Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 4 Article 4

10-1-2025

The moral conscience in contemporary educational philosophies A critical study from the perspective of Islamic education

Taleb Saleh Alattas
Department of Foundations of Education Faculty of Education King Abdulaziz University - Jeddah, tsalattas@kau.edu.sa

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation
Alattas, Taleb Saleh (2025) "The moral conscience in contemporary educational philosophies A critical study from the perspective of Islamic education," *Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 4, Article 4.
DOI: https://doi.org/10.64064/1658-8924.1145

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٨٢ – ١٢٤ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1145

الضـمير الخلقي في الفلسفات التربوية المعاصرة
دراسة نقدية من منظور التربية الإسلامية

The moral conscience in contemporary educational philosophies
A critical study from the perspective of Islamic education

أ.د. طالب بن صالح العطاس
قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
Taleb Saleh Alattas
Department of Foundations of Education
Faculty of Education
King Abdulaziz University - Jeddah
tsalattas@kau.edu.sa

المستخلص:
تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل نقدي لمفهوم "الضمير الخلقي" في الفلسفات التربوية الوضعية المعاصرة، من منظور التربية الإسلامية. سعت الدراسة إلى توضيح مفهوم الضمير الخلقي، واستكشاف التقاطعات بين الفلسفة الغربية والتصور الإسلامي لهذا المفهوم، مع إبراز تجلياته في الواقع التربوي، وبيان مبادئه كما تراها التربية الإسلامية وسبل ترسيخها في البيئة التعليمية، واعتمد الباحث المنهجين الوصفي والاستنباطي؛ إذ تناول المنهج الوصفي تحليل الأدبيات المتعلقة بالضمير والأخلاق، بينما تم استنباط المبادئ الإسلامية وتحديد الفروق الجوهرية مقارنة بالتصورات الفلسفية الغربية، وتوصلت الدراسة إلى أن الفلسفات الوضعية، سواء المثالية أو المادية، تعاني من ضبابية في تصور الضمير الخلقي، نتيجة تبنيها منظومات معرفية مادية أو حدسية تفتقر إلى الإلزام الأخلاقي القيمي المنسجم مع الفطرة. كما بيّنت أن التربية الإسلامية تتفوق في تقديم تصور شامل للضمير الخلقي، قائم على فطرة الإنسان وواعظ الله في القلب، ما يجعلها أكثر قدرة على بناء ضمير خلقي متوازن ومؤثر في السلوك، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين مفاهيم الضمير الخلقي الإسلامي في المناهج التعليمية، وتعزيز التربية الوجدانية كمكون أساسي في العملية التربوية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية:
الضمير الخُلقي – الفلسفات التربوية المعاصرة – النقد التربوي – التربية الإسلامية.

مقدمة:

إن المسألة الأخلاقية من المسائل التي تظهر في تلافيف الحياة الاجتماعية، وتبرز الحاجة إلى الوعي بها وبمفرداتها وتمثُّل قيمها والوقوف على آثارها، فالفضيلة تستوهبها القلوب وتلتمس خيرها في برد العيش وما يتجلى من رَوح في المقايضة بها بين الناس فيما بينهم، والوازع الخلقي ممتد في عروق التاريخ لامتداده في عمق الفطرة الإنسانية، ففي الديانات الشرقية وما تنامى إليها من بقايا معارف النبوات، وفي دروس الكنائس والبِيَع وفي القرآن والآثار وكتب المسانيد والسنن؛ تجد واعظ الله تعالى تأمر به الحكمة والتنزيل وتنبُس به الفطرة كلما تبدّى إفراط أو جزاف في التقدير أو تفريط. وإن الترجمة عن الشعور بالقيمة الخلقية وإفساح السبيل أمام السلوك المعبر عنها يورث رضًا نفسيًا، والحيلولة دون تلك الترجمة، وكبت التفاعل معها يورث جيشان العواطف وما يسمى بتأنيب الضمير، فالناس عندما يشرعون في عمل ما "فإذا كانوا قد خضعوا لحكم الضمير فيما أوجبه فإنهم يشعرون بتقدير لأنفسهم تصحبه لذة ظاهرة: هي لذة الرضا الأخلاقي، أما إذا كانوا لم يستجيبوا لصوت الضمير، فإنهم يشعرون باحتقار لأنفسهم شديد الإيلام: تبكيت الضمير". (أندريه كريسون،١٩٧٩م،٥٢)

والتربية الوجدانية تستهدف تربية الضمير وإمداده بالقيم اللازمة والمعرفة الداعمة التي يجسدها في أحكامه التي تتجلى في تقدير الباعث والترجمة السلوكية وفي درجة الأداء، ولقد تفاوتت التوجهات الفكرية الملية أو الفلسفية في التعاطي مع

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

المسألة الأخلاقية وما تنشده من خير، فالخير هو مطلب عام يُدلُّ به من ينظِّر لمسألة الأخلاق؛ "فإن خير البشرية كان هو الهدف المعلن في جميع النظم والمجتمعات، ولكن الآراء تختلف حول ماهية هذا الخير، وكيفية تحقيقه" (شابرا، ١٤١٦هـ،٢٧-٢٨) وتعلق بذلك الخلاف قضية الضمير الخلقي الذي يعد الناطق الرسمي عن مدى تمثُّل القيم أو الحكم عليها إذا بدت في مشهد ما، فالمعرفة القيمية هي التي تعيَّن تفاعل الضمير مع ما يتبدى له من نوازل أو مشاهد، ظهر ذلك جليًا في النزعة التي كانت تصبغ الفلسفات بين مادية ومثالية، فمذهب العقلانية يغلب العقل كوسيلة لتحصيل تلك المعرفة على العادة والعرف وأصحاب اللذة يغلبون الحسي على المعنوي، وأصحاب المثل يغلبون الإلهام والحدس على العقل، ثم إنهم في الغالب لا يجمعون بينه بجامع أو تلتقي فلسفة فتتأثر تأثرًا توافقيًا تلفيقي بأخرى، بل تستقل لكنها مع ذلك تمر بتحولات أفقية وعرضية كانط المادية فيها هي من أثرت بصبغتها على معظم الدول الغربية المعاصرة، وامتد أثرها إلى الآن ولم تخل هي من تحولات طالت الفكر التربوي، وهذه التحولات قد تفسر في جانب منها بالشعور بحضور الضمير الخلقي في المسألة الأخلاقية، ومن ذلك ما كان من "ستوارت مل" عندما اطلع على مثالية كانْط وهيجل حيث "أصيب بأزمة نفسية، كانت سببًا في إعادة نظرته إلى النفعية الحسية التي تلقاها عن أستاذه بنثام" (حلمي، ١٩٩٣م،٦٣) "وكان من أظهر دلالات هذا الموقف ضيقة بالأنانية المسرفة التي تقوم عليها النفعية، ونفوره المؤقت من النزعة الحسية، وتبرمه بالجبرية الأخلاقية التي تدعو إليها هذه النزعة" (الطويل، ١٩٦٧، ٢٩٤)، وإن الفلسفات المعاصرة رغم تصدرها وإغضائها من منزلة الكنيسة وإزاحتها من المشهد الاجتماعي، فإنها لم تقدم البديل في الجانب الأخلاقي، إن الغرب انصرف منذ بداية القرن التاسع عشر عن الدين المسيحي واستبدله بأيديولوجية دينية أخرى تشكلت من فيورباخ وماركس وداروين ونيتشه وفرويد، منطلقًا بها انطلاقة مادية هائلة أثرت على السواد الأعظم من الكتل البشرية في القرن الحادي والعشرين، في فقدان السمو فوق المادية، وتمكن المادية المبتذلة لدى الإنسان الغير المرتبط بوازع يزعه والذي يتخذ من عالم أحاسيسه المادية مقياسها لكل شيء، فالمتعة واللذة غاية وجوده، وتعطشه لا يروى لاهثًا خلف تحقيق الجنة الاستهلاكية على الأرض (هوفمان،١٩٩٣م)

إن هذه الاعتبارات تنبه على أهمية تقديم الاتجاه الفكري الأخلاقي الصحيح من منظوره الإسلامي، وفي دراسة نقدية بناءة تظهر محاسن الشريعة في هذا الباب، وتنبه على دورها الوظيفي الذي تستشفه من هدي النبي ﷺ، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: **(إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق)** (الألباني، ١٤٠٨هـ، ٤٦٤/١، رقم ٢٣٤٩) ، فالمعرفة الأخلاقية وضوابطها ومصادرها في المنظومة التربوية الإسلامية واضحة، وإعادة بناء الأخلاق بما يحيي الضمير ويصوِّب أحكامه وترجمته السلوكية هي مزية إسلامية بامتياز، ولا أدل على ذلك مما أحدثه النبي ﷺ في جاهلية العرب، حيث غير وجهة الأخلاق من وجهة أرضية إلى سماوية ربانية، فكمَّل المحاسن وصحح المفاهيم.

إن تتبع الضمير الخلقي في المسألة الأخلاقية في الفلسفات المعاصرة والنظر في جذوره المعرفية وظروف نشأته وتحولاته ورسوّه في الذاكرة المعاصرة وتجلياته في السلوك والعلاقات في ضوء المنظور الإسلامي، وفي مقاربة نقدية سيقدم تفسيرًا وبيانًا للتجليات المعاصرة للفعل الأخلاقي التربوي في الاتجاهات الفلسفية المعاصرة، وفي مستويات التربية والتعليم والتنظيم، وفي التجليات العامة المجتمعية، وسيوضح محاسن التربية الإسلامية في تعاطيها مع قضايا الضمير الأخلاقي في الحقل التربوي، ويبين الفروق الجوهرية العامة التي تميز هذا المنظور.

والاعتبارات السابقة تنبه على أهمية هذه الدراسة، ومما يقرر تلك الأهمية عدم وجود دراسة ناقشت الضمير الأخلاقي بالصورة التي سنتناولها، وإن تناولت عنوان الدراسة في موضوعات عارضة في باب الحديث عن الإلزام الخلقي، إلا أنه

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

على حد علم الباحث لم تتناول عنوان البحث دراسة تنبه على أبعاده وتناوله بالدراسة المقارنة النقدية من المنظور الإسلامي دراسات مختلفة، لكنها لم تول قضية الضمير الخلقي ومعالمه ومؤشرات ضبابيته عند الفلسفات المعاصرة، وتجليات ذلك في التطبيقات التربوية والمجتمعية.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع الضمير ضمنا دراسة الشرقاوي(١٩٩٠م)، ومن الدراسات التي تناولت الأخلاق في الفكر والفلسفة دراسة حلمي(١٩٩٣م) ودراسة عبدالرحيم (٢٠٠٥م) ودراسة القوسي (٢٠٠٦م).

ولكن أي من الدراسات لم تعن بموضوع الدراسة بالاعتبارات السابقة والتي ستتلى أكثر في مباحث الدراسة، وعليه كان تتبع الأدبيات التي تناولتا الضمير الخلقي بالدراسة والمقارنة، ومن منظور التربية الإسلامية مطلب نظري يسد فجوة في باب الفلسفة التربوية المقارنة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن أزمة الفلسفات اليوم تخلق من الشقاء والبؤس ما لا تسوغه الفطرة وما لا تطيقه الطبيعة الإنسانية: ((وَخُلِقَ الإنسان ضَعِيفًا)) [سورة النساء: آية رقم ٢٨]، فالفلسفة دين مخترع لا يفي بمطالب النمو الروحية والعقلية والجسمية ولا يلبي داعي الفطرة، ولا يؤنس الضمير بأسباب معرفية قيمية تعينه على أن يترجم عن نفسه وبما يجيش في داخله من التعقيدات التي تخرج تطرفًا أو انطوَاء وانحسارًا بسبب الكبت الذي يسببه التخبط والنسبية الأخلاقية التي حالت بين الإنسان وبين ما أذن الله تعالى له به من استخلاف حق، قال تعالى: ((وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً)) [سورة البقرة: آية رقم ٣٠]، وأزمة اليوم هي أزمة الماضي لكن إشكالاتها أكثر تعقيدًا بحيث توهم أنها معضلة عصية –وهي كذلك– فأزمة اليوم في المجتمعات الإنسانية هي أزمة روحية، وهي كذلك في الغرب في جوهرها أزمة روحية وليست مادية، وهذه الأزمة ولدت الأزمة الأخلاقية الحادة، وتحت بنوَّة الفلسفات الوضعية وتجلياتها الشمولية التطبيقية كالعلمانية والليبرالية والاشتراكية وإن كانت الفلسفة المادية ممثلة في الفلسفة البرجماتية والوجودية هي أوضح تجلٍّ لحالة الانحدار المرضي الأخلاقي الذي سببه شبق المصلحة.

إن هذه العدمية والصلف النظري ينبه على مستوى الإلزام الخلقي –الصفري– ونتائجه الكارثية وينبّه على أهمية تربية أخلاق الضمير والوقوف على القصور في التربية الوجدانية الغربية كمشكلة لها تجليات وظروف كانت سببًا في ردود أفعال امتدت قرونًا أحيانًا وتتبع لمؤشرات الوهم المعرفي في ضوء المنظور التربوي الإسلامي ورعايته لما قصرت فيه الفلسفات المعاصرة وبصورة جلية.

أسئلة الدراسة: وعليه يمكن تصور سؤال الدراسة في السؤال التالي: ما نقد التربية الإسلامية للضمير الخلقي عند الفلسفات التربوية المعاصرة؟

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة تجلي الإجابة عن سؤال الدراسة، يمكن تمثلها في الأسئلة التالية:

١– ما الخلفية النظرية التي تجلي مفهومات الدراسة؟

٢– ما التقاطعات التي تبين معالم الضمير الخلقي عند الفلسفة المعاصرة والتربية الإسلامية؟

٣– ما تجليات الضمير الخلقي عند الفلسفات التربوية المعاصرة في الواقع؟

٤– ما مبادئ الضمير الخلقي من منظور التربية الإسلامية؟ وكيف يمكن إرساءها في الواقع التربوي؟

أهداف الدراسة:

١– بيان مفهوم الضمير الأخلاقي الذي تستهدفه الدراسة.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

٢– توضيح أهم التقاطعات التي تبين معالم الضمير الخلقي عند الفلسفة المعاصرة والتربية الإسلامية.

٣– التعرف على تجليات الضمير الخلقي عند الفلسفات التربوية المعاصرة في الواقع ونقدها من منظور التربية الإسلامية.

٤– بيان مبادئ الضمير الخلقي من منظور التربية الإسلامية، وتقديم مقاربة نظرية في كيفية إرسائها في الواقع التربوي.

أهمية الدراسة:

١. تجلي الدراسة مفردات مفهوم الضمير الخلقي، وتسلط الضوء على معانيه كمصطلح تداولي بين التربويين رجاء أن يكون ذلك مقدمة لاهتمام أكبر بموضوع الضمير الأخلاقي ومكانته من المنظومة المعرفية التربوية وبيان مدى ضبابيته عند الفلاسفة كمطلب تربوي.

٢. قد تسد الدراسة فجوة معرفية في باب التربية الوجدانية بما تقدمه من معالم ومبادئ ومميزات لمفهوم الضمير الخلقي، حيث يمكن بناة المناهج من توظيف تلك التعميمات والمفهومات في المحتوى التعليمي وفي المساقات الجامعية.

٣. تقدم الدراسة بعض المقاربات المعرفية التفسيرية للأسباب التي تقف وراء الظواهر الاجتماعية والتربوية في التربية الغربية، ما يعين على فهم موضوعي ينبه على الجانب الإثرائي في الموضوع ما يمكن الباحثين والمهتمين من تحديد البحوث الإثرائية المناسبة.

٤. تبين الدراسة بعموم مباحثها أهمية الجانب التربوي الوجداني إلى الجانب التعليمي والتنظيمي وأن النظر الشامل مطلوب بما يتقرر من فروق خاصة وعامة بين الفلسفة المعاصرة والتربية الإسلامية في تناوله لأحد الموضوعات المهمة وهو الضمير الخلقي.

٥. تقدم الدراسة مقاربة معرفية مقتضبة في كيفية إرساء مبادئ الضمير الخلقي من منظورها الإسلامي في الممارسات التربوية، وفي المعرفة التربوية وبصورة عملية ما يعين على توظيف الدراسة إجرائيًا.

منهج الدراسة:

إنه بالنظر إلى أهداف الدراسة وأسئلتها فإنه يتعين الجمع بين منهجين: الوصفي، والاستنباطي.

- **فالمنهج الوصفي**: للإجابة عن الجانب التحليلي للدراسة، حيث سيتم مسح الأدب المتعلق بالدراسة وتحليل البيانات وتصنيفها فيما يتعلق بالأخلاق وعلاقتها بالضمير في الأدب الفلسفي وفي الأدبيات التربوية الإسلامية وما يتعلق بذلك من حقائق ومفهومات، وبما يتناسب مع المقارنة في المنحى النقدي، وللتعرف على مباحث الدراسة ومطالبها واستقراء الدلالات التي تحقق المعاني التي تستهدفها تلك المباحث والمطالب، ثم القيام بترتيب تلك المباحث ومطالبها الفرعية بصورة تستوعب ملامح الدراسة وبما يحقق أهدافها.
- **والمنهج الاستنباطي**: لاستنباط أهم التقاطعات المشتركة بين الفلسفة المعاصرة والتربية الإسلامية، واستنباط ما يميز التربية الإسلامية عن الفلسفة، وكذا استنباط مبادئ الضمير الخلقي من منظوره الإسلامي، حيث سيتم مسح الأدب السابق وجملة المصادر والمراجع التي تناولت تلك المفردات بغرض استقراء أهم الموضوعات المميزة للمفهوم ونقدها بصورة مقارنة.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة على بيان أهم التقاطعات المعرفية المتعلقة بالضمير الخلقي بين الفلسفة المعاصرة والتربية الإسلامية من منظور نقدي مقارن، وستتوزع بين مؤشرات ومبادئ وتحولات مرحلية، وكيف تناولت التربية الإسلامية تلك المفردات مع بيان الفروق الجوهرية بين هذا التعاطي وتعاطي الفلسفات لها حيث يظهر أثر الفكر التجزيئي الخطي أمام الفكر المنظومي الشامل في تصور المسألة الأخلاقية وتعلقها بالضمير ما يظهر كفاءة التربية الإسلامية في التأصيل وتغذية التربية الوجدانية بما يناسبها وبما ينسجم مع طبيعة المعرفة.

ومن الفلسفات سنقتصر على المثالية والمادية لأنهما أصدق ممثل للفلسفات المعاصرة، وتقتضي الدراسات التوسع الرأسي لنتناول الجذور والامتدادات التي يفسر في ضوئها التحولات والتمظهر المعاصر لتلك الفلسفات.

مصطلحات الدراسة:

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

تعريف الضمير لغويًا:

ما يضمره الإنسان في نفسه ويخفيه ويصعب الوقوف عليه (عمر، ٢٠٠٨م، ١٣٦٩/٢)

الضمير اصطلاحًا:

غريزة فطرية أودعها الله جسم الإنسان ليميز بها بين الخير والشر، ومنهم من رأى أنه قوة في الإنسان (مراد،٢٠٠٥م، ٤٩٦)

تعريف الأخلاق:

"قوة راسخة في الإرادة تنزع بها إلى اختيار ما هو خير وصلاح إن كان الخلق حميدًا، أو إلى اختيار ما هو شر وجور إن كان الخلق ذميمًا" (دراز، ١٣٩٣هـ، ٨٨)

ويمكن تعريف الضمير الخلقي: هو الوجدان الذي يقيِّم الأفعال والأفكار والأداءات الشخصية ويحكم عليها وفق معرفة أخلاقية، فإذا استجاب الشخص لحكم الضمير وترجمه بسلوك موافق شعر برضا أخلاقي عن نفسه، وإذا لم يستجب أنَّب نفسه ووجد عليها.

المبحث الأول
مفهوم الضمير الخلقي في الفلسفات
المطلب الأول: مفهوم الضمير الخلقي وأثر الاختلاف المجالي في التعبير عنه.

تعريف الضمير لغويًا:

أضمر يضمر إضمارًا فهو مضمَّر، والمفعول مُضمر (للمتعدي)، أضمر له الشر: أخفاه، أضمر حقدًا لجاره، أضمر ما دار بينهما من حديث، أضمر في نفسه أمرًا؛ عزم عليه بقلبه.فالضمير في اللغة هو: المستور، فقد أطلق على العقل لكونه مستورًا عن الحواس (الكفوي، ١٤١٩، ٥٧١)، وعليه فالضمير هو ما استتر من الشعور من وَجد ونية أو همّ أو عزمة فكلها يتضمنها معنى الضمير.

وفي اللغة العربية قد يعبر عنه بالوجدان من الموجدة وهو التأثر بما يقع في النفس من أثر المشاهدة أو السماع، لكن ذلك لا يخبر عن ردة فعل بقدر ما يدل على التأثر، ويسمى في اللغة الشائعة والثقافية العامة بالضمير؛ للتنبيه على نزاهة الشخص ورشده الخلقي.

تعريف الضمير اصطلاحًا:

إن الحديث عن الضمير يأتي ضمن مباحث الأخلاق في العادة، وهو المعبر عن رسوب الأخلاق لدى الشخص؛ لكنه لم يستقل باصطلاح واضح عند الفلاسفة إلا مع نضج البحوث الفلسفية التي تناولت القيمة كمبحث فلسفي أكاديمي عام.

وفي القرن التاسع عشر بدأ الحديث عن القيم الخلقية؛ حيث ظهر الضمير في بحوث تناولته ضمنًا، وذلك كبحث الإلزام الخلقي عند "روسو" والواجب عند "كانْط"، وبلفظ الحاسة الخلقية عند "شافتسبرى"، وفي هذه الحقبة أخذ الاصطلاح في الاستقرار بعد أن مر بدورة تداول بين الفنون التي تناولته ليظهر بمعنى خاص عند أصحاب كل فن، وذلك باعتبار الدور الوظيفي للضمير وموضعه من المعرفة المجالية، فقد تناوله الفلاسفة بالدرس، وكذا علماء النفس وعلماء الأعصاب وعلماء الاجتماع، فظهر في مرادفات تكيّفه حسب العوامل المفسرة المجالية وحسب مفردات الفن.

فمن التعاريف الفلسفية للضمير بأنه: "...خاصة يصدر بها الإنسان أحكامًا مباشرة على القيم الأخلاقية لأعمال معينة، فإن تعلق بما وقع، صاحبه ارتياح أو تأنيب، وإن تعلق بما سيقع كان آمرًا أو ناهيًا، وقد عني به الحدسيون وعدوه قوة فطرية تدرك الخير والشر حدسيًا من غير خبرة سابقة، وأنكر الطبيعيون ذلك ورجعوا به إلى التجربة، وربطوا الحكم على أخلاقية الأفعال بنتائجها" (مجمع اللغة العربية، ١٤٠٢هـ، ١١٠)، وفي الفلسفة السوفيتية: "الضمير: مركب من الخبرات العاطفية القائمة على أساس فهم الإنسان للمسئولية الأخلاقية لسلوكه في المجتمع، وتقدير الفرد الخاص لأفعاله وسلوكه، وليس الضمير صفة ولادية، إنما يحده وضع الإنسان في المجتمع وظروف حياته

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

وتربيته.. وهكذا، ويرتبط الضمير ارتباطًا وثيقًا بالواجب، ويشعر المرء بوعيه بأنه أنجز واجبه تمامًا بأنه صافي الضمير، أما انتهاكات الواجب فيكون مصحوبًا بوخزات التأنيب، والضمير في استجاباته الإيجابية لمتطلبات المجتمع قوة دافعة قوية للتهذيب الأخلاقي للفرد" (لجنة من العلماء الأكاديميين السوفياتيين، ١٩٨١م، ٢٨٢)، وفي الموسوعة الفلسفية العربية: "الضمير هو الوعي الأخلاقي والشعور المميز بين الخير والشر، ومحاكمة الذات ومحاسبتها ومراقبتها وفق المعايير في كتب التعاملية والواجبة، الضمير هو بنية الانفعالات والعواطف مع الأحكام والمعايير التي تمسّ قيمة عمل نفذته أو أقوم به" (معن، ١٩٨٦م، ١/٥٤٣ – ٥٤٤)

ويعبر عنه في علم النفس بالأنا، ويميز بين الأنا الشخصية والأنا العليا، وأن الأنا العليا هي التي تمد الأنا الشخصية باللازم أثناء التقدير والتقييم للمشاهدات، وتعرف الأنا العليا –الضمير– على أنها: الروح المعنوية الموروثة عن المدنيات السالفة، وهو وليد الأخلاق والتعاليم الدينية، وهو إلى جانب ذلك يعبر عن الروح المعنوية المكتسبة من الوالدين أو من يقوم مقامهم باعتبارهم المثل العليا في نظر الطفل. ومن تأمل هذا التعريف وجد أن الضمير فطري ومكتسب، الجانب الفطري منه يعود إلى الأخلاق التي يولد الإنسان بها حب الخير وحب الجمال، والجانب المتعلم منه يعود الأسرة والمجتمع أو بالمعنى المتعارف عليه القدوة (طه وآخرون، ١٩٨٩م)

تعريف الخُلُق لغة:

الخلق: جمع أخلاق ويعني: حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شرّ من غير حاجة إلى فكر ورويّة، طبع وسجيّة، عادة، مروءة، دين (عمر، ٢٠٠٨م، ١/ ٦٨٩)، فالخلق هو سجية الطبع، سواء كان حميدًا أم غير حميد، ويوصف الخلق الممدوح بأنه حميد، أما الخلق المذموم بأنه غير حميد (باهي، ١٩٩٢م، ٧)

تعريف الخلق اصطلاحًا:

إن محاولة تعريف الأخلاق تعريفًا جامعًا مانعًا يحاكي الإجماع الفلسفي المتوقع من التراث الضخم الممتد من عصر الإغريق إلى عصرنا؛ يعد أمرًا متعذرًا، وسبب ذلك يرجع إلى تصور الأخلاق من حيث الماهية ومصدر المعرفة وجهة الإلزام الخلقي وكونه اكتسابيًا وتطوره وموضوعاته وزاوية النظر الإضافية التي يتأثر بها عندما يقدم تصوره، وكما قال روسو عنهم: "ووجدتهم لا يجهلون شيئًا ولا يثبتون شيئًا... وإذا عددتم الطرق أبصرتم اقتصار كل منهم على طريقة، لا يتفقون إلا على الجدل..."(جان جاك روسو، ١٩٥٦م، ٤٧٩–٤٨٠)، فبينا مذهب الابيقورية ترى تقديم اللذة وترجحها كمعيار قيمي؛ يقف في المقابل الرواقيون الذين يرون ضد ذلك، وبينما يذهب التجريبيون الوضعيون إلى تقديم الأخلاق للتجربة العلمية، يرى الحدسيون أن الأخلاق تدرك بوسائل أخرى هي الإلهام والحدس، ثم تتجلى تلك المذاهب في الفلسفات التربوية المعاصرة، وفي علم الأخلاق كمنهج لتطور تلك التعاريف وتحولها إلى تطبيقات تطال مفردات المنظومة التربوية، وتظهر تلك الجدليات النظرية في تعريف الأخلاق.

