سرّ الرهبانيّة اليسوعيّة في فنّ التربية

الأب فاضل سيداروس اليسوعيّ

نبذة تاريخيّة

لقد اشتهر اليسوعيّون، منذ ٤٥٠ سنة، بمدارسهم وجامعاتهم ـ شرقًا وغربًا ـ وبما يمنحون فيها من تكوين مميّز له طابعه الخاصّ.

والغريب في ذلك أنّ مؤسّس رهبانيّتهم ـ إغناطيوس دي لويولا (١٤٩١ ـ ١٥٥٦) ـ لم يخطّط في البدء لخدمة تربية النشء، بل كان يشدّد على «حركيّة» اليسوعيّين في تنقّلهم من مكان إلى آخر بكلّ حرّيّة وبدون أيّ تقيّد بمؤسّسات تربويّة تُلزم الاستقرار في مكان معيّن.

غير أنّ «المدارس» (Collegia) التي أسّسها لتكوين الدارسين اليسوعيّين، سرعان ما جذبت إليها العديد من الشبّان غير اليسوعيّين، نظرًا إلى حاجة الناس إلى مثلها في عصر النهضة الأوروبيّة. فوافق إغناطيوس على قبول غير اليسوعيّين في المدارس الخاصّة باليسوعيّين، معتبرًا أنّ الخدمة التربويّة هي مجال مميّز لـ «مجد الله الأعظم وخدمة البشر الأوفر»، وهادفًا منها إلى تكوين النشء تكوينًا يؤهّله لسير سيرة فاضلة.

فنشأت تدريجيًّا مدارس وجامعات خاصّة بغير اليسوعيّين. وبعد حلّ الرهبانيّة اليسوعيّة في سنة ١٧٧٣، أصدر البابا بيوس السابع، في سنة ١٨١٤، مرسومًا بإعادتها إلى الوجود، مرجّحًا من بين الأسباب «الاستفادة ثانية من خبرة (اليسوعيّين) كمربّين».

وفي أيّامنا، يبلغ عدد اليسوعيّين الملتحقين بمهمّة التربية ٦,٨٠٠ (من حوالى ٢٥,٠٠٠ يسوعيّ)، يتعاون معهم ٧٤٢٠٠ غير يسوعيّ، في خدمة نحو ١٨٠٠,٠٠٠ طالب وطالبة، من ٦٥ بلدًا، في ١٣٧٠ مؤسّسة، منها ١٧٧ جامعة و٣٥٦ مدرسة تكميليّة وثانويّة و٤٦ مدرسة فنّيّة و٣٢ مدرسة ابتدائيّة[١].

مصادر التربية اليسوعيّة

فما هو سرّ نجاح اليسوعيّين في فنّ التربية؟ هل يعود إلى أنّهم أسّسوا أوّل نظام تربويّ متجانس في العالم؟ كلاّ، لأنّ نظامهم هذا يعود أوّلاً وأخيرًا إلى اختبار روحيّ شخصيّ وجماعيّ.

إنّ سرّ اليسوعيّين التربويّ يكمن بالفعل في كتاب إغناطيوس «الرياضات الروحيّة»، وهو زبدة خبرته الروحيّة، يختبرها اليسوعيّون قاسمًا مشتركًا بينهم[٢]. فاختبار «الرياضات الروحيّة» هو بمثابة اختبار «تأسيسيّ» لحياة اليسوعيّين، يستمدّون منه خدمتهم ويستقون منه أسلوب تربيتهم.

إنّ «الرياضات الروحيّة» هي روح أتى بها إغناطيوس فيستلهمها اليسوعيّون في حياتهم وفي خدمتهم. هي روح تتجسّد في منهج معيّن تسير عليه الحياة والخدمة، يتضمّن قيمًا وأسلوبًا ومواقف ونظرة إلى الإنسان في علاقته بالله والعالم والمجتمع والآخرين ونفسه.

كتاب القوانين(Constitutions) ونظام الدروس

وفي الحقل التربويّ، يظهر هذا المنهج في القسم الرابع من «القوانين التأسيسيّة» الخاصّة بالرهبانيّة اليسوعيّة، وقد كتبها إغناطيوس بنفسه، وفي

---

(١) بحسب تقرير رسميّ صادر عن «المركز العالميّ للأنشطة اليسوعيّة» (باللغة الإنكليزيّة) - روما ١٩٩٠/٩/٢١.

(٢) ينقسم كتاب «الرياضات الروحيّة» إلى أربعة «أسابيع» أو أقسام: ١ - الإنسان والخطيئة ٢ - الإنسان واختياره نمط حياته ٣، ٤ - تثبيت الاختيار. ويسبقها «المبدأ والأساس» وهو تأمّل يضع الإنسان أمام هدف حياته والوسائل التي تحقّق الهدف أو تحول دون تحقيقه. ويختم الكتاب بـ «المشاهدة لنيل المحبّة»، باعتبار المحبّة قمّة حياة الإنسان التي يتقبّلها من الله.

«نظام الدروس» (Ratio Studiorum) الذي ظهر في سنة ١٥٩٩ في ضوء اختبارات إغناطيوس وتوجيهاته في التربية، فضلاً عن ممارسة الرهبانيّة طوال ما يقرب من نصف قرن. أمّا «الرياضات الروحيّة» فهي الملهمة، وأمّا «القوانين التأسيسيّة» و«نظام الدروس» فهما تطبيق لروحها، أي جسد للروح[1].

«النزعة الإنسانيّة» في التربية اليسوعيّة

تعتمد التربية الإغناطيّة على «نزعة إنسانيّة» (Humanisme) تتضمّن نظرة إغناطيوس إلى الإنسان في علاقته بالله والبشر، بالعالم والمجتمع، بالأحداث والظروف، وبنفسه. فلا بدّ لنا من الحديث عن هذه «النزعة الإنسانيّة» الإغناطيّة التي تُلهم التربية اليسوعيّة. ولقد عبّر هو نفسه عنها خير تعبير في «المبدأ والأساس» الذي يستهلّ به «الرياضات الروحيّة» (رر ٢٣)، وفي «المشاهدة لنيل المحبّة» (رر ٢٣٠ ـ ٢٣٧) التي يختمها بها.

«المبدأ والأساس»:

ونورد نصّ «المبدأ والأساس» لما له أهمّيّة بالغة في ما نحن بصدده:

خُلق الإنسان ليسبّح الله ويكرّمه ويخدمه، وبهذا يخلّص نفسه.
وسائر الأشياء على وجه الأرض قد خُلقت لأجل الإنسان ولتساعده على إدراك الغاية التي لأجلها خُلق.
ومن ثم، فعلى الإنسان أن يستخدمها بقدر ما تساعده على بلوغ غايته، وأن يبتعد عنها بقدر ما تعوقه.
فيلزمنا لذلك أن نحمل أنفسنا، على ألاّ نكون منحازين لأيّة خليقة من الخلائق ـ في كلّ ما هو جائز لحرّيّة إرادتنا وغير محظور عليها ـ
حتّى إنّنا، من جهّتنا، لا نفضّل
الصحّة على المرض، ولا الغنى على الفقر،

---

(١) نختصر المصدر الأوّل بهذين الحرفين (رر)، والثاني بـ(ن ت)، والثالث بـ(ن د). وقد تطوّر (ن د) في «مميّزات التربية اليسوعيّة» (م ت ي) في سنة ١٩٨٧. راجع «المصادر» في آخر المقال.

ولا الكرامة على الهوان، ولا طول الحياة على قصرها، وهلّم جرًا، بل نطلب ونختار ما يزيدنا اهتداء إلى الغاية التي لأجلها خُلقنا».

ويحسن بنا أن نستجلي من هذا النصّ أهمّ عناصر «النزعة الإنسانيّة» الإغناطيّة، وبالتالي اليسوعيّة، في فنّ التربية:

الإنسان

إنّ الكلمة الأولى من النصّ هي الإنسان. والإنسان هو مدار اهتمام روحانيّة إغناطيوس وهدف خدمته.

ومن منطلق هذه النظرة إلى الإنسان، شمل اليسوعيّون في تاريخهم التربويّ الحافل كلّ إنسان أيًا كانت بيئته أو وضعه، فلسفته أو معتقده، جنسه أو لونه... فمدار اهتمامهم إنّما هو الإنسان كإنسان، لا الإنسان بانتمائه إلى دين أو طائفة أو وطن أو إيديولوجيّة...

ومن جهة أخرى، تعبر التربية الإغناطيّة اهتمامًا بالإنسان في مختلف أبعاده ومقوّماته، كما سنراه في حينه. وقد خدم اليسوعيّون في شتّى المجالات والميادين البشريّة، وذلك بنور إيمانهم، موحّدين بين الحياة العمليّة والحياة الروحيّة، بين الحياة والإيمان، مؤمنين بالحوار الخلاّق بين الدين والإيمان من جهة، وبين الثقافة والعلم والفنّ من جهة أخرى (م ت ي ٣٠، ٣٥، ٣٨، ٦٦).

الإنسان لأجل الله

إنّ هذا الإنسان الذي يخدمه إغناطيوس واليسوعيّون هو لأجل الله («خُلق ليسبّح الله ربّنا ويكرّمه ويخدمه»). فالإنسان مرتبط بالله جوهرًا وأساسًا، والله هو معنى وجوده ومرجع حياته. وإنّما غاية الإنسان أن يحقّق إرادة الله في شأنه، يبحث عنها فيكتشفها وينفّذها بمحض حرّيّته.

الخليقة لأجل الإنسان

إنّ الخليقة ـ العالم والأشياء، البشر والمجتمع... هي الوسيلة التي تهدي الإنسان إلى الله (سائر الأشياء على وجه الأرض قد خُلقت لأجل الإنسان ولتساعده على إدراك الغاية التي لأجلها خُلق») أو تحول دون الوصول إليه («تعوقه»). فقبل أن يقوم ديكارت وكانط بـ «الثورة الكوبرنيكيّة» في عالم الفلسفة، قام بها إغناطيوس في عالم الروحانيّات ـ وبالتالي في عالم التربية ـ جاعلاً الكون كلّه يدور حول الإنسان.

فالنظرة الإغناطيّة إلى الخليقة هي نظرة إيجابيّة، على خلاف روحانيّات أخرى تهملها أو تحذر منها أو ترفضها. ومن ثمّ، فهي نظرة إعجاب أمام عمل الله، واعتراف بسرّ خلقه. وهذا ما تؤكّده التربية الإغناطيّة (م ت ي ٣٦، ٣٩).

وإذا كانت نظرة إغناطيوس إلى الخليقة نظرة روحيّة ـ إذ إنّ الله برأها ـ فهي نظرة واقعيّة أيضًا. فقد يستخدم الإنسان الخليقة استخدامًا خاطئًا، فتصبح له بالتالي شرًّا وإن كانت خيرًا في أصلها. فالإنسان كائن حرّ يختار دائمًا بين الله والشرّير ـ «عدوّ الطبيعة البشريّة»، كما يسمّيه إغناطيوس ـ بين قِيَم الخير وقِيَم الشرّ، فهناك «معسكران» و«رايتان» أمام اختياره الحرّ (رر ١٣٦ ـ ١٤٨). وبالتالي الإنسان يميّز بين الخير والشرّ، أي بين ما يهدي إلى الله وما يعوق ذلك. فليست نظرة إغناطيوس نظرة أخلاقيّة ـ هذا «حلال» وهذا «حرام» ـ بل هي نظرة إيجابيّة ـ روحيّة ـ واقعيّة تلزم الإنسان أن يُميِّز ليتمكّن من الاختيار.

وكي يتمّ هذا التمييز على أكمل وجه، فلا بدّ من الحرّيّة الداخليّة («ألاّ نكون منحازين») إزاء الخليقة. وما هدف «الرياضات الروحيّة» في نهاية الأمر سوى أن «يتغلّب الإنسان على نفسه وينظّم حياته بمعزل عن كلّ ميل منحرف» (رر ٢١)، فيتحرّر دائمًا. وفي هذا الإطار من الحرّيّة الداخليّة والتحرّر الدائم، تقرن التربية الإغناطيّة بالمعرفة حبّ «الفضيلة» (م ت ي ٥١).

