ديوي

الخبرة والتربية

الخبرة والتربية

370.1
D51eA

تأليف

جون ديوى

ترجمة

محمد رفعت رمضان

نجيب اسكندر

راجعه

محمد بدران

وزارة المعارف العمومية
إدارة الترجمة
إدارة الثقافة العامة

ملتزم الطبع والنشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد بك فريد (عماد الدين سابقا)

المطبعة العربية ١١ شارع اللبودية (درب الجماميز)

تقديم الكتاب

يسرنا كل السرور أن نقدم إلى حضرات القراء الترجمة العربية لكتاب « الخبرة والتربية » لمؤلفه جون ديوى . أما المؤلف فغنى عن التعريف ، بعد أن اشتهر بمؤلفاته القيمة وآرائه السديدة ، مما عقد له اللواء فى ميدان التربية الحديثة وجعل اسمه على كل لسان . وقد نقلت مؤلفاته إلى أكثر من لغة من اللغات . أما الكتاب فيعالج فلسفة التربية كما يراها جون ديوى نفسه .

إن المعنى الحقيق للفلسفة هو البحث فى جوهر الأشياء ، فلا غرو أن كان لكل علم أو فن فلسفة تبحث فى أصوله وتتعمق فى جوهره . ورغم أن الكثيرين مازالوا ينفرون من كلمة الفلسفة ، وربما قابلوها بغير اكتراث ، فإن جميع البحوث العلمية ، وجهود البشر الإجتماعية ، وسائر النزعات الإنسانية ، إنما تسير فى هدى فلسفة من الفلسفات سواء قصدت ذلك أو لم تقصد .

والكتاب الذى نقدمه إلى حضرات القراء يبحث فى فلسفة التربية : يكشف عن جوهرها ويصل إلى أن الخبرة وسيلة التربية لتحقيق غاياتها ، ومن هنا جاءت التسمية تربط بين الخبرة والتربية . ويوضح ديوى فى كتابه كيف أن التربيه التقدمية تنكبت السبيل فى كثير من الأحيان واتجهت عكس الاتجاه الذى قامت عليه التربية التقدمية ، فهو هنا يضع الأمور فى نصابها : ينقد التربية القديمة ولكنه ينصفها ، ويبشر بالتربية الجديدة ولكنه يدعو إلى ضرورة تفهم الأسس الصحيحة التى ينبغى أن تقوم عليها . ونحن فى

مصر والشرق العربى أحوج ما نكون إلى تكوين مفهوم واضح لتلك الأسس ، ولعل هذا الكتاب يأتى ببعض الفائدة فى هذا السبيل .

وبهذه المناسبة لا يفوتنا أن نتقدم بوافر الشكر إلى الأستاذ محمد بدران المراقب العام للثقافة العامة على التوجيه السديد الذى حبانا به وأفدنا منه فى ترجمة هذا الكتاب الذى ترجمناه بتكليف من وزارة المعارف المصرية وراعينا فى الترجمة التزام النص على قدر الإمكان حتى تصبح الترجمة أقرب ما تكون إلى الأصل ، وكل ما نرجوه أن تصادف آراء المؤلف ما تستحقه من الاعتبار ، وأن تصبح عاملا فعالا من عوامل الإصلاح المنشود ، والله ولى التوفيق ؟

المترجمان

أغسطس سنة ١٩٥٤

* * *

تصدير الناشر

يتمم كتاب **الخبرة والتربية** دورة العشر السنوات لسلسلة محاضرات جمعية كبا دلتاپى[1] ، ولهذا يعتبر صدور هذا الكتاب من جهة كتابا تذكاريا يكرم به الدكتور ديوى أول محاضرى الجمعية وعاشرهم . وكتاب **الخبرة والتربية** وإن كان كتابا موجزا إذا قيس إلى غيره من مؤلفات ديوى يعد عظيما جدا لفلسفة التربية . وهذا المؤلف الصغير ، وقد ظهر فى خضم الاضطراب السائد الذى أدى بكل أسف إلى تشتيت قوى التربية الأمريكية ورفع من شأن الخلاف بين النظريات المتنافرة فى التربية ، يرشد إلى نهج واضح أكيد يؤدى إلى تكوين جبهة تربوية متحدة . وإذ كان معلمو التربية « الجديدة » قد طبقوا تعاليم الدكتور ديوى عن قصد وإخلاص وأكدوا أهمية الخبرة ، والتجربة ، والتعلم الغائى ، والحرية ، وغيرها من الآراء المشهورة فى « التربية التقدمية » ، فمن الخير أن نعرف كيف ينظر العلامة ديوى نفسه إلى أساليب التربية السائدة . وفى سبيل فهم ما سلف فهماً واضحا ، ومن أجل بذل المجهود المشترك ، التمس مجلس إدارة جمعية كبا دلتاپى من الدكتور ديوى أن يناقش بعض المسائل التى هى مثار الجدل والتى تقسم التربية الأمريكية الآن إلى معسكرين فتضعفها فى وقت تمس الحاجة فيه إلى كامل قوتها كى تقود أمة مبلبلة الخواطر فى غمار أخطار التطور الاجتماعى .

وكتاب **الخبرة والتربية** تحليل واضح لكل من التربية « التقليدية »

---

(١) جمعية أمريكية لطبع الكتب ونشرها .

والتربية « التقدمية » ففيه وصف لنواحى النقص الأساسية فى كل منهما . فحيثما قصرت المدرسة التقليدية اعتمادها على المواد أو التراث الثقافى ، أعلت المدرسة « الجديدة » من شأن حوافز المتعلم وولعه ، كما أعلت من شأن المشاكل الحاضرة لمجتمع متغير . غير أن كلتا هاتين المجموعتين من القيم غير كافية بمفردها ، كلتاهما ضرورية ومكملة للأخرى ، والخبرة التربوية السليمة تتضمن قبل كل شئ الاستمرار والتفاعل بين المتعلم وما يتعلمه . ومما لا شك فيه أن المنهاج التقليدى قد التزم نظاما جامدا لتقسيم التلاميذ وتأديبا أغفل ما فى طبيعة الطفل من قدرات وماله من ميول . بيد أن رد الفعل لهذا النوع من التعليم المدرسى فى الوقت الحاضر يتجه إلى النقيض المتطرف — أى إلى المنهج الناقص والفردية المسرفة ، والتلقائية التى تعد دليلا خداعاً على الحرية . ويؤكد الدكتور ديوى أن كلا من التربية القديمة والتربية الحديثة لا تفى بالغرض ، فكلتاهما تربية خاطئة لأنها لا تطيق أساليب فلسفة للخبرة وضعت وتعهدت بعناية . وتوضح صفحات عدة من هذا المؤلف معنى الخبرة وعلاقتها بالتربية .

وقد أخذ الدكتور ديوى ، بعد أن سجل العناوين التى تعبر عن النزاع الموجود وتؤدى إلى إطالته ، يفسر التربية على أنها الطريقة العلمية التى يدرس بها الإنسان العالم ، ويحصل على علم متزايد من المعانى والقيم ، حتى إذا ما حصل على هذه النتائج اتخذها مادة لدراسة نقدية وحياة حكيمة . وينشد البحث العلمى مجموعة من المعارف تفهم على أنها وسيلة إلى بحث أوسع مدى . وعلى ذلك فإن رجل العلوم لا يقصر بحثه على المشاكل كما يلقاها ، بل يمضى فى دراسة طبيعة هذه المشاكل وتاريخها وعواملها ومعناها .

وربما احتاج فى سبيل تحقيق هذه الغاية إلى عرض مجموعات من المعرفة ذات صلة بعضها ببعض، ولذلك كان لابد من أن تستخدم التربية تنظيما تقدميا لمادة الدراسة حتى يمكن أن يؤدى فهم هذه المادة الدراسية إلى جلاء معنى المشاكل ومغزاها. والدراسة العلمية تؤدى إلى الخبرة، كما أنها توسع ميدانها. ولكن هذه الخبرة لا تكون تربوية إلا بقدر ما تستند إلى المعرفة المستمرة ذات المغزى، وبقدر ما تعدل هذه المعرفة «وتشكل» نظرة المتعلم وسلوكه ومهارته. وعلى هـــذا الأساس فإن للموقف التعليمى الحق أبعادا طولية وعرضية فهو تاريخى واجتماعى معا كما أنه نظامى ومتحرك فى الوقت نفسه.

