تأسيس العقلية التربوية

رؤى ومفاهيم للمربين



تأليف
د. علي بن حسين عسيري

دار طيبة الخضراء
للنشر والتوزيع | علم ينتفع به

تأسيس
العقلية التربوية

ⓒ دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع ، 1448هـ

عسيري ، علي حسين

تأسيس العقلية التربوية

رؤى ومفاهيم للمربين

علي حسين عسيري - ط1 - مكة المكرمة ، 1448 هـ

173 ص؛ 17×24 سم

رقم الإيداع: 1448/10234

ردمك: 978-603-8616-63-5

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

(1448هـ - 2027م)

يمكنكم طلب الكتب عبر
متجرنا الإلكتروني
حيثما كنت يصلك طلبك

دار طيبة الخضراء
للنشر والتوزيع | علم ينتفع به

dar.taibagreen123
dar.taiba
@dar_tg
dar_tg
dartaibagreen@gmail.com
yyy.01@hotmail.com
012 556 2986
055 042 8992
مكة المكرمة - العزيزية - خلف مسجد فقيه

تأسيس العقلية التربوية

رؤى ومفاهيم للمربين

تأليف
د. علي بن حسين عسيري

دار طيبة الخضراء
للنشر والتوزيع | علم يُنتفع به

بسم الله الرحمن الرحيم



مقدمة

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله **وبعد؛**

التربية عملٌ مع الإنسان، والإنسان أوسع من أن تحيط به وصفة معينة، أو أن تكفي في التعامل معه مجموعة من الأساليب الجاهزة، فالموقف الواحد قد تختلف دلالته باختلاف صاحبه، والوسيلة الناجحة مع طالبٍ قد لا تكون كذلك مع غيره، وما يصلح لمجموعة أو مرحلة قد يحتاج إلى مراجعة حين تتغير العينة أو السياق، ومن هنا فإن جودة التربية تبدأ، من عمق العقل الذي يفهمها ويحسن تنزيلها على الواقع التربوي.

ويتجه هذا الكتاب بصورة خاصة إلى المربي العامل في المحاضن التربوية، فهو المعني بمقالاته وأسئلته، بما يعيشه من صحبة للطلاب، وقراءة للأفراد والمجموعات، وتقدير للحاجات والمواقف، واختيار للأهداف والوسائل والمحتوى، ومتابعة لمسار البناء عبر الزمن، وإن كانت تلك الرؤى صالحة للسياقات التربوية عمومًا.

فالكتاب يقدم رؤى ومفاهيم وموازين تساعد المربي في المحاضن التربوية على تكوين طريقته في النظر وآلياته في التفكير، حتى يكون أقدر على إنتاج الموقف المناسب حين يتغير الأشخاص والظروف والأسئلة.

وقد جاء بناء الكتاب متدرجًا من تشخيص المشكلة إلى البناء، فيبدأ من الحاجة إلى التفكير التربوي والإشكالات التي تستدعيه، ثم ينتقل إلى

الأصـول التـي يقـوم عليهـا، وطريقـة المربـي فـي فهـم الإنسـان والواقـع والمواقف، حتى يصل إلى الموازين التي تضبط حكمه، وطريقته في بناء العمل التربوي بأهدافه ووسائله ومساراته المختلفة.

ونسـأل الله أن يجعـل هـذا الكتـاب خالصًـا لوجهـه الكـريم، نافعًـا لإخـواني المـربين، معينًـا لهـم علـى تجويـد أدائهـم، والارتقـاء بفكـرهم التربوي، بما يعود بالنفع على أبناء المسلمين.

د. علي بن حسين عسيري



فهرس المحتويـات

المحتويات	الصفحة
مقدمة	٥
فهرس المحتويات	٧
لماذا نحتاج إلى تفكير تربوي؟	٩
ماذا نقصد بالتفكير التربوي؟	١٣
أصول البناء التربوي	١٧
الإنسان قبل السلوك	٢٣
كيف تقرأ الطالب؟	٢٨
الناس لا يتعلمون بالطريقة نفسها	٣٣
التواصل جزء من التربية	٣٨
من أمامك؟	٤٣
ماذا يحتاجون فعلًا؟	٤٨
المجموعة كائن تربوي	٥٢
ما الذي يصنع بيئة تربوية؟	٥٦
الزمن والمرحلة والسياق	٦١
ما الذي يصنع الطالب؟	٦٧
بأي ميزان تحكم؟	٧٢
ليست كل الأخطاء في رتبة واحدة	٧٩

حين تتزاحم المصالح ٨٥
مآلات القرار ٩٢
متى تتدخّل؟ ٩٧
متى تغيّر حكمك؟ ١٠٦
كيف تتعلم من التجربة؟ ١١٣
العينة التربوية بوصلة البناء ١٢٠
الغايات التربوية ١٢٦
الهدف التربوي وإشكاليات البناء ١٣٠
فقه الوسائل التربوية ١٣٧
الدرس التربوي وإشكالية الانتقائية ١٤٣
على ماذا يُتابع الطالب؟ ١٤٧
المعايشة التربوية ومعرفة الطالب ١٥٣
مفاهيم حول الجدول التربوي ١٦٣
التوفيق فوق الأسباب ١٦٨
خاتمة ١٧٢



لماذا نحتاج إلى تفكير تربوي؟

طبيعة العمل التربوي تجعل المربي في مواجهة دائمة مع إنسان متغير، ومواقف لا تتكرر بالصورة نفسها، واحتياجات تتبدل بتبدل العمر والبيئة والخبرة والعلاقات الإنسانية، ولهذا تتسع المسافة بين امتلاك المعلومات التربوية وبين القدرة على توظيفها في الموقف المناسب، فقد يعرف المربي كثيرًا من القواعد، ويحفظ عددًا من الأساليب، ويمتلك خبرةً طويلة في التربية، ثم يقف أمام موقف جديد يحتاج إلى فهمٍ يربط فيه بين المعطيات، ويقدّر ما وراءها من الأسباب، ويفرق بين الظاهر والخفي، ويوازن بين البدائل، حتى يصل إلى القرار الأقرب لمصلحة الطالب، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى العقل التربوي.

وتظهر أهمية هذا العقل حين نتأمل أنَّ السلوك الواحد قد يصدر عن أسباب متباينة، فقد يكون سكوت الطالب حياءً، أو خوفًا، أو ضعف ثقة، أو طبيعةً هادئة، وقد يكون ضعف مشاركته مرتبطًا بالمربي نفسه أو بالمجموعة أو بالأسرة أو بمرحلة عمرية يمر بها، ومن هنا يتغير القرار التربوي بتغير تفسير الموقف، وكلما اتسعت قدرة المربي على قراءة الأسباب والسياقات والمآلات ازدادت قدرته على اختيار التدخل الذي يناسب الطالب الذي أمامه.

ويظهر هذا المعنى في الهدي النبوي بشكل ملحوظ، فقد طلب أبو ذر رضي الله عنه من النبي ﷺ أن يستعمله في منصب، فقال له: "يا أبا ذرٍّ إنك

ضعيفٌ وإنها أمانةٌ، وإنها يومَ القيامةِ خزيٌّ وندامةٌ، إلا من أخذها بحقِّها وأدَّى الذي عليه فيها"[١]، فأبو ذر ﷺ من فضلاء الصحابة، والعمل الذي طلبه عمل مشروع، ومع ذلك دخلت قدرة الإنسان وملاءمته للعمل في تقدير الاختيار، وفي هذا ما يلفت المربي إلى أنَّ صلاح الأمر في ذاته لا يكفي للحكم بملاءمته لكل إنسان، وأنَّ معرفة من أمامه جزء من حسن توجيهه.

ويزداد الأمر تعقيدًا حين يعمل المربي مع مجموعة من الطلاب؛ لأنَّ القرار الذي يصلح لفرد قد يترك أثرًا مختلفًا في بقية المجموعة، والتوجيه الذي يحتاجه طالب قد يتحول إلى حرجٍ إذا قُدِّم في العلن، والحزم الذي يعيد التوازن في موقف قد يزيد التوتر في موقف آخر، ولهذا يحتاج المربي إلى عقل يقرأ الفرد داخل المجموعة، والموقف داخل تاريخه، والقرار داخل آثاره المتوقعة، حتى تتشكل لديه رؤية مركبة تحميه من اختزال التربية في تصرف واحد أو قاعدة جامدة، وهذا يجعل معرفة المصالح والمفاسد وموازين الترجيح بينها جزءًا مهمًا من تكوين المربي، فكثير من المواقف التربوية لا تكون بين خير محض وشر محض، وإنما تتزاحم فيها المصالح، أو تجتمع في بعض الخيارات منفعة ومفسدة، فيحتاج المربي إلى أن يعرف مراتب المصالح، وأن يقدّر حجم المفسدة واحتمال وقوعها، وأن يوازن بين الأثر القريب والبعيد، وبين مصلحة الفرد ومصلحة المجموعة، حتى لا يحقق مصلحة محدودة ويفوّت ما هو أعظم منها، أو يدفع مفسدة صغيرة بما يُنشئ مفسدة أكبر.

(١) رواه مسلم، (١٨٢٥).

وقد يقع الخلل حين يتحول المربي إلى مستهلك للوصفات التربوية، فيبحث لكل مشكلة عن إجراء محفوظ، ثم ينقل التجارب من بيئة إلى أخرى، ويكرر ما نجح معه سابقًا من غير فحصٍ للمتغيرات التي صنعت ذلك النجاح، بينما يقتضي النضج التربوي أن يسأل عن طبيعة الحالة، ومدى تشابهها مع الخبرة السابقة، والعناصر الجديدة التي دخلت فيها، وحجم الأثر المتوقع من كل خيار، لأنَّ التربية تتحرك في مساحة واسعة من الاحتمالات التي تحتاج إلى تقديرٍ وحكمة أكثر مما تحتاج إلى كثرة الأجوبة الجاهزة، وشواهد هذا كثيرة في السنة، فقد يسأل الصحابة ذات السؤال للنبي ﷺ كسؤال أوصني يا رسول الله، فيجاوب بإجابة مختلفة في ظاهرها، ولكنها ملائمة لحال كل واحد منهم، فقال لأحدهم: "لا تغضَبْ"[١]، وقال للآخر: "إذا قُمْتَ في صلاتِكَ، فصَلِّ صلاةَ مُودِّعٍ"[٢]، وقال لآخر: "عليك بتقوى اللهِ ما استطَعْتَ واذْكُرِ اللهَ عندَ كُلِّ حَجَرٍ وشَجَرٍ"[٣]، وهذا التنوع في الوصايا يكشف جانبًا من فقهه ﷺ بأحوال من أمامه، فالمعنى الذي يحتاجه أحدهم قد لا يكون هو الأولى بغيره، وحسن التوجيه يبدأ من معرفة الإنسان ثم اختيار ما هو أنفع وأليق بحاله.

ومن الزوايا المهمة في بناء هذا العقل أن يدرك المربي حدود معرفته، وأن يفرّق بين ما يعرفه وما يظنُّه، وبين الانطباع والدليل، وبين الخبرة الشخصية والقاعدة العامة، وأن يمنح الموقف زمنه الكافي للفهم حين يسمح المقام بذلك، ثم يراجع تفسيره كلما ظهرت معطيات جديدة.

(١) أخرجه أحمد (٢٣١٧١).
(٢) صحيح ابن ماجة، (٣٣٨١).
(٣) أخرجه أحمد في الزهد (١٤١).

ويمكن رؤية أثر ذلك في موقفٍ بسيط: طالب بدأ يتأخر عن البرنامج ويتراجع تفاعله، فقد يفسر مربٍ هذا السلوك على أنه ضعف انضباط فيبادر إلى المحاسبة، بينما يتجه مربي آخر إلى جمع الصورة فيسأل عن تغيراته الأخيرة، وعلاقته بأصحابه، ووضعه الأسري، ومشاعره تجاه المحضن، ثم يكتشف أنَّ وراء السلوك سببًا يحتاج إلى الاحتواء أو المساندة أو تغيير موقعه داخل المجموعة، وهنا يتضح أن الفارق بين المعالجتين بدأ من طريقة النظر إلى الموقف قبل أن يظهر في طريقة التعامل معه.

ولهذا يمثل بناء العقل التربوي الخطوة الأولى في تكوين المربي؛ لأنَّ التربية في جوهرها سلسلة متصلة من عمليات الفهم والتفسير والموازنة والاختيار، وكل مهارة أو وسيلة يكتسبها المربي تستمد قيمتها من العقل الذي يضعها في موضعها، حتى يصبح قادرًا على التعامل مع المواقف الجديدة بما يملكه من أصول وموازين، ويتحول من منفذٍ للممارسات التربوية إلى مربي يفهم لماذا يفعل، ومتى يفعل، وكيف يختار ما يناسب الطالب والمرحلة والغاية.



ماذا نقصد بالتفكير التربوي؟

حين نتحدث عن التفكير التربوي فإنَّنا نقصد تلك الملكة التي تتكون عند المربي مع الزمن، فيستطيع من خلالها أن يجمع بين معرفته بالطالب، وفهمه للواقع، واستحضاره للغاية التربوية، وخبرته المتراكمة بالمواقف، ثم ينظم هذه العناصر في غاية واحدة تساعده على تفسير ما يجري واتخاذ الموقف الذي يراه أقرب إلى الصواب، فالعقل التربوي بهذا المعنى طريقة في النظر ومنهج في المعالجة قبل أن يكون مخزونًا من المعلومات وإجابات على الأسئلة، وهذا قريب من معنى الملكة عند ابن خلدون، فيرى أنها في العلم لا تتحقق بمجرد معرفة مسائله، وإنما بـ"الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله"[(١)]، وهو معنى يتجاوز امتلاك المعلومات إلى القدرة على التصرف بها وربط جزئياتها بأصولها وإنتاج النظر من خلالها، والملكة بهذا المعنى أوسع من العادة، فالعادة قد تنشأ من تكرار ممارسة بعينها، أما الملكة فتمنح صاحبها قدرة على النظر والتصرف في صور متجددة، ولذلك فالمقصود بالتفكير التربوي ليس أن يعتاد المربي أنماطًا معينة من المعالجة، وإنما أن تتكون لديه قدرة راسخة على إنتاج المعالجة المناسبة حين تتغير المواقف.

(١) ابن خلدون، المقدمة، فصل، (في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع)، ص ٧٤.

ولهـذا قـد يتسـاوى مربيـان فـي المعرفـة ويختلفـان كثيـرًا فـي حسـن التصـرف؛ لأنَّ المعرفـة تقـدم المـادة التـي يفكـر بهـا المربـي، أمـا العقـل التربوي فيحدد الكيفية التي يرتب بها هذه المادة، ويربط بعضها ببعض، ويستدعي منها ما يناسب الموقف، ويعرف الوزن الذي ينبغي أن يمنحه لكل معطى، ولذلك نجد أنَّ المربي الناضج قد يستحضر في موقف واحد طبيعة المرحلة العمرية، وشخصية الطالب، وتاريخ العلاقة معه، وحال المجموعة، والهدف الذي يسعى إليه، ثم يصدر حكمه بعد أن تنتظم هذه العناصر في ذهنه، بينما قد يتعلق غيره بعنصر واحد منها فيضخمه حتى يحجب عنه بقية الصورة.

ومن هنا ينبغي التفريق بين العلم والخبرة والمهارة والعقل التربوي، فـالعلم يمـدُّ المربـي بالمفـاهيم والقواعـد، والخبـرة تمنحـه رصـيدًا مـن المواقـف التـي عاشـها ورأى نتائجهـا، والمهـارة تمكنـه مـن أداء أعمـال محددة بكفاءة، أما العقل التربوي فيعمل في مستوى أعمق؛ لأنَّه يوظف هذه العناصر جميعًا في العملية التربوية، ويعرف متى يستدعي المعرفة، ومتى يستفيد من الخبرة، ومتى يستخدم المهارة، ومتى يتجاوز ما اعتاده إلـى اجتهـاد جديـد تفرضـه معطيـات الموقـف، ولهـذا قـد تكـون الخبـرة الطويلة مصدرًا للنضج، وقد تتحول في بعض الأحيان إلى قيد إذا اعتاد صاحبها أن يقيس الجديد على القديم دون أن ينتبه إلى الفروق بينهما.

ويتكـون هـذا العقـل مـن عناصـر متداخلـة يصـعب فصـل بعضـها عـن بعـض، ففيـه تصـور يسـاعد المربـي علـى فهـم الإنسـان والتربيـة وغاياتهـا، وفيه ملاحظة تجعله أكثر قدرة على التقاط المعطيات التي قد يغفل عنها

غيره، وفيه تفسير يبحث به عما وراء الظواهر من السلوك، وفيه موازنة يقدر بها المصالح والآثار والبدائل، وفيه حكم ينتهي إليه بعد النظر، ثم تأتي المراجعة لتعيد نتائج التجربة إلى العقل مرة أخرى، فيتعلم منها ويصحح بعض تصوراته، وبذلك يبقى العقل التربوي ينمو باستمرار كلما ازدادت المعرفة، واتسعت التجربة، وحسنت المراجعة، وهذا التكون المتدرج للملكة أشار إليه ابن خلدون بقوله: "الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته"[(١)]، فالعقل التربوي يتكون بنمو متدرج مع الممارسة الواعية، واستدعاء الأصول، وتكرار النظر في المواقف حتى تصبح للمربي طريقة أرسخ في الفهم والحكم.

ومن مظاهر الإشكال في هذا المفهوم حين نتصور أنَّ امتلاك هذه الملكة نتيجة تلقائية لطول الممارسة، وهذا مما يغيب على بعض المربين، فليس كل من مارس التربية طويلًا قد بنى عقلًا تربويًا ناضجًا، لأنَّ السنوات قد تراكم الخبرة كما قد تراكم العادات، وقد يكرر المربي طريقة واحدة عشرين عامًا ثم يسمي تكرارها خبرة، بينما الخبرة التي تبني العقل هي التي يصاحبها سؤال ومراجعة ومقارنة بين المتوقع والواقع، فيسأل المربي نفسه بعد الموقف لماذا فعلت ذلك؟ وعلى أي أساس بنيت حكمي؟ وما الذي كنت أتوقعه؟ وماذا حدث فعلًا؟ وما المعطى الذي أغفلته؟ وهل كان نجاح المعالجة راجعًا إلى صحة قراري أم إلى عوامل أخرى لم أنتبه إليها؟ فبهذه الأسئلة تتحول الحوادث اليومية إلى معرفة قابلة للاستثمار.

(١) ابن خلدون، المقدمة، فصل، (في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع)، ص ٧٤.

ومن الزوايا المهمة في فهم العقل التربوي كذلك أنَّه لا يعمل بعيدًا عـن مرجعيـة حاكمـة لهـذه الأفكـار، لأنَّ امـتلاك القـدرة علـى التحليـل والموازنة لا يعني أن يصبح المربي حرًّا من الأصول والقيم التي تضبط نظـره، وإنمـا تـزداد قيمـة العقـل حـين يعـرف المجـال الـذي يجتهـد فيـه والحـدود التـي يقـف عنـدها، ويفـرق بـين الثابـت الـذي يحكـم اجتهـاده والمتغير الذي تتعدد فيه الخيارات، ولهذا فإن نُضج التفكير يقاس بقدرته علـى توليـد الـرأي المناسـب داخـل منظومـة صـحيحة مـن الغايـات والقيم والأصول.

وقـد يظهـر الفـرق عمليًـا فـي مربـي قـرأ أنَّ الحـوار مـن أنفـع وسـائل التربيـة، فاكتسـب هـذه المعرفـة ثـم أتقـن مهـارات الحـوار، وبـين العقـل التربوي الذي يبدأ تفكيره في الحوار من مستوى آخر حين يسأل هل هذا الموقـف يحتـاج إلـى حـوار أصـلًا؟ وهـل الطالـب مسـتعد لـه الآن؟ وهـل يكـون فرديًـا أم أمـام المجموعـة؟ وهـل المقصـود أنْ أَصِـل معـه إلـى قناعـة، أم أن أسمعه لأفهم المشكلة قبل أن أقرر؟ فمعرفة الوسيلة شيء، وإتقان استخدامها شيء آخر، ووضعها في موضعها هو عمل العقل التربوي.

وبهذا يصبح العقل التربوي بناءً تتآزر فيه المعرفة والخبرة والملاحظة والموازنـة والمراجعـة تحـت غايـة مرجعيـة واضـحة، حتـى تتكـون لـدى المربي مع الأيام ملكة تساعده على أن يرى المسألة في سياقها، ويمنح عناصـرها أوزانهـا المناسـبة، ثـم ينتـج موقفـه بـدل أن يسـتعيره جاهزًا مـن تجربة غيره، ولذلك فإن غاية بناء هذا العقل هي أن يُصبح المربي أقدر على إنتاج الجواب التربوي حين تتغير الأسئلة.



أصول البناء التربوي

حين نقول إنَّ المربي يحتاج إلى عقل تربوي يقرأ المواقف ويوازن بين الاحتمالات ويختار من بين البدائل، فإنَّ هذا العقل لا يعمل في فراغ، ولا يملك أن يجعل مجرد الخبرة أو نجاح التجربة أو رضا الطالب معيارًا نهائيًا لصحة ما يفعل؛ لأنَّ التربية في التصور الإسلامي تتصل ببناء الإنسان وتوجيه إرادته وتشكيل قيمه، وكل عمل يتصل بهذه المساحات يحتاج إلى مرجعية تحدد له الغاية، وترسم له الحدود، وتمنحه الموازين التي يرجع إليها حين تتعدد الخيارات أو تتعارض المصالح، ومن هنا كانت المرجعية جزءًا من تكوين العقل التربوي نفسه، فهي التي تضبط لنا صورة الإنسان الذي نريد أن نصل إليه، وما المعاني التي نريد أن تستقر فيه، وما الذي يجوز لنا أن نفعله في سبيل ذلك وما الحدود التي ينبغي أن نقف عندها؟

وهذا المعنى أصلٌ في التصور الإسلامي، فلا يستقل الإنسان بتحديد وجهته ومعاييره بعيدًا عن هداية الوحي، قال تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ﴾ [النساء:٥٩]، فالرد إلى الوحي يؤسس لمرجعية أعلى تُوزن بها الأقوال والمواقف والاختيارات.

وتأتي الشريعة في مقدمة هذه المرجعية بما تقرره من تصورات عن الإنسان وغاية وجوده ومسؤوليته، وبما تؤسسه من تصور عن العبودية والقيم الكبرى كالعدل والرحمة والأمانة والكرامة والتكليف وغيرها،

فـالمربي يتعامـل مـع الطالـب بوصـفه إنسـانًا لـه إرادة وكرامـة ومسـؤولية، ويسعى إلى إعانته على تحقيق عبوديته لله وبناء شخصيته على هدى من الوحي، ولهذا فإن المرجعية الشرعية تعطينا التصور الكلي الذي يتحرك المربـي داخلـه، فتـؤثر فـي فهمـه للغايـة كمـا تـؤثر فـي اختيـاره للطريـق الموصل إليها.

وفي مقدمة هذه الغايات تحقيق العبودية لله تعالى، كما قال سبحانه: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الـذاريات:٥٦]، فهـذه الغايـة الكبـرى تمنح التربية الإسلامية وجهتها، وتجعل بناء الإنسان متصلًا بوظيفته في الوجود، لا بمجرد نجاحه أو قدرته أو توافقه مع محيطه.

غير أن استحضـار المرجعيـة لا يعني أن يجد المربـي في النصـوص جوابًا تفصيليًا مباشرًا لكل موقف يمر به، فمساحة واسعة من العمل التربـوي تقـوم على الاجتهـاد في تنزيل الأصـول على الوقـائع، واختيـار الأنسب من الوسائل، وتقدير الأشخاص والأزمنة والمآلات، وهذا قريب من المنهج الذي قرره ابن القيم في باب الحكم والفتوى حين جعل حسن التنزيـل قائمًـا علـى نـوعين مـن الفهـم: فهـم الواقـع والفقـه فيـه، وفهـم الواجب في الواقع، ثم تنزيل أحدهما على الآخر[١]، وإذا كان كلامه في مقام الفتوى والحكم، فإنَّ أصل المنهج مهم في التربية، فيحتاج المربي إلى أصل يهديه، وواقع يفقهه، ثم عقل يحسن وصل أحدهما بالآخر، وهنا تظهر وظيفة العقل التربوي الذي يجمع بين ثبات المرجعية وتغير الواقـع، فـلا يجعـل تغير الواقـع ذريعـة لتجـاوز الأصـول، كمـا لا يُحِّـول الأصـول العامـة إلـى إجـراءات جامـدة يتعامـل بهـا مـع جميـع الأشـخاص

(١) ابن القيم، إعلام الموقعين عن رب العالمين، (١/ ٦٩).

والمواقف بالطريقة نفسها، وإنما يفهم الثابت الذي ينبغي أن يحفظ، والمتغير الذي تتسع فيه مساحة الاجتهاد، ثم يتحرك في هذه المساحة بوعي وحكمة.

وتنشأ بعض الإشكالات حين تختلط المرجعية بالتجربة، فيتحول ما اعتاده المربي أو ما نجح في محضنه إلى شيء قريب من الأصل الذي يصعب مراجعته، مع أنَّ التجربة مهما طال عمرها تظل مصدرًا للتعلم وليست مصدرًا للتشريع، وقد تكون مناسبة لزمان أو فئة أو بيئة ثم تتغير المعطيات التي صنعت نجاحها، ولهذا يحتاج المربي إلى أن يسأل نفسه باستمرار هل هذا الذي أتمسك به قيمة تربوية ثابتة، أم أسلوب اعتدناه حتى اكتسب في نفوسنا صفة الثبات؟ وهل رفضي لهذه الوسيلة الجديدة ناشئ عن مخالفتها لأصل معتبر، أم لأنها مختلفة عما أَلِفته من الوسائل؟ فالتفريق بين الأصل وبين الصورة التي اعتدنا تطبيق الأصل من خلالها من علامات النضج التربوي.

وفي الجهة المقابلة قد يقع المربي تحت ضغط الواقع، فيصبح نجاح الوسيلة أو انتشارها أو قبول الطالب لها مسوغًا كافيًا لاستخدامها، وهنا تختل العلاقة بين الغاية والوسيلة؛ لأنَّ فاعلية الوسيلة لا تمنحها المشروعية من تلقاء نفسها، كما أنَّ الوصول إلى مقصد حسن لا يبرر كل طريق يؤدي إليه، ولذلك يحتاج التفكير التربوي إلى موازنة مستمرة بين سؤالين متلازمين، هل ما أريده صحيح؟ وهل الطريق الذي أسلكه إليه صحيح؟ وبقدر وضوح هذين السؤالين يكون المربي بإذن الله أقدر على ضبط وسائله، فلا يدفعه حرصه على تحقيق النتيجة إلى استخدام وسائل لا تنسجم مع القيم والأصول التي تحكم عمله التربوي.

كما أنَّ الإفادة من علم النفس والاجتماع ونظريات التعلم والتجارب التربوية المعاصرة تدخل في بناء المعرفة التي يحتاجها المربي، غير أنَّ الإفادة منها تختلف عن التسليم بكل ما تحمله من تصورات، فيستطيع المربي أن يستفيد من دراسة خصائص النمو، وآليات التعلم، والدافعية، والعلاقات الاجتماعية، والسمات الشخصية، وأن يختبر ما تقدمه هذه العلوم من أدوات وتفسيرات، مع بقاء قدرته على التمييز بين المعرفة التي تصف الإنسان وبين الفلسفة التي تفسر وجوده وتحدد غاياته، فبعض الأدوات يمكن الإفادة منها داخل مرجعيات مختلفة، بينما تحمل بعض النظريات في أعماقها تصورًا للإنسان والقيم يحتاج إلى فحص قبل أن يتحول إلى أساس للعمل التربوي.

ومن الزوايا الدقيقة هنا أنَّ المرجعية نفسها تحتاج إلى فقه في التنزيل، فقد يكون الأصل صحيحًا، والقيمة صحيحة، والمقصد صحيحًا، ثم يقع الخلل في طريقة تحويل ذلك كله إلى ممارسة، حين لا يراعى استعداد الطالب أو مرحلته أو قدرته أو المآلات المترتبة على التدخل، ولهذا فإنَّ صحة المبدأ لا تعفي المربي من مسؤولية التفكير في كيفية تطبيقه، كما أنَّ الخطأ في التطبيق لا يعني خطأ المبدأ، وهذه التفرقة تحمي المربي من طرفين متقابلين طرف يظن أنَّ صحة المقصد تكفي لصحة كل ممارسة تصدر عنه، وطرف يرفض قيمة صحيحة لأن تطبيقًا سيئًا ارتبط بها في تجربته، وقد فقه عمر بن عبد العزيز رَحِمَهُ اللَّهُ هذا المعنى من فقه التنزيل، فحين استعجل عليه ابنه عبد الملك في إنفاذ بعض أمور الحق، فقال له: "لا تعجل يا بني، فإن الله تعالى ذم الخمر في القرآن مرتين وحرّمها في الثالثة، وأنا أخاف أن أحمل الناس على الحق جملة

فيدفعوه وتكون فتنة"[١]، ولم يكن تدرجه ترددًا في الحق، وإنما كان فقهًا بطبيعة النفوس وطريق انتقالها، وإدراكًا للفرق بين وضوح الغاية وبين القدرة على بلوغها دفعة واحدة، وهو معنى يحتاجه المربي، فقد يعرف ما يريد أن يصل إليه بالطالب، ثم يكون من الحكمة أن يبنيه فيه شيئًا فشيئًا، حتى لا يتحول استعجال الثمرة إلى سبب في تعثر البناء نفسه.

ومن فقه التنزيل النظر في مآلات الأفعال وما يمكن أن ينشأ عنها من آثار، وقد قرر الشاطبي أنَّ "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعًا، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة"[٢]، فصحة الفعل في أصله لا تستغني عن النظر فيما يفضي إليه عند تنزيله على واقع معين، وهو معنى يحتاجه المربي حين يقدّر أثر تدخله في الطالب، وما يمكن أن يُحدثه في نفسه أو فيمن حوله.

وقد تجلى فقه المآلات ومراعاة الاستعداد في ترك النبي ﷺ إعادة بناء الكعبة على قواعد إبراهيم عليه السلام، مع رغبته في ذلك، فقال لعائشة رضي الله عنها: "يا عائشةُ لولا أنَّ قومَك حديثُ عهدٍ بجاهليَّةٍ لهدَمْتُ البيتَ حتَّى أُدخِلَ فيه ما أخرَجوا منه في الحِجْرِ فإنَّهم عجَزوا عن نفقتِه"[٣]، فالمقصد في ذاته صحيح، ومع ذلك روعي حال الناس وما قد يترتب على الفعل، وهو معنى بالغ الأهمية في التفكير التربوي، فلا يكفي صحة ما يريد المربي الوصول إليه حتى يحسن تقدير الوقت والطريقة والاستعداد.

(١) ابن عبد ربه، العقد الفريد، كتاب اللؤلؤة في السلطان، باب حسن السيرة والرفق بالرعية، (١/٣٠).

(٢) الشاطبي، الموافقات، كتاب الاجتهاد، النوع المتعلق باعتبار مآلات الأفعال، (٥/١٧٧).

(٣) أخرجه البخاري، (١٥٨٦).

فإذا أراد المربي مثلًا أن يغرس الانضباط، فإنَّ قيمة الانضباط نفسها واضحة، لكن تنزيلها يفتح أمامه أسئلة كثيرة تتعلق بعمر الطالب، ودرجة المخالفة، وقدرته على الالتزام، وطبيعة العلاقة، والفرق بين التقصير والعجز، وبين المخالفة الفردية والظاهرة الجماعية، ثم تأتي الوسيلة بعد ذلك، فقد يكون الحزم مناسبًا في موضع، والحوار أنفع في آخر، والتدرج أليق بثالث، بينما تبقى القيمة التي يسعى إليها واحدة، وهنا يظهر كيف تعمل المرجعية والعقل معًا المرجعية تحفظ الوجهة، والعقل التربوي يجتهد في اختيار الطريق.

وحين يستقر هذا المعنى يستطيع المربي أن يتحرك بمرونة أكبر؛ لأنَّ المرونة عندئذ لا تعني السيولة، والثبات لا يعني الجمود، وإنما يَعرف ما الذي ينبغي أن يبقى ثابتًا حين تتغير الظروف، وما الذي يستطيع تغييره دون أن يفقد وجهته، فيستفيد من القديم والجديد، ومن المعرفة والتجربة، ومن نجاحه وإخفاقه، مع بقاء ميزان أعلى يراجع من خلاله كل ذلك، وبذلك تصبح المرجعية قوةً تمنح الاجتهاد اتجاهه، بدل أن تكون قيدًا يمنع التفكير أو شعارًا يستدعى بعد اتخاذ القرار.



الإنســان قبل السلوك

حين ينتقل المربي من التفكير في التربية إلى التعامل مع الإنسان، فإنَّ أول ما يواجه منه هو السلوك؛ لأنّه الجزء الظاهر الذي يمكن ملاحظته ووصفه والحكم عليه، غير أن التربية تنظر إلى السلوك باعتباره مظهرًا لإنسان أكثر تعقيدًا مما يظهر في موقف عابر، له حاجاته ودوافعه وتجاربه ومشاعره وطبيعته ومرحلته العمرية والبيئة التي يعيش فيها، ومن هنا يبدأ أحد أهم التحولات في عقل المربي أن ينتقل اهتمامه من مجرد سؤال ماذا فعل؟ إلى سؤال أعمق ما طبيعة الإنسان الذي صدر عنه هذا الفعل؟

وهنا لا نقلل من شأن الأفعال أو التردد في تقويم الخطأ، ولكن نريد أن نوضح أنَّ الحكم على الفعل شيء، وفهم صاحبه شيء آخر؛ فقد يكون السلوك مرفوضًا بوضوح، بينما تبقى الطريقة المناسبة في التعامل معه مرتبطة بفهم الإنسان الذي صدر عنه؛ لأنَّ السلوك المتشابه قد تنشئه دوافع مختلفة، وما يبدو ضعفًا في الانضباط قد تكون وراءه مشكلة في الانتماء، وما يظهر في صورة جرأة قد يكون بحثًا عن المكانة، وما نراه فتورًا قد يرتبط بإحباط متراكم، وحين يختلف المنشأ تختلف معه كثير من طرائق المعالجة، وإن بقي الحكم على السلوك في ذاته واحدًا.

وهذا يقودنا إلى مفهوم مهم في التفكير التربوي، وهو أنَّ السلوك معلومة عن الطالب، وليس الطالب كله، فالفعل يكشف جانبًا من صاحبه، لكنه لا يمنحنا الحق في اختزاله فيه، والفرق كبير بين أن نقول

إنَّ طالبًا كذب في موقف، وبين أن تستقر صورته في أذهاننا بوصفه كاذبًا، أو أن نصف فعلًا بالكسل، وبين أن يتحول الكسل إلى هوية نقرأ من خلالها صاحبه؛ لأنَّ التربية حين تنقل الطالب من مساحة الفعل القابل للتغيير إلى مساحة الصفة المستقرة قد تسهم من حيث لا تشعر في تثبيت الصورة التي تريد إصلاحها، بينما الأصل أن يبقى الطالب في نظر مربيه أوسع من خطئه، وأن تظل إمكانية النمو والتغير جزءًا من الطريقة التي يُنظر بها إليه، ومن لطيف ما يبين أنَّ معرفة الإنسان لا تُبنى من موقف عابر ما روي عن عمر بن الخطاب ﷺ حين شهد عنده رجل، فجاء آخر يزكيه ويقول: أنا أعرفه، فسأله عمر عن حقيقة معرفته به: أهو جاره الذي يعرف ليله ونهاره ومدخله ومخرجه؟ أو عامله بالدينار والدرهم؟ أو رافقه في السفر الذي تظهر فيه مكارم الأخلاق؟ فلما أجاب بالنفي قال له عمر: "لست تعرفه"[(١)]، وفي هذا معنى تربوي دقيق؛ فمعرفة الإنسان تحتاج إلى قدر من المعايشة وتنوع المواقف التي تكشف جوانب شخصيته، ولا يكفي فيها موقف حسن رأيناه منه، كما لا ينبغي أن يُحبس في موقف سيئ وقع فيه، ولهذا كان المربي أحوج إلى جمع الصورة قبل أن يحول سلوكًا واحدًا إلى حكم على صاحبه.

ومن هنا تبرز أهمية الدوافع والحاجات في فهم الطالب، فيقف وراء كثير من السلوكيات حاجات إلى القبول أو التقدير أو الاستقلال أو الانتماء أو إثبات الذات، كما تتداخل معها المخاوف والرغبات والتجارب السابقة، والمربي الذي لا يرى سوى السطح قد يقضي وقتًا طويلًا في مقاومة الأَعراض بينما يبقى الأصل الذي يغذِّيها قائمًا، أما

(١) ابن كثير، إرشاد الفقيه إلى معرفة أدلة التنبيه، (٢/ ٤٠٣).

الذي يتسع نظره للإنسان فيحاول أن يفهم البنية التي أنتجته، ومن أظهر المواقف النبوية في ذلك موقف حاطب بن أبي بلتعة ﷺ حين أرسل إلى قريش يخبرهم بمسير النبي ﷺ إليهم، فسأله النبي ﷺ (ما حملك على ما صنعت؟)، فبيّن حاطب ﷺ ما حمله على فعله، وأنه أراد أن تكون له عند قريش يد يحمون بها قرابته، مع ثبات إيمانه وعدم رضاه بالكفر بعد الإسلام[١]، فكان السؤال فهمًا للإنسان ودافعه قبل استكمال الحكم على موقفه، وفي هذا معنى تربوي دقيق أنَّ خطأ السلوك لا يُغني عن السؤال عما وراءه، وأنَّ معرفة الدافع قد يغير فهمنا لصاحبه وإن لم يُغير حكمنا على الفعل.

غير أنَّ البحث عما وراء السلوك يحمل هو الآخر إشكالًا ينبغي التنبه إليه، فقد يتحول الحرص على الفهم إلى إفراط في التفسير، فيبحث المربي لكل فعل بسيط عن قصة نفسية عميقة، أو يمنح الاحتمالات الخفية سلطة أكبر من الوقائع الظاهرة، أو يجعل معرفة الدافع مبررًا للسلوك نفسه، كما أنَّ بعض التصرفات قد تكون في غاية البساطة ولا تحتاج إلى بناء تفسيرات معقدة حولها، ولذلك يحتاج المربي إلى الجمع بين وضوح الحكم على الفعل وإدامة النظر إلى الفاعل ودوافعه.

ويزداد فهمنا العميق للطالب حين ندرك أنَّ السلوك يتشكل في شبكة واسعة من المؤثرات، فالمرحلة العمرية تؤثر في طريقة التفكير والانفعال، والأسرة تترك أثرها في التصورات والعادات، والأصدقاء يصنعون قدرًا من المعايير والضغوط، والبيئة الرقمية توسع مصادر التأثير بصورة غير مسبوقة، كما أنَّ المحضن التربوي نفسه قد يستخرج من

(١) أخرجه البخاري (٦٢٥٩).

الطالب سلوكًا لا يظهر في بيئة أخرى، ولذلك فإنَّ السؤال عن الطالب يتجاوز البحث عن صفاته الفردية إلى فهم السياقات التي يعيش داخلها، لأنَّ الطالب ابن استعداداته كما أنَّه ابن علاقاته وتجربته وبيئته.

وهنا تظهر إحدى المشكلات التي تواجه المربي صاحب الرسالة، فهو يحمل بطبيعته صورة الطالب الذي يريد بناءه، وهذه الصورة ضرورية لتحديد اتجاه التربية وبوصلتها، لكنها قد تصبح عبئًا حين تطغى على رؤية الطالب الموجود بالفعل، فينشغل المربي بالفجوة بين الطالب كما هو بالفعل، والطالب كما ينبغي أن يكون، ويبدأ التعامل معه من نقطة النهاية بدل نقطة البداية، مع أنَّ البناء يبدأ من الطالب الحقيقي بما لديه من قوة وضعف واستعداد وتفاوت، ثم يتحرك به نحو الغاية على قدر ما تسمح به سنن النمو والتدرج.

ولهذا فإنَّ من الزوايا المهمة في التفكير في الطالب أن نُفرِّق بين القبول والتزكية، فقبول الطالب يعني أن نحفظ له كرامته ومكانه في العلاقة التربوية، وأن نفهمه في واقعه ونمنحه فرصة النمو، أما تزكية كل ما يصدر عنه فشيء مختلف تمامًا، وقد جمع المنهج النبوي بين الرحمة بالإنسان وتقويم سلوكه، وبين معرفة تفاوت الناس ومطالبتهم بالارتقاء، فلا تتحول التربية إلى محاكمة مستمرة تجعل الخطأ حاجزًا بين المربي والطالب، ولا إلى احتواء منفلت يفقد التربية وظيفتها في البناء والتغيير.

وقد تجلى هذا الجمع في موقف النبي ﷺ من الأعرابي الذي بال في المسجد، "فزَجَرَه النَّاسُ، فنَهاهمُ النَّبيُّ ﷺ، فلَمَّا قَضى بَولَه أمَرَ النَّبيُّ ﷺ بذَنوبٍ مِن ماءٍ، فأُهريقَ عليه"[(١)]، فلم يمنع وضوح الخطأ من مراعاة حال

(١) رواه البخاري، رقم (٢٢١).

حال صاحبه وجهله، ولم تتحول مراعاة حاله إلى إقرار لفعله، فاجتمع في الموقف حفظ الإنسان وتصحيح السلوك، وهي الموازنة التي يحتاجها المربي حين يتعامل مع أخطاء الطلاب.