وتقود الحرّيّة الداخليّة والتمييز الروحيّ الواقعيّ إلى أن يختار الإنسان

(«نطلب ونختار») اختيارًا حرًا، لا بدافع الهوى، بل بدافع «المزيد» («ما يزيدنا اهتداء إلى الغاية التي لأجلها خُلقنا»). فيزداد الإنسان اتجاهًا، وبأفضل الطرق وأعظمها، نحو الله مرجع حياته وغاية وجوده.

«المشاهدة لنيل المحبّة»

قد يبدو غريبًا ألاّ يتحدّث إغناطيوس في «المبدأ والأساس» عن المحبّة. الواقع أنّه يختم بها «الرياضات الروحيّة» كذروة لها وكقمّة يصل إليها المتروّض.

فالله يُظهر محبّته للإنسان في أنّه يعطيه العالم، بل ويعطيه ذاته من خلال خليقته وأعماله. فالحركة الانحداريّة هذه ـ من الله إلى الإنسان من خلال الخليقة ـ تكمّل الحركة الارتقائيّة الخاصّة بـ «المبدأ والأساس» ـ حيث يصل الإنسان إلى الله من خلال الخليقة. فيتحقّق هكذا ما يستهدفه الإنسان: «الله في كلّ شيء» (الحركة الانحداريّة) و«كلّ شيء في الله» (الحركة الارتقائيّة). ويتجاوب الإنسان مع محبّة الله هذه بمحبّته لله وللخليقة التي خلقها الله لأجله.

الله/الإنسان/الخليقة، في المحبّة: تلك هي أهمّ عناصر «النزعة الإنسانيّة» الإغناطيّة. فالإنسان في علاقة محبّة الله والخليقة. والخليقة هي للإنسان والإنسان هو لله: «كلّ شيء لكم، وأنتم... لله» (رسالة بولس الأولى إلى أهل قورنتس ٣/٢٢). وعلاقة الإنسان بالخليقة علاقة حرّيّة وتمييز ومحبّة، يسمّيها إغناطيوس «المحبّة البصيرة» كما سنراه بالتفصيل. وعلاقة الإنسان بالله علاقة محبّة منوطة بـ «المزيد» كما سنراه بالتفصيل أيضًا. ولقد اشتهر تعبير إغناطيوس عن هذه العلاقة: «البحث عن الله واكتشافه في كلّ شيء، واكتشاف كلّ شيء في الله».

لقد بدت هذه «النزعة الإنسانيّة» الإغناطيّة ثورة خلّفت نظرة جديدة ونموذجًا جديدًا لإنسان النهضة الأوروبيّة في غضون ما طرأ من تغيير ثقافيّ وتحويل حضاريّ على مجتمع القرون الوسطى التقليديّ. وتظل هذه الثورة مثالاً أعلى لجميع اليسوعيّين في مقاربتهم لعالم التربية، وهذا ما نبغي استجلاءه في مقالنا هذا.

وفي سبيل ذلك، نعرض أوّلاً افتراضًا شخصيًا، وهو أن الهيكل الروحيّ والتربويّ والفكريّ الخاصّ بإغناطيوس - وبالتالي باليسوعيّين - يتمركز حول مقولتين (Catégories): «المزيد» / «المحبّة البصيرة».

ومن هذا المنطلق، نتساءل عن موقف المربّي من المتربّي الناجم عن معتقداته في الإنسان وتربية الإنسان. ثمّ نوضّح الأساليب التربويّة التي يستخدمها المربّي في التربية. وأخيرًا نبيّن هدف التربية، أي ما ينبغي المربّي أن يولّده في المتربّي.

تلك هي الأقسام الأربعة التي نعالجها في مقالنا هذا، استجلاء لمفهوم التربية لدى إغناطيوس واليسوعيّين.

إفتراضنا:
التربية اليسوعيّة بين «المزيد» / «المحبّة البصيرة»

تعتمد قراءتنا للتربية الإغناطيّة على «افتراض» (Hypothèse)، ألا وهو إنّ روحانيّة إغناطيوس، وبالتالي فنّه التربويّ وفنّ الذين يستلهمون منه مبادئهم التربويّة، تتمحور حول قطبيْن متكامليْن لا ينفصلان ولا يتجزّآن، وهما «المزيد» من جهة و«المحبّة البصيرة» من جهة أخرى. فعلينا، بادئ ذي بدء، أن نشرح معنى هذين المصطلحين.

«المزيد»

إنّ «المزيد» تعريب للمصطلح الإغناطيّ الإسبانيّ M'as، أو اللاتينيّ Magis (وبالفرنسيّة: Davantage)، بمعنى ما هو «أفضل» و«أعظم» و«أكثر» و«أثمن»... والمقولة واردة في «الرياضات الروحيّة» ٧٧ مرّة. وقد تحدّد شعار الرهبانيّة اليسوعيّة من منطلق هذه الروح: «لمجد الله الأعظم» (Ad Majorem Dei Gloriam)، المقرون كثيرًا من الأحيان بالجانب التطبيقيّ له: «ولخدمة البشر الأوفر».

ولا تفيد صفة التفضيل Majorem بالمعنى المطلق ـ كقولنا مثلاً الثالوث «الأقدس»، أو الله «الأكبر» ـ بل بمعنى نسبيّ: «المزيد» من تمجيد الله وخدمة البشر، وإن كان الهدف نفسه ـ تمجيد الله بخدمة البشر ـ هدفًا مطلقًا. ففي الروحانيّة الإغناطيّة رغبة في تمجيد الله وخدمة البشر على وجه متزايد، في حركة دينامية مستمرّة، في انطلاقة مندفعة مستديمة، بلا كلل ولا ملل، فيزداد تمجيد الله وخدمة البشر ازديادًا لا حدّ لهما ولا توقّف عنهما. لذلك من الأفضل تعريب الشعار اليسوعيّ على النحو الآتي: «لمجد الله تمجيدًا أعظم دائمًا» و«لخدمة البشر خدمة أوفر دائمًا».

«المحبّة البصيرة»

وأمّا «المحبّة البصيرة»، فهي تعريب للمقولة الإغناطيّة اللاتينيّة Discreta Caritas، وتعني المحبّة التي تتيقّظ إلى ما هو خاصّ وتأخذ بعين الاعتبار ما هو عينيّ، فتميّز هكذا ما هو «أعظم»، لا بصفة مطلقة ومجرّدة، بل «هنا والآن» (Hic et Nunc)، ما هو «أفضل» بالنسبة إلى هذا الشخص، وفي هذا الوضع، وبموجب هذه الظروف، وبمقتضى هذه الأحوال...

روحانيّة «المزيد»/ «المحبّة البصيرة»

وثمّة بين المقولتَيْن علاقة وطيدة نستنبطها من مصادر روحانيّة إغناطيوس التربويّة.

ففي «الرياضات الروحيّة»، تتعاقب «لوحات» ـ مواضيع «التأمّلات» و«المشاهدات»، وهي تفتح مجالاً لحرّيّة المتروّض في أن يغمر فيها، فهي من جهة «المزيد» ـ و«توجيهات» ـ كـ«الفوائد» و«القواعد» و«الملحقات» و«الملاحظات» و«التنبيهات»، وهي تدخل في أدقّ التفاصيل التربيّة من الرياضة، لتُتيح للمتروّض الفرصة لنيل هدفه من الرياضة من خلال هذه التفاصيل، فهي من جهة «المحبّة البصيرة». وتقوم الرياضة كلّها على هذه البنية المزدوجة. ما هو عامّ وموضوعيّ وشموليّ، وما هو خاصّ وذاتيّ وعينيّ. فهناك الهدف ـ يقول إغناطيوس: «وضع الهدف أمام العينين دائمًا» ـ وهناك تحقيقه

بوسائل وتفاصيل دقيقة. ولذلك يرسم إغناطيوس إطار الرياضة العام، وفي الوقت نفسه يؤكّد ضرورة أخذ خصوصيّة المترَوّض عينه، ولا سيّما «الحالة التي هو فيها». فيقول على سبيل المثال:

«ينبغي للمرشد أن يطبّق «الرياضات الروحيّة» على استعدادات مَن يمارسها، سنًّا وثقافة وفهمًا، فلا يُلقى على غير المثقّف أو القليل الاستيعاب ما لا يستطيع أن يتحمّله بدون مشقّة ويستفيد منه. وهكذا يُلقى على كلّ واحد، بحسب ما أراد أن يكون متأهّبًا، ما من شأنه أن يساعده ويفيده» (رر ١٨).

«إذا رأى المرشد أنّ المترَوّض في حالة...، وجب عليه أن... وبقدر ما يراه...، يجب عليه أن... .

لذلك لا بدّ من شديد المراعاة لمزاج المترَوّض ومؤهّلاته، ولِما يجده من مساعدة أو عقبة في القيام بما يريد أن يعد به» (رر ١٤). فإنّ هذين المثلَيْن، بين العديد من الأمثلة، يبرزان أهمّيّة الحرص على تأقلم ما هو عامّ وموضوعيّ وشموليّ مع الشخص الخاصّ العينيّ. وهذا بمثابة مثال أعلى للمربّي في معاملته مع المتربّين، فيتكيّف مع كلّ واحد منهم.

وفي «القوانين التأسيسيّة»، يرسم إغناطيوس إطار الدراسات في «المدارس»، مبيّنًا بوضوح الهدف منها - فهو من جهة «المزيد» - ولتحقيق هذا الهدف ومن منطلقه، يبيّن ما هي المواد الواجب تدريسها، فيؤكّد ضرورة مراعاة «الظروف الخاصّة بالأزمنة والأماكن والأشخاص وعناصر أخرى مشابهة» (ق ت ٣٥١)، فيوصي مثلاً بضرورة «ضبط الذين يركضون سريعًا» و«إثارة الذين بحاجة إلى الإثارة، ودفعهم وتشجيعهم» (ق ت ٣٨٦) - وكلّ ذلك من جهة «المحبّة البصيرة».

وأمّا نظام الدروس، ففيه حرص على «الاهتمام بالأشخاص» (Cura personalis)، وتشديد على ضرورة تمييز ما يتوافق والظروف. وليس من الغريب أن يكون هذا «النظام» قد زالت اليوم آنيّته، فليست احتياجات القرن العشرين وتطلّباته وتحدّياته كالتي عرفها القرن السادس عشر. قد بلي الحرف وبقيت روحه ولا سيّما مبدأ التأقلم، لذلك ظهرت في سنة ١٩٨٧ «مميّزات

التربية اليسوعيّة» أمينة للهدف والروح، ومجدّدة للأساليب التربويّة بما يتناسب ونهاية القرن العشرين، بفضل أربعة قرون من الخبرة التربويّة الإغناطيّة والعالميّة.

كلّ ذلك جعل المدارس والجامعات الإغناطيّة تتأقلم تأقلمًا مستمرًّا والأزمنة، فما التربية اليوم كما كانت في أيّام إغناطيوس، بل إنّها تطوّرت بمقتضى الزمن. وهذا ما جعلها تتلاءم والأماكن أيضًا، فليست في أوروبا كما هي في بلاد آسيا وأفريقيا أو في البلدان العربيّة...

وبذلك اكتسبت التربية الإغناطيّة مرونة عبر القرون والقارّات بفضل تمسّكها بهدفها ـ «المزيد» ـ وتطبيقه بحسب مقتضى الحال ـ «المحبّة البصيرة».

جدليّة «المزيد» / «المحبّة البصيرة»

وإذا حاولنا أن نبرز، من الوجهة النظريّة، العلاقة «الجدليّة» (Dialectique) القائمة (بين المقولتيْن اللتين نحن بصددهما، قلنا إنّ الهدف ـ «المزيد» ـ يتحقّق ويتجسّد في الوسائل ـ «المحبة البصيرة».

