في علم الاجتماع في الجامعة اللبنانية - لبنان.

المشاهدة، وتقنيّة المقابلة، والمجموعات المركّزة، كل ذلك، للوصول إلى نتائج اجتماعيّة نوعيّة، حيث تحقّق العمل منهجيّاً، وفق أساليب علميّة متعدّدة.

أما أبرز ما توصّلت إليه الدّراسة، فوجود علاقة إيجابيّة طردية بين قيم المتعلّمين الدّينية والاجتماعيّة وتجلّيات الحياة المدرسيّة الطّيبة، وأنّ المصادر وسيرة المعلّمين تُساهم في بناء القيم، وأنّ المتعلّمين يحترمون ويرغبون في نشر قيم الحياة المدرسيّة الطّيبة، لكنّ فردانيّة البعض منهم، تحول بين قناعاتهم والصّالح العام واستقامة الأمر.

وقد خلصت الدّراسة إلى عدّة مقترحات، أبرزها: إدارة الحوارات الذكيّة، وتحضير برامج لتعليم القيم واللياقات والمهارات الاجتماعية، وتعزيز القيم الجماليّة، وإنشاء الأندية المختصّة.

الكلمات المفتاحيّة: القيم - الحياة المدرسيّة الطّيبة - الفردانيّة - المتعلّمون - ثانويّة المصطفى (ص)..

تمهيد

تدين المجتمعات - بشكل عام - إلى ثقافة تستند بعُمق إلى أيديولوجيا معينة، والثّقافة هي كلّ ما يتعلّق بالحياة وطرق العيش، وتقوم على المعتقدات ومنظومة الأفكار والقيم، والقيم هي مفاهيم مجردة، توجه الأفراد إلى ما هو لائق ومقبول، وجيّد ومرغوب، معاييرها قواعد سلوكيّة تحكم العلاقات البنيّة، في تعاملات الحياة اليوميّة، وتؤدّي للألفة والمودّة والتّناغم الاجتماعيّ (طريبه، م، ٢٠١١، صفحة ٦٤).

فمثلاً من يدين بقيمة الإحسان، يتصدّق، ويعطي ويتبرّع، ومن يتخلّق بالاحترام يُوقّر الكبار، ويشكر من يقدّم له العون والنّصح، ويردّ التحيّة. ومن يُحب الصدّق يقول الحقيقة ولا يكذب.. والقيم التي تغذي الثّقافة، تتّصل بكلّ مناحي الحياة وما فيها من آداب وأعراف ومراسم (دار الولاية للثقافة والإعلام، ٢٠٠٤، صفحة ١٥)، ومنها التّسامح، الإخلاص،

الصّدق، الأمانة، التّعاون، الإنجاز، الكفاءة، الوطنية، العدل، الإيمان، الحرّية، الاحترام، الإحسان، الوفاء... إلخ.

وإذا عدنا إلى أدبيّات «جمعية التعليم الديني الإسلامي» في لبنان، ومدارسها، وقراراتها وتعاميمها المختلفة، فسيظهر لنا مدى الالتصاق بهذه الثقافة، منذ نشأتها، وهذا ما تظهره رسالتها ورسالة مدارسها، ومن هنا نطرح السؤال الأساسي الآتي:

إلى أي مدى يتوافق سلوك متعلّمي ثانوية المصطفى (ص) التابعة لهذه الجمعية، في مدينة النبطية اليوم، مع قيم ومعايير الثقافة التي تعتزّ بها؟

أولاً: أسباب البحث

ذاتية: كون الموضوع يتّصل بالعمل للباحث الخاص ونواتجه، على مستوى التّنشئة وتربية الأبناء.

علمية: إنّ الميل لارتباط القيم الإيجابية بالحياة الطيبة، بلحاظ واقعها وتحدياتها، تفرض الحاجة إلى البحث العلميّ فيها، وتقديم مساهمة معرفيّة تستند لبيانات ميدانيّة.

ثانياً: أهداف البحث (عطية، م ع، ٢٠٠٩، صفحة ٧٢).

الهدف الرئيس: وصف واقع قيم المتعلّمين القائم.

الأهداف الفرعية:

- ١ - تعريف مفهوم القيم، والحياة المدرسية الطيبة.
- ٢ - رصد بعض مصادر القيم وتحليل أثرها.
- ٣ - تحديد مسؤوليّة المدرسة ودور المعلّمين في بناء القيم.
- ٤ - تدريب المتعلّمين على كميّة الالتزام ببعض القيم المرغوبة، ومؤشّراتها في الحياة المدرسيّة.
- ٥ - تقديم توصيات ومقترحات في تعزيز القيم وبنائها.

ثالثاً: الدراسات السابقة

١ - دراسات عربية:

- بن كعبة، م. ومسعودي، أ. (٢٠١٨). سوسيولوجيا القيم: قراءة في علاقة القيم بالفعل الاجتماعي. غليزان، الجزائر: جامعة غليزان.

دراسة نظرية، هدفت إلى البحث في التنشئة الاجتماعية من خلال القيم وتأثيرها على السلوك والفعل الاجتماعي، وتناولت المفهوم والخصائص، والقيم بوصفها موجّهات للفعل الاجتماعي. وتمّ الاستعانة بجانبها النظريّ مرجعياً، بما يتفق مع اتجاهات هذه الدراسة. وظهرت أيضاً كمادّة تجميعيّة نظريّة فقط (بن كعبة، م. ومسعودي، أ، ٢٠١٨).

- طبال، ل. ورتيمي، أ. (٢٠١٥). الدلالة السوسيولوجيّة للقيم. البلدة، الجزائر: جامعة البلدة ٢، العفرون.

دراسة نظريّة، هدفت إلى الخوض في البُعد السوسيولوجيّ للقيم، تعريفها، أهمّ خصائصها، تصنيفها، وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى. وقد تمّ الاستعانة بجانبها النظريّ مرجعياً، بما يتفق مع اتجاهات هذه الدراسة. ظهرت كمادّة تجميعيّة نظريّة فقط لمفهوم القيم. (طبال، ل. ورتيمي، أ، ٢٠١٥).

٢ - دراسات أجنبيّة:

- Tan, S J. & Tambyah, S K. (2016, July). Shifting Values and Life Satisfaction: A Sequential Cross-Sectional Study of the Influence of Values on Subjective Wellbeing in Singapore. (F. Maggino, Ed.) Social Indicators Research, 3(127), pp. 1391-1416. doi:https://doi.org/10.1007/s11205-015-1015-5.

وقد هدفت دراسة تان وتامبيا إلى مقارنة استقرار القيم وتأثيرها على الرّضا عن الحياة، في دراستين منفصلتين للسّنغافوريّين، حيث استعان الباحثان بشركة موثوقة، قامت بمسح عيّنة عشوائيّة طبقية، (١٥٠٠) من المواطنين في العام (٢٠٠١)، وكذلك في العام (٢٠١١)، من عمر (١٥)

سنة وصاعداً، واستخدم المنهاج التحليلي والأسلوب الإحصائي، وأداة المقابلة والاستمارة، وأظهرت النتائج أنّ تغيير ترتيب القيم من حيث الأهميّة، كان ثابتاً لجهة قيمة العلاقات الدافئة خلال العقد، بينما ارتفع ترتيب قيمتي الأمن والانتماء في العام (٢٠١١)، على قيمتي الاعتزاز بالنفس والاحترام من الآخرين، حيث كانتا في الترتيب الأعلى عند الغالبية في العام (٢٠٠١)، ولها التأثير الأعلى على رضاهم عن الحياة، وأبرزت الدراسة أهميّة قيمة الإثارة^(١) وارتفاع أثرها، لدى الفئة العمرية (١٥ - ٢٤)، على رضاهم عن حياتهم. وأوصت بتعزيز قيم الانتماء والعلاقات الدافئة، التي تنعكس على النسيج الاجتماعي، واعتبرت الدراسة مرجعاً هاماً لجهة كيفية ربط القيم بنوعية الحياة.

- T?rkkahraman, M. (2014, February 21). Social Values and Value Education. (J. G. Laborda, Ed.) Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, pp. 633-638. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.270.

وقد هدفت ورقة تركهرمان البحثية النظرية، التي قدّمت في جامعة أكدينز في أنطاليا التركية، في العام (٢٠١٣)، والتي تمّ الاستفادة من جانبها النظري، إلى تسليط الضوء على أهميّة تعليم القيم، واعتبرت ذلك من وسائل حلّ المشكلات المتزايدة في المجتمع والمدرسة. وقد عرّفت مفهوم القيم وصنّفها، وتناولت وظيفتها وعلاقتها بالتربية، وخلّصت إلى أنّ تعليم القيم، يقي من الأمراض الاجتماعية، ويحمي بنية المجتمع.

رابعاً: أهميّة البحث

تنبع من خلال الفائدة التي يمكن أن تُجنى منه، وعليه، فإنّ الفائدة النظرية تكمن في توفير نتائج علمية للباحثين يمكن الاستفادة منها، وعملياً:

- فهم الواقع القائم وأسبابه.
- ربط القيم بنوعية الحياة، وانعكاسها على التفاعل والعلاقات الاجتماعية.

- مساعدة المعنّيين لمتابعة قيم المتعلّمين على ضوء نتائج البحث.

خامساً: المرحلة الاستكشافية

جملة من الأسئلة تمّ توظيفها في الجلسات الاستطلاعية، بؤرية مركزة مع مجموعة من المعلمين ذوي خبرة وسمعة طيبة^(٢)، وجلسة سايكو درامية مع مجموعة من المتعلمين^(٣).

* مع المتعلمين تمّ التركيز على الأسئلة الآتية:

١ - ما هي القيم؟ وإلى أيّ مدى يُمكن أن يساهم تعريف المتعلمين بالقيم على الالتزام بها؟

٢ - كيف يكتسب الشباب القيم اليوم؟ وإلى أيّ مدى تُساهم بتشكيل صور المتعلمين؟

٢ - ما هي القيم التي تتقدّم على غيرها عند الشباب؟ ولماذا؟

٤ - ما هو مصدر القيم المضادة، وكيف تُكتسب؟

٥ - ما هو اللائق مدرسياً واجتماعياً، وغير اللائق؟

٦ - ما هي القيم التي يجب الحفاظ عليها أكثر من غيرها؟ وكيف ترغب في تعزيزها.

٧ - إلى أيّ مدى تساهم إعادة النظر ببعض القيم المدرسية بالحياة المدرسية الطيبة؟

٨ - كيف وإلى أيّ مدى يُساهم مجتمع المدرسة في تمتين قيم المتعلمين؟

* وقد تمّ الاستفادة من هذه الأسئلة في مقابلة المعلمين المركزة، بالإضافة للآتي:

١ - كيف تصفون الواقع القيمي لدى المتعلمين؟

٢ - الواقع إنّ بعض القيم أساسية وذات أهمية (في بيئة محدّدة) عند البعض دون آخرين، وعليه، ما هي القيم التي يجب التمسك بها والحفاظ عليها أكثر من غيرها؟ ويجب تعزيزها.

٣ - إلى أي مدى يمكن للمدرسة أن تؤدي دورها في تعزيز القيم؟
وتواجه التحديات المختلفة وتحولها إلى فرص؟

سادساً: الإشكالية

اعتنت المجتمعات المختلفة بالقيم على أنواعها، وتناولتها من زوايا مختلفة، وأقرت بتأثيرها على الحياة اليومية، للأفراد والمجتمعات، وقد أولتها مؤسسات التنشئة أهمية بالغة.

حدّد مؤشر التنمية البشرية لدى الأمم المتحدة، أبعاداً تتعلق بنوعية الحياة للأفراد، وهي أمد العمر والصحة والتعليم والدخل، وهي أبعاد مادية في غاية الأهمية لتصنيف نوعية الحياة في المجتمعات، وهي قيم غائية بذاتها، وسيلية للوصول إلى الحياة الكريمة، واعتبرت أنّ هذه الحقوق لا يمكن تحقيقها، من دون قيم العدالة والحرية والتعاون، وغيرها من القيم التي تدين بها النظم الرأسمالية والمجتمعات الغربية عموماً، حيث ينظر البعض إلى أنّ المستقبل صنيعة الحاضر، ولا يمكن فصله عن الماضي، ويتعلّق بشدّة بما يدين به المجتمع من ثقافة وقيم، وأنّ الصورة الكبيرة (The big picture) (Slaughter, 2000, p. 4)، مع ما يرافقها من تغيير في المجتمع، إنّما تقوم على التعليم والتعلّم، والتدريب على المهارات الاجتماعية والثقافية، وتحديد أنشطة المتعلّمين في سياق السلوكيات التي تتمّ خلال التفاعل الشّخصي (University of Bristol, School for Policy Studies., 2010, p. 773)، لا بل أنّ الذات المثالية الأفضل والألمع (the best and the brightest) تقوم على أبعاد تكافئها النظم التعليمية الأمريكية، والأخلاق أولها (Lamont, M. Kaufman, J. & Moody, M., 2000)، وهي لا تنكر قيمة النظرة المادية والفردانية. من ناحية أخرى، يُوجد بعض الدراسات تحدّثت عن قيم سلبية تحكم سلوك نسب عالية من سلوك الطّلاب، وبرّزت معنى النزاهة الأكاديمية التي تقوم على خمس قيم هي

الصدق، والثقة والانصاف، والاحترام والمسؤولية، في مُقابل الغش والكذب وعدم الامتثال للمطالب، والاحتجاج بأسباب واهية عند التخلّف عن المواعيد وما شابه (Christensen Hughes, J M. McCabe, D L, 2006).

إنّ معظم دول الشرق الأوسط تدين - وخاصة العربية -، بأهميّة القيم في التفاعل الاجتماعي والحياة اليومية، وقد ذهب البعض إلى ضرورة تعليم القيم (الجلاد، م ز، ٢٠١٣، صفحة ٩)، وورد في بعض الدراسات أنّ القيم جزء من التراث الثقافي للمجتمع، وأشارت إلى مشكلة القيم الوافدة نتيجة التغيّر الاجتماعي، ودعت إلى ضرورة وجود آليات ضبط ولوائح وقوانين، تُساهم في حماية المجتمع (الخشالي، ش ح، ٢٠١٥، صفحة ٤٠٤، ٤٠٦، ٤١٠، ٤١٨). كيف، والحال إذا كان لبلد ما أكثر من طائفة، ولها مشاربها الثقافية، وقيمها الخاصة، كما في لبنان، ولهذا، فإنّ المدارس تختلف فيما بينها ببعض القيم وتعاملهم معها. نجد مثلاً أنّ المدارس الإسلامية عموماً تهتمّ بقيم أبنائها، وتعتبرها مدخلاً يُساهم في إصلاح المجتمع، وها هي جمعية التعليم الديني الإسلامي ومن خلال مدارسها، لا تألو جهداً للاهتمام بقيم متعلّميها، وما تتطلّع إليه من سمات، الأمر الذي يسطع في رسالتها، وقراراتها وتعاميمها.

لكنّ الواقع يُشير في ثانوية المصطفى (ص) في النبطية، إلى تراجع قيم الالتزام بأداء الصلاة، والإحسان، والاحترام، والاحتكام لقوانين المدرسة في الزّي المدرسي، والصّبر على الأذية، والاختلاط بين الجنسين غير المبرّر، والغش في الامتحانات. بالمقابل، فإنّ المعنيتين إدارة ومعلّمين يجهدون في المتابعة والنصح، ويأملون تحقيق الجودة، وقد أثبتوا ذلك تعليمياً في سنوات الجائحة، ويسعون للمساهمة في تحقيق الحياة المدرسية الطيبة. يدفع كلّ ذلك، لاكتشاف عمق الفردانية التي صرّح بها بعض المتعلّمين خلال اجتماع السايكو دراما، والموقف لعامّتهم من القيم، والتزامهم بها لتعميم الحياة المدرسية الطيبة.

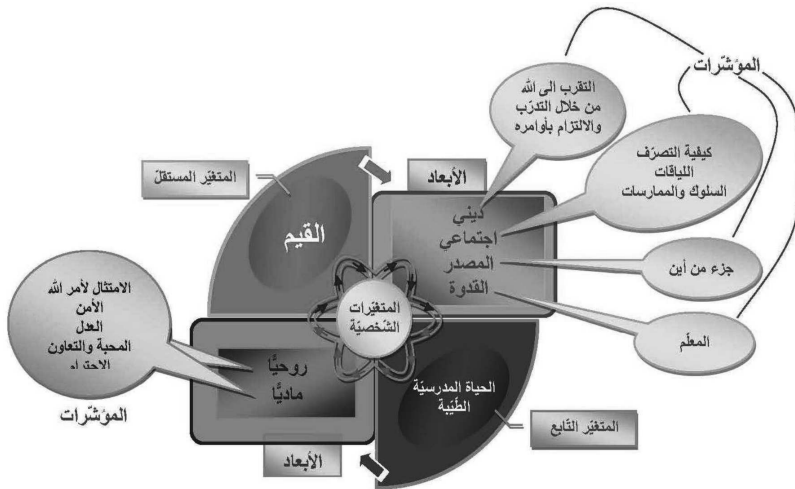
يفترع عن هذه الإشكالية، الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مدى جدية المتعلمين في تعلّم القيم الدينيّة، وكيف تنعكس على الحياة المدرسيّة الطيبة؟
- ٢ - إلى أي مدى تُساهم القيم الاجتماعيّة لدى المتعلمين في تعزيز الحياة المدرسيّة الطيبة؟
- ٣ - ما هي مصادر المتعلمين في اكتساب القيم، وكيف تنعكس على الحياة المدرسيّة الطيبة؟
- ٤ - كيف تُساهم قدوة المعلم في اكتساب القيم لدى المتعلمين، وإلى أي مدى تساعد في الحياة المدرسيّة الطيبة؟

سابعاً: نموذج التحليل

تناول هذا البحث، القيم من خلال الأبعاد الآتية: الدينيّة، والاجتماعيّة، والمصدر، والقدوة، وعلاقتها بأبعاد الحياة المدرسيّة الطيبة، روحياً ومادياً.

ويتّضح الربط من خلال الرسم الآتي:



رسم توضيحي (١): أبعاد القيم والحياة المدرسية الطيبة

١ - أولاً: القيم: لخصوصية البحث، وبعد مراجعة الأدب النظري، تم سحب الأبعاد الآتية:

أ - المُعتقد الديني، حيث تتجلى كمقياس فاصل بين المستحب والواجب في مقابل المكروه والحرام، وبين الخير والشر أي الحق والباطل، والصواب والخطأ (طاهر، ب.س. ومروان، ل. وأحمد، ب.ت، ٢٠١٧، صفحة ٢٢)، والتجليات الواقعية للحسن والقبح (صفي الدين، ح، ٢٠١٥، الصفحات ٣٥ - ٣٧).

* المؤشرات: الإيمان أي «تصديق» (المجلسي، م.ب، ١٩٨٣، صفحة ٦٨) - ويحتاج «معرفة بالقلب (مغنية، م.ج، ١٩٧٩، صفحة ٣٥٢)»، فالخضوع لله تعالى أي «إقرار باللسان»، والتعبّد وهو «عمل بالأركان»، التوكل، التسليم والاطمئنان.

ب - من الناحية الاجتماعية، وتتمظهر بلباس الألفة والود والاندماج والتضامن.

* المؤشرات: شُبعت بالتركيز على تعلّم اللياقات، الحوار، الاحترام، الحرية والمسؤولية، الاعتزاز بالانتماء، العدل.

ج - المصدر: أي المكان الذي يستقي منه المتعلّمون معتقداتهم وقيمهم، وتمّ التركيز على الأصدقاء، والتفاعل على وسائل التواصل، والمشاركة وحضور المناسبات المختلفة، والانفتاح على بيئات جديدة، كروافد للتنشئة الاجتماعية.

* المؤشرات: من قبيل اكتساب العبارات والمهارات والمعايير، وتعزيز الاتجاهات.

د - القدوة: وهو البعد الذي يتعلّق بكون المعلّم يُساهم بالتربية والتنشئة، تماهياً وتماثلاً.

* المؤشرات: وتتعلّق بسلوك المعلّمين، قولاً وفعلًا.

٢ - ثانيًا: الحياة المدرسية الطيبة: وهي التي نادى بها الأنبياء ﷺ

(الخامنئي، ع، ٢٠١٧)، أي الوضعية المنشودة لحياة البشر (الهادي، ح أ، ٢٠٢١)، في البُعدين المادي والمعنوي، على المستوى الفردي ومستوى الجماعة والمجتمع، فالبعد المادي على مستوى كل متعلّم يُعنى بتساوي الحظوظ في التعلّم والتّرقّي، وصحّته الجسديّة، والبعد المعنوي يُعنى بالصّحة الفكريّة والنفسية والروحيّة، والبُعدان ينعكسان على مجتمع المدرسة، حيث يمتاز المناخ المدرسيّ بالاعتدال والثّقة، والمشاركة والصّدق، والمساندة والتّشجيع (مقداد، م غ، ٢٠١٩).

ثامناً: الفرضيات

- ١ - كلّما تعرّف المتعلّمون على القيم الدينيّة، ازدادوا التزاماً بها وازدادت فرص الحياة المدرسيّة الطيبة.
- ٢ - كلّما ازداد التزام المتعلّمين بالقيم الاجتماعيّة، كلّما تعرّزت الحياة المدرسيّة الطيبة.
- ٣ - تُساهم المصادر المختلفة في اكتساب القيم، وكلّما ازدادت فرص اكتساب القيم من بعض هذه المصادر، ازدادت تجلّيات الحياة المدرسيّة الطيبة.
- ٤ - تُساهم قدوة المعلّمين في إكساب المتعلّمين القيم المختلفة، وكلّما ازداد اقتداء المتعلّمين بمعلّميهم ارتفعت وترسّخت الحياة المدرسيّة الطيبة.

تاسعاً: المفاهيم والمصطلحات

- ١ - القيمة: يُعرّفها أحد علماء الاجتماع الفرنسيين^(٤) ببساطة بأنّها: «هي ما هو جدير بأن يُطلب» (بدوي، ع، ١٩٧٦، صفحة ٩٠).
- ٢ - الحياة الطيبة: هي التي تكون على المستوى الفرديّ مادياً (حياة عزيزة ومرفّهة)، ومعنوياً (سمو الرّوح)، أي صحّة وراحة وازدهار،

مقابل روح نورانية مطمئنة وراقية تسعى دوماً لرضا الله. «طوبى لأولئك الذين هم في صلاة دائمة» (أكبري، ح ع، ٢٠١٩، الصفحات ٨٢ - ٨٥)، وينسحب ويتزاج الهدف الفردي مع الجماعة، بمعنى أنّ الحياة الطيبة للمجتمع، تبغي البعدين أيضاً، المنعة والاقتدار والازدهار، والتكافل والتضامن والتسامي والتسامح والوئام والتّضحية.

٣ - الحياة المدرسية الطيبة: هي التي تختصّ بالمدرسة، على المستوى الفردي لكلّ متعلّم، بأن ينال حقوقه فيها كاملة، مادياً ومعنوياً، وعلى مستوى مجتمع المدرسة ككلّ.

عاشراً: المنهج والتقنيات

يُعرّف المنهج على أنّه «عبارة عن سلسلة من المراحل المتتالية، التي ينبغي اتباعها بكيفية منسّقة ومنظّمة» (أنجرس، م، ٢٠٠٦/١٩٩٦، صفحة ٣٦)، ولذلك سوف يُعتمد عدّة مناهج يعوّل على تكاملها، في تحقيق أهداف البحث، وهي كالآتي:

١ - المنهج الفرضيّ الاستنباطيّ: يتمّ استخدام هذا المنهج، حيث يكون هناك مسألة تدفع الباحث إلى دراستها، فيقوم باستقراء الواقع، ويجمع كلّ البيانات التي يمكن الاستفادة منها، ثمّ يطرح سؤالاً يصبح منطلقاً لبحثه «بعد الاطلاع على الدّراسات السابقة، ثمّ يضع الفرضيّات» (Defoor, A, 1999, p. 177)، ثمّ يتأكّد من صحّتها عبر تقنيّات، تمدّه بمعطيات من الميدان تثبتّها أو تنفيها.

٢ - المنهج الوصفيّ: وهو أسلوب يُعنى بدراسة ووصف الوقائع والأحداث الاجتماعية، التي يمكن جمع بيانات كمّية فيه، بشكل دقيق وواقعيّ، يساعد في الكشف عن بعض الخصائص الاجتماعية، ويُساهم بتحليل وتفسير مشكلة الدّراسة (تدمري، ر،

٢٠١٦، صفحة ١٠٥). وسوف يُساهم هذا المنهج في وصف واقع القيم لدى المتعلّمين بلحاظ ما تبنته فرضيات الإشكالية.

٣ - **المنهج الإحصائي:** وهو عبارة عن استخدام الطرق الرقمية والرياضية، في معالجة وتحليل بيانات البحث العلمي، أي أن تجمع المعطيات تجميعاً كمياً، وتُعكس في صورة رياضية بالأرقام والرّسوم البيانية، تسهّل إعطاء التّفسيرات المنطقية المناسبة لها (لطاد، ل. وآخرون، ٢٠١٩، صفحة ١٤١). تتم الاستفادة من هذا المنهج، كونه يساعد في قراءة مؤشرات المتغيرات، قياساً إلى بعضها البعض، من خلال بعض العمليات الإحصائية، كالمتوسط الحسابي أو الانحراف المعياري، مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً، والخروج بالنتائج التي تجيب على فرضيات الإشكالية، التي يطرحها البحث.

وسيُعتمد طرائق كمية ونوعية، لذلك سيتم استخدام تقنية استمارة الاستبيان^(٥)، كأداة لجمع المعلومات، تسمح أسئلتها بدراسة كافة المتغيرات، ثم القيام بتحليل محتوى الإجابات، عبر «برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS (IBM SPSS, 2018، وكذلك تحليل المحتوى، لتقنية المشاهدة، وتقنية المقابلة، والمجموعات المركزة (focus groups)، للوصول إلى نتائج اجتماعية نوعية، وبهذا يكون قد تحقّق العمل منهجياً، وفق أساليب علمية متعدّدة.

حادي عشر: حدود البحث جغرافياً وبشرياً وزمنياً

الحدود الجغرافية: ثانوية المصطفى (ص) في مدينة النبطية، التابعة لجمعية التعليم الديني الإسلامي.

الحدود البشرية: جميع المتعلّمين في المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: الفترة الممتدة من تاريخ ٢٠ نيسان ٢٠٢٢م وحتى ٢٢ حزيران ٢٠٢٢م.

ثاني عشر: النظرية الموجهة للبحث

تناسب الفردانية الرؤية الفردية والشخصانية، التي تأسس عليها البحث القائم، انطلاقاً من ردود المتعلمين في اجتماع السايكو دراما، وما نتج عن ذلك في بناء أداة الاستمارة.

تقوم الفردانية^(٦) على فكرة أنّ حرية الفرد وحقوقه، تعلو على ما عداها من قيم إنسانية واجتماعية، توفر قمماً من التمجيد الإبداعي، تقبّع في مقام القدسيّة (Foley, M, 2017)، ويحظر على الدولة ومؤسسات المجتمع المساس بها.

يسعى أصحابها لتعميم أهمية تحقيق المرء لرغباته وأهدافه الخاصة، ومواجهة كلّ الضغوط الخارجية وأشكال الإكراه والتسلط التي تحول دون ذلك. أي أنّ الفكرة تقضي بالمحددات الآتية:

- ١ - كلّ فرد إنسانيّ نسق بذاته، يؤدي وظيفة.
 - ٢ - كلّ فرد يحظى باستقلالية عن وسطه.
 - ٣ - يتميز كلّ فرد عن الجماعة، بفلسفته (تفكيره ونظرته للوجود) وأدائه.
 - ٤ - لكلّ فرد الحقّ في مقاومة كلّ إكراه على التضحية والتنازل عما يعتقد.
- هذا التفكيك يناقض اللحمة وهوية الجماعة، ويجعل حقّ الفرد فوق كلّ اعتبار، في الاعتقاد واختيار طريقة الحياة والسلوك، والصيرورة الإنسانية.
- تقضي النظرية^(٧) بشكل مبسّط الآتي:
- ١ - الظواهر الاجتماعية هي في حقيقتها نتيجة مسحوبة من الأفعال الفردية.

- ٢ - فهم وتحليل الأفعال. (لكرمات، ع، ٢٠١٩، صفحة ١٨، ٢٠).

ثالث عشر: الجانب النظري

١ - القيم بين حاكمية الدين والفردانية:

القيم أنواع حسب محتواها، ومقصدها وسيلية أو غائية (الملاحى، و م، ٢٠١٨، الصفحات ١٣٩ - ١٤٠)، وقوتها وإلزامها بمعنى ما يجب أن يكون، وبحسب شيعوها، ووضوحها، وديمومتها، ولها سمات وخصائص، منها أنها إنسانية وتطبع ومتوارثة ومكتسبة وهرمية ونسبية، تختلف النظرة إليها من مجتمع لآخر، وقد ميّزت معظم الدراسات بينها وبين بعض المفاهيم القريبة في دلالاتها، كالذوافع والاتجاهات والعادات.

ترتقي القيم ضمن ثلاثة مستويات، التقبل، والتفضيل، ثم الالتزام (خليفة ع م، ١٩٩٢، صفحة ٥٥). وهي تنبثق عن الدين أو الأيديولوجيا والاتفاقات المجتمعية العامة، وينتج عنها المعايير التي تضبط السلوك العام، فتحدّد المرغوب وتوجّه إليه، ويتّصف بعضها بصفة الإلزامية والوجوب، كالعدل والصدق وبرّ الوالدين، أو تأخذ صفة المنع والحرام، كإغتصاب الحق، والقتل بغير ذنب والاعتداء على الآخرين. والتزام الجميل واجتناب القبيح يسمو بالفرد في المقامات الإنسانية، فكما يُنقل عن «البالغ مُناه» «يمكن للإنسان أن يكون مصدرًا للتور... ليس ذلك إلا بترك المعصية»، وترجيح أمر المولى تعالى على كلّ شيء (مركز حفظ ونشر التراث، ١٤٣٦هـ، صفحة ٢٨، ٢٩٦)، وفي هذا المقام فالالتزام والطاعة هي من القيم الواجبة والثابتة، وليس للفرد فيها من أمره شيئًا (الخامنئي، ع، ٢٠٢٢)، فلا معنى للحرية دون ضوابط وتوجيه لاتخاذ المواقف الحكيمة، ولا تدلّ على الصواب، وقد تُودي بصاحبها إلى الهلاك، فالحرية مسؤولية في الاختيار لسلوك طريق العلم، والانتاج وانتخاب الوسيلة الناجعة لازدهار الفرد والمجتمع، أما الحرية التي فيها أذية للنفس أو اعتداء على الصالح العام، فهي مذمومة اجتماعيًا ويُحاسب عليها القانون، وفي مثل ذلك لفت بعض الخبراء، بأن لا معنى للحرية في

ضرورات التنشئة الاجتماعية، التي لا بدّ من أن تكون طويلة وليست عرضية، بمعنى أن المتعلّم عليه طاعة المعلّم لبلوغ المُنَى، وأنّ التّغيير الذي قد يطرأ إنّما يمكن في الأساليب والوسائل، وبلحاظ أنّه لو حصل لا يكون خياراً فردياً بل مجتمعياً، ويصعب التّراجع عنه، فلا يتمّ من دون أسس معرفيّة وعلميّة، وتُستثنى منه الثّوابت من القيم التي أمر بها الله تعالى (عتريسي، ط، ٢٠١٥، الصفحات ٤٧ - ٤٩)، لأنّها تأخذ صفة الكمال (حفحوف، ف، ٢٠١٨، صفحة ١٣٤).