والصفحات التالية فى انتظار العدد الكبير من المربين والمعلمين الذين ينشدون فى الوقت الحاضر توجيها يمكنهم الاعتماد عليـــه. فكتاب **الخبرة والتربية** يهيئ لهم أساساً مكيناً يساعدهم على توحيد جهودهم فى ترقية نظام تربوى أمريكى يحترم جميع مصادر الخبرة ويستند إلى فلسفة إيجابية — غير سلبية — للخبرة والتربية. وسوف يبادر المربون الأمريكيون بتوجيه من هـذه الفلسفة الإيجابية إلى محو خلافاتهم المستمرة، وإلى العمل فى صفوف متراصة كى يصلوا إلى مستقبل خير من حاضرهم؟

الفريد ل. هال — كويست

محرر مطبوعات جميعة كپا دلتاپى

١

التربية التقليدية والتربية التقدمية

ينزع الانسان فى تفكيره إلى التطرف ، وهو يشتط فى تصوير معتقداته إلى درجة يميل معها كل الميل إلى أحد طرفى النقيض لا يعرف بينهما حدا للتوسط . فإذا اضطر إلى الاعتراف بأن الآراء المتطرفة لا يمكن تنفيذها عمليا فإنه يظل يميل إلى الاعتقاد بأن هذه الآراء صحيحة من الناحية النظرية ، ولكنها إذا ما أريد تطبيقها عمليا اضطر بحكم الظروف إلى التوفيق بينها وبين غيرها من الآراء . وفلسفة التربية لا تشذ عن هذه القاعدة ، فإن تاريخ النظرية التربوية يتسم بالصراع بين نظريتين : نظرية تقول بأن التربية عملية تفتح من الداخل والأخرى تقول بأنها عملية بناء من الخارج ، وبينما ترى الأولى أن التربية تقوم على أساس تنمية المواهب الفطرية تقول الثانية بأنها عملية تقوم على قمع تلك الميول حتى تحل محلها عادات تكتسب عن طريق القسر الخارجى .

وإذا نظرنا فى الوقت الحاضر إلى هذا الصراع من حيث صلته بشئون المدرسة العملية رأيناه يتمثل فى الفروق القائمة بين التربية التقليدية والتربية التقدمية . وإذا أردنا صياغة المبادئ التى تقوم عليها التربية التقليدية صياغة عامة خالية من التحفظات التى تتطلبها الدقة فى التعبير وجدناها تذهب إلى أنه :

١ — لما كانت مادة التربية تتكون من مجموعات المعارف والمهارات التى أنتجها الماضى فإن المهمة الرئيسية للمدرسة هى نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد .

٢ — وفى الماضى أيضا تكونت مقاييس السلوك وقواعده ، ومن ثم فواجب التربية الخلقية لا يعدو بناء عادات السلوك وفقا لتلك القواعد والمقاييس .

٣ — وأخيرا فإن الطابع العام للنظام المدرسى — وأعنى به العلاقة بين التلاميذ بعضهم وبعض وبينهم وبين مدرسيهم — يجعل المدرسة نفسها مؤسسة تختلف كل الاختلاف عن سائر المؤسسات الاجتماعية . وأكبر الظن أنك سوف تدرك ما أعنيه « بطابع التنظيم المدرسى » إذا تخيلت حجرة الدراسة العادية وما يلازمها من جدول الحصص وأنظمة تقسيم التلاميذ ونظم الامتحان والانتقال من فرقة إلى اخرى أرقى منها وقواعد النظام العام ، وإذا أنت قارنت بعدئذ بين هذه الصورة وبين ما يحدث فى المنزل مثلا فإنك سوف تدرك المقصود من قولنا إن المدرسة مؤسسة تتميز تماماً عن أى مؤسسة اجتماعية أخرى .

والمبادئ الثلاثة التى ذكرناها تواً تحدد أهداف التعليم والنظام المدرسى والطرق التى تتبع لتحقيقها . والغرض الأساسى أو الهدف الذى نرمى إليه هو أعداد الناشئ لتحمل أعباء التبعات المستقبلة وتوفير فرص نجاحه فى الحياة عن طريق اكتساب مجموعات المعارف المنظمة وألوان المهارات المعدة التى تشتمل على المواد التعليمية . وإذ كانت هذه المواد التعليمية ومعايير الأخلاق السوية قد انحدرت من الماضى فإن موقف التلاميذ منها يجب أن

يكون فى جملته موقف وداعة وقابلية وطاعة . والكتب — وبخاصة الكتب المدرسية — هى التى تمثل علم الماضى وحكمته . وعن طريق المعلمين يتم اتصال التلاميذ المنتج بالمادة ، فالمعلمون هم الوسيلة التى تنقل بها أنواع المعارف والمهارات وتفرض قواعد السلوك .

وأذكر أنى ما قصدت بهذه العجالة أن أنقد الفلسفة التى قام على أساسها ذلك النوع من التعليم ، فإن نشأة ما يسمى بالتربيه الجديدة والمدارس التقدمية هى فى حد ذاتها نتيجة عدم الرضا عن التربية التقليدية وهى فى الواقع نقد موجه لهذا النوع من التعليم . وإذا شئنا إبراز هذا النقد الضمنى كان لنا أن نضعه فى العبارات الآتية أومايشبهها : أن النظام التقليدى فى روحه نظام مفروض من سلطة عليا خارجة عن التلاميذ انفسهم ، وهو يفرض معايير البالغين ومادة دراستهم والطرق التى تلائمهم على أولئك الذين يسيرون سيرا بطيئا نحو النضج ولما يبلغوه بعد . وإذ كانت الهوة سحيقة بين الطرفين لدرجة تجعل المادة الدراسية المطلوبة وطرق التعليم المتبعة وقواعد السلوك المفروضة لاتتناسب مع القدرات الحقيقية لأولئك المتعلمين الصغار كما أنها بعيدة عن نطاق الخبرة التى اكتسبوها فقد تحتم فرضها عليهم قسرا ، وإن كان المهرة من المعلمين يتفننون فى إخفاء حقيقة هذا الإرغام لكى يبتعدوا به عن مظاهر القسوة الواضحة .

وإذ كانت الهوة سحيقه بين نتاج الكبار الناضجين وبين خبرات الناشئين وكفاياتهم ، فإن هذه الحالة فى حد ذاتها تحول دون اشتراك التلاميذ اشتراكا فعالا فى استيعاب ما يتعلمون . وأصبح على الصغار (أن يعملوا

ويتعلموا كما كان على الستمائة أن يعملوا ويموتوا[1]) . والمقصود بالتعليم فى هذه العبارة هو تحصيل ما هو مدون فى بطون الكتب وما احتوته عقول الكبار . وزيادة على ذلك فإنهم يعتبرون مايدرس من المادة ثابتا فى جوهره، فهو يدرس على أنه حقائق مفروغ منها فلا يعنى إلا قليلا بالطرق التى وصل بها إلى ما وصل إليه ولا بالتغيرات التى لابد أن تطرأ عليه فى المستقبل . فهو فى معظمه المحصول الثقافى للمجتمعات التى كانت ترى أن المستقبل سوف يأتى على غرار الماضى إلى حد كبير ، ولكنه رغم ذلك يستخدم غذاء ثقافيا فى مجتمع يعتبر التغيير فيه هو القاعدة لاحالة شاذة .

وإذا حاولنا أن نصوغ الفلسفة التعليمية التى تنطوى عليها أساليب التربية الحديثة كما تمارس اليوم فى مختلف المدارس التقدمية وجدنا بين هذه المدارس فيما أعتقد مبادئ عامة تقوم عليها هذه الفلسفة التربوية . نجد أن التربية الحديثة قد اهتمت بالتعبير عن الذات وتنمية الفردية بدلا من القسر الخارجى الذى كان يسم التربية التقليدية ، كما استبدلت النشاط الحر بقواعد النظام الخارجى ، والتعلم عن طريق الخبرة بالتعلم عن طريق الكتب والمدرسين . وبدلا من الاقتصار على اكتساب المهارات المفردة والنواحى

---

(١) يشير المؤلف إلى احدى الكوارث التى تخللت الحروب بين أثينا واسبرطه ، وهى المعروفة بحرب كورنث (٣٩٠ ـ ق . م) فى هذه الحرب انحازت كورنث لاعداء اسبرطة . وكان موقعها الجغرافى يجعلها تتحكم فى الطريق الذى تسلكه جيوش اسبرطة فى طريقها لمهاجمة عدوتها فى الشمال . وقد حدث ان اضطرت فصيلة من الجيش الاسبرطى قوامها ٦٠٠ محارب مدرع إلى حراسة فرقة ضئيلة العدد من حلفائها عبر ممرات كورنث فى طريق عودتهم إلى بلادهم لحضور حفل دينى محلى . وفى اثناء عودة الفصيلة الاسبرطية بعد أداء مهمتها ، فاجأتها فرق خفيفة ساحقة العدد من جيوش كورنث عدوتها فقضت على معظم رجالها . أنظر كتاب Bury : History of Greece, P . 548 ويكنى المؤلف بهذه الاشارة عن البون الشاسع بين القوتين وإلى عدم جدوى العمل وسوء مغبته (المترجان) .

