الاتجاه الرمزي في التربية الدينية

بالاستناد الى مناهج التعلم بالاكتشاف

د. عبد العظيم كريمي

دار الهادي

الاتجاه الرمزي
في التربية الدينية

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م

ISBN

978-9953-490-32-8

دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٠١/٥٥٠٤٨٧ ـ ٠٣/٨٩٦٣٢٩ ـ فاكس: ٠١/٥٤١١٩٩ ـ ص.ب: ٢٥/٢٨٦ غبيري ـ بيروت ـ لبنان

Tel : 03/896329 - 01/550487 - Fax : 541199 - P.O.Box : 286/25 Ghobeiry - Beirut - lebanon

E-Mail : daralhadi@daralhadi.com URL: http://www.daralhadi.com

الاتجاه الرمزي في التربية الدينية

بالاستناد الى مناهج التعلم بالاكتشاف

د. عبد العظيم كريمي

ترجمة

زهراء يكانه

دار الهادي

المقدمة

الهدف من تأليف هذا الكتاب هو عرض منهج تربوي حديث يحمل عنوان «التربية الرمزية»، نعرضه بأسلوب تعبيري تمثيلي ومن خلال مفاهيم قديمة وتراثية قد لا تنسجم مع المضامين الأدبية الدارجة، سيما فيما يخص تحديد مفاهيم العلوم التربوية والأساليب التربوية الحالية. كماأن البحث حول مفاهيم ومصطلحات وأساليب ووجهات نظر تتضمن نوعاً من الانبساطية في حقل التعليم والتربية المعاصرين ربما يلقي على أذهان القراء هالة من الغموض والتشوش ويقحمها في وضع لم تستأنس به. فهذا الموضوع هدفه إلغاء العادات وتحطيم قواعد التربية التصنعية الانتظامية دون اي تقيد بالأطر والمحددات والقوالب المحددة مسبقاً.

وبالطبع، فإن اقتحام هذا الوادي الغريب والديار المترامية الأطراف والأجواء المستحدثة ومع ما يرافقه من خوف ورهبة، ربما يشوش الأذهان البعيدة عنه. ولكن يظهر أنه، على الأقل بسبب اتقائه النتائج السيئة والافرازات الفادحة التي نشهد حالياً ظهورها

إثر تطبيق نظام تعليم وتربية تصنعي، لفظي وتحكمي، أو أنه لوضعه التربية في مكانة رفيعة من أجل تحصينها من كل انزلاق وسذاجة وقولبة، يعتبر ضرباً من صيانة هوية المفهوم الحقيقي للتربية وبالتحديد من منطلق عرفاني وإشراقي، الأمر الذي ابتعدنا عنه للأسف رغم غنى ثقافتنا الإسلامية بهذه المعارف، فحقاً «الاسلام محجوب في المسلمين». إننا ورغم انغماسنا في بحر المعارف العرفانية الثمينة والمتعالية ومن نعم السلوك المعنوي إلى الله، قلما نستغل هذه النعم. فقد غدا هذا الانغماس وهذا التنعم، بحد ذاتهما، حجابين يحولان دون الكشف عنها وإدراكها[1].

مما لا شك فيه هو أن الانتقاد الأعم الذي قد نتعرض له قبل كل شيء هو تطبع هذا المؤلَف برمته بنوع من الغموض والتمويه. إلّا أنه يجدر التأكيد بكل صراحة وجِدّ بانه غموض مقصود ليتسنى للقراء من أصحاب الرأي والمتبصرين، فرصة الكشف والتحليل والتأويل وبالتالي يوفر الأرضية لخلق المفاهيم والتعابير المستخدمة في هذا الكتاب، على مر اللحظات. فبراعة هذه العبارات تكمن في ما يزينها من غموض. ونفس هذا المعنى استند إليه «ت استيس»

---

١ ـ كلما ازداد الإنسان قرباً من شيء ما، ابتعد عنه من جهة أخرى. من هنا يقال أن آخر مخلوقات تتنبه إلى وجود الماء هي «الأسماك» لأنها أقرب إلى الماء من جميع المخلوقات الأخرى. إنها غريبة عن الماء لأنها تنغمس فيه.

صاحب كتاب «العرفان والفلسفة» في مقدمة كتابه، حيث يكتب: خلال محاضرة لأحد الفيزيائيين المعروفين، وجه إليه أحد المستمعين سؤالاً عابثاً، فقال: «هل تؤمن بالله؟». فرد الفيزيائي: أنا لا استخدم هذه الكلمة لأنها غامضة جداً». ولكن «استيس» يقول: كان رد هذا الفيزيائي خاطئاً. كان ينبغي أن يقول: «أنا لا استخدم لفظة الله لأنها دقيقة جداً». ولهذا أتكلم أنا عن «الوجود الروحي» بدلاً عن الله. ربما يكون هذا التعبير، هو الآخر، دقيقاً جداً. ثم يردف قائلاً: «ان نُبتلى بالغموض ولكن على الحق خيرٌ من أن نبتلى بالدقة ولكن على انحراف»[١].

بناءاً على هذا، مع ان القراء الكرام سوف يواجهون في هذا الكتاب مفاهيم غير مألوفة، وعبارات غامضة وأساليب غير عادية، إلّا أنهم عند مقارنتها بكل تلك التعاريف الاجرائية والمفاهيم المحسوسة والأساليب الميكانيكية القسرية، سوف يذعنون إلى أن الابتلاء بهذا الغموض، يأتي مآلاً بفائدة وثمار أكثر بكثير من أن نلقي بأنفسنا في متاهات سطحية وتصنعية وشكلية وإن كانت دقيقة وعملية وبسيطة ومحسوسة[٢]. إننا فيما يخص التربية

---

١ ـ اي بعبارة أخرى، يمكن القول أن الأشخاص يتوصلون إلى التفاهم حول المفاهيم الغامضة أكثر من المفاهيم الدقيقة.

٢ ـ ينقل كرانباخ عن «جلبرت هيجت» في كتابه «علم النفس التربوي»، في هذا الخصوص، قوله: «يبدو لي أن الاستناد إلى الأساليب ←

والأساليب التربوية نسلك طريقاً معكوسة. فكل ما نعرفه عن التربية يتحدد غالباً بالمفاهيم المعكوسة والمُحرَّفة. فلو نجحنا في فهم وتحديد «ما ليست هي التربية» يكون بإمكاننا أن نفهم: ما هي التربية؟ بأسلوب أفضل. فلو نتنبه إلى أن التربية ليست عملية ترويض بل إطلاق قوىٰ[١]؛ ليست عملية تذييل بل تحرير؛ وليست عملية الانقياد للغير بل الانقياد للذات، ولو نلتفت إلى ان التعليم ليست عملية إشباع بل إذكاء العطش، ليست تقصي المعلوم بل تقصي المجهول، ليست حفظاً بل إبداعاً، ليست ادخار بحت للمعلومات بل غرس وتعميق جذور المعرفة، ولو نعلم ان الأساليب التربوية لا تتحدد بالتعويد والإشراط والتشجيع والعقاب و... وأن عملية التربية أمر ذاتي ارتجالي غير قصدي صادق، طبيعي وفطري، سوف نتحاشى الاجراءات البوليسية وخلق المشاهد التصنعية والخطط المتقولبة. ولو نتنبه إلى أن الأساليب التربوية ليست معادلات مقررة من ذي قبل أو سلوكيات تم التنبؤ بها مسبقاً

← العلمية لتعديل سلوك الانسان أمر خطير. فالتعليم والتربية لهما ارتباط بالعواطف، ولا يمكن تقييم العواطف وتفعيلها بأسلوب منتظم. والتربية تستند إلى قيم تخرج تماماً عن نطاق العلم. فالتربية لا تشبه عملية تفاعل كيميائي بل رسم لوحة فنية. ولابد لنا أن نعلم أنه لا يمكن أداء جميع الأعمال بحسب القواعد والمعادلات. ولو فعلنا نكون قد أهدرنا نشاط المعلمين والتلاميذ.

١ ـ العبارة لأميل شارتيه الذي يرى ان التربية عبارة عن «تحرير متواصل». (انظر كتاب «المصلحون العظام» لجان شاتو)

بل أنها، خلافاً لذلك، أساليب فردية متميزة تبتدع في أجواء خاصة خلال الارتباطات المتبادلة بين المربي والمتربي ـ أي قطبي التربية السيّالين وبالتحديد في مجال غير متثبت بل متغير وحيوي ـ عندئذ سوف ننفر من أطر وقوالب التربية الميكانيكية والحيوانية[١].

على هذا، فإن «التربية الرمزية» هي تعبير تمثيلي عن مفاهيم وأنماط من التربية الناشطة الإبداعية التي تحاول إعادة مسيرة التربية إلى منحاها الطبيعي والفطري لتصبح من جديد مسيرة لا تتحدد بقوالب وتوجيهات لفظية بل تعتمد على الرموز والمؤشرات والسلوكيات الغير لفظية، مسيرة لا تولد في حقل التكنولوجيا والتقنية بل في ساحة الحب والتحمس والفن، مسيرة تتحدد

---

١ ـ يشير كرانباخ إلى وجود نقائص عديدة في الضوابط والأساليب التربوية حيث يواجه الأولياء والمربون مواقف لا حصر لها لم يقترح أي ضابط بشأنها. فليس هنالك من كتاب يستوعب جميع الضوابط والأساليب التربوية. والأهم من ذلك أنه لا يمكن تطبيق بعض هذه الأساليب والضوابط في جميع الظروف والمواقف. فما يصح اتخاذه بشأن طفل ما قد يكون خاطئاً بالنسبة لطفل آخر. وما يكون صحيحاً اليوم قد يكون غير صحيح غداً. فمن يطبّق الضوابط والأساليب العادية بأسلوب متقولب وكتابي وعشوائي فإنه على خطأ. بينما لو يتعلم الأولياء والمربون حقائق عامة حول مراحل النمو واحتياجات كل مرحلة والاستناد إليها مع الأخذ بالحسبان تغير الظروف الخاصة، بدلاً عن الإمعان في التفاصيل وحفظ الضوابط ميكانيكياً والإفادة منها بنحو شكلي ومتماثل، يكون بامكانهم تطبيق الأساليب التربوية بحسب فنونهم وأذواقهم وظروفهم الخاصة.

والسلوكيات الغير لفظية، مسيرة لا تولد في حقل التكنولوجيا والتقنية بل في ساحة الحب والتحمس والفن، مسيرة تتحدد بالكشف عنها لا باكتسابها، مسيرة إبداعية ذاتية، لا إيحائية غيرية، مستلهَمة لا مقتبسة، وأخيراً خفية غير علنية!

ففي التربية الرمزية، يتمثل الدافع الأساسي والطبيعي للمتربي في الكشف عن الحقيقة عن طريق خلق «الظروف الغامضة والرمزية»، وابداع ظروف يسودها، كما يقول «افلاطون»، نوع من «الأسرار» بين المربي والمتربي، الاستاذ والتلميذ، وفي الحقيقة، المراد والمريد أو حتى المحب والحبيب[١].

فالدافع من عرض الحالات الغامضة، المحفوفة بالأسرار والرموز في التربية الدينية ليس تشويش ذهن المتربي ولا إهدار الوقت أو التهرب من المناهج والأساليب والأهداف المحددة بل ايجاد فرصة للكشف والإبداع بهدف تحقيق التعقل والتفكير والتدبير سيما عن طريق التخيل الناشط ليجني المتربي بالاستناد إلى قابلية الابتكار والابداع وباستنهاض فطرته المتقصية لله، ثمار ذخائره الكامنة في طبيعته، بنفسه.

بهذا نخلص إلى ان التعبير الرمزي في التربية الدينية بمفهومها الحقيقي يترتب عليه تبني وجهة نظر جديدة وبالتالي التوصل إلى

---

١ ـ تشير العبارة إلى تعريف افلاطون حول التربية. (نقلاً عن كتاب «فلسفة التعليم والتربية» لمجموعة من المؤلفين).

أساليب بديعة في عملية التربية، اساليب ووجهات نظر تعرض الخطابات والقيم الدينية على مرأى المتربي وكأنها لوحات رسم أو صور منعشة ليستوعبها بما يتلاءم مع تحمسه واندفاعه الباطني ومع خبراته الباطنية واحتياجاته الفطرية.

في هذا الأسلوب التربوي تحظى عملية التوصل للحقائق الدينية بأهمية أكبر من عرضها مباشرة. أي أن «نمط» تعلم المفاهيم الدينية أهم من «مقدار» ما يتم تعلمه منها. والميل العاطفي للقيم الدينية أهم من تكدس المعلومات الدينية في الذهن. والتلويح بالدلالات الدينية أهم من تقديم المعروضات الدينية المكشوفة و «الخلفيات الدينية الكامنة» أكثر فاعلية من الامكانات الدينية المتوفرة. وتنمية الدافع الديني أفضل من تنمية الفكر الديني. وأخيراً فإن الأنماط الدينية الرمزية أهم من الأطر الدينية الواضحة.

هنا يتوجب التأكيد على أن هذا المؤلَف يجهد لايضاح مجموعة من الملاحظات ووجهات النظر والأساليب ذات الصلة بالتربية الدينية، وبالتحديد بحسب الاتجاه الرمزي المنبثق من الثقافة الارسطوية والأدب العرفاني، ثقافة تتطلب لغة خاصة ليتعاطف معها المخاطبون، لغة غفل عنها الإنسان للأسف وصارت، كما يعبّر عنها «اريك فروم»، «لغة منسية»[1]. إلّا أن السنوات الأخيرة شهدت تغييراً جذرياً في افكار الناس إزاء الأساطير واللغات

---

١ ـ انظر «اللغة المنسية»، اريك فروم.

الرمزية مما يوحي بتبلور مسيرة عودة نحو الثقافات القديمة والنصوص العرفانية الشرقية. ومع هذا كله ينبغي أن نعرف أن تعلم هذه اللغة ما زال في مراحل صباه ورضاعته، ويواجه المحدوديات واساءات الفهم والتحريفات العديدة. فنحن نواجه من جهة ادعاءات بعض مدارس التحليل النفسي التي يؤكد اتباع كل منها، وبشدة، بأنهم الوحيدون الذين استوعبوا المفهوم الواقعي للغة الرمزية. ومن جهة أخرى، نجد أن بعض علماء الأساطير المستشرقين الغربيين قد حاولوا حصر الطابع الرمزي الذي يتسم به العرفان الشرقي في دائرة أحلام الإنسان البدائي وتخيلاته.

فلغة التربية الرمزية، لغة تعبر عن الخبرات الباطنية والمشاعر والأفكار في هيئة ظواهر حسية ووقائع تحدث في العالم الخارجي ويختلف اتجاهها عن الاتجاه المألوف والمتداول، اتجاه لا يتحدد بالزمان والمكان، اتجاه متحرر من الأطر والقوالب والمعادلات والمحددات المقررة مسبقاً، لغة يتكون منطقها ويتضح خلال التفاعل الثنائي بين المربي والمتربي أو المعلم والمتعلم على نحو فريد ومتميز.

وأخيراً، فإنني على أمل أن يعينني أصحاب الرأي السديد في اجتياز هذا الوادي الخطير بمدّي بآرائهم الوضاءة وتوجيهاتهم الخيّرة.

عبد العظيم كريمي

المدخل

يخوض الإنسان العصري، وهو يقف على أعتاب الألفية الثالثة، معركة مع أعظم الأزمان[١]. إنه يولد في خضم الأزمات، يحيا في الأزمات، يتجزأ ويتناثر في الأزمان ويتنقل من أزمة لأخرى. كما يصدّر الكثير من المجتمعات الإنسانية أزماتها لمجتمعات أخرى مهمتها تلقي «واردات الأزمات». ولو نترك أزمات العالم الخارجي الواقعية خلف ظهورنا، نصل إلى «الأزمات الباطنية»[٢] وهي الأكثر حدة وتعقيداً ومأساوية: أزمة «فقدان الهوية»، أزمة القيم[٣]، أزمة تحديد الأهداف، أزمة «كلية الذات»، أزمة «المعرفة الدينية» و «فهم الدين»، أزمة انتقاء نظام التفكير والتعقل، وأخيراً أزمة في نهج الأخلاق والآداب الإنسانية.

1_ Crisis

2_ Internal Crisis

3_ Values crisis

والأعظم رزية من كل هذا والذي أفنى ركائز الإنسان الباطنية والخارجية وساقه نحو وادي الضلال والهلاك، هو أزمة صراع دافعه الديني وحاجته لتقصي الله مع «التربية الدينية»، أي الأزمة التي شتت وحدته الباطنية وأشعلت نيران اضطراب متواصل في قلبه، أزمة ولّدها تشوش الإنسان واغترابه عن نهجه الحنيف وفطرته الإلهية.

يشهد العالم المعاصر تغييرات جذرية في السلوك الانساني في إطار تقنية السلوك والهندسة الوراثية. فالخطر يتوعد الحياة الأخلاقية للإنسان باضمحلال القيم والملاحم المقدسة. فقد سُلب أعز مبادئه وأكثرها تثبتاً واستبدلت بالأفكار الميكانيكية، القسرية، الشرطية والتصنعية. إنه يشهد تناثر انعكاساته الطبيعية، ونظمه الفطرية وتلاشي تناسقه الباطني. وبتسارع وفوضوية يراد للذكاء ان يحل محل الاشراق والاستلهام والشهود المنمي. وقد استعيض عن التربية الطبيعية[١]، الفطرية[٢] والالهية بالتربية التصنعية القائمة على اساس قواعد محددة مسبقاً. وقد انمحت وحدة الغرائز التوافقية، وغرق الانسان في بحر من الشك والارتياب والعلم الشكلي والمعلومات السطحية، وبنحو أفقده الشعور بالثقة والأمان إزاء موقعه.

1_ Natural education

2_ Innate

والأسلوب الوحيد للانعتاق من هذه الأزمات والطرق المسدودة هو التوجه بتعمق وود إلى الذات، إلى الفطرة الأصيلة والأزلية، إلى كيانه المتقصي للأبدية، أي الكلية والوحدة التي تكوَّن الانسان في ظلها. بينما لم يتبق من الإنسان في الظروف الراهنة سوى قطع متلاشية من شظايا الإنسان المتمزقة، فأصبح إنساناً تجرد عن شمولية وسياليّة وكلية وجوده.

فعلم «التفكك والتلاشي» يطرد في تقدمه وعلم «التركيب» يزداد عجزاً وتهشماً يوماً بعد يوم. ويزداد الانحسار والتجزء والاتجاه الذري في العلوم الإنسانية[١]. ويخفت وميض التنامي والوحدة. لقد أهملنا «الدين» وهو مُوحِد جميع جوانب حياة الإنسان المتناثرة والمتباعدة، وتخلينا عن الرؤية الإلهية التي تفتح آفاق الحياة، من الأزل إلى الأبد، أمام الإنسان مكتفين بالرؤية العلمية الضيقة والجزمية. وبدلاً عن تنمية المعرفة الباطنية انهمكنا في تكديس المعلومات الخارجية.

أصبحت ثقافة الإنسان، في أيامنا هذه، سطحية وعلمه خطير، لأنه صار قوياً في مجال التقنية والصناعة وفي غاية الفقر والضعف

---

١ ـ لبرتراند راسل عبارة معروفة رد بها على السؤال: لماذا تشهد العلوم التجريبية التقدم بسرعة متزايدة بينما وتيرة تقدم العلوم الإنسان بطيئة؟» حيث قال: لأن العلوم التجريبية صارت ذهنية والعلوم الإنسانية «تجريبية».

على صعيد المفهوم والهدف[١].

اختفى الاتحاد والانسجام والتوازن النفسي عند الانسان والتي كانت تنبثق من الايمان الإلهي والاندفاع الديني والشعور العرفاني. فمقصلتا الاتجاه التجريبي والاتجاه الذري حرمتا الإنسان من أسس المشاهدة، الاستبصار، الاشراق، الاستلهام والأخلاقيات. كأن العالم قد ضاع دفعة واحدة في اصالة فردية مشوشة تكشف عن تلاش غير منتظم تشهده الطبيعة الإنسانية.

فالفارق عظيم بين انسان لا دين له وانسان أضاع دينه أو لا يدرك دينه. وهنالك العديد من الأقوام لها دينها ولكنها أضاعته وغفلت عنه، غاب عن بالهم أو سلبه منهم قطاع طرق زمانهم. فالانسان «المضيَع الدين» يكون، في الحقيقة، قد أضاع هويته الإنسانية والالهية. ولهذا لا يتحدد وضعه بانفصاله عن الطبيعة وعن الله بل عن ذاته أيضاً لأنه عندما لا يعرف ربه فكيف له أن يعرف نفسه، ولما لا يعرف نفسه فكيف يكون بمقدوره أن يعرف الآخرين؟ فالانسان المضيّع لدينه انسان متورط ومتأزم يتشبث بكل شيء بحثاً عن هويته. ولأنه لا يعثر على شيء (وحتى في حالة عثوره على شيء)، لا يهدأ له بال. وهو بالتالي مشوش، مضطرب، مكتئب، متألم نفسياً ومتفككاً روحياً. أحياناً يصنع لنفسه ديناً، يفبرك ايديولوجية ويبتدع رؤية خاصة إلى العالم. ولما كان

---

١ ـ نقلاً عن كتاب «لذّات الفلسفة»، ويل ديورانت.

يعرف أن ذلك الدين وهذه الهوية مزيفان يهيمن عليه اضطراب مضاعف. من هنا، فإن مدّعيّ وصنّاع الايديولوجيات غير الدينية لا يتمتعون قط بالطبيعة السلمية لأي إنسان طبيعي. فمن أين انبثق هذا المأزق؟ وإلى مَ آل أمر وضع الانسان المضيّع لدينه؟ ومن أين نشأ عجزه وضعفه وتشوشه؟

وعمّق وضع التعليم والتربية في مجتمعاتنا المعاصرة، بدوره، حدة هذا المأزق. ففلسفة التعليم والتربية في مختلف البلدان تهدف لتحقيق هدف واحد بحسب ما تقتضيه ايديولوجياتها الوضعية، وهو: تطويع الانسان وترويضه تحت عنوان: التأهيل[١] الاجتماعي، التثاقف[٢]، الامتثال، الانسجام[٣]، التوافق، التواؤم، المطابقة مع المقاييس، الإشراط[٤] إزاء التعليمات وأخيراً التوحد مع ما يتوقعه أي الاستعباد الحديث.

ونحن نشهد في الكثير من البلدان تسلم زمام أمور تربية وإرشاد أغلبية أبناء المجتمع من قبل مجموعة منسجمة متوافقة، تمثل شريحة من المجتمع لم تتلق التربية. حيث جرّدت كيانهم الإنساني من هويته الأصيلة واستبدلتها بهوية كاذبة شبه إنسانية أي أخذت

1_ Socialization

٢ـ Acculturation: أي التبادل الثقافي بين شعوب مختلفة.

3_ Conformity

4_ Conditioning

جمالهم الإلهي لتضفي عليهم زينة دنيوية[١].

والمرتكز الوحيد الذي يمكن الاستناد إليه لاصلاح هذا الوضع حيث يمكنه بث الأمل من جديد في روح الجيل القادم هو توجه الانسانية ثانية نحو القضايا الأخلاقية والقيمية والعودة إلى مكانة الانسان فيما يخص خلافة الله على وجه الأرض وإلى قاموس الأخلاق. وقد لاحت مؤشرات هذه العودة بوضوح ضمن نصوص قرارات وبيانات وجداول أعمال وأحكام اجراءات ومواثيق المنظمات العالمية ومؤتمرات يونسكو العلمية وندوات كبار مسؤولي حقل التربية والتعليم في بلدان العالم و...[٢]

وبالنظر لترسخ هذا الوضع على مر التاريخ، يواجه الانسان هذا السؤال على قدم وساق، وهو: «ما العمل؟». ولا يعود كل ما يكتنفه هذا السؤال من شك وارتياب، يعاني منه الانسان، إلى تفكيره بمصيره بل بما فعله وأتى عليه بالوضع الراهن.

والتنبؤ بما يؤول إليه العمل أمر غير متيسر، بالطبع، سيما لأصحاب التوجهات التاريخية، الذين لا يدخل أي شيء في حيز

---

١ ـ يقول الشيخ ابو رجاء الخمركي (من زهاد القرن السابع) بأننا نرى في هذه الدنيا عالماً يكتظ بالجرحى وبمعالجين أعمق جرحاً من المرضى.

٢ ـ دورية «تعليم وتربيت»، صيف عام ١٩٩٣، العدد (٢)، ص ١٠٧ ـ ١١٢، منظمة الأبحاث والتخطيط التعليمي في ايران.

علمهم وحُكمهم إلّا بعد تحوله إلى الماضي. ومن جهة أخرىٰ، فان ما يتم استنتاجه بالتمحيص في ما لا يقل عن ثلاثة آلاف عام من تاريخ الانسان والذي يزخر بخبرات ثمينة وأحداث عجيبة باهرة تكتنز العبر والدروس، وكذلك وقوف الإنسان على أبواب القرن الحادي والعشرين وتوصله إلى ما وراء حدود الصناعة والنظرية والمعرفة والحداثة والذاكرة والتقنية والوراثة و... فإنه لا يكون مرغماً على التغلغل إلى أعماقه وسبر أغوار باطنه فحسب بل لابد له أن يجهد لتحاشي الوقوع ثانية في أخطائه الماوراء تبصرية. ورغم كل خبراته الثمينة السابقة وجميع مدخراته التاريخية المتكدسة والمتحوّرة، لم يتعلم الإنسان بعد الكثير مما كان يتوجب عليه تعلمه. وكما قال تاركوفسكي: «يحرز بلوغاً أقل مما كان عليه في الماضي»[١] وكما قال اريك فروم «وان كان عقله قد بلغ عصر الذرة ولكن قلبه تراجع إلى العصر الحجري»[٢] وبحسب رأي ويل ديورانت: «لم يتحدد الأمر بأنه لم يعثر على نفسه بل أنه مزق ما كان قد عثر عليه من قبل أيضاً»[٣]، لأن انشغالاته بالعلوم والفنون

---

١ ـ عن كتاب «تاركوفسكي»، بابك أحمدي، مطبوعات «فيلم»، ص ١٢٨.

٢ ـ «اللغة المنسية»، اريك فروم.

٣ ـ لذات الفلسفة، ويل ديورانت.

وآفات انبهاره بالعلم وابتلائه بجنون المكننة سلبته فرصة التفكير بالخبرات السابقة، والكشف عن المكنونات الفطرية وجرفت ذهنه بفيضان المعلومات وليدة الساعة والأنباء الفورية والضجيج الإعلامي.

وأحد الأمور التي لم يتعلمها الانسان بعد في هذا السياق هو ان إحياء كرامته الإلهية وعزة ضميره يتطلب العودة إلى الأخلاق والقيم الإلهية. فأية نظرة إلى الماضي وتاريخ التكامل الإنساني تكشف عن أن العظام والمفكرين والنخب على مر التاريخ، الذين خلّدت ذكرهم، تأثيراتهم التربوية في الاجيال اللاحقة، كانوا أساساً منقادين لهذه القيم. وكل هذه العظمة إنما هي ثمرة تربيتهم الدينية وتهذيبهم النفساني. ومن الأمور الهامة الأخرى التي غاب عن الإنسان تعلمها من كل الخبرات السابقة هو أنه لا يمكن تصور تحقق طموحات وأهداف سامية من قبل مجتمع لا دين له أو شخص متجرد عن العقائد. فبمجرد تخلي المجتمع أو الشخص عن

← ولكن، وكما أشرنا، تحمل وتيرة العودة إلى المعنويات، البشري بحلول عهد جديد. وصار صدى وقع خطوات هذا العهد يتناهى الى الأسماع على مهل وباستمرار. وبينما كنا نتصور حتى ماض ليس ببعيد أن اضمحلال دور الأديان بين شرائح المفكرين أمر لا لبس فيه، يدور الحديث حالياً، في عهد ما بعد الحداثة وبين الأوساط العلمية، الفلسفية، الأدبية والفنية الأكثر تقدماً في العالم، حول العودة من جديد للدين والمفاهيم المقدسة. ولكن رغم هذه العودة ما زال طريقنا إلى تحقيق الهدف أي توصل البشرية إلى أصالتها الإلهية، طويل وعلينا اجتيازه.

الفكر الالهي وماهية الذات الدينية فإنه سوف يتحول إلى مخلوق منفلت لا يمكن ضبطه ولا يعرف ولا يدرك مفهوماً في الحياة سوى الانانية والحروب وإراقة الدماء وحب المال والشهوات.

أما في مجتمعنا، فإننا بفضل انتصار الثورة الاسلامية نحيا أجواءاً مفعمة بالمبادئ والقيم الإنسانية والشعائر الدينية. وقد ركز جهاز التربية والتعليم في بلدنا أيضاً اهتمامه بمنح «التربية الدينية» الأولوية على أمور أخرى. كما أن مجتمعنا يقيم في أم القرى ومن المقرر أن تنطلق هذه الثقافة والمعارف الدينية من وادينا نحو جميع بقاع العالم فيغدو مجتمعنا نموذجاً حياً وأسوة حسنة لبقية المجتمعات الأخرىٰ. ولكن هل يا ترى يؤدي إلزام التلاميذ دينياً إلى إلتزامهم بالدين أو، خلافاً لذلك، تتفاعل مثل هذه الاجراءات الإعلامية الشكلية والتربوية الاستعارية في الحيلولة دون ازدهار النزعات الباطنية للتلاميذ إزاء القيم الدينية؟ وإلى أي مدى عرضنا الافرازات التربوية للأساليب، التي نتبناها لتربية التلاميذ دينياً، للدراسة والبحث؟ وهل تثير هذه الأساليب رغبة واندفاع التلاميذ نحو القيم الدينية أو بالعكس، قد يترشح عن نقائصها وطابعها السطحي الفاقد للجذابية، نتائج معكوسة؟ ولو نحجم بادئاً عن اتخاذ أي خطوة تصنعية أو تبني منهج متقولب لتطبيع التلاميذ دينياً ألا يحتمل أن تشهد مشاعرهم الدينية؟ بالنظر لنزعاتهم الفطرية واحتياجاتهم الباطنية، ازدهاراً أكبر؟ ألا تخلق اجراءات التحوير

والتسارع والتعجيل المتالي، المتكرر، المتناثر والشكلي، بحد ذاتها، عوائق على طريق تنامي دوافعهم الدينية؟ وهل بمجرد علمنا على زيادة معلومات التلاميذ الدينية نأمن كذلك تعزيز رغبتهم ونزعتهم الباطنية إزاء الدين أيضاً؟ وهل أن إضفاء الصبغة الدينية على ملصقات الجدران وصفحات الكتب وخطابات وسائل الإعلام العامة يكفي لاشعار قلوب الأشخاص أيضاً بالمذاق المنعش للدين وللتولع بعبودية الله؟ وهل الدين الشكلي ينجم عنه حيازة «سيرة دينية» أم بالعكس، نفس هذه الشكليات والأطر والشعائر ذاتها تتحول إلى حائل كبير دون حيازة سيرة دينية واندفاع ديني وتبني سلوكاً دينياً؟

هذه التساؤلات ومئات الاسئلة الأخرى تمثل هواجس المخلصين من الملتزمين بالدين، الطامحين لسيادة القيم الدينية في القلوب وتثبتها في الباطن ونفوذها الى أعماق وجود أبناء المجتمع سيما الجيل القادم المسؤول عن صناعة مستقبل المجتمع، أي الأطفال والناشئة. والرد على هذه التساؤلات بعد اجراء أبحاث ودراسات تحقيقية في هذا الخصوص يكشف عن الآفاق المستقبلية لنظام التعليم والتربية في البلدان للتوصل إلى اساليب أساسية وفاعلة في التربية الدينية، أساليب قوامها الكشف والشهود والإشراق والفهم والحب والولع والجواذب الباطنية لجمال الدين وللدين الجميل، أساليب محصنة ضد آفات التربية الشرطية والتربية بالتعود أو التقولب أو التربية الخارجية، التصنعية،

الاستعارية، الإعلامية، الشعارية، الشكلية وتفرز في الوقت نفسه الآثار الباطنية للتعاليم الدينية.

وهذا الكتاب يتضمن عدة فصول حول أساليب التربية الدينية بالاكتشاف وهو مدخل إلى تعريف أساليب الاستعاضة بالتربية «الباطنية» عن التربية «الخارجية»، وبالتربية «الجمالية» عن التربية «السطحية الاتجاه»، وبالتربية «الفطرية» عن التربية «الاستعارية»، وبالتربية «الانجذابية» عن التربية بالتشجيع، وبالتربية الدينية «ارضاء لله» عن التربية الدينية «احرازاً للدرجة»، وبالتربية بالاكتشاف عن التربية بالاكتساب، وبالتربية «الرمزية» عن التربية «اللفظية»، وبالتربية «العملية» عن التربية «النظرية»، وبالتربية «خارج نطاق المدرسة» عن التربية «المدرسية»، وبالتربية «الذاتية» عن التربية «الغيرية»، وبالتربية «التحمسية» عن التربية «التفاخرية»، وبالتربية «الذاتية التقصي» عن التربية «الغيرية التصنيع» لاستبانة الهوة العميقة بين ما يُنجز باسم التربية وما يجب ان يُنجز في ظلها بالاستناد إلى فهم هذه الاختلافات وفي حيز هذه التمايزات. و «التربية الرمزية» مدخل لاتجاه قلَّب مفاهيم التربية وأساليبها رأساً على عقب، وأوضح أنه لابد من إزالة الأطر وإقصاء التصنع والتخلي عن لعب الأدوار المستقبح ولابد من الانتقال من «الصيت» إلى «السيرة» ومن «الظاهر» إلى «الباطن» ومن «العلم الصوري إلى «المعرفة الوجودية»، ومن التربية «الخارجية» إلى التربية «الباطنية». فبالاستناد إلى الأساليب والمناهج الدارجة

يتعذر تحقيق التنمية المتكاملة والتامة لجميع جوانب وجود الإنسان. وكما يقول ويل ديورانت: «نحن شعب نمتلك مئات ألوف المدارس، إلّا أنه لا يمكننا أن نعثر على عدد محدود من رجال متربين إلّا بشق الأنفس».

من هنا، نخلص إلى أن التربية الميكانيكية والعلمية لا تُنشئ انساناً متكاملاً بل ما تنميه هو شبه انسان. وهذه التربية تجعل المدنية خاضعة للصناعة والحياة، مسيّرة بقوانين الفيزياء وطبائع الأذواق، أداة طيعة للثروة والثراء. فالتربية المتأتية من الأساليب السطحية والشكلية فقط لا تثمر سوى الأدوات والمناهج والشعارات الجوفاء واغتراب المتربي عن وجوده وإفراغه من الجماليات وحرمانه من الاستيعاب الباطني الحب والذوق والحيوية والحماس.

وفي حقل علم النفس كذلك نشهد تبلور نفس هذا النقص عندما يُقبلون على تربية الانسان بالأساليب العلمية. فالتربية العلمية تتجاهل نصف وجود الانسان حيث يتم تنحية جوانبه الباطنية والفطرية المعقدة، وتتحول هذه التربية ذاتها إلى أداة للاستجابة إلى المحفزات الخارجية. وكما يقول الشهيد مرتضى مطهري: «الأغلبية قد استوعبوا اليوم بأن الاتجاه العلمي المحض والتربية العلمية البحتة يعجزان عن بناء انسان متكامل. التربية العلمية البحتة تبني نصف انسان لا انسان كامل. ومنتوجها المادة الأولية للانسان لا الانسان المصنوع، تبني الانسان القوي المتحكم لا الانسان

الفاضل، الانسان الأحادي الجانب لا الانسان المتعدد الجوانب. اليوم استوعب الجميع أن عصر العلم البحت قد انتهى وهنالك فراغ عقائدي يهدد المجتمعات. فالبعض يريدون ملء هذا الفراغ بالفلسفة البحتة والبعض يتشبث بالأدب والفن والعلوم الانسانية»[١].

أما «التربية الرمزية» فإنها تتقصى تربية إنسان انعتق من تكبلات الزمان والمكان. حيث تهجر قلاع التقيدات المحددة مسبقاً وتتخلى عن لعب الأدوار التصنعية لتتمكن من إعادة بناء الانسان وإعداده ليلعب دوره الطبيعي الأساسي في مجتمع أُعيد بناؤه. على أن يتم إعادة بنائه لا من قبل الغير أو الآخرين ولا بالاستعانة بصناعة التربية بل بالاستناد إلى المكنونات الفطرية والوجودية الكامنة في وجوده الإلهي.