يبقى أنّ الخطر الأكبر الذي يهدّد المنظومة القيمية، هو الحرب الناعمة التي تتسلّل تحت عناوين برّاقة خادعة، مغرية لشباب لم يخبروا الحياة على حقيقتها، وضرورة التدقيق في كلّ ما يعترضهم، في عالم أصبح كالقرية الصغيرة، لا يدري المرء كيف يوّاري سوائه فيها عن أخيه! حيث تتسلّل قيم لا تمتّ إلى ثقافتنا بصلة، ولكونها جديدة، - ورغم التحذير منها - ومع غياب المؤثّر، نجد البعض يرغب فيها، ويعبّر عن بالغ سروره عند اعتناقه لها، وكأنّه ينزع عنه ثوب الجاهليّة، الأمر الذي قد يؤدّي - ولو بعد حين - إلى شيوع البراغماتية القيمية، بأن يظهر لك ما ترغب في رؤيته أنت، فإذا شِحت بنظرك عنه، أو ابتعد عنك، صار بهيئة أخرى، وقد يؤدّي ذلك في أضعف التنبّؤات، إلى نوع من التفكّك الثقافيّ، ومقدّمة لشيوع الفوضى في المجتمع، ولو بعد حين (الخشالي، ش ح، ٢٠١٥، صفحة ٤١٠).

٢ - الحياة الطيّبة^(٨):

تُعتبر في المنظور الديني الإسلاميّ، هي التي تلبّي الجانب الماديّ والحاجات الجسديّة، وكذلك الجوانب المعنويّة، بما فيها العلميّة والعملية والروحيّة، فكلّ الفرائض والأحكام والتكاليف، بما فيها النوافل والمستحبّات، والأحكام الاجتماعية والفردية، تجعل الفرد يعيش راحة واطمئنان، وتكون مقدّمة لحياة طيّبة، فالمجتمع الذي يسعى ويعمل ويبنى ويصل بالصّناعة والتّجارة والزّراعة إلى القمّة، ويحقّق الإنجازات العلميّة

والتقنية، ويحقق كافة أنواع التطورات، في المجالات كافة، قلبه في جميع هذه الحالات يكون مع الله، وتزداد معرفته بالله تعالى يوماً بعد آخر.

رابع عشر: نتائج البحث الميداني

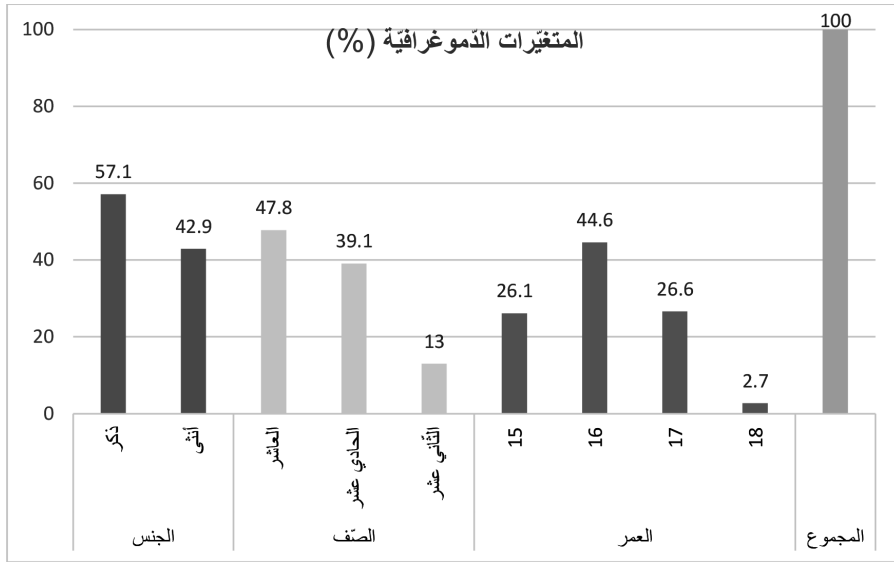
١ - عينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من متعلمي المرحلة الثانوية في ثانوية المصطفى (ص) في النبطية، وعددهم (٢٦٢) متعلماً ومتعلمة، الإناث (١٢٦) والذكور (١٣٦)، وقد استقرت العينة الممسوحة على (١٨٤) وتجاوزت (٧٠٪) من مجتمع الدراسة، فتم استجواب (٦) إناث و(١٨) ذكراً من الصف الثاني عشر، و(٣٨) أنثى في مقابل (٣٤) ذكراً من الصف الحادي عشر، و(٣٥) أنثى و(٥٣) ذكراً من الصف العاشر، ويظهر تجميع هذا الواقع ومتغيراته في الجدول الآتي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	٥٧,١
	أنثى	٤٢,٩
الصف	العاشر	٤٧,٨
	الحادي عشر	٣٩,١
	الثاني عشر	١٣
العمر	١٥	٢٦,١
	١٦	٤٤,٦
	١٧	٢٦,٦
	١٨	٢,٧
المجموع	١٨٤	١٠٠

كما وتظهر النسب المئوية للمتغيرات في الرسم البياني الآتي :



رسم بياني رقم (١) متغيرات البحث بالنسب المئوية

٢ - الواقع الوصفي للقسم الثاني:

أ - المحور الأول (الديني): يمكن التوقف عند بعض المعطيات، التي وجدتها أداة استبيان هذا البحث، في القيم الدينية كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (٢): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاتجاه العام لفقرات المحور الأول (الديني)

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
١	كلما ازدادت معرفتي بالله تعالى ازداد حبي له وتوكلتي عليه	٤,٨	٠,٥٣١	دائمًا
٢	الحفاظ على معتقداتي وممارسة مظاهرها يساهم في تعزيز هويتي وانتمائي	٤,٤٧	٠,٧٢٤	دائمًا

٣	تدريبي على عبادة الله تعالى تدفع بي إلى الالتزام بأوامره تعالى	٤,٥٥	٠,٧٥٩	دائمًا
٤	السّماح لي بالتعبير عن رأيي في الوقت المناسب يعزّز قناعاتي الدّينية	٤,٢	٠,٩٥٧	دائمًا
المستوى العام		٤,٥٠٧	٠,٥٥٥	دائمًا

تظهر في الجدول رقم (٢)، قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاتجاه العام لكلّ فقرة من فقرات المحور الأوّل (الدّيني)، وقد بلغ المعدّل الوسطيّ للمستوى العام (٤,٥٠٧)، بنسبة تشتّت (٠,٥٥٥)، فناظر الاتجاه العام للفقرات عبارة دائميًا، وقد يعني ذلك أنّ تعليمهم وتعريفهم وتدريبهم والاستماع اليهم في القيم الدّينية، يزيدهم التزامًا بها، ويتفق مع تصريحاتهم في اجتماع السّايكو دراما.

أمّا بالنسبة إلى الوزن النسبي، والرتبة والتّوزيع التكراري لاستجابات عيّنة البحث، على فقرات المحور الأوّل (الدّيني)، فيستعرضها الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول (٣): التوزيع التكراري والرتبة والوزن النسبي للمحور الأوّل (الدّيني)

الرقم	محتوى الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	الرتبة	الوزن النسبي
١	كلّما ازدادت معرفتي بالله تعالى ازداد حبّي له وتوكلّي عليه	١٥٦	٢١	٥	٢	٠	١	٩٦
	%	٨٤,٨	١١,٤	٢,٧	١,١	٠		
٢	الحفاظ على معتقداتي وممارسة مظاهرها يساهم في تعزيز هويّتي وانتمائي	١١١	٥٠	٢٢	١	٠	٣	٨٩,٤
	%	٦٠,٣	٢٧,٢	١٢	٠,٥	٠		
٣	تدريبي على عبادة الله تعالى تدفع بي إلى الالتزام بأوامره تعالى	١٢٢	٥٠	٦	٤	٢	٢	٩١
	%	٦٦,٣	٢٧,٢	٣,٣	٢,٢	١,١		

٤	السّماح لي بالتّعبير عن رأيي في الوقت المناسب يعزّز قناعاتي الدّينيّة	تكرار %	٩٠	٥٤	٣٠	٧	٣	٤	٨٤
			٤٨,٩	٢٩,٣	١٦,٣	٣,٨	١,٦		
الوزن النسبيّ للمحور الأوّل (الدّيني)									
٩٠,١٣٦									

تصدّرت الفقرة الأولى المحور الدّيني، وجاءت الفقرة الثالثة بالترتيب الثاني، وهذا يؤكّد صحّة الإجراءات بخصوص إقامة الصّلاة يوميّاً خلال الدّوام المدرسيّ، والاهتمام بمختلف الشّعائر الدّينيّة، وكان الوزن النسبيّ للفقرة الأخيرة (٨٤) من (١٠٠)، وهو معدّل مرتفع، يدفع للتأكيد على سياسة الأبواب المفتوحة والاستماع لمختلف الآراء.

ب - أما بخصوص المحور الأوّل (الاجتماعي)، يظهر الواقع كما في الجدول الآتي :

جدول (٤): الوسط الحسابي والانحراف المعياري
والاتّجاه العام ل فقرات المحور الأوّل (الاجتماعي)

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتّجاه العام
١	تعليمي أصول اللياقات تساعدني على كيفة التّصرّف في المواقف المختلفة	٤,٢٨	٠,٧٧	دائمًا
٢	تعلّمي اللياقات يساعدني على التّمييز بين الجميل والقبيح	٤,٣١	٠,٨٢	دائمًا
٣	يساهم الاستماع إلى هواجسي وأفكاري مزيدًا من شعوري بأنّي محترم	٤,٠٣	١,٠١٣	غالبًا
٤	أمارس حرّيتي في الأنديّة والمتنزهات والأماكن التي أزورها بحدود النّظم الخاصّة بها	٤,٣١	٠,٨٦	دائمًا

٥	يُساهم التزامي بالقوانين والأنظمة العامة تكريس بيئة راقية وآمنة	٤,٢٧	٠,٩٣	دائمًا
٦	الالتزام بواجباتي يساهم بالحفاظ على حقوقي وشياع الحياة المنصفة والعادلة	٤,٢١	٠,٨٨	دائمًا
٧	يتزايد شعوري بالاعتزاز والانتماء في المناخ الديمقراطي	٤,٢	٠,٨٣	دائمًا
٨	ممارستي لحريتي بحدود شرع الله تعالى يساهم بإرساء الوثام والانسجام والنظام العام	٤,٤	٠,٨٥	دائمًا
٩	يساعدني الحوار والتلاقي الإيجابي على فهم الآخرين وتجنب الصراع معهم	٤,٢٤	٠,٩١	دائمًا
	المستوى العام	٤,٢٥	٠,٥١٨	دائمًا

بلغ المعدّل الوسطي للمستوى العام (٤,٢٥)، بنسبة تشتّت (٠,٥١٨)، فناظر الاتجاه العام للفقرات عبارة دائمًا، وقد يعني ذلك أنّ تعليمهم وتدريبهم والاستماع إليهم والحوار معهم، في مُقابل منحهم الحرية ضمن القوانين النافذة - كما صرّحوا في اجتماع السايكو دراما، يزيد نضجهم ومسؤوليتهم وتقبّلهم للقيم الاجتماعية.

أمّا بالنسبة إلى الوزن النسبي والرتبة والتوزيع التكراري للمحور، فيستعرضها الجدول الآتي:

جدول (٥): التوزيع التكراري والرتبة والوزن النسبي للمحور الأوّل (الاجتماعي)

الرقم	محتوى الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	الرتبة	الوزن النسبي
١	تعليمي أصول اللياقات تساعدني على كيفية التصرف في المواقف المختلفة	٨٣	٧٤	٢٤	٢	١	٤	٨٥,٦
	تكرار	٤٥,١	٤٠,٢	١٣	١,١	٠,٥		
	%							

٢	٢	٢	٣	٢٢	٦٦	٩١	تكرار	تعلّمي اللياقات	
٨٦,٢	٢	١,١	١,٦	١٢	٣٥,٩	٤٩,٥	%	يساعدني على التّمييز بين الجميل والقيح	
٨٠,٦	٩	٢	٥	٢٢	٦٠	٩٥	تكرار	يُساهم الاستماع إلى هواجسي وأفكاري مزيداً من شعوري بأنّي محترم	٣
		١,١	٢,٧	١٢	٣٢,٦	٥١,٦	%		
٨٦,٢	٢	٢	٥	٢٢	٦٠	٩٥	تكرار	أمارس حرّيتي في الأندية والمُنترهات والأماكن التي أزورها بحدود النّظم الخاصّة بها	٤
		١,١	٢,٧	١٢	٣٢,٦	٥١,٦	%		
٨٥,٤	٥	٤	٦	٢٠	٦١	٩٣	تكرار	يُساهم التزامي بالقوانين والأنظمة العامّة تكريس بيئة راقية وآمنة	٥
		٢,٢	٣,٣	١٠,٩	٣٣,٢	٥٠,٥	%		
٨٤,٢	٧	٢	٥	٢٩	٦٤	٨٤	تكرار	الالتزام بواجباتي يساهم بالحفاظ على حقوقي وشياع الحياة المنصفة والعادلة	٦
		١,١	٢,٧	١٥,٨	٣٤,٨	٤٥,٧	%		
٨٤	٨	١	٢	٣٧	٦٤	٨٠	تكرار	يتزايد شعوري بالاعتزاز والانتماء في المناخ الديمقراطي	٧
		٠,٥	١,١	٢٠,١	٣٤,٨	٤٣,٥	%		
٨٨	١	٢	٦	١٤	٥٦	١٠٦	تكرار	مُمارستي لحرّيتي بحدود شرع الله تعالى يساهم بإرساء الوثام والانسجام والنّظام العام	٨
		١,١	٣,٣	٧,٦	٣٠,٤	٥٧,٦	%		
٨٤,٨	٦	٣	٥	٢٦	٦١	٨٩	تكرار	يُساعدني الحوار والتّلاقي الإيجابي على فهم الآخرين وتجنّب الصّراع معهم	٩
		١,٦	٢,٧	١٤,١	٣٣,٢	٤٨,٤	%		
٨٥								الوزن النسبي للمحور الأوّل (الاجتماعي)	

تصدّرت الفقرة الثامنة المرتبة الأولى، وفي هذه الفقرة إقرار بأن الحرية تحت سقف طاعة الله تعالى، فحصلت موافقة من المستجوبين، بوزن نسبي مقداره (٨٨) من (١٠٠)، وهذه دلالة ممتازة، ثمّ كانت في المرتبة الثانية الفقرتان الرابعة والثانية، ففي الرابعة إشارة على موافقة صريحة بالالتزام بنظم الأماكن التي يرتادونها، وفي الثانية طلب للمعرفة، ثمّ كانت في المرتبة الرابعة الفقرة الأولى، وهي شبيهة المضمون بالفقرة الثانية، ثمّ كانت في المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة، الأمر الذي يتناقض ورغبتهم بممارسة الحرية، وقد يكون مردّ ذلك، إلى أنهم لا يرون علاقة شديدة بين الحرية وتعزيز الانتماء.

ج - المحور الثاني (المصادر):

يمكن التوقف عند بعض المعطيات، في مصادر القيم كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاتّجاه العام لفقرات المحور الثاني (المصادر)

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتّجاه العام
١	يُساهم احتكاكي بأصدقائي في اكتسابي المهارات الاجتماعية والكثير من العبارات	٤,٢٥	٠,٨٥	دائمًا
٢	استفيد من نشاطاتي الكشفية في تعزيز اتّجاهاتي ومعتقداتي	٣,٤٥	١,٤٤	غالبًا
٣	أتعلّم من مواقع التواصل الاجتماعي على بعض المواقف الطريفة وعباراتها	٣,٦٨	٠,٩٥	غالبًا
٤	تُساهم مشاركاتي في حضور النّشاطات والمهرجانات المختلفة اكتساب كيفية التّفاعل مع بعض المواقف	٣,٧٧	١,٠٣	غالبًا

٥	أسعى لحضور المحاضرات الإسلامية لأتزوّد منها بالقيم والاتجاهات السليمة	٣,٥٣	١,٢٢	غالبًا
٦	أشارك بحضور الحفلات الفنية التي تهيئها المدرسة، إذا شعرت بأنها تشبع مُبُولِي ورغباتي	٣,٤٧	١,١٧	غالبًا
٧	أتجنّب البيئات الأجنبية خوفًا من اكتساب معايير غريبة لا تستحسنها أعرافنا	٣,٢١	١,٣٩	أحيانًا
٨	أسعى لاكتساب كلّ قيمة جديدة ولو كانت من الصين، لا تتعارض مع شرع الله تعالى لأنتفع وأنفع بها	٣,٨٩	١,٠١	غالبًا
المستوى العام		٣,٦٥٧	٠,٦٦٨	غالبًا

أما بالنسبة للوزن النسبي والترتبة والتوزيع التكراري للمحور، فيستعرضها الجدول الآتي:

جدول (٧): التوزيع التكراري والترتبة والوزن النسبي للمحور الثاني (المصادر)

الرقم	محتوى الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	الترتبة	الوزن النسبي
١	تكرار	٨٨	٦٠	٣١	٤	١	١	٨٥
	%	٤٧,٨	٣٢,٦	١٦,٨	٢,٢	٠,٥		
٢	تكرار	٥٦	٥١	٢٩	١٦	٣٢	٧	٦٩
	%	٣٠,٤	٢٧,٧	١٥,٨	٨,٧	١٧,٤		
٣	تكرار	٣٧	٧٣	٥٦	١٤	٤	٤	٧٣,٦
	%	٢٠,١	٣٩,٧	٣٠,٤	٧,٦	٢,٢		

٧٥,٤	٣	٦	١٧	٣٨	٧٦	٤٧	تكرار	تُساهم مشاركاتي في حضور النشاطات والمهرجانات المختلفة اكتساب كَيْفِيَّة التفاعل مع بعض المواقف	٤
		٣,٣	٩,٢	٢٠,٧	٤١,٣	٢٥,٥	%		
٧٠,٦	٥	١٠	٣٢	٤٤	٤٦	٥٢	تكرار	أُسعى لحضور المحاضرات الإسلامية لأتزود منها بالقيم والاتجاهات السليمة	٥
		٥,٤	١٧,٤	٢٣,٩	٢٥	٢٨,٣	%		
٦٩,٤	٦	١٣	٢٤	٥٠	٥٧	٤٠	تكرار	أشارك بحضوري الحفلات الفنية التي تحييها المدرسة إذا شعرت بأنها تُشبع مُيولي ورغباتي	٦
		٧,١	١٣	٢٧,٢	٣١	٢١,٧	%		
٦٤,٢	٨	٣٢	٢٣	٤٧	٣٨	٤٤	تكرار	أتجنّب البيئات الأجنبية خوفاً من اكتساب معايير غريبة لا تستحسنها أعرافنا	٧
		١٧,٤	١٢,٥	٢٥,٥	٢٠,٧	٢٣,٩	%		
٧٧,٨	٢	٣	١٣	٤٩	٥٥	٦٤	تكرار	أُسعى لاكتساب كلّ قيمة جديدة ولو كانت من الصين لا تتعارض مع شرع الله تعالى لانتفع وأنفع بها	٨
		١,٦	٧,١	٢٦,٦	٢٩,٩	٣٤,٨	%		
٧٣,١٤	الوزن النسبي للمحور الثاني (المصادر)								

لقد كان واضحاً بشكل قاطع، أنّ المصدر الأوّل لقيم المتعلّمين هو الأصدقاء، فقد جاءت الفقرة الأولى بالمرتبة الأولى، من أصل العينة (١٨٤) أجاب: أبداً (١)، و(٤) قالوا نادراً، ثمّ كانت في المرتبة الثانية الفقرة الأخيرة، الأمر الذي يتفق مع فضول الشباب بهذا العمر لمعرفة كلّ جديد، لكن اللافت أنّ الفقرة الخامسة والتي جاءت في المرتبة الخامسة، كانت الردود عليها جيّدة باهتة، وهذا يتناقض مع ادّعائهم في جلسة

السايكو دراما، وما جاء من ردود في المحور الأول بطلب المعرفة وتعلّم القيم، في حين أنّ نسبة (٥,٤٪) من العيّنة أجابوا: أبداً، و(١٧,٤٪) قالوا نادراً، و(٢٣,٩٪) قالوا أحياناً، في إشارة واضحة الدلالة بعدم الاهتمام! وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة السابعة، وهي إشارة إلى عدم حذرهم من البيئات الغريبة، الأمر الذي يلقي مسؤوليّة أكثر على أهميّة متابعتهم وإرشادهم وتحذيرهم من المخاطر المحتملة.

١ - المحور الثالث (القُدوة):

يُمكن التّوقّف عند بعض المعطيات، عند قدوة المعلّمين كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (٨): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاتّجاه العام لفقرات المحور الثالث (القُدوة)

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتّجاه العام
١	استخدام المعلّمين الألفاظ والعبارات المناسبة تُساهم في تعلّمي مفردات منهم	٣,٩٥	٠,٩٩٣	غالبًا
٢	تفاني المعلّمين في أداء أدوارهم يعلّمني الجد والاجتهاد	٣,٩٢	٠,٩٩١	غالبًا
٣	توسّل المعلّم بأسلوب اللين في غير ضعف، والشدة في غير عنف، يعلّمني معنى الرّزانة	٣,٨٤	١,٠٧	غالبًا
٤	أخذ المعلم بسعة صدره نسياني وتقصيري، تعلّمني كيف أسامح وأتجاوز	٣,٨٩	١,٠٧	غالبًا
٥	قوّة المعلّم في إدارته الصّقيّة تدلّني على الحكمة والفراسة	٣,٨٤	١,٠٨	غالبًا

٦	شعوري بحب المعلم أثناء تشدّده معي ليحمني، يعلمني الوفاء والإخلاص	٣,٧٦	١,١٥	غالبًا
٧	اهتمام المعلم بحسن مظهره ومطلعه وتأثقه بعلمي قيمة الترتيب والتنسيق	٣,٨٦	١,١١	غالبًا
٨	وفاء المعلم في وعوده ومطابقة أفعاله لأقواله، تعلّمني معنى الصدق	٤,٠٨	١,٠١	غالبًا
٩	تحدّث المعلم عني بالخير أثناء غيابي يعلمني الوفاء	٤,٣٤	٠,٩٩	دائمًا
١٠	مهارة المعلم وتوازنه في التنفيس عني وملاحظته، وبين استغلال الجد للجدّ يعلمني إدارة الوقت	٣,٨٩	١,٠٦	غالبًا
١١	إصغاء المعلم لهمومنا وتقريبه منا، يجعلني أعرف معنى التواصل	٤,١٢	١,٠٨	غالبًا
المستوى العام		٣,٩٥٢	٠,٦٩٦	غالبًا

أمّا بالنسبة إلى الوزن النسبي والرتبة والتوزيع التكراري للمحور، فيستعرضها الجدول الآتي:

جدول (٩): التوزيع التكراري والرتبة والوزن النسبي للمحور الثالث (القدوة)

الرقم	محتوى الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	الرتبة	الوزن النسبي
١	استخدام المعلمين الألفاظ والعبارات المناسبة تُساهم في تعلّمي مفردات منهم	٥٨	٨٢	٢٦	١٣	٥	٤	٧٩
		٣١,٥	٤٤,٦	١٤,١	٧,١	٢,٧		
٢	تفاني المعلمين في أداء أدوارهم يعلمني الجد والاجتهاد	٥٧	٧٦	٣٥	١١	٥	٥	٧٨,٤
		٣١	٤١,٣	١٩	٦	٢,٧		

٧٦,٨	٩	٧	١٣	٤٢	٦٣	٥٩	تكرار	٣	توسّل المعلم بأسلوب اللين في غير ضعف والشدة في غير عنف يعلمني معنى الرّزانة
		٣,٨	٧,١	٢٢,٨	٣٤,٢	٣٢,١	%		
٧٧,٨	٦	١٠	٧	٣٧	٧٠	٦٠	تكرار	٤	أخذ المعلم بسعة صدره نسياني وتقصيري تعلّمني كيف أسامح وأتجاوز
		٥,٤	٣,٨	٢٠,١	٣٨	٣٢,٦	%		
٧٦,٨	٩	٧	١٤	٤٠	٦٣	٦٠	تكرار	٥	قوة المعلم في إدارته الصّفيّة تدلّني على الحكمة والفراصة
		٣,٨	٧,٦	٢١,٧	٣٤,٢	٣٢,٦	%		
٧٥,٢	١١	١٠	١٧	٣٨	٦٢	٥٧	تكرار	٦	شعوري بحب المعلم أثناء تشدّده معي ليحمني يعلمني الوفاء والإخلاص
		٥,٤	٩,٢	٢٠,٧	٣٣,٧	٣١	%		
٧٧,٢	٨	٨	١٤	٣٨	٥٩	٦٥	تكرار	٧	اهتمام المعلم بحسن مظهره ومطلعه وتأثّقه يعلمني قيمة الترتيب والتنسيق
		٤,٣	٧,٦	٢٠,٧	٣٢,١	٣٥,٣	%		
٨١,٦	٣	٢	١٥	٣٠	٥٦	٨١	تكرار	٨	وفاء المعلم في وعوده ومطابقة أفعاله لأقواله تعلّمني معنى الصّدق
		١,١	٨,٢	١٦,٣	٣٠,٤	٤٤	%		
٨٦,٨	١	٥	٧	١٩	٤٣	١١٠	تكرار	٩	تحدّث المعلم عني بالخير أثناء غيابي يعلمني الوفاء
		٢,٧	٣,٨	١٠,٣	٢٣,٤	٥٩,٨	%		
٧٧,٨	٦	٩	٧	٤١	٦٦	٦١	تكرار	١٠	مهاره المعلم وتوازنه في التنفيس عنّا وملاطفته وبين استغلال الجد للجدّ يعلمني إدارة الوقت
		٤,٩	٣,٨	٢٢,٣	٣٥,٩	٣٣,٢	%		

٨٢,٤	٢	٨	٨	٢٦	٥٤	٨٨	تكرار	إصغاء المعلمَ لهمومنا وتقريبه مِنّا، يجعلني أعرف معنى التّواضع	١١
		٤,٣	٤,٣	١٤,١	٢٩,٣	٤٧,٨	%		
٧٩,٠٤		الوزن النسبي للمحور الثالث (القدوة)							

جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التاسعة، ثم المرتبة الثانية الفقرة الأخيرة، في إشارة لاحترام المعلمين وتقريبهم من المتعلمين، ثم كانت المرتبة الثالثة للفقرة الثامنة، وهي دلالة لوعي المتعلمين ومتابعة أقوال المعلمين في توافقها مع أفعالهم، ويتفق مع تصريحاتهم في اجتماع السايكو دراما، وكغيره من التصريحات الفردية. ويظهر الجانب الفردي بوضوح في الردود على الفقرة السادسة والتي حلت في المرتبة الأخيرة.

٣ - الواقع الوصفي للقسم الثالث: تظهر الحياة المدرسية الطيبة كما الآتي:

جدول (١٠): الوسط الحسابي والانحراف المعياري
والاتجاه العام لفقرات القسم الثالث. الحياة المدرسية الطيبة

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
١	القوانين والضوابط المدرسية تُساهم بانتظام العمل وتأدية الحقوق لأصحابها	٣,٩	١,٠٠٣	غالبًا
٢	التزام الجميع بالنظام العام يساهم في استتباب مناخ الأمن والاطمئنان	٤,١٧	٠,٨٣	غالبًا
٣	احترام المعلم يساهم في نجاح رسالته وأداء دوره التربوي	٤,٣٩	٠,٧٧	دائمًا
٤	مقابلة سهر المعلمين وتضحياتهم بالتودد والعرفان، يزيد أجواء المحبة والتعاون	٤,٢	٠,٩٦	دائمًا

٥	التعامل بصدق مع الأصدقاء والمعلمين يعزز أجواء الخير والصّلاح	٤,٣٦	٠,٨٨	دائمًا
٦	دفع السيئة بالحسنة، يُساهم بوأد الفتن	٣,٩١	١,١٤	غالبًا
٧	القبول لغيري بما أرضاه لنفسي يعزز قاعدة العدل والمساواة	٤,٢٧	٠,٩٢	دائمًا
٨	التّسابق على فعل الخيرات وتقديم العون للمحتاجين يساهم بالتّعاون والإحسان	٤,٣٩	٠,٧٨	دائمًا
٩	مُقابلة صدق نوايا المتابعين لشؤوني في المدرسة بالثقة يُساهم في الاحترام المتبادل والتّعاون على حلّ المشكلات	٤,١٤	٠,٩١	غالبًا
١٠	التزامي بالصّوابط الشرعيّة في لباسي يُساهم بالامتثال لأمر الله تعالى	٤,١٥	١,١٤	غالبًا
	المستوى العام	٤,١٨٧	٠,٥٩٣	غالبًا

بلغ المعدّل الوسطيّ للمستوى العام (٤,١٨٧)، بنسبة تشبّت (٠,٥٩٣)، فناظر الاتجاه العام للفقرات عبارة غالبًا، وقد يعني ذلك أنّ الحياة المدرسيّة الطّيبة تعتمد على مظاهر ومؤشّرات شبيهة بما ورد في الفقرات، وقد يجب العمل على تجويدها وتعزيزها.

أمّا بالنسبة إلى الوزن النسبيّ والرّتبة والتّوزيع التكراري للقسم الثّالث، فكانت كالآتي:

جدول (١١): التوزيع التكراري والرتبة والوزن النسبي للقسم الثالث
(الحياة المدرسية الطيبة)

الرقم	محتوى الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	الرتبة	الوزن النسبي
١	القوانين والضوابط المدرسية تُساهم بانتظام العمل وتأدية الحقوق لأصحابها	٥٧	٧٤	٣٦	١٢	٥	١٠	٧٨
		٣١	٤٠,٢	١٩,٦	٦,٥	٢,٧		
٢	التزام الجميع بالنظام العام يساهم في استتباب مناخ الأمن والاطمئنان	٧٢	٨٢	٢١	٨	١	٦	٨٣,٤
		٣٩,١	٤٤,٦	١١,٤	٤,٣	٠,٥		
٣	احترام المعلم يساهم في نجاح رسالته وأداء دوره التربوي	٩٩	٦١	٢١	٢	١	١	٨٧,٨
		٥٣,٨	٣٣,٢	١١,٤	١,١	٠,٥		
٤	مقابلة سهر المعلمين وتضحياتهم بالتودد والعرفان يزيد أجواء المحبة والتعاون	٨٨	٥٨	٢٨	٩	١	٥	٨٤
		٤٧,٨	٣١,٥	١٥,٢	٤,٩	٠,٥		
٥	التعامل بصدق مع الأصدقاء والمعلمين يعزز أجواء الخير والصلاح	١٠٢	٥٧	١٧	٥	٣	٣	٨٧,٢
		٥٥,٤	٣١	٩,٢	٢,٧	١,٦		
٦	دفع السيئة بالحسنة يساهم بؤاد الفتن	٧٥	٤٩	٣٣	٢٢	٥	٩	٧٨,٢
		٤٠,٨	٢٦,٦	١٧,٩	١٢	٢,٧		
٧	القبول لغيري بما أرضاه لنفسي، يعزز قاعدة العدل والمساواة	٩٣	٦١	٢٠	٧	٣	٤	٨٥,٤
		٥٠,٥	٣٣,٢	١٠,٩	٣,٨	١,٦		
٨	التسابق على فعل الخيرات وتقديم العون للمحتاجين يساهم بالتعاون والإحسان	١٠٢	٥٦	٢٢	٤	٠	١	٨٧,٨
		٥٥,٤	٣٠,٤	١٢	٢,٢	٠		

٨٢,٨	٨	٢	١٠	٢٤	٧٣	٧٥	تكرار	٩	مقابلة صدق نوايا المتابعين لشؤوني في المدرسة بالثقة، يُساهم في الاحترام المتبادل والتعاون على حلّ المشكلات
		١,١	٥,٤	١٣	٣٩,٧	٤٠,٨	%		
٨٣	٧	٧	١٤	٢٣	٤١	٩٩	تكرار	١٠	التزامي بالضوابط الشرعية في لباسي يُساهم بالامتثال لأمر الله تعالى
		٣,٨	٧,٦	١٢,٥	٢٢,٣	٥٣,٨	%		
٨٣,٧٤		الوزن النسبي للقسم الثاني. الحياة المدرسية الطيبة							

جاءت في المرتبة الأولى، الفقرة الثالثة، وهو تأكيد من المتعلمين على قدسية احترام المعلم، وكذلك الفقرة الثامنة، وذلك إشارة لأهمية التضامن والتكافل في المجتمع، ثم في المرتبة الثالثة الفقرة الخامسة، وهي إشارة لأهمية الصدق في التفاعل الاجتماعي، ثم المرتبة الرابعة للفقرة السابعة، على قاعدة «أحب لأخيك ما تحبه لنفسك»، وتأكيد على طلب العدل والمساواة بأيّ طريقة كانت^(٩)، ثم في المرتبة الخامسة الفقرة الرابعة، وهي إشارة واضحة من المستجوبين على أهمية الوفاء للمعلمين، وقد كان ملفتاً أن الفقرة الأخيرة جاءت بالمرتبة السابعة، بنسبة بلغت (٣,٨%) لا يوافقون أبداً، و(٧,٦%) اعتبروه نادراً، و(١٢,٥%) أحياناً، وكأن الأمر لم يتوافق مع قناعتهم وفردانيّتهم، ما يدفع بضرورة متابعة المعنيين، وحلّت في المرتبة الأخيرة الفقرة الأولى، لأنها لا تتوافق مع الأهواء والفردانية، وتتناقض تماماً مع مضمون إجاباتهم على الفقرة الرابعة من المحور الأول (الاجتماعي) في القسم الثاني، فهم يحترمون نظم الأماكن التي يرتادونها، أمّا لو صار الكلام عن النظم المرعية في المدرسة فيكون لهم من الأمر موقف آخر!

