A.U.B. LIBRARY

AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



لجنة التأليف والترجمة والنشر

الديمقراطية والتربية

وهو

مقدمة فى فلسفة التربية

370.1
D51daA
c.1

تأليف

جون ديوى

أستاذ الفلسفة فى جامعة كولومبيا فى نيويورك

نقله إلى العربية

الدكتور متى عقراوى
عميد دار المعلمين العالية
بغداد

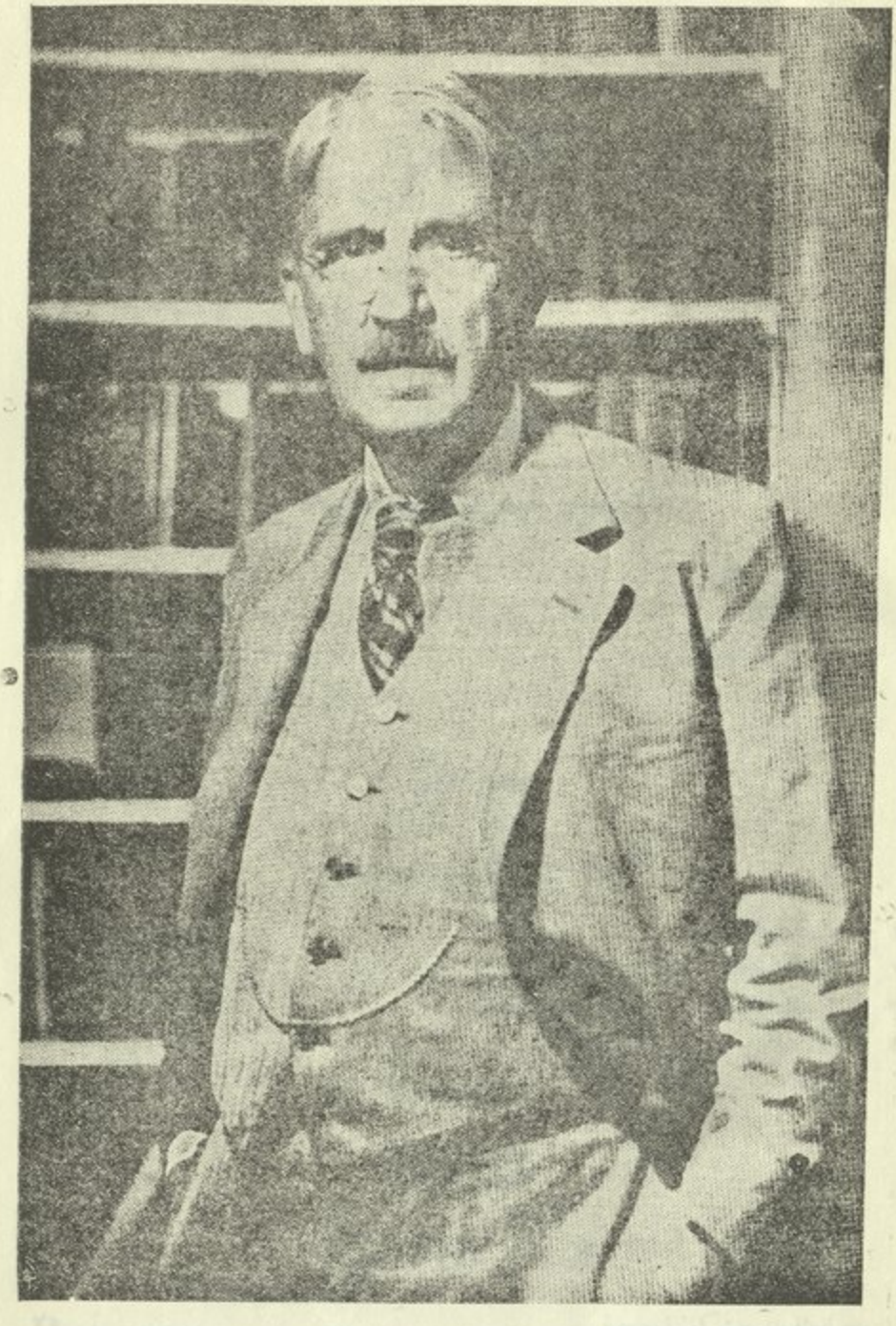
و

زكريا ميخائيل
المدرس فى الاعدادية المركزية
بغداد

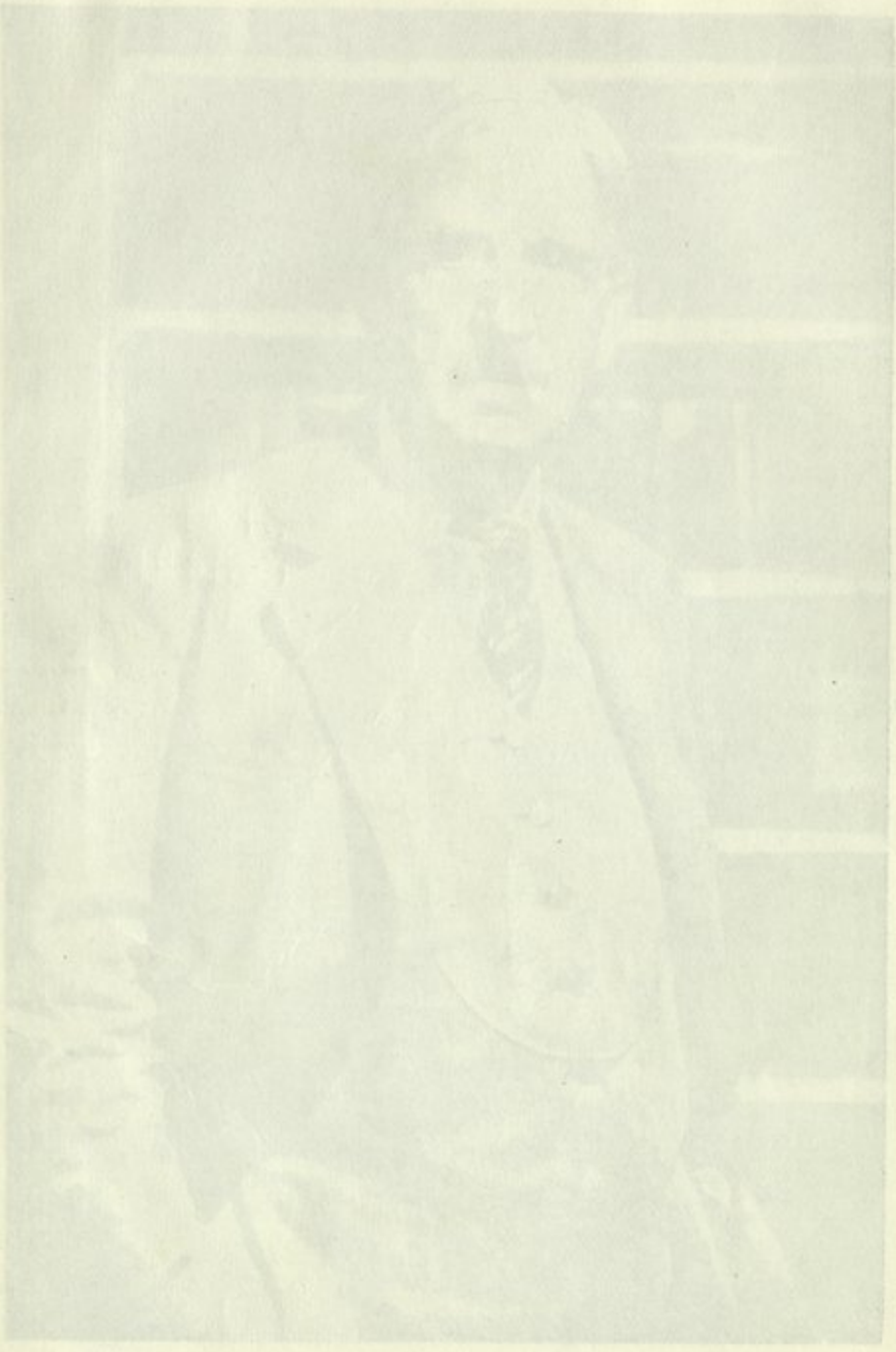
القاهرة
مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر
١٣٦٥هـ — ١٩٤٦م

10091-1515

155-16001



جوده رلوی



الفهرس

صفحة

مقدمة ... ... ك

الفصل الأول

التربية من حيث هى ضرورة للحياة

١ — تجدد الحياة بالنقل ١
٢ — التربية والاتصال ٤
٣ — منزلة التربية المقصودة ٦
الخلاصة ١٠

الفصل الثانى

التربية من حيث هى وظيفة اجتماعية

١ — طبيعة البيئة ومعناها ١١
٢ — البيئة الاجتماعية ١٣
٣ — الوسط الاجتماعى من حيث هو عامل تربوى ١٧
٤ — المدرسة من حيث هى بيئة خاصة ٢٠
الخلاصة ٢٣

الفصل الثالث

التربية من حيث هى توجيه

١ — البيئة من حيث كونها موجهة ٢٥
٢ — أسباب التوجيه الاجتماعى ٢٨
٣ — التقليد وعلم النفس الاجتماعى ٣٥
٤ — بعض التطبيقات التربوية ٣٨
الخلاصة ٤٢

صفحة

الفصل الرابع

التربية من حيث هى نمو

١ — شروط النمو ٤٢
٢ — العادات من حيث هى معبرات عن النمو ٤٨
٣ — المغازى التربوية لفكرة النمو ٥١
الخلاصة ٥٥

الفصل الخامس

الإعداد والانكشاف والترويض الشكلى

١ — القول بأن التربية إعداد ٥٦
٢ — القول بأن التربية انكشاف ٥٨
٣ — القول بأن التربية تدريب للقوى ٦٢
الخلاصة ٧٠

الفصل السادس

التربية محافظة وتقدمية

١ — القول بأن التربية تكوين ٧٣
٢ — القول بأن التربية إعادة ومراجعة ٧٥
٣ — التربية تكوين جديد ٧٩
الخلاصة ٨٢

الفصل السابع

الفكرة الديمقراطية فى التربية

١ — متضمنات الاجتماع الإنسانى ٨٤
٢ — المثال الديمقراطى ٨٩
٣ — الفلسفة الأفلاطونية فى التربية ٩١
٤ — المثال الفردى فى القرن الثامن عشر ٩٤
٥ — التربية قومية واجتماعية ٩٦
الخلاصة ١٠٢

صفحة

الفصل الثامن

الأهداف فى التربية

١ — طبيعة الهدف ١٠٤
٢ — معايير الأهداف الصالحة ١٠٨
٣ — تطبيق هذه المبادى على التربية ١١٠
الخلاصة ١١٤

الفصل التاسع

هدفا النمو الطبيعى والكفاية الاجتماعية

١ — القول بأن الطبيعة مصدر الهدف ١١٦
٢ — القول بأن الهدف هو الكفاية الاجتماعية ١٢٣
٣ — القول بأن الثقافة هدف ١٢٦
الخلاصة ١٢٨

الفصل العاشر

الوعى والضبط

١ — معانى المصطلحات ١٣٠
٢ — أهمية فكرة الوعى فى التربية ١٣٦
٣ — بعض نواحى الموضوع الاجتماعية ١٤١
الخلاصة ١٤٤

الفصل الحادى عشر

الخبرة والتفكير

١ — طبيعة الخبرة ١٤٥
٢ — منزلة التفكير فى الخبرة ١٥٠
الخلاصة ١٥٧

الفصل الثانى عشر

التفكير فى التربية

١ — الأسس الجوهرية للطريقة ١٥٩

صفحة

الخلاصة ١٧٠

الفصل الثالث عشر

طبيعة الطريقة

١ — وحدة المادة والطريقة ١٧٢
٢ — الطريقة عامة وفردية ١٧٧
٣ — خصائص الطريقة الفردية ١٨١
الخلاصة ١٨٧

الفصل الرابع عشر

طبيعة المادة الدراسية

١ — مادة المعلم والمتعلم ١٨٩
٢ — نمو المادة فى المتعلم ١٩٢
٣ — العلم أى المادة القائمة على العقل ١٩٧
٤ — المادة الاجتماعية ٢٠٠
الخلاصة ٢٠٢

الفصل الخامس عشر

اللعب والعمل فى المنهج

١ — مكانة الأشغال الفعالة فى التربية ٢٠٣
٢ — الأشغال المتيسرة فى المدارس ٢٠٥
٣ — الشغل واللعب ٢١١
الخلاصة ٢١٥

الفصل السادس عشر

أهمية الجغرافية والتاريخ

١ — اتساع الأعمال الأولية فى معناها ٢١٦
٢ — التاريخ والجغرافيا مادتان متكاملتان بطبيعتهما ٢١٩
٣ — التاريخ والحياة الاجتماعية الحاضرة ٢٢٢
الخلاصة ٢٢٦

صفحة

الفصل السابع عشر

العلم فى منهج الدراسة

١ — المنطق والنفسى ٢٢٩
٢ — العلم والتقدم الاجتماعى ٢٣٢
٣ — النزعة الطبيعية والنزعة الإنسانية فى التربية ٢٣٧
الخلاصة ٢٣٩

الفصل الثامن عشر

قيم التربيـــة

١ — طبيعة الفهم أى التقدير ٢٤١
٢ — تقويم الموضوعات الدراسية ٢٤٨
٣ — تصنيف القيم وتنظيمها ٢٥٣
الخلاصة ٢٥٩

الفصل التاسع عشر

العمل والراحة

١ — أصل التعارض ٢٦١
٢ — الوضع الحاضر ٢٦٦
الخلاصة ٢٧١

الفصل العشرون

١ — المعارضة بين الخبرة والمعرفة الحقيقية ٢٧٣
٢ — النظرية الحديثة فى الخبرة والمعرفة ٢٧٧
٣ — الخبرة من حيث هى تجريب ٢٨٣
الخلاصة ٢٨٦

الفصل الحادى والعشرون

الدروس الطبيعية والاجتماعية — المذهبان الطبيعى والإنسانى

١ — الأساس التاريخى للدراسة الإنسانية ٢٨٨

صفحة

٢ — الاهتمام العلمى الحديث بالطبيعة ٢٩٣
٣ — المشكلة الحاضرة فى التربية ٢٩٦
الخلاصة ٢٩٨

الفصل الثانى والعشرون

الفرد والعالم

١ — العقل فرديا محضا ٢٩٩
٢ — العقل الفردى من حيث هو عامل فى إعادة التنظيم ٣٠١
٣ — النظرية التربوية المقابلة لهذه الفلسفات ٣٠٩
الخلاصة ٣١٣

الفصل الثالث والعشرون

التربية فى نواحيها المهنية

١ — معنى المهنة ٣١٤
٢ — مكانة الأهداف المهنية فى التربية ٣١٦
٣ — الفرص والأخطار الحاضرة ٣١٩
الخلاصة ٣٢٧

الفصل الرابع والعشرون

فلسفة التربية

١ — مراجعة انتقادية ٣٢٩
٢ — طبيعة الفلسفة ٣٣١
الخلاصة ٣٣٩

الفصل الخامس والعشرون

نظريات المعرفة

١ — المناقضة بين الاطراد والثنائية ٣٤٠
٢ — مذاهب الطريقة ٣٤٦
الخلاصة ٣٥١

صفحة

الفصل السادس والعشرون

نظريات الأخلاق

١ — الداخلي والخارجي ٣٥٣
٢ — المناقضة بين الواجب والمصلحة ٣٥٧
٣ — الذكاء والخلق ٣٦١
٤ — ما هو اجتماعي وما هو خلقي ٣٦٤
الخلاصة ٣٦٧

مقدمة المؤلف

حاولنا فيما يلى من الصفحات الكشف عن الأفكار التى ينطوى عليها المجتمع الديمقراطى وشرحها وتطبيقها على مشاكل التربية . وأودعنا بحثنا بيانا لأساليب التربية العامة وأهدافها الإنشائية على نحو ما نراها من وجهة نظرنا هذه . وضمناه كذلك تقديراً انتقاديا لنظريات المعرفة والنمو الأخلاقى التى صيغت فى ظروف اجتماعية سابقة — ظروف لا تزال تعمل فى المجتمعات الديمقراطية اسما ، على إعاقة تحقيق المثل الأعلى الديمقراطى تحقيقا وافيا . وسيظهر للقارئ عند قراءته للكتاب أن الفلسفة التى بسطناها تصل ارتقاء الديمقراطية بارتقاء الطريقة التجريبية فى العلوم ، و بأفكار النشوء والتطور فى علوم الحياة ، وبالتنظيم الصناعى الحديث ، وأنها تعنى ببيان ما يتطلبه هذا الارتقاء من تبديل فى مادة التربية وأسلوبها .

ولا بد لى من الاعتراف بدينى إلى الدكتورة گودسل[1] الأستاذة فى كلية المعلمين[2] للانتقادات التى أبدتها و إلى الأستاذ كلباترك[3] من المعهد نفسه لانتقاداته واقتراحاته عن ترتيب الموضوعات ، وقد اقتبست منها بكل حرية ، و إلى الآنسة ألسى ر يلى كلاب[4] لانتقاداتها واقتراحاتها الكثيرة . وقد منَّ علىّ الأولان كذلك بقراءة مسودات المطبعة وتصحيحها . هذا و إنى لمدين دينا عظيما إلى أجيال متعاقبة من الطلاب استغرقت صفوفهم من السنين ما لا يسعنى عده .

جون ديوى

جامعة كولومبيا ، فى مدينة نيو يورك
أغسطس سنة ١٩١٥

---

(١) الدكتورة ولستن گودسل (Wyllistine Goodsell) من أساتذة تاريخ التربية فى كلية المعلمين .

(٢) كلية المعلمين (Teachers College) قسم من جامعة كولمبيا بنيويورك ولعلها أعظم معهد تربوى فى العالم لتدريب الباحثين فى شؤون التربية وعلم النفس ، وإعداد رجال ونساء لتقلد المناصب التعليمية والتربوية المختلفة ، ويؤمها آلاف الطلاب فى كل سنة لا من أمريكا فقط بل من جميع أنحاء الدنيا .

(٣) الأستاذ وليم هرد كلباتريك (William Heard Kilpatrik) أستاذ فلسفة التربية سابقا فى كلية المعلمين المذكورة وخير المدرسين الذين شهدناهم فى حياتنا وهو تلميذ الأستاذ ديوى . ويعد أعظم رسول وداعية لنظرياته فى التربية . وهو مؤلف كتب عديدة منها « أسس الطريقة » (Foundations of Method) وقد سبقت لنا ترجمته ولم ننشره بعد . وكتاب « التربية لحضارة متبدلة » (Education for a Changing Civilization) الذى ترجمه زميلنا الدكتور محمد فاضل الجمالى وغير ذلك .

(٤) (Miss Elsie Ripley Clapp) سكرتيرة الدكتور ديوى يوم كان يدرس فى جامعة كولمبيا .

سفاية الصفصاف

---

(١) (٢) (٣) (٤)

---

(١) (٢) (٣) (٤)

الفصل الأول

التربية من حيث هى ضرورة للحياة

١ — تجدد الحياة بالنقل :

إن أهم فارق بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة هو حفظها لكيانها بتجديد نفسها . فالحجر إذا أصابته ضربة قاومها . فإذا كانت مقاومته أشد من قوة الضربة لم يتغير شكله فى ظاهره ، وإلا فإنه يتحطم ويتناثر إلى أجزاء صغرى . ولا يحاول الحجر أبداً أن يجيب عن الضربة إجابة يحفظ بها كيانه فى وجهها ، فضلا عن أن يحولها إلى عامل يستغله فى سبيل استمرار فعله . أما الكائن الحى فقد يسهل على قوة أعلى من قوته أن تسحقه ، ولكنه مع ذلك يحاول أن يحوّل القوى المؤثرة فيه أداء تعينه على حفظ وجوده . فإن لم يستطع ذلك ، فإنه لا يتحطم كالحجر إلى أجزاء متناثرة فحسب ، بل يفقد ذاته من حيث هو كائن حى ، وذلك فى المراتب العليا من الحياة على أقل تقدير .

والكائن الحى يجاهد فى استغلال القوى المحيطة به لمصلحته . فيستخدم الضوء والهواء والرطوبة والتربة . وإذا قلنا إنه يستغلها فإنما نقصد أنه يحولها إلى وسائل لإدامة بقائه . وما دام نموه مطرداً فإنه يعوض بما يجنيه من الفوائد أكثر مما يفقده من الطاقة فى استثمار محيطه — أى أنه ينمو . فإذا فهمنا كلمة السيطرة (control) بهذا المعنى ، أمكننا حينئذ أن نقول : إن الكائن الحى هو الذى يستذل قوى الطبيعة ويسيطر عليها لاستدامة فعاليته (activity) — تلك القوى التى تفنيه إن هو جمد لها فى مكانه . فالحياة إذاً عملية تجدد ذاتها بفعلها فى البيئة .

إلا أن جميع المراتب العليا من الأحياء لا تستطيع إدامة هذه العملية إلى أجل غير محدود ، إذ لا بد لها أن تخور مع الزمن وتموت . فالكائن الحى عاجز عن قيامه بتجديد نفسه أبد الدهر . ولكن دوام عملية الحياة لا يتوقف على إطالة بقاء فرد بعينه ، إذ أن توليد أشكال أخرى من الحياة يسير فى تعاقب دائم . وإذا كانت مخلفات طبقات الأرض تدلنا على أن

الاندثار ليس مقصوراً على الأفراد ولكنه يعترى الأنواع كذلك ، فإن عملية الحياة تبقى سائرة فى أشكال متزايدة التعقيد ، إذ كلما فنيت بعض الأنواع خلفتها أنواع أخرى أكثر اقتداراً على استغلال العقبات التى حاولت أشكال الحياة الأولى مغالبتها عبثاً . ولذلك كان معنى دوام الحياة هو دوام تكييف البيئة بحسب حاجات الكائنات الحية .

لقد تكلمنا حتى الآن على الحياة فى أوضع معانيها ، أى من حيث هى شىء مادى ، ولكننا نستعمل كلمة « الحياة » للدلالة على الخبرة (experience) بكامل اتساعها فردية ونوعية (racial) ، فإذا وقع بين أيدينا كتاب عنوانه « حياة لنكولن » لا ننتظر أن نجد بين دفتيه بحثاً مطولا فى الفسلجة (physiology) و إنما نتوقع عرضاً للحياة الاجتماعية التى سبقت حياة « لنكولن » ووصفاً لما كان يحيط به فى أول عهده بالحياة ، ولظروف أسرته وعملها ، والأحداث الخطيرة التى كونت خلقه ، وأبرز ضروب كفاحه ونتاج عمله ، وآماله وأذواقه وأفراحه وآلامه . ومثل هذا كله هو ما نعنيه تماما عند الكلام على حياة قبيلة متوحشة أو الشعب الأثينى أو الأمة الأميركية . وهكذا «فالحياة » تشمل العادات والمؤسسات والعقائد وصور النصر والهزيمة وضروب اللهو والأعمال .

وسنستعمل كلمة « الخبرة » فى نفس المعنى الزاخر الذى تتصف به الحياة . و إنه ليصدق عليها كما يصدق على الحياة بمعناها الفسلجى المجرد ، مبدأ الدوام بالتجدد . ومن هنا نرى ، فى الإنسان ، أن تجدد وجوده المادى يصحبه تجدد فى معتقداته ومثله العليا وآماله وسعادته و بؤسه وما يمارسه من الأعمال . فدوام أية خبرة إذاً بتجدد المجتمع حقيقة لا تجوّز فيها . والتربية فى أوسع معانيها هى أداة هذه الإدامة للحياة من الناحية الاجتماعية . ألا ترى أن كل فرد من الأفراد الذين يؤلفون المجتمع — سواء أوجد فى مدينة حديثة أم فى قبيلة متوحشة — يولد قليل النضج لا حول له فى الحياة ولا طول ولا لغة ولا معتقد ولا يملك رأياً ولا مقياساً اجتماعياً ، وأنه وهو الفرد الحامل لخبرة الجماعة فى الحياة يعيش إلى أجل ثم يموت ، ومع هذا تبقى الجماعة قائمة مطردة ؟

إن سنة الحياة الأساسية التى لا تبديل لها القاضية بأن يولد كل عضو من أعضاء المجتمع ثم يموت تحدد لنا ضرورة التربية . فهنالك تفاوت بين الكبار الناضجين الحاصلين على

ما عند الجماعة من معلومات وعادات ، و بين الأطفال غير الناضجين الذين يمثلون وحدهم حياة الجماعة المقبلة . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهناك ضرورة تقضى بألا تستبق الجماعة حياة العدد الأوفر من الأطفال فحسب ، بل ينبغى أن تشركهم فى مصالح الكبار وأغراضهم ومعارفهم ومهارتهم وضروب أعمالهم ، و إلا فقد المجتمع الحياة التى يتميز بها . إن أعمال الكبار حتى عند القبائل المتوحشة ، تفوق إلى حد كبير ما يستطيع أطفالها القيام به لو تركوا وشأنهم . وكلما تقدمت الحضارة ، اتسعت الشقة بين قدرة الناشئين الفطرية ومعايير الكبار فى الحياة وعاداتهم . وليس النموالجسمى والسيطرة على الضروريات التى تضمن الوجود المادى بكافيين وحدهما لضمان بقاء حياة الجماعة ، بل هنالك حاجة إلى بذل مجهود عمدى و إلى تكلف الكثير من العناء والتفكير فى سبيل ذلك ؛ فإن الأطفال يولدون وهم لا يحيطون خُبراً بأهداف الجماعة وعاداتها ، بل هم لا يعبأون بها أبداً . وما على الجماعة إلا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحى بها ، وما من طريق إلى ذلك ، أى إلى تقريب الشقة بين الطفل والجماعة ، إلا بالتربية .

فوجود المجتمع متوقف كما هو الحال فى الحياة البيولوجية على عملية النقل . وهذا النقل يتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين . فبغير انتقال المثل العليا والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها لا يمكن لحياة الجماعة أن تدوم . ولو كان الأفراد الذين يؤلفون الجماعة يعيشون أبد الدهر ، لعملوا إن شاءوا على تربية الناشئين ، إلا أن الدافع لهم فى هذه الحال يكون الرغبة الشخصية لا الضرورة الاجتماعية . أما الآن فالتربية عمل تحتمه الضرورة .

ولنتصور جماعة أقبل عليها طاعون فأباد جميع أفرادها دفعة واحدة ، فبدهى أنها لن تقوم لها قائمة . ومع ذلك فيد الموت تنال حتما كل فرد من أفرادها كما لو أبادهم طاعون برمتهم دفعة واحدة . إلا أن الفرق التدريجى فى أعمار الأفراد ، وما نشاهده من أن بعضهم يولدون فى حين يموت بعض آخر ، كل هذا من شأنه أن ييسر تجديد لحمة المجتمع وسداه تجديداً مستمراً بطريق نقل الأفكار وأساليب العمل . بيد أن هذا التجديد لا يحدث بحركة ذاتية (أوتوماتية) ؛ فإن لم تبذل الجهود فى سبيل إحداث هذا الانتقال صحيحاً كاملا ، تنزلت أشد

الجماعات إمعانا فى الحضارة إلى البربرية ثم إلى الوحشية . والواقع أن بنى الإنسان يولدون قليلى النضج إلى درجة أنهم لو خلوا وأنفسهم بدون توجيه الآخرين وعونهم ما تمكنوا من الحصول حتى على أيسر الكفايات اللازمة لحياتهم المادية . فصغار البشر يظهرون قليلى الحظ جداً من الكفايات الأصلية إذا ما ووزنوا بصغار الحيوانات الدنيا ، حتى أنهم لا قبل لهم باكتساب القوى التى تكفل حصولهم على ما يسد رمقهم إلا بحياطة غيرهم . فما أشد حاجتهم إلى الرعاية إذاً فى محيط بلغت فيه الإنسانية مبلغها من الصناعة والفن والعلم والخلق !!

٢ — التربية والاتصال (Communication) :

لعل ما أبناه من ضرورة التعليم والتعلم لدوام الجماعة واضح كل الوضوح بحيث يخيل للقارئ أننا إنما نؤكد بديهة لاتحتاج إلى توكيد . وعذرنا فى ذلك رغبتنا فى ألا نحصر تفكيرنا فى التربية من ناحيتها المدرسية المقصودة . فالمدرسة حقاً أداة هامة من أدوات النقل التى تكوّن ميول الناشئة ولكنها أداة واحدة فقط . وهى بالقياس إلى الأدوات الأخرى سطحية نسبياً . ولا نستطيع أن نعرف المنزلة الحقيقية للأساليب المدرسية فى التربية إلا إذا عرفنا ضرورة غيرها من أساليب أعظم خطراً وأكثر دواما .

إن وجود المجتمع لا يدوم بالنقل والاتصال فحسب . ولكن يصح أن نقول إن وجوده متضمّن فى النقل والاتصال . فليست الصلة بين الكلمات الإنجليزية — Common (مشترك) Community (جماعة) Communication (اتصال) — لفظية فحسب . ذلك بأن الناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من الأشياء ، وأن الاتصال هو الوسيلة التى بها يشتركون فى إحراز الأشياء . أما الأشياء التى ينبغى لهم الاشتراك فيها حتى يؤلفوا جماعة أو مجتمعاً فهى الأهداف والعقائد والمطامح والمعارف أى التفاهم ، أو كما يقول أهل الاجتماع التشابه العقلى . ومثل هذه الأشياء لا يمكن أن تنقل بين الأفراد نقلا مادياً كما تنقل الحجارة ، ولا يمكن أن يشترك الأفراد فيها كما يشتركون فى تقسيم فطيرة بينهم ، و إنما الاتصال الذى يكفل لهم الاشتراك فى التفاهم هو ذلك الاتصال الذى ينتج تماثل الميول الفكرية والعاطفية بينهم أى تماثل الوسائل التى يجيبون بها عن حاجياتهم ومطامحهم .

إن مجرد تجاور الأشخاص لا يجعلهم يؤلفون جماعة ، كما أن التأثير الاجتماعى لا ينقطع عن الإنسان بمجرد ابتعاده أقداماً أو أميالا عن غيره . فرب كتاب أو رسالة تؤلف بين أناس تفصل بينهم آلاف الأميال ، وتمكن من صلاتهم بعضهم ببعض أكثر مما قد يأتلف أناس يعيشون تحت سقف واحد . بل إن الأفراد لا يكونون جماعة لكونهم يعملون فى سبيل غاية واحدة فحسب . فأجزاء الآلة تتعاون فى عملها أشد التعاون للوصول إلى نتيجة مشتركة ، ومع ذلك فأجزاء الآلة لا تؤلف جماعة . أما إذا أدرك كل الأفراد هدفهم المشترك واتجهوا بميولهم إليه بحيث ينظمون جهودهم الخاصة فى ضوئه ، أمكننا عند ذلك أن نقول إنهم يؤلفون جماعة . على أن هذا ينطوى على الاتصال إذ لا بد لكل فرد منهم أن يلم بعمل غيره ، ويجد طريقة يجعل بها هذا الغير محيطاً بأغراضه ومبلغ تقدمه فى عمله . وعلى ذلك فإجماع أفراد الجماعة على أمر واحد يتطلب الاتصال بينهم .

لا بد إذاً من التسليم بأن أوثق الجماعات ترابطاً لا تخلوا من صلات كثيرة غير اجتماعية ، وأن كثيراً من الصلات الإنسانية فى أية جماعة كانت لا تزال أقرب إلى الآلية . فكم من الأفراد يستخدمون غيرهم من الناس لبلوغ مقاصدهم من دون مراعاة لرضاهم أو ميولهم الفكرية والعاطفية . ومثل هذا الاستخدام يدل على تفوقهم الجسمى أو سمو مرتبتهم الاجتماعية أو مهارتهم أو مقدرتهم الفنية أو سيطرتهم على أدوات العمل فنياً ومالياً . وبقدر ما تبقى الصلات بين الأب والطفل ، وبين المعلم والتلميذ ، وبين صاحب المعمل والعامل ، وبين الحاكم والمحكوم ، فى هذا المستوى ، فلن يؤلفوا جماعة صحيحة مهما تشابكت أعمالهم وتدخلت . ذلك بأن إصدار الأوامر وتنفيذها ، وإن أدى إلى تغيير الأعمال والنتائج ، لا يفضى من نفسه إلى اشتراك فى الأغراض وتبادل فى المصالح .

وليست الحياة الاجتماعية والاتصال صنوين فحسب ، بل إن كل اتصال (ومن ثم كل لون من ألوان الحياة الاجتماعية الصحيحة) من شأنه أن يؤدى إلى التربية . فالفرد إذا اتصل بغيره ، اتسعت خبرته وتبدلت ، لأنه يشاركه فى فكره وشعوره ، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية فى قليل أو كثير . بل إن الناقل نفسه لا بد له من أن يتأثر ، فإذا حاولت نقل خبرتك مثلا إلى أحد الأفراد شاملة جامعة ، ولا سيما إذا كانت معقدة

بعض التعقيد ، فإنك لتجد موقفك النفسى قد تغير إزاء تلك الخبرة ، وإلا كان كلامك مجرد حشو وثرثرة . فلا بد للخبرة من أن توضع فى قالب ملائم لنقلها إلى الآخرين . وهذا يقتضى التجرد عنها والنظر إليها بمنظارهم والاهتمام بالنواحى التى تمس حياتهم منها حتى يمكن صوغها فى قالب يحملهم على تقدير معناها . وما لم يكن المراد عرض طائفة من العبارات الشائعة والأمثال السائرة التى لا تحتاج إلى تفكير ، كان لا بد للفرد لكى يفصح عن خبرته الخاصة لفرد آخر إفصاحا حكيما من أن يتمثل بخياله شيئاً من خبرة ذلك الفرد . ومن هنا يتبين أن الاتصال فى مختلف أشكاله أشبه بفن من الفنون . فيمكننا أن نقول إذاً إن أى نظام اجتماعى يحتفظ بحيويته الاجتماعية أو يشترك فيه الأفراد اشتراكا حيويا هو نظام ذو أثر فى تربية كل من يشارك فيه . ولا ينتفى هذا الأثر التربوى إلا إذا جمد المجتمع فى قالب لا يقبل الحركة وسار فى طريق تقليدى بحت .

ومجمل القول أن الحياة الاجتماعية لا توجب لبقائها وجود التعليم والتعلم فحسب ، بل إن مجرد عملية العيش المشترك تؤدى إلى التربية ، إذ توسع خبرة الفرد وتجلوها ، وتستثير خياله وتنميه ، وتجعله مسؤولا عن ضبط أقواله وأفكاره وتوضيحها . ولو أن إنساناً انعزل فى حياته عزلة كاملة (فى تفكيره ووجوده المادى) ، ما عرضت له الفرص للتفكير فى خبرته السابقة واستخلاص زبدتها ، وإذا عرضت فلماماً . فالتفاوت إذا بين نتاج عمل الراشدين والناشئين لا يستلزم تعليم الناشئين فحسب ، بل إن وجوب تعليمهم يدفعنا بقوة إلى وضع الخبرة فى قالب أو شكل ييسر نقلها إليهم ومن ثم انتفاعهم بها .

٣ — منزلة التربية المقصودة (Formal Education)

يتضح مما أسلفنا أن هناك فارقاً كبيراً بين التربية التى يكتسبها الفرد من الحياة مع غيره إذا كانت حياته حياة حقيقية لا مجرد وجود فحسب ، وبين تربية الأطفال المقصودة . فالنوع الأول من التربية أمر عرضى ، وهو إلى ذلك طبيعى وذو خطر ، ولكنه ليس السبب الخاص للاجتماع . وإذا ساغ لنا القول دون مبالغة إن قيمة المؤسسات الاجتماعية — الاقتصادية منها والبيتية والسياسية والقانونية والدينية — تكون بمقدار أثرها فى توسيع خبرتنا وترقيتها ، فليس مرماها الأصيل إحداث هذا الأثر ، بل مرماها الأصيل محدود وذو فائدة عملية مباشرة .

فالجماعات الدينية مثلا نشأت أول الأمر على الرغبة فى استرضاء القوى العليا المسيطرة على الوجود ودفع الشر عن البشر . وكذلك الحياة العائلية نشأت بدافع إشباع الشهوات وتخليد الأسرة . وكذلك الحال فى حركة تنظيم العمل فإنها تعزى إلى حد كبير إلى رغبة العمال فى الخلاص من العبودية إلى غير ذلك . أما نتاج المؤسسات الثانوى (by-product) أى أثرها فى نوع الحياة الشعورية واتساعها فلم يظهر إلا بالتدريج . وكان أكثر تدريجاً فى ظهوره اعتبار هذا الأثر عاملا ذا شأن فى توجيه سياسة المؤسسات وسيرها . وحتى إذا نظرنا إلى حياتنا الصناعية اليوم ، وجدنا أنها لا تعنى بالنواحى العقلية والعاطفية للبشر فى اشتراكهم فى تسيير دفة أعمالهم ولا تقدرها تقديرها للنتاج المادى . هذا إذا استثنينا بعض الخلال التى تغرسها فيهم مثل التوفير والنشاط فى العمل .

غير أننا حينما نفكر فى الأحداث يزداد اجتماع الناس ، من حيث هو حقيقة إنسانية واقعة ، قيمة وخطراً فى نظرنا . فقد يسهل علينا أن نتجاهل أثر أعمالنا فى ميول الأطفال النفسية فى أثناء اتصالنا بهم ، كما يسهل علينا أن نرجح بعض النتائج المادية والخارجية على هذا الأثر التربوى ، إلا أن ذلك لن يكون سهلا علينا بمقدار سهولته فى اتصالنا بالكبار ، ذلك لأن الحاجة إلى تربية الأطفال وتبديل أوضاعهم وعاداتهم ماسة إلى درجة لا يمكن معها إغفال هذا الأثر التربوى فى نفوسهم كل الإغفال . وإذا كان همنا الأول مع الأطفال أن نيسر لهم سبل الاشتراك فى الحياة العامة ، فلا يسعنا إلا أن نتساءل هل ننمى فيهم القوى التى تكفل لهم الحصول على هذه المقدرة أو لا . فإذا كنا نرى الإنسانية اليوم قد أمعنت فى درس هذه الحقيقة وإدراكها ، وهى أن القيمة النهائية لكل مؤسسة إنما تكون بأثرها الإنسانى الصريح أى بأثرها فى اختبارات البشر العمدية ، فقد يصح لنا الاعتقاد بأن فضل هذا الدرس يعود فى الأكثر إلى اتصالنا بالأطفال وتعاملنا معهم .

وهكذا يسوقنا البحث إلى أن نميز فى داخل عملية التربية الواسعة التى كنا نبحث عنها حتى الآن نوعا آخر من التربية مقصوداً أكثر منها — وهو نوع التعليم المباشر أو التعليم المدرسى . فإنا نلحظ أن حظ الجماعات البدائية من التعليم والتدريب المقصودين يسير جداً . ذلك أن الجماعات المتوحشة تعول كثيراً فى غرس ما تتطلبه من الميول فى نفوس النشء على

الأسلوب نفسه الذى يربط الرجال برباط الولاء لجماعتهم : فهى لا تملك من وسائل التعليم الخاصة وأسبابه المادية ومعاهده سوى مراسيم الحفلات التى بها يدخل الأحداث فى زمرة الراشدين واكتساب أفكارهم واتجاهاتهم العاطفية بمشاركتهم إياهم فيما يعملون . وهذه المشاركة تأتى من ناحيتين : ناحية مباشرة إذ يقومون بقسط من العمل فى الحرف التى يزاولها الراشدون فيكونون صناعا تحت إمرتهم ، وناحية غير مباشرة ، وتكون بتمثيل الأطفال فى ألعابهم أعمال الكبار فيتفهمون بذلك حقيقتها . والحقيقة أن المتوحشين يجدون الغرابة كل الغرابة إذا قيل لهم إن من أراد التعليم فليبحث عن محل خاص لايجرى فيه شىء سوى التعليم .

على أن الشقة بين استعدادات الأطفال وأعمال الراشدين تتسع بتقدم المدنية فيتعذر على الأطفال رويداً رويداً التعلم بالاشتراك المباشر فى أعمال الكبار . ولا يستثنى من ذلك إلا الحرف الوضيعة . وهذا يأتى من أن أكثر ما يقوم به الكبار من الأعمال بعيد غاية البعد فى زمنه ومعناه عن الأطفال ، حتى ليصير مجرد تقليد الأطفال لهم فى لعبهم أقل صلاحا لاستعادة كنه هذه الأعمال على مر الأيام . ومن ثم فالمقدرة على المشاركة الفعلية فى أعمال الراشدين إنما تتوقف على أن يؤخذ الأطفال قبلها بنوع من التدريب يتوخى تلك الغاية ، فتنشأ لذلك معاهد خاصة هى المدارس ، وتوضع مواد خاصة هى الدروس ، ويوكل أمر تعليمها إلى فئة خاصة من الناس .

ولا يتسنى لجماعة معقدة التركيب أن تنقل إلى الجيل الجديد نتاج أعمالها ومختلف مرافق الحياة فيها إلا بتربية مقصودة من هذا القبيل . هذا إلى أن تعلم الأطفال بالتربية المقصودة قراءة الكتب ورموز المعرفة يفسح لهم الرحاب إلى نوع من الخبرة لا قبل لهم بالوصول إليه لو تركوا وحدهم يتلقفون تدريبهم بالاشتراك غير المقصود مع غيرهم .

على أن هناك أخطاراً بينة تنشأ عن الانتقال من التربية غير المباشرة إلى التربية المقصودة . فأقل ما توصف به المشاركة الفعلية فى عمل ما ، سواء أكانت مباشرة أم كانت غير مباشرة بطريق اللعب ، أنها عمل شخصى نابض بالحياة . وهذا يعوض الأطفال إلى حد ما عن ضيق الفرص التى تتاح فيها مثل هذه الأعمال . أما التعليم المقصود فما أسهل أن يغدو على النقيض نابياً عقيما بل مجرداً مقصوراً على دنيا الكتب — على حد التعبير الشائع فى الغض من

قدر التعليم المدرسى — على حين أن ماتصيبه الجماعات الأولى من عرفان يوضع موضع التطبيق على الأقل ، فيسرى فى خلق أفرادها ويتغلغل بقدر تعلق معناه بمصالح الحياة اليومية العاجلة الملحة .

أما فى الجماعات الموفورة الحظ من الثقافة ، فإن ما ينبغى أن يعرفه الفرد يظل أكثره مختزناً فى رموز يبعد أن تتحول إلى مألوف الأعمال والأغراض . ذلك أن مادة هذه المعرفة تنطبع بطابع فنى خاص (Technical) وتكون سطحية جوفاء بالقياس إلى غيرها . فهى مادة مصطنعة إذا قيست بالمقياس الواقعى المألوف وهو مقدار مساس المادة بالحياة العملية . إن مثل هذه المادة تبقى فى عالم خاص بها ، ولا تكوّن جزءاً مقوما لمألوف عاداتنا وأسلوب تعبيرنا ، ومن ثم ينشأ الخطر من أن مادة التعليم المقصود تصبح مقصورة على مواد التدريس فى المدرسة وفى معزل عن المادة المستفادة من تجارب الحياة . فتتعرض المصالح الاجتماعية الدائمة للإهمال فى المدارس وترجح عليها تلك المصالح التى لم تدخل بعد فى صلب الحياة الاجتماعية بل بقيت فى الغالب مجرد معلومات فنية تتخذ الرموز أداة تعبير عنها . وهكذا ينتهى بنا الأمر إلى الفكرة الشائعة بين الناس عن التربية ، وهى فكرة تتجاهل أن التربية ضرورة اجتماعية وأنها وكل ألوان الاجتماع المؤثرة فى الحياة الشعورية شىء واحد ، وتعتبر التربية إفعاما لأذهان التلاميذ بمعلومات بعيدة عن شؤون حياتهم ونقلا للعلم إليهم برموز لفظية أى بتعلم القراءة والكتابة .

وعلى ذلك فإن من أهم المشاكل التى تعالجها فلسفة التربية هى مشكلة إيجاد أسلوب يحفظ الموازنة بين التربية غير المقصودة والتربية المقصودة . فإذا لم يؤثر اكتساب المعلومات والمهارة الفنية العقلية فى تكوين ميل اجتماعى ، لم يعد للخبرة العادية الحية معنى ، ولم يعد للتعليم المدرسى ، بقدر ذلك ، هم إلا خلق مبرزين فى التعلم — أى اختصاصيين أثريين . ولكن كيف السبيل إلى تقريب الشقة بين ما يعرفه الأفراد بطريق شعورى لأنهم يدرون أنهم تعلموه عن دراسة خاصة ، وبين ما يعرفونه بطريق غير شعورى لأنهم قد أشربوه فى أخلاقهم بالاتصال مع الآخرين ؟ تلك مهمة تزداد على الأيام دقة بازدياد تقدم التربية المدرسية .

الخلاصـــة

إن الحياة فى أصل طبيعتها تسعى إلى دوام وجودها . ولما كان هذا الدوام لا يتم إلا بالتجدد المستمر فهى إذاً عملية تجـدد ذاتها . فالتربية للحياة الاجتماعية هى بمثابة التغذى والتناسل للحياة الفسلجية . وهذه التربية فى أساسها هى النقل بطريق الاتصال ، والاتصال هو عملية الاشتراك فى الخبرة اشتراكا يجعلها مشاعا بين الأفراد . وهذه العملية تبدل ميول كلا الجانبين المشتركين فيها .

إن قيمة مختلف أنواع الاجتماع البشرى إنما تقاس فى النهاية بما تعمله فى سبيل تحسين نوع خبرات البشر ، وهذه حقيقة يسهل علينا إدراكها حينما نعامل الأطفال . والمراد بذلك أن هنالك أثراً تربوياً لـكل نظام اجتماعى ، وهذا الأثر لاتبدو أهميته فيكون جزءاً ذا خطر من الأهداف التى ترمى إليها الجماعة إلا حين يعاشر الرجال الناشئين . وكلما ازدادت الجماعات تعقداً فى تركيبها وتنوعا فى مرافقها ، ازدادت الحاجة إلى التعليم والتعلم المقصودين . فإذا نما سلطانهما وامتد ، استهدفنا للخطر وهو التباعد المـكروه بين الخبرة التى تـكتسب بالاتصال المباشر بالناس ، وبين ما نحصله فى المدرسة . وهذا الخطر لم يكن فى يوم ما أعظم منه اليوم ، وذلك للتطور السريع الذى طرأ على صنوف المعرفة ووسائل الحذق الفنى فى القرون الأخيرة .

الفصل الثانى

التربية من حيث هى وظيفة اجتماعية

١ — طبيعة التربية ومعناها :

رأينا أن كل جماعة أو فئة اجتماعية تحافظ على كيانها بتجديد ذاتها على الدوام ، وأن هـذا التجديد إنما يتم بنمو الأحداث من أفرادها بالتربية ، فتعمل الجماعة بمختلف الوسائل العارضة والمرسومة على أن تحيل من يندرج فيها من الأفراد الجـدد الغريبين عنها فى ظاهر الأمر إلى أفراد أقوياء أمناء على مرافقها ومثلها العليا . فالتربية إذاً عملية رعاية وتهذيب وتثقيف . وكل هذه الكلمات تدل على أن التربية تتضمن معنى العناية بشروط النمو . ونحن كذلك نتكلم على الحضانة والتنمية والتنشئة بما يدل على اختلاف المستوى الذى ترمى التربية إلى الوصول إليه . و إذا رجعنا إلى أصل كلمة التربية (Education) اللغوى ، وجدنا أن معناها مجرد عملية القيادة والتنشئة . أما إذا فكرنا فى عملية التربية من ناحية نتائجها ، فلا بد لنا أن نقول إنها عملية صوغ وتكوين لفعالية الأفراد ثم صب لها فى قوالب معينة — أى تحويلها إلى عمل اجتماعى مقبول لدى الجماعة . وسنعرض فى هذا الفصل إلى النواحى العامة للأسلوب الذى تسلكه الجماعة فى تنشئة أحداثها على صورتها الاجتماعية .

بديهى أن المشكلة ليست مجرد صوغ مادى ما دمنا نبتغى تبديل نوع الخبرة حتى تشارك منافع الجماعة وأغراضها والأفكار الشائعة فيها . فقد نستطيع نقل الأشياء المادية وحملها برمتها من مكان إلى آخر . أما العقائد والمطامح فلا يمكن استخراجها و إدخالها بصورة مادية . فكيف يمكن إذاً نقلها ؟ المشكلة التى أمامنا هى : إذا كنا غير قادرين على نقلها بطريق العدوى أو الغرس المباشر ، فكيف السبيل إلى اكتشاف الوسيلة التى يفهم بها الصغار وجهة نظر الكبار و يمثلونها ، أو التى يتمكن بها الكبار من إيصال الصغار إلى عقلية مشابهة لعقليتهم ؟

الجواب عن هذا السؤال يتلخص فى عبارة مجملة وهى : أننا نصل إلى ذلك بفعل البيئة فى الأفراد فعلا يدعوهم إلى الإجابة عنها إجابات معينة . فالعقائد التى نريدها لا يمكن أن تدق فى النفوس كما تدق المسامير فى الخشب ، أوأن يطلى بها الإنسان كما يطلى الحائط بالجص ، وإنما الوسط الخاص الذى يعيش فيه الفرد هو الذى يؤدى به إلى أن يرى بعض الأشياء ويحس بها دون غيرها ، وإلى أن يختط لنفسه الخطط التى تمد له أسباب النجاح فى عمله مع الناس ، وتقوى فيه طائفة من العقائد وتضعف أخرى شرطا لا كتساب مرضاة غيره . وبذلك يكوّن الوسط فيه بالتدريج نظاماً خاصاً من السلوك وميلاً معيناً إلى العمل . فكلمتا « البيئة » و « الوسط » يحملان معنى أوسع من مجرد الأشياء التى تحيط بالفرد إذ يدلان على انسجام المحيط مع ميوله الفعالة بصورة معينة . إن الجماد منسجم ولا شك مع ما يحيط به . ولكن الظروف التى تكتنفه لا تكوّن له بيئة إلا على سبيل المجاز ، لأن الجماد لا يعنى ولا يهتم بما يقع عليه من المؤثرات . أما الكائن الحى — و بنوع خاص الإنسان — فإن بعض الأشياء التى يفصل بينها و بينه فاصل زمانى ومكانى شاسع قد تؤلف له بيئة أصدق من البيئة التى تؤلفها له جملة من الأشياء القريبة منه . فالأشياء التى يتغير الإنسان وفقاً لها هى التى تكوّن له بيئته الحقيقية . فالفلكى يكيف أعماله وفق النجوم التى يرقبها ومسالكها التى يحسبها ، ومرقبه هو بيئته المتصلة به اتصالا أوثق من سائر الأشياء القريبة منه . وكذلك بيئة الأثرى ، من حيث هو أثرى ، إنما تتألف من العصور الخوالى للحياة البشرية التى يدرسها ، والآثار والمخطوطات التى توثق عرى ارتباطه بها .

وقصارى القول إن البيئة تتألف من تلك الظروف التى تكون سبباً فى تقوية الأعمال الخاصة بالكائن الحى و إثارتها أو فى إضعافها ومنعها . فالماء مثلا بيئة الأسماك لأنه لا غنى عنه لفعاليتها وحياتها ، كما أن القطب الشمالى عنصر هام فى بيئة رواد الجهات القطبية سواء أفازوا فى الوصول إليه أم أدركهم الإخفاق ، لأنه يعين لهم أعمالهم و يبرزها فى الصورة التى تتميز بها . و إذا كان المقصود بالحياة ليس مجرد وجود عديم النشاط (لوفرضنا إمكان ذلك) بل أسلوباً من العمل ، فإن معنى البيئة أو الوسط هو كل الأوضاع التى تؤثر فى هذا النشاط بحيث تديمه وتقويه أو تعترض سبيله وتحبطه .

٢ — البيئة الاجتماعية :

كل فرد تتصل أعماله بغيره له بيئته الاجتماعية ، فما يأتيه من الأعمال وما يستطيع إتيانه منها معلق بآمالهم فيه ومطالبهم منه ، ورضاهم عنه أو سخطهم عليه . وما من مخلوق مرتبط بغيره يستطيع أن يؤدى أعماله الخاصة من دون أن يحفل بأعمال من يعيش بين ظهرانيهم ويحسب حسابا لها ، لأنهم هم الذين يؤلفون الظروف الضرورية لتحقيق ميوله . ومثل من يحاول تصور أعمال الفرد فعالا مستقلة كمثل من يتصور تاجراً يزاول أعمال البيع والشراء مع نفسه . ناهيك بأن صاحب المصنع الذى يضع خطته بين جدران مكتبه الخاص إنما ينقاد إلى المؤثرات الاجتماعية بنفس الطريقة التى ينقاد بها حين يخرج إلى السوق ليبتاع مواده الأولية أو يبيع مصنوعاته . فكل تفكير أو إحساس يتعلق بالأعمال المشتركة مع الآخرين هو نوع من السلوك الاجتماعى لا يقل شأناً عن أبرز أعمال التآزر والتعادى بين الناس .

على أن ما نريد أن نخصه بالبيان هو الكيفية التى بها ينشئ الوسط الاجتماعى أحداثه . ليس هنالك كبير مشقة فى فهم طريقة تكوينه لعاداتهم الخارجية فى أعمالهم ، فهذا يشاهد حتى فى الكلاب والخيل حيث تتبدل أعمالها بملازمتها للإنسان وتعتاد شتى العادات لاهتمامه بأعمالها . فهو يتحكم فى الحيوانات بضبطه للدوافع الطبيعية التى تؤثر فيها أى بإحاطتها ببيئة معينة ، فنراه يستخدم العلف واللجام والرسن والأصوات والعجلات للسيطرة على الطرق التى تحدث فيها رجاعها الطبيعية أو الغريزية . فالدأب على إثارة أنواع معينة من الأفعال يكوّن فيها عادات فى أداء وظيفتها منتظمة كانتظام الدوافع الأصيلة . فلو أننا وضعنا جرذاً فى متاهة وصار سبيله الوحيد إلى الطعام لا يتحقق إلا بدورانه عدداً معيناً من الدورات فى ترتيب معين ، لعدّل أعماله بالتدريج حتى يعتاد ذلك المسلك دون غيره كلما ألح عليه الجوع .

وكذلك الشأن فى أعمال الإنسان ، فإنها تتعدل بالطريقة عينها . فالطفل المحروق يخشى النار . وهب أحد الآباء رتب لطفله الصغير من الظروف ما يجعله يتعرض للاحتراق كلما مس لعبة من اللعب ، فإن الطفل يتعلم اجتنابها بصورة آلية كما يجتنب لمس النار . بيد أن

ما ذكرناه حتى الآن يصح أن يدخل فى عداد التدريب تمييزاً بينه وبين التعليم الذى يؤدى إلى التربية ، إذ أن التبدلات التى ذكرناها هى تبدلات فى الأعمال الخارجية أكثر منها فى الميول العقلية والعاطفية لسلوك الفرد . ومع هذا كله فليس الفرق بينهما حاسماً . فقد يجوز أن تساور الطفل على مر الأيام كراهية عنيفة لا لهذه اللعبة بعينها فقط ، بل لجميع اللعب المماثلة لها . وقد تدوم كراهيته لها حتى بعد نسيانه الحروق الأولى التى أصابته ، ثم قد يأتى زمن يبتدع فيه الأسباب لتعليل كراهيته غير المعقولة فى الظاهر لهذه اللعب . فتبديل عادات العمل الخارجيه إذاً بتبديل المحيط على نحو تتغير معه الدوافع إلى العمل يؤدى فى بعض الحالات إلى تبديل الاتجاهات العقلية الملازمة للعمل . إلا أن ذلك لا يحدث دوماً ، فالمرء المدرب على اتقاء ضربة تهدده يتقيها آلياً بدون أن يرافق ذلك روية أو انفعال . فينبغى إذاً أن نفتش عن الفارق الحقيق بين التدريب والتربية .

ولعلنا نجد مفتاحاً لهذه المسألة إذا عدنا إلى التمثيل بالحصان . فالحصان لا يأخذ فى الواقع بنصيب من الفائدة الاجتماعية التى يستغل لها عمله ، وإنما قصارى الأمر أن هنالك فرداً يستغل الحصان لمنفعته بأن يجعله يستفيد فائدة خاصة من هذا العمل كأن يحصل على العلف أو ما شاكل ذلك . ولكن الحصان — على ما نعلم — لا يحصل من ذلك على رغبة جديدة ، بل يبقى اهتمامه موجهاً إلى الأكل لا إلى الخدمة التى يقوم بها . فليس هو مقاسماً لعمل مشترك ، ولو أنه كان كذلك لأصبح له من وراء عمله هذا المشترك مع غيره نفس الاهتمام الذى يبدو منهم فى القيام به ، فيشاركهم فى أفكارهم وعواطفهم .

وكم من حالة نكتفى فيها باستغلال نشاط الطفل أو الناشئ لأجل غرس عادات مفيدة فيه ، فيدرب كما يدرب الحيوان بدل أن يربى كما تربى الأنعام ، فتبقى غرائزه مقترنة بأغراضها الأولى من مجرد اللذة أو الألم . فهو إن ابتغى السعادة والبعد عن ألم الخيبة مضطر إلى أن يسلك مسلكا يرضى به غيره . أما فى غير هذا الحال فإن الناشئ يشارك الجماعة فى أعمالها مشاركة حقيقية . ومن هنا تتعدل دوافعه الأصيلة فيعمل لا لمجرد أن تكون أعماله وفق أعمال غيره ، بل إنه إذ يعمل على هذا الوجه تثور فيه نفس الخواطر والعواطف التى تحركهم . ولنضرب مثالا بعشيرة عرفت بشدة الشكيمة فى الحرب ، فما تسعى إليه من أسباب النجاح وما تعده

من أعمالها إرثاً خالداً لها ، إنما يتصل بالحرب والظفر فيها . وهذا هو ما يكوّن وسطاً يثير فى الصبى المظاهر الحربية ، وفى ألعابه أول الأمر ، وفى ساحة القتال بالفعل عندما يشتد ساعده . فإذا خاض غمار الحروب ظفر برضى الجماعة واطراد التقدم فى حياته ، وإن هو أحجم نزل منها منزل الكراهية والسخرية وبقى محروماً نباهة الذكر فيها . فلا جرم أن تشتد فى نفسه الميول والعواطف الحربية الأصلية على حساب غيرها من النزعات ، وأن تتجه أفكاره إلى أمور تتصل بالحرب . وبهذا وحده من دون غيره يستطيع الفرد أن يصبح عضواً نابهاً فى فى المجموع ، ومن ثم تشرب عاداته العقلية قليلا قليلا عادات ذلك المجموع .

فإذا أردنا أن نلخص المبدأ الذى ينطوى عليه هذا المثال ، رأينا أن الوسط الاجتماعى لا يغرس فى نفس الفرد أغراضه أو أفكاره مباشرة ، ولا يغرس فيه حتى العادات العضلية البحتة مثل إغماض العين واتقاء الضرب بصورة « غريزية » . وإنما أولى الخطوات فى هذه السبيل تهيئة الظروف التى تبعث الفرد على الأخذ ببعض أساليب العمل المحسوسة . والخطوة الأخرى المكملة لها هى إشراك الفرد فى عمل الجماعة بحيث يرى نجاحه فى نجاحها وفشله فى فشلها . وما أن تمتلئ نفسه بالعاطفة التى تشغل الجماعة حتى نراه منتبهاً إلى تعرف أهدافها الخاصة وإدراك وسائل تحقيقها ، أو قل إن عقائده وأفكاره تصبح مثل عقائد الجماعة وأفكارها ، بل إنه ليأخذ عنها نفس معارفها تقريباً لأن هذه المعارف هى عنصر من عناصر الأعمال التى يعتاد ممارستها .

ولا شك فى أن أهمية اللغة فى كسب المعرفة هى السبب الأساسى للفكرة الشائعة من أن المعرفة يمكن نقلها مباشرة من فرد إلى آخر . إذ يخيل إلينا أنه يكفى لنقل الفكرة من عقل إلى آخر حمل الصوت إلى إذن المستمع . ولذلك يصبح نقل المعرفة فى زعمنا عملية مادية بحتة . بيد أننا سنعرف بعد التحليل أن التعليم باللغة يثبت لنا المبدأ الذى أقررناه ؛ فقليل منا من يتردد فى التسليم بأن الطفل يفهم معنى القبعة مثلا إذا هو استعملها كما يستعملها غيره أو غطى بها رأسه ، أو أعطاها لغيره ليلبسها أو رأى الآخرين يلبسونها وقت خروجهم من المنزل وما إلى ذلك من وجوه الاستعمال . ولكن رب سائل يقول : كيف نستطيع تطبيق هذا المبدأ — مبدأ الاشتراك فى العمل — على نقل فكرة كفكرة الخوذة الإغريقية بالحديث

أو القراءة على حين أننا لا نستعملها مباشرة بأى صورة من الصور ؟ بل أية مشاركة فى العمل تعرض لنا إذا قضينا بين الكتب ساعة فى دراسة استكشاف أمريكا ؟

وإذ كانت اللغة قد أصبحت الأداة الأساسية لتعليم كثير من الأشياء ، فلنحاول أن نبين الطريقة التى تؤدى بها هذه الوظيفة . إن الكلام لدى الطفل يبدأ بالطبع مجرد أصوات وأنغام خالية من أى معنى أو تعبير أى أنها لا تحمل فكرة ما . وهذه الأصوات ما هى إلا نوع من المنبهات التى توجه بها الرجاع ، منها ما يؤثر تأثيره المهدئ للأعصاب ومنها ما قد يزعج ويستفز وهلم جرا . فلفظ « قبعة » يبقى خالياً من المعنى كأى صوت من أصوات لغة الهنود الحمر ، فهو فى ظاهر الأمر أشبه بالطمطمة الخالية من المعنى إلا إذا لفظ مقروناً بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس . فلما تصطحب الأم الطفل إلى خارج دارها تضع شيئاً فوق رأسه وهى تقول له « قبعة » ، ففى خروج الطفل مع أمه لذة له ، ولا تخرج الأم مع طفلها خروجاً مادياً فحسب ، بل إن كليهما مهتم فى ذلك لأنهما يمتعان به معاً . فتكتسب كلمة « القبعة » لدى الطفل نفس المعنى الذى تفهمه منها أمه باقترانها بمختلف العوامل التى تدخل فى نشاطهما ، وإذ ذاك تتحول الكلمة إلى رمز لنوع العمل الذى اقترنت به . على أن الحقيقة المجردة وهى أن اللغة تتألف من جملة أصوات يفهمها عدد من الناس كافية فى ذاتها للدلالة على أن معنى اللغة يعتمد على اقترانها بخبرات مشتركة بين الناس .

والخلاصة أن صوت « قبعة » يكتسب معناه كما يكتسب الشىء المسمى « قبعة » معناه أى باستعماله بصورة معينة . والصوت والشىء يكتسبان عند الطفل نفس المعنى الذى لهما عند الراشد لأنهما يستعملان فى خبرة مشتركة . وما يكفل دوام استعمالهما بصورة واحدة هو أن كليهما إنما استعمل أول مرة فى عمل مشترك باعتباره وسيلة لتهيئة اتصال فعال بين الطفل ومن هو أكبر منه سناً . فإذا مانشأت فيهما أفكار أو معان متماثلة فما ذلك إلا لأنهما شريكان فى عمل واحد . فما يعمله أحدهما يتوقف على عمل الآخر ويؤثر فيه . ولبيان ذلك نفرض أن رجلين متوحشين اشتركا فى صيد فأشار أحدهما إشارة يقصد بها « تحرك إلى اليمين » ففهمها الآخر على أنها « تحرك إلى اليسار » . فمن الواضح حينئذ أنهما لا يمكن أن يوفقا فى اشتراكهما فى الصيد . ففهم فردين أحدهما للآخر معناه إذاً أن للأشياء بما فيها

الأصوات قيمة واحدة عند كل منهما من حيث إنهما يشتركان فى عمل واحد .

وبعد أن تحصل الأصوات على معناها بملابستها لأشياء مستخدمة فى عمل مشترك ، يمكن حينئذ ضمها إلى أصوات أخرى مشابهة لها لاستخراج معان جديدة ، كما تضم الأشياء التى تدل عليها الألفاظ بعضها إلى بعض . فالكلمات التى يتعلم بها الطفل شيئاً عن الخوذة الإغريقية مثلا ، إنما اكتسبت معناها فى الأصل — أى فهمت — باستعمالها فى عمل له فائدته وهدفه المشتركان ، أما الآن فإنها تثير معنى يدفع من يسمعها أو يقرؤها إلى أن يستعيد بخياله الأعمال التى استخدمت فيها هذه الخوذة . فمن يفهم معنى كلمة الخوذة الإغريقية حينئذ إنما يشارك بعقله مؤقتاً أولئك الذين استخدموها فى حياتهم ويقوم بخياله معهم بنفس أعمالهم المشتركة . ومع هذا فليس من السهل فهم معنى الكلمات كاملا . فقد يقف أكثر الناس عند فكرة أن الخوذة تدل على نوع غريب من لباس الرأس كان يلبسه شعب يطلق عليه اسم الإغريق ؛ وعلى ذلك ننتهى إلى القول بأن استعمال اللغة فى نقل الأفكار واقتباسها ما هو إلا بسط وتهذيب للمبدأ القائل بأن الأشياء تكتسب معناها باستخدامها فى خبرة مشتركة أو عمل موحد ، وهو لا يتعارض مع هذه القاعدة فى أى حال من الأحوال . فإذا لم تدخل الكلمات فتكون عاملا فى وضع مشترك إما بصورة ظاهرة أو خيالية ، أصبحت مجرد بواعث أو منبهات مادية خالية من المعنى أو القيمة الفكرية ، فتوجه الفعالية فى سبيل واحدة وعلى وتيرة واحدة بدون أن يصحب ذلك معنى أو غرض مقصود . فعلامة زائد (+) مثلا تبعث الفرد على أن يضع رقماً تحت آخر ويجمعهما ، ولكنه إذا لم يدرك معنى ما يضعه ، أصبح يعمل كالآلة التى لا تفقه ما تصنع .

٣ — الوسط الاجتماعى من حيث هو عامل تربوى :

خلصنا من البحث حتى الآن إلى أن البيئة الاجتماعية تكوّن الميول العقلية والعاطفية فى سلوك الأفراد إذ تدفعهم إلى ألوان من الأعمال تذكى فيهم ضروباً من البواعث وتقويها ، أعمال لها أهدافها ونتائجها المعينة . فالطفل الذى ينشأ فى أسرة موسيقية لا بد أن يتحرك ما قد يكون فيه من المواهب الموسيقية أكثر مما تتحرك قواه أو دوافعه الطبيعية الأخرى التى ربما كانت توقظها غير هذه البيئة . فإن لم يشارك الأسرة فى الميل إلى الموسيقى ويكتسب شيئاً

من المهارة فيها ، فهو خارج غريب عنها لا يقوى على مشاركتها فى حياتها . إذ الحق أنه لا مناص من أن يكون للفرد ولو بعض ضروب الاشتراك فى حياة عشرائه . وبهذا الاشتراك يكون للبيئة الاجتماعية أثر غير متعمد فى تربية الفرد وتكوينه بغض النظر عن أى غرض أو هدف معين .

ففى الجماعات البربرية والمتوحشة نرى أن هذا الاشتراك المباشر (وهو ما تنشأ عنه التربية غير المقصودة التى سلف عليها الكلام) يكاد يكون العامل الوحيد فى تربية الأبناء على أعمال الجماعة وعقائدها ، بل إنه هو الذى يزود الشباب حتى فى الجماعات الحديثة بتربيتهم الأساسية مهما كان حظهم من التربية المدرسية عظيما . ذلك بأن بعض الأشياء تصبح فى الجماعة موضع حرمة ، وبعضها الآخر مثار نفرة وإعراض تبعاً لمصالح تلك الجماعة وأعمالها . وليست المعاشرة هى التى تخلق باعثى الحب والكراهية ، ولكنها هى التى تمدها بالأشياء التى يتعلق بها هذان الباعثان . إذ الطريقة التى تمضى عليها جماعتنا فى عمل الأشياء هى التى تجنح إلى تحديد الأشياء المناسبة التى تجتذب انتباهنا ، فترسم بذلك الاتجاهات والحدود لما نلاحظه أو نتذكره . فما كان غريباً أو أجنبياً عنا (أى ما كان خارجا عن نطاق أعمال الجماعة) ملنا إلى تحريمه أخلاقياً والشك فيه فكرياً . فلا نكاد نصدق ، مثلا ، كيف حجبت الأشياء التى نعرفها اليوم حق العرفان عن نظر القدماء فنميل إلى تعليل ذلك بأن ننسب الأمر إلى غبائهم الفطرى وننحل أنفسنا رجاحة العقل والذكاء . بيد أن الحقيقة هى أن أساليب عيشهم تستجلب انتباههم إلى مثل هذه الحقائق ، وإنما احتبست عقولهم فى غير ذلك من الأشياء . فكما أن الحواس يعوزها لإثارتها وجود المحسوسات كذلك قوى الملاحظة والتذكر والخيال فينا لا تعمل من نفسها ، بل تحركها المطالب التى تستلزمها أشغال الحياة الاجتماعية فى كل يوم . ومن هذه المؤثرات الاجتماعية تنسج لحمة ميول الفرد وسداها مستقلة عن التعليم المدرسى ؛ وجل ما يستطيع التعليم المقصود فى المدارس أن يصنعه هو أن يحرر تلك القوى التى صاغها المجتمع فيمهد السبل لزيادة تدريبها ، كما ينفى عنها بعض غلظتها ويقدم لها من الأشياء ما يجعل عملها أعظم قيمة ومعنى .

وبعد فإن يكن « أثر البيئة اللاشعورى » قد يبلغ من الخفاء والتغلغل أن يؤثر فى كل

عرق من عروق تفكيرنا وخلقنا ، فقد يكون مفيدا أن نخص بعض النواحى التى يظهر فيها هذا التأثير ظهورا واضحا .

(الأولى) فى تكوين العادات اللغوية : إن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون فى سياق الحياة المعتادة باعتبارها ضرورة اجتماعية لا أدوات موضوعة من أجل التعليم . والطفل — كما يقول الناس بحق — يتعلم لغة أمه . أجل إن التعليم المقصود فى المدارس قد يصلح من هذه العادات اللغوية أو يبدلها ، ولكن ما إن يتهيج الأفراد حتى تغيب عنهم فى كثير من الأحيان أساليب الحديث التى تعلموها عن عمد ، ويرتدون إلى لغتهم الأصلية الحقيقية .

(الثانية) فى الآداب الاجتماعية : إن القدوة كما نعلم أشد فعلا فى النفس من النصيحة . وعلى حد قول الناس إن السجايا الطيبة تنشأ عن التربية الطيبة أو قل إنها هى التربية الطيبة . وإنما تكتسب التربية الفاضلة إذا رضنا النفس على حيازتها بالعمل وذلك بالاستجابة إلى بواعثها الاعتيادية لا باقتباس المعلومات عنها . وعلى الرغم من الجهود المقصودة المستديمة فى تعليم الأفراد وتقويم سلوكهم ، فإن الجو والروح المحيطين بهم يبقيان أقوى العوامل المؤثرة فى تكوين آدابهم . وما الآداب الاجتماعية سوى الاخلاق مصغرة . أما فى السمت الأعلى من الأخلاق ، فالتعليم المقصود لا يكاد يكون قوى الأثر إلا على قدر مطابقته « لسيرة » الأفراد الذين يكوّنون بيئة الطفل الاجتماعية .

(الثالثة) فى الذوق السليم وتقدير الجمال . فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة الجميلة الألوان والصور ، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق . أما إذا غشيت العين بيئة مبرقشة ممهرجة قليلة الترتيب ، انحط الذوق وذوى كما ينعدم حب المرء للجمال فى الوسط القحل . وههنا لا يستطيع التعليم المقصود أكثر من أن يحمل إلى عقل الفرد معلومات متلقفة مما يفكر فيه غيره . فإذا هو تذوق الأشياء على هذا النمط ، فلا يكون تذوقه ذاتيا مطبوعا ، ولكنه يغدو مجرد تذكرة مصطنعة لما سمعه عن آراء غيره الذين تعلم أن يجعلهم قبلة نظره وتفكيره .

وهنالك شىء آخر أدنى إلى أن يكون مزيجا من النقط الأولى الثلاث من أن يكون

نقطة رابعة قائمة بذاتها ، وهو أن الأوضاع التى يدرج عليها الإنسان هى التى تصوغ أعمق معاييره فى الحكم على قيم الأشياء . إننا لا ندرك — إلا نادرا — أن المعايير التى لا نشعر بها ألبتة تؤثر إلى حد بعيد فى تعيين أحكامنا الشعورية على قيم الأشياء . على أنه يمكن أن يقال بوجه عام إن المسلمات التى لا نناقشها ولا نفكر فيها هى التى تعين تفكيرنا الشعورى وتقرر النتائج التى نتوصل إليها . وما هذه العادات التى تقع تحت مستوى التفكير إلا العادات التى تكونت فى أثناء تعاملنا الدائم مع الناس وعلاقاتنا بهم .

٤ — المدرسة من حيث هى بيئة خاصة :

إن الأهمية الكبرى لما قدمناه من بحث عن عملية التربية الختمية غير المقصودة هى فى أنها توصلنا إلى ملاحظة أن السبيل الأوحد إلى السيطرة المقصودة على نوع التربية التى يزودها الناشئون هو السيطرة على البيئة التى يعملون ، ومن ثم يشعرون ويفكرون ، فيها . إننا لا نربى تربية مباشرة أبدا ، بل نربى تربية غير مباشرة باللجوء إلى البيئة . والفرق عظيم جدا بين أن ندع للبيئات المصادفة أن تقوم بتربية النشء ، وبين أن نصوغ نحن البيئات التى نريدها لتهذيبهم . وأيا كانت البيئات فهى بيئات مصادفة من حيث عملها التربوى ما لم تنظم عمدا بالنظر إلى أثرها التربوى . فالبيت المثقف يمتاز عن البيت الجاهل بأن عادات الحياة والتعامل الشائعة فيه تكون متخيرة أو فى الأقل مصطبغة بفكرة أن لهذه العادات تأثيرا فى نمو الأطفال . على أن المدارس ما زالت بالطبع نموذج البيئات التى تعدها الجماعة خاصة للتأثير فى ميول أفرادها العقلية والخلقية .

ونقول إجمالا إن المدارس تنشأ عندما تتعقد التقاليد الاجتماعية تعقدا يؤدى إلى تدوين القسم الأعظم من التراث الاجتماعى ونقله فى رموز مكتوبة . وهذه الرموز المكتوبة عرفية مصطنعة أكثر من الرموز الكلامية ولا يمكن تلقنها بالاتصال العارض مع الآخرين . هذا إلى أننا عند الكتابة أميل إلى أن ننتخب وندون الأشياء البعيدة عن الحياة اليومية إلى حد ما . فما يكدسه الماضى من نتائج الأعمال جيلا بعد جيل يترسب فى سجل مكتوب ، حتى ولو عدلنا عن استعماله فى حياتنا بصورة مؤقتة . ولذلك فلا بد لكل جماعة حينما تكثر من الاعتماد على ما يقع فى خارج محيطها أو فى جيل غير جيلها أن تتخذ المدارس أداة

تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلا شافيا . ودونك مثالا لتوضيح حياة اليونان والرومان القديمة ؛ فإنها وإن تكن أثرت فى حياتنا الحاضرة تأثيرا نافذا ، فإن أساليب تأثيرها فى حياتنا ليست ظاهرة بارزة فى تجاربنا الاعتيادية . كذلك ترى أقواما تعيش اليوم بعيدة منا كالإنجليز والألمان والطليان وهم يمسون شؤوننا الاجتماعية مسا مباشرا ، إلا أننا لا نبلغ فهم طبيعة هذا التفاعل المشترك بين حياتنا وحياتهم ما لم يوضح لنا إيضاحا صريحا وننتبه إليه انتباها خاصا . وكذلك لا يمكننا أن نكل إلى حياتنا الاجتماعية اليومية أن تجلو للناشئين مدى فعل قوى الطبيعة البعيدة والعوالم الأخرى غير المرئية فى فعالياتنا وأعمالنا . فينشأ من أجل هذا أسلوب خاص للاتصال الاجتماعى ألا وهو المدرسة للعناية بأمثال هذه الأمور .

فإذا قايسنا هذا الأسلوب بغيره من أساليب الحياة الاجتماعية الاعتيادية ، وجدنا أنه يقوم فى المجتمع بثلاث وظائف متميزة جديرة بالذكر .

(١) من الصعب فهم حضارة معقدة التركيب واستيعابها بجملتها ، بل لابد من تفكيكها إلى أجزاء وتناولها جزءا جزءا فى ترتيب وتدرج . فصلات حياتنا الاجتماعية الحاضرة قد بلغت من التعدد والتشابك أن يصعب على أى طفل مهما صلحت ظروفه أن يشترك فى كثير مما هو مهم فيها . فإذا لم يشترك فيها لم يبق سبيل لانتقال معناها إليه أو صيرورتها بعض مقومات ميله العقلى ، شأنه فى ذلك شأن من تحجب الغابة عنه رؤية كل شجرة بمفردها ، فيتنازع انتباهه دفعة واحدة عالم مشتجر من التجارة والسياسة والفن والعلم والدين فإذا هو مبلبل الخاطر مضطرب العقل . ولذلك كانت أولى وظائف هذه الأداة الاجتماعية التى نطلق عليها اسم المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن يستجيبوا له من النواحى الهامة للحياة ، ثم تعد نظاما مدرجا تستخدم فيه ما يقتبسه الناشئون أول الأمر أداة لتفهم ما هو أكثر اشتباكا وتعقدا .

(٢) ووظيفة المدرسة بعدئذ أن تبعد مبلغ جهدها المظاهر الشائنة فى بيئة التلاميذ الحاضرة حتى لا تؤثر فى تكوين عاداتهم العقلية ، أى أنها تخلق لهم وسطا مصفى يعملون فيه . واختيار البيئة لا يتوخى تبسيطها فحسب ، بل استئصال كل ما هو مستكره فيها . فكل مجتمع تثقله ترهات الماضى ومتحجراته الصريحة ، وواجب المدرسة أن تجتث هذه الأشياء من

البيئة التى تخلقها ، وبهذا تعمل جهدها على معاكسة أثرها فى البيئة الاجتماعية الاعتيادية . وهى باختيارها محاسن البيئة واستعمالها لها وحدها تسعى إلى تقوية هذه المحاسن . وكلما استنارت الجماعة أدركت أنها ليست مسؤولة عن حفظ تراثها بكامله ونقله إلى الجيل الجديد ، بل تنحصر تبعتها فى نقل ما يؤدى إلى تحسين حياة الجماعة المقبلة . وسبيلها الأهم إلى بلوغ هذه الغاية هو المدرسة .

(٣) ومن وظيفة البيئة المدرسية إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التى نشأ فيها ، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا حيا . إن كلمتى « الجماعة » و « المجتمع » وأمثالها قد تكون كلمات مضللة ، إذ أنها قد تميل بنا إلى التفكير فى أن هناك شيئا واحدا تدل عليه الكلمة الواحدة . والواقع أن الجماعة الحديثة هى عدة جماعات ضعيفة الاتصال بعضها ببعض إلى حد ما . فكل بيت مع أصدقائه المخلص يكوّن جماعة ، واللاعبون فى القرية أو الشارع يؤلفون جماعة أخرى ، وكذلك شأن الزملاء فى كل عمل وفى كل ناد . ولنترك تلك الجماعات الموثوقة الصلات جانبا ونتجه إلى بلد كالولايات المتحدة نجد أنه قد اجتمعت به شتى أنواع الأجناس والفرق الدينية والوحدات الاقتصادية . وكذلك نرى المدينة الحديثة — رغم وحدتها السياسية الاسمية — قد تضم جماعات أوفر عددا وأشد اختلافا فى العوائد والتقاليد والمطامح وأنظمة الحكم والضبط مما كان موجودا فى قارة بأسرها فى الأزمان الغابرة .

وكل جماعة من هذه الجماعات تؤثر فى تكوين ميول أفرادها الحية . فكل شرذمة أو ناد أو عصابة أو بيت لصوص أو طائفة من المسجونين تؤلف بيئة تؤثر فى تربية كل من يساهم فى أعمالها المشتركة على نحو ما تؤلفه الكنيسة أو اتحاد العمال أو الشركات المساهمة أو الأحزاب السياسية من بيئات ، أى أن كلا منها هو نمط من الحياة الاجتماعية مثل الأسرة أو المدينة أو الدولة تماما . وهناك كذلك جماعات تكون الصلة المباشرة بين أعضائها ضئيلة أو منعدمة مثل نقابات أرباب الفنون وجمعيات الأدباء والأعضاء الداخلين فى مسلك العلماء والمنتشرين فى جميع أنحاء العالم . ذلك لأن لهم أهدافا مشتركة ولأن أعمال كل فرد منهم تتبدل تبدلا مباشرا بعرفانه ما يفعله غيره .

وقديماً كان اختلاف الجماعات أمراً جغرافياً فى الأغلب ، فكانت هنالك جماعات كثيرة ، ولكن كل واحدة منها كانت متجانسة بعض التجانس فى حدود أراضيها . أما الآن فبحكم تقدم التجارة ووسائل النقل والمواصلة والهجرة أصبحنا نرى أمماً كالولايات المتحدة تتألف من مختلف الجماعات ذات العوائد والتقاليد المتباينة . وربما كان هذا الوضع دون غيره من الأسباب أشد باعث على طلب تأسيس نوع من المعاهد التهذيبية يزود النشء بيئة أقرب إلى الانسجام والاتزان . وبهذه الطريقة وحدها يمكن مقاومة تلك القوى المشتتة الناشئة عن تجمع هيئات مختلفة فى نطاق كيان سياسى واحد . فتمازج النشء فى المدرسة على اختلاف عناصرهم وأديانهم وعوائدهم ، يخلق لهم بيئة جديدة أوسع من بيئاتهم الأولى . إذ أن المادة الدراسية الواحدة تعودهم وحدة النظر إلى أفق أوسع مما يظفر به أبناء أية جماعة منعزلة . وإن ما نراه فى المدارس الأمريكية العامة من قدرة على تمثيل أبناء هذه الجماعات لشاهد ناطق على مدى تأثير البيئة الموحدة المتزنة .

وللمدرسة وظيفة غير ما ذكرناه وهى أن تؤلف فى ثنايا ميول الفرد بين شتى المؤثرات المنبعثة من مختلف البيئات الاجتماعية التى يتصل بها . فللأسرة قانونها السائد وللمشارع شرعه النافذ . وكذلك للمصنع أو المخزن أو الطائفة الدينية قوانينها وشرائعها . فإذا انتقل الفرد من إحدى هذه البيئات إلى الأخرى تجاذبته قوى متعارضة ، ومن ثم يخشى أن تنقسم نفسه وأن تصير له فى حكمه وعواطفه معايير مختلفة باختلاف المناسبات . وفى هذا من الخطر ما يفرض على المدرسة مهمة القيام بتوحيد نفسية الفرد وإقامة التوازن فيها .

الخلاصة

لا سبيل إلى أن ننمى فى النشء الميول والاتجاهات النفسية الضرورية لدوام حياة الجماعة وتقدمها بنقل العقائد والعواطف والمعارف إلى الأفراد بصورة مباشرة . وإنما الوسيط فى ذلك هو البيئة . والبيئة تتألف من مجموع الظروف المتعلقة بتنفيذ الأعمال التى يتميز بها الكائن الحى . والبيئة الاجتماعية لفرد ما تتألف من جميع أعمال الآخرين المرتبطة بسير أعماله ، وهى ذات أثر تربوى فى الفرد حقاً بمقدار مساهمته فى أعمالها المشتركة . فإذا وفى

نصيبه من العمل الذى ساهم فيه . فقد ملك الغرض الذى يدفع إلى هذا العمل ، واطلع على أساليبه ومادته ، وكسب ما يقتضيه من مهارة ، وأشرب فى قلبه العاطفة التى تغمره .

إن تكون الميول وتهذيبها تكويناً صحيحاً عميقاً إنما يأتى عن غير عمد متى تدرج الناشئون فى الاشتراك فى أعمال مختلف الجماعات التى قد ينتمون إليها . إلا أن المجتمع ، إذا تعقد ، لم يعد بد من تنسيق بيئة اجتماعية معينة تتعهد قابليات الناشئين تعهداً خاصاً . وأهم وظائف هذه البيئة الخاصة ثلاث وهى :

(أولا) تبسيط وتنظيم عناصر الميول التى يراد إنماؤها .

(ثانياً) تطهير العادات الاجتماعية الموجودة والسمو بها إلى مراقى المثل العليا .

(ثالثاً) خلق بيئة للناشئين أكثر سعة واتزاناً من البيئة الراهنة التى قد يتأثرون بها لو خلوا وأنفسهم .

الفصل الثالث

التربية من حيث هي توجيه

١ — البيئة من حيث كونها موجهة :

ننتقل الآن إلى بحث إحدى الصور الخاصة التي تتخذها الوظيفة العامة للتربية وهي ما نسميها توجيهاً (Direction) أو سيطرة أو إرشاداً ، ونرى أن كلمة الإرشاد أفضل هذه الكلمات الثلاث للدلالة على فكرة معاونتنا الاستعدادات الفطرية للأفراد الذين نرشدهم . أما كلمة السيطرة فإنها تدل على قوة تسلط من الخارج فتلقى بعض المقاومة من الفرد المسيطر عليه ، وأما كلمة التوجيه فهي تعبير أكثر حياداً من سابقيه ويشير إلى تسيير الميول الحية للأفراد الذين نوجههم في نهج مطرد بدلا من تركها تتبعثر على غير هدى ، فكلمة التوجيه تعبر عن مهمة التربية الأساسية التي تجنح إلى مدِّ يد المساعدة والإرشاد من جهة وإلى التنظيم والسيطرة من جهة أخرى . ومهما يكن الأمر ، فينبغي أن نتحاشى المفهوم الذي تؤخذ عليه كلمة السيطرة أحياناً ، إذ كثيراً ما يفرض الناس في صراحة أو من حيث لا يشعرون أن ميول المرء بطبيعتها محض فردية أو أثرة ومن ثم لا تأتلف مع المجتمع ، وعلى هذا يجعلون من السيطرة عملية بها يحمل الفرد على إخضاع دوافعه الطبيعية إلى غايات عامة أو مشتركة . وإذ كانت طبيعة الفرد تبعاً لهذا المذهب غريبة كل الغرابة عن عملية الإخضاع هذه ولا تعاضدها بل تعارضها ، فلا جرم أن يصبح في كلمة السيطرة معنى القسر والإكراه . وقد أسست بعض نظم الحكم ونظريات الدولة على هذه الفكرة وتأثرت التربية بها تأثراً بليغاً نظرياً وعملياً ؛ إلا أن هذه النظرة إلى طبيعة الفرد لا تستند إلى أساس . أجل إن الأفراد يرغبون في أن يعملوا ما يشاءون أحياناً وما يشاءونه قد يتعارض مع مشيئة الآخرين ، ولكنهم يغلب عليهم إلى ذلك الميل كل الميل إلى الاشتراك في أفعال غيرهم ومساهمة أعمالهم التعاونية المشتركة ، ولولا ذلك لأصبح وجود المجتمع ضرباً من المحال ، بل لما عثرنا على إنسان

يكلف نفسه عناء معاونة الشرطى فى حفظ النظام إذا لم ير فى ذلك نفعاً شخصياً له . والحق أن السيطرة ليست إلا نوعاً فعالا من أنواع التوجيه لاستعدادات الفرد توجيهاً محكما . وهذا التوجيه يتناول التنظيم الذى يكسبه الفرد سواء أكان ذلك بمجهوده الخاص أم بهدى غيره وقيادته .

ويمكن القول على وجه عام إن كل منبه (Stimulus) يوجه النشاط ، فهو لا يستثيره ويحركه فحسب ، بل يوجهه نحو غرض معين . و بعبارة أخرى إن رجع (Response) الفرد ليس مجرد رد فعل أو احتجاج على ما يثيره أو يزعجه منه و إنما هو ، كما يفهم من مدلول الكلمة ، جواب يقابل المنبه و يناسبه . فهنالك تلاؤم وتوافق بين المنبه ورجعه ، فالضوء مثلا هو المنبه الذى ينبه العين إلى الرؤية ووظيفة العين هى الإبصار . فإذا توفر الضوء وكانت العينان مفتوحتين حدث الإبصار ، إذ أن المنبه ليس إلا شرطاً لأداء العضو وظيفته خير أداء لا أثراً خارجياً يقطع عليه عمله . وعلى ذلك فكل توجيه أى سيطرة هو إلى حد ما قيادة للعمل إلى غايته المقصودة ، ومساعدة العضو على أن يقوم خير قيام بعمل سبق له الميل إلى القيام به .

على أن هذا القول الذى أطلقناه يحتاج إلى تحديد من ناحيتين : (الأولى) أن المنبهات التى يتعرض لها الناشئ ، باستثناء بضع من الغرائز ، لا تبلغ من التحديد ما يجعلها تثير أول الأمر رجاعا معينة لأن المنبه يستثير دائما قدراً عظيما من الطاقة الفائضة . وهذه الطاقة قد تنحرف عن القصد فتذهب هدراً بل ربما تعوق سير العمل فى طريق النجاح وتعرقل سبيله فتضرّ به . ولنوازن بين سلوك شخصين ، مبتدئ وحاذق ، فى ركوب الدراجة ، نلحظ أن نشاط المبتدئ لا يكاد يدور حول محور يوجهه ، فهو على الغالب نشاط منتثر موزع . أما التوجيه ففيه تركيز وتثبيت للعمل لكى يصبح رجعاً حقاً . وهذا يستلزم حذف الحركات المضطربة التى لا يقتضيها العمل . (الثانية) ومع أنه لا سبيل إلى إبراز أى عمل من الأعمال بدون أن يتعاون الفرد فيه بعض التعاون ، فإن الرجع قد يأتى على نحو لا يلائم سير العمل فى تسلسل واستمرار . فالملاكم مثلا قد ينجح فى اتقاء ضربة ما ولكن بطريقة لا تلبث أن تعرضه لضربة أشد منها ، فخير أنواع السيطرة ما أدخلت فيه الأعمال المتعاقبة فى نظام متسلسل

بحيث لا يكون العمل مجرد جواب عن المنبه الذى أثاره مباشرة ، بل معيناً على القيام بما يليه من الأعمال أيضاً .

والخلاصة أن التوجيه أمر يحدث فى وقت واحد وفى تسلسل معاً . أما فى الوقت الواحد فإنه يقضى أن نختار من بين الميول التى تبرز بعض البروز تلك التى تؤدى إلى حصر النشاط وتركيزه فى النقطة التى نحتاج إليه فيها . وأما من حيث التسلسل فإنه يتطلب توازن كل عمل مع ما يسبقه وما يلحقه من الأعمال حتى تتوصل إلى ترتيب للعمل . فالتركيز والترتيب إذاً هما مظهرا التوجيه أحدهما فراغى والآخر زمانى . فبينما الأول يضمن إصابة الهدف ، يحفظ الثانى التوازن الضرورى لمواصلة العمل . وبديهى أننا لا نقوى على التمييز بينهما عمليا كما ميزنا بينهما نظريا ، فالعمل ينبغى أن يركز فى وقت ما على نحو يمهد لما بعده من الأعمال ، ومن ثم نرى أن مشكلة الرجع المباشر للمنبه تتعقد باضطرار الفرد إلى أن يحسب حسابا لحوادث المستقبل .

نخرج من هذا القول المجمل بنتيجتين (الأولى) أن التوجيه الخارجى البحت ممتنع كل الامتناع ، وأن أقصى ما فى وسع البيئة هو تزويد المنبهات التى تثير الرجاع . ومصدر هذه الرجاع هى الميول التى سبق وجودها فى حوزة الفرد ، فما كان التهديد ليؤثر فى امرئ فيحمله الخوف منه على الإتيان بعمل ما لولا وجود غريزة الخوف فيه ، ولو أنه لم يكن مجبولا على الخوف أو كان له سلطان على هذه الغريزة رغم وجودها فيه ، لما بلغ أثر التهديد من نفسه أكثر مما للضوء من أثر فى منح البصر لغير ذى عينين . وإذاً فعندما نرى أن عادات الكبار وقوانينهم هى مصدر لمنبهات تستثير أعمال الأحداث وتوجهها ، يجب ألا ننسى أن الأحداث أنفسهم يشتركون فى تعيين وجهة أعمالهم آخر الأمر ، ولو دققنا لرأينا أنه ما من شىء يمكن فرضه على الناشئين فرضا وغرسه فيهم قسراً . وإذا أغفلنا هذه الحقيقة فإنما نشوه بذلك الطبيعة الإنسانية ونفسدها . وعلى هذا فالتوجيه الذى يحسب حساب ما تقدمه لنا غرائز الأفراد وعاداتهم توجيه حكيم لا إسراف فيه . ولنكن دقيقين فى هذا فنقول إن التوجيه ليس إلا تبديلا لتوجيه سابق ، إذ أنه يحوّل الأعمال السائرة فى مجرى معين إلى غير هذا المجرى . فما لم نسلّم باتجاهات نشاط الفرد السابقة أفضت محاولاتنا فى توجيهه إلى فشل محقق غالبا .

أما النتيجة الثانية فهى أن السيطرة التى مصدرها عادات الآخرين ونظمهم قد تكون قصيرة النظر . فقد تبلغ نتيجتها المباشرة ولكنها تخلّ فى مقابل ذلك بتوازن أعمال الفرد التى تعقبها . فقد يمنع التهديد مثلا أحد الأفراد من الأتيان بعمل يميل إليه بطبيعته وذلك بتخويفه سوء العاقبة إن هو أصر عليه ، ولكن ذلك قد يسلمه إلى مؤثرات أخرى تسوقه إلى أعمال أكثر شرا من الأولى . فقد تثور فى نفسه غرائز المكر والحيلة ، ومن ثمّ يستهويه أسلوب المخالسة والختل فى معالجة الأشياء . وربما لم تعرف نفسه ذلك من قبل ، ومن هنا نرى الخطر الذى يهدد فى كل آن القائمين بتوجيه أعمال الآخرين ألا وهو إغفال أهمية النمو المتسلسل لأولئك الذين يوجهونهم .

٢ — أساليب التوجيه الاجتماعى :

إن أعظم حال يشعر فيها الكبار بتوجيههم لسلوك غيرهم هى بالطبع حينما يجعلون التوجيه هدفا مباشرا لهم . ويتجلى لهم هذا الهدف عادة ، إذا لاقوا مقاومة ، أى عند ما يفعل غيرهم أشياء لا يستصوبونها . على أن أبقى أساليب السيطرة وأشدها أثرا ما تتابع بين الفينة والفينة وصدر عنا عفواً لا تعمد فيه ولا تدبر .

(١) فإن لم يفعل غيرنا ما نريدهم أن يفعلوه أو هددونا بالعصيان ، زدنا شعورا بالحاجة إلى السيطرة عليهم وتفكيرا فى المؤثرات التى تمكننا من ذلك . وهنا تغدو سيطرتنا عليهم أكثر مباشرة ويزداد تعرضنا إلى ارتكاب الأخطاء التى ألمعنا إليها ، بل قد نحسب أثر القوة القاهرة فى الأفراد سيطرة عليهم ناسين أننا قد نسوق الجواد إلى الماء بدون أن نستطيع إكراهه على الشرب ، وقد نسوق الفرد إلى السجن بدون أن نحمله على التوبة . فنحن بحاجة فى كل حال نوقع فيها عملا على غيرنا إيقاعا مباشرا إلى أن نفرق بين نتائج عملنا المادية ونتائجه الخلقية . أجل إن الحال قد تقتضى إكراه امرئ على الطعام أو حبسه قسرا مراعاة لمصلحته كما قد ينتزع الطفل من النار بشدة وعنف لكيلا يحترق ، إلا أنه لا يلزم أن ينتج على ذلك تقويم لميوله ولا أثر فى تربيته . وقد يكفى لإبعاده عن النار أن نصيح فيه بقسوة وجفاء فنظفر بنفس النتيجة المادية التى نظفر بها فيما لو انتزعناه انتزاعا . بيد أننا فى كلا الحالين

قد لا نظفر باطاعته لنا خلقيا . كذلك قد نحول بين الرجل و بين التسلل إلى سرقة البيوت بإيداعه السجن ، ولكن ذلك لن يغير من ميله إلى السرقة شيئا . فنحن كلما نعجز عن التمييز بين نتيجة العمل المادية ونتيجته التربوية ، نفوّت على أنفسنا فرصة اشتراك ميل الفرد معنا فى بلوغ النتيجة المنشودة ، و بذلك نفوّت فرصة توليد اتجاه ذاتى مستديم فى داخله يهديه سواء السبيل .

ويمكن القول بوجه عام إن اصطناع السيطرة المباشرة المقصودة يجب أن يقتصر على الأعمال التى يكون الفرد فيها مسوقا بنوازع الغريزة وسورات العاطفة بحيث لا يكون له إلى تبصر عواقبها سبيل . فمحال أن يسدد الفرد خطاه فى سيره إذا عجز عن تبصر عواقب عمله ، وقصر عن إدراك نصح المجربين وتحذيرهم إياه سوء المآل ، إذ تتساوى لديه الأعمال فى مثل هذه الحال لأنه مطواع للدوافع مهما اختلفت ، وهذا هو كل الأمر عنده . وقد يحسن بنا أن نتيح للفرد أحيانا تجربة الأمور واكتشاف العواقب بنفسه حتى إذا ما وقع فى نفس الظروف مرة أخرى ، استطاع أن يتصرف فيها بحكمة . إلا أن بعض الأعمال تزعج الآخرين وتؤذيهم ، مما يجعلنا نحظرها عليه فنعمل إلى استنكارها مباشرة مصطنعين فى ذلك وسائل التخجيل والإزراء والتقبيح والتقريع والعقاب ، أو نبعث فى نفسه ميولا مناقضة لها لنحيد به عن سلوكه المزعج ، مستغلين حبه للاستحسان وأمله فى كسب رضانا بما يقوم به من صالح الأعمال فى توجيه عمله وجهة أخرى .

(٢) إن هذه الأساليب من السيطرة جد واضحة (لأن اصطناعها عمدى مدبر) وما كان لنا أن نذكرها ، لولا أنها تلفت النظر — عند مضاهاتها بغيرها — إلى أسلوب آخر من السيطرة أعظم منها خطرا وأبقى أثرا . وهذا الأسلوب نجده فى الوسائل التى يلجأ إليها من يصاحبهم الناشئون فى استعمال الأشياء ، وفى الذرائع التى يتذرعون بها للوصول إلى أغراضهم . فمجرد المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد و يروح ويغدو ويشعر بكيانه ، هو العامل القوى الباقى الذى يوجه له أعماله .

على أن هذه الحقيقة توجب علينا التبسط فى تمحيص معنى البيئة الاجتماعية . إننا درجنا على أن نضع فاصلا بين البيئة المادية والبيئة الاجتماعية التى نعيش فيها . وإلى هذا الفصل

بين البيئتين يعزى ، من ناحية ، إفراطنا فى تقدير الأهمية الخلقية لأساليب السيطرة المباشرة الشخصية التى ألمعنا إليها ، كما يرجع إليه ، من ناحية أخرى ، إسراف مذاهبنا الفلسفية والسيكولوجية المتعارفة فى تقدير الآفاق الفكرية التى تفسح أمام الفرد باحتكاكه بالبيئة المادية البحتة . وفى الواقع ليس هناك تأثير مباشر لفرد فى آخر بدون أن تكون البيئة المادية وسيطا بينهما ؛ فالابتسام والتجهم والتوبيخ والتحذير والتشجيع كل ذلك ينطوى على شىء من التبدل المادى ، وإلا لما استطاع فرد بموقفه تغيير موقف غيره . وإذا أردنا الموازنة أمكننا اعتبار مثل هذه الأساليب فى التأثير أساليب شخصية فتنزل البيئة المادية إذ ذاك حتى تصبح مجرد أداة للاحتكاك الشخصى . ويقابل أمثال هذه الأساليب المباشرة فى تبادل التأثير بين الأشخاص اشتراكهم فى عمل واحد يستخدمون فيه الأشياء المادية إداة للوصول إلى أهدافهم ومقياسا لمعرفة نتائج أعمالهم . هب أماً لم تطلب إلى ابنتها قط مساعدتها ولم تقرعها عمرها لإحجامها عن بذل هذه المساعدة ، فإن البنت تبقى مع ذلك عرضة للتوجيه فى أعمالها لمجرد اشتراكها مع أمها فى الحياة البيتية . وهكذا السيطرة تقع من طريق التقليد والمناظرة والحاجة إلى التعاون فى الأعمال .

فإذا ناولت الأم بنتها شيئا تحتاج إليه ، فلا بد أن تمد البنت يدها لتناوله ، فحيثما وجد العطاء وجد الأخذ . ولا مرية فى أن طريقة استعمال الفتاة للشىء الذى تناولته ، والفائدة التى تجنيها منه ، كل ذلك متأثر بملاحظتها السابقة لأمها . فإذا رأت أمها مثلا تبحث عن شىء ، فطبيعى أن تبحث هى عنه وأن تعطيه لها ، كما كان طبيعيا أخذها له منها فى غيره هذه الظروف . فإذا ضربنا هذا المثال فى آلاف الأمثلة المنتزعة من تفاصيل الحياة اليومية حصلت لدينا صورة لأبقى الوسائل وأخلدها أثرا فى توجيه أعمال الأحداث .

ونحن فى هذا إنما نكرر ما قلناه سابقا من أن المساهمة فى عمل مشترك ، تعد أهم وسيلة لتكوين الميول عند الأفراد . غير أننا أضفنا إلى ذلك اعترافنا الصريح بالدور الذى يقوم به استعمال الأشياء فى عمل مشترك . إن فلسفة التعلم قد سيطرت عليها نزعة خاطئة فى علم النفس ؛ فقد أكثر الباحثون من القول إن المرء يتعلم بمجرد انطباع صفات الأشياء فى ذهنه عن طريق الحواس . فإذا ما اختزن طائفة من هذه الانطباعات الحسية ، فإنهم يزعمون أنها

تترابط بالتداعى أو تقوم فى العقل قوة تركبها وتؤلف منها أفكارا ، أى أشياء ذات معان . فالشىء فى زعمهم سواء أكان حجرا أم برتقالة أم شجرة أم كرسيا ، يحمل إلى العقل شتى الانطباعات من لون وشكل وحجم وصلابة ورائحة وطعم الخ . فإذا اجتمعت بعضها إلى بعض تكوّن المعنى الذى يتميز به الشىء . والصحيح أن الاستعمال الذى يمتاز به الشىء بالنظر إلى صفاته الخاصة هو الذى يعطيه ما يقترن به من المعنى . فالكرسى شىء نستخدمه لغرض واحد ، والمنضدة شىء نستخدمه لغرض آخر ، والبرتقالة شىء ثمنه كذا وينمو فى البلاد الحارة ، وإذا أكلناه شممنا منه ريحا عطرا وتذوقنا له طعما لذيذا ... وهكذا .

فالفارق بين التكيف لمنبه مادى وبين العمل العقلى هو أن الثانى يتضمن جوابا عن الشىء باعتبار معناه ، بينما الأول لا يتضمن ذلك . فقد يستفزنى صوت بدون أن يكون لعقلى أى دخل فى ذلك . ولكنى إذا سمعت صوتا فهرعت لجلب الماء وأطفأت النار فقد أجبت عن رشد ، لأن الصوت كان معناه النار ، والنار معناها أنها بحاجة إلى إطفاء . ولقد أرتطم بحجر فأزيحه من طريقى بصورة آلية بحتة أو قد أفكر فاضعه جانبا خشية أن يتعثر فيه أحد غيرى ، فيكون عملى عندئذ رجعا لما تضمنه الشىء من معنى . وقد أجفل عند سماع زمزمة الرعد سواء أعرفت أن ذلك رعد أم لا — والإجفال يحدث عادة إذا لم نعرف أنه الرعد — ولكنى إذا حدثت نفسى أو قلت بصوت عال إن ما قرع أذنى هو الرعد ، أكون قد أجبت عما اضطربت له باعتباره معنى ، وكان لسلوكى صبغة عقلية . فنحن نعنى (أو نقصد أو ننوى) ما نفعله ، إذا كان للأشياء عندنا معنى . وأما إذا فقدت معناها ، فإن تصرفنا يصبح تصرفا أعمى لا تفكير فيه ولا شعور .

وإن فى نوعى الرجع هذين لتوجيهاً لأعمالنا وسيطرة عليها . فإذا كان رجعنا محض رجع أعمى ، كان التوجيه أعمى كذلك . وقد يكون فى هذا التوجيه شىء من التدرب ، إلا أنه خلو من أى أثر للتربية . إن تعاقب الرجاع للمنبهات المتتالية علينا يعوّدنا مسلكا خاصاً فى العمل . فنحن كلنا نملك عادات كثيرة نجهل معناها كل الجهل لأنا كنا نجهل ما نحن عليه حين تكونها ، ومن ثم تملكنا العادات ولا نملكها فتصرّفنا وتتسلط علينا . وما لم نعرف نفعها لنا ونحكم على قيمة نتائجها فإننا نعجز عن السيطرة عليها . فقد نكره طفلا

على الانحناء كلما قابل فرداً معيناً بالضغط على عضلات رقبته ، ثم ينتهى به الأمر إلى أن يكون الانحناء عنده آلياً . ولكن علة هذا لن تكون نتيجة معرفة أو توقير للفرد الآخر ، إلا إذا وضع الفرد نصب عينيه وهو يقوم به غرضاً معيناً أى استبان فيه معنى خاصاً . وما لم يعرف الطفل ما هو بصدده فيقوم بالعمل من أجل معناه ، لا يمكن أن يقال عنه إنه قد « هذب » ونشئ على أسلوب خاص من العمل . وعلى ذلك فوجود فكرة عندك عن شىء ما ليس مجرد تلقيك للإحساسات منه ، وإنما هو القدرة على الاستجابة له بالنظر إلى المكان الذى يشغله فى خطة شاملة للعمل ، بل هو التبصر فى اتجاه فعل هذا الشىء وما قد يكون لفعله فينا وفعلنا فيه من العواقب .

وإذاً فمشاركتنا الآخرين فى الأفكار عن الأشياء ، وتشابهنا فى الذهن معهم ، ومن ثم صيرورتنا وإياهم أعضاء فى مجتمع واحد معاً حقاً ، كل هذا ليس سوى وصلنا بالأشياء والأعمال نفس المعانى التى يصلونها بها . ولولا ذلك لانعدم التفاهم وانعدمت حياة الجماعة . على أن كل فرد بمساهمته عملا مشتركا يرجع بعمله إلى عمل غيره ويصله به وبالعكس ، أى أن عمل كل منهما يقع فى وضع واحد شامل . فلا يعد شدك لحبل يشده الآخرون عملا مشتركا بينكم إلا إذا كان مستنداً إلى معرفتك بأنهم يشدونه وأنت تشده عونا لهم أو لإقامة العقبات من دونهم . وكذلك قد تتناول صنع الدبوس أيد كثيرة دون أن يعرف كل عامل اشترك فى صنعه قسط زملائه من العمل وبدون أن يعبأ بذلك ، بل قد يعمل كل منهم لمجرد الوصول إلى نتيجة مستقلة وهى الحصول على أجره الخاص . وليس فى هذا نتيجة مشتركة تؤول إليها الأعمال المختلفة ، ومن ثم ليس هناك اتصال أو اجتماع حقيقى على أمر ما ، وإن كان العمل متسلسلا ومفضيا إلى نتيجة واحدة . أما إذا تدبر كل منهم نتائج عمله من حيث تأثيرها فى أعمال غيره ، ثم حسب حسابا لتأثير سلوك زملائه فى عمله ، فعند ذاك يكون لهم فى سلوكهم عقلية مشتركة وقصد مشترك ، وعند ذاك يوجد التفاهم بين مختلف هؤلاء الأفراد المتآزرين على العمل ؛ وهذا التفاهم هو الذى يسيطر على عمل كل منهم .

وهب الظروف وفرت لفرد بحيث يلتقط كرة بصورة آلية ويقذفها إلى فرد آخر ، فيلتقطها هذا ويعيدها إليه بصورة آلية أيضا . ثم هب كلا اللاعبين فعل ما فعل بدون أن

يعرف من أين أتت الكرة و إلى أين ذهبت . فبديهى أن مثل هذا العمل لا يكون له هدف ولا معنى ، وقد يسيطر عليه سيطرة مادية إلا أنه لا يكون موجهاً توجيهاً اجتماعياً . ولكن لنفرض أن كل فرد أصبح عارفا بما يعمله زميله ومهتما به ، ومن ثم مهتما بعمله الشخصى من ناحية ارتباطه بعمل زميله ، فإن سلوك الاثنين يغدو صادراً عن بصيرة اجتماعية فى اتجاهها . ولنأخذ مثالا آخر أدنى إلى الحقيقة : طفلا جائعاً يصيح حين يهيأ له الطعام فى محضره ، فإن لم يدرك الصلة بين حاله وما يصنعه له غيره وعلاقة ذلك بشفاء جوعه ، لا يكن جوابه سوى الإمعان فى التململ كلما ألح عليه ألم الجوع لأنه محكوم مادياً بحالته العضوية الخاصة . فإن اتضحت له الصلة بين جوعه وتحضير الآخرين للطعام ، تغير بأجمعه فظهر اهتمامه بما يفعله الآخرون وراقب عملهم . وحينئذ لا يعود يستجيب لما ألم به من دواعى الجوع فقط ، بل يتصرف فى ضوء ما يعمله غيره لشفاء جوعه . وبهذا لا يستسلم للجوع استسلام من يجهل أمره ، ولكنه يلحظ حاله الخاصة و يدركها و يميزها من غيرها حتى تصبح له غرضاً ، فيصبح موقفه أزاءها موقفاً رشيداً إلى حد ما . وهكذا الأمر ، فالطفل يتوجه توجهاً اجتماعياً بملاحظة معنى فعال غيره مضافا إلى المعنى الذى تنطوى عليه حاله الخاصة .

ولنذكر أن لقضيتنا الأساسية التى عرضناها وجهين : أما الوجه الأول فقد تناولنا بحثه ، وفحواه أن الأشياء المادية لا تؤثر فى الفكر (أى لا تكون أفكاراً أو معتقدات) إلا إذا تضمنتها أعمال لها نتائجها المرقوبة . أما الوجه الآخر فهو أن الأفراد لا يعدلون من ميول بعضهم بعضاً إلا باستخدام الظروف الطبيعية بطرق معينة . واعتبر فى ذلك ما يسمى بالحركات المعبرة عن سرائر النفس التى يتأثر بها الآخرون كاحمرار الوجه والابتسام ، والتلويح بقبضة اليد ، وشتى الإشارات الجسدية الطبيعية ، فإنها لا تعرب عن شىء فى حد ذاتها لأنها ليست إلا الناحية العضوية من موقف الفرد . فالإنسان لا يحمر وجهه لأنه يريد إظهار التواضع أو الاضطراب ، ولكن لأن دورة الدم الشعيرية تتغير متأثرة ببعض المنبهات . على أن الناس مع ذلك يتخذون احمرار وجه أحد الأفراد الذين يعاشرونهم أو تصلب عضلاته تصلباً خفيفاً ظاهراً عنوانا على ما تجنه حالته النفسية ودليلا على السبيل التى يسلكونها إزاءه . وقل مثل هذا فى التجهم فهو إنما يدل من الفرد على تقريع يوشك أن ينالنا وينبغى أن نعد له

أنفسنا ، أو على شيء من عدم الثقة والتردد ينبغى أن نزيلهما ما استطعنا بكلمة أو عمل يرد إلى الفرد الثقة بنا .

وهب شخصاً بعيداً يلوح بذراعيه فى لهفة شديدة ؛ فإن اتخذنا موقف عدم المبالاة حياله ، أصبحت حركاته بمثابة أى تغير مادى بعيد نلحظه مصادفة واتفاقا . أو قل إنه إذا لم يستحثنا الاهتمام تصبح حركات ذراعيه خالية من المعنى كحركات أذرع الطاحونة الهوائية . أما إذا انبعث فينا الاهتمام به فإنا نبدأ فى مشاركته فى العمل فنصله بما نعمله أو بما ينبغى لنا أن نعمله ، وترانا نضطر إلى أن نحكم على معنى عمله لكى نقرر ما نعمله فنسائل أنفسنا : أهذا الشخص يشير ملتمساً المعونة أم هو يحذرنا انفجاراً يوشك أن يحدث فينبغى أن ندرأه عن أنفسنا ؟ فمعنى عمله فى الحالة الأولى المسارعة إلى عونه ، وفى الحالة الأخرى الفرار من الخطر . ومهما يكن الأمر فالتغيير الذى يحدثه فى البيئة المادية هو الذى يدلنا على الطريق التى ينبغى أن نسلكها . وإذ ذاك يكون عملنا خاضعاً للسيطرة الاجتماعية لأننا نرغب فى أن نصله بنفس الوضع الذى يعمل فيه الشخص الآخر .

واللغة كما بينا سابقاً (ص ٢٤ — ٢٦) حالة من هذه الحالات التى بها يتعلق عملنا بعمل غيرنا تعلقاً مشتركا حيال موقف مشترك . ومن هنا تأتى أهميتها التى لا أهمية مثلها من حيث هى وسيلة للتوجيه الاجتماعى . على أنه ما كان للغة أن تصبح هذه الوسيلة الناجعة لو لم يكن استعمالها مبنياً على أساس الاستخدام الظاهر المحسوس للوسائل المادية بغية التوصل إلى النتائج . فالطفل يرى من يعيش بينهم يستخدمون الكراسى والقبعات والمناضد والفؤوس والمناشير والمحاريث والخيول والنقود ، كل ذلك بطرق شتى . فإن هو شاركهم أية مشاركة فيما يفعلون ، استخدم هذه الأشياء بنفس الطريقة التى يستخدمونها بها ، واستعمل غير هذه الأشياء بطريقة ملاءمة . فإذا جررنا الكرسى إلى المائدة ، كان فى ذلك إشارة له للجلوس عليه . وإذا مددنا إليه اليد اليمنى ، كان فى ذلك إشارة له لمد يده إلينا كذلك . وهكذا الأمر فى هذا السيل الطامى من تفاصيل الحياة . فالعادات الشائعة فى استخدام نتائج الفنون البشرية ومواد الطبيعة الأولية تكون فى الغالب أعمق الوسائل وأنفذها للسيطرة الاجتماعية . إن الأطفال إذ يغدون على المدرسة يحملون فى رؤوسهم « عقولا » ، أى يحملون معرفة وميولا

للحكم نستطيع إثارتها فيهم من طريق اللغة . بيد أن هذه « العقول » ما هى إلا طائفة منتظمة من الرجاع الرشيدة التى اعتادها الأطفال قبلا لحاجتهم إليها فى استخدام الأشياء على النحو الذى يستخدمها به غيرهم ، فلا مفر للأطفال إذاً من سيطرة المجتمع ومن تغلغل هذه السيطرة فى ميولهم .

وجملة البحث أن الوسيلة الجوهرية للسيطرة ليست شخصية بل فكرية ، وليست « خلقية » إذا قصدنا بالخلقية أن الإنسان يعمل متأثراً بالمناشدة الشخصية المباشرة التى يوجهها إليه غيره — على ما قد يكون لذلك من الأهمية فى المواقف المحرجة العسيرة . بل أنها تتألف من عادات الفهم الناتجة من استعمال الأشياء على نحو يطابق استعمال الآخرين لها سواء أكان ذلك بالتآزر والتناصر أم بالمنافسة والمباراة . فالعقل من حيث هو شىء كائن ليس إلا القوة على فهم الأشياء بوساطة استعمالها . والعقل الاجتماعى هو القوة على فهم هذه الأشياء بواسطة استعمالها فى أوضاع مشتركة ، والعقل بهذا المعنى هو طريقة السيطرة الاجتماعية

٣ — التقليد وعلم النفس الاجتماعى :

ألمحنا فيما سبق إلى خطأ المذهب النفسى فى التعليم الذى يضع عقل الفرد كما لو كان عاريا إلى جنب الأشياء المادية اعتقاداً بأن المعلومات والأفكار والعقائد إنما تنجم عن التفاعل بينهما . والحق أن إدراكنا ما لاجتماع البشر بعضهم مع بعض من أثر نافذ فى تكوين ميولهم العقلية والخلقية لم يتيسر لنا إلا منذ عهد قريب . لا بل إننا ما زلنا حتى الآن نعتبر الاجتماع عادة شبه ملحق لأسلوب فى التعلم نزعم أنه يقوم على الاحتكاك المباشر بالأشياء ومجرد تكميل لمعرفة العالم المادى بإضافة معرفة الأشخاص إليها . ومغزى بحثنا أن مثل هذه النظرة تفرق بين الأشخاص والأشياء تفريقا مستحيلا وغير معقول . فالتفاعل بين الأشياء والأفراد قد يكوّن عادات فى التدقيق الخارجى ، ولكنه لا يفضى إلى عمل ذى معنى وذى قصد شعورى إلا متى استخدمت الأشياء لبلوغ نتيجة ما . والسبيل الوحيد الذى فى مقدور شخص أن يثير به من عقل آخر هو أن يستخدم الظروف المادية — طبيعية كانت أو اصطناعية — ليثير فيه فعاليات يستجيب بها إلى تلك الظروف . وهاتان هما النتيجتان الأساسيتان اللتان نريد أن نخلص

إليهما . ومن الخير أن نتوسع فيهما ونؤكدهما بمعارضتهما بالنظرية النفسية التى تدعى وجود علاقات مباشرة بين الأفراد بعضهم مع بعض ، جاعلة منهما ملحقاً للنظرية النفسية التى تدعى وجود علاقة مباشرة بين الأفراد والأشياء المادية . ولما كانت النظرية التى يطلق عليها اسم علم النفس الاجتماعى هى فى لبابها مبنية على فكرة التقليد ، فسنبحث عن ماهية التقليد والأثر الذى يحدثه فى تكوين الميول العقلية .

إن السيطرة الاجتماعية على الأفراد تستند بحسب هذه النظرية إلى ميلهم الغريزى إلى تقليد أعمال غيرهم ونقلها واتخاذها نماذج لأعمالهم . إن غريزة التقليد فى الصغار تبلغ من القوة أن تجعلهم ينصبون بكليتهم على مطابقة الأمثلة التى توضع أمامهم واحتذائها فى نهج سلوكهم ؛ أما نظريتنا فتقول إن ما نسميه هنا تقليداً اسم مضلل لعملية الاشتراك مع الآخرين فى استخدام الأشياء التى تفضى إلى نتائج لها منفعة مشتركة .

وأساس الخطأ فى هذه الفكرة الدارجة عن التقليد يقع فى أنها تضع العربة أمام الحصان[1] . فهى تتوهم النتيجة سبباً . ولا مراء فى أن الأفراد إذ يكونون جماعة ، يتشابهون فى عقليتهم ويفهم بعضهم بعضاً فيجنحون إلى العمل فى ظل الظروف المتشابهة تحت سلطان واحد من الآراء والعقائد والمقاصد . فإذا نحن نظرنا إلى أعمال الناس من الخارج ، جاز القول إنهم يسترسلون فى « تقليد » بعضهم بعضاً . وهذا القول صحيح إذا عنينا أنهم يقومون بعمل واحد على منوال واحد . إلا أن كلمة « التقليد » لا تدلنا على السبب الذى من أجله يعملون على هذا المنوال إذ تفسر لنا الحقيقة بتكرارها ليس غير ، وهذا من قبيل القول المأثور عن تفسير الماء بعد الجهد بالماء .

ولقد أطلق اسم التقليد على المشابهة الموضوعية بين الأعمال ، والارتياح النفسى الذى يشعر به الفرد عند مطابقة أعماله لأعمال غيره ، ثم أخذت هذه الحقيقة الاجتماعية على أنها قوة نفسية عنها تنشأ المشابهة . على أن شطراً كبيراً مما يسمى تقليداً مرجعه فى حقيقة الأمر إلى أن تشابه الأفراد فى تركيب أجسامهم يجعلهم يستجيبون إلى المنبهات المتماثلة بالطريقة عينها . إن الناس ، بغض النظر بتاتاً عن التقليد ، إذا نالهم أحد بإهانة غضبوا وعدوا عليه . وقد يعترض البعض على هذا القول فيقابلونه بحقيقة أخرى لا سبيل إلى الشك فيها وهى أن

(١) مثل إنجليزى يطلق على فهم الأمور معكوسة (المترجم) .

الجواب عن الإهانة يختلف باختلاف عادات الجماعة . ففى إحدى الجماعات تقابل الإهانة بلكم المعتدى ، وفى الثانية بتحديه للمبارزة ، وفى الثالثة بالإعراض عنه فى ازدراء ، وهذا راجع على زعمهم إلى اختلاف الصور التى تتخذ مثلا للتقليد ، ولكننا فى غنى عن اللجوء إلى التقليد إذ أن مجرد اختلاف العادات معناه اختلاف المنبهات الواقعية التى تثير السلوك . وللتعليم المقصود أثر فى ذلك ، كما أن سابق استحسان الجماعة لبعض الأشياء واستنكارها للبعض الآخر له أثر عظيم أيضاً . وأقوى من ذلك نفوذاً إن الفرد إذا لم يعمل وفق أسلوب الجماعة المتعارف ، عد فى صريح العبارة نابياً عنها فلا يستطيع أن يشارك غيره فى حياتهم مشاركة صميمة أو مشاركة الند للند إلا إذا سلك الطريق التى يسلكون . فللجماعة على الفرد ضغط لا يفتر ، منشؤه أنها تفتح له باب أعمالها إن هو سلك بأسلوب معين وتوصده عليه إن هو اتبع غير هذا الأسلوب . فما يسمى أثرا للتقليد إذاً إن هو فى الغالب إلا نتيجة لما للعشراء من أثر غير مقصود فى تخير أعمال الفرد بتناولها بالاستحسان والتحبيذ .

وهب فرداً يدحرج كرة إلى طفل ، فيمسكها الطفل ويعيدها ، وتسير اللعبة على هذا المنوال . ليس المنبه هنا مجرد منظر الكرة أو منظر الفرد الآخر وهو يدحرجها ، ولكنه الوضع نفسه وضع اللعبة السائرة . وليس الرجع محض إعادة الكرة ، ولكن إعادتها بطريقة يستطيع بها الآخر أن يمسكها ويرجعها حتى ينتظم اللعب ويستمر . « ونموذج » العمل هنا ليس ما يصنعه الفرد الآخر بل إن الوضع بأجمعه يتطلب من كل منهما أن يوفق عمله بالنظر إلى ما يعمله غيره وما يتوقع أن يعمله . وفى هذا قد يدخل التقليد ولكن دوره ثانوى ؛ ذلك لأن الطفل يملكه شوق خاص إلى اللعب ، ورغبة فى استمراره ، ومن ثم يلحظ كيفية إمساك الفرد بالكرة وقبضه عليها ؛ كيما يدخل التحسين فى حركاته الخاصة ، فيقلد وسيلة العمل لا الغاية ولا الشىء الذى يعمله . يقلد الوسيلة لأنه يرغب من جانبه بإصالة فكره أن يشترك فى اللعب فعلا . وحسبنا أن نتدبر مقدار اعتماد الطفل منذ أوائل أيام حياته فى نيل أغراضه على توفيق أعماله مع غيره ، حتى ندرك إلى أى حد يشجع المحيط الطفل على سلوك مسالك الأخرين وإنماء فهمه لهم ، ليتمكن من محاكاة أعمالهم ، فالتشديد على الفرد من هذه الناحية حتى يعمل على أساس فكرى واحد مع الآخرين أمر بالغ القوة بحيث يكون من العبث رده إلى التقليد .

و بعد فالحق أن تقليد الغايات من حيث هو أمر متميز من تقليد الوسائل المعينة على بلوغ الغايات هو من قبيل الأعمال السطحية العارضة التى لا تؤثر فى الميول إلا تأثيرا ضئيلا. والبله بنوع خاص عرضة لهذا النوع من التقليد إذ يؤثر فى أعمالهم الخارجية من غير تأثير فى معناها . فنحن إذا رأينا الأطفال منهمكين فى هذا الموضوع من التقليد الأعمى ، فإننا بدل تشجيعهم — كما كنا نفعل لو أن هذا التقليد كان وسيلة ذات أثر فى التوجيه الاجتماعى — نميل إلى تأنيبهم وتشبيههم بالقردة والببغاوات والهريرات . أما تقليد وسائل القيام بالأعمال فعمل ينطوى على الذكاء ، إذ ينم عن ملاحظة ثاقبة وتخير حكيم لما يعين الفرد على أن يحسن العمل الذى سبق له محاولة تنفيذه . فلو أن غريزة التقليد استخدمت كغيرها من الغرائز الأخرى لنيل غرض ما ، لأصبحت عاملا يزيد أعمال الفرد أثرا و إنتاجا .

هذا الاستطراد لا بد من أن يؤكد إذاً النتيجة التى توصلنا إليها ، وهى أن السيطرة الاجتماعية الحقيقية معناها تكوين ميل فكرى معين فى الفرد أو طريقة إلى فهم الأشياء والحوادث والأعمال ، تعينه على الاشتراك الفعال فى الأعمال الاجتماعية . والواقع أن المصادمة الناجمة عن المقاومة التى يلقاها الفرد من غيره هى منشأ اعتقاد البعض بأن السيطرة الاجتماعية ليست إلا فرض طريقة من العمل على الفرد تأباها عليه ميوله الطبيعية ، كما أن إسقاط البعض من حسابهم الأوضاع التى يشترك الأفراد فى العناية بها أو يحرصون فيها على تبادل الأعمال فيما بينهم هو الذى يؤدى بهم إلى اعتبار التقليد العامل الأهم فى نشوء التوجيه الاجتماعى .

٤ — بعض التطبيقات التربوية :

لماذا تحافظ الجماعات المتوحشة والمتمدنة كل منها على وحشيتها ومدنيتها ؟ لا شك فى أن أول جواب يخطر على البال فى تعليل ذلك هو أن المتوحشين قوم من الهمج أو مخلوقات ذكاؤها منحط. وربما تكون ذات حس خلقى ناقص . إلا أن الأبحاث العلمية الدقيقة تحملنا على الظن بأن استعدادات المتوحش الفطرية ليست أحط منها فى المتمدن ، فقد أثبتت أن التفاوت الفطرى لا يكفى وحده للتدليل على ما بينهما من تباين ثقافى ، فإذا نظرنا إلى عقلية

المتوحشين من ناحية ، رأينا أنها ليست سببا لتدهور مؤسساتهم الاجتماعية ، و إنما هى نتيجة رغباتهم وانتباههم إلى الأشياء ، مما يؤدى إلى حصر المنبهات التى تنمى عقولهم فى نطاق محدود ؛ ناهيك بأن عاداتهم الاجتماعية البدائية من شأنها أن تعمل ، حتى فى الأشياء التى تدخل فى أفق انتباههم ، على إمساك ملاحظاتهم وأخيلتهم و إيقافها عند صفات ومعان لا يفوز العقل منها بثمرة . هذا و إن فقدان السيطرة على قوى الطبيعة معناه ضآلة عدد الأشياء الطبيعية التى تدخل فى سلوكهم الاجتماعى ، فلا يستغل إلا النزر اليسير من موارد الطبيعة ، فضلا عن أن تلك الموارد نفسها لا تستوفى نصيبها من الاستغلال . أما تقدم المدنية فمعناه أن كثيرا من قوى الطبيعة وأشيائها قد حولت إلى ذرائع للأعمال ووسائل لبلوغ الغايات . فنحن إذاً لا نمتاز عن المتوحشين برقى استعداداتنا و إنما برقى المنبهات التى تثير هذه الاستعدادات وتوجهها ، لأن المتوحش لا تجابهه إلا منبهات أولية فى حين أن منبهاتنا معبأة مثقلة .

فلقد صاغت الجهود البشرية السابقة الظروف الطبيعية صوغا جديدا . وكانت هذه الظروف فى أصلها محايدة إزاء مساعى البشر . فكل ما نشهده من الزروع والدواجن والآلات والأوانى والأجهزة والمصنوعات وأدوات الزينة والقطع الفنية يدل على تحويل الإنسان للظروف التى كانت معادية لجهوده أو محايدة إزاءها إلى ظروف مؤاتية ملائمة لها . ولما كانت أعمال الأطفال اليوم خاضعة لهذه المنبهات المفعمة المنتقاة ، نراهم يتوصلون فى خلال حياتهم القصيرة إلى ما لم يتوصل إليه الجنس البشرى إلا بعد قرون طويلة طافحة بالشقاء ، فما أحرزته الأجيال السابقة من النصر هو الذى يمهد السبيل للأجيال الجديدة .

على أن المنبهات التى تؤدى إلى الاقتصاد فى رجاعنا وزيادة نفاذها ، مثل طرق المواصلات ووسائل النقل وما مهد لنا من السيطرة على الحرارة والضوء والكهرباء ، وما أعد لنا من آلات وأجهزة لنيل كل غرض من أغراضنا — كل هذه مفردة أو مجتمعة لا تؤلف حضارة أو مدنية ، و إنما الحضارة فى وجوه استعمالها ، و إذا امتنع وجودها امتنع استعمالها . فوجودها يوفر على الإنسان وقتا كبيرا كان يصرفه لولاها فى انتزاع معاشه من بيئة ضنينة مجدبة ، وحماية نفسه من عادياتها . ومن ثم تنشأ لدينا طائفة من المعلومات تنقلها الأجيال إلى الأجيال ، ويكون الضامن لصحتها أن الآلات التى هى صورتها المجسمة تؤدى لدى

استعمالها إلى نتائج مطابقة لحقائق الطبيعة الأخرى . فهذه الأدوات الفنية إذاً تقيم حول البشرية سياجا منيعا — ولعله أمنع سياج — يقيها شر الانتكاس والردة إلى معتقدات الأولين الخرافية والأساطير والأخيلة المجدبة التى كوّنوها عن الطبيعة واستنزفوا فى البحث عنها عصارة أفكارهم . فإذا ذكرنا فى هذا الباب أنه لا ينبغى الاقتصار على مجرد استعمال هذه الأدوات الصناعية و إنما يجب استعمالها لمصلحة حياة مشتركة أو اجتماعية حقا ، فإننا ننتهى إلى أن هذه الأدوات هى الموارد الإيجابية للحضارة . فإذا كان أتيح لليونان أن يبلغوا مراتب سامية عظيمة القدر فى الفكر والفن ، ولم يكن لديهم من الموارد المادية عشر معشار ما لدينا ، فمرد ذلك إلى أنهم استخدموا تلك الموارد لغايات اجتماعية .

على أنه سواء أكان الإنسان فى وضع متوحش أو متدين ، وسواء أسيطر على قوى الطبيعة سيطرة محدودة أم كان مستعبدا للآلهة بعض الاستعباد ، ولم يستخدمها أداة لاجتناء الخبرة المشتركة ، فإن الأشياء إذا ما استخدمت فى أعمالنا ، فهى التى تمد الحياة اليومية بالظروف التربوية ، كما أنها هى التى تكوّن الميول الفكرية والخلقية وتوجهها .

والتربية المقصودة — كما أسلفنا — ليست إلا انتقاء بيئة خاصة تقوم على أساس اختيار المواد والأساليب التى تعمل بوجه خاص على تطور نمو الفرد فى الاتجاه المنشود . ولما كانت اللغة تمثل الظروف المادية التى نالت أعظم حظ من التبدل من أجل صالح الحياة الاجتماعية ، أى لما كانت تمثل أشياء مادية قد فقدت صفاتها الأصلية باستحالتها إلى أدوات اجتماعية ، فمن الطبيعى أن تقوم بدور عظيم فى التربية بالقياس إلى ما عداها من الأدوات الأخرى ، إذ بها نشارك الجنس البشرى فى سابق خبرته مشاركة غير مباشرة ، فنوسع بذلك خبرتنا الحاضرة وننميها ونستطيع أن نعرف الأوضاع قبل وقوعها من طريق الرمز والخيال . ذلك بأن اللغة تلخص بأساليبها التى لا تحصى المعانى التى تعبر لنا عن نتائج أحداث الحياة الاجتماعية وتبصرنا بوجوه النظر الاجتماعية . والحق أن نصيب اللغة من كل ما هو ذو قيمة فى الحياة عظيم إلى درجة أننا أصبحنا نعتبر الأمية والجهل لفظين مترادفين على وجه التقريب .

على أن إسراف المدارس فى العناية بهذه الأداة الخاصة ؛ ونعنى اللغة ، لا يخلو من خطر . وهذا الخطر ليس نظريا فحسب و إنما نشاهده فى الواقع . و إلا فعلام الإجماع على استنكار

ما يجعل من التعليم سكباً للمعلومات ، ومن التعلم عبا فيها ، ثم المضى على الرغم من هذا الاستنكار فى ممارستها على هذا النحو إلى أبعد غاية ؟ فالحق أننا نعلم بأن التربية ليست مجرد « إخبار » للمتعلم عن الأشياء وتلقيه لها وإنما هى عملية فعالة إيجابية . إلا أننا نكاد نخرق هذا المبدأ عمليا بقدر ما نقرره نظريا . أليس سبب هذه الحالة المؤسفة أننا نكتفى من هذا المبدأ بمجرد كلام يقال فندعو إليه ونحاضر فيه ونكتب عنه ؟ بلى غير أن إدخاله فى حيز التطبيق يقتضينا تجهيز المدرسة بشتى وسائل العمل والأدوات والمواد إلى حد يندر أن تبلغه المدارس فى الوقت الحاضر . كما أنه يقتضينا تعديلا فى أساليب التعليم والإدارة يتيسر معه للطلاب استخدام الأشياء استخداما دائما مباشراً . ولسنا نعنى وجوب التقليل من استعمال اللغة مصدراً للتربية والتهذيب ، بل أن نجعل استعمالها أكثر حيوية وإنتاجا ، وذلك بتوثيق صلتها الطبيعية بالأعمال المشتركة . وقديما قيل « إن القيام بواجب ما لا يستدعى إهمال الواجبات الأخرى » وهذه « الواجبات » بالنظر إلى المدرسة هى تأثيثها بالمعدات التى تيسر لها الأعمال التعاونية المشتركة .

وذلك أن المدرسة إذا ابتعدت عما يعمل فى البيئة الخارجية من ظروف تربوية ، لا بد لها أن تعتاض من الروح الاجتماعى بروح فكرى زائف مستمد من الكتب . إن الأطفال لا ريب يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا ، ولكن لم يثبت بعد أن أحسن أوجه التعلم هو التعلم المقصود المستقل . فعند ما تؤدى هذه النظرة إلى التعلم إلى أن يفقد المتعلمون الحس الاجتماعى الناتج من اشتراكهم فى عمل يسترعى اهتمامهم جميعا وتكون له قيمة فى نظرهم ، فإن الجهود التى تصرف فى التعلم الفكرى المعزول عن الحياة تصبح حينئذ منافية لغرضها . وفى الحقيقة أننا قد نتمكن من أن نثير فى الفرد نشاطه العضلى واهتياجه الحسى بعزله عن الجماعة ، ولكننا لن نستطيع بذلك أن نفهمه معانى الإعياء فى حياة هو جزء منها ، بل ربما نقدر على أن نزوده بالمقدرة الفنية الاختصاصية فى الجبر واللاتينية والنبات ، ولكن لن يتسنى لنا أن نؤصل فيه ذلك النوع من الذكاء الذى يوجه قواه إلى الغايات النافعة . ولا سبيل إلى توجيه ميول الفرد توجيها اجتماعياً إلا إذا انهمك فى عمل مشترك ، وتعمد استخدام ما عنده من مواد وعدد بالنسبة إلى استخدام الآخرين لمواهبهم وإراداتهم .

الخلاصـــة

إن دوافع الأحداث الطبيعية أو الفطرية لا تلتئم مع الحياة التى اعتادتها الجماعة التى ينشأون فيها ، ومن أجل ذلك لا بد من توجيههم و إرشادهم . على أن هذه السيطرة لا تعنى الإكراه المادى ، بل قوامها تركيز دوافع الفرد فى ساعة معينة فى هدف معين و إدخال التنظيم والاستمرار فى أعماله المتسلسلة . وفى وسعنا التأثير فى أعمال الآخرين إذا ما عرفنا المنبهات التى تثير هذه الأعمال . على أن هنالك بعض الحالات كالأمر والنهى والاستحسان والاستهجان تصدر فيها المنبهات عن رغبة فى التأثير فى أعمال الآخرين مباشرة . ولما كنا فى مثل هذه الأحوال نشعر شعوراً قوياً بالسيطرة على أعمالهم ، ترانا نجنح إلى الشطط فى تقرير أهمية هذا النوع من السيطرة مضحين بأساليب أخرى أشد نفاذاً وأبقى أثراً . والحق أن جوهر السيطرة كامن فى طبيعة الأوضاع التى يشترك فيها الفرد ؛ ففى الأوضاع الاجتماعية نراهم يضطرون إلى أن يجعلوا طريقة عملهم موصولة بطرائق غيرهم وملائمة لها . وهذا هو ما يوجه أعمالهم إلى غاية مشتركة ويخلق تفاهما عاما بين المشتركين فى العمل . فمقصد المشتركين واحد و إن تنوعت أعمالهم . وهذا الفهم المشترك لوسائل العمل وغاياته هو جوهر السيطرة الاجتماعية ، فهى عمل غير مباشر يقوم على العاطفة والفكر لا عمل شخصى مباشر ؛ ناهيك بأنها أمر يأتلف مع ميل الفرد الداخلى ولا يفرض عليه من الخارج فرضاً . ومهمة التربية هى أن تنيله هذه السيطرة الداخلية بجعل مصلحته وفهمه للأشياء متشابهين مع الآخرين . وقد تستطيع الكتب وألوان الحديث أن تقوم بقسط وافر من هذه السيطرة ، ولكننا نغالى عادة فى اقتصارنا على الاعتماد عليها من دون غيرها ، ومن ثم فالمدارس بحاجة من أجل إتقان عملها إلى أن توفر للمتعلمين فرص القيام بأعمال مشتركة حتى يكتسبوا حساً اجتماعيا بقواهم وبالمواد والأدوات التى يستخدمونها فى أعمالهم .