وللأسف لم يُبذل حتى الآن اهتمام كبير بالسنن التاريخية والآداب السامية التي يتبناها نظام التعليم والتربية في الثقافة الاسلامية والعرفانية، سيما أساليبها الشهودية والأساليب الكشفية القائمة على أساس الاندفاع والتحمس الباطني. فأغلبية الأساليب والأبحاث التربوية الحالية تنشأ من الدراسات الخارجة عن نطاق هذه الثقافة. من هنا، أردنا من خلال هذا الكتاب عرض قبس من

---

١ ـ مجموعة مؤلفات الشهيد مرتضى مطهري، كتاب «الانسان والايمان».

الأساليب والأنماط المتعمقة والكشفية والذوقية التي قلما نالت حظها من الدراسة والتمحيص أو التي تمثل، بحد ذاتها، خلفيات جديدة وليدة الساعة لانطلاقة اتجاه جديد.

ولاستعراض بعض خصائص التربية الرمزية لابد، بادئاً، من الإطراد في التخلي عن الأساليب الشكلية. لننجح، في المرحلة الثانية، في تحقيق اتصال متواصل مع الآداب والسنن التاريخية لنظام التربية والتعليم الباطني والإشراقي. يجب اختراق شرنقة التعليم الخارجي والتوصل إلى لذة التربية الباطنية، يتوجب شق خندق بين هذين المجالين المتشابهين في ظاهر أمرهما، يجب ترك الكلام والشكل والقيل والقال وراء ظهرنا والاستناد إلى الرؤية والمظهر والانجذاب والهياج واللهفة والتحمس، والكشف والشهود، واندفاع القلب وتتوقه.

وفي النهاية نختم كلامنا بعبارات موجزة عن العارف الايراني المتحمس شمس الدين محمد تبريزي، يقول فيها:

«واعلم، أن التعلم بحد ذاته حجاب كبير. ينغمس فيه الناس كأنهم سقطوا في بئر أو في خندق. وهو في الختام، ندمان آسف ـ لأنه يفهم أنهم شغلوه بلعق الإناء ليُحرم من نعمة البقاء الابدي. فالكلام والصوت، في الحقيقة، هو الإناء. فلو تتجه إلى العرش لا طائل لك منه ولو تعتلي العرش أو تغور إلى سابع طبقات الأرض، لا طائل لك منه. فالمطلوب هو انفتاح باب القلب. إنما شق جميع الأنبياء والأولياء والأصفياء الأنفس من اجل هذا، كانوا يتقصون

هذا»[١].

١ ـ «مقالات شمس»، بتنقيح جعفر مدرس صادقي، مطبوعات «نشر مركز»، ص ٨و ٩.

الفصل الأول

دور «الرمز» و «التبصر»
في التربية الدينية
(التربية الرمزية)

يقول كارل غوستاف يونغ:

«نظرة وحيدة ولحظة واحدة برفقة عالم اللا وعي تكشف عن قمم الوجود جميعاً»[1]

---

١ ـ نقلاً عن دورية «هستي» (الوجود)، ربيع عام ١٩٩٤، ص ٧٩.

يحدث كثيراً أن يتأثر كيان الشخص برمته بـتأثير «مـظهر»[1] واحد أو نظرة «واحدة» باعتبارها «حدث وواقعة نـفسية بـناءة». ويكون هذا التأثير بدرجة من الديمومة والعمق في جميع مجالات حياته يجعلانه يتسم فيها بدور حاسم يخفت إلى جـانبه ومـيض مردودات جميع الاجراءات اللفظية والغـير لفـظية، دوراً وفـاعلية يطلق عليها في العرفان «الكشف الشهودي». فهذا الاتـجاه يـتبنى «الكشف الشهودي» بدلاً عن الاستدلال الذهني. أو بعبارة أخرى «الدافع الايماني» بدلاً عن «الطوق العقلاني». فالكشف «الشهودي» خلال التبصر، هو أمر «ذوقي». ونـعني بـالتبصر، النـظر المـعرفي المتأتي من خبرات الشخص الوجودية.

وللشاعر اقبال لاهوري في منظومة «معسكر جناح جبرائيل»

1_ Shot

أبيات شعرية في هذا السياق حيث يقول ما معناه ان التعقل ليس إلّا في تفهم الأخبار ودواء دائك إنما هو في «التبصر».

في نفس هذه المنظومة يتساءل «إقبال» من الشاعر الايراني «مولوي»: أي هدف يجب أن يتقصاه الإنسان؟ هل هو تقصي الأخبار (أي المعرفة المتأتية من مصادر غيرية، من الكتابات وما إليها) أو هو طلب التبصر؟

ويجيبه الشاعر مولوي:

آدمی دید است، باقی پوست است

دید آن باشد که دید دوست است[1].

على هذا، فإن الإنسان بحسب هذا الاتجاه هو من يتمتع بتبصر باطني متحر للمفاهيم. وإن كانت البصيرة المتكاملة الشاملة لا تتحقق إلّا لمجموعة محدودة من الأشخاص إلّا أن انعكاساتها تصل إلى عامة الناس أيضاً. ويتحدد موقع الإنسان ومكانته على سلم الارتقاء الأخلاقي والمعنوي بمدى تمرسه في هذا التبصر. فهنالك طريقان إلى معرفة الحقيقة، إحداهما هي أن ندرك الحقيقة رويداً رويداً عن طريق المشاهدة العقلية وتحليل المؤشرات

---

١ ـ انظر: «أسس تربية الفرد والمجتمع من وجهة نظر اقبال لاهوري» للبروفيسور «غ. سيدني».

ومعنى الشعر:

«الإنسان بصيرة وما تبق جلد. فليكن تبصره ببصيرة الحبيب».

ـبحسب ما تظهر عليه للإدراك الحسيـ فنمعن النظر في مظهرها الدنيوي اللا متثبت. وهذه المهمة ترتبط بالعقل التحليلي. وثانيهما هي أن ندرك الحقيقة برمتها ونستوعبها ونتصل بها كيفما تكشف لنا عن نفسها في ظل الإشراق ودون أية وسيلة سوى الإشراق أو الحب (أي بالإدراك المباشر بواسطة «القلب» والتبصر الباطني). وهذا النمط من الإدراك يرتبط غالباً بالتعاطي مع الحقيقة البحتة وبقضايا العلم الحدسي والمشاهدة الباطنية ويغاير مؤدى الإحساس بمفهومه الحسي الفيزيولوجي وبما هو متداول في عالمنا اليوم.

ان هذا الفعل «الرمزي» وإن كان (فيما يظهر) قصير الأمد، مكثف النتاج وغير لفظي إلّا أنه وباستراتيجية في غاية البراعة يذيب دفعة واحدة، كما تفعل النيران المتأججة، جميع الحواجز والعوائق والترسبات التي تتغشى ذهن الشخص وعواطفه إزاء الحقيقة. هكذا ترى الشخص اللا أبالي العادي السيرة الذي كان حتى آنذاك يواصل حياته الرتيبة الخاملة، وبمجرد وقوع هذا الحدث «المباغت»، تضطرم في باطنه على حين غرة جمرة متقدة يستلهم منها فوراً وبنحو مثير للدهشة، نور العزيمة والارادة والعمل والسعي والذوق والحب إزاء اختيار حياة جديدة وبهدف آخر. في مثل هذه الحالات تتفاعل ذكريات جميع الخبرات والإلمامات والعلوم والأحداث والمكنونات والأقاويل المتكدسة في كنه وجوده

والمعتقلة في زنزانات ذهنه اللا واعي، وكأنها في انبعاث وقيامة[١] تعيد بإعلان اسرافيلي جميع القابعين في القبور إلى الحياة فيعم الحب والاندفاع واللهفة والوعي والارتقاء وجوده بأسره وتتكلل بها طاقته الخفية برمتها. فهي كنيران ملتهبة تأججت مَن جمرات ظلت مستعرة لفترة طويلة تحت الرماد فتضطرم فجأة في الذهن والقلب معاً.

فالسلوكيات والعبارات والنظرات والايماءات والحركات التي تفرز تأثيراً متثبتاً وبارعاً فينا من أي مرب أو معلم هي بالتحديد تلك التي نعلم يقيناً انها لم تتبلور بحسب برنامج خادع أو اجراء مدروس أو قصد وغاية محددة مسبقاً بهدف تغيير سلوكنا. فالشخص يعرض في كل من المواقف الأكثر طبيعية ونقاءاً وانطلاقاً من الذات في حياته، مظهراً من مظاهر السلوك التربوي.

في مثل هذه الظروف قد يكون هذا السلوك إنطلاقة إبداع فني ناتج عن تفاعل تربوي متثبت وأبدي يتجاوز أثره مئات الكتب وعشرات المحاضرات وآلاف النصائح اللفظية وقد يترشح عن أي مظهر، ذكرى راسخة في مخيلة الإنسان ويبلغ تأثيرها في باطنه بحيث يعم وجوده فجأة استعداداً لتقبل الأثر التربوي الفاعل.

---

١ ـ القيامة: تعني تثبت وجود الانسان من جديد بعد تحول يشهده في حياته الوجودية فيوحي بتكوّن حالة جديدة في نفسه وهو تغيّر ماهية سلوكياته السابقة أو تغير نمطها.

إن «المظهر» يمثل، في الحقيقة، أصغر جزء من بناء أي موضوع مثير للغموض وغير منتظم وغير قابل للتعريف من خطاب تربوي مفبرك في إطار الرموز اللفظية والانفعالية والسلوكية وحتى الحركات البسيطة والدقيقة لتعابير الوجه أو لمحات العين. وقد تثير أكبر تفاعل في المجال النفسي والعاطفي للشخص[١].

والهدف من التربية الرمزية عن طريق الرموز والاستبصار هو ربط القدرة المتأتية من العلم مع إشعاعات التبصر (Vision)[٢] والوعي الذاتي وهو من افرازات الحب أو الإشراق، حيث يتعذر على التبصر أن يحقق أثراً نافذاً ومتثبتاً في وجود المتربي لولا القدرة. والقدرة دون التبصر والاندفاع الذاتي تتحول إلى عامل هدّام متجرد عن العواطف الإنسانية.

والتربية العصرية، رغم ما تتمتع به من قدرة آلية وتقنية واستنادها إلى الأساليب العلمية لتغيير السلوكيات وتملكها المختبرات النفسانية لتعديل السلوكيات، لا تحرز من القدرة الباطنية إلّا النزر القليل جداً، لأنها بعيدة عن التبصر والوعي الباطني الذي ينبغي له أن يتوشح بضرب من التحمس والبصيرة

---

١ ـ يقول الكاتب الايراني صادق هدايت في كتابه «البوم الأعمى»: «نظرة واحدة منه كانت تكفي لتحلّ لي جميع المعضلات الفلسفية والألغاز».

٢ ـ المرفق أحياناً بالحب أيضاً.

الذاتية المستثارة عند المتربي. في الحقيقة لا يمكن تغير اي سلوك دون رغبة وإرادة الشخص ذاته ولا يبرز أي سلوك إلى الظاهر ما لم تنبثق جذوره من الباطن. فمن متطلبات تغير السلوك وجود الرغبة الباطنية إزاء هدف السلوك. والعلم العصري لا يتقصى تغيير السلوك إلّا بالاستعانة بالعقل والذكاء وبالاستناد إلى الاستراتيجيات الآلية والإشراط، ودون تكون الرغبة الوجودية في باطن الشخص نفسه. تخلى الانسان، كما يقول الشاعر إقبال لاهوري، عن الحب وصار العقل ينهش فيه كالأفعىٰ. فقد تعذر عليه تطويع العقل للحب. إنه يتقصى الطريق إلى الكواكب ويعجز عن الترحال في دنيا أفكاره. فانبهاره بمعمعات العلم كبّله حتى تجده ما زال لا يميز النفع عن الضرر. تحكَّم باشعاعات ضوء الشمس ولكنه ما زال عاجزاً عن إنارة حلكة حياته[١].

دور «المظاهر» و «الرموز» في خلق المواقف التربوية:

قد تمثل التربية «الرمزية»، المتفاعلة بواسطة «المظاهر»[٢] المثيرة للهياج والبالغة التأثير في الشخص، نفقاً يوصلنا إلى أعماق الأشخاص بهدف إثارة أكثر أبعاد شخصياتهم استتاراً وترسباً في

---

١ ـ «أسس تربية الفرد والمجتمع» نقلاً عن «جاويد نامه» (رسالة الخلود) للشاعر إقبال لاهوري.

2_ Sights

أعماقهم بإشارة عابرة ورمزية، حتى وإن كانت فورية أو وليدة الصدفة.

فكما يجتاز الشعراء والعرفاء الحاذقين بحركة ذكية، خلال فترة قصيرة، الطريق الطويل والمعقد إلى الكمال، يحدث «المظهر» في التربية الرمزية نهضة عظيمة، نهضة تربوية، نهضة باطنية تعم وجود الشخص من خلال ميلاده، من جديد. وعندما يلتفت الشخص، بقدرة لا توصف واندفاع لا ينتهي، إلى نفسه، يستند إلى المكنون الالهي في وجوده فتسقط حجبه الباطنية كما تنهار حواجز السدود التي تحصر وراءها بحر من الماء فتتدفق هذه المياه المنطلقة، وهي جوهر الحياة، في جميع عروق الشخص وجوارحه بسرعة مثيرة تحمل إليها هذا الحب المتأجج ليتجذر فيها. هكذا قد يثمر حتى أبسط الأفكار أو أدنى الجهود في أكثر المواقف لا رسمية وخلال لحظات «رمزية»، أعمق الآثار والتربوية وأكثرها تثبتاً.

فالاستيعاب الدقيق للأوضاع الذهنية والعاطفية، يمثل في الحقيقة أول خطوة على طريق أي تغيير أساسي وطفرة حاسمة في نمط التفكير ونوع وجهات نظر الشخص إزاء نفسه والبيئة المحيطة به[1].

وتتمتع «النظرة» بأثر في غاية الفاعلية. وهذه الحقيقة تتفاعل

---

١ ـ انظر «إعادة النظر في التربية الاسلامية» للدكتور خسرو باقري، مطبوعات «مدرسه»، ص ١٠٣.

في جميع مراحل التربية الرمزية ولحظاتها لأنها تمهد لتحقيق تأثير الخطاب التربوي في المتربي. ولكن لابد من التنويه إلى أن العين لا تتمتع تلقائياً بقابلية نفوذية متميزة كما تفقد المصابيح قدرة الإضاءة تلقائياً ولا تنير ما حولها إلّا عند ربطها بمصدر للكهرباء. فالعين ولانعكاس تأثيرات التبصر والرؤية الفكرية في لمعانها تحظى بأهمية متميزة على صعيد تأثيرها الحاسم واستثاراتها التي تهز كيان المتربي.

دور الأجواء العاطفية والنفسية والظروف الزمنية في التربية الرمزية[1]:

ما تثيره النظرات، التي يشعر الإنسان بأنها تنبعث من عينيه، من أثر إنما يرتبط بمجال الارتباط والجو العاطفي والنفسي أكثر من أي شيء آخر. فعلى سبيل المثال، تصور الحالة التي يلقي فيها

---

١ ـ بالنظر لتزاوج النفس والجسم تظهر عند الإنسان حالات وأحاسيس وأفكار منفردة في مختلف الأوضاع البيئية أي في ظروف زمانية ومكانية تتوافر فيها، بسبب تغير الوضع وحلول وقت خاص وحدوث حالة معينة في باطن الشخص ذاته، أفضل وأمثل ظروف تقبل الخطاب التربوي. وقد بلغت أهمية الالتفات إلى الظروف الزمانية والمكانية الخاصة حداً حتى أفردت المصادر الروائية الاسلامية باباً لهذا الموضوع تحت عنوان «الأوقات والحالات التي تُرجى فيها الإجابة». (عن كتاب «إعادة النظر في التربية الإسلامية، ص ٢٧).

الراشدون «نظرات غاضبة» إلى الطفل بمجرد رؤيته وهو يرتكب فعلاً غير لائق. فهذه النظرات لا تؤثر في جميع الأطفال على حد سواء بل يواجهها بعض الأطفال بالتهكم وبضحكات ساخرة، ومجموعة أخرىٰ منهم تؤثر هذه النظرات فيهم قليلاً في الوهلة الأولى ولكنهم يعتادون عليها تدريجياً فيواصلون أفعالهم دون إعارة أي اهتمام بهذه النظرات الغاضبة. وقد شاهدنا بعض الأطفال قد حصنوا أنفسهم مسبقاً إزاءها وبنحو خاص. أي أنهم يديرون رؤوسهم باتجاه مغاير لكي لا تلوحهم تلك النظرات لأنهم يعلمون جيداً أنها سوف تؤثر فيهم. من هنا، فإنهم يتحاشونها بنباهة.

وللنظرات تأثير لا واعي يجعل بالامكان استبانة نمط جميع أحاسيس الشخص وعواطفه ووجهات نظره من خلال اتصالاته البصرية. فالأحاديث المروية التي تؤكد أن النظر الى المؤمن هو نوع من الذكر والعبادة إنما تشير إلى أن تحقق المردودات العظيمة لا ستعراض المظاهر الالهية قد يتم باستجلاء ورؤية ما لا يمكن رؤيته (أي مكنونات باطن الإنسان).

ولكن، يجب ان نرى من أين يتم تأمين بواعث هذا التغير ومقومات هذا التحول والطاقة المتحررة من هذه النهضة الباطنية؟ وكيف يتم الكشف عنها؟ فهل عامله الأساس هو أمر خارجي، انفعالي وغيري الانطلاق أم امر باطني، تفاعلي، وذاتي الانطلاق؟ وهل تنبثق دوافع حدوث هذا الوقع المثير من عوامل بيئية أم أنها تنشأ من محفزات باطنية؟ وهل أن هذا الحدث أمر اكتسابي ام

كشفي؟ وهل «خبرة الصدمة»[١] هذه خبرة متوقعة أو غير متوقعة؟ وهنالك عشرات الأسئلة الأخرى التي يضمن الرد عليها بوضوح، تكوّن فهرساً جديداً لأساليب تربوية ذات فاعلية خارقة ومردودات متثبتة وعميقة وهو ما يعتبر نهضة عظيمة في فلسفة التربية والتعليم، وبالتحديد في مجال تكامل الإنسان.

انعكاسات التربية الرمزية في البناء النفسي:

إعادة تقييم جوانب «التربية الرمزية» والتمحيص فيها، أمر في غاية الصعوبة والتعقيد بالنظر لحساسيته وتفاصيله الخاصة التي قلما يمكن التعبير عنها في إطار الألفاظ العادية وبالاستناد إلى المصطلحات الدارجة. فأطر المناهج التقليدية وهيكليات نظم التربية والتعليم السائدة لا تستوعب مكونات الاتجاه الخاص بهذا النمط من الأساليب التربوية، بالنظر لماهيته غير المتثبتة وجوهره السيّال والحيوي. ولو ارتأينا استعارة مفاهيم ما، من نفس تلك الأطر والألفاظ والتعاريف، يتشوه بذلك مضمونها ومعناها الأصيل.

انها نفس الخبرة التي ينوه إليها هنري برجسون باعتبارها «حقيقة سيّالة»[٢]، حقيقة تتعرض حيويتها وطابعها المتغير

1_ Traumatic esperience.

٢ ـ انظر «الزمان والارادة الحرة» لهنري برجسون.

←

باستمرار إلى الصدمات فيما لو أردنا تعريفها بالأطر الجامدة والألفاظ المحددة المفاهيم. أنها، في الواقع، حالة كشفية وحدسية تتبلور إثر التفاعل المتبادل بين لحظات الاندفاع الباطني عند المتربي والظروف الخارجية الداعمة. ولا يمكن لهذا الحدث أن يتكرر ضمن إطار محدد مسبقاً وبحسب دليل متقولب أو قواعد متصلبة.

أي أن «التربية الرمزية» هي حصيلة التفاعل المتبادل بين قطبين سيّالين: المربي والمتربي، الفطرة والبيئة، التفاعل الباطني والفعل الخارجي في ظروف معينة قد يكون بالامكان الإشارة إليها تحت عنوان ما استُعير من ثقافة التربية العرفانية تحت عنوان «الحال»، «الوقت»، «الوجد»، «الشوق» و «لحظات الجذب».

جاء في النصوص العرفانية، فيما يخص «الحال» وأثره في تطورات الأحوال الباطنية والسلوكيات الانسانية: «السالك الذي يختبر «الحال» بعد اجتيازه المقام السابق ينفي ما كان يعتبره في المقام السابق «حقيقة» فيتحدث بحسب متطلبات واقع حاله الحاضر. فما تُرفض حقيقته الآن، لم يكن مرفوضاً في المقام

← يرى برجسون أنه يجب إزالة السكون من عالم الباطن عند التعرف على الحقيقة وأنه لابد من تحليل الانبثاقات الباطنية لا كما تعزلها العقلية الاستدلالية عن بعض بل باعتبارها ظواهر متنامية ومتطورة تضمن بتداخلها واندماجها، التطور الواعي المرفق بالشعور عند الشخص الحر.

السابق. وما تُثبت حقيقته الآن لا يتم تأييد صحتها في المقام اللاحق. من هنا، فان النفي المذكور في حديث رسول الله ﷺ: «لا ايمان لمن لا أمانة له» يخص الأشخاص ممن لم يبلغوا بعد مقام الأمانة لا الأشخاص في مقام الاعتقاد والتأييد. فمن بلغ مقام الأمانة أو اجتازه يستوعب ما ينفيه رسول الله ﷺ باعتباره قد اختبر نفس هذا النفي بنفسه. بينما من ما زال في مقام الاعتقاد أو التأييد يعجز عن استيعاب كلام النبي ﷺ فيما لو طبّقه على نفسه[1].

من هنا، فان نهج تربية المتصوفين وآداب تعليم العرفاء تمنعهم من السعي لتبسيط لغتهم والتدني بها إلى مستوى فهم العامة بل أنهم يرجحون حجب الحقيقة عن متناول غير الكفوئين لمعرفتها، بالتعتيم على أفكارهم بظل ألفاظ رمزية يفهمها أصحاب السر فقط. فلو يتم عرض الحقيقة لمن لا يتمتع بالاستعداد الباطني اللازم وبالأحوال القلبية المطلوبة لتقبلها تُفسد أرضية دركه للحقيقة في المراحل التالية وتفقد الحقيقة نفسها قيمتها عنده أيضاً.

إذاً، لابد للقلوب أن تشهد انقلاباً وللأحوال أن تتغير، لتظهر الحقيقة من ثم بأسلوب غير قصدي وبعيد عن الاستعارة والتصنع. هذا هو القصد مما نردد في دعاء حلول فصل الربيع: «يا مقلب القلوب والابصار، يا محول الحول والأحوال، حوّل حالنا إلى

---

١ ـ انظر «معجم المصطلحات العرفانية»، جعفر سجادي.

أحسن الحال».

فما يشهده الإنسان من تغيير، يتناسب، في واقع الأمر، مع أحواله ومع ما يتوصل إليه من مشاعر وخبرات من خلال تبصره في الطبيعة.

مصادر التربية الرمزية:

ولكن.. ما هي مصادر «التربية الرمزية» وكيف تتكوّن؟

للرد على هذا السؤال الأساسي لابد لنا من الإلمام بثقافة «الرمز» ومكانته وانطلاقته، سيما بالاستناد إلى علم الأساطير، علم الرموز، علم النفس التحليلي، مفهوم اللا وعي الجماعي، المُثُل الافلاطونية والأنماط البدائية اليونغية[1] والتي بمقدور كل منها أن تأخذ بيدنا لاستبانة المعاني الخفية والدقائق المستترة في هذا المفهوم التربوي.

ربما يكون التعبير الأفضل عن «التربية الرمزية» والتي يترشح عن تحققها حدوث اهتزاز عظيم وتكوّن خبرة صادمة في البناء النفسي للإنسان ـ وهو، كما ذكرنا، حصيلة تفاعل الخبرات السابقة والمدخرات القبلية والعوامل والظروف الخارجية ـ هو التعبير الذي أشار إليه افلاطون في نظريته حول «المُثُل»: الإنسان يحمل تراثه

---

١ ـ أي الأنماط والنماذج التي كان العالم «كارل غوستاف يونغ» أول من أشار إليها.

الثقافي ورصيده التكاملي مخفياً بتمامه في وجوده، والمطلوب هو ربط هذين الجزءين المنفصلين عن بعض بأسلوب ودي بهدف ازدهار المواهب الفطرية وقابلية الكشف الباطني[١]. ونقطة اتصال هذه النيران ومركز تلاحمها وبؤرة اندلاعها من تحت الرماد هو نفس هذا «الرمز»، نفس الرمز أو النظرة أو الحادث الذي يكون بامكانه تكوين حالة انجذاب وتعلق ودي فجائية خلال لحظة واحدة بين هذين القطبين السيّالين[٢].

---

١ ـ وهذا هو نفس الميل الفطري الذي تحمله معها أية روح عند ميلادها فيضفي عليها جذابية من نفس نوعها. وهذا الميل والانجذاب هو الهيئة الأولية للمحبة. ومنشأه عادة مجهول حيث اننا ننجذب في أغلبية الحالات لشخص أو منظر أو شيء ما ونتعلق به دون أن يكون هنالك سبب ظاهري لهذه الحالة. ويمكن القول أن هذا النمط من الانجذاب الذي يتكون أحياناً ين شخصين أو شيئين فتتكون بينهما حالة انجذاب خلال النظرة الأولى دون معرفة مسبقة إنما هو مردود تحابب روحيهما قبل التحاقهما ببدنيهما في عالم الغيب. (انظر كتاب تأليفات ايرانشهر، مطبوعات صفي عليشاه، ص ٣٤).

٢ ـ يولي نظام التربية والتعليم دوماً الاهتمام بهذه القضية وهي كيف وعن أي طريق يجب إضفاء الطابع الإنساني على الانسان وتوجيهه نحو هويته الأصلية وفطرته النقية؟

فهذا السؤال يمثل أكبر معضلة يواجهها عالم الإنسانية لتحقيق اعتلائه التكاملي وسيادته الوجودية، حيث تبين الأحداث الجارية والتاريخ المنصرم، فيما يخص سيرة ←

مكانة الحب في التربية الرمزية:

يرى افلاطون أن الحب هو انجذاب متبادل بين جزءين كانا متصلين بادئاً ثم تفككا عن بعض[١]. في النصوص العرفانية يتم تشبيه ضالة الإنسان المتفككة عن روحه هذه، بطائر اسطوري يدعوه السلطان إليه فيحط على يده، أو بقطعة جليد تذيبها الشمس فيتصاعد بخارها إلى السماء أو بحمل بات الليل في الصحراء وتاه فيها أو ببغاء مبتلى في القفص وسمكة وقعت خارج الماء في اليابسة[٢] وهذه التشبيهات تدل على ايمانهم بان الله

← الشخصيات العظام والوجهاء، أن العامل الوحيد لهذا التحول والأساس الفريد لهذا التفاعل الوجودي عند الانسان هو نفس وميض «الحب» و «الاندفاع» الباطني. وفيما سوى العرفاء والسالكين إلى الله، حتى علماء وفلاسفة العالم الغربي أيضاً أشاروا الى هذا العامل الأساس في تغير وجود الانسان وتطوره. فهنري برجسون (١٨٥٩ ـ ١٩٤١) وهو أحد الفلاسفة الفرنسيين ومن أعاظم الحكماء المروجين للإشراق والعرفان والمؤيدين لما وراء الطبيعة، يرى أن: «الإشراق والحدس والحب والاندفاع الباطني هي الأمور الوحيدة التي يمكنها أن ترفع الجوهر السيّال للانسان من مستوياته المتدنية الضحلة إلى أفضل درجات الكمال. وهذا ما لا يتيسر بالعقل. (الزمان والارادة الحرة، الفصل الأول)

١ ـ انظر «رمز ومثل در روانكاوى» (الرموز والمثل في التحليل النفسي، جلال ستاري، مطبوعات «توس»، ص ٢٧٤.

٢ ـ للاطلاع على المزيد من المعلومات في هذا الخصوص، انظر «رمز و داستانها

منزه[١] وأن الروح لن تبلغه إلّا إذا توصلت إلى ما تحتاج إليه وما يريده لها الله. ويُعبّر فيلسوف النهج الافلاطوني الحديث «فلوطين»، ويعود أصله إلى الاسكندرية، عن هذا المفهوم بعبارة «الفرار من الجزء إلى الجزء».

فكل ذرة تلتحق بأصلها ويتصل الإنسان في النهاية بما خُلق منه (التراب) فيتحول إلى تراب. وتهيم الروح والقلب باندفاع وولع وتحمس ولهفة وهما يختبران الحب، وسرعان ما يكتسبان صفات الحبيب وهو روح الأرواح (فيعود الإنسان إلى ما كان عليه). وهذا ما يذكرنا بكلام بديع للفيلسوف الألماني اكهارت[٢] حيث يقول مقتبساً احدى مواعظ اغوستين: «الانسان هو نفس ذلك الشيء الذي يحبه». ثم يردف قائلاً: «فإذا أحب حجراً فهو حجر وإذا إنساناً فهو إنسان وإذا أحب الله فلا أقدر على أن أقول شيئاً». فكل هذه التغييرات يختبرها بالحب.

أما في نظام التعليم والتربية الدارج فإن الأمر الأقل حظوة بالإسهام قياساً إلى جميع العوامل والظروف هي الأحوال الباطنية

← رمزى در ادب فارسى» (الرموز والحكايات الرمزية في الأدب الفارسي) ـ والكتاب يتضمن تحليلاً للحكايات العرفانية والفلسفية لابن سينا وسهروردي ـ تقي بورنامداريان، المقدمة.

1_ Iranscendent

2_ Eckhart

للمتربي حيث يتم تجاهل قوة حبه الوجودي. فجميع المناهج والاستراتيجيات وضعت عن طريق البرامج والخطط الاستعارية الخارجية لتغيير سلوك المتربي دون الالتفات إلى ميوله واحتياجاته. بينما تسترسل جذور التربية الوجودية في الرغبات الباطنية واستعدادات الشخص العاطفية والنفسية. وكل اجراء تربوي لا يأخذ هذا الاستعداد بالحسبان ينتهي بالفشل. ومن النماذج الواضحة لهذا الفشل، هي الخطط المتعددة والمشاريع والاساليب التي نطبّقها ضمن نظام التربية والتعليم الحالي على التلاميذ ولا يتحدد الأمر، للأسف، بعجزنا عن تحقيق هدفنا المنظور بل نواجه في بعض الحالات نتائج عكسية ومواقف مغايرة. فعلى سبيل المثال، كلنا نجهد في ظاهر الأمر لتقريب وجهات نظر التلاميذ إلى الدين والأخلاق الدينية. ولكن، بالنظر لعدم استناد اساليبنا التربوية إلى الدوافع الباطنية لا يبدي التلاميذ رغبة إزاء خطابنا التربوي فقط بل تتعمق لديهم بمرور الزمان حالة اللا رغبة واللا أبالاة. إنها فكرة خاطئة أن يخيل إلينا أن التربية الدينية تكمن في مجرد تقديم المعلومات الدينية والعلم الديني والتعليمات الدينية الشكلية. فلو لم تُرفق هذه التعليمات والمعلومات والدعايات الدينية بإثارة الكوامن الباطنية والاندفاع والحماس العاطفي، سوف تثمر عندئذ نتائج عكسية، وحتى قد تتعرض رغبات التلميذ الفطرية المتقصية، بطبيعتها، للدين ولعبادة الله إلى الانحسار والانحراف بفعل هذه التعليمات الشكلية الفاقدة للإثارات الباطنية.

فمسيرة التربية الحالية متورطة بصد «الحواجز»، حواجز بين المربي والمتربي تزداد سمكاً ولا نفوذية يوماً بعد يوم. إذاً، لابد من إزالة هذه الحواجز ليتيسر من ثم الاتصال والارتباط النفسي والعاطفي بينهما.

فأول اجراء تربوي مطلوب هو اضفاء حالة النفوذية على العوائق، أي العوائق الحائلة دون ايصال الخطاب التربوي. وهذه العوائق لن تُزال إلّا بزخم الحب والتعلق. فعندما تتأجج هذه النيران المذيبة تثمر جميع الجهود والاجراءات التربوية. فبقوة الحب تظهر دفعة واحدة بوادر تغير جذري في البناء الباطني للمتربي. وقد لا نحصد ثمرة هذا التغير عن طريق الأساليب العقلانية الاستدلالية والتعليمية حتى على مر الشهور والسنوات.

فهذا الحب ايحاء إلهي للروح لتندفع نحو معرفة طبيعتها ولتكسب المعرفة التي توقد في وجود المتربي الحماس فتنجلي على مر اللحظات مئات الحجب من أمام عينيه. يرى المستشرق الكبير «نيلسون» في هذا الخصوص أن: «جميع القصص الغرامية والأشعار المجازية والسلوك الصوفي وقصص، مثل: ليلى والمجنون، يوسف وزليخا، سليمان وبلقيس، فرهاد وشيرين، الفراشة والشمع، الورد والبلابل، الخال و... كلها مظاهر وتجليات باطنية للوعة حب نأى عن مواطنه وقد يتم هذا الارتباط عن طريق رمز عابر أو بالصدفة. فيتصل هذان الجزءان المنفكان بحبكة

الفطرة وبايحاء من الحب[١].

يقول نيكلسون واصفاً هذه الحالة: لا أقدر على أن أبين للقراء وبالمستوى المطلوب، ما يتكدس في مخيلة الشرقيين من كنوز هذا الفكر الساحر في كل مكان ولكل حالة، وما صاغوه من حكايات ساحرة، بأكثر مما قلت حتى الآن حيث لا يسع المجال لذلك في هذا الكتاب. إنهم يشبّهون الروح بطائر متأوه أضاع موقعه المألوف أو بقصب أُقتطع من مزرعته فأحدثت فيه ثغرات تكتظ المآقي بالدموع لسماع ألحانه. ويقول العارف الرومي أيضاً: حب الروح لله هو نفس حب الله للروح وحبّ الله للروح هو حب الذات. فالروح تعود إليه (إنا لله وإنا إليه راجعون)[٢].

التربية الرمزية ووعي الذات:

يكتنز جوهر الانسان جميع العلوم والمعارف الالهية[٣] وما عليه

---

١ ـ انظر «الاسلام والتصوف»، ر.ا. نيكلسون.

٢ ـ المصدر السابق نفسه.

٣ ـ يعتبر العرفان المعرفة الباطنية والهداية التكوينية أساس المعرفة الخارجية والهواية الاكتسابية ولن يكون للمعارف الخارجية والخطابات الخارجية أي تأثير دون تحقق الاندفاع الذاتي. فجميع المعارف ومعادن الكمال والهداية مستودعة في باطن الطبيعة الإنسانية.

←

إلاّ أن يكشف عن اكسير ذاته بالاستعانة بذكر «الميثاق» واتصال «الحال» وحماس «الشوق». ليصنع من سواد التراب ذهباً نقياً. ومثل هذا التحول المطلوب في وجود الإنسان يستلزم الاستناد إلى التربية بالاكتشاف عن طريق «بارقة رمزية» ليحقق بنفسه ما أراده منه الله. وهذه المراجعة إنما يراد منها الاهتداء إلى ما يملكه في مكنوناته، ولكنه يطمح للحصول عليه من الآخرين ويستعيره من الخارج ويتقبل الأدوار بالتقليد. ولكنه لو تقصى الينبوع في باطنه فسوف يتجدد وجوده على مر اللحظات والساعات ليشهد مولده من جديد.

والشهيد مرتضى مطهري يعرض ايضاحاً جميلاً وشاملاً حول العشق ودوره في تغيير الإنسان ـ سيما عند تلونه بصبغة العبادة ـ حيث يكتب: «العشق شيء يفوق الحب، فالحب في حدوده العادية موجود عند كل انسان، هنالك انواع من الحب عند الإنسان، مثل تحابب صديقين، أو حب يتبلور عند المريد ازاء مراده. والانسان

← يقول الإمام علي (ع) فيما تنسب إليه من أبيات شعرية:

دواؤك فيك وما تبصر ... وداؤك منك وما تشعر

وانت الكتاب المبين الذي ... بأحرفه يظهر المضمر

أتزعم أنك جرم صغير ... وفيك انطوى العالم الأكبر

فالقلب بحسب المفهوم العرفاني هو موقع تحتجب فيه جميع الاسرار الالهية أي الروح الالهية المنفوخة في كل انسان: (نفخت فيه من روحي). وبعبارة أخرى: قلب المؤمن بيت الرب.

