

التربية فعل هداية

أم محاولات منع

دراسة في الموازنة بين التربية والطبيعة

الدكتور عبد العظيم الكريمي*

مقدمة:

واجه العصر الأغريقي تحدياً عظيماً يتعلّق بالطبيعة والفطرة وعلاقتهما بمفهوم «التغيير»؛ حيث كان بعض الفلاسفة من قبيل هرقليطس يرى أنّ كل الأشياء في حالة تجدد، ولا يمكن لأيّ شيء أن يفلت من سنّة «التغيير» الأزلية، في حين اعتقد آخرون وعلى رأسهم بارمنيدس أنّ الأشياء هي كما يعبر عنها ظاهراً تماماً.

إنّ تبني أيّ من النظريّتين الفلسفيّتين الّانفتين يمكن أن يقود إلى تصوّر مختلف عن وجود الإنسان والهدف من وراء نشأته وتربيته. بحسب بارمنيدس لا يستطيع الإنسان أن يكون إلا نفسه، فيؤدي ذلك إلى بروز تباين بين مفهومي «التغيير» و«الكونونة»، ولهذا السبب تضحى صفة الواقعية صادقة بالنسبة للأشياء السرمدية الموجودة في الكون.

في الجانب الآخر، يرى هرقليطس أنّ الأشياء في حالة تجدد وتحوّل مستمرّتين، بينما هناك فريق ثالث من الفلاسفة يذهب إلى أنّ الحركات في الطبيعة يتنازعها «الطبع» أو «القسر». فالحركة الطبيعية عبارة عن حركة سلسلة وتدفع طبيعي يحاكي جريان الماء في حوض النهر، وأنّ أيّ ظاهرة تتحرك بعكس مسارها الطبيعي، تصبح عاجزة عن تفعيل ذاتها.

* عضو الهيئة العلمية
في جامعة آزاد
الإسلامية- إيران.

وفي الحقيقة، إنَّ الحركة باتجاه معاكس لحركة الطبيعة لا تعدو كونها حركة عاقبة وبتراء، وهذه النظرية تعطي، إلى حدِّ ما، تفسيراً أوضح وأقرب، مقارنة مع النظريات السابقة.

في كتاب (المبادئ) طرح نيوتن نوعاً آخر من الحركة ضمن قوانينه الشهيرة، مقتفياً بذلك أثر أتباع المذهب الذريّ اليوناني بقوله: إنَّ المادة تمثّل حالة انفعالية تتأثّر ولا تؤثر. وفي الواقع، إنَّ مبدأ الانفعالية وعدم التأثّر يلعب دوراً محورياً في الكون. وتتلخص هذه النظرية في أنّه إذا كان الجسم في حالة ساكنة، فسيبقى كذلك ما لم يتعرّض لقوة خارجية، كما يرى نيوتن أنّ الكون يخضع لهذا القانون، العالم الماديّ منه على الأقل. إنّها في الواقع نظرة ميكانيكية للأشياء والإنسان تتقاطع في مضمونها مع بعض النظريات والمدارس الفلسفية حيال الطبيعة والتربية كالمدرسة السلوكية على سبيل المثال. وبحسب هذه النظرية، فإنَّ الكون عبارة عن مادة منفصلة غير مؤثرة تسيّرها ساعة جبرية هائلة تشمل بتأثيرها جميع زوايا النشاط الإنساني. ولتوضيح ذلك، اعتبر الماديون خلال مرحلة سيطرتهم على علم الأحياء أنّ الكائنات الحيّة أشبه ما تكون بمجاميع ذرية معقّدة تتأثّر كل منها بالعناصر المجاورة لها تأثراً مباشراً، من جملة منظري هذا التيار ريتشارد داوكنيز الذي أطلق على البشر وباقي المخلوقات الحيّة مصطلح «المحركات الجينية»، حيث رأى ضرورة التعاطي مع الإنسان وسائر المخلوقات باعتبارها أنظمة ميكانيكية. وقد امتدّ تأثير هذه الأفكار في تلك المرحلة ليشمل علم النفس أيضاً.

