مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ **ISSN:** 1112- 7872
E-ISSN: 2600-6162
مجلد: 17 عدد: 01 جويلية 2021
تأديب الطفل بالمغرب الأوسط الزياني... ص.ص621- 648.

تأديب الطفل بالمغرب الأوسط الزياني: دراسة في انعكاسات أسلوب العقاب على حياته الاجتماعية والتعليمية

د. البشير بوقاعدة
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.
bougaadabachir@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2020/02/14؛ تاريخ القبول: 2020/06/06

child Disciplinary in the middle Maghreb during the Ziyani era: a study of the implications of the punishment method on the child's social and educational life.

Abstract: In thier endeavor to form a serious scientific education for the child, and in order to achieve a positive and effective educational outcome, the education officials in the Middle East during the Ziyani era adopted punishment and censure as a supportive means of strengthening the child's desire to learn, and used them to discipline him if he neglected his duty to seek knowledge and stop his inaction and his poor academic performance. On that basis, this research paper aims at studying and analyzing the censure methods and the types of punishment adopted by the education officials in the Middle East during the Ziyani era, based on the samples revealing the manifestations of that punishment and the censure methods that are found in the source material. This study also discloses the nature of the implications of these disciplinary practices on the child social upbringing and the levels of his educational attainment and his response to this type of punishment in his educational life.

Keywords: child; punishment; education; upbringing; educational attainment.

الملخص:

تطرّق الباحث في متن هذه الورقة البحثية بالدراسة والتحليل إلى جانب من أساليب العقاب التي اعتمدها المؤدبون والمدرسون بالمغرب الأوسط الزياني ضمن مسعاهم لتقويم سلوك الطفل ومعالجة أخطائه التربوية والخُلقية، وكذا في سبيل تنمية قدراته العلمية وتقوية مادة الرغبة عنده للإقبال على الدرس والاستجابة للنصائح والتوجيهات الموجهة له من جهة، وتأديبه في حال التهاون في طلب العلم والتكاسل والتغافل عن تحصيله من جهة أخرى. كما تضطلع هذه الدراسة -على ضوء ما جادت به علينا المادة المصدرية من عيّنات كاشفة لمظاهر العقوبة المنتهجة وألوان التأديب- بالكشف عن أبرز المخلّفات السلبية التي ترمي بها هذه الأساليب التأديبية وأصناف العقاب المتبع على حياة الطفل سواء ما تعلّق بمسار تنشئته الاجتماعية أو مستويات تحصيله العلمي، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن مدى تجاوب الطفل مع أنماط العقاب المنتهج في حقه، من قبيل أسلوب العقاب بالضرب أو الزجر أو التخويف والتهديد والوعيد ونحوها من صنوف العقاب المادي والمعنوي التي سُلِّطت عليه.

الكلمات المفتاحية: الطفل؛ العقاب؛ التربية، التنشئة، التحصيل العلمي.

مقدمة:

لا خلاف، في أنّ تأديب الطفل وتعليمه في مرحلته العُمرية يتطلب عناية مركزة من طرف الوالدين، واهتماما ملحوظا من لدنهم لبلوغ الغاية المنشودة. وأنّ حرصهم الرقابي خلال مسار عملية تعليمه وتوجيه قدراته للأخذ بيده لتحقيق الاستقلالية في ممارسة وظيفته في الحياة وتحمّل مسؤولياته، ينبغي أن يكون شديدا وجهدهم معتبر. ذلك أنّ بلوغ الغاية بشكل فاعل وتحصيل الغرض على الوجه المنشود، يتطلب في الحقيقة، وعيا كبيرا من لدنهم بالآلية الفعالة والأساليب الكفيلة بضمان حسن تربيته، ونجاعة عملية تعليمه، فمرحلته العمرية

تلك؛ مرحلة حساسة ذات خصائص دقيقة ومتطلبات معقدة ومتداخلة، تقتضي حسن البناء التربوي، ودقة التوجيه السلوكي، ومهارة التعامل مع مطالبه، وقوة التفطن لقدراته العقلية ومقومات الاستجابة لديه. ومن ثمّ، يكون جهل الأسرة بأساليب التربية السليمة ومادتها القويمة، وسوء إدارة عملياتها خلال عملية تأديب للطفل، وعدم قدرتها على تشخيص قدراته وحاجاته وميولاته، عواقب غير محمودة في تنشئته التربوية والتعليمية، لا سيّما إذا استعان القائمون على تأديبه وتعليمه بأساليب التعنيف عن غير دراية كافية بالمنهج القويم لاستثمارها. فمن الثابت، أنّ نهج سبيل العقاب والتعنيف من طرف المربي والمدرس للأطفال المتعلمين عن غير هداية شرعية وفقهٍ لحقيقة شروطه وآدابه، وجهل بآليات توظيفه بصورة مجدية، وحصر أدوات التصويب ومعالجة سلوكات الطفل وتقويم أخلاقه ودفعه للاجتهاد في التعلم والإقبال عليه في سلطة العقاب وحده، يعدّ سيرا أعرجا إلى بلوغ الغاية، وسبيلا غير مأمون العواقب على أمن الطفل الصحي وحياته التعليمية والاجتماعية.

في هذا الصدد، شدّت انتباهنا مسألة محورية في مادة التربية والتعليم ببلاد المغرب الأوسط الزياني؛ تتعلّق بدراسة طبيعة الأسلوب التأديبي المُتّبع من طرف المؤدبين والمعلمين لتقويم سلوكات الطفل وتصحيح أخطائه وتحفيزه على الدراسة سواء كان في الكتاتيب أو المساجد والمدارس، والوقوف على أبرز مظاهر التعنيف وأوجه العقاب المُسلط عليه، ومحاولة قياس مستويات تجاوب المتعلم مع ذلك النمط التأديبي والسلوك التعنيفي، ومدى نجاعة هذا الأسلوب التأديبي في تحصيل مردود تعليمي تربوي ايجابي من طرف المتعلم، مع مناقشة أهم مخلفاته السلبية على مستوى حياته التربوية والتعليمية ومسار تنشئته الاجتماعية والنفسية. وهو ما نأمل أن نلامسه من خلال الإجابة على الأسئلة الموالية: فيما تتجلّى أهم أساليب التعنيف وطرائق التأديب التي انتهجتها الأسرة ومن يقوم على التربية والتعليم في بلاد المغرب الأوسط الزياني؟ وإلى أي حدّ تجاوب الطفل مع ذلك النمط العقابي-التأديبي؟ وما مدى فعالية العقوبة في ملامسة مردود تربوي ايجابي وتحصيل تعليمي فاعل؟ وفيما تتجلّى أبرز المخلّفات السلبية

لسلطان العقوبة على الكيان النفسي للطفل وحياته الاجتماعية ومردوده التعليمي؟

منهج تأديب الأطفال في منظور أهل الفقه:

قبل التطرق إلى طبيعة منهج تأديب الأطفال ومقوماته، يحسن بنا المرور بشكل مقتضب على تعريف التأديب، سواء مفهومه في العصر الوسيط أو العصر الحديث، بغرض الوقوف على نقاط التقاطع بين المفهومين ومواطن التمايز فيما بينهما. فمعاقبة الأطفال للتأديب في العصر الوسيط: هو ما يُلحق بالطفل من ألم خفيف يُستحقُّ على الجناية، أو إلحاق الألم البدني به رغبة في منعه من عمل أو دفعه إليه. أو هو تهذيبه ومجازاته إن أحسن وردعه وزجره إن أساء. فقد بيّن القابسي (ت403ه/1012م): بأنّ الضرب وفق شروطه الشرعية محفّز للتعلم. (القابسي علي، 1986: 128، ابن قدامة، 1997: 353، عويسي كمال، 2018: 72). أمّا مفهوم التأديب في العصر الحالي: فهو عملية تربوية مضبوطة بنصوص قانونية، تندرج ضمن حق الولاية التي يحوزها الأولياء لرعاية شؤون أولادهم وحسن تربيتهم، كما أنّه سبيل تربوي مضبوط المنهج يستعين به المعلم وأعضاء الجماعة التربوية في مسار تنشئة التلاميذ على احترام قيم المجتمع ومبادئه، وتحفيزهم على التعلّم لتحقيق الغايات المنشودة منه. (لانصارى رشيدة، 2019: 426) ومن ثمّ، فإنّ من بين مواطن التداخل بين المفهومين أنّ التأديب: عملية تربوية تهدف إلى تقويم سلوك الطفل وفق منهج دقيق، يكون العقاب أحد سبلها. ويكمن أبرز وجه من أوجه التباين بينهما، في أنّ الطفل يختلف في القانون عنه في الشريعة؛ ذلك أنّ الطفل في الاصطلاح الفقهي هو ما كان دون سن البلوغ، في حين أنّه في اصطلاح القانون محدّد بسنّ قانوني معين يشمل حتى البالغين المكلفين شرعا إن بلغوا قبل ذلك السن. (لانصارى رشيدة، 2019: 423)