وتبدو هذه الرؤية في التطبيق حين يصدر السلوك نفسه من طلاب مختلفين، فقد يحتاج أحدهما إلى موقف حازم لأنَّه يعرف الصواب ويختبر الحدود، بينما يحتاج الآخر إلى مساحة من الحوار لأنَّ سلوكه متصل بفهم مضطرب، وقد يكون من المناسب مع ثالث تأخير المعالجة حتى تهدأ حالة انفعالية يمر بها، فالتربية العادلة تعني أن نعطي كل حالة ما يناسبها في ضوء معيار واضح.

ومن لطيف الشواهد على مراعاة حال المخطئ ما وقع لمعاوية بن الحكم السلمي ﷺ حين تكلَّم في الصلاة جاهلًا بالحكم، فلما فرغ النبي ﷺ من صلاته علَّمه حكم الكلام في الصلاة، فقال معاوية واصفًا طريقته ﷺ "بأبي وأمي ما ضربني ولا كهرني ولا سبني ثم قال إنَّ هذه الصلاة لا يحل فيها شيء من كلام الناس هذا إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن"[(١)]، فجهل الرجل بالحكم كان جزءًا من فهم الموقف وتقدير الطريقة المناسبة لمعالجته، وهو ما يبين أنَّ تقويم الخطأ لا يستلزم طريقة واحدة مع جميع المخطئين.

(١) رواه مسلم، رقم (٥٣٧).



كيف تقرأ الطالب؟

إذا كان الطالب أوسع من السلوك الذي يظهر منه، فإنَّ الوصول إلى فهمه يحتاج إلى معرفة تتجاوز الملاحظات العابرة، لأنَّ الطالب لا يكشف نفسه دفعة واحدة، وقد يظهر جانب منه في موقف ويختفي جانب آخر، ويتصرف مع أصدقائه بطريقة تختلف عن تصرفه مع مربيه، ويعبر عن حاجاته أحيانًا بالكلام وأحيانًا بالسلوك، ولهذا فإنّ قراءة الطالب هي عملية تراكمية تتكون فيها الصورة شيئًا فشيئًا، وتظل قابلة للتعديل كلما ظهرت للمربي معطيات جديدة.

وأول ما ينبغي تقريره أنَّ معرفة الطالب تختلف عن معرفة المعلومات عنه، فقد يعرف المربي عمره وأسرته ومدرسته ومستواه الدراسي واهتماماته، ومع ذلك تبقى معرفته به محدودة؛ لأنَّ المعرفة العميقة بالطالب تبدأ من فهم طريقته في التفكير، وما الذي يفرحه ويقلقه، وما الذي يمنحه الشعور بالقيمة، وكيف يستجيب للنجاح والإخفاق، ومن يؤثر فيه، وكيف يرى نفسه والآخرين، وما المساحات التي يشعر فيها بالأمان أو التهديد، فهذه المعرفة تكشف للمربي العالم الداخلي الذي تصدر عنه كثير من التصرفات، وتجعله أقدر على فهم الطالب من داخله بدل الاكتفاء بوصفه من الخارج.

وتأتي المعايشة في مقدمة ما يبني هذه المعرفة، فالطالب يكشف نفسه في الحياة اليومية أكثر مما يكشفها في المواقف المصنوعة، وقد

يعرف المربي عن طالبه في نزهة أو مهمة مشتركة أو جلسة عفوية ما لا يعرفه في أشهُر من البرامج الرسمية، ففي المعايشة تظهر المبادرة، والصبر، والأنانية، والكرم، وطريقة التعامل مع الرفاق، والاستجابة للضغط، والقدرة على تحمل المسؤولية، وغيرها من الجوانب التي يصعب أن تظهر في السؤال المباشر، ولهذا كانت التربية التي تتيح للمربي أن يعيش جزءًا من التجربة مع طلابه أغنى في المعرفة من تربية تختزل العلاقة في لقاء ينتهي بانتهاء البرنامج.

وقد كانت صحبة النبي ﷺ لأصحابه تتيح ظهور خصائصهم واستعداداتهم في ميادين متعددة، حتى عرف ما يتميز به بعضهم، فقال ﷺ: " أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل"[(١)]، فطول الصحبة والمعايشة يكشفان من خصائص الأشخاص وطاقاتهم ما لا تكشفه المعرفة العابرة، ويمنحان المربي صورة أوسع عن مواطن القوة والتفاوت فيمن يربيهم.

غير أن المعايشة وحدها لا تكفي، فما يراه المربي يحتاج إلى إنصات يكشف له المعنى الذي يمنحه الطالب لما يعيشه، فقد يشاهد السلوك ولا يعرف قصته، ويلاحظ التغير ولا يعرف ما سبقه، وهنا يصبح الحوار بابًا عميقًا لمعرفة الطالب، والمربي الذي لا يدخل الحوار إلا وفي ذهنه رسالة يريد إيصالها يفقد كثيرًا من قدرته على اكتشاف الطالب، لأنَّ بعض الحوارات ينبغي أن يكون مقصدها الأول فقط أن نفهم الطالب، وأن نُتيح له أن يعبر عن عالمه بلغته هو، حتى نعرف كيف يرى الأمر

(١) صحيح الجامع، (٦٨٦).

قبل أن نشرح له كيف نراه نحن.

والسؤال الجيد في هذا السياق يفتح للطالب مساحة ليكتشف نفسه كذلك، ولهذا تختلف الأسئلة التي تبحث عن الفهم عن الأسئلة التي تحمل الحكم في داخلها، فالسؤال الذي يمنح الطالب فرصة للسرد والتفسير يكشف أكثر من سؤال يدفعه إلى الدفاع عن نفسه أو اختيار الإجابة التي يتوقع أن تُرضي مربيه، وكلما شعر الطالب أنَّ حديثه سيُسمع، أصبح ما يقوله أقرب إلى التعبير عن ذاته، وأصبحت العلاقة التربوية مصدرًا أغنى للمعرفة.

ويظهر أثر السؤال في الكشف عن الإنسان في كثير من المواقف النبوية، ومن ذلك سؤال النبي ﷺ لمعاذ رضي الله عنه: "أتدري ما حق الله على العباد، وما حق العباد على الله؟ ، فقال معاذ: الله ورسوله أعلم"(١)، ثم بيّن له النبي ﷺ ذلك، فالسؤال يفتح عقل الطالب، ويكشف مقدار ما عنده، ويهيئه لاستقبال المعنى، ولذلك كان السؤال أداة لمعرفة ما لدى الطالب وإشراكه في بناء الفهم.

ومن الزوايا المهمة في قراءة الطالب أن ننظر إليه داخل علاقاته الاجتماعية في المحضن، فالطالب يتشكل في شبكة من الصلات، وموقعه بين أقرانه يكشف جوانب لا تظهر في العلاقة الفردية مع المربي، فمن يقود؟ ومن يتبع؟ ومن يبحث عن القبول؟ ومن ينسحب حين يشتد التنافس؟ ومن تتغير شخصيته إذا حضر شخص معين؟ وكيف يختار أصدقاءه؟ وما المكان الذي يحتله بينهم؟

(١) رواه البخاري، (٢٨٥٦).

إنَّ قراءة هذه العلاقات تساعد على فهم بعض التصرفات التي تبدو فردية بينما تكون في حقيقتها متصلة بحاجة إلى الانتماء أو المكانة أو تأثير الرفاق، ولهذا لا تكتمل معرفة الفرد إذا عُزل عن الدوائر التي يعيش فيها.

كما أنَّ قراءة الطالب تحتاج إلى النظر في مسار الزمن، فاللحظة خدّاعة، فالمهم حقيقة أن نعرف هل يتقدم في مجموع تجربته أم يتراجع، وهل السلوك الذي ظهر عارض جديد أم نمط قديم، وهل تغيُّره مرتبط بمرحلة طبيعية أم بتحول حدث في حياته، ومن هنا تتكون المعرفة التربوية الجيدة من متابعة التحولات وليس فقط من تسجيل الوقائع وحدها، فالتربية في أصلها عمل مع إنسان ينمو، وكل صورة ثابتة نحتفظ بها عنه معرضة لأن تصبح قديمة إذا لم نراجعها.

ويواجه المربي هنا إشكالًا آخر أكثر دقة، وهو أن كثرة المعرفة بالطالب قد توهمه بالإحاطة، فكلما طالت صحبته للطالب ربما قال في نفسه أنا أعرفه جيدًا، ثم تتحول هذه المعرفة إلى صورة مغلقة لا تسمح له برؤية ما استجد، مع أن الطالب في سنوات النمو -خاصة- يتغير بسرعة، وتتكون لديه اهتمامات وأسئلة وعلاقات وتصورات جديدة، ولذلك فإنَّ المعرفة التربوية الناضجة تحمل في داخلها قدرًا من التواضع، فيعرف المربي الطالب جيدًا، لكنَّه يظل مستعدًا لأن يفاجئه الطالب بشيء جديد، وأن يكتشف فيه جانبًا لم يعرفه، وأن يعيد بناء صورته عنه حين تتغير الوقائع.

ومن جهة أخرى، فإنَّ السعي إلى معرفة الطالب له حدود أخلاقية وتربوية، فحاجة المربي إلى الفهم لا تمنحه الحق في اقتحام كل

خصوصيات الطالب أو تحويل العلاقة إلى مراقبة مستمرة، وبعض المساحات الشخصية ينبغي أن تبقى محفوظة، وبعض المعلومات لا يحتاجها المربي أصلًا لأداء دوره، كما أنَّ الطالب يحتاج مع نموه إلى مساحة من الاستقلال لا يشعر معها أنَّه موضع للفحص الدائم، ومن الحكمة أن يعرف المربي من الطالب ما يعينه على تربيته، وأن يفرق بين المعرفة التي تخدم مسؤوليته وبين الفضول الذي يتجاوزها.

وقد يقع الخلل كذلك حين تتحول القراءة إلى تصنيف، فيسارع المربي إلى وضع الطالب داخل نمط من أنماط الشخصية، أو يختصره في نتيجة مقياس، أو يفسر جميع أفعاله من خلال صفة اكتشفها فيه، مع أنَّ هذه الأدوات يمكن أن توسع الفهم حين توضع في مكانها، لكنها تضيق الطالب حين تتحول إلى تعريف نهائي له، فالطالب أكثر تركيبًا من أن تستوعبه زاوية واحدة، والشخصية نفسها تتفاعل مع العمر والبيئة والتجربة والعلاقات، ولذلك ينبغي أن تبقى التصنيفات مفاتيح محتملة للفهم.

إنَّ قراءة الطالب بهذا المعنى هي طريقة في الاقتراب من حقيقة الطالب، تقوم على الملاحظة والمعايشة والإنصات والحوار وقراءة العلاقات وتتبع التحولات، مع بقاء الصورة مفتوحة للمراجعة، حتى تتكون لدى المربي معرفة عميقة دون ادعاء الإحاطة، وقرب دون اقتحام، وفهم دون تصنيف جامد، وكلما نضجت هذه القراءة أصبح المربي أقدر على التعامل مع الطالب بوصفه إنسانًا له طريقته الخاصة في النمو والاستجابة.



الناس لا يتعلمون بالطريقة نفسها

إذا كانت معرفة الطالب تقتضي الاقتراب من عالمه وفهم دوافعه وعلاقاته وطريقة استجابته، فإنَّ ثمرة هذه المعرفة أن يُدرك المربي حقيقة أساسية في العمل التربوي، وهي أنَّ الناس وإن اشتركوا في حاجتهم إلى التربية، وفي الأصول والقيم الكبرى التي يراد بناؤهم عليها، فإنَّهم يختلفون في الطرق التي يصلون بها إلى تلك الغايات، فالتربية تتجه إلى معانٍ مشتركة، لكنها تعمل في نفوس متفاوتة في طباعها واستعداداتها وتجاربها ومراحل نموها، ومن هنا فإنَّ وحدة الغاية لا تستلزم وحدة الطريق، فكلّ واحد يختص بما ما يصلح له.

وتبدأ هذه الحقيقة من طبيعة الإنسان نفسه، فالناس يتفاوتون في قدراتهم العقلية، وحساسيتهم النفسية، وسرعة استجابتهم، وحاجتهم إلى الاجتماع أو الانفراد، وطريقة تعبيرهم عن مشاعرهم، ومقدار ما يحفزهم من التشجيع أو التحدي أو المسؤولية، كما تتفاوت خبراتهم السابقة والبيئات التي شكلتهم، ولذلك فإنَّ المؤثر التربوي الواحد يدخل إلى نفوس مختلفة فيترك فيها آثارًا مختلفة، وقد تكون الكلمة التي توقظ أحدهم ثقيلة على آخر، والمسؤولية التي تستخرج طاقات طالب قد تربك غيره، والمساحة التي تمنح أحدهم استقلالًا قد يفهمها آخر على أنَّها إهمال، فالمربي يتعامل دائمًا مع التقاء ما يقدمه هو بما يستقبله الطالب وفق تكوينه الخاص.

وهـذا يجعـل الفـروق الفرديـة أعمـق مـن أن تكـون معرفـة بـأنَّ النـاس شخصـيات متعـددة، فهـي مبـدأ يـؤثر فـي طريقـة التفكيـر التربـوي كلهـا، فـالمربي حين يـؤمن بهـا ينتقـل مـن البحـث عـن أفضـل طريقـة فـي التربيـة إلى البحث عن الطريقة الأنسب لهذا الطالب في هذه المرحلة، ويتوقف عـن قيـاس نجـاح الأسـلوب بذاتـه، ويبـدأ بقياسـه بمـدى ملاءمتـه لمـن يستخدم معه، فالسؤال التربوي الناضج لا يقف عند هل هذه وسيلة جيدة فقط؟ وإنما يمتد إلى جيدة لمن؟ وفي أي ظرف؟ ولتحقيق أي غاية؟ وبأي مقدار؟

غير أن الاعتراف بـالفروق الفرديـة قـد يسـاء فهمـه حين يتحـول إلـى نسبية تربوية تجعل لكل إنسان قيمه ومعاييره، وكأنَّ اختلاف الأشخاص يقتضي اختلاف الحقائق التي يربون عليها، بينما الاختلاف الذي نتحدث عنه يقع في مساحات واسعة من الطريق والأسلوب والقدر والتوقيت، مع بقـاء الأصـول التي تحـدد وجهـة التربيـة، فالصـدق قيمـة يـراد بناؤهـا فـي الجميع، وتحمل المسؤولية مقصد تربوي مشترك، وتعظيم أمر الله أصل حاكم، غير أنَّ الطريق إلى ترسيخ هذه المعاني، والدرجة التي يطالب بها الطالب في مرحلة معينة، والأسلوب الذي يعينه على بلوغها، كل ذلك يتسع فيه مجال الاختلاف.

كمـا أنَّ مراعـاة الفـروق الفرديـة لا يعنـي أن يصـبح المربـي أسـيرًا لمـا يحبه الطالب أو يرتاح إليه، فالتربية تتكيف مع الشخصية بما يُسهم في تهذيبها وتوسيع إمكاناتها، فالهادئ يحتاج إلى احترام طبيعته، وقد يحتاج كـذلك إلـى أن يـتعلم المبـادرة، والاجتمـاعي يسـتثمر المربـي قدرتـه علـى التواصـل، ثـم يعلِّمـه أن يكـون قـادرًا علـى العمـل بعيـدًا عـن المجموعـة، ومن يميل إلى الاتكالية لا تكون مراعاة طبيعته في إعفائه من المسؤولية،

وإنما في معرفة المقدار والطريقة اللذين يمكن أن ينتقل بهما تدريجيًا إلى تحملها، وبذلك يصبح فِهم الفروق نقطة انطلاق للبناء، لا أن تكون تبريرًا لإبقاء الطالب على الصورة التي وجدناه عليها، ومن لطيف التوجيه النبوي أنَّه كان يفتح للإنسان باب النمو الذي يلائمه، فقال ﷺ في عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: "نعم الرجل عبد الله، لو كان يصلي من الليل"[(١)]، فكان عبد الله بعد ذلك لا ينام من الليل إلا قليلًا، فالرسول ﷺ عرف ما عنده من خير، فوجَّهه إلى المساحة التي تكمل نموه، وهذا أقرب إلى وظيفة التربية، أن تعرف من أين تبدأ بالإنسان، ثم تدفعه إلى ما يمكن أن يكون عليه.

ويبرز هنا فرق مهم بين المساواة والعدل التربوي، فالمساواة في صورتها المبسطة قد تدفع المربي إلى إعطاء الجميع القدر نفسه، وبالطريقة نفسها، وفي الوقت نفسه، بينما العدل أوسع من ذلك، فهو يراعي ما يحتاجه كل إنسان ليحقق المقصد المطلوب منه، وقد يحتاج بعض الطلاب إلى قرب أكبر في مرحلة، ويحتاج آخر إلى مساحة أوسع من الاستقلال، ويحتاج ثالث إلى وقت أطول حتى ينضج معنى معين في داخله، ولا يصبح هذا التفاوت محاباة ما دام محكومًا بالحاجة والمصلحة، كما أن العدل نفسه يقتضي ألا تتحول مراعاة الفروق إلى امتيازات شخصية مرتبطة بمحبة المربي لبعض الطلاب أو ارتياحه إليهم.

ومن أكثر الإشكالات حضورًا في هذا الباب صناعة النموذج الواحد، فقد تنشأ داخل بعض البيئات التربوية صورة ضمنية للطالب الجيد، يتحدث بطريقة معينة، ويملك اهتمامات محددة، ويشارك في أنشطة

(١) أخرجه البخاري، رقم (١١٢٢).

بعينها، ويتفاعل بالطريقة التي يحبها المربون، ثم يصبح الاقتراب من هذه الصورة معيارًا للنجاح، فتُهدر طاقات كثيرة لأنَّها لا تشبه النموذج السائد، وقد يكون بين الطلاب من يملك عقلًا بحثيًا، وآخر قدرة اجتماعية، وثالث حسًا تربويًا، ورابع ميولًا تقنيًا، ومهمة التربية أن تساعد هذه الطاقات على النمو داخل إطار القيم والغايات، لا أن تمحو اختلافها حتى تنتج شخصيات متشابهة، وقد كان هذا التنوع ظاهرًا في أصحاب النبي ﷺ، فمع اجتماعهم على أصل واحد وجّه إلى الإفادة من تميُّز بعضهم في مجالات مخصوصة، فقال ﷺ: "استقرئوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، وأبي بن كعب، ومعاذ بن جبل"[(١)]، وفي ذلك إقرار لقيمة التفاوت في القدرات والاستعدادات، وأنَّ اجتماع الناس على القيم الكبرى يمكن أن يصاحبه تنوع واسع في مواطن القوة والتميز.

ويزداد الأمر أهمية حين ندخل عامل الزمن؛ فالإنسان يختلف عن نفسه من مرحلة إلى أخرى، وما كان مناسبًا له في بداية المراهقة قد تضيق به نفسه بعد سنوات، والطريقة التي كان يحتاج فيها إلى متابعة قريبة قد تصبح عائقًا حين تنمو قدرته على الاستقلال، ولذلك فإن مراعاة الفروق الفردية تعني فهم شخصيته بوصفها كيانًا متناميًا، تتغير فيه الحاجات والاستعدادات والأسئلة، وتحتاج معه العلاقة التربوية نفسها إلى أن تنمو وتتغير.

ومن هنا ينبغي الحذر من الإفراط في التصنيفات الشخصية، فهي قد تمنح المربي لغة تساعده على ملاحظة بعض الفروق، لكنَّها حين تتحول

(١) رواه البخاري، (٨٣٠٨).

إلى تفسير شامل للإنسان قد تحجب عنه أكثر مما تكشف، فالطالب قد يسمع مرارًا أنَّه من هذا النوع حتى يبدأ هو نفسه في بناء حدوده على ذلك الوصف، بينما التربية ينبغي أن تُوسع إمكانات الطالب، وأن تساعده على اكتشاف مساحات جديدة في نفسه، ولهذا تبقى التصنيفات أدوات تقريبية تعين على السؤال والفهم، دون أن تتحول إلى أحكام نهائية تحدد ما يستطيع الطالب أن يكون عليه.

وإذا فهم المربي هذه الحقيقة أصبح التنوع داخل المجموعة ثروة تربوية بدل أن يكون مشكلة إدارية، فاختلاف الطباع والقدرات والميول يتيح فرصًا للتكامل، ويعلم الطلاب التعامل مع أنماط بشرية متعددة، ويفتح أمام المربي أبوابًا لتوزيع المسؤوليات وبناء الخبرات المتبادلة، بينما الرغبة في مجموعة متشابهة قد تجعل العمل أسهل في ظاهره، لكنَّها تُفقد التربية جانبًا من قدرتها على إعداد الطالب للحياة التي سيجد فيها من يخالفه في الطبع والفكر والقدرة وطريقة التعبير.

إن المربي الناضج يحمل غاية واضحة وعقلًا مرنًا يبحث لكل إنسان عن الطريق الذي يعينه على الاقتراب منها، فيحفظ المشترك دون أن يمحو الخصوصية، ويراعي طبيعة الطالب دون أن يستسلم لها، ويعدل بين الناس دون أن يشترط أن يعاملهم بصورة متطابقة، فالتربية الناجحة تقاس بمقدار ما استطاعت أن تنمي في كل واحد منهم أفضل ما وهبه الله، وتوجهه نحو الغاية التي من أجلها يُبنى الإنسان.



التواصل جزء من التربية

قد يُنظر إلى العلاقة التواصلية بين المربي والطالب على أنَّها إطار يساعد على إيصال التوجيه، وكأنَّ التربية هي المادة التي يقدمها المربي، وتلك العلاقة التواصلية مجرد قناة تعبر من خلالها هذه المادة، غير أنّ التأمل في طبيعة التأثير الإنساني يكشف أنّ التواصل نفسه جزء مهم من التربية، فمن خلاله تتكون الثقة، ويتهيأ القبول، ويشعر الطالب بالأمان الذي يسمح له بأن يكشف عن أسئلته وضعفه وأخطائه، كما يتلقى عبره كثيرًا من المعاني التي لا تحملها الكلمات وحدها، ولذلك فإنَّ المربي يربي بما يقول ويفعل، وكذلك بطبيعة الصلة التي يُنشئها مع من يربيهم.

والإنسان أكثر استعدادًا للتأثر بمن يثق به ويشعر بصدقه واهتمامه، ولهذا كان القرب من الناس بابًا عظيمًا من أبواب التأثير النبوي، فقد وصف الله نبيه ﷺ بقوله: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ﴾ [آل عمران:١٥٩]، فجعل بقاء الناس حوله متعلقًا ـ بعد رحمة الله ـ بما وجدوه من لين جانبه، وفي هذا إشارة تربوية عميقة إلى أنَّ صحة الفكرة وحدها لا تضمن وصولها إلى النفوس، وأنَّ الطريقة التي يجد بها الطالب نفسه في حضرة المربي تؤثر في استعداده للاستماع إليه والتعلم منه، ومن أبلغ ما يكشف أثر العلاقة في التربية وصف أنس بن مالك رضي الله عنه لصحبته النبي ﷺ، وقد خدمه عشر سنين، فقال: "فما قال لي أُفٍّ قط، وما قال لشيء صنعته: لِمَ صنعته؟ ولا لشيء تركته:

لِمَ تركته؟ "[١] وعشر سنوات من الصحبة كفيلة بأن يقع فيها من الصغير ما يقع من الخطأ والتقصير، غير أن الذي بقي حاضرًا في ذاكرة أنس هو ذلك الخُلق الذي عاشه مع النبي ﷺ، وهذا يكشف أنَّ أثر المربي تصنعه الطريقة التي عاش بها مع الطالب، وما وجده الطالب في صحبته من رحمة وحفظ وكرامة.

ولذلك فإنَّ العلاقة التواصلية بين المربي والطالب لا تبدأ من سؤال: كيف أجعل الطالب يتجه نحوي؟ وإنما من سؤال أكثر صحة: كيف أبني مناخًا إنسانيًا يستطيع أن ينمو فيه الطالب؟ والفرق بين السؤالين كبير؛ لأنَّ الأول يجعل المربي مركز العلاقة، بينما الثاني يجعل نمو الطالب غايتها، فالمحبة والثقة والقرب وسائل تفتح أبواب التأثير، لكنها إذا تحولت إلى غايات في ذاتها نشأ لون من التربية يقاس نجاحه بمقدار تعلق الطلاب بالمربي، مع أنَّ نجاح العلاقة في صورتها الناضجة يظهر حين تساعد الطالب على أن يكون أقوى في ذاته، وأقدر على السير بالقيم التي تعلمها ولو ابتعد عن مربيه.

ولهذا تحتاج العلاقة إلى الجمع بين القرب والمسافة، فالقرب الذي لا تصاحبه حدود قد يذيب الفوارق الضرورية للأدوار، ويجعل المربي أسيرًا لرغبة الطالب في رضاه، كما أنَّ المسافة الزائدة قد تدفع الطالب إلى إخفاء بعض ما في نفسه، وإظهار ما يعرف أنَّ مربيه يحب أن يراه، فيقدم له الصورة التي ترضيه ويحتفظ بعالمه الحقيقي بعيدًا عنه، والتوازن بينهما تصنعه بصيرة تعرف متى يحتاج الطالب إلى صديق يسمعه، ومتى يحتاج إلى مربي يوجِّهه، ومتى يكون القرب علاجًا، ومتى

(١) أخرجه البخاري، (٦٠٣٨).

تكون المساحة جزءًا من التربية.

وفي السيرة النبوية ما يكشف هذا التوازن بصورة بديعة، فعندما استأذن شاب النبي ﷺ في الزنا قرّبه ﷺ وحاوره وسأله عن رضاه بذلك لأمه وابنته وأخته وعمته وخالته، حتى تحول موقف الشاب من طلب الإذن إلى النفور من الفاحشة، ثم وضع ﷺ يده عليه ودعا له[1]، فالقرب هنا لم يكن تساهلًا مع المنكر، والحزم في القيمة لم يتحول إلى قسوة على الإنسان، وإنما اجتمع وضوح المبدأ مع رحمة العلاقة، فتهيأت النفس لتسمع ما يغيرها.

ومن أدق ما ينبغي أن يفهمه المربي أنَّ العلاقة تحمل في داخلها رسائل تربوية صامتة، فالعدل بين الطلاب يعلِّمهم قبل أن يحدِّثهم عن العدل، والوفاء بالوعد يبني في نفوسهم معنى المسؤولية، وحفظ أسرارهم يعلمهم الأمانة، والاعتذار لهم حين يخطئ المربي يقدم درسًا في التواضع ربما كان أعمق من محاضرة كاملة، وطريقة استقباله للسؤال المخالف تعلمهم معنى الحوار، وطريقة تعامله مع الضعيف تكشف لهم حقيقة القيم التي يسمعونها منه، وبذلك تتحول العلاقة إلى بيئة يتعلم فيها الطالب القيم من صورتها الحية، لا من تعريفاتها المجردة وحدها.

غير أنَّ قوة العلاقة تحمل معها بعض المخاطر، فالمحبة قد تجعل المربي يتردد في التصحيح خشية أن يخسر القرب، وقد تدفعه مكانته في نفس الطالب إلى توسيع دائرة تدخله في حياته حتى تتجاوز ما يحتاجه الدور التربوي، وقد ينشأ من شدة الارتباط اعتماد نفسي يجعل الطالب ينتظر رأي مربيه في كل قرار، وهنا تتحول الوسيلة التي كان يفترض أن

(١) أخرجه أحمد (٢٢٢١١).

تبني الطالب إلى سبب يضعف استقلاله، ولذلك فإنَّ من علامات نضج المربي أن يسأل عن أثر العلاقة نفسها: هل تمنح الطالب قوة أم تزيد حاجته إليّ؟ هل تساعده على تكوين رأيه أم تجعله ينتظر رأيي؟ هل قربه مني يقربه من القيم التي أحملها أم يجعل القيم مرتبطة بشخصي؟

كما أنَّ الهيبة في العلاقة التربوية تحتاج إلى تحرير، فهي لا تعني صناعة المسافة بالخوف، كما أنَّ الألفة لا تعني إسقاط المكانة، وإنما تنشأ الهيبة بشعور الطالب بالقرب من مربيه مع احتفاظه بمكانته في نفسه، ويستطيع أن يمازحه في موضع ثم يصغي إليه بجد في موضع آخر، وهذه العلاقة أكثر رسوخًا من هيبة تصنعها الصرامة؛ لأنَّ الأولى تنشأ من داخل الطالب، بينما تحتاج الثانية إلى حضور السلطة حتى تبقى.

والعدل هنا من أهم ما يحفظ العلاقات، خاصة حين يعمل المربي مع مجموعة من الطلاب، فالنفوس شديدة الحساسية تجاه التفضيل، وقد يميل المربي بطبيعته إلى من يُشبهه أو يُبادله الاهتمام أو يمتلك صفات يحبها، ثم يظهر هذا الميل في مقدار القرب والفرص والاحتفاء دون قصد، ولذلك يحتاج المربي إلى أن يُراقب عدله في العلاقة كما يراقب عدله في القرارات، فالقلوب لا يمكن تسويتها، لكن التصرفات التي تدخل في مسؤوليته يمكن ضبطها، والطالب قد يحتمل من مربيه شدةً عارضة أكثر مما يحتمل شعوره بأنَّه أقل قيمة من غيره في عينيه.

وتكتمل العلاقة التربوية حين تتحول مع الزمن من علاقة احتياج إلى علاقة تمكين، ففي بدايات التربية قد يحتاج الطالب إلى حضور أكبر من المربي، وإلى متابعة وتوجيه وتشجيع متكرر، ثم ينبغي أن تتراجع هذه الحاجة تدريجيًا كلما نضجت قدرته على التفكير والاختيار وتحمل

المسؤولية، فالمربي الناجح لا يبني موقعًا دائمًا لنفسه في حياة الطالب بقدر ما يبني داخله ما يغنيه شيئًا فشيئًا عن ذلك الموقع، ويبقى بعد ذلك مصدر محبة واستشارة وقدوة، من غير أن يكون شرطًا لاستقامة قراراته أو استمرار عطائه.



مــن أمامك؟

حـين ينتقـل المربـي مـن فهـم الفـرد إلـى العمـل مـع مجموعـة مـن الطلاب، فإنَّه يدخل مستوى جديدًا من التفكير، فحقيقة المجموعة أنَّهم مجموعة من الأفراد تتكون بينهم مع الزمن علاقات وتأثيرات واهتمامات مشتركة، وتظهر فيهم أنماط من القيادة والتأثُّر والتنافس والانتماء، حتى يصبح للمجموعة شيء من الشخصية التي تميزها، ومن هنا فإنَّ المربي يحتاج إلى أن يعرف الأفراد، كما يحتاج في الوقت نفسه إلى أن يقرأ المجموعة على أنَّها مجموعة وليست فردًا، فما يصلح لفرد منها قد لا يصلح خطابًا عامًا لها، وما يظهر في أحد أفرادها قد يكون في حقيقته تعبيرًا عن حالة أوسع تسري بين أقرانه.

وأول ما يحتاجه المربي في هذا الباب أن يتحرَّر من الصورة التي يريدها للمجموعة حتى يستطيع رؤية الصورة التي هي عليها فعلًا، فكثير من الأخطاء تبدأ حين يدخل المربي إلى محضنه وفي ذهنه نموذج سابق لجيل ناجح عرفه، أو تجربة تربوية عاشها، أو مجموعة مثالية قرأ عنها، ثم يبدأ في قياس من أمامه على تلك الصورة، فينشغل بما ينقُصهم عن اكتشاف ما يملكونه، مع أنَّ نقطة البداية في التربية يحددها واقعهم الذي هم فيه، ثم تأتي الغاية بعد ذلك لتحدد الوجهة التي نسير بهم إليها.

ولهذا كان سؤال من أمامي؟ سابقًا في كثير من الأحيان لسؤال ماذا سأقدم؟ ؛ لأنَّ البرنامج ـمهما كان جيدًاـ لا يعمل منفصلًا عن الناس

الذين يتلقونه، والخطاب مهما كان صحيحًا قد يفقد كثيرًا من أثره إذا لم يراع مستوى الوعي والحاجة والمرحلة واللغة التي يفهمها المخاطبون، وقد جاءت السنة بما يُؤكد هذا المعنى في أصل الخطاب والتعليم، ففي وصية النبي ﷺ لمعاذ رضي الله عنه حين بعثه إلى اليمن قال له: "إنَّك تأتي قومًا أهلَ كتابٍ فليكن أوَّلُ ما تدعوهم إليه شهادةَ أنْ لا إلهَ إلَّا اللهُ وأنَّ محمَّدًا رسولُ اللهِ"[1]، فلفت نظره أولًا إلى طبيعة القوم الذين سيقدم عليهم، ثم بيّن له ما يبدأ به في دعوتهم، وكأن معرفة المخاطَب جزء من حسن اختيار ما يخاطَب به وكيف يُبدأ معه.

وقراءة المجموعة أوسع من معرفة أعمار أفرادها ومستوياتهم الدراسية، فهي تتجه إلى اكتشاف الحالة التي يعيشونها، فما الذي يشغلهم؟ وما الأسئلة التي تتكرر بينهم؟ وما مصادر التأثير فيهم؟ وما الذي يمنح صاحبه المكانة داخل مجموعتهم؟ وما القيم التي تحظى بتقديرهم وإن لم يصرحوا بها؟ وما اللغة التي يتداولون بها أفكارهم؟ وما المسافة بينهم وبين المعاني التي يريد المربي بناءها؟ فهذه الأسئلة تنقل المربي من معرفة المعلومات عن المجموعة إلى فهم العالم الذي تتحرك داخله.

ومن أهم ما ينبغي أن يقرأه المربي في مجموعته مراكز التأثير، فالتأثير داخل المجموعات لا يتوزع بالتساوي، وقد يكون أحد الطلاب قليل الكلام لكنه شديد الحضور في نفوس زملائه، بينما يكون آخر كثير المشاركة محدود التأثير، وقد توجد صداقات صغيرة تصنع اتجاهات المجموعة، أو شخصية يرجع إليها الآخرون في تقويم الأفكار والمواقف، والمربي الذي لا ينتبه إلى هذه الشبكة قد يتعامل مع المجموعة باعتبارها

(١) أخرجه البخاري (١٤٩٦).

أفـرادًا متجـاورين، بينمـا جـزء كبيـر مـن التربيـة يحـدث بيـنهم مـن غيـر حضـوره، ولـذلك فـإنَّ معرفـة مـن يـؤثر ومـن يتـأثر؟ وكيـف تنتقـل الأفكـار والمواقف داخل المجموعة؟ جزء من قراءة الواقع التربوي نفسه.

كما يحتاج المربي إلى التمييز بين الحالات العارضة والاتجاهات المستقرة، فقد تمر المجموعة بمرحلة من الفتور بسبب ضغط دراسي أو ظرف مؤقت، فلا يصح أن يبني عليها حكمًا بأنَّها ضعيفة الدافعية، وقد يظهر فيها حماس شديد عقب برنامج ناجح، فلا ينبغي أن يقرأه مباشرة بوصفه تحولًا راسخًا، فالمجموعة مثل الفرد تمر بحالات صعود وهبوط، والمربي الذي يقرأ اللحظة وحدها قد يبالغ في التفاؤل كما قد يبالغ في القلق، أما الذي يتابع المسار فينظر إلى ما يتكرر، وما يستقر، وما يتغير عبر الزمن، فتكون صورته أكثر قربًا من الحقيقة.

وهنا تظهر قيمة المعايشة والإنصات مرة أخرى، ولكن على مستوى مختلف، فقراءة المجموعة تحتاج إلى حضور يجعل المربي يسمع الأحاديث العفوية، ويرى التفاعلات الطبيعية، ويلاحظ ما يثير الحماس وما يسبب النفور، ويعرف المسافة بين ما يقوله الطلاب أمامه وما يتداولونه بينهم، وليس المقصود أن يتحول إلى مراقب يلاحق التفاصيل، وإنما يكون قريبًا بالقدر الذي يمنعه من بناء مشروعه على صورة متخيلة عن الناس الذين يعمل معهم.

ومن الأخطاء التي قد تقع هنا أن يستمع المربي إلى الأكثر ظهورًا فيظن أنَّه استمع إلى الجميع، فبعض الأشخاص أقدر على التعبير عن رغباتهم، وبعضهم أسرع إلى الاعتراض أو المبادرة، وقد يطغى صوت فئة صغيرة حتى تبدو احتياجاتها كأنَّها احتياجات المجموعة كلها، بينما

تبقى فئات هادئة لا تعبر عما تريد، ولهذا فإن قراءة المجموعة تحتاج إلى تنويع منافذ المعرفة، وإلى الانتباه لمن لا يتكلم كما ننتبه لمن يتكلم.

ومن المواقف التي تكشف أهمية قراءة الحالة التي تسري في المجموعة ما وقع للأنصار بعد غزوة حنين، حين أعطى النبي ﷺ أقوامًا من غنائم حنين ولم يُعطِ الأنصار، فوجد بعضهم في نفسه، وظهر بينهم شيء من الكلام، فبلغ ذلك النبي ﷺ، فلم يتعامل مع هذا الكلام على أنّه كلمات متفرقة صدرت من أفراد، وإنما أمر سعد بن عبادة رضي الله عنه أن يجمع له الأنصار، ثم أتاهم فخاطبهم في خاصة أنفسهم، وذكّرهم بما منَّ الله به عليهم وما بينهم وبينه، ثم قال لهم: "ألا ترضون يا معشر الأنصار أن يذهب الناس بالشاة والبعير، وترجعون برسول الله ﷺ إلى رحالكم؟ "[(١)]، فبكى القوم حتى أخضلوا لحاهم، وقالوا: رضينا برسول الله ﷺ قسمًا وحظًا، وفي هذا معنى تربوي دقيق، فقد يظهر صوت الحالة على ألسنة أفراد، بينما تكون جذورها ممتدة في المجموعة، وحسن قراءة المجموعة يقتضي ألا يقف المربي عند الكلمات التي قيلت، بل يبحث عن الشعور الذي أنتجها، ثم يخاطب المجموعة من الموضع الذي نشأت منه مشاعرها.

ومع ذلك فإن معرفة واقع المجموعة لا يعني أن تصبح التربية تابعة لهذا الواقع، فالمربي لا يجمع رغبات الطلاب ثم يبني مشروعه على مجموعها، كما أنَّه لا يتجاهلها ويمضي بما قرره مسبقًا، وإنما يقرأ الواقع ليعرف من أين يبدأ؟ وكيف يتحرك؟ ثم يحتكم في تحديد الوجهة إلى المرجعية والأهداف التربوية التي يحملها، فهناك فرق بين أن تنطلق

(١) أخرجه البخاري، رقم (٤٣٣٠).

من واقع الناس وأن تستسلم لواقع الناس، فالأول فقه بالتربية، والثاني قد يحولها من عملية بناء إلى مجرد استجابة لما هو موجود.

إن سؤال من أمامك؟ هو سؤال متجدد دائمًا، فالمجموعات تتغير، ومن كان صغيرًا ينضج، والاهتمامات تتحول، ومصادر التأثير تتبدل، وأحداث الحياة تخلق أسئلة جديدة، ولذلك فإن المربي الذي يستمر في تقديم التربية نفسها بالطريقة نفسها لأنَّه عرف جماعته قبل سنوات قد يصبح مع الزمن يخاطب صورة قديمة منها، أما العقل التربوي الحي فيبقى قريبًا من الواقع، يقرأ تحولاته، ويعيد تقدير حاجاته، دون أن يفقد الوجهة التي يقوده إليها.



مـاذا يحتاجون فعلًا؟

بعد أن يتعرَّف المربي إلى المجموعة التي يعمل معها، وتتشكل لديه صورة أقرب إلى واقعها واهتماماتها وعلاقاتها ومستوى وعيها، يبقى أمامه سؤال أكثر دقة، ما الذي تحتاجه هذه المجموعة فعلًا؟ فمعرفة الناس ينبغي أن تقود إلى اكتشاف حاجاتهم، فالتربية التي لا تنطلق من حاجة حقيقية قد تنتج برامج جيدة في ذاتها، لكنها ضعيفة الصلة بمن صممت من أجلهم، وهنا يظهر الفرق بين أن يعرف المربي من أمامه وبين أن يعرف ما الذي ينقصهم وما الذي يحتاج إلى بناء فيهم.

والاحتياج التربوي ليس رغبويًا، فقد يرغب الطلاب في مزيد من الترفيه، أو التنزُّه، أو المساحات الاجتماعية، وتكون هذه الرغبات مشروعة ومهمة في بناء البيئة، لكنها لا تكشف وحدها عن الحاجات الأعمق التي ينبغي أن ينظر إليها المربي، فقد تكون الحاجة الحقيقية وراء كثرة طلب الترفيه ضعف الانتماء، أو ضيق مساحة التعبير، أو ضغطًا نفسيًا متراكمًا، وقد يطلب الطالب برنامجًا معرفيًا في قضية ما بينما تكمن حاجته الأعمق في بناء القدرة على التفكير فيها، ولذلك فإن قراءة الاحتياج تحتاج إلى تجاوز السؤال المباشر، ماذا يريدون؟ إلى سؤال أعمق ماذا يحتاجون للنمو؟

كما أنَّ الحاجة تختلف عن المشكلة، فالمشكلة مظهر يمكن ملاحظته، أما الحاجة فهي جانب من جوانب البناء يحتاج إلى تقوية

أو استكمال، وقد تظهر المشكلة في صورة ضعف انضباط، بينما تكون الحاجة إلى وضوح التوقعات أو تحمل المسؤولية، وقد يظهر ضعف المشاركة، بينما تكون الحاجة إلى الشعور بالأمان أو المكانة داخل المجموعة، وقد يتكرر الجدل في القضايا الفكرية، بينما تكون الحاجة الحقيقية إلى بناء أدوات الفهم والتمييز، ولذلك فإنَّ المربي الذي يكتفي بتسمية المشكلة قد ينصرف إلى معالجة سطحها، أما الذي يبحث عن الحاجة التي تقف خلفها فيقترب من أصل البناء.

