# الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

## كلمة التحرير


- عبد الحميد أبو سليمان وإسهاماته في بناء القيم — هيئة التحرير


## بحوث ودراسات


- دراسة مسحية نقدية للكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير حول حضور القيم في التعليم الجامعي — سميرة الخوالدة
- فلسفة القيم وتجلياتها في التعليم الجامعي المعاصر — فتحي حسن ملكاوي
- القيم والمرجعية القيمية في التعليم الجامعي — عزمي طه السيد أحمد
- القيم في مشاريع الجامعات: رؤية ناظمة لأسئلة التنظير وقواعد الممارسة — خالد الصمدي
- المكوّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تدرس في الجامعات — مصدق الجليدي


السنة السابعة والعشرون العدد 102 خريف 1442هـ/2021م

# الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية نصف سنوية محكمة

السنة السابعة والعشرون | العدد 102 | خريف 1442هـ/2021م

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي

## الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة دورية علمية محكمة تصدر مرتين في السنة. تعنى المجلة بالدراسات والبحوث والقضايا الفكرية والتربوية والتعليمية، القادرة على الارتقاء بالوعي والتعليم في المجتمعات المسلمة، وعلى مقاربة الإشكاليات المعرفية التي يعاني منها المسلمون: مجتمعات وثقافات ومعارف. نُشِرت المجلة بعنوان "إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر" من عام 1995 إلى عام 2019 تحت الرقم الدولي المعياري: (1729- 4193 و 2664- 5955).

---

## التكشيف والفهرسة

تدخل المجلة ضمن فهارس وقواعد البيانات الآتية:

إبسكو" EBSCO"، "بروكويست" ProQuest"، "أتلا" American Theology Library Association (ATLA)، معامل التأثير والاستشهاد العربي "أرسيف" Arcif، دليل الدوريات المتاحة مجاناً DOAJ، غوغل سكولار Google Scholar، كروسريف CrossRef، دليل المصادر العلمية المتاحة مجاناً ROAD، الدليل العالمي للدوريات Ulricshweb: Global Serials Directory، "ميار" MIAR, Information Matrix for the Analysis of Journals، مكتبة جامعة هارفارد الأمريكية.

---

**الاشتراك السنوي للنسخة الورقية (عددان شامل البريد)**

الأفراد: 40 دولاراً أمريكياً / المؤسسات: 80 دولاراً أمريكياً

**للتسديد:**

١- تحويل المبلغ عبر المصرف أو بواسطة بطاقة ائتمان وذلك بالتواصل على العنوان البريدي: citj@citj.org

٢- عن طريق شيك مصرفي مسحوب على بنك أمريكي لأمر IIIT ويرسل إلى:

IIIT/CITJ , PO Box 669, Herndon, VA 20172-0669 USA

**المجلة متاحة مجاناً على موقعها الرسمي: www.citj.org**

المعرف الرقمي: https://doi:10.35632/citj.v27i102

الرقم الدولي المعياري: النسخة الورقية 2707-515X ، النسخة الإلكترونية 2707-5168


---


ما تنشره المجلة يعبّر عن وجهة نظر الكاتب ولا يعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

# محتويات العدد


**كلمة التحرير**

- عبد الحميد أبو سليمان وإسهاماته في بناء القيم — هيئة التحرير — 5

**بحوث ودراسات**

- دراسة مسحية نقدية للكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير حول حضور القيم في التعليم الجامعي — سميرة الخوالدة — 13
- فلسفة القيم وتجلّياتها في التعليم الجامعي المعاصر — فتحي حسن ملكاوي — 49
- القيم والمرجعية القيمية في التعليم الجامعي — عزمي طه السيد أحمد — 101
- القيم في مشاريع الجامعات: رؤية ناظمة لأسئلة التنظير وقواعد الممارسة — خالد الصمدي — 139
- الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات: دراسة تحليلية استشرافية — مصدّق الجليدي — 177

**قراءات ومراجعات**

- القيم في المدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986-2021): دراسة تحليلية نقدية — حسّان عبد الله حسّان — 231
- منظومة القيم المقاصدية وتجلّياتها التربوية. تأليف: فتحي حسن ملكاوي — مصطفى فاتيحي، محمد قاسمي — 261

**عروض مختصرة** — إيصال صالح الحوامدة — 279

# كلمة التحرير

# عبد الحميد أبو سليمان وإسهاماته في بناء القيم

**هيئة التحرير***

تأتي كلمة تحرير هذا العدد من مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، في ظرف افتقدت فيه الأمة جمعاء، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي خاصة، أحد أبرز المفكرين المعاصرين، الذي كانت له بصمات ورؤىٰ عميقة في حركة إصلاح الفكر الإسلامي المعاصر، وتطوير منهجيات التعامل مع الفكر والثقافة الإسلامية، وهو الدكتور عبد الحميد أبو سليمان؛ الرئيس السابق للمعهد العالمي للفكر الإسلامي وأحد مؤسسيه، رحمه الله.

ولعلنا نغتنم موضوع العدد الخاص حول القيم في التعليم الجامعي، لنُبرز بعض جهود المرحوم الدكتور عبد الحميد وإسهاماته الفكرية والإدارية والإبداعية في الكشف عن أهمية القيم في بناء الشخصية الإسلامية المعاصرة.

كان الدكتور عبد الحميد واعياً بأهمية القيم في البناء، وبأن المشروع الفكري الذي يحاول صوغه وتطويره متصل اتصالاً مباشراً بموضوع القيم. فمشروع إسلامية المعرفة مشروع قيمي، وتحتل فيه القيم مكاناً بارزاً؛ ذلك لأنها الضلع الثالث من أضلاع الفلسفة والرؤية الكُلية: المعرفة والوجود والقيم (الأخلاق). ففي مقالته الموسومة بـ "أيها التربويون: الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، ثم التربية.. والتربية.. والتربية العملية" ركّز أبو سليمان علىٰ أهمية الخلفية الفكرية والرؤية الكُلية في تأسيس عملنا التربوي، وغرس القيم في النفوس. وينطلق الدكتور عبد الحميد من تصوّره للمعرفة بالربط المحكم بين المعرفة والأخلاق والقيم؛ إذ إن تصوّره للمعرفة قائم علىٰ وحدة المعرفة، ووحدة

---

* هيئة التحرير (2021). **كلمة التحرير**. مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 5-12.
DOI: 10.35632/citj.v27i102.5975

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

المعرفة معنيّة بترجمة مبادئ التوحيد في المجال المعرفي. وهذا يعني أن مصدر المعرفة كامن في الوحي والعالم، وبينهما تكامل، وأنّ الغاية من المعرفة هي ربط المعرفة بالأخلاق والقيم.

والمشروع الفكري للدكتور عبد الحميد ومدرسة المعهد العالمي للفكر الإسلامي يسعى إلى تخليص الثقافة الإسلامية والفكر الإسلامي مما علق بهما من أوهام تتعلق بحيادية العلوم والمعارف الغربية؛ إذ هي علوم ومعارف مُشبَعة بقيم وفلسفات غربية لا تتسق والبناء المعرفي الإسلامي، مما يتطلب معايرتها ومقاربتها ضمن المرجعية الإسلامية التي تعني في جوهرها سلامة التوجُّه والغاية والفلسفة ضمن الرؤية الكُلية القرآنية التوحيدية وقيمها وغاياتها. وقد تفحّص الدكتور أبو سليمان الفروقات الجوهرية بين القيم الإسلامية والقيم الغربية؛ ففي مقالته المعنونة بـ "الإنسان بين شريعتين: رؤية قرآنية لمعرفة الذات ومعرفة الآخر" رأى أن القيم في الفكر الإسلامي وفي الثقافة الإسلامية تختلف عن القيم في الفكر والثقافة الغربية، وأن المجتمعات الغربية تعيش أزمة قيم. وأن الحياة الإنسانية صراع بين شريعة النور المتمثلة في الروح والمبادئ والمعاني والقيم من ناحية، وشريعة الغاب المتمثلة في المادة والهوى والشهوات من ناحية أخرى، حيث يلتقي التوجُّهان في ذات الإنسان وكينونته -خلال حياته الدنيوية- لقاءً فريداً، وينتهي هذا اللقاء إما إلى صفاء ونقاء وجنة وخلود أبدي في النعيم، وإما إلى ظلم وباطل وفساد وإحباط وخسران وعذاب وجحيم وشقاء مقيم.

وشريعة الغاب هي شريعة الطين، وشريعة الافتراس، وشريعة الظلم، وشريعة العنصرية، وشريعة الاعتداء. أما شريعة النور كما جاءت بها الرسالات السماوية غير المحرَّفة فهي شريعة الحق، وشريعة العدل، وشريعة المسؤولية، وشريعة الإخاء والتراحُم والتكافل، وشريعة التقوى وحفظ الأرواح، وأداء الأمانات وإنصاف المظلوم، وعدم الإسراف والفساد، دون أي اعتبار ذاتي أو قومي أو عنصري، والقوة في هذه الشريعة للحق على عكس مقولة شريعة الغاب التي تجعل الحقَّ للقوة، ولا مجال في علاقات الشعوب في شريعة الغاب لمقولات الحقِّ والعدل لذاتها؛ ولكن بترتيب الحقوق، أو على الأصح المكاسب، بهدف التغالب وحلول الصراعات السياسية التي تقوم على قهر غلبة القوة. وعند حديثه عن الفروقات الجوهرية بين النظام السياسي العلماني الديمقراطي والنظام السياسي

الإسلامي الشوري، نراه يركز على المنطلقات القيمية والفلسفية لكلا النظامين؛ ففلسفة النظام العلماني تقوم على فكر مادي يجعل الإرادة الإنسانية معياراً للحق والصواب والخير، بما يجعل الحقيقة قضية ذاتية إنسانية، فهو نظام يقوم على التوافق بين إرادات ذاتية. وتولدت عن ممارسات ذلك النظام – وفق فلسفته– إشكالات؛ أبرزها أن الحرية صارت تعني الفوضى الاجتماعية الأخلاقية، فانهارت القيم والمبادئ والقيود الأخلاقية، وسادت الشهوات والأهواء الذاتية، وعصف ذلك بالدور التربوي للأسرة بوصفها محضناً لتربية الأجيال وسد حاجاتهم الروحية والنفسية والعاطفية والمادية. أما نظام الشورى الإسلامي فهو يقوم على مقاصد القرآن، ومع أنه يلتزم خيار الأغلبية فإنه ينطلق من الوعي بأن الحق حقيقة موضوعية غير ذاتية، وأن الحقيقة الكونية الكلية ليست في متناول البشر، وأن الإنسان محتاج إلى الرؤية الكونية الكلية، وتلك الرؤية رؤية قيم ومبادئ يلزم غرسها في وجدان المسلم، وهي متناغمة مع الفطرة الإنسانية، يرتوي بها العقل والروح والوجدان، وتمثّل إطاراً ثابتاً لحياة إنسانية روحية أخلاقية إعمارية خيِّرة.

حاول الدكتور أبو سليمان تشخيص الأزمة القيمية التي يمرّ بها الفكر الإسلامي، وحثَّ على التعامل الجاد مع أزمات الأمة الثلاث: أزمة العقل والمنهج، وأزمة الفكر والثقافة، وأزمة الوجدان والتربية. ودعا إلى محاولة تلمُّس الأسباب التي حالت دون تمثُّل الأمة لقيمها وغايات دينها الخيِّرة. وتبيّن له أن الأمة عاشت –وما زالت– تشوّهات أثّرت في بنائها المعرفي والوجداني؛ ولعل أهمها: تشوّه الرؤية الكونية الإسلامية التي جاءت نتيجة عزلة العلماء، وتركيزهم على تقديم رؤية فردية تتعلق بالشؤون الشخصية لا جماعية تتعلق بالشؤون العامة، وتُكرِّس اعتقاداً غير صحيح بأن الثواب على العبادات، أما المعاملات فهي شأن دنيوي لا ثواب عليه؛ وثمة تشوّه ماثل في العزلة بين القيادة العلمية (الصفوة العلمية وأهل العلم) والقيادة السياسية. فأصبح العلماء معزولين في حلقات الذِّكر وأداء الشعائر ضمن ما يُسمّيه أبو سليمان بالرؤية الانعزالية المدرسية، وأدّى هذا العزل إلى انشغال أهل العلم بأحادية المعرفة والتلقين والإحاطة اللغوية والنصية دون الوعي بالمتغيرات الاجتماعية، وبأساليب تربوية بعيدة عن صوغ شخصية المسلم. ونتيجة لعزلة القيادة الفكرية

الإسلامية ومحدوديـة اهتماماتهـا وممارسـاتها الاجتماعية والسياسية، لم تتطـور الأصـول الفقهيـة الفرعيـة بـما يجعلهـا أدوات للنظر العلمي المنهجـي في أحـوال الـنفس والكائنـات والتنظـيمات الاجتماعيـة؛ فلـم تنشأ لدينا علوم الفطرة الإنسانية الاجتماعية، ويفسّر ذلك وفرة الدراسات الفقهيـة النصوصية، وندرة الدراسات الفكرية المتعلقة بمسيرة حياة الأمة ومؤسساتها العامـة والبدائل الحضارية، وغياب البرنامج العلمي التربوي والثقافي المتكامل؛ وتشوّه معرفي خاص بتأثيرات الفكر التصوّري اليوناني، مما أسهم في التقليد والمحاكاة؛ وتشوّه ماثل في استيراد النظريات الغربية دون وعي بالخصوصية الإسلامية، ولا تأخذ بالحسبان قيم الأمة وطبيعتها وشخصيتها ومنطلقاتها القائمة على التوحيد والاستخلاف، وغائية الوجود وأخلاقياته وتكامل أبعاده المادية والروحية.

ولعل الحلّ الأمثل لمعالجة هذه الأزمات والتشوّهات كان في الرؤية التوحيدية الكونية القرآنية وأداتها المنهجية الماثلة في التكامل المعرفي؛ إذ مثّل التكامل المعرفي إطاراً منهجياً للدكتور عبد الحميد أبو سليمان، وهو جزء من تكوينه الذاتي وفلسفته في التعامل مع علوم الشريعة والعلوم الاجتماعية والإنسانية خاصة؛ ومن اليسير أن نتلمّس هذا الإطار في كل أعماله بوصفه مرجعية منهجية علمية شمولية تحليلية منضبطة. فالتكامل المعرفي يؤمن إيماناً مطلقاً بوحدة المعرفة لا أحاديتها، ويقيم وصلاً بين مصادر المعرفة (الوحي والعالم) وأدواتها (العقل والحس)؛ إذ تتيح للعلوم الاجتماعية والإنسانية الاتساق مع بنية المجتمعات الإسلامية من خلال ما توفره علوم الشريعة من رؤية كلية توحيدية، وإشباع هذه العلوم بالرؤية الكلية الإسلامية؛ وفيها قدرة على الإلمام بقيم المجتمع وتقاليده والرؤية الكلية القرآنية، والإلمام بالحكمة التي توفرها المعارف الحديثة، بحيث تتكامل مبادئ الأخلاق والسلوك مع المعرفة المعاصرة.

ورأى الدكتور أبو سليمان أننا لا ندرك حقيقة التوجيهات والهدي الإلهي دون معرفة الطبائع والوقائع في الخلق والكون، وأنّنا لا نستطيع الإسهام في بناء الإنسانية إلا إذا اهتدت بقيم الشريعة ومقاصدها ورؤيتها الكلية. وهو يعطي وزناً للمادة كما للروح والعقل؛ إذ ينبغي للمسلم أن يكون أكثر جدية في تعامله مع المادة والأخذ بأسبابها؛ لتحقيق قيم الخير وغاياته، وتجسيدها في رحلة الحياة، لأنه دون المادة لا يمكن تحقيق تلك الغايات، ولا تجسيد تلك المقاصد والقيم. والمادة حين تجسّد

معاني الخير والحق والجمال وشريعة النور، فإنها تسمو وتصبح خيراً ونعمة ورقياً حسناً، أما إذا أصبحت غاية في حدِّ ذاتها، وأصبحت تجسيداً لغايات شريعة الغاب والظلم والعدوان والعنصرية والشرك والإلحاد، فإنها تكون عند ذلك خداعاً وسراباً وهوىً وشهوات.

إنَّ القيم عند الدكتور عبد الحميد تُبنىٰ بناءً، لا سيما في مرحلة الطفولة التي ركّز عليها كثيراً؛ لأن التقليد والمحاكاة وإغراق الطفل بالمعلومات التي لا تناسبه ولا تتسق مع بنائه النفسي، ستسهم في أزمة وجدانية ونفسية له. ومن هنا ركّز الدكتور عبد الحميد علىٰ بناء الطفل وجدانياً وقيمياً؛ فهو يرىٰ أن من أخطر ما وقعت فيه الأمة في عصور تأخُّرها سوء عرضها للحدود الإسلامية، وغياب خطاب تربوي للأطفال يربيهم علىٰ حب الله وحب القرآن، وليس علىٰ الخوف؛ فالفكر الإسلامي في تلك العصور لم يدرك الأبعاد التربوية للطفل، وتجاوز الطفولة علىٰ نحو حال دون فهم طبيعتها وتطورها، ومعرفة دورها في التغيير، وحرمها من الوعي بالنهج النبوي في تربية الطفل والحرص علىٰ حقوقه بخطاب له خصوصيته ودلالته. وأدرك الدكتور عبد الحميد أن الجانب الوجداني الروحي النفسي في مرحلة الطفولة أهم وأشمل من الجانب المعرفي، والجانب المعرفي وسيلة للبناء النفسي الوجداني، لذلك ينبغي انتخاب القيم المناسبة لهذه المرحلة العمرية المهمة؛ إذ إن بناء القيم متعلق بالزمن بصورة كبيرة، فكل مرحلة لها بناؤها الوجداني الخاص بها، "ولذلك يجب أن يكون الوجداني النفسي هو الأساس الذي يُبنىٰ عليه نوع المعرفي وأسلوب تعليمه، حتىٰ في مجال تعليم العقيدة والقيم والأخلاق."

يتكئ خطاب الدكتور أبو سليمان علىٰ جُملة من القيم العليا من أهمها: التوحيد والاستخلاف والعدل، والاعتدال، والحرية، والشورىٰ، والمسؤولية، والغائية، والأخلاقية، والشمولية العلمية السننية، والعالمية، والسلام، والإصلاح، والعمران، والجمال. وثمة قيم مركزية في بناء الأفراد والمجتمعات والأمم؛ وقد جعلها الدكتور عبد الحميد في إطارين: إطار التعامل مع الذات، وإطار التعامل مع الآخر. ففي بناء الذات نلمح تركيزاً كبيراً علىٰ قيمة وحدة الأمة. وهذا ما نجده في مقالته الموسومة بـ "استفتاء علماء الأمة بشأن مواقيت الصلاة وصوم رمضان"؛ إذ يرىٰ أن الصلاة حلقة وصل لا فصل، ويعطي حلولاً الهدف منها نظرة مقاصدية تعمق روح الوحدة بين أبناء الأمة،

ويساوي بين جميع أفرادها على اختلاف مناطقهم، لتظل الصلاة كتاباً موقوتاً. وظهر هذا التركيز على هذه القيمة من خلال مقالته المعنونة بـ " استفتاء في قضية تختص بتجديد فهم الدين: ما هي أيام الحج في العالم المعاصر؟". ونلمح التركيز على قيمة لُحمة الصف ووحدة المجتمع في كتابه "العنف وإدارة الصراع". وهو يرى بأن التمزق والصراع من الأمراض الاجتماعية التي تتعلق بالجانب الجمعي في الشخصية الإنسانية، لذلك ينبغي أن نركز في بنائنا القيمي على الوحدة والتضامن والتعاون، حتى تستقيم هذه الشخصية وتتوازن.

ويركز أبو سليمان في عدد من مقالاته وكتبه على قيمة الشورى بوصفها قيمة مركزية عليا؛ فعندما يطرح قضية ما فإنه يُتبعها بقوله: "إن من المطلوب في واقع العصر أن تطرح على الساحة الفكرية، وبكل الجرأة والأمانة الفكرية أمام العلماء والمفكرين وجمهور الأمة جميع الاجتهادات والرؤى، ليتداولوها، ويتدبروها، فأمْر الأمة المسلمة شورى بينهم." وهو عندما يعرض الأمر على علماء الأمة، فإنه يسعى إلى تثبيت قيمة الشورى. ويرى أن استقرار المجتمع المسلم ونجاح حركات الإصلاح لن يترسخ إلا من خلال عقلية مجتمع الشورى ونظامه، ولهذا ينبغي أن ندرك أن المنهج الشوري في جوهره أمر مبدئي ومفاهيمي وتربوي، يجب أن يترسخ في ضمير الأمة على مختلف مستويات التربية والتعليم والتعامل فيها، وليس قضية هيكلية تنظيمية فحسب.

وفي إطار الآخر نلمح حديثاً معرفياً عن قيمة المثاقفة الواعية والحوار مع الآخر، وقد ركّز في هذا الإطار على الترجمة وإنشاء التخصصات المتعلقة بالفكر الغربي. وينطلق الدكتور أبو سليمان في إعلاء قيمة المثاقفة والحوار من منهجية التكامل المعرفي التي ترى في الخبرة المعاصرة شرطاً فاعلاً في تطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية في إطار المقاصد الشرعية للهدي الإلهي والنبوي.

حاول الدكتور عبد الحميد أن ينقل موضوع القيم من إطاره النظري المجرّد إلى الفعل القيمي وإلى حيّز التطبيق. وقد تمثّل هذا التطبيق في نطاقين مهمين: النطاق الإبداعي، والنطاق الجامعي الأكاديمي. ففي النطاق الإبداعي تبرز القيم في قصصه الموجَّهة إلى الأطفال مثل: جزيرة البنائين، وكنوز جزيرة البنائين، والقرد الذكي يعرف الحساب. وقد بثَّ في هذه القصص عدداً كبيراً من القيم التي تبني شخصية

الطفل المسلم المعاصر، متكئاً في صوغه أفكارَ القصص والحكايات على معارف وعلوم حديثة لا سيما العلوم السلوكية: علم النفس والاجتماع والإنسان، وربطها بما في مخزونه العلمي والثقافي الإسلامي.

ولعل التجلّي الأكبر للدكتور عبد الحميد في موضوع القيم كان في الإطار الجامعي الأكاديمي، ودوره في البناء القيمي للشخصية الجامعية؛ إذ نلمح مدرسة إسلامية المعرفة والتكامل المعرفي ورؤية المعهد واضحة للعيان، لا سيما في برامج الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ومقرراتها الدراسية ونظامها، وهي الجامعة التي تولّى إدارتها الدكتور عبد الحميد عشرة أعوام؛ فالجامعة تنطلق من مبدأ وحدة المعرفة بالربط بين الهدي الإلهي والطبائع والوقائع، لذلك على الطالب أن يعرف العلوم مضافاً إليها مفاهيمه وقيمه الإسلامية، ليقوم الطالب والأستاذ بعملية نظر وتفكير مستمر لتوليد الفكر والمعارف الإسلامية التي تمثل المقاصد والقيم وتُنمّي الطاقات وتواجه التحديات. ونتلمس هذه القيم في التجليات الآتية:

- الحرم الجامعي

لقد بُني الحرم الجامعي بصورة تخدم فكرة التكامل المعرفي، وتحقق القيم الإسلامية ومقاصد الشريعة، وعلى الربط المتين بين توجيهات الوحي وطبائع الإنسان وحاجاته. ومن أبرز الأمثلة على هذا، التخطيط لسكن الطلاب في إطار القيم الإسلامية؛ فالدراسة النفسية أدّت إلى اكتشاف رؤية جديدة لمقاصد تشريع العقوبات في الإسلام. وبناء الجامعة ينحاز إلى قيمة الجمال في العمارة الإسلامية ضمن رؤية الوحدة والتنوع: الوحدة في التعبير عن مكنونات الجمالية الإسلامية التي أُسّها التوحيد، والتنوع في مناسبة البناء للثقافة المالاوية. ويعبّر الدكتور أبو سليمان عن هذه الجمالية بقوله: "هو تعبير عن قيم الإسلام في جمال البناء وكفاءة الأداء"، مستلهماً مقاصد الفكر الإسلامي في تخطيط المدينة من حيث موقع المسجد والمساكن إلخ. مما يجعل البناء بناء قيمياً واضحاً.

- المساقات الجامعية

في كل مساق من المساقات التي أنشأها الدكتور عبد الحميد في الجامعة كانت هناك قيمة مقصودة؛ فنجد مثلاً قيمة التعارف والحوار كما هو في مادة الدراسات الغربية، وقيمة الانتماء إلى الذات من خلال اللغة العربية، والمثاقفة مع الحضارة المعاصرة من خلال اللغة الإنجليزية.

- برامج متطلبات الجامعة

جاءت برامج متطلبات الجامعة في خطة الجامعة، لكي تُـعنى بالأسس العقدية والأخلاقية والثقافية العامة للطالب؛ بهدف ترقية ثقافته ومعرفته، وتنميته روحياً وقيمياً وثقافياً ودينياً وتربوياً، والإسهام في إعداده للقيام بدوره الاجتماعي والقيادي. وقد استحدث الدكتور عبد الحميد مقرراً جامعياً عن "الأسرة والأبوَّة"، لبناء القيم في نفوس الفتيات والشباب؛ ما يجعلهم أهلاً لأداء دورهم الأسري من خلال إدراك الوسائل التربوية الناجعة.

- بناء شخصية الطالب اللغوية

وعى الدكتور عبد الحميد أن اللغة قيمة، وهي تعبير عن هوية الطالب المسلم، فبالإضافة إلى اللغة الأم عند الطلبة، وما يمكن أن يحققوه من إبداع في التفكير وحلّ المشكلات، وانطلاقاً من منهجية التكامل المعرفي، سعى الدكتور عبد الحميد إلى تثبيت هوية الأمة من خلال تدريس علوم الشريعة باللغة العربية القادرة على الكشف عن مقاصد الشرع، والتواصل الوجداني بين أبناء الأمة، وتدريس العلوم الاجتماعية والإنسانية باللغة الإنجليزية؛ إذ تمثل لغة المعرفة المعاصرة، وتيسير سبل الاطلاع المباشر على النتاج المعرفي للأمم الأخرى. وقد ركز الدكتور عبد الحميد على الترجمة بوصفها قنطرة مهمة في التأسيس للمثاقفة الواعية.

ويأتي هذا العدد الخاص بالقيم في التعليم الجامعي المعاصر متسقاً مع منهج أبو سليمان في التخطيط والتأسيس العلمي للمشاريع البحثية؛ إذ جاءت بحوث هذا العدد بعد مسيرة حافلة من اللقاءات العلمية والحلقات النقاشية التي طوّرت أفكار هذه البحوث، وقامت إدارة التحرير بضبطها لتنسجم مع متطلبات النشر في المنصات العالمية.

نسأل الله سبحانه أن يرحم الدكتور عبد الحميد أبو سليمان، ويجزيه خير الجزاء على ما قدمه من جهود فكرية وعملية، في سبيل الإصلاح الإسلامي القائم على سلامة الرؤية وصحيح المعرفة وفاعلية القيم، لتُمثل سيرته الإصلاحية نموذجاً في الرُّشد الحضاري، وفي النهوض المنشود.

## بحوث ودراسات

# دراسة مسحية نقدية للكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير حول حضور القيم في التعليم الجامعي

**سميرة الخوالدة***

**الملخص**

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع حضور القيم والمعايير الأخلاقية وفاعليتها في التعليم الجامعي، استناداً إلى الأدبيات الصادرة باللغة الإنجليزية، مُمثَّلةً في ما نشره الـمُتخصِّصون والمهتمون بهذا الموضوع في الكتب والمواقع الإلكترونية والمجلّات العلمية خلال ربع القرن الأخير. ولتحقيق هذا الهدف؛ فقد اخترنا نحو مئة بحث ومقال لعرضها وتحليلها، ثم تصنيفها إلى بحوث تُعْنى بفلسفة القيم ونظرياتها وتاريخها في الجامعات وبرامجها، وبحوث تدعو إلى دمج القيم والمعايير الأخلاقية في هذه البرامج، وأُخرى تبحث في دور الأساتذة وإدارة مؤسسات التعليم العالي في هذا السياق، علماً بأنَّه يوجد عدد كبير من البحوث التطبيقية التي عرضت نماذج مطروحة لدمج القيم، وحلَّلتها، واستخلصت الدروس من التجارب العملية في هذا المجال. وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهات الباحثين في هذا المجال؛ إذ أجمع معظمهم على إدخال القيم -بطريقة أو بأُخرى- في المناهج الجامعية؛ بُغْيَةَ الإسهام في دور إيجابي فاعل لخدمة الإنسانية عامة، ومجتمعاتهم بوجه خاص. ولعلَّ من أبرز الدوافع التي أدَّت إلى سطوع نجم الدعوات المطالبة بتضمين القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم الجامعي، ما شهدته العقود الأخيرة من انهيارات عالمية في مجال المال والاقتصاد مثلاً؛ نتيجة انعدام العنصر الأخلاقي في تفكير القائمين على هذا الشأن من خريجي الجامعات.

**الكلمات المفتاحية:** القيم، المعايير الأخلاقية، التعليم الجامعي، أهداف التعليم العالي، دمج القيم في البرامج، مُعوِّقات الدمج.

---

* دكتوراه في الدراسات الإسلامية المعاصرة، ودكتوراه في الأدب الإنجليزي، أستاذة في الجامعة الأردنية. البريد الإلكتروني: s.khawaldeh@ju.edu.jo

تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

الخوالدة، سميرة (2021). **دراسة مسحية نقدية للكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير حول حضور القيم في التعليم الجامعي**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 13-48.

DOI: 10.35632/citj.v27i102.5977

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

**مقدمة:**

رُبَّما تُمثِّل المقولة الآتية رأياً عاماً في الحالة الراهنة للتعليم الجامعي: "إنَّ الفاعلية والكفاية أصبحتا المعيار الوحيد للحكم على قيمة المعرفة، فما هو حقٌّ وعدل ومُهِم أخلاقياً قد انحصر في ما هو فعّال وقابل للتسويق، ويُمكِن ترجمته إلى كميات من المعلومات" (ملكاوي، وعودة، 2005). ولعلَّ هذا يُنذِر بأنَّ التحوُّلات الكبرى التي فصلت السياسة عن القيم الأخلاقية في عصر النهضة ما تزال قائمة في معظم الجوانب الحياتية، ولا سيّما جانب المعرفة: فلسفتها، وتوظيفها. فبعد فلسفة ميكافيلّي في السياسة، وظهور نظريات فلسفية تسير في الاتجاه نفسه (مثل: النفعية، والوضعية)، تقلَّص الحيِّز الممنوح للقيم الأخلاقية، والـمُثُل الإنسانية العليا، والتعاليم الدينية السامية، فانسحبت هذه الأخيرة جميعها -أو كادت- من دورها الـمُؤثِّر والـمُوجِّه لتطوُّر العلوم كلها، ولتطبيقها، وممارساتها.

وبالرغم من ادِّعاء الجامعات الحديثة أنَّها منارات علم ومعرفة تعتمد المناهج الوضعية أساساً في جميع فروع العلوم من دون استثناء، فإنَّ المعضلة الكبرى برزت في ممارسة هذه العلوم وتطبيقاتها الحياتية؛ وهو ما يعني الحاجة إلى الارتكاز على غائية سامية، لها مرجعية مُعتمَدة عند توظيف نتاجات هذه المعارف وتأطيرها؛ ذلك أنَّ أكثر الأسلحة فتكاً في تاريخ البشرية جاءت من مختبرات الفيزياء الجامعية، وكذلك من مختبرات الكيمياء والأحياء التي شهدت جنباتها تصنيع ما لم تعرفه الإنسانية من قبلُ من أدوات الإفناء والعبث بجوهر البشرية.

وهذا ما حذَّر منه كثير من الـمُفكِّرين في عصر "التنوير" بأوروبا في القرن الثامن عشر الميلادي؛ إذ إنَّه شهد العديد من الدعوات والتحذيرات من المخاطر التي تُهدِّد مستقبل البشرية، وخطر تفلُّت العلم من القوى والرؤى الأخلاقية الناظمة له. وقد استمرَّت هذه الدعوات إلى يومنا هذا، وكان من أهمها ما تضمَّنته مُؤلَّفات الفيلسوف والأديب الإنجليزي ألدوس هكسلي (1894–1963م)، الذي نطق باسم هذه الفئة الـمُحتَجَّة حين حذَّر من الاستغلال السيئ للعلوم الطبيعية، وضرب

مثلاً لها "البيولوجيا السياسية" التي وظَّفت هندسة الجينات في إيجاد العِرْق الـمُتفوِّق. وهذا ما حدث -وما يزال يحدث- اليوم في جامعاتنا.

وفي سياق متصل، تتحدَّث معظم جامعات العالَم في رسالاتها عن أهداف سامية. فمثلاً، أشارت جامعة هارفارد إلى أنَّ هدفها هو "تعليم قادة المستقبل"، وأنَّ رسالتها "تُلهِم كل عضو في جماعتنا كي يناضل من أجل عالَم واعد جميل، وأكثر عدلاً" (https://college.harvard.edu). وقد استمرَّت هذه الجامعة العريقة بالتعريف بأهدافها: "من هنا نأمل أنْ يبدأ طلبتنا بتشكيل حياتهم من خلال استشعار ما يريدون أنْ يصنعوا بمواهبهم ومَلَكاتهم، وتقدير قيمهم واهتماماتهم، وتعلُّم أفضل طريقة لخدمة العالَم." وفي المقابل، نجد على الصفحة الأُولى من موقع إحدى الجامعات العربية -إلى جانب بَنْدَي رؤية الجامعة ورسالتها- بَنْداً منفصلاً حمل عنوان "القيم"، وحوى جُمْلةً من المفردات، هي: نزاهة، شفافية، عدالة، تسامح وانفتاح، انتماء، تفاعل مجتمعي، حوكمة رشيدة. وقد أشارت هذه الجامعة في رسالتها إلى المحتوى القيمي الآتي بصيغة عامة: "توفير خبرة تعلُّمية مُتميِّزة للطلبة، وإجراء بحوث مُنتِجة للمعرفة، وبناء جسور مجتمعية متينة."

ويبدو أنَّه من السهل تدبيج الرسائل، والأهداف، وفلسفة الجامعات. ولكنْ، قد يتوارد إلى الذهن سؤالان مُهِمّان، هما: أيُّ القيم تتحدَّث عنها الجامعات؟ إذا عرفنا القيم، فكيف يُمكِن تحقيقها عن طريق كيان الجامعات؛ إدارةً وتعليماً؟ لا شكَّ أنَّه توجد نقاط تشابه والتقاء بين الجامعات من حيث الهدف الأسمى، والرؤية العامة. ويأتي هذا التشابه من طبيعة الجامعة بوصفها مؤسسة تعليمية (البحث العلمي أيضاً وسيلة للوصول إلى معرفة جديدة) لها دور محوري في بناء المواطن الصالح، ليس فقط وَفق معايير الوطن الجغرافي، وإنَّما وَفق معايير إنسانية شاملة؛ فكل جامعة تتطلَّع إلى العالمية، وإلى استقطاب طلبتها من مختلف أصقاع العالَم، وتفخر بأنَّ طلبتها ينتمون إلى عشرات الدول. ولا يرتبط ذلك -بالضرورة- بحالة العولمة المعاصرة، وإنَّما هو ديدن الجامعات العريقة منذ قرون طويلة، مثلما يُعَدُّ سفر طالبي العلم وترحالهم إلى مراكز العلم المرموقة ظاهرةً قديمةً. صحيحٌ

أنَّ الجامعة تُعبِّر في رسالتها عن أهدافها وما تطمح إليه، لكنَّ مقولتَي "خدمة العالَم" و"بناء جسور مجتمعية متينة" ما هما إلّا عنوانان يتعيَّن أنْ يندرج تحتهما شرح وافٍ للماهية والصفات والكيفية.

ويعتمد تحديد هذه العناصر الثلاثة على مبدأ تعليم الكبار؛ فالـمُكوِّن الذي تُعْنى به الجامعة هو الإنسان في مرحلة ما بعد الطفولة، وقد وصل مرحلة "تشكيل الحياة" والاختيار، وليس البناء التأسيسي (وإنْ كنّا نجد مَنْ يُخالِف هذا الرأي من الباحثين كما سَيَرِدُ لاحقاً). ومن هنا تكمن الصعوبة في فهم ماهية القيم المطلوبة في هذه المرحلة، وفي وضع الخُطَط لتحقيقها؛ إذ إنَّ مفهوم "التربية" في اللغة العربية المعاصرة يكاد يقتصر على المرحلة التعليمية (التربوية) في السنِّ الغَضَّة، حيث تبدأ مؤسسة المدرسة -بالتعاون والتنسيق مع البيت- في بناء الإنسان مجتمعياً. ولعلَّ ما يُؤكِّد ذلك فلسفة فصل وزارة التعليم العالي عن وزارة التربية والتعليم في بعض الدول. وعلى كلٍّ، تظل الفرصة سانحة أمام الإنسان للنمو الشخصي والعقلي، ويُفترَض أنَّ لدى الشباب القدرة الواعية على تحديد الخيارات، والـمُضِي بها قُدُماً.

إذن، فما يزال يقع على كاهل الجامعة -على الأقل- مسؤولية التثقيف تلك وتوجيهها، ودعم القيم التي يُفترَض أنَّها رُسِّخت في كيان الأفراد سابقاً، وإفساح المجال أمام الشباب للرؤية وبيان الإمكانات. ومن الجدير بالذكر أنَّ لمسألة دعم القيم جانبين؛ أحدهما يتعلَّق بالقيم التي يختارها الطالب لنفسه فهي فردية، والآخر يتعلَّق بالقيم التي ترغب الجامعة بثَّها في طلبتها، وهي عامة مُتَّفَق عليها. وكل جانب منهما مُكمِّل للآخر، ومن الـمُفترَض ألّا يتعارض معه.

وتتمثَّل أهمية هذه الدراسة في محاولتها تعرُّف الأدبيات الغربية (الإنجليزية تحديداً) التي تتناول موضوع القيم في التعليم العالي كما نشرها مُفكِّرون وباحثون في الآونة الأخيرة؛ ما يُفسِح المجال أمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي والمهتمين بهذا الموضوع للإفادة من الأفكار والتجارب المطروحة.

وتتمثَّل هذه الدراسة في عرض عيِّنة من الكتابات الغربية باللغة الإنجليزية، تناولت المعايير الأخلاقية والنُّظُم القيمية في التعليم الجامعي في الربع الأخير من القرن العشرين؛ بُغْيَةَ الإفادة منها، وتحقيق الأهداف الآتية:

أ. الاطِّلاع على ما كُتِب عن المعايير الأخلاقية والنُّظُم القيمية (ماهيتها، وفلسفتها) المطروحة في سياق التعليم الجامعي.

ب. إفساح المجال أمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي والمهتمين به للإفادة من الأفكار والتجارب المطروحة في تلك الأدبيات، ثُمَّ الرجوع إلى المصادر الـمُدرَجة لمزيد من المعلومات.

ت. تعرُّف تجارب بعض الجامعات العالمية وتطبيقاتها في مجال تدريس القيم ودمجها.

ث. تحديد الاتجاهات البارزة في هذا المجال.

ج. تحديد المشكلات والـمُعوِّقات التي تعترض فكرة الدمج.

وانتهجت الدراسة الإجراءات الآتية لتحقيق الهدف المنشود:

أ. جمع عيِّنة من النصوص، ثُمَّ دراستها.

ب. تصنيف نصوص العيِّنة بحسب موضوعاتها.

ت. انتقاء نصوص مُحدَّدة لتمثيل كل نوع منها وتوضيحه.

ث. ترجمة النصوص المنتقاة.

ج. عرض النصوص المنتقاة باختصار.

وقد تألَّفت عيِّنة الدراسة ممّا يأتي:

أ. مئة بحث باللغة الإنجليزية تناولت موضوع الدراسة، وأُدرِجت في قاعدة بيانات إبسكو EBSCO، وGoogle Scholar للمنشورات الأكاديمية، وبروكويست ProQuest للكتب.

ب. البحوث العلمية (الكتب، والمقالات) المنشورة، أو تلك التي أُجيزت لنيل درجة علمية (رسائل الماجستير والدكتوراه).

ت. الـمُحدِّد الزمني للعيِّنة؛ إذ شملت عيِّنة الدراسة المواد التي أشرنا إليها آنفاً، وصدرت بين عامي 1995م و2021م.

**تصنيف البحوث**

صَنَّفت الدراسة البحوث إلى مجموعات مُتعدِّدة، بالرغم من صعوبة عملية التصنيف هذه؛ ذلك أنَّ البحث الواحد قد يتناول أكثر من موضوع، فغدا الأمر اجتهاداً قابلاً للمراجعة:

أ. بحوث تتناول القيم والمعايير الأخلاقية من الزاوية النظرية، والفلسفية، والتاريخية.

ب. بحوث تدعو إلى دمج القيم والمعايير الأخلاقية وتدريسها ضمن البرامج الجامعية.

ت. بحوث تنظر في دور الأساتذة وإدارة الجامعة في تعزيز القيم لدى طلبة الجامعة.

ث. بحوث تعرض الجانب التطبيقي: النماذج، والتجارب، والأساليب الـمُقترَحة.

ج. بحوث تستقصي دور الدين في تعزيز القيم والمعايير الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.

ح. بحوث تُعْنى بتحديد المشكلات والـمُعوِّقات الـمُتعلِّقة بإدخال القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم العالي.

خ. بحوث تختصُّ بدراسة القيم والمعايير الأخلاقية المطلوبة.

## عرض النماذج

### أوَّلاً: في النظرية والفلسفة والتاريخ

تناولت بعض البحوث موضوع أهمية القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم الجامعي من الزاوية النظرية والفلسفية بوجه عام، وعلاقتها ببناء شخصية الإنسان الـمُواطِن، في حين ألقى بعضها نظرة تاريخية على تطوُّر هذا الاتجاه، ونظرة استشرافية على ما قد يطرأ عليه مستقبلاً.

وفي ما يأتي عرض لبعض الدراسات النظرية في هذا المجال:

1. تركيز دراسات عديدة على طرح الفكرة من حيث المبدأ، وهي فكرة الربط بين القيم والمعايير الأخلاقية، والتعليم العالي بمؤسساته، وبرامجه، ومناهجه، والعاملين فيه. وهذه الفكرة تحتمل التأييد، أو الرفض. وقد سبق القول بأنَّ التوجُّه الذي ساد في العقود الماضية -رُبَّما ما يزال يحكم تشريعات التعليم العالي ومناهجه- يقوم على الفصل بين أهداف التعليم الجامعي وتنمية الفرد الأخلاقية بدليل الـمُسمّى المختلف للوزارتين. ومن ثَمَّ، سيبدأ الباحثون نقاشهم بصيغة السؤال لا الإثبات؛ لأنَّ هدفهم إقناع القارئ بهذه الفكرة: هل تُعَدُّ الجامعات المكان المناسب للتأثير في التكوين النفسي والعقلي والأخلاقي للطلبة؟

وهذا ما فعله هاري بين Harry Payne، الذي عمل رئيساً لعِدَّة جامعات أمريكية، حين طرح السؤال مباشرةً في مقال له حمل عنوان: "هل يُعَدُّ تدريس الجامعة قيم الفضيلة واجباً أم جائزاً؟"، ونُشِر عام 1996م (Harry, 1996, p18–25). والظاهر أنَّ هذا السؤال -منذ ذلك الحين- ما يزال يبحث عن جواب؛ فبعد أكثر من عقدين من الزمن طرح سايمون فلجندرهر Simon Felgendreher وآسا لوفجرن Åsa Löfgren السؤال نفسه في مقال لهما حمل عنوان: "التعليم العالي من أجل الاستدامة: هل يستطيع التعليم أنْ يُؤثِّر في الإدراك الخلقي؟"، ونُشِر عام 2018م (Felgendreher, 2018, pp.479–491).

2. في عام 1999م، كتب جيمز أبوت James W. Abbott رئيس جامعة داكوتا الجنوبية، ودونالد س. داهلين Donald C. Dahlin نائب رئيس الجامعة نفسها، مقالاً عنوانه: "بناء الشخصية في مرحلة البكالوريوس"، وقد أكَّدا فيه أنَّ بناء الشخصية يُمثِّل عملية تعلُّم لعادات ومعتقدات وسلوكات ضرورية للمُواطِن الصالح، تُسهِم فيها الجامعة مع البيت والمجتمع (Abbott and Dahlin, 1999, pp.204-207).

3. في بحث حمل عنوان: "التعليم العالي وتنمية الأسس الأخلاقية"، ونُشِر عام 2019م، أكَّد كاتباه مايلوس بروكيك وأندرو مايلز Andrew Miles, Milos Brocic أنَّ تأثير دراسة القيم

والأخلاق في طلبة المرحلة الجامعية ليس بالأهمية التي يتوقَّعها الكثيرون، ولكنَّ الجمهور في الولايات المتحدة الأمريكية يتطلَّع أنْ تؤدي الجامعات دوراً قيادياً في التنمية الأخلاقية، لا سيَّما في هذا الزمان الذي اضطربت فيه القيم، بحسب قولهما (Miles and Brocic, 2019, pp.1-21).

4. في أستراليا تردَّد السؤال نفسه؛ فقد وصفت الباحثة ماري بيرستون Mary Burston هذا الموضوع في مقال لها بأنَّه "أمر مُعقَّد"، واضعةً سؤالاً مُستفِزّاً في عنوانه: "هل تُعَدُّ مؤسسات التعليم العالي مُنظَّمات خيريّة؟ وهل "الخيريّة" صفة مُمكِنة في عصر تُسيطِر فيه عقلية "السوق"؟"( Burston, 2020, pp.115-132).

5. وجود بحوث استعرض فيها الدارسون الاتجاهات المستجدة والمستقبلية في التعليم العالي، إضافةً إلى التطوُّرات التي طرأت على المفهوم تاريخياً، ومثال ذلك ما أكَّده روبرت سترنبيرج Robert Sternberg في فصل حمل عنوان: "مستقبل جديد للجامعات"، في كتابه الموسوم بـ"ما يُمكِن للجامعات أنْ تكون: نموذج جديد لإعداد الطلبة للمواطَنة المهتمة النشيطة والقيادة الأخلاقية"؛ إذ قال فيه إنَّ لكل جامعة رسالتها، وخصَّ بالاهتمام الجامعات التي تجعل المواطنة والقيادة الأخلاقية[1] ACCEL رسالة لها (Sternberg, 2016). وكذلك كتاب أندريه ل. توربين Andrea L. Turpin الذي عنوانه: "رؤية أخلاقية جديدة: النوع الاجتماعي، الدين، والأغراض الـمُتغيِّرة للتعليم العالي الأمريكي، 1837–1917م" (Turpin, 2016).

6. من اللافت للانتباه بحث ستيفن جمبل Steven Gimbel الذي حمل عنوان: "التعليم العالي: كما يريد الحظ الأخلاقي،" وذكر فيه تفاصيل المأزق الأخلاقي الذي تعرَّض له آينشتاين –حين كان أستاذاً جامعياً– في أثناء الحرب العالمية الثانية (Gimbel, 2014, pp.4-7).

7. تركيز بعض البحوث على بيان العلاقة بين بعض المفاهيم والفلسفات الحديثة (مثل: العدالة الاجتماعية، والليبرالية الجديدة)، وتشكيل القيم في التعليم العالي، مثل البحث الذي أعدَّه جون س. كلاسن .Klaasen John S، وحمل عنوان: "أصول التدريس العادل اجتماعياً والعدالة الاجتماعية:

[1] Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership.

التداخل بين تعليم الأخلاقيات في مرحلة التعليم العالي والعدالة الاجتماعية" (Klaasen, 2020, pp.1-7). وكذلك بحث فيونا جيمز Fiona James: "مراجعة الأخلاقيات والحوكمة الليبرالية الجديدة وتفعيل المواضيع الأخلاقية" (James, 2021, pp.548-558) الذي نُشِر في عدد خصَّصته مجلَّة "فلسفة التربية ونظرياتها" لمناقشة الموضوع الآتي: "هل الجامعة أكاديمية أخلاقية؟".

8. مناقشة بعض البحوث مسألة تأصيل بعض القيم، مثل: التعاطف، والحرية الأكاديمية. ومن ذلك بحث كتبه بيتر وود Peter Wood، وحمل عنوان: "عمارة الحرية الفكرية"؛ إذ قال فيه إنَّ من حقِّنا توقُّع اهتمام التعليم العالي بأربعة أمور، هي: المهنة، والثقافة، والحقيقة، وبناء الشخصية، وإنَّ "من الطبيعي أنْ نتحاور بحماس حول الأهمية النسبية لهذه الأهداف الأربعة، لكنَّ أمريكا فسيحة، وفيها مُتَّسَع للجميع: لكليات الهندسة، وكليات الفنون، والجامعات البحثية والدينية" (Wood, 2016).

9. اهتمام بعض الباحثين بدراسة التغيير الذي يُحدِثه التعليم الجامعي في القيم والتفكير الأخلاقي لدى الطلبة على المستوى الفردي. ففي دراسة لليسا ميري، وسويل جوجارفي، وكيجا بيسو Liisa Myyry, Soile Juujärvi, and Kaija Pesso، طُبِّقت على (132) طالباً في إحدى جامعات العلوم التطبيقية، وحملت عنوان: "التغيير في القيم والمنطق الأخلاقي أثناء التعليم الجامعي"؛ استُطلِعت آراء الطلبة لدى بدء دراستهم الجامعية، ثُمَّ عند تخرُّجهم، وقد لاحظ الباحثون تحوُّلاً في القيم لدى الطلبة؛ إذ تصدَّرت قيم الأمن والمبادئ الإنسانية العالمية اهتمام الطلبة، وصارت أولوية لهم، في حين تراجعت لديهم قيم التحصيل والإنجاز، وذلك على مدار السنوات الثلاث التي عاشها الطلبة في الجامعة (Myyry, 2013, pp.269-284).

## ثانياً: الدعوة إلى دمج المعايير والقيم الأخلاقية في البرامج الجامعية وتدريسها

1. نفى بعض الباحثين صحة المعتقد السائد من أنَّ "التربية" الأخلاقية والسلوكية هي من اختصاص التعليم المدرسي؛ إذ رأوا أنَّ الوقت لم يفت بعدُ على البناء القيمي للفرد في المرحلة

الجامعية. ومن أبرز هؤلاء دريك بوك Derek Bok الذي كان رئيساً لجامعة هارفارد لِما يربو على عشرين سنة، ونشر عِدَّة كتب ومقالات ضمَّنها خلاصة تجربته الطويلة والغنية في التعليم العالي، وأهمها -بالنسبة إلى هذه الدراسة- كتابه الذي صدر عام 2020م، وحمل عنوان: "الآمال الكبيرة: هل تستطيع الجامعة أنْ تُعلِّم الطلبة ما يلزمهم معرفته في القرن الواحد والعشرين؟"، وتحدَّث فيه عن إصلاح المناهج الجامعية.

ومن أبرز المسائل التي أثارها مُؤلِّف الكتاب الانتقاداتُ الـمُوجَّهة إلى الجامعات، التي مفادها أنَّ الطلبة يتخرَّجون فيها من دون دراسة أيَّة مادة عن تاريخ بلدهم أمريكا، أو عن الأدب الإنجليزي، أو عن الحضارة اليونانية والحضارة الرومانية القديمتين. وتتمثَّل أهمية هذه الموضوعات -من وجهة نظره- في أنَّها تُعَدُّ مصدراً لكثير من القيم الأساسية في الحضارة الغربية. وقد رأى الـمُؤلِّف أنَّ المشكلة تتمثَّل في اعتقاد الجامعات بعدم إلزام طلبتها قراءة كتاب مُعيَّن؛ ذلك "أنَّنا أصبحنا في مرحلة تبدو فيها المعرفة بمجملها ذات أهمية نسبية." وطالت هذه الانتقادات حالة الالتباس الـمُتعلِّقة برسالة الجامعات؛ فهي تجاهد للنجاح مدفوعةً بمتطلَّبات السوق؛ ما أفقد كثيراً منها وعيها بالرسالة التي أُنشِئت من أجلها. وقد ذكر بوك أنَّ الاتحاد الأمريكي للكليات والجامعات أعدَّ قائمة لنتاجات التعلُّم الضرورية بوصفها أساساً لإصلاح التعليم العالي. وهذه النتاجات هي:

أ. المعرفة بالثقافة الإنسانية والعالَم الطبيعي عن طريق دراسة العلوم، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، والإنسانيات، والتاريخ، واللغات، والفنون.

ب. اكتساب القدرات الفكرية والعملية، بما في ذلك القدرة على البحث، والتحليل، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ومهارات التواصل الشفوية والكتابية، والتعامل مع الكميات والمعلومات، والعمل ضمن الفريق، والقدرة على حلِّ المشكلات التي يُواجِهها الطالب، وتتدرَّج في الصعوبة مع تقدُّمه في الدراسة.

ت. التحلّي بالمسؤولية الذاتية والاجتماعية، بما في ذلك معرفة المواطنة، والمشاركة في أنشطة مدنية (محلية، وعالمية)، والوعي بتداخل الثقافات، والتفكير والعمل الأخلاقيان، والتأسيس للتعلُّم

مدى الحياة واكتساب المهارات اللازمة لذلك، وتعوُّد العمل مع مجموعات مُتنوِّعة من الأفراد، ومواجهة تحدِّيات عالَم الواقع.

ث. التعلُّم التطبيقي والـمُتكامِل الذي يساعد الطالب على التركيب، وإعداد الدراسات الـمُتخصِّصة والعامة، وتطبيق المعرفة والمهارات والمسؤوليات الـمُكتسَبة على وقائع جديدة، ومشكلات مُعقَّدة (Bok, 2020).

2. عَدُّ بعض الباحثين القيمَ عنصراً مُهِماً من عناصر الجودة في التعليم العالي. فإذا كان إجبارياً الالتزام بالقانون، فإنَّ الالتزام بالمعايير الأخلاقية أمر اختياري. وهذا ما أكَّدته الباحثتان نورما جونن وريتشل بلتشمان Norma M. Goonen, and Rachel S. Blechman, في كتابهما "إدارة التعليم العالي". بيد انَّ تجاهل المعايير الأخلاقية يفضي إلى عواقب وخيمة تطال أيضاً المؤسسة المنوط بها نشر المعرفة، ومنح الطلبة شهادات تُثبِت كفاءتهم، وتحظى بتقدير المجتمع الذي يرى فيها أداة فاعلة قادرة على إعداد الأجيال القادمة، وتسليحها بالمعرفة، والقيم، والمبادئ، ومسؤولية المواطنة. أيّة مؤسسة لا تُخلِص لقيمها الأساسية لن تُفلِح في تحقيق هذه المهمة، ولن تحظى بثقة المجتمع. "إنَّ تعليم المعايير الأخلاقية يتطلَّب أكثر من مُجرَّد مرور على نظريات الأخلاق. يتطلَّب قبل كل شيء نمذجة السلوك وَفق مجموعة من القيم؛ سواء أكانت مكتوبةً، أو متعارفاً عليها" ( Goonen and Blechman, 1999 ,p4).

3. تأليف الفيلسوف هاري بريجهاوس، والخبير في شؤون التعليم العالي مايكل ماكفرسون Harry Brighouse, Machel S McPherson كتاباً حمل عنوان: "أهداف التعليم العالي: قضايا القيم والعدالة"، وطرحا فيه "أسئلة كبرى": ما الأهداف الصحيحة للجامعات؟ ما المهمة المنوطة بدراسات الآداب والفنون لتحقيق هذه الأهداف؟ ما مُبرِّرات تدريس الإنسانيات؟ كيف يُمكِن فهم التفكير الناقد؟ كيف يُمكِن تعليمه لطلبتنا؟ والسؤال الأهم هو: كيف يُمكِن للجامعة أنْ تكون نموذجاً للعدالة؟ أيْ، ما الإجراءات التي يُمكِن (أو ينبغي) للجامعة أنْ تَتَّخِذها؟ ( Brighouse and McPherson, 2015).

4. تأكيد فئة من الباحثين أنَّ تنمية الأخلاقيات في المجتمع هي مسؤولية الجامعات في المقام الأول، وأنَّها يجب أنْ تصدر عن نظرية تكاملية لبناء الشخصية، تهتمُّ بتنمية القلب والوجدان، والانتماء المجتمعي، والمواطنة الصالحة. ففي الكتاب الذي نشره ثلاثة من الأساتذة الجامعيين: ديفيد شوم، وكريستين مودي، وإدوارد ب. سنت جون David Schoem, Christine Modey, Edward P St. John عام 2017م، وحمل عنوان: "التعليم الكامل للطالب: قلباً وعقلاً وروحاً"، نجد نماذج عملية للأساتذة الذين يهتمون بطلبتهم، ويحترمون شخصياتهم الاجتماعية وتجربتهم الحياتية، ويسعون إلى إيجاد بيئة من الانفتاح والثقة، ويُوسِّعون نطاق التعليم العالي والتجربة الصفية، لتحديد المسافة بين موضوع الدراسة وقيم الطالب الأساسية والمعرفة الـمُتحصِّلة لديه من قبلُ؛ لكي تظل في وعيه، حتّى يجد معنىً وغايةً لحياته (Schoem, 2017).

ويرى آخرون أنَّ القيم تُمثِّل عنصر الحكمة في العملية التعليمية الجامعية كلها، ومن هؤلاء كالين هاكني بدنر Kalynne Hackney Pudner التي نشرت بحثاً لها في مجلَّة "تعليم الفلسفة"، وحمل عنوان: "خذهم إلى السيدة حكمة: إدخال مساقات الأخلاقيات التطبيقية في السياق الفلسفي الـمُوسَّع" (Pudner, 2008, pp.255-266).

5. ربط بعض الباحثين الجانب القيمي الأخلاقي في التعليم العالي بمستقبل الطلبة المهني، ولا سيّما أولئك القادمون إلى عالَم المال والأعمال والهندسة تحديداً. وهذا ما أشار إليه عنوان الدراسة التي أعدَّها الأكاديميون الأمريكيون باميلا فلدر، وكمبرلي أ. كلاين، وديبورا هارمننج، وتامي مور Pamela Felder, Kimberly A. Kline, Debra Harmening, Tami Moore، ونُشِرت عام 2019م، وحملت عنوان: "التنمية المهنية والتفكير الأخلاقي في برامج الدراسات العليا في التعليم العالي" (Felder 2019,pp.383-401).

6. وجود مقال يُلخِّص الرؤى وتوصيات المؤتمر الدولي للمركز الأوروبي للتعليم العالي والعلوم التابع لليونسكو (أُغلِق المركز عام 2011م). وفيه وردت دعوة إلى مزيد من الاهتمام بتفعيل قيم الحرية الأكاديمية، والإبداع، والإحساس بالمسؤولية في التعليم الجامعي؛ لتكون أشبه بدليل

سلوكي مُوجِّه GPS (نظام تحديد الاتجاهات) للطلبة، ولا سيّما في مجال العلوم الطبيعية (Sadlak, 2004, pp.433-438).

وفي بحث عن القيم في برامج الأعمال والإدارة العامة في الجامعات، حمل عنوان: "أخلاقيات الأعمال التجارية بوصفها جزءاً من البرامج الدراسية في الجامعات التطبيقية"، توصَّل الباحثون دانييلا هريهوفا، وجان ميكو، وبافل زياران Daniela Hrehová, Ján Mičko, , and Pavel Žiaran, من أوروبا الشرقية، إلى أنَّ القائمين على هذه البرامج لا يُؤيِّدون مسألة التركيز على موضوعات الأخلاقيات فيها. بيد أنَّ الباحثين أنفسهم أكَّدوا ضرورة إدراج هذه الموضوعات في البرامج، ضمن مواد منفصلة، أو بشكل تكاملي من خلال مواد التخصُّص. وقد استهلَّ هؤلاء الباحثون موضوعهم بالإشارة إلى ما سمَّوه الفضائح والممارسات غير الأخلاقية التي هزَّت عالَم الأعمال والمال في وقتنا الحاضر؛ ما تطلَّب اتِّخاذ ما أمكن اتِّخاذه لتجنُّب تكرارها (Hrehová, 2018, pp. 55-62).

ويبدو أنَّ تلك الفضائح قد دفعت الـمُفكِّرين إلى إعادة النظر في طبيعة التعليم الجامعي الذي يتلقّاه الطلبة، لا سيَّما في التخصُّصات التجارية والإدارية، في ظلِّ افتقار هذا النوع من التعليم إلى الحسِّ الأخلاقي. وقد تناول هذا الموضوع باحثان آخران، هما: ليسا فلين، وهوارد بيوكان Lisa Flynn, Howard Buchan؛ إذ نشرا بحثاً حمل عنوان: "التغيير في مستوى منطق الطلبة الأخلاقي بعد إدراج مادة الأخلاقيات في مناهج كلية الأعمال"، وأشارا فيه إلى أنَّ تدريس هذه المواد والموضوعات صار ضرورياً بعد ضياع ثقة المستثمرين في بداية الألفية الثالثة، وذيوع الأخطاء الفاحشة في الشركات الأمريكية الكبرى. وقد أفضت هذه التجربة إلى الهدف المنشود؛ إذ أظهرت النتائج تحسُّناً ملحوظاً في التفكير الأخلاقي لدى الطلبة بعد دراستهم مادة الأخلاق، وإحرازهم درجات مُتقدِّمة بهذا الخصوص (Flynn, 2016, pp.116-125).

## ثالثاً: دور الأساتذة وإدارة الجامعة في تعزيز القيم لدى الطلبة

1. درس باحثون مسؤولية الـمُدرِّس في بثِّ قيم الأخلاق بين طلبته، وتطرَّقوا إلى الإشكالية الأساسية التي تَبرز للعيان عند طرح الموضوع، وهي: إذا كنّا سنُعلِّم طلبتنا الفضيلة، فمَنِ الـمُدرِّس الـمُؤهَّل لذلك؟. لقد بحث أستاذ الفلسفة ديفيد أ. هوكيما David A. Hoekema في هذا الموضوع، وانتهى بحثه إلى أنَّ كل أستاذ -بحُكْم عمله- يُدرِّس القيم، مُعارِضاً الاعتقاد السائد بأنَّ هذه القيم تُمثِّل فقط جزءاً طبيعياً تلقائياً من دراسة الفلسفة والدين والتاريخ، ومُؤكِّداً -في الوقت نفسه- أنَّ كل درس -أيّاً كان موضوعه- هو درس في القيم (Hoekema, 2010).

2. تناولت الباحثة ماريان فيتزموريس Marian Fitzmaurice -في دراسة لها- الحدَّ الذي تسمح به الخُطَط الدراسية للأساتذة في التعبير عن فلسفتهم الخاصة التي يستندون إليها في تقديم المادة العلمية -أيّاً كانت- لطلبتهم. وقد تَبيَّن لها "أنَّ هؤلاء الأساتذة أجمعوا -كما بدا من مُدوَّناتهم- على أنَّ قيم الاحترام، والأمانة، والمسؤولية، والاهتمام، والتعاطف؛ جميعها جزء لا يتجزَّأ من التعليم الجيد" (Fitzmaurice, 2008, pp.341-352).

3. تناول بعض الباحثين الموضوع نفسه من وجهة نظر الطلبة، ومن هؤلاء تارا كوثر Tara L.Kuther التي استطلعت آراء بعض الطلبة -في دراسة لها- بخصوص الدور الأخلاقي للمُدرِّس، وما يتوقَّعونه من سلوك له يَتَّسِق وهذا الدور. وقد أجمعت عيِّنة الطلبة على ضرورة احترام الـمُدرِّس لطلبته، وتوخّي الموضوعية في أثناء شرحه وتدريسه، والبُعْد عن المحاباة في ما يخصُّ علامات طلبته، وعدم تساهله مع حالات الغشِّ والسرقة العلمية. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة توقُّع الطلبة أنْ يتصرَّف الـمُدرِّس بمهنية، ويحيط بموضوع تخصُّصه، ويبدي اهتماماً بأحوال الطلبة وشؤونهم (Kuther, 2003, pp.153-160).

4. كتبت الدكتوره كاثلين كوينلان Kathleen M. Quinlan، مديرة مركز دراسات التعليم العالي في جامعة كنت بالمملكة المتحدة، بحثاً عام 2018م، وقد حمل عنوان: "العواطف والغايات

الأخلاقية في التعليم العالي: نماذج لحالات مُتخيَّلة من تجارب الأساتذة". وفيه انطلقت من اعتقادها أنَّ دراسة الجوانب الأخلاقية والانفعالية لأساتذة الجامعات ما تزال دون المستوى المطلوب بالرغم من الأهمية الكبيرة لهذه الجوانب في عملية التعليم. ومن ثَمَّ، فقد جاء بحثها في صورة دراسة ميدانية، تناولت فيها 66 حالة، تُمثِّل كلٌّ منها تجربة انفعالية للأساتذة الجامعيين المشاركين؛ بُغْيَةَ تعرُّف خياراتهم في مواجهة المعضلات الأخلاقية. وقد بدأت كوينلان دراستها بطرح سؤالها الرئيس: هل يُماثِل دور الأستاذ الجامعي دور الـمُعلِّم الـمُربّي في المدرسة؟ فتقمُّص دور الأخير يتطلَّب من الأستاذ مشاركة أخلاقية وانفعالية. وفي معرض إجابتها عن السؤال الـمُتعلِّق بالأغراض الأخلاقية الحاكمة للتعليم العالي، استشهدت كوينلان بنظرية الأصول الأخلاقية moral foundations theory التي تُعرِّف النظام الأخلاقي بأنَّه مجموعة مُتداخِلة من القيم، والفضائل، والأعراف، والعادات، والهُويّات، والمؤسسات، والتقنيات، والآليات السيكولوجية الـمُتطوِّرة التي تعمل معاً لكبح مشاعر الأنانية الفردية، وتيسير شؤون الحياة الاجتماعية (Quinlan, 2018).

5. كتب الأساتذة الباحثون ماریاسول ب. فلیز، وماریاسول ب. کلکای، وفریدي فارس Mariasol B.Veliz, Mariasol B. Culcay, Freddy J. Fares بحثاً عنوانه: "التأثيرات الأساسية للقيم والمعايير الأخلاقية في عمليتي التعليم والتعلُّم في الجامعات". وفيه أشاروا إلى أنَّ القيم تتأثَّر بالظروف التاريخية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع، مُحلِّلين دور القيم في المحافظة على سلوك يليق بكرامة الإنسان داخل الحرم الجامعي وخارجه، ومُبيِّنين أنَّ هدف البحث هو البرهنة على حاجة المجتمع إلى تدريب أساتذة على تمثُّل هذه القيم في أعمالهم. وقد خلُص هؤلاء الباحثون إلى أنَّ دور أساتذة الجامعات هو المحافظة على السلوك "الـمُحفِّز"، وتعليم الطلبة القيم بالقدوة؛ نظراً إلى ما يضطلع به التعليم العالي من مسؤولية فردية وجماعية واجتماعية عظيمة تجاه إعداد الإنسان (Veliz, 2021, pp.127-136).

6. تناولت بحوث بعض موظفي الجامعات –من غير أعضاء هيئة التدريس– دورهم في الإرشاد القيمي، ومن ذلك بحث مارغريت هيلي، وجيمز لانكاستر، وديبورا ليدل، ودافينا

لازاروس ستيووارت Margaret A. Healy, James M. Lancaster, Debora L. Liddell, Stewart Dafina Lazarus (Healy and others, 2012).

7. نشرت الباحثتان ليليانا ماتا، وإيونا بوغيان Liliana Mâță, Ioana Boghian, دراسة عن الموضوع عنوانها: "رؤية الأساتذة في التعليم العالي للأخلاقيات في مجال تكنولوجيا المعلومات". وقد تناولت الدراسة ملاحظات الأساتذة على السلوكات غير الأخلاقية في الجامعات، مثل: سوء استخدام المصادر الإلكترونية في البحوث والامتحانات (MÂȚĂ, 2019, pp.156-169).

## رابعاً: الجانب التطبيقي: النماذج والتجارب والأساليب المُقترَحة لتضمين القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم العالي

عرض عدد من البحوث مُقترَحات لنماذج وأساليب، أُريدَ منها إيصال المعايير والقيم الأخلاقية عن طريق البرامج الجامعية والمؤسسة الجامعية بكل أطيافها؛ سواء أكان ذلك في صورة مادة علمية، أم في صورة سلوكات تنتهجها جميع الأطراف المعنية، إضافةً إلى دراسات تحليلية لبعض التجارب والتطبيقات في هذا المجال.

وفي ما يأتي عرض لبعض هذه البحوث:

1. طرحت الباحثتان ليندا ريتز، وجيرالين م. جاكوبز Linda J. Reetz, Geralyn M. Jacobs السؤال المحوري الآتي: كيف يُمكِن دمج القيم الأخلاقية دمجاً مُنظَّماً منهجياً بدلاً من التطرُّق إليها على نحوٍ عرضي عفوي في المواد الدراسية؟ (Reetz, 1999, p208)

2. قدّم بعض الباحثين تصوُّراً لنموذج مُتكامِل يجمع بين المبادئ النظرية للتنمية الأخلاقية والسياسات التنفيذية لهذه المبادئ في مرحلة التحوُّل من النظرية إلى الفعل. ومن الأمثلة على ذلك ما نشره الباحث جيمز ر. نيومايستر James R. Neumeister بعنوان: "نموذج التحوُّل إلى العمل الأخلاقي: إطار تصوُّري للارتقاء بسلوك الطلبة في التعليم العالي" (Neumeister, 2017, pp.97-111).

3. قدّمت بعض البحوث تجارب عملية لمعالجة موضوع القيم؛ فقد نشر الباحث كفن د. هال Kevin D. Hall مقالاً حمل عنوان: "امتلاك الطلبة وتطويرهم للمعايير الأخلاقية المهنية"، وروى فيه تجربة طلبة الهندسة في جامعة أركنساس الأمريكية؛ إذ درسوا وحدهم التشريعات الأخلاقية للعاملين في مجال الهندسة وتجميعها وتطويرها، التي أصبحت مادة علمية تُدرَّس في مرحلة البكالوريوس (Hall, 2004, pp.383-387).

4. عرض بعض الباحثين طرائق دمج القيم في الدراسات التقنية الجامعية، مثل برامج الهندسة والأعمال. ومن ذلك بحث لجويس ألبرتز، وإدون كوستر، وروبرت بوشهايزن، Joyce Aalberts ,Edwin Koster, Robert Boschhuizen، حمل عنوان: "من التحامل إلى الحكم العقلاني: دمج مناقشة القيم (الأخلاقية) في المساقات الجامعية"، ونُشِر في مجلَّة "التربية الأخلاقية" ( Aalberts, 2012, pp.437–455).

5. كتب أندرو س. لاو Andrew S. Lau بحثاً حمل عنوان: "تعليم أخلاقيات الهندسة لطلبة الجامعة في السنة الأُولى"، وأشار فيه إلى طرح جامعة بنسلفانيا الأمريكية مادة لطلبة السنة الأُولى في كلية الهندسة، تتضمَّن القيم الأخلاقية الـمُتعلِّقة بمهنة الهندسة؛ بُغْيَةَ تشكيل "الخيال الأخلاقي" في مُخيِّلتهم، إضافةً إلى الخيال التقني في مساقات التصميم الهندسي. وقد اشتملت هذه المادة على الفلسفة "العواقبية" consequentialism، ونظريات الأخلاق theories deontological، والفضيلة، والرعاية، والاهتمام بالآخرين (Lau, 2004, pp.359-368).

6. أعدّت شيرلي ت. فليشمان Shirley T. Fleischmann بحثاً في مجال دراسة الهندسة الجامعية، حمل عنوان: "الأخلاقيات الجوهرية: تضمين الأخلاقيات في مناهج الهندسة". وفيه طالبت الباحثة بتدريس هذه المادة في جميع مراحل دراسة الهندسة الجامعية، مشيرةً إلى مشروع لهذا الغرض تُنفِّذه اليوم جامعة ولاية جراند فالي الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه الجامعة اعتمدت لطلبتها التقليد الـمُتَّبَع في الكليات العسكرية من فرض ميثاق شرف، وبروتوكول مُرتبِط به (Fleischmann, 2004, pp.369-381).

## خامساً: دور الدين في تعزيز القيم والمعايير الأخلاقية لدى طلبة الجامعة

تناولت بحوث من عيِّنة الدراسة مسألةً يعتقد بعض الباحثين أنَّها تصبُّ في صُلْب الموضوع، وهي دور الدين والمعتقدات الروحية في تعزيز قيم الفرد الأخلاقية خلال سِنيِّ حياته، ولا سيّما المرحلة الجامعية. ولأنَّ البحوث منشورة في الغرب، ومكتوبة بالإنجليزية؛ فإنَّ معظمها تناول الموضوع من وجهة النظر المسيحية. وفي ما يأتي بيان لذلك:

1. تناولت بحوث عديدة مسألة تأثير التعليم الجامعي المسيحي في حياة الطلبة والمجتمعات، في مناطق جغرافية مُتعدِّدة، مثل: إفريقيا، والصين، والولايات المتحدة الأمريكية. ومن الأمثلة على ذلك، البحث الموسوم بـ"تأثير التعليم الجامعي المسيحي في حياة الطلبة والمجتمعات في إفريقيا" من إعداد ب. م. ثيرون P. M. Theron، وكذلك كتاب "المسيحية والهُوِيَّة الأخلاقية في التعليم العالي" من تأليف ب. ل. جلانزر، وت.س. ريم P. L. Glanzer and T. C. Ream. والـمُلاحَظ أنَّ البحوث لم تتطرَّق دائماً إلى القيم والأخلاق، خلافاً لحرصها على تناول الدين في موضوعاتها، حتّى إنَّ ذلك شمل كل ما يختصُّ بالدين، مثل الاهتمام بآثار المجتمع الاقتصادية في مؤسسات التعليم العالي المسيحية.

2. أعدّ كلٌ من ناتاليا منتشيك، وتيموثي فارمر Natalia M. Mintchik, Timothy A. Farmer بحثاً ميدانياً عن تأثير درجة التديُّن في أخلاقيات الطلبة المهنية، وشملت عيِّنة الدراسة طلبة قسم المحاسبة في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد حمل البحث عنوان: "ارتباط المعتقدات المعرفية والتفكير الأخلاقي: أدلة من المحاسبة". وانتهت هذه الدراسة الميدانية إلى التوصية بضرورة تدريس مادة خاصة بالأخلاقيات ضمن تخصُّص المحاسبة؛ ذلك أنَّ معتقدات الطلبة كانت منفصلة انفصالاً كاملاً عن دراستهم، ولم يوجد تأثير يُذكَر لمعتقداتهم الفلسفية والأخلاقية والدينية في ما يخصُّ إدراكهم للمعرفة التي يتلقَّونها، والواجبات التي ستُلقى على عاتقهم بعد التوظيف والعمل (Mintchik, 2009).

3. نظراً إلى الإخفاق في تدريس "أخلاقيات مشاريع الأعمال" في صورة مادة علمية جافة؛ فقد كتبت الباحثة الإسبانية نوريا توليدانو Nuria Toledano بحثاً عنوانه: "بدائل لتدريس أخلاقيات مشاريع الأعمال في التعليم العالي: أفكار وطروحات حول استخدام المدخل الديني للأخلاقيات". وفيه اقترحت تعزيز تدريس مادة الأخلاق عن طريق ربطها بالدين، وأشارت إلى المشكلة الـمُتفاقِمة في عالَم الأعمال والتجارة، مُمثَّلةً في تنامي السلوك غير السوي، والممارسات غير الأخلاقية، مُبيِّنةً أنَّ الأنظار تَتَّجه صوب الجامعات؛ على أمل أنْ يتوصَّل الأساتذة إلى حلول لهذه المشكلة. أمّا البديل – بحسب الباحثة– فهو استخدام القصص الديني خاصة؛ إذ يمتاز بأسلوبه الشائق الذي يُسهِم في تطوير حسٍّ أخلاقي أكثر عمقاً في نفوس الدارسين (من الطلبة الجامعيين) (Toledano, 2021, pp.619-635).

4. من البحوث المثيرة للانتباه، البحث الذي نشره ماثيو دوبرون Matthew Duperon عام 2018م، وحمل عنوان: "تعلَّم لنفسك: طريقة مُستلهَمة من الكونفوشية للبناء الأخلاقي في نظام التعليم". وفيه رأى أنَّ العلاقة منقطعة بين النظرية الأخلاقية والممارسة العملية في مواد الأخلاق التي تُدرَّس في الجامعات الأمريكية غير الدينية؛ ذلك أنَّ التركيز في هذه المواد ينصبُّ إجمالاً على التفكير الأخلاقي. أمّا الممارسة العملية التي تصوغ اتجاهات الطلبة فميدانها الحياة الجامعية التي يتأثَّرون فيها بزملائهم. ويعتقد الباحث أنَّ هذا الأمر مُتوقَّع وحتمي؛ لأنَّ الـمُدرِّس ممنوع من فرض وجهة نظر مُحدَّدة على الطلبة، وأنَّ ما يستطيع فعله فقط هو طرح النظريات من دون فرض أيٍّ منها على الطلبة؛ التزاماً بمبدأ التعدُّدية. وقد عرض الباحث أنموذجاً مسانداً مُستمَدّاً من التراث الصيني، عماده اختيار الطلبة وإرادتهم (Duperon, 2018).

5. من الدراسات الـمُهِمَّة في مجال العلاقة بين الدين والسلوك الأخلاقي، كتاب الأكاديميين الأمريكيين بري. ل. جلانزر، وت. س. ريم P. L. Glanzer, T. C. Ream,. والكتاب يعرض تحليلاً لِـما جاء في العنوان الذي اختاره هذان الخبيران: "المسيحية والهُوِيَّة الأخلاقية في التعليم العالي"، وخلُصا فيه إلى فشل الجامعات والكليات المسيحية الـمُتديِّنة في الوصول إلى تعليم أخلاقي

مُثمِر وناجع. وقد اقترح الـمُؤلِّفان خطوات عملية تساعد مَنْ يسعون إلى استعادة بوصلة القيم والهُويَّة الأخلاقية في تلك المؤسسات تحديداً (Glanzer, 2009).

6. في دراسة أعدَّها بري. ل. جلانزر Glanzer مع مجموعة من الأساتذة، وحملت عنوان: "تدريس الأخلاق في التعليم العالي المسيحي"، أشار الباحث إلى ما شهده عقد السبعينيات من القرن الماضي من اهتمام مُتزايِد بمسألة اختفاء مفهوم "الأخلاق" من مناهج التعليم العالي، وما تبع ذلك من دراسات جادَّة للنظر في هذه الظاهرة. وقد طلب جلانزر وزملاؤه إلى القائمين على مؤسسات التعليم العالي إعادة تدريس مادة الأخلاق وإدخالها في المناهج والبرامج (Glanzer, 2004, pp.184-200)، ثُمَّ أشار الـمُؤلِّفون إلى دراسات قريبة العهد أظهرت إمّا الاستجابة السريعة لهذه الدعوة من قِبَل الجامعات المسيحية، وإمّا عدم مشاركة هذه الجامعات أصلاً في تهميش موضوع الأخلاق من قبلُ، كما فعلت معظم مؤسسات التعليم العالي (في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة).

7. في بحث نشره كامل فانتازي، وعلاء الدين عبد الرحيم الأعظمي Kamel Fantazy, Alaa-Aldin Abdul Rahim Al Athmay عام 2014م، وحمل عنوان: "الأخلاق والدين في التعليم العالي: أدلة من جامعات الإمارات العربية المتحدة"، حاول الباحثان استكشاف مدى تأثير القيم الدينية الإسلامية في سلوك الطلبة وأخلاقياتهم في جامعات الإمارات العربية المتحدة (Fantazy, 2014, pp.180-196).

## سادساً: المشكلات والـمُعوِّقات الـمُتعلِّقة بإدخال القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم العالي

اقترحت بعض البحوث والدراسات حلولاً للمشكلات والـمُعوِّقات التي تعترض فكرة إدخال المعايير والقيم الأخلاقية في المناهج الجامعية وتوطينها في مؤسسات التعليم العالي، فضلاً عن تناول الـمُؤثِّرات والاتجاهات الطاردة للقيم، وبيان أوجه الفساد الذي استشرى في التعليم الجامعي، ونجم عن الخلل في المعايير والقيم الأخلاقية.

وفي ما يأتي عرض لبعض هذه البحوث والدراسات:

1. دراسة الباحثتين ديبورا ليدل، وديان كوبر Debora L. Liddell, Diane L. Cooper التي عنوانها: "التنمية الأخلاقية في التعليم العالي". وفيها أكَّدت الباحثتان أنَّ الاهتمام بالتنمية الشاملة للطالب، بما في ذلك الجانب القيمي والجانب الديني (في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية) كان فاعلاً، إلى أنِ اختلف التوجُّه في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، حين بدأ تهميش هذه الجوانب في التعليم العالي، إثر القضايا التي رُفِعت في المحاكم على بعض الجامعات، وانتهت بمنح طلبة الجامعات مزيداً من الحقوق والحريات. ثُمَّ اختلف الأمر مرَّة أُخرى في أواخر القرن الماضي؛ إذ شهد تحوُّلاً جذرياً في هذا المنحنى، وهو ما أكَّده كولبي عام 2002م حين لاحظ اهتماماً متزايداً بقدرة التعليم العالي على الإسهام في بناء مجتمع قوي، ونظام ديمقراطي أكثر فاعلية، ومُواطِن أكثر انتماء (Liddell, 2012, p.139)

2. الدراسة التي عنوانها: "عمارة الحرية الفكرية" لرئيس الجمعية الوطنية للأساتذة في الولايات المتحدة الأمريكية بيتر وود Peter Wood، الذي لاحظ وجود مشكلة ما في فهم الطلبة والأساتذة موضوع الحريات؛ فكتب هذه الدراسة عام 2016م، مُبيِّناً فيها الفرق الكبير بين الحرية الأكاديمية والحرية الفكرية؛ فالأُولى تعتمد على الأنظمة الحاكمة في الجامعات، وقد تختلف من جامعة إلى أُخرى، وهي ليست بالضرورة حقاً شرعياً للمُدرِّس، وما يمارسه منها لا يكون إلّا بمقتضى العقد الذي بينه وبين الجامعة التي يعمل فيها. وتتمثَّل الحرية الأكاديمية – بحسب وود– عموماً في التزام الـمُدرِّس التحرّي عن الحقيقة، والتحلّي بشخصية صالحة، والالتزام بالإنجاز العلمي. أمّا الحرية الفكرية –كما وردت في أدبيات الهيئات والـمُنظَّمات المعنية بشؤون التعليم العالي في بلده– فهي أوسع كثيراً، وتُعَدُّ أحد الأعمدة الأساسية التي قام عليها التعليم العالي، وهي تضمُّ الحريات الآتية: حرية السؤال، وتحدّي الفرضيات والمذاهب، والنقد، والتأمُّل، وإعادة النظر في البراهين القديمة، والبحث عن براهين جديدة، والتعبير عن المكتشفات، والتحاور مع أصحاب العلم، والقراءة والمراجعة لفكر السابقين زمنياً، وتدريس ما

اكتسبه المرء من معارف بجِدِّه واجتهاده، حتّىٰ إنَّها تشمل الحرية في الصمت والامتناع عن الكلام (Wood, 2016, pp.20-26).

3. بحث إيوان إنجلبي Ewan Ingleby الذي حمل عنوان: "البيت الذي بناه جاك: الليبرالية الجديدة والتعليم في الجامعات والاعتراضات الأخلاقية"، ونُشِر عام 2015م. وفيه عرض الباحث للمشكلات الكبرىٰ التي يعانيها التعليم العالي، وما تزال آثارها بادية حتّىٰ الآن، وتتمثَّل في سيطرة فلسفة الليبرالية الجديدة علىٰ مؤسسات إنتاج المعرفة كأنَّها مؤسسات تجارية بحتة. وقد أشار إنجلبي إلىٰ تراكم الأخطاء المبنية أصلاً علىٰ نظرية غير صحيحة، مُؤكِّداً تحوُّل التعليم العالي إلىٰ سلعة تُعرَض في السوق، وهو ما يحدث في إنجلترا التي تُطبِّق سياسات الليبرالية الجديدة؛ ما أثَّر سلباً في عمليتي التعلُّم والتعليم في الجامعات. وهذا ينطبق أيضاً علىٰ دول أُخرىٰ انتهجت مسار الليبرالية الجديدة، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا؛ إذ تحوَّلت فيهما القيم إلىٰ ما يُخالِفها، فأصبح المهم هو "رضا الطلبة"، والقيمة المادية المالية، والتعلُّم بالنقد والاحتجاج critical pedagogy (Ingleby, 2015, pp.518–529).

ومثل ذلك كتاب "معرفة للبيع: سيطرة الليبرالية الجديدة علىٰ التعليم العالي" الذي صدر عام 2017م، وألَّفه لورنس بوش Lawrence Busch، مُحذِّراً من خطورة الوضع بعد التحوُّل الملحوظ في سلوكات الأساتذة؛ إذ أصبح اهتمامهم مُنصَبّاً في الدرجة الأُولىٰ علىٰ عملية "نشر" البحوث، لا علىٰ التعليم والمسؤولية تجاه المجتمع، علماً بأنَّ المجتمع الإنساني -علىٰ اختلاف أطيافه ومُكوِّناته وفئاته- يعاني أزمات عِدَّة، أبرزها: شُحُّ المياه، وارتفاع أسعار الغذاء والطاقة، وتغيُّر المناخ. وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ الجامعات مُطالَبة بالتركيز علىٰ البحث عن حلول لهذه الأزمات، وتوظيف التعليم والبحث في ذلك. ومن الأسئلة التي قد تتوارد إلىٰ الذهن في هذه اللحظة: من أيِّ الجهات نرغب في الحصول علىٰ المعرفة؟ ما المجالات التي تُوظَّف فيها هذه المعرفة؟ من المفترض أنْ تخدم معرفتنا وبحوثنا قضايا الإنسانية بصورة أساسية (Busch, 2017).

4. دراسة: "تعليم بارومیتر الأخلاق في الطقس السيئ" لأستاذ الصحافة ماك ماكرال Mac McKerral الذي يُدرِّس مساقات جامعية في قوانين الصحافة وأخلاقياتها. وفيها روى تجربته الصادمة مع طلبته؛ إذ دافع ثلثهم تقريباً عن مبدأ جواز "الكذب من أجل الحصول على الحقيقة" (McKerral, 2011, p12).

5. بحث: "حول المعضلة الأخلاقية في الجامعات المعاصرة: لا لِـما هو أقل إنسانية في التعليم الأخلاقي" الذي كتبه بيري جلانزر Glanzer وزملاؤه، وانتقدوا فيه مَنْ يُنكِرون أنَّ مِنْ مسؤوليات الجامعة التأثير إيجاباً في الطلبة، ليصبحوا أكثر إنسانية. فهذه الفئة مُقتنِعة أنَّ للجامعة مهمة محدودة، تقتصر على جانب واحد من شخصية الطالب، وهي تزويده بالعلوم. ثُمَّ تساءل كاتبو البحث: ماذا بخصوص تعريف الطلبة بحقيقة الإنسان ومعنى إنسانيته؟ والحقيقة أنَّه "رغم تقدُّمنا في المعرفة، إلّا أنَّنا في جامعات ما بعد الحداثة بعيدون جداً عن معنى الإنسانية" (Glanzer, 2008, pp.113-123).

6. كتاب "شقوق في البرج العاجي: الفوضى الأخلاقية في التعليم العالي" الذي صدر عام 2019م عن مطبعة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة، وهو من تأليف جيسون برينان، وفيليب ماجنس Jason Brennan, Phillip Magness. وفيه انتقد الـمُؤلِّفان انتقاداً شديداً السياسات الـمُتَّبعة اليوم في الجامعات؛ إذ تَبيَّن لهما وجود كثير من الثغرات والأكاذيب في هذه السياسات؛ حتّى إنَّها لا تخلو من الغشِّ والخداع، قياساً إلى معايير الجودة، أو أخلاقيات المهنة الـمُطبَّقة في ميادين الأعمال والصناعات عامة. وقد كشف الكتاب عن كيفية استخدام الدعاية في التضليل والتعتيم على الممارسات غير الصحيحة في الجامعات، خلافاً لِـما هو مُتَّبع في صناعة السيارات أو الدواء مثلاً. والحقيقة أنَّه لا توجد دافعية إلى التغيير لدى أصحاب القرار طالما استمروا في الركون إلى الراحة، وتسلَّموا الرواتب في موعدها، وحافظوا على المظاهر (Brennan, 2019).

7. بحث: "تعليم الأخلاقيات والتقبُّل الواضح للغشِّ" الذي كتبه جيمز بلدجود، ووليم تيرنلي، وبيتر مدراك James M. Bloodgood, William H. Turnley, and Peter E Mudrack ، وتناولوا فيه العلاقة بين دراسة مادة الأخلاق والموقف من مبدأ الغشِّ في الامتحانات، وانتهوا إلى أنَّ

دراسة مادة واحدة عن الأخلاق، حتّى لو كانت في مجال الأعمال، تُسهِم في إحداث تغيير إيجابي في موقف الطلبة من الغشِّ. ولكنْ، توجد عوامل أُخرى قد تحول دون هذا التأثير الإيجابي، مثل البنية النفسية الأساسية للطالب (Bloodgood, 2010, pp.23-37). وفي بحث آخر حمل عنوان: "حقل الألغام الأخلاقية: قضايا في مسؤولية التعلُّم والبحث"، أشار كاتباه بيتر فوجاكوفيتش، وجوانا بولارد Peter Vujakovic, Joanna Bullard إلى خطورة المسؤولية الأخلاقية في التحصيل والبحث العلمي (Vujakovic, 2001, pp.275-283). ومن ثَمَّ، فقد تعدَّدت البحوث التي عرضت لموضوع الغشِّ بوصفه وسيلة للحصول على العلامة، وطرح بعضها طرائق لمواجهته، تراوحت بين العقاب والعلاج؛ إذ مال كَتبتها إلى العلاج "بالتعليم" والتنمية القيمية.

## سابعاً: القيم والمعايير الأخلاقية المطلوبة

في ما يأتي أبرز القيم والمعايير الأخلاقية التي وردت في بعض البحوث والدراسات:

1. ما جاء في كُتيِّب بيتر وود "عمارة الحرية الفكرية" الصادر عام 2018م:

أ. التعدُّدية الفكرية: تتجلّى أصالة الحرية الفكرية -على مستوى الجامعات- في تحفيز الطلبة إلى إعادة النظر في مُسلَّماتهم، وطرح الأفكار المتضادة المدعومة بالحُجَج والبراهين وصولاً إلى الحقيقة.

ب. المبادئ الضابطة للحرية الأكاديمية: يعمل التسلسل الهرمي في عملية اكتساب المعرفة على ضبط حرية الطلبة الأكاديمية، ويُلزِمهم بالنظام الـمُقنَّن لفروع المعرفة.

ت. النزاهة: ترتبط هذه القيمة بقدرة الطالب على اتخاذ القرارات بحرية؛ ذلك أنَّ القدرة على صنع القرار هي من أهداف التعليم العالي الرئيسة. ولكنْ، يتعيَّن على الطالب أولاً أنْ يتمتَّع بدرجة من الاستقلالية الداخلية بعيداً عن الـمُؤثِّرات الخارجية.

ث. الكياسة وحدود الأدب: يُقصَد بذلك الالتزام بالآداب الاجتماعية التي يكتسبها الطالب في أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية؛ إذ توجد آداب للحوار، وأُخرى للاحتجاج، وغير ذلك، وهي ضرورية ولازمة، لا سيَّما عند اختلاف الآراء؛ لحماية حقِّ الأفراد في الحرية الفكرية.

ج. طلب الحقيقة: تبدو هذه القيمة أشبه بالدَّفَّة والبوصلة للحرية الفكرية، في سياق التعليم العالي على الأقل. واليوم توجد ثلاثة مُعوِّقات تُضعِف من سعي الطالب إلى اكتشاف الحقيقة، وهي: موالاة القوَّة على حساب الحقيقة، وفلسفة ما بعد الحداثة،[2] والاتجاهات النفعية (البراغماتية) (Wood, 2016, pp.20-26).

2. ما جاء في الدراسة الـمُهِمَّة لكاثلين كوينلان Kathleen M. Quinlan، الموسومة بـ"العواطف والغايات الأخلاقية في التعليم العالي"؛ إذ حدَّدت فيها خمسة معايير استقتها من نظرية الأسس الأخلاقية، وقدَّمت تعريفاً مختصراً لها، وهذه المعايير هي:

أ. الاهتمام بالآخرين: أيْ تجنُّب إيذائهم.

ب. الإنصاف والمعاملة بالمثل: أيْ معاملة الجميع معاملة عادلة.

ت. الروح الجماعية والولاء: يُقصَد بذلك حماية مؤسسات الأُسرة والجماعة والوطن، وتبنّي أخلاقيات الروح الجماعية.

ث. [إدراك مفهوم] السلطة والاحترام: يُقصَد بذلك التزام الواجب والطاعة، والحفاظ على التقاليد، ولا سيّما ما يتعلَّق بالأدوار في التسلسل الهرمي.

ج. الطهارة والقداسة: يُقصَد بذلك التمسُّك بالأعراف الدينية، ومعايير التأدُّب والعِفَّة، أو القوانين الطبيعية، حتّى لو لم يؤدِّ خرقها إلى إلحاق الأذى بالآخرين (Quinlan, 2018, p.3)

3. ما جاء في بحثٍ حديثٍ لفالور، وأنتونيتي، ومرينو Valor, Antonetti, Merino عن ترشيد السلوك الاستهلاكي عند طلبة الجامعات، عنوانه: "العلاقة بين الكفاءات الأخلاقية والاستهلاك المستدام عند طلبة التعليم العالي"؛ إذ أظهرت نتائج البحث أنَّ سبعاً من القدرات والقيم الأخلاقية تتعلَّق مباشرةً بترشيد الاستهلاك لدى الطلبة. وهذه القدرات والقيم هي: ضبط النفس، وحُبُّ التعلُّم، والعطف، وتذوُّق الجمال، والتواضع والاحتشام، ومهارة القيادة، وامتلاك الرؤية (Valor, 2020).

[2] هنا يظهر أثر الفيلسوف نيتشه في فكر ما بعد الحداثة؛ فهو القائل بمبدأ نسبية الحقيقة، وأنَّ لكل امرئ حقيقة تعتمد على منظوره الشخصي.