٤ - التّحقّق من الفرضيّات

تمّ التّحقّق من الفرضيّات من خلال مجموعة من الاختبارات، وفق

مؤشر إحصائي يدل إلى العلاقة ومدى قوتها واتجاهها بين المتغيرات (عبّاس، م. ونوفل، م. وآخرون.، ٢٠١٤، صفحة ٣٠٧)، ويوضحها الجدول رقم (١٢):

جدول (١٢): قيمة معامل الارتباط ودلالاتها

قيمة المعامل	تفسير العلاقة
١+	تامة طردية
من + ٠,٦٠ إلى + ٠,٩٩	قوية طردية
من + ٠,٤٠ إلى + ٠,٥٩	متوسطة طردية
من + ٠,٠١ إلى + ٠,٣٩	ضعيفة طردية
صفر	عدم وجود علاقة
من - ٠,٣٩ إلى - ٠,٠١	ضعيفة عكسية
من - ٠,٥٩ إلى - ٠,٤٠	متوسطة عكسية
من - ٠,٩٩ إلى - ٠,٦٠	قوية عكسية
١-	تامة عكسية

أ - معامل ارتباط سبيرمان للرتب:

١ - الفرضية الأولى: كلما تعرّف المتعلّمون على القيم الدينية، ازدادوا التزاماً بها، وازدادت فرص الحياة المدرسية الطيبة. وقد أجري الاختبار وظهر الآتي:

جدول رقم (١٣): معامل ارتباط سبيرمان بين التزام المتعلّمين

بالقيم الدينية والحياة المدرسية الطيبة

المتغير	العينة	قيمة معامل اختبار سبيرمان	مستوى الدلالة
- القيم الدينية - الحياة المدرسية الطيبة	١٨٤	٠,٤٩٨**	٠,٠٠٠

يبرز في الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمان، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، بدرجة تساوي (٠,٤٩٨)، وهذا يشير إلى وجود علاقة دالة، بين التزام المتعلمين بالقيم الدينية وازدياد فرص الحياة المدرسية الطيبة، ويُفسر بأن الفرضية صادقة، ذات علاقة متوسطة طردية.

٢ - الفرضية الثانية: كلما ازداد التزام المتعلمين بالقيم الاجتماعية، كلما تعززت الحياة المدرسية الطيبة.

جدول (١٤): معامل ارتباط سبيرمان بين التزام المتعلمين بالقيم الاجتماعية والحياة المدرسية الطيبة

المتغير	العينة	قيمة معامل اختبار سبيرمان	مستوى الدلالة
- القيم الاجتماعية - الحياة المدرسية الطيبة	١٨٤	٠,٥٥٥*	٠,٠٠٠

يبرز في الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمان، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، بدرجة تساوي (٠,٥٥٥)، وهذا يشير إلى وجود علاقة دالة، بين التزام المتعلمين بالقيم الاجتماعية وتعزيز الحياة المدرسية الطيبة، ويُفسر بأن الفرضية صادقة، ذات علاقة متوسطة طردية.

٣ - الفرضية الثالثة: تُساهم المصادر المختلفة في اكتساب القيم، وكلما ازدادت فرص اكتساب القيم من بعض هذه المصادر، ازدادت تجليات الحياة المدرسية الطيبة.

جدول (١٥): معامل ارتباط سبيرمان بين مصادر قيم المتعلمين
والحياة المدرسية الطيبة

المتغير	العينة	قيمة معامل اختبار سبيرمان	مستوى الدلالة
- المصادر - الحياة المدرسية الطيبة	١٨٤	٠,٤٢٦**	٠,٠٠٠

يبرز في الجدول رقم (١٥)، نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمان، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، بدرجة تساوي (٠,٤٢٦)، وهذا يُشير إلى وجود علاقة دالة، بين ازدياد فرص اكتساب القيم من بعض هذه المصادر وتعزيز الحياة المدرسية الطيبة، ويُفسّر بأنّ الفرضية صادقة، ذات علاقة متوسطة طردية.

٤ - الفرضية الرابعة: تُساهم قدوة المعلمين في إكساب المتعلمين القيم المختلفة، وكلّما ازداد اقتداء المتعلمين بمعلميهم ارتفعت وترسّخت الحياة المدرسية الطيبة.

جدول (١٦): معامل ارتباط سبيرمان بين اقتداء المتعلمين
بمعلميهم والحياة المدرسية الطيبة

المتغير	العينة	قيمة معامل اختبار سبيرمان	مستوى الدلالة
- القدوة - الحياة المدرسية الطيبة	١٨٤	٠,٥٤٣**	٠,٠٠٠

يبرز في الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمان، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، بدرجة تساوي (٠,٥٤٣)، وهذا يُشير إلى وجود علاقة دالة، بين اقتداء المتعلمين بمعلميهم وتعزيز الحياة المدرسية الطيبة، ويُفسّر بأنّ الفرضية صادقة، ذات علاقة متوسطة طردية.

وفي اختبار العلاقة بين القسم الثاني ومحاوره (القيم الدينية

والاجتماعية ومصادر الاكتساب وقدوة المعلمين)، والقسم الثالث المتعلق بالحياة المدرسية الطيبة، ظهرت النتائج كالتالي:

جدول (١٧): معامل ارتباط سبيرمن بين المتغير المستقل والمتغير التابع

المتغير	العينة	قيمة معامل اختبار سبيرمان	مستوى الدلالة
- القيم الدينية والاجتماعية والمصادر والقدوة - الحياة المدرسية الطيبة	١٨٤	٠,٦١٠**	٠,٠٠٠

يبرز في الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمن، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، بدرجة تساوي (٠,٦١٠)، وهذا يشير إلى وجود علاقة دالة، بين القيم الدينية والاجتماعية ومصادر الاكتساب وقدوة المعلمين من جهة، والحياة المدرسية الطيبة من جهة أخرى، ويُفسر بأن الفرضية صادقة، ذات علاقة قوية طردية.

خلاصات واستنتاجات

تجدر الإشارة في نهاية هذا البحث، إلى بعض الأمور، حيث يميل الاعتقاد إلى أهميتها، وعود على بدء، وحيث وقع الاختيار على دراسة واقع القيم، عند المتعلمين في ثانوية المصطفى (ص) - النبطية، فقد استفاد البحث بالمناهج التي اعتمدها، وأدواته، ويشير تحليل ردود المتعلمين على بعض فقرات الاستبيان، وكأنها جاءت طوباوية.

اتخذ البحث، الجانب الديني والاجتماعي ومصادر الاكتساب مع القدوة كأبعاد للقيم، وأُجريت الاختبارات على فرضياته، وفُورنت نتائج تقنيات الاستبيان والمجموعة البؤرية ومجموعة السايكو دراما مع المشاهدة، وقد ظهر الجواب على الإشكالية، حيث يميل الاعتقاد إلى الآتي:

* أشار اختبار الفرضية الرئيسة إلى وجود علاقة قوية وطرديّة، فكّلما ازدادت القيم الدينيّة والاجتماعيّة، وكلّما ازداد الاكتساب من بعض المصادر، وتماهى المتعلّمون بالمعلّمين واقتدوا بهم، ازدادت تجلّيات الحياة المدرسيّة الطيّبة.

* تبين صحّة الفرضيّة الفرعيّة الأولى، وأنّه يوجد علاقة دالّة متوسّطة طردية، بين التزام المتعلّمين بالقيم الدينيّة وازدياد فرص الحياة المدرسيّة الطيّبة، وإنّ مناظرة المستوى العام لعبارة دائماً، يدعو لمزيد من تعريف وتدريب المتعلّمين على القيم الدينيّة، وتكريس إقامة الصّلاة وبعض الشّعائر في المدرسة.

* تبين صحّة الفرضيّة الفرعيّة الثّانية، وأنّه يوجد علاقة دالّة متوسّطة طردية، بين التزام المتعلّمين بالقيم الاجتماعيّة وتعزيز الحياة المدرسيّة الطيّبة، وهم يُولون قيمة الحرّية درجة متقدّمة، يليها طلب تعلّم قيم اللّياقات الاجتماعيّة، وقد يعني ذلك أن تعليمهم وتدريبهم والاستماع إليهم والحوار معهم في مقابل منحهم الحرّية ضمن القوانين النّافذة، يزيد نضجهم ومسؤوليتهم وتقبّلهم للقيم الاجتماعيّة.

* تبين صحّة الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة، وأنّه يوجد علاقة دالّة متوسّطة طردية، بين ازدياد فرص اكتساب القيم من بعض هذه المصادر وتعزيز الحياة المدرسيّة الطيّبة، وحيث أنّ المصدر الأوّل لاكتساب القيم كان الأصدقاء، وحيث أنّهم تواقون للتعرّف على قيم جديدة، ويتعلّم كثير منهم من مواقع التّواصل، بل ولا يخشون البيئات الأجنبيّة، فقد يلقي ذلك مسؤوليّة على أكتاف النّاضجين، وعلى المدرسة الاستفادة منهم في النّصيحة والهداية إلى سواء السبيل.

سُجّل أيضاً، أنّ نسبةً عالية منهم غير مهتمة في متابعة فعاليات ثقافيّة كالمحاضرات لتعلّم القيم، الأمر الذي لا يستقيم مع ادّعاءات تفلّت القيم، بسبب عدم وجود من يعلمها لهم!

* تبين صحة الفرضية الفرعية الرابعة، وأنه يوجد علاقة دالة متوسطة طردية، بين اقتداء المتعلمين بمعلميهم وتعزيز الحياة المدرسية الطيبة، وقد يكون من المفيد التفات المعلمين لنظرة المتعلمين إليهم، وأنهم يتأثرون بمن يظهر الاحترام لهم في غيابهم، حيث يتلمسون محبته، وإذا فاز بقلوبهم كان لخطابه وأفعاله وقع في نفوسهم.

* يستنتج كخلاصة أخيرة، أن المتعلمين يحترمون قيم الحياة الطيبة، ويرغبون فيها في مجتمعهم المدرسي، لكن نسبة معتدة منهم لا يتفقون والنظم التي تحد من حريتهم، وفردانياتهم تحول بين قناعاتهم والصالح العام واستقامة الأمر، فيفسرون بعض الضوابط على أهوائهم، ويستندون فيها على قناعات فكرية غير دينية، وقد يكون من المفيد لفت عنايتهم إلى أن المولى عز وجل عندما أشار على نبيه المصطفى (ص) بالاستقامة^(١٠) - وتعرف الاستقامة به، كان الهدف أمته وأتباعه، وأن هذه الطريقة تحتاج لتأمل وتدبر في عواقب الأمر، مشفوعة بالصبر على الطاعة، وضبط للنفس عن تفلّاتها.

يمكن القول، بعد الذي تقدّم، أن الاختيار يقع، بين المواجهة، وقد يأخذ هذا الأمر منحى خطيراً من التعصب، وما ينتج عنه من تنمر وتمرد، أو المصالحة، ولا يعني بأي حال الاستسلام، بل يعني حسن التدبير من خلال التوجيه والنصح، والمراقبة، ومصادقة الأبناء، وهذا ما أجمعت عليه المجموعات البورية، ولهذا يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي، في الدّفع نحو إجراء حوارات، منفتحة وصريحة، دورية وشبه ثابتة، بين القائمين على شؤون التّشئة الاجتماعية، والمتعلمين الشباب في المرحلة الثانوية خصوصاً، تشغل فيما يمكن أن يُطلق عليه مسمى (التّوعية التواصلية)، من خلال إدارة الحوارات الذكية، بمعنى أن تكون بالاتجاهين، تتناول القيم من باب، الجميل والأجمل والأدكى.

أخيراً، يفتح الباب هذا البحث لاستفادة الدارسين، من العمل للإجابة على السّوالين الآتين:

- ١ - إلى أيّ مدى يمكن تطبيق مضامين الحياة الطيبة في مجتمعاتنا المدرسية؟
- ٢ - كيف يُمكن تناول أسس المحافظة على الهوية وتجديد الانتماء وقسم الولاء؟

توصيات

- بعد عرض نتائج البحث، يُوصي فريق البحث بالآتي:
- ١ - تحضير برنامج لتعليم القيم واللباقات والمهارات الاجتماعية، يبدأ بإعلام نشط، ويتمّ التوافق مع المتعلّمين (استطلاع مثلاً) على بعض الأسماء المحفّزة: الشيخ الدكتور طارق إدريس، الشيخ عبدالمنعم قبسي، الشيخ محمد سبتي، على سبيل المثال.
 - ٢ - التفكير بإنشاء نادٍ للعلاقات الاجتماعية بهدف تعزيز قيم الذكاء الاجتماعي.
 - ٣ - التفكير بانتخاب «الأجدر والألمع» (من خلال آلية معلنة ودقيقة).
 - ٤ - تعزيز القيم الجمالية، من خلال الدّعوة للتّنافس الفنّي على: الصّوت الجميل في تلاوة القرآن، الدّعاء، رثاء الحسين (عليه السلام)، الموالد، التّواشيع، ومتعلّقاتها.
 - ٥ - تكريم المعلّم القدوة، والاستفادة من تعاميم الجمعية للتّحفيز.
 - ٦ - تثبيت قيمتي «النّظام والقانون» + «إقامة الشّعائر الدينيّة» وخاصّة الصّلاة.
 - ٧ - إنشاء برنامج حواريّ شهريّ مع المتعلّمين، والاستفادة من الموارد كافّة لتحقيق ذلك، بما فيها الإلكترونيّة.
 - ٨ - رعاية مالية للبرامج التي تُقرّ.
 - ٩ - إشراك المتعلّمين ببعض القرارات الشعبيّة (إبراز شعائر لمناسبة، احتفال).

الهوامش

- ١ - وتعني عيش تجارب شيقّة ومحفّزة.
- ٢ - المعلمون والمعلمات: حسن رزق، منال مشورب، عبيد غملوش، رنا فوّاز، أمنة سعد، فاطمة حمزة، حسّانه رمضان، وليد محمّد، ومحمدعلي، ناصر قرّان.
- ٣ - تمّ اختيار ممثلين عن الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية إنائاً وذكوراً.
- ٤ - رينيه لوسن.
- ٥ - خضع لكلّ الاعتبار العلميّة والخطوات المنهجية، فاعتمد الصّدق الظاهريّ لمحتوى عباراته، وحكّمت من قبل مختصّين هم الأساتذة: ليلي حمدان، رلى بزّي، ناصر قرّان، هاني علّوش وحسين مرعي، كذلك تم اعتماد طريقة صدق المحك، للتأكّد من ثباته وملاءمته واتّساقه بحساب معامل ألفا كرونباخ، ووزّع على (١٩) متعلّم ومتعلّمة، كعيّنة استطلاعية قبل اعتماده بصورته النّهائية.
- ٦ - شدّت جذورها من عصر التنوير في القرن الثّامن عشر، وكانت ردّ فعل على حكم وتسلّط الكنيسة.
- ٧ - بناءً لرؤية بودون الميكروسوسولوجية - كمثال.
- ٨ - بحسب رؤية آية الله العظمى السيّد علي الخامنئي (ح)، م س.
- ٩ - الأمر الذي كان يُنادي به «مالكوم إكس».
- ١٠ - ﴿فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ﴾، سورة هود، الآية ١١٢.

المصادر والمراجع

* العربية:

- أسرة البلاغ. (١٤ تمّوز، ٢٠١٤). في التربية الجمالية. تاريخ الاسترداد ١٤ أيار، ٢٠٢٢، من البلاغ: <https://www.balagh.com/1823>
- أكبري، ح.ع. (٢٠١٩). الحياة الطيبة الهدف الغائي للتربية والتعليم. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار المعارف الإسلامية الثقافية.
- الجلال، م.ز. (٢٠١٣). تعلّم القيم وتعليمها تصوّر نظريّ وتطبيقيّ لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. (الطبعة الرابعة). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخامنئي، ع. (٢٨ آب، ٢٠١٧). كلمة الإمام الخامنئي دام ظلّه خلال لقائه جمعا من طلاب العلوم الدينية. تم الاسترداد من شبكة المعارف الإسلامية: <https://www.almaaref.org/maarefdetails.php?<u4>id=18055&subcatid=2189&cid=717&supcat=72>
- الخامنئي، ع. (حزيران، ٢٠٢٢). الجمهورية الإسلامية والسيادة الشعبية. مجلة بقیة الله (٣٦٩).
- الخشالي، ش.ح. (٢٠١٥). القيم والمعايير والضبط الاجتماعي دراسة نظرية عن الواقع العراقي. مجلة العلوم التربوية والنفسية (١١٣)، الصفحات ٣٩١ - ٤٤٢. تاريخ الاسترداد ١٣ حزيران، ٢٠٢٢، من <http://www.iaepj.com/>
- المجلسي، م.ب. (١٩٨٣). بحار الأنوار. (الطبعة الثالثة، المجلد ٦٦). بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي. تاريخ الاسترداد ١٤ أيار، ٢٠٢٢
- الملاحى، و.م. (تشرين أول، ٢٠١٨). أزمة القيم لدى الشباب المصري ودور المؤسسات التربوية حيالها: دراسة تحليلية، ورؤية مستقبلية. (محمد صبري الحوت، المحرر) دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٠١ (٣٣)، الصفحات ١٢١ - ٢٤٢. تاريخ الاسترداد ٠٨ حزيران، ٢٠٢٢، من: https://sec.journals.ekb.eg/issue_12900_12901_.html
- الهادي، ح.أ. (١٠ حزيران، ٢٠٢١). فوائد وبركات نمط الحياة الطيبة. تم الاسترداد من مركز المعارف للدراسات الثقافية: <https://almaarefcs.org/4737/339>
- أنجرس، م. (٢٠٠٦/١٩٩٦). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية. (الطبعة الثانية). (بوزيد صحراوي. وكمال بوشرف. وسعيد سبعون، المترجمون) الجزائر: دار القصة للنشر.

- بدوي، ع. (١٩٧٦). الأخلاق النظرية. (الطبعة الثانية). الكويت: وكالة المطبوعات.
- بن كعبة، م. ومسعودي، أ. (١٦ تمّوز، ٢٠١٨). سوسيولوجيا القيم: قراءة في علاقة القيم بالفعل الاجتماعي. (عبدالقدير بغدادباي، المحرّر) الرّواق، ٤(١)، الصفحات ١٨٢ - ١٨٩. تاريخ الاسترداد ١٢ أيار، ٢٠٢٢، من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/289>
- تدمري، ر. (٢٠١٦). البحث العلمي من الفكرة إلى المناقشة. (الطبعة الأولى). بيروت: شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع. المكتبة العصرية.
- فحوف، ف. (٠٩ نيسان، ٢٠١٨). القيم - سياق التّداول والمقاربة السّوسولوجية -. (يوسف عيبش، المحرّر) مجلّة العلوم الاجتماعية، ٢٧(١٥)، الصفحات ١٢٩ - ١٥٠. تم الاسترداد من: <http://revues.univ-setif2.dz/revue/index.php?id=3010>
- خليفة ع م. (١٩٩٢). ارتفاع القيم دراسة نفسية. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- دار الولاية للثقافة والإعلام. (٢٠٠٤). الثقافة وبناء المجتمع في ضوء إرشادات سماحة القائد دام ظلّه. (الطبعة الأولى). قم: دار الولاية للثقافة والإعلام.
- صفّي الدّين، ح. (٢٠١٥). إبستمولوجيا القيم. (حسين صفّي الدّين، المحرّر) أبحاث ودراسات تربوية (الأولى)، الصفحات ١١ - ٤٣.
- طاهر، ب س. ومروان، ل. وأحمد، ب ت. (٢٠١٧). دوافع ممارسة التّشاط البدني الرياضيّ التربوي وعلاقته بالقيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية دراسة ميدانية لبعض ثانويات بلدية الجلفة. الجلفة، الجزائر: جامعة زين عاشور الجلفة.
- طبال، ل. ورتيمي، أ. (١ تمّوز، ٢٠١٥). الدّلالة السّوسولوجية للقيم. (يوسف حنطابلي، المحرّر) مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعية، ٨(٢)، الصفحات ٥٦ - ٧٩. تاريخ الاسترداد ١٣ أيار، ٢٠٢٢، من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/354>
- طريه، م. (٢٠١١). علم الاجتماع في الحياة اليومية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبّاس، م. ونوفل، م. وآخرون. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (الطبعة الخامسة). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عتريسي، ط. (٢٠١٥). القيم التربوية بين الثّابت والمتغيّر. (حسين صفّي الدّين، المحرّر) أبحاث ودراسات تربوية (الأولى)، الصفحات ٤٥ - ٥٨.

- عطية، م.ع. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- لطاد، ليندة. وآخرون. (٢٠١٩). منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية. (الطبعة الأولى). (عباش عائشة. ورانجة زكية، المحرّرين) برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.
- لكرمات، ع. (آذار، ٢٠١٩). المنهجية الفردانية في سوسيولوجيا ريمون بودون. (جمال بلبكاي، المحرّرين) مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية (٥١)، الصفحات ١٧ - ٢٧. تاريخ الاسترداد ١٧ حزيران - ٢٠٢٢.
- مقداد، م.غ. (٢٠١٩). علاقة المناخ التنظيمي بالاقتدار التربوي للمعلمين في المدارس الإسلامية. (بارعة الفقيه، المحرّرين) الغدير (٧٦)، الصفحات ١٥٣ - ١٨٤.
- مركز حفظ ونشر التراث. (١٤٣٦هـ). الناصح مما علّم رُشدا: العبد محمد تقي البهجة (البالغ مُناه). (الطبعة الثانية). قم المقدسة، إيران: مركز حفظ ونشر تراث المرجع الراحل الشيخ البهجة (البالغ مُناه).
- مغنية، م.ج. (١٩٧٩). في ظلال نهج البلاغة محاولة لفهم جديد. (الطبعة الثالثة، المجلد الرابع). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

* المصادر الأجنبية:

- Christensen Hughes, J M. McCabe, D L. (2006). *Understanding Academic Misconduct*. Canadian Journal of Higher Education.(CJHE), 1(36), pp. 49-63. Retrieved 06 2022, 13, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ771037>
- Defoor, A. (1999). *Manuel Méthodologique de recherche* (1 ed.). Rabieh, Liban: Publication centre de recherche de l'Institut des Sciences Sociales de l'Université Libanaise.
- Foley, M. (2017). *Is The Age Of Individualism Coming To An End?* Retrieved 06 19, 2022, from Philosophy Now: https://philosophynow.org/issues/120/Is_The_Age_Of_Individualism_Coming_To_An_End
- IBM SPSS. (2018). *SPSS - What Is It?* (IBM) Retrieved 6 24, 2018, from IBM SPSS - Statistical Package for the Social Sciences: <https://www.spss-tutorials.com/spss-what-is-it/>
- Lamont, M. Kaufman, J. & Moody, M. (2000, June). *The Best of the Brightest: Definitions of the Ideal Self Among Prize-Winning Students*. Sociological Forum Official Journal of the Eastern Sociological Society., 2(15). doi:<https://doi.org/10.1023/A:1007524823423>

- Slaughter, R. A. (2000). *From Rhetoric to Reality: The Emergence of Futures into the Educational Mainstream*. Retrieved from CiteSeerX.
- Tan, S J. & Tambyah, S K. (2016, July). *Shifting Values and Life Satisfaction: A Sequential Cross-Sectional Study of the Influence of Values on Subjective Wellbeing in Singapore*. (F. Maggino, Ed.) Social Indicators Research, 3(127), pp. 1391-1416. doi:<https://doi.org/10.1007/s11205-015-1015-5>
- Türkkahraman, M. (2014, February 21). *Social Values and Value Education*. (J. G. Laborda, Ed.) Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, pp. 633-638. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.270>
- University of Bristol, School for Policy Studies. (2010, October). *From rhetoric to reality: The problematic nature and assessment of children and young people's social and emotional learning*. (D. L. Watson, Ed.) - - British Educational Research Journal (BERJ), 5(36), pp. 767-786. doi:<https://doi.org/10.1080/01411920903159424>

ثنائية الهوية والتنمية

في الفكر التربوي للدكتور خالد الصمدي^(١)

الأستاذ محمد الدحروش سعيد^(*)

«إن التربية الإسلامية فلسفة عامة، تُوجّه الفعل الحضاري الإنساني، إلى التوفيق بين متطلبات الحياة المادية والغاية العُلوية، التي تتمثل في خلافة الله في الأرض، بعدما أدخلت الفلسفات المادية الإنسان في تجارب مُرة، وسرايب مُظلمة، فقد معها التوازن..».

د. خالد الصمدي^(٢)

خلاصة

في سياق واقع أزمة تعليمية مُتفاقمة طال أمدها في العالم الإسلامي، أنبرى الدكتور الصمدي لبلورة رؤية تربوية إصلاحية، جمعت في إطار تكاملي نسقي بين عقيدة الأمة وثقافتها وتاريخها، واستحضار إشكالات العصر ومستجداته الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية وأبعاده التنموية.

وقد عملت الورقة البحثية، على إبراز هذه الرؤية الإصلاحية، عبر تأصيلها وبيان معالمها، من خلال تتبع مضامينها في إنتاجات الأستاذ المتعددة، وبسط هذه المعالم على مستويات عدة، شملت منظوره لمفهوم التنمية الذي يُحمّله دلالات وأبعادًا استراتيجية وحضارية كبرى، لا تنحصر

(*) أستاذ التربية الإسلامية بوزارة التربية الوطنية المغربية، وباحث في الفكر التربوي الإسلامي بسلك الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط - جامعة محمد الخامس/ المغرب.

في المدلول الاقتصادي المادي الضيق وتشخيصاته للأزمة التعليمية، التي خلّص فيها إلى أنّ من أسبابها الفصل بين ثنائية الهوية والتنمية، وكذا توجهاته الإصلاحية المرتبطة بدراسة التراث التربوي والفلسفة التعليمية، والمحتوى التعليمي ومنهجية التدريس والتقويم والبحث العلمي.

وخلّصت الدراسة إلى أنّ هذه الرؤية التعليمية، هي رؤية استراتيجية متكاملة في موضوعها، عميقة في تحليلها، حريّةً بمنهجنا التعليمية أن تعمل على تنزيلها، لكونها خليفة بتكوين الشخصية الإنسانية التي رسمها الله لخلافته على الأرض، كما شخّصها القرآن الكريم، ورسمت ملامحها السّنة النبوية.

الكلمات المفتاحية: ثنائية الهوية والتنمية - الفكر التربوي - خالد الصمدي..

مقدمة

شهد التعليم - الذي يُعدّ أساس التنمية في العالم الإسلامي - تعثرات وأزمات متتالية على مستوى فلسفته الإصلاحية، رغم تعدّد مشاريع الإصلاح ومقارباتها، فانبرى ثلّة من رجال الأمة لدراسة الأعطاب التي أدّت إلى هذه الأزمات، وتقديم رؤى، من شأنها الرّقي بالمنظومة التعليمية، وكان من بين هؤلاء المفكر التربوي الدكتور خالد الصمدي، الأكاديمي الذي خبر التعليم تنظيراً وممارسة وتدبيراً، وعلى مستويات وطنية ودولية، وقد جادت قريحته بتوجهات إصلاحية متميزة، جديرة بالتعريف والدراسة والتحليل.

إنّ المتأمل في معظم التوجهات الإصلاحية للتعليم بالعالم الإسلامي، ليجدها إما تنحو نحو الإغراق في الأصالة، وفيها تجاهل لمتطلبات العصر ومستجداته، أو ذات اتجاه تنموي صرف يتماهى مع الانسياق المادي، ويتغافل عن شرط انطلاق الإصلاح من أصول المجتمع وهويته حتى يُكتب له النجاح، وهنا تأتي مقارنة الأستاذ خالد الصمدي لتقوم على الجمع بين

كل من «الهوية» و«التنمية»، في إطار تكاملي نسقي، يجمع بين عقيدة الأمة وثقافتها وتاريخها، واستحضار إشكالات العصر ومستجداته الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية.

أهداف البحث

إنّ الغاية من هذه الدراسة، هو إبراز هذه الرؤية التربوية الإصلاحية المتميزة، والقائمة على ثنائية الجمع بين الهوية والتنمية، عبر تأصيلها وبيان معالمها من خلال تتبع مضامينها في إنتاجات الأستاذ التربوية المتعددة، من كتب ومقالات ومقابلات وحوارات، حيث يجد الباحث أبرز معالمها في تشخيصاته للأزمة التعليمية بالعالم الإسلامي، والتي خلّص فيها إلى أنّ من أسبابها الفصل بين ثنائية الهوية والتنمية، وكذا توجهاته الإصلاحية المرتبطة بدراسة التراث التربوي والفلسفة التعليمية، والمحتوى التعليمي، ومنهجية التدريس والتقويم والبحث العلمي، التي نزلت من خلالها هذه الرؤية.