تنظر المدرسة السلوكية إلى النشاط الإنساني برمّته على أنّه نظام ميكانيكي نيوتني يحمل في طيّاته معالم العقلية الانفعالية التي تتأثّر ولا تؤثر، وهي بالتالي تستجيب جبرياً للمؤثّرات أو المحفّزات المحيطة. وفي المحصلة، فإنَّ نظرتها إلى التربية الإنسانية لا تخرج عن كونها نظرة آلية ميكانيكية بحتة، تختزل السلوك الإنساني المعقّد في صورة نظام التحكم المغلق (الفعل وردّ الفعل).

ما من شكّ في أنّ النظرية النيوتنية، بالإضافة إلى تعاليم مذهب التقليل والمذهب الذري، وكذلك العالم الذي أصبحت الآلة نموذج الأثير، كل هذه العوامل ساهمت في تقديم خدمة جليلة لمصلحة تطوّر العلم، ولكن في المقابل وبفلسفة القدر، أعطت الإنسان إحساساً بالغربة تجاه العالم الذي يعيش فيه، فقد أفرزت تلك النظرية شعوراً بعدم الإنسانية والانفصام عن الذات لدى الإنسان، جعلته أشبه بدوران الدوالب، محكوم بمواصلة حياته

الانفعالية، ومجردة إياه من التمتع بأي دور له في رسم معالم تلك الحياة، أو إثرائها بالمعاني.

إن فكرة كون التربية مصداقاً حياً للطبيعة أو لتغيرها أو لانكماشها سيسلط الضوء على ماهية التربية وجدلية العلاقة الحاكمة بين الطبيعة والتربية، وهي تعدد بداية ظهور وتوسع الاختلافات في الرؤى وتعدد فلسفات التربية والتعليم، وما لم يحدد كل نظام موقفه إزاء هذا الطيف من التصورات حول الطبيعة والتربية الإنسانية، لن يتسنى له الانتقال إلى سائر مفاهيم التربية وأبعادها الأخرى بما فيها الأهداف والمناهج والوسائل.

وبصورة عامة يمكن تصنيف الآراء المطروحة عن طبيعة الإنسان إلى فئتين رئيسيتين وذلك استناداً إلى رؤية شيفلر كما وردت في كتابه «حول المواهب الإنسانية»:

أ- فئة تؤمن بصفات أولية وثابتة وشاملة وذات وجهة محددة تعتمل في أعماق الإنسان، وأبرز من يمثل هذه الفئة أرسطو وأفلاطون والإسلام. وبحسب هذه الفئة، فإن التربية ترتبط بالطبيعة برباط وثيق تتماهى فيه التربية مع جوهر الطبيعة فيشكلان ما يعبر عنه بالتربية الهادية.

ب- فئة ثانية تُنكر أي وجود للصفات الذاتية والفطرية، وتعزوها برممتها إلى البيئة والعوامل المحيطة للفرد، ومن دعاة هذه النظرية ماركس وسكندر، ويشار هنا إلى جنوح البعض لهذه النظرية على الرغم من آرائهم ومعتقداتهم الفلسفية الخاصة في موضوع الطبيعة والفطرة الإنسانية، وتنظر هذه الفئة إلى التربية على أنها مجموع المعارف والعلوم الخارجية التي يجب ضخها في شخصية المتربّي وفق آليات «الترغيب» و«النتائج».

ومن المؤكّد أنّ لكلتا الفئتين أفكاراً وتوصيات خاصة بتربية الفرد تنسجم مع آرائها.

بالنسبة للفئة الأولى، فهي تؤمن أنّ بعض أهداف مسيرة التربية والتعليم على الأقل، ترتبط بشكل أو بآخر بأعماق الإنسان وصفاته الذاتية ومواهبه الابتدائية.

وعلى الضفة المقابلة تقف الفئة الثانية التي تبحث عن الأهداف التربوية في أحضان البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل ومقتضيات حياته؛ أي خارج حدود النفس البشرية.

يعتقد أنصار النظرية الأولى وفي ضوء الخلافات المحتمدة بينهم، أنّ مسيرة التربية والتعليم إما أن تكون تغييراً للطبيعة أو مواكباً لها، مع تشخيص لحدود التغيير أو المسابرة في إطار التحليل المرجو لهذين المفهومين. وعلى هذا الأساس، فإن الخطط والبرامج

التربوية مودعة في أحضان الفطرة الإنسانية، وإن التربية تنمو وتزدهر من خلال التعاطي مع البيئة الخارجية وعناصر الاستعداد؛ لذا فإن هذه النظرية تنظر إلى مسيرة التربية والتعليم باعتبارها مسابرة قبل أن تكون تغييراً، و(استطاعة) بدل (الوجوب) وتفاعلاً مع العلم وتطويره بدل التحكم والتراكم.