فإنّ «المزيد» يجمع ـ كما رأينا ـ بين ما هو مطلق ونسبيّ، مطلقيّة الهدف ونسبيّة السعي وراءه. وإنّ «المحبّة البصيرة» تجمع بين ما هو نسبيّ ومطلق، نسبيّة الوسائل المستخدَمة ومطلقيّة السعي في سبيل «المزيد». فيستمدّ «المزيد» من «المحبّة البصيرة»، المحبّة التي هي المحرّكة والملهمة في العمليّة التربويّة، وتستبقي «المحبّة البصيرة» من «المزيد» ديناميّته وسعيه الدؤوب نحو ما هو أفضل وأعظم وأثمن في الوسائل التربويّة. فتكمن حقيقة التربية الإغناطيّة في تفاعل القطبيْن وتضافرهما وتوحيدهما جدليًّا: لا «المزيد» فحسب، ولا «المحبّة البصيرة» فحسب، بل كلاهما في آن واحد.

ويتعلّق «المزيد» بما هو «شموليّ» (Universel)، أي بما هو جامع للجميع. وتتعلّق «المحبّة البصيرة» بما هو «خاصّ» (Particulier) و«عينيّ» (Concret). فيتميّز الفعل التربويّ الإغناطيّ بأنّه شموليّ/خاصّ، أو شموليّ/عينيّ، كما أنّه مطلق/نسبيّ.

ويختصّ «المزيد» بالمثل العليا التي تدفع إلى الأمام وتحثّ على التقدّم، فهو مرادف لانطلاقة الحرّيّة نحو آفاق شاسعة. وأمّا «المحبّة البصيرة»، فتختصّ بالواقع، فهي مرادفة للجهد والعناء. ولولا «المزيد»، لانغمست التربية في رتابة الواقع، ولولا «المحبّة البصيرة» لهربت من الواقع.

ويمثّل «المزيد» الهدف، وهو يتجاوز محدوديّة الشخص. وأمّا «المحبّة البصيرة» فتميّز الوسائل والأساليب وهي تحقّق هذا الهدف بما يتلاءم وظروف الشخص.

ويرتبط «المزيد» بما هو موضوعيّ و«في حدّ ذاته» (En-soi)، أي التربية في حدّ ذاتها، بأهدافها العامّة للجميع. وأمّا «المحبّة البصيرة»، فترتبط بما هو ذاتيّ و«لأجل ذاته» (Pour-soi)، أي أهداف التربية المكيّفة بأساليب تتناسب وهذا الشخص وهذه البيئة وهذا المكان وهذا الزمان...

وتتلخّص هذه الجدليّة بين قطبَي التربية الإغناطيّة في قول مأثور لأحد أبناء إغناطيوس الروحيّين، يرقى إلى سنة ١٦٤٠:

«أن يتّسع الإنسان في أكثر الأمور شموليّة، وأن يحضر في أكثرها خصوصيّة، هذا أمر إلهيّ».

«Non cœrceri maximis, Contineri tamen minimis,
Divinum est».

فالتربية الإغناطيّة «تتّسع» اتّساع «المزيد» الشموليّ والحرّيّة المنطلقة والهدف المنشود. وفي الوقت نفسه، «تحضر» حضور «المحبّة البصيرة» الخاصّة والجهد العينيّ والأساليب الملائمة.

يخيّل إلينا أن ما توصّلنا إليه هو بمثابة «المبدأ والأساس» لفنّ التربية الإغناطيّة، وأنّ قطبيّ «المزيد»/ «المحبّة البصيرة» هما بمثابة أداة مناسبة لتحليل الفعل التربويّ الإغناطيّ ولفهم أعماقه، كما أنّهما بمثابة مفتاح لسبر أغوار الفنّ التربويّ الإغناطيّ، فتتنسّق عناصره حولهما. وهما في توزان وتكامل على غرار المدّ والجزر، فيُبرز المربّي «المزيد» تارة، و«المحبّة البصيرة» طورًا في فعل تربويّ واحد.

وانطلاقًا من هاتين المقولتين الإغناطيّتين، سنحلّل أهم ملامح التربية الإغناطيّة وأهمّ مميّزاتها، وذلك على ثلاثة مستويات متكاملة. فنوجّه نظرنا إلى المربيّ أوّلاً لنستشفّ معتقداته التربويّة وأسس معاملته مع المتربّي. ثمّ نصوّب نظرنا إلى الوسائل التي يستخدمها المربّي. وأخيرًا نركّز نظرنا على الهدف الذي يصبو إلى تحقيقه في المتربّي[1].

موقف المربّي اليسوعيّ من المتربّي

اعتبر إغناطيوس نفسه في بداية حياته الروحيّة بعد اهتدائه، صبيًّا يعلّمه الله. وظلّت هذه التلمذة حيّة فيه، حتّى إنّه تساءل في «الرياضات الروحيّة» بمن يستعين به المتروّض ليخوض مسيرته، فكان ردّه أنّه يجد العون بالقرب من المرشد. فثمّة علاقة بين المرشد/ المتروّض أصبحت مثالاً للعلاقة بين المربّي/ المتربّي.

ويتلخّص دور مرشد الرياضة في النقاط الآتية:

- لا يعترض بين المتروّض والله، «تاركًا الخالق يعمل مباشرة مع خليقته والخليقة مع خالقها وربّها» (رر ١٥). وهكذا الأمر بين المتربّي والحقّ الذي يكتشفه في أثناء تكوينه، بدون أن يعترض المربّي العلاقة بينهما.
- يعرض بأمانة موضوع التأمّل أو المشاهدة أو التفكير (رر ٢). وهكذا الأمر بالنسبة إلى المربّي عندما يعرض المعلومات بأمانة فكريّة.
- يحثّ المتروّض على العمل الشخصيّ (رر ٢). وهكذا الأمر في المجال التربويّ.
- ينصح ويشجّع، يتابع ويقيّم سير الأمور ونتيجتها (رر ٦ - ١٨). وهكذا الأمر في الفعل التربويّ.

---

(١) نستوحي عناصر تحليلنا للمستوى الأوّل والثاني من كتاب الأب جوزيف توما اليسوعيّ «مميّزات التربية اليسوعيّة» (راجع «المراجع» في نهاية المقال). غير أنّنا نصوغها بأسلوبنا الشخصيّ، مطوّعين إيّاها على حسب «افتراضنا».

ومستجلي الآن معتقدات المربّي التربويّة، ونستجلي من خلالها موقفه من المتربّي، فما يريد أن يصنعه إليه.

ينطلق الفعل التربويّ من ثقة المربّي بالمتربّي كشخص حرّ، له فرادته (Individualité) وقابليّته للتقدّم والنموّ.

حرّيّة الشخص

ظهرت لنا نظرة إغناطيوس إلى الإنسان كإنسان حرّ. فهو «يبحث ويكتشف»، «يطلب ويختار»، «ما أريد»... وتتّجه مثل هذه التعابير الواردة في «الرياضات الروحيّة» نحو «الاختيار» حيث يختار المتروّض ما يبدو له ـ من خلال «تمييزه الروحيّ» ـ أنّه إرادة الله في شأنه، حتّى إنّ أحد المحلّلين المعاصرين لهذا الكتاب ـ الأب جاستون فيسار اليسوعيّ ـ رأى أنّه يتمحور حول «جدليّة حرّيّة الله/ حرّيّة الإنسان»(La Dialectique des Exercices). فإنّ «الرياضات الروحيّة» هي، في الحقيقة، مدرسة للتدرّب على الحرّيّة.

فالتربية الإغناطيّة تعتمد على كون المتربّي شخصًا حرًّا، كبيرًا كان أم صغيرًا، موهوبًا أم محدودًا، سهّل المعاملة أم صعّبها... والمتربّي ـ كشخص حرّ ـ جدير بالاحترام والتقدير، وأهل لأن ينمّي فيه المربّي حرّيّته نحو «المزيد».

فرادة الشخص

ويعامل إغناطيوس المتروّض على أنّه شخص فريد من نوعه، لا مثيل له، لا يشبهه أحد ولا يشبه هو أحدًا. وهو شخص «موقف»، متأثّر ببيئته وماضيه وطبعه وإمكاناته...، فيراعي المرشد جميع هذه الظروف في «محبّة بصيرة» (رر ٤ ـ ١٩).

والموقف ممثّل في عالم التربية، حيث إنّ الفعل التربويّ «مخصّص» (Particularisé)، و«مشخّص» (Personnalisé). ولمّا كانت العمليّة التربويّة تتطلّب أن تكون فعلاً «جماعيّة»، فالمتربّي يندمج في داخل جماعة. إلاّ أنّها ليست فعلاً «بالجملة»، بل تحترم فرادة المتربّي وسط الجماعة. وليست التربية تطبيقًا

أعمى لمبادئ تربويّة ـ مهما كانت صالحة في حدّ ذاتها ـ بقدر ما هي تعامل يتكيّف وهذا المتربّي بالذات.

ويتعامل المربّي مع المتربّي كما هو الآن. فالطفل طفل، والشابّ شابّ، وليسا «الآن» رَجُلَي «الغد». فللحاضر قيمته التربويّة العظمى، ولطفل الحاضر ولشابّ الحاضر كيانهما ومكانتهما ومتطلّباتهما ورغباتهما في الحاضر، بصرف النظر عن المستقبل: فليس المقياس في العمليّة التربويّة رجل الغد في رجولته، ولا شيخ الغد في حكمته، ولا حاكم الغد في سلطته...، بل الطفل بصفته طفلاً والشابّ بصفته شابًّا. هذا هو معنى الفرادة الحقيقيّة.

قابليّة الشخص للتقدّم والنمو

إنّ «الرياضات الروحيّة» مبنيّة على معتقد يقينيّ بأنّ الشخص قابل للتقدّم والنموّ. ومن هذا المنطلق، حدّد لها إغناطيوس مراحل واضحة المعالم: «الأسابيع» الأربعة. وكل مرحلة تتناسب ونموّ المتروّض «هنا والآن». فكثيرًا ما يشدّد إغناطيوس على أهميّة «الحال التي أنا عليها». ولقد حرّر «القوانين التأسيسيّة» على خلاف النمط المألوف في سائر القوانين التأسيسيّة الرهبانيّة، فبدل أن يبدأ بالرأس ـ الرئيس العامّ ـ ليصل إلى الأعضاء في عمليّة انحداريّة، بدأ بالقاعدة، أي بطالب الحياة الرهبانيّة ثمّ المبتدإ فيها فالدارس فالعامل في الخدمة فالرئيس، في عمليّة ارتقائيّة تعبّر عن قابليّة العضو للتقدّم والنموّ، بروح «المزيد» من طرف الراهب نفسه، وبروح «المحبّة البصيرة» من طرف الجسم الرهبانيّ الذي يدمجه في الرهبانيّة.

وهذا شأن عالم التربية، فالمتربّي شخص قابل للتقدّم والنموّ على وجه دائم، وقادر على تجاوز ذاته بلا حدود، بروح «المزيد». ويعود تقدّمه ونموّه إلى أنّه كائن «متزمّن»، أي خاضع للزمان الذي هو رحم التقدّم والنموّ.

لذلك يحترم المربّي المراحل والأوقات، متيقّظًا كلّ التيقّظ إلى إمكانات المتربّي الذي يكوّنه، فيعمل مع هذا ويسرع مع ذاك ـ كلٌّ بحسب ما هو عليه وما هو قادر عليه ـ في «محبّة بصيرة»، مستديمة، وفي صبر وطول أناة.

والمربّي لا يحرّكه مجرّدُ أمل بشريّ في تقدّم المتربّي ونموّه، لأنّ خيبة الأمل قد تعتريه ـ يقول المصريّون: «ما فيش فايدة» ـ بل يحرّكه رجاء بتمام معنى الكلمة، رجاء مبنيّ على ثقته في أنّ المتربّي يحمل في طيّاته قابليّة للتأثّر واستعدادًا للتغيير ورغبة في التقدّم واشتياقًا إلى النموّ، بحسب منطق «المزيد»، وإن دلّت المظاهر على عكس ذلك. وإنّما أساس رجاء المربّي أنّ الله يعمل في المتربّي، فيتعاون معه الإنسان ـ المربّي والمتربّي معًا:

«أنا غرست وأبُلُس سقى
ولكن الله هو الذي أنمى.
فليس الغارس بشيء ولا الساقي
بل ذاك الذي ينمي وهو الله»
(رسالة بولس الأولى إلى أهل قورنتس ٣/٦ ـ ٧).