الفصل الرابع

التربية من حيث هى نمو

١ — شروط النمو :

إن الجماعة إذ توجه أعمال الأحداث تعين مستقبلها بتعيينها مستقبل أبنائها . ولما كان الأحداث فى أى عصر من العصور هم الذين سيؤلفون فيما بعد الهيئة الاجتماعية لذلك العصر ، فإن طبيعة هذه الهيئة تتوقف إلى حد كبير على الاتجاه الذى تكون أعمال الناشئين قد وجهت إليه من قبل . وهذه الحركة المتزايدة التى تفضى إلى نتيجة مستقبلة هى ما نسميه النمو .

والشرط الأساسى هو الفجاجة أو عدم النضج . وقد تظهر هذه العبارة بديهية — وهى أن الفرد لا يمكن له أن ينمو إلا فى النواحى التى لم تنم فيه بعد . على أن كلمة « العدم[1] » فى قولنا عدم النضج ليس معناها مجرد الفراغ أو الخلاء ، بل هى ذات معنى إيجابى ، فمما يدعو إلى الانتباه أن « السعة » (Capacity) والاستعداد الكامن (potentiality) لهما معنيان مزدوجان أحدهما سلبى والآخر إيجابى . فالسعة بمعناها السلبى قد تدل على مجرد الاتساع كأن نقول إن هذا الإناء يسع مقدار كذا من الماء كما قد يدل الاستعداد الكامن على حالة الركود والجمود — أى الاستعداد إلى الاستحالة إلى شىء آخر بتأثير العوامل الخارجية — على أننا نعنى بالسعة أيضا الطاقة والمقدرة ، وبالاستعداد وجود قوة كامنة فى الفرد . فإذا ما قلنا إن الفجاجة معناها قابلية النمو ، فنحن لا نشير بذلك إلى قوى غير موجودة فى الوقت الحاضر وقد توجد فى المستقبل ، بل نحن نعبر عن قوى إيجابية موجودة الآن إلا وهى القدرة على النمو .

إن ميلنا إلى اعتبار الفجاجة مجرد نقص واعتبار النمو شيئا يملأ الفراغ بين الفجاجة والنضج منشؤه موازنتنا الطفولة بالرشد بدل النظر إليها فى ذاتها ، فنحن نعتبر الطفولة عهد

---

(١) فى الأصل الإنكليزى (The prefix "im") من الكلمة الإنكليزية (Immaturity) .

نقص وحرمان لأننا نجعل من عهد الرشد مقياسا ثابتا نقيسها به ، مما يصرف انتباهنا إلى ما لا يملكه الطفل ولن يملكه حتى يصبح رجلا . وقد يكون لهذه النظرة الموازنة مايبررها من بعض الوجوه ، ولكنها إذا أصبحت المنظار النهائى أفلا نكون قد ركبنا بذلك مركب الغرور والخيلاء ؟ ومن يدرى لعل الأطفال إذا أوتوا قوة التعبير عن أفكارهم فى طلاقة و إخلاص ، لقالوا عنا غير ما نعتقد نحن فى أنفسنا . و إن بين الكبار من العظماء من يعتقد أنه خير للراشدين فى كثير من الأغراض الخلقية والفكرية أن يعودوا فيصبحوا كالأطفال .

إن خطر النظرة السلبية إلى ما فى الفجاجة من قابليات ، ظاهر إذا ما فكرنا فى أنها تنصب للنمو هدفا جامدا تجعله مثالا ومعيارا له . فغاية ما تفضى إليه عملية النمو هى توقف النمو وانتهاؤه — أى حالة عدم النمو . وليس أدل على عقم هذه الفكرة من اشمئزاز الكبير من أن يوصم بتوقف قابلية النمو فيه ، حتى إذا وجد سبل النمو قد سدت فى وجهه حزن للأمر واعتبره آية على خسرانه بدل أن يعتبر ما توصل إليه من الأعمال مظهراً كافياً لكمال قوته وعنفوانه . فعلام نكيل للأطفال بغير الكيل الذى نكيل به للرجال ؟

أما إذا نظرنا إلى الفجاجة إطلاقا لاموازنة ، فإنها تدل على قوة أو قدرة إيجابية هى القوة على النمو . فلا حاجة بنا إلى أن نستخرج الأعمال الايجابية من الأطفال استخراجا على نحو ما تذهب إليه بعض نظريات التربية . فحيثما وجدت الحياة ، وجد النشاط المتحفز والعمل الحماسى . وليس النمو أمرا يؤديه الراشدون للأطفال ، ولكنه أمر يقوم به الأطفال من أنفسهم . إن النظرة الايجابية الإنشائية إلى القابليات تهدينا إلى فهم ميزتى الفجاجة الهامتين وهما الاعتماد على الكبار والمرونة . (١) قد يلوح للبعض أن من الخطل اعتبار الاعتماد على الآخرين شيئاً إيجابياً ، وأكثر منه خطلا اعتباره قوة من القوى . بيد أن الاعتماد على الكبار لو كان مجرد عجز وضعف لما أمكن حدوث أى نمو لأن المخلوق الذى لا يتصف إلا بالعجز يكون عالة على غيره أبد الدهر . أما والاعتماد على الآخرين مقرون بازدياد ونمو فى الكفاية لا بزيادة فى الطفيلية عليهم ، ففى ذلك مايدل على سبق وجود قوة إيجابية إنشائية . ذلك أن مجرد وجود الفرد تحت حماية الآخرين لا يؤدى به إلى النمو (٢) لأن الحماية تصبح إذ ذاك عبارة عن سياج يحاط به ضعف الطفل ليس غير . إن الطفل ضعيف إزاء العالم

المادى تعوزه عند الميلاد و بعده بزمان طويل المقدرة على الدأب المادى — أى على تحصيل القوت . ولو كان حتما عليه أن يقوم بأوده بنفسه ، لما استطاع أن يعيش ساعة واحدة . فعجزه من هذه الناحية يكاد يكون تاما ، حتى أن صغار الحيوان تفوقه فى ذلك فوقا كبيراً . فهو من الوجهة الجثمانية ضعيف غير قادر على استخدام ما عنده من قوة لمغالبة محيطة المادى .

(١) على أن هذا الضعف البالغ فى الأطفال يدلنا على أن فيهم شيئاً من القوة يعوضه . فمقدرة صغار الحيوانات النسبية منذ الصغر على حسن تكييف أنفسها طبقا للأحوال الطبيعية تدلنا على أن حياتها ليست مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة من هم حواليها ، فهى مضطرة إلى أن تمتلك لنفسها مواهب مادية (إن صح هذا النوع من التعبير) لأنها مفتقرة إلى المواهب الاجتماعية ، أما صغار البشر فإنهم بالعكس قادرون على العيش رغم ضعفهم الجسمى ، وذلك بفضل ما أوتوا من المواهب الاجتماعية . لقد غلب على الناس فى حديثهم وتفكيرهم الظن بأن الأطفال موجودون فى البيئة الاجتماعية مجرد وجود مادى ، فكأن القوى الاجتماعية وقف على الكبار الذين يعنون بهم ، وهم جامدون يتلقون الأمور عن الكبار ليس إلا . فإذا قيل إن الصغار لهم قوة عجيبة على استرعاء انتباه الكبار والظفر بمعونتهم ، عد هذا القول طريقة ملتوية فى تبيان أن الكبار هم الذين أوتوا مقدرة عجيبة على الانتباه إلى حاجات الأطفال . على أن ملاحظتنا الأطفال ترينا أنهم هم موهوبون بأحسن المواهب للاتصال الاجتماعى . وقليل من الكبار من يحتفظ بكل ما فى الأطفال من مقدرة مرنة حساسة على الاهتزاز لمشاعر من حواليهم والتأثر بأعمالهم ومواقفهم ، بل إن قلة انتباه الأطفال إلى الأشياء المادية (مع ما يساير ذلك من عجزهم عن السيطرة عليها) يصحبه اشتداد نسبى فى انتباههم وتوقهم إلى أعمال الآخرين . هذا إلى أن تكوين الطفل الفطرى ودوافعه من شأنها كلها أن تسهل تلبيته للمؤثرات الاجتماعية . أما القول بأن الأطفال قبل سن المراهقة أثرون لا يفكرون إلا فى أنفسهم فهو — بفرض صحته جدلا — لا يناقض قولنا هذا ، بل يدلنا على أنهم يستخدمون قابليتهم للتفاعل الاجتماعى لأغراضهم الخاصة ، لا على أن هذه القابلية معدومة فيهم . بيد أن هذا القول لا نصيب له فى الواقع من الصحة ، إذ أن الحقائق التى يستشهد بها للتدليل على الأثرة المحضة التى يزعم وجودها عند الأطفال ، إنما تظهر فى الحقيقة

عنف أساليبهم واستقامتها فى التوصل إلى ما يبغون ، فإن ظهرت غاياتهم وأغراضهم ضيقة أثرة فى نظر الكبار ، فما ذلك إلا لأن الكبار قد سبق لهم فى صغرهم الوصول إلى نفس هذه الأغراض بمثل تلك الأساليب ولم تعد تثير اهتمامهم الآن . أما ما يبقى من الأثرة الفطرية المزعومة لدى الأطفال ، فأكثره ليس إلا أثرة تعاكس أثرة الكبار ، فالكبير هو منصب على أعماله الخاصة كل الانصباب لا يبالى بأعمال الأطفال ، ومن ثم يلوح له أن الأطفال منهمكون بأمورهم أكثر مما ينبغى .

إن الاعتماد من الوجهة الاجتماعية دليل قوة لا ضعف ، إذ ينطوى على التعاون والتساند . والخطر دائماً فى أن يفضى ازدياد استقلال الشخص إلى تناقص فى قابلياته الاجتماعية ، فإن الاستقلال إذ يزيد فى اعتماده على نفسه قد يزيد فى اكتفائه بنفسه ، ويؤدى إلى انعزاله عن غيره وعدم اكتراثه لهم ، ومن ثم قد يجعل المرء قليل الإحساس بعلاقاته مع الآخرين إلى حد يسول له التوهم بأنه قادر بالفعل على أن يقوم بذاته ويعمل وحده . وهذا ضرب من الجنون لم يصطلح له على اسم ، وإليه تعزى كثير من آلام هذا العالم التى كان فى الإمكان درؤها .

(٢) إن الاستعداد الخاص للنمو عند المخلوق الصغير هو قوام مرونته . وهذه المرونة تختلف تماما عن مرونة العجين أو الشمع ، إذ أنها ليست القابلية على تبديل الشكل طوع الضغط الخارجى ، بل هى أدنى إلى المرونة التى بها يصطبغ بعض الأفراد بلون محيطهم مع احتفاظهم بميولهم الشخصية . لا بل هى شىء أعمق من هذا ، هى فى جوهرها القدرة على التعلم من الخبرة ، والقدرة على الاحتفاظ بشىء من خبرة واحدة يساعد على مواجهة الصعاب فى أحد الأوضاع الجديدة ، وهذا معناه القدرة على تعديل الأعمال على أساس نتائج الخبرات السابقة أى القدرة على تكوين الميول ، وبغير ذلك يمتنع تكوين العادات .

ومن الحقائق المألوفة أن صغار الحيوانات العليا ، وعلى الأخص صغار الإنسان ، مضطرة إلى تعلم استخدام رجاعها الغريزية . فالطفل يولد مزوداً بعدد من الميول الغريزية يربو على ميول سائر الحيوانات . غير أن غرائز الحيوانات الدنيا تتكامل استعداداً للعمل بعد الميلاد بزمن وجيز ، على حين أن معظم غرائز الطفل قليل نفعها فى حالتها الأصلية . أجل إن وجود

قدرة أصيلة خاصة على التكيف يكسب كفاية فورية ، ولكن هذه الكفاية كبطاقة السكة الحديدية لا تصلح إلا لطريق واحد . أما المخلوق الذى يضطر عند استعماله عينيه وأذنيه ويديه إلى أن يجرب تأليف رجاع هذه الأعضاء فى أشكال مختلفة ، فإنه يكتسب سيطرة وقوة ملؤهما المرونة والتنوع . ففرخ الدجاج مثلا يستطيع بعد بضع ساعات من تفريخه أن يلتقط قطعة الطعام بدقة . ومعنى ذلك أنه بعد تجارب قليلة يحصل التوافق التام بين حركات عينية عند النظر وحركات جسمه ورأسه فى التقاط الطعام . أما الطفل فبحاجة إلى ما يقارب ستة أشهر لكى يستطيع أن يحكم بشىء من الدقة عملية مد يده بطريقة تتفق مع حركات عينيه ، أى ليعرف هل فى مقدوره أن يبلغ بيده شيئاً يراه بعينيه وليعرف كيف ينفذ ذلك فعلا . فالدجاج بهذا مقيد بالكمال النسبى الذى تتصف به موهبته الأولى ، بعكس الطفل الذى يتميز بكثرة ما فى رجاعه الغريزية من احتمالات ، وبكثرة الاختبارات التى تصحبها رغم أن هذه الرجاع تعوقه مؤقتاً بسبب وقوف بعضها فى سبيل بعض . فالإنسان إذ يتعلم عملا جديداً لا يتلقاه محضراً جاهزاً بل تسوقه الضرورة إلى أن ينوع عناصره ويؤلف بينها بأساليب مختلفة بحسب تبدل الأحوال . ثم إنه بتعلمه عملا ما يتعلم أساليب صالحة للاستعمال فى أوضاع أخرى ، وبذلك تتفتح أمامه سبل التقدم المستمر . وأهم من ذلك اقتباس الإنسان عادة التعلم ، أى أنه يتعلم أن يتعلم .

ولقد لخصت أهمية هاتين الحقيقتين الهامتين لحياة الإنسان — وهما اعتماد الطفل على غيره وتنوع أساليب سيطرته على الاشياء — فى المذهب القائل بأهمية طول عهد الطفولة[1] ، ولهذا الطول أهميته من وجهة نظر كبار الجماعة وصغارها معاً . فوجود أطفال يتعلمون من الكبار ويعتمدون عليهم يثير هؤلاء لتمهدهم والعطف عليهم . ولعل حاجة الاطفال إلى الرعاية المتصلة كانت السبب الأهم فى تحويل المساكنة المؤقتة بين الرجال والنساء إلى قران دائم . ولاشك فى أنها كانت المؤثر الأعظم فى تكوين عادات النظر إلى الآخرين نظر العطف والحنان ، أى ذلك الاهتمام الإيجابى بخيرهم مما لا بد منه لكل حياة اجتماعية . أما من

(١) نجد تنويهاً بأهمية ذلك عند عدد من الكتاب ولكن « جون فسك » (John Fiske) يعتبر أول من شرحه بصورة منظمة فى كتابه «سياحات مؤمن بالتطور» (Excursions of an Evolutionist)

الناحية الفكرية فإن هذا النمو الخلقى حدا بالإنسان إلى أن يهتم بكثير من الأمور الجديدة، وحمله على النظر البعيد ووضع الخطط للمستقبل . وهكذا الأمر، فالتأثير متبادل، إذ أن ازدياد تعقد الحياة الاجتماعية يتطلب استطالة عهد الطفولة حتى يتسنى اقتباس الكفايات التى يحتاج إليها الفرد فى مثل هذه الحياة ، وهذه الاستطالة فى الاعتماد على الآخرين معناها استطالة المرونة أو القابلية لاقتباس أساليب جديدة متنوعة من السيطرة ، مما يدفع بالحياة الاجتماعية إلى التقدم .

٢ — العادات من حيث هى معبرات عن النمو :

رأينا أن المرونة هى قابلية الفرد لأن يحتفظ من خبراته السابقة بعناصر ينقلها ويكيف بها أعماله المستقبلة ، ومعنى ذلك القابلية على كسب العادات و إنماء بعض الميول المعينة . ونود الآن أن نبحث أهم خصائص العادات . (فأولا) إن العادة ضرب من المهارة فى التنفيذ والكفاية فى العمل ، ومقدرة على استخدام الظروف الطبيعية وسائل لأهداف وغايات ، أو قل إنها سيطرة فعالة على البيئة بالسيطرة على أدوات العمل . إننا قد نميل إلى توكيد سيطرة الإنسان على جسمه مهملين سيطرته على المحيط فنعتبر المشى والتكلم والعزف على البيان وضروب التخصص الفنى التى يمتاز بها الرسام والجراح ومهندس الجسور كأنها مجرد سرعة ومهارة ودقة يتصف بها الكائن الحى . وهى كذلك ولا شك ؛ على أن مقياس قيمة هذه الصفات يتوقف على ما توفره من السيطرة على البيئة سيطرة فعالة مقتصدة . فمقدرتنا على المشى تسلمنا قيادة بعض القوى الطبيعية . وهكذا شأن جميع العادات الأخرى .

وكثيرا ما تعرف التربية بأنها الاكتساب للعادات التى توفق بين الفرد وبيئته . وهذا التعريف يعبر لنا عن ناحية جوهرية من نواحى النمو ، ولكن من الضرورى أن نفهم هذا التوفيق بمعناه الفعال وهو السيطرة على الوسائل لبلوغ الغايات . أما إذا اعتبرنا العادات مجرد تغيير يدخل على الفرد ، متجاهلين أن هذا التغير قوامه المقدرة على تغيير البيئة ، فمن المحتم أن ينتهى بنا ذلك إلى اعتبار هذا « التوفيق » مجرد الانطباع بطابع المحيط كما ينطبع الشمع بالختم . وإذ ذاك نكون قد اعتبرنا البيئة شيئاً ثابتاً يؤلف بثباته معيار التبدلات

الحادثة فى الفرد وهدفها ، واعتبرنا التوفيق مجرد تشكيل أنفسنا بحسب الظروف الخارجية لهذه البيئة الثابتة[1] . والحق أن العادة من حيث هى تعوّد شىء منفعل (passive) نوعا ما ، فنحن نتعود بيئتنا وثيابنا وأحذيتنا وقفازاتنا ، كما نتعود الجو طالما كان معتدلا ، وكما نتعود عشراءنا الخ . فالصفة البارزة لهذا النوع من التعود هى الخضوع للبيئة أى التبدل الذى يدخل على الفرد بغير نظر إلى مقدرته على تغيير المحيط . وليس من حقنا أن نأخذ صفات مثل هذا التوفيق المنفعل (الذى نستطيع أن ندعوه بالمطاوعة تمييزاً له من التوفيق الفعال) ونطبقها على النوع الآخر من التوفيق الفعال المغير للبيئة . وللتعود ماعدا ذلك صفتان جديرتان بالذكر (أولاهما) أننا نتعود الأشياء فى بادئ الأمر باستعمالها .

ولنضرب لذلك مثلا وهو تعودنا مدينة غريبة عنا . فلأول وهلة تتدفق المنبهات علينا فنسرف فى الاستجابة لها استجابات قليلة الوفاق معها . ثم ترانا بالتدريج نختار المنبهات الملائمة ونطرّح الأخرى . فإما أن نقول حينئذ إننا لم نعد نستجيب لهذه المنبهات المطروحة أو على الأصح إننا توصلنا إلى استجابة مستديمة — أى تكيف متزن إزاءها . ومعنى ذلك (وهو الصفة الثانية) أن هذا التكيف المستديم هو الدعامة والأساس الذى نبنى عليه تكييفاتنا الجزئية الخاصة تبعاً للظروف . فنحن لا نهتم مطلقاً بأن نغير البيئة بأجمعها ، ففى البيئة كثير من الأشياء نقبلها على علاتها أو نسلم بها ، وعلى هذا الأساس نركز أعمالنا ونوجهها فى نقاط معينة رغبة فى أن ندخل عليها ما نحتاجه من تغيير . فالتعود إذاً هو تشكلنا إزاء محيط لا يهمنا تغييره فى وقت ما بل نتخذه أساساً تستند إليه عاداتنا الفعالة .

وجملة الأمر أن التوفيق هو توفيق البيئة بحسب أعمالنا كما هو توفيق أعمالنا بحسب البيئة . فالقبيلة المتوحشة تستطيع العيش فى الصحراء بتوفيق نفسها إلا أن توفيقها هو أقصى درجات الإذعان والاحتمال لأمور الحياة فى الصحراء كما هى ، بل هو الحد الأعلى للرضوخ المستسلم لحكمها والحد الأدنى لاستغلالها والسيطرة النشطة عليها . وقد يقبل على البقعة ذاتها شعب متمدين فيوفق نفسه إزاءها أيضاً ولكن بإدخاله الرى فيها ، وبحثه فى أنحاء العالم

(١) هذه الفكرة بالطبع تطابق منطقياً الأفكار القائلة بالعلاقة الخارجية بين المنبه والرجع التى بحثناها فى الفصل السابق ؛ كما تطابق الأفكار السلبية التى بحثناها فى صدد الكلام على الفجاجة والمرونة فى هذا الفصل .

عن أنواع النبات والحيوان التى تستطيع العيش فيها ، وتحسين ما كان يعيش فيها بالانتخاب الصناعى الدقيق ، وينتهى من ذلك كله إلى أن يجعل البيداء جنة الله فى أرضه . ومن هنا يظهر أن المتوحش يتعود المحيط ليس غير ، أما المتمدين فله من عاداته ما يتناول به بيئته بالتغيير والتبديل .

على أن أهمية العادة ليست مقصورة على ناحية الحركة والتنفيذ ، فهى إنما تعنى تكوين الميول العاطفية والفكرية كما تعنى زيادة السهولة والاقتصاد والكفاية فى العمل . فكل عادة تدل على ميل — أى على تفضيل فعال وتخير للظروف التى تكتنف ممارستها — وليس من دأب العادة أن تتأنى حتى يتيسر لها منبه يحركها ، ولكنها تتربص بشكل فعال الفرص التى تدخلها فى حيز العمل . فإذا منعت من التعبير عن نفسها أكثر مما ينبغى جاشت فى صدر المرء لهفاً وقلقاً . كذلك تدل العادة على ميل فكرى ، فحيثما تكون العادة تكون المعرفة بالمواد والأجهزة التى يطبق عليها العمل وتكون طريقة معينة لفهم المواقف التى تعمل فيها العادة . فهنالك أساليب فى التفكير والملاحظة والتأمل تدخل من حيث هى ضروب من المهارة والرغبة فتكوّن تلك العادات التى تجعل من الإنسان مهندساً أومعمارياً أوطبيباً أوتاجراً . أما أنواع الأعمال التى لا تتطلب شيئاً من المهارة فنصيبها من العناصر الفكرية التى تنطوى عليها ليست رفيعة المنزلة .. على أن هنالك عادات فى الحكم والتفكير كما أن هنالك عادات فى اصطناع الأدوات ورسم الصور وإجراء التجارب .

ومع هذا كله فإن ما ذكرنا لا يوفى العادة حقها . فالعادات الفكرية المنطوية فى العادات البصرية واليدوية هى التى تكسبها أهميتها . وأهم من ذلك أن العنصر الفكرى فى العادة هو الذى يعين العلاقة بين العادة واستعمالها استعمالا منوعاً مرناً ، ومن ثم يعين علاقتها بالنمو المطرد . وكثيراً ما نتحدث عن العادات الراسخة ، وقد نعنى بذلك أن ترسخ فى الفرد بعض القوى التى تكون له مدداً عند الحاجة . بيد أننا نعنى بذلك أيضا نزول المرء فى أعماله إلى الأساليب المطروقة النمطية وخسرانه جدة روحه وسعة عقله وأصالة فكره . وعلى هذا قد يكون معنى رسوخ العادة فينا أخذ شىء من الأشياء بمعاقدنا بدل أن نأخذ نحن بمعاقد الأشياء بحرية كاملة . وهذه الحقيقة تفسر لنا أمرين بصدد الفكرة الدارجة عن العادات وهما :

(الأول) اعتبارنا العادات أساليب آلية خارجية للعمل وإغفالنا بذلك الميول الفكرية والخلقية المنطوية عليها . (والآخر) جنوحنا إلى أن نخلع على العادات معنى سيئاً فلا نعنى بها إلا العادات « القبيحة » . فكثير من الناس إذا ما قيل لهم إن مهارتهم فى المهنة التى يزاولونها هى ضرب من العادة ، وقع منهم ذلك موقع الغرابة ، لأنهم قد اعتادوا فهم العادة على أنها إدمان التدخين ومعاقرة الخمور والفحش فى القول ، وكأن العادة فى عرفهم شىء آخذ بخناقهم فلا سبيل إلى الخلاص منه وإن انتقصه تفكيرهم .

ولا تنزل العادات منزلة الأعمال الرتيبة ولا تنحط إلى أساليب للعمل تتعبدنا إلا بمقدار انقطاع صلتها بالذكاء . فالعادات الرتيبة عادات خالية من التفكير ، والعادات « السيئة » عادات انقطعت علاقتها بالفكر حتى أصبحت منافية لما يقرره الفكر عن قصد وروية . وقد سبقت الإشارة إلى أن اكتساب العادات مصدره مرونة طبائعنا الأصيلة وقدرتنا على تنويع الرجاع حتى نتوصل إلى أسلوب من العمل مناسب وناجع معاً . أما العادات الرتيبة التى تملك الأمر علينا بدل أن نملكها فهى عادات تقضى على قدرتنا على التنويع . وما من شك فى أن المرونة العضوية وبنية الإنسان الفسلجية تجنحان إلى النقص بتقدم العمر . فما أسهل ما تتحول أعمال الطفولة التى ملؤها الحركة والتنوع الغريزيان ، وما أسهل ما يتحول حب الأطفال للمنبهات والحوادث الجديدة ، إلى رغبة فى « الاستقرار » أى إلى الكراهية لكل تغيير والاكتفاء بسوابق الأعمال . وما من سبيل إلى مقاومة هذا الميل إلا وجود محيط يتيح للفرد حين تكوين عاداته أن يستعمل ذكاءه كاملا غير منقوص . أجل أن التصلب العضوى فى الإنسان يؤثر فى بنيته الفسلجية الخاصة بالتفكير ، ولكن هذا لا يدلنا إلا على ما نحن بحاجة إليه من شدة العناية بإثارة الذكاء والاعتماد عليه إلى أقصى حد مستطاع . وليس ما تلجأ إليه بعض الطرق القصيرة النظر من التكرار الآلى الرتيب ابتغاء الحصول على كفاية ظاهرية فى العادة أو مهارة حركية غير مصحوبة بتفكير إلا تضييقاً متعمداً على النمو وقضاء عليه .

٣ — المغازى التربوية لفكرة النمو :

إذا كنا لم نخص التربية بنصيب كبير من حديثنا فى هذا الفصل ، فلأننا شغلنا بالحديث عن شروط النمو ومعانيه . بيد أن استنتاجاتنا إن صحت كان لها نتائج معينة فى التربية .

فنحن إذا قلنا إن التربية نمو، فكل شيء يتوقف على طريقة إدراكنا لهذا النمو . وإذا كنا انتهينا آخر الأمر إلى أن الحياة نمو ، وأن النمو هو الحياة ، فإن ترجمة ذلك هى (١) أن عملية التربية ليس لها هدف فوقها فهى هدف نفسها ، (ب) أن عمليه التربية هى عمليـة مستمرة من التحويل وإعادة التكوين والتنظيم .

(١) إن النمو إذا فسر بأسلوب الموازنة أى بالموازنة بين المميزات الخاصة لكل من الطفولة والرشد ، كان معناه توجيه قوى الأطفال وجهات خاصة ، أى تكوين عادات تنطوى على ولع معين ومهارة فى العمل والتنفيذ ، وتوجيه الفكر والملاحظة إلى أشياء معينة . لكن النظرة الموازنة ليست النظرة النهائية فى النمو . فالطفل قوى معينة إذا تجاهلناها ، قطعنا عليه الوسائل التى يعتمد عليها نموه وانحرفنا بها فى طرق ملتوية . كذلك الراشد يستخدم قواه لتغيير بيئته ومن ثم يخلق من المنبهات الجديدة ما يوجه قواه إلى مسالك جديدة ويدفعها إلى النمو . فإذا أغفلنا هذه الحقيقة قضينا على نمو الفرد وانتهينا به إلى الجمود . وبعبارة أخرى إن الطفل والراشد السويين كليهما مستغرق فى النمو ، والفرق بينهما ليس فرقاً بين النمو وعدم النمو ولكنه فرق فى أساليب النمو الملائمة للظروف المختلفة التى يوجد فيها كل منهما . فإذا كان المراد نمو قوى الفرد لمعالجة المشاكل العلمية والاقتصادية جاز القول إنه ينبغى للطفل أن يزيد حظه من صفات الرجولة . أما إذا كان المراد التشوف المشرب بالعطف ، والاستجابة البريئة من الهوى ، والطلاقة الفكرية ، جاز القول إنه ينبغى للراشد أن يزيد حظه من صفات الطفولة . وكلا القولين بمنزلة من الحق سواء .

إن الفكرات الثلاث التى جرحناها فى هذا الفصل وهى فكرة اعتبار عدم النضج نقصاً وحرماناً ، وفكرة المطاوعة الجامدة للبيئة الثابتة ، وفكرة اعتبار العادة شيئاً جامداً ، كلها مرتبطة بفكرة خاطئة عن النمو — ألا وهى أن النمو اتجاه نحو هدف ثابت معين ، فهو بهذا الاعتبار ذو هدف بدل أن يكون هو الهدف . ويقابل هذه الفكرات الثلاث الخاطئة أخطاء مثلها فى التربية . فالخطأ الأول هو إسقاطنا قوى الصغار الغريزية أو الفطرية من حسابنا . والخطأ الثانى هو إهمالنا إنماء الإقدام والإبداع فى الأطفال إذ يعالجون أوضاعا جديدة . والخطأ الثالث هو شدة إلحاحنا — أكثر مما ينبغى — على التمرينات وغيرها من

الوسائل التى تزيد مهارة الفرد الآلية من غير أن تنمى إدراكه الشخصى . وفى جميع هذه الأحوال تتخذ بيئة الراشد مقياساً يقاس به الطفل وينشأ على بلوغه .

والوقع أننا نغض النظر عن الغرائز الفطرية ونعتبرها مجلبة للقلق أوخصائص بغيضة من الواجب كبحها أو جعلها مطابقة للمقاييس الخارجية على الأقل . ولما كانت هذه المطابقة أو الخضوع للمقاييس الخارجية هى الغاية ، فإن المزايا الشخصية التى يتميز بها الناشئ إما أن تطرح أو تعد مصدر إضرار وفوضى . وهكذا شأننا ، ترانا لا نفرق بين الخضوع وبين الوحدة والتناسق[1] . وفى هذا قلة اهتمام بالجديد وصدود عن التقدم وخوف من المجهول الذى لا نعرف عقباه . وما دامت غاية النمو خارجة عن عملية النمو وفوقها ، فلا بد لحمل الأفراد حينئذ على السير نحو تلك الغاية من أن تسلط عليهم بعض الوسائل الخارجية . فإذا ما وصم أى أسلوب فى التربية بأنه آلى ، فنحن على يقين من أن هناك ضغطا خارجياً يستغل فى سبيل الوصول إلى هدف خارجى .

(٢) والحق أنه لما كان النمو لا يخضع لأى شىء إلا التزيد من النمو ذاته ، فالتربية لا تخضع لأى شىء إلا التزيد من التربية ذاتها . وإذ كان قد شاع فى ألباب الناس أن التربية لا ينبغى أن تقف عند ما يترك الطالب الدراسة ، فالمهم فى هذا القول الشائع هو أن غرض التربية المدرسية إنما هو ضمان دوام التربية بتنظيم ما فى الفرد من قوى كافلة باطراد النمو . وخير نتاج للمدرسة هو أن تخلق فى الفرد الميل للتعلم من الحياة نفسها ، ولتنظيم أوضاع الحياة على صورة تتيح لكل فرد التعلم فى أثناء مزاولته الحياة .

فإذا نحينا جانبا تعريف الفجاجة بالموازنة الثابتة بينها وبين ما توصل إليه الراشدون ألزمنا أن نعدل عن التفكير فيها من حيث هى شىء يدل على نقص فى الصفات التى ننشدها ، ومن ثم ألزمنا أن نترك ما اعتدناه من اعتبار التعليم وسيلة إلى سد هذا النقص بإفراغ المعلومات فى جب عقلى وخلقى فارغ لابد من ملئه . ولما كانت الحياة معناها النمو فإن المخلوق الحى يعيش فى كل أدوار حياته على السواء الحياة الحقة العاملة مستكملا ما لكل دور من

---

(١) « Conformity is made equivalent to Uniformity » أى أن المؤلف يأبى أن يؤول مبدأ الوحدة فى المجتمع تأويلا يقضى على المزايا الشخصية . « المترجم »

قيمة ذاتيـة ومستوفيا ماله من مطالب مطلقة . فالتربية إذاً هى عملية تهيئة الظروف التى تتكفل بالنمو أو بالعيش الـكامل بغض النظر عن سن الأفراد . ومن الغريب أننا نضيق فى أول الأمر بالفجاجة ذرعا ونعـدها أمراً ينبغى أن نتخلص منه فى أسرع وقت حتى إذا بلغ من تربيه على هذه الأساليب طور الرشد ، نظر إلى الوراء وجزع على ما فاته فى عهـد الطفولة والفتوة متمثلا هذا العهد مسرحا للفرص المضيعة والقوى المهدورة . وستبقى هذه الحالة التى تبعث على السخرية ما بقيت حتى ندرك أن للحياة صفة أو قيمة ذاتية وأن مهمة التربية موصولة بهذه الصفة .

ثم إن التسليم بأن الحياة نمو يعصمنا مما يسميه البعض « اتخاذ الطفولة مثلا أعلى » ، وما هو فى الحقيقة إلا ضرب من الـكسل ينتهى بنا إلى الإسراف فى التسامح مع الأطفال . فلا ينبغى أن نحسب الحياة كل عمل سطحى أو لذة زائلة . وإذا كنا لا يسهل علينا دائما أن نعرف هل ما يبدو مجرد عبث سطحى من الأطفال هو دليل على وجود قوى ناشئة فيهم محتاجة إلى التدريب أو لا ، فإننا يجب أن نتذكر أن هذه الظواهر لا يصح أن تعد غايات قائمة فى ذاتها ، وإنما هى علائم نمو محتمل فيجب ألا نغرق فيها وننميها من أجل ذاتها بل ينبغى أن نحولها إلى وسائل للنمو ودفع القوى إلى الأمام . إن الإسراف فى الاهتمام بالظواهر السطحية (سواء أكان ذلك بالتقريع أم بالتشجيع) قد يؤدى إلى ترسيخها ومن ثم إلى وقف النمو . وليس الأمر الهام فى نظر الآباء والمعلمين معرفة ما كانت عليه الدوافع التى تدفع الطفل بل الاتجاهات التى تسير إليها تلك الدوافع . وما نعرف أبرع من كلمات « إمرسن[1] » تعبيراً عن المبدأ القويم فى احترام قلة النضج إذ يقول : « احـترم الطفل ولا تغل فى أبوتك ووصايتك عليه ولا تنتهك حرمة عزلته . ولـكنى أسمع صرخة من الاعتراض فى وجه هـذا الرأى : هل تود حقاً أن تلقى بأعنة الضبط العام والخاص ، هل تترك الطفل الصغير لجنون أهوائه ونزواته ثم تسمى هذه الفوضى احتراماً لطبيعة الطفل ؟ وها أنذا أجيب : احترم الطفل . احترمه إلى النهاية . لـكن احترم نفسك إلى ذلك . . . والنقطتان الهامتان

---

(١) إمرسن (Emerson) كاتب بليغ وفيلسوف أمريكى عاش فى القرن التاسع عشر (١٨٠٣ — ١٨٨٢) .

فى تعليم الصبى هما : كن حفيظا على طبيعته الأصلية ودرب ماعدا ذلك . حافظ على طبيعته وكفه عن صخبه وهذره وفظاظته . أجل حافظ على طبيعته ولكن سلحها بالعلم وهى سائرة فى الاتجاه نفسه الذى تتجه إليه» . ثم يمضى إمرسن فى قوله فيبين أن هذا الاحترام للطفولة والفتوة بدل أن يجعل طريق المعلم سهلة معبدة « يتطلب منه بالضرورة تضحية جانب عظيم من وقته وتفكيره وحياته ، بل هو يقتضيه الوقت والمران ونفاذ النظر والاستعداد للطوارئ والاستعانة بدروس الله العظيمة ومعونته . وحسب المعلم أن يفكر فى استخدام مثل هذه الأساليب حتى يدل على سلامة خلقه وعمق تفكيره » .

الخلاصة

إن مقدرة النمو موقوفة على المرونة والحاجة إلى الآخرين . وكلا هذين الشطرين يكون على أشده فى عهد الطفولة والفتوة . فالمرونة أو قابلية التعلم من الخبرة تعنى تكوين العادات ، والعادات تمنح السيطرة على البيئة والقدرة على استغلالها لتحقيق غايات بشرية . وهذه العادات إما أن تكون على صورة التعود وهو الاتزان العام المستديم بين المحيط وأعمال الإنسان العضوية ، وإما أن تظهر فى ثوب القدرة الفعالة على توفيق الأعمال لمقتضيات الظروف الجديدة . أما الصورة الأولى من العادات فهى التى تزودنا بأساس النمو ، وأما الثانية فهى النمو بعينه . وتنطوى العادات الفعالة على التفكير والاختراع والإقدام فى توجيه الاستعدادات نحو أهداف جديدة . فهى لذلك على نقيض الأعمال الرتيبة التى تدل على توقف النمو . و إذ كان النمو ميزة الحياة فالتربية والنمو أمر واحد وليس لهما غاية وراءهما . والمقياس الذى به تقدر قيمة التربية المدرسية هو مبلغ ما تخلقه من الرغبة فى النمو المتصل وما تعده من الوسائل لتنفيذ هذه الرغبة فى الواقع .

الفصل الخامس

الإعداد والانكشاف والترويض الشكلى[1]

١ — القول بأن التربية اعداد :

قررنا فيما مضى أن عملية التربية عملية نمو متواصل ، وأن غايتها زيادة القدرة على النمو فى كل دور من أدوار الحياة . وفكرتنا هذه تتعارض تماماً مع الآراء الأخرى التى أثرت فى التربية العملية . وسنحاول هنا بإظهار هذا التعارض أن نزيد هذه الفكرة إيضاحاً فى معناها . ولنبدأ بمعارضتها بالرأى القائل إن التربية عملية إعداد أو تهيئة ، وهذا الإعداد هو ولا ريب إعداد لتحمل تبعات حياة الرشد وامتيازاتها . فقد تعودنا ألا نعتبر الأطفال أعضاء لهم المكانة فى المجتمع كما لغيرهم مكانة موطدة ، بل نعتبرهم مرشحين ينتظرون أدوارهم للانخراط فى سلكه . وقد نتوسع قليلا فى هذه الفكرة فلا نعتبر لحياة الراشدين معنى ذاتياً بل نعتبرها تهيئة واختباراً (Probation) يعدنا « للحياة الأخرى » . وما ذلك إلا وجه من وجوه نظرتنا إلى النمو نظرة سلب وحرمان . وقد سبق لنا أن فندنا هذه المزاعم ، ولذلك فلن نعود هنا إلى هذا التفنيد بل سننتقل إلى البحث فيما ينجم عن بناء التربية على هذا الأساس من عواقب سيئة .

فمن العواقب (أولا) فقدان الحوافز النفسية عند الطفل وتغافل المربى عن استغلال قوته الدافعة . إن القول المأثور بأن الأطفال أبناء ساعتهم ليس حقيقة لا مناص منها فحسب بل هو حكمة بالغة . فالمستقبل المرجو ينقصه الوجود المادى والدافع إلى تعجيل الأعمال و إنجازها . ومن يعد نفسه لمستقبل يجهل ماهيته وعلته يفقد دعامته الحاضرة ، و يبحث عن نصيب غامض يستمد منه قوته الدافعة . (وثانياً) إن مثل هذه الأوضاع تغرى بالتردد والتسويف والتهاون فى الأعمال . فالمستقبل الذى يستعد له الطفل بعيد ، ولابد أن يمضى وقت

---

(1) Preparation, Unfolding, and Formal Discipline.

طويل حتى يصبح حاضراً . وإذاً فلا حاجة به إلى أن يتعجل له التحضير والإعداد ، وهكذا يزداد ميله إلى التسويف وتأجيل الأمور لكثرة ما يعرضه الحاضر من فرص عجيبة ومغامرات خلابة . وطبيعى أنه يوجه لهذه الملهيات قسطا من انتباهه ونشاطه فيصيب بذلك حظا من التربية دون شك ، ولكن شأن هذه التربية أقل من تلك التى كان يصيبها فيما لو كانت جهود المربى قد انصبت بأسرها على جعل الظروف المحيطة بالطفل ظروفاً تربوية على قدر المستطاع . (وثالثاً) إننا بمقتضى هذا الرأى نطالب الأفراد كافة وننتظر منهم مستوى فرضياً معتدلا بدل أن نطلب إلى كل متعلم مستوى يناسب طاقته وقواه الخاصة . فبدل أن نحكم على الفرد حكما دقيقاً واضحاً مؤسساً على نواحى القوة والضعف فيه ، نجنح إلى الغموض والتذبذب فى آرائنا عما يصيبه النشء من هذا المستوى الفرضى المعتدل فى المستقبل القريب أو البعيد ، كآخر العام مثلا إذ ينتقلون إلى صف أعلى ، أو إبان استعدادهم لدخول الكليات أو انخراطهم فى « معترك الحياة الجدى » كما نسميه عادة تفريقاً له عن طور الاختبار الذى سبقه . ومهما بالغنا فلن نقدر مبلغ الخسارة التى تنجم من انحراف جهود الناشئين عن محورها الأساسى المنتج إلى ناحية أقل منه إنتاجا . وهكذا تخفق النظرية أشد الإخفاق فى عين الموضع الذى تقدر لنفسها النجاح فيه وهو إعداد الناشئين للمستقبل .

وأخيراً إن مبدأ الإعداد هذا يضطرنا إلى كثرة اللجوء إلى الدوافع الخارجية من سرور وألم ، لأن المستقبل حين تنقطع صلته بفرص الحاضر وممكناته يتجرد من قوته الدافعة الموجهة . وإذاً فلا بد لنا بعد ذلك أن نعلق به أشياء أخرى ليفعل فعله ويؤتى نتاجه ، ومن ثم نعمد إلى الوعد والوعيد . والحق أن العمل الصحيح المجدى الذى يتطلبه الحاضر والذى يكون عنصراً من عناصر المعيشة إنما هو على الغالب عمل لاشعورى ، والحفز إليه ينشأ من نفس الوضع الذى يجابهه الفرد فعلا . غير أننا حينما نتجاهل هذا الوضع نضطر إلى التلويح بالعقاب لمن يحيد من الطلاب عن المنهاج المقرر المطلوب ، والإغراء بالثواب لمن يتبعه منهم جزاء بما يقدمون فى الحاضر من تضحيات . وكلنا نعرف كثرة أساليب القصاص التى اضطرت إلى اصطناعها نظم التربية التى ضحت بممكنات الحاضر فى سبيل الإعداد للمستقبل ، وكيف كانت لا تلبث أن تقابل هذه الأساليب بالاشمئزاز والنفور لصرامتها وقلة جدواها فيميل المربون عنها إلى نقيضها ويلجأون إلى طلاء ما يريدون تجريعه للأطفال من المعلومات استعداداً

للمستقبل بطلاء من السكر طمعاً فى أخذهم بالغفلة وحملهم على تقبل ما هم عنه معرضون .

وطبيعى أن لا نناقش هنا هل ينبغى للتربية أن تعد للمستقبل أو لا . لأن التربية إذا كانت نمواً فواجبها تنمية استعدادات الأفراد تدريجا حتى تمكنهم بذلك من تلبية مطالب المستقبل . وليس النمو شيئاً يستكمل فى هذه الآونة أو تلك ، ولكنه تسديد مستمر إلى المستقبل . فإذا هيأت البيئة فى داخل المدرسة وخارجها الظروف لاستغلال استعدادات الناشئين استغلالا كافياً ، ففى ذلك ولا شك ما يحقق العناية بالمستقبل الذى هو وليد الحاضر . وليس مصدر الخطأ فى الأهمية التى تعلق على إعداد الأطفال لحاجات المستقبل ، بل فى اعتبار هذا الإعداد الدافع الرئيسى لمجهوداتنا الحاضرة . ولما كنا بحاجة ماسة إلى الإعداد لحياة مطردة النمو ، كان حتما علينا أن نصب جميع ما فى وسعنا من مجهود فى إثراء الاختبارات الحاضرة وزيادة معناها . فإذا ما تسرب الحاضر إلى المستقبل تسرباً لا شعورياً ، أصبح المستقبل مكفولا .

٢ — القول بأن التربية انكشاف (Unfolding) :

هناك نظرية فى التربية تنتحل فكرة النمو أساسا لها ، ولكنها تأخذ باليمين ما تعطيه بالشمال ؛ فليس النمو فى عرفها نمواً مطرداً ، بل هو انكشاف لقوى كامنة تسير نحو هدف معين . وهذا الهدف هو استتمام الفرد وكماله ، وما الحياة فى أطوارها السابقة لهذا الكمال إلا مجرد انكشاف يؤدى إليه . وليست هذه النظرية منطقيا إلا صورة أخرى لنظرية الإعداد . على أن الفرق العملى بين النظريتين هو أن أتباع نظرية الإعداد يعلقون أكبر الأهمية على الواجبات العملية والمهنية التى يعد لها الفرد ، بينما يبحث أتباع نظرية الانكشاف عن الصفات الروحية المثلى للمبدأ الذى ينكشف فى الفرد .

والحق أن الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائى لا يتغير ولا يتبدل هى آخر أمراض العقل البشرى فى انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مفعمة بالحركة (Dynamic) . فهى تقلد أسلوب النظرة الأخيرة فتكثر من الحديث والتغنى بالنمو والعملية (Process) والتقدم ، ولكنها تنظر إلى هذه العمليات جميعها على أنها مجرد أمور انتقالية خالية

من أى معنى ذاتى . فلا أهمية لها إلا فى اتجاهها نحو شىء بعيد عما يجرى فى الوقت الحاضر . ولما كان النمو مجرد حركة نحو وجود كامل ، أصبح المثل النهائى جامداً لا يتحرك ، وأصبحت السيطرة على أعمال الإنسان رهينة بمستقبل مجرد غامض مع ما فى ذلك من حط لقدر القوى والفرص الحاضرة .

ولما كان هدف الكمال أو المستوى المرتقب للنمو بعيداً عنا كل البعد ، فهو إذا توخينا الدقة فى الكلام ممتنع المنال . ولذلك فإذا أريد الاسترشاد به فى شؤون الحاضر ، وجب أن يحور إلى ما يمثله ويقوم مقامه . وإلا فإننا نضطر إلى أن نعد كل ظاهرة فى الطفل انكشافا من الداخل ، ومن ثم نخلع عليها وشاحا من الإجلال والتقديس . وما لم نقم معياراً معيناً ممثلا للهدف الأسمى نحكم به هل عمل من الأعمال أو ميل من الميول يقترب من هذا الهدف أو يبتعد عنه ، لا يبقى لنا سبيل إلا أن نبعد جميع عوامل البيئة ومؤثراتها كيلا تؤخر النمو الصحيح للفرد . ولما كان هذا لا يمكن عملياً ، كان لا بد أن نتخذ بديلا عن الهدف يساعدنا على العمل . ويكون ذلك البديل عادة فكرة يود الراشدون تعليمها للأطفال ، فينجم عن ذلك أن المعلم يحاول « بالأسئلة الإيحائية » وبغيرها من الأساليب فى التربية أن « يستخرج » من الطفل ما يريده . فإذا بلغ مراده ففى ذلك الدليل على أن الطفل ينكشف بصورة صحيحة . لكنه لما لم يكن للطفل عادة أفكار أو اتجاهات خاصة فى هذه الناحية ، تراه يتلمس الأشياء على غير هدى محاولا معرفة ما يراد منه ، فتتكون فيه عادات الاعتماد على الإشارات والتلميحات التى يزوده إياها الآخرون . ولعل مثل هذه الأساليب التى تقلد مبدءاً صحيحاً وتدعى الاستناد إليه أشد خطراً من طرق «التلقين» الصريح للأطفال ، إذ أن مقدار ما يعلق بذهن الطالب مما يتلقنه متوقف فى الأقل على الطالب نفسه .

ولقد اصطنعت فى دائرة التفكير الفلسفى محاولتان لتمثيل الهدف المطلق تمثيلا عملياً . وكلتا المحاولتين تتخذ فكرة الكل (Whole) أو الكمال المطلق (Absolute) « المستقر » فى الحياة البشرية نقطة ابتداء لها . وليس هذا الكمال المطلق أو المثل الأعلى الكامل ذا وجود مثالى فحسب ، بل إن له فعله فى الحياة الحاضرة . على أن وجوده ضمنى فقط أى أنه فى حالة كامنة مطوية . وما نسميه نمواً ليس إلا انكشافا تدريجياً لهذا الذى هو مخبوء . ولكل من فروبل (Froebel) وهيكل (Hegel) صاحبى المحاولتين الفلسفيتين لتمثيل الهدف تمثيلا

عملياً آراء مختلفة عن الطريق التى نحصل بها على الانكشاف التدريجى للمبدإ الكامل وظهوره . فيرى « هيكل » أنها تنكشف بسلسلة من المؤسسات التاريخية تنطوى على العناصر المختلفة للكمال المطلق ، ويرى فروبل أن القوة الدافعة إلى الانكشاف هى تقديم رموز ، أغلبها رياضى ، تنطبق على أهم خواص الكمال المطلق . فعند ما تقدم هذه الرموز إلى الطفل يستيقظ الكل أو الكمال المكنون فيه . ويكفى للكشف عن هذه الطريقة أن نأتى بمثال واحد : إن من يعرف رياض الأطفال يعرف الحلقات التى يجتمع الأطفال فيها . فإنها لاتستعمل لكونها طريقة ملائمة لاجتماعهم فحسب ، بل تستعمل كذلك « لأنها رمز للحياة المجتمعة التى يحياها كافة البشر » .

ولعل تقدير « فروبل » لأهمية الاستعدادات الأصيلة للأطفال واهتمامه بها وعطفه عليها وتأثيره فى حمل الناس على دراستها كانت بمفردها أعظم قوة فى تاريخ نظريات التربية الحديثة أدت إلى انتشار فكرة النمو والاعتراف بها . ولكن اعتباره النمو انكشافا لقوة كامنة جاهزة حال بينه وبين صوغه لفكرة النمو وابتكاره الوسائل لتيسيره . فلقد وضع تأكيده على النتاج الكامل للنمو لأنه فاته أن النمو من حيث هو عملية سائرة ، والنمو من حيث هو نتاج شىء واحد . ولذلك نراه ينصب هدفا للنمو يؤدى إلى توقفه ، ومقياساً لا يغنى فى توجيه قوى الفرد توجيهاً مباشراً إلا بوضعه فى دساتير وقوالب مجردة رمزية .

إن الهدف البعيد للانكشاف التام هو فى اللغة المصطلحة فى الفلسفة أمر متعال (Transcendental) ، أى شىء بعيد عن الخبرة والإدراك المباشرين . فهو من وجهة الخبرة ، أمر فارغ يوسوس فى صدورنا بمنية عاطفية غامضة دون أن يمثل شيئاً قابلا للفهم والشرح . ولذلك كان لابد أن يعتاض من هذا الغموض باصطلاح أو دستور سابق (Apriori formula) . ولقد وصل « فروبل » بين حقائق الخبرة الواقعية وبين مثل النمو المتعالى بأن اعتبر الخبرة رمزاً للمثل المتعالى . ولكن اعتبار الحقائق الواقعية المعروفة رموزاً بمقتضى اصطلاح سابق تعسفى (وكل فكرة سابقية لا بد من أن تكون تعسفية) ، ليس إلا إطلاق العنان للخيال فى أن يتعلق بكل ما عسى أن يسنح من المشابهات واعتبارها قوانين مرعية . ثم كان لا بد « لفروبل » ، بعد إقراره الطريقة الرمزية ، من ابتكار أسلوب معين يبصّر الأطفال بالمعانى الخفية للرموز الحسية . وإذ كان الكبار هم الذين وضعوا هذا المذهب الرمزى انتقد وضعوا

كذلك أساليب تطبيقه . وكان من نتيجة ذلك أن طغى حب « فروبل » للرموز المجردة ، فى كثير من الأحيان ، على فهمه للأطفال وعطفه عليهم . وهكذا حل محل النمو أسلوب من التسلط الخارجى لا يقل فى تعسفه عن أى أسلوب تعسفى شهده تاريخ التربية .

وأما عند هيكل فإن لزوم إحلال شىء عملى محسوس محل المطلق الممتنع لم يتخذ شكلا رمزيا ، ولكنه اتخذ شكلا مبنياً على المؤسسات الاجتماعية . فلقد كانت فلسفته من ناحية ، كما كانت فلسفة فروبل ، عوناً لا غنى عنه على فهم عملية الحياة فهماً صحيحاً . وكان واضحاً أمام عينيه ضعف موقف كل فلسفة فردية مجردة . بل لقد رأى أن من المحال اطّراح جميع المؤسسات التاريخية واعتبارها أنظمة استبدادية وليدة الغش وريبة التحيل . فتوجت أبحاثه فى فلسفة التاريخ والاجتماع جهود طبقة المؤلفين الألمان مثل لسنك (Lessing) وهردر (Herder) وكانت (Kant) وشيلر (Schiller) وكوته (Goethe) فى تقدير ما للمؤسسات الاجتماعية التى أنتجتها البشرية من أثر تهذيبى حتى تعذر بعد ذلك على تلاميذ هذا المذهب أن يعتبروا الثقافة والمؤسسات البشرية شيئاً مصطنعاً . وقد قضت — بالفكر لا بالواقع — قضاء مبرما على المذهب النفسى القائل بأن العقل قوة مهيأة لفرد قائم بنفسه إذ أظهرت هذه الفلسفة ما « للعقل الشيئى » (Objective mind) — من لغة وحكومة وفن ودين — من أثر فى تكوين عقل الأفراد . على أنه لما كانت فكرة الهدف المطلق مستحوذة على هيكل فقد اضطر إلى أن يصنف المؤسسات البشرية الراهنة بعضها فوق بعض درجات ، ويعتبر أن كل مؤسسة ضرورة مطلقة فى زمانها ومكانها من حيث هى درجة من درجات تكامل العقل المطلق . ولذلك فوجودها دليل على صحتها ومعقوليتها لأنها جزء لا يتجزأ من المجموع الذى نسميه العقل . وليس للأفراد تجاه هذه المؤسسات بشكلها الحاضر حقوق روحية . فقوام النمو الشخصى والتربية أن يتشرب الفرد طائعا روح المؤسسات الحاضرة . فجوهر التربية فى مسايرة تلك المؤسسات لا فى تبديلها . أجل إن التاريخ شاهد على أن المؤسسات تتبدل ، ولكن تبدلها وقيام الممالك وسقوطها أثر من آثار «الروح العالمى» وليس للأفراد فيه نصيب اللهم إلا عظماء الأبطال وهم الصفوة المختارة التى تمثل « الروح العالمى » وتنفذها . ولقد أدمج هذا النوع من الفلسفة المثالية فى مذهب النشوء والارتقاء البيولوجى فى أواخر القرن التاسع عشر ، واعتبر « النشوء والارتقاء » قوة تتحرك من نفسها إلى غايتها الخاصة . أما ما يفكر فيه الأفراد

ويفضلونه على غيره فليس له بالقياس لتلك القوة أثر يقف فى وجهها ، وإن شئت فقل إنه لا يعدو أن يكون أداة تعمل بها تلك القوة ، وأن التقدم الاجتماعى ليس إنتخابا قائما على التجربة وإنما هو «نمو عضوى» ، وأن عقل الفرد هو قوة لا يستهان بها ولكن «العقل المطلق» هو مصدر جميع القوى .

ولقد كان الاعتراف بأن المؤسسات التاريخية الكبرى عناصر فعالة فى نمو القوى الفكرية للعقل (والأصح أن يقال إعادة اكتشاف ذلك لأن الفكرة كانت معروفة لدى الإغريق) إضافة عظيمة إلى فلسفة التربية . فقد دلت على تقدم حقيقى أبعد مما جاء به روسو الذى أفسد قوله بأن التربية يجب أن تكون نمواً طبيعيا لا شيئا قسريا مفروضا على الأفراد من الخارج ، أفسد هذا بقوله إن الظروف الاجتماعية ليست طبيعية . على أن نظرية هيكل إذ نصبت هدفا كاملا شاملاً للنمو ابتلعت شخصيات الأفراد ، ولو أنها أكبرت الفرد من حيث هو فكرة مجردة . ولقد حاول أتباع هيكل التوفيق بين حقوق «الكل» وحقوق الفرد بقولهم إن الهيئة الاجتماعية هى كل عضوى أو كائن حى . أما القول بأنه ليس فى وسع قابليات الفرد أن تظهر وتعمل على الوجه الأكمل إلا فى نظام اجتماعى فهذا أمر لا شك فيه . وأما تصوير هذا الكائن الاجتماعى الحى على غرار الجسم من حيث علاقة أعضائه بعضها ببعض وبمجموع الجسم فمعناه أن لكل فرد موضعا ووظيفة معينين يتطلبان لكى يكملا أن تحل الأعضاء الأخرى محلها وتؤدى وظيفتها . وكما أن بعض أعضاء الجسم يتقاسم الأعمال فلا تكون اليد إلا يداً والعين إلا عينا إلى غير ذلك بحيث يتكون الكائن الحى من ائتلاف هذه الأعضاء ، فكذلك يتخصص الأفراد وفق هذه النظرية ، فمنهم من يقوم بأعمال الهيئة الاجتماعية الآلية ، ومنهم من يقوم بأعمالها السياسية أو بشؤونها العلمية إلى غير ذلك . وهكذا تستخدم الفكرة التى تعتبر الهيئة الاجتماعية كائنا حيا لتأييد الامتيازات الطبقية فى النظام الاجتماعى تأييداً فلسفيا . فإذا ما طبق ذلك على التربية صار معناه التسلط الخارجى لا النمو .

٣ — القول بأن التربية تدريب للقوى (Training of Faculties) :

من النظريات التى ظهرت وشاعت قبل أن تصبح نظرية النمو ذات شأن كبير ، النظرية المعروفة بنظرية الترويض الشكلى (Formal discipline) ، وهذه النظرية تتطلع إلى مثل

أعلى صحيح ، وهو أن من جملة مايجب أن تؤدى التربية إليه خلق قوى معينة للعمل . فالشخص المدرب هو الذى يستطيع إنجاز أعماله الرئيسية التى يهمه أداؤها بطريق أفضل مما لو كان غير مدرب . ومعنى « أفضل » هنا أن يكون قيامه بها أسهل وأكفى وأسرع وأكثر اقتصاداً . . . الخ . أما أن يكون ذلك نتاجا للتربية فهذا ما بيناه عند ما أوضحنا أن العادات هى نتاج النمو التربوى . ولكن النظرية التى نحن بصددها تختزل الطريق على ما يظهر ، وتعتبر بعض الكفايات (التى سنذكرها) أهدافا مباشرة مقصودة للتعليم لا مجرد نتائج للنمو . فهنالك عدد معين من القوى يجب تدريبه ، ونستطيع إحصاءه كما نحصى الضربات التى يجب أن يتمرن عليها لاعب الكرة حتى يحذق لعبها . فواجب التربية إذاً أن تسارع إلى تدريب هذه القوى ، وهذا يدل على أننا نفرض سبق وجودها غير مدربة ، وإلا لوجب خلقها خلقاً غير مباشر بأعمال أو وسائل أخرى . أما وإنها موجودة بحالة أولية خشنة فما علينا إلا أن نمارسها بالتكرار التدريجى المستمر فتنصقل حتما وتكمل . وعلى ذلك فكلمة الترويض كما تطبق على هذه الفكرة فى قولنا « الترويض الشكلى » ، لا يقصد بها نتاج القوى المروضة فحسب بل يقصد بها كذلك طريقة هذا الترويض القائم على تكرار الممارسة .

فمن القوى التى نحن بصددها الإدراك والحفظ والتذكر وتداعى المعانى والانتباه والإرادة والشعور والتخيل والتفكير إلى غير ذلك من القوى التى تكوّن بالتمرين على مايقدم لها من المواد . ولقد كان لوك (Locke) أول من بسط هذه النظرية فى شكلها المأثور . فوضع فى ناحية المواد ومحتويات المعرفة التى يقدمها العالم الخارجى للفرد فيتلقاها منفعلا جامداً (passively) فى صورة إحساسات ، ووضع فى ناحية أخرى العقل وما فيه من قوى مهيأة كالانتباه والملاحظة والحافظة والموازنة والتجريد والتركيب الخ . فإذا حلل العقل الأشياء وركبها على النحو الذى تتحلل به وتتركب فى الطبيعة نفسها حصلت المعرفة . بيد أن مايهم التربية هنا هو ممارسة القوى العقلية وتدريبها حتى تصبح عادات راسخة . وكثيراً ما شبه لوك هذه العملية بما يفعله الرجل الرياضى أو لاعب البلياردو إذ يحصل على مهارته الآلية باطراد تمرين عضلاته على وتيرة واحدة . بل إنه تجاوز الأمر إلى قوة التفكير نفسها فأراد تحويلها إلى عادة مدربة بكثرة تمرينها على تركيب الفكر البسيطة . ومن هنا ذهب « لوك » إلى أن الرياضيات تعد لذلك من الفرص ما تقصر عن إعداده سائر العلوم .

على أن أقوال «لوك» هذه كانت تلائم الفلسفة الثنائية الشائعة فى عصره كل الملاءمة، إذ كانت فى الظاهر توفى العقل والمادة ، والفرد والعالم حقوقهم جميعاً فيقدم أحدهما مادة المعرفة والمواضيع التى يجب أن يشتغل بها العقل ، ويقدم الآخر قوى عقلية معينة قليلة العدد قابلة للتدريب بتمارين معينة . ولقد أقامت هذه النظرية لمادة المعرفة وزنها فى الظاهر مع تأكيدها أن غاية التربية ليست مجرد تقبل المعلومات واختزانها ، وإنما هى تكوين للقوى الشخصية من انتباه وحافظة وملاحظة وتجريد وتعميم . فكانت بذلك واقعية من حيث تأكيدها أن الفرد يتلقى كافة المواد — أيا كان نوعها — من الخارج ، ومثالية من حيث أن تأكيدها وقع فى النهاية على تكوين القوى الفكرية . ثم إنها كانت شيئية غير شخصية من حيث تقريرها أن الفرد لا يستطيع أن يحوز أو يخلق بنفسه أفكاراً صحيحة ، وفردية من حيث جعلها غاية التربية الوصول بالقوى الفطرية التى يمتلكها الفرد إلى مستوى الكمال . وهذا النوع من توزيع القيم هو أحسن تعبير عما شاع من الأفكار فى الأجيال التى أعقبت لوك . وأصبحت الألسن تلوك هذه النظرية التربوية والنفسية الدارجة دون أن يقرن بها اسم لوك صراحة . أما من الناحية العملية فإنها زودت المربى فى الظاهر بمهام محددة غير غامضة ولا مبهمة ، ويسرت نوعا ما وضع أصول مفصلة للتدريس ، وأصبح المربى وليس عليه إلا أن يعد لكل قوة من القوى ضروب المراس الكافية ، وقوام المراس إنما هو تكرار عمليات الانتباه والملاحظة والحفظ الخ . وهكذا أمكن وضع نظام كامل للتدريس بتدريج الأعمال حسب صعوبتها وجعل كل مجموعة من المجموعات التى يجب تكرارها أكثر صعوبة من سابقتها .

ولدينا طرق مختلفة كلها حاسمة فى نقد هذه النظرية من حيث أسسها المزعومة ومن حيث تطبيقها على التربية .

(١) ولعل خير الطرق المباشرة لمهاجمتها هى بيان أن هذه القوى الفطرية المزعومة من ملاحظة وتذكر وإرادة وتفكير محض خرافة . فليست هناك قوى كهذه جاهزة قابلة للممارسة ومن ثم قابلة للتدريب . ما من شك أن هنالك عدداً كبيراً من الميول الفطرية الأصيلة ومن الأساليب الغريزية فى العمل ، وكلها تقوم على ارتباطات فطرية بين العصبونات

(Neurones) فى الجهاز العصبى المركزى . فمن ذلك ميل العينين الاندفاعى (Impulsive) إلى تتبع الضوء وتثبيت النظر فيه ، وميل عضلات الرقبة للاستدارة فى اتجاه الضوء أو الصوت ، وميل الأيدى إلى الامتداد والانقباض والإدارة والإبرام والضرب ، وميل الجهاز الصوتى لإحداث الأصوات ، وميل الفم إلى نبذ المواد الكريهة وضم الشفاه وقلبها ، إلى غير ذلك من الميول والأعمال التى لايكاد يحصيها حصر . على أن هذه الميول فى حقيقة الأمر (ا) بدل أن تكون قليلة العدد ليتميز بعضها من بعض تميزاً دقيقاً نراها كثيرة متشابكة بشتى الطرق والأساليب الدقيقة (ب) وبدل أن تكون قوى فكرية كامنة لا تتطلب إلا المران حتى تبلغ كمالها نراها فى الواقع ميولا تستجيب بطرق معينة إلى تبدلات البيئة بحيث تحدث فى البيئة تبدلات أخرى . فوجود جسم غريب فى الحلق يدفع الإنسان إلى السعال فيميل إلى لفظه وبذلك يتبدل المنبه اللاحق . كذلك إذا لامست اليد شيئاً حاراً سحبت فوراً دون تفكير . على أن سحب اليد يؤدى إلى تبديل المنبهات المؤثرة ويجنح بها إلى أن تكون أكثر انطباقاً على حاجات الكائن الحى . وبمثل هذه التبدلات المعينة التى تطرأ على أعمال الفرد العضوية استجابة لتبدلات معينة فى المحيط تحدث السيطرة على البيئة التى أشرنا إليها آنفاً (ص ٢٥) . ولما كان أول وقوع النظر والسمع واللمس والشم والذوق يحصل على هذا المنوال ، فلا يصح فى أى حال أن نخلع عليه صفة عقلية أو فكرية أو إدراكية لأنه عاطل من هذه الصفات كلها . ومهما يبلغ التكرار والمران فلن يخلع عليه الصفات الفكرية التى تتصف بها الملاحظة والحكم والأعمال الإرادية .

(٢) نستنتج من ذلك أن تدريب فعالياتنا الأصيلة المندفعة (Impulsive) ليس صقلا وإحكاماً لها بطول المران كما قد نقوى عضلامن عضلاتنا بتمرينه ، بل هو ينطوى (أ) على اختيارنا من شتيت الرجاع التى تقوم عندنا فى وقت من الأوقات ما يكون أكثر صلاحا لاستغلال المنبه ، أى أن جميع الرجاع التى تحدث بالغريزة فى الجسم عامة وفى اليد خاصة عندما يؤثر الضوء على العين تزول بالتدريج ، ما خلا الرجاع التى تصلح بصورة خاصة لمد اليد والقبض على الأشياء وتداولها . وبدون ذلك لا يقع أى نوع من التدريب كائنا ما كان[1] .

(١) الحق أن الاتصال بين الأعضاء جد وثيق ، وأن المسالك العصبية الموصلة بينها كثيرة بحيث يحدث كل منبه تبديلا فى جميع أعضاء الرجع فى الإنسان . على أننا قد ألفنا الإغضاء عن معظم هذه التبدلات =

وقد سبق لنا البيان أن الرجاع الأولية فى الطفل — إلا ماشذ منها — تكون أول الأمر عامة مشتتة قليلة النفع من الناحية العملية . وإذاً فالتدريب وانتخاب الرجاع أمر واحد (انظر ص ٢٦) . (ب) ومثل ذلك فى الأهمية التوافق الذى يحدث بين عناصر الرجع المختلفة . فالقضية لا تنحصر فى اختيار رجاع اليد التى تقوم بالقبض على الشىء ، بل هنالك أيضا اختيار المنبهات البصرية الخاصة التى تثير هذه الرجاع دون غيرها ، ثم توثيق العرى بين الاثنين . ولا يقف التوافق عند هذه الحد ؛ فقد يثير الشىء الممسك به رجاعا حرارية خاصة ، فيدخل هذا عاملا جديداً فى الأمر ؛ ثم قد يتصل الرجع الحرارى فيما بعد بالمنبه البصرى مباشرة فيمنع رجع مد اليد ، كما قد تؤدى رؤية اللهب الوهاج ، دون لمسه ، إلى الابتعاد عنه ؛ أو أن الطفل بعد أن يقبض على الشىء قد يضرب به الأرض أو قد يحطمه فيحدث لذلك صوت يسمعه وينتظم هذا الرجع السمعى فى سلك الرجاع الأخرى ؛ فإذا أحدث بعض الأشخاص أصواتا ترافق إمساك الطفل للشىء (كذكر اسمه مثلا) اتصل هذا المنبه السمعى برجع أذنه وجهازه الصوتى وصار عاملا يدخل فى سلك الرجاع الأخرى[1] .

(٣) كلما زاد التكيف بين الرجع والمنبه اختصاصا (وإذا اعتبرنا تسلسل الأعمال فالمنبهات تتكيف بحسب الرجاع بقدر ما تتكيف هذه بحسبها) كان التدريب أكثر صلابة وأقل قابلية للاستعمال فى أوضاع أخرى ، وبعبارة أخرى تقل ميزة التدريب من الناحية الفكرية والتربوية . والطريقة المعتادة للتعبير عن هذه الحقيقة هى أنه كلما زاد اختصاص الرجع أصبحت المهارة التى نكتسبها من ممارسته وإبلاغه حد كماله أقل قابلية للنقل والاستعمال فى أساليب السلوك الأخرى . أما نظرية الترويض الشكلى فى صيغتها المقبولة لدى أصحابها ، فتزعم أن الطالب الذى يدرس الإملاء لا يكتسب المقدرة على معرفة الطريقة التى يكتب بها الكلمات فحسب ، بل تزداد قدرته على الملاحظة والانتباه والتذكر ، فيتمكن من استعمال هذه القوى وقت الحاجة . والحق أنه كلما اقتصر الطالب على ملاحظة أشكال الكلمات والتثبت منها بصرف النظر عن علاقاتها بالأشياء الأخرى (كمعانى الكلمات مثلا ، أو النصوص التى تستعمل

= التى تحدث فى مجموع فعالياتنا العضوية وحصر انتباهنا فى الرجع الذى يلائم أشد المنبهات تأثيراً فى وقت من الأوقات .

(١) قابل ذلك بما قلناه آنفا عن تنظيم الرجاع بصورة مسلسلة (ص ١٥) ، إذ أنه ليس إلا إيضاحا للطريقة التى يحدث فيها التنظيم المتسلسل .

فيها عادة ، أو اشتقاقات ألفاظها وتصنيفها ، إلى غير ذلك) ، قلّ احتمال اكتسابه لقدرة يتمكن من استعمالها فى غير مجرد ملاحظة صور الألفاظ البصرية ، لا بل قد لا يتمكن من زيادة قدرته على تمييز الأشكال الهندسية تمييزاً دقيقاً فضلا عن قدرته على الملاحظة عامة ، بل قصارى الأمر أنه يختار المنبهات التى تثيرها فيه أشكال الحروف والرجاع الحركية الخاصة بتكرارها لفظا وكتابة . فمجال التوافق إذاً (بحسب ما اصطلحنا عليه سابقاً) محدود جداً إذ أن الارتباطات التى تستعمل فى ضروب أخرى من الملاحظة والتذكر (أوالإعادة) تهمل عن عمد عند ما يمرن الطالب على مجرد أشكال الحروف والكلمات . فإذا ما أهملت أصبح من الصعب استحضارها عند الحاجة . و إذاً فالقدرة التى يكتسبها الفرد فى ملاحظة الأشكال اللفظية وتذكرها ، لا تكون قابلة للاستعمال فى إدراك أشياء أخرى وتذكرها ، أو على حد التعبير المألوف لا تكون قابلة للانتقال . على أنه كلما اتسعت القرينة التى يمارس فيها الشىء ، أى كلما ازداد تنوع المنبهات والرجاع المتوافقة ، كانت المقدرة المكتسبة أكثر قابلية للاستعمال فى الأعمال الأخرى استعمالا نافذاً ، لالوجود « الانتقال » بالمعنى الدقيق ، ولكن لأن تنوع العناصر المستعملة فى العمل نفسه معناه اتساع دائرة نشاط الفرد وأعماله ومرونة التوافق بين منبهاته ورجاعه بدل تصلبها وضيقها .

(٤) إذا عمقنا النظر فى الأمر رأينا أن أصل الخطأ فى هذه النظرية يرجع إلى ثنائيتها (Dualism) ، أى إلى تفريقها بين الفعاليات والاستعدادات و بين المادة (Subject matter) ؛ إذ لا وجود لما يسمى قدرة الرؤية أو السمع أو التذكر بصورة عامة ، بل هنالك فقط قدرة الرؤية أو السمع أو التذكر لشىء من الأشياء . وما الحديث عن تدريب القوى العقلية أو الجسمية بمعزل عن المادة إلا لغو من الكلام . فقد يؤثر تمرين الجسم فى الدورة الدموية والتنفس والتغذيه فيزيد من نشاط الفرد وقوته ، ولكن هذه القوى المدخرة لا يمكن استعمالها لغايات معينة إلا بالاستعانة ببعض الوسائل المادية التى تؤدى إلى هذه الغايات . فقوة المرء الجسمية تعينه على لعب « التنس » أو « الجلف » أو تسيير قارب شراعى أكثر مما لو كان ضعيف الجسم ، ولكنه لن يبرع فى إحدى هذه الألعاب إلا إذا استعمل الكرة والراحة[1] ،

(١) إن كلمتى (Tennis و Racket) الإنكليزيتين من أصل عربى . فالأولى مأخوذة عن بلدة تنيس المصرية كما أن الثانية مأخوذة من كلمة راحة العربية (راجع القواميس الإنجليزية الكبرى كقاموس وبستر أو أكسفورد) « المترجم »

أوالكرة والمضرب ، أوالشراع ويد السكان بأساليب معينة . و براعته فى إحدى هذه الالعاب لا يمكن أن تتخطاها إلى غيرها إلا من حيث هى علامة على وجود قابلية للتوافق العضلى الدقيق عند هذا الشخص ، أو وجود نوع واحد من التوافق فى جميع هذه الألعاب . زد على ذلك أن الفرق بين تمرين القدرة على الإملاء بأخذ أشكال الكلمات البصرية مجردة عن قرائنها ، و بين التمرين على إملائها بأخذها مرتبطة بالأعمال التى تساعد على فهم معناها كملاحظة القرينة والاشتقاق وغير ذلك ، هو كالفرق بين التمارين التى تجرى على الأثقال فى قاعة الجمناستيك لإنماء بعض العضلات و بين الألعاب الحرة . فالنوع الأول من التمرين نمطى آلى ذو أشكال محدودة ضيقة ، بينما النوع الثانى يتبدل من لحظة إلى لحظة ولا يتشابه فيه عملان كل المشابهة ، كما تطرأ عليه أبداً أوضاع جديدة تحتم على الفرد مجابهتها . فلا بد إذاً من أن تبقى ضروب التوافق التى تتكون بهذه الألعاب مرنة لينة . ومن ثم فهذا التمرين أعم من النوع الآخر كثيراً أى أنه واسع الشمول متعدد العناصر ، وتلك القاعدة نفسها تنطبق على تربية العقل الخاصة والعامة .

حقاً لقد يكسب التمرين النمطى الفرد مهارة عظيمة فى عمل واحد ليس غير ، ولكن هذه المهارة تقتصر على ذلك العمل ، سواء أكان مسك الدفاتر أو حساب اللوغاريثمات أو إجراء التجارب على الهيدروكابونات . ولقد يكون الإنسان حجة فى موضوع معين ، ولكن أحكامه قد تكون فى غاية الضعف فى الموضوعات التى ليس لها كبير مساس بموضوع اختصاصه ، ما لم يكن مرانه فى هذا الموضوع شاملا بحيث يتشعب إلى موضوعات أخرى .

(٥) و إذاً فأمثال هذه القوى من ملاحظة وتذكر وحكم وذوق فنى إنما تمثل نتائج منظمة لانصباب الميول الفطرية الفعالة على بعض المواد . فالمرء لا يلاحظ ملاحظة تامة دقيقة بالضغط على زر قوة الملاحظة فيه وحملها على العمل (أى « بإرادته » الملاحظة) ، ولكنه إذا وجد نفسه أمام عمل لا يستطيع إكماله والنجاح فيه إلا باستعمال عينيه ويديه بكثرة وتوسع ، فإنه يضطر إلى الملاحظة بالطبع . فالملاحظة إذاً هى نتاج التفاعل بين أعضاء الحس والمادة ، وهى لذلك تتبدل بحسب تبدل المادة المستعملة .

ليس من النافع إذاً أن نجعل تنمية قوى الملاحظة والتذكر وما يشبهها هدفنا النهائى ،

ما لم نعين أولا نوع المادة التى نريد للتلميذ أن يمهر ملاحظتها وتذكرها ، وما لم نعين الغاية التى نقصد إليها من وراء ذلك . وإذا ما قلنا إن المعيار هنا يجب أن يكون معياراً اجتماعياً ، فنحن إنما نكرر بشكل آخر ما قلناه من قبل . فنحن نريد من الفرد أن يلاحظ ويتذكر ويحكم على تلك الأشياء التى تجعله عضواً فعالا قادراً فى الجماعة التى ينتمى إليها ، وإلا فما يمنعنا أن نجعل التلاميذ يلاحظون شقوق الجدران بغاية الدقة ، ويحفظون جداول لكلمات أجنبية لا يفهمون لها معنى ؟ وهذا هو ما نكاد نفعله فى الحقيقة حين نسلم بنظرية الترويض الشكلى . وإذا كانت عادات الملاحظة عند النباتى أو الكيميائى أو المهندس خيراً من العادات التى تتكون على هذا الوجه من الترويض الشكلى ، فما ذلك إلا لأنها تعالج موضوعات أكبر خطراً فى الحياة .

ولا بد لنا من القول فى ختام هذا البحث إن التمييز بين التربية العامة والخاصة لاعلاقة له بقابلية انتقال القوة أو الوظيفة . فكل انتقال بمعناه الحرفى ضرب من الأعاجيب مستحيل ؛ إلا أن بعض الفعاليات واسعة تقوم على توافق عدة عناصر ويقتضى نموها استمرارا فى التبدل والتكيف . فإذا ما تغيرت ظروف العمل ، نزلت بعض هذه العناصر إلى منزلة ثانوية ، وزادت أهمية بعض العناصر الأخرى التى لم يكن لها كبير أهمية من قبل . وعلى ذلك فثمة تبدل مستديم فى دائرة العمل تظهر من المقابلة بين القيام بلعبة من الألعاب ، ورفع ثقل معين بسلسلة من الحركات النمطية . وهكذا يتمرن الفرد على السرعة فى تأليف عناصر العمل من جديد ، كلما تبدلت دائرة العمل بتبدل المادة[1] ، فكلما كانت الفعالية واسعة (أى قائمة على توافق أنواع عدة من الفعاليات الفرعية) ، وكلما اضطرت فى أثناء نموها المطرد إلى تبديل اتجاهها فجأة ودواما ، تحتم أن ينتج عن ذلك ما نسميه تربية عامة . فهذا هو المعنى الحقيق « للعموم » ، أى الاتساع والمرونة . والتربية من الناحية العملية تفى بهذين الشرطين (الاتساع والمرونة) ، وبذلك تكون تربية عامة بمقدار اعتبارها للعلاقات الاجتماعية ، فقد يكون المرء خبيرا فى الفلسفة أو فقه اللغة أو الرياضيات أو الهندسة أو العلوم المالية ، وهو مع

---

(١) يستعمل المؤلف كلمة المادة (Subjeet Matter) لا بمعناها الضيق أى مادة الموضوعات الدراسية ، ولكن بمعناها الواسع أى كل ما يعكف عليه الفرد ويستعمله فى تنفيذ عمل من أعماله أو غاية من غاياته (انظر الفصل الرابع عشر من هذا الكتاب) . « المترجم »

ذلك ذو حظ ضئيل من التدبير فى أعماله وأحكامه خارج اختصاصه . أما إذا كانت عنايته بمواضيع الاختصاص هذه قد اتصلت بأعمال بشرية واسعة من الناحية الاجتماعية ، اتسع مدى الرجاع الفعالة التى يستعملها ويوفق بينها توفيقا مرنا . وأعظم حائل يحول بين تعليمنا الحاضر وبين تثقيف العقل ثقافة عامة هو عزلنا للمادة عن قوائمها الاجتماعية ؛ وإذا ما عزل الأدب والفن والدين على هذا النحو ، أصبح شأنها فى تضييق العقل شأن مواضيع الاختصاص التى يقاومها دعاة التربية العامة أشد مقاومة .

الخلاصـــة

إن الفكرة القائلة بأن نتاج عملية التربية هو المقدرة على التزيد من التربية تتعارض مع بعض الفكر الأخرى التى كان لها أثر نافذ فى التربية العملية . وأولى هذه فكرة الإعداد أو التهيئة لواجب أو فرصة آتية . وقد بينا النتائج السيئة التى تنشأ من أن هذا الهدف يبعد انتباه المعلم أو المتعلم عن النقطة الوحيدة المفيدة التى يمكن أن يتجه إليها ، وهى الانتفاع بحاجات الحاضر واحتمالاته . ومن ثم تفسد هذه النظرية بيدها الهدف الذى رسمته لنفسها . أما الفكرة القائلة بأن التربية انكشاف من الداخل فأكثر شبها فى الظاهر بفكرة النمو التى عرضناها . على أنها بالصورة التى فصلها بها كل من فروبل وهيكل تتجاهل التفاعل بين ميول الفرد الحاضرة بقدر ما تتجاهلها نظرية الإعداد . فهى تفرض وجود « كل » كامن جاهز ، وما أهمية النمو إلا فى كونه مرحلة انتقال ليس إلا . فهو ليس هدفا قائما بذاته ، بل مجرد وسيلة إلى إظهار ما سبق وجوده فى صورة كامنة . وإذ كان لا يمكن استخدام ما هو غير ظاهر استخداما معينا ، فلا بد من إيجاد شىء بمثله . أما عند فروبل فالقيمة الرمزية الخفية لبعض الأشياء والأعمال (وأكثرها رياضى) هى التى تمثل هذا الكل المطلق الذى ينكشف بالتدريج . وأما عند هيكل فالمؤسسات الحاضرة هى التى تمثله حق التمثيل وأنفذه . وهكذا يؤدى توكيد أهمية الرموز والمؤسسات إلى صرف الأنظار عن نمو الخبرة المباشرة فى ثراء معناها .

والفكرة الثالثة التى كان لها نفوذ بالغ رغم خطئها ، هى الفكرة القائلة بأن العقل مزود

حين الولادة ببعض القوى العقلية كالإدراك والذاكرة والإرادة والحكم والتعميم والانتباه وغير ذلك ، وبأن التربية إن هى إلا تدريب هذه القوى بكثرة المران وتكراره . وهذه النظرية تعتبر المادة شيئا خارجا مستقلا عن الفرد نوعا ما ، له من القيمة بقدر ما يقدمه من الفرص لتدريب القوى العامة ليس إلا . ولقد جرّحنا فكرة فصل هذه القوى المزعومة بعضها عن بعض وعن المادة التى تعمل فيها ، وأبنا أن نتيجة هذه النظرية فى التطبيق هى الإلحاح على تدريب بعض مهارات اختصاصية ضيقة ، وفى ذلك تضحية للإقدام (Initiative) والإبداع وسرعة التكيف — تلك الصفات التى تقوم على التفاعل الواسع المتسلسل بين ضروب معينة من الأعمال .

الفصل السادس

التربية محافظةً وتقدميةً

١ — القول بأن التربية تكوين :

ننتقل الآن إلى بحث نظرية تنكر وجود القوى ، وتقيم وزنا كبيراً للدور الذى تلعبه المواد الدراسية فى تكوين الميول العقلية والخلقية ، فنقول : ليست التربية فى مذهبها عملية انكشاف تأتى من دخيلة الفرد ، ولا هى تدريب للقوى المستقرة فى العقل نفسه ، وإنما هى تكوين للعقل بإيجاد محتويات متداعية مترابطة فيه ، وذلك بعرض المواد الدراسية أمامه من الخارج . فالتربية تسير بطريق التعليم فى معناه الحرفى ، أى بإدخال المادة من الخارج إلى العقل وابتنائها فيه . أما أن التربية تكوّن العقل فذلك ما لا شبهة فيه ، وقد سبق لنا شرحه ، بيد أن لكلمة التكوين هنا معنى اصطلاحيا قوامه الفكرة القائلة بوجود عامل مؤثر من الخارج .

ويُعد هربارت (Herbart) أحسن ممثل لهذه النظرية فى تاريخ التربية ، إذ ينكر بتاتا وجود قوى عقلية فطرية ، فليس للعقل فى نظره إلا القوة الفطرية على تكوين صفات تتنوع تبعا لاستجابته لشتى الحوادث أو الوقائع المؤثرة فيه . وهذه الاستجابات المختلفة الصفات تسمى صوراً ذهنية (Vorstellungen) . فإذا ما تكونت فى العقل صورة استقرت فيه ، حتى إذا ما تولدت من إستجابة النفس لمادة جديدة صور مستحدثة أقوى منها ، دفعت بالصورة الأولى إلى عتبة الوعى (Threshold of Consciousness) ، غير أنها تظل مع ذلك محتفظة بفعلها فيما تحت مستوى الوعى بما فيها من قوة اندفاعية ذاتية . وإن ما نسميه اصطلاحا بالقوى كالانتباه والتذكر والتفكير والإدراك ، بل والعواطف أيضا ، ما هو إلا تركيب هذه الصور الذهنية الموجودة فى حاشية الوعى ، وتنظيمها وتداعيها بتفاعلها الواحدة مع الأخرى أو مع الصور الذهنية الجديدة . فالإدراك مثلا هو تعقد الصور الذهنية المتولدة من التقاء الصور القديمة بالجديدة واشتباكها ؛ والتذكر هو استثارة صورة قديمة وإبرازها

فوق مستوى الوعى بوصلها بصورة أخرى الخ ؛ وما اللذة كذلك إلا نتيجة تقوية الأفعال المستقلة لهذه الصور بعضها لبعض ، بينما الألم هو تنافر تلك الأفعال وتوجيهها فى شتى السبل الخ .

وإذاً فالكيان المحسوس للعقل يقوم بكامله على تلك المنظمات المختلفة التى تكوّنها الصور الذهنية المختلفة بما لها من متعدد الصفات . « فأثاث » العقل هو العقل أى ليس العقل إلا بما « يحويه » . وفى هذا المذهب مضامين ثلاثة للتربية : (١) أن هذا النوع من العقل أو ذاك يتكون من استخدام الأشياء التى تستثير فيه هذا النوع من الرجع أو ذاك ، والتى تحدث بين شتى الرجاع التى أثارها هذا التنظيم أو ذاك . فتكوين العقل يعتمد كل الاعتماد على ما يقدم إليه من المواد التربوية المناسبة . (٢) لما كانت الصور القديمة تؤلف « وسائط الإدراك » (Apperceiving Organs) التى تسيطر على تمثيل الصور الجديدة وهضمها ، أصبح لماهية تلك الصور مكانة من الأهمية عظيمة . أما عمل الصور الجديدة فهو تقوية المجموعات التى سبق تكوّنها . وعلى ذلك فعمل المربى هو (أولا) انتقاء المادة المناسبة لتعيين نوع الرجاع الأصلية ، (وثانياً) تنظيم تسلسل الصور التالية استناداً إلى مجموعة الأفكار التى حصل عليها العقل بعملياته الفكرية السابقة . فالسيطرة على التفكير إذاً تتولد من الماضى بدل أن تتولد من هدف نهائى على نحو ما تزعم نظرية الانكشاف . (٣) وعلى أساس هذا المذهب يمكننا وضع خطوات شكلية لجميع أساليب التعليم . وبديهى أن يكون عرض المادة الدراسية الجديدة هو المحور الذى تدور حوله هذه الخطوات . ولكن لما كانت المعرفة عبارة عن الطريقة التى تتفاعل بها هذه المادة الجديدة مع محتويات العقل التى غاصت قبلا تحت مستوى الوعى ، فأولى هذه الخطوات إذاً هى « التمهيد » (Preparation) ونعنى به بعث الصور القديمة وتنشيطها وإبرازها إلى ما فوق مستوى الوعى حتى يتهيأ لها تمثيل الصور الجديدة . وتأتى بعد خطوتى التمهيد والعرض (Presentation) عمليات التفاعل بين القديم والحديث من المعلومات ، ثم تجىء فى النهاية عملية تطبيق (Application) محتويات المادة الجديدة على القيام ببعض الأعمال . وعلى ذلك فكل شىء يراد إيصاله إلى العقل ، لا بد له أن يتبع هذا الأسلوب — وهو أسلوب مطرد تمام الاطراد فى تعليم كافة المواد ، لكل التلاميذ ، على اختلاف أعمارهم .

ولعل أعظم فضل لهربارت أنه أخرج التعليم من حظيرة الأساليب الرتيبة والصدفة

إلى حيز الأساليب المقصودة ، فأصبح عملا مقصوداً له أهدافه وأساليبه ، بعد أن كان مزيجاً من الوحى الآنى والخضوع للتقليد . وبات كل شىء فى التعليم والترويض (Discipline) واضحاً مميزاً ، بعد أن كنا نقنع بأفكار عامة مبهمة متفاوتة فى درجة خفائها عن مثل عليا نهائية ورموز روحية فرضية . ولقد أبطل هربارت أيضاً القول بوجود قوى جاهزة فى الذهن يمكن ترويضها بأى نوع من المواد ، وجعل الاهتمام بالمواد الدراسية ومحتويات المنهج على جانب عظيم من الأهمية . ولا شك أن الفضل يرجع لهربارت أكثر من غيره من فلاسفة التربية فى وضع المسائل المتعلقة بمادة الدروس فى مقدمة القضايا التربوية ، وبسط مشاكل طرق التدريس من حيث علاقتها بالمواد الدراسية ، باعتبار أن وظيفتها هى كيفية عرض المادة الجديدة وترتيبها بطريقة تكفل التفاعل بينها وبين المادة القديمة على الوجه الصحيح .

والخطأ النظرى الجوهرى فى هذه النظرية مرده إلى تجاهل وجود وظائف فعالة وخاصة فى الكائن الحى ، تنمو بما يحدث لها من تركيب وإعادة توجيه عند انشغالها بالبيئة المحيطة بها . حقاً لقد وضعت نظرية هربارت المعلم فى منزلته الرفيعة ؛ وهذا يُظهر لنا ما فيها من قوة وضعف معاً . فالقول بأن العقل مكون مما قد تعلمه ، وبأن أهمية ما قد تعلمه تقوم على صلاحه للاستزادة من التعلم ، ما هو إلا انعكاس لنظرة المعلم إلى الحياة . إن هذه الفلسفة تكثر الحديث عن واجب المعلم فى تعليم التلاميذ ، ولكنها تكاد تكون صامتة إزاء الفرصة التى تتاح للمعلم لأن يتعلم . هى تعتد بأثر البيئة الفكرية فى العقل اعتداداً كبيراً ، ولكنها تمر مراً خفيفاً على ما تنطوى عليه البيئة من أوجه المشاطرة بين الأفراد فى الخبرات الواحدة المشتركة . ثم هى تسرف فى تقدير الأساليب المقصودة التى ترسم وتستعمل للتعليم إسرافاً غير معقول ، وتغض من شأن الدور الذى تلعبه اتجاهات المتعلم الحية غير المقصودة . ثم هى تلح على الماضى القديم ، وتغفل تأثير الأشياء الجديدة حقاً التى يصعب التنبؤ بها ، أوهى بعبارة مجملة تحسب حساب كل شىء فى التربية عدا الجوهر — أى هذا النشاط الحيوى الذى يتلمس الفرصة للبروز فى الأعمال المنتجة . لا شك فى أن كل لون من ألوان التربية يكوّن شخصية الفرد من الناحيتين العقلية والخلقية ، ولكن التكوين عبارة عن انتقاء الفعاليات الفطرية فى الفرد والتوفيق بينها بحيث تصبح قادرة على الاستفادة من مادة البيئة الاجتماعية .

وفوق ذلك فإن تكوين الشخصية ليس مجرد تكوين للفعاليات الفطرية ، ولكنه يقع عن طريق هذه الفعاليات أيضاً . فهو إذاً عملية إنشاء وتنظيم جديدين .

٢ – القول بأن التربية إعادة ومراجعة (Recapitulation and Retrospection) :

لقد نشأت نظرية الإعادة بنوعيها البيولوجي والثقافي فى التربية عن مزج عجيب بين فكرتى النمو والتكوين من الخارج . والفرد بحسب هذه النظرية ينمو ، ولكن نموه الصحيح عبارة عن إعادته ، فى مراحل متعاقبة ، ما سبق من تطور حياة الحيوان وتاريخ الإنسان . ويحدث النوع الأول من الإعادة بصورة فسلجية ، أما النوع الثانى فينبغى أن نحدثه نحن بالتربية . أما الحقيقة البيولوجية المزعومة ، وهى أن الفرد منذ أول نشأته فى شكل جنين بسيط إلى أن يستوى خلقه ، يعيد تاريخ تطور الحيوان من أبسط أشكاله إلى أكثرها تعقداً (أو بعبارة فنية أن نشوء الأفراد يوازى نشوء الأجناس)[1] فهى لا تهمنا إلا من حيث ما يزعمه البعض من أنها تزودنا دعامة علمية لإعادة الإنسان لتاريخه الثقافى . وأول ما تزعمه هذه النظرية أن الأطفال فى سن معينة تلابسهم حالة الوحشية عقلا وخلقاً ؛ فغرائزهم هى غرائز التشرد والافتراس لأن أسلافهم كانوا يحيون هذه الحياة فى الأزمنة الغابرة . ومن ثم (هكذا يستنتج دعاة النظرية) فالمادة المثلى لتربيتهم فى هذه السن هى ما أنتجت الإنسانية فى عهدها المماثل لسنهم من مادة أدبية ، أخصها الأساطير والأغانى والقصص الشعبية . ثم ينتقل الطفل من بعد ذلك إلى تعلم شىء يناسب الدور الرعوى فى تاريخ الإنسان مثلا ، وهكذا دواليك إلى أن يصبح مستعداً فى آخر الأمر للاشتراك فى الحياة العصرية فيصل إلى العصر الثقافى الحاضر .

هذه النظرية فى صورتها المحكمة بما يندرج فيها من تفاصيل ، لم تلق رواجا كثيراً خارج ألمانيا ، حيث كونت لها مدرسة صغيرة (ينتمى إليها أشياع هربارت على الأغلب) . بيد أن الفكرة التى أسست عليها هى أن التربية فى جوهرها ارتجاعية ، وأنها تنظر إلى الماضى قبل كل شىء ولا سيما مأثوراته الأدبية ؛ وعندها أن العقل يتكون تكوناً

---

(١) بالإنجليزية : (Ontogenesis parallels phylogensis) .

تاما بمقدار نشوئه على مثال تراث الأقدمين الروحى . و إذ كان لهذه الفكرة أثر بالغ فى التعليم العالى خاصة ، فمن الحق أن نمحصها فى شكلها المتطرف .

فأولا إن الفكرة خاطئة من حيث أساسها البيولوچى . حقا إن جنين الإنسان يحتفظ ببعض صفات صور الحياة الدنيا ، ولكنه لا يعيد فى أى حال مراحل الحياة الأولى إعادة دقيقة ؛ إذ لو كان ثمة أى « قانون » يحتم التكرار ، لما حدث بالطبع نشوء ولا ارتقاء ، ولاقتصر الأمر على مجرد إعادة كل جيل حياة الأجيال التى سبقته . وقصارى القول ، إن التطور وقع باقتضاب سلسلة مراحل النمو السابقة ، و إجراء التبديل فيها ، مما يومئ إلى أن هدف التربية هو تيسير السبيل لهذا النمو المقتضب . أو ليست ميزة الفجاجة الكبرى من وجهة نظر التربية أنها تقدرنا على تخليص النشء من الحاجة إلى العيش فى ماض قد ذهبت ريحه ؟ ومن ثم يكون عمل التربية أدنى إلى تحريرهم من عبء إحياء الماضى واقتفاء أثره ، بدل أخذهم بإعادته واسترجاعه . ذلك بأن بيئتهم الاجتماعية تتألف من وجود وأعمال رجال متمدنين ، ومن أثر عاداتهم فى التفكير والشعور . ومن يتجاهل عمل البيئة الحاضرة فى توجيه الأحداث ، كمن يتنازل عن وظيفة التربية سواء بسواء . وفى ذلك يقول أحد علماء الحياة « إن تاريخ نشوء الحيوانات المختلفة .. ملىء .. بسلسلة من مختلف المحاولات القوية المبتكرة (التى طالما يفشل فيها الحيوان) فى سبيل الإفلات من ضرورة الإعادة ، والاستعاضة عن أساليب الأجداد بأساليب مباشرة أخصر منها » . و إنه لمن الغفلة ألا تعمد التربية عن فهم وروية لتيسير أمثال هذه المحاولات فى اختبار الأفراد ، والتكفل بزيادة نجاحها .

و بعد ففى هذه النظرية عنصران من الحقيقة يسهل تخليصهما من القرينة الخاطئة التى تفسدها . فهنالك من الناحية البيولوچية الحقيقة الأولية وهى أن كل طفل يولد مزوداً بما نراه من مجموعة الفعاليات المندفعة ليس إلا ، وأن هذه الفعاليات عمياء وعرضية لا ضابط لها ، وكثير منها يصطدم بعضه ببعض ، ولا تكون متكيفة بحسب البيئة المتصلة بها . أما الحقيقة الثانية فهى أنه من الحكمة أن نغنم من نتاج الماضى مايعيننا على حياتنا المقبلة ؛ فلا خلاف فى أنه إذ يمثل خبرة الإنسان الغابرة قد تكون قيمته للخبرة المقبلة عظيمة جداً . فتراث الماضى الأدبى إذ يحوزه الناس و ينتفعون به ، إنما يصبح جزءاً من بيئتهم الراهنة . ولكن الفرق

عظيم بين أن نتخذ هذا التراث مورداً فى أيدينا فى الوقت الحاضر ، و بين أن نتخذ منه معايير وأمثلة رجعية نسلك على غرارها .

(١) إن الانحراف عن وجه الصواب فى النقطة الأولى ، يأتى عادة من سوء استعمالنا لفكرة الوراثة ، إذ نفرض أن معنى الوراثة هو أن الحياة الماضية قد عينت بصورة من الصور أهم صفات الفرد ، وأن هذه الصفات ثابتة فيه فلا نكاد ندخل عليها من التبدل شيئاً مذكوراً . ونحن بذلك نجعل أثر الوراثة مناقضاً لأثر البيئة ، فتصغر أهمية البيئة فى أعيننا . ولكن الحقيقة أن الوراثة ، من وجهة نظر التربية ، هى عبارة عن مواهب الفرد الأصلية لا أكثر ولا أقل . وعلى التربية أن تأخذ الكائن كما هو — أى أن تعتبر الحقيقة الأساسية ، وهى أن فلاناً من الناس مزود بهذه الفعاليات الفطرية أو تلك لاغير . أما أنها نشأت على هذه الصورة أو تلك ، أو أنها انحدرت إلى الفرد من أسلافه ، فأمر — على أهميته للعالم البيولوجى — لا يهم المربى بصورة خاصة بقدر ما يهمه وجود هذه الفعاليات الآن . وهب شخصاً أقيم مستشاراً أو مرشداً لغيره فيما ورثه من ملك ؛ فمن الواضح أن يكون على خطأ إذا أشار بأن الإرث قد رسم لهذا الملك قبلا حدود التصرف فيه ، لأنه موكل بأن يستغل الشىء الموجود على أحسن الوجوه وأكملها ، وأن يهيئ لذلك أنسب الظروف وأفعلها . وبديهى أنه كما لا يمكن للمرء أن يستعمل ما لا وجود له بين يديه ، كذلك الشأن مع المربى . وبهذا المعنى تحدد الوراثة التربية . والتسليم بهذه الحقيقة يغنى عن تجرع الغيظ وتضييع الجهود اللذين ينجمان عما اعتدنا محاولته من تصيير الأفراد بالتعليم شيئاً لم يؤهلهم استعدادهم الفطرى له . على أن هذه العقيدة لا تعين لنا ماذا نصنع بهذه الاستعدادات الموجودة . والحق أننا إذا استثنينا المعتوهين نجد أن الاستعدادات الأصيلة ، حتى عند الأغبياء ، فيها من التنوع والقوة الكامنة أكثر مما تفى معرفتنا الحاضرة بطرائق استغلاله ؛ فإن كان إذاً أول ما يتحتم علينا هو دراسة استعدادات الفرد ونقائصه الفطرية ، فإن الخطوة المهمة التى تلى ذلك هى أن نعد له البيئة التى تشغل بأحسن الوجوه الفعاليات الموجودة فيه أيا كانت .

واللغة من خير ما يدل على العلاقة بين الوراثة والبيئة . فلو أن طفلا ولد فاقداً أعضاء

النطق التى تخرج منها المقاطع الصوتية ، وأعضاء السمع وسائر المستقبلات الحية (Sense-Rceptors) ، ولم تكن هنالك روابط بين هذين الجهازين ، فمن العبث وتضييع الوقت أن نحاول تعليمه الكلام . فهو قد ولد بهذا النقص ، ولزام على التربية أن تقبله بحدوده هذه . أما إذا ولد مزوداً بالكفاية الطبيعية للكلام ، فإن هذه الكفاية لا تضمن تكلمه بأية لغة كانت ، كما أنها لا تعين نوع اللغة التى سيتكلمها . إن البيئة التى تجرى فيها فعالياته وبها تنفذ هى التى تعين هذه الأشياء . فلوأنه عاش فى بيئة بكماء غير اجتماعية ، حيث يأبى الناس التحدث بعضهم إلى بعض ، وإنما يستخدمون النزر اليسير من الإشارات التى لا يستطيعون بغيرها المضى فى شئون حياتهم ، لقصر دون تعلم لغة النطق كمن فقد أعضاء النطق سواء بسواء . وهب الأصوات التى يحدثها وقعت فى بيئة يتحدث أفرادها باللغة الصينية ، فإن الفعاليات التى تحدث أصواتاً تشبه أصوات اللغة الصينية هى التى تنتخب وتتوافق . وهذا المثل ينطبق على كل ما يدخل فى دائرة قابلية التعلم فى الفرد ، فإنه يضع إرث الماضى فى موضعه الصحيح حيال مطالب الحاضر وفرصه .

(٢) أما القول بأننا نجد أصلح المواد الدراسية فى النتاج الثقافى للأجيال الماضية (سواء أكان ذلك بصورة عامة أم على الأخص فى تلك الآداب التى أنتجها العصر الذى يزعمونه مماثلا للمرحلة التى يجتازها المتعلمون أثناء نشوئهم) ، فما هو إلا مثال آخر على الفصل بين عملية النمو ونتاجه ، وهو ذلك الفصل الذى سبق أن فندناه . إن وظيفة المادة الدراسية فى التربية هى إبقاء عملية النمو حية على نحو يسهل استمرار حياتها فى المستقبل . غير أن الفرد لا يستطيع أن يحيا إلا فى حاضره ، وليس الحاضر مجرد شىء يأتى فى أعقاب الماضى ولا هو وليده فحسب ؛ إنه الحياة كما هى إذ تترك الماضى وراءها . فدراسة منتوجات الماضى لن تعيننا على فهم الحاضر ، لأن الحاضر لا يُرَد إلى منتوجات الماضى ، بل يرد إلى الحياة التى أنتجت هذه المنتوجات . ومعرفة الماضى وتراثه أمر ذو بال عند ما تتغلغل إلى الحاضر ليس إلا . والخطأ فى جعل مأثورات الماضى ومنقولاته مادة التربية الأساسية ، هو أنها تفصم الرباط الحيوى الذى يربط الحاضر بالماضى ، وتجنح إلى أن تجعل الماضى منافساً للحاضر ، والحاضر أشبه بتقليد عقيم للماضى ؛ فتصبح الثقافة — والحالة هذه — ضرباً من الحلية وفناً من السلوى نعتصم به ونلجأ إليه ، فيفر الناس من فجاجة الحاضر إلى ما يتخيلونه فى الماضى من روائع مصقولة ،

بدلا من أن يستخدموا ما يقدمه لهم الماضى واسطة لإنضاج هذه الفجاجات .

وصفوة القول أن الحاضر يولد لنا المشاكل التى تدفعنا إلى البحث عما قد يوحيه إلينا الماضى من الحلول لها ، والتى تكسو بالمعانى ما نجده فى الماضى أثناء بحثنا . فليس الماضى ماضياً إلا لأنه لا يشتمل على ما يتميز به الحاضر . إذاً فالحاضر المتحرك إلى الأمام يشمل الماضى على شرط أن يستغله فى توجيه حركته . إن الماضى ينبوع للخيال فياض ، إذ يضيف إلى الحياة بعداً ، ولكن على أن نعتبره ماضياً للحاضر لا عالماً منفصلا غير العالم الحاضر . إن المبدأ الذى يقلل من عملية الحياة والنمو الحاضرة — وهى الشىء الوحيد الذى نراه شاخصاً نصب أعيننا دائماً — لا مناص له من أن ينظر إلى الماضى ، لأن الأهداف التى يؤم بها المستقبل بعيدة جوفاء . فهو بعد أن أدار ظهره إلى الحاضر ، قد حرم كل السبل للرجوع إليه محملا بما قد غنمه من الماضى . بينما العقل الذى يحس إحساساً تاما بحاجات الحياة الواقعية وفرصها تثور فيه أشد بواعث الاهتمام بأصول الحاضر ، ولا حاجة له للتفتيش عن طريق يعود بها إلى الحاضر لأن صلته به لم تنقطع قط .

٣ — التربية تكوين جديد (Reconstruction) :

وعلى خلاف هاتين الفكرتين — فكرة انكشاف القوى الكامنة من الداخل وفكرة تكوينها من الخارج بالطبيعة الفطرية أو بتراث الماضى الثقافى — نرى أن فكرة النمو من حيث هى مثل أعلى تؤدى بنا إلى أن التربية هى عملية مستمرة من التنظيم أو التكوين الجديد للخبرة ، فلها فى كل حين هدف فورى ، وعلى قدر ما يكون للفعالية من أثر تربوى تراها تصل إلى ذلك الهدف وهو التحوير المباشر لنوع الخبرة . وهكذا تنزل الطفولة والفتوة والرشد كلها فى منزلة من التربية سواء ، بمعنى أن ما نتعلمه حقاً فى أى دور من أدوار الخبرة هو الذى يعطى للخبرة قيمتها ؛ وإن وظيفة الحياة الأساسية فى كل مرحلة من مراحلها هى زيادة الحياة ثراء واتساعا فى معناها الملموس .

نخرج من هذا بتعريف فنى للتربية : وهو أن التربية هى ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة ، الذى يزيد فى معناها وفى المقدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية .

(١) إن زيادة المعنى يقابل زيادة إدراكنا لما بين فعالياتنا من ترابط واطراد . إن الفعالية

تبدأ بصورة مندفعة أى أنها عمياء ؛ فهى لا تدرك ما هى بصدده ، أى أنها لا تدرك تفاعلها مع غيرها من الفعاليات . فالفعالية التى تربى صاحبها وتعلمه ، تبصره بما كان قد غاب عنه من علاقات وارتباطات . ولنعد إلى مثالنا البسيط وهو أن الطفل الذى يمد يده إلى اللهيب تحترق يده ، ويدرك بعد ذلك أن عملية ما ، هى عملية لمس اللهيب ، إذا ارتبطت بعملية أخرى هى عملية رؤية اللهيب (والعكس بالعكس) كان معناها الحرارة والألم ، أو أن معنى اللهيب هو كونه مصدراً للحرارة . ولا تختلف فى شىء من ذلك الأعمال التى يزيد بها العالم فى مختبره علمه باللهب اختلافا أساسياً . فإنه بقيامه ببعض الأعمال يخرج إلى حيز المحسوس ما كان غاب عنه سابقاً من العلاقات بين الحرارة وغيرها من الأشياء . ومن ثم يزداد معنى أعماله فيما يتعلق بهذه الأشياء ، ويتحسن إدراكه لما يعمله أو لما هو « بصدده » عند استخدامه لهذه الأشياء . بل إنه ليستطيع أن يقصد التوصل إلى نتائج معينة ، بدل أن يترك النتائج تحدث عفواً . كل ذلك أساليب مترادفة للتعبير عن شىء واحد . وإذاً فمعنى اللهيب قد زاد دفعة واحدة حتى أصبح كل ما نعرفه عن الاحتراق والتأكسد والضوء والحرارة جزءاً لا يتجزأ من مدلوله الفكرى .

(٢) أما الناحية الأخرى للخبرة المربية فهى ما تمدنا به من مقدرة على توجيه الخبرات المستقبلة والسيطرة عليها . فإذا قلنا إن الفرد يدرك ما هو بصدده من الأعمال ، أو يستطيع أن يقصد إلى نتائج معينة ، فإننا نعنى بالطبع أنه يحسن التنبؤ بما قد يقع من النتائج ، فيصبح فى مقدوره إذاً أن يستعد أو يتهيأ للأمر قبل وقوعه ، فيجنى النتائج المفيدة ويتجنب العواقب الوخيمة . إذاً فالخبرة المربية حقاً ، أى الخبرة التى تحمل التعليم فى تضاعيفها وتزيد المقدرة ، تفترق عن الأعمال الآلية الرتيبة من ناحية ، وعن الأعمال التى يدفع إليها النزق والنزوات المتقلبة من ناحية أخرى .

(١) أما فى الأعمال النزقة فإن الفرد « لا يهتم بالعواقب » فيطلق لنفسه العنان منصرفا عن وصل نتائج عمله (وهى شواهد ارتباط هذا العمل بغيره من الأشياء) بالعمل ذاته . ومن عاداتنا أن نضيق ذرعا بمثل هذه الأعمال التى تسير على غير هدى وتدبر ، ونعدها أذى مقصودا أو إهمالا أو استخفافا بالقوانين . وقد نميل إلى رد هذه الأعمال الخالية من الهدف إلى طباع الفرد بقطع النظر عن أى شىء آخر . والحق أنها أعمال انفجارية ، سببها عدم

تكيف الفرد وفق محيطه . و إنما تكون أعمال الأفراد نزقة عندما يعملون بما يقال لهم أو بما يملى عليهم من الخارج دون أن يكون لهم فى ذلك هدف أو حظ من إدراك علاقة العمل بغيره من الأعمال . حقا قد نتعلم ونحن نقوم بأعمال لا نفقه لها معنى ، بل قد تصدر عنا حتى فى أكثر أعمالنا رشدا أشياء كثيرة لا نقصدها ، لأننا لا ندرك أو لا نتوقع القسم الأعظم من ارتباطات العمل الذى نقصده . على أننا لا نتعلم إلا لأننا بعد قيامنا بالعمل نرى النتائج التى غابت عنا قبلا . ولكن انظر إلى القسط الأوفر من أعمال المدارس ، تر أنه عبارة عن قواعد موضوعة يفرض على التلاميذ العمل بها ، بطريقة لا يستطيعون معها حتى بعد اختتام عملهم أن يصلوا إلى معرفة وجه الارتباط بين النتيجة — أو قل الجواب — والطريقة التى اتبعوها فى العمل ؛ فهو فى نظرهم لا يعدو أن يكون ضربا من الحيل والأعاجيب . ومثل هذا العمل فى جوهره يدخل فى عداد الأعمال النزقة ، ويكون مدعاة لنشوء عادات نزقة أيضا .

(ب) وأما العمل الرتيب أو الآلى فقد يزيد مهارة الفرد فى القيام بنوع خاص من الأعمال ، وبهذا المقدار يصح القول عنه إنه ذو أثر تربوى ، ولكنه لا يؤدى إلى إدراك احتمالات أو علاقات جديدة ؛ ومن ثم فانه يضيق أفق المعانى بدل أن يوسعه . ولما كانت البيئة يعتريها التغير ، ولما كان لزاما علينا أن نعدل طريقتنا فى العمل حتى نكفل له الارتباط المتوازن مع الأشياء ، أصبح الجمود على طريقة نمطية ضيقة فى العمل أمرا محفوفا بالخطر كلما جدت المواقف الحرجة العسيرة ، إذا تستحيل « المهارة » التى نباهى بها إذ ذاك عجزاً فاضحا .

فالفارق الجوهرى بين الفكرة التى تنظر إلى التربية على أنها تكوين جديد مطرد ، وسائر الأفكار التى تأخذ الأمر من ناحية واحدة ، مما سبق ان جرّحناه فى هذا الفصل والفصل السابق ، هو أنها توحّد بين الهدف (النتيجة) والعملية . وفى هذا القول تناقض لفظى ، ولكنه لفظى ليس غير ، ومعناه أن الخبرة ، من حيث هى عملية فعالة ، تستغرق وقتاً ، ويكتمل طورها الأخير طورها الأول ، فتتضح بذلك العلاقات المنطوية فيها مما لم نكن ندركه قبلا . فالنتيجة الأخيرة هى التى تكشف معنى ما سبقها ، على حين تخلق الخبرة بأجمعها اتجاها أو ميلا إلى الأشياء التى تحمل ذلك المعنى . وكل خبرة مطردة كهذه هى خبرة مربية . والتربية كل التربية هى فى الحصول على مثل هذه الخبرات .

لم يبق علينا إلا أن نبين (وذلك ما سنخصه بنصيب أوفر من العناية فيما بعد) أن

التكوين الجديد للخبرة قد يكون اجتماعيا كما قد يكون شخصيا . فلقد تحدثنا لغرض التيسير فى الفصول السابقة عن تربية الأحداث تربية تنفخ فيهم روح الجماعة التى ينتمون إليها ، كأنها نوع من لحاق الأطفال بالكبار فى استعداداتهم وموارد خبرتهم . إن جل هذه الفكرة ينطبق على المجتمعات الراكدة ، التى تجعل من المحافظة على العادات المقررة مقياسا لقيم الأشياء ، لا على الجماعات المندفعة فى التقدم . فإن هذه تحاول صوغ خبرات النشء صوغاً لا يجعلهم يعودون إلى الأخذ بالعادات الشائعة ، بل يكوّنون عادات أحسن منها ، وبذلك يصبح المجتمع الراشد الجديد أرقى من المجتمع الحاضر . ولقد عرف البشر بعض العرفان من زمن طويل إمكان اصطناع التربية اصطناعا مقصودا لاستئصال الآفات الاجتماعية الصريحة بتوجيه النشء فى سبل لا تؤدى بهم إلى هذه الآفات ، وفكروا بعض التفكير فى مدى اصطناع التربية أداة لتحقيق أفضل آمال البشر فى الحياة . على أننا لا نزال ولا شك بعيدين كل البعد عن معرفة قوة التربية الكامنة من حيث هى وسيلة إيجابية لتحسين المجتمع ، وعن إدراك أنها لا تمثل نمو الأطفال والناشئة فقط ، بل تمثل أيضا الهيئة الاجتماعية المقبلة التى ستتألف منهم .

الخلاصة

إن نظرتنا إلى التربية قد تستند إما إلى الماضى أو إلى المستقبل ، أى أنها قد تعتبر عملية تكييف المستقبل وفق الماضى أو عملية استغلال الماضى مورداً لمستقبل يتطور ويتقدم . أما فى الحالة الأولى فإننا نأخذ من الماضى مقاييسنا ونماذجنا فى العمل ، فنعتبر العقل عندئذ مجموعة من مواد ناتجة عما يقدم إليه من الأشياء ، ومن ثم تؤلف الصور العقلية الأولى المواد التى تمتزج بها الصور الجديدة وتتمثل . إن الإلحاح فى العناية بخبرات الأحداث الأولى أمر بالغ الأهمية والخطر ، ولا سيما لأن هنالك ميلا إلى التهوين من شأنها ، على أن هذه الخبرات لا تتألف من مواد تقدم إلى الفرد من الخارج ، بل من التفاعل بين الفعاليات الفطرية وبين المحيط ، مما يفضى إلى تبدل متدرج الارتقاء فى كل منهما . وموضع النقص فى نظرية هربارت القائلة بتكوين العقل بما يقدم إليه من الصور هو إهمالها هذا التفاعل والتبدل المستمرين .

وهذا النقد نفسه ينطبق على النظريات التى تستقى مواد الدراسة الأساسية من التراث الثقافى فى التاريخ البشرى ، وتخص منه التراث الأدبى ، لأنه لما كانت هذه المواد مقطوعة الصلة بالبيئة الحاضرة التى يعمل فيها الأفراد ، فإنها تشكل نوعا من البيئة يناهض البيئة الحقيقية ويلهى الفرد عنها . إن قيمة هذه المواد هى فيما نستفيده منها فى زيادة معانى الأشياء التى نستعملها فى حياتنا الراهنة . أما نظرية التربية التى نبسطها فى فصولنا هذه فتتلخص فى فكرة تكوين الخبرة تكويناً جديداً مطرداً ، وهى فكرة متميزة عن التربية من حيث هى إعداد لمستقبل بعيد ، أو انكشاف أو تكوين خارجى ، أو إعادة للماضى .

الفصل السابع

الفكرة الديمقراطية فى التربية

لقد قصرنا أغلب عنايتنا حتى الآن ، إلا عرضاً ، على بحث التربية كما قد نجدها فى أى نوع من أنواع المجتمعات . وعلينا الآن أن نوضح كيف تختلف التربية روحا ومادة وأسلوباً بحسب اختلاف الجماعات التى تعمل فيها . فالحق أن قولنا بأن التربية وظيفة اجتماعية ترمى إلى توجيه النشء وتنميتهم بإشراكهم فى حياة المجتمع الذى ينتمون إليه ، هو كقولنا بأن التربية تتغير بحسب نوع الحياة الذى يسود المجتمع . وهذا يصدق فى الأخص لا على الجماعة التى تتغير فقط ، بل على التى تطمح إلى نوع من التغيير يفضى بها إلى التقدم أيضاً ، فتتخذ فى التربية أساليب ومعايير تختلف عن تلك التى ترمى إلى مجرد الاحتفاظ بعاداتها وتخليدها . فإذا أردنا أن نطبق ما أسلفنا بيانه من المبادئ العامة على أساليبنا فى التربية العملية ، لزم أن ندرس عن كثب طبيعة الحياة الاجتماعية الحاضرة .

١ — مضمنات الاجتماع الانسانى :

المجتمع كلمة واحدة ولكنه أشياء كثيرة . فلاجتماع الناس طرق وأغراض شتى ، والفرد منهم ينتظم فى مختلف الجماعات ويكون خلطاؤه فيها متباينين كل التباين حتى ليتراءى أنه لا يجمع بينها إلا كونها أنماطا من الحياة المجتمعة ، ففى كل نظام اجتماعى واسع جماعات صغيرة متعددة لا سياسية فحسب ولكن صناعية وعلمية ودينية . فهناك الأحزاب السياسية بأهدافها المتباينة ، والفرق الاجتماعية ، والزمر ، والعصابات ، والشركات التعاونية والمساهمة ، والجماعات التى توثق عراها وشائج القربى ، إلى غير ذلك مما لا نهاية لاختلافه وتنوعه . وهناك كثير من الدول الحديثة وبعض الدول القديمة تموج بشتى أجناس البشر على اختلاف لغاتهم وأديانهم ودساتيرهم الخلقية وتقاليدهم . وبهذا الاعتبار نرى كثيراً من الوحدات السياسية الصغيرة ، كإحدى مدننا الكبرى مثلا ، أدنى إلى أن تكون شتيتاً من جماعات مفككة الصلات من أن تكون جماعة شاملة متلاحمة فى الفكر والعمل[1] .

---

(١) انظر ص ٢٢ .

فالمجتمع والجماعة إذاً مصطلحان غامضان لهما معنيان : امتداحى أو معيارى ، ووصفى : أى معنى فقهى ومعنى واقعى . ويغلب أن يفضل المفهوم الأول فى الفلسفة الاجتماعية إذ يعتبر المجتمع فى طبيعته وحدة كاملة . وتؤكد الصفات التى تصاحب هذه الوحدة من تعاطف واشتراك فى الأغراض والمصالح وإخلاص للأهداف العامة . بيد أننا إذا نظرنا إلى الحقائق التى تشير إليها كلمة المجتمع بدل أن نحصر انتباهنا فى مدلولها الذاتى ، لم نر فيها تلك الوحدة ، بل لرأينا جماعات متعددة صالحة وطالحة . فمنها عصابات تجتمع على الإثم ، وأصحاب أعمال يفتكون بالجمهور إذ هم يقومون على خدمته ، وكتل سياسية يجمعها السلب والنهب . فإذا قيل إن هذه المنظمات ليست مجتمعات لأنها لا تفى بالمطالب المثلى لفكرة الاجتماع ، كان بعض جوابنا أننا بذلك نجعل فكرة المجتمع شيئاً ممعناً فى « المثالية » لا نفع فيه لبعده عن الواقع ؛ وكان بعضه الآخر أن كل واحدة من هذه المنظمات ، مهما تعارضت مصلحتها مع مصالح الجماعات الأخرى ، لها من الخصال الحميدة التى يتصف بها « المجتمع » مايحكم الرابطة بين أفرادها . « فالشرف بين اللصوص[1] » أمر معروف ، كما أن للعصابة الواحدة منهم مصلحة مشتركة بالنسبة لأفرادها . كذلك تتميز العصابات بما بينها من شعور الإخاء ، كما تتميز الزمر الصغيرة بالإخلاص لقوانينها الخاصة . وقد يكون من أظهر الصفات فى حياة بعض الأسر التجافى عن الغرباء والريبة فيهم والحسد لهم ، ولكنها تكون فى داخلها مثالا للمحبة والتعاون . فكل تربية تقوم بها فئة تجنح إلى أن تدخل أعضاءها فى سلكها ، إلا أن نوع هذا الإدخال الاجتماعى وقيمته موقوفان على عادات تلك الفئة وأهدافها .

ومن هنا تعاودنا الحاجة إلى مقياس لقيمة أشكال الحياة الاجتماعية . وإذ نبحث عن هذا المقياس فلنحذر التطرف فى ناحيتين : أولاهما أننا لا نستطيع أن نخلق من مخيلتنا شيئاً نعتبره مجتمعاً مثالياً ، بل يجب أن نبنى فكرتنا على ما هو كائن من المجتمعات حتى نضمن على وجه ما أن مثلنا الأعلى قابل للتطبيق ؛ وثانيتهما أنه لا يكفى للمثل الأعلى كما رأينا أن يكرر الخصال الموجودة فى المجتمع بالفعل . وإذاً فالقضية هى استخلاص الصفات المستحبة فى أشكال الحياة الاجتماعية الراهنة واستعمالها أداة لنقد البغيض من مظاهرها واقتراح وجوه

---

(١) مثلى إنكليزى . (المترجم)

تحسينها . إنا لنجد فى كل جماعة — حتى فى عصبة اللصوص — مصلحة مشتركة ونصيباً من التفاعل والتعاون بينها و بين غيرها من الجماعات ؛ ومن هاتين الصفتين نشتق مقياسنا وهو : (١) ما مبلغ التعدد والتنوع فى المصالح التى يكون الاشتراك فيها عن علم وقصد ؟ (٢) إلى أى مدى من الحرية والكمال يبلغ التعاون مع الجماعات الأخرى ؟ ولنطبق هذين الاعتبارين على عصابة من المجرمين مثلا ، نر أن الروابط المتعمدة التى تربط أعضاءها قليلة العدد حتى تكاد تنحصر فى مصلحة السلب المشتركة . ثم هى إلى ذلك تباعد بطبيعتها بينهم و بين الجماعات الأخرى من ناحية ما يتبادلونه جميعاً من قيم الحياة . ومن ثم فالتهذيب الذى تمنحه جماعة هذا شأنها تهذيب جزئى منحرف . أما إذا أخذنا نوع الحياة العائلية الذى ينطبق عليه مقياسنا ، رأينا جميع أفراد العائلة يشتركون فى مصالح مادية وفكرية وجمالية ، و إن تقدم أحدهم له وزن فى خبرة الباقين ، لأن انتقاله سهل ميسور ؛ فضلا عن أن العائلة لا تبقى وحدة منفصلة عن غيرها و إنما توثق صلاتها بالهيئات التجارية والمدارس وجميع الهيئات الثقافية وأمثالها ، وتؤدى واجبها نحو النظام السياسى القائم مستمدة منه بدورها عوناً وتأييداً . وصفوة القول أن هنالك مصالح كثيرة تتعمد العائلة اقتسامها وتبادلها ، كما أن بينها و بين ألوان الاجتماع الأخرى نقاطاً كثيرة للاتصال الحر .

(١) ولنطبق العنصر الأول من هذا المقياس على دولة محكومة حكما استبداديا . ليس من الصحيح أن يقال إن المصلحة المشتركة بين الحاكمين والمحكومين مفقودة فى مثل هذا النظام ، إذ لا بد لأولى الأمر أن يستحثوا فعاليات الشعب الفطرية بصورة من الصور مبتعثين بعض قواه على البروز . وقد قال تاليران (Talleyrand) إن للحكومة أن تصنع بحرابها كل شىء إلا أن تقعد فوقها . وأقل ما فى هذه العبارة الساخرة الإقرار بأن الرباط بين الحاكمين والمحكومين ليس مجرد القوة القاهرة . وقد يقول قائل إن هذه الفعاليات المستثارة هى فى حد ذاتها مُحطة وغير مشرفة ، و إن حكومة هذا شأنها لا تستثير فى الناس سوى استعدادهم للخوف . وهذا القول صواب إلى حد ما ، ولكنه قد فات على قائله أن الخوف ليس فى كل الأحوال أمراً مستكرهاً فى اختبار البشر . فالحذر والحيطة والاحتراز والرغبة فى تبصر ما قد يحدث فى المستقبل اتقاء للضرر — هذه الصفات المستحبة هى نتيجة لاستثارة دافع الخوف ، على قدر ما يكون الجبن والاستكانة من نتائجه أيضاً . على أن الخطر

الحقيقى هو فى استثارة الخوف ليس غير ، إذ أن إلقاء الرعب فى روع الأفراد و إيقاظ أمل الثواب المادى فيهم من دعة وراحة وما إليهما يؤدى إلى إهمال تحريك كثير من استعداداتهم الأخرى أو أنه يحركها على وجه يؤدى إلى اعوجاجها . فبدل أن يستعمل الأفراد استعداداتهم فيما يعود عليهم بالخير ، تراهم لا يعدون أن يكونوا عبيداً مسخرين لاجتلاب اللذة واجتناب الألم .

وهذا مرادف لقولنا إنه ليس هنالك عدد كبير من المصالح المشتركة ، و إن التعامل الحر بين أعضاء المجتمع مفقود ، و إن البواعث ورجاعها تصدر فى الأغلب من جهة واحدة . أما إذا كان المراد زيادة عدد القيم المشتركة فلا بد أن تتاح لأعضاء المجتمع الفرص المتكافئة للأخذ والعطاء فيما بينهم ، أى ينبغى أن يتنوع ما يشتركون فيه من الأعمال والاختبارات ، و إلا فإن المؤثرات التى تربى البعض على أن يكونوا سادة تربى البعض الآخر على أن يكونوا عبيداً . و إذا امتنع بين الطائفتين التبادل الحر لشتى ألوان الخبرة فى الحياة ، فقدت الخبرة لديهم جانباً من معناها . إن فصل المجتمع إلى طبقتين خاصة وسوقة يحول دون الاتصال الاجتماعى ، وبذلك يوقع بالخاصة أضراراً لا تقل عن تلك التى يوقعها بالسوقة ، و إن كانت بالنسبة إليها غير ظاهرة ولا ملموسة ، إذ تعقم ثقافتهم وترجع إلى ذاتها تأخذ عنها زادها . ومن هنا يصبح فنهم مظهراً فارغا وصناعة ؛ ويغدو يسارهم ترفا ، وعلمهم سرَفا فى الاختصاص ، وخلقهم انقا بعيداً عن الإنسانية .

إذاً فالافتقار إلى التعامل الحر المتكافئ الذى يجىء من تنوع المصالح المشتركة بين الأفراد يخل بتوازن البواعث الفكرية . ذلك أن تنوع البواعث معناه الجدة ، والجدة معناها التحدى للفكر . فكلما انحصر نطاق العمل فى أمور قليلة معينة — مثلما يحدث عند إقامة حواجز بين الطبقات تمنع تبادل الخبرة تبادلا كافياً — أصبح عمل الطبقة المحرومة رتيباً ، وعمل الطبقة المتمتعة شهويا انفجاريا خلواً من الهدف . وقديماً عرف أفلاطون العبد بأنه هو الذى يتقبل ما يفرضه عليه غيره من غايات تعين سلوكه ، وهذه الحالة قد توجد و إن لم يوجد الاسترقاق بمعناه القانونى . نجدها حيثما يشترك الناس فى عمل نافع اجتماعياً دون أن يتفهموا هذه المنفعة أو يكون لهم فيها مصلحة أو اهتمام شخصى . وما أكثر ما نسمع عن الإدارة

العلمية للعمل ، بيد أن من ضيق النظر أن نقصر مهمة العلم الذى يحقق لنا الكفاية فى العمل على مجرد حركات العضلات . فأهم مجال أمام العلم هو استكشاف العلاقات بين الإنسان وعمله ، بما فى ذلك علاقاته مع سائر المشتركين معه فى العمل ، مما يثير رغبته الرشيدة فيما يقوم به من الأعمال . إن إتقان الإنتاج كثيراً ما يتطلب تقسيم العمل ، ولكن العمل يهوى إلى مرتبة الأعمال الآلية الرتيبة ما لم يدرك العمال ما تتضمنه أعمالهم من علاقات فنية وفكرية واجتماعية ، فيزاولونها بسبب اندفاعهم إليها بهذه الضروب من الإدراك . أما الميل إلى حصر الكفاية فى العمل والإدارة العلمية وما إليها فى الأمور الفنية (Technical) الظاهرة البحتة ، فما هو إلا دليل على انحراف باعث التفكير إلى جهة واحدة عند المهيمنين على الصناعة الواضعين لأهدافها . وإذ كان هؤلاء يعوزهم الاهتمام الشامل المتزن بالقضايا الاجتماعية ، فليس ثمة لديهم من البواعث ما يكفى للتنبه إلى ما فى الصناعة من علاقات وعناصر إنسانية . ومن هنا ينحصر ذكاؤهم فى العوامل التى لا تعنى إلا بالإنتاج الصناعى وترويجه فى الأسواق . ولا شك أننا نستطيع إنماء ذكاء متسعر حاد ضمن هذه الحدود الطبيعية ، ولكن لا يفوتنا أن إسقاط العوامل الاجتماعية الهامة من الحسبان معناه انعدام العقل المدبر وما يقابل ذلك من انحراف فى الحياة العاطفية .

(ب) إن هذا المثل الذى أوردناه (ويجب تطبيق مغزاه على كافة المجتمعات التى ينقصها تبادل المصالح) يوصلنا إلى نقطتنا الثانية . إن انفراد عصابة اللصوص وانعزالها يبرزان لنا روحها الناشزة على المجتمع . على أن هذه الروح توجد فى كل مجتمع يبلغ حرصه على « مصالحه الخاصة » أن يمنعه تمام تبادل العمل مع غيره ، حتى ليصبحن غرضه الأكبر صيانة ما اكتسبه لا تقدمه وإعادة تنظيم نفسه بتوسيع علاقاته مع غيره . وهذا شأن الأمم فى انعزالها ، والأسر فى اقتصارها على شؤونها الداخلية كأن ليس بينها وبين الحياة الفسيحة علاقة ، والمدارس فى انفصام عرى ارتباطها بالبيت والمجتمع ، وكذلك انقسام المجتمع إلى موسرين وفقراء ، ومتعلمين وجهلاء . والنقطة الجوهرية فى كل هذا أن العزلة مدعاة لنمطية نظم الحياة وقلة مرونتها ، ومنبع لمثل عليا قائمة على الأثرة والجمود . وليس من قبيل الاتفاق أن القبائل المتوحشة تنظر إلى الغرباء عنها نظرتها إلى أعدائها ، فمصدر ذلك أنها لا تفرق بين خبرتها الحاضرة وتمسكها بعاداتها القديمة . ومن ثم فخوفها من الاتصال بغيرها أمر منطقى

تماما ، إذ قد ينشأ عنه انحلال عاداتها ، لا بل إنه ليؤدى حتما إلى التجديد فيها . ومن المعروف أن يقظة الحياة العقلية وتوسعها موقوفان على اتساع مدى الاتصال بالبيئة المادية ، ولكن انطباق هذا المبدإ على ناحية العلاقات الاجتماعية التى قد نتجاهلها أبلغ شأنا وأعظم قدراً .

ولقد رافق كل دور من أدوار التوسع فى تاريخ البشر وجود عوامل كانت تميل إلى محو المسافات بين الشعوب والطبقات التى كانت قبل متباعدة ؛ لا بل إن ما ندعيه للحرب من فوائد — على قدر ما فى هذا الادعاء من حقيقة — منشؤه أن نزاع الشعوب يضطرها على الأقل إلى الاتصال فيمكنها من أن يتعلم بعضها عن بعض عرضاً فتتوسع بذلك آفاقها . هذا إلى أن الأسفار والاتجاهات الاقتصادية والتجارية قد قطعت فى الوقت الحاضر شوطا بعيداً فى سبيل تحطيم الحواجز الخارجية وربط الشعوب والطبقات بروابط وثيقة محسوسة ، ولم يبق فى الأكثر إلا أن ندرك المغزى الفكرى والعاطفى لهذا المحو المادى للأبعاد والمسافات .

٢ — المثال الديمقراطى :

إن دعامتى مقياسنا هذا تشيران إلى الديمقراطية . فالأولى لاتدل على زيادة تعدد النقاط التى تشترك فيها المصالح وتنوعها فحسب ، بل تبين كذلك كثرة اعتمادنا على اعتبار المصالح المشتركة عاملاً من عوامل السيطرة الاجتماعية . أما الثانية فليس معناها مجرد حرية التعامل بين الجماعات التى كانت من قبل منعزلة (إذا صح أن مجرد الرغبة فى العزلة تؤدى إليها) ، وإنما معناها تبدل عاداتها الاجتماعية أى التكيف المستمر الناتج عن مجابهة ما يجدّ من المواقف التى تنشأ عن شتى ضروب الاتصال . وهاتان هما الصفتان اللتان تميزان المجتمع الديمقراطى كل التمييز .

فأول ما نلحظه من ناحية التربية أن تحقيق شكل من الحياة الاجتماعية تتدخل فيه المصالح ويعتد فيه بالتقدم والتكيف من شأنه أن يجعل الجماعة الديمقراطية أكثر اهتماماً من غيرها بالتربية المقصودة المنظمة . ومن الحقائق المألوفة تعلق الديمقراطية بالتربية ؛ والتعليل السطحى لذلك أنه يتعذر النجاح على الحكومة القائمة على التصويت العام مالم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيباً من التربية ، لأن المجتمع الديمقراطى ، إذ

ينكر مبدأ السلطان الخارجى ، لابد أن يلتمس عنه بديلا فى ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار ، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية . على أن ثمة تأويلا أعمق ؛ فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة ، وإنما هى فى أساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة المتبادلة . إن ازدياد عدد الأفراد المشتركين فى مصلحة واحدة وانتشارهم على ظهر الأرض بحيث يصل كل منهم عمله بأعمال غيره معتبراً أعمال غيره مفيدة ومسددة لاتجاه عمله ، معناهما تحطيم الحواجز التى فرقت بين الطبقات والأجناس والأوطان وحالت بين الناس وإدراكهم مغزى أعمالهم كاملا . ذلك لأن ازدياد نقط الاتصال وتباينها مدعاة لتنوع البواعث التى يضطر الفرد إلى تلبيتها مما يحثه على تنويع عمله ، ومن ثم تتحرر قواه التى كانت تظل مكبوتة ما دامت حوافز العمل جزئية ، شأن ما يحدث حتما فى كل مجتمع يمتنع بانعزاله عن قبول كثير من المصالح .