فمن تلك التعريفات التي تظهر تفسيرًا لما سبق من اختلاف في العبارة نظرًا لعدم تطابق التصورات، فذكر (هادفيلد) تعريفًا يظهر اعتبارين في تصور معنى الأخلاق، حيث ذكر أن "هناك معنيان عريضان لمصطلح الأخلاق، ويعرف أحدهما بمعنى الامتثال لمعايير المجتمع وعاداته، والمعنى الآخر هو اتباع الغايات والأهداف الصحيحة، وطبقًا للمعنى الأول فإن الإنسان يتبع العادات ويراعي التقاليد الاجتماعية، والأخلاق بمعنى الامتثال لقيم المجتمع وأنماط سلوكه، تختلف من مجتمع إلى آخر، بينما المعنى الثاني فإن الغايات الصحيحة كالكرم والأمانة والولاء تعد خيرة في ذاتها، وينبغي اتباعها بصرف النظر عن عادات المجتمع ومعاييره" (العيسوي،١٩٨٧م،١٥٥)

اختلفت وجهات النظر حول تعريف الخلق تبعًا لاختلاف الغاية منه وتبعًا لنوع ثقافة المعرفين، ومن هذه التعريفات ما أورده (كانط) "إن الخلق هو طبيعة الإرادة" ويعرف (روباك) الخلق بأنه "حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز" (ناصر، ٢٠٠٦م، ٢٢)

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

وقدم الإمام الغزالي (١٤٠٢هـ،٥٣/٣) تعريفًا مقاربًا، فذكر أن الخلق: "عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية؛ فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعًا سميت تلك الهيئة خلقًا حسنًا، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقًا سيئًا"

ويعرف ابن مسكويه (د.ت، ٤١) الخلق بأنه "حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية، وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب، ويهيج من أقل سبب، وكالإنسان الذي يجبن من أيسر شيء، كالذي يفزع من أدنى صوت يطرق سمعه، ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه بالروية والفكر، ثم يستمر عليه أولًا فأولًا، حتى يصير ملكة وخلقًا"

وكما نلاحظ أن تعريف الخلق قريب من الضمير أو تتداخل تعريفاته التي تناولته باعتبارات مختلفة، ويظهر في تعريف الضمير أنه ألصق ما يكون بالخلق؛ حيث إنه المترجم عنه وعن الشعور بالمسؤولية الأخلاقية، فلا يتصور إفراد الضمير بتعريف اصطلاحي مستقل عن العنصر القيمي، ومقدمة تعريف الغزالي تنبه على التداخل، حيث ذكر أنه "هيئة راسخة" وهي أقرب عبارة مطابقة للضمير.

المطلب الثاني: تكييف تعريف الضمير الخلقي من منظور إسلامي

إن التعاريف السابقة تنبه على أهم المفردات التي تشكل منظومة التعريف، وإذا حاولنا جمع تلك المفردات وتعرفنا على العلاقات التبادلية التي يمكن أن تكيّف المفهوم من منظور الفكر التربوي الإسلامي، فقد قدمنا مقاربة معرفية تيسر التعاطي مع مطالب البحث في ضوء هذا التكييف المعرفي، وهذا لا يعني الجمع والمنع أو إلباس الضمير معنى شرعي يترتب على تكييفه تكليفًا، بل مقاربة في تتبع ما يقرب المعنى بصورة جُملية تيسر التعاطي مع المفردات الكاشفة عن الفروق العامة بين الفلسفة في تصورها للضمير الخلقي ومصدره، وبين المنظور الإسلامي لها. وعليه يمكن التقاط أهم سمات التعريف المميزة للمفهوم عن غيره من المفاهيم، وخاصة مفهوم الأخلاق الذي يتداخل معه مع استقلال مفهومه، وعليه تظهر السمات التالية:

أولًا: الضمير يكمن فيه جانب خلقي فطري غريزي وجانب كسبي، وهذا تقره النصوص، فقول النبي ﷺ لأشج عبد القيس: (إن فيك خلتين يحبهما الله الحلم والأناة. قال: يا رسول الله، أنا أتخلق بهما أم الله جبلني عليهما؟ قال: بل الله جبلك عليهما. قال: الحمد لله الذي جبلني على خلتين يحبهما الله ورسوله) (أبوداود، ١٤٣٠هـ،٥١٢/٧-٥١٣، برقم ٥٢٢٥)، دلالة على أن الضمير فيه منزع ووازع فطري جبلي.

وفي حديث أبي الدرداء رضي الله عنه، أن النبي ﷺ قال: (إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتق الشر يوقه) (الطبراني، ١٤١٥هـ، ١١٨/٣، برقم ٢٦٦٣)، دليل على الجانب الكسبي للأخلاق المرشدة للضمير.

ثانيًا: الضمير الخلقي لا بد له من إلزام خلقي يحرك الباعث على ترجمة ما في الضمير إلى سلوك، والإلزام الخلقي في الإسلام هو الشرع وما يقره من عرف أو عادة أو صحيح استدلال عقلي، فالمرجع في الضبط هو الشرع، وقد عبر عنه النبي ﷺ بواعظ الله في مثال يجلي دور وازع الضمير الخلقي، حيث روي عن رسول الله ﷺ قال: (ضرب الله مثلاً صراطًا مستقيمًا، وعلى جنبتي الصراط سوران فيهما أبواب مفتحة، وعلى الأبواب ستور مرخاة، وعلى باب الصراط داع يقول: أيها الناس، ادخلوا الصراط جميعًا ولا تتفرجوا، وداع يدعو من جوف الصراط، فإذا أراد يفتح شيئًا من تلك الأبواب، قال: ويحك لا تفتحه فإنك إن تفتحه تلجه، والصراط الإسلام والسوران حدود الله تعالى، والأبواب المفتحة محارم الله تعالى، وذلك الداعي على رأس الصراط كتاب الله ,، والداعي فوق الصراط واعظ الله في قلب كل مسلم) (أحمد،١٤١٦هـ، ١٨١/٢٩-١٨٢، رقم ١٧٦٣٤)

ثالثًا: النفس –مكمن الضمير وأحد معانيها– مفطورة على الإسلام وعلى خصال الفطرة الصالحة، ومع هذا ففيه قابلية للشر، قال تعالى: ((فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا)) [سورة الروم: آية رقم ٣٠]، وقال تعالى: ((قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا))

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

[سورة الشمس: آية رقم ٩-١٠]، وعن رسول الله ﷺ قال: (الخير عادة والشر لجاجة، ومن يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين) (ابن ماجه، ١٤٣٥هـ، ١/٢٦٧، رقم ٢٢٠)، وفي الحديث الذي يرويه النبي ﷺ عن ربه قال: (وإني خلقت عبادي حنفاء كلهم، وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانًا)(مسلم ، ١٤٢٧هـ، ١٣١٠-١٣١١، برقم ٢٨٦٥)، فالمسؤولية إذًا صفة يستمدها الإنسان من فطرته قبل أن يتلقاها من الخارج" (سعد الدين،٢٠٠٢م،١٢٣)

رابعًا: الضمير قوة وشعور داخلي ومحله النفس أو القلب، ومعترك تفاعله في الصدر، حيث جاءت أدلة تنبه على هذا المعنى، "ويسمى هذا الضمير في عرف أهل الشرع المراقبة أو خوف الله أو وازع القلب" (الجيلاني، ١٤١٦هـ،١٣٤)

وقد سبق أن اللفظ الأنسب هو "واعظ الله في قلب كل مسلم"، وجاء في حديث نواس بن سمعان رضي الله عنه قال: (أقمت مع رسول الله ﷺ بالمدينة سنة ما يمنعني من الهجرة إلا المسألة، كان أحدنا إذا هاجر لم يسأل رسول الله ﷺ عن شيء، قال: فسألته عن البر والإثم، فقال رسول الله ﷺ: البر حسن الخلق، والإثم ما حاك في نفسك وكرهت أن يطلع عليه الناس) (مسلم، ١٤٢٧هـ، ١١٩٠، برقم ٣٥٥٣)، وصلح الباطن عبر عنه النبي ﷺ بصلاح القلب، حيث قال: (وإن في الجسد مضغة، إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب) (البخاري، ١٤٢٣هـ،٢٤-٢٥، برقم ٥٢) وجاء لفظ القرآن في وصف أحوال النفس بين "اللوامة"، و"الأمارة بالسوء" "والمطمئنة"، وهذه تستوعب أحوال الضمير بين اللوم الذي يقضي بالتأنيب، والنهي عن فعل السوء وبين الرضا والاطمئنان الذي يغشى النفس إذا طاوعت واعظ الله تعالى فيها، وجاء في الحديث: (فإن الصدق طمأنينة، وإن الكذب ريبة) (الترمذي، ١٤٢١هـ، ٥٧٢، رقم ٢٥١٨)، والسلوك ترجمان الضمير، قال عثمان رضي الله عنه: (ما أسر أحد سريرة إلا أظهرها الله , على صفحات وجهه وفلتات لسانه) (ابن مفلح، ١٤١٩هـ، ١/١٦١)

خامسًا: الضمير أو نفس المكلف مؤاخذة على أداء الواجب وخلو العهدة أمام الشرع، ورتبة الثواب راجعة إلى رضا الضمير مفوض إليه حسب واعظ الله في القلب، ومحاسبة النفس سواء في فعل الأمريات أو ترك المنهيات، فالمأمور إذا فعل ما أمر به على وجه صحيح، فإنه يخرج عن عهده ذلك الأمر، ويوصف ذلك الفعل بالإجزاء، ومعناه: براءة الذمة وسقوط الطلب. أما مراتب الثواب فعلى قدر واعظ الله في القلب وما يحتف بالعمل من احتساب وشعور، وهو عين وظيفة الضمير الخلقي -في تعبيرات الدراسة- الذي يراعي الواجب وكمالاته، أو ينتهي عن الشر ومقدماته، وهذا ما ينعكس على النفس وما يجلي الحكم بصلاح الضمير من عدمه، ويفسر ذلك قوله ﷺ: (من سرته حسنته وساءته سيئته فذلك المؤمن) (الترمذي، ١٤٢١هـ، ٤٩٨، رقم ٢١٦٥) ، وهذا ما يمكن تسميته بالمسئولية الأخلاقية والالتزام بالمعقبات لأي استجابة.

وفي ضوء ما سبق يظهر لنا أهم الحقائق التي تناولت الضمير الخلقي، والتي تشكل المفهوم وتميزه عن غيره في مقاربة نسبية، حيث ظهر مصدر الوازع الأخلاقي وموضع الضمير وبيان إمكان تربيته وترشيده، إضافة إلى ما تغذيه الفطرة والجبلة الخلقية، وكذا تقويم السلوك المترجم عن الضمير، وعليه يمكن تعريف الضمير الخلقي وتكييفه بالعبارة المقاربة للمنظور الإسلامي للمعرفة التربوية في التعريف التالي: هو شعور النفس الخلقي الفطري الذي يرشِّده واعظ الله المستمد من كتاب الله تعالى وما يقره من مصادر معرفية، فيلومُه في مقارفة السوء ويحضُّه على فعل ما يرضي الله، وما تطمئن به النفس، وأدنى رتب الأداء -ترجمة ما في الضمير- هي خلو العهدة من القدر الواجب من الاستجابة، حيث يزداد الأجر حسب ما يقع في الضمير من احتساب الأجر ورتبة الأداء أو الشعور بالتأنيب والتوبة من الإثم.

المطلب الثالث: مؤشرات تباين وضوح مفهوم الضمير الخلقي عند الفلسفات التربوية المعاصرة

تهتم الفلسفة بالأخلاق تحت علم الأكسيلوجيا، ويأتي هذا الاهتمام بجانب علم الأنطلوجيا الذي يبحث في الوجود، والذي لم يدعم العلم الذي قبله ويشكل وجهته ومصدر معارفه وإلزامه، ثم إن هذا العلم لم يصمد إبان الثورة العلمية المعاصرة التي طوت

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

الكنيسة الكاثوليكية الغربية كانحدار فلسفي للمثالية، ففي الوقت الذي نجح رواد العلوم الطبيعية نجاحًا باهرًا وأحكموا إنتاج وسائل الحياة وأدواتها، فإن الفلاسفة الوضعيين الذين عبروا المستقبل بدون بصائر وحي صحيح لم ينجحوا في اكتشاف محيطات المستقبل ومراسيه، وعادوا بنظريات ظنية مضطربة عن المنشأ والحياة والمصير. وهذه الجدلية هي التي أورثت مناحي شتى في تصور علم الأخلاق وبناء المواقف تجاه القيم، وبروز رواد مذهب القيميين كشوبنهاور ولافيل وكانْط الذي يعتبر "واضع حجر الأساس في فلسفة القيم وذلك حين نقل مركز الفلسفة من الطبيعة إلى الإنسان" (العوا، ١٩٨٦م،١٠٩)

وهؤلاء القيميون لم يجنحوا جنوح الماديين كنيتشه وماركس وجيمس مل وغيرهم، لكن مع تفسيرات عليَّة ميتافيزيقية غير ربانية، وهذا هو آخية فرس الجموح الفلسفي والذي يعد فرقانًا بين الملي السماوي والفلسفي، فمسألة الوجود والمعاد تنساب إليها بقية المسائل العلمية والعملية، "فالديانات السماوية بعد أن قدمت إجابة دقيقة عليهما، أسست على هذه الإجابة نظامًا كاملاً في العقيدة والعبادة" (إبراهيم، ١٩٦٩م، ٢٨)، ومن هذه الجدلية تفرعت مسألة الإلزام الخلقي ومصدره: هل هو فطري أم عقلي داخلي أم خارجي–جواني أم براني– حدسي أم تجريبي، هل هو فردي أم اجتماعي؟ فكل فيلسوف نظر من زاويته وما يتبناه من فلسفة، بحيث يكون الحديث عن القيمة أو الإلزام الخلقي منسجمًا مع توجهه الفلسفي، وقد تفرقت حدة الخلاف بين مادي ومثالي، وتجلى ذلك في الفلسفات التربوية المعاصرة، وفي أفكار المشاهير كديوي وكانط وماركس. وعندما تناول المسلمون التراث الأغريقي في باب الأخلاق لقحوه بما جاءت به النبوات، وتكلموا بصيغ جازمة ببطلان ما ذهب إليه المتطرفون في تقرير القيم الخلقية، ومع هذا لم يهضموا ما وافق الحق بناءً على ما تقرر عندهم أن الرسالة تتميم لمكارم الأخلاق. وفي ضوء ما ذكر في التعريف يمكن التنبيه على أهم المؤشرات التي تدل على عدم تميز مفهوم الضمير في الفلسفة التربوية والذي تعد وليدًا للفلسفات القديمة والوسيطة وتطورًا طبيعيًا لها، حيث وهذه المؤشرات تتناول الضمير الأخلاقي تضمنًا ومطابقة، فهو متأثر بالقيم ومقرراتها الفلسفية وما تذهب إليه الفلسفات من جنوح معرفي –ابستمولوجي–، ويمكن تقريب تلك المؤشرات في التالي:

المؤشر الأول: تنوع الباعث على الالتزام في الضمير الخلقي والركون إلى القانون.

تنوعت عبارات الفلاسفة في التعبير عن الوازع أو الدافع للوفاء بترجمة مناسبة للضمير الأخلاقي تجاه المواقف تناسب تحصيل المنافع التي ترشحها تلك الفلسفات؛ وذلك أن راحة الضمير والشعور بالانتماء والتعايش الشعوري يقف وراءه الوفاء بالتزام خلقي تمليه القيم الموجهة للضمير أو القانون أو الفلسفة أو الدين، حتى يزول التأنيب المتوقع الذي يظهر في استشعار الضيق عندما يعصي الإنسان نداء الواجب، وارتياحه حين يلبي هذا النداء، وإنَّ الإلزام الخلقي يُعبِّر عن هذه الضرورة، من خلال كونه وسيلة لتحقيق الهدف الأخلاقي العملي، فهو إذًا ركيزة النظام الخلقي، والفائدة من المعرفة، وبدونه لا تعدو القيم الخلقية كونها مجرد أفكار ذهنية، أو حروف يسود بها بياض الصفحات. و"الإلزام الأخلاقي يختلف عن الحتمية في القانون الوضعي، فهذا الإلزام ينطوي على المسئولية الأخلاقية؛ لأن الأفعال تصدر عنه ككائنات أخلاقية تملك الحرية، وهي وثيقة الصلة بالأخلاق" (بدوي، ١٩٦٧م،٦٧)

وينبغي أن يدرك كل فرد ضرورة فعل الخير وتجنب فعل الشر، وأن يرغم نفسه على اتباع هذا المنهاج ببذل جهد إرادي، فالإلزام هو المحور الذي تدور حوله المشكلة الأخلاقية؛ لأن زوال فكرة الإلزام تقضي على الحكمة العقلية والعملية التي ينبغي تحقيقها، فإذا انعدم الإلزام انعدمت المسئولية، وضاع الأمل في إقامة العدل، وعمت الفوضى، وساد الاضطراب (بدوي، ١٩٦٧م،٦٧)

إن الفلسفات المادية والمثالية على السواء لم تأبه بالضمير الخلقي ابتداءً، فهو عبارة عن العربة التابعة لخيل الفرضيات التصورية للفردوس النظري الفلسفي، فسلامة الغايات في أذهانهم طوعت سوق الضمير ودفعه بأنواع الإلزام ليتحرك ويندفع نحو تلك الغايات، فالإلزام الخلقي ينبع من القانون الذي تسنه تلك المؤسسات التي تترجم عن الفلسفة السائدة، والتي تزم الضمير ونوازعه، وتحدد مسارات

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

ترجمته ودوافعه، وتجعله ينخرط في سربها عبر سلسلة من المنهجية التعليمية والتربوية والاجتماعية، حتى يتشكل بذلك رسم عرفي عام اشتراكي أو برجماتي أو مثالي يشكل الضمير الخلقي الجمعي، فالعقل يطمر النوازع الفطرية التي هي جزء جبلي يشكل جزءًا من الإلزام الخلقي، فهو يبرز ويتمظهر في تبرم وضيق لمستوى المخالفة لجبرية العقل الفلسفي الذي يتمترس بمَنعَه القانون، وجاءت الحرب العالمية لتظهر الحاجة لإعادة الإنتاج القيمي الموجه للضمير نظر لما ظهر من نتائج مرحلية أظهرت ضعف الضمير الخلقي والمعرفة الداعمة والغايات الملزمة ولذلك ظهر الحديث بصورة واضحة عن الضمير والإلزام الأخلاقي الذي أظهره كانط وكان هو من قرب هذا الإلزام في معنى الواجب ودرجته، ونظرة "كانط" هذه لا تعد من المسلمات فحسب، بل إنها لتتفق تمامًا فيما نرى مع النظرية المستخلصة من القرآن. مصدر الإلزام الأخلاقي القوة الباطنة، وهي لا تقتصر على نصحه وهدايته وحسب، بل إنها توجه إليه أوامر بأن يفعل أو لا يفعل،.... فالمسؤولية إذًا صفة يستمدها الإنسان من فطرته قبل أن يتلقاها من الخارج" (سعد الدين،٢٠٠٢م،١٢٣)، وقد تباينت في الفكر الفلسفي الحديث، حيث ذكر عبدالرحيم (٢٠٠٥م) توجهات مرحلية في تفسير الإلزام والباعث الخلقي الذي يفسر في ضوئه فعل الضمير الخلقي، ويمكن اختصارها في التالي:

أ- **ما قبل المذاهب الكبرى:** حيث يرى نيقولا دي كوسا أن هناك دوافع طبيعية كامنة في الإنسان تدعوه للالتزام بقوانين معينة، أما بنبوناتزي فيرى أن الثواب الحق الدافع للتمسك بالفضائل هو الفضائل ذاتها، وكذلك الرذائل تنطوي على تومازو كمبانيلا أن يصل إلى الأخلاق عن طريق المحبة، فإن محبة الذات مفروضة في كل محبة؛ لأن الغرض من كل محبة حفظ الوجود والفرار من العدم ففي الإنسان دين كامل متحد بالعلم الكامن والميل الكامن.. ولكن ظهرت أيضًا أفكار فردية جامحة، منها ما هو امتداد لمذهب السوفسطائيين الأخلاقي، ومنها ما هو تمثيل لمبدأ الشر والعدوان، فمن النوع الأول نرى دي مونتيني الذى يردد نفس حج الشكاك.. ويري أنه ليس صحيحًا ما يقال عن شيء اسمه الضمير من أنه يعلن لنا قوانين ثابتة وأزلية غير مكتوبة، ولكن الضمير هو شيء تشكله البيئة والموروثات والعادات (كرم، ٢٠١٢م)

ب– أمهات المذاهب الأخلاقية الحديثة: ففي انجلترا يتبلور المذهب الحسي بفضل بيكون، ولوك، معلنين بخضوع الفعل الخلقي للتجربة التي يسيطر الحس عليها، وأرجعوا نشأة الضمير إلى التجربة أو إلى التطور التدريجي كما قال التطوريون من أنصار هذا المذهب (الطويل، ١٩٧٨م، ١٦٨)، وفي فرنسا يبرز "ديكارت" بفلسفة عقلية روحية تنتشر على يد اسبينوزاو وليبنز.... ترى وسيادة العقل. والجدير بالذكر أن هناك ثلاثة مفكرين قد أثروا تأثيرًا عميقًا في الأخلاق الحديثة أهمهم دارون وفرويد وماركس، حيث فسر أفعال الإنسان في ضوء التطور، وفرويد فسر السلوك البشرى على أنه صادر عن الغريزة الجنسية ودوافعها.. أما ماركس فجعل الإشباع المادي هدف الإنسان وغايته والدافع الأساس لأفعاله، ثم لم تلبث أن ظهرت المذاهب الأخلاقية الحديثة والمعاصرة، ويمكن رصدها مرحليًا كالتالي:

١. المنفعة: انبهر الأوروبيون بالمنهج وإنجازاته في مجال علم الطبيعة، ما دفع البعض إلى محاولة استخدام نفس المنهج في دراسة الإنسان -أرميا بنتام مذهبه أن الناس يطلبون اللذة ويتجنبون الألم بالطبع، وأن إعمال العقل حسب تلون المنفعة وخصائصه، وعلى هذا جون استيوارت مل حيث يرى المنفعة كمحرك.... وأخضع المنفعة الذاتية إلى المنفعة العامة، إلا أنه يجعل المنفعة الذاتية هي الأصل والمعيار.أما هربرت سبنسر فقد حاول تطبيق التطور الوراثي في مجال الأخلاق، وإن اللذة والألم وحدهما هما الخير والشر وتهذيب اللذة —وبالتالي تنمية الحياة والتكيف مع البيئة–، إنما تكتشف بطريق التغاير والانتخاب الطبيعي، وينتقل ذلك بالوراثة ويترسخ في صورة ميل غريزي (الطويل، ١٩٧٨م ، ٢٩٩)، ثم وليم جيمس يؤكد على أن العمل المنتج هو هدف الحياة.. ومعيار الصواب عند البارجماتي هو ما يحقق النفع والنجاح، وهو من قرر المذهب النفعي لديوي ليبلوره ديوي إلى معرفة إجرائية تربوية.

٢. الحاسة الخلقية:يمثل هذا الاتجاه موقفًا وسطًا بين أنانية التجريبيين ومثالية العقليين، ويهدف على تأكيد الكيان الإنساني من الزاوية

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

الوجدانية عن طريق إحياء فكرة قديمة هي التوحيد بين الخير والجمال. وذكر شافتسبرى إننا نجد في أنفسنا عواطف لا إرادية هي: الإعجاب بالنبل واحتقار الخسة، لدينا حس باطن قوامه محبة النظام والجمال، (الطويل، ١٩٧٨م ، ٣٠٩)، إن الحاسة الخلقية وظيفتها إدراك خيرية الأفعال وشريتها، وأن يرتبط ذلك بلذة أو بألم، وهي تقوى بالمران وتضعف بالإهمال، ثم جاء بطلر حيث حاول أن يتفادى بعض الانتقادات التي وجهت لمذهب الحاسة الخلقية، وسمى هذا المنحى بـ "الضمير"، وقد اتفق مع شافتسبرى في ضرورة أن يكون المصدر الملزم ذاتيًا داخليًا وضرورة التوفيق بين الأنانية والغيرية، وأضاف بعدًا جديدًا: فالضمير عنده قوة عقلية مدركة متميزة عن غيرها من قوى النفس تهيمن على أهواء الإنسان ودوافعه، وتؤدي وظيفتها تلقائيًا من غير حاجة إلى خبرة حسية أو تأمل استدلالي (الطويل، ١٩٧٨م ، ٣٤٠)، ثم جاء جان جاك روسو ويمثل "الوجدان" عند روسو نداءً سماويًا خالدًا يحكم المبدأ الأعلى في الإنسان حتى لا تشده غرائزه إلى أسفل، وهو حكم لا يخطئ، وهو الذي يجعل الإنسان متشبهًا بالله تعالى، وقد انبهر الفلاسفة بقوة اليقين الرياضي وحاولوا أن يسيروا على طريقه في فلسفاتهم، وكان من أبرز هؤلاء منويل كانط ويرى القانون الأخلاقي هو القانون العقلي عند الإنسان...وهدف البحث الأخلاقي هو الوصول إلى الإلزام المطلق، وقرر قانون الواجب، وواضح من ذلك أن العمل الأخلاقي هو إلزامي.

ج- الضوابط الاجتماعية:

قام هذا المذهب على أنقاض الصراعات الخاصة بفلسفات الأخلاق، وحاول أن يضفي طابعًا اجتماعيًا على فكرة الواجب والإرادة، كما اهتم بتحليل أنماط السلوك الخلقي طبقًا لمبدأ الإلزام الاجتماعي.ومن رواد هذا الاتجاه أوجست كونت: حيث يرى أن المهمة التي يجب على الفلسفة الواقعية أن تعمل لها هي محو فكرة الحق اللاهوتة الأصل.. وعلى أن الأنانية أقوى في الأصل من هذه الغريزة الغيرية، ولكنها تخضع لها بنمو العقل والتعاطف، وهذا إنما ينشأ بالحياة الاجتماعية. ثم جاء بعده دوركايم، حيث يرى دوركايم أن الأفكار والعواطف صادرة عن "وجدان اجتماعي".ثم جاء ليفي برول: وصرح بضرورة نقل الدراسات الأخلاقية من الفلسفة التأملية إلى علم الاجتماع التجريبي، وهذا الواعظ كما أنه فطري؛ فالإسلام جاء وفق دواعيه، فالخلق والأمر مصدره واحد وهو الله عز وجل من يعلم ما خلق وما يناسبه من صور الأمر الإلزام: ((أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ)) [سورة الملك: آية رقم ١٤]وإلى الغاية العظمى التي هي رضا الله تعالى تساق الغايات، وإليها ينساب الغايات انسياب الماء إلى منحدر واضحة وجلية، وأوضح بن خلدون: "واعلم أن الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطية للآخرة، ومن فقد المطية فقد الوصول، وليس مراده فيما ينهى عنه أو يذمه من أفعال البشر أو يندب إلى تركه إهماله بالكلية أو اقتلاعه من أصله، وتعطيل القوى التي ينشأ عليها بالكلية، إنما قصده تصريفها في أغراض الحق جهد الاستطاعة، حتى تصير المقاصد كلها حقًا" (ابن خلدون،١٤٠٨هـ، ٢٥٣/١)، وذكر الجسر (١٣٨٦هـ، ٨٨) جملة من العوامل التي تتآلف لتشكل الإلزام الخلقي من منظور التربية الإسلامية، ويمكن اختصارها في التالي:

١- الإلزام بوازع العقل.

٢- الإلزام بوازع الضمير

٣- الإلزام بالترهيب والترغيب.

٤- الإلزام بوازع الكفارات.

٥- الإلزام بوازع الرأي العام.