4. ما جاء في بحث كارلو ليجيت، وجيرت أولثيوس Carlo Leget, Gert Olthuis الذي حمل عنوان: "الرحمة أساس للأخلاقيات في التعليم الطبي"؛ إذ رأى الباحثان أنَّ العواطف -خلافاً لِما هو سائد بين طلبة كليات الطب من أنَّها مسألة شخصية بحتة يجب تنحيتها بعيداً عن دراستهم وتدريبهم الطبي- قد تُشكِّل أساساً متيناً للتعليم الأخلاقي، بالتركيز على مفهوم "الرحمة" كما حلَّله الفيلسوف الفرنسي إمانويل هوسيت (Leget, 2007). أمّا الدراسة التي حملت عنوان: "التراجع في التفكير الأخلاقي في دراسة الطب"، ونشرها داركو هرن، وماتكو ماروسيك، وآنا ماروسيك Darko Hren, Matko Marusˇic, Ana Marusˇic، وهم باحثون في إحدى الجامعات الكرواتية؛ فتناولت اتجاهات الطلبة في كلية الطب. وقد توصَّل هؤلاء الباحثون إلى أنَّ طلبة العيِّنة أظهروا تراجعاً في ما يخصُّ التفكير الأخلاقي، بعد السنة الثالثة أو السنة الرابعة من دراستهم الطب، وعزوا هذا التراجع -جزئياً- إلى طبيعة البرنامج الدراسي، والنظام الإداري في الكلية (Hren, 2011).

## نظرة نقدية:

انتهت الدراسة بعد النظر في محتوى العيِّنة إلى النتائج الآتية:

1. أكثر مَنْ كتب في هذا المجال هم مُؤيِّدو إدخال القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم الجامعي، والـمُؤمِنون بضرورتها؛ إذ طالبوا بتدريسها مباشرةً في صورة مساقات تعليمية، أو دمجها ضمن مواد التخصُّص، وتقديمها للطلبة في إطار فلسفي أو ديني. وفي السياق نفسه، توجد قيم ومعايير أخلاقية تُعَدُّ أساسية في بعض التخصُّصات (مثل: الهندسة، والأعمال والتجارة)، ويؤدي تجاهل القيم فيها إلى حدوث مشكلات لا تمسُّ الطالب وحده، وإنَّما تطال مؤسسات كبرى ونُظُم اقتصادية على مستوى العالَم، وتتسبَّب في انهيارها.

2. لا شكَّ في أنَّ وراء هذه الدعوات والمطالبات دواعي وأسباباً، ومن الـمُرجَّح أنَّ السبب الرئيس لذلك هو السياسات الحالية السائدة في معظم الجامعات الغربية المعاصرة؛ من إغلاق الباب

في وجه كل ما يُشتبَه أنَّه تدخُّل في اتجاهات الطالب وحريته الفكرية، والاعتراض على فرض أصحاب القرار (مثل: الأساتذة، وإدارة الجامعة) مبدأً أو عقيدةً على الطالب. ومن الـمُلاحَظ أنَّ الداعين إلى تدريس الأخلاق يرون مغالاة في المنع، بحيث اختفى من وعي الطالب مفهوم "الخطأ والصواب"، ومفهوم "الخير والشر"، وما هو مقبول في المجتمع الإنساني، وما هو غير مقبول من سلوك الفرد، إضافةً إلى فقدان احترام رموز السلطة الأكاديمية من أعضاء هيئة تدريسية وإدارية. ومن ثَمَّ، فقد انطلق هؤلاء من ردِّ الفعل لهذا الموقف المانع الـمُتعنِّت، مُعلِنين أنَّهم يريدون التغيير و"إصلاح" الخلل من وجهة نظرهم، وهو الخلل الذي خلَّف فراغاً نفسياً وروحياً كبيراً في حياة الطلبة، وانعكس سلباً على أدائهم في أعمالهم ومهنهم بعد التخرُّج، ثم أثَّر سلباً في مختلف فئات المجتمع، مثلما حدث في العقود القليلة الماضية بعد الانهيارات الاقتصادية التي شهدها العالَم أجمع.

3. الدعوة إلى تدريس القيم ودمجها في البرامج الجامعية -التي تشغل حيِّزاً لا بأس به من الدراسات بالإنجليزية- تنطلق من قناعة القائلين بأنَّ المرحلة الجامعية ليست مُتأخِّرة بالنسبة إلى بناء الشخصية. ومِنْ هؤلاء مَنْ لا يرى أصلاً وجود حدٍّ زمني لقدرة الإنسان على مراجعة الذات، وإعادة بنائها. ومن ثَمَّ، فهم يعتقدون أنَّ كل تطوير لبرامج الدراسات الجامعية يجب أنْ يُمثِّل فرصة لإدخال التربية الأخلاقية فيها، وأنَّه يتعيَّن على القيادات الأكاديمية أنْ توازن في اهتمامها بين الجوانب الإدارية والتربية الأخلاقية.

4. اعتقاد بعض الباحثين بوجود لَبْس بين القيم الأخلاقية والأيديولوجيا، بحيث يُتَّهم الأساتذة الذين يُدرِّسون القيم الأخلاقية أنَّهم يغرسون أفكاراً مذهبيةً ومعتقداتٍ مُعيَّنةً في أذهان الطلبة. ومن هنا يُصِرُّ الـمُنافِحون عن دمج القيم على التمييز بين هذين الجانبين؛ فممّا لا شكَّ فيه وجود معانٍ تشترك فيها الإنسانية جمعاء، وهي القيم الإنسانية التي يتعيَّن على الجميع ليس فقط الاعتراف بها، وإنَّما تعزيزها في نفوس الطلبة في جميع المراحل والتخصُّصات، مثل: الاحترام المتبادل، والنزاهة، وطلب المعرفة، والأمانة، والحرية الفكرية. أمّا مسألة الأيديولوجيا والمذهبية، ونشرها، والترويج لها في قاعات المحاضرات، فأمر إشكالي لا يُمكِن الإجماع عليه، في حين تراه

مؤسسات التعليم العالي ذات الصبغة الدينية شرطاً أساسياً لوجودها، وحُسْن أدائها. وعلى كلٍّ، فإنَّ هذا النوع الأخير من التعليم في المؤسسات ذات الطابع الديني يجب ألّا تتعارض قيمه الدينية التي تبثُّها مؤسساته في أذهان الطلبة مع المجموعة الأساسية من القيم الإنسانية المذكورة آنفاً. بيد أنَّ بعض المؤسسات من هذا النوع تعمد إلى احتكار الحقيقة، وترسيخ فكرة التعصُّب ورفض الآخر.

5. إشارة بعض الباحثين إلى الفقر العاطفي في بعض التخصُّصات (مثل الطب) التي يُفترَض أنَّ الرحمة والتعاطف هما جزء أساسي لا يتجزَّأ منها. والظاهر أنَّ اكتساب الصفة العلمية الموضوعية المهنية ارتبط بقمع المشاعر، بل بالقضاء عليها قضاءً مُبرَماً، رُبَّما لحماية الطبيب، وتسهيل مهمته. غير أنَّ المبالغة في القمع تُحوِّل الطبيب إلى إنسان آلي، يفقد إنسانيته في تعامله مع مرضاه. وقد كثر في الآونة الأخيرة الحديث عن ممارسات غير أخلاقية لبعض العاملين في هذا المجال. ومن ثَمَّ، فالمطلوب ضبط الانفعالات، لا إلغاؤها، وذلك بتنميتها من خلال الطرائق السليمة؛ فالانفعالات مُرتبِطة ارتباطاً وثيقاً بالقيم الأخلاقية، مثل: الصبر، والإيثار، واحترام الخصوصية، والتعاطف، والرحمة.

6. الصراع حتمي لا مَفرَّ منه بين المنادين بالقيم والإصلاح، والقوى الـمُتنفِّذة التي تتبنّى عقلية السوق والليبرالية الجديدة التي هي ذروة التسلُّط الرأسمالي. ولا شكَّ في أنَّ تحوُّل بعض الجامعات إلى مؤسسات ربحية يملكها أصحاب المال أثَّر سلباً في فلسفتها وأدائها، فأصبح اهتمامها -شأنها في ذلك شأن أيِّ مؤسسة تجارية- نيل رضا الطلبة (العملاء) أولاً. وما دام أصحاب المال يُمسِكون بزمام الأمور، ويتحكَّمون في مجريات الأحداث، فإنَّ صوت المطالبين بالإصلاح سيظل مسموعاً عالياً إلى أنْ يتمكَّن الجميع من الاتِّفاق على صيغة مُعيَّنة تضمن الجودة والربح معاً، فلا يكون الربح على حساب الجودة. أمّا جودة التعليم العالي فلا شكَّ في أنَّها تتحقَّق عن طريق تنمية الإنسان تنميةً شاملةً مُتكامِلةً، والنظر فيها - كما دعا بعض الباحثين- إلى عقل الإنسان، وقلبه، وروحه، وجسده، وإلى وجوده فرداً وعضواً في الجماعة.

7. مقارنةً بما كُتِب في الموضوع باللغة العربية، فإنَّ نسبة كبيرة من الدراسات الغربية تُركِّز على فلسفة القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم العالي وطبيعتها. ولو ألقينا نظرة على البحوث العربية في الحقبة الزمنية نفسها، لوجدنا أنَّ معظمها تمحور حول دراسات ميدانية تطبيقية تروم تعرُّف الاتجاهات المختلفة لدى الطلبة، لا سيَّما السياسية منها (بما نسبته 28٪)، وأنَّ قليلاً منها تناول فلسفة القيم والمعايير الأخلاقية، أو قدَّم فكراً يُؤصِّل لها، أو اتَّخذ موقفاً فاعلاً في إطارها.

8. معظم الباحثين الغربيين في هذا المجال هم من الفلاسفة، والقياديين الأكاديميين، وأساتذة الجامعات، والـمُفكِّرين من ذوي الخبرات الـمُتميِّزة. ولا شكَّ في أنَّ لكلٍّ من رؤساء الجامعات والهيئات الحاكمة للتعليم العالي فلسفته ورؤيته التي استحق بها هذا المنصب؛ فقد رأينا دريك بوك الذي عمل رئيساً لجامعة هارفارد مدَّة عشرين سنة، وانتقد خلالها بعض الظواهر والممارسات السلبية في التعليم العالي، وألَّف كتباً في ذلك؛ ما أسهم في رفع شأن التعليم العالي، وإغناء الحوار بخصوصه. وكذلك فعل كلٌّ من بيتر وود رئيس الاتحاد الوطني للأساتذة الأمريكيين، وكاثلين كوينلان مديرة مركز دراسات التعليم العالي في جامعة كنت البريطانية.

9. استناداً إلى الدراسات العربية في هذا المجال –باستثناء عدد محدود من إسهامات الـمُفكِّرين القيِّمة التي يُعتَدُّ بها– فإنَّ معظم الذين بحثوا في موضوع القيم في التعليم العالي هم من طلبة الماجستير والدكتوراه؛ تلبيةً لمتطلَّبات الجامعة (كتابة الرسائل الجامعية، والأوراق البحثية)، وليس من قبيل الخبرة والممارسة، أو بدافع الاهتمام الشخصي بالموضوع، من دون إغفال إسهام الأساتذة المشرفين على رسائل الطلبة، وهذا يُؤكِّد ما خلُصت إليه الدراسات التي أُجرِيت قبل سنوات عِدَّة. ولعلَّ ما توصَّلت إليه دراستنا هذه يُؤكِّد عدم تغيُّر الحال منذ عام 2006م؛ فالنتائج التي انتهى إليها كلٌّ من الدكتور فتحي حسن ملكاوي والدكتور أحمد سليمان عودة في دراستهما التشخيصية: "موقع القيم في التعليم الجامعي"، قدَّمت خلاصات جامعة لواقع التدريس والبحث العلمي في موضوع القيم بالجامعات،[3]

[3] قُدِّمت الورقة في أعمال الندوة الدولية التي نظَّمها المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، في جامعة عبد الملك السعدي بالمملكة المغربية عام 2005م، ونُشِرت في العدد الأول من مجلَّة "البصيرة التربوية" في الرباط عام

وأكَّدت أنَّ البحوث ذات الصلة بالقيم في الجامعات ومراكز البحث تُركِّز -في جزء كبير منها- على الدراسات التحليلية الوصفية للقيم لدى شباب الجامعات، أو لدى أعضاء الهيئة التدريسية أو الإدارية، من حيث التصوُّرات، أو التمثُّلات السلوكية، وذلك بدراسة حالة جامعة مُعيَّنة، أو مؤسسة جامعية مُحدَّدة.

10. بناءً على ما سبق، قد يُعتقَد أنَّ تطوير التعليم العالي وتوجيهه ورسم سياساته رهن بيد الجهات الرسمية الحكومية، لا القوى المدنية التطوُّعية ذات الخبرة والاختصاص. وقد يُعتقَد أيضاً أنَّ القائمين على مؤسسات التعليم العالي وإدارتها يرون أنفسهم مُجرَّد موظفين تنفيذيين، وليس مُفكِّرين قياديين وراسمي سياسات ومُخطِّطين لمستقبل الأجيال في بلدهم والعالَم.

## خاتمة:

لقد طافت بنا هذه الدراسة بين باقة من الكتابات الغربية التي اهتمَّت بموضوع القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم العالي، وصدرت عن نخبة من الـمُفكِّرين والقادة الأكاديميين في الغرب، الساعين إلى التطوير والتغيير نحو الأصلح من وجهة نظرهم. وتروم هذه الدراسة -كما ورد في أهدافها- إفساح المجال أمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي والمهتمين بشؤونه في العالمين العربي والإسلامي لتعرُّف وجهات النظر الـمُتعدِّدة، والاستفادة من الأفكار والتجارب المطروحة في تلك الأدبيات. فبالرغم من الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمعات العربية، فإنَّها مُنفتِحة -إلى أبعد الحدود- على الـمُؤثِّرات القادمة من الغرب بأشكال عِدَّة، مثل: البعثات العلمية، والتصنيفات العالمية للجامعات، والتبادل الثقافي، والمؤتمرات الدولية، ووسائل الإعلام. ولأنَّ القيم تتأثَّر بالظروف الثقافية والاجتماعية والسياسية؛ فقد ارتأينا إضفاء درجة كبيرة من الوعي والاستقلالية عند اتِّخاذ خطوات بهذا الشأن.

= 2006م، ثُمَّ عرفت انتشاراً واسعاً في الكشّافات والفهارس الإلكترونية التي تُعْنى بالدراسات والبحوث الخاصة بالقيم، وهي من الأوراق القليلة التي تناولت هذا الموضوع بالتشخيص، وقدَّمت قراءة استشرافية لموقع القيم في الجامعات.

لقد عرضت الدراسة جزءاً من الكَمِّ الهائل من البحوث التي نُشِرت عن هذا الموضوع، ثُمَّ صنَّفتها إلى المحاور الآتية: فلسفة تدريس القيم والمعايير الأخلاقية ونظرياتها في مؤسسات التعليم العالي، وأهمية القيم بالنسبة إلى بناء شخصية الإنسان الـمُواطِن، والدعوة إلى دمج المعايير والقيم الأخلاقية في البرامج الجامعية وتدريسها، ودور الأساتذة وإدارة الجامعة في تعزيز القيم لدى الطلبة. وفي الجانب العملي التطبيقي، عرضت الدراسة النماذج والأساليب الـمُقترَحة لتضمين المعايير والقيم الأخلاقية في البرامج الجامعية، وكذلك عناية بعض الباحثين بدور الدين في بناء الشخصية الأخلاقية في الجامعات، وبحث المشكلات والـمُعوِّقات الـمُتعلِّقة بإدخال المعايير والقيم الأخلاقية في المناهج الجامعية، وتحديد القيم والمعايير الأخلاقية المطلوبة في هذا السياق.

وكذلك حرصت الدراسة على تقديم نماذج عِدَّة وتوثيقها؛ بُغْيَةَ الاطِّلاع عليها، والرجوع إليها عند الحاجة. ثُمَّ أضافت إلى عرض البحوث نظرة نقدية عامة، في محاولة لإلقاء مزيد من الضوء على بعض الجوانب الفاعلة.

## المراجع:

ملكاوي، فتحي حسن؛ عودة، أحمد سليمان (2005). "موقع القيم في التعليم الجامعي"، ضمن: **التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية رؤية استشرافية في ضوء التحولات المعاصرة**، تطوان: المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.

## References:

Aalberts, Joyce (2012). "From Prejudice to Reasonable Judgement: Integrating (Moral) Value Discussions in University Courses", Koster, Edwin; and Boschhuizen, Robert, *Journal of Moral Education*, Vol.41, No.4, December.

Abbott, James W., and Dahlin, Donald C( n.d). "Character and Undergraduate Education", in *Education*, Vol.120, Issue2.

Andrea L. Turpin (2016). *A New Moral Vision: Gender, Religion, and the Changing Purposes of American Higher Education, 1837-1917*. Ithaca: Cornell University Press.

Bloodgood, James M., Turnley, William H. and Mudrack, Peter E. (2010). "Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating", *Journal of Business Ethics*.

Bok, Derek (2020). *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?*, Princeton UP.

Brennan, Jason, and Magness, Phillip (2019). *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education*, Oxford University Press, 1st Edition.

Brighouse, Harry and McPherson, Michael (2015). *The Aims of Higher Education: Problems of Morality and Justice*, Chicago: University of Chicago Press.

Brocic, Milos, and Miles, Andrew (2019). "Higher Education and the Development of Moral Foundations", *American Sociological Association*.

Burston, Mary A(2020). "A Complex Matter: Charitable Organisation or Corporate Institution? A Reflection on Charity and Its Applicability in an Era of Market-Driven Higher Education in Australia", in: *Critical Studies in Education*.

Busch, Lawrence (2017). *Knowledge for Sale: The Neoliberal Takeover of Higher Education*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Duperon, Matthew (2018). "Learning for Oneself: A Confucian-Inspired Case for Moral Formation in Ethics Pedagogy", *Teaching Theology & Religion*, vol.21, no.1, Jan.

Fantazy, Kamel Al Athmay, Alaa-Aldin Abdul Rahim A. (2014). "Ethics and religion in higher education: Evidence from United Arab Emirates universitiesin, *International Journal of Commerce and Management*, Vol. no.24, Issue2.

Felder, Pamela, Kline, Kimberly, Harmening, Debra, Moore, Tami, St. John, Edward P. (2019). "Professional Development and Moral Reasoning in Higher Education Graduate Programs", *International Journal of Doctoral Studies*, Vol. no.14 Issue1.

Felgendreher, Simon; Löfgren, Ås. (2012). "Higher Education for Sustainability: Can Education Affect Moral Perceptions?", in: *Environmental Education Research*, Vol.24, no.4.

Fitzmaurice, Marian (2008). "Voices from within: Teaching in Higher Education as a Moral Practice", in: *Teaching in Higher Education*. Jun, Vol.13 Issue3.

Fleischmann, Shirley T, (2004). "Essential Ethics – Embedding Ethics into an Engineering Curriculum", *Science & Engineering Ethics.* Apr, Vol.10, Issue2.

Flynn, Lisa; Buchan, Howard (2016). "Changes in Student Moral Reasoning Levels from Exposure to Ethics Interventions in a Business School Curriculum", *Journal of Business & Accounting*, Fall, Vol.9 Issue1.

Gimbel, Steven (2014).) "Higher Education: As (Moral) Luck Would Have It", *Phi Kappa Phi Forum*, Vol.94, Issue3.

Glanzer, P. L.; Ream, T. C. (2009). *Christanity and Moral Identity in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan.

Glanzer, Perry L., and Ream, Todd C.(2008). "Addressing the Moral Quandary of Contemporary Universities:Rejecting a Less than Human Moral Education", *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, Aug, Vol.29, Issue2.

Glanzer, Perry L.; Ream, Todd C.; Villarreal, Pedro and Davis, Edith (2004). "The Teaching of Ethics in Christian Higher Education: An Examination of General Education Requirements", *The Journal of General Education*, Vol.53, No.3/4.

Goonen, Norma M., and Blechman, Rachel S. (1999).) *Higher Education Administration*, Greenwood Press.

Hall, Kevin D. (2004). "Student Development and Ownership of Ethical and Professional Standards", *Science and Engineering Ethics*.

Harry C., Payne (1996). "Can or Should a College Teach Virtue?" *LiberalEducation*, vol.82, no.4.

Healy, Margaret A., Lancaster, James M., Liddell, Debora L., Stewart,and Dafina Lazarus (2012). "The Role of the Campus Professional as a Moral Mentor", *New Directions for Student Services*, Issue139.

Hoekema, David A. (2010). "The Unacknowledged Ethicists on Campuses,", *Chronicle of Higher Education*, Vol.56, Issue20.

Hrehová, Daniela, Mičko, Ján, and Žiaran, Pavel (2018). "Business Ethics as Part of Study Programs at Technical Universities", *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts* SGEM, Vol.5.

Hren, Darko; Marusˇic´, Matko; Marusˇic, Ana (2011). "Regression of Moral Reasoning during Medical Education: Combined Design Study to Evaluate the Effect of Clinical Study Years", PLoS ONE, vol.6, no.3.

http://www.ju.edu.jo/ar/arabic/home.aspx

https://college.harvard.edu/about/mission-vision-history

https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458829

https://www.nas.org/blogs/article/the_architecture_of_intellectual_freedom

Ingleby, Ewan (2015). "The House That Jack Built: Neoliberalism, Teaching in Higher Education and the Moral Objections", *Teaching in Higher Education*, Vol.20, No.5.

James, Fiona (2021). "Ethics review, Neoliberal Governmentality and the Activation of Moral Subjects", *Educational Philosophy and Theory*, Vol.53, issue5.

Klaasen, John S. (2020). "Socially Just Pedagogies and Social Justice: The Intersection of Teaching Ethics at Higher Education Level and Social Justice. March 2020HTS", *Teologiese Studies / Theological Studies*, vol.76, no.1

Kuther, Tara L. (2003). "A Profile of the Ethical Professor: Student Views", in: *College Teaching*, vol.51, no.4; Heldref Publications.

Lau, Andrew S. (2004). "Teaching Engineering Ethics to First-Year College Students", *Science & Engineering Ethics.* Apr, Vol.10, Issue2.

Leget, Carlo, Olthuis, Gert (2007). "Compassion as a Basis for Ethics in Medical Education", *Journal of Medical Ethics*, Oct; vol.33, no.10.

Liddell, Debora L.; Cooper, Diane L. (2012). "Moral Development in Higher Education", *New Directions for Student Services*.

Malkawi, F. & ʿUdah, A. (2005). Mawqiʿ al-Qiyam fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī. *Al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Dirāsāt al-Islāmiyyah Ru'yah Istishrāfiyyah fī Ḍaw' al-Taḥawwulāt al-Muʿāṣirah.* Tetouan: al-Markiz al-Maghribī li al-Dirāsāt wa al-Abḥāth al-Tarbawiyyah.

MÂȚĂ, Liliana; BOGHIAN, Ioana (2019). "Perception of Teachers in Higher Education towards Ethical Issues of Information Technology Use", *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneascapentru Educatie Multidimensionala,* Supplement, Vol.11.

McKerral, Mac (2011). "Teaching the Ethics Barometer in Bad Weather", *Quill*, March.

Mintchik, Natalia M.; Farmer, Timothy A. (2009). "Associations Between Epistemological Beliefs and Moral Reasoning: Evidence from Accounting", *Journal of Business Ethics*, vol.84, no.2, Springer.

Myyry, Liisa,Juujärvi, Soile, and Pesso, Kaija (2013). "Change in Values and Moral Reasoning during Higher Education", in: *European Journal of Developmental Psychology,* March, Vol.10 Issue2.

Neumeister, James R. (2017). "The Model of Transformational Change for Moral Action: A Conceptual Framework to Elevate Student Conduct Practice in Higher Education", *Journal of College and Character*, Vol.18, no.2.

Pudner ،Kalynne Hackney (2008). "Leading Them to Lady Wisdom: Putting Applied Ethics Courses in-Broader Philosophical Context", *Teaching Philosophy*, September, Vol.31, Issue3.

Quinlan, Kathleen M. (2018). "Emotion and Moral Purposesin Higher Education Teaching: Poetic Case Examples of Teacher Experiences", *Studies in Higher Education*.

Reetz, Linda J.; Jacobs, Geralyn M. (1999). "Faculty Focus on Moral and Character Education", *Education*, Winter, Vol.120, Issue2.

Sadlak, Jan, and Ratajczak, Henryk (2004). "Academic Freedom, Innovation, and Responsibility: Towards an 'Ethical GPS' in Higher Education and Science", in: *Higher Education in Europe*, Dec, Vol.29, Issue4.

Schoem, David, Modey, Christine, St. John, Edward P. (2017). *Teaching the Whole Student: Engaged Learning With Heart, Mind, and Spirit, Sterling*, Virginia: Stylus Publishing.

Sternberg, Robert J. (2016). *What Universities Can Be*, Ithaca and London: Cornell University Press.

Toledano, Nuria (2021). "Alternatives to Teaching 'Ethical Entrepreneurship' in Higher Education: Reflections and Proposals on the Use of Religious Approaches to Ethics", *Teaching in Higher Education*, May, Vol.26, Issue4.

Valor, Carmen; Antonetti, Paolo; Merino, Amparo (2020). "The Relationship between Moral Competences and Sustainable Consumption among Higher Education Students", *Journal of Cleaner Production*.

Veliz, Mariasol B.; Culcay, Mariasol B.; Fares, Freddy J. (2021). "Basic Effects of Ethical And Moral Values in The Teaching - Learning Process in Higher Education", *Journal of Asia Pacific Studies*, Jan, Vol.6, Issue1.

Vujakovic, Peter, and Bullard, Joanna (2001). "Ethics Minefield: Issues of Responsibility in Learning and Research", *Journal of Geography in Higher Education*, Vol.25, Issue2.

Wood, Peter (2016). "The Architecture of Intellectual Freedom", *The National Association of Scholars*.

# On Moral Values in Higher Education: A Critical Survey of Research in English in the Last Twenty-Five Years

**Samira al-Khawaldeh**

**Abstract**

This study aims to survey the presence and efficacy of moral values and ethical standards in higher education through examining selected literature written by specialists on the subject in the last twenty-five years, covering books, websites, and articles in academic journals. The survey involves analyzing about a hundred publications written in English, and identifying them under one of several categories, including: "theory, history and philosophy of morals and ethics in higher education programs"; "calls for synthesizing moral values and professional ethics in higher education"; and "the role of faculty and non-teaching staff in the development of students' moral sense." A considerable number of applied research studies are also found, dealing with proposed models and actual experiments in this area. The findings of the present study indicate that the general tendency among the authors surveyed is to demand the merging of moral development, one way or another, into university curricula, as a means to better prepare students to assume positive and effective roles in the service of humanity in general and of their own societies in particular. The study holds that such demands are likely motivated by the recent economic crises and the belief that it was caused by morally bankrupt business leaders who did not receive adequate university training in ethics.

**Keywords:** Values, moral standards, university education, goals of higher education, integration of values in programs, impediments of integration

# فلسفة القيم وتجلِّياتها في التعليم الجامعي المعاصر


## فتحي حسن ملكاوي*



**الملخص**

تهدف هذه الدراسة إلى وصف حالتي التفكير والبحث في موضوع القيم في التعليم الجامعي المعاصر؛ لفهم الدلالات والمعاني التي تُقدِّمها هذه الحالة. وقد تضمَّنت الدراسة بيان المقصود بفلسفة القيم في التعليم الجامعي كما تظهر في عبارات تعريف الجامعة بنفسها، وعلاقة هذه الفلسفة بالقيم الأكاديمية، والثقافة التنظيمية، ونُظُم الجودة الشاملة في الجامعات، والمرجعية الدينية للقيم الجامعية. وكذلك تضمَّنت الدراسة أمثلة على التنافس الدولي في مجال فلسفة القيم في التعليم الجامعي؛ ما يفتح المجال للتفكير في رؤية مستقبلية تتكامل فيها جهود الإصلاح التعليمي في جامعاتنا، فضلاً عن تقديم نموذج للجامعة يقوم على مُشترَك إنساني من القيم الحضارية. ولا شكَّ في أنَّ الانتقال من معالجة تحدِّيات العولمة في التعليم الجامعي إلى توظيف فرص العولمة، وتمكين العقل المسلم المعاصر من تطوير أفكار وممارسات في فلسفة القيم في التعليم الجامعي؛ يُمثِّل شكلاً من إسهامنا الحضاري الفاعل على ساحة العالَم.



**الكلمات المفتاحية**: فلسفة القيم، القيم الأكاديمية، الثقافة التنظيمية، التعليم الجامعي، الـمُشترَك الإنساني.



* أستاذ جامعي أردني، دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم، باحث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com



تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

ملكاوي، فتحي حسن (2021). **فلسفة القيم وتجلِّياتها في التعليم الجامعي المعاصر**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 49-101.

DOI: 10.35632/citj.v27i102.5983



كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

**مقدمة:**

يتألَّف عنوان الدراسة من ثلاثة عناصر تُشكِّل مثلثاً تتصل أضلاعه اتصالاً وثيقاً: الفلسفة، والقيم، والتعليم الجامعي المعاصر. والفلسفة ضمن موضوع الدراسة ليست الحقل المعرفي الذي يُدرَّس في الأقسام الجامعية، ويبحث في النظريات الفلسفية وأعلامها وقضاياها، وإنَّما هي نمط من التفكير الفلسفي في الموضوع. أمّا سياق تناول القيم في هذه الدراسة فغير معني بمرجعيات القيم وتصنيفاتها وخصائصها؛ إذ لهذه القضايا بحوث خاصة بها في هذا العدد الخاص من المجلَّة، وإنَّما السياق يتناول نمطاً من القيم الأكاديمية الخاصة بالتعليم الجامعي. وأمّا العنصر الثالث فليس المراد به السرد المباشر لنشأة الجامعات، ونُظُمها الإدارية، وتمويلها، وبرامجها، وتخصُّصاتها، وإنَّما المقصود به النظر في طبيعة الجامعة المعاصرة، وخصائصها العولمية، وما يُمكِن أنْ تؤديه من وظائف تختصُّ ببناء شخصية الإنسان، وتنمية المجتمع، وخدمة البشرية. وعليه، فإنَّ هذه الدراسة تهدف إلى التفكير في الصور التي تَحضر فيها القيم في التعليم الجامعي المعاصر، وتجلِّياتها في ما تتبنّاه الجامعة من هذه القيم، وفي ما تمارسه، بالصورة التي تُمكِّن الجامعة من أداء وظائفها الأساسية.

ويأتي الاهتمام بهذا الموضوع بهذه الطريقة؛ لأنَّ ثمَّة فلسفة للقيم في التعليم الجامعي ترى القيم شأناً فردياً وجدانياً يَتَّصِف بالذاتية، وقد يكون موقعه في غير الجامعة؛ لأنَّ بؤرة اهتمام الجامعة هي المعرفة العلمية الأكاديمية، والكفايات العملية الفنية. وبالرغم من أنَّ هذه الرؤية الفلسفية للقيم لم تعد تجد مَنْ يتبنّاها على الصعيد الرسمي والمؤسسي، فإنَّنا نجدها كامنة في أمثلة مُتعدِّدة من ممارسات الجامعات عندما تخضع لضغوط مُعيَّنة، وكذلك نجدها تتجلّى في أمثلة من ممارسات أساتذة الجامعات وطلبتها.

ولأنَّ عنوان الدراسة وصف الجامعات المعنية بالجامعات المعاصرة؛ فإنَّ ذلك يشدُّنا إلى حقيقةٍ مفادها أنَّ الجامعة (فكرةً، ومؤسسةً) قد أصبحت ظاهرة معولمة. وبقدر ما في هذه الظاهرة من تحدِّيات تُواجِهها مجتمعاتنا العربية والإسلامية؛ لكونها في موقع التأثُّر دون التأثير بأدوات العولمة،

فإنَّ من المهم البحث عن الـمُشترَك العالمي "الإنساني" في موضوع القيم، والكيفية التي نودُّ بها رؤية تجلّياتها في الجامعات المعاصرة، ضمن مبدأ التعارف الإنساني؛ أملاً في تطوير فلسفةٍ للقيم في التعليم الجامعي، تكون شكلاً من إسهامنا في الحضور الفاعل على مسرح العالَم.

وستقترب هذه الدراسة من كونها وصفاً لحالة التفكير وحالة البحث في موضوع القيم في التعليم الجامعي المعاصر، مع محاولة فهم الدلالات والمعاني التي تُقدِّمها هذه الحالة، وكذلك فتح الباب لرؤية مستقبلية تتكامل فيها جهود الإصلاح التعليمي الجامعي في جامعاتنا، ولعلَّها تُقدِّم نموذجاً للجامعة يقوم على مُشترَك إنساني من القيم الحضارية.

وتهدف الدراسة إلى بيان المقصود بفلسفة القيم كما تظهر في الدراسات والبحوث، وصلتها بالمهام الأساسية للتعليم الجامعي، وحضورها في أركان البيئة الجامعية، والنظر في الطريقة التي تَحضر فيها القيم في تعريف الجامعة بنفسها، وفي التجلّيات العملية لممارساتها. وكذلك عرض نماذج من التنافس الدولي في مجال فلسفة القيم في التعليم الجامعي.

## أوَّلاً: الفلسفة والتفكير الفلسفي في القيم والجامعة

ثمَّة مداخل مختلفة لدراسة أيِّ موضوع: مدخل فلسفي، ومدخل تاريخي، ومدخل عملي، وغير ذلك. والمدخل الفلسفي لدراسة أيّ موضوع هو التفكير الفلسفي في ذلك الموضوع، الذي يعني التحليل النقدي لِـما هو معروف، ولِـما يَلزم أنْ يُعرَف عنه، والبحث في إجابات الأسئلة التفسيرية التي تُطرَح بشأنه. وعليه، فإنَّ فلسفة الجامعة تُعبِّر عن التفكير النقدي في الجامعة، بوصفها فكرة ضمن مستوىً مُعيَّن من النمو والنضج، وتُعبِّر أيضاً عن الجامعة بوصفها مؤسسة لها مُكوِّناتها وأهدافها. وقد تُختزَل فلسفة الجامعة بالنظر والتقويم لشكل من أشكالها، أو هدف من أهدافها، أو عمل من أعمالها.

والتفكير الفلسفي في القيم يعني تحليل موضوع القيم تحليلاً نقدياً للإجابة عن أسئلة، تشمل نظرية القيم، وتعريف القيم، وأصلها، وتفسيرها، وغايتها في الوجود، وعلاقتها بالمعرفة والفضائل

والسلوك الإنساني، ومسألة عقلانية القيم، وهكذا. ثُمَّ إنَّ فلسفة القيم في التعليم الجامعي جزء من فلسفة التعليم الجامعي، وموقع القيم في هذه الفلسفة.

والتفكير الفلسفي ليس خاصاً بالفلاسفة؛ فالتفكير صفة أساسية في البشر كافةً، والإنسان العادي يُمكِنه أحياناً أنْ يُفكِّر تفكيراً فلسفياً يَتَّصِف بالتساؤل عن الماهية، والأسباب، والسيرورة، والصيرورة، وذلك حين يمارس التفكير بقدر من التأمُّل العميق، وتقليب وجهات النظر والمحاججة، ويصوغ لغته بقدر كبير من الوضوح والدقة. وتتكامل في التفكير الفلسفي عناصر مُتعدِّدة، منها: التساؤل النقدي، والنزوع التجريدي، والمحاكمة المنطقية، والرؤية الكلية، والإحساس الوجداني، والتضمين القيمي.

ولعلَّ مصطلح "التفكُّر" الذي يدعو إليه القرآن الكريم يتجاوز في معناه مُجرَّد التفكير العفوي، إلى تفكير مُتعمِّق يتكرَّر فيه النظر العقلي إلى الموضوع. وإذا كان التفكير عملية عقلية ممتدة أفقياً في الموضوع وَفق ما يتيسَّر من معلومات، تُستدعى بصورة واعية أو غير واعية، فإنَّ التفكُّر هو التفكير بعملية عمودية في الدخول إلى صُلْب الموضوع، والتعمُّق فيه، وتحليل ما هو متوافر من معلومات، واختبارها، ونقدها. وذلك يحتاج إلى قدر من الوعي بالهدف من التفكير، فكأنَّ التفكُّر هو التفكير في التفكير (ملكاوي، 2021، ص260). وهذه هي العبارة التي تُطلَق أحياناً على الفلسفة، وتتحدَّد أحياناً أُخرى بما يُسمّى مهارات التفكير العليا، وقدرات التفكير في ما وراء الإدراك metacognition.

صحيحٌ أنَّ الفلسفة هي رؤيةٌ للعالَم، وفهمٌ للعلاقات القائمة بين الـمُكوِّنات الطبيعية والاجتماعية والنفسية لهذا العالَم، ومكانة الإنسان ومهمته في العالَم، بيد أنَّ التفكير الفلسفي قد يتجه إلى دراسة ظاهرة واحدة من ظواهر أيّ من هذه الـمُكوِّنات، ولكنَّ ميزته تتجلّى في شمول النظر وكُلِّيته. وبالمقارنة بين التفكير الفلسفي وأنواع أُخرى من التفكير، يُمكِن القول إنَّ التفكير العلمي هو تفكير تحليلي يُعْنى بتحليل الظاهرة المدروسة إلى أجزائها وعناصرها، وتدقيق النظر فيها، ولكنَّه يحتاج (أيِ التفكير العلمي) بعد ذلك إلى تفكير تركيبي، يقوم به التفكير الفلسفي حين يحاول

التوصُّل إلى تفسير تركيبي للظاهرة بمجملها، فيرى كل جزء في مكانه من الكل؛ بحجمه، وقيمته، ووظيفته، وعلاقاته بالأجزاء الأُخرى.

وعندما تبحث عن معنى الفلسفة في عنوان موسوم بـ"فلسفة الجامعة"، أو "فلسفة التعليم العالي" في بلد من البلدان، فإنَّك رُبَّما لا تجد نصاً صريحاً يذكر مضمون هذه الفلسفة بصورة مباشرة، أو يعطيها معنىً مُحدَّداً (جامع، 2012)،[1] ولكنَّك تجد كثيراً لفظ "فلسفة" عند الحديث عن إنشاء جامعة مُعيَّنة بأحد البلدان في عبارة، مثل: "أُنشِئت لتجسيد فلسفة التعليم العالي" في ذلك البلد. وعندما يكون الحديث عن مساق تعليمي، فقد نجد عبارة عامة، مثل: "تُعَدُّ مادة ... لطلبة الجامعات في ... بمنزلة البُعْد الوظيفي ... لتحقيق فلسفة التعليم العالي في ... ." وقد تُطالِعنا العناوين الآتية لبعض المقالات أو البحوث: "فلسفة التعليم العالي"، و"فلسفة القبول في الجامعات"، و"فلسفة الكتاب الجامعي"، و"فلسفة الجامعات الدولية"، ثُمَّ لا نجد لفظ "الفلسفة"، أو سبب اختيار هذا اللفظ في أيِّ موضع من المقالة أو البحث، بحيث لو تضمَّن العنوان لفظ "السياسة"، أو "الهدف"، أو "الاستراتيجية" بدلاً من الفلسفة، ما انعكس ذلك على المحتوى.[2]

وقد يضاف لفظ "الفلسفة" إلى ألفاظ أُخرى، مثل: "إنَّ رسم سياسات القبول في الجامعات يتمُّ تبعاً لِما هو سائد في مختلف الدول، ووَفقاً لأيديولوجياتها وسياسة التعليم والفلسفة المعتمدة فيها." و"إنَّ التعليم الجامعي يعاني ... عدم وضوح فلسفة التعليم وأهدافه." ورُبَّما نجد عبارة تصف

[1] مثل كتاب "تطوير التعليم العالي: في ظلِّ النهضة العربية المعاصرة"؛ إذ حمل الفصل الأوَّل من الكتاب عنوان: "فلسفة التعليم الجامعي"، وتضمَّن العناوين الفرعية الآتية: نشأة الجامعة، التعليم العام أصل التعليم الجامعي، الأولويات المستحدثة في الجامعة، من دون أيَّة إشارة إلى المقصود بالعنوان: "فلسفة التعليم الجامعي" بصورة مباشرة.

بيد أنَّ الكتاب تضمَّن في أماكن مختلفة -في غير هذا الباب- ما يوحي بأهمية التخصُّصات وأولويتها بالنسبة للجامعة، والتغيُّر الذي يطرأ على هذه الأولوية بوصفه تغيُّراً في الفلسفة، وما تعتمده الجامعة من معايير للنجاح والتميُّز، باعتبار أنَّ هذه المعايير فلسفة، وأنَّ فلسفة الأستاذ الجامعي تُوضِّح قيمه ومدخلاته القيمية في العملية التعليمية.

[2] لم نحرص على توثيق الإشارات الخاصة بطرق استعمال لفظ "الفلسفة" في عدد من الكتابات عن التعليم الجامعي؛ نظراً إلى كثرتها، ولكيلا تُعَدَّ الإشارة إلى أماكنها نوعاً من التشهير بأصحابها. وحسبنا ملاحظة أنَّ استعمال لفظ "فلسفة" في كثير من الكتابات عن التعليم الجامعي يَتَّصِف بالعمومية، وعدم التحديد أو الوضوح.

الجامعة بفلسفة اتجاه إداري مُعيَّن، مثل: "فلسفة ضمان الجودة"، و"فلسفة تلبية متطلَّبات السوق"، و"فلسفة التعليم مدى الحياة"، وغير ذلك. وقد يأتي لفظ "الفلسفة" بمعنى الهدف، أو السياسة، أو الظروف الـمُسوِّغة في عبارة، مثل: "فلسفة الوزارة في السماح بإنشاء الجامعات الخاصة". وقد نجد نصاً واحداً يجمع رؤية الجامعة، ورسالتها، وقيمها، وغاياتها، وفلسفتها، بوصف ذلك كله هدف التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي. ومن بين ما يهدف إليه عنوان "رسالة الجامعة" التعبيرُ عن فلسفة الجامعة، وما تسعى إلى تحقيقه مستقبلاً. ونجد في "دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية" الصادر عن اتحاد الجامعات العربية ما يجعل "جودة البرامج التعليمية من أهم المعايير التي تعكس الفلسفة التعليمية التي تسير عليها الجامعة" (مجلس ضمان الجودة والاعتماد، 2017، ص52).

ويبدو أنَّ فلسفة التعليم الجامعي تذهب في كثير من الأحيان إلى اختبار قدرة ذلك التعليم؛ استجابةً للتغيُّرات التي تطرأ على واقع المجتمع الذي يتعيَّن على التعليم الجامعي أنْ يخدمه، فيشعر المجتمع بما يَعُدُّه "قيمة" منشودة لهذا التعليم. ويظهر تضمين "فلسفة التعليم الجامعي" في عناوين البحوث المنشورة، وفي عناوين المؤتمرات العلمية، وفي الكتب المنهجية والمرجعية التي تعالج قضايا التعليم الجامعي.

وتُنظِّم الجامعات العربية كثيراً من المؤتمرات التي تختصُّ بفلسفة التعليم العالي، ونجد لفظ "الفلسفة" في عنوان المؤتمر أحياناً، أو في أحد محاور المؤتمر، من دون أنْ يعني هذا اللفظ شيئاً مُحدَّداً إلّا بقدر من التأويل والاستنتاج؛ ذلك أنَّ معظم هذه المؤتمرات تُناقِش التحدِّيات الراهنة التي يُواجِهها التعليم الجامعي؛ سواء تمثَّلت في متطلَّبات سوق العمل، أو تمويل الجامعات، أو انتشار استعمال التقانات الحديثة في الاتصال والتواصل. ومن الأمثلة على ذلك تنظيم مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة قطر مؤتمراً دولياً، بالشراكة مع كلية التربية بالجامعة، ووزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر، وقد حمل المؤتمر عنوان: "فلسفة التعليم العالي في ظلِّ هيمنة سوق العمل"، وكان ذلك في 15 سبتمبر (أيلول) من عام 2020م. والحقيقة أنَّنا لم نجد في أيٍّ من أوراق المؤتمر أيَّ حديث عن مصطلح "فلسفة التعليم العالي". ولكنْ من الواضح أنَّ معظم

موضوعات أوراق المؤتمر ومداخلاته اتجهت نحو مصطلح "سوق العمل"، وما تتطلَّبه هذه السوق. ونستثني من ذلك ملاحظة أحد الـمُتحدِّثين في الجلسة الافتتاحية الـمُتعلِّقة ببيان الاتجاه القيمي الناتج من "التركيز الـمُفرِط على التطوُّر العلمي والاقتصادي"، وما يُمكِن أنْ يؤدي إليه "تخفيض قيمة المجالات الإنسانية التي لا تتبع قواعد العلوم التطبيقية، أو التي لا يُمكِن تحويلها إلى قيمة مادية، وتالياً إهمالها، مثل: الآداب، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الدينية" (جامعة قطر، د.ت).

قد تضطلع فئات عديدة بمهمة التفكير الفلسفي في الجامعة، لكنَّها تنحو في ذلك في أحد اتجاهين؛ أحدهما أقرب إلى التخصُّص الفلسفي في تاريخه وموضوعاته وأعلامه، والآخر أقرب إلى التخصُّص التعليمي في المؤسسات الجامعية، وما يتخلَّله من أسئلة تربوية، وإشكالات تعليمية، تستدعي"التأمُّل والتفكير في مشروعية ما ينجزونه، ولأيَّة غايات؟ وما الذي يستحق فعلاً أنْ يكون موضوع تعليم؟" (الحجلاوي، 2009، ص6-7). ولتوضيح الفرق بين هذين التوجُّهين، اقتبس الحجلاوي مثال الفيلسوف الفرنسي أوليفاي روبول، بخصوص فلسفة التربية، الذي ميَّز فيه بين حالتين؛ فالذي ينغمس في معالجة عُسْر القراءة، أو صياغة مُقرَّر دراسي، أو يُفكِّر في أكثر الوسائل فعّالية لتحقيق الأهداف، لا يُمارِس فلسفة التربية. في حين يمارسها مَنْ يسأل عن قيمة فعل القراءة ومعناه، وعن المواد التي تستحق أنْ تُدرَّس، والغايات النهائية للتربية (الحجلاوي، 2009، ص9؛ روبول، 1994، ص5).

والخلاصة أنَّنا قد لا نجد فرقاً واضحاً بين التعبير عن فلسفة الجامعة، أو سياستها، أو أهدافها. وبالرغم من ذلك، فإنَّ كل جامعة قد تمتاز من غيرها بالفلسفة التي تتبنّاها، وتلتزم بها، وإنَّ الحديث عن فلسفة الجامعة يرتبط برؤية الجامعة، ورسالتها، وقيمها (الأسدي، 2014، ص18).

## ثانياً: القيم في تعريف الجامعة بنفسها، وفي ممارساتها

أصبح من العُرْف الـمُتَّبَع أنْ تُعرِّف كل مؤسسة نفسها بعبارات تُميِّز بين الرؤية Vision، والرسالة Mission، والقيم Values، والأهداف Goals. بيد أنَّ العبارات التي تصف كُلّاً منها قد

لا تكون مستقلة تماماً، وليس من السهل اكتشاف العبارة التي تعني الشيء الأهم من غيره. صحيحٌ أنَّ عبارة "الرؤية" تعني ما تسعى المؤسسة لأنْ تكون عليه، وأنَّ عبارة "الرسالة" تعني ما ستقوم به المؤسسة، ولكنَّ "الأهداف" تتضمَّن ما هو أكثر تفصيلاً ممّا تريد المؤسسة أنْ تُحقِّقه، في حين تتضمَّن "القيم" مفردات المعايير والضوابط "الأخلاقية" التي تحكم عمل المؤسسة في أداء مهامها؛ لتحقيق تلك الأهداف، والوصول إلى هدفها المنشود.

ومن الـمُلاحَظ أنَّ "الرسالة" تحوي مصطلح "القيمة" كما عبَّرت عن ذلك مجلَّة "فوربس"؛[3] إذ يتعيَّن على "الرسالة" أنْ تجيب عن أربعة أسئلة، هي: ماذا تفعل المؤسسة؟ كيف تفعله؟ لِـمنْ تفعله؟ وما القيمة التي تُقدِّمها لهم؟ وقد تعمد الجامعة إلى جعل محتوى هذه المصطلحات الأربعة ضمن اثنين منها، أو ثلاثةٍ. وفي حال لم تُدرَج "القيم" تحت عنوان منفرد، فإنَّها تكون أحياناً تحت عنوان "الرسالة"، أو "الأهداف"، فيُنظَر إلى بيانات "الرسالة" بوصفها أدواتٍ وأسساً استراتيجيةً فعّالةً لأهداف المنظمة؛ ما يؤدي إلى تطوير الخُطَط الاستراتيجية لتحقيق الأهداف الـمُحدَّدة.

لقد درس عدد كبير من البحوث بيانات "الرسالة" في قطاعات الصناعة والأعمال، واهتمَّ عدد أقل من هذه البحوث بكيفية تأثير البيانات في مؤسسات التعليم العالي. ومن اللافت التنوُّع الكبير في بيانات "الرسالة" في قطاعات الأعمال؛ ما يعكس التنوُّع في الشركات، ومُنتَجاتها، وأنماط إداراتها. وبالمثل، يُمكِن ملاحظة التنوُّع والاختلاف في بيانات "الرسالة" و"الأهداف" و"القيم" التي تُحدِّدها الجامعات لنفسها.

لقد نشرت "المجلَّة الدولية لتحليل النُّظُم" International Journal of Organizational Analysis دراسة لفهم القيم الأساسية للجامعات عن طريق تحليل البيانات التي وردت تحت عنوان: "رسالة الجامعة"، في المواقع الإلكترونية الخاصة بنحو (250) جامعة من أفضل الجامعات في مختلف أنحاء العالَم. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة أبعاد أساسية في بيانات رسالة الجامعة،

[3] مجلَّة أمريكية شهرية تهتم بقضايا المال والاقتصاد، وتُصدِر إحصائيات عن الشركات والأغنياء في العالَم. انظر الرابط:
https://www.forbes.com, 2021

هي: "فلسفات التعليم"، و"التوجُّه الاستراتيجي"، و"المسؤولية الاجتماعية"، و"القيم الخاصة بأصحاب المصلحة". وحين ربطت الدراسة بين هذه الأبعاد والقيم الأساسية التي تُعبِّر عنها، تَبيَّن لها أنَّ هذه القيم تتصل بكلٍّ من: "البحث"، و"التعليم"، و"الطالب".

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أنَّ بيانات "الرسالة" تُوفِّر مادة كافية لتحليل التوجُّهات الاستراتيجية للجامعات، وأنَّ أفضل الجامعات تُقدِّم قيمها الأساسية عن طريق بيانات رسالتها. فبعض بيانات الرسالة تُوجَّه إلى الطالب خدمةً له، وبعضٌ آخرُ يُوجَّه بصورة أكثر وضوحاً إلى المجتمع، حيث تتواصل الفئات المهنية الـمُتخصِّصة في ما بينها للنظر في بيانات الرسالة. فمثلاً، يُمكِن التوجُّه ببُعْد "فلسفات التعليم" إلى أساتذة الجامعة وطلبتها، وببُعْد "المسؤولية الاجتماعية" إلى المجتمع بصورة عامة، وببُعْد "قيم أصحاب المصلحة" إلى الأطراف المختلفة المشاركة في نظام التعليم. أمّا بُعْد "التوجُّه الاستراتيجي" فهو يختصُّ -كما هو واضح- بجهود الجامعة في إعداد استراتيجيتها بخصوص التعامل مع البيئة الداخلية والبيئة الخارجية.

والثابت أنَّ بيانات "الرسالة" تُكتَب على نحوٍ يُسهِم في تكوين الصورة التي تريدها الجامعة؛ فبعض الجامعات تحرص على بناء استراتيجية تفتح آفاقها على العالَم، لا لجذب الطلبة وحسب، بل لجذب اهتمام الأساتذة والباحثين الذين يُسهِمون في وصول الجامعة إلى مرتبة مُتقدِّمة في نُظُم التصنيف العالمية (Breznik, 2019, pp.1362-1375).

ومهما تغيَّرت البيانات التي تضعها مؤسسات التعليم العالي للتعريف بنفسها في عناوين: "الرؤية"، و"الرسالة"، و"القيم"، و"الأهداف"، فإنَّها تُعبِّر -في نهاية المطاف- عن فلسفة المؤسسة التي تودُّ أنْ تكشف عنها للآخرين. وبعض هذه المؤسسات تضع مفردات قيمها تحت عنوان: "فلسفة المؤسسة". وهذا ما فعلته -مثلاً- كلية هاربر في ضواحي شيكاغو؛ إذ وضعت بيانات "الرؤية" و"الرسالة"، ثُمَّ أعقبت ذلك ببيان "الفلسفة" الذي جاء فيه: "نعتقد أنَّ مهمتنا هي تسهيل التعلُّم النشط، وتعزيز المعرفة، والتفكير النقدي، ومهارات الحياة/ العمل المطلوبة للمشاركة في مجتمعنا العالمي. نعتقد أنَّ التميُّز في التعليم يجب أنْ يحدث في مناخ أخلاقي من النزاهة والاحترام. ونعتقد أنَّ قوَّة مجتمعنا مُتجذِّرة في تنوُّعنا، وأنَّه من خلال

التآزر نُحقِّق التميُّز." ثُمَّ حدَّدت الكلية قيمها الجوهرية، وهي: الاحترام، والنزاهة، والتعاون، والتميُّز. وختمت ذلك بالقول: "نحن نُوجِّه عملنا، وندعم فلسفتنا ورسالتنا ورؤيتنا من خلال هذه القيم الأساسية" (www.harpercollege.edu).

وفي المقابل، فإنَّ بعض الجامعات، ولا سيّما المشهورة منها، لا تشعر أنَّها بحاجة إلى هذه العبارات في موقعها الإلكتروني الرئيس؛ فجامعة هارفارد -مثلاً- لا يتضمَّن موقعها الإلكتروني عبارة عن رسالة الجامعة mission statement. ولكنْ، لكل مُكوِّن من مُكوِّناتها (مثل: الكلية الجامعية للمرحلة الجامعية الأُولى، وكليات الدراسات العليا، والمراكز البحثية، والأقسام الأكاديمية، والمؤسسات المنبثقة عن الجامعة) موقعه الإلكتروني الذي يحوي عبارات عن "الرؤية"، و"الرسالة"، و"القيم"، و"الأهداف". فرسالة الكلية -مثلاً- Harvard College تعليمُ المواطنين وقيادات المجتمع عن طريق الالتزام بالقوَّة التحويلية للفنون الحُرَّة والعلوم (www.harvard.edu).

ويُلاحَظ أنَّ الجامعات الألمانية تكتفي بتعريف نفسها في مواقعها الإلكترونية عن طريق عبارة الرسالة Mission، وتتضمَّن هذه العبارة غالباً ما يوضَع عادةً تحت عنوان "الرؤية" وعنوان "القيم" في الجامعات الأُخرى. فجامعة بون الألمانية -مثلاً- تعرض في موقعها الإلكتروني ما تودُّ أنْ تُقدِّمه للطلبة والباحثين في مجالات التعليم والتدريب والتجريب، ثُمَّ تُؤكِّد أنَّها "تُشجِّع أفكار التنوير والديمقراطية كأساس للحرية في البحث وازدهار المجتمع" (https://www.uni-bonn.de/en)، وهي جملة يُمكِن أن تُعدّ تعبيراً عن بعض قيم الجامعة.

وتتمثَّل خصوصية القيم الجامعية في ما يُميِّز الجامعة، أو تخصُّص الكلية، فيظهر في بيانات الرسالة أو القيم ما يُعبِّر عن هذه الخصوصية. ويُلاحَظ أحياناً أنَّ عبارات التعريف بالجامعة أو بإحدى كلياتها تكون بدلالة القيم خاصة. ومن ثَمَّ، فلا غرابة أنْ تتضمَّن "الرسالة" و"الرؤية" و"القيم" في الجامعة الطبية أو كلية الطب شيئاً ممّا يختصُّ بالقيم الطبية. فمثلاً، كلية الطب في جامعة هوبسترا بولاية نيويورك الأمريكية تُعبِّر عن ثلاثيةٍ، هي: المجتمع، والفكر، والابتكار. وقد وردت

هذه الألفاظ الثلاثة في رسالة الكلية. أمّا عبارة "القيم" فشملت عشرة ألفاظ، منها الألفاظ الثلاثة التي وردت في "الرسالة"، وسبعة ألفاظ أُخرى، هي: التعلُّم، والإنسانية، والتعدُّدية، والمهنية، ومركزية المريض، والتفكُّر، والرؤية؛ ما يشير إلى الاستعمال "الفضفاض" لمصطلح "القيم"، بحيث يُمكِن التعامل مع أيِّ مصطلح أو مفهوم تعاملاً قيمياً. وقد عبَّرت كلية الطب هذه عن ذلك بعبارة تشير إلى هذا المعنى؛ إذ جاء في موقع الكلية الإلكتروني أنَّها تلتزم بأنْ تجعل هذه القيم ما يُميِّزها، وأنَّ مناهجها تُؤكِّد تحويل الطلبة إلى أطباء ممتازين، ومُتَّصِفين بهذه القيم، ومُمثِّلين لها في حياتهم المهنية.[4]

وتتكرَّر الأساليب "الفضفاضة" للأهداف والقيم في التعبير عندما تأتي من الجهات الحكومية؛ فأهداف التعليم العالي في الأردن -مثلاً- هي نصٌّ مُطوَّل يتألَّف من ثلاثة عشر بنداً، جمعت متطلَّبات المجتمع وحاجاته من الكفاءات الـمُتخصِّصة، إلى جانب الانتماء الديني والوطني والقومي، والديمقراطية، والتفكير، والإبداع، واللغة العربية، وتنمية المعرفة، واللغة الأجنبية، والبحث العلمي، وإنتاج التكنولوجيا، والربط بين القطاع العام والقطاع الخاص، والتعاون الدولي ... وفي الوثيقة ذكر لكلٍّ من: "الرؤية"، و"الرسالة"، و"القيم" في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ فالقيم الجوهرية سبعٌ، هي: الشفافية والمصداقية، والعمل بروح الفريق، والتركيز على متلقّي الخدمة، وتكافؤ الفرص، وتشجيع الإبداع والتميُّز، والتطوير والتحسين المستمر، والشراكات مع المعنيين.[5]

إنَّ الطريقة التي تعرض فيها الجامعات قيمها ورؤيتها ورسالتها في بيانات الإعلان، تعكس التوجُّه الفلسفي الذي يُعبِّر عن حالة التغيُّر الذي أصاب قيم الجامعة. وفي هذا السياق، أعدَّ ألكس إلويك Alex Elwick بحثاً استقصى فيه الطريقة التي تعرض فيها الجامعات البريطانية نفسها عن طريق عبارات القيم الجامعية التي تبثُّها في مواقعها الإلكترونية، ونشراتها الإعلامية والدعائية. ثُمَّ

[4] medicine.hofstra.edu

[5] قانون التعليم العالي في الأردن رقم 17 لعام 2018م. انظر نص القانون في موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الإلكتروني:

https://mohe.gov.jo/ebv4.0/root_storage/ar/eb_list_page/pdf/ قانون_التعليم_العالي_والبحث_العلمي_رقم_(17)_لسنة_2018_وتعديلاته.

عمل على تحليل الاتجاه العام للجامعات في ما يخصُّ تعبيرها عن قيمها، ونظر في سبب هذا الاتجاه، وفي الوظيفة التي يخدمها، مُميِّزاً بين ما هو مُشترَك بين الجامعات كلها، وما هو مُشترَك بين جامعات من فئات مختلفة. وكان هَمُّ الباحث الكشف عن المهمة أو الوظيفة التي تؤديها عبارات القيم التي تعتمدها الجامعة في التعريف بنفسها ضمن قطاع التعليم الجامعي (Elwick, 2019, pp.61-74). وتوصَّل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي تكشف عن التآكل التدريجي للثقة بالقيم التي سعت الجامعات إلى تحقيقها؛ إذ أصبحت القيمة هي العائد المادي، وما تتضمَّنه من توجُّه إلى الاستهلاك والسوق والليبرالية الجديدة، وبذلك أصبح فقدان الثقة في قيم الجامعة سبباً في انخفاض درجة التقدير التي تستحقها مؤسسات التعليم العالي (Elwick, 2019, p.64).

وكذلك تهتمُّ الجامعات بطريقة التعبير عن قيمها المتبنّاة في وثائقها؛ فإنَّ من الـمُؤكَّد حرصها على رؤية هذه القيم في الممارسة العملية. وقد أصبحت هذه المقارنة بين القيم المتبنّاة وخصائص الأفراد من حيث سلوكهم القيمي موضوعاً لدراسات كثيرة، تكشف عن قوَّة الوازع القيمي والأخلاقي أو ضعفه لدى فئات المجتمع الجامعي من أساتذة، وطلبة، وإداريين، وغيرهم؛ سواء في الجوانب الأكاديمية من قيم البحث وقيم التدريس، أو في جوانب العلاقات التنظيمية والاجتماعية، أو في الخصائص الشخصية. ألسنا نسمع بين الحين والآخر عن اكتشاف شهادات جامعية مُزوَّرة لأساتذة جامعيين بعد سنوات من عملهم الجامعي، وطلبة نالوا شهادات جامعية من دون دراسة في الجامعات، وبيانات بحثية "مطبوخة" بعد نشر البحوث، فضلاً عن قضايا التمييز، والحرمان من حرية التعبير، وغير ذلك؟!

والظاهر أنَّ ضعف الوازع القيمي والأخلاقي في الأوساط الجامعية لا يقتصر على بيئة دون أُخرى، أو على فئة دون أُخرى؛ فوسائل الإعلام والجمعيات العلمية لا تزال تكشف أحياناً عن وجود هذا الضعف لدى أساتذة الجامعة، وأحياناً أُخرى عند الطلبة، وأحياناً عند غيرهم من الإداريين. وقد لاحظ خمسة باحثين في قسم علم النفس بجامعة بريلفيد الألمانية اهتمام وسائل الإعلام والمجتمع العلمي في ألمانيا بهذه الظاهرة، وأجروا دراسة شملت عيِّنة من طلبة يدرسون

تخصُّصات مختلفة في أربع جامعات ألمانية. وكان هدف الدراسة بيان أثر التسويف الأكاديمي في سوء السلوك الأكاديمي لدى الطلبة. والفرضية الأساسية للدراسة أنَّ ممارسة الطلبة أيّاً من أنواع سوء السلوك الأكاديمي رُبَّما مردُّه تسويف الطلبة في تقديم واجباتهم الأكاديمية؛ أيْ عدم تقديمها في موعدها؛ ما يضطرهم إلى انتهاج واحد أو أكثر من أنواع سوء السلوك الأكاديمي التي كانت موضوع الدراسة، وهي: استخدام الأعذار الاحتيالية، والسرقة الأدبية، والنسخ من شخص آخر في الامتحانات، واستخدام الوسائل المحظورة في الامتحانات، وحمل الوسائل الممنوعة في الامتحانات، ونسخ أجزاء من الواجبات المنزلية من الآخرين، وتلفيق البيانات أو تزويرها.

وبعد تحليل بيانات الدراسة، تَبيَّن أنَّ ما نسبته 75٪ من الطلبة أقرّوا أنَّهم شاركوا في نوع واحد -على الأقل- من هذه الأنواع السبعة من سوء السلوك الأكاديمي في أثناء الأشهر الستة التي سبقت إعداد الدراسة. وهي ليست بعيدة عن نسبة 70٪ التي كشفت عنها دراسة مماثلة لعيِّنة من الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. وفيها كان أكثر أشكال سوء السلوك الأكاديمي الغشَّ من طلبة آخرين في الامتحانات، وأقلُّها كان السرقة الأدبية. وبعد البحث عن أسباب اللجوء إلى هذه الممارسات، كشفت بيانات الدراسة عن أنَّ أكثر الأسباب ذكراً هو قِصَر الوقت المتبقّي لتقديم الواجبات؛ نظراً إلى التسويف في أدائها ضمن الوقت الـمُحدَّد لذلك.

وقد أشار الباحثون في هذه الدراسة -في أثناء مراجعتهم الدراسات السابقة- إلى أنَّ ظاهرة سوء السلوك الأكاديمي مألوفة في البيئات الجامعية المختلفة، وأنَّ ممارسة الطلبة نوعاً واحداً من سوء السلوك يرتبط إيجاباً بممارستهم أنواعاً أُخرى (Patrzek ,2014, pp.1014-1029).

## ثالثاً: فلسفة التعليم الجامعي والقيم الأكاديمية

عندما تتحدَّث جامعة مُعيَّنة عن القيم التي تريد أنْ تُحقِّقها، فإنَّها رُبَّما تربط هذه القيم بكل ما تقوم به من تطوير وتحديث للبرامج، والتخصُّصات، والبيئة الجامعية؛ بُغْيَةَ تحقيق هذه القيم. ولكنْ،

من المفيد التمييز بين القيم التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها، بوصفها أهدافاً عامةً تصلح لأيِّ مؤسسة، وما هو معروف في الكتابات الجامعية ضمن مصطلح "القيم الجامعية"، ولا سيّما ما يدخل ضمن ما يُسمّى القيم الأكاديمية.

وتختلف الجامعات اختلافاً كبيراً في ما تضعه لنفسها من قيم جامعية؛ فبعضها يوجِز في عَدِّ هذه القيم ضمن ثلاث قيم، أو أربعٍ، أو خمسٍ، وبعضٌ آخرُ يزيد عدد القيم إلى اثنتي عشرة قيمة أو أكثر (جامع، 2012، ص30-31)،[6] وَفق ما تراه الجامعة من أولويات في خصوصياتها، أو في محيطها الاجتماعي الذي تخدمه. ولهذا لجأت بعض المؤسسات إلى النظر في القيم الجامعية ضمن أفق عالمي، وحصر القيم في ما يختصُّ بالمشكلات الحقيقية في كثير من بلدان العالَم، لا سيَّما أنَّ بعض المناطق في العالَم تمرُّ بظروف تُؤثِّر في الجامعات تأثيراً عميقاً، وتُعرِّض أساتذة الجامعات لأشكال من المخاطر.

وفي هذا السياق، نشرت شبكة "علماء مُعرَّضون للخطر" Scholar at Risk: SAR[7] دليلاً حدَّدت فيه خمس قيم محورية، هي: الحرية الأكاديمية، والاستقلالية المؤسسية، والمسؤولية الاجتماعية، والوصول العادل إلى التعليم، وتحمُّل المسؤولية. وقد عرَّف الدليل المقصود بكلٍّ من هذه القيم الخمس، مع التنوية بالتداخل في ما بينها، وبإمكانية إضافة قيم أُخرى مُتعدِّدة ممّا يناسب كل جامعة (Scholars at Risk Network, 2017, pp.6-7).

ولعلَّ أكثر الاهتمام والجدل حول هذه القيم ينصبُّ على قيمتي الحرية الأكاديمية والاستقلالية المؤسسية. وعند دراسة مفهوم "الحرية الأكاديمية" ومُقوِّماتها في المواثيق الدولية، نجد قدراً كبيراً من التشابه في ما يَرِدُ عن هذه القيمة الجامعية في البلدان الغربية والعربية. ومع ذلك، فثمَّة اختلافات في الطريقة التي تُفهَم بها الحرية الأكاديمية داخل الجامعة من: ممارسة الـمُدرِّسين البحثَ والنشر

[6] ذكر الـمُؤلِّف أنَّ القيم التي يسعى التعليم الجامعي الحر إلى غرسها في الـمُتعلِّم هي خمس عشرة قيمة، تبدأ بقيمة "الحرية ... أم القيم، وتنتهي بقيمة "عالمية المعرفة والمعتمدة على القيم السابقة."

[7] شبكة دولية مقرها مدينة نيويورك، وهي تعمل على حماية العلماء الذين يُواجِهون تهديدات خطيرة تمسُّ حياتهم وحريتهم ورفاهيتهم، عن طريق تعيينهم في وظائف بحثية وتدريسية مُؤقَّتة في مؤسسات مناسبة.

والتدريس، وممارساتهم خارج أسوار الجامعة، باعتبار أنَّ حرية الفكر والتفكير والتعبير حقٌّ للإنسان في المجتمع الحُرِّ، وهو جزء من الحريات العامة التي يُفترَض أنْ يكفلها الدستور والقانون.

وقد عرض شبل بدران طرق تطبيق قيمة الحرية الأكاديمية في عدد من البلدان، مثل: بريطانيا، وأمريكا، وفرنسا، وألمانيا، (بدران، 2015، ص 275–325)؛ فالحرية الأكاديمية في الجامعات البريطانية مفتوحة داخل الجامعة وخارجها، وفي موضوعات التخصُّص الجامعي، وغير ذلك من القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية من دون أيِّ تحفُّظات. أمّا في الولايات المتحدة الأمريكية فتقتصر الحرية الأكاديمية على مناقشة موضوعات التخصُّص الأكاديمي للأستاذ الجامعي. ولكنْ، يُمكِن للأستاذ الجامعي أنْ يُطالِب بحقِّ حماية الحريات المدنية العامة بوصفه مواطناً يتمتَّع بالحقوق المدنية والسياسية. وأمّا في فرنسا فيُتوقَّع من الأستاذ الجامعي –شأنه في ذلك شأن جميع المواطنين– أنْ يتحدَّث في المسائل السياسية والدينية وغيرها داخل الجامعة بصورة محايدة. وأمّا في التقاليد الألمانية فليس ثمَّة ما يمنع الأستاذ الجامعي من الدعوة إلى الأفكار والاتجاهات الخاصة به داخل الجامعة، والتأثير في توجُّهات طلبته. وقد أطال بدران الحديث عن العلاقة بين الحرية الأكاديمية ومبدأ استقلال الجامعات. غير أنَّ ما تحدَّث عنه هذا الباحث هو التشريعات الـمُعلَنة عن هذه القيم، وليس عن الممارسات الفعلية لها.

وفي العالَم العربي يجري التعامل مع الحرية الأكاديمية بطرق مختلفة، فثمَّة دعوات مُلِحَّة لتعزيز الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات في ضوء الانتهاكات الخطيرة لهاتين القيمتين. وتأتي هذه الدعوات عادةً من جمعيات مهنية غير حكومية، مثل الجمعية العربية للحريات الأكاديمية التي نشرت بتاريخ 19 أبريل (نيسان) عام 2019م في موقعها الإلكتروني نصَّ "إعلان عمّان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي".[8] ويشير هذا الإعلان إلى عدد من

[8] صدر هذا الإعلان عن المؤتمر الذي عُقِدَ في العاصمة الأردنية عمّان يومي 15–16 كانون الأول 2004م، بدعوة من مركز عمّان لدراسات حقوق الإنسان، بمشاركة نخبة من الـمُفكِّرين والرؤساء والأساتذة في الجامعات والباحثين من مختلف الجامعات العربية.

المشكلات التي تعانيها مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في البلاد العربية ... وجاء فيه أنَّ "المشكلة الكبرى التي تتصل بجميع هذه المشاكل، وتزيد في تفاقمها، هي إخضاع التعليم العالي والبحث العلمي لغايات خارجة عن نطاق غايات التأهيل، والتكوين، والبحث العلمي. ففي معظم البلاد العربية، تفرض السلطات العمومية، لا بل الأجهزة الأمنية، وصايتها المباشرة على الحياة الجامعية، وتتعامل مع أعضاء الهيئة العلمية والإدارية في جميع المستويات حسب منطق الولاء والمحسوبية، وتُخضِع المناهج والبرامج والمشاريع العلمية للحساسيات السياسية والضيِّقة" (https://bit.ly/3tBENio).

وبالرغم من أنَّ قضية الحرية الأكاديمية محسومة، ولا خلاف عليها، فإنَّ معنى هذا المفهوم، وطريقة التعبير عنه، وطرق قياسه، كان -ولا يزال- يكشف عن فجوات في التنظير والتطبيق. وللتعامل مع هذه الفجوات، أنشأت مجموعة من الأكاديميين من بلدان مختلفة مشروعاً لتطوير مُؤشِّر الحرية الأكاديمية Academic Freedom Index: AFi. وقد تمَّ ذلك بالتنسيق مع المعهد العالمي للسياسات العامة في برلين بألمانيا، وشبكة العلماء الـمُعرَّضين للخطر في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، ومعهد في-ديم V-Dem في جوتنبرج Gothenburg بمملكة السويد. ولتطوير الأداة المناسبة لهذا الـمُؤشِّر، شارك في جمع البيانات اللازمة لهذا الغرض (1810) باحثين من جميع أنحاء العالَم.

ومن الـمُتوقَّع أنْ يُمثِّل هذا الـمُؤشِّر تحدِّياً حقيقياً لمعايير تصنيف الجامعات؛ فمن دون إدخال منظور الحقوق والحريات في المناقشات الدولية بخصوص جودة التعليم العالي وسمعته وحوكمته، ومن دون مراعاة الحرية الأكاديمية بشكل كافٍ في نُظُم تصنيف الجامعات، فلن تأتي هذه النُّظُم على أسس سليمة. ويأمُل الباحثون القائمون على إعداد مُؤشِّر الحرية الأكاديمية أنْ "يتمكَّن الأكاديميون والطلاب وإدارة الجامعة ومُموِّلو الأبحاث والحكومات، وغيرهم من أصحاب المصلحة في التعليم العالي، من استعماله لتعزيز أنظمة المراقبة، واتِّخاذ قرارات مستنيرة بشكل أفضل، وتعزيز الضمانات الملموسة للحرية الأكاديمية." وكذلك يُمكِن للمُموِّلين والقائمين على الجامعات أنْ يطلبوا تقديم استراتيجيات التخفيف من المخاطر مع مُقترَحات البحث والشراكة في البيئات القمعية.

وقد نشر المعهد العالمي للسياسة العامة وشبكة "علماء مُعرَّضون للخطر" حديثاً التقريرَ الدولي الخاص بمُؤشِّر الحرية الأكاديمية لعام 2020م، وذلك بتاريخ 11 مارس (آذار) عام 2021م. وكتب برندان أومالي مقالة عن الموضوع نشرها في مجلَّة "أخبار عالَم الجامعة" :University World News The Global Window on Higher Education[9]، وحملت عنوان: "مخاطر جديدة تُواجِه الحرية الأكاديمية في ظروف جائحة كورونا"، وأشار فيها إلى البيانات والتحليلات العالمية المنشورة التي تتحدَّث عن ظهور تهديدات جديدة للحرية الأكاديمية على مستوى العالَم، مع التحوُّل إلى التدريس والتعلُّم والاختبار عن بُعْد.

وبالرغم من أنَّ التقارير التي أشارت إلى هذه التهديدات كانت في البلدان القمعية خاصة، فإنَّ التقارير نفسها حذَّرت من احتمال تعرُّض الحرية الأكاديمية لمضايقات في أيِّ مكان، لا سيَّما ما يمارسه الأكاديميون من حرية في التعبير بالمواقع الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي. فقد انخفض مُؤشِّر الحرية الأكاديمية بصورة كبيرة في معظم البلدان عام 2020م مقارنةً بعام 2019م، ويُمكِن إرجاع هذا التدهور إمّا إلى اللوائح الجديدة التي تحدُّ من حرية البحث والتعليم والنشر، وإمّا إلى الأعمال السياسية القمعية الـمُناهِضة للحركات الـمُؤيِّدة للديمقراطية. بيد أنَّ التدهور في الحرية الأكاديمية لم يكن فقط ظاهرة خاصة بجائحة كورونا؛ ذلك أنَّ مُتوسِّط الدرجات العالمية لـمُؤشِّر AFI كشف عن انخفاض مُطَّرِد منذ عام 2013م، حتّى إنَّ تلك البيانات أظهرت أنَّ دولة واحدة فقط من كل خمس دول تحمي الحرية الأكاديمية جيداً، استناداً إلى خمسة مُؤشِّرات تختصُّ بالحرية الأكاديمية، هي: حرية البحث والتدريس، وحرية التبادل والنشر الأكاديمي، والاستقلالية المؤسسية، وسلامة الحرم الجامعي، وحرية التعبير الأكاديمي والثقافي. ونحن "نعتقد أنَّ هذا يُمكِن أنْ يُعْزى جزئياً إلى الاستقطاب السياسي المتزايد في المجتمعات حول العالَم. وأنَّ ذلك لم يكن خاصاً بالبلدان التي عُرِفت بسياساتها القمعية، بل إنَّ معظم البلدان التي ظهر فيها التدهور في مُؤشِّر الحرية الأكاديمية تقع في الغرب، بما في ذلك أمريكا الشمالية، وأوروبا، وأستراليا" (O'Malley, 2021).

[9] مجلَّة بريطانية تصدر أسبوعياً مجاناً، ولها موقع إلكتروني، وهي تنشر تقارير أصلية عن التعليم العالي وتطوُّراته وأخباره في العالَم، وتنشر أيضاً بحوثاً أكاديميةً ومقالاتٍ تحليليةً نقديةً، وتنقل خلاصات عمّا يُنشَر في المجلّات والجرائد وتقارير الجمعيات والمنظمات المهتمة بالتعليم العالي، وتتلقّى دعماً من مؤسسة "فورد" ومؤسسة "كارنيغي" الأمريكيتين.

ونشرت مجلّة "أخبار عالَم الجامعة" University World News في عددها الصادر بتاريخ 27 مارس (آذار) عام 2021م مقالاً حمل عنوان: "الديمقراطية والحرية الأكاديمية تتعرَّض للهجوم". وجاء في المقال أنَّ الحرية الأكاديمية والاستقلال المؤسسي أصبحا في مأزق في العديد من البلدان الأوروبية؛ فبعد زمن طويل من الاستقرار النسبي، يبدو أنَّ في أفق التعليم الجامعي "مساراً تنازلياً بما يتماشى مع الضغوط المتزايدة على الأنظمة والقيم الديمقراطية، وتآكل سيادة القانون، والحدِّ من الحريات الأساسية للإنسان" (Steinel, 2021).

وجاء في المقال ذكر لأمثلة من بعض البلدان الأوروبية، وتأكيد على "أنَّ الأنظار تتوجَّه مُؤخَّراً إلى فرنسا، حيث دعا وزير التعليم العالي والبحث والتطوير إلى استقصاء الأثر المزعوم لِما سمّاه اليسار الإسلامي في الجامعات الفرنسية ومشروعات البحث" بالرغم من أنَّ عدداً من المؤسسات الوطنية والأوروبية سارعت إلى رفض هذه التوجُّهات، وأكَّدت بصورة حازمة أنَّه يتعيَّن على الحكومات الامتناع عن التدخُّل في الخُطَط والمشروعات البحثية للجامعات.

والحقيقة أنَّ المسألة لا تقف عند التزام الجهات المعنية بتنفيذ ما تقتضيه القيم الجامعية في صياغاتها وأهدافها، وإنَّما تتَّصل بها الممارسات الانتقائية التنفيذية أحياناً، وتخضع لاعتبارات سياسية مُحدَّدة وظروف خاصة كما في دعوة وزير التعليم العالي الفرنسي المشار إليها، وكما حصل في الولايات المتحدة الأمريكية عند تشريع قانون "الوطنية" بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر (أيلول) عام 2001م، وما رافق هذا القانون من سوء استخدام، وتعريض حرية كثير من الناس وحياتهم للخطر،[10] وما مارسته دول أُخرى من تشريعات مقاومة الإرهاب. وتقف على رأس الانتقائية في التعامل مع قيم الحرية الأكاديمية وحرية التعبير التشريعاتُ التي وضعتها بعض الدول بخصوص معاداة السامية، وأصبحت تعني تحديداً أيَّ نقد يُوجَّه إلى ما تمارسه دولة الاحتلال الصهيوني في فلسطين.[11]

---

[10] نُشِرت في سوء استخدام قانون الوطنية الأمريكي كتب ومقالات كثيرة، انظر مثلاً:

- Griffin, David Ray. The Mysterious Collapse of World Trade Center 7: Why the Final Official Report About 9/11 Is Unscientific and False, Northampton, MASS, USA, 2009.
- Sensenbrenner, Jim. This abuse of the Patriot Act must end. The Guardian. First published on Sun 9 Jun 2013. (Retrieved 30/03/2021)

[11] للاستزادة، انظر:

وفي السياق نفسه، نشر موقع "داخل التعليم العالي" Inside Higher Education خبر قيام كلية أوبرلين الجامعية في ولاية أوهايو بفصل أستاذة البلاغة والإنشاء جوي كاريغا ميسن من عملها في الكلية عام 2016م، بحُجَّة نشرها عبارات تُفسَّر بأنَّها معادية للسامية في وسائل التواصل الاجتماعي. وقد رفعت هذه الأستاذة دعوة قضائية على الكلية طالبتها فيها بالتعويض (Flaherty, 2018). ثُمَّ نشرت مجلَّة "كرونيكل" في عددها الصادر بتاريخ 5 فبراير (شباط) عام 2020م خبراً يفيد بتسوية قضية الأستاذة المذكورة، من دون معرفة قيمة التعويضات التي حصلت عليها هذه الأستاذة (O'Brein, 2020).

وضمن إطار سيادة الدولة ومصالح النظام السياسي فيها، ظهرت تشريعات مُتعدِّدة لمواجهة ما يُسمّى الجرائم الإلكترونية، وأصبحت هذه التشريعات سوطاً يُهدِّد حرية التعبير؛ سواء داخل الجامعة على لسان أحد الأساتذة في موقف تدريسي أكاديمي، أو خارجها في بحث علمي أكاديمي أو في مقال صحفي. وقد جرى تفسير هذه الأنظمة والتشريعات، وتطبيقها بصورة انتقائية غالباً؛ لمعاقبة المعارضة في حال انتقادها إجراءات الحكومة أو لإرضاء جهات خارجية عندما يطال النقد دولة أُخرى بحُجَج عديدة، مثل تعكير صفو العلاقات مع دولة شقيقة أو صديقة.

## رابعاً: فلسفة الجودة الشاملة والقيم التنظيمية في الجامعات

من الواضح أنَّ أكثر الحديث عن الثقافة التنظيمية والقيم التنظيمية يرتبط باتجاه الجامعات لتطبيق نُظُم ضبط الجودة الشاملة التي أصبحت جزءاً من متطلَّبات الاعتماد الجامعي.

- FIRE: Foundation for Individual Rights in Education, Submission by Fire to the Special Rapporteur on the Promotion and Protection of the Right to Freedom of Opinion and Expression Regarding Academic Freedom on College Campuses. April 28, 2020. See the document on the link:
- https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Submissions/NGOs/Foundation_for_Individual_Rights_in_Education_FIRE.pdf
- *Finkelstein, Norman.* Beyond Chutzpah: On the Misuse of Anti-Semitism and the Abuse of History*, Los Angeles, Cal. 2008*
- Alison, Weir. *Against Our Better Judgment: The Hidden History of how the U.S. was used to create Israel*. Scotts, Valley, Cal.: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.

وفي العالَم العربي نجد عدداً من الوثائق والأدلة التي تختصُّ بالجودة في مؤسسات التعليم العالي. ففي المملكة المغربية دليل مرجعي وطني لتقييم ضمان جودة التعليم العالي، يُؤكِّد أهمية وجود ميثاق للقيم؛ إذ أورد الدليل في حقل "حكامة المؤسسة" أنَّ قيامها بمهامها، وتحقيق أهدافها في إطار من الشفافية والنزاهة، يكون في ضوء معيارين؛ الأوَّل: توفير المؤسسة ميثاقاً للقيم (يشمل الأخلاقيات، والمواطَنة، وتكافؤ الفرص، واحترام البيئة). والثاني: تطبيق ميثاق القيم وتقييمه بشكل منهجي (الدليل المرجعي الوطني لتقييم ضمان جودة التعليم العالي، 2020، ص13). ثُمَّ جاء الحديث عن الميثاق في حقل سياسة البحث العلمي وتنظيمه، الذي مفاده أنَّ تطوير المؤسسة أنشطةَ البحث مُرتبِط بميثاق القيم. وفي ما يخصُّ تفاصيل معيار أخلاقيات البحث، ذكَّر الدليل بمعيار توفير المؤسسة ميثاق أخلاقيات البحث (الدليل المرجعي الوطني لتقييم ضمان جودة التعليم العالي، 2020م، ص23). وهي -كما هو واضح- عنصر من عناصر ميثاق القيم.

أمّا بالنسبة إلى دليل الجودة الخاص بمؤسسات التعليم العالي العربية، الصادر عن مجلس ضمان الجودة والاعتماد التابع لاتحاد الجامعات العربية، فإنَّ نصوصه مُشبَعة بذكر القيم. ويُؤكِّد الدليل أهمية تضمين التعريف بالمؤسسة عبارات "الرؤية"، و"الرسالة"، و"القيم"، و"الأهداف"، مُعقِّباً على ذلك بالقول: "وقد تبدو هذه الخطوة فلسفية إلى حدٍّ ما، إلّا أنَّها مُترابِطة، وتُمثِّل الحكمة الـمُرتبِطة بالخدمات الإلكترونية، ووجودها، وماضيها، وحاضرها، وما المستقبل الذي تسعى إليه." وممّا ورد في الدليل لتمييز الرؤية من الرسالة: "تنبع الرؤية من الفلسفة والقيم والمعتقدات التي تتبنّاها المؤسسة." وهو ما يُسهِم في تحديد كيفية الإفادة من موقع المؤسسة الإلكتروني. فالجودة في التعليم الجامعي لا بُدَّ أنْ تهتمَّ "بالنمو القيمي والحضاري الذي يُؤثِّر في النظام الاجتماعي." وفي ما يخصُّ مجالات التعلُّم الجامعي، أبرز الدليل في عنصر المهارات الشخصية وتحمُّل المسؤولية "الالتزام بالقيم الأخلاقية السامية على النطاق الشخصي والاجتماعي." وفي معرض الحديث عن صفات خريجي الجامعة، أكَّد الدليل أنَّه "يجب على حَمَلة مُؤهِّل المستوى الثالث ... التقيُّد بالقيم والمعتقدات والتعاليم الإسلامية في التصرُّفات الشخصية والمهنية." ثُمَّ عرَّف الدليل الثقافة التنظيمية بأنَّها "مجموعة

المعتقدات والقيم والعادات والسلوكات والتوقُّعات التي يشترك فيها أعضاء المؤسسة التعليمية." وعند حديث الدليل عن أهمية رسالة المؤسسة التعليمية، أكَّد أنَّها تُعزِّز القيم الإيجابية التي تستخدم مسارات العمل في المؤسسة. وعند صياغة هذه الرسالة في التعريف بالجامعة، اشترط الدليل أنْ تشمل الصياغة "مجموعة القيم والمعتقدات التي تسود العمل في المؤسسة." بعد ذلك تحدَّث الدليل – بقدر من التفصيل– عمّا سمّاه القيم الاستراتيجية، وذكر ضمنها ما سمّاه القيم الإيجابية، مُستعرِضاً أمثلة مُتعدِّدة على ذلك. ثُمَّ جاء على بيان قيم المؤسسة التعليمية، وخصَّ بالذكر منها: الجودة والتميُّز، والحرية الأكاديمية، والعدالة والنزاهة، والشفافية والمساءلة، والتعليم المستمر، والقيادة والعمل بروح الفريق (مجلس ضمان الجودة والاعتماد، اتحاد الجامعات العربية، 2017).

لقد ربطت كثير من الدراسات التي تناولت القيم التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي بين مصطلح "الفلسفة"، و"القيم"، و"الثقافة"، في أثناء الحديث عن رسالة الجامعة وأهدافها. وقد ظهر هذا الربط في التلخيص الذي ضمَّنه عديلا كومان Adela Coman دراسته المقارنة عن الثقافة التنظيمية في جامعة هارفارد وجامعة بوخارست، وحدَّد لذلك هدفاً هو "التعلُّم من أحسن الجامعات." وقد راجع الباحث عدداً من تعريفات الثقافة التنظيمية التي وجدها في الكتابات السابقة، ولاحَظ أنَّها تعني أساساً مجموعة من العناصر التي تضمُّ القيم، والمعتقدات، والأعراف، والفلسفة، وقواعد العمل، وأنماط السلوك الـمُتأصِّلة في المنظمة، ويشترك فيها أفرادها (Coman, 2016, pp.135-145).

ومن هذا الربط ما ذكره هشام بوعاصي وعصام رمضان، نقلاً عن عدد من الباحثين، وذلك في دراستهما التي ألقت الضوء على انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة السعودية، في مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد وجدا أنَّ إدارة الجودة الشاملة هي: "فلسفة صُمِّمت لتغيير القيم والثقافة التنظيمية، بما يجعل المنظمة سريعة في استجابتها للتغيُّرات البيئية، ومرنة في تعاملها، ومُركِّزة على العملاء، ويسود فيها مناخ صحي، وبيئة تتيح أوسع مشاركة للعاملين في التخطيط والتنفيذ للتحسين المستمر، ولمواجهة احتياجات العملاء" (بوعاصي، 2016، ص174).

ونجد هذا الربط أيضاً في عبارات "رؤية" الجامعة و"رسالتها"؛ إذ ورد عدد من المواصفات التي توضَع للتعريف بالجامعة، مثل: الجودة الشاملة، والقيم التنظيمية، والثقافة التنظيمية، وأيديولوجية الجامعة، أو فلسفتها الكامنة. وقد تطوَّر حقل الثقافة التنظيمية في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين الميلادي، عندما بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية اهتمام كبير بفهم الأنماط الثقافية القادرة على تفسير نجاحات المؤسسات اليابانية (Lacatus, 2013, p.422).

وفي هذا الجانب، تُقدِّم الدراسات والبحوث وبرامج التدريب عدداً من التعريفات للثقافة التنظيمية، وتظهر "القيم" في صورة عنصر مُشترَك في هذه التعريفات. ولعلَّ أكثر تعريف جامع وجدناه من بين التعريفات تعريف إدغار شاين Edgar Schein، الأستاذ المتقاعد من معهد ماساشوستس للتكنولوجيا MIT، الذي نشر عدداً من الكتب، وكثيراً من المقالات في الموضوع، وأخذت عنه كثير من الدراسات الأجنبية والعربية. وتعريفه هو: "الثقافة التنظيمية هي مجموعة القيم والمعتقدات والافتراضات التي يشترك بها العاملون في المنظمة، ويولونها الاحترام، وتُفسِّر لهم قواعد العمل في المنظمة، وأداءها لوظيفتها، وتمكّنها من البقاء. وهي قيم ومعتقدات وافتراضات يتعلَّمها أعضاء المنظمة مع الوقت، ويتمُّ تعليمها للأعضاء الجُدد فيها. والثقافة التنظيمية تساعد على التماسك الداخلي، والتكيُّف مع الظروف الخارجية، وتُعَدُّ دليلاً لتطوير عمل المنظمة، وتحسين أدائها، واتِّخاذ قراراتها، وحلِّ المشكلات التي تُواجِهها" (Schein, 2017, P.26).

ومن الجدير بالذكر أنَّ المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالثقافة التنظيمية، والقيم التنظيمية، والبنية التنظيمية، وضبط الجودة، هي أساساً أفكار وممارسات لإدارة عُرِفت في منظمات الأعمال والاقتصاد والتدريب، ثُمَّ انتقلت إلى الإدارة الجامعية. ومن ثَمَّ، فقد عَرفَتِ البحوث الجامعية بحوثاً تربط الإدارة بالقيم، وأظهرت نتائج هذه البحوث صلة بين نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها والطريقة التي تهتمُّ فيها بالقيم التي تساعد على الارتقاء بالأداء البحثي والأداء الجامعي بصورة عامة، وضرورة التطابق بين القيم الشخصية للعاملين في الجامعة والقيم التي تتبنّاها الجامعة لتحقيق إنتاجية أفضل (حميد، 2016، ص52).

وتُؤكِّد الدراسات أنَّ العلاقة بين الثقافة التنظيمية والقيم التنظيمية هي علاقة ديناميكية؛ فكلٌّ منهما تُؤثِّر في الأُخرىٰ، وتتأثَّر بها. وبالرغم من ذلك، فإنَّ القيم تَعُدُّ القلب من الثقافة التنظيمية؛ لأنَّها تُحدِّد ما ينبغي أنْ يكون، وتُعَدُّ مُؤشِّراً لأعضاء مجتمع الجامعة لتحديد ما هو مُهِم، ومعياراً ملائماً لتوجيه السلوك تجاه القضايا المختلفة. وهذا ما توصَّل إليه باحثان من الجامعات السعودية في دراستهما المشار إليها سابقاً عن انعكاسات القيم التنظيمية لدىٰ أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة علىٰ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. فقد جاء فيها أنَّ القيم التنظيمية لأيّة جامعة لا بُدَّ أنْ تتكامل مع رؤية الجامعة ورسالتها، بوصفها جزءاً من فكرتها وفلسفتها الأساسية التي يتعرَّفها جميع العاملين فيها. فالقيم التنظيمية من منظور الجودة الشاملة لا تعمل علىٰ توجيه رؤية الجامعة وحسب، بل تُحدِّد المنهج الـمُستخدَم في تحقيق هذه الرؤية؛ سواء في ما يختصُّ بمجتمع الجامعة وجميع مَنْ فيه، أو في ما يختصُّ بالمجتمع المحيط بها، بما فيه من أفراد وفئات تتصل بالجامعة، وتتفاعل معها (بوعاصي، 2016، ص191).

وعند الحديث عن القيم التنظيمية في إطار الثقافة التنظيمية، لا بُدَّ من ملاحظة عدد من العناصر التي تجتمع في تكوين مفهوم "القيم"؛ فهي أوَّلاً مفاهيم تدل علىٰ معتقدات وافتراضات، ثُمَّ هي مشاعر نفسية تجاه السلوك الإيجابي، وهي تَتَّصِف بالعموم، وتتجاوز مواقف مُحدَّدة، ولديها التوجيه اللازم لاختيار السلوك والمواقف أو تقييمها، ثُمَّ هي مُرتَّبة بحسب الأهمية النسبية. وبهذا التحديد، فإنَّ القيم تُعَدُّ عنصراً أساسياً في الثقافة التنظيمية. ولأنَّ القيم مرغوبة؛ فهي تُمثِّل أهدافاً تحفيزيةً، ومعاييرَ إرشاديةً في حياة الناس. وبالرغم من الحاجة إلىٰ وعي الإنسان بقيمه التي يتبنّاها، فإنَّها تكون كامنة في أغلب الأحيان من دون أنْ تتطلَّب كثيراً من التفكير عند توظيفها في تقييم العالَم الاجتماعي، وملامستها مواقف الحياة في ميادينها المختلفة؛ فقد تكون القيم شخصية، واجتماعية، وسياسية، ودينية، ومهنية، وعلمية. ولا غَرْوَ أنْ نتحدَّث عن قيم تُميِّز الانضباط الأكاديمي؛ فالأكاديمي يشتبك مع هذه المجالات كلها، فنُسمّيها قيماً أكاديميةً في العمل الجامعي، وقيماً تنظيميةً في العمليات الداخلية والخارجية لأيِّ منظمة.

وفي سياق متصل، لا يقتصر اهتمام الطلبة بقيم الجامعة على مرحلة دراستهم فيها، وإنَّما يتعيَّن على خرّيجيها الاهتمام بهذه القيم في أماكن عملهم. فجمعيات الخرّيجين تحرص على التفاعل مع جامعاتهم بطرق مختلفة؛ ما يمنحها فرصة لاستشراف المستقبل، والنظر إلى خرّيجيها بوصفهم عنصراً مُهِماً لدعمها في المجتمع الواسع. وليس من السهل أنْ يُقدِّم الخرّيجون هذا الدعم لجامعاتهم إذا لم يكونوا قد استمتعوا بخبراتهم فيها، وحصلوا على وظائف مناسبة بعد التخرُّج، وجرت متابعتهم بطرق إيجابية تُقنِعهم بأنَّ جامعاتهم تمنحهم القيمة التي يستحقون. وهذه القيمة ليست محصورة بطلبتها الحاليين، وما تُقدِّمه لهم من تعليم ودعم وتمويل، وإنَّما تمتد لتشمل القيمة التي تمنحهم إيّاها بعد التخرُّج، بوصفهم أعضاء في المجتمع، وموظفين، وقادة في مواقع المسؤولية (Turcan,2016,p 13).