الفنية العملية عن طريق التدريب الآلى صار تعليمها على أنها وسائل لتحقيق أهداف يقبل عليها المتعلم إقبالا حيوياً مباشراً، واستبدلت بالإعداد لمستقبل يتفاوت مدى بعده الإعداد لاستغلال فرص الحياة الراهنة أعظم استغلال ممكن ، وأخيراً فقد استبدلوا بالأهداف والمواد الجامدة التعرف على عالم دائم التطور .

إن جميع المبادئ فى حد ذاتها معانى مجردة، وهى لا تصبح أموراً محسوسة إلا فيما يترتب على تطبيقها من نتائج . وإذ كانت المبادئ التى سلف ذكرها أساسية جداً وعميقة الأثر فإن كل شىء يتوقف على الكيفية التى تفسر بها عند تطبيقها فى المدرسة والمنزل . وهنا على وجه الخصوص يبرز مغزى إشارتنا السابقة إلى فلسفة النقيضين، فقد تكون الفلسفة العامة للتربية الحديثة سليمة ومع ذلك فإن الخلاف بين المبادئ المجردة لن يحدد الطريقة التى يطبق بها ما لهذه الفلسفة من ميزة فى الناحيتين الخلقية والفكرية . ذلك أن كل حركة جديدة قد تقيم مبادئها وتنميها بطريقة سلبية لا إيجابية وإنشائية وهو خطر تتعرض له على الدوام حين ترفض الأغراض التى تقوم هى على أنقاضها والوسائل التى كانت تتبعها لبلوغ هذه الأهداف . ولذلك فإنها فى الميدان العملى تستوحى الإرشاد والتوجيه من المبادئ التى تنكرها بدلا من أن تستمدها من فلسفة إنشائية من صنعها هى .

واعتقادى أن الوحدة الأساسية فى الفلسفة الجديدة هى أن هناك اتصالا وثيقاً لامندوحة عنه بين الخبرة العملية الواقعية وبين التربية ، فإذا صح هذا فإن قيام الفكرة الأساسية للتربية الجديدة وتطورها تطوراً إيجابياً إنما يعتمد على تكوين فكرة صحيحة عن معنى الخبرة . إليك على سبيل المثال

مسألة المواد الدراسية المنظمة — وهو ما سوف نناقشه بشيء من التوسع فى أحد الفصول المقبلة — . إن هذه المشكلة فى نظر التربية التقدمية هى : ما مكان المواد الدراسية والتنظيم وما معناهما **فى نطاق** الخبرة ؟ وكيف تؤدى المواد الدراسية وظيفتها ؟ وهل فى جوهر الخبرة ما يعمل على تنظيم محتوياتها تنظيما تقدمياً ؟ وما هى النتائج التى يؤدى إليها عدم تنظيم مواد الخبرة تنظيما تقدمياً ؟ إن فلسفة تسير على إنكار المبادئ والأسس أو على مجرد الأخذ بنقيض تلك المبادى قمينة بأن تهمل هذه المسائل وتميل إلى رفض مبدأ التنظيم بأكمله ما دام أساس التربية القديمة تنظيم مجهز من قبل ، وحسبها ذلك بدلا من أن تناقش معنى التنظيم أو كيفية الوصول إليه على أساس الخبرة . وباستطاعتنا أن نناقش جميع نقط الخلاف بين التربية القديمة والتربية الحديثة ونصل إلى نتائج شبيهة بهذه النتيجة . وعندما نرفض مبدأ الضابط الخارجى فإن المسألة تصبح مسألة البحث عن العوامل الضابطة التى تتضمنها الخبرة . فليس معنى رفض السلطة الخارجية أن كل سلطة ينبغى أن ترفض ولكنه يعنى أن حاجتنا تصبح أمس إلى مصدر للسلطة أقوى أثراً .

وإذا كانت التربية القديمة تفرض على الصغار معلومات البالغين وطرقهم وقواعد السلوك عندهم فإنه لا يترتب على ذلك ألا تكون لمعلومات الناضجين ومهاراتهم قيمة فى توجيه خبرة غير الناضجين اللهم إلا على أساس فلسفة النقيضين المتطرفة . بل إن عكس ذلك هو الصحيح فإن بناء التربية على الخبرة الذاتية قد يعنى جعل الصلات بين الناضجين وغير الناضجين أكثر عدداً وأعظم قوة مما كانت عليه فى المدرسة التقليدية فى أى وقت من الأوقات ، وعلى ذلك فإن إرشاد الآخرين يزداد نتيجة لهذا ولا يقل . والمشكلة حينئذ

هى : كيف يمكن إقامة هذه الصلات دون الإخلال بمبدإ التعلم عن طريق الخبرة الشخصية . ويتطلب حل هـــذه المشكلة دراسة فلسفية عميقة للعوامل الاجتماعية التى تعمل فى تكوين خبرة الفرد .

إن ما أشرت إليه فى الملاحظات السابقة هو أن المبادئ العامة للتربية الجديدة لا تحل من تلقاء نفسها أية مشكلة من مشكلات السلوك الواقعى أو العملى بالمدارس التقدمية أو إدارتها ، بل إنها تثير مشاكل جديدة ينبغى أن تحل على أساس فلسفة جديدة للخبرة ، فإذا ما افترض أنه يكفى رفض أفكار التربية القديمة وأساليبها والأخذ بنقيضها فإن هذه المشاكل لا يمكن التعرف عليها فضلا عن إمكان حلها / غير أنى واثق من أنك سوف تفهم ما أرمى إليه حين أقول إن كثيراً من المدارس الحديثة تقلل من شأن المادة الدراسية المنظمة إن لم تغفلها الإغفال كله ، وتمضى كما لو كان أى نوع من الإرشاد والتوجيه من جانب الكبار فيه تعد على الحرية الفردية ، وكما لو كانت الفكرة التى تقول بأن التربية ينبغى أن تهتم بالحاضر والمستقبل تعنى أن معرفة الماضى ليس لها إلا شأن قليل فى عملية التربية أو أنها لا شأن لها فيها على الاطلاق / ولسنا بحاجة إلى المبالغة فى إبراز هذه العيوب فإنها بالصورة التى أوردناها بها توضح على الأقل المعنى الذى نقصده بالنظرية والأساليب التربوية التى تسير على أساس سلبى أو معارض لما كان يتبع فى التربية من قبل ، بدلا من قيامها على التطور الإيجابى الإنشائى للأهداف والطرق ومادة الدراسة على أساس نظرية الخبرة وإمكانياتها التربوية

ولسنا نغالى إذا قلنا إن التربوية التى تعلن أنها تقوم على أساس الحرية قد تصبح فلسفة تعسفية لا تقل فى ذلك عن التربية التقليدية التى قامت لتناقضها ،

ذلك، لأن أية نظرية وأية مجموعة من الأساليب تصبح تعسفية مالم تبنى على أساس من الدراسة النقدية لما تقوم عليه من المبادئ . فلنقل مثلا إن التربية الجديدة تؤكد حرية المتعلم ، فماذا يترتب على هذا ؟ إنه يثير أمامنا مشكلة هى : مامعنى الحرية ، وما هى الظروف التى يمكن أن تتحقق فيها ؟ ولنقل أيضاً إن نوع القسر الخارجى الذى كان شائعاً إلى درجة كبيرة فى المدرسة التقليدية كان يحد من ترقى الناشئين من الناحيتين الفكرية والخلقية أكثر مما يرقيهم فى هاتين الناحيتين ، فماذا يترتب على هذا أيضاً ؟ إن الاعتراف بهذا النقص الخطير يثير مشكلة أخرى : ماهو على وجه التحديد عمل المدرس والكتب فى تنشيط النمو التربوى لغير الناضجين ؟ ولنسلم بأن التربية التقليدية قد اتخذت مواد للدراسة حقائق وأفكاراً ، صلتها بالماضى وثيقة لدرجة تجعلها لا تفيد إلا قليلا فى معالجة مشاكل الحاضر والمستقبل . فليكن هذا صحيحاً ، إن علينا بعدئذ أن نواجه مشكلة الكشف عن العلاقة التى توجد فعلا داخل نطاق الخبرة بين نتاج الماضى ومشاكل الحاضر . إن علينا أن نتبين كيف نجعل معرفة الماضى أداة قوية لمعالجة المستقبل معالجة فعالة . قد نرفض أن تكون معرفتنا بالماضى غاية تنتهى عندها التربية فنؤكد بذلك أهميتها على أنها وسيلة فحسب . فإذا فعلنا ذلك وجدت أمامنا مشكلة جديدة فى تاريخ التربية وهى : كيف يعرف الناشئ الماضى بطريقة تجعل معرفته به أداة قوية فى فهمه وتقديره لحاضره الحى الذى يعيش فيه ؟

