الفلسفة التربوية للعقاب عند ابن خلدون

د.حسان هشام
أ. بكاي ميلود
المركز الجامعي بالجلفة

توطئة:

يشكل موضوع العقاب التربوي أحد أهم المتغيرات في الحقل التربوي، لما له من بالغ التأثير في العناصر الأخرى من النسق التربوي العام. على الرغم من تغافل الكثيرين عن هذه الأهمية في وقتنا الحالي، وتمثل ثنائية الثواب والعقاب (ثواب/عقاب) الثنائية القيمية للجهد المبذول من طرف المتعلم. فلا قيمة لأي جهد في غياب مقابل مادي أو معنوي على السواء، إثابة كانت أم عقوبة.

ولقد أسهب الكثير من العلماء والمفكرين في الماضي في تناول موضوع العقاب بالدراسة العميقة والفهم الحصيف، ولعلّ أحد أفضل هؤلاء هو العلامة ابن خلدون، الذي لم يتناسى أهمية هذا الموضوع، فخصص له فصلاً كاملاً في كتابه المقدمة.

ولكي نوضح فلسفة بن خلدون حول العقاب، ونظرته إليه، لابد من أن نستعرض بعضاً من المفاهيم. وكذلك مجموعةً من الآراء لعدد من المفكرين، مسلمين وغربيين هادفين من وراء ذلك تبيان ما وصل إليه ابن خلدون من تأصيل لفلسفة تربوية ممنهجة حول العقاب التربوي.

حيث سنقدم في هذه الوريقات محطات نظرية، نراها أساسية في فهم ما تقدم به علامتنا ابن خلدون، من آراء حول العقاب في مقدمته. فاستعرضنا مفاهيم الثواب والعقاب، وكيفية تناولهما في فلسفة التربية، كل هذا في عنصر أول هو فلسفة الثواب والعقاب. أما العنصر الثاني فتناولنا فيه الثواب والعقاب وعلم النفس

التجريبي. أما العنصر الثالث فكان الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين. ثم تناولنا في عنصر رابع الثواب والعقاب عند بعض المفكرين الغربيين.لنخلص في الأخير إلى الأهم وهو آراء بن خلدون حول الثواب والعقاب.

أولاً: فلسفة الثواب والعقاب:

1 – مفهوم الثواب:

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي أو التعبير العاطفي أو العطاء المادي، مثل تقديم الهدايا أو الاستجابة للرغبات والاحتياجات الخاصة من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية، والثواب بمختلف أنواعه يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس (محمد خليفة بركات، 1977، 172).

كما تستخدم المكافآت بكثرة كحوافز تعزز السلوك الهادف في التعلم ولقد وجد أن الثواب فعال في استثارة الفرد وحثه على أن يبذل جهداً أكبر ويزيد من تحصيله وإنجازه. ومن المتفق عليه على وجه العموم أن التعزيز يبلغ أقصى فاعليته كلما كانت الإثابة قريبة زمنياً من الاستجابة التي يقصد تعلمها (جابر عبد الحميد جابر، 1991، 43).

كما أنه من الأهمية بمكان أن يكون للهدية أو المديح أو المكافأة معنى وقيمة خاصة في نظر التلميذ وإلا فلا يكون لها أي تأثير (عبد الرحمن عيسوي، 1997، 121).

2 – مفهوم العقاب:

من الحقائق التربوية الثابتة اتجاه الفرد إلى تحاشي العقاب ومحاولة تفاديه، كلما وجد إلى ذلك سبيلا.ولكن أحياناً ما يضطر المعلم إلى اللجوء إلى بعض وسائل العقاب (رمضان القذافي، 1997، 86).

هذا العقاب الذي يمكن تعريفه إجرائياً بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، ذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الانماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي (عبد المجيد نشواني، 1993، 291).

يشير هذا التعريف إلى أن العقاب كالتعزيز يعرف بآثاره في السلوك فالحادث أو المثير الذي يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً.

العقاب إذن هو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والعقاب البدني. كذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية كعلامات الغضب والنفور والكراهية (محمد خليفة بركات، 1977، 172).

وتثير مشكلة عقاب التلاميذ كثيراً من الأمور التي تتطلب من المربي التوصل إلى حكم أو قرار مهني حصيف، الذي يتوجب عليه أن يكون في عقابه مربياً لا معاقباً أو جلاداً، إن العقاب ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة للتأديب والتهذيب والإصلاح.