ولهذا تتفاخر بعض المؤسسات بأنَّها "قائمة على القيم"، ولكنَّ الحقيقة أنَّ جميع المؤسسات تستند إلى قيم تسترشد بها في طريقة اتِّخاذها قراراتها؛ لذا تُعْنى البحوث والدراسات بالنظر في القيم التي تتبنّاها المؤسسات، وبالطريقة التي تُوجِّه فيها هذه القيم عمل المؤسسات. وقد أظهرت نتائج كثير من البحوث أنَّ للمؤسسات ذات الأداء الـمُتقدِّم قيماً تختلف عن غيرها، وأنَّ ذلك ينطبق على مؤسسات التعليم العالي بصورة جليَّة (Trudel, 2020؛ Ng'ang'a, 2012, pp.211-217).

تناولت كثير من البحوث موضوع القيم التنظيمية من حيث علاقتها بمفهوم "الإدارة بالقيم"، وبعمليات إدارة الجودة، وكان لمؤسسات التعليم العالي نصيب وافر من هذه البحوث. وبالرغم من أنَّ نتائج هذه البحوث تكاد تسلك مساراً واحداً من حيث أهمية تطبيق الفلسفة الخاصة بنُظُم الجودة، وما تتطلَّبه من ثقافة تنظيمية وقيم تنظيمية، فإنَّنا نجد كذلك مَنْ يضع هذه الفلسفة وتطبيقاتها تحت المجهر؛ ليُؤشِّر لبعض أشكال الخلل في الفلسفة نفسها، أو في تطبيقاتها التي تَتَّصِف بالشكلية التي تتضمَّنها مُؤشِّرات الجدوى والجودة. ففي أحد هذه البحوث، عرض الباحثون نتيجة مراجعتهم عدداً من البحوث الخاصة بضبط الجودة في المؤسسات المختلفة. ومن الـمُتوقَّع -بطبيعة الحال- أنْ نجد كثيراً من البحوث التي تكشف عن أهمية ضبط الجودة، ومُؤشِّراتها، ومقاييسها، وعلاقتها ببعض الـمُتغيِّرات، ولكنَّ بعض هذه النتائج أظهرت أنَّ الباحثين لا يزالون يرون في ضبط

الجودة مُجرَّد "موضة" عصرية عابرة؛ ذلك أنَّ بعض الأفكار الـمُكتسَبة من إدارة الجودة تتحوَّل بسهولة إلى خطاب غير فعّال؛ إذ يتبنّى المديرون بحماسة الحلول الـمُصمَّمة لمنظمات أُخرى، من دون تقييم إذا كانت مناسبة لمنظماتهم أم لا. وكذلك خلُصت بعض هذه البحوث إلى أنَّ استراتيجيات إدارة الجودة تفشل كثيراً في تلبية التوقُّعات، وأنَّ الثقافة التنظيمية هي العامل الرئيس في تحديد نجاح استراتيجيات إدارة الجودة أو فشلها، علماً بأنَّ القيم التنظيمية جزء مُهِم من الثقافة التنظيمية (Kleijnen, 2009, pp.233-249).

أصبحت معظم جامعات العالَم خاضعة لنُظُم الاعتماد الوطنية والإقليمية والدولية، وأخذت هذه النُّظُم تبحث عن قضايا مفتاحية تتصل بنظام الجودة في عملية المراجعة التي تقوم بها مؤسسة الاعتماد لكل جامعة. وتعتمد كل مؤسسة من مؤسسات الاعتماد معاييرها الخاصة في الحكم على ما تُسمّيه جودة الجامعة. وفي هذا المجال، عَمَدت تريسيا ريان (خبيرة الجودة والاعتماد في مؤسسة "لورييت" التعليمية في ولاية بلتيمور الأمريكية) إلى مراجعة أدبيات ضمان الجودة في الجامعات، وقد تَبيَّن لها أنَّه "لا يوجد اتِّفاق بشأن تعريف ضمان الجودة، أو نموذج ضمان الجودة."

وبالرغم من أنَّ الجودة هي الشاغل الأكبر لهيئات الاعتماد، فإنَّ أنظمة الاعتماد لامركزية ومُعقَّدة على المستويين الإقليمي والدولي. ويُمكِن ملاحظة الصعوبة والشكوك في اختيار نموذج لضمان الجودة، أو آخر لأنواع الخدمات المختلفة، وأُطر الجودة التي تستخدمها هيئات الاعتماد، وهي تختلف من إحدى منظمات ضمان الجودة إلى أُخرى. وتقترح الباحثة الاتِّفاق على تعريف مُحدَّد للجودة يسمح بقدر من التنوُّع والاختلاف؛ لأنَّ ذلك رُبَّما يُقدِّم حلّاً لمسألة فلسفية مُعقَّدة. فمثلاً، ألا يُمكِن أنْ تختلف تعريفات الجودة لتعكس الفلسفة التي تتبنّاها الجامعة تجاه الفرد أو المجتمع، ثُمَّ الاعتراف بحقِّ الاختلاف في الحكم على الجودة، ومراعاة المواقف المتنافسة عند تقييم الجودة في الجامعة؟ (Ryan, 2015).

كتبت الباحثة مجدلينا بلاتيس، من جامعة بوخارست في رومانيا، فصلاً في كتاب مُحرَّر، عنوانه: "دليل البحث في الأخلاق وريادة الأعمال والحوكمة في التعليم العالي". وحمل فصل الباحثة عنوان: "بناء ثقافة الثقة في مؤسسات التعليم العالي: تحدِّيات لنوع جديد من إدارة الجودة". وكان هدف

الباحثة تقديم نظرة دقيقة تُمثِّل الحالة المعاصرة لجهود مؤسسات التعليم العالي؛ بُغْيَةَ الإسهام في بناء إدارة جودة جديدة تقوم على الثقة في مجال التعليم، والبحث، والتنمية الاجتماعية. وقد لاحظت الباحثة أنَّ مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالَم تمرُّ بما يُسمّى عصر ضمان الجودة، حيث تُحدَّد معايير الجودة، وتُنفَّذ. ثُمَّ رأت أنَّ لضمان الجودة جانبين؛ الأوَّل: ما يُكشَف عنه رسمياً في صورة مستندات، ووثائق، وإحصائيات. والثاني: الجانب الفعلي العملي الذي يُعبِّر عن الجودة الحقيقية لعمل الجامعة، لكنَّه يظل خلف ستار القضايا القانونية.

والحقيقة أنَّ التناقض بين الجانبين يُسهِم في بناء تصوُّر غير صحيح للجودة، وترسيخ سلوك مؤسسي غير أخلاقي. وقد تصبح مؤسسات التعليم العالي أكثر أخلاقية اعتماداً على موظفيها الإداريين والأكاديميين والطلبة والباحثين، إضافةً إلى الخرّيجين، وتضع تصوُّراً لإعادة النظر في ثقافة الجودة، وبناء هذه الثقافة على أساس الثقة (Platis, 2019, pp.118-136).

ولا تخلو البيانات التي تُقدِّمها الجامعات لأغراض شهادات الجودة، وما يتبعها من مواقع في نُظُم تصنيف الجامعات، من حالات تحايل وتزوير. والأمثلة على ذلك كثيرة في الصحافة المهتمة بالتعليم العالي، ولعلَّ آخر ما اطَّلعنا عليه هو الخبر الذي نشرته مجلَّة Inside Higher Education بتاريخ 19 أبريل (نيسان) عام 2021م، عن قضية مرفوعة على عميد كلية الأعمال في جامعة تمبّل الأمريكية؛ فقد جاء في الادِّعاء الذي نشرته وزارة العدل الأمريكية أنَّ العميد المذكور "تآمر وخطَّط لخداع الطلبة والـمُتبرِّعين للكلية؛ للاعتقاد بأنَّها تُقدِّم برامج رفيعة المستوى في تخصُّصات الكلية للحصول على رسوم الطلبة والتبرُّعات." ثُمَّ إنَّه قدَّم بيانات من هذا القبيل لمؤسسة U.S. News & World Report التي تعمل على تصنيف الجامعات (https://bit.ly/3uWRl48).

## خامساً: التنافس الدولي في مجال فلسفة القيم في التعليم الجامعي

من الواضح أنَّ الاهتمام بمفهوم "القيم" في البيئة الجامعية لم يكن نتيجة النظر إليه فقط بوصفه مسألة سلوكية أخلاقية، أو معرفية فلسفية، تجد قدراً كبيراً من القبول والاتِّفاق، وإنَّما جاء الاهتمام

بهذا المفهوم أحياناً على أساس أنَّه يُمثِّل مسألة تنافس ثقافي وفكري وسياسي. وقد شهدنا كثيراً من الكلام عن الغزو الثقافي والقيم الأمريكية لأوروبا، لا سيَّما في مجال التعليم الجامعي؛ حتّى إنَّ شعار عولمة التعليم العالي أصبح يُفهَم في بعض الدول الأوروبية على أنَّه "أمركة" أكثر منه عولمة. ولذلك حاولت الدول الأوروبية الوقوف في وجه هذا الامتداد، ليس في داخل أوروبا وحسب، بل في قارات العالَم الأُخرى.

وقد كان تطوير نظام "ل.م.د." L.M.D الذي اعتمدته دول الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي عملاً من أعمال هذه المحاولة. فإضافةً إلى الأهداف الخاصة بالتوافق والانسجام بين مؤسسات التعليم العالي، والوفاء بمتطلَّبات التكامل الأوروبي في المجالات المختلفة، فإنَّ اقتراب نظام "ل.م.د." من نظام الفصول والساعات المعتمدة الأمريكية، جعل الجامعات الأوروبية أكثر جاذبية للطلاب الأجانب، ومن ثمَّ أكثر نجاحاً في المنافسة ضد الجامعات الأمريكية (Malamud, 2012, pp.205-230). بيد أنَّ تعميم هذا النظام ودعمه بالخبرات والاستشارات والتمويل أصبح كذلك وسيلة من وسائل أوروبا لممارسة القوَّة الناعمة التي تتمثَّل في الحضور الثقافي والفكري (الأيديولوجي) في كثير من بلدان العالَم، لا سيَّما في بلدان إفريقيا، وأمريكا اللاتينية، ومنطقة البحر الكاريبي، وآسيا، والمحيط الهادئ. وأصبحت أوروبا بهذا الامتداد تمارس نوعاً من الهيمنة الثقافية والتأثير الفكري يتجاوز الخطوط الاستعمارية السابقة (Mngo, 2019, pp.215-226).

وقد كان لفرنسا الدور الأكبر في نشر نظام "ل.م.د." في العالَم؛ حرصاً منها على نشر الثقافة الفرانكفونية، لا سيَّما أنَّ هذا النظام كان في الأساس فكرة فرنسية وُلِدت عام 1998م بقرارٍ اتُّخِذ في اجتماع وزراء التعليم لعدد من البلدان الأوروبية في باريس؛ احتفالاً بمرور (800) عام على إنشاء جامعة السوربون (Cippeitani, 2009, pp.385-398؛ GarbenSacha, 2020, p.337).

قاومت فرنسا باستمرار الهيمنة الأمريكية في جميع المجالات، لا سيَّما في مجال التعليم، وحاولت دائماً الحدَّ من التأثير التعليمي الأمريكي في البلدان التي سبق لفرنسا استعمارها؛ حرصاً على بقاء الثقافة الفرانكفونية فيها. وكان الرئيس الفرنسي ساركوزي قد حذَّر من "تسرُّب نظام الجامعات

الضعيفة" إذا استمرَّت أوروبا بتقليد التعليم العالي الأمريكي. ومثل هذا التأثير التعليمي الأمريكي سيكون شبيهاً "بأمركة الاقتصاد الأوروبي الذي حدث بعد الحرب العالمية الثانية" (Clotfelter, 2012, p.24).

أمّا الرئيس الفرنسي الحالي إيمانويل ماكرون، فقد استغل في خطابه ما سمّاه الانفصالية الإسلامية في شهر أكتوبر (تشرين الأوَّل) من عام 2020م، لاتِّهام الأكاديمية الفرنسية بالخضوع للأسلوب الأمريكي الخاص بسياسات الهُويَّة Identity Politics، مُحذِّراً من "إغراء الـمُفكِّرين الفرنسيين بنظريات "خطيرة" مُزيَّفة تقذفها الجامعات الأمريكية عليهم." وقد أوضح كلٌّ من وزير التعليم ووزيرة التعليم العالي ما كان ماكرون يشير إليه بخصوص هذه النظريات؛ فهي تحديداً دراسات ما بعد الاستعمار، والدراسات النقدية الخاصة بالأعراق، ودراسات التحيُّز الذي يرتبط باللون والعِرْق والدين. وكان ممّا قاله: "إنَّ العديد من الموضوعات التي كانت فرنسا تتفوَّق فيها أكاديمياً تمَّ تقويضها، بتخلّينا عنها ... ومن الـمُؤسِف أنَّ الـمُثقَّفين الفرنسيين استسلموا للتقاليد الأكاديمية الأُخرى، وهي التقاليد الأنجلوسكسونية القائمة على تاريخ مختلف ليس تاريخنا" (Traisnel , 2021).

ومن الجدير بالذكر أنَّ فلسفة القيم في الجامعات؛ سواء تمثَّلت في التفاعل الثقافي مع خبرات من بلاد أُخرى، أو في الاهتمام بمجالات بحثية جديدة، لم تكن بعيدة عن الجدالات الفكرية والمماحكات السياسية التي لا تهتمُّ بالحرية الأكاديمية في الجامعات. لكنَّ هذه الظاهرة في الحالة الفرنسية هي نموذج مثالي، ورُبَّما تجلَّت في سياسات الرئيس الفرنسي ماكرون وحكومته الحالية؛ فهجومه على دراسات ما بعد الاستعمار –مثلاً– هو نموذج يُعبِّر عن مشاعر مُناهِضة للحرية الفكرية، تقوم على تعزيز العنصرية، وكراهية الأجانب. ويبدو هذا الموقف الفكري للرئيس الفرنسي جليّاً إذا علمنا أنَّ دراسات ما بعد الاستعمار، التي اعترض على وجودها في الجامعات الفرنسية، وعلى تسرُّبها من الجامعات الأمريكية، تعني في الأساس فكراً مُناقِضاً للاستعمار، بما في ذلك النظرية النقدية للعِرْق، وكلها تتقاطع مع شعار "حياة السود مُهِمَّة" (Traisnel, 2021).

ثُمَّ إنَّ اتهامات الرئيس الفرنسي ليست مُجَرَّد خطاب شعبوي يُؤجِّج عواطف بعض مُؤيِّديه، وإنَّما هو حلقة من حلقات السياسة الحكومية الهجومية المحسوبة. ففي شهر أكتوبر (تشرين الأوَّل) من عام 2020م أعلن وزير التعليم الفرنسي عن "معركة لا بُدَّ من خوضها ضد مصفوفة فكرية قادمة من الجامعات الأمريكية." فهي أطروحات -في رأيه- لا تتوافق مع مُثُل الجمهورية الفرنسية وحسب، بل تتناغم مع "المصالح الإسلامية". وفي شهر فبراير (شباط) من عام 2021م، كشفت وزيرة التعليم العالي الفرنسية عن إجراء تحقيق عن طريق بحث رسمي في "اليسار الإسلامي"، ووصفته بأنَّه "مرض قاتل للمجتمع بأَسره ... والجامعة ليس لديها مناعة ضده" (Traisnel, 2021).

وقد حلَّل مراسلان لجريدة "نيويورك تايمز" في مقال لهما بتاريخ 18 فبراير (شباط) عام 2021م الصراعَ الخفي على نظريات العلوم الاجتماعية، الذي تَصدَّر الصفحة الأُولى لثلاث صحف فرنسية كبرى -على الأقل- في الأيام الأخيرة، وتحوَّل إلى حرب ثقافية أكبر في فرنسا، تخلَّلتها في العام الماضي احتجاجات حاشدة على العنصرية والشرطة، والعنف، والرؤى الـمُتنافِسة للنسوية، والنقاشات الـمُتفجِّرة بخصوص الإسلام والإسلامية." وقد عرض المقال لموقف الحكومة الفرنسية الذي عبَّر عنه في الآونة الأخيرة الرئيس الفرنسي وبعض وزرائه، لا سيَّما ما أعلنت عنه وزيرة التعليم العالي أمام البرلمان يوم الثلاثاء 2021/2/16م من أنَّ المركز الوطني للبحوث العلمية سيُشرِف على تحقيقٍ في "مُجمَل الأبحاث الجارية في فرنسا"، مشيرةً إلى بحوث ما بعد الاستعمار على وجه التحديد (Onishi, 2021).

وفي هذا السياق، يُمكِن الإشارة إلى صورة من الخلل القيمي والأخلاقي الكامن في ظاهرة التعليم العالمي وتدويل التعليم؛ فالتغيُّرات التي أصابت حقل التعليم على المستوى العالمي لها انعكاسات أخلاقية تُؤثِّر سلباً وإيجاباً، وبعض هذه التغيُّرات أصبحت فلسفات تعليمية مُتجذِّرة في التعليم الجامعي (ملكاوي، 2020، ص113-114).[12] صحيحٌ أنَّ الظواهر التعليمية العابرة للحدود، التي تزايد حضورها طوال القرن العشرين الميلادي (مثل: التعليم العالمي وتدويل التعليم، وتبادل الخدمات التعليمية بين بلدان العالَم) كان لها آثار إيجابية على مستوى الأفراد الذين نالوا بعض الفائدة

[12] انظر في هذا الكتاب التعريف بفلسفة التعليم العالمي وفلسفة تدويل التعليم.

من فرص هذا التعليم، لهم ولأُسرهم، لكنَّ ما يجري تجاهله أحياناً هو الآثار السلبية التي تُثبِّط فرص النمو والتطوُّر في البلدان الذي يأتي منها هؤلاء الطلبة؛ نتيجة ما يُسمّىٰ هجرة الأدمغة؛ ذلك أنَّ مجموعةً ليست قليلة منهم لا تعود إلىٰ بلدانها. وكذلك الاضطراب القيمي الناتج من اختلاف المنظومات القيمية بين مجتمعات الطلبة الأصلية والمجتمعات التي يذهبون إليها للدراسة، لا سيَّما أنَّ الذين يعودون إلىٰ بلدانهم بعد الدراسة في الجامعات الغربية يحظون غالباً بفرص أفضل من حيث المكانة والتأثير.

إنَّ ظاهرة هجرة الأدمغة، والخلل القيمي الناتج من الدراسة في البلدان الغربية، هما من الموضوعات التي تُبحَث علىٰ مستويات مختلفة، وتُمثِّل ميداناً واسعاً للبحث التربوي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي. وسنكتفي في هذا السياق بالإشارة إلىٰ مقالة مُطوَّلة نشرها حديثاً الباحث الصيني وي ليو Wei Liu في مجلَّة "أخبار الجامعة في العالَم: النافذة العالمية للتعليم العالي،"[13] وحملت عنوان: "لماذا لم يعد التدويل الأخلاقي خياراً؟". وفي هذه المقالة، لم يُنكِر الباحث ما تُقدِّمه برامج التعليم الدولي للطالب أو الأستاذ من عائد مادي، أو ثقافي، أو اجتماعي، لكنَّه أكَّد -في الوقت نفسه- أنَّ هذه الظاهرة تُعزِّز عدم المساواة الاقتصادية، والتقسيم الطبقي الاجتماعي في المجتمعات المحلية لهؤلاء الطلبة، إضافةً إلىٰ ما أصبح عليه التعليم الدولي من "صناعة تصدير ومنصَّة جذب لأفضل المهاجرين؛ لسدِّ النقص في العمالة في الدول الغربية المضيفة." ونتيجة لذلك؛ "أصبح التنقُّل الدولي للمواهب يشير باتجاه واحد من البلدان النامية إلىٰ البلدان الـمُتقدِّمة" (Liu, 2021).

ثُمَّ قال عن نفسه: "باختياري البقاء والعمل في كندا، ساهمت في "هجرة الأدمغة" Brain Drain في الصين، "وكسب الأدمغة" Brain Gain في كندا ... ولهذا سأعيش إلىٰ الأبد مع شعور بالذنب ... إنَّ التعليم الدولي أدَّىٰ إلىٰ توسيع الفجوة بين مَنْ يملكون ومَنْ لا يملكون في العالَم ... وعلينا أنْ نعترف أنَّ هجرة الأدمغة أخطر تحدٍّ أخلاقي للتعليم الدولي" (Liu, 2021).

[13] أخبار الجامعة في العالَم: النافذة العالمية للتعليم العالي "University World News: The Global Window on Higher Education": صحيفة إلكترونية أسبوعية مجانية مُسجَّلة في بريطانيا، ولها مكاتب في كثير من عواصم العالَم.

## سادساً: المرجعية الدينية للقيم الجامعية

نستطيع أنْ نُميِّز نشأة ما يُمكِن أنْ يُعَدَّ من التعليم العالي في اليونان القديمة، عن نشأة هذا التعليم في الحضارات الأُخرىٰ في الصين، والهند، ومصر القديمة، وبلاد الرافدين. ففي اليونان، كان التعليم العالي يقوم علىٰ أسس فلسفية؛ إذ اعتمد نوع التعليم فيها علىٰ الفيلسوف، وخصائص فلسفته. وكانت المؤسسة التي يُقدِّم فيها الفيلسوف دروسه مُصمَّمة لغرض هذه المؤسسة تحديداً، كما هو حال الأكاديمية Academy التي كان يعرض فيها أفلاطون محاوراته مع تلاميذه، والليسيوم Lyceum التي أنشأها أرسطو بعد خروجه من أكاديمية أستاذه أفلاطون، وبدأ يُقدِّم فيها دروسه ومناقشاته وتدريباته ومعالجاته الطبية بمنهج فلسفي مختلف عمّا قدَّمه أفلاطون. وما ذكرته الدراسات التاريخية عن هذه المؤسسات يُؤكِّد أنَّها كانت أقرب ما تكون إلىٰ الجامعة المعروفة في هذه الأيام (Herman , 2014, pp.61-78).

أمّا مؤسسات التعليم العالي في الحضارات القديمة الأُخرىٰ؛ في الهند، والصين، ومصر القديمة، وبلاد الرافدين، فقامت أساساً علىٰ التعليم الديني، وكان الأساتذة فيها رجال الدين والكهنة، حتّىٰ إنَّ الموضوعات الأُخرىٰ، لا سيَّما الفَلك والطب، كانت تُدرَّس لأغراض دينية. وأمّا في الحضارة الإسلامية، فإنَّ العديد من مؤسسات التعليم العالي القديمة ما تزال قائمة حتّىٰ اليوم، ومن أهمها: جامعة الزيتونة في تونس التي أُنشِئت عام 120هـ (737م)، وجامعة القرويين في فاس بالمغرب التي أُنشِئت عام 245هـ (859م)، وجامعة الأزهر في القاهرة بمصر التي أُنشِئت عام 361هـ (972م). وبالرغم من أنَّ التعليم الديني في هذه الجامعات كان هو الأساس، فإنَّ مواد تعليمية مُتنوِّعة عديدة كانت تُدرَّس إلىٰ جانبه. وبالمثل، فإنَّ مؤسسات التعليم العالي التي ظهرت في أوروبا بعد دخول المسيحية فيها خلال القرن الرابع الميلادي، ثُمَّ في أمريكا، كانت مؤسسات دينية في الأساس،[14] ولكنَّها بدأت منذ مطلع القرن العشرين الميلادي بإضافة مهام أُخرىٰ إلىٰ المهمة الدينية، أو التخلّي نهائياً عن المهمة الدينية، ورُبَّما إقصاء الدين عن الحياة الجامعية أو المناهج الجامعية.

[14] لتعرُّف المزيد عن التربية والتعليم في الحضارات القديمة حتىٰ بداية عصر النهضة، وتمييز ما يُمكِن وصفه بالتعليم العام من التعليم العالي في هذه الحضارات، انظر:

فجامعة هارفارد الأمريكية –مثلاً– بدأت رسالتها بالتعليم الديني، حتّى إنَّ الخاتم أو الشعار الذي اعتمدته كان يرمز إلى الرب (المسيح) الذي عَدَّه مُؤسِّس الجامعة المصدر الوحيد الذي تُستمَدُّ منه المعرفة. أمّا الكتابان المفتوحان في أعلى الشعار فيرمزان إلى العهد القديم والعهد الجديد من الكتاب الـمُقدَّس في المسيحية. وأمّا الكتاب الثالث في الشعار فمقلوب، وغير مفتوح؛ لأنَّ الحقيقة لن تظهر إلّا عند المجيء الثاني للمسيح. غير أنَّ الشعار الحالي أظهر الكتب الثلاثة وهي مفتوحة؛ للدلالة على أنَّ الجامعة لم تعد بحاجة إلى انتظار المعرفة من مصدر خارجي مُقدَّس (علوي)؛ فالإنسان هو المصدر الوحيد للمعرفة.[15]

الشعار الجديد | الشعار الأصلي

ثُمَّ أخذت فلسفة الجامعات تُركِّز على نمو المعرفة الإنسانية وتقدُّمها، والنظر إلى الجامعة بوصفها مصنع المعرفة، جاعلةً هدفها البحث عن الحقيقة. بيد أنَّ البُعْد الديني ظلَّ حاضراً في كثير من الجامعات المعاصرة؛ فبالرغم من أنَّ قيم الجامعات المعاصرة تتشابه غالباً في ما تُحدِّده من قيم مدنية، فإنَّها تضيف ما يشير إلى ما تمتاز به كل جامعة من خصوصية دينية مُحدَّدة. فجامعة يورك سنت جون في المملكة المتحدة –مثلاً– تنصُّ قيمها على ما يأتي: "تلتزم الجامعة بتوفير تعليم عالٍ ممتاز، ومُنفتِح، وتقدُّمي، يحتضن الاختلاف، ويتحدّى التحيُّز، ويُعزِّز العدالة، ويتشكَّل في مؤسسة كنيسة يورك سنت جون" ( www.yorksj.ac.uk).

– ملكاوي، **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر**، مرجع سابق، ص69–94.

[15] انظر تفاصيل تاريخ الشعار في الموقع الإلكتروني:

https://news.harvard.edu/gazette/story/2015/05/seal-of-approval /

انظر تحليل الفرق بين الشعارين في الموقع الإلكتروني:

http://thoughtfortheweek-jeff.blogspot.com/2014/01/harvard-universitys-original-purpose.html

ومن الـمُلاحَظ وجود مؤسسات دينية بين مؤسسات التعليم العالي، أو مؤسسات تَتَّخِذ من القيم الدينية فلسفة لها، ومنها مؤسسات عامة، وأُخرىٰ خاصة، وبعضها ربحية، وبعضٌ آخرُ ليس هدفه الربح، ومنها ما نشأ مُبكِّراً، ومنها ما هو حديث ومعاصر. ومن الـمُلاحَظ أيضاً أنَّ هذه القيم الدينية تكون حاضرة في رؤيتها، ورسالتها، وبرامج عملها، ونوعية أقسامها (Daniels, & Gustafson, 2016, pp.90-100).[16] وقد لا تكون رسالتها الدينية مُنحصِرة في إعداد الـمُتخصِّصين لأداء المهام والأعمال الدينية الخاصة، وإنَّما تشمل تعزيز مبادئ الدين في المجتمع المحلي، أو حتّىٰ تغيير العالَم.

ومن الأمثلة علىٰ ذلك الطريقة التي صاغت بها جامعة سياتل باسيفيك عبارة رسالتها المؤسسية: "جامعة سياتل باسيفيك هي جامعة مسيحية مُلتزِمة تماماً بالتفاعل الثقافي وتغيير العالَم من خلال تخريج أشخاص يتمتَّعون بالكفاءة والأخلاق والحكمة، وبناء مجتمع يمتلئ بالنعمة والفضل" (https://spu.edu/homepage-test). والـمُلاحَظ أنَّ كل البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية الـمُشترَكة في الجامعة مُشبَعة بهذه الفلسفة، ومن ذلك أنَّ في الجامعة مركزاً يُسمّىٰ مركز النزاهة في الأعمال، ويُعْنىٰ بتدريب رجال الأعمال علىٰ "استكشاف الإيمان المسيحي، والنزاهة، والقيادة، والرفاهية في الأعمال التجارية، وتحويل العمل التجاري إلىٰ مُشارِك في عمل إبداعي يقود إلىٰ الخلاص بنظرة كلية للنزاهة." فهذا المركز ينظر إلىٰ الأعمال بوصفها ساحة فاعلة ولازمة للشهادة المسيحية؛ إذ من الـمُهِم للمهنيين المسيحيين أنْ يروا الوظائف التي يدعمها المركز بوصفها خدمة مهنية؛ خدمة لأهداف الله، والعمل من أجل ازدهار الخليقة كلها.[17]

ومن مؤسسات التعليم العالي التي تقوم علىٰ القيم، مؤسسات مُتخصِّصة في تقديم التعليم الديني والثقافة الدينية في جميع برامجها، كما هو الحال في الجامعات الإسلامية، وكليات الشريعة،

[16] من الملاحظ أن Daniels و Gustafson باحثان من جامعتين نشأتا علىٰ أسس دينية وكتبا بحثاً يصف كيف تُعبِّر عبارات رسالة الجامعة عن فلسفتها وقيمها الدينية، وقد تضمَّن بحثهما مراجعة للبحوث والدراسات ذات الصلة بالموضوع.

[17] لتعرُّف شهادة التعليم المستمر التي يُقدِّمها المركز في موضوع "الإيمان والعمل"، انظر الموقع الإلكتروني:

- https://spu.edu/academics/school-of-business-and-economics/professional-education/faith-business-certificate (Retrieved April 4, 2021).

وكثير من المعاهد الدينية Seminaries المسيحية واليهودية التي تُعِدُّ طلبتها للاضطلاع بالوظائف الدينية المختلفة في مؤسسات المجتمع.

## سابعاً: القيم الجامعية مُشترَك إنساني

نحن نُؤمِن بأنَّ الإسلام يُقدِّم فلسفة واضحة وشاملة للحياة، في ميادينها المختلفة، بما في ذلك ميدان التعليم في موضوعاته ومستوياته ومراحله. والتفكير الفلسفي، ضمن هذه الفلسفة، هو الذي يُشكِّل الرؤية الإسلامية للعالَم. ومن الـمُتوقَّع أنْ تكتب الجامعات في العالَم الإسلامي رؤيتها ورسالتها بصورة تكشف عن هذه الفلسفة، في سعيها لتحقيق أهدافها التي تختصُّ بمَنْ فيها من أساتذة وطلبة وإداريين، وبما يسود فيها من بيئة نفسية وتنظيمية وأخلاقية. وهذا التفكير الفلسفي هو تصوُّر كلي يجيب عن الأسئلة التي تختصُّ بالعالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، ويعني ذلك تحديداً الجانب المادي من الوجود بأشيائه وظواهره وأحداثه، وحياة الإنسان وتزكيته الروحية والنفسية، والاجتماع البشري ووظيفته في تحقيق العمران المادي والمعنوي، وبناء الحضارة الإنسانية الراشدة في هذه الحياة الدنيا، وما يُعِدُّ الإنسان للسعادة في الحياة الأُخرىٰ.

ونحن نُؤمِن أيضاً بأنَّ في القرآن الكريم، وفي بيانه الحكيم في السُّنَّة النبوية، وما يشترطانه من فهم مقاصدي، لِـما فيهما من قيم الهدىٰ والرشد، ضمن سقف الخبرة البشرية النامية؛ ما يُوفِّر للإنسانية ما تصبو إليه من حقٍّ وعدل وسلام، دون أنْ يمنع ذلك من سعي الإنسان الدائم للاكتشاف والترقّي والتقدُّم.

إنَّ مثل هذا التفكير الفلسفي في الرؤية الإسلامية، أو الرؤية الإسلامية للعالَم، يصلح أنْ يكون مفهوماً مناسباً لِـما نُسمّيه الـمُشترَك الإنساني الذي يُحقِّق مصالح مُشترَكة للمجتمعات البشرية، من دون أنْ يعني بالضرورة انتفاء الخلاف والاختلاف بينها؛ لأنَّ هذه الرؤية تتضمَّن القدرة علىٰ تدبير هذا الاختلاف، الذي لا يُسوِّغ تجاوز كثير من عناصر الائتلاف، وما تتضمَّنه من حقائق وروابط ومصالح مُشترَكة. وكذلك لا ينبغي أنْ "يُشوِّش علىٰ هذه الحقيقة للمُشترَك الإنساني التوظيفُ

العولمي للمفهوم الهادف إلى محو الخصوصية الثقافية للشعوب، وتمييع القيم الخلقية الإنسانية" (رفيع، 2011، ص115–142). فالعولمة المعاصرة، لا سيَّما في مجال التعليم الجامعي، تمارس بأدواتها السياسية والاقتصادية والثقافية هيمنةً قاهرةً، تستهدف الخصوصيات الفكرية للمجتمعات البشرية، وبخاصة المجتمعات الإسلامية، ومرجعياتها الثقافية والحضارية.

إنَّ مفهوم "الـمُشترَك الإنساني" ليس جديداً في الفكر الإسلامي المعاصر، فهو تذكير مباشر بحقائق الفطرة، ووحدة الأصل البشري، والتكريم الإلهي للإنسان. وهو أيضاً تذكير بقيمة التعارف بين المختلفين من الشعوب والقبائل؛ سواء أكان هذا الاختلاف في الأعراق والألوان أم في العقائد والأديان، بل إنَّ أصل الأديان كلها هو الدين الواحد الذي أرسل الله سبحانه به الرسل جميعاً في مختلف مراحل التاريخ، ثُمَّ اختتم نزول الوحي برسالة الإسلام. وكل ما في هذه الرسالة هو رحمة للعالمين، فهو مُشترَك إنساني؛ سواء في المعتقدات أو المعاملات أو الأخلاق التي تكفي لاجتماع الناس عليها في حياتهم ضمن مُشترَك إنساني، أمّا آخرتهم فأمْرها إلى الله سبحانه الذي يُحاسِب الناس برحمته وعدله على كسبهم في الدنيا.

وقد ميَّز ابن تيمية بين الدين الـمُشترَك والدين الخاص، وذلك في تفسيره لقوله تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِيٓ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ وَمَا وَصَّيۡنَا بِهِۦٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓۖ أَنۡ أَقِيمُواْ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُواْ فِيهِ﴾ [الشورى: 13]؛ إذ قال: "فإنَّما شرع لنا من الدين ما وُصّوا به (أي الأنبياء الذين ورد ذكرهم في الآية، وهم الخمسة أُولو العزم من الرسل) من إقامة الدين، وترك التفرُّق فيه. والدين الذي اتَّفقوا عليه هو الأصول، فتضمَّن الكلام أشياء: أحدها: أنَّه شرع لنا الدين الـمُشترَك، وهو الإسلام والإيمان العام، والدين الـمُختَصَّ بنا، وهو الإسلام والإيمان الخاص. والثاني: أنَّه أمرنا بإقامة الدين الـمُشترَك، ونهانا عن التفرُّق فيه. والثالث: أنَّه أمر المرسلين بإقامة الدين الـمُشترَك، ونهاهم عن التفرُّق فيه" (ابن تيمية، د.ت، ص50–51). فالدين الـمُشترَك هو دين المبادئ والأصول الـمُشترَكة بين رسالات الأنبياء، القائمة على عدد من القيم الكبرى، مثل: توحيد الخالق، ووحدة الأصل البشري، والتعارف بين البشر، وتكريم

الإنسان وحريته. ومن ثَمَّ، فالمرجعية الدينية في التعامل بين الناس تقوم على القواسم الـمُشترَكة بين الأديان.

وفي مقام آخر، أشار ابن تيمية إلى ما سمّاه الإسلام العام الذي تحدَّثت عنه السور المكية التي "نزلت بالأصول الكلية الـمُشترَكة، التي اتَّفق عليها الرسل، التي لا بُدَّ منها، وهي الإسلام العام، الذي لا يقبل الله من أحد من الأوَّلين والآخرين ديناً غيره. وأمّا السور المدنية ففيها هذا، وفيها ما يختصُّ به محمد صلّى الله عليه وسلَّم من الشرعة والمنهاج. فإنَّ دين الأنبياء واحد" (ابن تيمية، د.ت، ص32– 33).

إنَّ الدعوة إلى تطوير المفهوم الإسلامي للمُشترَك الإنساني لا تأتي من موقف الضعيف في استجداء القوي، وإنَّما تأتي من قبيل تصحيح الخلل الذي وقعت فيه الأُمَّة الإسلامية، حين تخلَّفت عن مواكبة حركة التقدُّم العلمي في الميادين الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، وعكفت على تقليد ما أنجزه علماؤها في القرون الـمُتقدِّمة، وعلى اقتراض ما أنجزه غيرهم في القرون الـمُتأخِّرة، فعجزوا عن مواصلة الإسهام في الحضارة البشرية ونشر القيم الإنسانية، مع العلم بأنَّ القيم في الرؤية الإسلامية ذات المرجعية الدينية المقاصدية العامة هي قيم إنسانية عالمية، تصلح أنْ تُؤسِّس للمُشترَك الإنساني. وقد اقترن بالتخلُّف عن مواكبة حركة التقدُّم العلمي عزوفٌ عن الاستفادة ممّا حقَّقته الأُمم الأُخرى من إنجاز علمي ومعرفي، والحذر من التفاعل معها، والانغلاق على تحيُّزاتها الذاتية. ثُمَّ ما لبثت الأُمَّة أنْ وقعت تحت براثن الاستعمار الذي رسَّخ دعائم التخلُّف، وفرض رؤيته وثقافته وعلومه، فأصبحت الأُمَّة اليوم عالة على الإنتاج الفكري والحضاري في مختلف الميادين، وقد تمثَّل ذلك بصورة أكثر وضوحاً في ميادين التعليم الجامعي؛ في فلسفته ونُظُمه، حتّى في ثقافته وقيمه.

ولهذا، فإنَّ الخطاب بمفهوم الـمُشترَك الإنساني يتوجَّه إلى الذات الإسلامية الـمُتشبِّعة بهذا المفهوم ومرجعيته المقاصدية؛ ليكون لهذه الذات حضورها الفاعل على ساحة العالَم، في صورة مبادآت مشحونة بالثقة بالنفس، لا في صورة ردود فعل استجدائية خجولة. ومن ثَمَّ، فقد توجَّه هذا الخطاب –بهذا المفهوم– إلى الآخر، لا سيَّما الآخر الغربي الـمُهيمِن، بالتفاعل الإيجابي والحوار

الواثق؛ للكشف عمّا يتحقَّق من مصالح حقيقية مُشترَكة لجميع البشر، عند شحن ساحة التعليم الجامعي بقيم إنسانية مُشترَكة، ونزع التيار الجارف الذي تُمثِّله عولمة التعليم الجامعي، بما يحمله هذا التيار من نزعة مُتمركِزة على ثقافة الغرب ومرجعيته، ومُشبَعة بروح الإقصاء والتهميش للمرجعيات الأُخرى، وإنكارها حقَّها في الاختلاف والتمايز، وأهميتها في الإسهام في ترشيد الحضارة البشرية وإغنائها.

وثمَّة منطلقات مُهِمَّة لا بُدَّ أنْ تكون حاضرة في تقديم خطاب الـمُشترَك الإنساني وتأصيل القيم المعرفية والمنهجية التي تستند إليها التخصُّصات العلمية الجامعية. ومن أهم هذه المنطلقات ضبطُ فهمنا لعدد من المفاهيم المركزية، لا سيَّما مفاهيم المعرفة، والقيم، والعولمة. فضبط فهمنا للمعرفة يعني ردَّ القول بأنَّ المعرفة لا دين لها، وأنَّها محايدة، وهو قول لا يستقيم؛ لأنَّ المعرفة تتأثَّر في صياغتها ودلالاتها بحالة الإنسان الذي أنتجها، ورؤيته للذات والآخر، وتصوُّراته عن العالَم والحياة والقيم؛ ذلك أنَّ الإنسان كائن ثقافي يتأثَّر إنتاجه برؤيته للعالَم، وما تتضمَّنه من تصوُّرات اعتقادية، وهو أيضاً كائن اجتماعي يتأثَّر بعوامل التنشئة وضوابط العلاقات، وهو كذلك ذو نفسية لها طموحاتها وأهواؤها.

إنَّ ضبط فهمنا للقيم يعني تسديد النظر إلى مفهوم "القيم". فكل فئة من فئات البشر (دينية، سياسية، تعليمية، ...) تتحدَّث عن قيم خاصة بها، مُستمَدَّة من المرجعية الحاكمة لكلٍّ منها. وقد نجد قيماً محمودةً عند فئة، ومرذولةً عند أُخرى، لكنَّ الصفة الغالبة على مصطلح "القيم" أنْ تكون صفة لِما نعطيه من قيمة إيجابية للشيء أو الفعل، أو الفكرة؛ فالصدق -مثلاً- قيمة فاضلة، يَودُّ لو يُعرَف كل إنسان بها، والكذب صفة مرذولة لا يرغب أحد أنْ يَتَّصِف بها. فإذا وَجَد دعاة القيم الفاضلة الطريقة المناسبة لعرض ما يتبنَّونه من قيم، فإنَّهم سيكونون أقوى حُجَّةً، وأعمق أثراً. ولهذا تُعَدُّ القيم مدخلاً مناسباً لِما قد يتَّفِق عليه المختلفون، حين يجدون مساحة من الـمُشترَكات ذات الأساس الفطري في البشر، والفضائل الأخلاقية الـمُتعارَف عليها بينهم؛ سواء بمرجعية دينية، أو بمصالح عملية.

أمّا ضبط فهمنا للعولمة فيعني ضرورة تفكيك تيار العولمة في مناهج التعليم الجامعي، وإعادة بناء فلسفة التعليم الجامعي في المجتمعات العربية والإسلامية؛ ذلك أنَّ الجامعة اليوم (فكرةً، ومؤسسةً) أصبحت ظاهرة عالمية ذات اتجاه واحد؛ إذ تحاول بعض الفلسفات والقوىٰ الـمُتنفِّذة في العالَم عولمة -أيْ تعميم- أنماطها الخاصة من الجامعات، الـمُحمَّلة بأفكار وقيم تُهدِّد ما تتبنّاه بعض المجتمعات من منظومات فكرية وقيمية، فلا بُدَّ لنا في مجتمعاتنا العربية والإسلامية من الفهم الصحيح لفلسفة القيم في الجامعات التي تتبنّاها منظومات العولمة وأدواتها السياسية والاقتصادية والفكرية في أربعة مجالات علىٰ الأقل:

أ. إعمال الرؤية النقدية لِـما هو معروض اليوم علىٰ المستوىٰ العالمي من قيم أكاديمية جامعية تُعِين الجامعة علىٰ تحقيق أهدافها، في خدمة الحقيقة، ونمو العلم، وبناء المعرفة، وتلبية متطلَّبات المجتمعات البشرية في التقدُّم والترقّي الحضاري.

ب. النظر في ما هو معروض من القيم الجامعية، التي تُعَدُّ من الـمُشترَك الإنساني العام، وتكييفه بصورة تُعبِّر عن المضمون الثقافي والحضاري لمجتمعاتنا، وتُعزِّز الهُويَّة الفكرية والقيمية لهذه المجتمعات، ولا يكون ذلك بالقبول أو الرفض بصورة مبدئية، وإنَّما يكون بالتحليل النقدي الذي يحتفظ بما هو حقٌّ في ذاته، وينفي الخَبَث الضارَّ عن المعدن النفيس، والزَّبَد الذي يذهب جُفاءً عن سيل الماء النافع للأرض.[18]

ت. تطوير فلسفة للقيم الجامعية، تكون أكثر تعبيراً عن الـمُشترَك الإنساني، ليس في مجال الصياغة الفكرية النظرية وحسب، بل في مجال الممارسة والتطبيق العملي؛ حتّىٰ تتمكَّن جامعاتنا من تقديم نموذج عملي من القيم يصلح أنْ يكون مُشترَكاً إنسانياً، بديلاً عن جهود القوىٰ الـمُتنفِّذة في العالَم، التي تحتكر معنىٰ القيم، وتمارسه بصورة انتقائية تنتفي معها العدالة.

---

[18] استئناساً بالمثل القرآني: ﴿أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌۢ بِقَدَرِهَا فَٱحْتَمَلَ ٱلسَّيْلُ زَبَدًا رَّابِيًا ۚ وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِى ٱلنَّارِ ٱبْتِغَآءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَٰعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُۥ ۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْحَقَّ وَٱلْبَٰطِلَ ۚ فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءً ۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمْكُثُ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ ﴿١٧﴾﴾ [الرعد: 17].

ث. ميدان الإضافة النافعة، والإبداع الأصيل، والإنجاز الـمُتميِّز الذي تنتظره الإنسانية من عمل العقل المسلم المعاصر في محتوى المعرفة الجامعية نفسها، في مجالات العلوم المختلفة، في بُعْديها: النظري والتطبيقي، ثُمَّ في بُعْدها الثالث، وهو الفلسفة التي تُؤطِّر كُلّاً من البناء الفكري، والتطبيق العملي. فهذا الأساس الفلسفي هو الذي يكشف عن المنطلقات الفكرية والقيم المرجعية التي تستند إليها المعرفة، في صياغتها وتوظيفها، والخلفية الفكرية والقيمية لِـمنْ صاغ هذه المعرفة من العلماء والباحثين، وصولاً إلى تحقيق الـمُشترَك الإنساني من المنافع والمصالح، وتلبية شروط العمران والتقدُّم الحضاري.

وتأسيساً على ذلك، يتعيَّن على العقل المسلم المعاصر أنْ يتعامل بمسؤولية عالية مع ظاهرة تضارب القيم في التعليم الجامعي؛ ذلك أنَّ الطالب الجامعي المسلم يدرس معظم المواد الجامعية بمرجعية علمانية، تمليها الرؤية الفكرية التي تُقدِّمها المراجع العلمية، أو طريقة العرض التي يستعملها الأستاذ. وقد تتناقض هذه الرؤية مع الخلفية الدينية والثقافية الإسلامية لهذا الطالب، فتوقِعه في القلق، ورُبَّما تجعله يعيش في عالَمَين منفصلين، وينتهي به المطاف إلى الإحباط أو الاستلاب؛ ما يُؤثِّر في قدرته على الإنجاز والإبداع. وليس سهلاً الخروج من هذه الحالة إذا لم يُوفِّر التعليم الجامعي فرصاً للأستاذ والطالب، تساعد كُلّاً منهما على التحليل النقدي للمعرفة المتاحة، وإعادة صياغتها بصورة لا تُخِلُّ بالموضوعية والاستقامة والتطابق مع الواقع، وتسمح -في الوقت نفسه- بإمكانية استيعاب هذه المعرفة وَفق منهجية التكامل المعرفي التي تُؤطِّرها ضمن قيم التوحيد والتزكية والعمران.

أوضحنا في ثنايا هذا البحث كيف أنَّ المسألة الـمُهِمَّة في القيم الجامعية ليست في ما تصوغه الدول والجامعات من مفردات قيمية، وإنَّما في الممارسة العملية لهذه القيم؛ فالممارسة تحتكم -في كثير من الأحيان- إلى توجُّهات سياسية، وتخضع لضغوط اقتصادية وإعلامية، بحيث تفقد نصوص القيم قيمتها.

وقد لاحظنا أنَّ الاهتمام الأكبر بالقيم الجامعية ينصرف إلى قيمتي الحرية الأكاديمية، واستقلال الجامعات، ولكنَّ الصياغة الجميلة لهاتين القيمتين -في حدِّ ذاتها- تحتاج إلى تكييف، وتأطير، وتحديد. فالحرية الأكاديمية -مثلاً- ليست قيمة مُطلَقة يمارس فيها الأستاذ الجامعي ما يشاء من القول والفعل، أو يختار منها ما يشاء من موضوعات البحث. فقيم الجامعة تبقى ضمن إطار قيم المجتمع الذي يبني الجامعة لتخدمه. ولهذا، فمن الـمُتوقَّع أنْ تُعزِّز الجامعة قيم المجتمع؛ سواء في بناء شخصية الطالب، ليتخرَّج فيها قادراً على خدمة مجتمعه في مجال مُعيَّن، أو في ما تُنتِجه الجامعة عن طريق مراكز البحث وجهود الأساتذة والطلبة من بحوث تُسهِم في حلِّ مشكلات المجتمع في المجالات الـمُتخصِّصة، وتدفع حركة النمو والتقدُّم العلمي، وتُحقِّق للمجتمع حضور أبنائه في ساحة الإنجاز العلمي والحضاري العالمي.

فالحرية الأكاديمية لا تعني فتح الباب واسعاً أمام الاستهتار بقيم المجتمع وعناصر وحدته وتماسكه، ولا تعني أيضاً إجراء البحوث خارج الخُطَط والأولويات الـمُتَّفَق عليها في مؤسسات الجامعة والمجتمع، ولا تعني كذلك تكييف نتائج البحوث المدعومة من شركات تجارية، على نحوٍ يخدم مصالح هذه الشركات، على حساب مصالح جمهور الناس في المجتمع المحلي أو العالمي.

أمّا استقلال الجامعة فهو يعني أنْ تكون الجامعة مستقلة فكرياً وأخلاقياً عن السلطة السياسية والقوَّة الاقتصادية في عدد من المجالات، لعلَّ أهمها: الاستقلال التنظيمي العام الذي يختصُّ بالقيادة والحوكمة والهياكل الإدارية والتنظيمية، وشؤون التوظيف الخاصة بالأساتذة والإداريين وترقيتهم وتطوير قدراتهم، والمسائل الأكاديمية الخاصة بالدرجات العلمية وقبول الطلبة ونُظُم الامتحانات، والمسائل المالية التي تختصُّ بتوفير الأموال والممتلكات اللازمة للجامعة واستثمارها وإنفاقها.

وفي ذلك قيمة مُهِمَّة تتصل بتحرير طاقات الإبداع، وتعزيز المستوى المناسب من الحرية الأكاديمية. ومعظم المؤسسات التعليمية القديمة، التي أصبحت اليوم تُعرَف بالجامعات، نشأت بصورة مستقلة من حيث الإدارة، والتمويل، والمناهج، تبعاً للأغراض العلمية والدينية لِـمنْ أنشأها، وكان الاستقلال المالي هو أساس تحقيق استقلاليتها. وكانت القيادة الجامعية

تمتلك القدر الأكبر من صلاحية اتّخاذ القرارات، ولكنَّ الجامعات المعاصرة أصبحت أداة السلطة السياسية والقوَّة الاقتصادية في تحقيق أغراض مُتنوِّعة، أهمها تسويق الأفكار والأشياء، وهنا تكمن المشكلة.

وقد حاول باحث ياباني دراسة المعنى المختلف لاستقلال الجامعة في السياق التاريخي والمقارن، والنظر في التحوُّل الذي طرأ على تعريف "استقلالية الجامعة" في إنجلترا واليابان، فوجد أنَّ هذا التعريف فيهما يختلف تقليدياً. ففي إنجلترا، كان استقلال الجامعات بمنزلة أيديولوجية للجامعات لحمايتها من الضغوط الخارجية. أمّا في اليابان، فإنَّ استقلال الجامعة كان يُفهَم في سياق التنسيق مع الوزارة المعنية بالتعليم الجامعي. وبالرغم من ذلك، فإنَّ السياسات الـمُوجَّهة نحو السوق في البلدين غيَّرت معنى استقلال الجامعات، فدخل مفهوم "الاستقلال الذاتي التعاقدي" في إنجلترا، ودخل مفهوم "الاستقلال المؤسسي" في اليابان (Yokoyama, 2007, pp.399-409).

وفي سياق متصل، نشرت باحثتان من رومانيا بحثاً عن الجانب القانوني لمبدأ استقلال الجامعة، في ضوء بعض قرارات المحاكم، وقد تَبيَّن لهما أنَّ هذا المبدأ ليس مُطلَقاً، وكذلك الحال بالنسبة إلى الحرية الأكاديمية؛ فلكلٍّ منهما حدود ضمن البنية الدستورية العامة للدولة. وبالنظر إلى مبدأ استقلال الجامعات في أوروبا، الذي يختصُّ بمسألة تنظيمها وقضاياها المالية، وسياسة شؤون الموظفين، وسياسة المناهج الدراسية فيها؛ فإنَّ مستوى الحرية في الجامعات يختلف اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر. وفي بعض البلدان، فإنَّ مسألة الاستقلال الذاتي للجامعة والحرية الأكاديمية، تُبقِيان على دور مُهِم للسلطات المركزية في الدولة؛ للتأكُّد من تحقيق التعليم الجيد المنشود في مؤسسات التعليم العالي؛ الحكومية، والخاصة (Stoica, 2013, pp.192-199).

وفي فنلندا، نشرت باحثتان فصلاً بعنوان: "استقلال الجامعات من الماضي إلى الحاضر"، في كتاب حمل عنوان: "رؤى نظرية ومنهجية في إدارة التعليم العالي وتحوُّلاته". وقد تَبيَّن للباحثتين أنَّ مفهوم "استقلال الجامعة" هو مفهوم مركزي، وسمة مُميِّزة للمؤسسات الجامعية. غير أنَّ هذه الاستقلالية تُعَدُّ خياراً لخدمة آليات الحوكمة التي يُحرِّكها السوق. ومن المفيد ملاحظة أنَّ فكرة

الجامعة نفسها تتطوَّر باستمرار، وأهدافها تُفهَم بطرق مختلفة. ففي البداية، كانت فكرة استقلالية الجامعة تعني حماية الحرية الأكاديمية من التأثيرات الخارجية الضارَّة، ولكنَّ الاتجاهات الحالية تهدف إلى إنشاء الروابط وتوسيعها بين الأكاديميين والبيئة الخارجية إلى أقصى حدٍّ مُمكِن. وقد خلُصت الباحثتان إلى القول: "إنَّه لا يوجد تعريف واحد لاستقلال الجامعة يُمكِن تطبيقه عالمياً على أنظمة التعليم العالي المختلفة في جميع الحالات" (Kohtamaki & Balbachevsky, 2018, pp.189-190).

وفي ما يخصُّ البحوث والمقالات التي تحدَّثت عن مبدأ استقلال الجامعات في البلاد العربية، فإنَّ من أبرز ما نجده فيها اليوم هو النظر إلى هذا الاستقلال -من حيث المفهوم والدرجة- بوصفه منحة تُقدِّم فيها السلطة السياسية للجامعة بعض عناصر الاستقلال، وتحرمها من عناصر أُخرى، أو تُقدِّمها رسمياً، وتُنفِّذها بصورة انتقائية. والثابت أنَّ كثيراً من هذه البحوث تُؤكِّد حقيقتين، أُولاهما: أنَّ واقع الجامعة في البلاد العربية محكوم بنشأة هذه الجامعات وتطوُّرها في ظلِّ الاستعمار وتأطُّرها المستمر بفلسفته ومرجعياته، وثانيتهما: أنَّ تيار العولمة في التعليم العالي أثَّر تأثيراً عميقاً في واقع الجامعة بالعالَم العربي والإسلامي، حتّى أصبحت صوره مُشابِهة كثيراً لِما نجده في الجامعات الأوروبية والأمريكية، لا سيَّما في الأُطر النظرية للعلوم والمعارف المختلفة وتصنيفاتها وتطبيقاتها، وما تتضمَّنه من أنماط التفكير وقيم السلوك. وبالرغم من أنَّ المجتمعات العربية والإسلامية لا تزال تحمل شيئاً من الخصوصية الثقافية والحضارية، فإنَّ الجامعات أصبحت وسيلة فعّالة للتخفُّف من هذه الخصوصيات، والتماهي مع مرجعيات فكرية وإدارية أجنبية. وهذا لا يتجلّى فقط في الفلسفة العامة ونُظُم الإدارة والرؤى الاستراتيجية، وإنَّما يمتد ليشمل عناوين الـمُقرَّرات الدارسية ومضامينها المعرفية ومراجعها التي صيغت أساساً وَفق رؤيةٍ للعالَم تَتَّصِف بالقصور والتحيُّز، بناءً على خبرات ومشكلات تنقصها إمكانية التعميم.

وهكذا، فإنَّ كثيراً من المفاهيم التي أصبحت جزءاً من الـمُشترَك الإنساني في التعليم الجامعي، يجرى تأطيرها وتطبيقها بصور مختلفة، فكان من حقِّ المجتمعات العربية والإسلامية وجامعاتها، ومن واجبها كذلك، صياغة فهمها وتطبيقها لهذه المفاهيم، بالطريقة التي لا تقتصر فقط على حفظ

عناصر الخصوصية والتميُّز في الهُوِيَّة الفكرية والحضارية لهذه المجتمعات والجامعات، وإنَّما تُقدِّم فهماً وتطبيقاً يُمكِن للجامعات والمجتمعات الأُخرىٰ التنويه به، والاستفادة منه.

وإذا كان تيار العولمة الذي يجعل جامعاتنا بيئة مفتوحة لفلسفة (أو فلسفات) قيمية خارجية، ويُمثِّل بذلك تحدِّياً نحاول أنْ نَحُدَّ من آثاره السلبية، فإنَّ تيار العولمة نفسه يُمكِن أنْ يكون فرصة تساعد جامعاتنا علىٰ تطوير فلسفة للقيم نابعة من مرجعياتنا الفكرية والحضارية، وصالحة -في الوقت نفسه- لأنْ تكون مُشتَرَكاً إنسانياً لا تجد المجتمعات الأُخرىٰ غضاضة في تبنّيه، والانتفاع به.

وعندما تُفهَم الرؤية الإسلامية بصورة جيدة، فإنَّها ستُقدِّم قيماً إنسانيةً مُشتَرَكةً يُمكِن أنْ نرىٰ تجلِّياتها في مجالات الحياة البشرية المختلفة، بما في ذلك مجالات التعليم عامة، والتعليم الجامعي بوجه خاص. فالرؤية الإسلامية تنطلق أوَّلاً من قيمة التوحيد وتجلِّياتها في وحدة الوجود البشري في أصله ومصيره، ثُمَّ تتجلّىٰ هذه القيمة في تلبية حاجات التعارف والتعاون والتكامل بين أبناء الجنس البشري. وتنطلق ثانياً من قيمة تزكية الإنسان وكرامته وحريته، ثُمَّ سعيه الحثيث للترقّي في المشاعر النفسية، والسمو في العلاقات الاجتماعية. وتنطلق ثالثاً من أمانة الخلافة في الأرض، وإقامة العمران، وبناء الحضارة. وكل ذلك يتطلَّب الزيادة في العلم، والنمو في المعرفة، وحُسْن الاستمداد من مصادرها، وتوظيف وسائلها.

## خاتمة:

إنَّ أيَّة محاولة لاستقصاء الدراسات والبحوث والمواقف والتطبيقات الخاصة بفلسفة القيم في التعليم الجامعي، قد تُواجِه مُعوِّقات ومصاعب تُثبِّط وصولها إلىٰ الاستقصاء التام. وقد اكتفينا في هذه الدراسة بذكر نبذة عن هذه الموضوعات السبعة، عرضنا فيها أمثلة لِما يدور ضمنها من أفكار وبحوث ومتابعات وتجلِّيات، تتصل بفلسفة القيم في التعليم الجامعي، لكنَّ الموضوع يَتَّسِع لعدد آخر من الموضوعات لا يقل أهمية عمّا ذكرناه، ومن ذلك -مثلاً- أنَّ القيم الجامعية موضوع مُهِم في المواثيق الإقليمية والدولية، وأنَّ بعض مؤسسات التعليم العالي تحتضن برامج ومناهج دراسية

وتدريبية تتأسَّس على القيم، وأنَّ القيم الجامعية تتوزَّع بصورة تحمل قدراً من خصوصيات التخصُّصات الجامعية المختلفة. فإذا كانت العلوم الدينية والاجتماعية والإنسانية مُشبَعة بالقيم في مستوياتها الـمُتعدِّدة، فإنَّ العلوم الطبيعية (مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والفَلك)، والعلوم التطبيقية (مثل: الطب، والهندسة، والزراعة) مُشبَعة أيضاً بالقيم، ليس فقط في المجالات العملية، وإنَّما في المرجعيات الفكرية والفلسفية كذلك. ثُمَّ إنَّ التعليم الجامعي هو -في نهاية المطاف- مهنة من المهن، تتضمَّن مجالاً له خصوصيته من بين مجالات القيم المهنية. ومثل هذه الموضوعات وغيرها هي ميادين للدراسة والبحث والتوظيف العملي.

ولا ننسى أنَّ من بين طرق التعامل مع الموضوع النظرَ في المعالجة الفلسفية له، وهو ما قد نجده في الموسوعات الفلسفية على سبيل المثال، لا سيَّما في ما يخصُّ حديثها عن استيعاب البحث الفلسفي في القيم، لثلاثة محاور مُترابِطة، هي: تحديد قيمة الكيانات التي يتمُّ تقييمها، والحكم على طبيعة القيمة (ذاتية، أو موضوعية)، وتحديد الأشياء ذات القيمة أو الجودة. وكذلك الكشف عمّا يُسمّى نظرية القيمة التي حظيت بأهمية مركزية في علوم الأخلاق، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة. يضاف إلى ذلك أنَّ مبحث القيم هو أساساً فرع من فروع الفلسفة بصورة عامة، يُسمّى علم القيم Axiology، ويدرس ثلاث قيم رئيسة، هي: الحق، والخير، والجمال.

وممّا يرتبط بصلة القيم بالتعليم الجامعي، النظر في قيمة هذا التعليم نفسه؛ أي العائد الذي يتوقَّعه الطلبة وأولياء أمورهم من نفقات هذه التعليم، والوقت الذي يُصرَف فيه. فقد تمرُّ بعض الجامعات بظروف مُعيَّنة لا تجعل للدراسة الجامعية "قيمة"؛ لأسباب تختصُّ بجذب سوق العمل مهارات مُحدَّدة لا تحتاج بالضرورة إلى شهادة جامعية. فلا تعود الشهادة الجامعية طريقة لاكتساب الخبرة والتأهيل لسوق العمل، وتصبح الدراسة الجامعية خالية من "القيمة".

ومن الواضح أنَّ تشبُّع السوق بخرّيجي الجامعات من تخصُّصات مُعيَّنة، وعدم وجود فرص عمل جديدة للخرّيجين الجُدد، يجعل بعض الطلبة وأولياء الأمور يُفكِّرون في "قيمة" الإنفاق على التعليم الجامعي، من دون وجود مقابل مناسب. ولذلك تحرص المؤسسات الوطنية المسؤولة عن

اعتماد برامج التعليم العالي أنْ تُوجِّه الجامعات لإيقاف التدريس في بعض التخصُّصات، واستحداث تخصُّصات جديدة بناءً على حاجة سوق العمل. ورُبَّما تكون قيمة التعليم الجامعي بهذا المعنى مُناقِضة لقيمة الجامعة بوصفها مؤسسة للبحث عن الحقيقة والمعرفة.

ومن الـمُؤكَّد أنَّ العلماء والـمُفكِّرين والفلاسفة، بمدارسهم ومذاهبهم الفكرية المختلفة، قد اهتمّوا بمبحث القيم منذ القِدم، وما يزال الاهتمام بها قائماً في حياة الأفراد والمنظمات والمجتمعات بصورة كبيرة، ولا سيّما في ظلِّ ما يشهده العالَم من تطوُّر في مختلف نواحي الحياة؛ فالقيم تُعَدُّ من أهم مُحدِّدات السلوك، ومن الـمُكوِّنات التي تُسهِّل التعامل مع الأفراد والجماعات، والتفاعل في ما بينهم؛ فهي تُمثِّل نتاج التفاعل القائم بين الفرد ومجتمعه.

ومع كثرة الدراسات والبحوث التي تختصُّ بفلسفة قيم الدراسات الجامعية، فقد تَبيَّن لنا أنَّ تعرُّف محتوى هذه الدراسات والبحوث غير كافٍ من وجود كلمات مُعيَّنة (مثل: فلسفة، أو قيم) في عناوينها؛ فقد نجد دراساتٍ وبحوثاً في قلب قضايا القيم في الجامعة، من دون أنْ يكون لفظ "القيم" موجوداً في البحث كله، كما هو الحال في الدراسات الكثيرة التي تختصُّ بالثقافة الأكاديمية، والثقافة التنظيمية، وأنماط السلوك التنظيمي.

وبالرغم من وضوح أهمية القيم ومكانتها في السلوك الشخصي، والعمل المؤسسي، وأثرها في تحقيق الرضا النفسي، أو الأهداف المؤسسية، فإنَّنا نجد دعوات مُلِحَّة إلى التفكير في "قيمة القيم" Value of Values. وهو عنوان نجده في كتب، وبحوث، وأطروحات جامعية، ومقالات، ودورات تدريبية. وتبدو أهميته بوجه خاص عند التفكير في الساحة الثقافية والسياسية الدولية، وما تمتلئ به من الأهواء والأكاذيب وأنواع التحيُّز، ومن صور الاختزال والتفاهة في ما يُتحدَّث عنه من قيم كونية على لسان القوى الـمُهيمِنة في العالَم؛ ما يستدعي ضرورة الوعي بالقيم، والتدافع القيمي، والاحترام المتبادل للقيم، وهو ما قد يكون حاسماً في تحديد اتجاهات الحياة البشرية مستقبلاً.

## المراجع:


الأسدي، سعيد جاسم (2014). **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**، عمّان-الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع، بغداد: مكتبة العلّامة الحلّي.

بدران، شبل (2015). "الحرية الأكاديمية والقيم الجامعية"، **مجلّة دراسات في التعليم الجامعي**، مجلد30، عدد2، صيف.

بوعاصي، هشام عبد العزيز؛ ورمضان، عصام جابر (2016). "انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة"، **المجلّة التربوية**، جامعة سوهاج، عدد44، أبريل (نيسان).

ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (د.ت). **الجواب الصحيح لمن بدّل دين المسيح**، ج4، (د.م): مطابع المجد التجارية.

ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (د.ت). **مجموع الفتاوى**، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، المجلد الأول، كتاب: توحيد الألوهية، بيروت: دار الكتب العلمية.

جامع، محمد نبيل (2012). **تطوير التعليم العالي: في ظلّ النهضة العربية المعاصرة**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

جامعة قطر (د.ت). فلسفة التعليم العالي، على الرابط الإلكتروني: https://bit.ly/3ao5Fdm

الحجلاوي، لطفي (2009). **فلسفة التربية: الإشكاليات الراهنة**، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.

حميد، محمد عبد الله حسن (2016). **تطوير الأداء البحثي للجامعات في ضوء الإدارة بالقيم**، عمّان: دار غيداء للنشر.

رفيع، محماد بن محمد (2011). "المنهج القرآني في بناء المشترك الإنساني"، **مجلّة إسلامية المعرفة**، عدد66، خريف.

روبول، أوليفاي (1994). **فلسفة التربية**، ترجمة: عبد الكبير معروفي، الدار البيضاء: دار توبقال.

مجلس ضمان الجودة والاعتماد (2017). اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، **دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية**، عمّان-المملكة الأردنية الهاشمية.

ملكاوي، فتحي حسن (2020). **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر**، فرجينيا، وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ملكاوي، فتحي حسن (2021). "موضوعات التربية الفكرية: رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود"، في كتاب: **التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري المنشود**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، فرجينيا، وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي (2020). **معايير الجودة: الدليل المرجعي الوطني لتقييم ضمان جودة التعليم العالي**، الرباط، يناير.

## References:

Al-Asadi, S. (2014). *Falsafat al-Tarbiyyah fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī wa al-ʿĀlī*. Amman-Jordan: Dār al-Ṣafāʾ li al-Nashr wa al-Tawzīʿ, Baghdad: Maktabat al-ʿAllāmah al-Hillī.

Al-Hajlawi. L. (2009). *Falsafat al-Tarbiyyah: Al-Ishkālāt al-Rāhinah*. Beirut: Dār al-Tanwīr li al-Ṭibāʿah wa al-Nashr.

Alison, Weir (2014). *Against Our Better Judgment: The Hidden History of how the U.S. was used to create Israel*, Scotts, Valley, Cal.: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Al-Wakālah al-Waṭaniyyah li Taqyīm wa Ḍamān Jawdat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Baḥth al-ʿIlmī. (2020, January). *Maʿāyīr al-Jawdah: al-Dalīl al-Marjiʿī al-Waṭanī li Taqyīm wa Ḍamān Jawdat al-Taʿlīm al-ʿĀlī*. Rabat.

Badran, S. (2015). "Al-Ḥurriyyah al-Akādīmiyyah wa al-Qiyam al-Jāmiʿiyyah", *Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī*, vol.30, no2.

Breznik, Kristijan and Law, Kris M.Y (2019). "What do mission statements reveal about the values of top universities in the world?", *International Journal of Organizational Analysis*, Nov, Vol.27, No.5.

Buʿasi, H. & Ramadan, I. (2016). "Inʿikāsāt al-Qiyam al-Tanẓīmiyyah lada Aʿḍāʾ Hayʾat al-Tadrīs bi Jāmiʿat al-Majmaʿah ʿala Taṭbīq Mabādiʿ Idārat al-Jawdah al-Shāmilah", *Al-Majallah al-Tarbawiyyah,* 44. Sohag University.

Cippeitani, Roberto and Gatt, Suzanne (2009). "Legal Development and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration", *Higher Education in Europe*, October-December, Vol.34, No.304.

Clotfelter, Charles T (2012). *American Universities in a Global Market,* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Coman, Adela (2016). "Organizational Culture in Higher Education: Learning from the Best", *European Journal of Social Sciences Education and Research*, January-April, Vol.3, Issue1.

Daniels, Jessica Rose & Gustafson, Jacqueline (2016). "Faith-based institutions, institutional mission, and the public good", *Higher Learning Research Communications,* vol.6, no.2.

Elwick, Alex (2019). "The purpose of the University Value Statements, in: Gibbs, Paul. Et.al", (Eds.) *Values of the University in a time of Uncertainty*, Cham, Switzerland: Springer.

file:///D:/Users/hp/Desktop/FIRE-%20Found-%20of%20Indiv%20Rights%20in%20Ed.pdf

Finkelstein, Norman (2008). "Beyond Chutzpah: On the Misuse of Anti-Semitism and the Abuse of History", *Los Angeles*, Cal.

FIRE: Foundation for Individual Rights in Education (2020). Submission by Fire to the Special Rapporteur on the Promotion and Protection of the Right to Freedom of Opinion and Expression Regarding Academic Freedom on College Campuses. April 28, 2020. See the document on the link:

Flaherty, Collen (2018). Professor Fired for Anti-Semitic Posts Sues Oberlin, Inside Higher Education. See the link:

Garben, Sacha (2020). *Euopran Higher Educatin in the context of Brexit, in: European Citizinship under Stress: Socail Justice, Brexit and Other Challenges*, Edited by Nathan Cambien, DimitryKochenov and Elisa Muir, Leiden and Boston: Brill Nijhoff.

Griffin, David Ray (2009). *The Mysterious Collapse of World Trade Center 7: Why the Final Official Report About 9/11 Is Unscientific and False*, Northampton, MASS, USA.

Hamid, M. (2016). *Taṭwīr al-Adā' al-Baḥthī li al-Jāmiʿāt fī Ḍaw' al-Idārah bi al-Qiyam*, Amman-Jordan: Dār Ghaydā' li al-Nashr.

Herman, Arthur (2014). *The Cave and the Light: Plato Versus Aristotle, and the Struggle for the Soul of Western Civilization*, New York: Random House Publishers.

http://thoughtfortheweek-jeff.blogspot.com/2014/01/harvard-universitys-original-purpose.html

http://www.mohe.gov.jo/ar/GovPapers/17-2018-2020
https://bit.ly/39Krt3t

https://bit.ly/3tBENio

https://bit.ly/3uWRl48
https://chroniclet.com/news/200709/fired-professor-oberlin-college-settle-lawsuit
https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_30-1

https://healthmedicinet.com/i/new-index-challenges-university-rankings/ (Retrieved 28 March, 2021).
https://medicine.hofstra.edu/about/mission-values.html

https://news.harvard.edu/gazette/story/2015/05/seal-of-approval /

https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol5/iss4/1/

https://spu.edu/academics/school-of-business-and-economics/professional-education/faith-business-certificate (Retrieved April 4, 2021).

https://spu.edu/homepage-test (Retrieved April 4, 2021)

https://www.aneaq.ma/wp-content/uploads/2020/04/Referentiel_ANEAQ_Ar_2020.pdf
https://www.chronicle.com/author/antoine-traisnel
https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/PRR-03-2018-0005/full/pdf?title=probing-the-progress-of-the-external-dimension-of-the-bologna-process

https://www.forbes.com/sites/patrickhull/2013/01/10/answer-4-questions-to-get-a-great-mission-statement/?sh=2b1c04d767f5

https://www.harpercollege.edu/leadership/mission/index.php

https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance
https://www.insidehighered.com/quicktakes/2018/11/15/professor-fired-anti-semitic-posts-sues-oberlin
https://www.nytimes.com/2021/02/18/world/europe/france-universities-culture-wars.html

https://www.researchgate.net/publication/257719026_Organizational_Culture_in_Contemporary_University
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.854765

https://www.uni-bonn.de/the-university/our-vision
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210127092352273
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210313080914479, Retreived 31 March 2021.
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210326124931418, retrieved 28 March, 2021.

https://www.yorksj.ac.uk/socialeconomy/social-economy-consortium-/

Ibn Taymiyyah, T. (n. d.) *Al-Jawāb al-Ṣaḥīḥ li man Baddala Dīn al-Masīḥ* (4), Maṭābiʿ al-Majd al-Tijāriyyah.

Ibn Taymiyyah, T. (n. d.) *Majmūʿ al-Fatāwā* (M. ʿAtā Ed.), Tawḥīd al-Ulūhiyyah. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Jamiʿ, M. (2012). *Taṭwīr al-Taʿlīm al-ʿĀlī: fī Ẓil al-Nahḍah al-ʿArabiyyah al-Muʿāṣirah*, Alexandria: Dār al-Jāmiʿah al-Jadīdah.

Kleijnen, Jan; Dolmans, Diana; Muijtjens, Arno; Willems, Jos & Van Hout, Hans (2009). Organisational Values in Higher Education: Perceptions and Preferences of Staff', *Quality in Higher Education*, Vol.15, No.3.

Kohtamaki, Vuokko&Balbachevsky, Elizabeth (2018). *University Autonomy from Past to Present*, in: *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation, Edited by Elias Pekkolaet.al,* Helsinki: University Of Tampere Press.

Lacatus, Maria Liana (2013). "Organizational Culture in Contemporary University", *Procedia–Socail and Behavioral Sciences* 76, See link:

Liu, Wei (2021). "Why ethical internationalisation is no longer a choice?", *University World News: The Global Window on Higher Education*, 30 January 2021. See the link:

Majlis Ḍamān al-Jawdah wa al-Iʿtimād. (2017). "Itiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabiyyah, al-Amānah al-ʿĀmmah", *Dalīl al-Jūdah li Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-ʿArabiyyah*. Amman- Hashemite Kingdom of Jordan.

Malamud, Ofer (2012). *The structure of European Higher Education in the Wake of the Bologna Reforms, American Universities in a Global Market, Edited by Charles T. Clotfelter*, Chicago and London: The University of Chicago Press.

Malkawi, F. (2020). *Al-Fikr al-Tarbawī al-Islāmī al-Muʿāṣir*, Virginia, Amman: International Institute of Islamic Thought.

Malkawi, F. (2021). "Mawḍūʿāt al-Tarbiyyah al-Fikriyyah: Ruʾyah Takāmuliyyah fī al-Siyāq al-Ḥaḍārī al-Manshūd", *Al-Tarbiyyah al-Fikriyyah fī Siyāq al-Nuhūḍ al-Ḥaḍārī al-Manshūd* (Malkawi, F. Ed.), Virginia, Amman: International Institute of Islamic Thought.

Mngo, Zachary Y (2019). Probing the progress of the external dimension of the Bologna process, *PSU Research Review*, Vol.3, No.3. See the link:

Ng'ang'a, Muya James and Nyongesa, Wesonga Justus (2012). "The Impact of Organisational Culture on Performance of Educational Institutions", *International Journal of Business and Social Science*, Vol.3, No.8, Special Issue - April.

O'Brein, Dave (2020). "Fired professor, Oberlin College settle lawsuit. The Chronilcle Telegram", Feb, 05, 2020, See the link:

O'Malley,Brendan (2021). New threats to academic freedom emerge from pandemic, *University World News*, See the link:

Onishi, Norimitsu and Meheut, Constant (2021). Heating up Culture Wars, France to Scour Universities for Ideas that Corrupt Society. *The New York time*s, Feb 18, 2021. See the link:

Patrzek, J.; Sattler, S.; van Veen, F.; Grunschel, C.; Fries, S (2014). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: a panel study. *Studies in Higher Education*, vol.40, no.6. See the link:

Platis, Magdalena (2019). *Building a Culture of Trust in Higher Education Institutions: Challenges for a New Type of Quality Management*, in: *Handbook of Research on Ethics, Entrepreneurship, and Governance in Higher Education.* by Suja Nair & José Manuel Álvarez (Eds.), Hershey, PA: IGI Global Pub.

Rafīʿ, M. (2011). "Al-Manhaj al-Qurʾānī fī Binā' al-Mushtarak al-Insānī", *Majallat Islāmiyyat al-Maʿrifah*.

RuPaul, O. (1994). *Falsafat al-Tarbiyyah* (Maʿrufī, A. Trans.), Casablanca: Dār Tūbqāl.

Ryan, Tricia (2015). "Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature", *Higher Learning Research Communities*, Vol.5, No.4, December, See the link:

Schein, Edgar H. and Chein Peter (2017). *Organizatiohal Culture and Leadership*, Wily, 5th ed.

Scholars at Risk Network (2017). *Promoting Higher Education Values: A Guide for Discussion*, New York, Dec.

School of Medicine, Hofstra University, Hempstead, NY. USA. See the link:

Sensenbrenner, Jim (2013). This abuse of the Patriot Act must end. The Guardian. First published on Sun 9 Jun 2013, Retrieved 30/03/2021.

Stanley-Becker, Isaac (2018). CNN fired Marc Lamont Hill for speech some deemed anti-Semitic. But his university says the Constitution protects him. Washington Post. Dec.

Steinel, Monika (2021). Democracy – and academic freedom – are under attack, University World News, see link:

Stoica, Camelia Florentina&Safta, Marieta (2013). "University Autonomy and Academic Freedom - Meaning and Legal Basis", *Perspectives of Business Law Journal*, November, Vol.2, Issue1.

Traisnel, Antoine (2021). No, American Academe Is Not Corrupting France,Chronicle of Higher Education, April. See link:

Trudel J. (2020). Organizational *Culture in Higher Educational Institutions: Link to Sustainability Initiatives*, In: Leal Filho W., Azul A., Brandli L., Özuyar P., Wall T. (eds) *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals.* New York: Springer International Publishing. See the link:

Turcan, Romo V.; Reilly, John and Bugain Larissa. (Editors) (2016). *(Re)Discovering University Autonomy: The Global Market Paradox of Stakeholder and Educational Values in Higher Education*, London: Palgrave Macmillan. See the shortened link:

Yokoyama,Keiko (2007). "Changing Definitions of University Autonomy: The Cases of England and Japan", *Higher Education in Europe*, Vol.32, Issue4.

# Philosophy of Values and its Manifestation in Higher Education

**Fathi Hasan Malkawi**

**Abstract**

This study describes the state of thought and research on the topic of values in contemporary university education, with the aim of understanding this state and its implications. It delineates how universities define the philosophy of values in university education, and it attempts to capture the relationship of university values to academic values, organizational culture, quality assurance systems, and religion. It also looks at the global competition between universities that is based on philosophy of values in university education. The study prompts us to consider a future vision in which educational reform efforts based on universal, civilizational values are integrated in universities. The study holds that contemporary Muslims can make an important civilizational contribution to the world by shifting from merely addressing the challenges of globalization in university education to deploying the opportunities of globalization, developing ideas and practices towards the philosophy of values in university education.

**Keywords**: Philosophy of values, academic values, organizational culture, university education, universal values

# القيم والمرجعية القيمية في التعليم الجامعي

**عزمي طه السيد أحمد***

**الملخص**

تروم هذه الدراسة العلمية توضيح مفهوم "القيمة" الذي اعتمده الباحث فيها، وبيان أهمية القيم في الحياة الإنسانية، ومعالجة مسألة تصنيف القيم بوجه عام، ثُمَّ عرض التصنيف الذي وضعه الباحث، وأسماه: تصنيف القيم بحسب أقسام الوجود، ثُمَّ أثبتت أنَّ مصدر القيم الإيجابية (الخيِّرة) هو الله سبحانه وتعالى، وكذا الإجابة عن مسألة نسبية القيم ومُطلَقيتها، مُؤكِّدةً ثبات القيم، وتعدُّد أشكال تجسُّدها في الواقع. ثُمَّ انتقلت الدراسة إلى الحديث عن التعليم الجامعي وأهدافه العلمية والاجتماعية والحضارية والأخلاقية، وعالجت موضوع مرجعية التعليم الجامعي، وانتهت إلى أنَّ لمرجعية التعليم الجامعي جانبين: عملي ونظري (فكري)، وأنَّ المرجعية الكلية للجانب العملي هي قيمة القيم (العبادة)، وأنَّ المرجعية الكلية للجانب النظري هي النظرة الكلية للوجود (Existence View) وأنَّ المرجعيتين تتكاملان، وهذا يرجع إلى أنَّ مصدرهما واحد، هو الله سبحانه وتعالى (خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ).

**الكلمات المفتاحية:** القيم، القيم الإيجابية، قيمة القيم، الرؤية الكلية للوجود، المرجعية القيمية.

---

* دكتوراه في الفلسفة الإسلامية، أستاذ جامعي في عدد من الجامعات الأردنية. البريد الإلكتروني: abutaha.azmi@gmail.com

تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

السيد أحمد، عزمي طه (2021). **القيم والمرجعية القيمية في التعليم الجامعي**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 103-140.

DOI: 10.35632/citj.v27i102.5981

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

**مقدمة:**

يشهد وقتنا الحاضر اهتماماً بالبحث في القيم وحقيقتها وأهميتها في حياة الأفراد والمجتمعات، واهتماماً خاصاً بها في مراحل التعليم المختلفة، بما في ذلك مرحلة التعليم الجامعي؛ بُغْيَةَ الوعي الأوفى بحقيقة القيم، ودورها الـمُهِم في الحياة الإنسانية؛ الأمر الذي يؤدي في نظر العديد من الباحثين إلى انتظام هذه الحياة، والارتقاء بها إلى أعلى الدرجات الـمُمكِنة من الاستقرار، وتحقيق الخير والسعادة على المستوى الفردي والمستوى الجماعي.

ستُعالِج هذه الدراسة جانباً من جوانب البحث في موضوع القيم؛ أيِ المرجعية التي تُحدَّد في ضوئها القيم، وبيان حقيقة هذه المرجعية على المستوى العملي والمستوى النظري (الفكري). ومن ثَمَّ، ستبدأ بتوضيح مفهوم "القيم"، وبيان أهميتها في حياة الإنسان، وتعداد أنواعها (تصنيفاتها)، ومصادر اكتسابها، وتقرير إذا كانت ثابتة أو مُتغيِّرة، ومُطلَقة أو نسبية، ثُمَّ بيان المرجعية القيمية عامة في جانبها النظري وجانبها العملي، ثُمَّ عرض ما توصَّلت إليه من نتائج.

## أوَّلاً: مفهوم "القيمة"

### 1. القيمة لغةً:

كلمة "قيمة" في اللغة العربية تدل غالباً على تقديرٍ للأمور المادية، مثل: تقييم سلعة ما بتحديد ثمنها. أمّا الكلمات المشتقة منها (مثل: القَيِّم، والقَيّوم، والقَوَام، والقِوَام، والقَويم) فلها دلالات إيجابية غير مادية.

وممّا ورد في "المعجم الوسيط": "قيمة الشي قدره، وقيمة المتاع ثمنه ...، ويقال: ما لفلان قيمة: ما له ثبات ودوام على الأمر." و"القَيّوم: القائم الحافظ لكل شيء، والقَيّوم: اسم من أسماء الله الحسنى، والقَيِّم: السيِّد، وسائس الأمر، وقَيِّم القوم: الذي يقوم بشأنهم، ويسوس أمرهم، وأمر قيِّم: مستقيم، ودين القيِّمة (المستقيم، والـمُعتدِل) " (مجمع اللغة العربية في القاهرة، 2011، مادة قام).

وورد في هذا المعجم أيضاً: "القَوَام: العدل، وفي التنزيل: ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [الفرقان:67]. والقِوَام: قِوَام كل شيء: عماده ونظامه" (مجمع اللغة العربية في القاهرة، 2011، مادة قام).

وهذه المعاني اللغوية تُعبِّر بشكل تقريبي عن المعاني الاصطلاحية الحديثة التي يتضمَّنها مفهوم "القيمة"، وتوجد ألفاظ أُخرىٰ عبَّرت عن بعض هذه المعاني الاصطلاحية، مثل: الحلال والحرام، وأفعال التفضيل، والألفاظ الدالَّة علىٰ ما يتمنّاه المرء وما يسعىٰ لتحقيقه. وهذا يعني أنَّ القيم كانت تُمارَس من خلال السلوك الإنساني الفردي والجماعي، وإنْ لم توجد مباحث مُتخصِّصة في دراستها كالذي نشهده في العصر الحاضر.

## 2. القيمة اصطلاحاً:

تعدَّدت التعريفات الاصطلاحية لـ "القيمة"، بحسب المجال الذي تتعلَّق به. فمثلاً، عرَّف علماء النفس مفهوم "القيمة" علىٰ نحوٍ يختلف عنه عند علماء الاجتماع، وغيرها في المجالات التربوية، السياسية، الأخلاقية... وهكذا، بيد أنَّه يوجد جامع مُشترَك بينها جميعاً، يُشكِّل -في نظرنا- مفهوم "القيمة" العام الذي تندرج تحته القيم المختلفة في المجالات العديدة، ثُمَّ تمتاز هذه القيم بعضها من بعض بما يضاف إليها من سمات وخصائص ينفرد بها كل مجال من المجالات.

وقد وضعنا تعريفاً للقيمة، حاولنا فيه جمع العناصر الأساسية التي تنطوي عليها القيم. وهذا التعريف يتقاطع جزئياً مع العديد من التعريفات الـمُتداوَلة عند هذا العنصر أو ذاك، ولسنا هنا في مقام سردٍ للتعريفات المختلفة للقيمة عند الـمُحدَثين من الغربيين، أو أهل المشرق عامة، وحسبنا إيراد تعريفنا الآتي الذي سنعتمده في المسائل التي تبحثها هذه الدراسة، وهو:

"القيمة هي فكرة، أو مبدأ، أو صفة تكون محلَّ تقديرنا، وتُمثِّل معياراً نحكم به علىٰ الأشياء أو الأفعال، وتُحدِّد لنا الغاية التي نطمح إليها، أو نرغب فيها، وتُيسِّر لنا تصوُّر الحالة الأمثل والأكمل، أو التي ينبغي أنْ تكون، وهي تقوم بدور الحافز لنا علىٰ تحقيق الغاية المرغوبة، كما تقوم بتوجيه

سلوكنا باتِّجاه تحقيق الغاية التي تُمثِّلها، وتنظيم أمور حياتنا على مستوى الفرد، وعلى مستوى المجتمع" (السيد أحمد، 2015، ص201).

إنَّ النظرة المباشرة في هذا التعريف تُبيِّن عناصره التي هي أساسية وجوهرية (الذاتيات)؛ فالقيمة هي فكرة، أو مبدأ، أو صفة. وهذا يعني أنَّها أمر مستقل عن ذواتنا؛ سواء أكان واضعها الإنسان، أم خالق الإنسان. ثُمَّ هي محلُّ تقديرنا الإيجابي؛ لأهمية الدور الذي تؤديه في حياتنا، وتشير إليه العناصر الأساسية الأُخرى الـمُكوِّنة لمفهومها؛ فهي معيار نحكم به على الأفعال، أو الأشياء، أو الأشخاص. ومن دون هذه القيمة، وهذا المعيار، لا يُمكِننا إصدار أحكام مُنضبِطة على أفعال الإنسان، أو على الأشياء، ومن دونها تكون أحكامنا كلها جزافية؛ فالذي يصف إنساناً، أو قاضياً، أو مسؤولاً بالعدل، لا يُقبَل منه هذا الحكم إلّا إذا كان على معرفة ووعي بمفهوم "العدالة". وحتّى في حال تقييم الأشياء المادية عن طريق أثمانها، فإنَّ التقييم الصحيح يقوم به فقط مَنْ يعرف حقيقة هذه الأشياء، أمّا مَنْ يجهلها فسيكون تقييمه جزافاً؛ زيادةً، أو تطفيفاً.

وللقيم صلة جوهرية بالغايات التي نطمح إلى تحقيقها، أو الاقتراب من ذلك ما أمكن.[1] فمثلاً، قيمة الحرية تُمثِّل للأفراد والمجتمعات والشعوب غاية يُجاهِدون لتحقيقها، وكثيراً ما يُضحّي أُناس بحياتهم من أجل الحرية. ومن ثَمَّ، فتحقيق الحرية في المجتمع على مستوى الأفراد ومستوى الجماعة -نقصد هنا الحرية المسؤولة، لا الحرية الـمُطلَقة- يُجسِّد الحالة المثلى الكاملة التي يسعى الأفراد والمجتمعات إلى تحقيقها. ولا شكَّ في أنَّ الوعي بقيمة الحرية يساعدنا على تعرُّف الحالة المثلى، أو التي ينبغي أنْ يكون عليها حال الأفراد والجماعات. وكذلك فإنَّ الوعي بالقيم عامة (مثل: قيمة الحرية، وقيمة العدالة) يُوجِّه سلوكنا نحو تجسيد هذه القيم في واقعنا، ويُعَدُّ دافعاً وحافزاً إلى تحقيقها في الحياة؛ شرط أنْ نعي أهميتها ودورها في تنظيم أمور حياتنا كلها.

[1] الكلام هنا عن القيم التي تُحقِّق الخير والعمران والكمال للإنسان، وبعض الباحثين يُطلِق عليها اسم القيم الإيجابية، في مقابل القيم التي يؤدي تطبيقها إلى الشَّرِّ والشقاء والخراب، في حين يُطلِق عليها آخرون اسم القيم السلبية.

إنَّ الصفات المذكورة آنفاً عوامل رئيسية تُسهِم بفاعلية في تنظيم شؤون حياتنا، ولا سيّما صفة **المعيارية** (أيِ المعايير التي تقاس بها الأفعال والأحوال؛ قُرْباً، أو بُعْداً). ولأنَّ القيم تساعدنا على رسم صورةِ ما ينبغي أنْ تكون عليه أحوالنا الفردية والجماعية؛ فإنَّ تجسيد القيم التي نُؤمِن بها يجعلنا نُحقِّق ذواتنا. وبتحقيق المجتمع للقيم (الإيجابية) يُحقِّق طموحه في النهوض -إذا كان بصدد النهوض- ويحقق طموحه في المحافظة على نهضته وتنميتها إذا كان متقدماً في مجال النهضة والحضارة. ومن ثَمَّ، فإنَّ الوعي بالقيم، وتجسيدها واقعاً، يُعَدُّ أحد الأركان الأساسية لقيام المجتمعات، ونهوضها، واستقرارها، والمحافظة على نهضتها وحضارتها.

## ثانياً: أهمية القيم في الحياة الإنسانية

يَتبيَّن ممّا سبق أهمية القيم في الحياة الإنسانية على مستوى الفرد ومستوى الجماعة، ويُجمِع الباحثون والمسؤولون في المجتمعات -على اختلاف مواقعهم- على ذلك.

يمكن أن نرى أهمية القيم (الإيجابية) في حياة الأفراد والمجتمعات إذا غابت هذه القيم من الحياة الإنسانية، فحياة الأفراد ستسير على غير هدى، فتكون مضطربة، ومشوَّشة؛ فلا يستقيم لها حال، ولا ينتظم فيها مسار، وتغلب عليها الأهواء والشهوات، عندئذٍ ستتعارض أهواء الأفراد ومصالحهم الخاصة، فتحدث الفوضى والصراعات؛ إذ ستطغى على المجتمع النسبية غير الـمُنضبِطة والـمُنفلِتة، فتضيع هُويَّة الفرد، ويعيش حالة من الفصام والتيه في سلوكاته وتصرُّفاته مع نفسه، ومع الآخرين.

أمّا إذا كان الفرد مُلتزِماً في سلوكه بقيم إيجابية، فإنَّه سيكون مُتَّسِقاً مع ذاته، ومع المجتمع المحيط به؛ فيَسهل عليه التعامل مع الجميع، بل ويمكن التنبؤ بما سيكون عليه سلوكه في المواقف المختلفة، بعدما حدَّدت له القيم أهدافه، وبيَّنت له المعايير التي تضبط سلوكه، وجعلته يحظى باحترام العقلاء.

والإيمان بالقيم الإيجابية، وتجسيدها في سلوك الفرد، يجعل لحياته معنىً ومغزىً، بل إنه لا مبالغة في القول إنَّ معنى الحياة وقيمتها يستخلص من القيم التي يؤمن بها الفرد، فالقيم الإيجابية تساهم في ارتقاء الفرد فكرياً وعملياً، وتُقرِّبه من كماله الذي يطمح في الوصول إليه، وفي تحقيق ذاته، بما يُحقِّقه من إنجازات في ضوء هذه القيم.

والقيم من حيث هي معايير للسلوك، وضوابط له، تُعِين الفرد على ضبط جانب مُهِم من جوانب حياته، وتنظيمه؛ وهو جانب الأهواء والشهوات التي إذا أُطلِق لها العنان بلا ضوابط فإنَّها تؤذي صاحبها جسدياً ونفسياً. وقد حذَّر القرآن الكريم من الخطر العظيم الناجم عن اتِّباع الإنسان أهواءَه. قال تعالى: ﴿وَلَوِ ٱتَّبَعَ ٱلۡحَقُّ أَهۡوَآءَهُمۡ لَفَسَدَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلۡأَرۡضُ وَمَن فِيهِنَّۚ بَلۡ أَتَيۡنَٰهُم بِذِكۡرِهِمۡ فَهُمۡ عَن ذِكۡرِهِم مُّعۡرِضُونَ ٧١﴾ [المؤمنون: 71]. فالقيم الإيجابية تُجنِّب المسلم هذا الخطر في حال التزم بها؛ ذلك أنَّها تمارس ضغطاً اجتماعياً ونفسياً عليه إذا حاول تجاوزها.