٦- الإلزام بوازع السلطان

وقد ترجم عن هذا المعنى النبي ﷺ في نموذج معرفي واضح يبين فيه مصدر الإلزام الذي يوجه تلك العوامل وهو: (واعظ الله في قلب كل مسلم) (أحمد،١٤١٦هـ، ١٨١/٢٩-١٨٢، رقم ١٧٦٣٤)، فهو ما يزم تلك الإلزامات ويضبط سيرها.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

د– النزعة الفردية.

إن النزعة الفردية تكاد تغلب على الفلسفات في الجانب الأخلاقي؛ نظرًا لتوجهها المعرفي، ويقابلها النزعة الاجتماعية، لكن في وقت متأخر من الصراع الذي ولدته تلك النزعة، "ومنهم من التمس المنفعة العامة –وهم المحدثون– حيث طالبوا بتحقيق "أكبر قدر من السعادة لأكبر عدد من الناس" (الطويل، ١٩٦٧م، ٢٨٧)، ويمكن تعريف هذه النزعة بأنها: "تلك النزعة التي تعلي من قيمة الفرد وحريته، وتجعل منه ومن رغباته وفاعليته وخبرته مصدرًا ومعيارًا للمعارف والقيم" (المطرفي، ١٤٣٢هـ، ٨)

فالوجودية والبرجماتية تجلي هذه النزعة في أوضح صورها، ومذهب اللذة الفردية –البرجماتية– يصبغ التربية في أمريكا وتظهر تطبيقاته في مناحي الحياة السياسية والأدبية والفكرية، ويظهر في تعبيرات أبيقور وهوبز ارستبوس رواد هذه المدرسة ما ينبه على بعد النزعة الفردية وأثرها في إرباك الضمير ونوازعه الفطرية، وتطور هذه النزعة في أوروبا بعد الثورة على الكنيسة ولّد تصلبًا في هذا المنحى، فالعلمانية كنظام شمولي والليبرالية ودعوى التحرر وحداثة العهد بكهنوت الأكليرس –طبقة رجال الدين– وتنامي الفلسفة الوضعية والنجاح التجريبي في الفيزياء والرياضيات؛ كل تلك العوامل عززت هذه النزعة وبقوة تجاه الانعتاق من هاجس المثل أو القداسات الطبقية، فالواقعية العقلانية والوجودية والبرجماتية لم تألُ جهدًا في تكريس هذه النزعة، فمصدر الإلزام الخلقي هو الفرد وما يتصوره وينبجس من عصاميته هو الصواب القابل للتطوير والتقعيد، وهذا عزز الأنانية والصمود أمام وازع الجماعة والمثُل والضوابط الاجتماعية، وكل ما يمكن أن يقف أمام الفرد ويعوق نمو منافعه وتلذذه. ويرى روسو صاحب مبدأ الإلزام الخلقي أنه لأي شخص "أن يصرح بأن الشيء عدل وخير إذا بدا له كذلك، وترى أن الإنسان وبامتلاكه تلك الغريزة يغدو قانون نفسه ومعيار تصرفاته" (أندريه كريسون، ١٩٦٢م،٢٥٥)، فلا عبرة بما يخالف ذلك من أعراف أو عادات أو دين أو غيره مما يعد ضابطًا للضمير أن يجفو أو يغلو في أحكامه، وما يتوقع من عوائد عليه وعلى غيره، "فقد افترض مقدمًا أن الضمير هو الحاكم ذو القول الفصل، الذي لا يخطئ حكمه في الخير والشر، ولا يتغير قوله في الأمر هذا، ولا يتأثر بتبدل المواقف والأوضاع، وهو لا يخضع لقهر الظروف والضرورات والأحوال، ولا يستتبع لأي قوة أو سلطة أيًا كان شكلها أو مصدرها أو حجمها، اجتماعية، سياسية، دينية" (محمد، ٢٠١٢م، ٣٩٣)، وإن تتبع هذه النزعة في الجانب الخلقي وفي تربية الضمير عليها من منظور إسلامي ينبه على فرق جوهري أخلاقي يميز المعرفة الإسلامية عن الفلسفات الوضعية، وإن شيوع هذه المعرفة بين الناس يضيف فرقانًا آخر، فحديث: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (البخاري، ١٤٢٣هـ،١٣–١٤ ،برقم ١٣)، يحرك الضمير المسلم الحي عند كل هاجس أنانية فضلاً عن آيات القرآن التي تأمر برعاية الجماعة وسلطانها ورعاية الظروف والبيئات، فتحكيم الضمير مطلقًا دون تلك الملاحظ مضنة الخطأ والعبثية تتبعًا للشهوات مذمومة شرعًا وعرفًا في المجتمع المسلم، وفي احتساب النبي ﷺ على أصحابه رضوان الله عليهم في أخطاء من القول أو الفعل، وعتاب مولاه تعالى إياه؛ ينبه على أن تحكيم الضمير والعاطفة ليس مطردًا في الصواب؛ بل فيه ما للشرع فيه من الحكمة ما لا يدرك بظاهر الأمر، ولكن بالتبصر في اللمّيات والحِكم، فالضمير ليس له حق ابتداع أو إحداث مالم يرد به الشرع تبعًا للظنون. وهذه النزعة الفردية كان لها أثرها في السياسات التربوية وفي بناء المناهج وفي الاجتماع حيث انسجمت تلك التوجهات مع المطالب الأمبيريالية وتماهت مع تجلياتها الاقتصادية الليبرالية، وهذا لا يحتاج إلى تتبع مظاهره.

المؤشر الثاني: غلبة النفعية العاجلة واللذة على غيرها من الغايات.

إن النفعية هي التجلي الثاني الذي يعكس تحكيم الضمير وتوجيهه نحو اللذة والمنفعة والاستجابة لداعي الضرورة الجبلية وتغليبه واستيفاء الحظ من اللذة والمنفعة، حيث يقرر ابيقور مذهب اللذة بالاستدلال بالحاجة، فالمنفعة هي المعيار الرئيس الذي ينبغي أن يفسر الضمير الخلقي تعامله وتعامل غيره معه، وذكر جيمس في تقرير معيار النفعية: "فعلاً إن صدق الفكرة يقاس بمدى ما تحققه من قيم فورية منصرفة" (المرهج، ٢٠٠٨م، ٢٧)، والنفعية هنا ذاتية فردية لا يتوقع أن تعتمد على قيم اجتماعية تراعي الآخرين إلا بقدر ما تعود على الفرد من كسب، فالغيرية مرهونة بأنانية تحدد موقف الضمير الخلقي من المشاهدات والوقائع والتعاملات التي

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

يمارسها الشخص، وهذا ما قرره "بنثام"، حيث قدم تصورًا لنفع الآخرين لا يقوم على مثوبة أخروية أو لأن ذلك الفعل خير كما يذهب البعض –بنبوناتزي– في وازع العمل الخيري أو رعاية للعرف الاجتماعي في هذا التصرف، بل أخذت النفعية العامة النفعية الفردية الأنانية في الحسبان عند السلوك والممارسة، "لأن ما يعنيه هو أن تشمل اللذة أكبر عدد ممكن من الأفراد، فالبحث عن لذة الآخرين عند بنثام هو أحسن وسيلة لإعانة الفرد على تحقيق أكبر قسط من اللذة، فالمنفعة الشخصية مرتبطة بالمنفعة العامة، لأن المرء عاجز عن الوصول إلى ما هو نافع له من غير الاجتماع بغيره والتضامن مع أفراد المجتمع، بل إنه طوع فكرة "الإيثار" لهذا الفهم، فالإيثار هو تضحية الفرد بجزء من لذاته، بغرض الحصول على قدر أكبر من اللذة لنفسه بواسطة تحقيق مصالح الغير" (إبراهيم، ١٩٦٩م، ١٦٦)، فهو لا يبالي بالمثل وما نزع إليه غيره "مما عبروا به عن اتجاههم المثالي في النزوع بالسلوك الإنساني إلى تحقيق ما ينبغي أن يكون احترامًا لكرامة الإنسان وإنسانيته" (الطويل، ١٩٦٧م،٢٩١)، فالدافعية التي وراء أحكام الضمير الأخلاقية والمترجمة عن السلوك ترجع إلى المكسب وراء الفعل الأخلاقي، فلا أهمية للبواعث الأخلاقية والقيمية التي اهتم بها غيره من المذاهب، وتحت أي تفسير، وهذا ما طغى على القيم والاتجاه نحوها، وهذا ما طغى على فكر ديوي المنظر للحراك النفعي الذي أنساب في برامج وسياسات تربوية شكلت الفكر التربوي في أمريكا، واستعير إلى بريطانيا وغيرها من الدول، حيث يرى أن" الفكر ما هو إلا أداة من أجل العمل، ولا يبدأ الإنسان في التفكير إلا حين يصطدم بصعوبات مادية يكون واجبًا عليه التغلب عليها، وبالتالي فإن الأفكار ليس لها إلا قيمة أداتية أو وسيلة وحسب، من هنا جاءت تسمية مذهب ديوي بالذرائعية" (إ. م . بوشنسكي، ١٩٩٢م، ١٦٢)، وهذا الاتجاه يوجد كذلك في الفلسفة الوجودية والواقعية، لكن بتفاوت يجعل البرجماتية هي المتوّج لهذا التنامي والذي طغى على الرسم التربوي.

المؤشر الثالث: استعمال النظر الخطي التجزيئي وإهمال التفكير المنظومي التكاملي الشامل.

إن أوضح تجلٍّ لسوء الفهم لطبيعة الضمير الخلقي ومعطياته ومفرداته التي تشكل مفهومه وتميزه عن غيره عند الفلسفات المعاصرة وجذورها: هو النظرة التجزيئية التي تراعي العلاقات في اتجاه واحد دون النظر في بقية العناصر المكونة والعلاقات التبادلية بينها والتي تقدم صورة شاملة تيسر التنظير للمعرفة المناسبة التي تنسجم مع طبيعة الإنسان وتركيبه الروح والجسد والعقل، وأوضح مشاهد هذه التعضية هو في الجنوح المعرفي –الأبستملوجي– في مسائل القيمة عمومًا كموضوع فلسفي أكاديمي، وفي موضوع الأخلاق خصوصًا، والذي انسحب على الجانب التربوي ثم التعليمي ثم التنظيمي وبصورة واضحة، وطال ذلك علم النفس التعليمي ومدارسه السلوكية والمعرفية، وأصدق تجلٍّ له هو مدرسة التحليل النفسي لفرويد وتفسيرها للضمير وأخلاقه في ضوء النزعة الجنسية ومستوياتها، ويتجلى التفاوت بين الفلسفات في الفلسفة الأم وبين كل فلسفة وأخرى، فالخلاف بين الفلسفة الواقعية العقلانية والواقعية الدينية ضمن الفلسفة الواقعية، والخلاف بين الفلسفة التقدمية والمجتمعية ضمن الفلسفة البرجماتية، والخلاف بين البرجماتية وغيرها كالجاشطلت الألمانية أو الماركسية المادية إنما هو تجلٍّ للنظر المعرفي الخطي التجزيئي أمام النظر المنظومي التكاملي الشامل.

فمصدر الإلزام المعرفي للضمير الخلقي إنما يقوم على نوع المعرفة وموضوعها ومصدرها وكيفية بلورتها في حقائق ومفاهيم وتعميمات تصبغ الفعل الأخلاقي وتبلوره في تطبيقات تربوية يسير عليها الجيل؛ "فإن الأخلاق في هذه الحالة تصبح تشريعًا وتضطلع بمهمة التكليف والإلزام لا بمهمة العلم أو المعرفة" (إبراهيم، ١٩٦٩م، ٢٠٩)

ومظاهر هذا القصور يرجع إلى ما سبق، فمن اعتنى بالجسد ومطالبه أنس باللذة والمنفعة وسخّر المعرفة لتلبي ذلك، فالوجودية والبرجماتية تشترك في هذا المصدر، فالضمير الخلقي ضابطه ومحركه ومكون اتجاهاته يقوم على ذلك، ومن أنس بالروح وإصلاحها عرج على موضوع المثل والمطلق، فالمثالية تضع المثل والمطلق الأخلاقي منصبًا يطمح إليه الضمير ويحكمه في ترجمة السلوك، ومن أنس بالعقل وإعماله في المعرفة عمد إلى التجربة والخبرة كمعرفة وضعية خارجة تنظّر للضمير وتصرفه، فالواقعية بنوعيها وفلسفات أخرى تشاركها جعلت العقل هو مصدر المعرفة والإلزام الخلقي، وتجلى ذلك في العلمانية كنظام شمولي إبان عصر التنوير الذي صعد

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

من وتيرة المنافسة وحالة التطرف بين مادي ومثالي، وهكذا تتباين وجهات النظر مع تداخل لكنه لا يقضي على تميز كل فلسفة بمصدرها المعرفي وتناميها وتحولاتها المرحلية. وسبب نفور روسو من التدافع بين الفلسفات التي لم تشفِ غليله هو ما دفعه إلى تقرير معرفي مستقل، وهو أن الضمير هو مصدر الكمالات؛ فقد وقف على أقوال من قبله فلم يزده ذلك إلا ريبة وتخبطًا، حيث قال عن نفسه: "وقلت في نفسي: دعني أستنير بنور الباطن، فهو أقل تضليلًا لي منهم، وسأكون أقل فسادًا إذا اتبعت تعليماته مما لو استسلمت لأكاذيبهم" (جان جاك روسو، ١٩٥٦م، ٤٧٩–٤٨٠)، وهكذا أعطى روسو جزءًا من الحقيقة التي تظهر دور الضمير الخلقي الفطري وما فيه من غرائز: "قد مهد السبيل لكثير من المذاهب الأخلاقية اللاحقة التي راحت تعمل لاستخلاص الحقيقة بالحدس المباشر، وعولت للضمير شأنًا كبيرًا في الأمر الأخلاقي" (محمد، ٢٠١٢م، ٤٠٥)؛ إلا أنه مع ذلك يتناقض عند محاولة قدح تلك الغرائز أمام معايير الضبط الاجتماعي وتأثيرها في توجه الضمير ومواقفه، قائلًا: "يقال: إن الضمير وليد المبتسرات، والمجتمع، والأعراف، والعادات، ومع ذلك فإني أعلم عن تجربة وعلم أن الشعور يتبع نظام الطبيعة، وعلى الرغم من جميع قوانين الناس"، حيث يبدو متناقضًا في ذلك بما ورد عنه في كتابين آخرين يبلوران فكره، "كيفيات انتقال الإنسان الطبيعي إلى الحالة الاجتماعية التي تحتل قسمًا مهمًا من مؤلفيه العقد الاجتماعي وأصل التفاوت بين الناس" (محمد، ٢٠١٢م، ٤٠٠)

وهذا المؤشر ينبه على التشظي المعرفي والإصابة في جانب وبنسبة ضئيلة والإخفاق في آخر، فالخاطر الفكري يعزز بالمتابعة دون رعاية ما يقابله من مطالب، وهذا يصدق ما قاله الشهرستاني في وصف أحكام الفلاسفة، حيث قال: "إن أكثر حكمهم فلتات الطبع، وخطرات الفكر" (الشهرستاني، ١٣٨٧هـ، ١١٨/٢)، وإذا كان من نجاح للفلسفات ففي باب الطبيعيات، أما الإلهيات فلا خطام لرأيهم فيه، قال ابن تيمية: "للمتفلسفة في الطبيعيات خوض وتفصيل تميزوا به بخلاف الإلهيات، فإنهم أجهل الناس بها، وأبعدهم عن معرفة الحق فيها، وكلام أرسطو معلمهم فيها قليل كثير الخطأ" (ابن تيمية ، ١٤١٦هـ، ١٦٣/١٩)، وتشظية القيم عمومًا وإن كان ممكنًا ذهنيًا، لكن يتعذر وجوده وتطبيقه في الواقع، وهذا عين المعاناة الفلسفية عند من ينظر ويفرض الذهني في الواقع، وبيّن العوا: "إن بين القيم المتعددة تكافلاً يجعلنا لا نريد قيمة بدون أن نريد سائر القيم في الوقت ذاته، ومن الخطل أن نقول بقدرة أي أنسان على أن يختار أي قيمة خاصة به من لائحة قيم معينة وينفي سائر القيم، وذلك لأنه لا يستطيع أن يكتشف قيمة ويريدها إلا حيثما تبدو له متكافلة مع سائر القيم" (العوا، ١٩٨٦م، ٤٠٢)، إن هذا النوع من التفكير وما جلبه من معرفة مذموم من منظور التربية الإسلامية، فتعضية الأوامر والتي تشكل شرائع الأخلاق وما يقررها من أدلة منهي عنه، قال تعالى: ((الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ)) [سورة الحجر: آية رقم ٩١]، وفي مدح من وصل ما وصله الله، قال تعالى: ((وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الحِسَابِ)) [سورة الرعد: آية رقم ٢١]، "إن العلوم الطبيعية وحدها لا تستطيع أن تساعدنا على اكتشاف كافة جوانب الحقيقة.. وحتى يزودنا الله ﷻ بالهداية الضرورية التي عجز العلم عن إرشادنا إليها فيما سمي بالوحي الذي أنزله على شخصيات مؤهلة تأهيلًا خاصًا لتلقيه يطلق عليهم الأنبياء " (هوفمان،١٩٩٣م،٥٤)، إن الازدواجية القيمية والتدافع بين الفطري والمكتسب، وبين الضبط الاجتماعي والعرفي في المجتمع الغربي، أظهر صورًا شتى من كبت الضمير والارتباك في التعاطي مع القيمة الخلقية في بيئات مختلفة، فما يقضي به العقل التربوي قد لا يسنده الضمير الخلقي الفطري، وتضخم العقل على حساب الروح أو مطالب الجسد عليهما سببه النظرة التجزيئية التي سببت أدواءً تربوية أفقدت التربية غاياتها.

المؤشر الرابع: الإغراق في الذهني النظري على حساب العملي التطبيقي.

حيث يعد من المؤشرات الدالة على التخبط المعرفي في باب القيم وفي أبواب كثيرة من الفلسفة تزداد وضوحًا في التكهنات في باب معرفة الوجود –الأنطلوجيا– حيث إن عجز الفلاسفة في هذا الباب فتح الباب أمام الطبيعيين ليعظموا الفلسفات الوضعية والتجريب وما تمليه المعرفة الرياضية والفيزيائية من قوانين، فخيبة الأمل في باب معرفة الماورائيات دفعهم بقوة للزهد في التخمينات التي لا تستند إلى حقائق مهما كان ذلك، وهذه النزعة أثرت على علم الأخلاق وتقديم المعرفة الأخلاقية التي تحرر مصدر الإلزام الخلقي، وتقرر

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

أسباب الطمأنينة والرضا النفسي الذي يجده الفرد في ممارساته الأخلاقية، والتي تعتبر ترجمة عن الباطن وصفاء الضمير، وهذا ما لا يوجد إلا في الديانات السماوية، ودونه تخرصات الأغريق والأساطير والإغراق في الوهم الذي يميت الضمير الخلقي، ولأن الضبط لا بد أن يتكون أولًا في أعماق النفس من خلال الالتزام الداخلي: (انضباط الذات – إحياء الضمير)، حتى يصبح ذا أثر ودلالة على سلوك الفرد والدين كأحد أشكال الضبط الاجتماعي، يحقق لنا وبفعالية هذا الأثر.

فلما كان الحديث في الضمير الأخلاقي يقوم على المعرفة بطبيعة الإنسان؛ فقد كانت النتيجة هي التكهنات النظرية، ومحاولة تفسير تاريخ الأخلاق لقراءة امتداده المستقبلي وفق معرفة إضافية متأثرة بالبيئة والنزعة العلمية والمزاج العام السائد، خاصة بعد تنحي الكنيسة عن المجتمع الغربي ودخول عصر التنوير الذي يفسر ما يروق له بعيدًا عن أي خلفية دينية أو مطلقات مثالية، فهذه المعرفة أثرت في الإلزام الخلقي وفي أخلاق الضمير، ومثل قانون الأطوار الثلاثة "لكونت" في ضوء النزعة الوضعية الذي قسم به تاريخ الإنسانية في تعسف واضح (حلمي، ١٩٩٣م،٧٥)، والتي فسر في ضوئها ما يفتقره الذهن من معرفة غيبية، حيث فسر الحياة الدينية بقانون الأطوار الذهني الذي لاقى نقدًا واسعًا، ومن ذلك تقسيم الوجوديين للإنسان إلى رجل دين ورجل جمال ورجل كذا..

وفي متابعة بريل لأوجست كونت وتقريره لعلم الأخلاق الذي يقوم على التجربة الوضعية ما ينبه على الإغراق في التنظير الذي لقي معارضة شديدة حيث "إنما كان مردًا لأقوال الحسيين، من عهد بعيد أيدها بشواهد مستمدة من مذكرات المبشرين والسياح وهو جالس إلى مكتبه" (كرم، ٢٠١٢م، ٤٣٦)، وهذا بريل كفيلسوف من منحى اجتماعي ينظر إلى أنواع السلوك الإنساني كظواهر طبيعية فحسب، منتقدًا فلسفة الأخلاق، يرى أن يقوم علم أخلاق، ومن مبررات ذلك حيث قال: "علم الاجتماع يقيم الدليل على أن الضمير نتاج الأيام، وأن معانيه ومبادئه وليدة تجارب وعادات تختلف نشأة وقدمًا اختلافًا شديدًا جدًا" (كرم، ٢٠١٢م، ٣٤٦)، وهذا المنحى التجريدي في دراسة القيم الأخلاقية يفسر ردة الفعل التي نحت "بديوي" منظر التربية البرجماتية ورائد تطبيقاته العملية نحو العمل والمنفعة، حيث "عاب ديوي على الفلسفة في القرن التاسع عشر أنها موضوع أكاديمي بعيد عن الحياة، لا يشتغل به أساتذة جامعيون، لا يكاد رجال الشئون العلمية يكترثون به إلا قليلاً" (العوا، ١٩٨٦م، ١٧١)، وفي موضوع الضمير الخلقي تبرز مسألة القيم المطلقة التي يسمو إليها الضمير ويجعلها أسوة، وهذا قد جعلته المثالية سقف الأخلاق والفضيلة التي يسعى إليها المتربي بما يجفو على نفسه ويهذب فيها جوانب الشر، فالنفس شريرة والعقاب وسيلة تربوية، وهذا المثال لم يتمثله أحد فيتخذ قدوة، ولا يحد بحد فينضبط، وقد كان المشاؤون من الفلاسفة وغيرهم أرعى لهذا الجانب، حيث كانوا يراعون العلاقة بين التنظير والعمل، ولكن الفلاسفة المعاصرين أقل وفاءً بخطراتهم النظرية، ومن تتبع مذكراتهم وأقوال من عايشهم لم يجد الزخم الذي يجده في الترويج لكلامهم.

وذكر العقاد (٢٠١٢م، ١٣) طرف من تناقض ماركس ما يحكي ضميره الأخلاقي: "ومثل في طوية الشر والكنود، ومن كان كذلك لا يقتدى به في شريعة العمل، ولا تفيض نفسه بخير صحيح لمن يجهلهم من بني آدم وحواء، وقد كان أقربهم إليه يلقون منه الشر في موضع الخير، ولا يجدون فيه موضعًا للثقة والاقتداء"، وقبل أن يستهل الحديث عن البون الشاسع بين عمله وكلامه فقال: "فنحن نعرف الكثير من دعاة الإصلاح خاصة إذا عرفنا كيف كانوا يطبقون كلامهم على أنفسهم، ونتبين الفرق بين الجدير منهم بالثقة والجدير منهم بالشك والريبة، إذا عرفنا أمانتهم في تطبيق المذهب الذي يدعون إليه" (العقاد، ٢٠١٢م،١٢)، لكنه في الإسلام أوضح ما يكون ومطابقة القول للعمل والتلازم بينهما أمر مطلوب، وإلا دخل الضمير الخلقي في حال من الصراع بين القيمة وتطبيقها، والذي قد يورط في النفاق كخلق ذميم يؤلم الضمير الخلقي المسلم الحي، فالاتساق بين النظري والعملي "أو بين الاعتقاد والسلوك في الدين واجب، ومن ثم كان لوم الكتاب الكريم لمن ((يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ)) [سورة الشعراء: آية رقم ٢٢٦]" (صبحي، ١٩٦٩م، ٣١)، وقد جاء الأمر باتباع النبي ﷺ في هديه وعدم التقديم بين يديه بتخرصات الظنون التي تؤول إلى تجريد وتنظير ليس تحته عمل: ((لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا)) [سورة الأحزاب: آية رقم ٢١]، وجاء

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

واعظ الله المحفز على تبني الفعل الخلقي الصالح: ((قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ)) [سورة آل عمران: آية رقم ٣١]، فليس في هذه الأمة ملهمين أو متنبيين أو محدَّثين يسمح لهم أن يكونوا وسطاء بين الله تعالى وخلقه فيشرعوا بتخرصاتهم ما لا يوفى به في الملة، فيتضخم القول على العمل والفكر على ما يصدقه من وفاء به. وفي مقابل التجريد يبرز تيار النفعيين الذين لا يؤمنون بالنظريات بقدر ما يؤمنوا بالعمل والتطبيق، وهذه ردة فعل واضحة أمام المغرقين في المطلق الأخلاقي والتفسير الميتافيزيقي الماورائي، وتصلب اورث نكران للقيم الملية المشتركة والعرفية الاجتماعية، "إن البراجماتي يولي ظهره بكل عزم وتصميم إلى غير رجعة لعدد كبير من العادات الراسخة المتأصلة العزيزة على الفلاسفة المحترمين، إنه ينأى بعيدًا عن التجريد وعن عدم الكفاية وعن الحلول الكلامية، وعن التحليلات القبلية، وعن المبادئ الثابتة وعن ضروب المطلق والأصول المزعومة، وهو يولى وجهه شطر الحقائق والوقائع، شطر العمل والأداء والمزاولة وشطر القوة" (وليم جمس، ١٩٦٥، ٧)

المؤشر الخامس: الحق معلق بالاقتضاء التبعي النفعي المادي أو المطلق المثالي.