يتمتع بهذه الأرضية ايضاً، أرضية ما يسمى عادة «العشق». فلفظة «العشق» في اللغة العربية يقال أنها مأخوذة من مادة «عَشَقَ» و «العشقة» نبات يلتف حول أي شيء يتعلق به. فمثلاً عندما يصل إلى نبات آخر يلتف حوله حتى يتسبب في حصره وتكبيله وتسخيره لنفسه تقريباً. فمثل هذه الحالة (تبرز عند الانسان أيضاً) وفاعليتها، خلافاً للحب العادي، تُخرِج الإنسان عن حالته المألوفة، تحرمه من النوم والطعام، تركز انتباهه في نفس ذلك المعشوق فقط. أي أنها تولد لديه حالة توحّد واندماج وادغام، أي أنها تصده عن كل شيء وتوجهه نحو شيء واحد فقط حتى يغدو كل شيء بالنسبة له»[١].

والعشق الحقيقي في الثقافة الاسلامية هو نفس عبادة الله. وقد قال الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام: «طوبى لمن عشق العبادة وأحبّها بقلبه وباشرها بجسده»[٢].

ويروى أن الإمام علي عليه السلام لما كان يقصد صفين مر بأرض نينوى (كربلاء) فرفع قبضة من ترابها وشمه ثم قال: «ايه لك أيتها التربة ليحشرن منك أقوام يدخلون الجنة بغير حساب». ثم قال: «مُناخ ركاب ومصارع عشاق»[٣]. انه عبّر عن أصحاب الإمام الحسين عليه السلام

---

١ ـ مجموعة تاليفات الشهيد مرتضى مطهري، الفطرة، موضوع (العشق والعبادة).

٢ ـ اصول الكافي، المجلد (٢)، ص ٨٣.

٣ ـ نفس المهموم، ص ٢٠٦.

بكلمة «عشاق».

فهذه الحالة تسمى «العشق» ولها قوة فاعلة خارقة للغاية في تبلور التغييرات الباطنية لدى الإنسان.

هكذا صارت حال شخصية الشاعر الايراني مولوي أيضاً بعد لقائه «الرمزي» مع «شمس التبريزي» بينما كان حتى آنذاك، وبحسب تعبيره هو، وقوراً ملازماً لسجادته، عالماً، شخصية دينية محتشمة غنية بالمعلومات تتلقى الترحاب من الجميع. ولكنه لم يكن «مولوي» أبداً. فأحد الأكثر جدية من رغبات مولوي، كان (اكتساب المعرفة الخارجية). وأحد أهم توجيهات شمس لمولوي كان أن ينقطع عن المطالعة تماماً! وكان هذا أمراً شاقاً لعالم دين بدرجة الافتاء والتدريس. ونحن نعرض لحكاية لقاء شمس ومولوي هنا كمثال حي لما نسميه «التربية الرمزية» فنستعيض بها الكلام الموجز عن تقديم ايضاحات كتابية وانشائية.

عندما التقى شمس التبريزي الشاعر مولوي، يبدو أنه شعر أنه يواجه جبلاً بركانياً هامداً مؤقتاً أو عقاب ألجمت التعلّقات أطرافه[1]، فراح يحرره من قيود التعلقات.

---

١ ـ هذه تقريباً سيرة جميع الأشخاص الذين غفلوا عن بواطنهم واستندوا إلى ما هو خارج عن وجودهم. تخلوا عن التربية الفطرية ليكتسبوا تربية استعارية، أهملوا كشف الباطن وتعلّقوا باكتساب موارد الخارج، تمسكوا بمصادر التشجيع والعقاب ←

ولكن بدلاً من أن نقول أو يقال أنه سلبه هذه التعلقات، نـقول وقيل حتى الآن أنه أهدى إليه «العشق». من هنا، فنحن لا نرفض اكتساب المعرفة الخارجية ولا نعارض التربية المكتسبة بمثل هذا المفهوم بل نقول ان هذه التربية لا تتجذر في النفوس وتترسخ في الأعماق ـأي يتم استدخال[١] مردوداتها كما يقول جان بياجه ـإلّا إذا استندت إلى الرغبة الباطنية وحالة تقصي الاتزان الفطرية. ولن نشهد هذه «الواقعة العظيمة» و «الحدث الميمون» إلّا بفضل اتصال جزءين منفصلين أو رمزين منفكين بما ينسجم ويتناغم مع «ميثاق الفطرة»[٢].

← الخارجي وعافت نفوسهم الخوف والرجاء. (لمزيد من الاطلاع، انظر «قار الحب عند مولوي»، عبد الكريم سروش، نشرة «پيام» (النداء، نيسان عام ١٩٩٣).

١ ـ Jnternalization: الاستدخال يعني تشرب الفرد لسلوك ومعايير وقيم الجماعة والمجتمع، أو اختيار الفرد لدوافع ومعايير المجتمع باعتبارها دوافعه ومعاييره هو.

٢ ـ هذا ما ينوه إليه الإمام علي بـن أبي طـالب (ع) في خـطبته الاولى (مـن نهـج البلاغة)، حيث يقول: «فبعث فيهم رسله... ليستأدوهم ميثاق فطرتهـم ويـذكّروهم منسيّ نعمتهم ويحتجوا عليهم بالتبليغ ويثيروا دفائن العقول». إنه (ع) يـنوه إلى أن الأنبياء بعثوا الواحد تلو الآخر ليدعوا بني الانسان للوفاء بميثاق التزمت به فطرتهم. إذاً، مهمتهم لم تكن بلا سند، فهنالك شيء كامن بعثوا من أجل ازدهاره وتحوله إلى طور الفعل، (ويثيروا دفائن العقول) أي ما اختزن فيهـا. لقد بُعث الأنبياء والرسـل لتوعية الناس إزاء ما تضمره أعماق أرواحهم وثنايا عقولهم وبواطن ضمائرهم مـن كنوز ودفائن ثمينة لابد من كشفها والإفادة منها.

وبراعة أي مرب واع ومتنبه تكمن في توفيره لحظة الالتقاء وظروف الميثاق لتبلور تفاعل منسجم بينه هو والمتربي، بين الخارج والباطن، بين الفطرة والثقافة، بين الحديد والمغناطيس، بين العالم الأصغر والعالم الأكبر، بين الظمآن والماء، وبين العاشق والمعشوق. ففي مثل هذه الأجواء تظهر لحظات العظمة وعظمة اللحظات، وتبدأ الحياة من جديد وتسود عزة العشق وتتثبت عزة القلب.

فالاندفاع والتحمس نتاج التربية الباطنية، واللهفة تثمرها تربية القلب، أما صخب وضجيج التربية الخارجية فلا جذور لها في أعماق الباطن ودوامها يتوقف على وسائل الإشراط والعادات المنسوخة ورشوة المكافآت. هذا هو الفرق بين التربية الاكتسابية والتربية الاكتشافية، بين التربية الفطرية والتربية الاستعارية، بين التربية المبرمجة والتربية الرمزية.

يجب تحرير سلوكيات المتربي الباطنية والذاتية الانطلاق، من القيود والعادات[1] والأساليب المشروطة. يجب تركه وشأنه

---

١ ـ تعتبر العادات الآلية والسلوكيات والأفكار المتقولبة ألد عدو للذوق والكشف الباطني يقول الإمام علي (ع): «أفضل العبادة ترك العادة» (غرر الحكم، ص ١٧٦). وفي مجال آخر يؤكد (ع) أن: «غالبوا أنفسكم على ترك العادات» (المصدر نفسه، ص ٥٠٨). كما يروي عن رسول الله (ص) قوله: «إني بُعثت لرفض العادات». فالقيود ←

ليتقصى في باطنه ما نريد ايحاءه إليه من الخارج. وفيما لو هيأنا له فرصة «الاكتشاف» و «التحمس» عن طريق حدث رمزي وخبرة صادمة وإثارة عاطفية نكون، بالتأكيد، قد سلّطنا على روحه إشعاعاً داعماً.

إنه يتولى مهمة تربيته بنفسه، إنه يتولىٰ مهمة تنمية اندفاعه بنفسه فيلتذ من أعماله دون أن يرقب مكافأة أو يتحاشى عقاب شخص آخر. فتربيته تستند إلى المكافأة الباطنية لا إلى الوسائل الخارجية!!

«فنحن كلما علّمنا الطفل شيئاً ما إنما منعناه أن يكشف عنه بنفسه». هذا ما قاله عالم نفس الأطفال المعاصر «جان بياجه» الذي يرى أن نفس عملية التعلم والتربية أهم من الناتج والحاصل من التعلم والتربية. فبمجرد بذل الطفل محاولاته وجهوده يضمن نموه وتطوره. اما نقل الحقائق إليه مباشرة عن طريق الكبار فلا يترشح عنه تبلور أي تطور في بنائه النفسي. فلو نمنح الطفل فرصة عدة أيام ليكشف عن الحقيقة بنفسه يكون ذلك أكبر نفعاً له من أن نوضح الحقيقة له خلال ربع ساعة. فهذا الأسلوب كفيل باعانة

← والتكبلات التي تمنع الابداع والانطلاق الذاتي والكشف والحدس الباطني، وكأنها سور حصين، تمثل في الحقيقة أهم عوامل الخمول والجمود الفكري والعاطفي لدى الإنسان. بينما نجد أن أغلبية أنظمة وأجهزة التربية والتعليم الحالية تجهد لاشراط سلوكيات أبناء المجتمع وتعويدهم على السلوكيات المنظورة.

الطفل لتحقيق تقدم سريع في المراحل التالية من نموه النفسي. فمثل هذا التقدم والتطور المتثبت يتطلب في الحقيقة توفير ظروف طبيعية وذاتية الانبثاق للكشف والإبداع.

توفير فرص الكشف والابداع للمتربي:

لو كان بالامكان توفير فرصة يكوّن فيها المتربي ارتباطاً قائماً على العشق بين الرموز الباطنية والاكتسابات الخارجية ولو كان بالامكان تنمية «دافع الاكتشاف»[1] الوجودي لدى المتربي، عندئذ

---

١ ـ الاستناد إلى مثل هذه الأساليب في اجراءات التربية والتعليم القائمة على دافع الاكتشاف وفرصة الإبداع واستدخال المفاهيم، يعني في الحقيقة نبذ الأساليب التعليمية المتقولبة، المتأطرة والروتينية أي مجموعة الأساليب المؤدية إلى غياب الإبداع والابتكار الباطني عن نظام التعليم والتربية وتلاشي الخبرات الوجودية. وقوامها المعطيات الذاتية والكشفيات الباطنية. ففي هذا الأسلوب القائم على عمل المتربي ونشاطه لابد للتلميذ أن يكون على اتصال بالمواقف والقضايا المستجدة ليقوم، بالاستناد إلى مصادره الباطنية وبيئته الخارجية، بنشاط مثير. إذاً، لا يكون بامكان نظام التربية والتعليم أن يفرز تأثيراً متثبتاً وفاعلاً في حياة المتربي إلّا إذا قام على أساس الخبرات الوجودية والكشف والحدس. فليست هنالك من ضرورة أن نتابع باستمرار نتيجة ندائنا وخطابنا وأن نملي على الشخص فوراً الهدف النهائي لخطابنا بأسلوب مباشر وتحاملي قبل أن يتمكن من استدخال خطابنا. فالتربية الذاتية تستند غالباً على عملية تأثير الخطاب التربوي أكثر من نتيجته الشكلية والمتقولبة. فمجرد ←

سوف يوظّف المتربي جميع مدخراته وخبراته وما يواجه من الأحداث والوقائع وحتى المشاكل والمصائب لخدمة ذلك الاندفاع واللهفة الباطنية. ويستخدم، إضافة إلى ذلك، حتى عقده ومطاليبه المُقمعة السابقة أيضاً باعتبارها قوة منمية ودافعة. وفي النهاية تتعالى جميع الطاقات الدنيئة والكوامن الشهوانية الشيطانية وتتحول مكنوناته الآسنة المتعفنة إلى ذهب نقي، لأنه اكتشف طريق الكمال.

فالذهب إذا تُسلِّمه للأدنياء يضيّعونه والتربة تتحول في أيدي المتكاملين إلى ذهب. من هنا، فإنه بتكامل العشق يكتسب البلاء طابع النعمة وتتحول جميع المصائب والمشاكل والمعاناة والعقد وخبرات الفشل والحزن ومشاعر النقمة نفسها إلى جوهر كمال وتسامي الإنسان.

هنا، نرى أنه من المناسب أن نعرض لوجهة نظر المحلل

← إثارة دافع الاستطلاع والتقصي وحالة التشوش الناشئ عن انعدام الاتزان تعتبر، بحد ذاتها، جزءاً هاماً في الهدف التربوي.

فاليقين والايمان الذي يمثل أساس العقائد الدينية في ديننا لا يترشح عن التعليمات الشكلية والحفظية بل أنه نتاج المكاشفة والمشاهدة الباطنية وله جذوره في أعماق وجود الشخص.

فما يمنح القلب قوة الحياة واليقين الباطني هو دافع بلوغ الكمال أي كما يقول الشاعر «اقبال لاهوري» هو «النبض».

النفساني وعالم الأساطير والشعوب الكبير «كارل غوستاف يونغ» بشأن دور «الرموز» في تصفية نفس الإنسان. فيقول: «للعقد في البناء النفسي نوعان من الافرازات الرمزية. أنها أما مرضية أو مألوفة وعادية. كما يمكن اعتبارها سلبية أو ايجابية بحسب الأوضاع والأحوال[١]. فالعقد هي من وحدات البناء النفسي أو أحد الأجزاء السليمة في النفس الإنسانية ولكن عندما تضاف إلى نواتها قضايا شخصية تتحول إلى حالة مرضية. فنتاج «اللا وعي الجماعي» ليس مرضياً، ولكن عندما يحدث تغيير في «اللا وعي الفردي» اثر الاتصال بالمعمعات الشخصية وتتخذ طابع القضايا

---

١ ـ هنا يجب الالتفات إلى الدور الثنائي لعقد الإنسان أي أنها كالسيف ذي حدّين، لها خصائص ايجابية وسلبية. فربما تتحول العقد المكبوتة إلى مصادر أساسية لتأمين الطاقة النفسية اللازمة لتسامي الشخص وتعاليه فيما لو توفرت لها المقومات الضرورية للتعالي والتنامي. أما إذا استخدم هذا المصدر العظيم في مجال سلبي، فإنه سوف يصبح مدعاة فناء الشخص واحتقاره واختباره للأمراض النفسية. (لمزيد من الاطلاع في هذا المجال انظر «نظرية الشعور بالنقص أي انتقاص الذات» لالفرد ادلر.

يدّعي أدلر في هذه النظرية أن أغلبية خبرات التقدم البشري الكبرى والتطورات المصيرية التي شهدها الانسان على مر تاريخ التكامل إنما كانت رهن لعقد احتقار الذات والشعور بالنقص، وظفت في الاتجاه المطلوب. فعقد احتقار الذات والشعور بالنقص كانت في الواقع، بحسب رأي ادلر، نوعاً من «الاستدراك المضاعف» لمواجهة النقائص ونقاط الضعف.

والتضاربات الشخصية، يتحول إلى حالة مرضية[١]. وعندما تتخلص العقد خلال مسيرة العلاج النفسي من الزوائد والشوائب الشخصية، المكبوتة باعتبارها خبرات فردية، تظهر نواتها الأصلية المرتبطة باللا وعي الجماعي. فيواجه الشخص المنهمك حتى آنذاك بمشاكله الشخصية شيئاً لن يمثل بعد ذلك مؤشراً لتشوش وضعه ومشكلته الشخصية بل لسر يتعلق بجميع الناس، نفس السر الذي يواجهه الانسان منذ أمد غير معلوم. ومن هنا فإن تبني تفسير رمزي للعقد بامكانه ان يزيل عن نواتها الأساسية الزوائد المرضية. أي أن المهم هو أن نستوعب ونستبين المفهوم الرمزي للعقد. على هذا فإن أي عقد، فيما لو ترسخت في مستودع اللا وعي الجماعي باعتبارها مصدر للطاقة ولم تتحامل عليها القضايا الشخصية، لا تكون غير ضارة فحسب بل مفيدة ومثمرة للغاية أيضاً، لأنها تكون بمثابة ينبوع تنهل منه نفس الإنسان الطاقة. أما إذا بلغت قدرة هذا المصدر حداً دفع الإنسان نحو الأنانية وارتفع إلى مستوى الوعي وهيمن عليه، يتسبب عندئذ في ظهور الأمراض النفسية.

و «العلاج الرمزي» والعلاج النفسي عن طريق «الرموز» هو في الحقيقة تذكير بأصالة الانسان السابقة، عودة الإنسان إلى ذاته، والكشف عن أسرار الباطن، تحقيق الوصال و... وكما يقول فيثاغورث، تأثير الرموز والنغمات المنسجمة في الإنسان يأتي من

---

١ ـ انظر: «الرموز والمُثل في التحليل النفسي»، جلال ستاري.

كونها تثير في الروح الذكريات الطيبة لانسجام الكواكب وتناسق حركات السماء التي كان يسمعها واعتاد عليها في عالم «الذر»[١]، وفي عالم ما قبل الميلاد. أي أننا انفصلنا عن الله قبل الميلاد وكنا نتحسس النغمات السماوية والرموز الخالدة وقد استأنسنا بها. وهذه الرموز تحفز لدينا الحماس لأنها تحيي الذكريات السابقة.

هنا، لابد لنا من تدارس المفهوم التحليلي للتربية الرمزية من جوانب مختلفة ليتضح تماماً ما المقصود من الرمز والتربية الرمزية، وبالتحديد في مجال التربية الدينية وتنمية المواهب الفطرية للإنسان.

قبل كل شيء يتوجب علينا أن نعيد النظر في كلمات تستخدم لعرض مفاهيم ذات صلة بالرمز، وتعرضت بشدة للتحريف والتشوش والغموض، لنحدد معناها من جديد. فقد ذُكرت للرمز (Symbol) مرادفات مثل: الصورة أو التصوير (Image)، الإشارة أو العلامة (Sign)، المجاز أو الاستعارة (Allegory)، الشعار (Emblem)، التمثيل (Parable)، الاسطورة (Myth)، الشكل (Figure)، التمثال (Icon)، الوثن أو الصنم (Idol) أيضاً، ولكن ليس من شأن أي منها

---

١ ـ عالم الذر بحسب الثقافة الإسلامية والقرآنية هو عالم استُودع فيه جميع المعارف الالهية في العقل الفطري للإنسان فالانسان الطفل يلد مع هذه المعارف الفطرية. والتربية الرمزية تجهد لاستعادة ذكرى تلك المعارف المنسية.

أن يتضمن معنى الرمز بمفهومه الذي نعنيه في هذا المؤلف[١].

ومن بين الكلمات التي ذكرناها، هنالك كلمتان يكون

---

١ ـ جميع هذه المفاهيم تشير نوعاً ما إلى أمر حساس في سياق التربية الرمزية وهو أنه في أي مجال تفاعلي يتكون بين المربي والمتربي لابد من عرض العلامات والصور والرموز والاشكال فقط، ليبدع المتربي بنفسه بقية المشهد ويكمله، وهو ما ينوه إليه الاتجاه الجشطالتي الذي يدعو لطرح ما يراد تعليمه من معلومات، في سياق التعلم بالاكتشاف، على نحو ناقص وغامض ليحول المتعلم بنفسه، وبالاستناد لتخطيطاته الذهنية ونُظمه الإدراكية، الجشطالت الخارجي الناقص إلى جشطالت كامل بالاستعانة بالتنظيمات الإدراكية. فللعلامات أثر أقوى من «الاستعراضات» والكنايات كذلك أبلغ وأسرع فهماً قياساً الى «الصراحة والوضوح» حيث ان «الكناية أبلغ من التصريح». فالعلامة تثير دافع استطلاع المشاهد تلقائياً نحو كواليس مشاهد لا ترى ولا يمكن ايضاحها بالقول، وتمنحه الفرصة ليحوّل بنفسه تلك العلامة إلى موضوع معروض أو يبدع تمثيلها أساساً. ولما يبدعه يستدخل في باطنه، وكما يقال للدموع أثرها وهي ما زالت مجتمعة في المآقي قبل انهمارها. إذاً، هذا الامتناع عن العرض والإكمال وايحاء الخطاب التربوي بكامله يمنح المتربي الفرصة، ليستعيد الاتزان لذهنه اللا متوازن بحسب مبدأ تقصي الاتزان الباطني. فالانسان يطرد خلال عملية نموه النفسي في تقصي اتزان متزايد. وتشير نظرية جان بياجه إلى هذا المبدأ باعتباره أحد العوامل الأربعة لنمو الطفل وتطوره بل أنه حتى يعتبره مفتاح التكامل والتطور المعرفي عند الإنسان. إذاً، نحن بإفساحنا المجال أمام المتربي ليتوصل إلى النص من خلال العلامات وإلى المدلول بالدال وإلى العرض بالإشارة نكون قد عملنا على رقي قابلية ابداعه وابتكاره وقدرة انتقائه ووعيه الباطني وسمحنا له أن يبدع بنفسه ما نطلبه له وبشكل أفضل.

استخدامهما بدلاً عن بعض أكثر بعداً عن الصحة وهما «الرمز» و «العلامة». ودليل ذلك يعود إلى أنه صحيح أن الرموز هي من نفس نوع العلامات، وأن العلامات هي وسائل لاستبانة معنى أما يكون حاضراً أو مستوضحاً، مثل: الدلالة (Sign) حيث تدل على وجود شيء ما أو العلامات الرياضية (Algorithm) وكلها وسائل للتمثيل عن تعريف مطول أو سلسلة مفاهيم من نفس النوع. كما أنه قد يتم اختيار هذه العلامات المستخدمة للاختصار والاقتصاد في الوقت والعمل الذهني حسب الذوق أو بالاستناد إلى المواثيق الاجتماعية. إلّا انه في بعض الحالات يجب ان تكون العلامات، بالضرورة، دالّة وموجهة وبالتالي، من نفس نوع التمثيل. عندئذ تكون موصلة للمفاهيم المجردة، سيما الصفات والحالات التي يصعب تجسيدها حقاً، مثل مفهوم «العدالة» الذي يُعرض بعلامة «السيف والميزان». هنا يكون لمفهوم الأشياء المذكورة وجه شبه بين المثال والممثول.

إذاً، هنالك نوعان من العلامات: علامات وضعية متفق عليها وتدل على معنى خاص ولكنها حقائق توافقية وقائمة، وعلامات مجازية أو تمثيلية وتدل على حقائق صعبة التصور والتجسيد. وهذه العلامات المجازية أو التمثيلية لابد أن تعرض جزءاً من المفهوم، كما رأينا في مثال مفهوم العدالة، بأسلوب عياني موضوعي.

اما معنى «الرمز» فانه، كما يقول «لالاند»، علامة عيانية تجسد شيئاً غائباً أو غير مرئي بوسائل طبيعية (مستلهمة من الطبيعة

بأسرها)[١]. ويرى «يونغ» أن الرمز هو أفضل تصوير يمكن التوصل إليه لتجسيد شيء غير معلوم تقريباً ولا يمكن استبانته بأسلوب أوضح من هذا[٢]. ويذهب «بول جيدا» (Pol gedeh) إلى أن الرمز هو على صعيد التصوير والتمثيل منبع للمفاهيم والأفكار. أي أن حدود الطبيعة الانسانية تتضمن دنيا اللا وعي الغير محسوس وما

---

١ ـ «لغة الأساطير الرمزية»، لوفلر دلاشو.

٢ ـ تبني الغموض في عرض الرموز والتمثيلات وتجليات الحقيقة هو، في الواقع، منح فرصة الاكتشاف والابداع والتلقي الذاتي للمخاطب ليقدم «ايضاحاً» للغموض الخارجي بالاستنباط الباطني عن طريق الفهم الذاتي والمكاشفة. أي أنه يُكمل الصور الخارجية غير المنتظمة بتنظيمات الصور الباطنية. فالتربية الرمزية تتبنىٰ لغتين أو نمطين من الارتباط مع المتربي. إحداهما لغة «العبارة» والأخرى لغة «الإشارة». فلغة العبارة لغة واضحة وموضحة. ولغة «الإشارة» تعني ايحاء المفاهيم دون النطق بها. فالأولى تجعل المتربي شخصاً منفعلاً ومتجاوباً ومنقاداً والثانية تجعله شخصاً فعّالاً وكاشفاً وذا دور ومبدعاً. وبالطبع يجب أن لا نتصور أن لغة الإشارة هي لغة غير منسجمة ولا قيدية بل أنها لغة رمزية مرموقة. وهذا ما يضفي عليها حالة الباطنية (Esoterique)، والرمز لا يتفاعل إلّا مع من يحل شفرته أي أنه لغة تستظهر مكنون الباطن ويعرض أموراً مكتسبة عن طريق الخبرات. أي أن المتربي يبدع كل حدث ومفهوم أو نداء وخطاب من باطنه. ودوره لا يتحدد بالتجاوب مع إبداعات الآخرين، بل يتوصل باندفاع ذاتي وعن طريق «المواقف الغامضة» والإشارات والرموز غير المستوضحة، كما يقول الجشطالتيون، إلى الاستبصار الذاتي أو التلقي والإدراك المباشر (Insight) وهذا الاستبصار الذاتي والإدراك الفجائي يوفر متطلبات الإبداع.

وراء الطبيعة برمتها أي عالم الغيب والأسرار كله.

اما تعريفنا الذي نتبناه للرمز في هذا المؤلف فإنه ومع أوجه شبهه النسبي مع المفهوم المذكور إلّا أنه يختلف عنه من بعض الجوانب لأننا نرى أن مفهوم التربية يتضمن جزءين منفصلين يتصلان بحركة تربوية ذكية وباتصال تلقائي يتكون في لحظة انجذاب.

فمفهوم جزءي الرمز، أي الشكل والمعنى أو الدالّ والمدلول، هو خلاف لمفاهيم مثل: العلامة والتمثيل، واسع إلى ما لا نهاية ولا يمكن تبني قاعدة خاصة لاتصالهما وتناسقهما باسلوب تصنعي متقولب بل يجب تقصي اندماجهما من خلال تفاعل حيوي غير محدد بين المربي والمتربي، وبين البيئة والفطرة، وبين الطبيعة والثقافة و...

ومع أن العلماء تنبهوا من جديد، خلال العقود الأخيرة، إلى الدور الذي لا يمكن التنكر له للرموز في بناء شخصية الإنسان بفضل تقدم العلوم المختلفة في مجالات علم النفس، وعلم الشعوب وعلم الأساطير و...، مما جعلهم أن يضيفوا على التعريف السابق للإنسان بأنه مخلوق حي، نفسي واجتماعي (Blopsycho Social) مفهوماً آخر فأصبحوا يقولون الآن بأنه كائن حي، نفسي واجتماعي واسطوري (Biopsycho Social Mythic)، ومع أن المحللين النفسانيين من أتباع المدرسة اليونغية الحديثة منهمكون بكشف البنى الأساسية في شخصية الإنسان في إطار الرموز

والأساطير واللا وعي الجمعي والأنماط (النماذج) البدائية لإعادة تحديد اتجاهاته النفسية وتوجهاته النمائية بالاستعانة بكشفياته هذه، ولكن مع هذا هنالك فريق من المحللين النفسانيين يحددون مفهوم الرمز في مستوى يجرده عن أي نوع من التمثيل الباطني.

ومن علماء الأساطير والمحللين النفسانيين المعاصرين الذين لم يحصروا مفهوم الرمز بأنه إشارات حول التعارضات والمواجهات الباطنية (مثل فرويد) بل اعتبروها شحنات زاخرة بالحيوية وبمتطلبات النمو والتطور الإنساني، يمكن الإشارة إلى «ارنست كاسيرر» (١٨٧٤ ـ ١٩٤٥) الذي نبَّه بمؤلفاته الفلسفية، سيما عالَم الفلسفة، إلى أهمية القضايا الرمزية. فكتابات كاسيرر تمثل مدخلاً إلى فرضية اللا وعي الرمزي ليونغ. ونظرية «بلاشلار» حول علم الظاهرات (Phenomenology)، وأعمال «جلبر دوران» ومؤلفات «مرلو بونتي» كل منها تؤكد أن للرمز دوراً حاسماً في مسيرة تبلور التنامي النوعي والفردي للإنسان.

ويتبنىٰ يونغ فكرة وجود اختلاف واضح بين العلامات (Single_Symbtom) والرموز (الأنماط البدائية)[1]. ومن وجهة نظره

---

١ ـ للأنماط البدائية أو النماذج الأصلية (Symbole_Arche type) مكانة مرموقة في العرفان النظري الإسلامي أيضاً. حيث يرى ان هذا المفهوم يتكون وفق نظام موحد في مقام ما من «الأعيان الثابتة». من هنا فإن الديار الخيالية والأسطورية والمدن ←

هذه، يعرّض الانطباعات والتلقيات السطحية الظاهرية للانتقاد الشديد. إنه وبالاستناد إلى التعريف التقليدي للرموز يرى أن الرمز أمر متعدد الجوانب، متعدد الأقطاب وغامض.

من هنا فإنه لا يمكن ان يكون حصيلة علة واحدة. يرى يونغ أن الخيالات الغريزية الطابع أما يجب أن نتصورها ناشئة عن الغريزة نفسها أو أنها مرتبطة بالجانب المعنوي والنفساني للغريزة وأن نحللها، بالتالي، بأسلوب رمزي.

ويطلق يونغ على هذا «المعنى الروحي» أو الأساس الغامض للنهج الرمزي مصطلح «انموذج بدائي أزلي»، والانموذج أو النمط البدائي هو منظومة امكانيات كامنة، ومصدر غير مرئي للطاقة ومركز حيوي ومقتدر أو عنصر ساحر للنفس. فالنماذج البدائية الكامنة في اللا وعي، لا محتوى لها في إطرها ولتُعرف ويتم إدراكها لابد من شحنها بالتصاوير المناسبة المتوفرة في الذهن الواعي.

التفاعل المباشر بين الطبيعة والبيئة في التربية الرمزية:

يحقق الإنسان، بالاستناد إلى النهج الرمزي، فرديته

← المثالية مثل جابلقا وجابلسا في الاسلام والأقاليم السماوية، كلها تمثل تمثيلات ومفاهيم رمزية في هذا المضمار. (لمزيد من الاطلاع حول مثل هذه المصطلحات العرفانية انظر «الأوثان الذهنية والذكريات الأزلية» لداريوش شايكان وكذلك «ارض الملكوت» لهنري كربن)

واستقلاليته[١]. أي ان عملية التفريد نفسها، والتي تتحقق بالتقصيات المتعاقبة للاتزان واندماج عنصري الوعي الذاتي والشعور الواضح وذي الطابع العرقي إلى حد ما والمتكون من نهج وآداب الحياة والأساليب التربوية، تبلغ عنده منتهى كمالها بالاستناد إلى هذا النهج. فعملية تربية أي شخص تتبلور، في واقع الأمر، بحسب نوع الخبرات السابقة وفاعلية البيئة ونمط تفاعل هاتين الظاهرتين (الداخلية والخارجية) في أجواء متميزة ومختلفة ومتباينة. فكل شخص يتربى بأسلوب متمايز خاص به، ولا تتماثل تماماً تربية أي شخص مع آخر أبداً[٢].

نوجز الكلام بان «الرمز» هو الوسيط والرابط بين المكنونات المستودعة في باطن الشخص من جهة والأوضاع والعوامل الممهدة

1_ Individualism

٢ـ يكون المتربي نفسه فاعل التربية في عملية التربية الرمزية. ويتحدد دور المربي، في الحقيقة، بتوفير الظروف المناسبة ليتقصى المتربي نفسه في ذاته ويحقق فرديته في خضم اختلافاته الفردية بما يتلاءم مع طبيعته بعيداً عن المُحددات والأطر الغيرية الصنع. فالانطباق والتماثل لا محل لهما قط في هذا النهج التربوي بل أنه يستند إلى توسيع دائرة الاختلافات والتباينات لابداع خصائص شخصية المتربي ليتمتع بشخصية متميزة ومتباينة عن شخصية الآخرين. ويعرض «كرشن اشتاينر»، بحسب ما جاء في كتاب «المصلحون العظام» لجان شاتو، إيضاحاً دقيقاً لعملية «التفريد». كما نجح كارل غوستاف يونغ في تحليله النفسي لشخصية الإنسان أن يبين جوانبها باسلوب أكثر تعمقاً. (انظر المُثل الأربعة لكارل غوستاف يونغ).

والمساعدة المتكونة خارج وجود الشخص في وضع خاص وفي «وقت» و «حال» مثيرين ليتم اتصال هذين القطبين المنفكين مع بعض. وما يحدث خلال عملية هذا الاتصال لا هو تابع للأنماط ولا للقواعد، لا هو متكرر ولا هو قابل للتقليد والامتثال و...

من هنا، يرى فريق من الاخصائين في حقل التربية والتعليم بأن التربية عملية تحدث إثر تفاعل قطبي المتربي والمربي السيّالين خلال حيز مكاني مفتوح (من حيز الصفر حتى اللا نهاية) دون أن يتضمن أي إطار وقاعدة محددة مسبقاً. فالمناهج التربوية هي في الحقيقة حصيلة هذا التفاعل المعقد الفريد المتميز والمتوقف تماماً على وضع المجال النفسي والعاطفي والزماني والمكاني والمعرفي عند المربي والمتربي. ويعرض عالم النفس الاميركي الكبير وليام جيمز في كتاب (Varieties of religious esperience) ملاحظات متعمقة حول دور الخبرات الباطنية في ايجاد التغييرات الفجائية والتحولات النفسية. انه حتى في كراس صغير يحمل عنوان (الطاقات البشرية)[1] يبين أن الوضع الباطني للأشخاص قد يُحدث أحياناً، في ظروف زمانية ومكانية خاصة وفي مواقف مثيرة أو حتى في الظروف الحرجة والقاسية خلال الوقائع المثيرة، تغييرات أساسية وجذرية في شخصيتهم. فيبدع، بالتالي، اشخاصاً جديدين بطاقات وكفاءات جديدة لم يلتفتوا إليها ويستوعبوها قبل ظهور

1_ Energies of men

هذا الوضع الرمزي[١].

قد تتبلور العوامل التي تحدث تغييراً فجائياً في شخصية الآخرين وأخلاقياتهم، أحياناً إثر لقاء ونفوذ شخص آخر في الفرد. فاللقاء الودي بين القسيس في رواية «البؤساء» المشهورة لفيكتور هيجو مع جان والجان الذي انتهى فجأة إلى بناء إنسان جديد، أو تأثير شمس التبريزي في شخصية الشاعر الايراني مولوي، يعتبران نموذجين من هذا القبيل. وهكذا تأثر العاشق بالمعشوق ربما يحوّل نمط شخصيته تماماً.

ويؤكد علم النفس أن الرمز المؤدي إلى تبلور تغيير فجائي فيالشخص يكون، تقريباً أو تماماً، موجوداً بنحو كامن ومنتظم في باطن الشخص دون وعي منه. إنما هو بحاجة الى ظروف مساعدة واجواء خاصة من النوع الترابطي العاطفي والنفسي المتبلور في إطار الرموز الخارجية لتحدث فيه صدمة مشوشة تستدعيه إلى خارج الشخص. أي أن هذا النوع من الارتباط يعتبر لغة خفية يتقبل الشخص مضمونها بفطرته نفسها وبنفس نمطها البدائي أو أنه يغيّر الفطرة ونمطها فيرسّخ الجوانب الكامنة من شخصيته. وهذا ما لا يتقبله، على نفس هذا النحو، المفكرون الباطنيون الذين يبنون أساس الرمزية طبق المعادلة البديهية «العالم الأصغر = العالم

---

١ ـ انظر «الدين والنفس» لوليام جيمز.