إشكالية الدراسة

ومن ثم، فهذه المساهمة البحثية تهدف إلى الإجابة عن الإشكالية التالية:

* هل يصحّ الحديث عن رؤية تعليمية إصلاحية، مرتبطة بالجمع بين الهوية والتنمية عند الدكتور خالد الصمدي؟

* وفي حالة وجودها، ما هي أبرز معالمها؟

* وكيف لها أن تُسهم في الرقي بمنظوماتنا التعليمية في العالم الإسلامي؟

* وكيف يمكن تنزيل هذا التوجه الاستراتيجي الوارد في الدراسة، على مستوى الأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي؟

فرضيات الدراسة

إنّ المعالجة الموضوعية، تفترض الانطلاق من وضع الفرضيات الهادية الآتية :

- للدكتور الصمدي رؤية تعليمية إصلاحية متكاملة الأركان، تقوم على الجمع بين الأصالة ومُتطلبات العصر التنموية.
- الارتكاز على المرجعية الإسلامية في بناء فلسفة المناهج التعليمية، واستحضار متطلبات التنمية العملية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية، يهدف التوجه الإصلاحي الاستراتيجي للمفكر الصمدي إلى الرقي بالمنظومة التعليمية في العالم الإسلامي.
- الربانية والتكامل والشمول والواقعية، وتحقيق المردودية التنموية، من أبرز خصائص هذه الرؤية الإصلاحية.
- بناء فلسفات تعليمية، وبرامج دراسية، وطرائق تعليمية، يُدمج فيها الوحي المسطور مع الوحي المنظور في استحضار تامٍّ لمُستجدات العصر من أبرز آليات تنزيل هذه الرؤية الاستراتيجية.

المنهج المعتمد

انتهجنا خطة بحث، تتكون من تمهيد وخاتمة ومحاور كبرى، أصلية وفرعية، وقد اعتمدنا منهجًا جامعيًا بين الاستقراء والوصف والتحليل، حيث سيُستفاد من المنهج الأول في تتبع المادة العلمية المتناثرة بين ثنايا كتب الأُستاذ ومقالاته وحواراته، وتنظيمها وفقًا لمحاور الدراسة، وسيُوظف المنهج الثاني في عرض الأفكار والقضايا التي جُمعت وتمّ تنظيمها، وسيُستند إلى التحليل في دراسة مضامين توجّه الجمع بين الهوية والتنمية، في فكر الدكتور الصمدي التربوي، واستخلاص خصائصه.

أولاً: دلالات مفهومية

لما كانت المصطلحات مفاتيح الفكر والعلوم، فقد اقتضت الضرورة

البحثية تحديد دلالات مفهومية مرتبطة بالموضوع المدروس، وقد تجلّت هذه المفاهيم في كل من: «الثنائية» و«الهوية» و«التنمية».

بخصوص مفهوم «الثنائية»، فقد ورد فيه بلسان العرب: «ثبّت الشيء: جعلته اثنتين»^(٣)، و«ثنى الشيء ثنيًا: رد بعضه على بعض»^(٤) بحيث يفيد وجود شيئين اثنين على علاقة وترابط.

أما من حيث الاصطلاح، فإنه يُحيل على العلاقة القائمة على التأثير والتأثر، بين مبدئين قائمين لا يُمكن فصل أحدهما عن الآخر في نظرية ما^(٥). وبذلك تكون هذه الثنائية دالة في العنوان على الجمع والعلاقة القائمة بين كل من الهوية والتنمية في الفكر التربوي الإصلاحي للدكتور الصمدي.

وفيما يرتبط بمفهوم «الهوية»، فإنّ معاني لفظة «هويّة» في المعاجم العربية تعبّر في الغالب عن كل ما هو وطيء ومنخفض من الأرض^(٦)، وكثير من الباحثين يذهبون إلى أن لفظة «هويّة» - بضم الهاء - ليست عربية في أصلها، وإنما اضطر إليها بعض المترجمين فاشتق هذا الاسم من حرف الرباط الذي يدلّ على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره، وهو حرف «هو»^(٧). واصطلاحًا يُعرّف الدكتور محمد عمارة هوية الشيء بأنها: «ثوابته التي تتجدّد ولا تتغير، تتجلّى وتفصح عن ذاتها دون أن تُخلي مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة»^(٨) بحيث نخلُص إلى أنّ الهوية تُحيل على الكينونة والخصوصية المشكلة لمجتمع من المجتمعات، بمختلف روافدها الدينية واللغوية والثقافية والاجتماعية... إلخ.

بينما يُفيد مصطلح «التنمية» في دلالة اللغوية الزيادة،^(٩) واصطلاحًا عُرِّفت بتعاريف عديدة، من أهمها وأجمعها، ما ورد في مقدمة الإعلان العالمي عن حق التنمية المعتمد والمنشور في ٤ كانون الأول/ ١٩٨٦م، والذي يعتبر التنمية «عملية اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، شاملة تستهدف التحسين المُستمر لرفاهية السكان بأسرهم والأفراد جميعهم، على أساس مشاركتهم النشطة والحرّة والهادفة في التنمية، وفي التوزيع العادل

للفوائد الناجمة عنها»^(١٠)؛ فالتنمية عملية شاملة متكاملة، تتمثل في تلك التغيرات العميقة في الهياكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للدولة، وفي العلاقات التي تربطها بالنظام الاقتصادي الدولي، والتي يكون من شأنها تحقيق زيادات تراكمية، قابلة للاستمرار في الدخل الفردي الحقيقي عبر فترة محددة من الزمن، إلى جانب عدد من النتائج الأخرى غير الاقتصادية، والمفهوم العكسي للتنمية هو التخلف^(١١).

إنّ التنمية تدل على التغيير الإرادي الذي يحدث في المجتمع على مختلف المستويات التربوية والعلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ينتقل به من وضع إلى وضع أحسن منه، عبر تطويره واستغلال مختلف الموارد والطاقات المتاحة.

والتنمية عند الدكتور خالد الصمدي، استنادًا إلى إنتاجاته الفكرية، لها دلالات وأبعاد استراتيجية وحضارية كبرى^(١٢)، لا تنحصر في المدلول المادي الاقتصادي الضيق، وإنما تستوعب مختلف المجالات الاقتصادية والثقافية والإدارية والسياسية والتكنولوجية والإعلامية وغيرها، ويعتبر أن كل هذه المستويات التنموية لا يتأتى تحصيلها، إلا عبر الانطلاق من المدخل التربوي، في جمع تام بين الهوية والتنمية.

ثانيًا: معالم ثنائية الهوية والتنمية في الفكر التربوي للدكتور خالد الصمدي

يجد الدارس لفكر الدكتور الصمدي التربوي، أنّ هذه الثنائية، الجامعة بين الهوية والتنمية، حاکمة في فكره وإبداعاته التأليفية، حيث غطت مستويات عدّة، شملت دراسة التراث التربوي الإسلامي، وتشخيص الأزمة التعليمية المعاصرة بالعالم الإسلامي، وكذا توجه الفلسفة التعليمية والبرنامج التعليمي في مبادراته الإصلاحية.

أ - على مستوى دراسة التراث التربوي الإسلامي

من أهم مظاهر استناد مفكرنا إلى الهوية، عنايته بالتراث التربوي

الإسلامي، دراسةً وتلقيًا وتأليفًا، حيث درّسه لثلاثة عقود في محاضراته بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان/جامعة عبد المالك السعدي، وكان موضوع كثير من مشاركاته الأكاديمية في الندوات والمؤتمرات الوطنية والدولية، فضلًا عن تأطيره ومناقشته لرسائل وأطروحات جامعية، كما أشرف على تأليف وإعداد كتاب قيّم نشرته الإيسيسكو بعنوان: «مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي»^(١٣)، كما نشر مقالات وأوراقا علمية عدة حول الموضوع نفسه^(١٤).

ويجد الدارس لكتابه: «القيم الإسلامية في المنظومة التربوية» اهتمامًا بما أبدعه علماء ومفكرو الإسلام في مجال القيم التربوية، منذ القرون الهجرية الأولى وإلى يوم الناس هذا، حيث انصبَّ جهده على مستوى التعريف والبيان والتأريخ، ولم يَسِرْ على نحو ما سار عليه كثير من الباحثين المعاصرين، من الاستناد الكامل على ما جاء في الفكر الغربي، والتنكُّر التام لما أبدعه الفكر التربوي الإسلامي، بل نجده في تأصيله للكتابات القيمة، يستعرض مؤلفات من قبيل كتاب «الزهد» لابن المبارك، و«الأدب المفرد» للإمام البخاري، و«عمل اليوم والليلة» للإمام النسائي، و«تهذيب الأخلاق» لابن مسكويه، و«أدب الدنيا والدين» للماوردي، و«ميزان العمل» لحجة الإسلام الغزالي، و«صفوة الصفوة» لسلطان العلماء العز بن عبد السلام، و«دستور الأخلاق في القرآن» للشيخ محمد عبد الله دراز، و«سؤال الأخلاق» للدكتور طه عبد الرحمن و«سلسلة التربية الإسلامية» للأستاذ مقداد يالجن.. إلخ^(١٥).

أما استحضاره للتنمية على هذا المستوى، فيتجسد في دعوته إلى قراءة واعية تمحيضية للتراث التربوي الإسلامي، قراءة تتجاوز النظرة التقديسية له، وتعمل على تنقيح وتجديد خلاصاته، وفق مستجدات العصر ومتطلباته، وما وصلت إليه الدراسات البيداغوجية الحديثة، كما دعا إلى تجديد الفلسفات التعليمية بشكل دائم، على ضوء الأصول الإسلامية وحاجيات العصر، بل إنه يستدل على وجوب هذا الأمر - أي اعتماد هذه

الثنائية، انطلاقاً من التراث التربوي الإسلامي نفسه، بعد أن خلّص من دراسة له^(١٦)، أن جل أعلام التربية في الإسلام، قد كيفوا مقاصد التربية حسب متطلبات زمانهم، وسياقات الأوضاع السياسية والثقافية والعلمية التي عاشوها، حيث يقول: «نكاد نجزم أنّ علماء التربية المسلمين استوعبوا المقاصد التربوية النظرية النابعة من أصول التربية الإسلامية (...) وصاغوا غاياتهم التربوية في ضوءها، إلا أن البارز من تحليل كتاباتهم التربوية، هو قُدرتهم على تكييف غايات التربية مع متطلبات الزمان والمكان، فابن سحنون في القيروان هو غير ابن عبد البر وابن حزم والقاضي عياض في الأندلس والمغرب، وهؤلاء غير الإمام الغزالي وابن تيمية وابن القيم في المشرق، وإن كان الجميع ينهل من معين واحد، والمستفاد من هذا المنهاج هو إقرار الجميع بضرورة تكييف المناهج التعليمية مع متطلبات العصر ومتغيراته وحاجاته»^(١٧).

ويستدل على ذلك بنصوص وإحالات ثابتة موثقة، منها ما ذكره عن بدر الدين ابن جماعة الفقيه الشافعي الشامي، الذي عاصر فترة أهوال سقوط بغداد في يد التتار، والصراع مع الصليبيين، الذي جعل من المقاصد العامة لطلب العلم «فهم الدين ومعرفة أصوله وأحكامه وقواعده»، و«الدفاع عن الدين وعلومه الصحيحة ضد التحريف والانتحال والتأويل»، لأنّ حملات التشكيك التي بثها الصليبيون والفرق المنحرفة عن الإسلام وتاريخه وحضارته وثقافته اقتضت أن يركز الرجل في المقاصد الكبرى للتعليم على تجديد فهم الدين وفق رؤية سلفية متأصلة والدفاع عن الدين الذي هدّدت حياضه وتداعت عليه الأمم^(١٨).

مما سبق، يتّضح أنّ منظري الفكر التربوي الإسلامي الأوائل، قد ساءروا عصرهم وانطلقوا من فقه واقعهم في بلورة فلسفاتهم التربوية، وبهذا يكون الدكتور الصمدي مؤصلاً لثنائية الهوية والتنمية من التراث التربوي الإسلامي، ومُقعداً لها، من تنظيرات أقطاب التربية الأوائل أنفسهم، بحيث جعل لتوجهه الاستراتيجي هذا تقييداً ابستمولوجياً متيناً يقوم عليه.

ب - على مستوى تشخيص الأزمة التعليمية المعاصرة

خصّ الدكتور الصمدي الأزمة التعليمية المعاصرة في العالم الإسلامي، بقراءات تشخيصية في كتابات متعددة، وقد اتّسمت هي الأخرى بجمعها بين ثنائية الهوية والتنمية المتحدث عنها، حيث اعتبر أن من أهم أسباب هذه الأزمة تغريب الأنظمة التعليمية، عبر تمزيق الهوية الوطنية، وفصل التعليم عن مقومات الإنسان الحضارية، والتدريس باللغات الأجنبية بدل العربية، لاقتلاع جذور الإسلام من قلوبهم^(١٩). كما هُمّشت مادة التربية الإسلامية والمواد الشرعية، وقُلّص دورها. كما غابت الفلسفة الإيمانية التكاملية المؤطرة لمختلف المواد التجريبية والإنسانية واللغوية، واتخذت صبغة أقرب إلى العلمانية.

وهذا ثابت وملاحظ في المناهج التعليمية لِجُلِّ البلدان العربية والإسلامية، حيث يتجلّى التهميش لمادة التربية الإسلامية والمواد الشرعية، في حذفها أو تقليص حصصها وإضعاف معاملاتها، أو تغييب مضامينها، بشكل تُصبح فيه أقرب إلى قِيم مدنية تُدرس، منها إلى مادة شرعية متينة، جامعة لكل ما هو معرفي ومهاري وسلوكي.

وُثِّبت الأستاذ أنّ اليد الاستعمارية بالبلاد العربية، كان لها اليد الطولى في هذا التغريب، مبرزاً المثال بحالة المغرب، الذي سعت فيه الإدارة الاستعمارية الفرنسية إلى إنشاء مدارس فرنسية بربرية، لتمزيق الهوية المغربية، وإيجاد جيل تابع لفرنسا، هجين الثقافة، مُفتقد للهوية، مُنفذ للسياسة الاستعمارية الفرنسية بمختلف أبعادها^(٢٠).

وهذا التشخيص الدقيق والربط التاريخي، تُعزّده نصوص عديدة، من أبرزها الكلمة الشهيرة التي ألقاها المبشر صموئيل زويمر في مؤتمر التبشير بالقدس سنة ١٩٣٥م وجاء فيها: «لقد قبضنا أيها الإخوان في هذه الحقبة من الدهر من ثلث القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا، على جميع برامج التعليم في الممالك الإسلامية المستقلة، أو التي تخضع للنفوذ المسيحي، أو التي يحكمها المسيحيون حُكماً مباشراً، ونشرنا في تلك الربوع مكان

التبشير المسيحي والكنائس والجمعيات، وفي المدارس الكثيرة التي تُهيمن عليها الدول الأوروبية والأمريكية، وفي مراكز كثيرة، ولدى شخصيات لا تجوز الإشارة إليها (...). إنكم أعددتكم بوسائلكم جميع العقول في الممالك الإسلامية إلى قبول السير في الطريق الذي مهّدتُم له كل التمهيد (إخراج المسلم من الإسلام). إنكم أعددتُم نشءًا لا يعرف الصلة بالله ولا يريد أن يعرفها، وأخرجتم المسلم من الإسلام، ولم تدخلوه في المسيحية، وبالتالي، جاء النشء الإسلامي، طبقًا لما أَراده له الاستعمار، لا يهتم بالعظائم ويحب الراحة والكسل، فإذا تعلم فللشّهوات، وإذا جمع للشّهوات، وإن تبوأ أسمى المراكز ففي سبيل الشّهوات يَجود بكل شيء»^(٢١).

وهذه النزعة المادية لدى الغرب، تدلّ على الارتباط الصرف بالمصالح الآنية، وتختلف الوسيلة باختلاف نسبة ما يتحقق من هذه المصالح المادية الظرفية. ولعلّ هذا ما يُفسر طغيان المصالح المركزية للغرب حيث ترتبط التصرفات بفلسفة تربوية تعتمد المذهب الفردي، ويتجلى ذلك بوضوح حينما يرتبط الأمر بحقوق الإنسان، والحوار الحضاري، والرؤية الجيو سياسية للعالم المقبل، فلا تكاد تحضر القيم الحضارية لكافة الشعوب في أي مشروع تغييري، ولا تتحد المضامين المصطلحية للثوابت الحضارية: «حقوق الإنسان - العدالة الاجتماعية - السلم - الحوار... إلخ» إلا وفق ما تنسجه مصلحة الغرب، ولو على حساب المفهوم الحضاري للإنسانية^(٢٢).

ويعتبر الدكتور الصمدي أنّ الفصل النكد، الذي أحدث منذ عهد الاستعمار بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والتجريبية، وما تبعه من ضмор المقصد الاعتقادي التعبدي وحضور التوجه التبعية المرتبط بالشغل والتنمية، بمفهومها الاقتصادي المادي الضيق، كانا أيضًا من الأسباب المؤدية للفشل. كما رأى في تغييب استحضار متطلبات التنمية بمفهومها الشمولي الواسع، سببا من أسباب الأزمة حيث توقف التجديد في بناء

المناهج وتطوير الطرق والأساليب باستثمار النظريات التربوية المعاصرة^(٢٣).

إنّ في تكوين الناشئة على العلوم الإنسانية أو التجريبية، بمعزل عن علوم الوحي، يعتبر ترسيخاً للنظرة المادية في المجتمع، والمجردة عن أية هوية أو خُلق، كما نجد في إبعاد أهل المعرفة الشرعية عن العلوم التجريبية والاجتماعية والنفسية واللغات الحية، حرماناً لهم من أدوات فقه الواقع، التي اتّصف بها كبار أئمة المذاهب الموسوعيين، وإقصاء لهم من الإدلاء بدلوهم في حقل التنمية المجتمعي، بحجة فقدهم لأدواتها اللغوية والابستمولوجية، وهكذا فرغت الساحة لأصحاب النظرة المادية الأحادية، ليحلّلوا وينظروا ويوجهوا ويسدّدوا، ويقوموا بصبغتهم العلمية الظاهرة التي تفردوا بها، فهم قد أتقنوا لغات الدول المتقدمة، واطّلعوا على أسباب تخلفها قبلاً وتطورها بعداً، وهم من امتلك ناصية العلوم الاجتماعية والنفسية، ومارس البحوث الميدانية، فحقّ لهم أن يدركوا ما بالمجتمع من عِلل وأزمات، وهم وحدهم من يجرون الدراسات الإحصائية الميدانية ليعرفوا غايات الأفراد وتطلعاتهم (...) وعلى هذا النحو حُشر أهل الدراسات الإسلامية - في مجتمع ما بعد الاستقلال - في الزاوية، كي يستأنس بهم في فتاوى مرتبطة بفقه العبادات، وأُطلق العنان لأهل التنوير الماديين المتخصّصين، كي تكون لهم اليد الطولى في التنظير للسياسات.

ج - على مستوى الفلسفة التعليمية

تُعد الفلسفة التعليمية، الموجّه الأساسي للأنظمة التعليمية، بما تحتوي عليه من مقاصد وأهداف، تكون محددة لشكل البرامج التعليمية، وطرق ووسائل تدريسها وتقويمها، لذا ارتأى مفكرنا بناء الفلسفة التعليمية، وفق نسق تكاملي تنموي، يجمع بين الخصوصيات العقدية للأمة وشروط التنمية^(٢٤).

وسنده في هذا التوجه، ماثل في كون «علماء التربية المسلمين استوعبوا

المقاصد التربوية النظرية النابعة من أصول التربية الإسلامية (...) وصاغوا غاياتهم التربوية في ضوءها، إلا أن البارز من تحليل كتاباتهم التربوية، هو قدرتهم على تكيف غايات التربية مع متطلبات الزمان والمكان»^(٢٥).

ويركز في هذه الفلسفة على ضرورة عدم الفصل بين التربية والتعليم^(٢٦)، وعدم الفصل بينهما يقتضي اعتماد منظومة تعليمية تراعي أمرين اثنين:

أولهما: تجاوز النزعة المعرفية الأحادية في بناء المناهج، وبلورة مناهج يُدمج فيها المعرفي والمهاري والسلوكي الوجداني، للرقي بالمجتمع معرفيًا وتقنيًا وسلوكيًا.

ثانيهما: أن تكون كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من أسرة ومحيط مدرسي، ومجتمع مدني وإعلام بمختلف أشكاله، سائرة على نهج الفلسفة التعليمية، تبني ثوابتها وقيمها وتعمل على تعزيزها وترسيخها ونقد ما يخافها.

كما تقوم هذه الفلسفة التعليمية، على إدماج القيم بمرجعيتها الإسلامية في جميع المواد الدراسية، وبمختلف مراحل التعليم، حتى تتحقق لنا التنمية على المدى المتوسط والبعيد، حيث إذا نظرنا إلى كون «فلسفة التربية الإسلامية قائمة على الارتباط بالجانب العقائدي، الذي يخلق الرقابة الذاتية، وبمبدأ الاستخلاف الذي يأخذ بعين الاعتبار فلسفة الجزاء (ثواب/ عقاب) كموجه أساسي، وبمبدأ التوازن انسجامًا مع مكونات الإنسان، تبين لنا أن أخلاقيات التنمية في المشروع الإسلامي، مرتبطة بما هو أبعد من تحقيق المصلحة الذاتية الفردية، إذ تُعتبر العقيدة ورقابة الله تعالى ومبدأ التقوى، بوصلات مُوجهة لأي فعل اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي، فيقاس النفع والضرر بمدى الاستجابة لأمر الله وحقوق المكلفين (كما يقول علم الأصول)، والتعارض بينهما قائم على درء المفاسد وجلب المصالح العامة، هو الموجه المتحكم. وبهذا تكون العقيدة عنصرًا متحركًا، وليست

إيماناً جامداً، لا يتجاوز حدود القناعات الخاصة الداخلية غير المؤثرة في السلوك العملي، لذلك قال الرسول (ص): «الإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل». وبقراءة بسيطة لبعض نماذج الدعوة في القرآن الكريم، نرى كيف وُظفت العقيدة كفلسفة تربوية متكاملة، في إصلاح ما فسد من أحوال اقتصادية واجتماعية وسياسية، ومؤصلة لتنمية بديلة^(٢٧).

والمتأمل في كتاب الله عز وجل، يجد ذلك بارزاً بوضوح في أمثلة عديدة، منها دعوة نبي الله شبيب لإصلاح الفساد الاقتصادي الذي كان قومه متورطون فيه، يقول الحق سبحانه: ﴿وَالِى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَبْقُومُ آعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهِ غَيْرُهُ﴾ [هود: ٨٤] حيث ركز على ترسيخ العقيدة في النفوس أولاً، لأنها صمّام الأمان وأساس الإصلاح والبناء. ثم بعد ذلك قال: ﴿وَلَا تَنفُصُوا الْمَكَّالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَأَيْتُمْ بَخِيلٌ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ تُحِيطُ﴾ (٨٤) وَيَقُومُ أَوْفُوا الْمَكَّالَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْتُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ (٨٥) بَقِيَتْ اللَّهُ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ (٨٦) ﴿ [هود: ٨٤ - ٨٦] (٢٨).

وبالتالي، فمن نتائج «ثنائية الهوية والتنمية» في الفلسفة التعليمية، تحقيق تنميات متعددة، تضم التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والإدارية والإعلامية وغيرها، ف«تسيير المؤسسات، في حاجة إلى رجال يتوفرون - إلى جانب ما ذكرنا - من تكوين مستمر ومتين، على رقابة داخلية مكتسبة من منظومة تربوية إسلامية، تربطهم بأهداف أسمى من (الضمير الحي) و(الواجب الإنساني)، وتدفعهم إلى تحقيق مبدأ خلافة الله في أرضه، والإحساس بالمسؤولية أمام أصحاب الحقوق، وأمام الذي يعتبر رقيباً وحسيباً وشاهداً، لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته». ولن يتم هذا، إلا إذا كان التكوين المهني والمعرفي، لا تنفصل فيه الجوانب التقنية عن التوجيهات الروحية العقائدية»^(٢٩).

د - على مستوى البرامج التعليمية

المحتوى التعليمي لأي منهاج، يشكل تنزيلاً لفلسفته التعليمية، ومن ثمّ قامت الرؤية الاستراتيجية الثنائية - موضوع هذا المقال - على تجاوز النمط التقليدي للمحتوى التعليمي وبناء برامج تعليمية ترسخ الهوية الإسلامية، وتستمدج في الآن نفسه، البُعد الاستراتيجي لقضايا التنمية^(٣٠)، مع اعتماد على اللغة العربية في التدريس بدل الازدواجية اللغوية، وهذا يتأتّى «باعتماد الدين كقيم مرجعية تحكم المنظومة التربوية، وتُدمج بشكل انسيابي في محتويات وأنشطة مختلف المواد الدراسية»^(٣١).

فالمعرفة المجردة عن الواقع والمحيط، لم تعد تُجدي نفعاً أمام مستجدات العصر التقنية والإشكالات التي بات يطرحها، لذا وجب أن يُعالج المحتوى الدراسي الإشكالات التي يعيشها المتعلم، ويقارب التنمية المنشودة من زوايا متعددة حسب الطبيعة الإستمولوجية لكل مادة دراسية.

والتكامل المعرفي في هذا المحتوى، بات شرطاً أساسياً لتنزيل هذه الرؤية، فعلى مستوى التعليم الجامعي، يقتضي هذا التكامل أن تُدرّس شُعب الاقتصاد «الاقتصاد الإسلامي»، وشُعب «العلوم السياسية والقانونية»: «السياسة الشرعية»، وشُعب علوم التربية «الفكر التربوي الإسلامي»، وشُعب علم الاجتماع «النظرية الإسلامية في العمل الاجتماعي»، وشُعب علم النفس «الإرشاد النفسي الإسلامي»، وشُعب الفلسفة «الفلسفة الإسلامية» و«علم الكلام»، وشُعب التاريخ «الحضارة الإسلامية»، وشُعب اللغات «البلاغة القرآنية والنبوية»، وشُعب العلوم التجريبية «الإعجاز العلمي في القرآن والسنة»، و«مناهج البحث عند مفكري الإسلام»، وشُعب الهندسة «العمارة الإسلامية»، وشُعب الطب «فقه الطب... إلخ»^(٣٢).

ولما نظر الدكتور الصمدي لثنائية الهوية والتنمية على مستوى البرامج التعليمية، قدّم تنزيلاً لرؤيته مرتبطاً بشعبة من حقل العلوم الإنسانية، كثيراً ما كانت تُنعت بأنها أبعد التخصصات عن التنمية وسوق الشغل، وهي

«شعبة الدراسات الإسلامية»، فقد طُرح في برامجها آفاقاً مهنية للتكوين، تستجيب لحاجات المحيط الثقافية والاقتصادية والاجتماعية عبر ابتكار مسالك جامعية في التخصصات الآتية^(٣٣):

- مسلك مناهج تدريس العلوم الإسلامية: تكون الغاية منه تخريج أساتذة مُتمكّنين من العلوم الشرعية والعلوم التربوية، وأجروا تداريب ميدانية بالفصول الدراسية، لؤلوج سلك الأستاذية في مواد العلوم الشرعية.

- مسلك فقه القضاء الشرعي ورعاية الحقوق: غايته تأهيل الطلبة لؤلوج سلك القضاء سواء ما تعلق منه بالقضاء الواقف (قضاة النيابة العامة) أو الجالس (قضاة الأحكام).

- مسلك التوثيق الشرعي والعدلية: لتكوين العدول والموثقين.

- مسلك فقه الاقتصاد والاستشارة الشرعية في الاستثمار: لتكوين أطر بنكية ومستشارين شرعيين للبنوك الإسلامية.

- مسلك التحقيق والفهرسة والتوثيق وعلوم المكتبة: لتكوين أطر متخصصة في إدارة المكتبات.

- مسلك الدعوة والتواصل والإعلام: لتخريج أطر مؤهلة لؤلوج ميدان الإعلام الديني.

- مسلك العمل الاجتماعي والإغاثة: لتخريج أطر مؤهلة في ميدان العمل الاجتماعي والخيري.

- مسلك الإرشاد النفسي والاجتماعي: لتكوين مساعدين اجتماعيين ومرشدين نفسيين.

- مسلك الإسلام وقضايا الأسرة: غايته تكوين أطر مؤهلة لتقديم الاستشارات الأسرية، بناء على طلب الأسر أو بناء على إحالات القضاء الأسري في قضايا الطلاق والخلافات والأسرية.

- مسلك الدراسات الإسلامية العربية الإفريقية: غايته تكوين أطر مؤهلة

في الشأن الإسلامي الإفريقي تاريخاً وجغرافية وسياسة وقانوناً ولغة،
لولوج السلك الدبلوماسي بهذه البلدان بوزارة الخارجية.

- الفن الإسلامي ودراسة الآثار والتراث: لتكوين فنانين في الفن
الإسلام في مختلف أنواع الفنون، كالخط العربي والرسم التشكيلي
وغير ذلك، وعلماء آثار متخصصين في الآثار الإسلامية.

- فقه الأقليات والجاليات الإسلامية: لتكوين فقهاء مُتقنين للغات
الحية، ومُؤهلين لنيل الفتوى بالمراكز الإسلامية بدول المهجر.

هـ - على مستوى منهجية التدريس والتقويم

بات متعلّم اليوم يُواجه كمًّا هائلاً من المعلومات عبر الوسائل التواصلية
والتكنولوجية والإعلامية المتطورة، وأضحت عاملاً حاسماً في التأثير على
مفاهيمه وتصورات، وقد صار في حاجة ماسة إلى كفايات عقلية أساسية
تمثّلة في التحليل والتركيب والنقد والبرهنة، تُحصّنه من خطر الوقوع في
برائث التصورات الإلحادية والمادية، والتوجهات المُطبّعة مع الميوعة
والانحلال الخُلقي. لذا يؤكد مفكرنا على ضرورة «تنويع طرق التدريس
لتُخرج من الإطار التقليدي للمحاضرات النظرية، إلى اعتماد أساليب
تشاركية مع الطالب، لبناء تعلّقات مقنعة وذات جدوى، ومن ذلك أسلوب
الندوة، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب العرض، والعمل في
مجموعات وورشات، وطريقة الاكتشاف وحلّ المشكلات، وغيرها من
طرق التدريس التي لها أدبياتها التطبيقية في علوم التربية وديداكتيك
العلوم»^(٣٤)، وذلك من قبيل توظيف «أسلوب الاشتغال في مجموعات عمل
للتدريب على البحث في المصادر والمُقارنة، وعرض النصوص على بعضها
والاستنتاج والنقد، وأسلوب الندوة، لإذكاء روح النقاش والحوار،
وأسلوب تهْيئ المشاريع الشخصية للمتعلم، كالعروض والبحوث وجمع
المعطيات والإحصاءات والبيانات خارج المؤسسات التعليمية، وأسلوب

الزيارات الميدانية المؤطرة للمؤسسات العلمية ومراكز البحث والشخصيات العلمية وغير ذلك»^(٣٥).

إنّ دراسة الفكر المُخالف ومعالجة قضاياها المادية بشكل تشاركي مع المتعلمين، يُنمي لديهم كفاية الحس التحليلي والنقدي، فيكون مؤهلاً للتعامل مع أفكار مختلف التيارات الفكرية، وإن كانت مخالفة لهويتهم، والطرق التدريسية المتحدث عنها آنفاً، هي الكفيلة بتحقيق تلك الكفايات ومنح مناعة فكرية للمتعلمين.

والأمر نفسه ينطبق على التقويم، حيث وجب على الأساتذة تجاوز الأساليب التقليدية في التقويم والنظر إلى الكفاءات المتعددة للطالب، سواء في ذلك القدرة على الحفظ والتذكر، أو التحليل أو التعليق أو قراءة الوثائق، أو إعداد موضوع، أو تقرير، أو المقارنة بين الأقوال والنصوص، أو التعامل مع المصادر، أو استثمار وسائل البحث التكنولوجية، وهذا يقتضي احترام الشروط العلمية في بناء أنشطة التقويم^(٣٦).