والعقاب وسيلة زجرية لتحسين حالة التلميذ وليس الانتقام منه. انه وسيلة تمس كيانه وكرامته لردعه عن المضي في الطريق السيئ والرجوع به إلى جادة الطريق، انه دواء يشفي التلميذ من الانحراف البسيط عن الصراط المستقيم (أحمد مختار عضاضة، 1962، 81).

3- الثواب والعقاب في فلسفة التربية:

1.3 – فشل العقاب التربوي:

يطرح معظم الآباء الآن فكرة أن أولادهم يمكن أن يتعلموا ما يطلب إليهم تعلمه عن طريق العقاب على أخطائهم بعد أن ثبت علمياً أن الشيء الوحيد الذي يتعلمه بعض الأطفال من العقاب هو أن يتحاشوا الوقوع في قبضة أولي الأمر وأصبح الكثير من الآباء يعتمدون على طريق أخرى في تعليم أبنائهم الخطأ والصواب، وما يجب الأخذ به أو طرحه من السلوك، والمجتمعات البدائية في استراليا والإسكيمو والهنود الحمر، قلما يعاقب فيها الأبناء على أخطائهم، وكان التسامح المطلق واللين هما ما يسودا تربية الأطفال.ولقد جمعت الدكتورة " ايلا وودیارد" بالاشتراك مع ثور نديك الكثير من التقارير عن حالة المجتمعات البدائية لدراسة آثار الثواب والعقاب في تنشئة الصغار تبين منهما أن استعمال العقاب مقصور على حالات نادرة جداً، وان الأمثلة كثيرة على التسامح واللين اللذين يعامل بهما الآباء صغارهم (كمال الدسوقي، 1961، ص109).

ولم يظهر العقاب كوسيلة للتربية إلاّ حين نظر إلى الطفل خلال الأجيال العديدة على أنه رجل صغير، وأن تربيته وتعويده على النظام هو ضربه حتى يثبت الاحترام والطاعة في نفسه، فحتى سنة 1900، كان مبدأ التربية هو إذا أقللت من العصا فسد الطفل (كمال الدسوقي، 1961، 110). فكانت العصا والخيزرانة والفلقة من العوامل الأولى في نظرية التربية الإسلامية كما جاء في رسالة محمد بن سحنون .(Gerard le Conte, 1953, 810)

وجاءت الأفكار التقدمية في التربية الحديثة التي عبر عنها روسو وغيره في القرن الثامن عشر، والتي تدعو إلى التربية وفق الطبيعة مما عبر عنه حديثاً "استانلي هول" باسم التركيز حول الطفل حيث تريد التربية الخلقية أن تحصل وفق

طريقة طبيعية فلا يجب أن يلقن الطفل أفكار عن الخطأ والصواب لأنه غير قادر على فهمها (كمال الدسوقي، 1961، 110).

2.3– علاقة الثواب والعقاب بالتعلم:

كانت نتائج "وشبرن" على الحيوان تفضي إلى انه غالباً ما يتعلم القيام بعملية ما إذا عوقب على فشله فيها بأسرع مما لو لم يعاقب على هذا الفشل كما جمعت مس "تشيز" خلاصة تجارب أخرى أثبتت أن العقاب أكثر جدوى من الثواب في عدد كبير من الدراسات، ولكنها هي نفسها تقر بان العقاب لم يكن تفوقه على الثواب بمثل هذا الوضوح في التعلم الكائنات الإنسانية وسلوكها كما يرى "استس" أنه لا دليل على أن العقاب يؤدي إلى أثر مباشر يضعف الاستجابة إذا قورن بالتقوية التي تنشأ من الثواب (كمال الدسوقي، 1961، 114).

وبالتالي فالعقاب حتى ولو كان مجدياً في تعلم الحيوان فإنه قليل الجدوى في تعلم الإنسان، ذلك أن للإنسان ذاكرة قد تعي مضار العقاب دون أن تعي فوائده، بينما الحيوان لا يستفيد بخبرة تختزن في الذاكرة التي هو محروم منها ما قد يفيده العقاب، كلما أخطأ وتحسن سلوكه، وليس نتيجة العقاب بقدر ما هو نتيجة الشروط في المحاولة والخطأ.