الأكبر»، حيث يقول أحدهم[١]

ليس ذا الانسان جسم صغير
انطوى فيه الكتاب الكبير
سورة الحمد، صراط المستقيم
«نيست جز انسان كامل اى حكيم
صورت او آيت رحمت بوَد
معنى او صورت وحدت بود»[٢]

من هنا، يقال أن مهنة التعليم هي تحمس واندفاع وفن[٣]، فالمعلم يلعب دوره التربوي بالاستناد إلى هذه العناصر الثلاثة. فهل يا ترى يمكن توفير هذه العناصر الثلاثة (وهي وليدة وجود الانسان وجوهر شخصيته) من الخارج وبنحو اكتسابي وتحميلي؟ فهل الحماس والاندفاع أمران يمكن تعلمهما؟ وهل يمكن منح الآخرين هذه العناصر الثلاثة الأساسية في التربية الأصلية والوجودية عن طريق الصيغ التعليمية والقواعد الكتابية والتطبيقات التحريرية والشفوية؟ قد يمكن نقل العلم والتقنية والمناهج والمعلومات التربوية عن طريق البرامج الدارجة والتعليمات

---

١ ـ وهو مظفر الكرماني.

٢ ـ معناه: ليس هنالك إلّا الانسان الكامل، هيئته آية للرحمة، ومعناه صورة للوحدة»

٣ ـ هكذا يقول الشهيد مرتضى مطهري.

الشكلية إلّا أنه لا يمكن قط تعليم الاندفاع والتفنن والحماس وهي مكنونات الشخص العاطفية والقلبية والباطنية والوجودية. ولابد لها أن تنبثق من باطنه لا أن يتعلمها بنحو آلي واكتسابي.

يعبر عالم الأساطير المعاصر «لوفلر دلاشو» عن الكشف والحدس الموضوعي بأسلوب بديع، حيث يرى ان التربية الرسمية (الانتظامية) والاستناد إلى الظواهر الدينية والتقاليد المتزمتة والمتجردة عن حب الدين تقمع نزعة الشخص الذاتية نحو الدين. فيقول: إن الكنيسة، سيما الكنيسة الرومية، جزمية وسطحية وتحدد تدين الأشخاص بالأداء الظاهري للمراسيم الدينية فقط، دون أن تولي اهتماماً بالإشراق القلبي والباطني والتخيل الرمزي المنبثق من باطن الشخص وفطرته. إنه يرى أن المزية الأساسية للرمز هي كونه يؤكد وجود الله في عالم الأسرار أو أنه وسيلة رقي كل عبد وكماله. ثم يردف بان شفيع الإنسان ووسيطه خلال هذه المسيرة الرمزية البحتة هو مَلَك شخصي ووجداني. من هنا فإن شفيع الإنسان هو وليد خبراته ومشاعره، وينبغي أن لا يملىٰ عليه شيء من الخارج. فالرمز ارتباط بين المعرفة العقلية والايحاء القلبي، ارتباط يتم بأسلوب «شخصي فردي». ويتجلى العرفان والحكمة فيه بمظهري الكشف والحدس[1].

---

١ ـ انظر «لغة الاساطير الرمزية».

دور التربية الرمزية في تأمين الصحة النفسية وضمان السلامة الروحية:

مما يثير الدهشة أن نعلم أن نظرية «العلاج النفسي الرمزي» أيضاً تعتبر الاستناد إلى النهج الرمزي والعلاج بالإشارة، أحد الأساليب الفاعلة والمتثبتة الافرازات في علاج الاضطرابات النفسية والتشوشات الروحية. حيث تنص هذه النظرية على أن الفكر الرمزي يحافظ على اتزان نفس الانسان، بالنظر إلى أن:

١ ـ الرمز يحافظ على اتزان الوجود على مدى الحياة.

٢ ـ الرمز يؤدي إلى تبلور الاتزان النفسي والاجتماعي عند الأشخاص.

٣ ـ الرمز يفرز اتزان النوع البشري، بحفاظه على الروح الإنسانية وحيلولته دون الانغماس في العالم الحيواني.

٤ ـ عملية الترميز هي أساس اتزان الكون لأنها تنبّه الكون إلى الذات وإلى المنطَلق والمبدأ الكلي. وهو ما لا يرقى إليه شيء[١].

فالعلاج النفسي الرمزي يجهد في الحقيقة، عن طريق عرض الرموز والمواقف الدالّة لتوفير الظروف المناسبة للمريض ليتوصل إلى ما يتقصاه ويعثر على ضالته التي يبحث عنها لا شعورياً بحسب وضعه واحتياجاته النفسية وظروفه العاطفية. ويضمن إزالة هذه

---

١ ـ انظر «العلاج النفسي في مشارق الأرض ومغاربها» لالن واتز.

الأزمة الباطنية وانعدام الاتزان النفسي، اتصال العالم الباطني بالعالم الخارجي أي اتصال الوجود الجزئي بالوجود الكلي.

فالعلاج النفسي الرمزي ليس إلّا إعادة الشخص إلى أصل ذاته وأصالاته الباطنية، وبالتحديد عن طريق الرموز والتمثيلات والكنى والإشارات ليتوصل إليها بنفسه ويسارع الخطى نحوها بالاستناد إلى اندفاعه الباطني.

فخلال العلاج النفسي الرمزي يواجه المريض أو المراجع عالم من الرموز والمشاهد تتلاقى تلقائياً مع ما يكون بحاجة إليه من ظواهر. فالانطباع الحسي المستوحى من أية بيئة فقيرة وغريبة تفتقد للارتباطات العاطفية يشير إلى وجود حالة الاضطراب والشعور بالضياع[١].

ويبلغ عدد الرموز والمظاهر ونمط التعاطي معها مثل عدد نفوس الأشخاص. فعلى سبيل المثال، نشير إلى رمز النار حيث تسحرنا بحركتها وديمومتها وتغيرها المتواصل وتمنحنا بذلك الشعور بالقدرة والحيوية والدفء والخفة (سرعة الانجاز). كأن طاقة النار لا نهاية لها وارتعاشها أبدي. فكلما تُستخدم لفظة النار أو تصويرها كرمز وإشارة لا تفرز خبرتنا الباطنية، المتأتية من إدراكنا الحسي عن النار، إلّا الشعور بالقدرة والخفة والحركة والدفء والنشاط. وربما يكون هذا المشهد مدعاة الحركة والنشاط بالنسبة للمكتئبين

---

١ ـ بالطبع، شريطة أن لا يكون الانسان قد اختبر مثل هذه الحالة مسبقاً.

والمحزونين[١].

ويقول اريك فروم في هذا الخصوص: لا يثير الدهشة بدرجة كبيرة ان تكفي ظاهرة واحدة أو حدث مادي واحد للكشف عن شعور الإنسان وخبرته الباطنية وان يستخدم العالم المادي كرمز للعالم الفكري. كلنا نعلم أن أجسامنا هي مرآيا أذهاننا. فعند شعورنا بالغضب يتدفق الدم نحو الرأس والوجه وعند الخوف يبهت لون وجوهنا، وعند انفعالنا تتسارع دقات قلبنا... فأجسامنا، في الواقع، هي رموز لأذهاننا... فالعواطف التي نضمرها وكذلك أفكارنا الأصيلة تؤثر في وجودنا بأسره. وهذا الارتباط بين جسمنا ونفسنا هو بالضبط نفس الارتباط بين المادة والمعنى فيما يخص الرموز والعلامات الجسمية. أي ان بعض الظواهر الجسمية وبالنظر لماهيتها الخاصة توحي إلينا بخبرات عاطفية وفكرية خاصة وتقوم مقامها بأسلوب رمزي.

وللرموز العالمية ارتباط ذاتي وباطني بما تقوم مقامه. ولابد من تقصي جذور هذا الارتباط في الارتباط التام بين أية عاطفة أو فكرة من جهة وأية خبرة حسية شعورية من جهة أخرى[٢].

ومن الواضح أن هذا الارتباط الرمزي الذي يتحدث عنه اريك فروم لا تكون قدرته وكفاءته على نفس الوتيرة دوماً. من هنا

---

١ ـ انظر «التحليل النفسي للنار»، جاستون بلاشار.

2_ Dictionary of World Literature Terms, p. 197.

يصعب تصنيف الرموز بدقة وباسلوب صحيح.

نخلص مما ذكرنا أن لغة الخيالات والعواطف هذه تستند إلى وسائل تعبيرية واضحة ودقيقة تكشف عن الحقائق المرموقة في خارج وجود الإنسان (منظومة الكون) وكذلك في باطنه (الفكر، النظام المعنوي للأشياء، التكامل النفسي والاتزان الروحي).

من جهة أخرى، تلوح الجذور التاريخية لهذه الفكرة بوضوح في مؤلفات «هنري برجسون». فبرجسون هو أول من كشف عن الدور البيولوجي للرموز الخيالية.

وبعد عدة سنوات، زاد رينه لاكروز الدور الحيوي للرموز وضوحاً وبيّن بالاستناد الى نظرية «الكبت» بحسب التحليل النفسي، أنه إذا تعذر تلبية طموحات الانسان واحتياجاته لسبب ما، يمكن تسكينه عن طريق الرموز من باب الاضطرار[١].

وخلص «جلبر دوران» أيضاً خلال أبحاثه حول معرفة الإنسان إلى أن التخيل الرمزي هو نوع من علاج الآلام. ولكنه ليس كالترياق أو الأفيون ولا يلقي على الذكاء لثام الموت بل هو جهد مثمر يهدف لانتفاع الانسان من العالم. من هنا، فإن الفن ـ بدءاً بالأقنعة الدينية المقدسة وحتى المسرحيات الغنائية (الاوبرا) ـ هو

---

١ ـ انظر «وظيفة الرموز والخيالات، لاكروز (١٩٣٥) ولغة الأساطير الرمزية، لوفلر دلاشو.

برمته انتفاضة الانسان وتمرده إزاء الموت والفناء والنسيان[١].

وفي نظرية يونغ أيضاً يشار إلى الرمز في إطار مفاهيم: النموذج أو النمط البدائي، عامل ايجاد واعادة بناء الاتزان النفسي واتصال نفس الشخص بالنفس المشتركة، ووسيلة انفراج الأعمال والمعضلات العقلانية. فانعدام الانسجام في وجود الانسان يولّد بحسب رأي يونغ احتياجات اسمىٰ وأعلى شأناً من الاحتياجات الحيوانية. فهذه الاحتياجات تثير حافزاً قهرياً لاعادة الاتحاد والاتزان بين الانسان والطبيعة. إنه يجهد بادئاً لإعادة هذا الاتحاد والاتزان في فكره عن طريق تكوين تصوير ذهني كامل عن العالم.

وهذا التصوير هو مقياس حكمه وبامكانه ان يتوصل إلى ردود لتساؤلاته حول أين يستقر هو وماذا ينبغي عليه أن يفعل، من خلال هذه الخريطة المعرفية. من هنا فإنه ملزم باختبار هذا الاتحاد والانسجام بكل ما أوتي من قوة وبجميع جوانب وجوده للتوصل إلى الاتزان المتثبت. وانقياد الانسان إلى هدف ما أو فكر أو مصدر قوة أعلى شأناً من الإنسان، مثل الله، إنما هو مظهر من هذه الحاجة البشرية للكمال والتي تمنحه مثل هذا الاتزان. وكون الحاجة لنظام منهجي واعتقادي تمثل جزءاً كينونياً من ذات الإنسان يجعلنا نلتفت الى حدة ومبلغ ضرورة هذه الحاجة. حقاً أنه ليس هنالك من مصدر قوة أعظم منها في وجود الإنسان.

---

١ ـ المصدر السابق نفسه.

فالإنسان غير مخير بين تبني أو عدم تبني «المُثل العليا». ولكنه حرفي الاختيار من بين مختلف المثل العليا، بين ان يختار أما عبودية قدرة وقوة هدامة أو الايمان بقوة وكفاءة العقل والعشق. فجميع الناس مثاليون يهدفون لما هو أسمى من اشباع الجسم والروح. إنهم يختلفون مع بعض في نوع المثل العليا والمثاليات التي يؤمنون بها. و «الحاجة إلى الدين» تعني الحاجة إلى نموذج مرشد ومرجعية ايمانية لتحقيق الهدوء والخلود والاتزان الثابت و... فليس هنالك من أحد مستغن عن هذه الحاجة. ولكن هذا الكلام لا يخبرنا شيئاً عن الخلفيات الخاصة التي تبرز فيها هذه الحاجة.

فالانسان قد يعبد الحيوانات، والأشجار والأوثان الذهبية أو الحجرية أو آلهة غير مرئية أو قدّيسين أو قادة شيطانيين وهكذا قد يعبد أجداده أو شعبه أو شريحته الاجتماعية أو حزبه أو ماله ومنصبه. وقد يكون نهجه ممهداً لتنامي القوى الهدامة والتوسعية، و بالعكس، مشجعاً لسيادة العشق والأخوة. يبدو أن هذه النظرية القائلة بتجذر حاجة الإنسان إلى النموذج المرشد أو المرجعية الايمانية في ظروفه الحيوية تؤيده تماماً، عولمة الدين في التاريخ. فالحاجة إلى الدين على الصعيد النفسي والحيوي هو فعل باطني بحسب رأي يونغ[1]. فتقصي الدين في واقع الأمر، فعل حيوي يتوصل به الإنسان إلى الاتزان النفسي والاستقرار الروحي. وقد

---

١ ـ انظر «الدين والنفس» لوليام جيمز.

أوضح هذه الفرضية؛ بنحو تام، الحكماء الالهيون وعلماء النفس وعلماء علم الإنسان مما يغنينا عن تدارسها في هذا المجال من البحث.

وتناول دزوال[1] في نظريته «النوم في اليقظة» الأساليب الحديثة في علاج الاضطرابات النفسية عند الإنسان. فلعلاج الأشخاص المكتئبين والخاملين يعرض على نفوسهم الواهنة تصاوير مثيرة ومنعشة مثل تصاوير الصعود، العروج، الطُهر، الانطلاق والتحرر. فيختبر المرضى بالتدريج مشاعر الوضوح والطهر والتحليق والخفة والكفاءة ويمدون أذهانهم المرهقة والخاملة ونفوسهم المتألمة بطاقة الحياة. فتنبه هذه التصاوير الفاعلة في ايحاء المفاهيم، الإنسان الى قابلياته الباطنية وتحثه نحو استغلال مكنوناته الفطرية وذاته الإلهية. وهذه التصاوير الرمزية تكوِّن في مسيرة الإنسان نحو الكمال، اتصالاً ناشطاً بين مواهبه الكامنة وما يرى ويشاهد خارج نطاق وجوده. فبعد مشاهدته هذه التصاوير تحثه تداعيات رموز اللا وعي في باطنه لتسلق القمم أو التحليق نحو السماء. وهي بهذا تؤدي إلى تثبت أسسه الأخلاقية والقيمية وارتباطها بعالم الوجود.

ولعلاج المرضى الذين تنكروا للواقعيات (الانسحاب من الواقع) يدعوهم دزوال لتصور حالة الهبوط في أرض برية أو الغوص في

1_ R. Desoille (1952).

الماء[١].

ودور التصوير وآثاره الرمزية في تبلور الاتزان يبدو أكثر وضوحاً في المنهج العلاجي لشخص آخر من المحللين النفسانيين الرمزيين وتدعى «سشيه»[٢]. تبادر «سشيه» بالاستناد إلى رمز التصوير، إلى علاج ذوي الاختلالات النفسية وحتى الاضطرابات الذهانية من نوع الفصام.

فأحد مرضى «سشيه» كان يشعر انه يعيش وحيداً لا سند له في دنيا مضيئة لامعة لا ترتبط فيها الأشياء والاصوات والأشخاص مع بعض بأي نحو كان وأن الناس كدمى ورقية، وأنه يستقر في هذا العالم الحزين والمتزمت والمنزوي والمتحجر إلى جانب جدار ثلجي مرتفع أو حصار فلزي وهذا ما كان يصيبه بخوف شديد. فالطبيبة النفسية وبالاستناد إلى المنهج العلاجي «التحقيق الرمزي»[٣] جهدت لتغيير مناخ هذه الديار المخيفة وتخلص المريض رويداً رويداً من المجال المضيء الساطع.

فالمرض النفسي هو بحسب آخر تحليل، كما أوضحه كاسيرر و يونغ، ليس إلّا غياب وظيفة «الرمز». كما بين «ايو دوران» 9Auo (Douran ان الصحة النفسية وليدة تبلور الاتزان بين نظامين.

---

١ ـ انظر «لغة الأساطير الرمزية».

2_ Sechehaye

3_ Realization Symbolique

وأفضل وسيلة لاستعادة الاتزان النفسي عند الإنسان، بحسب رأي «نور تورب» هو تجميع جميع المظاهر الثقافية في العالم في متحف خيالي[١]. على أن لا يكون هذا المتحف الخيالي، بالطبع، مستودع للنُصُب والتماثيل والمضامين العرفانية والشاعرية فقط بل معرضاً لطموحات الجنس البشري وآماله أيضاً ليتمكن كل شخص من أن يهتدي لتصويره المطلوب من خلاله. فبزيارة هذا المعرض سوف نلتفت إلى أن روح الإنسان واحدة. وهذه الروح كانت موجودة في فكر الإنسان البدائي يتجلى وكذلك في فكر الإنسان الحضري المعاصر أيضاً. من هنا نصل إلى ما تقاءل به «لوي استروس» حيث يرى ان «الانسان قد أحسن التفكير دوماً». إذاً، ما يتجلى في جوهر جميع هذه الرموز والإشارات والتصاوير والدالات والإبداعات اللفظية والمتجسدة هو أنها تزخر بتصاوير واضحة وغنية بالمفاهيم والمعاني مثل: الخلود، طلب الديمومة، الايمان بروح أبدية، الطهر، الأزلية، عبادة المحاسن،طلب الحقيقة،العشق،الإخلاص والنقاء و...

---

١ ـ المرضى المعانون من أمراض عصبية من نوع «الوسواس» (Compulsive neurosis) يخترعون أنماطاً متعددة من الشعائر والطقوس الدينية الخاصة. فالشخص الذي تقوم حياته على أساس الشعور بالذنب والحاجة إلى التوبة قد يجعل الغسل والنظافة، لا شعورياً، نهجاً للتغلب على اضطرابه الداخلي، وآخر ممن يتركز وسواسه في القضايا الفكرية أكثر من العملية يتبع نهجاً يضطره للتحدث عن أو التفكير حول عبارة خاصة. (انظر «التحليل النفسي والدين»، اريك فروم).

نرى أن الإنسان يضمر لهفة لا تنكفئ لربط نفسه بشيء في خارج موجوده. حقاً أن أي إنسان سليم المشاعر بحاجة للارتباط بالرموز والمظاهر المقدسة. ومن افتقد هذه الرغبة تماماً يختبر، بالتأكيد، نوعاً من اغتراب الذات والانفصام النفسي. فلا عجب أن يعشق الإنسان ما ابدع من تصاوير ورسومات في خارجه وتعلق، من ثم، بها. إلّا أن الأمر الذي حال دون توجه الانسان بنظرة جديدة إلى هذه التصاوير والمفاهيم والظواهر المحيطة به هو تحول هذه الرموز إلى أشياء مألوفة مما يقلص من مدى حداثتها، بينما تتطلع فطرة الإنسان السليمة إلى جميع الظواهر باعتبارها حديثة وجديدة[١].

إذاً، مشاهدة هذه التصاوير وفهم الآيات وإدراك مظاهر الوجود تتطلب التمتع بالصحة النفسية. والبصيرة الباطنية. وإذا تعذر تفسير معنى الظواهر من أعماق النفس وإمرارها من غربال القلب والنظر إليها بعين الاستبصار والملاحظات الباطنية، سوف لن يثمر عرض هذه المظاهر بالتأكيد.

الرموز الباطنية ودورها في التربية الباطنية:

وأخيراً فإننا ودون رغبة منا في ولوج مجال الكشف والحدس

---

١ ـ من هنا وجه الله سبحانه وتعالى الفطرة السليمة للتطلع في مظاهر الربيع واستلهام الدلالات والمفاهيم منها ضمن الكثير من آيات القرآن الكريم.

والايحاء، نخلص إلى إشارات بعض علماء الأساطير من أمثال: «بلاشار» و «ميرتشا الياده»[١] التي تؤكد أن «الرمزية» توجهنا دوماً إلى مبدأ الكل وإلى أزلية تعتبر أفضل القيم. فقد ترسخت في روح الإنسان صورة إنسان عادل يتمتع بجميع فضائل أبطال وحكماء وقديسي الحكايات والأساطير. على أية حال، للرموز باب مفتوح نحو عالم الغيب والروح والأسرار. إنها تصنع تصاوير لتجسيد هذا النشاط الذهني.

يكشف تاريخ تربية الإنسان أن تربية الأشخاص كلما تكاملت تُنشئ أفراداً أكثر نزوعاً إلى التظاهر، لأن التربية في المدنية الحديثة إنما تعني فن إخفاء الحالات الطبيعية والفطرية أكثر من أي شيء آخر. وبالتالي، فإن المضامين التخيلية في الرموز التي يبتدعها الأشخاص المتمدنون كلما كانت أكثر شاعرية وأقوى على الصعيد الأدبي فإنها وبنفس القدر تسجل هبوطاً أكبر في مستوى أصالتها وهويتها.

فالتربية الواقعية تتحقق عندما تتجذر في أعماق الشخص وتستند إلى الفطرة وطبيعة الإنسان النقية. وهذا هو قوام التربية الذاتية. فالفرق بين «التنمية» و «التنشئة» هو أن طبيعة الفرد لا تتعرض للتحوير في التنمية ولا تغترب شخصيته عن اصالتها الباطنية. بينما تتم تربية المتربي خلال عملية التنشئة، أو بعبارة

---

١ ـ انظر «مناظر الأساطير»، ميرتشا الياده.

أوضح «الترويض» أو «التطويع»، بحسب رغبة الآخرين ورأي الراشدين. وفي التنمية يتمثل المربي بالبستاني الذي يجهد التمهيد لتنامي النباتات والأزهار بما تقتضيه طبيعتها. من هنا، فإن التنشئة مفهوم مؤداه إحداث تغييرات معينة يعتبرها «الغير» أو «الآخرون» هدفاً لهم، تأمن تنشئة الطفل بحسب أذواقهم ومنافعهم. وبعبارة أخرى، لا يولي الاهتمام في «التنشئة» بالطبيعة الباطنية باعتبارها أساس وأصل ينبغي منحه الأصالة أو حتى الانقياد إليه بل أصبحت الأهداف الخارجية (من صنع المجتمع والحضارة والثقافة) والأطر والوصفات المعدة مسبقاً، أصلاً واساساً. هنا تظهر التعارضات بين الطبيعة من جهة والأهداف المحددة مسبقاً من جهة ويدخل نظام التربية والتعليم في صراع مع طبيعة الطفل. إذاً، التشدد الذي لا يستتبع إلّا النفور والتمرد والعناد واللا توافق عند الطفل ولا يثمر في سياق التربية الدينية سوى الرياء والتظاهر والجمود الفكري منبعه هو هذا النمط من وجهات النظر إزاء الطفل وتبني الأساليب التصنعية[١].

نوجز الكلام بأن «التنمية» هي توفير الخلفيات اللازمة لازدهار القابليات، وقوامها النشاط الحر المبذول من قبل المتربي. بينما

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع على الآثار الهدامة والعكسية للأساليب التربوية الدارجة انظر «التربية الطبيعية في مواجهة التربية الاستعارية وكذلك كتاب «التربية العكسية» للمؤلف.

«التنشئة» اجراء يرافقه غالباً التحكم والقسر والقولبة والتعويد وبالتالي حصر النشاط الطبيعي الحر. وطريقته تستند إلى الإيحاء والتكرار وكذلك القسر أو المنع أكثر من أي شيء آخر.

وانطلاقاً من هذا، يختلف بدوره التعليم الممهد للتنمية عن التعليم المساعد على التنشئة اختلافاً واضحاً. ولما كان التعليم وسيلة لتنمية المعلومات وللإلمام بالقواعد والمبادئ الفاعلة في الحفاظ على الوضع الحالي، فإنها تخلّ في عملية التربية الباطنية. من هنا لا يأمن تكامل المجتمع حيازته لثقافة ما بل قدرته على إبداع ثقافة جديدة وتركيز الاهتمام بها والسعي لمسايرة ومواكبة أصالتها. فليس من عجب أن يسلك شعب ابدع اجداده ثقافة في منتهى الشهرة، طريقه نحو الانحطاط أو أن لا يرقى لأكثر من مستوى الثقافة التي توارثها من السلف[١].

وهنا نلتفت إلى فاعلية التربية الرمزية في إعادة تنسيق المكنونات الطبيعية والفطرية عند الإنسان وكيف يكون بامكانها أن ترشد الإنسان ـ بعيداً عن الأساليب التصنعية والتحويرات النفسية وعن اصلاح وتعديل السلوك وبالتحديد في إطار الأساليب

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع انظر: «نظرة الى فلسفة التعليم والتربية» للدكتور مير عبد الحسين نقيب زاده، وكذلك كتاب «التربية الصادمة» للمؤلف، موضوع «التربية تمنع التربي».

التقليدية للإشراط ـ نحو فطرته النقية بالاستناد إلى هويته الخالصة والوسائط الرمزية.

التفات المربي إلى الرموز والدلالات التربوية يقرّبه من مفهوم التجلي، وهو مفهوم لا تتحدد أهميته البالغة ببناء طبيعة المتربي بل بمضمون لا وعيه أيضاً.

فتجلي الرموز الباطنية يتضمن ذاتياً مضامين دينية. وكل رمز مقدس هو بالأحرى مظهر من تجليات الرموز الفطرية. وكما يقول «اوركيموف»، في كل رمز معنى قدسي خفي. إنها ومضة من الوجود ينكشف سرّها دون موعد مقرر. كما أنه لكل شيء خطابه القدسي والباطني، ولا يُكشف عن ذلك السر المطمور إلّا في لحظات خاصة.

وهذا التجلي الفجائي هو مفتاح التربية الرمزية في مجال التربية الدينية. وفي مثل هذه اللحظات يتطلع المتربي إلى العالم الخارجي وإلى آيات ومظاهر عالم الوجود وكأنه يراها لأول مرة[1]: نقية لم تتعرض لتغيير، طاهرة، طبيعية وفطرية، بعيدة عن التصنع والقسر والتكلف، غنية عن المحفزات الخارجية وعن الايحاءات الغيرية.

---

١ ـ بلغ اعجاب الرسول الكريم (ص) بآيات الوجود ومظاهره وحبه لظواهر الأرض والسماء حتى كان يؤكد أنه لولا رسالته في الأرض لكان يواصل النظر في السماء وكواكبها حتى تفارق روحه بدنه.

والموضوع الهام الأساس في التربية الدينية الرمزية هو بالتحديد المكاشفة الفجائية وتجلي حقيقة الباطن دون مقدمة فهذا المفهوم الميتافيزيقي، الماوراء المعرفي والانبساطي الذي يمثل أسس ومقومات التربية الرمزية، يعيدنا من جديد الى النواة الأولية للتربية الباطنية، فنرى ان لهفة فطرة المتربي تسوقه عن طريق المكاشفات (وخلال لحظة واحدة) إلى حيث لا يمكن الوصول إليه إلّا من «ثغرة الفطرة»[١].

موجز البحث:

يقوم أساس التربية الرمزية على فكرة منح المتربي الفرصة ليعبر عن مشاعره إزاء أي شيء أو رمز أو خطاب أو مأثور أو تصوير، حكاية، سلوك أو... بحسب «الحال»[٢]، «الوقت»[٣]، «لحظات

---

١ ـ الفطرة لغوياً مأخوذة من مادة (فطر) أي تصدع

انظر شرح «الأربعون حديثاً» للإمام الخميني (ره) وكذلك كتاب «الفطرة» للشهيد مرتضى مطهري.

٢ ـ (الحال)، بحسب ما جاء في الرسالة القشيرية، هو ما يرد القلب دون تعمد واجتلاب واكتساب، مثل: الطرب والحزن والقبض أو الشوق والخوف و...

ويقال أن «الحال، سكوت اللسان في فنون البيان» (كشف المحجوب، ص ٤٧).

٣ ـ (الوقت): يطلق على الظروف الزمنية والأحوال الباطنية التي يتمتع فيها المتربي بأفضل وضع لتقبل الخطاب التربوي.

الانجذاب»، «اندفاع الاستعداد»، و «الشوق العاطفي»[١]، وكلها أمور تهملها المناهج التربوية الحالية وبتطبيقها لا تتوفر قط الظروف المناسبة لازدهار هذه الحالات باطنياً عند الأشخاص.

والعنصر الحيوي والفاعل الوحيد في التربية الرمزية هو أن يبدع المتربي في ذهنه ما نطلب نقله إليه بنفسه من جوهر وجوده، وأن يضفي الحيوية إلى جميع المظاهر الخارجية، حتى الأشياء ومكونات الطبيعة الجامدة. فلو توفر مثل هذا الطابع الفكري، الإبداعي، التوالدي، المفهومي والذاتي الإثارة في التربية الرمزية يجب عندئذ تفويض كل شيء لشعور المتربي وأن نجهد لتنمية هذا الشعور وتوجيهه.

والمتربي، في حالة تمتعه بالاستعداد لتقبل الخطاب التربوي، يكون بحاجة شديدة للرموز العاطفية لتكوين انسجام أساسي بين ما يحدث في باطنه وما انتهى إليه خارجه. وفي هذه اللحظة البديعة بالذات تتسم التربية الرمزية بطابع اجرائي تطبيقي.

من هنا، يتوجب أن نشير إلى هذه الحقيقة المرة وهي ان التربية

---

١ ـ (الشوق العاطفي): هو بحسب رسائل الشيخ عبد الله الأنصاري ميل مفرط يكون «ثمرة المحبة» ونار تتأجج لهيبها على قدر المحبة والعواطف.

ويؤكد «نعمة الله ولي» بان المحبة لا تكون دون شوق وأن معنى شوق الطلب هو أن يحضر المحبوب في أعيننا.

ويقول البعض أنه طلب الوصال.

الدينية عند تجردها عن هذه الحالة النفسية والاندفاع الفطري وعن تفاعل دور المتربي فيها فإنها سوف لن تتفاعل باعتبارها اجراءاً يهدف لتقوية توجهات المتربي الدينية بل أن أي اجراء يغاير ما ذكرناه يعتبر بحد ذاته عائقاً وحاجزاً في طريق التربية الدينية. فأشكال الدين ومظاهره وشعائره سائدة وكثيرة بينما انتهاج الدين وتحقق باطن الدين شحيح ونادر.

فمصابنا بما نفذناه من خلال الأساليب التربوية الدارجة دون إمعان في عواقبها وبمنأى عن تحليل صدماتها الجانبية يذكرنا بهذا السؤال: لماذا لم تتحقق النتيجة المطلوبة رغم كل هذه الدعايات والتعليمات والاجراءات التربوية والتشجيعية أحياناً والتوجيهات الدينية المكثفة؟

تنقل عن جوجول عبارة جميلة (ضمن خطاب إلى جوكوفسكي، ١٨٤٨) حيث يقول: «مهمتي هي ان اتحدث عن طريق التصاوير الحية والرموز الحياتية ليستدخلها المخاطب بنفسه متلهفاً، لا عن طريق الأدلة والبراهين. يتوجب عليّ أن أعرض الحياة بكافة جوانبها لا أن أناقش حول الحياة».

حقاً يجب أن تتحدد براعة المربي في تنفيذ هذه المهمة لا غير. فالتربية الدينية الخلّاقة مهمة يحقق بها المتربي ما يهدف إليه المربي، لا أن يتحدد دوره بالحفظ والتقليد. فاللذات والانتعاشات الحاصلة من أي اجراء تربوي، كلها تكمن في هذه الخلاقية الباطنية نفسها، استدخال الخطاب وابداع المتربي. إنه نفس اسلوب

تعامل الرب الجليل والمربي المطلق لعالم الخلق مع المخلوقات، سيما الإنسان حيث منحه فرصة الكشف عن كل شيء من جديد، أن يتملك بنفسه، يبني بنفسه ويبدع بنفسه ولم يمنحه أي شيء بشكل جاهز أو واضح عن طريق الغريزة والطبيعة والفطرة بل أودع أرضياتها كامنة في سريرته ليكشف عنها بنفسه ويبدع فيها. وهذا الكشف والإبداع يتيسر من خلال ارتباط رمزي يتكون بحسب ما ذكرنا[١].

«ملاحظات وإرشادات تطبيقية»

تعتبر المصادر والتلويحات التي تقدمها لنا طبيعة الطفل وعالمه الباطني، بما توحيه إلينا حقيقة وجوده، أوليات التربية الرمزية

---

١ ـ على سبيل المثال، تأمل الآيات التالية من القرآن الكريم.

ـ (إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون). (سورة الرعد، الآية ٣)

ـ (كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون). (سورة الروم، الآية ٢٨)

ـ (سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أَوَلم يَكفِ بربك أنه على كل شيء شهيد). (سورة فصلت، الآية ٥٣)

ـ (أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت. وإلى السماء كيف رفعت. وإلى الجبال كيف نُصبت...). (سورة الغاشية، الآيات ١٧ ـ ١٩)

ـ وآيات أخرى كثيرة.

باعتبارها وسائط وجسوراً تربط بيننا وبينه. فبامكان أي مرب مبدع ومتيقظ ان يوفر خلفيات نقل خطابه التربوي إلى الطفل بالاستناد إلى هذه الأوليات. ومن المسلم به أنه بالالتزام بهذا المبدأ، تكون تربية الطفل الدينية ذاتية مرفقة بالحماس والاندفاع. وفي مثل هذه الحالة يثمر أي إجراء تربوي افرازات متعمقة ومتثبتة ويحقق خلال فترة وجيزة نتيجة عظيمة. وبما أن المعلم أو المربي يستند إلى هذه الأوليات التربوية المنبثقة من ذات المتربي ويقيم خطته التربوية على هذا الأساس فإنه يمضي قدماً في خططه الخاصة بالاجراءات التالية أيضاً على نفس هذا المنوال ليواكبه الطفل خطوة فخطوة ويتنامى في إطار حركة باطنية وذاتية وبما تمليه عليه احتياجاته ورغباته.

فالطفل الذي يتوصل على هذا النحو إلى التعاليم الدينية يستدخل جميع الآداب والفضائل الأخلاقية التي يدعوا إليها الدين برغبته الباطنية وبرضاه، بالنظر لمشاركته بنفسه في جميع مراحل تربيته ودوره في الكشف عما كان المربي يهدف إليه. ولغياب الإملاء والقسر والإجبار في هذا المنهج وتطابق جميع جوانبها مع فطرته وطباعه الشخصية فإنه يعشق ما تعلمه وكشف عنه بنفسه.

✓ لا يمثل نقل المعلومات أو المعرفة الدور الأساس للمربي بحسب التربية الرمزية (وإن كان ذلك من مهامه) بل مهمته هي توفير الظروف المناسبة ليتوصل التلميذ بنفسه إلى اختبار

«الأحداث الباطنية» فيخلّ بذلك منحى اتزانه القبلي لينطلق نحو اتزان جديد. فما يحققه التلميذ في هذه المرحلة لا هو من نوع يمكن نقله ولا تعليمه للغير. وفي نهاية المطاف يكون بامكان كل شخص أن يعد نفسه لهذه الخبرة. ويكون الاستاذ أو المربي في هذه الحالة على استعداد ليأخذ بيده في هذا الطريق الوعرة، لانعدام الثقة التامة من تحقق ذلك.

✓ تتسم في التربية الرمزية جميع الظروف والحالات والأزمنة والأماكن والعوامل الباطنية والظروف الخارجية و... بفرديتها وفردانية هذه الطريق ونمط سلوكها تختلقها الرغبة لخلق ظروف المجازفات الجادة والتي يتحدد مصدرها بالاندفاع الشديد لدى التلميذ. ونفس هذا الاندفاع يحدد منحى تربيته الدينية والذي يشتمل على الاحتياجات والرغبات والتحمس والولع بكل ما يتضمنه المسير.

✓ حظ المربي من الفوز ومدى احتمال نجاحه يترتب على إطلاقه الفرص وشأنها، وترقبه الأمور من بعيد مع شيء من الإشراف. فالمربي وسيط بين الأرض والسماء ويتوجب عليه الإشراف على مسيرة تقدم التلميذ التدريجية للوثوق من رعاية القواعد والمراحل بدقة.