الحرّيّة/ الفرادة/القابليّة للتقدّم والنموّ: ثلاثيّة ثقة بالمتربّي. ثقة تحرّكها وتدفعها «المحبّة». ثقة «بصيرة» لا تتجاهل الصعاب والعراقيل التي تعوق حرّيّة المتربّي وفرادته وتقدّمه ونموّه، بل تؤمن بأنّه قادر على اجتيازها بروح «المزيد».

وتترتّب على هذه الثلاثيّة استنتاجات ثلاثة بشأن معاملة المربّي للمتربّي. فيكتشف المربّي في المتربّي الإمكانات الكامنة فيه ويساعده على اكتشافها. هذا من جهة «المزيد» ـ والحدود التي تعرقل سيرته ـ وهذا من جهة «المحبّة البصيرة» ـ ساعيًا إلى تربية المتربّي تربية شاملة.

إمكانات الشخص

يكتشف المربّي ثلاثيّة حرّيّته وفرادته وقابليّته للتقدّم والنموّ ويساعد المتربّي على اكتشافها. وفي سبيل ذلك، يشجّع المربّي المتربّي ويحثّه بدفعه ويحمّسه في سبيل اكتشاف غناه الشخصيّ وديناميّته الداخليّة ورغباته العميقة وتطلّعاته الطموحة، عارضًا عليه قيّمًا ومُثلاً عُليا لتحقيق ذلك، وقد يكون المربّي نفسه المثل الأعلى بالنسبة إلى المتربّي.

وإزاء هذه الإمكانات الدفينة أو الظاهرة، يتبهر المربّي ويندهش

ويتصعّب، الأمر الذي يحتّم عليه التخلّي عن ذاته ليتسنّى له أن يرافق المتربّي في مسيرته التربويّة وأن يكون له «محبًّا»، على حدّ قول إغناطيوس.

حدود الشخص

ويكتشف المربّي حدوده ويساعد المتربّي على اكتشافها والاعتراف بها. فما من حرّيّة حقيقيّة إلاّ بالاعتراف بالحدود التي تعوق التقدّم والنموّ (م ت ي ٥٥). والحدود نوعان: بعضها يمكن مقاومتها، وبعضها ينبغي تقبّلها.

أمّا الأولى، فهي في نهاية الأمر الخطيئة التي تعمل في الإنسان (م ت ي ٥٤). ولقد وصفها إغناطيوس في «الأسبوع الأوّل» من «الرياضات الروحيّة» (رر ٤٥ ـ ٩٠)، وفي «التأمّل في رايتين» (رر ١٣٦ ـ ١٤٨)، حيث تتصارع في داخل الإنسان قوى الخير وقوى الشرّ. وبمقدوره أن يتوب عنها ويقاومها ويُصلحها ـ بعون الله وبإرشاد المرشد ـ إذ إنّ قابليّته للتقدّم والنموّ قابليّة للتغيير والإصلاح أيضًا، وإن تمّ ذلك بالتدريج، لأنّه كائن «متزمّن».

وأمّا الحدود الواجب تقبّلها، إذ لا يد للشخص فيها، فهي ماضيه وطباعه وعلاقاته وظروفه... فإزاء هذه الحدود، تدفع الأمانة للواقع كلاًّ من المربّي والمتربّي إلى التآلف معها كحدّ، فلا حرّيّة إنسانيّة مطلقة، بل «حرّيّة موقّفة» (Liberté située) و«حرّيّة مشروطة» (Liberté conditionnée)، كما يقول بعض الفلاسفة الوجوديّون.

نحو تربية شاملة

ومن سمات مقاربة «النزعة الإنسانيّة» الإغناطيّة أنّها مقاربة «الإنسان الشامل»، وفقًا لتعبير أحد الفلاسفة المعاصرين: (Jacques Maritain: L'Homme intégral). فتتناول التربية جوانب الشخص كلّها: «كلّ الشخص»، فإنّ الشخص لا يتحمّل التجزئة، لأنّه وحدة وائتلاف لقوى ومقوّمات متعدّدة.

وتعتمد «الرياضات الروحيّة» من ناحيتها على «قوى النفس الثلاث»:

الذاكرة والعقل والإرادة (رر ٣، ٥٠ ٥٢، ٢٤٦)، ويتناول «فحص الضمير» الأفكار والأقوال والأعمال (رر ٣٢ - ٤٢)، وتستعين «التأمّلات» بـ «المخيّلة» وذلك بـ «تصوّر المكان» (رر ٤٧)، كما تستعمل «المشاهدات» ما يطلق عليه إغناطيوس تسمية «تطبيق الحواسّ الخمس» (رر ١٢١ - ١٢٥، ٢٤٧)، وتستخدم الصلاة الجسد، ولا سيّما «الوزن والإيقاع» في «كلّ نَفَس أو زفرة من التنفّس» (رر ٢٥٨)، وتشمل «تقدمة» الذات لله الإرادة («أريد») والوجدان («وأرغب») والعقل («وأصمّم النيّة») معًا (رر ٩٨)، ويعتمد «الاختيار» على قوى النفس عينها (رر ١٦٩ - ١٨٨)، وفي «المشاهدة لنيل المحبّة»، يقدّم المترؤّض لله شخصه كلّه: «حرِّيني كلّها وذاكرتي وعقلي وإرادتي كلّها، كلّ ما هو لي وكلّ ما هو عندي» (رر ٢٣٤)...

ونجد التشديد نفسه على «الإنسان الشامل» في «القوانين التأسيسيّة» وفي «نظام الدروس» وفي «مميّزات التربية اليسوعيّة». فإنّ نظرة إغناطيوس إلى الإنسان تتناول الإنسان كلّه.

ويسعى المربّي الإغناطيّ إلى أن يتّسم فعله التربويّ بالطابع الشامل نفسه، فيخاطب جميع مقوّمات المتربّي لينمّيها ونخصّ بالذكر بُعدَيْن من أبعاد قوى النفس الثلاث: الوجدان والإرادة - عالمًا بأنّ تكوين العقل أمر مفروغ منه في التعليم والتربية - أولاهما إغناطيوس مكانة مرموقة في تربية عصره.

الوجدان

إنّ للوجدان (باللاتينيّة: Affectus) أهمّيّة بالغة في طريقة إغناطيوس التربويّة. فعلى سبيل المثال، يؤثر أن يتمّ «الاختيار» بالوجدان قبل اللجوء إلى العقل (رر ١٧٦ - ١٧٨)، وإن لجأ المترؤّض إلى العقل ليزن الأمور، فينبغي له أن يعود في النهاية إلى الوجدان ليؤكّد ذاتيًّا ما رآه العقل موضوعيًّا. وكذلك في «الصلاة» يرى أنّ «ما يُرضي النفس ويُشبعها ليس العلم بغزارة وإنّما الشعور بالأشياء والتذوّق الباطنيّ بها» (رر ٢)، كما أنّه يركّز على أهمّيّة «الرغبة» في حياة الإنسان، ولا سيّما «الرغبات المقدّسة»، حتّى إنّ كلمة «رغبة» واردة أكثر من ثلاثين مرّة في «القوانين التأسيسيّة»، فالإنسان الإغناطيّ شخص فيه الرغبة.

ويُقرّ بأنّ ما يحرّك الإنسان إنّما هي «المحبّة» التي يختم بها «الرياضات الروحيّة» تتويجًا لها، فإن استهلّها بالعقل ـ في «المبدأ والأساس» ـ فهو يُنهيها بالمحبّة ـ في «المشاهدة لنيل المحبّة».

هذا وقد حذّرت الأجيال اللاحقة من هذه الأهمّيّة المولاة للوجدان ـ خوفًا من انحرافات «الإشراق «Illuminisme ـ فركّزت على العقل أكثر منه على الوجدان. إلاّ أنّ التربية الإغناطيّة تعرف كيف تخاطب الوجدان وتنمّيه بطريقة متّزنة سويّة.

الإرادة

يستهلّ إغناطيوس «المشاهدة لنيل المحبّة» بقوله: «نجعل الحبّ في الأفعال أكثر منه في الأقوال» (رر ٢٣٠). فالتربية الإغناطيّة تتّجه نحو العمل والالتزام في الحياة العمليّة، فلا تقتصر على ما هو نظريّ وذهنيّ (م ت ي ١٦٧)، ومن الجدير بالذكر أنّ إغناطيوس يختم الأسبوع الرابع والأخير من «الرياضات الروحيّة» بالتأمّل في التلاميذ الموفدين إلى الرسالة (رر ٣١٢). فالإنسان الأغناطيّ «شخص مرسَل».

ويسبق العملَ والرسالة والالتزام اتّخاذ القرار، وقد اشتهرت «الرياضات الروحيّة» بأسلوب مميّز في «الاختيار» يجمع بين «المزيد» و«المحبّة البصيرة».

وفي سبيل تحقيق كلّ ذلك، يشدّد إغناطيوس على «ضبط النفس»، فيكرّس «قواعد» خاصّة لتطبيق ذلك، ولا سيّما «لتنظيم النفس في الطعام»، مثلاً (رر ٢١٠ ـ ٢١٧)، ويسعى «إلى القناعة وإلى الاعتدال في كلّ شيء» (رر ٢٢٩)، حتّى إنّ «الرياضات الروحيّة» قد وضعها «ليتغلّب الإنسان على نفسه وينظّم حياته بمعزل عن ميل منحرف» (رر ٢١)، كشرط أساسيّ لاتّخاذ القرار السليم بما يوافق إرادة الله في شأنه. وهكذا يمكن فهم قبول إغناطيوس فتح المدارس الخاصّة بالرهبان اليسوعيّين على غيرهم من النشء، لتكوينهم تكوينًا يؤهّلهم لحياة «الفضيلة» التي هي مهد القرارات السليمة.

غير أنّ الكثيرين قد عابوا على التربية الإغناطيّة طابعها «الإراديّ المتطرّف» (Volontarisme)، وقد عزوا ذلك إلى كون إغناطيوس قد حارب في

الجيش الإسبانيّ[1]. ولكن التربية الإغناطيّة تبغي التوازن بين الإرادة والعقل والوجدان وسائر مقوّمات المتربّي تربية شاملة لشخصه الحرّ.

هذه هي أهمّ معتقدات المربّي التربويّة التي تحدّد موقفه من المتربّي. وبناء على هذه الأسس، يستخدم المربّي وسائل تربويّة معيّنة ـ نوضّحها الآن ـ لتحقيق هدف تربويّ معيّن ـ سنبيّنه فيما بعد.

وسائل التربية اليسوعيّة

نتحرّى عن الوسائل التربويّة، أو عن «المنهج» التربويّ (Pédagogie) الذي تستخدمه وتتميّز به التربية الإغناطيّة لتحقّق الهدف المنشود. وثمّة صعيدان في المناهج المستخدمة، أحدهما خاصّ بتكوين «ذاتيّة» المتربّي (Subjectivité) والثاني بـ «غيريته» (Altérité).

تكوين الذاتيّة

يمكننا إبراز ثلاثة مناهج متعلّقة بـ «المزيد»، أي بانطلاقة الحرّيّة: «الفعّاليّة الذاتيّة» (Méthode active)، و«الامتياز» (Excellence)، و«المقاصد الصغيرة» (Micro-objectifs):

منهج الفعّاليّة الذاتيّة

تعتمد «الرياضات الروحيّة» على فعّاليّة المتروّض، فيخصّص لها إغناطيوس الفقرة الثانية من الكتاب، نظرًا إلى أهمّيّتها. فاشتراك المتروّض اشتراكًا فعّالاً، إذا «تقدّم وفكّر بذاته ووجد ما... يزيد نفسه شعورًا...»، يجعله «يشعر بلذّة أعظم ويجني فائدة روحيّة أغزر ممّا لو أفاض المرشد في (الـ) شرح...» (رر٢). ولذلك يوصي إغناطيوس المتروّض بأن يدخل في

---

(١) لم يكن إغناطيوس «جنديًّا»، بل «فارسًا»، وشتّان ما بين الاثنين إذ كان الفارس يعيش في البلاط الملكيّ لخدم الملك. وقد أثّر ذلك في إغناطيوس تأثيرًا إيجابيًّا، فاعتبر أنّ للملك الذي يستحقّ وحدة الخدمة والإكرام والتسبيح (راجع رر ٢٣) إنّما هو الله.