يستند أسلوب العقاب التأديبي في مسار تربية وتعليم الطفل في المجتمع الاسلامي على النص الشرعي الوارد في حديث المصطفى (صلى الله عليه وسلم) كما جاء في سنن أبي داود (ت275ه/888م) في قوله: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم

عليها وهم أبناء عشر سنين؛ وفرقوا بينهم في المضاجع" (الألباني محمد، 2002: 401). فهذا الحديث يُبيّن أنّ الضرب يكون طريقا لتأديب الطفل إذا بلغ سن العاشرة إذا لزم الأمر ذلك واقتضاه في مسعى تعليمه أمور دينه وعلى رأسها فريضة الصلاة وحثّه على أدائها والمحافظة عليها. مع أنّ الضرب يكون مسلكا استثنائيا؛ ذلك أنّ السبيل الأمثل يقوم على تعليمه وتدريبه، وحثّه وتوجيهه، ونصحه وإرشاده (القابسي علي، 1986: 130). ولئن كان اتفاق أئمة الفقه على مشروعية ضرب الطفل تأديبا لأداء الصلاة وتعلّم الفرائض إذا بلغ عشر سنين، فإنّهم قد اختلفوا فيما دون الصلاة؛ إذ هناك من شدّد على عدم ضرب الصبيان إلّا فيما تعلّق بالتأديب من قبيل: على الصلاة والفرائض والعقائد والأخلاق، وهناك من رأى بإمكانية تأديبهم بالضرب على غيرها حسب الحالة ووفق شروط وآداب معلومة، كالضرب في التعليم على البطء في الحفظ والفهم أو كثرة الخطأ وكثرة التغافل والتهاون. واستبعده جمع من الفقهاء في التربية والتعليم ورأوا بأنّ تركه أفضل، داعين إلى التقيّد بسبيل التأديب بالقول والزجر، وشدّد البعض الآخر على ضرورة أخذ الإذن الصريح من الولي في الضرب جملة أو في الزيادة على ثلاث؛ ضربا غير مبرح (القرطبي محمد، 2006: 286، ابن العديم الحلبي، 1984: 48). فالإمام السنوسي ينصح المؤدب والمعلم ممّن "رأى من الصبيان من يستحق الضرب ضربه على قدر ما يقع به الأدب بعد قطعه فإنه لا تأثير للأدب في شيء، وإنّما هو سبب عادي أجرى الله العادة بالنفع عند وجوده لا به، وقد يتخلّف بل ربما لا يزيده التأديب إلا شرّا وفتنة، وأما إذا ظنّ أن الضرب لا يفيد وضربه حين إذٍ شفاءً للغيظ، وهو حرام إجماعا" (الخلال أحمد، 1990: 62).

على ضوء هذا، يكون التأديب عملية تربوية لا غنى عنها لأي مربي أو معلم في مسعى التربية والتعليم، أمّا العقاب فسبيل استثنائي تحت الضرورة القاهرة؛ لأنّ أفضله ما قام على اللين والموعظة، وهو ما دعا إليه الشارع في سبيل الدعوة إليه، يقول تعالى: (فَبِمَا رَحمةٍ مِّنَ الله لِنْتَ لَهُمْ وَلَو كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ القَلبِ لانْفَضُّوا من حَولِكَ). (سورة آل عمران، الآية: 159) وأورد البخاري (ت256هـ/870م) حديثا عن النبي

(صلى الله عليه وسلم) أنّه قال: "إنّ الله يحب الرفق في الأمر كله" (البخاري محمد، 1980: 96). وذكر الإمام مسلم (ت261ه/875م) في صحيحه: أنّ معاوية بن الحكم السُّلمي قال في طريقة تعليم النبي صلى الله عليه وسلم: "ما رأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه، فوالله ما كهرني ولا ضربني ولا شتمني" (أبو الحسن مسلم، 2006: 243).

وإن كانت الضرورة تقتضي نهج سبيل التأديب بالضرب، فيحسن التقيّد بالضوابط التي أقرّها الشرع وحدّ حدودها وجلّى شروطها؛ فقد حثّ أهل الفقه القائمين على تنشئة الطفل تربويا واجتماعيا وعلميا، سواء كانوا أولياءً أو مؤدبين ومُدرسين على ضرورة احترام الكيان الانساني للطفل ومراعاة حساسية مرحلته العُمرية وأهميتها، باعتماد منهج التربية الاسلامية القائم على تفعيل حاسة المراقبة وجهد التوجيه والنصح والإرشاد، والابتعاد عن أساليب القهر والتسلط والإكراه والتشدّد. فالمربي ينبغي أن يسلك سبيل التدرج في مسعى التأديب، حيث يتوجّب عليه أن يكون القدوة الحسنة التي يقتدي ويتأثر بها الطفل؛ فالحسن عندهم ما فعل والقبيح ما ترك (ابن العديم الحلبي، 1984: 56)، ويكون منهجه التربوي القويم هو دليله إلى ملامسة الغرض المنشود وخير مُعين، ويستعين بسبيل النصح والإرشاد، وإن أُضطرّ لسبيل العقوبة عمد إلى زجره وتوبيخه والإعراض والوعيد، ثمّ تخويفه بسوط الضرب دون الضرب، فقد جاء في الحديث أنّ النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "علقوا السوط حيث يراه أهل البيت فإنّه لهم أدب" (الألباني محمد، 1995، 432)، ثمّ إن تطلّب الأمر بشدّ الأذن، وإن لم ينفع ذلك ولزم الأمر الضرب؛ ضربه ضربا خفيفا يفي بالغرض، وفق الشروط الضابطة، من مثل: أن يكون ثلاثة أسواط، والالتزام بمواصفات أداة الضرب وطريقته ومكانه؛ فلا ضرب مع الغضب (بن سحنون، 1972: 47، الونشريسي أحمد، ج2 1981: 269، ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 744).

وحتى نُوسِّع من مجال الوضوح، نُشير إلى صفة الضرب وموضعه وحدوده، إذ يرى علي القابسي: "أنّه ما يؤلم ولا يتعدّى الألم إلى التأثير المُشنع أو الوهن المضر" (القابسي علي، 1986: 130)،

وذكر بن سحنون (ت256ه/ 869م): أنّه ينبغي على المعلم أن لا يبالغ في الضرب، وأن يقتصر على ثلاثة أسواط (بن سحنون، 1972: 47). أمّا بخصوص موضع الضرب، فيرى القابسي: أنّه على الرجلين أنسب؛ لأنّهما أحمل للألم في سلامة، والأفضل لتلافي الأذى بالمتعلم. ويؤكّد على ضرورة تفادي الضرب على الرأس والوجه لِما يُحتمل من ضرر الضرب على الدماغ والعين ونحوهما (القابسي علي، 1986: 130).

ويُشترط أن تكون أداة الضرب تؤدي إلى تأديب الصبي وليس إلى تعذيبه وأذيته. وكانت أداة الضرب التقليدية المستخدمة في تأديب الصغار في الكُتاب وحلقات الدرس في المساجد والمدارس في العصر الوسيط، هي الدرّة أو السوط والفلقة؛ بحيث تكون رطبة مأمونة الضرر. أمّا ما سواهما فمحجور على المعلم كاستعمال اللوح أو العصا المؤذية (الونشريسي أحمد، ج2، 1981: 296، القابسي علي، 1986: 130).

ومن ثمّ، فلا مجال للتعنيف والتسلط في المنهج التربوي الاسلامي إلّا في حالة الضرورة وعلى منهج الاعتدال والتوازن؛ فالعنف من الطبيعي وإن قاد إلى تحصيل بعض النتائج الإيجابية فإنّ مساره لا يخلو من سوء التبعات، وقد يقود سبيله إلى هدم ما يُرجى بناؤه، وبلوغ عكس ما يُرام ويُنشد. والمؤدب والمعلم الكيس؛ هو من أحسن استثمار الرفق واللطف واللين في موضعه وحسبما يقتضيه وبمقداره أو في حدوده، وأبدع في استغلال الوسائل التحفيزية الهادفة والمثمرة، واستخدم الشدّة والحزم في محلّه وفق ضوابط الشرع وآدابه.