لهذا كان معظم علماء النفس والاجتماع يكادون يجمعون على ضرر العقاب أو على أن الثواب يفوق العقاب في نتائجه كحافز للتعلم (عبد الرحمان عيسوي، 1990، 121).

فالدكتورة " ووديارد **Woodyard** " أثبتت أنه في 191 حالة ثواب وعقاب كانت 88 حالة فقط هي التي أظهرت الدليل على أثر العقاب وقالت أن الثواب معترف بفائدته في كل مكان تقريباً، بينما العقاب مضاره تفوق فائدته بأكثر من الضعف (كمال الدسوقي، 1961، 115).

وهاهو "ستيفنس" يقول: "لقد تبين لنا أن العقوبات والجزاءات هي علاج فظ قاس لا حاجة إليه ولعل من ابسط وسائل جعل الحقيقة أكثر تقبلاً أن نلجأ إلى جزاءات بسيطة وقصيرة مسببة بقدر ما نستطيع وأن نقصر الاستياء الممتد القاسي على الحالات المستعصية" (عبد الرحمن عيسوي، 1990، 120)، والطريقة التي يحبذها ستيفنس للتعلم تقوم على مبدأ التدعيم والأخذ باليد فالتدعيم يتصل بالآثار التي تتلوا الفعل السلوكي، هذه الآثار التي قد نشجع التلميذ على أن يسلك نفس السبيل في المستقبل (تدعيم إيجابي) أو تثبيطه عن أن يسلك بنفس الطريقة (تدعيم سلبي) والتدعيم يكون ذاتياً مثلما لو عزف طالب الموسيقى نغمة خاطئة، أو سببياً كما إذا نظر المدرس باستغراب وهو يسمع إجابة خاطئة، أو عقلياً كما لو قال المدرس"حسن، صواب".

ولما كان السلوك الإنساني قد يكون له آثار حسنة(الثواب) أو آثار سيئة(عقاب) فإننا نميل إلى أن نسلك على النحو الذي يجلب الثواب ويجنبنا العقاب ولهذا كان للتعلم كبير العلاقة بنظرية التدعيم (كمال الدسوقي، 1961، 116).

نظرية التدعيم التي نادى بها"هل" تتضمن عمليات الحفظ، والاستجابات المختلفة، ثم اختزان الذكريات، وتقوية الارتباطات أو نماذج السلوك والتي تفسر التعلم بوظيفة الخضوع للحاجة، مما يؤدي بالفأر إلى أن يسلك تجاه المكافأة في المتاهة، وبالإنسان إلى التهرب من العقاب بتجنب السلوك المؤدي إليه، فهو تعلم يقوم في أساسه على نظرية الشرط وتدعيم المنبه والاستجابة.

لكن "جوثري E. Guthrie " و "باورز Powers" يعارضان "هل Hull" ومعظم علماء النفس الذين يؤمنون بأن الارتباط ليس كافياً في إثارة الاستجابات، قائلين إن شيئاً أكثر من مجرد ارتباط المنبه والاستجابة مطلوب لكي ينشأ المنبه كإشارة جديدة للاستجابة، حيث أن الارتباط كان لينشأ التنبيه الجديد كإشارة، ولا ضرورة لما يأخذه به"هل" من القول بالتدعيم أو المكافأة التي تتبع الارتباط كضرورة

لتثبيت وتقوية هذه الارتباطات، وهذا لا يعني أن كل من جوثري وباروز يؤيدان العقاب فقد حملا على العقاب كوسيلة من وسائل الحفز إلى التعلم، وربما يؤدي خطر العقاب ــ حسب رأيهماــ إلى المزيد من الصراع في السلوك والى المزيد من الميل لتجنب الفعل المطلوب والنتيجة أن يصير الفعل المرغوب فيه لا يؤدى إلا بالإثارة، بينما يصبح الفعل الممنوع ميلاً وتعلقاً (كمال الدسوقي، 1961، 197).

كما يستمرا في التدليل على أن كل ممنوع مرغوب، بأنه لا أحد منا يمكن أن يقال إنه يلقي بالاً إلى تنشق الأكسجين ولو أن هذه فاعلية ضرورية لبقاء حياتنا والسبب في أن أحداً منا لا اهتمام له بالأكسجين على أهميته، إن الهواء سهل الحصول عليه في أي زمان ومكان وبكميات لا نهاية لها ولو أن كميات الأكسوجين قيدت بمكان معين وكان الوصول إلى هذا المكان يتطلب جهداً إذن لأصبح الهواء من أقوى اهتماماتنا وميولنا، كذلك فان الرغبة في الماء لدينا لا تقوى إلا حيث يشح الماء فحسب.