وهنا تتضح أهمية التفريق بين الحاجة الظاهرة والحاجة العميقة، فبعض الحاجات يُعبِّر عنها الطالب بسهولة، وبعضها لا يستطيع التعبير عنها، وقد يشعر بأثرها من غير أن يعرف مصدرها، ولذلك يحتاج المربي إلى أن يجمع بين ما يقوله الطلاب وما يلاحظه في سلوكهم، وما تكشفه علاقاتهم ومساراتهم، ثم ينظر في الصورة الكلية ليحدد ما يستحق أن يكون أولوية، فالتشخيص التربوي يقوم على تضافر معطيات متعددة تمنح المربي قدرة أكبر على فهم ما وراء الظاهر.

فهو بذلك يستنبط ويتأمل حالهم، والاستنباط في أصله استخراج ما لا يظهر لأول وهلة[١]، وهو معنى يحتاجه المربي في تشخيص الحاجات، فالحاجة لا تكون دائمًا مكتوبة على سطح السلوك، بل تحتاج إلى جمع القرائن وفهم العلاقات حتى تظهر صورتها الأقرب.

ومن الزوايا المهمة في هذا الباب أنَّ يعلم المربي بأنَّ الحاجات ليست كلها في رتبة واحدة، فقد تكون المجموعة محتاجة في وقت واحد إلى تقوية جانب إيماني، وبناء وعي فكري، وتحسين العلاقات، وتنمية

(١) ابن منظور، لسان العرب، (١٤/ ١٧٧).

المسؤولية، ومع ذلك لا يستطيع المربي أن يُعالج كل شيء دفعة واحدة، فالبناء التربوي تحكمه القدرة والزمن والاستعداد، ومن هنا يصبح ترتيب الحاجات جزءًا من التفكير نفسه، فيسأل المربي عن الحاجة الأعمق أثرًا، والأكثر اتصالًا بغيرها، والحاجة التي إذا تقدمت فتحت الطريق لما بعدها، والحاجة التي يتسبب إهمالها في تعطيل جوانب أخرى من البناء.

وتظهر هذه الأولوية في التوجيه النبوي بوضوح في حديث معاذ ﷺ حين بعثه النبي ﷺ إلى اليمن، "إنَّك تأتي قومًا أهلَ كتابٍ فليكن أوَّلُ ما تدعوهم إليه شهادةَ أنْ لا إلهَ إلَّا اللهُ وأنَّ محمَّدًا رسولُ اللهِ"(١)، فالمجتمع الذي سيذهب إليه يحمل حاجات متعددة، لكن البداية اختيرت من الأصل الذي تنتظم بعده بقية المعاني، وفي ذلك ما ينبه المربي إلى أنَّ صحة التشخيص لا تكتمل إلا بحسن ترتيب ما كشفه من حاجات.

وقد يقع الخلل حين يختار المربي الحاجة التي يجيد معالجتها بدل الحاجة التي تحتاجها المجموعة؛ فمن يميل إلى الجانب العلمي قد يرى نقص المعرفة أصل المشكلات، ومن يتميز في البرامج الاجتماعية قد يفسر كثيرًا من الضعف بقلة الانتماء، ومن يملك قدرة خطابية قد يميل إلى تحويل الحاجات إلى دروس، فتتسلل قدرات المربي وميوله إلى عملية التشخيص، بينما النضج يقتضي أن تسبق الحاجةُ الوسيلةَ، وأن يكون المربي مستعدًا للاعتراف بأن ما تحتاجه المجموعة قد يقع خارج المساحات التي يرتاح إليها أو يحسنها.

ومن الأخطاء كذلك أن تتحول الحالات اللافتة إلى صورة للحاجة العامة، فقد يُشغل المربي طالبٌ كثير المشكلات فيظن أنَّ معالجة سلوكه

(١) أخرجه البخاري، (١٤٩٦).

هي أولوية المجموعة كلها، أو تثيره قضية يتحدث عنها عدد محدود من الأفراد فيمنحها حجمًا أكبر من حقيقتها، ولهذا يحتاج تشخيص الاحتياج إلى التمييز بين الحاجة الفردية والحاجة الجماعية، فقد تكون المشكلة مهمة لصاحبها وتحتاج إلى متابعة خاصة، بينما لا تكون مبررًا لتحويل مسار المجموعة كلها نحوها، كما قد تكون هناك حاجة جماعية هادئة لا يعبّر عنها شخص واحد بوضوح لكنها تظهر في النمط العام للمجموعة.

وفي المقابل، قد توجد حاجات لا يشعر بها الطالب أصلًا، فوعي الإنسان بحاجاته هو في نفسه تتفاوت فكيف بغيره من باب أولى، وهنا تظهر مسؤولية المربي التي تتجاوز الاستجابة للرغبات إلى استشراف ما يحتاجه النمو، فالطفل قد لا يطلب تحمل المسؤولية، والمراهق قد لا يَرى حاجته إلى ضبط بعض اندفاعاته، والطالب قد ينجذب إلى ما يحقق له راحة آنية بينما يحتاج إلى معنى أكثر عمقًا يبني شخصيته على المدى الطويل، ولذلك فإنَّ التربية تحمل معها مسؤولية تقدير ما ينفع الطالب، مع مراعاة استعداده وطريقته في الوصول إليه.

ويحتاج المربي كذلك إلى أن يُعيد قراءة الحاجات مع مرور الزمن، فالحاجة ليست حكمًا دائمًا يُصدر على المجموعة في بداية العام ثم يبقى معها، فقد تنجح التربية في إشباع جانب فتظهر حاجة جديدة، وقد تغير حادثة أو بيئة أو مرحلة عمرية ترتيب الأولويات، وقد يكتشف المربي بعد مدة أنَّ التشخيص الأول لم يكن دقيقًا، ومن هنا فإنَّ مراجعة الاحتياجات تعني أنَّ التربية تعمل مع واقع حي يتغير ويكشف عن نفسه بالتدريج.



المجموعة كائن تربوي

حـين يتعـرف المربـي إلـى مـن أمامـه، ثـم يميـز حاجاتـه الظـاهرة والعميقة، يبقى أمامه مستوى آخر من الفهم لا يقل أهمية عن سابقه، وهو أن يـدرك أنَّ المجموعـة نفسـها تُـؤثر فـي أفرادهـا، وأنَّ الطالـب لا يعـيش داخل المحضن فـردًا مستقلًا تمامًـا، فهـو يـدخل فـي شـبكة مـن العلاقـات والانتماءات والتوقعات والتأثيرات المتبادلة، حتى تتكون للمجموعة مع الوقت روح عامة، وطباع سائدة، ومعايير غير مكتوبة تحدد للطالب ما يمكن أن يمدْحَه وما يذمّه، وما يَقبله وما يرفضه، **ومن هنا** فإنَّ المربي يتعامل مع كيان جماعي يشارك في صناعة كل فرد من أفراده.

وهذا المعنى يفسر لماذا قد يتغير سلوك الطالب داخل مجموعة عن سلوكه منفردًا، فبعض الناس يزداد جرأة حين يكون بين أقرانه، وبعضهم يتراجع حضوره، وبعضهم ينساق مع المزاج العام ولو لم يكن مقتنعًا به في الأصل، وبعضهم يكتسب مكانته من قدرته على إضحاك الآخرين أو تحدي القواعد أو المبادرة أو التفوق، ومع تكرار هذه الأنماط تبدأ المجموعة في تشكيل أدوار لأفرادها، فيُعرَف هذا بأنَّه القائد، وذاك بأنه المرح، وثالث بأنَّه الهادئ، ورابع بأنه المشاغب، ثم قد يظل الفرد أسير الدور الذي صنعته له المجموعة حتى بعد أن يكون قادرًا على تجاوزه.

فالمجموعة بذلك تملك قدرة عالية على نقل السلوك والمعايير، فقد يبدأ سلوك ما فرديًا ثم يتحول بالتقليد والتكرار إلى نمط عام، وقد تظهر

عادة نافعة في أحد الطلاب ثم تكتسبها المجموعة كلها، فالمجموعة تضخِّم بعض التصرفات فتمنحها القبول والانتباه، وتضعف أخرى حين تقابلها بعدم الاكتراث أو الاستنكار، ولهذا فإنَّ بعض ما يظنه المربي مشكلة فردية قد يكون في حقيقته نتيجة لمعيار جماعي آخذ في التشكل، وبعض ما يظنُّه نجاحًا لشخص واحد قد يكون فرصة لبناء ثقافة عامة إذا أحسن استثماره.

وهنا تظهر خطورة ضغط الأقران، فالطالب يحتاج إلى الانتماء، وهذه الحاجة قد تدفعه أحيانًا إلى تعديل سلوكه حتى ينسجم مع المجموعة التي يريد القبول فيها، ولذلك قال النبي ﷺ: "الرجل على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل"[1]، لأنَّ الصحبة تتجاوز حدود الأنس والمشاركة، إلى تشكيل الاختيارات والطباع، وهو ما يجعل بناء العلاقات داخل المحضن جزءًا من العمل التربوي نفسه.

ومع ذلك فإنَّ فهم أثر المجموعة لا يعني أن نذيب الفرد فيها؛ فلكل طالب شخصيته ودوافعه واحتياجاته، وقد يرفض بعض ما تفرضه المجموعة أو يتأثر بها بدرجة أقل، ولذلك يحتاج المربي إلى الجمع بين قراءتين في وقت واحد قراءة الفرد في ذاته، وقراءته داخل المجموعة، فالسلوك قد يكون نابعًا من الشخص نفسه، وقد يكون استجابة لموقعه بين أقرانه، وقد يكون مزيجًا من الأمرين، وكلما استطاع المربي أن يُميِّز بين هذه المستويات أصبح أكثر دقة في فهم ما يجري أمامه.

ومن الزوايا المهمة كذلك أنَّ المجموعة قد تنتج هوية مشتركة، وهذه الهوية قد تكون من أعظم أدوات التربية إذا تمَّ استثمارها بالشكل

(١) أخرجه أبو داود (٨٤٣٣).

المطلوب، فحين يشعر الطلاب أنَّهم جزء من مجموعة لها قيم واضحة، وتاريخ مشترك، وأعمال يعتزون بها، ومسؤوليات يتقاسمونها، فإنَّ بعض المعاني تنتقل من كونها مطالب خارجية يكررها المربي إلى كونها جزءًا من الصورة التي ترى المجموعة نفسها من خلالها، فيصبح احترام الوقت مثلًا من ثقافة المجموعة، والمبادرة قيمة يتفاخر بها أعضاؤها، وخدمة الآخرين سلوكًا طبيعيًا بينهم، وهنا تبدأ المجموعة نفسها في حماية بعض القيم التي كان المربي يحتاج سابقًا إلى التذكير بها باستمرار.

ويظهر هذا المعنى في بناء النبي ﷺ لمجموعة الصحابة رضي الله عنهم، فالخطاب النبوي صنع بينهم أخوةً وانتماءً ومسؤولية مشتركة، حتى كان من أظهر العلاقات في التاريخ المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار، فتحولت الأخوة من علاقة شخصية إلى قيمة حاكمة للمجتمع المؤمن، وصار إصلاح ذات البين، والنصرة، والتعاون، وحفظ الحقوق جزءًا من البناء الجماعي الذي يسهم في تربية الأفراد داخله.

غير أن الهويَّة الجماعية نفسها قد تنحرف إذا تحولت إلى تحزب مغلق، فقد ينمو الانتماء للمحضن حتى يصبح معيارًا للحكم على الآخرين، أو يتولد لدى المجموعة شعور بالتفوق على غيرها، أو تتحول الروابط الداخلية إلى دوائر تمنع دخول الجديد أو تضعف استقلال الفرد في التفكير، وهنا يصبح ما كان وسيلة لبناء الانتماء سببًا في التضييق على الطالب، ولذلك يحتاج المربي إلى أن يبني هويَّة تجمع ولا تغلق، وتقوي الانتماء دون أن تُربِّي على الاستعلاء، وتمنح المجموعة شخصيتها دون أن تُحوِّلها إلى عالم مكتفٍ بذاته.

كما ينبغي أن ينتبه المربي إلى الأفراد الهامشيين داخل المجموعة، فهناك من لا يدخل بسهولة في الصداقات، ومن يظل قريبًا من الأطراف،

ومن لا يملك القدرة على فرض حضوره، وقد يبدو ظاهرًا أنَّه بخير لأنَّه لا يُثير المشكلات، بينما يكون في داخله شعور متزايد بالعزلة أو ضعف القيمة، ولهذا فإنَّ قراءة المجموعة تحتاج إلى رؤية من لا يُرى، وسماع من لا يَرفع صوته، وفهم مواقع الأفراد جميعًا داخل شبكة العلاقات.

ومن هنا يظهر أنَّ بعض المشكلات لا تُعالج بشكل فردي دومًا، فإذا كانت السخرية مثلًا جزءًا من ثقافة المجموعة، فإنَّ توجيه شخص واحد لا يكفي، وإذا كان ضعف المسؤولية نمطًا عامًا، فإنَّ كثرة النصائح الفردية ستبقى محدودة الأثر، فالمشكلة أصبحت في المناخ العام الذي يمنح السلوك مساحة للاستمرار، وهنا يحتاج المربي إلى أن يتعامل مع المجموعة نفسها باعتبارها موضوعًا للتربية، فيُعيد تشكيل المعايير والعادات والعلاقات التي تنتج السلوك وتدعمه.

وفي المقابل تستطيع المجموعة أن تكون قوة بناء هائلة، فقد يتعلَّم الطالب من رفيقه ما يصعب أن يتعلَّمه من المربي مباشرة، ويكتسب المسؤولية حين يرى أقرانه يتحملونها، ويزداد انتماؤه حين يشعر أنَّ له دورًا داخل المجموعة، ويتشجع على التجربة حين يرى غيره يُخطئ ويتعلم، فتنويع المسؤوليات، وبناء المشروعات المشتركة، وتشجيع التعاون، وصناعة المواقف التي يحتاج فيها الطلاب بعضهم إلى بعض، كلها وسائل تجعل المجموعة نفسها شريكًا في التربية.



ما الذي يصنع بيئة تربوية؟

إذا كانت المجموعة تؤثر في أفرادها، فإنَّ السؤال الذي يلي فهمها هو ما البيئة التي نريد أن يعيش فيها هؤلاء الطلاب؟ فالتربية تتكون من مجموعة الدروس والبرامج والمواقف المباشرة وكذلك بما يُحيط الطالب من علاقات وعادات ورسائل متكررة وطريقة تعامل ونمط حياة والأخيرة أكثر تأثيرًا، فقد يتلقى الطالب معنى في درس واحد، بينما يعيش نقيضه عشرات المرات في البيئة نفسها، وعندئذ تكون الغلبة غالبًا لما يعيشه ويشاهده، فالبيئة تربي بصمت، وتكرر رسائلها دون حاجة إلى أن تصوغَها في كلمات.

والبيئة التربوية بهذا المعنى أوسع من المكان الذي يجتمع فيه الطلاب، فهي مجموع ما يجده الطالب داخل المحضن، من طبيعة علاقته بمربيه، وطريقة تعامل الطلاب بعضهم مع بعض، وما الذي يحظى بالتقدير بينهم؟ وكيف يعامل المخطئ؟ ومن الذي يحصل على المكانة؟ وما المساحة المتاحة للسؤال والمبادرة؟ وكيف تمارس السلطة؟ وما العادات التي تتكرر حتى تصبح جزءًا من الحياة اليومية؟ فهذه التفاصيل الصغيرة حين تجتمع تصنع مناخًا يشعر به الطالب، ويتأثر به، وربما حمل أثره معه بعد أن ينسى كثيرًا من البرامج التي قدمت له.

ومن هنا تُقرأ البيئة التربوية من خلال ما يجري فيها فعلًا، فقد يُعلن المحضن أنَّه يريد المبادرة، ثم لا يُتيح للطلاب اتخاذ قرار واحد،

ويتحدث عن الحوار، ثم يَضيق بالأسئلة المخالفة، ويؤكد قيمة الأخوة، بينما تسمح ثقافته الداخلية بالسخرية أو التكتلات، ويكرر الحديث عن المسؤولية، ثم يتولى المربون كل التفاصيل نيابة عن الطلاب، وعندئذ يتعلم الطالب من الواقع أكثر مما يتعلم من الشعارات، لأنَّ القيم التي يراها متجسدة أمامه أقدر على تشكيله من القيم التي يسمعها مجردة.

وهذا من المعاني التي يؤكدها القرآن في اتصال القول بالفعل، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ﴾ [الصف: ٢-٣]، والمربي أحوج الناس إلى استحضار هذا المعنى؛ لأن الطالب لا يسمع توجيهه فحسب، وإنما يقرأ سلوكه، ويقارن بين ما يقال له وما يراه، فتتحول حياة البيئة نفسها إلى رسالة تربوية مستمرة.

وأول ما تقوم عليه البيئة التربوية الأمان، فالطالب يصعب أن ينمو في بيئة يخشى فيها الإهانة أو السخرية أو إسقاط مكانته عند الخطأ، لأن جزءًا من طاقته سينصرف إلى حماية صورته بدل التعلم والنمو، والأمان هنا يعني أن يعرف الطالب أن خطأه لن يسلبه كرامته، وأنَّ سؤاله لن يجعله موضع تهكم، وأنَّ ضعفه يمكن أن يكون بداية للمساعدة بدل أن يصبح مادة للتصنيف، وحين يستقر هذا الشعور يصبح الطالب أقدر على الاعتراف والتجربة والمراجعة.

وقد كان هذا ظاهرًا في طريقة النبي ﷺ في التربية والتعليم، فعندما تكلم معاوية بن الحكم السلمي رضي الله عنه في الصلاة جاهلًا، علَّمه النبي ﷺ بعد الصلاة، فقال معاوية: "بأبي وأمي ما ضربني ولا كهرني ولا سبني ثم قال إنَّ هذه الصلاة لا يحل فيها شيء من كلام الناس هذا إنَّما هو التسبيح

والتكبير وقراءة القرآن"[١]، فبقي الخطأ خطأً يحتاج إلى تصحيح، وبقي المُخطئ محفوظ الكرامة، وهذه من المعادلات الدقيقة في صناعة البيئة التربوية، أن تكون جادة في قيمها، آمنة في علاقاتها.

ويأتي بعد ذلك الانتماء، فالطالب حين يشعر أنَّه جزء حقيقي من المجموعة يصبح أكثر استعدادًا لتحمل مسؤوليتها والتأثر بقيمها، والانتماء يتكون من التجربة المشتركة، ومن أن يكون للطالب موقع ودور، وأن يشعر بأنَّ غيابه مُلاحظ وحضوره له قيمة، وأنَّ نجاح المجموعة يَعنيه، وأنَّ العلاقات التي تربطه بها تتجاوز وقت البرنامج، ولذلك فإنَّ بعض البيئات تنجح في صناعة انتماء عميق بوسائل بسيطة، فتجعل الطالب مشاركًا في الحياة، بينما تظل بيئات أخرى ضعيفة الأثر رغم كثرة برامجها لأنَّ الطالب فيها مُستهلِك لما يصنعه الآخرون.

غير أن الانتماء قد يتحول إلى مشكلة أيضًا حين يُبنى على التعلق بالأشخاص أكثر من تعلقه بالقيم والرسالة، فيصبح بقاء الطالب مرتبطًا بمربٍّ معين، أو تتحول المجموعة إلى دائرة مغلقة يشعر أفرادها بقيمتهم من خلال تميزهم عن الآخرين، وعندئذ تكون البيئة قد نجحت في صناعة رابطة جامعة، لكنها لم تنجح بالضرورة في صناعة إنسان مستقل قادر على حمل المعاني خارجها، فالبيئة الناضجة تجعل المربي جسرًا إلى القيم لا غاية لها.

ومن عناصر البيئة كذلك الثقة، فالمربي الذي يطالب الطالب بالمسؤولية ثم لا يمنحه شيئًا من الاختيار يُرسل إليه رسالتين متناقضتين، والذي يريد منه المبادرة ثم يعيد تشكيل كل مبادرة وفق ما يريده هو

(١) رواه مسلم، (٥٣٧).

يعلّمه بالتدريج أنَّ السلامة في الانتظار، ولهذا تحتاج البيئة إلى مساحات حقيقية يتخذ فيها الطالب قرارًا، ويجرب، ويخطئ، ويتحمل نتيجة اختياره، لأنَّ المسؤولية تنمو بممارستها.

وقد أتاح النبي ﷺ لأصحابه مساحات واسعة للعمل والاجتهاد وتحمل المسؤولية، فبعث معاذ بن جبل رضي الله عنه إلى اليمن، وأمّر أسامة بن زيد رضي الله عنهما على الجيش وهو شاب، فكانت التربية النبوية تبني من يستطيع حمل المهمة، ثم تمنحه ميدانًا يمارس فيه ما تعلمه، وهو معنى مهم في البيئات التربوية التي تريد صناعة الطالب القادر، فلا يمكن أن نطلب الاستقلال ممن اعتاد أن تُتخذ القرارات كلها نيابة عنه.

ومن أدق ما يصنع البيئة المعايير غير المكتوبة التي تُعرف ضمنًا دون النص عليها في اللوائح الرسمية، ففي كل مجموعة أشياء يتعلم أفرادها أنَّها تجلب المكانة أو تفقدها، وقد تكون المكانة لمن يملك علمًا، أو لمن يخدم الآخرين، أو لمن يملك المال، أو لمن يستطيع الإضحاك، أو لمن يجرؤ على مخالفة الأنظمة، وهذه المعايير قد تكون أشد أثرًا من اللوائح الرسمية؛ لأنَّ الطالب بطبيعته يبحث عن المكان الذي يمنحه الاعتراف داخل المجموعة، ولذلك ينبغي للمربي أن يسأل ما الذي يجعل الطالب محترمًا بيننا؟ وما السلوك الذي يمنحه الاهتمام؟ ومن الذين نقدمهم على أنَّهم نماذجًا؟ فإجابات هذه الأسئلة تكشف جانبًا من المنهج الخفي الذي تُربي عليه البيئة أبناءها.

وهنا تظهر أهمية العادات الصغيرة، فالقيم الكبرى تستقر غالبًا من خلال ممارسات تتكرر حتى تصبح طبيعية، فالسلام، والسؤال عن الغائب، والوفاء بالموعد، وخدمة المكان، وإفساح المجال للآخر،

والاعتذار عند الخطأ، وإنجاز المسؤولية، كلها تفاصيل قد تبدو صغيرة منفردة، لكنها حين تصبح نمطًا عامًا تبني في الطالب ما قد تعجز عنه محاضرات طويلة.

ومن الأخطاء التي ينبغي التنبه إليها أن تتحول البيئة الجيدة إلى بيئة مريحة أكثر مما ينبغي، فالأمان لا يعني إعفاء الطالب من المشقة، والانتماء لا يعني حمايته من كل تجربة صعبة، والثقة لا تعني تركه بلا توجيه، لأنَّ التربية تحتاج كذلك إلى قدر من التحدي يوسع طاقة الطالب، ومسؤوليات تستخرج قدراته، ومواقف يواجه فيها نقصه، والبيئة الناجحة هي التي تمنح الطالب من الأمان ما يجعله قادرًا على المحاولة، ثم تمنحه من التحدي ما يدفعه إلى تجاوز صورته الحالية.

كما أنَّ البيئة التربوية لا ينبغي أن تصبح بديلًا عن الحياة، فالمحضن الذي لا يستطيع أبناؤه الاحتفاظ بقيمهم إلا داخله لم يكتمل نجاحه، فالغاية أن يخرج الطالب قادرًا على التعامل مع الجامعة والعمل والأسرة والمجتمع، ومع أشخاص لا يشبهون مجموعته، وظروف لا توفر له القدر نفسه من الدعم، ولذلك ينبغي أن تتّسع التجربة التربوية تدريجيًا، وأن تمنح الطالب فرصًا للاحتكاك بالواقع وتحمل المسؤولية خارجه، حتى تصبح البيئة مكانًا للإعداد للحياة، وليس مكانًا للعزلة والابتعاد عن الناس.



الزمن والمرحلة والسياق

قد يعرف المربي الإنسان الذي أمامه، ويفهم طبيعة المجموعة واحتياجاتها والعينة التي ينتمي إليها، ثم يُخطئ في تقدير موقف تربوي؛ لأنَّه نظَرَ إلى الفعل منفصلًا عن الزمن والمرحلة والسياق الذي وقع فيه، فالأفعال يتشكل جانب من معناها بما يحيط بها، فمتى وقعت؟ وفي أي مرحلة من حياة الطالب؟ وتحت أي ظروف؟ وما الذي سبقها؟ وما الذي تغير من حولها؟ ومن هنا فإنَّ العقل التربوي يضع الحدث داخل السياق الذي وقع فيه حتى يقترب حكمه من حقيقة ما يجري.

ويأتي الزمن في مقدمة هذه الاعتبارات، فالطالب الذي تتعامل معه التربية كائن يتحرك ويتغير، وما نراه اليوم قد يكون امتدادًا لمسار طويل، وقد يكون حالة عابرة لا تستحق أن تتحول إلى حكم مستقر، ولهذا يختلف أن ترى من الطالب فتورًا في أسبوع عن أن تراه يتراجع منذ أشهر، وأن يقع منه خطأ مرة عن أن يتحول الخطأ إلى نمط متكرر، وأن يظهر تغير مفاجئ بعد حادثة معينة عن أن يكون السلوك جزءًا من شخصيته منذ زمن، فاللحظة تُقدِّم معلومة عن الطالب، بينما المسار كاملًا يمنحها معناها الحقيقي، والعقل الذي يحكم من اللحظة وحدها مخطئ لأنَّ سيُضخِّم الأمر العارض أو يستهين بما يتشكل من فترة ببطء، وكلا الأمرين طرفين لا وسط.

ولهذا كان من المهم أن يفرِّق المربي بين الحالة والاتجاه، فالحالة تتصل بظرف محدود قد يزول بزوال سببه، أما الاتجاه فيكشف عن تحول

يتكرر ويستقر ويؤثر في مسار الطالب، وكثير من الاستعجال التربوي ينشأ من الخلط بينهما، فقد يرى المربي حماسًا بعد برنامج مؤثر فيظنه تحولًا راسخًا، أو يرى ضعفًا في فترة مضطربة فيظنه تراجعًا في أصل البناء، بينما يحتاج الحكم إلى زمن يسمح بظهور ما إذا كان الذي وقع موجة عابرة أم تغيرًا أعمق، وهذا يدعو إلى إدخال البعد الزمني في تفسير ما نراه.

ثم تأتي المرحلة، فالطالب ينتقل بين أطوار تختلف فيها حاجاته وأسئلته واستعداداته وطريقة نظره إلى نفسه والآخرين، وما يكون طبيعيًا في مرحلة قد يصبح مقلقًا إذا استمر في مرحلة أخرى، وما يطلب من الطالب بعد سنوات من البناء لا يطلب منه في بداياته، ولذلك فإنَّ الحكم على السلوك بمعزلٍ عن المرحلة قد يجعل المربي يطالب الطالب بما لم ينضج له بعد، أو يعامله بعد نضجه بالطريقة التي كان يعامله بها حين كان أصغر.

وقد نبه القرآن إلى اختلاف أطوار الإنسان، فقال تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾ [الروم:٥٤]، والمعنى هنا أوسع من الاستدلال المباشر على تفاصيل التربية، لكنه يقرر أصلًا مهمًا في النظر إلى الإنسان، وهو أنَّه يمر بأحوال وأطوار، وأنَّ فهمه في مرحلة لا يستغني عن إدراك طبيعة المرحلة التي يعيشها.

ومن هنا فإن التوقعات التربوية نفسها تحتاج إلى وعي بالمرحلة، فقد يكون المربي قد عرف طالبه وهو في بداية المراهقة، ثم تبقى صورته القديمة حاضرة في ذهنه بعد أن تغيرت أسئلته ونمت قدرته على التفكير

والاستقلال، فيستمر في مخاطبته باللغة نفسها، وممارسة الدرجة نفسها من المتابعة، والتعامل مع اعتراضاته كما كان يتعامل معها من قبل، بينما المشكلة هنا أنَّ صورة المربي عنه تأخرت عن نموه، فأصبح يتعامل مع إنسان كان موجودًا أكثر مما يتعامل مع الإنسان الموجود أمامه الآن.

والمرحلة بلا شك لا تعني العمر وحده، فقد يكون شخصان في السن نفسها، وأحدهما في بداية تجربته التربوية والآخر صاحب سنوات من الصحبة والتكوين، وقد تمر المجموعة نفسها بمراحل من التأسيس ثم الاستقرار ثم النضج، ولكل مرحلة طبيعتها وأسئلتها، ولهذا فإنَّ التفكير المرحلي أوسع من التقسيم العمري، فهو وعي بموضع الإنسان أو المجموعة في مسار النمو، وما الذي أصبح ممكنًا الآن ولم يكن ممكنًا من قبل، وما الذي ينبغي أن يتجاوزوه بعد أن كان مناسبًا لهم في مرحلة سابقة.

أما السياق فهو الإطار الأوسع الذي يقع فيه الفعل، وقد يتغير معنى السلوك تغيرًا كبيرًا حين نعرف ما أحاط به، فالصمت قد يكون فتورًا، وقد يكون حرجًا، وقد يكون اعتراضًا، وقد يكون إنصاتًا، والانقطاع قد يدل على ضعف الانتماء، وقد يكون وراءه ظرف أسري أو دراسي، والحدة في موقف قد تَكشِف مشكلة في الخُلق، وقد تكون استجابة لحالة ضغط استثنائية، وهذا لا يعني أنَّ السياق يُغيِّر حقيقة كل فعل أو يُلغي المسؤولية عنه، وإنما يعني أنَّ فهم السبب والحجم والدلالة والطريقة المناسبة للتعامل معه يحتاج إلى معرفة ما أحاط به.

ويظهر هذا المعنى جليًا في السنة، ففي قصة الأعرابي الذي بال في المسجد، "فزَجَرَه النَّاسُ، فنَهاهمُ النَّبيُّ ﷺ، فلَمَّا قَضى بَولَه أمَرَ النَّبيُّ ﷺ

بـذَنوبٍ مِـن مـاءٍ، فـأُهريقَ عليـه"[١]، فالفعـل فـي ذاتـه منكـر، لكـن طريقـة التعامل معه راعت حال الفاعل وسياق الموقف وما يمكن أن يترتب على التدخُّل العاجل، وبقي الحكم على الفعل واضحًا مع اختلاف طريقة المعالجة، وهذه من المساحات التي يظهر فيها نضج العقل التربوي، فيستطيع أن يُثبت الحكم على الفعل، ثم يفتح بعده سؤالًا آخر، ما الذي يقتضيه هذا الموقف تحديدًا؟

ومن الأخطاء المقابلة أن يتحوَّل استحضار السياق إلى تفسير دائم يُذيب الأحكام، فكل تقصير له ظرف، وكل خطأ يمكن أن نجد خلفه سببًا، وإذا أصبح وجود السبب كافيًا لإسقاط المسؤولية فقدت التربية قدرتها على البناء، ولذلك ينبغي التفريق بين أن يساعدنا السياق على فهم الفعل وبين أن يتحوَّل إلى تبريرٍ للفعل، فالطالب الذي يُقصِّر بسبب ضغط يمر به يحتاج إلى أن يَفهم ظرفه، وقد يحتاج في الوقت نفسه إلى أن يتعلَّم كيف يدير مسؤوليته داخل هذا الظرف، وفهم المربي للسبب ينبغي أن يُحسِّن حكمه لا أن يُعطِّله.

كما أنَّ السياق يشمل البيئة المحيطة بالتربية، فالأفكار التي تشغل الشباب، والتحولات الاجتماعية، وطبيعة الأسرة، والبيئة الرقمية، ومصادر التلقي، والأحداث التي يعيشها المجتمع، كلها تدخل في تشكيل الطريقة التي يستقبل بها الطالب المعاني، وقد يبقى الخطاب التربوي صحيحًا في مادته، لكنَّه يفقد قدرًا من أثره لأنَّ الأسئلة التي يُجيب عنها لم تعد هي الأسئلة التي تُشغل الناس، أو لأنَّ اللغة التي يُقدَّم بها تنتمي إلى سياق لم يعد قائمًا.

(١) رواه البخاري، (٢٢١).

ومن هنا يحتاج القائد التربوي إلى الحذر من استنساخ التجارب عبر الأزمنة، فقد تنجح تجربة تربوية نجاحًا كبيرًا في جيل، ثم ينقلها القائمون عليها إلى الجيل التالي بتفاصيلها نفسها، اعتمادًا على أنَّ نجاحها السابق دليل كافٍ على صلاحيتها، مع أن جزءًا من نجاحها قد يكون متصلًا بظروف اجتماعية وثقافية ونفسية كانت قائمة آنذاك، ثم تغيرت، ولذلك فإنَّ الوفاء للتجربة يكون بفهم المبادئ التي صنعت نجاحها ثم إعادة النظر في صورتها في ضوء السياق الجديد.

وهذا المعنى يحمي المربي أيضًا من المبالغة في تفسير الأجيال، فكما أنَّ تجاهل التحولات خطأ، فإنَّ جعل كل جيل كائنًا مختلفًا تمامًا عما سبقه خطأ آخر، لأنَّ في الطالب حاجات وأصولًا ومعاني ثابتة، وفي الواقع تغيرات تؤثر في صور التعبير عنها ومداخل الوصول إليها، والعقل التربوي يحتاج إلى الإمساك بالطرفين معًا، يعرف ما الذي تغيَّر حتى لا يخاطب واقعًا مضى، ويعرف ما الذي بقي حتى لا يتحول مع كل جديد وكأن الطالب أعيد خلقه من البداية.

وتتأكد أهمية الزمن والسياق حين نحكم على نجاح التربية نفسها، فقد تكون بعض الآثار سريعة الظهور قليلة البقاء، بينما تتكون آثار أخرى ببطء ولا تظهر ثمرتها إلا بعد سنوات، وقد يبدو الطالب في مرحلة أقل استجابة ثم يكشف الزمن أنَّ معاني كثيرة كانت تتشكل في داخله، ولذلك فإن الحكم على التجربة من لحظتها قد يكون شبيهًا بالحكم على الزرع قبل اكتمال موسمه، فالتربية تعمل في الطالب، والطالب له زمنه الخاص في الفهم والنضج والتحول.

ومع ذلك فإن استحضار الزمن لا يعني انتظار النتائج إلى ما لا نهاية، فبعض المؤشرات تكشف مبكرًا عن سلامة المسار أو اضطرابه،

والمقصـود ألَّا يَختـزل المربـي نجاحـه فيمـا يسـتطيع رؤيتـه سـريعًا، وألَّا يجعل بطء الثمرة دليلًا مباشرًا على فساد البذرة، بل يتعلم التفريق بين ما ينبغي أن يظهر الآن، وما يحتاج بطبيعته إلى وقت، وما تأخر لأنَّ في الطريق خللًا يحتاج إلى مراجعة.



ما الذي يصنع الطالب؟

قد يحسن المربي قراءة الطالب، ويفهم طبيعة المجموعة التي يعمل معها، ويراعي الزمن والمرحلة والسياق، ثم يبقى في تصوره نقص مهم إذا ظن أنَّ التربية التي يتلقاها الطالب داخل المحضن هي المؤثر الأكبر في تكوينه، فالطالب ينمو داخل شبكة واسعة من المؤثرات، بعضها ظاهر يمكن ملاحظته، وبعضها يعمل في هدوء حتى يصعب معرفة مقدار أَثرِه، ولهذا فإنَّ العقل التربوي يحتاج إلى أنَّ ينظر إلى الطالب على أنَّه حصيلة تفاعل مستمر بين الأسرة والأصدقاء والمدرسة والبيئة الرقمية والثقافة السائدة والتجارب الشخصية، إلى جانب ما يتلقاه من تربية مقصودة، فالمربي يدخل إلى حياة إنسان سبقه المؤثرون إليها، ويشارك فيها مؤثرون آخرون، وسيستمر كثير منهم في العمل عند غيابه.

وتبدأ أهمية هذا المعنى من تصحيح تصوّر المربي عن حجم أثره؛ فالقرب من الطالب وكثرة اللقاء به قد يصنعان شعورًا بأنَّ المحضن هو المركز الذي تتشكل حوله شخصيته، مع أنَّ ساعات قليلة يقضيها في البرنامج تُقابلها ساعات طويلة داخل أسرته، ومدرسته، وبين أصدقائه، ومع هاتفه، وفي اهتماماته الخاصة، وهذه البيئات مع منحها له المعلومات، فهي تشارك أيضًا في تشكيل ذوقه، ومعاييره، وطريقة تفكيره، ونظرته إلى ذاته.

والمؤثرات ليست متساوية في قوتها، كما أنَّ قوتها لا تُقاس دائمًا بمقدار الوقت الذي يقضيه الطالب مع تلك المؤثرات؛ فقد يسمع الطالب مئات الكلمات من مربيه، ثم تصنع فيه كلمة من شخص يحبه أثرًا أعمق منها جميعًا، وقد يعيش سنوات داخل بيئة ما ثمَّ تمرُّ به تجربة واحدة تعيد ترتيب بعض أفكاره، ولهذا فإنَّ السؤال عن المؤثرات لا يقف عند مع من يقضي الطالب وقته؟ بل يكون أكثر عمقًا ليصل إلى من يملك مكانة في نفسه؟ ومن يمنحه المعايير التي يُحاكِم بها الأشياء؟ وإلى من يرجع حين يحتار؟ وبمن يريد أن يتشبَّه؟

ومـن هنـا يظهر الفرق بين مصدر المعلومة ومصدر التشكيل، فقد يأخذ الطالب معلوماته الشرعية من معلمه، لكنه يأخذ تصوره للنجاح من مشاهير يتابعهم في قنوات التواصل، ويتلقى من أسرته معنى معينًا للحياة، ومن أصدقائه معايير القبول الاجتماعي، ومن البيئة الرقمية ذوقه وطريقة حديثه، فتجتمع في داخله مصادر متعددة لا تعمل في الاتجاه نفسه بالضرورة، والمربي الذي يحصر نظره فيما يقوله الطالب ويعبّر عنه قد يفوته سؤال أعمق، كيف تشكّلت الطريقة التي يرى بها الطالب الأشياء من حوله؟ وتزداد هذه المسألة أهمية في البيئة الرقمية، لأنَّها جعلت المؤثر قريبًا من الطالب مع غياب العلاقة المباشرة، فقد يصحب الطالب شخصًا لم يلتقِ به قط، ويتابع تفاصيل حياته، ويتشرَّب لغته، ويعيد تفسير بعض الأشياء من خلاله، حتى يصبح هذا الشخص جزءًا من البيئة التي تُشكِّله، ولذلك لم يعد من الدقة أن يختصر المربي بيئة الطالب في أسرته ومدرسته وأصدقائه المباشرين، فثمة صحبة رقمية، وثقافة رقمية، وتكرار يومي للصور والأفكار والقيم، تعمل جميعًا في بناء التصورات ولو لم تقدم نفسها في صورة درس أو خطاب.

غير أنَّ الخطأ المقابل يقع حين تتحول معرفة هذه المؤثرات إلى تفسير شامل لكل ما يصدر عن الطالب، فيقال هذا بسبب الأسرة، وهذا بسبب الأصدقاء، وهذا بسبب وسائل التواصل، حتى يبدو الطالب كأنَّه مجرد نتيجة لما يُحيط به، مع أنَّ التربية تقوم أصلًا على الاعتراف بإرادته ومسؤوليته وقدرته على الاختيار، والبيئة تُؤثر فيه دون أن تسلبه إنسانيته، ولذلك فإنَّ فهم المؤثرات ينبغي أن يوسّع تفسيرنا للسلوك، دون أن يجعل الطالب أسيرًا لها أو يسلبه مسؤوليته عن اختياراته.

ويحتاج المربي كذلك إلى التمييز بين المؤثر الظاهر والمؤثر العميق، فقد ينشغل بمتابعة حساب أو شخص بعينه لأنَّه واضح أمامه، بينما يكون المؤثر الأعمق هو الثقافة التي يحملها عدد كبير من المصادر مجتمعة مع بعضها، ففكرة أنَّ قيمة الإنسان فيما يملك، أو أنَّ النجاح في الشهرة، أو أنَّ الحرية تعني التحرر من القيود، قد لا يتلقاها الطالب من شخص واحد، ولكنها تتكون من مئات الرسائل الصغيرة المتكررة حتى تصبح أقرب إلى البديهيات التي لا يشعر أنَّه تعلمها أصلًا، وهنا يصبح التأثير أخطر لأنَّه انتقل من فكرة يناقشها الطالب إلى معيار يفكر من خلاله.

وهذا يفسر لماذا لا تكفي أحيانًا مواجهة المحتوى بالمحتوى، فقد يكون المربي مشغولًا بتصحيح معلومة، بينما المشكلة في الإطار الذي تُستقبل من خلاله المعلومات، أو يردّ على شبهة بعينها بينما البيئة التي أنتجت قابلية الشبهة ما تزال تعمل، أو يعالج سلوكًا ظاهرًا بينما معايير المكانة داخل مجموعة الأصدقاء تعيد إنتاجه، ومن هنا يتعلَّم العقل التربوي أن يبحث عن البنية المؤثرة وراء الظاهرة، وأن يسأل عن المصدر الذي يعيد إنتاجها، لا عن صورتها الأخيرة فقط.