الرياضات «بهمّة واسعة وسخاء عظيم» (رر ٥)، فيحثّه مرارًا على أن «يبحث ويجد».

وفي «القوانين التأسيسيّة» تركيز على المبدأ نفسه، فالدارس هو الذي يعلّم نفسه ويتقدّم بفضل مجهوده الشخصيّ من دراسات وقراءات شخصيّة بالإضافة إلى التي يتلقّاها (ق ت ٣٨١ ـ ٣٨٥).

فإن كانت الدراسة الملقّنة ضروريّة، حتّى إنّ إغناطيوس يفضّل المواد الواجب تعليمها وكيفيّة تدريسها، إلاّ أنّ المهمّ ليس هو الكمّ بل الكيف والتعمّق («Non multa, sed multum»)، أي: «التكوين المتين والعميق والأساسيّ (م ت ي ١٦٣). فإنّ النشاط الشخصيّ أساس دمج المواد والمعلومات والشروحات التي يلقّنها المربّي. وإنّ الاكتشاف الشخصيّ أفضل من أن يستمع المتربّي إلى محاضرات استماعًا جامدًا. وقد حارب اليسوعيّون دائمًا نهج «التعلّميّة» المتفشّية في أيّام تحريرهم «نظام الدروس». فالفعّاليّة الذاتيّة تؤدّي بالمتربّي إلى التعمّق وتحمّل مسؤوليّة تكوينه الذاتيّ، وتنمّي فيه «الرغبة في التعلّم» بل و«فرح التعلّم» (م ت ي ٤٦، ١٦٠). فلا يكوّن المربّي المتربّي بدون المتربّي نفسه وبدون مساهمته الفعّالة.

وفي عالمنا المتطوّر، حيث التقدّم العلميّ الواسع، من الأهمّ أن يتعلّم المتربّي كيف يتعلّم، منه أن يتلقّن معلومات بذاكرته فحسب، فيتسنّى له أن يكوّن ذاته «تكوينًا دائمًا» (Formation permanente) بدون توقّف، في حياته الراشدة (م ت ي ١٥٢). فما المربّي في نهاية الأمر سوى المرشد والموجّه والمرافق على طريق التكوين الطويل، وقد يكون المثل الأعلى للمتربّي، ولكنّه لا يحل محلّه على الإطلاق في بذل المجهود.

ومن الأساليب المعروفة في التربية الإغناطيّة والتي دفعت إلى الفعّاليّة الذاتيّة: فنّ المسرح والخطابة والبلاغة والنقاش والتأليف والكتابة؛ . . ، وفي ما يختصّ بالفعل نفسه ـ بحسب «نظام الدروس» ـ : فنّ المعرفة والتفكير والإبداع والتعمّق والإحساس . . . ، وجميعها تعتمد على اشتراك المتربّي اشتراكًا فعّالاً في تكوين ذاته.

منهج الامتياز

ومما يساعد على الفعّاليّة الذاتيّة هذه، مبدأ استأثرت به التربية الإغناطيّة وليدة «المزيد»، ألا وهو الامتياز. فلقد شدّد إغناطيوس على هذا المبدأ في جميع كتاباته. ففي أوّل مدرسة أسّسها في إسبانيا، أوصى - ضمن ما أوصى - بأن تكون التربية فيها «فوق المتوسّط»، لا بروح انتصاريّة، بل بروح «المزيد». ولا يقتصر الامتياز على الإطار الدراسيّ الضيّق، بل يسعى إلى «الامتياز البشريّ» الذي يتناول جميع جوانب الحياة البشريّة (م ت ي ١٠٧، ١٤٣ - ١٥٣).

فالمتربّي مدعوّ إلى أن يتفوّق على نفسه دائمًا، لا تفوّقًا لأجل التفوّق في حدّ ذاته أو للتباهي أو التبجّح ولا لأجل الوصول إلى مآثر النتائج القياسيّة، بل في سبيل تحقيق «المزيد» فلا يكتفي بما هو تقريبيّ ولا يقتصر على الحدّ الأدنى ولا يقارن نفسه بمَن هم أقلّ منه وقدرًا، بل يسعى دومًا لتجاوز نفسه نحو ما هو أفضل وأعظم.

وفي الاتّجاه نفسه، ثمّة منهج «التنافس» (Emulation) بين المتكوّنين، وهو لا يعني إطلاقًا «المزاحمة» (Concurrence) لإبراز الذات أو لإذلال الغير، بل المقصود به التنافس الشريف الذي يحثّ الشخص على تجاوز ذاته بما يجعل الآخر يسعى هو أيضًا للتجاوز عينه. وقد كانت أولى خطوات اهتداء إغناطيوس رغبته في منافسة القدّيسين. ولقد اشتهرت التربية الإغناطيّة بماريات ومسابقات لا في الدراسة فحسب، بل في الفنون والألعاب والرياضة... أيضًا، بغية تحقيق الامتياز الفرديّ والجماعيّ. وخشية أن يتحوّل التنافس إلى نزعة فردانيّة، يوصي «نظام الدروس» بأن يتمّ التنافس بين مجموعات أكثر منه بين أفراد. واليوم، في حضارتنا الاستهلاكيّة والنجاحيّة، تتّجه روح التنافس نحو خدمة أوفر للمجتمع، الأمر الذي يستدعي التعاون مع الآخرين في داخل جماعة، كما سنراه (م ت ي ١١٢).

منهج المقاصد الصغيرة

وتتضمّن الفعّاليّة الذاتيّة تحمّل مسؤوليّة النفس. فممّا يلهم التربية الإغناطيّة، الدافع إلى تكوين شخص حرّ يتكوّن بالاعتماد على نفسه. ففي

«الرياضات الروحيّة»، تزيد العبارة «ما أريد» على عشرين مرّة. فليست الحرّيّة شعارًا أجوف، بل هي سعي دؤوب نحو تحقيقها في قرارات يوميّة ومن خلال أهداف عمليّة ومشاريع محدّدة تكوّن المتربّي. فقرارات اليوم الصغيرة تمهّد السبيل لقرارات الغد الحياتيّة والمصيريّة. فلا يتحقّق بُعد الحرّيّة الشموليّ إلاّ في البُعد العينيّ من القرارات اليوميّة والاستمراريّة في تنفيذها.

و«المزيد» يقودنا إلى «المحبّة البصيرة» في تكوين ذاتيّة المتربّي. وهنا أيضًا ثلاثة مناهج لتحقيقها: «التمرين والإعادة»، «العقبة والمجهود»، «قراءة الخبرة الشخصيّة»، وجميعها تعتمد في أصلها على تدرّج منهجيّ وصبور وبطيء.

منهج التمرين والإعادة

من اللافت للنظر أنّ إغناطيوس عَنْوَنَ خبرته الروحيّة بلفظة «رياضات (روحيّة)» وهي تعني «التمارين (الروحيّة)». فمن بين الوسائل التي يعرضها في أثناء الرياضة، هناك «الإعادة» في التأمّلات والمشاهدات. فبفضل التكرار والترديد والتواتر، يستوعب المترّوض المعلومات الخارجيّة ويعمّقها ويدمجها في شخصه لتصبح جزءًا منه. ويشدّد إغناطيوس التشديد عينه في «القوانين التأسيسيّة»، عندما يتحدّث عن تكوين الدارسين في المدارس (ق ت ٣٧٥، ٣٧٨).

وفي عالم التربية، يولون التمرين والإعادة أهمّيّة بالغة، فهما يساعدان المتربّي على تصحيح أخطائه والتعمّق في معلوماته المكتسبة، فيتقدّم وينطلق إلى الأمام. فهما الباب الضيّق الذي لا مفرّ من المرور منه، بكلّ ما فيه من رتابة وملل، في سبيل العبور نحو آفاق أوسع.

منهج العقبة والمجهود

ومن خلال التمرين والإعادة، يكتشف المتربّي أنّ ثمّة عقبات تعترض سبيله، فعليه أن يواجهها ويقاومها ويذلّلها بمجهود مثابر يواظب عليه ويستمرّ فيه. فما من تقدّم في الحياة بدون ذلك.

وقد تأتي العقبات من المتربّي نفسه، أو من الأشخاص الذين يتعامل معهم، أو من السلطة العائليّة أو المدرسيّة التي تكوّنه، أو من الأحداث التي

تحيط به ويعيشها... ويأخذ إغناطيوس بعين الاعتبار كلّ ذلك، موصيًا بأن يتعلّم المتروّض أو الدارس مواجهة الصعاب من دون الهروب منها أو التشنّج أمامها أو الخوف منها، فالعقبات وما تتطلّبه من مجهود هي أعظم محلّ للنموّ والتضوّج والانطلاق في الحياة.

بل للخطأ والفشل أيضًا أهمّيّة في الغاية نفسها. فالمتربّي يتعلّم من خلال أخطائه ومن خلال فشله تعلّمًا اختباريًّا له ثقله في تكوينه.

فإنّ مثل هذه التربية، بصفتها تربية واقعيّة، تحترم حقيقة الحياة.

منهج قراءة الخبرة الشخصيّة

ويتعلّم المتربّي من خلال التمرين والإعادة، العقبة والمجهود، الخطأ والفشل، أن يكتشف نفسه اكتشافًا أعمق، ولا سيّما مواجهته للحياة. وتندرج قراءة الخبرة الشخصيّة في هذا الإطار.

فيوصي إغناطيوس في «الرياضات الروحيّة» بضرورة «مراجعة» الصلاة (رر ٦٢، ١١٨)، بمعنى العودة إلى أهمّ ما حدث في الصلاة والتوقّف عنده والتعمّق فيه. ويولي كذلك أهمّيّة كبرى لـ «فحص الضمير» (رر ٢٤ ـ ٤٣) حيث قراءة الحياة، وهذا ما نسمّيه اليوم «التقييم» أو «استعراض الحياة» (Révision de vie).

والمراد من كلّ ذلك هو العودة إلى الخبرة التي يعيشها الإنسان، وتحكيم العقل فيها بالتفكير والتحليل والمقارنة بخبرات سابقة وبخبرات الآخرين، فاستخلاص عناصر هذه الخبرة التي يعيشها. وبعد هذه الفترة الموضوعيّة، هناك الاستبطان (Intériorisation) حيث استيعاب الحوادث أو اللقاءات أو المعلومات... الخارجيّة، لتكون داخليّة وذاتيّة، فتصبح اختبارًا شخصيًّا. ومن خلال هذه القراءة الموضوعيّة والذاتيّة في آن واحد، يكتشف الشخص طريقة تصرّفه الشخصيّ في الحياة، يكتشف بالتالي أهمّ ملامح شخصيّته في خضمّ مختلف مواقف الحياة، فاستنباط الثوابت في طبعه من نقاط الضعف والقوّة فيه، فمعرفة نفسه معرفة أدقّ وأفضل، في سبيل التقدّم والنموّ في الحياة.

تكوين الغيريّة

ولقد أعاب الكثيرون على التربية الإغناطيّة طابعها الفرادنيّ، وأنّ أبرز مثل على هذا العيب هو اهتمام «الرياضات الروحيّة» بالأشخاص فردًا فردًا، واهتمام المدارس والجامعات الإغناطيّة بالنجاح الفرديّ...