وبالمثل، فإنَّ للقيم أهمية كبرى على مستوى الجماعة، والمجتمع، والأُمَّة، والدولة؛ ذلك أنَّها تصبغ المجتمع بهُويَّة مُحدَّدة، ومُستمَدَّة منها (أيْ من القيم نفسها)، فيتميز المجتمع بهذه الهُويَّة عن غيره من المجتمعات، وينفرد عنها بشخصيته وسماته وطبيعته؛ ما يُؤثِّر إيجاباً في استقراره وتماسكه وتعاضده. فالقيم تَحكم توجُّهات السلوك الفردي والسلوك الجماعي؛ نظراً إلى تجسيد أفراد المجتمع القيم نفسها، وهو ما يجعل الخلافات داخِلةً في حدودها الدنيا، لا سيَّما أنَّ المعايير والضوابط التي تُنظِّم سلوك أفراده واحدة، وهي تُمثِّل مرجعيةً ونظاماً ودستوراً يلجأ إليه هؤلاء الأفراد حين يدبُّ الخلاف بينهم.

وإذا كانت القيم تُمثِّل -في جانب منها- الحالة المثلى التي يتطلَّع المجتمع إلى بلوغها، وتُمثِّل -في جانب آخر- حافزاً لسلوك الأفراد والجماعات، لكي يصلوا إلى هذه الحالة المثلى، أو الاقتراب منها ما أمكن، فإنَّ القيم تؤدي دوراً فاعلاً في أنشطة المجتمع ومختلف مناحي حياته الاجتماعية، والإنسانية، والسياسية، والاقتصادية وغيرها؛ ما يُسهِم في تطوُّره وتقدُّمه في جميع المجالات. وما إنْ ترتبط هذه القيم بالعلم الـمُوجَّه بها، حتّى يُحقِّق أفراد المجتمع العديد من الإنجازات المادية وغير المادية، ويبدأ

مسيرة النهوض الحضاري. أمّا إذا تراكمت هذه الإنجازات (المادية، وغير المادية)، فإنَّ المجتمع يصنع لنفسه حضارة[2] (السيد أحمد، 2008، ص73–78) مُتميِّزة بتلك القيم.

وفي سياق متصل، تؤدي القيم دوراً مُهِماً في الحياة الاجتماعية استناداً إلى الثقافة السائدة في المجتمع؛ إذ هي المرجعية المعيارية لهذه الثقافة، والثقافة هنا معرفة عملية لها جانب معياري يُبيِّن كيف يُمكِن التعامل مع جوانب الوجود كلها (السيد أحمد، 2008، ص20 – 42)؛[3] فهي ليست مُجرَّد أفكار، أو فلسفات وعلوم نظرية، وإنْ كان بين هذه الجوانب والثقافة صلات وعلاقات مُهِمَّة؛ ذلك أنَّ العمل في الاتجاه الصحيح يتطلَّب الركون إلى أفكار أو آراء نظرية صائبة.

وفي هذا الجانب، تختلف الثقافات بعضها عن بعض من حيث المرجعية القيمية، وقد يَتَّفِق بعضها مع بعض في ما يخصُّ كيفية التعامل مع جزء مُحدَّد من الوجود، لكنَّ المرجعية الثقافية لكلٍّ منها هي التي تُبيِّن أوجه تمايزها من غيرها، ونضرب لذلك مثلاً أصحاب الثقافة الخاصة بالتعامل مع الخشب في مهنة النجارة؛ فهم ينحدرون من ثقافات مختلفة، ويمارسون غالباً الكيفية نفسها في قصِّ الأخشاب، وصنع أنواع الأثاث منها، لكنَّهم يختلفون في المرجعية القيمية لكلٍّ منهم؛ فالنجّار صاحب المرجعية القيمية الـمُستمَدَّة من الإسلام يختلف في عمله وتعامله –في نهاية المطاف– عن النجّار ذي المرجعية القيمية الـمُستمَدَّة من عقيدة علمانية. ومن ثَمَّ، فاختلاف المرجعية القيمية لكلٍّ منهما ينعكس على كيفية التعامل مع الأشياء.

لقد أشرنا آنفاً إلى أنَّ القيم هي العامل الحاسم في تشكيل هُويَّة المجتمع، ولهذا سعت أمريكا وحلفاؤها إلى فرض نظام العولمة على الدول والمجتمعات الأُخرى، وكان سبيلها إلى ذلك هو محاولة فرض القيم العلمانية الأمريكية عليها. بيد أنَّ هذه المحاولات باءت بالفشل في المجتمعات التي أظهرت تشبُّثاً بقيمها، ولم تُفلِح مساعي القوى العظمى في فرض قيمها على هذه المجتمعات، ولو بالقوَّة.

---

[2] انظر تعريفنا للحضارة في كتابنا علم الثقافة الإسلامية: مدخل.

[3] انظر تعريفنا للثقافة والثقافة الإسلامية في كتابنا علم الثقافة الإسلامية: مدخل.

لقد شاع استخدام مصطلح "الغزو الثقافي"، ومصطلح "الغزو الفكري"، واليوم أخذ يشيع استخدام مصطلح "الغزو القيمي"، وهذا ما نَلْحَظه في كتابات الـمُفكِّرين والكُتّاب عند تطرُّقهم إلى الغزو الثقافي والغزو الفكري.

وعلى كلٍّ، إذا كانت قيم المجتمع راسخة ومُتجذِّرة في سلوكات أفراده وأفعالهم، كما هو حال الشعوب العربية والإسلامية مثلاً، فإنَّها ستكون حصناً منيعاً تتحطَّم على أسواره محاولات الغزو القيمي، والغزو الثقافي، والغزو الفكري. وهذا يدفعنا إلى القول بأنَّه يتعيَّن على مجتمعاتنا العربية والإسلامية أنْ تعمل بوعي وجِدٍّ على ترسيخ قيمها؛ لمواجهة كل أشكال الغزو الذي تتعرَّض له من الدول العظمى التي تسعى جاهدة للهيمنة عليها ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

## ثالثاً: تصنيف القيم

اختلف الباحثون والدارسون في التوصُّل إلى تصنيف مُحدَّد للقيم وأنواعها؛ ذلك أنَّ للقيم –في ما نرى– أكثر من زاوية، أو توجُّه معرفي، وهو ما يظهر جلياً في تناولها من قِبَل الفلاسفة، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس، وغيرهم من علماء الاقتصاد والسياسة، هذا من جانب. ومن جانب آخر، فإنَّ الباحث حين يضع تصنيفاً لأمر مُتعدِّد الجوانب أو الأجزاء، فإنَّه يضع التصنيف الذي يُعِينه – من وجهة نظره– على تحقيق غايته من بحثه وهدفه المنشود، فيكون تصنيفه إجراءً خادماً لأفكاره التي يروم تقديمها إلى الآخرين.

ولهذا يتعيَّن على الباحثين في موضوع القيم مراعاة هذين الجانبين عند تعرُّضهم لتصنيفاتها الـمُتعدِّدة، ومن ثَمَّ لا يُمكِنهم بأيِّ حالٍ أنْ يحكموا بالخطأ الـمُطلَق على تصنيف ما؛ إذ سيكون في كل منها جانب من الصواب قل أو كثر –وليس الصواب المطلق بطبيعة الحال– وذلك من وجهة نظر مَنْ يتبنّاه طالما كان أداة معينة في بيان أفكاره وتوجُّهاته وطروحاته.

ويُعَدُّ التقسيم الفلسفي التقليدي من أقدم التصنيفات العامة للقيم، وهو يتضمَّن ثلاث قيم كبرى: الحق، والخير، والجمال. أمّا قيمة الحق فتدخل فيها قيم المعرفة الحقيقية، وقيم الوجود الحقِّ.

وأمّا قيمة الخير فتدخل فيها جميع القيم الأخلاقية على مستوى الفرد ومستوى الجماعة. وأمّا قيمة الجمال فتدخل فيها جميع القيم الجمالية المادية والمعنوية، بما في ذلك القيم الفنية، علماً بأنَّه توجد صلة بين هذه القيم؛ إذ تُستخدَم في وصف بعضها لبعض، مثل قيم الخير التي توصَف أحياناً بأنَّها حقٌّ، أو جميلة. ويظهر ترابط ثالوث القيم جلياً في إشارتها جميعاً إلى قيمة عليا مُطلَقة واحدة، هي الحقُّ المُطلَق، والخير المُطلَق، والجمال المُطلَق في الوقت نفسه.

ومن التصنيفات الشائعة للقيم، تصنيفها بحسب الموضوعات التي تتعلَّق بها، فهناك قيم اجتماعية، وقيم اقتصادية، وقيم سياسية، وقيم أخلاقية، وقيم حقوقية (قانونية)، وقيم تربوية، وقيم دينية، وقيم جمالية، وقيم فنية، وغير ذلك من قيم الموضوعات والمجالات التي تزخر بها حياة الإنسان. ويوصَف هذا التصنيف **بالأفقي**؛ إذ تتساوى فيه جميع أنواع القيم، ولا يعلو أحدها على الآخر، وإنَّما هي أنواع قائم بعضها بجانب بعض.

والذين يقولون بهذا الرأي يرون أنَّ لكل مجال قيمه الخاصة، وأنَّ هذه القيم لا ينبغي لها أنْ تتعارض، أو تتصارع. غير أنَّ عدم التعارض أو التصارع بينها يشير إلى ضرورة هيمنة قيمة عليا تشارك فيها جميع القيم، وإلّا حدث الصراع، مثل تعارض قيمة فنية في أثناء تنفيذ عمل فني (مثل: مسرحية، وفيلم سينمائي، ولوحة فنية) مع قيمة دينية أو أخلاقية، كأنْ يتطلَّب العمل الفني تصوير بعض المشاهد الإباحية. فهنا نكون أمام تعارض أو تصادم بين القيم، فعندئذٍ، قد نتساءل: هل القيم الفنية لها علاقة بالقيم الدينية أو الأخلاقية أم لا؟ هل يتعيَّن في هذا العمل الفني الخالص أنْ تتحقَّق فيه القيمة الفنية في أوضح صورها؟ هل يجب تقديم القيم الدينية أو الأخلاقية على القيم الفنية، فيُمنَع عرض هذه المشاهد لتعارضها مع قيم الدين والأخلاق؟

والشيء نفسه ينطبق على قيم البحث العلمي حين يراد إجراء تجارب على الحيوانات، أو على الإنسان في بعض الحالات؛ إذ يتعارض ذلك (كلياً، أو جزئياً) مع القيم الأخلاقية، أو القيم الدينية. ومثل ذلك نجده في القيم الأُخرى حين تتعارض قيم أحد المجالات مع قيم مجال آخر. فالقائلون بأنَّ لكل مجال قيمه الخاصة، وأنَّه لا ينبغي أنْ تُهيمِن قيم مجال مُعيَّن على قيم مجال آخر، يلحظون

وجود صراع للقيم داخل المجتمع الواحد؛ ما يتسبَّب في حدوث مشكلات وإشكاليات قد تكون على جانب كبير من الخطورة أحياناً، وهذا ما تعانيه المجتمعات العلمانية عامة، والمجتمعات الغربية الحديثة بوجه خاص، ويظهر جلياً في النقاشات العديدة التي تدور حول القضايا المشار إليها آنفاً.

إنَّ عدم وجود قيمة عليا عامة ومُهيمِنة يُرجَع إليها لفضِّ التعارض والتصادم بين القيم المختلفة، يؤدي إلى حدوث اضطراب وفوضى في المجتمع، وهذه القيمة لا يُمكِن إلّا أنْ تكون من وضع خالق الإنسان سبحانه وتعالى، القادر وحده على تحديد الخير الحقيقي للإنسان، وبيان كيفية ذلك. قال تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ ﴿١٤﴾﴾ [الملك: 14].

وفي المقابل، قد تُرتَّب القيم ترتيباً **عمودياً**، أو **رأسياً**؛ ما يعني وجود قيم أدنى أو أعلى من غيرها، وأنَّ القيم الدنيا تبدو أشبه بوسائل تُعِين على تحقيق القيم العليا. ومن الأمثلة على ذلك، التصنيف الذي "يُميِّز ثلاثة أنظمة، هي: نظام القيم الحيوية، فنظام القيم الفكرية، فنظام القيم الروحية ... النظام الأوَّل يُمثِّل البنية الدنيا في كل واقع حيٍّ ... ويشتمل على مجالات أساسية ثلاثة، هي: مجالات غرائز الحياة، وغرائز التناسل، وغرائز الممارسة" (العوا، 1986، ص427). أمّا نظام القيم الفكرية فهو "نظام الإنسان، وهو يقابل المعرفة الصريحة" (العوا، 1986، ص428). ويربط بها العلوم والتقنيات. وأمّا نظام القيم الروحية فهو "النظام الرفيع الذي ينجم عن تدخُّل الضمير أو الوجدان الأخلاقي حتّى يُحقِّق الشخص رسالته، ويضطلع بمسؤولية مصيره" (العوا، 1986، ص430). وأمّا نظام القيم الحيوية فأدنى هذه الأنظمة، والأدنى ضروري للوصول إلى الأعلى.

وتوجد تصنيفات أُخرى للقيم وضعها بعض علماء الاجتماع، وبعض علماء التربية، وبعض علماء النفس، وبعض الفلاسفة. (انظر عرض موسع لبعض هذه التصنيفات، العوا، 1986، ص417-441).

والـمُلاحَظ على معظم هذه التصنيفات افتقارُها إلى التأسيس الوجودي؛ أي عدم استنادها إلى نظريات في الوجود واضحة. ومن ثَمَّ، فإنَّ تصنيف القيم الأكثر فائدة للباحثين، والأكثر شمولاً في تطبيقاته، هو التصنيف الـمُؤسَّس تأسيساً سليماً ودقيقاً على أوثق نظرية في تفسير الوجود. هذه

الملاحظة التي أوردنا هنا جعلتنا نساهم في وضع تصنيف للقيم يستند -فيما نرى- على أوثق نظرية في الوجود، وهي نظرية الخلق، والتي تعبر عنها أدق تعبير وأوجزه، القضية/ الآية: ﴿ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ﴾ [الرعد: 16]. ونحن نُقدِّم هذه القضية هنا بوصفها من الـمُسلَّمات، وإنْ أثبتها العديد من الفلاسفة، وعلماء الكلام، وغيرهم؛ إذ لا يتَّسِع المجال للخوض في إثباتها، وما يهمُّنا هو اعتمادها في التأسيس لتصنيف مُقترَح. لقد بيَّنت هذه القضية -إجرائياً- ماهية الوجود، وألقت ضوءاً مباشراً على جانب عام جدّاً، لكنَّه -في الوقت نفسه- مُهِم جدّاً، وهو حقيقة هذا الوجود.

إنَّ لفظ "وجود" هو من أعمِّ الأوصاف؛ فلا يوجد وصف أعمُّ منه ينطبق على كل الأشياء الموجودة، وهذا اللفظ (أو الوصف) يُسمّى عند أهل المنطق جنس الأجناس، وهو لا يُعرَّف إلّا بنفسه، فنقول في تعريفه: الوجود وصف، يقال على كل موجود؛ سواء أكان وجوده مادياً حسياً، أم غيبياً لا يُدرَك بالحواس في هذه الدنيا؛ أي الغيب.

وقضية الخَلْق (اللهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ) تُؤكِّد أنَّ الله تعالى هو الخالق، وأنَّ كل شيء موجود هو مخلوق لله سبحانه. ومن ثَمَّ، فإنَّ التقسيم الأوَّل للوجود هو: الخالق، والمخلوقات. ونقول في تفصيل هذا التقسيم إنَّ الخالق سبحانه واحد أحد لا كثرة فيه، أما المخلوقات فهي كثيرة كثرة يعسر على الإنسان إحصاؤها، إنْ لم يكن مستحيلاً، ولكنْ يُمكِن تصنيفها إلى أقسام كبيرة واسعة، وقد قسَّمنا الوجود المخلوق إلى الأقسام الآتية: **الذات** الفردية أو الأنا، والآخر الذي يشمل الناس كافةً بخلاف الذات. وفي هذا القسم دوائر مُتداخِلة عديدة، تبدأ بدائرة الأُسرة، ودائرة الأرحام والأقارب، ودوائر الجوار والحي الواحد ومجتمع البلدة ومجتمع الدولة الواحدة، انتهاءً بالمجتمع الإنساني، ويشمل ذلك الأعداء والأصدقاء على مستوى الفرد والمجتمع والدول. وكذلك يوجد **الكون الطبيعي** (السماوات، والأرض، ومَنْ فيهن)، وقسم **الأفكار** الذي تدخل فيه العلوم على اختلافها، وتوجد أيضاً **الأدوات والوسائل** (المادية، وغير المادية)، وكذلك يوجد **الزمان**، و**الغيب**.

ومن هذه المخلوقات الإنسانُ الذي فضَّله الخالق سبحانه وتعالى على كثير من خَلْقه. قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ

خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴿٧٠﴾ [الإسراء: 70]. والإنسان وحياته هما المقصودان في بحثنا عن القيم ومرجعيتها؛ إذ إنَّها ترتبط بالإنسان وسلوكه في الحياة في كثير من الجوانب؛ لذا سنذكر بعض المعلومات عن الإنسان وحياته؛ ما يساعدنا -إلى جانب ما ذكرناه آنفاً عن الوجود وأقسامه- على التأسيس للتصنيف الذي سنقترحه للقيم.

لقد جعل الله تعالى الإنسان خليفة في الأرض، وهذا لا يعني -في نظرنا- أنَّه خليفة عن الله في الأرض تنزيهاً لله سبحانه عن حاجته إلى خليفة، وإنَّما يعني أنَّه جُعِل في الأرض بعد مخلوق آخر كان فيها،[4] وأنَّه خُلِق ليؤدي مهمة على هذه الأرض، هي عمارتها.[5] وهذا العمران لا يتمُّ إلّا إذا انصبَّ كل سلوك الإنسان في تحقيق الغاية التي خُلِق من أجلها، وهي عبادة الله سبحانه وتعالى. وهذه الغاية حدَّدها خالق الإنسان؛ إذْ لا يُمكِن لأحد غير الله تعالى أنْ يُحدِّد (أو يعرف وحده) الغاية من خَلْقه. والعبادة هي طاعة الله تعالى بفعلِ كل ما يُحبِّه ويرضاه من أنواع السلوك والممارسات، والجُهد في هذه الطاعة (العبادة) يعود خيره إلى الإنسان نفسه، لا إلى خالقه سبحانه غير المحتاج إلى شيء؛ فهو الغني الحميد.[6] ومن ثَمَّ، فإنَّ مفهوم "الخلافة في الأرض"، و"عمارة الأرض"، و"عبادة الله"؛ كلها مفاهيم مُترابِطة ومُتكامِلة، ونتيجة تطبيقها هي تحقيق خير الإنسان، والوصول به إلى كمالاته اللائقة به بوصفه إنساناً.

أمّا الحياة الإنسانية فهي حركة الإنسان في تعامله مع جوانب الوجود كلها (الخالق، والمخلوقات)؛ ذلك أنَّه يتعيَّن على الإنسان أنْ يتعامل مع كل أجزاء الوجود؛ طوعاً أوكرهاً، وبصورة مباشرة، وغير مباشرة. فهو يتعامل **مع الخالق** بطاعته وتقواه إنْ كان مُؤمِناً، والـمُلحِد يتعامل مع الله بإنكار وجوده وخَلْقه لكل شيء. والإنسان يتعامل مع المخلوقات؛ فيتعامل **مع ذاته**

---

[4] السياقات التي وردت فيها ألفاظ "خلف"، و"استخلف"، و"خلافة" في القرآن الكريم تُؤكِّد هذا المعنى.

[5] قال تعالى: ﴿وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَٰلِحًا ۚ قَالَ يَٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ﴿٦١﴾﴾[هود: 61].

[6] قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ﴿١٥﴾﴾[فاطر: 15].

بالحفاظ على وجوده وكيانه؛ فيتعامل **مع الآخر** -في أدنى الأحوال- في دائرة الأُسرة، وفي الدوائر الاجتماعية الأُخرى؛ وكذلك يتعامل **مع الكون الطبيعي**؛ الأرض وما عليها، والسماء وشمسها وقمرها، بما في ذلك إعمار الكون؛ وهو يتعامل أيضاً **مع الأفكار** بغَضِّ النظر عن تحصيله العلمي، بما في ذلك الأخبار على اختلاف أنواعها؛ وكذلك يتعامل **مع الأدوات والوسائل** التي يستعين بها على أداء العديد من المهام، أو التي تعينه في الوصول إلى غايات يسعى لتحقيقها؛ ويتعامل أيضاً **مع الزمان**، إذ يُنظِّم أوقات أنشطته، ومراحل حياته؛ وكذلك يتعامل **مع الغيب** الذي يُنكِره الـمُلحِدون، بالرغم من وضوح وجوده؛ ذلك أنَّ كُنْه الإنسان -في مبدئه- غيب، ومآله غيب، وهو جزء صميم في وجودنا؛ أي الروح أو النفس، وعِلَّة وجود هذا العالَم غيب كذلك. وتجاهل الإنسان الغيب يجعل حياة الناس والمجتمعات قريباً من حالة الحيوانات في الغابة؛ فالغيب موضوع إيمان، ويترتَّب على هذا الإيمان سلوكات إيجابية.

والخلاصة أنَّ الإنسان يتعامل مع كل أجزاء الوجود، ويمارس أشكالاً من السلوك لا حصر لها في أثناء حياته، وهنا نقترب كثيراً من فكرة ضرورة وجود القيم في حياة الإنسان، واستنباط تصنيف لها مُؤسَّس تأسيساً وجودياً راسخاً؛ فالقيم ما هي إلّا معايير نحكم بها على أنواع السلوك الإنساني بالصواب أو الخطأ، وبالحق أو الباطل، وبالخير أو الشر، وهي تُمثِّل -بصورة ما- الحالة المثلى التي ينبغي أنْ يكون عليها سلوكنا، ونسعى للوصول إليها. ولا شكَّ في أنَّ الوعي بهذه المعاني -التي يتضمَّنها مفهوم "القيم"- يُعَدُّ حافزاً لدى الإنسان للقيام بالسلوك الذي يتجه نحو الوصول إلى هذه الحالة المثلى.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنَّ لكل شكل من أشكال السلوكات -مع جوانب الوجود- قيماً (بالوصف الـمُتقدِّم لمفهومها) تُناظِر قسماً من أقسام الوجود؛ ما يعني وجود قيم للتعامل مع الخالق سبحانه وتعالى، وقيم للتعامل مع المخلوقات. ولـمّا كانت جوانب الوجود المخلوق (المخلوقات) مُتعدِّدة، فإنَّ أنواع القيم ستتعدَّد أيضاً، فنجد قيماً للتعامل مع الذات (الفردية)؛ أيْ تعامل الإنسان مع نفسه، وقيماً لتعامله مع الآخر في جميع الدوائر الاجتماعية، وقيماً لتعامله مع الكون الطبيعي، وقيماً لتعامله مع الأفكار، وقيماً لتعامله مع الأدوات والوسائل، وقيماً لتعامله مع الزمان، وقيماً لتعامله مع الغيب.

وإذا كانت مجالات الوجود المتقدم ذكرها يضم كل واحد منها أجزاء متعددة، فإن التعامل مع هذه الأجزاء ستكون له قيم متعددة بعدد هذه الأجزاء، فيكون هناك قيم فرعية للقيم العامة (الخاصة بكلٍّ من المجالات الكبرىٰ المذكورة آنفاً)، وكذلك وجود قيم فرعية لكلٍّ من قيم المجالات الكبرىٰ، ونقترح أنْ نُسمِّيها جميعاً عائلات القيم، ومن ثَمَّ يكون لدينا عائلة القيم في التعامل مع الخالق، وعائلة القيم في تعامل الفرد مع ذاته، وعائلة القيم في التعامل مع الآخر (في الدوائر المختلفة)، وعائلة القيم في التعامل مع الكون الطبيعي، وعائلة القيم في التعامل مع الأفكار، وعائلة القيم في التعامل مع الأدوات والوسائل، وعائلة القيم في التعامل مع الزمان، وعائلة القيم في التعامل مع الغيب.

إن تصنيف القيم إلىٰ هذه العائلات يُسهِّل أمر النظر في تفاصيل كل عائلة منها، والتعرُّف علىٰ القيم الفرعية فيها، علماً بأنَّ عائلات القيم هذه تشمل -في نظرنا- جميع جوانب السلوك الإنساني في الحياة (الدنيا).

وهذا التصنيف للقيم يقوم علىٰ صلتها بالتعامل مع الوجود، ويمكن أن نُسمّيه: **تصنيف القيم بحسب أقسام الوجود**، وتوجد تصنيفات أُخرىٰ يُمكِن إلحاقها بهذا التصنيف، بوصفها جوانب جزئية منه، مثل تصنيف القيم بحسب الموضوعات؛ أيْ تصنيفها إلىٰ قيم اقتصادية، وقيم اجتماعية، وقيم حقوقية ...؛ ذلك أنَّ هذه الموضوعات تندرج تحت مجالات التعامل مع أقسام الوجود الكبرىٰ.

صحيحٌ أنَّ هذا التصنيف كشف عن وجود قيم مُتنوِّعة ومُتعدِّدة بالتناغم مع تنوُّع أقسام الوجود وتعدُّدها، لكنَّه لا يُبيِّن كيف يُمكِن تمييز القيم الإيجابية من القيم السلبية. فواقع الحال أنَّ القيم بين الناس مختلفة عموماً، وهو ما ينعكس علىٰ تعاملهم مع جانب مُعيَّن من الوجود؛ فقد يحكم البعض بأنَّه يُمثِّل قيمة إيجابية، في حين يحكم البعض الآخر بأنه قيمة سلبية. ومن هنا يحدث التصادم والتعارض بين القيم المتبنَّاة من الأطراف المختلفة، وقد يؤول الحال إلىٰ صراع مادي واقتتال بين هذه الأطراف.

إنَّ هذا الاختلاف في تقييم السلوك الواحد (أيْ قيم التعامل مع الوجود وأجزائه) مردُّه اختلاف مُسلَّمات الـمُقيِّم واعتقاداته (أو أيديولوجيته). فعلى سبيل المثال فيما يخصُّ التعامل مع الخالق، نجد أنَّ قيم الـمُؤمِن تختلف عن قيم الـمُلحِد في هذا الجانب. وكذلك الحال بالنسبة إلى تعامل الفرد مع ذاته؛ فقيم من يعتقد أن الإنسان مُرَكَّب مادي فقط، مختلفة عن قيم من يرى أنَّه روح فحسب، ومختلفة عن قيم من يرى أنَّه يجمع في كيانه بين المادة والروح. والشيء نفسه ينطبق على التعامل مع الآخر؛ فقيم مَنْ يرى أنَّ الناس جميعاً أخوة في الإنسانية، مختلفة عن قيم من يرى أنَّ الإنسان ذئب لأخيه الإنسان. ونجد ذلك أيضاً في التعامل مع الكون الطبيعي؛ فقيم من يرى أنَّ الكون مُسخَّر للإنسان، مختلفة عن قيم من يرى أن الكون عدُوٌ أو خصمٌ يتعيَّن قهره، والسيطرة عليه، والتحكُّم فيه. أمّا بالنسبة إلى التعامل مع الأفكار، فقيم من يرى أنَّ المعرفة الصادقة هي ما نصل إليه أوَّلاً بالعقل، مختلفة عن قيم من يرى أنَّ المعرفة الصادقة هي ما نصل إليه بالحواس، ومختلفة عن قيم من يرى أنَّها ما نصل إليه بالعقل والحواس، ومختلفة عن قيم من يرى أنَّ مصدر المعرفة الصادقة الرئيس هو الوحي الإلهي، ومختلفة عن قيم مَنْ يرى الجمع بين كل هذه الوسائل. وفي ما يختصُّ بمجال التعامل مع الأدوات والوسائل، فقيم من يرى أنَّها تساعد (يُتوسَّل بها) على تسهيل حركة الحياة وحركة العمران، مختلفة عن قيم من يجعلها غاية في ذاتها. وفي مجال التعامل مع الزمان، فقيم من يرى أنَّ للزمان أهمية في تنظيم شؤون الحياة وأنشطتها وتحديد الأولويات فيها، مختلفة عن قيم من لا يكترث بالزمان، ويغفل عن أهميته في الحياة الإنسانية. أمّا بخصوص التعامل مع الغيب، فقيم مَنْ يُؤمِن بالغيب، وبأنَّ له تأثيراً على سلوكنا في الحياة، مختلفة عن قيم من يُنكِرون وجود الغيب، أو يتجاهلونه.

إنَّ اختلاف القيم الـمُتقدِّم وصفه هنا لا يجعلنا نُقبِل عليه ونحن مُسلِّمون به؛ فإنّا في القيم نبحث عمّا يجب أنْ يكون؛ ما يُحتِّم علينا تعرُّف القيم الإيجابية وتمييزها من القيم السلبية، ويساعدنا على ذلك الفكرة التي يعتقد بها جميع الناس (تقريباً)، وهي تقسيم سلوك الأشخاص وأعمالهم إلى قسمين فقط، هما: أعمال الخير، وأعمال الشَّرِّ، وقد أكَّد القرآن الكريم ذلك في قوله تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ

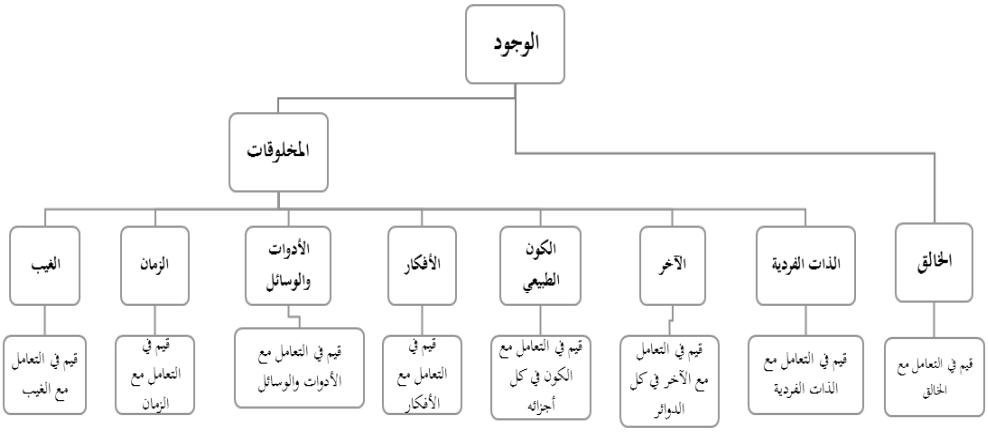
مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ۝٨﴾ [الزلزلة: 7-8]. ومن ثَمَّ، فلا توجد أعمال توصَف بأنَّها ليست خيراً، وليست شَرّاً (محايدة)،[7] حتّىٰ إنَّ أقلَّ قَدْرٍ من الأعمال (مثقال ذَرَّة) يوصَف بالخير أو الشَّرِّ.

لقد أشرنا آنفاً إلىٰ أنَّ تصنيفنا الـمُقترَح للقيم (تصنيف القيم بحسب أقسام الوجود) لا يُبيِّن القيم السلبية والإيجابية؛ لذا يُمكِن إتمام هذا التصنيف بإضافة الفكرة العامة (أيْ وصف الأعمال والتعاملات؛ إمّا بالخير، وإمّا بالشَّرِّ) إلىٰ هذا التقسيم، لنصل إلىٰ ما نراه التقسيم الأتم للقيم وهو تصنيفها بحسب أقسام الوجود والخيرية معاً؛ ما يعني وجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الخالق، وقيم سلبية (شَرّانية) في التعامل معه، ونقول مثل ذلك عن القيم التي تختصُّ بالتعامل مع أقسام الوجود؛ فيكون وجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في تعامل الإنسان مع ذاته الفردية، وأُخرىٰ مضادة لها؛ أيْ سلبية (شَرّانية)، وكذلك وجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الآخر، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية)، ووجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الكون الطبيعي، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية)، وكذا وجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الأفكار، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية)، ووجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الأدوات والوسائل، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية)، ووجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الزمان، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية)، ووجود قيم إيجابية (خَيِّرة) في التعامل مع الغيب، وأُخرىٰ سلبية (شَرّانية).

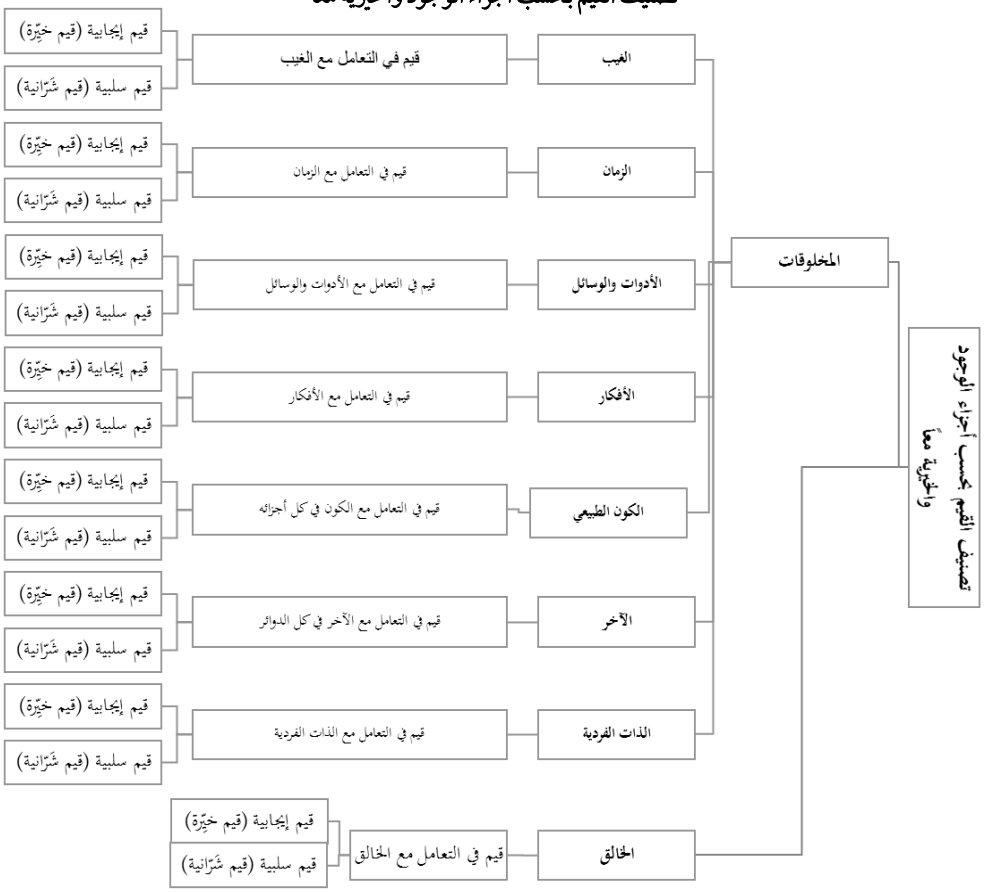
[7] قد يقول قائل إنَّ الأعمال التي يحكم عليها الفقهاء بالمباح ليست خيراً، وليست شَرّاً، ونحن نرىٰ أنَّها تدخل في دائرة الخير؛ لأنَّ الذي أباح فعلها أو تركها هو الله سبحانه وتعالىٰ، فتدخل -بالضرورة- في دائرة الخير.

ويُمكِن توضيح كلٍّ من التصنيفين السابقين في الـمُخطَّطين الآتيين:

**تصنيف القيم بحسب أجزاء الوجود**




**تصنيف القيم بحسب أجزاء الوجود والخيرية معاً**



**رابعاً: مصدر القيم والقيم الإيجابية (الخَيِّرة)**

تُمثِّل هذه المسألة إحدىٰ قضايا فلسفة القيم لدىٰ الباحثين والفلاسفة الذين تعرَّضوا لبحث القيم، وأغلب هؤلاء من الغربيين. وقد ذكر عادل العوا أسماء مَنْ وصفهم بمُمثِّلي فلسفة القيم، مُستعرِضاً آراء كلٍّ منهم، وعددهم ثلاثة وعشرون فيلسوفاً، كلهم غربيون (العوا، 1986، ص109-264).

وفي ما يأتي ملخص للآراء البارزة حيال مصدر القيم عامة عند هؤلاء الباحثين، يليه اجتهادنا في موضوع مصدر القيم الإيجابية (الخَيِّرة)، وتمييزها من نقيضها؛ أيْ تمييزها من القيم السلبية (الشَّرّانية).

**1. مصدر القيم عامة:**

يرىٰ الباحثون في فلسفة القيم أنَّ هذا المصدر هو أحدُ اثنين؛ إمّا أنْ يكون الإنسان مصدر القيم وواضعها ومُؤسِّسها، وإمّا أنْ يكون الله سبحانه وتعالىٰ مصدر القيم كلها.

وهذا ما أوضحه أحد الفلاسفة الذين بحثوا في موضوع القيم، وهو لويس لافيل Louis Lavelle (ت1951م)؛ إذ قال: "لا يوجد سوىٰ فلسفتين اثنتين ينبغي أنْ يختار أحدهما: فلسفة بروتاجوراس Protagoras (ت حوالي 420 ق. م) التي ترىٰ أنَّ الإنسان مقياس كل شيء، ولكنَّ هذا المقياس مقياس الإنسان الخاص، ثُمَّ فلسفة أفلاطون Plato (ت348 ق. م) -وقد سار ديكارت في ركابها-، وهي ترىٰ أنَّ الله مقياس كل شيء، لا الإنسان" (العوا، 1960، ص202).

ومِنَ الذين قالوا بالرأي الأوَّل، نيتشه F. Nietzsche (ت 1900م) الذي أرجع أصل القيم إلىٰ الإرادة الإنسانية، وهي عنده إرادة هوجاء تريد السيطرة. ومن ثَمَّ، فإرادة الإنسان تضفي علىٰ الأشياء قيمتها. وكذلك ماكس شيلر M. Schiller (ت 1928م) الذي أرجع أصل القيم ومصدرها إلىٰ حدس عاطفي انفعالي؛ أيِ العاطفة التي تهتم بالترجيح بين الأشياء والأمور المختلفة.

وفي المقابل، نجد مَنْ ربطوا القيم -في مصدريتها- بالنجاح العملي في الحياة الإنسانية، وهؤلاء هم البرجماتيون عامة، والذرائعيون بوجه خاص. أمّا علماء الاجتماع عامة فأرجعوا أصل القيم ومصدرها إلى الحياة الاجتماعية والمجتمع؛ فاجتماع الناس وضرورات الحياة الاجتماعية هي التي توجد القيم المختلفة لتنظيم أمور المجتمع.

إنَّ القول باعتبار الإنسان مصدر القيم؛ سواء أكان فرداً أم جماعةً، يؤدي بالضرورة إلى القول بنسبية القيم وَفقاً لأحوال الإنسان وظروف حياته وعصره، ويؤدي كذلك إلى القول بعدم ثباتها وتغيُّرها بتغيُّر الظروف والأحوال؛ ما يحول دون ظهور منظومات قيمية مُتَّسِقة، وغير مُتعارِضة، أو غير مُتصارِعة.

أمّا بالنسبة إلى الرأي الآخر الذي يُرجِع مصدر القيم إلى الله سبحانه وتعالى، فإنَّ من القائلين به أفلاطون الذي جعل الله هو المثال الأعلى (مثال الخير)، ورأى أنَّ كل الأشياء تستمد قيمتها من مشاركتها ومحاكاتها لعالَم الـمُثُل الذي على رأسه مثال الخير؛ أيِ الله.

ورأي أفلاطون هذا مُرتبِط برأيه في الوجود الذي يرى فيه أنَّ عالَمنا هذا صورة عن عالَم الـمُثُل العقلي. ومِمَّن قال بهذا الرأي، المؤمنون بالله عامة، ومُتَّبِعو الأديان الـمُنزَّلة من عند الله بوجه خاص؛ فالله عند هؤلاء جميعاً هو خالق الأشياء كلها، ومن العسير منطقياً لَمَنْ يُؤمِن بإله خالق لكل شيء وخالق للإنسان ألّا يُرجِع مصدر جميع القيم إلى الله سبحانه وتعالى.

ننتقل -بعد هذا العرض الـمُختصَر لمصدر القيم عند الغربيين- إلى عرض اجتهادنا في بيان مصدر القيم الإيجابية (الخَيِّرة).

## 2. مصدر القيم الإيجابية (الخَيِّرة):

بوجه عام، فإنَّ مطلب الإنسان في حياته هو السعي لتحقيق خيره في هذه الحياة. وهذا المطلب لا يتحقَّق من دون التزام الإنسان في سعيه وحركته في الحياة بقيم إيجابية (خيرية). ثُمَّ إنَّ تعرُّف القيم الإيجابية (الخَيِّرة) يحتاج إلى تعرُّف مفهوم "الخير" ومصدره، الذي إذا أضفناه إلى مفهوم "القيم" سهَّل علينا تمييز القيم الإيجابية (الخَيِّرة) من القيم السلبية (الشَّرّانية).

ونبدأ مُذكِّرين بالأساس الوجودي الأوَّل (الله خالق كل شيء)؛ أيْ وجود خالق ومخلوقات، ومنها الإنسان، وأنَّنا نبحث عن خير الإنسان، لنطرح بعد ذلك السؤال الآتي: مَنِ الذي يُحدِّد للإنسان خيره؟

فيجاب عن المطروح بثلاث إجابات مُحتمَلة: الإنسان نفسه، أو مخلوق آخر -من بين مخلوقات الله التي لا حصر لها- غير الإنسان، أو خالق الإنسان.

والذي يساعدنا على الإجابة عن هذا السؤال، ويُحدِّد لنا الاحتمال الأقرب من هذه الاحتمالات، هو تبيان الشروط التي يجب توافرها فيمَنْ يُحدِّد خير الإنسان، وبيان أيِّ الاحتمالات الثلاثة تتحقَّق فيه هذه الشروط.

إنَّ أوَّل هذه الشروط -في نظرنا- هو أن الذي يُحدِّد للإنسان خيره لا بدّ أن يعرف حقيقة الإنسان من كل جوانبه على أكمل وجه، وثاني هذه الشروط هو أن يعرف على الوجه الأكمل حقيقة الوجود الذي يتعامل الإنسان مع كل أجزاءه؛ ذلك أنَّ أفعال الخير التي توصف بالخير، أو أفعال الشَّرِّ لا تكون إلّا في بيئة اجتماعية وكونية. أمّا الشرط الثالث فهو اتِّصافه بالكمال الـمُطلَق من كل وجه؛ حتّى يكون مُنزَّهاً عن الحاجة، والهوى، والمصلحة الشخصية، وخالياً من كل نقص؛ أيْ يكون خيراً مُطلَقاً.

وإذا نظرنا في هذه الشروط الثلاثة، فإنَّنا نَلْحَظ أنَّها لا تتحقَّق إلّا في خالق كل شيء (أيِ الله سبحانه وتعالى)؛ ذلك أنَّه لا يُمكِن للإنسان أو لأيِّ مخلوق آخر أنْ يعرف حقيقة الإنسان على الوجه الأكمل -وهذا واضح في واقع الحال بالنسبة إلى الإنسان- فقد اكتسب على مَرِّ العصور معرفة غير قليلة في مقياسه، لكنَّه -في نظرنا- لم يصل في معرفة جانبه المادي (الجسد) إلّا إلى قَدْرٍ محدود؛ إذ يكتشف كل يوم نَزْراً يسيراً من هذا الجانب المادي، فكيف بعلمه حقيقة الجوانب غير المادية في كيانه؟! ومثل ذلك يقال عن معرفة الإنسان بالوجود الطبيعي، والوجود الغيبي. وقد أكَّد القرآن الكريم هذا المعنى في قوله تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾ [الإسراء: 85]. وكذلك يقال عن المخلوقات الأُخرى، وأعلاها مكانة، وأقربها إلى خالقها

الملائكة الذين ظنّوا أنّهم يعرفون حقيقة الإنسان حين أخبرهم سبحانه: ﴿إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ﴾ [البقرة:30]، ثُمَّ تَبيَّن لهم أنَّ علمهم محدود جدّاً؛ إذ قالوا: ﴿قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢﴾ [البقرة: 32]. أمّا الشرط الثالث، فلا يتحقَّق في الإنسان المحدود في الزمان والمكان، والمحتاج والفقير إلى الكثير جداً من الأمور، ولا يتحقَّق أيضاً في أيٍّ مخلوق نعرفه من مخلوقات الله، أو لا نعرفه، وإنَّما يتحقَّق فقط في الخالق الواحد سبحانه وتعالى؛ فهو الغني عن أيّة حاجة، والإنسان فقير إليه. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلۡفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلۡغَنِيُّ ٱلۡحَمِيدُ ١٥﴾ [فاطر: 15]. فالله تعالى لا تنفعه طاعة الطائع، ولا تضرُّه معصية العاصي، ومُلْكه لا نهاية له؛[8] إذ هو الكامل كمالاً مُطلَقاً.

وهكذا نصل من الـمُقدِّمات المذكورة آنفاً إلى إجابة السؤال الذي طرحناه عن واضع الخير للإنسان؛ فهو الله خالق كل شيء، وخالق الإنسان.

أمّا السؤال الآتي الذي يتوارد إلى الذهن: كيف نعلم تفاصيل هذا الخير وأشكاله؟ فجوابه المعلوم عند الـمُؤمِنين بوجود الله هو عن طريق الوحي الذي نزَّله سبحانه على رُسُله، وعن طريق الوحي الـمُنزَّل على سيدنا محمد ﷺ، مُتمثِّلاً في القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية (الصحيحة).

وبالرغم من هذا الاستدلال الذي قدَّمناه هنا، فإنَّه يوجد مَنْ يعتقدون بأنَّ الإنسان قادر بعقله وقدراته أنْ يُحدِّد ما هو خير له من دون حاجة إلى العون الإلهي (الوحي). ونردُّ على هؤلاء بالقول لقد قام الإنسان بتحديد ما هو الخير له بنفسه، ولكنْ من دون وجود تحديد مُتَّفَق عليه؛ إذ توجد اختلافات كثيرة بهذا الخصوص. ودارسو علم الأخلاق الفلسفي يعلمون عدد المذاهب الأخلاقية التي تتباين في هذا الشأن، ومنها: مذهب اللذَّة، ومذهب المنفعة، ومذهب الحاسَّة الخلقية، ومذهب

[8] هذه المعاني وغيرها نجدها في الحديث الذي رواه أبو ذر الغفاري عن النبي ﷺ، فيما يرويه عن ربِّه، أنَّه قال: "... يا عبادي: إنَّكم لن تبلغوا ضري فتضروني، ولن تبلغوا نفعي فتنفعوني، يا عبادي: لو أنَّ أوَّلكم وآخركم وإنسكم وجِنَّكم قاموا في صعيد واحد فسألوني، فأعطيت كل واحد مسألته ما نقص ذلك ممّا عندي إلّا كما ينقص المخيط إذا أدخل البحر." الحديث الرابع والعشرون من الأربعين النووية.

الضمير، ومذهب الواجب، والمذهب البرجماتي، ومذهب العلاقات الحميمة، وغيرها، وكلٌّ له رأيه في تحديد الخير، فأيُّ هذه الآراء والمذاهب يُمثِّل الخير الحقيقي للإنسان؟ إنَّ النظر في الانتقادات التي وُجِّهت إلى كل مذهب منها يُؤكِّد لنا أنَّها جميعاً لا تُعبِّر عن الخير الحقيقي للإنسان، وأنَّه لا مناص إلّا بالقول إنَّ الله هو واضع هذا الخير. تعالى وصدق سبحانه وتعالى في قوله: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾ [النساء: 82]. وهذا ما نَلْحَظه على أرض الواقع.

ويتَّصِل بهذه المسألة -في ما نرى- موضوعٌ تحدَّث فيه العديد من الفلاسفة والـمُفكِّرين، وهو موضوع القيم الإنسانية؛ لذا ارتأينا أنْ نُفرِد له فقرة في بحثنا هنا؛ لصلته بالمرجعية القيمية التي نبحث عنها للتعليم الجامعي.

### 3. القيم الإنسانية:

لن ندخل هنا في تعداد القيم الإنسانية، وحسبنا الاجتهاد في بيان خصائص هذه القيم، والشروط التي إذا توافرت في قيمة ما حكمنا بأنَّها إنسانية، وإلّا حكمنا -بكل اطمئنان- بأنَّها غير إنسانية. وهذه الشروط تتمثَّل في المعاني الآتية مُجتمِعةً:

أ. الإنسانية -كوصف لفعل أو سلوك- بمعنى أنه يُلائِم فطرة الإنسان، أي ما ركب فيه من غرائز واستعدادات وُلِد بها، ويساهم في وصولها إلى كمالاتها؛ فالسلوك الذي يَقمع غريزةً أو استعداداً فطرياً هو سلوك غير إنساني. فمثلاً، الحاجة إلى الطعام غريزة. ومن ثَمَّ، فالتجويع الـمُتعمَّد سلوك غير إنساني.

ومن أمثلة الاستعدادات: الاستعداد للتعلُّم؛ فالتعلُّم وكل ما يُيسِّره للناس سلوك إنساني، والتجهيل سلوك غير إنساني. وهكذا حال جميع الاستعدادات التي يولَد بها الإنسان. ويجب الانتباه هنا إلى أنَّ هذه السلوكات لا تكون إنسانية إذا لم تَحكمها ضوابط، وهذا يشمل الغرائز والاستعدادات.

ب. الإنسانية –كوصف لفعل أو سلوك– بمعنىٰ أنه يؤدي إلىٰ المحافظة علىٰ الوجود الإنساني – علىٰ مستوىٰ الفرد ومستوىٰ الجماعة– بحيث يقود الإنسان باتجاه تحقيق كماله اللائق به كإنسان؛ فما كان كذلك فهو إنساني، وإلّا فهو غير إنساني. فأفعال مثل: الصدقة، وإغاثة الملهوف، وكفالة اليتيم، وإطعام الطعام، وإفشاء السلام، وما شاكلها؛ كلها تُسهِم في الحفاظ علىٰ الوجود الإنساني وبقائه، أو تكميله وترقيته والسمو به، ليصل إلىٰ درجة عليا بوصفه إنساناً. وفي المقابل، فإنَّ أفعالاً أُخرىٰ مثل: القتل، والاعتداء بالتعذيب، والسرقة، والغشِّ، واحتكار السلع، وأكل مال اليتيم، والرشوة، وما شاكلها؛ كلها تحطُّ من إنسانية الإنسان إذا مارسها، وتُبعِده عن السمو والكمال. وفي حال اجتنب الإنسان هذه الممارسات والأفعال السلبية كان هذا الاجتناب سلوكاً إنسانياً.

ت. الإنسانية –كوصف لفعل أو سلوك– بمعنىٰ أنه يُلائِم الناس كافةً علىٰ اختلاف أجناسهم، وألوانهم، وأنسابهم، ولغاتهم، فضلاً عن اختلاف عصورهم وأماكنهم، ويهتمُّ بمصالحهم جميعاً في العالَم أجمع؛ فما كان كذلك فهو سلوك إنساني، وإلّا كان غير إنساني. ومن ثَمَّ، فإنَّ السلوك الذي تبرز فيه الأنانية؛ سواء علىٰ مستوىٰ الفرد، أو علىٰ مستوىٰ المجتمع والدولة، هو سلوك غير إنساني. أمّا السلوك الذي يظهر فيه الإيثار؛ سواء أكان ذلك علىٰ مستوىٰ الفرد، أم علىٰ مستوىٰ الجماعة، فهو سلوك إنساني؛ لأنَّه يُوسِّع دائرة المصلحة والخير خارج دائرة الذات. فكلَّما كانت دائرة السلوك الخارج عن نطاق الذات أكبر وأوسع كانت درجة إنسانيته أكبر.

ث. الإنسانية –كوصف لفعل أو سلوك– بمعنىٰ أنه يجعل الإنسان –كل إنسان وأي إنسان– غاية في ذاته. ويجعل الفعلُ أو السلوكُ الإنسانَ غاية في ذاته إذا كان مقصود الفعل وغايته تحقيق خير الإنسان ومنفعته الحقيقية. أمّا إذا نظر الفعل أو السلوك إلىٰ الإنسان بوصفه وسيلة لغاية أُخرىٰ (مثل: زيادة الربح، وزيادة الإنتاج، وتحقيق الأهواء والمصالح الـمُتنوِّعة)، فإنَّه لا يكون إنسانياً؛ إذ الإنسان في سياقه وسيلة. فمثلاً، إجراء تجارب علىٰ الإنسان لاختبار قدرة سلاح ما، أو معرفة ما يترتب علىٰ استخدامه من نتائج هو سلوك غير إنساني؛ لأنَّ الإنسان هنا عومِل فقط بوصفه وسيلة؛ سعياً للوصول إلىٰ غايات أُخرىٰ.

إنَّ هذه الشروط مُجتمِعة -في ما نرى- يجب أنْ تتحقَّق في أيّة قيمة حتّى تكون إنسانية[9] (السيد أحمد، 2015، ص69-105).

أمّا بالنسبة إلى علاقة القيم الإنسانية بالقيم الخَيِّرة أو القيم الإيجابية، فمن غير الـمُمكِن وجود قيمة إنسانية تتحقَّق فيها الشروط السابقة، ولا تكون قيمة خَيِّرة (إيجابية)؛ فالقيم التي تُلائِم الناس كافةً، وتلقى منهم إجماعاً على ذلك، لا بُدَّ أنْ تكون خَيِّرة، ويؤدي تحقُّقها في حياتهم إلى تحصيل الخير لهم.

ولـمّا كانت القيم الخَيِّرة (الإيجابية) من وضع الخالق سبحانه، فإنَّ القيم الإنسانية -بالشروط الـمُتقدِّمة- لا يضعها (أو يُحدِّدها) الإنسان، وإنَّما يضعها خالق الإنسان الذي يعلم مَنْ خلق. ويُؤيِّد هذا الرأي اختلاف الناس في تحديد القيم الإنسانية، وتحديد شروطها، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا﴿٨٢﴾﴾ [النساء: 82].

وهذه النتيجة تنقلنا إلى مسألةِ ما ينبغي أنْ تكون عليه القيم الخَيِّرة الإيجابية والقيم الإنسانية، من حيث الثبات أو التغيُّر، ومن حيث الإطلاق أو النسبية.

## خامساً: القيم من حيث هي نسبية أو مُطلَقة

إنَّ القول بنسبية القيم يعني أنَّها تصلح لظروف وأحوال مُتغيِّرة، أو تناسب فقط أناساً، أو مجتمعاتٍ مُعيَّنةً. ومن ثَمَّ، فالقيم النسبية قد تتعدَّد حتّى يصبح فيها لكل فئة من المجتمع قيم مُعيَّنة تناسبها، ورُبَّما يشمل ذلك كل فرد فيه، لكنَّ هذه القيم تختلف عن قيم الآخرين كثيراً أو قليلاً، بل إنَّ قيم مجتمع ما أو فرد من أفراده قد تتغيَّر خلال زمن قصير، فلا تظل ثابتة طوال الوقت.

[9] طبَّقْنا في بحث آخر هذه الشروط مُجتمِعةً على قيم العولمة التي يَدَّعي أصحابها أنَّها قيم عالمية إنسانية، ولم نجد في أيٍّ منها ما حقَّق هذه الشروط مُجتمِعةً؛ إذ وجدنا أنَّه اختلط فيها الإنساني بغير الإنساني، وأنَّ الجانب غير الإنساني هو الطاغي (السيد أحمد، 2015، ص69-105).

هذا الرأي بنسبية القيم يقول به كل من يرى أن الإنسان هو مصدر القيم في المجتمع، من علماء الاجتماع، وفلاسفة اللذَّة، وفلاسفة المنفعة، والفلاسفة البرجماتيين، والوضعيين، والواقعيين عموماً، ويتَّفِقون على أنَّ ما يكون خيراً في مجتمع ما في زمن مُعيَّن قد يصبح شَرّاً في المجتمع نفسه بعد مدَّة من الزمن، وهذا ما يحدث اليوم في المجتمعات الغربية.[10]

لقد جعل أصحاب هذا الرأي للقيمة وجوداً مستقلاً -نوعاً ما- بحيث يُمكِن الحديث عنها بوصفها موجودات مستقلة، لكنَّهم أتبعوها -في الوقت نفسه- للإنسان، ليس فقط في تغيُّر أحواله البيئية والاجتماعية، وإنَّما في تغيُّر أهوائه ومصالحه الشخصية ورغباته الـمُتعدِّدة. ولولا وجود القوانين والتشريعات في المجتمعات التي تأخذ بهذا الرأي لكانت هذه المجتمعات تعاني حالة من الاضطراب والفوضى، ويَصدق فيها قول **توماس هوبز** (ت1679م): "الإنسان ذئب لأخيه الإنسان".

أمّا وصف القيم بالـمُطلَقة فيعني عدم التزامها بقيود الزمان، والمكان، والجماعات، والأفراد. وخلافاً لأصحاب الرأي السابق، فإنَّ القائلين بهذا الرأي لا يُرجِعون مصدر القيم إلى الإنسان، أو إلى المجتمع وأحواله، وإنَّما يُرجِعونه إلى الله سبحانه وتعالى، أو -باصطلاح أفلاطون- إلى مثال الخير، أو إلى الإرادة الخَيِّرة للإنسان. وبوجه عام، فإنَّ أتباع الأديان الإلهية يرون أنَّ الله الخالق هو المصدر الـمُطلَق للقيم.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنَّ ثبات القيم وإطلاقها من كل القيود يفضي إلى استقرار المجتمعات، والحدِّ من الاختلافات والخلافات والصراعات، ليس فقط بين فئات المجتمع الواحد وأفراده، وإنَّما بين المجتمعات المختلفة كذلك.

---

[10] على سبيل المثال، كانت العلاقة السليمة بين الرجل والمرأة في الغرب -حتّى الحرب العالمية الثانية تقريباً- هي العلاقة ضمن إطار الزواج، ثُمَّ تبدَّلت بعد ذلك، فلم يعد بعض رجال الغرب يرون ضرورة الزواج لضبط هذه العلاقة، وظهر ما يُسمّى الصداقة الاختيارية، التي عَدَّها كثير منهم أمراً مشروعاً، أو صائباً. ومثل ذلك ما جرى من تشريع بعض المجتمعات للعلاقات المثلية، وعَدِّها حقّاً شخصياً بعدما كانت شَرّاً.

ويوجد فريق ثالث حاول الجمع بين الرأيين بالقول إنَّ القيم مُطلَقة في جوانب، ونسبية في جوانب أُخرىٰ، كأنْ يقال: إنَّ القيم مُطلَقة بوصفها مبادئ نظرية، لكنَّها نسبية في جانبها العملي.

ولسنا هنا في مقام تفصيل هذه الآراء عند أصحابها، وإنَّما نحن بصدد محاولة استجلاء حقيقة هذه المسألة، فنقول:

لا ينبغي أنْ يغيب عنّا أنَّ القيم -علىٰ اختلافها- لا بُدَّ أنْ تتجسَّد في واقع الحياة الإنسانية، وأنشطة الإنسان الـمُتعدِّدة وسلوكاته؛ ما يعني وجوب اتِّخاذها شكلاً مُعَيَّناً تتجسد فيه عملياً علىٰ أرض الواقع الذي به يتحقَّق معنىٰ القيم.

وهذا يعني أنَّ الشكل العملي الذي تتجسَّد فيه القيمة ليس هو القيمة نفسها، وإنَّما هو شكل وتعبير عملي عن القيمة.

ومن هنا نرىٰ أنَّ القيمة من حيث هي فكرة، أو مبدأ، أو صفة -كما تَقدَّم في تحديدنا إيّاها- يُمكِن أنْ تتشكَّل في أكثر من شكل أو صورة، من دون أنْ يُخِلَّ ذلك بالقيمة، أو يُغيِّرها.

ولعلَّ إيراد بعض الأمثلة يزيد هذه الفكرة وضوحاً، ونبدأ بمثال معروف، هو قيمة إكرام الضيف[11] (تدخل في مجال قيم التعامل مع الآخر)؛ فتجسيد هذه القيمة في واقع الناس له أشكال عديدة، منها إعداد وليمة من لحم الضأن، أو من لحم الدجاج، أو من لحم الحصان،[12] وقد يقتصر الأمر علىٰ كِسْرة من رغيف خبز، أو شِقِّ تمرة. فهذه وغيرها أشكال تتجسد فيها قيمة الكرم، وهي تتغيَّر بتغيُّر الأحوال والظروف والإمكانات.

ومثال آخر هو اللباس، والقيمة فيه -بحسب السياق الإسلامي- ستر العورة للرجال والنساء (تقع في مجال قيم تعامل الإنسان مع ذاته)؛ إذ تتجسَّد هذه القيمة في ارتداء أنواع من

[11] أكَّد هذه القيمة رسول الله ﷺ، فيما رواه أبو هريرة عن رسول الله ﷺ: "مَنْ كان يُؤمِن بالله واليوم الآخر فليُكرِم ضيفه." رواه البخاري ومسلم.

[12] في كازاخستان يُكرِمون الضيف العزيز بذبح حصان أو فرس له.

اللباس مختلفة في أشكالها وتصاميمها وألوانها، ما دامت تتحقَّق فيها الشروط العامة لستر العورة.

ومثال آخر (يقع في مجال التعامل مع الآخر) يتصل بإدارة الشؤون العامة في المجتمع، بما في ذلك السياسة، وهو قيمة الشورى. وبتطبيق مفهوم "المخالفة"، فإنَّ الشورى تعني عدم استئثار الفرد المسؤول باتِّخاذ القرارات، والإسلام لم يُحدِّد شكلاً واحداً لتجسيد هذه القيمة في واقع الحياة الإنسانية، وترك ذلك للظروف والأحوال التي تناسب هذا الشكل أو غيره؛ فقد تكون الشورى بتكوين هيئة استشارية من أهل الرأي أو أهل الحلِّ والعقد في المجتمع، أو بإجراء انتخابات وتشكيل برلمان، أو بعمل استفتاء، أو إعداد دراسات علمية، أو غير ذلك ممّا يُحقِّق قيمة الشورى، ويُجسِّدها واقعاً عملياً.

والشيء نفسه ينطبق على القيم الأُخرى، مثل: قيمة العدل، وقيمة الإحسان، وقيمة التعاون (على البرِّ والتقوى)، وقيمة برِّ الوالدين، وقيمة التقوى (في مجال التعامل مع الله الخالق)، وغير ذلك من القيم الـمُعتبَرة في السياق الإسلامي؛ إذ تتجسَّد كلٌّ منها في عِدَّة أشكال تختلف باختلاف أحوال الناس والمجتمعات.

والخلاصة أنَّ القيم في السياق الإسلامي، من حيث هي فكرة، أو مبدأ، أو صفة، إنَّما هي قيم مُطلَقة ثابتة في كل زمان ومكان؛ لأنَّ مصدرها الله سبحانه وتعالى، لكنَّ الأشكال والصور التي تتجسد فيها القيم عديدة ومُتغيِّرة بتغيُّر المكان والزمان والأحوال، مع بقاء القيم التي تُمثِّلها ثابتة.

لقد تقدَّمت الإشارة إلى أنَّ ثبات القيم يؤدي إلى استقرار الحياة الإنسانية الاجتماعية، ويُعارِض التمييز العنصري الذي يُحارِبه الإسلام، وأنَّ الثبات في القيم والمرونة الواسعة في تجسيدها يفي بمطلب التغيُّر المكاني والزماني والاجتماعي في أحوال الإنسان.

## سادساً: المرجعية القيمية في التعليم الجامعي

### 1. المقصود بالتعليم الجامعي:[13]

التعليم الجامعي هو مرحلة مُتقدِّمة من مراحل التعليم تقوم به الجامعات. وتأتي هذه المرحلة – كما هو معلوم– بعد إتمام الطالب المرحلة الثانوية العامة، وتُمثِّلها الجامعات التي هي أماكن التعليم العالي؛ أيِ التعليم الـمُتخصِّص في مختلف فروع العلم. وفيها يبدأ الطالب اختيار تخصُّص ما من بين تخصُّصات علمية عديدة، وتتركَّز جهوده بدايةً على اكتساب مزيد من العلم في مجال تخصُّصه، وصولاً إلى آخر منجزات العلم وتطوُّراته في مجال التخصُّص، وذلك بقدر طاقته والظروف الأُخرى حوله. أمّا آخر مراحل التعليم الجامعي فهي مرحلة الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه.

ولأنَّ العلوم في عصرنا الحاضر تخطو خطوات متسارعة؛ فقد اضطرت الجامعات إلى التوسُّع لمواجهة هذا التقدُّم ومتابعته في مختلف حقول العلم، فازداد عدد الكليات الجامعية، وعدد الأقسام العلمية، لا سيَّما بعد منتصف القرن العشرين الميلادي، وما يزال ذلك مستمراً حتّى يومنا هذا.[14]

ويمتاز التعليم الجامعي من التعليم العام بميزة التخصُّص والتخصُّص الضيِّق، الذي له إيجابيات وسلبيات؛ فمن إيجابياته تيسير الإسهام في تقدُّم العلم في مجال التخصُّص الضيِّق جدّاً، ومن سلبياته حصر ذهن الـمُتخصِّص وعقله في مجال علمي ضيِّق جدّاً يصعب معه التواصل العلمي مع التخصُّصات الأُخرى القريبة من المجال العام لتخصُّصه؛[15] ما يُعَدُّ اليوم مشكلة بحاجة إلى إعادة نظر وعلاج ما أمكن إلى ذلك سبيلاً.

---

[13] ما نورده هنا عن التعليم الجامعي هو أساساً نتيجة خبرة شخصية طويلة في التعليم الجامعي.

[14] نذكر –مثلاً– أنَّه لم يكن للعلوم السياسية أقسام خاصة حتّى بدايات ستينيات القرن الماضي، وأنَّ مواد هذه العلوم كانت تُدرَّس في الجامعات الغربية والعربية في ثلاثة أقسام، هي: الفلسفة، والتاريخ، والقانون. ثُمَّ استقل علم السياسة بتخصيص أقسام له في الجامعات (منذ عام 1964م تقريباً)، إلى أنْ صارت له كليات تضمُّ أقساماً مُتخصِّصة. ومثل ذلك حدث للعلوم الإنسانية، والعلوم الإدارية، وغيرها.

[15] طرحْتُ سؤالاً على بعض الزملاء الـمُتخصِّصين في فروع علم الفيزياء: هل يفهم أحدكم ورقة علمية كتبها زميل في القسم، مُتخصِّص في فرع (ضيِّق) آخر؟ فكانت الإجابة بالنفي؛ بحُجَّة أنَّ لكلٍّ منهم تخصُّصاً مختلفاً.

## 2. أهداف التعليم الجامعي:

يوجد أكثر من هدف يُتوقَّع من التعليم الجامعي تحقيقه في ما يخصُّ الطلبة والمجتمع، وهذه أبرز الأهداف:

### أ. الأهداف العلمية:

- تأهيل الطلبة في مختلف العلوم، ومواكبة ما يتوصَّل إليه العلم في مجال تخصُّصاتهم في الجانبين: النظري، والعملي (التطبيقي).

- ممارسة البحث العلمي، وتشجيعه على مستوى الطلبة، ومستوى أعضاء هيئة التدريس، ومستوى الباحثين الـمُتفرِّغين ضمن مؤسسة الجامعة.

- نشر البحوث العلمية الأصيلة -ما أمكن- في كتب، ودوريات علمية مُتخصِّصة.

- مراجعة المناهج الدراسية وتطويرها لمواكبة الجديد في العلوم والتغيُّرات في الحياة، ومراعاة ما بين العلوم من علاقات تكاملية.

- اعتماد اللغة العربية لغة أُولى في التعليم الجامعي بالجامعات العربية أولاً، ثُمَّ بالجامعات الإسلامية -ما أمكن-؛ حفاظاً على الهُويَّة الثقافية للتعليم والطلبة.

- تعليم الطرائق والأساليب التي لها تعلُّق بمناهج التفكير الصحيح، والبحث العلمي، والتفكير النقدي، ومعاييره.

- ترسيخ المبادئ والمهارات الخاصة بالحوار والتفاهم العلمي مع الآخر.

### ب. الأهداف الاجتماعية:

- ترسيخ القيم الاجتماعية الإيجابية (الخَيِّرة) لدى الطلبة، وتخليصهم من القيم الاجتماعية السلبية (الشَّرّانية).

- تعزيز مفهوم "المواطَنة" لدى الطلبة، وترسيخ الهُويَّة الثقافية الوطنية العربية الإسلامية في نفوسهم.

- الإسهام في تحقيق العدالة الاجتماعية وتعزيزها بالوسائل المناسبة، بما في ذلك الشورى، والديمقراطية.

- إعداد القوى البشرية اللازمة لسدِّ حاجة المجتمع من الوظائف والمهن المختلفة.
- إسهام مخرجات التعليم الجامعي في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في مختلف المجالات.
- خدمة المجتمع -ما أمكن- بالتعاون مع مؤسساته المختلفة.

**ت. الأهداف الحضارية:**

يُقصَد بها إسهام التعليم الجامعي في إنشاء حضارة عزيزة قوية. (للكشف عن مفهوم الحضارة، انظر: السيد أحمد، 2015، ص59-66). وهذا يتطلَّب توافر رؤية استراتيجية مُوجَّهة بعقيدة إيجابية، إلى جانب علم نظري وعملي مُكتسَب، ثُمَّ علم منتج محلياً غير مستورد، وكذلك إنفاق مالي سخي، وقبل ذلك ومعه إرادة جماعية حُرَّة، وقوَّة تحمي هذه الإرادة وتدعمها. فالتعليم الجامعي يُسهِم أولاً في عنصر العلم، ثُمَّ في عنصر توضيح الرؤية الاستراتيجية وترسيخها. أمّا عنصر الإنفاق المالي فهو مسؤولية مُشترَكة بين الدولة ومؤسسات المجتمع الاقتصادية، ويُسهِم التعليم الجامعي (الجامعات) بقدر منه. وفي ما يخصُّ عنصر الإرادة الحُرَّة، فإنَّ التعليم العالي يُسهِم في نشر الوعي بهذه الإرادة وتشكيلها. أمّا القوة الحامية لهذه الإرادة وللنشاط الحضاري فأساسها المجتمع عامة، والدولة بوجه خاص.

**ث. الأهداف الأخلاقية:**

لا تُثمِر الأهداف الوارد ذكرها آنفاً إلّا إذا تحقَّقت عن طريق سلوكات وتعاملات خَيِّرة؛ أيْ كانت محكومة بقيم إيجابية خَيِّرة؛ فقيم الخير هي أشبه بالسياج الذي يحيط بكل سلوك، وكل سلوك ينبغي أنْ يكون داخل هذا السياج. وقد أفاد أحد الباحثين الغربيين في فلسفة القيم وهو الفيلسوف الفرنسي لويس لا فيل بأنَّ "القيمة الأخلاقية هي قيمة القيم ... [وأنَّ] التخلُّق ينفذ إلى صميم سائر القيم بلا استثناء، ويهبها الصفة التي تكون بها قيماً" (العوا، 1986، ص437).

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن إجمال الأهداف الأخلاقية للتعليم الجامعي في ترسيخ القيم الإيجابية (الخَيِّرة) التي تضبط سلوك العاملين في التعليم الجامعي (الأساتذة، والطلبة) في تعاملهم مع جوانب الوجود. أمّا السبيل إلى تحقيق ذلك فيكون بأساليب مُتعدِّدة (مباشرة، وغير مباشرة)، أهمها القدوة الحسنة.

### 3. المرجعية القيمية للتعليم الجامعي:

يسعى التعليم الجامعي لتحقيق أهداف علمية، واجتماعية، وحضارية، وأخلاقية؛ ما يُحتِّم أنْ تكون السلوكات والتعاملات المختلفة التي تُحقِّق هذه الأهداف مُتكامِلة ومُتَّسِقة، ويعضد كلٌّ منها الآخر، ولا يُعارِضه.

وإذا كان لزاماً ضبط هذه السلوكات والتعاملات بقيم تضبط كل سلوك وتعامل منها، وتحكمه، وتُوجِّهه، فلا بُدَّ أنْ تكون هذه القيم -في السياق الإسلامي، وما ينبغي أنْ يكون- إيجابية خَيِّرة. ولكيلا يقع تعارض أو تناقض بين هذه القيم العديدة؛ يجب أنْ تتوافر على قيمة كلية لها صفة الخيرية، وتكون بلفظ آخر قيمة القيم كلها.

وهذه الأهداف لا بُدَّ أنْ تنطلق من رؤية كلية للوجود، كما قال بذلك كثير من الفلاسفة والـمُشتغِلين بالفكر التربوي، الذين أطلقوا عليها اسم النظرة الكلية للعالَم World View، وهي عندهم "المرجعية النهائية" (ملكاوي، 2020، ص535). وبحسب تعريف عبد الوهاب المسيري، فـ: "هي الفكرة الجوهرية التي تُشكِّل أساس كل الأفكار في نموذج مُعيَّن ... والمبدأ الواحد الذي تُرَدُّ إليه كل الأشياء، وتُنسَب إليه ... هي الـمُطلَق المكتفي بذاته" (ملكاوي، 2020، ص534). ورؤية العالَم -بحسب السياق الإسلامي- في نظر فتحي ملكاوي: "هي الرؤية الكلية للعالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والهُوِيَّة الـمُميِّزة لنا التي تُشكِّلها هذه المرجعية، فهي التي تُحدِّد: مَنْ نحن؟ وماذا نريد؟" (ملكاوي، 2020، ص565).

ومن التعريفات الغربية لمفهوم "النظرة الكلية للعالَم"، تعريف ديفيد نايجل David Naugle: "رؤية لله، وللكون، ولعالَمنا، ولأنفسنا مُتجذِّرة في قلب الإنسان بوصفها مُرتكَزاً لعبادتنا، وروحانيتنا، وأفكارنا، ومعتقداتنا، ومحبوباتنا، واتجاهاتنا، وقراراتنا، وأفعالنا" (Naugle, www.dbu/naugle/pdf/worldview).

وبالنظر في التعريفات الواردة آنفاً، والتعريفات الأُخرى لهذا المصطلح، يُلاحَظ أنَّها -في جُمْلتها- تتضمَّن رؤية للوجود كله (الخالق، والمخلوقات)، مع تفاوت في تحديد عناصر هذه الرؤيا؛

إذ بعضها لا يُدخِل الله ضمن رؤيته. ولهذا، وانسجاماً مع سياق هذا البحث ومصطلحاته (الـمُتقدِّم ورودها هنا) ومُنطلَقاته الإسلامية، فإنَّه يُمكِننا أنْ نُطلِق على الرؤية الكلية التي نبحث عنها – بوصفها مرجعية فكرية نظرية– اسم الرؤية الكلية للوجود (خالقاً، ومخلوقاتٍ) Existence View.

والآن سنبحث عن قيمة القيم التي ستكون مرجعاً لجميع السلوكات العملية في التعليم الجامعي، وعن المرجعية الكلية النظرية (الفكرية) لجميع السلوكات النظرية في التعليم الجامعي، بحسب الـمُنطلَقات الإسلامية.

**أ. قيمة القيم (القيمة المرجعية الكلية):**

قبل البحث عن المرجعية الخَيِّرة للقيم في التعليم الجامعي، سنبحث أولاً عن المرجعية الخَيِّرة العامة لكل القيم، أو ما يُسمّى قيمة القيم؛ ذلك أن هذه القيمة الكلية حتى تستحق هذا الوصف، لا بدَّ أن تكون ظاهرة وسارية في كل القيم الجزئية في عائلات قيم كل قسم من أقسام الوجود. وإذا كان مصدر القيم الإيجابية (الخَيِّرة) هو الله سبحانه وتعالى، فلا بُدَّ أنْ يكون سبحانه مصدر قيمة القيم (هي أيضاً قيمة). وإذا كان الهدف الأسمى للإنسان في حياته هو تحقيق خيره وكماله، وكان تحديد ذلك الخير لا يكون إلا من الله سبحانه من خلال طاعته والالتزام بأمره ونهيه، وكان هذا الالتزام والطاعة هو معنى عبادة الله ومفهومها، وإذا كانت العبادة هي الغاية من خلق الله الإنسان. وهو قوله سبحانه: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴿٥٦﴾﴾ [الذاريات:56]، وكان خير الإنسان وكماله رهناً بتحقُّق هذه الغاية؛ كانت النتيجة التي نصل إليها من كل هذه المقدمات هي أن العبادة هي الخير، وأنَّ الخير هو العبادة (السيد أحمد، 2017، ص31–54).

ولا يكون كل سلوك أو تعامل للإنسان (جليلاً كان، أو بسيطاً) خيراً إلّا إذا كان عبادة لله سبحانه وتعالى، عندئذٍ تصبح العبادة هي القيمة الكبرى، أو قيمة القيم. وإذا كانت القيم تحكم على أشكال سلوك الإنسان وتعامله مع جوانب الوجود، كانت النتيجة النهائية هي أنَّ العبادة هي قيمة القيم لكل جوانب سلوك الإنسان وتعاملاته العملية في الحياة بلا استثناء؛ أو بلفظ آخر القيمة المرجعية الكلية. وإذا كان السلوك والتعاملات في التعليم الجامعي جانباً من سلوك الإنسان

وتعاملاته مع جوانب الوجود، فهذا يعني أنَّ العبادة هي المرجعية لجميع أنواع السلوك والتعاملات العملية في التعليم الجامعي (كل ما يقوم به الأساتذة، والطلبة، وغيرهم من العاملين في التعليم الجامعي).

وبتوضيح عام نقول: إذا وُجِد في التعليم الجامعي سلوك أو تعامل لا تتجسَّد فيه هذه القيمة الكلية (أيْ طاعة الله، وفعل ما أمر به)، فإنَّه لن يكون خيراً حقيقياً، وإنْ بدا لبعض الناس أنَّه خير.

أمّا تعرُّف تفاصيل هذه القيمة الكلية فيكون بالرجوع إلى كتاب الله، وسُنَّة رسوله محمد ﷺ، علماً بأنَّ العلوم الشرعية بحثت –وما تزال تبحث– في هذه التفاصيل بطرائق من التناول مختلفة.

**ب. المرجعية الكلية النظرية (الفكرية) للتعليم الجامعي:**

المرجعية هي ما يُرجَع إليه، أو المرجوع إليه في المنازعات بين الناس (ملكاوي، 2020، ص533). وهذا يعني أنَّ المرجوع إليه هو بمنزلة الحاكم على الأمور، الذي يُمثِّل الحقَّ، والحال المثلى، والخير؛ لذا يجب أنْ يكون المرجوع إليه معلوماً لكل مَنْ يَنشد الحق والحال المثلى والخير؛ سواء كان ذلك في مجال التعليم الجامعي، أو في غيره من مجالات الحياة، ومن هنا تأتي أهمية المرجعية (أو المرجوع إليه).

وللمرجعية مستويات عديدة، منها المرجعية الكلية أو النهائية (ملكاوي، 2020، ص533)، وهي المرجوع إليها في كل تعاملات الإنسان مع الوجود عامة، ويُطلِق عليها كثير من الباحثين اسم النظرة الكلية للعالَم World View، وقد تقدَّم القول بأنَّنا نرى تسميتها النظرة الكلية للوجود Existence View، وأنَّ المرجعية الكلية للوجود هي مرجعية للسلوك والتعاملات النظرية (الفكرية)، وأنَّها تتضمن المعرفة الكلية (غير الـمُفصَّلة) بحقيقة الوجود (خالقاً، ومخلوقاتٍ)، وعناصرها الرئيسة هي: الله، والإنسان، والكون الطبيعي (عالَم الشهادة)، وعالَم الغيب، والحياة الإنسانية.

أمّا المرجعية الكلية النظرية (الفكرية) للتعليم الجامعي فهي –بالضرورة– جزء من النظرة الكلية للوجود (تتعلَّق بجانب من الوجود، هو التعليم الجامعي)، لكنَّها لا تتعارض مع أيٍّ من عناصرها، حتّى إنَّه يُمكِن اعتبار هذه المرجعية في التعليم العالي المرجعيةَ الكلية للوجود.

**مصدر المرجعية الكلية للوجود**

في معرض البحث عن المرجعية الكلية للوجود، لن نشير إلى آراء الباحثين الغربيين والمسلمين – على وجاهتها–، وحسبنا كتاب الله الذي يُمثِّل الحقَّ الـمُنزَّل من عنده سبحانه؛ لنتعرَّف هذه المرجعية، وسنبدأ بإيراد الآيات الكريمة التي تُرشِدنا إليها، وتُبيِّنها.

– قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۚ وَإِلَى ٱللَّهِ تُرۡجَعُ ٱلۡأُمُورُ ١٠٩﴾[آل عمران:109].

– قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ غَيۡبُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَإِلَيۡهِ يُرۡجَعُ ٱلۡأَمۡرُ كُلُّهُۥ فَٱعۡبُدۡهُ وَتَوَكَّلۡ عَلَيۡهِۚ وَمَا رَبُّكَ بِغَٰفِلٍ عَمَّا تَعۡمَلُونَ ١٢٣﴾ [هود: 123].

لقد أشارت الآية الأُولى إلى الكون الطبيعي (السماوات، والأرض)، أو إلى العالَم الطبيعي، وهو عالَم الشهادة، في حين أشارت الآية الثانية إلى عالَم الغيب. وبذلك جمعت هاتان الآيتان عالَمي الشهادة والغيب، وأكَّدتا أنَّ الله تعالى هو المرجعية الكلية والنهائية لكل الأمور والأحداث التي تجري في هذين العالَمين معاً (إذ هو سبحانه وتعالى خالق عالمي الغيب والشهادة).

– قال تعالى: ﴿ إِلَى ٱللَّهِ مَرۡجِعُكُمۡ جَمِيعٗا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ﴾ [المائدة : 48].

– قال تعالى: ﴿قُلۡ أَغَيۡرَ ٱللَّهِ أَبۡغِي رَبّٗا وَهُوَ رَبُّ كُلِّ شَيۡءٖۚ وَلَا تَكۡسِبُ كُلُّ نَفۡسٍ إِلَّا عَلَيۡهَاۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُم مَّرۡجِعُكُمۡ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ ١٦٤﴾ [الأنعام: 164].

أكَّدت هاتان الآيتان أنَّ الله ربنا[16] سبحانه وتعالى هو المرجوع إليه في الآخرة؛ ليُعلِمنا ما كنّا فيه مختلفين في هذه الحياة بخصوص آرائنا ومعتقداتنا وسلوكنا.

– قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ٥٩﴾ [النساء:59].

في هذه الآية الكريمة، تكرَّر تأكيد أنَّ الله تعالى، ورسوله ﷺ هما المرجعية في النزاعات. وإذا كان الرسول لا ينطق عن الهوى، وما يأتي به هو وحي يوحى به إليه من عند الله، وهو الـمُبلِّغ عن الله

[16] نُذكِّر هنا أنَّ الله هو الربُّ؛ فالله خالق كل شيء، والربُّ لكل شيء ذات واحدة (الله ربُّ العالمين). انظر توضيحاً للفرق بين مفهوم "الألوهية" ومفهوم "الربوبية"، في كتابنا: **ليتفقهوا في الدين**، ص36–37.

الـمُبيِّن لمراده في ما أتى به، فإنَّ الله تعالى هو المرجعية الكلية النهائية التي يُرجَع إليها في منازعات البشر واختلافاتهم.

– قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ لَٱتَّبَعۡتُمُ ٱلشَّيۡطَٰنَ إِلَّا قَلِيلٗا ٨٣﴾ [النساء: 83].

في هذه الآية الكريمة، تكرَّر تأكيد مرجعية الله تعالى والرسول ﷺ، مع زيادة أُولي الأمر. وأُولو الأمر –في ما نرى– هم الذين يأمرون الآخرين ويُرجَع إليهم من حُكّام، أو علماء، أو مسؤولين، أو مُربّين، لكن هذه الفئات ليست كلها ضمن المرجعية التي تُرَدُّ إليها الخلافات والمنازعات، وإنَّما بعضهم وهم القادرون منهم على استنباط الأحكام –الكامنة– في المرجع (القرآن الكريم) الذي أنزله الله تعالى على رسوله ﷺ (الذين يستنبطونه منهم).

ومن ثَمَّ، فكل هذه الآيات تُؤكِّد أنَّ الله تعالى هو المرجعية الكلية للوجود. ولكنْ، كيف يكون الله سبحانه تعالى كذلك؟ وكيف يكون تعرُّف هذه المرجعية وتفاصيلها؟ لا شكَّ في أنَّ جواب ذلك يكون بالرجوع إلى الكتاب الحكيم، والسُّنَّة النبوية. قال تعالى: ﴿ٱتَّبِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكُم مِّن رَّبِّكُمۡ وَلَا تَتَّبِعُواْ مِن دُونِهِۦٓ أَوۡلِيَآءَۗ قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ ٣﴾ [الأعراف: 3].

لقد بيَّن الوحي الإلهي الخاتم الحقائق الكلية لعناصر الوجود الكبرى (الله، والإنسان، وعالَما الشهادة والغيب، والحياة الإنسانية)، وقد وصفْنا ما ورد في القرآن الكريم خاصة، والسُّنَّة الشريفة عامة بأنَّه حقائق؛ لأنَّها جاءت من عند خالقها الذي يعلم مَنْ خَلق. وجميع هذه الحقائق –باستثناء فكرة الخَلْق العامة التي يُمكِن إثباتها عقلاً– هي غيب لا يملك الإنسان الوسائل والقدرة على إدراكها.

والخلاصة أنَّه إذا وُجِد في التعليم الجامعي أفكار تتعارض مع هذه الحقائق الكلية لأيٍّ من عناصر الوجود، فإنَّ المرجعية الكلية النظرية تتدخَّل لترفض هذه الأفكار، وتُطالِب بالبحث الجادِّ للوصول إلى ما يتَّفِق مع هذه المرجعية؛ إذ هي حقٌّ من عند الحقِّ سبحانه.

## خاتمة:

عرضنا -في ما تقدَّم- مفهوم "القيم"، وتصنيفها، والقيم الإيجابية (الخَيِّرة) في ضوء اجتهادنا المبني – في الدرجة الأولى – على مُنطلَقات إسلامية، أوَّلها قضية أنَّ الله خالق كل شيء، آملين أنْ يكون هذا الجهد المحدود نافعاً ومُيسِّراً لفهم موضوع القيم والمرجعية القيمية عامة، والمرجعية القيمية للتعليم الجامعي بوجه خاص، ومُعِيناً مُسهِّلاً لمتابعة البحث فيه.

وقد انتهت هذه الدراسة إلى أنَّ لمرجعية التعليم الجامعي جانبين؛ عملي، ونظري (أو فكري)، وأنَّ المرجعية الكلية للجانب العملي هي قيمة القيم (العبادة)، وأنَّ المرجعية الكلية للجانب النظري هي النظرة الكلية للوجود Existence View. وقد رأينا أنَّ هاتين المرجعيتين لا تنفصلان، وإنَّما تتكاملان، ويعضد أحدهما الآخر؛ لأنَّ الذي حدد القيمة الكلية (العبادة) والنظرة الكلية للوجود (أيْ حقيقة الله، والإنسان، وعالَمي الشهادة والغيب، والحياة الإنسانية) هو الله سبحانه وتعالى (خالق كل شيء).

والحقيقة أنَّ موضوع القيمة الكلية، وموضوع النظرة الكلية للوجود، بحاجة إلى بحث خاص مُفصَّل -نوعاً ما-، وإلى تقديم أمثلة على تطبيقهما في مجال التعليم الجامعي، ونرجو -إنْ أنسأ الله تعالى في الأجل- أنْ يُعِيننا على ذلك؛ ليكون تكملةً لهذه الدراسة البحثية، أو جزءاً ثانياً منها.

## المراجع:


السيد أحمد، عزمي طه (2008). **علم الثقافة الإسلامية: مدخل**، عمّان: المؤسسة العربية الدولية للنشر والتوزيع.

السيد أحمد، عزمي طه (2015). **الوجه الآخر للفلسفة: مدخل معاصر**، إربد: عالم الكتب الحديث.

السيد أحمد، عزمي طه (2015). **مدخل إلى الثقافة الإسلامية**، عمّان: (د.ن).

السيد أحمد، عزمي طه (2015). **هموم ثقافية في عصر العولمة: دراسات فلسفية تأصيلية**، إربد: عالم الكتب الحديث.

السيد أحمد، عزمي طه (2017). **ليتفقهوا في الدين**، عمّان: وزارة الثقافة.

العوا، عادل (1960). **القيمة الأخلاقية**، دمشق: مطبعة جامعة دمشق.

العوا، عادل (1986). **العمدة في القيم**، دمشق: دار طلاس.

مجمع اللغة العربية في القاهرة (2011). **المعجم الوسيط**، ط5، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

ملكاوي، فتحي حسن (2020). **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، فرجينيا–عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.


## References:


Al-ʿAwwa, A. (1960). *Al-Qīmah al-Akhlāqiyyah.* Damascus: Maṭbaʿat Jāmiʿat Dimashq.

Al-ʿAwwa, A. (1986). *Al-ʿUmda fī al-Qiyam.* Damascus: Dār Ṭallās.

Al-Sayyid Ahmad, A. (2008). *ʿIlm al-Thaqāfah al-Islāmiyyah: Madkhal.* Amman: al-Mu'assasah al-ʿArabiyyah al-Dawliyyah li al-Nashr wa al-Tawzīʿ.

Al-Sayyid Ahmad, A. (2015). *Al-Wajh al-'Ākhar li al-Falsafah: Madkhal Muʿāṣir.* Irbid: ʿĀlam al-Kutub al-Ḥadīth.

Al-Sayyid Aḥmad, A. (2015). *Humūm Thaqāfiyyah fī ʿAṣr al-ʿAwlamah: Dirāsāt Falsafiyyah Ta'ṣīliyyah.* Irbid: ʿĀlam al-Kutub al-Ḥadīth.

Al-Sayyid Ahmad, A. (2015). *Madkhal ila al-Thaqāfah al-Islāmiyyah*. Amman: (D. N.).

Al-Sayyid Ahmad, A. (2017). *Li Yatafaqqahū fī al-Dīn*. Amman: Wizārat al-Thaqāfah.

Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah fī al-Qāhirah. (2011). *Al-Muʿjam al-Wasīṭ* (5th ed.). Cairo: Maktabat al-Shurūq al-Dawliyyah.

Malkawi, F. (2020). *Al-Fikr al-Tarbawī al-Muʿāṣir: Mafāhīmuh wa Maṣādiruh wa Khaṣā'iṣuh wa Subul Iṣlāḥih*. Virginia, Amman: International Institute of Islamic Thought.

Naugle, David. *World View: Definitions, History, and Importance of a concept*, (www3.dbu/naugle/pdf/worldview)

## Values and Value Reference in University Education

**Azmi Taha El-Sayed Ahmad**

**Abstract**

This study aims to elucidate the concept of "value" as adopted by the author, and to highlight the importance of values in life. It seeks to address the issue of value classification in general, presenting a specific classification of values developed by the author, with categories that follow ontological divisions. Besides demonstrating that the source of positive (good) values is God Almighty, it deals with the question of the relativity and absoluteness of values, confirming the invariability of values, and the multiplicity of the forms of their actualization in reality. Moreover, the study discusses university education and its scientific, social, civilizational, and moral goals, as well as its frame of reference. It concludes that the frame of reference for university education has two aspects: practical and theoretical (intellectual), and that the overall reference for the practical is the *value of values* (worship), while the one for the theoretical is the holistic view of existence. The study also concludes that the two aspects of reference are complementary, indicating that their source is one, God Almighty, Creator of everything.

**Keywords:** Values, positive values, the value of values, holistic vision of existence, value frame of reference

# القيم في مشاريع الجامعات:
# رؤية ناظمة لأسئلة التنظير وقواعد الممارسة

**خالد الصمدي***

**الملخص**

تعرض هذه الدراسة ملاحظات واستنتاجات أوَّلية عن مكانة القيم في مشاريع الجامعات، وتُقدِّم أفكاراً تُعِين على بناء رؤية شاملة لدمج القيم في مشاريع الجامعات، على اختلاف مجالاتها التعليمية والبحثية، وزيادة درجة الوعي بأهميتها، عن طريق الارتقاء بجودة التعليم والبحث في الجامعات، وقد تكون محاورها مجالاً لاشتغال الباحثين والدارسين على وجه التفصيل. وتتحدَّد العناصر الأساسية للدراسة في تقديم قواعد ومبادئ تساعد على بناء هذه الرؤية الناظمة، وتجعل مسألة القيم في الجامعات جزءاً لا يتجزَّأ من مشاريعها بمنطق مُندمِج؛ سواء كان ذلك على مستوى الرؤية والرسالة والأهداف، أو على مستوى التعليم الجامعي، أو على مستوى البحث العلمي، أو على مستوى الحكامة في التسيير والتدبير. يلي ذلك تقديم بعض الخيارات التربوية والقانونية التي تتيح تنزيل هذا المشروع إلى واقع الممارسة.

**الكلمات المفتاحية:** القيم الأكاديمية الحاكمة، مشاريع الجامعات، معايير الجودة والاعتماد في الجامعات، شبكات مُؤشِّرات التقييم، التقييم الداخلي، التقييم الخارجي.

---

* دكتوراه في الدراسات الإسلامية، ودبلوم المدرسة العليا للأساتذة في التربية، أستاذ التعليم العالي في المدرسة العليا للأساتذة بتطوان في جامعة عبد الملك السعدي، المملكة المغربية، كاتب الدولة السابق الـمُكلَّف بالتعليم العالي والبحث العلمي في المملكة المغربية. البريد الإلكتروني: samadikh@yahoo.fr

تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

الصمدي، خالد (2021). **القيم في مشاريع الجامعات: رؤية ناظمة لأسئلة التنظير وقواعد الممارسة**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 141-177.

DOI: 10.35632/citj.v27i102.5979

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

## مقدمة: إشكالية الموضوع

يحضر موضوع الإنسان في معظم الدراسات والبحوث المهتمة بالعمران، التي تلتقي جُلُّها في إثارة الأسئلة الـمُرتبِطة به، من حيث: ماهيته، ومُكوِّنات شخصيته، ووظيفته، ومصيره، ثُمَّ كيفية تأهيله، واستثمار كل طاقاته في أداء وظيفته في إعمار الكون باستدامة وتوازن. ويرتبط ذلك أيضاً بدراسة مفاهيم مركزية كبرى تُشكِّل خارطته الفكرية والمفاهيمية، ومنها: مفاهيم الإصلاح والفساد، والتوازن والطغيان، والاعتدال والإسراف، والإتقان، والإخلاص، وأضرابها. وغير خافٍ علاقة كل هذه المفاهيم بمنظومة القيم الحاكمة التي تضمن توازن العمران، واستدامة الاجتماع البشري، وتعايشه، وتساكنه.

تناولت عدد من الدراسات والبحوث هذه القضايا الفلسفية والفكرية بالدرس والتحليل والبحث، مثل: كتاب "منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران" للدكتور فتحي حسن ملكاوي، وهو من منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي (2013م)، وكتاب "فلسفة الاجتماع في الشريعة الإسلامية: دراسة تأصيلية في الموازنة بين حتمية الاختلاف وضرورة الاجتماع" للدكتور ماهر بن محمد القرشي، وهو من منشورات مركز نماء في بيروت (2014م).