* * *

٢

الحاجة إلى نظرية للخبرة

والخلاصة أن النقطة التى أعمل على إبرازها هى أن رفض فلسفة التربية التقليدية وأساليبها يثير أمام أولئك الذين يؤمنون بالنوع الجديد من التربية مشكلة تربوية عويصة من نوع جديد ، وسنظل نتخبط على غير هدى أو نظام حتى ندرك هذه الحقيقة : أى حتى ندرك تماماً أن مجرد نبذ القديم لا يحل مشاكلنا . لذلك فكل الذى أقصد إليه فيما بقى من هذا الكتاب هو عرض بعض المشكلات الأساسية التى تواجه التربية الحديثة مع اقتراح الخطوط الرئيسية التى ينبغى السير عليها لحلها . وإنى أفترض وجود أساس عام دائم ينبغى الرجوع إليه فى غمار عوامل الشك إلا وهو العلاقة الحيوية بين التربية والخبرة الشخصية . أى أن الفلسفة الجديدة للتربية تخضع لضرب من الفلسفة التجريبية والاختبارية . بيد أن الخبرة والتجربة لا تعبران بذاتهما عن المعنى المقصود منهما بل إن معنى كل منهما جزء من المشكلة التى ينبغى علينا حلها . لهذا يلزمنا أن نفهم المقصود من كلمة (الخبرة) أولا كى نفهم معنى اختبارية أى الوصول إلى المعرفة عن طريق الخبرة[1] .

إن الاعتقاد بأن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة لا يعنى أن كافة الخبرات لها قيمة تربوية حقيقية ، أو أنها تتساوى من هذه الناحية . وأن الخبرة والتربية لا يمكن أن تساوى إحداهما الأخرى مباشرة ، لأن

---

(١) Empiricism

بعض الخبرات ضارة من الناحية التربوية . وكل خبرة تؤدى إلى إعاقة نمو الخبرة فى المستقبل أو انحرافها عن سواء السبيل تعتبر ضارة من الناحية التربوية . فقد تكون الخبرة بحيث تؤدى إلى التبلد مثلا ، كما قد تمنع الحساسية والاستجابة للمؤثرات استجابة طيبة ، وعلى ذلك تقلل من قدرة الشخص على الحصول على خبرات أغنى فى المستقبل . وقد تؤدى الخبرة المتاحة إلى زيادة مهارة الفرد الآلية فى اتجاه معين ولكنها قد تدفع به إلى أخدود أو هوة ونتيجة ذلك تضييق مجال الخبرة المستقبلة . وقد يستشعر الإنسان المتعة المباشرة من الخبرة ولكنها رغم ذلك تنمى فيه سلوك التراخى والإهمال ، ويظل هذا السلوك يعمل على تعديل صفة الخبرات التالية بحيث يمنع الشخص من أن يفيدمنها مايجب أن يفيده . وقد تكون الخبرات من التفكك فيما بينها بدرجة تجعلها غير متكاملة ، بينما تكون كل منها محبوبة بل ومثيرة فى حد ذاتها ؛ ومن ثم تتبدد الطاقة ويصبح المرء لذلك مشتت الفكر ، كما قد تكون كل خبرة — على حدة — حية ، واضحة المعالم « مثيرة للاهتمام » ولكن عدم ارتباطها يصطنع فى الشخص عادات التشتت والتفكك وعدم التركيز وينجم عن تكون هذه العادات وأمثالها عدم القدرة على التحكم فى الخبرات المستقبلة ، فيقابلها الفرد بالسرور أوالنفور تبعاً للحالة التى تعرض له بها ، وفى مثل هذه الملابسات يصبح التحدث عن ضبط النفس عبثاً لا معنى له .

والتربية التقليدية تمدنا بعدد لايحصى من الأمثلة لخبرات من النوع الذى سلف ذكره . غير أنه من الخطأ البين أن نفترض ولو ضمنا أن حجرة الدراسة التقليدية لم تكن ميدانا للتلاميذ يكتسبون فيه خبرات ، وإن كان

ذلك يقرر ضمنا عندما نستعرض أوجه الخلاف الشديد بين التربية التقدمية بوصفها خطة للتعليم عن طريق الخبرة وبين التربية القديمة . وإنما السبيل الصحيح إلى مهاجمتها أن نقول إن الخبرات التى كان يكتسبها التلاميذ والمعلمون على السواء كان معظمها من نوع غير صالح . فكم من الطلاب مثلا قد تبلدت أفكارهم ، وكم منهم قد فقدوا الحافز على التعلم من جراء الطريقة التى خبروا بها التعلم ؟ وكم منهم من اكتسبوا مهارات معينة عن طريق التدريب الآلى بحيث أصبحت قدرتهم على الحكم على الأمور والتصرف السليم فى المواقف الجديدة ضيقة محدودة ؟ وكم من الطلاب أصبح التعلم عندهم مرتبطاً بالضيق والملل ؟ وكم منهم تبينوا أن ما قد تعلموه فى المدرسة غريب عن مواقف الحياة فى خارجها فلا ينالون من ورائه أية قدرة على التحكم فيها ؟ وكم منهم قد قرن بين الكتب وبين العمل الشاق البغيض ففقد الصبر على القراءة فيما خلا الموضوعات التافهة الرخيصة ؟ .

انى ما قصدت من هذه الأسئلة أن أسفه التربية القديمة فى جملتها ، ولكنى قصدت غير هذا تماماً ، لقد أردت أن أوضح : أولا ، أن تلاميذ المدارس التقليدية كانوا يكتسبون الخبرات فعلا ؛ وثانيا : أن المشكلة لم تكن مشكلة عدم وجود الخبرات وإنما كانت فى نوعها الناقص الخاطئ ، وكان خطؤها ونقصها من ناحية ارتباطها بما يأتى بعدها من خبرات جديدة . وإن الوجه الإيجابى لهذه النقطة لأكثر أهمية بالنسبة للتربية التقدمية ، فإنه لا يكفى أن نؤكد ضرورة الخبرة أو حتى ضرورة النشاط فى الخبرة لأن كل شىء يتوقف على نوع ما يكتسب من الخبرة . ولكل خبرة مظهران : فهناك أولا مظهرها المباشر من حيث ملاءمتها للشخص أو عدم ملاءمتها له ،

ثم هناك تأثيرها فيما يأتى بعدها من خبرات . والناحية الأولى واضحة ويسهل علينا الحكم عليها ، ولكن أثر الخبرة لا يبدو واضحاً من مظهرها الخارجى . وهذا يخلق مشكلة للمربى إذ يلقى على عاتقه عبء إعداد الخبرات التى لا تنفر التلميذ بل تستغرق ضروب نشاطه ويكون لها رغم هذا أثر أبعد من مجرد المتعة المباشرة لأنهـــا تشجعه على الحصول على الخبرات المرغوب فيها فى المستقبل . وكما أن المرء لا يعيش لنفسه أو يموت مستقلا بذاته فكذلك ليست هناك خبرة تبدأ وتنتهى مستقلة بذاتها ، فكل تجربة وإن كانت مستقلة كل الاستقلال عن رغبة الفرد وقصده تخلد بأثرها فى غيرها من الخبرات . وعلى ذلك فإن المشكلة الرئيسية أمام التربية التى تقوم على أساس الخبرة هى أن تنتقى من الخبرات الحاضرة ما يترك أثراً مثمراً فى الخبرات التالية ويطبعها بطابع الابتكار .