إلاّ أنّ التربية الإغناطيّة تولي بالفعل بالغ الأهمّيّة للشخص في علاقته بالآخرين، مقتنعة بأنّ الإنسان كائن اجتماعيّ، وبأنّ الغيريّة من صميم مقوّمات ذاتيّة. وهذا ما تُظهره عدّة جوانب من «المزيد» من جهة، و«المحبّة البصيرة» من جهة أخرى.

أمّا من جهة «المزيد»، فثمّة منهجان لتكوين الغيريّة: «التعاون والتضامن والخدمة»، و«تكوين نخبة».

منهج التعاون والتضامن والخدمة

بعد مسيرة روحيّة فرديّة عاشها إغناطيوس، جمع رفقاء ليعمل معهم، فصاروا «أصدقاء في الربّ» - على حدّ تعبيره في إحدى رسائله - واختبروا مدى قوّة الجماعة عندما تعمل معًا، ومدى فاعليّة تعاونها هذا الذي يفوق عمل فرد واحد وحيد، أو عمل مجموعة من الأفراد غير متّحدين في ما بينهم. فتأسّست الرهبانيّة اليسوعيّة - التي لم تكن قط في حسبان إغناطيوس ولا في تخطيطه - من جرّاء تجمّع الأصدقاء هذا تجمّعًا استهدف هدفًا مشتركًا تعاونوا معًا في سبيل تحقيقه.

وظلّت هذه الخبرة رائدة في التربية الإغناطيّة من حيث السعي الدائم نحو التعاون والتضامن والخدمة بين المتربّين، نحو «القيم الجماعيّة» التي تربط بعضهم ببعض (م ت ي ٨٣)، نحو تأسيس «جماعة تربويّة» بين المربّين من يسوعيّين وأولياء ومدرّسين (م ت ي ١١٦ - ١٤٢).

ويُعتبر هذا المنهج ذا أهمّيّة كبرى، فكثيرًا ما تطغى بين المربّين أو بين المتربّين روح «التواجد» مع الآخرين على روح «التعاون» معهم والتضامن الحقيقيّ بينهم والخدمة المشتركة. وكثيرًا ما تتغلّب الروح «الاجتماعيّة» على

الروح «الجماعيّة». أمّا روح التعاون والتضامن والخدمة، فيمهّد السبيل لالتزام المتربّين في حياتهم المستقبليّة، ولا سيّما التضامن مع الفقراء وخدمتهم، عمّا سنراه في حينه.

منهج تكوين نخبة

ولقد اجتهد إغناطيوس دائمًا في تكوين نخبة تمثّل مكثّرين (Multiplicateurs) عندما يصلون إلى الحياة العمليّة، فيؤثّرون في الآخرين كما تأثّروا بمكوّنيهم (ق ت ٦٢٢). وفي أيّامه، كان هؤلاء «المكثّرون» أبناء الحكّام والأغنياء في المجتمع، ورجال الدين في الكنيسة، لذلك ركّز عليهم بالغ اهتمامه، آملاً في أن يفيدوا الآخرين كما استفادوا هم من مربّيهم.

ونهج اليسوعيّون النهج نفسه في مدارسهم وجامعاتهم، حتّى أخذ عليه مرارًا رعايتهم للأغنياء والمثقّفين وذويّ النفوذ، على حساب الفقراء والبسطاء، فتأييدهم للفوارق بين الطبقات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة...

غير أنّ هدف منهج تكوين قادة مكثّرين لا يستهدف ذلك على الإطلاق، بل يبغي على نقيض ذلك، الوصول إلى الطبقات الشعبية والكادحة عن طريق نخبة تكوّنت تكوينًا صالحًا. ولما تيقّظ إغناطيوس إلى خطورة النفخ حيث تصبح الوسيلة غاية، وتصبح خدمة الطبقات الراقية والغنيّة والمؤثّرة هدفًا في حدّ ذاته، قرّر أن ينذر الرهبان اليسوعيّون في نذورهم الاحتفاليّة نذرًا خاصًّا بتربية الأولاد والبسطاء والجهلة (باللاتينيّة: Rudes).

والسؤال الملحّ في أيّامنا هو: مَن هم قادة المستقبل؟ هل هم من الطبقات التي خدمها إغناطيوس واليسوعيّون من بعده، أم هم من بيئات وفئات أخرى، نظرًا إلى التغيير الذي طرأ على مجتمعات اليوم؟ ولا يزال السؤال موضع تساؤل مستمرّ في تقييم اليسوعيّين لخدمتهم التربويّة.

ولكي يتدرّب المتربّون على أن يكونوا قادة في المستقبل، تتاح لهم الفرص لتحقيق ذلك في حاضر تكوينهم، ليصيروا في الغد أداة للتغيير في مجتمعهم.

وفي ما يختصّ «بالمحبّة البصيرة»، فثمّة منهجان يساهمان في تكوين غيريّة المتربّين: «الحوار» و«الشريعة».

منهج الحوار

عند إغناطيوس قاعدة ذهبيّة خاصّة بالحوار، معروفة بـ «الافتراض السابق» (Praesupponendum: رر٢٢)، أي افتراض صحة رأي الآخر وحسن نيّته. ونورد النصّ لأهمّيّته، مع بعض التعديلات الطفيفة ملاءمة وموضوعنا:

«يجب الافتراض السابق
أنّ الشخص الصالح لا بدّ أن يكون إلى تبرير فكرة القريب
أسرع منه إلى الحكم عليه.
فإن تعذّر عليه تبريرها،
فليُسأل صاحبُها كيف يفهمها.
فإن كان فهمه غير صحيح،
فليُصحّح بمحبّة.
وإن لم يكن ذلك كافيًا، فليبحث عن جميع الوسائل المناسبة
لكي تُفهَم الفكرة فهمًا حسنًا فتبرُّر».

لا يدّخر «الافتراض السابق» وسعًا لتبرير موقف الآخر ورأيه، فيبدأ النصّ بالتبرير وينتهي به. وبين البداية والنهاية، لا مكان للحكم على الآخر، بل سؤاله وتصحيحه وفهم رأيه، في سبيل تبريره.

وتعتبر التربية الإغناطيّة هذا النصّ منهجًا يُقتدى به للتحاور بين الناس بحيث يتدرّب المتربّي على بذل قصارى جهده للحوار مع الآخرين، لا في أثناء تكوينه فحسب، بل في حياته المستقبليّة أيضًا، حيث يواجه حتمًا أشخاصًا وجماعات، آراء ونظريّات، نظمًا ومؤسّسات... لا يتّفق دائمًا معها، وعليه رغم ذلك أن يتحاور معها.

منهج الشريعة

وعُرفت التربية الإغناطيّة بما تولي الشريعة من أهمّيّة بالغة، والنظام والتنظيم والسلطة من مكانة مرموقة. فعلى سبيل المثال، يعرض إغناطيوس في التأمّلات والمشاهدات الروحيّة «الخبر» - أي موضوع التأمّل أو المشاهدة - ويوليه

أهميّة موضوعيّة تسمح للمترؤض الذي يتأمّله أو يشاهده موضوعيًا أن يتعدّى «الخبر» نحو «السرّ» الذي يتضمّنه «الخبر». فلا مفرّ من المرور بـ «الخبر» للوصول إلى «السرّ». وعندما يدخل المترؤض في مرحلة «الاختبار» - أي اتّخاذ القرار الحياتيّ - يُدخل إغناطيوس عنصرًا جديدًا وهو «الكنيسة» كمقياس لصحّة اختياره (رر ١٦٩ - ١٧٤، ٣٥٢ - ٣٧٠). فإنّ «الوساطات» (Médiations) البشريّة الموضوعيّة - كالكنيسة أو غيرها - لأمر ضروريّ بالنسبة إلى الإنسان، لئلاّ يقع في فخّ الذاتيّة والانفراديّة.

وهذا ما جعل إغناطيوس يؤلّف «القوانين التأسيسيّة»، للرهبانيّة اليسوعيّة، بالرغم من تردّده الكبير في تحريرها لاقتناعه بأنّ «شريعة الحبّ الباطنيّة» تكفي (ق ت ١)، وبأنّ «الرياضات الروحيّة» كافية لتبعث في الرهبان اليسوعيّين روحًا تستغني عن القوانين. إلاّ أنّ الاعتبار الذي علا في نظره أي اعتبار آخر فحرّر «القوانين التأسيسيّة»، كان تلبيته لطلب السلطات الدينيّة، فمنح «جسدًا للروح»، أي قوانين لروح الرهبانيّة.

وتعود ضرورة الشريعة إلى الوضع البشريّ نفسه، إذ إنّ الحرّيّة البشريّة ليست بحرّيّة مطلقة، بل مشروطة بحرّيّة الآخرين. ولقد رأينا عند إغناطيوس اعترافًا بذلك في جملته الاعتراضيّة الوازدة في «المبدأ والأساس»: «في كلّ ما هو جائز لحرّيّة إرادتنا وغير محظور عليها» (رر ٢٣). فثمّة في الإنسان «شريعة العقل الطبيعيّة» (رر ٣١٤)، وثمّة «شريعة الله» (رر ١٦٥)، وثمّة شريعة الآخرين، وكلّها تنظّم وتضبط حرّيّة الشخص.

ولقد تمسّكت التربية الإغناطيّة بالشريعة من نظام وتنظيم وسلطة، حتّى أصبحت - بالنسبة إلى بعضهم - مرادفة لتربية شديدة قاسية، مضنية مضيّقة، مع أنّ مبتغاها هو التطلّب والحزم، لا الشدّة والقسوة. فالشريعة أمر ضروريّ، ولولاها لتمّت الفوضى. ولقد قال طالب من إحدى المدارس اليسوعيّة: «لو كان كلّ شيء حلالاً، لما كان شيء ممكنًا»، مدركًا هكذا أنّ الشريعة هي الساهرة على العدالة واحترام الأشخاص وحقوقهم، كما أنّها تسمح بتحرير الحرّيّات، إذ إنّها تقوّض ما قد يعتريها من فردانيّة أو طغيان. ولقد شبّه كلّ من نيتشه وفرويد الشريعة بسدّ. فالسدّ ضروريّ لمجرى المياه

حتّى يستطيع أن يسيل، وإلاّ أصبح المجرى مستنقعًا. وتستطيع التربية كذلك أن تؤدّي دورها البنّاء بفضل وجود الشريعة، ولولاها لرقدت الحرّيّات رقود المستنقع.

غير أنّ المرونة ضروريّة مع الحزم، وذلك بمقتضى «المحبّة البصيرة» فالشريعة تلائم المتربّين. والمعروف من شخصيّة إغناطيوس أنّها كانت تمزج ما بين الحزم والحلم، ما بين التمسّك بالشريعة، وتكيّفها مع الأشخاص. ولقد رسم ملامح صورة «الرئيس العامّ» على الرهبانيّة اليسوعيّة، مصوّرًا بالفعل شخصيّته كرئيس عامّ، فقال في هذا العدد:

«لا بدّ له أن يجمع بين الاستقامة والصرامة اللتين لا غنى عنهما، وبين الوداعة والحلم، فلا يعدل عمّا يراه أكثر مرضاة لله ربّنا ولا ينقصه ما يتوجّب عليه من حنان نحو أبنائه، حتّى يعترف الذين وبّخهم أو عاقبهم بأنّه تصرّف باستقامة في الربّ وبأنّه عمل بدافع المحبّة، ولو جاء عمله مخالفًا لنزعاتهم البشريّة» (ق ت ٧٢٧).

وتظلّ هذه الصورة نموذجًا للمربّين في معاملتهم مع المتربّين مازجين بين الحزم والصرامة والتوبيخ والعقاب من جهة، والوداعة والحلم والحنان والمحبّة من جهة أخرى.

ولقد عبّر بولس الرسول قبله عن ضرورة مزج القطبين، في قوله:

«الحرف يميت، والروح يحيي» (الرسالة الثانية إلى أهل قورنتس ٣/٦).

فبدون الحرف يصبح الروح واهنًا، وبدون الروح يصبح الحرف قاتلاً.

وهكذا تسعى التربية الإغناطيّة جاهدة للحفاظ على التوازن بين الحرف والروح، الشريعة والحرّيّة، أي بين «المحبّة البصيرة» و«المزيد».

