

إشكالية التأسيس للسلوك الحضاري رؤية تربوية

The Question Of Refining The Civilizational Behaviour Of The Algerian Citizen:

An Educational Perspective

عمر نقيب (أستاذ التعليم العالي)

onakib@yahoo.com

علوم التربية- قسم الفلسفة

المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر

مقدمة

أفضل ما نتصور البدء به هو التساؤل: لماذا الحديث عن السلوك الحضاري، وما المقصود به؟ ومن هنا، فمما لا شك فيه أنّ الحديث عن السلوك الحضاري في هذا الظرف التاريخي الخاص الذي تمر به بلادنا تحدياً، والعالم بشكل عام، له ما يبرّره. قد بدت، بما لا يدع مجالاً للشك، مؤشراتٌ توحى بأنّ المستقبل يحمل في أحشائه من التحوّلات ما قد يتسبّب في تمزّق شبكة العلاقات الاجتماعية للمجتمع... وهي القانون الاجتماعي الذي يؤلّف بين الأفراد ليجعل منهم كتلة حركية منسجمة متناغمة، تتجّه بالفعل البشري نحو تحقيق طموحات المجتمع في التاريخ على أساس من الرؤية الواضحة، والهدف المحدّد، والجهود المتناسقة نحو هذا الهدف. فالتحوّلات التي نشهدها، مقبلة على إفراز نوع من السلوكيات يغلب على الظنّ أنها سوف تجعل عملية التواصل الاجتماعي غير سهلة على الإطلاق، إن بسبب التجاذبات السياسية القائمة أو بسبب الاكتساح الرقمي الذي فرض نفسه علينا دون استئذان. وكلا العاملين له من التأثير على النسيج الاجتماعي ما يجعل السلوكيات اليومية للفرد؛ بل وللمؤسسة أيضاً، موضع تجاذب بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن، أعني، بين المعيار والموضوع ...

أما الاكتساح الرقمي وهو الذي يعبر عن ثورة تكنولوجيا المعلومات التي أتت على كثير من المفاهيم والقيم التي كنّا نظنّ في فترة زمنية سابقة أنّها من الثوابت التي لا يمكن أن يعثرها التغيير يوماً مّا. وأخص بالذكر على سبيل المثال، مفاهيم الزمن، والسرعة والعلاقة، والمكان والمسافة؛ الأمر الذي أثر أيّما تأثير على أخلاقيات التواصل الاجتماعي بين الأفراد، ومن ثم على طبيعة شبكة العلاقات الاجتماعية التي تؤلّف بينهم.

وأما التجاذبات السياسية فهي كذلك من حيث أنه كان لها من الأثر ما أدى إلى نشأة جملة من المؤثرات على شكل سلوكيات يومية للأفراد تعبّر عن حدوث "شرخ جنيني أولي" في مفهوم "المواطنة المشتركة" وبمعنى أوسع مفهوم "المشترك الإنساني" نتيجة للعجز الذي تميّزت به التجربة السياسية في بلادنا عن التأسيس لثقافة سياسية يشعر الجميع أنه يعيش تحت ظلالها ويتمتع بحقه في الاستمتاع بثمراتها على أساس من العدل والحرية والمساواة... الأمر الذي أفرز احتقانا مزدوج الاتجاه، أوله نحو السلطة القائمة وثانيه موجّه نحو الآخر الذي لا يشاركني القناعات التي أحملها أو أمارس حياتي على أساسها....

من هنا، تظهر الحاجة الملحة والمستعجلة إلى الحديث عن السلوك الحضاري ومناقشة إشكالية التأسيس العلمي التربوي له كمدخل لإعادة بناء الإنسان من أجل أن يستأنف وظيفته الاجتماعية ثم التاريخية بهدوء وثبات وهو آمن على قناعاته الفكرية والتزاماته الأخلاقية من حيث هي مصدر ثراء يسهم في علاج المشكلات وليس عقبة تضاف إلى المشكلات القائمة بالفعل.

طبيعة إشكالية السلوك الحضاري

أعتقد أن طرح هذا الموضوع بالذات، وفي هذه المرحلة التاريخية، ينبئ بشعور القائمين على هذه التظاهرة العلمية بالوجود الفعلي للإشكالية في الحياة العملية للإنسان الجزائري بوجه خاص والإنسان بشكل عام. وهذا المبرر واقعي ومعقول إلى حد بعيد. ولذلك، يبدو لنا أنه من الضروري بمكان طرح هذه الإشكالية للنقاش العلمي المنهجي الهادئ لأنّ المسألة جادة ومستعجلة أيضاً بالنظر إلى كثير من المعطيات الواقعية التي تشير إلى جدية المسألة. كما أنها تقتضي من الباحثين النظر العميق فيها لأنّ ظاهرة التخلف المركّب أصبحت مرضاً مزماً عجزنا عن استئصال أنفسنا منه على الرغم من مرور عدة عقود من استرجاعنا للسيادة الوطنية... وكما يرى الجميع، أننا لا نزال نترجّح في أحوال السلوكيات غير المتحضرة... التي تنذر بتدمير وشيك للمجتمع إذا لم يتم تدارك هذه المسألة في الوقت المناسب وبالمقاربة العلمية التي تقف على حقيقة الإشكالية وأسبابها الفعلية لتحولها من عوامل إشكال إلى عوامل حلّ وعلاج... علاج، نرى أنه ينبغي أن يتّخذ اتجاه مزدوجاً، اتّجاه سياسي بالدرجة الأولى، وتربوي بالدرجة الثانية، أعني بالتبع لا بالأصل .

الجنود التاريخية للإشكالية

لم تظهر هذه المشكلة من فراغ؛ وإنما تمثّل حصيلة تراكمات تربوية تمتد على مدى الزمن التاريخي للمجتمع الجزائري. يعبر عن ذلك المفكر الجزائري مالك بن نبي بالوراثات النفسية الاجتماعية التي تنتقل بين الأجيال المتعاقبة؛ فتتلقّها الأجيال، ويصبح الجيل بعد الجيل يتناقلها.

يمثّل المخطّط الاستعماري في الجزائر أول حلقة في هذه المشكلة؛ وهو الذي حاول استئصال المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية من خلال تدمير الأسس التي تقوم عليها فكرة المرجعية في الضمير الجزائري. ولقد كان من أهم أهداف هذا المشروع استئصال

المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية من خلال التركيز على تدمير أسس المرجعية. وتمّ ذلك بتطبيق استراتيجيتين خطيرتين هما:

أولاً: استراتيجية التدمير الثقافي من خلال:

- التضييق على المؤسسات العلمية بالتهديم أو التحويل مثل الزوايا والكتاتيب والمدارس
- التضييق على العلماء بالتقتيل أو النفي أو التهجير أو المنع من التعليم إلا برخصة ووفق شروط تخدم أهداف مشروع الاستيطان وبالتحديد على العلماء الذين يمثلون في نظر الاستعمار الضمير الشعبي.
- تعطيل العلوم ذات العلاقة العضوية بالهوية أو المرجعية بشكل عام بالمنع أو بالتشويه أو بالإهانة وهي علوم الدين، واللغة العربية وعلومها، والتاريخ الجزائري بشكل خاص، والإسلامي بشكل عام.