المعلم أو المربي المتزمت والمتحكم هو من لا يرضى بالتنحي عن ساحة التربية. وكل شيء يدخل في إطار إشرافه وتدخله لأنه يريد تسخير الأمور جميعاً لهيمنة مطاليبه وآرائه. إنه لا يكتفي

بدور الوسيط والموجِّه غير المباشر بل يتحول إلى مُسيّر للطفل وكأنه دليل مكفوف لا يقوى على التبصر. إنه لا يكتفي بدوره، كوسيط، بل يفرض نفسه في النهاية باعتباره المراد والمطلوب الصرف للمتربي. فما هي الظروف المساعدة لتبلور مثل هذا الوضع؟ فهذه الحالة لا تنشأ من أداء المعلم والمربي فقط بل يساهم في تكونها التلميذ أيضاً بشكل ضمني. بينما تُعرض الآيات والمظاهر والنماذج والوقائع، خلال عملية التربية الرمزية، بأسلوب ممتع ومؤثر فيسحب المربي نفسه خارج ساحة التدخل والقيمومة ليتمكن المتربي من التوصل إلى ما يشعر بالحاجة إليه واستدخاله إلى باطنه.

✓ تمثل الخبرة والشعور الديني أموراً فردية، ذاتية ومستقلة في التربية الرمزية. فكلما كان الشعور المنتقل أكثر فردية يكون أثرها في المتلقي أقوى وأكبر فاعلية. وكلما كانت الحالة الروحية التي يختبرها المتلقي أكثر فردية تتعمق لذته باختبارها أكثر فأكثر فيصبح، بناءاً على ذلك، أكثر استعداداً ونشاطاً للمشاركة.

✓ في التربية الرمزية، يجب أن يكون كلام المربي وتوجيهاته ومواعظه بالنسبة للمتربي كالموسيقى وأثر مواكبتها مع مشاهد الأفلام. أي أن يكون الحدث نفسه قد وقع في نفس الشخص ليتفاعل توجيه المربي في إثارة مشاعره وعواطفه بهدف تعزيز وتعميق أثر هذا الحادث الرمزي فقط.

✓ للتبصر، في التربية أثر مماثل لأثر الاكسير في الفلزات التي

يضفي عليها خصائص الذهب. ولكن أي نمط من التبصر يكون هكذا؟ التبصر الدالّ. إنه تبصر القلب، تبصر العقل، تبصر الروح، تبصر الفطرة، التبصر الحر، التبصر الذاتي الانطلاق، التبصر النقي الخالص غير المتحور كنظرات الأطفال البريئة، كنظرات انسان يتطلع لأول مرة إلى السماء دون أي انطباع مسبق ودون أي قالب غيري الصنع.

وما يغذي هذا التبصر هو الصدق والنقاء فقط، إنه استبصار لا يوجد أي عائق بين العيون التي تتسلم آثاره والقلوب التي ينطلق منها، إنها رؤية لا تثيرها أي نوع من الأغراض والمنافع. فلو كانت نظراتنا إلى ذاتنا، إلى الآخرين، إلى العالم، إلى آيات الله على هذا المنوال، فاننا بدعم من بريق نفس هذا الاستبصار سوف نجتاز خلال فترة قصيرة مراحل الكمال والرقي الأطول والأكثر تعقيداً وتعمقاً. إذاً، لو ننجح في تعليم متربينا بنفس هذه النظرات وإيحاء خطابنا إليه بلغة الإشارة والايماء سوف نولد في روحه ونفسه أثراً متثبتاً وأبدياً.

ولكن ما لا شك فيه هو أن العوائق تمنع دوام تطبع هذه الرؤية بالطهر والبراءة وتحول بالتالي دون التمتع بصحة الرؤية، صدق الرؤية، صحة التلقي، صحة التمحيص، صحة الفهم و... وهذه العوائق ليست إلّا التزمت للذات والأنانية وتعظيم الذات التي لا تتم عملية التربية دون التغلب عليها حيث لا تتيسر تربية «الإنسان» إلّا من قبل الإنسان.

✓ لاستبانة أهمية دور الاستبصار في التربية الدينية يكفي أن القرآن يحدد «السير في الآفاق والأنفس» باعتباره أحد العوامل الهامة في تحقيق المعرفة الباطنية. فبهذا السير المرفق بحسن التطلع وعمق التبصر بامكانه تحقيق السيادة الذاتية، وتسخير عالمه الخارجي وعالمه الباطني معاً فتتوسع آفاق رؤية الإنسان حتى يصبح بامكانه استيعاب عظمة العالم الخارجي بالاستعانة بعظمة عالمه الباطني، ومن منطلق نفس هذه الرؤية المرفقة بالتمحيص الباطني يستطيع الالتفات إلى الوضع الروحي والفكري والعاطفي لبقية الناس واستيضاح نفوسهم أيضاً. وبتأثير من مجمل هذين الاستطلاعين يتيقظ ضميره ويتفاعل ويتوصل في النهاية إلى حيازة قابلية الحكم.

✓ التبصر يثير دافع استطلاع الإنسان ويوسع مجاله الفكري وآفاق تعقله وتفكيره، فالتطلع إلى السماء الصافية من قمم المرتفعات، الاستقرار في ربوع سهل فسيح، النظر إلى الطيور، إلى الخضرة، إلى الآفاق المضيئة، إلى منظر شروق الشمس وغروبها، إلى الندى في الصباح وإلى كل ما يوسع آفاق الروح وينعش القلب، كلها مدعاة الهدوء النفسي والاتزان الباطني والبساطة والنقاء والثبات وزيادة الحميمية والخضوع والمرونة.

✓ الأدوات والوسائل الرمزية الفاعلة في التربية الدينية هي: لغة العيون، لغة الآذان، خطاب النظرات، حالات السلوك، لغة الوجود، لغة التمثيل والتصوير ووتيرة الحركات. هذه هي مظاهر من

الخطاب التربوي الأعمق تأثيراً والأكثر حساسية وخفاءاً.

✓ البعض يتأمل خيراً في الشعائر والظواهر والمعلومات الدينية وتكديس الدروس والموضوعات ذات الصلة بالدين. ولكن لو عرض كل هذه المفاهيم والعلوم في غياب فاعلية القلب وحماس الوجود واللهفة الباطنية فإنه لا تثمر سوى النفور والتبرم، السأم، الكراهية، التعب والملل الروحي.

الفصل الثاني

علم الجمال والتربية الدينية

(دور الذوق الجمالي في التربية الدينية)

«إن الله جميل ويحب الجمال»

قال سقراط:

«هدف التربية هو حب الجمال»

براعة المربي تكمن في «إضفاء الجمال» على الخطاب التربوي عند عرضه. ربما لا يكون هذا الحكم شرطاً لاداء النشاط التربوي ولكنه لا يُنكر ان أي تأثير وفعل لا يستدام ولا يخترق أي خطاب أكثر من مجال الأذن لولا «الجذابية» و «الجمال الفني». وبالطبع لا يتحدد دور الجمال بظاهر الخطاب وخارج نطاق الذهن بل الذوق الجمالي تفاعل متبادل بين المربي والمتربي في إطار فعل نفسي وعاطفي يولد الجمال[1]. فالجمال يتحقق بالفعل في الذهن. وليس له أي وجود حقيقي مطلق في خارج المتربي بل بامكان هذا النمط الادراكي وأسلوب الارتباط مع الخطاب التربوي وظروف الشخص

---

١ ـ تقصي وحب الجمال يعتبر أساساً أحد الاحتياجات الفطرية للإنسان. فالنزعة للحسن والجمال موجودة عند الإنسان سواء بمعنى حب الجمال أو «ابداع الجمال» وهو ما يسمى «الفن». (انظر «الفطرة» للشهيد مرتضى مطهري).

النفسية أن تبدع الجمال. وبعبارة أخرى، تعتبر التربية فن يجد المتربي من خلاله الفرصة ليكون مبدع حقيقة وجودية يهدف المربي لتحقيقها، حقيقة تتعلق بالتحديد بعالم المتربي الباطني ومهمة المربي هي اعداد الظروف لهذا الابداع».

فالمربي يعرض الخطاب التربوي من العالم الحقيقي وبالعوامل الخارجية، والمتربي يستدعي بتأثير منه الحقيقة الباطنية ولا يتم هذا الاستدعاء إلّا بقوة الانجذاب والاندفاع الباطني.

فالاندفاع للاهتداء إلى الحقيقة الخارجية بهدف مراجعة واعادة صياغة الحقيقة الباطنية، يمثل مسار عملية أية تربية ناشطة.

فلو نجح المربي في تبني أسلوب خلاق في عرض المُثُل الأخلاقية بلغة المتربي يكون قد أوجد أهم جسر يربط بين الطبيعة والبيئة، وبين الثقافة والفطرة، إنها خطوة بديعة دوماً وتتعزز بالجمال والرقة.

على هذا، يكمن سر الجمالية في التنسيق بين القطبين السيّالين والحيويين: العالم الخارجي والعالم الباطني، أو المربي والمتربي. إذاً، التربية ليست عملية من صنع العالم الخارجي وإبداعه بل أنها تقصي ونوع متميز من ازدهار القابليات والخرائط المعرفية الكامنة في طبيعة المتربي وتتوقف على عالم المتربي الباطني ومكنوناته المعنوية والأخلاقية، ولا تتحقق الجمالية (الأثر الإبداعي) إلّا بربط هذين العالمين على نحو بديع.

والهدف من تفعيل عنصر «الجمالية» في التربية هو تحويل أي

أثر تربوي في إطار السلوك، الكلام، النموذج، النصائح، الخبرات، التعليمات و... إلى منظر بديع، فيه صور منعشة ومثيرة للحظات انجذاب تتكون في أعماق المتربي. وإلّا فإن أهم السلوكيات والخطابات والإرشادات وأكثرها واقعية وصحة لا تفقد أثرها فحسب بل تشوش الأجواء بالنسبة للاجراءات التربوية اللاحقة أيضاً.

مفهوم الجمالية:

فلنرَ أولاً ما هي الجمالية؟ من بديهيات مختلف خصائص الجمال هو كونه حالة «ملذة ممتعة». وهذه اللذة تتأتى من خاصية تنبثق من أعماق الإنسان. وليس من البساطة تحديد تعريف له، إلّا أنه ينشأ بالتأكيد من الشعور بنوع من الاتحاد والانسجام أو «التوافق» بين تصوراتنا ومشاعرنا. ولكن مع أن تصور الجمال ينشأ أساساً من الشعور بالاتحاد والانسجام والتوافق ولكن أنماطه لا تتماثل في جميع الأزمنة والأماكن. فالجمال، خلافاً لما يتم تصوره، أمر غامض ومتغير يتحدد تعريفه بحسب الحضارة والثقافة والأزمنة المختلفة. ولكن ما يبدو بديهياً هو أن ارتباط الجمال مع «الحسن» ومع الحق والحقيقة أمر مسلم لا شك فيه. فارتباط حب الجمال مع حب الحق والخير جزمي. من هنا يقول أغلبية العرفاء أن: «الجمال هو تجلي الحق إلى الحق وللحق والجمال المطلق لصاحب الجلال وهو قهّار الجمال. ففي كل جمال جلال وفي كل

جلاله جمال»[١].

تستخدم في الثقافة العرفانية والإسلامية مصطلحات وعبارات مختلفة في مجال الجمال والحسن، منها: الجمال البديع، مشاهدة الجمال، الجمال الباطني، أنوار الجمال، صفات الجمال، جمال الظهور، دقائق الجمال، عشاق الجمال، أفق الجمال، نور الجمال، مطلع الجمال، جمال ذي الجلال، جمال الذات، جمال العيوب، مرآة الجمال و... وكلها توحي بسر روح الجمالية في ثقافتنا العرفانية والدينية، جمال يمثل مرآة الصفات الإلهية.

دور عنصر الجمالية في الإعلام الديني:

فاعلية عنصر الجمالية في اجتذاب الأقوام والشعوب المختلفة في العالم نحو الدين تبين ضرورته المسلم بها في تمسك الشعوب بالمذاهب الدينية. ومن النماذج الواضحة والبارزة لذلك هو حدوث واقعة تاريخية بين أقوام روسية والتي تكشف بوضوح عن دور عوامل الجمال في الالتزام الديني والتمسك بالمذهب الجديد.

تتضمن وثائق وقائع الالفية السابقة من تاريخ روسيا ـ فيما يخص البرهة الزمنية التي شهد فيها الشعب الروسي، تاريخياً، تحولاً أساسياً في تقبل الدين المسيحي. نبذة ملفتة ترتبط بتقييم

---

١ ـ انظر «جمال المرأة وجلالها» لآية الله جوادي آملي.

المذاهب ونمط الترويج لها، تحرز أهمية بالغة على صعيد استبانة الفاعلية السريعة لعنصر الجمالية في الإعلام الديني:

قرر الأمير «فلاديمير»[١] في العام ٩٨٧ ميلادي أن يضم شعبه إلى بعض تحت مظلة مذهب رصين وموحد لتعزيز اتحادهم السياسي والفكري. شاء القدر أن يعرض عليه فيلسوف يوناني درساً في تاريخ الكتاب المقدس وموجزاً عن تعليماته كان له فيما يبدو أثر بليغ في نفس فلاديمير. شعر الأمير أن اليونانيين يتمتعون بخصوصية «الإبداع» و «الجذابية» في «الخطابة» وأن الاستماع إلى كلامهم ممتع.

ولكن النصائح والتوجيهات لم تف لوحدها بالغرض،كما أن النقاش وعرض مناهج المذاهب أيضاً لم تحل القضية بشكل نهائي.

---

١ ـ ترأس الحاكم الروسي فلاديمير قبل أكثر من ألف سنة في العام (٩٨٨) ائتلافاً متزعزعاً يتكون من القبائل الصقلابية المنضمة إلى بعض تحت ضغط السلاح أو على الأقل التهديد المتواصل باللجوء إلى القوة. ولتعزيز هذا الائتلاف المتهشم اتخذ الأمير الشاب قرارين. الأول هو أن يستقر في ولاية «كييف» ليحقق سيطرة تامة على مقاليد الحكم التي أهملها اسلافه خلال فتوحاتهم على مر الأشهر وحتى السنين. والثاني هو ان يوحد القبائل الصقلابية عقائدياً (أو بحسب المصطلح الحديث ايديولوجياً) بإشاعة دين مشترك بينهم. (لمزيد من الاطلاع انظر نشرة نداء يونسكو، تحت عنوان «ألفية تنصُّر كييف» بقلم باريس وراو شنباخ، ١٩٨٩)

فالايمان يتطلب إضافة الى السماع، «المشاهدة» أيضاً. ولكن أي سماع وأية مشاهدة؟ مشاهدة ما يحمل خصائص جمالية من شأنها قمع خلافات وتصدعات الشعب الروسي المتجزئ والابداع في إضفاء طابع الاتحاد والتماسك عليه وفي رفد حياة أبنائه بمفهوم موحد ومقدس.

ولهذا اختار فلاديمير في العام ٩٨٧ تبعاً لتوجيه من كبار المفكرين ورجال القوم، عشرة أشخاص من المتقين المتبصرين بالحق وأمرهم أن يكتسبوا معلومات جديدة عن كل دين ومذهب وأن يروا كيف يُعبد الله في شتى البقاع ومن قبل مختلف الشعوب.

قصد المنتخبون ديار مهمتهم ورصدوا حركات وأوضاع أقوام مختلفة باتجاه عرفاني. وفي النهاية انتقوا نهج أهل قسطنطينة في مراسيم تضرعهم الجماعية بالنظر لاحتوائها على عنصر الجمالية. وعند عودتهم، أخبروا الأمير فلاديمير في تقرير قدموه إليه أن: «كانت الطقوس العبادية ومراسيم التضرع الجماعية عند هذا القوم ذات طابع إشراقي. إننا عندما كنا نشاهدها لم نكن نعرف أنحن في السماء أم في الأرض. إننا نعجز عن وصف جمالها. إننا كنا نعلم ان الله يحيا هناك بين الناس. كانت مراسيمهم في منتهى الجمال. إننا لا نقدر على نسيان هذا الجمال». أسلوبهم في استدلالهم الديني بالاستناد إلى الجمال لفي غاية الرصانة: «ان الله يحيا هناك بين الناس». عندئذ صار بمقدور الأمير أن يتخذ قراره النهائي. فقال يرد

عليهم: «وأين يكون تعميدنا؟»[١] وهكذا أفرز الاستدلال القائم على الجمالية أقوى ايمان.

وبغض النظر عن صدق هذه الأحداث أو عدمه، تعكس هذه الأحداث التاريخية المذكورة في «حكاية السنوات المنصرمة»، نمط إدراك أو على الأقل إشاعة طقوس يتضح من خلالها الدور المثير لعنصر جمالية الدين في تقبل الناس له باطنياً. لأن الجمال في هذا المضمار ليس جمالاً ظاهرياً بل تنزيهاً وحقيقة وطهراً أيضاً.

مكانة العناصر الجمالية في القرآن والروايات:

الدين الإسلامي ونصوص الثقافة العرفانية أيضاً يتضمنان عناصر جمالية بدرجة من الكثرة والإثارة للدهشة تسخر قلب أي مشاهد بمجرد إدراكها.

فالخلق أساساً ممزوج من وجهة النظر القرآنية بالجمال والحسن: ﴿إنا جعلنا ما على الأرض زينة﴾[٢]. وفي موقع آخر يقول

١ـ في الحقيقة، سلّط وصف جمال تلك المراسيم على وجوده دفعة واحدة قبساً دفعه لتقبل هذا الدين. وكان له أثر أقوى وأكثر تثبياً من ألف دعاة واسلوب ترويجي لفظي أو منح معلومات مكثفة ومعرفة شكلية.

٢ـ سورة الكهف، الآية ٧.

الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه المجيد: ﴿إنا زيّنا السماء الدنيا بزينة الكواكب﴾[١]. وكذلك نفهم من الآية: ﴿حبّب إليكم الإيمان وزيّنهُ في قلوبكم وكرّه إليكم الكفر والفسوق والعصيان﴾[٢] انه عز وجل حبب الايمان إلى القلوب والنفوس ليكون لها زينة وجمالاً.

وتصنيف الجمال إلى مادي ومعنوي في القرآن الكريم نلاحظه في كلام رموز الولاية وخيرة مفسريه حيث نقرأ ضمن روايات تذكر عن الإمام علي بن أبي طالب قوله عليه السلام: «المال الظاهر حسن الصورة والجمال الباطن حسن السيرة»[٣] و «حسن النية جمال السرائر»[٤].

والترغيب والحث للعمل الجميل الحسن يحظى بالتأكيد مراراً وتكراراً في القرآن الكريم. حيث يمكن استنباط أجمل المعاني وأكثرها معنوية حتى من أبسط الوقائع وأكثرها مادية، فكيف بالوقائع والظواهر ذات الطابع الجميل والقدسي والماورائي ذاتياً. فعلى سبيل المثال يشير الله سبحانه وتعالى إلى ظواهر اقتصادية بل مادية بحتة، مثل تربية الحيوانات وإلى جانب عدّ منافعها الاقتصادية والإفادة من مزاياها يقول: ﴿ولكم فيها جمال حين تريحون

---

١ ـ سورة الصافات، الآية ٦.

٢ ـ سورة الحجرات، الآية ٧.

٣ ـ غرر الحكم، المجلد ١، ص ٣١٣.

٤ ـ المصدر نفسه، المجلد ٣، ص ٣٨٢.

وحين تسرحون»[١]، إنه يوضح مظاهر جمال هذه المهنة في نمط عودة الماشية ليلاً من مراتعها وكذلك نمط إطلاقها صباحاً نحو المراتع.

ولما كان القرآن الكريم يعتبر ظواهراً مثل توجه الخراف نحو المراتع وعودتها منها عنصراً جمالياً في ساحة الوجود ويذكّر عباد الله لينظروا إليها بمثل هذه الرؤية الجمالية. فيا ترى كيف لنا ان نحدد أهمية ودور العناصر الجمالية في عبادات الدين الإسلامي مثل: الصلاة، الصوم، الحج، الزكاة و... وأن نشير الى مفاهيم مثل الايمان والتقوى والجهاد والشهادة وكيف يمكن أن نطلق الكلام في وصف جمال أسماء الله الحسنى؟

يقول الإمام علي عليه السلام في وصف المتقين: «.. وخشوعاً في عبادة وتجملاً في فاقة»[٢]. كما قال لكميل بن زياد وهو يوصيه: «**معرفة العلم دينٌ يُدان به، يُكسِب الإنسان الطاعة في حياته وجميل الاحدوثة بعد وفاته**»[٣]. وقال أيضاً: «**التجمّل من أخلاق المؤمنين**»[٤].

وهذا التجمل وهو من أوصاف المؤمنين يتضمن جمال الظاهر وكذلك الجمال المعنوي، ولكنه أكثر تعميماً فيما يخص الجمال

١ـ سورة النحل، الآية ٦.

٢ـ نهج البلاغة، الخطبة ١٩٣.

٣ـ نهج البلاغة، الكلمات القصار، ١٤٧.

٤ـ غرر الحكم، المجلد ١، ص ٣٠٧.

المعنوي. من هنا نجد الإمام علي عليه السلام، يخاطب ابنه الحسن عليه السلام في مجال آخر قائلاً: «.. **فلتكن مسألتك فيما يبقىٰ لك جماله ويُنْفىٰ عنك وباله. فالمال لا يبقى لك ولا تبقى له**»[١]. إذاً، جمال الإنسان يتأتى من نفس تلك المعارف والفضائل[٢].

كل هذه المفاهيم إنما تؤكد الدور البارز لعنصر الجمالية وطلب الجمال في منهج التربية الإلهية. فبتحفيز من دافع حب الجمال تتولد لدى الإنسان نزعة نحو المعنويات والقيم الالهية.

على هذا، يتولد عند الإنسان الانجذاب ويزدهر اندفاعه الباطني، ويتأجج حماسه وتعمه لحظات الانجذاب بتأثير الجمال. وفي مثل هذه الظروف تتوفر أفضل الفرص للتربية الدينية. أَوَليس تقصي الدين وحب الجمال أمرين فطريين؟ أَوَ ليس الايمان، أساساً، مظهراً جمالياً، والجمال المعنوي مظهر من مظاهر الايمان بالله؟

ففي الجمال لذة وفي اللذة المعنوية جمال وفي كليهما يكمن العشق والاندفاع والرغبة الباطنية المتجذرة في الفطرة. فالسعي لإثارة الاندفاع والانجذاب يترشح عنه توالد الحماس الباطني.

و «الاندفاع الباطني» مقدمة لتقبل الخطاب التربوي فلو لم

---

١ ـ نهج البلاغة، الكتاب (٣١).

٢ ـ انظر: «المرأة في مرآة الجلال والجمال»، آية الله جوادي آملي، مركز «رجاء» الثقافي للنشر.

نستند في إشاعة الدين إلى التشجيع الباطني بمثل ما تتطلبه فطرة الإنسان المتقصية للجمال، فإننا سوف لن نعجز، بالتأكيد، عن تحقيق ما نربو إليه خلال التربية الدينية فحسب بل نطمر النزعة الباطنية بتلبية مزيفة وترويج شكلي. فنمنع بذلك تجليها ذاتياً، وهو اجراء يقبل عليه حالياً مجموعة من المروجين والمربين بهدف إشاعة الدين وتحقيق التربية الدينية فتتفاعل جهودهم، دون وعي منهم، في سياق زعزعة التوجهات الفطرية لدى الأشخاص.

ولإثارة الاندفاع الذاتي عند المتربي، يجب استمالة القلب. ينبغي أن يكون قلب المتربي على استعداد لتقبل الخطاب التربوي. فالكلام الملذ لا يتطبع بالحيوية إلّا في القلب المستوعب للكلام. وهذا ما يحدث في ظل الجمال والحسن والاندفاع الرقيق.

ولكن ياترى ما المقصود من استمالة القلب؟[1] إنها بحسب تفسير الإمام الفخر الرازي لها إعداد القلب للتوجه نحو تلك القبلة ثم أنه يشبه هذه الضرورة ووجوب هذه الخطوة بوجوب النظر لتحقيق الرؤية والاستماع للسماع. وهكذا بالنسبة لتقبل الخطاب التربوي وتعليماته الدينية فإنه يتطلب تزيين الباطن بالجمال

---

١ ـ باستمالة القلب وإعداده لتقبل الخطاب الديني يمكن ايجاد تأثير أبدي عند المتربي لأن قلب الإنسان هو «بيت الرب» فقد جاء في أحد الأحاديث القدسية: «لم تسعني أرضي ولا سمائي، ووسعني قلب عبدي المؤمن».

والحسن وإزالة آثار الغفلة عنه وتنمية قوة الانجذاب في الفطرة وتوجيه جميع العواطف نحو ذاك الهدف.

من جهة أخرى فان المتربي ولتكون ذاته من طبيعة ممتزجة من طابع ملائكي وحيواني، فإنه يتأثر ويتفاعل مع جواذب مختلفة ومتنوعة لا حصر لها، بدءاً من أدناها وأقبحها وحتى أفضلها وأسماها. إذاً لا تصنف أية جذابية معنوية بالطبع في قائمة الجذابيات المادية ومظاهر الزينة الظاهرية لأنها تختلف عنها أساساً من حيث الواقع الجمالي.

إذاً، المقصود من إعداد الطفل نفسياً واستمالة أعماقه واستثارة عواطفه هو أن يستقر قلبه في مجال مغناطيسية الخطاب الديني. فلولا التمهيد الأولي لتقبل الخطاب تفشل جميع المحاولات والاجراءات التربوية. من هنا نرى أن الله سبحانه وتعالى وبهدف إعداد أرضية الهداية يبدأ سورة البقرة بقوله: ﴿هُدىً للمتقين﴾. إذاً، يكون القلب بمنأى عن «الهداية والتربية» ما لم يكتسب قابلية تقبل أنسام الرحمة الإلهية وإن كان الكلام، وحي من الله.

فمن المسلم به أن الانسان لا يبحث عن الماء ما لم يشعر بالظمأ ولو استمع إلى كلام عن الماء أيضا. ولأن الماء يفتقد أية جذابية عنده فإنه لا يثير اهتمامه. أما عند شعوره بالعطش، ينبثق من أعماقه الانجذاب إزاء الماء فيغدو الماء نفسه، لفظة الماء، صدى الماء، مسار الماء، كلها تصبح بالنسبة للظمآن مثيرة للاهتمام، رائعة، جميلة وجذابة.

على هذا، ما انساق من كلام جئنا به تأكيداً على ضرورة إعداد خلفية التربية الباطنية قبل المبادرة للتربية الخارجية، إثارة حب الحقيقة قبل عرض الحقيقة نفسها، الإشعار بالظمأ قبل تقديم الماء و...

وهنا يجب الإفادة من مبادئ علم الجمال في إشاعة الدين وترويج المفاهيم الدينية المتضمنة ذاتياً لعناصر جمالية لا توصف، ومنسجمة مع فطرة المتربي. فبراعة اي مرب حَسن الذوق تكمن في اطلاعه على عوامل تعزيز هذه الجواذب وأن يضفي مظهراً جذاباً على خطابه بما يتلاءم مع وضع المتربي وحاله عاطفياً ونفسياً واجتماعياً. فقد قال رسول الله ﷺ: «الطرق إلى الله بعدد أنفاس الخلائق»[١].

إذاً، لا ينحصر الأمر بوجود درجات ومراتب في الطريق إلى الكمال بمثل عدد أنفاس مخلوقات الله أي أن لكل شخص مكانة ومرتبة متميزة بل يتمتع أي شخص بمرتبة وحالة خاصة مع كل نفس يتردد لديه.

فأصحاب القلوب المتيقظة والمتبصرون للخفايا على نهج موسى عليه السلام يبصرون الحسن والجمال الالهي وروعة الآيات الربوبية في كل ظاهرة ومظهر[٢]، وتردد كل ذرة في أسماعهم نداءاً سماوياً،

---

١ ـ جامع الأسرار ومنبع الأنوار، حيدر آملي، ص: ٨ و ٩٥ و ١٢١.

٢ ـ انظر شرح دعاء السحر للإمام الخميني (ره)، موضوع الجمال

مما يشعرهم بالانتعاش والشوق والانجذاب والحماس.

إذاً، الاستناد إلى مبدأ الجمالية بما يناسب وضع المتربي هو العامل المعزز لاندفاعه والمغذي لحماسه ومساعيه لتحقيق مأربه.

العشق والجمال:

يمثل العشق بحسب مفهومه العرفاني مفتاح التربية الالهية واكتساب الفضائل الأخلاقية وكشف الصحيفة الربوبية ولا يتيسر إعداد القلب لتلقي الكمال إلّا بجذابية الجمال والحسن المعنوي.

فالملا نصير الدين الطوسي يؤكد، في تحليل رائع له فيما يخص العشق، أن العشق يجمع الهموم كلها في هم واحد. حيث يرى أن الانسان يجمع جميع الكمالات في وجوده عندما يتأجج لديه حماس العشق ونور الوجد وثورة الاندفاع[١].

فمن مردودات وايجابيات العشق الالهي، وهو ينبوع جميع الكمالات ومنشأ الانجذاب لجمال الآيات الالهية، هو أن المتربي عندما تصدر أعماله وسلوكياته عن دافع التحمس وبتأثير من الاندفاع الباطني لا يضمر أي توقع خارجي لتلقي المكافأة والتشجيع من قبل الآخرين، فتعشقه بالدين وبالآيات الالهية ينبثق

← الإلهي.

١ ـ انظر «الأخلاق» للملا نصير الدين الطوسي، تنقيح مجتبىٰ مينوي وعليرضا حيدري، مطبوعات خوارزمي، ١٩٨١.

بشكل باطني بحت لا يدفعه توقع مكافأة من المربي أو تحاشي عقاب الغير.

يروى أن النبي عيسى بن مريم عليه السلام مر ذات يوم بطائفة من المتعبدين أذابتهم العبادة وأذبلت أجسامهم، فسألهم على مَ يتعبدون، فأخبروه أنهم يتعبدون خوفاً من نار جهنم. فرد عليهم عليه السلام أنه حقاً على الله ان يأمنهم إزاء عبادتهم بحفظهم من نار السعير. ثم التقى مجموعة أخرى أكثر عبادة منهم فسألهم على مَ يتعبدون فأخبروه أنهم يتعبدون لشوقهم لنعيم الجنة السرمدي وأنهم يطمحون لنيل ما أعده الله لأحبائه فردّ عليهم أنه حقاً على الله أن يثيبهم بما يطمحون إليه. ثم تركهم ومضى حتى لقىٰ جماعة أخرىٰ تواصل العبادة. فسألهم من هم وماذا يقصدون فأخبروه أنهم عشاق الله وأنهم لا يعبدونه خوفاً من النار أو طمعاً في الجنة بل حباً لله وجلاله وحقانيته فردّ عليهم أنهم حقاً أحباء الله وأن الله أمره أن يكون معهم. ثم أقام فيهم. أي أنه قال للمجموعة الأولى أنه يهابهم وللمجموعة الثانية أنه يحبهم وللمجموعة الأخيرة أنهم من المقربين إلى الله[١].

وينقل أحمد بن ابي الحواري أنه سأل راهباً عما هو أكثر الأمور التي وجدها في كتبهم رصانة، فأجابه انه لم يعثر فيها على أقوى

---

١ ـ انظر «حياة القلوب»، ابو طالب المكي، ج٣، ص ٨٢ وكذلك حلية الأولياء، ج١، ص٧.

من هذه الحكمة وهي أنه لابد من توظيف جميع التدابير والقابليات فيما يجري في سياق حب الله.

وزاهد آخر سأل أحد الرهبان عن أي اللحظات يكون فيها الإنسان أكثر تركيزاً في العبادة، فأجابه بأنها تتوفر عندما يعم حب الحق قلبه بأسره لأنه عندئذ لا يجد لذة ولا رغبة أشد وأسمى من العبادة المتواصلة المستمرة.

إذاً، لابد لنا أن نذعن إلى أن التربية الدينية لا تتأتى إلّا بواسطة «رؤية القلب» ولا تتحقق إلّا عن طريق إثارة الرغبة الباطنية والولع القلبي. فهل سمعت انه يمكن ارغام شخص ما على إضمار الحب لشخص آخر إزاء تلقي مكافأة ما؟ حتى لو تكوّن مثل هذا الشعور ألا يعتبر بحد ذاته عائقاً لتبلور الحب القلبي والطبيعي؟ بينما أشرنا مسبقاً إلى حديث قدسي يبين عظمة قلب الإنسان حيث يقول الله عز وجل: «ما وسعني أرضي ولا سمائي، ووسعني قلب عبدي المؤمن»[١].

ومثل هذه المعرفة تتحقق بالإشراق والكشف. ولو نشمر عن ساعد الهمة، قبل تنامي هذا الاندفاع الباطني، لتفعيل تربية تصنعية ومتسارعة وحفظية وشكلية فيما يخص القضايا الدينية، نكون قد أسدلنا ستاراً عائقاً على دافع تقصي الدين التلقائي عند الشخص. عندئذ يغدو «العلم هو الحجاب الأكبر».

---

١ ـ ذخائر الأخلاق، ص ١١.

تأمل قلبك. فوجودك يستوعب ملكوت السماوات والأرض و «من عرف نفسه عرف ربّه». فالقلب مرآة تعكس الصفات الربوبية وتفقد قابلية الانعكاس في حالة تغطيتها بحجاب ما.

هكذا هو فعل هذا العشق، تعشق الكمال والتولع بالجلال والجمال. فلولا هذا الاستيعاب والاندفاع نحو الجمال والكمال لا تثمر جهود المربي مهما كانت.

على هذا، فإن أقوى عامل فاعل في إثارة الانجذاب خلال التربية الدينية هو توظيف عنصر الجمالية في المناهج والأساليب التربوية والإعلامية وعرض النماذج المناسبة في هذا السياق.

فإلى أي مدى نستند نحن إلى هذا العنصر بنحو يضمن إثارة وتحفيز مكنونات الطفل الفطرية؟ وربما بالعكس لم نكتف بإهمال عنصر الجمالية في المناهج التربوية الدارجة فحسب بل أننا نستند إلى بعض الأساليب الشكلية والايحائية والمباشرة والتكرارية والسطحية التي تقمع نزعات المتربين الفطرية والطبيعية ذات الطابع الجمالي نحو المعارف الدينية أيضاً.

فلو نذعن إلى أن أعظم وأقوى عنصر في التربية الدينية هو تكوّن حب الخالق العظيم في نفس المتربي، عندئذ لابد لنا من الإجابة على هذا السؤال: كيف وإلى أي مدى نجحنا في تنمية هذا الحب الباطني بالأساليب الذاتية؟

فهدف التربية الدينية هو تنمية النزعة والاندفاع الفطري لدى الطفل إزاء الجمال والجلال الإلهيين، لا عرض المعارف الالهية

بشكل مباشر. وهدف التربية الدينية هو بلورة حب الدين لا نقل الدين. وكم بديع أن نرى عالماً ناشطاً وعارفاً متكاملاً يعرّف الفطرة بأنها حب الكمال[١]. إذاً، لا يمثل نقل المعلومات الدينية المهمة الأساسية للمربي أو معلم الدين بل أنها توفير الظروف المناسبة لنزوع المتربي لاختبار حالته الباطنية، إزاء الدين الحنيف، المتجذرة في فطرته. ما يختبره المتربي في هذه المرحلة لا هو مما يمكن نقله ولا تعليمه للغير بل يطلبه المتربي ويتحسسه ويكشف عنه في أعماق الوجود. إنها ليست مفاهيم يمكن تعليمها لشخص ما من خارج وجوده دون اندماج وجودي واندفاع باطني بل يتم تحسسها والكشف عنها تلقائياً.

ففردية هذا المسار تتبلور في الأعماق ويتوشح باندفاع المتربي الشديد. ونفس هذا الاندفاع يحدد منهجه التربوي. فهل يمكن تعليم الاشتياق للغير وارغامه على أن يتولع بشيء ما لينال التشجيع إزاء ذلك؟ وهل يمكن فرض حب شيء ما على أي شخص بالاستناد إلى الترويج دون الترغيب أو التربية دون وجود رغبة باطنية؟ وهل يمكن تكوين الحماس الباطني، الاندفاع القلبي، الحب الالهي، الإثارات الفطرية والانجذاب النفسي في خارج وجود الإنسان أو بالعكس استودعت هذه المكنونات في أعماق فطرة المتربي ولا

---

١ ـ انظر شرح كتاب «الأربعون حديث» القيم للإمام الخميني (ره)، باب الفطرة.