تجليات السلوك التأديبي في مسار التربية والتعليم بالمغرب الأوسط:

لعلّه لا سبيل إلى الشكّ إذا قلنا أن حياة الطفولة تشكّل حلقة محورية في بناء شخصية الفرد بناءً سليما، وفترة حسّاسة في صياغة شخصيته التربوية ومساره السلوكي، ومرحلة هامة من مراحل تكوينه العلمي-المعرفي. ومن ثمّ، يُلقى على كاهل الأسرة ومن يضطلع بمهمة التربية والتعليم في المدرسة والمسجد ونحوها من أماكن التدريس، حمل ثقيل ومسؤولية كبيرة؛ ذلك أنّ بلوغ المراد يقتضي الأخذ بعين

الاعتبار أهمية المرحلة، وطبيعة الآليات التعليمية والتربوية الكفيلة بتحفيز الطفل للإقبال على الدرس، وتحصيل مردود تعليمي يفي بالغرض، وإتباع المنهج التربوي التعليمي الذي يتناغم وسنّ الطفل ويتماشى وقدراته العقلية ومقوماته الادراكية، وحسن الدراية بآليات التحفيز وفنونه، والوعي بأسلوب التأديب السليم وطرائق العقوبة الهادفة.

في هذا الاطار، نرى من الاهمية بمكان الإشارة -ولو بصورة مقتضبة- لأهمية الأسلوب التحفيزي في مسعى تقوية الرغبة في نفس طلبة العلم والمتعلمين لبذل قصارى الجهد في مسار التحصيل، والإقبال بشغف على مقاعد الدرس ومجالس العلم، وتنمية ملكة الرغبة في القراءة والحفظ في مخيالهم للرفع من مردود التحصيل العلمي، وترسيخ الفعل القيمي في قناعته وغرس الخُلق القويم في سلوكاته أو ما يصطلح عليه بالتربية الأخلاقية للطفل. ومن أبرز ما يمكن الاشارة إليه في هذا المضمار ضمن مجال المغرب الأوسط، ما يأتي ذكره فيما يلي:

- اللين والرفق:

يُعدّ اللين والرفق في تعليم الأطفال من بين الوسائل التحفيزية لشدّ الههم نحو التعلّم والحرص عليه، فالأطفال لصغر سنّهم وبراءتهم في عبثهم لا يملكون من أمرهم شيئا وأمرهم موكل لأبويهم ومؤدبيهم، فيكون الطريق إلى اصلاحهم متينا ونافعا إذا كان الطريق إلى قلوبهم مُعبّدا تحفّه العدالة والرفق (القابسي علي، 1986: 40). مع ضرورة أن لا تزيد الليونة عن حدودها فتصير ميوعة واستسلام؛ بما معناه الأفضل اعتماد سياسة الترغيب والترهيب. وهو ما نلمسه في المناخ التعليمي الذي فرضه الشيخ الحسن بن مخلوف الشهير بأبركان (ت857ه /1453م) في مكتب الدرس بتلمسان، كما أشار إليه ابن مريم التلمساني (ت1014ه/1605م)، بأنّه ما كان أحد من الطلبة يقدر "أن يتكلم مع صاحبه في مجلس العلم أو يلتفت إليه أو ينظر إلى الداخل أو يجيب سائلا للشيخ قبل أن يفاوض الشيخ" (ابن مريم، 1908: 267).

كما أفادنا ذات المصنِّف ضمن ترجمته للشيخ محمد بن أحمد الشريف المليتي التلمساني عن مظهر يكشف حسن معاملة والده لطلبته وصبيانه الذين يحفظهم القرآن ويعلمهم مكارم الخُلق؛ وذلك أنّه كان يدرسهم في المكتب، ولكن بعد أن بلغ به الكبر عتيا، اتخذ بيته مقرا لتدريسهم، فيقول ابن مريم على لسان ابنه: "دخلت عليه مرة في اليوم الذي توفي فيه فوجدته يقول للأولاد: ارفعوا ألواحكم بارك الله فيكم" (ابن مريم، 1908: 267).

- إظهار المحبة والشفقة:

وهذا سلوك قيمي نافع لشدّ المتعلم إلى معلِّمه ودفعه للاجتهاد في درسه. فعلى ضوء الرواية التي ساقها التنبكتي (ت1036ه/1628م) في نيل الابتهاج، نقف على مشهد تاريخي يمكن أن يصدق على ما نرمي إليه؛ وذلك حين جلّى صورة من عطف المعلم على طالبه، كما هو ماثل في سلوك الشيخ "محمد بن العباس" الذي بعدما لامس جانبا من مشقة السفر التي كان يتلقّاها العالم والمفتي أحمد بن محمد ابن زكري التلمساني (ت899ه/1492م) حين كان صبيا يتنقل من تلمسان إلى العباد صباحا ويعود مساءً للدراسة، وحين عرقلت طريقه إلى تلمسان الثلوج يوما، اختبأ في معلفة فرس شيخه مستأثرا قساوة البرد على تعطيل درسه، فلمّا علم بأمره شيخُه، عمل على توفير المبيت له بالمدرسة، فخفّف عليه تلك المشقة (الحفناوي محمد، ج1، 1906: 41، التنبكتي أحمد، 1989: 130).

- المكافأة:

أسلوب الثواب من الأساليب الناجعة في مسار التنشئة التربوية- الأخلاقية والاجتماعية والعلمية، وهو منهج مناسب بشكل كبير لطبيعة مرحلة الطفل العُمرية؛ ذلك أنّ للمكافأة أثرا بليغا في نفسيته وصدى هائلا في مخياله، سيّما وهو يسعى دائما وراء الصنيع الذي يجلب له المنفعة ويُؤثره على كل ألوان المجهود المجاني؛ وذلك لأنّه لم يبلغ بعد مرحلة إدراك كنه المرامي المنشودة من عملية تنشئته بكل أبعادها، وفقه قيمة المنفعة التربوية والتعليمية التي يجنيها إذا اجتهد في اكتسابها وتحصيلها. وكان المتعلم النجيب في المغرب الأوسط يُكافأ

ويُجازى على اجتهاده تحفيزا وترغيبا على الزيادة في مستويات الإقبال على الدرس، والاجتهاد في الحفظ، والاهتمام بقوة التحصيل العلمي والقدرة على الاستيعاب والفهم، من قبيل الثواب الذي يحظى به إذا ختم القرآن (عشي علي، 2018: 228). وكان المؤدبون والشيوخ بالمغرب الأوسط الزياني يُكثرون من الصدقات على طلبتهم وأعمال البر لأجلهم، فهذا أبو زيد عبد الرحمن بن محمد والد أبي العباس أحمد بن مرزوق (ت741ه/1340م) كان "له جرايات على الطلبة وأهل الدين والخير" (ابن مرزوق التلمساني، 2008: 188).

- النصح والتحفيز:

إنّ تلقين الطفل قواعد السلوك التربوي القويم وهيكلة شخصيته وفق منظومة قيمية أخلاقية سليمة، والسهر على ديمومة عملية المتابعة والتشخيص والمعالجة على كاهل النصح والتوجيه والإرشاد، هو بمثابة الأرضية الصلبة لبناء شخصية الطفل العلمية وتكوينه المعرفي؛ ذلك أنّ التربية الخُلقية هي المادة الفاعلة التي تبعث في نفسه روح التحدي والاقتداء والطموح والجد والاجتهاد، وهي التي تساهم في بناء شخصية متكاملة للمتعلم اجتماعيا ومعرفيا. والسبيل التحفيزي: هو لون من ألوان التأديب والتنبيه على السلوك المشين وآلية فعالة من آليات معالجته.

ومما نراه جديرا بالإشارة إليه في هذا المضمار، ما لمسناه في السلوك الصادر عن العلامة محمد بن العباس (ق9ه/15م)، حين حضر يوما المجلس الذي يُدرّس فيه الحسن بن مخلوف الراشدي المعروف بأبركان في تلمسان، فلما رأى حسن تقدير الأخير لمسائل الفقه وجميل تحقيقه في ذلك قال لتلامذته بأسلوب يُحفّزهم على الدراسة عند معلمهم: "إنّ هذا الشيخ آية من آيات الله، وقد أسعدكم الله به لأنه قد جمع خصال الكمال" (الأنصاري محمد، 2002: 126). كما أطلعنا الغبريني (ت704ه /1304م) على جانب من حسن معاملة المدرس لتلامذته النابعة من حسن خُلقه وطيبة نفسه، فكان لشيخه الذي درَّسه ودرس على يديه عدد معتبر من الطلبة الشيخ أبو الحجاج

يوسف بن سعيد الجزائري "فكاهة مستعذبة مستلحمة" (الغبريني أحمد، 1979: 78).