أما التربية في خطاب الفئة الثانية، فهي عبارة عن عملية إضفاء طبيعة محددة وملاحم مشخّصة على الوجود الإنساني المبهم، وعليه فإن الفئة الأولى ترى في التربية هداية ذاتية تشكل العناصر المحيطة بالنسبة لها حافظاً يطلق المواهب الذاتية من عقالها، في حين تعزو الفئة الثانية التربية إلى هداية قادمة من الخارج تأخذ بيد الإنسان من غياهب المجهول وعدم التعيّن نحو التشخّص والتعيّن. فالأولى تعطي الأولوية للذات الإنسانية في العملية التربوية، وتعتبر البيئة بمثابة عامل مساعد لها، بينما تؤكد الثانية على البيئة كعامل حاسم لها الكلمة الفصل في الموضوع. وتأسيساً على ذلك، فإن تربية الإنسان وتغييره تبدأ بإرهاصات في أعماقه لتنتهي بتجليات خارجية حسب الفئة الأولى، وهذا التغيير يعتمل ويتفاعل في إطار طبيعته الخاصة به وينبع من أغوار عناصر فطرته، في حين تنطلق رحلة التغيير برأي الفئة الثانية من البيئة لتنتهي بالتعيّن في العمق الإنساني. ويمكننا التماس هذا المعنى في معاجم اللغة بالنسبة لترجمة مادة "Educa" و "Educere"، فالأولى تعني الانتقال من الخارج إلى الداخل، أما الثانية فتعني العكس من الداخل نحو الخارج.

من هنا، نلاحظ أن النظرية الأولى تفسح المجال أمام تعزيز الإرادة الحرة، وتنمية القوة العاقلة وترسيخ أركان الاستدلال وترهيف الوجدان، في مقابل النظرية الثانية التي تعتقد بأساليب من قبيل الشرطية وتغيّر البيئة الاجتماعية. بالنسبة للتربية الداخلية تتدخل عناصر العقلانية والطرح والاستنباط والابتكار، أما في حالة التربية الخارجية، فيكون الحسم لعناصر العادة والتكرار والتراكم والاقتباس.

على الرغم من أن مفردتي الفطرة والطبيعة ليستا مترادفين، إلا أنه مع بعض التساهل، يمكن أن ننسب جميع الخصوصيات الفردية المطبوعة بمعاني الغريزة والفطرة والصفات الشخصية إلى الطبيعة.

في ما يتعلق بالجدلية التي تربط التربية والتغيير بالطبيعة، فهي تشتمل على عوامل المعرفة، فهم الطبيعة، القيود، الإحاطة بقدرات الإنسان وطاقاته الخلاقة المتجددة. ولكل ما سبق، فإننا في العملية التربوية أحوج ما نكون إلى تحرير الإنسان من نفسه وأغلالها،

والتفكير في تحرير بيئته ومحيطه الخارجي، وهي بمثابة نقطة البداية في بروز الفوارق التي تميز بين كل من: التربية والصناعة، والتربية والعادة، والتربية والنشأة؛ وذلك لأن معايير التربية هي الأصالة الفطرية والاستعدادات الطبيعية والمواهب الفردية، والبيئة في هذه الجدلية تتأثر بالتغيرات السايكولوجية للمتربي، لا أن يتأثر المتربي بتراكم المحفزات البيئية.

أما بالنسبة للتربية الداخلية؛ أي التربية الهادية النافذة الدافئة المتدفقة المتجدرة يقوم المتربي، وبما يتلاءم مع حجمه في التأثير، بالإمساك بمقدرات البيئة وتسخيرها بالاتجاه الذي يخدم مسيرة رقيه وتحوله، ولكن في عملية الصناعة أو التربية البيئية أو ما يعرف بتربية العزل فالهوة تتسع وتكبر بين المستقبلات الداخلية والمرسلات الخارجية؛ لأن ما يتلقاه الفرد من المؤثرات البيئية يقف عند حدود الطبقات الخارجية المزيفة التي تغلف وجوده من دون أن تتمكن من إقامة صلات منطقية مع جوهر وجوده.