ثانياً: استراتيجية التعامل اليومي للإمعان في التدمير النفسي للإنسان من خلال:

تغيير أسماء الجزائريين ووصفهم بالأوصاف القبيحة التي تشكل صورة ذهنية سلبية عن الذات أو ما يعرف الآن بمفهوم الذات السلبي. كما العمل أيضاً على نشر فكرة المجتمع الجزائري القتي أو الفسيسيائي التي تشكل حديثاً؛ إذ لا أصل له في التاريخ.... كما يزعمون.

أما في مرحلة ما بعد الاستقلال، فإننا نجد المقام مناسباً للتذكير بالعواقب التي تمخّض عنها غياب الوضوح في سياسة بناء مجتمع ما بعد الاستقلال في الجزائر، وبشكل خاص السياسة التربوية المتعلقة بصياغة النموذج التربوي المنشود لكل من الفرد والمجتمع بناء على الخصوصيات الثقافية للمجتمع الجزائري. ولعلّ من أفضل من يقربنا من الفهم الصحيح لهذه القضية الدكتور أحمد عروة رحمه الله تعالى وهو يشرح لنا في كتابه الموسوم "الإسلام في مفترق الطرق" كيف تمت الانطلاقة بعد الاستقلال. فقدر ركّز على أهمية المرجعية ووضوحها في ضمان البناء السليم لمجتمع ما بعد الاستقلال وأن غيابها كان من أهم أسباب التعرّ في محاولات البناء التي تم إنجازها بعد ذلك. ومن بين ما جاء في كتابه قوله تعليقاً عمّا جرى في مؤتمر جبهة التحرير الوطني الذي توجّ بما عُرف في ذلك الوقت بميثاق الجزائر سنة 1964 م أنّه "إذا كان من اللازم لنا أن نستخلص من جوّ هذا المؤتمر دروساً، يتحمّ علينا أولاً أن نتذكّر افتقاره إلى فلسفة أساسية تعبّر عن نوعية ميولنا الثورية توضح لنا ما يسمّى "بالاشتراكية" في اتجاهها السياسي، ومعناها وبنياتها وحدودها ودون التصدي لتعريفها إطلاقاً. غير أنّ اللبس مصدر للاختلاف، والفراغ يُهيّج إمبرياليات من كل نوع، وتحاول إيديولوجيات من كل صوب أن تتسلّل إلى مستقبلنا مستغلة وجود النقص لدينا، والمواطن نفسه لمّا كان مفتقراً إلى تعريف للكلمات وكان جاهلاً بحدود واجباته وحقوقه، فهو يتردّد في أن يسير وراء شعارات كثيراً ما يترك تقديرها لخياله الخاص"¹. وهكذا يظهر من خلال هذه الشهادة أنّ الأزمة كانت مطروحة على الأقل على مستويين منذ الأيام الأولى للاستقلال.

¹ أحمد عروة، الإسلام على مفترق الطرق، ص: 24.

أما على المستوى الأول، فمشكلة الاختيار الإيديولوجي الذي من المفروض أن تنتم على أساسه صياغة الفلسفة التربوية العامة لمجتمع جزائري مسلم خرج لثوره من عهد استعمار استيطاني دام أكثر من قرن من الزمان واستخدم أبشع مخططات التدمير والمسخ والهدم.

أما على المستوى الثاني، وهو ما ينبني على المستوى الأول، فمشكلة النموذج المنشود لكل من الفرد والمجتمع. ففي هذا المجال، لا يمكن العثور على محاولات جادة للحسم العلني المسؤول في قضايا هي مصيرية بالنسبة لمستقبل أجيال الاستقلال؛ ومثال هذه القضايا في هذا السياق قضية اللغة العربية والهوية والتاريخ.

ومن هنا، فإن الغموض الذي ساد الانطلاقة الكبرى لإعادة بناء مجتمع ما بعد الاستقلال يكون هو الأصل الذي تمخض عن هذا النوع من الأزمات المتداخلة والتي لم تستثن أحداً ولا شيئاً من مقدرات البلاد. كما أنه قد تمخض عن نوع من التربية لم تؤهل الإنسان الجزائري للإسهام الفعلي في مشروع إعادة البناء بشكل يحقق طموحات جيل الثورة في استقلال تام غير منقوص. ومن هنا، يمكن للملاحظ أن يشكّل رؤية واضحة عن آثار غياب الإطار المرجعي الذي يبين للمجتمع وظيفتها في التاريخ، بل غياب وضوح هذا الإطار إن وجد؛ وأن أي مشروع لا بد له من ضمانات النجاح المتمثلة في التناغم بين كل من مقتضيات الانتماء العقائدي للمجتمع ومطالب الواقع المتغير. وإذا خلا هذا المشروع من إطار مرجعي يوضح للإنسان الرؤية ويحدّد له الأفق ويضع له نقطة البداية لينطلق منها ونقطة النهاية التي يُصوّب جهوده نحوها ليشعره بوجوده وبقيمة وجوده، فمعنى ذلك أنه مشروع يحمل بذور فشله في ذاته.

فيم تتجلى هذه الإشكالية؟

إن أصل الاهتمام بهذه المشكلة يرجع إلى شعورنا بالعجز عن إعداد الإنسان المؤهل للفعل الحضاري النموذجي.. الذي هو في الحقيقة ثمرة إنجاز مجموعة من المراحل التربوية المتعاقبة بنجاح. ذلك لأن المشروع التربوي ذو طابعية تراكمية تتوّج بتجسيد النموذج التربوي المنشود في شخصية المتعلم موضوع العملية التربوية وهدفها. وليست هذه الوضعية النفسية التربوية وليدة اليوم، بل تمثل ما تمخضت عنه قرون الانحطاط والتخلف، وزادته رسوخاً مناهج التربية غير الأصلية، سواء منها الإصلاحية أو التحديثية أو كما يسمّيها بعض المربين "تربية التبعية". ولهذا، فإذا أمعنا في تربية التبعية بشيء من الموضوعية والعمق وجدناها قد اتخذت بعداً نفسياً وتربوياً يشكّل أخطر حالات التبعية الحضارية؛ حيث تعمل تربية التبعية على تكوين نفسية الإنسان المتخلف، فتحارب فيه كل نزعة تحريرية وتقضي على أي مبادرة استقلالية تربطه بشخصيته الأصلية؛ وسرعان ما تتحوّل عقدة التبعية هذه إلى ذهنية تغمر المجتمع وتنعكس على كل ميادين الحياة وتنشأ فيها ظواهر كالتقليد واللامبالاة والتبذير والانحلال الخلقي وعدم الانضباط. فكثيراً ما تظهر الأبعاد النفسية للتبعية في شكل ضياع للوعي الحضاري وضمور للجهد الجماعي المفضي إلى فقدان المجتمع

لمبررات وجوده التاريخي إلى درجة استحالتة إلى عالة على الأمم في أبسط متطلبات حياته اليومية².