تأسيسا على ما سبق، يتأكّد لدينا أنّه من الأهمية بمكان تقوية حاسة الرقابة الأسرية والسلطوية لمرافقة مسار العملية التأديبية في مسعى التربية والتعليم، وتفعيل جهدها هي الأخرى في مجال التأديب لتحقيق التكامل الوظيفي بين المؤسستين الأسرة والمدرسة. وهو ما يؤكّده ابن خلدون في مقدمته، ويشدّد على أهميته في هذه المرحلة من حياة الطفل، ذلك أنّ أي تفريط من شأنه أن يضرّ بتربيته الخُلقية وتكوينه العلمي (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 740). ففي مجال التربية الأخلاقية للطفل، يستوجب على الأسرة الحرص على تعليم الطفل مبادئ التربية الأخلاقية، وطبيعة السلوكات القيمية التي يقتضي أن يتحلّي بها، ومكارم الأخلاق التي ينبغي أن يُزيّن بها أفعاله وسلوكاته. وذلك من قبيل: تعليمه أركان الاسلام، ومكارم الأخلاق، والآداب العامة كالاعتناء بنظافة الجسم وطهارته، وغيرها من الخصال الحميدة التي حثّ الشرع على التحلّي بها. ومن المشاهد التاريخية الكاشفة لجهود التربية التي اضطلع بها المربون والمدرسون بالمغرب الأوسط خلال الفترة الزمنية المخصصة للبحث: أنّ أبا عبد الله محمد الشريف التلمساني (ت771ه/1371م) تتلمذ على يد أبيه، كما تتلمذ ابن قنفذ القسنطيني (ت810ه/1407م) على يد أبيه وعلى جدّه لأمه، وأنّ "محمد ابن الحاج المناوي" كان يدرّس ولده الصغير محمد وابن أخيه محمد أمقران بن أبي عبد الله بن الحاج. (ابن قنفذ القسنطيني، 1965: 9). ودرّس الفقيه علي التالوتي التلمساني (ت895ه /1489م) أخاه لأمه، محمد بن يوسف السنوسي في صغره متن الرسالة. (مخلوف محمد، 2003، ج1: 384، نويهض عادل، 1980: 57) كما كان الأب يصطحب ابنه في الرحلة العلمية وللحج كما حدث لابن مرزوق (ت781ه/ 1379م) مع أبيه في سن مبكرة من حياته (ابن مرزوق التلمساني، 2008: 188)، واصطحب القاضي أبو الحسن بن عبد النور ولده وأهله إلى الحج (ابن خلدون يحي، 1904، ج1: 122). ويُطلعنا في ذات السياق، ابن مريم التلمساني بنص يكشف جانب من سلوكات الطفل بالمغرب الأوسط التي تقتضي الزجر عليها، ومعالجتها من

طرف الوالد، وذلك حين أورد في ترجمته للشيخ الحسن بن مخلوف الراشدي المعروف بأبركان تتجلّى على ضوئها صورة من صباه، إذ يقول على لسان المُترجَمِ له: "كنت ألعب مع الصبيان، وربما أتجرّد من ثيابي وأبقى عريانا كما يفعل الصبيان" (ابن مريم، 1908: 269). إلى جانب هذا، أفادنا ابن مريم التلمساني برواية تراجمية تختص بسلوك الضرب والسجن لتأديب الصبي الذي اقترف فعلا قبيحا وهو السرقة؛ ويتعلّق الأمر بأخيه ابراهيم بن محمد الشريف الذي ذهب ليستردّ رداء أخته عائشة فوجد صبيا صغيرا كان سارقا يسرق الحوانيت فحبسه وضربه (ابن مريم، 1908: 267). وذكر الفقيه محمد العقباني (ت871ه/1467م): أنّ أحد الصلحاء المدعو "حمديس" قام بحبس مرد بطالين يفسدون بالدراهم وقيدهم في أرجلهم، "فصوب فعله، وقام بحبسهم عند آبائهم لا في السجن". (العقباني، 1967: 72)

تأثير سلطان التعنيف على المردود التربوي-التعليمي للمتعلم:

بعدما وقفنا على رؤية الشرع لسلطان التأديب وأقوال العلماء والفقهاء الفاصلة في طبيعة الشروط الناظمة لمنهجه والـمُحدِّدة لضوابطه، والراسمة لمساحته المشروعة وحقله الهادف، يتأكد لدينا أنّ الزيغ عن ذلك النهج، والفشل في سلوك سبيل التأديب وممارسة الشدة في مسار التربية والتعليم، إذا لم يمتثل إلى تلك الشروط ويستجيب لها ويتفاعل والغاية من تشريعه، قد يقود إلى نتائج لا تعكس الصورة المنشودة من سلوك سبيله، ولا تُعين على بلوغ المراد من تحصيل معرفي ملحوظ وحيازة منظومة قيمية سليمة ومادة سلوكية قويمة، حتى ولو كانت النية طيبة والقصد سليما. ومن ثمّ يكون المردود التربوي هزيلا، والقيمة المضافة في مسعاه ضعيفة.

لقد كان البعض من المؤدبين يستغل سلطته بنوع من الحدّة في تأديب الأطفال المتعلمين باعتماد سبيل الضرب والتعزير كمادة لتقويم سلوكاتهم ومعالجة أخطائهم وتصحيحها. لكن السؤال الذي يطرح نفسه، إلى أيّ حدّ يعدّ هذا الأسلوب المتشدّد علاجا أمثلا لتقويم تلك السلوكات وتصويبها، ومادة ناجعة لبلوغ ذلك المراد؟

نُشير في البداية، إلى أنّ جهد المؤدب لقيادة الطفل إلى التحلّي بمكارم الخلق كالصدق والحرص على أداء الصلاة، وحثّه على لزوم السلوك الأخلاقي السليم، والحرص على طلب العلم والاجتهاد فيه، يقتضي حنكة وحكمة في سبيل بلوغ ذلك، فسياسة الترهيب وحدها لا تجدي نفعا إذا لم تُقرن بأسلوب الترغيب. وبالاتكاء على رؤية ابن خلدون، نهتدي إلى قناعته بعدم جدوى التشدّد والعقوبة الشائنة مع أصاغر الصبيان في تعليمهم وتأديبهم من طرف الأب أو المؤدب، وهو ما عبّر عنه بقوله: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من متعلمين... سطا به القهر وضيق على النفس في بساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث والتظاهر بغير ما في ضميره خوفا من إبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة". (ابن خلدن عبد الرحمن، 2000: 743) فهذا النص الخلدوني، يضعنا أمام مجموعة من المخلّفات السيئة التي تنجم عن سلطان التأديب بالقهر والشدّة في الزجر والمغالاة في الضرب والنهر، وأبرزها:

- إذهاب النشاط عند المتعلّم وتعطيل طاقة الابداع، والسماح للكسل بالتسلل إلى مادة نشاطه، فتضعف مناعته، ويستسلم للكسل والخمول والدعة، وقد تضيع حياته العلمية، ويفشل في استرجاع قواه الاجتهادية وحاسة الاقبال على الدرس. كما قد يعاني من تشتت الفكر واضطراب في التفكير، ونفور من الدرس (ابن خلدن عبد الرحمن، 2000: 743).

- تحمل على الكذب والمراوغة وحتى الخبث (القابسي علي، 1986: 37). فالمتعلم إذا بات يخشى سلطان التأديب وينفر منه، ولا ينصاع لسلطانه، قد يلجأ إلى سبيل الكذب لتغطية صنائعه وسلوكاته وإخفاء الحقائق، من قبيل تبرير سبب تأخره في الفهم والحفظ بمبررات مغلوطة، والاختباء تحت جناح الكذب لتبرير فشله، والاستنجاد به للنجاة من سلطان العقوبة الأبوية إذا تراجع مستواه أو من طرف المؤدب إذا لم يحفظ كما ينبغي ويستوعب كما يجب.

- تعلم الخديعة والمكر. وذلك سواء بخداع نفسه أو أبويه ومعلمه ومؤدبه، من قبيل أن يلجأ للغش والتحايل لتخليص نفسه من العقوبة إذا توفرت أسبابها فيه أو استشعر أنّها ستحل به لتفريط منه وتكاسل.