يمكن تنميتها إلّا عن طريق الجواذب الجمالية؟

بهذا لا يكون المربي أو المعلم إلّا وسيطاً، وسيطاً مؤقتاً، معيناً غير مباشر، دليلاً متنحياً لا يسجل إلّا تدخلاً غير مرئي في ظروف خاصة. أي أنه يبدأ بالتدخل بخفة عندما يبدع المتربي الوضع المطلوب في أعماقه. ونفس هذه الوساطات المؤقتة والمواقف الآنية، ولكن المثيرة والمدهشة، هي التي تؤدي إلى إبداع المواقف التربوية والوقائع النفسية والعاطفية العظيمة.

يروى ان الشاعر عطار النيشابوري كان في يوم من الأيام منهمكاً بعمله في دكانه عندما ورد عليه زاهد راح يرصد عمله لفترة، ثم قال له: أعجب كيف سوف ترحل عن هذه الدنيا ولك كل هذه الانشغالات الدنيوية؟ فأجابه عطار: كما تتوفى أنت. بسماع هذا الرد توسد الزاهد التراب وسلّم روحه لبارئها، وبرؤية هذه الحالة انقلبت أحواله وترك شؤون الدنيا و... حتى صار أمره إلى ما نعلم.

هكذا افرز مشهد عرضي وحدث غير متوقع، ولكن متوافق مع الحال والأوضاع الباطنية، مثل هذا التغيير الفجائي. أي أن جذابية جمال الخطاب وبأسلوبه الرمزي، وبالتحديد في موقف مثير، ولّدت لدى الشاعر النيشابوري درجة من التغيير جعلته يتجرد عن شخصية أمسه فيرحل عنها إلى شخصية أخرى خلال ميلاد

جديد[١].

الطبيعة والجمال:

وكما أن جمال الطبيعة يكشف لنا عن نفسه باستمرار باعتباره حقيقة حية وواضحة (أي بديهية لا حاجة لها إلى الاستدلال)، وكما أن جمال الطبيعة يمد الإنسان بايحاءاته فيما يخص الاكتشافات العلمية أيضاً فإن بامكان الجمال وتفعيله فيما يرتبط بالمفاهيم والتعاليم الدينية أيضاً أن يتفاعل تلقائياً، باعتباره حقيقة حية وأبدية، في سياق ازدهار مشاعر الإنسان الفطرية أي تقصي الحقيقة وحب الكمال المطلق، شريطة أن يتم إظهار «الجمال» في

---

١ ـ فيما يخص الميلاد من جديد، يبدو هذا الكلام ملفتاً من قبل المحلل النفسي الكبير كارل غوستاف يونغ، حيث يقول: الميلاد من جديد الذي يحدث في شخصية الإنسان ليست عملية يمكن مشاهدتها بنحو ما، لأنه لا يمكن تكرارها وتقديرها بأساليب تغيير السلوك الدارجة. فالميلاد من جديد بعيد عن متناول تلقي الحواس. إننا نواجه هنا حقيقة «باطنية» بحتة يتم نقلها إلينا بأسلوب غير مستقيم لا غير، عن طريق الدلالات العاطفية والنفسية. الانسان يتحدث عن الميلاد من جديد، ونذعن إليه ونمتلأ منه ونتقبله باعتباره أمراً واقعياً. ويقول يونغ حول خبرة استعلاء الحياة (Experience of the Transcendence of Life): الخبرة الحاصلة من الشعائر الدينية تحدث في وجود الإنسان نوعاً من الميلاد من جديد. واستعلاء الحياة هذا لا يكون بمعزل عن المظاهر الموضوعية المتضمنة للعناصر الجمالية.

العناصر الدينية مثل: التضرع، العبادة، الصلاة، العبودية، النقاء، التوحيد، الايثار، الايمان و... على ما هي عليه بالفعل من «جمالية» أو «حسن». في مثل هذه الحالة يتأجج الاندفاع الباطني والانجذاب الفطري للشعور الديني في وجود الإنسان.

فادراك جمالية «الدين» يرتبط عادة بأسلوب عرض المفاهيم والتعليمات الدينية ارتباطاً مباشراً. فالشعور بالجمالية لا يمهد لاستمالة العواطف واستعلاء مستوى التبصر واتزان أحاسيس الإنسان بل يوسع مجال معرفته فيما يخص سيره في الآفاق والأنفس أيضاً. وكل هذه التغييرات والتأثيرات ليست إلّا مظهراً من مظاهر «الحاجة إلى الدين» وإلى تعزيز الدافع الديني والحب الإلهي. فكل هذه المظاهر إنما هي انعكاسات الجمالية المولدة لأسمى ارتياح باطني عند مخلوقات البارىء عز وجل.

فالشعور بالجمالية لا تتوقف إثارته بالمظاهر الإنسانية بل يتفاعل بعض الألوان والأصوات أيضاً في مد الإنسان وحتى بعض الحيوانات من الفصائل المتدنية بالسرور والارتياح. ومن الملفت أن نعلم أن الإنسان لا يبدع الجمال بل يكشفه فقط. ويقول أمانوئيل كانت في كتابه «نقد الحكم»، الذي حقّ لشيللر أن يسميه «نقد الحكم الجمالي»، أن الجمالية ليست إلّا كشف ما هو موجود في أذهاننا. أي أن الجمالية ليست خصوصية متثبتة في تصوراتنا بل صفة تتعلق بالتصور لا تظهر إلّا عند الاتصال بقابلية معينة في وجودنا.

وما شهده التاريخ الإنساني من تحولات إنما سجلت تقدمها غالباً عن طريق الجمالية على صعيد الإبداعات الفنية، ظهور الحضارات وارتقاء القيم. وكانت للمظاهر الدينية والعقائدية بالنظر لغناها بعنصر الجمالية دور أساسي في تكامل الإنسانية في هذا المضمار.

ونفس عنصر جمالية الدين هذا هو الذي يرغّب الإنسان في الحياة الأبدية، الايمان، السعادة، الرأفة والمحبة، حب أبناء النوع المشترك والإخلاص. وبتوفر هذه الحالة لا حاجة على الاطلاق للايحاء والإجبار والدعاية الشكلية والإلحاح والإلزام في تمسك الأشخاص بالدين. فلو يستوحى منهج التربية الدينية من نفس الأسلوب الإعلامي الذي اتبعه الانبياء والسنن الالهية سوف يتنامىٰ تلقائياً الشعور والنزعة الدينيين عند الأشخاص.

الفصل الثالث

«الحداثة المتوازنة»
في التعليم والتربية الدينيين

(إبداع المواقف المستحدثة في التربية الدينية من وجهة نظر علم النفس)

﴿واما بنعمة ربك فحدّث﴾[1]

---

١ ـ سورة الضحى، الآية ١١.

يرى أغلبية علماء نفس التربية ان تحفيز الرغبات وتسهيل التعلم يحدث على أفضل وجه في حالة تكون ارتباط ما بين الخبرات المعروضة للطفل ومعلوماته السابقة، وأن تكون هذه الخبرات، في الوقت نفسه، على درجة من الحداثة يمكّنها من ايجاد «التباين»[1] و «التعارض»[2]. أي أن ظهور الرغبة والنشاط عند الطفل خلال عملية التربية يتوقف على خبرة يتجسد فيها مبدأ «الحداثة المتوازنة»[3].

يقال أن ترك الطفل يواجه «المجهولات» يدفعه للكشف بنفسه

1_ Contrast

2_ Conflict

3_ Moderal _ novelty Principle

عن «المعلومات». وعندتركه يواجه «اللا توازن»[١] يدفعه قانون الطبيعة تلقائياً نحو التوازن وبمواجهته «التعارض البناء» يندفع لحل التعارض والتغلب عليه بنفسه. ولو وفرنا له فرصة مواجهة «موقف غامض» يهتدي بنفسه نحو الحل وكشف حقيقة الموقف. والاستناد إلى هذه العوامل في التربية الدينية تساعد على الكشف والحدس الديني.

ربما تبدو هذه العبارات على قدر من اللا منطقية وغير مألوفة، فكيف يمكن أن يترشح عن مفاهيم مثل: «عدم التوازن» و «التعارض» و «المجهولات» و «المواقف الغامضة»، خلال عملية التعليم والتربية الدينيين، ايمان المتربي وكشفه وتأجج اندفاعه الباطني وازدهار فطرته؟! فكل هذه المفاهيم لها مؤداها السلبي وتأثيرها الهدّام نوعاً ما في الذهن بينما تُذكر هنا باعتبارها عوامل بناءة[٢].

ومبدأ «الحداثة المتوازنة» يتطلب توفر ظروف خلال عملية التربية يتقصى فيها المتربي بدافع الاستطلاع ردوداً وحلولاً للقضايا المستجدة والمواقف الغامضة والمجهولات التي تحيط به. وهذه

1_ Disequilibrium

٢ـ من مراحل سلوك الزهاد والمتصوفين إلى الله بحسب آداب تربيتهم الدينية، هي مرحلة «الحيرة». فلولا تبلور حالة «الحيرة» عند السالك لا يكتسب كفاءة الارتقاء إلى المراحل التالية.

المحفزات فيما يجب ان لا تكون بدرجة من الحداثة تجعلها غريبة وغير مستبانة، ينبغي ان لا تكون كذلك مألوفة وبسيطة أكثر من اللازم بل يتوجب إثارة دافع التقصي والاستطلاع الذهني عند الطفل بشكل متوازن.

النظريات النفسية:

ترى مجموعة من علماء نفس التعليم والتربية ان لمبدأ «الحداثة المتوازنة» دوراً دقيقاً وحساساً في عملية تربية الطفل تربية ناشطة. ومن بين هذه المجموعة من علماء النفس يرى جان بياجه[١] أن نظر الطفل إلى الأشياء والعناصر المحيطة به يتطبع بنوع من الانتقاء[٢] والترجيح البصري[٣] والادراكي[٤]. أي أن الطفل ينظر إلى الأشياء التي لا هي على درجة كبيرة من الغرابة ولا مألوفة وعادية جداً، بل يتقبل في هذه الحالات حداً وسطياً، أي تلك المحفزات التي كانت لديه مسبقاً خبرة ضئيلة

---

١ ـ انظر «النمو العقلي عند الطفل من وجهة نظر بياجه»، سيليفيا اوبرا.

2_ Selection

3_ Visual

4_ Per ceptual

وناقصة بشأنها. أنه، في الحقيقة، يقترب بلا وعي[١] وباندفاع ذاتي[٢] من الأشياء والظواهر المتممة، بحسب قول الجشطالتين، للجشطالتات الناقصة في ذهنه عن مفاهيم تلقاها مسبقاً. وهذا المبدأ يمكن الاستناد إليه في عملية التربية الدينية أيضاً. أي أن الطفل ولكونه يضمر فطرياً احتياجات دينية مثل: حب الخير، تقصي الحقيقة، حب الجمال وطلب الأبدية يجب عرض التعليمات الخارجية والمواد التعليمية في البيئة الخارجة عن نطاق ذهن الطفل بأسلوب يجعل الطفل يعتبر تلك التعليمات جزءاً من ذاته فيكشفها في أعماقه.

من هنا فإننا نلاحظ من خلال متابعة سلوكيات الأطفال أنهم لا ينظرون لا إلى الأشياء المألوفة جداً بالنسبة لهم ولا إلى الأشياء الحديثة جداً لأن المجموعة الأولى تولد عندهم حالة اللا أبالاة والثانية لا تثير لديهم أي حافز لاستبطانها في وجودهم لانهم لا يملكون أية خبرة أو تخطيط ذهني حولها.

وبحسب هذا الاتجاه يمكن القول بأن ما يثير دافع الاستطلاع لدى الطفل ويحفز طبيعته ومكنوناته الفطرية هو، في الواقع، التفاعل بين الشيء الحديث نسبياً وخبرته السابقة. وينص مبدأ «الحداثة المتوازنة» بأن الماهية الفيزيائية للأشياء ليست هي التي

1_ Uncomsciousness

2_ Self _ innated activity

تثير دافع استطلاع الطفل بل التشابه مع أشياء يعرفها الطفل من قبل وهي ترتبط بشكل بحت بخبراته السابقة[١]. وهذا نموذج من حاجة الطفل لكشف طبيعة تقصي الله لديه.

حتى الآن كنا نهدف لاستبانة الموقع النفسي لفاعلية مبدأ «الحداثة المتوازنة» في عملية معرفة ذكاء الطفل ودافع الاستطلاع لديه وأسلوب تشجيعه وإثارته. وكل هذه المقدمات التي كانت تمهيداً يمكننا من توظيف هذا المبدأ في سياق التربية الدينية. أي أن لهذا المبدأ فاعليته وتأثيره البالغ في أساليب ومناهج التربية الدينية أيضاً. وقد يمكننا أن ندّعي أن أغلبية خبرات الفشل وتجميد الخطط التربوية سببها عدم الالتزام بهذا المبدأ الهام في نظام التربية والتعليم الدارج.

التمادي والاشباع في التربية الدينية:

التمادي في الاستناد إلى أي من الفروع المذكورة: ١ ـ عرض المحفزات البالغة الحداثة والغرابة، ٢ ـ عرض المحفزات العادية والمألوفة جداً، من شأنه افراز نتائج سلبية في مسيرة التعليم والتربية. أي اننا لو نواصل عرض التعليمات والإرشادات المكررة

---

١ ـ اقرأ تعريف افلاطون للعشق حيث يقول: العشق عبارة عن انجذاب متبادل بين قطعتين من الوجود كانتا متصلتين بادئاً ثم انفصلتا عن بعض.

والرتيبة للمفاهيم الدينية على الأطفال باستمرار حتى يحصل لديهم إشباع مطرد من مثل هذه التعاليم، سوف تنعدم في نفوسهم الدافع والاندفاع والحماس الباطني لتلقي التعاليم الدينية والاتجاه الديني.

يخيّل للكثير من المعلمين والمربين بأن تكرار مجموعة من المحفزات التعليمية والتربوية (التعليمات المكثفة[١] والمتزايدة، النصائح والإرشادات المتتالية ذات المضمون الديني، المواعظ المتعاقبة) قد يؤدي إلى تغيير خصائص وسلوك التلاميذ، بينما يتفاعل كل هذا التأكيد والإلحاح في سياق ينص عليه مبدأ «الاشباع»[٢]. فنظريات تغيير السلوك التقليدية وللتغلب على السلوك المنبوذ عند الشخص، تستند إلى استراتيجيات، أحدها هو استراتيجية «الاشباع» أي أن يواجه الشخص موقفاً يضطر فيه لتكرار ذلك السلوك الغير مطلوب (مثل مص الأصابع أو قضم الأظافر عند الأطفال أو الأفعال والحركات الوسواسية عند الكبار) في حد الاشباع والتمادي. فتكرر المحفز بهذا النحو يولد غالباً وبأسلوب تلقائي النفور منها وبالتالي تخلي الشخص عن سلوكه غير المطلوب.

فمبدأ العرض المكرر للحافز (التمادي) أخذ بالحسبان للحيلولة دون تكرار السلوك المنظور بينما نخلص من هذا المبحث إلى أن

1_ Cumulative

2_ Flooding Principle

أغلبية الأولياء والمربين يلجأون دون وعي منهم إلى تطبيق هذا المبدأ فيما يتعلق بالتربية الدينية والأخلاق والسلوكيات المطلوبة عند الأطفال مما يفرز نتيجة عكسية[1]. أي ان منهجهم وبدلاً عن تقوية هذه السلوكيات يؤدي إلى زعزعتها ومن ثم إمحائها. أي اننا لو نطلب إلى خبير نفساني، أخصائي في تغيير السلوك، أن يكبت سلوك ما، نجد أنه ينجز نفس العمل الذي نبادر إليه لا إرادياً عندما نعتزم على تعزيز ذلك السلوك. من هنا، عندما ينوي خبراء شؤون الدعايات ترقية مستوى حماس واندفاع الناس إزاء بضاعة أو شخصية ما من خلال أساليبهم وطرق تفننهم الدعائي التجاري والسياسي، لا يبلغون بمخاطبيهم مستوى الإشباع بل يجعلون أذهانهم محاطة دوماً بهالة من الحاجة، السؤال واللهفة ليستوضحوا الموضوع بأنفسهم وبدافع من توجهاتهم الباطنية تبعاً لمبدأ «تقصي الاتزان» ويتقصوه بحرص وولع واندفاع وحماس.

فمثلاً، بعض منتجي البضائع التجارية يجهدون لمنع اشباع السوق من بضاعتهم لزيادة مبيعاتهم منها أو أننا نجد أن بعض المنشورات ولتوسع من انتشارها على مر الأيام، لا ترفع عدد نسخها المطبوعة بموازاة تزايد عدد قرائها، أي الطلب عليها، حتى يواجه البعض منهم الشحة، والانتظار في الدور لاقتنائها وتبلور ظاهرة الاحتكار والسوق السوداء. ليتأتى من ذلك المزيد من القراء

1_ Back Ward (Inversion)

(حتى لو اضطروا إلى عدم عرض أو حرق أو إبادة قسم كبير من نشرتهم أو بضاعتهم). وأنت تدرك بوضوح ملامح هذه التقنية لو تمعن مثلاً في الدعايات المروجة للافلام السينمائية. أي أنها تتضمن المشاهد المثيرة ومشاهد الأحداث الساخنة من الفلم بنحو يقتصر على عرض مقاطع قصيرة جداً وناقصة وغامضة وبالتحديد بسرعة تناهز عدة أعشار أو نسبة مئوية من الثانية وتحجم عن عرض بقية المشهد لتحقيق المزيد من التحفيز والترغيب وإثارة اللهفة عند المشاهد فتولد بهذا الاسلوب رغبة شديدة عند المشاهدين إزاء خطاب الفلم.

دافع التقصي في التربية الدينية:

ربما يكون من المناسب هنا أن نذكر عبارة عن المذهب السرياني تنص على أن «الإنسان يعشق ما لم ير»[١]. إنه بالفعل هكذا، فالإنسان لا يبدي عادة رغبة إزاء ما يقع تحت تصرفه بل يتقصى ما ليس في متناوله.

وفي هذا المجال نذكر عبارة أخرىٰ عن جان بياجه تبين بوضوح ما نقصده. إنه يقول: «لحسن الحظ، لا يهتدي الإنسان أبداً إلى معرفة كاملة عن الحقيقة». قد يكون مثار دهشتنا استخدامه لفظة «لحسن الحظ» في بداية هذه العبارة بدلاً عن كلمة «للأسف».

---

١ ـ عن كتاب «فيه وما فيه» للشاعر الايراني مولوي.

إلّا أن عبارة بياجه نُسقت بمنطقية وبما يتوافق مع حال الإنسان. فأساس حركة الإنسان وتعاليه وسعيه واندفاعه وطلبه للكمال تكمن في نفس هذه الحالة وهي شعوره الدائم بوجود أشياء جديدة ينبغي عليه أن يحاول كشفها. وهذا ما لا يدع مجالاً لانكفاء هذا الظمأ واللهفة الباطنية عنده أبداً. إذاً، لو حقق الإنسان ذات يوم معرفة متكاملة عن الحقيقة، سوف ينتهي عندئذ كل شيء، وتتلاشىٰ كل الطاقات وتتوقف الحياة وبالتالي لن يبقىٰ هنالك، بعدئذ، أي حماس ورغبة للنشاط والحيوية، ويعم الموت والفناء والركود الوجود بأسره.

على أية حال، يحسن بنا أن نغض الطرف عن الموضوعات الهامشية لنعود إلى أصل الموضوع وهو استبانة هذه الملاحظة التربوية الهامة وهي أن عرض الخطابات والخطط والمفاهيم والقيم التربوية يجب أن يكون بنحو يجعل الطفل ينجذب إليها باندفاع ولهفة وبدافع الاستطلاع والتقصي وعن رغبة وارادة وحاجة وحب. يجب ان نتحاشى باستمرار تقديم الخطاب للمتربي بأسلوب مباشر حتى لو كان يتعلق بقيمة مطلقة أو جوهر خالص. بل ينبغي أن نسمح له بالكشف، بالتملك، بالاختراع وبالابداع. وهذا الفعل لن يتحقق إلّا إذا أضفينا طابع الجِدة والحداثة على نفس تلك المفاهيم العادية والمألوفة في موقف غامض ومثير. مهمتنا تتحدد في التمهيد والترغيب والإرشاد ومهمة المتربي هي الانتقاء والحركة والانجاز.

ولكن نظام التعليم والتربية الحالي هو، للأسف، نظام متعب وممل ومشبع وتكراري، هدفه عرض الحقيقة على المتربي والمتعلم ـ بأسلوب مباشر وبشكل جاهز ـ قبل إعداد الأرضية النفسية والعاطفية اللازمة لذلك ودون إثارة الاندفاع والتحمس لديه أو تحفيزه وترغيبه ـ باعتباره مسؤولية ميكانية وأحادية الجانب. وهذا يتعارض مع مبدأ «تقصي الاتزان» و «الحداثة المتوازنة» و «التحفيز والترغيب». من هنا نلاحظ أن أغلبية أساليب التربية الحالية أما أنها تثمر نتائج مغايرة لما يتم توقعه أو أنها تبعد المتربي عن هدفه أكثر فأكثر أو أنها على الأقل تجعل تأثير الخطابات التربوية محدوداً وهشاً جداً. أي أن المعلمين والمربين يجهدون للتأثير في التلاميذ من خلال ترويج خطاباتهم المتكررة والرتيبة، فلا يواجهون إلّا انعكاساً لا أبالياً أو سلبياً من قبل التلاميذ، والسبب يعود إلى عدم استنادهم للمحفزات المناسبة، الحديثة، المؤثرة والفاعلة. وربما يثير نفس هذا التكرار وعرض المحفزات الرتيبة، نفور التلاميذ ومللهَم إزاء الموضوعات والمفاهيم المنظورة.

فمثلاً نحن في سياق التربية الدينية نرغب في تمتع التلاميذ بما يكفي من التربية الدينية. ولهذا نوظف مساعينا وجهودنا لنركز اهتمامنا بدور الدين والتعاليم الدينية في جميع الأبعاد والجوانب التعليمية والتربوية. ولكن هذا الإرشاد يتحدد بشكل بحت في تكثيف المعلومات الدينية وضخ المفاهيم المرتبطة بها بتتال في ثنايا الكتب الدراسية كما تتطبع المعلومات والخطابات المعروضة

عادة بالشكلية والتكرار والرتابة. وهدفها النهائي ازدياد مطرد في المحفوظات دون أن تولي أهمية بايجاد الفرصة المناسبة أو الموقف اللازم لإثارة الابداعات والرغبات والعواطف الدينية مما يترشح عنه شعور التلاميذ بالتعب والملل وأحياناً النفور من مادة الدين ويوسع الهوة بينهم وبين نزعتهم الدينية وحبهم الذاتي للدين.

ومن الجدير بالتنويه أنه هنالك فرق بين المعرفة والفهم من جهة والتقدير والتصديق من جهة أخرىٰ. فحيازة معلومات ومحفوظات دينية مكثفة لا يدل أبداً على وجود الرغبة ازاء القيم الدينية والايمان بها. ولو تواصل الأمر إلى القيم الدينية، فإننا على الأرجح نبعدهم عنها أكثر فأكثر. ولن تثمر التعليمات الدينية إلّا تحولها إلى عوائق وحوائل دون التربية الدينية[١].

---

١ ـ لا يتحدد دور التعلم بحسب هذا الاتجاه في الحفاظ على المنجزات وتكثيف المعلومات وتقبل المعرفة الخارجية بل تأمين امتزاج غير متناهٍ بين «الاستمرارية» و «الحداثة» في مسيرة متواصلة دوماً. وتقوم دعائم هذه الحداثة على أساس «الاستمرارية» أي وجود مفاهيم متجذرة وتنميتها وتغييرها بنمط جديد. والحداثة تكون مفهومة ومتفاعلة، في سياق دعوة الشخص للتوافق من جديد، وفي حدود معينة. ولو خرجت الحداثة عن هذه الحدود فإنها أساساً لن تفرز قضية تتطلب بذل الجهد لحلها ولن يكون للدعم الخارجي ومختلف أنواع التعليم أي حاصل في هذا الموقف إلّا إذا أضفنا المفاهيم الحديثة ←

على أية حال لو نعتزم على عدّ مردودات وعواقب الأساليب التربوية غير المستندة إلى إثارة روح الحركة والابداع والحداثة والإثارة وعلى ذكر مثال لكل حالة فسوف نكون بحاجة إلى سلسلة من المؤلفات ولو أردنا أن نعرض كيف أن بعض جهودنا المبذولة بهدف وقصد تعزيز سلوك ما، ينصب في سياق تضعيفه، لنعكس بذلك الآثار الخفية للتربية العكسية والعقيمة فإن ذلك ما لا يسعه المجال في هذا المؤلف أيضاً.

ما نخلص إليه من بحثنا حول «مبدأ الحداثة المتوازنة وفاعليته في التعليم والتربية» هو أن نظام التربية والتعليم الديني للتلاميذ يجب أن يستند إلى أساليب تعرض عليهم حتى الخطابات والموضوعات الدينية والعقائدية العادية والمألوفة في إطار تخطيطات حديثة وبديعة تكون مرفقة بالمواقف الإبداعية. فبهذا يتحفز دافع الاستطلاع والرغبات والميول الفطرية لديهم ولاندماجها مع الاحتياجات والجواذب النفسية والعاطفية يتحقق التعلم الواقعي وتغيير السلوك واستبطان القيم والخطابات. وبالعكس لو نعتزم عرض أفضل الخطابات والمواد التعليمية والتربوية وأكثرها قدسية وأهمية دون الاستناد إلى هذا المبدأ فإننا على الأرجح سوف نواجه ملل التلاميذ إزاءها ونبذهم لها.

← خطوة فخطوة إلى مجموعة مُدركات الطفل في حدود ما تتوفر لديه وسائل تلقيها.

الفصل الرابع

تنويهات أخرى
حول
التربية الدينية

■ لابد أن نعلم أن انطلاقة الفكر الديني لا يضمنها وجود المعلومات وحيازة مُدركات حفظية دينية بل رغبة شديدة تحفز الشخص لبذل الجهد بهدف اكتسابه.

■ تتكون للمفاهيم الدينية في أعماق الشخص صورة أكثر واقعية عما يتم عرضه بالكلام. وهي في حقيقتها أكثر واقعية مما يتم تصورها عليه في أعماق الشخص أيضاً.

■ لعرض القضايا الدينية بأسلوب صحيح ومنح الفرصة لحلها من قبل الطفل، دور أكبر في تنمية الشعور الديني قياساً إلى استبانة القضايا الدينية.

■ لابد أن نعلم أن التنكر للدين أمر يثيره التعنت والتزمت ويجري على اللسان فقط لا في القلب.

■ أي عمل خيري وأي إجراء تكاملي إنما نشأ منذ بداية حياة

الإنسان بفضل الايمان. إذاً، لابد لنا أن نوفر بواعث تنامي الدافع الديني قبل اتخاذ أي اجراء تعليمي.

■ الطبيعة، مدرسة لتعلم الدين وكشف الآيات الالهية شريطة أن نتعلم الأسلوب الصحيح للتبصر والإحساس.

■ تنبثق جميع العقائد والنظريات من الكشف والحدس ولكن دور الكشف والحدس وبنفس درجة أهميته البالغة فإنه غالباً قليل التحقق أيضاً إلّا انه مع ندرته وشحته يرغم الفطرة الإنسانية على الازدهار وكأنه اكسير واهب للحياة.

■ يجب اعداد الخطاب التربوي بأسلوب مغاير في كل موقف ولحظة، بحسب قابلية المتربي الباطنية على التلقي. وهذا الأسلوب يوضح حيوية وفردية المجال المتغير للقطبين السيّالين المربي والمتربي.

■ تمعن في العبارات: «بعد لقائه، التفتّ إلى نفسي فجأة وأنا أقف في اعتاب غرفة لم أكن أحتفظ بمفتاحها حتى تلك اللحظة، غرفة كنت أطمح دوماً بدخولها كان يتمشى فيها في غاية الهدوء والانطلاق. شعرت بالطمأنينة وبالتحمس كان هنالك شخص يعبر عما كنت أحاول الاهتداء إليه مدة طويلة ولكن لم أكن أعرف السبيل إلى ذلك». هذا هو الأثر الرمزي للتربية باعتبارها عملية ذاتية، اكتشافية وباطنية.

■ لا تتبنى التربية الدينية أي نهج مُعد مسبقاً أو قاعدة متقولبة أو إرشادات جاهزة بل كل ما تستند إليه هو رصيدها الايماني الذي

يصنع اسلوبها ومنطقها.

■ ينتهج المصلحون الكبار أسلوب العمل على تجلي عالم المتربي الباطني إليه، كما ينبغي ان يكون. وهذا العرض يلبي حاجة المتربي ببراعة، حيث يرشده إلى جماليات باطنه. ولما كان كل شيء متجذر منه ومنبثق من أعماقه يراها ملكاً له ويتولع بها. هذه هي التربية الباطنية وهكذا ينتهج المصلحون الكبار أساليب التربية الباطنية.

■ ينقسم الناس على صعيد التربية الدينية إلى فريقين: الفريق الأول يتضمن اولئك الذين يغلب باطن أعمالهم الدينية على ظاهرها لتطبعهم بنقاء السرائر والإخلاص. والفريق الثاني يغلب ظاهر أعمالهم على باطنهم لتطبعهم بالرياء والانحطاط.

■ تقوم هيكلية التربية الدينية على دعائم «حب الخالق».

■ يحسن أن يستغنىٰ عن التشجيع والعقاب الخارجيين منذ انطلاقة التربية الدينية لتتجذر أساساً في باطن المتربي.

■ قلب المؤمن «بيت الرب». لا تعكروا أجواء هذا البيت بتحويرات ساذجة وتربية استعارية.

■ ينبغي ان يمنح الطفل الفرصة خلال مراحل التربية الدينية ليستعرض المفاهيم الدينية في حالتها وموقعها الأساسي وفي صورتها الكلية. ولو لم تُفسح له مثل هذه الفرصة ولم تتوفر له إمكانية المشاهدة الطبيعية سوف تظهر له جوانب الدين بنحو ناقص وتصنعي.

■ إطلاق المتربي في أجواء مقدسة وجعله يستعرض آيات الوجود ويتصل مع جميع الظواهر المحيطة به وتعريفه على الشخصيات المؤمنة ودائمة الذكر لربها، يساعده على إبداع تنظيم باطني بنفسه بالاستناد إلى الدلائل الخارجية غير المنتظمة في ظاهرها وإكمال الجشطالت (الشكل) الباطني من خلال الجشطالت الخارجي الناقص. فهذا هو أحد أفضل أساليب التربية الدينية وأكثرها تعمقاً.

■ تتسم جميع المظاهر التربوية، المتثبتة والممتعة، بطابع البساطة والحميمية والنقاء. وهذه المفاهيم العابرة والدلالات البسيطة تعتبر طريقاً نحو أعمق مستويات باطن شخصية المتربي وأكثرها تعقيداً وخفاءاً.

■ يتيسر الاهتداء إلى أقصر الطرق وأكثر الأساليب تأثيراً وأعمق الافرازات التربوية في حالة انعدام أي شرط مسبق. وأي قالب جاهز وعدم تنفيذ أي برنامج تحاملي أو إجراء تصنعي.

■ يعتبر السعي لتحقيق البساطة وتجنب أي إجراء استعاري أصعب اجراء تربوي وأكثر المحاولات حساسية.

■ إثمار «التربية الدينية» يتطلب ممزوجاً من الحماس والاندفاع والفن.

■ يقول الإمام علي عليه السلام **«إن للقلوب إقبالاً وإدباراً، فأتوها من قِبل إقبالها»**. إذاً، يجب أن تكون الخطابات والموضوعات الدينية، المعروضة في سياق التربية الدينية مواكبة لميول الطفل واحتياجاته

الباطنية.

■ تمثل الذخائر المعنوية والعرفانية للشخص أهم مصدر لتغذية مقوماته الدينية.

■ تستوحي «التربية الدينية» إكسيرها مما يعتلجه القلب لا مما يضمره الذهن[١].

■ تكمن لذة «الدين» وحلاوته في إثارته حالة الاندفاع والكشف الباطني لا في تأمينه المحفزات الخارجية.

■ الدين الحي هو المتنامي في القلب الحي.

■ تطبيقك لآية واحدة من القرآن الكريم أفضل من تلاوة آياته جميعها.

■ تحصن التربية الدينية القلب من «السهو»، والنفس من «اللهو»، واللسان من «اللغو».

■ شخصية أي متربٍ وكذلك كل من السلوكيات الصادرة عنه تتطبع بفرديتها وعدم امكانية استنساخها. ومن العبث أن نحاول الاستناد إلى ضوابط جماعية في تربية الأشخاص.

■ في التربية الدينية يجب أن يحرز المربي انسجاماً انطباعياً متشابهاً مع ما يتبناه المتربي من معنويات وقيم باطنية. ففي مثل هذه الحالات يتجرد المربي عن أنماط التظاهر والاستعارات

---

١ ـ يروى عن الإمام علي بن أبي طالب (ع): «لقد علق بنياط هذا الإنسان بضعة هي أعجب ما فيه وذلك هو القلب».

التربوية ويتحقق له تأثير مباشر وبعيد عن التصنع في نفس المتربي.

■ يقول أحد عظام المصلحين: انني متحيز لتلك المجموعة من الأساليب التربوية التي يبلغ فيها دور الكلام حده الأدنى. حيث تحرز مشاعر الإنسان الباطنية استعدادها للكشف والتفكير عند التزام الصمت والتأمل.

■ لأسس التربية الصحيحة في التربية «الصامتة» مكانة أكثر استحكاماً بالنظر لدور التبصر الباطني في فسح المجال أمام المتربي للكشف والتلقي بينما تمنع الضجة الخارجية تجلي الحالات الباطنية خلال التربية الناطقة.

■ إطلاق المتربي من القيود والتكبلات والتحكمات والعادات الحائلة دون ازدهار السيادة الذاتية عند الشخص يعتبر أحد أهداف التربية الدينية.

■ إلزام الأطفال بالدين شكلياً وإعلامياً وتصنعياً هو حائل عظيم دون تمسكهم بالدين طبيعياً وفطرياً وذاتياً.

■ مهمة المدارس في سياق تربية التلاميذ تربية دينية تتمثل في توفير الأجواء المناسبة لتنمية الدافع الديني في نفوسهم لا الاهتمام البحت بتعليمهم الموضوعات الدينية.

■ تنمية شعور غامض، بسعادة مجهولة، في نفس المتربي هي أحد أساليب التربية الدينية الفاعلة ليكشف بنفسه دلالات ذلك الغموض ويستوضح ذلك المجهول بالاستناد إلى مكنوناته الفطرية.

■ ينبغي أن يتمكن المتربي من كشف الدلالات والمعنويات والمجرّدات من واقع الحقائق والماديات والمحسوسات.

■ يعتبر مبدأ «اندماج الأنا»أو «اتصال الذات»[١] مع مظاهر الوجود، عامل ازدهار طبيعة الإنسان وفطرته. من هنا، يتوجب اندماج الأطفال مع مظاهر عالم الوجود.

■ الفطرة توحد التناثرات وتنسق متطلبات الغرائز المختلفة والمتعارضة. إذاً، امنحوا الطفل فرصة لينسق تعارضاته وحالات اختلال الاتزان لديه بالاستناد إلى فطرته لأنه بحاجة إلى ضبط أحاسيسه وعواطفه وإضفاء الاتزان عليها بتأثير من دافع تقصي النظام الذاتي المتجذر في أعماقه.

■ لو كنت راغباً في تحقيق تغيير حاسم في سلوك شخص ما ونظرته إلى الدين تعاطى معه بأسلوب يتوافق مع طباعه.

■ تتقصى التربية الدينية تبلور لحظات الانجذاب، الاندفاع، الحماس وحب الكمال المطلق.