تصوّرنا للتعاظم مع هذه المسألة يتم على مستويين

أولاً: على المستوى النظري

أ. التمييز بين الحضارة والتحضّر

فكرة الحضارة

الحضارة هي الأصل الذي تقوم عليه ومن أجله أي تجربة بشرية. كما تؤكد الدراسات أنّ الحضارة هي وحدة التحليل الأساسية في المنظور الحضاري لتناول مشكلات الإنسان والمجتمع والتاريخ. ولهذا، فالتأمل في هذه الفكرة وكيف ينبغي عرضها وتحليلها ينبغي أن يتم انطلاقاً من السياق الثقافي للمجتمع الذي نعثر عليها فيه ليتمّ لنا فهم المعنى المراد. فهذه خطوة أساسية لا مناص منها لأنّها ذات طبيعة منهجية. ومن الجدير بالذكر في هذا المقام، أنّ فكرة الحضارة لم تتناولها الدراسات التي تمّ الاطّلاع عليها، بالقرأة المنهجية الشاملة المتأنيّة التي تمكّنا من الإحاطة بالمعاني الحقيقية التي نرى أنّها تشكّل بالفعل مفردات تعريفها. غير أنّ دراسة برغوث (1993) سجّلت الاستثناء في هذا المجال؛ إذ تمكّنت من صياغة الفكرة لترتقي إلى مستوى المفهوم الشامل؛ فقد حوّل برغوث فكرة الحضارة انطلاقاً من رؤية مالك بن نبي في العبارات الآتية: "الحضارة هي حصيلة تفاعل الجهد الإنساني مع سنن الآفاق والأنفس والهداية من أجل الترقّي المعرفي والروحي والسلوكي والعمراني في عالم الشهادة"³.

وعلى هذا الأساس، ليست الحضارة في حقيقتها إلا مسألة ثقافية⁴؛ لتصبح بهذا الاعتبار التجسيد الفعلي للمثل الثقافية للمجتمع أو الأمة. ومن هنا، تصبح المشروع الذي يجسّد رؤية فكرية محدّدة للحياة، وللهدف من الحياة، وللمنهج الذي يحقق هذا الهدف. وللتذكير، فإنّ هذه المفاصل الثلاثة تشكّل باجتماعها منظومة الأفكار في مجتمع ما من المجتمعات. غير أنّ هذه الرؤية الفكرية؛ إنما يتمّ تجسيدها عن طريق مشروع تربوي يتبنّاه المجتمع ويسعى من خلاله إلى تأهيل الفرد ليتمثّل معاني التحضّر في حياته اليومية وفقاً لهذه الرؤية.

إنّ التربية بهذا الاعتبار تصبح مشروعاً ثقافياً لبناء المجتمع المتحضّر من خلال إعداد الإنسان إعداداً ينسجم ومقتضيات التحضّر. وعلى هذا الأساس يمكننا أن نتمثّل مفاصل المشروع التربوي الوطني الكفيل بتحقيق معاني التحضّر في شخصية الفرد من خلال التأمل

² لتفصيل الحديث عن هذه الظاهرة: عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، فصل: مفاهيم تربوية مفتاحية لتناول الفكر التربوي عند مالك بن نبي، تحت عنوان: الفاعلية.

³ برغوث الطيب، موقع المسألة الثقافية من استراتيجية التجديد الحضاري عند مالك بن نبي، ص: 10.

⁴ بسط مالك بن نبي هذه الفكرة في أغلب كتبه، نذكر منها أهمها وعلى سبيل المثال: شروط النهضة، مشكلة الثقافة، ميلاد مجتمع.

في التراتب الآتي للمفاصل الكبرى التي تشكّل الرؤية الكلية للمشروع التربوي الوطني كما نتصوّره:



إن الأصل في الحضارة أنّها "نتاج فكرة جوهرية تطبع على مجتمع في مرحلة ما قبل التحضّر الدفعة التي تدخل به التاريخ". وهكذا، فإنّ "دور الأفكار في حضارة ما لا يقتصر على مجرّد الزينة والزخرفة؛ كزخرفة المدفأة في المنزل، فعالم الأفكار لا يصبح كذلك إلاّ حينما يصبح المجتمع في عصور ما بعد التحضّر"⁵.

من هنا، يمكن القول أنّ الحضارة تتجلّى في جملة من الأوضاع النفسية والاجتماعية والمادية التي تستغرق المجتمع الذي يستلهم مثلث الثقافة من أجل القيام بوظيفة تاريخية محدّدة، في الوقت الذي يتّجه إليها بالفعل التربوي المنهجي الهادف لجسدها على أرض واقعه الفعلي. إنّ الحضارة باعتبارها إنجازاً تربوياً ذا طابع ثقافي في أصله، "ليست الحصلة العددية لمجموع الأشياء والأفكار المتراكمة في مرحلة زمنية ما من تاريخ المجتمع؛ وإنما هي وضعية تاريخية يعيشها مجتمع ما، تعكس قدرته الخلاقة في التاريخ"⁶.

وجدير بالإشارة إليه أنّ هذا الإنجاز التاريخي هو ثمرة مشروع تربوي متكامل يستهدف تأهيل الإنسان لأدواره الاجتماعية المنتظر منه أدائها بنجاح، والتي يعجز عن أدائها الأفراد الذين لم يتمّ تأهيلهم بما يمكّنهم من تجاوز مستوى الوجود البيولوجي والترقي إلى مستوى الوجود الرسالي. هذا المشروع التربوي المتكامل يُفترض فيه أن يستغرق مختلف مجالات النشاط البشري في المجتمع فيمثل بذلك المناخ النفسي الاجتماعي الذي تنشأ فيه الأجيال فتتطبع به شخصيتهم بما فيه من أفكار وقيم وأخلاق وأذواق وأصول في التعامل والأخذ والعطاء حتى تغدو شخصية كل فرد في المجتمع صورة عاكسة لذلك النموذج الثقافي الذي تبنّاه المجتمع وجعله نقطة انطلاق مسيرته التاريخية الكبرى نحو بناء الحضارة⁷،⁸.

والواقع أنّ الثقافة هي التي تغدّي مشروع بناء الحضارة بما تمده به من العناصر الضرورية التي تضفي عليه مبررات وجوده، وشروط استمراره؛ لتصبح نتيجة لذلك الثقافة هي الأصل والحضارة ثمرته. غير أنّ الحضارة "لا يمكن خطّه تبعاً للصدفة بإقامة مدرسة هنا ومصنع هناك وسدّ هنالك، فالمسألة تستتبع نظريةً وخطّةً وتوقيتاً..."⁹. وإلاّ فإنّ مشاريع البناء أو إعادة البناء لن تكون سوى إهداراً للجهود والأموال والثروات والأوقات. ولعلّ

⁵ مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ص: 42.

⁶ مالك بن نبي، من أجل التغيير، ص: 51.

⁷ مالك بن نبي، ميلاد مجتمع: انظر فصل العلاقات الاجتماعية وعلم النفس.

⁸ مالك بن نبي، فكرة الأفريقية الآسيوية، ص: 82.

⁹ نفس المرجع السابق، ص: 80.

تجارب النهوض من أجل البناء أو إعادة البناء في كثير من هذه بلاد العرب والمسلمين خير شاهد على ذلك¹⁰.