- إضعاف الشخصية. فالضرب والتعنيف قد يضم صوته إلى صوت المسببات الأخرى المساهمة في إكساب الفرد شخصية ضعيفه، تخشى الضرب وتهاب سلطانه، وتجعله عاجزا عن مواجهة التحديات النفسية والمادية التي تعترض حياته، كما تُزعزع ثقته في نفسه وتعصف بتماسك بنيانها. كما يُسيطر عليه الاحباط وينسج شباكه على سلوكاته. ولهذا يقول ابن خلدون في تأثير الخوف في إكساب الشخصية الضعيفة: "وربّما صارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالا على غيره". (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 744)

- الملل من الدرس. فإذا تسلّل الملل إلى نفسية الطفل وأحاطت بها مخالبه، ماتت الحيوية في النفس وضعف القدرة على الخلق والإبداع، وبات يتحرّى السبل للامتناع عن الذهاب إلى مقاعد الدرس وحلقات العلم ودروس الحفظ ويلجأ للاختباء والتخفي في الشارع والشعاب ونحوها (القابسي علي، 1986: 32). وصدق ابن خلدون حين قال: بأنّ "إرهاف الحدّ بالتعليم مضرّ بالمتعلمّ سّيما في أصاغر الولد". (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 743)

إنّ أسلوب العقاب حتى وإن كان له ثمار محمودة في مسار تربية وتعليم الطفل، فإنّ ذلك لا يمكن بأي حال من الأحوال أن ينفي عن سبيله بعض التبعات السيئة على مردود المتعلم وحياته التعلمية، فإذا كان الضرب والتهديد والوعيد الشديد بالعقوبة إذا فرّط في الحفظ أو نسي من شأنه أن يقذف روح الاجتهاد في نفسية المتعلم ويدفعه للحرص عليه، فإنّه فضلا عن كون سلوك الاجتهاد هذا قد يندرج ضمن فعل الحيطة والحذر من سلطان العقوبة وسعيا منه للنجاة منها فحسب، فإنّه يؤثّر سلبا على مردود الطفل في عملية الحفظ إذا كان ممّن يعاني ضعف الحفظ أو الاستيعاب، وكما هو معلوم أنّ القدرات العقلية عند الأطفال متفاوتة ومقوماتهم الاستيعابية متباينة. وبذلك

يُخشى أن تنعكس هواجس الخوف من العقوبة من طرف المتعلم الذي يعاني صعوبة الحفظ وضعف الاستيعاب سلبا على مردوده التعليمي. ونحسب أنّ النص الذي أورده ابن صعد التلمساني (ت901ه/ 1495م) في ترجمته للشيخ محمد بن عمر الهواري؛ وذلك أنّ الأخير كان يدرس في صباه عند المعلم علي بن عيسى، واتفق والده مع هذا الشيخ على تأديبه وتعليمه القرآن، وقال له "يا علي إياك أن تزجر هذا الولد أو تسوطه فإني أرجو من الله أن يفرحني به". (ابن صعد التلمساني: 48) وهو ما يكشف بجلاء مستويات حرص الوالد على أن يدرس ولده بعيدا عن سبيل التعنيف والزجر والضرب، لأنّه يستشرف لولده مستقبلا علميا يفرحه، ويخشى أن يحول سوء استغلال قدراته من طرف معلمه ومؤدبه سيما إذا اعتمد سبيل الزجر والعقوبة، لأن ذلك الأسلوب يحتمل أن يؤدي إلى نفور ابنه من حلقات الدرس ويزهد في مجالس العلم ومقاعده، وبذلك لا يبلغ المراد. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يُحيلنا هذا النص إلى أنّ سبيل الزجر وسلطان التأديب كان له مكانة مشهودة في مسار العملية التعليمية والفعل التربوي خلال الحقبة الخاضعة للدراسة.

إنّ المؤدب ينبغي أن يكون طبيبا في درسه يُحسن تشخيص قدرات طلابه العقلية، وإمكاناتهم المعرفية (حداد فتيحة، 2011: 187)، بحيث يستثمر كفاءته في معالجة أي ضعف عند طالبه في الفهم أو المتابعة والتجاوب مع المادة العلمية التي يدرّسها، فإذا صادف في طالبه عجزا أو خمولا اهتدى إلى تطبيبه بالحكمة والدواء الشافي، وليس بالعنف الذي قد يُؤدي لهدم كل ما بناه. فالمدرس والمؤدب كلّما استطاع حسن اختبار قدرات طلابه ووُفِّق في تمرين ذاكرتهم وترويض ذكائهم من خلال حسن تبسيط ما يقدّمه لهم من مادة علمية بأسلوب يشدّهم إلى الدرس، وكفاءة في تذليل ما يستصعبون فهمه، ودعّم جهده بزرع مكارم الخلق في نفوسهم، واقتصد في نهج سبيل التأديب بالقدر الذي يفي بالغرض ويتناغم وشروط سلوك سبيله ووضعه في محلّه أو سلّطه على من يستحق وفق دراية عالية، أسهم بشكل ملحوظ في بناء شخصية المتعلم الخُلقية والعلمية بناءً سليما، وحققت العملية التعليمية مردودا ايجابيا.

ومن الشواهد التاريخية التي يمكن أن تصدق على طرحنا هذا، ما جاد به علينا نص ابن صعد التلمساني (ت901ه/1495م) من إشارات تكشف بأنّ الاهتمام الكبير من طرف المؤدب والمدرس بالتشخيص الدقيق للأسباب الكامنة وراء ضعف التحصيل وصعوبة الفهم والاستيعاب من طرف الصبيان الذين بين يديه، وحسن معالجتها، مقتصدا في سلوك سبيل التأديب، يمكنه من رفع مادة الاجتهاد لديهم على التعلّم وانشراح صدورهم للإقبال عليه، وإن لجأ إلى سبيل التأديب كان مضطرّا إلى ذلك، مع ضرورة احترام شروطه والانضباط بقواعده، حيث يضعنا على موقف والد الشيخ محمد بن عمر الهواري (ت501ه/ 1108م) الرافض لسبيل الزجر والتأديب في حق ولده حين أوصى شيخه بتفادي زجره، رغبة في بلوغ ولده مبلغا محمودا في كراسي العلم ودرجاته. وبيّن من زاوية أخرى، بأنّ هذا المعلم سعى جاهدا ليبتعد عن سلوك سبيل التأديب، بيد أنّه حين رأى عليه (أثر الغفلة والفتور في أحواله فظنّ أنّ ذلك من البله الذي يعتري أثر الصبيان فشدّد عليه في الزجر، وأمره بتعلم الحذق والفطنة، وربما ضربه على ذلك) (ابن صعد التلمساني: 48). بما معناه أنّه جعل سبيل الضرب أخر علاج، وكان لمحمد بن عمر الهواري شأن كبير في حقل العلم والمعرفة بالمغرب الوسيط.

بيد أنّ والد محمد بن عمر الهواري ما كان ليرضى عن صنيع معلم ابنه الشيخ علي بن عيسى الذي لم يمتثل لطلب الوالد بتفادي سبيل الضرب والنهر، وعمد إلى زجر الشيخ وشدّد عليه في الزجر وأنّبه على تأديبه لابنه، وطلب منه الكفّ عن هذا الصنيع مع ابنه، قائلا: "يا فقيه لا تضربه ودعه على حاله فإني أودعته لخالقه". وكان ردّ المؤدب: "كيف أترك تأديبه وهو على هذه الحالة من العقلة والمشي بالحفا وعدم الحذق في أحواله، فقال له الوالد دعه على حاله فإن ذلك من جملة التسديد والتوفيق الذي نشأ عليه الشباب الذي يخصّه الله بولايته ويخصّصه بعبادته". (التنبكتي أحمد، 1989: 517) وهو ما يكشف لنا بجلاء مدى رفض هذا الوالد لسلوك التأديب والتعنيف المُمارس من طرف المعلم وتذمّره منه سيّما وهو يتوسّم في مستقبل ابنه خيرا.

وجميل ما أشار إليه ابن خلدون بشأن الأسس التي يقوم عليها التعليم، فالشدّة لا تنفع لملامسة الوعي وتحقيق الفهم من طرف المتعلم، ولكن من الضروري الاستعانة بملكة التصرف؛ من حيث حذق كنه المادة العلمية وفقه خبايا دلالاتها والإطلاع على كنوزها والتفنّن في ذلك، وتشجيع أسلوب الحوار والمناظرة لتقوى عند المتعلم حاسة الاستنباط وتتوسّع مدارك الفهم (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 743). وبذلك فالتحفيز بكل مقوماته وفنونه؛ هو أحد أهم الأساليب الناجعة لخلق الدافعية في نفسية المتعلم لبلوغ المراد، إلى جانب طبعا حجم الكفاءة والمهارة التي تنطوي عليها شخصية المدرس والمعلم إلى صفّ مخزونه العلمي-المعرفي.