إن المؤثرات والعناصر التربوية في حالة تربية الهداية تمثل حالة انقيادية لإبداعات العقل الطبيعي للبشر، وما لم يكشف النقاب عن القدرات الذهنية والتطلعات الداخلية والمستقبلات الفعالة لهذا العقل، فإن أي جهد لإيصال الرسالة التربوية يكون عقيماً وغير ذي جدوى. ولعل ما جادت به أنوار الحكمة السامية للإمام علي (ع) حول مفهوم «العقل الطبيعي» و«العلم الطبيعي» بما يتصل بعملية تربوية فاعلة ومتجددة، خير ما نستشهد به في هذا المقام حيث يقول: «العقل عقلاّن: عقل مطبوع وعقل مسموع»، وفي رواية أخرى: «العلم علمان: مطبوع ومسموع، ولا ينفع المسموع إذا لم يكن المطبوع»^(١).

فالعلم والعقل في ميزان الإمام علي (ع) صنفان: علم طبيعي يتمثل في المؤهلات الذاتية للفرد، وعلم خارجي مسموع مكتسب ينساب إليه (الفرد) من خلال المهارات والمحفزات الخارجية.

العقل الطبيعي أو (العلم الذاتي) علم ينهل من معين الطبيعة والجبلة الإنسانية وينابيع الفطرة، علم يرشح عن القدرات الذاتية، وتتشكّل ملامحه من خلال تعاطيه مع المحفزات الخارجية.

ولعلّ من المناسب التعبير عن العقل الطبيعي بما يصطلح عليه علماء النفس ومن جملتهم (بياجيه) «مراحل التحول العقلي»؛ لأن أي عملية تربوية للطفل كما يرى علماء

النفس التطوريون يجب أن تخضع لمراحل تحوّل عقله الطبيعي وقدراته الذاتية، أو تراكيبيه الغريزية.

لا يمكن تصوّر حدوث أي تحوّل عقلي لدى الطفل بمعزل عن إقامة علاقة منطقية مع تراكيبيه المعرفية، ومن هذا المنطلق، إذا اختلّ التوازن بين الرسالة الأخلاقية والتربوية من جهة وبين الطبيعة الإدراكية والاستعداد العقلي للطفل من جهة أخرى، تصبح المعادلة تربوية عزل، وهو نفس المفهوم الذي تجسّده مقولة الإمام علي(ع) بصورة أشمل وأقرب، حينما يقول: في غياب العلم المطبوع (إذا لم يسفر العقل الطبيعي عن وجوده) لن يكون للعلم الخارجي (أو المعطيات البيئية) أي فائدة ترجى. ويتواصل الحديث ليؤكد الإمام(ع) في قالب تمثيلي بديع ورائق: مثل الذي لم تنفجر طاقات عقله الطبيعي مثل الأعمى في وضح النهار، بمعنى أنه إذا لم يكن العقل الطبيعي والطاقات الكامنة في الإنسان جاهزين للنهل من معارف البيئة والمعلومات الاكتسابية، فسيكون المرء كالأعمى الذي ينظر إلى قرص الشمس، مهما حدّق فيها لن تمنحه البصر، والسؤال المطروح هنا هو كيف تعجز الشمس كمحفّز ومشعّ خارجي عن إشاعة النور في أعماق الفرد وهي مصدر النور والضياء ومنبع الطاقة والإشعاع؟ الجواب: إن المستقبل الداخلي هو «العازل»، فالتركيب الداخلي يشكّل عازلاً يحول دون استجابة الفرد للمؤثرات الخارجية، على سبيل المثال، قطعة الخشب مادة عازلة تمنع سريان التيار الكهربائي خلالها، وهي بالتالي لا تستجيب لأي اتصال، ومهما زدنا في فولتية التيار لن تحرك ساكناً في قطعة الخشب تلك. إذن، فالخشب من العوازل ولن يكون بمقدور هذا المستقبل التأثير على المرسل.

لكن الصورة تختلف عندما تكون طبيعة المادة جاهزة للاستجابة للمحفّزات المحيطة، حيث تقوم بإقامة الاتصال الداخلي بما يصطلح عليه بالهداية.