فكرة التحضر

إذا سلّمنا بأن الحضارة في أصلها فكرة تتحوّل بفضل المشروع التربوي إلى المناخ النفسي الاجتماعي يستغرق حياة الإنسان اليومية كلّها... والأكسجين الذي يتنفسه فإنّ التحضر فعل (Process of Civilizing) يتعلّم الإنسان مارسته. ولذلك فإنّ التحضر هو الطريق إلى الحضارة. وبعبارة أخرى، التحضر فعل تربوي منهجي هادف يمارسه الإنسان من أجل تجسيد معاني الحضارة في حياته وهو يمارس نشاطه اليومي؛ أو بالأحرى، هو الفعل الذي يضفي البعد العملي على فكرة الحضارة ويبرّر وجودها ويضمن استمرارها في هذا الوجود.

فالحقيقة التي لا يجادل فيها إلا من لم يفهم بعدُ أبجديات الفكر التربوي الحضاري أنّ الأصل عند أغلب من كتب عن الحضارة والتربية، وعلى رأسهم مالك بن نبي، أنّ الهمّ عندهم لم يكن الحضارة بقدر ما كان عن الآليات الفكرية والتربوية التي تنتج لنا الإنسان المتحضر. ولذلك، فقد انصبّ اهتمامهم على كيف يمكن أن يتحضر الإنسان ليصبح مؤهلاً ليمارس الأدوار الاجتماعية المنتظرة منه بفعالية واقتدار؛ فالمقتضى الأساس لممارسة الحياة المتحضرة أن يكون الإنسان مؤهلاً لها... عبر المرور في عملية تربوية منهجية هادفة تتضمن في مناهجها التعليمية معاني ثقافة التحضر من خلال إكساب التلاميذ أو المتعلمين بشكل عام، ما يعرف بالمهارات الحياتية (Life Skills) بدءاً بما نسمّيه بـ : مهارات خدمة الذات.

إنّ مهارات خدمة الذات تعني أنّ من أساسيات تربية الطفل البدء بتأهيله ليبنى ذاته بجهد الخاص، وليستقل بشخصيته عن غيره، وليقدّر بما يحفظ لها كرامتها أمام الآخر. ولا يتمّ له ذلك إلا باكتسابه المتدرّج لمختلف المهارات والكفاءات التي تمكّنه من خدمة ذاته دون الحاجة إلى غيره. ومثال ذلك تعلّم اتباع قواعد الصحة والنظافة والنظام في المأكل والمشرب والملبس والنوم، والتزام آداب التعامل والتواصل والأخذ والعطاء، مثل آداب الحديث والاستماع والدخول والخروج والتحية واحترام الغير وتقدير الذات والتعبير عنها بوضوح والبعد عمّا يشين النفس أو يقلل من قيمتها، وغير ذلك من القواعد الأساسية لبناء الشخصية السليمة المحترمة.

وهذه المهارات والكفاءات، هي الأصل الذي ننطلق منه في بناء الإنسان المتحضر المؤهل للفعل الحضاري المؤثر مستقبلاً. والتربية الناجحة هي تلك التربية التي تعطي لكل مرحلة من مراحل حياة الإنسان ما تستأهله من اهتمام، وما تقتضيه من رعاية، وتستجيب لما يظهر فيها من متطلّبات.

¹⁰ نفسه، ص: 80.

وإذا كان الأمر كذلك، فإننا نتصور أنّ المشروع التربوي الناجح لا يغفل القائمون عليه عن أهمية الدور الذي تقوم به هذه "الأوليات" التربوية في بناء الشخصية المتوازنة بما يمهّد الطريق لإخراج الإنسان المتحضّر المؤهل للعيش مع الآخر، مهما كان. فالمدرسة كما نتصوّرها، والطور الابتدائي بشكل خاص، يُفترض فيها أن يتمّ بناؤها وتنظيمها بشكل يجعلها تمثّل البيئة أو المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي الذي تنمو فيه شخصية الطفل وتكبر وتتأخّر وانسجام مع نمو هذه الكفاءات والمهارات في شخصيته، فهما وتوظيفها، من خلال الممارسة العملية اليومية لهذه المهارات في الحياة المدرسية، بالتلقين حيناً، وبالمحاكاة حيناً آخر.

ولقد أشار المختصّون في هذا المجال إلى مسألة مهارات خدمة الذات بتعبيرات متنوعة؛ غير أنّ أشهرها هو "المهارات الحياتية"¹¹. وأكّدوا أهميتها في بناء المناهج التعليمية وبالتحديد في المراحل الدنيا من التعليم.

وفي هذا المقام، نتصور ضرورة التأكيد أنّه من الأهمية بمكان أنّه ليس من الحكمة في شيء أن يقتصر اهتمام المناهج التعليمية بالإشارة إلى فكرة الحضارة من حيث هي تجربة بشرية تمتد عبر الزمن التاريخي لأيّ أمة من الأمم؛ وإنما لابد من تجاوز ذلك إلى التخطيط التربوي الذي يجعل فكرة الحضارة مشروعاً عملياً يلامس الحياة اليومية للمتعلم باعتباره إنساناً أولاً ومواطناً ثانياً... ويتدخّل في تفاصيل حياته اليومية. هذا الأمر، يحفزنا على الدعوة إلى إعادة النظر في بناء وتصميم المناهج التعليمية عندنا بما يستجيب لمقتضيات هذه الفكرة.

إنّ الوضع الذي تتميّز به سلوكيات المتعلم عندنا من حيث هو إنسان أولاً ومواطن ثانياً، تجعل مسألة تضمين المناهج التعليمية مسألة التحضّر، كما شرحناها، مسألة مستعجلة لا تتقبّل التأخير أو التأجيل؛ بل لابد من جعلها من المنطلقات الأساسية التي لا يجوز إغفالها كلما كان هناك تفكير في مشاريع البناء أو إعادة البناء.

ولعلّ ما يؤكّد هذه الدعوة ما نقرأه للأستاذ مالك بن نبي ربطه الحديث عن التحضّر بفكرة التربية إلى درجة اعتبارهما وجهين لحقيقة واحدة؛ لا يمكن الفصل بينهما في أيّ سياق من سياقات تناول المنهج لتأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ. وقد قال في سياق الحديث عن آليات بناء المجتمع المتحضّر، "إنّ شبكة العلاقات الاجتماعية هي العمل التاريخي الذي ينجزه مجتمع ساعة ميلاده"¹²؛ بل لم يقل ذلك إلا لاعتقاده بأنّ الإنسان هو جوهر هذه الشبكة ومحركها مهما كان اتجاه هذه الحركة. كما أنّ الأصل في صحة أو مرض هذه الشبكة إنما هو الإنسان كذلك. كما أنّه في المقابل، فاعلية هذه الشبكة إنما تتوقّف على مدى إحكام النسيج الاجتماعي الذي يشكّلها وهو بدوره رهْنٌ بمدى نجاحنا

¹¹ أنظر للتفصيل في هذا الموضوع: ماجد بن سالم حميد الغامدي، أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي،

<https://www.alukah.net/social/0/32841/#ixzz6CvSgQKdQ> تاريخ الإضافة: 2011/6/23 م - 1432/7/21 هـ.

¹² مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، مرجع سابق، ص: 28.