وهو ما يُوحي لنا بمدى أهمية متابعة الوالدين لنشاط المربي ومرافقة أبنائهم الذين يخضعون للتأديب على يديه، حتى يتسنى لهم الوقوف على مستوى إقبال الطفل على مجلس الدرس ومدى تجاوبه مع معلمه، ويقفون على مدى اتقان المؤدب والمدرس لعملية تربية وتعليم أبنائهم، كما كانوا لا يختارون لتعليمهم إلّا من حسنت سيرته وظهر عفافه وطيبته في الوسط الاجتماعي الذي يعيش ضمن نسيجه، إلى درجة أنهم كانوا لا يولون الأعزب تعليم أطفالهم (المغراوي أحمد، 1976: 35)، ويشدّدون على المؤدب ليكون مخلصا ومتقنا لعمله، ويسهرون على ربط الاتصال المباشر به لمعاينة مردود الأبناء والاستفسار عن أحوال دراستهم. ويُفيدنا في هذا السياق ابن العديم الحلبي (ت660ه/1262م) بنص يكشف حرص الآباء على توصية معلمي أبنائهم بهم، من خلال ما أورده في نصيحة أب لمعلم ابنه قائلا له: "ليكن أول إصلاحك بُني إصلاحك نفسك فإنّ عيوبهم معقودة بعيبك". (ابن العديم الحلبي، 1984: 56) كما كانت عين السلطة مُمثّلة في دور المحتسب تسهر هي الأخرى إلى صفّ رقابة الوالدين على مراقبة المعلمين والمؤدبين حتى لا يستبدّوا في مهمتهم التعليمية ويُؤذوا المتعلمين أكثر من نفعهم. (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 281) فالصوفي الحسن بن علي كان يختار لتعليم بناته مؤدبين موثوقين لتعليمهن القرآن (التنبكتي أحمد، 1989: 156).

ومن التساؤلات التي شدّت انتباهنا في مجال سبيل العقاب في مسعى التأديب وحدوده المعقولة بما يتناسب وصفة الضرب المحددة كما فصّل في ذلك أهل الاختصاص: أن حدود الضرب كونه "ما يؤلم ولا يتعدّى الألم إلى التأثير الشنيع أو الوهن المضير". (القابسي علي، 1986: 130) وعلى هذا الأساس نتساءل، كيف يمكن للمؤدب أن يُقدِّر بأنّ مستوى الأذى الناجم عن الضرب الذي أدَّب به الطفل معتدل يتناغم بشكل دقيق مع ما هو منشود؟ وبذلك نعتقد أنّ ملامسة الاعتدال في العقاب بالضرب لتفادي التأثيرات السلبية صعب المنال؛ إذا لم نغفل عن أنّ طاقة التحمل عند الأولاد ليست في مستوى واحد وإنّما هناك تفاوت في مستويات التحمّل من طفل لآخر.

ثمّ ألا يمكن أن تسهم نسبة حالة الغضب التي يكون عليها المؤدب أحيانا وهو بصدد تسليط عقوبة التأديب على الطفل في توجيه مستويات التأثير إلى نِسب أعلى مما ينبغي أن تكون عليه أو تتجاوز حدود المعقول؟ ومن ثمّ يندرج منهجه التأديبي هذا ضمن العقاب الانتقامي المرفوض في التأديب. ونقف على صدى هذا الطرح فيما جادت به علينا نصوص النازلة من مادة كاشفة لنماذج من المسائل الاجتماعية التي طُرحت على أهل الفقه وسلطة القضاء للفصل فيها في مجال التجاوزات التي شابت المسار التربوي والتعليمي، حيث لمسنا في إجابة عن نازلة أوردها الونشريسي (ت894ه/1489م) تتعلّق بتوضيح الموقف الشرعي من مظاهر إلحاق الأذى بالطفل في مسعى تأديبه وتبعاته السيئة على أمنه الصحي، بأنّ الأطفال ليسوا "سواء من القوة والضعف" (الونشريسي أحمد، 1981، ج2: 267). وتتّسع نوافذ الرؤية والوضوح على كاهل النص الخلدوني حين أشار بشكل صريح إلى أثر صنائع المعلمين المشينة مع صغار المتعلمين عندهم، فترى على حدّ قوله "كثير من المؤدبين لا رحمة ولا شفقة فيهم للأولاد والعياذ بالله، فتجده إذا رأى شيئا من الصبيان، كأنه مجنون لسوء خلقه، وقساوة قلبه فيضربهم ضربا عنيفا ولا يبالي في أي موضع ضرب، وربّما يناصب امرأته، فيردّ غضبه على الأولاد فتجده كالمجنون أو كالحرس الذي يقيم الحدود ليضربهم بأي آلة، فهذا وأمثاله لا يجيء من قلبه شيء من القراءة للأولاد ولا ينفعهم الله

بشيء مما قرؤوه على هذا المؤدب الخبيث، لأنه يعتقد بجهله أنّ بالضرب يقع الزجر والتعليم، ولو لا هو ما حفظوا... فكيف ينتفع الصبيان به؟ بل الغالب على مثل هذا أن تأديبه لا يزيد إلا شرًّا أو فتنة". (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 744) كما أشار الونشريسي إلى أنّ المعلم ينبغي أن يكون "مهيبا لا في عنف، ولا يكون عبوسا مغضبا، ولا مبسطا، مرفقا بالصبيان دون لين". (الونشريسي أحمد، 1981، ج8: 250) فهذا النص ينفي الورع عن المربي إذا سلك سبيل العقاب تحت طائل الغضب، لأنه سيفقده توازنه، ويقوده إلى تسليط عقاب انتقامي على المتعلم وتصريف طاقته الانفعالية المكبوتة، فيخرج بذلك عن التأديب المنشود. (القابسي علي، 1986: 33، الونشريسي أحمد، 1981، ج2: 269) ونقف في ذات الصدد على نص يكشف لنا سلوك الغلظة والفظاظة في معاملة الآباء لأبنائهم، لمسناه في شخصية السلطان الزياني أبي حمو موسى الأول (707-718ه/ 1307-1318م) الذي كان شديدا وغليظا في معاملة ابنه، حيث كان يُعيّره ويشتمه أمام الملأ، مما جعل شعور الابن نحو والده يتغير شيئا فشيئا ليتحول إلى كره وحقد. (أبو حمو موسى، 1861: 9)

في الحقيقة، لم يكن السلوك التعنيفي في مسار التربية والتعليم بالمغرب الأوسط هو السلوك السائد، وإنّما كانت هناك حالات معدودة. ومع أنّ القصد الغالب في سلوك مسعاه كان الحرص على بلوغ الهدف المنشود من تربية وتعليم الطفل، إلّا أنّ تأثير العامل النفسيي والغضب والجهل أحيانا بحقيقة منهج التأديب السديد، كان له حضورا ضمن مسوغات بعض المؤدبين لاستخدام الشدة والغلظة ومنها الضرب.

تداعيات العقوبة الشائنة على حياة المتعلم الاجتماعية والنفسية:

إنّ السياسة التأديبية التي ينهجها المؤدب والمدرس في مسعاه التربوي والتعليمي إذا كانت تعتمد نمطا عقابيا عنيفا وألوانا من الزجر والتأنيب المشين، من الطبيعي أن تؤثّر سلبا على نفسية المتعلم وتحمل أضرارا نفسانية وجسدية تحيد بها عن غرضها الأصلي (القابسي علي، 1986: 37، الونشريسي أحمد، 1981، ج8: 242)، كما من شأنها أن تُنمِّي في نفسه مادة الاضطراب والضعف الروحي وعقدة الخوف والقلق،

ونحسبه ذلك الذي يتناغم مع ما اصطلح عليه ابن خلدون: بالتظاهر "بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي عليه بالقهر". (ابن خلدون، 2000: 743) وبالإضافة إلى ذلك، يُسهم العنف الممارس في حق المتعلم بنوعيه المعنوي والجسدي في التأثير على شخصيته، بحيث يحتمل أن تجنح نفسه نحو العنف؛ فالعنف لا يولّد إلا العنف، وتكتسب الجرأة على التمادي في التحدي والتطاول، أو تتسم بالضعف والانقباض عن غايتها كما راق لابن خلدون التعبير عنه (ابن خلدون، 2000: 743)، أو تتولّد في نفسه عقدة الانتقام والعزلة في المجتمع. (القابسي علي، 1986: 37) وبذلك ينبغي تجنب العنف اللفظي لما له من تأثيرات سلبية على الطفل المتعلم (عميمر أحلام، 2017: 380)، وعلى المعلم أن يزجر "المتخادل في حفظه وصفه بالوعيد والتقريع، لا بالشتم كقول بعض المعلمين للصبي: "يا فرد" (المغراوي أحمد، 1976: 35). يروي في هذا الصدد ابن مريم التلمساني في بستانه عن نفسه في طفولته حادثة تعلق بمشاجرة بينه وبين جاره، فيقول: أنّه حين حضر مجلس شيخه أحمد بن عيسى الورنيدي المعروف بأبركان (توفي بعد 950ه/1544م) الذي كان مُدرّسه، وسلّم عليه، نهره شيخه على سلوك الشجار مع الجار، على الرغم من أنّ ابن مريم -كما يذكر عن نفسه- كان المظلوم في حادثة الشجار هذه وليس الظالم. (ابن مريم، 1908: 25، التنبكتي، 1989: 161) وحتى وإن كان ابن مريم لم يورد هذا من باب أنّه تأثّر من هذا التصرف من شيخه الذي نهره على شجاره رغم أنّه المظلوم، فإنّ ذكره للحادثة قد يوحي لنا أنّها لم تمر على نفسه حينها وهو ليس بعد صبيا مرورا عاديا.