والواقع أن ما تتميز به الديمقراطية من اتساع نطاق المصالح المشتركة وتحرر أنواع كثيرة من الكفايات الشخصية ، لم يقع بالطبع نتيجة تدبر أو جهد مقصود ، وإنما منشؤه ، على نقيض ذلك ، التطور الذى حدث فى أساليب الصناعة والتجارة والأسفار والهجرة والمواصلات مذ بسط العلم سلطانه على القوى الطبيعية . أما وقد ازدادت النزعة الفردية من ناحية ، واتسع نطاق الاشتراك فى المصالح من ناحية أخرى ، فعلينا أن نفكر فى بذل الجهود لتدعيمهما وزيادتهما سعة وانبساطا ، كما أنه من البديهى أن يتعين على الجماعة التى ترى فى انقسامها طبقات قضاء على كيانها ، تهيئة الفرص الفكرية لجميع أفرادها ميسرة عادلة . أما الجماعة المنقسمة إلى طبقات ، فإنها تحتاج إلى صرف عنايتها الخاصة فى تربية طبقتها الحاكمة ليس غير ، على حين أنه لا بد للجماعة الحية غير الراكدة التى إن طرأ عليها تبدل فى أية ناحية ، كان فيها من المسالك ما يكفل توزيعه فى جميع أرجائها ، أن تهتم بتربية أفرادها على الاستقلال الشخصى والابتكار وسرعة التكيف . وإلا فقد تفاجئهم الحوادث الجديدة وتجرفهم دون أن يفقهوا لها معنى أو رابطة ، ويكون من نتيجة ذلك تبلبل وارتباك تنتهزهما فئة قليلة لاستغلال الجهود العمياء التى يبذلها أولئك الذين تسير أعمالهم من الخارج .

٣ — الفلسفة الأفلاطونية فى التربية :

سنوضح فيما يلى من الفصول مدلولات الأفكار الديمقراطية فى التربية . أما فيما تبقى من هذا الفصل فسنبحث نظريات التربية التى ظهرت فى ثلاثة أعصر امتازت بوضوح المغزى الاجتماعى للتربية فيها . وأولى هذه النظريات التى نعالجها هى نظرية أفلاطون . فما من أحد استطاع أن يعبر خيراً من أفلاطون عن أن نظام مجتمع من المجتمعات يكون ثابتاً إذا كان كل فرد فيه يعمل ما يؤهله له استعداده الفطرى على النحو الذى يتحقق فيه النفع لغيره (أى يعمل للمجموع الذى ينتمى إليه) ، وأن وظيفة التربية هى اكتشاف هذه الاستعدادات والدأب على تهذيبها من أجل خير المجتمع . والحق أن كثيراً مما قلناه حتى الآن يرد إلى أفلاطون ، وهو أول من عمد إلى تعليمه للإنسانية . إلا أن بعض الظروف التى لم يكن لفكره هيمنة عليها ، ساقته إلى أن يضيق أفكاره فى ناحيتها العملية ، فلم يخطر بباله قط ما قد يتصف به الفرد والجماعة من تعدد الأعمال التى لا تعرف الحصر ، ومن ثم قصر نظره على عدد محدد من أصناف الاستعدادات والأنظمة الاجتماعية .

إن نقطة الابتداء عند أفلاطون هى أن تنظيم المجتمع يتوقف فى آخر الأمر على معرفة غاية الوجود ، فإن لم نعرف غايته تعرضنا لأحكام الصدفة والنزوات . وإن لم نعلم الغاية أو الخير ، لم يعد بين أيدينا معيار نقرر به بصورة معقولة الإمكانيات التى تستحق التشجيع وطريقة تنظيم الأوضاع الاجتماعية ؛ بل لن تكون لنا أدنى فكرة عن تحديد الأعمال وتوزيعها الصحيح — وهذا ما دعاه بالعدالة — من حيث هو ميزة من ميزات التنظيم الفردى والاجتماعى .

ولكن كيف السبيل إلى معرفة هذا الخير الدائم المطلق ؟ إننا إذ نعالج هذه المسألة نصطدم بعقبة قد تلوح مستعصية ، وهى أن مثل هذه المعرفة غيرميسورة إلا فى نظام اجتماعى متناسق عادل . ففى كل نظام آخر ما يشتت العقل ويضله من القيم الخاطئة ووجوه النظر الزائفة . ذلك بأن الجماعة المختل نظامها والمتفرقة أحزاباً تضع شتى المثل والمعايير ، فيستحيل اتساق التفكير على الفرد فى مثل هذه الأحوال . فالمجموع الكامل وحده هو الذى يتسق مع نفسه ولا يناقضها ، أما الجماعة التى تقوم على إعلاء عامل دون آخر بقطع النظر عما يستند

إليه هذا العامل من أسس معقولة متناسبة ، فلا شك فى أنها تسلم الفكر إلى الضلال إذ هى تفضل بعض الأشياء وتعرض عن البعض الآخر، فتنتج عقلية تبدو متحدة ، ولكن وحدتها متعملة مشوهة . إن التربية تنشأ فى آخر الأمر من المثل التى تقدمها لنا المؤسسات والعادات والقوانين . على أن مثلا كهذه لا تؤدى إلى التربية المثلى إلا فى حكومة عادلة ؛ وليس فى مقدور أى فرد من الأفراد أن يعرف غاية الأمور والمبدأ الذى تنتظم به إلا أولئك الذين تهذبت عقولهم تهذيباً صحيحاً . فنحن إذاً فى ظاهر الأمر فى دائرة لا سبيل إلى الانفلات منها . بيد أن أفلاطون اقترح لنا مخرجاً ، ففى وسع أناس قلائل هم الفلاسفة أو محبو الحكمة — أو الحق — أن يكتشفوا بالدرس المثل الصالحة للوجود الحق ولو على سبيل الإجمال . فإذا ما أتيح لحاكم قوى تأليف حكومة وفق هذه المثل ، أمكن من بعد ذلك الاحتفاظ بأنظمتها ، فيعد نظام فى التربية يعمل على غربلة الأفراد ، واكتشاف ما يصلحون له من الأعمال ، وإعداد الوسائل التى تعين لكل فرد العمل الذى تؤهله له طبيعته فى الحياة . فإذا قام كل بقسطه ولم يتعدّ حدوده قط ، أمكن حفظ نظام المجموع ووحدته .

ومن المستحيل أن نجد فى جميع المناهج والمذاهب الفلسفية اعترافا أوفى من اعتراف أفلاطون بأهمية النظم الاجتماعية فى التربية من جهة ، وباعتماد هذه النظم على الوسائل المستخدمة فى تهذيب النشء من جهة أخرى . كما أنه من المستحيل أن نجد إدراكا أعمق من إدراكه لوظيفة التربية فى اكتشاف استعدادات الأفراد وإنمائها وتدريبها على النحو الذى يضمن اتصالها بأعمال الآخرين . إلا أن المجتمع الذى بسط فيه نظريته هذه لم يكن من الديمقراطية بحيث يمكنه من أن يجد حلا لهذه المشكلة التى تجلت أمام عينيه واضحة كل الوضوح .

فهو حين يؤكد أن وضع الفرد فى الجماعة لا ينبغى أن يحدده مولده أو ثروته أو منزلته التقليدية أيا كان نوعها ، بل ينبغى أن تحدده طبيعته الخاصة بحسب ما تكشفها عملية التربية ، لم يدرك ما للأفراد من شخصيات فذة فريدة . فالأفراد عنده يترتبون فى طبقات ، لا بل فى بضع طبقات . ولذلك تقتصر وظيفة التربية على اختيار الأفراد وغربلتهم لتتمكن من تعيين إحدى الطبقات الثلاث التى ينتسبون إليها . ولما لم يكن فى فلسفة أفلاطون اعتراف بأن

كل فرد يؤلف طبقته الخاصة ، استحال عليه إدراك ما فى كل فرد من مقدرة على تنويع ميوله الحية أو مجموعات ميوله التى لا تقع تحت حصر . فهو لم يعترف إلا بقوى ثلاث فى تركيب الفرد مما يعجل جمود التربية فى كل طبقة ، لأن تنوع الميول وحده هو الكفيل باستحداث التغيير والتقدم .

من الأفراد من تتغلب على طبائعهم الشهوات فيضعهم أفلاطون فى طبقة الصناع والتجار التى تعبر عن الحاجات الإنسانية وتشبعها . ومنهم من تكشف التربية فيهم ، فضلاعن الشهوات ، سخاء الطبع والإيثار والشجاعة . فهؤلاء يصيرون للدولة مواطنيها وأتباعها وحماتها فى الحرب وحراسها فى الداخل إبان السلم . إلا أنهم محدودون بما يعوزهم من قوة العقل الذى هو الاستعداد لفهم الكليات ؛ فمن أوتى ذلك فقد أصبح كفياً لأعلى درجات التربية ، فيرقى على مر الزمن إلى مصاف المشرعين فى الدولة — إذ أن القوانين هى الكليات التى تهيمن على جزئيات الخبرة . فليس من الحق إذاً القول بأن أفلاطون قصد إلى إخضاع الفرد للمجموع . ولكن من الحق أن يقال إن عدم فطنته إلى ما لكل فرد من شخصية فذة متميزة غيرقابلة الموازنة بغيرها ، ومن ثم عدم فطنته إلى أن الجماعة قد تتغير مع بقائها مستقرة ، كل ذلك جعل مذهبه فى القوى النفسية والطبقات المحدودة العدد يؤدى فى نتيجته إلى فكرة إخضاع الفرد للمجموع .

وليس فى مكنتنا أن نبسط خيراً من أفلاطون نفسه يقينه من أن الفرد يسعد والجماعة تنتظم إذا قام كل فرد بالأعمال التى أوتى لها الاستعداد الطبيعى ، ومن أن وظيفة التربية الأولى هى أن تكشف هذا الاستعداد لصاحبه وتدربه على حسن استغلاله . إلا أن تقدم العلم قد أظهر لنا أن فكرة أفلاطون فى حشد الأفراد وقواهم الأصلية فى أصناف يسيرة العدد منفصلة متمايزة ، ليست إلا فكرة سطحية ، وعلمنا أنه لا حد لتنوع استعدادات الأفراد وعددها . ولسنا نقول إلا الوجه الآخر من الحقيقة حين نقرر أنه على قدر ارتقاء المجتمع فى الديمقراطية يكون معنى التنظيم الاجتماعى استغلال صفات الأفراد الخاصة المتنوعة ، لا درج هؤلاء الأفراد فى طبقات بعضها فوق بعض . ومع أن فلسفة أفلاطون فى التربية كانت فلسفة ثائرة ، فإنها كانت مقيدة بمثل عليا جامدة ، إذ كان يرى أن التغير ، أى التبدل ،

دليل طغيان لا ضابط له ولا قانون ، وأن الحقيقة الصادقة هى التى لا تقبل التغيير أبدا . فأفلاطون الذى توخى تغيير الحالة الراهنة فى المجتمع من أساسها ، جعل غرضه تأليف دولة لا يجد التغير إليها سبيلا بعد ذلك . فالغاية النهائية للحياة ثابتة ، وإذا صيغت الدولة على ضوء هذه الغاية فلا ينبغى بعد ذلك تبديلها حتى فى أتفه تفاصيلها ، ذلك لأن هذه التفاصيل وإن كانت فى حد ذاتها قليلة الأهمية ، قد يعوِّد السماح بها عقول الناس فكرة التغيير التى تسوق إلى الانحلال والفوضى . على أن انهيار فلسفته يظهر من عدم ثقته فى أن ترقى التربية التدريجى ينشأ عنه ترقى المجتمع . وهذا الترقى نفسه ينتهى إلى ترقى التربية مرة أخرى ، وهكذا إلى مالانهاية له . فقد بدا له أن التربية الصحيحة ممتنعة الوجود حتى توجد الحكومة المثلى ، فإن وجدت اختصت التربية بالمحافظة عليها واستبقائها ليس غير . وهذا ما اضطره إلى أن يكل إيجاد هذه الدولة إلى صدفة سعيدة تجتمع فيها الحكمة الفلسفية مع امتلاك ناصية الحكم فى الدولة .

٤ — المثال « الفردى » فى القرن الثامن عشر :

إذا نظرنا إلى فلسفة القرن الثامن عشر رأينا أننا إزاء طائفة من الآراء تختلف الاختلاف كله عما ذكرنا . فما زال معنى « الطبيعة » شيئاً مضاداً للنظام الاجتماعى القائم . فلقد كان لأفلاطون تأثير كبير فى روسو ، إلا أن صوت الطبيعة عند روسو كان ينادى بتنوع المواهب الفردية وبالحاجة إلى نموشخصيات الأفراد على اختلافها نمواً حراً . فالتربية المساوقة للطبيعة هى التى تهيئ للتعليم والضبط هدفهما وأساليبهما . أضف إلى ذلك أن المواهب الفطرية أو الأصيلة اعتبرت فى بعض الحالات المتطرفة نابية عن المجتمع بل مناقضة له ، كما اعتبرت نظم الاجتماع مجرد ذرائع خارجية يتوسل بها هؤلاء الأفراد الناشزون على المجتمع لإحراز أوفر نصيب من السعادة لأنفسهم .

على أن قولنا هذا لايحمل إلا فكرة منقوصة عن المرامى الصادقة لتلك الحركة الفلسفية . فالحق أن همها الأكبر كان منصباً على التقدم ، بل التقدم الاجتماعى . أما ما يبدو فى هذه الفلسفة من خروج على المجتمع فهو أشبه بقناع يشف عما تحته من حافز إلى خلق مجتمع أكثر حرية وأعظم اتساعاً ، أى إلى خلق الأممية . ذلك أن مثالها الإيجابى كان الإنسانية .

فاستعدادات الفرد تتحرر بعضويته فى المجتمع الإنسانى ، وهو شىء يختلف عن الدولة . على حين أن النظم السياسية القائمة تعوقها وتنحرف بها حتى تلائم مطالب حكام الدولة ومصالحهم الأثرة . فلم تكن عقيدة الفردية المتطرفة إلا الناحية المقابلة المتممة للمثل القائلة باستعداد الإنسان اللامتناهى لبلوغ الكمال ، والقائلة كذلك بنظام اجتماعى واسع سعة الإنسانية ، يصبح فيه الفرد المتحرر أداة وعاملا لخلق مجتمع شامل نزاع إلى التقدم .

ولقد كان دعاة تلك الفلسفة يحسون شديد الإحساس بما فى النظام الاجتماعى المحيط بهم من سيئات ، فعزوا هذه السيئات إلى القيود التى فرضها المجتمع على قوى الإنسان الحرة ، فأفسدتها وانحرفت بها عن أصلها . وما كانت عبادتهم للطبيعة إلا الصيغة الفكرية لإيمانهم الحماسى بتحرير الحياة من الأغلال الخارجية التى كانت تعمل لمصلحة طبقة خاصة وضع النظام الإقطاعى الدابر السلطة فى أيديها ، وغدا إعطاء المجال الكامل « للطبيعة » بمثابة وضع مملكة إنسانية جديدة فى محل نظام مصطنع جائر فاسد . ثم زاد تقدم العلوم الطبيعية تعزيزَ الإيمان المطلق بالطبيعة من حيث هى المثال المحتذى والقوة المسيرة للعالم ، إذ كشف البحث المنزه عن الهوى المتحرر من القيود المصطنعة المفروضة من قبل الكنيسة والدولة أن العالم يسير وفق أنظمة وقوانين . فنظام « نيوتن » الشمسى الذى دلّ على سلطان القوانين الطبيعية كان مظهراً للتناسق العجيب الذى تبدو فيه كل قوة متزنة مع كل قوة أخرى . ولو أتيح للبشر التخلص من القيود الجائرة المصطنعة التى فرضها الإنسان ، لأتت القوانين الطبيعية فى العلاقات البشرية بمثل النتائج التى أثمرتها فى العالم الطبيعى .

ولقد اعتبرت التربية المساوقة للطبيعة أولى الخطوات إلى تثبيت دعائم هذا المجتمع الذى تتوافر فيه الصفات الاجتماعية ، إذ اتضح أن القيود الاقتصادية والسياسية إنما تقوم فى النهاية على قيود الفكر والشعور . فأول خطوة إذاً لتحرير الناس من الأغلال الخارجية هى تحريرهم من القيود الداخلية الناشئة عن المعتقدات والمثل الزائفة . على أن ما أطلق عليه اسم الحياة الاجتماعية ، أى المؤسسات القائمة إذ ذاك ، كان من الفساد والزيف بحيث لا يمكن أن يوكل إليه هذا العمل ، فكيف ننتظر من هذه المؤسسات القيام به مع أن فيه هدماً لها وقضاء عليها ؟ لا بدّ « للطبيعة » إذاً أن تكون هى القوة التى يترك إليها هذا المشروع . لا بل

لقد نبتت فى ظل مذهب الرجوع إلى الطبيعة النظرية الحسية (Sensationalistic) المتطرفة فى المعرفة التى كانت شائعة إذ ذاك . ولا غرو فإن توكيد القول بأن العقل فى أصله فارغ منفعل (Passive) كان إحدى الوسائل للإشادة بما فى وسع التربية القيام به . فإذا كان العقل أشبه بقطعة من الشمع تنطبع عليها الأشياء الطبيعية ، لم يكن هنالك حد لما يمكن أن تقوم به التربية عن طريق البيئة . وكذلك لما كان عالم الأشياء الطبيعى مسرحا « للحقيقة » المتناسقة ، لزم أن تنتج التربية عقولا مليئة بالحق .

٥ — التربية قومية واجتماعية

لم تكد تفتر الحماسة الأولى للحرية حتى بدا وهن النظرية السابقة واضحاً من الناحية الإنشائية . ذلك أن إرجاع كل شىء إلى الطبيعة فقط ليس فى الحقيقة سوى نفى لفكرة التربية ذاتها ، وركون إلى طوارئ الظروف . فعملية التعليم لا تستلزم لتنفيذها وجود طريقة من الطرق فقط ، بل تستلزم كذلك وجود مؤسسة عاملة وسلطة إدارية . ذلك أن « النمو الكامل المتناسق لجميع القوى » بما يقابله فى الناحية الاجتماعية من إنسانية مستنيرة نزاعة إلى التقدم ، يعوزه من أجل تحقيقه تنظيم معين . فقد يستطيع بعض الأفراد بصفتهم الخاصة أن ينشروا هذه الفكرة هنا وهناك ، ولكنهم لن يجدوا إلى تنفيذها سبيلا . وقد يقوم رجل مثل بستالوتزى (Pestalozzi) فيجرى بعض التجارب ويحض المحسنين من أصحاب الثروة والقوة على الاقتداء به . ولكن بستالوتزى نفسه رأى أن تنفيذ هذا المثال الجديد فى التربية تنفيذا ناجعاً يحتاج إلى مناصرة الدولة . فتحقيق التربية الجديدة التى ينتظر منها خلق مجتمع جديد يتوقف فى كل حال على فعاليات الدول القائمة . وهكذا كان لابد للحركة التى تعمل للفكرة الديمقراطية أن تصبح حركة ترمى إلى فتح مدارس عامة فى سيرها و إدارتها .

أما فى أوربا فقد جمع الوضع التاريخى بين الدعوة إلى التعليم على حساب الدولة و بين الدعوة إلى القومية فى الحياة السياسية . وكان لهذا الجمع أثر عظيم فيما تلا ذلك من الحركات ، إذ أصبحت التربية بتأثير الفكر الألمانى خاصة وظيفة مدنية واتحدت هذه الوظيفة بتحقيق مثال الدولة القومية ، فأحلت الدولة محل الإنسانية وتراجعت الأممية أمام القومية . ومن ثم

غدا هدف التربية تكوين المواطن لا الرجل[١] . أما الوضع التاريخى الذى تشير إليه فهو الأثر الذى تركته فتوح نابليون فى ألمانيا على الأخص ، إذ شعرت الدول الألمانية (وقد دلت الحوادث بعد ذلك على صحة هذا الاعتقاد) أن العناية المنظمة بالتعليم هى أفضل وسيلة لاستعادة كيانها وقوتها السياسيين والمحافظة عليهما . فقد كانت هذه الدول فى الظاهر ضعيفة منقسمة ، ولكنها فى ظل زعامة سياسى بروسيا جعلت من هذا الضعف حافزاً لها على وضع نظام للنهوض بالتربية العامة نهضة واسعة قوية الأركان .

وكان لا بد لهذا التغير فى العمل أن يجر إلى تغير فى الناحية النظرية . فغابت النظرية الفردية عن الأنظار وصارت الدولة لا تقوم بتهيئة الوسائل للتربية العامة فحسب ، بل تقوم أيضاً بنصب الهدف لها كذلك . ولما كانت معاهد الدراسة ، من صفوفها الابتدائية إلى كليات الجامعة ، تعمل فى الواقع على تخريج المواطن المتحمس والجندى ومن سيكون موظفاً و إدارياً فى الدولة ، و إعداد وسائل الدفاع والتوسع فى الحرب والصناعة والسياسة ، لم يسع نظريات التربية إلا أن تؤكد هدف الكفاية الاجتماعية . كما أن الأهمية القصوى التى كانت تعلق على الدولة القومية المحاطة بدول أخرى قد تكون معادية أو منافسة لها ، جعل تأويل الكفاية الاجتماعية على نحو أممى أو إنسانى غامض أمراً مستحيلا . ولما كان استبقاء سيادة قومية (Sovereignty) معينة يستلزم خضوع الأفراد لمصالح الدولة العليا فى دفاعها الحربى وفى ضروب كفاحها فى سبيل السيطرة على التجارة العالمية ، فقد فهمت الكفاية الاجتماعية على أنها خضوع الفرد مثل هذا الخضوع نفسه ، واعتبرت عملية التربية أدنى إلى أن تكون تدريباً على النظام من أن تكون عملية ترمى إلى نمو الفرد . على أنه لما كان مثال الثقافة من حيث هو النمو الكامل لشخصية الفرد ما زال راسخاً ، فقد أدى ذلك بفلاسفة التربية إلى أن يحاولوا التوفيق بين الفكرتين . واتخذ هذا التوفيق شكل الفكرة القائلة بأن الدولة «عضوية» فى طبيعتها . فالفرد وحده ليس شيئاً مذكوراً ، ولا يبلغ شخصيته

(١) نجد فى تفكير روسو عرقا يتجه فى هذه الناحية ولكنه كثيراً ما أغفل . فقد ناوأ روسو الوضع القائم فى زمانه بحجة أنه لا يكون المواطن ولا الرجل ، ولذلك فقد فضل فى ظل هذه الظروف أن يسعى إلى تنشئة الرجل لا المواطن . على أن هنالك كثيراً من أقواله تشير إلى أنه كان يرى أن المثال الأرفع هو تربية المواطن لا الرجل ، وتدل على أن محاولته كما هى مبثوثة فى كتابه « إميل » لم تكن إلا تدبيرا مؤقتا ، على أحسن ما سمح به النظام الفاسد فى أيامه .

الحقيقية إلا إذا أشرب أهداف المؤسسات الاجتماعية المنظمة ومعانيها . وما يبدو منه إذعاناً للسلطة السياسية ، وما يطلب إليه من التضحية بنفسه فى سبيل تنفيذ أوامر رؤسائه ، إن هو فى الحقيقة إلا اعتناقه لذلك الفكر الشيئى المتجلى فى الدولة — وهذه هى الطريق الوحيدة التى يستطيع بها أن يصبح مخلوقا عاقلا حقاً . وهكذا نرى أن فكرة النمو التى اتصفت بها مثالية المؤسسات الاجتماعية (Institutional idealism) كما يتضح ذلك فى فلسفة هيكل[1] لم تكن إلا محاوله مقصودة كهذه للجمع بين الفكرتين : فكرة تحقيق شخصية الفرد على وجه الكمال ، وفكرة الخضوع النظامى الخالص للمؤسسات القائمة .

ولعلنا نستطيع أن نقف على مدى تبدل فلسفة التربية فى ألمانيا خلال الجيل الذى شغلت فيه بالكفاح ضد نابليون لحفظ استقلالها القومى ، برجوعنا إلى كانت (Kant) فإنه أجاد التعبير عن المثل الأعلى فى الفردية الأممية الذى كان شائعاً قبل ذاك . فإنّ كانْت فى رسالته عن التربيـة التى تتألف من بعض محاضرات ألقاها فى أواخر القرن الثامن عشر ، عرّف التربية بأنها العملية التى بها يصير الإنسان إنساناً . إن الإنسان بدأ تاريخه مغموراً فى الطبيعة ، ولم يكن إنساناً وليد العقل والتفكير ، إذ ليس للطبيعة ما تزوده به سوى الغرائز والشهوات . فالطبيعة لا تزود الفرد إلا البذور التى تنميها التربية وتبلغها الكمال ، وما يميز الحياة الإنسانية الصحيحة هو أن على الإنسان أن يخلق نفسه بمجهوداته الصادرة عن محض إرادته ، وأن يجعل نفسه كائناً خلقياً عاقلا حراً حقاً . وهذه الجهود الخلاّقة إنما تتم بالتربية على مر الأجيال البطىء . كما أن الإسراع بها يتوقف على جهد الناس جهداً مقصوداً فى تربية أبنائهم ، لا من أجل العيش فى الأحوال القائمة بل من أجل تمهيد الطريق لمجتمع إنسانى أفضل من المجتمع الحاضر . وهنا المشكلة الكبرى وهى أن كل جيل يجنح إلى تربية أبنائه حتى يستطيعوا النجاح فى الحياة الحاضرة بدل أن يشخص ببصره إلى هدف التربية الأمثل وهو السعى لإيصال الإنسانية من حيث هى إنسانية إلى أفضل ما يمكن أن تصل إليه . فترى الآباء يربون أبناءهم ليستطيعوا المضى فى سبيل الحياة كما ترى الأمراء يربون أبناء رعيتهم ليجعلوا منهم آلات ينفذون بها أغراضهم .

إذاً فمن الذى يسلك بالتربية مسلكا يؤدى إلى تقدم الإنسانية ؟ ينبغى أن نعتمد فى

(١) انظر الفصل الخامس الفقرة الثانية وخاصة ص ٦١ . (المترجم)

ذلك على جهود المستنيرين من الرجال بصفتهم الخاصة . « فكل ثقافة يبدأ بها أول الأمر أشخاص بصفتهم الخاصة ، ثم تنبعث منهم إلى غيرهم . وما كانت الطبيعة الإنسانية لتدنو بالتدريج من غايتها إلا بمجهود نفر من الناس أوتوا سعة فى الميول ممن يستطيعون أن يفهموا المثل الأعلى لمستقبل خير مما هم فيه . . . أما الحكام فلا يهمهم من هذا التدريب إلا مايزيد صلاح أفراد شعبهم لأن يكونوا آلات لتنفيذ مآربهم» . بل إن إعاناتهم المالية إلى المدارس الخصوصية لا تعطى إلا بضمانات دقيقة . ذلك أن رغبة الحكام فى خير شعبهم الخاص بدلا من خير الإنسانية جمعاء تجعلهم إذا ما منحوا المال للمدارس يريدون وضع خططها أيضاً . وهنا تتضح لنا النقطتان اللتان تتميز بهما الفردية الألمية فى القرن الثامن عشر ، (أولاهما) : اتحاد النموالكامل لشخصية الفرد مع أهداف الإنسانية جمعاء ومع فكرة التقدم ، (وثانيتهما) الخوف الصريح من أن يؤدى تنظيم الحكومة للمدارس وإدارتها إلى الوقوف فى سبيل تحقيق هذه الأفكار . ولكن لم يكد يمضى عقدان من الزمان حتى قام خليفتا كانت فى الفلسفة وهما فيخته (Fichte) وهيكل وراحا يفصلان الفكرة فى أن وظيفة الدولة الأساسية هى التربية ، وأن السبيل إلى بعث ألمانيا على الأخص هى التربية المسيرة وفق مصالح الدولة ، وأن الفرد مستقلا هو بالضرورة أثر بعيد عن التعقل ، أسير لشهواته وظروفه ، مالم يخضع عن رضى لروح النظام الذى تنشئه عليه مؤسسات الدولة وقوانينها . وفى ظل هذه العقيدة كانت ألمانيا أسبق الأمم إلى الأخذ بنظام التعليم الإجبارى العام فى مدارس عامة يمتد نطاقها من المدارس الابتدائية إلى الجامعة[1] كما كانت أسبقها إلى إخضاع كل مشروعات التربية الحرة إلى نظامها ورقابتها الشديدتين .

ولا بد لنا أن نخرج من هذا العرض التاريخى الموجز بنتيجتين بارزتين ، (الأولى) : أن استعمالنا تعبيرى الفكرة الفردية والفكرة الاجتماعية فى التربية وأمثالهما دون تقييد لمعناها أو بصورة تعزلها عن قرينتهما ، يجعلهما عديمى المعنى . فبينا أفلاطون يرمى بمثاله إلى تربية تعادل بين شخصية الفرد والتماسك والثبات الاجتماعيين ، إذ تضطره بيئته إلى أن يقرن مثاله بفكرة وجود هيئة اجتماعيـة منظمة على أساس الطبقات ، فيضيع الفرد فى الطبقة .

---

(١) هكذا فى الأصل ، على أن التعليمين الثانوى والعالى فى ألمانيا ليسا إجباريين . (المترجم)

وبينا فلسفة التربية فى القرن الثامن عشر تتخذ شكل الفردية المتطرفة ، إذ نرى هذا الشكل يستوحى من مثال اجتماعى شريف وهو وجود مجتمع منظم يشمل البشرية جمعاء ، ويتيح للبشر بلوغ أقصى ما عندهم من استعداد للكمال . ومثل ذلك أيضاً فلسفة ألمانيا المثالية فى أوائل القرن التاسع عشر . فقد حاولت أن تعادل بين مثال نمو الشخصية المثقفة نمواً حراً كاملا وبين مثال الضبط الاجتماعى والإذعان السياسى للجماعة ، فأقامت الحكومة القومية وسيطا بين تحقيق الشخصية الفردية من جهة والإنسانية من جهة أخرى . ولذلك ففى استطاعتنا أن نضع صيغتين صائبتين على حد سواء للمبدأ الذى تستمد منه هذه الفلسفة روحها ، إحداها قديمة وهى « النمو المتناسق لجميع قوى الشخصية » والأخرى حديثة وهى « الكفاية الاجتماعية » . وهذا كله مما يؤيد القول الذى افتتحنا به هذا الفصل ، وهو أنه ليس لفكرة التربية من حيث هى وظيفة وعملية اجتماعية معنى معين ما لم نحدد نوع المجتمع الذى نقصده

وهذه الاعتبارات تمهد لنا الطريق إلى نتيجتنا الثانية وهى أن إحدى المشاكل الكبرى للتربية التى تقوم فى جماعة ديمقراطية وتعمل من أجلها مصدرها الصراع القائم بين هدف القومية والهدف الاجتماعى الأوسع . فإن الفكرة الأممية أى الإنسانية التى سبقت الفكرة القومية كانت قد منيت بالغموض أولا وفقدان الوسائط المعينة على تنفيذها وإدارة شؤونها ثانياً . فقد قضت المصالح القومية فى أوربا ، وبوجه خاص فى الممالك الواقعة فى القارة نفسها ، على الفكرة الجديدة فيما للتربية من أهمية فى خير الإنسانية وتقدمها ، وسخرتها لعمل لا شك أن غرضه الاجتماعى ضيق ومنحصر فى أمة دون أخرى . ووحدت بذلك بين هدف التربية الاجتماعى وهدفها القومى ، مما أدى إلى غموض ظاهر فى معنى الهدف الاجتماعى .

ولهذا الاضطراب ما يقابله فى وضع العلائق الإنسانية اليوم . فالعلم والتجارة والفن لا تتقيد بالحدود القومية ، وهى على الأغلب عالمية النوع والأسلوب ، كما أنها تنطوى على التعاون والتساند بين الشعوب التى تعيش فى مختلف الممالك . ومع ذلك فإن فكرة السيادة القومية لم تبلغ يوما فى عالم السياسة ما بلغته من الحدة والعنف فى العصر الحاضر . فكل أمة من الأمم تعيش فى حالة عداء كظيم لجيرانها وتحفز لمبادأتهم الحرب ، وتعتبر نفسها الحكم الفصل فى جميع مصالحها ، وتفرض أن لها بلا جدال مصالح خاصة تتعلق بها دون

غيرها . ومن يناقش هذا القول كمن يناقش فكرة السيادة القومية ذاتها التى تعتبر فكرة أساسية فى السياسة العملية وفى علوم السياسة . إلا أن هذا التناقض (ولاشك فى أنه تناقض) بين الحياة الاجتماعية الواسعة المتعاضدة و بين الأغراض والمساعى التى تحمل فى أطوائها بذور العداء لضيقها وتفاصلها ، من شأنه أن يتطلب من نظريات التربية فكرة أوضح مما توصلت إليه حتى الآن عن معنى كلمة « اجتماعى » من حيث هى محك التربية ووظيفتها .

فهل من الممكن إذاً لأى نظام تربوى أن تسيره حكومة قومية دون أن يصيب الأهداف الاجتماعية الكاملة لعملية التربية حصر وتضييق و إفساد ؟ أما من الداخل فلا بد للمسألة من مجابهة تلك النزعات التى تنشأ عن الظروف الاقتصادية الحاضرة ، فتقسم المجتمع طبقات وتجعل بعضها مجرد آلات لتوفير الثقافة الرفيعة للبعض الآخر . وأما من الخارج فالمسألة تتعلق بالتوفيق بين الإخلاص القومى والوطنى ؛ و بين الإخلاص الأرفع للأشياء التى تربط البشر برباط الغايات المشتركة بقطع النظر عن الحواجز السياسية القومية . وليس فى الإمكان الوصول إلى حل لهذه المسألة بناحيتيها بالوسائل السلبية البحتة . فما يكفينا أن نسهر على ألا تستعمل التربية أداة فعالة لتيسير استغلال طبقة لأخرى ، بل ينبغى أن نعد أكفى الوسائل المدرسية وأوسعها لكى نزيل بالفعل لا بالاسم تأثير التفاوت الاقتصادى ونكفل لجميع الذين هم فى رعاية الأمة التهيؤ لحياتهم وعملهم فى المستقبل على قدم المساواة . ولا يقتضى تحقيق هذا الهدف أن تقوم السلطات الإدارية بتوفير المعدات المدرسية الكافية ، وسد نواحى النقص فى موارد أسر الطلاب بحيث يتمكنون من الاستفادة من هذه المعدات فحسب ، بل يقتضى كذلك أن تدخل من التعديل على مثل الثقافة ومواد الدراسة وأساليب التعليم والضبط التقليدية ما يبقى الناشئين كلهم فى ظل تأثير التربية إلى أن يصبحوا مهيئين للقبض على ناصية حياتهم الاقتصادية والاجتماعية . ولقد يبدو هذا المثال بعيد التحقيق ، ولكنه ما لم يسد بالتدريج على نظام التعليم العام عندنا ظل مثال التربية الديمقراطى إذاً نوعاً مضحكا مبكياً من الخداع النفسى .

وينطبق المبدأ نفسه على الاعتبارات التى تخص علائق الأمم بعضها ببعض ، فلا يكفى أن نعلم أهوال الحروب ونجنب ما من شأنه إثارة الحقد والعداء بين الأمم ، ولكن ينبغى أن

نولى أجلّ عنايتنا لكل ما يجمع الشعوب على المساعى والنتائج الإنسانية التعاونية ، بغض النظر عن القيود الجغرافية ، كما ينبغى أن نغرس فى العقول اتجاهاً إلى أن السيادة القومية أمر ثانوى مؤقت بالنسبة إلى تعامل البشر واجتماعهم اجتماعاً كاملا حراً منتجاً . فإذا كان هذا التطبيق للمبادئ التى شرحناها يظهر للقارئ بعيداً عما نعالجه فى فلسفة التربية ، فإن ذلك دليل على أن فكرة التربية التى أوضحناها قبلا لم تفهم بعد حق الفهم . فهذه النتيجة مرتبطة بالفكرة القائلة بأن التربية تحرير لاستعدادات الفرد بالنمو المطرد المتجه نحو غايات اجتماعية . وإلا فلا سبيل إلى تطبيق أى معيار ديمقراطى فى التربية دون أن يبقى هذا التطبيق فى تقلب وتذبذب .

الخلاصة

لما كانت التربية عملية اجتماعية ، ولما كان هنالك أنواع كثيرة من المجتمعات ، فإن المعيار الذى به ننقد ونشيد صرح كل بناء فى التربية يفرض وجود مثال اجتماعى معين. وهنالك نقطتان اخترناهما لنقيس بهما قيمة أى شكل من أشكال الحياة الاجتماعية : (أولاهما) مدى اشتراك جميع أفراد الجماعة فى مصالحها ، (وثانيتهما) مبلغ الحرية والكمال اللذين تتبادل بهما الجماعة العمل مع غيرها من الجماعات . وبعبارة أخرى إن المجتمع غير المحمود هو ذلك الذى يضع الحواجز الداخلية والخارجية للحيلولة دون حرية نقل الخبرة وتبادلها ؛ ويكون المجتمع ديمقراطياً بمقدار ما يُعده من العُدة لإشراك جميع أعضائه فى خيراته على قدم المساواة ، وبمقدار ما يكفل لمؤسساته من المرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض ، ولا بد أن يكون لمثل هذا المجتمع نوع من التربية يغرس فى أفراده روح الاهتمام الشخصى بالعلاقات والسيطرة الاجتماعية ، ويكوّن فيهم عادات فى التفكير من شأنها أن تحدث تغييرات فى المجتمع دون الإخلال به .

وعلى أساس وجهة النظر هذه استعرضنا ثلاثة مذاهب يمثل كل منها نوعاً تاريخياً من فلسفة التربية ، فوجدنا أنه كان لمذهب أفلاطون مثال كثير الشبه فى الظاهر بالمثال الذى نصبناه نحن . ولكن اتخاذ أفلاطون الطبقة لا الفرد وحدة اجتماعية أنزل من قيمة هذا

المثال عند التطبيق . وقد وجدنا كذلك أن ما سمى بالفردية التى صاحبت التنوّر الفكرى فى القرن الثامن عشر قد تضمن فكرة مجتمع له سعة الإنسانية ، والفرد فيه أداة التقدم . إلا أنه لم يكن لهذا المذهب أية وسيلة يحقق بها مثاله كما يبدو ذلك جلياً من رجوعه إلى الطبيعة . ولقد حاولت مثاليات المؤسسات الاجتماعية فى القرن التاسع عشر سد هذا النقص باتخاذها الحكومة القومية وسيلة إلى ذلك ، ولكنها بهذا العمل قصرت فكرة الهدف الاجتماعى على الذين يشتركون فى وحدة سياسية واحدة ، وأعادت من جديد فكرة إخضاع الفرد إلى المؤسسات الاجتماعية .

الفصل الثامن

الأهداف فى التربية

١ — طبيعة الهدف :

إن العرض الذى سقناه عن التربية فى فصولنا الأولى كان فى جوهره يؤذن بالنتائج التى توصلنا إليها عند بحثنا عن معنى التربية فى مجتمع ديمقراطى . ذلك أنه فرض أن هدف التربيـة هو تمكين الأفراد من متابعة تربيتهم — أى أن غرض التعلم وثوابه هو دوام الاستعداد للنمو . على أنه لاسبيل إلى تطبيق هذه الفكرة على كافة أفراد المجتمع إلا حيث يكون الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان متبادلا ، وحيث تكون الوسائل مهيأة لتجديد تكوين العادات والمؤسسات الاجتماعية ، وذلك بالإكثار من الحوافز التى تنشأ عن التوزيع العادل للمصالح ، ومعنى هـذا كله وجود مجتمع ديمقراطى . فنحن إذ نفتش فى التربية عن الأهداف لا يهمنا أن نقع على هدف خارج عن عملية التربية تخضع له ، لأن فكرتنا بأجمعها تحظر علينا ذلك . وإنما تهمنا على الأكثر المباينة (Contrast) الموجودة بين هدف منبثق من نفس العملية التى فى ظلها يقوم ويعمل ، وبين هدف مفروض من الخارج . ولا بد أن يكون الهدف خارجياً إذا لم تتوازن العلاقات الاجتماعية توازناً عادلا ، إذ أن بعض فئات المجتمع ترى أهدافها فى هذه الحال مملاة عليها من الخارج غير ناشئة من النمو الحر لخبرتهـا . هذا إلى أن أهدافها الاسمية لا تنسب فى الحقيقة إليها بل هى ذرائع للتوصـل إلى الأهداف البعيدة لفئة أخرى .

فمسألتنا الأولى إذاً هى تعريف طبيعة الهـدف من حيث وقوعه فى داخل عمل من الأعمال بدل صدوره من الخارج ، ولنستهل التعريف بالمباينة بين النتائج مجردة وبين الغايات. إن كل ظاهرة من ظواهر النشاط لهـا نتائجها ؛ فإذا هبت الريح على رمال الصحراء وتبدلت مواضع ذرات الرمال عددنا ذلك نتيجة أو أثراً لا غاية ، لأنه ليس فى النتيجـة

إكمال أو استيفاء لأمور تقدمت . وكل ما هنالك مجرد إعادة توزيع موضعى لا تفضل فيه الحال الجديدة الحال الأخرى . وإذاً فليس ثمت قاعدة نبنى عليها اختيارنا لحال أولى نعدها بداية ، وحال لاحقة نعدها نهاية ، ثم نعتبر ما بينهما عملية تحول وتكامل .

ولنقابل مثلا بين أعمال النحل و بين التغيرات التى تحدث فى الرمال إذ تذريها الرياح . قد يصح أن نسمى نتائج أعمال النحل غايات ، لا لأنها مرسومة أو مقصودة عن علم ، بل لأنها نهايات أو مكملات حقيقية لسوابقها . فالنحل إذ يجمع الرحيق ، ويصنع الشمع ، ويبنى الخلايا ، توطئ كل خطوة من عمله للخطوة التى تليها . فإذا بنيت الخلايا وضعت الملكة البيض فيها . وإذا وضع البيض ختمه النحل واحتضنه واحتفظ بدرجة الحرارة اللازمة لفقسه . وإذا ما فقس شرع النحل يطم الصغار حتى تستطيع القيام على شأنها . ولقد ألفنا أمثال هذه الحقائق حتى إننا لنجنح إلى صرف أنظارنا عنها على اعتبار أن الحياة والغريزة هما على أية حال ضرب من الإعجاز ، فيفوتنا بذلك أن نلحظ الميزة الجوهرية لهذا الحدث ، وهى أهمية الوضع والترتيب الزمانيين لكل عنصر فيه ، والأسلوب الذى به يؤدى كل حدث سابق إلى لاحقه ، إذ يأخذ الحدث اللاحق ما انحدر إليه ويستغله للوصول إلى طور آخر حتى نبلغ النهاية ، وكأنما هذه النهاية تلخيص وتكميل للعملية .

ولما كانت للأهداف صلة بالنتائج دائما ، فأول مايجب أن نتلمسه عند النظر فى الأهداف هو أن نتبين هل للعمل المعين اطراد (Continuity) ذاتى أو هو مجموعة من الأعمال المتتابعة لا غير ، نقوم أولا بعمل واحد منها ثم بعمل آخر وهكذا . إن تحدثنا عن الهدف فى التربية ما هو إلا ضرب من اللغو حين يكاد كل عمل من أعمال التلميذ يملى عليه من المعلم إملاء ، وحين يكون النظام الوحيد فى تسلسل أعماله صادراً عن تعيين الدروس (Assignment) و إصدار التعليمات إليه من غيره . ومثل ذلك فى القضاء على الهدف أن نبيح للأطفال باسم التعبير الذاتى القيام بأعمال نزقة لا تسلسل فيها ولا استمرار . فالهدف معناه وجود عمل مرتب منظم — عمل يقوم النظام فيه على الإكمال التدريجى لعملية من العمليات . فإذا كان هنالك عمل مرهون بمدة من الزمن يزداد مع تعاقب الأيام نموه ، كان معنى الهدف تدبر (Foresight) الغاية أو النهاية المحتملة . فلو تدبر النحل نتائج عمله وأبعد بخياله ففهم غايته ، لتوفر له العنصر

الجوهرى فى الهدف . فمن العبث إذاً أن نتحدث عما للتربية أو سائر الأعمال الأخرى من هدف حين لا تتيح الظروف للأفراد تدبر النتائج ولا تبعثهم على التطلع إلى عواقب عمل من الأعمال .

والمسألة الثانية هى أن الهدف من حيث هو غاية نتدبرها يوجه العمل توجيهاً . ذلك أنه ليس عبارة عن نظرة متفرج عارضة ليس إلا ، بل إن له أثراً فى الخطوات التى نتبعها لبلوغ الغاية . فالتدبر يعمل بطرق ثلاث : (أولا) أنه يتضمن الملاحظة الدقيقة للظروف القائمة لمعرفة الوسائل الميسورة لبلوغ الغاية واكتشاف ما يعترض الطريق من عقبات . (وثانيا) أنه يوعز بالتسلسل أو الترتيب الصحيح فى استخدام الوسائل فيسهل اختيارها وتنظيمها باقتصاد . (وثالثاً) أنه يمكن من تخير طريق دون آخر من الطرق المحتملة . فلو استطعنا التنبؤ عن نتيجة هذا الأسلوب من العمل أو ذاك ، لاستطعنا أن نوازن بين قيمة كل منهما ونحكم على أفضليتهما النسبية . فإذا عرفنا مثلا أن الماء الآسن يولد البعوض ، وأن البعوض قد يحمل المرض ، أمكننا اتخاذ الحيطة لتجنبه كرها للعواقب التى نتوقعها . وما دمنا لا نتطلع إلى النتائج تطلع المفكر المتفرج فحسب بل تطلع المهتم بعاقبة الأمر ، فنحن إذاً شركاء فى العملية المؤدية إلى النتيجة ، أى أننا نتدخل من أجل الخروج بهذه النتيجة أو تلك .

ولا شك فى أن هذه النقط الثلاث وثيقة الاتصال بعضها ببعض . فنحن لا نستطيع أن نتدبر النتائج على وجه التحديد إلا بملاحظة الظروف الحاضرة ملاحظة دقيقة مدفوعين إلى ذلك بما نعلقه على النتيجة من أهمية . فكلما كانت ملاحظاتنا مستوفاة تجلت أمام أعيننا الظروف والعقبات بشتى أنواعها ، وتعددت السبل التى يمكن أن نختار منها . وفى مقابل ذلك كلما تعدد ما ندركه فى الوضع من الاحتمالات وأساليب العمل . اتسع معنى العمل الذى نختاره وزادت القدرة على تسييره تسييراً مرنا . أما إذا انحصر التفكير فى نتيجة واحدة فلا يبقى للعقل ما يفكر فيه غيرها ، ويصبح المعنى المقترن بالعمل محدوداً ، وما على المرء إذ ذاك إلا أن يندفع إلى المرمى اندفاعا . وقد يكون مثل هذا المسلك الضيق ناجعاً فى بعض الأحيان ، ولكن إذا ما طرأت على المرء الصعاب لم يجد بين يديه من الوسائل ما كان واجده لو أنه تخير الطريق نفسها بعد درس أوفى لما فى ميدان العمل من ممكنات . ومن ثم لا يسهل عليه فى هذه الحال أن يتكيف بحسب مقتضيات الوضع .

نخرج من هذا إلى أن العمل الرامى إلى الهدف والعمل الذكى شىء واحد . فمعنى تدبرنا نهاية عمل من الأعمال هو أن لدينا أساسا نبنى عليه ملاحظتنا واختيارنا وترتيبنا للأشياء ولما نملكه من الاستعدادات . والقيام بهذه الأشياء معناه أن لنا عقولا — فما العقل إلا فعاليتنا القصدية ذات الهدف يضبطها إدراكنا للحقائق وعلاقاتها بعضها مع بعض . ومن كان ذا عقل يزاول به الأمور ، كانت لديه المقدرة على تبصر احتمالات المستقبل والخطة لتحقيقها . لا بل إنه ليلاحظ الوسائل التى تجعل خطته ممكنة التنفيذ ، كما يلاحظ العقبات التى تقوم فى سبيلها . والخلاصة أن العقل إذا كان فى الحقيقة عقلا ينفذ الأمور ولا يكتفى بمجرد التطلع الغامض إليها ، كانت له خطة تحسب حسابا للوسائل وللصعاب ، وهو القدرة على تعليق ظروف الحاضر بنتائج المستقبل ، وتعليق عواقب المستقبل بظروف الحاضر . وما هذه الصفات إلا نفس ما نقصده بقولنا إن لنا هدفا أو غرضا . و إذاً يكون الرجل غبيا أو عميا أو غير ذكى — أى ناقصاً فى العقل — بمقدار جهله ما هو بصدده فى أى عمل من أعماله ، أى جهله ما قد يكون لأعماله من العواقب . وكذلك يكون الرجل منقوص الذكاء إذا اعتمد أكثر مما ينبغى على مجرد الحدس الفارغ أو الركون إلى البخت فى النظر إلى نتائج أعماله ، أو إذا عمد إلى وضع الخطط دون درس للظروف الواقعة ومن جملتها استعداداته الخاصة . ومثل هذا الفقدان النسبى للعقل المدبر معناه أننا نتخذ مشاعرنا مقياسا لما قد يقع من الحوادث . أما الذكاء فيشترط فيه أن « نقف وننظر ونصغى »[1] حين نضع خطة عملنا .

وحسبنا أن نجعل من العمل الرامى إلى هدف والعمل الذكى شيئاً واحداً لندلل على قيمته ووظيفته فى الخبرة . لقد اعتدنا أكثر مما ينبغى أن ننصب اسم « الوعى » المجرد شيئاً قائماً بذاته . وفاتنا أنه مشتق من فعل « وعى » ومن وعى فقد أحاط علما بما هو بصدده . ومن وعى كانت لأعماله صفات التفكير الإرادى والملاحظة ووضع الخطط . فليس الوعى شيئاً مستقراً فينا يتطلع إلى ما حولنا من المناظر تطلع المتفرج ، أو شيئاً تنطبع عليه آثار الأشياء المادية ، و إنما هو اسم لاتصاف العمل بالغرض أى كونه موجهاً بهدف . و بعبارة أخرى إن صاحب الهدف يعمل وهو يقصد إلى معنى معين ولا يسير كما تسير الآلة الصماء ، أى أنه يعنى القيام بعمل ويدرك معانى الأشياء فى ضوء قصده هذا .

---

(١) مثل انكليزى يقال فى مواقف الحذر والتأنى فى الأمور . (المترجم)

٢ — معايير الأهداف الصالحة :

لعلنا نستطيع الآن أن نطبق نتائج بحثنا هذا على النظر فى المعايير التى يتطلبها النصب الصحيح للأهداف .

(فأولا) يجب أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنيا على الأمور الجارية فعلا وعلى ما فى الوضع من وسائل أو صعاب . فما أكثر ما تخرق هـذا المبدأ نظريات التربية والأخلاق المتعلقة بالهدف الصحيح لأعمالنا فتفرض غايات خارجة عنها ، وغريبة عما يتألف منه الوضع المحسوس ، ومستقاة من معين خارجى . وهكذا تصبح المشكلة توجيه أعمالنا لتحقيق هـذه الغايات التى نزودها من الخارج تزويداً ، وهى أشياء ينبغى لنا أن نعمل من أجلها . ومهما يكن الأمر فإن مثل هذه الأهداف تقيد الذكاء ولا تعبر عن العقل فى تدبره وملاحظته واختياره لأفضل الحلول المحتملة . وهى تقيد الذكاء لأنها إذ تقدم جاهزة ، لا بد أن تفرضها سلطة خارجية عنه ، فلا يبقى له إلا مجرد الاختيار الآلى للوسائل .

(وثانياً) لقد كان كلامنا حتى الآن يفرض أن من الممكن تكوين الأهداف كاملة قبل محاولة تحقيقها . وقد آن لنا أن نعدل هذا الانطباع الذهنى ، فليس الهدف فى أول ظهوره إلا شيئا مجملا خاضعا للتجربة (Tentative) نمتحن قيمته بالدأب على تحقيقه . فإذا كان كافيا لتوجيه العمل توجيها ناجحا ، فقد كفينا المؤونة لأن وظيفته كلها هى أن ينصب لنا فى مقدمة الطريق علامة ، وقد يكفى لذلك أحيانا مجرد الإشارة . إلا أنه يحدث عادة — ولا سيما فى المواقف المعقدة — أن العمل بمقتضى الهدف يكشف لنا عن أحوال غابت عنا ، مما يدعو إلى تحوير الهدف الأصيل بالإضافة إليه أو الإنقاص منه . فينبغى إذاً أن يكون الهدف مرنا قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف ، على حين أن الهدف المنصوب من خارج العمل يكون على الدوام جامداً ، لأنه لما كان مقحما أو مسلطا من الخارج لا يفرض فيه وجود علاقة عملية بينه وبين ظروف الوضع المحسوسة . فما يحدث فى أثناء سير العمل لا يؤيده أو يفنده أو يغيره ، بل لا نستطيع إزاء هدف كهذا إلا التمسك به . وما قد يصيبه من فشل بسبب قلة تكيفه يعزى إلى اعوجاج الظروف ليس غير ، لا إلى أن الهدف ليس معقولا فى تلك الظروف . أما الهدف المشروع فقيمته ، على النقيض من ذلك ، فى قدرتنا على اصطناعه لتبديل

الظروف . فهو أسلوب نعالج به الظروف لنحدث فيها ما نريده من التغييرات . فالفلاح الذى يرتضى الأشياء كما هى دون أن يعمل على تبديلها يرتكب من فادح الخطأ مثلما يصدر عن الفلاح الذى يضع الخطط غير مكترث البتة لما يساعد عليه المناخ والتربة وغير ذلك . ومن سيئات كل هدف خارجى مجرد بعيد المنال فى التربية أن عدم قابليته للتطبيق قد تؤدى فى حد ذاتها على سبيل رد الفعل إلى انتهاز الظروف الآتية كيفما تيسرت ، على حين أن الهدف الصالح يحيط علماً بالحال التى عليها خبرة التلاميذ الحاضرة ، فيضع خطة تجريبية للعمل ويجعلها نصب العين دائما ، ويعدلها مع ذلك بحسب تطور الظروف . والخلاصة أن الهدف شىء تجريبى ، ومن ثم فإنه ينمو نمواً مطرداً أثناء امتحانه واختياره بالعمل .

(وثالثاً) ينبغى أن يمثل الهدف دائما إطلاق فعاليات الإنسان وتحريرها . وفى القول المصطلح « وضع الغاية نصب عينيه » ما يشعر بذلك ، لأنه ينصب أمام العقل نهاية أو خاتمة لعملية ما . فما من وسيلة نستطيع أن نجد بها العمل إلا إذا وضعنا نصب أعيننا الأشياء التى ينتهى بها ، كأن يكون هدف المرء فى الرمى هو المرمى . ولكن يجب أن نذكر أن الشىء ليس إلا علامة أو إشارة يعين بها العقل العمل الذى يرغب فى تحقيقه . وإذا توخينا الدقة فى التعبير قلنا إن الغاية الموضوعة نصب العين ليست المرمى نفسه بل إصابته ، وإن المرء يسدد بندقيته لا بالنظر إلى المرمى فقط ، بل بالسدادة[1] التى على البندقية أيضاً . وماالأشياء المختلفة التى يفكر فيها المرء إلا وسائل لتوجيه العمل . فإذا كان يصوب بندقيته إلى أرنب مثلا ، فما يبتغيه هو أن يكون رميه مستقيما ، وهـذا نوع من العمل . أما إذا كان مراده الأرنب فهو لا يطلبه منفصلا عن عمله ، بل من حيث هو عنصر من عناصر عمله ، أى أنه يريد أن يعمل به شيئاً كأن يريد أن يأكله أو أن يعرضه برهاناً على مهارته فى الرماية . وعلى ذلك لا يكون الشىء وحده غاية له بل ما يروم عمله بهذا الشىء . فليس الشىء سوى وجه من وجوه الهدف الحى — وهو المضى فى إنجاح العمل . وهذا هو مدلول قولنا من قبل « إطلاق الفعالية » .

وعلى نقيض العملية التى يقصد من إنجازها استمرار الفعالية ، الجمود الذى يتصف به

---

(١) (Gun sight) وهى العلامة التى توضع على البندقية وبها تسدد . (المترجم)

الهدف المفروض على العمل من الخارج ، إذ يعتبر الهدف دائما شيئاً ثابتاً يسعى المرء إلى بلوغه وحيازته . ومن كان هذا رأيه يكن العمل فى نظره مجرد وسيلة محتومة إلى شىء آخر ، بدل أن يكون ذا قيمة وشأن لذاته . وما هو إذا ووزن بالهدف إلا شر لا بد منه أو شىء واجب على المرء المضى فيه قبل أن يبلغ المأرب الجدير وحده بالاهتمام . و بعبارة أخرى إن فكرة الهدف الخارجى تؤدى إلى فصل الوسيلة عن الغاية ، فى حين أن الهدف الذى ينشأ من بين ثنايا العمل كخطة تقوم على تسديده هو دائما غاية ووسيلة معاً لا يفرق بينهما إلا للسهولة فقط . فكل وسيلة هى غاية وقتية حتى نصل إليها ، كما أن كل غاية بعد تحقيقها تصبح وسيلة للتقدم بالعمل ، فنسميها غاية عند ما تعين لنا الاتجاه المستقبل للعمل الذى نحن فيه مستغرقون ، ووسيلة عند ما تعين لنا الاتجاه الحاضر . فأى تفريق بين الغاية والوسيلة يحط بهذا المقدار من قيمة العمل ، ويجنح إلى إنزاله منزلة الأعمال المضجرة التى يود المرء الفرار منها لواستطاع إلى ذلك سبيلا . فالفلاح مثلا مضطر إلى استغلال النباتات والحيوانات لإنجاز أعماله الزراعية . ولا شك أن الفرق فى حياته عظيم فيما لو شغف بهذه النباتات والحيوانات ، أو عدها مجرد وسائل لا بد من اصطناعها رغبة فى الحصول على شىء آخر يكون وحده موضوع شغفه . ففى الحال الأولى يكون عمله فى جميع مراحله حافلا بالمعنى ، كما أن لكل طور من أطواره قيمته الخاصة به ، فيغدو وهو شاعر بتحقيق غايته فى كل خطوة بحيث لا يبعد الهدف المؤجل أو الغاية المنشودة إلى مدى قيد البصر ، مما يعينه على مواصلة عمله فى حرية ومضاء . ذلك أنه إذا لم ينظر إلى الأمام ، أصبح أكثر عرضة لانسداد الطريق فى وجهه ؛ فلنجزم إذاً أن الهدف وسيلة للعمل شأن أى جزء آخر من أجزائه

٣ — تطبيق هذه المبادئ على التربية :

ليس لأهداف التربية صفات تنفرد بها ، فشأنها شأن أهداف أى عمل موجه . فللمربى كما للفلاح أمور عليه إنجازها ، ووسائل يعمل بها ، وعقبات يذللها . إن الظروف التى يعالجها الفلاح — عقبات كانت أم موارد للعمل — لها بنية وفعل مستقلان عن أى غرض يتوخاه الفلاح . فالبذور تنبت ، والأمطار تهطل ، والشمس ترسل أشعتها والحشرات تهلك الزرع

والآفات تنزل ، والفصول تتغير . وهدف الفلاح هو استغلال هذه الظروف على اختلافها وحمل فعالياته على العمل بما يتفق مع نشاط الظروف بدل معاكسة إحداها للآخر ، إذ من الخطل أن ينصب الفلاح هدفه الزراعى من غير نظر إلى ظروف التربة والمناخ الخاصة بنمو النبات وغير ذلك ، لأن غرضه ليس إلا تدبراً لعواقب نشاطه المرتبطة بعواقب ما يحيط به من الأشياء — تدبراً يستغله لتوجيه حركاته يوماً بعد يوم . وهـذا التدبر للنتائج المحتملة إنما يؤدى إلى ملاحظة وافية شاملة لطبائع الأشياء التى يستخدمها وتصرفاتها ، كما ينشأ عنه وضع خطة أى نظام للأعمال التى سيقوم بها .

وهـذا شأن المربين آباء كانوا أم معلمين ؛ فمن الخطل أن ينصب هؤلاء أهدافهم « الخاصة » كأغراض مثلى لنمو الأطفال ، كما أنه من الخطل للفلاح أن يضع أهدافه بغض النظر عن الظروف ؛ وذلك لأن الأهداف تعنى تقبل تبعـة الملاحظة والتدبر والتنظيم التى يقتضيها القيام بعمل ما — سواء أكان زراعياً أم تربويا . فالهدف أيا كان قيمته ما أعان على الملاحظة والتخير ووضع الخطط لتسيير العمل لحظة بعد لحظة وساعة إثرساعة ، فإذا حال دون أصالة رأى الفرد (مثلما يحدث ولا شك عند فرضه عليه من خارج أو فى حالة قبوله على علاته) كان مجلبة للضرر .

وقد يجمل أن نذكر أنفسنا أن التربية فى حد ذاتها ليس لهـا هدف . فما كان لفكرة مجردة أن تنصب لها أهدافاً ، وإنما أصحاب الأهداف هم الأشخاص والآباء والمعلمون وغيرهم ؛ وعلى ذلك فلا نهاية لتنوع أهدافهم . فهى تختلف باختلاف الأطفال وتتغير بنموهم وبنمو خبرة المعلم ، بل إن أصدق الأهداف التى نستطيع أن نصوغها فى الألفاظ يكون ضررها من حيث هى ألفاظ أكثر من نفعها ما لم نفهم أنها ليست أهدافاً ، بل اقتراحات للمربين عن كيفية الملاحظة والنظر إلى الأمام والتخير التى تعينهم على تحرير قوى الأوضاع المحسوسة التى هم بصددها وتوجيهها . وفى هـذا يقول كاتب حديث : « إن توجيهك هذا الفتى لقراءة روايات سكوت[1] بدل روايات البوليس السرى ، وتعليمك تلك الفتاة الخياطة ، واستئصالك

---

(١) السير ولتر سكوت (Sir Walter Scott) الروائى الإنجليزى الشهير (١٧٧١ — ١٨٣٢) ومؤلف رواية الطلسمان (Tallsman) عن صـلاح الدين وريكاردوس قلب الأسـد وغيرها من الروايات المشهورة التى تعتبر من الأدب الإنجليزى الرفيع . (المترجم)

عادة المشاكسة من أخلاق زيد ، وإعدادك إحدى الفرق لدراسة الطب — كل هذه نماذج من ملايين الأهداف التى نواجهها عند ما نزاول التربية فعلا » .

ولنشرع مستندين إلى هذه الاعتبارات فى سرد بعض الصفات التى تتميز بها الأهداف الصالحة فى التربية :

(١) يجب أن يبنى هدف التربية على الفعاليات الذاتية للفرد المربى وحاجاته بما فى ذلك غرائزه الفطرية وعاداته المكتسبة . فلقد رأينا أن هدفاً كالإعداد مثلا يميل بنا إلى إغفال ما هو كائن فى الفرد من القوى ، وإلى تلمس الهدف فى أعمال أو تبعات بعيدة المنال . كما أن هنالك على وجه عام ميلا إلى الأخذ باعتبارات محببة إلى الكبار ونصبها أهدافاً دون نظر إلى استعدادات المتعلمين . وكذلك نجنح إلى وضع أهداف بالغة من الاستواء (Uniformity) والوحدة حداً نغفل معه احتياجات الفرد وقواه الخاصة ناسين أن كل تعلم إنما هو شىء يعرض لفرد ما فى زمان ومكان معينين . أجل إن لاتساع مدارك الكبار قيمته الكبرى فى ملاحظة قوى الناشئين ومواطن ضعفهم ، ومعرفة ماقد يستطيعون البلوغ إليه ؛ فما لدى الكبار من استعدادات فنية هو الذى يبين لنا ما يمكن أن تصل إليه بعض قابليات الأطفال ، فلو لم نكن واقفين على ما توصل إليه الكبار فى الفن ، لم يبق لدينا ما يدلنا على معنى أعمال الطفولة من رسم واستنساخ وتلوين وابتكار للنماذج الفنية . وكذلك لولا اللغة التى يتحدث بها الكبار لما استطعنا أن نفهم أهمية دوافع الطفل الصغير إلى البأبأة . على أن الفرق كبير بين اتخاذ أعمال الكبار أساساً للإحاطة بأعمال الطفولة والفتوة وإنزالها منزلتها الحقيقية ، وبين نصبها هدفاً ثابتاً لا يلتفت إلى فعاليات المتعلمين المحسوسة .

(٢) ينبغى أن يكون الهدف قابلا للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين ، أى ينبغى أن يشعرنا بنوع البيئة اللازمة لتحرير استعداداتهم وتنظيمها . وما لم يؤد الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل ، ومالم تساعد هذه الأساليب على امتحانه وتصحيحه وتوسيعه لم يبق للهدف قيمة . فبدل أن يساعد مهمة التعليم الخاصة ، نراه يحول دون القيام بالأحكام البسيطة فى ملاحظة الأوضاع وتقديرها ، إذ يعمل على إبعاد معرفة كل شىء إلا ما اتفق مع الهدف المنصوب . إن كل هدف جامد بحكم تلقينا إياه جامداً ، ينفى فى الظاهر لزوم

الاهتمام الدقيق بالأوضاع الملموسة . فإذا كان تطبيقه واجباً فى كل حال ، فما جدوى ملاحظة التفاصيل التى ليس لها فى الأمر عدّ ولا حسبان ؟

و بعد فلرذيلة الأهداف المفروضة من الخارج أصول ثابتة ؛ فالمعلمون يفرضونها على الأطفال فرضاً بعد أن يتلقوها عن السلطات العليا ، وهذه تستمدها من الأفكار السائدة فى الجماعة . وأولى نتائجها عدم إطلاق الحرية لذكاء المعلم إذ يقتصر على تلقى الأهداف التى تضعها الجهات العليا ، بل يندر أن يتحرر المعلم من أوامر المفتش صاحب السلطة ، وكتاب طرق التدريس ، ومنهج الدراسة المقرر إلخ . . . حتى يترك لعقله فرصة لمعالجة ذهن التلميذ ومادة الدرس عن كثب . ومن ثم نرى أن عدم الاطمئنان إلى خبرة المعلم ينعكس فى فقدان الثقة باستجابات التلاميذ . فهؤلاء تفرض عليهم أهدافهم من جهتين خارجيتين أو ثلاث ، فإذا هم مشوشون على الدوام لتصادم الأهداف الطبيعية بالنسبة لخبرتهم الحاضرة مع الأهداف التى يتعلمون الخضوع إليها . وما لم ندرك المعيار الديمقراطى لما لكل خبرة نامية من أهمية فى ذاتها ، فسنبقى مضطربى التفكير بسبب ما نراد عليه من تكيف للأهداف الخارجية .

(٣) ينبغى للمربين أن يحذروا من الأهداف التى يُزعَم أنها عامة أو نهائية ، فلا شك أن كل عمل مهما بلغ من التحديد هو عام بما يتفرع عنه من العلاقات لأنه يفضى إلى ما لا حصر له من الأشياء . وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشدّ يقظة لتلك العلاقات ، لا يمكن أن تكون عامة إلى حد بعيد . ولكن « العام » قد يستعمل أيضاً بمعنى « المجرد » أو المنفصل عن كل قرينة معينة . ومثل هذا التجريد معناه البعد ، مما يعود بنا مرة أخرى إلى اعتبار التعليم والتعلم مجرد ذرائع نبلغ بها غرضاً منقطع العلاقة بالوسائل . فإذا سلمنا دون تجوز بأن التربية تجزى نفسها بنفسها فى كل حين ، فمعنى هذا أنه ما من أثر تربوى لأى درس أو ترويض مزعوم إلا إذا كان اكتسابه ذا قيمة مباشرة فى ذاته . فالهدف العام حقيقةً يوسع مدى النظر ، ويبعث الفرد على أن يدخل فى حسابه عدداً أكبر من العواقب (العلاقات) ، وبهذا تتسع ملاحظته للوسائل وتزداد مرونة . فكلما أدخل الفلاح فى حسابه مثلا عدداً أكبر من القوى المتفاعلة ، تنوعت ذخيرة وسائله المباشرة ، فتتعدد النقط التى يبدأ منها

أعماله والوسائل التى يحصل بها على ما يرومه ، أى أنه كلما وسع الفرد فكرته عن احتمالات العمل المستقبلة ، خف تقيد عمله الحاضر بعدد يسير من الاحتمالات . وإذاً فمتى حصل الفرد على المعرفة الكافية أمكنه أن يبدأ أعماله من حيث يريد وأن يعمل على إدامتها وإثمارها .

فإذا فهمنا مصطلح الهدف العام أوالهدف الشامل على أنه مجرد الإحاطة بميدان الأعمال الحاضرة أمكننا التقدم إلى بحث بعض الأهداف الكبرى الشائعة فى نظريات التربية اليوم ، لنرى ما تلقيه من ضوء على مختلف الأهداف المباشرة الملموسة التى هى موضع الاهتمام الحق للمربين دائما . ونحن نفرض أنه لا حاجة بنا إلى اختيار بعض الأهداف دون الأخرى أو اعتبارها أهدافاً متنافسة . وهذا هو فى الحقيقة نتيجة مباشرة لما أشرنا إليه قبلا . فإذا هممنا بالعمل بطريقة محسوسة اضطررنا إلى اختيار أو اصطفاء عمل معين فى وقت معين ، ولكن هذا لا ينافى إمكان وجود أى عدد من الأهداف الشاملة دون أن يكون تنافس بينها ، إذ ما هى إلا طرق مختلفة من النظر إلى شىء واحد . فليس فى استطاعة الإنسان أن يتسلق عدة جبال مختلفة فى آن واحد ، إلا أن المناظر التى يشاهدها من قمم تلك الجبال يكمل بعضها بعضاً ولا تؤلف عوالم متنافرة متنافسة . ولنضع هذا فى صيغة مختلفة قليلا فنقول إن إحدى طرق التعبير عن الهدف قد توحى ببعض الأسئلة والملاحظات ، فى حين توحى طريقة أخرى من التعبير بطائفة مختلفة من الأسئلة تستدعى القيام بملاحظات جديدة . فما تغفله إحدى طرق التعبير تؤكده الطريقة الأخرى . فخير لنا إذاً أن تتعدد أهدافنا الشاملة ، إذ ما يؤديه تعدد الفروض للعالم الباحث ، يؤديه تعدد الأهداف للمعلم المربى .

الخلاصة

إن الهدف هو ما لكل عملية طبيعية من نتيجة نضعها نصب العين ونتخذها عاملا فى تعيين مجرى ملاحظتنا الحاضرة وتحديد ما نتخيره من أساليب العمل . فهو الذى يدلنا على أن العمل قد غدا سائراً على هدى وبصيرة . وزيادة فى التحديد نقول إن الهدف معناه تدبر النتائج المختلفة التى تترتب على العمل فى وضع معين وبأساليب مختلفة ، واستغلال هذا التدبر فى توجيه الملاحظة والتجربة . فالهدف الصحيح إذاً ينافى من

جميع الوجوه مع الهدف المسلط من الخارج على سير العمل . ذلك أن الهدف المسلط ثابت جامد لا يستحث الذكاء فى وضع من الأوضاع ، وما هو إلا شىء خارجى يملى علينا القيام بأعمال معينة ، وبدل أن يتصل مباشرة بالأعمال الحاضرة ، نجده بعيداً منقطعاً عن الوسائل التى تعين على بلوغه ، وبدل أن يوحى بعمل أكثر حرية واتزاناً إذا هو حد يضيّق نطاق العمل . أما فى التربية فإن شيوع هذه الأهداف الخارجية هو السبب فى التأكيد على فكره الإعداد لمستقبل بعيد ، وجعل عمل المعلم والتلميذ كليهما آلياً مسخراً .

الفصل التاسع

هدفا النمو الطبيعى والكفاية الاجتماعية

١ — القول بأن الطبيعة مصدر الهدف :

بينا فى الفصل الماضى عقم المحاولة التى ترمى إلى تقرير هدف واحد للتربية — هدف نهائى تخضع له سائر الأهداف ، وقلنا إننا نستطيع اصطناع عدة أهداف عامة يتفق بعضها مع بعض ، إذ هى ليست إلا وجوه نظر مستقبلة نتوخى منها الإحاطة بالظروف الراهنة وتقدير احتمالاتها . والحق أنه قد أُقِرت أهداف كثيرة فى أوقات مختلفة ، وكان لكل منها أهمية موضعية كبرى . ذلك أن النص على هدف من الأهداف يتوقف على ما نريد توكيده فى زمن من الأزمان . فنحن لا نؤكد ما لا يحتاج إلى توكيد — أى ما يسير بذاته سيراً حسناً ، بل نجنح إلى صوغ أهدافنا على أساس نقائص الوضع الراهن وحاجاته ، فنعتبر كل ما هو صحيح أو قريب من الصحيح شيئاً مفروغاً منه لا فائدة فى التصريح به ، ونضع أهدافنا الصريحة بحسب ما نريد إحداثه من تبديل . وإذا كان كل عصر أو جيل ميالاً إلى أن يؤكد ، فيما يتعمد وضعه من الخطط للمستقبل ، تلك الأشياء التى يقل منها نصيبه فى الواقع ، فليست فى ذلك أية مناقضة ظاهرية تحتاج إلى تأويل . فعهد طغيان السلطات يستثير جواباً له الرغبة فى الاستمتاع بقسط وافر من الحرية ، كما أن العهد الذى لا نظام فيه لأعمال الأفراد يتخذ الحاجة إلى الضبط الاجتماعى هدفاً له فى التربية .

وإذاً ثمة توازن بين العمل الواقعى المسلم به وبين الهدف المقصود المنصوص عليه . ولقد قامت فى مختلف الأزمان أهداف منوعة كالعيش الكامل ، والأساليب المثلى فى دراسة اللغة ، والاستعاضة عن الكلمات بالأشياء ، والكفاية الاجتماعية ، والثقافة الشخصية ، والخدمة الاجتماعية ، ونمو الشخصية الكامل ، والعلم الواسع ، والنظرة الجمالية ، والضبط ، والمنفعة (Utility) إلى غير ذلك . ولما كان بحث بعض الأهداف قد مرّ عرضاً فى سياق

الفصول السابقة ، فسنحصر بحثنا الآن فى أهداف ثلاثة كان لها تأثيرها الكبير فى الأزمنة الحديثة . وسنعرض فيما بعد لغيرها من الأهداف عند البحث فى المعرفة وقيم الدراسات . ولنبدأ الآن ببحث القول بأن التربية عملية نمو مساوق للطبيعة مستندين فى ذلك إلى أقوال روسو الذى عارض « الطبيعى » « بالاجتماعى » (انظر ص ٩٥ — ٩٦) ، ثم ننتقل إلى دراسة الفكرة المباينة وهى الكفاية الاجتماعية التى كثيراً ماتعارض « الاجتماعى » « بالطبيعى »

(١) إن المصلحين فى التربية إذا ما برموا بما يرونه سائداً حولهم من الطرق المدرسية الرتيبة المصطنعة جنحوا إلى اتخاذ الطبيعة معياراً لهم ، زاعمين أنها مبعث قانون النمو وغايته ، وليس لنا إلا احتذاء أساليبها ومسايرتها . والقيمة الإيجابية لهذه الفكرة هى أنها تنبهنا أشد التنبيه إلى خطأ الأهداف التى لا تقيم وزنا لمواهب المتعلمين الطبيعية . أما نقطة ضعفها فهى سهولة التباس « الطبيعى » عندها بمعنى السوى (Normal) « بالطبيعى » بمعنى الفطرى ، إذ تخفض من قيمة استعمال الذكاء استعمالا إيجابيا فى السعى والتدبر . فما علينا إلا أن ننحنى ونترك العمل للطبيعة . ولما كان روسو خير من بسط هذا المذهب فى صوابه وخطئه فلنرجع إلى ما يقوله :

« إننا نتلقى التربية عن مصادر ثلاثة : الطبيعة والناس والأشياء . فنمو أعضائنا واستعداداتنا نمواً ذاتياً يؤلف تربية الطبيعة ، وما نعلمه من وجوه استغلال هذا النمو يؤلف التربية التى نتلقاها من الناس ، وما نكتسبه من خبرة شخصية من الأشياء المحيطة بنا يؤلف تربية الأشياء . ولا يتسنى للإنسان التوجه إلى هدفه الحق إلا إذا تلاءمت هذه الأنواع الثلاثة من التربية وتضافرت للوصول إلى غاية واحدة . . . . وإذا سئلنا ما هى تلك الغاية ، أجبنا أنها غاية الطبيعة . ولما كان اتفاق أنواع التربية الثلاثة شرطا لازما لكمالها ، فلا بد أن يكون النوع الخارج منها عن سيطرتنا تماما هو الذى يسيّرنا فى تعيين النوعين الآخرين » . وبعد ذلك يعرّف روسو الطبيعة بأنها الاستعدادات والميول الفطرية كما هى موجودة قبل أن تتعدل بقيود العادات وتأثير آراء الآخرين .

ومن المفيد أن نمحص كلمات روسو ففيها من الحقائق الجوهرية ما يضارع خير ما نطق به المربون ، مع مايصاحبها من التواء عجيب . فقد يستحيل علينا أن نعبر أحسن مما عبر هو فى جمله الأولى عن أن عوامل النمو بالتربية ثلاثة وهى : (١) البنية الفطرية لأعضائنا الجسمية

والأعمال التى تقوم بها كوظائف لها . (ب) وجوه استخدام فعاليات هذه الأعضاء بتأثير الآخرين . (ج) التفاعل المباشر بينها و بين البيئة . ولا شك أن هـذا التعبير يلم بعوامل التربية إلماما تاما . ومثل ذلك فى الصحة قضيتاه التاليتان : (ا) أن نمو الفرد الأوفى لا يتيسر إلا إذا اتفقت عوامل التربية الثلاثة وتضافرت . (ب) أنه لما كانت فعاليات أعضائنا الموروثة أصيلة فينا فهى أساس فكرتنا عن هذا الاتفاق .

ولـكن يكفينا أن نقرأ ما بين السطور قليلا ونضيف إلى ذلك بعض أقوال روسـو الأخرى فى كتاباته حتى ندرك أنه بدل أن يعتبر هذه الأمور الثلاثة عوامل لا بد أن تعمـل إلى حد ما على وفاق حتى يستطيع كل منها أداء عمله التربوى ، إذ هو يعدها عمليات منفصلة مستقلة بعضها عن بعض . هذا إلى اعتقاده بوجه خاص بأن هنالك نمواً مستقلا أو على حد تعبيرة « ذاتيا » للأعضاء والقوى الموروثة ، وأن ذلك النمو يمكن أن يطرد بغض النظر عن وجوه استخدامه ، وأن التربية الناشئة عن الاتصال الاجتماعى يجب أن تخضع له . على أن الفرق عظيم بين استخدام هذه الفعاليات الفطرية بمقتضى الفعاليات نفسها ، أى بدل إكراهها والانحراف بها عن طبيعتها ، و بين الزعم بأنها تنمو نمواً طبيعيا مستقلا عن كل استعمال — نمواً يزودنا مقياسا أو معياراً لـكل ما نتعلمه بالاستعمال . ولنعد إلى مثالنا السابق عن أن عملية تعلم اللغة تكاد تـكون خير نموذج للنمو التربوى الصحيح . فنقطة البدء فيها هى الفعاليات الفطرية للجهاز الصوتى وأعضاء السمع . . . الخ . ولـكن من الخطل أن نزعم أن لهذه الفعاليات نمواً ذاتيا مستقلا ، وأنها لو خليت وشأنها لنشأ عنها الـكلام الصحيح . فلو أخذنا مبدأ روسو حرفيا لـكان معناه أنه ينبغى للـكبار أن يقبلوا بأبآت الأطفال وأصواتهم فيعيدوها على أنها هى التى تزود اللغة نفسها ، وتقدم المعيار الأعلى لأى تعليم للغة ، لا على أنها مجرد طلائع لإحسان الـكلام المبين (كما هى فى الحقيقة) .

والخلاصة أن روسو كان على صواب فى ذهابه إلى أن بقية الأعضاء وفعاليتها هى التى تزودنا شروط كل تعليم لطرق إستخدامها ، فأدخل بذلك على التربية إصلاحاً كانت فى أمس الحاجة إليه . بيد أنه كان على خطأ فادح فى قوله بأن تلك الأعضاء لا تزودنا شروط نموها فحسب ، بل غايات هذا النمو أيضاً . والحقيقة أن الفعاليات الفطرية لا تنمو بالتمارين الشاردة التى لا تعرف النظام ، ولـكنها تنمو على النقيض بما تستخدم فيه من الوجوه .

ووظيفة الوسط الاجتماعى هى كما رأينا توجيه هذا النمو باستخدام قوى الفرد على خير الوجوه الميسورة . ولقد يمكن التجوز فى القول بأن الفعاليات غريزية (Spontaneous) بمعنى أن الأعضاء تميل بشدة إلى نوع معين من الأعمال ، وأن هذا الميل عنيف إلى درجة لا يمكن معها معاكسته ، فإذا حاولنا ذلك راغت وفسدت وتوقفت عن النمو . على أن من الخرافة الزعم بأن لهذه الفعاليات نمواً تلقائيا طبيعيا ، إذ الحق أن القابليات الطبيعية أو الفطرية تزود جميع أنواع التربية قواها الأولية وترسم لها حدودها ، ولكنها لا تزودها غاياتها وأهدافها . وما من تعلم إلا وهو وليد قوى فطرية فينا ، ولكنه ما كان قط فيضاً تلقائياً لتلك القوى . ولا شك أن مناقضة رأى روسو لرأينا هذا ترجع إلى اعتباره الله والطبيعة شيئا واحداً . فعنده أن القوى الأصيلة خير كلها لصدورها مباشرة عن خالق خيّر حكيم ، أو على حد القول القديم عن الطبيعة والعمران أن الله قد خلق أعضاء الإنسان وقواه الأصيلة ، واصطنع لها الإنسان وجوه استخدامها . ومن ثم يمدنا نمو الأعضاء والقوى الأصيلة بالمعيار الذى ينبغى أن تخضع له وجوه استخدامها . فإذا حاول البشر تعيين تلك الوجوه ، فإنما يكون ذلك تدخلا منهم فى تدبير الله . وهذا التدخل فى الطبيعة ، وهى عمل الله ، من قبل النظم الاجتماعية هو أول مصدر لفساد الأفراد . وما تحمس روسو فى تقريره أن الميول الطبيعية هى خير فى ذاتها إلا رد فعل للفكرة الشائعة حينذاك وهى أن الطبيعة البشرية شر كلها ، مما كان له الأثر النافذ فى تغيير موقف المربين حيال ميول الأطفال ورغباتهم . وغنى عن البيان أن الدوافع الفطرية ليست خيراً أو شراً فى ذاتها ، بل تغدو كذلك وفق ما تستخدم له من الأغراض . ولا مراء فى أن إغفال بعض الغرائز وقمعها وابتسارها[1] على حساب غيرها من شأنه أن يولد مساوئ يمكن تجنبها . على أن مغزى ذلك ليس تركها وشأنها « لتنمو من تلقاء نفسها » ، بل تهيئة البيئة الصالحة لتنظيمها .

ولنرجع إلى عناصر الحقيقة فى أقوال روسو نجد أن اعتباره النمو الطبيعى هدفا قد مكنه من بيان الوسائل لإصلاح كثير من السيئات التى كانت شائعة فى التربية ، كما مكنه من تبيان عدة أهداف طيبة خاصة .

---

(١) بسر وأبسر وابتسر الثمر أعجله قبل نضجه . (المترجم)

(١) إن النمو الطبيعى من حيث هو هدف يوجهنا إلى العناية بأعضاء الجسم ويشعرنا بالحاجة إلى الصحة والنشاط . فيهيب بالآباء والمعلمين أن اجعلوا الصحة هدفا ، إذ لا سبيل إلى النمو الطبيعى من غير اعتبار نشاط الجسم . وتلك حقيقة واضحة جليلة ، ولو أنها لاقت ما تستحقه من اعتراف عند التطبيق ، لأوشكت أن تقلب وحدها كثيراً من أساليبنا العملية فى التربية . والحقيقة أن كلمة « الطبيعة » مصطلح مجازى غامض ، ولكن شيئا واحداً يمكن وضعه على لسان الطبيعة وهو أن لإتقان التربية شروطا إذا لم نفطن إليها ونتعلم كيف نماشيها فى عملنا التربوى ، تعرضت أشرف أهدافنا وأسماها للفشل لا محالة — فتبقى مجرد ألفاظ عاطفية لا غناء فيها .

(٢) إن هدف النمو الطبيعى معناه احترام الحركة البدنية ، أو على حد قول روسو « إن الأطفال دائبو الحركة ، والحياة الراكدة مضرة » . ويكاد لا ينصف روسو الحقيقة إذ يقول : « إن مقصد الطبيعة هو تقوية البدن قبل تدريب العقل ، ولو أنه قال إن « مقصد » الطبيعة (على حد تعبيره الشعرى) هو تنمية العقل بتمرين عضلات الجسم خاصة ، لكان قوله حقيقة لا مراء فيها . وبعبارة أخرى إن هدف اقتفاء الطبيعة معناه عمليا الاعتراف بالدور الواقعى الذى يلعبه استعمال أعضاء الجسم فى الاستكشاف وتداول الأشياء باليدين وفى الرياضة والألعاب .

(٣) وهذا الهدف العام معناه أيضا الاعتراف بالفروق الفردية بين الأطفال . فما من أحد يستطيع أن يحسب حسابا لمبدأ احترام القوى الفطرية إلا ويجابه حقيقة اختلاف تلك القوى باختلاف الأفراد ، لا من حيث شدتها فحسب ، بل من حيث نوعها ونظامها كذلك ، أو كما يقول روسو : « إن كل فرد يولد وله مزاج خاص ... ولكننا نعمد من غير تمييز إلى تدريب الأطفال المتباينى الميول تدريبا واحداً ، فنمحو بهذه التربية الميل الخاص ، مخلفين من ورائه وحدة فى الشكل كئيبة . وهكذا بعد أن نضيع جهودنا فى إيقاف نمو مواهب الطبيعة الحقيقية ، نجد أن ما استبدلناه بها من تفوق خلاب قصير الأمد قد خبا ، وأن قوى الطفل الطبيعية التى سحقناها لا تجد إلى البعث سبيلا » .

وأخيراً إن هدف اقتفاء الطبيعة معناه ملاحظة الميول والأولاع من حيث منشؤها واشتدادها وضعفها . فالاستعدادات تنمو وتتفتح على غير نظام متسق ، وليست إلى ذلك

متساوية فى النمو ، فينبغى أن نضرب الحديد حاميا ولا سيما عند أول بزوغ القوى . إن الأساليب التى بها نعالج أول ما يظهر من نزعات الطفولة تثبت أكثر مما نتصور ميولهم الأساسية ، وتعين اتجاه قواهم التى تظهر فيما بعد . والواقع أن اهتمام التربية بسنى حياة الأطفال الأولى ، كشىء مختلف عن تعليمهم الفنون النافعة ، يكاد يرجع كله تقريبا إلى العصر الذى أخذ فيه بستالوتزى وفروبل يحتذيان روسو فى توكيد قوانين النمو الطبيعية . وإليك فقرة فيها إشارة إلى ما لقلة انتظام النمو من أهمية ، وهى لأحد المختصين فى نمو الجهاز العصبى : « إن النمو ما بقى لا يكون متوازنا فى ناحيتيه الجسمية والعقلية ؛ ذلك أنه ليس أمراً شاملا ، بل يشتد ظهوره آناً فى ناحية وآناً فى ناحية أخرى ... فالأساليب التى ترى فى هذه الاختلافات العظيمة فى المواهب ، وفى عدم استواء النمو الطبيعى قياً حية تستغلها ، مؤثرة عدم الانتظام على الاتساق الناجم من التسوية والتشذيب ، هى الأساليب التى تتبع بدقة ما يحدث فى الجسم ، ولذلك فهى أنجع الأساليب[1] .

على أن ملاحظة الميول الطبيعية صعبة فى ظل القيود . فأيسر ما تبدو فيه تلك الميول هو أقوال الطفل وأعماله التلقائية — أى تلك التى يعكف عليها حين لا يؤخذ بالواجبات المقررة أو يحس بالمراقبة . ولا يستنتج من ذلك أن هذه الميول جميعها محمودة لأنها طبيعية ، بل نستنتج أنها ما دامت موجودة فهى فعالة ، ومن ثم يجب أن نحسب حساباً لوجودها بأن نهيئ للصالح منها البيئة التى تبقيه نشيطا ، فيسيطر بنشاطه على اتجاه الميول الأخرى ويؤدى بذلك إلى إغفالها إذ لا فائدة ترجى من ورائها . وكثير من الميول التى يضيق بها الآباء ذرعاً إبان ظهورها قد تكون ميولا مؤقتة ، ولا يؤدى مزيد الاهتمام المباشر بها فى كثير من الأحيان إلا إلى تركيز انتباه الطفل إليها . بل ما أسهل ما يتخذ الراشدون عاداتهم ورغائبهم معايير قياسية فيعتبرون كل انحراف لدوافع الطفل عنها شراً ينبغى التخلص منه . وما هذا التصنع الذى تعتبر غالباً فكرة اتباع الطبيعة احتجاجاً عليه إلا وليد المحاولات التى تكره الأطفال على الانصباب فى قوالب الكبار ومعاييرهم انصباباً مباشراً .

ولا بد لنا فى آخر الأمر أن نلاحظ أن التاريخ الأول لمذهب مجاراة الطبيعة جمع بين

---

(١) انظر كتاب (Crowth of Brain) لمؤلفه (Donaldson) ص ٣٠٦ .

عاملين لم تكن بينهما علاقة داخلية . فقد اتجه دعاة الإصلاح فى التربية قبل عصر روسو إلى الحض على أهمية التربية بأن عزوا إليها قوة تكاد تكون غير محدودة ، إذ زعموا أن كل الفروق بين الشعوب و بين الطبقات والأفراد فى شعب واحد ترجع إلى فروق فى التهذيب والتمرين والممارسة ، وأن العقل والفكر والفهم هى فى الأصل سواء لديهم جميعاً على وجه التقريب . وإذاً فتماثلهم الجوهرى فى العقل يعنى أساساً تساويهم جميعا و إمكان إيصالهم جميعا إلى مستوى واحد . أما مذهب مجاراة الطبيعة من حيث هو احتجاج على هذه الفكرة فمعناه النظر إلى العقل وقواه نظرة أقل شكلية وتجرداً ، إذ أحل فى محل القوى المجردة من تمييز وتذكر وتعميم ، غرائز ودوافع واستعدادات فسلجية معينة تختلف من فرد إلى فرد كما تختلف ، على نحو ما بينه روسو ، حتى فى التوائم من الكلاب . وقد وجد هذا المذهب فى تقدم علوم الحياة والنفس ووظائف الأعضاء ما يعززه من هذه الناحية . وهذا معناه فى واقع الأمر أنه مهما بلغت أهمية التطبع والتعديل والتحوير عن طريق التربية المباشرة ، فإن الطبع أو الاستعدادات الفطرية هى التى تزودنا الأسس والموارد الأولى التى يقوم عليها هذا التطبع .

أما من الناحية الأخرى فقد كان مذهب مجاراة الطبيعة عقيدة سياسية ، إذ كان معناه الثورة على النظم والعادات والمثل العليا القائمة (انظر ص ٩٥ — ٩٧) ؛ فعبارة روسو « إن كل شىء حسن إذ يصدر من يد الخالق » لا تفهم إلا بمقابلتها بالجزء الأخير منها . « كل شىء ينحط إذا تناولته يد الإنسان » . ومن ذلك أيضا قوله « إن للإنسان الطبيعى قيمة مطلقة ؛ فهو وحدة عددية أو عدد صحيح تام لا علاقة له إلا بنفسه و بأخيه الإنسان . أما الإنسان المتمدن فما هو إلا وحدة نسبية أو بسط كسر تتوقف قيمته على مقامه ، أى علاقته بالهيئة الاجتماعية كلها . وخير المؤسسات الاجتماعية ما أحسن إفساد طبيعة الإنسان[1] » . وعلى أساس الفكرة القائلة بأن الحياة الاجتماعية المنظمة — كما هى

---

(١) لقد آثرنا نقل الجملة الأخيرة عن الأصل الفرنسى لأنها تؤدى المعنى الذى قصده روسو أكثر من الترجمة الإنكليزية . وهذه هى الجملة الفرنسية الأصلية :

". . . Les bonnes institutions socials sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme."

انظر كتاب (Emile, Edition Garnier, Paric, p. 5) « المترجم »

كائنة[٢] — مصطنعة وضارة فى طبيعتها ، أقام روسو نظريته من أن الطبيعة لا تزود القوى الأولية التى ينبعث عنها النمو فحسب ، بل ترسم للنمو خطته وهدفه أيضا . أما أن المؤسسات والعادات الفاسدة تكاد تعمل حتما على إعطاء تربية خاطئة لا تستطيع أدق ألوان التعليم المدرسى مقاومتها فأمر لا مراء فيه . بيد أن النتيجة المنطقية لذلك ليست أن نربى بمعزل عن البيئة ، بل أن نهيئ بيئة يمكن فيها استخدام القوى الفطرية على أفضل الوجوه وأحسنها

٢ — القول بأن الهدف هو الكفاية الاجتماعية :

إن فكرة جعل الطبيعة مصدراً لهدف التربية الصالحة ، والمجتمع مصدراً لهدف التربية الطالحة ، كان لا بدّ لها من أن تثير الاحتجاج . واتخذت المعارضة شكل مذهب يؤكد أن مهمة التربية هى تزويدنا نفس الشىء الذى تقصر الطبيعة فى تزويدنا إياه ، أى تعويد الفرد الرضوخ لضبط المجتمع ، وإخضاع قواه الطبيعة لشرائعه ، ولا عجب أن نرى أن قيمة فكرة الكفاية الاجتماعية هى على الأكثر فى احتجاجها على النقط التى زاغ فيها مذهب النمو الطبيعى عن جادة الصواب ، على حين ينشأ خطؤها إذا سيقت لإغفال ما فى هذا المذهب من وجوه الحق . فالواقع أنه ينبغى أن ننظر إلى ما يزاوله الناس من أعمال ، وما يحققونه من مساع فى الحياة الاجتماعية ، إذا ما أردنا أن نتعرف ماهو المقصود بنمو القوى أى بالكفاية . ولكننا نخطئ إذا ما عنينا أننا من أجل الحصول عليها لا بدّ لنا من اتخاذ التدابير لإخضاع قوى الفرد بدل استغلالها . على أن هذه النظرية تصبح وافية متى أدركنا أن الكفاية الاجتماعية لا تنال بالتقييد أو القمع السلبى ، وإنما تنال بالاستخدام الإيجابى لاستعدادات الفرد فى أعمال اجتماعية المغزى .

(١) وإذا عبرنا عن هدف الكفاية الاجتماعية بأهداف معينة ظهرت لنا أهمية المقدرة الصناعية . فالناس لا يستطيعون الحياة بدون الوسائل التى تقيم أودهم ، وللطرق التى تستخدم فيها هذه الوسائل أو تستهلك أثر نافذ فى علاقات الأشخاص بعضهم ببعض . فالفرد العاجز

(٢) يجب ألا ننسى أن روسو كان يفكر فى مجتمع يختلف أساسا عن المجتمع المعاصر له — مجتمع قائم على الإخاء تتفق غايته مع خير جميع أعضائه . وكان يعتقد أن مجتمعه المنشود يفضل الأحوال السائدة بقدر ما تظهر هذه الأحوال سيئة بالقياس إلى الحالة الطبيعية .

عن اكتساب عيشه وعيش عياله طفيلى أو عالة على الآخرين يعيش بفضل نشاطهم ، فيفوّت على نفسه خبرة من أجلّ خبرات الحياة أثراً فى تربيته . فإن لم يدرب على حسن الاستفادة من النتاج الصناعى ، تعرض لخطر إفساد نفسه وإضرار غيره بما يمتلكه من ثروة . فلا يسوغ لأى نظام تربوى أن يغفل أمثال هذه الاعتبارات الجوهرية . ومع ذلك فكثيراً ما نجد أن أنظمة التربية فى المعاهد العالية لا تهملها فحسب ، بل نراها باسم المثل العليا الروحية تزدريها كأنها من الحطة بحيث لا تستحق اهتمام التربية بها . على أنه من الطبيعى أن تحول المجتمع من الأولغركية [1] إلى الديمقراطية يؤدى إلى شدة العناية بذلك النوع من التربية الذى ينمى فى الفرد القدرة على أن يشق لنفسه طريقاً فى ميدان الاقتصاد ، ويدبر موارده الاقتصادية بدل استعمالها لمجرد الترف والظهور .

على أن هنالك خطراً وبيلا من أن يفضى توكيد هذا الهدف إلى قبول الظروف والمعايير الاقتصادية الراهنة على أنها نهائية . إن المعيار الديمقراطى يستلزم تنمية الاستعدادات إلى حد يستطيع الفرد معه اختيار عمله فى الحياة ومزاولته . ولكننا نخرق هذا المبدأ عند ما نحاول إعداد الأفراد مقدّما لمهن صناعية معينة نختارها على أساس ثروة الآباء أو مركزهم الاجتماعى ، لا على أساس تدريب الاستعدادات الأصلية . والواقع أن تطور الاختراعات الحديثة يدخل على الصناعة تبدلات سريعة مفاجئة ، فتنشأ صناعات مستحدثة ، وتنقلب الصناعات القديمة رأسا على عقب . ولذلك فكل محاولة لتدريب الأفراد على نهج معين ضيق من الكفاية تؤدى بغرضها إلى الفشل . فإذا غيرت المهنة أساليبها خلفت وراءها أولئك الأفراد وهم أقل قدرة على تكييف أنفسهم مما لو كان تدريبهم أقل اختصاصا . ولكن أهم من ذلك كله أن فى تكوين المجتمع الصناعى الحاضر شتى ضروب الحيف ، شأن كل المجتمعات التى وجدت حتى اليوم . فمن أهداف التربية التقدمية أن تساهم فى رد الحيف وإلغاء الامتيازات الجائرة ، لا أن تعمل على استبقائها ، إذ حيثما فهمت السيطرة الاجتماعية على أنها خضوع أعمال الفرد لسلطة طبقة من الطبقات ، فثمة الخطر من أن يغلب على التربية الصناعية قبول الوضع الحاضر على علاته (Status Quo) ، وإذ ذاك يملى تفاوت الفرص الاقتصادية على الأفراد مهنهم

---

(١) الأوليغركية هى نظام الحكم الذى تنحصر فيه السلطة فى أيدى عدد قليل من الأسر القوية . (المترجم)

المستقبلة . وهكذا نكون قد أحيينا من حيث لا نقصد النظام الأفلاطونى بنقائصه من غير أن نستبقى طريقته الحكيمة فى الانتخاب (انظر ص ٩٢ — ٩٤) .

(٢) الكفاية المدنية أو المواطنة (Citizenship) الصالحة : لا شك فى أن التفريق بين الكفاية الصناعية والاستعداد للمواطنة الصالحة ليس إلا تفريقا عرفيا . على أن إصطلاح المواطنة الصالحة قد يستعمل للتعبير عن عدد من الصفات ليس لها من الدلالة الصريحة ما لاصطلاح الاستعداد المهنى . وقد تتراوح هذه الصفات بين كل ما يجعل الفرد لطيف المعشر ، وبين المواطنة بالمعنى السياسى . فتدل على مقدرة الفرد على أن ينقد الأشخاص والخطط نقداً حكيما ، وعلى أن يشترك بصورة فعالة فى سن القوانين والخضوع لها . وأقل ما فى هدف الكفاية المدنية من مزية أنه يعصمنا من فكرة تدريب القوى العقلية تدريبا مطلقا ، فيوجه أنظارنا إلى أن القوة لا بد أن تكون بالنسبة للقيام بعمل معين ، وإلى أن أهم ما نحتاج إلى عمله هو الأشياء المنطوية على علاقاتنا مع الآخرين .

وهنا أيضاً يجب أن نكون على حذر من فهم الهدف فهماً ضيقاً . فلو أنه فهم فى بعض العصور السابقة فهماً ضيقاً لأدى ذلك إلى إخراج الاستكشافات العلمية من حظيرته رغم أن ضمان التقدم الاجتماعى موقوف فى أساسه عليها . ذلك بأنه قد كان يؤدى إلى اعتبار العلماء أهل نظريات وأحلام لا حظّ لهم قط من الكفاية الاجتماعية . ولا يغيب عنا أن الكفاية الاجتماعية لا تعدو آخر الأمر أن تكون القدرة على الاشتراك فى تبادل الخبرة ، أى أنها تشمل كل ما يزيد فى قيمة خبرة الفرد للآخرين ، وما يعين الفرد على الإكثار من الاشتراك فى اختبارات غيره القيمة . فالمقدرة على إنتاج الفن والاستمتاع به ، والاستعداد للأخذ بضروب التسلية ، والاستفادة من وقت الفراغ على خير وجه ، هى عناصر فى المواطنة أعظم خطراً من العناصر التى تتبادر إلى الذهن عادة عند ذكر المواطنة .

فالكفاية الاجتماعية فى أوسع معانيها ليست سوى التكوين الاجتماعى للعقل بحيث يدأب وراء جعل الخبرات أكثر قابلية للنقل والتبادل ، ويحطم الحواجز بين طبقاب المجتمع — تلك الحواجز التى تجعل الأفراد ضعاف الإحساس بمصالح غيرهم . وأما إذا اقتصرت على

الخدمات التى نؤديها بأعمالنا الظاهرة فقد فقدت عنصرها الجوهرى وضمانها الوحيد وهو حسن النية والعطف الرشيد على البشر . ذلك لأن العطف من حيث هو صفة محبوبة ليس مجرد الشعور فحسب ، بل هو خيال يهذّب وينشأ على الشعور بكل ما هو مشترك بين الناس ، وثورة على كل ما يفرق بينهم من غير ضرورة . وما نسميه أحيانا بالاهتمام القلبى بغيرنا ربما لا يكون إلا قناعا غير مقصود يوارى محاولتنا أن نملى على غيرنا ما نراه خيراً لهم بدل أن يكون محاولة لتحريرهم حتى يتلمسوا ما يرونه خيراً لأنفسهم . فالكفاية الاجتماعية بل الخدمة الاجتماعية نفسها تغدو أشياء جامدة صلدة إذا لم يصحبها التسليم الفعال بتنوع الخيرات التى قد تهبها الحياة لمختلف أفراد البشر ، والإيمان بالفائدة الاجتماعية التى تجنيها من حض كل فرد على أن يتخير الأشياء لنفسه عن بصيرة وتفكير .

٣ — القول بأن الثقافة هدف

يتوقف الحكم على كون هدف الكفاية الاجتماعية مسايراً لهدف الثقافة أم غيرمساير على ما مرّ من الاعتبارات . فأقل ما يفهم من كلمة الثقافة أن هنالك شيئا مهذبًا ناضجًا وهى بذلك نقيض الساذج والفج من الأشياء . فمتى ما أخذنا « الطبيعى » بمعنى « الفج » غدت الثقافة مناقضة لما يدعى بالنمو الطبيعى . والثقافة فوق ذلك أمر شخصى أو هى تهذيب ينال الفرد فى تقديره للآراء والفنون والمصالح البشرية الواسعة . ومتى ما اعتبرنا الكفاية نطاقاً ضيقاً من الأعمال بدل اعتبارها روح العمل ومعناه . أصبحت الثقافة مناقضة للكفاية . ولكن سواء أسميت ثقافة أم نمواً كاملا للشخصية فلا بدّ أن تكون النتيجة متفقة مع المعنى الصحيح للكفاية الاجتماعية كلما اتجهنا بأنظارنا إلى ما يتفرد به كل شخص دون سواه . ولا يكون الفرد فرداً إلا إذا كان لديه شىء فريد لا يقاس بما عند غيره . ونقيض التفرد هو القصور والاستواء . فكلما نمت الصفات الممتازة فى الأفراد أدى ذلك إلى ظهور شخصيات ممتازة مما يبشر بقابلية للخدمة الاجتماعية أرفع من مجرد الانتاج الكمّى للسلع المادية . وإلا فكيف يمكن أن يوجد مجتمع جدير بالخدمة حقاً ، إذا لم يكن مؤلفاً من أفراد ذوى خصال شخصية تستحق الاعتبار ؟

والحق أن التعارض بين القيمة الرفيعة للشخصية و بين الكفاية الاجتماعية هو نتيجة مجتمع إقطاعى بما فيه من فرقة شديدة بين طبقتى العلية والسوقة . إذ المفروض أن يتوفر لأفراد العلية الوقت والفرص لترقية أنفسهم كبشر ، فى حين يقتصر عمل السوقة على إنتاج الأشياء الخارجية . فإذا ما نصبنا الكفاية الاجتماعية التى تقاس بمجرد الإنتاج مثلا أعلى لمجتمع ديمقراطى مزعوم ، فإن هذا معناه أن الديمقراطية تقبل وتأخذ عن المجتمع الأرستقراطى ما اتصف به من إنزال لقدر العامة . بيد أنه إذا كان للديمقراطية مغزى أو معنى أمثل فهو أن الإنتاج الاجتماعى يجب أن يطلب من الناس فاطبة ، وأن الفرص لنمو الاستعدادات الممتازة يجب أن تتاح لهم جميعاً . والفصل فى التربية بين هذين الهدفين فيه قضاء مبرم على الديمقراطية كما أن أخذنا الكفاية بمعناها الضيق يسلبها مبررها الأساسى .

كذلك يجب أن يكون هدف الكفاية ككل هدف آخر فى التربية متضمناً فى عملية الخبرة . فاذا ما قيست الكفاية بإنتاج الأشياء الظاهرية المحسوسة لا باكتساب خبرة لها قيمة خاصة مميزة لها ، أصبحت شيئاً ماديا . إن السلع التى تنتجها الشخصية الكفية ليست فى المعنى الدقيق إلا محصولات ثانوية من نتاج التربية — محصولات ثانوية هامة لابد منها إلا أنها ثانوية على كل حال . كما أن نصب هدف خارجى عن الخبرة يدعم على سبيل رد الفعل الفكرة الخاطئة التى تجعل من الثقافة شيئا داخليا محضا . وما فكرة تكوين شخصية « داخلية » إلا علامة صريحة على وجود الفوارق الاجتماعية . فما نسميه « داخليا » ما هو إلا أمر لا علاقة له بغيره — أى لا سبيل إلى نقله نقلا حراً وافيا . وما نسميه « ثقافة روحية » كان شيئا قليل الغناء لا يخلو من رثاثة ، وما ذلك إلا لاعتباره شيئا قد يتسنى للمرء إحرازه فى داخله وبالتالى لنفسه فقط . فما يكونه الفرد من حيث هو فرد هو عين ما يكونه إذ يجتمع مع غيره اجتماعا قوامه حرية الأخذ والعطاء والمعاملة . وهذا أجل شأنا من كفاية تقوم على إمداد غيرنا بالمنتوجات ، ومن ثقافة لا تعدو أن تكون صقلا أو طلاء ذاتيا .

فكل فرد ، زارعا كان أم طبيبا أم معلما أم طالبا ، مخطئ مهنته إذا لم يجد أن لعملية اختباره قيمة ذاتية ، وأن ما ينتجه من أشياء ثمينة لدى غيره ليست إلا أموراً ملازمة

لاختباره هـذا . وإذاً فلماذا يفكر الناس فى أنه لا بد للفرد إما أن يختار تضحية نفسه فى سبيل القيام بأعمال نافعة لغيره ، أو تضحية غيره رغبة فى الوصول إلى غاياته الشخصية سواء أكانت تخليص روحه أم تكوين شخصيته وحياته الروحية الداخلية ؟ الواقع أنه لما كان من المتعذر السير دائما فى إحدى السبيلين ، فإن ذلك يؤدى إلى تذبذب بين هذا الطور أو ذاك وتراوح بين تجربة هذه السبيل أو تلك . ولا نعرف مأساة أعظم من أن ما نسميه بالتفكير الروحى والدينى الشائع بين الناس وقد أكد مثالى تضحية النفس وإيصالها إلى الكمال الروحى ، بدل أن يعارض بكل قوته ما يدلان عليه من ثنائية . وقد بلغت هذه الثنائية من الرسوخ مبلغا لا يسهل معه اقتلاعها ، ولذلك فإن مهمة التربية العامة فى الوقت الحاضر أن تناضل فى سبيل هدف تكون فيه الكفاية الاجتماعية والثقافة الشخصية مترادفتين لا متضادتين .

الخلاصة

إن الأهداف العامة أو الشاملة هى وجوه من النظر للإحاطة بمشاكل التربية الخاصة . ولذلك فمن جملة الوسائل لاختبار قيمة الطريقة التى يعبر فيها عن هدف من الأهداف الكبرى أن نرى أتتفق فى سهولة واتساق مع الوسائل التى يوحى بها هدف آخر . ولقد طبقنا هذا المقياس على ثلاثة أهداف عامة وهى . النمو وفق الطبيعة ، والكفاية الاجتماعية ، والثقافة أو الثراء الشخصى العقلى ، فرأينا أنها تتنافر بعضها مع بعض إذا هى عرضت عرضا ضيقا . فالعرض الضيق لهدف النمو الطبيعى يزعم أن النمو التلقائى للقوى الأصيلة هو الغرض النهائى . وعلى هذا الأساس فتدريبها على النحو الذى يجعلها نافعة للآخرين هو تقييد لها غير طبيعى . كما أن كل تدريب مقصود يعدلها تعديلا جوهريا يعتبر إفساداً لها . ولكن هذا التعارض يزول إذا فهمنا أن الفعاليات الطبيعية هى الفعاليات الفطرية التى لا تنمو إلا إذا تهذبت بالاستعمال . ومثل ذلك إذا فهمت الكفاية الاجتماعية على أنها تقديم الخدمات الخارجية إلى الآخرين فإنها تتعارض حتما مع هدف توسيع معنى الخبرة ، كما أن الثقافة التى تعتبر صقلا داخلياً للعقل لا بد لها أن تتعارض مع فكرة التكوين الاجتماعى لميول الفرد

بيد أن معنى الكفاية الاجتماعية من حيث هى غرض تربوى يجب أن يكون تهذيب القوى وتنشئتها على الاشتراك فى الأعمال العامة اشتراكا حراً كاملا . وهذا الاشتراك مستحيل بغير ثقافة ؛ كما أن من فوائده إنماء الثقافة ، لأن الإنسان لا يستطيع التعامل مع الآخرين من غير أن يتعلم من هذا التعامل ، أى من غير أن يقتبس وجهاً من النظر واسعاً يساعده على فهم أشياء لا يستطيع فهمها دونه . ولعل خير تعريف للثقافة أنها مقدرة الإنسان على أن يوسع مدى المعانى التى يدركها ويزيد فى دقتها على الدوام .

الفصل العاشر

الولع والضبط

١ — معانى المصطلحات :

سبق أن لاحظنا الفرق بين موقف المتفرج وبين موقف العامل أو المشترك فى أمر من الأمور . فالأول قليل المبالاة بما يحدث ، وسواء عنده هذه النتيجة أو تلك ، لأن غرضه من النتيجتين التفرج ليس إلا . أما الثانى فهو مرتبط بما يقع ، ولنتيجته فرق فى نظره ، بل قد يكون مصيره موقوفا إلى حد ما على ما تنتهى به الحوادث . ولذلك نراه يعمل جهد استطاعته للتأثير فى الاتجاه الذى تتخذه الحوادث الحاضرة . فما أشبه الأول بسجين يرقب فى سجنه المطر من وراء نافذته ، فلا يهمه أأمطرت السماء أم لم تمطر . وما أشبه الثانى برجل عزم على الخروج إلى نزهة فى الغد ، فإن استمر هطول المطر ، أفسد عليه خططه . أجل إنه ليعجز عن التأثير بأعماله الحاضرة فى حالة الجو فى الغد ، ولكنه قد يتخذ من الخطوات ما يؤثر به فى سير الحوادث الآتية ، ولو بتأجيل النزهة على الأقل . وإذا رأى رجل من الناس عجلة قادمة إليه تكاد أن تسحقه ، ولم يستطع وقف حركتها ، ففى وسعه أن يتنحى عن طريقها على الأقل ، إذا هو قدر على أن يتبصر العاقبة تواً . بل قد يستطيع الإنسان فى كثير من الحالات أن يتدخل تدخلا مباشراً أكثر من هذا . وإذاً فموقف المشترك فى سير الحوادث موقف مزدوج : فهنالك قلق واهتمام بالعواقب ، كما أن هنالك ميلا للعمل على ضمان العواقب الطيبة وتجنب العواقب الوخيمة .

وفى اللغة كلمات تدل على هذا الموقف : كالاهتمام والولع . وهى تدل على أن الإنسان مرتبط بما تنطوى عليه الأشياء من احتمالات ، وأنه بذلك يتطلع إلى ما قد تحدثه له هذه الأشياء . وعلى أساس هذا التطلع أو التدبر نراه دائباً على العمل ليسير الأشياء فى طريق دون أخرى . فهنالك علاقة حتمية بين الولع وبين الهدف ، وبين الاهتمام وبين الغرض .

أما كلمات الهدف والقصد والغاية فإنها تؤكد النتائج التى يريدها الإنسان ويسعى جاهداً فى سبيل بلوغها ، وتفترض موقفاً شخصيا قوامه القلق والرغبة الملحة اليقظة . وأما كلمات الولع والحب والاهتمام والتحفز فإنها تؤكد ما قد يكون للحوادث المرتقبة من تأثير فى مستقل الفرد ، وتؤكد رغبته الشديدة فى العمل لإحراز نتيجة محتملة ، وتفترض وقوع التبدلات والحوادث الشيئية (Objective) . على أن الفرق بين هاتين الطائفتين من الكلمات فرق فى التأكيد ليس إلا ، فما فى إحداهما من معنى مضمر نراه جليا فى الأخرى . إن الأمر الذى نرتقبه شيئى غير شخصى ، كسقوط المطر فى الغد أو احتمال الانسحاق بالعجلة مثلا . غير أن الرجل العامل ، أى الرجل الذى يشترك فى الحوادث ونتائجها بدل أن يقف منها موقف من لا يعبأ بها ، لا بد أن يكون له فى نفس الوقت رجع شخصى إزاءها . فما يتخيله الإنسان من اختلاف فى عواقب المستقبل ، يحدث اختلافاً فى سلوكه الحاضر فيبدو فيه بصورة قلق أو سعى . ومع أن كلمات الاهتمام والحب والتحفز تدل على موقف التفضيل الشخصى الذى يقفه الفرد ، فإنه دائما موقف تجاه أشياء معينة — أى تجاه الأمور التى يرتقبها فى المستقبل . وقد يصح أن نسمى ناحية التدبر الشيئى بالناحية الفكرية ، كما يصح أن نسمى ناحية الاهتمام الشخصى بالناحية العاطفية والإرادية . على أنه ليس هنالك فى الواقع فاصل بين الناحيتين .

ولو أنه كان فى إمكان مواقف الفرد ووجوه نظره أن تسير وحدها مستقلة عما يحيط بها فى العالم ، لأمكن وجود مثل هذا الفاصل . ولكنها ليست على الدوام إلا رجاعا لما يحدث فى الوضع الذى هى جزء منه ، كما أن نجاحها أو إخفاقها فى العمل موقوف على تفاعلها مع التبدلات الأخرى التى تحدث فى المحيط . فأعمال الحياة لا تنجح أو تفشل إلا بالنسبة إلى تبدلات البيئة إذ هى شديدة الارتباط بها ، وما رغائبنا وعواطفنا ومشاعرنا إلا أساليب مختلفة بها ترتبط أعمالنا بأعمال ما يحيط بنا من أشياء أو أشخاص . فبدل أن تدلنا على وجود عالم شخصى ذاتى بحت منفصل عن العالم الشيئىّ اللاشخصى ، فإنها تدلنا بالعكس على بطلان وجود مثل هذا العالم المنفصل . لا بل إن فيها أدلة مقنعة على أن التغييرات الطارئة على الأشياء ليست غريبة من فعاليات الذات ، وأن مستقبل هذه الذات وخيرها مرتبطان بحركة

الأشياء والأشخاص . و إذاً فمعنى الولع والاهتمام هو أن ذات الفرد والعالم متلاحمان فى وضع مطرد التقدم .

إن كلمة الولع[1] فى استعمالها العادى تدل على : (١) حالة العمل المطرد بتمامه . (٢) النتائج الشيئية الى يرتقبها الإنسان و يرغب فيها . (٣) الميل الشخصى العاطفى . فأولا : يشار فى كثير من الأحيان إلى عمل الإنسان وشغله ومهنته وتجارته بكلمة المصلحة ، فنقول إن مصلحة فلان هى السياسة أو الصحافة أو عمل الخير أو علم الآثار أو جمع الرسوم اليابانية أو الصيرفة .

وثانياً : قد نعنى بالولع أو المصلحة النقطة التى يلمس فيها الشىء الفرد أو يشغله ، أو قل النقطة التى يؤثر بها الشىء فى الفرد . ومن المعلوم أنه فى بعض المعاملات القانونية لا يسمح للشخص بأن يتدخل فى المحكمة فى قضية من القضايا ، ما لم يثبت أن له فيها مصلحة (أى أنه من ذوى العلاقة) ، أى يجب أن يثبت أن أحد الأعمال يتعلق بمصلحته أو عمله . وقد يكون فى إحدى الشركات شريك لا يتدخل مطلقاً فى تسيير أعمال الشركة ، ولكن له مع ذلك مصلحة (حصة) فى الشركة لأن تقدمها أو تأخرها يؤثران فى أرباحه وخسائره .

وثالثاً : قد نقول إن فلانا مولع بهذا الشىء أو ذاك مؤكدين مباشرة موقفه الشخصى . فالمولع بشىء هو المنكب عليه المأخوذ به الغارق فيه . ومن كان ذا ولع كان يقظا مهتما منتبهاً إلى ما هو مولع به . ونقول عن الشخص المولع إنه فقد فى العمل نفسه أو إنه وجد نفسه فيه ، ونقصد فى كلتا الحالتين انغماس ذات الفرد فى ذلك العمل .

إننا حين نسمع بعض الناس ينتقصون مكانة الولع فى التربية ، نراهم يشيرون بذلك إلى المعنى الثانى للولع فيبالغون فيه أولا ثم ينتهون إلى فصله عن سير الأمور . فما الولع عندهم إلا مجرد تأثير الشىء فى مصلحة الفرد أو مضرته أو نجاحه أو إخفاقه . فإذا فصلت هذه الحالات عن سير الأمور الواقعى ، تنزلت إلى أن تكون مجرد حالات شخصية من اللذة والألم ، وأصبح تعليق الأهمية على الولع فى التربية معناه إدخال بعض وسائل الإغراء بمادة

---

(١) تستعمل كلمة (Interest) فى اللغة الإنكليزية لتدل على معان ثلاثة أتى على ذكرها المؤلف ، وليس فى اللغة العربية كلمة واحدة للدلالة على هذه المعانى . فيصح أن نطلق على المعنيين الأولين كلمة « المصلحة » وعلى المعنى الثالث كلمة « الولع والرغبة والاهتمام » . وهذا المعنى الأخير أقرب إلى الاستعمال التربوى المقصود فى هذا البحث . (المترجم)

من المواد التى لا إغراء فيها ، أو الحصول على انتباه الطالب وجهده بإرشائه باللذة . وقد وصم هذا الأسلوب فى التربية بحق باسم التربية المائعة (Soft pedagogy) .

على أن هـذا الاعتراض على مكانة الولع فى التربية مؤسس على افتراض أنه ليس فى ضروب المهارة التى يطلب اكتسابها ولا فى المادة الدراسية التى نقتبسها ما يثير الولع فيها لذاتها ، أو بعبارة أخرى على افتراض انعدام العلاقة بينها و بين فعاليات الطلاب الطبيعية . وليس العلاج لذلك أن نخطّئ نظرية الولع أو نفتش عن طعم لذيذ نعلقه بهذه المادة الغريبة عن الطفل ، و إنما العلاج أن نكتشف الأشياء وضروب الأعمال التى لها علاقة بقوى التلميذ الحاضرة . فوظيفة هذه المادة فى إثارة فعاليته وتسييرها بثبات واطراد هى الولع الذى تحمله . فإذا عملت المادة عملها على هذا النحو لم تبق ثمة ضرورة إلى البحث عن الأساليب التى تجعلها شائقة جذابة أو إلى إثارة الجهد بطرق تحكمية شبه قسرية .

إن الأصل الاشتقاقى لـكلمة (Interest) (الولع) الإنكليزية فيه دلالة على ما يقع بين طرفين أى ما يصل بين شيئين يظلان لولاه متباعدين . و يمكننا أن نعدّ هذا البعد فى التربية بعداً زمانيا . فالحقيقة أن كل عملية لا بد أن تستغرق مقداراً من الزمن حتى تكتمل وتنضج . وهذا من البداهة بحيث يندر أن نحاول له إيضاحا . ولذا يفوتنا أن للنمو مدى أو مسافة لا بد من قطعها بين دور بدائى ودور تكميلى لعملية ما ، وأن هنالك شيئا يقع بينهما . فاستعدادات التلميذ الحاضرة فى التعلم هى الدور البدائى ، وهدف المعلم هو الحد النهائى البعيد . وما يقع بين هذين هو الوسائل أو الأحوال الوسطى ، أى الأعمال التى يطلب إنجازها والصعوبات التى ينبغى تذليلها والوسائط التى يستعان بها على ذلك . ولا سبيل إلى إيصال الأعمال البدائية إلى نهاية مرضية إلا باستخدام هذه الوسائط بمعناها الزمنى الحرفى .

و إنما تثير هذه الأحوال الوسطى الولع والاهتمام لأن الأعمال الحاضرة تعتمد عليها فى سيرها إلى النهاية المتوقعة المنشودة . وما قولنا إنها وسائط لاستكمال الاتجاهات الحاضرة ، و إنها تقع بين العامل وغرضه ، و إنها تثير الولع والاهتمام إلا طرق مختلفة للتعبير عن أمر واحد . وما معنى اضطرارنا إلى جعل المادة الدراسية لذيذة إلا أن المادة فى الحالة التى تقدم بها عديمة الارتباط بالاستعدادات الحاضرة والغايات المتوقعة ، أو أن هـذا الارتباط موجود

ولكنه غير مدرك . وإذاً فجعل المادة مثيرة للولع بإفهام الفرد الارتباطات الموجودة ما هو إلا اتباع الطريق المعقول ، أما جعلها مؤنسة باستعمال المغريات الخارجية المصطنعة فأمر يستحق كل ما وصفت به نظرية الولع من نعوت وأسماء سيئة فى التربية .

وفيما تقدم الكفاية عن معنى الولع ، فلننتقل إلى معنى الضبط . فحيث يستغرق العمل وقتاً ، وتعترضه العقبات ويحتاج إلى الوسائط بين حالتى بدئه واختتامه ، فهنالك الحاجة إلى التفكير والمثابرة . وواضح أن الشطر الأكبر مما اعتدنا أن نسميه إرادة ليس إلا الميل القصدى الصادر عن بصيرة وتفكير إلى الجد والمثابرة على خطة معينة فى العمل رغم الصعوبات والمغريات المعاكسة . فالرجل ذو الإرادة القوية فى لغة الحياة العادية هو الذى لا يتذبذب ولا يعروه فتور فى سبيل تحقيق ما يختاره من الأهداف . فهو صاحب قدرة على التنفيذ أى أنه يجاهد لتحقيق أهدافه فى نشاط وثبات . وأما الإرادة الضعيفة فهى كالماء فى ترجرجها وعدم ثباتها .

وواضح أيضا أن للإرادة عنصرين : أولهما العنصر المتعلق بترقب النتائج والآخر مقدار ما لهذه النتائج المرقوبة من قدرة على الأخذ بمعاقد الفرد .

(١) إن العناد ثبات ولكنه ليس قوة فى الإرادة وربما يكون مجرد اندفاع حيوانى أو قلة إحساس . فقد يمضى الإنسان فى عمل من الأعمال لأنه ابتدأ فيه ، لا لأن له غاية واضحة توصل إليها بتفكيره . بل إن الرجل العنيد يأبى عادة (وقد يكون ذلك من غير شعور أو قصد) أن يوضح لنفسه غايته أو غرضه . ولقد يكون لديه الشعور بأنه لو سمح لنفسه أن يحصل على فكرة واضحة تامة لهدفه ، لرأى أن هذا الهدف لا يستحق المضى فيه . لا بل إن العناد يظهر فوق ذلك فى الإعراض عن تمحيص الأهداف التى تعرض للفرد أكثر مما يظهر فى المثابرة والنشاط فى استخدام الوسائط للوصول إلى الهدف . إن الرجل المنفذ حقاً هو من يفكر فى أهدافه ويزنها ، ومن يحاول قدر إمكانه أن يجعل أفكاره عن نتائج أعماله واضحة كاملة . أما الذين ندعوهم ضعاف الإرادة والمتهاونين فى محاسبة أنفسهم ، فإنهم يخدعون أنفسهم دائما من حيث نتائج أعمالهم إذ يتصيّدون ناحية مستحبة من نواحى العمل ويغفلون كل مايرافقه من الأحوال الأخرى حتى إذا ما شرعوا فيه ، أخذت النتائج البغيضة التى أغفلوها تظهر

الواحدة تلو الأخرى ، فيستولى عليهم القنوط ويشكون من الأقدار التى حالت بينهم وبين الوصول إلى أهدافهم الشريفة ، وإذا هم يتحولون من هذا العمل إلى غيره من الأعمال . فلا بد لنا إذاً من أن نؤكد كل التأكيد أن الفرق الجوهرى بين الإرادة القوية والإرادة الضعيفة هو فرق فكرى قوامه مقدار مثابرة المرء وثباته وتعمقه فى التفكير فى العواقب .

(٢) وهنالك بالطبع ما نسميه التقدير الخيالى للنتائج ، إذ يرى الفرد هذه النتائج ، ولكنها لا تأخذ بمعاقده لأنها فى نظره أشياء يتطلع إليها ويعبث بها على سبيل حب الاستطلاع لا أشياء يريد تنفيذها . والحقيقة أنه لا وجود لما قد يسمى إفراطاً فى الحياة الفكرية ، ولكن هنالك ما قد نسميه انحراف الحياة الفكرية إلى جانب واحد . إن المرء قد يضيع أوقاته فى تقدير عواقب عمل ينوى القيام به ، إذ أن ما فيه من رخاوة العود لا تجعل للهدف المتدبر سبيلا إلى تملكه وحفزه إلى العمل . على أن أكثر الناس يحيدون بطبيعة الحال عن عمل يقصدونه إذا قامت فى وجوههم عقبات لم تكن فى الحسبان أو إذا أغروا بعمل يتلذذون به تلذذاً مباشراً أكثر من العمل الذى بين أيديهم .

وإذاً فيكون الرجل « مضبوطا » على قدر تدربه على التفكير فى أعماله وصدوره فيها عن روية . فإذا أضفنا إلى ذلك قدرته على الثبات فى عمل يختاره عن تعقل رغم الصعوبات والمغريات والاضطرابات ، حصلنا على جوهر الضبط وروحه . فالضبط معناه تملك الإنسان للقوة وسيطرته على ما بين يديه من وسائط من أجل تنفيذ مشروع بدأ به . والضبط — سواء أكنا نفكر فى ضبط جيش أو فى ضبط العقل — هو معرفة الإنسان ما يريد عمله ، وقيامه به بسرعة ونفاذ مستعينا بالوسائل الميسورة لذلك . فالضبط شىء إيجابى . أما إلقاء الرعب فى النفوس ، وكبح الميول ، والإكراه على الطاعة وإماتة الجسد أو حمل أحد المرءوسين على القيام بعمل ينفر منه — كل هذه أمور قد تكون فيها مزية الضبط أولا تكون بمقدار ما تنميه أو لا تنميه من قدرة الفرد على فهم العمل الذى هو بصدده والاستمرار على إكماله .

ولا حاجة بنا إلى أن نلح على أن الولع والضبط أمران مرتبطان غير متعارضين

(١) إذا امتنع الولع امتنع وجود حتى الناحية الفكرية البحتة من قوى الفرد المدربة — أ

ناحية فهمه لعمله كما يتجلى هذا العمل فى عواقبه . فحيث لا يوجد الولع يكون التفكير سطحياً غير جدى . فما أكثر ما يشكو الآباء والمعلمون بحق أن أولادهم « لا يريدون أن يسمعوا أو يعوا » أمراً من الأمور . إن عقولهم غير منصبة على تلك الأمور لأنها لا تمس حياتهم ولا يعنيهم من أمرها شىء . وهذه حالة تحتاج إلى علاج ولكن العلاج لا يكون باستخدام الأساليب التى تزيد قلة اهتمامهم وكرههم لتلك الأشياء . فمعاقبة الطفل على قلة انتباهه ليست فى حد ذاتها إلا أسلوباً من الأساليب لإفهامه أن الأمر الذى بين يديه هو أمر ذو بال . هى أسلوب لابتعاث « ولعه » وحمله على الشعور بأن بينه و بين الأمر علاقة . وقيمة هذا الأسلوب تقاس على مرّ الوقت بما إذا كان مجرد تهييج مادى للطفل يحفزه إلى أن يتصرف على النحو الذى يريده الكبار ، أو إذا كان سبيلا يفضى به إلى أن يفكر فى أعماله و يشبعها بأهدافه .

(ب) أما أن يكون الولع شرطا من شروط الثبات فى التنفيذ فهو أمر أوضح من الأول . فأصحاب الأعمال مثلا لا يطلبون العمال الذين ليس لهم فى عملهم ولع . وكذلك إذا استعان أحد بمحام أو طبيب ، فلن يخطر بباله قط أن مثابرتهما على العمل وحرصهما على إرضاء ضميرهما فيه يكونان أعظم إذا كان العمل من قلة الجاذبية لهما بحيث يقومان به لمجرد شعورهما بالواجب . فالولع إذاً يقيس (أوهو) عمق استيلاء الغاية المرتقبة على الفرد مما يحمله على العمل بغية تحقيقها .

٢ — أهمية فكرة الولع فى التربية :

يمثل الولع ما للأشياء من قوة محركة فى أى خبرة ذات غرض — سواء أكانت تلك الأشياء مدركة بالعقل أم متصورة فى الخيال . أما من الوجهة العملية فإن قيمة إدراكنا مكانة الولع فى تنشيط التربية والنمو ، هى فيما تحملنا عليه من النظر إلى الأطفال من حيث هم أفراد ذوو استعدادات وحاجات ورغبات خاصة . فمن يدرك أهمية الولع ، لن يفرض أن عقول الأطفال جميعاً تعمل على نحو واحد لأنه يتفق لها جميعاً أن تدرس على معلم واحد وفى كتاب واحد . ذلك أن مواقف الأطفال والطرق التى يقربون بها الأشياء و يجيبون عنها تختلف بحسب ما للمادة عينها من تأثير خاص فى كل منهم ، وهذا التأثير نفسه يختلف

باختلاف قابلية الفرد الفطرية وخبرته السابقة وخطته فى الحياة إلى غير ذلك . على أن الحقائق المتعلقة بالولع تنبهنا أيضاً إلى بعض الاعتبارات التى لها قيمة عامة لفلسفة التربية . فإذا فهمناها على حقيقتها ، جعلتنا نحذر بعض الأفكار عن طبيعة العقل والمادة الدراسية — أفكار شاعت فى المذاهب الفلسفية القديمة شيوعاً عظيما ، ولا تزال عائقاً كبيراً يعوق سير التعليم والضبط . فما أكثر ما يوضع العقل فوق عالم الأشياء والحقائق التى تراد معرفتها ، فيعتبر شيئاً منعزلا ذا حالات وأعمال عقلية مستقلة . فتغذو المعرفة حينئذ تطبيقاً خارجياً للحالات الفكرية البحتة على الأشياء المراد معرفتها ، أو نتيجة لما تحدثه هذه المادة الدراسية الخارجية من انطباعات على العقل ، أو مزيجاً من الأمرين معاً . وهكذا تعد المادة شيئاً كاملا قائما بذاته يُعرف أو يتعلم إما بتطبيق العقل عليه بصورة اختيارية ، أو بما يحدثه من انطباعات فى العقل .

إلا أن هذه الأفكار تبدو حديث خرافة فى ظل الحقائق التى نعرفها عن الولع . فالعقل يتجلى فى الخبرة كمقدرة للاجابة عن المنبهات الحاضرة على أساس ما يتوقعه من النتائج المحتملة فى المستقبل بغية السيطرة على نوع النتائج التى قد تقع حينذاك . فتكون الأشياء أو المادة التى نعرفها عبارة عن كل ما يتراءى لنا أن له علاقة بالحوادث المرتقبة الوقوع سواء أأعانها أم قام فى وجهها . وقد تلوح هذه العبارات شكلية عامة عسيرة الفهم ، فها نحن أولاء نقدم للقارئ مثالا يوضح معناها .

قد تكون مستغرقا فى عمل من الأعمال كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلا . فإن كنت خبيراً بالكتابة ، تكفلت عاداتك التى سبق لك تكوينها بحركات أصابعك تاركة أفكارك حرة للاهتمام بالموضوع الذى أنت بصدده . ولكن هبك غير خبير بالكتابة أو أن الآلة الكاتبة ، على خبرتك بالكتابة ، فيها بعض الخلل ، فعليك إذ ذاك أن تستخدم ذكاءك . إنك لا تريد أن تضرب على مفاتيح الحروف دون نظام غير مهتم بالنتائج ، بل تريد أن تكتب كلمات معينة فى نظام معين لتؤدى بها معنى ، فتهتم بالمفاتيح وبما كتبت وبحركات يدك وبالشريط وبتركيب الآلة . فأنت لا توزع انتباهك فى غير مبالاة وتشتته على جميع التفاصيل ، بل توجهه إلى كل ما له علاقة بحسن المضى فى عملك . إن نظرتك هى

إلى الأمام ، وما تهمك ملاحظة الحقائق الراهنة إلا على قدر كونها عناصر لها دخل فى التوصل إلى النتيجة التى تبتغيها . وعليك أن تكتشف مواردك والظروف التى فى متناولك والصعوبات والعقبات التى تعترض طريقك . وهذا التدبر وتلك الإحاطة بما ترتقب حدوثه من الأشياء هما اللذان يكوّنان العقل . وكل عمل لا ينطوى على تدبر للنتائج وفحص للوسائل والعقبات إما أن يكون عملا مبنياً على العادة ، وإلا فهو عمل أعمى . وهو فى كلا الحالين خال من الذكاء . ومن كان هدفه غامضاً غير معلوم وكان قليل العناية بملاحظة الأحوال التى تحيط بتحقيق هدفه كان على قدر ذلك غبياً أو قليل الذكاء .

فإذا عدنا إلى الناحية الأخرى من الكتابة على الآلة الكاتبة حيث لا يكون العقل مستغرقاً فى مجرد التحريك الآلى للمفاتيح بل فيما يريد المرء كتابته ، نرى الأمر نفسه . فهنالك عمل مستمر وهو انهماك الفرد فى تفصيل موضوع من المواضيع . فما لم تكن كتابته آلية كما يتكلم الحاكى ، كان عمله منطوياً على الذكاء أى على أمرين : الأول اليقظة فى تدبر الاستنتاجات المختلفة التى تؤدى إليها الحقائق والاعتبارات الحاضرة ، والثانى تجديد الملاحظة والتذكر بصورة مستمرة بقصد جمع المادة التى لها دخل بتلك الاستنتاجات . وموقف المرء كله موقف اهتمام بما سيكون وبما هو كائن الآن على قدر ما لهذا الكائن الحاضر من دخل فى سير الأمور إلى الهدف المقصود . فإذا ما أغفل التوجيه المتوقف على ارتقاب النتائج المحتملة فى المستقبل ، لم يبق فى العمل الحاضر شىء من الذكاء . كما أن تخيل العواقب دون الانتباه إلى الأحوال التى تؤثر فى الوصول إليها ، ضرب من الخداع النفسى والأحلام العارضة — إن هو إلا ذكاء عقيم .

فإذا اعتبرنا هذا المثال صورة صادقة لغيره من الأمثلة ، لم يعد العقل اسما لشىء كامل قائم بذاته ، بل اسما لخطة فى العمل على قدر ما تكون تلك الخطة مسيرة بذكاء ، أى على قدر ما يكون لها من الأهداف والغايات ، مع تخير الوسائل للوصول إلى تلك الأهداف . وليس الذكاء ملكا خاصاً يمتلكه الفرد ، ولكن الشخص يكون ذكياً على قدر ما تكون لأعماله التى يشترك فيها الصفات التى ذكرناها آنفاً . وليست الأعمال التى يزاولها الفرد عن ذكاء أو غباء عائدة إليه وحده دون غيره ، ولكنها أشياء يزاولها ويشترك فيها مع غيره . فهنالك

أشياء أخرى ، وهنالك تبدلات تحدث فى الأشياء والأشخاص الآخرين مما يعينه أو يعيقه . وقد يكون الفرد هو البادئ فى أمر من الأمور ، ولكن النتيجة معلقة على التفاعل بين رجاعه ونشاط الآخرين . ولا معنى للعقل ما لم نعتبره عاملا واحداً مشتركا مع غيره من العوامل فى إحداث النتائج .