إن الفلسفات المعاصرة كما سبق جاءت بعد فترة من النكران لقيم ملية مطلقة تلتقي عندها الديانات، ويمكن اعتبارها كموجه وسقف من المعرفة الملزمة خلقيًا، صاحب ذلك ما يصدق التمادي في الشعور بالغبطة، حيث تتابعت اكتشافات العلوم الطبيعية وقفزت قفزات نوعية جسرت الوجوديون أمثال سارتر إلى أن: "جعل منهج البحث الأخلاقي استقرائيًا تجريبيًا بعد أن كان حدسيًا عقليًا" (الطويل ، د.ت، ١٠٠-١٠١)، وجاءت النفعية لتضع الحق والمطلق الذي قد تلتقي عليه القيم الإنسانية أو تتفق عليه أعراف اجتماعية أو له نسبة من الصواب الذي اقتضته الفطرة والضمير، كما يذهب إلى اعتباره روسو في إلزامه الخلقي أو كانْط في الواجب النسبي من استجابة الضمير الأخلاقية أو ما يعبر عنه بالحاسة الأخلاقية عند شافتسبرى، أو الضمير عند بطلر، فكل هذه الوسائل والقيم تابعة للمنفعة تجري بها دولابها، وإذا لم تجر معها في نفس الاتجاه رمتها بعيدًا، وعلى هذا مؤسس البرجماتية بيرس، وتابعه منظرها، ومحصل المذهب جيمس وبلورها رائد التربية إلى تطبيقات تربوية ومزاج تربوي عام، حيث جاء بعده جون ديوي الذي اعتبر الأفكار والمثل العليا والمبادئ مجرد وسائل وذرائع يستعين بها الإنسان، فيتوجه سلوكه إلى حيث تتحقق مطالبه وغاياته (الطويل، د.ت، ٢٧٦)، وإذا التمسنا ذلك في المثالية، فرغم أنها من جنس الفلسفات التي تؤمن بالمطلق الأخلاقي وإن كان خارج نطاق النبوات، ولكن ضمن تفسير ميتافيزيقي عام، و "هذه الفلسفة المثالية هي أقرب إلى الأديان والجوانب الروحية بصفة عامة" (محفوظ وبدران، ٢٠٠٥م، ٢٠٨)، إلا أن هذا لم يشفع للقيم الواضحة كالعدل والرحمة أن تأخذ موضعها من فلسفة القيم الذي يؤثر ولابد على ترشيد الضمير الخلقي، ويشكل ترجمته السلوكية المناسبة وبما يدعم نظرتهم التطورية للقيم الأخلاقية التي تدفع نحو المثال؛ حيث إن منشأ هذا الخطل هو جذورها في تصور النفس الإنسانية ما ترتب عليه من تقسيم جائر للناس بين صفوة وقطيع، حيث يرى أفلاطون وفي مستوى تجريد بعيد أن الإنسان شرير بطبعه، وما هبطت النفس من عالم المثل العلوي إلى الجسد في العالم الأرضي إلا لاقترافها الخطيئة، وما وجودها في الحياة إلا تكفير عن هذه الخطيئة. فلا عبرة بما بقي من غريزة فطرية —الضمير عند بطلر– أو حتى المشتركات التي تلاقحت فيها الفلسفة مع الديانات لتبقي على مستوى تجريد معين تتجسد فيه القيم المشتركة كالعدل والصدق وغيرها من القيم التي تغذي الضمير الأخلاقي، فالفلسفة متأثرة بالديانات لا محالة، والتربية الإسلامية في هذا المؤشر تحرز الحظ كله؛ حيث إن مطلع الرسالة الاعتراف بالحق والعدل وقبول وارد الحكمة من أينما أتى، فالرسالة تتميم وختام وتنمية وتطوير وترك للباطل وبيان ضرره، فخصال الخير التي في الجاهلية أو ما استقر من خصال أهل الكتاب لم يلغها الإسلام بل أقرها ووجهها وجهتها الحقة التي تبين الباعث الأخلاقي لفعل الضمير الخلقي، ولا تلغي الأعراف إلا ما كان فاسدًا.

المؤشر السادس: فلسفة القيم المعاصرة تأتي كردود أفعال تتسبب في تطرف مضاد.

يظهر في تخبط قيمي جمح برواد المدرسة الفلسفية وخاصة الفلسفات المعاصرة التي ذهبت بعيدًا وتبنت أشد ردود الأفعال المضادة، ولعل تنحي الكنيسة في أوروبا وما قدمته من أفعال تبريرية عصفت بالقيم، وما تبقى من النصرانية من أخلاق عامة تعبدية كالإيثار

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

والصبر والصفح وما إلى ذلك من قيم كانت توظفها لخدمة طبقتها وطبقة النبلاء والإقطاعيين، ولتعبيد طبقة الفلاحين، ولقد كان تعسفها أمام العلم التجريبي سببًا آخر، وكل سبب أنتج فكرًا ومذهبًا اجتمع ذلك كله في المنظومة العلمانية الشمولية التي وظفت الفلسفة الوجودية وما فيها من حرية، والنفعية وما فيها من لذة، وإمبريالية لتطغى على الدين وقيمه، فأمام الكنيسة الكاثوليكية وقفت مذاهب التحرر وبتطرف وجودي، وأمام الأرثوذكسية قامت الماركسية المادية وبتطرف نيتشه وخطرات القوة، وكل هذا زاد من ضبابية القيم الأخلاقية وسبل معالجتها. ولا يمكن إهمال ردود الأفعال الفلسفية التي تقوم التضاد أحيانًا في بعض القضايا المميزة الجوهرية، فالوجودية والنفعية العامة جاءت ردة فعل على الماركسية المادية وقيودها للحاجات النمائية التربوية التي يجده الإنسان في مختلف مراحله العمرية، فالتملك والتنافس وحب الزيادة لا يجده من يعيش في كوخ الاشتراكية، ولكن قد يجده في بهو الوجودية التي تنضي النفس فيها فرس الهوى والشهوة وبجموح يتجاوز الوسط الذي قرره أرسطو، والذي قررته الملل لينتهي بفقدان الضمير قيم احترام الذات فضلاً عن احترام حقوق وحدود الآخرين. ومثل هذا ما جرى بين الفلسفات التربوية المعاصرة التي تنتمي إلى نفس المدرسة، حيث يجمح طرف نفعي خاص أمام رواد النفعي العام، فيظهر في رعاية الطفولة، فالفلسفة البرجماتية —مثلاً– قدمت مصلحة الطفل والشباب–الفلسفة التقدمية– على مصلحة المجتمع في فترة ما بعد الحرب العالمية، ثم قامت ردة فعل مقابلة تراعي الضمير الجمعي إلى الاهتمام بالمجتمع ومصالحه —الفلسفة التجديدية– وتترك رواد النفعية الخاصة كأضداد للبرجماتية وتفسيرها النفعي أمام اللإداريين. و"كان ذلك في أوائل السبعينات –١٨٧٠– عندما اعتادت جماعة منا نحن الشباب في كامبردج العتيدة، دعونا أنفسنا على سبيل السخرية، وعلى سبيل التحدي (النادي الميتافيزيقي)، لأن مذهب اللإدارية كان عندئذ في أوج نشاطه، وكان ينظر بازدراء شديد إلى كل الميتافيزيقيات. اعتادت الجماعة أن تلتقي أحيانًا في غرفة مكتبي، وأحيانًا عند وليم جيمس" (المرهج، ٢٠٠٨م، ٢)، ويأتي سبب نشأة الفلسفة الوجودية على يد المفكر الدنماركي سيرن كيركجارد "عند محاولته الرد على الفيلسوف الألماني هيجل ، والذي يعد من أصحاب الفلسفة المثالية في التصورات العقلية...." (قورة، ١٩٨٢م، ٢٢١)

وما جاءت به التربية الإسلامية من قواعد عامة ومقاصد شريفة لم يكن ردة فعل أمام اتجاه أو مأخذ؛ بل تتويجًا للشرائع والملل، ومكملاً لسالف المكارم في باب الأخلاق، فالمولى تعالى هو من يعلم السر وأخفى، فهو أعلم بالخلق ((أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ)) [سورة الملك: آية رقم ١٤]، وكان النبي ﷺ لبنة الحُسن في بنيان الملَّة.

المؤشر السابع: ضعف المقدمات الإضافية وضبابية المعقبات الباعثة على الفعل الأخلاقي.

إن النتائج تدل عليها المقدمات، فما يقدمه الفيلسوف من مقدمات تتأثر بأسلوبه وطبيعته الخلقية، وما تأثر به من مسلك نظري، وما يرمي به من فرضيات ووعود يعين على تفسير الإلزام الخلقي بصورة تيسر تمثله في النفس وتحكيمها له، لتعبر عن الضمير الخلقي الذي يترجم سلوكًا فرديًا يشكل عرفًا متجانسًا مع غيره، يؤدي إلى نتيجة متوقعة لذلك الخلق لاحقًا وفي المدى الطويل، فالفيلسوف الذي يحكم خطرات الرأي فإنه يصدق الفرضيات ويبني لها تسلسلاً نموذجيًا يتوقعه، وأمام هذا يغضي من كل ما يتوقعه غيره، خاصة إذا كان مناقضًا له مباشرة، وهنا تتصادم أنواع المعارف التي تمد الفرد بما يغذي عقله وفهمه بالمعرفة الصحيحة، فالحسي غير الحدسي، والعقلي غير الطبيعي، والوضعي غير المثالي، والنفعي يلصق بالناجز المشاهد والضروري. فعندما تغيب النبوات التي تفسر مآل الأفعال في مستويات مختلفة تطمئن النفس إليها، وتبادر بباعث قوي نحو الفضيلة؛ فإنه يظهر التخرص ويظهر في عبارة الفيلسوف وفي شخصه ما ينبه على حدسياته وتنبؤه، وتجد أن رواد الفلسفة الذين شرعوا الخطوط العريضة والتي تعلقت بمصدر المعرفة وما يدعمه من جانب في الإنسان؛ معدودون وبعدهم طلاب لهم أو مقتبسون لم يخرجوا عن القسمة المعرفية التي استوعبت مسالكهم، فالحس والعقل والحدس والعرف والعادة والخبرة وغيرها هي مسارات شكلت تلك المعارف، لكن لما لم يكن فيها الوحي والنبوات السماوية، كان خطأها في التقديرات والتحقيقات على قدر تطرفها، وما غلب على القائلين بها من إضافات لازمة أو عارضة، وظهر ذلك في

تصورهم للمعقبات وسير النتائج، وهذا أثر على الباعث الخلقي والعمل الأخلاقي، وعلى الدافعية في الإقبال على العمل، فما صدق عند الطبائعيين من نتاج في الطبيعيات فقد أخفق فيه من عني بالإنسانيات من العلوم والتي تشكل الأخلاق أحد أهم المجالات فيها، ومقابل النبوات اعتمدوا على الحدس والتخمين الذكي، وهذا هو مكمن التخبط. وكذلك مثلاً إمانويل كانط الذي يعد فلسفته – الواجب– هي أقرب مفسر للفعل الأخلاقي من وجه وللضمير الخلقي كذلك كان، فقد "نشأ في بيئة متدينة، إذ كان والداه ينتميان إلى شيعة بروتستانتية تستمسك بالعقيدة اللوثرية، وتؤمن بأن موضع الدين الإرادة لا العقل، وأنه لا بد من أن يؤيد الإيمان بواسطة الأعمال، وتنظر إلى المسيحية إلى أنها تقوى ومحبة لله، بينما ترى في اللاهوت" (كرم، ٢٠١٢م، ٢٠٨–٢٠٩)، فكما يظهر أن تفسيره للواجب وحظه من الصواب يرجع إلى تأثره بالدين والنوازع الفطرية فيه. والوجودية التي غطت دول الغرب بفكرها التحرري الذي جاء متوافقًا مع ظروف الحرب ومشاكله يرجع نصيب الأسد فيه إلى سارتر وما قدمه من فلسفة تحللية أثرت على دول كثيرة وتبناها كثير من شبابها، وتوجه هدم القيم يرجع إلى علمانية يهودية ترى هدم القيم منهجًا، فلا تأبه بوازع الضمير الأخلاقي ولا بما تثمره الإباحية الأخلاقية من كوارث مجتمعية، وبيّن العقاد عن سارتر ورواد المدرسة الوجودية وانتمائهم الذي يعكس مقدماتهم وآرائهم الفلسفية: "وحسبنا من عنوان الوجودية أنه يضم تحته فلاسفة من أمثال كيركجرد، وبردايف، وجابرييل مارسل، وهيدجر، وسارتر، وكرشنامورتي وآخرين. فكيركجرد دانمركي يميل إلى الكنيسة البروتستانتية، وبردايف روسي يميل إلى الكنيسة الأرثوذكسية، ومارسل فرنسي يميل إلى الكنيسة الكاثوليكية، وهيدجر ألماني يهودي يميل إلى الإلحاد، ويكاد أن ينكر كل موجود وراء الطبيعة وسارتر فرنسي "نصف يهودي" يفرط في الإلحاد والإنكار غاية الإفراط، وكرشنا مورتي هندي يتصوف تصوف النساك ويجعل لكل روح بشرية محرابًا مستقلًّا تتعبد فيه بمعزل عن جميع الديانات" (العقاد، ٢٠١٢م،٤٢)

وعند البرجماتية نجد تفسيرًا لبعض أشهر فلاسفة البرجماتية "وليم جيمس" تأثر بأن سبب اتجاهه إلى الفلسفة يرجع إلى سماعه لمحاضرة فلسفية ألقاها بيرس الذي كان يعرض فيها مذهبه، فشعر وليم جيمس على أثرها وكأنه ألقى عليه رسالة محددة، وهي تفسير رسالة البرجماتية، ويعرف وليم جيمس الحقيقة بأنها مطابقة الأشياء لمنفعتنا. وكذلك تأثر تلميذه ديوي يرجع إلى انتقاله من بيئة إلى أخرى ليطال تغييره أصوله ومنحاه السلوكي المعرفي، فلقد لاحظ أنهم في (شيكاغو) لا يؤمنون بالجلوس الهادئ على مقاعد الدراسة لتلقي التعليم النظري فقط، بل كانوا يقدسون العمل اليدوي إلى حد كبير، فهم لا يفترون للحظة عن العمل اليدوي الدؤوب، فأثر ذلك فيه كثيرًا، مما جعله يؤمن بأن مقياس الصواب هو النتائج.. بالإضافة إلى تأثير زوجته (أليس تشابمان) التي كانت تشتغل معلمة، وأثرت في زوجها تأثيرًا عظيمًا، فدفعته من الاهتمام بالفلسفة إلى الاهتمام بواقع الحياة المعاصرة والتربية بشكل خاص (جون ديوي، ١٩٦٠م)، هذا التأثر العارض كان سببًا في صناعة القيم النفعية البرجماتية التي تتحكم في درجات صوت الضمير الخلقي وتجاوبه مع المشاهدات، وهو ما يغلب على الفلسفة التربوية في أمريكا وعلى أهدافها، حيث تضخمت المنفعة وقيمها على القيم الخلقية والوجدان وما تقدمه الأديان من معرفة، وأن واعظ الله مات في ضمائر الجيل. وما يجده المتتبع عند الفلسفات المعاصرة يجده عند الاجتماعيين الذين صبغوا الأخلاق بصبغتهم، "ولنا أن نتساءل أيضًا: هل معرفة منبع المشاعر الأخلاقية كافية لإمدادنا بما نحن بحاجة إليه من القواعد الأخلاقية، إذا سلمنا بأن المعرفة بهذا المنبع ستكون كافية؟ إذ هنا تكمن المشكلة الأخلاقية، ولن يكون بوسع الأخلاقيين الاجتماعيين الإجابة على السؤال الذي يسأله الفرد في تلهف، وما الذي يجب أن أعمله لأكون على سنن الأخلاق؟ وأي موقف أقفه من الماضي؟ وأي قرار حاسم أسير عليه في الحال؟" (اندريه كروسون، ١٩٤٩م، ١٣٩)

وإن النظر إلى التدرج في المقدمات والمعقبات فيما جاءت به النبوات فإن أول ما تقرر هو صدق النبي بالمعجزة الحقة، وسيره بسيرة العدل، ومعرفة أصله وفصله وطيب أرومته، ثم تقررت الأصول العامة التي تسمى الأصول الثلاثة: الإسلام، الإيمان، الإحسان، وفيها معالم الأخلاق الملية والشرعية، كل يوم تتكامل، ثم تتالت الشرائع والحدود فـ "في الإسلام فإن مصدر الأخلاق هو السلطة الإلهية

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

العليا" (دراز، ١٣٩٣هـ، ٣٢) ، ثم تجلت المعالم الواضحة التي تصاحبت فيها الحركة العلمية الفكرية مع الشريعة الحاكمة وسارت جنبًا إلى جنب في تناغم، وعاش بذلك أجيال، وفي الأندلس مثال حي على درجات الرقي الأخلاقي والتربوي، وفي جيل الصحابة معالم اتباع النبوة، فكان النبي ﷺ يجري بالأخلاق الفاضلة، ويذكر من الترغيب والترهيب ما يثير دافعية العمل والموعد الله، فهو من ذكر في كتابه أنه ينزل رحمته وخيره وفضله على عباده إذا استقاموا، وأن التعيير إلى الأفضل مرهون بالتغيير في النفوس والضمائر: ((ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ واللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ)) [سورة الأنفال: آية رقم ٥٣]، وقال تعالى: ((إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ)) [سورة الرعد: آية رقم ١١]، فضمائر النفوس وكمائنها هي محط نظر الله تعالى وسبب في ما يتوقع من خير أو شر. قال رسول الله ﷺ: «إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم» (مسلم، ١٤٢٧هـ، ١١٩٣، برقم ٢٥٦٤)

المبحث الثاني
معالم الضمير الخلقي بين التوجهات الفلسفية
المطلب الأول: الامتدادات المعرفية الفلسفية لمفهوم الضمير الخلقي

إن المسألة الأخلاقية في ضوء الوعي بامتدادها المعرفي وظروف النشأة ممكن ويسير، ويشخص المذاهب الفلسفية تشخيصًا موضوعيًا، ويبين الخلل الذي يرجع إلى الأوهام التي وقعت فيها، ثم تجلياتها المعاصرة، ويظهر كذلك نظر التربية الإسلامية إليها من منظورها الملي وكيف تنامت تلك المعرفة.وإن المسألة الأخلاقية قديمة قدم الديانات وتنوعها، وإن انحدارها عبر حضارة اليونان جاء بعد حضارات ونبوات تلاحقت، وبقيت الغرائز الفطرية القادح القوي للاستجابة، وجاءت الديانات المتعاقبة والفلسفات والأعراف والقوانين لتشكل الجانب التنموي الأخلاقي فيها، والذي يشكل المنظومة المعرفية المرجعية لأحكام الضمير وتجاوبه في تلك البيئات، وهذا ينبه على أن الرسالات السماوية هي الصوان الذي تبرز فيه السجايا الفطرية وتتجسد حسب ما تيسره البيئات، "لذلك فإن النتائج الأخلاقية الصحيحة للفلاسفة ما هي إلا صدى بعض رسالات الرسل والأنبياء" (حلمي، ١٩٩٣م،٥٨)

فاليونان بعد تفسيرهم الخرافي والأسطوري للعلاقات الاجتماعية وما قام عليه توجيه الضمير الخلقي من معرفة ولدت قيمًا متأرجحة تأرجح الوهم والخرافة، وتبني هذا التفسير من آلهة متعددة جاءت ردة الفعل قوية بعد أن نشأ علم المنطق والفلسفة، وأقر بعدم التعدد ليأتي دور العقل الذي قرره أرسطو وأثره في الأخلاق، ثم تلميذه الذي خالفه في ذلك وقرر أن الأخلاق خارج، وامتداد تلك المعرفة عبر محطة المسيحية الكاثوليكية، ثم تجليه ليحدث تحولاً آخر وتبني في ظروف إقطاعية ناسبت الطبقية التي رآها أفلاطون، مما شكل ضميرًا جمعيًا تذمر من موقف الكنيسة ومن جورها ومن سياسة التبرير لجور الإقطاعيين والكردينالات، ولم تنقطع الصلة بين النظريات الأخلاقية عند اليونان وبين فلاسفة أوروبا المحدثين، فإن ديكارت مثلاً قد ترسم خُطى الرواقية، وأقر زينون في اعتباره أن أسمى الخيرات هي ممارسة الفضيلة، لأن الفضيلة تتوقف على إراداتنا، ولهذا فإنه كان يرى أن التغلب على هوى النفس أمر أسبق من التغلب على الحظ، وأنه ينبغي للمرء بذل جهده في تغيير رغباته بدلًا من تغيير نظام العالم، وأن يروض نفسه على أن يعتقد أن آراء الإنسان وأفكاره هي كل ما يملك في هذه الدنيا. (أمين، ١٩٤٥م، ٢٧٠)

إن النظرة المقارنة لمعالم الأخلاق عند ديكارت وبعض الفلاسفة الآخرين، تؤدي إلى القول بأن "الأخلاق عند ديكارت ليست إلا الأخلاق الرواقية، وما مذهب سبينوزا إلا المذهب الرواقي في ثوب ديكارتي، وما الأخلاق عند كانط إلا أخلاق الرواقيين في لغة جديدة" (كرم، ٢٠١٢م، ٢٣٣) وما مذهب المنفعة إلا مذهب الأبيقوريين في ثوب جديد. (حلمي، ١٩٩٣م،٥٨)

والسؤال ما امتداداته المعرفية التي تشكل منظومة الأخلاق المعرفية التي تعد الرافد للضمير الخلقي؟ وهل تلقي المعرفة الأخلاقية التي سبقته بنفس تلقي الفلاسفة القدامى والمعاصرين لها؟ وهل كان مقتديا مستهديًا أم مبتدأ منشأ؟

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

إن النبوات لها نمطها الخلقي الرباني الذي تتابعت عليها غاياتها ومقاصدها، فلما كان النبي ﷺ هو من يبلغ الرسالة فقد دعا إلى مكارم الأخلاق وتمثلها في خلقه وهديه وسمته فهو القدوة والمثال، ولما كانت تلك الأخلاق ربانية مصدرها واحد فقد جاءت في نظم واحد متسقة، تتجلى أوضح ما يكون في النبي وحوارييه وفي من حوله، وبنسب متفاوتة حسب استجابة من بعث فيهم، ثم إن هذه الرسوم الخلقية العامة تقل مع خفوت المثال في قلوب الأتباع ومن بعدهم، ويأتي النبي بعد الآخر يجدد العهد بالمثال مستعينًا بما قذفه الله في الفطرة من خير، وبما أثره الناس من بقايا النبوات، وهذا المعنى المطرد يشير إليه أمر الله تعالى نبيه ﷺ، فبعد أن ذكر خبر طائفة من الأنبياء وأثنى على هديهم، قال تعالى: ((أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُل لاَّ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ)) [سورة الأنعام: آية رقم ٩]

ولقد كان الضمير الأخلاقي يواجه عبارات ارتدادية فجة تكبت ما فيه من نداء الفطرة التي تظهر في الرحمة واللطف والإحسان والعدل وغيرها من الخصال، ولا أدل على ذلك من التصرفات الفجة التي كانت تصبغ العلاقات الاجتماعية والأسرية، بل وتختلج الضمير الفردي، فدفن البنت حية وشراسة في تضخيم الذات مهابة سوط العار وعبية وحمية تخنق الأنفاس، ففي مخرف تمر أو سبق حافر تسحق الأنوف الحمية، فقد كانوا كما قال حذيفة: "جاهلية وشر" (البخاري، ١٤٢٣هـ، ٨٨٧، رقم ٣٠٣٦)، ثم جاءهم الخير فرفهت النفوس وودعت وأنست بالسلامة واللطف والرحمة، وسالت الدموع من أجلاف كان شعارهم تُرهب خير من أن ترُحم، وجاء الإفضاء بشجون الضمير وبثه وقيامه بتوجيه السلوك والمجاهرة بتلك الدخائل خوفًا من النفاق، فالظاهر كالباطن صفاء.

ولقد متع الله تعالى نبيه ﷺ بالخلق العظيم، فزكا سمعه وبصره وجوارحه ظاهره ومخبره، فكان مثالاً تناهت إليه المكارم، وجاء بنفس المهمة التي عليها من سبقه وهي تكميل وتتميم مكارم الأخلاق، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق) (الألباني، ١٤٠٨هـ، ٤٦٤/١، رقم ٢٣٤٩) ، فلما خفتت أنوار النبوة ضعف واعظ الله الذي كان يبعث على الفعل الخلقي، جاء دور النبي ليظهر ما انطمس من رسوم الشرائع الأخلاقية، فكان النبي ﷺ يزكي الباطن ويدفع عنه أدران الأزدواجية التي كانت حديثة عهد بباطن الناس، متأولاً قوله تعالى: ((وَذَرُواْ ظَاهِرَ الإِثْمِ وَبَاطِنَهُ إِنَّ الَّذِينَ يَكْسِبُونَ الإِثْمَ سَيُجْزَوْنَ بِمَا كَانُواْ يَقْتَرِفُونَ)) [سورة الأنعام: آية رقم ١٢]، فينهى عن رسوم الجاهلية وشعائرها الباطلة ويوجه الأخلاق ويربي عليها أصحابه وبعملية التخلية ثم التحلية، فيخلي ما تعلق بالخلق من شائبة الباعث –بمعنى الغاية هنا– ويزكيه ويحليه بالباعث الرباني الذي يطهر الضمير من أدران الرياء والنفاق وغيرها من أدواء الباطن الذي يخون صاحبه في ترجمة الضمير عنه، فمثلاً: "مزية الكرم كانت في الجاهلية ذريعة ليعدو العرب بعضهم على بعض في الغارة، وليقامر بعضهم بعضًا في الميسر، وليرابي بعضهم بعضًا ليجمع ما به ينحر الجزر ويوقد نار القِرى وينال ثناء فحول الشعراء، علمهم الإسلام كسب الحلال وبذل الفضول، ليكون الكرم تكملة لنسيج المجتمع الأخوي .وهكذا الشجاعة العربية التي كانت تستنفد في الحروب والمبارزات والتناصر، رفعها الإسلام فأصبحت بأسًا على أعداء الإنسانية، وهكذا شيمة الحرية والأنفة وإباء الضيم، رفعها الإسلام من حضيض العصبية القبلية –حضيض العصبية القومية اليوم– إلى ذرى العزة بالله ورسوله" (ياسين، ١٩٩٥م، ١٢–١٣)

فالجاهلية إنما ورثت المكارم من الالتقاء لتوافق الذي يجلي الجانب الملي الذي التمسته من بقايا أهل الكتاب، وكذا الفلاسفة فيما التمسوه من بقايا الديانات إضافة إلى الجانب الجبلي العصي على التغيير الذي ينهز الضمير ويحركه إذا ما قدح السبب، لكن يبقى الجانب الشرعي الذي تظهر تجلياته في مهمة الشرع الإسلامي هي المفصح عن الفرق وعن الصلة، والتي لخصها النبي ﷺ في لبنة الحسن، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه، قال: قال النبي ﷺ: (مثلي ومثل الأنبياء كرجل بنى دارًا فأكملها وأحسنها إلا موضع لبنة فجعل الناس يدخلونها ويتعجبون ويقولون لولا موضع اللبنة) (البخاري، ١٤٢٣هـ، برقم ٣٥٣٤)

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

وهذه العناية جاءت في حقبة قد تجلت فيها محددات سابقة فلسفية عبرت عن عملية استجلاب لبقايا الملل الشرقية، لكنها نقلت بعد تجلي المثال ووضوحه في جزيرة العرب وفي بلاد الفتح الإسلامي، ومن تلك الملاحظات المنبهة على الفرق: ما جاء في الفلسفة الأخلاقية لأرسطو، حيث يرى أن الخصلة الخلقية تدور بين طرفين، والوسط هو المحمود، والوسط هنا نسبي يظهر بين طرفي الخلق، فما بين الشجاعة والتهور والكرم والإسراف يكمن الوسط المحمود، و يرى "أرسطو أيضا أن الوسط بالنسبة إلى شيء ما، هو النقطة التي على بعدين متساويين من كلا الطرفين، والتي هي واحدة بعينها في كل الأحوال، أما بالإضافة إلى الإنسان، فالوسط هو الذي لا يعاب، لا بالإفراط ولا بالتفريط" (أرسطو، ١٩٣٤م، ١/٢٥٠-٢٧٥)

وهذا التحقيق وإن ظهر في كتابات التربويين من المسلمين إلا أن التحقيق الأقعد والأوفق لأصول الشريعة الذي يظهر تميز الخلق النبوي عن الفلسفي من منظور إسلامي هو ما ذهب إليه من انتقد هذا التحقيق وما فيه من صبغة العلوم الطبيعية كالحساب والهندسة، حيث يجلي ذلك العقاد بقوله: "ومذهب الفلسفة اليونانية ينتهي بنا إلى مقياس للأخلاق شبيه بمقاييس الهندسة والحساب؛ بعيدًا عن تقدير العوامل النفسية والقيم الروحية، في الأخلاق العليا على التخصيص، وقد تصدق هذه الفلسفة إذا كان المطلوب من الإنسان أن يختار بين رذيلتين محققتين، فإنه في هذه الحالة يحسن الاختيار بين طرفين متقابلين كلاهما مذموم ومتروك، إلا أننا لا نقول مع ذلك: عن الكرم نقص في رذيلة البخل أو نقص في رذيلة السرف، ولا نقول مع ذلك: إن الكرم إذا زاد أصبح مسرفًا، وإن السرف إذا نقص أصبح كرمًا، بل تكون الزيادة في الكرم كرمًا كبيرًا، والنقص في السرف سرفًا قليلًا، ولا يكون الكرم أبدًا درجة من درجات السرف، ولا البخل درجة من درجات الكرم، بل هي أخلاق متباينة في القيمة، يتقارب الطرفان فيها أحدهما من الآخر؛ ولا يتقارب الطرف من الوسط كما يظهر من قياس الهندسة أو قياس الحساب. ولقد رأينا في مباحث العلل النفسية التي كشفها العلم الحديث أن الشذوذ يقرب بين المسرفين والبخلاء في أعراض متشابهة... ولن يشذ الإنسان عن الاعتدال في الطبع إذا هو آثر أن يذهب في كل فضيلة إلى نهايتها القصوى" (العقاد، ٢٠١٢م، ٢٨٥-٢٨٦).