وينطبق هذا الكلام على موضوع تربية «الهداية» وتربية «العزل» والتباين بينهما، فالتعاليم القرآنية والأقوال الدينية والدروس المستلهمة من نهج الأولياء، كما وردت في السير تشير جميعها إلى أن الفطرة والطبيعة لهما دور رئيس في مسألة تقبّل المواعظ والدروس، من أجل هذا اقترنت عملية الوعظ وشروطه في الإسلام بمسألة الإعداد والعرض والانسجام والقبول، وتتمركز جميعها في القلب. وقد حولت خاصية الهداية ومزية الاستفهام القلب إلى قطب للميول والإيمان والعقائد، وقاعدة للحب والوجدان. وهنا تتجلى أهمية التزكية بالاستعانة بالتربية الذاتية ورسائل التربية الهداية.

وخلاصة القول: إنَّ التزكية تعني إعداد الإنسان وهدايته وتهيئته للاستجابة للمكتسبات الخارجية، وبحسب الشاعر الإيراني المتصوف جلال الدين الرومي: «إن كنت تسعى للنور فاستعد له»، فما لم يكن الإنسان مستعداً لتلقّي الضياء، فلن يكون لأي شعاع بما فيه شعاع الشمس (كما قال الإمام علي(ع)) أي أثر، وإذا لم تعمل التزكية والتهديب على تهيئة وإعداد قلب الإنسان وتنقيته ستكون التربية تربية عزل وبتر.

انطلاقاً من هذه المقولة، فإنَّ الإعداد هو اللبنة الأولى في تربية الهداية، مثله مثل الأرض التي تحتضن البذور في جوفها، فإن أردنا لهذه البذور أن تنمو وتزهر، يجب إعداد الأرض وتهيئتها عن طريق حرثها وتجهيز التربة وتوفير المستلزمات الأخرى مثل الضياء ودرجة الحرارة الملائمة والمياه الكافية، هذه العوامل بمجموعها تشكل خطوات إعداد الأرض لتقبّل البذور، أما إذا لم يتيسّر توفير هذه العوامل، فلن تثمر الأرض حتى مع أجود البذور؛ لأن الأرض هي نفسها العازل، الأمر الذي سيؤدي إلى تلف البذور وموتها والحيلولة دون تجذّرها في أعماق التربة.

لمسيرة التربية والتعليم وضع مماثل، فمعظم العضلات والأزمات التي تعاني منها هذه المسيرة ناجمة عن الهوة التي تفصل بين الطبيعة والبيئة، والفطرة والثقافة، والمستقبل والمرسل، وباعت الرسالة ومنتقياها وهو ما يفسر إخفاق العملية التربوية التي تُعنى بالجيل الجديد في مجتمعاتنا في بلوغ النتائج المطلوبة على الرغم من الجهود الحثيثة المبذولة في هذا المجال. بعبارة أخرى: ثمة بون شاسع بين أهدافنا التي نصبو إليها، وبين الذي تحقّق منها بالفعل للجيل الحالي، وبالتالي، لا يوجد تناسب بين «الأخذ» و«العطاء» ولا أيّ وشيجة بين «المستقبل» و«المُرسل».

وبالمناسبة، لماذا تعتبر علاقة «الداخل» بـ«الخارج» عازلاً، ولماذا لا يتمّ الربط بين المكتسبات الخارجية والمتطلبات الداخلية للأطفال والناشئة ربطاً منطقيّاً؟ الجواب هو: إنّه في خضم عملية التحوّل إلى تربية الهداية لم تمنح طبيعة الأفراد واستعداداتهم الفطرية وقابلياتهم الذاتية الاهتمام الكافي؛ حيث تمّ التسليم بالمعلومات والمكتسبات الخارجية والسماعية من دون أخذ العقل الطبيعي لهؤلاء الأفراد بنظر الاعتبار.