فمشكلة التعليم إذاً هى إيجاد المواد التى تستثير فى الفرد الرغبة فى مزاولة أعمال معينة لها هدف أو غرض ذو أهمية فى نظره ، واعتبار الأشياء وسائط وأحوالا للوصول إلى غايات مقصودة ، لا تمارين للرياضة والجناستيك . وليس العلاج لسيئات نظرية الترويض الشكلى التى ذكرناها سابقاً أن تحل محلها نظرية أخرى قوامها الترويض الناتج عن الموضوعات الاختصاصية ، بل العلاج هو إصلاح فكرتنا عن العقل وتدريبه ، هو أن نكتشف نماذج من الأعمال — سواء أكانت ألعاباً أم أشغالا نافعة — يهتم بها الأفراد ويجدون فى نتائجها مصلحة لا يستطيعون القيام بها دون تفكير وتحكيم للعقل فى اختيار المواد التى تقوم عليها الملاحظة والتذكر . والخلاصة أن أس الخطأ الشائع منذ زمن بعيد عن فكرة تدريب العقل هو أسقاطنا من حسابنا سير الأشياء نحو نتائج مستقبلة يشترك فيها الفرد ويوجه إليها ملاحظته ومخيلته وذاكرته ، أى أن الخطأ هو اعتبار العقل شيئاً كاملا قائماً بذاته مهيئاً لأن يطبق تطبيقاً مباشرا على مادة حاضرة .

ولقد سلك هذا الخطأ فى تاريخ التربية العملية ناحيتين : أما الناحية الأولى فهى أنه ستر الدروس وطرق التعليم التقليدية وعصمها من أى انتقاد رشيد أو تعديل ضرورى ، إذ حماها مجرد القول بفائدتها « الترويضية » من كل بحث وتمحيص . ولم يكن البرهان على عدم فائدة هذه المواضيع فى الحياة وقصورها الحق عن تهذيب النفس كافياً . فقد خنق مجرد كونها « ترويضية » كل اعتراض ، وكبح كل شك ، وأخرج الموضوع من حظيرة البحث الرشيد . بل إن هذا الادعاء كان بطبيعته غير قابل للرد أو البرهان لأنه حتى إذا امتنع حصول الترويض ، وحتى إذا نقص اجتهاد الطالب وفقد القدرة على إدارة نفسه بنفسه ، ردّ الخطأ إلى الطالب لا إلى الدروس وأساليب التعليم ، فلم يكن تقصيره إلا دليلا جديداً على حاجته إلى زيادة الضبط والترويض ، وهذا برهان آخر على وجوب الاحتفاظ بالطرق القديمة .

وبذلك حولت التبعة من المربى إلى الطالب ، لأنه لم يكن لزاما أن تختبر المادة الدراسية باختبارات أو مقاييس معينة ولم يكن مفروضاً فيها أن ترضى حاجة معينة أو تفى بغرض خاص ، بل إنها وضعت لأجل الترويض بوجه عام ، فإن أخفقت فما ذلك إلا لأن الفرد يرغب عن هذا الترويض .

وأما من الناحية الأخرى فقد كان اتجاه فكرة الضبط سلبياً ، بدل اعتباره نمواً للقدرة الإيجابية على العمل . وقد سبق لنا أن أبنا أن الإرادة معناها نظرة الفرد إلى المستقبل ، وإلى ما ينوى أحداثه من النتائج المحتملة ، أو قل هى نظرة قوامها السعى إلى تدبر النتائج المترتبة على أساليب العمل تدبراً شاملا جلياً ، ثم انصباب النفس انصباباً فعالا على طلب بعض هذه النتائج المرتقبة . أما اعتبار الإرادة والسعى مجرد إجهاد للنفس ، فما ذلك إلا نتيجة لفرض وجود عقل مزود بقوى يمكن تطبيقها على المادة الحاضرة ليس إلا ، فإما أن يريد الإنسان نفسه على معالجة المادة التى بين يديه أو لا يريد . وكلما خلت المادة من اللذة ، قلّت علاقاتها بعادات الفرد وما يفضله ، وزادت الحاجة إلى بذل الجهد فى سبيل حمل العقل على معالجتها — أو قل زاد ترويض الإرادة . وإذاً فكلف الفرد بالمادة الدراسية لأن هنالك أمراً يريد القيام به عن رغبة واهتمام ليس له بحسب النظرية أية قيمة ترويضية ، حتى ولو كان فى النتائج ما يزيد قدرة الفرد الإيجابية زيادة محمودة . فالاجتهاد من أجل الاجتهاد لا غير ومن أجل التدريب هو الذى تكون له وحده قيمة ترويضية . ومثل هذا الترويض يقع فى الغالب إذا كانت المادة الدراسية قليلة الجاذبية ، إذ لا دافع هناك وقتئذ (كما يعتقدون) إلا الاعتراف بالواجب أو بالقيمة الترويضية للمادة . وقد عبّر أحد الفكاهيين الأمريكيين عن النتيجة المنطقية لهذه العقيدة تعبيراً صادقا لا تجوّز فيه بقوله « ليس ما تعلمه للفتى يهم ، بل المهم أن يكره الفتى ما يتعلمه » .

ويقابل عزل العقل عن الأعمال التى تستخدم الأشياء لإدراك الغايات ، عزل المادة الدراسية التى يتعلمها الطالب . فالمادة فى نظم التعليم التقليدية معناها مقدار معين من الموضوعات التى تراد دراستها ، مستقلا كل فرع من فروعها بذاته ، ومنظما على مبادئ كاملة فى ذاتها . فالتاريخ مثلا مجموعة حقائق من هذا القبيل ، وكذلك الجبر والجغرافية حتى نأتى على المنهج برمته . ولما كان للمادة كيان مهيأ قائم فى ذاته ، كانت علاقتها بالعقل لا تتعدى تزويده

ما يمكنه اكتسابه منها . وهذه فكرة تقابل ما درجنا عليه فى العمل من تأليف برنامج المدرسة ليوم أو لشهر أو لعدد متعاقب من السنين من « دراسات » متمايزة منفصلة إحداها عن الأخرى ، على زعم أن كلا منها كامل قائم بنفسه — من وجهة نظر التعليم على الأقل.

وسنفرد بعد فصلا نعالج فيه بوجه التخصيص معنى المادة الدراسية ، أما ههنا فنكتفى بالقول — خلافا لما تزعمه النظرية التقليدية — أن كل ما يدرسه العقل إنما يمثل الأشياء من حيث الدور الذى تلعبه فى السير بأولاعنا الفعالة إلى الأمام . فكما « يدرس » الفرد الآلة الكاتبة كجزء من عملية استعمالها للتوصل إلى بعض النتائج ، كذلك الأمر فى دراسة أى حقيقة كانت . فهى موضوع للدراسة — أى للبحث والتحرى والتفكير — ما ظلت عاملا يعتد به فى إكمال مجرى الأحداث التى يشغل بها الفرد ويتأثر بنتائجها . فليست الأعداد موضوعات للدراسة ، لمجرد كونها أعداداً تؤلف فرعاً من العلوم يعرف بالرياضيات ، ولكن لأنها تمثل صفات وعلاقات لهذا العالم الذى تجرى فيه أعمالنا ، ولأنها عناصر نعتمد عليها فى تنفيذ أغراضنا . وهذا القول قد يبدو مجرداً إذا سيق إجمالا ، ولكنه يدل تفصيلا على أن عملية التعلم أو الدرس عملية اصطناعية قليلة الجدوى بمقدار ما نقتصر على تقديم درس إلى التلاميذ ليتعلموه . وإنما يكون الدرس منتجا على قدر ما يفهم التلميذ مكانة الحقيقة العددية التى يعالجها فى الحصول على ثمرة ما يهتم به من الأعمال . وإذاً فهذه العلاقة بين شىء من الأشياء وموضوع من المواضيع وبين السير إلى الأمام بعمل ذى غرض هى الكلمة الأولى والأخيرة فى كل نظرية صحيحة للولع فى التربية .

٣ — بعض نواحى الموضوع الاجتماعية :

لئن كانت الأخطاء النظرية التى تكلمنا عنها ظاهرة فى تسيير المدارس ، فإنها بذاتها نتيجة لأوضاع الحياة الاجتماعية . فكل تغيير لا يمس إلا عقيدة المربين النظرية لن يزيل العقبات من طريقنا ، وإن كان يزيد فى أثر الجهود التى تبذل لتغيير الظروف الاجتماعية . إن مواقف الناس الأساسية من العالم إنما تعين بصفات ما يشتركون فيه من الأعمال واتساع نطاقها . ولعل الموقف الفنى خير مثل يعطى عن الولع من حيث هو مثل أعلى . فليس الفن داخليا بحتا ولا خارجيا بحتا ، ولا عقلياً صرفا ولا ماديا صرفا ، بل إنه ككل أسلوب من

أساليب العمل ، يحدث تغييرات فى العالم . فمن الأعمال (وهى تلك التى نسميها بمقابلتها بغيرها أعمالا آلية) ما يحدث تغييرات خارجية ، أى أنها مقصورة على تحويل الأشياء عن مواضعها دون أن يرافق ذلك ثواب معنوى ، أو ثراء فى العاطفة والعقل ، ومنها ما يعين على استبقاء الحياة وتزيين خارجها و إبراز سناها . وفى نطاق هذين النوعين من الأعمال تقع كثير من أعمالنا الاجتماعية الراهنة صناعية كانت أم سياسية ، فلا الأفراد الذين يقومون بها ولا أولئك الذين يتأثرون بها تأثراً مباشراً قادرون على الشعور باللذة الحرة الكاملة فى أعمالهم هذه ، لأن العمل إذا ضاق هدفه أو خلا من غرض لصاحبه ، لم يجد الذكاء مجالا للعكوف عليه . وهذه الظروف نفسها تضطر كثيراً من الناس إلى الارتداد إلى نفوسهم ، فيلجأون إلى التلاعب الداخلى بالعاطفة والخيال . وهؤلاء الناس جماليون (aesthetic) ولكنهم غير فنيين لأن مشاعرهم وأفكارهم ترتد إلى أنفسهم بدل أن تكون وسائل للأعمال التى تغير الظروف وتعدّلها . ومن ثم فحياتهم العقلية تقوم على العاطفة وعلى الاستمتاع بالمشهد النفسى الباطنى . لا بل إن متابعة العلوم نفسها قد تمسى موئلا يلجأ إليه الأفراد هرباً من ظروف الحياة القاسية ، لاردّة موقتة لاسترجاع نشاطهم وتوضيح سبل تعاملهم مع العالم فى المستقبل . وبذلك تصبح كلمة الفن نفسها مقترنة لا بإحداث تبدلات معينة فى الأشياء ، وجعلها أكثر قيمة فى نظر العقل ، بل بإثارة الشذوذ فى الخيال والإغراق فى العاطفة . وما التفريق بين الرجل العملى ورجل الثقافة والنظريات وازدراء أحدهما للآخر ، وما الفصل بين الفنون الجميلة والفنون الصناعية إلا أدلة على هذه الحال . ومن ثمّ فإما أن يضيّق مجال الوعى والعقل أو يزاغ بهما عن الطريق السوى . وليضاه القارئ هذا بما قلناه فى الفصل السابق عن المعانى الضيقة التى تعودنا أن نخلعها على فكرتى الكفاية والثقافة .

ولا مفر من أن توجد هذه الحال مادام المجتمع منظما على أساس التفريق بين الطبقات العاملة والطبقات المترفة ، فيتحجر تفكير الطبقة العامة بحكم مجاهدتهم الأشياء مجاهدة دائمة ، ويصبح تفكير الطبقة المنعتقة من رياضة العمل المهنى مترفاً مخنثاً . يضاف إلى ذلك أن أغلب الناس لا يزالون تنقصهم الحرية الاقتصادية ، فأعمالهم تعينها الصدف وضرورات الظروف وليست تعبيراً صادقاً طبيعياً عن تفاعل قواهم مع حاجات البيئة ومواردها ، أى أن ظروفنا الاقتصادية لا تزال تنحدر بكثير من الناس إلى درك العبودية حتى يومنا هذا . ومن ثم لا يكون ذكاء

المسيطرين على الوضع العملى طلقا . فبدل أن يوجه الذكاء بكل حرية إلى إخضاع العالم لغايات إنسانية ، نراه مكرساً لتسخير الناس لغايات غير إنسانية بسبب انحصارها فى طبقة معينة .

وهذه الحالة تفسر لنا كثيراً من تقاليدنا التاريخية فى التربية ، فإنها تلقى ضوءاً على تصادم الأهداف الذى نراه فى مختلف نواحى نظامنا المدرسى ، أى على النزعة النفعية الضيقة فى معظم تربيتنا الأولية ، والنزعة الترويضية والثقافية الضيقة فى معظم تربيتنا العالية . إنها تعلل لنا الجنوح إلى فصل الأمور العقلية فصلا يجعل من المعرفة شيئاً مدرسياً أكاديمياً أو اختصاصيا فى الحرف الراقية ، كما تعلل أيضا الاعتقاد الشائع من أن التربية الحرة (Liberal Education) تتنافى ومقتضيات كل تربية يعتد بها فى مهن الحياة .

على أن ذلك يساعدنا على تحديد المشكلة التى تختص بها التربية فى الوقت الحاضر . إن المدرسة لا تستطيع أن تتخلص على الفور من المثل العليا التى رسمتها الظروف الاجتماعية السابقة ، ولكن ينبغى لها أن تعمل على تحسين تلك الظروف و إصلاحها بما تبثه من الميول العاطفية والفكرية . وهنا يتجلى لنا أن الوعى والضبط بمفهومها الصحيح حافلان بالمعنى . فالأشخاص الذين اتسعت دائرة أولاعهم وتدرب تفكيرهم بمعالجتهم الأشياء والحقائق فى نطاق ما قاموا به من الأعمال الفعالة ذات الأهداف (سواء أكانت لعباً أم شغلا) هم فى الغالب أقدر الناس على تجنب الوقوع فى هذين النقيضين : المعرفة الأكاديمية المعزولة ، والمراس « العملى » البحت فى ضيقه وجموده . فتنظيم التربية إذاً بحيث تستغل الميول الطبيعية الناشطة أحسن استغلال فى القيام بعمل من الأعمال ، مع مراعاة أن العمل يتطلب الملاحظة واكتساب المعلومات واستخدام الخيال الابتكارى ، ذلك هو أشد ما نحتاج إليه لإصلاح الظروف الاجتماعية . أما التذبذب بين تدريب الفرد على تمارين تكسبه الكفاية فى عمل خارجى دون استخدام لذكائه ، و بين حشو ذهنه بالمعرفة التى يزعم أنها غاية نهائية فى ذاتها ، فمعناه قبول التربية لهذه الظروف الاجتماعية الحاضرة على أنها نهائية ، وتحملها تبعة استبقائها و إدامتها . نعم إن إعادة تنظيم التربية بحيث يحصل التعلم فى أثناء التنفيذ الرشيد لأعمال ذات أهداف ، عمل بطىء لا يمكن إتمامه إلا رويداً رويدا ، خطوة فخطوة . ولكن هذا لا يسوغ

لنا أن نشايع بالاسم إحدى الفلسفات فى التربية ونسير أنفسنا فى العمل سيرة أخرى ، بل هو حافز لنا لكى نحمل على عاتقنا مهمة إعادة تنظيم التربية بكل شجاعة ومثابرة .

الخلاصـــة

الولع والضبط ناحيتان مترابطتان فى كل عمل ذى هدف ، والولع هو إدخال الفرد نفسه فى الأشياء التى تحدد العمل وتكون وسائل أو عقبات فى سبيل إنجازه . وكل عمل موجه إلى هدف يفرض التمييز بين حالتين : حالة بدائية ناقصة ، وحالة تالية مكملة ، كما أنه يفرض وجود خطوات وسطى . فمن كان ذا ولع أخذ الأشياء من حيث كونها جزءاً من وضع مستمر بدل أن يأخذها منعزلة لوحدها . والفرق الزمانى بين الوضع فى حالته الناقصة و بينه فى حالته الكاملة المرغوبة يتطلب جهداً حتى تتم هذه النقلة من الوضع الأول إلى الثانى ، أى أنه يستلزم دوام الانتباه والمثابرة . وهذا هو معنى الإرادة العملى ، وما الضبط أو نمو القدرة على الانتباه المتواصل إلا ثمرة من ثماره .

وأهمية هذا المذهب لنظرية التربية مزدوجة ، إذ يعصمنا من فكرة أن العقل والحالات الذهنية أشياء كاملة فى ذاتها . فإذا ما تيسر لها التطبيق على بعض الموضوعات الجاهزة والمواد المهيأة ، حصلت المعرفة . وكذلك يرينا أن العقل هو الاشتراك الرشيد الموجه إلى غرض فى عمل مستمر تدخل فيه الأشياء . ومن ثم فتنمية العقل وتدريبه معناها إنشاء البيئة التى تحض على مثل هذه الأعمال . ثم أنه يعصمنا فى الناحية الأخرى من الفكرة القائلة بأن المادة الدراسية منعزلة مستقلة من جهتها ، ويظهر لنا أن مادة التعليم هى نفس الأشياء والأفكار والمبادئ التى تدخل كموارد أو عقبات فى المتابعة المتواصلة المقصودة لأى عمل سائر . وهذا العمل السائر المطرد الذى ندرك غايته وظروفه هو الوحدة التى تجمع بين ما درجنا غالباً على تفريقه من عقل مستقل فى ناحية ، وعالم مستقل بأشيائه وحقائقه فى ناحية أخرى .

الفصل الحادى عشر

الخبرة والتفكير

١ – طبيعة الخبرة :

لا يتيسر لنا فهم طبيعة الخبرة إلا إذا لحظنا أنها تحمل فى أطوائها عنصرين ممتزجين امتزاجا خاصا ، الأول فاعل (Active) والثانى منفعل (Passive) . أما من الناحية الفاعلة فالخبرة هى المحاولة أو التجربة . ومن هذه الكلمة الأخيرة يتجلى لنا معناها[1] . وأما من الناحية المنفعلة ، فإن معناها هو معاناة الشىء . فنحن إذ نخبر شيئاً نفعل به فعلاً ونؤثر عليه ثم نلاقى نتائج فعلنا أو قل نعانيها . أى أننا نحدث فى الشىء أثراً فيعاودنا الشىء ويحدث فينا أثراً مقابلا : وهذا هو الامتزاج الخاص الذى ذكرناه . ومن ثم فالرابطة التى تصل بين هاتين الناحيتين من الخبرة هى التى نقيس بها ثمرتها أو قيمتها . ذلك أن الفعالية وحدها لا تؤلف خبرة لأن من طبيعتها التوزع والتشعب والتشتت . أما الخبرة ، من حيث هى محاولة ، فإنها تنطوى على تغير . ولكن هذا التغير يكون تحولا عديم المعنى مالم يرتبط ارتباطا شعوريا بسيل النتائج التى تصدر عنه . فعند ما يستمر العمل حتى نعانى نتائجه ، أى عند ما ينعكس التغيير الذى يحدثه العمل علينا فيحدث فينا تغييراً . فإن مجرد سير العمل يكون مفعما بالمعنى ، فنتعلم . فليس مجرد لمس الطفل النار بأصبعه خبرة ، وإنما الخبرة أن ترتبط حركة أصبعه بالألم الذى يعانيه من جراء ذلك . فلمس النار بعد ذاك معناه الاحتراق . والاحتراق مجرد تغير طبيعى كمثل احتراق عود من الحطب مالم يدرك الطفل أنه نتيجة لفعل آخر .

إن الأهواء الوقتية والنوازع العمياء تسوقنا على عجل من حال إلى أخرى دون اكتراث بالعواقب . وعلى قدر ما يكون ذلك ، فكل شىء يكون شبيها بالرقم على الماء إذ ليس هنالك نمو مطرد متراكم يتأتى عنه أى نوع من الخبرة بمعناها الحى . وهنالك من الناحية

---

(١) يشير المؤلف هنا إلى أن كلمتى الخبرة (Experience) والتجربة (Experiment) هما من أصل اشتقاق واحد فى اللغة الانكليزية ، وأن هنالك إذاً صلة بينهما فى المعنى . المترجم

الأخرى حوادث كثيرة تصيبنا على سبيل اللذة والألم دون أن تكون لها أية علاقة بعمل من أعمالنا السابقة . فهى من جهتنا مجرد مصادفات ليس لها مقدم أو تال ، أى أنها لا تحملنا على تأمل حوادث ماضية أو ترقب حوادث مستقبلة ، ومن ثم تكون عارية المعنى . فلا نغنم منها شيئاً نستغله فى تدبر ما يحتمل حدوثه فى المستقبل ولا نستفيد منها زيادة فى القدرة على تكييف أنفسنا لما سيأتى به هذا المستقبل ، أى أننا لا نكتسب بها شيئاً من السيطرة . فمثل هذه الخبرة لا يمكن أن ندعوها خبرة إلا على سبيل المجاملة . فما « التعلم بالخبرة » إلا إيجاد علاقة سابقة ولاحقة بين مانحدثه للأشياء ، وما نتمتع به أو نعانيه من الأشياء من وراء ذلك . وفى مثل هذه الأحوال يصبح الفعل محاولة أو تجربة نجريها على العالم فى سبيل معرفة كنهه ، كما يصبح التعرض للنتائج تعلما — أى استكشاف العلاقات بين الأشياء .

ونخرج من ذلك بنتيجتين هامتين للتربية : (١) أن الخبرة فى أساسها فاعلة منفعلة معاً ، وليست فى أساسها إدراكية . (٢) غير أن قيمتها تقاس بما تؤدى إليه من إدراك العلاقات أو اللواحق ، وهى تنطوى على الإدراك بمقدار ما تتجمع بعضها فوق بعض أو تتعاظم أو بمقدار ما فيها من المعنى . ولقد اعتدنا فى الغالب أن نعتبر المتعلمين فى المدارس مكتسبين للمعرفة ومتفرجين نظريين ذوى عقول تحرز العلم بمجرد النشاط الذهنى المباشر ، حتى كدنا أن نعنى بكلمة التلميذ من لا يكلف على اكتساب الخبرات المثمرة بل يرتضع المعرفة ارتضاعا مباشراً . فنفصل ما نسميه عقلاً أو واعية عن أعضاء العمل الجسدية . ومن ثم يعد العقل مفكراً ومدركا لا غير ، ونعتبر الأعضاء عنصراً ماديا دخيلا لا محل له ، فتنفصم بذلك الوحدة الوثيقة بين العمل ومعاناة نتائجه التى تؤدى إلى إدراك المعنى ، ويحل فى محلها شقان : هما مجرد العمل الجسمى فى ناحية ، والمعنى الذى نحوزه بالفعالية « الروحية » فى ناحية أخرى .

ولقد يتعذر علينا أن نستوفى شرح النتائج السيئة التى جرّت إليها هذه الثنائية — ثنائية العقل والجسم — فضلا عن المبالغة فى ذلك . على أننا نستطيع أن نعدد شيئاً من أظهر هذه النتائج : (١) اعتبار نشاط الجسم عنصراً دخيلا إلى حد ما . فإنه إذ كان لا يمت كما يزعم إلى نشاط العقل بسبب فلا عجب فى أن يصبح لهواً بل شرا تجب مكافحته . ذلك أن للتلميذ جسما يحمله مع عقله إلى المدرسة . وهذا الجسم هو بالضرورة معين نشاط فيأبى إلا أن

يفعل شيئاً . ولكن بما أن فعالياته لا تستغل فى القيام بأشياء تعود عليه بنتائج ذات شأن ، فإننا نضطر إلى أن نضيق بها ذرعا لأنها تصرف التلميذ عن الدرس الذى ينبغى أن يشغل به عقله . ومن ثم فهى مصدر شر وأذى . إن أهم سبب فى قيام «مشكلة الضبط» فى المدارس هو أن المعلم يضطر فى أغلب الأحوال إلى أن يستنفد الجزء الأكبر من وقته فى إخماد ما فى التلاميذ من النشاط الجثمانى الذى يصرف العقل عن مادة الدرس ، فيكافأ التلاميذ على الهدوء الجسمى والسكوت والوقفة أو الحركة الواحدة الجامدة وعلى التظاهر الآلى بالشوق والفهم ، ويصبح هم المعلمين أخذهم بما تقتضيه هذه الأمور وعقابهم على ما لابد لهم من الوقوع فيه من انحرافات .

إن ما يلحق المعلم والتلميذ معاً من التعب والجهد العصبيين هو نتيجة حتمية لهذا الوضع الشاذ الذى يباعد بين نشاط الجسم وإدراك المعنى ، فترى التلميذ متعباً ، فهو عديم الاكتراث آناً ، ومنفجراً آناً آخر . فالجسم المهمل إذ لا يجد أمامه منافذ للعمل منظمة مثمرة ، ينفجر بالصخب الفارغ دون أن يعرف كيف ينفجر ولماذا ، أو يستقر على حال من العبث الفارغ كذلك — وكلتا الحالتين تختلفان تماما عن لعب الأطفال الطبيعى . فيغدو الأطفال الممتلئون نشاطا جموحين متمردين . أما الهادئون الوادعون القائمون بواجباتهم (على حد تعبيرنا) فتراهم يصرفون نشاطهم فى العمل السلبى وهو كبح غرائزهم وقمع ميولهم الحية ، بدل أن يصرفوه فى العمل الإيجابى وهو وضع الخطط وتنفيذها . وهكذا لا يربون على تحمل مسؤولية استخدامهم لقواهم الجسمية بصورة رشيقة ذات معنى ، بل يربون على واجب قسرى وهو حرمان تلك القوى مجال الظهور . وقد يصح القول جديا إن من أهم الأسباب لما قامت به التربية اليونانية من جليل الأعمال إنما هو عدم انسياقها وراء الأفكار الزائفة التى تحاول الفصل بين العقل والجسم .

(ب) على أنه لا مفر من استخدام بعض الأعمال الجسدية حتى فى الدروس التى يتحتم استعمال « العقل » فى تعلمها ، إذ لا بد للتلاميذ من استعمال الحواس ولا سيما العين والأذن فى استيعاب ماتحويه الكتب والخرائط والسبورات وما يسرده المعلم . وكذلك لابد لهم من استعمال الشفاه وأعضاء الصوت والأيدى فى التكلم والكتابة لإبراز ما احتشد لديهم

من معرفة . ومن ثم تعتبر الحواس كمسلك خفى تسلك فيه المعلومات من العالم الخارجى إلى العقل ، وتسمى منافذ وطرقا للمعرفة . فإذا أدمن التلميذ تسريح ناظريه فى الكتب وفتح أذنيه لحديث المعلم ، كان له من ذلك ينبوع سحرى لمستطرفات الفكر . أضف إلى هذا أن القراءة والكتابة والحساب — وهى فنون مدرسية ذات شأن تستلزم تدريباً عضليا أو حركيا ، ولهذا وجب أيضاً أن تمرن عضلات العين واليد والأعضاء الصوتية لتكون فى عملها كأنابيب تحمل المعرفة وتعود بها من العقل إلى العالم الخارجى . ذلك بأن الاستخدام النمطى للعضلات بلا انقطاع يثبت فيها ميلا آليا إلى التكرار .

والنتيجة الواضحة لكل هذا هى الاستخدام الآلى للفعاليات الجثمانية التى لا بد من استعمالها بدرجات متفاوتة بالرغم مما وصف به الجسم عادة من التدخل فى العمل العقلى والوقوف فى سبيله . ذلك بأن الحواس والعضلات تستعمل لا على أنها شريكة للعقل لا تنفصل عنه فى اكتساب الخبرة المفيدة ، ولكن على أنها أبواب خارجية للدخول إلى العقل أو الخروج منه . انظر إلى الطفل قبل أن يدخل مدرسته ، فإنه يتعلم بيده وعينه وأذنه لأن هذه وسائط لقيامه بأعمال تزوده المعانى ؛ فهو فى تطييره لطائرته يضطر إلى أن يديم النظر إليها ، وأن يراعى تغير ضغط الخيط ليده ، فتكون حواسه بذلك طرقا للمعرفة ، لا لأن الحقائق الخارجية قد حملت إلى عقله بصورة من الصور ، ولكن لأنها استخدمت فى عمل شىء له غرض معلوم . إن لصفات الأشياء المرئية والملموسة أثراً فى العمل وسرعان ما يتيقظ الطفل لإدراكها ، أى أن لها معنى . ولكننا حين ننتظر من التلاميذ استخدام عيونهم فى ملاحظة شكل الكلمات دون نظر إلى معانيها ، من أجل كتابتها فى إملاء أو إخراجها فى قراءة ، نرى أن ما ينجم من تدريب إنما هو تدريب لأعضاء الحس والعضلات منعزلة فى ذاتها . ومثل هذه المفارقة بين العمل والغرض هى التى تجعله آليا . لقد اعتاد المعلمون حضّ تلاميذهم على أن تكون قراءتهم ذات وقع وتأثير يفصحان عن المعنى . ولكن إذا كان قد سبق للتلاميذ أن تعلموا الطريقة الحسية الحركية فى القراءة — أى إذا سبق لهم أنهم اقتبسوا المقدرة على تمييز الأحرف ولفظ الأصوات التى تمثلها الأحرف — بطرق لم تسترع الانتباه إلى المعنى وإنما رسّخت فيهم عادات آلية فى القراءة ، أفلا يصعب عليهم بعد ذلك أن يقرأوا عن فهم ودراية ؟ فلقد مرنت أعضاؤهم الصوتية على أن تسلك طريقها لوحدها بصورة آلية ، ولا سبيل إلى تعليق المعنى

بها كلما أردنا ذلك . وقل هذا فى تعليم الرسم والغناء والكتابة بهاته الطريقة الآلية عينها ، لأننا نعيد ونكرر أن كل أسلوب يضيِّق الأعمال الجثمانية بإقامته حدا فاصلا بين الجسم والعقل (أى بين الجسم وإدراك المعنى) لا يكون إلا أسلوبا آليا . لا بل إن هذه الآفة نفسها لتلحق الرياضيات حتى فى فروعها العالية متى انصرف النظر إلى توكيد العناية بفن العمليات الحسابية ، كما يلحق العلوم إذا كانت تمارين المختبر (Laboratory) تعطى لذاتها .

(ج) أما من الناحية الفكرية فإن فى فصل العقل عن المزاولة المباشرة للأشياء توكيداً لهذه الأشياء على حساب العلاقات أو الروابط . فمن الشائع جدا الفصل بين الإدراكات والأفكار وبين الأحكام باعتبار أن الأحكام تعقب الإدراكات والأفكار بقصد المقارنة بينها ، وأن العقل يدرك الأشياء معزولة عن العلاقات ، وأنه يكوّن عنها أفكاراً منفصلة عن روابطها أى عما يسبقها أو يلحقها . ثم يأتى بعد ذلك الحكم أو الفكر فيجمع مفردات «المعرفة» المتفرقة حتى يستخرج ما بينها من التشابه أو من الروابط العرضية . والواقع أن كل إدراك أو فكرة هو استشعار بتأثير شىء ما أو استعماله أو سببه . فنحن لا ندرك كرسيا أمامنا حق الإدراك ولا نكوّن فكرة عنه بتعداد صفاته المختلفة المتفرقة ووضع قائمة بها ، ولكنا ندركه فقط عند ما نربط هذه الصفات بشىء آخر — كالغرض الذى يجعل منه كرسيا لا منضدة أو الاختلاف الذى يختلف فيه عن نوع الكراسى الذى نألفه أو العصر الذى يرجع إليه الكرسى الخ . وكذلك لا تدرك عربة النقل بتجميع أجزائها بعضها مع بعض ، إنما الذى يجعلها عربة هو الارتباطات الخاصة التى تربط أجزاءها ، وهذه ليست مجرد التجاور المادى ، ولكنها تتضمن ارتباط العربة بالحيوانات التى تجرها وبالأشياء التى تنقل عليها وما أشبه ذلك . فنحن إذاً نستخدم الحكم فى الإدراك وإلا كان الإدراك مجرد تهييج حسى أو معرفة لنتيجة حكم سابق كما يحصل فى إدراك الأشياء المألوفة .

إن الألفاظ هى الأوعية التى تعرض بها الأفكار ، ولكن ما أسهل ما تحسب أنها الأفكار ذاتها وعلى قدر ما نفصل الفعالية العقلية من الاهتمام الحى بالعالم ، ومن عملنا للأشياء ، ومن ربطنا هذا العمل بنتائجه ، نستعيض عن الأفكار بالألفاظ والرموز . ويزيد فى عدم انتباهنا إلى هذه الاستعاضة أننا نفهم شيئاً من المعنى على كل حال . على أننا نمرّن

بسهولة على أن نقنع بالمعنى اليسير فيفوتنا أن نلحظ مقدار الحصر والضيق اللذين يبلغهما إدراكنا للعلاقات التى تعطى للأشياء معناها . بل لقد نألف هذا النوع من أشباه الأفكار وأنصاف الإدراكات إلفا شديداً حتى لا نعود نفقه إلى أى حد أصبحت أعمالنا العقلية كالميتة ، وإلى أى حدّ كانت ملاحظاتنا وأفكارنا تبلغ من الحدة والاتساع لو أننا نكوّنها فى بيئة حافلة بالخبرة الحية التى تضطرنا إلى استخدام الحكم : أى إلى البحث وراء علاقات الشىء الذى نعالجه .

والحق ليس هناك خلاف فى الرأى فيما يخص الناحية النظرية لهذه القضية ، فكل الثقات متفقون على أن هذا التمييز للعلاقات هو المادة الفكرية الحقيقية ، ومن ثم المادة المربية . ولكن الخطأ ينشأ من الزعم بأن هذه العلاقات يمكن إدراكها بدون الخبرة — أى من غير هذا الوصل بين محاولة العمل ومعاناة نتائجه كما أسلفنا ، إذ يفرض بأن العقل يستطيع فهم العلاقات لو أنه وجّه إليها انتباهه ليس غير ، وأنه يستطيع توجيه هذا الانتباه بمحض إرادته بقطع النظر عن الوضع . وهذا ما أغرق العالم بسيل طام من أنصاف الملاحظات ، والأفكار اللفظية ، والمعرفة المفتقرة إلى هضم وتمثيل . إن درهما من الخبرة خير من قنطار من النظريات لا لسبب إلا لأن كل نظرية لا يكون لها معنى حى قابل للتحقيق إلا من طريق الخبرة ، ولأن الخبرة وإن ضؤلت قادرة على أن تولّد وتتحمل ما لا حد له من النظريات (أى من المادة الفكرية) . أما النظرية فإنها إذا ما فارقت الخبرة فقد امتنع فهمها واستيعابها حتى وإن أخذت كنظرية ، لأنها تجنح إلى أن تكون مجرد صيغ لفظية وألفاظ مأثورة أخاذة تجعل التفكير أو التكوين الصحيح للنظريات غير لازم بل مستحيلا . وإلى تربيتنا يرجع السبب فى استعمالنا ألفاظا نتوهمها أفكاراً لنخلص مما بين أيدينا من مسائل . وما عملنا هذا فى الحقيقة سوى إسدالنا على الإدراكات من الغموض ما يحجب عن أبصارنا رؤية المشكلة بعد ذلك .

٣ — منزلة التفكير فى الخبرة :

إن التفكير كما رأينا ضمناً إن لم يكن صراحة هو تمييز العلاقة بين الشىء الذى نحاول

عمله وما يترتب على هذه المحاولة من نتائج . ولا سبيل إلى وجود خبرة ذات معنى دون أن يكون فيها عنصر من التفكير . إلا أننا نستطيع أن نوازن بين نوعين من الخبرة حسب درجة تشبعهما بالتفكير ، فكل خبراتنا تنطوى فى إحدى نواحيها على ما يسميه علماء النفس أسلوب المحاولة والخطأ (Trial and error) ، فتراانا نبدأ بعمل شىء ، فإذا فشلنا فيه عملنا غيره ، ونبقى نحاول شيئاً بعد آخر حتى ننجح فنتخذ الطريقة الناجحة نموذجا تقريبياً نحتذيه فى أعمالنا التالية . ومن التجارب ما لا ينطوى على أكثر من هذا النوع من التخبط المؤدى إلى الفشل أو النجاح . إذ نجد أن ثمة ارتباطا بين أسلوب معين من العمل ونتيجة معينة ، ولكننا لا نستطيع أن نرى وجه الترابط ولا نستطيع أن نرى تفاصيله لأن حلقات الاتصال مفقودة وقوة التمييز عندنا غامضة . أما فى غير هذه الأحوال فإننا نمعن فى الملاحظة والتحليل لنكتشف بالضبط وجه الارتباط بين السبب والنتيجة ، والعمل والعاقبة . وهذا التوسيع لنظرنا يجعل تدبرنا للعواقب أدق وأشمل . فالعمل المبنى على طريقة المحاولة والخطأ خاضع لرحمة الظروف . فإذا تبدلت لم يعد يسير على الطريقة التى كنا ننتظرها ، على حين أننا إذا عرفنا بالتفصيل ما تتوقف عليه النتيجة ، استطعنا أن نشخص بأبصارنا إلى الظروف التى نطلبها وهل هى موجودة أو لا ، وبهذا الأسلوب تزيد سيطرتنا العملية عليها . ذلك أنه إذا كانت بعض الظروف مفقودة وكنا على علم بما تقتضيه النتيجة من مقدمات ، عملنا على إيجادها . كما أنه إذا كان من شأن الظروف أن تسلمنا إلى بعض النتائج الوبيلة ، أمكننا أن نسقط الأسباب الزائدة المضرة وأن نوفر بذلك جهودنا .

إن اكتشاف الروابط المفصلة بين أعمالنا وما يعقبها من نتائج يظهر بوضوح ما فى الخبرة المبنية على المحاولة والخطأ من فكرة كامنة . فيزداد مقدار التفكير حتى تصبح قيمته النسبية مختلفة جداً عما كانت عليه قبلا . ومن ثم يتغير نوع الخبرة تغيراً بيّناً بحيث نستطيع أن نسمى هذا اللون من الخبرات خبرات تفكيرية — تفكيرية بأصح معانى تلك الكلمة . وعلى ذلك فالإنماء المقصود لهذه الناحية من الفكر هو الذى يجعل من التفكير خبرة متميزة ، وبعبارة أخرى إن التفكير هو محاولة قصدية لاستكشاف روابط معينة بين ما نعمله والنتائج التى تترتب عليه بحيث يطّرد الإثنان معاً . وعندئذ بدل أن يكونا أمرين مفترقين يسير أحدهما مع الآخر عفواً ليس إلا ، يحل محلهما وضع موحد مطرد النمو ، فتغدو الحوادث

مفهومة قابلة للتفسير ، أو كما نقول يصبح حدوثها على النحو الذى تحدث فيه معقولاً .

و إذاً فما التفكير إلا التعبير الصريح عن عنصر الذكاء فى خبرتنا . فهو يمكننا من العمل فى ظل أهداف ننصبها أمام أعيننا ، بل هو شرط لوجود الأهداف عندنا . فأول ما يبدأ الطفل الصغير يتوقع حدوث شىء ، تراه يبدأ فى استخدام بعض مايجرى أمامه دليلا على ما سيعقبه ، أى أنه يعطى حكما ، مهما كان هذا الحكم بسيطا . ذلك بأنه يتخذ شيئاً من الأشياء دليلا على شىء آخر ، وبهذا يدرك علاقة بينهما . وكل نمو فكرى عند الطفل بعد ذلك ، مهما بلغ من التعقد ، ليس إلا توسيعاً وصقلاً لهذا النوع البسيط من الاستدلال ، وكل ما يستطيع أحكم الحكماء أن يفعله هو أن يلاحظ ما يقع بين يديه ملاحظة أوسع وأدق من الطفل ، فيكون أكثر منه حيطة فى أن يختار مما يلاحظه العناصر التى تشير إلى ما قد يحدث من الأمور . وهذا يعود بنا إلى القول بأن نقيض العمل المبنى على التفكير هو السلوك الرتيب والسلوك المطاوع للهوى الوقتى . فالأول يتقبل ماجرى من الأشياء مجرى العادة مقياساً كاملا لاحتمالات المستقبل ، ويسقط من حسابه الروابط بين الأعمال التى يقوم بها الناس . أما الثانى (أى السلوك المطاوع للهوى الوقتى) فإنه يتخذ العمل الوقتى مقياساً لقيم الأشياء ويغفل روابط عملنا الشخصى بوجوه النشاط فى البيئة . فكأننا فى أعمالنا الصادرة عن الهوى الوقتى نقول : « لتكن الأشياء كما نشتهيها نحن فى الوقت الحاضر » ، كما نقول فى أعمالنا الرتيبة : « لتسر الأشياء على النحو الذى عهدناه فى الماضى » . فكلا السلوكين لا يتقبل تبعة النتائج المستقبلة التى تنجم من العمل الحاضر . وما التفكير إلا تقبل هذه التبعة .

إن نقطة البدء فى كل عملية من عمليات التفكير هى وجود عمل أو حدث مستمر هو فى حالته الحاضرة ناقص لم يتم ، ومعناه الحقيقى هو فيما سيفضى إليه أو سيتمخض عنه فى النهاية . نكتب هذه السطور والعالم يعج بقعقعة أسلحة الجيوش المتحاربة[1] ، فمن البديهى أن الأمر الخطير الذى يهم من يشترك فى الحرب اشتراكا فعلياً هو نتيجة هذه الحادثة أو تلك وعواقبها ، أى أنه يشرك نفسه الآن على الأقل فى النتيجة ، ومصيره موقوف على مجرى الحوادث . لا بل إن المتفرج فى مملكة محايدة ليرى أهمية كل حركة أو تقدم أو تقهقر

(١) كتب هذا الكتاب فى أثناء الحرب العامة الأولى (١٩١٤ — ١٩١٨) . (المترجم)

فيما تنذر به من النتائج . فالتفكير فى الأنباء كما ترد إلينا هو محاولتنا تعرف ما تدلنا عليه من النتائج المحتملة أوالمرجحة . أما أن نملأ رؤوسنا كما تُملأ الدفاتر بشتى المعلومات الجزئية باعتبار أنها أشياء كاملة مفروغ منها ، فليس ذلك من التفكير فى شىء ، إن هو إلا تحويل أنفسنا أجهزة للتسجيل . ولـكننا إذا تدبرنا تأثير الحوادث فيما قد يقع و إن لم يقع بعد ، فذلك هو التفكير . ولا تختلف هذه الخبرة التفكيرية فى نوعها لو أننا استبدلنا الفاصل الزمانى بفاصل مكانى . فلنتصور الحرب وقد انتهت وتصدى مؤرخ فى المستقبل لتدوين حوادثها . فالمفروض أن الحوادث ماضية ولـكنه لن يستطيع أن يبحثها بحثاً مبنياً على تفكير إلا إذا راعى تسلسل الزمن . ذلك بأن معنى كل حادثة إنما يقع فيما كان وقتئذ مستقبلا لها ولو لم يكن مستقبلا للمؤرخ نفسه . أما أن يتناولها من حيث هى موجود كامل فمعنى ذلك أنه يتناولها من غير تفكير .

ثم إن التفكير معناه الاهتمام بالعواقب — أى إشراك أنفسنا ومصيرنا إشراكا ملؤه العطف ولو على سبيل التمثيل المسرحى فيما ينتج عن مجرى الحوادث . فالقائد أو الجندى العادى فى الحرب أو المواطن فى إحدى الدول المتحاربة يكون باعثه إلى التفكير مباشراً ملحاً فى حين يكون الباعث لدى المحايدين خيالياً غير مباشر . إلا أن ما جبلت عليه الطبيعة البشرية من تحزب صارخ يدل على شدة ميلنا إلى إشراك أنفسنا فى ناحية واحدة يمكن أن تسير فيها الحوادث ، ونبذ الناحية الأخرى كأنها غريبة عنا . فإذا لم نستطع التحزب عن طريق العمل الصريح والأخذ بنصيبنا الضئيل فى تقرير النهاية الحاسمة ، شاركنا فى الأمر بعواطفنا وخيالنا فرغبنا فى هذه النتيجة أو تلك . أما الذى لا يحفل إطلاقا بالنتيجة فإنه لا يتتبع أو يفكر البتة فيما يقع من الحوادث . ومن هذا التعلق — تعلق عملية التفكير — بروح الاشتراك فيما يكون من نتائج الحوادث تبرز لنا إحدى نقائض التفكير الهامة ومؤداها أن التفكير ينشأ فى أحضان التحزب ، بيد أنه لـكى يؤدى مهمته يجب أن يأخذ بنصيب من عدم التحزب . فالقائد الذى يسمح لآماله ورغائبه بأن تؤثر فى ملاحظاته وتأويلاته للموقف الحاضر لا بد أن يتطرق الخطأ إلى حسابه . ومع أن الآمال والمخاوف قد تكون البواعث الرئيسية التى تدفع المتفرج فى بلد محايد إلى تتبع الحرب فى روية وتفكير ، فإن تفكيره يكون من العقم على قدر ما يؤثر تحزبه فى مادة ملاحظاته وأحكامه . على

أنه ليس هنالك تضارب بين حقيقة أن الداعى إلى التفكير هو الاشتراك الشخصى فيما يجرى من الأمور ، و بين حقيقة أن قيمته تقوم على تجريد أنفسنا عن المعلومات التى بين أيدينا . وليست الصعوبة العظيمة التى نلاقيها فى الحصول على هذا التجرد إلا دليلا على أن التفكير ينشأ من الأوضاع ، إذ يكون مجرى التفكير فى الواقع جزءاً ملازماً لمجرى الحوادث مقصوداً به التأثير فى نتائجها . ولا يترقى التفكير حتى يشمل ما يجاوز مصالحنا المباشرة إلا تدريجا باتساع أفق النظر، وذلك من طريق نمو عواطفنا الاجتماعية : وتلك حقيقة لها خطرها العظيم فى التربية .

فإذا قلنا إن التفكير ينشأ بسبب الأوضاع التى لا تزال سائرة غير كاملة ، فكأننا نقول إن التفكير ينشأ عند ما تكون الأشياء غير محققة أو فى موضع شك أو إشكال . فالشىء الكامل المهيأ وحده هو المضمون المحقق . أما حيث يوجد التفكير فهنالك التريث والحيرة ؛ وغاية التفكير هى الإعانة على التوصل إلى نتيجة ، والتكهن بنهاية محتملة على أساس ما بين أيدينا من الحقائق . وهنالك حقائق عن التفكير ترافق هذه الظاهرة . فإنه ما دام الوضع الذى يحدث فيه التفكير مشكوكا فيه ، فالتفكير إذاً عملية بحث وتحقيق وفحص للأشياء . إن اكتساب (Acquiring) المعلومات أمر ثانوى دائما بل ذريعة إلى عملية البحث (Inquiring) . وما البحث إلا تفتيش وسعى وراء ما ليس فى متناول أيدينا . ترانا نتكلم أحياناً عن « ابحث المبتكر » كأنه مزية خاصة بالعلماء أو فى الأقل بطلبة العلم المتقدمين . ولكن الحقيقة أن كل تفكير هو بحث ، وأن كل بحث مبتكر أصيل عند من يقوم به وإن كان كل فرد سواه فى العالم مستوثقاً مما لا يزال هو جاهداً فى البحث عن صحته .

ويلزم عن ذلك أيضاً أن كل تفكير ينطوى على شىء من المجازفة . فلا سبيل إلى ضمان التحقق من الأشياء سلفاً ، لأن اقتحام المجهول نوع من المغامرة لا يمكننا الاستيثاق منه مقدما . وإذاً فنتائج التفكير تظل مؤقتة فرضية نوعا ما حتى تؤيدها الحوادث ، وتقريرها الاعتقادى (Dogmatic assertion) أى كشىء نهائى هو فى الحقيقة سابق لأوانه ولا مبرر له . ولقد تساءل اليونان بثاقب فكرهم كيف نتعلم ؟ فقالوا إننا إما أن نعلم الآن ما نبحث عنه أو لا نعلمه . وفى كلتا الحالتين يستحيل التعلم . والسبب فى الحالة الأولى هو أننا قد سبق

لنا العلم ، والسبب فى الحالة الأخرى أننا لا نعلم ما نبحث عنه . فإذا وجدناه صدفة واتفاقا لم نستطع أن نعرف أهو ما نبحث عنه . على أن هذه الثنائية لا تحسب حساب التقدم إلى المعرفة ، أى التعلم ، بل تفرض إما العلم الكامل أو الجهل المطبق . ومع ذلك لا شك فى وجود منطقة تقع بين العلم والجهل هى منطقة التحرى والتفكير . فقد أغفلت الثنائية اليونانية الحقيقة الواقعة وهى إمكان وجود الاستنتاجات الفرضية المؤقتة . فالحيرة التى تكتنف الوضع توحى ببعض الطرق للخروج منه ، فنجرب هذه الطرق ، فإما أن نجد لنا مخرجا فنعرف إذ ذاك أننا وجدنا ضالتنا ، و إما أن يزداد الوضع غموضاً واضطراباً فنعلم أننا ما زلنا بعد غارقين فى الجهل . فالتجربة المؤقتة معناها المحاولة وتلمس الطريق إلى حين . إن الثنائية اليونانية إذا أخذت على علاتها هى مثال بديع من المنطق الصورى . إلا أنه من الحق كذلك أنه طالما كان الناس يفصلون بين المعرفة والجهل فصلا حاسماً لم يتقدم العلم إلا تقدماً عارضاً بطيئاً . ولم يبدأ التقدم المنظم فى الاكتشاف والاختراع إلا عندما أدرك الناس أنهم يستطيعون أن يستغلوا الشك لغرض عمل الأبحاث بما يفرضونه من فروض توجه العمل إلى استكشافات مؤقتة يؤدى توسيعها إلى تأييد الفرض أو إبطاله أوتعديله . فلئن كان اليونان قد رفعوا المعرفة فوق التعلم ، فإن العلم الحديث قد جعل المعرفة المدخرة مجرد ذريعة إلى التعلم والاكتشاف .

ولنعد إلى مثالنا : ليس فى مكنة القائد أن يبنى أعماله على التحقق التام أو الجهل التام . فلديه مقدار محدود من المعلومات (ولنفرض أنها معلومات موثوقة إلى حد معقول) يستطيع أن يستنبط منها بعض الحركات الممكنة ، و بذلك يعين لحقائق الوضع المجردة معناها . أجل إن استنباطه فرضى ومشكوك فيه إلى حد ما ولكنه يعمل على أساسه ، فيختط خطة أو يتوسل بوسيلة يعالج بها الوضع . وما ينجم من العواقب المباشرة من اتباعه هذا الطريق أو ذاك يمتحن قيمة أفكاره و يكشفها فيكون لما سبقت له معرفته وظيفة وقيمة فيما يتعلمه . ولكن هل ينطبق هذا القول على شخص فى مملكة محايدة يفكر ما وسعه التفكير فى متابعة سير الحوادث ؟ إنه ينطبق على شكل التفكير الظاهرى ، ولكنه لا ينطبق بالطبع على موضوع التفكير ومحتوياته . فمن الواضح أن حدسه عن المستقبل كما تشير إليه الحقائق الحاضرة — ذلك الحدس الذى يحاول أن يسبغ به معنى على ما لديه من المعلومات المتفرقة — لا يمكن أن يكون أساسا لطريقة تطبق فى المعركة لأن تلك مشكلة تختلف عن مشكلته . ولكنه بقدر ما يفكر

تفكيراً فعالا ولا يكتفى بمجرد التتبع السلبى للحوادث، تتخذ استدلالاته المؤقتة شكل طريقة للعمل تلائم وضعه، فيتوقع بعض الحركات المستقبلة و يترقب حدوثها أو عدم حدوثها . وكلما زاد اهتماما وتفكيراً فى الوضع زادت يقظته إلى تتبع الأمور ، فيتخذ من الخطوات ما يبدل به أعماله التالية إلى حد ما ، و إن لم تؤثر تلك الخطوات فى المعركة . و إلا فإن قوله فيما بعد بأن الحوادث جاءت مصداقا لتنبؤاته ليس له أية مزية فكرية ، لأنه لايدل على فحص أو تحقيق لتفكير سابق ، بل على مجرد اتفاق يشبع العاطفة و يرضيها — و ينطوى على كثير من الخداع النفسى .

ونستطيع تشبيه هذا المثال بمثال الفلكى الذى يتوصل من مجموع الحقائق التى أمامه إلى التنبؤ (الاستدلال) عن كسوف مقبل . وهذا الاستدلال هو شىء فرضى أو مرجح مهما كانت الأرجحية الرياضية عظيمة[1] . وهذا الفرض المتعلق بتاريخ الكسوف المنتظر وموضعه يصبح مادة لوضع طريقة للعمل فى المستقبل ، فتهيأ الأجهزة وقد تؤلف بعثة إلى بعض أطراف المعمورة القاصية . وعلى كل حال فهنالك خطوات فعالة تتخذ لتبديل بعض الظروف المادية — و بدون تلك الخطوات وما يتأتى عنها من تبديل للوضع ، لا تكمل عملية التفكير بل تبقى معلقة موقوفة . فالمعرفة التى سبق لنا التوصل إليها هى إذاً التى تسيطر على التفكير وتجعله منتجاً .

وفى هذا ما يكفى لبيان الخطوط العامة للخبرة التفكيرية . وهذه الخطوط هى : (١) الشك والاضطراب والحيرة الناجمة من أن الفرد يجدنفسه فى وضع منقوص لم تحدد بعد طبيعته على وجه التمام . (٢) حدس الفرد لما يمكن توقعه — أى تأويله الموقت للعناصر التى بين يديه ، و إسناده إلى هذه العناصر ميلا لإحداث نتائج معينة . (٣) الإحاطة الوافية أى الفحص والتفتيش والكشف والتحليل لكل الاعتبارات التى يمكن الوصول إليها والتى تحدد المشكلة وتجلوها . (٤) ما ينجم عن ذلك من توسيع للفرض الموقت حتى يصبح أكثر

---

(١) إن من أهم الأمور فى ممارسة العلم أن العلماء يستطيعون فى كثير من الحالات أن يحسبوا درجة الرجحان وكمية الخطأ المحتمل (Probable error) ، ولكن هذا لا يغير من وجوه الوضع كما وصفناه بل بالعكس يزيد فى ضبطها ودقتها .

دقة واتساقا فى أجزائه ، وذلك لاتفاقه مع عدد أكبر من الحقائق . (٥) العزم على اتخاذ الفرض المرسوم خطة للعمل وتطبيقه على الأحوال الحاضرة ، أى القيام بعمل ظاهر (overt) بغية التوصل إلى النتيجة المتوقعة وامتحان الفرض بذلك . وتمتاز الخبرة التفكيرية عن الخبرة المبنية على المحاولة والخطأ بمقدار ما فى الخطوتين الثالثة والرابعة من اتساع ودقة ، فهما اللتان تصيران التفكير ذاته خبرة . ومع ذلك كله فلا يمكننا التخلص تماما من وضع المحاولة والخطأ ، لأنه مهما بلغت أفكارنا من الاتساع والاتزان والاتساق فلا بد لها أن تجرب فى العالم وتمتحن . وبما أنها لا يمكن أن تحسب حسابا لكل روابطها ، فلا سبيل لها إلى الإحاطة الدقيقة بكل العواقب . بيد أن إحاطتنا بالظروف قد تبلغ من التفكير والدقة ، وحدسنا للنتائج قد يبلغ من الضبط ، ما يخولنا حق التمييز بين الخبرة التفكيرية و بين أساليب العمل البدائية المبنية على المحاولة والخطأ .

الخلاصة

عند ما حاولنا أن نعين مكانة التفكير فى الخبرة لحظنا أولا وقبل كل شىء أن الخبرة تنطوى على ارتباط بين العمل أو المحاولة من ناحية و بين ما نعانيه نتيجة لهما من ناحية أخرى . فأى فصل بين ناحية العمل الفاعلة و بين ناحية المعاناة المنفعلة يقوض المعنى الحى للخبرة ، فما التفكير إلا إحكام الروابط بين العمل ونتائجه على وجه دقيق مقصود ، فهو لا يكتفى بملاحظة الارتباط بينهما فحسب ، بل بملاحظة تفاصيله أيضاً ، كما يجعل حلقات الاتصال بارزة فى صور علاقات . أما الباعث على التفكير فيظهر حينما نريد أن نعين مغزى عمل واقع أو قريب الوقوع ونتوقع نتائجه بعد ذلك . ومعنى هذا أن الوضع كما هو ناقص ومن ثم غير معين فى نظرنا أو فى الواقع . وما التنبؤ بالنتائج إلا فرض أو حل مؤقت ، وصقل هذا الفرض يتطلب فحصا دقيقاً للأحوال الحاضرة و بسطا لما يترتب على الفرض من عواقب ، وهذه هى العملية التى نسميها تفكيراً . ثم لا بد بعد ذلك من امتحان الحل المقترح — فكرة كان أو نظرية — وذلك بالعمل به . فإن أتى بنتائج معينة وأحدث فى العالم تبدلات معينة قبلناه نظرية صادقة ، و إلا غيرناه وقمنا بمحاولة أخرى . فالتفكير إذاً ينطوى

على هذه الخطوات كلها — الإحساس بمشكلة ، وملاحظة الأحوال ، والتكوين أو البسط المعقول لنتيجة نقترحها ، ثم الامتحان أو التجربة بالفعل . وإذا كان كل تفكير ينتهى بنا إلى المعرفة ، فإن قيمة المعرفة النهائية ثانوية بالنسبة لفائدتها فى التفكير . فنحن لا نعيش فى عالم كامل مستقر ، بل نعيش فى عالم مطرد السير مهمتنا فيه رهن بالمستقبل ، والنظر فيه إلى الماضى — وكل معرفة من حيث تميزها عن التفكير هى نظر إلى الماضى — لا يفيدنا إلا فيما يخلعه على معالجتنا للمستقبل من ثبات واطمئنان وخصب فى الإنتاج .

الفصل الثانى عشر

التفكير فى التربية

١ — الأسس الجوهرية للطريقة :

ما من أحد يشك نظريا فى أهمية العناية بإنماء عادات التفكير الطيبة فى المدرسة . على أننا بعد ملاحظتنا أن هذا الإقرار لايبلغ فى العمل مايبلغه فى النظر ، لانجد حتى من الناحية النظرية تسليما كافياً بأن كل ما تستطيعه المدرسة أوتحتاج إلى عمله فيما يختص بعقول الطلاب (باستثناء بعض المقدرات العضلية المتخصصة) هو إنماء مقدرتهم على التفكير . وما تجزئة التعليم بين أغراض مختلفة كاكتساب المهارة (فى القراءة والإملاء والكتابة والرسم والإلقاء) وإحراز المعلومات (فى التاريخ والجغرافية) ، والتدرب على التفكير ، إلامقياس لعقم أساليبنا التى نحاول بها التوصل إلى غاياتنا الثلاث . فالتفكير الذى لا علاقة له بزيادة كفايتنا العملية والاستكثار من المعرفة بأنفسنا وبالعالم الذى نعيش فيه ، تفكير منقوص مختل كما أسلفنا (انظر ص ١٥٢ — ١٥٣) . وكذلك المهارة المقتبسة بمعزل عن التفكير فإنها لا تكون لها أية صلة بالأغراض التى تستخدم من أجلها ، فتترك المرء أسيراً لعاداته الرتيبة خاضعاً لسلطان غيره ممن لهم فكرة واضحة عن أغراضهم وممن لا يرعون ضميرهم فى الأساليب التى يستخدمونها لبلوغ مآربهم . وكذلك المعلومات إذا ما انفصمت عن العمل المؤسس على الفكر كانت ميتة وحملا ثقيلا ينوء به العقل . ولما كانت هذه المعلومات تلبس لباس المعرفة ، فإنها تنفث فى الإنسان سموم العجب والخيلاء وتقيم بينه وبين السمو إلى نعمة الذكاء حجباً كثافاً . إن الوسيلة المباشرة إلى تحسن طرقنا فى التدريس والتعلم تحسناً مطرداً هى تركيز انتباهنا فى الأحوال التى تستلزم التفكير وتنميه وتمتحنه . فالتفكير هو طريقة التعلم الرشيدة ، أوطريقة التعلم التى تستخدم العقل وتكافئه . وقد نشير بحق إلى طريقة التفكير ، ولكن الأمر الهام الذى يجب أن نقره فى عقولنا عن الطريقة هو أن التفكير هو الطريقة — طريقة الخبرة الرشيدة فى مسلكها الذى تسلكه .

(أولا) أن الخطوة الأولى فى تلك الخبرة النامية التى ندعوها تفكيراً هى الخبرة . وهذه ملحوظة قد تبدو بديهية تافهة ، وقد كان ينبغى أن تكون كذلك ، ولكنها للأسف ليست كذلك . فإننا نجد على النقيض أن التفكير كثيراً ما يؤخذ فى النظريات الفلسفية والتربية العملية على أنه شىء معزول عن الخبرة قابل للنماء فى هذه العزلة . لا بل إن ما فى الخبرة من نقائص كامنة كثيراً ما يتخذ سبباً كافياً للاهتمام بالتفكير ، وهكذا تعتبر الخبرة منحصرة فى الحواس والشهوات والعالم المادى البحت ، على حين أن التفكير ينبثق من قوة عليا (من العقل) وينهمك فى الأمور الروحية أو على الأقل الأمور الأدبية . ومثل ذلك التمييز القاطع الذى نراه فى كثير من الأحيان بين الرياضيات البحتة من حيث كونها مادة صالحة للتفكير بصفة خاصة (لعدم وجود علاقة بينها و بين الموجودات المادية) و بين الرياضيات التطبيقية التى لها قيمة نفعية لا عقلية .

إن أساس الخطأ فى طرق التعليم يقوم بوجه عام على فرضنا وجود الخبرة عند التلاميذ . على أن ما نلح فيه هنا هو ضرورة وجود وضع اختبارى (Empirical) واقعى ليكون ناحية التفكير الابتدائية . ومعنى الخبرة عندنا — كما عرفناها سابقاً — هو محاولة القيام بعمل ، وما ينالنا من وراء ذلك من أثر محسوس . والخطأ هو فى فرضنا أنه يمكننا الشروع فى تعلم مادة الحساب أو الجغرافية أو غيرها من مواد الدرس جاهزة من غير أن تكون هنالك خبرة شخصية مباشرة لوضع من الأوضاع . لا بل إن أساليب رياض الأطفال وأساليب مونتسورى ذاتها ، إذ تتلهف إلى بلوغ درجة التمييز الفكرى من غير « إضاعة وقت » ، تميل إلى إغفال — أو تقليل شأن — الاشتغال العملى المباشر بمواد الخبرة المتعارفة ، فتقدم إلى الطلاب فوراً المواد التى تعبر عن التمييز الفكرى الذى بلغه الكبار . بيد أن الخطوة الأولى فى احتكاكنا بأى مادة جديدة مهما كانت درجة نضجنا لا بد لها أن تكون من نوع المحاولة والخطأ . فلا بد للفرد أن يحاول فعلا — فى اللعب أو فى العمل — استخدام المواد للقيام بعمل يسوقه نشاطه المندفع إليه ، ثم يلحظ من بعد ذلك التفاعل بين نشاطه و بين المادة التى يستخدمها ، وهذا هو ما يحدث حين يحاول الطفل أول الأمر البناء بالمكعبات ، كما أن هذا هو ما يحدث حين يحاول رجل العلم فى مختبره إجراء التجارب على ما لا عهد له به من الأشياء .

فإذا كنا نريد أن نثير فى الطلاب التفكير لا أن نجعلهم حفاظ كلمات ، فعلينا أن

نلج أى موضوع مدرسى أول مرة من أبواب أبعد ما تكون عن الأمور المدرسية . وإذا كنا نريد أن نفهم معنى الخبرة أو الوضع الاختبارى فما علينا إلا أن نفكر فى أنواع الأوضاع التى تتمثل أمامنا فى خارج المدرسة — أى أنواع الأعمال التى تثير الاهتمام وتستحث النشاط فى الحياة العادية . وإننا إذا تأملنا الطرق التى ندرك بها النجاح دائما فى التربية المدرسية — سواء أكان ذلك فى الحساب أم تعلم القراءة أم درس الجغرافية أم الفيزياء (Physics) أم اللغة الأجنبية ، لبان لنا أن كفاية هذه الطرق ناشئة من رجوعها إلى ذلك النوع من الأوضاع التى تثير التفكير فى الحياة العادية اللامدرسية . ذلك بأن هذه الأساليب تمد التلاميذ بأشياء يعلمونها لا أشياء يتعلمونها ، وهذا العمل فى طبيعته يستلزم تفكيراً أوملاحظة متعمدة للعلاقات ، مما يؤدى بالطبع إلى التعلم .

أما قولنا إن الوضع يجب أن يكون بطبيعته مثيراً للتفكير فمعناه ولا ريب أن العمل الذى يوحى به الوضع لا ينبغى أن يكون رتيباً أو مدفوعاً بالهوى الوقتى ، بل ينبغى أن يعرض لنا شيئاً جديداً (أى شيئاً فيه مجال للشك والإشكال) ، وأن يكون فيه على ذلك من الاتصال بالعادات الحاضرة ما يكفى لإعطاء رجع نافذ ناجع . والرجع الناجع هوالرجع الذى يأتى بنتائج محسوسة على خلاف ذلك النوع من الفعالية العارضة البحتة التى ليس فيها رابطة فكرية بين النتيجة والعمل . وإذاً فخير سؤال يمكن سؤاله عن الوضع أو الخبرة المراد منها التوصل إلى التعلم هو : ما نوع المشكلة التى تنطوى عليها ؟

وقد يظهر أول وهلة أن أساليب التدريس المألوفة وافية بالغرض إذا ما قيست بهذا المعيار الذى وضعناه . فإعطاء المشاكل وطرح الأسئلة وتعيين الواجبات وتجسيم الصعاب — كل هذه تكوّن جانباً عظيما من العمل المدرسى . على أنه من الضرورى تمييز المشاكل الصحيحة من المشاكل المصطنعة . وقد تعيننا الأسئلة التالية على هذا التمييز : (ا) هل هنالك شىء ما خلا المشكلة ؟ هل المشكلة صادرة صدوراً طبيعياً من وضع يقوم على الخبرة الشخصية أو هى شىء بعيد عن ذلك — أى مشكلة يقصد بها تعليم موضوع من الموضوعات الدراسية ليس إلا ؟ وهل هى ضرب من المحاولات التى تثير الملاحظة والتجارب فى خارج المدرسة ؟ (ب) هل هى مشكلة الطالب نفسه أو مشكلة معلم أو كتاب صيرت مشكلة للطالب لأنه

لا يستطيع أن ينال الدرجات المطلوبة أو يرقى من صف إلى صف أو يكسب رضى المعلم ما لم يقم بحلها ؟ وواضح أن هـذين السؤالين متدخلان وما هما إلا طريقتان للتوصل إلى نقطة واحدة وهى هل الخبرة أمر شخصى يحفز بطبيعته الطالب إلى الملاحظة المباشرة للعلاقات الموجودة فى الخبرة فيؤدى به ذلك إلى الاستلال وامتحان النتائج التى ينتهى إليها ، أو هى خبرة مفروضة عليه من الخارج لا تكوّن له مشكلة إلا من حيث هى فريضة خارجية لابد له من أدائها ؟

مثل هذه الأسئلة قد تجعلنا نتردد فى الحكم على مدى صلاح الأساليب الحاضرة فى التدريس لإنماء عادات التفكير . إن الأجهزة المادية لقاعات الدروس المعتادة وترتيبها معادية لوجود أوضاع حقيقية للخبرة . فما الذى نراه فيها شبيها بأوضاع الحياة اليومية مما يثير المشاكل ؟ فكل ما فى قاعات الدروس تقريباً شهيد على أننا نشجع الطلاب على الاستماع والقراءة وإعادة ما يقرأونه وما نقوله لهم . ومهما غالينا فلن نستطيع الغلو فى إظهار وجوه التباين بين هذه الأوضاع وتلك التى تقوم على الاتصال الفعّال المباشر بالأشياء والأفراد ، فى البيت وفى ساحة اللعب وفى المواقف التى نقوم فيها بالتّبعات العادية فى الحياة . بل إن الكثير منها لا يستحق أن يوازن ببعض المسائل التى قد تنشأ فى عقل الفتى أو الفتاة فى أثناء تحادثه مع غيره أو قراءته للكتب فى خارج المدرسة . وما من أحد استطاع أن يعلل لنا بعد كثرة أسئلة الأطفال فى خارج المدرسة حتى ليضيق بهم من يشجعهم على السؤال من الراشدين وقلة حبهم البارزة للاستطلاع فيما يتعلق بالموضوعات المدرسية . وقليل من التفكير فى هذا البون الشاسع يوضح لنا مقدار تزويد أوضاع المدرسة الاعتيادية الطلاب أساساً من الخبرة تصدر عنه المشاكل صدوراً طبيعياً . ومهما حاول المعلمون تحسين أساليبهم الشخصية فى التدريس فلن يستطيعوا معالجة هذه الحال علاجاً شافياً . ولا بد لهم من الإكثار من المواد الواقعية الحقيقية وأنواع الأجهزة ، ومن إعطاء الأطفال فرصاً للعمل قبل أن يتمكنوا من إزالة هذا التباعد . وحيثما يكون الأطفال عاكفين على الأشياء ، باحثين فيما ينشأ أمامهم من الأمور أثناء العمل ، نجد أسئلتهم وتحرياتهم تلقائية متعددة ، واقتراحاتهم للحلول منوعة مبتكرة ، وإن كانت أساليب التعليم على حظ يسير من الحذق والبراعة .

إن نتيجة انعدام المواد والأشغال التى تثير المشاكل الحقيقية هى أن مشاكل التلميذ

ليست مشاكله هو ، أو قل إنها مشاكله من حيث هو تلميذ فقط ، لا من حيث هو إنسان .

ومن ثم نرى ما يؤسف من الإسراف وإضاعة الجهد فى سبيل نقل المهارة التى يكتسبها الطالب فى معالجته المشاكل المدرسية إلى أعمال الحياة اللامدرسية . أجل إن أمام الطالب مشكلة ولكن هذه المشكلة هى كيفية تنفيذه مطالب المعلم الخاصة واكتشاف ما يريده المعلم ويرضاه فى التسميع والامتحان والسلوك الخارجى . وبهذا لا تبقى علاقات الطالب بمادة الدراسة مباشرة ، ولا يجد فرص التفكير ومادته فى الحساب أو التاريخ أو الجغرافية نفسها ، بل فى تكييف هذه الموضوعات وفق مطالب المعلم بمهارة . فهو يدرس ولكن موضوعات دراسته هى ، دون أن يدرى ، مطالب النظام الدراسى والسلطات المدرسية لا « الدروس » نفسها . وخير ما يمكن أن يقال عن تفكير هذا منشؤه أنه منحرف انحرافاً مصطنعاً إلى ناحية واحدة . وشرّ ما يمكن أن يقال أن مشكلة التلميذ ليست كيفية قيامه بمطالب الحياة الدراسية ولكن كيفية تظاهره بالقيام بها — أو كيفية قيامه بها على وجه التقريب بحيث يتمكن من قضاء أيام المدرسة فى سلام دون عناء أو احتكاك . ومثل هذه الأساليب لا تربى فى التلميذ نوعاً من الحكم يرفع من أخلاقه . وإذا كانت أقوالنا هذه فيها كثير من التحيز والتهجم على الأساليب المدرسية الشائعة ، فإن فى غلونا ما قد يفيد على الأقل فى إيضاح النقطة التالية وهى : إننا إذا كنا نريد أوضاعاً تولد مشاكل مثيرة للبحث والتفكير ، فلا بدّ من إيجاد أعمال حيّة تتضمن استعمال المواد من أجل بلوغ أغراض معينة .

(ثانياً) لا بدّ أن يكون لدى الإنسان أسناد (Data)[1] تمده بالاعتبارات التى يستعين بها على معالجة الصعاب المعينة التى يجابهها . كثيراً ما يطلب المعلمون الذين يتبعون فى تدريسهم الطريقة « الكشفية » (Developing method) من تلاميذهم أن يفكروا ويستنبطوا لأنفسهم كأنما فى استطاعتهم غزل الأفكار من رؤوسهم . والواقع أن مادة التفكير ليست الأفكار بل هى الأعمال والحقائق والحوادث وعلاقات الأشياء بعضها ببعض ،

---

(١) (Data) ومفردها (Datum) هى مجموعة الحقائق التى يجمعها الباحث ليستند إليها فى التوصل إلى نتيجة أو استقراء قانون أو إقامة حجة وقد رأينا أن نصطلح لها فى العربية « بأسناد وأسانيد » ومفردها سند وهى فى اصطلاح القدماء ما يذكره المتناظر لتقوية حجته فى إنكار أمر . ولا بأس من تعميم معناها لشمول الإنكار والإثبات معاً . (المترجم)

أى أن من يجيد التفكير لا بد أن يكون له من خبراته السابقة والحاضرة مدد يساعده على معالجة المعضلة التى بين يديه . فالمعضلة باعث لا غنى عنه لإثارة التفكير ؛ ولكن ليست كل المعضلات مما يبعث على التفكير ، لأن منها ما يروع الإنسان أحياناً ويغرقه ويؤيسه ؛ ولذلك فلا بد للأوضاع المعضلة من أن تكون مشابهة شبهاً كافياً للأوضاع التى سبق للطلاب معالجتها حتى يتسنى لهم السيطرة على وسائط حلها . وأغلب ما فى التدريس من فن يقوم على جعل المشاكل الجديدة من الصعوبة بحيث تتحدى التفكير ، ومن اليسر بحيث يستطيع الطالب — رغم ما يقع فيه من الاضطراب الذى تثيره بطبيعة الحال العناصر الجديدة — أن يجد من النقاط المألوفة ما يزوده الاقتراحات النافعة فى حل المشكلة .

إن الطريق السيكولوجى الذى تسلكه المادة إذ تقدم إلى التفكير أمر قليل الأهمية إذا نظرنا إليه من ناحية ؛ فالذاكرة والملاحظة والقراءة والاتصال بغيرنا — كلها سبل لتقديم الأسناد ؛ أما نسبة ما نحصل عليه من كل منها ، فأمر يتوقف على خواص المشكلة التى بين أيدينا . فمن الخطل أن نلح على ملاحظة الأشياء بالحواس إذا كانت معروفة لدى الطالب بحيث يتمكن من تذكر الحقائق المتعلقة بها من غير استعانة بحواسه ، إذ من المحتمل أننا بذلك نشل الطالب بحمله على الاعتماد الزائد على المؤثرات الحسية . فما من أحد يستطيع أن يحمل معه أينما سار متحفاً حاوياً جميع الأشياء التى يحتاج إلى خواصها فى تسيير تفكيره ؛ فالعقل المدرب أحسن تدريب هو العقل الذى لديه من الزاد الفكرى أعظم نصيب أو قل العقل الذى ألف مراجعة خبراته السابقة ليرى ما يستطيع تحصيله منها . ومع ذلك فقد يمر المرء على صفة أو علاقة لشىء مألوف لديه دون أن يلتفت إليها ، إلا أنها قد تكون عين الحقيقة التى تساعده على معالجة القضية التى هو بصددها . فإذ ذاك لا بد له من أن يعود إلى الملاحظة المباشرة . وهذا المبدأ نفسه ينطبق على طريقة الاستفادة من الملاحظة من جهة ومن القراءة والأخبار من جهة أخرى . وما من شك فى أن الملاحظة المباشرة أكثر حيوية وأبعد أثراً ولكن لها حدوداً ؛ فمن ألزم النواحى فى التربية على أى حال اقتباس المرء القدرة على الانتفاع بخبرات غيره ليوسع ما فى خبراته الشخصية المباشرة من حصر وضيق . ومع ذلك فالإفراط فى الاعتماد على غيرنا من أجل الحصول على الأسناد (سواء أكان ذلك بالقراءة أم بالسماع) أمر غير محمود . وأهم ما يدعو إلى الاعتراض احتمال

تلقى التلميذ الحلول جاهزة من الكتاب أو المعلم أو الناس ، بدل أن يزود المواد فيكيفها لذاته ويطبقها على ما يجابهه من مسائل .

وما نعتقد أننا نناقض أنفسنا إذا زعمنا أن مدارسنا تعطى عدة معلومات أكثر مما ينبغى وأقل مما ينبغى فى آن واحد ؛ إذ تسرف فى حمل الطلاب على جمع المعلومات وحفظها من أجل إعادتها فى التسميع والامتحان . ولكن « المعرفة » التى معناها المعلومات ليست إلا رأس المال للعمل والموارد التى لا غنى عنها لزيادة البحث واستطلاع الأشياء وتعلمها . وما أكثر ما تعتبر المعلومات غاية فى ذاتها فيصبح الهدف تكويمها وعرضها على الناس وقت الحاجة . وهذه الفكرة الجامدة عن المعلومات تخزن كما تخزن اللحوم فى الصناديق المثلجة هى فكرة معادية للنمو التربوى ؛ فهى لا تدع فرص التفكير تمر دون أن تستغل فحسب ، بل تغرق التفكير أيضاً . وإذا كان المرء لا يستطيع أن يشيد بيتاً على أرض غاصة بالأنقاض ، فلا شك فى أن الطلاب الذين يفعمون عقولهم بشتى أنواع المواد التى لم يستعملوها فى أغراض فكرية قط سيجدون أنها تعيقهم عن التفكير كلما أرادوا ذلك . ذلك بأنهم لم يمارسوا اختيار المناسب من الحقائق والمعلومات ولم يتخذوا لأنفسهم معياراً يقيسون به الأشياء ، إذ هى كلها من الجمود بمنزلة سواء . هذا من ناحية وأما من الناحية الأخرى فقد يصح لنا أن نتساءل : إذا كانت المادة تعمل فى الخبرة حقا باستعمالها وتطبيقها على أغراض التلاميذ ، أفلا تزداد الحاجة حينئذ إلى موارد من كتب وصور وأحاديث أكثر تنوعا مما نراه عادة فى متناول الطلاب ؟

(ثالثا) إن الحقائق والأسناد والمعرفة المكتسبة من قبل يقابلها فى التفكير المدلولات والاقتراحات والفروض والمعانى الحدسية والتأويلات الموقتة أو بعبارة موجزة الأفكار . إن الملاحظة والتذكر الدقيقين يعينان لنا المعطيات (Given facts) أو ما هو موجود ومن ثم مضمون ، ولكنهما لا يزودانا بما هو غير موجود . فهما يحددان المسألة ويوضحانها ويعينان موقعها ولكنهما لا يزودانا بجوابها . فتلك وظيفة الاختراع والابتكار والاختطاط والتطلع إلى الأمام . فالأسناد تثير الاقتراحات وبها وحدها نستطيع أن نحكم على صلاح هذه الاقتراحات . ولكن الاقتراحات تتخطى ما هو كائن فى الوقت الحاضر وما هو معطى

بالفعل فى الخبرة من الحقائق ؛ فهى تنبئ بالنتائج المحتملة ، أى بالأشياء التى يمكن عملها ، لا بالحقائق (وهى الأشياء التى سبق عملها) . وإذاً فالاستدلال هو دائما هجوم على المجهول وطفرة من المعلوم .

وبهذا المعنى تكون الفكرة (وهى ما يدلنا عليه الشىء لا الشىء كما نراه قائما أمامنا) عملية ابتكارية — أو قل جولة فى عوالم جديدة تنطوى على شىء من الاختراع . أجل إن ما نستدل عليه ينبغى أن تكون له قرينة مألوفة بعض الألفة ، ووجه الخبرة والابتداع والاختطاط فيه هو النظرة الجديدة التى بها ننظر إليه ، والطريقة الجديدة التى بها نستعمله . فلم يكن الإبداع فى تفكير نيوتن عندما فكر فى نظرية الجاذبية ، فى المواد التى كانت بين يديه إذ أنها كانت مألوفة ، بل كان كثير منها شائعا مثل الشمس والقمر والسيارات والوزن والبعد والكتلة وتربيع الأعداد . فلم تكن هذه أفكارا مبتكرة بل حقائق مقررة . وما كان إبداع نيوتن إلا فى كيفية استخدامه هذه الحقائق المتعارفة بإدخالها فى قرينة غير معروفة . وهذا الكلام يصدق على كل اكتشاف علمى بارز أو اختراع عظيم أو إنتاج فنى رائع . ولا يعدّ الإبداع من الخوارق العجيبة إلا السّذج من الناس ، أما غيرهم فيدركون أن الإبداع يقاس باستخدام الأشياء المتعارفة بطرق لم تخطر على بال أحد من قبل . إذاً فالعملية هى الشىء الجديد لا المواد التى تركب منها .

والنتيجة التى يمكننا أن نخلص إليها من ذلك التربية هى أن كل تفكير مبتكرٌ من حيث هو فهم لاعتبارات لم تكن مفهومة من قبل . فالطفل الذى يكتشف ما يمكنه أن يعمله بمكعباته وهو فى الثالثة من عمره ، أو الطفل الذى يكتشف حاصل جمع خمسة فلوس وخمسة فلوس وهو فى السادسة من عمره ، هو فى الحقيقة مكتشف وإن سبق للعالم كله معرفة ما قد اكتشفه . ففى ذلك نمو حقيقى فى خبرته وثراء فى صفة جديدة لا مجرد زيادة تضاف إلى سوابقها إضافة آلية . وهذا الإبداع الفكرى هو الذى يفتتن به من يلاحظ نشاط الأطفال الذاتى فى عطف وحنان ؛ كما أن الفرح الذى يهتز له الأطفال هو فرح الطفل بإبداعه الفكرى وابتكاره بشرط أن لا نسىء فهم هذه الكلمة .

وليس المغزى التربوى الذى يهمنى استنتاجه بوجه خاص من كل هذا أن المعلمين

سيجدون عملهم أخف وطأة وأقل إجهاداً إذا كانت الظروف المدرسية تشجع التعلم بمعنى الاكتشاف لا بمعنى تكديس المعلومات التى تصب فى رؤوس الأطفال . وليس المغزى كذلك أن فى الإمكان إمتاع حتى الأطفال والفتيان بملذات الإنتاج الفكرى والشخصى — وإن كان هذان الأمران من الصحة والأهمية بمكان ، وإنما أردت أن أقول بأنه ما من فكرة يمكن أن تنقل كفكرة من شخص إلى آخر ، فهى إذ تلقى إلى شخص ليست فكرة عنده بل حقيقة جديدة من الحقائق تبعثه على أن يحقق الأمر بنفسه ويستنبط فكرة مشابهة لفكرة الناقل ، أو قد تخمد فيه على العكس لذته الفكرية أو محاولته للتفكير فى حجرها . بيد أن ما يتلقاه مباشرة لا يمكن أن يكون فكرة إذ هو لا يفكر إلا إذا صارع ظروف المشكلة مباشرة ليتلمس ويجد حله الخاص لها . فإذا ما هيأ الوالد أو المعلم الظروف التى تبعث على التفكير ، ووقف من فعاليات المتعلم وأعماله موقف عطف وحنان بمشاركته إياه خبرة واحدة ، فقد فعل كل ما فى سع طرف ثان أن يفعله لتشجيع التعليم . وأما البقية فتتوقف على المتعلم مباشرة ؛ فإن لم يستطع أن يجد حله بنفسه (لا منفرداً بالطبع ، بل بالاشتراك مع المعلم وسائر التلاميذ) ويتلمس المخرج من المشكلة ، فلن يتعلم ولو استطاع تسميع جواب صحيح مضبوط مئة فى المئة . أجل إننا نستطيع أن نزود غيرنا — ونزودهم بالفعل — الألوف المؤلفة من « الأفكار » الجاهزة دون أن نتكلف عادة عناء الاهتمام باشتراك المتعلم فى أوضاع حافلة بالمعنى تولد فيها فعالياته الأفكار (أى المعانى والعلاقات المدركة) وتدعمها وتؤلف بينها . على أن هذا لا يعنى أن يقف المعلم متفرجا ، فنقيض إعطاء المادة جاهزة والإصغاء إلى مقدار الدقة التى بها يرددها الطالب ، ليس سكون المعلم بل اشتراكه مع الطالب فى الأعمال . وهنا فى هذه الأعمال المشتركة يصبح المعلم متعلما ويغدو المتعلم من حيث لا يدرى معلما ، وبوجه عام كلما قل شعور أحدهما بتعلمه أو تعليمه كان ذلك خيرا وأبقى .

(رابعاً) قلنا آنفاً إن الأفكار سواء أكانت حدسيات متواضعة أم نظريات جليلة ، هى فى الواقع تكهنات عن بعض الحلول الممكنة — تكهنات عن وجود اطراد أو علاقة بين عمل وبين نتيجة لم تظهر بعد . ولذلك نمتحن صحة الأفكار بتطبيقها ، كما أنها هى التى ترشد الملاحظات والذكريات والتجارب وتنظمها . فهى إذاً خطوة وسطى لا خطوة نهائية

فى التعلم . ولقد أسلفنا أن كل المصلحين فى التربية اعتادوا مهاجمة جمود التربية التقليدية وعارضوا سكب المعلومات من الخارج وتشرب التلميذ لها تشرب الإسفنج للماء ، كما حملوا على حشو الرؤوس بالمواد كما تحفر الصخور الصلدة وتحشى . على أنه ليس من السهل الحصول على ظروف تجعل اكتساب الفكرة مماثلاً لاكتساب الخبرة التى توسع علاقتنا بالبيئة وتزيد فى دقتها . لا بل ما أسهل ما تعد الفعالية الذاتية نفسها شيئاً فكريا ليس غير ، محصوراً فى رأس الإنسان ، أو لا سبيل للتعبير عنه إلا بأعضاء الصوت .

ومع أن جميع الطرق الناجحة فى التدريس تسلم بالحاجة إلى تطبيق الأفكار المقتبسة من الدراسة ، فإن التمرينات التى تطبق بها هذه الأفكار تعتبر فى الأكثرية ذرائع إلى تثبيت ما سبق تعلمه وزيادة المهارة العملية فى تداوله . ولذلك نتائج حقيقية لا نود أن نحط من قدرها . إلا أن التمرن على تطبيق ما نقتبسه بالدرس يجب أن يكون فى أساسه ذا مزية فكرية . فلقد سبق لنا أن أبنا أن الأفكار تبقى ناقصة ما ظلت مجرد أفكار ، وأن خير ما يقال عنها أنها مؤقتة من قبيل الاقتراحات والدلالات . فهى أساليب ووجوه نظر لمعالجة أوضاع الخبرة ، وإذا لم تطبق فى مثل هذه الأوضاع ، بقيت ناقصة فى معناها وواقعيتها . فالتطبيق وحده هو الذى يمتحنها ، والامتحان وحده هو الذى يكسوها رداء الحقيقة ويكسبها كمال المعنى . أما إذا بقيت الأفكار من غير استعمال فإنها تجنح إلى الانعزال وتكوين عالم خاص بها . وإنه ليحق لنا أن نتساءل جادين أليس من المحتمل أن تكون الفلسفات التى تعزل العقل ، وتعارض بينه وبين العالم (والتى أشرنا إليها فى الفقرة الثانية من الفصل العاشر) قد نشأت على يد طبقة من المفكرين والنظريين الذين بسطوا عدداً عظيما من الأفكار فى ظروف اجتماعية لم تبح لهم تطبيقها وامتحانها ، فارتدوا إلى أفكارهم كأنها أهداف قائمة بذاتها ؟

ومهما يكن الأمر ، فلا شك فى أن كثيراً من المادة التى تعلم فى المدارس يشوبها لون خاص من الاصطناع والتعمل . ومع أنه لا يصح القول بأن معظم الطلاب يحسون أن مواد الدراسة بعيدة عن الحياة الواقعية ، فإنه من المحقق أنها ليس لها من الواقعية فى نظرهم ما لمادة خبراتهم الحيوية ، لا بل إنهم يتعلمون أن لا يتوقعوا منها ذلك النوع من الواقعية ،

ويتعودون أن يعتبروها واقعية لأغراض التسميع والدروس والامتحانات ليس غير . فلا غرو بعد ذلك إذا بقيت جامدة بعيدة من خبرات الحياة اليومية . ولهذا نتيجتان سيئتان : أولاهما أن الخبرة الاعتيادية لاتنال ماتستحقه من الثراء لأنها تلقح بالمعلومات المدرسية ، وأخراهما أن الاتجاهات التى تنشأ فى الفرد من قبوله مواد لا يفهمها حق الفهم ولا يمثلها خير تمثيل ، تضعف من حيويته وكفايته فى التفكير .

وإذا كنا قد أطنبنا فى الكلام على الناحية السلبية خاصة ، فما ذلك إلا لكى نقترح الوسائل الإيجابية التى من شأنها إنماء الفكر إنماء فعالا . فحيث تكون المدارس مجهزة بالمختبرات والمعامل والحدائق ، وتكون الروايات وفنون التمثيل والألعاب كثيرة الاستعمال ، توجد الفرص لتقليد أوضاع الحياة واقتباس المعلومات والأفكار وتطبيقها فى دفع الخبرات المطردة إلى الأمام . وحينئذ لا تنعزل الأفكار ولا تكون جزيرة قائمة بذاتها بل تحرك مجرى الحياة الاعتيادى وتغنيه ، وعندئذ تدب الحياة فى المعلومات ، إذ تستخدم وتتبوأ مكانها من إدارة الأعمال وتسييرها .

ولقد استعملنا عبارة « توجد الفرص » قصدا ، لأن الفرص قد تعرض ولا ننتفع منها . فمن الممكن أن تستعمل الأعمال اليدوية والإنشائية استعمالا ماديا وسيلة للحصول على المهارة الجسمية ، أو قد لا تستعمل إلا لأغراض « نفعية » (Utilitarian) أى مالية . على أن ميل الذين يتمسكون بالتربية « الثقافية » إلى اعتبار مثل هذه الأعمال مجرد أعمال ذات صبغة مادية أو مهنية ، هو نفسه نتاج الفلسفات التى تعزل العقل عن توجيه مجرى الخبرة ، ومن ثم عن العمل فى الأشياء وبها . فالشىء « العقلى » إذا اعتبر عالما مستقلا قائما بذاته ، كان نصيب فعاليات الجسم وحركاته الوقوع فى العالم المقابل (أى غير العقلى) . وإذا اعتبرت فعاليات الجسم على أحسن وجه فإنما تعتبر مجرد ملحقات للعقل خارجة عنه . وقد تكون لازمة لإشباع حاجات الجسم وبلوغ الراحة الخارجية والظهور بمظهر لائق ، ولكنها لا تحتل فى العقل مكانها الضرورى ولا تقوم بدورها الذى لا غنى عنه لإكمال التفكير . ومن ثم فلا محل لها فى التربية الحرة (Liberal) — أى التربية التى تهتم بأولاع الذكاء ورغباته . فإذا دخلت فى التربية فما ذلك إلا تنزلا عند حاجات العامة المادية ، أما أن يتاح

لها اقتحام تربية الخاصة فهذا أمر تقصر اللغة عن التنديد به . وهذه نتيجة لا مرد لها لكل فكرة تعتبر العقل أمرا منعزلا بذاته ، ولكنها تتلاشى بهذا المنطق نفسه إذا ما أدركنا العقل على حقيقته — أى على أنه العامل القصدى (Purposive) الموجّه فى نمو الخبرة .

و إذا كان من المستحب أن تجهز جميع معاهد التربية بحيث تقدم إلى الطلاب الفرصة لأن يكتسبوا الأفكار والمعلومات و يمتحنوها بمحك الأعمال الحية التى تمثل أوضاعا اجتماعية هامة ، فلا شك فى أن مثل هذا التجهيز لجميع المعاهد سيستغرق وقتا طويلا . على أن هذا لا يسوّغ أن يقف المعلمون مكتوفى الأيدى ماضين فى استعمال الأساليب التى تفصل المعلومات المدرسية عن الحياة . ففى كل درس فى أى موضوع مجال لعقد الصلات بين مادة الدرس والاختبارات الواسعة المباشرة فى الحياة اليومية . إن التعليم المدرسى على ثلاثة أنواع : أقلها صلاحا ذلك الذى يعالج كل درس على أنه وحدة مستقلة بذاتها ؛ إذ لا يلقى على الطالب التبعة فى اكتشاف الصلات بين ذلك الدرس و بين غيره من الدروس فى الموضوع نفسه أو فى الموضوعات الأخرى . والعاقل من المعلمين من يهتم بقيادة التلميذ قيادة منظمة فى الاستعانة بدروسه السابقة على فهم درسه الجديد ، وكذلك فى استخدام درسه الجديد لالقاء ضوء جديد على ما سبق له تعلمه . ونتائج هذه الطريقة خير من الأولى ، ولكن المادة المدرسية ما تزال بعد معزولة ، إذ تترك الخبرة اللامدرسية فى حاله بدائية خالية من التفكير نسبيا — اللهم إلا إذا دخلت فى الدروس عرضا . فهى لا تخضع لعوامل الصقل والتوسيع التى قد تأتيها من مادة التعليم المباشرة الدقيقة الشاملة . كما أن مادة التعليم نفسها تحرم الدوافع والتشبع بروح الواقع الناجم عن امتزاجها بحقائق الحياة اليومية . وخير أنواع التعليم ما يؤثر توثيق الصلة بين هاتين الناحيتين و يعوّد التلميذ اكتشاف نقاط الاتصال والتأثير المتبادل بينهما .

الخلاصة

إن أساليب التعليم تتوحد بمقدار ما ترتكز على تكوين عادات التفكير الصالحة . وقد يسوغ لنا التكلم من غير خطأ على أسلوب التفكير ، ولكن الأمر الهام هو أن التفكير

هو أسلوب الخبرة المربية . ولذلك فان أسس طريقة التربية هى أسس التفكير نفسها ، وهى (أولا) أن يجد الطالب نفسه فى وضع خبرة حقيق ، أى أن تكون هنالك فعالية مستمرة يهتم بها الطالب لذاتها . (وثانياً) أن تنبعث من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقية تكون بمثابة حافز إلى التفكير . (وثالثاً) أن تكون لدى الطالب المعلومات وأن يقوم هو بالملاحظات التى تعوزه لمعالجة المشكلة . (ورابعاً) أن تقوم فى فكره لحل المشكلة اقتراحات يكون مسؤولا عن توسيعها على وجه منظم . (وخامساً) أن يتاح له المجال والفرص لامتحان أفكاره وتمحيصها بالتطبيق حتى تصبح معانيها لديه واضحة وحتى يكتشف لنفسه صدقها .

الفصل الثالث عشر

طبيعة الطريقة

١ — وحدة المادة والطريقة :

إن ثالوث الموضوعات المدرسية هو المادة والطريقة والإدارة . ولقد عالجنا الأمرين الأولين فى الفصول السابقة ، و بقى علينا أن نفصلهما عن القرينة التى عالجناها فيها ، وأن نبحث فى طبيعتهما كلا على حدة . وسنبدأ بموضوع الطريقة لأنه أقرب إلى أبحاثنا فى الفصل السابق . ويحسن بنا قبل الشروع فى البحث أن نبادر إلى التنبيه بصورة صريحة على إحدى متضمنات نظريتنا : ألا وهى علاقة المادة والطريقة إحداهما بالأخرى . إن القول بأن العقل من جهة ، وعالم الأشخاص والأشياء من جهة أخرى ، عالمان مستقلان مختلفان — وهو النظرية الفلسفية المعروفة بالثنائية — يترتب عليه الاستنتاج بأن مادة التعليم وطريقته أمران مفترقان ؛ فتصبح المادة بذلك مجموعة جاهزة من الحقائق والمبادئ التى تخص عالم الطبيعة والإنسان ، ويصبح ميدان الطريقة بحث أفضل الأساليب التى بها يمكن تقديم هذه المادة الجاهزة وطبعها على العقل ، أو بحث الأساليب التى بها يمكن حمل العقل من الخارج على معالجة المادة معالجة تسهل اكتسابها وامتلاكها . وقد يمكن نظريا على أقل تقدير أن نستنتج من العلم الذى يعتبر العقل شيئاً قائما بذاته نظرية كاملة فى طرق التعليم دون أن تكون هناك معرفة بالموضوعات التى يمكن تطبيق هذه الطرق عليها . ولكن إذ كان كثير من المبرزين فى مختلف الموضوعات العلمية جدّ بريئين من هذه الطرق ، فقد انفسح المجال والحالة هذه للرد بأن علم البيداجوجيا (Pedagogy أى أصول التعليم) الذى يزعم أنه علم الطرق التى يتبعها العقل فى التعلم ، هو علم عقيم ، ومجرد ستار تخفى وراءه حاجة المعلم إلى معرفة مادته معرفة عميقة مضبوطة .

على أنه لما كان التفكير حركة للمادة توجهها وتنتهى بها إلى نتيجة ما ، ولما كان العقل هو الناحية القصدية المتعمدة من هذه العملية ، فكل فكرة للفصل بين المادة والطريقة

خاطئة كل الخطأ . فوجود مادة من مواد العلم منظمة ماهو إلا دليل على أن المادة قد سبق لها الخضوع لذكاء الإنسان ، أو قل إنها أخضعت لطريقة تفكيره (Methodized) . فعلم الحيوان باعتباره فرعاً منظما من فروع المعرفة يمثل حقائق أولية متفرقة مستمدة من معرفتنا الاعتيادية للحيوانات بعد أن خضعت هذه الحقائق لفحص دقيق ، وتكميل متعمد ، وتنظيم لها حتى تظهر علاقاتها بعضها مع بعض ، فتسهل ملاحظتها وحفظها ومتابعة البحث فيها . فهذه الحقائق بدل أن تزودنا نقطة ابتداء للتعلم تزودنا نقطة كمال واستتمام له . فمعنى الطريقة إذاً تنظيم المادة تنظيما يجعلها أكثر صلاحا للاستعمال ، وليست الطريقة أمراً خارجاً عن المادة مطلقاً .

ولكن ما قولنا فى الطريقة من وجهة نظر الفرد الذى يعالج مادة الدراسة ؟ والجواب أنها ليست أمراً خارجياً كذلك ، فما هى إلا معالجة نافذة للمادة . ونعنى « بالمعالجة النافذة » تلك التى تستعمل المادة فى سبيل غرض ما بأقل ما يمكن من تضييع الوقت والجهد . وقد نختص طريقة من طرق العمل ونبحث فيها وحدها ، ولكنها إنما توجد طريقةً لمعالجة مادة من المواد ، فهى بذلك لا تتعارض مع المادة ، إن هى إلا التوجيه النافذ للمادة نحو نتائج منشودة . فالطريقة هى عكس العمل الشارد غير المدبر — أى غير المطابق لمقتضى الأحوال .

وقولنا بأن معنى الطريقة هو حركة المادة الموجهة إلى أغراض معينة هو قول شكلى ، ولذلك نقدم للقارئ مثلا يزيد فى معناه . لا بد أن يكون لكل فنان طريقة أو أصول فنية للقيام بعمله . فليس العزف على البيانو مجرد ضرب على المفاتيح من غير نظام بل هو طريقة منظمة لاستعمالها ، وهذا النظام ليس أمراً موجوداً معداً فى يدى الموسيقار ودماغه قبل أن يبدأ فى استعمال البيانو ، ولكنه موجود فى اتجاه الأعمال التى تستعمل البيانو واليدين والدماغ للتوصل إلى النتيجة المقصودة ، أى هو عمل البيانو الموجه للوفاء بالغرض المقصود منه من حيث هو آلة موسيقية . وهذا الأمر نفسه يصدق على طريقة التربية ، والفرق الوحيد هو أن البيانو آلة ركبت من قبل لغاية واحدة ، فى حين أن مادة الدراسة قابلة للاستعمال فى وجوه شتى . لا بل إن مثال البيانو لينطبق حتى فى هذه الناحية إذا اعتبرنا شتى ضروب الموسيقى التى يخرجها البيانو وشتى الأصول الفنية الضرورية للحصول على

مختلف النتائج الموسيقية . فالطريقة على كل حال ليست إلا الأسلوب النافذ لاستعمال المادة في سبيل الوصول إلى غرض من الأغراض .

ويمكننا أن نعمم هذه الاعتبارات بالرجوع إلى فكرة الخبرة . فالخبرة من حيث هي إدراك للعلاقة بين ما نحاوله وبين ما نعانيه نتيجة لذلك هي عملية سائرة . فإن لم تكن هنالك محاولة للسيطرة على سير العملية لم يبق ثمة فرق بين المادة والطريقة ، بل كل ما هنالك مجرد عمل ينطوي على ما يفعله كل من الفرد والبيئة . فلاعب البيانو الذي يمتلك زمام آلته كل الامتلاك لا يحتاج إلى التمييز بين فضله وفضل البيانو في موسيقاه . وكذلك الحال في كل الأعمال المحكمة المنسجمة في سيرها — كالتزحلق على الجليد والتحدث وسماع الموسيقى والاستمتاع بمشهد جميل — فإن الفرد لا يحس فيها تفريقاً بين المادة والطريقة . وهذه الظاهرة نفسها نلاحظها في كل عمل أو لعب يقوم به الإنسان من كل قلبه .

إننا إذا فكرنا في خبرة دون أن نكتفي بمجرد حيازتها ، فلا بد من التفريق بين موقفنا وبين الأشياء التي نتخذ ذلك الموقف حيالها . فالإنسان إذ يأكل إنما يأكل طعاما ولا يقسم عمله إلى أكل وطعام ، ولكنه إذا أراد أن يبحث عمله بحثا علميا ، فأول ما يعمله هو أن يميز بينهما فيفحص خواص المادة الغذائية من جهة وعمل الجسم الحي في استساغة الطعام وتمثيله من جهة أخرى . وينشأ عن مثل هذا التفكير في الخبرة التمييز بين الشيء الذي نختبره (المختبَر) وبين عملية « الاختبار » أي الكيفية التي نختبره بها . فإذا سمينا هذا التمييز أسماه حصلنا على اصطلاحي المادة والطريقة . فهناك الشيء الذي يُنظر ويسمع ويحب ويكره ويتصور ، وهناك فعل النظر والسماع والحب والكره والتصور الخ .

وهذا التمييز طبيعي جدا ومهم لبعض الأغراض حتى إننا لنميل إلى اعتباره تمييزا كائناً في الوجود لا تمييزا كائناً في الفكر . ثم نحدث انقساماً بين الذات وبين البيئة أو العالم ، انقساماً هو أصل ثنائية الطريقة والمادة . أي أننا نفرض أن المعرفة والشعور والإرادة وغير ذلك أشياء خاصة بالذات أو العقل وحده ، يمكن من بعد استعمالها وتطبيقها على مادة مستقلة قائمة بذاتها . وكذلك نفرض أن هذه الأشياء التي تخص الذات أو العقل بصورة معزولة لها قوانينها الخاصة بقطع النظر عما في المادة من ضروب النشاط الحية ، كما نفرض أن هذه

القوانين هى مصدر الطريقة . وحظ هذه الفروض من الخطل ليس أقل مما لو زعمنا أن الإنسان يستطيع الأكل دون أن يكون لديه شيء يأكله ، أو أنه لا علاقة بين مادة الأكل وبين تركيب عضلات الحلق وأعمال المعدة الهضمية وحركاتها كما نشاهدها فى الواقع . وكما أن أعضاء الجسم الحى هى جزء متصل بالعالم نفسه الذى توجد فيه المواد الغذائية ، فكذلك الاستعدادات كالنظر والسمع والحب والتصور كلها بحكم تكوينها متصلة بالمادة الموجودة فى العالم . فالأصح إذاً أن نعتبرها طرقاً لدخول البيئة فى الخبرة وفعلها فيها ، من أن نعتبرها فعالا مستقلة تحمل على معالجة الأشياء . وقصارى القول أن الخبرة ليست جمعا بين العقل والعالم أو بين الفاعل والمفعول أو بين الطريقة والمادة ، وإنما هى تفاعل موحد متواصل بين ضروب شتى من النشاط ليس لها فى الواقع حصر ولا عد .

إننا إذا أردنا السيطرة على المجرى أو الاتجاه الذى يتخذه سير الخبرة الموحدة فرقنا بالفكر بين الطريقة والمادة . فمع أنه لا وجود هنالك لطريقة للمشى والأكل والتعلم غير ما نراه فى الواقع من مشى وأكل وتعلم ، فإن فى هذه الأعمال من العناصر ما يهدينا إلى طريقة أكثر نفاذا للسيطرة عليها . والانتباه الخاص إلى تلك العناصر يجعلها أكثر وضوحا للإدراك (أى يجعل العناصر الأخرى تبتعد مؤقتا عن إدراكنا المباشر) . فاكتسابنا فكرة عن كيفية وقوع خبرة ما يدلنا على العوامل التى يجب أن نحصل عليها أو نبدلها حتى تسير الخبرة سيراً أكثر نجاحا . وما قولنا هذا إلا طريقة معقدة بعض الشيء لقولنا إن الإنسان إذا راقب بدقة نمو عدد من النباتات ينمو بعضها نمواً طيباً ولا يكاد بعضها الآخر أن ينمو إلا قليلا ، فإنه قد يتسنى له أن يكتشف بذلك الشروط الخاصة التى يتوقف عليها نمو النبات نمواً جيدا . فإذا رتبت هذه الشروط فى تسلسل فإنها تؤلف الأسلوب أو الطريقة أو الكيفية التى تنمو بها هذه النباتات . وليس من فرق بين نمو النبات ونمو الخبرة نمواً جيدا ، كما أنه ليس من السهل فى كلا الحالين اكتشاف العوامل التى تساعد على سير هذا النمو على أحسن وجه . غير أن دراسة الحالات الناجحة والفاشلة والموازنة الدقيقة الواسعة بينهما تساعدان على فهم الأسباب . فإذا ما نظمنا هذه الأسباب فى تسلسل أصبحت لدينا طريقة أو أصول فنية للعمل .

وها نحن أولاء لكى نزيد هذه النقطة تحديدا ، نبحث عن المساوئ التربوية التى تترتب على

فصل الطريقة عن المادة : (١) وأولى هذه المساوئ الإهمال الذى سبق الكلام عنه للأوضاع المحسوسة للخبرة . فلا سبيل إلى اكتشاف طريقة إذا لم تكن هنالك حالات يمكن درسها . فالطريقة تستخلص من ملاحظة ما يقع بالفعل رغبة فى العمل على تحسين وقوعه فى المرة التالية . بيد أن الأطفال والفتيان قلما تتاح لهم فى أثناء التعليم والضبط الفرص الكافية لاكتساب خبرات مباشرة طبيعية حتى يستطيع المربون أن يستخلصوا منها فكرة عن طريقة سير النمو أو تسلسله على أحسن وجه . ذلك أن الخبرات تحدث فى جو من التضييق تكون فيه الاستنارة قليلة أو معدومة عن سير الخبرة الطبيعى إلى أن تؤتى ثمارها . ومن ثم تصبح « طرائق التربية » أمورا تقترح على المعلمين من رؤسائهم بدل أن تكون تعبيرا عن ملاحظاتهم الشخصية الرشيدة ، فتصبح فى مثل هذه الأحوال طرائق نمطية آلية يفرض فيها أن تطبق على جميع العقول على حد سواء . أما إذا شجعت الاختبارات المرنة الشخصية بتهيئة بيئة تستدعى الانشغال فى عمل أو لعب ذى غرض ، ظهرت حينئذ طرائق مختلفة باختلاف الأفراد — إذ لا مشاحة فى أن لكل فرد طريقة خاصة به فى معالجة الأشياء .

(٢) وإلى فكرة فصل الطرق عن المادة ترجع الأفكار الخاطئة عن الضبط والولع التى سبق لنا التكلم عليها . فإذا ما اعتبرت الطريقة النافذة لمعالجة المادة أمرا مهيأ منفصلاً عنها ، لم يبق أمامنا بعد ذلك سوى ثلاث طرق نستطيع بها أن نوجد بينهما العلاقة التى فرضنا عدم وجودها . (أولاها) أن نلجأ إلى تهييج الأطفال ومباغتتهم باللذائذ وتقديم الطيبات التى تحلى حلوقهم . (وثانيتها) أن نجعل عواقب عدم انتباههم مؤلمة لهم ، وقد نعمد إلى الوعيد بقصد ابتعاث اهتمامهم بالمادة الغريبة عنهم (وثالثتها) أن نناشدهم مباشرة بذل الجهود من غير أن نذكر سببا لذلك فنعتمد على قوة « إرادتهم » . على أن هذه الطريقة الأخيرة لا تجدى عند التطبيق إلا إذا رافقها خوف العواقب الوخيمة .

(٣) إن هذا الفصل يجعل عملية التعلم هدفا مباشرا مقصودا فى ذاته . على أن التعلم فى ظل الظروف الاعتيادية هو نتيجة للانهماك فى المادة وثواب له ؛ فالأطفال لا يشرعون فى تعلم المشى أو الكلام عن مقصد أو تعمد ، وإنما يلجأ الطفل منهم إلى إظهار دوافعه إلى التحدث والاتصال بغيره اتصالا وافيا ، فيتعلم بنتيجة فعاليته المباشرة . وهذا هو السبيل عينه الذى تسير عليه أفضل الأساليب فى تعليم الطفل القراءة مثلا . فهى لا توجه انتباهه إلى أن

من الحتم عليه أن يتعلم شيئا فينشغل عن التعلم بالحذر ومراقبة النص ، بل تثير فعالياته فيتعلم بانهماكه بهذه الفعاليات . ومثل هذا يصدق على الطرق الناجحة فى تعليم الأعداد وغيرها من الأشياء . أما إذا لم تستعمل المادة فى توجيه الدوافع والعادات إلى نتائج ذات قيمة ، فإنها تصبح إذ ذاك مجرد أمر لا بد من تعلمه . كما يصبح موقف التلميذ منها موقف من يضطر إلى تعلمها ليس غير . وليس فى الإمكان إيجاد ظروف أقل صلاحا من هذه لاستجابة الطالب بيقظة وانتباه . إن الهجوم الأمامى أكثر تضييعا للقوى فى التعلم منه فى الحرب ؛ على أن هذا لا يعنى أن الطلاب يجب أن يُغروا من حيث لا يشعرون بالانهماك فى الدروس ، ولكن معناه الانهماك فيها من أجل أغراض وأسباب حقيقية لا لمجرد كونها أشياء ينبغى لهم تعلمها . وهذا ما يتسنى بلوغه كلما أدرك التلميذ مكانة المادة فى استكمال خبرة من خبراته .

(٤) والأثر الرابع لفكرة فصل العقل عن المادة هو ميل الطريقة إلى النزول إلى حضيض الأمور الرتيبة الجامدة الجافة واتباع خطوات آلية مقررة . ولا يعلم إلا الله عدد قاعات الدروس التى يضطر الأطفال فيها ، باسم ما يسمونه الطريقة ، إلى تسميع صيغ لفظية منزلة فى الحساب أو القواعد ؛ فبدل أن يشجعوا على معالجة الموضوعات مباشرة مجربين الطرائق التى يتوسمون فيها فائدة ، ومتعلمين التمييز بين هذه الطرائق بعواقبها ، إذا بنا نفرض لهم طريقة واحدة معينة ليتبعوها . وكذلك نفرض فى شىء من السلطة أن الطلاب إذا ما وضعوا أقوالهم وتفاسيرهم فى قالب خاص من « التحليل » طابقت عاداتهم العقلية هذا القالب على مر الوقت . وما من شىء أساء سمعة نظريات التعليم أكثر من الاعتقاد بأنها ليست إلا إعطاء المعلمين « وصفات » ونماذج يتبعونها فى التدريس . فالمرونة والابتكار فى معالجة المشاكل هما من خصائص كل فكرة تكون الطريقة فيها وسيلة لتنظيم المادة بقصد التوصل إلى نتيجة من النتائج ، فى حين أن التصلب الآلى الجامد هو نتيجة لا مناص منها لكل نظرية تفصل العقل عن الفعل المدفوع بغرض من الأغراض .

٢ — الطريقة عامة وفردية :

وإيجاز القول أن طريقة التدريس هى طريقة الفن ، أى طريقة العمل الرشيد الذى توجهه الأهداف . على أن ممارسة الفن الجميل بعيدة كل البعد عن أن تكون وحيا مرتجلا ،

بل يتحتم فيها درس أعمال ونتاج أولئك المتقدمين الذين أصابوا حظا وافراً من النجاح . فلا بد أن تكون هنالك تقاليد أو مذاهب فى الفن بارزة إلى حد تترك فيه طابعها على المبتدئين وتأسرهم فى كثير من الأحيان . وطرق الفنانين فى كل فرع من فروع الفن إنما تقوم على إحاطتهم الوافية بالمواد والآلات التى يستخدمونها . فالمصور مثلا ينبغى له أن يكون بصيراً بالقماش والأصباغ والريش حاذقا أساليب تناول هـذه الأدوات كلها . وهو لا يبلغ هـذه المعرفة إلا بمثابرته وتركيز انتباهه فى هذه المواد ، كما أنه يدرس تقدم محاولاته الفنية ليرى مواضع نجاحه وفشله . أما القول بأنه لا مندوحة لنا من اختيار أحد أمرين لا ثالث لهما وهما اتباع القواعد المقررة أو الركون إلى المواهب الفطرية ، « الكدح المضنى » الذى لا اتجاه له أو وحى الساعة ، فإنه قول يتنافى والأساليب المتبعة فى كل فن .

إن معرفة الماضى ، والأصول الشائعة فى الحاضر ، والمواد والأساليب التى يضمن بها الإنسان بلوغ خير النتائج وما أشبه ذلك — تزودنا ما قد نسميه الطريقة العامة . فهنالك مجموعة أقرها التحليل الفكرى والخبرة الماضية ، ولا يسع الفرد تجاهلها دون أن يستهدف للمخاطر . وقد بينا فى بحثنا عن تكوين العادات (ص ٥١) أن هنالك خطراً دائما من أن تصبح هذه الطرق آلية صلبة تستعبد صاحبها بدل أن تكون قوى تحت إمرته يتوصل بها إلى أغراضه . ولكن من الحق كذلك أن نقول إن المخترع الذى يبتدع شيئا خالداً باقيا ولا يكون عمله مجرد دوىّ عارض ، يستخدم من الطرق المأثورة الرائعة (Classic) أكثر مما قد يلوح له ولناقديه ، إلا أنه يستخدمها فى أغراض جديدة وبذلك يبدلها ويطورها .

وللتربية طرقها العامة أيضا . وإذا كانت هذه الملحوظة أوضح فى التطبيق بالنسبة للمعلم منها بالنسبة للتلميذ ، فإن نصيب هذا منها لا يقل عن نصيب المعلم . ذلك أن شطراً هاما جداً من تعلم التلميذ عبارة عن امتلاكه زمام الطرق التى دلت خبرة الآخرين على وفرة صلاحها لاقتباس المعرفة فى حالات مماثلة[1] . ولا تتعارض هذه الطرق العامة مطلقا مع الابتكار والإقدام الفرديين أى مع الأساليب الشخصية فى عمل الأشياء ، بل هى بالعكس تعززها .

---

(١) سنزيد هذه النقطة إيضاحا فى بحثنا عما يسمى الطرق السيكولوجية والمنطقية (انظر القسم الأول من الفصل السابع عشر » .

ذلك بأن هنالك فرقاً جوهرياً بين الطريقة العامة مهما أمعنت فى التعميم و بين القاعدة المقررة . فالأخيرة تقود العمل مباشرة فى حين أن الطريقة العامة تعمل على نحو غير مباشر بإلقائها ضوءاً على غاياتنا ووسائلنا ، أى أن تأثيرها يأتى من طريق الذكاء لا من طريق اتباع الأوامر الخارجية . والحق أنه مهما بلغت المقدرة على استعمال الأصول الفنية الراسخة من القوة فلن تضمن إنتاج العمل الفنى لأن هذا يعتمد على وجود فكرة حية .

ولكن إذا كان عرفاننا بالطرق التى يستخدمها الآخرون لا يدلنا مباشرة على ما يجب أن نعمله ولا يزودنا نماذج مهيأة ننسج على منوالها فكيف نستفيد منه إذاً ؟ وماذا نعنى بقولنا إن هذه الطريقة أو تلك فكرية ؟ انظر مثلا إلى الطبيب ؛ ليس كمسلكه مسلك يحتم معرفة الأساليب المقررة فى الفحص والعلاج . على أن الإصابات المرضية تكون متشابهة لا متماثلة ، ولذلك فإنه مهما تكن المصادر التى تستقى منها الأساليب الطبية الحاضرة موثوقاً بها فإن استخدامها الرشيد يكون بتكييفها بحسب ما تقضى به كل حالة مرضية بمفردها . ومن ثم تدل هذه الأساليب المقررة الطبيب على ما يجب أن يقوم به من البحث والتحرى وما يجب أن يجربه من التدابير . فهى إذاً نقط يؤسس عليها أبحاثه وتساعده على اختزال طريقه إلى تقصى أعراض المرض الذى هو بصدده ، وذلك باقتراحها له ما يجب عليه البحث عنه بوجه خاص ؛ ولذلك لا تخضع وجهات نظر الطبيب الشخصية وأساليبه الخاصة لمعالجة الوضع الذى بين يديه إلى المبادئ العامة لطريقة العمل بل إن هذه الطريقة تسيرها وتوجهها . ولعل هذا المثل يساعدنا على بيان ما يستفيده المعلم من الإلمام بالأساليب السيكولوجية والطرق العملية التى أثبت الماضى نفعها . فإذا تعارضت هذه الأساليب مع تفكيره السليم أو حالت بينه و بين الوضع الذى يعمل فيه فلا فائدة له منها البتة ؛ أما إذا اقتبسها أدوات فكرية تعينه على تقدير الحاجات والموارد والصعاب التى تعتوره فى اختباراته الفريدة فإنه يستفيد منها فائدة إيجابية . والحق أن توقف كل شىء فى الوضع على أساليب المعلم الشخصية فى الاستجابة له ، هو الذى يجعل أشياء كثيرة تتوقف آخر الأمر على قدرته على أن يستخدم فى استجابته المعلومات المستقاة من خبرة الآخرين .

إن كل كلمة مما قلناه تنطبق مباشرة — كما أسلفنا — على طريقة التلميذ أيضاً أى

على طريقة التعلم ، فإن من يظن أن باستطاعته تزويد الطلاب فى المدارس الابتدائية أو فى الجامعات نماذج الطرق التى يمكن اتباعها فى تعلم موضوع أو شرحه ، يخدع نفسه ويؤدى به انخداعه إلى نتائج مؤسفة (انظر ص ١٧٧ — ١٧٨) . فلا بد لكل فرد فى استجابته من أن ينهج لنفسه دواماً منهجا خاصا ، أما اقتراح طرق عامة مقننة قد استعملها الآخرون فى ظروف مماثلة (وبخاصة إذا كانوا من أهل الخبرة) فأمر نصيبه من النفع أو الضرر على قدر ما يهدى الفرد إلى نهج رشيد فى استجابته ، أو يحمله على الاستغناء عن ممارسة أحكامه الخاصة .

وإذا خال القارئ أن فيما قلناه سابقاً (ص ١٦٦) عن الإبداع فى التفكير إفراطاً يكلف التربية فوق ما تسمح به استعدادات الطبيعة البشرية السوية ، فما ذلك إلا لأننا تحت كابوس الخرافة التى تزعم وجود عقل عام وطريقة فكرية واحدة للجميع ، مما يجعلنا نعتبر الأفراد كأنهم لا يختلفون إلا بما يحملونه من كمية العقل ، فلا ننتظر آنئذ من الأفراد الاعتياديين إلا أن يكونوا اعتياديين ، ولا نأذن بالابتكار إلا للشواذ من البشر . فقياس الفارق بين الطالب السوى والطالب النابغ هو ما يعوز الطالب السوى من قوة الابتكار . على أن فكرة وجود عقل عام ما هى إلا حديث خرافة ، فليس من شأن المعلم أن يقابل كمية القدرات عند شخص ما بمثيلتها عند شخص آخر . إن هذا أمر لا صلة له بعمله ، وإنما المطلوب هو أن نتيح لكل فرد الفرص لاستخدام قواه فى أعمال ذات معنى . فالعقل والطريقة الشخصية والابتكار ، وهى أسماء يمكن تحويل بعضها إلى بعض ، لا تعنى إلا كيفية العمل القصدى الموجه إلى غاية معينة . فإذا نحن اتبعنا هذه العقيدة أمكننا الحصول — حتى بطرقنا التقليدية — على ألوان من الابتكار أكثر مما نحصل عليه الآن . وأما فرض طريقة يزعم أنها موحدة وعامة على جميع الأفراد فإنها تحطهم جميعاً إلى مستوى متوسط لا يتخطاه إلا الشواذ منهم ، فضلا عن أن قياسنا الابتكار بمبلغ الزيغ والانحراف عن مجموع الناس يولد فيهم الإغراب (Eccentricity) . وهكذا نخنق ما فى الكثير من الناس من المزايا وننقل عدوى الصفات المرضية إلى النوابغ النادرين ، اللهم إلا من رحم ربك كدارون مثلا وهم من فلتات الدهر .

٣ — خصائص الطريقة الفردية :

ذكرنا فى فصلنا عن التفكير الخطوط العامة لطريقة المعرفة وهى خطوط الوضع التفكيرى ، وتشمل (١) المشكلة (٢) جمع الأسناد (Data) وتحليلها (٣) بسط المقترحات أو الأفكار وتفصيلها (٤) تطبيق هذه الأفكار وامتحانها عملياً (٥) الاستنتاج أو الحكم النهائى . إن العناصر الخاصة لطريقة الفرد أو أسلوبه فى معالجة مشكلة من المشاكل ، تؤول آخر الأمر إلى ميوله الفطرية وعاداته وأولاعه المكتسبة . فطريقة هذا تختلف (وبحق) عن طريقة ذاك باختلاف استعداداتهما الأصلية واختباراتهما السابقة ومفضلاتهما . ولقد اجتمعت لدى الدارسين لهذه الأمور طائفة من المعلومات تساعد المعلمين على فهم استجابات مختلف الطلاب وتعينهم على توجيهها إلى مستوى أعلى من الكفاية والنجاح . فدراسة الأطفال وعلم النفس ومعرفة البيئة الاجتماعية كل ذلك يعزز المعرفة الشخصية التى يكتسبها المعلم . ولكن الطرق تبقى مع ذلك أمراً شخصياً يتعلق باهتمام الشخص واتجاهه وكيفية معالجته للأمور ، ولا سبيل إلى وضع جدول شامل محيط بشتى أشكالها وألوانها المتباينة .

على أن فى إمكاننا أن نذكر بعض الاتجاهات التى هى أساس الطرق الفكرية الناجعة فى معالجة المادة . ومن أهم هذه الاتجاهات : استقامة الاتجاه فى العمل (Directness) ، وسعة الفكر ، والانصباب القلبى على العمل ، والشعور بالمسئولية .

١ — إن بيان استقامة الاتجاه فى العمل بعبارات سالبة أسهل علينا من بيانه بعبارات موجبة . فمن ألد أعدائها الحياء والارتباك والضغط على النفس ، لأنها تدل على أن الفرد ليس مهتماً بالمادة اهتماما مباشراً ، بل دخل بينه وبينها شىء يلويه عنها إلى الاهتمام بأمور خارجية ثانوية . فالرجل المتهيب يصرف قسما من تفكيره إلى مشكلته ، والقسم الآخر إلى ما يقوله الناس عن فعاله . وهذا التوزع فى نشاط الفرد معناه أهدار قوته و بلبلة أفكاره . فاتخاذ موقف ما ليس معناه بالضرورة الشعور بهذا الموقف . فالأول أمر تلقائى ساذج بسيط وهو علامة على علاقة مكينة بين الفرد وعمله تملك عليه نفسه . أما الثانى فليس بحكم الضرورة أمراً شاذاً لأنه قد يكون أحياناً أسهل الطرق لإصلاح أسلوب خاطئ فى العمل والزيادة فى نفاذ الوسيلة التى يستخدمها الإنسان ، كما هو شأن لاعبى الجولف أو العازفين على البيانو

أو الخطباء الخ ، إذ يضطرون أحياناً إلى أن ينتبهوا انتباهاً خاصاً إلى أوضاعهم وحركاتهم . على أن هذه الحاجة أمر موقوت زائل ، ويكون مفيداً عند ما يفكر الإنسان فى نفسه من حيث الأسلوب الذى يجب عليه أن يتخذه من جملة الأساليب الأخرى للتوصل إلى غاية معينة فى عمله كلاعب التنس إذ يتمرن على ضربة يريد إتقانها . أما فى الحالات الشاذة فإن الفرد يفكر فى نفسه لا من حيث هى من جملة وسائل التنفيذ ، بل على أنها شىء منعزل مفصول — كاللاعب الذى يتخذ موقفاً وهو يفكر فى الأثر الذى سيحدثه موقفه فى المتفرجين ، أو الذى يخاف أن يكون وقع حركاته عليهم سيئاً .

ويمكن أن تسدّ كلمة الثقة بالنفس مسدّ استقامة الاتجاه فى العمل . على أن الثقة ينبغى ألاّ تلتبس بالاعتداد بالنفس الذى هو نوع من شدة الشعور بالذات أو نوع من « تصعير الخد » ، إذ هى ليست اسماً لما يفكر فيه الإنسان أو يشعر به إزاء موقفه ، كما أنها ليست شيئا ينعكس على الذات ، وإنما هى استقامة الفرد فى سيره إلى ما ينبغى عليه عمله . وهى لا تدل على اعتداد الانسان الشعورى بكفايته ، بل إيمانه اللاشعورى باحتمالات الوضع ، أى قبضه على ناصية الوضع وسده لمقتضياته .

ولقد سبق أن بينا (ص ١٧٧) اعتراضاتنا على جعل التلاميذ يشعرون أشد الشعور بأنهم يدرسون ويتعلمون . وعلى قدر ما تستفز الأحوال الطلاب إلى هذا الشعور فإنهم لايدرسون ولا يتعلمون بل يكونون فى حالة انقسام ذاتى وتبلبل . وكل طريقة للمعلم تصرف انتباه الطالب عما ينبغى له عمله إلى الشعور باتجاهه الشخصى إزاء هذا العمل ، تضر باستقامة سيره وانتباهه لعمله . فإذا طال أمد هذه الحال عليه رسخ فيه الميل إلى التخبط والالتفات يمنة ويسرة على غير هدى ، والتطلع إلى أساليب للعمل غير الأساليب التى تفرضها طبيعة المادة ، فتحل ظلمات الارتباك كما يحل الاعتماد على أوامر الآخرين واقتراحاتهم محل الثقة التى يواجه بها الأطفال والكبار الذين لم تفسدهم « التربية » أوضاع الحياة .

٢ — سعة الفكر : رأينا أن التحيز من الصفات التى تصاحب الولع لأن الولع ليس إلا الاشتراك فى حركة من الحركات والانحياز إليها . وهذا مما يزيد فى ضرورة انتحاء المرء منحى فكريا يجعله مستعدا كل الاستعداد لأن يقبل من مختلف الجهات الاقتراحات

والمعلومات المناسبة لعمله . ولقد أبنا فى فصلنا عن الأهداف أن الغايات التى نتطلع إليها هى عوامل تؤثر فى تطور وضع متبدل ، بل هى الوسائل التى بها نسيطر على اتجاهات عملنا ؛ ومن ثم فالغايات هى التى تخضع للوضع ، ولا يخضع الوضع للغايات . وهى ليست نهايات لا بدّ أن يُخضع لها ويضحى من أجلها بكل شىء ، بل هى — من حيث هى أمور نرتقبها — وسائل نوجه بها تطور الوضع . فليس المرمى هدفاً مستقبلاً للرمى ولكنه هو العامل الذى يدور حوله الرمى فى الوقت الحاضر . ومعنى سعة الفكر استعداد العقل لتناول كل الاعتبارات التى تلقى ضوءا جديدا على وضع مفتقر إلى الوضوح ، وتساعد على تعيين النتائج التى تنجم عن العمل بهذا الشكل أو ذاك . وقد تتفق الكفاية فى تحقيق الأغراض المقررة غير القابلة للتبديل مع فكر ضيق مغلق . غير أن النمو الفكرى معناه اتساع آفاق الفكر ومن ثم تكوين أغراض جديدة ورجاع جديدة على الدوام . ولا يتسنى ذلك دون أن يكون لدى الفرد استعداد حىّ لتقبل وجوه النظر التى كانت قبلا غريبة عنه ، ودون وجود رغبة قوية للأخذ بالاعتبارات التى تبدل الغايات الحاضرة . وخير ثواب لمن كان مضيافا للأفكار احتفاظه بقابلية النمو ، وأقبح ما فى التعنت والتعصب الفكريين أنهما يعطلان النمو ويحجبان العقل عن المؤثرات الجديدة . فاتساع الفكر هو الاحتفاظ بموقف شبيه بموقف الأطفال ، على حين أن ضيق الفكر شيخوخة فكرية مبتسرة .

إن أعظم ما يناهض سعة الفكر فى المدارس هو الرغبة المفرطة فى توحيد أساليب التربية والحصول على نتائج ظاهرة سريعة . فالمعلم الذى لا يسمح بتنوع الأساليب فى معالجة المشاكل ولا يشجعها إنما يسدل على عقول طلابه حجبا كثافا يقصر معها نظرهم إلا عن رؤية الطريق الذى يتفق أن يراه هو حقا وصوابا . بيد أن أهم سبب للتعلق بطريقة واحدة جامدة ربما كان ما تؤذن به فى الظاهر من نتائج صحيحة وسريعة وقابلة للقياس قياسا مضبوطا . وهذا التلهف على أخذ « الأجوبة » من التلاميذ يفسر لنا شدة التحمس فى استعمال الطرق الآلية الجامدة . وإلى هذا السبب بعينه يرجع قسرنا للطلاب ، واسترسالنا فى حثهم ، والضغط عليهم ، مما يفضى كذلك إلى حجب ميولهم اليقظة المتنوعة .

على أن سعة الفكر شىء وخواء الفكر شىء آخر . فليس من الضيافة أن تكتب على

باب دارك « ادخل فليس فى الدار أحد » ، وإنما هنالك نوع من المطاوعة الفكرية والرغبة فى السماح للخبرات بالتجمع والتغلغل والنضج مما لا غنى عنه للنمو . نعم نستطيع أن نسرع فى الحصول على النتائج (أى الحلول أو الأجوبة الظاهرية) ، ولكنا لا نستطيع أن نبتسر أساليب العمل ، إذ لا بد لها من الوقت حتى تنضج . فلو أدرك جميع المعلمين أن مقياس النمو الحقيقى فى التربية العملية الفكرية لا فى إعطاء الأجوبة الصحية ، لأحدث هذا ما يوشك أن يكون ثورة فى التربية والتعليم .

٣ — الانصباب القلبى على العمل : لو كان المراد بالانصباب ظاهر الكلمة لانطبق عليها كثير مما قلناه فى بحثنا عن « استقامة الاتجاه » . على أنا نقصد هنا بالانصباب ميل الإنسان كل الميل إلى عمله وتوحُّد غرضه وانعدام وجود إهداف أخرى مكبوتة تفعل مع ذلك فعلها الخفى وتتخذ الأهداف الظاهرة ستاراً لها . و بعبارة أخرى نقصد النزاهة الفكرية التى تتغذى بالانغماس والانكباب والاهتمام الكلى بمادة العمل لنفسها ، فى حين يهدرها تقسيم الميل والتهرب من العمل .

فليست النزاهة والأمانة والإخلاص الفكرى أمورا تتعلق فى أساسها بالأغراض المقصودة ، ولكنها تتعلق بنوعية الرجاع الفعالة . أجل إن الغرض القصدى يشجع على اكتسابها ، ولكن خداع المرء نفسه فى هذه الحالة من أسهل الأمور ، لأن الرغبات إذا جاشت وألحت ومنعتها مطالب الآخرين ورغباتهم عن الظهور مباشرة ، تسربت بسهولة إلى مسارب خفية عميقة ، فإما أن يرضخ الفرد رضوخا تاما ويقبل من كل قلبه على نوع العمل الذى يتطلبه الآخرون — وهذا أمر يكاد يكون مستحيلا — وإما أن يتعمد الثورة عليهم وغشهم ، وهذا أمر محتمل الوقوع ، وإما أن يقع آخر الأمر فى حال يكون فيها مضطرب الميل موزعه بحيث ينخدع فلا يدرى ما هو قصده الحقيق ، وهذا ما يحدث على الأغلب ، فيحاول أن يخدم سيدين فى آن معا . فالغرائز الاجتماعية ، والرغبة القوية فى إرضاء الآخرين وكسب استحسانهم ، والتربية الاجتماعية ، والشعور العام بالواجب والخضوع للسلطة ، وخوف العقاب — هذه تدفع الفرد إلى الخضوع « والإنتباه إلى الدرس » و إرضاء لبانات غيره فى شىء من الفتور . وكما أن الطيبين من الناس يسعون إلى القيام بما ينتظر منهم ،

كذلك التلميذ يستشعر فى نفسه أنه قائم بما ينتظر منه أيضا . على أن هذا لا يزيل رغباته التى تملأ جوانحه بل يقمع ظهورها ليس إلا ، وإذ كانت شدة انتباه الفرد إلى مالا يرغب فيه ثقيلة الوطأة عليه ، فإنا نجد وراء رغبته الظاهرة القصدية وعلى الرغم منها رغبات تحدد مجرى فكره الأساسى ورجاعه الانفعالية العميقة ، فيشرد فكره عندئذ عن الموضوع الظاهر ، ويتمسك بما هو أحب فى طبيعته إلى ميوله ومناه . ويكون من نتيجة ذلك كله توزع مطرد فى انتباهه ينم عن ازدواج رغباته .

ويكفى أن يذكر المرء نفسه باختباراته الخاصة الآن أو فى المدرسة إذ يكب أكبابا ظاهريا على أعمال لا تنسجم مع رغباته وأغراضه ، ليدرك مدى انتشار حالة انقسام الانتباه هذه — أى حالة ازدواج العقلية (Doublemindedness) . ولشدة ألفتنا هذه الحال بتنا نسلم بضرورة الشىء الكثير منها . وقد يكون الأمر كذلك ؛ فإذا صح كان من المهم أن نجابه نتائجه الفكرية السيئة . ومن البين أن الإنسان يفقد النشاط الفكرى الذى يملك زمامه مباشرة عندما يحاول عن قصد أو يحاول التظاهر بأنه يحاول الاهتمام بأمر ما ، على حين يسترسل خياله وهو لا يدرى إلى غير ذلك من الشؤون التى يستمرئها . وأدهى من ذلك وأبقى أثرا فى تعطيل كفايتنا على الفعالية الفكرية تعوُّد الانخداع النفسى وما يصاحبه من شعور مبلبل بالواقع ، فيصبح لدينا معياران للحقيقة : معيار لأولاعنا الشخصية التى تتفاوت خفاء وظهورا ، ومعيار لشؤوننا العامة الصريحة ، مما يعيق النزاهة الفكرية وكمال العمل العقلى عند أغلب الأفراد . ومثل ذلك فى الخطورة ما يحدث من شقة بين التفكير والانتباه القصديين ، والرغبة والاشتهاء المندفعين اندفاعاً أعمى ؛ فيصبح تفكير الطالب بمادة التعليم فاتراً قليل الاندفاع كما يصبح انتباهه مشتتاً . هذا إلى أن الموضوعات التى يشرد إليها انتباهه موضوعات ينكرها هو أمام الغير ، فتغدو لذلك من المحرمات الفكرية التى يباشرها خفية واختلاساً . ومن أجل هذا يفشل الضبط الصحيح الذى يتأتى من تنظيم استجابات الفرد باستخدامها فى بحث مقصود موجه إلى غاية معينة . وأقبح من ذلك صيرورة المشروعات التى يصبو إليها الخيال ويشغف بها أعمق الشغف (لأنها تدور حول أقرب الأشياء إلى قلب

الإنسان) أموراً عارضة خفية لا تدخل إلى حظيرة العمل إلا بطرق مستنكرة ، ومن ثم تكون مفسدة للخلق لأنها ليست خاضعة للتعديل المتأتى من النظر إلى العواقب .

وليس من الصعب سرد الأمثلة عن بعض الأحوال المدرسية التى تعمل على تقسيم الفكر بين ما نجاهر به من مشروعات عامة نحتمل تبعتها أمام المجتمع و بين ما نغرق فيه من أفكار خاصة مكبوحة لا تخضع للنظام . فما يجنح هذا الجنوح ما نسميه فى كثير من الأحيان « الضبط الشديد » أى الضغط الخارجى القسرى ؛ ومثله فى تأثيره دفع الطلاب إلى العمل بمكافآت خارجية ، وكل ما يجعل التربية المدرسية مجرد إعداد (ص ٥٧) . ذلك أن الأهداف إذا كانت أبعد من أن يستوعبها فكر التلميذ فى الوقت الحاضر ، اضطررنا إلى إيجاد وسائل أخرى حتى نظفر بانتباهه المباشر إلى الواجبات المعينة له . وقد نحصل بذلك على بعض رجاعه ، ولكن رغباته ومشتهياته التى لا نستميلها تلتمس لها منافذ أخرى . وليس أقل أضراراً من هذا شدة توكيد التمارين التى توضع للحصول على المهارة فى عمل معين دون أن يصاحبها إعمال الفكر — تمارين لا يقصد بها إلا إنتاج المهارة الآلية . فالطبيعة تكره الفراغ العقلى ، فهل يتصور المعلمون ما يحدث للأفكار والانفعالات التى لا تجد لها منفذاً فى ضروب الأعمال المطلوبة فى المدارس ؟ ! إن الأمر ليهون لو كان إخمادها أو على الأقل تخديرها مؤقتاً لا غير ، إلا أنها لا تمحى ولا تقمع ولا تكف — إلا فيما يتعلق بالعمل المفروض — بل تبقى سائرة سيرتها الفوضوية دون أن يضبطها ضابط . وهكذا يبقى كل ما هو فطرى وحيوى وتلقائى فى الرجع العقلى مهملا وغير مجرب ، وتنحو العادات المكتسبة نحواً يقل فيه بالتدريج استخدام هذه المزايا للتوصل إلى الأغراض التى يجهر بها الأطفال أمام الناس .