في التأهيل التربوي للإنسان. إنّ أهلية الإنسان للحياة الاجتماعية الإيجابية المثمرة هو ما عين التحضّر الذي أشرنا إليه سابقاً اعتماداً على تعريف مالك بن نبي للتربية بقوله: "إنّه ليس الهدف من التربية أن نعلّم الناس أن يقولوا أو يكتبوا أشياء جميلة، ولكن الهدف أن يتعلّم كل فرد فن الحياة مع زملائه، أعني: أن نعلّمه كيف يتحضّر"¹³.

كيف نتصور فكرة التربية؟

نتصوّر أنّ المسلك الأقرب إلى الصواب في صياغة تعريف للتربية يناسب المقام إعادة النظر في مفهوم التربية وفقاً لمعادلة الحضارة والتحضّر التي سبق مناقشتها في هذه المقالة لننتقل بعد ذلك إلى الربط بين التربية والحضارة لتصبح التربية في جوهرها عملية تحضير (من التحضّر) للإنسان.

تعريف التربية كثيرة ومتنوعة لا يحصيها العدد. فالتاريخ حافل بها. غير أنّ ما تشترك فيه أو بالأحرى، ما يجمعها هو أنّ التربية مسألة ثقافية بامتياز. فهي تمثّل المشروع التي تستند إليه الأمة لتحقيق طموحاتها في التاريخ من خلال إعداد الأجيال الصاعدة وفقاً لنظرية الحياة التي يؤمنون بها¹⁴. وعلى هذا الأساس، نميل إلى اعتبار التربية عملية تحضير (Civilizing) للكائن البشري، أي جعله كائنًا متحضّرًا يدرك معنى وجوده والهدف من الوجود والمنهج الذي يتحقّق به هذا الهدف¹⁵. ولذلك، نتصوّر التربية باعتبارها مشروع بناء المجتمع المتحضّر من خلال إعداد الإنسان إعداداً متكاملًا ينسجم ومتطلبات التحضّر المعرفية والنفسية والأخلاقية اللازمة لإضفاء معنى التحضّر على وجود الإنسان، وفق خطة منهجية هادفة تسعى إلى تحقيق طموح المجتمع. غير أنّ المجتمع المتحضّر المنشود موجود بالفعل، لا يزال مشروعاً لم يتحقّق بعد على أرض الواقع وإنما مجرد فكرة تنتظر التجسيد ولكن وفقاً لما تحدّده ثقافة المجتمع.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، تبدو التربية كمحاولة لتحضير (الحضارة) الإنسان وجعله كائنًا متميّزاً عن المخلوقات الأخرى إن في المبدأ والمنهج والمقصد. كما يمكننا التوصل إلى خلاصة مفادها أنّ التحضّر هو الأصل الذي يقوم عليه الجهد التربوي كله بل هو المقصد الأسمى الذي ينبغي أن تُوجّه إليه كل الاهتمامات؛ وأنّ كل تربية لم تستطع أن ترقى بالإنسان إلى هذا المستوى من التغيير على مستوى مختلف أبعاد شخصيته كإنسان يتميّز باهتماماته العالية عن الحيوان، وعلى مختلف مستويات حياته في المجتمع كمواطن فعّال، وفي العالم كإنسان ذي رسالة كونية يمثّل أمل البشرية التائهة، يمكن الحكم عليها بأنّها تربية تفتقد إلى مبررات وجودها فضلاً عن مبررات الاستمرار في هذا الوجود. ولعلّ التأمل في أسرار نجاح بعض التجارب التربوية العالمية، يجعلنا نتأكّد من أهمية هذا المنظور الحضاري المتكامل للتربية.

¹³ نفسه، ص: 99.

¹⁴ سير لفنغستون، التربية لعالم حائر.

¹⁵ للتوسّع في هذه المعاني، يمكن الرجوع إلى: Edgar Morin, ENSEIGNER A VIVRE, Manifeste pour Changer l'Education

ويتأكد هذا الطرح خاصة إذا ما نظرنا إلى ما يطبع حياة الإنسان المسلم اليومية من مظاهر التخلف في التفكير والنظر والتصرف، وما انجز عن ذلك من مظاهر العجز والرداءة والكسل والتعب المستديم والاتكالية الجماعية والتسيب والعاطفية في التعامل مع الأحداث والأشخاص والأفكار واستفحال حالات تضخم الأنا الفردي والجماعي وغياب البعد الاجتماعي في الاهتمام؛ الأمر الذي جعل إنجاز مشروع حركة تاريخية تستهدف التغيير التاريخي للمجتمع وإحداث نقلة نوعية على طريق استرجاع مكانة الأمة في التاريخ كأمة قيادة وشهادة أمراً بعيد المنال، وفي الظروف الحالية على الأقل.

ولعلّ الأصل في عجز المسلمين عن إحداث هذه النقلة النوعية إنّما يرجع إلى أنّ الإنسان وهو العامل المركزي لهذه العملية أصيب بعطب دام قرونا متطاولة جعلت منه داءً غُضالاً يحتاج إلى جهود استثنائية للقضاء عليه؛ بل ومما زاد في تعقّد هذه الأزمة أنّ مختلف منظومات التربية في أغلب بلاد العرب والمسلمين كانت ولا زالت عاجزة عن صياغة رؤية واضحة عن النموذج التربوي المنشود لكل من الإنسان والمجتمع.

ثانياً: على المستوى الإجرائي

ونقصد بذلك الإجراءات التي نرى ضرورة تبنيها والعمل بها من أجل إنجاز مشروع التأسيس لثقافة السلوك الحضاري لدى الفرد أو بالأحرى المواطن الجزائري.

نقطة الانطلاق

نحن في العالم الإسلامي والعالم المتخلف بشكل عام، غالباً ما نغفل عن أهمية مسألة البداية في التعامل مع مشاريع البناء إن على مستوى النظرية أو تطبيقاتها. ... ومن وجهة نظرية حضارية لا نتصوّر أن وضعنا يختلف عن كثيرٍ عن وضعية الانطلاق التي كنّا فيها في مرحلة ما بد الاستقلال. ولهذا، فالضرورة تدعونا بإلحاح إلى النظر في الإجراءات التي تمكّنا من إعادة الصياغة التربوية لشخصية الإنسان الجزائري المسلم لتمكينه من الانتقال من وضعية الإنسان المتخلف، إلى وضعية الإنسان المتحضّر الذي يتمتّع بمؤهلات الأداء الناجح لأدواره الاجتماعية المنتظرة منه. ذلك لأنّ جوهر مشكلة التخلف هو الإنسان الذي فقد قدرته على تمثّل معاني التحضّر في حياته اليومية، إن في التفكير أو التصرف أو التعامل... ما يقوم به من أعمال، وما يؤدّيه من واجبات، وما يحققه من إنجازات بل وما يتعامل به من أخلاق. ومادامت المشكلة التربوية تتمثّل في الإنسان المسلم المتخلف باعتباره نتاج تربية عصور الانحطاط والتوقّف، فإنّ نقطة الانطلاق تتمثّل في الشروع في استئصال الوراثة الفكرية والنفسية والاجتماعية التي علقت بشخصية الإنسان المسلم. وإنما يتم ذلك بإعادة النظر في المناهج التعليمية للمشروع التربوي الوطني وفقاً للرؤية المقترحة في المستوى النظري. ونتصوّر أن يتم ذلك من خلال الخطوتين الآتيتين:

1. تبنّي المفهوم الجديد للتربية باعتبارها عملية تحضير للإنسان (Process of

Civilizing) بالمعاني التي استعرضناها في التحليل السابق للتربية

2. تجسيد معاني هذا التعريف في مجالين اجتماعيين على الأقل وهما:

○ **المجال الأوّل وهو المدرسة:** تغذية مضامين ومفردات المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية وفي كل الأطوار إن على مستوى البناء والتصميم

(Development) أو التنفيذ والتطبيق (Implémentation) أو التقويم والتطوير (Evaluation) بمعاني هذا التعريف بحيث تصبح محتويات المناهج التعليمية ومقاربات تدريسها مرة عاكسة لمعاني هذا التعريف وأبعاده ومقتضياته.