وقد تأسَّست الجامعات الحديثة، بما فيها من تخصُّصات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، لتكون فضاء يتناول هذه القضايا؛ سواء على مستوى التكوين والتدريب، أو على مستوى البحث العلمي. وجعلت من أهدافها، إلى جانب الارتقاء الفكري والحضاري والعلمي، تزويد المجتمع بأفراد وأُطر مُؤهَّلة، تجمع إلى جانب الكفاءة العلمية والمهنية التشبُّع بمنظومة قيم مُوجِّهة للفعل والتصرُّف والسلوك في ميادين العمل المختلفة.

وتستند المنظومة القيمية في مشاريع الجامعات، التي أُعلِن عنها في رؤيتها ورسالتها وأهدافها، إلى مرجعيات ثقافية وحضارية مُعيَّنة، وخيارات وتوجُّهات مُحدَّدة، تنسجم مع خصوصيات محيطها وحاجاته التنموية. وتسعى الجامعات إلى ترسيخ هذه القيم عن طريق مجموعة من الممارسات

العملية؛ سواء في لوائحها القانونية، أو في أنشطتها الإشعاعية؛ إذ تَعقد ندوات علمية مُتخصِّصة تنتهي إلى إصدار توصيات تُركِّز على أهمية تعديل سلوكات الطلبة؛ إمّا باقتراح تطوير القواعد والتشريعات القانونية الضابطة وتشديدها، وإمّا بفتح أبواب الجامعات أمام الأنشطة المدنية المختلفة، مثل احتضان الندوات والمحاضرات في الموضوعات الفكرية والثقافية الشائكة، التي تشارك فيها نخب فكرية تعمل على مقاربة الموضوعات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، بقواعد علمية تعلي من شأن الحوار وحرية التعبير؛ ما يُعزِّز القيم الجامعية المذكورة آنفاً.

وبالرغم من أهمية هذه الأنشطة في الفضاء الجامعي، ودورها في التوعية والإرشاد، فإنَّ حضور القيم بشكل مُندمِج في مشاريع الجامعات وبرامجها التنفيذية يطرح -في نظرنا- إشكاليتين:

## 1. القيم في مشاريع الجامعات وإشكالية التنظير والممارسة:

إذا كانت الجامعات تستحضر في وثائقها الـمُؤطِّرة لمشروعها، التكامل بين الأبعاد الحضارية القيمية، والمهارية المهنية، مع مراعاة خصوصية محيطها الفكرية والثقافية والاقتصادية، والاستجابة لحاجاته التنموية، فإنَّ سؤال التنزيل والتفعيل الـمُتكامِل يظل مطروحاً؛ إذ نُلاحِظ أنَّ معظم الأهداف الـمُعلَنة ذات الصلة بالمعارف والمهارات المهنية تُحوَّل غالباً إلى إجراءات تنفيذية قابلة للقياس والتقويم وَفق معايير الجودة الـمُعتمَدة؛ استجابةً لحاجة سوق الشغل، ومواكبة للتحوُّلات والتطوُّرات التي تعرفها المهن على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

أمّا الأهداف ذات الصلة بمجال الهُوِيَّة والانتماء، التي تشمل كل ما يتعلَّق بالاختيارات القيمية، فإنَّها تُنزَّل عملياً من دون انتظار مختلف الفاعلين والمهتمين بمجال القيم؛ سواء تعلَّق الأمر بتنزيلها في البرامج والمناهج التعليمية الجامعية على اختلاف مستوياتها وتخصُّصاتها الدراسية العلمية والمهنية، أو ببرامج تدريب الـمُتخصِّصين في دمج القيم في المنظومات التربوية بكل مُكوِّناتها، أو بالبرامج الـمُقترَحة لتأهيل (واستكمال تأهيل) القيادات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية العاملة في المجتمع أثناء الخدمة، أو في الأنشطة ذات الصلة بخدمة المجتمع.

وهذه المكانة غير الـمُتكافِئة للقيم في مشاريع الجامعات مردُّها -في تقديرنا- الفلسفة السائدة التي تَعُدُّ الاشتغال بالقيم شأناً وجدانياً فردياً قد يكتسبه الشخص من مصادر مُتعدِّدة ومختلفة، ويتمثَّله وَفقاً لقناعاته ومصادره الذاتية، من دون حاجة إلى مُخطَّطات وبرامج عمل في الجامعات، قد تكون على حساب التدريب المعرفي والمهاري الذي يُعَدُّ في نظر بعض الباحثين صُلْب رسالة الجامعة ومنتهاها. وكذلك تُعْزى هذه المكانة غير الـمُتكافِئة للقيم إلى غياب رؤية واضحة لكيفية دمج القيم في مشاريع الجامعات؛ سواء على مستوى المناهج الدراسية، أو على مستوى البحث العلمي، إضافةً إلى الاعتقاد بصعوبة إيجاد قاعدة قيمية مُوحَّدة لدى كل روّاد الجامعة من طلبة وأساتذة وباحثين؛ نظراً إلى تعدُّد القناعات والمرجعيات وتنوُّعها الـمُرتبِط بتعدُّد روافد الجامعة، ولا سيّما الجامعات المفتوحة أمام جنسيات مختلفة، ومُتعدِّدة الثقافات والحضارات.

فكل هذه التجلِّيات تجعل القيم حبيسة ديباجة الوثائق الـمُؤطِّرة لمشروع الجامعة في صورة أهداف وغايات، ويظل أمر التطبيق والتنفيذ منوطاً بمبادرات الأفراد، مع ترجمة بعض الأساسيات القيمية إلى قواعد قانونية آمرة، تُعَدُّ مخالفتها إخلالاً بالواجب المهني الذي قد يُعرِّض صاحبه للمساءلة.

## 2. إشكالية على مستوى توجُّهات البحث العلمي في مجال القيم:

من الـمُلاحَظ تعدُّد الرؤى التي طُرِحت في أعمال الندوات الـمُتخصِّصة في موضوع القيم؛ ومن ذلك الندوة العلمية الدولية الموسومة بـ "القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم"، التي نظَّمها المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في الرباط أيام (21-23) من شهر نوفبر (تشرين الثاني) عام 2005م، وشارك فيها خبراء من ثلاثة عشر بلداً، بثلاث وعشرين ورقة علمية، صدرت ضمن العدد الأوَّل من مجلَّة "البصيرة التربوية"، وهي من منشورات طوب بريس في الرباط عام 2006م، إلى جانب أعداد خاصة لمجلّات علمية محكمة للموضوع، مثل مجلَّة "علوم التربية" التي تُصدِرها كلية علوم التربية التابعة لجامعة محمد الخامس

بالرباط؛ إذ أفردت عدداً خاصاً لموضوع التربية على القيم (العدد 21)، اشتمل على أربعين ورقة علمية في هذا المجال، عرضت صورة عن القضايا والموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين، والمقاربات الـمُتَّبَعة في إنجازها، وطبيعة الخلاصات والتوصيات التي انتهت إليها منشورات عالَـم التربية (2012م).

وباستقرائنا البيانات التي وفَّرتها بعض المكانز العلمية الإلكترونية الـمُتخصِّصة في التربية، مثل مكنز شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة)، واستناداً إلى الخلاصات التي انتهى إليها كلٌّ من الدكتور فتحي حسن ملكاوي، والدكتور أحمد سليمان عودة في دراستهما التشخيصية: "موقع القيم في التعليم الجامعي" -التي قُدِّمت في أعمال الندوة الدولية التي نظَّمها المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، ثُمَّ عرفت انتشاراً واسعاً في الكشّافات والفهارس الإلكترونية التي تُعْنى بالدراسات والبحوث الخاصة بالقيم، بوصفها من الأوراق القليلة التي تناولت هذا الموضوع بالتشخيص، وقدَّمت قراءة استشرافية لمكانة القيم في الجامعات (انظر الملحق1 حول بعض الدراسات لواقع التدريس والبحث في موضوع القيم) - فقد تَبيَّن لنا أنَّ البحوث ذات الصلة بالقيم في الجامعات ومراكز البحث تُركِّز -في جزء كبير منها- على الدراسات التحليلية الوصفية للقيم لدى شباب الجامعات (انظر الملحق2)، أو لدى أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية، من حيث التصوُّرات، والتمثُّلات، والسلوكات (انظر الملحق3). وكذلك صدور تقارير عن مراكز بحوث مُتخصِّصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية تتبع للجامعات، وترصد التحوُّلات والتطوُّرات التي تطرأ على منظومات القيم في المجتمعات، بوصفها مُؤشِّرات للتحوُّلات الفكرية والثقافية التي يستفاد منها في رسم الاستراتيجيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على الصعيدين: الإقليمي، والدولي.

ومن التقارير الدولية الـمُنتظَمة في هذا المجال: تقرير "مسح القيم العالمي"؛ وهو استقصاء للتغيُّرات الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تتعرَّض لها المجتمعات الإنسانية. ويهدف الاستقصاء إلى بيان مدى تأثير هذه التغيُّرات في القيم والمعتقدات الأساسية لجمهور (70) دولة من القارات

الست، يُمثِّلون ما نسبته 80٪ من سكّان العالَم، وذلك بإشراف عالِم الاجتماع الأمريكي رونالد إنجلهارت، الذي أفرد العدد (1455) لموضوع القيم من منظور القاطنين في العالَم الإسلامي والشرق الأوسط. وهو عمل بحثي شارك فيه مجموعة كبيرة من الباحثين الـمُتخصِّصين في ميدان العلوم الاجتماعية، وعُرِف باسم مسح القيم العالمي.

وقد حظيت المجتمعات الإسلامية باهتمام القائمين على هذا المشروع؛ إذ شمل المسح بعض الدول الإسلامية في الأعوام 2001م، و2004م، و2006م، بوصفه جزءاً من الموجة الرابعة والموجة الخامسة لمسح القيم العالمي في جمهورية مصر العربية، والأردن، والسعودية، وإيران، والمغرب، وألبانيا، والجزائر، وإندونيسيا، وأذربيجان، وبنجلادش، وباكستان، وتركيا، والعراق. وقد تضمَّن العدد أمثلة على دراسات أُجرِيت في معظم هذه الدول، وعكست التحوُّلات الاجتماعية المصاحبة للتغيُّر القيمي داخلها.

وفي السياق نفسه، ركَّزت بحوث أُخرى على دراسة أثر ضمور القيم في سلوكات طلبة الجامعات، وتحليل ما ينجم عنها من مظاهر سلبية تمسُّ الحرم الجامعي وقدسيته، مثل: العنف، والتطرُّف، والإقصاء، وكل ما يُناقِض القيم الجامعية القائمة على الحوار، والتعايش، وقبول الاختلاف، وتقدير الاجتهاد، والابتكار، والإبداع، وغير ذلك من مزايا الفضاء الجامعي التي تنسجم ورسالة الجامعة (انظر الملحق 4).

ومن الـمُلاحَظ وجود شُحٍّ في الدراسات والبحوث التي تناولت بالبحث والتقييم مكانة القيم في مشاريع الجامعات؛ تنظيراً، وممارسةً، لِما يطرحه المجال من قضايا شائكة وأسئلة قد تفضي أحياناً إلى نتائج مُحرِجة، أو غير قابلة للتعميم، أو صعوبات في مسار الإنجاز، ولا سيّما ما يتعلَّق بالحصول على البيانات والمعطيات، فضلاً عن صعوبة تحديد الـمُؤشِّرات الـمُعتمَدة في التقييم. وتبدو هذه الصعوبات جليَّة حين يتعلَّق الأمر بتقييم ما تُوفِّره الجامعات -مثلاً- من حرية أكاديمية، أو استقلالية، ونزاهة، وشفافية، وتكافؤ في الفرص، مُمثَّلةً في قوانينها ولوائحها التنظيمية، وعلاقة ذلك بالممارسة العملية الأكاديمية والإدارية، وهو ما يُمثِّل الإشكالات التي يتعيَّن على البحث العلمي أنْ

ينظر إليها في مجال القيم؛ لفكِّ ألغازها، وتجاوز صعوباتها. وهذا يتطلَّب شجاعة أكاديمية مُسلَّحة بأدوات البحث العلمي.

ونشير في هذا الصدد إلى بعض الدراسات والبحوث التي اقتحمت العقبة، فركَّزت على تتبُّع قيم مُحدَّدة وتقييمها في مشاريع الجامعات:

**أ. في مجال قيم الحرية الأكاديمية:**

الدراسة الموسومة بـ"الحرية الأكاديمية في الجامعات" لنبيل بدران الغريب، وهي منشورة ضمن عدد خاص من مجلَّة "الدراسات في التعليم الجامعي" (الغريب، 2015). وفيها تناول الكاتب المسار التاريخي لموضوع الحرية الأكاديمية الذي نال اهتمام المنظمات غير الحكومية، ومنظمة الأُمم المتحدة. ثُمَّ عرض لمفهوم "الحرية الأكاديمية"، وعلاقتها بالحريات الأُخرى (مثل: حرية الفكر، والإبداع)، والحريات المدنية العامة، مثل: حرية الرأي، والتعبير، والبحث العلمي، وتكوين الجماعات، والاجتماعات. وكذلك علاقة الحرية الأكاديمية باستقلالية الجامعات أكاديمياً ومالياً وإدارياً، وأثر ذلك في الحرية الأكاديمية للطالب والأستاذ. ثُمَّ تناول بالدرس والتحليل إعلان ليما بخصوص الحرية الأكاديمية واستقلالية مؤسسات التعليم العالي (1988م)، وأثر ذلك في تطوير المسارات التنظيمية للبحث العلمي.

**ب. في مجال ترسيخ قيمة الشفافية والنزاهة في مشاريع الجامعات:**

البحث الموسوم بـ"رؤية مستقبلية لتعزيز قيم النزاهة بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر هيئة التدريس" للدكتور عبد الرحمن أبو المجد رضوان محمد. وفيه تناول بالدراسة قيم النزاهة، وسُبُل تعزيزها في التعليم الجامعي، إلى جانب دراسة حالة جامعة جنوب الوادي بمصر، التي خلُص فيها إلى ضرورة بناء رؤية عملية تُعزِّز قيم الشفافية والنزاهة في جميع مرافق الجامعة وخدماتها (محمد، 2018).

**ت. في مجال ترسيخ قيمة الحوار في المناهج التعليمية الجامعية:**

البحث الموسوم بـ"مستوى تضمين مُقرَّرات الثقافة الإسلامية لقيم الحوار الواجب توافرها لدى طلاب الجامعة: دراسة حالة جامعة القصيم بالسعودية" لأحمد بن محمد التويجري (التويجري، 2018). وقد نُشِر هذا البحث ضمن أعمال المؤتمر الدولي الثاني الذي حمل عنوان: "منظومة القيم وأثرها في تنمية قيمة الحوار وتعزيز الإرشاد التربوي والوساطة الأُسرية "، وعُقِد في مدينة نوفي بازار بصربيا عام 2018م، وهدف إلى تحديد قيم الحوار الواجب توافرها في طلبة الجامعة، ثُمَّ تعرُّف مستوى تضمينها في مُقرَّرات الثقافة الإسلامية التي تُدرَّس لطلبة المرحلة الجامعية، ومنها طلبة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. وانتهى البحث بتقديم تصوُّر مُقترَح يختصُّ بإبراز قيم الحوار في مُقرَّرات الثقافة الإسلامية.

إنَّ ندرة هذه البحوث القيِّمة التي عرضت لموضوع القيم تُؤكِّد الحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول قيماً أكاديميةً مركزيةً أُخرى (مثل: الاجتهاد، والإخلاص، والعدل، والمساواة، وتكافؤ الفرص، وتحمُّل المسؤولية، وحفظ السرِّ المهني)، ثُمَّ توظيف نتائجها في بناء مشروع مُتكامِل يدمج القيم في مشاريع الجامعات.

وتروم هذه الدراسة تقديم بعض الأفكار التي تُعِين على بناء رؤية شاملة لدمج القيم في مشاريع الجامعات على اختلاف مجالاتها التعليمية والبحثية، وزيادة درجة الوعي بأهميتها عن طريق الارتقاء بجودة التعليم والبحث في الجامعات، وتقديم مُقترَحات عملية في كيفية تنزيلها وتنفيذها على أرض الواقع، علماً بأنَّ محاورها قد تكون مجالاً لاشتغال الباحثين والدارسين. وهذا كله يتطلَّب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– كيف يُمكِن بناء رؤية ناظمة لدمج القيم في مشاريع الجامعات استناداً إلى مُقدِّمات مفاهيمية ومنهجية؟

– كيف نجعل موضوع القيم جزءاً لا يتجزَّأ من مشاريع الجامعات بمنطق مُندمِج؛ سواء كان ذلك على مستوى الرؤية والرسالة والأهداف، أو على مستوى التعليم الجامعي، أو على مستوى البحث العلمي، أو على مستوى الحكامة في التسيير والتدبير؟

– ما الخيارات التربوية والقانونية التي يُمكِن بها تنزيل هذا المشروع على واقع الممارسة؟

إنَّ إجابات هذه الأسئلة تنتظم في المحاور الآتية:

– دمج القيم في المنظومات التربوية؛ مُقدِّمات مفاهيمية.

– قواعد منهجية لدمج القيم في رؤى الجامعات ورسالاتها وأهدافها.

– خيارات دمج القيم في مجال التعليم الجامعي.

– القيم في مجال البحث العلمي: نحو ميثاق مُؤطَّر.

– قيم الحكامة في تسيير الجامعات وتدبيرها.

– خلاصات وتوصيات.

ولكي يتمكَّن القارئ من استيعاب مضامين هذه الدراسة، والتفاعل معها؛ فإنَّنا سنُقدِّم لها بتعريف مفاهيمها المفتاحية على النحو الآتي:

– **القيم الأكاديمية الحاكمة:** يُقصَد بها –في ثنايا هذه الدراسة– مجموع ما تُقرِّره مواثيق الجامعات من قيم ومبادئ، وعلى رأسها: الحرية الأكاديمية، والصدق، والأمانة، والإخلاص، والنزاهة، والشفافية، والعدل، والمساواة، وتكافؤ الفرص، والاجتهاد المفضي إلى الإبداع والابتكار، وحفظ السرِّ المهني، وحماية المعطيات.

– **مشاريع الجامعات:** الوثائق الناظمة لرؤية الجامعة، ورسالتها، وأهدافها، ومشاريعها التنفيذية على مستوى التعليم العالي والبحث العلمي، وحكامة التسيير والتدبير، والخدمات الاجتماعية والثقافية للطلبة، وخدمة المجتمع، والقواعد التشريعية والقانونية الـمُنظِّمة لذلك.

– **معايير الجودة والاعتماد في الجامعات:** معايير تتضمَّنها الدلائل المرجعية التي تُصدِرها المنظمات والمؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية الـمُتخصِّصة في تقييم منظومات التعليم العالي والبحث العلمي وتطويرها.

– **شبكات مُؤشِّرات التقييم:** شبكات تتضمَّنها الدلائل المذكورة آنفاً، وتعتمدها في تقويم أداء الجامعات.

- **التقييم الداخلي**: عمليات التقييم التي تُنفِّذها اللجان العلمية والبيداغوجية (التربوية) الـمُنتمِية إلى الجامعة، والـمُكلَّفة بالتتبُّع والتقييم الدوري لمشاريع الجامعات بحسب اختصاصاتها.

- **التقييم الخارجي**: تقييم تمارسه المنظمات والمؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية الـمُتخصِّصة في تقييم منظومات التعليم العالي والبحث العلمي وتطويرها في إطار اتفاقيات الشراكة والتعاون مع الجامعات.

## أوَّلاً: دمج القيم في المنظومات التربوية؛ مُقدِّمات مفاهيمية

يستند المشروع الذي نقترحه لدمج القيم في مشاريع الجامعات -بوصفها جزءاً لا يتجزَّأ من المنظومات التربوية- إلى مفاهيم مرجعية مؤسسة، نهدف من بسطها في صورة مُقدِّمات إلى بناء رؤية ناظمة للمشروع، وتوضيح اختياراته وتوجُّهاته.

### 1. التربية على القيم، مفاهيم التناول والتداول:

بناءً على تتبُّع هذا الموضوع، وتقصّي درجة حضوره في المجال التربوي والتعليمي، ومشاريع التعاون الدولي التي تدعم تطوير المنظومات التربوية، لا سيَّما في البلدان النامية، فقد وقفنا على تطوُّرات المفاهيم الشائعة فيه منذ منتصف القرن الماضي، بدءاً بالتربية على حقوق الإنسان، ومروراً بالتربية على القانون الإنساني الدولي، والتربية على المواطنة، والتربية على السلوك المدني، وانتهاءً بالتربية على القيم التي أضحت اليوم المفهوم السائد في الأدبيات التربوية المعاصرة، الذي يستوعب كل ما يتعلَّق بالمفاهيم السابقة، ويمنحها أبعاداً جديدةً، مع حضور مستمر للتربية الدينية في العديد من المنظومات التربوية، بوصفها نسقاً تقليدياً يحتضن التربية الأخلاقية والسلوكية منذ وقت مُبكِّر قبل ظهور هذه المفاهيم. وتُعَدُّ التربية الدينية عنصراً مُدمَجاً في المناهج التعليمية لمختلف الدول التي تحرص على حضور هذا البُعْد في مشروعها المجتمعي، وفي تنشئتها الاجتماعية.

وفي ما يخصُّ الأهداف التي حدَّدتها المنظومات التربوية لبعض دول العالَم الإسلامي، فإنَّها تتَّحد في قاسم مُشترَك يتمثَّل في تعريض الناشئة لاختيارات مفاهيمية وسلوكية مُعيَّنة، تستند إلى

مرجعيات مذهبية مُحدَّدة؛ سعياً لإسهامها الفاعل في التنمية، لقاء ابتعادها عن سلوكات وتصرُّفات قد تضرُّ بالمجتمع واختياراته الأخلاقية والتنموية (الصمدي، 2008، ص13)، علماً بأنَّ الأساليب والطرائق الـمُتَّبَعة في هذه التنشئة لا تكاد تختلف وإنِ اختلفت المفاهيم الـمُعتمَدة. فمثلاً، العدل والإنصاف من القيم الحاضرة في مشاريع تربية السلوك المدني، وهي أيضاً حاضرة في تربية المواطنة، وتربية حقوق الإنسان، ومشاريع تربية القيم؛ وهو المفهوم السائد اليوم في الكتابات التربوية المعاصرة.

وبناءً على هذه الخلاصات، فإنَّه يُمكِن توظيف هذه التجارب -وإنِ اختلفت مُسمَّياتها- في رسم المعالم الكبرى للنموذج الذي سنبسط الحديث عنه في هذه الدراسة، مُنوِّهين بأنَّ مصطلح "القيم" سيُستعمَل في إطار الاستيعاب والتكامل مع المفاهيم الأُخرى الـمُستخدَمة، بعيداً عن منطق التمايز والتقابل.

## 2. التربية على القيم؛ من الرؤية الكلية إلى الاختزال:

تُحدِّد معظم الدراسات والبحوث الخاصة بالقيم أهداف هذا المجال في تعديل السلوكات والتصرُّفات؛ إذ تشير مُقدِّماتها إلى خطورة الانحرافات السلوكية الـمُتعدِّدة التي يقع في شِراكها الشباب خاصة، مثل: مظاهر العنف، والـمُخدِّرات، والسرقة، والاغتصاب، والعنصرية. ثُمَّ يأتي الحديث عن دور التربية على القيم في الحدِّ منها، وأثر القدوة العملية في هذا الجانب، ويتخلَّل ذلك عرض ما يشحذ عواطف الـمُربّين، ويدفعهم إلى إيلاء هذا المجال ما يستحق من الاهتمام بخصوص تربية النشء، إلى جانب بناء معارفهم وتطوير مهاراتهم؛ لتجنُّب تلكم المخاطر.

ويرتبط هذا الموضوع (الاختزال) بموضوع آخر سابق له، هو الاعتقاد بوجود تطابق بين القيم والأخلاق، والنظر إلى القيم بوصفها سلوكات حميدة ومحمودة، يمتاز بها الإنسان الـمُتَّصِف بالاستقامة والصلاح. والحقيقة أنَّ الأخلاق هي التجلِّيات السلوكية العملية للقيم، التي يتمثَّلها الإنسان مع نفسه، وعند تفاعله مع محيطه، في حين تظل الأبعاد الأُخرى الـمُكوِّنة للقيم (البُعْد المعرفي، والبُعْد الانفعالي الوجداني النفسي) غائبة عن المقاربة والمعالجة. ومن ثَمَّ، فإنَّ التربية على

القيم تستهدف، إلى جانب تعديل السلوك، بناء المعارف في صورة مفاهيم صحيحة، وأيُّ انحراف فيها يؤدي بالضرورة إلى انحراف غير واعٍ في السلوك. وكذلك تستهدف هذه التربية إيجاد نوع من التوازن العاطفي والنفسي والوجداني؛ لأنَّ أيَّ اختلال هنا يُؤثِّر في السلوك ولا شكَّ.

وتأسيساً على ذلك، تتألَّف القيمة من ثلاثة عناصر، هي: بناء المعارف، وتطوير المهارات في الممارسة، وإيجاد التوازن في الوجدان. ويوجد بين هذه العناصر تكامل وتواصل، بحيث لا يُمكِن فهم التربية على القيم إلّا في هذا الإطار؛ فقيمة الحرية -مثلاً- مفهوم مُحدَّد يستند إلى مرجعية مُعيَّنة؛ ما يعكس الجانب المعرفي، ثُمَّ هي ممارسة وسلوك في الواقع يعكسان الجانب المهاري، ثُمَّ هي انفعالات وأحاسيس ومشاعر نفسية ووجدانية تُؤثِّر في تبنّي المواقف والاتجاهات. ومن ثَمَّ، فإنَّ أيَّ اختصار للقيمة في أحد عناصرها يُخِلُّ بطبيعتها وكينونتها، ثُمَّ في مشاريع الاشتغال بها.

### 3. إشكالية وجود القيم السلبية:

قال الدكتور ماجد الجلاد، في معرض رصده آثار العولمة ووسائلها في السلوك، في مُقدِّمة كتابه "تعلُّم القيم وتعليمها": "إنَّ أكبر تحدٍّ نُواجِهه ونحن نربّي أبناءنا وبناتنا هو مدى قدرتنا على تربيتهم ليكونوا أفراداً صالحين ... وأنْ نحميهم من الانحراف، والجريمة، والـمُخدِّرات، والاضمحلال، وفقدان الهُوِيَّة. إنَّها مهمة صعبة تتحدّى كل تربوي وأب وأُمٍّ، ولا سيّما في ظلِّ ما تتعرَّض له الناشئة في عصر الانفتاح والعولمة ... والتي لا تعمل على هدم القيم الفاضلة التي نحاول زرعها، بل وتُعزِّز وتُرسِّخ القيم السلبية التي تقود الإنسان إلى الضياع، والفشل، وسوء الحال" (الجلاد، 2013، ص10).

وإذا علمنا أنَّ القيم هي معايير للحكم على الأفكار، والسلوكات، والتصرُّفات، والانفعالات، استناداً إلى مرجعية مُعيَّنة تُؤطِّرها من حيث التنظير والممارسة، فإنَّ المعيار -من حيث المبدأ- لا يكون إلّا صالحاً، ولا يُتصوَّر أنْ يكون فاسداً في حدِّ ذاته؛ إذ الفساد هو الانحراف عن القيمة التي لا يُتصوَّر إلّا أنْ تكون صالحة. فالكذب انحراف عن الأصل الذي هو الصدق، والظلم هو انحراف عن الأصل الذي هو العدل. ومن ثَمَّ، فلا يُمكِن أنْ يكون الكذب قيمة، والظلم قيمة، حتّى لو وُسِمت هاتان القيمتان بالفساد.

ومردُّ هذه الازدواجية في التعامل مع القيم هو ما أشرنا إليه آنفاً من اختزال القيم في الأخلاق؛ فالأخلاق هي التي يُمكِن وسمها بالصلاح أو الفساد، وبالحسن أو السوء، بوصفها تجلِّيات عملية قابلة للملاحظة في سلوك الإنسان، علماً بأنَّ تجلِّياتها تختلف من شخص إلى آخر؛ قُرْباً من المعيار الأصل، أو بُعْداً عنه، وهو المعيار الذي يُمثِّل القيمة التي لا تحتاج إلى نعتها بالفاضلة؛ لأنَّ ذلك من كُنْهها، ومن أخصِّ خصائصها التي لا تنفكُّ عنها.

## 4. القيم وعلاقتها بالمرجعيات والاختيارات:

يستند الاشتغال بالقيم ودمجها في المنظومات التربوية إلى الخيارات الوطنية والمرجعيات التشريعية والقانونية لكل بلد، وإلى التوجُّهات الكبرى لنموذجه التنموي ومنظومته التربوية، ومن شأن ذلك أنْ يفتح مجالاً لاستثمار مختلف المرجعيات الدينية والعقدية، والرصيد الحضاري والتاريخي، والحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل بلد، في اختيار منظومة القيم المركزية، عملاً بقاعدة "كونية القيم وخصوصية مفاهيمها".[1] ومن ثَمَّ، فلكل بلد الحق في إعطاء قيمة ما مفهوماً مُنسجِماً مع مرجعيته العقدية والفكرية، واختيار الوسائل والطرائق المناسبة لدمجها بما يَتَّفِق وإمكاناته وخبراته، ثُمَّ الخروج من النمطية إلى الاجتهاد والتكيُّف، وإمكانية تدبير الاختلاف في تحديد الأهداف، أو تجديدها وتطويرها. ومن المفيد هنا عمل دراسات وبحوث مقارنة لتعرُّف التحوُّلات التي شهدتها المنظومات التربوية على هذا المستوى في علاقتها بالتطوُّرات التي شهدها الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للبلدان، ومحاولة تحديد التقاطعات، والقواسم المشتركة، وأوجه التعاون الـمُمكِنة فيها، لا سيَّما بين البلدان التي تجمعها مرجعية دينية وحضارية مُعيَّنة؛ ما أدّى إلى إنشاء تكتُّلات جهوية وإقليمية ودولية للشراكة والتعاون في مختلف المجالات، ولا سيّما العلمي والتربوي منها، فضلاً عن إفساح المجال لعمل دراسات وبحوث في موضوع قيم المشترك

[1] صيغت هذه القاعدة واعتُمِدت في وثيقة التربية على القيم، في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمملكة المغربية في شهر يناير عام 2017م.

وتُعَدُّ هذه الوثيقة أنموذجاً لِما يُمكِن أنْ يُمثِّل إطاراً ناظماً (نظرياً، وتطبيقياً) لكيفية صياغة مشروع مُتكامِل لدمج القيم في المنظومات التربوية.

الإنساني، مثل: دراسة الدكتور محمد عبد الفتاح الخطيب التي حملت عنوان: "قيم الإسلام الحضارية: نحو إنسانية جديدة"، وما كتبه عبد اللطيف الخمسي في كتاب "رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية" (الخطيب، 2010؛ الخمسي، 2013).

### 5. في العلاقة بين دمج القيم في مشروع الجامعة والتعليم الديني:

في كثير من الأحيان، تختزل بعض الجامعات أو المؤسسات الجامعية دمج القيم في منظومتها، بإنشاء تخصُّصات، أو معاهد، أو مختبرات بحث في التعليم الديني، أو الدراسات الإسلامية، أو الفكر الإسلامي، أو التربية الأخلاقية، أو التربية الإسلامية، بوصف هذا النوع من التعليم المحضن الطبيعي للتربية على القيم، وما عدا ذلك من التخصُّصات (علمية، وتقنية، وإنسانية، واجتماعية، وفنية) فهو بعيد عن هذا الموضوع، علماً بأنَّ للقيم علاقة بمختلف التخصُّصات ومجالات البحث العلمي.

وقد بسطنا في كتابنا "أزمة التعليم الديني في العالَم الإسلامي" إشكالية الخلط بين التعليم الديني وتعليم الدين، ودمج القيم الدينية في المناهج التعليمية. وخلُصنا فيه إلى أهمية التمييز بين دمج القيم في مشاريع الجامعات -بوصف ذلك موضوعاً عرضياً يهمُّ مختلف التخصُّصات- والتعليم الديني بوصفه تخصُّصاً في التعليم والبحث لا يُغني عن سابقه بقدر ما يتكامل معه (الصمدي، وحللي، 2007).

## ثانياً: قواعد منهجية لدمج القيم في رؤى الجامعات ورسالاتها وأهدافها

غنيٌّ عن البيان أنَّ لكل جامعة من الجامعات الحديثة وثيقة مرجعية، تُحدِّد رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وشعارها، والقيم التي تحكمها. وتُعَدُّ هذه الوثيقة أساس تواصل الجامعة مع الطلبة والأساتذة والشركاء من عالَم البحث العلمي، والاقتصاد، والاجتماع، والثقافة. وتحرص كل جامعة، وهي تُعِدُّ وثيقتها المرجعية، على الاستفادة من خبرات الجامعات القائمة، وإبراز قيمة مضافة تُميِّزها من غيرها، وتضمن إشعاعها وقدرتها على المنافسة.

وليس من شرطنا في هذا المحور أنْ نحلَّ محلَّ الجامعات في تحديد طبيعة رؤاها ورسالاتها لاعتبارات ذاتية تتعلَّق بخصوصية كل جامعة، وطبيعة محيطها، وحاجاته التنموية، لكنَّنا سنستثمر بعض الدلائل المرجعية الصادرة عن منظمات، أو وكالات وطنية، أو دولية مُتخصِّصة في مجال التقييم والاعتماد الجامعي، في الإشارة إلى قائمة من القيم الـمُشترَكة التي نرى أهمية حضورها في بنية الجامعات الحديثة ورؤاها ورسالاتها، بوصف ذلك مُشترَكاً إنسانياً بصورة عامة، وضرورة علمية في المجال الأكاديمي بوجه خاص، مثل: النزاهة، والاستقلالية، وحفظ السرِّ المهني، والإخلاص، والعدالة، والمساواة، وغير ذلك من القيم التي لا يختلف عليها المشتغلون بالتعليم العالي والبحث العلمي، بغَضِّ النظر عن خلفياتهم الفكرية، ومرجعياتهم الحضارية، علماً بأنَّ عمليات التقويم تهدف إلى تتبُّع درجة اندماج هذه القيم في النسيج العام لمشروع الجامعة، من حيث التكوين، أو البحث، أو اللوائح القانونية والتنظيمية.

ومعلومٌ أنَّ المؤسسات المهتمة بالتقييم والاعتماد الجامعي الأكاديمي تولي القيم المركزية -التي تُعلِنها المؤسسات الجامعية في رؤيتها ورسالتها- أهمية كبرى، وتعمل على تقويمها، وتتبُّع سُبُل تنفيذها. وكذلك تحرص دائماً على التحسين والتطوير لمعايير الجودة التي يتعيَّن على الجامعات أنْ تلتزم بها، وتجعل المجال القيمي مُكوِّناً رئيساً من مُكوِّناتها، مُركِّزة تحديداً على ما يتعلَّق بالقيم المهنية، وقيم البحث العلمي، وقيم حوكمة التسيير والتدبير، وقيم خدمة المجتمع، وحضور كل ذلك في لوائح أنظمتها وقوانينها.[2]

[2] صدَّق المؤتمر الرابع لاتحاد جامعات العالَم الإسلامي، التابع لمنظمة العالَم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الـمُنعقِد في الكويت عام 2007م، على الهيئة الاستشارية للجودة والاعتماد التي تضع الشروط والمعايير لتقييم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي التابعة للاتحاد. وتُطوِّر هذه الهيئة معاييرها دورياً بما يُواكِب التطوُّرات والمستجدات التي يشهدها التعليم العالي.

وقد أفردت مجلَّة "الجامعة" -التي تُصدِرها هذه المنظمة- عددها السابع (2009م) للدراسات والبحوث التي تتعلَّق بمعايير الجودة والاعتماد في جامعات العالَم الإسلامي، مثل دراسة "التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في جامعات العالَم الإسلامي" للدكتور راشد بن محمد الحمالي، إلى جانب عرض تجارب تطبيقية لبعض الجامعات الإسلامية، مثل: جامعة مؤتة في الأردن، وجامعة السلطان قابوس في عُمان، وجامعة محمد الخامس في الرباط، وجامعة الحسن الثاني في الدار البيضاء، وكلية التربية في

ولئن كان مفهوم "الجودة" ينتمي أساساً إلى المجال الاقتصادي، ومجال الصناعة، والخدمات منه على وجه الخصوص، فإنَّ لمعايير الجودة في الجامعات خصوصياتها؛ إذ تتجاوز البُعْد الاقتصادي والخدماتي النفعي إلى ما هو إنساني واجتماعي وفكري. وفي هذا المجال، فإنَّ دلائل الجودة في التربية والتعليم عامة، والتعليم العالي بوجه خاص، تمتاز بأبعاد ومعايير جديدة، ولعلَّ حضور القيم في كل تفاصيلها أحد تلكم التجلِّيات.

وفي هذا السياق، فإنَّ معايير الجودة في الدليل المرجعي لتقييم جودة التعليم العالي وضمانها في المغرب -بوصفه عضواً شريكاً في الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي- تنتظم في خمسة محاور رئيسة، هي: حكامة تدبير الوظائف، والتكوين، والبحث العلمي، ومواكبة الطلبة، والحياة الطلابية. فمجال الخدمات التي تُقدِّمها المؤسسة للمجتمع هو رهن الـمُؤشِّرات الـمُرتبِطة بالقيم في تفاصيلها (معايير الجودة، الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي، 2020).

أمّا دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية -الصادر عن مجلس ضمان الجودة والاعتماد التابع لاتحاد الجامعات العربية- فيستعرض إلى جانب المفاهيم النظرية الـمُؤطِّرة، مجموعة من شبكات التقييم التي تهمُّ رسالة الجامعة ومختلف خدماتها الأكاديمية والإدارية، وعلاقاتها بالمجتمع، واستخدام التكنولوجيا، وغير ذلك؛ حتّى تسترشد بها الجامعات في إعداد مشاريعها، وتتبُّع سُبُل تنفيذها وتقويمها، وإعداد مجموعة من الممارسات الفضلى في ثنايا مجموع هذه الشبكات التي تُعَدُّ مُؤشِّرات لحضور القيم الجامعية (دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد، 2017).

## ثالثاً: خيارات دمج القيم في مجال التعليم الجامعي

يستند دمج القيم في التعليم الجامعي إلى الأهداف الـمُحدَّدة في الوثائق المرجعية للمنظومة التربوية في كل بلد، التي تُبرِز اختياراته الكبرى على مستوى الهُويَّة والتنمية. وتُعَدُّ

= جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة الإمام محمد بن سعود في المدينة المنورة، والجامعة الإسلامية في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

البرامج والمناهج التعليمية الجامعية في مختلف المسالك والتخصُّصات مجالاً واسعاً لترسيخ منظومة القيم لدى الطلبة في جوانبها الثلاثة: الجانب المعرفي الذي يُركِّز على البناء المفاهيمي، وبناء التصوُّرات وتصحيحها. والجانب المهاري الذي يُركِّز على تطوير المهارات ذات الصلة بالقيم، مثل: مهارات الحوار، والقدرة على الاستدلال، وتدبير الاختلاف (الصمدي، 2017). والجانب الانفعالي العاطفي والنفسي الوجداني الذي يعمل -بتوجيه من المواقف والاتجاهات المتوازنة- على ما يخدم هذه القيم، ويُبعِدها عن ردود الفعل الظرفية الـمُستبعَدة، وهو مجال اشتغال علم النفس التربوي.

وبحسب هذا المنظور، تُعَدُّ القيم موضوعاً عرضياً يخترق كل التخصُّصات الجامعية، ويندمج معها، ويتكيَّف مع طبيعتها. ومن ثَمَّ، فإنَّ من الواجب تضمينها في كل دفتر بيداغوجي ناظم لأيِّ مسلك من المسالك التعليمية الجامعية؛ تأكيداً لأهمية ترسيخها في أذهان الطلبة، وتكييف محتواها التعليمي مع خصوصية المسلك العلمية والبيداغوجية، وتحديد الطرائق والوسائل المناسبة لذلك. وفي حال راعينا خصوصيات التعليم الجامعي -التي تختلف عن التعليم المدرسي، لا سيَّما في مجال الحرية البيداغوجية للأستاذ الجامعي؛ سواء تعلَّق ذلك بتحديد المحتوى العلمي، أو طبيعة الخطاب البيداغوجي، أو نوعية الأساليب والطرائق الـمُتَّبَعة في التدريس- فإنَّه يُمكِننا اقتراح ما يأتي من اختيارات الدمج المناسبة للتعليم الجامعي، علماً بأن معظم ما اطَّلَعْنا عليه من دراسات وبحوث ومشاريع في تعليم القيم وتعلُّمها، تخصُّ التعليم المدرسي (انظر: سلوم وجمل، 2009؛ والجلاد، 2013؛ والديب، 2006؛ والصمدي، 2003):

### 1. تخصيص القيم بوحدة دراسية مستقلة:

ينبغي أنْ تحتوي جميع وحدات المنهاج التعليمي في المسلك الدراسي على جُمْلة من القيم، بحيث يشمل ذلك التخصُّصات العلمية والتقنية والطبية، في إطار تكامل المعارف والعلوم بعضها مع

بعض. ومن هنا تبرز أهمية الدعوة إلى دمج وحدة دراسية من حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية في مختلف التخصُّصات العلمية والتقنية وعلوم الصحة.[3]

وإذا كانت الجامعات الحديثة تُعْنى بتخريج أفواج من الكفاءات المهنية الفاعلة التي يزداد الطلب عليها؛ خدمةً لمختلف مجالات التنمية، وتلبيةً لحاجات سوق الشغل، فإنَّ دمج القيم المهنية في تكوينها يُعَدُّ الشقَّ الـمُكمِّل الذي يُحقِّق التوازن في شخصية المهني؛ حتّى يكون قوياً وأميناً. وهذا يتطلَّب دمج وحدة دراسية تحمل عنوان "أخلاقيات المهنة"، وتضمُّ جذعاً مُشترَكاً من القيم الـمُهِمَّة لجميع المهن (مثل: الثقة، والأمانة، والإخلاص في العمل، وحسن استثمار الوقت)، وتتكيَّف في شقِّها الآخر مع خصوصية كل مهنة، ولا سيّما ما يتعلَّق بالتطبيقات والتدريبات العملية. وهذه الوحدة مناسبة لبرامج التدريب التي تُوفِّرها الجامعة للعاملين في قطاع المقاولات والمؤسسات، ضمن إطار التدريب المستمر في أثناء الخدمة.[4] وهي أيضاً وحدة دراسية تختلف عن الوحدات الأُخرى التي يدرسها الطالب، وتُركِّز على قوانين الشغل، ومساطره، وقواعده، والحقوق والواجبات، وعلاقات التعاقد بين الأجير والـمُستأجِر ممّا يندرج غالباً في المجال التشريعي والقانوني.

## 2. دمج القيم في صورة مفاهيم ومصطلحات وأفكار في مضامين مختلف الوحدات الدراسية:

يتمثَّل ذلك بعرض القيم في شكل نماذج وأمثلة وتطبيقات عملية، أو في محتوى وسائط تعليمية، أو في تحليل نصوص مختارة لهذا الغرض، أو في أعمال مُوجَّهة، مثل: قراءة الوثائق،

[3] من الـمُؤلَّفات التي تصلح أنْ تكون مادة علمية مُركَّزة لهذا المساق الجامعي، كتاب "منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية" للدكتور فتحي حسن ملكاوي (2019م).

[4] أَعَدَّتْ كثير من الهيئات والمنظمات الدولية مواثيق لأخلاقيات المهن مُدمجَة في التطوير الوظيفي، وعَقَدَتْ لذلك دورات تدريبية للعديد من المؤسسات على المستوى الإقليمي والمحلي في بلدان عِدَّة، وكذلك أصدرت مواثيق لأخلاقيات المهن في ارتباطها بمهن مُعيَّنة، مثل: الطب، والصحافة، والقضاء، والإعلام، والأعمال التجارية. وجاء على رأس هذه الهيئات منظمة العمل الدولية التي افتتحت لها مكاتب جهوية وإقليمية ومحلية؛ للإشراف على تطوير أداء المؤسسات، ومتابعة مدى التزام المؤسسات باللوائح التنظيمية التي تضمن حقوق العُمّال. انظر دستور المنظمة في الموقع الإلكتروني:
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/legaldocument/wcms_629341.pdf

والكتب، والمقالات العلمية، وتحليلها. وهذا الخيار مناسب لتخصُّصات العلوم الإنسانية، والاقتصادية، والاجتماعية، والقانونية.

ويُسهِم الـمُدرِّس إسهاماً فاعلاً في اختيار المادة العلمية الحاملة للقيم، ومن هنا كان الاهتمام بتكوين الأساتذة فكرياً وبيداغوجياً، وتعريفهم كيفية بناء المناهج التعليمية، وتضمينها القيم بأبعادها الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية. وفي هذا السياق، فقد عملنا على إصدار كُتيِّبات (أدلة) تدريبية نظرية وتطبيقية؛ للوفاء بحاجات التكوين التي طرحتها بعض المنظمات والهيئات المهتمة بتكوين الـمُدرِّسين في مختلف المستويات الدراسية.

### 3. دمج القيم عن طريق أنشطة ثقافية وتربوية تهمُّ الحياة الطلابية وتخدم المجتمع:

تُنجَز هذه الأنشطة في إطار برامج الحياة الجامعية للطلبة، في تكامل مع المنهاج التعليمي؛ بُغْيَةَ إكساب الطالب مهارات حياتية، أو في إطار برامج خدمة المجتمع التي تُقدِّمها الجامعات. وتكون هذه الأنشطة في شكل محاضرات، وندوات، وورشات عمل، وأنشطة ميدانية، يُؤطِّرها خبراء وباحثون في مختلف المجالات، في إطار شراكات الجامعة مع منظمات المجتمع المدني. وهي تهدف إلى تحسين قدرة الطلبة الجامعيين على الإنصات، والحوار، وإدارة الخلاف في القضايا الراهنة، ولا سيّما ما يتعلَّق منها -مثلاً- بحقوق الإنسان، وحوار الأديان والثقافات، والتعايش والانفتاح على الآخر، وحماية البيئة، وغير ذلك من الموضوعات والمفاهيم التي تُرسِّخ القيم في مختلف أبعادها، وتهمُّ مختلف التخصُّصات. وتُعَدُّ أنشطة خدمة المجتمع جزءاً لا يتجزَّأ من أنظمة التدريب والتقويم في الجامعات المعاصرة، إلى جانب التقويم المعرفي الذي يطغى على تقييمات الجامعات التقليدية.

### 4. التكوين الـمُتخصِّص في التربية على القيم:

نظراً إلى أهمية دمج القيم في مختلف مجالات التنمية؛ فقد أصبح هذا المجال حقلاً تخصُّصياً مُهِماً، يتطلَّب تكوين أُطر فاعلة مُتخصِّصة، تُصمِّم مشاريعه، وتُتابِع تنفيذها وتقويمها بناءً على شبكة مُؤشِّرات علمية. وفي هذا السياق، كشف الاهتمام بهذا الموضوع من طرف المؤسسات عن حاجة

بعض المهن إلى تكوين خبراء مُتخصِّصين في بناء مشاريع المؤسسات التي يَلزم دمج القيم في منظومتها وتتبُّع تنفيذها وتقويمها، وخبراء مُتخصِّصين في تدبير الفضاءات التعليمية التي تتضمَّن دمج القيم، وخبراء مُتخصِّصين في تصميم وسائط التعلُّم ذات الصلة بتعليم القيم وتعلُّمها من وسائل تعليمية ومواد رقمية تفاعلية، وخبراء مُتخصِّصين في تصميم مواقع إلكترونية تفاعلية تُعْنى بهذا المجال، وخبراء مُتخصِّصين في تأليف الكتب التعليمية المدرسية في هذا المجال، وخبراء مُتخصِّصين يشرفون على نوادي الإنصات والوساطة والتربية على القيم في المؤسسات التعليمية. وغير ذلك من المهن التي لا تقوم على وجود فرد واحد فقط، وإنَّما تتطلَّب توافر فريق مُتعدِّد الخبرات، وأَهْل للعمل تعليمياً، وبيداغوجياً، وتكنولوجياً، وفنياً؛ ليكون قادراً على تصميم المشاريع وتنفيذها في المؤسسات.

ولهذا الغرض، صدرت مجموعة من الأدلة المرجعية التي تُعْنى بتطوير قدرات العاملين في هذا المجال (التربية على القيم) نظرياً وتطبيقياً، وقد أسهَمْنا -بحمد الله- في هذا المسار بكتاب "إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية" الذي نشرته منظمة العالَم الإسلامي للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو) عام 2003م، ثُمَّ كتاب "القيم الإسلامية في المنظومة التربوية" الذي نشرته المنظمة نفسها عام 2008م، ثُمَّ اخترنا نموذجاً مُحدَّداً للتربية على القيم، نحسب أنَّ جُلَّ طلبة المؤسسات التعليمية الجامعية بحاجة إليه، في عالَم يغرق في بحور من الخلافات والصراعات الأيديولوجية. وهو يُعْنى بإدارة الحوار، وحسن تدبير الاختلاف. وكذلك أَلَّفْنا دليلاً تدريبياً من شقٍّ نظري وآخر عملي تطبيقي، حمل عنوان: "دليل تنمية القدرة على تدبير الاختلاف: التأطير النظري، والتطبيقات العملية" (الصمدي، 2017). وقد اعتُمِدت هذه الـمُؤلَّفات بوصفها مراجع جامعية في وحدة التربية على القيم بماجستير التربية والدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة في جامعة عبد الملك السعدي بتطوان في المغرب، واستُثمِرت في تأطير العديد من الدورات التدريبية في بعض بلدان العالَم الإسلامي.

وكذلك وقفْنا على أدلة تدريبية أُخرى مُتخصِّصة، أبرزها: كتاب "هندسة القيم: استراتيجيات بناء القيم"، وهو يقع في ثلاثة أجزاء، يختصُّ أوَّلها بالمفهوم والتأصيل، ويختصُّ ثانيها باستراتيجيات

بناء القيم من منطلق خصائصها الكلية، ويختصُّ ثالثها باستراتيجيات تعليم القيم من منطلق أطراف التعلُّم (الزهراني، 2013). وكتاب "المرشد العملي للتربية على القيم" الذي أصدرته مؤسسة "قمم المعرفة"، وهو يقع في جزأين، خُصِّص أوَّلهما لبسط الرؤية النظرية والطرائق العملية، وخُصِّص ثانيهما لعرض نماذج تطبيقية على قيم مُتنوِّعة (الجلاد، 1435هـ).

وإذا أضفنا إلى ذلك الدراسات والبحوث النظرية التي تُؤسِّس المفاهيم، وتُنظِّم التصوُّرات في مجال القيم، فإنَّ المادة العلمية لهذا التخصُّص كفيلة ببناء منهاج مُتكامِل مع مواد أُخرى داعمة (مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، وطرائق التدريس، ومناهج التدريس، وبناء المناهج التعليمية، وأنظمة التقييم، ومنهجية البحث، والإحصاء التطبيقي، وتكنولوجيا التعليم)، تتكاثف في خيط ناظم لإخراج الكفاءات والخبرات الـمُتخصِّصة في هذا المجال؛ لكي تسدَّ فراغاً في المؤسسات والممارسات، وتعيد إليها توازنها في وظائفها ورسالتها الـمُتكامِلة بين بناء القدرات العلمية والمهارية والقيمية.

## رابعاً: القيم في مجال البحث العلمي: نحو ميثاق مُؤطِّر

سنميز في هذا المحور بين قضيتين تتقاطعان وتتكاملان لبناء رؤية واضحة لعلاقة البحث العلمي بالقيم. أمّا القضية الأُولى فتتحدَّد بالعلاقة بين البحث العلمي ومنظومة القيم التي تحكم مساره ونتائجه، وكيفية بناء ميثاق للقيم يحفظ للبحث العلمي حياده ونزاهته واستقلاليته (قيم المعرفة). وأمّا القضية الثانية فتتعلَّق بالبحث العلمي في مجال القيم والـمُقوِّمات العلمية والتنظيمية التي تجعله حقلاً مُهِماً يتناول بالبحث والتحليل عدداً من الموضوعات والقضايا ذات الصلة بالأبعاد المختلفة للقيم؛ فكرياً، وتربوياً، واجتماعياً، واقتصادياً، وبيئياً، وغير ذلك (معرفة القيم).

### 1. مجال القيم في البحث العلمي (قيم المعرفة):

طرح هيولوسي أستاذ الفلسفة في جامعة سوارثمور ببنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية سؤاله الشهير: هل يخلو العلم من القيم؟ ثُمَّ أجاب عنه في كتاب صدرت طبعته الأُولى عام 1999م،

ضمن عنوان فرعي مضاف إلى السؤال الأصلي: "القيم والفهم العلمي". ولأنَّ الإجابات تتناسب وتحوُّلات الأسئلة؛ فلم يزل الرجل يشتغل بالبحث عن الجواب الوافي في محطّات عديدة، كان آخرها النسخة التي وقفْنا عليها من الكتاب عام 2015م، وقد صدرت النسخة العربية منه بترجمة نجيب الحصادي عن المركز القومي للترجمة في القاهرة، وذكر الـمُؤلِّف في مُقدِّمته سلسلة المراجعات والتصويبات التي خضع لها الكتاب؛ ما يُبرِز حركية الموضوع، واستمرار راهنية الاشتغال به وديمومته.

لقد فرَّع الـمُؤلِّف هذا السؤال المركزي إلى أسئلة إجرائية وهو يُبرِز فكرة الكتاب؛ إذ قال: "الفكرة الدافعة لهذا الكتاب رؤية مفادها وجود تفاعلات جدلية خصبة بين الأسئلة: كيف يتوجَّب إجراء البحث العلمي؟ وكيف ينبغي تشكيل المجتمع؟ وكيف نُكرِّس الرفاهية البشرية؟ ووَفق ذلك قد نُثمِّن العلم ليس فقط للقيمة المعرفية التي تحوزها نتاجاته النظرية، بل أيضاً وتأسيساً على ذلك لإسهامه في العدالة الاجتماعية والرفاهية البشرية" (هيولوسي، 2015، ص17).

وقال الـمُترجِم في تقديمه لخلاصات الكتاب: "يُشكِّل هذا الكتاب حُجَّة واحدة، مُقدِّماتها مُتعدِّدة ومُركَّبة ومُفصَّلة، لكنَّ نتيجتها واحدة وصريحة ومُحدَّدة، وهي أنَّ العلم مشحون بالقيم حتّى النخاع، وأنَّه إذا تخلّى عن بعض من قيمه فلكي يبني بعضاً آخرَ منها ... ومن ضمن أهم مُقدِّمات حُجَّة الكتاب الرئيسية التي سيطرت على ممارسة العلم الحديث منذ عهد بيكون وجاليلو هي الاستراتيجيات المادية بتفاعلها التعزيزي المتبادل مع منظومة قيم بعينها (قيم التحكُّم الحديثة)، حيث تقوم التقنية بدور فعّال. ثمَّة تسليم منذ البداية بالتقنية." ثُمَّ أضاف في موضع آخر، قائلاً: "لقد حالت الاستراتيجيات المادية دون تهيئة الظروف المادية والاجتماعية لظهور استراتيجيات بديلة تقيم على سبيل المثال اعتباراً للقيم السوسيولوجية (العدالة الاجتماعية) والقيم الإيكولوجية (الحفاظ على البيئة) " (هيولوسي، 2015، ص7).

وفي السياق نفسه، خلُصت الدكتوره نورة بوحناش إلى الاستنتاج نفسه في قراءتها لعلاقة العلم بالقيم في الفكر الغربي المعاصر؛ إذ قالت في خلاصات بحثها: "وعموماً لم تكن نظرية القيمة إلّا صيرورة معرفية تَمكَّن من تحصيلها عاملان ميَّزا الثقافة الغربية الحديثة؛ أوَّلهما: تصوُّرات العلم الذي حصَّل ترميزاً مادياً وآلياً للكون، وعمل على تقويض ركائز الروح ومن ورائها القيم ... أمّا عن ثانيهما فيُعبِّر عمّا تمكَّنت منه التقنية الـمُعتمِدة على العلم من أداء الأغراض الإنسانية النفعية" (بوحناش، 2014، ص311).

وهذا التساؤل الذي طُرح يبحث اليوم عن جواب صعب المنال، في ظلِّ ما أعلنه صُنّاع القرار في مجال السياسات العمومية ذات الصلة بالتعليم العالي والبحث العلمي، من أنَّ نجاح الجامعات مُرتبِط بقدرتها على الاستجابة للحاجات الاقتصادية للمقاولات والشركات على وجه الخصوص. وهذا الحكم لا ينفصل عن طبيعة الخلفية الفلسفية التي تحكم علاقة العلم بالقيم في الفكر الغربي المعاصر، ويطغى عليها البُعْد المادي النفعي.

وفي هذا السياق، نبَّه التقرير الصادر عن معهد بحوث السياسات العامة في بريطانيا –الذي حمل عنوان: "انهيار جليدي قادم: التعليم العالي والثورة الـمُقبِلة"– لخطورة المسِّ بالحياد في نتائج البحث العلمي؛ إذ جاء فيه: "وينبغي القول أيضاً إنَّ الجامعات تلعب دوراً هاماً في النهوض بالحرية الفكرية، وفي إجراء البحوث المستقلة وغير المنحازة بعيداً عن مصالح الأسواق والحكومات" (معهد بحوث السياسات العامة، 2013، ص59). ومن المعلوم أنَّ التمويل يُؤثِّر في مسار البحث العلمي ونتائجه كلَّما تراجعت قيم النزاهة والحياد، وضغطت حاجة السوق. ويظل هذا الاستنتاج رهناً بتقييمات دقيقة لتأثير التمويل في مشاريع البحث العلمي، ودور ميثاق البحث العلمي بالجامعات في الحيلولة دون ذلك.[5]

[5] ينصُّ الميثاق الأوروبي لأخلاقيات البحث العلمي على أنَّ الالتزام بقيم البحث العلمي وأخلاقياته هو المدخل الرئيس لتحقيق الجودة، وقد حدَّد أربعة مبادئ أساسية للبحث العلمي، هي: الصدق، والإتقان، والاحترام، والمسؤولية. ثُمَّ فرَّعها إلى مُؤشِّرات تنفيذية تُمثِّل شبكة للتقويم. انظر نصَّ الميثاق في الموقع الإلكتروني: https://allea.org/wp

## 2. البحث العلمي في مجال القيم (معرفة القيم):

بناءً على رصدنا واقع البحث في موضوع القيم في الجامعات، والقضايا التي تطرحها،[6] يُمكِن تصنيف آفاق البحث في مسارين أساسيين يتكاملان معاً، ويتقاطعان في النتائج، وهما: المجال الفكري النظري، والمجال التربوي التطبيقي العملي.

ففي المجال الفكري النظري، يتركَّز البحث في منظومة القيم عامة على علاقة الإنسان بالعمران، ثُمَّ تتفرَّع الموضوعات لتتَّخذ أبعاداً فلسفيةً تُعالِج المفاهيم في علاقتها بالمرجعيات، ورؤى العالَم، والتطوُّرات، والاختلافات الحاصلة فيها، والبحث عن أوجه التناقض أو التقاطع بينها في دراسات مقارنة. أو تتَّخذ أبعاداً اجتماعيةً تُسائِل الاجتماع الإنساني وتمثُّلاته للقيم؛ مفهوماً وممارسةً، وعلاقة القيم بالتحوُّلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والخيارات التنموية التي تحكمها في كل تجمُّع بشري. أو دراسة تجارب حضارية في علاقتها بالقيم، وبيان أوجه القوَّة والضعف فيها. أو رصد تمثُّلات القيم وتتبُّعها في تكتُّلات بشرية مُعيَّنة، وتوظيف نتائجها في رسم الاستراتيجيات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. أو دراسات فكرية تتعلَّق بالدراسة والتحليل لحمولات نظرية وتطبيقية خاصة بقيمة مُعيَّنة في فكر شخصية علمية مُؤثِّرة، أو مدرسة فكرية ما. أو دراسات موضوعاتية تتناول علاقة القيم بمجالات مُحدَّدة، مثل: القيم والبيئة، والقيم والاقتصاد، والقيم والصحة، والقيم والعلاقات الدولية، وغير ذلك من

[6] يحتضن المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية فريق بحث يرصد الدراسات والبحوث التي تتناول القيم، ثُمَّ ينشرها دورياً في ببليوغرافيا خاصة، ثُمَّ يضعها بين أيدي الباحثين. والمركز شريك في فريق البحث في القيم والمعرفة، الذي يتبع لجامعة عبد المالك السعدي بتطوان في المملكة المغربية، ويضمُّ باحثين مُتعدِّدي التخصُّصات؛ ما يُسهِم في تناول قضايا القيم من مختلف جوانبها الفلسفية والاجتماعية. وكذلك يحتضن المركز برنامجاً تدريبياً يحمل اسم القيم والعمران، ويستضيف باحثين من مختلف التخصُّصات؛ لطرح موضوعات مُحدَّدة، ومُوجَّهة إلى طلبة الماجستير والدكتوراه، وهو يشتغل الآن بمشروع علمي مُتعدِّد السنوات، بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، يحمل اسم القيم الكونية في القرآن الكريم وتطبيقاتها الفكرية والتربوية، ويعمل فيه فريق يضمُّ خمسة عشر باحثاً وباحثةً، وقد قطع هذا المشروع، وهو في سنته الثانية، أشواطاً مُهِمَّةً في الإنجاز، ويُتوقَّع أنْ يكتمل بحول الله عام 2023م.

الموضوعات التي تعكس الحضور الدائم لهذا الموضوع في المشهد الفكري عامة، والجامعي منه على وجه الخصوص، وتُمثِّل مجالاً مستمراً ومُتجدِّداً للبحث العلمي.

أمّا المجال التربوي التطبيقي العملي فيُمثِّل الشقَّ التطبيقي لهذا المنظور الفكري الذي ينبغي أنْ يتوازى معه، ويتكامل، ليجيب عن أسئلة كبرى تتعلَّق بكيفية بناء المناهج التعليمية انطلاقاً من منظومة القيم، وعلاقة ذلك بمختلف مفرداتها الـمُتعلِّقة بالمحتوى الدراسي، وتجديد الخطاب التربوي للمُدرِّسين ومناهج تكوينهم وتدريبهم، وكيفية بناء شبكات لتقويم نتائج دمج القيم في الممارسات التربوية. إذن، هي مسارات للبحث والتطبيق وتبادل التجارب الفضلى، وصولاً إلى مدرسة تبني شخصية الطلبة في مجال القيم، في تكامل بين المعرفي والمهاري والوجداني.

وقد يتجاوز البحث العلمي المنظومة التعليمية إلى المنظومة التربوية التي تشارك فيها المنظمات المدنية والأهلية، التي تشتغل بالتوعية الإعلامية والأُسرية والاجتماعية في مختلف مجالاتها، وتحتاج إلى مادة علمية وتثقيفية مناسبة، وإلى تدريب أُطرها وأعضائها على كيفية بناء مشروعاتها وتنفيذها تبعاً لمنظومة قيم مُحدَّدة تناسب طبيعتها وخصوصيتها.

وفي ضوء هذه المسارات في التعليم والبحث العلمي الجامعي، أضحى الاهتمام بأخلاقيات العلوم جزءاً لا يتجزَّأ من خُطَط المراكز ومختبرات البحث وبرامجها في جميع التخصُّصات؛ سواء أكان ذلك في أثناء ممارسة البحث العلمي، أم في أثناء العلاقة بالمقاولات وشركات الإنتاج التي تُحوِّل الابتكار العلمي إلى سيولة في سوق الإنتاج والاستهلاك، بما يتطلَّبه ذلك من توفير قَدْر من الثقة والصدق في المنتوج العلمي الذي ينبني على احترام نتائج البحث العلمي وحياديتها، وبما يُمكِّن من توفير شروط الجودة في المنتوج الـمُعَدِّ للاستهلاك. وكل هذا يستند إلى صلابة منظومة القيم التي تلتزم بها مختبرات البحث العلمي، والمؤسسات والشركات الـمُستقبِلة لنتائج البحث؛ ما جعل العديد من الجامعات تُدرِج هذه القيم في قوانين وتشريعات مُلزِمة وصارمة، لتبني عليها معايير

الجودة والتسويق؛ سواء على المستوى المحلي، أو على المستوى الدولي، وتحول دون اختراق رأس المال لمختبرات البحث العلمي، علماً بأنَّ ذلك كله يُعَدُّ مجالات وموضوعات للبحث العلمي النظري والميداني.

## خامساً: قيم الحكامة في تسيير الجامعات وتدبيرها

عمل دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية على تقويم حاجة الجامعات العربية إلى نظام جيد للحكامة في التدبير والتسيير، ولهذا نبَّه لبعض التوجُّهات التي يتعيَّن الأخذ بها لترسيخ قيم النزاهة، والشفافية، وتكافؤ الفرص في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛ إذ ورد فيه ما نصُّه: "إنَّ بعض المؤسسات التعليمية العربية تحتاج إلى الاستقلال الذاتي، ووضوح الأنظمة والتعليمات وعدم تضاربها، إضافةً إلى أنَّ التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية أدَّت إلى بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة، وما تتطلَّب هذه البيئة التنافسية من مخرجات نُظُم التعليم في العالَم العربي، والارتقاء إلى المعايير العالمية، الذي لم يَعُدْ خياراً، بل أصبح ضرورة لا بُدَّ من تحقيقها" (دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، 2017، ص8).

والدليل بهذا التوصيف والتوجيه إنَّما يُنبِّه -بصفة غير مباشرة- لثغرات في حكامة التدبير والتسيير، تحتاج إلى تدارك؛ لذا شاركت مجموعة من الدول العربية في أنظمة إقليمية وجهوية للجودة والاعتماد، وطوَّرت أدلتها المرجعية في ضوء الخبرات التي تتوافر عليها الجامعات الحديثة، فاستطاعت أنْ تحصل على الاعتراف بجهودها في الالتزام بمعايير الجودة الـمُعتمَدة؛ ما جعلها أهلاً للاعتراف الـمُتبادَل بالشهادات، وساعد على حركية الطلبة بين الجامعات، وعزَّز مشاريع البحث العلمي. فمثلاً، شارك كلٌّ من المغرب والجزائر وتونس في نظام الجودة الأوروبي،[7] وقد ساعدها ذلك على تطوير أنظمتها في حكامة الجامعات.

[7] انظر -مثلاً- الأدلة المرجعية للجودة التي طوَّرتها كلٌّ من: الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي ENQA، ورابطة الجامعات الأوروبية EUA، والرابطة الأوروبية للمؤسسات في التعليم العالي EURASHE.

وقد ساعدت هذه الهيئات المغرب والجزائر وتونس على تطوير أنظمتها الخاصة بالتقييم والاعتماد الجامعي، وحصلت الوكالة الوطنية للتقييم والجودة في المغرب على عضوية الشبكة الأوروبية الـمُتخصِّصة في هذا المجال.

وفي هذا السياق، تحرص العديد من الجامعات على الاستناد إلى معايير الاعتماد التي تُصدِرها المنظمات الدولية الـمُتخصِّصة؛ حتّى تحظى باعتراف أكبر عدد منها، بل تُوقِّع معها اتفاقيات (بروتوكولات) تُعلِن فيها قبول عمليات التقييم الخارجي التي تقوم بها هذه المنظمات، والاستفادة من التوصيات التي تُصدِرها بخصوص تطوير مشاريعها. ويُعَدُّ قبول الجامعات التقييم الخارجي من طرف منظمات مُتخصِّصة، وذات مصداقية، دليلاً على التزامها بتنفيذ مشاريعها وَفق معايير الجودة الشاملة، والسعي الدائم إلى تطويرها، مع الالتزام بتوصياتها، لا سيَّما على مستوى التدبير والتسيير.

وبوجه عام، تحرص أدلة التقويم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على وضع مُؤشِّرات تُرسِّخ القيم الأكاديمية في الجامعات، ويتجلّى ذلك في تحليل شبكات مُؤشِّرات التقييم، وكذا التوصيات التي تُصدِرها في تقاريرها، وتُركِّز في مجال حكامة تدبير المؤسسات الجامعية وتسييرها على ضرورة وضوح اللوائح والمساطر القانونية ونشرها، في ظلِّ نظام مرن يُخفِّف من قيود البيروقراطية الإدارية في التعامل مع المرتفقين/ المنتفعين، إضافةً إلى اعتماد نظام تقييم داخلي تُشرِف عليه لجان مُتخصِّصة (علمية، وأكاديمية) تُشكَّل لهذا الغرض، ثُمَّ المشاركة في أنظمة التقييم الخارجي الوطنية والدولية، والاستفادة من نتائجها، فضلاً عن نشر تقارير دورية تتعلَّق بتقييم التدبير المالي والإداري والبيداغوجي ومشاريع الشراكة والتعاون الدولي، إلى جانب نظام فاعل للتواصل الإعلامي والمعلوماتي.

وفي هذا السياق، ينصُّ دليل الجودة والاعتماد في المغرب –مثلاً– على "ضرورة قيام المؤسسات الجامعية بمهامها، وتحقيق أهدافها في إطار من الشفافية والنزاهة. ولتحقيق هذه الأهداف، ينبغي أنْ تتوفَّر على ميثاق للقيم (أخلاقيات المواطنة– تكافؤ الفرص– احترام البيئة)، ويُنشَر هذا الميثاق بكل وسائل الاتصال المتاحة، والحرص على تطبيق هذا الميثاق وتقييمه بشكل منهجي. أمّا في مجال البحث العلمي فينصُّ على ضرورة توفُّر المؤسسة على ميثاق ولجنة لأخلاقيات البحث العلمي، بالإضافة إلى توفُّر المؤسسة على مساطر وآليات لمحاربة القرصنة الفكرية" (معايير الجودة، الدليل المرجعي الوطني

لتقييم وضمان جودة التعليم العالي، 2020)، مع الاهتمام بالتطوير المستمر لخبرات أُطر هيئة التدريس والإدارة، بإطلاعها على آخر المستجدات القانونية والتدبيرية والخبرات الميدانية لمؤسسات أُخرى تتوفَّر على الخبرة والتجربة.

وفي ظلِّ التطوُّرات التي عرفها التعليم العالي، فقد أصبح التوفُّر على مُدوَّنة لأخلاقيات التدبير الإلكتروني للجامعات معياراً من معايير الجودة والاعتماد؛ إذ ضمَّ دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية شبكة خاصة بأخلاقيات الخدمات الإلكترونية التي أصبحت بديلاً عن التواصل المباشر مع المرتفقين، بعد تطوُّر أنماط التعليم الأكاديمي في الجامعات؛ بظهور الجامعات الافتراضية والتعليم عن بُعْد، وتقديم الخدمات الإدارية عن بُعْد، مع ما يُرافِق هذه التطوُّرات من محاذير تتجلّى في اختراق المعلومات الشخصية والقرصنة العلمية، والعبث بالمعطيات الإلكترونية التي تُوفِّرها قواعد البيانات في الجامعات وغيرها ممّا تُسَنُّ له قوانين وأنظمة زاجرة، ويظل الجانب القيمي مُهِماً في تجاوزها، والتخفيف من آثارها إذا روعي في مشاريع الجامعات وَفق منظور مُتكامِل (دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، 2017).

ويحتاج هذا الموضوع -في نظرنا- إلى بحوث مُتخصِّصة تُعْنى بتحليل محتوى هذه الدلائل والمواثيق، وتُقارِن بينها في مختلف التجارب العالمية، وكذلك تُعْنى بتتبُّع تقارير التقييم التي تعمل المؤسسات الـمُتخصِّصة على إعدادها ونشرها، وتتبُّع مدى حضور البُعْد القيمي في ممارساتها، والـمُؤشِّرات الـمُعتمَدة في ذلك.

## خاتمة:

إضافةً إلى مجموعة من الخلاصات والاستنتاجات الفرعية التي تجد مكانها في ثنايا هذه الدراسة، بحسب المحاور التي تتناولها، فقد انتهت الدراسة -على سبيل الاستشراف- إلى الخلاصات الجامعة الآتية:

1. دمج القيم في مشاريع الجامعات يُمثِّل مجالاً مُتعدِّد الأبعاد والمسارات، ويجب أنْ يستند إلى رؤية فكرية ومفاهيمية واضحة، وإجراءات شاملة ومُتكامِلة، مع الوعي الدائم والـمُتجدِّد بخصوصيات السياق العالمي المعاصر الـمُتَّسِم بالتحدِّيات والتحوُّلات الفكرية والتربوية الهائلة والـمُتسارِعة.

2. وجود حاجة مُلِحَّة إلى إنجاز دراسات وبحوث استقرائية ومقارنة، تُجْلي العلاقة بين التنظير والممارسة في مشاريع الجامعات الحديثة على مستوى منظومة القيم، وتُحدِّد الإشكالات والتحدِّيات، وتستفيد ممّا تتضمَّنه من استنتاجات وتوصيات عملية في تطوير لوائحها القانونية ومشاريعها العملية.

3. بناء مشروع الجامعة بدمج القيم قد يستند إلى خلاصات تجارب تطبيقية عملية في ممارسات قائمة، يُمكِن أنْ تكون قابلة للتعميم؛ ما يُحتِّم تعزيز مشاريع التعاون الإقليمي والجهوي والدولي بين الجامعات، لتقاسم التجارب الفضلى والممارسات الجيدة في هذا المجال.

4. يمثّل انخراط الجامعات في أنظمة التقييم والاعتماد الدولية وقبولها للتقييم الخارجي مدخلاً مهماً لتطوير خبراتها في مجال حكامة التدبير والتسيير، في مختلف المجالات الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع، وينمّي لديها تقاليد راسخة في مجال القيم.

**الملحق رقم (1)**

1. **التربية على القيم في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي**، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2017م.

2. المحمود، أحمد. **دور الجامعات في تأصيل القيم بنفوس طلبتها من وجهة نظر طلبة كليات التربية بالجامعات الأردنية**، 2015م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

3. البطش، محمد وليد، وعبد الرحمن، هاني. "البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية"، **مجلّة دراسات**، عدد3، 1990، ص93-136.

4. القواسمة، أحمد حسن صالح. "دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة"، **المجلّة الدولية التربوية الـمُتخصِّصة**، مجلد5، عدد12، 2016م.

5. عبد العال، أشرف عرندس حسين. **القيم المهنية السائدة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية**، بحث مُقدَّم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصُّص أصول التربية، إشراف: الدكتور محمد أحمد الصادق كيلاني، والدكتور جمال علي خليل دهشان، جامعة المنوفية، 1996م.

6. الخرابشة، عمر محمد عبد الله. "درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية"، **مجلّة العلوم التربوية النفسية**، البحرين، عام 2007م، ص190-220.

**الملحق رقم (2)**

1. المخزومي، ناصر. **القيم المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية**، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الأهلية، منشور في مجلَّة "دمشق"، مجلد24، عدد2، 2008م، ص359– 397.

2. التابعي، كمال. **الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية**، القاهرة: دار المعارف، 1985م.

3. الفريحات، تهاني محمد عبد الرحمن. **مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن**، 1998م، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير في التربية، إشراف: الدكتور محمد الخوالدة.

4. العمري، أسماء عبد المنعم. "درجة ممارسة القيم لدى الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم"، **مجلَّة دراسات، العلوم التربوية**، مجلد42، عدد3، 2015م.

5. الصمدي، خالد. **دليل تنمية القدرة على تدبير الاختلاف: التأطير النظري، والتطبيقات العملية، بيروت:** مركز نماء للبحوث والدراسات، 2017م.

**الملحق رقم (3)**

1. أباش، أحمد. **"التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة"**، الموقع الإلكتروني:
https://www.atarbawi.com/2016/11/pdf.html

2. العريني، عبد اللطيف بن محسن. **مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية القيم التربوية لدى طلابهم**، قسم التربية.

3. السوالمة، يوسف. "المعاني والقيم في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعالمات الجامعية، 2000م، **مجلّة مركز البحوث**، جامعة قطر، السنة التاسعة، (17)، ص45-77.

4. الخوالدة، محمد محمود. "التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة في جامعة اليرموك"، **مجلّة الدراسات في العلوم التربوية**، الناشر: الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، 2003م، مجلد30، عدد1، ص105-120.

5. شلدان، فائز كمال عبد الرحمن. **أنموذج مقترح لدور الجامعات الرسمية الأردنية في تنمية الوعي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة**، 2006م، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان- الأردن.

**الملحق رقم (4)**

1. آل ناجي، محمد. **دور الجامعات في مواجهة تحديات العصر: الجريمة والإرهاب**، 1999م، الرياض: كلية الملك فهد.

2. حسين، محمد عطا. "أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عيِّنة من الطلبة الجامعيين (جامعة البترا)"، **مجلَّة جامعة الأقصى** (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، مجلد18، عدد1، يناير 2014م.

3. أبو انعير، نذير سيحان محمد. "ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية"، **مجلَّة دراسات**، العلوم التربوية، مجلد3، عدد1، 2016م.

4. المجالي، أحمد عبد السلام. "ظاهرة العنف الجامعي في ضوء تصوُّرات طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة"، **المجلَّة الأردنية للعلوم الاجتماعية**، مجلد9، عدد3، 2016م.

5. الجرتيلي، سلوى محمد التابعي. "دور الجامعة في تنمية وعي طلابها بالقيم لمواجهة إشكاليات العولمة"، قسم أصول التربية، **مجلَّة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، عدد21، 2017م.

6. العكي، هلال عبد السادة حيدر. "دور الجامعات في التعايش السلمي ونبذ العنف: دراسة سوسيوأنثروبولوجية: جامعة تكريت أنموذجاً"، جامعة بغداد، العراق، **مجلَّة سوسيولوجيا**، مجلد4، عدد2، ديسمبر 2020م.

## المراجع:


اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة (2017). **دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد**، عمّان- المملكة الأردنية الهاشمية.

بوحناش، نورة (2014). **العلم وجدل القيمة في الفكر الغربي المعاصر**، (د.م): إفريقيا والشرق.

جامعة الأزهر (2018). **مجلّة "كلية علوم التربية"**، عدد179، الجزء الثاني، يوليو.

الجلاد، ماجد زكي (1435هـ). **المرشد العملي للتربية على القيم**، جدة: قمم المعرفة.

الجلاد، ماجد زكي (2013). **تعلُّم القيم وتعليمها: تصوُّر نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3.

الخطيب، محمد عبد الفتاح (2010). "قيم الإسلام الحضارية: نحو إنسانية جديدة"، **سلسلة كتاب الأُمَّة**، عدد 139.

الخمسي، عبد اللطيف (2013). **رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية**، الرباط: دار التوحيدي.

الديب، إبراهيم رمضان (2006). **أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية**، (د.م): مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.

الزهراني، صالح بن أحمد الدقلة (2013). **هندسة القيم**، (د.م): مطابع السفراء.

سلوم، طاهر عبد الكريم؛ جمل، محمد جهاد (2009). **التربية الأخلاقية: القيم، ومناهجها، وطرائق تدريسها**، العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الصمدي، خالد (2003). **إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، (د.م): منظمة العالَم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الصمدي، خالد (2008). **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة حصرية للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها وتقويمها**، (د.م): منظمة العالَم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الصمدي، خالد (2017). **دليل تنمية القدرة على تدبير الاختلاف: التأطير النظري، والتطبيقات العملية**، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.

الصمدي، خالد؛ وحللي، عبد الرحمن (2007). **أزمة التعليم الديني في العالَم الإسلامي**، دمشق: دار الفكر.

معهد بحوث السياسات العامة (2013)."**انهيار جليدي قادم: التعليم العالي والثورة الـمُقبِلة**"، ترجمة: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة: إدارة العلوم والبحث العلمي، بريطانيا: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

المؤتمر القومي التاسع عشر العربي الحادي عشر، الذي عُقِدَ بتاريخ 16–17سبتمبر 2015م.وقد نُشِرت الورقة في العدد 30 من **مجلَّة "الدراسات في التعليم الجامعي"** التي يُصدِرها مركز تطوير التعليم الجامعي في جامعة عين شمس بالقاهرة.

هيولوسي (2015). **هل العلم خالٍ من القيم والفهم العلمي؟**، ترجمة: نجيب الحصادي، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي (2020). **معايير الجودة، الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي**، (د.م): وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، يناير.

**References:**

Al-Dib, I. (2006). *Usus wa Mahārāt Binā' al-Qiyam al-Tarbawiyyah wa Taṭbīqātihā fī al-ʿAmaliyyah al-Taʿlīmiyyah*, Mu'assasat 'Um al-Qura.

Al-Jallad, M. (2013). *Al-Murshid al-ʿAmalī li al-Tarbiyyah ʿala al-Qiyam*, Jeddah: Qimam al-Maʿrifah.

Al-Jallad, M. (2013). *Taʿallum al-Qiyam wa Taʿlīmihā: Taṣawwur Naẓarī wa Taṭbīqī li Ṭarā'iq wa Istrātījiyyāt Tadrīs al-Qiyam* (3rd ed.). Amman: Dār al-Masīrah li al-Nashr wa al-Tawzīʿ.

Al-Khamsi, A. (2013). *Rihānāt al-Falsafah wa Bīdāghūjiyyā al-Qiyam al-Insāniyyah,* Rabat: Dār al-Tawḥīdī.

Al-Khatib, M. (2010). Qiyam al-Islām al-Ḥaḍāriyyah: Naḥwa Insāniyyah Jadīdah, *Silsilat Kitāb al-'Ummah*, 139.

Al-Mu'tamar al-Qawmī al-Tāsiʿ ʿAshar al-ʿArabī al-Ḥādī ʿAshar. (2015, September 16-17). *Majalat al-Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī*, 30. Cairo: ʿAin Shams University (Markiz Taṭwīr al-Taʿlīm al-Jāmiʿī).

Al-Samadi, K. & Hulali, A. (2007*). Azmat al-Taʿlīm al-Dīnī fī al-ʿĀlam al-Islāmī.* Damascus: Dār al-Fikr.

Al-Samadi, K. (2003). *Idmāj al-Qiyam al-Islāmiyyah fī al-Manāhij al-Dirāsiyyah*, Munaẓẓamat al-ʿĀlam al-Islāmī li al-Tarbiyyah wa al-ʿUlūm wa al-Thaqāfah (ISESCO).

Al-Samadi, K. (2008). *Al-Qiyam al-Islāmiyyah fī al-Manẓūmah al-Tarbawiyyah: Dirāsah Ḥaṣriyyah li al-Qiyam al-Islāmiyyah wa ʾĀliyyāt Taʿzīzihā wa Taqwīmihā.* Munaẓẓamat al-ʿĀlam al-Islāmī li al-Tarbiyyah wa al-ʿUlūm wa al-Thaqāfah (ISESCO).

Al-Samadi, K. (2017). *Dalīl Tanmiyat al-Qudrah ʿala Tadbīr al-Ikhtilāf: Al-Taʾṭīr al-Naẓarī, wa al-Taṭbīqāt al-ʿAmaliyyah*, Beirut: Markiz Namāʾ li al-Buḥūth wa al-Dirāsāt.

Al-Wakālah al-Waṭaniyyah li Taqyīm wa Ḍamān Jūdat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Baḥth al-ʿIlmī. (2020, January). *Maʿāyīr al-Jūdah, al-Dalīl al-Marjiʿī al-Waṭanī li Taqyīm wa Ḍamān Jūdat al-Taʿlīm al-ʿĀlī*. Wazārat al-Tarbiyyah al-Waṭaniyyah wa al-Takwīn al-Mihanī wa al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Baḥth al-ʿIlmī.

Al-Zahrani, S. (2013). *Handasat al-Qiyam*. Maṭābiʿ al-Sufarāʾ.

Buhnash, N. (2014). *Al-ʿIlm wa Jadal al-Qīmah fī al-Fikr al-Gharbī al-Muʿāṣir,* Ifrīqyah wa al-Sharq.

https://www.aneaq.ma/wp-content/uploads/2020/04/Referentiel_ANEAQ_Ar_2020.pdf–

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/legaldocument/wcms_629341.pdf

Hyulusi. (2015). *Hal al-ʿIlm Khalī min al-Qiyam wa al-Fahm al-ʿIlmī?*, Cairo: Al-Markiz al-Qawmī li al-Tarjamah.

Itiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabiyyah, al-ʾAmānah al-ʿĀmah (2017). *Dalīl al-Jūdah li Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-ʿArabiyyah, Majlis Ḍamān al-Jūdah wa al-Iʿtimād,* Amman-Hashemite Kingdom of Jordan.

Jāmiʿat al-ʾAzhar. (2018, July). *Majalat Kuliyyat ʿUlūm al-Tarbiyyah,* 179(2).

Maʿhad Buḥūth al-Siyāsāt al-ʿĀmah. (2013). *Inhiyār Jalīdī Qādim: Al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Thawrah al-Muqbilah* (Al-Munaẓamah al-ʿArabiyyah li al-Tarbiyyah wa al-ʿUlūm wa al-Thaqāfah: Idārat al-ʿUlūm wa al-Baḥth al-ʿIlmī. Trans.), Britain: Al-Munaẓamah al-ʿArabiyyah li al-Tarbiyyah wa al-ʿUlūm.

Sallum, Ṭ. & Jamal, M. (2009). *Al-Tarbiyyah al-ʾAkhlāqiyyah: Al-Qiyam, wa Manāhijuhā, wa Ṭarāʾiq Tadrīsuhā*, Al-Ain-UAE: Dār al-Kitāb al-Jāmiʿī.

## Values in University Projects: A Vision to Regulate Theory and Practice Issues

**Khaled Al Samadi**

**Abstract**

This study presents preliminary observations and findings about the status of values in university projects. It provides ideas that aim to help in the construction of a comprehensive vision for integrating values into university projects and to raise awareness of their importance for the improvement of teaching and research (with the hope that this will provide researchers and scholars the opportunity to further investigate components of this vision). The study proposes rules and principles that should help develop this organizing vision and make the issue of values an essential element of university projects in a harmonious, rationalized manner: whether relating to their visions, missions, or goals; and whether in the field of teaching or research, or at the level of governance, management, and administration. In addition, the study presents educational and legal options conducive to the practical application of this project.

**Keywords:** Governing academic values, university projects, quality and accreditation standards in universities, networks of evaluation indicators, internal evaluation, external evaluation

# الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات: دراسة تحليلية استشرافية

مصدّق الجليدي*

**الملخص**

ينظر هذا البحث التحليلي في القيم السائدة في الجامعات، وأثرها في سلوكات الطلبة؛ إذ إنَّهم يكونون عُرْضةً لتحوُّلات ذهنية، ونفس-اجتماعية، وقيمية، توشِك أنْ تُزعزِع لديهم مرجعيتهم القيمية التي استبطنوها من التربية الوالدية، ومن ثقافة مجتمعاتهم الأصيلة. ولئنْ كانت بعض مُكوِّنات تلك المرجعية بحاجة إلى المراجعة والنقد، مثل الموقف السلبي من المرأة في مجتمعاتنا العربية بتأثير من تراث حقبة الانحطاط الحضاري، فإنَّ قيماً أساسيةً أصيلةً بحاجة إلى التثبيت، مثل: قيم الإيمان، والبرِّ، والإحسان. وإنَّ الطلبة بحاجة إلى استبطان قيم جديدة إيجابية ظهرت في السياق الكوني الحديث، مثل: الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والبيوتيقا وأخلاقيات التعامل في شبكة الإنترنت خاصة، وفي المجال الرقمي بصورة أعمَّ. وبعد البحث في مستوى حضور الـمُكوِّن القيمي في مختلف فروع العلوم التي يدرسها الطلبة في الجامعات العربية، تَبيَّن ضعف هذا الحضور، وعدم كفايته وملاءمته؛ ما جعل الهدف الأخير من البحث هو اقتراح مصفوفة قيم خاصة بفروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة، وتلك الواجب تدريسها في الجامعات العربية. وهذا ما حاولنا فعله من مدخل القيم العليا الحاكمة (التوحيد، التزكية، الإنسان، العمران) وفروعها القيمية، فضلاً عن الانفتاح على القيم العمرانية الجديدة التي تُلائِم منظومة القيم الأصيلة ومقاصدها العليا في توجُّهها إلى العالَم والعالمين.

**الكلمات المفتاحية**: منظومة القيم الأصيلة، القيم العليا الحاكمة، القيم العمرانية الجديدة، الـمُكوِّن القيمي في التعليم الجامعي، فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات، مصفوفة القيم.

---

* دكتوراه في علوم التربية من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس. أستاذ باحث في مركز البحوث والدراسات في حوار الحضارات والأديان المقارنة بسوسة، وأستاذ الحضارة وتعلُّمية الدراسات الإسلامية في المعهد العالي للحضارة الإسلامية في جامعة الزيتونة بتونس. البريد الإلكتروني: msaddakj2@gmail.com

تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

الجليدي، مصدّق (2021). **الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات: دراسة تحليلية استشرافية**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 179-231.

DOI: 10.35632/citj.v27i101.5985

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

## القسم النظري

### أوَّلاً: مداخل البحث المنهجية

يتضمَّن هذا العنصر إبرازاً لأهمية البحث، وطرحاً لإشكاليته، وتحديداً لأهدافه، وتوضيحاً لمنهجه، وتحليلاً لمفاهيمه الأساسية.

تنبع أهمية البحث ومشروعيته المعرفية من السؤال الآتي: لماذا تُطرَح قضية القيم في التعليم الجامعي اليوم؟

ليس من البدهي في تصوُّرات بعض الباحثين وأساتذة الجامعات -خلافاً لِما قد يظن بعضهم- طرح قضية القيم في التعليم الجامعي اليوم، بالرغم من بداهتها في العقل العملي عموماً، وفي الحسِّ الأخلاقي بوجه خاص؛ إذ يوجد سوء فهم كبير حول هذا الموضوع. "وقد حدَّد آرثر شوارتز ثلاثة من عوامل سوء الفهم حول هذا الموضوع، وناقش هذه العوامل بوصفها خرافات. تتضمَّن الخرافة الأُولى الادِّعاء بأنَّ الفرد عندما يأتي إلى الجامعة تكون صفاته الأخلاقية قد تشكَّلت تماماً، ولذلك سيكون من العبث الاهتمام بتعليم القيم في الجامعة. وتقول الخرافة الثانية إنَّه ليس من مهمة أساتذة الجامعات تعليم القيم والأخلاق، بل إنَّ مهمتهم تقتصر على تزويد الطلبة بالحقائق الـمُتعلِّقة بالتخصُّص [...]. أمّا الخرافة الثالثة فهي النظر إلى موضوع القيم والأخلاق بوصفه موضوعاً دينياً، وتوجُّهاً إيديولوجياً محافظاً" (ملكاوي، وعودة، 2006، ص79).[1]

ولكنَّ هذا لا يمنع من وجود عشراتٍ أو مئاتٍ من الدراسات التي اهتمَّت بموضوع القيم في الجامعة. وجُلُّ الدراسات التي اشتغلت بهذا الموضوع من مداخل مختلفة تذكر جواباً عن سؤال

[1] ذكره فتحي حسن ملكاوي وأحمد سليمان عودة في دراستهما: "موقع القيم في التعليم الجامعي"، ضمن أعمال الندوة الدولية: "القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم"، التي نظَّمها المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والمدرسة العليا للأساتذة بجامعة عبد المالك السعدي بتطوان في المغرب، بتاريخ 21-23 نوفمبر (تشرين الثاني) 2005م. وقد نُشِرت الدراسة في العدد الأوَّل من مجلَّة "البصيرة التربوية"، في شهر أكتوبر (تشرين الأوَّل) عام 2006م، ص79. وقد قدَّم الباحثان إجابات عنها في اتِّجاه تفنيدها، مستأنسيْنِ بمناقشة شوارتز لتلك "الخرافات".

مشروعية طرحه؛ التحدِّيات القيمية للعولمة. وهذا أمر صحيح وواقع، لكنَّ هذا المعطى ليس خاصاً بالجامعة فحسب، بل يبدأ منذ مرحلة ما قبل المدرسة من خلال القيم التي تُسوَّق في أشرطة الصور الـمُتحرِّكة للأطفال، مروراً بالمناهج الدراسية الخاصة بالتعليم الأساسي والتعليم الثانوي، في بلدان عربية تعرف بعض الانفتاح الـمُعلَن مثل البلدان المغاربية، وصولاً إلى الحياة الجامعية، وفي الحياة اليومية للمجتمعات الـمُختلَطة في بعض البلدان الخليجية هذه الأيام. والشيء نفسه يقال عن تأثير الثورة العلمية التكنولوجية التواصلية وتيسيرها انتقال العناصر الثقافية بين البلدان والمجتمعات؛ فهذه أيضاً لا تخصُّ طلبة الجامعة من دون بقية الطلبة.

والذي يبدو لنا أكثر ملاءمة في تبرير الاهتمام بموضوع القيم في الجامعة هو ما ذكره الباحثان فتحي حسن ملكاوي وأحمد سليمان عودة في بحثهما الموسوم بـ "موقع القيم في التعليم الجامعي"، من أنَّ طالب المرحلة الجامعية يصبح قادراً على التفكير المستقل، وكذلك "الاتِّخاذ الواعي للتوجُّهات القيمية. ومن الـمُتوقَّع أنْ تكون القيم أوَّل ما يتعرَّض للتغيير في الحياة الجامعية، حيث تتزعزع منظومة القيم التي كانت سائدة في مرحلة ما قبل الجامعة، ويعاد تشكيلها" (ملكاوي، وعودة، 2006، ص72). ومن هنا تأتي الحاجة إلى مرافقة الطلبة الجامعيين في هذا التحوُّل النفس-اجتماعي القيمي؛ لكيلا يتنكّروا لقيمهم الأصيلة، ولكي يعيدوا بناءها في ذواتهم بشكل واعٍ، ويُقبِلوا على القيم الجديدة برَوِيَّةٍ وتبصُّرٍ. فكما لا يُمكِن التنكُّر لقيم الآباء والأجداد في العِفَّة والأمانة والمروءة والكرم، فإنَّه يجب أيضاً تخيُّر ما يُمكِن اعتباره من مكارم القيم الحديثة، مثل: العقلانية، والعقلنة، والانضباط، بدل الارتجال والتساهل إلى حدِّ الفوضى، وحقوق الإنسان والطفولة، والديمقراطية، وقيم المواطَنة، مثل: المشاركة في الشأن المدني والعام، ومثل أداء الواجب الضريبي، والبيوتيقا، والقيم المهنية الحديثة التابعة للمجتمع الصناعي وما بعد الصناعي، مثل: الدقة، والجودة، واحترام الملكية الفكرية، وغير ذلك.