٤ — الشعور بالمسئولية : نعنى بالمسئولية من حيث هى عنصر فى الاتجاه الفكرى استعداد الفرد لتدبر عواقب كل عمل قبل الشروع فيه ، وتقبل تلك العواقب عن عمد وروية — ومعنى التقبل وضعها موضع الاعتبار والاعتراف بها فعلا لا بمجرد التسليم اللفظى . فالأفكار كما تقدم القول ليست بطبيعتها إلا طرقا ونقاطا نرتكز عليها للخروج من وضع مبلبل محير ، أو هى نظرات شاخصة إلى الأمام بغية التأثير فى رجاعنا . ومن السهل أن

يعتقد الفرد أنه قبل قولا أو صدق حقيقة حين لا يكون قد تدبر متضمنات هذا القول وتلك الحقيقة ، وحين تكون إحاطته بما يترتب على هذا القبول من الأشياء الأخرى سطحية عاجلة ، فتصبح إذ ذاك الملاحظة والإدراك والاعتقاد والرضى مجرد أسماء للتسليم الناتج عن كسل الفكر بما يعرض عليه من الخارج .

وعندنا أنه من الأفضل تقليل عدد الحقائق فى التعليم — ونعنى بالحقائق ما نفرض أنه من المسلمات — لو أن فى إمكاننا معالجة عدد أقل من الأوضاع معالجة فكرية إلى حد تنشأ معه عقيدة حقيقية — أى تنغمس فيه ذات الفرد فى ذلك النوع من السلوك الذى تتطلبه الحقائق وتدبر النتائج . إن أعظم ما فى تعقد الموضوعات المدرسية وحشوها الذى لا طائل تحته من نتائج سيئة مستديمة الأثر ليس ما ينجم عنها من قلق وجهد عصبى ومعرفة سطحية ، رغم ما فى ذلك من خطورة ، ولكنه عجز التربية عن أن توضح ما يترتب على معرفته الأشياء معرفة حقيقية والاعتقاد بها . فإن المسئولية الفكرية معناها وجود معايير شديدة فى هذا الباب ، ولا سبيل إلى تكوين هذه المعايير إلا بالتمرن على تتبع معنى ما نتعلمه والعمل به .

نستطيع إذاً إطلاق اسم التقصى الفكرى على هذه النزعة التى نتكلم عنها . على أن هناك ضرباً من التقصى يكاد يكون ماديا بحتاً وهو ما نعنى به التمرن الآلى المضنى على جميع تفاصيل الموضوع . أما التقصى الفكرى فهو سبر غور الشىء سبراً يتوقف على وحدة فى الهدف تخضع لها كل التفاصيل ، لا على عرض طائفة من التفاصيل لا علاقة بينها . ويتجلى ذلك فى توطين الفرد نفسه على اكتشاف المعنى الكامل لهدفه ، لا فى عنايته بتنفيذ أعمال تسيِّر وتفرض عليه من الخارج ، مهما كانت هذه العناية صادرة عن « شعور بالواجب » .

الخلاصة

إن الطريقة هى بسط الكيفية التى بها تنمو مادة الخبرة على أكمل وجه من النفاذ والإنتاج . فهى لذلك تنبثق من ملاحظة سير الاختبارات حين لا يكون هناك تمييز مقصود بين اتجاه الفرد وأسلوبه وبين المادة التى يعالجها . وليس زعمنا أن الطريقة شىء منفصل

إلا أمراً يمت إلى الفكرة القائلة بفصل عقل الفرد وذاته عن عالم الأشياء ؛ وهذا ما يجعل التعليم والتعلم أموراً صورية وآلية وقسرية . ومع أن الطرق فردية ، إلا أننا نستطيع أن نميز بعض الخطوط العامة التى نلاحظها فى سير الخبرة سيراً طبيعياً إلى أن تؤتى ثمارها ، وذلك لما فى الاختبارات الماضية من حكمة ، ولما بين الأشياء التى نعالجها من تشابه عام . ولو نظرنا فى هذا من حيث اتجاه الفرد ونزعته رأينا أن خصائص الطريقة الجيدة هى استقامة الاتجاه ، ومرونة الأولاع الفكرية أى الرغبة فى التعلم بسعة فكر ، ونزاهة الغرض ، وتقبل المسئولية التى تترتب على نتائج العمل والتفكير .

الفصل الرابع عشر

طبيعة المادة الدراسية

١ – مادة المعلم والمتعلم :

ليس لدينا ما نزيده على كلامنا السابق (ص ١٤٠) فى هذا الشأن ، إذا كان المقصود حصر الكلام فى المبادئ الأساسية لطبيعة المادة . فالمادة تشمل الحقائق التى نشاهدها ونتذكرها ونقرؤها ونتحدث عنها فى أثناء تطور وضع ذى غرض ، كما تشمل الأفكار التى يُشعِر بها هذا الوضع . ولكن قولنا هذا يحتاج إلى شىء من التخصيص يربطه بمواد الدراسة والمواد التى يتألف منها المنهج . فما عسى أن يكون معنى تعريفنا هذا لدى تطبيقه على القراءة والكتابة والرياضيات والتاريخ ودراسة الطبيعة والرسم والنشيد والفيزياء (Physics) والكيمياء واللغات الأجنبية الحديثة وما إلى ذلك ؟

لنعد إلى نقطتين من النقط التى أوردناها فى بحوثنا السابقة : إن قسط المربى فى عملية التربية هو أن يهيئ البيئة التى تستحث استجابات المتعلم وتوجهه فى سيره . فلو تعمقنا فى التحليل لوجدنا أن كل ما يستطيع المربى عمله هو تعديل المنبهات كيما يستوثق قدر المستطاع من أن الاستجابات ستؤدى إلى تكوين ميول فكريه وانفعالية محمودة . وواضح أن لمواد المنهج الدراسية صلة وثيقة بعملية تهيئة البيئة . والنقطة الأخرى هى ضرورة وجود بيئة اجتماعية تلبس العادات المكونة معناها . أما فيما سميناه التربية غير المقصودة فإن مادة المعرفة تُحمل مباشرة فى ثنايا الاتصال الاجتماعى ، وقوامها أعمال عشراء الفرد وأحاديثهم . وفى هذه الحقيقة سبيل للتوصل إلى فهم مادة التعليم النظامى أى المقصود ، وحلقة الاتصال فى ذلك هى القصص والتقاليد والأناشيد والشعائر الدينية التى تصاحب أعمال الجماعات البدائية ومراسيمها . وهى تمثل مستودع المعانى المتحدرة من الخبرات السابقة التى تقدرها الجماعة وتتمثل فيها فكرتها عن حياتها المجتمعة الخاصة . ولما كانت هذه الأمور لا تكوّن جزءاً بارزاً واضحاً من

ضروب المهارة التى تعرض فى الأعمال اليومية من أكل وصيد وحرب وسلم وصناعة خزف وسلال وملنافس وما أشبه ، فإنا نرى الجماعة تحاول عمداً أن تطبع الناشئة عليها . ويصحب ذلك فى كثير من الأحيان حماس انفعالى متوهج فى الحفلات التى يقبل فيها الأحداث فى عداد الراشدين ، لا بل إن الجماعة لتتكلف كثيراً من الجهد والعناء فى سبيل تخليد خرافاتها وأساطيرها وآياتها اللفظية المقدسة أكثر مما تعنى بنقل عاداتها ذات المنفعة المباشرة ، وما ذلك إلا لأنه لا سبيل إلى التقاطها كما تلتقط العادات النافعة فى العِشرة الاعتيادية .

وكلما زادت الجماعة تعقداً وكثرت لديها ضروب المهارة المكتسبة التى تعتمد فى الحقيقة أو بحسب اعتقاد الجماعة على أفكار مقبولة مترسبة من خبرتها السابقة ، صيغت محتويات الحياة الاجتماعية فى قوالب معينة صالحة للاستعمال لأغراض التعليم . وهذا ما سبق لنا أن بيناه من أن تعمد التفكير فى الحياة الاجتماعية ، واستخلاص المعانى التى تعدها الجماعة على جانب عظيم من الأهمية والخطر ، وتنضيدها فى عقد متماسك منظوم ، كلها ولائد الحاجة إلى تعليم الناشئين استبقاء لحياة الجماعة . فإذا سار المجتمع فى هذا الطريق — طريق الاصطفاء والصوغ والتنظيم — فإنه لا يقف عند حد ؛ وقد جاء اختراع الكتابة والطباعة حافزاً قويا لهذه العملية . وأخيراً تختفى الروابط التى تصل بين المادة الدراسية وعادات الجماعة ومثلها العليا ويعتريها الوهن ، كأن لم تكن بالأمس ، وكأن المادة لم توجد إلا معرفة مستقلة النفع فى ذاتها ، وكأن الدروس ما هى إلا عملية يقصد بها التمكن من المادة لذاتها دون اعتبار للقيم الاجتماعية . وإذ كان من أوجب الأمور من الناحية العملية نقض هذه النزعة فإن أهم ما نرمى إليه فى هذا البحث النظرى أن نكشف للقارئ تلك الروابط التى يسهل تناسيها مفصلين ما لأهم العناصر التى يتألف منها المنهج من فحوى ووظيفة اجتماعيين .

ولننظر إلى هذه النقط من وجهة نظر المعلم والطالب معا . أما من وجهة نظر المعلم فأهمية عرفانه للمادة عرفانا أوفى من معرفة الطلاب الحاضرة هى أن تهىء له معايير معينة وتطلعه على ما يمكن أن تصل إليه أعمال الناشئين الساذجة . (١) إن مادة الموضوعات الدراسية إنما تعبر تعبيراً مجسما مفصلا عن معانى الحياة الاجتماعية الحاضرة التى نرغب فى نقلها إلى الناشئين ، فتجلى للمعلم عناصر الثقافة الضرورية الواجبة الاستيفاء وذلك بشكل منظم

يعصمه مما قد يقع فيه من بذل جهوده من غير نظام إذا لم تكن المعانى مقننة معايرة (Standardized) . (٢) إن معرفة الأفكار التى بلغها الأقدمون بجهودهم تجعل المربى فى منزلة يدرك فيها معنى استجابات الأحداث التى تبدو مندفعة شاردة ، فيهيىء المنبهات التى توجهها إلى سبل ذات قيمة . فكلما زاد عرفانه بالموسيقى مثلا أدرك مافى اندفاعات الطفل الموسيقية غير المنظمة من قابليات للنمو . وإذاً فالمادة المنظمة تمثل الثمرات الناضجة لخبرات لخبرات الأطفال الحاضرة — خبرات تقع فى عالم كعالمهم وتستغل من القوى وتشبع من الحاجات ما يشبه قواهم وحاجاتهم . فهى لذلك لا تمثل كمالا أو حكمة معصومة من الخطأ ، ولكنها خير ما لدينا لإنماء الخبرات الجديدة التى قد تفوق من بعض الوجوه على الأقل ما توصلنا إليه حتى الآن فى معارفنا وآثارنا الفنية .

ونقول بعبارة أخرى إن الموضوعات المدرسية المختلفة هى من وجهة نظر المربى عدة للعمل ورأس مال حاضر . على أن بعدها عن خبرة الأحداث ليس أمراً ظاهرياً بل حقيقياً ، ولذلك فإن مادة المتعلم ليست ، بل لا يمكن أن تكون ، مماثلة لمادة الكبار المنظمة المتبلورة المقننة كما نجدها فى الكتب والآثار الفنية الخ . والحق أن مادة الكبار تمثل مادة الأحداث كما يحتمل أن تصل إليه ، لا كما هى فى حالتها الحاضرة ، فهى تدخل مباشرة فى أعمال المعلم والخبير لا فى أعمال المتعلم والمبتدئ . وإلى عدم التفريق بين المادة فى نظر كل من المعلم والتلميذ تعزى أكثر الأخطاء التى نرتكبها فى استخدام الكتب المدرسية وغيرها من أساليب التعبير عن المعلومات السابقة .

إن بالمعلم حاجة عظيمة إلى معرفة مقومات الطبيعة البشرية ووظائفها معرفة محسوسة لأن موقفه حيال المادة يختلف كل الاختلاف عن موقف التلميذ . فالمعلم يُبرز فى الواقع مايتمثل فى التلميذ بالاحتمال فقط ، أى أن المعلم قد سبقت له معرفة الأشياء التى لايزال التلميذ فى مرحلة تعلمها . ومن ثم فمشكلتهما مختلفة أصلا ؛ فالمعلم إذ ينهمك فى عملية التعليم المباشر يحتاج إلى أن تكون مادته فى متناوله حتى يوجه انتباهه إلى موقف التلميذ وإجابته . فمهمته هى فهم ما يحدث من تفاعل بين التلميذ والمادة على حين أن عقل التلميذ ينبغى ألا ينصرف إلى نفسه ، بل إلى الموضوع الذى يتصدى له . وإذا أردنا التعبير عن هذه النقطة نفسها

بطريقة أخرى قلنا إنه ينبغى للمعلم ألا يشغل نفسه بالمادة فى ذاتها بل فى تفاعلها مع حاجات التلميذ الحاضرة واستعداداته . وإذاً فليست مقدرة المعلم العلمية وحدها كافية لأن هذه المقدرة أو التمكن من المادة قد تتسم أحياناً بصفات إذا أخذت على علاتها أعاقت سبيل التعليم الناجع ما لم يألف المعلم فى موقفه الاهتمام بتفاعل المادة مع خبرة التلميذ . فأولا قد يكون علمه أوسع من علم الطالب إلى حد بعيد ، وقد ينطوى على مبادئ تتجاوز فهم التلميذ وولعه . فهى بذاتها قد لاتمثل هذا العالم الحى من خبرة التلميذ أكثر مما يمثل علم الفلكى عن المريخ معرفة الطفل الصغير للغرفة التى تظله . وثانياً إن طريقة تنظيم مادة من اكتمل علمه تختلف عن طريقة المبتدئ . وليس من الصحيح القول بأن خبرة الناشئ غير منظمة أو هى عبارة عن أجزاء متناثرة من المعلومات ، فالحق أنها منظمة من حيث مساسها بالنقط التى تدور حولها أولاعه العملية مباشرة . فبيت الطفل مثلا هو المركز الذى تنتظم حوله معلوماته الجغرافية ، كما أن رواحه وغدوه فى المنطقة المحيطة به أو رحلاته الخارجية أو ما يستمع إليه من قصص أصدقائه كل ذلك لحام يربط أجزاء معلوماته . أما جغرافية الجغرافى الذى سبق له فهم متضمنات هذه الاختبارات الضئيلة ، فتنتظم على أساس العلاقات الموجودة بين الحقائق المختلفة لا العلاقات التى تربط هذه الحقائق ببيته وحركاته الجسمية وأصدقائه . فالمادة لدى العالم واسعة محددة تحديداً دقيقاً ومترابطة ترابطا منطقياً ، على حين أنها لدى المتعلم سيالة جزئية موصولة بأعماله الشخصية[1] . فمشكلة التعليم إذاً هى جعل خبرة التلميذ مطردة فى سيرها فى الاتجاه الذى سبق للخبير المختص معرفته . ومن هنا نشأت الحاجة إلى ضرورة معرفة المعلم المادة وحاجات التلميذ الخاصة واستعداداته معاً .

٣ — نمو المادة فى المتعلم :

نستطيع أن نميز ثلاث مراحل ممثلة للواقع فى نمو المادة فى خبرة المتعلم دون أن نحمّل الحقائق فوق طاقتها . فالمعرفة فى حالتها الأولى عبارة عما تنطوى عليه المقدرة الرشيدة — أى هى القوة على العمل . ويتجلى هذا النوع من المادة المعروفة فى ألفتنا الأشياء واطلاعنا عليها .

---

(١) لاشك فى أن القارىء يدرك أن هذه الموازنه بين العالم والمتعلم نسبية لا مطلقة إذ ينبغى للعالم أن يكون متعلماً كذلك . على أنها تكاد تكون لها الأهمية كلها فى مراحل التعليم الأولى على أقل تقدير .

ثم تُفعم هذه المادة بالتدريج وتعمق بالمعرفة أو المعلومات التى تأتى من طريق الاتصال ، ثم توسع هذه المعرفة فى آخر الأمر ويعاد تنظيمها تنظيما فكريا منطقيا — وتلك هى مادة الخبير المختص بعض الاختصاص فى الموضوع .

(١) إن المعرفة الأولى التى تصل إلى الأفراد وتظل متأصلة فيهم هى معرفة الطريقة التى بها يعملون الأعمال . مثال ذلك معرفتهم كيف يمشون ويتحدثون ويقرأون ويكتبون ، وكيف يتزحلقون على الجليد ويركبون الدراجات ويسيرون الآلات ويحسبون الحسابات ويقودون الخيل ويبيعون البضائع ويسوسون الناس ، إلى غير ذلك مما لا حد له . وما الميل الشائع الذى لا مسوغ له إلى اعتبار الأفعال الغريزية التى تفضى إلى غاية معينة ضربا عجيبا من المعرفة إلا دليل على النزعة القوية فينا إلى أن نعد السيطرة الحكيمة على وسائط العمل معرفة . أما إذا انساقت التربية فى تيار الفكرة المدرسية عن المعرفة — تلك الفكرة التى تغفل كل شىء خلا الحقائق الموضوعة فى قوالب علمية — وفاتها أن المادة فى أول نشأتها توجد دائما كمادة عمل حى ينطوى على استخدام الجسم وتداول الأشياء ، فإن مادة الدراسة تنفصل عن حاجات المتعلم وأغراضه وتصبح بذلك مجرد أشياء تحفظ وتسمع عند الطلب . وبالعكس فإن معرفة سير النمو الطبيعى للمادة تجعلنا نبدأ دائما بإيجاد أوضاع يكون التعلم فيها بالعمل . فالفنون والأشغال إذاً هى المرحلة الأولى من مراحل المنهج ، لأنها تقابل معرفة الطريقة التى بها تحقق الغايات والأهداف .

ولا تزال التعبيرات الشائعة عن المعرفة فى اللغة الإنكليزية حافظة للعلاقة بين المعرفة والقدرة على العمل — تلك العلاقة التى أضاعتها الفلسفات الأكاديمية . فكلمة Ken (يعرف) متصلة بكلمة Can (يقدر) وكلمة Attention (الانتباه) معناها الاهتمام بالشىء من ناحيتى العطف عليه ، والنظر فيما يعود عليه بالخير . ومعنى كلمة Mind الامتثال للأوامر كما يمتثل الطفل لأوامر أمه ، وكذلك معناها العناية بالشىء كما تعنى الممرضة بالطفل . ومعنى To be thoughtful أو Considerate التفكير فى الآخرين ، ومراعاة حقوقهم ، ومعنى apprehension ثقابة النظر ، والخوف من وخامة العواقب . ومعنى To have good sense or judgment ، معرفة المسلك الذى يقتضيه الموقف كما أن معنى Discernment

ليس التمييز بين الأمور من أجل تمييزها فحسب ، وهو رياضة نرميها بأنها من قبيل استلال الشعر من العجين ، بل هو نفاذ النظر إلى أمر من الأمور بقصد القيام بعمل متعلق به . وكذلك لم تخسر الحكمة (Wisdom) صلتها بتوجيه الحياة توجيهاً صحيحاً[1] ، وهكذا . ففى التربية وحدها ، لا فى حياة الفلاح والملاح والتاجر والطبيب والمختبر فى مختبره ، نجد أن كلمة المعرفة (Knowledge) معناها فى الأساس مجموعة من المعلومات بمعزل عن العقل .

إن استخدامنا الرشيد للأشياء ينتهى بألفتنا ومعرفتنا لها . فالأشياء التى نعرفها حق العرفان هى الأشياء التى يكثر استعمالنا لها كالكراسى والمناضد والأقلام والأوراق والملابس والأطعمة والسكاكين والأشواك وغيرها من الأشياء الشائعة الاستعمال . وكذلك الأمر فى الأشياء الخاصة التى تتنوع بحسب مهنة الإنسان فى الحياة . وهذه المعرفة العاطفية الوثيقة للأشياء التى تدل عليها كلمة الألفة ما هى إلا تبلور ناشئ عن استعمالنا لها فى أغراضنا . ومعنى المعرفة المألوفة هو أننا قد أكثرنا فى استعمال الشىء والفعل فيه حتى إننا لنستطيع أن نتكهن بطريقة فعله ورجعه . فنحن إزاء الشىء المألوف على أهبة لا يأخذنا على غرة ولا يفاجئنا بأدوار لا نتوقعها . فى مثل هذا الموقف نشعر بألفتنا للشىء وبأنه يمازج طباعنا ويسر لنا السبيل وينيره ، على حين أن الأشياء التى لم نألفها تكون غريبة باردة بعيدة « مجردة » عنا .

(٢) على أن التبسط فى الكلام على هذه المرحلة الأولى من مراحل المعرفة قد يزيد الأمر غموضاً . ففيها كل ضروب المعرفة التى لا تأتينا من طريق الدراسة الفنية المقصودة . إن معالجتنا للأشياء وتعاملنا مع الأفراد هما من جملة الأمور التى تنطوى عليها أنواع الأعمال الموجهة إلى أغراض معينة . واضطرارنا لتكييف دوافعنا إلى الاتصال بالناس وعاداتنا فى مشاركتهم بحيث تتوطد صلاتنا بهم يؤدى إلى أن تجتمع لدينا ذخيرة عظيمة من المعرفة الاجتماعية وتتعلم الشىء الكثير من الآخرين بحكم هذا الاتصال . فهم يحدثوننا عن خبراتهم والخبرات التى سمعوها بدورهم . وعلى قدر اهتمام الفرد بما يفضى به الآخرون إليه يصبح

---

(١) لما كانت الفكرة التى يرمى إليها المؤلف مهمة وطريفة معاً ، وتعتمد على العلاقة اللفظية والمعنوية بين المفردات الإنكليزية فقد آثرنا إبقاء الكلمات الإنكليزية وترجمتها على قدر الإمكان . على أن لدينا فى اللغة العربية كلمات شبيهة بتلك ، فكلمة « قدر » قد تكون معناها الحكم أو القضاء بشىء والقوة عليه ، أو تدبير الشىء . وإذا ما قلنا عن شخص إنه « عاقل » لا نقصد ذلك فى ناحية التفكير فحسب ، بل نقصد أيضاً حسن تدبيره للأوضاع وعرفانه للمسالك التى تتطلبها . (المترجم)

ما يخبرونه به جزءاً من خبرته . ذلك لأن صلاتنا القوية بالآخرين هى جزء حى لا يتجزأ من شؤوننا الخاصة بحيث يتعذر علينا رسم حدّ فاصل يخوّلنا أن نقول « هنا تنتهى خبرتى وهناك تبدأ خبرتك » . فما دمنا نشارك الآخرين بالأعمال فإن ما ينقلونه إلينا من أشياء ، هى نتائج قسطهم فى هذه الأعمال ، سرعان ما يمتزج بالخبرة التى نحصل عليها من أعمالنا الخاصة . فللأذن فى نقل الخبرة نصيب لا يقل عن نصيب اليد أو العين ، والعين تعيننا على قراءة التقارير عما يحدث وراء أفق نظرها . وهكذا تؤثر الأشياء البعيدة عنا زمانا ومكانا فى نتائج أعمالنا بقدر ما تؤثر فيه الأشياء التى نستطيع شمها وتداولها بأيدينا لأنها تهمنا حقاً ، ومن ثم فكل ما ينقل إلينا عنها ويعيننا على علاج الأشياء التى نحن بصددها إنما يقع فى نطاق خبرتنا الشخصية .

ويطلق على هذا الضرب من المادة عادة اسم المعلومات . وما يكون من علاقة بين المعلومات المنقولة وأعمالنا الشخصية هو المعيار الذى نقيس به قيمة المعلومات المدرسية . فهل هى صادرة بطبيعتها عما يعترض الطالب من المسائل التى يهتم بها ؟ وهل تتفق مع معرفته المباشرة بحيث تزيد كفايتها وتعمق معناها ؟ لئن كانت تفى بهذين المطلبين فإنها معلومات مربية . ولا أهمية لكمية المعلومات التى يسمعها الطالب أو يقرؤها ، وإن كانت كثرتها خيراً من قلتها على شريطة أن يشعر الطالب بالحاجة إليها ويجد السبيل إلى تطبيقها فيما يخصه من المواقف .

على أن الوفاء بهذين المطلبين ليس يسيراً لدى التطبيق كما هو فى النظر . فإن اتساع المجال للمواصلة فى الوقت الحاضر ، واختراع الأجهزة التى تيسر التعرف بأقاصى السموات وبحوادث التاريخ الدابرة ، ورخص الوسائل — كالطباعة — لتسجيل المعلومات الصادقة والمزعومة وبثها ، كل ذلك قد أوجد كمية ضخمة من المواد المنقولة ؛ فغمر التلميذ بها أيسر والحالة هذه من إدخالها فى اختباراته المباشرة ، حتى إنها تشكل فى كثير من الأحيان عالما غريبا يطفو على عالم المعرفة الشخصية ولا يمتزج به ، فتكون مشكلة الطالب الوحيدة أن يتعلم عناصر هذا العالم الغريب من أجل تنفيذ الأغراض المدرسية من حفظ وتسميع وترفيع إلى الفرق العالية . ولعل أظهر مفهوم لكلمة المعرفة اليوم عند جمهرة الناس ليس إلا هذه المجموعة من الحقائق والمعلومات التى حققها غيرهم ، أى هذه المواد التى نجدها فى الأطالس

والموسوعات وكتب التاريخ والتراجم والأسفار والرسائل العلمية المصفوفة صفاً على صف فوق رفاف المكاتب .

ولقد كان من أثر طغيان المادة وتضخمها المدهش أن تأثرت بها عقول الناس من حيث لا يدرون فى فهم طبيعة المعرفة ذاتها . فليست المعرفة إلا ما نستخلصه من معالجتنا الفعلية للمشاكل ، ولكن الناس يظنون أن العبارات والقضايا التى تودع فيها المعرفة هى المعرفة نفسها ، وأن سجل المعرفة بقطع النظر عن مكانتها من حيث هى نتيجة للبحث وأساس لمتابعته هو المعرفة نفسها . وبذلك يغدو العقل البشرى أسيراً للغنائم التى غنمها فى سالف انتصاراته ، وتحل الغنائم فى تثبيت معنى المعرفة والحقيقة محل السلاح الذى استخدمه الإنسان والبلاء الذى أبلاه فى مقارعة العالم المجهول .

فإذا كان هذا الخلط بين المعرفة و بين القضايا التى ينص فيها على المعلومات قد لازم المناطقة والفلاسفة فلا عجب أن نرى هذه النزعة نفسها تكاد تسود التعليم . «فمنهج الدراسة» يتألف إجمالا من معلومات توزع على فروع دراسية مختلفة ينقسم كل منها إلى دروس تقدم للطالب تباعاً نتفاً صغيرة منفصلة من جملة ذخيرة المعرفة . ولقد كانت هذه الذخيرة فى القرن السابع عشر ضئيلة مما دعا الناس إلى أن يتخذوا استيعابها والتمكن منها مثالا أعلى لهم . أما وقد تضخمت الآن تضخما عظيما فقد صار من الواضح أن إحراز الفرد لها كلها ضرب من المحال ، ومع ذلك فلا يزال استيعاب المعلومات والإحاطة بها مثال التربية الأعلى ، ولا يزال إحراز كمية يسيرة من المعلومات فى كل فرع من فروع التعليم أو على الأقل فى طائفة متخيرة منها المبدأ الذى نسير عليه فى وضع المنهج فى مراحل التعليم المختلفة من المدارس الأولية إلى الكليات ، فتعين الأجزاء السهلة فى السنين الأولى والصعبة فى السنين التى تليها .

و إذا كان المربون يشكون من أن التعليم لا يتغلغل فى أخلاق الناشئة ولا يؤثر فى سلوكهم ، و إذا كنا نسمع الاحتجاجات على الاستظهار وحشو الأذهان وشغل العقل و إرهاقه «بالحقائق» ، والحرص على معرفة أدق المميزات والقواعد والمبادئ غير المفهومة ، فما ذلك إلا من جراء الحال التى بيناها . فالمعرفة التى يكون أكثرها سقطا من أيدى الغير أى المعرفة التى نأخذها عن الغير ، تجنح إلى أن تكون لفظية ليس إلا . ونحن لا نعترض على

أن المعلومات تلبس ثوب الألفاظ ، فلا بد أن يكون نقلها بهذه الألفاظ . على أنه إذا امتنع تنظيم الأشياء المنقولة فى خبرة المتعلم الراهنة أمست هذه الأشياء على قدر ذلك مجرد كلمات أى مجرد منبهات حسية خاوية من المعنى ، ومن ثم تعمل على استدعاء استجابات آلية أى القدرة على استعمال الأعضاء الصوتية فى ترديد العبارات ، أو استعمال اليد فى الكتابة وعمل « الحسابات » .

إن العلم بالشىء معناه الوقوف عليه أو التمكن من المادة التى نحتاج إليها فى معالجة إحدى المشكلات معالجة فعالة وزيادة قيمة البحث عن حلها وقيمة الحل ذاته . وإذاً فالمعرفة القائمة على المعلومات (Informational Knowledge) هى المادة التى نستطيع اللجوء إليها من حيث هى شىء مسلم به ثابت مقرر أكيد فى موقف ملؤه الشك . فهى أشبه بجسر للعقل يعبر عليه من الشك إلى الاكتشاف ، ووظيفتها هى وظيفة الوسيط الفكرى ، إذ تلخص وتسجل بشكل سهل التناول زبدة نتائج خبرات البشر السالفة لتكون واسطة لزيادة معنى الخبرات الجديدة . فإذا قيل لأحد إن بروتس قتل قيصر أو إن السنة ثلاثمائة وخمسة وستون يوماً وربع أو إن نسبة محيط الدائرة إلى قطرها هى ٣٫١٤١٥ ، كانت هذه المعلومات التى يتلقاها فى الحقيقة معرفة بالنسبة إلى غيره ، ولكنها بالنسبة إليه باعث يفضى به إلى المعرفة . واكتسابه للمعرفة يتوقف على استجابته لما ينقل إليه .

٣ — العلم أى المعرفة القائمة على العقل (Rationalized Knowledge) :

تطلق كلمة العلم على المعرفة فى شكلها الذى تمتاز به أحسن امتياز ؛ فمرحلة العلم تمثل النتاج الكامل للتعلم — أى المرحلة الأخيرة التى تتوجه . فالذى نعرفه فى حالة معينة هو الشىء المؤكد المحقق المقرر المفروغ منه ، أى الشىء الذى نتخذه ذريعة لتفكيرنا لا الشىء الذى نفكر فيه . والمعرفة على معناها المحترم ، تمتاز عن الرأى والحدس والنظر والتقليد البحت . فالأشياء عند المعرفة يقينية ، وهى على ما هى عليه ، غير قابلة للشك . غير أن الاختبار علمنا أن هنالك فرقا بين اليقين الفكرى عن المادة وبين يقيننا نحن . فنحن كما يقال مفطورون على الإيمان ، أى أن التصديق أمر طبيعى فينا . فالعقل غير المنظم عدو للتريث والتردد

الفكريين أى أنه ميال لتوكيد مزاعمه . ذلك لأنه يحب أن يرى الأمور مستقرة غير مزعزعة فيقبلها على أنها كذلك بدون مسوغٍ كافٍ . وسرعان ما يعتبر الألفة والاشتهار وموافقة الهوى مقاييس للحقيقة ، ومن ثم تحل الأخطاء الشائعة والآراء المتعارفة من غير تمحيص محل الجهل ، وهذا للعلم عدو مضل أكثر من الجهل نفسه ، مما أدى بسقراط إلى القول بأن الشعور بالجهل هو المبدأ الفعلى لحب الحكمة ، ومما أدى بديكارت إلى القول بأن العلم وليد الشك .

ولقد سبق لنا أن تبسطنا فى شرح أن المادة أى الأسناد والأفكار ينبغى أن تمتحن بالتجربة وأنها فى ذواتها مؤقتة . على أن ميلنا إلى تقبل الأمور والتسليم بها قبل الأوان ، وكرهنا لتعليق أحكامنا ، إنما ينمان عن ميلنا الطبيعى إلى اقتضاب عملية الامتحان ، فنجتزئ من وجوه التطبيق بالنظرة القصيرة السطحية . فإن كانت نتائجها مرضية شيئاً ، قنعنا بأن فروضنا قد تحققت وأثبتت . بل إنا نميل حتى فى حالة الخيبة إلى أن نحيل اللوم على الجد العاثر ومعاكسة الظروف لا على قصور أفكارنا وأسنادنا وقلة حظها من السداد . فلا ننسب وخامة العاقبة إلى خطأ فى مشروعاتنا ونقص فى تحرياتنا للظروف (وبذلك نحصل على مادة جديدة تعيننا على تنقيح خطتنا وتدفعنا إلى توسيع بحثنا عن الظروف المحيطة بالمشروع) ، بل نعدها من المفاجآت المقدورة علينا حتى لنهنئ أنفسنا مزهوين لثباتنا على التشدد فى آرائنا برغم قلة نجاحها فى التطبيق .

وإنما يمثل العلم الحامى الذى يحمى البشرية من هذه الميول الطبيعية وما ينجم عنها من شرور . فالعلم مؤلف من الوسائط والأساليب الخاصة التى توصل إليها البشر شيئاً فشيئاً لأجل قيادة التفكير فى أحوال وسبل تيسر امتحان عملياته ونتائجه . وهو فن مصطنع مكتسب غير تلقائى ، متعلَّم غير أصيل . ولهذه الحقيقة ترجع مكانة العلم الغالية الفريدة فى التربية وما يحيق بممارسته على الوجه الصحيح من المخاطر . فمن لم يتعرف على الروح العلمى ، فقد حرم أحسن العدد التى أبدعتها الإنسانية حتى اليوم لتوجيه الفكر توجيها نافذا . وهنا لا يسير الفرد البحث والتعلم دون أن يستعمل أحسن الأساليب فحسب ، بل يعجز عن فهم معنى المعرفة الأكمل ، لأنه لا يحيط علما بالصفات التى تميز الرأى والاجتهاد من الاعتقاد المقبول . هذا إلى أن العلم إذ يحاول صقل المعرفة بطرق ممعنة فى الاختصاص ، يجعل نتائجه إذا أخذت

فى حد ذاتها ، بعيدة من الخبرة العادية — وهذا نوع من الانعزال شاعت تسميته بالتجريد . فإذا ظهر هذا الانعزال فى التعليم ، أصبحت المعلومات العلمية أكثر تعرضا إلى المخاطر التى تنشأ عن تقديم المادة إلى المتعلمين مُعَدة محضرة .

وإذا كان العلم يُعرَف بأنه أسلوب للبحث والاختبار ، وإذا كان يُخيل لنا أول وهلة أن هذا التعريف يعارض التعريف الشائع بأن العلم هو المعرفة المنظمة أو المقننة ، فإن هـذا التعارض ظاهرى فقط ولا يلبث أن يزول متى أكملنا التعريف الاعتيادى . فليس التنظيم هو الذى يميز العلم ، بل نوع التنظيم الذى نتوصل إليه بطرق ناجعة للاكتشاف المؤسس على التجربة والاختبار . فمعرفة الفلاح منظمة على قدر كفايته فى عمله لأنها نظمت على أساس علاقة الوسائل بالغايات — أى أن تنظيمها عملى . فتنظيمها من حيث هى معرفة (أى من حيث المعنى الحميد للمعرفة المثبتة بالاختبار إثباتا كافيا) عارض بالنسبة لتنظيمها من حيث ما تنتجه للفلاح من الغلات الزراعية والحيوانية الخ . على حين أن المادة العلمية تنظم فى صورة خاصة بالنسبة إلى إيصال عملية الاستكشاف إلى النجاح ، و بالنسبة إلى المعرفة من حيث هى مشروع اختصاصى قائم بذاته .

و باستطاعتنا أن نوضح قولنا هذا إذا أشرنا إلى نوع الوثوق الذى يرافق العلم ، فهو وثوق عقلى أى ضمان منطقى . فالمثل الأعلى فى التنظيم العلمى هو أن تكون كل فكرة أو عبارة بحيث تلزم عن فكر وعبارات أخرى وتؤدى إلى فكَر وعبارات أخرى . ذلك بأن الأفكار والقضايا يتضمن بعضها بعضا وتدعم إحداها الأخرى . وهذه العلاقة المزدوجة وهى « أن تؤدى فكرة إلى فكرة أخرى وتؤيدها » هى ما نقصده باصطلاحى : منطق ومعقول (Rational) . أجل إن فكرة الماء الشائعة بين الناس هى أقرب منالا لهم فى الشرب والغسل والرى وغير ذلك من فكرة الكيميائى عنه ، إلا أن وصف الكيميائى له بأنه H_2O يمتاز عن فكرة الناس بمكانته وفائدته فى البحث العلمى . ذلك لأنه يعبر عن طبيعة الماء بطريقة تربطه بمعرفة أشياء أخرى ، فيتبين لمن يفهمها كيفية التوصل إلى هذه المعرفة ، وعلاقتها بأقسام أخرى مما نعرفه من تركيب الأشياء . ولو أردنا الدقة لرأينا أن هذا التعريف لايدلنا على علاقات الماء الشيئية أكثر مما يدلنا قولنا بأن الماء سائل شفاف لاطعم له ولا رائحة

وأنه ناقع للظمأ الخ . فالحق أن للماء هذه العلاقات كما أن من الحق أيضاً أنه مكون من اتحاد ذرتين من الايدروجين بذرة من الأوكسجين . غير أننا إذا جعلنا غرضنا الخاص الاستطلاع رغبة فى الوصول إلى الحقائق والتثبت منها ، كان هذا التعريف العلمى الأخير أعظم خطراً وأجل فائدة . فكلما أمعنا فى العناية بالتنظيم إذاً من حيث هو الطابع الذى يميز العلم ، ساقنا ذلك إلى التسليم بأهمية الطريقة فى تعريف العلم ، لأن الطريقة هى التى تعين نوع التنظيم الذى به يكون العلم علماً .

٤ — المادة اجتماعية :

سنعرض فى الفصول التالية لمختلف الفعاليات والدروس ، وسنبحث فيها من حيث هى أدوار متعاقبة مرت عليها المعرفة فى تطورها الذى كنا نعالجه الآن ، وقد بقى علينا أن نتكلم قليلا على المادة من حيث هى شىء اجتماعى ، لأن ما أسلفناه كان مقصوراً فى الأغلب على ناحيتها الفكرية . وفى الحق أن المعرفة الحيوية نفسها تختلف بعضها عن بعض فى سعتها وعمقها كما تختلف الأسناد والأفكار المتصلة بالمشاكل الحقيقية والمنبعثة عن أغراض معينة . ذلك لأن هنالك فرقا فى الاتساع الاجتماعى للأغراض وفى الأهمية الاجتماعية للمشاكل . ولما كان نطاق المواد التى يمكن الاختيار منها واسعا جداً ، كان من المهم للتربية ، ولا سيما فى جميع نواحيها غير الممعنة فى الاختصاص ، أن تتخذ القيمة الاجتماعية معياراً فى اختيار المادة .

لقد استنبطت جميع المعلومات والمواد العلمية المنظمة فى ظروف الحياة الاجتماعية وتناقلها الناس بوسائط اجتماعية . على أن هذا لا يدل على أنها كلها سواء فى القيمة لغرض تكوين ميول أفراد المجتمع الحاضر وتزويدهم العدة اللازمة لهم . فنحن حين نستن منهجا يجب أن نحسب حسابا لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة ، فنتخير منها ما نرمى به إلى تحسين الحياة التى نشترك فيها حتى يكون مستقبلنا خيراً من ماضينا . أضف إلى ذلك وجوب إحلال الضرورات فى المحل الأول والكماليات فى المحل الثانى عند اختطاط المنهج . فالأشياء الأساسية من الناحية الاجتماعية أكثر من غيرها ، أى الأشياء المتصلة بالاختبارات التى تشترك فيها أوسع الجماعات ، هى الضرورات . أما الأشياء التى تمثل حاجات الجماعات المتخصصة وحاجات الأعمال الفنية ، فثانوية . فالقائلون بأن التربية يجب أن تكون أولا

إنسانية ثم من بعد ذلك مهنية هم على حق . بيد أن الذين يرددون هذا القول غالبا يصرفون كلمة إنسانية إلى طبقة خاصة جداً — طبقة العلماء الذين يحرصون على تقاليد الماضى المأثورة (Classic) ناسين أن المادة تكون إنسانية[1] على قدر ارتباطها بالمصالح المشتركة للبشر من حيث هم بشر .

إن المجتمع الديمقراطى الذى يريد لنفسه البقاء يعتمد بوجه خاص فى وضع منهج الدراسة على استعمال معايير مصطبغة بالصبغة الإنسانية الواسعة . ولا تستطيع الديمقراطية أن تزدهر حيث تكون العوامل الهامة فى اختيار مادة التدريس لأكثرية الناس أهدافا نفعية ضيقة التطاق ، ولأقليتهم تعليما عاليا قائما على تقاليد طبقة متخصصة مثقفة . والواقع أن الفكرة التى تزعم بأن « ضرورات » (Essentials) التعليم الابتدائى هى معالجة الكتابة والقراءة والحساب معالجة آلية هى فكرة مبنية على الجهل بالضرورات التى تتطلبها المثل العليا الديمقراطية ، إذ تفرض عن غير علم أن هذه المثل لا سبيل إلى تحقيقها ، وأن معنى « كسب المعيشة والقوت » عند معظم الرجال والنساء سيكون فى المستقبل كما كان فى الماضى قيامهم بأعمال خالية من القيمة لا يختارونها أحراراً ولا تزيد القائمين بها رفعة ، ومعناها القيام بأعمال خاضعة لأغراض لا يفقهها القائمون بها بل ينفذونها تحت إشراف الآخرين جزاء أجر مالى . فإن كان الغرض إعداد جم غفير من الناس لمثل هذا النوع من الحياة ليس غير ، فلا شك فى أن الكفاية الآلية فى القراءة والكتابة والإملاء والحساب مع إحراز نصيب من المهارة العضلية تعد من « الضرورات » . ومن شأن هذه الأحوال أن تُعدى التربية المسماة بالحرة أيضاً فتصيرها غير حرة . ذلك بأنها تدل على أننا إنما نشترى ضربا من الثقافة الطفيلية بالتثقيف والترويض الناجمين من الاهتمام بأعمق المشاكل لعامة البشر . وإذاً فلا بد لكل منهج يسلّم بالتبعات الاجتماعية للتربية أن يهيئ الأوضاع التى تمس مشاكلها مشاكل الحياة المجتمعة بحيث تنمى الملاحظةُ والمعلومات نفاذَ النظر والاهتمام الاجتماعيين .

---

(١) يطلق اسم (Humanists) فى اللغة الإنكليزية خاصة على العلماء المستبحرين فى الدراسات القديمة اليونانية واللاتينية من أدب وفلسفة وغير ذلك . وهذه الموضوعات تعرف عادة بكلمة (Humanities) وهذا ما يشير إليه المؤلف هنا (المترجم)

الخلاصـــة

تتألف مادة التربية فى الأساس من المعانى التى تؤلف محتويات الحياة الاجتماعية الحاضرة . ومعنى اطراد الحياة الاجتماعيـة هو أن خبرة الجماعة الماضية تمد أعمال الجماعة الحاضرة بكثير من هذه المعانى . فإذا ما تعقدت الحياة الاجتماعية زادت هـذه العوامل عدداً وأهمية ، وأصبح من الضرورى اختيارها ، وصياغتها وتنظيمها بصورة خاصة حتى ليمكن نقلها إلى الجيل الجديد نقلا وافيا . غير أن هذه العملية نفسها تجنح إلى أن تجعل من المادة شيئاً ذا قيمة فى حد ذاته بغض النظر عن وظيفتها فى زيادة تحقيق المعانى التى تنطوى عليها خبرة الناشئة الحاضرة . والمربى خاصة عرضة إلى أن يغرى بالتفـكير فى مهمته من حيث مقدرة الطالب على اقتباس المـادة و إعادتها فى عبارات مقررة موضوعة بقطع النظر عن انتظامها فى أعماله من حيث هو عضو اجتماعى نام . أما المبدأ الإيجابى الصحيح فهو أن يبدأ الأحداث بالأعمال الحية التى لها مصدر ونفع اجتماعيان ، ثم يتقدمون إلى النظر نظرة علمية إلى المواد والقوانين التى تنطوى عليها تلك الأعمال . وذلك من طريق إدخال الحقائق والأفـكار المتناقلة عمن هم أوسع منهم خبرة إلى صميم خبرتهم المباشرة الخاصة .

الفصل الخامس عشر

اللعب والعمل فى المنهج

١ — مكانة الأشغال الفعالة فى التربية :

كان من نتيجة جهود المصلحين فى التربية ، وتزايد الاهتمام بدراسة نفسية الطفل ، وخبرتنا المباشرة بقاعة التدريس ، أن تغير منهج الدراسة تغيراً عظيما فى الجيل الماضى . ذلك بأن الدرس الذى دفعتنا إلى تعلمه هذه الجهات الثلاث ، وهو أفضلية الابتداء بخبرات المتعلمين واستعداداتهم واستغلالها ، أدى إلى إدخال ضروب من الفعاليات فى اللعب والعمل أشبه بتلك التى يعكف عليها الأطفال والناشئة خارج المدرسة . فقد أحلّ علم النفس الحديث مجموعة معقدة من الميول والدوافع الغريزية محل القوى العامة المعدّة التى كانت تعتقد بها النظرية القديمة . ودلت الخبرة على أن الأطفال إذا ما أتيحت لهم ضروب الفعاليات الجثمانية التى تُبرز دوافعهم الطبيعية وتستغلها ، غدت المدرسة مصدر سرور لهم ، وخف عبء إدارتهم ، وأصبح تعلمهم أكثر سهولة .

وقد لا يلجأ المربون فى بعض الأحيان إلى الألعاب وأنواع الرياضة والأشغال الإنشائية إلا لهذه الأساليب رغبة فى التخلص من العمل المدرسى الرتيب وعنائه . على أنه ليس هناك من سبب لاتخاذها مجرد وسائل مستحبة للانشغال عن العمل المدرسى ، فإن دراسة الحياة العقلية أوضحت القيمة الأساسية لميول الأطفال الفطرية إلى الاستطلاع واستخدام العُدد والأدوات والإنشاء والتعبير عن عواطفهم المرحة الخ . فإذا ما أصبحت الأعمال المدفوعة بهذه الغرائز جزءاً من منهج المدرسة النظامى ، انهمك التلميذ فيها بكليته ، وضؤلت الهوة المصطنعة الفاصلة بين الحياة داخل المدرسة وخارجها ، وتوفرت البواعث إلى اهتمام التلميذ بشتى أنواع المواد والعمليات المؤثرة فى تربيته تأثيراً واضحاً ، وتهيأ له من الاشتراك والتعاون ما يجعل لمعلوماته دعامة اجتماعية . وإيجاز القول أن الأسباب التى تعيّن للعب والعمل الفعال مكانهما الخاص فى المنهج هى أسباب فكرية واجتماعية لا أمور تبعث عليها ضرورة مؤقتة واستمتاع

زائل . و بغير أمثال هذه الأشياء لا يمكننا أن نحصل على الوضع الطبيعى للتعلم الناجع بحيث يكون اكتساب المعرفة نتيجة لأعمال لها أغراضها الخاصة بدل أن يكون واجباً مدرسياً . وزيادة فى التخصيص نقول إن اللعب والعمل يقابلان نقطة فنقطة خصائص أول دور من أدوار المعرفة ، وهو كما بيّنا فى الفصل السابق عبارة عن تعلم كيفية القيام بالأشياء والتعرف على الأشياء والعمليات من طريق العمل . ومما يدعو إلى التأمل أن الإغريق كانوا قبل نشوء فلسفتهم يستعملون كلمة واحدة (Techne = فن ، مهارة) لمعنى الفن والعلم معا . وقد وضع أفلاطون بحثه عن المعرفة على أساس تحليل معرفة الإسكافيين والنجارين والضاربين على الآلات الموسيقية الخ . مشيراً إلى أنه مادام فنهم غير رتيب فإنه ينطوى على هدف وسيطرة على المواد التى يعملون بها ، وضبط للوسائل والأجهزة ، ونظام معين للسير فى العمل . وكل هذه أشياء لا بد من معرفتها لكى تكون هنالك مهارة أو فن رشيد .

وليس من شك فى أن مزاولة الأطفال الطبيعية للعب والعمل خارج المدرسة قد جعلت كثيراً من المربين يتخيلون ذلك سبباً لوجوب اهتمام الأطفال فى المدرسة بأشياء تختلف عن ذلك اختلافاً جوهرياً ، إذ خيل إليهم أن وقت المدرسة أثمن من أن ينفق فى إعادة أعمال لا بد للأطفال من أن يقوموا بها على أى حال . ولهذا السبب وزن فى بعض الظروف الاجتماعية ؛ فقد كانت الأشغال الخارجية فى عهد الرواد[1] مثلا تسدى نوعاً خاصا ثمينا من التدريب الفكرى والخلقى . وكانت الكتب وكل ما يتعلق بها نادرة صعبة المنال كما أنها كانت الوسيلة الوحيدة للتحرر من ضيق المحيط وخشونته . وفى مثل هذه الظروف أينما وجدت ما قد يسوغ إلى حد كبير تركيز الفعالية المدرسية فى الكتب . على أن الوضع فى أغلب الجماعات اليوم مختلف أيما اختلاف ، فأنواع الأعمال التى يستطيع النشء مزاولتها ولا سيما فى المدن تنافى مبادئ التربية إلى حد عظيم . يدلنا على ذلك أن حظر العمل على الأطفال واجب اجتماعى . هذا إلى أن رخص ما تخرجه المطابع وانتشاره بين الخاص والعام ومضاعفة فرص الثقافة الفكرية كل ذلك أذهب إلى حد بعيد ما كان للنوع القديم من الاشتغال بالكتب من شأن .

---

(١) يقصد بالرواد (Pioneers) الجماعات الأميركية الأولى التى تغلغلت فى القارة الأميركية وافتتحتها مجابهة الجوع والمرض وفتك الهنود الحمر وعوادى الطبيعة وعمرت البلاد واستوطنتها على الرغم من كل ذلك . (المترجم)

ومع ذلك فلا تنس أن النتيجة التربوية للعب والعمل فى أغلب الظروف خارج المدرسة هى نتيجة ثانوية عارضة وليست أساسية ، ولذلك فالنمو الحاصل منها عرضى نوعا ما . والواقع أن كثيراً من العمل تلحقه عيوب المجتمع الصناعى الراهن ، وهى عيوب تكاد تكون ضربة قاضية على النمو الصحيح . وإذ كان اللعب يجنح إلى استعادة وتدعيم ما فى حياة الراشدين من غث وسمين ، فإن مهمة المدرسة أن تهيئ البيئة التى يتمشى فيها اللعب والعمل معاً بحيث يساعدان على ما نرغب فيه من نمو للعقل والخلق . فلا يكفى مجرد إدخال الألعاب وأنواع الرياضة والأشغال والتمارين اليدوية ، بل إن كل شىء يتوقف على الطريقة التى نستخدمها بها .

٢ — الأشغال الميسرة فى المدارس

لو ذهبنا نعدد الأعمال التى أدخلت فى المدارس حتى اليوم ، لا تضحت لنا الثروة العظيمة التى بين أيدينا . فهنالك أشغال الورق المقوى والخشب والجلد والقماش والغزل والطين والرمل والمعادن مما تستخدم فيه الأدوات أو لا تستخدم . وفى هذه الأشغال تستعمل عمليات الطى والقص والثقب والقياس والسبك وعمل القوالب والنماذج والتسخين والتبريد وسائر العمليات التى تستلزم عُدداً خاصة كالمطرقة والمنشار والمبرد الخ . كذلك نستطيع أن نعدد من أنواع الأعمال التجوال فى الهواء الطلق وفلاحة البساتين والطبخ والخياطة والطبع والتجليد والنسيج والرسم والرسم الزيتى والغناء والتمثيل وقص الحكايات وشتى أنواع الألعاب الرياضية ، والقراءة والكتابة من حيث هى أعمال حية ذات أهداف اجتماعية لا من حيث هى مجرد تمرينات لاكتساب مهارة لها فائدتها فى المستقبل .

ومشكلة المربى هى أن يجعل التلاميذ يعكفون على هذه الأعمال عكوفا يؤدى إلى اكتسابهم المهارة اليدوية والكفاية الفنية ، وإلى الشعور بالارتياح المباشر فى العمل مع ما فى ذلك من إعداد لهم للانتفاع بهذه الأشياء فى المستقبل ، على أن يكون كل ذلك ثانويا بالنسبة إلى تربيتهم — أى إلى حصولهم على النتائج الفكرية وتكوين ميولهم الاجتماعية . هذا هو المبدأ ، فما معناه ياترى ؟

(١) ان هذا المبدأ يسقط أولاً بعض الأعمال من الحسبان . فالأعمال التى تسير طوع

أوامر أو تعليمات معينة أو التى تنسخ نماذج معدّة دون ما تبديل قد تكسب شيئاً من المهارة العضلية ، إلا أنها لا تتطلب إدراكا وتفصيلا للأهداف أو بعبارة أخرى لا تسمح باستعمال الحكم فى اختيار الوسائط وتكييفها . وإننا لنرى هذا الخطأ لا فيما يسمى خاصة بالأشغال اليدوية فحسب ، ولكن فى كثير من التمارين التقليدية فى رياض الأطفال . زد على هذا أن الفرصة لارتكاب الأخطاء لا تتيسر إلا عرضا . وما نقول ذلك لأن الأخطاء كانت أموراً مرغوبا فيها فى وقت من الأوقات ، ولكن لأن شدة الحماسة فى تخير المواد والأجهزة التى تعصم من الزلل تحدّ من القوة الإبداعية ، وتنزل الحكم إلى أدنى درجاته ، وتؤدى حتما إلى استخدام الوسائل التى تنأى بنفسها عن المواقف المعقدة فى الحياة ، بحيث تصبح القوة المكسوبة قليلة الفائدة . وصحيح أن الأطفال يميلون إلى المبالغة فى تقدير قواهم على التنفيذ وإلى اختيار مشروعات فوق طاقتهم ، ولكن معرفة الطفل لحدود مقدرته هى من جملة الأشياء التى لابدّ له من تعلمها . وهو يتعلمها كما يتعلم غيرها من طريق خبرته للعواقب . فمن الخطر العظيم أن يتكلف الأطفال القيام بمشروعات معقدة توقعهم فى البلبلة والتخبط ، بحيث لا ينتجون النتائج الفطيرة فحسب — وهذا شىء قليل الأهمية — وإنما يتعلمون المعايير الفطيرة كذلك ، وهذا على جانب كبير من الأهمية . على أن الخطأ يقع على عاتق المعلم إذا لم يدرك التلميذ نقص أعماله فى حينها ، ويجد من ذلك الباعث على أن يحاول القيام بالتمارين التى تؤدى به إلى استكمال قواه . وعلى ذلك فالعمل على إذكاء الروح الإبداعى والإنشائى فى الطفل أهم من حصولنا على كمال خارجى فيه بصرفه إلى أعمال ممعنة فى الدقة والتنظيم . ومع ذلك ففى إمكاننا الإلحاح على دقة التفاصيل وصقلها فى تلك الأجزاء من أشغاله المعقدة التى تكون فى حدود مقدرته .

إن ريبتنا اللاشعورية فى خبرة الطفل الخاصة ، وما ينجم عنها من مغالاتنا فى السيطرة الخارجية عليه ، لتتجليان فى المادة التى تقدم إليه كما تتجليان فى أوامر المعلم . ويظهر ذلك فى الخوف من المواد الأولية فى المختبر ، وقاعة الأشغال اليدوية ، وروضة أطفال فروبل ، وبيت أطفال مونتسورى ، وفى الطلب فى أن تكون المواد من النوع الذى قد سبق للعقل أن عالجه وصقله . ويتجلى هذا الطلب فى المادة المستعملة فى الأشغال الفعالة ، كما يتجلى فى المادة المتعلمة من الكتب التعليمية . أما أن تسيطر تلك المواد على العمليات التى يقوم بها التلميذ فتعصمه

من الوقوع فى الخطأ فحق ، وأما القول بأن التلميذ الذى يشتغل بمثل هـذه المواد يتشرب بصورة من الصور الفـكرة التى طورت المادة وصاغتها فى الأصل فخطأ محض . فما لم يبدأ بالمواد الأولية ويشتغل بها طوع أغراضه فلن يكسب الذكاء المتجسم فى المادة المصاغة المعدّة . إن زيادة الإلحاح على المادة المعدّة يؤدى لدى التطبيق إلى الإسراف فى تقدير الصفات الرياضة ، وذلك لأن العقل يستفيد فى الأمور المادية من مسائل الحجم والشكل والتناسب والعلاقات التى تنجم عنها . على أن هذه الأمور لا تعرف إلا متى كان إدراكها ثمرة لعمل له أغراض تتطلب الانتباه إليها . وكلما كان الغرض إنسانياً أو كلما اقترب من الأهداف المتعلقة بخبرة الحياة اليومية زادت المعرفة فى واقعيتها . إما إذا انحصر الغرض من العمل فى استكشاف تلك الصفات والتحقق منها ، فإن المعرفة تصبح شيئاً فنياً (Technical) ليس إلا .

فإذا قلنا إن الأشغال الفعالة يجب أن تضع الكلّ (Whole) موضع اهتمامها الأول ، لم يكن قولنا إلا تعبيراً آخر عن نفس المبدإ الذى قررناه . على أن الكلّ من وجهة نظر التربية ليس شيئاً مادياً ، إذ أن وجود الكلّ يتوقف من الناحية الفكرية على وجود الاهتمام أو الولع . فهو إذاً شىء كيفى (Qualitative) أى كل ما يتطلبه الوضع منا . أما الإفراط فى الاهتمام بحذق المهارات بغض النظر عن الغرض القائم آنئذ ، فيتجلى دائما فى وضع التمارين بمعزل عن كل غرض . فيقسم شغل المختبر إلى واجبات فى القياس الدقيق بغية تعلم الوحدات الأساسية المستعملة فى الفيزياء ، بصرف النظر عن مساسها بالمشكلات التى تجعل لها أهمية وخطراً ، أو بالعمليات التى من شأنها أن تسهل استخدام أجهزة التجارب . وبذلك يُكتسب الحذق الفنى مستقلا عن هدفى الاكتشاف والاختبار اللذين لا يكون له معنى إلا بهما . كذلك توضع الأشغال فى رياض الأطفال لتعطى المعلومات عن المكعبات والكرات الخ ، ولتكوّن بعض العادات فى تقليب المواد باليد (لأن كل شىء ينبغى أن يعمل دائما حسب أصول معينة) على زعم أن فى المادة المستعملة من الرمزية مايعوض الطفل عن فقدان الأغراض التى هى أكثر حيوية بالنسبة إليه . وكذلك الأمر فى الأشغال اليدوية إذ تهبط حتى تصبح سلسلة من التعيينات (Assignment) المنظمة التى يقصد منها حذق آلة بعد أخرى أو الحصول على القدرة الفنية فى شتى عناصر الأعمال الإنشائية — كالتمرين

على الطرق المختلفة لوصل الأخشاب بعضها ببعض . والحجة فى هـذا الباب هى أنه ينبغى للتلاميذ أن يعرفوا كيف يستخدمون العُدد قبل أن يزاولوا العمل فعلا ، وهذا على فرض أن التلاميذ لا يستطيعون تعلم ذلك فى أثناء مزاولة العمل . ولقـد حرص بستالوتزى بحق على استخدام الحواس استخداماً فعالا بدلا من استظهار الـكلمات ، إلا أن هذا الحرص خلّف وراءه فى التطبيق خططا «لدروس الأشياء» يقصد بها تعريف التلاميذ بكل صفات الأشياء التى تنتخب لهم . والخطأ فى ذلك هو هو : إذ يفرض فى كل هـذه الحالات أنه تتعين معرفة صـفات الأشياء قبل إمكان استخدامها استخداماً رشيداً . والحقيقة أن الحواس تستعمل بشكل طبيعى فى أثناء استخدام الأشياء على نحو رشيد (أى ذى غرض) وذلك لأن الصفات التى يدركها المتعلم هى عوامل يجب أن يحسب حسابها لإنجاز العمل . يشهد على ذلك الفرق بين موقف الصبى الذى يصنع الطيارة مثلا من حيث معرفته لاتجـاه ألياف الخشب وخواصه الأخرى وحجمه وزواياه ونسب أجزائه ، وموقف تلميذ يتلقى درس أشـياء عن قطعة من الخشب حيث لا توجد للخشب وخواصه وظيفة إلا أن يكون مادة للدرس .

إن عدم إدراكنا أن تطور الوضع فى العمل يؤلف وحده « كلا » من وجهة نظر العقل هو سبب الأفـكار الخاطئة الشائعة فى التربية بصدد البسيط والمركب ، فالأمر البسيط عند الفرد الذى يقرب موضوعا من الموضوعات هو غرض ذلك الفرد — أى المصلحة التى يبتغيها من المـادة أو العدّة أو الأسلوب الفنى مهما كانت عمليـة التنفيذ معقدة . ذلك بأن وحدة الغرض وما يترتب عليها من حصر الانتباه فى التفاصيل ، هى التى تبسط العناصر التى ينبغى الاعتداد بها فى سير العمل ، إذ تسبغ على كل منها معنى مفرداً يناسب نفعه فى إتمام المشروع برمته . وبذلك تغدو الصفات المؤلفة للوضع وعلاقاته بعـد أن تكمل العملية عناصر لـكل منها معنى معين . أما الفكرة الخاطئة التى أشرنا إليها فإنهـا تأخذ بوجهة نظر الخبير الذى تكون العناصر عنده موجودة ، ومن ثم تعزلها عن العمل ذى الغرض وتقدمها إلى المبتدئين باعتبارها أشياء « بسيطة » .

وقد آن لنا أن نقول قولا إيجابياً . إن الأهمية التربوية للأشغال الفعالة هى فيما قد تمثله

من الأوضاع الاجتماعية فضلا عن تمثيلها أشياء (لا دروساً) نعملها . فقوام مصالح البشر الجوهرية المشتركة هو الأكل والمأوى والملبس ومعدات المنزل وأدوات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك . ولما كانت هذه الأشياء تمثل ضرورات الحياة ، وما زينت به هذه الضرورات فإنها بذلك تمسّ الغرائز فى الصميم ، وهى مشبعة بالحقائق والمبادئ ذات الصبغة الاجتماعية .

فإن زعم ناقد أن ليس للأعمال المختلفة التى تحوّل شؤون البشر الأساسية موارد للعمل المدرسى مثل فلاحة البساتين ، والنسج ، وصناعة الخشب والمعادن ، والطبخ وماشاكل ذلك ، إلا قيمة معاشية ، فقد فات على هذا الناقد مغزى هذه الأعمال . فإذا كان عامة البشر لم يمسهم غالباً من وراء أعمالهم الصناعية إلا شرور اضطروا إلى تحملها فى سبيل حفظ وجودهم ، فليس وزر ذلك على الأعمال بل على الظروف التى تقوم فيها هذه الأعمال . إن الأهمية المتزايدة للأعمال الاقتصادية فى الحياة الحاضرة تزيد فى الحاجة إلى أن تبرز التربية المحتويات العلمية والقيمة الاجتماعية لهذه الأعمال . ذلك بأن الأشغال لا تزاول فى المدرسة من أجل منفعتها المادية بل من أجل محتوياتها . فإن تحررت من ملابساتها الخارجية والإلحاف على طلب الرزق ، أمدتنا بضروب من الخبرات القيمة بذاتها ، وعندئذ تكون محررة للفكر حقاً .

فلا ضرورة لتعليم فلاحة البساتين مثلا لأجل إعداد فلاحى المستقبل أو قضاء الوقت بلذة وسرور ؛ إنما هى سبيل يوصلنا إلى معرفة ما كان للفلاحة وزراعة الحدائق من مكانة فى تاريخ البشر وما لها من منزلة فى النظام الاجتماعى الحاضر . فإذا مارسناها فى بيئة مضبوطة من ناحيتها التربوية ، كانا سبيلين لدراسة حقائق النمو ، وكيمياء التربة ، وأثر الضوء والهواء والرطوبة ، والحيوانات النافعة والضارة إلى غير ذلك . فليس فى الدراسة الأولية للنبات ما لا يمكن إدخاله بصورة حية عند العناية بنمو البذور ؛ فبدل أن تكون عندنا مادة عائدة إلى دراسة خاصة نطلق عليها اسم علم النبات ، تغدو المادة عائدة إلى الحياة ، وتصبح بالإضافة إلى ذلك ذات علاقات طبيعية بحقائق التربة وحياة الحيوان والعلاقات البشرية . فإذا بلغ الطلاب أشدهم ، لحظوا بعض المشكلات وشغفوا بها ، فيعالجونها من أجل الاكتشاف بمعزل عن الشغف المباشر لفلاحة البساتين — مشكلات متعلقة بانبات النباتات وتغذيتها

وتوليد الفواكه إلى غير ذلك . وبهذا تتم لهم النقلة إلى أبحاث فكرية يتعمدون القيام بها .

ونحن نقصد من هذا المثال بالطبع تطبيقه على سائر الأشغال المدرسية — كأشغال الخشب والطباخة وما يشابهها . ومن المناسب أن نلحظ هنا أن العلوم نشأت بالتدريج فى تاريخ البشر من الأشغال الاجتماعية النافعة ، فعلم الفيزياء نما شيئاً فشيئاً من استعمال العدد والآلات ، ويشهد على وجود هذه العلاقات الأصلية اسم العلم المعروف بالميكانيكا وهو فرع من علم الفيزياء . فالعتلة والعجلة والمستوى المائل الخ . كانت من أوائل الاكتشافات الكبرى للفكر البشرى ، وليس اكتشاف الإنسان لها فى أثناء بحثه عن وسائل لتحقيق بعض أغراضه العملية مما يقلل من شأن صبغتها الفكرية . كذلك التقدم الهائل الذى بلغه علم الكهرباء فى الجيل الأخير وثيق الصلة فى أسبابه ونتائجه بتطبيق الأدوات الكهربائية على طرق المواصلات والنقل وإضاءة المدن والمنازل وإنتاج البضائع إنتاجاً أكثر اقتصاداً . هذا إلى أن تلك الأغراض هى أهداف اجتماعية ، فإن كانت قد ارتبطت أكثر من اللازم بفكرة الربح الخاص ، فليست هى من ذلك فى شىء وإنما انحرف الناس بها إلى المنافع الخاصة . تلك حقيقة تجعل المدرسة مسؤولة عن رد الصلة فى عقول الجيل الحديث بين تلك الأشياء وبين المصالح العامة العلمية والاجتماعية . وقل مثل هذا فى الكيمياء فقد نشأت عن عمليات الصباغة والتبييض وصناعة المعادن الخ . ولقيت فى العصور الحديثة من ضروب الاستخدام فى الصناعة ما لا حصر له .

إن الرياضيات اليوم علم مجرد أشد التجريد . ومع ذلك فإن معنى الهندسة[1] الحرفى قياس الأرض : فالاستخدام العملى للعدد فى القياس ، وفى الحسابات لأجل إحصاء الأشياء ، أشد أهمية اليوم مما كان حين اخترع العدد للوفاء بهذه الأغراض . على أننا لا نريد من هذه الاعتبارات (التى يمكن استقاء أضعاف مضاعفة منها فى تاريخ أى علم من العلوم) أن تكون براهين لاستعادة تاريخ الجنس البشرى والإسهاب فى معالجة المراحل البدائية للموضوعات ، إنما نريد أن نسوقها أدلة على أن الفرص لم تكن فى يوم ما أوسع مما هى عليه اليوم لاتخاذ الأشغال الفعالة سبيلا إلى الدراسة العلمية . وهذه الفرص ميسرة فى الناحية

(١) كلمة (Geometry) إغريقية الأصل ومعناها قياس الأرض (المترجم)

الاجتماعية شأنها فى الناحية العلمية ، سواء أنظرنا إلى ماضى الحياة البشرية المجتمعة أم إلى مستقبلها . وخير طريق مستقيم نضربه للطلاب المبتدئين فى دراسة التربية الوطنية والاقتصاد هو ذلك الذى يتدبر منزلة الأشغال الصناعية ووظيفتها فى الحياة الاجتماعية . لا بل إن دراسة العلوم الاجتماعية لتصبح أقل تجرداً وشكلية حتى للكبار من الطلاب ، إذا هم قللوا معالجتها من حيث هى علوم (أى مجموعات من المعارف المقننة) واستكثروا من استقاء مادتها استقاء مباشراً من الحياة اليومية ، للجماعات التى يشتركون فيها .

وعلاقة الأشغال بالأسلوب العلمى وثيقة كعلاقتها بالمادة العلمية فى أقل تقدير . فالعصور التى كان التقدم العلمى فيها بطيئاً هى تلك التى كان العلماء فيها يزدرون الحياة اليومية وأعمالها ، ويزدرون خاصة أولئك الذين كانوا يزاولون الأعمال اليدوية . وكان من نتيجة ذلك أن قاموا يبذلون الجهد فى استنباط المعرفة من مبادئ عامة يكادون يستخرجونها من أدمغتهم بالاستدلالات المنطقية . وقد يخيل إلينا أن استقاء العلم من العمل بالأشياء المادية والتأثير فيها ، كأن نصُب الحامض على حجر ونلاحظ ما يحدث من أثر ذلك ، سخيف سخف استقائنا له من غرز قطعة من الجلد بمخراز وخيط مشمع . غير أن نشوء الأساليب التجريبية قد أثبت لنا أن هذه الطريقة الأخيرة إذا ضبطت ظروفها كانت أكثر تمثيلا للطريقة القويمة فى التوصل إلى المعرفة من الاستدلالات المنطقية وحدها . ولقد ارتقى أسلوب التجربة فى القرن السابع عشر وما تلاه من القرون حتى أصبح أسلوب المعرفة المقبول ، كلما كان مدار اهتمام الناس السيطرة على الطبيعة لمنافع الإنسان . وأهم مدخل إلى الطريقة التجريبية هو الأشغال الفعالة التى تستعمل الأدوات فى تكييف الأشياء المادية لأجل إحداث تغييرات نافعة فيها .

٣ — الشغل واللعب :

إن ما دعوناه بالأشغال الفعالة يشمل اللعب والعمل معاً . فاللعب والعمل على معنيهما الذاتيين ليسا كما يزعم غالبا نقيضين يعارض أحدهما الآخر ؛ وإن يكن هناك من معارضة قاطعة بينهما فمصدرها ظروف اجتماعية مستكرهة . فكلاهما ينطوى على غايات نشعر بها ونتوخاها ، وتخير وتوفيق للمواد والعمليات من أجل الوصول إلى الغايات المنشودة . وليس

الفرق بينهما ، على الأكثر ، إلا فرقا فى الأمد الزمنى يؤثر فى جعل الصلة بين الوسائل والغايات مباشرة أو غير مباشرة . ففى اللعب يكون الولع مباشراً — وهذه حقيقة كثيراً ما يشار إليها بالقول بأن الفعالية فى اللعب غاية مقصودة فى ذاتها لا تبتغى من ورائها نتيجة خارجية . وإنه لقول سديد ولكن يخطئ من يحسب أن الفعالية فى اللعب وقتية بريئة من كل نظرة بعيدة وكل سعى وراء هدف . فالصيد ، مثلا ، من أوسع أنواع اللعب انتشاراً عند الكبار ، ولكن يظهر منه وجود التدبر (Foresight) وتوجيه الفعالية الحاضرة بما يرتقبه الصياد . وعندما تكون الفعالية غاية فى ذاتها ، أى عندما يكون فعل اللحظة الواحدة كاملا بذاته ، فإنه يستحيل شيئا ماديا بحتا فاقد المعنى . (انظر ص ٨٠) . فإما أن يكون الفرد إذ ذاك قائماً بحركات عمياء قد تكون تقليدية بحتة ، أو يكون فى حالة هياج منهك لعقله وأعصابه . وكلتا هاتين النتيجتين تتجلى فى بعض أنواع الألعاب فى رياض الأطفال حيث تكون فكرة اللعب بالغة من الرمزية حداً لا يشعر به إلا الكبار . فما لم ينجح الأطفال فى فهم اللعبة على وجه خاص بهم يختلف عن فكرة اللعبة الأصلية تراهم يمضون فيها كمن نوّم تنويما مغناطيسيا فذهل ، ويستجيبون لمؤثرات مهيجة مباشرة .

والنقطة الأساسية فى هذه الملاحظات هى : أن اللعب له غاية أى أن له فكرة موجهة تسدد فعاله المتتالية . فمن يلعب لا يقتصر على مجرد فعل الأشياء (أى مجرد الحركات المادية) ، وإنما يحاول أن ينجز شيئا ويحصل منه على نتيجة — وذلك موقف ينطوى على ترقب للأشياء يستحث رجاع اللاعب الحاضرة . إلا أن النتيجة المرقوبة هى فعل تال وليست تغييراً خاصاً فى الأشياء ، ومن ثم ففى اللعب حرية ومرونة . أما إذا كان المطلوب نتيجة خارجية معينة ، فعلى الفرد حينئذ أن يضعها نصب عينيه بشىء من الثبات يزداد كلما كانت النتيجة المرقوبة معقدة وكلما احتاج فى بلوغها إلى سلسلة من التوفيقات (Adaptations) ، على حين أنه إذا كان الفعل المقصود ضربا آخر من الفعالية فليس باللاعب حاجة إلى النظر البعيد ، بل إن فى مقدوره تغييره أكثر من مرة بسهولة . فهب طفلا يصنع قارباً صغيراً يلعب به ، فإنه يضطر إلى أن يستمسك بغاية واحدة ويسير عدداً كبيراً من فعاله بحسب فكرته تلك . أما إذا كان يريد أن يلعب « لعبة القارب » ليس إلا ، فإنه قد يبدل المادة التى تصلح قارباً للعبته كيف يشاء ، مدخلا من العناصر الجديدة ما يوحيه إليه خياله . فيصور الكراسى

والمكعبات والأوراق وقطع الخشب فى أى صورة شاء — ما دامت هـذه الأشياء تفى بما يريده من المضى فى هذه اللعبة .

على أن الأطفال فى بكرة أعمارهم لا يفرقون بين الأوقات المخصصة للعب والأوقات المخصصة للعمل ، بل الفرق عندهم هو محض الإلحاح فى هذا أو ذاك . فهنالك نتائج معينة يبتغيها حتى الأحداث الصغار ويحاولون تحقيقها . وإن لم يكن لشغفهم الشـديد بالاشتراك مع الآخرين فى أشغالهم فائدة أخرى ، فهو على الأقل يحقق لهم الوصول إلى هذه النتائج . فالأطفال يحبون أن « يساعدوا » الكبار ، ويتلهفون على الاشتراك معهم فى أعمال تنجم عنها تغييرات ظاهرة ملموسة كترتيب المائدة أو غسل الأطباق أو العناية بالحيوانات الخ ، وهم يحبون فى ألعابهم أن يصنعوا لعبهم وأدواتهم . فإذا كبروا ، فقد العمل الذى لا يعود عليهم بنتائج ظاهرة ملموسة لذته ، فيتحول اللعب عندئذ إلى عبث ، فإن تعود المرء الإسراف فيه أدى به إلى التفسخ . لذلك لابد من وجود نتائج ظاهرة حتى يستطيع الأفراد الإحساس بقواهم وقيامها . فالطفل إذا ما أدرك أن ما كان يصنعه بخياله (Make-believe) لم يكن إلا تخيُّلا ، فان حيلته فى صنع الأشياء بالخيال وحده تصبح سهلة جداً فلا تحركه إلى العمل العنيف . وما على المرء إلا أن يلاحظ ملامح الأطفال وهم يلعبون حقا حتى يتحقق أن موقفهم هو موقف استغراق جدى فى اللعب . على أنه ليس فى الإمكان البقاء على هذا الموقف إذا ما فقدت الأشياء قدرتها على حفز الطفل .

إن اللعب يتحول إلى عمل متى تدبرنا نتائج معينة بعيدة بعداً يفرض على المرء بذل المجهود المتصل لأجل تحقيقها . والعمل كاللعب يدل على وجود فعالية ذات غرض ، ولايختلف عنه فى أن الفعالية تخضع لنتيجة خارجية ، بل فى أن هنالك نتيجة نفكر فيها وتتطلب عملا طويل الأمد وانتباهاً متواصلا وذكاء أعظم فى اختيار الوسائل وتكييفها . ولا حاجة بنا إلى التبسط فى هذا البحث فهو تكرار لما قلناه فى فصول الهدف والولع والتفكير . على أنه يجمل بنا أن نتساءل عن أسباب شيوع الفكرة بأن العمل معناه خضوع الفعالية لنتيجة خارجية مادية .

ولنا فى النوع المتطرف من هـذا الخضوع ، أى فى الشغل المرهق الممل ما يعيننا على الإجابة عن هذا السؤال . فالمرء لا يقوم بعمل يضطر إليه بالقسر والضغط الخارجيين ، لأنه

يرى فيه معنى أو أهمية خاصة . فليس فى سير العمل ذاته ما يبعث على الرضى ، وإنما يقوم به لأنه يرى فيه ذريعة لدفع عقوبة أو نيل ثواب عنـد الانتهاء منه ؛ فيستسيغ الفرد العمل المكروه بطبيعته إتقاء لما هو أشد كراهية منه أو ابتغاء كسب علّقه الآخرون عليه . وهذه حال لا مناص من وجودها عند ما تكون الأحوال الاقتصادية مقيدة . إذ ليس فى الشغل أو الاجتهاد فى هذه الأحوال إلا القليل مما يثير عواطف المرء وخياله ، فإنه لا يعدو أن يكون سلسلة من الجهود الآليـة . وما ييسّر للمرء المضى فى العمل إلا إذا استولت عليـه الرغبة فى إتمامه . على أن الهدف ينبغى أن يكون من صلب العمل أى نهايته وجزءاً من سيره ، ومن ثم يكون باعثاً على الجهـد ، يختلف كل الاختلاف عن الباعث الناشئ من التفكير فى النتائج التى لا دخل لها فى سير العمل إطلاقاً . هـذا وقد سبق لنا القول بأن فقدان الضغط الاقتصادى فى المدارس يتيح الفرص لتقليد الأوضاع الصناعية لحياة الراشدين ، ولـكن فى ظل ظروف ينتسى تسيير الأشغال فيها من أجل ذاتها . فإذا كانت له فوق ذلك نتيجة مادية اقتصادية أحياناً ، فإن هذه النتيجة ، برغم أنها ليست الباعث الأهم عليه ، قد تزيد فى أهمية العمل فى نظر القائمين به .

وحينما يكون الشغل أدنى إلى العمل الممل ، أو حينما توجد الحاجة إلى إنجاز واجبات مفروضة من الخارج ، فإن الحاجة إلى اللعب لا تخمد بل تنحرف عن السواء ، فإنّ عجز العمل فى سيره الطبيعى عن أن يحرك العاطفة والخيال ، يؤدى إلى قيام حاجة قاهرة فى أوقات الفراغ إلى تحريكهما بأى وسيلة من الوسائل فيلجأ المرء إلى المقامرة ومعاقرة الخمر الخ ... ويلجأ من هو أقل تطرفا إلى اللهو الفارغ وكل ما من شأنه شغل الوقت بما يستجلب الرضى الوقتى . إن التسلية أو الانتعاش (Recreation) كما تدل عليه الـكلمة الأخيرة هى استجمام النشاط ، وليس فى الطبيعة البشرية حاجة أشد إلحاحا من الحاجة إلى الاستجمام التى لا مناص للمرء منها . أما الفـكرة القائلة بأننا نستطيع قمع الحاجة و إخمادها فهى فـكرة خاطئة كل الخطأ . وقد أدى منع التقاليد البوريتانية[1] (Puritanic) لها ، إلى كثير من

(١) البوريتان (Puritans) شيعة من الشيع البروتستانتية المتعصبة كانت تتمسك بحرفية التوراة والإنجيل وكانت محافظة أشد المحافظة على عاداتها ونزعاتها الأخلاقية . وقد هاجرت فئة من أتباع هذه الشيعة هربا من الاضطهاد فى إنجلترا واستوطنت الشمال الشرقى من الولايات المتحدة فى أوائل القرن السابع عشر وطبعت الحياة الأمريكية بطابعها . وإليها يعزى كثير من النواحى المحافظة فى الخلق الأمريكى . (المترجم)

الشرور والمساوئ . فما لم تيسر التربية الفرص للتسلية المفيدة ، وما لم تدرب الاستعداد لالتماسها والظفر بها ، استباحت الغرائز المكبوحة كل المنافذ المحرمة ، الظاهر منها والمقصور على الإغراق فى الخيال . ولا تحمل التربية تبعة أخطر من أن تعد العدة للاستمتاع بأوقات الفراغ ، لا حرصاً على صحة الجسم فقط ، بل زيادة فى الحرص (إذا كانت الزيادة فى الحرص ممكنة) على ما تخلفه من أثر مستدام فى عادات الإنسان العقلية . وهنا نعود مرة أخرى إلى الفن من حيث هو وسيلة لإشباع تلك الحاجة .

الخلاصـــة

رأينا فى الفصل السابق أن مادة المعرفة الأولية هى المادة التى نجنيها من تعلم كيفية عمل الأشياء بصورة تكاد تكون مباشرة . ومعنى هذا المبدأ فى التربية الاستعمال الدائم للأشغال البسيطة التى تستميل قوى الناشئين وتمثل الأساليب العامة للفعالية الاجتماعية ، فيكتسب الناشئون حينئذ المهارة والمعلومات عن المواد والعُدد وقوانين الطاقة فى أعمال يقومون بها من أجل ذاتها . ولما كانت هذه الأعمال تمثل ما هو موجود فى المجتمع ، فإن ذلك يكسب المهارة والمعرفة المكتسبتين قابلية الانتقال إلى أوضاع الحياة فى خارج المدرسة .

ومن الأهمية بمكان ألا يلتبس علينا التفريق النفسى بين اللعب والشغل بالتفريق الاقتصادى بينهما . فالصفة التى تحدد اللعب من الناحية النفسية ليست العبث والسير على غير قصد ، بل هى اعتبار الهدف استمراراً لسير العمل فى نفس السبيل التى كان سائراً فيها من قبل ، وذلك من دون أن نعرّف هذا الاستمرار بالنسبة إلى علاقته بإحداث النتائج . على أن الأعمال إذا تعقدت ، زاد ما تحمله من معنى بزيادة انتباهنا إلى النتائج المعينة التى نظفر بها ، وحينئذ تتحول بالتدريج إلى شغل . واللعب والشغل كلاهما يكون حراً ومدفوعاً بدوافع داخلية إذا لم يتصل بظروف اقتصادية سيئة تميل إلى تحويل اللعب عند الأغنياء هيجانا فارغاً وتحويل الشغل عند الفقراء عناء مكروهاً . فالشغل من الناحية النفسية ليس إلا فعالية تتضمن الاعتداد القصدى بالعواقب من حيث هى جزء منه . وإنما يصبح الشغل كدحا قسرياً إذا كانت النتائج خارجة عن العمل ، كأنما هى غاية وكأنما العمل مجرد وسيلة لها . أما إذا بقى العمل مشبعاً بروح اللعب ، فإنه يغدو فناً من الفنون فى نوعه إن لم يكن فى اسمه .

الفصل السادس عشر

أهمية الجغرافية والتاريخ

١ — اتساع الأعمال الأولية فى معناها :

ليس أبعث على العجب من البون البعيد بين العمل من حيث هو محض شىء مادى وبين ماقد يجتمع لهذا العمل ذاته من غنى فى المعانى ... فالفلكى الناظر خلال المرقب يشبه فى ظاهر الأمر طفلا صغيراً ناظراً فى هذا المرقب نفسه لأن عندنا فى كلتا الحالين ترتيباً معيناً للزجاج والمعدن ، وعينا ، وشعاعا ضئيلا من النور منبعثاً من بعيد . ومع ذلك فقد يكون مدار فعالية الفلكى فى لحظة من لحظات الدهر الخطيرة ولادة عالم جديد ، وقد تحوى من المعانى كل ما نعرفه عن السماء ونجومها . فإذا كنا نجد من الناحية المادية أن ما أحدثه الإنسان مذ خرج عن وحشيته من أثر فى الكرة الأرضية لا يعدو أن يكون ثلماً يسيراً على سطحها تتعذر رؤيته من مسافات قصيرة حتى ولو قيست بمسافات النظام الشمسى الواسعة ، فإن ما أحدثه من الناحية المعنوية يقيس بالضبط البون بين المدنية والوحشية . ومع أن الأعمال قد تغيرت بعض التغير إذا نظرنا إليها من الناحية المادية ، فإن هذا التغير ضئيل بالنسبة إلى رقى المعانى المتعلقة بها . فليس ثمة حدود للمعانى التى قد يتسع لها عمل من الأعمال ، فذلك كله متوقف على ما ندركه من العلاقات التى تكتنفها — ولانهاية للعلاقات التى يستطيع الخيال إدراكها .

إن مزية عمل الإنسان فى استكشاف المعانى واكتسابها تجعل تهذيبه مختلفاً عن صنع آلة صماء أو تدريب حيوان أعجم . فقد يزيد هذا الصنع أو التدريب فى إتقان العمل ، ولكنه لا ينمى المعانى . فالأهمية التربوية لأشغال اللعب والعمل التى عالجناها فى الفصل السابق تتجلى فى النهاية فيما تيسره لنا من الوسائل المباشرة لتوسيع هذه المعانى ، فإذا ما بوشرت فى ظروف صالحة غدت كمثل المغناطيس تجذب من الاعتبارات الفكرية مالا نستطيع إحصاءه ، أى أنها تمدنا بمراكز حيوية لتلقى المعلومات وتمثيلها . وذلك أن

المعلومات إذا ما نقلت إلى الطلاب كتلا هى محض معلومات ينبغى الاحتفاظ بها لذاتها ، جنحت إلى أن تترا كم طبقات فوق الخبرة الحية . أما إذا دخلت عنصراً فى عمل مستمر لذاته — سواء أكانت وسيلة أم مادة توسع متضمنات الهدف — فإنها تزيد فى علم المتعلم ، فيندمج نظره الذى يحصله بخبرته المباشرة بما يخبره به الآخرون . وعندئذ يتسنى للخبرة أن تتشرب زبدة ما عند الجماعة التى ينتمى إليها الفرد من خبرات وتبقيها — ومن جملتها نتائج محن الجماعة وويلاتها على طول الزمان . وليس لمثل هذا التشرب حدّ إشباع مانع للاستزادة من المعلومات لأنه كلما تشرب الإنسان منها شيئاً زادت قدرته على التشرب . فكل استطلاع جديد يستتبع استعداداً جديداً لاكتساب المعلومات ، كما أن كل زيادة فى المعلومات تستتبع تجدداً فى الاستطلاع .

أما المعانى التى تفعم بها الأعمال ، فإنها تتعلق بالطبيعة والإنسان . وهذه حقيقة بديهية ولكن يزداد معناها إذا ما وضعت فى قوالب تربوية ، إذ تعنى حينئذ أن الجغرافية والتاريخ يزودانا المادة التى تقوم عليها الدعامة ووجهة النظر الفكرية لأمور قد تكون من دونهما أعمالا فردية ضيقة أو مهارات فنية بحتة . فنحن كلما زدنا قدرة على وضع أعمالنا فى نطاق علاقاتها الزمانية والمكانية ، ازدادت هذه الأعمال فى محتوياتها المعنوية ؛ فندرك أننا لسنا أهل قرية صغيرة إذ نشهد ما يجرى فى فضاء هذا الكون الذى نحن بعض أهله ، وما سطره الزمن من مظاهر الجهد المتواصل الذى نحن وارثوه ومتمموه . وهكذا لا تبقى خبرتنا اليومية أمراً مؤقتاً بل تكتسب صفة البقاء .

ولا شك أننا إذا علّمنا الطالب التاريخ والجغرافيا علمين مُعدّين يتعلمهما بحكم ذهابه إلى المدرسة ليس غير ، فمن السهل أن يتعلم منهما كثيراً من الأقوال المتصلة بأمور غريبة نابية عن الخبرة اليومية ، فينشأ عن ذلك تقسم فعاليته ونشوء عالمين مفترقين يشغلانها آناً فآناً ، فلا يتحول أحدهما إلى الآخر ولا يلتقيان . وبذلك لا يتسع معنى الخبرة الاعتيادية بما نظفر به من العلاقات ، ولا يتغلغل ما نتعلمه من المعلومات فى أعمال الطالب المباشرة فيزداد حيوية وواقعية . بل إن الخبرة الاعتيادية ذاتها لا تترك كما هى على ضيقها نابضة بالحياة ، وإنما تخسر شيئاً من حريتها فى الحركة وحساسيتها للآراء الجديدة ، فتثقل وتدفع إلى زاوية معزولة

حاملة أثقالها من المعلومات غير الممثلة ، فتفقد اندفاعها اليقظ نحو المعانى الجديدة ومرونة الاستجابة لها ، وبذلك نرى أن مجرد تكديس المعلومات على الذهن بمعزل عن أولاع الحياة المباشرة ومصالحها يخشّب العقل ويذهب بمرونته .

إن كل عمل نعكف عليه لذاته يتعدى عادة حدوده المباشرة ، فلا يظل ساكنا منتظراً أن توهب له المعلومات التى تزيد من معناه ، بل يسعى إليها سعياً . وليس حب الاستطلاع شيئاً قائما بذاته نتملكه عرضاً ، ولكنه نتيجة محتومة لكون الخبرة شيئاً متحركا متبدلا منطويا على ضروب من العلاقات بالأشياء الأخرى ، وما هو إلا الميل إلى إبراز هذه العلاقات . ووظيفة المربين هى إعداد نوع من البيئة تجنى منها هذه الخبرة المتطلعة ثمارها ، وتبقى ناشطة على الدوام . وقد تصدم الفعالية فى بعض البيئات فلا يتجمع لها من المعنى إلا ما كان من نتاجها المباشر المحسوس المنعزل . فقد نطبخ أو نطرق بالمطرقة أو نمشى من دون أن تُبعد نتائج هذه الأعمال أفكارنا إلى أكثر من نتائج الطبخ والطرق والمشى على معناها الحرفى أى المادى ؛ إلا أن نتائج هذه الأعمال تبقى مع ذلك بعيدة المدى . فالمشى يؤدى إلى إزاحة ورد فعل للأرض التى تقاومه ، فينتقل ارتجاجه حيثما توجد المادة ، فضلا عن أنه ينطوى على استعمال وتركيب الساقين والجهاز العصبى وعلى مبادئ الميكانيكا . والطبخ هو استخدام للحرارة والرطوبة فى تبديل العلاقات الكيمائية بين المواد الغذائية ، وإن له فوق ذلك لأثراً فى تمثيل الطعام ونمو الجسم . ومهما يكن مبلغ العلماء من العلم فى الفيزياء والكيمياء وعلم وظائف الأعضاء ، فليس هذا بكاف ليساعدنا على إدراك هذه النتائج والعلاقات . ولا بدّ لنا أن نقول مرة أخرى إن مهمة التربية هى تهيئة الطرق والظروف التى تسهل إدراك هذه العلاقات على قدر الإمكان . « فتعلم الجغرافية » معناه زيادة القدرة على إدراك العلاقات المكانية والطبيعية لعمل من الأعمال الاعتيادية . « وتعلم التاريخ » ما هو فى جوهره إلا زيادة القدرة على إدراك علاقاته البشرية . ذلك بأن ما يدعى بالجغرافية من حيث هو درس منظم إن هو إلا مجموع ما اكتشفه بعض الناس بخبرتهم من المبادئ والحقائق عن المحيط الطبيعى الذى نعيش فيه ، والتى تفسر لنا أعمالنا الخاصة فى الحياة . وكذلك التاريخ من حيث هو درس منظم ما هو إلا مجموع الحقائق المعروفة عن أعمال وآلام الجماعات التى ليست حياتنا إلا دواما لحياتها — حقائق ومبادئ نهتدى بها فى فهم عاداتنا ومؤسساتنا .

٢ — التاريخ والجغرافية مادتاه متكاملتان بطبيعتهما :

ليس كالتاريخ والجغرافية (وندخل فى الجغرافية دراسة الطبيعة لأسباب سنذكرها) موضوعان فى المدرسة من حيث كثرة معلوماتهما . فلو أننا تفحصنا مواد هذين الموضوعين وأساليبهما لظهر من ذلك أن الفرق بين تغلغل هذه المعلومات إلى خبراتنا الحية وبين مجرد تكديسها على الذهن أكداسا مستقلة بعضها عن بعض يتوقف على مقدار الأمانة التى يصوّر هذان الموضوعان بها اعتماد الطبيعة والإنسان بعضهما على بعض — ذلك الاعتماد الذى يسوغ دراستهما . بيد أننا لا نعرف موضوعا يستهدف لخطر استساغة التربية لمادته بحكم طول اعتيادنا تعليمه وتعلمه لا غير ، قدر ما يستهدف له هذان الموضوعان . أما فكرة وجود سبب فلسفى لتعليمهما من حيث الوظيفة التى تؤديها مادتاهما فى تطوير الخبرة تطويراً محموداً ، فلا نعدها إلا خيالا فارغا أو محض عبارات رنانة لتدعيم ما سبق للمربين عمله . فكلمتا « التاريخ » و « الجغرافية » لا تدلان إلا على المادة التى تواضعت المدارس على تدريسها . فكثرة هذه المادة وتنوعها لا تشجعان على فهم مغزاها الحقيقى وطريقة تعليمها تعليما نافذاً فى خبرة الطلاب . على أنه ما لم تكن فكرة وجود اتجاه اجتماعى يوجه التربية مجرد سخرية ، فلا بد أن يكون تكون لموضوعات تحتل مكانا كبيراً فى المنهج كموضوعى التاريخ والجغرافية وظيفة عامة فى تنمية الخبرة تنمية فكرية واجتماعية . وحينئذ يجب أن يتخذ اكتشاف هذه الوظيفة معياراً لتجربة وغربلة الحقائق التى نعلمها والطرق التى نصطنعها فى تعليمها .

ولقد سبق أن بسطنا وظيفة المادة التاريخية والجغرافية ، وقلنا إنها إغناء علاقاتنا الشخصية المباشرة بالحياة وتحريرها ، وذلك بتزويدها قرائنها وأسسها ووجهات النظر فيها . إن الجغرافية على تأكيدها للناحية الطبيعية ، والتاريخ على تأكيده للناحية الاجتماعية ، ما هما إلا وجهان لموضوع واحد ألا وهو الحياة المجتمعة للإنسان . ذلك أن هذه الحياة المجتمعة وما يندرج فيها من تجارب ومناهج ووسائل ومساع ناجحة وفاشلة ، لا تقع فى السماء ولا فى الفراغ وإنما تقع على وجه الأرض . وليست علاقة هذا المسرح الطبيعى بأعمالنا الاجتماعية كمثل علاقة المسرح التمثيلى بالرواية التى تمثل عليه ، لأنه يتغلغل فى صلب الأحداث

الاجتماعية التى يتألف منها التاريخ . فالطبيعة هى الوسط الذى تقع فيه الأحداث الإجتماعية ، إذ تزود الدوافع الأصيلة وتقيم العوائق والموارد لها . وما المدنية إلا السيطرة المتزايدة على قوى الطبيعة المختلفة . وإذا أغفلت هذه العلاقة المتبادلة بين دراسة التاريخ المؤكدة للناحية البشرية ، ودراسة الجغرافية المؤكدة للناحية الطبيعية ، انحط التاريخ إلى مجرد جداول للتواريخ والحوادث التى يقال بأنها « مهمة » ، أو يصبح قطعة أدبية خيالية — ومتى كان التاريخ أدبيا بحتا أصبحت البيئة الطبيعية منظراً مسرحياً لا غير .

ولا شك أن أثر الجغرافية التربوى يقوم على هذه العلاقة المتبادلة بين حقائق الطبيعة و بين الأحداث الاجتماعية ونتائجها . وتلك حقيقة فى التربية يدل عليها التعريف المأثور للجغرافية بأنها دراسة الأرض من حيث هى موطن الإنسان . على أن إعطاء هذا التعريف أسهل من عرض مادة جغرافية معينة من حيث علاقتها الحيوية بالبشر . فمواطن الناس ومساعيهم ، ومايصيبهم من نجاح أو خيبة ، هى الأمور التى تسوغ إدخال الأسناد الجغرافية فى مواد التدريس . على أن جمع الجهتين معاً يتطلب خيالا مهذبا تدعمه المعلومات . أما إذا انقطعت الصلة بينهما ، فإن الجغرافية تظهر حينئذ على نحو ما نراه غالباً خليطاً من المعلومات التى لا علاقة بينها ، بل تغدو صندوق عجائب حاوياً لكثير من المتاع الفكرى الغريب : مثل علو هذا الجبل ، ومجرى هذا النهر ، أو مقدار ما تنتجه مدينة كذا من بضاعة معينة أو حمولة البواخر الصادرة من مدينة أخرى ، أو حدود مملكة أو عاصمة دولة .

إن الأرض من حيث هى موطن للبشر شىء موحد و إنسانى معاً ، أما إذا اعتبرناها حقائق متناثرة ، فإن نتيجتها التفريق وجمود الخيال . فالجغرافيا فى الأصل موضوع مثير للخيال بل « الخيال الرومانتيكى » ، إذ تلم بما يبهر و يروع من الأسفار والاستكشافات والمغامرات . وفى اختلاف الشعوب والبيئات إذا ما قورنت بمشاهداتنا المألوفة بواعث للعقل لا يتناولها حصر تخرج العقل عما اعتاده من الأمور الرتيبة . ومع أن الجغرافية المحلية هى نقطة البدء الطبيعية لنمو خبرة الطالب وتجددها المستمر عن البيئة الطبيعية ، فإنها نقطة الابتداء للخروج إلى المجهول ، لا غاية مستقلة بنفسها . فإن لم تجعل دراسة الجغرافية المحلية أساساً للتوصل إلى العالم الواسع البعيد أصبحت قتالة فى جمودها مثل دروس الأشياء التى تقتصر على تلخيص صفات الأشياء المتعارفة . والسبب واحد فى كلا الحالين ؛ ذلك أننا لا نغذى الخيال ، بل

نحبسه على استعادة أمور معروفة من قبل وسردها وصقلها . وأما إذا اتخذت الأسوار المتعارفة التى تحد أملاك أهل قرية علامات لفهم الحدود بين الأمم الكبيرة ، سطعت أضواء المعنى على هذه الأسوار ذاتها . فضياء الشمس ، والهواء ، والمياه الجارية ، أو التضاريس الأرضية ، والصناعات المختلفة ، والموظفون المدنيون وما يقومون به من واجبات — كل هذه أشياء نجدها فى البيئة المحلية . فإن درست كما لو كانت معانيها تبدأ وتنتهى فى ضمن هذه الحدود ، أصبحت معلومات غريبة نجهد أنفسنا فى تعلمها . أما إذا هى درست على أنها أدوات توسع أفق الخبرة حتى يتناول الشعوب والأشياء المجهولة الغريبة عنا ، فإنها تنبعث بعثا جديداً بهذه الطريقة التى نستعملها بها . فضياء الشمس والريح والنهر والتجارة والعلاقات السياسية ، تأتينا من بعيد وتذهب بأفكارنا إلى مدى بعيد . فإذا تتبعناها ، وسعت عقولنا بتجديدها معانى ما كنا نقبله على أنه أمر بديهى ، لا بحشو العقل بالمعلومات الجديدة .

وهذا المبدأ نفسه يؤلف بين فروع الدراسة الجغرافية أى نواحيها التى تميل إلى الاختصاص والاستقلال . فلكل من الجغرافيا الرياضية أو الفلكية أو الطبيعية أو الأرضية أو السياسية أو التجارية مطالبها . فكيف نوفق بين هذه المطالب ؟ هل نوفق بينها توفيقاً خارجياً بأن نحشو المنهج بطرف من كل منها ؟ ليس أمامنا غير هذه السبيل إلا إذا وضعنا نصب أعيننا دائما أن مركز الثقل التربوى هو المناحى الثقافية والبشرية للموضوع . فإذا نظرنا إليه من هذه النقطة ، أصبحت كل مادة مناسبة بقدر ما نحتاج إليها فى تقدير أهمية الفعاليات والعلاقات البشرية . فاختلاف المدنية فى المناطق الحارة والباردة ، والاختراعات الصناعية والسياسية التى اختصت بها شعوب المناطق المعتدلة ، لا يمكن أن تفهم بدون الرجوع إلى الأرض من حيث هى جزء من النظام الشمسى . كذلك مشروعات الإنسان الاقتصادية تؤثر تأثيراً بالغا فى الاتصال الاجتماعى والتنظيم السياسى ، فضلا عن أنها أثر من آثار الظروف الطبيعية . أما النواحى الاختصاصية لهذه الموضوعات فعلى المتخصصين الاهتمام بها ، على حين أن تفاعلها بعضها مع بعض إنما يهم الإنسان من حيث هو كائن ذو خبرة اجتماعية .

وقد يلوح أن إدخال دراسة الطبيعة فى موضوع الجغرافيا هو من قبيل وضع الشىء فى غير موضعه ؛ وهذا صحيح فى اللفظ فقط . على أنه ليس هناك فى نظر التربية إلا حقيقة واحدة ، ومن المؤسف أن تسمى هذه الحقيقة باسمين عند التطبيق ، لأن اختلاف الأسماء يُخفى وحدة

المعنى . فيجب أن تكون الطبيعة والأرض اصطلاحين مترادفين وأن تكون دراسة الأرض ودراسة الطبيعة كذلك . ولكنا نعلم أن دراسة الطبيعة فى المدارس يشوبها تفرق موادها لأنها تعالج قدراً عظيما من النقط المنعزل بعضها عن بعض . فقد درست أجزاء الزهرة مثلا بمعزل عن الزهرة من حيث هى عضو ، كما درست الزهرة بمعزل عن النبات ، والنبات بمعزل عن التربة والهواء والضوء — وهى العوامل التى بها وفيها تعيش ؛ والنتيجة المحتومة لكل هذا هى موات الموضوعات التى يطلب من الطالب الاهتمام بها من دون أن يجد فيها ما يغذى خياله لانعزال بعضها عن بعض . وقد بلغ من تجافى الطلاب عنها أن اقترح نفر من المربين جادين العود إلى المبدأ الروحى (Animism) القائل بأن لكل شىء روحا ، وإلى إلباس الحقائق والحوادث الطبيعية لباساً خرافياً استجلاباً لانتباه الطلاب ورغبتهم . بل لقد جربت بالفعل عدة محاولات سخيفة لتشخيص هذه الأرواح . على أن هذا الأسلوب ، وإن كان سخيفاً ، ينم عن أننا بحاجة حقة إلى دراسة هذه المواد فى جو إنسانى . فهذه الحقائق قد مُزّقت شر مُمزّق بانتزاعها من قرائنها الأصلية ، فلم تعد تتصل بالأرض فى شىء ولم يعد لها فيها مستقر ؛ لذلك عمد المعلمون إلى الاستعاضة عنها بقرائن عاطفية مصطنعة . أما المداواة الشافية لهذه الحال فهى أن تجعل دراسة الطبيعة دراسة للطبيعة حقا لا تنفأ يزول منها معناها بزوال أوضاعها التى تنشأ وتعمل فيها . فإذا درسنا الطبيعة وحدة كاملة كمثل دراستنا للأرض وعلاقاتها ، برزت ظواهرها لعلاقاتها الطبيعية المتصلة بحياة الإنسان والملائمة لها ، ولا حاجة بعد ذلك إلى إحلال ذرائع مصطنعة فى محلها .

٣ — التاريخ والحياة الاجتماعية الحاضرة :

من أهم ما يفقد التاريخ حيويته عزله عن أساليب الحياة الاجتماعية الحاضرة وشؤونها . فما يعنينا الماضى لمجرد كونه ماضيا ، لأن الماضى إذا ذهبت ريحه لم يكن لنا إزاءه إلا موقف واحد معقول وهو « ذر الموتى يدفنون موتاهم » . بيد أن معرفة الماضى هى التى تفتح أمامنا أبواب الفهم للحاضر ، فالتاريخ يعالج الماضى ولكن هذا الماضى هو تاريخ الحاضر . ودونك مثلا الدراسة الرشيدة لاستكشاف أمريكا واستطلاع مجاهلها واستعمارها وحركة النزوح الأولى من شرقيها إلى غربيها والهجرة إليها الخ ، فإنها يجب أن تكون دراسة للولايات

المتحدة كما هى عليه اليوم . أى دراسة البلاد التى نعيش فيها الآن . فإذا مضينا فى دراستها فى طور تكوّنها ، فإن ذلك يسهل علينا فهم الكثير من الأمور المعقدة التى يتعذر فهمها بصورة مباشرة . ولعل الطريقة النشوئية فى البحث (Genetic method) أعظم عمل علمى ظهر فى النصف الأخير من القرن التاسع عشر ؛ ومبدؤها أن الطريقة إلى فهم أى نتاج معقد هى تعقّب عملية تكونه أى تتبعه فى مختلف أطوار نموه . فإذا طبقنا هذه الطريقة على التاريخ ، كما لو كان معناها مجرد البدهية القائلة بأنه لا يمكن الفصل بين الحالات الاجتماعية الحاضرة و بين ماضيها ، لم نكن قد أخذنا إلا بطرف واحد من القضية . ذلك لأن هذه الطريقة معناها أيضاً أنه لا يمكن الفصل بين الأحداث الماضية و بين الحاضر الحى دون أن تفقد هذه الأحداث معناها . ونقطة الابتداء الحقيقية للتاريخ هى وجود وضع من الأوضاع الحاضرة مع ما فيه من المشاكل .

ومن الممكن أن نطبق هذا المبدأ بإيجاز فنعالجه من حيث علاقته بعدة مسائل . فكثيراً ما تحبذ طريقة دراسة التراجم (Biographical method) على أنها المدخل الطبيعى لدراسة التاريخ . فحياة عظماء الرجال والأبطال والزعماء تجعل الوقائع التاريخية حية محسوسة بدل أن تكون مجردة صعبة الفهم ، فهى تجمع فى صور حية طائفة من الأحداث المعقدة المتشابكة الواقعة فى مدة مديدة من الزمن و بقعة فسيحة من الأرض بحيث لا يتمكن من تعقبها والكشف عنها إلا الراسخون فى العلم . ولا شك فى صحة هذا المبدأ من الناحية « السيكولوجية » ، إلا أنه يساء تطبيقه عند ما يستعمل لتضخيم أعمال فريق قليل من الرجال من دون الإشارة إلى الأوضاع الاجتماعية التى يمثلونها . فإذا ما عرضنا لحياة عظيم بما يصور أعماله مستقلة عن الظروف التى ابتعثته ، والتى كانت أعماله استجابة لها ، لم يكن هذا من عندنا دراسة للتاريخ ، إذ ليس فيه دراسة للحياة الاجتماعية التى هى عبارة عن حياة الأفراد فى اجتماعهم . وكل ما فى الأمر أننا نكون قد قدمنا للأطفال أطرافا من المعلومات مطلية بالسكر فأصبح من اليسير عليهم ابتلاعها .

ولقد اختصت دراسة الحياة البدائية بعناية كبرى فى الأيام الأخيرة على اعتبار أنها مدخل لدراسة التاريخ . وهنا كذلك تتمثل لنا طريقتان صائبة وخاطئة فى تقدير قيمة هذه الدراسة . فتعقد الأحوال الحاضرة وما يبدو من كونها معقدة ومستحكمة لا تتحول ولا تتبدل ،

يكاد يكون عائقاً لا نستطيع التغلب عليه فى فهم طبيعة هذه الأحوال ، ولذلك فالرجوع إلى الأحوال البدائية قد يكشف لنا العناصر الجوهرية للوضع الحاضر بأبسط أشكالها . ومثل ذلك كمثل تحليلنا ما فى قطعة من القماش من النقوش المعقدة الدقيقة التى لا تستبينها العين ولا تستطيع معرفة نظام نسجها حتى تظهر الخطوط الكبرى لنموذجها . إننا لا نستطيع تبسيط الأوضاع الحاضرة بالتجارب المقصودة ، ولكننا نستطيع بالرجوع إلى الحياة البدائية أن نتوصل إلى نوع من النتائج أشبه بتلك التى نتوخاها من التجربة ، فتصبح العلاقات الاجتماعية وأساليب العمل المنظم على غاية البساطة . على أن هذا الهدف الاجتماعى إذا أغفل ، عادت دراسة الحياة البدائية محض استعادة للمظاهر المستغربة الملهبة للشعور فى الحياة الوحشية .

والبحث فى التاريخ البدائى يؤدى بنا إلى الكلام على التاريخ الصناعى . ذلك بأن من أهم الأسباب التى تدعونا إلى الرجوع إلى الأحوال البدائية لأجل تحليل الحاضر إلى عناصر سهلة الإدراك ، أننا قد نفهم بذلك طريقة معالجة الإنسان القديم لمشاكله الجوهرية من الحصول على معاشه و إيواء نفسه وحمايتها . فإذا فهمنا كيفية حله لهذه المشاكل فى القدم ، تكونت فى أذهاننا صورة للطريق الطويل الذى اضطر الإنسان إلى سلوكه ، والاختراعات المتعاقبة التى ارتقى بها الجنس البشرى فى سلم الثقافة . ونحسب أن لا حاجة بنا للتطرق إلى الخلاف حول التفسير المادى للتاريخ لندرك أن تاريخ البشر الصناعى يزيدنا فهماً لناحيتين هامتين من نواحى الحياة الاجتماعية ، بطريقة تقصر عن إفهامها لنا أية ناحية أخرى من نواحى التاريخ . فهو يمدنا بمعلومات عن الاختراعات المتعاقبة التى طبّق فيها العلم النظرى فأدى تطبيقه إلى السيطرة على الطبيعة ، و إسداء الخير والطمأنينة إلى الحياة الاجتماعية . وبذلك يكشف لنا أسباب التقدم الاجتماعى متدرجة من أولها إلى آخرها . أما النفع الآخر للتاريخ الصناعى فهو أنه يضع أمامنا الأشياء التى تخص فى أساسها البشر أجمعين ، وهى الأشغال والقيم المتصلة بالحصول على المعاش . فالتاريخ الاقتصادى دون غيره من فروع التاريخ يدرس حياة عامة الشعب وجهودهم ومصايرهم . فالأمر الواحد الذى لا بد لكل فرد أن يفعله هو أن يعيش ، كما أن الأمر الواحد الذى لا بد لكل مجتمع أن يفعله هو أن يلزم كل فرد أن يقدم حصة عادلة من الخدمة للصالح العام ، وأن يجزيه بما سعى جزاء عادلا .

و بعد فالتاريخ الاقتصادى أكثر إنسانية وديمقراطية ، وهو لذلك أقدر من التاريخ

السياسى على تحرير الفكر . فهو لا يعرض لقيام الإمارات والسلطات وسقوطها ، ولكنه يعرض لنشأة الحريات الفعلية الصادرة من السيطرة على الطبيعة — وتلك هى حريات عامة الشعب الذين توجد الإمارات والسلطات من أجلهم .

والتاريخ الصناعى كذلك هو الطريق المباشر ، أكثر من التاريخ السياسى ، إلى فهم العلاقات الوطيدة بين جهاد الإنسان وما أصابه فى ذلك من نجاح وخيبة و بين الطبيعة — دع عنك أن التاريخ السياسى ينقلب بسهولة إلى تاريخ حربى كلما أردنا النزول به إلى مستوى فهم الناشئة . ذلك بأن التاريخ الصناعى فى أساسه هو عرض الطريقة التى تعلم بها الإنسان استغلال قوى الطبيعة متدرجا من وقت أن كان الناس يستغلون غالبا نشاط غيرهم العضلى ومنتهيا بالوقت الذى تبلغ فيه سيطرة البشر — المؤملة إن لم نقل الحقيقية — مبلغا يمكنهم من بسط سلطانهم المشترك عليها . فإذا أهملنا تاريخ العمل والأحوال التى استغلت فيها التربة والغابة والمنجم ، ودجنت الحيوانات ، وزُرعت الحبوب ، وقام الإنتاج والتوزيع ، أصبح التاريخ أدبيا بحتا — أى قصصا خياليا منظما عن بشرية وهمية يعيش بعضها على حساب بعض بدل أن يعيشوا على ظهر الأرض .

ولعل أكثر فروع التاريخ عرضة للإهمال فى التعليم العام هو التاريخ الفكرى . فلم يتضح لنا إلا قريبا أن عظماء الأبطال الذين دفعوا البشرية إلى الأمام ليسوا زعماءها السياسيين ولا قوادها ولا الرجال الدبلوماسيين فيها ، وإنما هم المخترعون والمكتشفون العلميون الذين وضعوا بيد الإنسان مختلف الأدوات التى تعينه على توسيع خبرته والسيطرة عليها ، ورجال الفن والشعراء الذين أشادوا بذكر جهاد الإنسان وانتصاراته وهزائمه بأسلوب من التصوير والنحت والكتابة جعل معانيها فى متناول الناس كافة . ومن مزايا التاريخ الصناعى من حيث هو تاريخ الإخضاع التدريجى لقوى الطبيعة لمنافع اجتماعية ، أنه يهيئ لنا المجال لدراسة تقدم أساليب المعرفة ونتائجها . ولقد تعود الناس اليوم أن يمتدحوا الذكاء والعقل ويلحوا فى تأكيد أهميتهما الأساسية . غير أن الطلاب يخرجون من دراستهم التقليدية للتاريخ وهم يعتقدون أن الفكر البشرى كمٌّ محدود لم يطرأ عليه أى تقدم بتقدم أساليب البحث ، أو أن الذكاء إذا استثنينا كونه مظهر دهاء عند بعض الناس ، هو عامل تاريخى

قليل الأهمية . ومن المحقق أنه ما من سبيل لإشعار الطلاب إشعاراً صادقا بالدور الذى يجب أن يلعبه العقل فى الحياة أحسن من تدريس التاريخ على نحو يوضح للطلاب أن رقى البشرية أجمعه من الوحشية إلى المدنية إنما عماده المكتشفات والمخترعات الفكرية ، وأن ما نراه بارزا عادة فى الكتابات التاريخية ما هو إلا أمور ثانوية ، لا بل عقبات لم يكن للعقل مناص من اجتيازها وتذليلها .

والتاريخ إذا درس على هذا النحو ، أصبح بالطبع ذا قيمة خلقية . فالبصيرة النافذة إلى صور الحياة الاجتماعية الحاضرة ضرورية لكل من كان خلقه أعلى من مجرد وداعة لا لون لها . ومعرفة التاريخ تساعد على تكوين هذه البصيرة ، لأنه الأداة التى تحلل النسيج الاجتماعى الحاضر ، وتكشف عن القوى التى أعانت على نسجه . وإذن ففائدة التاريخ فى الذكاء الاجتماعى هى التى تجعل للتاريخ أهمية خلقية . أجل إننا نستطيع أن نعلم التاريخ باعتباره معين قصص نغترف منه قدراً صالحاً من الدروس الأخلاقية عن الفضائل والرذائل ، إلا أن مثل هذه الدراسة للتاريخ هى أدنى إلى أن تكون محاولة لخلق انطباعات خلقية باستعمال مواد تاريخية متفاوتة الحظ من الحقيقة ، من أن تكون استغلالا أخلاقيا للتاريخ . فإن علمت هذه المادة على خير وجه لم ينبعث عنها غير تحمس عاطفى وقتى ، وأن عُلمت على أسوأ وجه لم ينتج عنها إلا قلة الاكتراث بالعبر الأخلاقية . فلنعد إلى القول إذاً بأن التاريخ إذا كان معواناً على الفهم الذكى الرشيد للأوضاع الاجتماعية التى يشترك فيها الأفراد ، فهو الذخيرة الباقية لإنشاء الخلق .

الخلاصة

من طبيعة الخبرة تشعب متضمناتها وابتعادها بعداً كبيراً عما نفهمه منها أول مرة ، فإذا أظهرت هذه العلاقات أى المتضمنات إلى مستوى الوعى ، زاد معنى الخبرة . وكل خبرة ، مهما ضؤلت فى مظهرها الأول ، قابلة لأن تسع معانى غير متناهية بتوسيع مدى ما ندركه من علاقاتها . وأيسر سبيل لبلوغ هذا الاتساع هو الاتصال الطبيعى بالآخرين لأنه يصل زبدة نتائج خبرة الجماعة ، وإن شئت فقل خبرة الجنس البشرى ، بخبرة الفرد المباشرة. ونعنى

بالاتصال الطبيعى هذا الضرب من الاتصال الذى تكون فيه مصلحة مشتركة أوعامة ترغب بعض الأفراد فى العطاء و بعضهم فى الأخذ . وهذا يختلف عن إبلاغنا الأشياء وسردها لشخص لمجرد طبعها فى ذهنه ، و اختباره لمعرفة مقدار حفظه لها وتسميعها حرفيا .

والجغرافيا والتاريخ هما أكبر موردين فى المدرسة لتوسيع معنى الخبرة الفردية المباشرة . ذلك أن الأشغال الفعالة التى وصفناها فى الفصل السابق تتشعب فى الزمان والمكان من حيث علاقتها بالطبيعة والإنسان . فإذا لم يكن تعليمها مفروضا لأسباب خارجية أو لأنها ضروب من المهارة ، فقيمتها الكبرى فى التربية هى فى أنها تهيئ لنا أقصر الطرق وألذّها للوصول إلى عالم المعانى الواسع الذى تزخر به مادتا التاريخ والجغرافيا . فالتاريخ يظهر لنا المتضمنات البشرية ، والجغرافية تظهر الروابط الطبيعية ؛ إلا أن هذين الموضوعين هما ناحيتان « لكلّ » موحد حىّ ، لأن حياة البشر المجتمعة تسير فى الطبيعة لا من حيث هى مسرح عارض تتمثل الحياة عليه ، بل من حيث هى مادة تطور البشر وأداته .

الفصل السابع عشر

العلم فى منهج الدراسة

١ — المنطقى والنفسى :

أسلفنا أن العلم هو المعرفة الناجمة عن أساليب الملاحظة والتفكير والتجربة التى يتعمد الإنسان استعمالها للحصول على مادة مقررة يقينية . وهو عبارة عن محاولة مستمرة رشيدة لتنقيح العقائد الشائعة واجتثاث أخطائها وزيادة ضبطها ، ووضعها من بعد ذلك فى قالب يوضح على قدر الإمكان تعلق مختلف الحقائق بعضها ببعض . وفى الحق أن العلم ككل معرفة هو نتيجة الفعالية التى تؤدى إلى تغير البيئة . بيد أن المعرفة الحاصلة من العلم هى العامل المسيطر على هـذه الفعالية لا مجرد عرض من أعراضها . وعلى ذلك فالعلم من ناحيتيه المنطقية والتربوية هو تدقيق المعرفة وطورها الأخير .

وقصارى القول إن العلم هو التوصل إلى المتضمنات المنطقية لأى ضرب من ضروب المعرفة . فالنظام المنطق ليس شكلا مُسلطا على المعرفة ، ولـكنه هو الشكل الملائم للمعرفة المدققة . لأنه يعنى أن تعبيرنا عن المادة هو من نوع يظهر لمن يفهمها المقدمات التى استنبطت منها والنتائج التى تؤدى إليهـا (انظر ص ٢٠٠) . فـكما يستطيع العالم المبرز فى الحيوان أن يبنى من بضعة عظام صورة حيوان مندثر ، كذلك يستطيع المتخصص فى الرياضيات أو الفيزياء أن يكوّن من شكل عبارة فى أحد هذين الموضوعين ، فـكرة عن نظام الحقائق الذى تكون هذه العبارة بعض أجزائه .

على أن هذا الشكل المتكامل للمعرفة هو حجر عثرة لمن لم يكن خبيرا فيها . ذلك لأن وضعها فى قالب يلائم زيادة المعرفة من حيث هى غاية قائمة بذاتهـا ، يحجب عن غير الخبير علاقاتها بمادة الحياة اليومية . فالعظام للرجل العادى شىء طريف ليس إلا ؛ فإذا لم يستوعب مبادىء علم الحيوان ، كانت محاولاته فى أن يخرج من العظـام صورة ما طائشة

عمياء . وفى الحق أن القالب العلمى الذى تفرغ فيه الحقائق هو للمتعلم مثال أعلى ينتغى الوصول إليه ، لا نقطة ابتداء يبدأ منها تعلمه . ومع ذلك فقد تعودنا غالباً أن نبدأ فى تعليم العلوم بإعطاء مبادئها مبسطة شيئا ما . ونتيجة ذلك حتما هى فصل العلم عن الخبرة المفعمة بالمعنى ، فيتعلم الطالب رموزا دون أن يجد ما يهديه إلى فهم معناها — أى أنه يتعلم مجموعة من المعلومات العلمية بدون أن يستطيع تعرف علاقاتها بالأشياء والعمليات التى يألفها — إن هى فى الغالب إلا مفردات غريبة يُلقَنها تلقينا .

إننا نغرى أشد الإغراء باعتبار عرض المادة بشكلها الكامل الطريق السلطانى الأمثل إلى التعلم . أليس من الطبيعى أن نعتقد أننا نستطيع أن نوفر على الناشئين الوقت والجهود ونعصمهم من خطأهم فى غنى عنه إذا ما بدأنا حيث انتهى العلماء . إن أثر ذلك مسطور بأحرف كبيرة فى تاريخ التربية ، فالطلاب يبدأون دراستهم للعلم فى كتب قد نسقت موضوعاتها على نمط يلائم المتخصصين ، فتوضع فى أول هذه الكتب الأفكار الفنية وتعريفاتها ، ويتعلم الطلاب فى أول مراحل التعليم القوانين الطبيعية ، فإذا أحسن التعليم فقد يتعلمون شيئا مما يدل على طريقة التوصل إلى هذه القوانين . وبهذا يتعلم الطلاب « العلم » بدل أن يتعلموا الطريقة العلمية فى معالجة مادة الخبرات اليومية المعتادة . وهكذا تسيطر طريقة الباحث المختص على التعليم فى الكليات . وقد انتقلت منها إلى المدارس الثانوية المعدة للكليات ومنها إلى المدارس الابتدائية ، على أن ينقص من الموضوعات ما يؤدى إلى تيسير الموضوع للمتعلم .

إن الطريقة الزمنية التى تبدأ بخبرات المتعلم وترتقى بها إلى الأساليب المثلى فى معالجة الموضوعات معالجة علمية ، كثيرا ما تسمى « بالطريقة النفسية » لتمييزها عن الطريقة المنطقية للخبير أى المختص . ولقد يتبادر إلى الذهن أن هذه الطريقة الزمنية مضيعة للوقت ، ولكن ما يكتسبه الطالب من زيادة فى الفهم ومن ولع حى بما يتعلمه ، يعوض هذا الفقدان الظاهر للوقت أى تعويض . فأقل ما فى الأمر أن التلميذ يفهم ما يتعلمه ، وهو إذ يسلك فى معالجة ما يختار له من المشاكل المتصلة بمادة حياته اليومية ، عين الطرق التى انتهت بالعلماء إلى معرفتهم الكاملة ، يكتسب قدرة مستقلة على معالجة ما بين يديه من المواد ، فيتجنب

الإضطراب الفكرى والنفور اللذين يعتريان دراسته لكل مادة لا يفهم من معانيها إلا محض الرموز . وإذ كان أغلب الطلاب لن يكونوا علماء متخصصين ، فأحرى بهم أن يبصَّروا بمعنى الطريقة العلمية بدل أن ينقلوا من بعيد النتائج التى أسقطها العلماء من أيديهم بعد أن توصلوا إليها . وربما كانت هذه الطريقة لا تؤتى الطلاب علماً كثيراً ، إلا أنها تعينهم على فهم ما يتوصلون إليه من العلم والوثوق منه . بل نحن نقول دون ما وجل إن هـذه الطريقة تعد القلائل الذين يوالون دراستهم لغرض التخصص إعداداً أحسن من الطريقة التى تغمرهم بمعلومات فنية بحتة موضوعة فى قوالب رمزية . والحق أن المبرزين فى العلم هم أولئك الذين تمكنهم إستعداداتهم من تجاوز هاوية الدراسة التقليدية المأثورة لمبادئ العلوم .

وإنه لمن المؤلم أن نوازن بين آمال أولئك الرجال الذين جاهدوا قبل جيل أو جيلين وتغلبوا على المعارضة الشديدة التى لقيتهم فى سبيل إدخال العلم فى التربية ، وبين النتائج التى آلت إليها هذه الجهود بوجه عام . فلقد سأل « هربرت سبنسر Herbert Spencer » أى ضروب المعرفة هو أعظم قيمة ، وخلص من ذلك إلى أن المعرفة العلمية أعظم قيمة من جميع الوجوه . ولـكنه فرض فى حجته من حيث لم يشعر أن فى الإمكان إبلاغ المعرفة إلى الآخرين بشكل جاهز مُحضر . وإذ كان فى حجته هذه قد غفل عن الطرق التى بها تفرغ مادة أعمالنا المعتادة فى قالب علمى ، فقد غاب عنه أن الطريقة وحدها هى التى تُصير العلم علما . ولقد جرى التعليم غالبا على هذه السنة ، بيد أنه ليس للمادة التى توضع فى قالب علمى صحيح سحر يسهل تعليمها للطالب ، فإن تعلمها بهذا الشكل بقيت مجموعة من المعلومات الجامدة . أضف إلى هذا أن قالبها الموضوعة فيه على نقيض الأسلوب الأدبى الجيد يجعلها بعيدة عن الملامسة المستمرة للخبرات اليومية . وليس معنى هذا أن المزايا التى نسبها دعاة تدريس العلوم إلى العلم باطلة ، وإنما معناه أن العلم إذا درس بهذه الطريقة ليس علما من وجهة نظر الطالب.

ومع أن تداول الطلاب للأشياء وتمرنهم عليها فى المختبرات هو أرقى كثيراً من استعمال الـكتب المنظمة على طريقة القياس (The deductive plan) ، فإن ذلك لا يفى بالحاجة . فالتداول والتمرين عنصران من عناصر الطريقة العلمية لا تستغنى عنهما ، إلا أنهما لا يكوّنان بذاتهما الطريقة العلمية . وقد يتداول الطلاب المواد الطبيعية بأجهزة علمية ، ولـكن هـذه

المواد بذاتها و بالطريقة التى يتداولونها بها قد تكون عديمة الصلة بالمواد والعمليات المستعملة فى نماذج المدرسة . بل إن المشاكل التى يعالجونها ربما لا تكون إلا مشاكل علمية فحسب — أى مشاكل لا تعرض إلا للذين سبقت لهم معرفة علمية بالموضوع ، أو قد يقصرون انتباههم على اكتساب المهارة الفنية بغض النظر عن علاقة تمارين المختبر بالمشكلة المنبثقة من المادة . فللتعليم فى المختبرات فى بعض الأحيان طقوس كالطقوس الدينية[1] .

ولقد ألمحنا عرضا أن التعبير العلمى أو الشكل المنطقى ينطوى على استعمال للعلامات والرموز . وهذا القول ينطبق بالطبع على كل استعمال للغة أيضاً . على أن الفكر فى اللغة الأصلية (ونعنى بها لغة الأم) ينتقل مباشرة من الرمز إلى الشىء المقصود . واقتران اللفظ بالمادة المتعارفة وثيق بحيث لا يحتاج الفكر إلى التوقف عند الرمز لأن الرموز إن هى إلا تمثيل للأشياء والأفعال . أما الإصطلاحات العلمية فلها فائدة غير هذه ، فهى لا توضع كما رأينا لتمثيل الأشياء تمثيلا مباشراً من حيث فائدتها العملية فى الخبرة ، ولكنها توضع لتمثيل الأشياء من حيث وقوعها فى نظام للمعرفة . أجل إنها تدل فى آخر الأمر على الأشياء التى نعرفها ببداهتنا السديدة ، إلا أنها لا تعبر عنها بصورة غير مباشرة من حيث قرائنها الاعتيادية ، بل من حيث علاقتها بالبحث العلمى . فالذرات والجزيئات والدساتير الكيميائية والقضايا الرياضية فى درس الفيزياء — كل هذه ذات قيمة فكرية فى الأساس ، وليس لها من فائدة عملية إلا من طريق غير مباشر ، فهى إذاً أدوات نتذرع بها للمضى فى العلم وترقيته ، كسائر الأدوات التى لا نفهمها إلا باستعمالها ، أى أننا لا نقدر على فهم معناها بإشارتنا إلى الأشياء ، بل بإشارتنا لعملها إذا هى استعملت جزءاً من الأساليب الفنية (Technique) للتوصل إلى المعرفة .

وانظر حتى إلى الدائرة والمربع وغيرهما تجد أن هنالك بونا بين استعمالها فى الهندسة و بين استعمالها فى الحياة اليومية . وكلما أبعدنا فى العلوم الرياضية ، بعدنا عن الشىء اليومى العملى فى الحياة ، فتطرح الخصائص التى لا تنفعنا فى التتبع العلمى للعلاقات الفراغية ، وتؤكد

(١) هذا فى الناحية السلبية حينما نسىء استعمال المختبرات . أما فى الناحية الإيجابية ففى إمكاننا الإشارة إلى قيمة المشاكل التى تنشأ فى الحديقة أو المصنع وهلم جرا (انظر ص ٢٠٩ — ٢١٠) وهنا يكون المختبر مورداً جديداً يمدنا بالوسائط والأجهزة التى نعالج بها هذه المشاكل على أحسن وجه .

الخصائص النافعة فى هذا المجال ، حتى إذا أوغل الإنسان فى بحثه وجد أن نفس الخصائص النافعة فى دراسة المعلومات الفراغية قد تضمحل وتفسح المجال للخصائص التى تسهل عرفاننا لغير ذلك من الأمور كالعلاقات العامة للأعداد ؛ وهكذا حتى لا يبقى فى تعاريفنا الفكرية ما يدل على الأشكال والحجوم والاتجاهات الفراغية نفسها . على أن هـذا لا يعنى أنها من خلق الوهم والخيال ، بل يدل على أن صفاتها الطبيعية المباشرة قد استحالت أدوات نتذرع بها لإصابة غرض خاص ، ألا وهو التنظيم الفكرى .

وهذا ما نشاهده فى كل آلة إذ نرى أن الحالة الأولية للمـادة التى صنعت منها ، قد تبدلت بعد إذ خضعت بالاستعمال لغرض من الأغراض . فليس المهم هو المـادة فى حالتها الأصلية ، ولـكن المهم هو تكييفها بحسب غرض من الأغراض . وليس الفرد البصير بآلة ما هو ذلك الذى يستطيع تعـداد المواد التى دخلت فى تركيبها ، ولـكنه الذى يعرف فيمَ تستعمل هذه المواد ولماذا . وقس على ذلك الفكَر الرياضية ، فالفرد لا يكون بصيرا بها حتى يرى المشاكل التى تدخل فيها هذه الفكر ، ومقدار ما فيها من نفع لمعالجة هذه المشاكل . أما معرفة التعاريف والقواعد والقوانين . . . الخ ، فهى أشبه بمعرفة أسماء أجزاء الآلة بدون معرفةوظيفة كل منهـا . فالمعنى أو المحتوى الفكرى فى كلا الحالين هو ما يؤديه كل جزء من وظيفة فى النظام الذى ينتظم فيه .

٢ — العلم والتقدم الاجتماعى :

إذا فرضنا أن المعرفة المباشرة التى نكتسبها من الأشغـال النافعة للمجتمع ترتقى حتى تفرغ فى شكل منطقى كامل ، فلا بد أن نسأل عن مكانتها فى الخبرة . والجواب عن ذلك بوجه عام هو أن العـلم يحرر العقل من التقيد بالأغراض المألوفة ، ويمكِّنه من السعى سعيا منظما لأجل تكوين أغراض جديدة ؛ فالعلم هو وسيلة التقدم فى العمل . وقد يُظن أحيانا أن التقدم هو اقترابنا من أغراض سبق لنا طلبها ، ولـكن هذا ما هو إلا نوع يسير من التقدم لأنه لا يتطلب إلا إحسان أساليب العمل أى زيادة التقدم الفنى . أما ضروب التقدم الهـامة فهى تلك التى توسع أغراضنا السابقة وتحملنا على تكوين أغراض جديدة .

فليست الأهداف كميات ثابتة ، وليس معنى التقدم مجرد زيادة فى رضانا وارتياحنا ، لأن التقدم فى الثقافة وزيادة السيطرة على الطبيعة يكشفان لنا رغبات جديدة ويدفعاننا إلى التماس ألوان جديدة من الرضى ، وما ذلك إلا لأن العقل البشرى يرى احتمالات جديدة للعمل ، فنحمله على البحث عن وسائل جديدة للتنفيذ ، وبهذا يحصل التقدم . وفى الوقت نفسه فإن كشفنا لأشياء جديدة لم يسبق لنا استعمالها يؤدى بنا إلى التفكير فى أهداف وأغراض جديدة .

والعلم أعظم وسيلة لبلوغ السيطرة التامة على وسائل العمل . ومصداق ذلك ما نراه من الاختراعات الكثيرة التى أعقبت سيطرة الفكر البشرى على أسرار الطبيعة . فالتبدل العجيب فى الإنتاج والتوزيع — وهو المعروف باسم الثورة الصناعية — هو ثمرة العلم التجريبى . والسكك الحديدية ، والبواخر ، والمحركات الكهربائية ، والتلفون ، والتلغراف ، والسيارات ، والطيارات ، والمناطيد ، كل أولئك شواهد ناطقة على تطبيق العلم على الحياة . على أنه ما كان لهذه المخترعات أن تكون ذوات بال ، لولا ألوف المخترعات الصغرى التى جعلت العلم معينا لنا فى حياتنا اليومية .

ولا بد لنا من التسليم مع ذلك بأن ما بلغناه من تقدم حتى اليوم ليس فى الغالب إلا تقدما فنيا : فقد أمدنا بوسائط أكثر نفاذا فى سد أغراض الإنسان السالفة من دون أن يبدل نوع هذه الأغراض . فليس لدينا مثلا مدنية حديثة تعدل ثقافة الإغريق من جميع الوجوه . ذلك أن العلم لا يزال أحدث من أن تتشرب به ميولنا الخيالية والعاطفية . والبشر اليوم أسرع فى تحقيق أغراضهم وأكثر اقتدارا على ذلك من أسلافهم ، ولكن أغراضهم ما زالت على الأغلب كما كانت من قبل التنور العلمى . ومن ثم كانت التربية مسئولة عن استخدام العلم بما يغير ما اعتاده الناس من الاتجاهات الخيالية والشعورية ، فلا تتركه محض قوة لا تزيد إلا فى بسطة أيدينا وأرجلنا .

ولقد بلغ التقدم العلمى شأواً بعيداً فى تبديل أفكار الناس عن أغراض الحياة وطيباتها ، فمكننا من فهم نوع هذه المسئولية وطرق النهوض بها . فالعلم إذ فعل فعله فى الجهود البشرية ، حطم الحواجز المادية التى كانت تفرق بين الناس ، وأفسح أمامهم مجال التعامل حتى غدت مصالحهم متساندة تساندا عظيما . وقد أتى العلم الناس بعقيدة راسخة فى أنهم يستطيعون

السيطرة على الطبيعة سيطرة نافعة للبشر ، فجعلهم ينظرون إلى المستقبل بدلا من الماضى . وما كانت مسايرة مثال التقدم الأعلى لرقى العلم مجرد صدفة ، فلقد كان الناس من قبل الارتقاء العلمى يعتقدون أن العهد الذهبى للبشر قد انقضى بانقضاء العصور القديمة ، أما اليوم فإنهم يتطلعون إلى المستقبل وهم مؤمنون بأن العقل البشرى ، لو أحسن استخدامه ، كفيل بمحو السيئات التى كانت تعد أموراً محتومة لا مفر منها . فالقضاء على الأمراض الفتاكة قد خرج من عالم الأحلام ، والأمل فى إزالة الفقر قد خرج من عالم الأخيلة . وقد روّج العلم بين الناس فكرة التقدم كما تظهر عملياً فى التحسن التدريجى المستمر لكل ما تملكه البشرية جمعاء .