بعد الانتهاء من مرحلة الإعداد؛ أي تزكية الفرد وتهيئته وتشويقه، نأتي إلى المبدأ الثاني في تربية الهداية ونعني به «العرض»، وهو عبارة عن رسالة في صياغة كلامية وغير كلامية قابلة للتغيير بحسب إمكانيات الطرف المعني ورغبته وجاهزيته، هذا مع الإشارة

إلى وجود عوامل مختلفة تتحكم في عملية العرض، وجدير بالذكر، أن الحكمة الإلهية شاءت أن تقوم التعاليم القرآنية والقالب البياني للقرآن الكريم في معظم الحالات على عنصر العرض والتقديم، وفي ما يلي نوجز العوامل التي تضيفي صفة الهداية على الرسائل التربوية التي تعتمد مبدأ العرض:

- موقع المخاطب في عرض الفكرة

- انتقاء اللغة المناسبة

- تشخيص المتطلبات

- الظرف الزمني

- تشخيص المخاطب

هذا وإذا أردنا للعملية التربوية أن تسلك سبيل الهداية، يجب للعوامل أعلاه أن تكون دليل عمل لجميع البرامج والنشاطات التربوية في البيت والمدرسة. في المقابل ستفقد تلك العملية صفة الهداية إذا تمّ القفز على مسألة موقع المتربّي أثناء مدّ قنوات الارتباط معه لنقل الرسالة التربوية؛ وذلك لأنّ عناصر من قبيل الأوضاع والسلوك والخصائص العاطفية لها الكلمة الفصل في بلورة شروط الاستجابة للرسالة.

العامل الثاني هو انتقاء اللغة المناسبة، وهو عامل جدّ مهم؛ حيث إن المعاني اللغوية للكلمات المنتقاة والتي تتناسب مع القدرة الاستيعابية للمخاطب يجب أن تكون مستوحاة من ثقافته وطبيعته وعلاقاته مع الآخرين.

وهناك عدّة عوامل تحكم مستوى الهداية صعوداً وهبوطاً من جملتها صيغة الكلام، حجم الرسالة ونوعيتها، إيقاع الرسالة وتأثيره، بالإضافة إلى ارتباط جميع هذه العناصر بطبيعة المخاطب وعمره وجنسه وطبعه وثقافته.. الخ. ومن ناحية أخرى، إذا لم تحاك اللغة عالم المخاطب، ستكون التربية في هذه الحالة تربية عزل.

عامل آخر يدخل في عملية عرض الرسالة التربوية، ألا وهو الظرف الزمني في ضوء المرحلة التي يعيشها الطفل أو الحَدَث؛ إذ ليس بمقدور الوسائل التربوية القديمة أن تنهض بجيل اليوم للعبور إلى آفاق المستقبل، وقد أشار الإمام علي(ع) إلى هذه النقطة في مكان آخر من حديثه حيث يقول: «لا تقصروا أولادكم على آدابكم...».

ثم بعد ذلك عامل تشخيص المخاطب في عملية عرض الفكرة، ونقصد به التعرف على مؤهلاته العقلية، مع الأخذ بنظر الاعتبار الفوارق الشخصية، وذلك للوقوف على حجم قدراته الذهنية واستعداداته الفطرية والعقلية.

تشخيص المتطلبات هو العنصر الأخير المهم في عملية هداية الرسالة التربوية خاصة في ما يتصل بالأطفال والناشئة؛ حيث يرى عالم النفس الفرنسي الشهير هنري والن في هذا الصدد «أن اهتمامات الطفل تنحصر في دائرة رغباته فحسب»؛ لذلك، فإن تأسيس أي ارتباط تربوي مع المخاطب سيكون بمثابة عائق لا محالة ما لم تتوفر رغبة قلبية ذاتية.

وقد تمّ التطرق إلى هذه المسألة في أقوال الإمام علي(ع) ضمن صياغات مختلفة حيث أشار إلى القلب باعتباره مركز الرغبات والأهواء، وبالتالي له فعل مؤثر ورئيسي في تلقي الرسائل التربوية وتمثيلها. وقد تكررت هذه الإشارات مرات عدّة في كلماته القصار لتبيين أهمية القلب والتأكيد على أهمية إقبال القلوب وإدبارها أثناء أداء الطقوس العبادية، ومن هذه الإشارات ما ورد في الحكمة رقم ١٩٣: «إن للقلوب شهوة وإقبالاً وإدباراً، فاتوها من قبل شهوتها واقبالها». بعبارة أخرى: إنّ دفع العملية التربوية نحو جادة الهداية، وخلق علاقة منطقية ومتجدّرة وفاعلة مع روح المتلقي وقلبه ممكنة عندما نقوم بوصول الرغبات الداخلية للمتلقي بجوهر الرسالة الخارجية.