إن دراسة تلك الامتدادات ينبه أهمية التميز بين أنواع المعرفة الأخلاقية ومصادرها ويزهد في اتباع المنهج الفلسفي لما له من ضرر في التقدير والتحقيق للباعث الأخلاقي؛ فإن الخوض الفلسفي لعلماء المسلمين أدخلهم في لجة قللوا فيها من الفرق الجوهري بين الفلسفة وبين الدين من حيث المصدر مما أذهب العنصر المهم في دراستنا وهو: (واعظ الله) الذي يحرك الضمير الأخلاقي ويحييه، وفي عبارة أبي عبد الله محمد بن عمر الرازي بيان ما أخطئوا فيه من اقتباس وشراكة، حيث قال: "لقد تأملت الطرق الكلامية والمناهج الفلسفية فما رأيتها تشفي عليلاً، ولا تروي غليلاً، ورأيت أقرب الطرق طريقة القرآن" (الإمام السبكي، ١٤١٣هـ، ٨/٩١)

وإن التحولات الفلسفية التي صاحبت فكر علماء المسلمين خلطت الحابل بالنابل عندما أغفلت هذا الموجه المعرفي المهم الذي يعد فيصلاً بين الوضعي والرباني، حيث يعبر جورافسكي عن مشهد العربي بعيون غربية بعد الوقوف على التلفيق السابق؛ "ففي ذهن الأوروبي المثقف (في القرنين الثاني عشر والثالث عشر للميلاد) صورة راسخة للمسلمين كأمة متفلسفة بالدرجة الأولى، وبالنسبة لأبيلار مثلًا، فإن كلمة (عربي)، من حيث المعنى الجوهري، معادلة تمامًا لكلمة (فيلسوف)، وقد تخيل –بناء على هذه الفرضية– أن صراعات الفلاسفة الدائمة مع المؤسسة الدينية الأوروبية، يمكن تأصيلها وتنظيمها، وبالتالي توجيهها، انطلاقًا من أي بلد إسلامي، وأنه شخصيًا يمكن أن يعمل في هذا البلد (الإسلامي المتفلسف) ولو بقوت يومه فقط، حتى وإن كان وسط (أعداء المسيحيين)، ولكن بشرط أن يتمتع عندهم بوضع رسمي" (أليكسي جورافسكي، ٢٠٠٠، ٦١)

وإن ما جلاه الفقهاء من بصائر في التحصيل والتقرير الفقهي فيه ما ينبه على وضوح الامتدادات المعرفية واطرادها عندهم جيل بعد جيل مع نظر تكاملي شامل تؤدي فيها الحواس والخبرة والوجدان والعقل دورها في تصور المسألة الأخلاقية، والاستدلال لها، وفي التنزيل والممارسة التي تعبر عن عناصر الفعل الأخلاقي المعرفية والوجدانية والمهارية مندمجة مع بعضها في نفس الفاعل –ضمير–،

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

فهو يمارس شعوره الأخلاقي عن وعي يحتسب على من أغرب فيه أدنى الفقهاء علمًا. وأوضح ابن القيم في التفصيل في الفرق بين دليل مشروعية الحكم وبين دليل وقوع الحكم: "فالأول متوقف على الشارع والثاني يعلم بالحس أو الخبر أو العادة؛ فالأول: الكتاب والسنة ليس إلا وكل دليل سواهما يستنبط منهما، والثاني: مثل العلم بسبب الحكم وشروطه وموانعه فدليل مشروعيته يرجع فيه إلى أهل العلم بالقرآن والحديث ودليل وقوعه يرجع فيه إلى أهل الخبرة بتلك الأسباب والشروط والموانع"(الإمام ابن القيم، ١٤١٦هـ، ٨٢٠/٤)، وعليه فمصدر واعظ الله في الفعل الأخلاقي هو كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ ودليل الوقوع يرجع فيه إلى وسائل المعرفة الأخرى، وعليه فليس للمستهدي أن يعارض المشروع بأي وسيلة معرفة أخرى كوجد الضمير أو قياس عقلي أو تخييل فلسفي.

المطلب الثاني: الضمير الخلقي ومطالب النمو الأخلاقي التربوية.

لقد اهتمت الفلسفات التربوية المعاصرة بمطالب التربية النمائية وتناوب على هذا المطلب بقية المجالات بين نفسية واجتماعية وصحية، وحاولت مدارس علم النفس في تفسير السلوك بغية تحديد العوامل المؤثرة في تنميته وتوجيهه، فكانت المدرسة السلوكية والمعرفية وسبقها مدرسة التحليل النفسي لفرويد التي تناولت الأحكام الأخلاقية وفسرتها ضمن مراحل عمرية تحت غلبة معامل الجنس، ويظهر الضمير في مدرسة التحليل النفسي التقليدية كتقسيم للذات المثالي، حيث "يتشكل الأنا الأعلى من جزئين: الذات المثالي والضمير" (الشوارب والخوالدة، ٢٠٠٧، ٢٤)، فالضمير يطمح إلى المثال في أحكامه الأخلاقية فيشعر بالارتياح أو التأنيب على حسب المقاربة أو البعد من الذات المثالي. ويفسر دوركايم ما يمكن أن نسمية ترجمة الضمير السلوكية أو الفعل الأخلاقي، بأن"كل فعل أخلاقي يتضمن مقاومة نبديها لميل معين – وكبتًا لشهوة ما – وتقييمًا لنزوع خاص" (إميل دوركايم، ٢٠٠٥م، ٤٧)

ويرى كاريل: "يجب على الإنسان أن يفرض على نفسه قاعدة داخلية حتى يستطيع أن يحتفظ بتوازنه العقلي والعضوي، إن أي دولة قادرة على فرض القانون على الشعب بالقوة، ولكن لا تستطيع أن تفرض عليه الأخلاق" (ألكسيس كاريل، ١٩٨٠، ١٥٢)، إن ترجمة كلام كاريل تربويًا يأخذ منحى آخر عند التربويين؛ ينبه على ذلك تحليلهم للقيم التربوية وتحويلها إلى موضوعات وبلورتها إلى معارف وانفعالات وسلوك يمكن ضبطه، حيث: "يرى عدد من العلماء أن الضمير يمكن تربيته لأنه استعداد فطري يولد به الإنسان، ومع هذا يمكن أن ينحرف بسبب التأثر بالمنفعة الذاتية والعادات السيئة، والعواطف والانفعالات، كما أن أحكام الضمير غير ثابتة بل هي متغيرة من زمان لآخر ومن مكان لآخر، ولهذا لا يصلح الضمير لأن يكون أساسًا للأخلاق". (مراد،٢٠٠٥م، ٤٩٧–٤٩٨)، وهذا فرع عن القول بتربية الأخلاق، وهذا ما أكده الإمام الغزالي (١٤٠٢هـ، ٥٥/٣): "لو أن الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات".

إن تطورات علم النمو وما قدمه علماء النفس التربويين من تفسير لمراحل النمو الأخلاقي كبياجيه، وكولبيرج، ورست زاد تفسير الفعل الأخلاقي وضوحًا وقرب عبارة مطابقة للتعبير عن العوامل المؤثرة في الفعل الأخلاقي وقدم نتائج جيدة للتربويين في تحديد الأهداف المجالية الوجدانية المجالية، وكذا في تصور المعرفة المناسبة التي تعين على تربية الضمير الأخلاقي لدى طلاب مراحل التعليم العام حسب فئاتهم العمرية المختلفة، وذلك لا يمكن تجاوزه بحال، وإن تفاوتت البحوث التي أثمرت تلك التفاصيل المعرفية بين تجريبية تقوم على التجربة —على ما في التجربة من قصور في المجال الإنساني– أو اجتماعية تعتمد على الملاحظة للظاهرة وتطورها وأطوارها، إلا أنه ينبغي التنبيه على أن التربية الوجدانية التي تتعلق بالضمير الخلقي يبرز فيها ثلاث عوامل تشكل بوحدته المنظومية الفعل الأخلاقي، والتي تبرز في كل مرحلة من مراحل نمو الإنسان وبصورة مناسبة:

أ– المعرفة وهي التي تعين على تكوين الأحكام الأخلاقية وعلى تغذية الاتجاه والميول الإيجابية المناسبة تجاه قضية أو موقف ما أو تجاه خلق معين، حيث إن السلوك ترجمان الباطن والباطن يحتاج إلى تزكية أخلاقية قيمية، وهذه المعرفة تشكل الإلزام الخلقي النظري، حيث إنها تنبثق من سياسة التربية العامة التي تمثل البيئة الحاضنة، وهنا تتنوع الصبغة العامة للمعارف كما سبق ذكره.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

ب- الخلق أو القيمة التربوية وهي التي قد يتمثَّلها المتعلم أو يحكم عليها أو يكون اتجاهًا إيجابيًا نحوها كالرحمة أو النجدة أو الكرم وغيرها من المكارم أو الرذائل التي ينبغي تركها وتكوين اتجاهًا سلبيًا نحوها.

ج- السلوك وهي المهارة المناسبة التي تحكي وتترجم عن نضج الضمير الخلقي ورشد النفس أو ضد ذلك، وهذه العوامل ينبغي تنميتها بصورة تكاملية ومنظومية ولا يتصور عزل بعضها عن الآخر في الفعل الأخلاقي المترجم عن حيوية الضمير من عدمها وإن التباين بين الفئات العمرية المختلفة للإنسان، وتنوع مطالب النمو لكل فئة عمرية ينبه على منظومة من موضوعات التربية المجالية التي تتطلب دخول تلك العوامل فيها وبصورة متوائمة مع المرحلة العمرية، فالمعرفة تتجدد والخصال تتنامى والسلوك يتحسن، حيث يظهر النمو في الخصائص الأخلاقية والجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية.

وتلك الخصائص متداخلة يصعب أن تجزأ في العملية التربوية وتؤثر في الضمير الخلقي وتربيته، وقد سبق بيان ما عليها الفلسفات من ضبابية في مفهوم الضمير وبواعث الالتزام الخلقي والقطيعة بين مصادر المعرفة التي تعد مطلبًا مهمًا في تلبية الحاجات النفسية والتربوية، حيث إن مبحث القيمة هو ما يُختزل فيه الحديث عن مشكلة المسألة الأخلاقية "ذلك لأنهم وضعوا المشكلة وضعًا خاطئًا، حين تساءلوا: هل القيم موضوعية أم ذاتية؟ ثم افترضوا أنه لا بد أن تكون إما ذاتية خالصة أو موضوعية خالصة. (قنصوة، ١٩٨١م، ٤٦)؛ إذ إن هناك وجهة نظر أوسع وأرحب تضم الرأيين معًا، فلا تقتصر خيرية الأفعال مثلاً على الأفعال وحدها، ولا تجعلها قاصرة على الإنسان وحده؛ فلا شك أنها تحمل الخاصيتين معًا. (عبدالحميد، ٢٠١٢م،٧٢٢)

وهذا الحكم الاستباقي أثر على تصور القيمة باعتبار الحاجات النفسية عند الذاتيين والتي تؤثر على الضمير الخلقي وتعاطيه مع الفعل الأخلاقي تقييمًا وتمثلاً وتقويمًا لأدائه، والذي يثمر الرضا أو التأنيب، حيث أن أنصار هذا الرأي يذكرون "نحن نصف أي شيء يرضى أو يشبع حاجة أو يساعد على تحقيق مصلحة لنا، بأنه "خير" أو "قيّم" أو "مرغوب فيه". وأعلى الأشياء قيمة هي تلك التي تشبع حاجاتنا على أفضل نحو، أو تُرضى حاجة من أقوى حاجاتنا.

من هذا المنطلق فإن ميولنا ورغباتنا تشبه لوحة حساسة تكشف لنا عن القيم التي لا وجود لها مطلقًا خارج هذه اللوحة، فالقيمة ترجع إلى الذات لا إلى باعث خارجي يكمن في القيمة أو في الآمر بها، "ويترتب على ذلك أنه كلما فقد الشيء أو الموقف قدرته على إرضائنا، انعدمت قيمته أيضًا. كل هذه الأمور يتخذ منها صاحب النظرة الذاتية شواهد على أن القيمة لا توجد إلا في أذهاننا" (عبدالحميد، ٢٠١٢م،٧٢١)، ويرى أنصار النظرية الموضوعية للقيمة أن "الخير كامن في طبيعة الأشياء ذاتها، لا يختلف من فرد لآخر، ولا من عصر إلى عصر، ولا من مكان إلى مكان؛ لكن الذي يختلف فحسب هم الأفراد والجماعات، فقد تمنعهم البيئة أو التربية أو الظروف المحيطة بهم عن إدراك هذه الخصائص التي نسميها بالقيم" (عبدالحميد ، ٢٠١٢م،٧٢٠)، وهذه النظرة التجزيئية تؤثر في الدافعية نحو التعاطي مع القيمة من زاوية دون أخرى، وتقلل الاستعداد للتعلم والتربية من جهة دون أخرى، والدافعية والاستعداد هما ركنا العملية التعليمية ونجاحها في تحقيق الأهداف التربوية.

وإذا رجعنا إلى الإلزام الخلقي كعنصر مهم في العمل الأخلاق فمن يقول بذاتية القيمة فإنه يعتمد على العقل أو الضمير أو تقدير اللذة، وهذه لا تفي بالمعرفة التربوية الوجدانية المطلوبة لتحصيل القيم للتفاوت في الأحكام الأخلاقية التي تقوم عليها وسد الحاجات التربوية، فلا يمكن اعتبار العقل مصدرًا للإلزام أو مصدرًا للمعرفة التي تجسد الفعل الأخلاقي للضمير للتالي:

أولاً: العقل قد يغطي المعرفة الخلقية في جانب الظواهر لكن الباطن وما تجيشه النفوس من تعقيدات يقف العقل أمام صياغة كلياتها وبناء تعميماتها المعرفية عاجزًا، والأخلاق جانب فيه يتعلق بالميول والاتجاهات التي يصعب ضبطها بقاعدة كلية، وعليه فأحكامه ظاهره وجزئية.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

ثانيًا: التفاوت النسبي في العقول وأحكامه باعتبار البيئات تحول دون ضبط المفاهيم الأخلاقية وخطوط عملها للجهل الخاص والعام بالعوامل الضابطة التي لا تستوعب الأحوال والأزمان والبيئات التربوية المختلفة.

ثالثًا: العقل قد يرجح أو يقرر تبعًا للهوى واللذة كما ظهر من النفعية الفلسفية ومذهب اللذة، ويصدق في ذلك الوهم حصول الكفاية المناسبة من السعادة الظاهرة التي تطالها الحواس، مع أن هذا قد يكون فيه إجحاف بالحاجات العامة، وهذا ظاهر في النزعة الفردية ومطالب النمو الأخلاقي تحتاج على شمول النظرة لبقية مطالب النمو. فمثلاً "لو رحنا نتعرف منه ما يجب وما لا يجب في تفاصيل حياتنا اليومية فإننا سنواجه بركام هائل من الأحكام المتناقضة إلى الحد الذي يمكن معه إباحة الرذائل وتحريم الفضائل" (عبدالظاهر وآخرون، ١٤١٤هـ، ٣٥٦-٣٥٧)

وإذا قررنا ذلك بالمراحل العمرية المختلفة تبين لنا بعد العقل كمصدر معرفي مستقل يلبي مطالب النمو الأخلاقي والانفعالي والديني، وكذا اللذة فإنها تجمح بجموح الرغبة وتنزع إلى الأنانية التي تشكل رذيلة تحول دون تربية الضمير الجمعي، فهي لا تحقق مطالب النمو المتوازن والمطلوب تربويًا حتى في ضوء ما أقره أصحاب المنفعة العامة "بنثام" فهم يرون أن النفع العام إنما لما يتوقع منه من نفع خاص.

أما الضمير فكما سبق فقد ظهر عند فلاسفة القيم كما قال به "بطلر" فإن استعماله في الدول الغربية في الثقافة المعاصرة كمظهر من مظاهر الروح العامة للنهضة الأوروبية التي اتجهت بفكرها وسلوكها بعيدًا عن الدين، حيث جعلوا الإحساس الداخلي بديلاً عنه، فهو يتولى التمييز بين الخير والشر، ويدعو إلى الأول، وينهى عن الثاني، و هناك جملة من الأسباب التي تنحي الضمير كإلزام خلقي وهو في مقامنا كذلك مصدر معرفي موجه للفعل الخلقي ومقرر للقيم نختصرها في التالي:

١. تصور أن الضمير مكتسب من البيئة يؤدي إلى نسبية الخير والشر في مجال العمل المهني، والنسبي لا يمكن أن تكون عامة وكلية ومطلقة (عبدالرحيم، ٢٠٠٥م)، ولعل الدليل على نسبية الضمير وتغيره وجود ذوي الضمائر المريضة الذين يقترفون الآثام والشرور زاعمين راحة الضمير، وقد أشار القرآن الكريم إليهم بقوله تعالى: ((قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا * الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا)) [سورة الكهف، آية رقم:١٠٣-١٠٤]، و"الناس في كل العصور وفي كل الأقطار يستشيرون ضمائرهم ولأنها لا تسمعهم جميعًا لحنًا واحدًا لأن ما يظهر عدلاً وخيرًا لبعض النفوس الإصلاحية والمخلصة في عصر خاص لا يظهر عدلاً ولا خيرًا لنفوس أخرى" (إبراهيم، ١٩٦٩م، ١٥)

٢. أحكام الضمير مبهمة لا وضوح فيها، فكيف نعتمدها منبعًا ومعيارًا للأخلاق المهنية أو غيرها، ومما يقرر ذلك أنه جاء في معجم (لالاند) (٢٠٠١، ١/ ٢١٢-٢١٣) أوصاف تقترن به تبعًا للأحوال المختلفة من وضوح وغموض وريبة وخطأ. فكيف يكون معيارًا للخير والشر؟، وان كثيرا من الأفعال تحتاج إلى تحليل واستدلال لمعرفة ما إذا كانت خيرا أو شرا ومن ثم لا يكفي الضمير وحده لمعرفتها (عبدالرحيم، ٢٠٠٥م)

٣. أن الضمير المطلق النسبي متغير، ومن ثم لا يمكن تأسيس الأخلاق على النسبي المتغير (عبدالرحيم، ٢٠٠٥م)

وإذا تبين لنا أن أهم عاملين يتعلقان بالتربية الخلقية فيهما ضبابية في الفلسفة الخلقية المعاصرة وضعف في التجاوب مع مطالب النمو الأخلاقي وغيره تبعًا؛ فإن العامل الثالث –السلوك– هو نتيجة لهم سواء كان قولاً أو فعلاً أو اعتقادًا، فالمعرفة تخدم القيمة والقيمة تخدم السلوك، فإذا تخلفت المعرفة ومصدر الإلزام الخلقي وتوهمت القيم في ضوء المعرفة كان الضمير الخلقي في حالة من الارتباك في التعاطي مع الوقائع، وكان أقرب إلى النزعة السكونية أو اللامبالاة التي تعد صورة لضعف تلبية مطالب نمو الضمير الخلقي، وعليه يتفرع النمو الانفعالي والتدين وغيره من مطالب النمو التربوية.

المطلب الثالث: الضمير الخلقي والتحول الفلسفي القيمي التربوي

إن جملة مؤشرات تُباين وضوح مفهوم الضمير الخلقي عند الفلسفات –سبق ذكرها– تنبه على التحولات الفلسفية التي لا يمكن أن تخرج عن دائرة الحصر، وذلك لمحدودية العوامل المؤثرة في الفعل الأخلاقي، وتأثره بمصادر المعرفة التي لا تأبى على القسمة أن تستوعبها

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

وتحدد التنقلات والتحولات المرحلية التي تنبه على التفاوت بين تناقض واتفاق نسبي أو تطور مرحلي وتتابع يمكن رصده وإظهار نموذجه الجامع الذي يفتقر إلى النبوات كمرشد رباني يشكل حلقة الوصل بين النفس وبارئها، ومن هو أعلم بهدايتها وأعلم بضعفها وبما يناسبها، قال تعالى: {وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ} [سورة البلد، آية رقم:١٠] ، وقال تعالى:{وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفًا}[سورة النساء، آية رقم:٢٨] وأعلم بتقلبها بين أحوالها المختلفة بين لوامة وأمارة ومطمئنة، وبين ما يشقي وما يسعد.

وإن من الفرقان الواضح بين النبوات والفلسفات في هذا المقام هو معيار التحول القيمي الناجح الذي تغطي فيه القيم التربوية الخلقية سائر مناحي الحياة علمية وعملية، فردية واجتماعية، وامتداد هذا التغيير واطراده وظهوره كرسم واضح يلبي مطالب الإنسان الوجدانية والمعرفية والمهارية، وهذا ما لا يوجد في سلف الفلسفات ولا في تجلياتها المعاصرة، لكن يمكن أن يظهر بوضوح في رسم النبوات، فجيل الصحابة رضوان الله عليهم والقرون الفاضلة، وامتداد أثر الحضارة الإسلامية الاجتماعية والأخلاقية خاصة، وذكر الإمام القرافي في التفريق بين معجزات النبي ﷺ وخوارق غيره من الناس: "الظاهر من قرائن الأحوال المفيدة للعلم القطعي الضروري المحتفة بالأنبياء عليهم الصلاة والسلام المفقودة في حق غيرهم، فنجد النبي ﷺ أفضل الناس نشأة ومولدًا، ومزية وخلقًا وخلقًا وصدقًا وأدبًا، وأمانة وزهادة، وإشفاقًا ورفقًا وبعدًا عن الدناءات والكذب والتمويه ((اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ)) [سورة الأنعام، آية رقم:١٢٤] ثم أصحاب رسول الله ﷺ كانوا بحارًا في العلوم على اختلاف أنواعها من الشرعيات والعقليات والحسابيات والسياسات والعلوم الباطنة والظاهرة .. ولو لم يكن لرسول الله ﷺ معجزة إلا أصحابه لكفوه لإثبات نبوته" (الإمام القرافي، د.ت، ١٩٥/٤)

فهذا لا يمكن أن يُسدَل عليه الستار كما فعلت أوروبا بالكنيسة وقيمها وتنكرها لإرث الخطيئة الذي يأباه الضمير الخلقي ويتنكَّف من إحلاله محل القيم المستبدلة الملية، ومع هذا فمن يتابع فلسفات التربية المعاصرة بالمسألة الأخلاقية وبالإلزام الخلقي الذي يتوقع أن يحل محل الكنيسة في التحول المعاصر، فإنه "يشعر بالجهد العقلي الذي بذله أصحاب تلك الفلسفات وغيرها لإيجاد مصادر للإلزام الخلقي تحل محل النصوص المسيحية التي رفضها العقل الغربي لأسباب كثيرة خاصة به" (الجلنيد، ١٩٩٠، ٦٤)

فتحول من أخلاق الجاهلية إلى أخلاق ربانية غاية في الكمال، مع استمرار واطراد هو ما ينبه على الثابت والمتغير والنسبي من الأخلاق وهو الموجه والمبين الذي يسهل التعبير عنه بعبارات مطابقة وعن فلسفته وغاياته التربوية. وإن التحول والضبابية والتناقض في الرؤية الأخلاقية لدى الفلاسفة، كما سبق يرجع إلى عوامل إضافية ولازمة؛ تنبه على الخيال الفلسفي في المقدمات والمعقبات، ولذلك فحديثهم عن القيم والقيم الخلقية التي ترشد الضمير الخلقي ونتائجه متأثر بتنبؤ الفيلسوف وعصاميته، ومما ينبه على ذلك شيئان بينهما علاقة سببية تبلور التحول المعاصر: أحدهما في الفيلسوف، والآخر في توجيه اهتمامه، وذلك كالتالي:

فالأول: ضبابية الرؤية للأخلاق الموجهة ونتائجها، ظهر ذلك في عبارات الفلاسفة وتنظيرهم. وهذا يمكن رصده في تنبؤات الفلاسفة ماديين ومثاليين، حتى وإن انحدرت تلك التنبؤات عبر تصور كنسي ديني؛ فإن الدين أو النبوة لا موضع أصلي لها إنما هي تابعة، فمن ذلك عدم وضوح عبارة الفلاسفة، قال سارتر حين اعترض عليه بسبب غموض كتابته: "لا عجب في عدم فهم ما أكتبه، لأن الواقع محال ولا ندركه".وهذا بيرس مؤسس الفلسفة البرجماتية في رده على تلميذه الذي حصل وقعد ونظر لبرجماتية ديوي يرد فيها على طلبه جيمس حينما طلب منه تقليل مادته في المنطق والرياضيات عند تدريسه، وشرحه لأفكاره، فقال بيرس: ".... الطلاب الدارسون هم أبعد الناس عن عالم الرياضيات كأي إنسان آخر في نيويورك على أنني أحب أن أؤكد أن فلسفتي ليست فكرة طفحت وفاضت بها نفسي، وإنما هي حدث جدي خطير وعر المسالك، والجزء الذي يرتبط بالمنطق الشكلي أوثق رباطًا..والذين لا يستطيعون التفكير بدقة. وهو النوع الوحيد من التفكير لا يستطيعون أن يفهموا فلسفتي.. إني لأفكر في أنه خير لجمهور المستمعين أن يذهبوا إلى بيوتهم ويصلوا صلاتهم الأخيرة استعدادًا للقائي" (المرهج، ٢٠٠٨م، ١٥٧)

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

ويقدم فلاسفة الاجتماع بما يصوره بريل من فردوس نظري اجتماعي بقوله: أما أنتم يا أبناء هذا الزمان فما أنتم سوى بواكير زمن لا يزال هو أيضًا في دور طفولته. إنكم لن تقدروا على أن تعرفوا معرفة علمية ما هو الخير لكم فيما يجد لكم من أحوالكم. اعملوا إذن ما يبدو لكم أنه الأحسن حاسب ما توحيه إليه طبائعكم، ومأثور تعاليمكم الأخلاقية، خطأ كان ذلك أم صوابًا على قدر ما يتيحه الحظ" (المرهج، ٢٠٠٨م، ١٣٠)، والمثاليين يقدمون تفسيرًا ميتافيزيقيًا لتوجه القيم وتفسير وجودها –على حد تعبير الفلاسفة– يعني: ليس إلاهيًا، فالقيم مطلقة ليست ذاتية كما تذهب إليه الوجودية، ولا موضوعية كما تذهب إليه الواقعية، ويعتبر "كانط" أحد منظري القيم في الفلسفة المعاصرة وهو يرى في قواعده الثلاث التي تمثل صيغ الواجب والذي يعتمد عليه الفعل الأخلاقي، ويتعلق بالضمير الخلقي حيث يأتي في القاعدة الأولى: اعمل دائمًا بحيث يكون في استطاعتك أن تجعل من قاعدة فعلك قانونًا كليًا للطبيعة. وهذا يعني أن ممارسة الضمير الخلقي مرهونة بانسجام متوقع صوابه أو خطأه مع البيئة المحيطة، وهذا فيه إجهاد وجداني وإصر لا يوجد في التربية الإسلامية التي بينت المثال والقدوة وحددت حدوده.