إن الميل والاهتمام الذين يقصدهما جثري وباورز هما المستمران الذين لا ينطفئان بزوال التعزيز(Valdi Dose Bassou, 1976). حيث يعارض كلاهما الثواب والعقاب كبواعث على التعلم معللين ذلك بان أثارهما قصيرة الأمد وما ذلك إلا لأنهما يقومان على أساس انفعالي لا على أساس تنمية الميل والاهتمام وإذا كان هناك ميل فهو سطحي كإرضاء المدرس دون تنمية القدرات الحقيقية (كمال الدسوقي، 1961، ص118).

ثانياً – الثواب والعقاب وعلم النفس التجريبي:

الثواب والعقاب من البواعث المختلفة التي يستعين بها المدرس لتوجيه التعليم وإدارة حجرة الدرس، وليس الثواب والعقاب وحدهما وسيلة ذلك، فهناك التشجيع والتأنيب، وهناك معرفة النتائج ثم المنافسة والتسابق، فيما يخص التشجيع واللوم كشكلين من الثواب والعقاب فنجد فيهما تجارب "ليرد Laird" و "برجز

"Briggs" خصوصاً هيرلوك عام 1925 في تجربتها على مجاميع ثلاثة من التلاميذ واحدة تشجع والأخرى تلام والثالثة تتجاهل، أضيفت إليها فيما بعد مجموعة رابعة لا تلقى تشجيعات أو عقوبات خارج حدود العمل الطبيعي وهذه تعمل في حجرة مستقلة عن الحجرة التي تضم المجموعات الثلاثة السابقة، أي أن المجموعة الأولى تمدح على إجادتها، والثانية تؤنب على ضآلة مجهودها، والثالثة لا تمدح ولا تلام، والرابعة لا تلقى تشجيعاً أو تأنيباً غير نتيجة العمل ذاته، فكانت النتائج أن المجموعة التي تلقى الثناء سجلت أكبر تقدم، وسجلت المجموعة التي تلقى التأنيب تقدماً ولكنه أقل من تقدم المجموعة الأولى وسجلت المجموعة الثالثة اقل تقدم بينما سجلت المجموعة العادية خسارة طفيفة (كامل محمد محمد عويضة، 1996، 108).

وقد أكدت ذلك تجارب كل من جيلكريسيت وجينس وريزلند، التي أقيمت على طلاب المدارس الثانوية حيث اتضح أن التقدم إنما يأتي بالتشجيع والمديح أكثر مما يأتي باللوم والتأنيب، فالتأنيب يبدو أقل آثاراً من التشجيع بالنسبة للمتعلمين، والثواب والعقاب كنوعين من الحوافز يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالتشجيع واللوم. وقد أثبتت التجارب والبحوث الكثيرة كفاية الثواب كحوافز للتعلم خصوصاً الثواب المادي بالنسبة للصغار والمنح الدراسية بالنسبة للطلاب الكبار.

أما فيما يتعلق العقاب فقد ثبت انه من الممكن أن يأتي بأثر ملائم من حيث تحسين التعلم، خصوصاً إذا فهم المتعلم الغرض من العقوبة، وإذا كان قاسياً أو غير واضح ومفهوم يؤدي إلى الاستياء والمقاومة بالعناد والرغبة في تجنب التعلم الذي ارتبط به العقاب (كمال الدسوقي، 1961، 126).

أما فيما يخص معرفة نتائج التقدم كحافز، فقد أجرى عليها "تورفل و بوك" تجربة على مجموعتين من التلاميذ كانت إحداهما تتلقى تقريراً عن تقدمها واستمرار تفوقها وتشجيعها، بينما الأخرى لم تكن تعلم عن نتيجة عملها شيئاً، فلما انقضى ثلثا المرة المحددة للتجربة عكست الظروف، فبدأت المجموعة الثانية تحاط علماً بأخبار

تقدمها، بينما انقطعت عن الأخرى أنباء هذا التقدم، فكانت النتيجة الإيجابية دائماً في جانب الجماعة التي تحاط علماً بهذا التقدم، ففي المجموعة الأولى سجل هذا التقدم حتى الوقت الذي انقطعت فيه تقارير التقدم وفي الثانية بدأ التقدم ابتداءاً من عملها بتقارير تقدمها (كمال الدسوقي، 1961، 127).