■ الايمان غير المتعرض للشك ايمان مائت لا يثمر يقيناً.

■ يضطر الإنسان بحسب طبيعته الذاتية لبذل جهود أكبر في المواقف الحرجة بهدف الاهتداء إلى طريق حل مناسب وحل العقدة. ونفس هذه الحياة المرفقة بالكشف والابداع والتفكر توفر مقومات التربية الدينية.

1_ Ego involvement

■ للبعض قلوب دينية وللبعض الآخر أجسام دينية أي أن الدين يتحدد عند البعض في إطار حركات أجسامهم ويتجذر عند البعض الآخر في قلوبهم.

■ براعة المربي المتعهد بالتربية الدينية تكمن في نجاحه في استبانة حقائق العالم الخارجي للمتربي بنحو يمكنه من إبداع العالم الحقيقي في أعماقه.

■ إثارة التحمس للاهتداء إلى القيم والمُثل الدينية أهم من عرض المفاهيم الدينية للطفل وبأسلوب مباشر.

■ اتزان، تقارن وتفاعل الآليات الجمالية خلال التربية الدينية، هدفه تحقيق انسجام بين التفاعلات الدينية الفطرية وحقائق خارج وجود المتربي.

■ عند الالتزام بمنهج تربية خارجية، شرطية، استعارية وقائمة على التعويد نغلق في وجه المتربي طريقاً يتقصاه في أعماقه.

■ لو نحاول التعجيل في تنامي الشعور المنبثق في أعماق المتربي إزاء الدين، نكون كمن حصد ثمرة قبل بلوغها مرحلة النضج.

■ يغلب على التربية الدينية الطابع الباطني، الاندفاعي والكشفي أكثر من الطابع الخارجي، الاعلامي والاكتسابي.

■ التربية الدينية عملية متواصلة مستمرة لابد أن تنبثق عادة من أعماق الشخص، وبالطبع بالاستعانة بالإثارات والعوامل والعناصر

الخارجية. أي باتباع طريقة إثارة حافز أولي ومن ثم إطلاق المتربي ليتنامىٰ بفعل المحفزات الباطنية.

■ يجد الطفل في ظروف الصمت والتبصر والتأني، فرصة أكبر للكشف عن المفاهيم الدينية قياساً إلى الإرشاد والنصح حيث يشبَّه السكوت بالأبدية من حيث العمق، والكلام بالزمان لسطحيته.

■ استثارة اندفاع الأطفال إزاء مظاهر عالم الخلق يتطلب دعم وإشراف متواصلين.

■ كنز المفاهيم الدينية مطمور في الفطرة ومفتاحه استثارة الاحتياجات والاستطلاع الباطني.

■ لغة الفعل الديني أفصح من لغة الكلام الديني.

■ يتبنى البعض سلوكاً دينياً يوحي بنفحة من الرياء والتظاهر وتفوح من سلوكيات البعض الآخر رائحة الإخلاص والتوحيد. ولكن لا يستوعب ذلك إلّا أصحاب الشم السليم.

■ في «رسالة القيان» يبعث ابن عثمان الجاحظ تحياته إلى كل من نجح في تحقيق الهداية الدينية ورجّح متعة الكشف الباطني وعرف قدر نعمة وجوده.

■ كما الصَدَف، يجب البحث عن درة الدين في أعماقنا لنصوغها وننميها من بعد. وأن يكون دور البيئة الخارجية كالماء النقي لننهل منه باندفاع باطني، بين الفينة والأخرى، بحسب متطلبات وجودنا وحاجتنا فنصوغ حليته في أعماقنا، فالحياة هي

صناعة الدر في أصدافنا.

■ يمثل ضبط النفس والحلم أحد أفضل جوانب التربية وأكثرها تعقيداً.

■ يجب ان تترشح آداب ضبط السلوك الديني من نفس الشخص لا أن يكبل نفسه بها ويتصنع بالتزامه بها.

■ الشخصية الدينية لأي شخص تحددها سلوكياته الدينية. استمع إلى القول: «إنما تفاضل القوم بالأعمال».

■ للحقائق اليومية والخبرات في حياة الطفل الطبيعية على صعيد تعلمه وتناميه أضعاف مضاعفة من التأثير قياساً إلى الحقائق والتمثيلات التي نصوغها والأدوار التصنعية التي نلعبها. وكما يقول داستايوسكي: «الحياة أكثر إثارة للدهشة من القصص». وسّعوا مجال هذه الإثارات عند الطفل، لوّحوا له بها أكثر فأكثر. عندئذ سوف يهتدي إلى الاندهاش الديني من خلال هذه الإثارات.

■ ينظر المتربي إلى عالم فطرته في إطار تصاوير جميلة ولطيفة وكشفية ونحن نرغب في تعليمه ذلك عن طريق الألفاظ وأساليب العرض الشكلية والتصنعية.

■ تتحدد مهمة المربي البارع في التربية الدينية بعرض تصاوير حية ولحظات منعشة وأحاسيس مثيرة على المتربي فيما يخص المفاهيم الدينية وآيات عالم الوجود لا أن يستند إلى البراهين اللفظية والإرشادات المتقولبة في انجاز هذه المهمة.

■ التقدم لخطوة واحدة في سياق التجرد عن الذات يتطلب التنكر لوجود ذات الأمس وهذا يعني ازدهار الذات.

■ في سياق التربية الدينية إلجأوا بادئاً إلى عرض الموضوعات غير الدينية بنحو غير مباشر وهامشي أكثر من غيرها من الأساليب ليهتدي المتربي بنفسه إلى واقع الدين (مثل الأساطير والرياضيات).

■ مبدأ «الحاجة» يمثل أهم دعائم التربية. من هنا يتوجب في التربية الدينية اعتبار «الحاجة الفطرية» منشأ جميع السلوكيات والأعمال الدينية.

■ لتعميق أثر أي إجراء ديني تعليمي ينبغي على المربي إضفاء طابع فني مثير عليه.

■ في تربية الطفل دينياً يجب اللجوء إلى «رغبة» الطفل كطريق لنقل الخطاب التربوي.

■ التواصل في طلب الدين يساعد على تنامي الشخص وتكامله أكثر من الوقوف عند نقطة ما، وكما يقال «معشوقك هو من لا تصل إليه».

■ سرور الشخص لا يرتبط، بحسب التربية الدينية، بما لديه من قوالب بل بالخلق والابداع. من هنا يجب أن نذيق المتربي طعم ملذات الخلق والإبداع.

■ دين كل شخص يعتمد على مدى شعوره بالرضا إزاء كل معاناة يختبرها في سبيله. فحب الدين يحلّ عقدة جميع الصعاب

حيث يقال: «باكتمال العشق يتلون البلاء بصبغة النعماء».

■ اساس التربية الدينية القائمة على توظيف عناصر الجمالية هو الايمان بالجمال. فالايمان بالجمال هو ايمان بالجمال الإلهي. فحتى الخوف من الله أيضاً هو نوع من الجمال، حيث يقال ان «الفن هو الخوف من الله».

■ يتمتع الانسان بنزاهة ذاتية متجذرة في طبيعته. من هنا، بإمكانه أن يتوجه بالدعاء إلى الله ويتقصى الايمان والاخلاص. فعناصر «الايمان» و «الاخلاص» و «الدعاء» تمثل في التربية الدينية طرقاً للوصول إلى الكمال المطلق.

■ نفس المتربي يتقصى التوافق والانسجام، والحياة تزخر بعناصر اللا انسجام ومسؤولية المربي هي اعداد الأرضية لتحقق هذا الانسجام في باطن المتربي. فاتزان الانسان باطنياً من شأنه إضفاء التوازن على مظاهر اللا انسجام الظاهرية في العالم الخارجي.

■ العشق إكسير التربية الدينية. فالعشق يصوغ الحياة ويضفي على العالم الخارجي مفهومه ويمنح الإنسان انعتاقاً مطلقاً. فلولا العشق لا يتحقق أي ارتباط رصين ومتثبت بين الأشخاص مع بعض أو بين الانسان والطبيعة أو بين الإنسان والله. والتربية الدينية الواقعية تعني حب الدين.

■ نحن بنو الانسان نتطبع ذاتياً ببعد النظر ولا نرى العالم على أوضح وجه إلّا بابتعادنا عنه. فالتفصيلات تولد الاختلال حيث

يقال أن الأشجار تمنع رؤية الغابات. من هنا، يجب ان نبتعد عما نريد تقديره.

■ في التربية الدينية يجب منح الفرصة للطفل لينعتق من قصف التعليمات والألفاظ والقوالب الدينية ويتحسس جمال الدين في أعماقه بعيداً عن صخب العالم الخارجي.

■ السلوكيات والأقوال التي تؤثر فينا تأثيراً حاسماً، هي تلك التي نعلم يقيناً أنها لم تصدر عن قصد وهدف مدروس يستهدف تغيير سلوكنا وأننا أقبلنا على تغيير السلوك بأنفسنا. في التربية الدينية كذلك يجب أن نتبع مثل هذا الأسلوب الرقيق.

■التفاعل الحيوي في التربية الدينية المتبناة للطفل يولد لحظات انجذاب، وتقصي المعاني وحب الجمال والنشاط والارتياح والنقاء والتوحد.

■ قبل تقديم النماذج الدينية بهدف تأسي الطفل بها يجب اعداد الظروف اللازمة ليكتسب الطفل استعداداً باطنياً يتوافق مع ميوله الذاتية لتقبل الأسوة. وإلّا سوف تكون المردودات السلبية لعرض النموذج، غالباً، أوسع نطاقاً من عدم عرضها.

■ بالنظر للخصائص المتغيرة والغير ثابتة لرغبات ودوافع وهياج الأطفال واليافعين، لابد من عمل حساب لهذه الحقيقة، وهي أنه لا يمكن أن نتوقع منهم صياغة سلوكهم وأخلاقهم بشكل متقولب باستمرار، بحسب ما يروق لنا. والتشدد الزائد من قِبلنا في هذا الخصوص سوف يزعزع كذلك أسس حتى سلوكياتهم

الأخلاقية المستبطنة مسبقاً. من هنا يعتبر التغاضي بين حين وآخر ضروري لرعاية قداسة شخصية الطفل الأخلاقية.

■ فسح المجال أمام الأطفال والناشئة للكشف عن الموضوعات والحقائق الدينية عن طريق التبصر الباطني ودون ايضاحاتنا الإضافية حتى لو استغرق ذلك فترة طويلة يكون أفضل من أن نعلمهم تلك الموضوعات والحقائق خلال فترة قصيرة.

■ صحيح أن الحاجة إلى الدين والنزعة لتقصي الله مودعة في ذات الطفل ولكن نفس هذه الحاجة تفقد فاعليتها الطبيعية عند التلاعب بها باللجوء إلى القسر والتسارع والتعجيل والاجراءات الساذجة مما يخل بوضع تنامي الدافع الديني لديه.

■ التربية الدينية هي الحصيلة التدريجية والطبيعية لتفاعلات الفطرة والبيئة السليمة. فلو لم يتم هذا التفاعل في موعده المناسب أو بما يتوافق مع مراحل النمو النفسي عند الشخص أو مع قابلياته المعرفية أو تعرض ازدهار شخصية المتربي لتسارع أو تأخير زائد، عندئذ لن تأتي التربية الدينية ثمارها.

■ لا تتحدد التربية الدينية بالجانب المعلوماتي والعلمي والآيات الدينية فقط بل يمكن الاستعانة بالتنمية الصحيحة للحواس في هذا السياق أيضاً مثل الرؤية والسماع الصحيحين والحكم الصحيح والفهم الدقيق وكذلك الإصغاء بأسلوب صحيح.

■ تنمية نزعات: حب الجمال وحب أبناء النوع المشترك وحب العلم تساعد تلقائياً في تنمية الدافع الديني عند الطفل.

■ عرض المفاهيم والقيم الدينية في المواقف غير المناسبة أي عندما يفتقد الشخص الاستعداد اللازم على الصعيد العاطفي أو النفسي والذهني، بل حتى الفيزيولوجي والجسمي، له أثر هدام.

■ لالتفات الطفل إلى عظمة خالق الوجود، وسّعوا أفق الطبيعة وعالم الخلق أمامه. سوف تجدونه يهتدي بنفسه إلى عظمة الله من خلال تأملاته وتعمقه في آيات الوجود. تجنبوا حتى الامكان الايضاح والايحاء وفرض الخطاب التربوي.

■ ادفعوا الطفل لمواجهة ظروف غامضة ومثيرة للاندهاش والحماس وللتمعن في مشاهد عالم الخلق العجيبة، سوف يتعزز بذلك دافعه الديني تلقائيا.

■ توسع آفاق الذهن وسعة الصدر ومرونة الطباع ورقة القلب، كلها مؤشرات إلى تمتع الشخص بتربية دينية مطلوبة.

■ المفاهيم والتعاليم الدينية التي يستدخلها الطفل إلى منظومته النفسية هي تلك التي تتضمن خطابات منسجمة مع فطرته ومتوافقة مع ذاته.

■ ينبغي أن تستهدف التربية الدينية، إضافة إلى بلورة الاندفاع واللهفة لتقصي الله وعبادة الله، تنمية الاستيعاب الباطني لتقبل المعرفة الدينية لا تكثيف المعلومات الدينية.

■ يتعهد المتربي نفسه خلال التربية الناشطة ببناء هيكلية تربيته الدينية بالاستناد إلى توجيه مربيه وإمداداته غير المباشرة.

■ يقدم المربي خلال المنهج الناشط في التربية الدينية القضايا الدينية في إطار المواقف المتركزة على «القضية» والغامضة والمثيرة ليكشف المتربي عن حقائقها بدافع تقصي التوازن.

■ أَوَ ليس جميع كائنات الوجود والآيات الالهية تستقر في أعماقنا والماضي والحاضر والمستقبل يبتدع في باطننا والمربي الأصلي لكل شخص هو فطرته؟ فلماذا نستعير التربية من الخارج؟!

■ التربية طريق وليست محطة توقف. التربية عملية وليست نتاجاً. إنها أسلوب تقصٍ وليست هدفاً، وهجر لا وصل. التربية الدينية يجب أن تكون على هذا المنوال.

■ يُولَد الطفل الإنسان وهو يحمل مع نفسه معارف انسانية تلقاها خلال عدة آلاف من السنين بالروح والعقل الفطريين واندمجت العلوم كلها في طبيعته، ومسؤوليتنا هي إن ننقل مواهبه المعرفية الكامنة في وجوده إلى طور الفعل. إنه يكتسب معارفه الأخلاقية والدينية من نفس هذه المعارف. ولكن الكبار وبلجوئهم لأساليب تربوية خاطئة يجعلونهم يغفلون عن تلك المعارف.

■ يجب التدرج في اعتلاء سلم التربية بحسب تسلسل مرتباته:

(المرحلة الأولى): الالتزام بالاسلوب الصحيح في الأكل والنوم ونمط الجلوس والمشي.

(المرحلة الثانية): الالتزام بالاسلوب الصحيح في الرؤية والسماع والتكلم.

(المرحلة الثالثة: الالتزام بالأسلوب الصحيح في الفهم والاستخدام والتحليل.

(المرحلة الرابعة: الالتزام بالأسلوب الصحيح في الادماج والحكم.

فلو يتم التدرج في هذه المراحل بتتال ثابت ومستمر وبالاستناد إلى التبصر الداخلي تتوفر أرضية مناسبة للتربية وخلفية داعمة لنيل الفضائل الالهية. فكل من هذه المراحل يعتبر خطوة على سبيل الاقتراب من أهداف التربية الدينية. واتخاذ هذه الخطىٰ يتطلب دقة وحساسية زائدة ليجتازها المتربي عن فهم وتعقل.

■ عندما يعاني الطفل من التشوش وعدم الاستقرار واللا هدوء باطنياً، لا ينال وطراً من الهدوء والانسجام والأمن الخارجي ولا ينفذ الى باطنه أثر من أي خطاب ملحّن من الخارج. فلا تغلغل لأي خطاب تربوي في نفسه مادام يتعرض باطنياً لمثل هذا الوضع.

■ الترغيب في الدين وترويج المفاهيم الدينية من الخارج قبل ان يهتدي الطفل باطنياً إلى جذور حب الدين في نفسه، لا يفقدان فاعليتهما فحسب بل يكون لهما أثر عكسي أيضاً.

■ ينبغي على نظام التربية والتعليم أن يثير ذهن الطفل ويحثه نحو التساؤل والاستطلاع. فالمعلومات الدينية يجب ان تحفز الفكر لاستكشاف المجهولات، أن تدفع الطفل لاستبانة المواقف الغامضة، أن تبعث الشك في مواضع اليقين السابقة للتوصل إلى يقين تال على درجة أكبر من الرصانة.

■ التربية الدينية أمر «معرفي ايماني» لا تعليمي إيحائي.

■ التربية الدينية أمر باطني وجودي لا شكلي خارجي.

■ التربية الدينية أمر فطري ذاتي لا بيئي اكتسابي.

■ التربية الدينية طريق لا محطة توقف، مسيرة لا هدف، أسلوب تقص لا نتاج، هجر لا وصل، اكتشاف لا اختراع.

■ تُحقق أية فكرة دينية راسخة، صريحة ومتواصلة في نهاية المطاف استقراراً على درجة أكبر بكثير من القوة قياساً إلى فاعلية كلام أي شخص خطيب بارع في الكلام. من هنا لابد من التزام الهدوء والوقار عند عرض الموضوعات الدينية وكذلك خلال تقديم ايضاحات استدلالية للمفاهيم الدينية.

■ لأية نظرة هادئة تنبثق عن ارادة لا تتزعزع، أثر متعمق ومتثبت في النفوس. بينما لا يترشح عن بريق عينين تستقران في وجه يفتقد صاحبه ارادة راسخة إلّا أثراً عابراً. إذاً، خلال التربية الدينية يجب أن نعرض خطابنا بنظرات رمزية ومستحكمة بنحو إيماني وخفي.

■ العودة إلى الذات، فعل ضروري ليتمكن الشخص من استيعاب قوانين الحياة والعثور من خلالها على ينبوع المحاسن، وهي التي تصنع الجمال وكذلك حقيقة طبيعة الشخص. وهذه العودة تربط الإنسان تلقائياً بفطرته المتقصية لله.

■ عناصر مثل الماء والريح والتراب والنار تمثل في الطبيعة أكثر

رموز الخلق اصالة ونقاءاً. والنظر إليها بحالة رمزية يولد أثراً غامضاً في ذهن الشخص. فجعل الطفل يواجه مثل هذا الوضع بعيداً عن اي تصنع وايحاء خارجي خلال التربية الدينية نهج طبيعي سليم.

■ صدى الماء في «الطبيعة»، وكما تعكسه الطبيعة، يردد لحناً ممتعاً وصوتاً رناناً في نفس الإنسان يقرّبه دون وعي منه إلى جذور حياته الطيّبة.

■ منظر الماء الجاري يعتبر رمزاً لمرور الزمن وتتالي الذكريات. فرمز الماء يعرض للإنسان، وخلال لحظة واحدة، مفهوم الحياة وفي الوقت نفسه نهاية الحياة، إنه رمز لمفهوم الأبدية وديمومة الحياة وكذلك للعمر العابر الفاني. دعوا الطفل يشاهد هذا المظهر بنحو طبيعي استرسالي، بعيداً عن أي ايضاح.

■ «التربية» و «التربي» أمران متباينان أساساً. إنهما اجراءان مختلفان. وفلسفة هذا التباين والاختلاف ينشأ من واقع عملية التربية، فالحالة الأولى اكتسابية والثانية اكتشافية. الأولىٰ تصنعية خارجية، والثانية طبيعية ذاتية.

■ استيعاب جمالية «الطبيعة والفطرة» وكشف مفهوميهما، انعكاسان من انعكاسات نظرة الإنسان إزاء صفات الحياة الطيبة وأنماطها. فالاتصال الباطني والعضوي قائم ومتواصل بين الطبيعة الخارجية والطبيعة الداخلية مما يثمر الارتباط الوثيق بخالق الكون.

■ تنامي دافع حب الجمال لدى الطفل يشيد هيكلية الاتزان، الطهر والحيوية والنقاء في نفسه. ينبغي أن تتحسس عيناه هذا الجمال بنحو طبيعي تلقائي لا أن نظهر الأمور جميلة أمامه. فلو تتم بلورة مثل هذا الادراك التلقائي عن الجمال لدى الطفل يستثار عنده الدافع الديني وحب الجمال الإلهي.

■ أولوا الاحترام لبراءة الأطفال كما تُظهرها طبيعة الطفل. فالحياة خلال فترة الطفولة تحمل لنا، نحن أنفسنا، أيضاً مفهوماً مقدساً. فليس هنالك مجال لإضمار أي هاجس أو هدف خاص في هذه المرحلة. حيث نعم الأبدية، الطهر، الصفاء والصدق طبيعة سلوك الطفل ونظراته وأحاسيسه. ولو نحاول الإبقاء على نفس هذه المشاعر كما هي دون تحوير وبما فيها من طهر ونقاء، تتم التربية الدينية على أحسن وجه.

■ ينبغي أن ننمي الحالة «التلقائية» في تفكير الأطفال، وردودهم وأحاسيسهم وعواطفهم كما هي ليقترب الطفل بأسلوب «طبيعي» ذاتي نحو طبيعته المتنزهة وذاته البريئة.

■ يتوجب أن ينجذب الإنسان إلى «طبيعة» المحاسن، طبيعة الأحداث، و «طبيعة» الرموز تلقائياً وبأسلوب «طبيعي» غير تصنعي ليتوصل عن طريقها إلى هويته. وينبغي عليه أن يلتفت إلى عظمة العالم الخارجي بعد تعرفه على قواه ومواهبه الباطنية ويكشف عظمة العالم الباطني من خلال معرفة عظمة العالم الخارجي. فينبوع وقوام التربية الطبيعية تكمن في الطبائع فما أن

يرتبط الطفل بهذه الطبائع حتى تترك آثارها المتثبتة في سياق تنمية دافعه ونزعته الدينية.

■ إجهدوا خلال مراحل تربية الأطفال تربية دينية أن تولدوا لديهم الاستعداد لتقبل الآداب الدينية عاطفياً ونفسياً قبل مرحلة التكليف الشرعي لتوسيع أرضيات «تآلفهم» معها وتعميق نزعتهم الباطنية إليها، ولتتوفر لهم في مرحلة البلوغ وما بعد التكليف الشرعي، الظروف المناسبة على صعيد «تفهم الأعمال» و «أداء الأعمال» مع ضرورة تجنب التسارع والتعجيل والإجبار والقسر والفرض المبكر لتعاليم الدين (بما لا يتعارض مع أحكام الشريعة).

■ لا يمكن تعزيز دافع تقصي الله خلال عملية التربية الدينية بالاكتشاف إلّا عن طريق «استنهاض الفطرة» بينما يكون التعليم، حفظياً، خلال عملية التربية الدينية المكتسبة حيث يغلب عليه التعلم الصوري للمفاهيم والقيم الدينية لا غير. وغني عن الايضاح أي من هذين المنهجين يكون أقرب إلى تحقيق الهدف من التربية؟

■ تعتبر الملاطفة وحسن اللقاء والبُشر والبشاشة وحسن الإصغاء واجادة التكلم ونظرات المربي الديني إلى المتربي عوامل مؤثرة في تقبل الخطابات التربوية. فلولا هذه العوامل يتعذر على المربي النجاح في أداء مهمته.

■ تكوين ارتباطات حميمة وطبيعية مع الأقران الذين يولون الاحترام للآداب الدينية بالاستناد إلى السلوكيات الطبيعية، يمثل

أحد العوامل الفاعلة في التربية الدينية للأطفال.

■ حسن النظر إلى الطبيعة وإجادة الاستماع إلى صدى الطبيعة، يدعمان تنامي الدافع الديني ونزعة حب الجمال عند الطفل تلقائياً.

■ تلاوة القرآن بأسلوب حسن والإصغاء لتلاوته باندماج وحنين ولقاء قرّاء القرآن والمطبقين لتعاليمه، لها فاعلية متثبتة في تنمية الدافع الديني عند الطفل.

■ مشاهدة مظاهر «الجمال» في الطبيعة، الإمعان في بدائع الطبيعة والتفكير في خلق الكائنات الطبيعية، خطوات لها تأثيرها المتعمق في تلطيف العواطف وتعالي المشاعر وتوسيع آفاق الروح وصفاء النفس وصحتها. وكلها تتفاعل في تبني أسلوب صحيح في الرؤية والتفكير وبعد النظر، وتقصي الحقيقة، وسعة الصدر، وطلب الخير، وتفهم الرموز الكامنة في سجايا عالم الوجود، وتقصي القواعد وتوسيع مجال المعرفة إزاء حقيقة الحياة. وكل هذه الأمور هي رموز للتربية الدينية ودلالات لتنامي الدفاع الديني.

■ بالامعان في سيرة حياة الأنبياء والشخصيات الدينية في العالم نلتفت إلى أنهم جميعاً استوحوا مشاعرهم المعنوية من نفس هذه «النظرة الصحيحة إلى الطبيعة». وبالفعل تمكنوا كذلك من تنمية قابلياتهم وتلطيف عواطفهم وترقية نمط نظراتهم بمواصلة متابعة دقائق «الطبيعة» وتفصيلاتها. علموا الأطفال الأسلوب الصحيح في «الرؤية» سوف يتعلمون تلقائياً الأسلوب الصحيح في «الفهم».

■ لجأ الكثير من العرفاء وعظام الشخصيات إلى ربوع الطبيعة واستغرقوا في التفكير بها. وقد ابدى الشعراء براعتهم، غالباً، عندما اختاروا الطبيعة وعناصر جمالها موضوعاً لكلامهم. فوصف الربيع والخريف، الأشجار والخضرة، الأزهار والطيور، السحاب والرياح والضباب و.... والذي أثار ضجة في الأدب العالمي تأتىٰ من مشاهدة وفهم الظواهر الطبيعية بأسلوب صحيح.

الفصل الخامس

نماذج من الدروس الدينية

نموذج من الدروس الدينية الفاعلة في سياق:

تنمية الدافع الديني عند الأطفال
بحسب منهج التربية الرمزية

عنوان الدرس[1]:

«لم أكن هنا منذ البداية»

«كانت خالتي الكا هنا يوم الأحد، وعمي «ويلي» أيضاً كان هنا، كان عندنا الشاي والحلوى. أمي وخالتي «الكا» تتحدثان دوماً عن الذكريات الماضية. إنهما تقولان لبعض دوماً: «ألا تتذكرين...؟». إنهما تضحكان دوماً عند الكلام عن هذه الذكريات. في يوم ما نهضت أمي وجاءت بألبوم كبير للصور. كان في ذلك الالبوم صور كثيرة من الماضي.

---

١ ـ نص هذا الدرس تم نقله من كتاب مادة الدين للصف الثاني في أحد البلدان.

في صورة منها كان جدي وجدتي يسيران مع فتاتين صغيرتين.

قال أمي: هذه خالتك الكا، وهذه أنا.

وفي صورة أخرى كان أبي وأمي يقفان معاً إلى جانب سيارة.

قال أبي: كانت هذه أول سيارة لي.

سألته: أين كنت أنا في ذلك الوقت؟

ضحكت أمي وقالت: لم تكن هنا في ذلك الوقت، لم تكن قد مُنحت لنا.

إذاً، أنا لم أكن هنا منذ البداية.

في وقت ما لم أكن قد مُنحت بعد.

ولكنني الآن هنا.

إنني أعيش الآن.

من أين بدأت حياتي؟

ومن منحني حياتي؟

من أهداني حياتي؟

الواجب:

١ ـ هل تملك صورة لزمان كنت فيه صغيراً جداً؟

٢ ـ ألصق صورة لأبويك وجدك وجدتك في دفترك واكتب تحتها اسم كل منهم.

٣ ـ ماذا يحكي أبواك عن زمان ما قبل ولادتك؟

٤ ـ هل لأبويك ذكريات عن ولادتك؟

❊❊❊❊

الايضاح والتحليل:

يهدف هذا الدرس لتقريب أذهان الأطفال لفلسفة الحياة والمبدأ والمعاد بأسلوب غير مباشر وبالاستناد إلى الرموز والأحداث الرمزية، بعيداً عن التصنّع، التمادي في توظيف الألفاظ واستخدام العبارات الشكلية بل استخدام أكثر ظروف الحياة تطبعاً بالبساطة والطبيعية والعرضية. ينطلق الدرس من ظرف بسيط لا يتعدى إطار التسلية والترويح الأسري[١] وينتهي في الختام بالسؤال الأكثر جدية من قبل الإنسان وهو السؤال عن مكان وسبب خلقه. يبدأ الدرس من حدث يومي بسيط مثل مشاهدة الالبوم واستذكار ذكريات الماضي (رموز) ويعرض في ثنايا هذه الألعاب والترويحات ماضي الطفل (اي من أين أتى ومن خلقه). يتضمن الدرس، في ظاهر الأمر، مشهداً لحوار عادي بين أعضاء الأسرة. إلّا أن ما يستبطنه من مفاهيم وتعاليم يوضح الفلسفة الأعمق للوجود.

---

١ ـ يتأثر الطفل بما يدخل في دائرة رغباته. من هنا، يجب انتقاء الموضوعات والأمثلة والأحداث، خلال عملية التعليم، بنحو يرتبط بحياة الطفل الحقيقية لتثير رغباته وتحقق التأثير لديه.

يبدأ الدرس تحت عنوان «لم أكن هنا منذ البداية». إنها عبارة بسيطة في ظاهرها، ولكنها في الحقيقة مثيرة للتفكير لا يمكن للذهن ان يتحرر من الانشغال بها. «لم أكن هنا منذ البداية»، عبارة تعيد الطفل تلقائياً إلى ماضيه مما يولد في ذهنه بعض الاسئلة.

ثم يعرج الدرس إلى الخالة الكا والعم ويلي، أي شخصيتين محبوبتين بالنسبة للطفل وإلى بيئة المنزل الطبيعية المتضمنة للمحفزات الفيزيائية والملذة مثل الحلوى والشاي.

وفي المرحلة التالية نصل إلى الذكريات أي القصص والحكايات عن الماضي ومن ثم إلى الضحك والسرور والنشاط.

ثم يصل الدور للالبوم الكبير، صورة من الماضي، رحلة في أجواء الماضي، عودة إلى الماضي، مراجعة الجذريات، تذكر الأيام المنصرمة، جذور الوجود، الشعور بالوجود، الشعور بالهوية، الشعور بالأصالة و...

ثم يحل دور صورة الجد وصورة الجدة مع فتاتين صغيرتين: تكوّن نوع من الاستنساخ وتوحُد الأفكار عند تصور الفتاتين.

ثم، إلى جانب السيارة: مظهر من المظاهر الواقعية في حياة الطفل اليومية، سيارة يركبها يومياً.

ثم هذه العبارة: «كانت هذه أول سيارة لي». أول سيارة، عودة من جديد إلى الماضي، مرور الأيام، الشعور بالوجود.

ثم هذا السؤال الاسترسالي، الطبيعي والبسيط بلغة الأطفال لا

بلغة الكبار، باللغة البسيطة واللطيفة للطفل نفسه.

(سألته: أين كنت أنا في ذلك الوقت).

هنا، تبدأ خطوة تنمية الدافع الديني، تنمية دافع تقصي الله، بأسلوب في غاية البساطة والهدوء والارتجالية، ولكن جذري ومتعمق: أين كنت أنا في ذلك الوقت؟

(ضحكت أمي وقالت: لم تكن هنا في ذلك الوقت، لم تكن قد مُنحت لنا).

العبارة «لم تكن قد مُنحت لنا» تتضمن فعلاً مبنياً للمجهول، أي انه يتوجب على الطفل البحث عن الفاعل فيما وراء الستار وفي أعماق الذهن وخلف الكواليس، أن يبحث عن المركز الأساس، أي: مَن منحني لأسرتي؟ من هو؟

وعودة إليه وإلى لغته، التكرار والتأييد من قبله حيث لم يتم تعليمه في هذا الخصوص، لم يبادر أحد لتلقينه فقد كشف ذلك بنفسه:

(انا لم أكن هنا منذ البداية)

(في وقت ما لم أكن قد منحت بعد)

وهذا التكرار إنما دليله إعادة صياغة الأفكار، ضرب من الإبداع، نوع من الاستنباط المتكرر فيما يخص عملية الخلق، في ذهن الطفل وبلغته هو.

(ولكنني الآن هنا)

عودة إلى الزمن الحالي. الترحال من الماضي إلى الحال ومن الزمن الحالي إلى الماضي يحث ذهن الطفل لخوض عملية تقص متواصل يسلبه فراغ البال، يخل توازنه المعرفي ليسترسل في عملية تقص متزايد للاتزان ليستشعر حب الله من أعماق وجوده، وينمّي حب خالقه في قلبه. كل ذلك بلغته وبتعبيره هو، وبأسئلة ذاتية التكوين، بتعليم تلقائي، بأسلوب سقراطي، هكذا يتم إعداده لتوليد الحقيقة، حقيقة نُميّت من قبل وصنعت حتى مرحلة توليدها.

(ولكنني الآن هنا،

إنني أعيش الآن»).

وهذه العبارة تكشف له عن حقيقة حياته، تنبهه إزاء أصل وجوده، تخرجه مما غرق فيه ليتطلع من الخارج إلى باطنه وأن يفكر في باطنه بالحياة الخارجية:

«ولكنني الآن هنا».

«انني»، «الآن»، «هنا» تمثل عناصر «الكينونة» و «الزمان»، و «المكان».

أنظروا كيف يتم تذكيره بالحياة من خلال عبارة قصيرة بسيطة، استرسالية، خبرية، بعيدة عن التلقين وارجاءات التعلم الشكلية والاستدلالات الفلسفية و...: «أعيش».

فالإنسان كلما يقترب من شيء ما ينأى عن فهمه، وكلما ازداد استغراقاً فيه ينحسر تحسسه لذلك الشيء.

يقال: لو كان الإنسان كالسمكة، يحيا في البحر ولا يخرج منه قط، لكان يرتاب في وجود الماء أو كان ينكر وجود الماء أساساً رغم تمتعه بنفس هذا العقل والشعور.

والالتفات إلى المحاسن والمساوئ والمسرات والملمات والقبائح والجماليات يتم عادة من منطلق نفس هذه القاعدة.

فالانسان يدرك مفهوم الشبع بعد اختبار الجوع والسلامة بعد ظروف المرض والعز بعد الذل. ويستوعب مؤدى الجود والشجاعة والخلق اللطيف بعد مقارنتها بالبخل والجبن والفظاظة، ومفهوم الجمال بعد مفهوم القبح. من هنا وُجدت المقارنة والتغيير والأضداد والتعارض واقبال الحياة وادبارها في العالم بأسره وفي جميع الشؤون الإنسانية، لتنشط الأذهان والهمم ويدرك الإنسان مفهوم الحياة.

فالإنسان لا يدرك مفهوم حياته ما دام مستغرقاً في حياته. وبما أنه يكون في هذه الحالة قريباً من الحياة بأكثر من الحد المطلوب ويكون داخلاً في صلب الحياة أساساً، فعلى نفس القدر يبعد عنها ويغترب عن مفهوم الحياة. وعبارة «أعيش» في الحقيقة تعيد ذهنياً صياغة واقع غرق فيه..

ثم يطرح هذا السؤال: «من أين بدأت حياتي؟».

سؤال يجعل ذهن الطفل يخوض غمار مجالات الوجود، يدفعه نحو التداعيات الحرة فيطلق له العنان في أجواء فطرته، يأخذ بيده من السراب ليكشف عن الصواب مهتدياً بنداء أعماقه؟

لا يُرد على استفساره، لا جواب لسؤاله، لا يُلقن الطفل بأي شيء، عليه أن يتقصى حقيقته في نفسه. لابد له من التمحيص في علم مدفون في فطرته، يتعين عليه الاهتداء إلى صورة عالم الوجود من خلال ما ينعكس في مرآته هو حيث أن «من عرف نفسه فقد عرف ربّه».

ثم يأتي السؤال اللاحق. سؤال يتبعه سؤال ولكن دون الرد على أي من الاسئلة، تأجيج لوعة بعد لوعة وعطشاً تلو عطش.

(من أهداني حياتي؟»

«من»، «الهدية»

أي جمال! وأية براعة! إنه يتذوق الحب من خلال: «الهدية»، المحبة، التوادد. إنه يشعر: هنالك من يحبه ومن يمنحه الحياة.