إن هذا الخيال الفلسفي كما أنه يغيب فيه النموذج الذهني للقدوة؛ فإنه يغيب فيه الباعث الأخلاقي المقاصدي ويشتت الضمير الأخلاقي بين مثال سيال وواقع يتطلب تعاطي وممارسة رشيدة، وهذا ما جنح بفلاسفة التربية المعاصرين إلى رعاية قيم دون أخرى في إعداد الفرد المنتج على الفرد الصالح المصلح لغيره، وهو ما أثر بوضوح على الجانب التعليمي، بل وعلى معاييره التنظيمية، وهذا هو ما وجّه الاهتمام صوب القيم العملية.

الثاني: الاهتمام بالأخلاق العملية التبادلية الأدائية وتغليبها على أخلاق الباطن التي تتعلق بالوجدان. فالاهتمام بالمحسوس والناجز وتربيته هو مطلب الفلسفات المادية، ومؤشر ذلك هو: "تصاعد الوزن النسبي للقيم الفورية التي هي الوجه المميز للعلاقات المادية في الغرب مع تراجع القيم التي تتعلق بالبعد الإنساني، وشيوع الأنانية بدلاً من الجماعية، والإشباع الفوري بدلاً من فضيلة التحكم في الذات" (النقيب، ٢٠٠٥م، ٣)، وإذا تتبعنا تنامي مسألة القيم الأخلاقية وما يقوم عليه الإلزام الخلقي الذي يبيّن بواعث عمل الضمير الخلقي والنسبية في علم الأخلاق وتوصيف المبادئ الخلقية؛ سنجد أنه كان في القرون الخمسة الأولى من المسيحية منضبطًا بإملاءاتها، ومع قبولها لدور العقل وتلقحها بالتراث اليوناني، حيث كانت مبادئ الأخلاق لها مسحة إلاهية مقدسة، حيث كان القديس أوغسطين مثلًا يذهب إلى أن هذه المبادئ حقائق أبدية ترتبط بالوجود الإلهي، وبعد القرن الثالث عشر وحالة الركود العقلي الذي ساد القرون الوسطى أخذ الغربيون في دراسة الشروح العربية للفلسفة وبقية الفلسفات، وبمجهود توما الأكويني عند وجه الخصوص أمكن صهر كل تلك المذاهب والفلسفات الأخلاقية مع المبادئ المسيحية وصاغ المؤرخ المعاصر جيلسن ذلك المذهب وابان أصالته. (اندريه كيرسون،١٩٧٩م) ، ثم تشكلت الفلسفات الحديثة وتزامنت مع تنحية التفسيرات الماورائية والإلهية للسلوك الإنساني مع رواسب لا شعورية من بقايا مزيج أخلاق عقلية وملية محرفة، لكن الضبط الفلسفي لم يأبه بذلك في صياغة خطوط السياسات التربوية الأخلاقية العامة، ونحىَّ كل منهج وفق أصوله، وتجلى ذلك في الفلسفة المثالية الذي تمثل فيها النموذج الأفلاطوني. وتقابلها الوجودية والبرجماتية التي تعتبر الخلق أو القيمة نافعة نسبيًا بقدر المصلحة وفي منحى نفعي، ثم الاجتماعية التي عززت من البيئة وتأثيرها لكن النسبية اليوم دخلت في كل المبادئ والقيم الخلقية والعملية وشكلت كما يذهب إليه المسيري (٢٠٠٣م، ٢٥٨/٢) أنموذجًا تحوليًا متتاليًا توافقًا إلى تحول مرحلي في كل فترة –بناء على نظرية التطور التاريخي– وهذا ما غلب على النموذج العلماني الشمولي وعلى الفلسفة النفعية، حيث لا تحفظ معيار خلقي مكاني أو زماني أو ديني، بل تجعله سيالاً حسب ما تقضي به الرغبة الآنية، فالنزعة المادية العقلانية ومحاولة تحكيمها في المعارف الإنسانية التي تقررها فلسفة العلوم بما يتعلق بالتحولات الحديثة في العلوم الرياضية والطبيعية وفي العلوم الأخلاقية والسياسية أيضًا هي الطاغية على المزاج العام، وهذا على أن حظ اللذة والعقل والفلسفة المادية هي أجرأ على التحولات المذكورة، حيث شاركتها المثالية "إلا أنها ذات النفوذ الأقل بين المذاهب الأخرى" (حلمي،

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

١٩٩٣م،٤) إن هذه النزعة تتشابه بما ساقه رواد السفسطة في العصر الأول من الفلسفة اليونانية، فالنسبية وتمظهرها في النموذج العلماني المعاصر الذي يتجه إلى ذروة الوفاء بها كمذهب أخلاقي ومعرفة رافدة للإرادات في معالجة الصراع القيمي الذي تجيش به النفوس في الممارسات اليومية في منظور السفسطة الأخلاقي "وقد أقام السوفسطائيون المعرفة أيضًا على الإحساس، وذهب زعيمهم بروتاجوراس إلى القول بأن الفرد هو مقياس الأشياء جميعًا، وبذا تتعدد الحقائق بتعدد مدركيها وامتنع وجود حق أو باطل في ذاته".(الطويل، ١٩٦٧، ٢٣)، وهذا النزوع الإضافي الذي قضى سقراط في مصارعته نحبه لما أنس من الوازع الفطري الذي آلم ضميره الخلقي، حيث كان في تدافع مع السفسطة ومعرفتها النسبية المخيلة، حيث "كان سقراط أثناء حياته يأبى تصديق ما يروى من شهوات الآلهة وخصوماتها؛ لأن هذا يتضمن انهيار الدين من أساسه، بينما يرى من مهام الدين تكريم الضمير النقي للعدالة الإلهية، لا تقديم القرابين وتلاوة الصلوات مع تلطخ النفس بالإثم" (كرم، ٢٠١٢م، ٥٤)، وهذا الانتقاد من وجهة النظر العقلية وجيه باعتبار الترتيب النظري المتوقع، فالواعظ الرباني هو ما ينبغي أن يوثق به في معترك الإرادات، وينبغي أن يظن به أحسن الظن، وهذه الموافقات لا تغني من الحق شيئًا لكنها تنبه على البعد عن جادة الصواب، وعن الإصابة التي توافق الحض، وعلى أن الوازع الفطري الذي يغذي الخلق ويمد الضمير بالمعرفة في حدها الأدنى مكنون في أصل الجبلة، وهذا ما ذكره قاسم مخالفًا لما قال دور كايم بأن العبقرية نتاج المجتمع "لكن عبقريته واستعداده النفسي الخاص، دفعاه إلى أن يفكر تفكيرًا مخالفًا لمعاصريه" (كرم، ٢٠١٢م، ١٣). وفي الحديث ما يجلي الفكرة: (كل مولود يولد على الفطرة) (البخاري، ١٣٢٤هـ، ٣٣٤، برقم ١٣٨٥)، لكن المشهد هو ما تصوره العين الغربية الباحثة التي تعكس سوء النتائج، وأن الفرضيات والتخرصات التي طرحت على مائدة الفلسفة لم تصمد أمام النوازع الفطرية التي تكمن في قعر الضمير، والتي يعز طمرها أو إهالة التراب على ما يعلوها من قيم صالحة ومكارم أخلاق ملية، هي ما يشكل ضمير العصر وعدسته الفاحصة التي تبرمت بسوم العذاب الذي كشف عنه الحفريات القريبة والبعيدة للفلسفات الوضعية.

المبحث الثالث
تجليات الضمير الخلقي الفلسفية ومبادرة الإرساء من منظور التربية الإسلامية
المطلب الأول: تجليات الضمير الفلسفي في الواقع التربوي ونقده

إن الحديث عن أهم تجليات الضمير الخلقي من منظوره الفلسفي يتجلى في تطبيقاته التي تتناول منظومة التربية والتعليم، حيث إن رصد ذلك يظهر بوضوح في التربية الوجدانية التي تتعلق بالتربية الأخلاقية وتتناسب معها، فهي أحد موضوعاتها الرئيسة إن لم نقل: أنهما وجهان لعملة تربوية واحدة، لكن –كما سبق– فإن النظر الخطي والتجزيئي لا يعطي تصورًا كاملاً للمشهد التربوي القيمي، حيث إن التربية مرتبطة بالتعليم، وكذلك بالتنظيم، بل كل مكون مرتبط بالآخر، والأخلاق هي صلب التربية وعمودها، "وإذا فسد الإنسان في قدرته ثم في أخلاقه ودينه، فقد فسدت إنسانيته وصار مسخًا على الحقيقة" (ابن خلدون،١٤٠٨هـ، ٤٦٨/١).وعليه فـ "إن التربية في جوهرها عملية قيمية ما دام هدفها تنمية الفرد والجماعة نحو الأفضل، والمؤسسات التربوية بحكم ماضيها وحاضرها ووظائفها وعلاقاتها بالإطار الثقافي الذي نعيش به تسعى إلى بناء القيم في كل المجالات الخلقية والنفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية". (بركات،١٩٨٣م،٣٢)، ولا يمكن عزل مكون من المكونات الثلاثة عن الآخر في التطبيق التربوي: "والواقع أن المنظومة التربوية لا يمكن أن ينفصل فيها التعليم عن التربية؛ ذلك أن المنظور الشامل للرسالة التعليمية يقصد به تكوين شخصية المتعلم في مختلف أبعادها، والمتعلم اليوم محتاج أكثر من أي وقت مضى –إضافة إلى المعارف والمهارات– إلى منظومة قيم تمكنه من استيعاب ثقافته وحضارته والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى". (الصمدي، ٢٠٠٨م، ٥)

إن القصور في الجانب التربوي يظهر ولا بد في الجانب التعليمي ويتأثر به الجانب التنظيمي تبعًا للأهداف العامة للتعليم الذي يمثل سياسات الدولة والتي تعكس فلسفاتها في الجانب التربوي، وإذا أردنا أن نشخص الخلل الذي تعلق بالمعرفة الأخلاقية التي تتعلق بالضمير الخلقي؛ فإنه يمكن التماسها بصورة عامة وتبادلية بين مكونات المنظومة الثلاث التربوية والتعليمية والتنظيمية، ولكنه أظهر ما يكون في

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

الجانب التربوي؛ حيث إن أظهر ما يلتمس من الفلسفات المعاصرة هو الرسوب الفكري لقضية الاستقلال من التفسيرات التي ترجع إلى النبوات أو التفسيرات الماورائية التي يتوجها الذهن كمطلق أو مثال، وإن كانت الفلسفة المثالية أقرب إلى هذا المعنى إلا أنها نكست بتوظيف هذا التصور في الواقع، وهذا الاعتبار فتح الباب أمام الاحتمالات والنسبية الأخلاقية، وإشفاقًا من هذه المحارة الفلسفية فقد تنوعت التفسيرات بين حسية وعقلية وتجريبية واجتماعية، لكنها لم تغفل القانون في ضبط المنفعة الناجزة وعدم الوروط في النظريات، وهذا القانون هو ما يسير تلك الفرضيات الفلسفية ويحميها من النوازع الفطرية السليمة التي تصورها الفلسفة بأنها ضد التوجه السائد والقانوني العام، فالقانون ملزم، وهذا القانون حمل على عاتقه حماية السياسات التربوية وإجراءاتها التنفيذية، حيث إن السياسات كانت جائرة أو عادلة فليس للمواطن إلا تلقيها برحابة صدر وتعظيم واندماج أخلاقي يعرب عنه بسلوكه وأدبه وتلقيه لمبادئه التربوية، وهذا ظهر في الإصلاح التربوي وتبني التربية القيمية وتجلى في التالي:

١. تأثر التربية بالخلفيات الفلسفية في السياسات والأهداف العامة وفي المجالات التدريسية وفي سلم الأولويات التعليمية التي تنسجم مع لون التربية الذي يصبغ المنظومة التربوية، وظهر هذا بوضوح في المجتمع الغربي وبلغ ذروته بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث إن علم الأخلاق كان ضمن العلوم الإنسانية، وكان توجه التربية الذي جاء كردة فعل للحرب العالمية وجذور إشكال بقايا الإرث الديني الكنسي نحو العلوم الطبيعية، فالفيزياء والرياضيات والكيمياء هي التي تحظى بعناية الجيل، و"نظرًا لاهتمام القرن التاسع عشر بالعلوم اهتمامًا بالغًا، فإن القيم انزوت في ركن مظلم، فقد بهر ضياء العلوم أبصار الناس وأعماهم عن كل شيء آخر، حتى إن التربية تشبعت بالعلوم، بل وأصبح طلبة الجامعة الذين يتخصصون فيها ينظرون بازدراء إلى الطلبة الذين يتخصصون في العلوم الإنسانية أو الدراسات الثقافية".(ول وودرنج، ١٩٦٦م، ٦٧)، إن هذا المزاج العام أعمى الضمير الخلقي عن مطالبه التربوية الروحية وعزله عن تقديراته الفطرية ووجه ما به من قابلية تعلم نحو المادة، وانصهرت شجونه ضمن دُهان جمعي يخشى الخروج من تصوره ومصالحه وأهدافه، ويكبت في هذا المسعى طموحه وحريته المشروعة، فالتربية من منظور برجماتي لا تنسجم مع الفلسفة الماركسية في النظر إلى الإصلاح التربوي الذي يعد المترجم عن القيم في مستويات السياسات العامة، وتصورت التعاطي مع الدور الوظيفي لعملية الإصلاح "فبينما ترى الرأسمالية أن الإصلاح التربوي سبيل ووسيلة إلى (التوازن)، فتتبنى الاتجاه الوظيفي"، وإن المدرسة الوظيفية في تشخيصها لكل أزمة تربوية، أنها لا تعدو أن تكون مجرد خلل وظيفي في عضو من أعضاء المجتمع يمكن تجاوزه، فالأزمة جزئية، لأن الأصل في المجتمع الاتزان، وأي خلل يفقده توازنه يجب على المدرسة أن تعمل على إعادة هذا التوازن والسعي للمحافظة عليه، ومن هذا المنطلق كان توظيف دور التربية وفق أيدلوجية النظام الرأسمالي، فالإصلاح التربوي داخل هذه المجتمعات يتخذ من الرؤية الوظيفية منطلقًا لكل العمليات الإصلاحية الواجب القيام بها". (إبراهيم، ٢٠١١، ٤٢)، وفي المقابل "فإن التوجه الماركسي ينبذ فكرة التوازن في المجتمع ويقر بعكس ذلك تمامًا، فالمجتمع في رؤيته مبني على الصراع وعدم الاتفاق، فطبيعة تكوينه من جماعات متباينة لها مصالح مختلفة، تسعى كل جماعة لتحقيق مصالحها وأهدافها، مما يؤدي إلى الصراع بينهما بشكل مستمر، والنظام التربوي جزء من البنية الفوقية في تشكيلة اجتماعية واقتصادية، تعمل على إعادة إنتاج العلاقات السائدة في المجتمع وفقًا لصاحب القوة في ملكية الوسائل التي بها يفرض نمطًا وتوجهًا خاصًا لخدمة مصالحه وأهدافه".(إبراهيم، ٢٠١١، ٤٣)

٢. تأثر التربية الوجدانية القيمية بذلك التصور للتطور التربوي، وفي المواد المناسبة التي تخدم تلك التوجهات العامة، وهذا أثر في أنواع القيم المهمة، فالقيم ليست منظومة واحدة، بل ينتقى منها بما يشكل انسجامًا وضميرًا خلقيًا جمعيًا توافقيًا يعمل على التعايش مع تلك القيم وتطبيقاتها والعمل على تذويبها ضمن المرجعية الخلقية للضمير الفردي التي تشكل أحكام الضمير، وهذا ظهر جليًا في الانتقاء والإقصاء لبعض القيم على حساب الأخرى.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

٣. قلة نصاب المواد التي تتضمن القيم الخلقية التي تعد الموجه للضمير الخلقي وبصورة تصاعدية وطردية مع التطور المادي، وهو ما ظهر بصورة جلية في الوزن النسبي لمادة الأخلاق والقيم والتربية الدينية بالنسبة لبقية المواد في المناهج، حيث أكد زيجلار (٢٠١١م، ٣٨٣) "لقد تفوق الغرب على العالم كله في مجال المادة، لكنهم في الوقت ذاته يعانون من إفلاس في مجال القيم والأخلاق والتربية الدينية التي أصبحت معدومة في مقرراتهم الدراسية، فعندما حظيت أمريكا بالاستقلال كان الدين والأخلاق والقيم وتنمية الشخصية تمثل أكثر من ٩٠% من مناهجهم التعليمية، وبحلول عام ١٩٢٦م لم تكن النسبة تتجاوز ٦%، واليوم أصبحت من ضآلتها غير قابلة للقياس تقريبًا"، ومثال ذلك: في فرنسا اللائكية العلمانية؛ حيث كبتت واعظ الدين الذي يوجه الضمير الخلقي ويرشد سلوكه، فـ "السياسيون العلمانيون لا يؤمنون بإله، فالطفل ينبغي أن يلقن هذه المعرفة، وأن تتملك هذه القيمة تصرفاته وتصوراته"، وقد حرصت إصلاحات التعليم اللائكية أواخر القرن التاسع عشر على استبدال ما أسمته بالتكوين الأخلاقي المدني وبناء نظام مدرسة من دون إله بالتكوين الديني، ومما ورد في توجيهات وزارة التربية والتعليم الفرنسية وقتئذ، وفي إطار قانون تعميم التعليم (الصادر يوم ٢٨ مارس من سنة١٨٨٢)، ما يلي: "يجب ألا نذكر للطفل البالغ من العمر سبع سنوات شيئًا عن الله؛ ليشعر هذا الطفل من تلقاء نفسه، على امتداد الساعات الست التي يتلقاها يوميًا، أن الله غير موجود أصلاً، وأننا في أحسن الأحوال لم نعد بحاجة إليه"، وأوضح من هذا ما يراد للمدرسة اللائكية الصلبة في فرنسا، ثم تصديرها إلى مختلف ربوع العالم تمامًا كما كانت الكنيسة الكاثوليكية قائمة على تخريج مبشرين بالتعاليم المسيحية ومصدرين لها". (عبدالسلام، ٢٠١١م،١٩١)

٤. تبني سياسة دولية عامة تنسجم مع توجهات تلك الفلسفات حتى تتناغم مع المد الفلسفي وما يقضي به من ذوق وميول واتجاه، فالقوي هو الذي يطوع الضعيف، وهذا ما تراه الدول الغربية في القيم، وهو: "أن يفرضها على العالم بدعوى أنه لا يجوز أن يترك أمر هذه المبادئ والأخلاق رهنًا بالنسبية الثقافية، بل يجب فرضها من خلال المنظمات الدولية ومواثيق حقوق الإنسان العالمية وأيزو أخلاق العالم" (علي، ٢٠٠١م، ٤٠٦)، وهذا له أثر خطير جدًا على المستوى القيمي وله أثر على الضمير الخلقي الذي يتأثر بعادات المجتمع وخبراته العامة، ويؤثر ذلك فيما يقبله الضمير الخلقي، وفي التربية وفيما تقبله من قيم أو ترفضه أي منظومة تعليمية، وإن الإغضاء من القيم وما تقتضيه من ميولات واتجاهات تشكل الدافعية نحو الحياة، وتشكيل قيم عيش هو ما ينذر بكوارث إنسانية تمثل تجلي الصراع بين الضمير وبهرج الحضارة المقيت الذي يجر الضمير ويسجن ميوله واتجاهاته الفطرية قبل ما تجليه الخبرة من مشاهدات، وأن الحضارة الغربية قد آلت إلى إفلاس،.. والحضارة اليوم تنتظر ظهور الإنسان الجديد، الذي رسالته التوفيق بين العلم والضمير، بين الأخلاق والصناعة. (خجا، ١٤٠٠هـ، ٢٨)

المطلب الثاني: معالم الضمير الخلقي من منظور إسلامي

إن تميز مفهوم الضمير الخلقي بين المفاهيم السابقة التي تناولت هذا المفهوم والتي مثلت محاولات التعبير عن الضمير بكنهه الفلسفي دون رعاية طبيعة الإنسان ولا تداخل العوامل التي تشكل الفعل الأخلاقي والتي تمتزج فيه المعرفة الفطرية مع الخبرة والعاطفة والعقل والبواعث الخارجية، وفي مقاربة للتعرف على جهة الإلزام التي تبعث على الفعل الأخلاقي والذي يبدو الضمير كأقرب مفهوم يمكن اختزال جهة الفعل فيه، وهذه الأهمية هي ما لفت الانتباه إليه كترجمان عن الملكة الأخلاقية: "فإن من أهم مباحث علم الأخلاق ما يتعلق بالضمير". (المليجي، ١٩٨٥م، ١٣)، وإن تتبع ما يمكن أن يميز المفهوم من منظوره الإسلامي خطوة في مضمار بلورة مفاهيم الضمير الخلقي وتقديم معرفة أخلاقية تسد جانبًا من الفجوة المعرفية في التربية الوجدانية؛ حيث إن دخول عنصر الوحي في منظومة الوسائل المعرفية يقدم فروقًا جوهرية في التعاطي الحق مع قضية الضمير الخلقي، وعليه يمكن جمع جملة من مميزات المفهوم التي تشكل مبادئ تيسر استشراف تميز المفهوم من منظور التربية الاسلامية.

أولاً: ما يوجه الضمير الخلقي من خلق وما يحركه من إرادات وما يقرر أحكامه ويخرجها إلى الفعل أو القول هو رباني في العموم.

وإن قلنا: إن البيئة والعرف والعادة والتصورات الإضافية وغيرها لها دور في التأثير على الضمير الخلقي في التفكير وفي العمل، فيقال:

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

إن كل تلك العوامل إنما اعتبرت بالشرع، وهذه العوامل تنساب وتتوارد لتخدم هذا المقصد، وفي حديث المسلم مع نفسه في استشعاره للدوافع العامة التي وراء توتره وانفعاله، وفي تفسير ميوله واتجاهاته نحو مواقف معينة؛ إنما يرجع مقاصده فيما يرجو ثوابه، وعلى تفاوت نسبي بين الناس حسب رتبهم الإيمانية وفقههم. قال تعالى: ((قُلْ إِنَّ صَلاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)). [سورة الأنعام:آية رقم ١٦٢]

ثانيًا: خلجات الضمير من حديث النفس إلى الهم إلى العزم إلى الشروع؛ كل ذلك في حيز الشهادة الربانية ومضنة الثواب أو العقاب، كان ذلك في تتابع مراحل الشعور بالموقف أو تصور الوقائع التي تقضي بإحياء الضمير الخلقي أو استنفاره، فالعبد في حيز نظر المولى والاحتساب على قدر لوم النفس على التفريط أو تشجيعها على البر؛ كل ذلك يؤجر عليه العبد إذا ما صحت مقاصده ووافقت المشروع، فليس الضمير بما يقوم به من قيم موجهة خليًا من المسؤولية واتخاذ الأتقى والأرجى. قال تعالى: {وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُو مِنْهُ مِن قُرْآنٍ وَلاَ تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلاَّ كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ} [سورة يونس:آية رقم ٦١]، وقال الله تعالى: {وَيَقُولُونَ فِي أَنفُسِهِمْ لَوْلا يُعَذِّبُنَا اللَّهُ بِمَا نَقُولُ حَسْبُهُمْ جَهَنَّمُ يَصْلَوْنَهَا}. [سورة المجادلة:آية رقم ٨]، وقال رسول الله ﷺ: (من لم يغز ولم يحدث نفسه بالغزو مات على شعبة من النفاق) (مسلم ١٤٢٧هـ، ٩٢١، برقم ١٩١٠) ووصف الله عفاف يوسف واستجابة ضميره للوازع الرباني وتمثله له وأخذه بالسبب: {وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلا أَن رَّأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاء إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ}. [سورة يوسف:آية رقم ٢٤]، وفي الهم بعمل الخير يثاب العبد، قال رسول الله ﷺ: قال الله (إذا هم عبدي بسيئة فلا تكتبوها عليه، فإن عملها فاكتبوها سيئة، وإذا هم بحسنة فلم يعملها فاكتبوها حسنة، فإن عملها فاكتبوها عشرًا) (مسلم، ١٤٢٧هـ، ٧٠، برقم ١٢٨)، وكان النبي ﷺ ترجمانًا للضمير الأخلاقي في أعماله الظاهرة والباطنة؛ في الشروع وفي المجريات وفي معقبات الأعمال، فهو أسوة المستهدين وأهل الأخلاق.

ثالثًا: الضمير الخلقي الإسلامي يصل من الباطن إلى الظاهر ومن العلم إلى العمل ومن السر إلى العلن، فالتلون في الضمير الأخلاقي مرفوض، ويوصف صاحبه بالنفاق، فالتظاهر بغير الباطن أو اختلاف السريرة عن العلانية أو تخلف القول عن العمل؛ كل ذلك يحكي الدخول في تبييت الرذيلة، هذا في حالة الإطلاق، وإن كانت السياسات الخلقية واسعة لكنها لا تذهب إلى الغرابة التي يصعب معها معرفة صدق الاستجابة للوازع وواعظ الله تعالى في الأمر أو النهي، فليس هناك قيم نفعية تغذي تحصيل اللذة وإن كان في ذلك إضرار بالغير أو حالة من التحايل، مما يزجي النفع العاجل مع تسويغ أو تبرير للضمير في قبول القيمة السلبية: {وَذَرُوا ظَاهِرَ الإِثْمِ وَبَاطِنَهُ}. [سورة الأنعام:آية رقم ١٢٠]، فالانفعال الكاذب المتصنع يحبط العمل ويذهب بالأجر؛ وكل هذا التناغم بين المتقابلات يرجع إلى الرقابة ورعاية واعظ الله الذي يزع الضمير ويأمره ويربيه في تقلب الأحوال.