والجامعة مُبوَّأة فعلاً للاضطلاع من مداخل شتّى بهذه المهمة التربوية والتكوينية القيمية؛ إذ أصبحت الجامعات رمزاً لتقدُّم الأمم، ونهضتها، وعنوان رُقِيِّها، وحضارتها، فضلاً عن دورها

الريادي في النقد الاجتماعي الأخلاقي، ويُعْزىٰ إليها الفضل في تخريج النُّخب القيادية في المجتمع وقدواته الطلائعية. وعلىٰ كلٍّ، فإنَّ العلاقة بين التربية -في كل مستويات التعليم والتكوين- والقيم علاقة عضوية. وعن هذه الحقيقة قال فيلسوف التربية أوليفيي ربول Olivier Reboul: "لا وجود للتربية دون قيم، حتىٰ وإنِ اختزلنا التربية في التعليم المدرسي، فإنَّنا نتعلَّم القيم في المدرسة، وإلّا ما معنىٰ التعلُّم إنْ لم يكن انتقالاً من حالة [لم نعد نرغب في البقاء فيها] إلىٰ حالة مرغوبة؟ ... إنَّها بلوغ الأفضل علىٰ مستوىٰ الفعل والفهم والكينونة، ومَنْ يقول الأفضل يقول القيم" (Reboul, 1992, p.1).

وهذا ما أشار إليه العالِم السويسري جان بياجيه Jean Piaget؛ إذ أفاد بأنَّ الهدف من وظائف التربية "بناء وعي أخلاقي ... وتنمية الشخصية الإنسانية، وترسيخ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية ... وإعطاء أولوية لقيم التفاهم والتسامح والصداقة بين الأُمم وبين كل الجماعات العرقية والدينية من أجل حفظ السلام" (Piaget, 1988, pp.104-105). ومن الجدير بالذكر أنَّ بعض هذه القيم تُدرَّس في العديد من الجامعات العربية (تونس مثلاً) بوصفها مواد أو مساقات قائمة الذات، مثل مادة حقوق الإنسان.

وتتمثل إشكالية البحث في الآتي:

تؤدي الجامعات وظيفة التربية علىٰ القيم من مداخل مُتنوِّعة، بطرائق صريحة أو ضمنية، وقصدية أو غير قصدية. وإنْ كانت الطرائق التربوية الضمنية جائزة، بل مطلوبة أحياناً؛ لتأثيرها الخفي والعميق في النفوس، لا سيَّما في مجال بناء الاتجاهات والقيم، فإنَّ الوعي بهذه الوظيفة يجب أنْ يكون واضحاً وقصدياً. وهو وعي حاضر غالباً لدىٰ المسؤولين عن الجامعات، ويظهر ذلك -مثلاً- من خلال رسالة الجامعة الـمُعلَن عنها، أو شَرْطَتِها؛ أيْ ميثاقها الأخلاقي والسلوكي. بيد أنَّ هذه الإعلانات العامة عن المبادئ الأخلاقية والقيم وضوابط السلوك لمختلف الفئات العاملة في الجامعة لا تصل علىٰ نحوٍ دائم وفاعل ومُؤثِّر إلىٰ الطلبة الذين يُمثِّلون الجمهور الأكبر في الجامعة، ويُعَدّون الفئة المستهدفة أساساً من كل العملية التربوية والتعليمية والتكوينية. ولعلَّ واحدة من أبرز الطرائق وأوضحها للتربية علىٰ القيم، تلك التي تعتمد المناهج التعليمية حاملاً لها، ومدخلاً إليها.

ولكنْ، ما مدىٰ حضور القيم في مختلف فروع المعرفة الـمُدرَّسة في الجامعات العربية؟ هل هذا الحضور كافٍ؟ أيْ، هل تتضمَّن جميع مناهج مواد الجامعة (علمية، وأدبية، وتقنية، واجتماعية، وفنية، ودينية، وغير ذلك) أهدافاً ومضامين قيمية بصورة صريحة؟ ما فلسفة القيم الـمُتحكِّمة في هذه الأهداف والمضامين؟ هل هي فلسفة أصيلة أم حديثة؟ هل هي تزاوج بين هذا وذاك؟ كيف نتدارك النقص الحاصل علىٰ هذا الصعيد في حال ثبوت حصوله؟

ويُمكِن إجمال أهداف البحث في ما يأتي:

أ. تحديد منظومة القيم التي يجب الاحتكام إليها في الجامعات العربية.

ب. تعرُّف مدىٰ حضور الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة في الجامعات العالمية والعربية.

ت. اقتراح مصفوفة قيم خاصة بفروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة، وتلك الواجب تدريسها في الجامعات العربية.

ويتوزَّع البحث علىٰ قسمين: نظري، وتطبيقي. أمّا منهجيته فمُركَّبة؛ إذ هو بحث تأصيلي، ووصفي تحليلي، واستقرائي، واقتراحي استشرافي علىٰ التوالي، وهذا بيانه:

- التأصيل النظري في منظومة القيم الأصيلة العليا، في انفتاحها علىٰ القيم الكونية (علىٰ مستوىٰ قيمتي الإنسان والعمران)، واحتوائها لها.

- وصف وضع الـمُكوِّن القيمي في مختلف فروع العلم التي تُدرَّس في الجامعات الغربية والعربية.

- تحليل المرجعيات القيمية والقيم نفسها الخاصة بالجامعات الغربية والعربية.

- استقراء هذه القيم، وتصنيفها، وإعادة توزيعها علىٰ مختلف عائلات فروع العلوم التي تُدرَّس في الجامعات.

- اقتراح مرجعية قيمية (حداثية) أصيلة ومصفوفات قيمية لمختلف العائلات العلمية الموجودة في المناهج الدراسية الجامعية، واعتمادها في المستقبل المنظور.

ويبدأ البحث، في قسمه النظري، بتأصيل منظومة القيم الخاصة بنظام التعليم الجامعي المنشود في المنظومة القيمية الأصيلة، وفي منظومة القيم الحديثة، وصوغ المنظومة القيمية المنشودة بطريقة تأليفية مُتَّسِقة. في حين ينطلق في قسمه التطبيقي من وصف الحالة التي عليها التعليم الجامعي في العالَم الغربي والعالَم العربي، من مدخل حضور الـمُكوِّن القيمي في منظومة ذلك التعليم، اعتماداً على وثائق في صورة تقارير صادرة عن جهات رسمية، ومنظمات دولية، ومراكز بحوث، وجمعيات، ومواثيق أكاديمية، وآليات تنظيمية دولية خاصة بالتعليم العالي، ودراسات صادرة عن جهات رسمية، أو أكاديمية، أو مدنية، أو عن باحثين جامعيين. ثُمَّ تحليل ذلك كله كَمّاً ونوعاً.

وبناءً على نتائج التحليل، سيبني البحث مصفوفة للقيم المنشودة في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات العربية، باستقراء تلك النتائج، وإدراجها بنيوياً في منظومة القيم العليا الـمُركَّبة في القسم النظري، فيجتمع بذلك النظر مع العمل، ويكون للمقولات حدسها الذي يجعلها قابلة للتطبيق، وكذا مقولاتها التي تضفي عليها المشروعية المرجعية.

## مفاهيم البحث الأساسية

### أ. مفهوم "القيم" لغةً واصطلاحاً:

أثار مفهوم "القيم" إشكالات لغوية لسانية؛ نظراً إلى عدم استعماله في التراث العربي بالمعنى الـمُتداوَل حديثاً. وسواء أَعُدنا إلى معنى القيمة القديم في اللغة العربية، أم إلى استخدامه الأصلي حديثاً، فهو يفيد المعنى المادي والاقتصادي للكلمة. قال الفيروز آبادي: "القيمة بالكسر واحدةُ القيم، وقوَّمت السلعة واستقمتها: ثمَّنتها." ثُمَّ أضاف: "وقوَّمته: عدَّلته فهو قويم ومستقيم" (الفيروز آبادي، 1978، ص1487). ومن المعنى اللغوي الأخير يُمكِن الانتقال إلى المعنى الاصطلاحي لكلمة "القيم".[2]

[2] (التحرير): ورد شيء من التفصيل عن حضور القيم في القرآن الكريم ضمن حقل دلالي واسع يتضمَّن بعض المعاني، مثل: الوزن، والثمن، والخيرية، والفائدة، والثبات والاستقرار والتماسك، والمسؤولية والرعاية، والاستقامة والصلاح. ورُبَّما يُعْزى سبب غياب مصطلح "القيم" -بالدلالة المعاصرة لهذا اللفظ- عن التراث الإسلامي إلى استخدام علماء الأُمَّة مصطلحات أُخرى بصورة تشمل ما نُصنِّفه اليوم ضمن عنوان "القيم"، مثل: مصطلح الفضائل، والشمائل، والأخلاق. ثُمَّ إنَّ دوافع

أمّا في الاصطلاح، فقد ركَّزت جُلُّ التعريفات على البُعْد الذاتي في تكوين القيم الفردية والمجتمعية، وبيَّنت أنَّها "تقدير نقوم به تجاه شخص، أو فرد، أو نشاط حسب ما يُمكِن تحصيله منه. وتتكوَّن القيم من مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تُمثِّل أسلوب تصرُّف الشخص ومواقفه وآراءه، وتُحدِّد مدى ارتباطه بجماعته، وتُشكِّل مجموع القيم النظرة إلى العالَم" (الفاربي، وآيت موحى، 1994، ص359).

وبحسب النظرة السوسيولوجية، تُعَدُّ القيم "مجموعة من المعتقدات التي تَتَّسِم بقدر من الاستمرار النسبي، وتُمثِّل مُوجِّهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويُفضِّلها هؤلاء الأشخاص بديلاً لغيرها. وتنشأ هذه الـمُوجِّهات عن تفاعل بين الشخصية والواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وهي تُفصِح عن نفسها في المواقف، والاتجاهات، والسلوك اللفظي، والسلوك العقلي، والعواطف التي يُكوِّنها الأفراد نحو موضوعات مُعيَّنة" (عماد، 2006، ص142–143).

وداخل هذا الإطار السوسيولوجي، توجد قيم خاصة بكل مجتمع، لكنَّها رغم استمراريتها النسبية، فإنَّها تتغيَّر بتغيُّر أوضاع المجتمع، وتطوُّره، وانتقاله من حال إلى حال. ولذلك عرَّف بعضهم القيم بأنَّها "عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة مُوجِّهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها القوَّة والتأثير على الجماعة، بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأيُّ خروج عليها، أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومُثُلِها العليا" (أحمد، 1983، ص4).

ويوجد تعريف آخر يُفصِح أكثر عن معيارية القيم، ويُؤكِّد طبيعتها الجماعية الـمُشترَكة بالرغم من تبنّيها القوي من الفرد؛ فالقيم بحسب هذا التعريف هي: "مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشرَّبها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات، ويُشترَط أنْ تنال

---

السلوك القيمي كانت ترتبط بأركان الإسلام، وأركان الإيمان، ومفاهيم التقوى، والعبادة، والجزاء؛ وكل ذلك جعل موضوعات القيم هي موضوعات الإسلام. انظر تفصيل ذلك في:

- ملكاوي، فتحي حسن. "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم"، **مجلَّة إسلامية المعرفة**، (كلمة التحرير)، عدد54، خريف 2008م، ص5–22.

هذه الأحكام قبولاً من جماعة مُعيَّنة حتّى تتجسَّد في سياقات الفرد السلوكية، أو اللفظية، أو اتجاهاته واهتماماته" (زاهر، 1991، ص24).

وقد عبَّر التقرير الأوَّل لسنة 2017م الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي عن الصفة المعيارية للقيم، وصاغ لها تعريفاً أكثر إجرائية؛ إذ عَدَّها "تفضيلات جماعية ومعيارية، تحيل على أساليب للوجود والتصرُّف، يرى فيها الأفراد أو الجماعات مُثُلاً عليا، توجد في عمق الحياة اليومية، وفي الفكر والخطاب، والسلوك والممارسة، وتُعدُّ في كثير من الأحيان مصدراً للقرارات والأحكام العملية" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي، 2017، فقرة 3).

وبناء على ما سبق، يُمكِن استخلاص التعريف الآتي للقيم: "معايير ومبادئ مُجرَّدة مُشترَكة بين أفراد مجموعة ما (صريحة، أو ضمنية)، يُحكَم بها على شيء ما (سلوك، قول، قرار، عقلية، اتجاه، طبع...) بأنَّه مرغوب فيه، أو مرغوب عنه." وهذه المعايير والمبادئ يستبطنها الأفراد بفعل التنشئة الاجتماعية الـمُنظَّمة أو العفوية، وتُوجِّه سلوكهم بقدر استبطانهم لها، والتزامهم بها.

ومن ثَمَّ، فإنَّ القيم لا تتساوى تماماً مع الأخلاق كما يظن كثير من الباحثين؛ إذ تُعَدُّ الأخلاق ضرباً من ضروب القيم الـمُتعدِّدة. فالقيم الجمالية -مثلاً- ليست بالضرورة حمّالةً لمعانٍ أخلاقية، ولا سيّما في تعريفها الفلسفي الـمُجرَّد. وكذلك حال القيم الروحية، والقيم المدنية، وقيم المواطنة، والقيم العلمية، والقيم المهنية، وغيرها، لكنَّ هذه القيم قد تتواشج، ويدعم بعضها بعضاً. فمثلاً، التقوى قيمة روحية دينية تأتي لدعم قيمة مهنية واقتصادية مثل الحرص على جودة المنتوج وعدم الغشِّ فيه، أو لدعم قيمة مدنية مثل رفع الأذى عن الطريق، أو لدعم قيمة بيئية مثل الحفاظ على طهارة المحيط، والحرص على حفظ صحة الآخرين من التلوُّث البيئي.

والقيم في المجتمع الذي يمتاز بثقافة ومرجعية معيارية مُعيَّنتين هي -في الحقيقة- منظومة مُترابِطة العناصر. ومن ثَمَّ يُمكِن الحديث عن منظومة القيم الأصيلة، أو منظومة القيم الحديثة. هذا هو المفهوم الذي يتبنّاه البحث؛ أيْ مفهوم "منظومة القيم". وسيأتي لاحقاً تحديد طبيعة هذه المنظومة القيمية.

**ب. الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة في الجامعة:**

ليس الهدف من إدراج هذا العنصر بسط القول في ما يشير إليه عنوانه الفرعي من حيث المضامين القيمية المنهاجية، وإنَّما الهدف منه توضيح معناه، وشرح وجه مشروعيته. أمّا مسألة المضامين الـمُتعلِّقة به فستأتي لاحقاً بما هي ثمرة البحث في نهاية المطاف.

عندما تُذكَر الجامعة تُستحضَر عادة وظيفتها المعرفية في المقام الأوَّل: المعرفة الرياضية، والمعرفة الهندسية، والمعرفة الطبية، والمعرفة اللغوية، والمعرفة الفلسفية، وغير ذلك. وكما قال الباحثان فتحي حسن ملكاوي وأحمد سليمان عودة، فإنَّه "لا خلاف على أهمية المعرفة الـمُتخصِّصة في التعليم الجامعي، وما يرتبط بها من المهارات التي تُعِدُّ خرّيجي الجامعة لممارسة المهن والوظائف المختلفة في المجتمع. ولكنَّ السؤال الـمُهِم يدور حول الغرض من التعليم والتدريب الذي يقوم به الأستاذ الجامعي لطلابه، ولا سيّما حين يشعر بأنَّ عملية التعليم الجامعي -في حَدِّ ذاتها- مهمة أخلاقية، تقوم على بذل جهد واعٍ في توجيه الطلبة إلى ما يكون فيه فائدة لهم، ومعنىً في حياتهم، وفي واقع مجتمعهم" (ملكاوي، 2006، ص80).

فإذا سلَّمْنا بالوظيفة التربوية القيمية للتعليم الجامعي في مختلف مساقاته (مواده)، فإنَّ السّؤال الذي يُطرَح الآن -بعد سؤال الأهمية- هو سؤال الكيفية؛ أيْ، ما الكيفيات التي يحضر بها الـمُكوِّن القيمي في هذا النوع من التعليم؟ الصعوبة هنا ليست في العثور على الكيفيات المطلوبة، وإنَّما هي في تصوُّر وضعية من وضعيات التعليم ليس لها بُعْد قيمي. "فلكل موضوع، ولكل فعل قيمة. فإدراج أيّ موضوع أو مادة تعليمية ضمن البرنامج الدراسي لتخصُّص مُعيَّن يتمُّ على أساس إعطاء ذلك الموضوع قيمة عالية تستدعي دراسته. والطريقة التي يتمُّ فيها قرار تدريس الموضوع تعكس بُعْداً قيمياً [الشورى، الديمقراطية، الحرية، ...]" (ملكاوي، 2006، ص81).

ولكنَّ ما يهتمُّ به البحث حصراً هو كيفية واحدة من كيفيات حضور القيم في مختلف فروع التعليم الجامعي، وهي حضورها في المناهج الدراسية الخاصة بمختلف تلك الفروع الدراسية.

وعندما نُركِّز على هذه الفروع فرعاً فرعاً، فإنَّ اهتمامنا لا ينصبُّ على هو قاسم مُشترَك بينها؛ أيْ لا ينصبُّ على القيم العامة.

**ت. فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات وقيمها:**

من المعروف أنَّ أنظمة التعليم العالي تشمل مؤسسات تعليمية خاصة بمختلف فروع المعرفة الأساسية والتطبيقية، مثل: كليات العلوم، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وكليات الحقوق والعلوم السياسية، وكليات الطب، والمعاهد العليا للدراسات التكنولوجية. غير أنَّ الضبط الـمُفصَّل لمختلف المواد الدراسية التي تُدرَّس في المؤسسات التعليمية العليا يتطلَّب جرداً طويلاً لا نرى أنَّ طبيعة الهدف المنشود من هذا البحث توجِب القيام به؛ بسبب الخاصية الشمولية لأغلب القيم. فبعض القيم تنطبق على كل فروع المعرفة، مثل: قيمة الإبداع، وحرية التفكير، والنزاهة، والأمانة العلمية. وحتّى القيم الأخلاقية (مثل: التسامح، والاحترام، والصدق)، فإنَّها تنطبق على كل مادة من مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل إنَّ بعضها ينطبق على تخصُّصات علمية تطبيقية مثل العلوم الطبية. فمثلاً، الصدق خصيصة من الخصائص الـمُلازِمة للتفكير الرياضي نفسه. ولذلك نرى أنَّه من الأنسب التعامل في هذا البحث مع "العائلات"، أو الأصناف الكبرى لفروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات، بحسب مُشترَكاتها القيمية، وليس بالضرورة بحسب منزلتها الإبستمولوجية دائماً. فقيمة الجودة -مثلاً- قيمة مستدعاة من عالَم الاقتصاد، لكنَّها حتماً تنطبق على نواتج التكنولوجيا، وحتّى على نوعية الخدمات الإدارية والتسويقية. ومن ثَمَّ، فإنَّنا نقترح التصنيف التعليمي المعرفي (الأساسي، والتطبيقي) القيمي الآتي:

- العلوم الصحيحة والدقيقة: تضمُّ العديد من المواد، مثل: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، وعلم الفَلك.

- الآداب والحضارة والفلسفة والمواد الإنسانية والاجتماعية: تضمُّ مواد عِدَّة، مثل: اللغات، والحضارة، والفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا، وعلوم الاجتماع، وعلوم النفس، وعلوم التربية، والعلوم الثقافية.

– التكنولوجيا، وعلوم الإعلام، وعلوم الاقتصاد، والإدارة، والخدمات، والسياسة، والقانون، والتخصُّصات الشبيهة بها، والقريبة منها.

– العلوم الطبية، والبحوث البيولوجية، والتحاليل المخبرية، وعلوم الجينات، والعلوم القريبة منها.

– العلوم الدينية: نعني بها العلوم الإسلامية الأصيلة تحديداً: التوحيد، والفلسفة الإسلامية (فلسفة التوحيد)،[3] والفقه، وعلم الفرائض، وأصول الفقه، والمقاصد الشرعية،[4] وعلوم القرآن وتفسيره، وعلوم الحديث، والسيرة النبوية، والتصوُّف. ويُمكِن إضافة الفكر الإسلامي إليها: تجديد الفكر الديني في الإسلام، والفكر الحضاري الإسلامي، والفكر المقاصدي، وما قد يظهر من فروع معرفية إسلامية جديدة. ولكنْ، هل يتعيَّن إدراج هذه العلوم الدينية في عائلة علمية خاصة بها، أم إدراجها في العائلة المعرفية العلمية السابقة التي تضمُّ العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافية؟

بوجه عام، توضَع العلوم الدينية في خانة معزولة عن العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافية؛ إمّا انتقاصاً من مكانتها العلمية، كما هو حال الدراسات الوضعانية التي تَعُدُّ الدين مرحلة سابقة على المرحلة الوضعانية ذات الصفة العلمية بامتياز بحسب أوغست كونت، وإمّا عكس ذلك إعلاءً من شأنها، بوصفها أشرف العلوم؛ لأنَّها مستقاة من أشرف المصادر، وهي: نصوص القرآن الكريم، والسُّنَّة النبوية الشريفة.

ولنا تحفُّظ على كلا الاتجاهين: الازدرائي، والإعلائي؛ لأنَّ العلوم الإسلامية الأصيلة علوم إنسانية من حيث:

---

[3] نُفضِّل هذه التسمية على تسمية علم الكلام، أو أصول الدين، بعد نقد ابن خلدون السوسيولوجي والإبستمولوجي لعلم الكلام، واعتبار أنَّ الحاجة إليه للردِّ على الـمُلحِدة والـمُبتدِعة قد زالت، وأنَّ موضوعه (الغيبيات) من فوق طور العقل، ولكنْ –في رأينا– تظل الحاجة قائمة إلى بناء فلسفة في التوحيد؛ لأنَّها البديل عن الفلسفات الميتافيزيقية، والوجودية، والأخلاقية المثالية، والمادية القائمة.

[4] المقاصد مبحث من مباحث أصول الفقه. ولكنْ بعد كتابة الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور كتابه المشهور عنها –الذي هو أشبه بمداخل لتأسيس علم خاص بالمقاصد الشرعية مستقل عن أصول الفقه– ظهرت دراسات وبحوث عديدة تُرسِّخ استقلالية هذا العلم.

– المنشأ: العقل البشري باجتهاد علماء المسلمين؛ فهذه العلوم ظهرت تالياً على الوحي: قرآناً، وسُنَّةً ثابتةً.

– الموضوع: الإنسان، وسعادته، ومصلحته في الدنيا والآخرة. فالله غني عن العالمين، وحاشاه أنْ يكون –بما هو مُطلَق وكامل– موضوعاً لنظر عقل الإنسان الجزئي والناقص، وهو ما نبَّه له ابن خلدون، ونهى عنه.

– الغرض: الإرشاد إلى طرائق تحصيل تلك السعادة، وتحصيل تلك المصلحة. ومنهجها هو التفاعل بين العقل والنقل (فهماً، واستنباطاً، وقياساً، واستقراءً للمصلحة والمقاصد)، وبين العقل والواقع؛ تحقيقاً لمناطات الحكم الشرعي، وتنقيحاً لها، وتعرُّفاً لوجود عِلَل الأحكام في الوقائع الـمُستجَدَّة لدى القياس، أو شبيهه الذي هو الاستحسان، أو تقريراً لمصالح مُرسَلة تتطلَّبها أحوال العمران البشري، أو استقراءً لطبائع العمران البشري، والطبيعة البشرية (الفطرة)، وهي الأصل الواقعي للمقاصد، كما أشار إلى ذلك ابن خلدون (بخصوص الطبائع)، ومحمد الطاهر ابن عاشور (بخصوص الطبائع والطبيعة).

أمّا القيم العليا الأصيلة (التوحيد، والتزكية، والإنسان، والعمران)، فهي مُؤصَّلة في القرآن الكريم، وليست من إبداع العلوم الإسلامية ابتداءً. وصوغها على هذه الشاكلة المنظومية أمر مُتأخِّر لم يظهر إلّا في هذا العصر، ضمن إطار الفكر الإسلامي الحضاري والمقاصدي، وليس ضمن إطار العلوم الإسلامية الأصيلة في التراث. فوجود هذه القيم متناثرة في التراث الأصيل لا يجعلها –تلقائياً– "منظومة قيم حاكمة" بما هي بناء نظري واحد واعٍ، وإنَّما يكون تركيبها في بنية منظومية قيمية واحدة عن طريق الاستقراء، والوعي التاريخي والحضاري الإسلامي المعاصر.

وهذه ملاحظة ذات طبيعة إبستمولوجية، ونضيف ملاحظة أُخرى، هي التذكير بمنهجية بنائنا للعائلات، أو الفئات العلمية التي تُدرَّس في الجامعات، التي أشرنا إليها عند تعريف مفهوم فروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة في الجامعات، ورأَينا أنَّه من الأنسب التعامل مع "العائلات" أو الأصناف الكبرى لفروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات بحسب مُشترَكاتها القيمية، وليس

بالضرورة بحسب منزلتها الإبستمولوجية دائماً. فالعلوم الدينية لها قواسم قيمية مُشترَكة مع العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية مقارنةً بالعلوم الأُخرىٰ؛ نظراً لاعتنائها بتحقيق مصالح الإنسان والمجتمع، وحفظ نظام العالَم.

ولكنْ، بالرغم من تسجيلنا لتلكما الملاحظتين؛ الإبستمولوجية والمنهجية، فإنَّنا نميل إلىٰ إفراد العلوم الإسلامية في عائلة معرفية علمية خاصة بها، للأسباب الثلاثة الآتية:

– انبجاس منظومة القيم العليا الحاكمة منها، علىٰ مرحلتين: مرحلة تشكُّل المفاهيم الـمُكوِّنة لتلك المنظومة واحداً واحداً: التوحيد (علم التوحيد)، والتزكية (التربية الأصيلة، والتصوُّف)، والإنسان والعمران (الفكر الإسلامي المعاصر في تفاعله مع القرآن الكريم، ومع الفكر الحديث (الإنسان)، ومع التراث (علم العمران البشري لدىٰ ابن خلدون)، ومع الواقع (طبائع العمران وحاجاته).

– تشكيل منظومة القيم العليا انطلاقاً من أمرين؛ أوَّلهما: المفاهيم الـمُكوِّنة لها، وهي مفاهيم مُؤصَّلة في القرآن الكريم، والتراث، والفكر الإسلامي المعاصر الـمُتفاعِل مع النص، والفكر الإنساني العالمي، والواقع. وثانيهما: إقامة الروابط المنطقية والتفاعلية المنظومية بين مختلف تلك المفاهيم ضمن اجتهادات الفكر الإسلامي الحضاري والمقاصدي المعاصر الذي اعتبرناه من بين العلوم الإسلامية، ولكنْ بمنزلة معرفية مُتميِّزة، تتمثَّل في أنَّه علم عابر للتخصُّصات العلمية الإسلامية، مُحقِّقاً قدراً من التشبيك والتأليف بينها، ومُولِّداً قيماً ومفاهيمَ حضاريةً مضافةً نتيجة ذلك التأليف من جهة، ونتيجة تفاعله مع الفكر العالمي من جهة أُخرىٰ (مبدأ التعارف القرآني). ولعلَّ بناءه منظومة القيم العليا علىٰ النحو الذي بيَّناه هو أحد الأمثلة علىٰ ما نقول.

– اشتمال العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي الـمُجدِّد علىٰ مختلف القيم الخاصة ببقية عائلات الفروع العلمية. فكل القيم الخاصة بتلك الفروع العلمية، التي تتوافق مع منظومة القيم العليا، موجودة في مقاصد الشريعة الضرورية والحاجية والتحسينية، لا كما عيَّنها القدامىٰ ضرورة، ولكنْ بما هي منهج وفلسفة قيمية مفتوحة علىٰ تطوُّر العمران البشري، وتجدُّد أحواله. وهذا ما تتحمله

الاجتهادات التجديدية في العلوم الإسلامية وإبداعات الفكر الإسلامي المعاصر. ونضرب مثالاً على ذلك القيم الخاصة بعائلة العلوم الطبية والبيولوجية، والعلوم القريبة منها؛ ففضلاً عن القيم المحمولة على العلوم عامة، مثل: الصدق، والنزاهة، والأمانة الموصى بها قرآنياً، وفي السُّنَّة النبوية الشريفة، التي تَتَّخِذ أشكالاً إجرائيةً مختلفةً في التشريعات الفقهية، فإنَّ مقاصد حفظ النفس، وحفظ العِرْض أو النسل، وحفظ الدين، يُمكِن أنْ تشمل كامل (أو أغلب) القيم الخاصة بتلك العائلة العلمية الأكاديمية.

وهكذا تقرَّر لدينا وجود خمس عائلات علمية مُشتمِلة على مختلف الفروع العلمية التي تُدرَّس في الجامعات، وسنأتي في نهاية القسم التطبيقي إلى اقتراح مصفوفة للقيم، يجب التركيز عليها في مختلف الأصناف العلمية والمعرفية-التعليمية الجامعية الكبرى. غير أنَّنا لن نذكر في مصفوفة قيم العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي إلّا القيم التي تنفرد بتأكيدها من دون بقية العلوم، أو تمتاز بها أكثر من غيرها من العلوم.

## ثانياً: فلسفة قيم النظام التربوي المنشود

سنحدّد ملامح فلسفة قيم النظام التربوي المنشود في خطوات ثلاث:

- تقديم فلسفة التربية الأصيلة وقيمها.
- تقديم فلسفة التربية الحديثة وقيمها.
- استخراج فلسفة القيم المنشودة بعمل تأليفي-توسُّعي إجرائي بين فلسفة التربية الأصيلة وقيمها وما يُمكِن إدماجه فيها من قيم فلسفة التربية الحديثة على سبيل التنزيل المعاصر لبعض المقاصد العليا لفلسفة القيم الأصيلة.

### 1. فلسفة التربية الأصيلة وقيمها:

بدايةً، ما المقصود بالتربية الأصيلة؟ وما المقصود بالقيم الأصيلة؟ تُعرَّف التربية الأصيلة – حسب ما عَرَّفها التراث التربوي الإسلامي في مرحلة التأسيس، وعصور ازدهار الحضارة

الإسلامية- بأنَّها التربية الـمُتشرِّبة لروح الثقافة الإسلامية النابعة من فلسفة القرآن الشهودية، ومنظومة قيمه الاستخلافية.

أمّا القيم الأصيلة في الاصطلاح الذي نتبنّاه، فهي القيم الإسلامية كما ورد ذكرها في القرآن الكريم، والسُّنَّة الصحيحة، والتراث الأصيل. وقد عَرَّف علي خليل مصطفىٰ هذه القيم بأنَّها "مجموعة المعايير والأحكام النابعة من تصوُّرات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله، كما صوَّرها الإسلام، ... تُمكِّن [الفرد] من اختيار أهداف وتوجُّهات لحياته تَتَّفِق مع إمكانياته، وتتجسَّد من خلال الاهتمامات أو السلوك العملي بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (مصطفىٰ، 1980، ص34).

وفي الحقيقة، يحتاج هذا التعريف الـمُجمَل إلىٰ بيان؛ فالتصوُّرات المشار إليها فيه، التي هي تصوُّرات محمولة علىٰ الكون والإنسان والإله، تخضع لمبدأ أساسي هو التوحيد. والتوجُّهات والأهداف التي تَتَّخِذ من القيم التوحيدية مُنطلَقاً لها هي توجُّهات وأهداف مُتطابِقة مع وظيفة الإنسان الاستخلافية، فتكون ثمرتها عملاً صالحاً؛ أيْ مُحقِّقاً لمصلحة شرعية مع حضور النيَّة، وهو ما يُعرَف في تراثنا الأصيل بالتزكية.

ولكنْ من الناحية التاريخية، لم يكن هذا النموذج القيمي من النماذج الـمُسلَّم بها، التي سادت في الثقافة العربية الإسلامية؛ لذا فهو ثمرة جهاد بالعلم والعمل من قِبَل العلماء والصالحين في تأويل النص، واستخراج مقاصده، وتنزيله علىٰ الواقع.

وقد بذل الباحث والمفكر المغربي محمد الجابري مجهوداً علمياً توثيقياً تحليلياً ونقدياً جبّاراً، خصَّ به مُدوَّنة الفكر الأخلاقي العربي، عن طريق الرصد والتحليل لنُظُم القيم في الثقافة العربية، من حيث الأصول والفصول، في كتابه الضخم (يقع في 640 صفحة): "العقل الأخلاقي العربي: دراسة تحليلية نقدية لنُظُم القيم في الثقافة العربية" (الجابري، 2014)؛ إذ كشف فيه عن وجود خمسة أنواع من المواريث/ النُّظُم الأخلاقية الـمُتباينة أحياناً، والـمُتداخِلة في غالب الأحيان (جزئياً، أو كلياً)، وهي:

أ. الموروث الفارسي، أو أخلاق الطاعة.

ب. الموروث اليوناني، أو أخلاق السعادة.

ت. الموروث الصوفي، أو أخلاق الفناء وفناء الأخلاق.

ث. الموروث العربي الخالص، أو أخلاق المروءة.

ج. الموروث الإسلامي في البحث عن أخلاق إسلامية.

ومن النتائج الـمُهِمَّة التي توصَّل إليها الجابري، أنَّ الثقافة العربية لم تعرف نظاماً واحداً للقيم، بل عرفت منذ "الفتنة الكبرى" "أسواقاً" كثيرة للأدب والأخلاق، و"معارضَ" مُتعدِّدة للقيم. وهذا الغنى "القيمي" يقوم "على مُجرَّد الكثرة، ويفتقد القدر الضروري من النظام الذي يُخرِجه من الفوضى، ويجعل منه قوَّة. إنَّه في هذه الحالة يعكس خللاً بنيوياً، ووضعاً قلِقاً" (الجابري، 2014، ص627-628).

لقد قامت محاولات للإصلاح الفلسفي القيمي، لكنَّها هُمِّشت وحورِبت، مثل: محاولة ابن الهيثم، ومحاولة ابن رشد الذي اهتدى إلى الطريق الصحيح لتشييد أخلاق إسلامية أصيلة؛ أخلاق العمل الصالح. لقد فهم [كما فهم العز بن عبد السلام] "الإحسان الذي يأمر به القرآن على أنَّه الفعل الحسن الذي يُحقِّق اللذَّة المشروعة للنفس، والبَدَن، والعمل الصالح الذي ينفع الناس. لقد نظر إلى أحكام القرآن وأخلاق القرآن من منظور واحد هو المصلحة العامة" (الجابري، 2014، ص630).

وتلتقي نتائج دراسة الجابري -في تقديرنا- مع روح الثقافة الإسلامية الأصيلة، وتلتقي جوهرياً -في ما توصَّلت إليه من نتائج- مع محاولات تنظيرية فكرية إسلامية معاصرة كثيرة لمنظومة القيم الأصيلة. وهي -في مُجمَلها- تتقاطع في مبادئ التوحيد، والإحسان، والاستخلاف، والأمانة، والتزكية، والعمل الصالح، والمصلحة العامة بما هي مقصد عمراني. ولكنْ، لو نظرنا من قرب في مفهوم "الاستخلاف" لوجدناه المظهر العملي للأمانة، التي عَدَّها بعض الباحثين الحرية التي تعني إمكانية الاختيار والفعل وتشكيل العالَم من قِبَل الإنسان العاقل بحكم مبدأ التسخير الإلهي، وهذا هو مناط الاستخلاف؛ فعندما نذكر الاستخلاف، فإنَّنا نُفكِّر في ثمرته، وهي إعمار الكون (العمران).

ومن هنا نصل إلى ما اتَّفق عليه مُفكِّرون مسلمون كثيرون عملوا على تنقية الموروث الإسلامي ممّا عَلِق به من شوائب الكِسروية، ومُخلَّفات الجاهلية، وأوهام الميتافيزيقا اليونانية، وشطحات الصوفية (صراحةً، أو ضمناً)؛ إذ اقترحوا علينا منظومة قيم حاكمة أصيلة تتكوَّن من ثلاثة أركان (مبادئ/ قيم/ مقاصد) هي: التوحيد، والتزكية، والعمران (العلواني، 2006، ص6؛ ملكاوي، 2020 ص15؛ أبو سليمان، 2004؛ الصمدي، 2008، ص37).

ولو تفكَّرنا في هذه المفاهيم الثلاثة لوجدناها تخضع لتصوُّر وجودي قيمي حركي، أو لأنطولوجيا براكسيولوجية (وجودية فعلية)؛ إذْ هي تُشكِّل تدرُّجاً سهمياً على محور إجرائي هو الاستخلاف:

– مقام التوحيد: وفيه يتَّجِه نظر الإنسان إلى الخالق ﷻ وصفاته العلية، ويتعلَّق قلبه بحقيقة وحدانيته، فيتَّخِذه الخالق سبحانه وليّاً له، ويمدُّه بتأييده وعونه. وهذه علاقة عمودية.

– مقام التزكية: وفيه يرتدُّ النظر إلى داخل الذات (النَّفْس) وهو مُشبَع بقيمة التوحيد والصفات (الأخلاق) الإلهية؛ من: رحمة، وودٍّ، وعدل، وحكمة، وإبداع، وغير ذلك من الصفات التي يجوز له الاقتداء بها، خلافاً لصفات أُخرى، مثل: الجبروت، والقهر الفوقي؛ فإنَّها من اختصاصه تعالى. ويُنشِّئ الإنسان الـمُوحِّد ذاته من جديد انطلاقاً من نشأة الفطرة تنشئةً تُزكّيها، وتسمو بها إلى مرتبة العِبادية. وهذه علاقة انعكاسية على الذات (قبض).

– مقام العمران: وفيه ينظر الإنسان من حوله إلى العالَم لينطلق فيه بالإعمار، ويقيم فيه العمران، بروح تزكَّت بخُلُق التوحيد المنافي للظلم، والفساد، والجهالة، والـمُطابِق للعلم، والحكمة، والخُلُق، والإبداع، والعدل، والرحمة، والودِّ. وهذه علاقة أفقية (بسط).

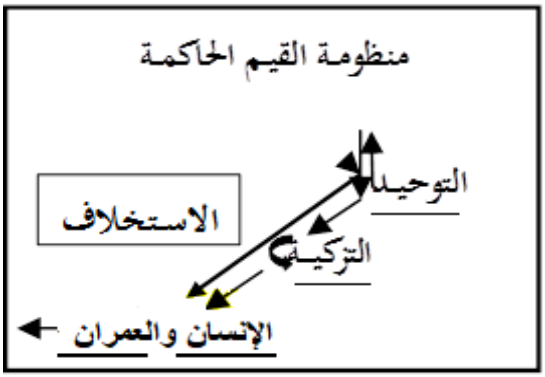
ولكنَّ القيمة التي غفل عنها الباحثون في الفكر الإسلامي –كما لو أنَّهم استمروا من بعد السلف في نسيانها– (حنفي، 1982) هي قيمة الإنسان الذي كرَّمه الله ﷻ؛ أيْ منحه قيمة عليا، وخصَّص له سورة قرآنية كاملة في كتابه العزيز، سمّاها الإنسان. فهو مركز العمران البشري، وبه

يتمُّ، ومن أجله يُبْنى. والإنسان -حقيقةً- حاضر بشكل مُغلَّف في القيم العليا الثلاث، وليس في قيمة العمران فقط؛ فهو الـمُوحِّد، والـمُتزكّي إلى جانب كونه الـمُعمِّر للكون، والـمُستخلَف فيه. لقد تفطَّن الفكر الغربي الحديث لهذه القيمة، ولم يتفطَّن لها الفكر الإسلامي (علم الكلام، والفلسفة الإسلامية، والفكر الإسلامي الإصلاحي الحديث، وجانب كبير من الفكر الإسلامي التجديدي) بالرغم من أنَّها ماثلة أمامه في القرآن الكريم. فقد ظلَّ الإنسان في هذا الفكر حاضراً بصورة ضمنية فقط؛ لأنَّ مفهوم "الإنسان" لم يُبْنَ إلّا في سياق الفكر الحديث (الكوجيتو الديكارتي)، وعلى أساسه بَنى منظومة قيم حقوق الإنسان تالياً، وهو ما سيأتي تفصيل القول فيه عند تقديمنا لمنظومة القيم الحديثة.

ويُمكِن النظر إلى قيمتي التوحيد والتزكية بوصفهما قيمتين مُفعِّلتين (في الإنسان، وفي العمران)، واعتبار قيمة الإنسان قيمة مُنفعِلة (بالتوحيد، والتزكية)، وفاعلة (في ذاتها بالمجاهدة المعرفية، والروحية، والمادية؛ وفي العمران بالإعمار، وإقامة العلاقات، والتنظيمات المختلفة، والإنتاج) في الآن نفسه. أمّا قيمة العمران فنَعُدُّها مُنفعِلة بفكر الإنسان، وخياله، وذوقه، وعمله؛ وفاعلة -على نحوٍ جدلي- في الإنسان؛ ذلك أنَّ الإنسان ابن بيئته، وهو يتأثَّر بظروف عيشه؛ من: بداوة، وحضارة، وقوانين، وأعراف، وغير ذلك.

ونحن هنا لم نتجاوز إلى هذا الحَدِّ الكلامَ عن منظومة القيم الحاكمة، أو منظومة القيم المركزية (الصمدي، 2008)، أو منظومة القيم المقاصدية العليا (ملكاوي، 2020)، لكنَّ منظومة القيم الأصيلة كلها هي أوسع من هذا كثيراً بطبيعة الحال، ولا بُدَّ من تحديد طريقةٍ لضبطها. ويقترح علينا خالد الصمدي اشتقاق القيم الفرعية من القيم المركزية، انطلاقاً من تحديد المجال القيمي (الصمدي، 2008، ص38-39)، وذكر لذلك أربعة مجالات قيمية. وعند إنعام النظر فيها، نُدرِك أنَّ واحداً منها فقط يشمل القيم الـمُتفرِّعة من التوحيد والتزكية، وأنَّ الثلاثة الـمُتبقِّية تشمل القيم الـمُتفرِّعة من قيمة العمران، في حين تشترك قيمة الإنسان (التي لم يذكرها الصمدي) مع قيمة العمران في المجال القيمي الرابع الذي هو مجال القيم الإنسانية.

الشكل رقم (1)




أمّا المجال القيمي الذي يحوي القيم الـمُتفرِّعة من التوحيد والتزكية، فهو مجال القيم الذاتية، مثل: الإيمان، والتقوى، والتوكُّل على الله، والإخلاص، والحياء، والطُّهر، والعِفَّة، والوقار.

وأمّا المجالات القيمية التي تحوي القيم الـمُتفرِّعة من قيمة (أو مقصد) العمران، فهي:

– القيم الاجتماعية: من أمثلتها: الصبر، والكرم، والرحمة، والعفو، والوفاء، والصدق، والحُبُّ، والرفق، والأمانة.

– القيم الوطنية: هي أوسع دائرة من القيم الاجتماعية؛ لأنَّها تنتج من الإحساس الجماعي بالقواسم المعنوية الـمُشترَكة التي تجمع الجماعات الـمُتباعِدة، مثل: قيم حُبِّ الوطن، والاعتزاز بالـمُقوِّمات الحضارية، والتضحية من أجل حماية الخصوصيات الدينية والثقافية، والغيرة على اللغة والدين.

– القيم الإنسانية: من أمثلتها: العدل، والحرية، والكرامة، والمساواة، والإنصاف، والتسامح، والتعارف، والتعايش، والسَّلْم.

وبهذا نتحصَّل على مصفوفة قيم أصيلة تُشكِّل –في حَدِّ ذاتها– منظومة قيمية مُترابِطة العناصر. ومن ذلك –مثلاً– أنَّ قيمة الإيمان التي توجد ضمن قيم التوحيد تستوجب قيمة الحرية التي توجد ضمن القيم الإنسانية. فمن دون الحرية يُمتنَع الإيمان؛ إذ الإيمان الصحيح ينبع من اختيار حُرٍّ كامل،

وإلّا بقي مُجرَّد تقليد للآباء، وهذا الإيمان يمنح الإنسان قيمة الكرامة الأصلية. وهكذا يُمكِن إيجاد روابط مُتشعِّبة بين مختلف القيم الفرعية داخل كل مجال قيمي، وفي ما بين المجالات القيمية.

## 2. فلسفة التربية الحديثة والمعاصرة وقيمها:

تستند التربية الحديثة والمعاصرة إلى فلسفة الحداثة، وفلسفة ما بعد الحداثة، وقيمهما. وتقوم فلسفة الحداثة على مبدأين، هما: العقلانية، والفرد. ففي سياق الحداثة، وُلِد الإنسان بما هو ذات واعية بوجودها عن طريق فعلها المعرفي الذاتي: "أنا أُفكِّر، أنا موجود" (ديكارت). فميلاد الإنسان الفرد وميلاد العقلانية كونياً حدثان مُتزامِنان، أو هما لازمتان؛ لم يُفكِّر الإنسان ثُمَّ وُلِد، ولم يولَد الإنسان ثُمَّ فكَّر، بل في اللحظة نفسها التي أصبح فيها الإنسان قادراً على التفكير الذاتي، والتخلُّص من الوصاية، فإنَّه أمضى فعلياً على شهادة ميلاده. وقبل ذلك كان تابعاً لغيره؛ لسيِّد، أو لتقليد ديني ما؛ ما يعني أيضاً تفعيل قيمة الحرية، والتحرُّر من الوصاية. "تجرَّأ على أنْ تعرف Spere aude، كن جريئاً في استعمال عقلك أنتَ؛ ذاك شعار الأنوار" (كانط، 2005، ص85). هكذا تكلَّم كانط.

ونتيجةً لهذا التحرُّر فقد أصبح بإمكان الإنسان أنْ يُفكِّر لنفسه بنفسه، مثلما أصبح سيِّداً؛ سيِّداً لذاته، و"سيِّداً للطبيعة ومالكها" (ديكارت). وما إنْ يُذكَر الاستخدام الحُرُّ للعقل حتّى يذهب الفكر مباشرةً إلى قيمة النقد، والحقِّ في الاختلاف، وحرية الضمير. ولأنَّ الاختلاف حقٌّ؛ فإنَّه يستدعي قيمة التسامح. وحين نتجاوز الإطار المابين الذاتي الضيِّق إلى مستوى أكثر تعقُّداً وتنظيماً، فإنَّ حرية التعبير عن الرأي، وحرية النقد، والحقَّ في الاختلاف والقبول؛ كلها تتكاثف في مبدأ قيمي مواطني سياسي أخلاقي هو الديمقراطية. وبتوسيع نطاق هذا المفهوم أكثر، ليشمل كل ما أصبح للإنسان الحُرِّ حقٌّ فيه (مثل: الحقِّ في التنقُّل، والحقِّ في الملكية الفردية، والحقِّ في الصحة، والحقِّ في الشغل، والحقِّ في التعليم)، فإنَّنا نصل إلى مفهوم "حقوق الإنسان".

ومن ثَمَّ، فإنَّ منظومة القيم التي تتبنّاها تربية الحداثة هي منظومة حقوق الإنسان ومبادئها. وفي هذا الإطار، يُربّى الفرد على الحرية، وعلى الاستخدام الحُرِّ للعقل، وعلى جعل تفكيره الحُرِّ مرجعه

الذاتي الأعلى، فضلاً عن حلِّ مشكلة التضارب بين الخيارات الفردية بمبدأ أخلاقي هو حرية الضمير والتسامح، وبمبدأ سياسي هو الديمقراطية.

أمّا فلسفة ما بعد الحداثة، فتضيف -إلى ما سبق- فكرة نقد النقد؛ أي الدفع بمبدأ حرية الفكر والاختيار إلى مداه الأقصى، فينتج من ذلك تعدُّد أنماط المعقولية، وقيمة التفهُّم، وليس فقط مبدأ الفهم المفروض والـمُفترَض من نشاط العقل كونياً. ومن ثَمَّ، فقد ظهرت مفاهيم وقضايا جديدة وسَّعت نطاق مفهوم "حقوق الإنسان"، لتشمل الحقوق الثقافية، وحقوق الأقليات، والجندرة، والمثلية، وغير ذلك. وهي إضافات تسرُّ بعض الباحثين، وتُقلِق بعضهم الآخر.

وإذا عقدنا مقارنة سريعة بين فلسفة القيم الحديثة وفلسفة القيم ما بعد الحديثة من جهة، وفلسفة القيم الأصيلة (التوحيد، والتزكية، والاستخلاف، ومظهره المادي والاجتماعي، والعمران) من جهة أُخرى، فإنَّنا نَلْحَظ أنَّ المرجع الأعلى لم يعد الله عزَّ وجلَّ وصفاته (التوحيد)، وإنَّما الإنسان الـمُختزَل في مُكوِّنه المعرفي؛ أي الذات الحُرَّة الـمُفكِّرة العارفة. أمّا التزكية فتُعوِّضها قواعد العيش الـمُشترَك، ووقوف حرية الفرد عند حدود حرية الآخر. وعندئذٍ يأخذ الاحترام مكان التقوى، ويأخذ الانصياع للقوانين مكان التواضع، وخفض الجناح، والإيثار، والمودة، والمعروف، واجتناب الظلم والعدوان. وأمّا العمران فلن يكون ثمرة الوظيفة الاستخلافية ومظهرها النشط، وإنَّما سيكون مُخطَّطاً خماسياً للدولة مثلاً، أو مشروعاً استثمارياً للشركة أو الفرد.

وهذه المقارنة أردناها حَدِّية قصداً، لا لنُبرِز ابتعاد منظومة القيم الأصيلة عن الحداثة، وإنَّما لنُبيِّن الفقر القيمي والأخلاقي والإنساني لمنظومة القيم الحديثة التي تتجاهل المعنى والروح والوجدان.

ولكنْ، لو قمنا بمحاولات لـ"أجرأة" قيم المنظومة الأصيلة، لتحصَّلنا على كل منافع منظومة القيم الحديثة وإيجابياتها، مع قيمة مضافة، هي التزكية التي محلُّها الروح والوجدان. وعند التضحية بالتزكية، فإنَّنا نخسر الرحمة، والمودة، والإيثار، أو نكران الذات، والصبر على الآخر ابتغاء وجه الله، والتعفُّف، والطُّهر، ونقاء السريرة، والتواصي بالحق، والتواصي بالصبر. ولذلك اضطرت الفلسفة

الغربية إلى إضافة قائمة مُكمِّلة لقيمها، منها: التعاطف، وأخلاق العناية، والضيافة، والتفهُّم، وحتّى القبول -عند بعض الباحثين- بالعودة الـمُسالِمة إلى الـمُقدَّس (Debray, 2001).

وبالعودة إلى فكرة اشتمال منظومة القيم الأصيلة على ما هو كوني ونافع حقّاً في منظومة القيم الحديثة، فإنَّنا نُقدِّم مثالاً مُوضِّحاً لذلك: إذا انطلقنا من مبدأ التوحيد، فماذا يعني مفهوم "التوحيد" عند تحييثه؟ أيْ إدراجه ضمن الشرط الإنساني؛ إنَّه يحيلنا -بكل تأكيد- إلى مبدأ الحرية. فالاعتراف لله فقط بالعلوِّ (العلي)، والهيمنة (الـمُهيمِن) يعني رفض أيّ ادِّعاء من البشر بذلك، ثُمَّ يعني التحرُّر من الهيمنة والوصاية. أمّا هيمنة الله تعالى على العالَم والبشر فهي غير مُعوِّقة نشاط الإنسان الحُرِّ؛ لأنَّ هذا النشاط يُحتِّم في كل الأحوال أخذ نظام العالَم (الذي وضعه الخالق) بالاعتبار في كل مناشطه. وهذا يَصدق على الـمُوحِّدين وغير الـمُوحِّدين، وعلى الـمُؤمِنين بالله بأيِّ طريقة كانت، وعلى الـمُنكِرين لوجوده؛ إذ للعالَم قوانينه، وللعمران البشري قواعده الثابتة التي لا تتبدَّل، ولا تتحوَّل تبعاً لاتِّجاه البشر نحوها؛ قبولاً، أو إنكاراً.

غير أنَّ الزيادة التي نجدها عند الـمُؤمِن هي تزكية روحية تغني منظومة قيمه بما يعود على الجماعة البشرية بكل خير وسلام. وقد سبق ذكر طائفة من القيم الـمُنبثِقة عن القيمة المركزية التي هي التزكية. وما كان للتزكية أنْ توجد لولا قيمة التوحيد. ومن ثَمَّ، فإنَّ شكل العمران البشري ومضمونه سيكونان مختلفين، وهو مُرتبِط بهاتين القيمتين الحاكمتين. وبهذا نقترب من إيضاح صورة منظومة قيم النظام التربوي المنشود.

### 3. منظومة قيم النظام التربوي المنشود:

قبل الشروع في بناء منظومة القيم التي يتبنّاها هذا البحث، يجدر بنا توضيح مسألة علاقتنا بالآخر، وهل يجوز لنا -بوصفنا ﴿ خَيۡرَ أُمَّةٍ أُخۡرِجَتۡ لِلنَّاسِ ﴾ [آل عمران: 110] لنكون ﴿ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ ﴾ [البقرة:143]- الأخذ عن هذا الآخر، والإفادة منه؟

ذكر القرآن الكريم، إلىٰ جانب الشهود الحضاري والقيمي، قيمة أُخرىٰ تخصُّ علاقتنا بالآخر، وهي قيمة التعارف، وجعلها مقصداً من مقاصد الخَلْق والعمران البشري. قال تعالىٰ: ﴿وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ﴾ [الحجرات:13]. فهل يكون التعارف في الاتجاهين، وبطريقة تبادلية، أم يكون في اتجاه واحد؟ هل نحن مطالبون اليوم حضارياً وعلمياً وسياسياً بالتوجُّه إلىٰ الآخرين بروح التفوُّق (وليس لنا أيُّ شرط من شروطه في الواقع، سوىٰ ما وصّىٰ به القرآن الكريم الإنسانَ الخليفةَ كونياً)، وبروح استعلائية (نحن نملك الحقيقة والمعرفة والقيم، وأنتم يا بقية الشعوب وأُمم العالَم ضالّون، وجاهلون، وغير مُتخلِّقين، ولا قيم لكم)، أم أنَّ المطلوب هو الإسهام مع الآخر في بناء مُشترَك إنساني قيمي، وحقوقي، وعلمي، وبيئي، وأمني، واقتصادي، وتقني، وتواصلي؟ إنَّ روح القرآن الكريم وفلسفته تدفع في اتِّجاه البرِّ، والقسط، والتعارف، والتبادل، والتعاون علىٰ الصلاح مع جميع أفراد شعوب العالَم، وقبائله، وأُممه، باحترام ومودة إنسانية، وَفق قاعدة "كلمة سواء"، وأرضية مشتركة. ومن ثَمَّ، فإنَّه يُمكِن لغير المسلمين الإسهام في ترسيخ قيمة العمران لدىٰ المسلمين، وتقديم خبراتهم في بنائه، بحسب حاجات المسلمين الـمُنضبِطة بقيمتي التوحيد والتزكية، وكذلك يُمكِن للمسلمين إفادة بقية العالَم بخبراتهم في هذا المجال الحضاري.

والآن، وبعد تقديم هذا التوضيح المنهجي، سنشرع في تشكيل منظومة القيم التي نتبنّاها، مستفيدين من المعطيات والأفكار التي سبق ذكرها في العنصرين الفرعيين السابقين.

إذا كان مُمكِناً لمنظومة القيم الأصيلة أنْ تحيط بكل المجال الوجودي والروحي والعمراني للإنسان الفرد والإنسانية جمعاء؛ نظراً إلىٰ ارتباطها الأساسي بموجِد الوجود، وتعبيرها عن وظيفة الإنسان الاستخلافية (سيادته علىٰ الطبيعة سيادة أمانة، لا سيادة عدوان، واستنزاف أهوج، واستنزاف محموم) واندراجها ضمن منظور فلسفي وجودي شهودي (الإيمان بالغيب، وربط عالَم الشهادة به عن طريق النشاط الروحي، والتزكية، والعمل الصالح)؛ فهل توجد منظومة قيمية أُخرىٰ أفضل وأكمل من هذه، بحيث يُمكِن تبنّيها لنظامنا التربوي المنشود؟ أيْ، ماذا يُمكِن أنْ تضيف منظومة القيم الحديثة إلىٰ المنظومة الأصيلة؟

في الحقيقة، لا يوجد عاقل يشيح بنظره عن قيم حداثية أساسية، مثل: العقل، والحرية، والنقد، والإنسان، والمواطَنة، والحقِّ في الاختلاف، وغير ذلك من القيم التي يُمكِن عَدُّها -حقيقةً- قيماً كونيةً إذا تخفَّفت من شحنتها المذهبية المادية، والإيديولوجية العلمانية. ولكنْ، ما نسبة هذه القيم إلى المنظومة القيمية الأصيلة؟ هل يُمكِن عَدُّها مُندرِجة ضمنياً فيها عن طريق مبدأ التوحيد ومبدأ الاستخلاف مثلاً؟ نعم، ولا. نعم؛ لأنَّ التوحيد يُفرِز -بعد انعكاسه على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والقوى الاجتماعية- حريةً، وكرامةً، ومساواةً، واستخداماً حُرّاً للعقل، وحقّاً لا جدال فيه في الاختلاف، وكل حقوق الإنسان والمواطنة ذات القيمة الكونية فعلاً. وبالرغم من ذلك، فإنَّه لا يُمكِن ردُّ كل منظومة القيم الأصيلة إلى منظومة القيم التي ظهرت مع الحداثة وبالحداثة.

وتوجد مسألة أساسية تختلف فيها المنظومة الأصيلة عن المنظومة الحديثة، وتتمثَّل في الاتجاه الوجودي: أهو شهودي أم جحودي؟ هل هو تسليم بالغيب وشهادة بعجز العقل البشري عن إدراك كل ما في الوجود وحاجته في ذلك إلى الوحي، أم هو إنكار للغيب وادِّعاء بقدرة العقل على الإحاطة الشاملة بكل ما في الوجود؟ إنَّ لكلٍّ من هذين الاتجاهين استتباعاته على المعنى الذي نضفيه على مختلف القيم الـمُندرِجة في المنظومة؛ فقيمة الحرية من منظور شهودي هي غير الحرية من منظور جحودي. والحرية الشهودية حرية توحيدية فيها تواضع، ورحمة، ولطف، وسلام، وعدل، وإنصاف؛ إنَّها قيم مُستمَدَّة كلها من الإيمان، وخشية الله خشية تعظيم ومحبَّة. أمّا الحرية الـمُفتقِدة للإيمان، فقد تنقلب إلى طغيان، واستعمار، وهيمنة، وظلم، وعدوان.[5] وهذا ما نَلْحَظه اليوم على

[5] حدثت في التاريخ الإسلامي -من دون أدنى شكٍّ- حوادث ظلم وطغيان كبيرة وكثيرة، لكنَّها جاءت نتيجة الانحراف عن منظومة القيم الأصيلة، وليس بسبب استبطانها وتفعيلها. أمّا الضمير الغربي المعاصر، فلا يشعر بأيّ حرج بالتزام أقصى درجات الديمقراطية داخل البلاد الغربية، ومساندة الكيانات الاستيطانية الإجرامية في كل ما تأتيه من جرائم في حقِّ أصحاب الأرض، وفي العدوان على كثير من البلدان وسرقة ثرواتها، إلى جانب استخدام حقِّ باطل، هو حقُّ "الفيتو" لنقض أيّ قرار يدين تلك الجرائم.

وبالمثل، لا تجد كثير من حكومات دول يصفونها بالعراقة في الديمقراطية غضاضةً في مساندة أنظمة دكتاتورية في العالم، طالما ضمنت لها تحقيق مصالحها غير المشروعة في سرقة ثروات تلك البلدان. فهذا -إذن- مفهوم فاسد للحرية، لا يتجاوز حرية الأنا

معظم الديمقراطيات الغربية الكبيرة. وفي ذلك، قال عالِم الاجتماع والأنثروبولوجيا إدغار موران: "إنَّ العلمنة قد نزعت من رؤية المجتمع الأخلاقية قوَّة الأمر الديني، هادفةً بذلك إلى اقتراح أخلاقية جديدة عابرة للجماعات الدينية والإثنية. ولعلَّ فلسفة كانط الأخلاقية من الأمثلة البارزة على ذلك" (Morin, 2004, p.19). ولكنَّ التنزيل الفعلي لهذه الفلسفة الأخلاقية المثالية -الـمُنزَّه عن كل غرض غير الخضوع للواجب بالمعنى العقلي الكوني- ظلَّ محدوداً جداً، وهامشياً (Morin, 2004, p.19).

وفي سياق متصل، رفض الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن، في كتابه "سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية"، مقولة الخضوع للواجب بالمعنى العقلاني الكوني، مُستنِداً في ذلك -على ما يبدو- إلى نقد وجَّهه إلى هذا الطرح أحد الفلاسفة الغربيين المعاصرين Perelman (عبد الرحمن، 2006، ص39)، وأحال على (Perelman, 1980, p.127) ومفاده أنَّ كانط مارس نوعاً من التمويه (علمنة الدين المسيحي عن طريق المبادلة والمقايسة)؛[6] لإخفاء دور الدين في بناء الحكم الأخلاقي.

ولذلك يُمكِن القول إنَّ مزية المنظومة القيمية الحديثة، من الناحية العملية في الجانب العمراني، ليست في التأسُّس على مبدأ الواجب الكوني؛ فقد ظلَّ ذلك مُجرَّد طرح فلسفي نظري مُقتبَس بطريقة مواربة من الرؤية الدينية، من دون توافر شرط الإيمان ضرورة، وإنَّما تتمثَّل مزيتها في صبغتها الإجرائية القانونية؛ إذ إنَّها قابلة لاتِّخاذ صيغ مُقنَّنة بالتحوُّل إلى مبادئ دستورية، أو فصول قانونية،

الأنانية، وحرية القومية العنصرية. فأين هذا المفهوم للحرية من قيمة التعارف القرآنية ونهي القرآن الكريم الصريح عن العدوان بحُجَّة أيّة ذريعة كانت؟!

[6] اتَّخذ هذا التمويه شكل "علمنة للدين المسيحي" عن طريق تمشِّيين اثنين، هما:

- طريق المبادلة: أيْ بدل أخذ المقولات المعهودة في الأخلاق الدينية، تُؤخَذ مقولات أخلاقية مُقابِلة لها غير معهودة بنفس الاستخدام النظري في هذه الأخلاق، مثل: استبدال مفهوم "العقل" بمفهوم "الإيمان"، ومفهوم "الإرادة الإنسانية" بمفهوم "الإرادة الإلهية"، ومفهوم "احترام القانون" بمفهوم "محبة الإله"، ومفهوم "التجريد" بمفهوم "التنزيه".

- طريق المقايسة: أيْ تقدير الأحكام الأخلاقية العقلية على مثال الأحكام الأخلاقية الدينية. ومن بين مظاهر هذه المقايسة مُقابَلةُ الأخلاق الـمُقرَّرة من العقل الـمُجرَّد بالأخلاق الـمُقرَّرة من الدين. وتبعاً لذلك، يُقابَل مصدر الأخلاق الأُولى الذي هو العقل الإنساني بمصدر الأخلاق الثانية الذي هو العقل الإلهي، أو الإرادة الإلهية.

ثُمَّ إيجاد ضمانات مادية لتطبيقها؛ أيْ تطبيقها بقوَّة القانون.[7] وبالرغم من ذلك، تظلُّ الحاجة قائمة إلى الاقتناع الوجداني والوازع الديني في الالتزام بالقيم التي تندرج ضمن منظومة حقوق الإنسان والمواطنة؛ ذلك أنَّ مُجرَّد الحسِّ المدني لا يضمن دائماً احترام تلك القيم، وهو ما سلَّم به، واتَّفق عليه، كلٌّ من الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس، والكاردينال جوزيف رتزنغار (البابا بنيديكت السادس عشر، لاحقاً)، عندما تصوّرا أُسساً ما قبل سياسية للدولة الديمقراطية (Habermas et Joseph Ratzinger, Jürgen 2004).

وبهذا نصل إلى منظومة القيم التي نَنشدها لنظامنا التربوي في عالَمنا المعاصر؛ إنَّها منظومة قيم استخلافية شهودية تجعل التوحيد قيمتها العليا الأُولى، وتحتفظ بقيمة التزكية قيمة عليا أيضاً؛ لأنَّها انعكاس للتوحيد في التكوين النفسي-القيمي للإنسان، ثُمَّ تأتي على مقصد العمران بروح الأمانة؛ هذه الحرية الموهوبة من الله، والـمُستخلَفة في خَلْق الله طبيعةً واجتماعاً بشرياً، فتفرَّع منه ما هو كوني حقّاً في منظومة القيم الحديثة، مثل حقوق الإنسان، التي كانت محجوبة عن الوعي في تراثنا؛ نتيجة تأخُّر ولادة الإنسان فيه، لأسباب لاهوتية وسياسية، ومثل المواطنة بمفهوميها: الوطني والعالمي، ومثل قيمة الدولة الحديثة الديمقراطية، وقيمة العمل الـمُعقلَن، وحماية البيئة، أو البيوتيقا (أخلاقيات الطب والبيولوجيا)، وأخلاق الحياة بصفة أعمَّ (Morin, 2004, p.188)، وقيمة الجودة، والفاعلية، والفعّالية، والتضامن، وأخلاق العناية، وغير ذلك من القيم الـمُنسجِمة مع روح المنظومة الأصيلة، التي تظل دائماً لدى الجماعة الـمُؤمِنة تحت رقابة قيمها العليا الحاكمة، لا سيَّما التوحيد والتزكية. وهذه القيم تَسَعُ الـمُؤمِنين وغير الـمُؤمِنين بالرغم من أصولها التوحيدية؛ لأنَّها من روح استخلافية كونية تشمل الإنسانية جمعاء.

[7] لم تكن هذه "الأجرأة" مُمكِنة بيسر في المراحل الأُولى من نشأة العقل الفقهي الإسلامي المشدود إلى النص؛ إذ كان كل همِّه هو استنباط ما هو حرام، وما هو حلال، وما هو مباح (ومندوب، ومكروه) من النص؛ إمّا بالاستخراج المباشر، وإمّا بالقياس، وإمّا بالاستحسان، لكنَّه أصبح مُمكِناً مع ظهور مفهوم "المصلحة"، ومفهوم "المقاصد الشرعية".

وإجرائياً، سنستحضر هذه التوليفة من القيم الأصيلة والمقاصد العليا الحاكمة، ومن القيم الحداثية والمعاصرة الـمُتَّسِقة معها ضمن مقصد العمران. فلننظر الآن في هذه القيم وحضورها في النظام التربوي الجامعي في القسم الموالي من البحث، الذي هو القسم التطبيقي.

## القسم التطبيقي

## أوَّلاً: الـمُكوِّن القيمي الماثل في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات

سننظر الآن في هذه القيم وحضورها بصفة عامة في النظام التربوي الجامعي الغربي على غرار النظام الأوروبي، بوصفه مُعبِّراً عن الجانب العمراني المعاصر للقيم الذي يَلزمنا الاستئناس به في تطوير منظومتنا الجامعية؛ لمواءمة كثير منها لمنظومة القيم/ المقاصد العليا الأصيلة، ثُمَّ سننظر في المسألة نفسها في الجامعات العربية، على أساس انتمائنا إليها، واهتمامنا بما يُطوِّرها من هذا الجانب، وسنُركِّز اهتمامنا بصفة أخصَّ على مدى حضور الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في هذه الجامعات؛ لنُقيِّم مدى حاجة المناهج الجامعية العربية إلى تضمين الـمُكوِّن القيمي فيها.

### 1. الـمُكوِّن القيمي في الجامعات الغربية:

نشر المجلس الأوروبي في شهر ماي (أيّار) من عام 2010م تقريراً عن التعليم العالي في أوروبا، حمل عنوان: "أيُّ كفايات وقيم للتعليم العالي للمجتمعات الحديثة؟" (Musil, 2010) وقد تبنّى هذا التقرير التربية بمفهومها الليبرالي أو التحرُّري، واعتمد في تعريفها على صياغة جمعية المعاهد العليا والجامعات الأمريكية AAC&U، الذي جاء فيه أنَّ التربية التحرُّرية "فلسفة في التربية تدعم مكانة الفرد، وتُحرِّر العقل، وتُنمّي الأحكام العقلية، وتُعزِّز الشعور بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية ... وهي بطبعها تَتَّصِف بالشمول والتعدُّدية؛ حيث إنَّها تستوعب مختلف الأفكار والتجارب الـمُميِّزة للعالَم الاجتماعي والطبيعي والفكري" (Musil, 2010, p.87).

وبالمثل، فقد تضمَّنت وثيقة نشرتها جمعية المعاهد العليا والجامعات الأمريكية عام 2007م، وحملت عنوان: "التعلُّم الجامعي للقرن العالمي الجديد"، تلخيصاً لِما أعلنت عنه الجامعات والمعاهد العليا الأمريكية عن أهداف التعليم في مناهجها. وهي أربعة أهداف عامة، من بينها أهداف ذات علاقة بالتربية على القيم: تعرُّف الثقافات الإنسانية؛ ما يعني قيمة التعارف، والاعتراف بالآخر، واحترامه، والقبول بالاختلاف والتعدُّد، والتحرُّر من النزعة المركزية الغربية، ويتحقَّق ذلك – بحسب تلك الوثيقة– عن طريق مناهج العلوم الاجتماعية، والتاريخ، واللغات، والفنون. وكذلك نصَّت الوثيقة على قيم أُخرى: تحمُّل المسؤولية الشخصية والاجتماعية؛ ما يتضمَّن قيم المواطنة، والأخلاق الاجتماعية، والالتزام الذاتي، ومصالح المجموعة، والتبادلية. وهي تتحقَّق من خلال محتويات معرفية دراسية عن الالتزام المدني والمواطني المحلي والشامل، والتفكير والعمل بما يتطابق مع الواجب الأخلاقي (Musil, 2010, pp.95-96).

وتعمل هذه الجمعية على إعداد مبادرة تكميلية مع مؤسسات التعليم العالي، عنوانها: "المستقبل الـمُشترَك"، وهي مبادرة بديلة عن فلسفة التربية على قيم السوق، وذات توجُّه إنساني عالمي تضامني شامل (Musil, 2010, p.95). وهذه وظيفة قيمية إنسانية مُهِمَّة جداً، تصدَّت لها الجامعات الأمريكية، مُظهِرةً الخصيصة الكونية الشاملة والـمُتكامِلة للعلم والمعرفة الجامعية في مواجهة جشع رأس المال الـمُتوحِّش ونظرته الأداتية الضيِّقة. ففي استبانة أعدَّتها الجمعية AAC&U عام 2006م، وشملت عيِّنة من أرباب العمل، أظهرت النتائج أنَّ 82٪ من أرباب العمل اهتمّوا بالهدف العام الـمُتعلِّق بمعرفة الثقافات الإنسانية ومعرفة العالَم المادي والطبيعي، أكثر من اهتمامهم بالمحتويات العلمية والتكنولوجية، في حين وافق نصفهم فقط على تعريف الطلبة بالقيم الثقافية للشعوب، إلى جانب تكوينهم العلمي والتكنولوجي.[8] وفي ما يخصُّ الهدف العام الـمُتعلِّق بتحمُّل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، رحَّب ما نسبته 76٪ منهم بتدريب الطلبة على العمل بروح الفريق (لأنَّ ذلك سيعود بالنفع على الإنتاج)، ولم يُمانِع نصفهم فقط بأنْ تكون للطلبة –إلى جانب ذلك– معارف

[8] تواتر النسب المئوية هنا ليس تراكمياً؛ لأنَّه يُمكِن لأفراد عيِّنة الدراسة اختيار أكثر من جواب من بين الأجوبة الـمُتعدِّدة الـمُقترَحة.

إنسانية ما بين ثقافية. وهذا النقص في الوعي بأهمية القيم الإنسانية التعارفية هو ما تعمل جمعية المعاهد العليا والجامعات الأمريكية على معالجته (Musil, 2010, p.96).

أمّا مسار بولونيا الذي هو آلية تنظيمية تهدف إلى ضمان انسجام أنظمة التعليم العالي الأوروبية الثمانية والأربعين، فإنَّه يتبنّى قيماً عَدَّها مُمثِّلةً للهُويَّة الأوروبية، بالرغم من أنَّها قد تكون قيماً ومبادئَ مُشترَكةً كونياً؛ نظراً إلى تمثُّلها في الحسِّ النقدي، والاستقلالية الثقافية، مع التفاعل التعارفي التبادلي بين الثقافات، ومشاركة الطلبة في تسيير المؤسسات التعليمية، وتقييم جودة التكوين بروح مشدودة إلى قيمة المصلحة العامة، لا محكومة بمُجرَّد الرغبة في إنتاج مخرجات قابلة للتسويق. ولتبيّن هذا يمكن مراجعة موقع وزارة التعليم العالي والبحث والتجديد الفرنسية الإلكتروني (www.enseignementsup-recherche.gouv.fr).

وقد حدَّدت شبكة الجامعات الأمريكية الـمُسمّاة علماء في خطر SAR، في دليل لتعزيز قيم التعليم العالي عام 2017م، القيم الأساسية لهذا التعليم في خمس قيم، هي: تكافؤ فرص التعلُّم، والمساءلة وتحمُّل المسؤولية، واستقلالية المؤسسة، والحريات الأكاديمية، والمسؤولية الاجتماعية (Scholars at Risk Net Work , 2017, pp.6-7).

وقد نشرت جامعة ستوكهولم عام 2018م تقريراً عن مشاركتها في مشروع تجريبي رائد، هو مشروع قيم العيش (2019–2017م) عن مرصد الخريطة الرائعة (مرصد ماغنا كارتا Observatory Magna Charta)، وجاء التقرير بعنوان: "القيم الأساسية: مناقشة مستمرة" ( Astrid Söderbergh Widding, 2018)، وقد واصلت الجامعة الاشتغال بموضوع القيم الجامعية الذي بدأته مع المرصد. وانضمَّ إلى المرصد -إلى جانب جامعة ستوكهولم (السويد)- الأكاديمية العربية للعلم والتكنولوجيا والنقل البحري (مصر)، وجامعة بولونيا (إيطاليا)، وجامعة البوليتكنيك ببوخارست (رومانيا)، وجامعة كامبناس (البرازيل)، وجامعة كارديف متروبوليتان (المملكة المتحدة)، والجامعة الكلدونية بغلاسكو (المملكة المتحدة)، وجامعة جُزر القمر، وجامعة صداقة الشعوب بروسيا، وجامعة تاسماني (أستراليا). وقد اتَّخذ تقرير جامعة ستوكهولم

مُنطلَقاً له أربع قيم أساسية، اختيرت من بين عشرات القيم الـمُقترَحة في ورشات المرصد، وَفقاً لجُمْلة من المعايير. وهذه القيم الأربع هي: الاستقلالية، والحريات الأكاديمية، والإنصاف، والنزاهة (Astrid Söderbergh Widding, 2018, p.9).

وقد اشتملت القائمة الطويلة على خمس وخمسين قيمة، هي: التزام الروح العلمية، والتضامن الجامعي، والمسؤولية، والجاذبية والاستقطاب، والانتشار والجودة، وتعدُّدية الفكر، والشجاعة المدنية، والديمقراطية، والنجاعة، والتفكير التأمُّلي أو الرَّوِيَّة، والتعاطف، والجامعة بؤرة معرفية للمجتمع، والتحدي الأكاديمي، والمرونة، والاتِّعاظ من التجارب، وجودة البحث، والبحث الأساسي، والمثابرة، والتعليم والبحث الـمُدمَجان، والعولمة وسهولة الانتقال، والتضامن الدولي، والتشاركية، والتواصل، والكفاءة، والتقدُّمية المحافظة، والإبداع، والحسُّ النقدي، والعلم، والجودة، والتفاعلية، والتنوُّع، وحُبُّ الاطِّلاع، والاستقلال، والحيادية، والمهنية، والملاءمة، والعقلانية، والاحترام، والأمن القانوني، والحقيقة، والبحث عن الحقيقة، والحذر المعرفي، والتميُّز، والجامعة مفتوحة على العالَم، والوثَقِيَّة، والثقة، والتسامح، والمصداقية، والحوار العابر للثقافات، وما بين التخصُّصات، والتوضيح، والنمو، والأصالة، والشفافية.

وقد انتهى النقاش في جامعة ستوكهولم بإضافة ثلاث قيم إلى قائمة القيم الأربع التي انتقاها المرصد من بين القيم المذكورة آنفاً. والقيم الإضافية هي: المعرفة، والتنوير، والبحث عن الحقيقة (Astrid Söderbergh Widding, 2018, p.13).

أمّا في المملكة المتّحدة، فإنَّ "اللجنة الوطنية للتحقيق في [أوضاع] التعليم العالي (1997م) قد نشرت تقريراً جاء في فقرته 5،39 أنَّ هنالك قيماً مُشترَكةً لكل التعليم العالي، كما نفهمه، ومن دونها لا يُمكِن له أنْ يوجَد" (McNay, 2007, p.47). والقيم المشار إليها في التقرير هي: الالتزام بتقصّي الحقيقة، ومسؤولية عدم كتم المعرفة بل إشراك الآخرين فيها، وحرية التفكير والتعبير، والتحليل الدقيق والصارم للبراهين واعتماد حُجَج معقولة لاستخلاص النتائج، والحرص على الاستماع لوجهات نظر الآخرين والحكم عليها بما تستحق موضوعياً، ومراعاة طريقة تلقّي الآخرين لحُجَجنا

الخاصة، والحرص على مراعاة الاستتباعات الأخلاقية لبعض النتائج وبعض الممارسات (في إطار العمل الجامعي)" (McNay, 2007, p.47).

وقد تتبَّعنا المواثيق الأخلاقية لعدد من الجامعات الأوروبية فوجدناها لا تخرج عن جُمْلة القيم الواردة في مختلف التقارير والوثائق المذكورة أعلاه الصادرة عن جمعيات، ومراصد، ولجان تقييم جامعية أمريكية وأوروبية؛ لذا، وتجنُّباً للتكرار، سنكتفي بهذه العيِّنات الـمُمثِّلة -ولو تمثيلاً جزئياً- للقيم الـمُعتمَدة في الجامعات الغربية.

**خلاصة القول عن القيم في الجامعات الغربية:**

معظم القيم الـمُنبثِقة عن تفكير النُّخب الجامعية في الغرب هي قيم عامة، وليست خاصة بفروع علوم مُعيَّنة تُدرَّس في الجامعات، لكنَّها -بالرغم من ذلك- تظل قريبة جدّاً من النشاط العلمي، والإنتاج المعرفي الأكاديمي؛ لتُعزِّز من مصداقيتهما الإبستمولوجية، وتضفي عليهما معاني مدنية، ومواطنية محلية وعالمية، وأخلاقية، وإنسانية. وتتصدَّر الحريات الأكاديمية قائمة القيم الـمُجمَع عليها، ومعها الاستقلالية، والتشاركية، والمسؤولية الاجتماعية، والانفتاح على الثقافات، والنزاهة أو الإخلاص في البحث عن الحقيقة وفي التعبير عنها، والعقلانية، والحذر المعرفي، والحسُّ النقدي. ولو تأمَّلنا مختلف قوائم القيم الـمُنوَّه بها في المؤسسات الجامعية الغربية لوجدناها صنفين: قيم تتعلَّق بالمعرفة العلمية حتّى تكون علمية بحقٍّ، وقيم تتعلَّق بالتعامل الإنساني في سياق إنتاج المعرفة وترويجها حتّى تكون معرفة نافعة للمجتمع والجنس البشري. وأَعْظِمْ بهما من قيمتين مرموقتين في المجال الجامعي!

ونظراً إلى انشغالنا -في هذا البحث بدرجة أُولى- بالـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات؛ فإنَّنا -فضلاً عن اعتماد القيم الـمُشترَكة العابرة لمختلف تلك الفروع- نجد في قائمة القيم الـمُوسَّعة المطروحة في ورشات مرصد الخريطة الرائعة، مادَّة يُمكِن الإفادة منها -نوعاً ما- في تشكيل نواة مصفوفة قيم قطاعية. وقولنا إنَّها قيم قطاعية لا يعني استئثار قطاع معرفي بها استئثاراً مُطلَقاً؛ فهي تظل جميعها صالحة للترسيخ في كل الاختصاصات المعرفية؛ إمّا لصلتها الإبستمولوجية المباشرة بالاختصاص، وإمّا للتخفيف من نزعتها الأداتية الجافة، مثل ضرورة

مراعاة ثقافات الشعوب ومعتقداتها في الممارسة الطبية. فهذا أمر لا علاقة له باختصاص الطب بحصر المعنى، لكنَّ التدخُّل الطبي ينطبق على الإنسان، والإنسان له مُكوِّن وجداني وروحي، وهو ابن بيئة ثقافية، وعضو في جماعة وأُمَّة، لها عقائدها، وعوائدها، وتقاليدها، وتصوُّراتها للحياة، وقيمها، وأخلاقها التي يجب الاعتراف بها، واحترامها، ولو اختلفنا معها.

وهذه محاولة تقريبية لتوزيع قيم القائمة الـمُوسَّعة -المشار إليها أعلاه- على العائلات الكبرى، أو المجموعات الكبرى للتخصُّصات العلمية في الجامعات،[9] مع وجود بعض التكرارات التي نُقدِّر أنَّها تفرض نفسها أكثر من غيرها:

**أ. تدريس العلوم الصحيحة والدقيقة:**

العلم، وحُبُّ الاطِّلاع، والتزام الروح العلمية، والعقلانية، وجودة البحث، والبحث الأساسي، والبحث عن الحقيقة، والشفافية، والحذر المعرفي، والحسُّ النقدي، والوثَقِيَّة، والمصداقية، والتوضيح، والتعليم والبحث الـمُدمَجان، والتحدي الأكاديمي، والتفكير التأمُّلي أو الرَّوِيَّة، والإبداع، والمسؤولية، والحيادية، والجامعة بؤرة معرفية للمجتمع، والجامعة مفتوحة على العالَم.

**ب. تدريس الآداب والحضارة والمواد الاجتماعية:**

تعدُّدية الفكر، والديمقراطية، والعقلانية، والمرونة، والثقة، والتسامح، والحوار العابر للثقافات، وما بين التخصُّصات، والأصالة، والتفاعلية، والتنوُّع، والتشاركية، والتواصل، والتقدُّمية المحافظة (الحداثة الأصيلة)، والانتِّعاظ من التجارب، والمسؤولية، والاستقلال، والاحترام، والتعاطف.

**ت. تدريس التكنولوجيا وعلوم الاقتصاد والإدارة والسياسة:**

الانتشار والجودة، والجاذبية والاستقطاب، والتميُّز، والمثابرة، والأمن القانوني (مثل: حقوق الملكية الفكرية والمادية)، والتعميم العالمي وسهولة الانتقال، والكفاءة، والتضامن الدولي،

[9] لن نذكر هنا عائلة العلوم الإسلامية التي تمتاز بمُكوِّن قيمي أصيل، وسنُخصِّصها بمصفوفة قيم في العنصر الأخير من البحث.

والديمقراطية، والعقلانية، والمِهنية، والبحث عن الحقيقة، والشفافية، والحوار، والنجاعة، والشجاعة المدنية والمواطنية، والرَّوِيَّة والتروّي، والتعاطف، والتضامن.

**ث. تدريس العلوم الطبية:**

كل قيم العلوم الصحيحة، إضافةً إلى قيم الاحترام، والمهنية، والمسؤولية، واحترام التنوُّع الثقافي وتعرُّفه، وعالمية القيمة الإنسانية، والتعاطف.

وسنعود إلى هذه القيم بالإغناء في مصفوفة القيم التي نقترحها لمناهج التعليم في الجامعات العربية.

## 2. الـمُكوِّن القيمي في الجامعات العربية وفروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس فيها:

في عام 2006م، نشر الباحثان فتحي حسن ملكاوي وأحمد سليمان عودة دراستهما التي حملت عنوان: "موقع القيم في التعليم الجامعي"، وأكَّدا فيها عدم "وجود أيَّة برامج أو مواد دراسية مُحدَّدة تتعلَّق بتعليم القيم أو تقويمها" (ملكاوي، وعودة، 2006، ص72). وهذا يعني أنَّ قضايا القيم في الجامعة لم تتمكَّن من تجاوز العتبة التشريعية، والولوج -صراحةً- إلى المناهج الدراسية وغرف الدراسة. وبالفعل، فقد "لوحِظ أنَّ قضايا القيم والأخلاق في التعليم الجامعي تُذكَر [حصراً] في سياقين، وكلاهما يتعلَّقان بالنصوص التشريعية، الأوَّل عند تحديد الأهداف العامة للتعليم الجامعي، وتَرِدُ في نصوص عامة إنشائية، والثاني عند تحديد مواد الأنظمة والتعليمات الخاصة بالعقوبات والإجراءات التأديبية الـمُترتِّبة في مخالفة الأساتذة أو الطلبة لتلك التعليمات، وتأتي في نصوص إجرائية مُحدَّدة" ( ملكاوي، وعودة، 2006، ص73).

والظاهر أنَّ الحال لم تتغيَّر كثيراً منذ ذلك الحين حتّى وقتنا الحاضر، على الأقل في عدد من الجامعات العربية. ففي دراسة أنجزتها الباحثة سلوى محمد التابعي الجريتلي من قسم أصول التربية بجامعة بورسعيد في مصر، عام 2017م، وحملت عنوان: "دور الجامعة في تنمية وعي طلابها بالقيم"،

انتهت في النتيجة الخامسة لبحثها إلى "اقتصار دور الجامعة على الجانب الأكاديمي والتدريسي، وإهمال الجانب الإنساني والقيمي والأخلاقي" (الجريتلي، 2017، ص512).

وفي دراسة أُخرى قريبة زمنياً من الدراسة السابقة، عنوانها: "دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة"، أكَّد الباحث أحمد قواسمة وجود اهتمام مُنظَّم من الجامعة بمسألة القيم، عن طريق "مشروع تعزيز القيم الجامعية بجامعة طيبة لعام 1434هـ"، وأنَّ هذه القيم شملت خمسة مجالات قيمية، هي: "قيم الولاء والانتماء، وقيم التعاون والمشاركة، وقيم الاعتدال والتوسُّط، وقيم حماية البيئة، وقيم الجودة والتميُّز" (قواسمة، 2016، ص219).

غير أنَّه أوصى في نهاية الدراسة بـ"ضرورة بناء المناهج والـمُقرَّرات الدراسية بصورة تَتَّفِق مع القيم السائدة في المجتمع" (قواسمة، 2016، ص225). ولعلَّه قصد بها القيم الأصيلة كما يتصوَّرها؛ ما يعني غيابها عن مناهج الجامعة ومُقرَّراتها الدراسية، ويشي ضمناً بأنَّ القيم التي تُركِّز عليها جامعة طيبة قد اختيرت مجاراةً لموجة عالمية عولمية، إلى جانب مواءمة جزئية مع بعض الـمُتطلَّبات المحلية. وهذه مسألة تحتمل أكثر من رأي؛ ذلك أنَّ كل القيم التي تبنّاها مشروع تعزيز القيم بجامعة طيبة يُمكِن عَدُّها قيماً أصيلةً على أساس تصنيفها ضمن المقصد الثالث من منظومة القيم الأصيلة، وهو مقصد العمران، وكذلك باعتبار إمكانية تأصيلها جميعاً في القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية. ويُمكِن -في المقابل- التحفُّظ على طبيعتها الانتقائية التي تجعلها -نوعاً ما- مُدرَجة ضمن مطلبين نفعيين، هما: مطلب الولاء السياسي، ومطلب الاستجابة لمعايير العولمة الاقتصادية، في سياق غير مُتجاهِلٍ أهمية الحفاظ على البيئة (مثل أيام حكم الديمقراطيين السابق في أمريكا)، مع إهمالٍ لقيم روحية وأخلاقية أصيلة عديدة؛ رُبَّما لتردُّد صدى الإسلاموفوبيا داخل البلدان الإسلامية نفسها.

وفي عام 2018م، نُشِرت للباحث مساعد ضيف الله الحربي دراسة حملت عنوان: "القيم التربوية الممارسة لدى طلبة جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية" (الحربي، 2018، ص240-265)، وتناولت أربعة مجالات قيمية، هي: القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، والقيم السياسية. وقد انتهى في توصيته الخامسة منها إلى "ضرورة إدماج القيم التربوية في المناهج" وَفق

"الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج" (الحربي، 2018، ص262). وهذا يعني وجود تقصير واضح على هذا الصعيد؛ لذا اقترح الباحث الحربي الاستئناس بتجارب الأُمم الـمُتقدِّمة في هذا المجال (الحربي، 2018، ص263).

وتوجد دراسة أُخرى خاصة بجامعة سعودية أيضاً، اهتمَّت بنوع مخصوص من القيم، هي القيم العلمية، وقد أنجزها الباحث معن الشياب (الشياب، 2014، ص547–570). وما يهمُّنا منها – في سياق بحثنا– هو درجة حضور القيم التي تناولتها الدراسة في المناهج والـمُقرَّرات الدراسية بكلية العلوم في جامعة طيبة بمدينة يَنبُع، وهي قيم حُبِّ الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأنّي في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم والعلماء. وما أفادتنا به توصيات الباحث هو غياب هذه القيم عن تلك المناهج والـمُقرَّرات؛ لذا أوصى بـ"تضمين المناهج والكتب الجامعية القيم العلمية التي أشارت إليها الدراسة [...]، وزيادة الـمُقرَّرات التي تُناقِش القيم العلمية في الجامعة، والعمل على تطبيق المنهج الـمُتكامِل في المواد الدراسية الذي يساعد على ترسيخها بشكل مباشر وغير مباشر" (الشياب، 2014، ص567).

وفي دراسة حديثة أعدَّها الباحث محمد حسين خطيب من جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية عام 2020م، وحملت عنوان: "دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطَنة لدى طلبتها في ضوء المتغيرات الثقافية" (خطيب، 2020، ص149–168)، ذكر الباحث من بين مُعوِّقات ترسيخ القيم المذكورة لدى طلبة جامعته مُعوِّقين اثنين على صلة بالمناهج والـمُقرَّرات الدراسية، هما:

– ازدحام الـمُقرَّرات الدراسية بالمحتويات الدراسية (النقطة 3).

– تركيز المنهاج الدراسي على الموضوعات التخصُّصية (النقطة 8) (خطيب، 2020م، ص162).

وهذا يتَّفِق مع ما لاحظه الباحثان ملكاوي وعودة (2006م) قبل أربعة عشر عاماً من تاريخ نشر دراسة هذا الباحث.

وفي تونس، صدر عن الجمعية التونسية للدفاع عن القيم الجامعية عام 2017م الميثاق الجامعي التونسي (الجمعية التونسية للدفاع عن القيم الجامعية، 2017، ص12). وهو "مُدوَّنة سلوك مُتعلِّقة

بالمبادئ الأكاديمية التي من بينها: النزاهة، والشفافية، والإنصاف، وحرية التفكير، وترسيخ ثقافة العمل والإبداع لدى مُكوِّنات المجتمع الجامعي" (الجمعية التونسية للدفاع عن القيم الجامعية، 2017، ص37). وتجدر الإشارة إلى أنَّ هذا الميثاق ليس وثيقة رسمية، لكنَّه معروض على الجامعات لتبنّيه. والهدف منه هو تأكيد الحريات الأكاديمية، والقيم الحداثية والمدنية؛ سَدّاً لباب التطرُّف الديني في الجامعة والمجتمع. وفي ما عدا هذا الميثاق، لا يُمكِن تأكيد وجود اهتمام مُنظَّم بمسألة القيم في الجامعة التونسية إلّا بشكل مُتناثِر، بإدراج مادَّة "حقوق الإنسان" ضمن مواد مختلف التخصُّصات الجامعية؛ استجابةً لاشتراطات خارجية منذ إصلاح عام 2002م. أو بشكل صريح أحياناً، وضمني في أحايين أُخرى، ضمن مناهج الدراسات الإسلامية بجامعة الزيتونة، الـمُتضمِّنة -بالضرورة- مباحث في التوحيد، ومقاصد الشريعة، والقيم الإسلامية. أو عن طريق التشرُّب العملي لأخلاقيات المهنة في تخصُّص الطب وأداءِ قَسَم أبقراط، الذي يتضمَّن قيم توقير الـمُعلِّمين، والنزاهة في أداء الواجب الطبي، وعدم التلكُّؤ فيه، وعدم التدخُّل في حالات مرضية لا يُتقِن الطبيب علاجها، والتغلُّب على الشهوات والنزوات، والعِفَّة، واحترام المرضى، وكتمان السرِّ، والأمانة، والتقوى.

وكذلك يجوز أنْ تحضر بعض القيم بصفة ضمنية في بعض التخصُّصات، مثل: الصدق في الرياضيات، والدقة في التكنولوجيا، والنزاهة والأمانة في العلوم، والجودة والفاعلية والفعّالية في الاقتصاد، والعقلنة في الإدارة.[10] وهذا غير كافٍ بطبيعة الحال في ضوء ما يشهده مجتمعنا من تفاقم رهيب لظواهر الغشِّ والخداع والفساد، بما في ذلك قطاع التربية نفسها.

وفي المغرب، صدر عام 2017م أيضاً التقرير الأوَّل للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي الذي حمل عنوان: "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي". وبالرغم من أنَّ هذا التقرير لم يُفرِّق بين مختلف المستويات التعليمية، لا في تقييمه للمُكتسَبات الحاصلة والنقائص المرصودة، ولا في توصياته لتطوير واقع التربية على القيم في التعليم المغربي، بحيث لم نعرف تحديداً نصيب الجامعة المغربية من التربية القيمية؛ فإنَّه يُستشَفُّ من مضمون

[10] تنطبق معظم هذه القيم على كل التخصُّصات المعرفية.

تلك التوصيات وجود نقص واضح في حضور الـمُكوِّن القيمي في المناهج التعليمية بالمغرب، وإنَّ أغلب المحاور القيمية التي أُدمِجت في المناهج تأتي -على ما نُرجِّح- استجابةً لمعايير مُشترَطة من مؤسسات دولية؛ بُغْيَةَ جعل المغرب أهلاً لشراكات اقتصادية مُتقدِّمة معها (حقوق الإنسان، ومكانة المرأة، والمساواة بين الرجال والنساء، والمواطنة، واحترام البيئة) (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي، 2017، الفقرة 16، العنصر ج، ص8). في حين ظلَّت مجموعة القيم الأصيلة التي نصَّ عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين المغربي حبيسة هذا الإطار النظري العام؛ إذ صيغت بعبارات ماتحة من السجل القيمي المعاصر، وبما يتوافق -في نهاية المطاف- مع روح العولمة، وقيم السوق. "مبادئ العقيدة الإسلامية، وقيمها الرامية لتكوين الـمُواطِن [...] المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي، 2017، الفقرة 16، العنصر ب، ص8). وأوصى التقرير في قسمه الثاني الخاص بـ"آفاق التغيير والتطوير" بـ"ضرورة إيلاء التربية على القيم العناية المستحقة في بناء المناهج والبرامج، منذ المراحل الأُولى للتعليم، وحتّى المراحل العليا منه، وتوضيح مختلف الخيارات المتبنّاة في إدماج مواد وأنشطة التربية على القيم ضمن المنهاج المدرسي العام" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي، 2017، الفقرة 33، ص16). وبطبيعة الحال، فإنَّ كل توصية وتأكيد بأمر، من جهة وطنية عليا خاصة، إنَّما يكشف عن غياب ذلك الأمر في الواقع، أو محدوديته، أو وجوده على غير الحالة المرغوب فيها.