ومن المؤثرات التي قد يغفل عنها المربي المحضن التربوي نفسه، فقد يتحدث المربون عن قيم معينة، بينما تنتج البيئة الداخلية قيمًا أخرى من خلال الممارسة، فقد يتحدثون عن الإخلاص بينما ينال الأكثر ظهورًا المكانة الأعلى، ويتحدثون عن المسؤولية بينما تتركز القرارات كلها في أيدي المربين، ويتحدثون عن الأخوة بينما تُكافئ البيئة المنافسة على القرب من المربين، فيتعلم الطالب مما يراه في بنية المحضن أحيانًا أكثر مما يسمعه في دروسه، لأنَّ القيم التي يمارسها المربون تملك قوة تفسيرية لا تملكها الكلمات المجردة.

وهنا تبرز فكرة مهمة في التفكير التربوي، وهي أنَّ المؤثرات قد تتضافر وقد تتعارض، فقد يجد الطالب المعنى نفسه في أسرته وصحبته ومحضنه، فيقوى استقراره فيه، وقد يتلقى داخل المحضن قيمة ثم يعود إلى بيئة تمنحه رسائل مضادة لها، فيصبح البناء أبطأ وأكثر تعقيدًا، وليس من العدل حينئذ أن يُقاس أثر التربية وكأنَّها تعمل في مساحة خالية، كما لا يصح أن يتخذ تعارض المؤثرات ذريعة للعجز، وإنما ينبغي أن يدخل هذا التعارض في فهم حجم المهمة وطبيعة التحول الممكن.

كما أنَّ المؤثر يتغير بتغير المرحلة، فقد تكون الأسرة في سنوات معينة المصدر الأكبر لتشكيل الطفل، ثم تتسع مكانة الرفاق في مرحلة لاحقة، ويظهر تأثير النماذج العامة والبيئة الرقمية بصورة أكبر، ثم تتكون لدى الطالب مع النضج قدرة أوسع على اختيار مصادر تأثيره، ولهذا فإنَّ خريطة المؤثرات ليست ثابتة، وما كان هامشيًا في حياة الطالب قد يصبح مركزيًا، وما كان قويًا قد يضعف، والعقل التربوي يحتاج إلى إعادة قراءتها كما يعيد قراءة الإنسان نفسه.

وقد يقع المربي في خطأ آخر حين ينظر إلى المؤثرات على أنّها مصادر منافسة ينبغي إقصاؤهم، فالأصل أنَّ بعض هذه المؤثرات يمكن أن يكون رصيدًا للبناء، فالأسرة قد تكون شريكًا، والصديق الصالح قد يحمل من التأثير ما يعجز عنه المربي، واهتمام الطالب بالتقنية قد يصبح مدخلًا للنمو، وشخصية مؤثرة في المجموعة قد تتحول إلى قوة ترفع من حولها، ولذلك فإنَّ فهم شبكة المؤثرات يقود إلى معرفة ما ينبغي تعزيزه، وما ينبغي تقليل أثره، وما ينبغي فهمه فقط عند تفسير ما يجري.



بـأي ميزان تحكم؟

بعد أن يقترب المربي من حقيقة الموقف، ويفصل قدر استطاعته بين ما وقع فعلًا وبين تفسيره له، تبدأ مرحلة أخرى أشد دقة، وهي الحكم التربوي على الموقف، فقد يتفق مربون على وصف ما حدث، ثم تختلف أحكامهم عليه، فينظر أحدهم إلى مخالفة وقعت فيرى أنَّ الحزم هو الأولى، وينظر آخر إلى الموقف نفسه فيرى أن الاحتواء أنفع، ويُغلِّب ثالث مصلحة المجموعة، بينما يلتفت رابع إلى حال الشخص ومستوى نضجه، وهذا الاختلاف يكشف أنَّ المسألة متعلقة بالموازين التي تدخل في صناعة الحكم، وبالوزن الذي يمنحه المربي لكل واحد منها.

والحكم التربوي في كثير من المواقف هو حصيلة اجتماع عدة اعتبارات، فهناك المرجعية التي تحدد ما يصح وما لا يصح، والمقصد الذي نريد الوصول إليه، والطالب الذي نتعامل معه، والمصلحة التي نرجو تحقيقها، والمفسدة التي نحاول دفعها، والمآل الذي قد ينتهي إليه تصرُّفنا، ثم يأتي السياق ليمنح هذه العناصر أوزانها في الموقف المعين، ولذلك فإنَّ نضج العقل التربوي يظهر في قدرته على إبقاء هذه الاعتبارات حاضرة معًا، دون أن يستفرد بواحد منها فيحجب عنه بقية الصورة.

وتأتي المرجعية في مقدمة هذه الموازين لتمنح الحكم حدوده العليا، وقد سبق الحديث عنها بوصفها الإطار الذي يتحرك داخله العقل التربوي، والمقصود هنا شيء آخر، وهو موقعها داخل عملية الحكم

نفسها، فالمربي حين ينظر في موقف تحكمه قيم وأحكام وأصول تحدد له ما يمكن الاجتهاد فيه وما لا يمكن، وما يصلح أن يكون غاية وما لا يصلح، وما يجوز أن يكون وسيلة وما لا يجوز، قال تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ [النساء:٥٩]، فالمرجعية تحفظ اتجاه التفكير قبل أن يبدأ العقل في المفاضلة بين الخيارات.

غير أن صحة المرجعية وحدها لا تعني أنَّ كلَّ حكم يصدر باسمها سيكون حكمًا تربويًا ناضجًا، لأنَّ الانتقال من الأصل العام إلى الواقعة المعينة يحتاج إلى فقه، وقد يكون المربي مستنِدًا إلى معنى صحيح، لكنه لا يُقدِّر موقعه من الموقف تقديرًا صحيحًا، أو يضعه في غير مرتبته، أو يُغفل اعتبارات أخرى أذن الشرع نفسه بمراعاتها، وهنا يظهر الفرق بين معرفة الأصل وفقه تنزيله؛ فالأول يمنح المربي الميزان، والثاني يعلِّمه كيف يزن به.

ويأتي بعد ذلك المقصد التربوي، فالسؤال عن صحة التصرف لا يكتمل حتى نسأل ما الذي نريد أن نصنعه بهذا التصرف؟ فقد يكون همّ المربي في لحظة الغضب إيقاف السلوك، بينما الغاية الأعمق أن يتكون في الطالب معنى يمنعه من العودة إليه، وقد ينجح القرار في ضبط المجلس ويفشل في بناء الطالب، وقد يحفظ هيبة المربي ويضعف صدق العلاقة، ومن هنا فإنَّ استحضار المقصد يُحرِّر الحكم من أسر اللحظة، ويجعل المربي ينظر إلى ما يريد بناءه في الطالب، لا إلى مجرد الصورة التي يريد أن ينتهي إليها الموقف.

وهذا المعنى يجعلنا نفرق بين النتيجة القريبة والغاية التربوية، فسكوت الطالب بعد التوبيخ نتيجة، وفهمه لخطئه غاية أخرى، وامتثاله

للأمر نتيجة ظاهرة، ونمو قدرته على ضبط نفسه معنى أعمق، واعتذاره قد ينهي النزاع، بينما تعلُّمه تحمل مسؤولية خطئه هو المقصد الذي ينبغي أن يظل حاضرًا، وكلما غاب هذا الفرق أصبح من السهل أن ينجح المربي في إدارة الموقف ويظن أنَّه نجح في التربية، مع أن النجاح الإداري قد يتحقق سريعًا، أما البناء التربوي فأكثر تركيبًا وأبعد زمنًا.

ثم يدخل حال الإنسان في الميزان، فالأحكام التربوية تتعامل مع أناس متفاوتين في المعرفة والنضج والاستعداد والتجربة، وقد يكون التصرف الواحد ذا دلالة مختلفة باختلاف صاحبه، كما تختلف قدرة الناس على احتمال المعالجة والاستفادة منها، وقد ظهر هذا المعنى في الهدي النبوي في اختلاف الأجوبة والتوجيهات باختلاف السائلين وأحوالهم، ومن ذلك أن رجلًا استأذن النبي ﷺ في الجهاد فقال له "أحيٌّ والِداكَ قالَ نعَم قالَ ففيهِما فجاهِدْ"[(١)]، فصلاح العمل في نفسه لم يمنع من النظر في حال الشخص وما يتعلق به من حق وواجب، ليكون التوجيه مناسبًا لمجموع ما يحيط به.

لكن مراعاة حال الطالب تحمل خطرًا آخر إذا انفردت بالحكم، فقد يتحول فهم الشخص إلى استثناء دائم له، وتتحول معرفة ضعفه إلى خفض مستمر لسقف التوقعات، أو يؤثر قرب الطالب منه في تقديره لأخطائه، فيميل إلى تفسيرها بما يخفف به على الطالب، بينما تُفسر أخطاء غيره بمعايير أشد، ولهذا فإنَّ حال الطالب اعتبار داخل الميزان وليس الميزان كله، ومراعاته ينبغي أن تُعين على إيصال الطالب إلى الغاية، لا أن تجعل طبيعته الحالية هي الحد النهائي الذي تتوقف عنده التربية.

(١) أخرجه البخاري، (٣٠٠٤).

ثم تأتي المصلحة والمفسدة، وهما من أكثر الموازين حضورًا في العمل التربوي؛ لأنَّ كثيرًا من المواقف لا تُقدِّم للمربي خيارًا كاملًا خاليًا من الأثمان، فقد يكون في إعلان موقف مصلحة للوضوح وحماية لثقافة المجموعة، ويكون فيه في الوقت نفسه ضرر على شخص معين، وقد يكون في التغافل حفظ للعلاقة، وفيه احتمال أن يفهم الآخرون السكوت قبولًا، وقد تُحقق إحدى الوسائل مصلحة معرفية بينما تُحدث أثرًا اجتماعيًا غير مرغوب، وهنا ينتقل العقل من البحث عن خيار لا سلبيات فيه إلى تقدير المصالح والمفاسد ومحاولة معرفة أيُّها أرجح وأبقى وأعمق اتصالًا بالمقصد.

ولهذا فإنَّ المربي يحتاج إلى التحرر من التفكير الثنائي الذي يجعل الخيارات في صورة صحيح أو خطأ، حزم أو ضعف، مواجهة أو هروب، فبعض المواقف التربوية أصعب من أن تكون الخيارات فيها صحيحة من جهة، وناقصة من جهة أخرى، ويصبح السؤال الحقيقي أي هذه الخيارات أقرب إلى تحقيق المقصد مع أقل قدر ممكن من الضرر؟ وهذه النقلة مهمة في بناء العقل؛ لأنَّها تجعله قادرًا على التعامل مع تعقيد الواقع دون أن يَفقد وضوح المبادئ.

ويتصل بهذا ميزان الفرد والمجموعة، فالمربي قد يتعامل مع شخص واحد، لكن قراره لا يبقى دائمًا بينه وبين ذلك الشخص، فقد تراه المجموعة وتتكون من خلاله معاييرها عن العدل والحدود وما يُقبل وما يُرفض، وقد تكون مصلحة الفرد في قدر من الستر أو التدرج، بينما تحتاج المجموعة إلى وضوح في أصل الموقف، وقد يحدث العكس، فيدفع المربي ثمنًا كبيرًا في فرد من أجل رسالة يظن أنَّه يرسلها إلى

المجموعة، مع إمكان إيصالها بطريق أقل كُلفة، ولذلك فإن العقل التربوي لا يذيب الفرد في المجموعة، كما لا يعزل الفرد عن أثره فيها.

ثم يأتي المآل ليضيف إلى الحكم بعدًا زمنيًا، ليكون السؤال المهم ما الذي يمكن أن يبدأ بسببه بعد ذلك؟ وقد دل القرآن على اعتبار المآلات في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖ﴾ [الأنعام:١٠٨]، فالفعل نُظر إليه هنا مع ما يمكن أن يترتب عليه، وهذا أصل عظيم في تكوين العقل الذي لا يقف عند ذات التصرف، وإنما يرى سلسة المشكلات التي ستبدأ بعد ذلك الحكم.

وفي السنَّة يظهر هذا المعنى بوضوح كامتناع النبي ﷺ عن قتل المنافقين مع قيام موجب شديد في شأنهم، وبيانه ﷺ العلة بقوله "لا يتحدث الناس أن محمدًا يقتل أصحابه"[(١)]، فالنظر تجاوز الفعل المباشر إلى الصورة التي يمكن أن تنشأ عنه وما يترتب عليها من آثار أوسع، والمربي أحوج إلى هذه النظرة حين تكون قراراته جزءًا من عملية ممتدة، فقد يعالج خطأ اليوم بطريقة تُنشئ خوفًا يمنع الصراحة غدًا، أو يتساهل في موقف طلبًا للقرب فينشئ معيارًا يصعب ضبطه لاحقًا، أو يحقق انضباطًا سريعًا على حساب قدرة الطالب على تحمل المسؤولية من ذاته.

غير أن التفكير في المآلات نفسه يحتاج إلى اتزان، فالمستقبل مجال للاحتمال، ويمكن للمربي أن يتخيَّل لكل قرار عشرات النتائج حتى يعجز عن اتخاذ موقف، والمقصود بالمآل النظر فيما يغلب على الظن أن يترتب على القرار بحسب طبيعة الطالب والسياق والخبرة والقرائن

(١) أخرجه البخاري، رقم (٤٩٠٥).

المتاحة، فالمربي لا يملك المستقبل، لكنه مسؤول عن ألا يتجاهل النتائج التي يمكن توقعها بدرجة معقولة.

وهنا نصل إلى القضية المركزية، وهي أنَّ هذه الموازين لا تعمل منفردة، فقد يشير المقصد إلى الحزم، بينما تشير حال الطالب إلى التدرج، وتدعو مصلحة المجموعة إلى إظهار الموقف، بينما يدعو حفظ الشخص إلى قدر من الستر، ويكون القرار صالحًا في اللحظة، ثم يكشف النظر في مآله عن أثر أشد ضررًا، وهنا لا توجد قاعدة رياضية تقول للمربي أعط المرجعية عشر درجات، والمصلحة خمسًا، وحال الطالب ثلاثًا، وإنما هنا تبدأ مساحة الفقه التربوي، أي القدرة على فهم موقع كل اعتبار ووزنه في هذه الواقعة بالذات.

ومن هنا نفهم لماذا قد يختلف مربّيان ناضجان في بعض المواقف مع اتفاقهما في الأصول؛ لأنَّ جانبًا من الحكم التربوي يقع في مساحة الاجتهاد، وتتفاوت فيه تقديرات المصالح والمآلات والأحوال، والمشكلة الحقيقية تكمن في أن يصدر الحكم عن ميزان ناقص، كأن يرى أحدهم الخطأ ولا يرى الطالب، أو يرى الطالب ولا يرى المجموعة التي يتربى معها، أو يرى المصلحة القريبة ولا يرى المآل البعيد، أو يتعلق بالمقصد حتى يتساهل في الوسيلة، أو يتمسك بإجراء اعتاده حتى يغيب عنه السؤال عن الغاية التي من أجله اتخذه.

وهذا يفسر كذلك لماذا لا تكفي الخبرة وحدها لصناعة الحكم، فالخبرة تمنح المربي نماذج كثيرة للمقارنة، لكنها قد تتحول إلى مصدر للانحياز إذا جعلته يقول: مر عليَّ هذا من قبل، أو أنا أعرفه، فتشابه بعض عناصر الموقف لا يعني تطابقه، وقد يختلف شخص واحد أو ظرف

واحد أو مآل متوقع فيغير وزن العناصر كلها، ولذلك فإنَّ الخبرة الناضجة لا تعطي صاحبها أحكامًا جاهزة بقدر ما تمنحه أسئلة أفضل يختبر بها حكمه.

والعقل التربوي الناضج يتعلم أن يرى الصورة من زوايا متعددة ثم يعيد جمعها، فيسأل عن الأصل الذي يحكمه، والمقصد الذي يطلبه، والطالب الذي أمامه، والمصلحة التي يرجوها، والمفسدة التي يخشاها، وأثر القرار في الفرد والمجموعة، وما يُرجَّح أن يترتب عليه بعد انتهاء الموقف، ثم يصدر حكمه وهو يدرك أنَّ بعض القرارات التربوية اجتهادات قابلة للمراجعة، وليست حقائق نهائية تثبت صحتها بمجرد صدورها من صاحب خبرة.

وبهذا يتحول الحكم التربوي من رد فعل على موقف إلى عملية عقلية موزونة؛ فلا يقوده غضبه، ولا يستبِدُّ به تعاطفه، ولا يخدعه النجاح السريع، ولا تجمِّده كثرة الاعتبارات، وإنما يعرف أنَّ الفقه الحقيقي يظهر حين تجتمع أمامه المعاني الصحيحة ثم يحسن معرفة أيّها أحق بالتقديم هنا، وبأي قدر، ولأي غاية.



ليست كل الأخطاء في رتبة واحدة

بعد أن يتعلَّم المربي أن يدخل إلى الموقف بعدة موازين، وأن يجمع في حكمه بين المرجعية والمقصد وحال الطالب والمصلحة، يبقى أمامه باب دقيق من أبواب الفقه التربوي، وهو تقدير وزن الخطأ نفسه، فالأخطاء تتفاوت في حقيقتها، وفي درجة تكرارها، وفي مقدار أثرها، وفي موقع صاحبها، وفي المساحة التي تنتقل إليها، ومن هنا فإنَّ العقل التربوي يحتاج إلى أن يعرف الخطأ، ثم يعرف قدره.

وهذه المسألة أعمق من مجرد تقسيم الأخطاء إلى كبيرة وصغيرة؛ لأنَّنا نتحدث عن الوزن التربوي للخطأ، وقد يكون الفعل محدودًا في ذاته ثم يكتسب وزنًا أكبر بسبب تكراره أو انتشاره أو صدوره ممن له تأثير، وقد يكون خطأ ظاهرًا لكنَّه عارض لا يكشف عن خلل مستقر، فيأخذ من اهتمام المربي أكثر مما يستحق إذا نظر إلى صورته وحدها، ولهذا فإنَّ من علامات النضج أن تتناسب مساحة الخطأ في عقل المربي مع حجمه الحقيقي، فلا تتضخم الصغائر حتى تستنزف التربية، ولا تُصغَّر الأمور المؤثرة حتى تتحول مع الزمن إلى جزء من ثقافة البيئة.

وأول ما يدخل في هذا الوزن طبيعة الخطأ نفسه، فهناك فرق بين تقصير في أمر فرعي وبين خلل يمس أصلًا من الأصول التي يقوم عليها البناء، وبين ضعف في مهارة وبين اضطراب في قيمة، وبين خطأ ناشئ عن قلة معرفة وخطأ يكشف عن استهانة بالمعنى بعد وضوحه، وهذه

الفروق مهمة؛ لأنَّ المظاهر الخارجية قد تتشابه بينما تختلف دلالاتها التربوية، والمربي الذي يزن الأخطاء بصورتها الظاهرة وحدها قد يشتدُّ في موضع يسير ويتجاوز عن موضع أعمق لأنَّ الأول أكثر لفتًا للانتباه.

ثم يأتي التكرار عنصرًا مهمًا لتغير دلالة الخطأ، فالفعل الذي يقع مرة في ظرف عابر يختلف عن الفعل نفسه حين يتحول إلى نمط متكرر، فالتكرار يضيف إلى الخطأ معلومة جديدة عن الطالب أو البيئة، وقد يكشف أنَّ القضية أصبحت عادة أو ضعفًا مستقرًا أو مؤشرًا على خلل يحتاج إلى قراءة أعمق، والمربي الذي يتعامل مع كل واقعة منفصلة عمَّا قبلها قد يفوته تشكل الأنماط، فبعض المشكلات التربوية تظهر فقط في المسار الذي تصنعه الحوادث الصغيرة حين تتكرر.

وفي الجهة المقابلة قد يقع خلل آخر، حين يحمل المربي التاريخ السابق للطالب إلى كل موقف جديد، فإذا أخطأ مرات استقبل منه الخطأ التالي على أنّه تأكيد لصورة اكتملت في ذهنه، وربما لم يعد يرى التحسن الذي حدث بين المواقف، وهنا تتحول مراعاة التكرار إلى حكم دائم على الطالب، فالمربي يتابع المسار ليعرف ما الذي يستقر وما الذي يتغير، مع إبقاء إمكانية النمو حاضرة في قراءته.

كما يدخل في الوزن أثر الخطأ، فالأفعال تقاس بما تحدثه في الطالب ومن حوله، فقد يكون خطأ شخصي محدود الأثر، وقد يمتد الخطأ نفسه إلى تعطيل عمل جماعي أو إفساد علاقة أو إضعاف قيمة يراد ترسيخها، وقد تكون بعض التصرفات يسيرة في ظاهرها لكنَّها تفتح بابًا لغيرها أو تصنع معيارًا جديدًا داخل المجموعة، ومن هنا فإن سؤال، ماذا فعل؟ يحتاج أحيانًا إلى سؤال آخر ماذا أثَّر ذلك الفعل؟ فحجم الأثر

جزء من حجم القضية تربويًا.

وتزداد المسألة دقة حين نفرق بين أثر وقع بالفعل وأثر نخشى وقوعه، فقد يُبالغ المربي في وزن خطأ لأنَّه يتخيَّل سلسلة بعيدة من النتائج المحتملة، فيصبح الاحتمال في ذهنه كأنَّه واقع، وقد يحدث العكس فيستهين ببدايات صغيرة لأنَّ آثارها لم تظهر بعد، مع أنَّ القرائن تدل على اتجاهها، والفقه هنا يقوم على تقدير متزن نزن به ما وقع، ونتنبَّه إلى ما يغلب أن يترتب عليه، دون أن نصنع من الاحتمالات البعيدة حقائق نبني عليها أحكامنا.

ثم إن موقع صاحب الخطأ قد يغير وزنه، فليس أثر التصرف الصادر من شخص محدود التأثير كأثره إذا صدر ممن ينظر إليه الآخرون على أنّه قدوة أو قائد أو مرجع داخل المجموعة، فالفعل في الحالة الثانية يحمل رسالة تتجاوز صاحبه، وقد يمنح الآخرين إذنًا ضمنيًا بالتقليد، أو يعيد تشكيل ما يعدُّونه مقبولًا، ولهذا جاءت المسؤولية في التصور الإسلامي مرتبطة بالموقع والقدرة، فقال النبي ﷺ: " كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته"[(١)]، فكلما اتسعت دائرة التأثير اتسعت معها مساحة المسؤولية.

وهذا يلفت النظر إلى حقيقة مهمة، وهي أنَّ وزن الخطأ لا يساوي دائمًا وزن صاحبه؛ فقد يقع الخطأ نفسه من طالب جديد لا يَعرف ثقافة المجموعة، ومن شخص قديم مؤثر فيها، فتكون الدلالة الجماعية مختلفة، مع بقاء الحكم على أصل الفعل واحدًا، والمقصود هنا إدراك أنَّ بعض الأشخاص تتحرك أفعالهم داخل دوائر أوسع من ذواتهم، فيحتاج العقل التربوي إلى رؤية الدائرة التي وصل إليها أثر التصرف.

(١) أخرجه البخاري (٨٩٣).

ومن هنا نصل إلى أثر الخطأ في المجموعة، وهو ميزان بالغ الأهمية في المحاضن التربوية، فبعض الأخطاء تبقى فردية، وبعضها يتحول إلى ظاهرة، وبعضها يصنع عدوى سلوكية، وبعضها يَمسُّ ثقافة المجموعة ومعاييرها، والفرق بين هذه الصور كبير، فقد يكون التهاون الفردي محدودًا، ثم يبدأ الآخرون في تقليده حتى ينشأ عرف جديد، وقد تكون كلمة ساخرة حادثة عابرة، ثم تتحول السخرية مع التكرار والقبول إلى لغة سائدة، وعندئذ نكون أمام تحول في البيئة نفسها.

وهنا يظهر فرق مهم بين عدد من يفعل الخطأ وقوة حضوره، فليست كل ظاهرة واسعة لمجرد أنَّ عدة أشخاص فعلوها، كما أنَّ بعض الأفكار والسلوكيات قد تكون محدودة العدد لكنها شديدة التأثير لأنَّ أصحابها يحتلون مواقع مركزية في العلاقات، ولذلك فإن قراءة الوزن الجماعي تحتاج إلى معرفة شبكة التأثير التي سبق الحديث عنها في قراءة المجموعة من يقلد من؟ ومن يصنع المزاج العام؟ وما الذي يتحول سريعًا من فعل فردي إلى معيار مشترك؟

ومن الزوايا التي يختل عندها الوزن التربوي وضوح الخطأ وسهولة ملاحظته، فالأخطاء الظاهرة تستولي على انتباه المربي، بينما تَمرُّ بعض الأخطاء العميقة بهدوء، فالتأخر عن الموعد يمكن إحصاؤه، والمخالفة أثناء البرنامج يراها الجميع، أما ضعف الصدق مع النفس، أو نمو الأنانية، أو تراجع الشعور بالمسؤولية، أو تشكل علاقة نفعية بالعمل التربوي، فقد تتكون ببطء دون حادثة واحدة تستفز المربي، مع أنَّ أثرها في البناء أعمق بكثير، وهنا يحتاج العقل ألَّا يجعل قابلية الخطأ للملاحظة معيارًا لأهميَّته.

وقد يحدث العكس أيضًا، فينشغل المربي بالقضايا العميقة حتى يستهين بالتفاصيل الصغيرة، مع أنَّ بعض التفاصيل إذا تكررت صنعت الطباع والثقافة، ولذلك فإنَّ الفقه التربوي أن يضع الأمر الصغير في حجمه، ويراقب اتجاهه واتصاله بما هو أكبر منه، فالفرق كبير بين أن ترى أمرًا صغيرًا وتعرف أنَّه صغير، وبين ألَّا تراه أصلًا؛ الأول وزن، والثاني غفلة.

ومن أهم ما يفسد الوزن شعور المربي الشخصي تجاه الخطأ، فالإنسان بطبيعته يتأثر بما يمسه مباشرة أكثر مما يتأثر بما يقع بعيدًا عنه، ولذلك قد يصبح سوء الأدب معه في نظره أعظم من خلل تربوي أشد أثرًا في الطالب، وقد يضيق بمخالفة النظام لأنَّها تربك برنامجه أكثر مما يضيق بمعنى سلبي ينمو في النفوس بصمت، كما قد يتسامح مع خطأ يحبه أو اعتاده أو يوافق طبعه، وهنا يحتاج المربي إلى أن يسأل نفسه هل كبر هذا الأمر لأنَّه كبير في ميزان التربية، أم لأنه أزعجني شخصيًا؟ ، وهذا السؤال يكشف جانبًا دقيقًا من بناء العقل التربوي، فالنضج هنا يظهر في تحرير الأخطاء وأوزانها من المزاج الشخصي، فتتحدد الرتبة بالنظر إلى طبيعة الخطأ ودلالته وتكراره وأثره وموقع صاحبه وامتداده في المجموعة.

ومن هنا فإنَّ المربي يحتاج إلى بناء شيء يمكن تسميته بخريطة الأوزان التربوية، يَعرف فيها المربي ما الذي يقع في مركز البناء وما الذي يقع في أطرافه، وما الذي يمس القيم والأصول وما الذي يتعلق بالوسائل والأشكال، وما الذي يحتمل التدرج وما الذي لا يحتمل التأخير، وما الذي يمثِّل حادثة وما الذي يكشف اتجاهًا، وما الذي ينتهي أثره بصاحبه وما الذي يعيد تشكيل المجموعة، وهذه الخريطة تمنع العمل التربوي من أن يصبح سلسلة من ردود الأفعال التي تحدد أولوياتها الحوادث اليومية.

ولعل من أجمل ما يكشف تفاوت الأوزان في الهدي النبوي قوله ﷺ "إن من أكبر الكبائر أن يلعن الرجل والديه، قيل: يا رسول الله، وكيف يلعن الرجل والديه؟ قال: يسب الرجل أبا الرجل فيسب أباه، ويسب أمه فيسب أمه"[١]، فالنظر هنا تجاوز صورة الفعل المباشرة إلى ما يتسبب فيه وما ينتهي إليه، وهو ما يوسع عقل المربي في تقدير الأفعال، فقد يحمل التصرف وزنًا إضافيًا بسبب الأثر الذي يستدعيه أو الباب الذي يفتحه.

ومع ذلك فإن بناء الأوزان لا ينبغي أن يتحول إلى حساب جامد، فلا توجد معادلة نعطي فيها التكرار رقمًا والأثر رقمًا وموقع الشخص رقمًا ثم نستخرج درجة الخطأ، فهذه العناصر تتداخل ويغيّر بعضها معنى بعض، وقد يكون عنصر واحد في موقف معين شديد الأهمية، بينما يتراجع في موقف آخر، والمقصود أن يتعلَّم المربي السؤال عن هذه الأبعاد قبل أن يمنح الواقعة حجمها في ذهنه، حتى يصبح تقديره أقرب إلى العدل وأبعد عن العجلة.

وعندما ينضج هذا الفقه يتغير شيء مهم في نظرة المربي إلى الواقع، فتنشأ لديه ما أسميه بحاسّة النِسَب، يعرف بها ما الذي يستحق أن يحتل مساحة كبيرة من التفكير، وما الذي يكفي أن يبقى في حجمه، وما الذي ينبغي مراقبة اتجاهه قبل إصدار حكم عليه، وما الذي تغيرت رتبته لأنَّ أثره تجاوز صاحبه إلى غيره.

(١) أخرجه البخاري، (٥٩٧٣).



حين تتزاحم المصالح

بعد أن يتعلَّم المربي أن يزن الأخطاء، وأن يدرك أنَّ الوقائع لا تستوي في أحجامها وآثارها ودلالاتها، ينتقل إلى مساحة أدق من التفكير التربوي، فتشتدُّ الحاجة إلى الفقه حين تقف أمام المربي مصالح متعددة لا يستطيع تحصيلها جميعًا، أو مفاسد لا يستطيع دفعها كلها، فيحتاج إلى أن يَعرف ما الذي يُقدَّم، وما الذي يُؤخَّر، وما الذي يحتمل فواته من أجل ما هو أولى منه.

وهذا النوع من المواقف حاضر في التربية أكثر مما يبدو، فالمربي يريد أن يحفظ للطالب مكانته، ويريد في الوقت نفسه أن يحفظ للمجموعة معاييرها، ويريد أن يمنحه مساحة من الحرية حتى ينمو، ويريد أن يحميه من بعض نتائج اختياراته، ويريد أن يبني علاقة قريبة معه، ويريد أن تبقى لهذه العلاقة حدودها وهيبتها، ويريد أن يستثمر فرصة تربوية عارضة، بينما لديه مشروع طويل المدى لا يريد أن تُشتِّته الأحداث، وكل واحد من هذه المقاصد قد يكون صحيحًا في ذاته، لكن الواقع قد يضع اثنين منها في موقف لا يمكن فيه تحقيقهما بالقدر نفسه.

ومن هنا فإن التزاحم يختلف عن التعارض، فالتعارض يوحي بأنَّ أحد الأمرين يناقض الآخر في أصله، أما التزاحم فقد يقع بين أمرين مطلوبين، لكن القدرة أو الوقت أو طبيعة الموقف لا تسمح بتحقيقهما معًا على الوجه الأكمل، وقد يحتاج الطالب مثلًا إلى أن يتحمَّل نتيجة

خطئه حتى يتعلم المسؤولية، ويحتاج في الوقت نفسه إلى حفظ صورته أمام زملائه، وقد تكون كلتا المصلحتين معتبرة، لكن صورة معينة من المعالجة قد تجعل تحصيل إحداهما على حساب الأخرى، وهنا تبدأ وظيفة الموازنة.

وهذه الفكرة تحرر المربي من تصور مبسط للقرار التربوي يقوم على أنَّ لكل موقف حلًا صحيحًا كاملًا لو أحسن البحث عنه، فالواقع لا يمنحنا دائمًا هذا النوع من الحلول، وقد يكون القرار الأفضل قرارًا يحمل نقصًا نعرفه، لكن البدائل المتاحة تحمل نقصًا أكبر منه، ومن علامات النضج أن يستطيع المربي قبول هذا القدر من النقص دون أن يشعر بأنَّ وجود ثمن للقرار يعني بالضرورة خطأه، فالسؤال في بعض المواقف لا يكون أيُّ الخيارات يحقق كل ما أريد؟ وإنما أيها يحافظ على الأهم مما أريد حين لا يمكن حفظ الجميع؟

وهذا أصل معتبر في الشريعة، فقد جاءت باعتبار المصالح والمفاسد ومقاديرها، ومن أوضح الشواهد على ذلك امتناع النبي ﷺ عن إعادة بناء الكعبة على قواعد إبراهيم عليه السلام، مع محبته لذلك، فقال لعائشة رضي الله عنها "لولا أن قومك حديثو عهد بشرك لهدمت الكعبة فألزقتها بالأرض"[(١)]، فإعادة البناء على قواعد إبراهيم مصلحة، غير أنَّ ما قد ينشأ عن ذلك في نفوس قوم حديثي العهد بالإسلام كان اعتبارًا آخر اقتضى تأخير هذه المصلحة، وفي هذا بناء لطريقة في التفكير ترى الفعل داخل شبكة آثاره، لا منفردًا عنها.

غير أنَّ القول بالموازنة بين المصالح قد يتحول إلى عبارة فضفاضة

(١) أخرجه البخاري (١٥٨٦).

إذا لم يعرف المربي كيف تتفاوت المصالح نفسها، فالمصالح التربوية ليست على رتبة واحدة، فبعضها يمس أصل البناء وبعضها يُحسّن صورته، وبعضها أثره ممتد وبعضها ينتهي بانتهاء الموقف، وبعضها متعلق بفرد وبعضها ينعكس على مجموعة كاملة، وبعضها يمكن استدراكه لاحقًا وبعضها إذا فات صعب استرجاعه، ولذلك فإنَّ الموازنة ليست بسؤال أين توجد المصلحة؟ فغالبًا توجد مصالح في أكثر من جهة، وإنما تبدأ بالسؤال أيُّ المصالح أعمق وأبقى وأشد اتصالًا بالغاية؟

ويعين المربي على هذا الوزن أن يكون لديه قدر من المعرفة بمراتب المصالح في الشريعة، وفي مقدمتها الضروريات التي جاءت الشريعة بحفظها: الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال، وما دونها من الحاجيات والتحسينيات؛ لأنَّ هذا الفقه يوسع نظره إلى المصالح، ويمنعه من وزنها بمجرد أثرها القريب أو استحسانه الشخصي لها، فيدرك أنَّ المصالح تتفاوت بحسب ما تحفظه من أصول، وبحسب رتبتها وعموم أثرها ومقدار الحاجة إليها، ولا يعني ذلك أن يتحول كل موقف تربوي إلى موازنة فقهية تفصيلية بين الضروريات، وإنما أن تتكون لدى المربي معرفة بمراتب المصالح تعينه على إدراك أنّ ما يحفظ أصلًا كبيرًا في دين الطالب أو نفسه أو عقله لا يوزن بالطريقة نفسها التي توزن بها مصلحة تكميلية يمكن تأخيرها أو استدراكها.

وقد تتضح هذه الفكرة تربويًا في العلاقة بين المصلحة القريبة والمصلحة البعيدة، فقد يكون أسهل على المربي أن يحلَّ المشكلة الآن بطريقة تحقق هدوءًا سريعًا، لكنَّه بذلك يُؤجل بناء القدرة التي يحتاجها الطالب في المستقبل، وقد يسمح له بأمر حتى يحافظ على رضاه وقربه، بينما ينشأ مع الزمن تصور مضطرب لحدود العلاقة، وقد يُشدِّد عليه

ليضمن الانضباط العاجل، بينما يدفعه إلى الاعتماد الدائم على الرقابة الخارجية، والقرار هنا يقاس بموقعه من المسار الذي يريد المربي أن يصل بالطالب إليه.

وهنا قد يقع المربي تحت ضغط العاجل؛ لأنَّ نتائج المصلحة القريبة مرئية، بينما نتائج المصلحة البعيدة مؤجلة، والإنسان بطبيعته يتأثر بما يراه أكثر مما يتأثر بما يتوقعه، فضبط المجموعة الآن يمكن مشاهدته، أما بناء قدرتها على الضبط الذاتي بعد عام فلا يمكن رؤيته في اللحظة نفسها، وإنهاء الخلاف بقرار حاسم نتيجة مباشرة، أما تعليم الأطراف القدرة على إدارة اختلافاتهم فثمرة تحتاج إلى زمن، ولهذا فإنَّ العقل التربوي يحتاج إلى مقاومة جاذبية النتائج السريعة حين تكون على حساب بناء أعمق، لكنَّ تقديم البعيد على القريب لا يصلح هو الآخر أن يكون قاعدة مطردة، فقد توجد مفسدة حاضرة لا تحتمل التأخير، وقد يحتاج حفظ أصل من الأصول إلى تدخُّل عاجل، وقد تكون المصلحة المستقبلية التي يتصوّرها المربي ضعيفة الاحتمال أمام ضرر واضح يقع الآن، ولذلك فالقضية في وزن مقدار المصلحة ودرجة تحققها ودوام أثرها وإمكان استدراك ما يفوت منها.

ومن صور التزاحم الدقيقة في التربية مصلحة الفرد ومصلحة المجموعة، فقد تحتاج حالة فردية إلى مساحة كبيرة من الوقت والاحتواء، بينما يكون لدى المربي مجموعة لها حق في حضوره وجهده، وقد يكون الأنسب لشخص معين أن يُستثنى من إجراء عام لظرف معتبر، بينما قد يؤدي ظهور هذا الاستثناء إلى اضطرابِ معنى العدل عند بقية المجموعة، وقد يكون إظهار خطأ فرد معين نافعًا في حماية المجموعة من أثره، بينما يكون الستر عليه أنفع لبنائه الشخصي، وفي مثل هذه

المواطن لا يكفي أن يقول المربي: أنا أراعي الفرد، أو أنا أقدم مصلحة المجموعة، لأنَّ كلتا العبارتين قد تكون صحيحة أو خاطئة بحسب الموقف، والمطلوب أن يعرف متى يتجاوز أثر القرار صاحبَه حتى يصبح حق المجموعة جزءًا من الحكم.

وكذلك تتزاحم أحيانًا مصلحة العلاقة ومصلحة البناء، فالعلاقة التربوية ذات قيمة كبيرة، ومن خلالها تمرُّ معانٍ كثيرة، لكنَّ المحافظة عليها قد تتحول عند بعض المربين إلى مقصدٍ يطغى على ما أُنشئت العلاقة من أجله، فيتردد المربي في قول ما يحتاج الطالب إلى سماعه خوفًا من أن تتأثر العلاقة، أو يتساهل في حدود معينة حتى يبقى محبوبًا، وهنا يكون قد حافظ على الجسر وضيّع شيئًا من الغاية التي بُني الجسر للوصول إليها، وفي المقابل قد يظن مربٍ آخر أنَّ صحة ما يقوله تُغنيه عن مراعاة أثر طريقته في الطالب، فيقدم المعنى بأسلوب ينفّره منه ويضعف استجابته له، مع أنَّ حفظ العلاقة في هذه الحالة جزء من حفظ طريق التأثير نفسه.

وهذا يفتح للمربي بابًا مهمًا، فقد تعرف ما تريد بناءه ويكون صحيحًا ومهمًا، ثم يكون السؤال هل هذا الطالب أو هذه المجموعة في حالة تسمح بتحصيله الآن، أم أنَّ محاولة تحصيله بهذه الصورة ستفوت مصلحة أكبر؟

ويتصل بهذا تزاحم الفرص، فالمربي لا يملك وقتًا ولا طاقة غير محدودة، وعند اختيارنا لشيء يعني في جانب منه ترك شيء آخر، فإذا امتلأ البرنامج بعشرة موضوعات نافعة فقد يكون ثمن ذلك ألَّا ينضُج واحد منها، وإذا حاول المربي متابعة كل جوانب الشخصية فقد يفوته التركيز على الحاجة الأكثر مركزية، وإذا استجاب لكل فرصة طارئة فقد

يفقد مشروعه اتجاهه، وهنا تظهر الموازنة في صورة مختلفة، ليست بين خير وشر، وإنما بين خيرات أكثر من القدرة المتاحة.

وهذا من المواضع التي تكشف أهمية الأولويات، فالتربية قد تضعف أحيانًا من كثرة ما تريد أن تصنعه، فيتحول حرص المربي على تحصيل المصالح كلها إلى تشتيت للجهد بينها، بينما النضج يقتضي معرفة المصلحة التي إذا تحقَّقت فتحت الطريق لغيرها، والمصلحة التي يمكن تأجيلها دون خسارة كبيرة، والمصلحة التي يحتاجها هذا الطالب الآن وإن كانت هناك معانٍ أخرى أكثر جاذبية للمربي، ففقه الأولويات في جوهره فقه لما ينبغي أن يأخُذ المساحة حين لا تتسع المساحة للجميع.