وسوف أناقش فيما بعد مبدأ استمرار الخبرة أو ما يمكن أن يسمى متصل الخبرة[1] بتفصيل أوفى وأوسع ، وحسبى هنا أن أؤكد أهمية هذا المبدإ بالنسبة لفلسفة الخبرة التربوية . إن فلسفة التربية ، مثلها مثل أية نظرية أخرى ، ينبغى أن تصاغ فى كلمات ورموز ولكنها من حيث كونها أكثر من مجرد ألفاظ ، خطة لتوجيه عملية التربية . وهى ككل خطة لابد من أن تشير إلى ما يجب عمله وإلى طريقة العمل . وكلما التزمنا الإخلاص للرأى الذى يقول بأن التربية عملية ترق فى نطاق الخبرة وعن طريقها وفى سبيلها والدقة فى التمسك به ، ازدادت الحاجة إلى وجود مفهوم واضح لمعنى الخبرة . وما لم تفهم الخبرة على هذا النحو بحيث تؤدى إلى وضع خطة لتقرير مادة

---

(١) Experimental Continuum

الدراسة وطرق التعليم والنظام والأدوات المدرسية والتنظيم الاجتماعى للمدرسة ، وإذا لم تفهم الخبرة على هذا النحو فإن كل جهد يبذل فيها يذهب أدراج الرياح وتنحط قيمتها بعد ذلك فتصبح مجرد كلمات خاويات ، قد تكون رنانة تستثير عواطفنا ، ولكننا نستطيع أن نستبدل بها أية مجموعة أخرى من الكلمات مماثلة لهـــا فى الأثر إذا لم تدل على أعمال تبتكر وتنفذ ، هذا ولا يستتبع كون التربية التقليدية قامت على نظام رتيب التزمت فيه ما ورثته عن الماضى من خطط ومناهج أن تكون التربية التقدمية ارتجالية لا تسير على خطة موضوعة .

وقد كان فى وسع المدرسة التقليدية أن تمضى فى طريقها بغير فلسفة تربوية متسقة وغاية ما كانت تحتاج إليه من ذلك بضع ألفاظ مجردة مثل الثقافة ، والنظام ، وتراثنا الثقافى المجيد . . . إلى آخره ؛ أما التوجيه الفعلى فلم يكن مشتقاً من هذه الألفاظ ولكنه كان مشتقاً من العادات والنظام الرتيب القائم . وإذ كانت المدارس التقدمية لا تستطيع أن تعتمد على هذا النظام الرتيب والتقاليد المدرسية القائمة فإن عليها إما أن تمضى فى طريقها كيفما اتفق ، أو تسترشد بآراء إذا عبر عنها وتآلفت كونت فلسفة للتربية . كذلك كانت الثورة على نوع التنظيم الذى يميز المدرسة التقليدية تستتبعها الحاجة إلى نظام جديد مبنى على التفكير . وأعتقد أن مجرد الإلمام البسيط بتاريخ التربية يكفى لإثبات أن المصلحين التربويين والمجددين فى التربية هم وحدهم الذين أحسوا بالحاجة إلى وجود فلسفة للتربية . فأما أولئك الذين تمسكوا بالنظام القائم فلم يكونوا بحاجة إلى غير قليل من الألفاظ الطنانة لتأييد الأساليب القائمة ، أما العمل الحقيقى فكان يسير وفقاً لعادات راسخة

جعلته نظاماً ثابتاً . وأما الدرس الذى تستفيده التربية التقدمية من هذا فهو أنها بحاجة ملحة إلى فلسفة للتربية مبنية على فلسفة للخبرة ، وحاجتها هذه تبلغ درجة كبيرة لم تبلغها قط حاجة المجددين السابقين .

وقد أشرت عرضاً إلى أن الفلسفة التى نتحدث عنها هى « التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفى سبيل الخبرة » إذا جاز لنا أن نقتبس من هذا المعنى ما قاله لنكلن عن الديموقراطية مع بعض التعديل . غير أن واحداً من هذه التغييرات الثلاثة « للخبرة ، وعن طريقها ، وفى سبيلها » لا يدل على معنى واضح فى حد ذاته ، بل إن كلا منها يتطلب التفكير فى الكشف عن مبدإ للنظام والتنظيم ينبنى على فهم ما تعنيه الخبرة التربوية ووضعه موضع التنفيذ العملى .

وعلى ذلك فإن مهمة اختيار المواد الدراسية والطرق التربوية والعلاقات الاجتماعية التى تلائم التربية الجديدة أشق كثيراً من مهمة اختيار ما يلائم التربية التقليدية منها . ومن رأيى أن كثيراً من الصعاب التى تعترض اتجاهات المدارس التقدمية ، وكثيراً من أوجه النقد الذى يوجه إليها ، إنما ينجم عن ذلك . وإذا ما افترضنا أن التربية التقدمية أيسر لسبب ما من التربية القديمة ، فإن الصعاب التى تواجهها التربية التقدمية تتفاقم ويتزايد النقد الذى يوجه إليها . ويبدو لى أن هذا هو الرأى السائد اليوم إلى حد ما . ولعله يوضح فلسفة النقيضين مرة أخرى ، لأن منشأه فكرة أن كل ما تتطلبه التربية التقدمية هو ألا نعمل ما كانت تعمله المدارس التقليدية .

وإنى لأعلن فى غبطة أن التربية الجديدة أبسط من حيث المبدأ من التربية القديمة ، كما أنها تتمشى مع خصائص النمو ، على حين أنا نجد فى التربية

القديمة كثيراً من التكلف المصطنع فى اختيار المواد الدراسية والطرق التعليمية وفى كيفية تنظيمها، والتكلف يؤدى دائماً إلى تعقيد ليس له ما يبرره. ولكن السهولة والبساطة ليستا شيئاً واحداً، فإن الكشف عما هو بسيط حقيقة والعمل بمقتضى ذلك الكشف مهمة شاقة للغاية. وعندما يستقر النظام المصطنع المعقد، ويصبح نظاماً قائماً مرتبطاً بالعادة والعمل الرتيب، يكون السير فى طرقه التى عبدت أسهل وأيسر من أن نحاول اتباع ما تتضمنه النظرة الجديدة إذا ما اتخذنا هذه النظرة. وشاهد ذلك أن النظام الفلكى البطليموسى القديم كان أكثر تعقيداً بما اشتمل عليه من مدارات وأفلاك من نظام قوبرنيق[1]، ولكن أيسر السبل وأقلها مشقة كانت هى اتباع الطريق الذى يلقى فيه متبعه أقل مقاومة، أى الطريق الذى تهيؤه العادة الذهنية القديمة. ولقد ظلت الغلبة للنظام الفلكى البطليموسى حتى نظمت الظواهر الفلكية الواقعية على أساس ثانى المبدأين السالفى الذكر. وهكذا نعود مرة أخرى إلى أن وجود نظرية متماسكة للخبرة تكون إيجابية فى توجيهها فيما تدعو إليه من انتقاء الطرق والمواد التربوية الصحيحة. وتنظيمها أمر لابد منه لتوجيه الأعمال المدرسية توجيها جديداً. وهذا عمل بطىء وشاق، لأن الأمر فيه أمر نمو، ولأن النمو يلقى فى طريقه عقبات تعوقه أو تنحو به مناحى خاطئة.

وسوف يكون لدى ما أقوله فيما بعد عن التنظيم، ولعل كل ما نحتاج

---

(١) النظام البطليموسى هو النظام الذى فسر به بطليموس الفلكى (١٤٩ ق. م) حركة الأجرام السماوية. أما نظام قوبرنيق فينتسب إلى Copernicus الفلكى البروسى المشهور (١٤٧٣ ــ ١٥٤٣ ميلادية) [المترجمان].

إليه الآن هو القول بأننا يجب أن نتفادى النزعة إلى التفكير فى التنظيم على أساس نوع ، سواء أكان ذلك فيما يتعلق بالمحتويات (أو المادة الدراسية) أم بالطرق التربوية أم العلاقات الاجتماعية التى كانت تسم التربية التقليدية . وأظن أن جانبا كبيرا من المعارضة لفكرة التنظيم إنما يرجع إلى أن من أشق الأمور التخلص من الصورة الماثلة فى الأذهان عن دراسات المدرسة القديمة ، فما أن تذكر كلمة « تنظيم » حتى يكاد ينطلق الخيال من تلقاء نفسه إلى نوع التنظيم المألوف ، ويؤدى بنا استنكارنا ذلك التنظيم إلى النفور من فكرة التنظيم فى حد ذاتها أيا كان نوعه . وفى مقابل هذا نرى رجال التربية الرجعيين الذين يشحذون قواهم الآن ينددون بانعدام التنظيم الكافى فى الطراز الجديد من المدارس ، سواء فى النواحى الفكرية أو الخلقية ، ثم هم لا يكتفون بذلك بل إنهم لا يعرفون من النظام إلا ذلك النوع الذى كان قائما قبل نشأة العلم التجريبى . وإن العجز عن فهم مدلول التنظيم على أساس الاختبار والتجربة ليتيح الفرصة أمام الرجعيين كى يحوزوا نصراً رخيصاً . غير أنه لما كانت العلوم الاختبارية تتيح الآن أفضل نمط من أنماط التنظيم الفكرى يمكن أن يوجد فى أى ميدان من الميادين فإن ذلك يدلنا على أنه ليس هناك ما يحملنا ، نحن الذين نسمى أنفسنا — اختباريين — [1] على أن نعارض فكرة النظام والتنظيم .