○ **المجال الثاني وهو مؤسسات المجتمع وعلى رأسها الإعلام بأنواعه: تمكين**

هذه المؤسسات من استيعاب مسألتين أساسيتين وهما

■ **البعد الحضاري للمفهوم الجديد للتربية،** وأنه مطلب لا مناص منه إذا ما أردنا تجسيد ثقافة التحضر على صفحة شخصية الإنسان الجزائري باعتبار ما هو كائن أي، متعلماً أو باعتبار ما سوف يكون أي، مواطناً مسؤولاً عن وطنه في حدود الدور الاجتماعي الذي تم تأهيله له وفقاً لمؤهلاته الفطرية والمكتسبة.

■ **تكاملية الدور الذي تضطلع به هذه المؤسسات** بناء على قاعدة التوجيه التي تؤكد على وضوح الرؤية ووحدة الهدف وتناسق الجهود.

مفردات مشروع بناء السلوك الحضاري¹⁶

تأسيساً على كل ما سبق، نتصور أن المقاربة المنهجية التي تبينها في النظر في إشكالية الحضاري تقتضي منا أن نقترح تصوّراً للمفردات التي نرى أن يتشكّل منها مشروع بناء السلوك الحضاري لدى الفرد وبالتحديد لدى المتعلمين الذين لا يزالون في مرحلة الطلب والاكْتساب والتعلم، لعلنا نتمكن من وضع بعض معالم مشروع تربوي وطني مستقبلي يكون بإمكانه التعديل من حدة السلوكيات غير الحضارية التي غلبت على الكثير من المواطنين لأسباب وعوامل ذكرنا بعضها في ثنايا هذه الفقرات. وفيما يأتي، عرض لبعض من هذه المفردات المقترحة لتكون بمثابة محدّدات نعتمد عليها في بناء وتصميم مضامين المناهج التعليمية أو البرامج التربوية والإعلامية التي نتوجّه بها إلى الإنسان الجزائري، باعتباره متعلّماً من جهة ومواطناً من جهة أخرى:

ثقافة التحضر في ممارسة الحياة:

التحضر فنّ الحياة مع الغير في المجتمع لأداء رسالة مشتركة في التاريخ. ولن يكون الإنسان متحضراً إلا إذا تعلّم فن الحياة مع مواطنيه؛ وإنّ نقطة الانطلاق في بناء المجتمع المتحضر أن يتعلّم الإنسان كيف يمارس الحياة الفردية والجماعية بطريقة متحضرة. إنّ الذي ينبغي أن تركز عليه التربية في مختلف المؤسسات الاجتماعية هو التجسيد العملي لثقافة التحضر؛ إذ لا غنى عنها لضمان المناخ النفسي المناسب للنمو الإيجابي للأفراد وفقاً للرؤية الحضارية للحياة. فالتربية لا تقتصر على ما يتلقاه الطفل في قاعات التدريس من علوم ومعارف، وإنما هي مجموع الظروف الفكرية والنفسية والأخلاقية والتنظيمية التي يتعلّم الإنسان من خلال التعامل معها معنى الحياة؛ بل وفنّ الحياة كذلك. لهذا، فإنّ تعليم المتعلمين معنى الحياة واحترامها وتربيتهم على ممارستها بالشكل الذي يرسّخ معاني التكريم الربّاني

¹⁶ استعنا في صياغة هذه المفردات بكتابنا الموسوم: مدخل إلى علوم التربية، رؤية بديلة، طبعة دار الأصاله للنشر والتوزيع، 2019.

للإنسان لهُو من أهم ما ينبغي أن يسلط المعلم عليه اهتمامه. فإذا كانت البيئة المتخلفة هي التي تصنع الإنسان المتخلف، فإن بناء الإنسان المتحضر يمرّ عبر المؤسسات التربوية للمجتمع التي تدرك أهمية هذه المسألة في مشروع بناء الإنسان، ومن ضمن هذه المؤسسات المدرسة التي ينبغي أن تكون بمثابة بيئة متحضرة تتوفر فيها شروط ثقافة التحضر، ومن ثمة المناخ الذي تنمو فيه شخصية الإنسان، ويستتبق من خلال ما يُقدّم له من برامج تعليمية وتربوية متنوعة معاني الحياة؛ بل وفن ممارسة الحياة بالشكل الذي يجعله كائناً متحضراً متميّزاً عن غيره من المخلوقات في المبدأ وفي المسار وفي المصير.

ثقافة الإتقان في إنجاز الأعمال

الإتقان سمة أساسية في الشخصية الإيجابية ومظهر من مظاهر التعبير عن قوتها. وقد تفوّقت كثير من الأمم على غيرها بسبب تشبّثها بهذا الخلق حتى جعلته شعاراً في كل نواحي نشاطها اليومي، كما هو حال اليابان التي عُرفت به خاصة عندما تبنّت مبدأ الكايزن (Kaizen) أي، إتقان العمل من أجل التحسّن باستمرار. وإتقان العمل خلقٌ يمكن اكتسابه كما يمكن التعوّد عليه. ومن أهم ثمرات الإتقان وممارسته في الحياة اليومية أنّه يُكسِب الفرد خلقَ الإخلاص في العمل لارتباطه بالمراقبة الداخلية والمفوضي بدوره إلى خلقٍ آخر هو خلق الالتزام الذي يرتبط بالمراقبة الخارجية. ولعلّ حضور هذين النوعين من الأخلاق في شخصية الفرد هو الذي ينتج لنا من يسمّى بالصدق باعتبار أنّ الصدق هو استواء الظاهر والباطن. وإذا كان الإحسان ذا أبعادٍ نفسية فإنّ الإتقان يتعلق بالأداء، أي بالمهارات التي تحدّد الكيفية التي ننجز بها أعمالنا على الوجه المطلوب لتحقيق الغرض منها. ولهذا، فالأصل في التربية أن يتمكن المتعلم من اكتساب مهارات إتقان عمله والتعوّد على ممارسة هذه المهارات في حياته اليومية؛ إذ لا يكفي أن نُؤدي العمل، بل لا بد من إتقانه ليكون عملاً صحيحاً تتوفر فيه شروط الإتقان.