رابعًا: تقويم ما يتخرج على ردة الفعل تجاه المواقف وما يتوقع من ترجمة الضمير الخلقي العملية لشخص ما أمر منضبط نسبيًا إلى حد بعيد في ضوء العرف الشرعي والرسوم التربوية العامة في المجتمع المسلم. لقد كان النبي ﷺ يشكل الضمير الخلقي ويبين معالمه بما يعمله، فيتعجب أصحابه وهم حديثو عهد بجاهلية من صنيعه، فينبههم إلى الرحمة الجديدة التي جاء بها ومنهج الأخلاق الرباني، وأن ما وقع منه هو عين الصواب الأخلاقي، فقد جاء في موت ابن بنت النبي ﷺ: "ومعاذ بن جبل وانطلقت معهم فرفع إليه الصبي ونفسه تقعقع كأنها في شنة، ففاضت عيناه، فقال له سعد: ما هذا يا رسول الله، قال: هذه رحمة جعلها الله في قلوب عباده، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء» (البخاري، ١٤٢٣هـ، ٣١٠، برقم ١٢٨٤)، وقال أبو هريرة رضي الله عنه: قبل رسول الله ﷺ الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسًا، فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدًا، فنظر إليه رسول الله ﷺ،ثم قال: (من لا يرحم لا يرحم) (البخاري، ١٤٢٣هـ، برقم ٥٩٩٧)، ويحتسب على من يخالف ذلك: عن أبي مسعود الأنصاري قال: (كنت أضرب غلامًا لي، فسمعت من خلفي صوتًا: اعلم أبا مسعود لله أقدر عليك منك عليه. فالتفت فإذا هو رسول الله

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

ﷺ، فقلت: يا رسول الله، هو حر لوجه الله. فقال: أما لو لم تفعل للفحتك النار أو لمستك النار) (مسلم، ١٤٢٧هـ، ٧٨٦، برقم ١٦٥٩)، إن هذا مما لا ينضبط في الفلسفات المعاصرة مادية ومثالية في أهدافه ووسائله ومقاصده، ففي المجتمع العلماني لا تعطيك الحرية المفتوحة والأخلاق السيالة فرصة تنبؤ عن التصرف المتوقع في ضوء عرف مطاطي لا ضابط له، ومع هذا تبقى دلالة الفعل الأخلاقي المترجم عن الضمير دلالة ظنية، لكنها أكثر وضوحًا في المجتمع المسلم، وخاصة تلك المجتمعات التي لم تتلوث بالمد الفلسفي الوضعي في سلوكها العام، ويعقب الخاني (٢٠١٢م) في بيان ذلك إن حالات دلالة السلوك على الخلق ثلاث، وهي:

١. دلالة قطعية إيجابية: إذا كان صاحبها تحت مظلة إيمانية، كمن يشملهم حديث: (سبعة يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله..) (البخاري، ١٤٢٣هـ،١٦٥، برقم ٦٦٠). ٢. دلالة قطعية سلبية: إذا كان صاحبها مشمولًا بحديث: (آية المنافق ثلاث؛ إذا حدث كذب..) (البخاري، ١٤٢٣هـ، ١٨، برقم ٣٣). ٣. دلالة ظنية: إذا كان صاحبها مجهول الحال، حينئذ قد يكون السلوك الأخلاقي تابعًا لأغراض شتى غير ما يحكم عليه بالصدق أو الكذب، وإنما هو إما من باب ترويض النفس على الفضائل، أو من باب مكره أخوك لا بطل.

خامسًا: حرية الضمير منظور إسلامي منضبطة ومنسجمة مع المقاصد العامة للشريعة ومتوّجة بمحاسنها، فالترجمة عما في الضمير في إصدار الأحكام على القيم التي تلابس القضايا العامة والخاصة أو في ممارسة ما يستروح به الضمير من التنفيس عن الوجد وفي تعلم المعرفة الخلقية التي تناسب ذلك، وفي توافق ومواءمة بين الجزئيات والكليات بما يحقق الغايات التربوية، وهذا التعميم منضبط تحليه المقارنة بالفلسفات الوضعية التي تأخذ بالضمير الخلقي في مسرح الحرية من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار؛ إما إفراط وإما تفريط، وكل ذلك كبح للوازع الأخلاقي الفطري وللوازع العقلي في مبادرته عند تبدّي المصالح، وللوازع الملي والإنساني في بعض مظاهره التي يخرج فيها الفعل الأخلاقي عن العرف الإنساني، وإذا بدأت ذلك من حضارة اليونان وما كان يدار على مسارح روما من وحشية مسوَّغة وما كان في فارس من تطرف اجتماعي وما جاورها من جاهلية في جزيرة العرب؛ فسنجد أن الإسلام جاء في وقت قياسي لتحرير الضمير الأخلاقي من الجفوة والصلف وتمكينه من توسيع ترجمته بالعدل واللطف عوضًا عن الظلم والعنف، فقد كان الناس في تلك الفترة محل مقت الله: (وإن الله نظر إلى أهل الأرض فمقتهم، عربهم وعجمهم) (مسلم ١٤٢٧هـ، ١٣١١، برقم ٢٨٦٥)، فكانت رسالة النبي ﷺ ابتلاءً وتمحيصًا لمعدن الفطرة. وأكد المطرفي (١٤٣٢هـ، ٥٨) في مثل هذا السياق: وعلى هذا فللإنسان مطلق الحرية في الفلسفة البراجماتية بأن يخلق قيمه وسلوكه ومعرفته في ضوء المعيار البراجماتي المبني على المنفعة، وذلك وفق غايات الذات الفردية، والتي اختارتها بحريتها التلقائية من واقع أحاسيسها المباشرة. وهذه الذات تمايز بين الأشياء، أو تفاضل بينها في ضوء نفعها للحياة. ويؤكد (جيمس) أن المفاهيم والأنواع أدوات غائية تخدم مصلحة الذات التي تكونت وتحددت من خلال فهم الذات للعالم. وحرية الوجودية واسترسالها في تسويغ ما ينبثق من الإنسان من قيم وأفعال ما دامت تلبي رغباته لا يجري عليها منهج التربية الإسلامي، فالإنسان مخير ليس مسيرًا، لكن بعد بيان سبيل الخير وسبيل الشر، وأنه في سلوكه وترجمته عن تربيته الخلقية وما يرضى به ضميره الخلقي مؤاخذ على تعدي الحدود والإضرار بالنفس أو المجتمع، وأنه سيحاسب عاجلاً وآجلاً على تصرفه حتى في تجاوزاته التي يسوغها فضول النظر: {وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولًا} [سورة العنكبوت:آية رقم ٨] {أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لا تُرْجَعُونَ} [سورة المؤمنون: آية رقم ١١٥]

سادسًا: وضوح ويسر اكتساب وتطبيق المعرفة المتعلقة بالرضا وطيب النفس وطلب السعادة المتعلقة بالضمير الخلقي في مستوى التصور أو الاستدلال أو الممارسة في المقدمات والمعقبات وفي تقويم وتصويب الخطأ، وذاك أن السعادة والسلامة من وخز الضمير وتأنيبة وما يقع في النفس من مخالفة سبيل الفضيلة في الإقدام والإحجام من معقبات وهموم يتفق الناس جميعًا على طردها والتخلص من أسبابها وتبعاتها، وذكر الإمام ابن حزم (١٤١٦هـ، ١٤): "تطلبت غرضًا يستوي الناس كلهم في استحسانه وفي طلبه فلم أجده

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

إلا واحدًا وهو طرد الهم، فلما تدبرته علمت أن الناس كلهم لم يستووا في استحسانه فقط ولا في طلبه فقط، ولكن رأيتهم على اختلاف أهوائهم ومطالبهم وتباين هممهم وإراداتهم لا يتحركون حركة أصلاً إلا فيما يرجون به طرد الهم، ولا ينطقون بكلمة أصلاً إلا فيما يعانون به إزاحته عن أنفسهم، فمن مخطئ وجه سبيله، ومن مقارب للخطأ، ومن مصيب وهو الأقل من الناس"

وإن بناء الشريعة جاء بالزواجر التي تنهى وتزجر عن الرذيلة، فالحدود والتعزيرات والتأديب وسائر صور التعليم والاحتساب من الزواجر التي تتجلى في ذهن المكلف، فتحول بينه وبين الرذيلة، وبالجوابر التي تجبر الإساءة، فالكفارات والأروش والاستغفار وغيرها من الأعمال تمكن من تحصيل أسباب الرضا والعودة إلى الصفاء الذي حرم منه من تجسر على رذيلة في حقه أو حق غيره، ونصوص الشريعة وبيان النبي ﷺ فصل ذلك أيما تفصيل، ومثال ذلك الاستغفار من الذنب حتى لا يمد التأنيب فيأخذ بالفاعل مأخذًا سيئًا، قال تعالى: {وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ} [سورة آل عمران: آية رقم ١٣٥]، وإن الفلسفة بتشتتها وتحولاتها لا تولد تلك المعرفة ولا تتوافق مع مطالب الروح فضلاً أن تحظى بما حظيت به الشريعة من تفاصيل دقيقة في كل مجال حياتي، وإذا أردت أن تشكل مبدأً أو مفهومًا أو تتبع حقائق مكونة للمفهوم؛ فإنك تجد في القرآن والسنة ما يكمل جنبات تصورك ويعينك على الاهتداء بتلك الأخلاق، فتشعر بالرضا في مستوى الوقوف على المعرفة الموجهة وفي الممارسة فخلق الصبر أو أي خلق تجد له منظومة من الحقائق تتوارد على ذهنك، فتشكل دليلاً إرشاديًا لكل خلق من الأخلاق، فتجد في الصبر ورد الأمر به في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا} [سورة آل عمران: آية رقم ٢٠٠] وأمر الله بالصبر مع ذكر المثال الذي تفقده الفلسفات المتنوعة في قاموسها، قال تعالى: {فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُوا الْعَزْمِ مِنْ الرُّسُلِ وَلا تَسْتَعْجِلْ لَهُمْ} [سورة الأحقاف: آية رقم ٣٥]، ثم الحض عليه في مضانه الثناء على من تمثله في خلقه، قال تعالى: {وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُوْلَئِكَ هُمْ الْمُتَّقُونَ} [البقرة: آية رقم ١٧٧]، ثم تجد ما يثلج صدرك من الترغيب الرباني الذي يرضى به الضمير، وهو قوله تعالى: {وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ}. [سورة آل عمران: آية رقم ١٤٦]، ثم تجد من التطبيقات النبوية ومن فعل الجيل المثالي من الصحابة ما يعزز تلك المعرفة، وهذا أمر جمهوري عام ليس كما يدندن الفلاسفة في أسراب بعيدة عن الواقع بعيدة عن قدرات العامة أن تفهمه، ولذا يقول الله تعالى: {وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ}. [سورة القمر: آية رقم ١٧]، وهكذا ما كان للأغراض الخاصة التي تمتلئ بالأكدار يبقى فيها التلغيز مصدر تكهن وإعجاز، وأوضح الإمام الماوردي (١٩٨٦م، ٥٤) في التواضع الخاص ومنها الرمز حيث ذكر مضانه: "وإنما يختص غالبًا بأحد شيئين: إما بمذهب شنيع يخفيه معتقده ويجعل الرمز سببا لتطلع النفوس إليه واحتمال التأويل فيه سببا لدفع التهمة عنه. وإما لما يدعي أربابه أنه علم معوز، وأن إدراكه بديع معجز....ثم ذكر أنه لو كان في تلك الرموز: "معنى صحيحا وعلما مستفادا لخرج من الرمز الخفي إلى العلم الجلي، فإن أغراض الناس مع اختلاف أهوائهم لا تتفق على ستر سليم وإخفاء مفيد". ولما التمس بيان الشريعة بالفلسفة دخل على الرواد العذب بالوشل فكدروه بدلاء الظنون، "وإن بعض الناس يكون لهم ضمير .. فحينما يشرعون في عمل فإنهم يشعرون بأن هذا العمل إما أن يكون واجب التنفيذ، وإما أن يكون واجب الترك، وإما أن يكون من قبيل المباح، وحينما يقومون بالعمل –سواء راعو لضمير أم لم يراعوه– فإنهم يشعرون إثر القيام به بمشاعر مختلفة؛ فإذا كانوا قد خضعوا لحكم الضمير في ما أوجبه، فإنهم يشعرون بتقدير لأنفسهم تصحبه لذة ظاهرة، هي لذة الرضا الأخلاقي، أما إذا كانوا لم يستجيبوا لصوت الضمير، فإنهم يشعرون باحتقار لأنفسهم شديد الإيلام، تبكيت الضمير".(اندريه كيرسون،١٩٧٩م، ٥٢–٥٣)

سابعًا: الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه قضية ما واتخاذ الممارسة المناسبة متدرج من حيث التكليف بين الواجب وما دونه من رتب الاستحباب في باب الفضائل وما يقابلها في النهي عن الرذائل بين التحريم المطلق وما دونه من رتب الكراهة. وفي جانب شروط الأداء بين الصحة والكمال، والأداء إنما يرجى به الأجر والمثوبة الأخروية، وهنا تظهر الحاجة إلى الاحتساب ورعاية التنافس في الخير

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

والرتبة العليا في الأجر التي تعود على النفس بالسكينة والرضا الذي تفقده الفلسفات الوضعية. وقد جاء في ما سبق ما يقرره، قال تعالى: {لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا} [سورة البقرة: آية رقم ٢٨٦]، وقال تعالى: {لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ مَا آتَاهَا} [سورة الطلاق: آية رقم ٧]، ثم ما جاء من بيان لمعلم التيسير في قوله تعالى: ((يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمْ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمْ الْعُسْرَ)) [سورة البقرة: آية رقم ١٨٥]. ففي باب الصلة التي يحكم رتبها الضمير الخلقي جاء عن النبي ﷺ قال: (ليس الواصل بالمكافئ ولكن الواصل الذي إذا قطعت رحمه وصلها) (البخاري ١٤٢٣هـ، ١٥٠٤، برقم ٥٩٩١)، فالوعظ الرباني التزام لا إلزام، وهذا موقف يجلي الفرق، عن أبي وائل قال: قال عبد الله رضي الله عنه: (لقد أتاني اليوم رجل فسألني عن أمر ما دريت ما أرد عليه، فقال: أرأيت رجلاً مؤديًا نشيطًا، يخرج مع أمرائنا في المغازي فيعزم علينا في أشياء لا نحصيها، فقلت له: والله ما أدري ما أقول لك، إلا أنا كنا مع النبيﷺ فعسى أن لا يعزم علينا في أمر إلا مرة حتى نفعله، وإن أحدكم لن يزال بخير ما اتقى الله) (البخاري ١٤٢٣هـ، ٧٣٠-٧٣١، برقم ٢٩٦٤)، فعبد الله بن مسعود رضي الله عنه عوَّل على واعظ التقوى في التعاطي مع ما يشتبه فيه، فالحلال بيّن والحرام بيّن، وما بينهما مشتبه يترك على قدر ما في محصلة الضمير من التربية الخلقية، ويضبط ذلك عن الحسن بن علي... قال: حفظت من رسول الله ﷺ: (دع ما يريبك إلى ما لا يريبك، فإن الصدق طمأنينة، وإن الكذب ريبة) (الترمذي، ١٤٢١هـ ٥٧٢، رقم ٢٥١٨)

وإن مما يلتمس من أصول الفقه في هذا المقام هو وعيهم لباب الإرشاد والندب في باب الأخلاق، حيث يغلب عليه الإرشاد والتنبيه على رتب الفضل لا الفرض في الغالب، وذلك اعتمادًا على الواعظ في النفس ومستوى الإلزام الخلقي في أدنى مستوياته الذي يحركه واعظ الله تعالى في النفس –الضمير الخلقي– كي يُطوَّق كل ساعي ما يحسنه وما يفي به وسعه دون طاقته، فالوسع أقل رتبه من الطاقة، ولذلك يميز الأصوليون في هذا الباب بين أبواب الأخلاق والمعاملات وما فيه حتم ووجوب وما فيه ندب وإرشاد، وباعتبار المصلحة الدنيوية والأخروية، حيث إن صيغ الأمر الشرعية تأتي في ظاهرها مفيدة الوجوب، ولكن القرائن تبين رتبة الحتم وما دونها، "فصيغة "افعل" تدل على اقتضاء الفعل، وهي ظاهرة في الطلب، فالمطلوب لابد أن يكون فعله راجحًا على تركه، فإن كان ممتنع الترك كان واجبًا، وإن لم يكن ممتنع الترك، فإما أن يكون ترجحه لمصلحة أخروية، فهو المندوب، وإما لمصلحة دنيوية فهو الإرشاد". (الآمدي، ١٤٠٢هـ، ١٤٤/٢)، وأن "المندوب مطلوب لثواب الآخرة، والإرشاد لمنافع الدنيا، ولا يتعلق به ثواب ألبتة؛ لأنه فعل متعلق بغرض الفاعل ومصلحة نفسه، وقد يقال: إنه يثاب عليه لكونه ممتثلًا، ولكنَّ ثوابه يكون أنقص من ثواب الندب، لأن امتثاله مشوب بحظ نفسه .. والتحقيق أن الذي فعل ما أمر به إرشادًا إن أتى به لمجرد غرضه فلا ثواب له، وإن أتى به لمجرد الامتثال غير ناظر إلى مصلحته ولا قاصد سوى مجرد الانقياد لأمر ربه فيثاب، وإن قصد الأمرين أثيب على أحدهما دون الآخر، ولكن ثوابًا أنقص من ثواب من لم يقصد غير مجرد الامتثال". (السبكي، ١٤١٦هـ، ١٨/٢)، وإذا قارنا بين كلام كريسون وكلام الإمام السبكي وجدنا نوعًا من التأصيل المقاصدي؛ ينبه على الباعث الأخلاقي وأسلوب العرض في باب الأخلاق بدلاً عن الفرض، والذي يبين تعلق الأفعال بالنيات والمقاصد، حيث يميز الأصوليون في الأداء بين خلو العهدة وهو أداء أقل ما يصدق عليه الطلب، فيحكم عليه بالصحة، وبين رتب المثوبة التي تتوقف على الاحتساب وإحسان الأداء والتي يتعلق بها درجة الرضا عن النفس في أدائها، فيستريح الضمير على قدر ذلك، وهي عين عمل الضمير الخلقي الذي يعبر عنه بواعظ الله تعالى في قلب المسلم. وحدود الإلزام هذه ووضوحها تطمئن النفس وتبعث فيها السكينة بما تأنسه من حدود ومعالم لا توجد في الفسفات الأخرى، وقد سبق أن القانون مهما كان له من سلطان إلا أن الالتزام الذاتي وفق معايير واضحة يقوي الباعث على الفعل.

ثامنًا: تعلم الإيمان وتثبيت واعظ الله في القلوب تنمية الميول الإيجابية نحو الأخلاق الحميدة مقدم على الحفظ أو فضلة العلم، وفي عملية تكاملية فلا يكفي التنظير والطرح كما ذهبت إليه الفلسفات التجريبية، وهذا من مبادئ تربية الضمير الخلقي، فتقوية الباعث على تعظيم الشرائع والشعائر ومكارم الأخلاق وتنمية محبة ذلك وبغض غيره من الرذائل هو الخطوة الأولى قبل الاشتغال بالقول دون

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

العمل، "فالإحساس والحب والبغض هو أصل ما يوجد في الدنيا والآخرة من أمور الحي، وبه حَسُنَ الأمر والنهي والوعد والوعيد، وذاك الأمر والنهي والوعد والوعيد هو تكميل للفطرة، وكل منهما عون على الآخر، فالشريعة تكميل للفطرة الطبيعية. (ابن تيمية، ١٤٢٤هـ، ١٩٩/٥)، والفطرة الطبيعية مبدأ وعون على الإيمان بالشرع والعمل به، والعبد من دان بالدين الذي يصلحه فيكون من أهل العمل الصالح في الآخرة، والشقيّ من لم يتبع الدين ويَعملِ العملَ الذي جاءت به الشريعة، فهذا هذا، والله أعلم". (ابن تيمية، ١٤٢٤هـ، ١٩٨/٥-١٩٩)، فالبغض والحب هو محرك الإرادات والقدرات والترجمة عما في النفوس من خير أو ضده، ولذلك ربط واعظ الإيمان بالأخلاق في غير موضع من الكتاب والسنة، وكثيرًا ما نجد في ذلك: قوله ﷺ: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم جاره ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه) (البخاري، ١٤٢٣هـ، ١٥٠٩، برقم ٦٠١٨)، وقوله ﷺ: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (البخاري، ١٤٢٣هـ، ١٣-١٤، برقم ١٣)، وهذا هو عين ما يهم التربية الوجدانية من تنمية الميولات والاتجاهات الإيجابية والتربية على القيم الصالحة وعلى تقديم الفعل على القول، وتقديم المثال أبلغ أثر من الكلام والتنظير، وهو ما صبغت به الفلسفات المعاصرة، وقد أدرك السلف الصالح هذا الملحظ فعبروا عنه، فعن جندب بن عبد الله رضي الله عنه، قال: (كنا مع النبي ﷺ ونحن فتيان حزاورة، فتعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم تعلمنا القرآن، فازددنا به إيمانًا) (ابن ماجه، ١٤٣٥هـ، ٢٠٣/١،رقم ٦٢)، وولوج الإيمان وحب الله تعالى ورسوله القلوب هو ما يغذي الضمير بالأخلاق الربانية، فيقدم المؤمن على أعمال الخير دون تردد أو شك أو خور يضعف العزيمة، وذلك لما وقر في القلب من خير، وما سبق القول من بساط المحبة والدافعية التي هي عنصر مهم في العملية التربوية.

المطلب الثالث: مبادرات إرساء مبادئ الضمير الخلقي من منظوره الإسلامي

إن الفلسفات الوضعية في ضوء ما سبق لا تملك المعرفة الخاصة الداعمة للضمير الخلقي، ولا تملك الرؤية الواضحة للبواعث على عمله الأخلاقي، وتقوم الفلسفات -كما سبق- على ردود أفعالة شخصية أو عامة تحولية، وعلى التجريب النسبي وإدخال عنصر الناجز والمحسوس على الغائب، والوجداني الذي يؤثث العاطفة، ويمكن من الشعور بالسمو الأخلاقي إلى مستوى غير متناه من الشعور بالسعادة وارتياح الضمير الخلقي، ومن مظاهر ذلك القصور التربوي: تغليب جانب المعرفة النفس حركية على المعرفة الوجدانية وما تثمره من اتجاهات وسلوك، ولذلك تجد انقسامًا حادًا بين السياسيين التربويين، فريق يرى أن مهمة التعليم هي إعداد الطالب لسوق العمل، وفريق آخر يرى إعداد الفرد الصالح المصلح غيره، والنظر المنظومي للسياسات العامة من منظوره الإسلامي يجمع بين الغايتين، فيغذي الضمير الخلقي بالواعظ الرباني الذي يضاعف سقف الأداء ويحسن العمل ويخلصه لتحقيق المصالح المرجوة خاصة وعامة عاجلة دنيوية وآجلة أخروية. وإذا نظرت إلى آثار تلك العناية في الفلسفات الوضعية التربوية وجدت أنها تأخذ صورًا شتى ابتداءً من تصور مفرداتها وتقريرها إلى دمجها وتصور منظومتها ثم بلورتها إلى محتوى، ثم تصميمها ثم تقويمها، وهذا ما يستقل فيه النموذج الإسلامي استقلالاً واضحًا ينبه على أهمية إرساء سياساته التربوية وقواعده ومناهجه وطرق تدريسه الخاصة به. ويمكن إرساء معرفة الضمير الأخلاقي في المبادرات التالية:

مبادرة: ضبط مفهوم الضمير الخلقي وبيان خصائصه ومميزاته.

إن من المهم أن نعرف أن المفكر التربوي اليوم يحتاج إلى وعي بالمرونة الشديدة التي تحيط بالمفاهيم والقيم والمعارف عمومًا، حيث إن التواصل الاجتماعي اليوم وما خلفه من كفاءة تقنية كفيل بأن يعرض أي مفهوم من حالة التماسك إلى حالة سيالة، فلا يستطيع من يرى عملية التزييف أن يجاري مؤسسات عملاقة في هذا المضمار، حيث إن لها برامج وأدبيات واستراتيجيات جاهزة للقيام بمثل هذا العمل، والتي تشكل مفردات الضمير الأخلاقي العلمية والعملية، ومهما يكن من شيء فإن الضمير بالمعنى الذي يريده فلاسفة الغرب تحدث عنه علماء الإسلام، لكنهم تناولوا بالحديث آثاره وخواصه أو ماهيته، فقد أحجم الغزالي عن تحديدها لأنها ليست هناك فائدة علمية من معرفة كنهها. (عبدالرحيم، ٢٠٠٥م)، والضمير الخلقي ليس مركبًا هجينًا نستنكره، فالإضافة تميزه وتنبه على

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

معالمه، وإن من المرونة ما تحتاج إلى مستوى عالٍ من الكفاية المعرفية التمييزية التي تبين موقف التربية الإسلامية من المفهوم، وإن التعاطي مع المفاهيم الجديدة وبيان ما فيها من قصور عن المعنى الأسمى الذي تنشده التربية الإسلامية يُعد منهجًا واضحًا في هدي رواد التربية وعلماء الشريعة الإسلامية، حيث ذكر شيخ الاسلام ابن تيمية في معرض الرد على ما أحدثه علم الكلام من الألفاظ: "المقصود هنا أن السائل إذا سأل عن الأمور الدينية بألفاظ ليست مأثورة عن الرسول في ذلك مثل سؤاله بلفظ: الجهة والحيز والجسم والجوهر والمركب والمنقسم ونحو ذلك –نظرنا إلى معنى لفظه فأثبتنا المعنى الذي أثبته الله ونفينا المعنى الذي نفاه الله، ثم إن كان التعبير عن ذلك بعبارته سائغًا في الشرع وإلا عبر بعبارة تسوغ في الشرع، وإذا كانت عبارته تحتمل حقًا وباطلاً منع من إطلاقها نفيًا وإثباتًا" (ابن تيمية، ١٤١١هـ، ٣٠٢/١٠) وقال: "وأما الألفاظ التي ليست في الكتاب والسنة ولا اتفق السلف على نفيها أو إثباتها، فهذه ليس على أحد أن يوافق من نفاها أو أثبتها حتى يستفسر عن مراده؛ فإن أراد بها معنى يوافق خبر الرسول أقر به، وإن أراد بها معنى يخالف خبر الرسول أنكره. ثم التعبير عن تلك المعاني إن كان في ألفاظه اشتباه أو إجمال عبر بغيرها أو بين مراده بها بحيث يحصل تعريف الحق بالوجه الشرعي؛ فإن كثيرًا من نزاع الناس سببه ألفاظ مجملة مبتدعة ومعانٍ مشتبهة، حتى تجد الرجلين يتخاصمان ويتعاديان على إطلاق ألفاظ ونفيها، ولو سئل كل منهما عن معنى ما قاله لم يتصوره فضلاً عن أن يعرف دليله، ولو عرف دليله لم يلزم أن من خالفه يكون مخطئًا، بل يكون في قوله نوع من الصواب، وقد يكون هذا مصيبًا من وجه وهذا مصيبًا من وجه، وقد يكون الصواب في قول ثالث" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٢/ ١١٤)، فبلورة المفهوم وبيان مميزاته ورتبه ما قرره الفلاسفة منه والتعبير بعبارة الشرع المعبرة عن مقاصده ومحاسنه وموضع النبوات منه أمام التخرصات الفلسفية وبيان أهم الحقائق التي يقوم عليها المفهوم؛ يعد الخطوة الأولى التي تيسر التعاطي مع مراحل الاستقلال الأخرى.

مبادرة: بلورة المعرفة المتعلقة بالضمير الخلقي وتمييزها وتحويلها إلى معرفة منهجية.

إن التتبع البسيط الذي سارت عليه الدراسة؛ تشكل بلورة مبدئية يمكن تمحيصها وبيان أهم المفردات المعرفية التي تخدم التصور السليم للمفهوم، وبيان أهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات الأخلاقية التي تنتظم الضمير الأخلاقي وتجسده من بين المفاهيم الأخلاقية، ليعلم الفرق الواضح بينه وبين مرادفه في الثقافة الغربية، وهذا يقوم على أصل أن الشريعة في باب الأخلاق إنما جاءت مكملة للمكارم الملية الخلقية، فالتقاطعات بين الملل في باب الأخلاق مما يرجى في الدعوة إلى كلمة سواء في توحيد الله تعالى.