* * *

(١) Empiricists.

٣

معـــايير الخـــبرة

إذا كان هناك شيء من الصدق فيما سبق ذكره عن الحاجة إلى تكوين نظرية للخبرة ، ليتسنى لنا بناء التربية على أساس الخبرة ، بناء يحدوه الفهم والادراك ، فمن الواضح أن تكون الخطوة التالية فى هذه المناقشة هى عرض المبادئ التى لها أكبر الحظ فى تكوين هذه النظرية . لهذا ، لن اعتذر عن الخوض فى بعض التحليل الفلسفى الذى قد لا يكون له محل فى غير هذه المناسبة . ومع ذلك فأستطيع أن أوكد للقارئ إلى درجة ما أن هذا التحليل ليس غاية فى ذاته ، بل المقصود منه هو الحصول على معايير تطبق فيما بعد عند مناقشة عدد من النتائج الملموسة ، التى يعتبرها معظم الناس أدعى للاهتمام .

وقد أشرت من قبل إلى ما أسميته صفة الاستمرار أو تواصل الخبرة . وهذا المبدأ ، كما ذكرت ، يبرز فى كل محاولة للتمييز بين الخبرات ذات القيمة التربوية التى ليست لها هذه الصفة . وقد يبدو من نافلة القول أن نقول إن هذا التمييز ضرورى لا لنقد الطراز التقليدى من التربية فحسب ، بل لبناء طراز مخالف له أيضا والسير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه ؛ ومع ذلك فمن المستحسن أن نتبع قليلا تلك الفكرة التى تقول بضرورته . وأعتقد أن المرء يستطيع أن يقول باطمئنان إن أحد العوامل التى دعمت الحركة التقدمية كونها تبدو أكثر تمشيا مع المثل الديموقراطى الأعلى الذى

يعتنقه شعبنا من خطط المدرسة التقليدية ، لأن هذه الخطط الأخيرة يشوبها الكثير من روح الأوتوقراطية ؛ وثمة عامل آخر كان له نصيب فى جعلها موضع ترحيب وهو أن وسائلها إنسانية إذا قورنت بالخشونة التى كثيرا ما تسود نظم المدرسة التقليدية . والمسألة التى أريد أن أثيرها هى لماذا تفضل النظم الديموقراطية الإنسانية تلك النظم الأوتوقراطية القاسية ؟ وأقصد بكلمة (لماذا) سبب تفضيلنا لتلك النظم ، لا مجرد (العوامل) التى تدفعنا إلى تفضيلها ، فقد يكون أحد هذه العوامل أننا لم نتعلم فى المدارس فحسب ، بل تعلمنا أيضا عن طريق الصحافة والوعظ ومنابر الخطابة أو عن طريق قوانيننا والهيئات التشريعية ، أن الديموقراطية أفضل النظم الاجتماعية طرا ؛ وربما نكون قد امتصصنا هذه الفكرة من البيئة المحيطة بنا حتى أصبحت بحكم العادة جزءاً من تكويننا الفكرى والخلقى . غير أننا نجد أمثال هذه العوامل قد أدت بأناس آخرين فى بيئات مغايرة لبيئتنا إلى نتائج جد مختلفة ، كتفضيلهم الفاشية مثلا . وإذن فالعامل الذى يدفعنا إلى التفضيل ليس هو نفس السبب الذى ينبغى من أجله أن نفضل هذا النظام .

وليس قصدى فى هذا المجال أن أناقش السبب بالتفصيل ، ولكنى أحب أن أوجه سؤالا واحداً هو : هل نستطيع أن نجد سببا واحداً لا يؤدى فى النهاية إلى الاعتقاد بأن النظم الاجتماعية الديموقراطية تتيح ضربا مفضلا من الخبرات الانسانية ، ضربا هو أقرب منالا وأوسع متعة من ضروب الخبرات غير الديموقراطية أو المعادية للديموقراطية ؟ ألا يرجع فى النهاية مبدأ احترام حرية الفرد ومراعاة الوئام والتعاطف فى العلاقات بين البشر إلى الاعتقاد بأن هذه الأمور تضفى على الغالبية العظمى نوعا

راقيا من الخبرة أكثر مما تفعل وسائل الكبت والقهر أو العنف ؟ أليس سبب ذلك التفضيل إيماننا بأن التشاور والإقناع عن طريق الحجة يتيحان نوعاً من الخبرة أرقى مما يتاح بأى وسيلة أخرى فى نطاق واسع ؟ .

وإذا كان الرد على هذه الأسئلة بالإيجاب — وإنى شخصيا لا أرى كيف يمكننا أن نبرر تفضيلنا الديموقراطية والنزعة الإنسانية على أى أساس غير هـــذا — فإن السبب النهائى للترحيب الذى قوبلت به التربية التقدمية ، لاعتمادها على الوسائل الانسانية واستخدامها لها ، وللوشائج المتينة التى تربطها بالديموقراطية ، إنما يرجع فى الحقيقة إلى التمييز بين القيم الأساسية للخبرات المختلفة . وهكذا أعود إلى مبدإ استمرار الخبرة باعتباره معيارا لذلك التمييز .

وهذا المبدأ يعتمد فى أساسه على العادة ، إذا ما فسرت (العادة) على أساس بيولوجى والخاصية الأساسية للعادة ، هى أن كل خبرة تتاح لشخص ما فيمارسها ، تعدل من هذا الشخص الذى تتاح له فيمارسها ؛ فى حين أن هذا التعديل يؤثر بدوره فى صفة الخبرات التالية سواء أردنا ذلك أو لم نرده ، لأن الشخص الذى يمارس هذه التجارب الأخيرة يختلف إلى حد ما عما كان عليه من قبل . وواضح أن مبدأ العادة إذا فهم على هذا النحو يتضمن معنى أعمق من المفهوم المعتاد للعادة باعتبارها طريقة لأداء الأعمال ثابتة إلى حد ما ، وإن كان يتضمن هـذا المعنى الأخير باعتباره أحد حالاتها الخاصة . وهى تشمل تكوين الاتجاهات النفسية ، الانفعالية منها والفكرية ، كما تشمل أحاسيسنا الأولية وكيفية مواجهتنا واستجابتنا لكل الظروف التى نصادفها فى الحياة . وعلى ذلك فإن مبدأ استمرار الخبرة ، إذا نظرنا إليه هـــذه النظرة ، يعنى أن كل خبرة تكتسب شيئا مما سبقها من

الخبرات ، كما أنها تعدل بطريقة ما نوع الخبرات التى تليها ، وفى ذلك يقول الشاعر الإنجليزى ما ترجمته :

« كل خبرة أفق فسيح ، يتكشف من خلاله عالم غير مطروق ، تختفى حافته رويداً رويداً ، كلما سرت قدما إلى الأمام » .

على أننا لم نذكر حتى الآن أساسا محدداً للتمييز بين الخبرات ، لأن هذا المبدأ يطبق على نطاق عام ، ولأن هناك **نوعاما** من الاستمرار فى كل حالة . وإنما نصل إلى الأساس الذى نفرق بمقتضاه بين الخبرات عندما نلاحظ الصور المختلفة التى يعمل بها مبدأ استمرار الخبرة . ويمكننى أن أوضح المعنى الذى أقصده بأن أذكر اعتراضا وجه إلى فكرة سبق أن أوردتها ، وهى أن عملية التربية يمكن اعتبارها عملية نمو ، وذلك إذا فهم النمو على أنه المبدأ الفعال ، **النماء** .

فالنماء أو النمو باعتباره عملية ترق ، من الناحية الجسمية والناحيتين الفكرية والخلقية أيضاً ، مثل من أمثلة مبدإ الاستمرار . والاعتراض الذى وجه إلى هذا هو أن النمو قد يأخذ اتجاهات كثيرة مختلفة ، فالرجل الذى يبدأ حياته العملية مثلا قاطع طريق ، قد ينمو فى ذلك الاتجاه ، وقد يصبح بالتدريب قاطع طريق حاذقاً . ولهذا يقال إن مجرد « النمو » لا يكفى ، ولابد من تحديد اتجاه هذا النمو والغاية التى يهدف إليها . على أننا ينبغى لنا ، قبل أن نحكم بأن هذا الاعتراض وجيه حاسم فى الموضوع ، يجب أن نتوسع قليلا فى تحليل هذه الحالة .