كما أنّه ومن خلال وقوفنا على بعض النصوص التاريخية التي تضمّنت إشارات عن التربية الصحية في مجتمع المغرب الأوسط خلال الحقبة الخاضعة للدراسة، أرشدتنا إلى أنّ من بين ألوان المرض التي انتشرت في أوساط الأطفال في العهد الزياني: مرض الخوف والأرق (الحسن الوزان، 1983، ج1: 14). وإذا كنّا لا نحوز على نصّ تاريخي يُمكننا من الكشف بشكل موسّع عن قائمة المسببات الفاعلة في انتشار هذه الأمراض، هل مردّها إلى تغيّر الهواء وما يفضي إليه من أوبئة وحالات الوباء (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 111) أو ما تفضي

إليه مظاهر المجاعة ونقص التغذية الناجمة عن الكوارث الطبيعية وألوان الحرب والحصار، فإنّ ذلك لا يمنعنا من المجازفة وإبداء الرأي باحتمال أن تسهم مظاهر العقوبة وأساليب الشدّة في مسار التأديب نتيجة تأثيراتها السلبية في وجود حالات مرضية -ولو محدودة- كالخوف والأرق ناجمة عن ذلك الواقع ضمن فئة الأطفال المتعلمين.

إنّ اعتماد المؤدب سبيل العقاب بالضرب المعنف في مسعاه لبلوغ غاية قوة الحفظ من طرف طلابه وحرصهم عليه، وتوسيع حدود دائرة الاستيعاب والفهم لديهم، لا يعني بالضرورة الاقتصار على النتائج المحمودة التي يجنيها على كاهلها، وإنّما قد تُسهم ولو بصورة محدودة تلك العقوبة في الرفع من سقيفة الخوف في نفسية المتعلم سيما إذا كان يعاني من ضعف الحفظ وصعوبة الفهم، ومن ثمّ ينمو لديه هاجس الخوف من العقوبة المنتظرة في حقّه، وربمّا يؤثر على صحته، فيصيبه الأرق وصعوبة النوم أو تسيطر عليه الأحلام المزعجة، ومن ثمّ التأثير السلبي على أمنه النفسي. وقد يتفاقم الأمر إذا كانت الشدّة حاضرة في لون العقوبة التي ينتهجها المؤدب والمدرس كمن يضرب طلبته بالعصا أو السوط على رؤوسهم ووجوههم وبطونهم إلى تأثيرات غير محمودة حتى على صحة الطفل وسلامته الجسمية بما يحتمل أن يلحقه من أذى في رأسه أو عينه أو وجهه، فضلا عن الألم المعنوي (الونشريسي أحمد، 1981، ج2: 267).

ولعلّه قد يرتقي التأثير السلبي للعقاب إذا لم يحترم من نهج سبيله حدوده وشروطه إلى تبول الطفل في الفراش من أثر الخوف الذي يصاحبه أو يلازمه حتى في البيت، إذا ما أثر فيه تشدّد مؤدبه في عقوبته، أو يتسبّب في تبوله في مكتب الدرس ومجلسه حين تُسلّط عليه عقوبة التأديب، أو يصل إلى حدّ وفاته بسببه. وهو ما يُحلينا إلى ضرورة الاشارة إلى أنّ من الشروط التي وضعت في مسار التأديب في اطاره وحدوده، أن يسمح المؤدب للولد بعد تأديبه بالخروج لقضاء حاجته البيولوجية، بل وشدّد القابسي على المعلم بأن لا يتجاوز ثلاث ضربات معتدلة، ولو تجاوزها كان لزاما عليه أن يقف مسبقا على

الحالة النفسية التي يعيشها المتعلم المعاقب ويتأكّد من أنّه في أمان ويسلم من أذى العقوبة (القابسي علي، 1986: 35)، مع الإشارة إلى أنّ ملامسة هذه الغاية في الحقبة الوسيطة من الصعوبة بمكان على المعلم في ظل محدودية الامكانات وغياب الآليات الكفيلة بتحقيق ذلك.

ولئن وجدت هذه النصائح والتوجيهات أذانا صاغية عند شريحة عريضة من المؤدبين والمعلمين، فإنّ ذلك ما كان حائلا دون حدوث بعض التجاوزات في تسليط العقوبة على المتعلم، وهو ما نجد صداه في النازلة التي تضمّنها معيار الونشريسي تحت عنوان: المعلم الذي أراد أن يضرب صبيا "فجازت الضربة إلى صبي آخر"، وذلك الذي ضرب الصبي "ففقأ عينه أو كسر ساقه". (الونشريسي أحمد، 1981، ج8: 242-245) وما ذكره ابن مريم التلمساني عن الشيخ ابراهيم بن محمد المصمودي التلمساني (ت805ه/1402م) الذي كان "يشير بقضيب في يده إلى محل الوقف ضاربا على عادة أشياخ التجويد". (ابن مريم، 1908: 65) وهو ما يدفعنا إلى التساؤل بشدّة حول مدى احترام المؤدبين لشرط اختيار أداة الضرب من المادة المطلوبة، وقد أشرنا آنفا إلى أنّ العصا من الأدوات الممنوعة.

كما أنّه وبالإطلاع على المادة التاريخية التي احتفظ بها لنا النص الخلدوني، يتبدّى لنا مدى تشديده على ضرورة الابتعاد عن سلوك سبيل الاستبداد في التعليم (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 744)؛ ذلك أنّ التأديب إذا خرج عن اطاره المشروع وتجاوز حدوده الايجابية تحوّل إلى فعل استبدادي بالطفل الذي لا زال لم يرق فكره الادراكي للوقوف على أبعاد الأساليب التأديبية المشدّدة المنتهجة في حقّه، وأحيانا ضعف القدرة البدنية على تحمّل آثاره، والأخطر من ذلك الهزات النفسية المحتمل أن تضرب كيانه الوجداني وأمنه النفسي.

وعلى ذلك الأساس، كانت دعوة ابن خلدون وغيره من العلماء الذين تضمّنت مصنفاتهم مادة عن أحوال التربية والتعليم في المجال والحقبة المخصصة للدراسة، إلى ضرورة الانقلاب على ذلك الأسلوب التعنيفي ومظاهر الشدّة في سبيلهما، ومن ذلك ما أورده ابن خلدون في قوله: "فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا

يستبدّ عليهما في التأديب". (ابن خلدون عبد الرحمن، 2000: 744) كما جاء في مقدمة الرسالة المفصلة: "أنّ العقوبة الفاضحة للمتعلمين بالشتم ومبتذل الكلام تجرح الشعور، وتتجاوز حدود الآداب، وتثير النفس، وتزرع فيها كراهية المعلم لتجاوزاته اللفظية القبيحة". (القابسي علي، 1986: 32)

وممّا نراه أيضا شفيعنا فيما ذهبا إليه أيضا، ما تضمنته المادة النوازلية من نصوص أحالتنا على جانب من التأثيرات السلبية الناجمة عن نهج سبيل معاقبة الصبيان بصورة مشينة ونوع من المبالغة؛ ونحسب ما احتفظت لنا به نوازل الونشريسي خير معين نتقوى به على ذلك، فقد أورد الأخير بعض القضايا والمسائل التي عُرضت على القضاة والمفتين لمعالجتها شرعا وقضاءً في باب تأديب الصبيان، ومن ذلك: "إذا ضرب معلم الصبيان أحدهم فقتله"، و"إذا جاوز المعلم الحد في ضرب الصبي فعليه القصاص"، و"منع زجر المتعلمين بالسب القبيح"، و"هل يضرب ابن خمس سنين من الصبيان أو أقل أو أكثر". (الونشريسي أحمد، 1981، ج2: 267، ج8: 242-245).

الخاتمة:

على ضوء دراستنا لطبيعة الأساليب التأديبية وصور العقاب المنتهج من طرف المربي والمدرس في مجتمع المغرب الأوسط الزياني، كانت أبرز النتائج التي توقفنا عندها ما يلي:

يعتبر اعتماد الضرب في عملية التأديب آخر محطة من محطات المعالجة والتقويم، حيث تتذيّل سُبل النصيحة والإرشاد والتوجيه والتحفيز. كما ترتبط مصداقية أي لون من الوان التأديب والمعاقبة ونجاعته بمدى مشروعيته وانضباطه بقواعد الشرع وتقيّده بضوابطها. فسبيل التأديب لا يُؤتِ أكله إلّا إذا افترش الرؤية الشرعية واهتدى بسبيلها وتقيّد بمنظورها وراعى أحكامها، ووظّفه من اعتمده توظيفا ايجابيا يأخذ بعين الاعتبار سن الطفل، وحالته النفسية، وقدراته العقلية، وطبيعة السلوك المُعَالَج. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، الحالة النفسية للمربي والمدرس، ومستويات كفاءته التعليمية وفنونه

التربوية والتعليمية، وحجم تفاعله مع الطلبة والمتمدرسين. ومن زاوية ثالثة، أداة التأديب وظرفيته ومكانه. بالإضافة إلى أنّه من الضروري أن ينهج المربي والمدرس الذي يعتمد سبيل التأديب في مسار التربية والتعليم على ميزان الاعتدال والاتزان، والاجتهاد في طرق باب بدائل تأديبية وتحفيزية غير آلية العنف والعقاب، ويجعل من سبيل التأديب وعلى الصورة المشروعة طبعا، أخر باب يطرقه، إلا إذ كانت الضرورة تقتضيه ووفق الصورة الشرعية المثلى كذلك.