وقد يقع التزاحم كذلك بين حق الطالب في التجربة وواجب المربي في حمايته من أضرار الخطأ الحاصل، فالنمو يحتاج إلى أن يختار الطالب ويتحمل بعض نتائج اختياره، بينما التربية تحمل مسؤولية الحفظ والتوجيه، وإذا بالغ المربي في الحماية نشأ الطالب ضعيف القدرة على اتخاذ القرار، وإذا بالغ في تركه للتجربة فقد يعرضه لأثمان تتجاوز ما يحتاج إليه التعلم، والسؤال الناضج هنا ليس هل أتركه أم أتدخل؟ وإنَّما ما القدر من التجربة الذي يبني قدرته دون أن يعرِّضه لضرر لا يناسب مرحلته؟ وهذه الطريقة في صياغة السؤال نفسها ثمرة للعقل الذي يفكر بالمقادير، لا بالثنائيات.

ومن أصعب صور التزاحم ما يكون بين مفسدتين، فقد يجد المربي نفسه أمام خيارات كلها تحمل قدرًا من الضرر، فيحتاج إلى دفع الأشد باحتمال الأخف، والمربي يحتاج إلى هذا النوع من الفقه حين لا يكون أمامه خيار خالٍ من الأثر السلبي.

غير أنَّ الموازنة قد تُفسد حين تصبح تبريرًا لما يريده المربي أصلًا، فالإنسان بارع في تسمية رغباته مصلحة، وفي تضخيم مفسدة الخيار الذي لا يرتاح إليه، وقد يقول إنَّ مصلحة المجموعة تقتضي قرارًا لأنَّه شخصيًا يميل إلى الحزم، أو يقول إنَّ مصلحة الفرد تقتضي التساهل لأنه قريب منه، ولهذا فإنَّ فقه الموازنة يحتاج إلى قدر من التجرد، وإلى أن يسأل المربي نفسه لو تغير الأشخاص هل سأعطي هذه المصالح الأوزان نفسها؟ ولو كان القرار مخالفًا لطبعي، هل سأظل أراه هو الأرجح؟

كما أنَّ الموازنة لا تعني أن كلَّ شيء قابل للمقايضة، فالمرجعية التي سبق الحديث عنها تضع حدودًا للمساحة التي تتحرك فيها المصلحة، فتبدأ الموازنة بعد تحديد الخيارات المشروعة الممكنة، ثم يجتهد العقل في معرفة أصلحها، وهذه نقطة مهمة؛ لأنَّ التفكير بالمصالح إذا انفصل عن المرجعية تحول من فقه يضبط القرار إلى منفعة متحركة تتغير بحسب ما يراه صاحبها.

وعندما تتقارب المصالح وتتشابه أوزانها، قد لا يصل المربي إلى يقين كامل، وهنا ينبغي أن يتصالح مع طبيعة الاجتهاد التربوي، فيختار ما ترجح لديه، ويراقب أثره، ويبقى مستعدًا للمراجعة إذا كَشفت النتائج عن خطأ في تقديره، فالموازنة الجيدة تعني أنَّ القرار صدر بعد رؤية العناصر المُهمَّة ومنحها ما تستحق من النظر، ثم يظلُّ قابلًا للمراجعة متى استجد ما يدعو لذلك.



مـآلات القرار

حين يصل المربي إلى قرار يراه مناسبًا للموقف، فقد يبدو له أنَّ عملية التفكير قد انتهت، فقد فهم الواقعة، ووزن حجمها، ونظر في المصالح المتزاحمة، ثم اختار ما ترجح لديه، غير أنَّ العقل التربوي يحتاج قبل أن يمضي في قراره إلى أن يمدَّ نظره إلى الأمام قليلًا ويسأل ماذا يمكن أن يصنع هذا القرار بعد أن ينتهي الموقف؟ فالقرارات التربوية قد تترك وراءها معنى في نفس الطالب، أو تغير شيئًا في العلاقة، أو تؤسس عُرفًا داخل المجموعة، أو تفتح مسارًا يصعب الرجوع عنه، ومن هنا يصبح النظر في المآلات جزءًا من التفكير في القرار نفسه.

وقد ينجح القرار في غايته القريبة ويكون ضعيفًا في مآله البعيد، فقد يُوقف المربي سلوكًا بحزم شديد فينتهي السلوك أمامه، لكنه يزرع في الطالب قدرة أكبر على إخفائه، وقد يتدخَّل في كل مشكلة فيحافظ على انتظام المجموعة، لكنه يضعف قدرتها على حل مشكلاتها من داخلها، وقد يُكثر من المكافآت فيرتفع الإقبال على البرامج، بينما تنمو بالتدريج علاقة نفعية تجعل المشاركة مرتبطة بما يحصل عليه الطالب، وهنا يظهر الفرق بين نجاح القرار في إدارة اللحظة ونجاحه في بناء الطالب.

والنظر في المآل يختلف عن التفكير في النتيجة المباشرة، فالنتيجة هي ما ننتظر حدوثه عقب القرار، أما المآل فهو المسار الذي قد تُسهم هذه النتيجة في تكوينه مع الزمن، فإذا ألزم المربي طلابه بعمل معين فقد

تكون النتيجة أن يلتزموا، لكن السؤال الأبعد، ما نوع الالتزام الذي يتكون لديهم؟ وهل يزداد شعورهم بالمسؤولية، أم يزداد اعتمادهم على الرقابة؟ وإذا تجاوز عن خطأ حفاظًا على العلاقة فقد تكون النتيجة بقاء القرب، لكنَّ المآل الذي ينبغي التفكير فيه ماذا سيفهم الطالب من هذا التجاوز؟ وهل سيقرأه حكمة في موضعها أم سيبدأ في إعادة رسم حدود المقبول؟

ومن هنا فإنَّ بعض القرارات السابقة يمكن أن تتكرر، فالاستثناء الذي يبدو مناسبًا لشخص في موقف واحد قد يتحول حين يتكرر إلى قاعدة غير مكتوبة، والتنازل اليسير الذي يَحلُّ إشكالًا آنيًا قد يرفع سقف التوقعات في المرات القادمة، وطريقة معالجة خطأ أحد الطلاب قد تُصبح معيارًا يقيس عليه الآخرون عدالة المربي حين تقع منهم أخطاء مشابهة، والعقل الذي يفكر في المآل يسأل قبل القرار إذا أصبح ما أفعله اليوم نمطًا متكررًا، فما الذي سيصنعه؟

وهذا السؤال مهم بصفة خاصة في صناعة الثقافة التربوية، فثقافة المجموعة تتكرر أيضًا من القرارات التي تتكرَّر أمامها، ومن الأمور التي يتجاوز عنها المربون، ومن الطريقة التي تعالج بها الأخطاء والخلافات، ومن الحدود التي تَثبت حين يتم اختبارها، وكل قرار صغير قد يكون في ذاته محدودًا، لكنَّه حين ينضم إلى قرارات أخرى مشابهة يبدأ في تعليم المجموعة شيئًا عن كيف تسير الأمور هنا؟ ، حتى تتكون معايير لم يكتبها أحد، لكنَّها تُصبح أشد حضورًا من كثير من التعليمات المكتوبة.

كما أن المآلات تظهر بوضوح في العلاقة بين المربي والطالب، فقرار واحد قد يحل مشكلة، لكنَّه يغير شكل العلاقة بعد ذلك، وقد تمنح المواجهة القاسية المربي انتصارًا في النقاش وتغلق باب

المصـارحة، وقـد يحفـظ التغافـل المتكـرر المـودة لكنَّـه يُضـعف معنـى الجدية، وقد يؤدي التدخل الدائم في التفاصيل إلى شعور الطالب بالعناية فـي البدايـة، ثـم يتحـول مـع نمـوه إلـى شـعور بالمراقبـة وضـيق مسـاحة الاسـتقلال، ولهـذا لا يكفـي أن يسـأل المربـي هـل سـيتقبل قـراري الآن؟ وإنما يحتاج أحيانًا إلى أن يسأل أي نوع من العلاقة سيصنعه تكرار هذا النوع من القرارات؟

ومن أدق المآلات التي ينبغي للمربي التفكير فيها ما يصنعه القرار في داخل الطالب، فالتربية في غايتها الأعمق تريد بناء دوافع داخلية توجه السلوك، بينما بعض القرارات قد تُحقِّق السلوك المطلوب وتُضعف الدافع الذي نريد بناءه، فقد يؤدي الإفراط في الرقابة إلى انضباط مرتفع، لكنه يربط الانضباط بوجود الرقيب، وقد تُؤدي كثرة الثناء إلى استمرار العمل، لكنّها تجعل الطالب أكثر تعلقًا باعتراف الآخرين به، وقد يؤدي حضور المربي في كل التفاصيل إلى قلة الأخطاء، لكنَّه يحرم الطالب من فُرص الاختيار وتحمل تبعاته، وهنا يكون السؤال التربوي ماذا يتكون في داخل الطالب بسبب الطريقة التي أُدير بها خارجه؟

وهذا يفسر لماذا قد تكون بعض صور النجاح المبكر بحاجة إلى قدر من الحذر، فسهولة السيطرة على مجموعة ليست بالضرورة دليلًا على عمق تربيتها، وسرعة استجابة الطالب ليست دائمًا دليلًا على رسوخ المعنى، وكثرة الرجوع إلى المربي قد تبدو علامة على قوة العلاقة، بينما قد تكشف أحيانًا عن اعتماد زائد عليه، والتفكير في المآلات يجعل المربي أقل انخداعًا بالمشهد الحاضر؛ لأنَّه يسأل عن الطالب الذي يتشكل وراء هذا المشهد، وعن قدرته مستقبلًا على الاستقامة والاختيار حين يقل حضور المربي من حياته.

ومن هنا تظهر أهمية التمييز بين الأثر المقصود والأثر المصاحب، فلكل قرار غاية يقصدها المربي، لكنَّه قد يُنتج إلى جوارها معاني لم يقصدها، فعندما يختار شخصًا بعينه للمسؤوليات المتكررة قد يقصد استثمار كفاءته، لكنه قد يرسل للآخرين رسالة بأنَّ الفرص محصورة في فئة معينة، وعندما يعرض تجربة أحد الطلاب أمام زملائه بقصد التشجيع قد يرفع دافعيته، لكنَّه ربما يصنع مقارنة غير صحية لدى آخرين، وعندما يُكثر من التحذير من الأخطاء بقصد الوقاية قد ينشئ لدى بعض الطلاب خوفًا من المبادرة، والعقل التربوي لا يستطيع منع كل أثر جانبي، لكنَّه يستطيع رؤيته قبل أن يفاجأ به.

غير أن استشراف المآلات قد يُفسد أيضًا إذا تحول إلى محاولة للتنبؤ بكل شيء، فالطالب تكوين معقد، والبيئة متغيرة، والنتائج لا تسير دائمًا بالطريقة التي نتوقعها، وقد ينتج القرار الحكيم أثرًا لم يكن في الحسبان، كما قد لا يقع المآل الذي خشيناه، ولذلك فإنَّ فقه المآلات يعني إدخال المتوقع المعقول في عملية التفكير، فننظر إلى ما تدل عليه طبيعة الطالب، والخبرة، والسياق، والقرائن، دون أن نبني قراراتنا على احتمالات بعيدة يمكن تخيلها لأيّ فعل.

ومن الخطأ المقابل أن تصبح عبارة (ربما يحدث) سببًا كافيًا لتعطيل القرار، فلكلِّ فعل احتمالات سلبية يمكن تصورها، ولو فتح المربي هذا الباب دون ضبط لأصبح عاجزًا عن الحركة، والمآل الذي يستحق أن يدخل في الميزان هو ما كان محتملًا احتمالًا معتبرًا، وكان أثره ذا وزن، وكانت هناك قرائن تجعل توقعه معقولًا، وكلما اجتمعت قوة الاحتمال مع شدة الأثر ازداد حقُّ ذلك المآل في أن يكون حاضرًا عند اتخاذ القرار.

كما أن التفكير في المآلات لا يعني دائمًا ترك القرار الذي قد تترتب عليه آثار سلبية، فقد يكون القرار ضروريًا رغم معرفتنا ببعض أثمانه، ولكنّ هذا الوعي يمنحنا قدرة على إدارة الثمن، فقد يعلم المربي أنَّ قرارًا حازمًا سيترك قدرًا من الضيق، لكن يراه ضروريًا لحماية أصل مهم، فيتخذ القرار ثم يعتني بالطريقة التي تحفظ العلاقة، وقد يعرف أنَّ منح الطالب مساحة من الاستقلال سيؤدي إلى بعض الأخطاء، لكنَّه يرى أنَّ هذه الأخطاء المحتملة جزء محتمل من طريق النضج، فالمآل ليس دائمًا حجة على المنع، ولكنَّه معيار مهم يدخل في اكتمال القرار.

وهنا يرتبط فقه المآلات بما سبق من تزاحم المصالح دون أن يتكرر معه، ففي التزاحم كان السؤال أي المصالح أحق بالتقديم؟ أما هنا فالسؤال كيف يمكن أن تتغير أوزان هذه المصالح حين نمد خط الزمن إلى الأمام؟ فقد تبدو مصلحة صغيرة في اللحظة ثم يتبين أن تراكمها يجعلها كبيرة، وقد يكون ضرر القرار ظاهرًا الآن بينما تكون ثمرته أعمق بعد مدة، فيضيف الزمن بعدًا جديدًا إلى الميزان، ويمنع المربي من حبس حكمه داخل اللحظة الحاضرة.

ومع ذلك كله يبقى للمراجعة مكانها، فالمربي قد يُحسن التقدير ثم تكشف الأيام عن مآل لم يتوقعه، والنضج هنا أن يتعامل مع النتائج الجديدة باعتبارها معلومات تعيد تشكيل حكمه، فالقرار التربوي اجتهاد للمربي يظل مسؤولًا عن متابعة أثره، وقد يكون الرجوع عنه أو تعديله دليلًا على نضج العقل الذي اتخذه أول مرة.



متى تتدخّل؟

بعد أن يتعلم المربي قراءة الموقف، ووزن الخطأ، والموازنة بين المصالح، والنظر فيما يمكن أن يترتب على قراره، يبقى أمامه سؤال يسبق البحث عن طريقة المعالجة هل يحتاج هذا الموقف إلى تدخلي أصلًا؟ فمعرفة الخطأ شيء، والحكم بأنَّ المربي ينبغي أن يتحرك تجاهه شيء آخر، ومن هنا فإنَّ فقه التربية يظهر في معرفة متى يكون حضور المربي مطلوبًا، ومتى تكون المساحة التي يتركها للطالب جزءًا من التربية نفسها.

وتنشأ الحاجة إلى هذا الفقه من طبيعة المربي صاحب الرسالة، فهو يرى في التفاصيل فرصًا للبناء، ويحمل في داخله صورة لما ينبغي أن يكون عليه الطالب، ولذلك يسهل أن يتكون لديه شعور بأنَّ كل خطأ يراه ولم يعلّق عليه فرصة تربوية ضائعة، وأنَّ قوة المربي تظهر في سرعة التقاط المواقف وتصحيحها، ثم تتحول التربية شيئًا فشيئًا إلى حضور كثيف للمربي في حياة الطالب، يصحح عباراته، ويعلق على اختياراته، ويفسّر له تجاربه، ويتدخل في خلافاته، ويوجهه في كل تردد، حتى تضيق المساحة التي يمارس فيها الطالب قدرته الخاصة على النظر والاختيار والمراجعة.

والحقيقة أنَّ التدخل ليس مرادفًا للتربية، فالمربي يربي حين يتكلم، وقد يربي حين يصمت، ويربي حين يقود الطالب إلى الجواب، وقد يربي حين يتركه يبحث عنه، ويربي حين يمنعه من نتيجة ضارة، وقد يربي حين

يسمح له بتحمّل نتيجة يمكنه احتمالها، فالإنسان تنمو فيه بعض القدرات حين يستخدمها، ولا يمكن بناء الحكم الذاتي في إنسان تتولى عنه الأحكام كلها، كما لا يمكن بناء المسؤولية في شخص يتدخل غيره دائمًا قبل أن تصل إليه نتائج اختياراته.

ومن هنا يكون أول سؤال في تقدير التدخل ما طبيعة الأمر الذي أمامي؟ فهناك مساحة تختلف فيها التربية عن كثير من الممارسات الإدارية، فالقضية أن نبني إنسانًا يصبح أقدر على تجنب الخطأ من داخله، ولهذا قد يكون منع الخطأ هو المقصد في موقف، وقد يكون تَعلِيم الطالب كيف يرى الخطأ هو الأهم في موقف آخر، وقد يكون وقوع قدر محتمل منه جزءًا من خبرة يحتاج إليها حتى ينضج فهمه.

ويظهر التدخل المباشر بوضوح حين يكون الطالب أمام حدٍّ ينبغي أن يتعلَّمه ولا يناسب تركه للتجربة، فقد أخذ الحسن بن علي ﷺ تمرة من تمر الصدقة فجعلها في فيه، فقال له النبي ﷺ: " كِخْ كِخْ، ارمِ بها، أما علمت أنَّا لا نأكل الصدقة" [(١)]، فهنا لم تُترك التجربة لتعلّم صاحبها من نتائجها؛ لأنَّ القضية متصلة بحكم ينبغي إيقاف الفعل عنده وتعليم حدّه، فكان التدخل مباشرًا وواضحًا، وهذا شاهد دقيق على أنَّ مساحة التعلم بالتجربة ليست مطلقة، وأن بعض الحدود كلما اتضحت للمربي حاجتها إلى البيان كان حضوره فيها جزءًا من مسؤوليته.

وفي موضع آخر نرى التدخل عند الحاجة إلى بناء عادة أو أدب لم يستقر بعد؛ يقول عمر بن أبي سلمة ﷺ: كانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله ﷺ: "يا غلام، سمِّ الله، وكل بيمينك، وكل

(١) أخرجه البخاري، رقم (١٤٩١).

مما يليك، ثم قال عمر: فما زالت تلك طِعمتي بعد"[١]، واللافت هنا أنَّ السلوك كان حاضرًا أمام النبي ﷺ، والتوجيه جاء محددًا بقدر الحاجة، ثم بقي أثره في سلوك الغلام بعد ذلك، وفي هذا معنى تربوي مهم أنَّه قد يكون التدخل مناسبًا حين يرى المربي أنَّ لحظة الفعل نفسها صالحة لتأسيس معيار واضح يستطيع الطالب أن يحمله معه بعد انتهاء الموقف، وهذا يختلف عن مربٍ يعلّق على كل تفصيل يراه، فالتوجيه في حديث عمر بن أبي سلمة نقلًا لمعيار يحتاج إليه، ولذلك يمكن أن يكون أحد موازين التدخل أن يسأل المربي هل أُضيف الآن للطالب ميزانًا سيستطيع استخدامه بعدي، أم أنني أتولى عنه قرارًا يستطيع أن يتعلم اتخاذه بنفسه؟ فالأول يبني قدرته، أما الثاني إذا تكرر فقد يبني اعتماده على المربي.

ومن هنا تظهر أهمية قابلية الطالب للاكتشاف الذاتي، فبعض المواقف تحمل في داخلها قدرًا من التغذية الراجعة يكفي لكي ينتبه الإنسان إلى خطئه، وقد يرى المربي أنَّ صاحبه بدأ بالفعل في مراجعته، وعندئذ قد يكون إقحام التوجيه فوق التجربة زائدًا عن حاجتها، والمشكلة أنَّ المربي يرى أحيانًا أنَّ عدم صدور التصحيح منه يعني أنَّ التربية لم تقع، مع أنَّ الطالب ربما تعلم من الموقف قبل أن يبدأ المربي حديثه عنه.

ولهذا يحتاج المربي إلى شيء من الثقة في فاعلية الفطرة والعقل والخبرة التي تنمو في الطالب، فالتربية تعين ما أودع الله فيه من قدرات على النظر والتعلم والاختيار، والمربي الذي يُفسِّر كل شيء لطلابه قد يُعطل من حيث يريد البناء بعض العمليات الداخلية التي يحتاج الطالب

(١) أخرجه البخاري، رقم (٥٣٧٦).

أن يمارسها بنفسه، ماذا حدث؟ لماذا لم ينجح اختياري؟ ماذا كان ينبغي أن أفعل؟ وكيف سأتصرف في المرة القادمة؟

لكـن هـذه المسـاحة تتغيـر بحسـب درجـة النضـج، فالطالـب الـذي لم يمتلك معيارًا أصلًا يحتاج إلى بيان أكثر ممن استقر لديه المعيار وبقي عليـه أن يحسـن اسـتخدامه، والمبتـدئ فـي تجربـة يحتـاج إلـى حضـور لا يحتاجه المتمرس، والصغير يحتاج من الضبط الخارجي قدرًا يفترض أن يقـل مع نمـو قدرتـه علـى الضـبط الـذاتي، ولـذلك فـإنَّ التـدخل نفسـه ينبغي أن يكون متغيرًا، فما كان عناية تربوية مناسبة في مرحلة قد يصبح بعد سنوات عائقًا عن الاستقلال إذا بقي بالصورة نفسها.

وهنا يمكن أن يطرح المربي على نفسه سؤالًا كاشفًا لو غبتُ عن هذا الموقف، هل لدى الطالب من الأدوات ما يكفي للتعامل معه؟ فإذا كانت الإجابة دائمًا لا بعد سنوات طويلة من التربية، فقد تكون القضية أكبر من الموقف نفسه، فينبغي مراجعة نوع البناء الذي وقع في الطالب، فالتربية العميقـة يفتـرض أن تنقـل شـيئًا فشـيئًا وظيفـة التوجيـه مـن الخـارج إلـى الداخل، حتى تصبح لدى الطالب موازين يستعملها في غياب المربي.

ومن أدق ما يضبط تدخل المربي أن يُفرِّق بين النصيحة والسلطة، فليس كل ما يراه المربي أفضل للطالب يملك أن يحوله إلى إلزام، وتبرز هنا قصة بريرة رضي الله عنها حين كان زوجها مغيث يحبها ويرغب في رجوعها إليه، فقال لها النبي ﷺ: لو راجعتِه، فقالت: يا رسول الله، أتأمرني؟ فقال ﷺ: إنما أنا أشفع، فقالت: لا حاجة لي فيه"[(١)]، فمع أنَّ النبي ﷺ رأى مصلحة في رجوعها وشفع لمغيث، بيّن بوضوح أنَّ هذا ليس أمرًا

(١) أخرجه البخاري، رقم (٥٢٨٣).

ملزمًا، وبقي لها حق الاختيار، وفي هذا معنى بالغ الدقة للمربي، أنَّ رؤيتك لما هو أصلح لا يخولك أن تجعل كل ما تراه داخل في دائرة سلطتك التربوية.

وهذه القضية مهمة، فالمربي مع طول الصحبة قد تتسع دائرة تدخله من حيث لا يشعر، فيبدأ بما يدخل في مسؤوليته التربوية، ثم ينتقل إلى اختيارات شخصية مباحة، ثم يُصبح ذوقه وخبرته وتفضيلاته جزءًا مما ينتظر من الطالب أن يوافقه عليه، وعندئذ يضعف الحد بين ما ينبغي للمربي أن يَبنيَه وبين ما يحب المربي أن يراه، وقد يصبح حسن الاستجابة للمربي معيارًا للنضج بدل أن يكون النضج في امتلاك الإنسان القدرة على اتخاذ القرار الصحيح في المساحة التي جعلها الشرع والعرف السليم من شأنه.

وهذا لا يعني أنَّ المربي لا يبدي رأيه أبدًا فيما لا يملك إلزام الطالب به، فقصة بريرة نفسها تثبت الشفاعة والنصح، وإنما تعلّمنا أنَّ وضوح موقع الكلام جزء من التربية، هذا واجب ينبغي أن تلتزمه، وهذا خطأ ينبغي أن تتركه، وهذا رأي أراه أصلح لك ويبقى القرار لك، والمربي الذي يميز هذه المستويات يربي طلابه على فهم مراتب الأشياء، بينما من يجعل جميع توجيهاته بلغة واحدة قد يصنع طاعة لشخصه أكثر مما يصنع فقهًا لدى الطالب.

ومن الموازين المهمة أيضًا كلفة التدخل نفسه، فكل تدخُّلٍ يحمل قدرًا من الضغط والتكليف، وقد تكون المصلحة صحيحة، لكن تحويلها إلى طلب دائم أو إلزام متكرر يصنع مشقة أكبر من المصلحة المقصودة، ومن النصوص النبوية الدقيقة في هذا المعنى قوله ﷺ: "لولا أن أشق

علـى أمتـي لأمـرتهم بالسـواك مـع كـل صـلاة" [١]، فالسـواك مطلـوب محبوب، ومع ذلك كان اعتبار المشقة حاضرًا في ترك إلزام الناس به عند كل صلاة.

وهذا المعنى يحتاجه المربي كثيرًا، فقد يرى عشرات الأشياء التي ستجعل طلابه أفضل لو التزموا بها، ثم يُحوِّل حرصه على الكمال إلى شبكة كثيفة من المتطلبات والتنبيهات والمراجعات، فيصبح الطالب محاطًا بعدد من المطالب أكبر من طاقته على الاستيعاب الداخلي، وقد ينجح في الاستجابة الظاهرة وهو قريب من مربيه، ثم يترك كثيرًا منها حين تخفُّ الرقابة، لأنَّ البناء لم يتحوَّل إلى أولويات داخلية بقدر ما ظل قائمة من المطالب الخارجية.

ومن هنا فإنَّ ترك بعض التحسينات قد يكون أحيانًا جزءًا من فقه الأولويات، حتى تنضج الأصول التي تحملها، فالمربي يقف أمام إنسان ينمو وله قدرة محدودة على الانشغال والتغيير، ولذلك فإنَّ كل تدخل يستولي على جزء من انتباهه وإرادته، والسؤال ليس فقط هل ما أقوله نافع؟ وإنما هل يستحق هذا الأمر أن يحتلَّ الآن هذه المساحة من بناء الطالب؟

وهنا نصل إلى باب التغافل التربوي، والمقصود به ألَّا تتحوَّل كل هفوة معلومة إلى قضية مفتوحة، فقد يرى المربي تقصيرًا يعرف أنَّ صاحبه يدركه، أو خللًا يسيرًا سيزول بطبيعته، أو تصرفًا محدود الأثر ستكون كلفة الوقوف عنده أكبر من كلفة تجاوزه، فيختار ألَّا يعالجه مباشرة، والتغافل بهذا المعنى ليس غفلة، فالفرق بينهما أنَّ الغافل لم ير الأمر،

(١) أخرجه البخاري، رقم (٨٨٧).

أما المتغافل فقد رأى ووزن، ثم رأى أنَّ ترك الأمر في حجمه أصلح من تحويله إلى مركز اهتمام.

وهذا مهم بصفة خاصة في العلاقات الطويلة، فالمربي الذي يستخرج كل خطأ ويعرضه على صاحبه يجعل العلاقة نفسها مساحة دائمة للتقويم، وقد يبدأ الطالب في إدارة صورته أمام المربي بدل أن يعيش معه بطبيعته، فيخفي ما يخشى أن يصبح موضوعًا للتحليل والتوجيه، وعندئذ تكون كثرة الملاحظة قد قلَّلت من المعلومات الحقيقية التي يستطيع المربي الوصول إليها.

لكنَّ التغافل هو الآخر يُفسد حين يكون سببه العجز عن المواجهة، فقد يتجنب المربي بعض الأمور لأنَّه يخشى انزعاج الطالب، أو لأنَّ معالجة القضية مرهقة، أو لا يريد أن تتغير صورته المحبوبة، ثم يسمي ذلك حكمة وتدرجًا، ولهذا فإنَّ الفرق بين التغافل والتفريط يتحدد بالوعي الذي سبقه هل رأى الأمر ووزنه وعرف أن تركه الآن أصلح، أم تركه لأنه لا يريد دفع ثمن التدخل؟

ويزداد موجب التدخل كلما أصبح للخطأ حق متعلق بغير صاحبه، فالمساحة التي يمكن أن يُترك فيها الطالب ليجرب الأمر بنفسه تضيق عندما تصبح تجربته على حساب الآخرين، فقد يتحمَّل الطالب نتيجة سوء تنظيمه الشخصي، لكنَّ الموقف يختلف إذا صار تقصيره يعطل عمل مجموعة، وقد يملك مساحة في اختيار علاقاته، لكن الإيذاء أو التنمر أو الاعتداء على حق غيره ينقل القضية من دائرة بنائه الشخصي إلى دائرة الحقوق التي لا يملك المربي أن يعاملها باعتبارها تجربة فردية، وهنا يصبح التدخل حماية لمن وصلت إليهم آثار فاعل الخطأ.

وكذلك يتقوى موجب التدخل حين يصبح الفعل قادرًا على إعادة تشكيل معيار المجموعة، فالمربي يتعامل مع مجموعة لا أفراد منفصلين، وبعض التصرفات حين تصدر من شخص مؤثر أو تتكرر أمام الآخرين تبدأ في تغيير حدود المقبول والمرفوض، وعندئذ قد يكون تركها أوسع أثرًا من صاحبها.

ومن جهة أخرى قد تكون الحاجة إلى التدخل أفضل، لكن لا تكون الحاجة إلى تدخل المربي نفسه هي المفضّلة؛ وهذه مساحة مهمة خصوصًا في عقل القائد التربوي، فليس كل ما يقع تحت مسؤوليته ينبغي أن يباشره بيده، وقد يكون مربٍ آخر أقرب إلى الشخص، أو تكون العلاقة بينه وبين الطالب أقدر على حمل التوجيه، أو يحتاج الموقف إلى مختص يملك من المعرفة ما لا يملكه المربي، وقد تكون أفضل تربية لفريق المربين أن يترك القائد لأحدهم مساحة تقدير الموقف بدل أن ينتزع منه القرار كلما ظهرت مشكلة.

فالقائد الذي يصحح كل اجتهاد بنفسه قد يبني مؤسسة دقيقة بقدر حضوره وهشة بقدر غيابه؛ لأنَّ المربين يتعلمون الرجوع إليه أكثر مما يتعلمون التفكير، وتتكرَّر في الفريق المشكلة نفسها التي قد تقع بين المربي والطالب، وهي الاعتماد على العقل الأعلى بدل نمو القدرة على الحكم الذاتي، وهنا يصبح فقه التدخل قاعدة قيادية أيضًا، فكما يريد المربي أن يبني طالبًا قادرًا على التفكير، يريد القائد أن يبني مربيًا قادرًا على الاجتهاد، وهذا يحتاج إلى مساحة يمكن فيها وقوع الخطأ المحتمل والتعلّم منه.

ومن هنا يمكن أن يجمع المربي قبل التدخل بين أربعة أسئلة، هل يحتاج الأمر إلى تدخل؟ وهل أنا الشخص الذي ينبغي أن يتدخل؟ وهل

هذه هي اللحظة المناسبة؟ وإلى أي حد ينبغي أن يبلغ تدخلي؟ فربما كان أصل التدخل صحيحًا والفعل غير مناسب، أو كان الفعل مناسبًا والتوقيت ضعيفًا، أو كان أصل التوجيه مطلوبًا لكن المربي تجاوزه إلى إدارة تفاصيل يستطيع الطالب أن يحملها بنفسه.

والسؤال الأخير، إلى أي حد؟، أيضا هو مهم بقدر سؤال التدخل نفسه؛ لأنَّ التدخل درجات، فقد تكفي إشارة تفتح عين الطالب على الموقف، وقد يحتاج إلى سؤال يعينه على اكتشافه، وقد يحتاج إلى بيان واضح، وقد توجد حدود تستلزم منعًا مباشرًا، والمقصود هنا بناء فكرة أن ثبوت الحاجة إلى التدخل لا يبرر تلقائيًا أعلى درجات التدخل.

ومع مرور الزمن ينبغي أن يقل مقدار التدخل في بعض المساحات إذا كانت التربية تُحقِّق غايتها، وهنا يظهر معيار مهم في نجاح التربية، هل يتناقص احتياج الطالب إلى حضوري كلما نضج؟ فالذي كان يحتاج أن أذكره ثم أصبح يتذكر بنفسه قد تقدَّم، والذي كان يحتاج أن أحكم له في كل موقف ثم أصبحت لديه موازين يحاكم بها اختياراته قد تقدَّم، والذي كان يلجأ إليّ لحل كل نزاع ثم تعلم كيف يعالج خلافاته بعدل قد تقدَّم، أما بقاء التدخل بالكثافة نفسها رغم مرور السنوات فينبغي أن يثير سؤالًا عن مقدار ما انتقل فعلًا من المربي إلى الطالب.



متى تغيّر حكمك؟

قد يبذل المربي جهده في فهم الموقف، ويجمع ما استطاع من القرائن، ويزن الخطأ والمصالح والمآلات، ثم يصل إلى حكم يطمئن إليه ويتصرف على أساسه، غير أنَّ اكتمال هذه العملية لا يصحّ بحال من الأحوال أن نجعله حقيقة نهائية لا تقبل المراجعة، فكثير من الأحكام التربوية تصدر عن معطيات محدودة وتقديرات بشرية، وقد يظهر بعد حين ما لم يكن ظاهرًا، أو يتغير الإنسان الذي بُني الحكم عليه، أو تكشف نتائج القرار أنَّ بعض عناصر الموقف لم تكن موزونة كما ينبغي، ومن هنا فإنَّ من علامات نضج العقل التربوي أن يعرف كيف يصنع حكمه، وأن يعرف كذلك متى ينبغي أن يعيد النظر فيه.

وتبدأ هذه الفكرة من التفريق بين الثبات على المبدأ والثبات على التقدير، فالمبدأ قد يكون ثابتًا لا يتغير، كالصدق والعدل وحفظ الكرامة وأداء الحقوق، بينما يكون تقدير المربي لما يُحقق هذا المبدأ في موقف معين اجتهادًا قابلًا للمراجعة، وقد يظن المربي أنَّ التراجع عن تقدير سابق يعني التراجع عن القيمة التي انطلق منها، فيتمسك بقرار اتخذه لأنَّه يرى في تغييره ضعفًا في الثبات، مع أنَّ الثبات الحقيقي يكون على المرجعية والغاية، أما الطريق الذي ظنَّ أنَّه يوصله إليهما فيبقى خاضعًا للفحص والمراجعة.

والسبب في ذلك أنَّ المربي يحكم بما ظهر له، ولا يحيط بكل ما في

النفوس والوقائع؛ وقد قرر النبي ﷺ هذا المعنى في باب القضاء بقوله: "إنكم تختصمون إليَّ، ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، فأقضي له على نحو ما أسمع منه"[(١)]، والحديث في القضاء غير أنَّ فيه أصلًا معرفيًا مهمًا، أنَّ الحكم البشري قد يُبنى على الصورة التي وصلت إلى الحاكم، وأنَّ بلوغ الإنسان غاية جهده في الفهم لا يعني أنه امتلك كل الحقيقة.

وهذا المعنى يحتاج إليه المربي كثيرًا؛ لأنَّه قد يسمع رواية طالب عن موقف، أو يرى سلوكًا فيفسره على وجه معين، أو تتكون لديه صورة عن شخص عبر مجموعة من التجارب، ثم تظهر معلومة جديدة تغير موضع بعض القطع في الصورة، والنضج هنا ألا يسأل كيف أحافظ على حكمي الأول؟ بل لو كانت هذه المعلومة عندي منذ البداية، هل كنت سأحكم بالطريقة نفسها؟ فإذا تغيَّر الجواب، فقد أصبح للمراجعة سبب حقيقي.

ومن أكثر ما يحتاج إلى المراجعة الأحكام المتعلقة بالدوافع، فالسلوك ظاهر والدافع باطن، وقد يملك المربي قرائن ترجح معنى معينًا، لكنَّه يَظلُّ معرَّضًا لأن يحوَّل الترجيح إلى يقين، وفي قصة أسامة بن زيد رضي الله عنهما، لما قتل رجلًا بعد أن قال: لا إله إلا الله، وذكر أن الرجل قالها خوفًا من السلاح، قال له النبي ﷺ: "أفلا شققت عن قلبه حتى تعلم أقالها أم لا"[(٢)]، فالشاهد هنا دقيق وجود تفسير محتمل للسلوك لا يمنح الإنسان إحاطة بما في باطن صاحبه، ولذلك ينبغي أن تبقى الأحكام على النيات والدوافع أكثر تواضعًا وقابلية للمراجعة من الحكم على الوقائع الظاهرة.

(١) أخرجه البخاري، رقم (٧١٨٥).
(٢) أخرجه البخاري (٤٢٦٩).

وقد يكون سبب المراجعة أنَّ الطالب نفسه تغيَّر، فالحكم الذي كان صحيحًا على طالبٍ في مرحلة ما قد يصبح قديمًا إذا استمر المربي في حمله بعد أن تغيرت الوقائع، وربما عرفه في سنواته الأولى بالاندفاع أو الاتكالية أو الحساسية، ثم نضج مع الزمن، بينما بقيت صورته السابقة حاضرة في ذهن المربي، فيفسر كل موقف جديد من خلالها، وحينئذ تكون المشكلة أنَّه جعل التاريخ أقوى من الحاضر.

وهذا من آثار الأحكام التربوية التي ينبغي الحذر منها، فالحكم إذا استقر في الذهن يبدأ في توجيه الانتباه، فيرى المربي من الوقائع ما يؤيده أسرع مما يرى ما ينقضه، فإذا اعتقد أن طالبًا قليل المسؤولية لاحظ تقصيره فورًا، وربما مر على مبادراته الجديدة دون أن يمنحها الوزن نفسه، حتى تصبح الصورة القديمة قادرة على إعادة إنتاج نفسها، ومن هنا فإن مراجعة الحكم لا تكون دائمًا بسبب خطأ في الحكم الأول، فقد يكون الحكم صحيحًا في وقته، وإنما أصبح الخطأ في استمراره بعد تغير محله.

وقد يكون الذي تغير المعلومات المتاحة عن الطالب، فبعض الأحكام تصدر تحت ضغط الحاجة إلى اتخاذ موقف قبل اكتمال الصورة، وهذا أمر لا يمكن التخلص منه دائمًا، فالتربية تجري في واقع حي لا ينتظر حتى تتوافر جميع البيانات، غير أن صدور الحكم في ظروف نقص المعلومات ينبغي أن يرافقه وعي بدرجة الثقة فيه، فالحكم المبني على قرائن قوية ليس كالحكم المبني على رواية واحدة، والتفسير الذي تعاضدت شواهده ليس كالاحتمال الأول الذي خطر في الذهن، وكلما انخفضت درجة اليقين ينبغي أن ترتفع قابلية الحكم للمراجعة.

ومن هنا يظهر الفرق بين المربي الواثق والمربي المتصلب، فالواثق يستطيع أن يتخذ قرارًا بما ترجح لديه، ثم يغيره إذا تغيرت معطياته، أما المتصلب فيربط قوة شخصيته ببقاء قراره، حتى يصبح رجوعه عنه تهديدًا لصورته أمام نفسه أو أمام الآخرين، وقد يدخل في ذلك خوف القائد من أن يظنَّ فريقه أنَّه متردد، أو خوف المربي من أن يستغل الطالب تراجعه، فيستمر في قرار عرف في داخله أن مبرراته ضعفت، وهنا ينتقل القرار إلى خدمة صورة صاحب القرار.

والمراجعة بهذا المعنى تختلف عن التردد، فالمتردد لا يستطيع أن يستقرَّ على حكم؛ لأنَّ كل احتمال يعيده إلى نقطة البداية، بينما المراجع يستطيع أن يحكم بما لديه، ثم يبقي عقله متيقظًا لما يستجد، فالأول يعجز عن اتخاذ القرار، والثاني يتخذ القرار دون أن يمنحه عصمة عن الخطأ، ولهذا فإنَّ المرونة في المراجعة لا ينبغي أن تضعف قدرة المربي على الحسم، كما أن الحسم لا ينبغي أن يغلق باب التعلُّم.

ومن أقوى أسباب المراجعة النتائج التي يكشفها القرار نفسه، فقد يختار المربي طريقًا بناء على مآل توقعه، ثم تكشف الممارسة أنَّ الأمر يسير في اتجاه آخر، وهنا تصبح النتيجة معلومة جديدة ينبغي إدخالها في الحكم، فقد يظن أنَّ تشديد المتابعة سيبني المسؤولية، ثم يلاحظ بعد مدة أنَّه زاد الاعتماد عليه، أو يقرر منح مساحة واسعة من الاستقلال ثم يتبيَّن أنَّ الطالب لم يملك بعد الأدوات التي يحتاجها لهذه المساحة، فالإصرار على القرار بعد ظهور أثر يناقضه خطأ واضح يظهر معه أنَّ القرار يخرج من دائرة التربية إلى دوائر أخرى لا تمت للتربية بصلة.

ومع ذلك فإنَّ عدم ظهور النتيجة المرغوبة لا يكفي وحده لإبطال الحكم؛ لأن التربية بطبيعتها بطيئة، وبعض القرارات الصحيحة تحمل في

بدايتها مشقة أو مقاومة، وبعض المعاني تحتاج إلى زمن قبل أن تظهر آثارها، ولذلك لا ينبغي أن يصبح رضا الطالب أو سرعة استجابته معيارًا لمراجعة كل موقف، وإنما ينظر المربي في طبيعة النتيجة بالسؤال هل هي أثر متوقع يمكن احتماله في الطريق؟ أم تكشف عن خلل في الفرضية التي بُني عليها القرار؟ وهل ما ظهر حالة عابرة أم اتجاه يتكرر؟

وهنا تُفيد المربي العودة إلى المقصد الأول فيسأل نفسه بعد مدة لماذا اتخذت هذا القرار أصلًا؟ وما المعنى الذي كنت أريد بناءه؟ وهل الذي يحدث الآن يقرّبني منه أم يبعدني عنه؟ فقد تستمر بعض الممارسات سنوات؛ لأنَّ الناس نسوا الغاية التي بدأت من أجلها، وأصبح استمرارها مبررًا بذاته، بينما إعادة السؤال عن المقصد قد تكشف أنَّ الوسيلة التي كانت نافعة في مرحلة فقدت وظيفتها أو بدأت تنتج عكسها.