فمسألة استخدام العلم فى التربية تقوم إذاً على خلق عقل مؤمن بمقدرته على تسيير الأمور البشرية . فالطريقة العلمية إذا صيَّرتها التربية عادة راسخة ، معناها التحرر من المقاييس غير المضبوطة وما ينتج عنها من الأعمال الرتيبة غير المضبوطة أيضاً . والواقع أن قولنا عن شىء بأنه اختبارى (Empirical) ليس معناه أنه يتصل بالتجربة (Experiment) بل معناه شىء قليل الضبط وغير خاضع للمعقول . فالفلسفات التى سادت فى القدم وتأثرت بفقدان العلم التجريبى قد عارضت بين التجربة و بين العقل والأمور المعقولة . ومن ثم كان معنى المعرفة الاختبارية تلك المعرفة التى تتجمع من حوادث سابقة كثيرة من دون أن يكون هناك بصر رشيد بالمبادئ التى قامت عليها . فإذا قيل إن الطب كان اختباريا ، كان المقصود بذلك إنه لم يكن علمياً بل ضربا من الممارسة القائمة على جمع الملاحظات عن الأدواء والأدوية واستعمالها على غير هدى نوعا ما . وتلك الممارسة تتوقف حتما على مواتاة الأحوال كما يتوقف النجاح فيها على البخت ، فأسلوبها عرضة لخطر الغش والشعوذة . وكذلك الصناعة « المسيَّرة بالاختبار » تحظر استعمال الذكاء على نحو إيجابى ، وتقوم على نسخ النماذج الماضية دون تصرف ، على حين أن العلم التجريبى معناه إمكان جعل الخبرات السابقة خادمة للعقل لا سيدة له ، بل معناه أن العقل يعمل فى ثنايا الخبرة لا بعيداً عنها ، فتصبح الخبرة رشيدة معقولة . فالعلم إذن هو الخبرة بعد إذ تصير معقولة ، وأثر العلم إذن هو تبديل فكرة الناس عن طبيعة الخبرة وما تنطوى عليه من إمكانيات . كذلك يتعدى أثره إلى تبديل فكرتهم عن العقل وعمله ؛ فبدل أن يكون العقل بعيداً معزولا مرفوعا فوق الخبرة مكاناً عليًّا لا علاقة له بالحقائق

المختبرة فى الحياة ، يغدو أصيلا فى الخبرة — أى عاملا تُمحّص به الخبرات الماضية ، فتُحوّل إلى أدوات وذرائع للكشف والتقدم .

وإن تكن كلمة « المجرد » (Abstract) قد رماها الناس فى مألوف أحاديثهم بنعوت سيئة فلم يطلقوها على الأمر العُضال الذى يشق على المرء فهمه فحسب ، بل على الأمر البعيد من الحياة كذلك ، فإن التجريد صفة ضرورية لتوجيه الأعمال توجيها قائما على التفكير . ذلك أن الأوضاع لا تعيد نفسها بحرفيتها ، ومن شأن العادة أن تعالج الحوادث الجديدة على نمط معالجتها للحوادث القديمة . وتلك معالجة شافية عند ما يكون العنصر الجديد فى الحوادث قليل الشأن والخطر ؛ وأما إذا كان العنصر الجديد يقتضى اهتماما خاصا به ، فلا عاصم لنا من التخبط فى السير إلا إذا لجأنا إلى التجريد . ذلك لأن التجريد يتعمد الاختيار من مادة الخبرات الماضية ما ينفعنا فى معالجة الخبرات الجديدة . وهذا معناه النقل المتعمّد لمعنى من المعانى المضمنة فى الخبرة الماضية من أجل الانتفاع به فى خبرة جديدة . فالتجريد إذن هو الطريق التى يسلكها الذكاء ويعمد بها إلى الخبرة الواحدة فيجعلها قابلة لتوجيه خبرة أخرى .

والعلم يسلك هذه السبل فى إعادة تنظيم المادة السابقة على نطاق واسع ، ويتحرى تحرير الخبرة من الأمور التى لا تعدو أن تكون شخصية موقوتة . أى أنه ينتزع كل ما هو مشترك بين هذه الخبرة وبين مادة الخبرات الأخرى فينتفع به فى المستقبل بحكم ما فيه من هذا الاشتراك . وعلى ذلك يكون العلم عاملا لا غنى عنه للتقدم الاجتماعى . فكل خبرة حين حدوثها تنفرد بأمور خاصة بها ، ومع أن هذه الأمور قد تكون ثمينة عند صاحبها فهى مع ذلك فريدة لا مثيل لها ، وهى فى نظر العلم مادة عرضية على حين تكون الصفات التى تشترك فيها خبرات كثيرة ضرورية . ذلك بأن ما ينفرد به وضع من الأوضاع لا ينفع الآخرين شيئا ، لأنه رهن بمزايا الفرد الخاصة وظروفه العارضة ، فإذا لم تجرد منه الأشياء المشتركة ويرمز لها برمز ملائم ، ذهبت قيمة الخبرة بذهابها ؛ أما التجريد واستعمال الاصطلاحات لتسجيل المجردات فإنه يجعل زبدة ما فى الخبرة الفردية من قيم رهنا بتصرف جميع البشر فى كل وقت . وحقا ليس فى مقدور أحد التكهن تفصيلا متى وكيف تستعمل هذه المجردات فى المستقبل ، ولكن مثل رجل العلم عند صياغته لمجرداته كمثل الصانع الذى يصنع العُدد من دون أن يعرف من سيستعملها ومتى يعرض له استعمالها . إلا أن العدد الفكرية أكثر

مرونة فى مدى تكيفها من العدد الآلية إلى حد لا نهائى .

و بقابل التجريد التعميم (Generalization) . فالتعميم فعل المعنى المجرد إذ يطبق على خبرة جديدة واقعية — أى أنه إمتداد التجريد إلى الأوضاع الجديدة من أجل توضيحها وتوجيهها . ولا بد من ذكر هذه التطبيقات المحتملة حتى يؤتى التجريد ثماره بدل أن يصبح شكلا عقيما ينتهى بنفسه . والتعميم فى أساسه ذريعة اجتماعية ؛ فعندما كان الناس يحصرون مصالحهم بمصالح جماعة ضيقة النطاق كانت تعميماتهم محصورة كذلك ، لأن هذه النظرة منعتهم من أن يحيطوا بالأشياء إحاطة حرة واسعة فغلت أفكارهم إلى مكان محصور وزمان قصير — وانحصرت بعوائدهم المقررة التى كان يقيسون بها كل قيم الحياة المحتملة . أما التجريد والتعميم العلميان فهما عبارة عن الأخذ بوجهه نظر أى فرد مهما كان موطنه وعصره . فإذا كان تحرر للعلم من أوضاع الخبرات المحسوسة يبين لنا سبب بعد العلم « وتجرده » ، فإنه يعلل لنا كذلك اتساع وحرية نطاق تطبيقه تطبيقا جديدا مثمرا .

والاصطلاحات والقضايا تسجل المجردات وتثبتها وتؤدى معناها . فالمعنى المنتزع من خبرة معينة لا يمكن أن نتركه مُعلقًا فى الهواء ، إذ لا بد له من مستقر . والأسماء هى التى تهب المعانى المجردة جسمها ومستودعها المادى ، ولذلك ليس التعبير اللفظى عن المعانى استدرا كا أو نتيجة ثانوية للتفكير ، بل هو أمر ضرورى لاكتمال عمل التفكير . ومن الأفراد من يعرفون أموراً كثيرة ولكنهم لا يستطيعون التعبير عنها فتبقى هذه المعرفة شخصية عملية مباشرة يستطيع الفرد أن يستخدمها بنفسه وأن يقيم عليها عمله على أحسن وجه . ولعل ما يعرفه أهل الفن ورجال الإدارة هو أدنى إلى هذا الطراز غالبا أى أنه معرفة شخصية غير قابلة للنقل كأن أصحابها فُطروا عليها . أما إذا أراد الفرد التعبير عن خبرة من الخبرات فعليه أن يدخل فى حُسبانه خبرات الآخرين ، أى ينبغى له أن يتخذ وجهة من النظر شاملة لخبرته وخبرة غيره ، وإلا فلن يفهم عنه أحد ما يقول كمن كلم الناس بلغة لا يعرفونها . ومع أن الفن الأدبى يبلغ غاية النجاح فى التعبير عن ألوان الخبرة تعبيرا يجعلها حية فى نظر الآخرين ، فإن لغة العلم توضع بشكل آخر للتعبير عن معانى الأشياء التى نختبرها برموز يفهمها كل من له إلمام بالعلم .. فالصياغة الفنية تجلى معنى ما سبق لنا من الخبرات وتزيد فى قيمته ، على

حين أن الصياغة العلمية تمدنا بالأدوات التى نتذرع بها فى بُنيان خبرات جديدة ذات معانٍ مبدَّلة .

والخلاصة أن العلم يمثل لنا مكانة الذكاء فى توسيع الخبرات الجديدة والسيطرة عليها ، وذلك بمتابعته لها فى انتظام وتعمد وعلى مقياس واسع بفضل تحرره من قيود العادة ، فهو الوسيلة الوحيدة المقصودة لا العارضة للتقدم . فإذا كانت عمومية العلم و بعده عن الأحوال الشخصية يخلعان عليه صفة الانعزال والاختصاص الفنى ، فهذه ميزة تختلف كل الاختلاف عما تتصف به صياغة النظريات بمجرد النظر (Speculative theorizing) . ذلك أن النظريات الأخيرة تكون بعيدة عن الواقع العملى دائما على حين أن العلم لا ينعزل إلا موقتا ، وذلك من أجل إعادة تطبيقه تطبيقا حرا واسعا على أعمال جديدة محسوسة . فهنالك ضرب من النظريات التى تعارض الواقع وليست من العلم فى شىء ، ولكن النظريات العلمية الحقيقية تدخل فى صميم الواقع وتكون وسيلة نتوسل بها لزيادة شموله وتوجيهه إلى احتمالات جديدة للعمل .

٣ — النزعة الطبيعية والنزعة الإنسانية[1] فى التربية :

(Naturalism and Humanism in Education)

هنالك نزعة تقليدية فى التربية تعارض بين العلم و بين الأدب والتاريخ فى المنهج الدراسى . فإذا رجعنا إلى تاريخ التربية سهل علينا تفسير هذا النزاع بين المعسكرين المتخاصمين . فقبل نشوء العلم التجريبى كانت دراسة الأدب واللغة والفلسفة الأدبية متغلغلة فى جميع معاهد التعليم العالية ، وما كان على العلم بالطبع إلا أن يناضل ليدخل فى مناهج تلك المعاهد ، لأنه ما من مصلحة ثابتة القدم منيعة الجانب تتنازل بسهولة عما قد يكون لها من احتكار . بيد أن ادعاء الجانبين بأن النتاج اللغوى والأدبى إنسانى دون سواه (Humanistic) ، وأن مغزى العلم مادى لا غير ، ما هو إلا ادعاء باطل يؤدى إلى تقليل الفائدة التربوية لكلتا الدراستين . فالحياة البشرية لا تحدث فى الفراغ كما أن الطبيعة

---

(١) يقصد الغربيون بالنزعة الإنسانية (Humanism) تلك التى تهتم بإحياء الآداب والتاريخ وتدريسها وخاصة ما يتعلق بمدنية اليونان والرومان . (المترجم)

النضج الفكرى . والجهل بهذه الحقيقة يجعل العلم معلومات عارية بعيدة من الحياة فلا يشغف بها الفرد كما يشغف بالمعلومات الاعتيادية لأنها صبت فى قوالب اصطلاحية لفظية غير معهودة . إن وظيفة العلم هى أن يؤدى إلى المنهج الدراسى ما أداه إلى الجنس البشرى ، وهى التحرر من عوارض الخبرة الموضعية الموقوتة ، وتوسيع آفاق العقل حتى تتوارد الأفكار إليه غير متوارية بحجاب العادات الفردية والميول والأهواء . وأداؤه لهذه المهمة مقترن بصفات منطقية ثلاث : التجريد والتعميم ودقه الصياغة . فتحرير فكرة من الأفكار من قرينتها الخاصة التى نشأت فيها وتعميم مشتملاتها ، يمكنان من وضع نتائج خبرة أى فرد كان فى متناول جميع البشر ، ولذلك كان العلم من حيث غايته النهائية ومن حيث وجهة النظر الفلسفية ، وسيلة التقدم العام للمجتمع .

الفصل الثامن عشر

قيم التربيـة

سبق أن عالجنا الاعتبارات التى ينطوى عليها البحث فى القيم التربوية فى أثناء معالجتنا للأهداف والأولاع . وما القيم الخاصة التى اعتاد أصحاب نظريات التربية البحث فيها إلا أمور تتفق مع الأهداف التى يطالبون بالسعى إليهـا غالبا ، كالمنفعة والثقافة والمعلومات والإعداد للـكفاية الاجتماعية والترويض العقلى أى القوة العقلية وما شاكل ذلك . ولقد سقنا الـكلام إلى الناحية التى تكون فيها هذه الأهداف ذات قيمة فى أثناء تحليلنا لطبيعة الولع . ولا فرق بين قولنـا عند الـكلام على الفن إنه ولع أو مصلحة و بين قولنا إنه قيمة من القيم . على أن الباحثين فى القيم اعتادوا أن يركزوا بحثهم فى الغايات المختلفة التى تتوسل إليها جملة من الدروس الخاصة فى المنهج ، وذلك قسم من محاولاتهم فى تسويغ هذه الدروس من حيث بيان ما ينجم عن دراستها من منافع جليلة فى الحياة . فإذا نحن خصصنا بالقيم التربوية هذا البحث فإنما نخصصه لمراجعة بحثنا السابق فى الأهداف والأولاع من جهة و بحث المنهج من جهة أخرى ، وذلك بربط الناحيتين معا .

١ — طبيعة التفهم (Realization) أى التقدير (Appreciation) :

إن أكثر خبرتنا غير مباشر يعتمد على الأمور التى تدخل بيننا و بين الأشياء وتمثلها أى تنوب عنها . فليس خوض المرء غمار الحرب ومشاطرته أخطارها وصعابها كسماعه أو قراءته عنها ، وما اللغة والرموز جميعا إلا أدوات للخبرة غير المباشرة . والخبرة التى تكتسب على هذه الطريقة تدعى فى اللغة الفلسفية خبرة « منقولة بالواسطة » (Mediated) ، وتقابلها الخبرة المباشرة التى نشترك فيهـا فعلا بدون تدخل وسيط ينوب عنها . ولقد رأينا أن نطاق الخبرة الشخصية الحيوية المباشرة ضيق جدا ؛ ولولا الوسائط التى تمثل الأمور البعيدة الغائبة عنا ، لأوشكت أن تتدنى خبرتنا إلى مستوى خبرة الحيوانات . فـكل خطوة من

الوحشية إلى المدنية تتوقف على اختراع الوسائط التى توسع نطاق الخبرات المباشرة المحضة وتزيد معناها سعة وعمقا ، وذلك بربطها بالأشياء التى لا يمكن الإحاطة بها إلا رمزا . ولا شك أن هـذه الحقيقة هى سبب جنوحنا إلى أن نعتبر الرجل غير المثقف والرجل الأمى سواء ، وما ذلك إلا لـكثرة اعتمادنا على الأدب فى خبرتنا غير المباشرة .

وهنالك فى الوقت ذاته الخطر الدائم من أن لا تمثل الرموز الخبرة تمثيلا حقيقياً (وهذا ما أعدناه وكررناه سابقا) ، أى من صيرورة الأدوات اللغوية التى تنوب عن (الخبرة غاية فى ذاتها بدل أن تذكرنا بما هو غائب وبعيد عنا بحيث نستطيع إدماجه فى خبرتنا الحاضرة . والتعليم المدرسى عرضة لهذا الخطر بوجه خاص ، إذ لا تزول الأمية إلا وتحل محلها غالباً المعلومات الـكتابية التى اعتدنا أن نسميها بالمعلومات المدرسية . وفى الحق إن عبارة « الإحساس بالواقع » كما تستعمل فى التعبير الدارج إنما تدل على ما فى الخبرة المباشرة من قوة دافعة وحرارة وتسرب فى نواحى النفس ، بعكس الخبرة غير المباشرة التى توصف بأنها بعيدة باهتة باردة منعزلة . كذلك قد نستعمل بدل عبـارة « الإحساس بالواقع » عبارات أكثر تعقدا مثل « نفاذ الفكر إلى الشىء » أو « تقدير الشىء » (أى قدره حق قدره) . وليس فى طوقنا أن نعرف هذه الأفـكار إلا بالمترادفات كأن نقول «وقع الشىء من النفس» أو « تغلغله فى قرارة النفس » وهلم جرا ، لأن الوسيلة الوحيدة لتقدير معنى الخبرة المباشرة هى معاناة هذه الخبرة . على أن الإحساس الذى تشير إليه هذه التعابير ما هو إلا الفرق بين رؤية صورة من الصور وقراءة وصف فنى عنها ، أو الفرق بين مجرد رؤيتها والتأثر بها ، أو الفرق بين تعلم معادلات رياضية عن الضوء والتأثر بمشـاهدة منظر طبيعى وقد أرسلت الشمس أشعتها البهية من خلال الضباب الـكثيف .

وإذاً فنحن أمام الخطر الذى ينجم عن جنوح الأمور الاختصاصية وغيرها من الأشكال الرمزية البحتة الممثلة للخبرة إلى أن تحل محل تقدير الطلاب المباشر للأشياء ، أى عن جنوحنا إلى أن نفرض بأن الطلاب يملـكون أساساً من الفهم المباشر للأوضاع يكفى لتحمل صروح الخبرة الرمزية التى تنصبها لهم الدروس المدرسية . فالأمر فى ذلك لا يقوم على مجرد الـكم والضخامة ، لأن الخبرة المباشرة الـكافية أدنى إلى أن تكون قضية كيف لا كم ، أى أن نوعها يجب أن يكون بحيث يسهل أتصاله اتصالا مثمراً بمادة التعليم الرمزية . فمن قبل

أن يستطيع التعليم المجازفة بنقل الحقائق والأفكار نقلا رمزيا ، ينبغى للمدرسة أن تهيئ أوضاعاً حقيقية يشترك فيها الطالب بنفسه فيفهم ما تؤديه إليه هـذه الأوضاع من مادة ومشاكل . أما من وجهة نظر التلميذ فإن للخبرات الناجمة عن هذه الأوضاع قيمة ذاتية ، وأما من وجهة نظر المعلم فهى وسائل لتقديم المادة الضرورية لفهم التعليم القائم على الرموز ، ولخلق استعداد فكرى واهتمام بالمادة المنقولة بالرموز عند الطالب .

ولقد ابنّا فى بحثنا المجمل لنظرية المادة الدراسية ذات الفائدة التربوية[1] أن الوفاء بما نطلبه من أساس للفهم أى التقدير لا يتحقق إلا بإفساح المجال للعب والأشغال الحية التى تتضمن أوضاعا تمثل الحياة تمثيلا صحيحا . ولا حاجة بنا إلى أن نزيد شيئاً إلى ما قلناه سوى أن نبين أنه إذا كان بحثنا السابق قد عالج بوجه خاص مادة الدراسة فى التربية الابتدائية حيث تتجلى الحاجة إلى الحصول على أساس من الخبرة المباشرة كل الجلاء فإن هذا المبدأ ينطبق على تعليمنا لأوليات كل موضوع . فالمهمة الأولى والأساسية للعمل فى المختبر مثلا ، إذا أردنا تعليم الموضوع أول مرة سواء أكان ذلك فى مدرسة ثانوية أو كلية عالية ، هى تعريف التلميذ بمجموعة من الحقائق والمشاكل بصورة مباشرة ، أى جعله « يحسها » . وفى رأينا أن حذق الأصول الفنية وطرق التوصل إلى التعميمات واختبار صحتها ، هى فى أول الأمر ثانوية بالنسبة للحصول على قابلية التقدير للأشياء . وعلينا أن نذكر أن الغاية الأساسية من أعمال المدارس الابتدائية ليست أيناس الطلاب ، أو نقل المعلومات إليهم بأقل ما نستطيعه من الجهد ، أو إكسابهم ضروب المهارة — على الرغم من أن هذه الأشياء قد تحصل كنتائج ثانوية للتعليم ؛ وإنما الغاية هى توسيع نطاق خبرة الطلاب وإثراؤها ، واستبقاء اهتمامهم بالتقدم الفكرى حيا منتجا .

ولنتخذ هـذا المبدأ الأساسى للتقدير متكأ لعرض ثلاثة مبادئ أخرى : (١) طبيعة المعايير النافذة أى الحقيقية (لا الاسمية) للقيمة (٢) مكانة الخيال فى الفهم والتقدير (٣) مكانة الفنون الجميلة فى منهج الدراسة .

(١) طبيعة المعايير التى تقاس بها القيم . إن كل فرد يكتسب فى أثناء تربيته وخبراته الأولى المعايير التى يقيس بها قيم الخبرات على اختلاف أنواعها ؛ فإنه يتعلم النظر إلى بعض

(١) انظر الفصلين الرابع عشر والخامس عشر . (المترجم)

المناقب كالأمانة والظرف والمثابرة والإخلاص فيعدها قيما خلقية ، ويتعلم النظر إلى روائع الأدب والتصوير والموسيقى فيرى فيها قيما جمالية ، بل يتعلم فوق ذلك قواعد هـذه القيم : فللأخلاق قاعدتها الذهبية ، وللفن قواعده من تلاؤم واتزان وتناسب ، وللأعمال الفكرية قواعدها من تحديد ووضوح ونظام . ولهذه المبادئ أهمية عظيمة من حيث هى معايير لقياس قيم الخبرات الجديدة حتى إن الآباء والمعلمين يميلون دائماً إلى تعليمها للناشئين تعليما مباشراً ، فيغيب عنهم أن تعليمها على هذا المنوال محفوف بخطر بقائها على محض رمزيتها أى بقائها على حال أكثر ما تكون فيها لفظية تقليدية . وفى الحق إن المعايير الحقيقية التى يؤسس الفرد عليها أعماله تخالف المعايير التى ينتحلها فى أنها تعتمد على ما اعتبره الفرد نفسه ذا قيمة وأهمية عظمى فى الأوضاع الواقعية . فقد يتعلم المرء أن للموسيقى أصولا متفقاً عليها ، وقد يستطيع أن يتحدث فى شىء من الصحة عن المأثورات الموسيقية ، بل لقد يعتقد مخلصاً أن هذه الأصول تؤلف معاييره الموسيقية الخاصة . على أنه لو كان سبق له اعتياد الموسيقى المبتذلة والاستمتاع بهـا دون غيرها ، فإن معاييره العملية فى تقدير الموسيقى تقوم على هذا المستوى المبتذل . ذلك لأن اللذة التى يجدها فى تقديره الشخصى للموسيقى هى التى تعين وجهة نظره الموسيقية أكثر مما يعينها ما تعلم أن ينقله عن الناس من أقوال صحيحة عن الموسيقى . وهذا الميل المعتاد الذى يتأصل فى نفسه هو « مستواه » الحقيقى فى تقدير خبراته الموسيقية التالية .

وأغلب الظن أن المنكرين لـكلامنا فيما يتصل بالذوق الموسيقى هم قليل . على أن هذا الـكلام ينطبق كذلك على تقديرنا للقيم الأخلاقية والفكرية . فالناشىء الذى اختبر غير مرة قيمة المعروف فى معاملة الناس وفهم معنى ذلك كاملا حتى أصبح له طبعا وسجية ، إنما يتكون عنده مقياس لقيمة معاملة الآخرين بالمعروف . وبغير هذا التقدير الحى يبقى واجب الإيثار أو فضيلة الإيثار التى يحاول المربون أخذه بها باعتبارها معياراً للقيم الأخلاقية أمراً رمزيا لا يفهم معناه الواقعى حق الفهم . والسبب فى هذا أن « معرفته » إنما هى معرفة يتلقاها من الناس ، إن هى إلا عرفانه أن الآخرين يقدرون الإيثار أعظم التقدير ، وأنهم لا يحترمونه إلا بقدر تجلى هذا الإيثار فى أعماله . وبهذا تنشأ الشقة بين المعايير التى ينتحلها والمعايير الحقيقية . وقد يحس المرء بنتائج هذا الصراع بين ميوله الخاصة وآرائه النظرية ، فيتألم لهذا النزاع بين أن يعمل بما هو عزيز عليه ، أو أن يعمل بما يعرف أن فيه مرضاة للآخرين .

أما الشقة نفسها فلا يحس بها فينافق من حيث لا يدرى و يتذبذب فى طباعه . كذلك أمر الطالب إذا عالج وضعا فكريا مبلبلا ، فجهد فى سبيل توضيح غوامضه حتى توصل إلى نتيجة معينة ، فإنه ليقدر قيمة الوضوح والتحديد ، ويتكون عنده معيار يركن إليه . نعم إن مُعلميه قد يدربونه على تحليل بعض وجوه الموضوع وتقسيمه أقساما فيتعلم شيئا عن قيمة هـذه العمليات من حيث هى عمليات منطقية مقررة ، إلا أنه ما لم يفهم هذه الأشياء بتقديره الشخصى فى وقت من الأوقات ، بقيت المعايير المنطقية عنده مجموعة من المعلومات الخارجية التى لا تؤدى له من المعانى أكثر مما تؤديه أسماء أنهار الصين مثلا . فإن استطاع تسميعها إلى أساتذته ، فإنما يتلوها عليهم تلاوة آلية لا غير .

فمن الخطأ العظيم إذاً أن نعتبر التقدير منحصراً فى مجال الأدب والفن والموسيقى ، فالحق أن عمله كعمل التربية سعة وشمولا . فتكوين العادات أمر آلى بحت ، إذا لم تكن العادات أذواقا أيضا — أى إذا لم تكن أساليب معتادة من التقدير والترجيح ، و إحساسا صادقا بكل ما هو بديع مليح . و إننا لنجد من الأسباب ما يسوّغ لنا القول إن حرص المدارس على « الضبط » الخارجى ، وعلى الدرجات والمكافآت ، والنقل إلى الفرق العالية أو الترسيب ، كل هذه إن هى إلا صفحة مقلوبة لقلة الاهتمام بأوضاع الحياة التى تفهّم الطلاب معانى الحقائق والأفكار والمبادئ والمشاكل تفهما حيويا نافذاً .

(٢) علينا أن نميز بين الفهم القائم على التقدير و بين الخبرات الرمزية غير المباشرة ، ولكننا لا يجب أن نميزه عن العمل الفكرى أى الفهم . فالرجع الشخصى وحده المنطوى على الخيال هو الذى يمكننا من فهم حتى « الحقائق » الخالصة . فالخيال أداة التقدير فى كل شىء واستعماله هو الأمر الوحيد الذى يرفع العمل فوق المستوى الآلى . ومن سوء الطالع أننا تعودنا ألا نفرق بين ما يتخيله المرء بخياله ، وما يخاله من الأوهام ، وكان الأحرى بنا أن نعتبر أن الأعمال الخيالية هى الإحاطة بالوضع من جميع نواحيه إحاطة نافذة عميقة . وهكذا آل أمرنا إلى الإسراف فى الاهتمام بالقصص الخرافية والأساطير والرموز الخيالية والأشعار ، و بشىء نعته « بالفنون الجميلة » ، من حيث هى وسائل لتنمية الخيال وترقية الذوق ، كما آل الأمر إلى الغفلة عن مكانة الخيال فى فهم الأمور الأخرى مما جعلنا نتبع طرقا تتدنى بالتعليم إلى مجرد حشد المعلومات واكتساب ضروب من المهارة الاختصاصية

اكتسابا عاريا من الخيال . ومع أن التربية قد تقدمت نظريا — وإلى حد ما تطبيقياً — بحيث أصبحنا ندرك أن اللعب عملية تنطوى على الخيال ، فإننا مازلنا نحسب هذه الفعالية مرحلة خاصة من مراحل نمو الطفل ، غافلين عن أننا لا ينبغى أن نفرق بين اللعب وما نحسبه عملا جديا إلا بالمواد التى يشغل بها الخيال ، لا بوجدان الخيال أو فقدانه . وما عاقبة ذلك إلا الإسراف السيىء فى النواحى الوهمية للعب الأطفال أى النواحى « البعيدة عن الواقع » ، وتردى الأشغال الجدية إلى مستوى الأعمال الرتيبة الجامدة التى لا نقدرها إلا لما يصدر عنها من نتائج خارجية ملموسة . وهكذا يصبح مدلول إنجاز العمل شيئا تستطيع أية آلة محكمة الصنع القيام به خيرا من الإنسان . أما فعل التربية الأساسى ، وهو التوصل إلى حياة زاخرة بالمعانى فإنه يغفل أيما إغفال . وهنا ينشأ عند الفرد شرود فى الفكر وإغراق فى الأخيلة ، وما معنى ذلك إلا أن الخيال المنقطع الصلة بالعمل يأبى أن يكبت .

وليس إلى الخروج من هذه الطرق الآلية فى التعليم من سبيل إلا أن نسلم تسليما كافيا بالقسط الذى يقوم به الخيال من حيث هو أداة لفهم كل ما يخرج عن نطاق الاستجابة الجسمية المباشرة . إن إلحاحنا فى هذا الكتاب فى ذكرى الفعالية بما يتفق مع كثير من الاتجاهات العصرية فى التربية لا يكون إلا تضليلا إذا أنكرنا أن الخيال ، كالحركة العضلية ، جزء لا يتجزأ من الفعالية البشرية . وفى الحق أن القيمة التربوية للأشغال اليدوية وللتمارين العملية فى المختبر تتوقف ، كما تتوقف القيمة التربوية للعب ، على مقدار ما يفهمه الطلاب من معنى ما يجرى أمامهم . وهذه الأشغال والتمارين هى فى الحقيقة — وإن لم تكن فى الاسم — نوع من التمثيل ، وقيمتها النفعية فى تكوين العادات والمهارات أمر ذو بال ، إلا أنها تفقد أهميتها إذ انعزل عنها التذوق والتقدير . ولولا ما يقترن بها من خيال ، لما وجدت الفعالية المباشرة سبيلا إلى المعرفة غير المباشرة[1] . فبالخيال تُحوّل الرموز إلى معنى مباشر يمكن إدماجه بفعالية أخرى فيؤدى ذلك إلى توسيع معناها وإثرائه . أما إذا انحصر الخيال

(١) سبق للمؤلف أن بين فى الفصل السابق أن الخبرة الواحدة أو العمل الواحد ضيق فى حد ذاته ما لم نستخرج منه معنى أو مغزى مجردا نضعه فى قالب رمزى . فإذا ما أصبح المعنى حرا طليقا غدا أوسع شمولا من الخبرة ذاتها وأمكن تطبيقه على خبرات أخرى تزداد به سعة وثراء . وها هو ذا يحدثنا الآن عن أن هذا التجريد للمعنى ، ووضعه فى قالب رمزى ، وتطبيقه على خبرات وأعمال أخرى — كل ذلك لا يتم بغير الخيال . (المترجم)

الابتكارى فى الأمور الأدبية والأساطير بدل أن يكون ممثلا للخبرة الحقيقية ، فإن الرموز تصبح مجرد ذرائع لتسيير أعضاء النطق تسييرا آليا .

(٣) وإذ كنا لم نصرح بمكانة الآداب والفنون الجميلة فى منهج الدراسة ، فلقد تعمدنا ذلك تعمدا . فأول كل شىء ، ليس هنالك حد واضح يفصل بين الفنون النافعة ، أى الصناعية ، والفنون الجميلة (Useful or Industrial arts) . فالأعمال التى ذكرناها فى الفصل الخامس عشر تنطوى على العناصر التى تنفصل من بعد إلى فنون جميلة وفنون نافعة ؛ أما من حيث إثارتها للعواطف والخيال فإن فيها من الصفات ما يخلع على الفنون الجميلة الميزة التى تتميز بها ، وأما من حيث الأسلوب أو المهارة ومن حيث تكييف العدد وفق المواد بما يزيد فى الإتقان دائما ، فإن فيها من عنصر الصنعة (Technique) ما لا غنى عنه للإنتاج الفنى . وأما من حيث النتيجة النهائية ، أى من حيث النتاج الفنى فإن هذه الأعمال ناقصة بالطبع ، إلا أنها إذا قامت على تذوق أى تقدير حقيق ، لم تعدم نصيبها من الجمال البسيط فى كثير من الأحيان . فالأعمال إذاً من حيث هى خبرات لها صفتا الفن والجمال ؛ فإن هى تجلت فى صورة أعمال نقيسها بنتاجها ونؤكد القيمة الاجتماعية النافعة لهذا النتاج ، أصبحت فنونا صناعية نافعة . وأما إن هى أبعدت فى اتجاه التقدير الرفيع للصفات التى ترضى الذوق بصورة مباشرة ، أصبحت فنونا جميلة .

إن التقدير — على أحد معانيه — نقيض لبخس القدر . فهو يدل على إكبارنا للشىء وإعلائنا من قدره ولا يدل على مجرد قدره حق قدره ، وبالطبع لا يدل على بخس القدر وإنزاله . وهذا الإعلاء للصفات التى تجعل أى خبرة من الخبرات الاعتيادية أخاذة وممتعة وقابلة للهضم والتمثيل هو الوظيفة الأولى للأدب والموسيقى والرسم والتصوير الخ . فى التربية ؛ وليست هذه الفنون الوسائل الوحيدة للتقدير فى حدود المعنى العام لهذه الكلمة ، ولكنها أهم الوسائل للتقدير الرفيع . فهى بذلك لا تبعث بمجردها على السرور فحسب ، ولكن لها غرضا أبعد ؛ فمهمتها ، كأعظم ما تكون عليه مهمة أى تقدير ، هى توطيد الذوق وتكوين معايير لقيمة الخبرات التالية ، وإثارة السخط على الأحوال التى تنزل دون مستواها ، وخلق حاجة أو طلب لمحيط يسمو إلى درجتها ؛ فإنها تبرز إلى العيان عمقا

واتساعا فى معنى الخبرات كان بدونها يظهر ضئيلا قليل الشأن . فهى إذاً تزودنا وسائل توسع آفاق نظرنا . هذا إلى أنها متى بلغت ذروتها مثلت لنا عناصر الخير مجتمعة مكتملة ولولاها لكانت مبعثرة ناقصة . والخلاصة أنها تختار وتجمع العناصر ذات القيمة الممتعة التى تجعل الخبرة بمجردها مصدر سرور . فهى بذلك ليست من الأمور الكمالية فى التربية ، بل أساليب محكمة للتعبير عما يكسب كل تربية قيمتها .

٢ — تقويم (Valuation) الموضوعات الدراسية :

لا تقتصر نظرية القيم فى التربية على النظر فى طبيعة التقدير من حيث وضعه المعايير للقيم التى قد تعرض لنا ، بل تتجاوزه إلى النظر فى المواطن الخاصة التى تقع فيها هذه القيم . فأساس التقويم فى المرتبة الأولى هو تقدير الشىء و إعظامه ، وفى المرتبة الثانية وضع قيمة له أى تثمينه . أى إن للتقويم معنيين الأول الحرص على الشىء والاعتزاز به والثانى الحكم على طبيعته ومقدار قيمته إذا ما ووزن بشىء آخر . فالتقويم على المعنى الأخير هو وضع الثمن . وهذا التفريق بين المعنيين يتفق مع التفريق الذى يقام فى بعض الأحيان بين القيم الذاتية (Intrinisic values) والقيم الذريعية[1] (Instrumental values) . فالقيم الذاتية ليست موضع حكم لأنها بحكم ذاتيتها لا يمكن أن توازن بغيرها فتعد أكبر منها أو أصغر ، أجود أو أردأ . فهى لا تقدر لها قيمة ، ومتى كان الشىء كذلك فهو ليس أكثر ولا أقل من أى شىء آخر لا تقدر له قيمة أيضا . على أنه قد تجدّ بعض الأحوال نضطر فيها إلى الاختيار و إلى أن ندع أمرا لكى نأخذ أمرا آخر ، وهذا هو الذى يجعلنا نسلسل الأشياء على أساس تفضيلنا لبعضها على بعض من حيث الكبر والصغر أو الجودة والرداءة ، إذ لابد للأشياء التى نحكم عليها من أن تقدر بالنسبة إلى شىء ثالث أى بالنسبة إلى غايه أبعد ، فتصبح بالقياس لتلك الغاية وسائل أى قيما ذريعية .

ولنضرب مثالاً رجلا يجد لذته حينا فى التحدث إلى أصدقائه ، وحينا فى سماع سمفونية ،

---

(١) نسبة إلى الذريعة (Instrument) ويقصد بها الوسيلة التى يتذرع بها الفرد للوصول إلى غايته . ومذهب الذريعة فى الفلسفة (Instrumentalism) مذهب حديث هو فرع من المذهب العملى المعروف بالبرا كماتزم (Pragmatism) . (المترجم)

موسيقية ، وآناً فى تناول الطعام ، وآناً فى قراءة كتاب ، ثم آناً فى كسب الدرهم ، إلى غير ذلك . فإذا تأملنا هذه الأعمال وجدنا أن كل واحد منها هو قيمة ذاتية من حيث القيام به وتقديره ، وأنه يشغل فى الحياة مكانا ، ويرمى إلى غاية خاصة به لا يمكن الوصول إليها بغيره . فلا موضع هنالك للمفاضلة بين القيم ولا مجال إذاً للتقويم . وغاية القول أن كلا من هـذه الأعمال خير قائم فى ذاته ، وإن كلا ، فى مكانه ، ليس وسيلة إلى شىء آخر . على أنه قد يجدّ وضع تتنافس فيه هذه الأعمال وتتعارض فيتحتم علينا الاختيار . وهنا يأتى دور الموازنة ، فإذا كان لا بد لنا من الاختيار بينها فعلينا أن نعرف مزايا كل منها وما يمكن أن يقال فى صالحها ، وما تقدمه إذا ما قوبلت أو ووزنت بما يقدمه شىء آخر . وإثارة هـذه المسائل معناها أن كل خير من الخيرات لم يعد غاية قائمة بذاته أى أنه لم يعد خيرا ذاتيا ؛ ذلك بأنه لو كان خيرا ذاتيا لـكانت مزاياه محتومة غير قابلة للمفاضلة . فالمسألة إذاً تتصل بوضعه من حيث هو وسيلة إلى شى آخر ، وهو فى ذلك الوضع لا تقدر له قيمة . فإذا كان الفرد قد فرغ من الأكل أو كان الطعام مبذولا لديه فى كل حين ، وكانت الفرص لسماع الموسيقى نادرة ، ترجح عنده إيثار الموسيقى على الطعام لأنها ترضيه أكثر من غيرها فى هـذا الموقف . أما إذا كان يتضور جوعا وكان فى الوقت نفسه مشبعا بالموسيقى ، كانت قيمة الطعام عنده أجل وأعظم . وإذاً فليس هنالك أى تدرج أو تسلسل فى القيم بصورة عامة مجردة ، وإنما يكون التسلسل فى القيم عندما تدعو الحاجة فى وضع معين إلى الاختيار بين الأشياء .

نستخلص من ذلك جملة من النتائج التى تتصل بالقيم فى التربية . أولها أنه ليس فى مقدورنا أن نضع نظاما مدرجا لقيم الموضوعات الدراسية ، ومن العبث أن نرتبها فيما بينها درجات مبتدئين بأدنى الموضوعات قيمة ومنتهين بأعظمها قيمة . فكلما كان الموضوع ذا وظيفة فريدة فى الخبرة لا يمكن تعويضها ، وكلما كان له أثره الخاص فى إثراء الحياة ، كان ذا قيمة ذاتية لا تقاس بغيرها . وإذ كانت التربية ليست مجرد وسيلة للحياة ، وإذ كانت هى بعينها عملية الحياة المثمرة التى لها قيمة بذاتها ، فإن القيمة الوحيدة النهائية التى يمكن أن نضعها هى عملية الحياة نفسها . وليست هـذه العملية غاية تتخذ الدروس والأعمال المدرسية وسائل إليها ، وإنما هى الـكل الذى تنزل الدروس والأعمال فيه منزلة الأجزاء . ومعنى ما قلناه من قبل عن التقدير هو أنه ينبغى أن يكون لـكل موضوع فى إحدى نواحيه مثل

هذه القيمة النهائية . وهذا يصدق الحساب على صدقه على الشعر من حيث ينبغى له أن يكون خيرا يقدر من أجل ذاته فى زمان معلوم ومكان معلوم — وبالإجمال من حيث هو خبرة ممتعة . فإن لم يكن كذلك ، قلت فائدته على قدر ذلك كلما أذن الوقت وتهيأ المكان لاستعماله أداة أو ذريعة لغيره . فالشىء إذا لم يقدر أبداً لذاته ، فقد شيئا من قابليته للاستعمال من حيث هو الوسيلة للتوصل إلى أغراض أخرى .

والنتيجة الثانية هى أننا إذا ما وازنا بين الدروس من حيث قيمتها أى إذا ما جعلناها وسائل إلى غايات أبعد ، فإن تعيين قيمتها يتوقف على خاصية الوضع الذى تستعمل فيه . والسبيل إلى حمل التلميذ على فهم القيمة العملية للحساب ليست أن نحاضره فيما سيجنيه فى المستقبل البعيد المجهول من الفوائد ، بل أن نحمله على أن يكتشف أن نجاح العمل الذى هو مولع به يتوقف على مقدرته على استعمال العدد .

والنتيجة الثالثة هى أن كل محاولة لتوزيع قيم معينة بين مختلف الموضوعات الدراسية إنما هى محاولة طائشة بالرغم مما أنفقه المربون فى السنوات الأخيرة من وقت فى هذا السبيل . ولنضرب مثالا العلم فقد تكون له شتى أنواع القيم تبعاً للأوضاع التى يتخذ فيها وسيلة . فقيمته قد تكون عند بعض الناس حربية أى أداة لتقوية وسائل الهجوم والدفاع ، أو فنية صناعية أى أداة للأعمال الهندسية ، أو تجارية أى أداة لتسيير الأعمال التجارية تسييراً ناجحاً ، أو قل إن قيمته قد تكون فى ظل بعض الظروف خيرية من حيث ما يؤديه من الخدمات فى تخفيف الآم البشرية ، أو قد تكون فى آخر الأمر تقليدية أى من حيث فائدته فى توطيد مركز الفرد الاجتماعى كرجل « مثقف » . والحق أن العلم يفى بهذه الأغراض جميعا ، ومن التعسف أن نتقيد بواحد منها على أنه هو الهدف « الحقيقى » . فكل ما نستطيع الجزم به من وجهة نظر التربية هو أنه ينبغى للعلم أن يُعلَّم بحيث يكون غاية قائمة بذاتها فى حياة الطلاب — أى شيئا ذا قيمة راجعة إلى ما يهبه للخبرة فى الحياة من ذخيرة فريدة صادرة من طبيعة العلم نفسه . أى لا بد للعلم من أن تكون له أول كل شىء قيمة ذوقية (Appreciation value) ، وهذا القول نفسه ينطبق على الأشياء التى قد تبدو على طرفى نقيض من العلم كالشعر مثلا . لقد تكون أهم قيمة الشعر فى الوقت الحاضر ما يهيئه لنا من الاستمتاع بأوقات الفراغ ، بيد أن هذا قد يمثل حالة من حالات انحطاطه

لا حالة لازمة فيه . فقد كان الشعر قديما حليف الدين والأخلاق ، واستخدم للنفوذ إلى الأعماق الخفية للأشياء ، ناهيك بما كان له من قيمة وطنية كبرى . فهذا شعر هوميروس كان عند الأغارقة كتاباً منزلا وكتاب أخلاق وتاريخ وحى قومى . وكيفما كان الأمر فإنه يمكن أن يُقال إن كل تربية تعجز عن جعل الشعر زادا تتزود منه لمهام الحياة فضلا عن الاستمتاع به فى أوقات الفراغ ، إنما هى تربية مختلة ، اللهم إلا إذا كان الشعر متكلفا .

و بعد ، فهذه الاعتبارات ذاتها تنطبق على قيمة أى موضوع أو قسم من موضوع من حيث قوته على تحريك فعاليات الطلاب وابتعاثها . فلا بد أن تتوافر عند الذين يضعون المناهج و يعلمونها الأسباب التى تحملهم على الاعتقاد بأن فى الدراسات والموضوعات الداخلة فى المنهج ما يمدّ حياة الطلاب بثروة مباشرة ، فضلا عما يقدمه لهم من المواد التى يستطيعون الانتفاع بها فيما يشغفون به من شؤونهم الأخرى شغفا مباشرا . ولما كان المنهج يفم دائما بمواد موروثة تقليدية محضة و بموضوعات لا تمثل ، فى الغالب ، إلا مساعى بعض الأشخاص أو الجماعات من أجل مواد عزيزة عليهم ، فإنه إذاً بحاجة دائما إلى مراجعة ونقد وتنقيح حتى نتأكد وفاءه بغرضه . هذا إلى أن ثمت دائما احتمال أن المنهج يمثل ما عند الكبار لا الصغار من قيم ، أو ما كان عند الطلاب من قيم قبل جيل لا ماهم بصدده الآن ؛ وهذا مما يدعونا مرة أخرى إلى ضرورة مراجعة المنهج بعين نافذة نقادة . على أن هذه الاعتبارات لا يُفهم منها أن قولنا بأن لهذا الموضوع أو ذاك قيمة من حيث تحريكه للطالب (سواء أكانت تلك القيمة ذاتية أم ذريعية) معناه أن الطالب على بينة من هذه القيمة أو أنه قادر على تبيان ما يؤتيه هذا الموضوع من خير .

فأولا ليس ثمة حاجة إلى السؤال عن قيمة الموضوع وفائدته ، مادام على حظ من الجاذبية المباشرة . فهذا سؤال نسأله عن القيم الذريعية ليس غير . فبعض ضروب الخير ليست وسيلة لأى شىء آخر ، ولكنها خير وكفى . فإن رأينا فيها غير هذا الرأى أدى ذلك بنا إلى السخف . ذلك بأننا فى هذه الحال لا يسعنا إلا أن نمضى فى التساؤل عن خير ذريعى — أى خير ترتكز قيمته على أنه وسيلة لشىء آخر — ما لم يكن هنالك شىء ذو خير ذاتى قائم بنفسه . فالغذاء للطفل الصحيح الجوعان خير بحكم الوضع ، فلا حاجة بنا إلى أن نشعره بفوائد الطعام والغاية منه ليكون له من ذلك دافع إلى الأكل ، لأن الطعام إذ يتصل

بشهيته هو الدافع إلى الأكل . وهذا الكلام نفسه يصدق على الطلاب ذوى العقول المتوثبة من حيث شغفها بشتى الموضوعات . فلا هم قادرون على التكهن بشىء من الدقة بالأغراض التى سيبلغها تعلمهم الحاضر فى المستقبل ولا معلموهم كذلك ، فضلا عن أنه إذا بقى الشوق مستمرا ، فليس من المستحسن تخصيص ما قد ينجم عن هـذا التعلم من خير . فالبرهان على أن أمرا من الأمور خير هو استجابة التلميذ له ، لأن استجابته هى فائدته ؛ وهذه الاستجابة إنما تدل على أن للموضوع أثرا فى حياته . فإن أردنا الاطلاق وادعينا على سبيل المثال بأن للغة اللاتينية ، من حيث هى درس ، قيمة قائمة بذاتها (Per se) ، مُسوغة لتدريسها ، فحجتنا باطلة . على أنه يساويها فى البطلان أن ندعى بأن المعلم أو التلميذ إذا لم يدل على فائدة معينة لهذه اللغة فى المستقبل ، فقد أعوزتها القيمة المسوغة لتعلمها . ذلك بأن الطلاب متى أولعوا حقا بتعلم اللاتينية ، فذلك فى ذاته برهان لقيمتها . إنما غاية ما يجوز لنا السؤال عنه فى مثل هذه الأحوال هو أن لا يكون هنالك بالنظر إلى قصر الوقت أشـياء أخرى أعظم من اللغة اللاتينية من حيث القيمة الذاتية والقيمة الذريعية معاً .

إن هـذا يصل بنا إلى موضوع القيم الذريعية أى الموضوعات التى تدرس من أجل التوصل إلى غايات أبعد منها . فهب طفلا سقيما لا تشتهى نفسه الطعام إذا قدم إليه ، أوهبه قد زاغت شهيته عن طبيعتها فأصبح يفضل الحلوى على اللحم والخضر ، أفلا ترى أنه ينبغى أن يكون على علم بالنتائج ، أى ينبغى له أن يعرف العواقب من حيث هى مدعاة لتسويغ بعض الأشياء له أو عدم تسويغها ؟ أوهب الظروف الطبيعية مهيأة ولـكن الفرد مع ذلك لا يحركه أمر لأنه لا يدرك أن ما يبتغيه من خير ذاتى موقوف على اهتمامه الفعال بما يقدم له . فالأجدر بنا فى مثل هذه الأحوال أن نبصر الفرد بهذه العلاقة ، والأخلق بنا بوجه عام أن نقدم الموضوع فإما أن تظهر منه قيمته المباشرة فلا نحتاج إلى ذكر ما يُجوز تقديمه ، أو أن نقدمه بحيث يدرك التلميذ بأنه وسيلة للتوصل إلى شىء ذى قيمة ذاتية . فللقيمة الذريعية إذاً قيمة ذاتية وهى كونها وسيلة إلى غاية .

أما بعد فإنه يجوز لنا أن نتساءل أكان بعض اهتمام المربين الحاضر بقيم الدروس المختلفة عن إسراف أم عن ضيق نظر ؟ يلوح لنـا فى بعض الأحيان أنه ليس إلا محاولة مفتعلة لإلقاء المعاذير لزجهم فى المنهج بعض الموضوعات التى لم يعد لها فى حياة الطلاب غرض

أو فائدة ، مباشرة كانت أم غير مباشرة . كما يلوح لنا فى بعض الأحيان أيضا أن رد الفعل ضد بعض الموضوعات الخالية من النفع قد بلغ حدا جعل بعض المربين يزعمون أنه لا ينبغى تدريس موضوع ما ، ما لم يستتبع فى المستقبل نفعا معينا يستطيع واضعو المناهج أو التلاميذ أنفسهم أن يدلوا عليه . وليت شعرى هل نلتمس للحياة عذرا لوجودها ، وهل غاب عنا أنه لا سبيل إلى الاحتجاج للفوائد المعينة التى يمكن أن ندل عليها إلا بما تزيده فى محتويات الحياة من الخبرة ؟

٣ — تصنيف القيم وتنظيمها :

لا شك فى أننا نستطيع أن نصف بوجه عام شتى النواحى القيمة فى الحياة . ولهذا التصنيف فائدته من حيث إحاطته بالأهداف ، وهذا مما يكسب التربية سعة ومرونة (انظر ص ١١٣) . على أن من الخطأ العظيم أن نعتبر هذه القيم غايات نهائية تخضع لها ألوان الرضى الملموسة التى تأتينا بها الخبرة . فما هى إلا تعميمات ناقصة أو كاملة لبعض ضروب من الخير الملموسة ، وما الصحة والثروة والكفاية والقابلية الاجتماعية والمنفعة والثقافة لا بل والسعادة نفسها إلا مصطلحات مجردة تدخل تحتها جملة من التفاصيل . فإذا نحن اعتبرنا هذه الأشياء معايير نقوّم بها الموضوعات المحسوسة ونقوم بها عملية التربية ، فلقد أخضعنا الحقائق المحسوسة التى تشتق منها المجردات إلى هذه المجردات ذاتها . فهذه المجردات إذاً ليست على معناها الحقيقى معايير للتقويم لأن هـذه المعايير لا تكون ، كما قلنا آنفا ، إلا إذا خبرنا الأشياء وفهمناها على نحو خاص يكون أذواقنا وعاداتنا فى المفاضلة بين الأشياء ، على أن لها قيمتها من حيث هى مواقف عالية للنظر نطل منها على تفاصيل الحياة ، فنحيط بما حولنا ونعرف كيفية توزيع هذه التفاصيل وحسن تناسبها .

ولا تعدو قيمة أى تصنيف أن تكون مؤقتة ، ولعل فى التصنيف الذى نعرضه الآن شيئا من الفائدة . فقد يصح القول إن نوع الخبرة التى تزودها المدرسة ينبغى أن يتميز أولا بما يعين الفرد على زيادة قدرته التنفيذية فى استغلال موارده واجتياز مصاعبه أى على زيادة كفايته ، وثانيا بما يجعله اجتماعيا أى راغبا فى صحبة الآخرين والاتصال بهم اتصالا مباشرا ، وثالثا بما يهيئ له التذوق الفنى أى القابلية على تذوق الفنون الرفيعة أو على

الأقل تذوق الآثار الخالدة منها ، ورابعا بما يدرب عقله على أسلوب التفكير أى الاهتمام بضرب من ضروب الأعمال العلمية ، وخامسا بما يذكى فيه الحساسية لحقوق الآخرين ومطالبهم أى الشعور بالواجب . على أن هذه الاعتبارات ، وإن لم تكن معايير للتقويم ، فإنها مقاييس نافعة للتعرف على مادة التعليم وأساليبه القائمة ثم نقدها وتنظيمها .

وما أحوجنا إلى هذه الوجوه العامة من النظر ونحن نرى أن انعزال الأعمال فى الحياة بعضها عن بعض قد جنح بالمربين إل الفصل بين القيم وترتيبها درجات . فهنالك فكرة شائعة وهى أن الدروس المختلفة تمثل أنواعاً من القيم منفصلة ، وأن المنهج ينبغى أن يتألف إذاً من دروس مختلفة حتى تجتمع لنا مجموعة كافية من القيم المستقلة . ودونك عبارة لا تجد فيها كلمة « القيمة » ولكنها تطلع علينا بفكرة وضع منهج يقوم على أن هنالك طائفة من الغايات المتفرقة التى ينبغى الوصول إليها ، وأن مختلف الدروس يمكن أن تقوّم تبعا للغاية المقصودة منها :

« إن الذاكرة تدرب بجميع الدروس ولكن على الأكثر باللغات والتاريخ ؛ أما الذوق فيدرب بالدراسة العالية للغات وبالأدب الإنكليزى خاصة ؛ وأما المخيلة فتهذب بكل تعليم عال للغات وبالشعر الإغريقى واللاتينى خاصة . وتدرب الملاحظة بالعمل فى المختبر وإن كان يمكن شحذها قليلا بالدراسات الأولية اللاتينية والإغريقية ، وأما قوة البيان فتؤخذ بالإنشاء الإغريقى واللاتينى قبل كل شىء ثم بالإنشاء الإنكليزى ، وأما التفكير المجرد فتكاد لا تنهض بتدريبه إلا الرياضيات وحدها ، على حين أن التفكير المحسوس يدرب بالعلوم أولا ثم بالهندسة ، وعلى حين أن التفكير الاجتماعى يدرب بقراءة كتابات مؤرخى الأغارقة والرومان وخطبائهم أولا ثم بدراسة التاريخ العام بعد ذلك . ومن ثم فأضيق تربية يمكن أن نسميها كاملة لا بد من أن تشتمل على اللاتينية ولغة من اللغات الحية ، وشىء من التاريخ ومن الأدب الإنكليزى ، وإلى جانب ذلك علم من العلوم » .

إن فى نص هذه العبارة التى أوردناها كثيراً مما لا يمس موضوع كلامنا ، فلا بدّ لنا من إخراجه حتى يتجلى لنا معناها . فأسلوبها ينم عن الحيّز التقليدى الضيق الذى تدور فيه كتابة المؤلف ، فلا شك أنه يفرض وجود « قوى » ينبغى تدريبها ، وأنه شديد الافتتان

باللغات القديمة ، دع عنك إغفاله للأرض التى يعيش الناس عليها ، وللأجسام التى يحملونها أنى ساروا .

فإذا أسقطنا هـذه الأشياء من حسابنا بل أغفلناها ألبتة ، وجدنا فى فلسفة التربية المعاصرة كثيراً مما يماشى الفكرة الأساسية البارزة فى هذه الفقرة وهى إقطاع قيم خاصة لدروس مختلفة منعزل بعضها عن بعض ؛ بل إنا لنرى أن هدفا واحداً كهدف الكفاية الاجتماعية أو هدف الثقافة قد ينصب معياراً للتقويم ، ولكنه لا يعدو على الأغلب أن يكون عنوانا لفظياً تدرج تحته عدة عناصر لا يتعلق بعضها ببعض . ومع أنه قد جرت العادة غالباً أن يُعطى للدرس الواحد من القيم المتنوعة أكثر مما ذكره المؤلف الذى اقتبسنا منه الفقرة الآنفة ، فإنه لا بدّ من توكيد القول إن محاولة تعداد القيم لكل موضوع مدرسى و بيان نصيبه من كل منها إن هو إلا دليل على انحلال فى التربية .

والحق أن هذه الأساليب فى تقويم الموضوعات المدرسية ما هى فى الغالب إلا محاولات لاشعورية لتسويغ المناهج المألوفة . فإنا نتقبل فى أكثر الأحيان دروس المناهج الحاضرة ونقرها ثم نعيّن لها من القيم ما يسوّغ لنا تعليمها فى المدارس . فيقال إن للرياضيات مثلا قيمةً تدريبية من حيث أنها تعوّد الطلاب دقة التعبير و إحكام التفكير ، وقيمة نفعية من حيث أنها تمكنهم من العمليات الحسابية التى تدخل فى مزاولة التجارة والمهن ، وقيمة ثقافية من حيث أنها توسّع الخيال فى معالجته للعلاقات العامة بين الأشياء . بل إنا لننسب إليها قيمة دينية لما فيها من فكرة اللانهاية وما يتصل بها من أفكار . على أنه واضح أن الرياضيات لا تُؤتى هذه النتائج لما فيها من قوى كامنة معجزة تدعى بالقيم ، ولكنها بالعكس تكون لها هذه القيم حينما تؤتى هـذه النتائج ليس إلا . أجل إن مثل هذه التعابير قد توسع آفاق المعلم بأن تُريه النتائج المحتملة التى يمكن الحصول عليها من تدريس الموضوعات الرياضية ، ولكن من سوء الطالع أننا نجنح إلى أن نتخذ هذه العبارات دليلا على وجود قوة كامنة مستقرة فيها سواء أفعلت هذه القوى فعلها أم لم تفعل . وهكذا نسوغ الموضوع تسويغاً جامداً لا مردّ له ؛ فإن لم نجد للموضوع نتائجه المزعومة ، لم نتنقص الموضوع من حيث طريقة تعليمه ، بل أنّبنا التلميذ على قلة اهتمامه وعصيانه .

وما هذا الموقف إزاء الموضوعات المدرسية إلا الصفحة المقابلة للفكرة الشائقة عن الخبرة أو الحياة بأنها مجموعة مُرقعة من مصالح مستقلة بنفسها يتاخم بعضها بعضاً وتقيم إحداها من دون الأخرى حدوداً . فمن النظريات المعروفة لدى طلاب العلوم السياسية النظرية التى تعارض بين السلطات الحكومية وتوازن إحداها بالأخرى . فهنالك فيما يزعم وظائف للحكومة مختلفة ومستقلة من تشريعية وتنفيذية وقضائية وإدارية . فإن وقفت كل سلطة للأخرى بالمرصاد سارت الحكومة على خير ما يرام ، فيحصل من ذلك التوازن الأمثل بين السلطات وفى التربية فلسفة مثلها يمكن أن ندعوها فلسفة معارضة الخبرة وموازنتها . ففى الحياة تنظر هذه الفلسفة ضروب من المصالح ، إن تركت وشأنها مالت إحداها إلى التجاوز على الأخرى ، وخير الطرق لتلافى ذلك هى أن نعيِّن الدائرة الخاصة التى تعمل فيها كل مصلحة حتى نأتى على جميع نواحى الخبرة ، ثم نتخذ بعد ذلك التدابير التى تكفل بقاء كل مصلحة فى نطاق حدودها . فما السياسة ، والتجارة ، واللهو والفن والعلم والمهن الحرة ، والاتصال الاجتماعى ، وقضاء أوقات الفراغ إلا أنواع من المصالح يتفرع كل منها إلى فروع . فالأعمال التجارية تتفرع إلى الحرف اليدوية والمناصب الإدارية ومسك الدفاتر وإدارة السكك الحديدية والصيرفة والزراعة والتجارة إلى غير ذلك ، ومن ثم فالتربية المثلى هى تلك التى تعد الوسائل لسدّ حاجة كل مصلحة من هذه المصالح الضيقة المتحاجزة . وإذا نظرنا إلى المدارس سهل علينا أن نرى أنها تتقبل تلك النظرة إلى حياة الراشدين ، وتأخذ على عاتقها سدّ حاجاتها ، فتعتبر كل مصلحة من مصالح الحياة شيئا ثابتا قائما بذاته ، ومن الواجب أن يكون له فى منهج الدراسة موضوع يقابله . وعلى ذلك ينبغى أن يشتمل المنهج على التاريخ والمعلومات المدنية على أن يدرسا من ناحيتيهما السياسية والوطنية ، كما أنه ينبغى أن يشتمل على بعض الدروس النفعية ، وشىء من العلوم الطبيعية ، والفنون (وأغلبها أدبى بالطبع) ، ووسائل اللهو ، والأخلاق ، إلى غير ذلك من الموضوعات . وحسبك أن تستمع إلى النقاش الصاخب القائم حول المدارس اليوم ، فلا ترى على الأغلب إلا ضجة ونزاعا فى شأن ما يجب إعطاؤه من عناية لكل من هذه المصالح ، وإلا نضالا فى سبيل إيتاء كلٍ نصيبه المفروض له فى المنهج الدراسى : فإن لم يتيسر ذلك فى حدود النظام المدرسى الحاضر ، بذلت المساعى لتأسيس

مدارس جديدة خاصة من أجل الوفاء بهذه الحاجة . وهكذا ينسينا اختلافنا فى شتى ضروب التربية ، التربيةَ ذاتها .

و بعدُ ، فآثار ذلك واضحة : فمن حشد للمناهج الدراسية إلى إرهاق للطلاب وتشتيت لقواهم فضلا عن الاختصاص الضيق ، مما يقضى على فكرة التربية ذاتها . على أن هذه الآثار السيئة لا تعالج عادة إلا بما يزيد الحال سوءاً ؛ فإن المربين إذ يدركون أن المناهج الحاضرة لا تُواتى جميع مطالب الخبرة فى الحياة ، لا يُرجعون ذلك إلى ضيق الموضوعات الحاضرة وانعزالها بعضها عن بعض ، فيجعلون إدراكهم لهذا الضيق وهذا الانعزال أساساً لإعادة النظر فى نظام التعليم . كلا ، إنما يتلافون هذا النقص بإدخال موضوع آخر جديد أو بفتح نوع جديد من المدارس إن اقتضى الحال . أما المعترضون على هذا الحشو ، وما ينجم عنه من سطحية الدروس وتشتيت قوى الطلاب ، فإنهم يلجأون كذلك عادة إلى معيار كمىّ بحت ، فيحذفون كثيراً من الدروس على اعتبار أنها من الزوائد والحواشى التافهة ، و يرجعون إلى المنهج الابتدائى القديم وهو القراءة والكتابة والحساب ، و إلى المنهج الثانوى والعالى القديم القائم على دراسة الآداب القديمة والرياضيات .

* * *

تلك حال لها بالطبع تعليلها التاريخى ، فلقد كانت لكل عصر من العصور الماضية المختلفة مصالحه التى يهتم بها ويناضل دونها . وكما أن العصور الجيولوجية تركت رواسب ظاهرة على طبقات الأرض ، فكذلك العصور الكبرى الماضية قد تركت نوعا من الرواسب الثقافية ، وهذه الرواسب قد تسربت إلى معاهد التربية على شكل دروس ، أو مناهج متميز بعضها عن بعض ، أو أنواع من المدارس المتميزة كذلك . فلما تحوّل حال السياسة والعلم والاقتصاد تحولا سريعا فى القرن الماضى كان لا بد من أن يحسب حساب لهذه القيم الجديدة . ومع أن الموضوعات المدرسية القديمة قاومت هذا التيار ، فإنها (فى الولايات المتحدة على أى حال) اضطرت أخيرا إلى أن تتنازل عما كانت تدعيه من احتكار للثقافة . على أن هذا التنازل لم يؤدِ إلى إعادة تنظيم محتوياتها وأهدافها ، و إنما أدى إلى تقليل كميتها ليس إلا . وكذلك لم تستعمل الدروس الجديدة الممثلة للمصالح الجديدة لتبديل أساليب

التعليم وأهدافه بأجمعها ، بل كل ما فى الأمر أنها اندست فى المنهج وأضيفت إليه . وكان من نتيجة ذلك مزيج غريب من الدروس لا يؤلف بينها إلا برنامج المدرسة الآلى أو قل جدول أوقات الدروس . وهكذا نشأ ما سبقت لنا الإشارة إليه من نظام ومعايير للقيم .

وليست هذه الحال فى التربية إلا انعكاسا للفواصل والفروق الكائنة فى الحياة الاجتماعية . فلقد مُزّقت كل مُمزَّق ضروب المصالح التى تتصف بها كل خبرة غنية متزنة ، ووضعت فى معاهد مختلفة مستقلة من حيث أهدافها وأساليبها . فالتجارة تجارة ، والعلم علم ، والفن فن ، والسياسة سياسة ، والاتصال الاجتماعى اتصال اجتماعى ، والأخلاق أخلاق ، واللهو لهو — لكل منها دائرته المستقلة بنفسها ، ولكل أهدافه وأساليبه الخاصة فى العمل ، وما يساعد أحدها الآخر إلا مساعدة عرضية خارجية . فإذا اجتمعت جميعاً فإنها تؤلف الحياة كاملة بمجرد إضافتها وتصنيفها جنباً إلى جنب . وهل ننتظر من الأشغال والتجارة إلا أن تمدنا بالمال فنستعين به على زيادة ثروتنا ، وإصلاح شأننا وشأن ذوينا ، وشراء الكتب والصور ، والحصول على البطاقات التى نغشى بها دور اللهو والموسيقى آخذين منها بحظ من الثقافة ، ودفع الضرائب وعمل الخير ، إلى غير ذلك من الأعمال ذات القيمة الاجتماعية والأخلاقية ؟ وهل من السائغ فى العقل أن ننتظر من مزاولة الأشغال والتجارة أن تثقف الخيال بما يوسعه ويصقله أو أن تتخذ ، مباشرة من غير طريق المال الذى تمدنا به ، الخدمة الاجتماعية مبدأ يسيِّرها فيجعل منها مشروعا يقوم عليه التنظيم الاجتماعى . وقل مثل هذا عن الفن والعلم والسياسة والدين ، فلقد أصبح كل منها اختصاصيا لا فى وسائله وما يتطلبه من الوقت فحسب بل فى أهدافه وروحه كذلك . وهذا الانقسام فى المصالح ينعكس من حيث لا نشعر فى مناهجنا الدراسية ونظرياتنا عن القيم التربوية للدروس .

وإذاً فالقضية الأساسية التى يدور عليها البحث فى أية نظرية لقيم التربية هى وحدة الخبرة ؛ فترى كيف تكون الخبرة كاملة منوعة من دون أن تضيع روحها الموحدة ؟ وترى كيف يمكن أن تكون وحدة من دون أن يلحق وحدتها ضيق ورتابة ؟ إن قضية القيم ومعاييرها ليست فى آخر الأمر إلا قضية خلقية متعلقة بتنظيم مصالح الحياة ، وهى من ناحية التربية إنما تعنى بتنظيم المدارس والمواد والطرق المدرسية تنظيما يوسع الخبرة ويُغنيها . فكيف

نحصل على سعة النظر من دون أن نضحى فى سبيلها بالقدرة على التنفيذ ؟ وكيف نظفر بتنوع فى المصالح من دون أن ندفع ثمن ذلك بانعزال هذه المصالح بعضها عن بعض ؟ وكيف نجعل الفرد أعظم قدرة على العمل بذكائه بدل أن نضحى بالذكاء فى سبيل هذه القدرة ؟ وكيف نجعل الفن والعلم والسياسة قوى متساندة فيتكون منها عقل غنى موحَّد بدل أن نجعل منها غايات نسعى إليها الواحدة على حساب الأخرى ؟ وكيف يمكن لمصالح الحياة والدروس التى تقوم على تنفيذها أن تزيد خبرة البشر العامة ثراء بدل أن تفرّق بينهم ؟ تلك كلها مسائل سنتناولها بالبحث فى الفصول الأخيرة من هذا الكتاب .

الخلاصة

سبق أن عالجنا المبادئ الأساسية التى ينطوى عليها بحث القيم فى فصلى الأهداف والأولاع . على أنه لما كانت قيم التربية تُبحث عادة من حيث علاقتها بادعاءات الدروس المختلفة فى المنهج ، رأينا أن نعيد البحث فى موضوعى الأهداف والأولاع من وجهة نظر الدروس الخاصة . ولكلمة « القيمة » معنيان مختلفان جداً . فالمعنى الأول يقوم على تقدير الشىء واعتباره مستحقا للاهتمام من حيث هو أى من أجل ذاته . وهذا ما نسميه بالخبرة التامة الكاملة . فتقويم الشىء على هذا المعنى هو تقديره ، أما المعنى الثانى فيقوم على عمل فكرى متميّز أى عمل موازنة وحكم أى أنه يقوم على وضع قيمة له . وهذا ما يحدث كلما أعوزتنا الخبرة الكاملة المباشرة ، فنتساءل عما نفضله من بين الاحتمالات المختلفة فى وضع ما من أجل التوصل إلى خبرة حيوية كاملة .

على أننا يجب أن نتحامى تقسيم دروس المنهج إلى دروس فى التقدير وهى تلك التى تهتم بالقيمة الذاتية ، ودروس ذريعية وهى تلك التى تدرس من أجل قيم وغايات أبعد منها . فتكوين معايير مناسبة لأى موضع دراسى يتوقف على معرفة ما يقدمه هذا الموضوع لزيادة معنى الخبرة المباشر ، أى على تقدير للأشياء . وللآداب والفنون الجميلة قيمة خاصة لأنها تمثل هذا التقدير فى أسمى مراقيه — أى زيادة معرفة معانى الأشياء بانتخاب أفضلها وحصر

التفكير والجهود فيها . على أنه يجب أن تكون لكل موضوع فى أحد أطوار نموه صفة جمالية من وجهة نظر الفرد الذى يُعنى به .

إن المعيار الوحيد الذى تقدر به القيم الذريعية للدروس هو ما تسديه من خير للقيم الذاتية للخبرة على اختلاف أنواعها ، وما النزعة إلى تعيين قيم مختلفة لكل درس واعتبار المنهج بأجمعه مزيجاً مؤلفاً من عدة قيم متفرقة إلا نتيجة لانعزال الهيآت والطبقات الاجتماعية بعضها عن بعض . ولذلك فمهمة التربية فى أى مجتمع ديمقراطى هى مناهضة هذا الانعزال بما يجعل المصالح المختلفة متساندة متعاونة .

الفصل التاسع عشر

العمل والراحة[1]

١ — أصل التعارض :

إن الفصل بين الأهداف والقيم الذى عالجناه سابقا يؤدى إلى إيجاد التعارض بينهما . ولعل أشدّ ضروب هذا التعارض بروزاً فى تاريخ التربية هو التعارض بين التربية من حيث هى إعداد للعمل و بينها من حيث هى إعداد لحياة الراحة . وكنى بتعبيرى « العمل النافع » « والراحة » تأييدا لما سبق لنا قوله من أن التفريق والاصطدام بين القيمة ليسا قائمين بذاتهما ، بل هما انعكاس لما فى الحياة الاجتماعية من انقسام . فلو كانت وظيفتا اكتساب الرزق بالعمل والتمتع بفرص الراحة متعة مثقفة موزعين توزيعا عادلا بين مختلف أفراد جماعة ما ، لما خطر ببال أحد أن هنالك تعارضا بين ما يتصل بذلك من وسائل وأهداف للتربية ، ولأصبحت القضية تدور بداهة حول الطرق التى بها تساعد التربية أعظم مساعدة على تحقيق الوظيفتين معا . ومع أننا قد نجد أن طائفة من مواد التدريس تنتج لنا بوجه خاص الوظيفة الأولى ، وأن طائفة أخرى منها تحقق لنا الوظيفة الأخرى ، فإنه من الواضح أننا يجب أن نتخذ كل ما يتيسّر لنا من التدابير التى تضمن امتزاج الطائفتين على قدر ما تسمح به الظروف ، أى أنه ينبغى للتربية التى تتحرى الراحة مباشرة أن تُعِين من طريق غير مباشر على زيادة الإكباب على العمل والتمتع به ، كما أنه ينبغى للتربية التى ترمى إلى العمل النافع أن تربّى عادات من العاطفة والفكر تكفل حسن استثمار الراحة والفراغ .

وهذه الاعتبارات العامة يؤيدها النشوء التاريخى لفلسفة التربية . فالفصل بين التربية الحرة (Liberal education) و بين التربية المهنية والصناعية يرجع إلى عهد اليونانيين

---

(١) Labor and Leisure .

إذ وضع بصراحة على أساس قسمة المجتمع إلى طبقتين : طبقة كانت مضطرة إلى أن تعمل من أجل الرزق ، وطبقة أخرى لم تكن مضطرة إلى ذلك . وما فكرة أن التربية الحرة الملائمة لأهل الطبقة الأخيرة هى فى ذاتها أعلى من تدريب الطبقة الأولى تدريبا قائما على العبودية إلا انعكاس للحقيقة الواقعة وقتئذ : وهى أن إحدى الطبقات كانت حرة والأخرى مستعبدة من حيث منزلتها الاجتماعية . فلم تكن الطبقة المستعبدة تجهد لاكتساب رزقها فحسب ، ولكن لتوفر للطبقة العليا من الوسائل ما يمكّنها من العيش من دون أن تزاول تلك الأعمال التى تستنفد جلّ وقتها ولا تستخدم بطبيعتها الذكاء أو تغذيه .

أما أنه ينبغى لنا أن نزاول بعض الأعمال فحقيقة لا مندوحة عنها ؛ فلا بدّ للناس أن يعيشوا ، ولا بدّ لهم من العمل لتوفير وسائل هذا العيش . وحتى لو شددنا فى أن المهام التى تتصل بكسب القوت ما هى إلا أمور مادية ، ومن ثمّ فهى أقل شأنا فى ذاتها من تلك التى غايتها التمتع بأوقات التحرر من العمل ، وكذلك لو أقررنا بأن فى الأمور المادية ما يشغل الإنسان كل الشغل ويشقّ عليه بما يطغى على مكانة الأمور العليا والمثلى لديه ، فإن هذا إذا لم يصاحبه انقسام فى الطبقات الاجتماعية لا يؤدى بنا إلى إهمال التربية التى تدرب الناس على الأعمال النافعة ، بل إنه ليودى بالعكس إلى مزيد العناية بها حتى يتدرّب الناس على حسن أدائها والحرص على مكانتها . وبذلك تتجنب التربية العواقب الوخيمة التى تنجم عن درج هذه الأعمال فى طىّ النسيان . وأما إذا صاحب الفصل بين هذه الأمور فصل بين طبقة اجتماعية دنيا وطبقة عليا ، ففى هذه الحال فقط يسقط احترام العمل النافع من أعين الناس باعتباره عملا لا يستحق أن يُشغلوا به . وهذا ما يؤدى بنا إلى أن نستنتج أن الإصرار على اعتبار العمل متّصلا بالأمور المادية ، والراحة متّصلة بالأمور المعنوية المثلى ، كان فى حد ذاته نتيجة للوضع الاجتماعى .

ولقد كان لنظريات التربية التى صيغت على أساس الوضع الاجتماعى القائم قبل ألفى سنة أثر بالغ ، وهى تعطينا صورة واضحة ومنطقية لمغزى قسمة المجتمع إلى طبقتين : مترفة وعاملة ، ولذلك يجدر بنا أن نعرض لهذه النظريات بوجه خاص . فالإنسان وفقا لهذه النظريات ينزل أرفع منزلة بين الأحياء ؛ فهو يشترك — إلى حدّ ما — مع النباتات والحيوانات فى التركيب والوظائف من تغذية وتناسل وحركة وعمل . والعقل هو وحده

الوظيفة التى يمتاز بها على سائر المخلوقات ، وقد رُزقه ليتأمل به الكون . وإذاً فالغاية الإنسانية الحقيقية هى التمتع بهذا الامتياز الإنسانى الخاص إلى أقصى حدّ ممكن . وحياة الملاحظة والتفكّر والتبصّر والتأمل من حيث هى غاية قائمة بذاتها هى الحياة المثلى للإنسان . والعقل هو خير مسيطر على عناصر الطبيعة الإنسانية الدنيا كالشهوات والدوافع النزّاعة إلى الحركة والنشاط . وهـذه بطبيعتها شرهة مفرطة صعبة الانقياد لا تبغى إلا إشباع نفسها ، ولـكنها إذا ما أخضعت لحكم العقل اعتدلت ، أى سارت فى الطريق الوسط واستخدمت لتأدية الأغراض الصالحة .

إلى هنا لا يعدو الأمر أن يكون مجرد نظرية فى علم النفس كما عبَّر عنها أرسطو أوفى تعبير . على أننا نرى أن هذه النظرية تنعكس فى تكوين طبقات البشر ونظام المجتمع أيضا ؛ ففى زعمها أن عدد الناس الذين فى مقدور العقل أن يكون دستورا لهم فى حياتهم قليل ، وأما عامّة الناس فتغلب عليهم الوظائف النباتية والحيوانية ، هذا إلى أن نشاطهم الفكرىّ يبلغ من الضعف وقلة الثبات ما يجعلهم دائما أسرى الأهواء والشهوات الجسمية . وأمثال هؤلاء الناس لا يكوّنون غايات قائمة بذاتها لأن العقل وحده هو الذى يؤلّف غاية نهائية . فهم كالنباتات والحيوانات وسائل وأدوات للتوصّل إلى غايات أبعد منهم ، وإن كانوا يختلفون عنها فى أنهم أوتوا من الذكاء قدرا يؤهلهم لتنفيذ ما يُعهد إليهم من الأعمال بشىء من الحكمة والسداد . وإذاً فالطبيعة ، لا العرف الاجتماعى ، هى التى قضت أن تكون هنالك طبقة من العبيد أى أولئك الذين هم وسائل لتنفيـذ غايات غيرهم[1] ، أما الطبقة الـكبيرة المؤلفة من الصناع فهم أسوأ حالا حتى من العبيد فى ناحية واحدة هامة ؛ فهم كالعبيد مُسخّرون لخدمة أغراض خارجة عنهم ، ولـكنهم أقلّ رقيّا من العبيد لأنهم حُرموا الاتصال الوثيق بالطبقة الحرة العليا ، ذلك الاتصال الذى يتوافر للعبيد ممن يخدمون فى القصور . ثم إن النساء بعدُ داخلات فى عداد العبيد والصناع إذ يُعتبرن آلات حيّة للتناسل وإنتاج الوسائل للحياة العقلية الحرّة .

وسواء أنظرنا من ناحية الأفراد أم من ناحية الجماعة فهنالك فجوة بين مجرد العيش وبين

---

(١) على أن أرسطو لا يقول بأن طبقة أولئك الذين هم عبيـد فى الواقع هى نفس طبقة الذين هم عبيد بالطبع .

العيش الأمثل . فلا بدّ لمن يريد أن يحيا الحياة المثلى أن يعيش قبل كل شيء ، وأن يعيش فى ظل مجتمع . فالوقت والنشاط اللذان يُنفقان فى مجرد العيش وكسب القوت مأخوذان من الوقت والنشاط اللازمين للأعمال التى لها فى ذاتها معنى عقلى ، بل إن إنفاق الوقت والنشاط فى الناحية الأولى يجعل الإنسان غير صالح لمباشرة الأعمال العقلية . فالوسائل شيء محتقر ، وما يمكن استخدامه فهو وضيع[1] . وإنما يحيا الإنسان الحياة الحقة كلما كان حصوله على ضرورات الحياة المادية بلا جهد أو اهتمام ، ومن ثمّ فوظيفة العبيد والصناع والنساء هى إعداد وسائل العيش حتى يمكّنوا لأولئك الذين أوتوا حظا كافيا من الذكاء التفرغَ لما له قيمة فى ذاته .

ويقابل هذين النوعين من الأعمال بما فيهما من تفريق بين أعمال العبودية والأعمال الحرة (أى الفنون والآداب) نوعان من التربية وهما التربية الوضيعة أى الآلية ، والتربية الحرة أى الفكرية . فمن الناس من يُدرّب بتمارين عملية ملائمة ليصبح قادرا على عمل الأشياء واستخدام الآلات التى يقوم عليها إنتاج السلع المادية وأداء الخدمات للآخرين . وهذا التدريب ليس إلا مجرد اعتياد ومهارة آلية ، ويحصل ذلك بالتكرار والمثابرة على العمل لا بإيقاظ الفكر و إنمائه . أما التربية الحرة فتتحرى تدريب الذكاء ليقوم بوظيفته المثلى : وهى المعرفة . وكلما قلت علاقة هذه المعرفة بالأمور العملية والصناعة والإنتاج ، زاد تدريبها للذكاء . ولقد كان من تشدّد أرسطو فى التمسك بهذا الفصل بين التربية الوضيعة والتربية الحرة أن وضع ما نسميه الآن «فنونا جميلة» كالموسيقى والرسم والنحت — فى درجة الفنون الحقيرة ، وذلك من ناحية ممارسة الإنسان لها ، إذ أنها تقوم على الوسائل المادية والمثابرة على التمرين وإنتاج الأشياء المادية . فنراه فى بحثه فى التربية الموسيقية يسأل عن مقدار ما يجب أن يصيبه الفتيان من التمرّن على الآلات الموسيقية ، فيجيب بأنه يمكن التسامح فى قبول التدريب والمهارة إلى الحدّ الذى يبلغان فيه بالتلميذ إلى التذوّق ، أى إلى فهم الموسيقى والتلذذ بها حين يعزفها العبيد أو محترفو هذا الفن . أما إذا كان الغرض من

---

(١) هنا لعب بالألفاظ الإنكليزية يصعب نقله إلى مثيله فى اللغة العربية . وهذه هى العبارة الأصلية :
"Means are menial, the serviceable is servile" (المترجم)

التدريب الحصول على المقدرة على العزف من حيث هو مهنة فإن الموسيقى تنحط حينئذ من مرتبة التربية الحرة إلى مرتبة التربية المهنية . وتعليم الموسيقى على هذا الوجه لا يختلف عن تعليم الطبخ على حدّ قول أرسطو . وهكذا نجد أنه حتى العناية الحرة بالفنون الجميلة منوطة بوجود طبقة أجيرة أخضعت نمو شخصيتها للتوصّل إلى مهارة آلية فى هـذه الفنون . وكلما ارتقى عمل من الأعمال أصبح فكريا بحتا ، وقلّ اتصاله بالجسد وبالأشياء المادية . وكلما كان فكريا بحتا ، زاد استقلاله واكتفاؤه بذاته .

وهذه الـكلمات الأخيرة تذكّرنا أن أرسطو يفرّق بين طبقة عليا وطبقة دنيا حتى بين الذين يحيون الحياة العقلية . فهنالك فرق فى الأهداف وفى العمل الحرّ . ووجه الفرق يتّضح من هذا السؤال : أيقتصر العقل على مجرد مصاحبة حياة الإنسان أم يستخدم أداة لها ؟ فالمواطن الحر الذى يقف نفسه على الخدمة العـامة للمجتمع ويشارك فى إدارة شؤونه وينال الشرف والرفعة عن هذا الطريق هو الذى يحيا حياة يصاحبها العقل . أما المفكر الذى يقف نفسه على البحث العلمى والنظر الفلسفى فإنه يعمل فى العقل لا به فقط . وبعبارة أخرى إن أعمال المواطن حتى فى علاقاته الوطنية مصبوغة إلى حد ما بالصـبغه العملية — أى صبغة العمل الذى لا يعدو أن يكون ماديا أو مجرد ذريعة إلى غيره . وهذا الدنس (دنس الاصطباغ بالشؤون العملية) يظهر فى أن العمل الوطنى والبروز فى الشؤون الوطنية مفتقران إلى عون الآخرين ، لأن الإنسان لا يستطيع أن يخوض غمار الحياة العامة وحده من دون غيره . على أن الحاجات والرغبات تدلّ فى فلسفة أرسطو على وجود عنصر مادىّ فيها ، فهى تنطوى على شىء من القصور والحرمان ولا تتكامل إلا باعتمادها على شىء أبعد منها ، على حين أن الحياة الفكرية البحتة إنما يحياها المرء بنفسه وفى نفسه ، وما يلقاه من مساعدة هو شىء عرضىّ لا ذاتىّ . فالعقل يتجلى أتم جلاء بالمعرفة وحياة النظر ، لأن المعرفة طلبا للمعرفة بغض النظر عن كل تطبيق هى وحدها الشىء المستقل المكتفى بذاته . وإذاً فالتربية التى تكوّن المقدرة على المعرفة من حيث هى غاية قائمة بذاتها وبغض النظر عن التطبيق حتى فى الواجبات الوطنية هى وحدها التربية الحرة الخالصة .

٢ — الوضع الحاضر :

لو كانت أفكار أرسطو لا تعبّر إلا عن وجهة نظره الشخصية لما كانت أكثر من طرفة تاريخية ، ولأمكن التجاوز عنها واعتبارها مثالا لقلة العطف أو إدعاء العلم مما قد يُمنى به حتى ذوو المواهب الجبّارة . بيد أن أرسطو إنما وصف الحياة الماثلة أمامه من غير اضطراب ومن غير ذلك النفاق الذى يلازم التبلبل العقلى دائما . ولا حاجة بنا إلى القول بأن الوضع الاجتماعىّ اليوم قد تبدّل تبدلا عظيما بعد عصر أرسطو ذاك . إلا أنه برغم هذه التبدلات و إلغاء نظام العبودية الإقطاعية المشروعة ، وانتشار الديمقراطية والعلم والتربية العامة (لا من طريق المدارس فحسب ولكن بالكتب والجرائد والأسفار والاتصال بوجه عام) لا يزال هناك تصدع كبير فى المجتمع ، بين طبقتى المتعلمين وغير المتعلمين ، والأغنياء والعمال . وهذا ما يجعل وجهة نظر أرسطو تفضل غيرها لأنها تجلّى لنا الفكرة التى أردنا تفنيدها : أعنى الفصل بين الثقافة و بين المنفعة فى التربية الحاضرة . إذ لا ريب فى أن وراء التفرقة الفكرية المجردة كما نشهدها فى بحوث التربية تفرقة اجتماعية بارزة بين أولئك الذين تنطوى أعمالهم على أقل نصيب من التفكير المستقل (الموجّه لذاته) والتذوق الجمالى ، و بين أولئك الذين يُعنون مباشرة بالأمور الفكرية والإشراف على أعمال الآخرين .

لقد كان أرسطو وسيبقى مصيباً على الدوام فى قوله « إن كل عمل أو فن أو درس جدير بأن يسمى آليا إذا ما جعل أجسام الأحرار ونفوسهم وعقولهم غير صالحة لممارسة الأمور الرفيعة والتدرب عليها » . ويزداد هذا القول قوة إلى قوته إذا سلّمنا ، كما نسلّم اليوم اسميا ، بأن جميع الناس أحرار ، لا نسبة صغيرة منهم فقط . ذلك أنه لما كان أكثر الرجال وجميع النساء قد اعتبروا فى ذلك العصر غير أحرار بحكم طبيعة أجسامهم وعقولهم ، لم يكن هنالك أى بلبلة فكرية أو نفاق خلقى فى تدريبهم تدريبا يؤهلهم للمهارات الآلية لا غير ، بقطع النظر عن تأثير ذلك فى مقدرتهم على الاشتراك فى الحياة المثلى . كذلك كان أرسطو وسيبقى مصيبا على الدوام حين استطرد قائلا : « إن جميع أعمال الارتزاق والأعمال التى تؤذى الجسم إنما هى أعمال آلية لأنها تحرم العقل الراحة والكرامة » أعنى أن قوله هذا حقيقة باقية إن صحّ أن الأعمال التى يتكسّب منها المرء تحول دون استعمال العقل وتهدر

بذلك كرامته . فلئن كان أرسطو قد أخطأ فى أقواله هـذه ، فذلك لأنه أنزل وجها من أوجه العادات الاجتماعية منزلة الضرورة الطبيعية . على أن أية نظرة أخرى إلى العلاقات بين العقل والمادة ، والعقل والجسم ، والذكاء والخدمة الاجتماعية ، لا تفضل نظرة أرسطو إلا إذا أعانت بالفعل على نقض الفكرة القديمة من حيث توجيه الحياة والتربية .

أجل لقد حالف أرسطو الصواب فى وضعه المهارة الآلية البحتة ومجرد تكديس المنتوجات الخارجية فى منزلة ثانوية منحطة بالنسبة إلى منزلة الفهم والتقدير الصادرين عن فيضان الشعور وطلاقة التفكير . وما كان ليخطئ لولا أنه فرض ضرورة التفرقة بين الأمرين : إذ فرض وجود حاجز طبيعى بين القدرة على إنتاج السلع وأداء الخدمة و بين الفكر الموجّه لذاته ، أى بين الإنتاج العملى و بين المعرفة الحافلة بالمعانى . وما إخالنا نفعل شيئا إذا نحن أصلحنا فكرته النظرية الخاطئه وأبقينا على الأحوال الاجتماعية التى ولّدت هذه الفكرة وأيّدتها . ولذلك فنحن نخسر أكثر مما نربح فى انتقالنا من حالة العبودية إلى المواطنة الحرة ، و إذا ما قنعنا من هذا الانتقال بمجرد زيادة المهارة الآلية للبشر الذين نستخدمهم أدوات للإنتاج . كذلك نخسر أكثر مما نربح إذا انتقلنا إلى اعتبار العقل أداة للسيطرة على الطبيعة بالعمل ، ثم أبقينا فى الوقت نفسه أولئك الذين يعملون عملا مباشرا فى استغلال الطبيعة لمصلحة الإنسان على حالهم من الجهل والعبودية ، جاعلين العقل المسيطر ملكا خالصا للعلماء والمهيمنين على الصناعة . ولا نكون صادقين فى نقضنا للفكرة القائمة على قسمة الحياة إلى وظائف متحاجزة وقسمة المجتمع إلى طبقات متمايزة ، إلا إذا حررنا أنفسنا من تبعة الاحتفاظ بأساليب التربيه التى تدرّب أكثر الناس على مجرد المهارة فى الإنتاج ، والتى تأخذ أقلّهم بضرب من المعرفة لا يعدو أن يكون حلية أو زينة ثقافية . وقصارى القول إننا لا نستطيع أن نعلو فوق فلسفة اليونانيين فى الحياة والتربية بمجرد التلاعب بالألفاظ التى تعطى معنى الحرية والتفكير والتقويم ، أو بمجرد تبديل عواطفنا فيما يتعلق باحترام العمل وتفضيل حياة الخدمة على الاستقلال الذاتى المترفع على الآخرين ، فإن هذين التبديلين — المنظرى والعاطفى — على أهميتها لا وزن لهما إلا إذا استثمرناهما بالعمل على تكوين مجتمع ديمقراطى حق — مجتمع يشترك فيه الناس كافة فى أداء الخدمة النافعة و يتمتع فيه كل فرد بأوقات الفراغ متاعا حسنا . وليس التغيير الذى طرأ على أفكارنا بشأن الثقافة

(أى العقل الحرّ) والخدمة الاجتماعية هو الذى يقتضى إعادة النظر فى نظام التربية ، ولكننا بحاجة إلى تبديل تربيتنا حتى تجارى التغيير الذى أصاب حياتنا الاجتماعية مجاراة صريحة كاملة . ذلك أن الازدياد المطرد لتحرر « عامة » الشعب تحررا اقتصاديا وسياسيا قد ظهر أثره فى التربية كذلك ، فكان من نتائجه نشوء نظام تعليمى فى مدارس حكومية عامة ومجانيّة . وقد قضى بنشوء هذا النظام على فكرة أن التعليم يجب أن يكون وقفا على فئة قليلة مقدّر لها بطبيعتها السيطرة على الأحوال الاجتماعية . على أن هذا الانقلاب لا يزال ناقصا ؛ ففكرة أن التربية الحرة المثقفة حقا ليست لها أية علاقة — مباشرة على الأقل — بالشؤون الصناعية لا تزال سائدة بجانب فكرة أخرى — هى أن التربية الملائمة لعامة الشعب يجب أن تكون مفيدة وعملية . وهذا معناه التعارض بين التربية العملية النافعة و بين تنمية الذوق وتحرير الفكر .

ونتيجة ذلك أن نظام التربية الحاضر مزيج متناقض ؛ فقد بقيت فيه دروس وطرق فى التدريس بحجة أنها مطبوعة بطابع خاص من تحرير الفكر . على أن معنى هذا التحرير ليس شيئا سوى عدم الصلاحية للأغراض العملية ، وخير مجال تتجلى فيه هذه الناحية هو ما نسميه التعليم العالى أى التعليم فى الكليات والمدارس التى تعدّ لها . على أنها قد تسربت إلى التعليم الابتدائى وهى تسيطر اليوم على أساليبه وأهدافه إلى حدّ كبير . ولكننا نرى من الناحية الأخرى شيئا من المجاراة للعامة الذين يضطرون إلى العمل لكسب القوت ، ومن المجاراة للدور الذى تلعبه الأعمال الاقتصادية فى الحياة العصرية بتزايد مطرد . وتظهر هذه المجاراة فى تأسيس مدارس خاصة و إدخال دروس خاصة تتعلق بالمهن كالهندسة والأشغال اليدوية والتجارة ، ودروس الحرف والدروس المعدة لها ، كما ظهرت فى الروح الذى يشيع فى تعليم بعض الدروس الابتدائية كالكتابة والقراءة والحساب . فنشأ من نتيجة ذلك نظام اختلطت فيه الدروس « الثقافية » والدروس « النفعية » اختلاطا غير عضوى . فالدروس الثقافية فيه بما تتوخى من أغراض ليست بذات فائدة اجتماعية ، كما أن الدروس النفعية فيه غير محررة للخيال والقوة المفكرة .

وقد نجد فى هذا الوضع الذى ورثناه أن الموضوع الدراسىّ بعينه يصبح خليطا غريبا من المجاراة للأغراض النفعية ومن بقايا صفات كان ينفرد بها التعليم الذى يُعدّ الأفراد لحياة

الراحة والترف . أما العنصر « النفعى » فنجده فى البواعث المزعومة لدراسة ذلك الدرس ، وأما العنصر « الحر » (Liberal) فنجده فى طرق التدريس . ولعل نتيجة هـذا الخلط أقل بعثاً على الرضى مما لو التزمنا أحد المبدأين . فالسبب الذى نعلل به عادة اقتصار دروس السنوات الأربع أو الخمس الأولى من المدرسة على القراءة والإملاء والـكتابة والحساب فى أكثر الأمر يقوم مثـلا على أن المقدرة على القراءة والـكتابة والحساب الدقيق أمر لا بدّ منه للتقدم فى الحياة ، فتعتبر هذه الدروس مجرد ذرائع للتكسب أو المضى فى التعلم تبعا لترك التلاميذ للمدرسة أو بقائهم فيها ، ويظهر هذا الموقف بجلاء فى زيادة الاهتمام بالتمارين والعمليات لضمان المهارة الآلية . وأما إذا رجعنا إلى التعليم عند اليونانيين ، فإنا نجد أن كسب المهارة كان يوضع من أول سنى الدراسة فى منزلة ثانوية قدر المستطاع بالنسبة للحصول على المادة الأدبية ذات القيمة الخلقية والفنية . فلم تكن العناية موجهة للحصول على آلة طلبا لأغراض بعيدة ، وإنما كانت موجهة لتحصيل المادة الدراسية ذاتها . على أن الفصل بين هذه الدروس وبين تطبيقها العملى وإنزالها فى منزلة الأشياء الرمزية البحتة ما هو إلا من بقايا فـكرة الفصل بين التدريب الحر وبين المنفعة . ولو أننا نأخذ بفـكرة المنفعة حق الأخذ لأدى بنا ذلك إلى نوع من التعليم يصل الدروس بالأوضاع التى يحتاج إليها بصورة مباشرة ، والتى تـكون المنفعة فيها سريعة غير بعيدة . أما الآن فمن العسير أن نجد بين موضوعات المنهج موضوعا لا تظهر فيه النتائج السيئة التى تنجم عن محاولة التوفيق بين هذين المثالين المتعارضين ، فترانا نقول بتعليم العلوم الطبيعية لمنفعتها العملية ، ولـكننا نعلّمها كنتائج توصل إليها البشر ولا علاقة لها بالعمل . ومن الناحية الأخرى ترانا نسوغ نظريا تعليم الموسيقى والأدب بحجة قيمتهما الثقافية ، ولـكننا نجعل همنا الأكبر فى تعليمهما تـكوين ضروب المهارة الفنية فيهما .

ولو أننا قللنا من محاولات التوفيق وما تستتبعه من اضطراب وحللنا معنى كل من الثقافة والمنفعة تحليلا أدق ، لأصبح من اليسير علينا أن نؤلف منهاجا نافعاً ومثقفا معا . وما اعتقادنا بلزوم التعارض بين الناحيتين إلا من أساطير الأولين التى تبرئ الموضوع من الثقافة لمجرد أنه نافع وتزعم أنه مثقف لتجرده من النفع . فالواقع أننا نجد ، بوجه عام ، أن كل تعليم يتوخى النتائج النفعية مضحيا بنمو الخيال وتهذيب الذوق وعمق النظرة الفـكرية (وهذه ولا شك قيم ثقافية) ينقص بمقدار ذلك أيضاً منفعة الشىء الذى نتعلمه . ولا نعنى أن ذلك يجعل هذا

التعليم عديم النفع إطلاقا ، ولكنه يجعل إمكان تطبيقه مقصورا على الأعمال الرتيبة التى تجرى تحت إشراف الغير . ذلك أنه لا سبيل إلى الانتفاع بضروب المهارة المحدودة فيما يتجاوز نطاقها ، على حين أن أى ضرب من ضروب المهارة التى يلازم اكتسابها تعمق فى المعرفة وتهذيب للحكم يمكن تطبيقه بسهولة على أوضاع جديدة خاضعة لسيطرة الفرد نفسه . فلم يكن مجرد النفع الاجتماعى والاقتصادى هو السبب الذى جعل اليونانيين ينظرون إلى طائفة من الأعمال على أنها أعمال للعبيد ، بل السبب أن تلك الأعمال المتصلة مباشرة بكسب القوت لم تكن فى أيامهم مظهرا من مظاهر الفكر المدرب ، ولم يكن الدافع إلى ممارستها هو تقدير الفرد الشخصى لمعناها . فبمقدار ما كانت الزراعة وضروب الصناعات أعمالا رتيبة لا تراعى فيها الدقة ، وبمقدار ما كانت تتوخى فى ممارستها نتائج خارجة عن عقول الزراع والصناع ، بذلك المقدار فقط كان الناس يعدونها مهنا خالية من الثقافة . أما الآن فقد تغيرت الأصول الفكرية والاجتماعية ، إذ نزلت عناصر الصناعة القائمة على مجرد النمطية والاعتياد إلى منزلة ثانوية بالنسبة إلى العناصر المشتقة من البحث العلمى ، وذلك فى معظم الأعمال الاقتصادية . فمعظم المهن الهامة اليوم تمثل الرياضيات التطبيقية والفيزياء والكيمياء وتعتمد عليها . هذا إلى أن نطاق الذين يتأثرون بالإنتاج الاقتصادى ويؤثرون فى استهلاك هذا الإنتاج قد اتسع اتساعا هائلا تدخل فيه الاعتبارات الجغرافية والسياسية إلى حد بعيد . فإذا كان أفلاطون قد غض من شأن تعلم الهندسة والحساب تعلما يرمى إلى الأغراض العملية ، فما ذلك إلا لأن منافعهما العملية كانت قليلة جوفاء قد غلبت عليها صفة الارتزاق . أما وقد ازدادت واتسعت المنافع الاجتماعية لهذين الموضوعين ، فقد تمت المقاربة بين قيمتهما المثقفة أى « الفكرية » وقيمتهما العملية .

ولا شك فى أن السبب الأساسى الذى يمنعنا من الإقرار التام بهذه المساواة واستغلالها هو الظروف التى لا تزال تسيطر على كثير من الأعمال فى هذه الأيام . وفى الحق أن اختراع الآلات قد زاد فى مقدار الفراغ حتى للعامل نفسه . فمن المتعارف أن حذق المهارات بما يجعل منها عادات راسخة ، يحرر العقل ويفسح له المجال للتفكير الرفيع ، وقل شيئا يشبه هذا فيما يتعلق بإدخال الأعمال الآلية (الأوتوماتية) فى الصناعة ، إذ تطلق العقل للتفكير فى شتى الموضوعات الأخرى . ولكنا إذ نقصر تربية أولئك الذين يشتغلون بأيديهم على سنوات قليلة من الدراسة يُخصص الجزء الأكبر منها لاكتساب المقدرة على استعمال رموز ابتدائية على

حساب تدريبهم فى العلم والأدب والتاريخ ، نخفق فى إعداد العمال للاستفادة من هذه الفرصة . وأشد من ذلك خطورة هو أن الأغلبية الساحقة من العمال لا يبصرون الأهداف الاجتماعية لمهنهم ، وليست لهم فيها مصلحة أو اهتمام شخصى مباشر . ذلك بأن النتائج التى ينتجونها فى الواقع ليست هى الأهداف التى يطلبونها من أعمالهم وإنما هى أهداف رؤسائهم . فما يعملونه من عمل لا يصدر عن حرية أو ذكاء ، بل طلبا للأجور . وهذه الحقيقة هى التى تجعل العمل غير حر ولا مثقِّف ، بل هى التى تجعل كل تربية يُقصد بها إلى مجرد إعطاء المهارة فى مثل هذه الأعمال تربية غير مثقِّفة ومنافية للخلق السوىّ ؛ ومن ثمّ لا يكون العمل حرا لأن العمال ليسوا أحرارا إذ يشتركون فيه .

ومع ذلك فلا تزال الفرصة مواتية اليوم لسنّ خطة فى التربية تقوم على وضع الصفات المهمة للعمل موضع الاعتبار والتوفيق بين (١) التربية الحرة (٢) والتدريب على تحقيق المنافع الاجتماعية (٣) والمقدرة على الاشتراك فى الأعمال المنتجة اشتراكا فعالا ملؤه الغبطة والسعادة . ومثل هذه التربية تؤدى بذاتها إلى استئصال سيئات الوضع الاقتصادى الحاضر . فبقدر اهتمام الناس اهتماما فعالا بالأهداف التى تسيِّر أعمالهم وفقا لها ، تصبح أعمالهم حرة صادرة عن اختيار ، وتزول عنها صفة التحكم الخارجى والعبودية ، وإن بقى العمل فى ظاهره كما هو . فبينما نجد فيما نسميه بالسياسة أن النظام الاجتماعى الديمقراطى يهيئ السبل لهذا الاشتراك المباشر فى الإشراف على الأمور ، إذ بنا نجد هذا الإشراف فى الميدان الاقتصادى لا يزال خارجيا أوتوقراطيا . ومن هذه الحال تنجم التفرقة بين العمل الفكرى الداخلى والعمل المادى الخارجى ، ثم ينعكس ذلك على هذه التفرقة التقليدية بين ما هو حرّ مثقف وما هو نافع . وبعدُ ، فكل تربية توحد ميول أفراد المجتمع يكون لها أثر كبير فى توحيد المجتمع أيضا .

الخلاصة

لعل التفرقة بين الثقافة والمنفعة أعظم خطرا من أى تفرقة أخرى بين القيم التربوية التى عرضنا لها بالبحث فى الفصل السابق . ومع أننا نظن فى غالب الأحيان أن هذه التفرقة طبيعية مطلقة ، فإنها فى الحقيقة تاريخية واجتماعية ترجع نشأتها إلى اليونانيين ، بمعنى

أنهم أول من وضعوها فى قالب قائم على أسس فكرية صريحة . وأساس ذلك أنه لم يكن يحيا الحياة الإنسانية الحقة عندهم إلا قلة من الناس يعتمدون فى حياتهم على نتاج جهود الآخرين . ولقد دبّ أثر هذه الحقيقة إلى المذهب النفسى فى علاقة الذكاء بالشهوة وعلاقة النظر بالعمل والتطبيق ، حتى وضعت على أساسه نظرية سياسية قائمة على تصنيف البشر تصنيفا ثابتا إلى أولئك الذين أوتوا القدرة على أن يحيوا حياة الفكر فتكون لهم بذلك غاياتهم الخاصة ، وأولئك الذين لم يؤتوا إلا القدرة على الشهوة والعمل ، ومن أجل ذلك فهم بحاجة إلى غيرهم ليمدّهم بالأهداف والغايات . ولقد أدى هذان التفريقان — النفسى والسياسى — عند ما نقلا إلى حظيرة التربية إلى التمييز بين التربية الحرة لحياة الراحة المكتفية بنفسها والموقوفة على طلب المعرفة من أجل المعرفة ، وبين التدريب ، العملى النفعى ، على الصناعات الآلية الخالية من كل مادة فكرية أو جمالية . ومع أن الوضع الحاضر قد انعكست فيه الآية انعكاساً جوهريا من حيث النظر كما اختلف هـذا الوضع عن سابقه إلى حد كبير من حيث العمل ، فإن عوامل الوضع التاريخى القديم لا تزال قائمة إلى حد يكفى لاستبقاء التفرقة بين التربية الحرة والتربية العملية ، وإلى جانب ذلك ضروب من التوفيق بين التربيتين تقلل فى كثير من الأحيان من فعالية أساليبنا التربوية . فمشكلة التربية فى المجتمع الديمقراطى هى القضاء على هذه الثنائية وسنّ منهاج للدراسة من شأنه أن يجعل الفكر مرشدا للحياة العملية الحرة ، كما يجعل من الراحة جزاء لاحتمال أعباء الخدمة وتبعاتها بدل أن يجعلها حالة يُعفى فيها الفرد من الخدمة .

الفصل العشرون

الدروس الفكرية والعلمية

المعارضة بين الخبرة والمعرفة الحقيقية :

كما أن الراحة والكد فى طلب الرزق يتعارضان ، كذلك يتعارض النظر والتطبيق ، والذكاء والتنفيذ ، والمعرفة والعمل . ومن المحقق أن هذه المجموعة الأخيرة من النقائض مصدرها نفس الأحوال الاجتماعية التى ولّدت النقيضة الأولى . على أنه يجمل بنا ونحن إزاء مشاكل تربوية معينة موصولة بهذه النقائض أن نبحث بجلاء فى مسألة العلاقة بين المعرفة والعمل وما يُزعم من فصل بينهما .

والحق أن للفكرة القائلة بأن للمعرفة مصدرا أعلى من مصدر الأشياء العملية ، وأن لها قيمة روحية أسمى منها ، تاريخا طويلا جدا . وهذا التاريخ يرجع بنا من حيث بسط الفكرة بسطا واضحا إلى فكرتى الخبرة والعقل كما صاغهما كل من أفلاطون وأرسطو . ومع أن هذين المفكرين اختلفا فى نواح عدة من تفكيرهما ، إلا أنهما اتفقا على إرجاع الخبرة إلى الشؤون العملية البحتة ، وبذلك أرجعاها من حيث غرضها إلى المصالح المادية ، ومن حيث أداتها إلى الجسم . أما المعرفة فهى على رأيهما موجودة لذاتها مبرأة من أى اعتبار عملى ؛ ومصدرها وأداتها عقل لا مادىّ بحت ؛ أى أنها تتصل بالأمور الروحية المثلى . ثم إن فى الخبرة بعدُ ما يدل دائما على النقص والحاجة والرغبة لأنها لم تكن فى يوم من الأيام كافية لذاتها ، على حين أن المعرفة العقلية كاملة وشاملة فى حد ذاتها . وإذاً فالحياة العملية متبدلة دائما على حين أن المعرفة الفكرية موصولة بالحقيقة الأزلية .

ولهذه المعارضة القاطعة علاقة بنشأة الفلسفة الأثينية إذ قامت فى أول أمرها على تجريح العرف والتقليد من حيث هما معايير للمعرفة والسلوك . فهى إذ بحثت عن شىء يقوم مقامها عثرت على الفكر فاعتبرته الهادى الوحيد للاعتقاد والعمل . ولما كان العرف والتقليد هما

الخبرة بعينها ، فقد لزم من ذلك للوهلة الأولى وضع الفكر فى منزلة أرقى من الخبرة . هذا إلى أن الخبرة التى لم تكن ترضى بمنزلتها الثانوية الجديرة بها ، أصبحت وهى العدو المبين للعقل لا تسلّم بسلطانه . ولما كان الناس أسرى العرف والعقائد التقليدية ، لم يعد من وسيلة لغلبة العقل فى جهاده فى سبيل ما يحق له من سلطان إلا بإثبات أن الخبرة منقوصة وغير ثابتة بطبيعتها .

ولعل خير تأويل يفهمنا قول أفلاطون بأنه ينبغى أن يكون الفلاسفة ملوكا هو أن الأمر فى تنظيم شؤون البشر يجب أن يوكل إلى العقل النظرى لا إلى العادات والشهوات والانفعالات والدوافع الوقتية . فالأول هو الذى يكفل الوحدة والنظام والقانون ، أما الأخرى فمعناها التعدد والاضطراب والتبدل الخارق من حال إلى حال .

وليس عسيرا علينا أن نتلمّس الأسباب التى أدت إلى إلباس الخبرة بالأحوال السيئة ، أى الأمور الخاضعة لسلطان العرف والعادة لا غير . فلقد وسعت التجارة والأسفار والاستعمار والهجرة والحروب آفاق الأثينيين الفكرية ، فوجدوا فى العادات والعقائد اختلافا بيّنا من مجتمع إلى آخر . يُضاف إلى ذلك أن الاضطراب المدنى كان قد أصبح عادة فى أثينا فصارت أمور المدينة إلى الأحزاب المتناحرة ، ثم أدت زيادة أوقات الفراغ مع توسع الأفق الفكرى إلى زيادة المعرفة عن كثير من حقائق الطبيعة وإلى شحذ النظر وحب الاستطلاع .

فكان من نتيجة هذه الأحوال أن أخذ الناس يتساءلون عن وجود شىء ثابت مطلق فى الطبيعة والمجتمع . فكان العقل فى عرفهم القوة على فهم المبدأ والجوهر الكليين للأشياء ، أما الحواس فهى الأدوات لإدراك التغيرات ، أى الأشياء المختلفة غير الثابتة ؛ من دون الأشياء الدائمة المطردة الوقوع . وما الخبرة إلا نتائج لعمل الحواس — وهذه النتائج تُحتفظ فى الذاكرة والخيال وتُطبق بالمهارة التى نحصّلها بالاعتياد .

وإذاً فالخبرة فى أحسن صبغة تتمثل فى الصناعات اليدوية المختلفة — أى فنون السلم والحرب . فالإسكاف والموسيقار والجندى قد مارسوا ضروب الخبرة ليكسبوا فيها مهارةً . وهذا معناه أن أعضاء الجسم — والحواس منها خاصة — كانت ذات اتصال دائم بالأشياء ، ثم حُفظت نتائج هذا الاتصال وقُوّيت حتى أصبح للرجل قدرة على العمل وتدبّر النتائج .

وهذا هو المعنى الجوهرى الاصطلاحى للفظ « اختبارى » (Empirical) ، إذ كان يدل على المعرفة والمقدرة المتأتيتين عن عدد كبير من التجارب المختلفة لا عن فهم للمبادئ ، أى أنه كان يعبر عن الفكرة المعروفة اليوم باسم « طريقة التجربة والخطأ » مع شىء من توكيد الصفات العرضية لهذه التجارب . أما المقدرة على السيطرة وتدبير الأشياء فلم تكن تعدُو اقتداء الأساليب التى تجرى على وتيرة واحدة عمياء . فإن شابهت الظروف الجديدة الظروف القديمة نجحت هذه الأساليب إلى حد كبير ، وأما إذا انحرفت عنها فقد أضحى احتمال إخفاقها بقدر ذلك الانحراف . ما زالت تلك عقيدتنا حتى اليوم نصف الطبيب بأنه مجرّب لا غير ، فنعنى أنه يعوزه التدريب العلمى وأنه يسير فى طبّه على أساس ما لقيه من التجارب الماضية غير المنظمة . وهذا النقص فى الأساس العلمى أو الفكرى « للخبرة » هو الذى يجعل الاحتفاظ حتى بالقليل مما فى الخبرة من حُسن ، أمرا متعذرا . فسرعان ما ينحط من لا يعتمد إلا على التجربة إلى درك الشعوذة ، لأنه لا يدرى أين يبدأ علمه وأين ينتهى . فإذا حادت الظروف عن الوتيرة المعهودة أخذ فى الادعاء ، أى ادعاء أشياء لا مسوّغ لها ، وإيكال الأمور إلى الحظ وإلى قدرته على فرض نفسه على الغير أى مخادعته لهم . هذا فضلا عن أنه متى تعلّم شيئا أصبح يعتقد بأنه يعرف سائر الأشياء أيضا — يدلنا على ذلك تاريخ أثينا حيث كان الصناع العاديون يعتقدون فى أنفسهم المقدرة على تدبير شؤون البيت والتربية والسياسة ما داموا على علم بصناعاتهم الخاصة . وهكذا نرى الخبرة دائما على شفير من الادعاء والمخادعة والتظاهر ؛ وفى هذا تختلف عن الحقيقة التى يعتصم بها العقل .

ولم يطل على الفلاسفة العهد حتى توصلوا إلى جملة استنباطات عامة من هذه الحال . فزعموا أن الحواس تتصل بالشهوات والحاجات والرغبات ، وأنها لا تستمسك بحقيقة الأشياء بل بعلاقة هذه الأشياء بلذائذنا وآلامنا ووفائها بحاجات الجسم وراحته . فأهميتها مقصورة على حياة الجسم التى ما هى إلا طبقة ثابتة سفلى مؤدية إلى الحياة العليا . فطبيعة الخبرة إذاً مادية صرفة تتصل بالأشياء المادية من حيث علاقتها بالجسم ، أما العقل أو العلم فيعتصم على النقيض من ذلك بالأمور غير المادية أى الأمور المثلى الروحية . ناهيك بما فى الخبرة من خطر على الأخلاق ؛ يدلنا على ذلك كلمة « شهوانى ، وجسدى ، ومادى ، ودنيوى » ؛ أما الروح أو العقل الصرف فقد جعله هؤلاء الفلاسفة على الأخلاق الحميدة دليلا . كذلك

تلازم الخبرة علاقة لا انفصام لها بالأشياء المتبدلة والمتحولة والمختلفة التى لا تأويل لتحولها واختلافها . فمادة الخبرة إذاً متقلبة فى ذاتها ولا يمكن الركون إليها ، أى أنها قائمة على الفوضى لأنها غير ثابتة . فمن يركن إليها فقد جهل الركن الذى يأوى إليه لأنها تتبدل بين فرد وفرد وبين حين وحين بل بين بلد وبلد . ثم إن علاقتها بالكثير من الأشياء أى بالجزئيات تعقب هذه النتيجة بعينها فضلا عما تجرى إليه من التنازع .

وما يوفّر الالتئام والتوافق إلا الشىء الواحد المنتظم المطرد الوقوع . فمن الخبرة ينشأ التناحر وتنازع الأفكار والأعمال بين الفرد ونفسه ، وبين الأفراد بعضهم مع بعض . ومحال أن يصدر عن الخبرة معيار للعقائد لأن طبيعتها ذاتها تدعو إلى إثارة أنواع العقائد المتضاربة كما يبدو ذلك فى اختلاف العرف بين مكان وآخر . فتكون عاقبتها المنطقية أن الشىء يغدو خيرا وحقا فى نظر الفرد إذا كانت خبرته فى زمان ومكان محدودين تدعوه إلى الاعتقاد فى أنه خير وحق .

وأخيرا تقع الأمور العملية بحكم الضرورة فى نطاق الخبرة . فمصدر العمل هو الحاجات والأغراض المتغيّرة . ولما كان الإنتاج أى العمل هو تبديل شىء ما ، ولما كان الاستهلاك هو تبديل شىء مكان شىء ، لحق بالعمل كل ما للتغيير والاختلاف من صفات سيئة . أما المعرفة فدائمة دوام موضوعها . فمن عرف شيئا وفقهه بالفكر أو النظر ، أمن التقلب والمصادفة والاختلاف ، لأن الحقيقة لا ينالها نقص ولا يمسّها اضطراب العالم الحسىّ إذ هى تعالج الأمور الأزلية والكلية . ولا سبيل إلى السيطرة على عالم الخبرة وتثبيته وتنظيمه إلا باخضاعه لقانون العقل .

ولا يجوز لنا بطبيعة الحال القول بأن جميع هذه الضروب من التفريق بين الخبرة والمعرفة قد بقيت على وضوحها الفنىّ التام بدون تغيير أو تبديل . ولكن يحق لنا القول بأنها أثرت تأثيرا عميقا فى تفكير الناس وآرائهم عن التربية . فاحتقار العلوم الطبيعية بالقياس إلى العلوم الرياضية والمنطقية ، وازدراء الحواس والملاحظة الحسيّة ، والشعور بأن المعرفة لا تكون سامية ذات قيمة إلا بمقدار ما تعالج من الرموز المثالية لا الأشياء الواقعية ، والاستهانة بالجزئيات إلا إذا أخضعت بالقياس (Deductively) للكليات ، وإهمال البدن ، وبخس قيمة الفنون والصناعات من حيث هى ذرائع فكرية — كل هذه أمور آوتها وأيدتها

فكرة التفريق بين قيم الخبرة والعقل ، أو بعبارة أخرى فكرة التفريق بين ما هو عملى وما هو فكرىّ . وجاءت فلسفة القرون الوسطى وتمادت فى هذا التقليد وعززته ، فكان معنى معرفة الحقيقة إنما هو الاتصال بالحقيقة العليا أى الله . والتمتع بالسعادة الأبدية التى ينطوى عليها هذا الاتصال . وكان التأمل فى الحقيقة العليا الهدف النهائى للإنسان يخضع إليه أعماله . أما الخبرة فقد كانت تتعلق بالأمور الدنيوية وهى رجس من عمل العالم . وعلى فرض ضرورتها لنا فى الحياة العملية ، فإنها قليلة الخطر بالقياس إلى معرفتنا لخوارق الأشياء . فإذا زدنا إلى هذا الدافع ما كان للصبغة الأدبية لتربية الرومانيين وما كان للتقاليد الفلسفية الإغريقية من قوة ، ثم ما اختصت به الطبقة الأرستوقراطية من دروس تميّزها تمييزا بيّنا عن الطبقات الدنيا ، سهل علينا أن نفهم ما كان لتفضيل الدروس الفكرية على الدروس العملية من قوة شديدة لا فى فلسفات التربية وحدها ، بل فى معاهد التدريس العليا كذلك .

٢ — النظرية الحديثة فى الخبرة والمعرفة :

إن نشوء التجريب طريقةً للمعرفة — كما سنرى فيما بعد — يجعل من الممكن بل من المحتوم تبديل الفكرة التى قدّمناها تبديلا جوهريا . على أنه لا بدّ لنا قبل البحث فى ذلك أن ننظر إلى نظرية الخبرة والمعرفة التى نشأت فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، إذ تعرض لنا ، بوجه عام ، ما يوشك أن يكون قلبا تاما للنظرية القديمة : ونعنى نظرية العلاقات بين الخبرة والعقل . فالخبرة عند أفلاطون معناها الاعتياد أو الاحتفاظ بزبدة نتائج عدد كبير من التجارب الماضية التى قد عرضت للمرء على سبيل المصادفة . أما العقل فهو فى رأيه المبدأ (Principle) الذى يصدر عنه الإصلاح والتقدم وزيادة سيطرة الإنسان ، والتزام جانب العقل كان معناه تحطيم قيود العادات ، والتوصل إلى الأشياء كما هى فى الحقيقة . وأما عند المصلحين المحدثين فقد انقلب الوضع رأسا على عقب . فإن كان للعقل والمبادئ الكلية والأفكار الأولية (A priori) معنى فليس إلا أنها صور فارغة ينبغى أن تُملأ بالخبرة والملاحظات الحسيّة حتى تكتسب معناها وتثبت صحتها ، أو أنها آراء وعقائد جامدة قد فرضها الاتّباع واتخذت طائفة من الكلمات الجليلة حاميا وحجابا مستورا . والواقع أن الحاجة

كانت شديدة إلى التحرر من عبودية الأفكار التى كانت على حد قول بيكون (Bacon) تستبق الطبيعة ، وتسلّط عليها آراء إنسانية بحتة ، والأخذ بالخبرة لاكتشاف حقيقة الطبيعة ، فغدت الدعوة إلى الخبرة رمزا للانتقاض على الاتباع (authority) . وقد كان معناها تفتح العقل للانطباعات الجديدة والرغبة فى الكشف والاختراع بدل العكوف على ترتيب الأفكار المأخوذة عن الآخرين وتنظيمها والبرهنة عليها من طريق وصل علاقاتها بعضها ببعض . أو قل إن معناها تدفق الأشياء — على حقيقتها — إلى العقل وسفورها من الأقنعة التى خلعتها عليها الأفكار السابقة على التجربة .

وقد كان لهذا التبدل وجهان . فقد ذهب عن الخبرة المعنى العملى الذى أطلق عليها منذ عهد أفلاطون ، ولم تعد تعنى طرق الإنسان فى عمل الأشياء والتأثر بها ، بل غدت اسما لحالة فكرية إدراكية أى ذلك الفهم أو التصور الساذج (apprehension) للمادة الذى يضبط الفكر ويحفظ اتزانه . وقد أخذ الفلاسفة الاختباريون (Empiriclsts) المحدثون وخصومهم يعتبرون الخبرة على أنها طريقة للمعرفة ليس غير ، ولم يختلفوا إلا فى مقدار صلاحيتها من حيث هى طريقة من طرق المعرفة . فكان من أثر ذلك نشوء نزعة فكرية أشدّ مما عهدناه فى الفلسفة القديمة ذاتها ، إذا عنينا بالنزعة الفكرية التمادى فى قصر الاهتمام على المعرفة المعزولة عن كل شىء . ولم يعد التطبيق العملى خاضعا للمعرفة بمقدار ما أصبح ذيلا من ذيولها . فنشأ عن ذلك فى التربية الإصرار على إقصاء الأشغال العملية من المدرسة اللهم إلا ما أدخل منها لأغراض نفعية خالصة أى لاكتساب بعض العادات من طريق التمرين . أما من الناحية الأخرى فقد أدى الاهتمام بالخبرة ، من حيث هى وسيلة لتأسيس الحقيقة على الأشياء والطبيعة ، إلى اعتبار العقل جهاز استقبال (Receptive) ليس غير . فكلما كان العقل منفعلا (Passive) ، انطبعت عليه الأشياء — على حقيقتها أكثر من قبل . أما اشتراك العقل فى أثناء القيام بعملية المعرفة ، فإنما هو تشويه للمعرفة الحقيقية مما ينتهى بنا إلى عكس المراد . وعلى هذا فالمثل الأعلى هو استقبال الأشياء ما استطعنا إلى ذلك سبيلا .

ولما كانت الانطباعات التى تحدثها الأشياء فى العقل تسمى غالباً بالإحساسات ، فقد أضحت النظرية الاختبارية (Empiricism) نظرية حسية (Sensationalism) أى نظرية

تأخذ المعرفة على أنها تقبّل الانطباعات الحسّية وتداعيها . حقا إن جون لوك (John Locke) قد خفّف حدّة هذه النظرية الحسّية ، إذ سلّم بوجود طائفة من القوى الفكرية كالتمييز والمقابلة والتجريد والتعميم — وهى قوى تضع المادة الحسّية فى قوالب معينة منظمة ، بل ربما استنبطت منها أفكارا جديدة كالأفكار الأساسية فى الأخلاق والرياضيات (انظر ص ٦٣) ، إلا أن عددا من خلفائه ، وخاصةً من ظهر منهم فى فرنسا فى النصف الأخير من القرن الثامن عشر ، قد مضوا بهذه النظرية إلى أقصى حدودها الممكنة ، فاعتبروا التمييز والحكم إحساسات خاصة تحدثها فينا إحساسات أخرى حين التقائها . فلئن قال لوك إن العقل صفحة بيضاء أو لوحة شمع خالية من النقش عند الميلاد (لوحة ملساء A tabula rasa) وذلك من حيث احتواؤه على الأفكار ، فلقد ذهب إلى أن فيه من القوى ما يمكّن من التدرّب على المواد الوافدة عليه ، على حين أن خلفاءه الفرنسيين جرّدوا العقل من هذه القوى وزعموا أنها مشتقة أيضاً من الانطباعات الوافدة عليه .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن الاهتمام الجديد بالتربية من حيث هى طريق إلى الاصلاح الاجتماعى قد ظاهر هذه الفكرة (أنظر ص ٩٦) . فكلما كان العقل فارغا من أول الأمر استطعنا أن نبلغ منه ما نريد بتسليط المؤثرات الملائمة عليه . وعلى هذا صرّح هلفيسيوس (Helvetius) — ولعله أشدّ الحسيين غلوا وتمسكا بنظريته — أن التربية فعّالة لما تريد أى أنها قادرة على كل شىء . والحق أن الفلسفة الاختبارية قد وجدت المجال لأداء مهمتها بما ينفع التعليم المدرسى نفعا مباشراً ، وذلك باعتراضها على التعليم الكتابى المحض ، لأن المعرفة إذا كان مصدرها الانطباعات التى تحدثها الأشياء الطبيعية فينا ، فمحال اقتباسها من دون استعمال الأشياء التى تؤثر فى العقل ، كما أن الكلمات وسائر أنواع الرموز اللغوية إن لم تتقدمها أشياء تقترن بها ، لم تقدم لنا غير الإحساسات بأشكالها وألوانها ليس إلاّ ، وهذا ضرب من المعرفة لافائدة فيه ولا غناء . وعلى هذا كانت الفلسفة الحسّية سلاحا بتّارا لمحاربة العقائد والأفكار المؤسسة على التقليد والاتباع ، فوضعت لها معيارا واحداً وهو هذا السؤال : ما الأشياء الحقيقية التى تستمد منها هذه الأفكار والعقائد ؟ فإن لم توجد هذه الأشياء فسرت الأفكار على أنها نتيجة تداع وترابط خاطئين . ثم إنها (الفلسفة الاختبارية) شددت بعدُ فى الاهتمام بعنصر الاختبار المباشر أى أن الانطباع يجب أن يقع على أنا وعلى عقلى أنا . وكلما بعدنا عن

هذا المصدر المباشر الملموس للمعرفة ، تعددت مصادر الخطأ وزادت الفكرة الحاصلة غموضا . على أنه لم يكن لينتظر من هذه الفلسفة إلا أن تكون ضعيفة من الناحية الايجابية . فلم تكن قيمة الأشياء الطبيعية والتعرف عليها تعرفا مباشرا لتعتمد على صحة النظرية — مافى ذلك شك — لأن تلك الأشياء إذا أدخلت فى المدارس فعلت فعلها ولو كانت النظرية الحسية عن كيفية حدوث هذا الفعل بالغة الخطأ . وليس فى هذا ما يدعو إلى الشكوى ؛ على أنه قد بلغ من شدة توكيد النظرية الحسية أن تأثرت بها طريقة استعمال الأشياء الطبيعية ، فامتنعت بذلك الفائدة الكاملة المرجوّة منها ، ومالت "دروس الأشياء" إلى عزل العمل الحسّى المحض ونصبه هدفا قائما بذاته . فكلما زاد انعزال الشىء ، انعزلت الصفة الحسية واشتد الانطباع الحسى جلاء من حيث هو وحدة المعرفة . ولقد تعدى أثر هذه النظرية إلى إغفالها للتفكير ، ولم تقتصر على سلوكها طريق العزل الآلى هذا مما أنزل التعليم إلى منزلة الترويض الجناستيكى ، لأعضاء الحس (وهذا الترويض الذى لا تزيد قيمته عن الترويض الجناستيكى لأى عضو من أعضاء البدن) ، ذلك أن القيام بالملاحظة الحسية لا يحتاج بحسب هذه النظرية إلى تفكير ، بل لو أننا أخذنا النظرية برمّتها ، لاستحال علينا التفكير إلا بعد الملاحظة ، لأن التفكير عندها إنما هو مزج الوحدات الحسية وتفريقها من دون مشاركة الحكم أو دخوله فى ذلك .

وعلى هذا لم يكد نظام تربوى ، ذو أساس حسى خالص ، أن يبلغ الحد الذى يجرب فيه على الأطفال الذين جاوزوا سن الطفولة الأولى على الأقل تجربة منظمة . ذلك لأن هنالك نقائص واضحة فى النظرية مما أدى إلى عدم الالتجاء إليها إلا لسدّ الفراغ بالمعرفة العقلية (Rationalistic Knowledge) (أى لمعرفة التعاريف والقواعد والتصانيف والأساليب التطبيقية المعبّر عنها بالرموز) ولا تخاذها أسلوباً لزيادة "الرغبة" فى رموز عقيمة . ولنذكر على أقل تقدير ثلاثة أوجه أساسية من وجوه النقص فى الفلسفة الاختبارية الحسية (Sensationalistic empiricism) من حيث هى فلسفة تربوية للمعرفة :

(١) إن قيمتها التاريخية إنما ترجع إلى أنها فلسفة انتقادية أدت إلى انحلال العقائد التى كانت شائعة عن العالم ، و إلى انحلال المؤسسات السياسية إذ كانت أداة نقد هدّامة للعقائد الجامدة ، على حين أن عمل التربية البناء لا النقد والتجريح ، فالتربية لا تحتمل تبعة

تنقيح العقائد القديمة والتخلص منها ، بل تجد الحاجة ماسّة إلى أن تصوغ من الخبرة الجديدة عادات فكرية صالحة من أول الأمر ، ماوسعها ذلك . إن الفلسفة الحسية بعيدة كل البعد عن أن تصلح لهذه المهمة الإنشائية ، فالعقل والفهم يدلان على قابلية الاستجابة للمعانى (أنظر ص ٣١) لا الاستجابة للمؤثرات الطبيعية المباشرة ، والمعنى لا يوجد إلا بالنسبة إلى قرينة منصوبة ، والقرينة لا محل لها فى أى نظام فلسفى يعرف المعرفة بأنها مزيج من الانطباعات الحسية . وعلى هذا أدت النظرية — بمقدار ما أصابها من التطبيق على التربية — إما إلى الغلو فى أهمية المؤثرات الطبيعية ، أو مجرد تراكم أشياء وصفات معزول بعضها عن بعض .

(ب) ومع أن للانطباع المباشر مزية الاتصال بالمحسوس ، إلا أن نقصه إنما هو ضيق مداه : فلا حرج فى التعرف المباشر لما فى بيئتنا القريبة من مظاهر طبيعية إذا كان الغرض من ذلك إسباغ مسحة من الحقيقة على أفكارنا عن بعض بقاع الأرض البعيدة عن حواسنا ، أو إثارة حب الاستطلاع الفكرى . أما إذا غدا هـذا التعرف المباشر قوام كل معرفة جغرافية وغرضها ، فما أعظم ضيقه وما أعظم ضرره ! ودونك مثالا لذلك حبات الفاصوليا أو المسامير أو المحسبات فإنها قد تساعد على فهم العلاقات العددية ، فإذا تجاوز غرضها مساعدة التفكير إلى تصور المعنى ، أصبحت عائقا للتقدم فى التفكير الحسابى ، إذا أنها توقف النمو على مستوى واطئ ، وذلك هو مستوى الرموز المادية المعينة . وكما أن الجنس البشرى استنبط رموزا خاصة لتكون أدوات للحساب والتفكير الرياضى ، لأن استعمال الأصابع رموزا عددية كان مما أعاق التقدم الرياضى . كذلك ينبغى للفرد أن ينتقل من الرموز المحسوسة إلى الرموز المجردة : نعنى الرموز التى لا يفهم معناها إلا بالتفكير المؤسس على المفهومات (Conceptual thinking) ، فزيادة الانصراف إلى الأشياء المادية المحسوسة إنما تعطل النمو وتؤخره .

(ح) إن الفلسفة الاختبارية الحسية مبنيّة على نظرية نفسية بالغة الخطأ فيما يتصل بالنمو العقلى . فالخبرة فى حقيقة الأمر تتعلق بالأعمال الغريزية والاندفاعية (Impulsive) من حيث علاقاتها بالأشياء ، وما يختبره حتى الطفل الصغير ليس صفة (quality) يطبعها عليه شىء من الأشياء فيتلقاها عنه جامدا ، بل هو ما تتركه بعض الأعمال كالأخذ باليد أو الرمى أو السحق أو التمزيق من أثر فى هذا الشىء وفى توجيه الأعمال بعد ذلك . ولا ريب

فى أن الفكرة القديمة عن الخبرة — ونعنى الفكرة التى تنظر إليها على أنها شىء عملى — هى فى أساسها أقرب إلى الحقيقة من الفكرة الحديثة التى تعدها أسلوبا يصل إلى المعرفة من طريق الإحساسات (وسنرى ذلك بالتفصيل فيما بعد) . فإغفال العناصر الفعّالة الحركية المتأصلة فى الخبرة هو النقص الخطير الذى يعتور الفلسفة الاختبارية التقليدية . وأى شىء أكثر آلية وأقل لذة من خطة لدروس الأشياء تحاول ما استطاعت إغفال بل محو الميل الطبيعى فينا إلى تعلّم صفات الأشياء باستعمالها والسعى إلى إدخالها فى أعمالنا ؟

فهب فلسفة الخبرة الممثلة فى الفلسفة الاختبارية الحديثة كانت قد ظفرت بقبول نظرىّ أعم مما أصابها فى الواقع ، لقد كان بديهيا أن تعجز حتى فى هـذه الحال عن إمدادنا بفلسفة مرضية عن عملية التعلم . فلقد اقتصر أثرها التربوى على إدخالها عنصرا جديداً فى المنهاج القديم مع تغييرات عرضية فى الدروس والطرق القديمة ، فإليها يرجع ازدياد العناية بملاحظة الأشياء ملاحظة مباشرة ، وكذلك العناية بالصور والأوصاف المفصّلة . يُضاف إلى ذلك أنها قللت من شأن استعمال الرموز اللفظية . على أنها كانت من ضيق المدى بحيث صار من الضرورى تكميلها بالمعلومات عن الأشياء الخارجة عن نطاق الإدراك الحسىّ ، وبالأشياء المثيرة للتفكير مباشرة . وعلى هذا لم تستطع زحزحة الدروس المجردة المُفعمة بالمعلومات أى ما نسمية بالدروس العقلية (Rationalistic) .

٢ — الخبرة من حيث هى تجريب :

قدّمنا أن الفلسفة الاختبارية الحسية لا تمثّل فكرة الخبرة التى يسيغها علم النفس الحديث ولا فكرة المعرفة التى تشير بها الطريقة العلمية الحديثة . أما من حيث علم النفس فإنها تغض الطرف عن المنزلة الأساسية للاستجابة الفعالة التى تستعمل الأشياء فتتعلم عنها من طريق اكتشاف العواقب التى تترتب على هذا الاستعمال . وحسب المرء أن يقضى خمس دقائق فى ملاحظة نزيهة للطريقة التى يكتسب بها الطفل المعرفة لينبذ الفكرة التى تقوم على أن الطفل ينشغل جامدا بتلقى الانطباعات عن صفات معزولة للصوت واللون والصلابة وما أشبه ذلك ، إذ لا بد له أن يرى أن الطفل سوف يستجيب إلى المؤثرات من طريق الأخذ باليد ومدّها ، فيتسنى له البصر بالنتائج الناشئة عن استجابته الحركية للمؤثر الحسىّ ،

ولا بدّ له أن يرى أيضا أن ما يتعلمه الطفل ليس الصفات المعزولة للأشياء ، بل سلوكها الذى يترقبه والتغييرات التى ينتظر أن يحدثها عمله فى الأشياء والأشخاص ، أو قل إن ما يتعلمه إنما هو العلاقات والارتباطات (Connections) ، بل إن الطفل لا يميز ولا يعرف الصفات مثل احمرار اللون أو علو الصوت إلا على أساس ما تثيره من الفعاليات وما يترتب على هـذه الفعاليات من النتائج . فنحن لا نعرف الصلب من الأشياء والرخو منها إلا با كتشافنا من طريق التجربة الفعالة ما يفعله كل منها وما نطيق أن نفعله بهـا وما لا طاقة لنا به . وعلى هذا النحو يتعلم الأطفال عن الأفراد با كتشافهم الأعمال التى يتطلبها كل منهم وما قد يفعله هؤلاء الأفراد استجابة لأعمال الأطفال . و إذاً فالخبرة مزيج مما تفعله بنا الأشياء (لا بطبعها الصفات على العقل المنفعل) ، إذ تبدّل أعمالنا فتذ كى بعضها وتقاوم بعضها وتكبحه ، ومما نستطيع أن نفعله نحن فى الأشياء إذ نحدث تغييرات جديدة فيها .

وهذا الدرس بعينه إنما نؤتاه من قِبَل الطرق العلمية التى قلبت معرفتنا للعالم منذ القرن السابع عشر . فهذه الطرق ما هى إلا عمل التجارب مع ضبط جميع ما يحيط بها من الظروف ضبطاً متعمداً . ولقد بدا للإغريق أن من السخف الذهاب إلى أن عملا كثقب الإسكاف للجلد أو استعماله الشمع والإبرة والخيط يمكن أن يكون سبيلا لمعرفة العالم معرفة وافية ، كما بدا لهم من البديهى أو كالبديهى أن طلب المعرفة الحقة ينبغى أن يكون بالرجوع إلى مفهومات أو فكر منبثقة من عقل مرتفع عن الخبرة . ولـكن قيام الطريقة التجريبية كان معناه على وجه الدقة أن أمثال هذه العمليات إذا ما أجريت فى ظل ظروف مضبوطة ، فهى السبيل إلى تحصيل الأفكار المفيدة عن الطبيعة و إلى اختبار هذه الأفكار ، أو قل إن كل ما نحتاج إليه للتوصل إلى المبدأ الذى أسس عليه علم الطبيعة الحديث هو أن نقوم بعملية كعملية صب الحامض على المعدن ابتغاء المعرفة لا التماساً لنتيجة تجارية . ومما لا شك فيه أن المدركات الحسية ضرورية ولا غنى عنها ، ولـكن الركون إليها على النحو الطبيعى المعتاد أصبح أقل من ركون العلم القديم إليها ، كما لم يعد ينظر إليها على أنها تحتوى شكلا (Form) أو نوعا (Species) له صفة العمومية وله من دون ذلك ستر حسى لا يمكن تمزيقه إلا بالتفكير العقلى ، بل الشىء الأول بالعكس إنما هو تبديل مادة الإدراك الحسى وتوسيعها ، وذلك بتسليط عدسة المرقب والمجهر وجميع أنواع الأدوات التجريبية على ما يقدم لنا من الأشياء المحسوسة . ومع

أن القيام بهذا العمل على نحو يثير أفكاراً جديدة (فروضاً كانت أم نظريات) يقتضى نصيباً من الأفكار العامة أكثر مما كان فى متناول العلم القديم ، إلا أن هذه الأفكار العامة لم تعد تعتبر فى ذاتها مصدراً للمعرفة ، وإنما غدت أدوات للبدء فى أبحاث تجريبية وموالاة هذه الأبحاث وتأويلها وصوغ نتائجها .