ليس هناك شك فى أن الرجل قد ينمو فى كفايته بوصفه قاطع طريق أو عضواً فى عصابة ، أو سياسياً غير نزيه ، ولكننا إذا أخذنا بوجهة النظر

التى تقول بأن النمو عملية تربية ، وأن التربية عملية نمو ، فإن المسألة تنحصر فى هل يؤدى النمو فى اتجاه معين إلى تنشيط النمو بصفة عامة أو يعوقه ؟ وهل هذا النوع من النمو يهيء الظروف لنمو أكمل أو تراه يخلق الظروف التى تحجب الشخص الذى نما فى هذا الاتجاه الخاص عن الظروف والحوافز والفرص التى تسمح له باطراد النمو فى اتجاهات جديدة ؟ وما أثر النمو فى اتجاه خاص فى الاتجاهات النفسية والعادات ، وهى وحدها التى تهيء السبل للترقى فى ميادين أخرى ؟ وسوف أترك للقارىء الإجابة عن هذه الأسئلة ، وأكتفى بأن أقول إنه عندما يؤدى الترقى فى اتجاه معين الى استمرار النمو فإنه فى هذه الحالة ، وفى هذه الحالة فقط ، يكون متفقاً مع المعيار القائل بأن التربية عملية نمو ، ذلك بأن مفهوم هذا المبدإ يجب أن يطبق تطبيقاً عاماً شاملا لامتخصصاً محدوداً .

وأعود الآن الى مسألة الاستمرار بوصفها معياراً للتمييز بين الخبرات التربوية والخبرات التى تضر بعملية التربية . ولقد رأينا من قبل أن ثمة نوعاً من الاستمرار على أية حال ما دامت كل خبرة تؤثر فى الاتجاهات النفسية التى تعين على تحديد نوع الخبرات التالية سواء أكان ذلك التأثير حسناً أم سيئاً ، وذلك بتزيين العمل أو التنفير منه وتيسير سبيل السعى لتحقيق هدف ما أو تعسيره . وزيادة على ذلك فإن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تمارس فيها الخبرات التالية . فالطفل الذى يتعلم الكلام مثلا يكتسب سلاسة جديدة ورغبة جديدة ، ولكنه فضلا عن هذا قد وسع مجال الظروف الخارجية لمتابعة التعلم أيضاً . وهو أيضاً يطرق بيئة جديدة حين يتعلم القراءة . وإذا عول شخص على أن يصير معلماً أو محامياً أو طبيباً

أو مضارباً بسوق الأوراق المالية فإنه عند تنفيذ ماعول عليه يحدد إلى درجة ما البيئة التى سوف يعمل فيها مستقبلا . وهو بذلك قد جعل نفسه أكثر حساسية ، وأكثر استجابة لظروف معينة ، كما قد هيأ لنفسه مناعة نسبية ضد الأشياء المحيطة به ، والتى كان من الممكن أن تستثيره لو اختار عملا آخر .

ولكن بينما ينطبق مبدأ الاستمرار بشكل ما فى كل حالة فإن صفة الخبرة الحاضرة تؤثر فى الطريقة التى يطبق بها هذا المبدأ . فنحن نتحدث عن تدليل الطفل وعن الطفل المدلل . فالمغالاة فى تدليل الطفل لها أثر مستمر ، لأنها تكون لديه اتجاها عقلياً يعمل بشكل آلى ويجعله يتطلب أن ينزل الأشخاص والأشياء على رغباته وأطماعه فى المستقبل ، وتجعله ينشد الموقف الذى يسمح له بأن يتصرف فى ذلك الوقت كما يحلو له ، كما تجعله نفوراً وعاجزاً نسبياً عن مواجهة المواقف التى تتطلب منه جهداً وجلداً لتذليل العقبات . وليس ثمة تناقض فى القول بأن مبدأ استمرار الخبرة قد يعمل بحيث ينتهى بالشخص عند مستوى منخفض من النضج ، وبشكل يحد من قدرته على النمو فى المستقبل .

أما إذا استثارت الخبرة ميل شخص إلى الاستطلاع وقوت فيه الابتكار وأثارت فى نفسه الرغبات والأهداف التى تبلغ من القوة مبلغاً يجعله قادراً على تخطى أسباب التخاذل فى المستقبل ، فإن مبدأ الاستمرار يعمل بطريقة تختلف أشد الاختلاف عن الطريقة السابقة . إن كل خبرة قوة متحركة ، ولا يمكن تقدير قيمتها إلا على أساس الهدف الذى تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه ، كما أن زيادة نضج الخبرة التى ينبغى أن يتميز بها الشخص الراشد بوصفه مربياً تجعله فى موقف يمكنه من تقدير قيمة

كل خبرة للصغار بشكل لا يتأتى لمن كانت خبرته أقل نضجاً . فمهمة المربى إذن أن يتبين الاتجاه الذى تسير فيه الخبرة . ولا جدوى من كون المربى أكثر نضجاً إذا هو أهمل بصيرته بدلا من أن يستخدمها فى العمل على تنظيم ظروف الخبرة لغير الناضجين . وإذا أخفقنا فى أن نأخذ فى اعتبارنا القوة المحركة للخبرة بقصد الحكم عليها وتوجيهها بالنسبة لما هى سائرة فيه كان معنى ذلك تنكرنا لمبدإ الخبرة نفسه . وهذا التنكر يعمل فى اتجاهين : فالمربى يتنكر للإدراك الذى كان ينبغى أن يفيده من خبراته الخاصة الماضية ، وهو غير وفى للمبدإ الذى يعتبر جميع الخبرات الإنسانية فى النهاية خبرات اجتماعية : أى أنها تتضمن الاتصال والتبادل . وإذا شئنا أن نعبر عن ذلك تعبيراً أخلاقياً ، قلنا إنه ليس من حق الراشد أن يحبس عن الصغار فى ظروف معينة كل ما اكسبته خبرته الخاصة من قدرة على تفهمهم تفهماً يقوم على أساس المشاركة الوجدانية .

ولكن لا يكاد هذا القول يذكر حتى ينشأ ميل إلى النكوص فى الاتجاه المضاد ، فيتخذ هذا القول حجة لاستخدام القسر الخارجى المستور . ولهذا فمن الأهمية بمكان أن نذكر بعض الشىء الآن عن الطريقة التى يستطيع بها الراشد أن يستخدم الحكمة التى اكسبته إياها خبراته الخاصة الواسعة دون أن يكون كل ما يعمله هو فرض الرقابة الخارجية . فمهمته من ناحية أن يكون متنبهاً إلى ما عساه ينشأ من الاتجاهات العقلية والنزوع العادى ، وينبغى عليه فى هذه الناحية ، إذا كان مربياً ، أن يكون قادراً على تقرير أى هذه الاتجاهات يؤدى بالفعل إلى النمو المستمر ، وأيها يؤدى إلى تعطيله . كما يجب عليه بالاضافة إلى ذلك أن يتفهم الأفراد ، بوصفهم أفراداً ، فهما يقوم على

العطف ويدرك به ما يدور فعلا فى أذهان من يتعلمون . وحاجة الوالد والمعلم إلى هذه القدرات عامل من بين العوامل التى تجعل نظام التربية الذى يقوم على أساس الخبرة الحية أمراً أشق فى تنفيذه بنجاح من مجرد اتباع أنماط التربية التقليدية .

غير أن هناك وجهاً آخر للموضوع . فالخبرة لا تحدث فى داخل الشخص فحسب ، إنها تعمل فى داخله ، لأنها تؤثر فى تكوين اتجاهات رغبته وهدفه ؛ ولكن الأمر لا يقتصر على ذلك ، فلكل خبرة أصيلة جانب فعال يعدل بدرجة ما الظروف الموضوعية التى تكتسب فيها الخبرات ، ولنضرب لذلك مثلا أكثر شمولا فنقول إن الفرق بين الحضارة والهمجية يتمثل فى مقدار الدرجة التى أثرت بها الخبرات الماضية فى الظروف الموضوعية التى تحدث فيها الخبرات التالية ، فوجود الطرق ووسائل الحركة والنقل السريع والآلات والأدوات والأثاث والضوء والقوى الكهربائية كلها أمثلة توضح ما سلف . وإذا حطمت الظروف الخارجة خبرة المدنية الحاضرة فإن خبرتنا سوف ترتد فترة من الزمان بحيث تصبح كخبرة الشعوب الهمجية .