وقد تكون المراجعة أعمق من تعديل القرار، فقد يحتاج المربي أحيانًا إلى مراجعة الفرضية التي كان يفكر من خلالها، فقد يعتقد أن مشكلة مجموعة ما ضعف الدافعية، ثم تكشف له الأيام أنَّ أصلها ضعف الانتماء، أو يظن أن طالبًا يعاند طلبًا للمواجهة، ثم يكتشف أنَّه لم يفهم أصل المطلوب منه، وهنا لا يكفي تغيير الإجراء مع إبقاء التشخيص القديم، لأنَّ المشكلة كانت في الطبقة التي سبقت القرار، وكلما كان الخطأ أعمق في سلسلة التفكير احتاجت المراجعة إلى الرجوع خطوة أعمق.

وتتسع المراجعة كذلك حين يخرج المربي بتقديره من دائرة نظره الفردي إلى عقول أخرى تشاركه النظر في الموقف؛ فالإنسان مهما اتسعت خبرته يبقى محكومًا بزاوية يرى منها، وقد يلتقط غيره من الموقف ما لم يلتقطه، أو يعرف عن الطالب ما لا يعرفه، أو تكون له تجربة سابقة

تكشف له وجهًا خفي على غيره، ولهذا فإنَّ مكاثرة العقول في المواقف وسيلة لتوسيع مساحة الرؤية وتقليل أثر الانطباع الفردي في الحكم.

وتزداد الحاجة إلى ذلك كلما كان الموقف أشد تعقيدًا أو كان أثر القرار أبعد؛ فبعض الأحكام يكفي فيها ما لدى المربي من معرفة وخبرة، بينما تحتاج أحكام أخرى إلى من يعرف الطالب من جهة أخرى، أو إلى مربٍ أكثر خبرة مرّ بمواقف مشابهة، أو إلى فريق تتكامل زوايا نظره فيكشف مجموعها ما قد لا يراه الفرد وحده، والمقصود من ذلك ليس جمع أكبر عدد من الآراء، وإنما الوصول إلى فهم أوسع للموقف قبل استقرار الحكم عليه.

والرجوع إلى أهل الخبرة يعين المربي على إحسان التفكير والقرار، فهو يعرض عليهم ما وصل إليه من تصور في الموقف، ويستمع من أهل الخبرة ما يفتح زوايا جديدة في إدراك صورة الموقف، ثم يعيد وزن الصورة في ضوء ما ظهر له، ومن هنا تصبح الشورى جزءًا من نضج العقل التربوي؛ لأنها تعلّمه أن جودة الحكم تزداد بمقدار ما أحسن الاستفادة من عقول الآخرين وخبراتهم.

ومن علامات النضج كذلك أن يستطيع المربي الاعتراف بخطأ تقديره عندما يتعلق الأمر بالآخرين، فبعض المربين يستطيع تغيير القرار في هدوء لكنَّه يستثقل أن يقول للطالب أو للفريق كنت أرى الأمر على وجه ثم ظهر لي غيره، والحقيقة أنَّ الاعتراف المدروس لا يسقط الهيبة بالضرورة، وقد يكون درسًا تربويًا في الإنصاف والتجرد، فيرى الطالب أمامه إنسانًا لا يجعل مكانته فوق الحقيقة، ويتعلَّم أن مراجعة النفس جزء من النضج لا علامة على الضعف.

كما أن القائد التربوي يحتاج إلى بناء هذه الثقافة في فريقه؛ لأنَّ البيئة التي تعاقب كل مربي على تغيير اجتهاده ستدفع الناس إلى الدفاع عن قراراتهم، بينما البيئة التي تجعل المراجعة جزءًا طبيعيًا من العمل ستتحول خبراتها إلى معرفة متراكمة، والمطلوب أن يعرف المربي أنَّ ظهور معلومة جديدة، أو تبدُّلًا في حال العينة، أو نتائج متكررة مخالفة للمقصود، أسباب مشروعة لإعادة النظر.



كيف تتعلم من التجربة؟

بعد أن يمضي المربي سنوات في العمل التربوي، تتراكم أمامه مئات المواقف، ينجح في بعضها، ويخطئ في بعضها، ويرى طلابًا يتغيرون، وبرامج تُحقِّق أثرًا، وأخرى تخيّب التوقعات، وقرارات بدت موفقة ثم كشفت الأيام عن آثار لها لم تكن في الحسبان، حتى يصبح من السهل أن يقال عنه صاحب خبرة، غير أنَّ مرور الإنسان بالتجارب لا يعني بالضرورة أنَّه تعلم منها، فقد تتكاثر المواقف بينما تبقى طريقة التفكير التي يستقبلها بها كما هي، وقد يعيش المربي عشر سنوات في التربية، بينما يكون في بعض جوانبها قد عاش سنة واحدة عشر مرات؛ لأنَّ الخبرة يصنعها ما يفعله العقل بما مر به في الزمن.

والتجربة في أصلها تمنح المربي مادة لا تمنحه الكتب بالصورة نفسها، فهو يرى الفكرة وهي تدخل إلى الواقع، ويرى اختلاف الناس في استقبالها، ويكتشف المسافة بين ما خطط له وما حدث، ويتعلم من التفاصيل التي لا تظهر في التصورات المجردة، ولذلك فإنَّ المربي قليل التجربة قد يملك معرفة واسعة، لكنه يظل محتاجًا إلى الاحتكاك بالواقع حتى تنضج لديه القدرة على التقدير.

ومع ذلك فإنَّ التجربة لا تعمل بصورة آلية، فيمكن لشخصين أن يمرا بالموقف نفسه، فيخرج أحدهما منه بمعرفة أعمق، بينما يخرج الآخر بقصة يرويها، والفرق بينهما في القدرة على تحويل الحدث إلى معنى.

ومـن هنـا فإنَّ أول ما يحتاجه المربي في التعلم من التجربة هو أن ينتقل من سؤال ماذا حدث؟ إلى سؤال ماذا يكشف ما حدث؟ فقد يفشل برنامج، وهذه واقعة، لكن المعرفة تبدأ حين يسأل لماذا لم يحقق أثره؟ هل كان الخلل في الفكرة، أم في توقيتها، أم في طريقة تقديمها، أم في تقديرنا لحاجة الطلاب، أم في توقعنا لحجم الأثر الممكن؟ وقد ينجح مربي في بناء علاقة قوية مع مجموعة، لكنَّ مجرد النجاح لا يخبرنا بما ينبغي أن نتعلمه حتى نسأل ما العناصر التي صنعت هذه العلاقة؟ وأيها كان متعلقًا بشخصيته؟ وأيها يمكن أن يستفيد منه غيره؟ فالتجربة تقدم الوقائع، والعقل هو الذي يستخرج منها المعرفة.

ومـن أكبـر مـا يُهـدد الـتعلُّم مـن التجربـة هو سرعة التفسير، فالإنسان يميل بعد النجاح إلى معرفة سببه، وبعد الإخفاق إلى تحديد المسؤول عنه، وقد يقول المربي نجح البرنامج لأنَّنا اخترنا الأسلوب الفلاني، أو فشل لأنَّ الطلاب غير جادين، مع أنَّ النتيجة الواحدة قد تكون ثمرة عوامل كثيرة اجتمعت في وقت واحد، وربما كان العامل الذي نُسب إليه النجاح حاضرًا، لكن معه جودة العلاقة، وتوقيت مناسب، واستعداد سابق لدى المجموعة، وشخصية ملقٍ مؤثر، ثم يختزل المربي هذا التركيب كله في سبب واحد ويحمله معه إلى التجربة التالية.

ولهـذا فإنَّ من علامات الخبرة الناضجة أن يصبح المربي أكثر حذرًا في تفسير نجاحه، لأنَّ النجاح يغري صاحبه بنسبة النتيجة إلى اختياراته، ثم تتحول التجربة الناجحة إلى وصفة يريد تكرارها، وقد يكرر البرنامج نفسه مع جيل آخر فلا يحقِّق الأثر ذاته، فيتعجب؛ لأنَّه نقل ما ظهر له من التجربة ولم ينقل الشروط التي صنعت نجاحها، وبعض تلك الشروط قد لا يكون قابلًا للنقل أصلًا.

وهنا نصل إلى أحد أهم الفروق في بناء الخبرة وهو الفرق بين جملتي نجح هذا وهذا ناجح، فالعبارة الأولى تصف واقعة حدثت في زمان معين، ومع أشخاص معينين، وتحت ظروف محددة، أما الثانية فقد تحولت إلى قاعدة عامة، والمسافة بينهما كبيرة، فيحتاج المربي للانتقال من التجربة إلى القاعدة إلى تكرار ومقارنة وفهم للعوامل واختبار لما يتغير وما يبقى، وإلا أصبح المربي يعمم تاريخًا شخصيًا على واقع أوسع منه.

ومن هنا فإنَّ المربي يحتاج إلى أن يفرق بين المبدأ الذي يتعلّم به من التجربة والمبدأ الذي لا تصنعه التجربة، فالمبدأ كالصدق لا يصبح قيمة لأنَّ تجربتنا أثبتت أنه نافع، والعدل لا يخضع للاختبار حتى نقرر إن كنا سنتمسك به، والمرجعية لا تنتظر نجاح البرامج كي تثبت صحتها، بينما طرائق التعليم، وأنماط البرامج، وتقدير الأزمنة، ووسائل التحفيز، وصور بناء العلاقات، ومساحات واسعة من العمل التربوي تدخل في دائرة الاجتهاد التي تستطيع التجربة أن تصحح فهمنا لها، فإذا اختلط المستويان، إما أن تتحول التجربة إلى مرجعية تحاكم الأصول، أو تتحول الاجتهادات البشرية إلى ثوابت محصنة من المراجعة.

فالمشكلة أن نعرف ما الذي يحق للتجربة أن تعدله في تفكيرنا، فقد تكشف التجربة أنَّ أسلوبًا معينًا لم يعد مناسبًا، أو أن تصورنا لاحتياجات مرحلة عمرية كان ناقصًا، أو أنَّ الطريقة التي كنا نقرأ بها استجابة الطلاب تحتاج إلى مراجعة، وهذه كلها مساحات ينبغي أن تتعلم من الواقع، فقد تكشف التجربة خللًا في طريقة تطبيق أصل صحيح، وحينئذ تكون المراجعة متجهة إلى طريقة التطبيق، مع بقاء الأصل على صحته.

ومن أخطر ما يحدث للمربي مع طول الممارسة أن تتحول خبرته إلى عدسة يرى بها كل جديد، فهو لا يعود يسأل ما هذا الموقف؟ وإنما يسارع إلى القول مرّ عليّ مثله، وهذه العبارة قد تكون ثمرة خبرة عظيمة، وقد تكون بداية خطأ كبير، لأنَّ التشابه بين موقفين لا يعني تطابقهما، فالخبرة الجيدة تجعل الإنسان أسرع في ملاحظة الاحتمالات، أما الخبرة الجامدة فتجعله أسرع في إصدار الأحكام.

ومن هنا فإنَّ صاحب الخبرة يحتاج إلى مهارة تبدو متناقضة في ظاهرها، أن يستفيد من الماضي دون أن يجعل الحاضر نسخة منه، فإذا جاءه طالب يحمل بعض الصفات التي عرفها في شخص سابق، استفاد من تجربته في طرح أسئلة أفضل، لا في إصدار النتيجة نفسها، وإذا واجه مجموعة تشبه جيلًا سابقًا استحضر ما تعلَّمه، لكنَّه أبقى مساحة لاحتمال أن تكون أوجه الاختلاف أهم من أوجه التشابه، فالخبرة ينبغي أن توسّع الاحتمالات التي يراها المربي، لا أن تضيقها.

كما أنَّ التعلُّم من التجربة يقتضي القدرة على الفصل بين النتيجة وجودة القرار، فقد يتخذ المربي قرارًا ضعيفًا ثم تأتي النتيجة جيدة لأسباب لم تكن في حسابه، وقد يتخذ قرارًا مدروسًا ثم تحدث نتيجة سيئة بسبب عوامل لم يكن يستطيع توقعها، فإذا جعل النتيجة وحدها حكمًا على جودة التفكير، تعلم دروسًا خاطئة من بعض نجاحاته وإخفاقاته.

ولهذا ينبغي أن يعود المربي بعد الموقف إلى طريقة التفكير التي سبقته ما المعلومات التي كانت متاحة لي؟ كيف فهمتها؟ ما البدائل التي رأيتها؟ ماذا توقعت أن يحدث؟ ولماذا رجَّحت هذا الطريق؟ ثم يقارن ذلك بما كشفته النتيجة، فإذا كان الخلل في نقص معلومة، تعلم أن

يبحث عنها مستقبلًا، وإذا كان في طريقة تفسيره للإنسان راجعها، وإذا كان في إهمال مآل محتمل، أصبح أكثر حساسية له وهكذا يتحول الخطأ من شعور بالندم إلى تعديل في آلية التفكير.

وهذه نقطة جوهرية، فبعض الناس يتعلمون من الأخطاء على مستوى السلوك فقط، (لن أفعل هذا مرة أخرى)، بينما الخبرة الأعمق تسأل ما الذي جعلني أختار هذا أصلًا؟ فقد يكون القرار الخاطئ عرضًا لطريقة تفكير أوسع ستنتج أخطاء أخرى بأشكال مختلفة، فإذا عالج المربي القرار وحده بقي المصنع الذي أنتجه كما هو، أما حين يصل إلى الافتراض أو الميل أو زاوية النظر التي قادته إليه، فقد استفاد من خطأ واحد في منع أخطاء كثيرة لم تقع بعد، وفي المقابل فإنَّ النجاح يحتاج إلى النوع نفسه من التفكيك، فبدل أن يقول المربي هذا الأسلوب ناجح، يسأل ما الذي كان ينبغي أن يكون موجودًا حتى ينجح؟ فقد يكتشف أنَّ نجاحه ارتبط بدرجة ثقة عالية بينه وبين المجموعة، أو باستعداد سابق لديهم، أو بصغر العدد، أو بمرحلة عمرية محددة، وعندئذ تصبح معرفته أغنى من مجرد الاحتفاظ بالأسلوب، لأنَّه أصبح يعرف شيئًا من شروط فاعليته.

ومن هنا تتكون لدى المربي مع الزمن قدرة على التمييز بين المتغير والثابت في التجارب، فما يتكرر عبر أجيال مختلفة وبيئات متعددة يكتسب وزنًا أكبر، وما ينجح مع شخصية واحدة يحتاج إلى تحفظ أكبر في تعميمه، وما يرتبط بظرف معين ينبغي أن يحمل معه ذلك الظرف حين نستفيد منه، وهكذا تنضج الخبرة من قصص منفصلة إلى معرفة بدرجات مختلفة من الثقة، فلا تكون كل تجربة في عقل المربي على رتبة واحدة.

غيـر أنَّ الـتعلّم مـن التجربـة يَضـعف حـين تصـبح ذاتـه طرفًـا فـي تفسيرها، فالإنسان يميل إلى حماية صورته، فينسب النجاح إلى حسن تقديره، بينما يجد للإخفاق أسبابًا خارجة عنه، وقد يفسر نجاح فريقه بأنَّه ثمرة قيادته، وفشله بأنَّه ضعف في الأفراد، أو يرى أنَّ البرنامج نجح بسبب جودة فكرته، وإذا فشل قال إنَّ العينة لم تتفاعل، وهذه الانحيازات البشرية تجعل المراجعة الفردية وحدها محدودة، ولذلك يحتاج المربي إلى عيون أخرى ترى ما لا يراه.

ومن هنا تأتي قيمة الشورى في صناعة الخبرة؛ قال تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ [الشورى:٣٨]، فالشورى أوسع من أن تكون وسيلة لاتخاذ القرار فيمكن أن تصبح كذلك وسيلة لفهم ما وقع بعده، لأنَّ كل شخص يرى جانبًا من التجربة، وقد يلاحظ المربي المباشر ما لا يراه القائد، ويرى الطالب أثرًا لم يشعر به المربي، ويلتقط من كان خارج التجربة افتراضًا لم ينتبه إليه من عاش داخلها، وكلما تعددت زوايا النظر قل احتمال أن تتحول قراءة التجربة إلى قصة يصنعها صاحبها عن نفسه.

ومـن الآفـات المقابِلـة أن تتحـول الخبـرة المتراكمـة إلـى سـلطة تمنـع التجديد، فيقال للمربي الجديد جربنا هذا من قبل، أو نحن نعرف هذه الفئة، أو هذه الطريقة لا تنجح معنا، ثم يغلق باب التفكير بناء على تجربـة ربمـا مضـى عليهـا سـنوات، أو جـرت فـي ظـروف مختلفـة، أو لـم تُحلَّـل أصـلًا تحليـلًا يكفـي للحكـم، والخبـرة التـي تمنـع السـؤال تتحول إلى قيد، بينما الخبرة الناضجة تقول جربنا، وهذا ما حدث، وهذه قراءتنا لما حدث، فما الذي بقي كما هو وما الذي تغير؟

وهنا يظهر الفرق بين صاحب السنوات وصاحب الخبرة، فالأول يحمل أرشيفًا كبيرًا من المواقف، أما الثاني فقد أعاد بناء عقله من خلالها، الأول يستطيع أن يقول لك ماذا حدث في أجيال كثيرة، والثاني يستطيع أن يبيّن لك ما الذي تعلمه منها، وما الذي كان يظنه ثم غيَّره، وما الذي أصبح أكثر تحفظًا في الحكم عليه، وما الأسئلة التي لم يكن يسألها في بداياته ثم أصبحت جزءًا من طريقة تفكيره.

ولعل من أصدق علامات نمو الخبرة أنَّ المربي يصبح مع الزمن أقل إطلاقًا في بعض أحكامه، فالمبتدئ قد يرى العلاقة بين السبب والنتيجة واضحة، بينما صاحب التجربة يرى كثرة العوامل وتداخلها، ويعرف أنَّ ما نجح مرة قد لا ينجح أخرى، وأنَّ معرفتنا بالإنسان مهما اتسعت تبقى قابلة لأن تكشف لنا المواقف فيه ما لم نتوقعه، فيزداد المربي حسمًا فيما استقر بالدليل، وتواضعًا فيما تحكمه الاحتمالات، فالخبرة الحقيقية تنتج أحيانًا أسئلة أدق.

ومع ذلك ينبغي ألا يتحول هذا التواضع إلى خوف من الاستفادة والتعميم، فلو بقيت كل تجربة حالة منفردة لما تكونت خبرة أصلًا، المطلوب أن ينتقل المربي من الخاص إلى العام بقدر ما تسمح به الشواهد، فيقول هذا ما ظهر لي، وهذا تكرر في أكثر من موضع، وهذا أرجح عندي في هذه الفئة، وهذا يحتاج إلى مزيد من الاختبار، وبهذه اللغة يحتفظ العقل بثمرة التجربة دون أن يمنحها يقينًا أكبر مما تستحق.



العينة التربوية بوصلة البناء

حين يعرف المربي من أمامه، ويقرأ واقع مجموعته، ويكتشف حاجاتها، فإنَّه يحتاج إلى خطوة أخرى قبل أن يحوِّل هذه المعرفة إلى أهداف وبرامج، وهي أن يحدِّد طبيعة العينة التربوية التي يعمل معها، فالمعنى الواحد يمكن أن يُقدَّم لشرائح متعددة، ومع ذلك تختلف صورته ودرجة عمقه ومدخل بنائه وطريقة عرضه باختلاف من يتلقاه، فالتربية الناضجة تسأل عن الإنسان الذي سيستقبلها ماذا يعرف منها؟ وما علاقته السابقة بها؟ وما المستوى الذي يستطيع الانتقال إليه؟ وما اللغة التي تصل بها إلى عقله وقلبه؟ ومن هنا تصبح معرفة العينة جزءًا من صناعة التربية نفسها.

والمقصود بالعينة هنا أوسع من العمر والمستوى الدراسي، فقد يكون أمام المربي ثلاثة شبان متقاربين في السن، أحدهم من عامة طلاب الجامعة، والثاني من طلاب حلقات القرآن، والثالث من طلاب العلم الشرعي، ويكون المعنى المراد بناؤه في الثلاثة واحدًا، كالمراقبة أو الصدق أو تعظيم الله، ومع ذلك يصعب أن يُقدَّم لهم بالطريقة نفسها؛ لأنَّ لكل عينة رصيدًا سابقًا، ومستوى من المعرفة، وطبيعة في التلقي، وتجربة تربوية تشكل نقطة البداية التي ينبغي أن ينطلق منها المربي.

ومن هنا فإنَّ اختلاف العينة يعني اختلاف مستوى البناء، فإذا أردنا بناء معنى المراقبة لدى شاب جامعي لم يتلق تربية منتظمة، فقد تكون

البداية في تعريفه بهذا المقام وربطه بعلاقته بالله وخلواته واختياراته اليومية، بينما يمكن أن ينتقل طالب الحلقة إلى مستوى أعمق في استحضار المراقبة في يومه وليلته، وفي عبادته وعلاقاته وخلوته، أما طالب العلم فقد يكون الأنسب أن ينطلق من معرفته بالله وأسمائه وصفاته، وأن يرى كيف يثمر العلم بالله مراقبته سبحانه، فالعنوان واحد، لكن العمق المطلوب من كل عينة مختلف.

وتتسع دلالة العينة أكثر حين ندرك أنها تُحدِّد درجة المعنى كمستوى أولي، ثم تُسهم في اختيار المدخل الذي نبني به هذا المعنى، فالمراقبة مثلًا يمكن أن تُقدَّم من مدخل علمي يقوم على تفسير الآيات وشرح الأحاديث وكلام أهل العلم، ويمكن أن تُقدَّم من مدخل مفاهيمي يبحث حقيقة المراقبة وصلتها بالإحسان والخشية والتعظيم، ويمكن أن تُقدَّم من مدخل إيماني يربط معرفة الله بحضور القلب واستشعار اطلاعه، ويمكن أن يكون المدخل وجدانيًا يحرك القلب بالآيات والقصص والمواقف والتذكير بالمصير، وكل هذه المداخل صحيحة في أصلها، لكن السؤال التربوي ليس أيها أفضل بإطلاق؟ وإنما أيُّها أنسب لهذه العينة ولهذا المعنى في هذه المرحلة؟

وهنا تظهر إحدى المشكلات المتكررة في العمل التربوي، وهي أن يختار المربي طريقة التقديم التي يجيدها هو بدل الطريقة التي تحتاجها العينة، فالمربي صاحب التكوين العلمي قد يحول معظم المعاني إلى دروس معرفية، ومن يميل إلى الوعظ قد يجعل التأثير الوجداني مدخله الدائم، ومن يحب الحوار قد يكثر منه حتى في المعاني التي تحتاج إلى تأسيس واضح، بينما التفكير الناضج يبدأ من الطالب ثمَّ يبحث عمن يملك الأسلوب الأنسب للوصول إليه، ولهذا قد يكون من حسن التربية

أحيانًا أن يُدرك المربي أن شخصًا آخر أصلح منه لتقديم معنى معين لهذه العينة.

والأمر أدق من مجرد الاختيار بين الطرح العلمي والمفاهيمي والوجداني؛ لأنَّ المدخل الواحد نفسه تتعدد صوره بحسب العينة، فالطرح العلمي قد يكون تفسيرًا لآيات، أو شرحًا لحديث، أو قراءة لكلام عالم، أو بناءً لمسألة من أصولها، والطرح المفاهيمي قد يكون تأسيسًا لمفهوم لم يعرفه الطالب، أو تعميقًا لمفهوم يعرفه معرفة سطحية، أو تصحيحًا لتصور مضطرب، أو تفكيكًا لمفهوم خاطئ راسخ قبل بناء البديل، كما أنَّ الطرح الوجداني قد يكون بآية تهز القلب، أو قصة تفتح له باب الاعتبار، أو موقف يوقظ من الغفلة، أو حديث عن الآخرة، أو تذكير بنعم الله، ولذلك فإن قولنا: هذه العينة تحتاج إلى طرح وجداني لا يكفي حتى نسأل أي طرح وجداني نريد؟ وبأي لغة؟ ومن أي مدخل؟ وبأي مقدار؟

ومن هنا تبرز أهمية معرفة الرصيد السابق للعينة؛ لأنَّ المربي قد يُقدِّم معنى صحيحًا في غير مرحلته، فيعيد على الطلاب ما تجاوزوه حتى يشعروا أنَّ التربية تكرر نفسها، أو يقفز بهم إلى مستوى لم تتهيأ له أصولهم، فيتحول العمق إلى غموض، ولذلك فإن السؤال ليس فقط ماذا يعرفون؟ وإنما كيف يعرفونه؟ فقد يحفظ الطالب تعريفًا للمراقبة ولا يعيش معناها، وقد يكون لديه شعور إيماني بها دون أن يستطيع فهمها فهمًا منظمًا، وقد تكون لديه معرفة واسعة بالنصوص مع ضعف في تحويلها إلى ممارسة، وهذه الصور الثلاث تحتاج إلى معالجات مختلفة مع أنَّها تدور حول الموضوع نفسه.

وهذا قريب من هدي النبي ﷺ في تفاوت خطابه للناس، فلما جاء رجل يستأذنه في الزنا، فدخل معه في حوار يخاطب تصوره ومشاعره حتى قال له: أتحبه لأمك؟ ثم ذكر له محارمه ودعا له[١]، بينما جاءت معالجة أخطاء أخرى بالتعليم المباشر، وأخرى بالموعظة، وأخرى بالسؤال، مما يكشف أنَّ صحة المعنى لا تستلزم صورة واحدة في إيصاله، وأنَّ فقه الإنسان جزء من فقه الخطاب الموجه إليه.

كما أنَّ طبيعة العينة تؤثر في لغة الخطاب، فاللغة التي تناسب طالب العلم بما فيها من اصطلاحات ونُقُول وتفريعات قد تثقل على شاب في بداية طريقه، واللغة المبسطة التي تُؤسس المعنى لأول مرة قد تبدو لطالب متقدم أقل من حاجته، كما أنَّ الأمثلة التي تستخرج من حياة الطلاب أقرب إلى تحويل المفهوم من معنى ذهني إلى شيء يرونه في واقعهم، ولذلك فإنَّ تبسيط الخطاب أو تعميقه ينبغي أن يكون استجابة لمستوى البناء الذي هم فيه.

ويمتد أثر العينة إلى اختيار الملقي، فليس كل من أتقن المادة قادرًا على تقديمها لكل أحد، وقد يكون العالم المتخصص مناسبًا لعينة تحتاج إلى التأصيل والتحرير، بينما يكون المربي القريب من حياة الشباب أقدر على تقديم المعنى نفسه لعينة أخرى، وقد يحتاج موقف ثالث إلى شخص يجمع بين المعرفة والقدرة على الحوار، ولهذا فإنَّ سؤال من يقدم؟ يأتي بعد سؤال لمن يقدم؟ لأنَّ كفاءة الملقي يدخل في تقديرها مدى ملاءمته للمخاطبين وطبيعة الموضوع والمقصد المراد تحقيقه، بل إنَّ العينة تؤثر في المكان والزمان وصورة البرنامج، فالمعنى الذي يناسب

(١) رواه أحمد، (٢٢٢١١).

أن يُقدَّم لطالب علم في مجلس قراءة طويل قد يحتاج مع عينة أخرى إلى لقاء قصير، أو جلسة حوارية، أو موقف في نزهة، أو كلمة بعد تجربة عملية، وقد يكون المسجد هو المكان الطبيعي لمعنى معين، بينما يكون تقديمه في جلسة اجتماعية أكثر قدرة على فتح الحوار مع عينة أخرى، فالزمان والمكان قد يكونان جزءًا من طريقة استقباله.

غير أنَّ مراعاة العينة قد يساء فهمها حين تتحول إلى استسلام لمستوى الطلاب، فيقال إنَّ هؤلاء لا يناسبهم العمق، أو إنَّ هذه الفئة لا تحتمل الجدية، أو إن الشباب لا يريدون إلا الخطاب السهل، ثم تصبح معرفة العينة مبررًا لإبقائها في مستواها، مع أنَّ وظيفة المربي أن يحدد من أين نبدأ وكيف نصعد، لا أن يحدد سقف ما يمكن أن يصبح عليه الطالب، فالتربية تنطلق من واقع الطالب لتتجاوزه به، وتراعي قدرته الحالية وهي تعمل في الوقت نفسه على توسيع هذه القدرة.

ولهذا فإنَّ مراعاة العينة تختلف عن مسايرة ذوقها، فقد يُفضِّل الطلاب القصص، بينما يحتاجون في مرحلة ما إلى تعلُّم التفكير المنظم، وقد يستثقلون درسًا علميًا مع أنَّ بناءهم يحتاج إلى قدر منه، وقد يميلون إلى الوعظ الذي يمنحهم أثرًا وجدانيًا سريعًا بينما يحتاجون إلى مفهوم يعيد تشكيل طريقة نظرهم، فالمربي ليس معنيًا عما يجذب العينة فقط، بل يمتد نظره إلى ما يكون سببًا في بنائها.

ومن الزوايا المهمة كذلك أنَّ العينة ليست حكمًا ثابتًا، فالطلاب الذين بدأ معهم المربي قبل ثلاث سنوات لم يعودوا العينة نفسها بعد ما مروا به من بناء وتجارب ونضج، وطالب العلم ينتقل من مستوى إلى آخر، والشاب الجديد قد يتكون لديه مع الزمن رصيد تربوي يغير نوع

الخطاب المناسب له، ولذلك فإنَّ التصميم الذي نجح مع العينة في مرحلة قد يصبح بعد مدة أقل من حاجتها، والمربي الذي يكرّر المادة نفسها بالطريقة نفسها لأنَّه اعتاد نجاحها قد يكون في الحقيقة يخاطب صورة قديمة عن طلابه.

ويزداد الأمر دقة حين تكون العينة نفسها متفاوتة من داخلها؛ فقد يجتمع تحت برنامج معين أفراد متفاوتون في العمر والنضج والالتزام والخبرة، وهنا لا ينبغي أن يتحوَّل مفهوم العينة إلى تصنيف جامد جديد، فهو أداة لتقريب القرار التربوي، ثم تبقى الفروق الفردية حاضرة داخله، فيحدد المربي المشترك الذي يُمكن أن يبني عليه خطابه العام، ويترك مساحات أخرى للمتابعة الفردية أو البرامج المتقدمة أو المعالجات الخاصة.

ومن هنا يتبين أنَّ العينة معيار يرافق عملية التصميم كلها، فهي حاضرة حين نحدد مستوى الهدف، وحين نختار المحتوى، وحين نقرر أن يكون المدخل علميًا أو مفاهيميًا أو إيمانيًا أو وجدانيًا، وحين نختار الملقي، وطريقة الإلقاء، ودرجة الحوار، والأمثلة، والزمان، والمكان، وطول البرنامج، بل وحتى مقدار ما نجمع بين هذه العناصر داخل التجربة الواحدة.

إن المربي الناضج يحمل معنى يريد بناءه، ثم ينظر إلى الطالب الذي أمامه ويسأل ما الصورة التي ينبغي أن يصل بها هذا المعنى إليه؟ فقد يبقى الأصل واحدًا، وتختلف درجاته ومداخله ولغته ووسائله، وبذلك تصبح العينة جزءًا من التفكير في التربية، ويصبح حسن اختيار ما يُقدم وكيف يُقدم ولمن يُقدم وجهًا من وجوه الفقه التربوي الذي يحول المعاني الصحيحة إلى بناء مناسب للطالب الذي يراد الارتقاء به.



الغايات التربوية

بعد أن يعرف المربي من أمامه، ويقرأ واقع المجموعة التي يعمل معها وحاجاتها وخصائصها، يبرز سؤال يسبق الأهداف والوسائل جميعًا إلى أين نُريد أن نصل بهذا الطالب؟ فهذا السؤال يبحث عن الصورة الكبرى التي يتجه إليها البناء كلُّه، والتي تمنح الأعمال المتفرقة وحدتها واتجاهها، وهذه هي الغاية التربوية.

والغاية بهذا المعنى قريبة مما يسمى في التخطيط الاستراتيجي الرؤية، فهي الصورة الكلية للإنسان الذي نريد أن يسهم المحضن في بنائه بعد سنوات من التربية، فقد تكون الغاية بناء شاب صالح مستقيم، واعٍ بدينه وواقعه، نافع في مجتمعه، محب للخير، قادر على حمل نفسه والإسهام فيما حوله، وهذه الصورة تتكامل أجزاؤها لتشكّل وجهة واحدة تتحرك التربية نحوها.

ومن هنا ينبغي التفريق بين الغاية والهدف، فالغاية واحدة في أصل البناء، والأهداف متعددة تخدمها وتكشف أبعادها، فإذا كانت الغاية بناء شاب صالح نافع في مجتمعه، فقد ينتظم تحتها بناء صلته بالله، وتنمية وعيه، وتعزيز انتمائه إلى مجتمعه، وتنمية أخلاقه وقدرته على تحمل واجباته، وغيرها من الأهداف التي تتوزع على مراحل التربية، فالهدف يأخذ جزءًا من الصورة الكبرى ليعمل عليه، بينما تظل الغاية هي الصورة التي تجمع هذه الأجزاء وتمنعها من التحول إلى أعمال متفرقة.

وتظهر أهمية الغاية حين ندرك أنَّ التربية تستطيع أن تُحقِّق أهدافًا جزئية كثيرة من غير أن تصنع بالضرورة إنسانًا واضح الوجهة، فقد يخرج الطالب بقدر من المعرفة، ومهارات في التواصل، وقدرة على العمل الجماعي، ومشاركة جيدة في البرامج، لكن السؤال الأهم يبقى أي إنسان تصنعه هذه الأشياء مجتمعة؟ فالغاية تمنع المربي من الانشغال بنجاح الأجزاء حتى يغيب عنه شكل الكل الذي يريد الوصول إليه.

ولهذا فإنَّ الغاية لا تُبنى بجمع أكبر عدد ممكن من الصفات المحمودة، فمن الأخطاء أن تتحول الغاية إلى قائمة طويلة نريد شابًا عالمًا، وقائدًا، وداعية، ومبادرًا، ومبدعًا، ومؤثرًا، وريادِيًا، ومتحدثًا، واجتماعيًا، ومتفوقًا؛ لأنّها عندئذ تفقد قدرتها على توجيه العمل، وتصبح أمنيات متجاورة أكثر من كونها صورة مركزية حاكمة، وكلما ازدحمت الغاية بالتفاصيل اقتربت من الأهداف وفقدت وظيفتها الأصلية.

كما أنَّ الغاية لا ينبغي أن تكون نشاطًا أو وسيلة، فحفظ قدر من القرآن، أو قراءة مجموعة من الكتب، أو حضور برنامج علمي، أو ممارسة العمل التطوعي، يمكن أن يكون جزءًا من الطريق، لكنَّه لا يجيب عن سؤال أي إنسان نريد أن يتكون من خلال ذلك؟ وقد يقع الخلط حين تنشغل البيئة التربوية بما تجيده من برامج حتى تتحول الوسيلة في وعيها إلى غاية، فيصبح نجاحها أن يحفظ الطالب أو يقرأ أو يشارك، دون سؤال كافٍ عن موقع ذلك كله من الصورة النهائية التي يراد بناؤها.

والغاية كذلك أوسع من معالجة احتياج آني، فقد تكشف قراءة المجموعة ضعفًا في الأخوة، أو اضطرابًا في علاقتها بالعلم، أو حاجة

إلـى تقويـة جانـب تعبـدي، وهـذه حاجـات مهمـة تـؤثر فـي الأهـداف المرحليـة، لكنهـا لا ينبغـي أن تُعيـد تشـكيل الغايـة كلمـا تغيـرت، فالاحتياجات تتغير، والأهداف تتقدم وتتأخر، والوسائل تُستبدل، بينما تحتاج الغاية إلى قدر كبير من الثبات؛ لأنَّها تمثل الجهة التي تتحرك إليها التربية وسط هذه المتغيرات.

ومن أهم ما يضبط الغاية أن تكون متصلة بالتصور الشرعي للإنسان، فالتربية الإسلامية تبدأ من حقيقة عبودية الإنسان لله وما تقتضيه من صلاح واسـتقامة وعمـران ونفـع، قـال الله تعـالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:٥٦]، فهذا الأصل يمنح البناء وجهته الكبرى، ثم تتشكل صورة الطالب في ضوئه بحسب طبيعة المحضن ومرحلته ووظيفته.

ومـن هنـا لا يصح أن تكون الغاية صورة للمربي نفسه وما يريده هو يُعيـد إنتاجهـا فـي طلابـه، فقـد يميـل المربـي إلـى العلـم، أو الخطابـة، أو النشـاط الاجتمـاعي، أو التنميـة البشـرية، ثـم تتسـع هـذه المسـاحة فـي ذهنـه حتـى تصـبح هـي صـورة الطالـب النـاجح، بينمـا الغايـة أوسـع مـن شخصـية المربـي وأذواقـه، وتحفـظ للطـلاب اخـتلاف قـدراتهم وميـولهم داخـل الوجهـة المشـتركة، فقـد يخـرج مـن المحضـن طالـب علـم، وآخـر متخصص في مهنته، وثالث صاحب أثر اجتماعي، ويجتمعون جميعًا في الصورة الكبرى التي أراد المحضن الإسهام في بنائها.

والغايـة الجيـدة ينبغـي كـذلك أن تتجـاوز مـدة المحضـن، لأنَّنـا نبنـي الطالـب ليكـون ناجحًـا ونريـد منـه صـورة تسـتطيع أن تسـتمر بعـد أن يُغـادر البيئة التربوية، فالشاب الذي يبدو صالحًا لأنَّ غاية المحضن يحمله على الصلاح مادام في تربية جماعية لم يبلغ بعد الصورة المقصودة، ولهذا فإن

من أهم أسئلة الغاية ماذا نريد أن يبقى من هذا المحضن في الطالب حين لا يبقى المحضن حوله؟

كما أنَّ وضوح الغاية يمنح المربي معيارًا للحذف بقدر ما يمنحه معيارًا للاختيار، فليست كل فضيلة ممكنة، ولا كل فكرة نافعة، ولا كل برنامج ناجح يجب أن يدخل في المشروع، قد يكون الشيء حسنًا في ذاته، لكنه بعيد عن الصورة التي يعمل المحضن على بنائها، وقد يكون أقل جاذبية لكنه أكثر اتصالًا بها، ومن هنا تمنح الغاية العمل التربوي قوة التركيز، فتحميه من أن يُصبح مجموعًا لكل خير يمكن فعله.

إن الغاية التربوية هي البوصلة التي تحفظ وحدة البناء بعد توفيق الله، فهي واحدة في اتجاهها، واسعة بما يكفي لتجمع جوانب الإنسان، واضحة بما يكفي لتحكم الاختيار، ثابتة بما يكفي لتستمر مع تغير البرامج والمراحل، ومتصلة بأصل العبودية بما يحفظ للتربية وجهتها.



الهدف التربوي وإشكاليات البناء

إذا كانت الغاية التربوية ترسم الصورة الكبرى للإنسان الذي نريد أن يسهم المحضن في بنائه، فإنَّ هذه الصورة لا تتحول إلى واقع بمجرد وضوحها؛ لأنَّها أوسع من أن يَعمل عليها المربي دفعة واحدة، فقد تكون الغاية أنَّ يخرج من المحضن شاب صالح، مستقيم في نفسه، واعٍ بدينه وواقعه، محب للخير، نافع في مجتمعه، وهذه صورة تمنح التربية وجهتها، لكنها تحتاج بعد ذلك إلى أن تتفكَّك إلى مجموعة من الأهداف التي إذا نمت في الطالب اقترب، شيئًا فشيئًا، من تلك الصورة الكبرى.

ومن هنا تقع الأهداف في منزلة وسطى بين الغاية والوسيلة، فالغاية تُجيب عن سؤال أيّ إنسان نريده في نهاية البناء؟ والأهداف تجيب عن سؤال ما المعاني والصفات والقدرات الكبرى التي ينبغي أن تنمو فيه حتى يقترب من هذه الصورة؟ ثم تأتي الوسائل بعد ذلك لتبحث في الطريق الذي نبني به هذه الأهداف، وهذا الترتيب مهم، فاضطرابه يجعل الغاية قائمة من الأهداف، أو يجعل الوسائل نفسها أهدافًا، فتختلط مستويات البناء بعضها ببعض.

فإذا كانت الغاية مثلًا تتَّجه إلى بناء شاب صالح نافع، أمكَن أن ينتظم تحتها أهداف من قبيل تعميق صلته بالله، وبناء تعظيم الوحي في نفسه، وتنمية قدرته على مجاهدة هواه، وبناء خلق الإحسان في علاقاته، وتنمية شعوره بواجبه تجاه أسرته ومجتمعه، وبناء قدرته على التمييز أمام

الشبهات والأفكار، وتنمية روح البذل وخدمة الآخرين، وتعويده على مراجعة نفسه وتقويم مساره، وهذه ليست أهداف مستقلة، بل هي أجزاء كبرى من الإنسان الذي رسمته الغاية.