والنتيجة المنطقية لكل هذا هى نشأة فلسفة جديدة للخبرة والمعرفة : وهى فلسفة تأبى أن تضع الخبرة فى منزلة النقيض من المعرفة والتأويل العقليين ؛ فلم تعد الخبرة مجرد تلخيص ما عملناه فى الماضى على سبيل المصادفة ، بل هى سيطرة متعمدة على ما نعمله من الأشياء بحيث يصبح ما يحدث لنا منها وما نفعله نحن بها ، على أكثر ما يمكن من الخصب فى المقترحات الجديدة (أى المعانى المقترحة) ، وبحيث يصبح وسيلة لامتحان هذه المقترحات وتبيّن صحتها . فإذا ذهب عن التجريب عمى الاندفاع والعرف وصار مُوجّها بهدف ومُسيَّرا بطرق ومقاييس فقد غدا حينئذ عقليا حقا . وإن بطل ما نعانيه من الأشياء وما نلقاه منها عن أن يكون رهينا بالمصادفات ، بل تبدل حتى صار نتيجة لأعمالنا السابقة المقصودة ، فقد غدا حينئذ ذا معنى عقلى نستنير به ونتعلم منه .

ومن هنا تفقد المعارضة بين المذهبين الاختبارى والعقلى ما كان لها من سند فى الوضع البشرى — ذلك السند الذى كان يكسبها معناها ويبررها بعض التبرير .

أما أثر هذا التغيير فى أمر المناقضة بين الدروس العملية الخالصة والدروس الفكرية الخالصة فواضح كل الوضوح ، فقد رأينا أن افتراقهما لم ينشأ عن جوهر طبيعتهما ، وإنما هو شىء تابع للظروف ، وتلك يمكن تنظيمها وردها إلى طورها . حقاً إن الشؤون العملية قد تكون ضيقة النطاق قليلة الشأن من الناحية الفكرية ، ولا جرَم أنها كذلك بمقدار ما تكون سائرة على وتيرة واحدة ، ومسخّرة بأمر الآخرين من ذوى السلطان ، وموجَّهة إلى نتيجة خارجية بحتة . على أن عهد الطفولة والفتوة أى أمد الدراسة هو أحسن الأوقات التى يمكن أن تُزاول فيها هذه الأعمال من دون تسرّب هذه الروح إليها . ولا حاجة بنا إلى إعادة بحثنا فى الفصول السابقة بشأن التفكير ، وتدرّج المادة الدراسية المربيّة من أعمال الطفولة وألعابها إلى المادة الدراسية المفرغة فى قوالب منطقية ، فإن أبحاث هذا الفصل والفصل الذى قبله لا بدّ مع ذلك أن تزيد معنى النتائج التى توصلنا إليها .

(١) إن قوام الخبرة ذاتها إنما هو العلاقات الفعّالة التى تقوم بين الإنسان و بيئته الطبيعية والاجتماعية . وقد يكون الابتداء بالعمل فى بعض الأحيان من ناحية البيئة ، فيُصدّ المرء صداً ويُعدل به عن بعض مساعيه . أما فى غير ذلك من الأحوال فإن سير الأشياء وسلوك الأفراد المحيطين بالفرد يعينان على توصيل ميوله الحية إلى الفلاح ، فلا يكون ما يحدث له آخر الأمر إلا عاقبة للأمور التى كان يسعى إلى إحداثها . وكلما توطّدت العلاقات بين ما يحدث لفرد من الأفراد و بين ما يفعله استجابة لذلك ، وكلما توطّدت العلاقات بين ما يفعله فى البيئة وما تفعله هى استجابة له ، اكتسبت أعماله والأشياء المحيطة به معانيها ، فيتعلم فهم نفسه وعالم الأشخاص والأشياء جميعاً . وعلى هذا ينبغى للتربية المقصودة أى التربية المدرسية أن تعدّ نوعا من البيئة يؤدى فيه هذا التفاعل إلى أن يقتبس الفرد من المعانى الهامة ما يصبح بدوره ذريعة لزيادة ما يتعلمه (انظر آنفاً الفصل الحادى عشر) . ولقد سبق لنا القول أكثر من مرة إن الأعمال فى خارج المدرسة تجرى فى ظروف لم يُتعمّد إعدادها على النحو الذى تعين فيه على إعمال الفكر وتكوين النزعات الفكرية النافذة ، فإن كانت نتائج تلك الأعمال حيوية وصحيحة إلى حد ما ، فإنها مقيدة بشتى القيود التى تفرضها الظروف المحيطة بها . وعلى هذا تبقى طائفة من القوى بدون نمو ولا توجيه ، ولا يصيب الطائفة الثانية من المؤثرات إلا ما تقضى به المصادفات والأهواء ، على حين تتألف الطائفة الثالثة من مهارات رتيبة يُضحى فى سبيلها بتكوّن الأهداف وقوى الإقدام والابتكار والإبداع . وليست وظيفة المدرسة أن تنقل الناشئين من بيئة حافلة بالفعاليات إلى بيئة محصورة يدرس فيها ما هو مسطور من علوم الآخرين ، وإنما وظيفتها ان ترفعهم من بيئة تجرى فيها الأعمال بحسب ما تقضى به المصادفه نسبياً (أى أعمال عرضية من حيث علاقتها بالبصيرة والتفكير) إلى بيئة تختار فيها الأعمال وفق ما يقضى به إرشاد التعلم وتوجيهه . ولينظر الإنسان نظرة يسيرة إلى الطرق الراقية التى ظهر صلاحها فى التربية ، فسيرى أن أصحابها قد تعمدوا شيئاً ما الأخذ بالمبدأ القائل بأن الدروس الفكرية ، عوض أن تكون مناقضة للأعمال الفعالة ، تمثل وضع هذه الأعمال على أساس فكرى . فلم يبق علينا إلا أن نستوعب هذا المبدأ ونتشدد فيه .

(٢) إن التبدلات التى تطرأ على محتويات الحياة الاجتماعية اليوم قد يسّرت كل التيسير اختيار الأعمال التى تكسو ألعاب المدرسة وأشغالها ثوبا فكريا . ولعمرى لو تدبرنا بيئة

اليونانيين الاجتماعية و بيئة أهل القرون الوسطى حيث كانت معظم الأعمال التى يباشرها الإنسان بنجاح رتيبة ومسلطة عليه من الخارج بل غير ملائمة بطبيعتها إلا للعبيد ، لما أدهشنا إعراض المربين عنها واعتبارها غير صالحة لتنمية الذكاء . أما الآن وقد تغلغل العلم التطبيقى حتى فى أعمال البيت والزراعة والصناعة والنقل والمواصلة فقد تبدّل الحال غير الحال . وفى الحق أن الكثيرين ممن يمارسون هذه الأعمال ليسوا على بيّنة من المادة الفكرية التى تقوم عليها أعمالهم ، ولكن هذا برهان جديد لنا بأن التربية المدرسية ينبغى لها أن تصطنع هذه الأعمال بما يُعين رجال المستقبل على أن يحصّلوا من الفهم والإدراك ما هم فى أشدّ الحاجة إليه الآن فى أكثر الأحيان ، ومن ثمّ تعين الأفراد على أن يقوموا بأعمالهم على هدى الفكر لا أن يسيروا كالعميان .

(٣) على أن تقدم العلم التجريبى كان أكبر ضربة مباشرة وجهت إلى التفريق التقليدى هذا بين العمل والمعرفة ، و إلى النفوذ العظيم الذى كان للدروس الفكرية البحتة . فإذا كان هذا التقدم قد أثبت لنا شيئاً ، فذلك أنه لا وجود لمعرفة حقة أو فهم مثمر إلا أن يكون نتاجا للعمل . فتحليل الحقائق و إعادة تنظيمها ، وهما أمران لاغنى عنهما لنمو المعرفة والمقدرة على التفسير والتصنيف الصحيحين ، لايتحققان بمجرد إعمال الفكر أى فى داخل الرأس فقط ، لأنه لابدّ للإنسان من أن يفعل فى الأشياء إذا أراد أن يعرف عنها شيئاً ، أى لابدّ له من أن يبدّل الظروف المحيطة بها . وهذا هو الدرس الذى تتعلمه من طريقة المعمل (المختبر) ، بل هو الدرس الذى ينبغى لكل تربية أن تتعلمه. فالمعمل هو محل اكتشاف الظروف التى تجعل للعمل ثمرة فكرية لا مجرد نتاج خارجى ملموس . فإن كان المعمل لا ينتج على الأغلب فى الوقت الحاضر إلا اقتباس ضروب جديدة من المهارة الفنية ، فما ذلك إلا لأنه لا يزال — على الأكثر — ينبوعا تهذيبيا قائما بذاته ، لا نحيل الطلاب عليه إلا وقد تقدمت بهم السن فلا يستطيعون أن ينالوا منه أعظم قسط من الفائدة المطلوبة . هذا فضلا عن أننا نحوطهم حتى فى هذا العمر المتقدم بدروس أخرى ذات أساليب تقليدية مما يعزل الفكر عن العمل .

الخلاصة

إن الإخفاق المتزايد لعادات الإغريق وعقائدهم التقليدية فى تنظيم حياتهم هو الذى حملهم على التفلسف ، وهذا ما دعاهم إلى تجريح العرف والتنكر له ، و إلى التطلع إلى ينبوع

آخر يستمدون منه ما يتبعونه فى حياتهم وعقائدهم . ولما كانوا قد ابتغوا معيارا عقليا للعقيدة ، ولمّا كانوا يعتبرون العرف والخبرة شيئا واحدا ، وقد اتضح لهم تعذر الركون إليه ، انتهى بهم الأمر إلى إيجاد المعارضة الصريحة بين العقل والخبرة ، فرفعوا من شأن العقل بمقدار ما حطوا من شأن الخبرة . ولما كانوا ينظرون إلى الخبرة على أنها ما يعمله الناس وما تبتليهم به الأوضاع الخاصة المتغيرة فى الحياة ، فقد أدى ذلك إلى غض الفلسفة من قدر العمل أيضا . ولقد اجتمع أثر هذه النزعة وآثار غيرها من النزعات فأدى فى التعليم العالى ، إلى تعظيم كل الطرق والموضوعات المنطوية على أقل ما يمكن من الملاحظات الحسية والنشاط الجسمى ؛ ثم بدأ العصر الحديث بالثورة على وجهة النظر هذه ، والدعوة إلى الخبرة ، والهجوم على ما يسمَّى بالأفكار العقلية البحتة ، بحجة أن هذه الأفكار بحاجة إلى أن تُدعم بنتائج الخبرة الواقعية ، وإلا غدت مجرد تعبيرات عن الهوى ، وتأصل المصالح الطبقية ، وقد انتحلت لنفسها صفة العقلية لتحتمى بها . على أن ظروفا مختلفة أدت إلى اعتبار الخبرة معرفة خالصة دون حساب للنواحى الفعالة والعاطفية التى تقع فى صميم الخبرة ، كما أدت إلى اعتبارها تقبلا منفعلا للإحساسات المتفرقة . ولذلك كان الإصلاح التربوى الذى أتت به النظرية الجديدة محصورا على الغالب ، فى اطّراح شىء من نزعة التقيد بالمعلومات الكتابية ، ولم يؤد إلى إعادة تنظيم التربية على وجه متناسق .

ولقد أصبح من الممكن بل من المستحب بعد تقدم علم النفس وأساليب الصناعة والطريقة التجريبية فى العلم أن ننظر إلى الخبرة نظرة أخرى . وهذه النظرة ترجع بنا إلى فكرة القدماء ، تلك التى تقول بأن الخبرة تقوم فى الأساس على العمل لا على المعرفة — أى أنها أمر متصل بالعمل ومعاناة نتائجه . على أن النظرية القديمة تتعرض للتبدل إذا فهمنا أن القيام بالعمل يمكن أن يكون على نحو يدخل فيه كل ما يوحى به العقل بحيث تنشأ عن ذلك معرفة سرية مُمحصة . وحينئذ لا تعود الخبرة شيئا اختباريا (Empirical) بل تجريبيا (Experimental) ، ولا يعود العقل قوة بعيدة مثلى ، بل يصبح حدّه كل الوسائل التى تجعل الفعل مثمرا فى معناه . أما من ناحية التربية فإن هذا التغيير يؤدى بنا إلى سن خطة للدروس وطريقة للتدريس أشبه بما بسطناه فى الفصول السابقة .

الفصل الحادى والعشرون

الدروس الطبيعية والاجتماعية : المذهبان الطبيعى والإنسانى[1]

سبق أن ألمعنا إلى ما بين العلوم الطبيعية والدروس الأدبية من تنازع المكانة فى المنهاج الدراسى . وكان الحل الذى تُوصّل إليه حتى الآن يقوم أساسا على نوع من التوفيق الآلى به يتوزع المنهاج بين دروس موضوعها الطبيعة ودروس موضوعها الإنسان . وهذا الوضع يقدم لنا مثلا آخر للتوفيق الظاهرى بين القيم التربوية ويدعونا إلى توجيه انتباهنا نحو فلسفة العلاقة بين الطبيعة وشؤون الإنسان . ويمكن القول بوجه عام إن هذا الافتراق التربوى ينعكس على ضروب الفلسفة الثنائية ، إذ يُنظر إلى العقل والعالم على أنهما مملكتان مستقلتان لا تتماسان إلا فى بعض النقاط . ومن الطبيعى من وجهة النظر هذه أن يكون لكل من المملكتين مجموعة مستقلة من الدروس المتصلة بها ، بل من الطبيعى كذلك أن يُرتاب من نمو الدروس العلمية لأنها تنم عن نزوع الفلسفة المادية إلى الطغيان على عالم الروح ، وإذاً فلا بد لكل نظرية فى التربية ترمى إلى نظام أكثر توحدا مما نحن عليه الآن أن تواجه مسألة العلاقة بين الإنسان والطبيعة .

١ — الأساس التاريخى للدراسة الإنسانية :

جدير بالذكر أولا أن نقرر أن الفلسفة اليونانية القديمة لم تعرض لهذه المشكلة على وجهها الحديث . ويبدو أن سقراط كان يعتقد أن علم الطبيعة (Science of nature) شىء متعذر المنال قليل الخطر ، وأن أهم ما يجب معرفته هو طبيعة الإنسان وغايته . وعلى معرفة ذلك يتوقف كل ما هو ذو مغزى عميق — أى كل ما نتوصل إليه فى الأخلاق والاجتماع . على أن أفلاطون جعل المعرفة الصحيحة للإنسان والمجتمع تقوم على معرفة أهم خواص الطبيعة ، ورسالته " الجمهورية " وهى أهم رسائله تجمع إلى الأخلاق والتنظيم الاجتماعى علم الطبيعة وما بعد الطبيعة (Metaphysics) . ولما كان يقرّ بمذهب سقراط وهو أن التوصل إلى العمل

---

(١) Physical And Social Studies : Naturalism And humanism .

الصحيح من الوجهة الأخلاقية يتوقف على المعرفة العقلية ، اضطر إلى البحث فى ماهية المعرفة . ولما كان يقبل الفكرة القائلة بأن غرض المعرفة الأول هو اكتشاف خير الإنسان أو غايته ، على حين لم يرض باعتقاد سقراط فى أننا لا نعرف إلا جهلنا ، فقد وصل بحثه فى خير الإنسان ببحثه فى خير الطبيعة وغايتها الجوهريين . ومن المحال أن نسعى إلى تعيين غاية الإنسان من دون معرفة تلك الغاية العليا التى تمنح الطبيعة قانونها ووحدتها ، ولذلك فإن إخضاعه الدروس الأدبية (المندرجة تحت اسم الموسيقى) للرياضيات والفيزياء والمنطق وما بعد الطبيعة كان يلائم فلسفته ويماشيها . على أن معرفة الطبيعة من جهة أخرى لم تكن غاية قائمة بذاتها بل كانت مرحلة ضرورية لحمل العقل على فهم الغرض الأعلى للوجود من حيث هو دستور أفعال الإنسان منفردة كانت أم مشتركة ؛ وعلى حد قول التعبير الحديث : إن الدروس الطبيعية لاغنى عنها ولكنها وسيلة تبتغى إلى أهدافنا الإنسانية والمثلى .

أما أرسطو فقد توجه تلقاء الدروس الطبيعية أكثر من ذلك ، إذ أخضع العلاقات المدنية لحياة المعرفة البتة (أنظر ص ٢٦٦) ، فأرفع غايات الإنسان ليست إنسانية بل إلهية — وهى المشاركة فى المعرفة الخالصة التى هى قوام المعرفة الإلهية . ومثل هذه المعرفة تبحث فيما هو كلى وواجب الوجود ، ولذلك تجد فى الطبيعة على أحسن ظواهرها مادة أغنى مما فى شؤون الإنسان الزائلة . فإذا نظرنا إلى موقف الفلاسفة من حياة اليونانيين لا تفاصيل أقوالهم ، أمكننا أن نجمل القول بأن ما كان من حرص اليونانيين على البحث الحرّ فى الحقيقة الطبيعية والتمتع الجمالى بالطبيعة ، وما بلغوه من الوعى العميق لمدى تأصل المجتمع فى الطبيعة وخضوعه لقوانينها ، قد حال بينهم وبين وضع الإنسان فى موضع المنازع للطبيعة . على أن هنالك عاملين تظاهرا على رفع مكانة الدروس الأدبية والإنسانية فى العهد الأخير من حياة الأقدمين (أولهما) أن الثقافة أصبحت أكثر فأكثر شيئا مستعارا يحفظه الناس ويتذكرونه (وثانيهما) نزوع الحياة الرومانية إلى السياسة والخطابة .

والحق أن ما توصل إليه اليونانيون من مدنية كان أصيلا نبت فى بلادهم . أما مدنية الأسكندريين والرومانيين فكانت مأخوذة عن مصادر أجنبية ، وعلى هذا نظرت إلى الوراء أى إلى المسطورات التى كانت تأخذ عنها بدل أن تنظر من أول الأمر إلى الطبيعة والمجتمع تستمد منهما مادتها ووحيها . وما نستطيع أن نظهر آثار ذلك فى نظريات التربية

وتطبيقاتها بأحسن من إيراد كلام هاتش (Hatch) إذ يقول : « كانت بلاد اليونان قد زال عنها سلطانها السياسيّ فى ناحية ، وكانت تملك فى ناحية أخرى ميراثا ماله من زوال ، هو أدبها الرائع . . . . فكان من الطبيعى أن تسلم وجهها للآداب وأن تنعكس دراسة الآداب على لغة التخاطب عندها . . . . وقد كان عامة الناس فى العالم اليونانى يميلون إلى التشدد فى معرفة أدب الأجيال الدابرة ، وإلى اعتياد الحديث المهذب الذى أصبح منذ ذلك الحين يُسمى عادة بالتربية . . . ، وتربيتنا إنما تحدرت عن تربية اليونانيين بالتقليد المباشر . فهم قد سنّوا للتربية نمطا (Fashion) بقى — إلى عهد قريب — غالبا على أمم العالم المتمدين كافة . فنحن ندرس الأدب لا الطبيعة لأن اليونانيين فعلوا ذلك ، ولأن الرومانيين وسكان المقاطعات الرومانية كانوا إذا ما أرادوا تفقيه أولادهم اتخذوا لهم أساتذة من اليونانيين وساروا فى طريقهم »[1] .

ولقد نهج الرومانيون وهم أصحاب نزعة عملية — كما يقال — هذا النهج نفسه . فهم إذ رجعوا إلى تراث اليونانيين الفكرى ، لم يسلكوا أقرب الطرق للتوصل إلى النمو الثقافى فحسب ، ولكنهم أخذوا من المادة والطريقة ما لاءم مواهبهم الإدارية . ذلك بأن نبوغهم العملى لم يكن موجّها إلى الغلبة والسيطرة على الطبيعة بل إلى الغلبة والسيطرة على الناس .

غير أننا إذا نظرنا إلى الفقرة التى أوردناها عن هاتش آنفا نراه يسرف فى تأويل التاريخ إذ يقول إننا أخذنا فى درس الأدب لا الطبيعة لأن اليونانيين والرومانيين الذين تعلموا عنهم فعلوا ذلك . ترى ما الحلقة التى تصل زمن اليونانيين بالعصر الحديث ؟ إن فى هذا السؤال إشارة إلى أن أوروبا المتوحشة إنما أعادت الوضع الرومانى على نحو أوسع منه وأشدّ قوة ، إذ تتلمذت للمدنية اليونانية الرومانية ، ونقلت عنها ثقافتها من دون أن تنشئ ثقافة خاصة بها ، ورجعت إلى ما سطّرته الشعوب الأجنبية لا لتأخذ عنها آراءها الكبرى وما يعبر عنها من آثار فنية لا غير ، ولكن لتتخذ قوانينها نماذج ومثلا . ولقد أدى طغيان الاهتمام باللاهوت فى ذلك العصر إلى كثرة الاعتماد على التقليد ، لأن المراجع التى رجعت إليها الكنيسة كانت آدابا ألفت فى لغات أجنبية ، وهكذا حتى اتجه كل شىء إلى جعل التعلم

(١) « أثر العرف والأفكار اليونانية فى الكنيسة المسيحية » ص ٤٣ — ص ٤٤ .
"The Influence of Greek Ideas and Usages upon the Christian Church."

تفقيها فى اللغة وجعل لغة المتعلمين لغة أدبية بدل لغتهم القومية .

فإذا تدبرنا هذه الحقيقة كاملة غير منقوصة ، فإنها تخفى علينا ما لم نعرف أن هذه المادة الدراسية اضطرت المفكرين إلى اتباع طريقة الجدل (Dialectical Method) . وطالما اتخذت « المدرسية » (Scholasticism) هزؤا منذ عهد إحياء العلوم ، ولكن معناها ليس إلا طريقة « المدارس » أو المدرسين ، وهى فى جوهرها ليست إلا طرقا محكمة لنقل مجموعة من الحقائق المتبعة اتباعا تقليديا . فحيثما كانت مادة الدراسة مصدرها الأدب ، لا ما يعاصر الإنسان من طبيعة واجتماع ، لم يكن بدّ من تكييف طرق التدريس على حسب مقتضيات التعريف والشرح والتفسير للمواد المنقولة بدلا من البحث والاكتشاف والابتداع . وما نسميه « بالمدرسية » ليس فى أساسه إلا صوغا تاما خاليا من التناقض للطرق الملائمة للتدريس حيث تؤخذ المادة مهيأة محضّرة بدل أن يكتشفها التلاميذ لأنفسهم . وبمقدار ما تدأب المدارس على التعليم بالكتب معتمدة على مبدإ الاتباع والنقل والحفظ بدلا من الاكتشاف والبحث ، تكون طرقها مدرسية مع هذا الفارق : وهو خلو هذه الطرق من الدقة المنطقية والنظام اللذين اتصفت بهما « المدرسية » فى أحسن أدوارها . وليس من فارق آخر إذا استثنينا قلة الدقة فى الطريقة والتعبير إلا أن الجغرافية والنبات والفلك قد أصبحت جزءاً من الأدب المنقول الواجب درسه .

ولقد كان من نتيجة ذلك أن ضاعت التقاليد اليونانية التى كانت تتخذ الاهتمام « بالإنسانيات » أساساً للاهتمام بالطبيعة ، ومعرفة الطبيعة دعامة لأهداف إنسانية بيّنة ، وارتكزت الحياة على الاتباع لا على الطبيعة ، بل لقد أصبحت الطبيعة بعد هذا كله عرضة لشىء غير قليل من الارتياب ، وأصبح التأمل فيها خطراً لأنها تصد الإنسان عن الاعتماد على الوثائق الحاوية لقواعد الحياة . أضف إلى ذلك أن الطبيعة ما دامت لا تعرف إلا بالملاحظة فهى تؤثر فى الحواس — والحواس مادية بحتة ، على حين أن العقل كان منظوراً إليه على أنه خالص غير مادى . ذلك إلى أن فوائد معرفة الطبيعة كانت فى رأيهم مادية ودنيوية تمس خير الإنسان الجسمى والزمنى ، على حين كانت التقاليد الأدبية تمسّ خيره الروحى الأبدى .

٢ — الاهتمام العلمى الحديث بالطبيعة :

لقد امتازت حركة القرن الخامس عشر التى تسمى تارة بإحياء العلوم وطوراً بالنهضة بانبعاث الاهتمام بحياة الإنسان الحاضرة ومن ثم بعلاقاته مع الطبيعة ، فكانت طبيعية بمعنى أنها نبذت وراء ظهرها النزعة السائدة حينئذ وهى الاهتمام بما هو خارق للطبيعة (Supernatural) . والأرجح أن هنالك غلواً فى تقدير أثر الرجوع إلى الأدب اليونانى الوثنى القديم فى إحداث هذا التبدل الفكرى ، إذ لا ريب فى أن هذا التبدل كان على الأغلب نتيجة للأحوال الموجودة فى ذلك العصر . على أنه لا ريب أيضاً فى أن الرجال المتعلمين الذين أشربوا هذا الاتجاه الحديث قد رجعوا إلى الأدب اليونانى وهم مشوقون إلى أن يجدوا فيه مدداً صالحا لتقوية نزعاتهم . ولم يكن أكثر الاهتمام بالفكر اليونانى اهتماماً بالأدب من أجل الأدب نفسه ، بل من أجل الروح التى كان يوحيها . فقد بعثت حرية الفكر والإحساس بنظام الطبيعة وجمالها ، اللذين نفخا الحياة فى التعابير اليونانية ، الناسَ على أن يفكروا ويلاحظوا بحرية مثل اليونان . وفى الحق أن تاريخ العلم فى القرن السادس عشر يبين لنا أن النشأة الأولى للعلوم الطبيعية كانت على الأغلب وليدة هذا الاهتمام الحديث بالأدب اليونانى . وكما يقول وندلباند (Windleband) : إن علم الطبيعة الحديث كان وليد النزعة الإنسانية ، وكانت الفكرة المقبولة آنئذ هى أن الإنسان فى عالمه الصغير أشبه بالكون فى عالمه الكبير .

وتلك الحقيقة تجعلنا نسأل مرة أخرى : كيف تم الافتراق بين الإنسان والطبيعة من بعد ذلك ؟ وكيف تحققت التفرقة القاطعة بين اللغة والأدب من ناحية والعلوم الطبيعية من ناحية أخرى ؟ ونحن نعلل ذلك بعلل أربع :

(١) لقد كان التقليد القديم راسخاً منيع الجانب فى مؤسسات معينة ، فبقيت العلوم السياسية والقانونية والدبلوماسية بحكم الضرورة فروعاً من الآداب المتبعة لأن العلوم الاجتماعية لم تنشأ إلا بعد أن ارتقت طرق الفيزياء والكيمياء ، فضلا عن التاريخ الطبيعى ، ارتقاء عظيما . ومثل هذا القول يصدق إلى حد بعيد على التاريخ . ثم أضف إلى ذلك أن طرق التدريس التى اتبعت لحذق اللغات كانت مبسوطة ومفصلة أحسن تفصيل ، وكانت قوة استمرار التقاليد المدرسية بجانبها . هذا إلى أن الرغبة الجديدة فى الأدب ، وبخاصة الأدب

اليونانى الذى لم يُؤذن له أن يثبّت أقدامه من أول الأمر فى الجامعات التى كانت منظمة على الأسلوب المدرسى ، مالبث بعد دخوله هذه الجامعات أن ظاهر التعليم القديم للتقليل من أثر العلم التجريبى . فالمتعلمون الذين أخذوا بحظ من التدريب العلمى كانوا قليلين جداً على حين أن الرجال الأكفاء فى العلوم كانوا يعملون فى معامل خاصة تديرها أكاديميات تشجع البحث ، ولكنها لم تكن هيئات تدريسية منظمة ؛ ثم لا تنس آخر الأمر أن التقاليد الأرستوقراطية التى تنظر إلى الأمور المادية وإلى الحواس والأيدى نظرة ازدراء كانت لا تزال قوية الجانب .

(ب) إن الثورة البروتستانتية قد استتبعت زيادة الاهتمام بالمناقشات والمجادلات اللاهوتية ، إذ كان كلا الجانبين يستشهد بوثائق أدبية ، فاضطرا لتدريب رجال قادرين على دراسة الوثائق التى كانوا يستندون إليها وتفسيرها . وبلغ من شدة الحاجة إلى تدريب رجال يستطيعون الدفاعَ عن العقيدة التى اختاروها أمام خصوم هذه العقيدة وبثَّ الدعوة لها وردَّ الهضيمة التى قد تصدر عن هؤلاء الخصوم ، أنّا لا نكون غالين إن قلنا بأنه لم يأت منتصف القرن السابع عشر حتى تحكّم هذا الاهتمام الجديد باللاهوت فى أمر تعليم اللغة بالمدارس الثانوية (Gymnasia) والجامعات ، فاستخدمت أداة للتعليم الدينى والجدل الكنسى . وهكذا فإن التحرر التربوى للغات كما نراها اليوم فى التربية لم يكن تحرراً مباشراً من عصر إحياء العلوم ، بل من التكيف الذى دخل على هذه اللغات طوعا للأغراض اللاهوتية .

(حـ) ثم نهج التفكير فى العلوم الطبيعية نفسها نهجاً زاد فى شدة المناقضة بين الإنسان والطبيعة . والحق أن فرانسيس بيكون (Francis Bacon) يكاد يكون خير مثال لاتحاد النزعتين الطبيعية والإنسانية . فالعلم فى نظره حين يسلك طرق الملاحظة والتجريب ، عليه أن يتجرد عن كل محاولة « لاستباق » الطبيعة وتسليط فكر سابقية عليها ، وأن يصبح تَرجُماناً متواضعاً لها ، والإنسان إذ يطيع الطبيعة طاعة فكرية إنما يتعلم السيطرة العملية عليها . « فالعلم قوة » ومعنى هذه الحكمة أن الإنسان يسيطر على الطبيعة بالعلم ويستغل نشاطها فى سبيل تحقيق أغراضه . ولقد حارب بيكون العلم والمنطق القديمين من ناحية أنهما يقومان على الجدل المحض والظهور على الخصم فى المناقشة لا على الكشف عما هو مجهول ، وتكهّن للطريقة الحديثة فى التفكير ، تلك التى بسطها فى منطقه الجديد ، بأنها ستعين على

ظهور عصر تكثر فيه الاكتشافات ، فتؤتى الناس من ثمرات الاختراع ما فيه نفع لهم ، مما يلويهم عن بذل الجهود المتصلة فى سبيل سيطرة بعضهم على بعض ، إلى النهوض بالمهمة التعاونية : تلك هى السيطرة على الطبيعة من أجل المصالح الإنسانية .

ومهما يكن من شىء فقد تكهن بيكون باتجاه التقدم العقلى فى جملته ، ولكنه «استبق» هذا التقدم ، وما كان يدرى أن العلم الحديث سيبعد العهد به عاملا لمصلحة أهداف قديمة قائمة على استغلال البشر ، ففكر فى أن العلم سيهدى البشر إلى أهداف جديدة ، فإذا بالعلم يمنح طبقة من الناس أدوات يستعملونها كيف شاءوا للوصول إلى أغراضهم القديمة : وهى بسط سلطانهم على حساب طبقة أخرى . وما هى إلا أن أتت الثورة الصناعية ، كما تكهن بيكون ، عقب الثورة فى الطريقة العلمية ، ولكن قروناً عديدة خلت من قبل أن تخلق هذه الثورة عقلا جديداً . أجل إن تطبيقات العلم الحديث قضت على الإقطاع لأنها نقلت القوة من الأشراف أصحاب الأملاك ، إلى المراكز الصناعية ، ولكن الرأسمالية لا الإنسانية الاجتماعية هى التى حلت محل الإقطاع ، ومضى الإنتاج والتجارة فى سبيلهما قُدُماً كأن ليس للعلم الحديث درس أخلاقى ، وكأنه مجرد دروس فنية فى الاقتصاد والإنتاج واستغلال التوفير للمصلحة الذاتية . فكان من الطبيعى أن يعزز هذا التطبيق للعلم الطبيعى (وهو أبرز الأشياء وأقربها للعيان) دعوى أصحاب العلوم الإنسانية بأن العلم مادى النزعة . وعلى هذا ترك العلم فراغاً فيما يخص المصالح الإنسانية الحقيقية التى لا تعدو جمع المال وتوفيره وإنفاقه ، وأصبحت الآداب واللغات تدعى تمثيل المصالح الخلقية والمثالية للبشرية .

(٤) يُضاف إلى ذلك أن الفلسفة التى كانت تدعى بأنها مؤسسة على العلم ، وتزعم أنها الممثل الصادق لزبدة العلم ومعناه ، غدت إما فلسفة ثنائية تتميز بتفريقها الجازم بين العقل (الذى يميّز الإنسان) وبين المادة وهما ما تتألف منهما الطبيعة ، أو فلسفة آلية صريحة تنزل من قدر أهم ظاهرات الحياة البشرية فتجعلها وهما وخداعا . أما فى الحالة الأولى فقد سمحت لبعض الدروس الادعاء بأنها مستقر القيم الفكرية ومستودعها ، فزادت من ناحية غير مباشرة ادعاءها السمو على غيرها ، لأن البشر يجنحون إلى اعتبار الأمور البشرية أهم من غيرها بالنسبة إلى أنفسهم على أقل تقدير . وأما فى الحالة الأخرى فقد أحدثت ردّ فعل ألقى ظلا من الريبة

على قيمة العلم الطبيعى مما أفسح المجال لاعتباره عدوّا لمصالح الإنسان العليا .

فبينما معرفة الإغريق وأهل القرون الوسطى قد قامت على قبول العالم بشكله الكيفىّ وعدّ العمليات الطبيعية أموراً ذوات غايات أى أموراً غائية (Teleological) على حد الاصطلاح الفلسفى ، إذا بالعلم الحديث يؤول على نحو ينكر وجود جميع الصفات فى الوجود الحقيق أى الشيئى . فاعتبرت الأصوات والألوان والأهداف وضروب الخير والشر أشياء ذاتية بحتة — أى مجرد انطباعات فى العقل ، على حين عُدّ الوجود الشيئى ذا نواح كمّية لا غير — أى أن قدرا مقدورا من الكتلة المتحركة ولا يميّز ناحية من اخرى سوى أن لإحداها فى نقطة معينة من الفضاء كتلة أعظم من الأخرى ، وأن الحركة فى بعض النقط أسرع منها فى غيرها . وعلى هذا فقدت الطبيعة كل تنوع ذى معنى بفقدانها كل تمييز كيفىّ بين الأشياء ، وأصبح التوكيد منصبا على التوحيد بدلا من التنوّع ، وصار المثل الأعلى الكشف عن دستور رياضى واحد ينطبق على الكون أجمع دفعة واحدة بحيث يمكن أن يشتق منه كل ما يبدو لنا من التوع الظاهرى . وهذا هو معنى الفلسفة الآلية .

وما كان لفلسفة كهذه أن تكون ممثلة لمعنى العلم الحقيق ، فهى تحسب أسلوب العلم علما وأجهزته ومصطلحاته حقيقة ، وتحسب طريقته مادته . إن العلم يحق عليه القول بأنه يقصر قضاياه على الشروط التى تعاوننا على التكهن بالحوادث والتحكم فى أمر حدوثها غافلا عن صفاتها . ومن هنا تأتى طبيعته الكميّة والآلية . على أنه إذا كان لا يحسب حسابا للصفات الكيفية ، فليس معنى ذلك أنه ينفى وجودها الحقيق أو ينبذها إلى فكرى بحت ، وإنما معناه أن العلم يمدّنا بالوسائل التى تُبلغنا أهدافنا ليس إلا . وعلى هذا فإنه لم يكد تقدم العلم يزيد فى الحقيقة من سلطان الإنسان على الطبيعة ويمكنه من وضع أعزّ أهدافه على أصول أثبت قدما من قبل ، منوّعا أعماله كيف شاء تقريبا ، حتى قامت الفلسفة التى كانت تحاول صوغ نتائج العلم وتدوينها فهبطت بالعالم إلى حيث لا يكون إلاّ مجرد إعادة توزيع عقيم رتيب للعادة فى القضاء . وكانت النتيجة المباشرة للعلم الحديث أن قويت الثنائية بين المادة والعقل وقامت كل من العلوم الطبيعية والبشرية مجموعتين منعزلتين بعضهما من بعض . أما

والفارق بين الخير والشر موصول بصفات الخبرة ، فلا بدّ لكل فلسفة علمية تخرج هذه الصفات من عداد المحتويات الصحيحة للحقيقة من أن تغفل عن أهم الأشياء التى فيها أحسن المتاع للإنسان .

٣ — المشكلة الحاضرة فى التربية :

الحق أن الخبرة لا تعرف انقساماً بين شؤون الإنسان و بين عالم طبيعى آلى صرف . فموطن الإنسان هو الطبيعة ، وتحقيق أهدافه وأغراضه إنما يتوقف على الأحوال الطبيعية . فإذا فصل بين الأهداف و بين هـذه الأحوال ، أصبحت أضغاث أحلام وتخيلا عقيما . وليس كل تفريق حقيق بين الطبيعة والإنسان ، من ناحية الخبرة ومن ناحية التربية بعد ذلك ، إلا تفريقاً بين الأحوال التى ينبغى أن نحسب حسابها فى تكوين أهدافنا العملية وتحقيقها ، و بين هذه الأهداف ذاتها . وهذه الفلسفة إنما يؤيدها مذهب التطور البيولوجى لأنه يبين لنا أن الإنسان جزء من الطبيعة مطرد و إياها ، لا دخيل طارئ على عملياتها من الخارج ؛ كما تعززها الطريقة التجريبية فى العلم إذ تدلنا على أن المعرفة إنما تنشأ من محاولة تسيير القوى الطبيعية وفقاً للأفكار التى يوحيها إلينا استخدام الأشياء الطبيعية بما ينفع الناس فى المجتمع . و إذا نظرنا إلى كل خطوة نحو التقدم فى العلوم الاجتماعية — نعنى الدروس المسماة بالتاريخ والاقتصاد والسياسة والاجتماع — ظهر لنا أنه لا قبل لنا بالبحث فى المسائل الاجتماعية بحثاً رشيداً إلا بمقدار ما نتبع فيها من الطرق التى تمتاز بها العلوم الطبيعية من جمع الأسانيد وتكوين الفروض وامتحان صحتها بالعمل ، و بمقدار ما تعاون المعرفة الفنية المستقاة من الفيزياء والكيمياء على زيادة الخير الاجتماعى . و إذا نظرنا أيضاً إلى الطرق الحديثة التى تُسلك فى علاج مشاكلنا المستعصية كالجنون ، و إدمان الخمر ، والفقر ، والصحة العامة ، وتخطيط المدن ، والمحافظة على الموارد الطبيعية ، والاستفادة الإيجابية من الدوائر الحكومية ابتغاء الصالح العام من غير إضعاف للجهود الفردية المبتكرة — بأن لنا أنها كلها تدل على اعتماد أهم شؤوننا الاجتماعية على طرق العلوم الطبيعية ونتائجها ، بصورة مباشرة .

فواجب التربية إذاً بالقياس إلى الدروس الإنسانية والدروس الطبيعية أن تجعل ما بينهما من تساند وثيق نقطة ابتداء لها . فلا ينبغى أن تجعل العلم ، وهو دراسة الطبيعة ، بمعزل عن الأدب ، وهو سجل رغبات الإنسان ، بل ينبغى أن تجعل العلوم الطبيعية ومختلف الدروس الإنسانية كالتاريخ والأدب والاقتصاد والسياسة يلقح بعضها بعضاً . وهذه المسألة أيسر فى نظر التربية من محاولة تدريس العلوم على أنها مجموعات فنية من المعلومات وأساليب فنية لعمل الأشياء وتناولها باليدين ، ومن محاولة تعليم الدروس الإنسانية على أنها موضوعات مستقلة من الناحية الأخرى . ذلك بأن هذا الأسلوب الأخير يحدث صدعاً غير طبيعى فى خبرة التلاميذ ، فهم يتلقون خارج المدرسة حقائق الطبيعة ومبادئها مرتبطة بمختلف ضروب العمل الإنسانى ، وهم حين يشتركون فى كل الأعمال الاجتماعية مضطرون إلى فهم ما يدخل فيها من مواد وعمليات ، فإن بادرت المدرسة بعد ذلك إلى فصم هذه العلاقة الوثيقة كانت النتيجة قطع استمرار النمو الفكرى ، وجعل التلميذ يشعر بابتعاد دروسه عن الحقيقة ابتعاداً ليس إلى وصفه من سبيل ، مما يحرمه الدافع الطبيعى للرغبة فيها والاهتمام بها .

ولا ريب فى أن التربية ينبغى أن تفسح المجال لكل من عندهم الاستعداد والاقتدار على التخصص العلمى ، حتى تمكنهم من أن يقفوا أنفسهم على متابعة العلم واتخاذه مهنة لهم فى الحياة . ولكن الطالب فى النظام الحاضر غير مخير إلا بين اثنتين : إما أن يبدأ بدراسة نتاج السابقين من المتخصصين فتكون المادة بعيدة معزولة عن خبراته اليومية ، وإما أن يدرس الطبيعة (Nature Study) دراسة متفرقة حيث تقدم له المادة من دون نظام فلا تنتهى به إلى اتجاه معين . ثم كان أن انحدرت إلى المدارس الثانوية عادة تعريف طلاب الكليات بمواد علمية متفرقة مما يلائم الرجل الذى ينبغى أن يكون خبيراً فى ميدان علمى معين ، فتعطى إلى طلاب المدارس الثانوية الأشياء نفسها بشكل ابتدائى مع تيسير لما فيها من صعوبات وإنزال الموضوعات إلى مستوى المقدرة المزعومة للتلاميذ . وسبب ذلك هو اتباع التقاليد لا الأخذ المعتمد بأى فلسفة ثنائية . ولكن النتيجة فى الحالين واحدة . وكأنما الغرض تثبيت فكرة أن العلوم ، التى تعالج الطبيعة ، لا علاقة لها بالإنسان وبالعكس . وإن عقم العلوم الطبيعية وقلة جدواها لأولئك الذين

لن يصيروا مختصين بالعلوم ليعود أكثره إلى هذا الفصل الذى لا محيد عنه ما دمنا نبدأ التعليم بمادة منظمة تنظيما فنياً . وحتى لو سلمنا أن جميع الطلاب اختصاصيون فى العلم ولما يتكاملوا بعد ، فإنا لفى شك من أن تكون هذه الطريقة أنجع الطرق لتعليم العلوم . ويظهر عدم صلاح هذه الطريقة إطلاقا إذا ما نظرنا نظرة اعتبار إلى أن أغلبية الطلاب الساحقة إنما تهمهم دراسة العلوم لما لها من تأثير فى عاداتهم الفكرية بأن تجعلهم أكثر يقظة وسعة فى الفكر ونزوعا إلى القبول الموقوت للأفكار المعروضة أمامهم وتجريبها ، ولما تُعينهم عليه من زيادة فهم بيئتهم اليومية . وأكثر الأمر أن التلميذ لا يخرج عن اتباعه لتلك الطريقة إلا بمعلومات مبعثرة ، لا هى بالعلمية لأنها سطحية ولا هى بالقابلة للتطبيق على شؤون الحياة الاعتيادية لأنها فنية .

وقد أصبح استخدام الخبرة العادية فى ترقية المادة العلمية والطريقة العلمية فى هذه الأيام أسهل منه فى الأيام الماضية ، مع احتفاظ ثانيتهما بالاتصال الكائن بينها وبين الشئون العادية التى يهتم بها الإنسان ويولع بها . ذلك أن تجارب الناس جميعهم وخبرتهم العادية فى جميع البيئات المتمدنة فى هذه الأيام وثيقة الصلة بالعمليات الصناعية وما ينجم عنها من نتائج ، وليست كل عملية من هذه العمليات وكل نتيجة من هذه النتائج فى واقع الأمر إلا علماً مطبقاً تطبيقاً عمليا . فالآلة البخارية الثابتة والمستخدمة فى جر العربات ، والآلة التى تدور بالغازولين ، والسيارة والمسرة والبرق والمحرك الكهربائى ، كلها ذات أثر مباشر فى حياة معظم الناس ، وطلبة المدارس يعرفون هذه الأشياء كلها فى سن مبكرة ، لأن الأعمال الصناعية والتجارية التى يعمل فيها آباؤهم تقوم كلها على استخدام العلم ، فضلا عن أن شئون المنزل والعناية بالصحة والمناظر التى يرونها فى الطرقات تنطوى كلها على ما وصلت إليه الجهود العلمية من نتائج ، وتثير اهتمامهم بالمبادئ العلمية المرتبطة بها . ومن أجل هذا كان من الأمور الواضحة كل الوضوح من الوجهة البيداجوجية ألا تكون نقطة البداية فى تعليم العلوم هى تعليم الأشياء التى يطلق عليها عادة اسم العلوم ، بل يجب أن تكون هذه البداية هى استخدام أعمال الناس المألوفة ووسائلها لتوجيه ملاحظات التلاميذ وتجاربهم ، واستمرار هذا التوجيه وتلك الملاحظة

حتى يحصل التلاميذ على قدر واف من العلم ببعض المبادئ الأساسية يفهمونها فى مظاهرها المتصلة بالأعمال المألوفة لهم .

ويقول بعض الناس أحياناً إن دراسة العلم فى صوره ومنافعه العلمية بدل دراسته فى نظرياته المجردة مما يقلل من قيمته و «نقائه» . ولكن هذا القول يقوم على فهم للعلم خاطئ ، ذلك أن الفائدة الثقافية لأى فرع من فروع العلم إنما تكون بقدر إدراك الإنسان لمعانى هذا الفرع فى أوسع مدى مستطاع ، وإدراك هذه المعانى يتوقف على فهم ما بينها من صلات وروابط ؛ والنظر إلى الحقيقة أو القاعدة العلمية من حيث صلتها الإنسانية والطبيعية يزيد فى معناها وفى قيمتها الثقافية . وليست فائدة العلم الاقتصادية — إذا فهمنا من لفظ الاقتصادية أنها ذات قيمة تقدر بالمال — إلا أمراً عارضاً ثانويا ، وإن كانت من غير شك جزءاً من صلاته الفعلية . أما الأمر الجوهرى الذى يهمنا فهو أن تدرك الحقيقة من حيث صلاتها الاجتماعية — أى من حيث عملها فى الحياة .

أما لفظ « الإنسانية » فمعناه فى واقع الأمر أن يكون الشعور بأولاع الناس ونواحى اهتمامهم شعوراً أساسه الفهم والذكاء . وأهم أولاع الإنسان بطبيعة الحال ولعه الاجتماعى وهو فى أعمق معانيه لا فرق بينه وبين ولعه الأخلاقى . فالعلم بالإنسان ، أى المعلومات الخاصة بماضيه والإلمام بأعماله الأدبية المدونة وما فيها من وثائق ، قد يكون له من الأهمية الفنية ما للمعلومات الطبيعية المفصلة الدقيقة . والناس يشغلون أنفسهم بأمور كثيرة ، يشغلونها بجمع المال أو بتيسير التجارب العلمية فى المختبرات أو بتكديس الحقائق اللغوية أو فى ترتيب الأعمال الأدبية ترتيباً تاريخيا ، ولكن هذه الأعمال كلها لا تكون لها قيمة أكثر من عبث الأطفال إلا إذا كان من آثارها توسيع خيال الإنسان فى نظرته إلى الحياة . إنها فى هذه الحالة لا يكون لها من النشاط إلا اسمه دون روحه ، ولا تلبث أن تنحط فتصبح كعمل البخيل فى جمع المال ، وتدعو الإنسان إلى أن يفخر بما لديه منها لا بما يجده فى شئون الحياة من معنى . وكل دراسة يطلبها الإنسان ويكون من آثارها أن تزيد اهتمامه بقيم الحياة ، وكل دراسة تقوى شعوره برفاهية الإنسان من الناحية الاجتماعية ومن قدرته على زيادة هذه الرفاهية هى الدراسة الإنسانية .

ولقد كانت الروح الإنسانية السائدة لدى اليونان يونانية المنبت وكانت روحا قوية ، ولكنها كانت ضيقة المجال . ذلك أنها كانت تعد كل من هو خارج الدائرة الهيلينية متبربراً همجيا لا يستحق العناية إلا من ناحية واحدة ، وهى أنه يحتمل أن يصبح عدوا لليونان يوما ما . ومهما يكن فى ملاحظات المفكرين اليونان وآرائهم الاجتماعية من دقة وقوة ، فليس فيما كتبوه ما يدل على أن الفلسفة اليونانية لم تكن فلسفة منطوية على نفسها مكتفية بنفسها ، ويبدو أن أصحابها لم يكن يدور بخلدهم أن مستقبل هذه الفلسفة رهن بمشيئة هؤلاء الأجانب المحتقرين . وقد ضيق من دائرة الروح الاجتماعية القوية فى المجتمع الإغريقى أن الثقافة العليا فى تلك البلاد كانت تقوم على وجود طبقات سفلى من العبيد ومن الرقيق الاقتصادى ، وهى طبقات كان لابد منها لقيام الدولة و إن لم تكن أجزاء أصلية منها على حد قول أرسطاطاليس . أما الآن فإن تقدم العلوم قد أحدث فى العالم انقلابا صناعيا قرّب مختلف الشعوب بعضها من بعض ، ووثق صلاتها عن طريق الاستعمار والتجارة حتى لم يعد فى وسع أمة ، مهما كانت نظرة الاحتقار التى تنظر بها إلى غيرها من الأمم ، أن تخادع نفسها ، فتظن أن مصيرها يتقرر كله فى داخلها وتقرره هى نفسها . وهذا الانقلاب نفسه قد محا الاسترقاق الزراعى وأوجد طبقة من عمال المصانع منظمة نظاما متفاوت الدرجات ، ذوات حقوق سياسية مقررة ، تطالب بحقها فى الإشراف على الصناعة وتحمل تبعتها — وهى مطالب تلقى عطفاً ورعاية من كثير من طبقات الأغنياء مذ أصبحت هذه الطبقات أوثق صلة مما كانت قبل بالطبقات الأقل منها حظا ، بعد أن تحطمت الحواجز التى كانت قائمة بين مختلف الطبقات .

ويمكننا أن نحدد هذه الأمور ونجملها بقولنا إن النظرة الإنسانية القديمة أخرجت من دائرتها أحوال الناس الاقتصادية والصناعية، فكانت لهذا السبب نظرة ضيقة مقصورة على ناحية واحدة . ومن أجل هذا كان لا بد أن تمثل تلك الثقافة فى هذه الأحوال النظرة العقلية والخلقية للطبقات ذات السيطرة الاجتماعية المباشرة على سائر الطبقات . وهذه التقاليد الثقافية تقاليد أرستقراطية كما سبق القول (انظر آنفاً ص ٢٧١)، فهى تؤكد الفوارق بين طبقة وطبقة بدل أن تؤكد ما بينها من مصالح أساسية مشتركة . ومعايير هذه الثقافة مستمدة من الماضى لا من الحاضر لأن الغرض الذى تعمل له هو الاحتفاظ بما كسبته وليس هو توسيع دائرة الثقافة إلى أبعد مدى .

وكثيراً مايؤخذ على ما ينجم من زيادة الاهتمام بالصناعة وبكل الأعمال المتصلة بكسب الرزق من تعديل فى وجهة النظر التربوية أن فى هذا التعديل طعنا على الثقافة المستمدة من الماضى . ولكن يرد على هذا بأن النظرة التربوية إذا اتسع مداها تعد النشاط الصناعى على اختلاف أنواعه وسائل تقرب العلم والمعرفة من عامة الشعب ، وتجعل ثقافة من نالوا منهما قسطا أوفى أثبت دعامه وأكثر استقرارا . وجملة القول أننا إن نظرنا إلى الصلة الوثيقة القائمة بين العلم والتقدم الصناعى من جهة وبين الأدب وتهذيب حاسة الجمال والنظام الاجتماعى الأرستقراطى من جهة أخرى — أقول إذا نظرنا إلى هذه الصلة ألقت هذه النظرة ضوءا على ما بين الدراسات العلمية الفنية والدراسات الأدبية المهذبة من تعارض . ومن واجبنا إذا أردنا أن نجعل التربية ديمقراطية بحق أن نتغلب على هذه الفوارق ونمحوها من الوجود .

الخلاصـــة

أن الثنائية الفلسفية القائمة بين الإنسان والطبيعة تظهر كذلك فى تقسيم الدراسات إلى طبيعية وإنسانية وفيما يصحب هذا التقسيم من ميل إلى قصر النوع الثانى منها على سجلات الماضى الأدبية . وليست هذه الثنائية من مميزات التفكير اليونانى (كما كانت الثنائيات الأخرى التى سبقت الإشارة إليها) ، بل نشأ بعضها من أن ثقافة رومة وأوربا البربرية لم تنبت فى رومة نفسها ولا فى أوربا الهمجية ، بل كانت ثقافة مستعارة من اليونان بالذات أو بالواسطة ، ونشأ البعض الآخر من أن الظروف السياسية والكنسية كانت تؤكد الاعتماد على سلطان المعارف القديمة ، لأن هذه المعارف قد انتقلت إليهم عن طريق الوثائق الأدبية .

وكان قيام العلم الحديث من أول الأمر ينبئ بعودة الصلة الوثيقة بين الطبيعة والإنسانية لأن هذا العلم ينظر إلى معرفة الطبيعة على أنه الوسيلة التى لا بد منها لرقى الإنسان ورفاهيته . لكن الآثار المباشرة الأولى لتطبيق العلم على شئون الحياة قد أفادت منها طائفة واحدة بدل أن يفيد منها الناس بوجه عام . وقد عملت الصيغ الفلسفية المقررة التى صيغت فيها العقائد العلمية على أن تجعل هذه العقائد العلمية مادية محضة ، وأن تفرق بينها وبين الإنسان الروحى غير المادى ، أو أن تحيل العقل إلى وهم وخداع ذاتى .

وكان لهذا أثره فى التربية ، فقد اتجهت إلى اعتبار العلوم طائفة من الدراسات منفصلة عن غيرها ، تتكون من معلومات فنية عن العالم المادى . و إلى الاحتفاظ بالدراسات الأدبية القديمة على أنها دراسات إنسانية خالصة . وقد كان قصدنا فيما أوردناه من شرح لتطور المعارف ، ولما قام عليه من نظام تربوى للدراسات ، أن نتغلب على هذه التفرقة بين هذين النوعين ، وأن نجعل المربين يعترفون بما لمادة العلوم الطبيعية من مكانة فى الشئون الإنسانية .

الفصل الثانى والعشرون

الفرد والعـــالم

١ — العقل فرديا محضا :

كنا حتى الآن بصدد البحث فى المؤثرات التى نشأ عنها التفريق بين الشغل والراحة ، والعلم والعمل ، والإنسان والطبيعة ، والتى أدت إلى تقسيم مادة التربية إلى دروس متفرقة . وقد عبرت عن هذه المؤثرات أيضاً الفلسفات المختلفة التى عارضت بين الجسم والعقل ، والعلم النظرى والتطبيق ، والآلية المادية والغرض المثالى . وتبلغ هذه الثنائيات المختلفة أوجها فى الناحية الفلسفية إذ تفصل فصلا تاماً بين عقول الأفراد والعالم ، ومن ثم فصل عقول الأفراد بعضها عن بعض . ومع أن علاقة هـذا الوضع الفلسفى بطريقة التربية لا تبلغ من الوضوح ما بلغته النقط التى عالجناها فى الفصول الثلاثة الأخـيرة ، إلا أن هنالك بعض اعتبارات تقابلها فى التربية كالمعارضة التى يزعم وجودها بين المادة (وهى مايقابل العالم) و بين الطريقة (وهى ما يقابل العقل) ، وكالجنوح إلى اعتبار الولع ذاتياً بحتاً خالياً من أى علاقة داخليـة بينه و بين المـادة التى ندرسها . وسنبين فى هذا الفصل ، عدا نتائج ذلك المعارضة فى التربية ، أن الفلسفة الثنائية عن العقل والعالم تحمل فى تضاعيفها فـكرة خاطئة عن العلاقة بين المعرفة والمصالح الاجتماعية ، و بين الفردية أو الحرية والضبط والسلطة الاجتماعيين .

إن اعتبار العقل وذات الفرد شيئاً واحداً ، والنظر إلى ذات الفرد على أنهـا وعى نفسى خاص مسألة تـكاد تكون حديثة . فقـد جرت القاعدة فى العصور اليونانية والوسطى أن يُنظر إلى الفرد على أنه السبيل الذى يتخذه عقل كلىّ إلهى فى العمل ، فلم يكن الفرد على أى معنى حقيقى هو العارف ، و إنما العارف هو « العقل » الذى يعمل فيه . فإذا تدخل الفرد فقد جعل نفسه عرضة للأخطار وأضرّ بالحقيقة لا غير . و بقدر ما كان الفرد لا العقل « يعرف » ، حلّ الغرور والخطأ والهوى محل المعرفة الحقيقية . وقد كان اليونانيون دقيق الملاحظة يقظيها

وكان تفكيرهم حراً حتى ليكاد يبلغ حدّ التمادى فى النظر . ولذلك فما كان ينجم عن النظريات من نتائج (خاطئة) إنما كان مرده إلى فقدان الطريقة التجريبية . وبدون هذه الطريقة لم يكن فى مكنة الأفراد الاشتغال بالمعرفة أو تأكد صحة نتائجهم بموازنتها بنتائج أبحاث الآخرين ، ولم يكن من المستطاع جعل عقول البشر مسؤولة عن تفكيرها إذ لم تكن عرضة لامتحان الآخرين واختبارهم ، فأصبحت نتائج البحث تقبل لتناسقها الفنى وجمال صفاتها أو لشهرة أصحابها . أما فى عصور الغارات البربرية فقد كان الأفراد من حيث إدراكهم للحقيقة فى منزلة أوضع من قبل ، إذ كان يزعم أن المعرفة الهامة تصدر عن الوحى الإلهى ، فلم يبق لعقول الأفراد إلا أن تفكر فيها بعد أن تقبلها على علاّتها . فإذا ضربنا صفحاً عما كان لهذه الحركات من نواحى فلسفية مقصودة ، رأينا أنه ما كان يخطر على بال أحد قط أن يوحّد بين العقل والذات الشخصية كلما نقلت العقائد بالعرف والتقليد .

وكانت العصور الوسطى عصوراً فردية دينية أهم شاغل للحياة فيها هو خلاص روح الفرد . وقد وجدت هذه الفردية الكامنة فى الفلسفات الاسمية (Nominalistie Philosophies) التى ظهرت فى أواخر القرون الوسطى ما يعبّر عنها تعبيراً مقصوداً ، فقد نظرت هذه الفلسفات إلى تركيب المعرفة على أنه بُنيان يبنيه الفرد فى داخليته بفعاله وحالاته العقلية . فلما نشأت الفردية الاقتصادية والسياسية بعد القرن السادس عشر وقامت الحركة البروتستانتية ، آن الوقت لتوكيد حقوق الفرد وواجباته فى اكتساب المعرفة لنفسه ، فنشأت النظرية القائلة بأن المعرفة تكتسب كلها بالخبرات الفردية الخاصة . ونتج عن ذلك النظر إلى العقل ، مصدر المعرفة ومالكها ، على أنه فردى بحت . وبذلك نجد فى ناحية التربية أن دعاة الإصلاح أمثال مونتين (Montaign) وبيكون (Bacon) ولوك (Locke) قد حملوا حملة عنيفة على كل علم يقتبس بالسماع ، وجزموا أن العقائد حتى ولو كانت صحيحة لا تكوّن معرفة إلا إذا نمت وامتحنت بالخبرة الشخصية . وقد انتهى رد الفعل ضد السلطة والاتباع فى جميع مناحى الحياة واشتداد الكفاح فى وجه ظروف معاكسة عظيمة من أجل حرية العمل والبحث إلى الغلو فى توكيد الملاحظات والأفكار الشخصية غلوا كانت نتيجته عزل العقل وفصله عن العالم الذى تطلب معرفته .

ويتجلى هذا العزل فى التقدم العظيم لفرع الفلسفة المسمى بمبحث المعرفة أو نظرية

المعرفة (Epistemology) ؛ فجعل العقل والذات شيئاً واحداً ، ونصب الذات شيئاً مستقلا كافياً نفسه ، أحدث فجوة بين العقل الذى يعرف و بين العالم حتى صح التساؤل : هل المعرفة ممكنة أصلا ؟ فإذا وُجد الفاعل أى العارف ، والمفعول أى الشىء الذى تطلب معرفته ، كلاهما منفصلا عن الآخر تمام الانفصال ، لكان لزاماً أن نحدث نظرية نفسّر بها كيف يتصل أحدهما بالآخر بحيث ينتج عن ذلك معرفة صادقة . وقد أصبحت هذه المسألة مع المسألة المقترنة بها وهى احتمال فعل العالم فى العقل وفعل العقل فى العالم الشغل الأوحد للتفكير الفلسفى إذ ذاك . وكان من نتائج هذا الانشغال نظريات ثلاث تزعم إحداها بأنه لا يمكن معرفة العالم على ما هو فى الحقيقة ، بل تنحصر معرفتنا فى الانطباعات المنطبعة فى عقلنا ؛ وتقول الثانية بأنه ليس ثمَّ عالم وراء عقل الفرد ؛ وتدعى الثالثة أن المعرفة ليست إلا نوعاً من التداعى بين حالات العقل نفسه . ولسنا هنا بصدد النظر فى صحة هذه النظريات بوجه مباشر ، ولكن مجرد القبول الواسع لهذه الحلول اليائسة المتطرفة ما هو إلا دليل على مقدار الإمعان فى رفع العقل فوق حقائق العالم . وما ازدياد استخدام كلمة « الواعية » فى محل كلمة العقل مع فرض وجود عالم داخلى من حالات الوعى وعملياته معزول عن كل علاقة بالطبيعة والمجتمع — عالم داخلى يُعرف معرفة مباشرة وصحيحة أكثر من أى شىء آخر — نقول ما هذا إلا دليل آخر على الحقيقة ذاتها . والخلاصة أن الفردية العملية أو الكفاح فى سبيل زيادة حرية التفكير فى العمل قد انقلبت مذهباً ذاتياً فى الفلسفة .

٢ — العقل الفردى من حيث هو عامل فى اعادة التنظيم :

ومن البين أن هذه الحركة الفلسفية أساءت الفهم لمعنى تلك الحركة العملية ، فشوهتها بدل أن تكون صورة مطابقة لها . فمن السخف أن يظن أن هم الناس كان فى الحقيقة السعى للتحرر من علاقاتهم بالطبيعة ومن علاقة بعضهم ببعض ، بل كان ما يسعون إليه هو زيادة حريتهم فى الطبيعة والمجتمع . كانوا يريدون زيادة قدرتهم على تبديل عالم الأشياء وتغيير ما بقومهم ، وكانوا يريدون أن تجد حركاتهم مجالا واسعاً لها لتتوفر بذلك الحرية للملاحظات والأفكار التى تنطوى عليها الحركة . أجل إنهم لم يريدوا العزلة عن العالم بل الاستزادة من الصلة الوثيقة به ، وتكوين معتقداتهم عنه بالخبرة المباشرة لا باتباع التقليد ، بل أرادوا

شدّ عرى الاتحاد مع إخوانهم حتى يزداد تأثير بعضهم فى بعض ، ويوحدوا أعمالهم على اختلافها فى سبيل غاياتهم المشتركة .

أما من حيث عقائدهم فقد أخذوا يشعرون أن كثيراً مما كان يُعَدّ معرفة لم يكن إلا آراء جمعها الماضى جمعاً . فمعظمها سخف وهراء وما كان منها صحيحاً لم يكن مفهوماً لأن قبوله أسّس على الاتباع ، فمن واجب الناس أن يلاحظوا الأشياء لأنفسهم ويكوّنوا النظريات لأنفسهم ثم يمتحنوها لأنفسهم . وهذه الطريقة هى السبيل الوحيدة التى كان يمكن إحلالها محل العقائد التى تنتحل الحقيقة وتنزل عمل العقل إلى مجرد الخضوع الشكلى لهذه الحقيقة . وهذا هو معنى ما يسمى أحياناً استبدال الطرق الاستقرائية والتجريبية للمعرفة بالطرق القياسية . ولقد كان الناس يصطنعون دائما طريقة الاستقراء على وجه من أوجه معناها فى معالجتهم لشؤونهم العملية المباشرة ، إذ كان لابد من تأسيس هندسة البناء والزراعة والصناعة وغيرها على ملاحظة فعاليات الأشياء الطبيعية ومقايسة الأفكار عن هذه الشؤون بالنتائج ولو بمقدار . ومع ذلك فقد كان يعتمد أكثر من اللازم حتى فى مثل هذه الأشياء على مجرد العرف واتباعه اتباعاً أعمى من دون فهم أو بصيرة . وكانت طريقة الملاحظة والتجربة هذه مقصورة على الشؤون « العملية » ، وظل التفريق القاطع بين التطبيق وبين المعرفة النظرية أو الحقيقة قائما . (انظر الفصل العشرين) . إلا أن نشوء المدن الحرة والتوسع فى الأسفار والاستكشافات والتجارة فضلا عن نشوء الطرق الحديثة فى إنتاج السلع ومزاولة الأعمال قد دفع الناس إلى الاعتماد على أنفسهم اعتماداً خاصاً ، فاستخدم مصلحو العلوم مثل غاليليو (Galileo) وديكارت (Descartes) وخلفائهما أمثال هذه الطرق واستخدموها فى تمحيص حقائق الطبيعة ، فحلّ الاهتمام بالاكتشاف محل الاهتمام بتبويب العقائد المنقولة « والبرهنة » عليها .

وكان لا بد لكل فلسفة تفسر هذه الحركات تفسيراً منصفاً أن تؤكد حقوق الفرد وتبعاته فى حصوله على المعرفة وامتحانه العقائد بنفسه مهما تكن السلطات التى تستند إليها هذه العقائد . على أن فلسفة كهذه لم تكن لتعزل الفرد عن العالم ، ومن ثم تعزل الأفراد — نظرياً — بعضهم عن بعض ، بل كان لا بد لها أن تدرك أن مثل هذا العزل أو قطع

الصلة يحرمهم مقدماً احتمال نجاحهم فى مساعيهم . فالحق أن الفرد إنما نما وسيظل ينمو فى بيئة اجتماعية ولا تصبح استجاباته رشيدة ذات معنى إلا لأنه يعيش ويعمل فى بيئة من المعانى والقيم المقبولة المعروفة (انظر آنفاً ص ٣٢) . فهو يكتسب شيئاً فشيئاً باتصاله الاجتماعى واشتراكه فى الأعمال المطوية على العقائد عقلا خاصاً به . أما الفكرة القائلة بأن العقل ملك خالص مستقل لذات الفرد فهى والحقيقة على طرفى نقيض . فالذات تكتسب العقل بمقدار ما تكون معرفة الأشياء متجسدة فى الحياة المحيطة بها ، وما هى بالعقل المنفرد الذى يأتى ببنيان جديد للمعرفة يبنيه لنفسه .

ومع ذلك ثمّ فارق صحيح بين المعرفة وهى شيئية (Objective) غير شخصية وبين التفكير وهو ذاتى شخصى . فالمعرفة على أحد معانيها هى ما نسلم به تسليما ، هى ذلك الشىء المقرر المفروغ منه أى الشىء الثابت الذى لنا عليه سلطان . ومانعرفه تمام المعرفة لانجد حاجة إلى التفكير فيه لأنه على حد الاصطلاح العام ثابت مستيقن . وهذا ليس معناه أننا نشعر مجرد الشعور بثبوته بل معناه أن هنالك اتجاهاً عملياً واستعداداً للعمل بدون تقيُّد أو مراوغة . وقد نكون خاطئين من غير شك ؛ وما نعدّه معرفة أى حقيقة فى وقت ما ربما لا يكون كذلك . على أن كل شىء نقرُّه من دون سؤال ونسلم به تسليما فى معاملة بعضنا لبعض وفى معاملتنا للطبيعة هو ما نسميه فى وقت معين معرفة ، على حين أن التفكير كما رأينا ينشأ على النقيض من ذلك من الشك والتظنى ، وهو علامة على موقف البحث والتصيد والتنقيب لا موقف التمكن من الشىء وحيازته . وبهذه العملية — عملية التفكير النقادة تنقح المعرفة الصحيحة وتوسع ، ويعاد تنظيم معتقداتنا عن حالة الأشياء .

وبيّن أن بضعة القرون الأخيرة كانت فى الحقيقة عهود تنقيح للعقائد وإعادة تنظيم لها . على أن الناس فى الواقع لم ينبذوا وراء ظهورهم كل ما هو منقول من عقائدهم عن حقائق الوجود ليبدأوا البحث فيها بحثاً جديداً على أساس إحساساتهم وأفكارهم الخاصة من دون غيرها . فلو أنهم أرادوا ذلك لما استطاعوا ، ولواستطاعوا لخرجوا بنتيجة واحدة وهى سيادة البلاهة عليهم جميعا . وإنما بدأوا بما كان يعتبر معرفة بحينه ، ونقدوا الأسس التى كانت تقوم عليها تلك المعرفة ، ولاحظوا ما شذ عنها ، واتخذوا الآلات وسائل لاكتشاف أسانيد

لا تتفق مع عقائدهم ، وتصوروا بخيالهم عالما يختلف عن العالم الذى كان آباؤهم مطمئنين إليه ، وكان هذا العمل متدرجاً مفرقاً تعالج فيه كل مشكلة لوقتها . إلا أن النتيجة الخالصة لجميع هذه التنقيحات كانت بمثابة ثورة على الأفكار السابقة عن العالم ، وكان الأثر الناجم عن إعادة تنظيم العادات الفكرية السابقة أشد كثيراً من الأثر الذى كان يحدثه قطع كل علاقاتنا بالتفكير السابق .

وفى هذه الحال ما يشير إلى تعريف للدور الذى يلعبه الفرد أى الذات فى المعرفة ألا وهو توجيه العقائد المقبولة توجيهاً جديداً و بناؤها بناء جديداً . إن كل فكرة جديدة وكل تفكير فى الأمور يختلف عما تقرّه العقيدة الشائعة لا بد أن ينشأ فى فرد من الأفراد . ومما لا شك فيه أن الأفكار الجديدة تنبت على الدوام ، إلا أن المجتمع الذى يتحكم فيه التقليد لا يشجع نماءها ، بل بالعكس يميل إلى كبحها لمجرد أن فيها زيغاً عن الشائع المعروف . والرجل الذى ينظر إلى الأمور نظراً يخالف الآخرين هو فى مثل هذا المجتمع شخص متّهم يقضى عليه فى أكثر الأحيان تماديه فى المخالفة . لا ، بل إن الرقابة الاجتماعية ، و إن لم تكن فى بعض المجتمعات شديدة على العقائد ، إلا أن الظروف الاجتماعية قد لا تهيئ الوسائل الضرورية لتفصيل الأفكار الجديدة تفصيلا كافياً ، أو قد لا تهيئ لمن يناضلون عنها أى جزاء أو رعاية مادية ، فتبقى الأفكار مجرد خيالات وصروح فى الهواء ، وأفانين من النظر لا تذهب إلى غاية . والحق أن الحصول على حرية الملاحظة والتخيل التى تتضمنها الثورة العلمية الحديثة لم يكن سهلا ، بل كان نتيجة مجاهدة تألم فيها كثير من الناس بسبب استقلالهم الفكرى . على أن المجتمع الأوربى الحديث فى جملته قد أذن أول الأمر للاستجابات الفردية المنحرفة عن مألوف العرف ، ثم ناصرها بعد ذلك مناصرها متعمّدة فى بعض النواحى على الأقل — حتى غدا الاكتشاف والبحث والتنقيب فى الأمور الجديدة والاختراع إما سنة اجتماعية أو أمر محتملا شيئاً ما .

بيد أن النظريات الفلسفية عن المعرفة — كما بيّنا قبلا — لم تكتف باعتبار عقل الفرد المحور الذى يدور عليه بناء العقائد بناء جديداً مبقية بذلك الاتصال الدائم بين الفرد و بين عالم الطبيعة والناس ، و إنما اعتبرت العقل الفردى كياناً مستقلا كاملا فى كل فرد ومعزولا

عن الطبيعة ، ومن ثم عن العقول الأخرى . وهكذا حتى صُوِّرت الفردية الفكرية المشروعة ونقد العقائد السابقة وتنقيحها مما لاغناء عنه للتقدم فى صورة فردية أخلاقية واجتماعية صريحة . والواقع أنه من حيث تبدأ فعاليات العقل بالعقائد التقليدية محاولةً أن تدخل عليها من التبديلات ما ينال قبول جمهرة الناس بعد ذلك ، فلا مناقضة هناك بين ما هو فردى وما هو اجتماعى . فاختلافات الفكر عند الفرد فى الملاحظة والتخيل والحكم والاختراع ما هى إلا وسائل للتقدم الاجتماعى ، شأنها كشأن المادة من حيث هى وسيلة للمحافظة الاجتماعية . أما إذا عددنا المعرفة ناشئة ونامية فى داخل الفرد فقد أغفلنا الروابط التى تربط حياة الفرد العقلية بأخيه وجحدنا بها .

وإذا جحدنا بالصفة الاجتماعية للعمليات الفكرية الفردية ، أشكل علينا إيجاد الروابط التى توحد الفرد وأترابه . وما منشأ الفردية الأخلاقية إلا التفريق المتعمد بين مختلف مرافق الحياة . وهذه الفردية قائمة على أصل فكرة أن الوعى عند كل فرد خاص بالفرد وحده ، أو قل إنه عالم مطوى فى ذاته مستقل عن أفكار ورغبات وأغراض جميع الناس . على أن الناس إذا فعلوا أمراً فعلوه فى عالم مشترك عام . فدونك المشكلة التى تنجم إذاً عن النظرية القائلة بوجود عقول واعية مستقلة معزول بعضها عن بعض وهى : إذا لم تكن ثمة علاقات بين مشاعر الناس وأفكارهم ورغباتهم بعضها مع بعض ، فكيف يمكن للأعمال الناشئة عنها أن تخضع للصالح الاجتماعى العام ؟ و إذا كان وعى المرء أثراً لا يعبأ إلا بنفسه ، فكيف يمكن أن يرعى الآخرين بأعماله ؟

لقد أوجدت الفلسفات الأخلاقية التى بدأت بهذه المقدمات أربع طرق تمثل لنا معالجتها لهذه القضية أحسن تمثيل (١) فالطريقة الأولى هى بقية مما تركه مذهب الإتباع القديم مع شىء من التنزل والتوفيق اللذين حتمهما تقدم الحوادث . فالانحراف والزيغ اللذان يتصف بهما فرد من الأفراد ما زالا موضع شك مُريب لأنهما شاهدان مبدئياً على الاضطرابات والثوارت والفساد المتأصل فى الفرد حينما يتجرد عما توحيه إليه السلطة الخارجية من إرشاد . هذا من حيث المبدأ ، أما بالفعل فإن هذه الطريقة تقبل الفردية الفكرية فى بعض النواحى الفنية — إذ أنها تقبلها فى موضوعات كالرياضيات والفيزياء والفلك وما ينشأ عنها من اختراعات

فنية ، على حين تنكر انطباق مثل هذا الأسلوب على الأمور الأخلاقية والاجتماعية والقانونية والسياسية . فالمرجع الأعلى فى مثل هذه الأمور ما زال هو التعاليم الدينية . فهنالك جملة من الحقائق الأزلية التى نعرفها بالوحى والبديهة (Intuition) أو نستمدها من حكمة الأجداد ، تضع حدوداً للأفراد فى ملاحظتهم ونظرهم لا ينبغى لهم أن يتعدوها . وما يتعرض له المجتمع من شرّ مصدره تعدّى بعض الضالين لهذه الحدود . وهنالك علوم تتوسط بين العلوم الطبيعية والعلوم الأخلاقية وهى العلوم المتصلة بالحياة . وهذه لا يُسلَّم بحرية البحث فيها إلا إكراهاً تحت ضغط الأمر الواقع . ومع أن لنا من تاريخ الماضى برهاناً بأن احتمالات الخير للبشر تعظم وتضمن أكثر من ذى قبل إذا وثقنا بما ينشأ فى داخل عملية البحث نفسها من روح المسئولية ، فإن نظرية اتباع سلطة خارجية تعود فتعزل منطقة مقدسة من الحقائق وتوجب حفظها من طغيان التبدل فى العقائد . ولربما انصب التوكيد من ناحية التربية لا على الحقيقة الأزلية بل على اتّباع كتاب أو معلم مع عدم تشجيع الاختلافات الفردية .

(٢) أما الطريقة الثانية فتسمّى أحيانا بالمذهب العقلى (Rationalism) أو بالمذهب الفكرى التجريدى (Abstract jntellectualism) ، وهـذه الطريقة تنصب قوة منطقية شكلية منفردة من التقليد والتاريخ وكل مادة محسوسة . ولقوة التفكير هـذه قدرة على التأثير فى السلوك تأثيرا مباشرا . ولما كانت هذه القوة لا تعالج إلا أشكالا عامة غير شخصية ، فإن أفعال مختلف الأشخاص إذا ما سارت وفاقا للمنطق اتفق بعضها مع بعض ظاهرا . ومما لا شك فيه أن لهذه الفلسفة فضلا كثيرا إذ كانت عاملا فعّالا من عوامل النقد السلبى أدى إلى انحلال العقائد التى لا تستند إلا إلى التقليد ومصالح الطبقات . كذلك عودت الناس حرية البحث وأخذتهم بفكرة وجوب إخضاع العقائد إلى المقاييس العقلية . بل لقد حطّمت سلطان التعصب والخرافة والقوة الغاشمة بتعويد الناس الاعتماد على الحجة والمناقشة والإقناع فعملت بذلك على عرض الحقائق عرضا منظّما واضحا . على أن نفوذها كان أبلغ فى هدم الأضاليل القديمة منـه فى تكوين روابط وأساليب جديدة للاجتماع بين الناس . فطبيعتها الشكلية الفارغة من حيث اعتبارها الفكر كاملا فى نفسه معزولاً عن مادة التفكير ، وعداؤها للمؤسسات التاريخية ، وإغفالها أثر العادة والغريزة والعاطفة من ناحية أنها عوامل فعّالة فى الحياة — كل ذلك أفقدها القدرة على التقدم باقتراحات خاصة عن الأهداف

والوسائل . فالمنطق وحده مهما تكن أهميته فى تنظيم المادة الموجودة ونقدها لا يستطيع أن ينسج مادة جديدة من نفسه . أما ما يقابل هذه الفلسفة فى ناحية التربية فهو الركون إلى القواعد والمبادئ العامة المعدّة ابتغاء جعل الطلاب على اتفاق من دون الاهتمام والتأكد أكانت أفكارهم تتفق حقيقة بعضها مع بعض أم لا تتفق .

(٣) وبينما كانت هذه الفلسفة العقلية تنمو فى فرنسا ، كان التفكير الإنكليزى يستفز المصلحة الرشيدة للأفراد ابتغاء الوصول إلى وحدة خارجية فى الأفعال الصادرة عن مجرى الوعى لكل فرد على حدة . فدعا هذا التفكير إلى أن تكون الأنظمة القانونية وبخاصة قانون العقوبات وأنظمة الحكومة من نوع يمنع الأفعال الناشئة من عناية الفرد بإحساساته الخاصة من أن تتدخل فى إحساسات الآخرين . وعلى التربية أن تُغلغل فى الأفراد الحسّ بأن عدم تدخلهم فى شؤون الآخرين ، وشيئاً من الاهتمام الإيجابى بخير الآخرين ، أمران ضروريان لبلوغ الإنسان سعادته المنشودة . على أن أعظم التوكيد كان منصبّا على التجارة من حيث هى وسيلة للتوفيق بين سلوك الفرد وسلوك الآخرين . ذلك بأن التجارة تقتضى كل فرد أن يتوخى إرضاء حاجاته هو ، ولكنه لا يربح إلا بتقديمه سلعة أو خدمة إلى فرد آخر . وهكذا فإن الفرد إذ يسعى إلى زيادة حالات وعيه اللذيذة ، يعين على زيادة حالات الوعى عند الآخرين . ولا شك هنا أيضاً فى أن هذه النظرية عبرت عن الإدراك المتيقظ لقيم الحياة الشعورية ورفعت فى شأنه ، كما أن فيها إقرارا بأن أنظمة المؤسسات الاجتماعية إنما يُحكم عليها آخر الأمر بما تنهض به من توسيع الخبرة المقصودة وزيادة شدّتها . ولا ننسَ أن لهذه النظرية فضلاً كبيراً فى تخليص العمل والصناعة والوسائل الآلية من الازدراء الذى كانت تُرمى به فى الجماعات المؤسسة على سلطان طبقة من المترفين . فهى إذاً قد ساعدت فى كلتا الحالتين على زيادة الاهتمام بالشؤون الاجتماعية وجعل هذا الاهتمام أكثر ديمقراطية ، ولكنها مع ذلك كانت عليها مسحة من ضيق مقدمتها الأساسية تلك التى تقوم على عقيدة أن الفرد حين يعمل لا يعبأ إلا بلذائذه وآلامه ، وأن ما نسميه بالشهامة والعطف لا يعدو أن يكون أساليب غير مباشرة تكفل لصاحبها النعمة والهناء . وبعبارة أخرى إنها أظهرت النتائج التى يكنّها كل مذهب يعتبر الحياة العقلية منطوية على نفسها ، بدل أن تكون محاولة لإعادة توجيه المصالح المشتركة وتكييفها ، وجعلت الاتحاد بين الناس قضية

حساب للأمور الظاهرة ، فأصبحت بذلك عرضة لازدراء كارليل إذ قال إنها عقيدة الفوضى مضاف إليها شرطى ، وإنها لا تعترف بغير (رابطة الدرهم) بين الناس . أما ما يقابل هذه النظرية فى ناحية التربية من حيث اللجوء إلى المكافآت اللذيذة والعقوبات الأليمة فواضح لا يحتاج إلى بيان .

(٤) أما النظرية التى تمثل الفلسفة الألمانية فقد سلكت طريقاً أخرى . فبدأت بما كان فى جوهره الفسلفة العقلية لديكارت (Descartes) وأتباعه الفرنسيين . على أن الفكر الفرنسى قد أبرز إجمالا فكرة العقل وناقض بينها وبين الفكرة الدينية القائلة بأن هناك عقلا إلهيا قائما فى الأفراد ؛ على حين أن الفكر الألمانى (كما يتمثل فى هيكل (Hegel) قد قام بتوحيد الفكرتين . فالعقل مطلق (Absolute) والطبيعة هى العقل متجسداً . والتاريخ هو العقل المنكشف بالتدريج فى الإنسان . ولا يصير الإنسان عاقلا حتى يشرب فى نفسه المحتويات العقلية للطبيعة والمؤسسات الاجتماعية . فليس العقل المطلق كالعقل فى نظر الفلسفة العقلية شكلياً بحتاً وفارغاً ، ولكنه بحكم كونه مطلقاً يجب أن يحيط بجميع الأشياء ويدخلها فى ذاته .

فالمشكلة الحقيقية إذاً ليست السيطرة على حرية الفرد ابتغاء الوصول إلى شىء من النظام والوفاق الاجتماعيين ، وإنما هى التوصل إلى تحقيق حرية الفرد من طريق إنماء عقائده بما يجعلها مطابقة للقانون العام الذى نجده فى نظام الدولة من حيث هو مظهر شيئى للعقل . فإذا كانت هذه الفلسفة تسمى عادة بالمثالية المطلقة أو المثالية الشيئية Absolute or Objective Idealism) فقد يحسن من أجل أغراض التربية على الأقل أن تسمى بمثالية المؤسسات الاجتماعية (Institutional Idealism) (انظر ص٦١) فإنها جعلت من المؤسسات التاريخية مثلا أعلى باعتبارها إياها تجسدات لعقل مطلق حالٍ فيها . ومما لاشك فيه أن هذه الفلسفة كانت ذات تأثير شديد فى مستهل القرن التاسع عشر إذ أنقذت الفلسفة مما هوت إليه فى فرنسا وإنجلترا من فردية معزولة . وكذلك كان لها الفضل فى صرف نظام الدولة إلى الاهتمام الفعلى بالشئون العامة إذ قلت من الركون إلى المصادفة أو اللجوء إلى مجرد العقيدة الفردية المنطقية وما تمليه المصلحة الخاصة ، وأخضعت تسيير الأمور العامة إلى سلطان العقل ، وأظهرت الحاجة إلى تربية منظمة على أساس وطنى ابتغاء تحقيق مصالح الدولة الموحّدة . كما أنها أقرّت وشجعت حرية البحث فى كل التفاصيل الفنية للظواهر الطبيعية والتاريخية .

أما فيما يتصل بجميع الأمور الأخلاقية النهائية فإنها جنحت إلى أن تؤيد من جديد مبدأ السلطان والإتباع . أجل إنها سعت إلى إتقان التنظيم أكثر من أى فلسفة أخرى سبق لنا ذكرها ، إلا أنها لم تفسح المجال لحرية التجارب من أجل تبديل هذا التنظيم . فالديمقراطية السياسية فى هذه الحال كانت غريبة عنها ، تلك الديمقراطية التى تؤمن بأن من حق الفرد أن يرغب فى المساهمة فى تعديل تكوين المجتمع حتى ولو تناول هذا التعديل الأسس فى الصميم .

٣ — النظريات التربوية المقابلة لهذه الفلسفات :

لسنا بحاجة إلى أن نفصل البحث فيما يقابل من ناحية التربية النقائص المختلفة الموجودة فى هذه المذاهب الفلسفية المتنوعة . وإنما يكفى أن نقول بوجه عام إن المدرسة هى المؤسسة التى تجلت فيها أعظم جلاء هذه المناقضة المزعومة بين طرق التعليم الفردية والعمل الاجتماعى ، وبين الحرية والضبط الاجتماعى . وتبدو هذه المناقضة فى فقدان الجو والدافع الاجتماعيين للتعلم وما ينشأ عن ذلك فى تسيير المدرسة من تفريق بين طرق التدريس وطرق الإدارة ، ومن قلة الفرص التى تفسح للاختلافات بين الأفراد . فإذا كان التعلم وجها من وجوه الأعمال الحية المنطوية على تبادل بين الأفراد ، دخل الضبط الاجتماعى على عملية التعلم نفسها . وأما إذا كان العامل الاجتماعى مفقوداً ، فإن التعلم يصبح مجرد نقل لمادة معدّة إلى عقل فردى بحت ، فلا يبقى فى عملية التعلم نفسها من الأسباب ما يدعو إلى توجيه نزعات الفرد الفكرية والعاطفية توجيهاً اجتماعياً أكثر من غيره .

ومن دعاة الحرية فى المدرسة وخصومها كذلك من لا يفرّق بين الحرية وبين فقدان التوجيه الاجتماعى أو بينها وبين مجرد فقدان الضبط للحركة فى بعض الأحيان . على أن جوهر طلب الحرية هو الحاجة إلى ظروف تمكن الفرد من تقديم مجهوده الخاص فى سبيل مصلحة الجماعة وتعينه على الاشتراك فى أعمالها بما يجعل التوجيه الاجتماعى أمراً متعلقاً باتجاهه العقلى الخاص لا بمجرد سلطة خارجية تملى عليه أعماله . ولما كان ما يسمى فى كثير من الأحيان بالضبط أو الإدارة لا يتعلق إلا بمجرد الناحية الظاهرية من السلوك ، فقد علق مثل ذلك المعنى بالحرية أيضاً . وأما إذا أدركنا أن كلتا هاتين الفكرتين معناها الصفة العقلية الظاهرة فى العمل ، زال ما بينهما من مناقضة مزعومة . فالحرية فى جوهرها معناها الدور الذى يقوم به التفكير — وهو شىء شخصى — فى التعلم ، أى أن معناها الإقدام الفكرى

والاستقلال فى الملاحظة والأبتكار الرشيد وتدبر العواقب وسعة الحيلة فى التكيف لها .

على أنه لما كانت هذه الصفات هى الناحية العقلية من السلوك لم يعد فى الإمكان التفريق بين ضرورة فسح المجال للشخصية أن تلعب دورها — وتلك هى الحرية — و بين فسح المجال للحركة البدنية . فقد يكون الهدوء البدنى القسرى غير ملائم لتحقيق مسألة من المسائل و إجراء الملاحظات الضرورية لتحديدها والقيام بالتجارب من أجل تمحيص ما تثيره من الأفكار . وما أكثر ما قيل عن (أهمية النشاط) الذاتى فى التربية ، ولكن الفكرة قد حددت فى أكثر الأحيان بما هو داخلى بحت — أى بما لا يدخل فى حسبانه الاستعمال الحر لأعضاء الحس والحركة . نعم إن الذين بلغوا مرحلة التعلم من الرموز والذين يشتغلون بتفصيل متضمنات مشكلة أو فكرة حتى لا يخرج عملهم إلا بعد تفكّر وتقليب نظر — أولئك قد لا يجدون حاجة إلا إلى القليل من الأعمال الخاصة المحسوسة . أما ودورة النشاط الذاتى كلها تقتضى الفرصة للبحث والتجريب واختبار ما لدينا من الأفكار لتطبيقها على الأشياء والكشف عما يمكن عمله بالمواد والوسائل التى بين أيدينا ، فهذا ما لا يوافق التشديد فى تحديد النشاط البدنى .

ولقد فهم البعض النشاط الفردى على أنه ترك التلميذ يشتغل بنفسه أى وحده . وفى الحق أن التحرر من حاجة الانتباه إلى ما يفعله غيرنا ضرورى لتوفير الهدوء وحصر الذهن . والأطفال كالكبار محتاجون إلى أن يتاح لهم قدر معقول من الخلو إلى أنفسهم ؛ على أن موعد العمل الذى يستقلون فيه عن غيرهم ومحله ومقداره إنما يدخل فى التفاصيل لا المبادئ الأساسية . وليس ثمّ مناقضة طبيعية بين الاشتغال مع الآخرين أو الاشتغال على انفراد ، بل إن الأمر على خلاف ذلك ، فهنالك جملة من الأستعدادات فى الفرد لا يحفزها على الظهور إلا دافع الاشتراك مع الآخرين . أما القول بأن الطفل لا يكون حراً ولا تنمو شخصيته إلا إذا اشتغل وحده ولم يشترك فى الأعمال الجمعية فهو رأى يقيس الفردية بمقدار بعدها فى الفضاء عن غيرها فيجعلها مادية بحتة .

وللفردية من حيث هى عامل خليق بالاحترام فى التربية معنى مزدوج . فمعناها أولاً أن الإنسان لا يكون منفردا فى ناحيته الفكرية إلا إذا كان له غرضه الخاص ومشكلته الخاصة و إلا إذا كان يفكر لنفسه . وقولنا : « يفكر لنفسه » ما هو إلا حشو فى الكلام .

فما يكون التفكير تفكيرا إلا أن يقوم به الفرد لنفسه . ولا يستطيع التلميذ توسيع وتصحيح ما سبق له معرفته إلا بملاحظاته وتفكيره ووضعه للآراء وتمحيصها . فالتفكير أمر فردى شأنه كشأن هضم الطعام . هـذا إلى أن هنالك اختلافات بين الأفراد فى وجوه نظرهم ووقع الأشياء عليهم وطريقة مباشرتهم للأعمال . فإن قمعنا هـذه الاختلافات فى سبيل الحصول على وحدة مزعومة وحاولنا أن نصب الدروس والتسميع فى قالب واحد ، انتهينا إلى التصنع والبلبلة الفكرية لا محالة . فإمّا أن يقضى على الابتكار شيئا فشيئا وإما أن تزول ثقة الفرد فى جودة أعماله الفكرية فيتربى على الخضوع لآراء الآخرين ، وإما أن تغلب الفوضى على أفكاره . وضرر ذلك أعظم اليوم منه يوم كانت الجماعة بأسرها خاضعة للعقائد التقليدية ، وذلك لتعاظم البون بين طرق التعليم فى المدرسة وبين الطرق المعتمدة فى خارجها . وأى فرد ينكر أن التقدم المطّرد المنظّم للاكتشافات العلمية قد بدأ حين أبيح للأفراد أولا ما شجّعوا عليه بعد ذلك من استغلال أساليب استجاباتهم الخاصة إزاء مادة البحث . ورب معترض يقول إن تلاميذ المدارس لا يقووون على مثل هـذا الابتكار فيجب إذاً أن تقصر جهودهم على الحفظ والتسميع للأشياء التى عرفها قبلهم من هم أعلم بها . والجواب عن ذلك (أولا) : أن مراد بحثنا ليس الابتكار الذى يقاس بالنتائج ، بل إن ما نختصه بالبحث هو أن يكون التلميذ مبتكرا فى موقفه أى أن تكون استجابته صادرة عن فرديته من دون إكراه أو إملاء . ومن منا ينتظر من الصغار عمل اكتشافات مبتكرة عن نفس الحقائق والمبادئ التى تتألف منها علوم الطبيعة والإنسان ؟ ومع ذلك فليس بعيدا عن العقل أن ننتظر وقوع التعلم فى ظروف بحيث يكون المتعلم فيها مكتشفا حقيقيا من وجهة نظره . فصغار الطلاب وإن كانوا لا يستطيعون القيام بالاكتشافات إذا ما ووزنوا بالطلاب المتقدمين إلا أنهم من وجهة نظرهم يكتشفون الأشياء كلما وجد تعلم حقيق . (ثانيا) : من المشهود أنه حتى الطلاب الصغار قد يفاجئوننا باستجابات لا تخطر على البال فى أثناء تعرفهم الاعتيادى لمادة سبق للآخرين معرفتها . ثمّ أشياء طريفة فى أساليب معالجتهم للموضوعات وفى الطرق الخاصة التى يفهمون بها الأشياء لا يستطيع أعظم المعلمين خبرة التكهن بهـا تماما . وما أكثر ما تعدّ هذه الأشياء خارجة عن موضوع الدرس فيلقى بها عرض الحائط ثم يُجبر التلاميذ عمداً على أن يعيدوا المادة على نحو ما فهمها به الكبير بلا زيادة ولا نقصان .

وما نتيجة ذلك إلا الإغفال وعدم التوجيه لما فطر عليه الفرد من ابتكار يميزه عن غيره . وإذ ذاك لا يعود التعليم للمعلم عملية قوامها التربية ، وإنما خير ما يستطيعه الآن أن يتعلم تحسين صناعته التعليمية الحاضرة من دون أن يظفر بوجهات نظر جديدة فضلا عما يفوته من اختبار فى مصاحبة التلاميذ مصاحبة فكرية . وهكذا حتى يجنح كل من التعليم والتعلم إلى أن يصبح تقليديا آليا مع ما فى ذلك من جهد عصبىّ للطرفين معا .

وكلما نضج التلميذ وكثرت معلوماته التى يتخذها أساسا لبناء موضوع جديد ، قلّ اعتماده على التجربة المادية بغير علم ولا هدى ، فيحد عمله ويتخصص فى مسالك معينة . وقد يبدو التلميذ بأعين الآخرين فى حالة هدوء جسمى تام لأن نشاطه منحصر فى المسالك العصبية وما يتصل بها من أعضاء البصر والنطق. على أنه إذا كانت هذه الحالة عند الشخص المدرب دليلا على حصرٍ فكرى شديد ، فلا يلزم من ذلك أننا نريد بها مثلا ينسج على منواله التلاميذ الذين لا يزالون يتلمسون السبيل إلى التفكير . لا بل إنها لا تستغرق كل النشاط الفكرى عند الكبار أنفسهم ؛ فما هى إلا مرحلة وسطى قابلة للمدّ كلما تمكن الإنسان من موضوعه ، وإن كانت تقع دائما بين مرحلة سابقة وهى العمل الجسمى الظاهر العام ومرحلة لاحقة وهى استغلال ما توصل إليه الفكر .

على أننا ، إذا سلّمت التربية بمبدأ اتحاد العقل والجسم فى اكتساب المعرفة ، لسنا بحاجة إلى أن نلجّ فى ضرورة الحرية الظاهرة الخارجية . إذ يكفى فى ذلك أن نتبين أن الحرية المطلوبة فى التعليم والتعلم هى التفكير الذى يوسع به الفرد معلوماته ومعتقداته السابقة ويهذبها . والواقع أننا إذا عنينا العناية كلها بالشروط التى ينبغى أن نستوفيها لكى نحصل على وضع ملائم للتفكير النافذ ، أتت الحرية عفوا بلا طلب . فالفرد الذى يجد بين يديه مسألة حقيقية فى نظره ، فيستفزه ذلك إلى حب الاستطلاع ، ويملكه الشوق من كل جانب فيمضى يتلمس المعلومات التى تعينه على حلّها مزوّدا بالأجهزة التى تحقق له تنفيذ رغائبه ، هو الفرد الحر فى تفكيره . حينئذ يبرز ما عنده من إقدام وابتكار وخيال ، فيسيطر على دوافعه وعاداته ، وتوجه أغراضه أعماله . فإن انعكست الآية ، كان انتباهه وخضوعه وحفظه وتسميعه أشبه بالعبودية الفكرية . ومثل هذه الحال من العبودية الفكرية قد تكون مطلوبة إذا كان المراد إعداد العامة لمجتمع

لا ينتظر أن يكون لهم فيه أهداف وآراء خاصة بهم ، بل أن يأتمروا بأمر القلة من أصحاب السلطان مما يلائم مجتمعا ديمقراطى النزعة .

الخـــلاصة

إن الفردية الحقيقية نتاج لضعف سلطان العرف والتقاليـد من حيث هى معايير لما يعتقده الناس . فإذا استثنينا بعض الفترات العارضة كالفترة التى علا فيها التفكير اليونانى علواً كبيراً نجد أنها ظاهرة حديثة إلى حد ما . أجل لقد وجدت الاختلافات الفردية فى كل حين ، ولـكن المجتمع الذى يغلب عليه العرف المحافظ يقمع هذه الاختلافات أو على الأقل لا يستغلها ويقويها . على أن كثيراً من الأسباب أدت إلى أن تؤوّل الفردية الجديدة فى الناحية الفلسفية لا على أنها رقى الوسائل التى توصلنا إلى تنقيح وتبديل المعتقدات المقبولة سابقا ، بل على زعم أن عقل كل فرد كامل فى ذاته معزول عن كل شىء آخر . أما فى الناحية النظرية من هذه الفلسفة فقد نشأت عن ذلك مشكلة فى نظرية المعرفة وهى مشكلة إمكان وجود أى علاقة عرفانية بين الفرد والعالم . وأما فى الناحية العملية فقد نشأت مشكلة أخرى وهى هل من المستطاع أن يعمل العقل الفردى البحت فى سبيل مصلحة اجتماعية عامة ؟ وتلك هى مشكلة التوجيه الاجتماعى . ومع أن الفلسفات التى فصلت لمعالجة هذه القضايا لم تؤثر فى التربية تأثيراً مباشراً ، فإن الفروض التى أسست هذه الفلسفات عليها كثيراً ما تبدو فى التفريق بين الدراسة والإدارة وبين حرية الفرد وسيطرة الآخرين عليه . أما من حيث الحرية فالمهم هو أن نتدبر أنها تدل على موقف عقلى أكثر مما تدل على فقدان القيود التى تقيد الحركات الخارجية . على أنه ينبغى أن نتدبر كذلك أن هذه الصفة العقلية لا يمكن أن تنمو إذا لم يتح للفرد قدر معقول من الحركة يعينه على الاكتشاف والتجريب والتطبيق الخ . والواقع أن المجتمع المؤسس على العرف إنما يستغل الاختلافات الفردية إلى الحد الذى تطابق فيه العرف لا غير ، لأن المثل الأعلى فى مثل هذا المجتمع هو الوحدة والتشابه فى داخل كل طبقة اجتماعية . أما المجتمع النزّاع إلى التقدم فإنه يعتبر الاختلافات الفردية شيئاً ثمينا لأنه يرى فيها وسائل نموه . ولذلك فمن واجب المجتمع الديمقراطى المعتصم بمثله أن يفسح فى خططه التهذيبية للحرية الفـكرية وأن يمهد لانطلاق المواهب والأولاع .

الفصل الثالث والعشرون

التربية فى نواحيها المهنية

١ — معنى المهنة :

إن محور التنازع بين النظريات الفلسفية فى الوقت الحاضر هو البحث فى المكانة والوظيفة المُثليين للعوامل المهنية فى التربيـة . ولو قلنا جهرة بأن الاختلافات الهامة بين الفكر الفلسفية الأساسية تتجلى فى هذه النقطة ، لمـال الناس إلى عدم تصديق هـذا القول ، وذلك لاتساع الفجوة بين ما يعبّر عن الأفكار الفلسفية من اصطلاحات عامة بعيدة عن الحياة و بين التفاصيل العملية والمحسوسة للتربية المهنية . على أننا إذا راجعنا فى عقولنا الفروض الفكرية التى أسست عليها المعارضات التربوية بين العمل والراحة ، والنظر والتطبيق ، والجسم والعقل ، والحالات العقلية والعالم ، تبين لنا أن هـذه المعارضات تنتهى بنا إلى المعارضة بين التربية المهنية والتربية الثقافية . فقد جعلت التقاليد الثقافة الحرة مقترنة مع أفكار الراحة والترف والمعرفة النظرية الخالصة والنشاط الروحى الذى لايشتمل على الاستخدام الفعّال لأعضاء الجسم . كذلك مال الناس أخيرا إلى قرن الثقافة بمجرد تأديب المرء نفسه تأديباً شخصياً و بإنماء بعض حالات واتجاهات الوعى عنده فى معزل عن التوجيه الاجتماعى أو الخدمة . وهكذا حتى أصبحت الثقافة مهرباً للناس فى التوجيه الاجتماعى ، وسلواناً يخففون به على أنفسهم اضطرارهم إلى الخدمة .

ولما كانت هـذه الثنائيات الفلسفية متداخلة كل التداخل فى موضوع التربية المهنية بأسره ، فلا بدّ لنا من تحديد معنى المهنة بشىء من التفصيل اجتنابا للفكرة الشائعة من أن كل تربية تدور على المهنة إنما هى تربية عملية ضيقة ، بل تربية لا يقصد منها إلا جمع المال . إن معنى المهنة لا يخرج عن أنه توجيه لفعاليات الحياة توجيهاً يجعلها ذات معنى فى نظر الفرد لما تأتى به من النتائج ، وتوجيهاً يجعلها نافعة لأترابه . فنقيض المهنة ليس الراحة أو الثقافة بل نقيضها السير بغير علم ولا هدى ، وتحكم النزوات ، وقلة تراكم الأعمال فى خبرة الفرد .

هـذا فى الناحية الشخصية . أما فى الناحية الاجتماعية فنقيضها التظاهر الفارغ والاعتماد الطفيلى على الآخرين . وما المهنة إلا اصطلاح واضح للدلالة على اطراد أعمال الفرد ، كما تشمل نمو الاستعداد الفنى بمختلف أنواعه ، والاستعداد العلمى الخاص ، والمواطنة الفعّالة ، ذلك إلى الأعمال المهنية والتجارية والأعمال الآلية والأعمال التى تستدر الربح .

ولنحذر أن نحصر فكرة المهنة فى الأعمال التى تنتج السلع المادية فقط . ولنحذر كذلك الفكرة القائلة بأن المهن موزّعة بحيث لا يكون للفرد إلا مهنة واحدة لا يتعداها . فمثل هذا الاختصاص الضيق مستحيل ، ولا شىء أسخف من محاولة تربية الأفراد على نوع واحد من الأعمال لا غير . (فأولا) إن لكل فرد بالضرورة ضروبا من الوظائف ينبغى له معالجتها علاجا نافذاً رشيداً ، (وثانيا) إن كل عمل يفقد معناه ويصبح عكوفا رتيبا على الأشياء بمقدار عزلته عن الأعمال والمصالح الأخرى .

(١) ليس فى الدنيا فنان لا يشرك بفنه شيئا ، إذ كلما زاد ضيقا فى اختصاصه قل حظه من الرقى الإنسانىّ حتى ليكاد أن يكون مسخاً من المسوخ أو قل نكساً فى الخلق فلا بد له فى بعض مراحل حياته أن يكون عضوا فى عائلة ، وأن يكون له خُلاّنه وأصدقاؤه ، وأن يعول نفسه أو يعوله الآخرون فيكون له بذلك مسلك (Career) فى الحياة العملية . هذا إلى أنه قد يكون عضوا فى وحدة سياسية منظمة وهلم جرّا . ومن الطبيعى أن تسمى مهنته بحسب العمل الذى يمتاز به من دون سائر أعماله لا بحسب الأعمال التى يشترك فيها مع الآخرين . على أننا حين ننظر فى النواحى المهنية فى تربيته يجب ألاّ ننخدع بالأسماء فنغفل بل ننكر واجباته الأخرى .

(٢) إن مهنة الرجل من حيث هو فنان ما هى إلا الناحية المعنة فى الاختصاص فى أعماله المهنية على اختلافها وتباينها ؛ وبذلك فقدرته فيها ، على حدّ المعنى الإنسانى للقدرة ، إنما تعيّن باقترانها مع سائر واجباته الأخرى . فلا بدّ للمرء أن تكون له خبرة أى لا بدّ له أن يحيا إذا كان المراد ألا يكون فنه مجرد صناعة وكفى . فالفنان لا يستطيع التماس مادة عمله الفنى من الفن نفسه ، لأن الفن يجب أن يكون تعبيرا عما يكابده ويلذّه فى علاقاته الأخرى . وهذا شىء يتوقف بدوره على يقظة أولاعه والتئامها مع أولاع الآخرين . وما يصدق على الفن يصدق على أية مهنة خاصة أخرى . أجل إن هنالك بالطبع ميلا من جانب كل مهنة

خاصة إلى طغيان ناحيتها الاختصاصية والاستئثار باهتمام الفرد وذلك وفاقاً لمبدأ العادة . وهـذا معناه توكيد المهارة والأسلوب الفنى بدلا من توكيد المعنى . ولذلك فليس من شأن التربية تقوية هذا الميل ، بل خليق بهـا أن تأخذ حذرها إزاءه حتى لا يكون الباحث العلمى مجرد عالم فحسب ، والمربى مجرد معلم فحسب ، ورجل الدين مجرد من يلبس اللباس الدينى وهكذا .

٢ — مكانة الأهداف المهنية فى التربية :

أما وقد تدبرنا ما فى معنى المهنة من محتويات منوّعة متصلة بعضها ببعض ، وما تقوم عليـه المهنة الخاصة من أساس واسع ، فلننتقل إلى البحث فى التربية التى تعـد الإنسان لأعماله الخاصة .

(١) إن المهنة هى التى تقيم وحدها التوازن بين استعداد الفرد الخاص وخدمته الاجتماعية . فمفتاح السعادة هو أن يكتشف المرء العمل الذى يصلح له و يجد الفرصة لمزاولته . وما من مأساة أعظم من إخفاق المرء فى اكتشاف عمله الحقيق فى الحياة ، أو أن ينظر فيرى نفسه وقد جرفه تيار الظروف وساقه مضطراً إلى عمل لا يلائم طبعه . فليس معنى المهنة الصحيحة سوى وجود المجال الكافى لاستعدادات الفرد فيعمل بأقل ما يمكن من الاحتكاك وأكثر ما يمكن من الرضى . أما من جهة أعضاء المجتمع الآخرين فهذا المجال الكافى للعمل معناه بالطبع أنهم يحصلون من الفرد على أحسن خـدمة يستطيع أداءها . إن كثيرا من الناس يعتقدون مثلاً أن عمل العبيد كان فى آخر أمره إسرافاً على المجتمع حتى ولو نظرنا إليه من الوجهة الاقتصادية البحتة ، ذلك أنه لم يكن هنالك باعث كاف لتوجيه نشاط العبيد ، ممـا جعل جهودهم تذهب جفاء . وفوق ذلك كان لحصر أعمال العبيد فى وظائف معينة أن بقى كثير من مواهبهم غير مستثمر فى صالح المجتمع ، فكان عاقبته الخالصة خسراً على المجتمع . وهكذا يمثل لنا الاسترقاق فى صورة جلية بعض ما يحدث للفرد حين لا يجد نفسه فى عمله . وأنىّ له أن يجد كلّ نفسه ، والمهن ينظر إليها نظرة ازدراء ، والمثل الأعلى التقليدى للثقافة واحد فى جوهره لجميع الناس . وفى الحق أن أفلاطون (انظر ص ٩١) قد وضع المبدأ الأساسى لفلسفته فى التربية إذ قرر أن وظيفة التربية اكتشاف ما يصلح له

كل فرد وتدريبه حتى يبلغ من ذلك حدّ البراعة والتبريز، لأن هذا النمو فى الفرد من شأنه أن يؤدى كذلك إلى الوفاء بالحاجات الاجتماعية على أحسن ما يكون من الانسجام. على أن خطأه لم يكن راجعا إلى نوع مبدئه بل إلى فكرته المحدودة عن نطاق المهن الضرورية للمجتمع، فخفيت عليه حقيقة ما للأفراد على اختلافهم من استعدادات لا نهاية لتنوعها.

(٢) إن المهنة عمل متواصل ذو غرض، ولذلك فالتربية عن طريق المهن تجمع فى ثناياها من العناصر المؤدية إلى التعلم ما لا يتوافر فى أى طريقة أخرى، إذ تبرز الغرائز والعادات وتستغلها؛ وفوق هذا فإنها عدوة لكل تقبّل للأشياء بصورة منفعلة. ومن حيث أن لها هدفا وهو التوصل إلى النتائج، فإنها تستحث الفكر وتقتضى وضع فكرة الهدف نصب العين دائما حتى لا يكون العمل رتيبا أو مدفوعا بالنزوات. ولما كان سير العمل ينبغى أن يكون مطّردا متتابع المراحل، فإنه يقتضى الملاحظة والابتكار فى كل مرحلة ابتغاء التغلب على العقبات واكتشاف الوسائل الملائمة للتنفيذ. وصفوة القول أن المهنة التى يزاولها الإنسان فى كل ظروفه يكون الهدف فيها تحقيق عمل من الأعمال أكثر من مجرد إنتاج نتاج خارجى، هى مهنة مستوفية للشروط التى وضعناها من قبل حين بحثنا فى الأهداف والأولاع والتفكير (انظر الفصل الثامن والعاشر والثانى عشر).

هذا إلى أن الحرفة هى بحكم الضرورة مبدأ تنظم على أساسه المعلومات والأفكار ابتغاء التوصل إلى المعرفة والنمو الفكرى، إذ تمدّنا بمحور يدور حوله مقدار هائل من التفاصيل المتفرقة، وتجعل الخبرات والحقائق والمعلومات على اختلافها تنتظم فى سلك واحد. فكل من المحامى والطبيب والباحث فى أحد معامل الكيمياء والأب والمواطن المهتم بشؤون موطنه، واجدٌ فى حرفته ما يدفعه دائما إلى ملاحظة جميع الأشياء المتعلقة بعمله ووصلها بعضها ببعض. فهو مدفوع بحرفته يتطلع تطلعا لاشعوريا إلى كل المعلومات المتصلة بها فيتمسك بها. وهكذا تفعل الحرفة فعل المغناطيس والصمغ معا إذ تجذب المعلومات وتلصق بعضها ببعض. ومثل هذا التنظيم للمعرفة حيوى لأن له علاقة بحاجات الإنسان، ولا يمكن أن يلحقه الجمود لأنه يتشكل بحسب مقتضيات العمل كما أن العمل يعبر عنه. فليس هنالك تصنيف واختيار وتنظيم للحقائق يوضع قصداً لأغراض مجردة بحتة يضاهى فى إحكامه

ونفاذه التنظيم الموضوع فى ظل المطالب الحسيسة للمهنة ؛ فإن الأول بالنسبة إلى الثانى شكلى سطحى بارد .

(٣) إن التدريب الوافى الوحيد للحرف : هوا التدريب بالحرف . وإن المبدأ الذى بسطناه قبل فى هذا الكتاب (انظر الفصل السادس) وهو أن عملية التربية هى هدف نفسها ، وأن الإعداد الوحيد الأوفى لتبعات المستقبل لايتحقق إلا بالاستفادة من الحياة الحاضرة أعظم فائدة ممكنة ، ينطبق أشدّ الانطباق على النواحى الحرفية فى التربية . فالحرفة الكبرى لجميع الناس كل حين هى الحياة — أى النماء الفكرى والخلق . وتظهر هذه الحقيقة عارية بارزة فى عهدى الطفولة والصبا لتحررهما النسبى من الضغط الاقتصادى . فإذا حددنا سلفاً حرفة الطفل المقبلة وأخذناه بتربية تعده لها إعداداً دقيقاً ، فإننا نقضى على بعض احتمالات نموه فى الوقت الحاضر ، وبذلك نقلل من كفاية إعداده لعمل صحيح فى المستقبل . وها نحن أولاء نعيد المبدأ الذى استندنا إليه من قبل مراراً وهو أن مثل هذا التدريب قد ينمى فى الفرد مهارة آلية فى الأمور الرتيبة (مع أننا غير موقنين بهذا لأنه قد ينمى فيه النفور والكره وقلة الاهتمام) ، ولكن ذلك لا يتحقق إلا بإهدار صفتى الملاحظة النابهة ووضع الخطط المبتكرة الموحدة — هاتين الصفتين اللتين تجعلان الحرفة جزاء فكريا للإنسان . وفى الحق أن المجتمع الذى يقوم على نظام استبدادى قد يكون هدفه فى أكثر الأحيان منع نمو الفرد فى الحرية والمسئولية ، إذ القليلون هم الذين يقومون بالتنظيم وسن الخطط وليس على الآخرين إلا أن يأتمروا بالأوامر فتنحصر جهودهم قصداً فى سبل ضيقة معينة . ومهما يكن فى مثل هذا النظام من تعويد إحدى الطبقات النفوذ والربح ، فمن البيّن أنه يحدد نمو طبقة المحكومين كما يحدد ويضيّق فرص التعلم من طريق الخبرة للطبقة الحاكمة ؛ وفى كلتا الحالين فإنه يؤخر حياة المجتمع بأسره (انظر آنفا ص ٢٧١) .

والبديل الوحيد لهذه الحال هو أن نجعل المراحل الأولى من الإعداد للحرف غير مباشرة بدلاً من أن تكون مباشرة ، أى الانهماك فى الأعمال الحية التى تشير إليها حاجات الطلاب وأولاعهم فى ذلك الحين . وبهذه الطريقة وحدها يمكن أن يكتشف المربّى والمربّى معا الاستعدادات الشخصية اكتشافا حقيقياً هادياً إلى الاختيار الصحيح لمهنة الطالب الاختصاصية فى مستقبل حياته . هذا إلى أن اكتشاف الاستعداد والقابلية يكون حينئذ عملية مستمرة

مادام النمو مستمراً . أما الرأى الذى يزعم أن الإنسان يكتشف العمل الذى يختارة لحياته الراشدة دفعة واحدة وفى وقت معين ، فما هو إلا رأى تحكمى شائع . فهب فرداً قد اكتشف فى نفسه ولعاً فكريا واجتماعيا بالأشياء المتعلقة بالهندسة فقرر أن يتخذ الهندسة حرفة له فى الحياة ، فإن أكثر ما يمكن أن يقال فى ذلك هو أن قراره هذا يخطط له بوجه عام المجال الذى سيُوجِّه إليه نموه من بعد ؛ وهو أشبه بخريطة مجملة موجزة يستفيد منها فى توجيه أعماله المقبلة . أى أن اكتشافه لحرفته هو أشبه بالمعنى الذى اكتشف به كولمبس (Columbus) أمريكا حين وصل إلى سواحلها لا غير ، ويبقى عليه أن يقوم فى المستقبل باكتشافات مفصلة واسعة النطاق . وعلى هذا فالمربون إذ يفكرون بأن الإرشاد المهنى (Vocational Guidance) أمر يؤدى إلى اختيار تامّ معيّن لا رادَّ له ، يعرضون التربية والمهنة المختارة كليهما للجمود الذى يعوق النمو . وعلى قدر ذلك تصبح الحرفة المختارة حرفة تُبقى الفرد فى منصب ثانوى دائم ينفذ فيه ما يتطلبه ذكاء الآخرين الذين تسمح لهم حرفهم بالمرونة والتكيف أكثر من غيرهم : وقد لا يكون فيما نألفه من الاصطلاحات اللغوية ما يسوّغ تسمية هذا التكيف والمرونة حرفةً مختارة . إلا أن ذلك هو الواقع بعينه . وإذا كان من واجب الراشدين أنفسهم أن يأخذوا حذرهم من أن تُضيّق حرفهم عليهم فتحجّرهم ، فما لاشك فيه أن من واجب المربين أن يحتاطوا فيجعلوا إعدادهم المهنى للناشئين إعداداً يشغل هؤلاء الناشئين فى إعادة تنظيم أهدافهم وأساليبهم على وجه مستمر .

٣ — الفرص والأخطار الحاضرة :

كانت التربية القديمة مهنية فى الواقع أكثر مما فى الاسم (١) فقد كانت تربية العامة نفعية بصورة ظاهرة . ولم تكن تسمى تربية بل تتلمذاً تحت إشراف أستاذ (Apprenticeship)[1] أو قل تعلما من الخبرة . فقد وقفت المدارس نفسها على تعليم القراءة والكتابة والحساب بمقدار ما كانت القدرة الشكلية على معرفة ذلك عوامل مشتركة فى شتى ضروب الصناعات والأعمال ، على حين أن الاشتراك فى مهنة من المهن تحت إشراف الآخرين

---

(١) يسمى أهل العراق الصبى الذى يدخل إلى دكان أحد أصحاب الصناعات لتعلم صناعة منه بالصانع (Apprentice) ويسمى صاحب الصنعة الذى يعلمه بالأستاذ . (المترجم)

كان الناحية غير المدرسية فى هذه التربية ؛ فكانت كلتا الناحيتين تكمل إحداهما الأخرى . أى أن الشغل المدرسى على ضيقه وشكليته كان جزءاً من التتلمذ الذى يقصد منه تعلم مهنة من المهن بمقدار ما كان تعلم الحرفة نفسها جزءاً منه .

(٢) كذلك كانت تربية الطبقات الحاكمة مهنية فى جوهرها إلى حد بعيد ، وإن كانت أعمالهم فى الحكم واللهو لم تسم مهناً . فما كان اسم المهنة ليطلق إلا على الخدمات الشخصية التى تؤدى إلى أفراد معينين ، أو الأشغال التى تتطلب عملا يدويا ، أو الأعمال التى تجزى صاحبها رزقا معلوما أو قدرا من المال لقاءها . فمهنة الجراح والطبيب مثلا ظلت زمانا طويلا معدودة فى مثل منزلة الخادم أو الحلاق من حيث أنها كانت تتصل بالجسم إلى حد بعيد ، ومن حيث أنها كانت من جهة أخرى تقوم على أداء خدمة إلى فرد معين لقاء أجر معين . على أننا إذا أحطنا بما وراء الكلمات نجد أن مهمة إدارة الشؤون الاجتماعية سواء أكانت سياسية أم اقتصادية وسواء أكانت فى إبّان الحرب أم السلم إنما هى مهنة كغيرها من المهن . والمدارس العالية إنما وُجدت فى الماضى بوجه عام من أجل الإعداد لهذه المهنة اللهم إلا حيثما كانت التربية خاضعة للتقاليد خضوعا تاما . ونذهب إلى أبعد من هذا فنقول إن التظاهر ، والتزيّن ، والمعاشرة الاجتماعية اللاهية على نحو يزيد فى نفوذ الفرد ، وإنفاق الأموال — كل ذلك كان داخلا فى عداد الحرف الخاصة . وقد حُملت معاهد التعليم العالية على أن تعمل من حيث لا تشعر فى سبيل الإعداد لهذه الحرف . ولا يزال ما يسمى بالتعليم العالى حتى الآن بالنسبة إلى طبقة معينة من الناس (وهى اليوم أصغر كثيراً مما كانت عليه قبلاً) هو على الأغلب إعداداً للقيام بهذه الأعمال قياماً حسناً .

أما فى النواحى الأخرى فإن التعليم العالى ولا سيما فى درجاته العليا إنما هو تدريب على مهنة التعليم وعلى القيام بأبحاث خاصة . على أن هنالك خرافة غريبة أدت إلى اعتبار التربية التى تعدّ ، على الأغلب ، لمهنة البطالة الظاهرة أو لمهنة التعليم أو المهن الأدبية أو الزعامة — تربيةً غير مهنية ، بل تربية ثقافية خاصة . ويخضع لهذه الخرافة بوجه خاص التدريب الأدبى الذى يعدّ من طريق غير مباشر للتأليف أو تحرير الجرائد أو كتابة المقالات فى المجلات . فكم من معلم أو مؤلف ينبرى للدفاع عن التربية الإنسانية الثقافية منددا بجور التربية العملية الاختصاصية من دون أن يدرك أن تربيته نفسها التى يسميها ثقافية حرة

كانت على الأغلب تدريباً لمهنته الخاصة . وكل ما فى الأمر أنه تعود النظر إلى مهنته على أنها ثقافية فى جوهرها غافلا عما فى المهن الأخرى من احتمالات ثقافية . ومما لا شك فيه أن أساس كل هذا التفريق هو التقاليد التى لا تخلع اسم المهنة إلا على الأعمال التى يكون فيها الإنسان مسؤولا عن عمله أمام رئيس معين بدل الرئيس الأعلى وهو المجتمع .

على أن هنالك أسبابا ظاهرة لما نراه فى الوقت الحاضر من توكيد مقصود للتربية المهنية — أى من رغبة فى تحويل الفكر المهنية التى كانت من قبل مفهومة ضمنا إلى فكرة ظاهرة مقصودة .

(فأولا) ازدياد احترام الجماعات الديمقراطية لكل ما له علاقة بالشغل اليدوى والأعمال التجارية وأداء الخدمات الملموسة للمجتمع . فمن ناحية ينتظر اليوم من الرجال والنساء أن يعملوا عملا لقاء تكفّل المجتمع بهم فكريا واقتصاديا . ومن ثم نرى العمل يذكر بالحمد ، والخدمة مثلا أخلاقياً ممدوحاً كل المدح . ومع أن الناس ما زالوا يعجبون بمن يستطيع أن يعيش عيشة البطالة والتظاهر ويحسدونه ، فإن الشعور الأخلاقى المهذب أصبح يستنكر هذا اللون من العيش . ذلك بأن المسؤولية الاجتماعية عن الاستفادة من الوقت وعن المقدرة الشخصية أصبحت معترفاً بها أكثر من ذى قبل .

(وثانيا) لقد زادت أهمية المهن ذات الصبغة الصناعية الخاصة زيادة هائلة فى المائة والخمسين سنة الأخيرة ، فلم تعد الصناعة والتجارة بيئتين محليتين ومن ثم عارضتين ، بل أصبحتا عالميتين تستغلان خير الجهود لعدد من الناس يزداد يوماً بعد يوم . فأصحاب المصانع والمصارف قد حلوا تقريباً محل الأشراف أصحاب الأملاك المتوارثة فى الإدارة المباشرة للشئون الاجتماعية ، وأصبح من البيّن أن المشكلة الهامة فى التكيف هى مشكلة صناعية تختص بالعلاقة بين رأس المال والعمل . ولما كانت الأهمية الاجتماعية للعمليات الصناعية الكبرى قد زادت زيادة عظيمة فقد أدى ذلك حتماً إلى أن توضع المسائل المتصلة بالعلاقة بين الدراسة والحياة الصناعية فى المحل الأول من الأهمية ، ولم يكن من الممكن أن تحدث تطورات اجتماعية واسعة النطاق كهذه من دون أن تتحدى التربية التى ورثناها عن ظروف اجتماعية مختلفة ومن دون أن تثير للتربية مشاكل جديدة .

(وثالثا) هنالك حقيقة سبق لنا ذكرها مراراً ، وهى أن الصناعة لم تعد فى جوهرها عملية مؤسسة على مجرد الخبرة والحساب التقريبى يتوارثها الأبناء عن الآباء بالتقليد ، بل أصبحت ذات أسلوب فنى هندسى ، أى أسلوب مؤسس على الآلات التى نشأت عن الاكتشافات فى الرياضيات والفيزياء والكيمياء والبكتريولوجيا ، وغيرها . فالانقلاب الاقتصادى حفّز العلم بوضعه أمامه جملة من المشاكل التى تتطلب الحل ، فضلا عن زيادته للاحترام الفكرى للأجهزة الآلية . وقد وفى العلم الحساب للصناعة أضعافاً مضاعفة ، وبذلك أصبحت الأشغال الصناعية ذات خطر عظيم من المحتويات الفكرية والاحتمالات الثقافية التى لم تتوافر لها من قبل . ولذلك أصبحت الحاجة ملحة إلى نوع من التربية يطلع العمال على الأسس والنتائج العملية والاجتماعية لأعمالهم ، وذلك لأن فقدان هذه التربية ينزل بالعمال حتماً إلى منزلة الملحقين بالآلات التى يشتغلون بها . وقديما كان العمال الذين يزاولون صناعة واحدة متساوين فى معرفتهم ووجوه نظرهم على وجه التقريب ، وكانت معرفة العامل الشخصية واستعداده للابتكار تندمان فى مجال ضيق على أقل تقدير . وعلة ذلك أن العمل كان ينجز بآلات يسيطر عليها العامل سيطرة مباشرة ، أما الآن فقد أصبح العامل مضطراً إلى أن يكيف نفسه وفاقا لآلته بدل أن يكيف آلته وفاقا لأغراضه . ومع أن الإمكانيات الفكرية للصناعة قد زادت أضعافا مضاعفة ، فإن الظروف الصناعية تميل إلى جعل الصناعة لأكثر العمال أقل شأناً من حيث هى مورد تربوى لهم مما كانت عليه أيام كان الإنتاج يدويا والأسواق محلية . ومن أجل هـذا فإن عبء تحقيق الإمكانيات الفكرية المطوية فى العمل إنما يلقى على المدرسة .

(ورابعاً) إن طلب المعرفة فى العلوم أصبح تجريبيا أكثر من ذى قبل ، قليل الاعتماد على التقاليد الأدبية ، والاتصال بالرموز وأساليب التفكير الكلامية . ولذلك غدت مادة الأشغال الصناعية لا تقف عند تقديم مقدار أوفر من المحتويات العلمية ، بل إنها تعدّ فرصا أعظم لتعرّف الأساليب التى بها نكتشف المعرفة . أجل إن الضغط الاقتصادى المباشر الذى يقع على العامل الاعتيادى فى المصنع لا يفسح له المجال لإنتاج المعرفة على نحو ما ينتجها المشتغل فى المختبر ، أما فى المدارس فقد يحقق الطالب بالآلات والعمليات الصناعية فى ظروف يتجه

فيها أشد اهتمامه الشعورى إلى فهمها والإحاطة بها . أما الفصل بين المعمل والمختبر[1] حيث تتوافر هذه الظروف فإنه فصل عرفى فى الغالب . فميزة المختبر هى سماحه للطالب بأن يتعقب ماتوحيه إليه إحدى المشكلات من الأولاع الفكرية ، وميزة المعمل هى توكيد التطبيقات الاجتماعية للمبادئ العلمية ، كما أن له ميزة أخرى لكثير من الطلاب وهى إثارة لأولاعهم الحية .

(خامساً) وأخيراً إن التقدم الحاصل فى علم نفس المتعلم عامة وفى علم نفس الأطفال خاصة يطابق ازدياد أهمية الصناعة فى الحياة . ذلك بأن علم النفس الحديث يؤكد الأهمية القصوى للغرائز الفطرية الأصيلة من حب استطلاع واختبار « وتجربة » . لأنه يدلنا على أن التعلم ليس فعل شىء مُعَدّ يسمى العقل بل العقل نفسه هو تنظيم الاستعدادات الأصيلة حتى تكون أعمالا ذات معنى . وقد أسلفنا (انظر ص ٢١٣) أن الشغل عند كبار التلاميذ هو بمثابة اللعب عند الأطفال الصغار من حيث نمو الأعمال الفطرية نموا تربويا . أضف إلى ذلك أن الانتقال من اللعب إلى الشغل ينبغى أن يكون متدرجا غير مطوىّ على تبديل فجائى فى موقف الطلاب بحيث تنتقل إلى الشغل بعض عناصر اللعب مع إعادة تنظيم مستمر مؤدٍ إلى زيادة سيطرة الطلاب ومقدرتهم .

وليلاحظ القارئ أن هذه النقاط الخمس تكاد تلخص أهم الآراء التى تقدم بها القول فيما سبق من أقسام هذا الكتاب . فمفتاح الوضع التربوى الحاضر فى ناحيته العملية والفلسفية هو التدرج فى إعادة صوغ المواد والأساليب المدرسية على نحو يمكّن من استغلال ضروب مختلفة من الأشغال الممثلة للمهن الاجتماعية مما يجعل محتوياتها الفكرية والخلقية واضحة جليّة . ومن الواجب أن ينزل مثل هذا الصوغ الجديد فى الأساليب الأدبية البحتة (بما فيه الكتب الدراسية) والأساليب الكلامية إلى منزلة الأدوات المساعدة التى لا بدّ منها لنمو الأعمال المتسلسلة المتراكمة نموا رشيدا .

على أننا قد أكدنا فى بحثنا أن التنظيم التربوى الجديد لا يمكن تحقيقه بمجرد محاولة الإعداد الفنى للصناعات والمهن كما هى عليه اليوم ، بل لا يمكن تحقيقه بمجرد نقل الظروف

---

(١) آثرنا دفعا للبس أن نستعمل اصطلاحات المختبر (Laboratory) والمعمل (Workshop) والمصنع (Factory) وذلك لأن الاصطلاح الأول يدل على محل إجراء التجارب والاختبارات العلمية ، والثانى يدل على محل التطبيقات العملية والثالث يدل على محل الإنتاج التجارى الواسع للسلع . (المترجم)

الصناعية الراهنة إلى المدرسة . فليست المشكلة جعلَ المدارس ملحقات للصناعة والتجارة ، بل استخدام عناصر الصناعة بما يجعل حياة المدرسة أكثر فعالية وامتلاء بالمعنى المباشر الملموس ، واتصالا بالخبرة اللامدرسية . وهذا أمر صعب المنال ؛ فثمَ الخطر القائم من أن تخلِّد التربية التقاليدَ القديمة لصفوة مختارة من الناس ، وأن تكيف نفسها للظروف الاقتصادية الجديدة على أساس الخضوع لنواحى نظامنا الصناعى الناقص دون ما تبديل أو وضع لها على أساس اجتماعى معقول . أو قل بعبارة أوضح إن ثم الخطر من أن تفسّر التربية المهنية نظريا وعمليا على أنها تربية حرفية (Trade education) أى وسيلة تبتغى لبلوغ الطالب المقدرة الفنية فى أعماله الاختصاصية المقبلة .

وحينئذ تصبح التربية أداة لتخليد النظام الحاضر فى المجتمع الصناعى من دون تغيير ، بدل أن تكون وسيلة عاملة على تبديله ، وليس من العسير تعيين التبديل المنشود على وجه شكلى عام . فهذا التبديل معناه وجود مجتمع يكلف كل فرد فيه على عمل يزيد فى قيمة حياة الآخرين ليجعل الروابط التى تربط الأفراد بعضهم ببعض ظاهرة ملموسة أكثر من ذى قبل ، وبذلك يحطم ما بينهم من حواجز وأبعاد . كذلك معناه خلق الظروف التى تجعل كل فرد يقبل على عمله إقبالا رشيداً فى غير إكراه ، أى إقبالا مؤسسا على مناسبة العمل لاستعداداته الخاصة . ولا حاجة بنا إلى القول بأننا بعيدون عن مثل هذه الظروف الاجتماعية بل قد لا نبلغها أبداً كاملة غير منقوصة . على أن نوع التغييرات الاجتماعية التى توصلنا إليها حتى الآن هى من حيث المبدأ سائرة فى هذا الاتجاه . ولدينا من الموارد التى تعيننا على التوصل إليها أكثر مما كان لدينا فى أى وقت مضى . فإذا توافرت لدينا الإرادة الحكيمة ، فلن يعوّقنا عن تحقيقها أى عائق مهما عظم .

وإنما يتوقف النجاح أو الإخفاق فى تحقيق هذا التبديل على الأخذ بالأساليب التربوية التى تؤدى إليه أكثر مما تتوقف على أى شىء آخر . ذلك أن هذا التبديل هو فى جوهره تبديل للنزعات الفكرية ، أى إنه تبديل تربوى . وليس معنى هذا أننا نستطيع تبديل الخلق والعقل بالحث والتعليم المباشرين المعزولين من كل تبدل فى الظروف الصناعية والسياسية . فمثل هذه الفكرة تناقض فكرتنا الأساسية عن أن الخلق والعقل ما هما إلا المواقف التى يقفها الفرد مستجيبا أثناء اشتراكه فى الشؤون الاجتماعية ، وإنما معناه أننا نستطيع أن نقيم فى

المدارس صورة انعكاسية لذلك النوع من المجتمع الذى ننشده ثم نتوصل من تكوين العقول وفاقا له إلى أن نبدّل شيئاً فشيئا النواحى الكبرى المستعصية من مجتمع الراشدين .

ولقد نتهم بالقسوة من الناحية العاطفية إذا قلنا إن أعظم نقص يعتور النظام القائم ليس ما ينجم عنه من فقر وآلام بل اضطراره كثيراً من الناس إلى العمل فى مهن لا يرغبون فيها فيمتهنونها لما تدره عليهم من المال لاغير . ومهن هذا شأنها تثير فى أصحابها الكره وسوء النية والميل إلى الإهمال والهرب من الواجب ، إذ هى تُزيغ قلوبهم وعقولهم عنها . هذا من ناحية وأما من الناحية الأخرى فإنا إذا نظرنا إلى من يتمتعون كثيرا بمتاع الدنيا، ويسيطرون إلى جانب ذلك سيطرة فائقة بل احتكارية على أعمال الآخرين ، نجد أنهم قد حرموا المساواة والاتصال الاجتماعى، فيطلقون لأنفسهم العنان فى اللذات وحب الظهور ، ملتمسين التعويض عن بعد المفازة التى تحجزهم عن الآخرين بالإيحاء إلى الناس أنهم أقوياء متفوقون بمالهم المحدود ومتاعهم الذى يتمتعون به من دونهم .

ومن أيسر الأمور فى مثل هذه الحال أن ينشأ نظام ضيق للتربية المهنية من شأنه أن يخلد هذا الانقسام ويقويه ، فيبدأ بتأييد بدعة القدرية الاجتماعية[1] (Social predestination) ثم يفرض على طبقة من الناس أن يظلوا أُجراء فى ظروف اقتصادية أشبه بالظروف الحاضرة ، فلا يعطيهم إلا ما يسمى بالتربية الحرفية ، أى ما يزيد فى مقدرتهم الفنية . نعم إن المقدرة الفنية فى الصناعة تعوزنا — ويالأسف — وإنها لنافعة على أى حال لا من أجل إنتاج سلع أحسن نوعا وأقل تكاليف ، بل من أجل زيادة ارتياح الإنسان وسعادته فى عمله ، لأن المرء لا يهتم بما لا يستطيع أن يحسنه من الأعمال ولو بعض الإحسان . ولكن هناك بونا شاسعا بين المقدرة المحصورة فى العمل المباشر للفرد والمقدرة الواسعة التى تمدّ عينيها إلى ماللعمل من نتائج اجتماعية ، أو قل بين المقدرة على تنفيذ خطط الآخرين والمقدرة على أن يسن المرء خططه بنفسه . والواقع أن ثمّ حدوداً فكرية وعاطفية تحد طبقتى المؤجرين والمأجورين معاً فالمأجورون لا يهمهم إلا الحصول على الدرهم على حين أن وجهة نظر المؤجرين قد تكون منحصرة فى الحصول على الربح والسلطان . وبينا نرى أن للمؤجرين من مصلحتهم مايدعوهم

---

(١) أى البدعة التى تقسم الناس وتقضى على من يولد فى طبقة ما أن يبقى هو وأحفاده فى تلك الطبقه فكأنما هى مقدورة عليه . (المترجم)

بوجه عام إلى كثير من الإقدام الفكرى والإحاطة بالظروف من حيث أن مصلحتهم قائمة على توجيه عدد كبير من العناصر المتنوعة والتأليف بينها ، إذ نجد أعمال الأجراء مقصورة على جملة من الحركات العضلية المباشرة . ومهما يكن من أمر فهناك تضييق على الذكاء بحصره فى مسالك فنية غير حرة ولا إنسانية مادام العمل لايحسب حساب النتائج الاجتماعية . ولا مناص من هذا التضييق طالما كان الدافع المحفّز هو الرغبة فى الربح الخاص والسلطان الشخصى . والحق أن الطبقة المحرومة اقتصادياً قد تمتاز بعطفها الاجتماعى ونزعتها الإنسانية فى كثير من الأحيان فهى لم تُبل بما للسيطرة من جانب واحد على شؤون الآخرين من نتائج تجعل القلوب جامدة قاسية .