وهذا ما أثبته أيضا "روس وديبوتي" في تجاربهما على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، ثم براون، ثم بانلاسيجي ونايت في تجاربهما على تلاميذ المدارس الأولية إضافة إلى بحوث أخرى في هذا الحافز لآريس وسيموندرز وتشيز وفورلانو.

بينما طرق الحفز كالتشجيع والتأنيب والثواب والعقاب تقوم على طبيعة انفعالية، فإن طريقة معرفة النتائج في تقدم التعلم طريقة عقلية في طبيعتها، أما طريقة المنافسة والتسابق فهي اجتماعية في الأساس الذي تقوم عليه، سواء التنافس الفردي أو تنافس الجماعات.

ثالثاً: الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين:

1 – **آراء القابسي:**

ينظر القابسي للثواب والعقاب من زاويتين: الأولى كفقيه أي ما يجيزه الشرع في هذا المضمار، والثانية كمرب ينظر إلى الجانب التربوي والتأديبي وما يتوجب على المعلم فيها.

من حيث الزاوية الأولى يرى القابسي أن المعلم ملزم بما يقره الشرع ويجيزه الأهل، فهو القاعدة والإطار الذي يمارس فيها الثواب والعقاب.

أ – رأيه في العقوبة:

يرى القابسي بان الرفق فيها هو الأساس ولكن يستوجب على المعلم التشديد على الصبيان، لأنه هو الناظر في زجرهم عما يصلح لهم والقائم بإكراههم على مثل

منافعهم" فعليه أن يسوسهم بكل ما ينفعهم لكن شرط أن لا يخرج في ذلك عن إطار الرحمة المفروضة به والمصلحة التي تعود إليهم.

ويتدرج القابسي في العقوبات، حيث تبدأ بالعبوس والاستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب، إلى الضرب في بعض الأحيان بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم (احمد فؤاد الاهواني، 1975، 136) فالعقوبة يجب أن تتناسب مع الجرم ليكون لها المردود التأديبي اللازم وعقوبة الضرب لا يكون إنزالها بالطالب إلاّ على جرم متناسب معها، كالتقصير الذي يكون في الناحية التأديبية أو التحصيلية.

وإمعاناً من القابسي في تحذير المعلم من الخروج عن الشرع في التأديب وكي لا يحمل وزراً وأثماً أو يسيء إلى المتعلم، ينبه بان لا ينزل العقوبة بالطالب وهو غضبان، لتكون العقوبة بحدود العقل والشرع من ناحية وتأتي في مصلحة الطالب من ناحية أخرى، لان ضرب أولاد المسلمين لراحة في نفسه ليس من العدل، وذلك حتى يخلص أدبهم لمنافعهم وكي لا تكون العقوبة من باب التشفي للمعلم (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 92)، والعفو مع الصبيان من أحب الصفات التي يجب على المعلم أن يتصف بها إضافة إلى الحلم والصبر والرفق بهم، والذي يساعد على التصاق الصبيان وزيادة أُلفتهم به، وبالتالي ينشر فيهم هذه الصفات فيتخلقون بها في معاملاتهم مع بعضهم البعض، ويؤدي هذا إلى وجود النظام وباستمرار وهذا يعني أن الرفق الأساس في العقوبة ويصف القابسي المعلم الذي يتصف بهذه الصفات بأنه محسن في رعايته للصبيان وهذا ما جاء في وصيته للمعلم قائلاً"ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً (احمد فؤاد الاهواني، 1975، 135).

إن القابسي يركز كثيراً على قضية الرفق بالمتعلمين حيث أن العقاب عنده بعيد عنه كل البعد عن الانتقام، حيث نجده قد نهى المعلم أن يضرب المتعلمين وهو في حالة غضب وهذا ما بيّنه قوله "ضرب أولاد المسلمين لراحة في نفسه وهذا ليس من العدل" (عبد الله الأمين النعمي، د.ت، 163).