ونتابع قول الإمام علي(ع): «فإن القلب إذا أكره عمي». وفي الحقيقة، إنّ عماء القلب هو العازل الذي تحدّثنا عنه، وهو الأرض السبخة التي ترفض استزراع أي بذرة، أو الأعمى الذي لا يؤثّر فيه أي ضياء.

ونفس المعنى ورد في قول آخر له(ع): «إن هذه القلوب تملّ كما تملّ الأبدان فابتغوا لها طرائف الحكمة»^(٢).

تؤكد هذه الحكمة النيرة في مجال العملية التربوية الهادية بما لا يدع مجالاً للشك أن الرسائل والخطط والبرامج التربوية يجب أن تنسجم مع استعدادات المتلقي وقابليته، وأن تتناغم مع لحن ميوله ورغباته الداخلية.

إنّ المحافظة على التوازن وتحاشي الإفراط والتفريط كانت على الدوام من المزايا التي تتسم بها الرسالة التربوية للأولياء والمربين. إننا إذا لم نأخذ في الحسبان القابلية الذاتية للمتلقى، فلن تجدي نفعاً الرسائل الأخلاقية والتربوية أبداً مهما تعاضمت قداستها

وأهميتها؛ لأنها تخوض خارج إمكانيات المتربّي وطاقاته، وستتمخض هذه العملية عن إفرازات سلبية تعمل على إجهاض الروح الحماسية في داخله. وقد ورد في نهج البلاغة ما يجسّد هذه المعاني بوضوح ولكن هذه المرة في موضوع العبادة؛ حيث ينهى عن تحميل المسؤولين التي تثقل كاهل المرء.

«إن للقلوب إقبالاً وإدباراً، فإذا أقبلت فاحملوها على النوافل»^(٣).

وهكذا نلاحظ الدور الرئيسي الذي تلعبه الرغبات والميول والاستعدادات القلبية والاستجابة الذاتية (حتى في أكثر الأمور قدسية) في سوق العملية التربوية نحو الهداية أو العزل، ولعلّ هذا ما تشير إليه بالضبط النصوص القرآنية والحديثية من أنّ أداء المرء للعبادات لن يحتسب عند الله إذا ما اتّخذ شكل العادة والإكراه، ولم يقترن بالخشوع القلبي، وهنا يأتي دور النية في هذه العملية ليكون الأداء عن طيب خاطر ووعي، فتجديد النية ينسف العادة والتكرار والأداء الروتيني واللأواعي للأعمال.

من جهة أخرى، يجب الحيلولة دون غربة الرسائل التربوية عن الذات والفترة الإنسانية، حتى تبقى دائماً بمثابة الماء للعطشان والغذاء للجائع، فتقوم العمليات الداخلية للإنسان بتمثيلها، الأمر الذي يستدعي وجود تناسب بين المادة الخارجية والآليات الداخلية وإلا سيبقى الغذاء في المعدة بلا هضم، ومن أجل أن تسير عملية الهضم بالاتجاه الطبيعي يجب أن يتلاءم نوع الغذاء مع العمليات البيولوجية في البدن، وفي هذا السياق، فإن ردم الهوة الفاصلة بين التربية والطبيعة ممكن في حال معرفتنا لماهية العوامل المؤثرة الرابطة بين الاثنين في عملية التربية والتعليم.

عنصر آخر يأتي في المرتبة الثالثة بعد الإعداد والعرض ألا وهو توالف دواخل الذات للمتلقي مع المحفزات والعناصر التربوية. المقصود بالتوالف توفر انسجام من نوع ما في خطوط الاتصال بين حامل الرسالة وملتقيها وهذا الانسجام الذي ينزع عن التربية صفة العزل ويضع العلاقة بين المربّي والمتربّي في إطار المرید ومراده، بعيداً عن صياغات الأمر والمأمور، فتداعب إلقاءات المربّي أعماق المتربّي مباشرة. وهذه الإلقاءات ليست إلا محفزات مألوفة تستثير الدواخل المنسية، ويطلق على هذه العملية في القرآن الكريم وفي النهج الدعوي والتربوي لرسالات الأنبياء (الذكر)، وهي استراتيجية تربوية اكتشافية. في الذكر لا ينقل شيء من المحيط إلى أعماق الفرد بل هو سبر لأغواره وكشف لدواخله؛ أي أن الرسالة التربوية لا تصنّع خارج الذات الإنسانية، بل هي حاضرة في صميمها، وهذه العملية هي التوالف التي مرّ ذكره في التربية الهادية.