من هو؟

لايجد جواباً لسؤاله في الخارج؟ لا يتلقى تعليماً من الخارج. فلو يتلقن رداً وتعليماً من الخارج يتلاشى الرد والتعليم الباطني. فالتعلم ينكفئ مع ظهور بوادر التعليم. ولو يتم ايحاء المفاهيم والردود الجاهزة ينعدم «الكشف» الباطني. وكما يقول بياجه: «متى ما علمنا الطفل شيئاً ما نكون منعناه أن يكشف عنه بنفسه!».

وبهذا ينتهي درس «معرفة الله» و «حب الله» دون الرد على أي سؤال ودون نهاية محددة ودون تحقيق الاتزان الذهني ودون تحديد واجب ودون إقناع.

فهذه النهاية إنما هي في حقيقتها بداية لا نهاية لها. أما في حالة رفد الأجوبة والتعليمات والاتزانات، فإنها تؤول إلى نهاية لجميع البدايات والانطلاقات، إلى انكفاء كل حالات الظمأ، تراجع جميع الطلبات. ولهذا يقول الإمام موسى بن جعفر الكاظم عليه السلام: «اللهم لا تخرجني من التقصير» (أي من الشعور بالحاجة والنقائص)، لم يقل «من الكمال» بل «من التقصير»[1] لأن هذا الشعور بالحاجة، مَنجم اللهفة هذا ونفس هذا الإحساس بالفراغ وبعد الاتزان، هو الذي يمنح الكمال للإنسان. فهذا التقصير هو انطلاقة كماله الأبدي بينما الكمال نفسه يعتبر توقفاً.

---

١ ـ أصول الكافي، المجلد (٤)، ص ٣٧٠.

نموذج لدرس ديني فاعل في سياق:

تنمية الدافع الديني عند الأطفال
باسلوب التذوق الجمالي

(بالاستناد إلى الرموز الطبيعية والدينية)

وشاح صلاة أمي، بنفحة الربيع، تفوح
وسجادة أخرى، في يديها، تلوح

قمرنا الجميل، ضيفنا في الدار
ونجوم السماء، للغد في انتظار

أعود لألبس، ملابسي الناصعة
لأنني في الغد سأبلغ التاسعة[١].

---

١ ـ مضمون أبيات شعرية للشاعرة الايرانية مهري ماهوتي، «حفل التكليف الشرعي».

الايضاح:

في هذا النص يعرض الخطاب الديني في إطار أبيات شعرية جميلة وممتعة ليستوحيها المخاطب، بالتحديد، بذوقه وبعيداً عن أي من أنماط التعليم والأوامر والإرشادات، ودون أي استنتاج واستناد إلى الخطاب المباشر. أنت لا تسمع سوى صدى الأنسام ولا ترى إلّا بوادرها. أنسام المعنويات، أنسام سماوية جميلة تُستوحىٰ لطافتها من جمال الوشاح وجمال الصلاة.

تستعرض هذه العبارات شعوراً غامضاً إزاء صورة جميلة يُبدعها ذهن المخاطب. ليكشف مفاهيمها عن طريق الايحاء الباطني ودافع التذوق الجمالي الفطري. وحتى لو لم يعرض هذا الدافع وهذا الايحاء في إطار الكلام إلّا أن المخاطب يستوحيه باستمالة نفسه دون أن يقصد ايحاء شعوره إلى شخص آخر بوعي منه. ونفس هذا المردود الخفي والغامض المكتوم هو الذي يولد افرازاً متثبتاً وغامضاً في نفس الشخص. ولو نرتأي تقديم ايضاحات زائدة وتحليلات مرهقة حوله وبأساليب تعليمية دارجة سوف يفقد، بالتأكيد، ذلك المردود الأولي والشعور الباطني.

فتدريس الموضوعات الدينية، وأساساً نقل وتعليم المعارف الالهية يجب أن يتم بنحو يتمكن المتربي، من خلاله، أن يستوعب بنفسه وباندفاع وحماس ما نريد نقله وايحاءه إليه، بالاستعانة بفطرته ودون الشعور بأنه مرغم على تقبل الآداب والتقاليد الدينية

عن طريق ما يفرضه عليه الغير أو الآخرون من تعليمات رسمية وتقليدية.

ومن سمات مثل هذه العبارات هي أنه تعرض الخطابات التربوية، في إطار شعور حر وغير متقولب، بعيداً عن الالفاظ الرتيبة والجافة، وكأنها أنسام منعشة. ونفس هذه الخصيصة تزيد خلفيات تأثير الخطاب.

يلاحظ من هذه العبارات، أنها تضع أغلبية القيم الدينية والمفاهيم العقائدية المتعمقة إلى جانب جماليات الطبيعة وعناصرها ليتم، من خلال تناسقها وتعاضدها، ايحاء نوع من القدسية والنزاهة إلى ذهن الطفل.

النص يبدأ بهذه المضامين:

(«وشاح صلاة أمي»، بنفحة الربيع، تفوح)

فوصف الربيع يوحي إلى الذهن بمفاهيم: الازدهار والتنامي والحداثة والطراوة والخضرة والبهجة والحياة والاندفاع، وكذلك بماهيم تكتسب مظاهر جديدة إلى جانب «الصلاة» و «الوشاح» مما يمد المتربي بأحاسيس طيبة. وبالتالي كلما يتذكر الصلاة والوشاح والحجاب يتداعى إلى ذهنه تلقائياً مفهوم جمال وطراوة الربيع.

في مثل هذه الحالة نكون قد أوحينا إلى الطفل وبأسلوب غير مباشر المفاهيم والقيم المنظورة بجواذب وأساليب استقطاب خاصة دون أن نقصد ترويج القيم الدينية من خلال تعليمات

مباشرة وفرض الضرورات والمحظورات التصنعية. فكلما كانت التربية والأساليب التربوية تنجز بأسلوب غير قصدي واعتباطي وطبيعي (استرسالي) ومع تحاشي المناهج التصنعية والقواعد الآلية والأطر المدرسية سوف يكون أثرها، بالطبع، أكثر عمقاً وثباتاً[١].

في الحقيقة، لا يتجلى الخطاب التربوي والهدف الغائي لهذه العبارات من ظاهرها ولكنها تترك آثارها في ما خلف الكواليس أو خلفيات الذهن. وكلما كانت الخلفيات أكثر خفاءاً ورقة ونأياً عن الأسلوب المباشر كان تأثيرها أكبر وأقوى لدى المخاطب. فوجود عناصر غامضة وغير مرئية في الخلفيات تمنح المخاطب الفرصة ليستوعب بنفسه الخطاب بالاستناد إلى الكشف والاشراق والاستنباط. ولأن الفرصة تفسح أمام المتربي لانجاز الكشف يكون لما يبدعه، بتأثير هذه العبارات في نفسه، جذور باطنية لأنه ليس من صنع الخارج. ولانبثاقه من الداخل، من كنه طبيعة الشخص وفطرته، يتسم بتثبته وبمنحه أحاسيس ممتعة. فهذه العبارات وإن كانت تتضمن، في ظاهرها، موضوعات ومفاهيم دينية قليلة وقصيرة وخافتة ولكن لتجذرها في أعماق الشخص يتجاوز أثرها التربوي وأصالتها القيمية ما لعدة كتب ومحاضرات ومواعظ شكلية.

---

١ ـ انظر كتاب «التربية الطبيعية» للمؤلف، الفصل الثاني: التربية غير المتعمدة في مواجهة التربية المتعمدة»، مطبوعات جمعية الاولياء والمربين في ايران، ص ٧٥.

عنوان الدرس:

عصفور جميل

(رمز الطبيعة والعبادة)

الشمس الجميلة، أشرقت من جديد
وطائر الليل، حلق من جديد
ديك دارنا، أعلن النشيد
ينبئنا بالسحر، قادم من بعيد
خرجتُ من الدار، استنشق الهواء
واستعد للصلاة، متوضئاً بالماء
كان على الغصن، طائر جميل
لمحته يجلس هادئاً وحيد
راح يغرد، سحراً مبكر
كأنه ايضاً، بالله يُفكر[1].

الايضاح:

يلاحظ أن خلفية أو وحي الخطاب يغلب على نص الخطاب.

---

١ ـ مضمون أبيات شعرية للشاعر الايراني جعفر ابراهيمي.

فالخطاب الأساسي يخفيه النص وراء ستار الأحاسيس على أن يبثه إلى كنه أعماق المخاطب. فالمخاطب وبدلاً عن أن يستوحي الخطاب المستتر من خارج وجوده يصنعه ويُبدعه في باطنه. إنه يكشف، بنفسه، عما نريد ايحاءه إليه. فقبل أن نخبره بذلك يتلقاه بقلبه. ولما كان يتلقاه بقلبه يتسم بتثبته ومحبوبيته. ولكونه ذاتي الانبثاق ومن صنع وجوده وقد كشف عنه بنفسه يتجذر في أعماقه إلى الأبد.

في هذا النص، أيضاً، نلاحظ أن الموضوعات الدينية والأحكام الإلهية مثل الوضوء والصلاة والعبادة تظهر إلى جانب سجايا عالم الخلق وظواهر الوجود. إنه يلقي على منظر الشمس الجميلة، الطائر، الهواء الطلق و... ظل مفاهيم مثل الصلاة والله والوضوء مما يعرض على المخاطب تلقائياً مشهداً بديعاً للدين والطبيعة والإنسان والوجود؛ ولله والعبادة، مشهداً متآلفاً مع عالم الطفل ومع احتياجاته وطموحاته، مشهداً يكشف عن الدنيا والطبيعة لا من ثغرة ذهن الكبار بل من منطلق نظرة الطفل ومشاعره.

فعالم الطفل عالم التخيل والجمال. وذهنه منهمك بانشغالات نتحسسها نحن الكبار بنحو مغاير، على الأرجح. إنه يفكر بالشمس الساطعة، يحب ديك الدار، يتابع العصفور الجميل ويسحره التغريد. ويرى كل هذه الجواذب والبدائع أكثر جمالاً وإثارة للحب، وهي تعرض إلى جانب الصلاة والعبادة.

عنوان الدرس:

الحب[1]

(رمز المحبة والمودة)

كم هو رائع!

الكثيرون يحبونني.

أمي تحبني، وأبي أيضاً.

عندما آتي، جدتي تفرح دائماً.

جدي أهداني حذاءاً رياضياً.

ولي في المدرسة أصدقاء. ولنا في الشارع أصدقاء أيضاً.

و «كنوبي»، الكلب ذو الشعر المجعد، يهز ذنبه عندما يراني.

أتصور أنه، هو أيضاً، يحبني كثيراً.

ما كان أتعسني لو لم يكن هنالك من يحبني!

هل كان بامكاني عندئذ أن أفرح أساساً؟

---

١ ـ نص درس من كتاب مادة «الدين» للصف الثاني من المرحلة الابتدائية في المانيا الغربية سابقاً.

هل كان بامكاني عندئذ أن أعيش أساساً؟

الواجب:

١ ـ اذكر أسماء اشخاص شعرت بحبهم لك.

٢ ـ ماذا كان يحدث لو لم يكن هنالك من يحبك؟

٣ ـ بطرق كثيرة يمكن ان نجرّب المحبة التي تُشعرنا بالسرور. اذكر مثالاً، إرسم شيئاً بهذا الخصوص.

٤ ـ أكمل الجملة:

سوف نشعر بالفرح إذا...

❊❊❊

فيما لو نمعن في سياق الجمل، نوع العبارات، قصرها وايجازها، وضوح المفاهيم، بساطة الألفاظ وما توحي به من حميمية وانتعاش، سوف نشم بوضوح تام رائحة الجمالية من نص هذا الدرس. حيث تم التعبير فيه عن الحسن، المحبة، الفرح، الأب، الأم، الأصدقاء، المدرسة، الحيوان، الإنسان، بيئة المنزل، بيئة المدرسة وبيئة المجتمع. كل هذه المفاهيم تم التعبير عنها خلال عبارات قصيرة وموجزة تمكنت من تبيين سيرة الدين وعمق الفكر الديني في إطار مفاهيم بدائية وبسيطة تخلو من المظاهر الدينية ـبعيداً عن التصنع والصعوبة وكلام زائد وتقولب وأطر جافة وانتظامية بحيث يشعر الطفل بعد قراءة هذه العبارات، التي طرحت (غالباً) في هيئة

اسئلة وألغاز، أنه اكتشف كل شيء من جديد وأنه حطم جميع العادات. إنه يتلقى جميع الظواهر المألوفة التي يشاهدها على أنها حدث جديد يزخر بالحيوية.

أمعنوا ثانية في هذه العبارة:

(ما كان أتعسني لو لم يكن هنالك من يحبني!)

أو في هذا السؤال:

(هل كان بإمكاني عندئذ أن أفرح أساساً؟)

(هل كان بإمكاني أن أعيش أساساً).

نرى أن الدرس انتهى دون تحديد إجابة تامة. أي انه يحفظ ذهن الطفل في حالة اللا توازن ليتوصل إلى الجواب بالتقصي الفردي والكشف الباطني. فهذا الأسلوب يفسح المجال أمام الطفل ليكمل الجشطالت الناقص لفكره ويسمح له باستعادة اتزانه المفقود بناءاً على مبدأ «تقصي الاتزان الفطري» ويستبدل الموقف الغامض بموقف واضح، ليُقبل في نهاية المطاف على إبداع الجواب بنفسه لا أن يتلقاه من الغير. فبصمات أساليب التربية الدينية الناشطة، ومنها: الكشف، تحقيق الذات، فهم واستيعاب الذات والاندفاع الذاتي تتجلى في هذا الدرس. وجميع المفاهيم تكونت على اساس ميزان رغبة الأطفال لا رغبة الكبار. فالحكايات، والذكريات والوقائع والأحداث اليومية، كلها تبدأ من حيث يحب الطفل وتنتهي حيث يريد الكبار.

والأسئلة المطروحة في نهاية الدرس كواجبات على درجة من الغنى والبساطة والجذابية تثير رغبة الطفل في تقصي إجاباتها باستطلاع متواصل، إجابات غير متقولبة مسبقاً، إجابات تخلو من الخطأ، إجابات تولد قدرة الإبداع والاكتشاف في ذهن التلميذ. فالجواب يمثل في هذه الحالة «عملية» وليس «نتاجاً»، هدفاً بحد ذاته لا أن يتوقف الهدف على نتيجة الجواب. أي ان الموضوع يستند إلى نفس مبدأ «الفهم» بدلاً عن «التعليم» و «التحقيق» بدلاً عن «التقليد»، والإجابات الذاتية بدلاً عن الإجابات الغيرية و «الاجراءات الطبيعية الاسترسالية» بدلاً عن «الاجراءات التصنعية»، الانطباعات الذاتية لا الانطباعات الغيرية، و «التركيز على الطفل» بدلاً عن «التركيز على المعلم»، والتركيز على القضية[١] بدلاً عن التركيز على الجواب[٢] و...

فعلى سبيل المثال: هل فكرنا بالفعل، حتى الآن:

(ماذا كان يحدث لو لم يكن هنالك من يحبنا؟)

ماذا كان يحدث عندئذ؟

أو في أنه:

بطرق كثيرة يمكن ان نجرّب المحبة التي تُشعرنا بالسرور. اذكر مثالاً، وارسم شيئاً في هذا الخصوص؟

1_ Oriented_ Problem

2_ Wriented_ Answered

الإجابات على الاسئلة لا تتأطر، وكما نلاحظ، في إيحاء مجموعة من العبارات الحفظية أو الشكلية دون استيعاب دقيق. المطلوب ان يتحدثوا عن خبراتهم لا أن يرددوا محفوظاتهم، أن يذكروا أمثلة عينية وحقيقية لا أن يعكسوا عبارة معينة استعاروها من هذا أو ذاك. أن يرسموا تصوراتهم وابداعاتهم الذاتية (بأسلوب غير لفظي وبالاستناد إلى التذوق الجمالي في إطار الرسم) ليعرضوا بذلك خبراتهم الوجودية.

وبعد هذه الاسئلة يُطالب التلميذ أنْ يكوّن جملة مبتدئاً بالعبارة:

(سوف نشعر بالفرح إذا...)

إنها عبارة ناقصة يجب إكمالها بالتداعي الحر وتلاقح الأفكار.

فمثل هذه الواجبات المرفقة بحرية التفكير وإطلاق ذهن الشخص من التقيُّد بالتزامات التعود، تمنح الطفل الفرصة ليتمكن من اسقاط عالمه الباطني إلى الخارجي والتعبير عن أحاسيسه بالاستناد إلى خبراته واستيعابه ورغباته ومواهبه. وفي مثل هذه الحالة يتم استعراض ابداعات وفاعلية ذهن الطفل حيث لا يكون هنالك أي عائق يسد الدرب أمام تفاعل قابلية التخيل عنده وليس هنالك أي نهج محدد مسبقاً بامكانه تكبيل فكره وتوجيه ذهنه نحو مسارات معينة بل ينبغي له أن يصنع، يبدع، يهدّم ويبني من جديد.

❊❊❊

من خلال النماذج والأمثلة المذكورة في سياق الدروس الدينية يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١ ـ لابد من عمل حساب لاحتياجات الطفل النفسية والعاطفية والعقلية خلال مراحل التربية الدينية وتحديد الخطابات والموضوعات الدينية بالاستناد إلى هذه الاحتياجات وانطلاقاً من مركز رغبات الطفل.

٢ ـ يجب تدارس وضع وقابلية الاستدلال عند الطفل وكذلك مستواه الفكري في كل من مراحل نموه وتطوره مع الأخذ بالاعتبار عمره وقابلياته، ليتم من ثم عرض المفاهيم الدينية بما يتلاءم مع كل من تلك المراحل.

٣ ـ يتوجب الالتفات إلى ضرورة عرض الموضوعات بالاستناد إلى العواطف والمشاعر والاندفاع والرغبات الباطنية قبل اللجوء إلى عرضها بالاستدلال والسجالات المنطقية والديالكتيكية.

٤ ـ ترسيخ المفاهيم الدينية في أذهان الأطفال ينبغي أن يتم مع الالتزام بالبساطة في الكتابة والكلام. وبالتحديد باستخدام أسهل الألفاظ، والاهتمام بالسلاسة والرقة بعيداً عن أي من أنماط التكلف والتصنع وبالتجرد عن جميع أساليب الايضاح والتفسير.

٥ ـ يمكن الأخذ بالاعتبار وقائع حياة الأطفال اليومية والحوادث الطبيعية والأحداث الحقيقية في حياتهم. فالطفل يشعر بقربه منها ويتضامن معها. وهذا الشعور يساعد على تقبل الخطابات.

٦ ـ يجب تحاشي العبارات المعقدة، والألفاظ غير المألوفة والمفاهيم المجرّدة. فلو يعجز ذهن الطفل عن استيعاب واستبطان المفاهيم، فإنه سوف يكتفي بحفظ الموضوعات دون استيعابها أي استنساخها بنحو شكلي. مما يستتبع إفرازات هدامة أكثر بكثير مما يتحقق من الانجازات التربوية.

٧ ـ التمارين والواجبات والاسئلة ذات الصلة بالتقييم وبتعلم الدروس تلقائياً، يجب أن تستند إلى أسلوب الدراسة والتحقيق والكشف والاستنباط الباطني وأن يتم تجنب الإجابات المتقولبة والمحددة مسبقاً.

٨ ـ يجب عمل حساب لتنوع أساليب التقدير (التقييم) في إطار مختلف أنماط الإجابة، مثل إكمال العبارات الناقصة، الرسم، الخط، الكاريكاتير، سرد الحكايات، كتابة الذكريات، الشعر وما إليها ليؤدي الطفل واجباته المدرسية بالاستناد إلى مواهبه ورغباته وقابلياته.

٩ ـ يجب أن يتم تحاشي مختلف أنواع التعليم الانتظامي والايضاح والتحليل المتقولب والخطابة وإسداء المواعظ والنصائح حتى المقدور بالنظر لفاعلية هذه الأساليب في كبح إبداع الأطفال وطلاقة أذهانهم ونشاطهم التلقائي الذاتي مما يقلص بالتدريج اندفاعهم وتحمسهم الباطني إزاء الموضوعات والمفاهيم المنظورة.

الكلمة الأخيرة

لمحة خاطفة عن وضع نظام
التربية والتعليم

من المناسب هنا أن نلقي نظرة إلى وضع نظام التربية والتعليم الحالي وما يعرض خلاله من مناهج دراسية وأساليب تربوية تحت لواء التربية عموماً أو التربية الدينية لنرى إلى أي مدى تلتزم بما ذُكر في هذا الكتاب من أساليب ووجهات نظر؟ وإلى أي درجة يتم تقصي الاستبصار الديني وتحقيق البصيرة الدينية عند تأليف وتدريس الكتب الدينية أو غير الدينية المقررة للمدارس؟ وكم تتضمن الجواذب اللازمة للتلاميذ وفي أية حدود يلجأ المعلمون والمربون إلى أساليب الكشف والحدس وتوفير الأرضيات غير المباشرة خلال مراحل التربية الدينية للتلاميذ؟

وهل أن الظروف الفيزيائية والنفسية ومجال التدريس وحيز التعليم في مدارسنا يمنح المعلم والمتعلم أو المربي والمتربي، أساساً، مثل هذه الفرص؟

وهل نجحنا أن نغيّر رؤى المعلمين والمربين بحيث يتولد لديهم الايمان من أعماق وجودهم بان جميع المساعي وجهود التربية والتعليم سوف لن تثمر في حالة انعدام الخلفيات الباطنية اللازمة للتربية والتعليم؟ وهل نجحنا في ترسيخ هذه الفكرة لدى المعلمين والمربين بأن ايجاد اللهفة والعطش في أذهان التلميذ أكثر بنائية من إروائها؟ وإشعار التلميذ بالحاجة إلى الكشف عن الحقائق أهم وأكثر فاعلية من عرض الحقائق أمامه؟ وهل تمكّنا من إفهام العاملين في سلك التربية والتعليم، في مجتمعاتنا، بأن اغلبية أساليبنا ومناهجنا التربوية لها آثار معكوسة وأنها بدلاً عن تسهيل تحقيق الأهداف المنظورة تزيدنا بعداً واغتراباً عنها؟

إلى أي درجة نهتم بضرورة اللجوء إلى أسلوب التربية والتعليم الانجذابي[1] أو ابداع «لحظات الانجذاب» لنقل خطاباتنا التربوية إلى التلاميذ وتقبلها من قبلهم؟ وإلى أي مدى نحن على اطلاع في خصوص عناصر التعليم والتربية في أعرافنا وآداب السير والسلوك العرفاني في ثقافتنا التقليدية أو نستغل الرموز والأسرار التي تكتنفها آداب التعليم والتعلم المتبناة من قبل كبار الشخصيات والعرفاء والمصلحين في تاريخ بلداننا؟

لقد غفلنا عن تقاليدنا التراثية وثقافتنا الغنية ونأينا عن الأساليب اللطيفة والطرق العرفانية البديعة في سياق التربية والتعليم، والتي

1_ Ecstasy education

تنبثق من المعارف الإلهية. فالمفاهيم والمصطلحات المرموقة والمتعمقة مثل: الطلب، الاندفاع، الانجذاب، الكشف، الحدس (الشهود)، الحب، الحاجة، الوجد، الوقت والحال المستخدمة ضمن آداب التعليم والتعلم في ثقافتنا العرفانية إنما هي أكبر وأثمن سند في سياق تنمية أشخاص عظام وأصحاب نفوس متعالية متسامية. ولكننا بناءاً على حقيقة ازدياد الانسان بعداً وغفلة عن كل شيء يكون أقرب منه، صرنا، إثر التواصل الدائم معها، حجباً وعوائق إزاء إدراك حقيقة كنوزنا وإزاء الكشف عنها ونمد، في الوقت نفسه، أيدينا نحو معطيات وبنى العلوم التربوية والقضايا ذات الارتباط بها في حيز علم النفس الحيواني والتعلم الإشراطي والتقنيات السلوكية المُكبِلة.

وفي الختام نذكر حكاية مدهشة ذكرها عزيز الدين نسفي في كتابه «كشف الحقائق» تكشف عن حقيقة الحكاية المبتورة لهذا الحجاب العظيم والغفلة الكبرى بأسلوب ممتع ومثير، حيث يكتب:

«ايها الزاهد! من كان في طلب «الوجود» فحاله أشبه ما تكون بما جاء في الحكاية:

اجتمعت الأسماك يوماً في البحر وقالت: مدة مديدة ونحن نسمع حكاية الماء وصفاته. يقال ان وجودنا وحياتنا في الماء. وحياتنا وبقاؤنا مستحيل لولا الماء. وهكذا حياة جميع الأشياء مأخوذة من الماء. إننا لم نر الماء قط ولم نعلم أين هو. صار لزاماً علينا الآن أن نتقصى حكيماً يرينا الماء أو ينبئنا بفطنة في أي ديار

هو لنذهب إلى تلك الديار إن أمكننا، فنرى الماء. ولما جاءوا الحكيم متقصين الماء. قال الحكيم:

أی در طلب گره گشایی مُرده
با وصل بزاده از جدایی مُرده
ای بر لب بحر تشنه در خواب شده
وی بر سر گنج از گدایی مرده[1].

ومرد ذلك هو أن الأسماك لم تكن قد رأت شيئاً آخر غير الماء. انها كانت ترى الماء، بالتأكيد، ولم تكن تعرف أن الأشياء (تعرف بأضدادها)»

---

١ ـ معنى الشعر:

«يامن مِتّ تتقصى حل العقد
يا من مِتّ من الفراق وفي الوصل وُلد
يا من غلبه النوم ظمآناً على شاطئ بحر
ويا من مت تستجدي معتلياً كنزاً»

مصادر الكتاب الفارسية

«ومصادر مقترحة لمزيد من الاطلاع»

١ ـ آذرنك، عبد الحسين: «مختارات من مقالات استيس»، منظمة الارشاد الاسلامي للطباعة. ١٩٩٢.

٢ ـ آزادي، محمد كريم: «التعليم والتربية من وجهة نظر الاسلام»، مطبوعات «راهكشا»، ربيع عام ١٩٩٣.

٣ ـ استيس، و.ت: «العرفان والفلسفة». (ترجمة)

٤ ـ احمدي، بابك: «تاركوفسكي»، مطبوعات «فيلم»، ١٩٩٠.

٥ ـ اوبرا، سيلفيا: «النمو العقلي عند الأطفال من وجهة نظر بياجه». (ترجمة)

٦ ـ أميني، ابراهيم: «بناء الذات، تزكية النفس وتهذيبها»، مطبوعات «شفق»، ١٩٩٢.

٧ ـ بلاشار، غاستون: «علم نفس النار». (ترجمة)

٨ ـ باقري، خسرو: «إعادة النظر في التربية الاسلامية»، مطبوعات «مدرسه»، ١٩٨٥.

٩ ـ برجسون، هنري: «ينبوعا الأخلاق والدين». (ترجمة)

١٠ ـ برجسون، هنري، «الزمان والارادة الحرة». (ترجمة)

١١ ـ برنجيه، جان كلود: «حوارات حرة مع جان بياجه». (ترجمة)

١٢ ـ برهام، مهدي: «فرهنك سكوت» (قاموس الصمت)، بى نا، ١٩٨٠.

١٣ ـ بور نامداريان، تقي: الرموز والحكايات الرمزية في الأدب الفارسي، شركة المطبوعات العلمية والثقافية، ١٩٨٥.

١٤ ـ تبريزي، شمس: «المقالات»، بمراجعة وتنقيح محمد جعفر مدرس صادقي، مطبوعات «مركز»، ١٩٩٤.

١٥ ـ تنكابني، محمد: «قصص العلماء»، مطبوعات «علمية»، ١٩٩٣.

١٦ ـ توماس، هنري وتوماس، دانالي: «وقائع خالدة في الفلسفة». (ترجمة)

١٧ ـ جيمز، وليام: «الدين والنفس». (ترجمة)

١٨ ـ جوادي آملي: «المرأة في مرآة الجلال والجمال».

١٩ ـ دريابندري، نجف: «معاناة انعدام الذاتية»، مطبوعات «برواز»، ١٩٩٠.

٢٠ ـ ديورانت، ويل: «تاريخ الحضارة» (حضارة يونان القديمة). (ترجمة)

٢١ ـ ديورانت، ويل: «لذات الفلسفة». (ترجمة)

٢٢ ـ دلاشو، لوفلر: «لغة الأساطير الرمزية». (ترجمة)

٢٣ ـ ذكاوتي، علي: «التعليم والتربية» (الاسس والنظريات)، مطبوعات «إحياء الكتاب»، ١٩٩٢.

٢٤ ـ سجادي، جعفر: «الثقافة والمصطلحات»، جمعية الحكمة والفلسفة الايرانية، ١٩٨٢.

٢٥ ـ سروش، عبد الكريم: «قمار العشق»، مجلة نداء يونسكو، مايس ١٩٩٣.

٢٦ ـ ستاري، جلال: «الرموز والمُثل في التحليل النفسي»، مطبوعات «توس»، ١٩٨٥.

٢٧ ـ شاتو، جان: «المصلحون العظام». (ترجمة)

٢٨ ـ شايكان، داريوش: «الأوثان الذهنية والذكريات الأزلية»، مطبوعات «امير كبير»، ١٩٧٦.

٢٩ ـ شيرازي، ملا صدره (صدر المتألهين): مفاتيح الغيب.

٣٠ ـ طالبي نجاد، محمد رضا: «علم نفس الارتباطات»، مطبوعات «مركز النشر»، ١٩٨٩.

٣١ ـ طوسي، الملا «نصير الدين»: اخلاق ناصري، بتنقيح مجتبى مينوي وآخرين. مطبوعات «خوارزمي»، ١٩٨١.

٣٢ ـ فروم، اريك: التحليل النفسي والدين. (ترجمة)

٣٣ ـ فروم، اريك: اللغة المنسية. (ترجمة)

٣٤ ـ كاسيرر، ارنست: «لغة الأساطير». (ترجمة)

٣٥ ـ كرسون، اندرا: «كبار الفلاسفة» (المجلدات ١ ـ ١٣). (ترجمة)

٣٦ ـ كربون، هنري: «أرض الملكوت». (ترجمة)

٣٧ ـ كريمي، عبد العظيم: «دور التعاليم الدينية في الاستقرار النفسي».

٣٨ ـ كريمي، عبد العظيم: «دور الزعامة الذاتية والتقصي الذاتي في تربية الأطفال العقلية»، الندوة الثانية لمكانة التربية، مجموعة المقالات، المجلد الثاني، مطبوعات «تربيت»، ١٩٩١.

٣٩ ـ كريمي، عبد العظيم: «المحاذير والتنويهات التربوية».

٤٠ ـ كريمي، عبد العظيم: «مراحل تكوّن الأخلاق عند الأطفال».

٤١ ـ كريمي، عبد العظيم: «حول ضرورة التربية الصامتة»، شهرية «تربيت»، العدد ٩، السنة التاسعة.

٤٢ ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية، وما ليست بتربية؟».

٤٣ ـ كريمي، عبد العظيم: «ملاحظات تربوية حول الاستناد إلى اسلوب التشجيع في التعليم والتربية».

٤٤ ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الانجذابية»، صحيفة «اطلاعات» الايرانية، ٩/ ٢/ ١٩٩٤.

٤٥ ـ كريمي، عبد العظيم: «ثمانون تنويهاً تربوياً حول تربية الأطفال دينياً»، شهرية «تربيت»، العدد (١٠)، السنة التاسعة.

٤٦ ـ كريمي، عبد العظيم: «الكلام، غير فاعل في التعليم»، صحيفة «اطلاعات»، ٢٠/ ١٠/ ١٩٩٥.

٤٧ ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الصادمة».

٤٨ ـ كريمي، عبد العظيم: التربية الاستعارية تمنع التربية الطبيعية»، صحيفة اطلاعات الايرانية، ٦/ ١٠/ ١٩٩٥.

٤٩ ـ كريمى، عبد العظيم: «التربية الطبيعية في مواجهة التربية الاستعارية»، مطبوعات جمعية الأولياء والمربين في ايران، ربيع عام ١٩٩٥.

٥٠ ـ كرنباخ: «علم نفس التربية». (ترجمة)

٥١ ـ كيانوش، محمود: «النظام، الفضيلة، الجمالية»، مطبوعات «بي نا»،

١٩٨١.

٥٢ ـ محمد بلخي، جلال الدين (مولوي): «فيه وما فيه»، بمراجعة وتنقيح محمد جعفر مدرس صادقي.

٥٣ ـ مطهري، مرتضى: «الفطرة».

٥٤ ـ مطهري، مرتضى: «الانسان والايمان».

٥٥ ـ مطهري، مرتضى: «التعليم والتربية في الاسلام».

٥٦ ـ مطهري، مرتضى: «الانسان الكامل».

٥٧ ـ مظلومي، رجبعلي: «خطوة على طريق التربية الاسلامية»، مطبوعات «كوكب»، ١٩٧٩.

٥٨ ـ ميلر، جرالد: «الارتباط اللفظي». (ترجمة)

٥٩ ـ نجم الدين، محمد بن سعد الله: «مناهج الطالبين ومسالك الصادقين»، مطبوعات «مولىٰ»، ١٩٨٥.

٦٠ ـ نيكلسون، ر.أ: «قطرة الشمس» (مختارات من أشعار ديوان شمس).

٦١ ـ نيكلسون، ر.أ: «الاسلام والتصوف». (ترجمة)

٦٢ ـ واتز، الن: «العلاج النفسي في مشار ق الأرض ومغاربها». (ترجمة)

٦٣ ـ يثربي، يحيى: «الفلسفة والعرفان»، مكتب الاعلام الاسلامي، الحوزة العلمية بمدينة قم المقدسة، ١٩٩١.

٦٤ ـ يونغ، كارل غوستاف: المُثُل الأربعة. (ترجمة)

٦٥ ـ يونغ، كارل غوستاف: «الذكريات والأحلام والأفكار». (ترجمة)

فهرس الموضوعات

المقدمة ٥
المدخل ١٣

الفصل الأول:

دور «الرمز» و «التبصر» في التربية الدينية (التربية الرمزية) ٢٩
دور المظاهر والرموز في خلق المواقف التربوية ٣٦
دور الأجواء العاطفية والنفسية والظروف الزمنية ٣٨
انعكاسات التربية الرمزية في البناء النفسي ٤٠
مصادر التربية الرمزية ٤٣
مكانة الحب في التربية الرمزية ٤٥
التربية الرمزية ووعي الذات ٤٩
توفير فرص الكشف والابداع للمتربي ٥٦
التفاعل المباشر بين الطبيعة والبيئة في التربية الرمزية ٦٧
الرموز الباطنية ودورها في التربية الباطنية ٨٢

موجز البحث ٨٦
ملاحظات وإرشادات تطبيقية ٩٠

الفصل الثاني:

علم الجمال والتربية الدينية (دور الذوق الجمالي في
التربية الدينية) ١٧
مفهوم الجمالية ١٠١
دور عنصر الجمالية في الإعلام الديني ١٠٢
مكانة العناصر الجمالية في القرآن والروايات ١٠٥
العشق والجمال ١١٢
الطبيعة والجمال ١١٨

الفصل الثالث:

الحداثة المتوازنة في التعليم والتربية الدينيين) ١٢١
(إبداع المواقف المستحدثة في التربية الدينية من وجهة نظر
علم النفس) ١٢٣
النظريات النفسية ١٢٥
التمادي والاشباع في التربية الدينية ١٢٧
دافع التقصي في التربية الدينية ١٣٠

الفصل الرابع

تنويهات أخرى حول التربية الدينية ١٣٥

الفصل الخامس

نماذج من الدروس الدينية ١٦١
نموذج من الدروس الدينية الفاعلة في سياق تنمية الدافع
الديني عند الأطفال بحسب منهج التربية الرمزية..... ١٦٣
نموذج من الدروس الدينية الفاعلة في سياق تنمية الدافع
الديني عند الأطفال باسلوب التذوق الجمالي..... ١٧٢

الكلمة الأخيرة:

لمحة خاطفة عن وضع نظام التربية والتعليم..... ١٨٥
مصادر الكتاب الفارسية (ومصادر مقترحة لمزيد من الاطلاع)..... ١٩١