و - على مستوى البحث العلمي

تقوم رؤية «ثنائية الهوية والتنمية» على الاهتمام بالبحث العلمي التربوي والارتقاء به، وذلك عبر الأخذ بالمنهج الإسلامي في مجالات البحث العلمي من جهة واستحضار شروط التنمية من جهة أخرى، ف«إسلامية المنهج العلمي»، أو أسلمته ضرورة حضارية ملحة لضمان مواصلة التقدم العلمي والتقني، مع الحفاظ على إنسانية الإنسان، ذلك لأن الإيمان الخالص والسمو الروحي، يأتيان في مقدمة الخصائص التي يتميز بها المنهج العلمي الإسلامي، وإليهما تُعزى كل القوى الدافعة لملكات البحث العلمي عن طريق الإبداع والابتكار..^(٣٧)

كما يقترح خالد الصمدي، تأسيس مراكز للبحث العلمي، تخدم التنمية الجهوية والوطنية في كل جامعة، وتُسهم في تمتين صلاتها بالجامعات ومراكز البحث الدولية، وتضمن لها موارد إضافية مادية وخبرات بشرية

عالية التكوين، ولتجسيد هذه الرؤية بشكل جلي، اقترح مفكرنا على شعب الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية - على سبيل المثال -، إنشاء مراكز بحثية تكون مقراتها في الجامعة، وتستفيد من إمكانياتها المادية والبشرية، منسجمة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وتتمتع وفقاً للقانون، بالاستقلالية في التدبير الإداري والأكاديمي الداخلي، وربط العلاقات العلمية مع مثيلاتها من المراكز، كل ذلك في إطار القوانين المنظمة للجامعة وخططها في البحث العلمي^(٣٨)..

وفيما يلي عرض لعدد من هذه المراكز^(٣٩) التي اقترحها المفكر الصمدي، وتسلط الضوء على آفاقها وتوجهاتها التنموية:

- المحاضرة العليا للدراسات والأبحاث في الإسلام وإفريقيا: حيث إن التحقيقات والأبحاث والدراسات والتقارير التي سيصدرها هذا المركز، من شأنها تنمية العلاقات الاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية بين المغرب - موطن المركز - وبين الدول الإفريقية.

- مركز المختار السوسي للدراسات الإسلامية الأمازيغية: ودوره هذا المركز هو الكشف عن التراث الإسلامي الأمازيغي الشفهي والمكتوب، وتحقيقه ونشره والتعريف به، وإبراز الغنى الحضاري للثقافة الإسلامية المغربية، في تنوع روافدها ومكوناتها، وهذا من شأنه دعم التلاحم الوطني، وإيجاد صور متجددة من العمل، لتعزيز هذا التلاحم، وإغلاق أي منفذ من منافذ الشرخ لتحريك النعرات العرقية، التي سبق وأن ضرب على أوتارها المستعمر الفرنسي، ويسعى وراءها اليوم بعض ممن رضع ألبان إيديولوجيته الاستعمارية، وبالتالي، ففي تدعيم الوحدة الوطنية، تنمية اجتماعية وسياسية.

- مركز الدراسات الإسلامية المغاربية: وسيكون مركزاً جامعياً متخصصاً في الشأن المغاربي القديم والراهن، ومن شأنه تمتين العلاقات بين البلدان المغربية الخمسة، والإسهام في تنمية العلاقات السياسية والاقتصادية بينها، وتيسير عمل اتحاد المغرب العربي.

- مركز الشاطبي للدراسات المقاصدية والاجتهاد الفقهي المعاصر : وهذا المركز البحثي سيتخصّص في دراسة علم أصول الفقه ومقاصد الشريعة الإسلامية، تاريخًا ومنهجًا، وإبراز الأبعاد التجديدية لهذا العلم، في الإجابة عن إشكالات وقضايا المجتمع المعاصر.

- مركز النُصرة للدراسة والبحث في العمل الاجتماعي والإغاثة : وهو مركز علمي جامعي متخصص في إنجاز الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية، المتعلقة بالعمل الاجتماعي من الناحية الفقهية والقانونية، وتقديم الخبرة العلمية للجمعيات والمنظمات العاملة في مجال الإغاثة والعمل الطوعي، وتنظيم دورات تدريبية لأطر القطاع، وفي هذا إسهام في تحقيق التنمية الاجتماعية.

- المركز الجامعي للدراسات والأبحاث في فقه الأسرة : وهو مركز بحث متخصص في البحث والتوثيق والتجديد في فقه الأسرة، يُنجز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية الميدانية المتعلقة بموضوع الاختصاص، ويُنتج وينشر الدراسات والأبحاث والوثائق والمنشورات الهادفة إلى الرفع من الوعي الأسري، والتي تجمع بين الأبعاد الفقهية والتربوية والنفسية والاجتماعية والصحية في مقاربة مندمجة، فيقدم على سبيل المثال دراسات إحصائية وميدانية بخصوص معدلات الطلاق السنوية، وأسبابه وأعداد الأطفال المُتخلّى عنهم، وي طرح استراتيجيات استباقية على ضوءها، لمعالجة هذه الآفات الاجتماعية.

- بيت الحكمة للترجمة والدراسات الاستشراقية حول الإسلام : يكون من اختصاصه ترجمة ودراسة الأبحاث الأكاديمية المنشورة عن الإسلام والمسلمين والثقافة والحضارة الإسلامية باللغات الأجنبية وتقويمها، وتتبع الملتقيات والندوات العلمية التي تُنظَّم في الموضوع والمشاركة فيها، وبناء منهجية علمية للتعامل مع الدراسات الاستشراقية، تحترم الشروط العلمية في الحوار والتوثيق وتدريب

الباحثين عليها، وفي هذا توجه نحو رفع النظرة الخاطئة عن الإسلام وتاريخه لدى المجتمعات الغربية - التي تكرسها الدوائر الاستشراقية والمراكز الإعلامية ودور السينما - وإسهام في تنمية استراتيجية.

- **محترف تحقيق التراث الإسلامي:** وهو مركز بحث متخصص، يبنى خطة عمل استراتيجية لتحقيق التراث الإسلامي بالمغرب، ويسهل مأمورية الباحثين في الوصول إلى مصادر المخطوطات، ويدرب الباحثين على المنهجية والوسائل والطرق العلمية لتكشاف وفهرسة وتحقيق التراث الإسلامي، في دورات علمية متخصصة، وفي إخراج كنوز التراث إلى الحياة والعلن تنمية علمية.

- **منتدى تجديد الفكر الإسلامي وحوار الحضارات:** مهمته تجديد مناهج التفكير الإسلامي، وأساليب الخطاب المعرفي، وتجديد النظرة في التراث، والسعي إلى الرفع من القدرات والمهارات العلمية والتواصلية لدى الباحثين في الفكر الإسلامي المعاصر، من خلال حلقات علمية ودورات تدريبية. بالإضافة إلى تجديد النظر في مناهج التعامل مع الفكر الغربي، وبلورة نظرة إسلامية حديثة، لقضايا حقوق الإنسان والبيئة والتنمية المستدامة، وغيرها من القضايا المركزية في التفكير العالمي المعاصر.

خاتمة

بعد هذه المراجعة السريعة للفكر التربوي للدكتور خالد الصمدي، تبين لنا مدى غنى هذا الفكر، ودقة استنباطاته، وأبعاده الاستراتيجية، ما يجعله جديراً بالدراسة والبحث والتقديم والعمل على تنزيله على أرض الواقع. كما تبين لنا أن رؤيته التعليمية الإصلاحية المتكاملة، هي رؤية استراتيجية في موضوعها، عميقة في تحليلها، ثاقبة في أهدافها، متميزة في بابها، قدّمت من قبل مفكر تربوي، خبر علم وفن التربية، تنظيراً وممارسةً وتدريباً، وعلى مستويات وطنية ودولية، وقد خلصت هذه الورقة البحثية،

في دراستها لثنائية الهوية والتنمية في فكر الدكتور الصمدي التربوي، إلى قوة وأهمية الفرضيات التي انطلق منها المقال. فحريٌّ بمناهجنا التعليمية في العالمين العربي والإسلامي، أن تعمل على تنزيلها، وأن تسير على نهجها، فتزيلها على مستوى هذه المناهج، كفيل بتكوين الشخصية الإنسانية التي رسمها الله لخلافته على الأرض، كما شخصها القرآن الكريم ورسمت ملامحها السُّنة النبوية الشريفة.

الهوامش

- ١ - مفكر تربوي وبداعوجي مغربي، وأستاذ للتعليم العالي في المناهج التعليمية وطرق التدريس، ورئيس لماستر «التربية والدراسات الإسلامية» بالمدرسة العليا للأساتذة - تطوان/ جامعة عبد المالك السعدي، أصدر ما يناهز ١٢ مؤلفاً في «التربية والدراسات الإسلامية»، ونشر العديد من الأبحاث والأوراق العلمية في مجلات علمية وتربوية، كما نظم أكثر من ٢٠ ندوة وطنية وإقليمية ودولية، وشارك في ما يفوق ٤٠ ندوة ومؤتمراً وطنياً ودولياً، في قضايا التربية والتعليم. كما ساهم في بناء العديد من مشاريع تطوير المناهج التعليمية الحكومية والخصوصية بالمغرب وخارجه. ويشغل الآن مسؤوليات كثيرة في مؤسسات وهيئات ومنظمات وطنية ودولية منها: رئاسة المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، إدارة مجلة البصيرة التربوية، عضو المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (مؤسسة دستورية)، خبير معتمد لدى عدد من المنظمات الدولية وعضو لجنة الخبراء المكلفة بالمصادقة على الكتاب المدرسي بوزارة التربية الوطنية... إلخ. (أنظر: الصمدي، خالد، دليل تنمية القدرة على تدبير الاختلاف: التأطير النظري والتطبيقات العملية، بيروت - لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات (٢٠١٧م)، (ص: خلفية الكتاب)، وأيضاً: الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشاركة مع المحيط، الرباط - المغرب، طوب بريس، (٢٠٠٥م)، (ص: خلفية الكتاب).
- ٢ - التربية الإسلامية والبعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة»، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، (دجنبر ٢٠٠٣م)، (الصفحات: ٩٠ - ٩١).
- ٣ - ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، (د.ت)، مادة «ثني»، (ص/ ٥١٣).
- ٤ - المرجع السابق، (ص/ ٥١١).
- ٥ - أنظر موقع المعاني الإلكتروني: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar/> (وثق بتاريخ: ٠١/١٠/٢٠١٩م).
- ٦ - أنظر: الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، مراجعة: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، القاموس المحيط، القاهرة، دار الحديث، (٢٠٠٨م)، مادة: هَوَو، (ص/ ١٧١٧).
- ٧ - أنظر: الجاسور، ناظم عبد الواحد، موسوعة علم السياسة، عمان - الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، (٢٠٠٤م)، (ص/ ٣٨٤).
- ٨ - عمارة، محمد، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (١٩٩٩م)، (ص/ ٦).
- ٩ - ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، لسان العرب، مرجع سابق، مادة «نمي»، (ص/ ٤٥٥١).

- ١٠ - أنظر الإعلان العالمي للحق في التنمية على موقع الأمم المتحدة: <http://www.un.org/ar/events/righttodevelopment/declaration.shtml> (وثق بتاريخ: ١٠/١٠/٢٠١٩م).
- ١١ - العيساوي، إبراهيم، التنمية في عالم متغير: دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، دار الشروق، (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، (ص/ ١٨) - بتصرف -.
- ١٢ - أنظر: الصمدي، خالد، خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، (ماي ٢٠٠٦م)، (ص/ ٢٢ - ٣٠) وأيضاً: الصمدي، خالد، التربية الإسلامية والبُعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة»، مرجع سابق، (ص/ ٧٧ - ٧٨).
- ١٣ - أنظر: الصمدي، خالد، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، الرباط، الإيسيسكو، (٢٠٠٨م).
- ١٤ - أنظر على سبيل المثال الورقة البحثية: «الحكمة وفصل الخطاب في منهج التربية عند النورسي» للدكتور خالد الصمدي، منشورة في مجلة النور للدراسات الحضارية والفكرية - اسطنبول، ع ٤، (يوليو ٢٠١١م).
- ١٥ - أنظر: الصمدي، خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، الرباط، الإيسيسكو، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٨م)، (ص/ ١٥ - ١٦).
- ١٦ - البحث المقدم تحت عنوان: «مقاصد التربية والتكوين في النظام التعليمي الإسلامي المعاصر بين الثوابت الحضارية والمتغيرات الدولية» للندوة الدولية التي نظمتها الهيئة العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي في موضوع: «نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي» الخرطوم - مارس، ٢٠٠٦، والمنشور في كتاب خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، (ص/ ٣٣ - ٦٣).
- ١٧ - الصمدي، خالد، خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، م. س، (ص: ٤٠).
- ١٨ - أنظر: المرجع السابق: ص: ٤١.
- ١٩ - أنظر: الصمدي، خالد: مقال: «جوانب من تأثير الفرنكفونية في نظام التربية والتعليم بالمغرب»، الكويت، مجلة البيان، ع. ١٧٧، (جمادى الأولى ١٤٢٣هـ/غشت ٢٠٠٢م)، (ص/ ٣٣ - ٣٩).
- ٢٠ - أنظر المرجع السابق، (ص/ ٣٣ - ٣٩).
- ٢١ - التل، عبد الله، جذور البلاء، بيروت، دار الإرشاد، (١٣٩٠هـ/١٩٧١م)، (ص/ ٢٧٥ - ٢٧٦).
- ٢٢ - الصمدي، خالد، التربية الإسلامية والبُعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة»، مرجع سابق، (ص/ ٧٨).
- ٢٣ - أنظر: الصمدي، خالد، وحللي، عبد الرحمن، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دمشق، دار الفكر، (رجب ١٤٢٨هـ/يوليوز ٢٠٠٧م)، (ص/ ٢١١ - ٢١٢).

- ٢٤ - أنظر: الصمدي، خالد، خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، مرجع سابق، (ص/ ٤٢ - ٤٣).
- ٢٥ - المرجع السابق، (ص/ ٤٠).
- ٢٦ - أنظر: المرجع السابق، (ص/ ٤٣).
- ٢٧ - الصمدي، خالد، التربية الإسلامية والبعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة»، مصدر سابق، (ص/ ٧٩).
- ٢٨ - أنظر: المرجع السابق، (ص/ ٧٩).
- ٢٩ - نفسه، (ص/ ٧٩).
- ٣٠ - أنظر: الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ٣٦).
- ٣١ - الصمدي، خالد، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، مرجع سابق، (ص/ ٢٨).
- ٣٢ - أنظر: المرجع السابق، (ص/ ٣٧).
- ٣٣ - أنظر: الصمدي، خالد، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، م.س، (ص/ ٢٢٨ - ٢٢٩)، وأيضاً: الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، م.س، (ص/ ٣٢ - ٣٣).
- ٣٤ - الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ٣٧ - ٣٨).
- ٣٥ - الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ١٠٤ - ١٠٥).
- ٣٦ - الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ٣٧ - ٣٨) - بتصرف -.
- ٣٧ - الصمدي، خالد، التربية الإسلامية والبعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة»، مرجع سابق، (ص/ ٨٩).
- ٣٨ - الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ٥٠) - بتصرف -.
- ٣٩ - أنظر: الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، مرجع سابق، (ص/ ٥١ - ٦٤).

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، (د.ت).
- الجاسور، ناظم عبد الواحد، موسوعة علم السياسة، عمان - الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، (٢٠٠٤م).
- العيساوي، إبراهيم، التنمية في عالم متغير: دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، دار الشروق، (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).
- عمارة، محمد، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (١٩٩٩م).
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، مراجعة: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، القاموس المحيط، القاهرة، دار الحديث، (٢٠٠٨م).
- الصمدي، خالد، وحللي، عبد الرحمان، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دمشق، دار الفكر، (رجب ١٤٢٨هـ/ يوليو ٢٠٠٧م)، (ص/ ٢١١ - ٢١٢).
- الصمدي، خالد، البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، الرباط - المغرب، طوب بريس، (٢٠٠٥م).
- الصمدي، خالد، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، الرباط، الإيسيسكو، (٢٠٠٨م).
- الصمدي، خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، الرباط، الإيسيسكو، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٨م).
- الصمدي، خالد، التربية الإسلامية والبعد الاستراتيجي لقضايا التنمية، كتاب تربيتنا «التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة» - الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، (دجنبر ٢٠٠٣م).
- الصمدي، خالد، خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، (ماي ٢٠٠٦م).
- التل، عبد الله، جذور البلاء، بيروت، دار الإرشاد، (١٣٩٠هـ/١٩٧١م).
- الصمدي، خالد: مقال: «جوانب من تأثير الفرنكفونية في نظام التربية والتعليم بالمغرب»، الكويت، مجلة البيان، ع. ١٧٧، (جمادى الأولى ١٤٢٣هـ/غشت ٢٠٠٢م).
- الصمدي، خالد، مقال: «الحكمة وفصل الخطاب في منهج التربية عند النورسي»، اسطنبول، مجلة النور للدراسات الحضارية والفكرية، ع ٤، (يوليو ٢٠١١م).

- الإعلان العالمي للحق في التنمية على موقع الأمم المتحدة : <http://www.un.org/ar/events/righttodevelopment/declaration.shtml> (وثق بتاريخ : ٢٠١٩/١٠/٠١م).
- موقع المعاني الإلكترونية : <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/> (وثق بتاريخ : ٢٠١٩/١٠/٠١م).

قراءة في كتاب:

«رسالة الحقوق للإمام علي زين العابدين (عليه السلام)»

تأملاتٌ حقوقيّة وتربويّة عامة

نبيل علي صالح (*)

مقدمة

بعدما استشهد الإمام الحسين بن علي (عليه السلام) في كربلاء، انتقلت الإمامة الروحية والعلمية والقيادية، إلى ولده الإمام علي (عليه السلام)، الملقب بزين العابدين والسّجاد، لكثرة عبادته ومُناجاته لله، وما أثر عنه من أدعيته.

لقد ترعرع الإمام علي زين العابدين (عليه السلام) في بيت النبوة ومهبط الوحي والرسالة، ونشأ مُحاطًا بأخلاقيات الدّين، فكَرًّا نظريًّا وسلوكًا واقعيًّا، مُمثلاً بنبيّ الرحمة محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله)، وإمام التقوى علي بن أبي طالب (عليه السلام)، فاخترن في داخله قيم الإسلام الأصيلة، مُجسّدة في مواقع الرّفعة والسّمو الروحي والحركي، في كلّ وجوده وعلاقاته.. ليكون رجلَ الكلمة المُتحرّكة، والموقف الرسالي، موقف الالتزام الواعي المُنتفح، وكلمة الحق الفاعل والمُؤثر، والمُنطلق نحو الآفاق الإنسانية العالية، ليرصد حركة الهدف الكبير والطموح الرفيع، في مواقع عبودية الله، ومن أجل نيل رضاه.

(*) باحث وكاتب من سورية.

لقد عاش الإمام السَّجَّاد عليه السلام في أصعبِ مراحل التاريخ العربي والإسلامي، وأفساها وأعقدها لناحية ما جرى فيها من أحداث سياسية وتحولات اجتماعية وتاريخية، تمثلت في اتساع دائرة الفتن والصراعات السياسية والاجتماعية، وتنامي حبِّ الدُّنيا، واتِّباع الأهواء، الذي سقط فيه كثير من النُّخب والقادة، ممَّن عاصروا التجربة الإسلامية من بداياتها، على حساب انخفاض حرارة الإيمان بالرسالة الأصيلية، الأمر الذي كان يعكس - للأسف - تجذّر فكر وعقلية الموروث الجاهلي القَبلي في نفوس عددٍ من رموز تلك الفترة الزمنية، التي أضحت فيها «الأُمَّة» نهبًا للأحقاد والتدافعات والحروب الداخلية^(١).

ولهذا فقد عانى الإمام زين العابدين عليه السلام، أشدَّ المُعاناة ممَّا رآه وشَهِدَهُ من تلك الحروب والمظالم والفتن، وما لاقاه من مصائب الظلم وأهواله النازلة بالأمة كُـلِّها، وبخاصة بمجتمعه الصغير وعائلته الكريمة، التي هي - في حقيقتها - امتداد لحركة النبوة والرسالة الإسلامية.. حيث عاين الإمام زين العابدين عليه السلام بأُم عَيْنِهِ، مشاهد واقعة كربلاء الرهيبة، في ذكرياتها القاسية، وصورها الدموية المؤلمة، التي بقيت حاضرة ومخلّدة في ضميره ووجدانه..

ولهذا لاحظنا كيف أنّ السلطات السياسية - التي بنت حكمها في تلك المرحلة الزمنية من تاريخ الأمة على التجبُّر والظلم والإفساد - كانت تُتابع كل تحركات الإمام السَّجَّاد، وتُراقبه على الدوام، وتحصي عليه أنفاسه، بل وصل بها الأمر حدًّا حاولت معه الإجهازَ عليه وإلحاقه بمن سبقه من هذه السلالة الطاهرة لآل البيت الكرام عليهم السلام، خوفًا من إمامته على سلطانها الغاشم.

لكن الإمام عليه السلام، كان مدرِّكًا وواعيًا بكلِّ طرق التآمر السياسي والحركي عليه، والتي مُورست بحقه من قِبَل سلطات الأمر الواقع، للنَّيل منه جسديًا وليس فقط معنويًا، في محاولة منها للقضاء على آخر مواقع هل البيت والإجهاز على استمرارية هذا الخط في واقع الأمة، لأنَّه كان يشكل خطرًا ماحقًا عليها، باعتباره امتدادًا لحركة النبوة في خط الرسالة، وبحكم كَوْن أهل البيت عليهم السلام هم القادة الشرعيون المؤهلون لتحقيق قيمة العدل في

حركة الأمة.. ولهذا رأينا الإمام زين العابدين، يختار دورًا فكريًا توعويًا في مواجهة تلك التحديات، خاصة على مستوى تحصين الأمة ضد الانهيار - بعد سقوط التجربة بين براثن الانحراف والهوى والسياسات النفعيّة الآنيّة -، والحدّ من تداعياته السّلبية، والعمل على إعطاء الأمة بعض المقومات الروحية الرّساليّة، كي تبقى الرّسالة واقفة على قدميها في مواجهة قوى الظلم والانحراف الرّسمي. سواء على مستوى التّدخل الإيجابي في إعادة تصويب توجّه الحكم والسياسة، أو على مستوى التركيز على القيم الإسلاميّة الأصيلة، وإبقائها حيّة متوقّدة في ذهنية الأمة كلّ.

على هذا الطريق الفكري والروحي القيّم، عمّد الإمام السّجاد ؑ، إلى أسلوب التخطيط الواعي والهادف في الفكر والعقيدة والروح.. فالتزم مسجده واعظًا وداعيًا ومُنهبًا ومُرشدًا، حيث كان المسجد يزدحم بالطلاب المُقبلين عليه، والذين أصبح الكثير منهم فيما بعد من رواد الحضارة الإسلاميّة، ومن رجالات فكرها وتشريعها وآدابها الإسلاميّة^(٢).

لقد ترك لنا الإمام زين العابدين ؑ، على الصّعيد الثقافي والقيمي الإنساني، تراثًا روحيًا ومفاهيميًا كبيرًا تجلّى في مجموعة كبيرة من الأحاديث، في شتّى حقول العلم والمعرفة والآداب الإنسانيّة، أبرز فيها الإمام ؑ الكثير من معالم التربية والأخلاق والفضائل الإنسانيّة، المتعلّقة بالفرد والمجتمع وكيفية النهوض بهما..

وقد تمّ جمع تلك الأحاديث لتكون رسالة فكرية في التربية والبناء الروحي والعملية، انطلاقًا من ضرورة معرفة المرء لنفسه في حقوقها وواجباتها، وحاجاته النفسيّة والعملية، وعلاقاته بنفسه وبالأخر المختلف.. فكانت «رسالة الحقوق» التي سنتناول الحديث عنها في هذا المقام الفكري المُقتضب، حيث يمكن اعتبارها أوّل نصّ فكري إسلامي صريح وبارز، تحدّث بصراحة معرفيّة معيارية، عن مبادئ حقوق الإنسان الجوهريّة، أي كان له قصب السّبق التشريعي القانوني العادل، الذي حقّقه الإسلام واقعًا عمليًا، قبل كل الشرائع البشريّة، الدينيّة منها والوضعيّة.

* رسالة الحقوق.. الأثر الحقوقي الإنساني الخالد:

رَكَّز الإمام زين العابدين علي بن الحسين عليه السلام في عمله الدَّعوي الإصلاح، على المنهج الأخلاقي الكلامي، كسبيل من سُبُل الإصلاح الاجتماعي.. وكان يرى أنَّ مواجهة مواقع الظلم والاستبداد والفساد والإفساد، تتطلب الاهتمام الحقيقي بالمحتوى الداخلي للإنسان، والتركيز الجدي الكبير على أخلاقيات هذا الفرد والناس عموماً، وضرورة تقويمها وإعادة ضبط بوصلتها الأخلاقية، من خلال المواعظ والحكم الدينية، مع تسليط الضوء على الحقوق، ورفع مستوى الوعي الفعَّال بها بين الناس، وليس مجرد الإحساس (الوعي) الغرائزي الآني..

لقد تناول الإمام زين العابدين في أحاديثه وخطاباته ومواعظه، مُعظم جوانب وحقوق العلم والمعرفة والآداب والأخلاق والتربية والاجتماع البشري، حاول أن يُعالج فيها - من خلال مضامينها الفكرية، الأخلاقية والحقوقية - مختلف شؤون الفرد في علاقاته بنفسه وغيره، وكل ما يتعلق بحركته في الحياة.. بحيث تُعطينا صورة مُكتملة عن وعي الإمام عليه السلام للإسلام المحمدي الأصيل، وتُمثل أيضاً دائرة معارف إسلامية كبرى، بالنظر لتنوع جوانبها، وتعدُّد معالجاتها، وعمق تحليلها للفرد والمجتمع..

وتعتبر «رسالة الحقوق» - التي وصلتنا عبر أسانيد تاريخية علمية صحيحة وقوية وموثقة - من أهم الآثار الفكرية للإمام زين العابدين عليه السلام، وهي عبارة عن مجموعة مبادئ حقوقية إنسانية، توسع فيها الإمام في الحديث عن ثلاثة حقوق جوهرية، هي:

١ - حقُّ الله، ٢ - حقُّ النفس، ٣ - حقُّ الآخرين..

وكان لكلِّ قسم من تلك الأقسام الثلاثة، تقسيمات وتفرعات، فجاءت الرسالة شاملة كاملة، مُختصرة لكل حقوق الإنسان والحيوان والنبات والجماد..

* توثيق رسالة الحقوق في مصادرها وأسانيدها:

اتَّفقت المصادرُ والمطائُنُ التاريخية الحديثية، على نسبة هذه «الرسالة - الكتاب» إلى الإمام زين العابدين علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليه السلام.. وجاء هذا التوثيق والإسناد برواية أبي حمزة الثمالي (ثابت بن دينار الشهير بابن أبي صفية الأزدي الكوفي)، صاحب الدعاء المشهور باسمه، والمُتوفّي عام (١٥٠) للهجرة، وقد التقي خلال حياته بالأئمة، السّجاد والباقر والصادق والكاظم عليه السلام.. وقد ذكر النجاشي في رجاله، أنه كان من خيار أصحابنا وثقاتهم ومعتمديهم في الرواية والحديث، وقد روى عنه العامة^(٣). وقد نسب هذه الرسالة (الكتاب) إلى الإمام السّجاد، النجاشي باسم «رسالة الحقوق» عن علي بن الحسين عليه السلام، ثم أسند روايتها إليه^(٤).

لكن المنقول عن الكليني أنّه أوردها في ما جمعه باسم «رسائل الأئمة عليه السلام»، مما يدلّ على كون الكتاب «رسالة» بعثها الإمام عليه السلام إلى بعض أصحابه^(٥).

وروى هذه الرسالة أيضًا «المُتوكل بن عمير»، وينتهي سندُها إلى الإمام محمد الباقر عليه السلام، وزيد الشهيد بن الإمام علي بن الحسين عن أبيهما علي بن الحسين عليه السلام.

وقد ورد نصُّ الرّسالة في كتاب «الخصال» للشيخ الصدوق^(٦)، وفي كتاب «تُحف العقول» لأبي شعبة الحراني^(٧). وقد تمّ شرح هذه الرسالة عدة مرّات، كما تُرجمت إلى عدّة لغات.

* متن الرسالة وموضوعاتها:

تتألّف «رسالة الحقوق» من خمسين حقًا، ذكرها الإمام زين العابدين عليه السلام، مُلخّصةً في مقدمة الرسالة، بتعدادها بَنَدًا بَنَدًا، مُبينًا الصّلة فيما بين الحقوق، ثم فصل كلّ حقّ من الحقوق الخمسين بفقرة مستقلة، موضّحًا فيها أبرز معالم الحقّ المقصود، حيث نتج عن ذلك، منهج فكري

ودستور قانوني عملي في تنظيم العلاقات الاجتماعية على هدي الدين الإسلامي، يحفظ حقوق الفرد، ويُرشده إلى كيفية حفظ حقوق الآخرين، بما يُحقّق له إنسانيته وسعادته في الدنيا، وثوابه في الآخرة.

نعم، لقد غطّى الإمام زين العابدين (عليه السلام) - من خلال تلك الحقوق - سلوك الإنسان في كلّ مواقعه وأوضاعه وحالاته الخاصة والعامة.. كما حدّد بدقّة طبيعة الحقوق المترتبة على هذا الفرد نحو الجميع، بدءًا من حقّ ربه ومرورًا بنفسه وجوارحه وأفعاله وحركاته وسكناته، وصولًا لحقوق الغير، القريب من أمّه وأبيه، وانتهاءً بحقوق أهل ملّته، وأهل الملل الأخرى.

وهذه الحقوق هي:

- ١ - حقّ الله الأكبر، ٢ - حقّ النّفس، ٣ - حقّ اللسان، ٤ - حقّ السمع، ٥ - حقّ البصر، ٦ - حقّ الرّجلين، ٧ - حقّ اليد، ٨ - حقّ البطن، ٩ - حقّ الفرج، ١٠ - حقّ الصلاة، ١١ - حقّ الصوم، ١٢ - حقّ الصدقة، ١٣ - حقّ الهدى، ١٤ - حقّ السائس بالسلطان، ١٥ - حقّ السائس بالعلم، ١٦ - حقّ السائس بالملك، ١٧ - حقوق الرّعية بالسلطان، ١٨ - حقّ الرّعية بالعلم، ١٩ - حقّ الرعية بملك النّكاح، ٢٠ - حقّ الرّعية بملك اليمين، ٢١ - حقّ الأم، ٢٢ - حقّ الأب، ٢٣ - حقّ الولد، ٢٤ - حقّ الأخ، ٢٥ - حقّ المُنعم بالولاء، ٢٦ - حقّ مولاك الجارية عليه نعمتك، ٢٧ - حقّ ذي المعروف عليك، ٢٨ - حقّ المؤدّن، ٢٩ - حقّ إمام الصلاة، ٣٠ - حقّ الجليس، ٣١ - حقّ الجار عليك، ٣٢ - حقّ الصّاحب، ٣٣ - حقّ الشريك، ٣٤ - حقّ المال، ٣٥ - حقّ الغريم «الدائن»، ٣٦ - حقّ الخليط، ٣٧ - حقّ الخصم المُدّعي عليك، ٣٨ - حقّ الخصم المُدّعى عليه، ٣٩ - حقّ المُستشير، ٤٠ - حقّ المُشير عليك، ٤١ - حقّ المُستنصح، ٤٢ - حقّ الناصح، ٤٣ - حقّ الكبير، ٤٤ - حقّ الصغير، ٤٥ - حقّ السائل، ٤٦ - حقّ المسؤول، ٤٧ - حقّ البشير (من جرى لك على يديه مَسَاءة أو مَسَرَّة بقول أو فعل)، ٤٨ - حقّ النذير (من ساءك القضاء على يديه)، ٤٩ - حقّ أهل ملّتك عامة، ٥٠ - حقّ أهل الذّمة.