ثقافة الامتياز في التحصيل الدراسي

نموذج الإنسان المحتضر والمواطن الفعّال، يستلزم نوعية تربوية عالية. شعار هذه النوعية التربوية العالية هو التفوق العلمي والتربوي الأخلاقي. ولذلك، فإذا كنّا نتبنّى فكرة "الإنسان المتحضر" فإنّ الأصل الذي ينبغي أن ننطلق منه في تحقيق هذا الهدف هو السعي من أجل أن نرسخ في فكر المتعلم ونفسيته وسلوكياته، ثقافة الامتياز والتميّز في كل ما يقوم به من أعمال، وما يؤدّيه من واجبات، وما يحقّقه من إنجازات؛ بل وما يتعامل به من أخلاق. ولهذا، فالمدرسة، أو المؤسسات الاجتماعية، التي نتصوّرها من خلال هذه الرؤية الحضارية يُفترَض فيها أن تنصبّ جهودها على غرس قيم وأخلاق العمل الممتاز في شخصية المتعلم، وتشجّع فيه حب التألّق وتدرّبه عليه، بل وترافقه فيه أيضاً من خلال التنظيم الهادف للبرمجة اليومية لأنشطة المدرسة داخل أسوارها وخارجها.

ولعلّ من أهم ما يساعد على تحقيق كلّ هذه المعاني الحضارية للثقافة توفير الحد الأدنى من المعارف والأنشطة والتدريبات التي توجّه المتعلم إلى كفايات ممارسة مختلف ألوان التفكير المنهجي النقدي المبدع، الملتزم بأخلاقيات العلم والعلماء، بشكل يصبح فيه هذا المتعلم قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة لمختلف المواقف والوضعيّات التي يواجهها، أو

يمكن أن يواجهها في حياته العلمية والعملية. غير أنّه لا ينبغي أن نغفل عن الشروط الضرورية التي يمكن أن تسهم بشكل فعال في تجسيد هذه الرؤية في شخصية المتعلم. وتتمثل هذه الشروط على وجه الإجمال في مساعدته على بناء رؤية سليمة وصحيحة عن ثلاثة قضايا هي:

- مفهوم العلم (Conception).
- موقع العلم في حياة المجتمع (Position vs Status).
- الدور الذي يضطلع به العلم في بناء المجتمع والمحافظة عليه (Mission vs Role).

ثقافة التسابق في فعل الخيرات

الحياة فرصة لا تعوّض. ومن أهم الأخلاق التي نبّهنا إليها ديننا الإسلامي الحنيف خُلُقُ التسابق في فعل الخيرات لاستغلال الفرص المتاحة لنا في هذه الحياة من باب "... فاستبقوا الخيرات..." كما نبّهنا إلى أنّ أفضل الناس من جعله الله تعالى مفتاحاً للخير، نافعاً لغيره. ولعلّ من أهم أسرار هذا التوجيه الربّاني الحكيم أن الحياة شراكة بين الناس، وأنّ الفرد لا يقوم بذاته بل بقومه؛ وأنّ مهام الحياة مشتركة ومتشابكة ومتفاعلة، لا يقدر على تحمّل متاعبها الواحد من الناس. ولا يمكن للحياة أن تستقيم وتستقر إذا كان الإنسان يسعى من أجل مصالحه الخاصة فقط، بل السعي لنفع الغير هو الأصل. كما أنّ هذه الحياة فرصة لفعل الخير. ولذلك، جاء الأمر بالتسابق إلى الخير في ديننا الحنيف. والتسابق إلى الخير يتضمّن معنى زائداً على مجرد فعل الخير في ذاته، فالتسابق إلى الخير ليس أقل من المبادرة إليه على وجه التسابق؛ فمن سبق فاز، والسابق في الدنيا سابق في الآخرة ولا شك. كما أنّ السابقين هم أعلى الناس درجة. والخيرات كما نتصوّرها في رؤيتنا للعملية التربوية تشمل جميع الأعمال التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا الهدف النبيل في حياة الناس، وتجسيد معانيه في مختلف البرامج التربوية التي تُعرّض على المتعلم على شكل خبرات تربوية متنوعة يتعامل معها أثناء حياته المدرسية اليومية.

ولذلك، يُفترض من المدرسة كمؤسسة تربوية أن تعمل ية على تنمية روح المبادرة لدى المتعلم، وتشجيعه على كل ما من شأنه تفجير الطاقات الكامنة في شخصيته وتنمية مواهبه وقدراته من خلال ما تعرضه عليه من مادة تربوية متنوعة وثرية مثل الأنشطة والبرامج التربوية والثقافية والفعاليات الميدانية وغيرها.

ثقافة الاحتساب في أداء الواجبات

لا يكفي لبناء الحضارة شعور المجتمع بحاجاته؛ بل ينبغي أن يربّي أفرادُه على اكتساب القدرة على الإبداع المستقل للوسائل والأدوات التي توصّله إلى تحقيق حاجاته المختلفة. وهذا هو عين قيام المجتمع بالواجب، وأصل طريقه إلى الاكتفاء بذاته والاستغناء عن غيره من الأمم والشعوب، والخروج من دائرة ذلّ السؤال وهوان التبعية. ولهذا، فمن علامات التخلف عند الشعوب انحلال مفهوم الواجب من ثقافة المجتمع التربوية. من هنا، كان الطريق الوحيد المفضي إلى الحصول على الحقوق إنما هو قيام كلّ فرد من أفراد المجتمع بالواجب المتعيّن عليه وليس العكس. فلم يقع الإنسان الجزائري، والعربي عموماً، فيما وقع فيه من تخلف إلا بعد أن غابت هذه المعاني عن ضميره وانقلبت المعايير في

تصوّره، فغفل عن الواجب والتفت إلى المطالبة بالحقوق. وأمام هذه الوضعية، نتصوّر أنّ من مهام المدرسة وسائر مؤسسات المجتمع، تربية المتعلم على تبني ثمّ تمثل ثقافة القيام بالواجب قبل التفكير في المطالبة بالحق، والتأدّب بأدب العطاء قبل تعلّم لغة الأخذ؛ وتدعيم نفسية التعفّف والتنزّه عمّا يشينُ النفس ويمسُّ المروءة من ذلّ السؤال وهوان التبعية.

كما ينبغي أن ينتبه القائمون على التأسيس للفعل التربوي في مدارسنا وتسيير شؤونها ومتابعة عملها التربوي اليومي أنّ الرؤية التي نتبناها لا تقف عند حدود تربية المتعلم على مجرد القيام بالواجب بإتقان؛ بل تتجاوزه إلى العمل من أجل ربط همّته وإرادته وطموحاته بنوعين من الجزاء.

أما النوع الأول من الجزاء

فهو النوع الأهم، وهو الجزاء الأخروي عند الله تعالى، باعتبار أنّ الحياة الدنيا ليست إلا محطة نستعدّ فيها لتتلقّى الجزاء من الله تعالى يوم الوقوف بين يديه، ولنبداً فيها حياة الخلود والسعادة الأبدية بناء على قوله تعالى في سورة العنكبوت: ﴿وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهُوٌّ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾¹⁷. وقد جاء في التفسير أنّ لفظة "الحيوان" في هذه الآية معناها أنّ الدار الآخرة هي الحياة الحقيقية الكاملة الخالدة.