إلى جانب ذلك، يلعب دور الأب في المتابعة لنشاط مؤدب ابنه ومسؤولية المحتسب الرقابية لضمان ابتعاد المعلم عن سبيل التعنيف في مساره التعليمي، دورا هاما في نجاعة عملية التعليم، وملامسة التحصيل العلمي السليم، وتقوية مادة الدافعية لدى المتعلم للإقبال على الدرس والمداومة على حضور مجالسه، والحفاظ على أمنه النفسي وسلامته الاجتماعية. كما أنّه يمكن أن يساهم المؤدب والمعلم في قطع صلة الصبي بمجالس الدرس إذا استبدّ في أسلوبه العقابي-التأديبي، وتشدّد في نهج صنوف الزجر والقهر. كما يمكّنه في المقابل من توثيق رباطه بمقاعد العلم إذا أحسن المعاملة واهتدى إلى الطرائق الكفيلة بتحبيب الدراسة له، ونجح في ابتكار الفنون التعليمية التي تعينه على تذليل صعوبة الفهم وتحصيل مرونة الحفظ.

المراجع:

1.ابن العديم، الحلبي، (1404ه/ 1984م)، تذكرة الآباء وتسلية الأبناء، تح، علاء عبد الوهاب محمد، ط1، بغداد: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

2.ابن خلدون، عبد الرحمن، (1421هـ/2000م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ج1، ضبطه، خليل شحادة، (د.ط)، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

3.ابن خلدون، يحي (1322ه/1904م)، بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبد الواد، ج1، (د.ط)، الجزائر: مطبعة بيير فونطانا الشرفية.

4.ابن سحنون، (1392ه/ 1972م)، آداب المتعلمين، تح، حسن حسني عبد الوهاب، (د.ط)، الجزائر: مطبعة المنار.

5.ابن قدامة، (1417ه/ 1997م)، المغنى، تح، عبد الله بن عبد المحسن التركي وعبد الفتاح الحلو، ج2، ط3، الرياض: دار علم الكتب، الرياض.

6.ابن قنفذ، القسنطيني، (1965)، أنسر الفقير وعز الحقير، صححه، محمد الفاسي وأدلف فور، (د.ط)، الرباط: المركز الجامعي للبحث العلمي.

7.ابن مرزوق، التلمساني، (1429هـ/2008)، المناقب المرزوقية، تح، سلوى الزاهري،(د.ط)، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

8.ابن مريم، التلمساني، (1336ه/1908م)، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، (د.ط)، الجزائر: طبع في المطبعة الثعالبية لصاحبها أحمد التركي وأخيه.

9.أبو حمو، موسى، (1279ه /1861م)، واسطة السلوك في سياسة الملوك، (د.ط)، تونس: المطبعة التونسية.

10.الألباني، محمد، (1423هـ/2002م)، صحيح سنن أبي داوود، مج 7، (د.ط)، الكويت: غراس للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

11.الألباني، محمد، (1415هـ/1995م)، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مج3، (د.ط)، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

12.الأنصاري، التلمساني، (2002)، روضة النسرين في التعريف بالأشياخ الأربعة المتأخرين، تح، يحي بوعزيز، ط1، الجزائر: المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع.

13.البخاري، محمد، (1400هـ/1980م)، الجامع الصحيح، ج4، شرحه، محب الدين الخطيب، راجعه، قصي الخطيب، ط2، القاهرة: المطبعة السلفية.

14.التنبكتي، أحمد بابا، (1398ه/ 1989م)، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، تح، عبد الحميد عبد الله الهرامة، ط1، ليبيا: منشورات كلية الدعوة الاسلامية.

15.الحفناوي، محمد، (1324ه/ 1906م)، تعريف الخلف برجال السلف، ج1، (د.ط)، الجزائر: مطبعة بييرفونطانة.

16.الخلال، أحمد، (1410ه/1990م)، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، تح، مشهور حسن سلمان وهشام السقا، ط1، بيروت: المكتب الاسلامي دار عمار.

17.العقباني، (1967)، تحفة الناظر وغنية الذاكر في حفظ الشعائر وتغيير المناكر، تح، علي الشنوفي، (د.ط)، المغرب: خزانة التراث العربي.

18.الغبريني، أحمد، (1979)، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تح، عادل نويهض، ط2، بيروت: منشورات دار الآفاق الجديدة.

19. القابسي، علي، (1986)، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق وفهارس وترجمة فرنسية، أحمد خالد، ط1، تونس: الشركة التونسية للتوزيع.

20. القرطبي، محمد، (1427هـ/2006م)، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآى الفرقان، تح، عبد الله المحسن التركي ومحمد رضوان عرقسوسي، ج6، (د.ط)، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

21.الكندري، لطيفة، (1432ه/ 2011م)، تأديب الطفل باللطف لا بالعنف، ط1، الكويت: المركز الاقليمي للطفولة والأمومة.

22.المغراوي، أحمد، (1976)، جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، تح، أحمد جلول البدوي ورابح بونار، (د.ط)، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

23.النيسابوري، مسلم، (1427هـ/2006م)، صحيح مسلم المسمى الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، أشراف، أبو قتيبة الفاريابي، مج1، (د.ط)، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

24.الوزان، الحسن، (1983)، وصف إفريقيا، ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر، ج1، ط2، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

25.الونشريسي، أحمد، (1401ه/ 1981م)، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، إخراج، محمد حجي وآخرون، ج2، (د.ط)، المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

26.بدر، محمد ملك ولطيفة، حسين الكندري، (2010)، (تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الاسلامي دراسة نقدية)، مجلة دراسات تربوية نفسية، كلية التربية بالزقازيق، الكويت، العدد: 68، ص.ص97-137.

27.بصديق، عبد الكريم، (2015)، (جوانب عن تربية الطفل في المغرب الأوسط ما بين القرنين 6-9ه/ 12-15م)، مجلة عصور، جامعة هران، العدد: 24-24، ص.ص81-101.

28.بلعربي، خالد، (2014)، (المؤسسات التعليمية بالمغرب الأوسط خلال العهد الرستمي (296-160ه/777-909م)، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية المتوسطية، مختبر الحوض الغربي للمتوسط، جامعة الجزائر، المجلد: 1، العدد: 1، ص.ص86-95.

29. حداد، فتيحة، (2011)، ابن خلدون وآراؤه التربوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، (د.ط)، الجزائر: منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

30.زكريا الشربيني، ويسرية صادق، (1421ه/2000م)، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، (د.ط)، القاهرة: دار الفكر العربي.

31.عبد الأمين، شمس الدين، (1991)، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، (د.ط)، بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

32.عشي، علي، (2018)، (المؤسسات الدينية بالمغرب الأوسط خلال العهد الموحدي)، مجلة الحوار المتوسطي، جامعة سيدس بلعباس، الجزائر، المجلد: 9، العدد: 3، ص.ص219-241.

33. نويهض، عادل، (1400ه/ 1980م)، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، ط2، بيروت: مؤسسة نويهض للثقافة والتأليف والترجمة.

34. لانصاري، رشيدة، (2019)، (تأديب الأطفال المشروعية والوسائل)، مجلة قبس للدراسات الإنسانية جامعة الوادي، المجلد: 3، العدد: 2، ص.ص418-434.

35. مخلوف، محمد، (1424ه/ 2003م)، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ج1، علق عليه، عبد المجيد خيالي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

36.هارون، فتيحة، (2017)، (التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة)، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة سطيف2، الجزائر، العدد: 15، ص.ص145-163.

للإحالة على هذا المقال:

ـ البشير بوقاعدة ، (2021)، « تأديب الطفل بالمغرب الأوسط الزياني: دراسة في انعكاسات أسلوب العقاب على حياته الاجتماعية والتعليمية». **المواقف**، المجلد: 17، العدد: 01، جويلية 2021، ص. ص 621- 648.