وفي ما يخصُّ وضعية التربية على القيم في الجامعات الجزائرية، فقد أوضحت دراسة تالي جمال من جامعة جيجل، التي عنوانها: "التغيير القيمي في الوسط الجامعي" (جمال، 2016، ص83-95)، ضعف تأثير الجامعة في التأهيل القيمي للشباب أمام موجة العولمة، وتراجع القيم الدينية والتعليمية لديهم لمصلحة القيم الاقتصادية الـمُرتبِطة بالعولمة؛ ما أدّى إلى ترسيخ صيغة هجينة من الازدواجية الثقافية والقيمية (جمال، 2016، ص94).

والخلاصة أنَّ الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات العربية؛ إمّا أنَّه غائب غياباً كاملاً، وإمّا أنَّه حاضر حضوراً جزئياً في بعض الجامعات على مستوى بعض المناهج،

في تخصُّصات، مثل: الدراسات الاجتماعية، والدراسات الدينية، ولكن على مستوى تصميم منهاجي دون المأمول، وإمّا أنَّه مُكرَّس لترسيخ منظومة قيم ليبرالية موصى بها من الخارج في سياق النشر الـمُنظَّم لموجة العولمة، مثل: قيم حقوق الإنسان، والمساواة بين الرجال والنساء، والقيم الاقتصادية، مثل: الجودة، والابتكار، والحوكمة.

والنتيجة التي توصَّلنا إليها في هذا البحث تفرض علينا -بُغْيَةَ الإسهام في تدارك النقص الـمُلاحَظ في حضور الـمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات العربية- تقديم تصوُّرات مستقبلية عن هذه القضية، مُستنِدين في ذلك -على نحوٍ تركيبي- إلى ثلاث مرجعيات، هي:

- منظومة قيم النظام التربوي المنشود كما توصَّلنا إلى رسم ملامحها في العنصر السابق.

- الاستئناس بتصوُّرات منظومات تعليمية جامعية عالمية في مجال القيم الجامعية، على أساس احتوائها على جانب إجرائي من القيم الـمُتفرِّعة عن مقصد العمران الذي هو من مُكوِّنات منظومة القيم الأصيلة العليا.

- المنزلة المعرفية لمختلف فروع العلوم التي تُدرَّس في الجامعات، ووظائفها العمرانية التي تُلائِمها قيم مُعيَّنة أكثر من غيرها.

## ثانياً: تصوُّرات مُقترَحة للمُكوِّن القيمي في فروع العلوم المختلفة التي تُدرَّس في الجامعات العربية

ما سنذكره في هذه المصفوفة على مستوى فروع القيم الـمُنسَلَّة من القيمتين الحاكمتين: التوحيد، والتزكية، هو تأصيل وشرح لهما في فروع العلوم المختلفة الـمُدرَّسة في الجامعات، وإبراز لمعانيهما، وحالات حضورهما، ووجوهه. وهذا عين ما نوصي بتبليغه للطلبة، وتوعيتهم به باستخدام طرائق بيداغوجية (تربوية) نشطة، فيها اهتمام، وبحث ذاتي، ونقاش.

أمّا على مستوى فروع القيم الـمُنسَلَّة من القيمتين العُلَيَيْن: الإنسان والعمران، فسنستعيد ما ذكرناه منها في آخر عنصر القيم في الجامعات الغربية بحكم خصيصتها الكونية العابرة للثقافات، مع إضافة قيم إنسانية وعمرانية فرعية أُخرى مشحونة بروح التوحيد والتزكية؛ ذلك أنَّ مختلف قيم المنظومة القيمية المنشودة ليست حاضرة فيها بمُجرَّد التجاور، وإنَّما تحضر بطريقة تفاعلية.

وتجدر الإشارة إلى وجود طريقة أُخرى لتدارك النقص الحاصل في حضور الـمُكوِّن المعرفي في فروع العلوم التي تُدرَّس في الجامعات، وهي تتمثَّل في تأسيس فروع معرفية سوسيولوجية جديدة، مهمتها الأساسية الاهتمام بالبُعْد القيمي في البحوث العلمية وصياغاتها النظرية، مثل: علم الاجتماع البيولوجي، وعلم اجتماع التقنية، وعلم اجتماع المعرفة (الدراجي، 2017، ص263)؛ للتصدّي لمحاولات التنكُّر للبُعْد القيمي والوجداني في بعض تلك البحوث، مثل تطبيق الاستنساخ الحيوي على الإنسان، الذي من استتباعاته الاجتماعية والنفس-اجتماعية الكارثية القضاء على مفهوم الوالدية، والانتماء الأُسري (البقصمي، 1993، ص201)، وهو ما يتسبَّب -على الأرجح- في حدوث تشوُّهات نفسية ذهنية ووجدانية عميقة للكائن الـمُستنسَخ، فضلاً عن التعقيدات القانونية لوضعيته المدنية.

**مصفوفة القيم في العلوم الصحيحة والدقيقة الـمُدرَّسة في الجامعات العربية**

| الفرع العلمي الـمُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمهما الفرعية |
| **العلوم الصحيحة والدقيقة:** الرياضيات، والفيزياء، | - توحيد النظرة إلى العالَم انطلاقاً من توحيدية العقيدة.[11] | - توخّي العلم النافع.[12]<br>- التوظيف الصالح للعلم. | - العلم.<br>- العلم في خدمة الإنسان، وصحته، ورفاهيته، وفي خدمة الإنسانية. |

[11] التوحيد بما هو قيمة معرفية يفيد دخول كل العالَم الطبيعي والمادي موضوع العلوم الصحيحة في نظام كوني واحد لا تناقضات فيه. وهذا أوَّل شرط لإمكان بناء المعرفة العلمية، الذي يوجِب اطِّراد وقوع الأحداث في الطبيعة. وكذلك، فإنَّ صدور العالَم عن قدرة الخالق الذي أنزل كل شيء بقَدَر جعله عالَماً مُنظَّماً قابلاً للتعقُّل في صيغ رياضية. ومن هنا تصبح الرياضيات خير مُساعِد على تعقُّل العالَم الذي خلقه الله ﷻ في أتمّ نظام، وبأحسن مقادير وكيفيات.

| الفرع العلمي المـدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| والكيمياء، وعلم الفَلَك. | – نبذ الخرافات والأوهام.[13]<br>– خشية الله.[14] | – العلم المـُقرِّب إلى الله.<br>– التدبُّر في خلق الله للكون، وعظمة صنعه. | – العلم في خدمة الأُمَّة الإسلامية، وقوَّتها، واستقلالها الاقتصادي والسياسي.<br>– العلم في خدمة الجهاد للدفاع عن الحقوق المشروعة للأُمَّة<br>– عدم كتم العلم، وإنَّما نشره، والإفادة به.<br>– الحريات الأكاديمية.<br>– حُبُّ الاطِّلاع.<br>– التزام الروح العلمية.<br>– العقلانية.<br>– جودة البحث العلمي.<br>– البحث عن الحقيقة العلمية.<br>– الشفافية.<br>– الحذر المعرفي.<br>– الحسُّ النقدي، والوَثَقِيَّة، والمصداقية.<br>– التعليم والبحث المـُدمَجان.<br>– التفكير التأمُّلي، أو الرَّوِيَّة.<br>– الإبداع.<br>– المسؤولية.<br>– الحيادية.<br>– التحدي الأكاديمي.<br>– الجامعة بؤرة معرفية للمجتمع.<br>– الجامعة مفتوحة على العالَم. |

[12] العلم المـُحبَّذ شرعاً هو العلم النافع الذي يُسهِم في العمل الصالح. فالبحوث العلمية يجب أنْ تُوجَّه حيث توجد مصالح حقيقية ومنافع للناس. والعلم المـُقرِّب إلى الله –بحكم منفعته لعباده، وتيسيره العمل الصالح، وابتغاء وجه الله به– هو العلم المـُزكّى شرعاً.

[13] يفضي الشرك بالله إلى تصوُّرات مغلوطة عن نظام العالَم، تكون في صورة خرافات، وخزعبلات، وأوهام.

[14] التوحيد بما هو قيمة دينية يفضي عند التقائه بالعلم إلى خشية الله. قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾[فاطر:28].

## مصفوفة القيم في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات العربية

| الفرع العلمي الـمُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| **الآداب والحضارة والمواد الإنسانية والاجتماعية:** اللغات، والحضارة، والفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا، وعلوم الاجتماع، وعلوم النفس، وعلوم التربية، والعلوم الثقافية، والعلوم الموصىٰ بتأسيسها، أو تطويرها، مثل علم اجتماع المعرفة. | – وحدة الخلق من واحدية الخالق.<br>– التسليم بالأصل الواحد للخلق، والاعتراف بتعدُّده عرقياً، واجتماعياً، وثقافياً.[15]<br>– احترام خلق الله.<br>– التعاطف مع خلق الله. | قيم مقاصدية:[16]<br>– مقصد حفظ الحق في الإيمان.<br>– مقصد حفظ العقل.<br>– مقصد حفظ النفس.<br>– مقصد حفظ النسل.<br>– مقصد حفظ المال. | – حقوق الإنسان.<br>– حقوق الطفل.<br>– قيمة التعارف القرآنية.<br>– قيمة الإسهام الحضاري الإسلامي في تقدُّم الإنسانية.<br>– التعايش بين الديانات التوحيدية.<br>– التعريف بالقيمة الروحية والأخلاقية والإنسانية للرسول محمد ﷺ.<br>– الوعي بأهمية اللغة العربية، واستخدامها، وتعميم استخدامها ونشرها، ونشر روائعها الأدبية والفكرية. |

[15] الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية موضوعها الإنسان في مختلف أشكال حضوره في العالَم، والمجتمعات في مختلف أشكال انخراطها في العمران البشري ونشاطها في التاريخ. والمنبع في كل ذلك هو قوله تعالىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣﴾[الحجرات: 13).

[16] تتحقَّق التزكية في هذا المجال الإنساني والعمراني الواسع بتحقيق المقاصد الشرعية للدين (لا توجد مجتمعات خالية من العقائد الدينية، ولكنَّ الدين الحق هو ديانة التوحيد)، وهي: حفظ الدين أو الحق في الإيمان، خلافاً لِما يريد الاتِّجاه الوضعاني فرضه – من دون وجه حق معرفي وأخلاقي– علىٰ منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وحفظ العقل (هبة الله للبشر، وهو مناط التكليف والاستخلاف في الأرض)، وحفظ النفس (الموهوبة من الخالق، لا يهبها ويحييها ويميتها إلّا هو)، وحفظ النسل أو العِرْض (قيمة الأُسرة، وعلاقات الزواج الشرعية بين الذكور والإناث)، وحفظ المال ﴿وَٱللَّهُ يَرۡزُقُ مَن يَشَآءُ بِغَيۡرِ حِسَابٖ﴾ [النور: 38]، والعباد مستخلفون فيه ينفقونه في وجوه المصالح الشرعية؛ يكسبونه بالحلال، وينفقونه في الحلال، والحرية (الموهوبة من الله الذي تخضع الرقاب له وحده)، والمساواة (الخالق الواحد، والخلق من نفس واحدة)، والكرامة (التكريم الإلهي لبني آدم)، والعدل (تأسِّياً بخلق الرحمن الذي لا يظلم الناس شيئا)، والأمانة التي تحمَّلها الإنسان في استخلافه علىٰ الأرض بحكم إرادته الحُرَّة.

وهذه المقاصد (القيم، والمبادئ، والمعاني الإنسانية والعمرانية) تندرج كلها ضمن قيمة التزكية من جهة نيَّة العباد في أعمالهم؛ أيْ أعمال يبتغون بها وجه الله، ويتخلَّقون فيها بأخلاقه ﷻ، بالمقادير والكيفيات المتاحة للبشر. وبعضها يندرج في قيمة العمران، في وجهها العملي الدينامي؛ أي التفعيلي.

| الفرع العلمي الـمُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| | | | – تعدُّدية الفكر.<br>– الحريات الأكاديمية.<br>– الديمقراطية.<br>– العقلانية.<br>– المرونة.<br>– الثقة.<br>– التسامح.<br>– الحوار العابر للثقافات.<br>– ما بين التخصُّصات.<br>– الأصالة.<br>– التفاعلية.<br>– التنوُّع.<br>– التشاركية.<br>– التواصل.<br>– التقدُّمية المحافظة (الحداثة الأصيلة).<br>– الاتِّعاظ من التجارب.<br>– المسؤولية.<br>– الاستقلال.<br>– الاحترام.<br>– التعاطف. |

## مصفوفة القيم في التكنولوجيا والعلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية والسياسية الـمُدرَّسة في الجامعات العربية

| الفرع العلمي الـمُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| التكنولوجيا، وعلوم الإعلام، وعلوم الاقتصاد، والإدارة، والخدمات، والسياسة، والقانون، والتخصُّصات الشبيهة بها، والقريبة منها، والعلوم الموصىٰ بتأسيسها، مثل: علم الاجتماع، والتقنية. | التأسّي بأخلاق الله[17] في:<br>– دقة الصنع.<br>– التقدير: إنزال كل شيء بقَدَر.<br>– وضع السجلات، وتنظيم العمل.<br>– إقامة موازين القسط.<br>– العدل. | مراقبة الله[18] في عالَم المال والأعمال عن طريق:<br>– إتقان العمل.<br>– عدم الغشِّ.<br>– الشهادة بالحقِّ.<br>– التزام الحقِّ، والحكم بالعدل والقسط.<br>– التعفُّف.<br>– غلبة النفس، وعدم اتِّباع الهوىٰ. | – حقوق الإنسان.<br>– حقوق الطفل.[19]<br>– إتقان الأعمال.<br>– عدم الغشِّ.<br>– عدم التطفيف في الميزان.<br>– الحكم بين الناس بالقسط.<br>– الشهادة بالحق.<br>– الإحسان في كل المعاملات.<br>– الإيفاء بالعهود.<br>– احترام المواعيد. |

[17] ما يجمع بين مختلف فروع العلوم والتخصُّصات الفنية الـمُندرِجة ضمن هذا الفرع الكبير الجامع لها (علوم الاقتصاد، والقانون، والسياسة، والتكنولوجيا، والإدارة، والتصرُّف، ...) هو خضوعها جميعاً لمنطق النظام، والعقلنة، والنزاهة، والجودة، والإتقان. وهذه كلها ظاهرة في خلق الله الكون. فالكون قابل –بحكم مبدأ التسخير، ومبدأ الحكمة الإلهية– للفهم، والتعامل معه بطريقة عقلانية لا موارية فيها، وقد خلقه الله، فأحسن خلقه، وأبدعه، فجاء علىٰ أكمل صورة وأجملها. ومن ثَمَّ فهو خلق قائم علىٰ النظام والمنطق.

[18] إنَّ مجال الصناعة، والتكنولوجيا، والاقتصاد، والإدارة، والسياسة؛ كلها تُمثِّل مجال "فتنة المال، والسلطة، والحياة الدنيا". وإنَّ العالِم والخبير الـمُؤمِن يُقبِل علىٰ الدنيا وهو يدعو الله: "اللهم اجعلها في أيدينا، ولا تجعلها في قلوبنا"، فيُدبِّر الأمور أحسن تدبير من دون طمع غير مشروع، ومن دون غشٍّ، ومن دون ظلم وطغيان، مُراقِباً الله في كل أعماله، ومُلتزِماً خلق الاعتدال والإحسان. قال تعالىٰ: ﴿وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَ﴾ [القصص: 77]، وقال سبحانه: ﴿لِّمَنِ ٱلۡمُلۡكُ ٱلۡيَوۡمَۖ لِلَّهِ ٱلۡوَٰحِدِ ٱلۡقَهَّارِ﴾[غافر: 16].

[19] تكرَّر ذكر هذه الحقوق في مصفوفة الآداب والفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي مصفوفة العلوم السياسية والقانونية والاقتصادية؛ لأنَّها قيم يُمكِن فعلاً التربية عليها في المجالين بمقاربتين مختلفتين، لكنَّهما مُتكامِلتان؛ الأُولىٰ: تأصيلية فلسفية وعلمية، والثانية: تطبيقية حقوقية وقانونية.

| الفرع العلمي المُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| | - الحكمة في تصريف شؤون الخلق.<br>- وضع الشرائع، وتوخّي المصلحة في ذلك.<br>- تحميل الإنسان مسؤولية أعماله، ومحاسبته عليها (الحوكمة في عالَم البشر). | - عدم أكل أموال الناس بالباطل.<br>- حسن المعاملة، والرفق.<br>- التيسير لا التعسير.<br>- قضاء الحاجات. | - الانضباط.<br>- الانتشار، والجودة.<br>- الجاذبية، والاستقطاب.<br>- التميُّز.<br>- المثابرة.<br>- الأمن القانوني، مثل حقوق الملكية الفكرية والمادية.<br>- أخلاقيات التعامل في المجال الرقمي.<br>- التعميم العالمي، وسهولة الانتقال.<br>- الكفاءة.<br>- التضامن الدولي.<br>- الديمقراطية.<br>- العقلانية.<br>- المِهنية.<br>- البحث عن الحقيقة.<br>- الشفافية.<br>- الحوار.<br>- النجاعة.<br>- الشجاعة المدنية والمواطنية.<br>- الرَّوِيَّة، والتروّي.<br>- التعاطف.<br>- التضامن. |

**مصفوفة القيم في العلوم الطبية وشبه الطبية والبيولوجية في الجامعات العربية**

| الفرع العلمي الـمُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| العلوم الطبية، وشبه الطبية، والبحوث البيولوجية، والتحاليل المخبرية، وعلوم الجينات، والبيوتيقا، والإيكولوجيا، والعلوم القريبة من هذه العائلة المعرفية، والعلوم الموصى بتأسيسها مثل علم الاجتماع البيولوجي. | – تعظيم الخالق البديع.[20]<br>– أرواح الكائنات أمانة من الخالق.<br>– احترام وحدة الخلق، والحفاظ على نظامه؛ تسليماً بصدوره عن الخالق الواحد الحكيم. | – استحضار مقاصد الشريعة في حفظ النفس، وحفظ النسل، وحفظ الدين.<br>– التدبُّر في خلق الله، وفي سنن هدايته إلى ما هو أصلح به.<br>– الاعتبار من خلق الله في نواحي ضعفه، وافتقاره إلى رحمة الله ولطفه، ونواحي تمكينه من أسباب الحياة، والسعي للحفاظ عليها.<br>–التقرُّب إلى الله بالحفاظ على نظام خلقه، وعلى أرواح مخلوقاته.<br>– التسبيح لله، وحمده على ما وهبه للمخلوقات من سمع وبصر وفؤاد، وعلى دقَّة خلقه، وترابط مُكوِّنات الخلق بعضها ببعض. | –كل قيم العلوم الصحيحة.<br>– احترام الذات البشرية، وحرمة الجسد.<br>– احترام مشاعر المريض وعقائده، أو الشخص الخاضع للفحوص والتحاليل والكشوف الطبية.<br>– احترام مشاعر أقارب المريض، وثقافاتهم.<br>– المِهنية.<br>– المسؤولية.<br>–احترام التنوُّع الثقافي، وتعرُّفه، وعالمية القيمة الإنسانية.<br>– التعاطف. |

[20] موضوع هذه العلوم هو جسم الإنسان. بيد أنَّ الإنسان لا يُختزَل في بُعْده المادي؛ فهو جسد (ونَفْس) وروح هي من نفخة الروح الإلهي. وكل هذه الـمُكوِّنات يتفاعل بعضها مع بعض في وحدة عضوية روحية؛ لتصنع حالة الإنسان الجسدية والمزاجية والروحية. ومن ثَمَّ، فإنَّ التعامل الطبي مع المريض، أو مع مَنْ تُجرى له الفحوص والتحاليل والكشوف لتشخيص حالته؛ لا يكون بمعزل عن هذه الوحدة التكوينية التركيبية التفاعلية للإنسان.

## مصفوفة القيم في العلوم الإسلامية في الجامعات العربية

| الفرع العلمي المـُدرَّس | القيمة الحاكمة وقيمها الفرعية | | |
|---|---|---|---|
| | التوحيد وقيمه الفرعية | التزكية وقيمها الفرعية | الإنسان والعمران وقيمها الفرعية |
| العلوم الإسلامية، والفكر الإسلامي. | - الإيمان.<br>- هجر الشرك بالله.<br>- نبذ الخرافات والأوهام.<br>- الاستخلاف في الأرض.<br>- تحمُّل الأمانة (الاختيار الحُرُّ للإيمان والصلاح).<br>- الربانية.<br>- الغيرة على الدين.<br>- العزَّة.<br>- الاعتزاز بالله وحده.<br>- محبة خلق الله.<br>- الرفق بخلق الله.<br>- الاتجاه التسخيري نحو خلق الله.<br>- شكر الخالق على نعمه. | - مجاهدة النفس.<br>- محبة الله ورسوله.<br>- التعاون على البرِّ والتقوى.<br>- العمل الصالح.<br>- التقوى والعبادة.<br>- الإخلاص.<br>- النصيحة.<br>- التوكُّل على الله.<br>- الصبر.<br>- التدبُّر.<br>- التفكُّر.<br>- الاحتساب.<br>- الإخلاص.<br>- الحياء.<br>- الطُّهر والعفَّة.<br>- الوقار.<br>- التواضع.<br>- البرُّ. | - حفظ النفس.<br>- حفظ النسل.<br>- حفظ المال.<br>- كرامة بني آدم.<br>- الأخوة الدينية.<br>- الانتماء إلى الأمة الإسلامية.<br>- التواصي بالحق، والتواصي بالصبر.<br>- التعارف مع الآخر.<br>- التعايش، والـمُشتَرَك الإنساني (كلمة سواء).<br>- إعمار الأرض، والاستثمار فيها.<br>- الطهارة (النظافة).<br>- الإبداع.<br>- الإتقان.<br>- حفظ نظام العالَم، وعدم الإفساد في الأرض.<br>- العدل، والقسط، والإنصاف.<br>- الرحمة.<br>- الرفق.<br>- الحرية.<br>- الكرامة.<br>- المساواة.<br>- التسامح.<br>- السَّلْم.<br>- الاجتهاد، والتجديد.<br>- المقاومة.<br>- القِيام. |

## خاتمة:

يُمكِن القول إنَّ إضافة هذا البحث الأساسية إلى موضوع حضور القيم في التعليم الجامعي تتمثَّل في أمرين:

1. الاعتماد على مرجعية فلسفية قيمية ائتمانية تُزاوِج بين العقلانية وروح الأمانة الوجودية والكونية الاستخلافية (عبد الرحمن، 2012، ص449). وهو ما مكَّننا من البقاء أوفياء لمنظومة القيم الأصيلة العليا الحاكمة (التوحيد، والتزكية، والإنسان، والعمران)، والانفتاح -في الوقت نفسه- على الإضافات القيمية العمرانية الحديثة ذات الطبيعة الاستخلافية الإجرائية.

2. الخروج من منطق الطرح العام لمسألة القيم في التعليم الجامعي، والدخول في تفاصيل القيم الخاصة بكل فرع من فروع العلوم الـمُدرَّسة في الجامعات، وإنْ بقَدْر من التصنيف والتصفيف الجامع لكل فئة من التخصُّصات الـمُتقارِبة في مُكوِّنها وأبعادها القيمية بعضها مع بعض؛ ما مثَّل -في تقديرنا- خطوة في اتِّجاه تسجيل حضور واضح للمُكوِّن القيمي في مناهج التعليم الخاصة بمختلف فروع العلوم التي تُدرَّس في الجامعات العربية.

ولا شكَّ في أنَّ هذه الخطوة بحاجة إلى خطوات أُخرى؛ سعياً لمزيد من التفريع، والتفصيل، والتدقيق. وهو عمل لجان بناء المناهج الخاصة.

## المراجع:


أحمد، لطفي بركات (1983). **القيم التربوية**، الرياض: دار المريخ للنشر.

البقصمي، ناهد (1993). "الهندسة الوراثية والأخلاق"، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد 174، يوليو.

الجابري، محمد عابد (2014). **العقل الأخلاقي العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية (نقد العقل العربي، 4)**، ط 6، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الجريتلي، سلوى محمد التابعي (2017). "دور الجامعة في تنمية وعي طلابها بالقيم لمواجهة إشكاليات العولمة"، **مجلّة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، عدد21، يناير.

جمال، تالي (2016). "التغيير القيمي في الوسط الجامعي: دراسة ميدانية على عيِّنة من طلبة الإقامات الجامعية بجامعة المسيلة"، **مجلّة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمّه لخضر- الوادي**، عدد20، ديسمبر.

الجمعية التونسية للدفاع عن القيم الجامعية (2017). **الميثاق الجامعي التونسي**، بدعم من مؤسسة روزا لكسمبورغ الألمانية RLS، تونس.

الحربي، مساعد ضيف الله (2018). "القيم التربوية الممارسة لدى طلبة جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية"، **المجلّة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات، مجلد42، عدد2، أبريل.

حنفي، حسن (1982). **دراسات إسلامية**، (د.م): التنوير.

خطيب، محمد بن شحات حسين (2020). "دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها في ضوء المتغيرات الثقافية"، **المجلّة العربية للنشر العلمي AJSP**، عدد20، 2 حزيران.

الدراجي، زروخي (2017). "العلوم الإنسانية والاجتماعية وإشكالية القيم في الأبحاث العلمية"، **مجلّة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، مجلد7، عدد3.

زاهر، ضياء (1991). "القيم في العملية التربوية"، **معالم تربوية**، القاهرة: دار الكتاب للنشر.

أبو سليمان، عبد الحميد (2004). **أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البُعْد الغائب في مشروع إصلاح الأُمَّة**، إصدارات مؤسسة تنمية الطفولة، منشورات دار الفكر.

الشياب، معن (2014). "درجة ممارسة طلبة كلية العلوم ببنبع بجامعة طيبة السعودية للقيم العلمية من وجهة نظرهم"، **مجلَّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد28، عدد3.

الصمدي، خالد (2008). **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

عبد الرحمن، طه (2006). **سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، بيروت- الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط3.

عبد الرحمن، طه (2012). **من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط2.

عبد الغني، عماد (2006). **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكالات من الحداثة إلى العولمة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1.

العلواني، طه جابر (2007). "من التعليل إلى المقاصد القرآنية العليا الحاكمة"، **مجلَّة إسلامية المعرفة**، السنة 12، العدد (46-47)، خريف وشتاء.

عماد، عبد الغني (2006). **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكالات من الحداثة إلى العولمة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1.

أبو العينين. علي خليل مصطفى (1980). **القيم الإسلامية والتربية**، ط1، بيروت: دار طيبة.

الفارابي، عبد اللطيف، وآيت موحى، محمد (1994). **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية: 9، 10، ط1، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (1987). **القاموس المحيط**، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

قواسمة، أحمد حسن صالح (2016). "دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة"، **المجلَّة التربوية الدولية الـمُتخصِّصة**، مجلد5، عدد12، كانون الأوَّل.

كانط، إمانويل (2005). **ثلاثة نصوص: تأمُّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجُّه في التفكير؟**، تعريب وتعليق: محمود ابن جماعة، ط1، صفاقس- تونس: دار محمد علي الحامي للنشر.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي (2017). "**التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي**"، التقرير الأوَّل (1/ 17)، الفقرة 3.

ملكاوي، فتحي حسن (2008). "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم"، **مجلّة إسلامية المعرفة**، (كلمة التحرير)، عدد54، خريف.

ملكاوي، فتحي حسن (2020). **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، ط1، هرندن: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

## References:

AAC&U (1998). *Statement on Liberal Learning*, Adopted by the Board of Directors of the Association of American Colleges and Universities, October (available at http: / /www.aacu.org /About /statements /liberal_learning.cfm).

AAC&U (2007). *College learning for the new global century*, Association of American Colleges and Universities, Washington: DC.

Abd al-Ghani, I. (2006). *Sūsiyūlūjiyā al-Thaqāfah: al-Mafāhīm wa al-Ishkālāt min al-Ḥadāthah ila al-ʿAwlamah*, Beirut: Markiz Dirāsāt al-Wiḥdah al-ʿArabiyyah.

Abd al-Rahman, T. (2006). *Su'āl al-Akhlāq: Musāhamah fī al-Naqd al-Akhlāqī li al-Ḥadāthah al-Gharbiyyah* (3rd ed.), Beirut- Casablanca: Al-Markiz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Abd al-Rahman, T. (2012). *Min Ḍīq al-ʿIlmāniyyah ila Saʿat al-I'timāniyyah* (2nd ed.), Casablanca: Al-Markiz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Abu al-ʿInin, A. (1980). *Al-Qiyam al-Islāmiyyah wa al-Tarbiyyah*, Beirut: Dār Ṭaybah.

Abu Sulayman, A. (2004). *Azmat al-Irādah wa al-Wijdān al-Muslim: Al-Buʿd al-Ghā'ib fī Mashrūʿ Iṣlāḥ al-'Ummah*, Iṣdārāt Mu'assasat Tanmiyat al-Ṭufūlah. Manshūrāt Dār al-Fikr.

Ahmad, L. (1983). *Al-Qiyam al-Tarbawiyyah*, Riyadh: Dār al-Marrīkh li al-Nashr.

Al-Alwani, T. (2007). Min al-Taʿlīl ila al-Maqāṣid al-Qur'āniyyah al-ʿUlyā al-Ḥākimah, *Majallat Islāmiyyat al-Maʿrifah*, 46-47.

Al-Buqsumi, N. (1993, July). Al-Handasah al-Wirāthiyyah wa al-Akhlāq, *Silsilat ʿĀlam al-Maʿrifah,* 174. Kuwait: Al-Majlis al-Waṭanī li al-Thaqāfah wa al-Funūn wa al-'Ādāb.

Al-Darraji, Z. (2017). Al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah wa Ishkāliyyat al-Qiyam fī al-Abḥāth al-ʿIlmiyyah, *Majallat Markiz Bābil li al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 7(3).

Al-Faribi, A. & Ayat Muḥa, M. (1994). Muʿjam ʿUlūm al-Tarbiyyah. *Silsilat ʿUlūm al-Tarbiyyah*, 9-10, Casablanca: Dār al-Khaṭābī li al-Ṭibāʿa wa al-Nashr.

Al-Fayruz Abadi, M. (1987). *Al-Qāmūs al-Muḥīṭ* (2nd ed.), Beirut: Mu'assasat al-Risālah.

Al-Harbi, M. (2018, April). Al-Qiyam al-Tarbawiyyah al-Mumārasah lada Ṭalabat Jāmiʿat al-Majmaʿah fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah, *Al-Majallah al-Dawliyyah li al-Abḥāth al-Tarbawiyyah,* 42(2).

Al-Jabiri, M. (2014). *Al-ʿAql al-Akhlāqī al-ʿArabī: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li Nuẓum al-Qiyam fī al-Thaqāfah al-ʿArabiyyah (Naqd al-ʿAql al-ʿArabī,* 4 (6th ed.), Beirut: Markiz Dirāsāt al-Wiḥdah al-ʿArabiyyah.

Al-Jamʿiyyah al-Tūnisiyyah li al-Difāʿ ʿan al-Qiyam al-Jāmiʿiyyah. (2017). *Al-Mīthāq al-Jāmiʿī al-Tūnisī,* supported by RLS. Tunisia.

Al-Jiritli, S. (2017, January). Dawr al-Jāmiʿah fī Tanmiyat Waʿī Ṭullābihā bi al-Qiyam li Muwājahat Ishkāliyyāt al-ʿAwlamah, *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah*, 21. Port Said University.

Al-Majlis al-Aʿla li al-Tarbiyyah wa al-Takwīn wa al-Baḥth al-ʿIlmī al-Maghribī, (2017). *Al-Tarbiyyah ʿala al-Qiyam bi al-Manẓūmah al-Waṭaniyyah li al-Tarbiyyah wa al-Takwīn wa al-Baḥth al-ʿIlmī.* First Report (17/1), article 3.

Al-Samadi, K. (2008). *Al-Qiyam al-Islāmiyyah fī al-Manẓūmah al-Tarbawiyyah,* Rabat: Al-Munaẓẓamah al-Islāmiyyah li al-Tarbiyyah wa al-ʿUlūm wa al-Thaqāfah (ISESCO).

Al-Shayyab, M. (2014). Darajat Mumārasat Ṭalabat Kuliyyat al-ʿUlūm bi Yanbuʿ bi Jāmiʿat Ṭaybah al-Suʿūdiyyah li al-Qiyam al-ʿIlmiyyah min Wijhat Naẓarihim*, Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ li al-Abḥāth* (*al-ʿUlūm al-Insāniyyah*), 28(3).

Astrid Söderbergh Widding (2018). (Eds). *Core values- a continuous conversation: Summary of the 2018 project Living Values*, Stockholm: Stockholm University.

Debray, R. (2001). *Dieu, un Itinéraire*, Paris: Editions Odile Jacob.

Debray, R. (2009). Dialogue avec Elizabeth Lévy, *Le Point*, 1902 / 26 février.

Habermas, J., & Ratzinger, J. (2004). *Echanges sur* les fondements pré-politiques de l'État démocratique, *Revue Esprit*, juillet.

Hanafi, H. (1982). *Dirāsāt Islāmiyyah*, (M. N.): Al-Tanwīr.

https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/le-processus-de-bologne-questions-reponses.html

Jamal, T. (2016). Al-Taghyīr al-Qiyamī fī al-Wasaṭ al-Jāmiʿī: Dirāsah Maydāniyyah ʿala ʿAyyinah min Ṭalabat al-Iqāmāt al-Jāmiʿiyyah bi Jāmiʿat al-Msīlah, *Majallat al-Dirāsāt wa al-Buḥūth al-Ijtimāʿiyyah,* 20. Hamma Lakhdar Eloued University, December.

Jürgen Habermas et Joseph Ratzinger (2004). Echanges sur les fondements pré-politiques de l'État démocratique, *Revue Esprit*, juillet.

Kant, I. (2005). *Thalāthat Nuṣūṣ: Ta'amulāt fī al-Tarbiyyah, Mā Hiya al-Anwār? Ma al-Tawajjuh fī al-Tafkīr?,* (Ibn Jamaʿa, M. Trans.). Sfax-Tunisia: Dār Muḥammad ʿAlī al-Ḥāmī li al-Nashr.

Khatib, M. (2020). Dawr al-Jāmiʿah fī Tarsīkh wa Taʿzīz Qiyam al-Intimā' wa al-Muwāṭanah lada Ṭalabatihā fī Ḍaw' al-Mutaghayyirāt al-Thāqāfiyyah, *Al-Majallah al-ʿArabiyyah li al-Nashr al-ʿIlmī AJSP*, 20, June.

Malkawi, F. (2008). Al-Ta'ṣīl al-Islāmī li Mafhūm al-Qiyam, *Majallat Islāmiyyat al-Maʿrifah*, (54).

Malkawi, F. (2020). *Manẓūmat al-Qiyam al-Maqāṣidiyyah wa Tajalliyātihā al-Tarbawiyyah*, Virginia-USA: International Institute of Islamic Thought.

McNay, I. (2007). Valeurs, principes et intégrité: normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Vol.19, No3.

Morin, E. (2004). *Éthique (La Méthode 6)*, Paris: Éditions du Seuil.

Musil, C. McT (2010). Promoting universal values in the face of societal change, In S. Bergan and R.Damian (eds), *Higher education for modern societies- Competences and values*, Council of Europe higher education, series No.15, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

National Committee of Inquiry into Higher Education, *Higher Education in the Learning Society*, Londres/ Leeds, NCIHE (The Dearing Report1997).

National Committee of Inquiry into Higher Education, *Higher Education in the Learning Society*, Londres/ Leeds, NCIHE (The Dearing Report 1997).

Perelman, C. (1980). *Introduction à la philosophie morale*, Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.

Piaget, J. (1988). *Où va l'éducation*?, Paris: Gallimard.

Qawasmah, A. (2016). Dawr Jāmiʿat Ṭaybah fī Taʿzīz Manẓūmat al-Qiyam al-Jāmiʿiyyah lada al-Ṭalabah. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah al-Dawliyyah al-Mutakhaṣṣiṣah,* vol.5, no12, December.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF.

Scholars at Risk Net Work. (2017). Guide to promoting higher education values, *unit*: *What Are "Core Higher education values"*, Inc.

Widding, A, S. (Eds), (2018). *Core values- a continuous conversation: Summary of the 2018 project Living Values*, Stockholm: Stockholm University.

Zahir, D. (1991). Al-Qiyam fī al-ʿAmaliyyah al-Tarbawiyyah. *Maʿālim Tarbawiyyah*, Cairo: Dār al-Nashr.

**The Value Component in Various Disciplines Taught in Universities:**

**A Prospective Analytical Study**

**Musaddeq Al-Jaleedi**

**Abstract**

This analytical study investigates the prevailing values in universities and their impact on students' behavior—considering that students are subject to psychological and psycho-social influences at universities which can undermine frame of reference values internalized from parental education and the original culture of their societies. While certain components of these frame of reference values need to be reviewed and critiqued, such as the negative attitude towards women in Arab societies (a legacy of the era of civilizational decline), other basic and authentic values need to be affirmed, such as faith, altruism, and charity. Students need to consider the new positive values that have emerged in contemporary global context, such as democracy, human rights, biotech ethics, and the ethics of dealing with the internet in particular and the digital domain in general. The study reveals that the value component in the various disciplines taught in Arab-Muslim universities is inadequate and insufficient; a finding that makes it imperative to propose a matrix of values for the different disciplines taught, and those that should be taught. The study thus proposes such a matrix of values, approaching the subject within a framework of the overarching values of *tawḥīd* (monotheism), *tazkiyyah* (self-purification), *insāniyyah* (humanitarianism), *ʿumrān* (civilizational progress, in the sense of the structural and cultural development of society), and their sub-branches; in addition to taking a receptive attitude towards new civilizational values that conform to the original value system and its ultimate purposes.

**Keywords:** Original value system, higher ruling values, new civilizational values, value components in university education, various disciplines taught in universities, matrix of values

## قراءات ومراجعات

# القيم في المدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986–2021): دراسة تحليلية نقدية

**حسّان عبد الله حسّان***

**مقدمة:**

تشغل القيم مكانة مُهِمَّة في التفكير الإنساني عامة، والفكر الإسلامي بوجه خاص؛ فالقيمة في مرجعية الفكر الإسلامي تُحفِّز على التوازن والاستقامة في أمور المعاش والمعاد، وترتبط بأمور العلم والعمل، وتتعلَّق بالمنهج، والتفكير، والوسائل، والإصلاح، وتتصل مباشرةً بالعدل، والاعتدال، والاستقامة، والاستواء، وتُؤكِّد المعيارية، والثبات، والاستقرار، مثلما تُؤكِّد الواقعية، والعملية.

وتروم هذه الدراسة إدراك مكانة القيم في الفكر الإصلاحي المعاصر، بالتعرُّض لمدرسة المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1981)، والوقوف على مكان القيم ومكانتها في الإنتاج الفكري لهذه المدرسة مما هو متوفر باللغة العربية، وتقويم الكتابات التي تمّت في هذا الإطار، مع تقديم نظرة نقدية استشرافية لدعم هذه المكانة في برامج المعهد الفكرية.

---

* أستاذ أصول التربية المساعد، جامعة دمياط، جمهورية مصر العربية. البريد الإلكتروني: hassan_abdallah1970@hotmail.com

تم تسلُّم البحث بتاريخ 1/ 2/ 2021م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 8/ 2021م.

حسّان، حسّان عبد الله (2021). **القيم في المدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986–2021م): دراسة تحليلية نقدية**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 233–262.

DOI: 10.35632/citj.v27i101.5987

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

وجاءت هذه الدراسة على نسق الدراسات الوصفية، معتمدةً أسلوب تحليل المضمون بوصفه أنسب الأساليب المنهجية لتحقيق أهدافها. ويُعرَّف أسلوب تحليل المضمون بأنَّه "أسلوب للبحث العلمي يُمكِن أنْ يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية مُتنوِّعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها -من حيث الشكل والمضمون- وذلك بشرط أنْ تتمَّ عملية التحليل بصفة مُنتظَمة، ووَفق أسس منهجية، ومعايير موضوعية" (حسين، 1996، ص22).

وتأسيساً على ذلك، اعتمدت الدراسة -في ما يتعلَّق بوحدة التحليل- وحدة الموضوع بوصفها وحدة تحليلية، مُمثَّلةً في وحدة "العنوان"؛ بُغْيَةَ تحديد المادة التحليلية الخاصة بالقيم في الإنتاج الفكري للمعهد العالمي للفكر الإسلامي.

وجاء استخدام وحدة "الموضوع- الفكرة" لمناسبتها تحقيق أهداف الدراسة، وملاءمتها طبيعة مادة التحليل. "وتُعتبَر وحدة الموضوع من أهم وحدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضوع جملة بسيطة، أو فكرة تدور حول قضية مُحدَّدة سياسية كانت، أو اجتماعية، أو غيرها، أو كانت من موضوعات الاتصال الفردي، أو الجمعي" (طعيمة، 2004، ص321). وقد اعتمدت الدراسة وحدة "العنوان" -كما أشرنا آنفاً- بوصفها وحدة تحليل أساسية لموضوع القيم في كتابات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

وحدَّدت الدراسة الأوعية الأساسية الآتية للوقوف على الإنتاج الفكري للقيم في المعهد العالمي للفكر الإسلامي:

- كتب المعهد الصادرة عنه.
- مجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً).
- الندوات التي عقدها المعهد.

وسارت الدراسة التحليلية وَفقاً للخطوات الآتية:

- استقراء الكتابات الخاصة بالقيم في أوعية النشر الـمُعتمَدة لدى المعهد، وهي: الكتب، والمجلَّة الخاصة به "مجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر" (إسلامية المعرفة سابقاً) في أعدادها، بدءاً بالعدد (1)، وانتهاءً بالعدد (101).

- الوقوف على الكتابات الخاصة بالقيم في أوعية النشر السابقة.

- تصنيف هذه الكتابات تصنيفاً مجالياً يتعلَّق ببعض مجالات المعرفة التي يتضمَّنها المحتوى المذكور.

- التحليل المعرفي لمحتوى هذه الكتابات، ومنهجية التناول في كل مجال.

وتتألَّف هذه الدراسة من ثلاثة محاور، إضافةً إلى المقدمة والخاتمة، هي: القيم في الوثيقة الفكرية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، والنظرة الاستقرائية لكتابات المعهد في موضوع القيم (القيم في الإنتاج الفكري "التحليل الكَمِّي")، والتحليل المعرفي لكتابات المعهد الـمُتعلِّقة بالقيم (مجالات القيم في محتوى الإنتاج الفكري).

## أوَّلاً: القيم في الوثيقة الفكرية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي

يُقصَد بالوثيقة الفكرية هنا وثيقةُ التأسيس الخاصة بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي، التي جمعت بين دَفَّتي كتاب حمل عنوان: "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة، خُطَّة العمل، الإنجازات". وقد نشر المعهد هذا الكتاب الذي جاء في إصدارين: أوَّلهما بقلم إسماعيل الفاروقي، تحت عنوان: "أسلمة المعرفة: المبادئ العامة، وخُطَّة العمل" (الفاروقي، 1984)، وذلك عام 1984م. وثانيهما باسم المعهد العالمي للفكر الإسلامي، تحت عنوان: "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة، خُطَّة العمل، الإنجازات" (الفاروقي، 1984)، وذلك عام 1986م. ويُعَدُّ الإصدار الثاني هو الإصدار الـمُعتمَد من المعهد؛ نظراً إلى احتوائه على الإصدار الأوَّل، وعلى بعض الإضافات.

إنَّ الاستقراء العام للوثيقة الفكرية الـمُعتمَدة من المعهد العالمي للفكر الإسلامي يشير إلى اختفاء عنوان "القيم" من الخُطَّة الكلية لعمل المعهد ومباحثه الرئيسة التي رُسِمت في هذه الوثيقة. والاختفاء هنا يتضمَّن اختفاء الشكل؛ أي اللفظة الـمُستخدَمة.

غير أنَّه لا يُمكِن عَدُّ ذلك حكماً عاماً على مكانة القيم في الوثيقة الفكرية الأساسية للمعهد؛ لأنَّ المضامين التي تحويها الوثيقة تحمل عدداً من القيم والإشارات القيمية الواضحة الدلالة.

إنَّ العناية الفكرية التي أَوْلتها الوثيقة لعالَم أفكار الأُمَّة إنَّما مردُّها أنَّ أزمة الأُمَّة -في حقيقتها- أزمة فكرية؛ إذ أكَّد المعهد "أنَّ أزمة الأُمَّة الكبرى في الوقت الحاضر إنَّما هي أزمة فكرية، وأنَّ العلاج ينبغي أنْ يبدأ من هذا الـمُنطلَق، وأنَّه لا بُدَّ أنْ تُعطى قضية الفكر ومنهجه الأولوية اللازمة كأساس لإنجاح جهود الإنقاذ والإصلاح" (الفاروقي، 1984، ص36).

إنَّ عالَم أفكار الأُمَّة الذي عَدَّته الوثيقة مدار عمل المعهد ومدرسته الإصلاحية الجديدة يتضمَّن -في حقيقته- ثلاثة مرتكزات أساسية، هي: المفاهيم، والتصوُّرات، والقيم. ولا يُمكِن فصل هذه المرتكزات عن أيّة حركة إصلاحية ومعرفية.

وكذلك أشارت الوثيقة إلى أنَّ من مهامها إعادة اللُّحمة إلى النظام المعرفي الإسلامي، الذي انشقَّ بفعل الاستعمار والتغريب إلى قسمين: علماني، وأصيل، وأنَّ استعادة الوحدة الفكرية تتطلَّب توافر نظام تعليمي يقوم على وحدة القيم في المشروع التربوي الحضاري الجديد الذي تتبنّاه الوثيقة.

ومن ثَمَّ، فإنَّ الحاجة مُلِحَّة إلى نظام تعليمي يرتكز في منطلقاته على أسس وقيم وغايات إسلامية، وإلى مُقرَّر دراسي يتناول أسس الإسلام وقيمه بوصفها جوهراً للفكر والحضارة الإسلامية (الفاروقي، 1984، ص49). وكذلك، فإنَّ إصلاح عالَم أفكار الأُمَّة يتطلَّب إحلال القيم الإسلامية محلَّ القيم الغربية من المنظور المعرفي الذي يتبنّاه العقل الإسلامي. وبهذا الخصوص، أكَّدت الوثيقة أنَّه "يجب أنْ تحلَّ القيم الإسلامية -ونعني بالقيم الإسلامية هنا قيم توجيه فائدة المعرفة لسعادة الإنسان- مكان القيم الغربية، وتفتح وتُطوِّر ملكات الإنسان العقلية، وإعادة صياغة الحياة، بحيث تتجسَّد فيها السُّنن الإلهية، وقيم الإسلام في بناء الثقافة والحضارة والمعالم الإنسانية، وفي المعرفة والحكمة، والبطولة والفضيلة، والتقوى والورع" (الفاروقي، 1984، ص54).

وأكَّدت الوثيقة أيضاً مجموعة من القيم الأساسية التي يسعى المشروع الإصلاحي للمعهد إلى دمجها في الحياة الفكرية الإسلامية، وهذه أهمها:

- قيمة التكامل بين الوحي والعقل (الفاروقي، 1984، ص64).
- قيمة التكامل بين الفكر والعمل (الفاروقي، 1984، ص66).

- قيمة التكامل بين الديني والدنيوي (الفاروقي، 1984، ص70).
- قيمة التوحيد (الفاروقي، 1984، ص78).
- قيمة وحدة الحقيقة (الفاروقي، 1984، ص89).
- قيمة وحدة الإنسانية (الفاروقي، 1984، ص103).
- قيمة وحدة الخلق (الفاروقي، 1984، ص80).

وجاء في التعريف بمجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)، أنَّ من بين أهدافها: العمل على تطوير البديل المعرفي الإسلامي، وبلورته في العلوم الإنسانية والاجتماعية على أساس من التمثيل المنهجي للرؤية الكونية التوحيدية، والقيم الأساسية، والمقاصد العليا للإسلام.

وبالرغم من غياب القيم بوصفها مبحثاً رئيساً في الوثيقة الفكرية الخاصة بالمدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي (1981)، فإنَّ المحتوى أظهر اعتماد رؤية المعهد الإصلاحية على مسار القيم، وعدّه مرتكزاً رئيساً للإصلاح الفكري، الذي يُعَدُّ (أيْ مسار القيم) حلقة وسطى بين التصوُّرات والمفاهيم الـمُتعلِّقة بإصلاح عالَم أفكار الأُمَّة، وتحويل هذه التصوُّرات والمفاهيم إلى قيم قابلة للتنزيل على واقع الأُمَّة، وتجسيد منظور الإصلاح فيها.

## ثانياً: القيم في الإنتاج الفكري "التحليل الكَمِّي"؛ نظرة إحصائية

بناءً على الدراسة الاستطلاعية للإنتاج الفكري للمعهد التي تناولت موضوع القيم، فإنَّه توجد ثلاثة أوعية لمحتوى القيم، هي: الكتب الصادرة عن المعهد، ومجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)، وندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم التي نظَّمها كل من المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في الرباط أيام (21–23) من شهر نوفبر (تشرين الثاني) عام 2005م.

وفي ما يخصُّ الإنتاج الفكري الـمُتعلِّق بالقيم في هذه الأوعية، فإنَّ الوعاء الأوَّل تتضمَّن (6) إصدارات، في حين بلغ عدد المقالات والبحوث المنشورة في مجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (12) مقالاً وبحثاً، أمّا ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم فاشتملت على (4) موضوعات. والجدول رقم (1) يُوضِّح تفاصيل هذا التصنيف.

**الجدول رقم (1): القيم في الإنتاج الفكري للمدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي**

| الكتب التي أصدرها المعهد | | |
|---|---|---|
| **الرقم** | **العنوان** | **الـمُؤلِّف** |
| 1 | دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية | محمد جلال سليمان صديق |
| 2 | القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني | مصطفى جابر العلواني |
| 3 | مدخل القيم: إطار لدراسة العلاقات الدولية في الإسلام | سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل |
| 4 | منظومة القيم العليا: التوحيد، والتزكية، والعمران | فتحي حسن ملكاوي |
| 5 | منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية | فتحي حسن ملكاوي |
| 6 | القيم التربوية وبناء الشخصية المعاصرة، ضمن كتاب: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والإسلامية | أحميدة النيفر |

| مجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً) | | | |
|---|---|---|---|
| **الرقم** | **العنوان** | **الكاتب** | **العدد** |
| 1 | القيم والنظام المعرفي في الفكر السياسي | مصطفى منجود | 19 |
| 2 | تقرير القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم بالمدرسة العليا بتطوان | خالد الصمدي | (43-42) |
| 3 | في التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم | فتحي حسن ملكاوي | 54 |
| 4 | القيم العالمية | فتحي حسن ملكاوي | 56 |
| 5 | التزكية في منظومة القيم الحاكمة | فتحي حسن ملكاوي | 57 |
| 6 | العمران في منظومة القيم الحاكمة | فتحي حسن ملكاوي | 59 |
| 7 | القيم الأخلاقية والعلوم الاجتماعية: نحو إبستمولوجية القيم الحاكمة | عبد الرزاق بلعقروز | 80 |

| مجلّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً) | | | |
|---|---|---|---|
| الرقم | العنوان | الكاتب | العدد |
| 8 | الحتمية القيمية والإعلام المعاصر | عبد الرحمن عزي | 81 |
| 9 | القيم بين مرجعية الفعل وسلطة المرجع: مقاربة سوسيولوجية في الرواية العربية | الشريف حبيلة | 83 |
| 10 | مقاصد القرآن في إحياء قيم الإنسان الحضارية | نور الدين الخادمي | 89 |
| 11 | تربية القيم في عصر ما بعد الحقيقة | هيئة التحرير | 96 |
| 12 | معالم تجديد الفكر الأخلاقي ونقد القيمة في الفكر المغاربي المعاصر | حيدر العايب | 96 |

| ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم | | |
|---|---|---|
| الرقم | العنوان | الكاتب |
| 1 | القرآن والقيم | طه جابر العلواني |
| 2 | موقع القيم في التعليم الجامعي | فتحي حسن ملكاوي، وأحمد سليمان عودة |
| 3 | معيارية القيم والمنهج القرآني | محمد بلبشير الحسني |
| 4 | أزمة القيم في المناهج التربوية على الصعيد العالمي وانعكاساتها على التربية في العالم الإسلامي | عبد الرحمن النقيب |

صدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي بين عامي (1986م) و(2021م) ما يزيد على (400) كتاب، ونُشِر في مجلَّة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً) نحو (400–500) موضوع بحثي في (101) عدد، إلى جانب عشرات الندوات التي عقدها المعهد على مدار هذه السنوات. وفي كل هذه المساحة الفكرية،[1] لم ينل موضوع القيم –بصورة مباشرة– نصيباً وافراً من حيث الاهتمام الكَمِّي، وهو ما لا يتناسب مع مكانة القيم في الأزمة الفكرية التي عَدَّها مشروع المعهد الأزمة الحقيقية التي تُواجِهها الأُمَّة؛ إذ لا مكانة تُذكَر للقيم في الفكر الحديث على وجه العموم.

[1] اعتمدنا في تعرُّف الإنتاج الفكري للمعهد في مجال القيم على التواصل مع إدارة النشر في المعهد. أمّا في ما يخصُّ المجلَّة فقد اعتمدنا على فهارسها، وأعدادها المنشورة في شبكة الإنترنت، وما تضمَّنته من موضوعات بحثية، ودراسات، وندوات.

## ثالثاً: مجالات القيم في محتوى الإنتاج الفكري

في ما يخصُّ المضامين الفكرية لمادة المحتوى، واتجاهاتها البحثية، توصَّلت الدراسة التحليلية إلى أنَّ الإنتاج الفكري الخاص بالمدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي يُمكِن رفده -من حيث المضامين الفكرية- في ثمانية مجالات معرفية، هي: المجال التأصيلي-التربوي، والمجال السياسي، ومجال العلوم الاجتماعية، ومجال القيم الجامعية، والمجال النقدي، والمجال الاقتصادي، والمجال الفلسفي، والمجال الحضاري.

### 1. المجال التأصيلي-التربوي:

يُقصَد بهذا المجال جُمْلةُ البحوث والدراسات التي اهتمَّت بالمنحى التأصيلي للقيم، وبيان آثارها التربوية في بناء الفرد والجماعة والأُمَّة. وقد شغل هذا المجال ما نسبته 45٪ من إجمالي الإنتاج الفكري ما بين عامي (1981م) و(2020م). والجدول رقم (2) يتضمَّن عناوين المادة الفكرية الخاصة بمجال القيم.

**الجدول رقم (2): كتابات القيم الخاصة بالمجال التأصيلي-التربوي**

| الرقم | العنوان | الـمُؤلِّف | نوع المادة |
|---|---|---|---|
| 1 | منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران | فتحي حسن ملكاوي | كتاب |
| 2 | منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية | فتحي حسن ملكاوي | كتاب |
| 3 | القيم التربوية وبناء الشخصية المعاصرة، ضمن كتاب: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والإسلامية | أحميدة النيفر | بحث |
| 4 | تقرير القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم بالمدرسة العليا بتطوان | خالد الصمدي | ندوة |
| 5 | التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم | فتحي حسن ملكاوي | بحث |
| 6 | التزكية في منظومة القيم الحاكمة | فتحي حسن ملكاوي | بحث |
| 7 | العمران في منظومة القيم الحاكمة | فتحي حسن ملكاوي | بحث |
| 8 | تربية القيم في عصر ما بعد الحقيقة | هيئة التحرير | بحث |
| 9 | القرآن والقيم | طه جابر العلواني | مقالة |
| 10 | معيارية القيم والمنهج القرآني | محمد بلبشير الحسني | بحث |

وقد اهتمَّت المجلَّة في المجال التأصيلي-التربوي بمسارين رئيسين؛ أوَّلهما يتعلَّق بالبحث في أسباب التأصيل، ودوافعه، وسياقاته، وضرورته الحضارية. وثانيهما يتعلَّق برسم خارطة للقيم الأساسية، وبيان أثرها في بناء الشخصية المسلمة للفرد والمجتمع والأُمَّة.

ومن البحوث الواردة في هذا المجال بحث "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم" الذي أوضح سياقات الدفع إلى التأصيل الإسلامي للقيم، وعزا ذلك إلى السياقات العالمية-الحضارية المعاصرة، ولا سيّما ما يتعلَّق بالتحوُّلات الفكرية والثقافية. "فقد أصبحت موازين القوى في العالَم تتحوَّل من الاهتمام بالجوانب العسكرية والسياسية والاقتصادية إلى الجوانب الفكرية والثقافية والاجتماعية، وأخذت المنظمات الإقليمية والدولية تمارس أدواراً مباشرةً في فرض الهيمنة على الشعوب، في مسائل كانت تُمثِّل إلى عهد قريب خصوصيات ثقافية، أو دينية مُقدَّسة. وأخذت تلك الخصوصيات الـمُقدَّسة تخلي موقعها أمام الشرعية الدولية بوصفها مرجعية لا سبيل إلى تجاوزها. وبعد أنْ كانت الشرعية الدولية هي قرارات سياسية وعسكرية، أصبحت قرارات تتعلَّق بحقوق الإنسان، والثقافة السكانية، والمجتمع المدني، وحقوق المرأة، ومفهوم الأُسرة" (ملكاوي، 2008، ص15).

ويبدو أنَّ السبب الرئيس في مسألة تأصيل القيم، ليس فقط التحوُّلات المعاصرة كما أشرنا، وإنَّما الاتجاه التأصيلي الذي ظهر مع بدايات عصر الاستعمار ومشروعه التغريبي وآثاره في استلاب الشخصية المسلمة، وهو ما دفع اتجاه المقاومة الفكرية للمشروع التغريبي إلى وضع أسس المنهج التأصيلي وأصوله للمفاهيم والقيم الإسلامية بوجه عام.

وفي ضوء ذلك، اهتمَّت الدراسة ببيان السُّبُل المناسبة لمعالجة تهميش القيم ونقدها، والتكيُّف مع العولمة، ونمط القيم، ونقد المفاهيم، مثل: "القيم التقليدية"، و"القيم الأيديولوجية"، و"نسبية القيم". وعَدَّت كل ذلك دافعاً إلى تأصيل مفهوم "القيم العقلاني المعياري" من المنظور الإسلامي.

وقد أشارت الدراسة إلى وجود ثلاثة شروط لعملية التأصيل: "أوَّلها: التمكُّن التفصيلي من العلوم الحديثة ذات العلاقة. وثانيها: التمكُّن التفصيلي من العلوم الحديثة ذات العلاقة.

وثالثها: القدرة الـمُتميِّزة على الاستيعاب والتجاوز؛ لإبداع رؤية مُتطوِّرة مُتجدِّدة" (ملكاوي، 2008، ص21).

وفي ما يخصُّ النماذج التي تضمَّنها الإنتاج الفكري بوصفها تطبيقات للتأصيل في مجال القيم، فقد ذكر الدكتور فتحي ملكاوي في كتابه "منظومة القيم العليا" ثلاث قيم، هي: التوحيد، والتزكية، والعمران، وجاءت منهجية التأصيل مُمثَّلةً في خطوات منهجية عديدة. ففي ما يتعلَّق بقيمة التوحيد، حدَّد الكتاب الخطوات الآتية لتأصيل هذه القيمة:

أ. بيان معنى التوحيد في القرآن الكريم، وتتبُّع الألفاظ الـمُتعلِّقة به ودلالاتها القرآنية.

ب. بيان معنى التوحيد في السُّنَّة النبوية، وتتبُّع الألفاظ الـمُتعلِّقة به ودلالاتها النبوية.

ت. الوقوف على موضوع التوحيد وماهية علم التوحيد من خلال كتاب التراث الكلامي.

ث. بيان أثر التوحيد وتضميناته على الفكر والحياة، في ضوء أفكار إسماعيل الفاروقي. (ملكاوي، 2013، ص21–48).

وفي ما يتعلَّق بقيمة التزكية، فقد سارت منهجية الكتاب في تأصيل هذه القيمة وَفق الخطوات الآتية:

أ. الكشف المعجمي لألفاظ التزكية في القرآن الكريم (ملكاوي، 2013، ص79).

ب. الكشف الحديثي لألفاظ التزكية في الحديث النبوي الشريف (ملكاوي، 2013، ص94).

ت. التحليل المعرفي لمفهوم "التزكية" في التراث الإسلامي ومدارسه (ملكاوي، 2013، ص97).

ث. المردود التربوي لتزكية النفس (ملكاوي، 2013، ص101).

ج. بيان وسائل التزكية (ملكاوي، 2013، ص111).

وفي ما يتعلَّق بقيمة العمران، اتَّبع الكتاب الخطوات المنهجية الآتية لتأصيل هذه القيمة:

أ. الوقوف على لفظة "العمران" في القرآن الكريم ودلالاتها الـمُتعدِّدة (ملكاوي، 2013، ص128).

ب. بيان معنى العمران في الحديث النبوي الشريف، ومعانيه الـمُتعدِّدة (ملكاوي، 2013، ص143).

ت. العمران عند ابن خلدون من خلال مقدمته، وأركان العمران عنده، وشروط تحقيقه (ملكاوي، 2013، ص148).

ث. بيان علاقة العمران بالحضارة في رؤية العالَم الإسلامية (ملكاوي، 2013، ص153).

ج. بيان علاقة العمران والسياسة والدولة من خلال الكتابات التراثية.

وهكذا رسمت أدبيات القيم في المجال التأصيلي منهجَ التأصيل لمفهوم "القيم" من وجهة نظر هذه الأدبيات، بالرغم ممّا فيه من قصور ومحدودية واختزال لمعنى التأصيل.

أمّا من حيث المردود التربوي (الانعكاسات التربوية) للقيم على مجال بناء الشخصية الفردية والجماعية الإسلامية، فقد قالت المجلَّة في ذلك: "ونحن نُؤمِن بأنَّ تربية القيم تحتل موقعاً مركزياً في جهود الإصلاح التربوي في المرجعية الإسلامية. ويجدر بنا أنْ نلاحظ الصفة التكاملية والتبادلية بين التربية والقيم، فالتربيةُ هي وسيلةٌ لتنمية القيم، والقيمُ هي مُوجِّهاتٌ للتربية. فالتربية قيم، وفي التربية قيم تربوية، والتربية سلوك قيمي.

تربية القيم، أو التربية على القيم، أو التربية القيمية، هي تربية أخلاقية، وتأدُّب بآداب وفضائل نفسية وسلوكية من صدق ووفاء وإيثار، وغير ذلك من الفضائل والشمائل. لكنَّ هذه التربية تتَّسع لتشمل قيماً في الاجتماع البشري الفطرية والتعاقدية. فحياة البشر إنَّما تقوم على علاقات اجتماعية تفرض حقوقاً وواجباتٍ، وتبني نُظُماً، وتضع عقوداً، وتُقرِّر التزامات، تقوم كلها على الشعور بالمسؤولية والرعاية والتكافل. وتستمر التربية القيمية في التوسُّع لتحقيق قيم المسؤولية عن الحياة، والاستخلاف في الأرض، وعمرانها المادي والمعنوي، وما يَلزم ذلك من قيم الاجتماع البشري" (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، 2019، عدد 96، ص8).

وفي المقالة السابقة نفسها، أشارت المجلَّة إلى عدد من مجالات التأثير القيمي في التربية، مثل:

- تعليم القيم في الأُسرة (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، 2019، عدد 96، ص8).
- تعليم القيم في المدرسة (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، 2019، عدد 96، ص10).
- تربية القيم ومؤسسات الإعلام (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، 2019، عدد 96، ص13).

– تربية القيم في المسجد (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، 2019، عدد 96، ص16).

أمّا بحث أحميدة النيفر "القيم التربوية وبناء الشخصية الإسلامية المعاصرة"، فقد نادىٰ بـ"إعادة تأسيس القيم التربوية الكامنة في التراث الإسلامي"، مُبيِّناً أنَّ "مشروع إعادة تأسيس القيم التربوية يحتاج إلىٰ إدراك صعوبة التعبير عن القيم التربوية، وهذا بدوره يربطنا بمظهرين يبدوان متعارضين وغير قابلين للتآلف. فمن جهةٍ، هناك الجانب الثابت غير القابل للتطوُّر والـمُتعلِّق بالآداب والمناقب والسلوكيات التي يجب أنْ تتَّصف بها الذات المسلمة. وهناك الجانب الـمُتغيِّر، والذي يُمثِّله عامل الزمن ومشاكله التي يطرحها علىٰ كل الـمُربّين والـمُشرِفين علىٰ خطوط تكوين المستقبل القريب والمتوسط في هذا المجال. فالتربية، ككل القيم الكبرىٰ، لا يُمكِن أنْ تُفهَم وتتبلور إلّا بمظهرين مُتقابِلين ومُتناقِضين، من دونهما تُفقَد كل قدرة علىٰ الحياة والإبداع" (النيفر، 1987، ص881).

وأمّا مقالة طه العلواني "القرآن والقيم"، فلم نعثر فيها علىٰ ما يتعلَّق بدلالة العنوان؛ إذ عرضت لضرب الأمثال في القرآن الكريم وموضوعات أُخرىٰ لا تدخل في موضوع القيم بالمعنىٰ العلمي المتعارف عليه للقيم (العلواني، 2006، ص21 – 25).

وأمّا بحث محمد بلبشير الحسني "معيارية القيم والمنهج القرآني"، فاهتمَّ بتعريف القيم، وسياق استعمالها، ومُؤشِّرات التفاضل القيمي في القرآن الكريم (الإيمان، والجهاد، والإنفاق، والعلم النافع، والعمل الصالح)، وصنَّف القيم إلىٰ فطرية، ومُكتسَبة، مُبيِّناً أنَّ القيم الـمُكتسَبة تنقسم إلىٰ قيم حضارية مُشخَّصة في التعليم والصحة والتضامن والتديُّن، وقيم اجتماعية وأخلاقية في مجال العلاقات، وقيم مادية (المال، والكسب المادي)، وقيم سياسية (العلاقة بين الدولة والمواطنين). وكذلك تناول البحث مصادر القيم، وحدَّدها في مصدرين: إلهي، وبشري وضعي. ثُمَّ أشار إلىٰ بعض القضايا التي تتعلَّق بالقيم (القيم والهُويَّة، والقيم والتربية)، وعرَّف القيم في القرآن الكريم بأنَّها مجموعة من الأوامر والنواهي القرآنية التي تضمَّنها القرآن الكريم في مجالات الحياة الـمُتعدِّدة. وحدَّد البحث مقاصد القرآن الكريم في تثبيت القيم التي أهمها (الحسني، 2006، ص189):

- إعلان استخلاف الله للإنسان، وتكريمه، وتفضيله.
- إقرار مبادئ التوحيد، والعدل، والحق، والمساواة.
- الدعوة إلى الإيمان المقرون بالعمل الصالح.
- نبذ كل ألوان التعدّي، والظلم، والاستغلال.
- تقدير قيم العقل، والعلم، والعمل.
- حفز المسلمين على الأُلفة، والاعتصام بحبل الله.
- التدافع الإنساني.

## 2. المجال السياسي:

في ما يتعلَّق بالإنتاج الفكري -في موضوع القيم- الخاص بالمدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي في المجال السياسي، فإنَّ الدراسة أشارت إلى وجود ثلاث دراسات تُمثِّل ما نسبته 13٪ من مجموع مادة المحتوى الفكري الخاص بالقيم. والجدول رقم (3) يُوضِّح هذه الإسهامات.

**الجدول رقم (3): كتابات القيم الخاصة بالمجال السياسي**

| الرقم | العنوان | المُؤلِّف | نوع المادة |
|---|---|---|---|
| 1 | القيم والنظام المعرفي في الفكر السياسي: رؤية مقارنة في إسهامي الغزالي وميكافيللي | مصطفى منجود | دراسة |
| 2 | مدخل القيم: إطار مرجعي لدراسة العلاقات الدولية في الإسلام | سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل | دراسة |
| 3 | القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني: مدخل منهاجي لدراسة العلاقات الدولية | مصطفى جابر العلواني | كتاب |

اهتمَّت دراسة القيم والنظام المعرفي السياسي بالدرس المقارن للقيم في المجال السياسي الإسلامي والغربي، وتأثير القيم في بناء النظام المعرفي الذي يستند إليه الفكر السياسي. ونظرت هذه

الدراسة إلى القيم على أساس أنَّها "أحكام معيارية تتضمَّن مُثُلاً وأهدافاً ضابطة للوجود الاجتماعي فكراً ونظماً وممارسيةً، ولها صفة الضرورة والالتزام والعمومية" (منجود، 1999، عدد 19، ص5).

أمّا من ناحية ارتباط القيم بالنظام المعرفي، فأكَّدت الدراسة "أنَّ القيم حين تضع حدوداً لِما ينبغي أنْ يلتزمه النظام المعرفي، وحين يستنبطها النظام المعرفي بشكل أو بآخر حال هضمه لها واستيعابه لمضمونها، لا تَدَع للفكر السياسي مجالاً للتعامل معها إلّا بأحد مسلكين؛ إمّا المعايشة لها، والنهوض بها، والحفاظ على اتِّباعها، وإمّا الخصام معها، والدعوة إلى تجاوزها، وإحلال بدائل أُخرى لها؛ سواء قَبِلها الواقع الحضاري، أو رفضها، مثالياً أو واقعياً" (منجود، 1999، عدد 19، ص11).

وقد توصَّلت هذه الدراسة المقارنة إلى أنَّ الأصول الفكرية والواقع الحضاري للغزالي وميكافيللي حدَّدت إسهام كلٍّ منهما في مفاهيم القيم، والنظام المعرفي، والفكر السياسي، وهو ما حدا بهما إلى صياغة فكريهما، فباتت حاضرة في عقليهما مشكلة الوجود السياسي في عصريهما (منجود، 1999، عدد 19، ص39).

والحقيقة أنَّ النظام المعرفي الإسلامي الذي ينجذب إليه نظام الغزالي المعرفي، ويمتد إليه بشكل أو بآخر، والنظام المعرفي الغربي الذي يرتبط به نظام ميكافيللي المعرفي، ويمتد إليه بشكل أو بآخر؛ قد يتلاقيان في بعض مُقوِّماتهما، وبعض مقاصدهما، وبعض وسائطهما، لكنَّهما عن التلاقي الـمُطلَق أبعد ما يكونان. على أنَّ ذلك لا يمنع من إمكانية التعايش -شرط التسليم بذلك من أنصار النظامين- بينهما، وهذا يتطلَّب استثمار بوادر الاتِّفاق على ندرتها، وتحجيم الآثار السلبية لبوادر الشقاق على كثرتها. وإذا كانت سُنن الله تعالى في الأرض قد بوَّأت النظام المعرفي الغربي -بتفريعاته الكثيرة- منزلة العلو حتى حين، فإنَّ محاولته فرض هذا العلو بالباطل على الآخر الإسلامي لن تؤدي إلّا إلى القطيعة، والصدام بينهما. وفي المقابل، فإنَّ بعض أنصار النظام المعرفي الإسلامي سلخوه من أصالته، وأصرّوا على أنْ ينسحق في الآخر الغربي، دونما فقدان الهُوِيَّة، وفقدان شروط التمايز الحضاري (منجود، 1999، عدد 19، ص47).

أمّا دراسة سيف الدين عبد الفتاح: "مدخل القيم: إطار مرجعي لدراسة العلاقات الدولية في الإسلام"، فكانت رائدة في مجالها الذي عُنِونت به؛ لِـما انشغلت به بصورة منهجية من التأسيس "للمنظومة الحضارية" لدراسة العلاقات الدولية، والمدخل القيمي هنا هو مدخل تأسيس لبناء هذا المنظور الحضاري. وقد انتقلت هذه الدراسة من التأسيس الفكري لهذا المنظور "عالَم الأفكار" إلى مجال التشغيل المنهجي "عالَم الأحداث والإشكالات".

قامت هذه الدراسة على مقولة فكرية مفادها "أنَّ المدخل الطبيعي للربط بين المدخل القيمي كمدخل منهجي والتعامل الدولي كمجال دراسي هام لإعمال هذا المدخل واختبار قدراته، لا يكون شاملاً ولا مُتكامِلاً ولا فاعلاً إلّا من خلال نظرة حضارية شاملة، يُمكِن الاصطلاح على تسميتها بأنَّها "منظور حضاري ..."، هذا المنظور يُوفِّر عناصر اللياقة المنهجية قيم تابعة؛ سواء الحوادث التاريخية، والمسار التاريخي للمسلمين على تنوُّعه، وتعدُّد مناطقه، وتشعُّب علاقاته، كما يجعل من تأسيس العلاقة على "الدعوة" كرسالة حضارية ووظيفة حضارية للأُمَّة أمراً من البدهيات يتخطّى حدود حبس العلاقة في المواجهة والصراع أو الهدنة والمسالمة إلى أشكال من العلاقات التعاونية والتي تتداخل مع أُخرى على النقيض منها، بل وقد تتوازى معها زمنياً وحركياً، وهو أمر يفرض الحديث عن أصول "قيم" التعامل الدولي في سياق "حركة الاستخلاف في التعامل الدولي" وحركة الاستئثار [الغربي] كمُناقِض لها، وكأهمِّ تميُّز لحركة النظام الدولي في صفته الجديدة والقديمة على حدٍّ سواء" (عبد الفتاح، 1999، ص10).

وفي هذا السياق، عالجت الدراسة مجموعة من الإشكالات المنهجية -بوصفها مدخلاً لبناء المنظور الحضاري في ضوء مدخل القيم- تتعلَّق بأخطاء التنظير، والتفاعل بين رؤية واقع القيمة والأخطاء في عمليات التنظُّر؛ بُغْيَةَ رَدِّ الاعتبار المنهجي والواقعي للقيم (عبد الفتاح، 1999، ص20-100).

وقد تناولت الدراسة المسارات الآتية للتأسيس القيمي: قيم التأسيس (عبد الفتاح، 1999، ص123). وقيم المجال (عبد الفتاح، 1999، ص175). وقيم السعي (عبد الفتاح، 1999، ص186).

وكذلك تضمَّنت الدراسة آليات تفعيل هذا المدخل القيمي لدراسة العلاقات الدولية من المنظور الحضاري الإسلامي، وأشارت في ذلك إلى المعالم المنهجية الآتية:

أ. الجمع بين القراءتين (الوحي، والكون) (عبد الفتاح، 1999، ص238).

ب. الاجتهاد والتجديد آلية لعناصر التوليد الفكري والتجدُّد الذاتي (عبد الفتاح، 1999، ص241).

ت. الضابط المنهجي وأصول عملية الاجتهاد الحضاري (فقه النظر، وفقه الواقع، وفقه التنزيل، وفقه المنهج) (عبد الفتاح، 1999، ص250).

ث. مجال التفعيل (السياسة، والعلاقات الدولية) (عبد الفتاح، 1999، ص279).

وعرضت الدراسة نماذج التشغيل للمنظور الحضاري في ضوء مدخل القيم، وهي:

- النموذج المقاصدي بوصفه نموذجاً إرشادياً (عبد الفتاح، 1999، ص477).
- النماذج التاريخية في دراسة التعامل الدولي (عبد الفتاح، 1999، ص550).
- النماذج المعاصرة في التعامل الدولي (عبد الفتاح، 1999، ص566).
- نموذج استشراف معالم المستقبل في التعامل الدولي من منظور السُّنن المجتمعية والحضارية (عبد الفتاح، 1999، ص589).

وأمّا كتاب مصطفى جابر العلواني "القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني: مدخل منهاجي لدراسة العلاقات الدولية "، فاستند بصورة مباشرة إلى القرآن الكريم بوصفه الخطاب الإلهي الذي تضمَّن قيمة العالمية وتأسيسها المعرفي والأخلاقي للبشر.

وقد أشار العلواني في كتابه إلى أنَّ السياق الحضاري الدولي كان أحد دوافعه لتأليف الكتاب؛ ذلك "أنَّ ثمَّة اهتماماً جديداً بالبُعْد القيمي، شهده مستوى حقل العلاقات الدولية. ومع ثبوت الحديث عن القيم في الفكر الغربي، وعن منظومة القيم، وعن أنماطها، إلّا أنَّ الإشكالية كامنة في أنَّ هذه المنظومة لا تستند إلى مرجعية تنزيلية ثابتة مؤطرة واضحة، ولا يكون من بين بواعثها الدين،

ولا تستند بالتالي إلى مرجعية تخصُّ العالَمَ الإنساني الخارج عن المجال الجغرافي الغربي؛ ما يجعل القيم الغربية وليدة واقع جزئي، ومُرتبِطة بالتالي بتطلُّعاته" (العلواني، 2015، ص19).

ومن ثَمَّ، فإنَّ هذه المنظومة القيمية تتطلَّب -من وجهة نظر الـمُؤلِّف- مرجعية من خارج الإنسان تكون كلية وعالمية وتنزيلية، وهذه المرجعية هي الوحي الكريم. ولهذا حدَّد العلواني هدف الدراسة في "إبراز البُعْد القيمي في الخطاب القرآني، ومحاولة رد الاعتبار للقيم، ويتحقَّق بمحاولات لرسم مستويات قيمية من خلال التأسيس لمنظومة قيم كلية تشمل الحياة الإنسانية كلها، والتأسيس لبناء منظومة للعلاقات الإنسانية، تكون قادرة على توليد منظومات قيم تخصُّ مستويات أدق" (العلواني، 2015، ص22).

وفي ضوء ذلك، تحدَّدت المنهجية الخاصة بهذه الدراسة في أربعة مستويات، هي:

أ. بناء مدخل قرآني لمعيارية القيم في القرآن الكريم، وقد جاء ذلك في الباب الأوَّل الذي تضمَّن عِدَّة أفكار عن حقائق القيم الكونية، ومستويات الإرشاد القيمي، والمنطلقات الأساسية للقيم العالمية في الخطاب القرآني.

ب. رسم خارطة لمساحات "العالمية" في الخطاب القرآني، وقد جاء ذلك -تطبيقاً- في الباب الثاني الذي تضمَّن أفكاراً عديدةً بخصوص مستويات الخطاب القرآني وسمات منهجه، وعالمية المنهج القرآني ووظيفته العالمية الخطابية.

ت. رسم آثار القيم المنهاجية في مجال العلاقات الدولية، وقد جاء ذلك في الباب الثالث الذي تناول جُمْلة من الأفكار، عرضت لدور الأُمَّة الـمُؤمِنة في بناء العلاقات ونسيج العالمية، والعلاقات الدولية في الإسلام ومبدئها الأساس.

ث. رسم هذا المستوى خارطة مقاصد ومفاصل للقيم العالمية، وموقع مثالها العالمي، وقد جاء ذلك في الباب الرابع الذي اشتمل على أفكار اختصَّت بالخلافة الإنسانية والهدى بوصفهما ناظمين لقيم العلاقات العالمية والدولية، ومعالم المثال القرآني في دراسة العلاقات الدولية وتطوُّرها.

وبحسب المحتوى الفكري لكتاب العلواني، فإنَّه يُمكِن تصنيفه -من الناحية المنهجية- ضمن مجال الدراسات التأصيلية. ولكنْ، نظراً إلى ما تضمَّنه من حديث عن موضوع الدراسة، وهو "القيم السياسية" و"العلاقات الدولية"؛ فقد ارتأينا إلحاقه بالمجال السياسي للقيم. والـمُلاحَظ أنَّ مساحة التأصيل اللغوي والقرآني -في محاولة لبناء تأصيل مفهوم "القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني"- كانت هي الأغلب على سير الدراسة، والعمل المنهجي فيها.[2]

إنَّ توظيف القيم في المجال السياسي لا يعني فقط تناولها من الجانب التأصيلي، أو المقارن، أو المعياري، وإنَّما يعني وجوب تناول القيم في هذا المجال، بقضاياه، وإشكالاته النظرية والعملية. وهذا ما لامسته الدراسة من بعيد، ولم تقتحم هذا المجال إلّا بتكثيف الأبعاد اللغوية والتأصيلية لمفهوم "القيم العالمية".

### 3. مجال العلوم الاجتماعية:

تناولت الدراسة التحليلية ما تضمَّنه الإنتاج الفكري للمعهد من حديث عن القيم في مجال العلوم الاجتماعية، وأوضحت نتائجها وجود ثلاثة بحوث في هذا الميدان، تُمثِّل ما نسبته 13٪ من مجموع مادة المحتوى الفكري الخاص بالقيم، وهو ما يُوضِّحه الجدول رقم (4).

**الجدول رقم (4): كتابات القيم الخاصة بمجال العلوم الاجتماعية**

| الرقم | العنوان | الكاتب | نوع المادة |
|---|---|---|---|
| 1 | القيم الأخلاقية والعلوم الاجتماعية: نحو إبستمولوجية القيم الحاكمة | عبد الرازق بلعقروز | بحث |
| 2 | الحتمية القيمية والإعلام المعاصر | عبد الرحمن عزي | بحث |
| 3 | القيم بين واقعية الفعل وسلطة المرجع: مقارنة سيسيولوجية في الرواية العربية | الشريف حبيلة | بحث |

[2] لتعرُّف المزيد عن هذه الدراسة، انظر:

- عبد العالي، عبد القادر. "مراجعة لكتاب القيم السياسية العالمية والخطاب القرآني: مدخل منهاجي لدراسة العلاقات الدولية"، **مجلَّة إسلامية المعرفة**، عدد86، خريف 2016م، ص193.

انشغل البحث الأوَّل "القيم الأخلاقية والعلوم الاجتماعية: نحو إبستمولوجية القيم الحاكمة" بإعادة بناء منهج النظر إلى القيم الأخلاقية، وذلك بنقلها من دائرة الوجود الكمالي أو التجزيئي، أو التهميشي، إلى دائرة النموذج الحاكم، والإطار المرجعي الذي يُنظِّم العلوم الإنسانية عامة، والعلوم النفسية بوجه خاص، وذلك في محاولةٍ لمعالجة التشوُّهات التي أصابت مسألة القيم في النموذج المعرفي الغربي المادي. "فالنموذج الـمُهيمِن -في العلوم الاجتماعية- قام على الفصل بين القيمة والمعرفة لأسباب ترتبط بالنموذج الحداثي الذي قام على مبدأ عزل الأخلاق عن العلوم، والرؤية التجزيئية للقيم ضمن نظريات القيم المعاصرة؛ ما أورث علوماً اجتماعيةً مأزومةً إبستمولوجياً، وغير محيطة بمختلف جوانب الإنسان، ممّا اقتضى تجديد منهج النظر في الصلة الـمُمزَّقة بين القيم والعلوم الاجتماعية" (بلعقروز، 2015، ص77).

وفي ما يخصُّ منهجية التناول لهذا الموضوع، فقد بدأ البحث بعرض أهم مُسوِّغات تجديد منهاج النظر في القيم الخلقية وصلتها بالعلوم النفسية، ثُمَّ ناقش آثار الفصل القيمي في العلوم النفسية، ثُمَّ تناول النموذج القيمي الحاكم في ضوء الممارسة الذاتية الإسلامية، واختتم بالحديث عن القيم الأخلاقية الحاكمة ومقاصدها، وذكر من ذلك: مقصد الصلاح، ومقصد الحرية، ومقصد العدل.

أمّا البحث الثاني "الحتمية القيمية والإعلام المعاصر"، فقد هدف إلى إلقاء الضوء على علاقة القيم بالإعلام، ودعا إلى التركيز على القيمة، وجعلها الموضوع الرئيس في برامج الإعلام والاتصال، وذلك في ضوء إعلام مفهوم "المسؤولية الأخلاقية" في اتخاذ القرارات الإعلامية في الميادين الاجتماعية، والثقافية، والفنية، والإنسانية (عزّي، 2015، ص13).

ويُلاحَظ من مضمون البحث أنَّ هدفه الرئيس هو إنقاذ المتلقّي الذي وقع في براثن الاستثمار الرأسمالي في مجال الإعلام والصورة على وجه الخصوص، "حيث يُعَدُّ تدخُّل الرأسمال المادي في المسموع المرئي ظاهرة مثيرة، أَمْلته ظروف دولية، ومنها تأثير الحروب الأخيرة في المنطقة [العربية والإسلامية]، وظروف داخلية تتجلّى في الصراع الخفي- الظاهر على مجال النفوذ، وشراء الرأسمال الثقافي والصورة الذهنية" (عزّي، 2015، ص20).

وفي ضوء هذا الهدف، أشار البحث إلى تاريخ المواثيق الأخلاقية في مجال الإعلام في المنطقة العربية والإسلامية، واصفاً إيّاه بالضعيف نسبياً، مع تذبذب المرجعية الثقافية والأيديولوجية، واستثناء المرجعية القيمية في كثير من المواثيق (عزّي، 2015، ص22).

أمّا فرضية النظرية القيمية التي ذكرها البحث، فتقوم على مقولة فكرية مفادها "أوَّلية الأخلاقي على القانوني؛ أي أوَّليات أخلاقيات الإعلام على قوانينه، فالانضباط القيمي أدوم وأكثر فعالية من تشريعات "خارجية" تحكم تفاصيل الممارسة الإعلامية" (عزّي، 2015، ص27).

وكذلك أورد البحث وجهة نظر تختصُّ بالمعالجة القيمية لبعض الموضوعات، وهي: "القذف"، و"الخصوصية"، "والملكية الفكرية"، و"العنف والجنس"، و"التهديد والابتزاز".

وأمّا البحث الثالث "القيم بين واقعية الفعل وسلطة المرجع: مقارنة سيسيولوجية في الرواية العربية"، فيختصُّ بمجال الأدب والنقد الأدبي، ويهدف إلى عمل مقاربة بين الرواية الغربية والمجتمع العربي وقيمه، والوقوف على حضور القيم في العمل الروائي، وبيان سلطة الأيديولوجية على فعل الكتابة، والإجابة عن السؤالين الآتيين: هل تُمثِّل القيم عنصراً جمالياً في الرواية العربية؟ كيف يُمكِن للواقع الحضور قيمياً في النص الروائي؟ (حبيلة، 2016، ص113).

وقد دارت محاور البحث حول مفهوم "الأدب" ووظيفته، وجدلية الرواية والواقع، والقيم في الرواية العربية. وفي هذا المحور الأخير، بحثت الدراسة عن صورة الدين في الرواية العربية، وقيم الحرية والالتزام، وحضور الحدس في الرواية العربية.

وقد خلُصت الدراسة التحليلية إلى بيان معرفي يتعلَّق "بضرورة بلورة مفهوم للنقد ينبني على مرجعية المجتمع العربي والإسلامي، وتخصيص الأدب الإسلامي بمزيد من الدراسات بوصفه نموذجاً يُقدِّم القيمة الفاضلة، والحث على عقد دراسات مقارنة بين الأدب الإسلامي والآداب الأُخرى، وانفتاح النقد على ما هو جماهيري، لكي يوصِل رسالته، ويُرسِّخ القيم النبيلة في المجتمع" (حبيلة، 2016، ص149).

### 4. مجال القيم الجامعية:

يُعْنىٰ هذا المجال بمكانة القيم في التعليم الجامعي؛ تدريساً، وبحثاً، وممارسةً. وقد أظهرت نتائج الدراسة التحليلية أنَّ إسهام الإنتاج الفكري للمعهد في هذا المجال اقتصر علىٰ بحث واحد (مشترك) لفتحي حسن ملكاوي، وأحمد سليمان عودة: "موقع القيم في التعليم الجامعي"، ضمن الندوة التي نظَّمها كل من المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) عام 2005م.

وقد هدف هذا البحث إلىٰ الكشف عن الجهود المبذولة للعناية بموضوع القيم في تشريعات التعليم الجامعي وممارساته (ملكاوي؛ وعودة، 2006، ص71)، وحدَّد ثلاث طرائق لاكتشاف موقع القيم في تشريعات التعليم الجامعي وممارساته: الوثائق والتشريعات الرسمية علىٰ المستوىٰ العربي والعالمي، والأدبيات المنشورة عن واقع القيم وتدريسها في التعليم الجامعي، وما تكشف عنه آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وهذا يعني أنَّ الدراسة تحليلية ميدانية، وأنَّ الجانب الميداني إنَّما جاء لاستقصاء آراء عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (ملكاوي؛ عودة، 2006، ص73).

وقد خلُصت الدراسة التحليلية إلىٰ أنَّ التشريعات الرسمية الـمُتعلِّقة بالتعليم الجامعي تنصُّ – ولو بدرجات متفاوتة– علىٰ أنَّ للقيم موقعاً مُهِماً في هذا التعليم، وأنَّ ذلك يتناغم مع ما تفيده مراجعة الأدبيات الـمُتخصِّصة في الأبعاد القيمية والأخلاقية للتعليم الجامعي، سواء أكانت كتباً منهجيةً، أم بحوثاً للدوريات العلمية وأعمال المؤتمرات ووثائق الجامعات، مُؤكِّدةً أنَّ البُعْد الأخلاقي في أعمال الجامعة كان دائماً مصدر قوَّتها وإنتاجيتها (ملكاوي؛ عودة، 2006، ص93).

وفي ما يتعلَّق بالجانب الميداني لاستقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية، فقد شمل المحاور الآتية: موقع القيم في التعليم الجامعي "القيم ذات الأهمية الخاصة في التعليم

الجامعي"، والأسلوب والطريقة في التعبير عن القيم، ودوافع الاهتمام بالقيم في التعليم الجامعي، والمناخ القيمي السائد.

وقد كشفت النتائج التحليلية للدراسة عن استجابة أعضاء هيئة التدريس للسؤال الـمُتعلِّق بموقع القيم، بتأكيدهم أنَّ للقيم موقعاً مُهِماً في التعليم الجامعي. ومع ذلك، فثمَّة شعور بأنَّ الموقع الأساس للقيم هو التعليم المدرسي، وأنَّ الطالب الجامعي يُعَدُّ فرداً ناضجاً من الناحية القيمية. أمّا بالنسبة إلى القيم ذات الأهمية، فأوضحت الاستجابات أنَّ جميع القيم (الانتماء، والحرية، والصدق، والوفاء، والإبداع، والمسؤولية، والفضيلة، وتقدير قيمة العلم) نالت تقديراً كبيراً. وفي ما يخصُّ المحور الثالث الـمُتعلِّق بالأساليب في التعبير القيمي، فقد جاءت استجابات العيِّنة مُؤكِّدةً مفهوم "القدوة الجامعية" بوصفها أفضل الوسائل والطرائق للالتزام القيمي. وأمّا بالنسبة إلى دوافع اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالقيم، فقد جاء الدافع الديني في مقدمة الدوافع والاهتمام بقضايا القيم في التعليم الجامعي. وأمّا بالنسبة إلى المناخ القيمي، فتراوحت تقديرات العيِّنة بين متوسطة ومنخفضة (ملكاوي؛ وعودة، 2006، ص93).

### 5. المجال النقدي:

من الـمُلاحَظ وجود بحثين اهتمّا بالنقد القيمي في هذا المجال، هما: بحث "أزمة القيم في المناهج التربوية على الصعيد العالمي وانعكاساتها على التربية في العالم الإسلامي" لعبد الرحمن النقيب (النقيب، 2006، ص209–222)، وبحث "القيم العالمية" لفتحي حسن ملكاوي (ملكاوي، 2009، عدد56، ص9).

وقد ناقش البحث الأوَّل الأزمة القيمية في الغرب ضمن المعطى الأخلاقي، وردَّ الفعل التربوي الغربي تجاه معالجة هذه الأزمة، وكيف انعكست على التعليم في عالَمنا العربي والإسلامي، بتصدير الأزمات القيمية والإشكالات الـمُتعلِّقة بها إلى واقعنا التربوي والتعليمي، ومحاولة استبدال القيم الغربية المستهدفة بالقيم التربوية في نظامنا التعليمي، التي أهمها نزع قيمة الدين والتديُّن من الشخصية الإسلامية. وقد أكَّد البحث في خاتمته ضرورة إعداد مُعلِّمين رساليين قادرين على حماية النظام القيمي الإسلامي.

أمّا البحث الثاني "القيم العالمية"، فقد تناول إشكالية الصراع القيمي العالمي، وأكَّد أنَّه في حقيقته صراع على المصالح، وأنَّ الـمُتفوِّق فيه يرى قيمه أكثر تفوُّقاً من قيم المهزوم والضعيف والفقير. ومن هنا ابتكر الغرب فكرة "نسبية القيم" التي ترتبط بفكرة التطوُّر، واختلاف تفضيلات الإنسان باختلاف الزمان والمكان، ولهذا نجد أنَّ فكرة "القيم العالمية" تستمدُّ دلالات مُتعدِّدة من مختلف الحضارات. فقيم الحداثة الغربية التي تشكَّلت في دائرة حضارية واحدة تغذَّت من مزيج ضمَّ التراث اليوناني، والديانة المسيحية، والتقدُّم العلمي، والحرية الفردية، والتنوير العقلاني، والتطوُّر الطبيعي والاجتماعي. ثُمَّ أصبحت هذه القيم تُشكِّل هُويَّة الغرب، وروح الحضارة الغربية. وقد تحرَّكت الدول الغربية في حملاتها الاستعمارية، حاملةً معها حقَّ الاحتلال والانتداب والحماية لشعوب العالَم، وممارسة الوصاية عليها، وهي تزعم أنَّها تريد تخليص هذه الشعوب من قيمها التي صبغتها بالتخلُّف، والرجعية، والجهل (ملكاوي، 2009، ص9).

### 6. المجال الاقتصادي:

نجد في هذا المجال كتاب "دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية" لمحمد جلال سليمان صديق، الذي يقوم على فرضية فكرية مفادها "أنَّ البنك الإسلامي يُعْنى أوَّلاً وقبل كل شيء بتطبيق منهج الله في المجتمع، بكل ما يترتَّب على ذلك من آثار، مُتمثِّلة في نمو وتطوُّر المجتمع، ومساعدة الفرد على أنْ يمارس الجانب الاقتصادي من عقيدته، والقضاء على الصراع الذي يُمكِن أنْ يدور في نفسه، من جرّاء تناقض ممارساته العملية مع معتقداته الدينية، وتطابق القول مع العمل، بالإضافة إلى غرس وتعميق المعايير والقيم الروحية لدى الفرد؛ أيْ تحقيق التوافق الداخلي للفرد، وتحقيق التوافق بين قيمه وقيم المجتمع الإسلامي ككل" (صديق، 1996، ص278).