إن وجهة نظر القابسي في العقاب منبثقة من فلسفة التربية الإسلامية في تربية الإنسان والتي تهدف من وراء العقاب إلى تهذيب الفرد لإصلاح حاله كما أن هذه الفلسفة لا تؤمن بالقهر والتسلط والقسوة وإنما تدعو إلى اللين والرفق في المعاملة وقد تتخذ العقاب كوسيلة لتغير سلوك الأفراد إلى ما نرغب أن يكونوا عليه.

ب – رأيه في الثواب:

لم يسهب القابسي في الثواب على اعتبار أن ليس له المحاذير الشرعية والأخلاقية التي تترتب على العقوبة، فالثواب لا يتعدى الاستحسان والاستئناس في حدود التشجيع والتحريك للهمم (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 94).

وهكذا يكون الثواب والعقاب عند القابسي في حدود مصلحة المتعلم ليؤدي دوراً إيجابياً، ويجوز أن يكون له وظيفة أخرى لأنه كان يدرك أن الثواب والعقاب إذا خرجا عن نطاق هذه الوظيفة وتعداها أصبح دورهما سلبياً ولا يخدم مصلحة المتعلم حيث يقول:"ينبغي أن لا ينبسط إليهم تبسط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الأحايين، ولا يضاحك منهم على حال ولا يتبسم في وجهه وإن أرضاه وأرجاه على ما يحب ولكن لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 94).

2 – آراء ابن سحنون:

أجاز ابن سحنون العقوبة للتلميذ متى استحقها وخاصة إذا كانت تتعلق بمنافعه وأدبه وحدد لكل حالة، العقوبة التي يسمح بها الشرع، حيث يقول" فعلى اللعب والبطالة لا يجوز بالأدب أكثر من عشرة، استناداً إلى الشرع إذا زاد عن ذلك يضرب به المعلم يوم القيامة، ويحرم عليه الضرب على الرأس والوجه، كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها" (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 45).

ومن بعد النظر عند ابن سحنون انه أشار إلى أن العقوبات هذه هي من حق المعلم وحده، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب، وتلك نظرة صائبة، أما أن يعاقب الولد زميلاً له، باسم المعلم أو يطلب منه القيام بعمل مناف لأخلاق ولنفسية المتعلم، فهذا الذي لم يقره الفقيه باسم الشرع كما انه مناف للعمل التربوي.

3 – آراء أبو حامد الغزالي:

يقر أبو حامد الغزالي ــ فيما يخص الثواب والعقاب ــ بوجوب تشجيع الأفعال المحمودة التي تصدر عن الصبي بالتكريم، ومجازاته بما يفرح به الصبي، ويمدح به بين الناس، وذلك لتدعيم وتثبيت تلك الأفعال لتصبح عادة وسلوكاً وديدناً، أما في حال المخالفة فإن الغزالي يقف أيضاً موقفاً تربوياً سليماً معبراً عن إدراك عميق لنفس الطفل وما تنطوي عليه، فنراه يختار لكل مخالفة ما يتناسب مع أهميتها من عقوبة فإذا كانت المخالفة الأولى يشير الغزالي على المؤدب بالتغافل عن المتعلم، وعدم هتك سره ومكاشفته، خاصة إذا ستر الصبي المخالفة واجتهد في إخفائها، ويجب إتباع هذا المبدأ كي لا يتشجع الصبي على الجسارة بالمخالفة ويصبح غير مبال بالمكاشفة وفي حال تكرار المخالفة" ينبغي أن يعاقب سراً ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود لمثل هذا". ولا نكثر القول عليه بالعتاب في كل حين وذلك كي لا يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه، وكي تقوم هيبة الأب كرادع ومؤدب للولد، يطلب الغزالي من الأب أن يحافظ على هيبة كلامه مع ابنه، وان لا يوبخه إلا أحياناً، كما أن على الأم أن تخوفه من الأب وتزجره عن القبح (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 60).

– رأي ابن سينا:

يقول ابن سينا في شأن الثواب والعقاب أنه إذا فطم الصبي عن الإرضاع بدئ بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فان الصبي تبار إليه مساوئ الأخلاق وتنهال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من

ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوغاً، فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق، وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالإيناس والإيحاش، وبالإعراض والإقبال، والحمد مرة والتوبيخ أخرى ما كان كافياً (منير مرسي، 1995، 265).