ولهذا فإن كثرة الأهداف لا تعني بالضرورة تعدد الوجهات، فقد تكون الأهداف كثيرة، بينما تتحرك جميعها نحو غاية واحدة، وقد تكون الأهداف قليلة ومركزة لكن كل واحد منها مستقلًا عن الآخر، والمشكلة تبدأ حين تُصبح الأهداف مجموعة من الفضائل المتجاورة لا يعرف المربي لماذا اجتمعت، ولا كيف تصنع في مجموعها الإنسان الذي تتحدث عنه غايته، فقد نجد في الخطة أهدافًا في العلم، وأخرى في القيادة، وثالثة في العمل الاجتماعي، ورابعة في العبادة، وكل واحد منها حسن في ذاته، لكن اجتماع الأشياء الحسنة لا يصنع بالضرورة مشروعًا تربويًا متماسكًا ما لم تكن بينها وبين الغاية علاقة واضحة.

ومن هنا فإنَّ أول سؤال في بناء الهدف ليس هل هذا المعنى مهم؟ فالمعاني المهمة أكثر من أن يستوعبها مشروع تربوي واحد، وإنَّما السؤال المهم ما موقع هذا الهدف من الإنسان الذي نريد بناءه؟ فإذا لم نستطع بيان هذه الصلة بوضوح، فقد يكون الهدف صالحًا في ذاته، لكنه لا ينتمي بالضرورة إلى أولويات هذا المشروع.

وهذا يحمينا من خطأ شائع، وهو تحويل كل فضيلة إلى هدف تربوي، فالقرآن مليء بالمعاني، والسنة مليئة بالفضائل، والحياة تحتاج إلى عشرات القدرات، لكنَّ المحضن محدود الزمن والطاقة، والطالب نفسه محدود الاستعداد، ولهذا فالنضج يظهر في معرفة ما ينبغي أن يدخل في البناء، وما يمكن أن يبقى خارجه، وما يحتاج إلى مرحلة أخرى.

والأهداف كذلك ليست تفصيلًا لغويًا للغاية، فلا يكفي أن نأخذ كلماتها ونحول كل كلمة إلى عنوان، فإذا قلنا في الرؤية: شاب صالح نافع، فليس المطلوب أن يكون لدينا هدف اسمه الصلاح وآخر اسمه النفع ثم نظن أننا فكَّكنا الغاية، فالكلمات الكبرى تحتاج إلى سؤال أعمق: مما يتكون هذا الصلاح؟ وما الذي يجعل هذا الطالب نافعًا؟ فقد نكتشف أنَّ صلاحه يحتاج إلى صلة راسخة بالله، وتعظيم لأمره، وقدرة على مقاومة الهوى، وصدق مع النفس، وأنَّ نفعه يحتاج إلى شعور بالآخرين، واستعداد للبذل، وقدرة على التعاون، وإدراك لمسؤوليته تجاه محيطه، وهنا تبدأ الغاية في التحول إلى بناء حقيقي.

ومن الأمور المهمة أن نستحضر أنَّ العينة من أكبر الأمور التي تدخل في صناعة الأهداف، فالعينة تساعدنا على تحديد الأهداف التي ينبغي أن تحظى بمساحة أكبر في الطريق إليها، فقد تكون الغاية واحدة في محضنين تربويّين، لكنَّ أحدهما يعمل مع ناشئة يحتاجون إلى بناء أصل الصلة بالقرآن وتعظيم الشعائر وحسن الصحبة، بينما يعمل الآخر مع شباب جامعيين ظهرت لديهم أسئلة فكرية وضغوط اجتماعية وحاجة أكبر إلى الثبات والتمييز وحمل المبادئ في بيئات مختلفة، فالوجهة الكبرى واحدة لدى العيِّنتين، لكنَّ تركيب الأهداف وأوزانها وما يصلح منها وما نستثنيه، كل ذلك يتأثر بالعينة في كل برنامج.

كما أنَّ المرحلة تؤثر في ترتيب الأهداف، فبعض الأهداف يُمهّد لما بعده، وبعضها لا يَحسن الانتقال إليه قبل أن يَستقر ما يسبقه، فقد يحتاج الطالب أولًا إلى أن ينمو انتماؤه إلى بيئة الخير قبل أن يُحمَّل مسؤوليات أكبر فيها، وأن يتعاظم في نفسه قدر الوحي قبل أن يتعلَّم وزن الأفكار

به، وأن ينمو فيه حب الخير للناس قبل أن ينتقل إلى أدوار أوسع في خدمتهم، ومن هنا لا تكون الأهداف مجموعة معانٍ متجاورة، وإنما بناء مترابط يؤسس بعضها لبعض، ويعمّق بعضها ما سبق، وتأتي أهداف أخرى بعد أن تتهيأ لها أصولها، ولذلك من الخطأ أن تُوضع الأهداف جميعًا في مستوى واحد، فليس كل ما نريد بناءه في الطالب مطلوبًا بالقدر نفسه وفي الوقت نفسه، فبعض الأهداف يمثل جذورًا، وبعضها يُبنى فوق تلك الجذور، وبعضها ثمرة لا يحسن استعجالها، وحين لا يميز المربي بين هذه المستويات قد يطلب من الطالب ثمارًا لم تتكون جذورها بعد، ثم يعالج ضعف النتيجة بمزيد من البرامج بدل أن يعود إلى ما ينقص أصل البناء.

وتظهر هنا أهمية ترتيب الأهداف، فالسؤال ليس فقط ما أهدافنا؟ وإنما ما الذي ينبغي أن يسبق؟ وما الذي يُبنى عليه؟ وما الذي يمكن تأجيله؟ وقد يكون هدفان مهمين، لكن أحدهما أولى لأنَّ تحقيقه يفتح الطريق للآخر، فالشاب الذي نريد منه أن يكون نافعًا في مجتمعه قد يحتاج قبل توسيع حضوره الاجتماعي إلى بناء معنى الإحسان إلى الناس والشعور بحاجاتهم، والذي نريد منه ثباتًا أمام المؤثرات قد يحتاج قبل الحديث عن الثبات إلى بناء مرجعية واضحة يعرف بها ما الذي يثبت عليه أصلًا.

والقرآن يكشف في بناء الجيل الأول معنى ترتيب الأصول، فقد استقر التوحيد وتعظيم الآخرة والارتباط بالله في النفوس قبل أن تتسع تفاصيل التشريع، حتى قالت عائشة رضي الله عنها في وصف أوائل ما نزل من القرآن: "إنَّما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة

والنـار، حتـى إذا ثـاب النـاس إلـى الإسـلام نـزل الحـلال والحـرام"[١]، والشاهد هنا أنَّ المربي يعرف ما الذي يحتاج إلى أن يستقر أولًا حتى يحمل ما يأتي بعده.

ومـن الأخطـاء كـذلك أن تتحـول الأهـداف إلـى قائمـة مثاليـة تصـف إنسانًا نادرًا أكثر مما تصف إنسانًا يمكن للمحضن أن يسهم في بنائه، فنريـد مـن الشـاب أن يكـون عابـدًا، عالمًـا، مفكـرًا، قائـدًا، خطيبًـا، اجتماعيًا، مبادرًا، صاحب مشروع، واسع القراءة، عالي الإنجاز، ثم نجعل اجتماع هذه الصفات معيارًا لنجاح التربية، وهذه الصورة قد تخفي وراءها عجزًا عن الاختيار؛ لأنَّ وضوح الغاية من المفترض أن يساعدنا على معرفة ما هو أصيل في الإنسان الذي نريد، وما هو مجال للتنوع بين النـاس، فلـيس مطلوبًـا أن يتحـول جميـع الطـلاب إلـى الصـورة المهنيـة أو الشخصية نفسها.

فقد يكون أحدهم أقدر على العلم، وآخر على خدمة الناس، وثالث على التنظيم، ورابع على التأثير الاجتماعي، بينما يشتركون جميعًا في أهـداف مركزيـة كتعظيـم الله، والاسـتقامة، والصـدق، والإحسـان، وحمـل الخير، والقدرة على ضبط النفس، وبذلك تحافظ الأهداف على وحدة المشروع دون أن تمحو اختلاف الناس.

ومـن المهـم أيضًـا أن نفـرق بـين الهـدف والوسـيلة في هـذه الطبقـة مـن التفكيـر، فحفـظ قـدر مـن القـرآن، وقـراءة الكتـب، والـرحلات، والمشروعات، والبرامج، والخدمة المجتمعية، كلها قد تكون أعمالًا عظيمة، لكنَّها لا تصبح أهدافًا لمجرد أهميَّتها، فإذا كانت الغاية تريد

(١) أخرجه البخاري، رقم (٤٩٩٣).

شابًا مرتبطًا بكتاب الله مثلًا، فقد يكون من أهدافها تعظيم القرآن، وفهم هداياته، ونمو الاحتكام إليه، أما مقدار الحفظ أو البرنامج القرائي أو الحلقة فهي مساحات سيأتي النظر في وظيفتها حين ننتقل إلى الوسائل، وهذا التفريق يمنع الوسيلة من أن تحتل مكان الهدف الذي وجدت لخدمته.

وكذلك ينبغي ألَّا نخلط بين الأهداف الكبرى للمشروع والأهداف الخاصة للبرامج والوسائل، فالحديث هنا عن الطبقة الأولى الأهداف التي تتفرع من الغاية وتشكل بنية المشروع التربوي، أما هدف خاص ليكون لدرس أو نزهة أو مشهد أو مكان، فهذا مستوى آخر من التخطيط يأتي بعد أن تتضح الأهداف الكبرى، فينبغي للوسائل بعد ذلك أن تعرف أي جزء من هذه الأهداف تكون خامة له، وبأي مقدار، والخلط بين المستويين يجعل هدف المشروع شديد التفصيل، أو يجعل هدف الوسيلة واسعًا أكبر من قدرتها.

كما أنَّ الأهداف لا ينبغي أن تكون مستقلة بعضها عن بعض، فكلما استطاع المربي أن يرى العلاقات بينها، أصبح البناء أكثر تماسكًا، فتعظيم الوحي يمكن أن يَخدم بناء المرجعية، وبناء المرجعية يعين على الثبات، والرحمة بالناس يمكن أن تنمو منها الرغبة في نفعهم، ومحاسبة النفس يمكن أن تدعم الاستقامة، والصبر يمكن أن يحمل الطالب في طريق العلم والعبادة والعمل، وهذه العلاقات تعني أنَّ المربي يرى الطالب وحدة كاملة متماسكة، وأن نمو جانب منه يمكن أن يرفد جوانب أخرى.

ومن هنا فإنَّ مراجعة الأهداف تعني النظر في مقدار خدمتها للغاية، وملاءمتها للعينة، وترتيبها، واتصال بعضها ببعض، وقد يكتشف المربي

أن هدفًا أخذ مساحة أكبر مما يستحق، أو أن هدفًا مركزيًا غاب خلف كثرة البرامج، أو أن أهداف المشروع اتسعت حتى أصبح الزمن المتاح عاجزًا عن بنائها بعمق، وحينئذ يكون الحذف وإعادة الوزن جزءًا من النضج التربوي.

والهدف الجيد في هذه الطبقة لا نحتاج إلى أن نصُوغه في صورة مؤشر تفصيلي؛ لأنَّنا ما زلنا نتحدث عن بنية الطالب التي يريد المشروع الإسهام في تكوينها، المهم أن يكون واضح المعنى، معلوم الصلة بالغاية، قابلًا لأنَّ يتفرع عنه بناء لاحق، وأن يستطيع المربي أن يشرح لماذا هو جزء أصيل من الطالب الذي يريد الوصول إليه، أما تحويله بعد ذلك إلى أهداف مرحلية، ومضامين، ووسائل، ومؤشرات، فلكل واحد من هذه المستويات منطقه الذي ينبغي ألا نحمله على هذا المستوى.

وهكذا تصبح العلاقة واضحة، فالغاية واحدة ترسم الطالب الذي نريد، والأهداف متعددة تفكِّك هذه الصورة إلى معانٍ كبرى قابلة للبناء، ثم تأتي الوسائل لتعمل على هذه الأهداف في مراحلها المختلفة، وكلما حافظ المربي على هذا الترتيب قل اضطرابه بين ما يريد الوصول إليه وما يريد بناءه والطريق الذي سيسلكه.



فقه الوسائل التربوية

إذا كان الهدف يجيب عن سؤال ماذا نريد أن يتكون في الطالب؟ فإنَّ الوسيلة تجيب عن سؤال تالٍ له، بأي طريق نحاول أن نبني هذا المعنى؟ وهنا يبدأ مستوى جديد من التفكير، فقد يكون الهدف صحيحًا، والعينة معروفة، والمرحلة مناسبة، ثم يختار المربي وسيلة لا تخدم هذا البناء كما ينبغي، أو تحقق جانبًا منه وتضعف جانبًا آخر، أو تكون نافعة في ذاتها لكنها أضعف من غيرها في هذا الموضع.

وأول ما ينبغي تحريره أنَّ الوسيلة التربوية هي الطريق الذي يوظفه المربي لإحداث أثر مقصود في الطالب، فالدرس وسيلة، والحوار وسيلة، والمعايشة وسيلة، والنزهة وسيلة، والتكليف وسيلة، والقصة وسيلة، والموعظة وسيلة، والموقف العابر قد يتحول إلى وسيلة إذا استثمر في موضعه، والمكان نفسه قد يصبح جزءًا من الوسيلة حين يحمل معنى يخدم الهدف، ولذلك فإنَّ قيمة الوسيلة تستمد من وظيفتها داخل البناء.

ومن هنا يظهر الفرق بين الوسيلة والمحتوى، فقد يكون المحتوى (المراقبة)، والوسيلة درسًا أو حوارًا أو موقفًا أو تجربة معايشة، وقد يكون المحتوى (المسؤولية)، والوسيلة تكليفًا حقيقيًا أو مشروعًا صغيرًا أو نقاشًا بعد موقف، وقد يكون المحتوى (تعظيم الصلاة)، والوسيلة زيارة المسجد أو الجلوس في الحرم أو قراءة نصوص أو سماع موعظة

أو صحبة قدوة، فالمحتوى هو المعنى الذي نريد تناوله، أما الوسيلة فهي الصيغة التي ندخل من خلالها إلى هذا المعنى.

ويختلط الأمر أكثر حين تتحول الوسيلة إلى عنوان للهدف؛ فيقال مثلًا: (هدفنا إقامة رحلة إيمانية)، أو (هدفنا تنفيذ درس أسبوعي)، أو (هدفنا إقامة لقاء حواري)، وهذه في حقيقتها أفعال أو وسائل، أما الهدف فهو ما نريد أن يحدث من ورائها من تعميق معنى، أو تصحيح تصور، أو تقوية علاقة، أو تدريب على مسؤولية، أو نقل فكرة من المعرفة إلى الشعور، أو إتاحة خبرة لا يمكن أن تقدمها الكلمة وحدها، وكلما اختلط الهدف بالوسيلة، أصبح من الصعب تقويم العمل.

ومن أهم أصول فقه الوسيلة أنَّه لا توجد وسيلة تربوية ناجحة بإطلاق، فالدرس قد يكون ممتازًا في بناء معرفة، ضعيفًا في تحويلها إلى ممارسة، والحوار قد يكون أنسب في تصحيح تصور أو كشف سبب، لكنَّه أضعف حين يحتاج الموقف إلى تجربة فعلية، والمعايشة قد تفتح أبوابًا لا يفتحها البرنامج الرسمي، لكنها تحتاج زمنًا وقربًا لا يناسب كل سياق، والنزهة قد تكون بيئة غنية بالعلاقات والتجارب، لكنها لا تصبح تربوية بمجرد خروج المجموعة من مكانها، وهذا المعنى يحرر المربي من السؤال المبسط ما أفضل وسائل التربية؟ ؛ لأنَّ الأدق أن يسأل ما أفضل وسيلة لهذا الهدف، مع هذه العينة، في هذه المرحلة، وتحت هذه الظروف؟ فالوسيلة تتشكل قيمتها من ملاءمتها مع العناصر الأخرى، وقد تكون الوسيلة نفسها ممتازة مع فئة، ومحدودة الأثر مع أخرى، أو ناجحة في بداية المسار، ثمَّ تُصبح بعد مدة أقلَّ فاعلية لأنَّ الطالب تجاوز المستوى الذي كانت تخاطبه، ومن هنا فإنَّ اختيار الوسيلة ينبغي أن يبدأ

من طبيعة الهدف نفسه، فقد يكثر المربي من الدروس في هدف يحتاج إلى ممارسة، أو يكثر من الطرح الوجداني في مشكلة أصلها مفاهيمي، أو يدخل في الحوار مع طالب يحتاج قبل الحوار إلى معرفة واضحة، أو يفتح مساحة تجربة في أمر لا يحتمل الخطأ، أو يستخدم الحزم في موضع يحتاج إلى بناء قناعة، وحينئذ قد يكون كل ما فعله المربي صحيحًا في ذاته، لكنه غير مناسب للطبقة التي يعمل عليها.

ومن هنا يمكن أن نقول إنَّ الوسائل تختلف في الطبقة التي تعمل فيها، فالدرس يعمل بدرجة أكبر في المعرفة والتصور، والموعظة تعمل في الوجدان والدافعية، والحوار يعمل في الفهم وإعادة ترتيب القناعة، والتكليف يعمل في نقل المعنى إلى الممارسة، والمعايشة تكشف الطالب وتبني العلاقة وتخلق خبرة، والقدوة تقدم المعنى في صورته الحية، والمكان قد يضيف إلى الفكرة شحنة شعورية أو رمزية لا تقدمها الكلمة وحدها.

وهذه التقسيمات ليست قوانين مغلقة لا تتغير، فالدرس قد يكون مؤثرًا وجدانيًا، والمعايشة قد تنتج معرفة، والموعظة قد تغير تصورًا، لكن المقصود أن يعرف المربي مواطن القوة الغالبة لكل وسيلة، حتى لا يحملها وظيفة ليست هي الأقوى فيها، أو ينتظر منها أثرًا أوسع من قدرتها الطبيعية.

وقد كان النبي ﷺ ينوّع طرق التعليم بحسب المقام؛ فتارة يسأل ليُهيئ الذهن، كما قال لمعاذ رضي الله عنه: "يا معاذ، أتدري ما حق الله على العباد؟ "[1]، وتارة يضرب المثل، كما قال ﷺ: "أرأيتم لو أن نهرًا بباب

(١) رواه البخاري، (٢٨٥٦).

أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسًا... الحديث"[١]، وتارة يشير بيده، كما قال: "أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وأشار بالسبابة والوسطى"[٢] وتارة يعيد الكلمة، كما في حديث أنس ﷺ: "وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثًا حتى تُفهم عنه"[٣]، وتارة يربط المعنى بموقف واقع، كما مرَّ ﷺ بالسوق على جديٍّ أسكَّ ميت، ثم قال لأصحابه: "فوالله للدنيا أهون على الله من هذا عليكم"[٤] وتارة يكتفي بجملة قصيرة شديدة التركيز، كما قال للرجل الذي استوصاه: "لا تغضب، فردد مرارًا، قال: لا تغضب"[٥]، وتارة يجعل التجربة والممارسة مدخلًا للتعليم، كما قال للمسيء صلاته بعد أن صلى: "ارجع فصلِّ فإنك لم تصلِّ"[٦] حتى عاد يتعلم الصلاة على وجهها.

وهذا التنوع يكشف أنَّ المعنى الواحد قد يحتاج إلى طريق يوافق طبيعة اللحظة والمتلقي، وأنَّ التعليم النبوي لم يكن محكومًا بقالب واحد.

ومن هنا فإنَّ امتلاك المربي لوسيلة يحبها أو يجيدها قد يصبح هو نفسه مصدر انحياز، فالمربي الخطيب يرى كثيرًا من المشكلات قابلة للمعالجة بالكلمة، والمربي الاجتماعي يميل إلى الرحلات والمعايشة، ومن يجيد الحوار يقرأ كل مشكلة باعتبارها قابلة للنقاش، ومن يميل إلى

(١) رواه البخاري (٥٢٨).
(٢) رواه البخاري، (٦٠٠٥).
(٣) رواه البخاري، (٩٥).
(٤) رواه مسلم، (٢٩٧٥).
(٥) رواه البخاري، (٦١١٦).
(٦) رواه البخاري (٧٥٧).

التنظيم يكثر من التكليفات والمشروعات، وهنا يختلط ما يحتاجه الطالب بما يجيده المربي.

والنضج التربوي يظهر حين يستطيع المربي أن يقول هذه الوسيلة التي أحبها ليست هي الأنسب الآن، أو أن يعترف بأنَّ الوسيلة تحتاج إلى شخص آخر أو طريقة أخرى أو بيئة لا يملكها هو، فاختيار الوسيلة ينبغي أن يكون تابعًا لحاجة البناء، لا لراحة المربي أو خبرته الخاصة.

وهذا المعنى شديد الأهمية في القيادة التربوية، لأنَّ البرامج أحيانًا تُبنى حول إمكانات الفريق وليس على احتياجات العينة، فإذا كان الفريق يملك ملقيًا قويًا كثرت الدروس، وإذا كان يملك قدرة تنظيمية كثرت الفعاليات، وإذا كان لديه ميزانية جيدة كثرت الرحلات، ثم تُصاغ الأهداف بعد ذلك لتبرير ما هو متاح، بينما المشروع الناضج يبدأ من السؤال ما الذي نريد بناءه؟ ثم ينظر فيما نملكه وما نحتاج أن نضيفه.

وهناك أمر مهم في صناعة الوسائل أنَّ الوسيلة ليست دائمًا حدثًا منفردًا، وقد تكون سلسلة، فغرس معنى واحد قد يبدأ بدرس قصير، ثم يلتقط المربي موقفًا عابرًا يربطه به، ثم يكلف الطالب بممارسة، ثم يراجعه بعد مدة، ثم يسمع منه تجربة، فتكون هذه السلسلة كلها هي الوسيلة الحقيقية لبناء المعنى، لا أي عنصر منفرد منها.

وهذا يقود مباشرة إلى فقه تراكم الوسائل، فالدرس الذي لا يتصل بما قبله وما بعده قد يكون جيدًا، لكنه يبقى وحدة مستقلة، بينما الدرس الذي يمهد لحوار، والحوار الذي يفتح تجربة، والتجربة التي تُراجع بعد ذلك، كلها تعمل في اتجاه واحد وتمنح المعنى فرصة للرسوخ، وهنا يصبح التنوع تعددًا في طرق إيصال المعنى نفسه.

ويبرز هنا دور المكان، فالوسيلة لا تنفصل دائمًا عن البيئة التي تقدم فيها، فالحديث عن تعظيم المسجد في المسجد، أو عن الموت بعد حضور جنازة، أو عن نعمة الأمن أثناء نزهة في موضع يظهر فيه معناها، قد يمنح المعنى كثافة لا يملكها الكلام، والمكان هنا يدخل في بنية الهدف الذي نريد إيصاله فارتفعت منزلته من مكان للاجتماع إلى وسيلة من وسائل إيصال الهدف.

فإذا كان الهدف تعظيم الصلاة، فقد يكون المسجد أو الحرم جزءًا من الوسيلة، فالمكان يحمل رمزية وممارسة وشعورًا متصلًا بالهدف، وإذا كان الهدف تقوية الأخوة، فقد تكون المعايشة في نزهة أو مشروع مشترك أعمق من محاضرة عن الأخوة فالوسيلة ليست فقط ماذا نقدم؟ بل أحيانًا أين؟ ومع من؟ وفي أي ظرف؟

ومن أهم معايير اختيار الوسيلة درجة نضج الطالب، فالطفل يحتاج إلى وسائل أكثر اتصالًا بالمحسوس والتجربة والقدوة، والمراهق تتسع معه مساحة الحوار والانتماء والتكليف، وطالب العلم يمكن أن يحتمل بناءً مفاهيميًا وتحليليًا أعمق، وهذا يذكرنا بأنَّ الوسيلة جزء من خطاب يوجه إلى عقل ونفس في مرحلة محددة.



الدرس التربوي وإشكالية الانتقائية

بعد أن يحدد المربي ما يريد بناءه، ويختار الوسيلة التي يراها أقرب إلى تحقيقه، يأتي سؤال أكثر دقة حين تكون الوسيلة درسًا أو كلمة ما الذي ينبغي أن يُقال؟ فالموضوع الواحد أوسع في الغالب من حاجة الطالب، والمعرفة المتصلة به أكثر من أن تقدم في لقاء واحد، ولذلك فإنَّ جودة الدرس التربوي تقوم على حسن اختيار الجزء الذي يخدم الهدف، بالمستوى الذي يناسب من أمامه.

ومن هنا فإن عنوان الدرس قد يكون عن موضوع (التقوى)، لكنَّ هذا العنوان يفتح أبوابًا كثيرة للكلام عن حقيقتها، وأدلتها، وصلتها بأسماء الله وصفاته، وعلاقتها بالإحسان، وأثرها في الخلوات، وحضورها في العبادة، وأثرها في ضبط السلوك، وثمراتها في القلب، والمربي لابد أن يسأل أي معنى منها يحتاجه هؤلاء الآن؟ وما القدر الذي يخدم النقلة التي نريدها؟ وبذلك يصبح الانتقاء جزءًا من صناعة الدرس، ويكون ما يتركه المربي أحيانًا شاهدًا على فقهه بقدر ما يكون ما يختاره.

وهذا يفرق بين الإحاطة العلمية والإحاطة التربوية، فالإحاطة العلمية تسعى إلى معرفة الموضوع بمسائله وأدلته وتفصيلاته، أما الإحاطة التربوية فتقتضي أن يعرف المربي من ذلك كله ما الذي ينبغي أن يصل إلى هذه العينة في هذه المرحلة.

ولهذا فإنَّ العينة والهدف يعملان معًا في تشكيل المحتوى، فإذا كان

أمـام المربـي شـاب لـم يتكـون لديـه أصـل معنـى المراقبـة، فقـد يكـون المقصـود أن يستقر في نفسه أنَّ الله مطلع عليه في سره وعلانيته، وأن يبدأ باستحضار هذا المعنى في حياته، أما من عاش سنوات في بيئة تربوية فقد تكون حاجته إلى مستوى أعمق، كامتداد المراقبة إلى النية والخـاطرة ودقـائق الاختيـار، وطالـب العلـم الـذي يعـرف النصـوص والمصطلحات قد تكون حاجته إلى وصل علمه بالله بأثر ذلك في قلبه وسلوكه، فالمعنى واحد بينما تختلف الطبقة التي نبنيها منه باختلاف الطالب الذي أمامنا.

وهـذا أصـل مهـم فـي بنـاء المحتـوى، فـبعض الـدروس تعيـد علـى الطالب ما تجاوزه، فيعرف منذ بدايتها ما ستنتهي إليه، وبعضها يقفز به إلى طبقة لم تتهيأ لها مُقدماته، وفي الحالتين تكون المشكلة في المسافة بـين المحتـوى والمتلقـي، أمـا الـدرس الناضـج فيبـدأ مـن حيـث يقـف الطالـب، ثـمَّ يُضيف إليه ما يدفعه خطوة إلى الأمام، فلا يعامله دائمًا بوصفه مبتدئًا، ولا يفترض فيه بناءً لم يتكون بعد.

ثـمَّ إنَّ المعنـى الواحـد يمكـن أن يـدخل إليـه المربـي مـن مـداخل متعددة، فقد يكون المدخل علميًا يقوم على فهم النصوص وكلام أهل العلم وتأصيل المسألة، وقد يكون مفاهيميًا يعيد بناء الطريقة التي يفهم بها الطالب المعنى وصلته بغيره، وقد يكون إيمانيًا يقصد إلى نقل الحقيقة من مجرد المعرفة إلى حضورها في القلب، وقد يكون وجدانيًا يستثير النفس ويذكرها ويوقظ ما فتر فيها، وهذه المداخل تتداخل، غير أنَّ معرفة وظيفتها تساعد المربي على ألا يجعل كل حاجة درسًا من النمط نفسه.

فالدرس العلمي جودته في مقدار ما يقدمه من معرفة يحتاجها الهدف، والدرس المفاهيمي يعيد ترتيب التصور، فقد يعرف الطالب المراقبة، لكنَّه يختزلها في الخوف من الوقوع في المعصية، فيحتاج إلى أن يفهم اتصالها بالعلم بالله والإحسان والعبادة في السر والعلن، والدرس الإيماني يقصد إلى إحياء المعنى في القلب، أما الوجداني فيستدعي ما يحرك النفس إلى الاستجابة، والسؤال في جميع ذلك ليس أيّ هذه الأنواع أفضل؟ وإنما أيها يحتاجه البناء الآن؟

وقد يجتمع أكثر من مدخل في بناء معنى واحد عبر الزمن، فيؤسس المعنى علميًا، ثم يعاد تناوله مفاهيميًا، ثم يُستحضر في خطاب إيماني، ثم تأتي موعظة في ظرف مناسب فتحرك ما سبق بناؤه، وعندئذ تكون الدروس تعميقًا للمعنى من جهات مختلفة.

ومن هنا ينبغي ألا يُحمَّل الدرس الواحد أكثر مما يحتمل، فالرغبة في استكمال جميع عناصر الموضوع قد تنتج مادة غنية لكنَّها ضعيفة الأثر، بينما قد يكون بناء معنى مركزي واحد أكثر اتصالًا بالهدف، قال عبد الله بن مسعود ﷺ كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام، كراهة السآمة علينا"[(١)]، وفيه معنى يتجاوز مجرد تقليل الموعظة إلى مراعاة حال المتلقي واستعداده، وألَّا يصبح ما يراد أن يُؤثر فيه سببًا في انصرافه عنه.

وهنا تظهر أهمية سؤالين قبل بناء المحتوى، ماذا يعرفون؟ وماذا يحتاجون بعد ما يعرفون؟ فالمعرفة السابقة أرضية يُبنى عليها، وإذا عرف المربي أنَّ أصل المعنى مستقر، انتقل إلى تعميقه، وإذا وجد فيه اضطرابًا عاد إلى تصحيحه، وإذا وجده واضحًا في التصور ضعيفًا في الحياة،

(١) أخرجه البخاري، رقم (٦٨).

لم يكن الحل بالضرورة مزيدًا من الشرح، وإنما قد يحتاج إلى مدخل آخر أو وسيلة أخرى تنقله إلى الممارسة.

ولهذا فإنَّ الدرس التربوي ينبغي أن يقاس بمقدار ما أضافه إلى مسار البناء، فقد يكون الدرس قصيرًا لكنَّه وضع مفهومًا سيُبنى عليه بعد ذلك، وقد يكون عميقًا لأنَّه صحح أصلًا كانت تتفرع عنه تصورات كثيرة، وقد يكون المقصود منه فقط تهيئة النفس لمعنى سيأتي لاحقًا.

كما أنّ اختيار المحتوى ينبغي ألا ينفصل عن لغة العينة وطريقة إدراكها، فالمعنى الذي يقدم لطالب علم من خلال تحرير علمي ونُقُولٍ لأهل العلم قد يقدم لفئة أخرى من خلال صورة قريبة وتجربة وقصة ونص واضح، دون أن يعني ذلك اختلاف الحقيقة التي نبنيها، فالمربي يختار من المعنى من أبوابه ومستوياته ما يستطيع الطالب أن يتفاعل معه ويبني عليه.

ومن المهم كذلك أن يبقى الدرس في حجمه الطبيعي داخل العملية التربوية، فبعض المعاني يكفيها البيان، وبعضها يحتاج بعد البيان إلى تجربة، وبعضها لا ينمو إلا بالمعايشة والتكرار والمواقف، ولذلك فإنَّ المربي حين يجد أنَّ المعرفة قد وصلت بينما السلوك لم يتغير، لا يفترض مباشرة أن الحل هو درس آخر في الموضوع نفسه، فقد يكون المحتوى أدى وظيفته، وأصبحت الحاجة إلى وسيلة أخرى.



على ماذا يُتابع الطالب؟

مهما بلغت دقة الأهداف وجودة الوسائل وحسن بناء المحتوى، فإنَّها تظل في أصلها بناءً موجهًا إلى مجموعة تشترك في قدر من الخصائص والحاجات، بينما يصل هذا البناء إلى أفراد متفاوتين في الفهم والاستعداد والتجربة وسرعة النمو، ومن هنا تحتاج التربية إلى خط آخر يسير بمحاذاة البناء العام، يقرأ أثره في كل طالب، ويستكمل معه ما تعجز الوسائل العامة عن استكماله، وهذا هو موقع المتابعة التربوية.

فالمتابعة هي المسار الفردي المصاحب للمسار التربوي العام، فالهدف يحدد ما نريد بناءه في المجموعة، والوسائل تعمل على إيصاله إليها، ثم تأتي المتابعة لتنظر ماذا حدث لهذا الطالب تحديدًا؟ ماذا وصل إليه من المعنى؟ وما الذي لم يصل؟ وما الذي منعه؟ وما المستوى الذي أصبح قادرًا على الانتقال إليه؟ وبذلك تظل التربية متجهة إلى المجموعة، دون أن يضيع الفرد داخلها.

وهذا يكشف الوظيفة الأولى للمتابعة، وهي قراءة أثر البناء العام في الفرد، فقد يقدم المربي درسًا جيدًا، ويصنع حوله مجموعة من الوسائل، ويرى تفاعل المجموعة معه، فينشأ لديه انطباع بأنَّ الهدف يسير كما أراد، بينما المتابعة الفردية تكشف تفاوتًا أعمق، فهذا فهم المعنى وتأثر به، وآخر عرفه ولم يستطع تنزيله على حياته، وثالث لم يفهم أصل الفكرة كما أراد المربي، ورابع كان المعنى مستقرًا لديه من قبل

فلم يضف إليه البرنامج كثيرًا، فالاستجابة الجماعية تعطينا صورة عامة، أما المتابعة فتقترب من موضع الأثر في الطالب نفسه.

ولهذا فمقصد المتابعة أن يعرف المربي أين أصبح هذا الطالب من التربية التي نقدمها له، وهذا السؤال يجعل المتابعة جزءًا من البناء نفسه.

ومن هنا فإنّ المتابعة التربوية تؤدي وظيفة ثانية، وهي تخصيص البناء العام، فالهدف الذي وضع للعينة لا يستطيع أن يُراعي وحده جميع الفروق الموجودة داخلها، فقد يكون هدف المجموعة تعميق معنى المراقبة، ويقدم لهم المحتوى بالمستوى الذي يناسب مجموعهم، لكن أحد الطلاب يحتاج إلى تقريب المفهوم من واقع حياته، وآخر يحتاج إلى تصحيح فهم سابق، وثالث يعرف المعنى ويحتاج إلى أن ينتقل به إلى مراقبة النية والخاطرة، ورابع يحتاج إلى أن يرى صلته بعلمه بالله وأسمائه وصفاته، وهنا تتغير الطريقة والجرعة والعمق بحسب الفرد.

وبذلك تصبح المتابعة جسرًا بين العينة والطالب، فالعينة ضرورية لبناء المشروع، لكنها تظل مفهومًا عامًا يجمع أفرادًا بينهم قدر من التشابه، والمتابعة تعيد إلينا الفروق التي تختفي حين ننظر إليهم بوصفهم مجموعة، وما لا يستطيع البرنامج أن يقوله لكل فرد على حدة، تستطيع المتابعة أن تقربه منه بلغته، ومن زاوية حاجته، وبالمقدار الذي يناسب مرحلته.

وتتأكد أهمية المتابعة حين يكون بين الهدف والطالب عائق فردي، فقد نكتشف أنَّ المشكلة في شيء يحول بين الطالب وبين أثره، فقد يعرف معنى المراقبة ويقتنع به، لكنَّ نمطًا من العزلة، أو صحبة مؤثرة، أو انغماسًا في بيئة رقمية، أو عادة مستقرة، يجعل حضور هذا المعنى في

حياته ضعيفًا، وحينئذ فإنَّ إعادة الدرس عليه قد تزيد معرفته دون أن تحرك موضع الخلل.

وهنا تحتاج المتابعة إلى أن تسأل ما الذي يمنع هذا الطالب من الوصول إلى الهدف؟ فقد يظهر من هذا السؤال هدف فردي لم يكن ضمن الأهداف العامة للمجموعة، كأن يحتاج الطالب إلى تنظيم جانب من حياته، أو إعادة بناء علاقة، أو تحمل مسؤولية معينة، أو الخروج من عادة تعوق نموه، وهذه الأهداف الفردية تخدم أهداف البناء العام وليست منافسة لها، فتعالج الطريق الذي يصل منه هذا الطالب إليها.

ومن هنا ينبغي التمييز بين الهدف التربوي العام والهدف الفردي في المتابعة، فالعام ينشأ من الرؤية وحاجة العينة ومرحلة البناء، أما الفردي فينشأ من التقاء هذا الهدف بواقع شخص بعينه، وقد يكون مؤقتًا ينتهي بانتهاء العائق، وقد يمتد مدة أطول إذا تعلق بجانب أصيل من شخصية الطالب، والمهم أن يبقى متصلًا بالمسار الأكبر حتى لا تتحول المتابعة إلى مجموعة من القضايا الشخصية المتناثرة.

والمتابعة لا تعمل مع المتأخر عن البناء وحده فقط، فقد يكون الطالب متقدمًا على المستوى العام للمجموعة، فالبرنامج الجماعي يضبط عادة على القدر المناسب للعينة، ولا يستطيع أن يجعل كل درس عند أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه بعض أفرادها، وإلا فقد صلته بالبقية، فقد يجد الطالب المتقدم نفسه يسمع معاني استقرت لديه، ويعيش تجارب تجاوزها، ويعيد مستويات من البناء لم تعد تضيف إليه كثيرًا، وهنا تحمي المتابعة التربية من أن يصبح سقف المجموعة سقفًا للفرد، فتفتح للمتقدم مساحة أعمق من المعنى، أو مسؤولية أكبر،

أو سؤالًا أكثر نضجًا، أو ممارسة تتناسب مع قدرته، فإذا كان غيره لا يزال يؤسس معنى المسؤولية، فقد يكون هو مستعدًا لتحملها في مساحة أوسع، وإذا كانت المجموعة تتعرف إلى أصل مفهوم معين، فقد يكون قادرًا على دراسة علاقاته وآثاره بصورة أعمق، وهكذا تكون العدالة التربوية أن يجد كل واحد منهم ما يعينه على استمرار نموه.

وفي هذا المعنى تظهر قيمة التوجيه النبوي الخاص لبعض الصحابة بحسب ما عندهم من استعداد؛ فقد قال النبي ﷺ لعبد الله بن عمرو رضي الله عنهما في شأن قراءة القرآن اقرأه في سبع ولا تزد على ذلك"[(١)]، وجاء هذا التوجيه في سياق ما كان عنده من قوة ورغبة في العبادة، والشاهد أن تقدير ما يناسب الفرد لا ينفصل عن معرفة قدرته وحاله، وأنَّ التوجيه الخاص قد يضبط مقدار البناء بما يلائم صاحبه.

ومع ذلك فإن المتابعة التربوية لا ينبغي أن تتحول إلى مشروع تربوي مستقل لكل طالب، فهذا يُبدد وحدة المحضن ويجعل المربي أمام عدد من المناهج بعدد الأفراد، فالأصل أنَّ هناك غايةً وأهدافًا ومسارًا عامًا يشترك فيه الجميع، ثم تأتي المتابعة لتمنح هذا المسار قدرًا من المرونة الفردية، فهي تخصيص داخل المشترك.

وهذا التوازن دقيق، فالإفراط في الجماعية يجعل الفرد يضيع داخل العينة، والإفراط في الفردية يفكِّك البناء المشترك، والعقل التربوي يحفظ الاثنين معًا، فيعرف أنَّ هؤلاء مجموعة تحتاج إلى معانٍ مشتركة، ويعرف في الوقت نفسه أنَّ هذه المعاني لن تنمو في كل واحد منهم بالطريقة والسرعة والعمق نفسها.

(١) أخرجه البخاري (١٩٧٨).

ومن وظائف المتابعة كذلك أن تكون نافذة مراجعة للمشروع العام، فما يكتشفه المربي في الأفراد قد يكشف له شيئًا عن البرنامج نفسه، فإذا وجد أن طالبًا واحدًا لم يفهم معنى ما، فقد تكون المسألة فردية، أما إذا تكرر الأمر في عدد منهم، فقد يكون السؤال متعلقًا بالمحتوى أو الوسيلة أو مستوى الهدف، وإذا ظهرت المشكلة نفسها في متابعات متعددة، فإنَّ ما بدأ بوصفه ملاحظة فردية قد يتحول إلى معلومة عن العينة كلها.

وبهذا تتحرك المعرفة في اتجاهين من البرنامج إلى الفرد، ومن الفرد إلى البرنامج، فالهدف العام يوجه المتابعة إلى ما ينبغي أن تُلاحظه، والمتابعة تعيد إلى المربي معلومات تساعده على مراجعة الهدف والوسيلة والمحتوى، ومن هنا تصبح المتابعة أحد أهم مصادر الملاحظة التربوية، فهي تكشف الفرق بين ما ظن المربي أنَّه يبنيه وما يحدث فعلًا في نفوس الطلاب.

غير أن قرب المتابعة من الفرد يحمل معه خطرًا ينبغي التنبه إليه، وهو أن تتحول إلى وصاية دائمة، فيعتاد الطالب أن يفكِّر المربي عنه، ويحدد له كل خطوة، ويحل له كل مشكلة، حتى يصبح نجاح المتابعة سببًا في زيادة الاعتماد عليها، والمقصد الأبعد للتربية أن ينمو الطالب في قدرته على فهم نفسه، ومراجعة مساره، واتخاذ قراراته، وحمل القيم التي بنيت فيه دون حاجة دائمة إلى من يستدعيها له.