وقد انتهج الـمُؤلِّف في كتابه الأسلوبَ الميداني لتعرُّف دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية، وانقسمت دراسته الميدانية إلى شقين؛ الأوَّل: توزيع استبانة (استمارة) استقصاء على عيِّنة من العاملين في البنوك الإسلامية لتعرُّف أنماط القيم لديهم، إضافةً إلى تحديد مدى شيوع بعض القيم السلبية في البنوك الإسلامية. والثاني: استخراج مُؤشِّرات الربحية الاقتصادية ومُؤشِّرات النجاح

الاجتماعي باتِّباع بعض المعايير الاجتماعية بناءً على التقارير السنوية للبنوك الإسلامية (صديق، 1996، ص291).

ومن النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة وجودُ علاقة وثيقة بين القيم الاقتصادية والـمُؤشِّرات الاقتصادية لنجاح البنوك الإسلامية، وكذلك بين القيم العملية وهذه الـمُؤشِّرات، وإثبات التحليل الإحصائي وجود علاقة وثيقة بين القيم الاجتماعية والقيم الروحية، والـمُؤشِّرات الاجتماعية لنجاح البنوك الإسلامية، وكذلك بين القيم العملية وهذه الـمُؤشِّرات.

وكذلك أوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود قيم سلبية لدى العاملين في البنوك الإسلامية، من أكثرها شيوعاً: سوء استغلال وقت العمل، والإسراف في استخدام أدوات العمل ومعداته، والتهرُّب من المسؤولية، وتملُّق الرؤساء، وتفضيل العمل الفردي على العمل الجماعي (صديق، 1996، ص371).

ولتفعيل القيم في مجال عمل البنوك الإسلامية، وتحقيق مردود اقتصادي وتنموي عالٍ، أوصت الدراسة بضرورة "تبصير العاملين بالبنوك الإسلامية بالقيم السلبية التي تُعَدُّ مُعوِّقاً للعمل، وتؤدي دوراً كبيراً في إهدار الموارد والإمكانات المتاحة بتلك البنوك، الأمر الذي يتعارض مع القيم الإسلامية، ومع أهداف البنوك الإسلامية. ومن ثَمَّ دعت الدراسة إلى العمل على تنمية القيم الإسلامية التي تُعَدُّ أداة رئيسة للنهوض بالبنوك الإسلامية، وتحسين مستوى الأداء بها" (صديق، 1996، ص372).

وبالرغم من أهمية هذه الدراسة، فإنَّها أهملت النظرة المقارنة بين القيم السائدة في البنوك الإسلامية والبنوك التي لا ترفع شعار "الإسلامية" في تعاملاتها، وبيان مدى ارتباط القيم السائدة في البنوك الإسلامية والبنوك المقابلة لها، ولم تجب عن الأسئلة الآتية: هل القيم في جميع البنوك واحدة أم مختلفة؟ ما مصدر ذلك الاختلاف إنْ وُجِد؟ ما طبيعته؟ ما اتجاهاته؟ هل توجد فروق جوهرية بينها؟ ما سبب ذلك؟

### 7. المجال الفلسفي:

في المجال الفلسفي، جاء بحث حيدر العايب "معالم تجديد الفكر الأخلاقي ونقد القيمة في الفكر المغاربي المعاصر" (العايب، 2019، ص127)، الذي هدف إلى نقض ما أشارت إليه بعض البحوث من ضحالة الدراسات الأخلاقية في المجال العربي مقارنةً بمثيلاتها في الفكر الغربي، وتأكيد أنَّ أزمة الإنسانية المعاصرة هي أزمة أخلاقية أساساً، وأنَّ العلاج ينبغي أنْ يكون من جنس الأزمة؛ أيْ أنْ يكون الحلُّ أخلاقياً (العايب، 2019، ص127).

أمّا السؤال الرئيس في هذا البحث -كما أشار إليه المحتوى- فهو: إلى أيِّ مدى يُمكِن القول بوجود نظرية إسلامية في الأخلاق؟ وفي ضوء الإجابة عن هذا السؤال، عرض البحث خمسة نماذج فكرية مغاربية بحثت عن معالم النظرية الأخلاقية في إنتاجهم الفكري، وهذه النماذج هي: محمد عزيز الحبابي في كتابه: "الشخصانية الإسلامية"، ومحمد أركون في كتابيه: "الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد"، و"الإسلام: الأخلاق والسياسية"، ومحمد عابد الجابري في مشروعه: "العقل الأخلاقي العربي: دراسة تحليلية نقدية لنُظُم القيم في الثقافة العربية"، وأبو يعرب المرزوقي في كتابيه: "شروط نهضة العرب والمسلمين"، و"دور الفلسفة النقدية العربية ومنجزاتها: موازنة تاريخية بين ذروتي الفلسفتين العربية والألمانية"، وطه عبد الرحمن في كتابه: "سؤال العنف بين الائتمانية والحوارية".

وقد توصَّل البحث، بناءً على الدراسة التحليلية لبعض كتابات هؤلاء الـمُفكِّرين، إلى أنَّ للفكر العربي الإسلامي إسهامه الخاص في مجال الأخلاقيات، لا سيَّما في الفضاء الفكري المغاربي الذي شهد زخماً فكرياً مُتنوِّعاً، فهل من مشارب فكرية إسلامية مختلفة (تراثية إسلامية، وحداثية غربية)؟ (العايب، 2019، ص161).

والحقيقة أنَّ الشخصيات التي اعتمد عليها البحث كانت مُتباينة في الاتجاهات الفكرية والمشارب المعرفية والموقف من التراث الإسلامي ونظرياته الأخلاقية والنفسية عامة؛ لذا لم نَلْحَظ فيه بناء رؤية متناسقة بخصوص تحقيق هدف الدراسة من "المدافعة" عن اتِّهام التراث الإسلامي

بغياب نظرية أخلاقية متماسكة، بل إنَّ بعض النماذج من العيِّنة المطروحة وجَّهت -في كثير من كتاباتها- سهام النقد إلى التراث الإسلامي، لا سيَّما افتقاره إلى مثل هذه النظريات؛ حتّى إنَّها عَدَّت التراث الإسلامي عائقاً من عوائق التفكير الإسلامي.

### 8. المجال الحضاري:

يتناول هذا المجال الأبعاد الحضارية لموضوع القيم، وجاء في ذلك بحث واحد لنور الدين الخادمي، حمل عنوان "مقاصد القرآن في إحياء قيم الإنسان الحضارية " (الخادمي، 2017، ص 187). وهذا البحث من الدراسات الوصفية التحليلية للقيم الحضارية- الإنسانية في القرآن الكريم، وقد حدَّد أربعة مقاصد للقرآن الكريم، تُمثِّل أربع دوائر من القيم، هي: قيم حضارة الإنسان، وقيم الأصل الإنساني، وقيم الأُسرة والبناء الاجتماعي، وقيم المحيط البيئي.

وتتضمَّن هذا البحث أربعة محاور، هي:

- مقصد إنسانية الإنسان، وإحياء قيم الإنسان الحضارية (الخادمي، 2017، ص 190): عرض هذا المحور للقضايا الآتية: إنسانية الإنسان مُشترَك مقاصد الشرع وقيم الحضارة (الخادمي، 2017، ص 191)، وإنسانية الإنسان بين الـمُهدِّدات والـمُشترَكات (الخادمي، 2017، ص 192)، وفشل مُهدِّدات إنسانية الإنسان في تعزيز الـمُشترَكات (الخادمي، 2017، ص 194).

- مقصد فرادة الإنسان الجنسية، وإحياء قيم الإنسان الحضارية (الخادمي، 2017، ص195): اشتمل هذا المحور على القضيتين الآتيتين: حقيقة الجندر وأسسه الهاوية (الخادمي، 2017، ص196)، وأوجه مقاصدية القرآن في الفرادة الجنسية (الخادمي، 2017، ص197).

- مقصد الانتظام البشري الجمعي، وإحياء قيم الإنسان الحضارية (الخادمي، 2017، ص198).

- مقصد التآلف البيئي، وإحياء قيم الإنسان الحضارية (الخادمي، 2017، ص205): تناول هذا المحور القضايا الآتية: أوجه مقاصدية القرآن في التآلف مع البيئة (الخادمي، 2017، ص206)، والإخلال بالتناسب حصاد مُرٌّ وثمرة خبيثة (الخادمي، 2017، ص208)، والتدهور البيئي مُصادِم لمقاصد القرآن، ومُفوِّت لمطلوب العمران (الخادمي، 2017، ص211).

ونظراً إلى ما طرحه هذا البحث من قيم؛ فإنَّه يُعَدُّ من البحوث المفتاحية لمسألة القيم في المجال الحضاري؛ إذ تجاوز حدود النظرة الذاتية الداخلية إلى القيم الإسلامية. ولذلك يتعيَّن البناء على هذه النظرة، لا سيَّما في بُعْدها الكوني المعاصر، وسياقات عمل القيم في حياة الإنسان المعاصر، وكذلك الرصد والتحليل لحركة القيم في حياة الإنسان وتأثيرها المباشر في حياته، وهو ما يدخل حتماً في مقصد العمران، ومقصد حفظ الحياة، وبقية مقاصد الشريعة الإسلامية التي تسري فيها روح القيم.

## خاتمة:

تقصَّت هذه الدراسة مكانة القيم في الإنتاج الفكري الخاص بالمدرسة الإصلاحية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، وقد انتهت إلى أنّ ثمة حاجة للتركيز على موضوع القيم بصورة مباشرة، بوصفها موضوعاً مستقلاً، وهو أحد أضلاع مثلث الفلسفة: الإبستمولوجيا (المعرفة)، والأنطولوجيا (الوجود) والإكسولوجيا (القيم). وعلى الرغم من أن موضوع القيم لم ينل المساحة المعتبرة المباشرة، إلا أن حضوره واضح وملموس في كتابات مفكري المعهد مثل: الفاروقي، وأبو سليمان، وملكاوي؛ ذلك لأن القيم مساحة متداخلة نجدها في كل العلوم. لذلك توصي الدراسة بما يأتي:

1. إعداد المعهد العالمي للفكر الإسلامي وثيقةً تُسمّى وثيقة القيم، يُوضِّح فيها موقف المشروع الفكري للمعهد من القيم، ومكانتها في برامجه الفكرية مستقبلاً.

2. حفز الباحثين على الاستكتاب في مجال القيم الجامعية، بوصفه أكثر المجالات تعلُّقاً بعمل المعهد وبرامجه الإصلاحية التي أُنشِئ (المعهد) من أجلها؛ إذ لوحظ عدم التناسب بين الاهتمام بالتعليم الجامعي، بوصفه مرتكزاً رئيساً لبرنامج الإصلاح في مشروع المعهد، والقيم الجامعية؛ تنظيراً، وممارسةً، وتضميناً؛ إذ لم تَلْحَظ الدراسة التحليلية وجود أكثر من موضوع واحد في ندوة مشتركة.

3. تحقيق الانفتاح الفكري في الكتابات المستقبلية عن القيم، وتعزيز الانفتاح المنهاجي في الطروحات الـمُقدَّمة.

**المراجع:**


بلعقروز، عبد الرازق (2015). "القيم الأخلاقية والعلوم الاجتماعية: نحو أبستمولوجية القيم الحاكمة": **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (80).

حبيلة، الشريف (2016). "القيم بين واقعية الفعل وسلطة المرجع: مقاربة سوسيولوجية في الرواية الغربية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (83).

الحسني، محمد بلبشير (2006). ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم، **مجلة البصيرة**، الرباط، عدد (1(.

حسين، سمير (1996). **تحليل المضمون**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، محمد جلال (1996). **دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

طعيمة، رشدي (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

العايب، حيدر (2019). "معالم تجديد الفكر الأخلاقي ونقد القيمة في الفكر المغاربي، المعاصر"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (96).

عبد الفتاح سيف الدين (1999). **مدخل القيم: إطار مرجعي لدراسة العلاقات الدولية في الإسلام**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

عزي، عبد الرحمن (2015). "الحتمية القيمية والإعلام المعاصر": **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (81).

العلواني، طه جابر (2006). (كلمة): ندوة (القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم، الرباط، **مجلة البصيرة**، عدد (1).

العلواني، مصطفى جابر (2015). **القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني.. مدخل منهاجي لدراسة العلاقات الدولية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الفاروقي، إسماعيل (1984). **أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، الكويت: دار البحوث العلمية.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986). **إسلامية المعرفة (المبادئ العامة – خطة العمل – الإنجازات)**.

ملكاوي، فتحي حسن (2008). "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (54).

ملكاوي، فتحي حسن (2009). "القيم العالمية"، **مجلة إسلامية المعرفية**، عدد (56).

ملكاوي، فتحي حسن (2013). **منظومة القيم العليا**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ملكاوي، فتحي حسن، عودة أحمد سليمان (2006). "موقع القيم في التعليم الجامعي"، **مجلة البصيرة التربوية**، ندوة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الرباط، عدد (1).

منجود، مصطفى محمود (1999). "القيم والنظام المعرفي في الفكر السياسي... رؤية مقارنة في إسهامي الغزالي وميكافيللي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (19).

النقيب، عبد الرحمن (2006). "أزمة القيم في المناهج التربوية على الصعيد العالمي وانعكاساتها على التربية في العالم الإسلامي، **مجلة البصيرة التربوية**، ندوة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الرباط، عدد (1).

النيفر، أحميدة (1987). "القيمة التربوية وبناء الشخصية الإسلامية المعاصرة"، مؤتمر "المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية المنعقد في تونس.

هيئة التحرير (2019). "تربية القيم في عصر ما بعد الحقيقة"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد (96).

# مراجعة لكتاب

# منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية*

# تأليف: فتحي حسن ملكاوي**

**مصطفى فاتيحي*****

**محمد قاسمي******

يُعَدُّ الحديث عن القيم من الموضوعات الـمُهِمَّة التي تَتَّسِم بقدر كبير من الراهنية والجاذبية؛ نظراً إلى تعالقه مع حقول معرفية عديدة. ولا شكَّ في أنَّ تناوله من خلفية مقاصدية هو من آكد الدواعي للوقوف مَلِيّاً معه، ومن الـمُحفِّزات الرئيسة على التأمُّل الـمُستبصِر لعناصره وزواياه. وهذا ما قام به الدكتور فتحي حسن ملكاوي في مُؤلَّفه الأخير "منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية"، وهو صادر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي عام 2020م، ويقع في (278) صفحة.

---

* ملكاوي، فتحي حسن (2020). **منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

** أستاذ جامعي أردني، دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم، باحث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

*** دكتوراه في الأصول والتفسير، جامعة القاضي عياض، مراكش، 2019م، أستاذ الأكاديمية الجهوية مراكش أسفي، المغرب. البريد الإلكتروني: mustfatihi1981@gmail.com

**** دكتوراه في الفقه والأصول، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، 2019م، أستاذ أكاديمية درعة تافيلالت، المغرب. البريد الإلكتروني: Kassimima2@gmail.com

تم تسلُّم المراجعة بتاريخ 12/ 2/ 2020م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 20/ 10/ 2020م.

فاتيحي، مصطفى. وقاسمي، محمد (2021). **قراءة في كتاب: منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية. تأليف: فتحي حسن ملكاوي**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 263-280.

DOI: 10.35632/citj.v27i102.5989

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

وممّا زاد الكتاب أهميةً التكوينُ الأكاديمي لـمُؤلِّفه في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربية، واهتماماته الـمُتعدِّدة في مجالات معرفية وازنة؛ فهو تربوي وأستاذ جامعي أردني، يحمل شهادة الدكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميتشغان الأمريكية، وشهادة الماجستير في علم النفس التربوي، وشهادة البكالوريوس في الكيمياء والجيولوجيا.

**هدف الكتاب**

سعى الـمُؤلِّف إلى تطوير الأفكار التي كانت مُجرَّد حواشٍ وشروحاتٍ لِـما تناوله الدكتور طه جابر العلواني في كتابه "التوحيد والتزكية والعمران: محاولة في الكشف عن القيم والمقاصد العليا الحاكمة". وتمتدُّ فكرة الكتاب إلى سنوات خلت، حين كان الدكتور ملكاوي مهتماً بالنظام المعرفي الإسلامي الـمُتعلِّق بالأسئلة الكبرى والنهائية عن الله والكون والإنسان؛ فقد شكَّلت منظومة القيم الحاكمة (التوحيد، والتزكية، والعمران) لديه نسقاً أراد عن طريقه إثبات تأثيرها الإيجابي في تربية الفكر والنفس والوجدان، وبناء الشخصية الإنسانية في أبعادها الـمُتعدِّدة، وتشييد نُظُم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتطلُّع -في الوقت نفسه- إلى ثمارها الإيجابية على المستوى الحضاري، بوصفها قيماً إنسانيةً عالميةً، فيعمُّ نفعها جميع الخَلْق، وعناصر الكون ومفرداته.

استلهم الدكتور ملكاوي منهجية الدكتور العلواني، ونسج على منواله؛ إذ قال في ذلك: "والشيخ العلواني بعقليته الشرعية النقدية يريد هذه المنظومة مدخلاً منهجياً لجهود تنقية التراث الإسلامي ممّا اختلط به من تراث أهل الكتاب في وقت مُبكِّر، ثُمَّ من تراث الأُمم الأُخرى بعد ذلك، ويريدها مدخلاً مقاصدياً لمراجعة العلوم النقلية، وقضاياها التاريخية والجغرافية." وهو يرى أنَّ هذه المقاصد العليا الحاكمة يُمكِن أنْ تساعد أيضاً على تطوير نظرية معرفية عامة في جميع علوم الشريعة، وكذا العلوم الاجتماعية.

ثُمَّ إنَّ الدكتور ملكاوي وإنْ كان مُقتفِياً أثر الدكتور العلواني، فإنَّه سعى إلى الإضافة والتطوير والتتميم بعد الاستيعاب والتحليل والتفسير؛ إذ قال: "لقد كانت مادَّة هذه الفصول في الأساس

هوامش على عبارات الدكتور طه العلواني الخاصة بمنظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران، التي ردَّدها في كثير ممّا كتب، لكنَّه لم يُفصِّل فيها تفصيلاً يشفي الغليل."

حاول الكاتب أنْ يضفي بُعْداً مقاصدياً على الثلاثية المذكورة آنفاً في أفق اعتبارها مُوجِّهات في الميادين التربوية، يهتدي بها الـمُربّون، وصاغَةُ المناهج التعليمية؛ فهي قمينة بتسديد الوجهة، وإنهاج مسارات الاشتغال؛ بُغْيَةَ الوصول إلى فلسفة تربوية راشدة، بوصف المجال التربوي مجالاً محورياً في تفعيل منظومة المقاصد؛ فهو الأرضية والـمُنطلَق لتحقيق النهوض الحضاري المنشود.

وقد رأى الـمُؤلِّف أنَّ منظومة المقاصد قادرة على تصحيح المسار الذي هيمن على النُّظُم التربوية والسياسية والاقتصادية والإعلامية الحديثة، والحيلولة دون مزيد من المآلات السلبية الناتجة من الفصام بين المعرفة والقيم.

ومن ثَمَّ، فإنَّ الـمُؤلِّف تطلَّع إلى الانعتاق من شرنقة الاجترار والجمود اللذيْنِ ظلّا يحكمان نمط الاشتغال في ميدان القيم والمقاصد، وحاول أنْ يتقدَّم خطوات إلى الأمام بطرح مُقترَحات عملية، وأوَّليات قابلة للتطوير والاستدراك.

قصد الـمُؤلِّف إلى تحديد دلالة القيم الثلاثة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية، وهو أمر له دلالته وفحواه؛ لأنَّه سعى إلى بناء المفهوم من منابعه الصافية، بعيداً عمّا عَلِق به من فهوم وشوائب بحسب السياقات التاريخية والاجتماعية، ورام صياغة الكليات الناظمة عن طريق البحث في جذورها الأصلية.

وهو إذ نحا هذا المنحى، فإنَّه أراد أنْ يُبرهِن على بُعْد نظرٍ وسعة أُفقٍ؛ ذلك أنَّ الإغراق في التفاصيل والجزئيات يُفقِد القدرة على النظر الكلي الـمُجمِّع، ومن ثَمَّ تكون الثمرات والنتائج مُتناقِضة ومُبعثَرة.

## سياق تأليف الكتاب

يأتي هذا الكتاب في ظروفٍ نوعية وحيثياتٍ خاصة، تتدافع فيها المشاريع الفكرية، والرؤى الثقافية، والتصوُّرات الإصلاحية؛ فالوجهة تبدو واحدة، والأساليب مُتعدِّدة، ومن ثَمَّ يفضي هذا التعدُّد إلى مساءلة الإنتاجات في أُفق تحقيق التلاقح المنشود والتكامل المفيد.

ولا يخفى اليوم الخلافُ الواسع والهُوَّة الفاصلة بين الفاعلين والباحثين وروّاد المذاهب والاتجاهات في ميدان القيم؛ إنْ على مستوى المفهوم، أو على مستوى المصدر. وهذا الخلاف يوجِب الحفر المعرفي؛ بُغْيَةَ الصياغة الـمُحكَمة للنماذج الحاكمة، والأُطر المرجعية الناظمة والـمُوجِّهة؛ لأنَّ التفكير الكلي يُمكِّن من نَظم التفاصيل والجزئيات، ويَعصم من التّيه والضياع في الشوارد والقضايا المفضولة.

أدّى تجاوزُ القيم وامتهانُها إلى كوارث تجلَّت في استفحال ظواهر سلبية، وتشوُّهات في الفكر والسلوك، ولم تُجْدِ الخطابات الظرفية العاطفية وردود الأفعال السريعة نفعاً في التخفيف من حِدَّة الآثار الـمُدمِّرة. ويتواشج مع ما ذُكِر آنفاً الحديثُ الـمُسهَب اليوم عن المقاصد إلى درجة الاستسهال وكثير من الاجترار؛ ما أدّى إلى انحسار الإبداع والمعالجة الـمُثمِرة للقضايا والإشكالات.

وقد جاء هذا الكتاب ليبثَّ نوعاً من الحيوية والجِدَة على الموضوع من خلال التناول المنهجي العميق، والحسِّ النقدي المتوازن. وتأسيساً على ذلك، يندرج الكتاب ضمن الكتابات التي تعكس الانهمام بالبِنى والأنساق الفكرية الرامية إلى إصلاح مناهج التفكير، وبناء التصوُّرات الواعية التي تستشرف المستقبل، بعد الالتفات الـمُستبصِر إلى الماضي واستيعاب الحاضر.

## محتويات الكتاب

ضمَّ هذا السِّفر مجموعة من القضايا والمفاهيم والمعلومات، تناولها الكاتب في مُقدِّمة، وخمسة فصول، ثُمَّ خاتمة، ولائحة للمراجع. أمّا الـمُقدِّمة فبسط فيها الكاتب رؤيته ومنهجيته في تناول الموضوع، وأمّا الفصل الأوَّل فحمل عنوان: "التوحيد"، وهو الأساس الأوَّل في منظومة القيم

العليا. ثُمَّ جاء الفصل الثاني بعنوان: "التزكية في منظومة القيم العليا"، تلاه الفصل الثالث: "العمران في منظومة القيم العليا"، ثُمَّ الفصل الرابع: "القيم المقاصدية وتجلِّياتها في التراث الإسلامي والفكر المعاصر"، في حين وُسِم الفصل الخامس بـ: "تفعيل المقاصد في التربية والتجلِّيات التربوية للقيم القرآنية العليا". ثُمَّ كانت الخاتمة التي أجمل فيها الكاتب أبرز ما توصَّل إليه، والآفاق التي فتحها عمله واشتغاله.

## أطروحة الكتاب المركزية

أطروحة الكتاب تتمثَّل في محاولة اكتشاف عناصر النظام المعرفي الإسلامي الكامنة في منظومته التشريعية، ونصوص خطابه، ومقاصد علومه، بناءً على جهود الدكتور طه جابر العلواني، ورؤيته للمقاصد العليا المحصورة في التوحيد والتزكية والعمران، بوصفها قيماً حاكمةً لمجالات العلم، والمعرفة، والممارسة الواقعية للأُمَّة، إلى جانب النظر في هذه القيم بامتداداتها المرجعية في نصوص الوحي، وتجارب المدارس الفكرية التراثية والمعاصرة.

ولبناء أطروحة الكتاب، اعتمد الـمُؤلِّف على عمليتي **التأصيل والتنزيل**، فلم يقتصر على تتبُّع مفاهيم الكتاب المركزية في نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي وتجارب العلماء؛ لبناء تصوُّر أصيل وشامل لها، وإنَّما عَمَد إلى تنزيل ما توصَّل إليه من خلاصات في الموضوع على واقع الأُمَّة الفكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي، وذلك باقتراح سُبُل كفيلة بتحقيق رؤيته للقيم الحاكمة والعليا في مناطاتها في الواقع الخارجي؛ تفعيلاً لمضامينها المنهجية، وتفسيراً بها لقضايا مُشْكِلة في واقع الأُمَّة الإسلامية.

ويُمكِن تقسيم أطروحة الكتاب إلى ثلاثة محاور، هي:

1. تأصيل القيم العليا في الوحي وتجارب الأُمَّة.
2. رصد التجلِّيات والتأثيرات المنهجية والوظيفية للقيم العليا في التراث الإسلامي والفكر المعاصر.
3. تلمُّس أوجه التفعيل الواقعي للمقاصد الـمُؤسِّسة للقيم العليا في التجارب التربوية للأُمَّة.

سلك الـمُؤلِّف منهج التأصيل والتحليل لتحقيق أطروحة الكتاب، بدءاً بنصوص الوحي وتنظيرات العلماء في الموضوع، وانتهاءً بخلاصات كُلِّية اعتمدها في عمليتي التفسير والتفعيل. وفي هذه الأثناء، لم يتجاهل الـمُؤلِّف بأفكاره وتنظيراته ما كُتِب في الموضوع، وإنَّما صاغ الكتاب انطلاقاً من تنظيرات المرحوم العلواني صاحب الاصطلاح الأوَّل فيه، لكنَّه لم يبقَ رهيناً له في جميع تفاصيل الكتاب، بل عَمَد إلى النصوص؛ مُستنطِقاً، ومُحلِّلاً، ومُستخلِصاً، وبانياً على جهود علمية أُخرى في هذا الموضوع، شكَّلت مصادر مرجعية استمدَّ منها بعض أفكاره، ثُمَّ طوَّرها، وثوَّرها حتّى أصبحت ماثلة في هذا العمل.

وقد تنوَّعت مصادر الكتاب، فكانت جامعة بين هدايات الوحي (كتاباً، وسُنَّةً) وكتب التراث الأصيلة، اعتماداً على مُصنَّفات في المنهج والبحث، ومراجع مباشرة في الموضوع. وهذا الاختلاف في مصادر الكتاب ومراجعه زاده غنىً في مادَّته العلمية، وأكسبه أصالةً وعمقاً وانفتاحاً على مجالات قد تبدو أوَّل وهلة بعيدةً عن صميم فكرته، لكنَّها تُمثِّل امتداداً مرجعياً، فيه إشارات وإيماءات إلى موضوعه.

## أفكار الكتاب الرئيسة

يشتمل الكتاب على أفكار محورية لها تعلُّق مباشر بموضوعه، ويُمكِن إجمالها في ما يأتي:

### 1. التأصيل القرآني والنبوي للقيم المقاصدية:

تمثَّل ذلك بتتبُّع الـمُؤلِّف موارِدَ ألفاظ القيم في القرآن الكريم والسنة النبوية. وهذا بيان مُقتضَب بذلك:

**أ. مقصد التوحيد**: نظر الـمُؤلِّف إلى هذا المقصد بوصفه أُسَّ المقاصد وقاعدتها التي تنبني عليها تصوُّراً وتصديقاً، فجعله في المرتبة الأُولى (ملكاوي، 2020، ص22)، وبنى عليه تصوُّره للمقصدين الآخرين. فالتوحيد "رأس الأمر كله في الإسلام"، وهو "دائماً أساس الدين عند الله، ورسالة الله إلى الأنبياء والرسل أجمعين" (ملكاوي، 2020، ص22). ومن هنا، فإنَّ النظر إلى التوحيد -بحسب

الرؤية المقاصدية والقيمية- دفع الـمُؤلِّف إلى تناول أبعاده العقلية والوجدانية وانعكاساتها العاطفية والواقعية، بما يُعَدُّ قيمةً لها أبعادها المختلفة والـمُتكامِلة في حياة الفرد والأُمَّة (ملكاوي، 2020، ص32).

وقد حاول الـمُؤلِّف استقراء موارد **التوحيد** في القرآن الكريم، وبيان طرائق التعبير القرآني عنه، مُستثمِراً ذلك في الدلالة على أنَّه أساسُ المقاصد التي من أجلها خُلِق الإنسان، وحاكمٌ للمقاصد الأُخرى، ومُهيمِنٌ على فكرة الوجود وفلسفة الحياة والمآل.

ولـمّا كانت السُّنَّة النبوية بياناً عملياً للقرآن الكريم، وتجلِّياً واقعياً لمبادئه الكبرى، فقد أشار الكتاب إلى موارد التوحيد في السُّنَّة الشريفة، وذلك بعرضٍ مُختصَر لأبواب الحديث الـمُتضمِّنة إيّاه، مُستنجِداً بالاستقراء الناقص والاستقراء التمثيلي، ومُكتفِياً بالتنويه بجهود بعض علماء الحديث في الاعتناء بالتوحيد في كتبهم الحديثية؛ انسجاماً مع قصده في بيان قيميته، ومقاصديته، وهيمنته على الفكر والحياة (ملكاوي، 2020، ص34).

ثُمَّ ميَّز الـمُؤلِّف بين موضوع التوحيد وعلم التوحيد؛ فالأوَّل له تعلُّق بالألوهية والربوبية والأسماء والصفات تصوُّراً واعتقاداً، والثاني مُرتبِط بالأدوات الحجاجية التي تختصُّ بعقيدة التوحيد، في ما عُرِف باسم علم الكلام، وأصول الدين، والفقه الأكبر.

ولأنَّ التوحيد مُهيمِن على الفكر والحياة؛ فقد تعرَّض الـمُؤلِّف لبعض هذه التجلِّيات على مستويات مختلفة من الاجتماع البشري؛ إذ بيَّن أنَّ النظام الأسري في التصوُّر الإسلامي قائم على روح التوحيد في بناء الرابطة الزوجية ووظائفها التربوية والحضارية، انطلاقاً من أنَّ الأُسرة "وحدة بناء المجتمع". ولبيان مناحي تميُّز التصوُّر التوحيدي الإسلامي للأُسرة، عَقَد الـمُؤلِّف مقارنةً بين هذا النظام و"النظرية الشيوعية التي حاولت إلغاء دور الأُسرة"، وأدَّت إلى "إضعاف الروابط والعلاقات الأُسرية." وكذلك قارن بين النموذج الإسلامي والنزعة الفردانية في الغرب "التي تسبَّبت في انفراط عِقْد الأُسرة، وإيصالها إلى مرحلة الاحتضار."

وممّا ميَّز التصوُّر التوحيدي لنظام الأُسرة عن غيره من النظريات الأنثروبيولوجية "التي تنظر إلى العلاقات بين البشر في ضوء ما هو قائم بين الحيوانات"، الارتباط بالشريعة الإسلامية تصوُّراً وتنزيلاً، ومقاصديةُ قيمها الناظمة لكينونتها الـمُحقِّقة لوظائفها وأدوارها التربوية والحضارية (ملكاوي، 2020، ص57).

أمّا على **مستوى الأُمَّة**، فلا شكَّ في أنَّ التوحيد بمقاصديته الحضارية قدَّم تصوُّراً لبنائها، وعلاقاتها، وأدوار مؤسساتها وأفرادها؛ فالأُمَّة التوحيدية تقوم على "الانسجام والتلاؤم مع الفطرة، وما تتطلَّبه من علاقات المودة، والرحمة، والتكامل في المسؤوليات" (ملكاوي، 2020، ص58). وبهذا يكون للأُمَّة طابع مُتَّحِد (أُمَّة مُتَّحِدة) مبني على آصرة الدين.

ومن ثَمَّ، فإنَّ جميع أدوار الأُمَّة قائمة على مُسمّى النظام، وهذا النظام مبني على هُويَّة دينية تُنظِّم مؤسسات الأُمَّة ونسيجها الاجتماعي. وبذلك، فإنَّ الوضع الطبيعي لعلاقة الأُمَّة بالدولة يتأسَّس على أنَّ الأُولى أصل للثانية، وأنَّ الدولة لا تستمدُّ شرعيتها الواقعية والتنفيذية إلّا من الأُمَّة.

إذن، فالأُمَّة المسلمة تفرض هُويَّتُها أنْ تكون الدولة بأجهزتها ومؤسساتها مسلمة كذلك، وأيُّ تصرُّف للدولة خارج نطاق الأُمَّة الـمُوحِّدة وقناعاتها وأولوياتها، فهو تصرُّف خارج عن نطاق المشروعية المجتمعية ذات المصدرية الدينية التوحيدية.

وبناءً على ذلك، لم ينظر الـمُؤلِّف إلى وحدة الأُمَّة بوصفها مكسباً عرقياً، أو بيولوجياً، أو لغوياً، أو سياسياً، وإنَّما عَدَّها وحدةً من أصل ديني وخلقي، يقوم على الخيرية المشروطة بالإيمان والوظائف الدعوية والمجتمعية (الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)، من غير إكراه، أو تسلُّط، أو تجبُّر (ملكاوي، 2020، ص60).

أمّا تجلِّيات التوحيد في **النظام السياسي**، فقد جعلها الـمُؤلِّف في تحقيق وحدة الأُمَّة؛ أيْ توحيد المرجعية والاستمداد الفكري لها، وهو تَجلٍّ يلقي بظلاله الوارفة على الاختيارات الحضارية للأُمَّة فهماً وعملاً. ومن ثَمَّ، فقد ميَّز وحدةَ الأُمَّة بثلاث خصائص: توحيد الرؤية للعالَم، وتوحيد التجربة،

وتوحيد العمل. وهي خصائص وإنْ كانت مفقودة في الواقع نسبياً، فإنَّها مَطالب يتعيَّن تحقيقها جماعياً في الأُمَّة الـمُوحِّدة (ملكاوي، 2020، ص63).

وبالمثل، فإنَّ للتوحيد تجلِّيات في **النظام الاقتصادي**، وتأثيره البيِّن في بناء النُّظُم المالية والعلاقات بين أفراد الأُمَّة ومؤسساتها المجتمعية، وغير ذلك؛ فالنظام الاقتصادي الإسلامي قائم "على مبدأين، الأوَّل: عدم شرعية قيام فرد أو مجموعة باستغلال الآخرين، والثاني: عدم شرعية قيام أيّ فرد أو مجموعة بإنشاء حصار اقتصادي على الآخرين، أو الحجر عليهم" (ملكاوي، 2020، ص66). والـمُؤلِّف هنا يستلهم تقريرات ابن خلدون القاضية بأنَّ هذين المبدأين وغيرهما سُنَن كونية واجتماعية راجعة إلى طبيعة الإنسان الـمُتَّسِمة بالمدنية، والافتقار إلى بني جنسه (ملكاوي، 2020، ص66).

والتوحيد -بوصفه قيمة مقاصدية عليا- يُؤثِّر تأثيراً مباشراً في بناء النُّظُم المعرفية وفلسفتها المرجعية التي تحكم مسارها وإنتاجها. وهذا ما أكَّده الـمُؤلِّف، وبيَّنه بالمقارنة مع الفكر الغربي المعاصر القائم فقط على الحسِّ والتجريب؛ أيْ إنَّه فكر يُقْصي التدخُّلات المعنوية والماورائية الغيبية في رسم معالم النظام المعرفي وارتباطاته العملية والأخلاقية، وهو فكرٌ نتاجٌ للصراع بين السلطة الدينية (الكنيسة)، والسلطة العلمية التجريبية (ملكاوي، 2020، ص68).

ويُمكِن إجمال قوام تأثير التوحيد في النظام المعرفي بناءً وتوجيهاً -بحسب الـمُؤلِّف- في ما يأتي:

- الحقائق الإيمانية في النظام المعرفي الإسلامي حقائق عقلانية خاضعة للنقد، والاستدلال، والحُجَّة، والبرهان.

- المعرفة في التصوُّر الإسلامي حقيقة قابلة للمعرفة، وليست حكراً على فئة مخصوصة.

- الكون في النظام المعرفي الإسلامي محلٌّ للتفكُّر والنظر؛ فهو مبني على سُنَنية مُطَّرِدة، وقوانين حاكمة.

ومن القضايا الـمُتفرِّعة عن قيمة التوحيد: مضامينُه، وتجلِّياتُه في النظام الجمالي، بوصفه خصيصة للدين الإسلامي؛ فالمسلم -في رأي الـمُؤلِّف- مارس فنوناً توحي بعمق النظرة الجمالية التوحيدية، مثل فنِّ التزيين الذي توسَّل به لإضفاء الجمال على الـمَلْبَس، والـمَسْكَن، والـمَرْكَب، والـمَجْلِس. وهي ممارسات جمالية محكومة بقيمة التوحيد، ويُمكِن حصرها في ما يأتي (ملكاوي، 2020، ص74-76):

- غياب الفنون التشخيصية هو تعبير عن التوحيد الـمُطلَق.
- طريقة الزخرفة التجريدية اللانهائية في الزخارف الهندسية والنباتية.
- التعبير الجمالي هو تعبير عمّا لا يُمكِن التعبير عنه.
- قمَّة الوعي بالجمال أنَّ الله الواحد يتعالى عن المِثْل.

إنَّ قيمة التوحيد بهذه التجلِّيات تُهيمِن على مجالات الحياة؛ فالتوحيد هو "الذي يعطي للحضارة الإسلامية هُويَّتها"، ويُمثِّل القيمة المركزية في الرؤية الإسلامية، وبهذا يكون حاكماً على مجالات التفكير والتعبير والتدبير، أو بلغة الكاتب: "من التفكير والنظر العقلي، إلى النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، إلى النسق الجمالي والتفكير العقلي" (ملكاوي، 2020، ص77).

**ب. مقصد التزكية:** تناول الـمُؤلِّف هذا المقصد بوصفه مفهوماً مركزياً قرآنياً لا يُمكِن الاستعاضة عنه بمفهوم آخر؛ لِـما يؤديه من معانٍ ذات حمولة قيمية ومقاصدية مُرتبِطة بـ"الإنسان الـمُستخلَف"، بما يتضمَّنه الاستخلاف من أبعاد حضارية وإصلاحية.

وقد اعتمد الـمُؤلِّف لبيان هذا المقصد على استقراء موارده في القرآن الكريم، وبيان دلالات وروده في آيه، ويُمكِن تلخيص ما نظر إليه الـمُؤلِّف في الأفكار الآتية:

- التمييز بين استعمال القرآن الكريم لمفهوم "التزكية" سلباً وإيجاباً، وذلك بتتبُّع الآيات الواردة في القسمين معاً؛ فالتزكية في الاستعمال القرآني جاءت في صورتين: تزكية مذمومة، وتزكية ممدوحة.

– تتبُّع أنواع التزكية الممدوحة في القرآن الكريم، وحصرها في تزكية المال بطرائق اكتسابه المشروعه، والوسائل والمناحي المعقولة لإنفاقه، وإخراج حقِّ المحتاجين منه، وتزكية النفس بالترقّي بها في مدارج الإيمان والعمل الصالح، وتزكية الله تعالى الإنسانَ بقبول عمله، واصطفائه في مقامات الـمُقرَّبين. ثُمَّ النظر إلى التزكية بوصفها وظيفة نبوية اضطلع بها الرسول ﷺ في جميع مراحل دعوته.

– مراعاة أنَّ السُّنَّة النبوية بيان عملي للقرآن الكريم، وتعداد استعمالات الحديث النبوي لها، وتتبُّع دلالاتها وقضاياها، استناداً إلى "المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي" للمُستشرِق الهولندي أرندجان فنسنك، وملاحظة أنَّ الاستعمالات النبوية لمفهوم "التزكية" لم تخرج في عمومها عن الاستعمال القرآني، إلّا في موضوع واحد، هو "تزكية الإنسان لغيره" (ملكاوي، 2020، ص93). وهذا يُؤكِّد أنَّ "التزكية" مصطلح مركزي، وقيمة مقاصدية كما سبق.

– عدم إغفال ما تداوله أهل التربية والزهد والتصوُّف والجهاد (جهاد النفس) عن مفهوم "التزكية"، وتقرير أنَّ هذا المفهوم كان مُتداوَلاً بينهم بأبعاده التربوية والإيمانية الـمُرتبِطة بتخليص القلوب من الشوائب والأدران، وارتباط قصد المسلم بالثواب الأُخروي، لا سيَّما عند الـمُتصوِّفة والزُّهّاد، مع التنبيه إلى بعض الانحرافات التي طالت المفهوم عندهم (ملكاوي، 2020، ص97).

والتزكية في بحث الـمُؤلِّف أخذت مفهوماً مُوسَّعاً؛ لارتباطها بأمرين اثنين:

**الأوَّل: النفس الإنسانية؛** فلا شكَّ في أنَّ مقاربة أيّ موضوع مُتعلِّق بالنفس له مداخل وعلائق مُتشعِّبة، ومن ذلك تقسيم التزكية –بحسب الـمُؤلِّف– إلى ثلاثة أقسام، هي:

– تزكية الجسم بكل مُكوِّناته وجوارحه؛ أيْ مشاركة الجسم بكُلِّيته في البرِّ والخير والعبادة. فاليد تبطش بالخير، والرِّجل تسعى إليه، والعين تنظر إلى الملكوت، واللسان ينطلق بالذكر، وهكذا.

– تزكية العقل بوصفه "صفة تُميِّز الإنسان عن غيره من الكائنات الحيَّة" (ملكاوي، 2020، ص103). وهذه الصفة هي ما عبَّر عنه الأصوليون بمناط التكليف والمسؤولية. ومن ثَمَّ، فتزكية

العقل -في نظر الـمُؤلِّف- تعني إعماله في المعقولات، وتوظيفه في اكتساب المعارف، والتمييز بين طبائع الأشياء.

- تزكية القلب الـمُتَّسِم بكثرة تقلُّبه بين الأحوال، وبما هو محلُّ نظر الله تعالىٰ؛ فلا شكَّ أنَّ القلب تجتمع فيه الأضداد، مثل الكفر والإيمان، وتُعبِّر فيه الخواطر علىٰ اختلاف أنواعها. فتزكيته ضرورة تربوية، وحاجة عملية؛ إذ بصلاحه وطُهره تصلح الأعمال، وتطهر من علائق الرياء والفساد.

**والثاني: تزكية الجماعة والأُمَّة،** وهي نتيجة تلقائية لتزكية النَّفْس الفرد، الذي يُمثِّل مع غيره من الأفراد الجماعةَ والأُمَّةَ. وقد انتهىٰ الـمُؤلِّف إلىٰ وجود ثلاثة مداخل تفضي إلىٰ تزكية الأُمَّة، هي:

- مدخل العلم والحكمة، بما يتضمَّنه العلم من معارف، وتتضمَّنه الحكمة من مناهج؛ فلا تزكية من دون علم، وإلّا أصبحت أذواقاً غير مُنضبِطة، ومحاولاتٍ اعتباطيةً. وكذلك لا تزكية من دون منهج مُطَّرِد حكيم وحاكم.

- مدخل الشريعة والنظام؛ ذلك أنَّ الجماعة لا يصلح حالها من دون نسق مرجعي تأوي إليه في تشريعاتها ومنازعاتها. فالشريعة شِرْعة للحياة بمجالاتها ومؤسساتها، والنظام حاكم للعلاقات، ومُزيح لأسباب الفوضىٰ واللانظام؛ فهذا النوع من التزكية ذو بُعْد تنظيمي ومجتمعي.

- مدخل الإيمان والأخلاق؛ ذلك أنَّ التزكية الإيمانية صمام أمانٍ لحياة الإنسان الروحية؛ ولأنَّ التزكية الخُلقية ترشيد لحياته العملية. فالإيمان والأخلاق يتكاملان، ويتطاوعان، ويُصدِّق كلٌّ منهما الآخر.

ثُمَّ ختم الـمُؤلِّف حديثه عن مقصد التزكية بتعيين بعض وسائلها الموصِلة إلىٰ التحقُّق بها، وهي: القرآن الكريم، والذكر مع الفكر، وصحبة الصالحين (ملكاوي، 2020، ص108).

**ت. مقصد العمران:** انطلق الـمُؤلِّف في بيانه لهذا المقصد من تنظيرات المرحوم العلواني كما أسلفنا من قبلُ؛ إذ سلك خُطَّته نفسها في بحث هذه المقاصد العليا، بدءاً بتأصيلها القرآني والنبوي، ومروراً ببحوث العلماء فيها، وانتهاءً باستخلاص التصوُّر الشمولي لها.

وقد بحث الـمُؤلِّف في قيمة العمران استناداً إلى فقهه؛ أيْ بالغوص في عناصره، وتحليلها، وتركيبها، وربطها بالحياة "التي يريدها الله للإنسان" تكويناً وتشريعاً، وقدراً وتكليفاً. فالعمران في نظره "قيمة تُحدِّد فقه العمل في الحياة الدنيا، ولا سيَّما عمل المجتمع" (ملكاوي، 2020، ص23). ومن ثَمَّ، إذا استطاعت الأُمَّة تجديد فهمه، والعودة إلى سيرتها الأُولى بخصوصه؛ فقهاً لمقاصده وغاياته، فإنَّها ستكون الأُمَّة الشاهدة على نفسها شهوداً حضارياً وإصلاحياً.

وهذا تلخيص لِما نظر إليه الكاتب في هذا الباب:

– بيان دلالة العمران في الاستعمال القرآني، والنظر إليه بوصفه حقيقة الحياة الفردية والجماعية للأُمَّة، وإعمار الأرض وإصلاحها مادياً باستخلاص خيراتها واستثمارها في ذلك، وتأكيد أنَّ القرآن الكريم اعتنى بالعمران في أبعاده الثقافية والفكرية؛ ما يُحتِّم "تطوير العلوم، وبناء المؤسسات، وسنّ القوانين" (ملكاوي، 2020، ص137) الـمُنظِّمة للعلاقات.

– الاقتصار في تأصيل مفهوم "العمران" في السُّنَّة النبوية على التصوُّر والاستعمال القرآني، إلّا في دلالته الفقهية المعاملاتية ممّا يُسمّى العمرى؛ وهي نوع من التبرُّعات المالية يُقصَد به الإعانة الـمُؤقَّتة بعمر المعطي، أو المعطى له، أو بمدَّة محدودة. وتطابُق الاستعمال النبوي مع الاستعمال القرآني لهذه المفردة دليل على إحكامها وكُلِّيتها ومركزيتها في الحياة البشرية.

– تناوُل الاستعمال الخلدوني للعمران، وعَدُّه سبّاقاً إلى فقهه، ودلالاته الحضارية الكبرى. وهذا السَّبْق الخلدوني هو ما جعل الـمُتأخِّرين عنه ينهلون من نظريته، ويستفيدون منها تثويراً وتطويراً، أو تبنِّياً لها من دون عَزْوها إليه. فالـمُتأمِّل في استعمال ابن خلدون للعمران، بوصفه مفهوماً قرآنياً، يجده ينحو به منحىً تأسيسياً لعلم جديد "يدرس حياة الناس، وما يطرأ على هذه الحياة من تحوُّلات وتبدُّلات، وما ينشأ فيها من علاقات ومؤسسات، سمّاه علم العمران البشري، أو علم الاجتماع، أو علم الحضارة" (ملكاوي، 2020، ص142–143).

حاول الـمُؤلِّف تلخيص نظرية ابن خلدون في العمران، وهذا التلخيص يُمكِن اعتصاره في ما يأتي:

– العمران الخلدوني تَجلٍّ لتراكم جهود العلماء، وفهمٌ لسُنَن النهوض والانهيار الحضاري، وتحليلٌ نقدي لمناهج التدوين والتفكير، واعتبارٌ بالطبائع الفطرية والوقائع العملية، وتجديدٌ في وضع قواعد العلوم وأسسها للنهوض بها في الحياة العملية (ملكاوي، 2020، ص142–143).

– العمران –في نظره– يتحقَّق بمنهج التكامل بين العقل والنقل، والفهم والتقعيد، والجمع بين متطلَّبات الدنيا والآخرة.

– شروط تحقُّق العمران –بمفهومه القرآني، وتأصيله الخلدوني– تتمثَّل في حرص الفرد على تقوى الله تعالى، وسعيه إلى استثمار مكنون الأرض؛ استجلاباً للأرزاق. وكذلك عدل الدولة في الحكم.

– تأصيل العلاقة بين العمران والحضارة بوصفها النتاج المادي والمعنوي للإنسان الفرد والجماعة (الأُمَّة، والدولة)، وبيان أنَّهما متلازمان؛ فلا عمران من دون حضارة، ولا حضارة في ظلِّ الخراب.

– تأصيل العلاقة الوطيدة بين العمران والسياسة والدولة؛ تأكيداً لدور الدولة التنظيمي والهيكلي؛ فهي الأداة والوسيلة لتنمية العمران في جوانبه التنظيمية، والسهر على ديمومته، والحفاظ على مُقوِّماته، استناداً إلى العدل الشامل في كل مناحي الإعمار.

– بيان علاقة الفساد والصلاح بالعمران؛ فهما يُؤثِّران فيه نهوضاً وسقوطاً، وتقدُّماً وتقهقراً، وتثويراً وإخماداً. وقوام الأمر –في نظره– هو قيمة العدل في جانبيه: المادي، والمعنوي. وقد اقترح في الأوَّل إصلاح القضاء، وفي الثاني إصلاح المعاش.

هذه هي أبرز أفكار الكتاب في فصوله الثلاثة؛ ما يَعرض صورة عامة لها، ومن ثَمَّ يُمكِن الرجوع إلى تفاصيلها واستدلالاتها في متن الكتاب.

## 2. القيم والمقاصد في التراث الإسلامي:

خصَّ الـمُؤلِّف الفصل الرابع ببحث القيم المقاصدية في علاقتها بالتراث الإسلامي والفكر المعاصر، مُحاوِلاً رصد تجلِّياتها فيهما، وبيان تأثيرها فيهما. وقبل خوضه في تفاصيل الموضوع، فقد ذكَّر

بالمنهجية المثلى للنظر إلى القيم الثلاث القائمة على التكامل لا التنافر؛ ما يعني أنَّ النظر في كل قيمة منها يُحتِّم على الناظر استحضار العلاقات الوظيفية التكاملية بينها وبين غيرها.

إنَّ ورود القيم في التراث الإسلامي، مقارنةً بالتداول المعاصر لها -بحسب الـمُؤلِّف- لم يكن بهذا التطابق الذي يراد له أنْ يكون، خلافاً للمقاصد؛ فهي تُعَدُّ مفهوماً مأصولاً في التراث، ومُتطوِّراً بحيث أصبح عَلَماً على عِلْمٍ قائم الذات. ومن هذا الـمُنطلَق، فإنَّ القيم هي نتيجة للمقاصد الشرعية للأحكام. وفي المقابل، فإنَّ المقاصدية وصف لهذه القيم؛ فهي ذات أبعاد غائية مُؤصَّلة في نصوص الوحي، وتجارب العلماء والـمُصلِحين.

وفي ما يأتي بيان لمضمون هذا الكمون للقيم والمقاصد في التراث الإسلامي:

- "المقاصد" مفهوم مُتداوَل في التراث الإسلامي؛ فأمّا وروده في الوحي فبدلالات مُتنوِّعة، منها: النيّات والإخلاص وغير ذلك، وأمّا استعماله في التراث العلمي للعلماء فأمر لا يحتاج إلى دليل، ولا سيّما في أبواب الأصول، والفقه، والعقائد.

- مصطلح "القيم" لم يكن مألوفاً في لغة التراث على النحو المعاصر. ومردُّ هذا الغياب، وعدم الأُلفة -في نظر الـمُؤلِّف- أنَّ العلماء استعملوا مصطلحات أُخرى يُمكِن عدّها عناوين للقيم (مثل: الفضائل، والشمائل، والأخلاق، والآداب)، وكان استخدامها غزيراً وكثيراً في مُصنَّفاتهم، ومواعظهم، ودروسهم (ملكاوي، 2020، ص175).

- تداوُل مفهوم "المقاصد" في العصر الحديث أشهرُ من نار على عَلَم؛ فقد أصبح -كما سبق القول- عَلَماً على عِلْمٍ قائم الذات، ووسماً لحقل معرفي وشرعي له قواعده، وأسسه، وتنظيراته، وتطبيقاته في مجالات التديُّن والحياة.

- ذيوع استعمال مصطلح "القيم" في العصر الحديث أيضاً، فقد عرف هذا المصطلح تأصيلاً وتنظيراً مُهِمَّين، وإنْ كان منشأ هذا الاهتمام -بحسب الـمُؤلِّف- غربياً، لكنَّ جهود الـمُنظِّرين فيه انصبَّت على تأصيله في التراث، وبعثه من جديد في صورةٍ معاصرة وجديدة، إلى أنِ استقر مصطلحاً له امتداداته في أبواب الاقتصاد، والسياسة، والاجتماع، والتربية، والتعليم، وغير ذلك.

ولم يفت الـمُؤلِّف التنبيه إلى الانحرافات الاستعمالية للخطاب المقاصدي لأغراض غير مشروعة، ومآرب غير سليمة؛ ما أركب المقاصد غير مَرْكَبها، وأسند إليها أغراضاً ليست من طبيعتها، وهو ما سمّاه توظيف المدخل المقاصدي لمقاصد غير شرعية، مثل: التخفُّف من قيود النص الشرعي، والخروج عنه بالأمزجة والهوى، وصولاً إلى القطيعة معه، والاستعاضة عنه بالعقل؛ بدعوى القدرة على التشريع، وإدراك المصالح والمفاسد، والوصول إلى السعادة الإنسانية عن طريق العقل.

وللخروج من هذا المأزق، استند الـمُؤلِّف إلى المنظومة الأصولية الـمُتَّسِمة بالقاعدية والعلمية، فجعل قواعد الأصول والاستدلال الأصولي منهجاً ومسلكاً لإدراك البُعْد المقاصدي للأحكام. ومن ثَمَّ كان لِزاماً على مَنْ أرادوا استغلال المقاصد من الحداثيين لتحقيق مآربهم الولوجُ إلى ذلك عبر بوّابة الأصول التي لن تُسعِفهم قواعدها الصارمة في تحقيق ما تشرئبُّ إليه أعناقهم.

وانسجاماً مع منهج البحث، فقد اقترح الـمُؤلِّف سُبُلاً لِـما سمّاه تربية القيم؛ لإضفاء صفة العملية على تنظيراته في الموضوع، وحصر هذه السُّبُل في تعليم القيم في الأُسرة، وتعليمها في المدرسة، ونشرها في مجال الإعلام ومؤسسات الدولة والمجتمع. وبهذا يكون للقيم حضورها بأبعادها المقاصدية، بدءاً بالفرد، وانتهاءً بالأُمَّة.

أمّا الفصل الخامس، وهو الأخير، فحمل عنوان: "تفعيل المقاصد في التربية والتجلِّيات التربوية للقيم القرآنية العليا"، وفيه انطلق الـمُؤلِّف من إشارة للدكتور فريد الأنصاري، مفادها أنَّ التجديد الاصطلاحي في علم الأصول عند الإمام الشاطبي كان ذا بُعْد ومقصد تربويينِ؛ أيْ إنَّ غاية المقاصد، بما هي مبحث من رحم علم أصول الفقه، تصحيحُ الانحراف التربوي الطارئ على تديُّن الـمُكلَّف. ومن هذه المقولة، انطلق الـمُؤلِّف لبيان مناحي تفعيل المقاصد في المجال التربوي، وهذا تلخيص لها من وجهة نظره:

أ. الربط بين المقاصد والتربية هو ربط بين مُتجانِسين؛ فمن المقاصد يُمكِن استحضار قصد الشارع في الأحكام والآداب والأخلاق. ولا شكَّ في أنَّ الأصل هو مُوافَقة مقصود الشرع، وجعل هوى الـمُكلَّف تابعاً لمراد الشارع وشرعه.

ب. ضعف تفعيل المقاصد في المجال التربوي، والاقتصار على تفعيلها في مجال الأحكام العملية والاجتهاد الفقهي، وهو أمر تبديه الكتابات والتجارب المطروحة في هذا الموضوع، مع أنَّ إنعام النظر في ما كتبه الشاطبي في "المقاصد" يُجْلي العلاقة الكامنة بين المقاصد والتربية.

ت. الربط بين التربية وحفظ العقل هو أساس العمل التربوي؛ لأنَّ حفظ العقل يكون بالتعليم والتعلُّم، فلا تربية من دون تعليم وتعلُّم. ومن هنا كان التشبُّع بالتربية عن طريق إعمال العقل أحسن وأكثر فاعلية؛ فالعقل مناط التكليف، وهو وسيلة تحقيق مناطات الأحكام والتربية.

ولكي يكون التصوُّر مُتكامِلاً في الموضوع؛ فقد اقترح الـمُؤلِّف تصنيفاً للمقاصد التربوية، يُسهِّل ربط المقاصد بها، ومحاكمتها إلى المقاصد الشرعية. وفي ما يأتي سرد لهذا التصنيف:

أ. مقاصد تربوية للدنيا، ومقاصد تربوية للآخرة.

ب. مقاصد تربوية غائية، ومقاصد تربوية وسَلية.

ت. مقاصد تربوية مُصنَّفة حسب موضوعات العلوم.

ث. مقاصد تربوية مُصنَّفة حسب مؤسسات التربية والمجتمع.

ج. مقاصد تربوية مُصنَّفة على أساس القيم المقاصدية العليا، وهو ما ختم به هذا الفصل.

وبذلك يكون الكتاب قد اكتمل في صورته الأخيرة بعد دمج الفصلين الأخيرين في الفصول الثلاثة الأُولى التي شكَّلت مادَّة الكتاب الأوَّل، وبه يكون الـمُؤلِّف قد استكمل الموضوع من جوانبه النظرية والعملية.

## على سبيل الختم

يُمكِن أن يُعدّ هذا الكتاب إضافةً نوعيةً إلى المكتبة الإسلامية المعاصرة؛ لِـما اتَّسَم به من دقَّة في الطرح، وجدَّة في المعالجة والتحليل، ولاقتدار صاحبه على تحقيق قَدْرٍ ضافٍ من العلاقة التكاملية بين المقاصد والقيم؛ ما يُعَدُّ وسيلةً ناجعةً في الممارسة النقدية للكسب المعرفي السابق، وتحقيق كسب معرفي مُواكِب للإشكالات والقضايا الـمُستجِدَّة الحارقة. ولا شكَّ في أنَّ القراءة الواعية لهذا الـمُؤلَّف تتيح استشراف آفاق معرفية واعدة، تُحفِّز الباحثين الجادّين على سبر غورها، وصولاً إلى تقديم إسهامات مُعتبَرة في ميادين التربية، وفلسفة القيم، وآليات بنائها وتقويمها.

## المراجع:

ملكاوي، فتحي حسن (2020). **منظومة القيم المقاصدية وتجلِّياتها التربوية**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

# عروض مختصرة

## إيصال صالح الحوامدة*

1. **الدين والقيم محورية التزكية الروحية في بناء المجتمع،** محمد حلمي عبد الوهاب، القاهرة: نيوبوك للنشر والتوزيع، ط1، 2020، 160 صفحة.

يسعى الكتاب إلى إظهار مركزية القيم الروحية حضوراً وضرورة وغائية في سياق معالجة أزمة القيم التي يجتازها العالم الإسلامي والعالم الغربي اليوم؛ بسبب انتشار الفلسفات المبشّرة بالعدمية وضياع المعنى وزوال القيم. يتكون الكتاب من فصول ستة، هي: الفصل الأول ويبحث في الدين، والعلم، والقيم، والصراع على المجال العام في أزمنة التغيير. أما الفصل الثاني فيبحث في جدلية العلاقة بين الدين والقيم الروحية، وبناء النظام القيمي. ثم يأتي الفصل الثالث الذي عُنون بالعقل الأصولي المعلمن: تحولات البنى الأصولية في الإسلام والمسيحية. وجاء الفصل الرابع بعنوان العبادة في الإسلام مفهوماً وغاية. ثم الفصل الخامس: المصادر المباشرة للأخلاق الفردية والجماعية. وأخيراً الفصل السادس: الدين والأخلاق والقيم في الفكر المعاصر؛ قراءات ومراجعات.

2. **القيم الوطنية في المناهج التعليمية،** مفتاح بن هدية، عمّان: دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، 2020، 288 صفحة.

يحتوي الكتاب على خمسة فصول، هي: الفصل الأول شمل تمهيداً منهجياً مفصلاً في إطار منهجي متكامل تضمن إشكالية الدراسة وأسباب اختيارها، وكذلك أهميتها وأهدافها، وتحديد المفاهيم الرئيسة لها، كما تضمن تساؤلاً عاماً وتساؤلات جزئية سعى الباحث للإجابة عنها. والفصل الثاني تكون من مبحثين: الأول إحاطة كاملة شاملة عن القيم من حيث: مفهومها وتكوينها

* الحوامدة، إيصال صالح (2021). **عروض مختصرة**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 27 العدد 102، 281-294.
DOI: 10.35632/citj.v27i102.5991

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021 ©

ومصادرها، وتصنيفها وقياسها وأهميتها وخصائصها، والتمييز بين القيم والاتجاهات، أما المبحث الثاني فقد تضمن حديثاً دقيقاً عن القيم الوطنية مدعماً بنماذج ميدانية، وفيه كيف تكون القيم موجِّهاً للسلوك عن طريق التأثير غير المباشر، وفيه أيضاً حديث عن تحديات العولمة. وتحدث الفصل الثالث عن المناهج التربوية وفلسفة التربية، وفيه مبحثان: الأول عن المناهج التربوية من حيث: مفهومها القديم والحديث، وأنواع المناهج التربوية، وعناصرها وأسسها وتصميمها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها وأهميتها ودورها في ترسيخ القيم، أما المبحث الثاني فتحدث عن الفلسفة التربوية في الجزائر وأهدافها، وأهم مدارس الفلسفة التربوية وأسسها ومبادئها وخصائص فلسفة التربية والتعليم في الجزائر وأبعادها وأهدافها. وجاء الفصل الرابع للحديث عن الكتاب المدرسي والمدرسة، وفيه مبحثان: الأول منهما تحدث عن الكتاب المدرسي من حيث: مفهومه وأهميته والشروط الواجب توافرها فيه ومواصفاته، والهياكل المكلّفة به، وإخراجه وعلاقته بالمنهاج، ودوره في تنمية القيم لدى الأطفال، والفصل الثاني لمحة تاريخية عن المدرسة من حيث: مفهومها ووظائفها وأهدافها، والبناء الهيكلي لها، ثم حديث عن المدرسة المتوسطة الجزائرية، وأخيراً دور المدرسة في غرس القيم والمحافظة على الثقافة القومية. وجاء الفصل الخامس عن القيم في كتاب التربية البدنية، وهذا جانب ميداني يقوم على تحليل مضمون الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط مصحوباً بتحليل نموذجي دقيق. وأخيراً تم عرض الإجابة عن التساؤلات الجزئية، مع إبراز اقتراحات وتوصيات مبنية على هذه الدراسة.

3. **القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين النظرية والممارسة**، مجموعة من الباحثين، تنسيق: نسيسة فاطمة الزهراء، عمّان: دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، 2020، 3 مجلدات، 898 صفحة.

يعدّ المنهج العمود الفقري للعملية التربوية، وهو بحاجة إلى تطوير مستمر، لتجنب الخلل في الواقع الاجتماعي. والتربية هي مضمون المنهج، ومن ثمّ فلا يمكننا إحداث تغيير اجتماعي إلا من خلالها. والمناهج التربوية والقيم الأخلاقية تعدّ لبنة أساسية في بناء منظومة اجتماعية سوية؛ لأن الأساس الفكري عند الفرد يمرّ من خلال دخوله إلى المنظومة التربوية بمراحلها المختلفة، فالقيم التربوية التي يحملها الفرد لها علاقة وطيدة بالمناهج التربوية التي تلقّاها، ولها انعكاس مباشر على

المنظومة الاجتماعية سلباً أو إيجاباً. تضمّن الكتاب عشرة محاور، وكلّ محور تضمّن عدداً من البحوث التي بلغت في مجموعها ثلاثة وأربعين بحثاً، وكلّ بحث يتحدث عن قضيّة من القضايا المنهجية التربوية، والقيم الأخلاقية في المجتمع.

4. **المسلمون والغرب والتأسيس القرآني للمشترك الإنساني**، أحمد الفراك، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2021، 392 صفحة.

تضمّن الكتاب خمسة فصول، هي: الفصل الأول مدخل مفاهيمي تأسيسي للكتاب، وتحدث فيه عن "المسلمون من الدلالة التاريخية للدلالة القرآنية" و"مصطلح الغرب من الدلالة الجغرافية للدلالة الفلسفية"، ثم عن "علاقة المسلمين بالغرب من المعترك إلى المشترك"، ثم عن "المشترك بين المسلمين والغرب" وأخيراً "لماذا المرجعية القرآنية في التأسيس للمشترك الإنساني". والفصل الثاني يبحث في الأساس الديني مدخل للمشترك الإنساني، وفيه: الدين المشترك بين المسلمين والغرب والقيم الدينية المشتركة بين المسلمين والغرب. ثم الفصل الثالث الذي تحدث عن المشترك العلمي المعرفي مدخل للمشترك الإنساني، كما تحدّث عن العلوم التجريبية والمشترك الإنساني، فالمعرفة القرآنية والقراءة الجامعة. ويأتي بعده الفصل الرابع الذي عنون بالمشترك العمراني بين المسلمين والغرب، وفيه بحث العمران الإنساني من دلالات العمران إلى علم العمران، وخصائص العمران الإنساني ومقاصده. وأخيراً الفصل الخامس المشترك البيئي الطبيعي مدخل للمشترك الإنساني، وهو عن البيئة بين قصور التصور المادي وشمولية التنزيل القرآني، والمشترك البيئي عالمية الأزمة البيئية وعالمية الحل القرآني، ومن ثم الخاتمة.

5. **المشترك الإنساني والتواصل الحضاري والديني أية أرضية؟ وأي أفق؟**، مجموعة مؤلفين، تنسيق أحمد الفراك وعبد الباسط المستعين، عمّان: دار ركاز للنشر والتوزيع، ط1، 2021، 515 صفحة.

الكتاب مؤلف جماعي، وهو عمل بحثي أشرف عليه مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات، وقد جاء استجابة لما يتعرض له العالم اليوم من تغيرات عميقة وسريعة، وما يتهدده من

أزمات مركبة متداخلة، تجعله في أمسّ الحاجة إلى حوار شامل متعدد على مستويات مختلفة، حوار استراتيجي بنّاء تتضافر في إرسائه جهود عدد من المؤسسات، وينصبّ على معالجة أهم المشكلات المعاصرة بين الثقافات المختلفة. جاء الكتاب في أحد عشر محوراً، تضمّنت تسعة عشر بحثاً هي: الدرس المقاصدي وبناء مشترك القيم الإنسانية، فالتسامح الديني عند المفكرين الألمان: غوتهولد إفراييم ليسينغ نموذجاً، ثم أثر الرحلة العربية الحديثة في تفعيل الحوار الحضاري وتعزيز المشترك الإنساني رحلة التونسي نموذجاً، والموروث الإنساني المحفوظ في القرآن الكريم وأثره في ترسيخ العلاقات بين الشعوب، تبعه رحلة المشترك الإنساني من المعاناة القاتلة إلى الطمأنينة، ثم صراع الحضارات أم حوارها؟ مقاربة بين هنتنجتون وغارودي، فالأندلس نموذج تاريخي للتواصل والحوار الحضاري والديني، وحوار الحضارات ودوره في التصدي لخطر المادية المعاصرة غارودي أنموذجاً، فالقواعد المؤسسة للتعارف الحضاري عن النورسي، والتعايش بين المسلمين وأهل الكتاب في الأندلس، ثم حوار الضفتين نموذج المصالحة وصعوبات التجاوز، فالأبعاد الحضارية عن الخطابي وأثرها في بناء المشترك الإنساني، وقيمة التعايش في الثقافة الغربية، وقيم التعايش التاريخي وتأثيرها على المجتمع المصري، ثم المحبة والعشق قاعدتا بناء المشترك الإنساني أصولهما التأسيسية وأبعادهما الاستيعابية قراءة في تراث الرومي، فالحوار الحضاري والمشترك الإنساني أية علاقة، ثم الحوار بين الأديان، ورؤية منهجية لفقه التعارف وأثره في التواصل بين الشعوب وبناء الحضارات الأرضية، وأخيراً التحوّل الديني واعتناق الإسلام في العصور الوسطى.

6. **قيمنا الإسلامية والتسارع الحضاري كيف نتعامل مع معطيات الحضارة المعاصرة**، يوسف الملّا، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2020، 336 صفحة.

الإسلام يمثل في حقيقته أحكاماً شرعية ومصادر جليلة للقيم الروحية، إلى جانب مقومات ثابتة لبناء الحضارة الإنسانية بلا منازع؛ فهو يحث على ارتياد العوالم المحيطة به، ويدعو إلى الأمن والطمأنينة، وأن الشريعة الإسلامية الغراء جاءت ترسيخاً للأخلاق الفاضلة، ودعماً للرقي الحضاري والحياة الحرة الكريمة والمنهج القويم المتكامل كما أوردتها القيم في الكتاب. جاء الكتاب

في مقدمة وفصول أربعة وخاتمة، وُسم الفصل الأول بـ: بين القدرات الإبداعية وسبل البحث، ووسم الثاني بـ: تأصيل الحوار والتواصل والوسطية، ووسم الثالث بـ: خطوات نحو التكامل والتغيير، ثم وسم الرابع بـ: مهارات إدارية في ظل التشريع، وأخيراً خاتمة: هل للغرب موقف حيادي من الإسلام؟

7. **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، خالد الصرايرة ورضا المواضيه وخالد الزيديين، عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2019، 223 صفحة.

يتضمن الكتاب سبعة فصول، الفصل الأول: ماهية الجودة الشاملة وفلسفتها وحقيقتها ومسوغاتها، والفصل الثاني: المنطلقات الفكرية للجودة الشاملة ومفاهيمها، ثمّ مفاهيم لها علاقة بها ومفهومها في التعليم، والفصل الثالث: أهمية إدارة الجودة الشاملة وأهميتها في التعليم والأهداف العامة لها، وأهدافها في التعليم، والفصل الرابع: مدخل إلى إدارة الجودة الشاملة ومبادئها والمتطلبات الرئيسية لتطبيقها ومتطلبات تطبيقها في التعليم، والفصل الخامس: أبعاد الجودة ومرتكزاتها وأساسياتها في التعليم وخطوات إدارة الجودة في التعليم، والفصل السادس: أسس إدارة الجودة الشاملة ونشأتها وتطورها ومراحلها وآليات الحكم عليها في التعليم، والفصل السابع: الرواد الأوائل لإدارة الجودة الشاملة في التعليم وفلسفاتهم.

8. **القيم الأخلاقية الواردة في كتب التربية الإسلامية "كتب المرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي بلبنان"**، شيرين خورشيد، بيروت: نشر خاص، 2019، 280 صفحة.

تكمن أهمية الكتاب في تناوله القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية التي تعد معياراً للحكم على سلوك الطالب، وموجِّهاً لسلوك الفرد والمجتمع نحو السلوكات المرغوب بها اجتماعياً. قسَّمت المؤلفة كتابها إلى بابين: الباب الأول وهو الإطار النظري وفيه ثلاثة فصول؛ الفصل الأول: الثوابت في القيم الأخلاقية الإسلامية، وفيه تعريف القيم وأسسها ووظائفها، والقيم الأخلاقية التربوية الإسلامية العامة، والمؤسسات التربوية التي لها دور في غرس هذه القيم.

أما الفصل الثاني فوسم بـ" منهجية كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة من حيث التأليف والترتيب والتقييم"، وفيه حديث عن مرحلة البلوغ والمرحلة المتوسطة من حيث ترتيب القيم، وتقييم القيم بالمناهج الدراسية. أما الفصل الثالث فوسم بـ" التجديد نحو منهج تربوي إسلامي" ويبحث في التجديد في المنهج التربوي الإسلامي ومعوقات التجديد ورؤية جديدة للمنهج الإسلامي في التربية". أما الباب الثاني فهو دراسة ميدانية تحليلية لمضمون كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي في لبنان.

9. **تطوير تقويم أداء كليات جامعة الملك سعود في ضوء مدخل القيمة المضافة**، عبد اللطيف ابن عبد الله، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ط1، 2019، 223 صفحة.

يهدف الكتاب إلى تعرّف واقع تقويم أداء كليات جامعة الملك سعود في ضوء مدخل القيمة المضافة، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تطوير تقويم الأداء، وكذلك تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقويم أداء كليات الجامعة. وكذلك يعرض الكتاب أهم النماذج العالمية والإحصائية في مجال تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية، إضافة إلى تقييم أنموذج مقترح لتطوير أداء كليات الجامعة باستخدام مدخل القيمة المضافة. وختم الباحث الكتاب بمجموعة من النتائج توصل إليها من خلال بحثه. وجاء الكتاب في خمسة فصول.

10. **حوكمة المؤسسات في ضوء الفكر المعاصر**، سامح عامر وياسمين السنطيل، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2020، 408 صفحة.

استحق موضوع حوكمة المؤسسات أهمية كبيرة؛ بسبب التطورات المتسارعة في مجال الأعمال ونمو حجم هذه المؤسسات، وما تبع ذلك من أزمات، فكان ذلك دافعاً للبحث عن فلسفة أو منهجية جديدة لإعادة التوازن وضبط أداء هذه المؤسسات، وكذلك إيجاد نظم رقابية لمواجهة المخاطر المالية والإدارية وحماية أصحاب المصالح جميعاً، والالتزام بالشفافية والمصداقية والسلوك الأخلاقي والعدالة بين جميع المساهمين، ومواءمة كل التطورات

التكنولوجية والفنية. إن حوكمة المؤسسات لها بصمات واضحة على أسلوب الإدارة واستراتيجيتها وسياستها في اتخاذ القرار الرشيد والالتزام الأخلاقي ومواجهة المخاطر من أجل التميز المؤسسي، وتحقيق النمو المنشود، والتحول من التقليدية إلى الإلكترونية – الرقمية. يحتوي الكتاب على أحد عشر فصلاً؛ الفصل الأول: حوكمة المؤسسات، والفصل الثاني: دور حوكمة المؤسسات في تفعيل الالتزام وحماية المصالح، والفصل الثالث: حوكمة المؤسسات نماذج وتجارب دولية، والفصل الرابع: ثمار ونتائج تجارب حوكمة المؤسسات، والفصل الخامس: الحوكمة مدخل الإدارة الاستراتيجية، والفصل السادس: دور حوكمة المؤسسات في تفعيل جودة المعلومات المالية والرقابية، والفصل السابع: حوكمة المؤسسات واتخاذ القرار المالي، والفصل الثامن: الحوكمة والتمييز المؤسسي، والفصل التاسع: الحوكمة والمؤسسة الإلكترونية، والفصل العاشر: حوكمة مؤسسات التعليم الجامعي، والفصل الأخير الحادي عشر: الحوكمة وتطوير الأداء المؤسسي.

11. **أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي: التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر**، آريا نكسا، بيروت: مركز نهوض للدراسات والبحوث، ط1، 2021م، 511 صفحة.

يقدم المؤلف منظوراً مركباً للنظر في التلقي العقلي والسلوكي للأحكام الشرعية داخل أوساط التعليم الديني الإسلامي، حالة الأزهر نموذجاً جامعاً بين نظريتين: نظرية الممارسة، ونظرية الهرمنيوطيقا. وهو يركز في أطروحته على اختبار الأدوات التحليلية التي يقترحها على حالة التعليم العالي الإسلامي في مصر الحديثة، وعمل على تعميق النظر في بنية عملية التلقي والتلقين للمضمون المعرفي الديني على الجانبين الرسمي والتقليدي، مراوحاً بين العرض التاريخي لطبيعة الدرس الفقهي في حقبة ما قبل الحداثة (التعليم الإسلامي التقليدي)، والمعالجة التحليلية لمختلف الدروس الفقهية بعد وصول الحداثة إلى مصر، وتعليله لذلك أنه أراد أن ينقض بعض الاتجاهات التحليلية التي تصور حالة الدرس الفقهي ما قبل الحداثي بأنها جامدة وراكدة، وخالية من التفاعل مع مستجدات الواقع.

12. **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية،** فتحي حسن ملكاوي، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2020م، 287 صفحة.

ينطلق المؤلف من اعتماد مفاهيم قرآنية ثلاثة، هي: التوحيد والتزكية والعمران، بوصفها قيماً عليا حاكمة، لها تجلياتها في العلم والمعرفة، وجوانب السلوك والممارسة، وميادين بناء الحياة وسبل تطويرها؛ وهي تتصل في ما بينها اتصالاً وثيقاً تُشكّل منظومة قيمية معيارية متكاملة، تنبثق عنها سائر القيم الرئيسة والفرعية في دين الله سبحانه. وفي الوقت ذاته هي مرجعية مقاصدية لبيان غاية الحق من الخلق بصورة ميسرة. يبين المؤلف كذلك أهمية إضافة بُعد المقاصد إلى القيم الثلاث، وعدّها قيماً مقاصدية، لها تمثلاتها في الفكر المعاصر والتراث الإسلامي، معمِّقة فهمنا للمدخل المقاصدي في جهود الإصلاح الفكري الإسلامي، وللنظام المعرفي وتطبيقه العملي في ميادين البناء والتكوين الاجتماعي. يتضمن الكتاب فصولاً خمسة؛ الأول والثاني والثالث حديث عن "التوحيد الأساس الأول والتزكية والعمران" في منظومة القيم، ثم الفصل الرابع عن القيم المقاصدية وتجلياتها في التراث الإسلامي والفكر المعاصر، فالفصل الخامس يبحث في تفعيل المقاصد في التربية والتجليات التربوية للقيم القرآنية العليا.

13. *The Value of Critical Knowledge, Ethics and Education: Philosophical History Bringing Epistemic and Critical Values to Values*, by Ignace Haaz, geneva: Globethics.net, June 2019, 234 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "قيمة المعرفة النقدية، الأخلاق والتعليم: التاريخ الفلسفي يحضر المعرفة والتفكير النقدي للقيم، تأليف: إجناس هاز. حاصل على الدكتوراه في الآداب من جامعة جنيف، درس النظريات الأخلاقية في قسم الفلسفة في جامعة فريبورغ.

يذكر الكتاب ستَّ أدوات مفاهيمية مهمة طورها الفلاسفة لمعالجة معنى الأخلاق، وقد عمل المؤلف على تطوير كل وجهة نظر معينة في فصل، على أمل أن تشكل في النهاية كلاً موجزاً وممتعاً ويمكن قراءته بسهولة، هذه المفاهيم هي: أولاً: الأخلاق والواقعية: توضيح الفرق بين الفهم

والتفسير، ثانياً: القيادة واللاواقعية وعلم النفس الأخلاقي، ثالثاً: تسليط الضوء على الهوية الذاتية والمعاملة بالمثل الإيجابية، رابعاً: فضيلة الكرم وأهميته للتعليم الجامع– الإرادة الإلهية، خامساً: التربية الأخلاقية بوصفها منظوراً فلسفياً معيارياً. معيارية التحول الذاتي في التعليم، سادساً: الجماليات بوصفها تعبيراً عن حرية الإنسان والاهتمام بالعالم كله الذي نعيش فيه والذي يعيش فينا.

14. *Islamic Law and Ethics,* Edited by David R. Vishanoff , Herndon: The International Institute of Islamic Thought, June, 2020, 222 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "الشريعة الإسلامية والأخلاق"، تحرير ديفيد. ر. فيشانوف، أستاذ الفكر الإسلامي بجامعة أوكلاهوما في الولايات المتحدة.

جاءت مقدمة المحرر بعنوان: "الشريعة الإسلامية والأخلاق: من التكامل إلى التعددية"، تبعه الفصل الأول الذي يبحث في البنية الأخلاقية لنظرية الإمام الجويني القانونية، بعده الفصل الثاني الذي بحث في التسلسل الهرمي الأخلاقي في الشريعة الإسلامية، ثم الفصل الثالث المعنون بـ: "الاجتهاد البنيوي: نموذج راديكالي عند الشيعة الاثني عشرية"، أما الفصل الرابع فبحث في: "تطبيقات مقاصد الشريعة في العبادات الإسلامية، فالفصل الخامس الذي تضمن حديثاً عن: "الأخلاق التنموية في الصدقات الإسلامية: فقه الزكاة والأخلاق التطبيقية لدى المنظمات الخيرية الإسلامية في الهند"، والفصل السادس عن: "مفهوم الرضا في القرآن الكريم: صفة الفهم الخاطئ والتغريب عند اليهود والمسيحيين"، أما الفصل السابع الأخير فكان عن: "العدالة الاجتماعية والنظام الشرعي الأخلاقي الإسلامي دستور المدينة المنورة كدراسة حالة من مرحلة النبوة".

*15. Value and the Humanities: The Neoliberal University and Our Victorian Inheritance (Palgrave Studies in Literature, Culture and Economics, by Zoe Hope Bulaitis, Edinburgh: Palgrave Macmillan, June 2020, 326 pages.*

عنوان الكتاب بالعربية: "القيمة والعلوم الإنسانية: الجامعة النيوليبرالية وميراثنا الفيكتوري"، تأليف: زوي هوب بوليتيس، وهي باحثة أدبية ذات خبرة في السياسة الثقافية والتعليم العالي. وهي أيضاً باحثة في الصناعات الإبداعية: مركز السياسات والأدلة (PEC) في كلية الفنون واللغات والثقافات بجامعة مانشستر بالمملكة المتحدة. حاصلة على درجة الدكتوراه من جامعة إكستر.

المؤلفة في كتابها تتتبّع التحول من التعليم الليبرالي إلى التعليم الليبرالي الجديد من القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا، لتقدم لنا سرداً غنيّاً وغير مسبوق للقيمة في التعليم العالي في إنجلترا. تستند القيمة والعلوم الإنسانية إلى المناقشات التاريخية والمالية والنقدية المتعلقة بالسياسة التعليمية والثقافية. والمؤلفة ترى أن كتابها يعدّ بديلاً عن كتابة دفاع منفرد عن العلوم الإنسانية ضد العقلانية الاقتصادية، وترى ضرورة وضع خارطة دقيقة لتقاطعات القيمة في العلوم الإنسانية، تشمل استكشاف المشاركة السياسية، والخطابات العلمية، والتمثيل الخيالي، والعلوم الإنسانية في الحياة العامة. والمؤلفة كذلك توضح من خلال الكتاب مجموعة متنوعة من ممارسات العلوم الإنسانية التي تبيّن أنه على الرغم من أن السياسة الحديثة تشجع التعليم العالي على أن يكون مدفوعاً بالكامل بالنتائج والأهداف المالية واكتساب مهارات التوظيف، إلا أن العلوم الإنسانية تستمر في الإلهام والتطلع إلى ما وراء هذه الحدود، فالكتاب تحليل تاريخي مستنير نظرياً لقيمة العلوم الإنسانية في سياق السوق.

*16. How to Market a university: Building Value in a Competitive Environment, by Teresa Flannery, Baltimore: Johns Hopkins University Press, January 2021, 256 pages.*

عنوان الكتاب بالعربية: "كيفية تسويق الجامعة: بناء القيمة في بيئة تنافسية"، بقلم تيريزا فلانيري، المؤلفة رائدة في مجال التعليم العالي ولديها 35 عاماً من الخبرة في مجموعة واسعة من الوظائف، بما في ذلك أقسام قبول وتسجيل الطلاب وشؤونهم، وعملت في عدد متنوع من مؤسسات التعليم العالي.

في الوقت الذي يتراجع فيه الدعم العام للجامعات، مع الارتفاع المستمر في الرسوم الدراسية ومعدلات الخصم، وتقلص عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة التقليدية، أدّى ذلك لتعرض قادة التعليم العالي لضغوط أكبر من أي وقت مضى؛ إذ كيف يمكنهم ضمان معدلات تسجيل ثابتة أو متنامية، مع تحفيز أصحاب الأموال لتقديم المزيد من الدعم الخيري، وزيادة تمويل الأبحاث، وكذلك تنويع مصادر الدخل؟ المؤلفة من خلال كتابها تجادل بأن مؤسسات التعليم العالي يمكنها تحقيق كل هذه الأهداف من خلال تنفيذ التسويق الاستراتيجي المتكامل بطرق تتماشى مع الثقافة

الأكاديمية وقيم الجامعة، وتوفّر المؤلفة من خلال الكتاب خارطة طريق لقادة الجامعات الذين يرغبون في تعلم كيفية بناء القيمة –من حيث الإيرادات والسمعة على حد سواء– وذلك من خلال التمييز بين المنافسين وتطوير علاقات شخصية وداعمة وطويلة الأمد مع أصحاب المصالح.

17. *Higher Expectations: Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?* by Derek Bok, New Jersey: Princeton University Press, August 2020, 232 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "الآمال الكبيرة: هل تستطيع الجامعة أنْ تُعلِّم الطلبة ما يلزمهم معرفته في القرن الواحد والعشرين؟" المؤلف ديريك بوك محامٍ ومعلم أمريكي، والرئيس السابق لجامعة هارفارد.

أثار الـمُؤلِّف من خلال كتابه انتقادات عدة مُوجَّهة إلى الجامعات، منها: أنَّ الطلبة يتخرَّجون فيها من دون دراسة أيّ مادة عن "تاريخ بلدهم أمريكا، أو عن الأدب الإنجليزي، أو عن الحضارة اليونانية والحضارة الرومانية القديمتين"؛ إذ تتمثل أهميتها في أنَّها تُعَدُّ مصدراً لكثير من القيم الأساسية في الحضارة الغربية. ومشكلة أخرى رآها المؤلف تتمثَّل في اعتقاد الجامعات بعدم إلزام طلبتها قراءة كتاب مُعيَّن؛ ذلك "أنَّنا أصبحنا في مرحلة تبدو فيها المعرفة بمجملها ذات أهمية نسبية." وطالت هذه الانتقادات حالة الالتباس الـمُتعلِّقة برسالة الجامعات؛ فهي تجاهد للنجاح مدفوعةً بمتطلَّبات السوق؛ ما أفقد كثيراً منها وعيها بالرسالة التي أُنشِئت من أجلها. وقد ذكر بوك أنَّ الاتحاد الأمريكي للكليات والجامعات أعدَّ قائمة لنتاجات التعلُّم الضرورية بوصفها أساساً لإصلاح التعليم العالي. وهذه النتاجات هي:

أ. المعرفة بالثقافة الإنسانية والعالَم الطبيعي عن طريق دراسة العلوم، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، والإنسانيات، والتاريخ، واللغات، والفنون.

ب. اكتساب القدرات الفكرية والعملية، بما في ذلك القدرة على البحث، والتحليل، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ومهارات التواصل الشفوية والكتابية، والتعامل مع الكميات والمعلومات، والعمل ضمن الفريق، والقدرة على حلِّ المشكلات التي يُواجِهها الطالب، وتتدرَّج في الصعوبة مع تقدُّمه في الدراسة.

ت. التحلّي بالمسؤولية الذاتية والاجتماعية، بما في ذلك معرفة المواطنة، والمشاركة في أنشطة مدنية (محلية، وعالمية)، والوعي بتداخل الثقافات، والتفكير والعمل الأخلاقيان، والتأسيس للتعلُّم مدىٰ الحياة، واكتساب المهارات اللازمة لذلك، وتعوُّد العمل مع مجموعات مُتنوِّعة من الأفراد، ومواجهة تحدِّيات عالَم الواقع.

ث. التعلُّم التطبيقي والـمُتكامِل الذي يساعد الطالب علىٰ التركيب، وإعداد الدراسات الـمُتخصِّصة والعامة، وتطبيق المعرفة والمهارات والمسؤوليات الـمُكتسَبة علىٰ وقائع جديدة، ومشكلات مُعقَّدة.

18. *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education,* by Jason Brennan and Phillip Magness, UK: Oxford University Press, June 2021, 176 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "شقوق في البرج العاجي: الفوضىٰ الأخلاقية في التعليم العالي"، الـمُؤلِّفان جيسون برينان، وهو أستاذ بجامعة جورج تاون، ومؤلف لعشرة كتب، وفيليب ماجنس، وهو "زميل أبحاث أول في المعهد الأمريكي للبحوث الاقتصادية في غريت بارينجتون، ماساتشوستس".

وجه الـمُؤلِّفان نقداً شديداً للسياسات الـمُتَّبَعة اليوم في الجامعات؛ إذ تَبيَّن لهما وجود كثير من الثغرات والأكاذيب في هذه السياسات؛ حتّىٰ إنَّها لا تخلو من الغشِّ والخداع، قياساً إلىٰ معايير الجودة، أو أخلاقيات المهنة الـمُطبَّقة في ميادين الأعمال والصناعات عامة. وقد كشف الكتاب عن كيفية استخدام الدعاية في التضليل والتعتيم علىٰ الممارسات غير الصحيحة في الجامعات، خلافاً لِـما هو مُتَّبَع في صناعة السيارات أو الدواء مثلاً. والحقيقة أنَّه لا توجد دافعية إلىٰ التغيير لدىٰ أصحاب القرار طالما استمروا في الركون إلىٰ الراحة، وتسلَّموا الرواتب في موعدها، وحافظوا علىٰ المظاهر.

19. *Teaching the Whole Student: Engaged Learning With Heart, Mind, and Spirit,* Editing by David Schoem & Christine Modey, & Edward P. St. John, Stylus Publishing, May 2017, 292 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "التعليم الكامل للطالب: قلباً وعقلاً وروحاً"، حرره ثلاثة من الأساتذة هم: ديفيد شوم، وكريستين مودي، وإدوارد ب. سنت جون.

يتألف الكتاب من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول عنون بـ "مناهج تعلّم الطالب بالكامل"، وفيه يبحث موضوعين: منهج الطالب الكامل- نموذج الاحتفاظ، ودمج العدالة الاجتماعية في التدريس منهج تربوي تكاملي. أما الجزء الثاني فعنوانه: "المشاركة في التعلّم والتعليم في الممارسة"، وفيه خمسة موضوعات هي: تعلّم الفصول المجتمعية والتعليم من أجل الأمل الناقد، التعليم والتعلّم: الفصل الدراسي كمجتمع والمجتمع كصف دراسي، نحو علم أصول التدريس الجديد للمساعدة في خلق مستقبل مستدام، التربية التجريبية والحوارية في دورة الصراع الديني والعرقي، خدمة التعلّم وعلم التربية التكاملي لإشراك الطالب بكليته. أما الجزء الثالث فجاء عن التربية التكاملية، وبحث فيه أربعة موضوعات، هي: التدريس والتعلّم اللذان يحدثان فرقاً، ومناهج تكاملية لمشاركة التنوع المستدام في السنوات الأولى من الكلية، ثم التقييم: إعادة التفكير في دور أصول التدريس التكاملية، وأخيراً تعليم الطالب الكامل.

## هوية المجلة وأهدافها

**منبر مفتوح لتحاور العقول وتناظر الأفكار والآراء يهدف إلى:**

* الإصلاح المنهجي للفكر عند المسلمين، من خلال ترسيخ التكامل المعرفي، وإعطاء الاجتهاد دوره الفاعل في الحياة.
* الارتقاء بالوعي والبحث والتعليم في المجتمعات المسلمة.
* بلورة منهجيات وأدوات علمية نقدية قادرة على المراجعة القويمة للمعارف الإسلامية واستثمارها في ضوء مراجعة واستثمار أعمّ للمعارف الإنسانية في طفرتها وتطورها الحاليين.

**وتسعى المجلة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال التركيز على المحاور الرئيسية الآتية:**

* قضايا المعرفة: وما يتعلق بها من رؤية كلية ومنهجية في التفكير والبحث.
* قضايا التعليم والبحث العلمي في المجتمعات المسلمة: وما يتعلق بها من تطوير الأدوات والآليات التربوية.
* منهجية التعامل مع الأصول التأسيسية والتراث الإسلامي والإنساني.

## قواعد النشر وتعليمات إعداد البحوث

- يشترط في البحث أن يتوافق مع أهداف المجلة ومحاورها، وأن يتراوح حجمه بين ستة آلاف وخمسة عشر ألف كلمة مع الهوامش، وألا يكون قد نُشر أو قدّم للنشر في أي مكان آخر. والمجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- تنظم مادة البحث ضمن **مقدمة** مناسبة حوالي خمسمائة إلى ألف كلمة تتضمن بيان موضوع البحث وأهدافه وأهميته وطبيعة الأدبيات المتوافرة حوله. **وخاتمة** بنفس الحجم تتضمن خلاصة البحث وأهم نتائجه وتوصياته. والمقصود بخلاصة البحث هنا هي فكرة مركزة لمجمل الأفكار الأساسية التي يود الباحث أن يتجه تفكير القارئ إليها، والمقصود بالنتائج الإضافة المعرفية التي تمثل قمة البحث وأفضل عطاء لصاحبه في موضوع البحث. والمقصود بالتوصيات بيان الأسئلة التي أثارها البحث وحاجتها إلى إجابات عن طريق مزيد من البحوث، وكذلك بيان القرارات التي تقتضي من المعنيين بأمرها الأخذ بها إصلاحاً للواقع. أما **جسم البحث** الرئيسي فتنظم مادته في عدد من الأقسام 3-5 مع عناوين فرعية مناسبة لكل قسم مرقمة بكلمات: أولاً، وثانياً، وثالثاً... وإذا لزم تقسيم أي عنوان إلى عناوين فرعية فإنها ترقم بأرقام 1و2 و3

- يعطى صاحب البحث المنشور عشر فصلات (مستلات) من بحثه المنشور، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى لغة أخرى، دون الحاجة إلى استئذان صاحب البحث.

- يكون التوثيق في مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر" على الوجه الآتي:

- الالتزام بقواعد التوثيق المعمول بها في المجلة.

- توثيق الآيات القرآنية بعد نص الآية مباشرة في المتن وليس في الهامش ويتم ذلك بين قوسين مع وضع اسم السورة تليها نقطتان رأسيتان ثم رقم الآية؛ مثال: (البقرة:87-79)

- توثيق الأحاديث الشريفة بالرجوع إلى كتب الحديث المطبوعة بالإشارة إلى الكتاب المطبوع وبعد ذلك استكمال جميع المعلومات الببلوغرافية من دار نشر، إلى مكان النشر..

- عند توثيق الكتب أو المجلات يتم التركيز على البدء بالاسم الأخير للمؤلف واستكمال بيانات التوثيق الببلوغرافية بما فيها بلد النشر والكتاب ودار النشر، وسنة النشر وأرقام الصفحات والجزء الذي أخذت منه المعلومة، مع ضرورة إبراز عنوان الكتاب أو المجلة بالخط الأسود الغامق.

# AL-FIKR AL-ISLĀMĪ AL-MU'ĀSIR
## (CONTEMPORARY ISLAMIC THOUGHT)

WWW.IIIT.ORG
WWW.CITJ.ORG

P-ISSN 2707-515X
E-ISSN 2707-5168

VOL.27 NO.102 FALL 1442AH/ 2021AC