في ضوء كلّ ما سبق من توضيح للوسائل التربويّة المستخدمة، بمقدورنا استقصاء هدف التربية الإغناطيّة، لأنّ الوسائل إنّما هي في خدمة الهدف.

هدف التربية اليسوعيّة

تتويجًا لكلّ ما سبق من «نزعة إنسانيّة» إغناطيّة، ومن موقف المربّي من المتربّي، ومن وسائل تربويّة يستخدمها المربّي، يمكننا رسم ملامح الصورة النموذجيّة لشخصيّة المتربّي الإغناطيّ في نهاية مسيرته التربويّة، كما تحاول التربية الإغناطيّة أن تكوّنه. فما هي صورة خرّيج المدارس أو الجامعات الإغناطيّة؟

لقد عبّر عن ذلك خير تعبير الأب بدرو أرّوبه ـ الرئيس العامّ السابق على الرهبانيّة اليسوعيّة (١٩٦٥ ـ ١٩٨٣) ـ بقوله إنّ التربية الإغناطيّة ترغب في تكوين «شخصيّة متّزنة» (م ت ي ٣٢)، لأنّ التربية الإغناطيّة تخاطب جميع مقوّمات الشخص، كما أسلفنا ورأينا وفي تكوين «رجال مجدّدين» (م ت ي ١٦٥).

فلو كوّنت العقل فقط، لوقعت في فخّ «العقلانيّة» (Intellectualisme)، ولأفرزت شخصيّة متعصّبة قد تؤدّي إلى نظام سياسيّ متطرّف حيث لا تعدّديّة في الآراء والمواقف، شأنه شأن نظام آخر مبنيّ على تكوين الإرادة فقط، فيقع في فخّ «الشرعويّة» (Légalisme). ولو كوّنت الوجدان فقط، لوقعت في فخّ «الإشراق» (Illuminisme) ولأنتجت شخصيّة متطرّفة في الذاتيّة. والتاريخ البشريّ ـ السياسيّ والفكريّ والدينيّ والروحيّ ـ حافل بمثل هذه التطرّفات الناجمة عن شخصيّات غير متّزنة وغير سويّة.

لنحاول إذًا أن نرسم الآن ملامح الصورة النموذجيّة على صعيد «ذاتيّة» المتربّي الإغناطيّ، ولا سيّما قواه النفسيّة الثلاث، أي عقله ووجدانه وإرادته، وعلى صعيد غيريّته ولا سيّما حياته الاجتماعيّة.

الشخصيّة العقليّة

ترمي التربية الإغناطيّة إلى تكوين شخصيّة قادرة على الفهم والتفكير، على التحليل والائتلاف، على المقارنة والحكم، على الاستنتاج والتطبيق... بروح النقد التي لا تسلّم تسليمًا أعمى، بل تجتهد في فهم الأمور والقضايا وفي

تكوين رأي شخصيّ، وبأمانة فكريّة في معالجتها. شخصيّة منفتحة على كلّ ما يأتي من الخارج، من أشخاص وأحداث وتطوّر وتعدّديّة... (م ت ي ٤٦ ـ ٤٨). ولا يتحقّق ذلك إلاّ بأسلوب الدقّة والإتقان والكفاءة، والإبداع والابتكار والتجديد، والتعلّم أكثر منه التعليم...

الشخصيّة الوجدانيّة

وترغب التربية الإغناطيّة في تكوين شخصيّة تستخدم الوجدان استخدامًا متّزنًا بدون التطرّف في الذاتيّة، وتتذوّق الأشياء تذوّقًا باطنيًّا، وتنظر إلى الأمور لا بعقلها فقط، بل بقلبها أيضًا، وتحرّكها الرغبات المضبوطة، شخصيّة مبنيّة أساسًا على المحبّة التي تقوم «على العطاء المتبادل» بين الحبّ والمحبوب، فتظهر في «الأفعال» أكثر منها في الأقوال» (رر ٢٣٠ ـ ٢٣١)، فتحبّ الله في كلّ شيء وكلّ شيء في الله (ق ت ٢٨٨).

الشخصيّة الإراديّة

وتسعى التربية الإغناطيّة لتكوين شخصيّة تعرف كيف تضبط نفسها، وتقاوم ميولها (agendo contra)؛ رر ٩٧، ٢١) وتحيا القيم والفضائل بضمير حيّ مستقيم (رر ١٦٩، ق ت ٢٨٨). وتتّخذ القرارات وتنفذها وتلتزم بها أو بقصير العبارة تنشئة شخص حرّ «لا يثيره النجاح ولا تحطّمه الشدّة» (ق ت ٧٢٨).

الشخصيّة الاجتماعيّة

وتستهدف التربية الإغناطيّة أن تكوّن، في نهاية المطاف التربويّ، «بشرًا لأجل الآخرين» ـ بحسب تعبير للأب پدرو أرّوبه لاقى رواجًا عظيمًا في الأوساط التربويّة الإغناطيّة ـ فلا يحيا الشخص لأجل ذاته ولتحقيق مآربه الفرديّة، بل ينطلق نحو الخدمة ـ وهي نهاية مسار الروحانيّة الإغناطيّة ـ فالإحساس بالآخرين، والتضامن مع الفقراء والمحتاجين بـ «حبّ تفضيليّ»

لهم[1]. وتتجاوز الخدمة خدمة الأفراد، قاصدة المؤسّسات السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، والقضايا الحضاريّة والثقافيّة والفكريّة، وساعية لإصلاحها إلى ما هو أفضل (م ت ي ١٤٥). وينبع كلّ ذلك من شخصيّة «مجدِّدة» للمجتمع.

فالذي تشرّب بالروحانيّة الإغناطيّة، وقد تربّى ليصبح «عاملاً مكثِّرًا» يريد ويرغب ويصمّم النيّة على أن يكون «عاملاً للإصلاح» ـ كما قال الأب بدرو أرّوبه ـ وعلى أن يساهم في تشييد مجتمع جديد مبنيّ على قيم إنسانيّة متأصّلة في الإيمان بالله والثقة بالإنسان، مجتمع همّه الإنسان و«أنسنة» (Humanisation) الإنسان نفسه والمجتمعات البشريّة.

ويتحقّق هذا الهدف الشموليّ الطموح ـ المتشبّع بروح «المزيد» ـ في خصوصيّة الحياة اليوميّة ـ بموجب «المحبّة البصيرة». فما يدور في المجتمعات البشريّة يستدعي قراءة متبصّرة لاحتياجاتها وتحدّياتها، وتمييزًا بالتالي بين ما هو خير لتنميته، وما هو شرّ لإصلاحه. فيتمّ هكذا قول القدّيس إيريناوس، و«نزعته الإنسانيّة» قريبة من نزعة إغناطيوس:

«مجد الله هو الإنسان الحيّ.
وحياة الإنسان هي رؤية الله».

وختامًا لرسمنا صورة المتربّي الإغناطيّ النموذجيّة، نورد الوصف الذي أتى به الرئيس العامّ الحاليّ على الرهبانيّة اليسوعيّة، الأب بيتر هانس كولفنباخ: «مثالنا الأعلى هو إنسان مكوّن تكوينًا حسنًا، كفء فكريًّا، منفتح على التقدّم، دينيّ، محبّ، ملتزم في خدمة العدالة خدمة سخيّة» (م ت ي ١٦٦).

---

(١) يعود هذا «الحبّ التفضيليّ» إلى القرار الرابع من مجمع الرهبانيّة اليسوعيّة الثاني والثلاثين سنة ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥، حيث ظهرت العلاقة الوطيدة بين «خدمة الإيمان / تنمية العدالة»، وهي صورة مجدّدة لفكرة إغناطيوس المشهورة: مجد الله / خدمة البشر. راجع م ت ي ٧١ ـ ٩٠، ٩٦.

قائمة الكتب والمقالات

المصادر:

إغناطيوس دي لويولا: الرياضات الروحيّة ـ الرهبانيّة اليسوعيّة في الشرق الأدنى ـ بيروت ـ ط٢ ١٩٨٥.

إغناطيوس دي لويولا: القوانين التأسيسيّة للرهبانيّة اليسوعيّة ـ دار المشرق ـ بيروت ـ ١٩٩٠.

Maison Généralice des Jésuites, *Les Caractéristiques de l'Education Jésuite*, Rome 1987.

Ratio Studiorum de 1599, in *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, Vol. V. Edition par Ladislas LUKACS SJ. Rome 1986.

المراجع:

Pedro ARRUPE SJ., *Des Hommes-pour-les autres*, Conférence donnée au X[e] Congrès International des Anciens Elèves des Jésuites d'Europe à Valence (Espagne) le 31 juillet 1973 et publiée par le Centre International pour l'Education Jésuite, Curie Généralice, Rome.

Pedro ARRUPE SJ., *Nos Collèges: aujourd'hui et demain*, Conférence donnée à Rome le 13 septembre 1980 et publiée dans Acta Romana Societatis Iesu, Vol. XVIII, 1981, pp. 277-296.

CENTRUM Ignatianum spiritualitatis, *Jesuit Education - its source and inspiration:* Ignatian Spirituality. Vol XII, 1981, 3/38, Rome.

يوجد هذا المجلّد بالفرنسيّة والإسبانيّة والإيطاليّة أيضًا.

François CHARMOT SJ., *La Pédagogie des Jésuites - Ses principes, son actualité*, Spes, Paris 1943, réédité en 1951.

Robert R. NEWTON SJ., *Reflexions on the Educational principles of*

the Spiritual Exercices, Monograph 1, Jesuit Secondary Education Association, Washington 1977.

Joseph THOMAS SJ., *Le Secret des Jésuites - Les Exercices Spirituels,* DDB - Bellarmin, Coll. Christus, Essais N° 57, Paris 1984.

أولڤر برج ـ أوليڤيه اليسوعيّ: رياضات القدّيس إغناطيوس، بنيتها وجوهرها وديناميّتها ـ سلسلة الحياة الروحيّة رقم ٥ ـ دار المشرق ـ بيروت ١٩٩٠.

فاضل سيداروس اليسوعيّ: مدخل إلى روحانيّة إغناطيوس دي لويولا ـ سلسلة الحياة الروحيّة رقم ٦ ـ دار المشرق ـ بيروت ١٩٩١.

جان داله اليسوعي: مفهوم التربية عند اليسوعيين، سلسلة موسوعة المعرفة المسيحية، قضايا ١ ـ دار المشرق ـ ١٩٩١.

من منشورات دار المشرق اللغويّة

- أصول الترجمة مع تمارين، لجوزف نعوم حجّار وأندره دالثري، الطبعة التاسعة
- دراسة في أصول الترجمة، لجوزف نعوم حجّار، الطبعة الخامسة
- الترجمة العمليّة، لأنطوان شكري مطر، الطبعة السادسة
- التمارين التطبيقيّة للترجمة العمليّة، لأنطوان شكري مطر
- الترجمة بالنصوص، لكميل إسكندر حشيمه، الطبعة الثانية
- مبادئ العربيّة في الصرف والنحو (٤ أجزاء)
  للمعلّم رشيد الشرتوني، الطبعة السابعة عشرة
- غرائب اللغة العربيّة، لرفائيل نخلة، الطبعة الرابعة
- البلاغة والتحليل، لأنطوان مسعود البستاني، الطبعة الرابعة
- روائع الأمثال: عربيّة، عالميّة، دينيّة، لميشال مراد

- *Grammaire Ethiopienne*, par M. Chaîne, S.J.
- *Arabo e Berbero nel linguaggio italo-siculo*, par G. Barbera
- *Traité de Philologie Arabe*, 2 vol., par H. Fleisch, S.J., 2ème édit.
- *Cours de langue arabe*, par A. d'Alverny, S.J. 5ème édit.