رابعاً: الثواب والعقاب عند بعض المفكرين الغربيين:

1 – رأي جون جاك رو سو:

إن مسألة العقاب عند روسو تعود إلى الطبيعة التي يقع على عاتقها إيقاع العقاب حيث نجده قد نادى بنظرية العقوبة بالطبيعة، وهي تقول بأن العقوبة يجب أن تقتصر على ترك الإثم المقترف يحدث نتائجه الطبيعية، او بمعنى آخر هي تلك النظرية التي يراد أن تكون بها العقوبة نتيجة طبيعية للذنب، فالطبيعة تفرض عقوبتها على من يخالف قوانينها.

ويقول روسو أنه إذا فرضت على المتعلمين واجبات لا يميلون إليها سيشعرون بالضيق من طغيان المعلم، وينصرفون عن محبته وسيتعلمون الرياء والخداع والكذب كي ينتزعوا منه المكافآت أو يتهربون من العقاب ومتى تعلموا أو تعودوا تمويه دوافعهم الخفية بدوافع ظاهرية، وبذلك يسعون إلى استغفاله دائماً ويخفوا عنه الحقيقة، حقيقة أخلاقهم وطباعهم معتمدين على قدرتهم في التخلص في الوقت المناسب بكلمات جوفاء (جون جاك روسو، 1985، 96).

وقد قدم روسو مثالاً يوضح فيه كيفية إصلاح خطأ الطفل عن طريق الجزاء الطبيعي، حيث أن الطفل الذي يكسر زجاج نوافذ غرفته حيث يقول:" إن كان يحطم نوافذ غرفته الزجاجية فدع الريح تهب عليه ليلاً ونهاراً غير مكترث بما يصيبه من نزلات البرد، لأنه الخير ألف مرة أن ينشأ مزكوماً من أن ينشا مجنوناً أو معتوهاً، لا تنزعج مطلقاً من المضايقات التي يسببها لك ولكن أجعله هو يشعر بآثارها أكثر منك

وأخيراً أصلح زجاج النافذة من غير أن تقول كلمة واحدة في الموضوع" (عمر محمد التومي الشيباني، د.ت، 171).

إن جون جاك روسو يخضع الإنسان إلى الطبيعة التي تتكفل بعقابه على ما يقوم به من أخطاء إن هذا العقاب لا يؤدي إلى الإصلاح دائماً، ففي العقوبة الطبيعية لا تتعادل العقوبة والذنب في جميع الأحوال فقد تؤدي العقوبة إلى نتائج وخيمة فالأحرى أن تخضع الطبيعة للإنسان وليس العكس ومع هذا يمكن القول بان الجزاء الطبيعي في الثواب والعقاب مفيد في حد ذاته، ولكننا لا نتصور انه يمكننا الاعتماد عليه دائماً في نظامنا التربوي الذي يحتكم إلى عاداتنا وتقاليدنا وقيمنا الروحية.

2 – رأي جون ديوي:

يركز جون ديوي في كتاباته على أن الخبرة غاية التربية، وان الخبرة شاملة لمصطلح الحرية ولقد تداول بين الناس أن مفهوم الحرية يعني التحرر من القيود الخارجية، فالنسبة لديوي أن هذا المفهوم للحرية سلبي فهذه الحرية هي حرية الجسم لا العقل، إذ أنها تعني أن الفرد قد انتقل من حالة مادية خاضعاً فيها لقيود أخرى.

فالخطأ الشائع عن الحرية هو جعلها مرادفة لحرية الحركة أو الجانب الخارجي أو البدني للنشاط غير أن هذا الجانب الخارجي لا يمكن فصله عن الجانب الداخلي له، أي عن حرية الفكر والرغبة.

فالحرية عند ديوي تعني حرية الذكاء، فالذكاء يحتل مركزاً هاماً لمفهوم الحرية إذ انه يكوّن الشروط الأساسية الداخلية لهذه الحرية وذلك أن الإنسان يكون قادراً على النظر إلى أهدافه المستقبلية عن طريق استخدام قواه العقلية، ولا يمكن أن تكون هناك حرية بمعنى القدرة على تحقيق الأهداف ما لم يكن هناك فهم وإدراك حيويان للأهداف الممكنة.

ومنه يكون عمل المعلم هو تنظيم البيئة بشكل ييسر للتلميذ الحصول على معنى النشاط الاجتماعي وبالتالي فالمعلم موجود كعضو في الجماعة وبالتالي عليه ترك الحرية الكاملة للتلميذ والابتعاد عن العقاب.