وإذاً فكل خطة للتربية تبدأ بالنظام الاقتصادى القائم إنما تجنح إلى التسليم بما فى هذا النظام من الفرقة ونواحى الضعف فتخلدها . وبذلك تغدو آلة لتنفيذ بدعة القدرية الاجتماعية المنحدرة إلينا من عهد الإقطاع . فأولئك الذين يساعدهم مركزهم الاجتماعى على تنفيذ رغباتهم سيطلبون مهنة حرة ثقافية تعدّ الناشئين الذين هم فى رعايتهم المباشرة إلى تقلد مناصب الإدارة والسلطان . فإذا انقسم النظام التربوى ورُبى المحرومون تربية مؤسسة على فكرة الإعداد لمهنة معينة ، كان ذلك بمثابة اعتبار المدارس وسيلة لنقل الانقسام القديم بين العمل والراحة ، والثقافة والخدمة ، والعقل والجسم ، وطبقة الرؤساء والمرؤوسين ، إلى مجتمع ديمقراطى بالاسم . ولا جرم أن مثل هذه التربية المهنية لا بد أن تقلل من شأن ما للمواد والأساليب المستعملة من علاقات إنسانية علمية وتاريخية ، لأن إدخال أمثال هذه العلاقات فى التربية المهنية الضيقة يعتبر مضيعة للوقت ، كما يعد الاهتمام بها أمراً غير « علمى » ؛ فهذه الأشياء وقف على من أوتوا سعة من الوقت والراحة بفضل تفوقهم فى الموارد الاقتصادية على غيرهم . بل قد يكون فيها خطر على مصالح الطبقة المسيطرة لما تثيره فى الطبقة التى تعمل تحت سيطرة الآخرين من التذمر والطمع فى بلوغ «درجة أعلى من درجتهم» . أما التربية التى تسلم بالمعنى الفكرى والاجتماعى للمهنة كاملا غير منقوص فإنها تنطوى على تعليم الأصول التاريخية للظروف الحاضرة ، وعلى تدريب علمى يعدّ الفرد لاستعمال مواد الإنتاج ووسائله استعمالا مشربا بالذكاء والابتكار ، وكذلك على تدريس الاقتصاد والسياسة والمعلومات المدنية (Civics) بحيث يلمس من سيكون عاملا فى المستقبل المشاكل اليومية ويعرف مختلف الأساليب المقترحة لتحسينها .

أضف إلى هذا كله أن مثل هذا النوع من التعليم يزيد المقدرة على التكيف المستمر للظروف المقبولة ، فلا يُساق العمال إلى مصير محتوم اضطروا إليه اضطراراً . وليس على هذا المثل الأعلى فى التربية المهنية أن يناهض قوة الاستمرار للتقاليد الحاضرة فى التربية فحسب ، بل عليه أيضا معارضة المسيطرين على آلات الصناعة — أولئك الذين يدركون أن نظاماً تربوياً كهذا إذا ما قيّض له الانتشار لا بدّ أن يهدد اقتدارهم على استخدام الآخرين لأغراضهم الخاصة .

على أن هذه الحقيقة نفسها هى التى تبشّر بنظام اجتماعى عادل مستنير لأنها تبيّن اعتماد التنظيم الاجتماعى الجديد على تنظيم التربية الجديد ؛ وهذا ما يحث المؤمنين بنظام اجتماعى جديد على العمل لإيجاد تربية مهنية لا تخضع الناشئة لمطالب النظام الحاضر ومفاسده ، بل تستغل ما فيه من عناصر علمية واجتماعية لرفع الذكاء إلى منزلة من الإقدام تجعله عملياً قادراً على التنفيذ .

الخـــلاصة

المهنة هى كل نوع من أنواع العمل المستمر الذى يقدم للآخرين خدمة ويستخدم القوى الشخصية للحصول على النتائج . وإذا نظرنا إلى مسألة العلاقة بين المهنة والتربية ، رأينا أنها تجمع بين المشاكل المختلفة التى عرضنا لها سابقاً وهى : العلاقة بين الفكر والنشاط الجسمى ، وبين نمو الفرد نمواً واعياً والحياة الاجتماعية ، وبين الثقافة النظرية والسلوك العملى ذى النتائج المعينة ، وبين اكتساب الرزق والتمتع بالراحة تمتعاً حسناً . ويمكن القول بوجه عام إن المقاومة التى تناهض اعتراف التربية بالنواحى المهنية فى الحياة (إذا استثنينا اعتراف الدراسة الابتدائية بنفع القراءة والكتابة والحساب فى الحياة) مصاحبةٌ للحرص على استبقاء المثل العليا الأرستقراطية القديمة . على أن هنالك حركة فى الوقت الحاضر ترمى إلى شىء يسمّونه بالتربية المهنية . فإن أتيح له الخروج إلى مجال التنفيذ ، فالنتيجة هى وضع تلك الأفكار فى قالب جامد يلائم الوضع الصناعى الحاضر . ذلك بأن هذه الحركة تبقى على التربية الحرة الثقافية التقليدية لفئة قليلة من الناس الذين أوتوا القدرة الاقتصادية على التمتع بها ، على حين أنها تربى العامة تربية مهنية ضيقة تعدهم للحرف الاختصاصية التى يباشرونها

تحت سيطرة الآخرين . ومثل هذه الخطة معناها بالطبع تخليد الانقسام الاجتماعى القديم لا غير مع مايصاحبه من الثنائيات الفكرية والخلقية . على أن معناها كذلك استمرار هذا الانقسام فى ظروف ضعف فيها شأن المبررات لوجوده ؛ لأن الحياة الصناعية اليوم شديدة الاعتماد على العلم عظيمة الأثر فى جميع ضروب الاتصال الاجتماعى ؛ فالفرص إذاً ميسّرة لاستغلال الصناعة فى ترقية العقل والخلق . أضف إلى هذا أن استعمالها التربوى الصحيح يؤثر فى التشريع والإدارة تأثيراً يذهب عن النظام الصناعى والتجارى الحاضر سيئاته الاجتماعية البغيضة . و نتيجة هذا هو استغلال العطف الاجتماعى المتزايد لأغراض إنشائية بدلا من بقائه عاطفة خيرية عمياء ، و إثارة الرغبة والاقتدار عند الذين يزاولون المهن الصناعية على الاشتراك فى السيطرة الاجتماعية وتكسبهم القدرة على أن يجعلوا مصيرهم الصناعى فى قبضتهم . كذلك من نتائجه تمكين العمال من أن يشربوا بالمعنى النواحى الفنية والآلية التى هى من أظهر صفات نظام استعمال الآلات فى الإنتاج والتوزيع . هذا من ناحية الفئة التى تعوزها الفرص الاقتصادية فى الوقت الحاضر، أما من ناحية الفئة التى تمثل الطبقة المترفة فى المجتمع ، فإن هذا الاستعمال التربوى للحياة الصناعية من شأنه أن يزيد فى شعورهم إزاء العمال ، ويخلف فيهم نزعة فكرية إلى اكتشاف العناصر المثقفة للأعمال النافعة ، فضلا عن إرهاف حسهم بالمسئولية الاجتماعية . و بعبارة أخرى إن المنزلة المكينة التى تنزل فيها التربية المهنية فى الوقت الحاضر إنما تعود إلى أنها تجمع بين قضيتين أساسيتين فى قضية واحدة معينة (أولاهما) هل الطريقة المثلى لاستخدام الذكاء هى استعماله من داخل العمل الذى يستغل الطبيعة ابتغاء منفعة البشر أو استعماله بمعزل عن هذا العمل ؟ (وثانيتهما) أىّ الظروف تحقق الطريقة المثلى للحصول على الثقافة الفردية أهى الظروف الاجتماعية أم الظروف الأنانية (egoistic) — على أننا لم نعرض فى هذا الفصل إلى البحث فى التفاصيل لأن النتيجة التى خرجنا بها ماهى إلا خلاصة أبحاثنا السابقة التى ابتدأت بالفصل الخامس عشر وانتهت بالفصل الثانى والعشرين .

الفصل الرابع والعشرون

فلسفة التربية

١ — مراجعة انتقادية :—

مضينا من أول الكتاب فى معالجة فلسفة التربية من دون أن نعطى أى تعريف للفلسفة ومن دون أن نبحث فى طبيعة فلسفة التربية بحثا صريحاً . وها نحن أولاء نلج هذا الوضوع مقدّمين له بملخص عن الترتيب المنطق الذى اتّبعناه فى أبحاثنا السابقة ابتغاء عرض المسائل التى دار عليها بحثنا الفلسفى ، ثم نعود فنبحث بحثا موجزاً بأسلوب وتدابير فلسفية فى نظريات المعرفة والأخلاق المتضمنة فى مختلف المثل العليا التربوية ، كما نشهدها مطبقة فى العمل .

وتنقسم فصولنا السابقة منطقياً إلى ثلاثة أقسام (١) فالفصول الأولى تعالج موضوع التربية من حيث هى حاجة ووظيفة اجتماعية ؛ وغرضها تلخيص الصفات العامة للتربية من هى العملية التى بها تكفل الهيئات الاجتماعية استمرار وجودها . وقد برهنا على أن التربية هى عملية تجديد لمعانى الخبرة بالنقل . فمنها ما يأتى عرضاً فى ثنايا مصاحبة الكبار للناشئين والتعامل معهم بصورة اعتيادية طبيعية ، ومنها ما يوضع تعمداً ابتغاء الاستمرار الاجتماعى . ورأينا أن هذه العملية تحمل فى أطوائها زيادة السيطرة والنمو لكل من الفرد الناشئ والجماعة التى يعيش فى كنفها أيضاً .

وكان بحثنا هذا شكليا عاما لأنه لم يحسب حسابا لنوع ما نحن بصدده من هيئة اجتماعية رامية إلى تخليد نفسها بالتربية . ولذلك خصّصنا هذا البحث العام فطبقناه على هيآت اجتماعية تتعمد النزوع إلى التقدم وترمى إلى الإكثار من أنواع المصالح المشتركة المتبادلة ، مما يميزها عن الجماعات التى لا ترمى إلا إلى المحافظة على العادات المرعية فحسب ، وألفينا تلك المجتمعات ديمقراطية النوع إذ هى تؤتى مَنْ يندمج فيها من الأفراد نصيباً أوفر من الحرية ، وتشعر بحاجتها إلى أن توطدّ فى هؤلاء الأفراد أولاءا اجتماعية يحسونها ، بدل أن تركن على الأغلب

إلى القوة المستمدة من العادات القائمة على سيطرة طبقة رفيعة من الناس . وهكذا انتهينا إلى الجهر باتخاذ نوع التربية الملائم لنمو الجماعات الديمقراطية معياراً نقيس به ما قمنا به بعد ذلك من تحليل مفصل للتربية .

ب — ولقد وجدنا أن هذا التحليل المؤسس على المعيار الديمقراطى يشير إلى مثال أعلى ألا وهو إعادة تأدية الخبرة وتنظيمها باستمرار على نحو يؤدى إلى زيادة معناها أو مكنوناتها الاجتماعية ، وزيادة مقدرة الأفراد على أن يكونوا أمناء موجهين لإعادة التنظيم هذه (انظر الفصلين السادس والسابع) . وكذلك اصطنعنا هـذا المعيار الديمقراطى لكى نشرح باختصار صفات كل من المادة والطريقة ، فتبينت لنا وحدتهما لأن طريقة الدراسة والتعليم على هذا الأساس ما هى إلا إعادة تنظيم مادة الخبرة فى سيرها الموجه على هدى وعلم . وقد بحثنا من وجهة النظر هذه المبادئ الهامة لطريقة التعلم ومادته (انظر الفصلين الثالث عشر والرابع عشر) .

(حـ) وإذا استثنينا بعض الانتقادات العارضة التى أردنا بها إيضاح مبادئنا بمعارضتها بغيرها ، نجد أن هذه الناحية من بحثنا كانت مؤسسة على افتراض المعيار الديمقراطى والتسليم به وتطبيقه على الحياة الاجتماعية الحاضرة . على أننا فى الفصول التالية (ابتداء من الفصل الثامن عشر إلى الفصل الثالث والعشرين) نظرنا فى العقبات الحاضرة التى تعوق تحقيقه ، ورأينا أن هـذه العقبات ناشئة عن فكرة أن الخبرة عبارة عن ضروب شتى من المناطق والمصالح المفترقة لكل منها قيمته ومادته وطريقته ، وكل منها يصد الآخر . فإذا بقيت كل واحدة منها فى حدودها لا تتعداها نشأ عن ذلك نوع من « التوازن الدولى » (Balance of power) فى التربية . ثم انتقلنا إلى تحليل مختلف الفروض التى أسس عليها هـذا الافتراق فوجدنا أن سببه من الناحية العملية راجع إلى تقسيم المجتمع إلى طبقات وجماعات تفصل بينها حواجز قوية نوعاً ما ، أى موانع تحول دون مرونة التفاعل والاتصال الاجتماعيين وتكاملهما . ووجدنا أن هذا التصدع فى الاتصال الاجتماعى يعبر عنه فى الناحية الفكرية بثنائيات أو معارضات مختلفة مثل ثنائيات العمل والراحة ، والفعالية الفكرية والعملية ، والإنسان والطبيعة ، والفردية والاجتماع ، والثقافة والمهنة . ووجدنا أن لهذه الوسائل المختلفة ما يقابلها من المذاهب الفلسفية القديمة ، وأنها تتضمن أهم مشاكل الفلسفة من نحو قضية العقل

(أو الروح) والمادة ، والجسد والعقل ، والعقل والعالم ، والفرد وعلاقاته بالآخرين ، إلى غير ذلك . وكذلك رأينا أن هذه الضروب من الفصل مؤسسة على فرض أساسيّ واحد وهو عزل العقل عن الفعالية التى تستخدم الظروف الطبيعية وأعضاء الجسد والأدوات المادية والأشياء الطبيعية . وهذا ما جعلنا ندل على فلسفة تدرك أن أصل العقل ومكانته ووظيفته إنما تنشأ عن وجود فعالية تسيطر على البيئة . لذلك أتممنا دورتنا وعدنا إلى الفكر التى أبديناها فى القسم الأول من الكتاب . ومن هذه الفِكَر الاطراد البيولوجى (Biological continuity) لدوافع الإنسان وغرائزه مع ضروب النشاط فى الطبيعة ، وتعلّق نمو العقل بمساهمته فى الأعمال المشتركة ذات الغرض المشترك ، وتأثير البيئة الطبيعية إذ تستغل فى البيئة الاجتماعية ، وضرورة استغلال الفروق الفردية فى الرغبات والتفكير فى الارتقاء المتواصل للمجتمع ، ووحدة الطريقة والمادة من حيث الجوهر ، والوحدة الداخلية بين الغاية والوسيلة ، واعتبار العقل تفكيراً يدرك معانى السلوك ويمحصها . . . وكل هذه الفكر إنما تلائم الفلسفة التى تعتبر الذكاء تنظيما جديدا مقصودا لمادة الخبرة من طريق العمل ، فهى بذلك تناقض كلاً من الفلسفة الثنائية التى ذكرناها .

٢ — طبيعة الفلسفة : ووظيفتنا من بعدُ هى استخراج فكرتنا عن الفلسفة المتضمنة فى أبحاثنا السابقة بما يجعلها بيِّنة جلية . والواقع أننا وصفنا الفلسفة وإن كنا لم نعرّفها ، وذلك من طريق المشاكل التى تعالجها ، وبيّنا أن هذه المشاكل تنشأ عما يوجد فى الحياة الاجتماعية من تنازع ومصاعب . فمن هذه المشاكل العلاقات بين العقل والمادة ، والجسم والروح ، والإنسانية والطبيعة المادية ، وما هو فردى وما هو اجتماعى ، والنظر (أى المعرفة) والتطبيق (أى العمل) . وما تفعله المذاهب الفلسفية التى تصوغ هذه المشاكل ما هو إلاّ تخطيط الخطوط العامة وتسجيل المصاعب التى تعترض الأعمال الاجتماعية المعاصرة لها . فهى تبرز إلى مستوى الشعور ما صار الناس يعتقدونه بفضل نوع خبرتهم اليومية عن الطبيعة وعن أنفسهم وعن الحقيقة التى يعتقدون أنها محيطة ومسيطرة على الطبيعة وعليهم .

ولذلك فمن المنتظر أن تعرف الفلسفة ، كما عرفت فى كثير من الأحيان ، بما يشير إلى أن فى مادتها وطريقتها شيئا من الكلية (Totality) والعمومية (Generality) والنهائية (Ultimateness) . أما من حيث مادتها فالفلسفة هى محاولة الإحاطة أى الجمع بين شتات

التفاصيل التى تتصل بالعالم والحياة فى كلٍّ واحد شامل . وهذا الكل إما أن يكون وحدة وإما أن ينزل بالتفاصيل الكثيرة إلى عدد صغير من المبادئ النهائية — كما هو الحال فى المذاهب الثنائية . وأما من حيث موقف الفيلسوف وموقف من يتقبلون استنباطاته فثم محاولة للتوصل إلى نظرة موحدة كاملة متسقة عن الخبرة ما استطعنا إلى ذلك سبيلا . وهذه الناحية يُعبرّ عنها بكلمة « الفلسفة » أى حب الحكمة . ولقد فرضت كل دراسة جدية للفلسفة فى كل حين أن معنى الفلسفة هو التوصل إلى الحكمة التى تؤثر فى سير الحياة ، يشهد بذلك أن كل المذاهب الفلسفية القديمة تقريباً كانت فى الوقت عينه أساليب منظِّمة للحياة ؛ فمن يقبل تعاليمها ، يأخذ نفسه بأساليب السلوك التى تتصف بها ، ويشهد بذلك أيضا العلاقة الوثيقة بين الفلسفة ولاهوت الكنيسة الكاثوليكية فى القرون الوسطى ، وكثرة اقتران الفلسفة بالشؤون الدينية ، بل اقترانها بالجهاد السياسى وقت نشوء الأزمات الوطنية .

وواضح أن هذه الصلة المباشرة الوثيقة بين الفلسفة والنظر إلى الحياة هى التى تميز الفلسفة من العلم . ومما لا شك فيه أن حقائق العلم وقوانينه الجزئية تؤثر فى السلوك وترشدنا إلى ما نفعل وما لا نفعل مزودة أيّانا بالوسائل لتنفيذ ذلك . على أن العلم إذا لم يقف عند مجرد تقديم التقارير عن الحقائق الجزئية التى يكتشفها عن العالم ، بل وقف منه موقفاً عاماً غير موقف الموحى بأفعال خاصة فحسب ، فإنه يدخل حينئذ فى حيز الفلسفة . ذلك بأن كل نزعة أساسية لا تمثل موقفنا إزاء هذا الشىء أو ذاك ، بل ولا إزاء مجموعة من الأشياء المتعارفة بل تمثل موقفنا إزاء الاعتبارات التى تسير السلوك وتحكمه .

وإذاً فليس فى الإمكان تعريف الفلسفة من ناحية مادتها فحسب . ومن أجل ذلك فأيسر سبيل نسلكه فى التوصل إلى تعريف فكر العمومية والكلية والنهائية هو أن ننحى ناحية الموقف الذى ترشدنا إليه هذه الفكر إزاء العالم . فهذه المصطلحات لا تنطبق على مادة المعرفة بأى معنى حرفى أو كمىّ لأن الكمال والنهائية مستحيلان . كما أن طبيعة الخبرة من حيث هى عملية مستمرة متبدلة تحظر ذلك . على أن هذه المصطلحات إذا أخذت من دون تشديد لمعناها تنطبق على العلم أكثر من الفلسفة . فمن البدهى أننا لا نؤم الفلسفة بل نؤم الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والإنسان (anthropology) والتاريخ إذا أردنا أن نكشف الحقائق عن العالم . فللعلوم أن تحدّثنا عن العموميات التى يمكن أن نؤمن بها

عن العالم وما هى هذه العموميات بالفعل . أما إذا تساءلنا عن نوع ما تقضى به الاكتشافات العلمية من اتجاه ثابت لأعمالنا إزاء العالم ، فقد أثرنا مسألة فلسفية .

ومعنى « الكلية » من وجهة النظر هـذه ليس مجرد الجمع الكمىّ للأشياء فهذا شىء مستحيل ، ولـكن معناها ثبات أسلوب الاستجابة ووحدته على الرغم من تعدد الحوادث الواقعة . وليس معنى الثبات تشابه الأشياء تشابها تاما لأنه لما كان الشىء الواحد لا يحدث مرتين فإن تكرار الاستجابة تكرارا محكما ينطوى على شىء من سوء التكيُّف . وإذاً فمعنى الـكلية هو الاطراد — أى المضى فى عادة سابقة تعوّدناها فى العمل مع إحداث ما تقتضيه من تكيف حتى تبقى نامية حيّة . أى أن معناها ليس وجود خطة مُعدّة كاملة للعمل بل حفظ التوازن بين عدد كبير من الأعمال المتنوعة بحيث يقتبس كل عمل ما عند غيره من المعانى ويمنحه ما عنده ؛ فعلى قدر ما يكون الرجل واسع العقل ، شديد الحساسية للمدركات الجديدة ، مهتماً بها ، شاعراً بمسؤوليته عن ربطها بعضها ببعض ، يكون ذا نزعة فلسفية . ومن المعانى الشائعة للفلسفة الهدوء والصبر فى وجه الشدائد والخسران ، بل المقدرة كما يقولون على تحمل الألم من دون شكوى . وهـذا المعنى يظهر لنا فضل الفلسفة الرواقية (Stoic) وليس صفة من صفات الفلسـفة بوجه عام . على أنه إذ يدلنا على أنه بقـدر ما تكون الـكلية التى تتصف بها الفلسفة هى القدرة على التعلم ، أى على استخراج المعنى من صروف الخبرة المؤلمة ذاتها ، والقدرة على إدماج ما نتعلمه فى جملة استعداداتنا للمضى فى التعلم ، فإن لها ما يبرر وضعها فى كل منهج للعمل . ومثل هذا التفسير ينطبق على ما فى الفلسفة من عمومية ونهائية . فإذا أخذنا المصطلحين على معناهما الحرفى ، كان ذلك محض ادعاءات سخيفة لا تدل إلا على الجنون . على أن النهائية ليس معناها أن الخبرة تنتهى وتنفد ، بل إنهـا لتدل على النزوع إلى التعمق فى المعنى والنفاذ إلى ما وراء السطحيات ابتغاء التماس ما لأى حادث أو شىء من علاقات ، ثم المضى فى ذلك دوماً . وكذلك تكون وجهة النظر الفلسفية عامة بمعنى أنها تكره تقبُّل الأشياء معزولة ، وتحاول وضع كل عمل فى قرينته التى يتألف منها معناه .

ومن النافع أن نقرن الفلسفة بالتفكير من حيث هو شىء يتميز عن المعرفة . فالمعرفة ونقصد بها المعرفة الثابتة ، هى من العلم لأنهـا تمثل أشياء مقررة منظمة قد فرغ منها الفكر ، على

حين أن التفكير يتطلع إلى المستقبل . والسبب الذى يدعو إلى التفكير هو وجود شىء لم يقرر بعدُ ، كما أن الغرض منه هو التغلب على وضع مضطرب . والفلسفة ما هى إلا التفكير فيما يتطلبه منا الشىء الذى نعرفه وما تكون عليه استجابتنا إزاءه — فهى فكرة عن أمر محتمل لا سجل لشىء واقع . ولذلك فهى ككل تفكير شىء افتراضى ، لأنها تعيّن ما ينبغى لنا عمله أى ما ينبغى لنا تجربته وامتحانه . وليست قيمتها فيما تقدمه إلينا من الحلول (التى لا نتوصل إليها إلا بالعمل) بل فى تعيينها للمصاعب واقتراحها أساليب معالجتها . وقد يمكن وصف الفلسفة بأنها التفكير العليم بنفسه — أى التفكير الذى عمم مكانته ووظيفته وقيمته فى الخبرة .

وهذا المطلب لوجهة نظر أو موقف « كلى » إنما ينشأ من الحاجة إلى التوحيد فى العمل لمختلف مصالح الحياة المتعارضة . فكلما كانت المصالح سطحية بحيث يلتئم بعضها مع بعض بسهولة ، وكلما كانت ناقصة التنظيم بحيث لا تنازع بينها ، كانت الحاجة إلى الفلسفة أقل مساسا . أما حيث تتنازع الشؤون العلمية والشؤون الدينية مثلا ، أو الشؤون الاقتصادية والشؤون العلمية أو الجمالية ، أو حيث يعارض حرص المحافظين على النظام تمسك أرباب التقدم بالحرية ، أو حيث ينافى التمسك بالمؤسسات القائمة الروح الفردية ، ثمّ الحافز إلى الكشف عن وجهة نظر شاملة للتوفيق بين الاختلافات وإعادة الانسجام والاطراد والاستمرار إلى الخبرة . وكثيرا ما يستطيع الفرد أن يؤلف بين ضروب التنافر هذا لنفسه ، بسبب ضيق المجال الذى تتنافر فيه الأهداف فيتوصل بهذا إلى حلول تقريبية تلائمه . ومثل هذه الفلسفات التى ينسجها الفرد لنفسه هى فلسفات حقيقية وكافية فى أكثر الأحيان . ولكن لا ينجم عنها مذاهب فلسفية ، لأن هذه إنما تنشأ حين يؤثر اختلاف المثل العليا للسلوك فى الجماعة بأسرها وتصبح الحاجة إلى تكييف جديد عامة .

وهذه الصفات تفسر لنا ما يثار حول الفلسفة من اعتراضات ، كالدور الذى يلعبه نظر الفرد العقلى (Speculation) فى الفلسفة ، واختلاف الفلسفات والتنازع بينها ، وانشغالها الظاهرى المستمر بنفس المسائل تقريباً مصوغة بقالب مختلف . ولا شك فى أن هذه الأشياء هى من صفات الفلسفات التاريخية إلى حد ما ، ولكنها ليست اعتراضات على الفلسفة بقدر ما هى اعتراضات على الطبيعة البشرية ، بل العالم الذى وجدت فيه الطبيعة

البشرية . فإذا كان فى الحياة أشياء مبهمة حقيقية ، فلا بد أن ينعكس الإبهام فى هذه الفلسفات . وإذا كان هنالك تشخيصات مختلفة لأسباب إحدى الصعوبات واقتراحات مختلفة لطريقة حلها ، أى إذا ظهر تنافر المصالح عند فئات مختلفة من الناس ، فلابد أن تكون هنالك فلسفات متباينة متنافسة . ذلك بأن الأمر إذا كان متعلقا بحادث سابق فكل ما نطلبه للتوصل إلى الاتفاق والحقيقة هو جمع الأدلة الكافية ، لأن الشىء نفسه موقن به . أما من حيث ما تقضى الحكمة بعمله إذا عرض وضع معقد ، فلا جرم أننا مضطرون إلى المباحثة اضطراراً لأن الشىء نفسه ما زال غير معين . ونضرب مثلا فلسفة الطبقة الحاكمة التى تعيش فى دعة ويسر فإنها لا ينتظر أن تكون كفلسفة الكادحين فى سبيل العيش . ولو كان للموسرين والمحرومين اتجاه أساسى واحد إزاء العالم ، فإن ذلك يدل إمّا على أن القوم غير مخلصين وإما أنهم هازلون . كذلك الجماعة المختصة بالأعمال الصناعية العاملة فى ميدان التجارة أحرى بها ألا تنظر إلى حاجات الحياة ومقوّماتها نظر البلد يمتاز بالثقافة الفنية العليا غير جاهد فى سبيل الاستغلال الآلى لقوى الطبيعة إلا قليلا . وكذلك الجماعة ذات التاريخ المطرد فى سيره نوعا ما ، تستجيب للأزمات استجابات فكرية مخالفة كل الاختلاف لاستجابات الجماعة التى سبق أن تعرضت لانقلابات فجائية عنيفة . وهب الحقائق نفسها وجدت عند الجانبين فإنها تقدر تقديرا مختلفا . غير أن أنواع الخبرة المختلفة التى تصاحب أنواع الحياة المختلفة تمنع أن تكون لديهم الحقائق نفسها كما تؤدى إلى وجود معايير مختلفة للقيم . وأما تشابه المشاكل فهو فى الأغلب شىء ظاهرى لا حقيقى ، وسبب ذلك هو التعبير عن المباحثات القديمة التعابير .

المشاكل الحاضرة : على أن هناك بعض النواحى الأساسية التى تتكرر فيها من حين إلى حين نفس المتاعب فى الحياة مع شىء من التبدل الذى يقتضيه تبدل الأوضاع الاجتماعية بما فى ذلك تقدم العلوم .

إن خفاء الحقيقة القائمة على أن مصدر المشاكل الفلسفية هو وجود مشاكل عامة يشعر بها جميع الناس فى أساليب العمل الاجتماعية ، إنما مردّه إلى أن الفلاسفة قد أصبحوا طبقة اختصاصية تستعمل لغة فنية مغايرة لتلك التى يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة فى الحياة . أما إذا قدّر للمذهب الفلسفى الشيوع ، فإن من الميسور دائما اكتشاف خلاصته بتنازع المصالح التى تدعو إلى إيجاد منهج للتكيف الاجتماعى . وهاهنا تظهر العلاقة الوثيقة

بين الفلسفة والتربية . والواقع أن التربية تعطينا مجالا نشرف منه وننفذ إلى المعنى الإنسانى للمناقشات الفلسفية الذى يتميز عن معناها الفنى . فمن يطلب الفلسفة للفلسفة عرضة دائما للخطر الذى ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة للفكر ، واعتبارها شيئاً لا ينطق به سوى الفلاسفة ولا يعود إلا إليهم وحدهم . أما إذا قربنا المسائل الفلسفية من ناحية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية ، أو من ناحية مايترتب على العمل بها من تبديل فى التربية العملية ، فلن تعزب عنا أوضاع الحياة التي تعبر عنها مسائل الفلسفة . وفى الحق أن كل نظرية فلسفية لا تؤدى إلى تبديل فى العمل التربوى لا بد أن تكون مصطنعة . ذلك بأن وجهة نظر التربيـة تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية فى منابتها التى نشأت فيها وزكت أى فى مواطنها الطبيعية حيث يؤدى قبولها أو رفضها إلى تبديل فى الناحية العملية فى التربية .

وإذا رضينا بفهم التربية على أنها عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية فى الإنسان تلقاء الطبيعة وأخيه الإنسان ، لم نخشَ حينئذ تعريف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية . وما لم يكن المراد بقاء الفلسفة رمزية أو لفظية أولهواً عاطفياً لفئة قليلة من الناس أو مجرد عقائد تحكمية ، فلا بد من أن نؤثر القيم التى تضعها ، وأن نؤثر فحصها للخبرة السابقة على السلوك . ولقد تستطيع الدعاية وتهييج الرأى العام والتدابير التشريعية والإدارية إحداث ما تجيزه الفلسفة من تبديل فى النزعات ، ولـكن ذلك لا يحدث إلا بمقدار ما تكون هذه الوسائل تربوية أى بالمقدار الذى تبدل فيه مواقف الأفراد الفكرية والخلقية . ويقلل من أثر هذه الأساليب حتى فى أحسن أوجه تطبيقها أنها إنما تتبع مع الذين أصبحت عاداتهم على الأغلب راسخة موطدة ، على حين أن المجال العملى لتربية الناشئين أوسع وأكثر حرية . على أن التربية المدرسية من ناحية أخرى تجنح إلى أن تكون اختبارية (Empirical) ما لم تنهض الفلسفة بواجبها وتنفخ روحاً جديداً فى أهدافها وأساليبها بأن تمدها بنظرة واسعة ملؤها التقدير لمـكانتها فى الحياة المعاصرة .

إن مدلول العلم الوضعى (Positive sciense) فى ناحيته العملية يتضمن دائما الأهداف التى يهم المجتمع الوصول إليها . فإذا انعزل عن هذه الأهداف لم يبق فرق بين استخدام اكتشافاته لشفاء المرض أو إفشائه أو بين زيادة الوسائل للمحافظة على الحياة وزيادتها لصنع الآلات الحربية القاضية على الحياة . فإذا كان المجتمع يهتم بأحد هذه الأشياء دون

الآخر ، فالعلم يريه طريق الوصول إليه . وبذلك يكون للفلسفة مهمتان (أولاهما) نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر ، وبيان القيم التى أصبحت بالية بالقياس إلى ما بين أيدينا من موارد فضلا عن بيان القيم التى لا تعدو أن تكون عاطفية لفقدان الوسائل إلى تحقيقها . (وثانيتهما) تفسير نتائج العلم الاختصاصى من حيث أثرها فى مساعى البشر فى المستقبل . ولن تجد الفلسفة سبيلا للنجاح فى مهمتيها إلا أن يكون لها ما يقابلهما فى التربية بما يدلنا على ما ينبغى وما لا ينبغى لنا فعله . ذلك بأن النظريات الفلسفية لا تحمل مصباحا كمصباح علاء الدين السحرى[1] فتجد ما تُنشئه بالفكر فى القيم حاضراً من فوره بين يديها . فإذا كانت العلوم فى الفنون الآلية عبارة عن أساليب لإدارة الأشياء ابتغاء استخدام قواها لأهداف معينة ، فكذلك الفلسفة فى فنون التربية تستطيع استنباط الوسائل لاستخدام قوى البشر وفاقا لما يوحيه التفكير الجدى من الأفكار حول الحياة — والتربية حينئذ هى المختبر الذى تتجسم عنه الفكر الفلسفية وتمتحن .

ومما يدلنا على صحة ذلك أن الفلسفة الأوربية عند الأثينيين قد نشأت فى ظل الحاجة الملحة إلى حل القضايا التربوية . فالتاريخ الأول للفلسفة من حيث نطاق موضوعاتها ، والصورة التى نشأت فيها وارتقت عند الإغريق ، فى آسيا الصغرى و إيطاليا ليس إلا فصلا من فصول العلم لا الفلسفة على نحو ما نفهمها اليوم . فلقد اتخذت الفلسفة الطبيعة موضوعا لها وأخذت تتساءل عن كيفية تكوّن الأشياء وتغيرها . ثم أخذ الأساتذة الرحالون المعروفون بالسوفسطائيين يطبقون من بعد ذلك أساليب الفلاسفة الطبيعيين ونتائجهم على السلوك البشرى .

وفى الوقت الذى أخذ فيه السوفسطائيون — وهم أول من احترف التربية فى أوربا — يعلمون الناشئة الفضيلة وفنون السياسة و إدارة المدينة والبيت ، بدأت الفلسفة تعالج علاقة الفردى بالكلى أى بطبقة شاملة أو مجموع ، وعلاقة الإنسان بالطبيعة ، والتقليد بالتفكير ، والمعرفة بالعمل ، فتساءلوا : هل يمكن تعلم الفضيلة وهى البراعة المستحسنة فى أية ناحية من نواحى الحياة ؟ وما التعلم ؟ إنه شىء متعلق بالمعرفة . فما هى المعرفة وكيف نتوصل إليها ؟

---

(١) مصباح علاء الدين فى قصص ألف ليلة وليلة مصباح سحرى كان بطل إحدى القصص علاء الدين يستعمله فيجد ما يريده حاضراً . فخرج بذلك من مآزق كثيرة . وقد أصبح مصباح علاء الدين مثلا يضرب فى اللغة الإنكليزية بعد ترجمة قصص ألف ليلة وليلة إلى تلك اللغة منذ أكثر من مائة سنة . (المترجم)

أبالحواس أم بالتتلمذ لأستاذ فى عمل من الأعمال (apprentireship) أم بالعقل الذى سبقت له المرانة المنطقية ؟ ولما كان التعلم هو الوصول إلى المعرفة فإنه يتضمن الانتقال من الجهل إلى الحكمة ، ومن الحرمان إلى الامتلاء ، ومن النقص إلى الكمال ، ومن العدم إلى الوجود على حد تعبير الإغريق . ولكن كيف يمكن الانتقال ؟ وهل التفكير والصيرورة والارتقاء ممكنة حقا ؟ فإذا كانت ممكنة فكيف يكون ذلك ؟ وهب الإجابة عن أمثال هذه الأسئلة ممكنة فما علاقة التعليم أو المعرفة بالفضيلة ؟

وقد أدت هذه المسألة الأخيرة إلى فتح مشكلة العلاقة بين العقل والعمل ، والنظر والتطبيق إذ واضح أن الفضيلة هى من باب العمل . أليست المعرفة — وهى من أعمال العقل أشرف صفات الإنسان ؟ ومن ثمّ أليس العمل الفكرى المحض هو فى ذاته أسمى مراتب السمو حتى تصبح بالقياس إليه فضيلتا حسن الجوار والمواطنة ثانويتين ؟ أم نحسب أن المعرفة الفكرية التى نختال بها ما هى إلا ادعاء فارغ عقيم مفسد للأخلاق مقطّع للصلات التى تصل بين الناس فى حياتهم الاجتماعية ، وأن الحياة الحقة إنما تُبتغى بطاعة المجتمع وتعود عاداته لأن تلك هى الحياة الخلقية وحدها ، وأن التربية الحديثة عدوة للمواطنة الصحيحة من حيث اتخاذها معيارا منافساً للتقاليد المرعية فى الجماعة .

وما كاد يمضى جيلان أو ثلاثة على هذه المسائل حتى انقطعت صلتها العملية الأصلية بالتربية ، وأصبحت تناقش لذاتها أى من حيث هى موضوع من موضوعات الفلسفة باعتبارها بابا مستقلا من أبواب البحث . على أن كون التفكير الفلسفى الأوربى فى مبدإ نشأته نظرية للعمل التربوى هو بذاته أبلغ شاهد على ما بين الفلسفة والتربية من علاقة وثيقة . فليست « فلسفة التربية » إذاً تطبيقا خارجيا لأفكار محضرة ، على نظام عملى ذى أهداف وأصول مختلفة عنها تمام الاختلاف ، ولكنها صوغ صريح للمشاكل التى تعرض لنا حينما نريد تكوين العادات العقلية والخلقية المثلى من وجهة نظر ما فى الحياة الاجتماعية المعاصرة من صعاب . وإذاً فأشد التعاريف نفاذا إلى معنى الفلسفة هو أنها نظرية للتربية من حيث نواحيها وخططها العامة .

ومن أجل هذا فتجديد الفلسفة والتربية والمثل العليا والأساليب الاجتماعية ، إنما يسير بعضه إلى جنب بعض . فإذا كان ثمّ حاجة خاصة لتجديد التربية فى الوقت الحاضر وإذا

كانت هذه الحاجة ملحّة فى تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية ، فإن مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تبدل هائل مصاحب لتقدم العلم والثورة الصناعية وارتقاء الديمقراطية . ومثل هذه التبدلات لا يمكن أن تحدث من دون أن تتطلب إصلاحاً[1] تربوياً يرافقها ، ومن دون أن تدفع الرجال إلى التساؤل عن الأفكار والمثل التى تشير إليها هذه التبدلات ، وعما تتطلبه من إعادة نظر فى الأفكار والمثل الموروثة عن الثقافات القديمة المخالفة لثقافتنا الحاضرة . ولقد عالجنا بصورة عارضة فى الكتاب كله ، و بصورة صريحة فى الفصول الأخيرة ، هذه المسائل نفسها من حيث تأثيرها فى العلاقة بين العقل والجسم ، والنظر والتطبيق ، والإنسان والطبيعة ، والفرد والمجموع الخ . وسنلخص فى الفصلين الأخيرين أبحاثنا السابقة من وجهة نظر فلسفة المعرفة ، ثم من وجهة نظر فلسفة الأخلاق .

الخلاصـــة

أتينا من بعد مراجعة قصدنا منها إلى إظهار المسائل الفلسفية المتضمنة فى أبحاثنا السابقة بتعريف الفلسفة على أنها النظرية العامة للتربية . وقلنا إن الفلسفة ضرب من التفكير و إنها ككل تفكير تنشأ عن وجود إبهام فى مادة الخبرة ، ولهذا ترمى إلى تعيين طبيعة هـذا الغموض والسعى إلى إزالته بتكوين فرضيات يمكن امتحانها بالعمل . و يمتاز التفكير الفلسفى عن غيره بأن المبهمات التى يعالجها موجودة فى الظروف والأهداف الاجتماعية الواسعة . وهذه قوامها تنازع المطالب التى تمثلها المصالح الخاصة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة . ولما كانت الطريقة الوحيدة للتوفيق بين هـذه الاتجاهات المتعارضة هى تبديل الميول العاطفية والفكرية ، فإن الفلسفة تغدو من فورها هـذا صوغا صريحا لمصالح الحياة المختلفة ، وشرحا لوجوه النظر والأساليب التى تكفل إيجاد التوازن المجرد بين هـذه المصالح . ولما كانت التربية هى العملية التى بها يتم إحداث هذا التبديل المنشود بحيث لا يبقى مجرد نظرية لما نرغب فيـه ونبتغيه ، فإن ذلك يسوّغ ما قلناه قبلُ من أن الفلسفة هى نظرية للتربية من حيث هى عملية مقصودة .

---

(١) فى الأصل الإنكليزى Re — formation ومعناها بالضبط إعادة التكوين (المترجم)

الفصل الخامس والعشرون

نظريات المعرفة

١ — المناقضة بين الاطراد والثنائية[١] :

نقدنا فى فصولنا السابقة طائفة من نظريات المعرفة . ومع أن هـذه النظريات يفترق بعضها عن بعض فإنها تتفق جميعا فى ناحية واحدة أساسية تعارض النظرية التى قدمناها . فنظريتنا تفرض الوحدة والاطراد (Continuity) على حين تصرح النظريات الأخرى أو تنم عن انقسام أو تفريق أو مناقضة مما يسمى فى اصطلاح الفلسفة بالثنائية . وقد وجدنا أن أصل هذه الانقسامات يرجع إلى الحواجز المنيعة التى تفصل بين الفئات والطبقات الاجتماعية ، كالحواجز بين الغنى والفقير ، والرجل والمرأة ، والشريف والوضيع ، والحاكم والمحكوم . وتلك الحواجز معناها انعدام التعامل الحر اليسير ، وهذا معناه نصب أنواع مختلفة من الخبرات فى الحياة لكل منها مادته ، وهدفه ، ومعياره فى تقدير القيم . وما أن توجد هـذه الظروف الاجتماعية حتى يصبح من المحتم التعبير عنها بفلسفة ثنائية ما دام المراد من الفلسفة أن تكون وصفا صادقا للخبرة . فإذا جاوزت الفلسفة الفكرة الثنائية — كما تفعل كثير من الفلسفات شكلاً — فإنها لا تستطيع ذلك إلا باستعانتها بما هو أعلى مما نجده فى الخبرة أى بتحليقها إلى عالم متعالٍ (transcendental) عن الخبرة . فبينما هى تنكر الثنائية بالاسم تقرها بالفعل ، إذ تنتهى إلى التمييز بين أشياء هذا العالم من حيث هى عرض فقط ، و بين جوهر الحقيقة البعيد المنال .

وبقدر ما تدوم هـذه الانقسامات ويُزاد عليها ، يضعُ كل انقسام طابعه على نظام التربية ، حتى إذا ما أُخذت خطط التربية جملة ، رأيناها وقد ترسبت فيها أهداف وأساليب متنوعة . وما نتيجة ذلك إلا وجود عناصر وقيم مفترقة يصدم أحدها الآخر و يوازنه ، على نحو ما سبق لنا بيانه (انظر الفصل الثامن عشر) . وليس غرضنا من بحثنا فى هذا الفصل

---

(١) Continuity versus Dualism

إلا أن نعبر بلغة فلسفية عن الفكر المختلفة المتعارضة التى تشتمل عليها نظرية المعرفة .

فهنالك أولا المعارضة بين المعرفة الاختبارية (Empirical) والمعرفة العقلية العليا . أما الأولى فتتعلق بالشؤون اليومية ، وتفى بأغراض الفرد العادى الذى ليس له عمل فكرى اختصاصى ، وتخلق نوعا من الصلة العملية بين حاجاته و بين بيئته المباشرة . ومثل هذه المعرفة تتنقص بل ينظر إليها نظر الازدراء باعتبار أنها معرفة نفعية خالصة فاقدة لكل مغزى ثقافى ، على حين أن المفروض فى المعرفة الفكرية لمسُها للحقيقة بصورة نهائية فكرية ، وأنها تُطلب من أجل ذاتها ، وأن نهايتها الصحيحة هى البصيرة (insight) النظرية الصرفة الخالصة من شرائب التطبيق على السلوك . ويقابل هذا التفريق فى الناحية الاجتماعية التفريق بين الذكاء الذى تستعمله الطبقات العاملة ، والذكاء الذى تستعمله الطبقة المتعلمة البعيد عن كل ما يتعلق بوسائل المعيشة .

أما فى الناحية الفلسفية فإن هذا التفريق يدور حول التميز بين الكلى والجزئىّ . فالخبرة مجموعة من الجزئيات المفترقة نوعا ما ، ولا بد لنا أن نعرف كل واحدة منها وحدها . أما العقل فإنه يعالج الكليات والمبادئ العامة والقوانين التى هى أعلى منزلة من خليط التفاصيل الملموسة . ويقابل ذلك فى التربية الفرض بأن من الواجب على التلميذ أن يتعلم كثيرا من المعلومات المنفردة المعينة ، كما أن عليه من ناحية أخرى أن يتعرف طائفة معينة من القوانين والعلاقات العامة . ومن أمثلة النوع الأول تعلم الجغرافية على النحو الذى تدرس عليه فى أغلب الأحيان ، ومن أمثلة النوع الثانى تعلم الرياضيات التى تعلو على مجرد الحسابات البسيطة . وهذان النوعان من التعلم إنما يمثلان فى التطبيق عالمين مستقلين تقريبا .

وهنالك ثانياً المعارضة التى يُشعرنا بها معنيا كلمة التعلم (Learning) . فمعناها الأول العلم[1] وهو مجموعة ما نعلمه كما نتلقاه من الكتب والعلماء . فهو شىء خارجى ومعارف تخزن كما تخزن السلع المادية فى الخزائن . فالحقيقة موجودة ومحضَّرة فى محل من المحلات ، وما الدرس حينئذ إلا العملية التى يستخرج بها الفرد ما فى الخزائن . أما المعنى الآخر للتعلم فهو ما يعمله الفرد من عمل حين يدرس ، أى أنه شىء فعّال يقوم به الفرد بنفسه . والثنائية

(١) يقال فى الإنجليزية He is a man of learning أى هو رجل ذو علم فهو عالم (Learned) (المترجم)

هنا هى بين المعرفة من حيث هى خارجية أو كما يقال فى كثير من الأحيان شيئية ، و بين المعرفة من حيث هى داخلية ذاتية نفسانية بحتة . فهنالك فى ناحية مجموعة من الحقائق المحضَّرة ، وفى ناحية أخرى عقل محضّر مزود بالقدرة على المعرفة — فهو لو شاء قدير على ممارسة هذه المقدرة ، ولـكن الغريب أنه يتعاجز عن ذلك فى كثير من الأحيان . وما التفريق الذى أشرنا إليه غير مرة بين المادة والطريقة إلا ما يقابل هذه الثنائية ، فى ناحية التربية . أما فى الناحية الاجتماعية فإن هذه الثنائية ذات صلة بالتفريق بين هذا الشطر من حياتنا الذى نعتمد فيه على سلطة أخرى وذلك الشطر الذى ننطلق فيه إلى أعمالنا أحرارا .

ومن الثنائيات كذلك الثنائيـة بين الفعالية (Activity) والانفعالية أو الجمود (Passivity) فى المعرفة : فـكثيراً ما يفرض أن الأشياء الاختبارية والمادية البحتة إنما تعرف بتلقى الانطباعات عنها . ذلك أن الأشياء المادية تطبع نفسها بطريقة ما على العقل إذ تنقل نفسها إلى الوعى من طريق أعضاء الحسّ ، كما يفرض أن المعرفة العقلية ومعرفة الأمور الروحية إنمـا تنبثق على عكس ذلك من الفعالية ، تبتدئ من داخل العقل ؛ وتلك فعاليه تسير سيراً حسناً إذا أبقيناها بعيدة عن أى علاقة بالحواس والأشياء الخارجية . ولنا أن نقول بحق إن هذا التفريق يقابله فى التربية التفريق بين تدريب الحواس ودروس الأشياء وتمارين المختبر ، و بين الأفكار الخالصة المسطورة فى الـكتب التى يمكن امتلا كها — على ما يظنون — بشىء من النشاط الفكرى الذى يظهره الفرد بصورة عجيبة . وماهذا التفريق فى الناحية الاجتماعية إلا انعكاس للتفريق بين أولئك الذين يسيرون وفاقاً لما يقضيه عليهم اهتمامهم المباشر بالأشياء وأولئك الذين انفردوا فى تثقيف أنفسهم .

وثمّ معارضة شائعة أخرى وهى ما يزعمون وجوده بين الفـكر والعاطفة . فالعواطف شخصية خاصة بحتة لا علاقة لها بعمل العقل الخالص فى فهم المعلومات والحقائق ، اللهم إلا إذا استثنينا عاطفة حب الاستطلاع الفكرى وحدها . أما العقل فتدريب بالقياس إلى العاطفة التى هى نار تؤذى . العقل يتوجه إلى الخارج تلقاء الحقيقة على حين أن العاطفة تتوجه إلى الداخل ولا تحفل إلا بما يجلب الـكسب أو الخسران . بذلك نشأ فى التربية هذا الانتقاص المقصود لأهمية الولع الذى أشرنا إليه سابقاً مع ما يصاحبه من ضرورة عملية لا محيص عنها مع أكثر الطلاب ، وهى اللجوء إلى الوسائل الخارجية التى لا علاقة لها بالدروس من أساليب

الثواب والعقاب لحمل الشخص الذى أوتى عقلا (مثلما أوتى ثوبه جيباً) على أن يكبّ بعقله على الحقائق التى ينبغى له أن يُدخلها فى معرفته . وهكذا نشهد ممتهنى التربية يرسلون صيحاتهم منددين بفكرة التوسل بالواقع ، وهم فى الوقت ذاته يؤيدون فخورين ضرورة الاعتماد على الامتحانات والدرجات والترفيع والعواطف والجوائز وكل ما هنالك من وسائل الثواب والعقاب التى يقدسها التقليد . فى مثل ذلك الوضع مايشل روح الفكاهة (Sense of humour) عند المعلمين ، وهذا أمر لم يخصّه الناس بالعناية الجديرة به حتى الآن !

وتجتمع هذه المعارضات كلها فى معارضة واحدة بين المعرفة والعمل ، أو النظر والتطبيق ، أو المعارضة بين العقل من حيث هو غاية العمل وروحه و بين الجسم من حيث هو أداته ووسيلته . ولا حاجة بنا إلى أن نعيد ما سبق لنا قوله من أن مصدر هذه الثنائية هو انقسام المجتمع إلى طبقة تعمل بعضلاتها ابتغاء الحصول على بُلغة من القوت تتبلغ بها ، وطبقةٍ محررة من الضغط الاقتصادى تقف نفسها على فنون التعبير عن النفس و إدارة المجتمع . ولا حاجة بنا أيضاً إلى أن نتكلم على السيئات التربوية التى تنشأ عن هذا التفريق ، و إنما نكتفى بتلخيص القوى التى من شأنها أن توضح خطأ هذه الفكرة وتستبدل بها فكرة الاطراد .

(١) إن تقدم الفسلجة (Physiology) وما صاحبه من تقدم علم النفس قد أوضحا العلاقة بين الفعالية الفكرية وفعالية الجهاز العصبى . وكثيراً ما يقف الاعتراف بهذه العلاقة عند هذا الحدّ ، فتوضع موضع الثنائية القديمة بين الروح والجسد ثنائيةٌ جديدة بين الدماغ وبقية الجسم . والحق أن الجهاز العصبى ليس إلا آلة اختصاصية لحمل فعالات الجسم على السير بعضها مع بعض . فبدل أن تكون هذه الآلة عضواً يستخدم للمعرفة فى معزل عن الأعضاء التى تستخدم للرجاع الحركية ، نجده فى الحقيقة هو العضو الذى به تتفاعل هذه الأعضاء بعضها مع بعض . وما الدماغ فى جوهره إلا العضو أى الأداة لإحداث التكييف المتبادل بين المنبهات الواردة من المحيط والرجاع الموجهة إليه . ولنلاحظ أن التكييف متبادل إذ أن الدماغ لا يمكّن الفعالية العضوية من أن تؤثر فى المحيط بما يعطيه من رجع للمنبهات لا غير ، بل إن هذا الرجع نفسه يعين نوع المنبه القادم . انظر مثلا إلى ما يحدث حين يشتغل النجار أو الحفار على لوحته ، أو ما يحدث فى أى عمل متسلسل ، تجد أن كل رجع حركى مكيَّفٌ بحسب الوضع الذى تشير إليه أعضاء الحسّ ، على حين أن ذلك الرجع الحركى

يعين المنبه الحسىّ القادم . فإذا أردنا أن نعمم هذا المثل قلنا إن الدماغ هو الآلة التى بها يُعاد تنظيم الفعالية تنظيما مستمراً يحفظ اطرادها ، أى إدخال التعديلات على أعمالنا المقبلة بحسب ما تتطلبه أعمالنا السابقة . وهذا الاطراد فى عمل النجار هو الذى يجعل عمله متميزاً عن التكرار الرتيب لحركات ذاتها ، أو عن الفعالية الطارئة التى لا تكون لها نتائج متجمعة (Cumulative) . ذلك أن ما يجعل العمل مطرداً متسلسلا وذا مركز يدور حوله هو أن العمل السابق يُوطئ للأعمال اللاحقة حساب النتائج التى سبق لنا الوصول إليها . وهذا هو أساس كل مسئولية . وما من أحد تجلت له كل الجلاء حقيقة العلاقة بين المعرفة والجهاز العصبى وتكييف الفعالية تكييفاً مستمراً ابتغاء مواجهة الظروف الجديدة ، يمكن أن يشك فى صلة المعرفة بإعادة تنظيم الفعالية بدل أن تكون متكاملة فى ذاتها معزولة عن كل فعالية .

(٢) وقد أيد هذا الدرسَ المقتبس من الفسلجة وعلم النفس تقدم علم الحياة (البيولوجيا) الذى كشف عن نظرية النشوء والارتقاء ؛ فالحق أن المغزى الفلسفى لنظرية النشوء والارتقاء هو توكيدها لاطراد الأشكال العضوية البسيطة مع الأشكال العضوية التى هى أعقد منها حتى نصل إلى الإنسان . فتطور الأشكال العضوية يبدأ بتراكيب يظهر فيها التكيف بين المحيط والكائن الحى واضحاً ، ولا يظهر فيها ما نستطيع أن نسميه بالعقل إلا على أقله . وكلما ازدادت الفعاليات تعقداً وكثر عدد العناصر التى يجب التوفيق بينها فى الزمان والمكان ، تعاظم الدور الذى يلعبه الذكاء ، وذلك لأن المستقبل الذى يجب أن يتكهن المخلوق به ويرسم له الخطط يغدو أوسع مدى من ذى قبل . وأثر هذا فى نظرية المعرفة هو أنه يزحزحنا عن الفكرة القائلة بأن المعرفة هى فعالية المراقب المتفرج على العالم لا غير ، أى الفكرة التى تسير جنباً إلى جنب مع القول بأن المعرفة متكاملة فى ذاتها . ذلك أن نظرية النشوء العضوى معناها أن الكائن الحىّ هو جزء من العالم يشاركه فى السراء والضراء ، وأنه لا يستطيع حفظ نفسه فى هذا العالم المهددة فيه حياته إلا بقدر ما يوحّد بالفكر بين نفسه والأشياء المحيطة به ، وبقدر ما يكيّف أعماله على أساس تكهنه بالنتائج المقبلة للحوادث الراهنة . فإذا كان الكائن الحى مشاركا صميماً فى فعاليات عالم هو جزء منه ؛ فالمعرفة حينئذ هى طريقة هذا الاشتراك ، وقيمتها إنما تكون بدرجة تحقيقها هذا الأمر ، فلا يمكن أن تكون مجرد نظرة لاهية لرجل يتفرج غير مهتم بما يجرى حوله .

٣ — إن نمو طريقة التجربة من حيث هى طريقة للحصول على المعرفة وللإيقان بأنها معرفة حقاً لا مجرد آراء (وبعبارة أخرى نمو طريقة الاكتشاف والبرهان) هو القوة الأخيرة التى عملت على تبدُّل نظرية المعرفة . ولطريقة التجربة ناحيتان : فهى تدل أولا على أننا لا يحق لنا أن نسمى شيئا معرفة إلا حيث ينتج عملنا بالفعل تغيرات مادية فى الأشياء بما يوافق الفكرة التى تساورنا ويؤيدها . فإن قصرت معتقداتنا عن مثل هذه التغيرات المعينة فهى إذاً مجرد فرضيات ونظريات واقتراحات وتكهنات نقبلها مؤقتا ونستفيد منها بما تشير به من التجارب التى يجب أن نجرّبها . وثانيا إن معنى طريقة التجربة فى التفكير هو أن التفكير ذو فائدة ، وأن فائدته لا تتحقق إلا بمقدار ما يكون ترقّب النتائج المستقبلة مؤسسا على الملاحظة المستوفاة للظروف الحاضرة . وبعبارة أخرى إن التجريب ليس مجرد استجابة عمياء ، فإن هـذا النشاط الفائض (الفائض بالنسبة إلى ما نلاحظه ونترقبه الآن) هو من غير شك من العناصر التى لا بد منها فى كل ضروب سلوكنا ، ولـكنها لا تكون تجربة إلا إذا أحطنا علما بالنتائج واستخدمناها للتكهن ووضع الخطط فى أوضاع مشابهة فى المستقبل . وكلما ازداد إدراكنا لمعنى طريقة التجربة انطوت تجربتنا لبعض الطرق لمعالجة مواردنا المادية والعقبات التى تعترضنا على سبق استعمال للذكاء . وما نسميه سحراً عند المتوحشين لم يكن بالنسبة إلى كثير من الأشياء إلا طريقتهم التجريبية ، ولـكن التجربة عندهم كانت تجربة حظوظهم لا تجربة أفكارهم . أما طريقة التجربة العلمية فهى على النقيض من ذلك تجربة للأفكار ، فهى إذاً فكرية ومثمرة حتى إذا لم تكن ناجحة بصورة عملية أو مباشرة ، ذلك أننا نتعلم من إخفاقنا ما دامت محاولاتنا مشتملة على تفكير جدى .

إن طريقة التجربة حديثة من حيث هى مورد علمى ، أى وسيلة منظمة للحصول على المعرفة ، وإن كانت قديمة قدم الحياة من حيث هى طريقة عملية . وإذاً فليس من الغريب أن يجهل الناس مداها كاملا ، فيقصروا أهميتها فى الغالب على طائفة من الأمور الفنيـة والمادية الصرفة . ولا بد من مرور وقت طويل قبل أن يدرك الناس صلاحها لتكوين الأفكار وامتحانها فى الشؤون الاجتماعية والخلقية . فالناس لا يزالون ينشرون عقائد راسخة يتوكأون عليها ، أى عقائد تعينها لهم سلطات أخرى فيتبعونها خلاصا من عناء التفكير ومسؤولية توجيه أعمالهم بأفكارهم . كذلك هم يميلون إلى حصر تفكيرهم فى وزن المذاهب والعقائد ليرونا

أيًّا منها أولى بالاتباع . ولذلك قال جون ستيوارت مل [١] إن المدارس أصلح لإخراج الرسل منها لإخراج الباحثين . على أن كل ازدياد فى تأثير طريقة التجربة لا بد له من أن يعين على هجر الطرق الأدبية والجدلية المؤسسة على سلطان الغير فى تكوين المعتقدات — تلك الطرق التى سيطرت على المدارس فى الماضى — ونقل نفوذها إلى الطرق التى تثير اهتماما فعالا بالأشياء والأشخاص ، اهتماما تسيره الأهداف القائمة على زيادة التحكم فى الزمان والمكان ، أعنى أن تصل يد الإنسان إلى مدى أبعد فى الزمان ، ونطاق أوسع فى المكان . ولا بد لنظرية المعرفة من أن تشتق على مر الأيام من ذلك العمل الذى يؤدى إلى إنتاج المعرفة أكثر من غيره ، ثم تستخدم النظرية ابتغاء تحسين الأساليب التى هى أقل نجاحا منها .

٢ — مذاهب الطريقة :

فى الفلسفة مذاهب مختلفة تمتاز كل منها بفكرة مختلفة عن طريقة المعرفة . فمن هذه المذاهب مايسمى بالمدرسية (Scholasticism) والحسية والعقلية والمثالية والواقعية والاختبارية (Empiricism) والتعاليه (Transcendentalism) والعاقبية (Pragmatism) إلى غير ذلك

وقد سبق لنا انتقاد كثير منها عند بحثنا فى جملة من المشاكل التربوية . ويعنينا منها ها هنا ما فيها من زيغ عن الطريقة التى برهنت على صلاحها فى الحصول على المعرفة . وذلك لأن النظر فى هذا الزيغ قد يوضح المكانة الصحيحة للمعرفة فى الخبرة . ويمكننا القول بإيجاز إن وظيفة المعرفة هى أن تعطينا حرية الانتفاع من خبرة ما فى خبرات أخرى . وكلمة الحرية معناها الفرق بين مبدإ المعرفة ومبدإ العادة ، فالعادة معناها أن الفرد يتبدل بالخبرة ، وهذا التبدل يكوّن فيه ميلا سابقا إلى العمل فى المستقبل على نحو واحد بسهولة وكفاية . وإذاً فوظيفتها أيضاً جعل إحدى الخبرات قابلة لأن تنتفع بها الخبرات التالية . وفى الحق أن العادة توفق فى أداء وظيفتها هذه فى نطاق حدود معينة ، ولكنها إذا انفردت عن المعرفة لاتحسب حسابا لتبدل الظروف أى حساب الأشياء المستجدة ، فلا يدخل فى نطاقها سبق الرؤية للتبدل لأنها تفرض التشابه الجوهرى بين الأوضاع القديمة والجديدة . ولذلك فإنها كثيراً ما تضل

---

(١) John Stuart Mill فيلسوف إنكليزى مشهور عاش فى القرن التاسع عشر (١٨٠٦ — ١٨٧٣) وهو من أصحاب مذهب النفعية . (المترجم)

الإنسان وتحول بينه و بين نجاحه فى عمله . فالعامل مثلا الذى تكون مهارته فى تسيير آلته مؤسسة على العادة لا غير ، لا بد أن تذهب عنه مهارته كلما طرأ على سير الآلة طارئ لم يألفه من قبل . أما الرجل الذى يفهم الآلة فهو الذى يعرف شغله حقا ، ويعرف الظروف التى تصلح لاتباع عادة من العادات ، وتكون له القدرة على إدخال التعديلات التى تكيفها بحسب الظروف الجديدة .

و بعبارة أخرى إن المعرفة هى إدراك ما لأحد الأشياء من العلاقات التى تعيّن انطباقه على وضع من الأوضاع . ونضرب لذلك مثلا متطرفا عن المتوحشين فإنهم يستجيبون إلى المذنب الملتهب على نحو ما تعودوا أن يستجيبوا للأحداث الأخرى التى تهدد سلامة حياتهم . فكما أنهم يحاولون تخويف الحيوانات المتوحشة وقذف الرعب فى قلوب أعدائهم بالصيحات وقرع الطبول والتلويح بالسلاح ، كذلك تراهم يتّبعون هذه الطرق عينها فى تخويف المذنب ، وقد تبدو هذه الطريقة لنا سخيفة حتى ليفوتنا أن نلاحظ أن المتوحشين فى عملهم إنما يرجعون إلى عاداتهم بصورة توضح حدود العادات أحسن إيضاح . والسبب الوحيد الذى يدعونا إلى عدم سلوك مسلك المتوحشين هو أننا لا نعتبر المذنب حدثا معزولا مقطوع العلاقات بغيره ، بل ندركه بعلاقاته مع الأحداث الأخرى ، فنضعه ، كما يقال ، فى النظام الفلكى ونستجيب إلى علاقاته لا إلى مجرد حدوثه من فوره . ولذلك يغدو موقفنا إزاءه أكثر حرية ، فننظر إليه من النواحى المختلفة التى تمدنا بها علاقاته ، كما نستطيع فى هذه الحال أن نطبق من العادات ما نراه ملائما لأحد الأشياء المتعلقة به . وهكذا لا نقرب الحدث الجديد من فورنا ، بل نقرب به بصورة غير مباشرة ، وذلك بالاختراع والابتكار وتعدد الحيل والطرق . والمعرفة المثلى الكاملة هى تلك التى تمدنا بشبكة من العلاقات تجعل من كل خبرة سابقة نقطة ارتكاز صالحة لحل المشاكل التى تقدمها لنا الخبرة الجديدة . وقصارى القول أن العادة المعزولة عن المعرفة تمدنا بطريقة واحدة ثابتة لمعالجة الأشياء ، على حين أن المعرفة معناها إمكان اختيار العادة الملائمة من بين مجموعة واسعة من العادات .

وباستطاعتنا أن نفرّق بين ناحيتين من هذا الانتفاع الحر العام ومن الخبرات السابقة فى الخبرات اللاحقة (انظر ص ٨٠) — (١) فالناحية الأولى وهى الناحية الملموسة هى القدرة على السيطرة . فما نعجز عن تدبيره مباشرة يمكننا معالجته بصورة غير مباشرة ، أو قد

نستطيع إقامة الحواجز بيننا وبين العواقب المستكرهة ، أو قد نستطيع التخلص منه إذا عجزنا عن التغلب عليه . وعلى كل حال فإن للمعرفة الحقيقية كل القيم العملية التى ننسبها إلى العادات الفعالة . (٢) على أن المعرفة من ناحيتها الأخرى تزيد فى المعنى أو المغزى الذى نختبره فى الخبرة ، فالوضع الذى نستجيب إليه بصورة رتيبة أو وفق الأهداف الوقتية لايحوى من المعنى القصدى إلا قليلا ، ولذلك لا نجنى منه شيئا فكريا ، ولكن كلما كانت المعرفة ذات أثر فى تعيين خبرة جديدة ، فثم الثمرة الفكرية . بل هنا أخفقنا عمليا فى ابتغاء الحصول على السيطرة التى نريدها ، فإننا لنشعر بالرضى من وراء اختيارنا معنى من المعانى بدل استجابتنا مجرد استجابة مادية بحته .

ومع أن محتويات المعرفة هى الأشياء التى سبق حدوثها وانتهت فاعتبرت ثابتة معلومة علم اليقين ، فإن مرجع المعرفة هو لا نتطلع إليه فى المستقبل . ذلك أن المعرفة تمدنا بالوسائل ابتغاء فهم أو إسداء المعنى إلى الأشياء التى لا تزال جارية أو الأشياء التى نحتاج بعد إلى عملها . فمعرفة الطبيب هى الأشياء التى اكتشفها لنفسه بخبرته الخاصة فضلا عن دراسته لما اكتشفه الآخرون ودونوه . على أنها تُعدّ معرفة بالنسبة إليه لأنها تمدّه بالمصادر التى بها يفسر الأشياء المجهولة التى تواجهه مُقرنا الحقائق الجزئية الواضحة بما توحى به من الظواهر المتعلقة بها ، متدبرا المستقبل المحتمل وواضعا بعد هذا الخطط على أساس ذلك كله . فإذا انقطعت المعرفة عن فائدتها فى إفاضة المعنى على المعميّات المحيرة ، سقطت من الوعى تماما وأصبحت أمورا يُكتفى منها بتأمل ما فيها من حسن وجمال . والحق أننا كثيرا ما نشعر بالرضى العاطفى إذ نحيط بتناسق المعرفة التى نحوزها وانتظامها . وهذا الرضى مشروع فى حد ذاته ، إلا أن موقف التأمل هذا متعلق بالذوق والجمال لا الفكر . وهو من قبيل السرور الذى يكون المرء فيه عند مشاهدة صورته متكاملة أو منظر جميل متناسق . ولا يهمنا حينئذ أن تكون المادة مختلفة كل الاختلاف ما دامت متناسقة ، بل لا يهمنا أن تكون مختلفة كل الاختلاف أو نسجا من نسيج الخيال . وإذاً فانطباق المادة على العالم ليس معناه انطباقها على الأمور التى لا تزال جارية غير معلومة فى هذا المشهد المتحرك الذى نحن بعض أجزائه . لا ، بل إن مجرد السهولة التى ننسى بها هذا الأمر ونعتبر الأقوال عن الماضى الفائت معرفة — ناشئة

عن فرضنا اطراد (Còntinuity) الماضى مع المستقبل . فنحن لا نستطيع أن نفكر فى عالم لا تكون فيه معرفة الماضى مفيدة فى التكهن بالمستقبل و إمداده بالمعنى . وإذا ما تجاهلنا رجوع المادة إلى المستقبل فما ذلك إلا لأن هذا الرجوع متضمن فى تفكيرنا بصورة لا تقبل الشك .

ومع ذلك فكثير مما ذكرناه من المذاهب الفلسفية التى تعالج الطريقة تكاد تحوّل هذا التجاهل إلى نكران . وتعتبر المعرفة كاملة فى ذاتها بغضّ النظر عن إمكان الانتفاع بها لمعالجة ما قد يحدث فى المستقبل . وهذا التجاهل هو الذى يفسد هذه المذاهب ويجعلها تبشّر بطرق فى التربية ينكرها كل تفكير صحيح فى المعرفة . وما على المرء إلا أن يتذكر ما تعتبره المدارس أحيانا اكتسابا للمعرفة ليفهم مقدار انقطاع العلاقات المثمرة بينها و بين سير خبرة التلاميذ ، وليرى عظم شيوع الاعتقاد بأن المعرفة هى مجرد حيازة المادة المخزونة فى الكتب . ومهما يكن ما نتعلمه صحيحا بالنسبة للذين اكتشفوه واستفادوا منه فى خبرتهم ، فليس هنا ما يجعله للطلاب معرفة إن لم تثمر فى حياة الفرد فهى وتَعَلم شىء عن المريخ أو أحد البلاد الخالية سواء بسواء .

لقد كانت الطريقة المدرسية (Scholastic method) فى أول نشأتها ملائمة للظروف الاجتماعية ، إذ كانت طريقة لتنظيم المادة المأخوذة عن الآخرين بالاتباع وتأييدها بالعقل . ولقد كان لهذه المادة من المعنى ما بعث الحياة فى عملية التصريف والتنظيم التى طبقت عليها . أما فى الظروف الحاضرة فمعنى الطريقة المدرسية عند أغلب الناس أنها شكل من المعرفة لا علاقة خاصة له بأى موضوع معين . فهو يشتمل على عمل تفريقات وتعريفات وتقسيمات وتصنيفات نقوم بها من أجل نفسها ولا غرض لها فى الخبرة . وما القول بأن الفكر فعالية نفسية محضة لها أشكالها الخاصة التى نستطيع تطبيقها على أى مادة ، كما نطبع الختم على أى قطعة من الشمع — وهذا هو الرأى الذى أسس عليه ما نسميه بالمنطق الصورى — نقول ما هذا القول فى جوهره إلا تعميم للطريقة المدرسية ، كما أن نظرية الترويض الشكلى (Formal disciplinne) فى التربية ما هى إلا المقابل الطبيعى للطريقة المدرسية .

أما النظريتان المتعارضتان فى طريقة المعرفة اللتان يطلق عليهما اسما الحِسّية والعقلية ،

فأولاهما تتمشى مع التأكيد التام للجزئيات ، وثانيتهما مع التأكيد التام للعموميات ، أى أن الأولى تؤكد الحقائق بمجردها فى ناحية ، والثانية تؤكد العلاقات بمجردها فى ناحية أخرى . أما فى المعرفة الحقيقية فإن وظيفتى التجزئة والتعميم تسيران جنبا إلى جنب . فبمقدار ما يكون الوضع مبلبلا يتحتم علينا توضيحه وتحليله إلى تفاصيله بتعريف هذه التفاصيل على أكثر ما يمكن من الدقة . فالحقائق والصفات المعيّنة هى عناصر المشكل الذى نعالجه وهى إنما تحدد بحواسنا . أما من حيث تكوينها مشكلا فقد يصح تسميتها بالجزئيات لأنها فى الحقيقة أجزاء متناثرة . وبما أن مهمتنا هى اكتشاف علاقاتها بعضها ببعض وإعادة جمعها ، فهى فى نظرنا حينئذ جزئية لا غير . هى بحاجة إلى أن نخلع عليها معنى من المعانى ، وإذاً فهى فى حالتها الحاضرة فاقدة المعنى . وفى الحق أن كل شىء نريد معرفته ولم نستخرج معناه بعد يبدو لنا شيئا جزئيا . أما ما سبقت لنا معرفته فهو عام فى وظيفته ما دمنا قد عالجناه على نحو يجعله قابلا للتطبيق فى مجال الفهم الفكرى للجزئيات الجديدة . ووظيفته فى إدخال العلاقة بين الأشياء التى لولاه لكانت مقطوعة العلاقات بعضها ببعض هى التى تكون عمومية . فكل حقيقة تكون عامة إذا توسلنا بها إلى خلع المعنى على عناصر خبرة جديدة . وما « العقل » إلا القدرة على استخدام خبرة سابقة فى إدراك ما لمادة الخبرة الجديدة من معنى . ولا يكون الإنسان عاقلا إلا بمقدار تعوده النظر إلى ما يلامس حواسه مباشرة من الأحداث الجديدة من حيث علاقتها بخبرة البشر المشتركة لا من حيث هى أمور منعزلة قائمة بذاتها .

والحق أنه لولا وجود الجزئيات التى تفرّق بينها الرجاع الفعالة لأعضاء الحس لانعدمت مادة المعرفة ولانعدم النمو الفكرى . كذلك لولا وضع هذه الجزئيات فى قرينة المعانى التى تصوغها خبرة الماضى الواسعة ، أى لولا استعمال العقل أو التفكير ، لما كانت الجزئيات إلا مجرد مبهمات أو مثيرات للحسّ . وخطأ المذهبين الحسىّ والعقلى معا هو أنه غاب عنهما أن وظيفة التأثير الحسىّ والفكر إنما تتعلق بإعادة تنظيم الخبرة فى تطبيق القديم على الجديد ، والمحافظة بذلك على استمرار الحياة واطرادها .

وقد يصح أن نتبع طريقة المعرفة التى عرضناها فى هذه الصفحات بالعاقبية

(Pragmatism) وميزتها الجوهرية هى المحافظة على استمرار الصلة بين المعرفة والفعالية التى تبتغى تبديل المحيط تعمدا ، كما تزعم أن المعرفة على معناها الدقيق — وهو أنها شىء نمتلكه — إنما تشمل كل مواردنا الفكرية أى كل العادات التى تجعل عملنا زكيا رشيدا . ولا يدخل فى نطاق المعرفة الحقيقية إلا ما انتظم فى ميولنا إلى حد يمكننا من تكييف المحيط وفاقا لحاجتنا ، ومن تكييف أهدافنا ورغباتنا وفاقا للأوضاع التى نعيش فيها . فليست المعرفة مجرد شىء نعيه الآن بل هى الميول التى نستخدمها تعمدا فى فهم ما يحدث لنا الآن . والمعرفة من حيث هى عمل هى إبراز بعض ميولنا إلى مستوى الوعى ابتغاء الخروج من حيرتنا ، وذلك بفهم العلاقة بيننا و بين العالم الذى نعيش فيه .

الخلاصة

إن انقسام المجتمع إلى طبقات يعوق التعامل الحرّ الكامل بينها ، ويضيق من ذكاء أفراد هذه الطبقات المعزولة ومعرفتها . فأولئك الذين تتعلق خبرتهم بالأشياء النافعة المعزولة بما تخدمه من الغايات الكبرى هم الاختباريون العمليون (Practical Empiricists) ، على حين أن أولئك الذين يؤثرون التمتع بعالم من المعانى لم يكن لهم نصيب فعال فى إنتاجه هم العقليون العمليون (Practical Rationalists) . أما أولئك الذين يحتكون بالأشياء احتكاكا مباشرا ويكيفون أعمالهم من فورهم بمقتضى هذه الأشياء فهم ، فى الحقيقة ، الواقعيون (Realists) ، على حين أن من يعزلون معانى الأشياء ليضعوها فى عالم دينى أو روحى — كما يقولون — بعيد عن الأشياء ، هم فى الحقيقة المثاليون (Idealists) . وأما أولئك الذين يقبلون على التقدم ويدأبون على تغيير المعتقدات التى أخذوها عن غيرهم فإنهم يؤكدون العامل الفردى فى المعرفة ، على حين أن من يحرصون على جعل مهمتهم الأساسية الثبوت أمام التغيير والمحافظة على الحقائق التى أخذوها عن غيرهم يؤكدون ما هو كلى وثابت . . . وهلم جرا . وبذلك نجد أن هذه النظم الفلسفية فى تعارض نظرياتها عن المعرفة إنما تقدّم صوراً واضحة للخصائص التى يمتاز بها كل جزء من الأجزاء المعزولة المتميّزة التى تنقسم

إليها الخبرة . ونقول متميزة لأن الحواجز التى تعوق الاتصال والتفاعل تمنع خبرة هذا الفرد أو ذاك من أن تُغنى وتكمل خبرة الآخر المختلف عنه فى منزلته .

وعلى هذا المنوال ينبغى للديمقراطية التى تؤمن بمبدإ التبادل الحرّ والاطراد الاجتماعى أن تقيم نظرية للمعرفة أساسها النظر إلى المعرفة من حيث هى الطريقة التى تجعل إحدى الخبرات صالحة لتوجيه خبرة أخرى وإمدادها بالمعنى . والتقدم الحديث فى علوم الفسلجة والحياة وفى منطق العلوم التجريبية يمدّنا بالوسائل الفكرية التى نحتاج إليها فى وضع نظرية كهذه . ويقابل ذلك فى ناحية التربية الصلة بين اكتساب المعرفة فى المدارس وبين ضروب النشاط أو الأشغال التى يقوم بها الأفراد فى كنف الحياة الاجتماعية .

الفصل السادس والعشرون

نظريات الأخلاق

١ — الداخلى والخارجى (١) :

لما كانت الأخلاق تُعنى بالسلوك فلا بد لكل الثنائيات التى تقام بين العقل والعمل أن تنعكس على نظرية الأخلاق . ولما كان ما صيغ من ثنائيات فى النظرية الفلسفية للأخلاق يستعمل لتزكية الأساليب المتبعة فى تهذيب الأخلاق واعتبارها أساليب مثلى ، فلنا العذر فى التعرض لها بهذا البحث الانتقادى الموجز . ومن القواعد المعروفة فى نظريات التربية أن بناء الأخلاق هدف شامل من أهداف التعليم والضبط فى المدرسة . وإذاً فمن الضرورى أن نحذر أى فهم للعلاقات بين الذكاء والأخلاق مما يعيق تحقيق هذا الهدف ، وأن نرتقب الظروف التى يجب توافرها حتى يكون العمل فى سبيل بلوغ الهدف ناجحاً .

وأول عقبة نلاقيها هى شيوع الفِكَر الأخلاقية التى تجعل الفعالية قسمة بين عنصرين متعارضين يسميان فى كثير من الأحيان بالداخلى والخارجى أو الروحى والمادى . وما هذه القسمة إلا الطور الأخير للثنائيات بين العقل والعالم ، والروح والجسد ، والغاية والوسيلة مما سبقت لنا الإشارة إليه فى كثير من المواضع . وتتخذ هذه الثنائية فى الأخلاق صورة تفريق قاطع بين دوافع العمل ونتائجه ، وبين الأخلاق والسلوك ؛ فيعتبر الدافع والخلق داخليين موجودين فى الوعى وحده ؛ أما السلوك والعواقب فتعتبر خارجية عن العقل : فالسلوك هو الحركات المنفذة للدوافع ، والعواقب هى مجرد النتائج التى تحدث من نتيجة ذلك . وقد اختلفت المذاهب فى هذا فمنها ما يعرف الأخلاق بالحالة الداخلية للعقل ، ومنها ما يعرفها بالأعمال والنتائج الخارجية ، وكل منهما هو فى معزل عن الآخر .

ومن طبيعة العمل ذى الغرض أن يكون مقصودا ومطويا على غاية يتدبرها الوعى ، وعلى وزنٍ عقلى للاعتبارات المؤاتية والمعاكسة . هذا إلى تضمنه حالةً واعيةً عن الحنين

---

(١) The Inner and the Outer

والشوق إلى الغاية . فاختيار الإنسان لهدفه عن علم و بصيرة ، ونزوع رغبته إلى اتجاه معيّن ، يستغرقان شيئا من الوقت يمسك المرء فى غضونه عن القيام بأى عمل بارز تام . ذلك بأن الإنسان إذا لم يكن فكره قد استقر على أمر ، فإنه لا يدرى ما يفعل فيؤجل القيام بأى عمل من الأعمال ما استطاع إلى ذلك سبيلا . ومثل موقفه كموقف رجل يريد الوثوب من فوق خندق ، فإن كان مستيقنا أقادر هو أم غير قادر على اجتيازه ، نشأ عن ذلك عمل معين فى جهة من الجهات . أما إذا درس موقفه وكان فى ريب من أمره ، فهو فى ريبة يتردد . وهو إذ يتوقف عن أن ينهج فى عمله نهجا ظاهريا واحدا تنحصر فعالياته فى إعادة توزيع نشاطه فى داخليته بما يمهد له تقدير اتجاه عمله المقبل ، فيقيس الخندق بعينه ، ويشدّ جسمه وعضلاته ليرى مقدار ما عنده من قوة ونشاط ، ويبحث عن وسائل أخرى لاجتياز الخندق ، ويفكر فى أهمية هذا الاجتياز . وكل هذا معناه إرهاف وعيه ورجوع نفسه إلى التفكير فى موقفها وقواها ورغباتها الخ .

ومن الواضح أن خروج هذه العوامل الشخصية إلى ساحة الوعى والإدراك ما هو إلا جزء من الفعالية بأسرها فى نشوئها الزمنى . فليس هناك عملية نفسية بحتة تنبعها فجأة عملية جسمية مغايرة لها أصلا ، ولكن هناك سلوكاً موحداً يسير باطراد من حالة الشك والانقسام والتردد إلى حالة الظهور والبتّ والتكامل ، فتنطوى الفعالية غالبا فى بدء أمرها على حالات من التوتر والتكيف فى داخلية الكائن الحىّ ، حتى إذا ما وفّق بينها فتألف منها موقف موحّد عمل الكائن الحىّ بكليته أى شرع فى القيام بعمل معين . وطبيعى أننا نستطيع أن نميز فى الفعالية المطردة ناحية تغلب عليها الحالة الواعية فنسميها عقلية أو نفسية ، ولكننا بذلك لا نفعل أكثر من تعريف ماهو نفسى فى الفعالية بأنه حالة الفعالية فى طور تكوينها حين تكون غير مستقرة بعدُ ، فإذا ما اكتملت اقتضت بذل النشاط الظاهر لأجل تبديل المحيط .

إن ما نفكر فيه وما نلاحظه وما نرغب فيه أو نرغب عنه ، كل ذلك أمور ذوات بال لأنها تمثل فعالياتنا وهى فى طور النشأة وعدم التكامل . وهى تبلغ نهايتها باستحالتها فيما بعد أعمالا معينة ملموسة . وما أهمية هذه التكييفات العضوية البدائية المتفتحة إلا فى أنها مهر بنا الوحيد من سلطان العادات الرتيبة والنزوات العمياء ؛ فهى فعاليات ذات معان جديدة سائرة فى طريق التكامل . ولذلك نرى ، فى العادة ، أن وعينا الشخصى يزداد حدة كلما

اصطدمت غرائزنا وعاداتنا الحاضرة المستقرة بظروف جديدة تسد الطريق عليها ، فنضطر حينئذ إلى الرجوع إلى أنفسنا لإعادة تنظيم موقفنا قبل أن نبدأ العمل فى اتجاه معين لا يمكن الرجوع عنه . فما لم نحاول شق طريقنا بمجرد القوة العمياء ، فإنه ينبغى لنا أن نبدّل مرافقنا الحيوية فنكيفها وفق الخواص المعينة للوضع الذى نحن بصدده . وإذاً فالتفكر والرغبة الواعيان اللذان يسبقان العمل الظاهر ليسا إلا ماتتطلبه الفعالية فى الأوضاع غير المستقرة من إعادة تكييف المرء نفسه تكييفا منظما .

على أن هـذا الدور الذى يلعبه العقل فى الفعالية المطردة لا يدوم كل حين ، ذلك أن الرغبة فى شئ جديد ، وكراهية الوضع الراهن التى يسببها سد سبيل النجاح على الفعالية ، تثيران الخيال . ولا تعمل الصورة الخيالية للوضع الجديد المختلف عن الوضع الراهن دائما على إذكاء الملاحظة الابتكارية والتذكر حتى تهيئ للعمل سبيلا للخروج يسير فيه . فإن لم تكن ميول الفرد مدربة جنح الخيال به إلى الجموح ، فبدل أن ترجع الأخيلة إلى الظروف المحيطة ليعرف أتحقيقها ممكن أم غير ممكن ، إذا بهذه الأخيلة يؤذن لها فى التعاظم والتضخم لما يجده المرء فيها من رضى عاطفى موقوت . وما أيسر ما تتخلص من الظروف الطبيعية والاجتماعية المعاكسة ، إذا حالت دون نجاح مساعينا ونشاطنا ، ببناء الصروح فى الهواء والاستعاضة بها عن كل عمل واقعى ينطوى على معاناة وكدّ فى التفكير . وهكذا يعترينا الهمود فى أعمالنا الظاهرية فنبنى فى عقولنا عالما خياليا . ثم ينعكس هذا التصدّع بين الفكر والسلوك على تلك النظريات التى تفصل فصلا قاطعا بين العقل من حيث هو داخلى ، والسلوك والعواقب من حيث هى خارجية صرفة .

ذلك بأن هذا التصدع ربما لا يكون مجرد حادث عارض فى خبرة فرد معين . بل قد تكون طبيعة الوضع الاجتماعى بحيث تُجبِر الطبقة ذات التفكير الحىّ على الارتداد إلى أفكارها ورغباتها من دون أن تمدها بالوسائل التى تهيئ لها اصطناع هـذه الآراء والمطامع فى إعادة تنظيم المحيط . وكان الناس فى مثل هذه الظروف ينتقمون من المحيط المعادى لهم والغريب عنهم ، فيقفون منه موقف الازدراء ويرمونه بأسوأ الألقاب ، أو كأنهم يرتدون إلى حالاتهم الفكرية وخيالاتهم ، يلتمسون فيها الملاذ والسلوى ، فيتمدحون بها على أنها صادقة ومثالية أكثر من العالم الخارجى الذى تزدريه أعينهم . وقد تكررت هذه الظروف

فى التاريخ غير مرة . فلوّنت بلونها ما قام فى العصور الأولى للمسيحية من مذاهب أخلاقية ذات شأن كالرواقية (Stoicism) ومسيحية الرهبان (Monastic Christianity) التى شاعت فى حينها ، وغيرها من الحركات الدينية المعاصرة . وعلى قدر ما كانت الظروف تصد الناس عن عدم القيام بأعمال تعبر عن المثل العليا السائدة ، اعتبر الناس امتلاكهم الداخلى للمثل العليا ونحوها فى أنفسهم كافيين بذاتهما — أى اعتبروها جوهر الأخلاق — على حين كان يُعدّ العالم الخارجى الذى ترجع إليه الفعالية عالما لا يعبأ بالأخلاق . فإلى الدافع الصحيح الذى عند الإنسان يرجع الأمر كله وإن لم يكن هذا الدافع قوة محركة للعالم . ومثل هذه الحال تكررت فى ألمانيا فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر إذ أدت بكانت (Kant) إلى الإغراق فى القول بأن الإرادة الحسنة هى الخير الأخلاقى الوحيد معتبراً الإرادة كاملة فى ذاتها وفى معزل عن العمل وما يأتى به من تبدلات وعواقب فى العالم ، مما أفضى بعد ذلك إلى اعتبار المؤسسات الراهنة مؤسسات مثلى لأن فيها يتجسم العقل .

ولقد كان من الطبيعى أن ينشأ رد فعل ضد هذه الأخلاقية الداخلية البحتة التى لا تعبأ إلا بحسن نيات الفرد وسلامة ميوله بقطع النظر عن عواقبها . وهذا ما يعرف فى الفلسفة بوجه عام باسم اللذيه (Hedonism) أو النفعية (Wilitarianism) ، ومؤدى هذين المذهبين فى الواقع هو أن العبرة فى الناحية الأخلاقية ليست بما يكونه الإنسان فى داخل وعيه ولكن بما يفعله — أى بالعواقب التى تنجم عن فعله والتبديلات التى يحدثها فعلا . وهوجمت الأخلاق الداخلية بزعم أنها عاطفية وتحكمية وتشبثية (Dogmatic) وذاتية ، وأنها تبيح للناس تعظيم أى معتقد يوافق مصلحتهم أو نزوة تقع لخيالهم ، ثم حمايتها بحجة أنها من الأمور الإشراقية (Intuitive) أو المثل العليا التى يوحى بها الضمير . وهكذا حتى أصبحت النتائج والسلوك هى الأمور التى يعتدُّ بها لأنها تمدنا بالمعيار الوحيد للأخلاق .

وكثيرا ما تميل أخلاقنا الاعتيادية ، ومن ثمّ الأخلاق القائمة فى المدارس ، إلى أن توفق توفيقا ملؤه التناقض بين هاتين النظريتين . فتراها من ناحية بعض الحالات الشعورية فى محل عال من الاعتبار : فلا بد للفرد أن يكون « حسن النية » ، فإن كان حسنها وكان وجدانه العاطفى من النوع الصحيح جاز إعفاؤه من تحمل مسؤولية كل النتائج المترتبة على سلوكه . أما من الناحية الأخرى فلما كان لا بد للفرد من القيام بطائفة من الأعمال تناسب

الآخرين وترضى مطالبهم وتناسب المجتمع عامة وترضى مطالبه أيضا ، فقد دعت الحاجة إلى الإلحاف فى ضرورة قيام المرء بطائفة من الأعمال سواء أكان له اهتمام بعملها أم لم يكن ، وسواء أوتى من الذكاء ما يؤهله لعملها أم لم يؤت ، إذ لا بد له أن يصل إلى الهدف المنصوب أمامه ، ولا بد له أن يُربط به كما تربط الدابة بحجر الرحى ، ولابدّ له أن يطيع ، ولا بد له أن يكوِّن العادات النافعة ، ويتعلم ضبط النفس متفهما جميع المبادئ والوصايا بما يحقق العمل المباشر الملموس أتيما تحقيق . وذلك بغض النظر عن الروح الفكرى والرغبة اللتين يقوم العمل فى ظلهما ، وعما ينجم عنهما من أثر فى الأعمال الأخرى غير الواضحة ولا الملموسة .

وانا لنرجو أن يكون بحثنا السابق قد فصل تفصيلا كافيا الطريقة التى بها نستطيع تجنب كلتا هاتين السيئتين . فلا بد أن تنجم إحدى هاتين السيئتين أو كلتاهما ما دام الأفراد ، صغارا ، أو كبارا ، لا يستطيعون العكوف على مشروع ينمو ويتكامل فى ظل ظروف تشوقهم وتتطلب تفكيرهم ، إذ فى مثل هذه الحالات لا غير يمكن لاتجاهات الرغبة والتفكير أن تصبح عاملا نافذا يدخل فى صميم السلوك الخارجى الواضح . فإذا أُعطينا الفعالية المستمرة المطوية على ولع التلميذ نفسه حيث يكون المراد الحصول على نتيجة معينة ، وحيث لا تغنى عن ذلك العادة الرتيبة ، واتباع أوامر الآخرين والخضوع للنزوات الموقوتة ، فإن من الحتم حينئذ أن ينشأ عند التلميذ غرض واع ورغبة واعية وتفكير مقصود . وهذه الأشياء محتومة من حيث هى روح الفعالية ذات النتائج المعينة وكيفيتها لا من حيث تكوينها عالما من الوعى الداخلى معزولا عن غيره .

٣ — المناقضة بين الواجب والمصلحة :

أغلب الظن أنه ليست هناك مناقضة تثار فى المناقشات الأخلاقية أكثر من المناقضة بين العمل وفق «المبدإ» والعمل وفق « المصلحة » . فمن يعمل على مبدإ يعمل بنزاهة بريئة من المصلحة وفق قانون عام يعلو فوق كل الاعتبارات الشخصية . أما من يعمل طوعا لمصلحته فيزعم أن عمله أنانىّ أثِر يقصد منه استدرار الربح الشخصى . أى أن الفرد فى هذه الحال يستبدل الحاجة الموقوتة المتغيّرة بالإخلاص الذى لا يحيد قيد شعرة عن قوانين الأخلاق . وقد سبق لنا أن انتقدنا الفكرة الخاطئة عن المصلحة (أو الولع) التى أسست عليها هذه

المناقضة (انظر الفصل العاشر) وسنعرض الآن لبحث بعض النواحى الأخلاقية لهـذه المسألة .

ولعل مفتاح هذه القضية هو أن دعاة جبة « المصلحة » فى هذا النزاع قد اعتادوا استعمال اصطلاح «المصلحة الذاتية» . فهم يبدأون بفرض أن الإنسان إذا لم تكن له مصلحة فى شىء أو فكرة ما فقد القوة الدافعة ، ويخلصون من ذلك إلى استنتاج أن الإنسان مهما ادّعى أنه يصدر فى عمله عن مبدإ أو شعور بالواجب ، فإنه يعمل لأن «له فى الأمر شيئا» . أما الفرض فصحيح لا غبار عليه ولـكن النتيجة خاطئة . ويجيب دعاة المذهب الآخر عن هذا بأن الإنسان إذا كان قادرا على أن يكون كريما فى عمله ناسيا لنفسه بل مضحيا بها ، فهو إذاً قادر على أن يعمل من دون مصلحة . وهنا أيضا نرى الفرض صحيحا والاستنتاج خاطئا . والخطأ فى كلتا الحالين ناجم عن وجود فكرة خاطئة عن علاقة المصلحة بالذات .

إن الجانبين كليهما يفرضان أن الذات كمية ثابتة ومن ثم معزولة . ولذلك قامت هنالك ثنائية عويصة بين العمل ابتغاء مصلحة الذات ، والعمل من دون مصلحة . فإذا كانت الذات شيئا ثابتا سابقا للعمل ، كان معنى العمل عن مصلحة محاولة استزادة ما تملكه الذات سواء أكان ذلك من طريق الاشتهار أو الحصول على مرضاة الآخرين أو السيطرة عليهم أو اجتلاب الربح المالى أو اللذة . وحينئذ يقوم رد فعل ضد هذه النظرية من حيث أنها تبخس قدر الطبيعة البشرية بخسا ملؤه السخرية ، فينشأ عن ذلك القول بأن الناس الذين يعملون بشرف هم أولئك الذين لا يعملون عن مصلحة ألبتة . على أن من الواضح لمن لا يتحيز فى حكمه أنه لا بد للإنسان أن يكون مهتماً بعمله (interested) و إلا فإنه لا يعمله . فالطبيب الذى يدأب على خدمة المرضى بالطاعون ويعرض حياته إلى خطر مؤكد أو كالمؤكد لا بدّ أنه مهتم بأداء مهمته على خير الوجوه ، ولا بد أن يكون اهتمامه هذا أشد من اهتمامه بسلامة حياته . ولـكنا نشوه الحقيقة إذا قلنا إن اهتمامه ليس إلا قناعا يخفى وراءه شيئا آخر يهتم به ويسعى إلى نيله بمتابعته خدماته الاعتيادية كالدراهم مثلا أو حسن السمعة أو الفضيلة ، أى أن خدمته ما هى إلا وسيلة يطلب بها غاية أنانية خفية . وما أن نسلّم بأن الذات ليست شيئا محضرا بل شيئا سائرا فى طور التكوين المستمر بما يجده حوله من المجال لاختيار الأعمال ، حتى تنجلى لنا حقيقة الوضع من فورها . فـكلف الإنسان بالبقاء فى عمله على الرغم من

الخطر الذى يحيق بحياته معناه أنه يجد نفسه فى هـذا العمل . فإن نكص آخر الأمر وآثر لنفسه السلامة والراحة فمعنى ذلك أنه آثر أن يكون له ذلك النوع من الذات . ووجه الخطأ هو الفصل بين الولع أو المصلحة و بين الذات واعتبار الذات غاية والولع بالأشياء أو الأعمال أو الأشخاص وسيلة . فالحق أن الذات والولع اسمان غير متغايرين لحقيقة واحدة ، أى أن نوع الولع المقرون بشىء ما ومقداره يبيّنان نوع الذاتية الموجودة ويقيسانها.

فإذا ذكّرنا أنفسنا بأن معنى الولع هو اتحـاد الذات الفعّالة المتحركة بشىء من الأشياء قُضى على هذه الثنائية المزعومة قضاء مبرما .

فليس معنى الإيثار مثلا فقدان الولع أو المصلحة فيما يعمله الإنسان (لأن ذلك معناه أن الإنسان كالآلة الصماء لا تعبأ بما تفعل) ، وليس معناه أيضا فقدان الذات لأن ذلك معناه فقدان الرجولة والشيم الشخصية ، وإنما معناه ، كما ينصرف إليه لفظه عند جميع الناس فى غير هذه المناقشة النظرية الخاصة ، نوع الأهداف والأغراض التى يتعود الإنسان الولوع بها . فإذا استعرضنا بأذهاننا أنواع الأولاع التى تستدعى إطلاق هـذه الصفة على أصحابها وجدنا أن لها مزيتين متصلتين إحداهما بالأخرى اتصالا وثيقا . (١) أن الذات الكريمة توحد عن قصد بين نفسها و بين المدى الكامل للعلاقات التى تنطوى عليها فعاليتها ولا تفصل فصلا قاطعا بين نفسها و بين طائفة من الاعتبارات التى تخرجها من حسبانها على أنها غريبة أو عديمة العلاقة بالموضوع . (٢) ثم إنهـا (أى الذات الكريمة) تكيف أفكارها السابقة عن نفسها وتوسعها حتى تستطيع الأخذ بالعواقب الجديدة وقت ظهورها . فربما لا يكون الطبيب حينما بدأ فى احتراف مهنته فكر فى الطاعون ، وربما لا يكون قد وحّد قصدا بين نفسه و بين الخدمة فى مثل هذه الظروف ، ولـكنه إذا كان قد أوتى ذاتا سوية نامية أو ذاتا فعالة ، فإنه إذا رأى الأخطار تحف بمهنته خاضها خوضا بمحض إرادته معتـبرا إياها جزءا لا يتجزأ من فعاليته . فالذات الواسعة التى تدخل فى نفسها العلاقات الجديدة ولا تتنكّر لها هى الذات عينها التى توسّع نفسها لقبول الروابط الجديدة التى خفيت عليها من قبل .

وفى هذه الأزمات التى تعيد فيها الذات تكييف ذاتهـا (وقد تكون الأزمة خفيفة أو شديدة) يحدث فراغ وقتى بين « المبدإ » « والولع أو المصلحة » . فمن طبيعة العادة أنها

تسهل الطريق الذى ألفناه فى عملنا على حين أن إعادة تكييف العادة يتطلب جهداً لا نستسيغه ، أى شيئا يجب أن نجبر أنفسنا عليه تعمدّا . و بعبارة أخرى إن هنالك ميلا إلى أن نوحد ذاتنا — أى نولع — بما سبق لنا اعتياده ، ونصدّ أفكارنا مقتا وغيظا عن كل ما يحدث لنا من الأشياء المفاجئة التى تتطلب تبديلا لا نحبه فى عاداتنا . فإذا كان الفرد قد نهض بواجباته فى السابق من دون أن يواجه مثل هـذه الظروف البغيضة ، فلماذا لا يبقى بعد كما كان من قبل ؟ إن الانقياد لهذا الإغراء معناه تضييق فكرة الذات وعزلها واعتبارها تامة فى ذاتها . وكل عادة مهما صلحت فى سابق عهدها إذا ما جمدت وتحجرت قد تجعل المرء عرضة لهذا الإغراء فى كل حين . ففى مثل هذه الأزمة لا يكون معنى العمل عن مبدإ أن نعمل وفق مبدإ من المبادئ المجردة أو وفق الواجب بوجه عام ، بل معناه أن نسير وفق المبدإ الذى يقتضيه مجرى العمل ، لا أن نسير طوع الظروف التى تصاحب العمل . فالمبدأ الذى يقوم عليه سلوك الطبيب هو الهدف والروح اللذان يحركان هذا السلوك — أى العناية بالمرضى . وليس المبدأ هو الذى يبرر العمل ، إذ ما هو إلا اسم آخر لاستمرار العمل واطراده . وهب العواقب التى نتوقعها من العمل بغيضة فإن العمل على حسب المبدإ إنما يؤدى إلى استفحال ضرره . والرجل الذى يباهى الناس بأنه يعمل وفق مبدئه قد يكون فى كثير من الأحيان رجلا يعاند فى تطبيق آرائه دون أن يتعلم من الخبرة آراء أفضل منها فيتخيل أن هنالك مبدأ نظريا يبرر عمله من دون أن يدرك أن مبدأه فى ذاته محتاج إلى ما يبرره .

على أننا إذا فرضنا أن الأحوال المدرسية يمكن أن تهيئ للطلاب أشغالا محببة فإن ما يُبقى الطالب مكبا على شغله هو ولعه بالشغل بأجمعه ، أى ولعه بتكامل الشغل تكاملا مستمرا على الرغم مما يصادفه من الملهيات الوقتية والعقبات المكروهة . وحيثما لا توجد فعالية يتعاظم معناها باطراد سيرها ، فالاستناد إلى المبدإ إما أن يكون لفظيا بحتا ، أو نوعا من التفاخر الاستبدادى أو استنادا إلى اعتبارات خارجية مختفية تحت أردية العناوين الضخمة . نعم إن هنالك مواقف نحتاج فيها إلى إثارة اهتمام الفرد حين يخمد ولعه المؤقت و يفتر انتباهه ، على أن ما يساعد الفرد على اجتياز هـذه الفترات الصعبة ليس حرصه على واجبه بل ولعه واهتمامه بشغله . فما الواجبات إلا وسائل ، أى أعمال معينة نحتاج إليها فى القيام بإحدى وظائفنا أو قل على حد التعبير الاعتيادى إنها إكمال العمل الذى بدأنا به . والإنسان المولع

بعمله ولعا حقيقيا هو ذلك الذى يستطيع أن يقف فى وجه المثبطات والعقبات ماضيا فى سبيله لا يلويه عن عمله عسر أو يسر : أى هو الذى يجعل من التصدى للصعوبات والملهيات والتغلب عليها ولعا من أولاعه فى الحياة .

الذكاء والخلق :

وهنالك مناقضة ظاهرية هامة كثيرا ما ترافق المباحث الخلقية ، إذ يعرّف ما هو خلقى بما هو عقلى فيعتبر العقل قوة تنبجس منها الفكر اللدنية (Intuitions) النهائية فى الأخلاق ، أو يعتبر فى بعض الأحيان ، كما فى نظرية كانْت ، المصدر الوحيد للدافع الأخلاقى الصحيح . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد بخسا لقدر الذكاء اليومى الملموس ، بل انتقاصا مقصودا لقيمته فى كل حين . فتعتبر الأخلاق أحيانا أمراً مقطوع الصلة بالمعرفة الاعتيادية كل الانقطاع ، كما تعتبر المعرفة الأخلاقية قائمة بذاتها ، والضمير مختلفا كل الاختلاف عن الوعى . وهذا التفريق إن صح كان ذا مغزى خاص للتربية . فلا أمل يرتجى من التربية الأخلاقية تقريبا إذا ما جعلنا الرقى الأخلاقى هدفنا الأعلى وجزمنا فى الوقت عينه بعدم وجود أى علاقة بين الأخلاق و بين اكتساب المعرفة وزيادة الفهم اللذين يشغلان بحكم الضرورة الجانب الأعظم من وقت المدرسة . وعلى مثل هذا الأساس لا بد للتربية الأخلاقية من أن تسفّ فتصبح ضرباً من التلقين يلقنه الطلاب ويستظهرونه — أى دروسا عن الأخلاق . وهذه الدروس عن الأخلاق ، هى بالطبع دروس عما يفكر فيه الآخرون بصدد الفضائل والواجبات ، فقيمتها لاتكون إلا على قدر ما يتفق أن يكون عند الطلاب سابقا من احترام رزين وفهم لعواطف الآخرين . ولولا هذا الاحترام لما كان لها أثر فى الأخلاق أكثر مما للمعلومات عن جبال آسيا من أثر خلقى . أما إذا كان الاحترام صادرا عن روح العبودية والخضوع فإنه يزيد فى اعتماد الفرد على الآخرين ويلقى تبعة سلوكه على أصحاب السلطان . والحق أن التعليم المباشر للأخلاق لم يكن له أثر إلا فى الجماعات التى كان هذا التعليم فيها جزءا من سيطرة الأقلية على الأكثرية . والفضل فى هذا الأثر لا يعود إلى التعليم نفسه بل إلى الدعامة التى يستند إليها فى نظام الحكم والعيش الذى هو (أى التعليم) غرض من

أغراضه ، مثل من يحاول فى مجتمع ديمقراطى الحصول على هذه النتائج عينها من تدريس الأخلاق على هذا النحو .

وعلى نقيض هـذا الموقف تماما نجد التعاليم السقراطية الأفلاطونية توحدّ بين المعرفة والفضيلة ، فتزعم أن الإنسان لا يعمل الشر عن معرفة ، بل لجهله الخير لا غير . وكثيرا ما تهاجم هذه النظرية ، إذ ما أكثر وجود الرجل الذى يعرف الخير ولـكنه يعمل الشر . فحينئذ لا يكون المطلوب هو المعرفة بل وجود الدافع إلى الخير وتعوده وممارسته العملية . والواقع أن تجريح أرسطو لتعاليم أفلاطون كان مؤسسا على فكرة أن الفضيلة أشبه بفن من الفنون كالطب مثلا . فالطبيب ذو الخبرة والمرانة أفضل ممن يعرف طائفة من المعلومات النظرية على حين تعوزه الخبرة العملية عن المرض وعلاجه . على أن مدار البحث هو تبيان المقصود من المعرفة . فقد غاب عن أرسطو فى اعتراضه هذا عصارة التعاليم الأفلاطونية وهى أن الإنسان لا يستطيع التوصل إلى الفهم النظرى للخير حتى يلبث من عمره سنين فى اعتياد عمل الخير ورياضة نفسه عليه أشد رياضة . فمعرفة الخير ما كانت تقتبس من الـكتب أو من الآخرين ، وإنما هى شىء نتوصل إليه بالتربية فى آماد متطاولة من الزمان ، هى النعمة النهائية التى تتمها علينا الخبرة الناضجة فى الحياة . على أنه مهما كان موقف أفلاطون فإنه من السهل إدراك أن كلمة المعرفة تستعمل للدلالة على أشياء كثيرة يفترق بعضها عن بعض . فقد تعنى شيئا حيويا وثيق الصلة بالمرء يتحقق بنفسه ، أى عقيدة يكتسبها و يمتحنها بالخبرة — أوقد تعنى إدراكا أكثره رمزى ننقله عن غيرنا من أن الناس يؤمنون على وجـه عام بكذا وكذا ، أى أنها معلومات بعيدة عنا خالية من الحياة . ولا حاجة بنا إلى القول بأن هذا الضرب الأخير من المعرفة لا يمكن أن نركن إليه فى توجيه السلوك أو التأثير فى الأخلاق تأثيراً ناجعا . ولـكن الأمر يختلف تماما إذا كانت المعرفة من قبيل اعتقادنا بعد الفحص والتجربة بحلاوة السكر ومرارة الـكينا . فكلما جلس الإنسان على الـكرسى لا على الموقد وحمل المظلة أثناء المطر ، واستدعى الطبيب عند المرض ، أو بعبارة أخرى كلما قام بآلاف الأعمال التى تشتمل عليها حياته اليومية ، كان له من ذلك برهان بأن هناك ضربا من المعرفة ينفذ إلى السلوك نفاذا مباشرا . إن كل شىء يحملنا على الاعتقاد بأن معرفة الخير على هذا الوجه نفسه لها مثل هذا الأثر فى السلوك . والحق أن كلمة « الخير » إذا لم تنطو على

ضروب الرضا والارتياح التى يحسها الإنسان فى مثل الأوضاع التى ذكرناها عُدَّت كلمة فارغة . أما العلم بأن أناسا غيرنا قد يعرفون شيئامن الأشياء ، فقد يؤدى بنا إلى أن نسلك مسلكاً نجتلب به رضا الآخرين عن بعض الأعمال التى يستحسنونها ، أوقد يؤدى بنا ، على أقل تقدير ، إلى أن نسلك مسلكاً يجعل الآخرين يعتقدون بأننا نتفق وإياهم . على أنه ليس هنالك ما يحمل على الاعتقاد بأن ذلك يؤدى بنا إلى الإقدام الشخصى أو الولاء لعقائد الآخرين .

ولذلك لسنا بحاجة إلى المجادلة فى المعنى الصحيح لكلمة المعرفة ، بل يكفى أن نحيط علما بالصفات المختلفة التى يعبّر عنها هـذا الاسم ، وأن ندرك أن المعرفة التى تؤثر تأثيرا ذا مغزى فى السلوك هى تلك التى تكتسب مباشرة فى كل المطالب الحثيثة للخبرة ، فإذا تعلم التلميذ أشياء من الكتب لمحض اتصالها بالدروس المدرسية ، أو لمجرد تسميعها عندما يطلب منه ذلك ، فلا بد أن يكون لهذه المعرفة أثر فى أحد مظاهر سلوكه فى المستقبل — وهو تسميع ما حفظه من العبارات كلما طلب إليه ذلك . ولا عجب أن تكون مثل هذه المعرفة قليلة التأثير فى الحياة اللامدرسية . على أن هذا لا يسوّغ الفصل بين المعرفة وبين السلوك ، بل يسوغ لنا التقليل من اعتبارنا لهذا النوع من المعرفة . وهذا القول نفسه يمكن أن يقال عن المعرفة المتصلة بمجرد الاختصاص الفنى الضيق ، فإنها تبدّل السلوك فى ضمن نطاقها الضيق لا غير . والحق أن مشكلة التربية الأخلاقية فى المدارس هى نفس المشكلة التى نواجهها فى الحصول على المعرفة — المعرفة المتصلة بمجموعة دوافع الإنسان وعاداته . ذلك أن ما تستخدم فيه أى حقيقة من الحقائق إنما يتوقف على ما ترتبط به من العلاقات . فمعرفة الديناميت لمن يكسر الصناديق الحديدية من أجل سرقة محتوياتها قد تكون مشابهة فى شكلها اللفظى لمعرفة الكيميائى له ، ولكنها فى الحقيقة مختلفة لأنها متوشجة الصلات بأهداف وعادات مختلفة . ومن هنا يكون معناها مختلفا كذلك .

إن بحثنا السابق عن صدور المادة الدراسية من الفعالية المباشرة ذات الهدف الفردى وانتهائها إلى توسيع المعانى الموجودة فى التاريخ والجغرافيا ، ثم إلى المعرفة المنظمة تنظيما علميا ، كان مؤسسا على فكرة المحافظة على العلاقة الحيوية بين المعرفة والفعّالية . فما نتعلمه ونستخدمه فى عمل ذى هدف منطوٍ على التعاون مع الآخرين هو معرفة أخلاقية سواء أقصدنا النظر إليها بهذه النظرة أم لم نقصد . ذلك لأنه يخلق ولعا اجتماعيا ويمد الفرد بالذكاء الضرورى

لجعل هذا الولع نافذا فى العمل . ولما كانت دروس المنهج تمثل عوامل معترفا بها فى الحياة الاجتماعية فإنها تصبح وسائل لتنشئة الصغار على القيم الاجتماعية . فإذا اعتبرت مجرد دروس مدرسية ، لم يكن لاقتباسها إلا قيمة فنية . أما إذ اقتبست فى ظل ظروف تساعد على فهم مغزاها الاجتماعى فإنها توقد جذوة الولع أو الاهتمام الأخلاقى وتنمى البصيرة الأخلاقية . هذا إلى أن الصفات العقلية التى بحثنا فيها فى فصل طريقة التعلم هى فى ذاتها صفات أخلاقية . فسعة الفكر ، والانصباب القلبى على العمل ، والإخلاص ، وسعة النظر ، و إتقان العمل ، وتحمل المسؤلية عن عواقب الأفكار التى يؤمن بها الإنسان ، كل هذه صفات أخلاقية . أما عادة النظر إلى المزايا الأخلاقية على أنها الخضوع الظاهرى لأوامر الآخرين ، فإنها قد تؤدى بنا إلى إغفال القيم الأخلاقية لهذه الاتجاهات الفكرية ، بل قد تجنح بالأخلاق إلى النزول إلى درك الأشياء الرتيبة الجامدة . ولذلك فلوجهة النظر هذه نتائجها الخلقية ، ولكنها نتائج مستنكرة ولا سيما فى مجتمع ديمقراطى يعتمد جل اعتماده على الميول الشخصية .

٤ — ما هو اجتماعى وما هو خلقى :

إن جميع ضروب التفريق التى انتقدناها وحاولنا أن نجعل النظرية التربوية التى عرضناها فى الفصول السابقة تجتنبها ، إنما تنشأ من النظر إلى الأخلاق نظراً ضيّقاً ، وهذا النظر إما أن يخلع على الأخلاق مغزىً عاطفيا دون نظر إلى ما للفرد من مقدرة فعّالة على أن يعمل ما هو ضرورى اجتماعيا ، و إما أن يغالى فى تؤكيد أهمية العرف والتقاليد ، فتنحصر الأخلاق حينئذ فى قائمة من الأعمال المعينة المنصوص عليها . والحق أن الأخلاق واسعة سعة الأفعال المتعلقة بصلاتنا مع الآخرين . وهذا معناه أنها تشتمل ضمناً على جميع أفعالنا — حتى تلك الأفعال التى ربما لا نفكر فى علاقاتها الاجتماعية أثناء القيام بها ، ذلك أن كل فعل بحكم قانون العادة ، يبدّل نزعات الإنسان أى يكون فيه نوعا من الميل والرغبة . ومن المستحيل أن نعرف متى يكون للعادة التى رسخت فينا على هذا المنوال أثر مباشر محسوس فى علاقاتنا الاجتماعية مع الآخرين . على أن هناك طائفة من المزايا الخلقية تتصل اتصالا واضحا بصلاتنا الاجتماعية فندعوها « أخلاقية » مشددين فى هذا المعنى ، كالصدق ، والاستقامة ، والعفة ، ومعاشرة الناس بالمعروف ، ونحو ذلك . وليس معنى هذا إلا أن هذه المزايا إذا ماووزنت بغيرها

من الاتجاهات تحتل موقعا مركزيا ، أى أن الاتجاهات الأخرى تعتمد عليها . فهى إذاً مزايا أخلاقية بكل ما لمعنى كلمة الأخلاق من قوة ، لا لكونها معزولة ومستقلة عن غيرها ولكن لكونها مرتبطة ارتباطا وثيقا بآلاف الاتجاهات التى لا نعترف بها اعترافا واضحا ، والتى ربما لا نعرف لها من الأسماء ما نختصه بها . ومن يسمى تلك الاتجاهات المركزية فضائل فاصلا بينها و بين غيرها كمن يأخذ الهيكل العظمى على أنه الجسم الحىّ . فالعظام هامة كل الأهمية ولكن أهميتها فى كونها سندا لسائر أعضاء الجسم بصورة تمكنها من العمل الموحد النافذ . وهذا بعينه يصدق على الصفات الأخلاقية التى نسميها بوجه خاص الفضائل . فالأخلاق تخص خلق الإنسان كاملا غير منقوص ، والخلق كاملا معناه الإنسان نفسه بكل تركيبه الملموس ومظاهره . كما أن حيازة الفضيلة ليس معناها ممارسة عدد قليل من المزايا الخاصة التى نستطيع تسميتها ، بل معناها أن يصبح الإنسان باتصاله مع الآخرين على أكمل وأوفى ما يكون فى جميع أبواب الحياة .

إننا إذا حللنا الصفة الأخلاقية والصفة الاجتماعية للسلوك وجدناهما فى النهاية شيئا واحدا . فإذا قلنا إن قيمة الإدارة والمنهج وطرق التدريس فى المدرسة إنما تقاس بمقدار ما تتأثر به من روح اجتماعى ، فقد أعدنا بصورة صريحة مؤدى فصولنا السابقة عن الوظيفة الاجتماعية للتربية . فالخطر العظيم الذى يهدد العمل المدرسى هو فقدان الظروف التى تسهّل تسرّب الروح الاجتماعية فى كل نواحيه . وهذا هو أعظم عدو للتربية الأخلاقية الناجعة . ذلك بأن هذه الروح الاجتماعية لا تبرز بصورة فعالة إلا إذا توافرت جملة من الشروط :

(١) فأولا يجب أن تكون حياة المدرسة حياة اجتماعية بكل ما فى ذلك من معان ومتضمنات ، فلا سبيل إلى إنماء المدركات والأولاع الاجتماعية إلا فى وسط اجتماعى حقيقى — وسط يعمل فيه الأخذ والعطاء على تكوين خبرة مشتركة . ففى استطاعة كل فرد سبق له التعامل مع الآخرين إلى حد تعلّم فيه اللغة أن يقتبس عن الأشياء معلومات منعزلة نسبياً عن غيرها . ولكن فهم المعنى المقترن بالرموز اللغوية شىء آخر ، لأن هذا إنما ينطوى على قرينة من الشغل واللعب أثناء الاشتراك مع الآخرين . و إذا كنا قد نشدنا فى هذا الكتاب أن تكون التربية صادرة من أعمال إنشائية مثمرة ، فما ذلك إلا لأن هذه الأعمال تفسح المجال للأجواء الاجتماعية . فبدل أن تكون المدرسة معزولة عن الحياة فنتخذها مكانا لتدريس الدروس ،

تغدو هيئة اجتماعية مصغرة ، الدرس والنمو فيها عارضان فى تضاعيف الخبرة المشتركة الحاضرة . وحينئذ لا توجّه الملاعب والمعامل والمصانع والمختبرات ميول الناشئة الطبيعية الحيّة وحسب ، بل تنطوى على التعامل والاتصال والتعاون — وكل ذلك مما يوسع إدراك العلاقات .

(٢) يجب أن يكون التعلُّم فى داخل المدرسة متّصلا بالتعلم فى خارجها ، ويجب أن يتفاعل أحدهما مع الآخر تفاعلا حراً . وهذا لا يتيسر إلا إذا كثرت نقط الاتصال بين الأولاع الاجتماعية التى يحتويها كلا النوعين من التعلم . وفى استطاعتنا أن نتصور مدرسة تتوافر فيها روح التآلف والعمل المشترك ، ولكن حياتها الاجتماعية مع ذلك لا تمثل حياة العالم خارج جدران المدرسة أكثر مما تمثلها حياة دير من الأديرة ، وقد ينشأ وينمو فى مثل هذه المدرسة الاهتمام والفهم الاجتماعيان من دون أن يكونا ذوى نفع فى خارجها أى من دون أن ينتقلا إلى الحياة الخارجية . ومثل ذلك فى أثره العزلة التى يضرب بها المثل بين العلم والعالم[1] ، وتفرغ أهل العلم لعلمهم بمعزل عن كل شىء آخر . ومن ذلك أيضا الاعتصام بثقافة الماضى اعتصاما يولد الحنين إلى روح الماضى الاجتماعية إذ يجعل الفرد يشعر بأن حياة الماضى هى التى توافق ذوقه من دون الحياة الحاضرة . والتربية التى تدعو نفسها تربية ثقافية عرضة لهذا الخطر بوجه خاص لأنها تجعل الماضى شيئا مثاليا تفزع إليه الروح التماسا للسلوى . أما شئون الحاضر فتبدو حينئذ منحطة لا تستحق الاهتمام . على أن السبب الاعتيادى لانعزال المدرسة هو فقدان الحياة الاجتماعية التى يكون فيها التعلم حاجة وجزاء . وهذا الانعزال هو الذى يجعل المعرفة المقتبسة من المدرسة غير قابلة للتطبيق فى الحياة ومن ثمّ غير مثمرة فى الأخلاق .

إن النظر إلى الأخلاق نظرة ضيقة « أخلاقية » كما يقولون هو السبب الذى يرجع إليه عدم إدراكنا أن جميع الأهداف والقيم المحمودة فى التربية هى خلقية فى ذاتها . فالضبط والنمو الطبيعى ، والثقافة ، والكفاية الاجتماعية مزايا خلقية أى مزايا رجل يحيا عضوا نافعا فى ذلك المجتمع الذى تسعى التربية إلى تقدمه . وفى الأمثال القديمة ما يدل معناه على أنه

---

(١) فى الأصل The Ssparation of town and gown أى انعزال أهل العلم الذين كانو يلبسون الجبة عن أهل المدينة أو العالم . (المترجم)

لا يكفى الرجل أن يكون صالحا بل ينبغى له أن يكون صالحا لشىء ما . هذا الشىء الذى ينبغى للمرء أن يكون صالحا له هو القدرة على أن يعيش عضوا اجتماعيا بحيث يتوازن ما يغنمه من العيش مع الآخرين بما يقدمه هو إليهم . وما يغنمه وما يقدمه من حيث هو إنسان له رغباته وعواطفه وأفكاره ، ليس الممتلكات المادية بل هو اتساع الحياة الواعية وعمقها أى زيادة فهمه للمعانى شدة وضبطا واتساعا . أما ما يأخذه ويعطيه من الأشياء المادية فلا يعدو فى الغالب أن يكون فرصا ووسائل لأجل تطور حياته الواعية . والآن فليس هناك أخذ ولا عطاء بل مجرد تحويل للأشياء عن مواضعها فى الفضاء كما يحرك الرجل بعصا الماء أو الرمل . وليس الضبط ، والثقافة ، والكفاية الاجتماعية ، والتهذيب الشخصى ، وتحسين الخلق ، إلا نواحى من نمو القدرة على الاشتراك اشتراكا شريفا فى مثل هذه الخبرة المتزنة . وليست التربية وسيلة لمثل هذه الحياة ، بل هى الحياة بعينها . وجوهر الأخلاق هو استبقاء القدرة على تلقى مثل هذه التربية . ذلك بأن الحياة الواعية هى أن تبدأ من جديد فى كل حين .

الخلاصة

إن أهم مشكلة للتربية الأخلاقية فى المدرسة هى مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك . فإذا لم يكن التعلم المقتبس من منهج الدراسة النظامى ذا أثر فى الأخلاق فمن العبث الاعتقاد بأن الغاية الأخلاقية هى الهدف النهائى والموجد للتربية . فحيث لا توجد علاقة عضوية وثيقة بين مواد المعرفة وأساليبها وبين نمو الأخلاق ، فإنا نضطر إلى اصطناع دروس معينة وطرق خاصة فى الضبط . وحينئذ لا تتّحد المعرفة من المنابع الاعتيادية للعمل والنظرة الشاملة إلى الحياة ، وتغدو الأخلاق أمرا خاصا أى طائفة من الفضائل المتفرقة .

وهنالك نظريتان تفصلان بوجه خاص بين التعلم والعمل ومن ثمّ بين التعلم والأخلاق (أولاهما) النظرية التى تفصل بين النزعة والدوافع الداخلية (أى العامل الشخصى الواعى) وبين الأعمال التى نعدها أمورا مادية خارجية بحته . (وثانيتهما) التى تعارض بين العمل الصادر عن مصلحة أو ولع وبين العمل عن مبدإ . وكلا هذين الضربين من التفريق يمكن التغلب عليه باتباع خطة تربوية يكون التعلم فيها مصاحبا لفعاليات وأشغال مستمرة لها

هدف اجتماعى يستخدم مواد الأوضاع الاجتماعية المتعارفة . فى كل هـذه الظروف الاجتماعية تصبح المدرسة ذاتها شكلا من أشكال الحياة الاجتماعية ، أو قل تصبح مجتمعا مصغرا متفاعلا مع ضروب الخبرة الاجتماعية خارج جدران المدرسة . وحسبُ كل تربية أن تنمّى القدرة على الاشتراك الفعال فى الحياة الاجتماعية لتكون تربية أخلاقية ؛ فإنها تكوِّن خلقا لا يقتصر على القيام بأى عمل معين يتطلبه المجتمع ، بل يهتم بالتكييف المستمر الذى لابد منـه للنمو . فالعناية بالتعلّم من كل ما يمس ظروف الاتصال فى الحياة هى فى جوهرها العناية بالأخلاق .

وكان الفراغ من تصحيح الترجمة فى دارنا فى بغداد فى اليوم الثامن والعشرين من أيار سـنة ١٩٤٣ الساعة ١١ر٤٠ قبل الظهر .

المصطلحات الواردة فى كتاب

الديمقراطية والتربية ومرادفاتها العربية

A

Absolute Idealism	المثالية المطلقة
Abstract	مجرد
Accept on authority	اتبعَ
Acceptance on authority	الاتباع
Act	فعل
Active	فعّال — فاعل
Activity	فعّالية — نشاط — عمل
Activities	فعّاليات — ضروب النشاط — أعمال
Adjustment	تكييف — تكيّف
Aim	هدف
Anthropology	البشريات — علم البشريات (أنثربولوجيا)
Anthropological	بشرى — (أنثروبولوجى)
Antithesis	مناقضة — نقيض — نقيضة — معارضة
Appreciation	تقدير — تذوّق
Apprehension	الفهم الساذج والمبدئى — التصور الساذج
Apprenticeship	التلمذة — نظام التلمذ
A priori	سابق — سابق للتجربة
Arbitrary	تحكمى — تعسفى
Association	اجتماع — جمعية
Association of ideas	تداعى المعانى
Assumption	فرض
Attitude	موقف اتجاه — نظر
Attribute	صفة
Authority	الاتباع ـ فلسفة أو طريقة الاتباع
Authoritarianism	أى التسليم بما يقوله الآخرون
Automatic	أوتوماتى

B

Biological	علم الحياة (البيولوجيا)
Biology	البيولوجى

C

Career	مسلك
Character	خلق
Citizenship	المواطنة
Communication	اتصال — مواصلة — تواصل
Community	جماعة
Concept	مفهومة
Conception	الفهم — إدراك المفهومات
Conceptual thinking	التفكير المؤسس على المفهومات
Concrete	محسوس
Control	سيطرة — ضبط
Coordination	التوافق — التوفيق
Muscular coordination	التوافق أو التوفيق العضلى
Consciousness	الوعى — الواعية
Continuity	الاطراد — الاستمرار
Continuous	مطرد — مستمر
Culture epoch-s	العصر الثقافى — العصور الثقافية
Curiosity	استطلاع

D

Datum-data	سند — أسناد
Degree of probability	درجة الأرجحية
Dependence	اعتماد

Dialectical	جدلى
Dilemma	لغز ثنائى
Direction	توجيه — اتجاه — إدارة
Discipline	الضبط
Disposition	نزعة — ميل — اتجاه
Dogma-s	عقيدة — عقائد
Dogmatic	متشبث برأيه — تشبثى
Dogmatics	العقائد
Dogmatism	التشبثية — نزعة التشبث بالرأى
Doing	عمل — فعل
Dualism	ثنائية

E

Efficiency	كفاية
Emotion-al	انفعال — انفعالى
Empiricism	الاختبارية — الفلسفة الاختبارية
End	غاية — غرض
Ethical	أخلاقى
Ethics	علم الأخلاق
Experience	خبرة — اختبار
Experiment	جرّب — تجربة
Extrinsic	خارجى — غير ذاتى — خارج عن جوهر الشىء

F

Fact-s	حقيقة — حقائق
Factory	مصنع
Faculty	قوة
Finality	نهاية — نهائية
Foresight	تدبّر
Formal	شكلى — رسمى
Formal Discipline	الترويض العقلى الشكلى
Formal education	التعليم النظامى
Function	وظيفة

G

Generalisation	عمومية — تعميم
Generalize	عمّم
Generalizing	تعميم — عملية التعميم
Growth	نمو

H

Hedonism	الذية — فلسفة اللذة
Humanism	الإنسانية — الفلسفة أو النزعة الإنسانية
Hypothesis	فرض

I

Ideal	مثل أعلى — مثال
Idealism	المثالية — الفلسفة المثالية
Idealistic	مثالى
Immanent	مقيم فى — حالّ فى
Immaturity	الفجاجة — قلة النضج
Implication-s	متضمنة — متضمنات — المعنى المتضمن فى غيره
Imply	تضمن (معنى من المعانى)
Impression-s	انطباع — انطباعات
Impulse	دافع
Impulsive	مندفع — اندفاعى
Incarnation	تجسد
Individualism	الفردية
Inference-s	استدلال — مدلول — مدلولات
Information	معلومات
Initiative	مبادأة — مبادرة — إقدام
Insight	بصيرة
Instinct	غريزة
Instinctive	غريزى
Institutional Idealism	مثالية المؤسسات الاجتماعية
Instrumental Values	القيم الذرائعية
Instrumentalism	الذريعية — مذهب الذريعة أو الذرائع
Integration	توحيد
Intellect	فكر
Interdependence	تساند — اعتماد متبادل
Interest	ولع — مصلحة — اهتمام
Intrinsic	داخلى — ذاتى — من جوهر الشىء

K

Knowledge	معرفة

L

Laboratory	مختبر
Level	مستوى

M

Method	طريقة — أسلوب
Mind	عقل
Monastic Christianity	مسيحية الرهبان
Monasticism	الرهبانية
Moral	أخلاق
Morals	الأخلاق

N

Nominalism	الاسمية — الفلسفة الاسمية
Norm	معيار
Normal	سوى
Normal development	النمو الطبيعي

O

Objective	شيئي — موضوعي
Objective, an	هدف ، غرض
Objective idealism	المثالية الشيئية
Occupation-s	شغل — أشغال
Organic	عضوي — حي
Overt	ظاهر — صريح

P

Paradox	متناقضة — مناقضة ظاهرية
Passive	جامد — قابل — منفعل
Perceive	أدرك
Perception	إدراك
Perversion	الزيغ — الزيغان — العوج — الاعوجاج
Pervert to	أزاغ — عوّج
Pervert (a), perverted	زائغ — معوج
Physics	الفيزياء — علم الطبيعة
Physiological	فسلجي
Physiology	الفسلجة — علم وظائف الأعضاء
Plasticity	مرونة — قابلية التشكل
Possibilities	إمكانيات — احتمالات
Pragmatic	عاقبي
Pragmatism	العاقبية — الفلسفة العاقبية — الفلسفة القائلة بأن حقائق الأشياء في عواقبها
Probable error	الخطأ المحتمل أو المرجح
Procedure	عملية — طريقة
Process	عملية
Psychological	سيكولوجي — نفسي
Psychology	السيكولوجيا — علم النفس
Purpose	غرض

Q

Quality	صفة — نوع — نوعية
Qualitative	نوعي ، كيفي

R

Rational	عقلي — معقول
Rationalism	العقلية — الفلسفة العقلية
Realism	الواقعية — الفلسفة الواقعية
Realistic	واقعي
Reason	عقل
Reasoning	استدلال
Recitation	التسميع
Reconstruction of Experience	تجديد أو تجدد الخبرة
Reflective experience	خبرة تفكيرية
Response	رجع — جواب — استجابة — تلبية
Responsiveness	قابلية الاستجابة
Routine	رتيب — العمل الرتيب

S

Scholastic	كلامي — مدرسي
Scholasticism	الكلامية — المذهب الكلامي أو المدرسي

Sensational empiricism	الاختبارية الحسية
Sensationalism	الحسية — الفلسفة الحسية — المذهب الحسى فى الفلسفة
Sensationaiistic	حسى — متعلق بالمذهب الحسى
Sensitiveness / Sensitivity	حساسية
Society	الهيئة الاجتماعية — المجتمع
Special ability	ملكة
Speculation	النظر — النظر العقلى
Spontaneous	تلقائى
Standard	مقياس
Standardization	تقييس تعيير
Standardized tests	الامتحانات أو الاختبارات أو الفحوص المقيسة أو المعيرة
Stimulus	منبه — حافز — باعث — مؤثر
Stoic	رواقى
Stoic philosophy / Stoicism	الرواقية — الفلسفة الرواقية
Subjectivism	الذاتية — الفلسفة الذاتية — المذهب الذاتى فى الفلسفة
Supernatural	خارق الطبيعة — فوق الطبيعة

T

Technical	فنى (تكنيكى)
Test / Testing	امتحان — اختبار — فحص
The one and the many	المفرد والمتعدد
Theory	نظرية
Theory, in	فى النظر — فى النظريات
Thinking	تفكير
Thought	فكر — فكرة
Totality	كلية
Training the faculties	تدريب القوى
Transcend, to	تعالى
Transcendental	تعالى — متعال عن الخبرة
Transcendentalism	التعالية — الفلسفة التعالية
Transmission	نقل

U

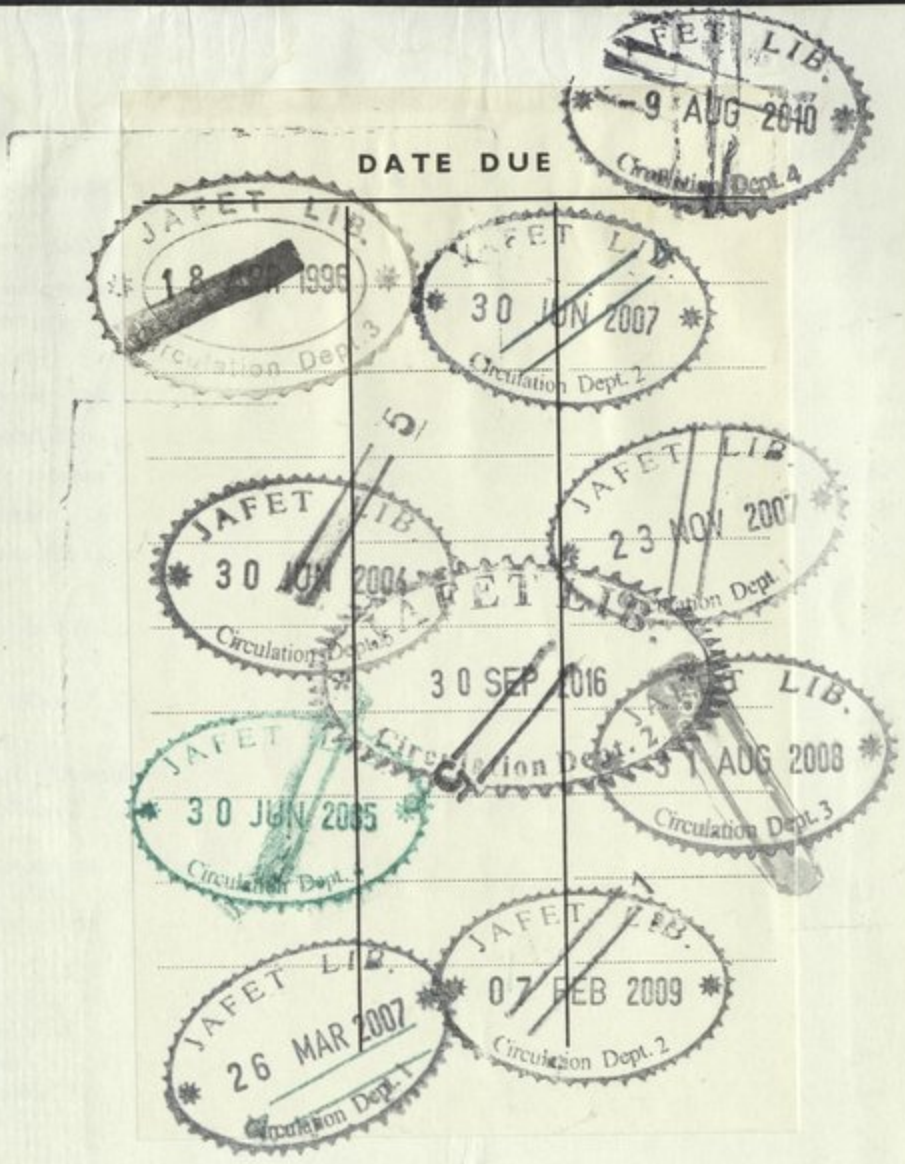
Universal	كلى
Utilitarianism	النفعية — الفلسفة النفعية
Utility	المنفعة — الشىء النافع

V

Valuation	تقويم — تقدير القيمة
Value-s	قيمة — قيم

W

Work	شغل
Workshop	معمل


DATE DUE
JAFET LIB.
9 AUG 2010
Circulation Dept. 4
JAFET LIB.
30 JUN 2007
Circulation Dept. 2
JAFET LIB.
23 NOV 2007
JAFET LIB.
30 SEP 2016
JAFET LIB.
31 AUG 2008
Circulation Dept. 3
JAFET LIB.
30 JUN 2005
JAFET LIB.
07 FEB 2009
Circulation Dept. 2
JAFET LIB.
26 MAR 2007
Circulation Dept. 1

370.1:D51dAa:c.1
ديوى ،جون
الديمقراطية والتربية
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021268
A.U.B.