بَعْثَتا اليسوعيّين لدى أقباط مصر

(١٥٦١ ـ ١٥٦٣ و١٥٨٢ ـ ١٥٨٥)

الأب شارل ليوا اليسوعيّ

نقله إلى العربيّة الأب صبحي حموي

لقد وُفِّق الأب أنطوان رباط اليسوعيّ (١٨٦٧ ـ ١٩١٣) إلى حدّ بعيد، يوم وضع مؤلّفه «وثائق غير مطبوعة تُفيد تاريخ المسيحيّة في الشرق». ففي ١٩٠٥، صدر المجلّد الأوّل، وأمّا المجلّد الثاني فقد أكمله الأب فرنسيس تورْنبيز اليسوعيّ (١٨٥٦ ـ ١٩٢٦) بعد وفاة كاتبه. يمتاز المؤلّف بالاستقاء مباشرةً من المصادر وبصف الوثائق الأصليّة التي لا بدّ أن يستند إليها كلّ بحث تاريخيّ رصين. فالأبحاث التي قام بها عن الأب يوحنّا المعمدان إليانو اليسوعيّ (إن اقتصرنا على موضوع هذه المقالة) مدينة له بما لا يُقدّر.

ولكن يحسن ألاّ يخفى علينا أنّ الأب رباط وجد النصوص التي نشرها قد تمّ نسخها. ذلك بأنّ الأب لويس كسفاريوس أبوجيت اليسوعيّ (١٨١٩ ـ ١٨٩٥) كان قد حَصَل على إذن قلّ نظيره، وهو أن ينسخ عددًا من الرسائل الأصليّة العائدة إلى الرهبانيّة اليسوعيّة القديمة، والتي كانت في محفوظات رومة (١٨٤٦)، علمًا بأنّ مراجعة المحفوظات الكنسيّة ومحفوظات الرهبانيّة اليسوعيّة كانت محصورة في بعض العلماء الاختصاصيّين فقط، قبل أن يفتحها البابا ليون الثالث عشر للبَحّاثين، وهذا ما فعلته الرهبانيّة اليسوعيّة بعده وعلى مثاله. وجمع الأب أبوجيت ما عثر عليه في عدّة دفاتر ضخمة تحتوي على ألفَيْن وخمسمائة صفحة بخطّ يده، ما زالت في محفوظات الآباء اليسوعيّين في بيروت (وثائق ٢، صفحة ٣ من مقدّمة الأب تورْنبيز). ومن جهة أخرى، استفاد

الأب ربّاط من إقامته في فرنسا بصفة طالب، فنسخ عددًا كبيرًا من المستندات التي وجدها في محفوظات فرنسا. فكان دفتر المستندات هذا نقطة انطلاق لعدّة مقالات ومؤلّفات كتبها الآباء اليسوعيّون في لبنان: «المرسَلون إلى المشرق في ١٧٧٣» للأب أنطوان ربّاط (في «رسائل كَنْتِرْبري» ١٩٠٢ ـ ١٩٠٣، الملحق، ص ٤٩ ـ ٦١)، و«الرسالة الأولى للرهبانيّة اليسوعيّة في سورية (١٦٢٥ ـ ١٧٧٤)» للأب جبرائيل لِفَنْك اليسوعيّ (١٨٦٨ ـ ١٩٣٨)، بيروت ١٩٢٥، و«المرسَلون الأخيرون للرهبانيّة اليسوعيّة في المشرق» للأب جبرائيل لِبون اليسوعيّ (١٨٦٤ ـ ١٩٤٢) (في: رسائل فورڤيير، ١٩٣٧، ص ١٢٧ ـ ١٤٣)، وأخيرًا المجموعة المُستنسخة التي لا تحمل اسم كاتبها «المُرسَلون إلى المشرق في الرهبانيّة اليسوعيّة القديمة: ١٥٢٣ ـ ١٨٢٠» للأب جبرائيل لِبون أيضًا، وهي أداة عمل مفيدة، تخطّاها الزمن في أيّامنا ولم يَبق منها إلاّ نُسخ قليلة. وهناك كُتّاب آخرون ـ منهم الأب لويس شيخو (١٨٥٩ ـ ١٩٢٧) ـ استفادوا كثيرًا من تلك الكمّيّة الكبيرة من الوثائق التي جمعها الأب أبوجيت وأكملها الأب ربّاط، وأفادوا بها مقالاتهم في مجلّة المشرق. وفضل الأب شيخو أنّه رأى كيف ان العلم التاريخيّ الذي يتناول المسيحيّة في الشرق استطاع ان يقفز قفزة إلى الأمام على أثر نشر تلك الوثائق. لقد أصاب في نظرته، وتلك المجموعة ترد في الكثير من المراجع.

لكنّه لم يُحسن المقارنة بين نُسَخ الأب أبوجيت (وبعض المعاونين، على ما يبدو) والمستندات الأصليّة. وهذا الإثبات يُبطل قيمتها العلميّة، لأنّ الأخطاء في القراءة لم تصحّح، وهناك نصوص قد حُذفت وأحيانًا بُتِرت، كما أنّ حواشيه تتّسم بطابع معارف زمانه. وأشهر أخطائه أنّه زعم أنّ الأب إليانو وُلد في الإسكندريّة (وثائق ١، ص ١٩٥).

وفي أثناء ذلك، ظهرت سلسلة «الروائع التاريخيّة للرهبانيّة اليسوعيّة». فمنذ ١٨٩٤، أخذ فريق من المؤرّخين الإسبان ينشرون، أوّلاً في مدريد ثمّ في رومة، بعد انتقالهم إليها، الوثائق المتعلّقة بنشأة الرهبانيّة اليسوعيّة. ومعرض الرسالات الكبير الذي أُقيم في ١٩٢٥ كان نقطة الانطلاق للسلسلة الفرعيّة «روائع الرسالات»، المتعلّقة بنشأة الرسالات اليسوعيّة في آسيا وأمريكا. وحتّى

١٩٩٠ ما يقارب المائة والأربعين مجلّدًا خرجت من المطابع، ومع ذلك لا ذكر للشرق الأدنى بمعناه الواسع (اليونان وأرمينيا والعجم وسورية ولبنان ومصر، علمًا بأنّ الأب كميلو بكّاري اليسوعيّ أصدر، بين ١٩٠٣ و١٩١٧، مجلّداته الخمسة عشر من المؤلّفات غير المطبوعة عن البعثة البابويّة لدى أقباط الحبش). كانت الوثائق عن منطقتنا كثيرة، ولكنّها مبعثرة في منشورات قديمة وحديثة لا تُحصى، كالمذكّرات الجديدة وأعمال الأب أ. كارايون اليسوعيّ و«وثائق» الأب ربّاط، إلخ.

لكن هذا النقص سيُسَدّ عن قريب، جزئيًا على الأقلّ، لأنّنا نشعر اليوم بحاجة ماسّة إلى إكمال ما نشره الأب ربّاط لغاية تاريخه، إذ إنّ مؤلّفه، وما من أحد يُنكر فضله، أصبح نادرًا وقد تخطّاه الزمن. ذلك بأنّ الأخطاء التي وقعت لا تزول، لأنّ المقارنة بين النُّسخ لم تتمّ حتّى اليوم. وهناك أيضًا نقص في التعليقات على النصوص وفي المراجع إلى الأبحاث الحديثة. ولا بدّ من الإشارة إلى الأرقام التي تُحيل إلى المحفوظات، ليتسنّى الاهتداء بسهولة إلى النصوص الأصليّة. ولا تُنسَ أنّ العديد من الوثائق التكميليّة قد ظهرت بعد ذلك التاريخ. وقصارى القول إنّنا منذ زمن طويل في حاجة إلى نشرة حديثة، مبنيّة على ما يقتضيه العلم في أيّامنا، على مثال ما نراه في «الروائع التاريخيّة».

أمّا السلسلة الجديدة فإنّها تحمل اسم «روائع الشرق الأدنى»، والمجلّد الأوّل هو للأب سامي خوري اليسوعيّ، وقد ظهر في ١٩٨٩، باسم «فلسطين ولبنان وسورية وما بين النهرين (١٥٢٣ ـ ١٥٨٣)». وهو يحتوي، وأحيانًا ينقل، الوثائق القديمة للرهبانيّة اليسوعيّة، منذ أيّام القدّيس إغناطيوس، والمختصّة بالشرق الأدنى. في هذا المجلّد، وردت المقدّمة والحواشي بالفرنسيّة، لا باللاتينيّة كما كانت العادة في المجلّدات القديمة. والقسم الأكبر من هذا المؤلّف يروي البعثة البابويّة التي قام بها الأب يوحنّا المعمدان إليانو (١٥٣٠ ـ ١٥٨٩) لدى الموارنة (١٥٧٨ ـ ١٥٨٢).

وفي ١٩٨٥ كان الأب شارل ليبُوا اليسوعيّ قد قدّم أطروحة للدكتوراه في علم الرسالة (missiologie) أمام الجامعة الغريغوريّة في روما. وكان عنوانها: «معمر ويسوعيّو الرهبانيّة اليسوعيّة القديمة». وهذا العمل كان يفترض

إصدار المجلّد الثاني لتلك السلسلة المختصّة بالشرق الأدنى. وسيضمّ هذا المجلّد ما دوّنه الآباء اليسوعيّون الأوّلون في مصر: مَرْتان زُرْتوزا وميخائيل دي بِرْيغا وفُلْجانْس فرَيْر (وكان الثاني والثالث يُقيمان في مصر بصفة عبيد للأتراك) والبعثة البابويّة الأولى التي قام بها اليسوعيّون لدى الأقباط، وهما الأب خريستوف رودريكيز (١٥٢١ ـ ١٥٨١) والأب يوحنّا المعمدان إليانو، من ١٥٦١ إلى ١٥٦٣. كان قِسم من هذه الوثائق قد نُشر في الظروف المعروفة. وقد أضيفت إليها وثائق جديدة، منها وثائق ـ تنبض بالحياة ـ عن غَرَق الأب إليانو بالقرب من شاطئ قبرس ومقتطفات من سيرته الذاتيّة.

ثمّ يليه مجلّد آخر، وهو في مرحلة إعداده النهائيّة. وسيروي البعثة البابويّة الثانية التي قام بها اليسوعيّون لدى الأقباط (١٥٨٨ ـ ١٥٨٥). وهي تأتي مباشرةً بعد البعثة البابويّة لدى الموارنة. ذلك بأنّ الأب إليانو، بناءً على أمرٍ من البابا غريغوريوس الثالث عشر والرئيس العامّ كلود أكواڤيڤا، ذهب، بصحبة الأخ ماريو أماتو، من طرابلس إلى القاهرة، ووصلا إليها في ٣ تشرين الأوّل (أكتوبر) ١٥٨٢. وهذه البعثة البابويّة الثانية لا تُعرف إلاّ قليلاً، مع أنّها غير مجهولة. لم ينشرها الأب ربّاط، مع أنّ الأب أبوجيت كان قد نسخ قسمًا منها (وثائق ٩، ص ١٩٤ و٢٠٤ و٣٠٥). وهي أيضًا تنتهي بشكل غريب كالأولى: فإنّ اليسوعيّين أُلقوا أخيرًا في السجن:

وهناك كُتّاب آخرون يقولون إنّ أرض الشرق الأدنى كانت عزيزة على قلب مؤسّس الرهبانيّة اليسوعيّة. فلنتذكّر في الدقّة التي أعدّ بها البعثة البابويّة لدى أقباط الحبش. أمّا البعثتان إلى مصر فقد تمّتا بعد وفاة القدّيس إغناطيوس. ولا شكّ أنّه لكان أيّدهما بجميع الوسائل. ولقد سهر خليفتاه الأب لينيز والأب أكواڤيڤا عليهما عن كثب. وكان البابا بيوس الرابع والبابا غريغوريوس الثالث عشر يوليان هذا الأمر أهمّيّة كبرى. وستأتي أدناه بخلاصة هاتين الحقبتين، كما تظهران في الوثائق الأصليّة التي جُمعت في المؤلّفيْن اللذين نُقلت عنهما. ففي ما يتعلّق بالوثائق وبالمراجع ذات الطابع العلميّ، نحيل القارئ إلى تلك «الروائع» التي ستصدر.