ولهذا ينبغي أن تتغيَّر المتابعة نفسها مع نمو الطالب، فقد تكون في البداية أقرب وأوضح، ثم تتسع مساحة السؤال والاختيار، ويقل التوجيه المباشر، ويزداد تحميله مسؤولية تقويم نفسه، فنجاح المتابعة بقدر ما أسهم هذا القرب في بناء إنسان يستطيع أن يسير حين

يقل حضور المربي.

وبذلك يتضح موقع المتابعة في البناء التربوي كلّه، فهناك مسار عام تحـدده الغايـة، وتترجمـه الأهـداف، وتحملـه الوسـائل والمحتويـات والخبـرات، وبجـواره مسـار فـردي يقـرأ أثـر ذلـك كلـه فـي كـل إنسـان، ويخصص له ما يحتاجه، ويزيل ما يعوقه، ويفتح أمام المتقدم منه مجالًا أوسع للنمو، ثم يعيد ما اكتشفه إلى المسار العام حتى يظل البناء قادرًا على مراجعة نفسه.



المعايشة التربوية ومعرفة الطالب

تقوم التربية على علاقة ممتدة بين مربي يريد أن يبني، وطالب تتشكل فيه المعاني عبر الزمن، ولهذا لا تكفي معرفة المربي بما يقوله الطالب في البرامج، ولا بما يظهر منه في المواقف المعدة سلفًا؛ لأنَّ جوانب كثيرة من شخصية الطالب تظهر حين يعيش المربي معه قدرًا من الحياة اليومية، فيراه في راحته وتعبه، وفي اختياره واضطراره، ومع من يحب ومن يختلف معه، وحين ينجح وحين يخفق، وحين يكون تحت نظر المربي وحين ينشغل المربي عنه، وفي هذه المساحة تقع المعايشة التربوية.

والمعايشة أوسع من كثرة اللقاءات، وأعمق من مجرد الصحبة، فقد يقضي المربي مع طلابه ساعات طويلة في درس أسبوعي أو برنامج منتظم، ولا يعرف عنهم إلا الصورة التي اعتادوا أن يظهروا بها في ذلك السياق، وقد يقضي معهم وقتًا أقل في سفر أو مهمة مشتركة أو موقف عارض، فتنكشف له جوانب لم تظهر في أشهر من اللقاءات، ولهذا تقاس المعايشة بمقدار ما تتيحه للمربي والطالب من حضور مشترك في مواقف الحياة الطبيعية وليس فقط بكثرة ساعات اللقاء بينهم.

ومن هنا ينبغي التمييز بين المعايشة والمجالسة، فكل معايشة تتضمن قدرًا من المجالسة، لكن ليست كل مجالسة معايشة، فالمجلس غالبًا له سياق معلوم وأدوار مستقرة، فالمربي يتحدث والطالب يستمع، أو يجتمع الجميع حول نشاط محدد، أما المعايشة فتتسع فيها مساحة الحياة التي

لا يضبط المربي جميع تفاصيلها، فيظهر الطالب في صور متعددة، ويتحول المربي من مجرد مقدم للبرنامج إلى طرف حاضر في تجربة مشتركة معه.

وأول ما تمنحه المعايشة للمربي أنَّها تزيد معرفته بالطالب، فالطالب يستطيع أن يخبر مربيه بما يفكر فيه، وما يحبه، وما يراه في نفسه، وهذه مادة مهمة في معرفته، لكنَّها لا تكفي وحدها، فثمة أشياء لا يعرفها الطالب عن نفسه أصلًا، وأشياء يعرفها ولا يُحسن التعبير عنها، وأخرى يظنها في نفسه ثم تكشف المواقف أنَّ واقعها مختلف، وقد يظن أنَّه صبور حتى يطول انتظاره، أو متقبل للنقد حتى يوجَّه إليه، أو قادر على القيادة حتى توكل إليه مجموعة، أو مستقل في رأيه حتى يخالفه أصدقاؤه، أو منضبط في وقته حتى يغيب عنه النظام الخارجي الذي يضبطه.

ولهذا فإنَّ المعايشة تضع الكلام والموقف في صورة واحدة يستطيع المربي أن يأخذ منها معلومات جديدة عن الطالب وأفكاره وسلوكياته تجاه ما يفكّر به، فما يقوله الطالب عن نفسه يساعد المربي على فهم ما يراه منه، وما يراه منه يساعده على فهم كلامه بصورة أدق، وقد يكون الفرق بينهما ناتجًا عن ضعف في الإرادة، وقد يكون بسبب ظرف عارض، أو ضغط لم يعتده الطالب، أو لأنَّ المعنى الذي يؤمن به لم يتحول بعد إلى قدرة عملية، والمربي الذي يعايش الطالب لا يبحث عن موضع يرى فيه التناقض، وإنما يبحث عن معرفة أصدق بالمرحلة التي بلغها هذا الطالب.

وتزداد قيمة هذه المعرفة حينما نعلم أنّ هذه المعايشة تكشف الطالب داخل علاقاته، وهذه مساحة قد لا تظهر في اللقاء الفردي، فقد

يكون الطالب قريبًا من مربيه، حسن الحديث معه، سريع الاستجابة له، ثم يظهر في علاقته بزملائه بصورة مختلفة، يحتكر الحديث، أو يجد صعوبة في قبول من هو أضعف منه، أو يتنازل دائمًا خشية خسارة الجماعة، أو يتغير رأيه تبعًا للصديق الأقرب إليه.

وقد يكتشف المربي طالبًا لا يكاد يظهر في المجلس، لكنَّه يصبح مركزًا للمجموعة حين يغيب المربي، فيعرف بذلك أنَّ التأثير داخل المجموعة لا يسير دائمًا وفق الصورة الظاهرة أمامه.

والمعايشة تكشف كذلك الطالب حين تتغير الظروف، فالبرنامج المنتظم يتيح له أن يعرف المطلوب ويتكيف معه، لكن تغير المكان أو الوقت أو الأشخاص يكشف مقدار استقلال المعنى فيه عن البيئة التي اعتاده فيها، فالطالب الذي يحافظ على خلق معين داخل المحضن، ماذا يحدث له حين يسافر؟ والذي يبادر حين تكون المهمات موزعة بوضوح، ماذا يفعل حين تقع حاجة لم يكلِّفه بها أحد؟ والذي يلتزم بالنظام في حضور مربيه، كيف يتصرف حين تخف الرقابة؟ والذي يحسن التعامل مع زملائه المعتادين، كيف يستقبل طالبًا جديدًا لا يشبههم؟ هنا لا تختبر المعايشة مقدار معرفة الطالب بالمعنى فحسب، بل تكشف شيئًا من مقدار انتقاله إلى شخصيته.

كما تكشف المعايشة الطالب أمام الأشياء الصغيرة التي قد لا تدخل أصلًا في موضوعات اللقاءات، مع أنَّها تحمل دلالات تربوية كبيرة، كطريقته في التعامل مع الناس، ونصيبه من العمل حين يتقاسم الطلاب مهمة، وانتظاره لمن تأخر عنهم، وطريقته في استعمال المال المشترك، وموقفه إذا لم يكن اختياره هو الذي اعتمدته المجموعة، وما يفعله حين

يرى حاجة لا ينتظر منها ثناءً، وطريقته في الحديث عن زميل غائب، وهذه التفاصيل الصغيرة قد تكون أصدق في الكشف عن بعض جوانب البناء من إجابة جيدة يقدمها الطالب عن قيمة أخلاقية في مجلس تربوي.

وتظهر فيها كذلك علاقة الطالب بالمسؤولية؛ لأنَّ المسؤولية في الحديث معنى، لكنَّها في المعايشة كلفة، فقد يتحمَّس الطالب لفكرة خدمة الآخرين، ثمَّ يتبين مقدار استعداده حين يحتاج الأمر إلى أن يتنازل عن جزء من راحته، أو يصلح خطأ لم يكن هو سببه، وقد يبدو ضعيف المبادرة في البرامج المعتادة، ثمَّ يفاجئ مربيه حين تقع حاجة حقيقية فيتحرك من تلقاء نفسه، وهنا تُصحِّح المعايشة أحيانًا الصورة التي كوَّنها المربي من السياقات المحدودة.

وتكشف المعايشة أيضًا مواضع القوة التي لا يمنحها البرنامج فرصة للظهور، فقد يظن المربي أنَّ طالبًا قليل الحضور والتأثير لأنَّه لا يتحدث كثيرًا في المجالس، ثمَّ يراه في موقف عملي فيكتشف حسن تدبيره، أو قدرته على تهدئة الخلاف، أو انتباهه لحاجات أصحابه، وقد يبرز طالب في الدرس بسبب سرعة جوابه، بينما يكشف العمل المشترك أنَّ طالبًا آخر أقدر على حمل المسؤولية أو الصبر على التفاصيل، وبهذا تحمي المعايشة المربي من بناء معرفته بالطلاب على الصفات التي تكافئها البرامج التي يصنعها هو.

وهذا معنى مهم؛ لأنَّ نوع الموقف يحدد جانبًا مما يظهر من الطالب، فإذا كانت أكثر لقاءات المربي بطلابه معرفية، فسوف تظهر له الفروق المعرفية أكثر من غيرها، وإذا كانت قائمة على المنافسة فسيرى كثيرًا من صفات الطلاب في سياق التنافس، وإذا كانت شديدة التنظيم

فقد لا تتاح للمبادرة مساحة كافية للظهور، والمعايشة توسع السياقات، فتمنح الطالب أكثر من طريق ليكشف عن قدراته وحاجاته، وتمنح المربي أكثر من زاوية ينظر إليه منها.

وهناك أمر مهم لابد التنبه إليه، أن المعايشة لا تؤدي وظيفة الكشف فقط، بل تحمل وظيفة أخرى مهمة وهي البناء داخل الموقف، فالمربي في المعايشة يرى الطالب والطالب كذلك يرى المربي، فيرى الطالب مربيه حين تتغير الخطة، وحين يتعب، وحين يُخطئ أحد الطلاب، وحين يختلف معه شخص، وحين يحتاج إلى اتخاذ قرار لا يرضي الجميع، وفي هذه اللحظات يتعلم الطالب من طريقة المربي في العيش مع المعنى، لا من حديثه عنه فقط.

وهذه الثنائية شديدة الأهمية؛ لأنَّ الحديث عن المعايشة يركز أحيانًا على أنَّها فرصة للمربي ليعرف الطالب، مع أنَّها في الاتجاه الآخر فرصة للطالب ليعرف مربيه، وكلما اقتربت المسافة بينهما اتسعت مساحة ما يراه الطالب من مربيه، فأصبح صدقه وصبره وعدله ووفاؤه وتواضعه وطريقة اعتذاره عند الخطأ جزءًا من المادة التربوية التي يتلقاها، ومن هنا تكون المعايشة اختبارًا للمربي نفسه بقدر ما هي نافذة يقرأ من خلالها الطالب.

وقد يكون الموقف المشترك أبلغ من التوجيه الذي يأتي بعده؛ لأنَّ الطالب يرى المعنى قبل أن يسمع عنه، فإذا أخطأ المربي فاعتذر، أو تعب فحفظ حق غيره، أو وقع خلاف فعدل بين من يُحب ومن لا يميل إليه، فإنَّ الطالب يتلقى تعريفًا عمليًا للعدل أو التواضع، من خلال ما رآه من فعل المربي، وهذه إحدى الخصائص العميقة للمعايشة أنَّها تنقل جانبًا من التربية من المعنى الموصوف إلى المعنى المشهود.

كما أنَّها تمنح التوجيه نفسه سياقًا أكثر حياة؛ فقد يقرأ المربي في درس عن ضبط النفس، ثمَّ يقع بين الطلاب خلاف حقيقي، فيصبح للمعنى الذي سبق أنْ تحدث عنه موضع يمكن أن يُرى فيه، وقد يتحدث عن خدمة الآخرين، ثمَّ يمرض أحد أفراد المجموعة أو يحتاج شخص إلى مساعدة، فتتحول الفكرة إلى فرصة للممارسة، وقد يتحدث عن الشورى، ثمَّ يقع خلاف في قرار يخص المجموعة، فيرى الطلاب كيف تُحفظ الشورى مع بقاء مسؤولية من يتخذ القرار، وهنا تمنح المعايشة بعض ما يقال فيها حياةً وتجربة.

وفي هذا جانب ظاهر من التربية النبوية؛ فقد عاش النبي ﷺ مع أصحابه في السفر والحضر، والسلم والشدة، والعبادة والعمل، وكانت الوقائع نفسها تفتح أبوابًا للتعليم، ومن ذلك أنه ﷺ رأى في السفر رجلًا قد ظُلِّل عليه من شدة الصوم، فسأل عنه، ثم قال": ليس من البر الصيام في السفر"[(١)]، فجاء المعنى متصلًا بحال يشاهدها الصحابة، وأصبح الواقع نفسه جزءًا من فهم التوجيه.

ومن هنا ينبغي التمييز أيضًا بين المعايشة والبرنامج، فالبرنامج يبدأ غالبًا من معنى أو هدف سبق أن حدده المربي، ثمَّ يبحث عن المحتوى والوسيلة التي تخدمه، أما المعايشة ففيها مساحة لا يصنعها المربي، فتقدم الحياة نفسها مواقف لم تكن في الجدول، فتتعطل السيارة في السفر، أو يضيع شيء يخص المجموعة، أو يعتذر شخص عن مهمة في آخر لحظة، أو يقع سوء فهم بين طالبين، أو يخسر الفريق منافسة كان يرجوها، أو يمرض أحد الطلاب، أو يأتي ضيف لم يكن في الحسبان،

(١) أخرجه النسائي (٢٢٥٥).

وهذه الوقائع ليست تعطيلًا للبرنامج بالضرورة، فقد تكون هي أكثر لحظاته امتلاء بالمادة التربوية إذا أحسن المربي قراءتها.

لكنَّ هذا لا يعني أنَّ كل موقف ينبغي تحويله إلى درس، وهذه من الإشكالات التي قد تفسد المعايشة نفسها، فإذا أصبح المربي يعلق على كل تصرف، ويستخرج من كل حادثة موعظة، ويوقف كل موقف ليشرح دلالته، شعر الطالب أنَّه يعيش داخل درس ممتد لا داخل علاقة طبيعية، وبعض المواقف يكفي أن تمرَّ مرور الكرام، وبعضها يحتاج إلى كلمة قصيرة، وبعضها يحسن تأجيل الحديث عنه، وبعضها تكون طريقة تعامل المربي معه أبلغ من شرحه، ومن فقه المعايشة أن يعرف المربي متى يحول الموقف إلى معنى ظاهر، ومتى يدع الموقف يؤدي أثره بهدوء.

وكذلك لا تعني المعايشة المراقبة، فالطالب يحتاج إلى أن يشعر أنَّ مربيه يعيش معه لا أنَّه يرصده، وأنَّ قربه منه نابع من الصحبة والاهتمام لا من جمع الملاحظات، والمفارقة هنا أنَّ المعايشة كلما أصبحت أكثر تصنعًا من أجل اكتشاف الطالب قلَّت قدرتها على كشفه؛ لأنَّ الطالب حين يشعر بأنَّه تحت الفحص يبدأ في إدارة الصورة التي يقدمها عن نفسه.

ولهذا فثمة فرق بين الملاحظة التربوية والتربص التربوي، فالأولى وعي بما تكشفه الحياة في سياق علاقة طبيعية، والثاني بحث مستمر عن الأخطاء والدلالات الخفية، والمعايشة الصحية تحفظ للطالب عفويته ومساحته، وتسمح للمربي في الوقت نفسه أن يكون حاضر الذهن فيما يراه، دون أن تتحول العلاقة بينهما إلى علاقة مراقِب ومراقَب.

ومن الإشكالات كذلك الخلط بين القرب والصداقة، فالمعايشة تحتاج إلى قرب يتيح للطالب أن يكون أكثر طبيعية مع مربيه، لكنَّ هذا

القرب لا يلغي طبيعة العلاقة التربوية، فإذا احتاج المربي دائمًا إلى رضا الطلاب حتى يحافظ على قربه منهم، أصبح بعض ما يراه عاجزًا عن التعامل معه، وقد يتردد في موقف يحتاج إلى حزم، أو يجامل طالبًا خوفًا من أن يخسر العلاقة، فنجاح المعايشة في أن تُصبح المسافة آمنة وقريبة من غير أن تضيع مسؤولية المربي.

وفي الاتجاه الآخر قد يظنُّ المربي أنَّ المحافظة على مكانته تستلزم بقاءه خارج حياة طلابه، فلا يرونه إلا في صورة رسمية مكتملة، ولا يشاركونه إلا المواقف التي أعدها لهم، وهذه المسافة قد تحفظ شيئًا من الهيبة، لكنَّها تحرم التربية مادة واسعة من المعرفة والتأثير، والمطلوب ليس أن يُصبح المربي واحدًا من الطلاب، ولا أن يبقى بعيدًا عنهم، بل أن يجد من القرب ما يسمح بالتربية، ومن المسافة ما يحفظ طبيعة مسؤوليته.

ويظهر إشكال آخر حين تتحول المعايشة إلى صناعة تعلُّق بالمربي؛ فكلما زاد حضور المربي في حياة الطالب أمكن أن يُصبح هو المركز الذي تدور حوله التجربة التربوية، فيرتبط الطالب بشخصه أكثر من ارتباطه بالمعاني التي يحملها، ويضعف إذا غاب، أو لا يتحرك إلا حين يكون قريبًا منه، وهنا تكون المعايشة التي كان يفترض أن تُسهم في بناء الطالب سببًا في زيادة حاجته إلى المربي. وقيمتها الأعمق أن يستخدم المربي قربه في بناء ما يستطيع الطالب أن يحمله معه حين يقل هذا القرب.

كما أنَّ كثرة المعايشة قد تصنع وهم المعرفة، فالمربي الذي عاش مع طالب سنوات قد يقول: أنا أعرفه جيدًا، ثمَّ تتحول هذه العبارة من وصف للخبرة إلى حاجز يمنعه من رؤية الجديد فيه، فالطالب يتغير،

وتجارب جديدة تدخل حياته، وموازين كانت ضعيفة تقوى، وأشياء كانت ظاهرة تخف، والمعرفة القديمة لا تَبطُل، لكنَّها تحتاج إلى أن تظل مفتوحة للمراجعة، وكلما طالت المعايشة كان المربي أحوج إلى ألَّا يجعل تاريخ الطالب تفسيرًا دائمًا لحاضره.

وقد تعمل الألفة في الاتجاه نفسه، فيتسامح المربي مع ما اعتاد رؤيته حتى يفقد قدرته على ملاحظته، أو يؤثر قُرب طالبٍ منه في تقديره لأخطائه، فيميل إلى تفسيرها بما يخفف من دلالتها، بينما يقرأ الفعل نفسه من طالب أقل قربًا بصورة أشد، وهنا تكون المشكلة العلاقة التي أصبحت جزءًا من المعطيات التي تؤثر في حكم المربي، ولذلك تحتاج المعرفة التي تصنعها المعايشة إلى تواضع ومراجعة لا إلى ثقة مطلقة.

ومن هنا فالموقف الواحد لا يكفي غالبًا لبناء حكم على الطالب، قد ينسحب من مهمة لأنَّه مرهَق، أو ينفعل في ظرف استثنائي، أو يتأخر مرة لسبب لا يتكرر، أما حين يظهر المعنى نفسه في السفر والعمل والخلاف والاختيار، فإنَّ دلالته تصبح أقوى، ولذلك تمنح المعايشة المربي شيئًا لا تمنحه اللقطة العابرة وهو الامتداد الزمني للسلوك، فيستطيع أن يُفرِّق بدرجة أفضل بين ما وقع مرة وما أصبح نمطًا، وبين ما تغير بالفعل وما اختفى مؤقتًا بتغير الظروف.

كما أنَّ المعايشة لا تعني الدخول في كل تفاصيل حياة الطالب، فثمة فرق بين أن تتسع معرفة المربي بسبب ما تتيحه العلاقة الطبيعية، وبين أن يجعل من حقه معرفة كل علاقة ومحادثة واختيار يخص الطالب، والقرب التربوي لا يلغي الخصوصية، والثقة لا تعني إباحة جميع المساحات، وقد يظنُّ المربي أنَّ معرفته بتفاصيل أكثر تمنحه قدرة تربوية

أكبر، بينما يكون بعض البناء محتاجًا إلى أن يترك للطالب مساحة يتعلم فيها الاختيار وتحمل المسؤولية بعيدًا عن الحضور المباشر للمربي.

ولهذا قد تكون بعض أهم ثمار المعايشة هي أن يعرف المربي حدود معرفته، فكلما رأى الطالب في مواقف متنوعة اكتشف أنَّ بعض أحكامه الأولى كانت سريعة، وأنَّ صفة ظنها ثابتة قد تتغير بتغير السياق، وأنَّ طالبًا حسِبه ضعيفًا في جانب قد يكون قويًا في جانب لم تتح له فرصة للظهور، والمعايشة الناضجة تمنح المربي مادة أكثر للحكم، وتجعله في الوقت نفسه أكثر احترازًا من اختزالهم..

ومن هنا فالسؤال الذي يقيس المعايشة ليس كم ساعة عاش المربي مع طلابه؟ بل ماذا أضاف هذا القرب إلى معرفته بهم، وماذا أضاف حضوره إلى بنائهم؟ فقد تطول الصحبة ولا تتجاوز الألفة، وقد يكون المربي حاضرًا بينهم دون أن يُعايشهم، وقد يقع في ساعات قليلة من الحياة المشتركة ما يفتح له بابًا لفهم طالب، ويفتح للطالب بابًا لفهم معنى ظل يَسمعه طويلًا، وحين تبلغ المعايشة هذا المستوى تصبح جزءًا من عقل المربي نفسه، فيرى من خلالها الطالب في الحياة، ويرى الطالبُ من خلالها المربيَ وهو يعيش ما يدعوه إليه.



مفاهيم حول الجدول التربوي

حين تتحول الغاية والأهداف والوسائل إلى برنامج ممتد، يظهر الجدول التربوي بوصفه الصورة التي يعيش من خلالها البناء في الزمن، ولذلك فإنَّ النظر إليه على أنه مجرد توزيع للدروس والبرامج على الأسابيع يختزل وظيفته، فالجدول يحمل في داخله تصورًا عن الطالب ماذا يحتاج أولًا؟ وكم يحتاج المعنى حتى ينضج؟ ومتى نعيده؟ ومتى نترك له مساحة ليعمل؟ وما الذي يستحق أن يأخذ من زمن الطالب أكثر من غيره؟ ولهذا فإن الجدول -وإن بدا أداة تنظيمية- إلا أنّه يكشف في حقيقته جانبًا من فلسفة التربية نفسها.

فالزمن في العمل التربوي عنصر من عناصر البناء، فالمعاني لا تنمو بالسرعة نفسها، وبعضها يكفي في تأسيسه موقف أو كلمة، وبعضها يحتاج إلى تكرار طويل حتى يستقر، وبعضها يعرفه الطالب سريعًا ثم يحتاج إلى زمن حتى تتغير به نظرته وسلوكه، ومن هنا فإنَّ اكتمال تقديم الموضوع لا يعني اكتمال بنائه، وقد ينتهي الدرس بينما يبدأ أثره الحقيقي بعد ذلك بأيام أو أشهر.

وهذا يجعل من المهم التفريق بين زمن البرنامج وزمن الأثر، فللدرس ساعة معلومة، وللنُّزهة يوم تنتهي فيه، وللمشروع مدة محددة، أما ما تتركه هذه الوسائل في النفس فله زمن آخر، فقد يسمع الطالب معنى في بر الوالدين، ثم لا تنكشف له حقيقة أثره حتى يقع موقف في

بيته، وقد يمر بخبرة في العمل الجماعي ثمَّ يفهم بعد مدة شيئًا من طبعه في التعامل مع الآخرين، وقد يسمع معنى عن الصبر ثم تأتي حادثة تستدعي ما سبق أن تعلمه، والتربية العميقة تدرك أن بعض ما تقدمه اليوم إنما تضعه في النفس ليجد لحظته المناسبة غدًا.

ومن هنا فإن امتلاء الجدول بالوسائل لا يدل بالضرورة على قوة المشروع، فقد تَضعف التربية حين تتزاحم المؤثرات أكثر مما تقوى، لأنَّ كل معنى جديد يطلب من الطالب قدرًا من الانتباه والفهم والتفاعل، فإذا تعاقبت الموضوعات سريعًا أصبح همه الانتقال معها بدل أن يجد بعضها فرصة للاستقرار، وقد تكون المشكلة في بعض البرامج التربوية أنَّها تُحسِن تقديم المعاني، لكنَّها لا تمنح الطالب زمنًا كافيًا ليعيشها.

ولهذا يمكن أن يكون الفراغ جزءًا من حسن بناء الجدول، فيكون مساحة تتحول فيها المعرفة إلى تجربة، ويظهر فيها أثر ما سبق، وتنشأ المواقف الطبيعية، وتتحرك العلاقات بعيدًا عن التوجيه المباشر، وقد يكون الأسبوع الذي لا يقدم فيه معنى جديد أكثر خدمة لمعنى سابق من إضافة درس آخر إليه، فالطالب يحتاج أحيانًا إلى أن يُترك مع الفكرة حتى تدخل في أسئلته وملاحظاته وحياته.

وهذه النظرة تغير معنى الكثافة التربوية، فالكثافة هي مقدار ما يستطيع الزمن أن يحمله من بناء دون أن تتزاحم معانيه، وقد يكون جدول قليل العناصر شديد الكثافة تربويًا، فكل عنصر فيه يمتد أثره إلى ما بعده، بينما يكون جدول حافل بالبرامج خفيف البناء لأنَّ كل حدث ينتهي حين يبدأ الذي يليه.

كما أنَّ الجدول يرسل إلى الطالب رسائل لا تكتب في أهدافه، فما

يتكرَّر يأخذ في وعيه وزنًا، وما يحظى بالوقت والاهتمام يَفهم منه أنَّه مهم، وما يذكر عرضًا ثم يغيب يظلُّ في هامش تجربته، فإذا تحدثت البيئة كثيرًا عن الأخوة، بينما لا تمنح في جدولها وقتًا للمعايشة والخدمة المشتركة، فإنَّ الزمن الفعلي قد يقدم للطالب رسالة مختلفة عن الخطاب المعلن، ومن هنا يمكن قراءة حقيقة أولويات المحضن أحيانًا من جدوله أكثر مما تقرأ من عباراته المكتوبة.

وهذا يفتح بابًا أعمق، وهو أنَّ الجدول يتجاوز توزيع الوقت إلى توزع الانتباه التربوي، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش عشر قضايا على أنّها أولويات في الوقت نفسه، وإذا كثر الانتقال بين المعاني الكبرى ضعفت قدرة بعضها على احتلال موقع مؤثر في النفس، ولهذا فإنَّ من فقه الجدول أن يعرف المربي متى يجعل معنى معينًا حاضرًا في مساحة زمنية كافية، حتى يصبح جزءًا من حديث المجموعة وملاحظاتها وتجاربها، قبل أن ينتقل بثقل البناء إلى معنى آخر.

والتكرار في هذا السياق إيجابي؛ فقد يعود معنى الصدق في درس، ثم يظهر في موقف بين الأصحاب، ثم يستدعى عند الحديث عن الاعتذار، ثم يتصل بعد مدة بالشجاعة وتحمل تبعات الخطأ، الموضوع في ظاهره يتكرر، لكنَّ المعنى في الداخل يتسع ويتجذر، ولهذا فإنَّ الجدول الناضج هو الذي نخشى أن تعود المعاني فيه بالصورة نفسها وفي المستوى نفسه حتى يصبح التكرار استهلاكًا لها بدل أن يكون تعميقًا.

ومن فقه الزمن كذلك التمييز بين الثابت والطارئ، فالبناء يحتاج إلى قدر من الثبات يمنحه اتجاهًا واستمرارًا، لكنَّه يتعامل في الوقت نفسه مع حياة لا تسير وفق الجدول، فقد تقع حادثة داخل المجموعة، أو يثور

سؤال عام، أو يمرُّ الطلاب بتجربة تستحق الوقوف معها، ويكون الإصرار على البرنامج المقرر حينئذ تفويتًا للحظة تربوية ناضجة، وفي المقابل فإنَّ ملاحقة كل حادثة قد تفكك المسار وتحول التربية إلى سلسلة استجابات لما يحدث.

كما أنَّ ترتيب البرامج داخل الزمن يصنع علاقات بينها قد لا تكون ظاهرة عند النظر إلى كل برنامج منفردًا، فالمعنى الذي يسبق تجربة معينة قد يُهيئ الطالب لقراءتها، والتجربة التي تأتي بعد درس قد تمنحه فرصة لاختبار ما فهمه، والوقفة التي تأتي بعد تجربة قد تحولها من حدث مرّ به إلى خبرة تعلم منها، وهكذا فإنَّ قرب الأشياء وبعدها في الجدول يمكن أن يصنع حوارًا بينها، حتى وإن اختلفت صورها.

ومن هنا فإنَّ بعض الخلل يكون من تجاور البرامج وليس بسبب محتواها، فقد تكون كل واحدة منها جيدة، لكنَّ جمعها في زمن واحد يرهق الطالب أو يجعل بعضها يزاحم بعضًا، وقد يكون الفصل بينها هو الذي يمنح كل واحدة وظيفتها، فالجدول لا يَسأل فقط ما الذي يستحق أن يقدم؟ وإنما يراعي أيضًا ما الذي يستطيع أن يجتمع مع غيره، وما الذي يحتاج إلى مساحة تخصه؟

وينبغي ألَّا يتحول انتظام الجدول إلى رغبة في السيطرة على كل لحظة تربوية، فجزء مهم من التربية يحدث خارج ما يمكن تخطيطه في الطريق، وعلى مائدة الطعام، وبعد لقاء، وأثناء سفر، وفي سؤال عابر، وفي خلاف ينشأ بين اثنين، وفي موقف يراه الطالب من مربيه دون أن يكون مقصودًا للعرض.

وهنا يظهر خطر خفي في البيئات شديدة التنظيم، حين يصبح نجاح

العام التربوي مرهونًا بمقدار ما نُفذ من الجدول، فتتحول الأداة إلى معيار، ويصبح إلغاء برنامج أو تأجيله خسارة في ذاتها، حتى لو كان التأجيل أكثر ملاءمة للطلاب، والجدول في حقيقته خادم للبناء، ولذلك فإن الوفاء به مطلوب بمقدار ما يحقق وظيفته، أما حين تتغير الحاجة فإنَّ المحافظة على الخانة لا ينبغي أن تكون أهم من المحافظة على المقصد.

كما أنَّ انتهاء الجدول لا يعني انتهاء البناء، فقد يصل المشروع إلى نهاية فصل أو عام، بينما تختلف المواضع التي وصل إليها الطلاب، وهذا طبيعي، فالزمن الإداري يمكن ضبطه بالتاريخ، أما الزمن التربوي فلا يسير بهذه الدقة، ومن الخطأ أن نفترض أن انتهاء الأسابيع المخصصة لموضوع ما يعني أنَّ المعنى قد اكتمل في النفوس، نعم الجدول يخبرنا بما قدمناه، لكنَّه لا يستطيع وحده أن يُخبرنا بما تَكوَّن في عقلية الطالب ونفسه، وهنا تظهر أهمية المتابعة بوصفها الخط الذي يقرأ حركة الطالب داخل الزمن المقرر له.

ولعل من أعمق ما ينبغي أن يبقى في عقل المربي أنَّ التربية تحتاج إلى صبر على الزمن، فالاستعجال قد يدفعه إلى ضغط البناء حتى يرى نتائج أسرع، بينما بعض التحولات الإنسانية تنمو ببطء، وتحتاج إلى تكرار التجربة وتبدل المواقف ونضج العمر.

وحين ينضج هذا الفقه لا يعود السؤال كيف نملأ جدول العام؟ وإنما يصبح كيف نجعل الزمن نفسه شريكًا في التربية؟ فنقدم حين يكون التقديم بناءً، ونكرِّر حين يكون التكرار تعميقًا، وننتظر حين يحتاج المعنى إلى أن يعمل، ونترك مساحة للحياة حين تكون الحياة أبلغ من البرنامج، حتى يصبح الجدول خادمًا لنمو الطالب.



التوفيق فوق الأسباب

يمضي المربي في عمله بين فهم الطالب، وتحديد حاجاته، وبناء أهدافه، واختيار الوسائل المناسبة له، ومتابعة أثرها، ومراجعة ما تحقق منها، وكلما نضجت خبرته أصبح أكثر قدرة على التخطيط لهذه الرحلة وإحكام مراحلها، ومع هذا كله يبقى في قلبه معنى لا ينبغي أن يغيب عنه: أنَّ الأسباب مهما بلغت من الجودة لا تستقل بصناعة الأثر، وأن توفيق الله هو الذي يمنحها بركتها، ويفتح بها القلوب، ويجعل لها أثرها في بناء الإنسان.

وهذا المعنى يجعل المربي أشد افتقارًا إلى الله كلما ازداد تخطيطًا؛ لأنّه كلما عرف التربية على نحو أعمق أدرك كثرة المتغيرات التي لا يملكها، ودقة النفس الإنسانية، وتعقيد المؤثرات التي تصنع الطالب، وأنَّ ما يراه من أسباب مهما أحكمها يبقى محتاجًا إلى هداية الله وبركته، فيخطط لأنَّه مسؤول عن الأخذ بالأسباب، ويسأل الله التوفيق لأنَّه يعلم أنَّ السبب لا يعمل وحده، ويجتهد في تحسين أدواته لأنَّه يرجو أن تكون هذه الأدوات أبوابًا يفتح الله بها من الخير ما يشاء.

والتخطيط نفسه داخل في هذا المعنى؛ فمن توفيق الله للمربي أن يهديه إلى فهم أعمق للتربية، وأن يرزقه عقلًا يحسن قراءة الطالب، وأن يبصره بحاجته الحقيقية، وأن يوفقه إلى هدف مناسب، ثم إلى وسيلة ملائمة، ثم إلى الوقت والطريقة والقدر الذي ينبغي أن تستخدم به هذه

الوسيلة. فالتوفيق لا ينتظر المربي عند نهاية الطريق فحسب، وإنما يصاحبه في الطريق كله؛ توفيق في الفهم، وتوفيق في التقدير، وتوفيق في الاختيار، وتوفيق في التنفيذ، وتوفيق في المراجعة، ثم توفيق في الأثر والثمرة.

ولهذا فإن سؤال الله التوفيق ينبغي أن يمتد مع مراحل البناء كلها. فالمربي لا يسأل ربه أن يصلح الطالب فحسب، وإنما يسأله أن يبصره بما يحتاجه هذا الطالب، وأن يهديه إلى الوجهة الصحيحة في بنائه، وأن يوفقه إلى الأسلوب الأنسب في التعامل معه، وأن يريه موضع الخطأ حين يخطئ، وأن يمنحه الحكمة في الاستمرار أو التغيير، وأن يبارك في الأسباب بعد ذلك حتى تبلغ من نفس الطالب ما لا تستطيع الأسباب أن تبلغه بقوتها المجردة.

ويظهر هنا فرق مهم بين التأثير في موقف وبناء الإنسان؛ فقد يكتب الله لكلمة عابرة أثرًا عظيمًا، وقد يغير موقف واحد شيئًا في نفس الطالب، وقد يسمع الإنسان موعظة فيفتح الله بها عليه بابًا من الخير لم تفتحه مواعظ كثيرة قبلها، وهذه صورة ظاهرة من صور التوفيق، لكنها تختلف عن بناء الإنسان في رحلة تربوية ممتدة؛ لأنَّ البناء يتعامل مع معانٍ وقناعات وعادات وإرادات تتشكل عبر الزمن، وتتداخل في تكوينها عوامل كثيرة، وتحتاج إلى تدرج ومتابعة وتكرار وتصحيح ومعايشة.

ومن هنا لا يصح أن نجعل وقوع التأثير العابر نموذجًا لطريقة بناء الإنسان؛ فكونه قد فُتح على طالب بكلمة لا يعني أن نستغني عن التخطيط لمسيرته، كما أن نزول المطر في أرض ما لا يلغي حاجة الزارع إلى حرث الأرض وبذرها وتعاهدها، وقد تكون الكلمة الواحدة سببًا في

تحريك معنى، ثم يحتاج تثبيت هذا المعنى وتحويله إلى قناعة وسلوك راسخ إلى رحلة أخرى من البناء.

والمربي في هذه الرحلة يشبه الزارع من وجه قريب؛ فهو يهيئ الأرض، ويختار البذر، ويعرف الموسم، ويتعاهد زرعه، ويبذل ما يستطيع من أسباب، لكنه لا يخلق الإنبات، ومعرفته بأنَّ الإنبات بيد الله تزيده عملًا وافتقارًا في الوقت نفسه؛ فلا يترك الأرض وينتظر الثمرة باسم التوكل، ولا ينسب الثمرة إلى مهارته حين تنبت، وإنما يعمل فيما جعله الله إليه، ويفتقر إليه سبحانه فيما لا يملكه.

ولهذا يكون المربي الذي أصلح نيته ثم تعلم واجتهد وفهم وخطط وراجع وطوّر أدواته أقرب إلى سلوك طريق التوفيق ممن أهمل هذه الأسباب وانتظر أن يقع الأثر وحده، فقد يكون من أعظم توفيق الله للإنسان أن يدله على السبب الصحيح، ثم يعينه على إحسانه، ثم يبارك له فيه. فالتوفيق قد يكون إلى السبب حين يهديك الله إليه، وقد يكون في السبب حين يعينك على إحسانه، وقد يكون بالسبب حين يخلق الله من خلاله الأثر الذي ترجوه.

ومن هنا يجتمع في قلب المربي أمران يزداد أحدهما بالآخر: جودة الأخذ بالأسباب، وشدة الافتقار إلى الله، فكل مرحلة من مراحل البناء تحتاج إلى سبب يحسن المربي القيام به، وإلى توفيق يسأله من الله؛ يحتاج التوفيق حين يقرأ الطالب، وحين يحدد حاجته، وحين يضع الهدف، وحين ينتقي الوسيلة، وحين يتدخل، وحين ينتظر، وحين يراجع أثر ما صنع. وربما كان التوفيق في بعض المراحل أن يمضي، وفي أخرى أن يتوقف، وفي ثالثة أن يغير ما كان يراه صوابًا.

وهكذا يستقيم موقع التخطيط في العمل التربوي؛ فهو سبب من الأسباب التي أمرنا ببذلها، وليس ضمانًا للثمرة، والتوفيق ليس لحظة أخيرة تأتي بعد انتهاء عمل المربي، وإنما عناية من الله يحتاجها في كل خطوة من خطوات البناء، وكلما اتسعت خبرة المربي، ونضج عقله، وحسن تخطيطه، ازداد إدراكه لحاجته إلى الله؛ لأنَّه أصبح أبصر بما يستطيع أن يفعله، وأبصر في الوقت نفسه بما يعجز عنه.

ويبقى المربي في نهاية الأمر عاملًا في أرض لا يملك إنباتها؛ يبذل فيها علمه وخبرته ووقته، ويستفرغ وسعه في إحسان أسبابها، ثم يرفع قلبه إلى الله في كل مرحلة منها، يسأله أن يهديه إلى السبب، وأن يوفقه فيه، وأن يبارك به، وأن يجعل ثمرة هذا البناء خيرًا وصلاحًا.



خاتمـة

سعى هذا الكتاب إلى الانتقال من تشخيص واقع التفكير التربوي إلى بناء منهج يعين المربي على الفهم والحكم وحسن الاختيار، بدءًا من فهم طبيعة الطالب وسياقه وحاجاته، ومرورًا بتقدير المواقف والموازنة بين المصالح والنظر في المآلات، وصولًا إلى بناء الغايات وتحديد الأهداف واختيار الوسائل المناسبة، ورسم مسارات المتابعة والمعايشة التربوية.

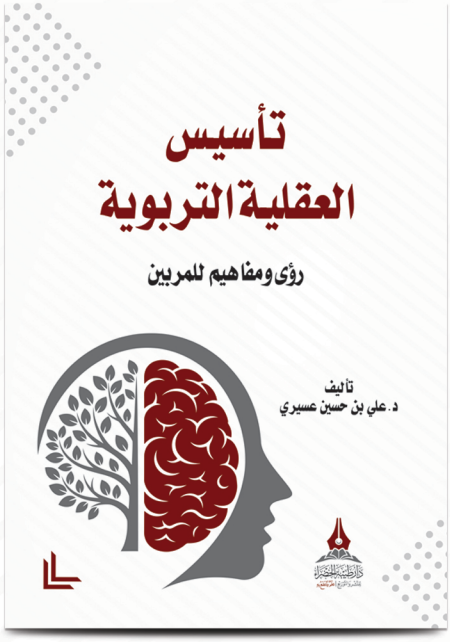
والمقصود هو الإسهام في تكوين عقل تربوي أقدر على قراءة الواقع، والتمييز بين ما يثبت وما يتغير، ومراجعة الحكم عند ظهور معطيات جديدة، وربط القرار بالغاية التي تحكم العمل التربوي.

وتبقى هذه العقلية ملكة تنمو بالمعرفة، والممارسة، والمراجعة، والتعلم من التجربة، وكلما نضجت هذه الملكة أصبح المربي أقدر - بإذن الله- على التعامل مع تنوع الطلاب والمواقف دون أن يفقد وضوح غايته واتجاهه.

ونسأل الله أن ينفع بهذا الكتاب، وأن يجعله معينًا للمربين على حسن الفهم، وجودة التقدير، وإحكام البناء التربوي.

والحمد لله رب العالمين.

المؤلف



9 786038 612460

دار طيبة الخضراء
للنشر والتوزيع | علم ينتفع به

حيثما كنت يصلك طلبك