وفي هذا المنحى يجلي شيخ الإسلام ابن تيمية تلك التقاطعات، "فكل واحد من العبادات وسائر المأمور به من الواجبات والمستحبات ومن المكروهات المنهي عنها نهي حظر أو نهي تنزيه، ينقسم إلى ثلاثة أقسام: عقلي وملي وشرعي. والمراد بالعقلي ما اتفق عليه أهل العقل من بني آدم، سواء كان لهم صلة كتاب أو لم يكن. والمراد بالملي: ما اتفق عليه أهل الملل والكتب المنزلة ومن اتبعهم، والمراد بالشرعي ما اختص به أهل الشريعة القرآنية، وهم أمة محمد ﷺ.... وما من أهل شريعة غير المسلمين إلا وفي شرعهم هذه الأقسام الثلاثة؛ فإن مأموراتهم ومنهياتهم تنقسم إلى ما يتفق عليه العقلاء وما يتفق عليه الأنبياء. وأما السياسات الملكية التي لا تتمسك بملة وكتاب؛ فلا بد فيها من القسم الأول والثالث فإن القدر المشترك بين الآدميين لا بد من الأمر به في كل سياسة وإمامة". (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٠/ ٦٦)؛ ولذلك فإن تجلي مفهوم الضمير الخلقي والتقاط معارفه وإنضاجها وتمثل رواد الفكر لها في سلوكهم ومعارفهم وإثباتها في السياسات التربوية عبر سلسلة من الوثائق المتصلة التي تنتهي بالأهداف التربوية الإجرائية التي تقوم في سلوك الطالب؛ مطلب مهم في إرساء هذه المعرفة في السلوك، وهذا يحتاج إلى جهد مشترك بين الأكاديميين التربويين والمهنيين وعلماء الشريعة حتى تتكامل هذه المهمة.

مبادرة: ابتكار أساليب تقويم وقياس لأداءات الضمير الخلقي المعرفية والوجدانية والمهارية.

إن الاتجاه نحو رعاية التربية الوجدانية أصل أصيل في التربية من منظورها الإسلامي، ولا تجد هذه العناية عند الفلسفات المعاصرة، وإن وجدت فتبعًا لا قصدًا. وإن من أظهر صور التفريط في المعرفة الوجدانية التي تربي الضمير والأخلاق الداعمة له: هو إغفال

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

عملية التقويم؛ حيث إن عمليات التقويم التقليدية كصور القياس والتقويم السهلة الممثلة في الاختبارات المتنوعة، وكذا في تقويم المهارات النفس حركية باختبارات الأداء، تأخذ حضها من الاهتمام ورعاية التغذية الراجعة، وتطوير المعرفة في فئات عمرية مختلفة بطول حلقات التعليم العام والجامعي، إلا أننا في مناهج الدول العربية لا نرى ذلك في التربية الوجدانية التي تستهدف تربية الضمير، وبما ينسجم مع ما تقرر في مباحث الدراسة من وجود فرق واضح في العناية بها في تلبية حاجات الفرد الوجدانية بل الحياتية عمومًا، وعليه يمكن تلبية هذه الخطوة في مستويين، كالتالي:

المستوى الأول: تبلور المعرفة الوجدانية الأخلاقية في ضوء الاستنتاجات السابقة إلى صور ومفردات قابلة للتوظيف في المنهج، في ضوء عملية تقويم معيارية خاصة تنشأ معاييرها ابتداءً، فلها خصوصية تجعل معاييرها خاصة.

ولعل من نافلة القول أن ينبه على أن التراث الإسلامي ينبغي أن ينقى من أثر الفلسفات وأن يحترز مما قدمه بعض الفلاسفة العرب الذين قللوا من دور النبوات تأثرًا بفلاسفة اليونان، وبعد هذا الجهد تحول المبادئ والمفاهيم إلى حقائق تطبيقية، ويوضع لها من صور التقويم المعرفي والأدائي ما يناسبه ويبتكر لذلك أنواعًا من القياس في بيئة التعلم وخارجها، ولأهمية ذلك تدمج مادة الأخلاق ضمن منهج الثقافة العامة في الجامعات، وفي برامج إعداد المعلمين في المساقات والمشاريع وحسب مناسبة ذلك وسيتم ذلك عبر مرحلتين:

الأولى: مرحلة جمع الأدبيات من مصادر الشريعة والتراث الإسلامي وفق رؤية منهجية واضحة، وتحويلها إلى مادة ومحتوى تعليمي ودمجها ضمن المواد التعليمية، سواء في التعليم أو خارج التعليم، وبذا نكون قد غطينا المعرفة اللازمة التي تغذي الباطن و"إن صلاح الظاهر من صلاح الباطن" (شلتوت، ١٤٠٣هـ، ٤٦٥) ومن أجل التأكد من رسوخ تلك المعرفة فالحاجة للمرحلة الثانية.

الثانية: تقنين عملية تقويم تلك المعرفة وابتكار الأساليب النوعية المعيارية، ويمكن اكتشاف دلالات رسوخ المعرفة الخلقية في أحكام الضمير بصور تستنبط من التراث ومن التجارب، فالتقويم عملية اجتهادية تتداخل فيها العوامل المتنوعة التي تزيد أو تقلل من نسبة الصواب، وبهذه المرحلة نكون قد تعرفنا على دلالات الباطن، وهو ما ينسجم مع تعريف الأخلاق بأنه "هيئة راسخة".

المستوى الثاني: تعمم وزارة التعليم وفق وثائق تفاهم وقرارات حكومية مادة الضمير الخلقي المهني ليعالج قصور التربية في مراحل التعليم وتصمم تعليميًا وفق معايير التعلم الذاتي، فتقدم في حقائب تعلم ووفق دورات وورش عمل، ويتم ذلك بالتقاء المهنيين من التخصصات المختلفة في التعليم العالي مع الأكاديميين التربويين لدراسة مبادئ كل مهنة، وما يمكن تقديمه كدستور أخلاقي يتعلق بالضمير الأخلاقي وتحت رعاية وزارة الرقابة والشفافية وما يمثلها من جهات حكومية، وبذا تمكن رسوم الضمير الخلقي من دوائر أوسع تشكل عرفًا مهنيًا وأكاديميًا لضمير أخلاقي جمعي بين أفراد المجتمع والاستفادة مما تقدمه الدراسات المقارنة من تراث تربوي مشترك وبصورة انتقائية تسرع من إنتاج هذه المواد وتطوير حزم تقويم ومعايير أداء تيسر تطوير التربية الوجدانية في هذا الباب.

مبادرة: بناء عرف مجتمعي يضع ذلك المفهوم موضعه اللائق.

هذه الأخلاق شكلت ضميرًا جمعيًا وعرفًا عامًا تواصى الناس به وساروا عليه أجيالاً، فمن يحتسب في باب الأخلاق فإنما يحتسب بسلطان الخلق النبوي، ومن يُدل على الناس برتبة فضل إنما يدل عليه بهدي النبي وموافقته لسنته وسجيته، وهذا صار إلزامًا خلقيًا عرفيًا شرعيًا يتجاوز الزمان والمكان، ولذلك جاء الأمر باتباع هديه وسنته ﷺ كنذير من التحول المذموم: (فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين، تمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ) (أبوداود، ١٤٣٠هـ، ١٦/٧-١٧، ٤٦٠٧)، لكن غلبة العرف والعادة واتباع الشهوات والأهواء؛ أنشأ عرفًا وشرعًا مبدلاً لم يستهد به من تأويل يقرب ما كان عليه الشرع المنزل، "والشريعة إنما هي كتاب الله وسنة رسوله وما كان عليه سلف الأمة في العقائد والأحوال والعبادات والأعمال والسياسات والأحكام والولايات والعطيات، ثم هي مستعملة في كلام الناس على ثلاثة أنحاء: شرع منزل وهو ما شرعه الله ورسوله، وشرع متأول وهو ما ساغ فيه الاجتهاد، وشرع مبدل وهو ما كان من الكذب والفجور الذي يفعله المبطلون بظاهر من الشرع أو البدع أو الضلال الذي يضيفه الضالون إلى الشرع". (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣٠٨/١٩)

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

فالشرع الذي بين أيدينا وما سبكه العلماء من معرفة في باب الأخلاق وما قدموه مما يشبه الدراسات المقارنة في باب فلسفة الأخلاق؛ كل ذلك يقدم ويجلي محاسن التشريع في كل مستوى وما يحرك الضمير والدافعية نحو السلوك والأحكام العادلة التي جاء بها الشرع؛ ولذلك دوَّت أصوات الحركات الإصلاحية بالرجوع إلى النبع الصافي والشرع المنزل وما كان عليه المثال من الصحابة ومن تبعهم بإحسان، وهذا ما لا ترضاه الفلسفات المعاصرة والغابرة، ولها ما يبررها، فكيف ترجع عصور التنوير –حسب زعمهم– حيث نفس عن ضمائرهم وشجونهم ومارسوا في جانب العلم الطبيعي ما بهرهم، فهل يرجعون إلى دولة الإقطاع والكبت؟ وهل يرجع أرسطو إلى تعدد الآلهة بعد أن تقرر له عقلاً أنها دين خرافة، لكن هذه المعاني غير مبررة من منظور شرعي وكوني، فهل يتحول المسلم إلى الجاهلية التي سبق ذكرها؟ وهل يوجد مبرر للصراع الذي بين العقل والنقل الذي وجد مثله عند الفلاسفة مع فارق أن شرعهم محرف؟ وهذه الشريعة محفوظة، كيف والحضارة الإسلامية هي من زفت المعارف إلى أوروبا وغيرها من بقاع العالم؟ كيف والأندلس فيها من المآثر ما يتحف به عقلاء الفلاسفة، ولا أدل على رغبتهم في الفلسفة الرشدية وإن كانت لا تمثل وجه الشريعة ومحاسنها بل شروح لتراث أرسطو، وهذا ما أكده علال (١٤٢٩هـ، ٢١٧) عن دراسات ابن رشد بقوله "لا توجد من بينه دراسة علمية نقدية هدمية بنائية عميقة للفلسفة الأرسطية المشائية، لذا غلبت على ذلك الإنتاج الشروح والتعليقات، والتلخيصات والمجاميع"، فالتحول والركون شيئًا قليلاً في الإخلال بمنظومة الشريعة الخلقية فيه كارثة التبديل الشرعي؛ فمادة الشرع الخلقية هي التي تغذي الفاعلية، وتحيي وازع المبادأة العالمية في الضمير الجمعي للأمة، وتغري بالحقيقة التي تحول دونها أرتال الاستشراق وحملاتهم الكثيفة التي تقدم الإسلام كتجربة قومية أو فلسفة توفيقية لا دين لها ولا مصدر رباني، حيث إن الحملات الاستشراقية تذهب بالمعرفة والفكر التربوي الخلقي بعيدًا، فتقدمه كشرع مبدل، وهذا نتيجة للتأويل والخلط الذي حذر منه العلماء، وهذا مدرج لتحول فكري بطأ بالتلاقح المنتج الذي يتوقع من فهم الشريعة فهمًا صحيحًا فخلط علم اليونان بعلم اللسان، وتوظيف الفلسفة الوضعية في فهم التوفيق بين الشرع والعقل فيه إبطال للشرع.

قائمة المراجع

- إبراهيم، زكريا، (١٩٦٩م)، المشكلة الخلقية، مكتبة مصر، القاهرة.
- إبراهيم، زكريا، (١٩٧١م)، مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، القاهرة.
- إبراهيم، هياق، (٢٠١١م)، اتجاهات أساتذة المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجًا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- ابن تيمية، تقي الدين أبي العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي، (د.ت)، الرد على المنطقيين، نشر: دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- ابن تيمية، تقي الدين أبي العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي، (١٤١١ هـ)، درء تعارض العقل والنقل، ط٢، تحقيق: الدكتور محمد رشاد سالم، نشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، (١٤١٦هـ)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، نشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، (١٤٢٤هـ)، جامع المسائل لابن تيمية، المجموعة الخامسة، تحقيق: محمد عزير شمس، إشراف: بكر بن عبد الله أبو زيد، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، (١٤٠٨هـ)، تاريخ ابن خلدون، ط٢، تحقيق: خليل شحادة، نشر: دار الفكر، بيروت.
- ابن حزم، أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي القرطبي الظاهري،(١٤١٦هـ)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق محمد إبراهيم نصير وعبدالرحمن عميرة، دار الجيل، بيروت.
- ابن حنبل، أحمد بن محمد، (١٤١٦هـ)، المسند، المشرف العام عبدالله بن عبدالمحسن التركي، أشرف على تحقيقه الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت
- ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب الدمشقي، (١٤١٦هـ)، بدائع الفوائد، تحقيق: هشام عبد العزيز عطا وآخرون، مكتبة نزار مصطفى الباز ، مكة المكرمة.
- ابن ماجه، أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني، (١٤٣٥هـ)، السنن، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، دار التأصيل، القاهرة، مصر.
- ابن مسكويه، أبي علي أحمد بن محمد بن يعقوب، (د.ت)، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرح غريبه: ابن الخطيب، نشر: مكتبة الثقافة الدينية.
- ابن مفلح، عبدالله بن محمد، (١٤١٩هـ)، الآداب الشرعية، تحقيق شعيب الأرنؤوط وعمر القيام، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- أبوداود، سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني،(١٤٣٠هـ)، سنن أبي داود، تحقيق شعيب الأرناؤوط و محمد كامل قرة يللي وعبداللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، دمشق.
- أرسطو ، (١٩٣٤م)، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمة أحمد لطفي السيد، مطبعة دار الكتب المصرية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.
- الألباني، محمد ناصر الدين ، (١٤٠٨هـ)، صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، ط٣، أشرف على طبعه زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت ، دمشق.
- ألكسيس كاريل، (١٩٨٠ م)، الإنسان ذلك المجهول، ط٣، ترجمة: شفيق أسعد فريد، مكتبة المعارف، بيروت.
- أليكسي جورافسكي، (٢٠٠٠م)، الإسلام والمسيحية من التنافس والتصادم إلى الحوار والتفاهم، دار الفكر دمشق.
- إ. م . بوشنسكي، (١٩٩٢م)، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، تأليف: – ترجمة د. عزت قرني، سلسلة عالم المعرفة رقم ١٦٥، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون بدولة الكويت.
- الآمدي، أبي الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي، (١٤٠٢هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق.
- إميل درو كايم، (٢٠٠٥)، التربية الأخلاقية، ترجمة السيد محمد البدوي، مراجعة علي عبدالواحد وافي، تقديم محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، سلسلة رقم ١٨٨٦ ، مكتبة مصر، القاهرة،

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

- أمين، عثمان، (١٩٤٥)، الفلسفة الرواقية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.
- أندريه كرسون، (١٩٤٩م.)، الأخلاق في الفلسفة الحديثة، ترجمة عبد الحليم محمود وغيره، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر.
- أندريه كريسون، (١٩٦٢م)، تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى حتى العصر الحديث، ترجمة نهاد رضا، منشورات عويدات، بيروت.
- أندريه كريسون، (١٩٧٩م.)،المشكلة الأخلاقية والفلاسفة، ترجمة عبد الحليم محمود وأبو بكر زكريا، طبعة الشعب، القاهرة، مصر.
- أندريه لالاند، (٢٠٠١م)، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، تعهده وأشرف عليه أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت، باريس.
- باهي، أسامة حسين، (١٩٩٢م)، رؤية تصويرية لدور التربية في توجيه الشباب نحو بعض الموضوعات الأخلاقية من منظور إسلامي)، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٢٣.
- البخاري، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل، (١٤٢٣هـ)، صحيح البخاري، دار ابن كثير ، دمشق ـ بيروت.
- بركات، أحمد لطفي، (١٩٨٣م) القيم والتربية، دار المريخ للنشر، الرياض.
- بدوي، سيد، (١٩٦٧م)، الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعارف، الإسكندرية.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة السلمي، (١٤٢١)، سنن الترمذي، بإشراف ومراجعة الشيخ صالح بن عبدالعزيز بن محمد بن إبراهيم آل الشيخ، من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.
- جان جاك روسو، (١٩٥٦م)، أميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة.
- الجسر، نديم، (١٣٨٦هـ)، القرآن في التربية الإسلامية، المؤتمر الثالث لمجمع البحوث في جمادى الآخرة.
- جلال، شوقي، (٢٠١٠م)، العقل الأمريكي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الجلنيد، محمد السيد، (١٩٩٠م)، في الفلسفة الخلقية لدى مفكري الإسلام، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة.
- جون ديوي،(١٩٦٠م)،البحث عن اليقين، ترجمة: فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
- الجيلاني، عبد القادر، (١٤١٦هـ) الغنية لطالبي طريق الحق، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- حلمي، مصطفى،(١٩٩٣م)، الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام، ط٢، دار الدعوة، مصر.
- الخاني، أحمد، (٢٠١٢م)، الأخلاق الإسلامية وأهميتها للحياة الإنسانية، شبكة الألوكة، www.alukah.net
- خجا ،محمد كامل، (١٤٠٠هـ)، أفكار من المدينة المنورة، منشورات دار مجلة الثقافة، دمشق.
- الدارمي، أبو محمد عبدالله بن عبدالرحمن بن الفضل، (١٤٢١هـ)، مسند الدارمي المعروف بـ (سنن الدارمي)، تحقيق حسين سليم أسد الداراني، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- دراز ،محمد بن عبدالله، (١٣٩٣هـ)، دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية، دار القلم، الكويت.
- دراز ،محمد عبد الله، (١٣٩٤هـ)، دستور الأخلاق في القرآن الكريم، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت،.
- زيج زيجلار ، (٢٠١١م)، أفراد على القمة، ط٧، مكتبة جرير، الرياض.
- السبكي، تقي الدين أبو الحسن علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام بن حامد بن يحيي وولده تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب، (١٤١٦هـ)، الإبهاج في شرح المنهاج، دار الكتب العلمية ، بيروت،

- السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (١٤١٣هـ)، طبقات الشافعية الكبرى، ط٢ ، تحقيق: محمود محمد الطناحي و عبد الفتاح محمد الحلو، نشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع. مصر.
- سعد الدين، إيمان عبد المؤمن، (٢٠٠٢م)، الأخلاق في الإسلام النظرية والتطبيق، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الرياض.
- شابرا، محمد عمر، (١٤١٦هـ)، الإسلام والتحدي الاقتصادي، ترجمة: محمد زهير السمهوري، مراجعة: محمد أنس الزرقاء، نشر المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن.
- الشرقاوي، محمد عبدالله (١٩٩٠م)، الفكر الأخلاقي دراسة مقارنة، دار الجيل، بيروت، لبنان، مكتبة الزهراء بحرم جامعة القاهرة، مصر.
- شلتوت، محمود، (١٤٠٣هـ)، الإسلام عقيدة وشريعة، دار الشروق، القاهرة، مصر.
- الشهرستاني أبي الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، (١٣٩٥هـ)، الملل والنحل، ط٢، دار المعرفة، بيروت لبنان.
- الشوارب، اسيل أكرنم والخوالدة، محمود، (٢٠٠٧م)، النمو الخلقي والاجتماعي، دار الحامد للنشر، الأردن.
- صبحي، أحمد، (١٩٦٩م)، الفلسفة اللاأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار المعارف، القاهرة.
- الصمدي، خالد، (٢٠٠٨م)، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ايسيسكو.
- الطبراني، أبي القاسم سليمان بن أحمد، (١٤١٥هـ) المعجم الأوسط، تحقيق طارق بن عوض الله بن محمد و عبدالمحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة.
- طه، فرج عبدالقادر وآخرون، (١٩٨٩م)، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت.
- الطويل، توفيق،(د.ت)، جون ستيوارت ميل، دار المعارف، من ضمن نوابغ الفكر الغربي، رقم ٦
- الطويل، توفيق، (١٩٦٧م) الفلسفة الخلقية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الطويل، توفيق (١٩٧٩م) فلسفة الأخلاق: نشأتها وتطورها، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد الحميد، أمل مبروك، (٢٠١٢م) مفهوم الخير في الفلسفة الحديثة، المجلد ٢ كلية الآداب، جامعة عين شمس، قسم الفلسفة، مجلة كلية الآداب، العدد١٠٠.
- عبدالرحيم، محمد، (٢٠٠٥م)، الأخلاق لدى المدارس الفلسفية قديما وحديثا فكرة الإلزام الخلقي نموذجا، دراسة نقدية في ضوء الإسلام، وقفية الأمير غازي للفكر القرآني، عمان، الأردن
- عبد السلام، رفيق، (٢٠١١م)، تفكيك العلمانية في الدين والديمقراطية، دار المجتهد للنشر والتوزيع، تونس.
- عبدالظاهر، حسن عيسى وآخرون، (١٤١٤هـ) ، بحوث في الثقافة الإسلامية، مركز الحكمة ، الدوحة، قطر.
- العقاد، عباس محمود، (٢٠١٢م)، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
- العقاد، عباس محمود، (٢٠١٢م)، أفيون الشعوب، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
- علال، خالد كبير، (١٤٢٩هـ)، نقد فكر الفيلسوف ابن رشد الحفيد على ضوء الشرع والعقل والعلم –دراسة نقدية لكشف حقيقة فكر ابن رشد، دار المحتسب.
- علي، نبيل، (٢٠٠١م)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة رقم (٢٧٦)، الكويت.
- عمر ، أحمد مختار عبد الحميد، (٢٠٠٨م) معجم اللغة العربية المعاصرة، بمساعدة فريق عمل، نشر: عالم الكتب، القاهرة .

- العوا، عادل، (١٩٨٦م)، العمدة في فلسفة القيم، دار: طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق .
- العيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٧م)، سيكولوجية النمو – دراسة في نمو الطفل والمراهق – ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد الطوسي، (١٤٠٢هـ)، إحياء علوم الدين، نشر: دار المعرفة – بيروت.
- فؤاد، عبد الفتاح أحمد (٢٠٠١م)، ابن تيمية وموقفه من الفكر الفلسفي، طبعة دار الوفاء، القاهرة.
- القرافي، أبي العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي،(د.ت)، أنوار البروق في أنواء الفروق، نشر: عالم الكتب، بيروت، لبنان.
- قنصوة، صلاح (١٩٨١م)، نظرية القيمة في الفكر المعاصر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- قورة، حسين سليمان، (١٩٨٢م)، الأصول التربوية في بناء المناهج، ط٧، دار المعارف، القاهرة.
- القوسي، مفرح بن سليمان بن عبدالله (٢٠٠٦م)، دراسات في النظام الخلقي بين الإسلام والنظم الوضعية، دار إمام الدعوة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- كرم، يوسف بطرس (٢٠١٢م)، تاريخ الفلسفة الحديثة، ط٥، نشر: مكتبة الدراسات الفلسفية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، القاهرة، مصر.
- الكفوي، أبي البقاء الحنفي أيوب بن موسى الحسيني القريمي، (١٤١٩هـ)، الكليات، تحقيق: عدنان درويش – محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- لجنة من العلماء الأكاديميين السوفياتيين، (١٩٨١م)، الموسوعة الفلسفية، بإشراف روزنتال .م ويودين.ب، ترجمة سمير كرم، ط٤، دار الطليعة، بيروت.
- ليفي بريل، (١٩٥٢م)، فلسفة أوجوست كونت، ترجمة د. محمود قاسم. والسيد محمد بدوي مكتبة الأنجلوا المصرية القاهرة.
- الماوردي، أبي الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، (١٩٨٦م)، أدب الدنيا والدين، دار مكتبة الحياة.
- مجمع اللغة العربية (١٤٠٢هـ)، المعجم الفلسفي، تصدير الدكتور إبراهيم مدكور، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
- محفوظ، أحمد فاروق و بدران، شبل، (٢٠٠٥م)، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- محمد، منير، (٢٠١٢م)، مبادئ الإلزام الخلقي عند روسو، مجلة جامعة دمشق- المجلد الثامن والعشرون، العدد ٣+٤.
- مراد، مصطفى، (٢٠٠٥م)، خلق المؤمن، دار الفجر للتراث، القاهرة.
- المرهج، علي عبد الهادي، (٢٠٠٨م)، الفلسفة البراجماتية، دار الكتب العلمية، لبنان.
- مسلم، بن الحجاج بن مسلم النيسابوري (١٤٢٧هـ) ، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الفاريابي أبوقتيبة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض.
- المسيري، عبد الوهاب، (٢٠٠٣م)، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، دار الشروق، القاهرة، مصر،.
- المطرفي، نايف بن عبد الرازق، (١٤٣٢هـ)، الفردية في الفلسفة البراجماتية دراسة تحليلية ناقدة في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- معن، زياد، (١٩٨٦م)، الموسوعة الفلسفية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان.
- المليجي، يعقوب، (١٩٨٥م)، الأخلاق في الإسلام مع المقارنة بالديانات السماوية والأخلاق الوضعية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية.

DOI: 10.64064/1658-8924.1145

- منير، محمد، وسمعان، وهيب، (١٩٧٣م)، المدخل في التربية المقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- مولاي، محمد بن سيدي محمد، (١٤٢٧هـ)، أروع العبارات على نظم العمريطي للورقات، دار يوسف تاشفين، مكتبة الإمام مالك، الجمهورية الإسلامية الموريتانية، الإمارات العربية المتحدة.
- ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦م)، التربية الأخلاقية، دار وائل ، عمان ، الأردن.
- النقيب، عبد الرحمن، (٢٠٠٥م)، أزمة القيم في المناهج التربوية على الصعيد العالمي وانعكاساتها على التربية في العالم الإسلامي دراسة مقدمة إلى الندوة الدولية في موضوع القيم الإسلامية، مناهج التربية والتعليم ، ٢١–٢٣ نوفمبر ،تطوان، المغرب.
- هوفمان ،مراد ويلفريد (١٩٩٣م)، يوميات ألماني مسلم، ترجمة: عباس رشدي العماري، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
- وليم جيمس، (١٩٦٥م)، البراجماتية، ترجمة: محمد علي العريان، دار النهضة العربية القاهرة.
- ول وودرنج، (١٩٦٦م)، نحو فلسفة للتربية، ترجمة سعد مرسي احمد وفكري حسن ريان، عالم الكتب، القاهرة.
- ياسين، عبد السلام، (١٩٩٥م)، الإسلام والقومية العلمانية، دار البشير للثقافة والعلوم الإسلامية والتوزيع، طنطا، مصر.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٨٢ – ١٢٤ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1145

The moral conscience in contemporary educational philosophies A critical study from the perspective of Islamic education

Taleb Saleh Alattas
Department of Foundations of Education
Faculty of Education
King Abdulaziz University - Jeddah
tsalattas@kau.edu.sa

Abstract:

This study aims to provide a critical analysis of the concept of moral conscience in contemporary positivist educational philosophies from the perspective of Islamic education. It seeks to clarify the definition of moral conscience, identify points of convergence and divergence between Western philosophical thought and the Islamic worldview, explore its manifestations in educational practice, and outline the principles of moral conscience as envisioned in Islamic pedagogy, along with strategies for their implementation in educational settings.The research adopts both descriptive and deductive methodologies. The descriptive method is employed to analyze relevant literature on conscience and ethics, while the deductive approach is used to extract Islamic principles and identify the fundamental distinctions between Islamic and Western philosophical conceptions.The study concludes that both idealist and materialist philosophies suffer from conceptual ambiguity regarding moral conscience, due to their reliance on epistemological systems that lack value-based moral imperatives aligned with human nature. In contrast, Islamic education offers a comprehensive and coherent understanding of moral conscience, rooted in human fitrah (innate disposition) and guided by the inner voice of God's admonition within the heart, rendering it more effective in fostering balanced, value-driven behavior.

The study recommends integrating the Islamic concept of moral conscience into educational curricula and strengthening emotional and moral education as a core component of contemporary pedagogy.

Keywords:
Moral Conscience, Contemporary Educational Philosophies, Educational Critique, Islamic Education.