وأما النوع الثاني من الجزاء

فهو الجزاء الاجتماعي المتعلّق بخدمة المجتمع من أجل التأسيس لثقافة التضامن الاجتماعي ونكران الذات؛ والتفاني في خدمة الغير. ذلك لأنّ الفرد بقومه لا بذاته، ولا حياة له إلا بحياة قومه، ولا نجاة له إلا بنجاتهم، وأن لا خير لهم فيه إلا إذا شعر بأنه جزء منهم. ولقد أكّد هذه الحقيقة العلامة الإمام عبد الحميد بن باديس (1889 - 1940) في تفسيره لقوله تعالى من سورة النمل: ﴿حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِي النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾¹⁸. هذه نملة وقّت لقومها، وأدّت نحوهم واجبها، فكيف بالإنسان العاقل فيما يجب عليه نحو قومه! هذه عظة بالغة لمن لا يهتم بأمور قومه ولا يؤدي الواجب نحوهم، ولمن يرى الخطر داهماً لقومه فيسكت ويتعامى، ولمن يقود الخطر إليهم ويصبّه بيده عليهم. أه..! ما أحوالنا - معشر المسلمين - إلى أمثال هذه النملة!¹⁹

ثقافة الإحسان في التعامل مع الخلق

العدل والإحسان أصلٌ تقوم عليه حياة البشر. أما العدل فهو الاعتدال والتوسط في الأمور كلها. وإنما يتمّ ذلك من خلال المحافظة على الحقوق والأمانات وأدائها إلى أصحابها. وأما الإحسان فهو استعمال الأدب الحسن والخلق الجميل في أداء هذه الحقوق والأمانات لتندوّق

¹⁷ سورة العنكبوت، الآية: 64.

¹⁸ سورة النمل: الآية: 18.

¹⁹ عبد الحميد محمد ابن باديس الصنهاجي، في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، مرجع سابق، تفسير قوله تعالى من سورة النمل: "وقالت نمل يا أيها النمل..."

معاني الجمال في الحياة؛ بل ولتصبح الحياة جميلة. والتأمل في ديننا الحنيف يعلمنا أننا لم نُؤمر بالفعل فقط؛ وإنما بالفعل الحسن والأداء الجميل أيضاً، لتصبح أفعالنا جميلة ومن ثم تنطبع الحياة اليومية بمسحة من الجمال تبعث الأمل والتفاؤل في النفوس الحزينة أو اليائسة أو البائسة، وهذا هو عين التحضر الذي نحن في حاجة إليه؛ وهو يمثل في تصوّرنا، إحدى المهام الأساسية للفعل التربوي الرسالي. كما أنّ الإنسان إذا فهم طبيعة الحياة وحقيقتها أدرك أنّ الحياة فرصة للنجاح في الدنيا والنجاة في الآخرة، فيصبح حينئذٍ في إعانة المخلوقات كلها باليد واللسان والقلب، لا يفتّر عن ذلك.

- **أما باليد** فبمختلف أنواع الإعانات المادية،
 - **وأما باللسان** فبالتعليم والنصح والتوجيه والإرشاد،
 - **وأما بالقلب** فبالشفقة والعطف عليهم والدعاء لهم ومحبة الخير لهم، وحسن الظنّ بهم.
- وانطلاقاً من هذه المعاني الحضارية الراقية، نتبين أنّ إحسان الإنسان إلى غيره سوف لن يقتصر على البشر فقط؛ بل يصل إحسانه إلى المخلوقات الأخرى من حيوانات وجمادات. إنّ إنساناً بهذه الصفات، وبهذه المعاني هو الذي ينبغي أن تستهدف العملية التربوية المساهمة في تحقيقه من خلال الفعل التربوي اليومي الذي يمارسه المعلم في قاعة الدرس أو سائر من له علاقة بتربية الإنسان والمواطن بشكل عام، ومن خلال مختلف المؤسسات التربوية للمجتمع. فمختلف البرامج التربوية لهذه المؤسسات على اختلاف طبيعتها وتنوع وظيفتها وأساليب عملها، إنما تتجه في جملتها إلى إبراز عنصر الخير في الإنسان وأنّ الأصل في النفس البشرية السوية أنها تميل إلى الفعل الجميل والأداء المتقن، والخلق الحسن؛ بل وتحب من يُحسن إليها وتميل إليه أكثر من ميلها إلى السيء من الأعمال والقبيح من الأوصاف.

كلمة أخيرة

تم التركيز في هذه المقالة على تحليل إشكالية التأسيس للسلوك الحضاري للإنسان الجزائري. ومن خلال ذلك اتضح لنا أنّ هذه الإشكالية تمتد بجذورها في تاريخ المجتمع الجزائري الحديث، إن في عهد الاحتلال الفرنسي الذي كان له الدور الرائد في تطبيق مشروع التدمير الممنهج لشخصية الإنسان الجزائري من خلال تربيته ثلاثية الموت الحضاري: الدين والتاريخ واللغة أو في تعثر المشروع التربوي الوطني في تحقيق طموحاتنا التربوية على الرغم من الإنجازات المهمة والكثيرة التي تم تحقيقها في هذا المجال. تبين لنا من التحليل أنّه لا يمكن التفكير في التربية بمعزل عن الحضارة. غير أنّ الأهم هو أنّ الأصل في المسألة التحضر وليس الحضارة. ذلك لأن الحضارة إنما تتحقق بفعل تربوي يسمّى التحضر. وعلى هذا الأساس، فإنّ مشروع التأسيس للسلوك الحضاري إنما يمرّ حتماً عبر إعادة النظر في المفهوم ليتّم بعد ذلك تضمينه في المناهج التعليمية للمدرسة، وفي البرامج التربوية والإعلامية للمؤسسات الاجتماعية الأخرى. وقد خلصنا في الختام إلى صياغة تصوّر أولي حول مجموعة من المفردات التي نتصور أنّها تشكّل باجتماعها مفاصل مشروع إعادة بناء السلوك الحضاري للإنسان الجزائري بشكل خاص، والإنسان العربي المسلم بشكل عام.

المراجع

مالك بن نبي، **ميلاد مجتمع**. دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 3، 1986م.

- مالك بن نبي، فكرة الأفريقية الآسيوية. دار الفكر دمشق، سوريا - دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط 8 ، 2012م.
- مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي. دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1 ، 1988م.
- مالك بن نبي، من أجل التغيير. دار الفكر دمشق، سوريا - دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط 1، 1995م ، الإعادة 4، 2005.
- أحمد عروة، الإسلام في مفترق الطرق. دار الشروق، بيروت، لبنان، 1975 م
- برغوث الطيب، موقع المسألة الثقافية من استراتيجية التجديد الحضاري عند مالك بن نبي.
- زكي ميلاد ، مالك بن نبي ومشكلات الحضارة. تقديم سعيد جودت، دار الفكر دمشق، سوريا - دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط 1، 1998م
- عويمر مولود، مالك بن نبي رجل الحضارة. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2007م
- نقيب عمر، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي. مؤسسة الأصالة للنشر والتوزيع، 2017.
- نقيب عمر، مدخل إلى علوم التربية، رؤية بديلة، طبعة دار الأصالة للنشر والتوزيع، 2019.