نص رسالة الحقوق:

«اعْلَمْ رَحِمَكَ اللَّهُ، أَنَّ لِلَّهِ عَلَيْكَ حُقُوقًا مُحِيطَةً بِكَ، فِي كُلِّ حَرَكَةٍ حَرَكَتِهَا [تَحَرَّكْتُهَا]، أَوْ سَكْنَةٍ سَكْنَتِهَا، أَوْ مَنْزِلَةٍ نَزَلَتْهَا، أَوْ جَارِحَةٍ قَلَبَتْهَا، أَوْ آلَةٍ تَصَرَّفَتْ بِهَا، بَعْضُهَا أَكْبَرُ مِنْ بَعْضٍ، وَأَكْبَرُ حُقُوقِ اللَّهِ عَلَيْكَ، مَا أَوْجَبَهُ لِنَفْسِهِ تَبَارَكَ وَتَعَالَى مِنْ حَقِّهِ الَّذِي هُوَ أَصْلُ الْحُقُوقِ، وَمِنْهُ تَفَرَّعَ، ثُمَّ مَا أَوْجَبَهُ عَلَيْكَ لِنَفْسِكَ، مِنْ قُرْنِكَ إِلَى قَدَمِكَ، عَلَى اخْتِلَافِ جَوَارِحِكَ، فَجَعَلَ لِبَصْرِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِسَمْعِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِللِّسَانِ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِيَدِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِرِجْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِبَطْنِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِفَرْجِكَ عَلَيْكَ حَقًّا .

فَهَذِهِ الْجَوَارِحُ السَّبْعُ الَّتِي بِهَا تَكُونُ الْأَفْعَالُ، ثُمَّ جَعَلَ عَزَّ وَجَلَّ لِأَفْعَالِكَ حُقُوقًا، فَجَعَلَ لِمَصَلَاتِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِلصَّوْمِ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِلصَّدَقَاتِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِلْهَدْيِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِلْأَفْعَالِ عَلَيْكَ حَقًّا، ثُمَّ تَخْرُجُ الْحُقُوقُ مِنْكَ إِلَى غَيْرِكَ، مِنْ ذَوِي الْحُقُوقِ الْوَاجِبَةِ عَلَيْكَ، وَأَوْجَبُهَا عَلَيْكَ حَقًّا، أَئِمَّتُكَ، ثُمَّ حُقُوقُ رَعِيَّتِكَ، ثُمَّ حُقُوقُ رَحِمِكَ، فَهَذِهِ حُقُوقُ يَتَشَعَّبُ مِنْهَا حُقُوقٌ.

فَحُقُوقُ أَئِمَّتِكَ ثَلَاثَةٌ، أَوْجَبُهَا عَلَيْكَ، حَقُّ سَائِسِكَ بِالسُّلْطَانِ، ثُمَّ حَقُّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ، ثُمَّ حَقُّ سَائِسِكَ بِالْمُلْكِ، وَكُلُّ سَائِسٍ إِمَامٌ، وَحُقُوقُ رَعِيَّتِكَ ثَلَاثَةٌ أَوْجَبُهَا عَلَيْكَ، حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِالسُّلْطَانِ، ثُمَّ حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِالْعِلْمِ، فَإِنَّ الْجَاهِلَ رَعِيَّةَ الْعَالِمِ، وَحَقُّ رَعِيَّتِكَ بِالْمُلْكِ مِنَ الْأَزْوَاجِ، وَمَا مَلَكَتْ مِنَ الْأَيْمَانِ، وَحُقُوقُ رَحِمِكَ كَثِيرَةٌ، مُتَّصِلَةٌ بِقَدْرِ اتِّصَالِ الرَّحِمِ فِي الْقَرَابَةِ، فَأَوْجَبُهَا عَلَيْكَ، حَقُّ أُمِّكَ، ثُمَّ حَقُّ أَبِيكَ، ثُمَّ حَقُّ وَلَدِكَ، ثُمَّ حَقُّ أَخِيكَ، ثُمَّ الْأَقْرَبُ فَالْأَقْرَبُ، وَالْأَوَّلُ فَالْأَوَّلُ، ثُمَّ حَقُّ مَوْلَاكَ الْمُنْعَمِ عَلَيْكَ، ثُمَّ حَقُّ مَوْلَاكَ الْجَارِي نِعْمَتُهُ عَلَيْكَ، ثُمَّ حَقُّ ذِي الْمَعْرُوفِ لَدَيْكَ، ثُمَّ حَقُّ مُؤَذِّنِكَ بِالصَّلَاةِ، ثُمَّ حَقُّ إِمَامِكَ فِي صَلَاتِكَ، ثُمَّ حَقُّ جَلِيسِكَ، ثُمَّ حَقُّ جَارِكَ، ثُمَّ حَقُّ صَاحِبِكَ، ثُمَّ حَقُّ شَرِيكَكَ، ثُمَّ حَقُّ مَالِكَ، ثُمَّ حَقُّ غَرِيمِكَ الَّذِي تَطَالِبُهُ، ثُمَّ حَقُّ غَرِيمِكَ الَّذِي يُطَالِبُكَ، ثُمَّ حَقُّ خَلِيطِكَ، ثُمَّ حَقُّ

خَضَمِكَ الْمُدَّعِي عَلَيْكَ، ثُمَّ حَقُّ خَضَمِكَ الَّذِي تَدَّعِي عَلَيْهِ، ثُمَّ حَقُّ مُسْتَشِيرِكَ، ثُمَّ حَقُّ الْمُشِيرِ عَلَيْكَ، ثُمَّ حَقُّ مُسْتَنْصِحِكَ، ثُمَّ حَقُّ النَّاصِحِ لَكَ، ثُمَّ حَقُّ مَنْ هُوَ أَكْبَرُ مِنْكَ، ثُمَّ حَقُّ مَنْ هُوَ أَصْغَرُ مِنْكَ، ثُمَّ حَقُّ سَائِلِكَ، ثُمَّ حَقُّ مَنْ سَأَلْتَهُ، ثُمَّ حَقُّ مَنْ جَرَى لَكَ عَلَى يَدَيْهِ مَسَاءَةٌ، بِقَوْلٍ أَوْ فِعْلٍ أَوْ مَسْرَّةٍ بِذَلِكَ، بِقَوْلٍ أَوْ فِعْلٍ عَنْ تَعَمُّدٍ مِنْهُ أَوْ غَيْرِ تَعَمُّدٍ مِنْهُ، ثُمَّ حَقُّ أَهْلِ مِلَّتِكَ عَامَّةً، ثُمَّ حَقُّ أَهْلِ الذِّمَّةِ، ثُمَّ الْحَقُّوقُ الْحَادِثَةُ بِقَدْرِ عِلَلِ الْأَحْوَالِ وَتَصَرُّفِ الْأَسْبَابِ، فَطُوبَى لِمَنْ أَعَانَهُ اللَّهُ عَلَى قَضَاءِ مَا أَوْجَبَ عَلَيْهِ مِنْ حَقُّوقِهِ وَوَفَّقَهُ وَسَدَّدَهُ.

فَأَمَّا حَقُّ اللَّهِ الْأَكْبَرُ، فَأَنَّكَ تَعْبُدُهُ لَا تُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، فَإِذَا فَعَلْتَ ذَلِكَ بِإِخْلَاصٍ، جَعَلَ لَكَ عَلَى نَفْسِهِ أَنْ يَكْفِيكَ أَمْرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَيَحْفَظَ لَكَ مَا تُحِبُّ مِنْهُمَا. وَأَمَّا حَقُّ نَفْسِكَ عَلَيْكَ، فَأَنْ تَسْتَوْفِيَهَا فِي طَاعَةِ اللَّهِ، فَتُؤَدِّيَ إِلَى لِسَانِكَ حَقَّهُ، وَإِلَى سَمْعِكَ حَقَّهُ، وَإِلَى بَصَرِكَ حَقَّهُ، وَإِلَى يَدِكَ حَقَّهَا وَإِلَى رِجْلِكَ حَقَّهَا، وَإِلَى بَطْنِكَ حَقَّهُ، وَإِلَى فَرْجِكَ حَقَّهُ، وَتَسْتَعِينَ بِاللَّهِ عَلَى ذَلِكَ.

وَأَمَّا حَقُّ اللِّسَانِ، فَإِكْرَامُهُ عَنِ الْخَنَى، وَتَعْوِيدُهُ الْخَيْرَ، وَحَمْلُهُ عَلَى الْأَدَبِ وَإِجْمَامُهُ، إِلَّا لِمَوْضِعِ الْحَاجَةِ وَالْمَنْفَعَةِ لِلدِّينِ وَالدُّنْيَا، وَإِعْفَاؤُهُ عَنِ الْفُضُولِ الشَّعَةِ الْقَلِيلَةِ الْفَائِدَةِ، الَّتِي لَا يُؤْمَنُ ضَرَرُهَا مَعَ قَلَّةِ عَائِدَتِهَا، وَيَعُدُّ شَاهِدَ الْعَقْلِ وَالذَّلِيلُ عَلَيْهِ، وَتَزْيِينُ الْعَاقِلِ بِعَقْلِهِ، [وَأَوْ] حُسْنُ سِيرَتِهِ فِي لِسَانِهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ.

وَأَمَّا حَقُّ السَّمْعِ، فَتَنْزِيهِهُ عَنْ أَنْ تَجْعَلَهُ طَرِيقًا إِلَى قَلْبِكَ، إِلَّا لِفُؤْهَةٍ كَرِيمَةٍ، تُحَدِّثُ فِي قَلْبِكَ خَيْرًا، أَوْ تَكْسِبُكَ خُلُقًا كَرِيمًا، فَإِنَّهُ بَابُ الْكَلَامِ إِلَى الْقَلْبِ، يُؤَدِّي إِلَيْهِ ضُرُوبُ الْمَعَانِي، عَلَى مَا فِيهَا مِنْ خَيْرٍ أَوْ شَرٍّ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ. أَمَّا حَقُّ بَصَرِكَ، فَغَضُّهُ عَمَّا لَا يَحِلُّ لَكَ، وَتَرْكُ ابْتِدَالِهِ إِلَّا لِمَوْضِعِ عِبْرَةٍ تَسْتَقْبِلُ بِهَا بَصَرًا، أَوْ تَسْتَفِيدُ بِهَا عِلْمًا، فَإِنَّ الْبَصَرَ بَابُ الْإِعْتِبَارِ.

وَأَمَّا حَقُّ رِجْلَيْكَ، فَأَنْ لَا تَمْشِيَ بِهِمَا إِلَى مَا لَا يَحِلُّ لَكَ، وَلَا تَجْعَلَهَا

مَطِيَّتَكَ فِي الطَّرِيقِ الْمُسْتَخَفَّةِ بِأَهْلِهَا فِيهَا، فَإِنَّهَا حَامِلَتُكَ وَسَالِكَةُ بِكَ مَسْلَكَ الدِّينِ وَالسَّبْقِ لَكَ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ يَدِكَ، فَإِنَّ لَا تَبْسُطَهَا إِلَى مَا لَا يَحِلُّ لَكَ، فَتَنَالَ بِمَا تَبْسُطُهَا إِلَيْهِ مِنَ اللَّهِ الْعُقُوبَةَ فِي الْأَجَلِ، وَمِنَ النَّاسِ، بِلِسَانِ اللَّائِمَةِ فِي الْعَاجِلِ، وَلَا تَقْبِضُهَا مِمَّا افْتَرَضَ اللَّهُ عَلَيْهَا، وَلَكِنْ تُوقِّرُهَا بِهِ تَقْبِضُهَا عَنْ كَثِيرٍ مِمَّا لَا يَحِلُّ لَهَا، وَتَبْسُطُهَا بِكَثِيرٍ مِمَّا لَيْسَ عَلَيْهَا، فَإِذَا هِيَ قَدْ عَقِلَتْ وَشَرَّفَتْ فِي الْعَاجِلِ وَجَبَ لَهَا حُسْنُ الثَّوَابِ مِنَ اللَّهِ فِي الْأَجَلِ.

وَأَمَّا حَقُّ بَطْنِكَ، فَإِنَّ لَا تَجْعَلَهُ وَعَاءً لِقَلِيلٍ مِنَ الْحَرَامِ وَلَا لِكَثِيرٍ، وَأَنْ تَقْتَصِدَ لَهُ فِي الْحَلَالِ، وَلَا تُخْرِجَهُ مِنْ حَدِّ التَّقْوِيَةِ إِلَى حَدِّ التَّهْوِينِ وَذَهَابِ الْمُرُوءَةِ، فَإِنَّ الشَّبَعَ الْمُنتَهِي بِصَاحِبِهِ إِلَى الثُّخْمِ، مَكْسَلَةٌ وَمَمْبُطَةٌ وَمَقْطَعَةٌ عَنْ كُلِّ بَرٍّ وَكَرَمٍ، وَإِنَّ الرَّأْيَ [الرَّيَّ] الْمُنتَهِي بِصَاحِبِهِ إِلَى السُّكْرِ، مَسْخَفَةٌ وَمَجْهَلَةٌ وَمَذْهَبَةٌ لِلْمُرُوءَةِ.

وَأَمَّا حَقُّ فَرْجِكَ، فَحِفْظُهُ مِمَّا لَا يَحِلُّ لَكَ وَالِاسْتِعَانَةُ عَلَيْهِ بِغَضِّ الْبَصَرِ، فَإِنَّهُ مِنْ أَعْوَنِ الْأَعْوَانِ، وَضَبْطُهُ إِذَا هَمَّ بِالْجُوعِ وَالظَّمَا، وَكَثْرَةُ ذِكْرِ الْمَوْتِ، وَالتَّهَدُّدُ لِنَفْسِكَ بِاللَّهِ وَالتَّخْوِيفُ لَهَا بِهِ، وَبِاللَّهِ الْعِصْمَةِ وَالتَّأْيِيدِ، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِهِ.

حُقُوقُ الْأَفْعَالِ..

فَأَمَّا حَقُّ الصَّلَاةِ، فَإِنَّ تَعْلَمَ أَنَّهَا وَفَادَةٌ إِلَى اللَّهِ، وَأَنَّكَ قَائِمٌ بِهَا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ، فَإِذَا عَلِمْتَ ذَلِكَ، كُنْتَ خَلِيقًا أَنْ تَقُومَ فِيهَا مَقَامَ الذَّلِيلِ الرَّاعِبِ الرَّاهِبِ، الْخَائِفِ الرَّاجِي الْمُسْكِينِ الْمُتَضَرِّعِ الْمُعْظَمِ، مَنْ قَامَ بَيْنَ يَدَيْهِ بِالسُّكُونِ وَالْإِطْرَاقِ، وَخُشُوعِ الْأَطْرَافِ وَلَيْنِ الْجَنَاحِ، وَحُسْنِ الْمُنَاجَاةِ لَهُ فِي نَفْسِهِ وَالطَّلَبِ إِلَيْهِ، فِي فَكَالِكَ رَقَبَتِكَ الَّتِي أَحَاطَتْ بِهَا خَطِيئَتُكَ، وَاسْتَهْلَكَتْهَا ذُنُوبُكَ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الصَّوْمِ، فَإِنَّ تَعْلَمَ أَنَّهُ حِجَابٌ ضَرَبَهُ اللَّهُ عَلَى لِسَانِكَ وَسَمِعِكَ وَبَصَرِكَ وَفَرْجِكَ وَبَطْنِكَ، لِيَسْتُرَكَ بِهِ مِنَ النَّارِ وَهَكَذَا جَاءَ فِي الْحَدِيثِ،

«الصَّوْمُ جَنَّةٌ مِنَ النَّارِ»، فَإِنْ سَكَنتَ أَطْرَافَكَ فِي حَبَبَتِهَا رَجَوْتَ أَنْ تَكُونَ مَحْجُوبًا، وَإِنْ أَنْتَ تَرَكْتَهَا تَضْطَرِبُ فِي حَبَابِهَا، وَتَرْفَعُ جَنَابَاتِ الْحِجَابِ فَتَطْلُعُ إِلَى مَا لَيْسَ لَهَا بِالنَّظَرَةِ الدَّاعِيَةِ لِلشَّهْوَةِ وَالْقُوَّةِ الْخَارِجَةِ عَنْ حَدِّ التَّقْيَةِ لِلَّهِ، لَمْ يُؤْمَنْ أَنْ تَحْرِقَ الْحِجَابَ وَتَخْرُجَ مِنْهُ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الصَّدَقَةِ، فَإِنْ تَعَلَّمَ أَنَّهَا ذُخْرُكَ عِنْدَ رَبِّكَ وَوَدِيعَتُكَ الَّتِي لَا تَحْتَاجُ إِلَى الْإِشْهَادِ، فَإِذَا عَلِمْتَ ذَلِكَ، كُنْتَ بِمَا اسْتَوَدَعْتَهُ سِرًّا أَوْثَقَ بِمَا اسْتَوَدَعْتَهُ عَلَانِيَةً، وَكُنْتَ جَدِيرًا أَنْ تَكُونَ أَسْرَرْتَ إِلَيْهِ أَمْرًا أَعْلَنْتَهُ، وَكَانَ الْأَمْرُ بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ فِيهَا سِرًّا عَلَى كُلِّ حَالٍ، وَلَمْ يَسْتَظْهِرْ عَلَيْهِ فِيمَا اسْتَوَدَعْتَهُ مِنْهَا إِشْهَادَ الْأَسْمَاعِ وَالْأَبْصَارِ عَلَيْهِ بِهَا، كَأَنَّهَا أَوْثَقَ فِي نَفْسِكَ، وَكَأَنَّكَ لَا تَثِقُ بِهِ فِي تَأْذِيَةِ وَدِيعَتِكَ إِلَيْكَ، ثُمَّ لَمْ تَمْتَنَنَّ بِهَا عَلَى أَحَدٍ، لِأَنَّهَا لَكَ، فَإِذَا امْتَنَنْتَ بِهَا لَمْ تَأْمَنْ أَنْ تَكُونَ بِهَا مِثْلَ تَهْجِينِ حَالِكَ مِنْهَا إِلَى مَنْ مَنَنْتَ بِهَا عَلَيْهِ، لِأَنَّ فِي ذَلِكَ دَلِيلًا عَلَى أَنَّكَ لَمْ تُرِدْ نَفْسَكَ بِهَا، وَلَوْ أَرَدْتَ نَفْسَكَ بِهَا لَمْ تَمْتَنَنَّ بِهَا عَلَى أَحَدٍ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْهَدْيِ، فَإِنْ تُخْلِصَ بِهَا الْإِرَادَةُ إِلَى رَبِّكَ وَالتَّعَرُّضَ لِرَحْمَتِهِ وَقَبُولِهِ، وَلَا تُرَدُّ عُيُونُ النَّاطِرِينَ دُونَهُ، فَإِذَا كُنْتَ كَذَلِكَ، لَمْ تَكُنْ مُتَكَلِّفًا وَلَا مُتَصَنِّعًا وَكُنْتَ إِنَّمَا تَقْصِدُ إِلَى اللَّهِ، وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ يُرَادُّ بِالْيَسِيرِ وَلَا يُرَادُّ بِالْعَسِيرِ، كَمَا أَرَادَ بِخَلْقِهِ التَّيْسِيرَ وَلَمْ يُرِدْ بِهِمُ التَّعْسِيرَ، وَكَذَلِكَ التَّذَلُّلُ أَوْلَى بِكَ مِنَ التَّدَهُّقِ، لِأَنَّ الْكُلْفَةَ وَالْمَثُونَةَ فِي الْمُتَدَهِّقِينَ، فَأَمَّا التَّذَلُّلُ وَالتَّمَسُّكُ فَلَا كُلْفَةَ فِيهِمَا وَلَا مَثُونَةَ عَلَيْهِمَا، لِأَنَّهُمَا الْخِلْقَةُ، وَهُمَا مَوْجُودَانِ فِي الطَّبِيعَةِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

حُقُوقُ الْأَئِمَّةِ..

فَأَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالسُّلْطَانِ، فَإِنْ تَعَلَّمَ أَنَّكَ جُعِلْتَ لَهُ فِتْنَةً، وَأَنَّهُ مُبْتَلَى فِيكَ، بِمَا جَعَلَهُ اللَّهُ لَهُ عَلَيْكَ مِنَ السُّلْطَانِ، وَأَنْ تُخْلِصَ لَهُ فِي النَّصِيحَةِ، وَأَنْ لَا تُمَاجِكُهُ وَقَدْ بَسِطَتْ يَدُهُ عَلَيْكَ، فَتَكُونَ سَبَبَ هَلَاكِ نَفْسِكَ وَهَلَاكِهِ، وَتَذَلُّ وَتَلَطَّفَ لِإِعْطَائِهِ مِنَ الرِّضَى مَا يَكْفِيهِ عَنْكَ، وَلَا يُضِرُّ بِدِينِكَ،

وَتَسْتَعِينُ عَلَيْهِ فِي ذَلِكَ بِاللَّهِ، وَلَا تُعَازِرْهُ وَلَا تُعَانِدْهُ، فَإِنَّكَ إِنِ فَعَلْتَ ذَلِكَ، عَقَقْتَهُ وَعَقَقْتَ نَفْسَكَ، فَعَرَضْتَهَا لِمَكْرُوهِهِ وَعَرَضْتَهُ لِلْهَلَكَةِ فِيكَ، وَكُنْتَ خَلِيقًا أَنْ تَكُونَ مُعِينًا لَهُ عَلَى نَفْسِكَ، وَشَرِيكًا لَهُ فِيمَا أَتَى إِلَيْكَ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ، فَالْتَّعْظِيمُ لَهُ وَالتَّوْقِيرُ لِمَجْلِسِهِ، وَحُسْنُ الْإِسْتِمَاعِ إِلَيْهِ، وَالْإِقْبَالُ عَلَيْهِ وَالْمُعُونَةُ لَهُ عَلَى نَفْسِكَ، فِيمَا لَا غِنَى بِكَ عَنْهُ مِنَ الْعِلْمِ، بِأَنْ تُفَرِّغَ لَهُ عَقْلَكَ، وَتُحْضِرْهُ فَهْمَكَ، وَتَذَكِّيَ لَهُ قَلْبَكَ وَتُجَلِّيَ لَهُ بَصَرَكَ، بِتَرْكِ اللَّذَاتِ وَنَفْضِ الشَّهَوَاتِ، وَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّكَ فِيمَا أَلْقَى رَسُولُهُ إِلَى مَنْ لَقَيْكَ مِنْ أَهْلِ الْجَهْلِ، فَلَزِمَكَ حُسْنُ التَّأْدِيَةِ عَنْهُ إِلَيْهِمْ، وَلَا تَخُنْهُ فِي تَأْدِيَةِ رِسَالَتِهِ، وَالْقِيَامَ بِهَا عَنْهُ إِذَا تَقَلَّدْتَهَا، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالْمَلِكِ، فَنَحْوُ مَنْ سَائِسِكَ بِالسُّلْطَانِ، إِلَّا أَنْ هَذَا يَمْلِكُ مَا لَا يَمْلِكُهُ ذَاكَ، تَلَزِمَكَ طَاعَتُهُ فِيمَا دَقَّ وَجَلَّ مِنْكَ، إِلَّا أَنْ تُخْرِجَكَ مِنْ وَجُوبِ حَقِّ اللَّهِ، فَإِنَّ حَقَّ اللَّهِ يَحُولُ بَيْنَكَ وَبَيْنَ حَقِّهِ وَحُقُوقِ الْخَلْقِ، فَإِذَا قَضَيْتَهُ رَجَعْتَ إِلَى حَقِّهِ فَتَشَاغَلْتَ بِهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

حُقُوقِ الرَّعِيَّةِ ..

فَأَمَّا حُقُوقُ رَعِيَّتِكَ بِالسُّلْطَانِ، فَإِنْ تَعْلَمَ أَنَّكَ إِنَّمَا اسْتَرَعَيْتَهُمْ بِفَضْلِ قُوَّتِكَ عَلَيْهِمْ، فَإِنَّهُ إِنَّمَا أَحْلَهُمْ مَحَلَّ الرَّعِيَّةِ لَكَ ضَعْفُهُمْ وَذُلُّهُمْ، فَمَا أَوْلَى مَنْ كَفَاكَهُ ضَعْفُهُ وَذُلُّهُ، حَتَّى صَيَّرَهُ لَكَ رَعِيَّةً، وَصَيَّرَ حُكْمَكَ عَلَيْهِ نَافِذًا، لَا يَمْتَنِعُ مِنْكَ بِعِزَّةٍ وَلَا قُوَّةٍ، وَلَا يَسْتَنْصِرُ فِيمَا تَعَاطَمَهُ مِنْكَ، إِلَّا بِاللَّهِ بِالرَّحْمَةِ وَالْحَيَاظَةِ وَالْأَنَاقَةِ، وَمَا أَوْلَاكَ إِذَا عَرَفْتَ مَا أَعْطَاكَ اللَّهُ مِنْ فَضْلِ هَذِهِ الْعِزَّةِ وَالْقُوَّةِ الَّتِي قَهَرْتَ بِهَا، أَنْ تَكُونَ لِلَّهِ شَاكِرًا، وَمَنْ شَكَرَ اللَّهَ أَعْطَاهُ فِيمَا أَنْعَمَ عَلَيْهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِالْعِلْمِ، فَإِنْ تَعْلَمَ أَنَّ اللَّهَ قَدْ جَعَلَكَ لَهُمْ قِيَمًا فِيمَا آتَاكَ مِنَ الْعِلْمِ، وَوَلَاكَ مِنْ خَزَائِنَةِ الْحِكْمَةِ، فَإِنْ أَحْسَنْتَ فِيمَا وَلَّاكَ اللَّهُ مِنْ ذَلِكَ، وَقُمْتَ بِهِ لَهُمْ مَقَامَ الْخَازِنِ الشَّفِيقِ، النَّاصِحِ لِمَوْلَاهُ فِي عِبِيدِهِ،

الصَّابِرِ الْمُحْتَسِبِ، الَّذِي إِذَا رَأَى ذَا حَاجَةٍ أَخْرَجَ لَهُ مِنَ الْأَمْوَالِ الَّتِي فِي يَدَيْهِ رَاشِدًا، وَكُنْتُ لِدَٰلِكَ أَمَلًا مُّعْتَقِدًا، وَإِلَّا كُنْتُ لَهُ خَائِنًا وَلِخَلْقِهِ ظَالِمًا، وَلِسَلْبِهِ وَغَيْرِهِ مُتَعَرِّضًا.

وَأَمَّا حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِمِلْكِ النِّكَاحِ، فَإِنْ تَعَلَّمَ أَنَّ اللَّهَ جَعَلَهَا سَكَنًا وَمُسْتَرَاحًا وَأُنْسًا وَوَاقِيَةً، وَكَذَٰلِكَ كُلُّ أَحَدٍ مِنْكُمْ يَجِبُ أَنْ يَحْمَدَ اللَّهَ عَلَى صَاحِبِهِ، وَيَعْلَمَ أَنَّ ذَٰلِكَ نِعْمَةٌ مِنْهُ عَلَيْهِ، وَوَجِبَ أَنْ يُحْسِنَ صُحْبَةَ نِعْمَةِ اللَّهِ، وَيُكْرِمَهَا وَيَرْفُقَ بِهَا، وَإِنْ كَانَ حَقُّكَ عَلَيْهَا أَغْلَظَ، وَطَاعَتُكَ بِهَا أَلْزَمَ، فِيمَا أَحَبَبْتَ وَكَرِهْتَ، مَا لَمْ تَكُنْ مَعْصِيَةً، فَإِنَّ لَهَا حَقَّ الرَّحْمَةِ وَالْمُؤَانَسَةِ، وَمَوْضِعَ السُّكُونِ إِلَيْهَا، فَضَاءُ اللَّذَّةِ الَّتِي لَا بُدَّ مِنْ قَضَائِهَا، وَذَٰلِكَ عَظِيمٌ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِمِلْكِ الْيَمِينِ، فَإِنْ تَعَلَّمَ أَنَّهُ خَلَقَ رَبِّكَ، وَلَحْمُكَ وَدَمُكَ، وَأَنَّكَ تَمْلِكُهُ لَا أَنْتَ صَنَعْتَهُ دُونَ اللَّهِ، وَلَا خَلَقْتَ لَهُ سَمْعًا وَلَا بَصَرًا، وَلَا أَجْرَيْتَ لَهُ رِزْقًا، وَلَكِنَّ اللَّهَ كَفَاكَ ذَٰلِكَ، بِمَنْ سَخَّرَهُ لَكَ وَائْتَمَنَكَ عَلَيْهِ، وَاسْتَوْدَعَكَ إِيَّاهُ لِتَحْفَظَهُ فِيهِ، وَتَسِيرَ فِيهِ بِسِيرَتِهِ، فَتُطْعِمَهُ مِمَّا تَأْكُلُ وَتُلْبِسُهُ مِمَّا تَلْبَسُ، وَلَا تُكَلِّفُهُ مَا لَا يُطِيقُ، فَإِنْ كَرِهْتَهُ خَرَجْتَ إِلَى اللَّهِ مِنْهُ، وَاسْتَبَدَلْتَ بِهِ، وَلَمْ تُعَذِّبْ خَلْقَ اللَّهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

حَقُّ الرَّجَمِ ..

فَحَقُّ أُمَّكَ، أَنْ تَعْلَمَ أَنَّهَا حَمَلَتْكَ حَيْثُ لَا يَحْمِلُ أَحَدٌ أَحَدًا، وَأَظْعَمَتْكَ مِنْ ثَمَرَةِ قَلْبِهَا، مَا لَا يُطْعِمُ أَحَدٌ أَحَدًا، وَأَنَّهَا وَقَّتْكَ بِسَمْعِهَا وَبَصَرِهَا، وَيَدَيْهَا وَرِجْلَيْهَا وَشَعْرَهَا وَبَشَرَهَا، وَجَمِيعَ جَوَارِحِهَا، مُسْتَبْشِرَةً فَرَحًا، مُحْتِمِلَةً لِمَا فِيهِ مَكْرُوهُهَا، أَلَمُّهَا وَثِقُلُهَا وَغَمُّهَا، حَتَّى دَفَعَتْهَا عَنْكَ يَدُ الْقُدْرَةِ وَأَخْرَجَتْكَ إِلَى الْأَرْضِ،

فَرَضِيَتْ أَنْ تَشْبَعَ وَتَجُوعَ هِيَ، وَتَكْسُوكَ وَتَعْرَى، وَتُرْوِيكَ وَتَظْمَأَ، وَتُظْلَلَكَ وَتَضْحَى، وَتُنْعَمَكَ بِبُؤْسِهَا، وَتُلَذِّدَكَ بِالنَّوْمِ بِأَرْقِهَا، وَكَانَ بَطْنُهَا لَكَ وَعَاءً، وَحِجْرُهَا لَكَ حِوَاءً، وَثَدْيُهَا لَكَ سِقَاءً، وَنَفْسُهَا لَكَ وَقَاءً، تُبَاشِرُ حَرَّ

الدُّنْيَا وَبَرَدَهَا لَكَ وَدُونَكَ، فَتَشْكُرُهَا عَلَى قَدْرِ ذَلِكَ، وَلَا تَقْدِرُ عَلَيْهِ إِلَّا بِعَوْنِ اللَّهِ وَتَوْفِيقِهِ.