خامساً– آراء ابن خلدون حول العقاب:

جاء في الفصل الأربعون من المقدمة، والذي عنونه ابن خلدون ب: "في أن الشدة على المتعلمين مضرّة بهم":

" وذلك أن إرهاف الحدّ في التعليم مضرّ بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة.ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله.وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غاياتها ومدى إنسانيتها. فار تكس وعاد إلى أسفل السافلين.وهكذا وقع لكل امة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف، واعتبره في كل ما يملك أمره عليه.ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به.وتجد ذلك فيهم استقراءً.وانظر في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء حتى إنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالحرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد، وسببه ما قلناه.فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب.

وقد قال محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين:"لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئاً".ومن كلام عمر ـرضي الله عنه_"من لم يؤدبه الشرّع لا أدبه

الله".حرصا على صون النفوس عن مذلة التأديب وعلما بأن المقدار الذي عينه الشرع لذلك أملك له، فإنه أعلم بمصلحته.ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده.قال خلف الأحمر:بعث إلى الرشيد في تأديب ولده محمد الأمين فقال:"يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين.أقرئه القرآن وعرفه الأخبار وروه الأشعار وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القوّاد إذا حضروا مجلسه.ولا تمرّن بك ساعة إلاّ وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه. ولا تمعن في مسامحته، فيستجلي الفراغ ويألفه.وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة".

يعزو ابن خلدون النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم إزهاراً، ركوداً ّبالاً أو إحجاما، فشلاً أو نجاحاً إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيق هذه القوانين والمبادئ من ناحية أخرى.

لقد اهتم ابن خلدون بالعلم والتعلم وأسهب في الكتابة عنهما واضعاً بذلك منهجية تربوية وتعليمية ذات مبادئ علمية دقيقة ومن بين هذه المبادئ تناوله لموضوع العقاب. حيث تطرق في مقدمته إلى موضوع الشدة على المتعلمين وإنها مضرة بهم حيث قال:" وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن

النفس والمنزل، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غاياتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد إلى أسفل السافلين" (ابن خلدون، المقدمة، 558).

بين ابن خلدون في هذا الفصل ما لشدة والقسوة من نتائج سلبية على المتعلمين الذين يصابون جراء هذه الشدة بالجبن والخوف وضعف النفوس وعدم الثقة في ذاتهم وغيرهم، وإذلال النفس. هذه الأضرار جميعاً أدركها هذا العالم فخبرها وغاص في أغوارها لأبرز بذلك مضارها الجسمية والنفسية والاجتماعية فهو يعتقد أن تلك الصفات حينما يتعود الفرد عليها خوفاً من العقاب فإن ذلك يؤدي إلى اكتساب عادات سيئة خبيثة والى أخلاق ذميمة، ولهذا يطالب ابن خلدون المربي أن ينتهج في تربيته نهج الرفق واللين ولا يعتقد أن القسوة تساعد على استقامة سلوك الأشخاص بل العكس أنها قد تخلق أضراراً يصعب علاجها.

يقول ابن خلدون:" ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب"، ومن كلام عمر رضي الله عنه:" من لم يؤدبه الشرع لا أدب الله، حرصاً على صون النفوس من مذلة التأديب"

الهوامش والمراجع:

ـ باللغة العربية:

1. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية، ط3، الشرق للطباعة، بيروت، د.ت.
2. أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ط02، دار المعارف، القاهرة، 1975
3. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991.
4. رمضان القذافي، علم النفس التربوي، ط02، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

5. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط09، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1993.
6. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 1984.
7. عبد الرحمان عيسوي، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1974.
8. عبد الرحمان عيسوي، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
9. كمال الدسوقي، علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته، دار المعارف، مصر، 1961.
10. كمال محمد محمد عويضة، سيكولوجية التربية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.
11. محمد خليفة بركات، علم النفس التربوي في الأسرة، ط01، دار القلم، الكويت، 1977
12. منير مرسي، المعلم والنظام، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998.
13. عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.

ـ باللغة الأجنبية:

1 - Gérard Le Conte, *Le Livre de Règles de Conduite des Maîtres d'Ecoles par ibn Shanoon*, Revue des études Islamiques, 195

2- Valdi Dosé Bassau, *Comment Intéresser L'enfant à L'école*, PUF, 1970