بعد تجاوز تلك المراحل الأربعة، تظهر علاقة تعاطٍ متبادلة بين الطبيعة والتربية، لتجسّد حضور الطبيعة في التربية وبالعكس، معبرة عن وحدة ثنائية تعتمد مبدأ تقديم العقل الطبيعي والعلم اللدني على بقية المسمّيات كما أشار الإمام علي(ع) إلى ذلك بوضوح. بعد تحقّق الخطوات السابقة، يأتي دور الخطوة الخامسة في عملية التربية الهادية والتي تشمل مراحل «التربية» «التفعيل» «التغيير» «التنمية» و«التوسعة» للرسالة المستلمة أو المسترجعة.

ومن أجل تهذيب آثار الرسائل التربوية والارتقاء بها يجب الاهتمام أولاً بأبعادها وجوانبها المختلفة؛ لأنه بدون توسيع الأفاق التربوية في المجالات المعرفية والعاطفية والسلوكية، لا يمكن الركون إلى استحكامها وصمودها طويلاً، وهذا ما يحمل علماء النفس والمنظرين التربويين اليوم على الاعتقاد بأن التعلّم الحقيقي يصبح واقعاً عندما يتعاطى المتلقّي داخلياً مع المضامين التربوية على الجوانب الثلاث المذكورة آنفاً. بدورها تشترط مسألة التعامل الداخلي مع الرسائل الأخلاقية والاجتماعية رسوخها(أي الرسائل) في الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية.

على مقربة من ذلك، وفي قول رائع وبلغ يشرح الإمام علي(ع) هذه الجوانب للصيقة ببعضها على النحو الآتي:

«أوضع العلم ما وقف على اللسان، وأرفعه ما ظهر على الجوارح والأركان».(٤)

وقد بيّن الإمام(ع) في مقولته هذه أبعاد عملية التعليم في مسيرتها نحو العمق انطلاقاً من السطح، ومن دائرة المعرفة والانفعال الخارجي باتجاه اكتشاف الداخل واستيعابه.

في المقطع الأول من حديثه ذكر كلمة «لسان» كتعبير عن الحالة الظاهرية الناطقة؛ أي المحصورة في حدود الكلام، أما في المقطع التالي استخدم كلمة «ما ظهر»، ما يعني أن هناك شيئاً مستتراً يستوجب إماطة اللثام عنه وهو العلم الداخلي، تلك البذرة المختزنة في أعماق الذات التي تنتظر النمو. وعملية الإظهار والكشف عن المستور هي تجسيد لما يعرف بتربية الكشف والذات وهي تركز إلى قاعدة تربوية مهمة مفادها أن التربية والتعليم عملية اكتشاف لطبيعة الإنسان والتعبير عن مكونات فطرته. وهي بالتالي، عبارة عن إرهاسات داخلية وليست نتاجات خارجية. وورود حرف الجر في عبارة (في الجوارح) تأكيد على الغوص والتعمّق في الذات، على العكس من الحرف (على) الوارد في المقطع الأول. فعلى

الجوارح والأركان تكتمل صورة التربية بأبعادها الداخلية المتمثلة بالعواطف والسلوك والفعل، فتتجلى عملية التمثيل لهذه العناصر في جميع أجزاء الروح، عندها تصبح الظروف مهيأة لانتقال التربية من «الاكتساب» إلى «الاكتشاف» و«الانفعالية» إلى «الفاعلية» و«العادة» إلى «الصفة» و«التلقين» إلى «الإيمان» و«المعرفة» إلى «الطبيعة» و«المعلومة» إلى «العلم» و«الظاهر» إلى «الباطن» و«التراكم» إلى «التحوّل» ومن عملية «تحكّم» إلى عملية «تعاطي» و«التقليد» إلى «التعقّل» و«التكفّف» إلى «البساطة» وأخيراً من تربية «العزل» إلى تربية «الهداية»، لتتلاشى حينذاك الهوة بين الطبيعة والتربية.

الهوامش

- (١) نهج البلاغة، الحكمة ٣٣٨.
- (٢) المصدر نفسه، الحكمة ١٩٧.
- (٣) المصدر نفسه، الحكمة ٣١٢.
- (٤) المصدر نفسه، الحكمة ٩٢.