وَأَمَّا حَقُّ أَبِيكَ، فَتَعْلَمُ أَنَّهُ أَصْلَكَ وَأَنَّكَ فَرَعُهُ، وَأَنَّكَ لَوْلَاهُ لَمْ تَكُنْ، فَمَهْمَا رَأَيْتَ فِي نَفْسِكَ مِمَّا يُعْجِبُكَ، فَاعْلَمْ أَنَّ أَبَاكَ أَصْلُ النِّعَةِ عَلَيْكَ فِيهِ، وَاحْمَدِ اللَّهَ وَاشْكُرْهُ عَلَى قَدْرِ ذَلِكَ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ وَلَدِكَ، فَتَعْلَمُ أَنَّهُ مِنْكَ، وَمُضَافٌ إِلَيْكَ فِي عَاجِلِ الدُّنْيَا بِخَيْرِهِ وَشَرِّهِ، وَأَنَّكَ مَسْئُولٌ عَمَّا وُلِّيتَهُ مِنْ حُسْنِ الْأَدَبِ وَالِدَلَالَةِ عَلَى رَبِّهِ، وَالْمَعُونَةِ لَهُ عَلَى طَاعَتِهِ فِيكَ وَفِي نَفْسِهِ، فَمُثَابٌ عَلَى ذَلِكَ وَمُعَاقِبٌ، فَاعْمَلْ فِي أَمْرِهِ عَمَلِ الْمُتَزَيِّنِ بِحُسْنِ أَثَرِهِ عَلَيْهِ، فِي عَاجِلِ الدُّنْيَا الْمُعْذِرِ إِلَى رَبِّهِ فِيمَا بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ، بِحُسْنِ الْقِيَامِ عَلَيْهِ، وَالْأَخْذِ لَهُ مِنْهُ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ أَخِيكَ، فَتَعْلَمُ أَنَّهُ يَدُكَ الَّتِي تَبْسُطُهَا، وَظَهْرُكَ الَّذِي تَلْتَجِي إِلَيْهِ، وَعِزُّكَ الَّذِي تَعْتَمِدُ عَلَيْهِ، وَقُوَّتُكَ الَّتِي تَصُولُ بِهَا، فَلَا تَتَّخِذْهُ سِلَاحًا عَلَى مَعْصِيَةِ اللَّهِ، وَلَا عُدَّةً لِلظُّلْمِ بِخَلْقِ اللَّهِ، وَلَا تَدْعُ نُصْرَتَهُ عَلَى نَفْسِهِ، وَمَعُونَتَهُ عَلَى عَدُوِّهِ، وَالْحَوْلَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ شِيَاطِينِهِ، وَتَأْدِيَةَ النَّصِيحَةِ إِلَيْهِ، وَالْإِقْبَالَ عَلَيْهِ فِي اللَّهِ، فَإِنْ انْقَادَ لِرَبِّهِ وَأَحْسَنَ الْإِجَابَةَ لَهُ، وَإِلَّا فَلْيَكُنِ اللَّهُ آثَرَ عِنْدَكَ، وَأَكْرَمَ عَلَيْكَ مِنْهُ.

حُقوقُ الناس..

وَأَمَّا حَقُّ الْمُنْعَمِ عَلَيْكَ بِالْوَلَاءِ، فَإِنْ تَعْلَمُ أَنَّهُ أَنْفَقَ فِيكَ مَالَهُ، وَأَخْرَجَكَ مِنْ ذُلِّ الرِّقِّ وَوَحْشَتِهِ، إِلَى عِزِّ الْحُرِّيَّةِ وَأُنْسِهَا، وَأَطْلَقَكَ مِنْ أَسْرِ الْمَلَكَةِ، وَفَكَ عَنْكَ حَلَقَ الْعُبُودِيَّةِ، وَأَوْجَدَكَ رَائِحَةَ الْعِزِّ، وَأَخْرَجَكَ مِنْ سِجْنِ الْقَهْرِ، وَدَفَعَ عَنْكَ الْعُسْرَ، وَبَسَطَ لَكَ لِسَانَ الْإِنْصَافِ، وَأَبَاحَكَ الدُّنْيَا كُلَّهَا، فَمَلَكَكَ نَفْسِكَ، وَحَلَّ أَسْرَكَ، وَفَرَّغَكَ لِعِبَادَةِ رَبِّكَ، وَاحْتَمَلَ بِذَلِكَ التَّقْصِيرَ فِي مَالِهِ، فَتَعْلَمُ أَنَّهُ أَوْلَى الْخَلْقِ بِكَ، بَعْدَ أَوْلَى رَحِمِكَ فِي حَيَاتِكَ وَمَوْتِكَ، وَأَحَقُّ الْخَلْقِ بِنُصْرِكَ وَمَعُونَتِكَ وَمُكَانَفَتِكَ فِي ذَاتِ اللَّهِ، فَلَا تُؤْثِرْ عَلَيْهِ نَفْسَكَ مَا احتَاجَ إِلَيْكَ أَبَدًا.

وَأَمَّا حَقُّ مَوْلَاكَ الْجَارِيَةِ عَلَيْهِ نِعْمَتُكَ، فَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّ اللَّهَ جَعَلَكَ حَامِيَةً عَلَيْهِ، وَوَاقِيَةً وَنَاصِرًا وَمَعْقِلًا وَجَعَلَهُ لَكَ وَسِيلَةً وَسَبَبًا بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ، فَبِالْحَرِيِّ أَنْ يَحْجُبَكَ عَنِ النَّارِ، فَيَكُونَ فِي ذَلِكَ ثَوَابُكَ مِنْهُ فِي الْآجِلِ، وَيَحْكُمَ لَكَ بِمِيرَاثِهِ فِي الْعَاجِلِ، إِذَا لَمْ يَكُنْ لَهُ رَحِمٌ، مُكَافَأَةً لِمَا أَنْفَقْتَهُ مِنْ مَالِكَ عَلَيْهِ، وَقُمْتَ بِهِ مِنْ حَقِّهِ بَعْدَ انْفَاقِ مَالِكَ، فَإِنْ لَمْ تَخَفْهُ خِيفَ عَلَيْكَ أَنْ لَا يَطِيبَ لَكَ مِيرَاثُهُ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ ذِي الْمَعْرُوفِ عَلَيْكَ، فَأَنْ تَشْكُرَهُ وَتَذْكُرَ مَعْرُوفَهُ، وَتَنْشُرَ بِهِ الْقَالَةَ الْحَسَنَةَ، وَتُخْلِصَ لَهُ الدُّعَاءَ، فِيمَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ اللَّهِ سُبْحَانَهُ، فَإِنَّكَ إِذَا فَعَلْتَ ذَلِكَ، كُنْتَ قَدْ شَكَرْتَهُ سِرًّا وَعَلَانِيَةً، ثُمَّ إِنْ أَمَكَنَّكَ مُكَافَأَتُهُ بِالْفِعْلِ كَأَفْئَتِهِ، وَإِلَّا كُنْتَ مُرْصِدًا لَهُ مُوْطِنًا نَفْسَكَ عَلَيْهَا.

وَأَمَّا حَقُّ الْمُؤَدِّنِ، فَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّهُ مُذَكِّرُكَ بِرَبِّكَ، وَدَاعِيكَ إِلَى حَظِّكَ، وَأَفْضَلَ أَعْوَانِكَ عَلَى قَضَاءِ الْفَرِيضَةِ الَّتِي افْتَرَضَهَا اللَّهُ عَلَيْكَ، فَتَشْكُرَهُ عَلَى ذَلِكَ شُكْرَكَ لِلْمُحْسِنِ إِلَيْكَ، وَإِنْ كُنْتَ فِي بَيْنِكَ مَتَّهَمًا لِذَلِكَ، لَمْ تَكُنْ لِلَّهِ فِي أَمْرِهِ مَتَّهَمًا، وَعَلِمْتَ أَنَّهُ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ عَلَيْكَ لَا شَكَّ فِيهَا، فَأَحْسِنْ صُحْبَةَ نِعْمَةِ اللَّهِ بِحَمْدِ اللَّهِ عَلَيْهَا عَلَى كُلِّ حَالٍ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ إِمَامِكَ فِي صَلَاتِكَ، فَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّهُ قَدْ تَقَلَّدَ السَّفَارَةَ فِيمَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ اللَّهِ، وَالْوَفَادَةَ إِلَى رَبِّكَ، وَتَكَلَّمَ عَنْكَ، وَلَمْ تَتَكَلَّمْ عَنْهُ، وَدَعَا لَكَ وَلَمْ تَدْعُ لَهُ، وَطَلَبَ فِيكَ وَلَمْ تَطْلُبْ فِيهِ، وَكَفَاكَ هَمُّ الْمَقَامِ بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَالْمَسْأَلَةِ لَهُ فِيكَ، وَلَمْ تَكْفِهِ ذَلِكَ، فَإِنْ كَانَ فِي شَيْءٍ مِنْ ذَلِكَ تَقْصِيرٌ، كَانَ بِهِ دُونُكَ، وَإِنْ كَانَ آثِمًا لَمْ تَكُنْ شَرِيكُهُ فِيهِ، وَلَمْ يَكُنْ لَكَ عَلَيْهِ فَضْلٌ، فَوَقَى نَفْسَكَ بِنَفْسِهِ، وَوَقَى صَلَاتَكَ بِصَلَاتِهِ، فَتَشْكُرُ لَهُ عَلَى ذَلِكَ، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْجَلِيسِ، فَأَنْ تُلِينَ لَهُ كَنَفَكَ، وَتُطِيبَ لَهُ جَانِبَكَ، وَتُنْصِفَهُ فِي مُجَارَاةِ اللَّفْظِ، وَلَا تُعْرِقَ فِي نَزْعِ اللَّحْظِ إِذَا لَحَظْتَ، وَتَقْصِدَ فِي اللَّفْظِ إِلَى إِفْهَامِهِ إِذَا لَفَظْتَ، وَإِنْ كُنْتَ الْجَلِيسَ إِلَيْهِ كُنْتَ فِي الْقِيَامِ عَنْهُ بِالْخِيَارِ، وَإِنْ كَانَ الْجَالِسُ إِلَيْكَ كَانَ بِالْخِيَارِ، وَلَا تَقُومَ إِلَّا بِإِذْنِهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْجَارِ، فَحِفْظُهُ غَائِبًا، وَكَرَامَتُهُ شَاهِدًا، وَنُصْرَتُهُ وَمَعُونَتُهُ فِي الْحَالَيْنِ جَمِيعًا، لَا تَتَّبَعُ لَهُ عَوْرَةٌ، وَلَا تَبْحَثُ لَهُ عَنْ سَوَاءٍ لِنَعْرِفَهَا، فَإِنْ عَرَفْتَهَا مِنْهُ مِنْ غَيْرِ إِرَادَةٍ مِنْكَ وَلَا تَكَلُّفٍ، كُنْتَ لِمَا عَلِمْتَ حِصْنًا حَصِينًا، وَسِتْرًا سَتِيرًا، لَوْ بَحَثْتَ الْأَسِنَّةَ عَنْهُ ضَمِيرًا، لَمْ تَتَّصِلْ إِلَيْهِ لِانْطَوَائِهِ عَلَيْهِ، لَا تَسْتَمِعْ عَلَيْهِ مِنْ حَيْثُ لَا يَعْلَمُ، لَا تُسَلِّمُهُ عِنْدَ شَدِيدَةٍ وَلَا تَحْسُدُهُ عِنْدَ نِعْمَةٍ، تُقِيلُهُ عَثْرَتَهُ، وَتَغْفِرُ زَلَّتَهُ، وَلَا تَذْخَرُ حِلْمَكَ عَنْهُ إِذَا جَهَلَ عَلَيْكَ، وَلَا تَخْرُجَ أَنْ تَكُونَ سَلَمًا لَهُ، تَرُدُّ عَنْهُ لِسَانَ الشَّتِيمَةِ، وَتُبْطِلُ فِيهِ كَيْدَ حَامِلِ النَّصِيحَةِ، وَتَعَاشِرُهُ مَعَاشِرَةً كَرِيمَةً، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الصَّاحِبِ، فَإِنْ تَضَحَّيْتَ بِالْفَضْلِ مَا وَجَدْتَ إِلَيْهِ سَبِيلًا، وَإِلَّا فَلَا أَقْلَ مِنَ الْإِنْصَافِ، وَأَنْ تُكْرِمَهُ كَمَا يُكْرِمُكَ، وَتَحْفَظُهُ كَمَا يَحْفَظُكَ، وَلَا يَسْبِقُكَ فِيمَا بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ إِلَى مَكْرَمَةٍ، فَإِنْ سَبَقَكَ كَأَفَاتِهِ، وَلَا تُقْصِرَ بِهِ عَمَّا يَسْتَحِقُّ مِنَ الْمَوَدَّةِ، تُلْزِمُ نَفْسَكَ نَصِيحَتَهُ وَحَيَاطَتَهُ وَمُعَاضَدَتَهُ عَلَى طَاعَةِ رَبِّهِ، وَمَعُونَتَهُ عَلَى نَفْسِهِ، فِيمَا يَهْمُ بِهِ مِنْ مَعْصِيَةِ رَبِّهِ، ثُمَّ تَكُونُ عَلَيْهِ رَحْمَةً، وَلَا تَكُونُ عَلَيْهِ عَذَابًا، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الشَّرِيكِ، فَإِنْ غَابَ كَفَيْتَهُ، وَإِنْ حَضَرَ سَاوَيْتَهُ، لَا تَعَزِّمَ عَلَى حُكْمِكَ دُونَ حُكْمِهِ، وَلَا تَعْمَلْ بِرَأْيِكَ دُونَ مُنَاطَرَتِهِ، تَحْفَظْ عَلَيْهِ مَالَهُ، وَتَنْفِي عَنْهُ خِيَانَتَهُ، فِيمَا عَزَّ أَوْ هَانَ، فَإِنَّهُ بَلَّغَنَا أَنَّ يَدَ اللَّهِ عَلَى الشَّرِيكِينِ مَا لَمْ يَتَخَاوُنَا، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْمَالِ، فَإِنْ لَا تَأْخُذْهُ إِلَّا مِنْ جِلِّهِ، وَلَا تُنْفِقْهُ إِلَّا فِي جِلِّهِ، وَلَا تُحْرِقْهُ عَنْ مَوَاضِعِهِ، وَلَا تَصْرِفْهُ عَنْ حَقَائِقِهِ، وَلَا تَجْعَلْهُ إِذَا كَانَ مِنَ اللَّهِ إِلَّا إِلَيْهِ، وَسَبَبًا إِلَى اللَّهِ، وَلَا تُؤْثِرْ بِهِ عَلَى نَفْسِكَ مَنْ لَعَلَّهُ لَا يَحْمَدُكَ، وَبِالْحَرِيِّ أَنْ لَا يُحْسِنَ خِلَافَتَكَ فِي تَرْكِتِكَ، وَلَا يَعْمَلَ فِيهِ بِطَاعَةِ رَبِّكَ، فَتَكُونَ مُعِينًا لَهُ عَلَى ذَلِكَ، أَوْ بِمَا أَحْدَثَ فِي مَالِكَ أَحْسَنَ نَظَرًا لِنَفْسِهِ، فَيَعْمَلُ بِطَاعَةِ رَبِّهِ، فَيَذْهَبُ بِالْغَنِيمَةِ وَتَبَوُّءُ بِالْإِثْمِ وَالْحَسْرَةِ وَالنَّدَامَةِ مَعَ التَّبَعَةِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْغَرِيمِ، الطَّالِبِ لَكَ، فَإِنْ كُنْتَ مُوسِرًا أَوْفَيْتَهُ وَكَفَيْتَهُ وَأَغْنَيْتَهُ

وَلَمْ تَرُدَّهُ وَتَمَطُّهُ، فَإِنَّ رَسُولَ اللَّهِ قَالَ: «مَطْلُ الْغَنِيِّ ظُلْمٌ»، وَإِنْ كُنْتَ مُعْسِرًا أَرْضَيْتَهُ بِحُسْنِ الْقَوْلِ، وَطَلَبْتَ إِلَيْهِ طَلَبًا جَمِيلًا، وَرَدَدْتَهُ عَنْ نَفْسِكَ رَدًّا لَطِيفًا، وَلَمْ تَجْمَعْ عَلَيْهِ ذَهَابَ مَالِهِ وَسُوءَ مُعَامَلَتِهِ، فَإِنَّ ذَلِكَ لُوْمٌ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْخَلِيطِ، فَإِنَّ لَا تَعْرَهُ وَلَا تَغْشَهُ، وَلَا تَكْذِبُهُ وَلَا تُغْفِلُهُ وَلَا تَخْذَعُهُ، وَلَا تَعْمَلْ فِي انْتِقَاضِهِ عَمَلَ الْعَدُوِّ الَّذِي لَا يَبْقَى عَلَى صَاحِبِهِ، وَإِنْ اظْمَأَنَّ إِلَيْكَ اسْتَفْضَيْتَ لَهُ عَلَى نَفْسِكَ، وَعَلِمْتَ أَنَّ عَيْنَ الْمُسْتَرْسِلِ رِبَا، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْخَضَمِ الْمُدَّعِي عَلَيْكَ، فَإِنْ كَانَ مَا يَدَّعِي عَلَيْكَ حَقًّا، لَمْ تَنْفَسِخْ فِي حُجَّتِهِ، وَلَمْ تَعْمَلْ فِي إِنْطَالِ دَعْوَتِهِ، وَكُنْتَ خَضَمَ نَفْسِكَ لَهُ، وَالْحَاكِمَ عَلَيْهَا وَالشَّاهِدَ لَهُ بِحَقِّهِ، دُونَ شَهَادَةِ الشُّهُودِ، وَإِنْ كَانَ مَا يَدَّعِيهِ بَاطِلًا، رَفَقْتَ بِهِ وَرَوَّعْتَهُ وَنَاشَدْتَهُ بِدِينِهِ، وَكَسَرْتَ حَدَّتَهُ عَنْكَ بِذِكْرِ اللَّهِ، وَالْقَيْتَ حَسْرَةَ الْكَلَامِ، وَلَفْظَةَ السُّوءِ الَّذِي لَا يَرُدُّ عَنْكَ عَادِيَّةَ عَدُوِّكَ، بَلْ تَبَوُّءَ بِإِثْمِهِ، وَبِهِ يَشْحَذُ عَلَيْكَ سَيْفَ عَدَاوَتِهِ، لِأَنَّ لَفْظَةَ السُّوءِ تَبْعَثُ الشَّرَّ، وَالْخَيْرُ مَقْمَعَةٌ لِلشَّرِّ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْخَضَمِ الْمُدَّعِي عَلَيْهِ، فَإِنْ كَانَ مَا تَدَّعِيهِ حَقًّا، أَجْمَلْتَ فِي مَقَاوِلَتِهِ، بِمَخْرَجِ الدَّعْوَى، فَإِنَّ لِلدَّعْوَى غِلْظَةً فِي سَمْعِ الْمُدَّعِي عَلَيْهِ، وَقَصْدَتْ قَصْدَ حُجَّتِكَ بِالرَّفْقِ، وَأَمْهَلَ الْمُهْلَةَ وَأَيَّنَ الْبَيَانَ، وَأَلْطَفَ اللَّطْفَ، وَلَمْ تَتَشَاغَلْ عَنْ حُجَّتِكَ بِمُنَازَعَتِهِ بِالْقِيلِ وَالْقَالِ، فَتَذْهَبَ عَنْكَ حُجَّتُكَ وَلَا يَكُونَ لَكَ فِي ذَلِكَ دَرَكٌ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْمُسْتَشِيرِ، فَإِنْ حَضَرَكَ لَهُ وَجْهٌ رَأَى جَهْدَتْ لَهُ فِي النَّصِيحَةِ، وَأَشْرَتْ عَلَيْهِ بِمَا تَعْلَمُ أَنَّكَ لَوْ كُنْتَ مَكَانَهُ عَمِلْتَ بِهِ، وَذَلِكَ لِيَكُنْ مِنْكَ فِي رَحْمَةٍ وَلِينٍ، فَإِنَّ اللَّيْنَ يُؤْنِسُ الْوَحْشَةَ، وَإِنَّ الْغِلْظَ يُوحِشُ مِنْ مَوْضِعِ الْأَنْسِ، وَإِنْ لَمْ يَحْضُرْكَ لَهُ رَأْيٌ، وَعَرَفْتَ لَهُ مَنْ تَتَّقُ بِرَأْيِهِ، وَتَرْضَى بِهِ لِنَفْسِكَ، ذَلَّلْتَهُ عَلَيْهِ وَأَرَشَدْتَهُ إِلَيْهِ، فَكُنْتَ لَمْ تَأَلْهِ خَيْرًا، وَلَمْ تَذْخِرْهُ نَصْحًا، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْمُسِيرِ عَلَيْكَ، فَلَا تَتَّهَمُهُ فِيمَا يُوَافِقُكَ عَلَيْهِ مِنْ رَأْيِهِ إِذَا أَشَارَ عَلَيْكَ، فَإِنَّمَا هِيَ الْأَرَاءُ وَتَصَرُّفُ النَّاسِ فِيهَا وَاخْتِلَافُهُمْ، فَكُنْ عَلَيْهِ فِي رَأْيِهِ بِالْخِيَارِ إِذَا اتَّهَمْتَ رَأْيَهُ، فَأَمَّا تَهْمُهُ فَلَا تَجُوزُ لَكَ، إِذَا كَانَ عِنْدَكَ مِمَّنْ يَسْتَحِقُّ الْمُشَاوَرَةَ، وَلَا تَدْعُ شُكْرَهُ عَلَى مَا بَدَا لَكَ مِنْ إِشْحَاصِ رَأْيِهِ، وَحُسْنِ وَجْهِ مَشُورَتِهِ، فَإِذَا وَافَقَكَ حَمْدَتُ اللَّهِ، وَقَبِلْتَ ذَلِكَ مِنْ أَخِيكَ بِالشُّكْرِ وَالْإِرْصَادِ بِالْمُكَافَاةِ فِي مِثْلِهَا إِنْ فَرَعَ، إِلَيْكَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْمُسْتَنْصِحِ، فَإِنَّ حَقَّهُ أَنْ تُؤَدِّيَ إِلَيْهِ النَّصِيحَةَ عَلَى الْحَقِّ الَّذِي تَرَى لَهُ أَنْ يَحْمِلَ، وَيَخْرِجَ الْمَخْرَجَ الَّذِي يَلِينُ عَلَى مَسَامِعِهِ، وَتُكَلِّمَهُ مِنَ الْكَلَامِ بِمَا يُطِيقُهُ عَقْلُهُ، فَإِنَّ لِكُلِّ عَقْلٍ طَبَقَةً مِنَ الْكَلَامِ يَعْرِفُهُ وَيُجِيبُهُ، وَلِيَكُنْ مَذْهَبُكَ الرَّحْمَةَ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ النَّاصِحِ، فَإِنَّ ثَلَيْنَ لَهُ جَنَاحَكَ، ثُمَّ تَشَرَّبَ لَهُ قَلْبَكَ، وَتَفَتَحَ لَهُ سَمْعَكَ، حَتَّى تَفْهَمَ عَنْهُ نَصِيحَتَهُ، ثُمَّ تَنْظُرَ فِيهَا، فَإِنْ كَانَ وَفَّقَ فِيهَا لِلصَّوَابِ حَمَدَتِ اللَّهُ عَلَى ذَلِكَ، وَقَبِلْتَ مِنْهُ وَعَرَفْتَ لَهُ نَصِيحَتَهُ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ وَفَّقَ فِيهَا رَحِمَتْهُ وَلَمْ تَتَّهَمْهُ، وَعَلِمْتَ أَنَّهُ لَمْ يَأْلُكَ نُصْحًا إِلَّا أَنَّهُ أَخْطَأَ، إِلَّا أَنْ يَكُونَ عِنْدَكَ مُسْتَحِقًّا لِلتَّهْمَةِ، فَلَا تَعْنِي بِشَيْءٍ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى كُلِّ حَالٍ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْكَبِيرِ، فَإِنَّ حَقَّهُ تَوْفِيرُ لِسَنِهِ، وَإِجْلَالُ إِسْلَامِهِ، إِذَا كَانَ مِنْ أَهْلِ الْفَضْلِ فِي الْإِسْلَامِ بِتَقْدِيمِهِ فِيهِ، وَتَرْكُ مُقَابَلَتِهِ عِنْدَ الْخِصَامِ، لَا تَسْبِقُهُ إِلَى طَرِيقٍ، وَلَا تَوَمُّهُ فِي طَرِيقٍ، وَلَا تَسْتَجْهَلْهُ، وَإِنْ جَهِلَ عَلَيْكَ، تَحَمَّلْتَ وَأَكْرَمْتَهُ بِحَقِّ إِسْلَامِهِ مَعَ سِنِّهِ، فَإِنَّمَا حَقُّ السِّنِّ بِقَدْرِ الْإِسْلَامِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ الصَّغِيرِ، فَرَحْمَتُهُ وَتَثْقِيْفُهُ وَتَعْلِيمُهُ، وَالْعَفْوُ عَنْهُ وَالسِّرُّ عَلَيْهِ، وَالرِّفْقُ بِهِ وَالْمَعُونَةُ لَهُ، وَالسِّرُّ عَلَى جَرَائِرِ حَدَاثَتِهِ، فَإِنَّهُ سَبَبٌ لِلتَّوْبَةِ وَالْمُدَارَاةِ لَهُ، وَتَرْكُ مُمَاحَكَتِهِ، فَإِنَّ ذَلِكَ أَذْنَى لِرُشْدِهِ.

وَأَمَّا حَقُّ السَّائِلِ، فَأَعْطَاؤُهُ إِذَا تَهَيَّأَتْ صَدَقَةٌ، وَقَدَّرْتَ عَلَى سَدِّ حَاجَتِهِ، وَالِدُّعَاءُ لَهُ فِيمَا نَزَلَ بِهِ، وَالْمُعَاوَنَةُ لَهُ عَلَى طَلِبَتِهِ، وَإِنْ شَكَّكَتَ فِي صِدْقِهِ،

وَسَبَقَتْ إِلَيْهِ التُّهْمَةُ لَهُ، لَمْ تَعْزِمْ عَلَى ذَلِكَ، وَلَمْ تَأْمَنْ أَنْ يَكُونَ مِنْ كَيْدِ الشَّيْطَانِ، أَرَادَ أَنْ يَصُدَّكَ عَنْ حَقِّكَ، وَيَحُولَ بَيْنَكَ وَبَيْنَ التَّقَرُّبِ إِلَى رَبِّكَ، وَتَرَكْتَهُ بِسُتْرِهِ، وَرَدَدْتَهُ رَدًّا جَمِيلًا، وَإِنْ غَلَبَتْ نَفْسُكَ فِي أَمْرِهِ، وَأَعْطَيْتَهُ عَلَى مَا عَرَضَ فِي نَفْسِكَ مِنْهُ، فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ.

وَأَمَّا حَقُّ الْمَسْئُولِ، إِنْ أُعْطِيَ فَأَقْبَلَ مِنْهُ مَا أُعْطِيَ بِالشُّكْرِ لَهُ، وَالْمَعْرِفَةِ لِفَضْلِهِ، وَاطْلُبْ وَجْهَ الْعُذْرِ فِي مَنْعِهِ، وَأَحْسِنْ بِهِ الظَّنَّ، وَاعْلَمْ أَنَّهُ إِنْ مَنَعَ مَالَهُ مَنَعَ، وَأَنْ لَيْسَ التَّثْرِيبُ فِي مَالِهِ، وَإِنْ كَانَ ظَالِمًا، فَإِنَّ الْإِنْسَانَ لَظُلُومٌ كَفَّارٌ.

وَأَمَّا حَقُّ مَنْ سَرَّكَ اللَّهُ بِهِ وَعَلَى يَدَيْهِ، فَإِنْ كَانَ تَعَمَّدَهَا لَكَ، حَمِدْتَ اللَّهَ أَوَّلًا، ثُمَّ شَكَرْتَهُ عَلَى ذَلِكَ بِقَدْرِهِ فِي مَوْضِعِ الْجَزَاءِ، وَكَافَأْتَهُ عَلَى فَضْلِ الْإِبْتِدَاءِ، وَأَرْصَدْتَ لَهُ الْمُكَافَاةَ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ تَعَمَّدَهَا حَمِدْتَ اللَّهَ وَشَكَرْتَهُ، وَعَلِمْتَ أَنَّهُ مِنْهُ تَوَحَّدَكَ بِهَا، وَأَحْبَبْتَ هَذَا، إِذْ كَانَ سَبَبًا مِنْ أَسْبَابِ نِعَمِ اللَّهِ عَلَيْكَ، وَتَرَجُّوْا لَهُ بَعْدَ ذَلِكَ خَيْرًا، فَإِنَّ أَسْبَابَ النِّعَمِ بَرَكَاتٌ، حَيْثُ مَا كَانَتْ، وَإِنْ كَانَ لَمْ يَتَعَمَّدْ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ مَنْ سَاءَكَ الْقَضَاءُ عَلَى يَدَيْهِ، بِقَوْلٍ أَوْ فِعْلٍ، فَإِنْ كَانَ تَعَمَّدَهَا، كَانَ الْعُفْوُ أَوْلَى بِكَ، لِمَا فِيهِ لَهُ مِنَ الْقَمْعِ وَحُسْنِ الْأَدَبِ مَعَ كَبِيرِ أَمْثَالِهِ مِنَ الْخَلْقِ، فَإِنَّ اللَّهَ يَقُولُ ﴿وَلَمِنْ أَنْصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُولَئِكَ مَا عَلَيْهِمْ مِنْ سَبِيلٍ﴾ - إِلَى قَوْلِهِ - ﴿لَمِنْ عَزِمِ الْأُمُورِ﴾ وَقَالَ عَزَّ وَجَلَّ: ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾. هَذَا فِي الْعَمْدِ، فَإِنْ لَمْ يَكُنْ عَمْدًا، لَمْ تَظْلِمْهُ بِتَعَمُّدٍ إِلَّا تَنْصَارَ مِنْهُ، فَتَكُونَ قَدْ كَافَأْتَهُ فِي تَعَمُّدٍ عَلَى خَطَاءٍ، وَرَفَقْتَ بِهِ وَرَدَدْتَهُ بِالطَّفِ مَا تَقْدِرُ عَلَيْهِ، وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

وَأَمَّا حَقُّ أَهْلِ مِلَّتِكَ، فَاِضْمَارُ السَّلَامَةِ، وَنَشْرُ جَنَاحِ الرَّحْمَةِ وَالرِّفْقِ بِمُسَيِّئِهِمْ، وَتَأَلُّفُهُمْ وَاسْتِصْلَاحُهُمْ، وَشُكْرُ مُحْسِنِهِمْ إِلَى نَفْسِهِ وَإِلَيْكَ، فَإِنَّ إِحْسَانَهُ إِلَى نَفْسِهِ إِحْسَانُهُ إِلَيْكَ، إِذَا كَفَّ عَنْكَ أَذَاهُ، وَكَفَاكَ مَثُونَتَهُ وَحَبَسَ عَنْكَ نَفْسَهُ، فَعَمَّهُمْ جَمِيعًا بِدَعْوَتِكَ، وَأَنْصَرُهُمْ جَمِيعًا بِنُصْرَتِكَ، وَأَنْزَلَهُمْ جَمِيعًا مِنْكَ مَنَازِلَهُمْ، كَبِيرَهُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَالِدِ، وَصَغِيرَهُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَلَدِ،

وَأَوْسَطُهُمْ بِمَنْزِلَةِ الْأَخِ، فَمَنْ أَتَاكَ تَعَاهَدْتَهُ بِلُطْفٍ وَرَحْمَةٍ، وَصِلْ أَخَاكَ بِمَا يَجِبُ لِلأَخِ عَلَى أَخِيهِ.

وَأَمَّا حَقُّ أَهْلِ الذِّمَّةِ، فَالْحُكْمُ فِيهِمْ، أَنْ تَقْبَلَ مِنْهُمْ مَا قَبِلَ اللَّهُ، وَتَفِي بِمَا جَعَلَ اللَّهُ لَهُمْ مِنْ ذِمَّتِهِ وَعَهْدِهِ، وَتُكَلِّمَهُمْ إِلَيْهِ فِيمَا طَلِبُوا مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَأُجْبِرُوا عَلَيْهِ، وَتَحْكُمَ فِيهِمْ بِمَا حَكَمَ اللَّهُ بِهِ عَلَى نَفْسِكَ، فِيمَا جَرَى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُمْ مِنْ مُعَامَلَةٍ، وَلْيَكُنْ بَيْنَكَ وَبَيْنَ ظُلْمِهِمْ مِنْ رِعَايَةِ ذِمَّةِ اللَّهِ وَالْوَفَاءِ بِعَهْدِهِ وَعَهْدِ رَسُولِهِ حَائِلٌ فَإِنَّهُ بَلَّغَنَا أَنَّهُ قَالَ مَنْ ظَلَمَ مُعَاهِدًا كُنْتُ خَصْمَهُ فَاتَّقِ اللَّهَ وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

فَهَذِهِ خَمْسُونَ حَقًّا مُحِيطَةً بِكَ، لَا تَخْرُجُ مِنْهَا فِي حَالٍ مِنَ الْأَحْوَالِ، يَجِبُ عَلَيْكَ رِعَايَتُهَا وَالْعَمَلُ فِي تَأْدِيبَتِهَا وَالِاسْتِعَانَةُ بِاللَّهِ جَلَّ ثَنَاؤُهُ عَلَى ذَلِكَ، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ.

هذه هي «رسالة الحقوق» بموادها الخمسين، مُفَصَّلة فقرة فقرة، لكل حق من الحقوق.. حيث يُبرز فيها الإمام السجاد عليه السلام، أهم وأبرز معالم الحق المقصود..

وبالنظر إليها مجتمعة، يُمكن أن نجد في هذه الرسالة دستوراً حقوقياً أخلاقياً، يختصّ بأساس وجود الإنسان، في تنظيم شؤونه الفردية والمجتمعية، وعلاقاته وآليات تعامله مع نفسه ومع غيره، في مستوياتها الخاصة والعامة. وذلك، بالاستناد على قواعد ومفاهيم الإسلام وقيمه الأخلاقية المعيارية الرصينة، التي تحظى برضى الله تعالى..

والغاية في النهاية، صياغة الإنسان المُتكامل والمنسجم، في فكره وقناعاته وحركته الوجودية، والقادر على تحقيق العيش السعيد في الدنيا، ونيل ثواب الله تعالى في الآخرة..

لقد قام الإمام السجاد عليه السلام، من خلال شمولية تلك الحقوق لكافة مواقع حركة الإنسان الحياتية، بتقديم نموذج اجتماعي فكري وروحي فريد، لحقوق لا تتعلق فقط بالإنسان، بل بالخالق العظيم الذي أمر بها، ودعا الإنسان لالتزامها وانتهاجها، كتعاليم ربانية في حركته الذاتية

والموضوعية، ليكون مقياسُ الموافقة أو المخالفة للإسلام، مرتبطًا بمدى انطباق الأفعال (أفعال الفرد) مع منظومة الحقوق..

لقد عمد الإمام زين العابدين عليه السلام - وهو الأكثر دراية ومعرفة بأحوال مجتمعه المتصادم، والذي انحرف في تعاليمه وسلوكه عن نهج الرسالة الحقّة - إلى ضرورة وأهمية سلوك طريق الإصلاح في الجانب الخُلقي المُتعلق بتربية الفرد على القيم والتعاليم الإسلامية والإنسانية الأصيلة، ولهذا أطلقَ رسالته الحقوقية، كمنهج متكامل يُمكن للأمة الرجوع إليه على الدوام، والاستفادة منه باستمرار، من أجل تغيير وضعها والنهضة بذاتها..

ولعلَّ إبرازه لموضوع الحقوق، يُعطينا فكرة عن أنّ مَنْح الحقوق - وتجسيدها عمليًا - هو أمر غاية في الأهمية والضرورة، وربّما هو يُضاهي القيم في أهميته الفردية والمجتمعية، إذا أنه لا يُمكن للإنسان المحروم من حقوقه، والمظلوم في مستويات عيشه المُتعدّدة، أن يكون إنسانًا ملتزمًا بمنهج القيم والأخلاق الربانية ..

أي كما أنّه لا يُمكن الوصول إلى تمثّل القيم والفضائل الأخلاقية في مجتمعاتٍ يُعاني فيها الإنسان من الاضطهاد والقهر وهيمنة المظالم، وتسودها علاقات الفساد والتسلط والتطرف والفوضى والعبث واللا قانون.. إلخ، فبأيّ منطق إنساني أو بأيّة معايير دينية يُمكن أن نناقش ونُقنع إنسانًا بضرورة تمسّكه بأخلاق الدين، أو بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه، وهو يرى بعينه ويلمس بيديه، الظلم والبؤس والشقاء، بما ينعكس عليه تخلفًا وانحطاطًا ومظالم لا تُحتمل، في عيشه ومختلف شؤونه اليومية؟!..

إنّ تطبيق القيم والفضائل الدينية بصورة مثالية، أو على الأقل بصورة واقعية نوعًا ما، في هكذا مجتمعات أو بلدان تحاربُ العدل والمساواة، وتتعيّش على الظلم والصراعات والتناقضات، وتتقوّم بالفساد والنهب، هو أمر صعب جدًّا في تطبيقات الاجتماع البشري..!!.. فلا يُوجد مجتمع بشري نجحَ في بناء وإقامة أسس العدالة والمساواة مع إنسانه الذي ينتمي إليه،

وهذا الإنسان يعيش في ظل الخراب والدمار والظلم الاجتماعي وغير الاجتماعي...!!

من هنا تظهر أهمية التوازن بين الحقوق والقيم الأخلاقية.. فقبل أن نطالب الناس بالتربية والثقافة والوعي الحضاري والمدني، وضرورة التنشئة التربوية الصحيحة، وأهمية تطبيق القانون والالتزام بمعايير الأخلاق والفضائل (وهذا كله مهم للغاية)، علينا تأمين مناحات التطبيق السليمة.. فبناء وصياغة «الإنسان - الفرد - المواطن» وليس «الإنسان - الرعية (العبد)» أهم من القانون، وحتى الأخلاق ذاتها، لأنه أساس الوجود كله، ولهذا فإعطائه حقوقه وتأمين احتياجاته ومُتطلباته - والسعي الحثيث والجدي، في سبيل تنمية قدراته واستثمار طاقاته ومواهبه الخلاقة والمُبدعة - هو جوهر التطبيقات القيمية والقانونية..

وهذه مسألة مُهمة للغاية في الاجتماع الإنساني، وما زالت مثار جدل وأخذ وردٍّ في داخل مجالنا الثقافي والحضاري الإسلامي، مع أنها تتعلق بأصل ومعيارية الوجود الحقوقي البشري إذا صحَّ التعبير، وبكل مستوياته العملية المؤسسية العامة والذاتية الخاصة، ثقافةً واجتماعاً، اقتصاداً وسياسةً وغيرها...

ولهذا نلاحظ أنّ الإمام السجاد ؑ يُركز في رسالته على الحقوق كلها، وهي حقوق شاملة وعامة كما قلنا، لا تختص بزمان أو مكان، وتختزن معاني ومضامين وأبعاداً كونية إنسانية راقية وسامية، بما يعني أنها غير مؤطرة أو مُنحازة معرفياً أو عقدياً أو جهوياً أو إثنيّاً، فهي تُخاطب الإنسان (مطلق إنسان) في كل زمان ومكان، أي يُمكن عدّها الخطاب العالمي الإنساني الأول لنظم وضبط مبادئ حقوق الإنسان في العالم، حتى قبل أن تظهر وثيقة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الإنسانية بقرون عديدة وطويلة.. فقد صدر ما سُمّي بـ«الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» في العام ١٩٤٨م، بينما صدرت وثيقة الحقوق السجّادية «رسالة الحقوق» قبلها بحوالي ١٣ قرناً من الزمن..

وبمقاربة أو مقارنة بسيطة بين الوثيقتين يمكننا الخلوصل إلى ما يلي :

١ - تُعدّ رسالة الحقوق منجزاً إمامياً يرتبط - في البُعد الإسلامي - بأصل فكرة الإمامة التي هي امتداد لحركة النبوة في خط الرسالة، بما يعني، أولاً: إنّ صياغتها على النحو الذي وردنا، يُعتبر إنجازاً رسالياً إسلامياً ربانياً مُتصلاً في العمق بالنبوة التي تربّى الإمام السجاد عليه السلام في كنفها، وثانياً: إنّها تحاكي الفطرة الإنسانية بجميع متطلباتها، وترسم لها شروط ومعالص صلاحها وسعادتها في الدنيا والآخرة.. بينما إعلان حقوق الإنسان إنجاز بشري وضعي، مُهم ونوعي وفيه بعض ممّا يحاكي الفطرة الإنسانية، توصّل إليه الإنسان من تجاربه المفصولة عن البُعد الرباني السماوي.

٢ - ركّزت «رسالة الحقوق» السّجادية على التلازم الكامل بين نوعين وشكلين من الحقوق، حق الإنسان وحق الله تعالى (خالق الكون وعلّة الوجود)، مخاطبةً الروح والجسد في توازن دقيق وفعال، دونما إهمال لجانب دون آخر، بينما تحدث إعلان الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في مواده عن جوانب مختلفة ومتعددة، من دون أن توجد شبكة التواصل والعلاقة بينها، لتبدو كحقوق مُبعثرة ومشتّتة ولا توجد أيّة روابط بينها.

٣ - تركيز «رسالة الحقوق» على البُعدين الروحي والمادي في كافة منظومة الحقوق التي صاغها الإمام السجاد عليه السلام، جاعلةً من الصّلة بالسماء (أحكام الله وشريعته الحقّة)، رادعاً وحافظاً لحسن أداء الحقوق في المسالك والتطبيقات العملية.. بينما يُلاحظ أنّ إعلان الأمم المتحدة، يُمَحْوَر بنوده وحقوق الفرد على الجوانب المادية فقط، أي تشغل وتُركّز فقط على النواحي المادية للفرد البشري، مع تناسٍ شبه كامل للبُعد الروحي فيه، لتكون أقرب إلى النصائح والإرشادات، من دون وجود أي ضابط إيقاع، وتوجيه لتعزيز التطبيق العملي، أو الرّدع عن المُخالفة.

لقد ركّزت رسالة الحقوق - وهذا من أهم خصائصها وسِماتها وفراستها - على صياغة الإنسان، صياغة وجودية فاعلة ومنتجة من داخله قبل خارجه.. إذ أنّ المُحتوى الداخلي للإنسان هو القوّة المحرّكة والدافعة له في

حركة الحياة، وعندما يكونُ هذا المحتوى طيبًا وجميلًا، وقائمًا على التوازن ومقتضيات الفطرة السليمة، فلا بدّ أن تكون حياة الإنسان الخارجية - في علاقاته وتعاملاته - إيجابية وحسنة ومُنتجة، تُحقّق له السلامة والسعادة المنشودة.. وهذا أمرٌ لا يتحقّق إلا في ظلّ ومناخ الحقوق الفردية والمُجتمعية، وضرورة تمثّلها في حركة الفرد.

ولعلّ الدليل الأبرز والأكبر على ما تقدّم، هو ما نراه ونشاهده ونلمسه عمليًا في واقع مجتمعاتنا العربية والإسلامية على وجه العموم، حيثُ يُمكننا ملاحظة أنّ الفردَ العربي (الذي لم يرقّ بعد لمرتبة المواطن الحاصل على حقوقه أو المجسّدة حقوقه)، كثيرًا ما يتصرفُ بشكل مضاد لمصالحه ومصالح وطنه وأُمته.. وهو يفعلُ هذا ليس لأنه كاره لوطنه، بل بدافع انعدام حقوقه، وهيمنة شُحنة التشوهات والمتناقضات والعاهات النفسية والاجتماعية والتاريخية المتكدسة عليه، التي مرّ بها، وبقي يُعاني منها، والقصور الذاتي الحقوقي الذي هو واقع فيه، نتيجة سيطرة مفاهيم وثقافة الاستبداد المُقيم، والمُمتد أفقيًا وعموديًا على حركته الوجودية ككل، كالضبط والردّع والأمر والنهي والفوقية والتخبوية و..إلخ.

وقد أدركَ الإسلامُ هذه الثغرة النفسية والسلوكية، ولهذا كانَ يؤكدُ على ضرورة أن يحوز الإنسان على حقوقه وعلى رأسها حقّ الحرية، ليسَ بمعنى أن يتحرر الإنسان من قيود كل شيء، ليُصبح خاضعًا لأهوائه وقواه الشهوية والغضبية، بل بمعنى أن يحرّر نفسه من هيمنة العبوديات المصطنعة، من خلال التوجه لحقّ الله تعالى في مواقع عبوديته، كأساس لتحقيق الحرية الحقيقية، والانطلاق لمواقع المسؤولية الحياتية، فيكون حرًا في كل حياته، من خلال عمق عبوديته وخضوعه للخالق العظيم.

والله تعالى يُريد من الإنسان العبودية الكاملة له، (وهو حقّ لله الخالق وواجب على الإنسان المخلوق)، ليُطلق له حريته الكاملة المسؤولية التي لا يُمكن فصلها عن الالتزام الإنساني نحو الله، والقبول بولايته، والتسليم له ولحاكميته الكلية التكوينية والاعتبارية.

نعم، كان الإسلام - في تعاليمه ومفاهيمه وتصوراته وأحكامه المتعلقة بحقوق هذا الفرد البشري من الحياة والحرية والكرامة وغيرها - أول منهج عقدي اعترف بتلك الحقوق وأقرها، وضمن للإنسان ممارستها في فضاء من عدالة الدولة في الدنيا، رابطاً إيّاها مع عدالة الله تعالى في الآخرة.. وهذا ليس اعتباراً أو مجرد فكرة أو رؤية نظرية أو حكايات تاريخية، بل هي وقائع عملية مُتبناة في منهج الرسالة والرسول ﷺ وخط أهل البيت عليه السلام، ضيّعته الأمة في مواقع التزاماتها العملية في كثير من مفاصل التاريخ..

ولعلّ الشاهد الأكبر، يكمن في هذه الرسالة الحقوقية العظيمة التي أبدعها وارث النبوة في عصره الإمام السجاد عليه السلام، من حيث إنها رسالة عملية واقعية، تُخاطب العقل والعاطفة بنفس ووجدان إنساني مُتأصل وعميق، من أجل بناء نظام إنساني، وفقاً لمنهج عقلاني متوازن، بما يجعله قادراً على أن يُحرّر طاقات الإنسان الذاتية الهائلة، ويُفجرها في الواقع العملي، إنتاجاً وعطاءً وحركة إيجابية خيرة مستمرة. تبني الحياة من موقع الحرية والوعي والمسؤولية، والعدل والتوازن والمساواة.. وهذه هي القيمة الأكبر التي يمكننا استنتاجها من «رسالة الحقوق» وهي قيمة وحقّ العدل، عدل الإنسان مع نفسه، ومع غيره، ومع كل مفردات الحياة من حوله..

فالله تعالى أقام الوجود كله على هذه القيمة العظيمة، التي هي أساس وجوهر كلّ الرّسالات الدينية، وطلب من الإنسان أن يتحرك في خط العدل الذاتي والموضوعي، في علاقاته وآليات وسبل عمله، وسياساته، وبرامجه وخططه وتنظيمه لكل شؤون وجوده الفاعل. يقول تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ [الحديد: ٢٥].

فالله تعالى يؤكّد في هذه الآية، على أنّ هدف الأديان كلها، وغاية إرسال الرسل والأنبياء كلهم، تكمن في إحقاق العدل وإقامة مجتمعاته ودوله، في تحرير الإنسان والمجتمعات والحضارات من الأغلال والقيود التي فُرِضت عليهم، وعلى رأسها قيود الظلم والحرمان وهيمنة قوى الشر،

والقوى الغضبية والشهوية في داخل الإنسان نفسه، وتذكير الناس على الدوام (من خلال الأنبياء والرسل والأئمة والكتب السماوية المقدسة، بالإضافة إلى موهبة التمحيص العقلي)، بالفطرة التي فطر الله الناس عليها، في معانيها وميثاقها، أنْ عُدّوا للعدالة الإلهية ولميثاقها، الذي أشهد الله الإنسان عليه لتوحيده والإقرار بربوبيته والإيمان بكل مقتضيات ومتطلبات هذا الإقرار الذّرّي^(٨).. يقول الإمام علي ؑ: «ليستأدوهم ميثاق فطرته، ويذكروهم مَنْسِي نِعْمته، ويحتجوا عليهم بالتبليغ، ويُثيروا لهم دفائن العقول»^(٩).

الهوامش

١ - ومنها:

- الفتن الداخلية التي أشعلها الناكثون والقاسطون والمارقون ضد الحكومة الشرعية المتمثلة في حكم الإمام علي عليه السلام، والتي نجم عنها اندلاع الحروب المشهورة: حرب الجمل وصفين والنهروان.

- استشهاد قائد الدولة ورئيسها الإمام علي عليه السلام على يد الخوارج.

- صلح الإمام الحسن بن علي مع معاوية، وتداعياته وآثاره السلبية على الأمة.

- معاصرة الإمام زين العابدين عليه السلام، لنهضة أبيه الإمام الحسين عليه السلام في تصديه لمسؤوليات الإمامة، وخروجه طالباً للإصلاح في أمة جده رسول الله صلى الله عليه وآله، ثائراً في وجه سلطة الجور والظلم الأموي، وانحرافاتهما عن قيم الإسلام، حتى استشهاده عليه السلام في كربلاء.. وما أفرزه هذا الفعل الشنيع من أحداث على صعيد حركة الإمام السجاد، في أقواله ومواعظه وأدعيته وخطاباته وأفعاله. للمزيد حول هذه الأحداث، راجع: هاشم معروف الحسني، سيرة الأئمة الإثني عشر، دار التعارف للمطبوعات، لبنان/بيروت، طبعة عام ١٩٨٦م، ج ٢، ص ١٢٠ وما بعدها.

٢ - عادل الأديب، الأئمة الإثنا عشر، الدار الإسلامية، لبنان/بيروت، طبعة عام ١٩٩٠، ص ١٤٥.

٣ - أحمد بن علي النجاشي، رجال النجاشي، تحقيق: موسى الشيرازي، مؤسسة النشر الإسلامي، إيران/قم، طبعة عام ١٩٩٧م، ص ١١٥، رقم ٢٩٦.

٤ - رجال النجاشي، م. س، ص ١١٦.

٥ - الميرزا النوري، مستدرک الوسائل، تحقيق: مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، لندن، ط ١ - ١٩٨٧م، ج ١١، ص ١٦٩.

٦ - محمد علي القمي، الخصال، تصحيح وتعليق: علي أكبر غفاري، مؤسسة النشر الإسلامي، إيران/قم، ط - ١٩٨٢م.

٧ - الحسن بن علي بن شعبة الحراني، تحف العقول عن آل الرسول، تقديم وتعليق: حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي للطباعة والنشر، بيروت، ط ٧ - ٢٠٠٢م، ص ١٨٤.

٨ - نسبة إلى عالم الذر (عالم الميثاق) الذي قطع الإنسان فيه العهد والميثاق لربه تعالى حسب ما تحدثت كثير من الروايات، في أن يوحد ويؤمن بربوبيته، فلا يتغافل ولا يشغله عنه شاغل ولا مانع.. يقول تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِنْ بُنَيِّ آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ﴾ [الأعراف: ١٧٢].

٩ - ابن أبي الحديد المعتزلي، شرح نهج البلاغة، دار الكتاب العرب، لبنان/بيروت، طبعة عام ٢٠٠٧م، ج ١، ص ٢٣.

ملف العدد القادم

التربية والتعليم
في ظلّ الذكاء الاصطناعي

صدر عن المركز



يطلب من

دار الأبحاث والدراسات التربوية

009613107058

Double identity and development in the educational thought of Dr. Khaled Al-Samad

Professor. Muhammad Al-Dahroush Saeed^(*)

Abstract

In the context of the reality of an educational crise that s'aggraves and se prolongs in the Islamic world, Dr. Al-Samadi embarked on the crystallization of an educational vision of reform that brought together in an integrated and coordinated framework the faith, culture and history of the nation, and brought to mind the took on the problems of age and its social developments, science and technology and its developmental ones.

This research paper has endeavored to highlight this vision of reform by rooting it and clarifying its features by tracing its content, and extending these features at several levels, including its view of the concept of development. And its orientations for reform focused on the study of educational heritage, educational philosophy, educational content, pedagogy, evaluation and scientific research.

This study concluded that this educational vision is a strategic vision, integrated in its object, deep in its analysis, and what is required of our educational programs is to work towards its application because it is capable of forming the human personality, whom God drew for his successor on earth, as personified by the Holy Quran, and drew His features are the Sunnah of the Prophet.

(*) Professor of Islamic Education at the Moroccan Ministry of National Education and a researcher in Islamic educational thought in the PhD corps at the Faculty of Arts and Humanities - Rabat/ Mohammed V University - Morocco.

Good school life and values

Muhammed Ghaleb Mekdad^(*)

Abstract

The study aimed to discern the reality of the learners' values in Al-Mustafa Secondary School (PBUH), in the city of Nabatiyeh (Lebanon), to define the school's responsibility and the role of its teachers, and to come up with recommendations and proposals to enhance it.

The research sample consisted of the study population, learners at the secondary level, with a number reached to (262). (184) male and female learners were surveyed, with a rate of more than (70%).

The deductive hypothetical approach was used in this research. In addition, the descriptive and statistical methods were manipulated as well as the quantitative and qualitative methods. The questionnaire technique was utilized as a tool for collecting information and studying all the variables, and it relied on the analysis of the statistical package program for social sciences, with electronic processing, and benefiting from the rules of the arithmetic mean, standard deviation, relative weight, Alpha Kornbach coefficient, Spearman's rank correlation coefficient, statistical significance test, as well as content analysis, for observational technique, interview technique, and focus groups. All of this was functioned to reach qualitative social results, where the work was achieved systematically, according to multiple scientific methods.

As for the most prominent findings of the study, there is a direct positive relationship between the religious and the social values of the learners and the manifestations of the good school life. Besides, the findings of the search showed that the sources and the biographies of the teachers contribute to building values, and that the learners respect

(*) An educational and social researcher, and a doctoral student in sociology at the Lebanese University - Lebanon.

and desire to spread the values of the good school life. Nevertheless, the individualism of some stands as a dam between their convictions and the common good and the righteousness of the matter. The study concluded with several proposals, most notably: managing smart dialogues, preparing programs to teach values, decency and social skills, promoting aesthetic values, and establishing specialized clubs.

Human rights in Arab school curricula Diagnose reality and predict the future

Dr. Muhammad al-Batikhi^(*)

Abstact

This article approaches the topic of human rights in Arab educational curricula, based on giving a brief overview of the concept of human rights and its various references and characteristics, linking this to the importance of education on human rights principles, as a priority for renewing Arab educational curricula, and measuring the extent of these countries' involvement in this UN human rights workshop, that is integrating human rights into educational curricula. The article concludes - after a brief look at most Arab countries - by highlighting two Arabic educational systems: The system of the Kingdom of Morocco and the Kingdom of Jordan. it is concluded that most Arab countries are fully aware of the importance of human rights education, and that the establishment of a human rights education system in accordance with the international reference still varies from one country to another.

(*) Professor and educational researcher - Moroccan Center for Educational Studies and Research
- Morocco.

Children's sexual rights between international conventions and the Arab-Islamic vision

Mr. Mahrez Al-Dreisi^(*)

Abstact

This article discusses the complex historical development of children's rights, which should not be a source of concern within Arab Islamic culture or lead to absolute rejection or tense reactions. Instead, it is possible to integrate these rights and benefit from their educational and regulatory aspects while excluding their negative trends, and align them with our cultural principles and values without entering into conflicts, but rather from a position of cultural pride.

(*) Professor at the Higher Institute of Education and Continuing Training - Tunis.

The rights of the child in international law Protection against sexual exploitation as a model

Dr. Ali Abdullah Fadlallah^(*)

Abstact

The sexual rights of children in international law are an important subject, but it is rarely discussed. Despite its importance in our time in particular, the protection of children against illegal sexual activities is not sufficient, but rather attempts are made to justify some of them, on the basis of consent or the absence of reward or allocation.

It is therefore appropriate to attach importance to this question and to develop the existing legal texts in order to serve the main objective which is to protect the child from these violations and to offer him a healthy environment for his education.

(*) Professor of Political Science and International Law - Lebanese University - Lebanon.

Equality between women and men How did this human value become a problematic subject?

Dr. Ahmed Ali Al-Shami^(*)

Abstract

This study proceeds from an approach to the subject, highlighting a vertical division of attitudes towards Western literature, which calls for total equality between the sexes, and international efforts accompanying its globalization, given the transformations radical changes it induces in the value system of human societies, and its repercussions at the state level Social integration between its cultural blocs, in the light of the constant and inevitable openness between them.

Which is distributed in two main directions: one that looks at it positively, and considers it as a correction of the legacies that have hindered the development of societies in general. Another direction posits this literature and the current methods for liquefying it, as a cultural aggression that deepens societal division, because of the dangerous repercussions it engenders on the relationship between this most beautiful duality of life, and more particularly on the family, because it is his clearest domain, and that is what must be clarified and revealed in his circumstances.

(*) University professor and social researcher - Lebanon.

power over the body discussion of the concept and theoretical reference

Sheikh Dr. Baqir Kojk^(*)

Abstract

The pivotal role of the body in a person's life plays an important role: in terms of shaping his self-identity, clarifying the boundaries of his legal field in the articulation of the relationship between him and the "other", and drawing behavioral and practical trends that a person can benefit from in achieving his goals and interests, it is also an area of complex conflict between schools of thought with spiritual and rational roots and other schools of materialism.

This old/new -and permanent- struggle over controlling the body and imposing moral and value perceptions on it, in order to control its behavior, opens the door wide for discussion about the nature of the functions that this body can perform, and the freedoms that can be given to it. Does man have absolute power over his own body? Or is there a higher authority that exercises some kind of direction over him? This is the central question of this article.

(*) University professor and researcher at the Center for Educational Research and Studies in Beirut. Specialist in educational curricula, anthropology of education, writer and researcher in Islamic thought - Lebanon.

Human Rights in the Quran and teaching methods - original study -

Dr. Mohamed Dakir^(*) - Dr. Hussein Safieddin^(**)

Abstract

In the context of the global interest in human rights and the efforts of Western countries and their human rights organizations to impose their vision of human rights on the world, but rather to try to integrating it into teaching programs and educating about it, this study comes to reveal the Islamic vision of man and his rights, and what distinguishes this vision of perfection, completeness and harmony with human instinct, and with the purpose of human existence on earth

The study also presents examples of human rights legislation, as mentioned in the Qur'an, the fundamental principles and values of human rights on which they are based, the methods of education concerning them, and how these methods contribute to raising awareness of these rights, and their role in encouraging their adherence, their assimilation and limiting their violation.

Finally, the study briefly touched upon the most significant attempts to codify these rights and turn them into human rights articles, declarations and covenants, similar to Western human rights covenants and declarations. in order to identify them easily, and to publish them. Then seize the opportunity to develop educational programs specific to Islamic human rights, which can be applied instead of Western human rights systems. And the importance of this legislation in defending the legislative identity and specificities of Islamic rights.

(*) PhD in Islamic Studies, and managing editor.

(**) Professor of Philosophy at the Lebanese University, and Editor-in-Chief.

Table of Contents

The Editorial 7

By: managing editor

The file of Issue 17

Human rights education: between Islam and Western charters of human rights

Human Rights in the Quran and teaching methods - original study - 11

Dr. Mohamed Dakir Dr. Hussein Safieddin

power over the body discussion of the concept and theoretical reference 49

Sheikh Dr. Muhammad Baqir Kojk

Equality between women and men How did this human value become
a problematic subject? 79

Dr. Ahmed Ali Al-Shami

The rights of the child in international law Protection against sexual exploitation
as a model..... 101

Dr. Ali Abdullah Fadlallah

Children's sexual rights between international conventions and the
Arab-Islamic vision..... 129

Prof. Mahrez Al-Dreisi

Human rights in Arab school curricula Diagnose reality and predict the future 177

Dr. Muhammad al-Batikhi

Educational studies

Good school life and values..... 223

Muhammed Ghaleb Mekdad

Double identity and development in the educational thought
of Dr. Khaled Al-Samad..... 267

Prof. Muhammad Al-Dahroush Saeed

Reading a book

"The Message of Rights of Imam Ali Zain Al-Abidin"
Reections on legal and general education..... 293

Nabil Ali Saleh

File of the 17h Issue

Human rights education: between Islam and Western charters of human rights

Issue No 17. Nine Year, Summer 2023

Abstracts in English

مجلة «أبحاث ودراسات تربوية»

وهي دورية (نصف سنوية) تربوية فكرية متخصصة ومحكمة وصدر منها :

- ١ - العدد الأول: القيم التربوية: بين التأصيل والتطبيق.
- ٢ - العدد الثاني: الرؤية التربوية الإسلامية: مقاربات منهجية.
- ٣ - العدد الثالث: التربية الاجتماعية: المباني، الوسائل والأهداف.
- ٤ - العدد الرابع: التربية الاقتصادية: المفاهيم، المناهج والغايات.
- ٥ - العدد الخامس: التربية الأخلاقية: منابعها وأهدافها.
- ٦ - العدد السادس: التربية البيئية: مقاربات تأسيسية وقراءات بيداغوجية.
- ٧ - العدد السابع: التربية العلمية: قيمها، وطرائق تدريسها.
- ٨ - العدد الثامن: التربية الجمالية: وبناء الذوق الجمالي.
- ٩ - العدد التاسع: التربية الأسرية: من أجل حياة طيبة.
- ١٠ - العدد العاشر: التربية الدينية، جدلية المعرفة والفضيلة.
- ١١ - العدد الحادي عشر: التربية البدنية: وعي، قيم، أداء.
- ١٢ - العدد الثاني عشر: التربية والتعليم والعالم الافتراضي.
- ١٣ - العدد الثالث عشر: التربية الإدارية: المباني، الخصائص والأهداف.
- ١٤ - العدد الرابع عشر: التربية السياسية: جدلية الحقوق والواجبات.
- ١٥ - العدد الخامس عشر: التربية على الصحة الجنسية.
- ١٦ - العدد السادس عشر: المدرسة بين الواقع والتحديات.



قسمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ————— ابتداءً من العدد: ————— ولمدة: —————
مرفق شك بقيمة: —————

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 039 001 362 396792 010

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: ————— هاتف: —————

ص.ب: ————— العنوان: —————

E-mail: —————

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
لبنان - بيروت - الغبيري - مبنى ترمس وحطيط - الطابق التاسع
ص.ب: ٢٥/٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة محكمة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمُقارن

أبحاث
دراسات
تربوية