وجملة القول أننا نعيش من مولدنا حتى مماتنا فى عالم أشخاص وأشياء لم يصل إلى حالته الراهنة إلا بفضل ما سبق أن أنجز وانتقل إلينا من ألوان النشاط الإنسانى السابق . فإذا ما تجاهلنا هذه الحقيقة كانت نظرتنا إلى الخبرة كما لو كانت شيئا يحدث بكليته فى داخل جسم الفرد وعقله . وينبغى ألا تكون ثمة حاجة إلى القول بأن الخبرة لا تحدث فى الفراغ ، بل إن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها ، وتنبع من معينها على الدوام . فليس

هناك من ينكر أن الخبرة التى يكسبها طفل فى بيئة فقيرة قذرة تغاير خبرة طفل آخر فى بيئة مثقفة ، وأن خبرة الصبى فى القرية تختلف عن خبرة الصبى فى المدينة ، ومثل ذلك يقال عن ابن السواحل إذا ما قورن بالصبى الذى نشأ فى رحاب المروج الداخلية . ونحن فى العادة ننظر إلى مثل هذه الحقائق على أنها بديهيات مألوفة إلى حد لا نرى معه ضرورة لتسجيلها ، ولكن عندما نعترف بأهميتها التربوية فإنها تدل على الطريقة الثانية التى يستطيع بها المربى أن يوجه خبرات الصغار دون أن يعمد إلى القسر . ومن أولى التبعات الملقاة على المربين ألا يكتفوا بإدراك المبدإ العام القائل بتكييف الخبرة الحقيقية عن طريق تهيئة الظروف المحيطة بها ، بل يجب أيضاً أن يدركوا بشكل محسوس أى عوامل البيئة يمكن استغلاله للحصول على خبرات تؤدى إلى النمو . وأهم ما يجب عليهم أن يعرفوا كيف يستغلون العناصر المحيطة من طبيعية واجتماعية ليستخلصوا منها أقصى فائدة مستطاعه لبناء خبرات لها قيمتها .

ولم يكن يتحتم على التربية التقليدية أن تواجه هذه المشكلة ، فقد كان فى استطاعتها أن تتحاشى هذه المسئولية بطريقة منظمة ، إذ كانت البيئة المدرسية من أدراج وسبورات وفناء صغير كافية فى نظرها ، لذلك لم تكن تتطلب ما ينبغى أن يكون عليه المدرس من معرفة وثيقة بظروف البيئة المحلية من طبيعية وتاريخية واقتصادية ومهنية وما إليها ، ليتسنى له استغلالها باتخاذها مصادر تعليمية . على حين أن نظاما للتربية يقوم على أساس العلاقة الأكيدة بين التربية والخبرة يحتم عليه دواما — إذا كان مخلصا لمبادئ التربية الصحيحة — أن يدخل هذه الاعتبارات فى حسابه على الدوام . وهذا

العبء الملقى على عاتق المربى سبب آخر من الأسباب التى تجعل التربية التقدمية أصعب كثيرا مما كانت عليه الطريقة التقليدية فى أى وقت من الأوقات .

ومن الممكن رسم خطط التربية بحيث تخضع الظروف الموضوعية إخضاعا منظما للظروف الداخلية للأفراد الذين نقوم بتربيتهم . وهذا يحدث كلما أخضع عمل المعلم ووظيفته والكتب والأجهزة والأدوات وكل ما يمثل نتاج خبرات الراشدين الأكثر نضجا إخضاعا منظما لرغبات الصغار وأحاسيسهم المباشرة . وكل نظرية تقول إن هذه العوامل الموضوعية لا تكون لها أهمية إلا بفرض رقابة خارجية وتقييد حرية الأفراد إنما تعتمد فى أساسها على فكرة أن الخبرة لا تكون خبرة حقة مالم تخضع الظروف الموضوعية لما يدور فى نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة .

ولست أعنى أن هذا الرأى يفترض إمكان استبعاد الظروف الموضوعية ، إذ من المعترف به أنه يجب إدخال هذه الظروف فى الاعتبار . ونحن بهذا نسلم بالحقيقة التى لا مفر منها وهى أننا نعيش فى عالم من الأشياء والأشخاص . غير أنى أظن أن ملاحظة ما يحدث فى بعض الأسر وبعض المدارس سوف تكشف لنا أن بعض الآباء وبعض المعلمين يتصرفون وفقا لفكرة إخضاع الظروف الموضوعية للظروف الداخلية . وفى هذه الحالة لا يفترض فقط أن هذه العوامل الأخيرة لها المكان الأول — وهى كذلك من ناحية ما — وإنما يفترض أيضاً أن هذه الظروف بالحالة التى تكون عليها فى وقت ما تحدد العملية التربوية بأكملها .

ولأوضح ما قلت بالرجوع إلى حياة الطفل فأقول إنه ما من شك فى

أن حاجة الطفل إلى الطعام والراحة والنشاط حاجات لها المكان الأول فى حياته ، وتتوقف عليها هذه الحياة من ناحية ما . فلا بد من توفير التغذية ، ولا بد من إعداد وسائل النوم المريح وما إلى ذلك . ولكن هذه الحقائق لا تعنى أن الأم يجب عليها أن تطعم طفلها فى أى وقت يغضب فيه أو يهتاج ، أو أنه سوف لا يكون هناك برنامج يحدد ساعات الغذاء والنوم وما إلى ذلك. فالأم العاقلة تراعى حاجات الطفل ، ولكنها تراعيها بكيفية لا تتعارض مع مسئوليتها الخاصة نحو تنظيم الظروف الموضوعية التى تشبع فيها هذه الحاجات . وإذا كانت أماً حكيمة فى هذه الناحية فإنها تستعين بما مر من خبرات المتخصصين السابقة مضافة إلى خبراتها الشخصية فتهتدى بهذه جميعاً إلى أنسب الخبرات التى تؤدى بوجه عام إلى نمو الأطفال نمواً صحيحاً . فهى لا تخضع هذه الظروف للحالة الداخلية الوقتية للطفل بل تنظمها تنظيما دقيقاً ينتج نوعاً معيناً من **التفاعل** بينها وبين هذه الحالات الداخلية المباشرة .

وكلمة « التفاعل » التى استعملتها تواً تعبر عن المبدإ الرئيسى الثانى لتفسير الخبرة من حيث وظيفتها وقوتها التربوية . وهى تقرر أهمية متساوية لكلا العاملين اللذين يكونان الخبرة — ألا وهما الظروف الخارجية والداخلية . وكل خبرة عادية هى ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف . وهذان النوعان من الظروف إذا نظر إليهما معا أو إلى تفاعلهما يكونان ما نسميه **موقفا** ، ولم يكن عيب التربية التقليدية أنها أكدت أهمية الظروف الخارجية التى تتدخل فى ضبط الخبرة ، بل عيبها أنها لم تعر سوى أقل اهتمام للعوامل الداخلية التى تحدد أيضا نوع الخبرة المكتسبة ، فخرجت بذلك على

مبدأ التفاعل من أحد جانبيه . . . غير أن هذا الخروج لا يكون سببا فى أن تخرج التربية التقدمية على المبدإ من الجانب الآخر ، اللهم إلا على أساس فلسفة النقيضين التربوية المتطرفة التى سبقت الإشارة إليها .

إن هـــذا المثل الذى سقناه والمستمد من الحاجة إلى تنظيم الظروف الموضوعية لنمو الطفل يشير أولا إلى أن الوالد (أو الوالدة) مسئول عن تنظيم الظروف التى تحدث فيها خبرة الطفل بالطعام والنوم وما إليها ، وثانياً إلى أنه ينهض بهذه التبعة بالاستعانة بما تجمع لدينا من الخبرات السابقة التى تتمثل فى نصائح مهرة الأطباء وغيرهم ممن قاموا بدراسة خاصة للنمو الجثمانى السوى . فهل فى استخدام الأم لمجموعة المعلومات التى حصلت عليها عن هذا الطريق لتنظيم الظروف الخارجية للغذاء والنوم ما يحد من حريتها ؟ أو أن توسعها فى استغلال ذكائها فى سبيل القيام بوظيفة الأمومة يوسع من حريتها ؟ ولا ريب فى أن هذه النصائح والتوجيهات لو أخذت على أنها قواعد جامدة يجب اتباعها فى أى ظرف يعرض للأم لأدت إلى تقييد حريتها وحرية الطفل على حد سواء ، بل إن هـذا التقييد سوف يحد أيضاً من الذكاء الذى تستخدمه فى الوصول إلى الأحكام الشخصية .

ومن أية ناحية يؤدى تنظيم الظروف الموضوعية إلى تقييد حرية الطفل ؟ من المؤكد أن حركاته وميوله المباشرة تقيد بعض التقييد عندما يوضع فى مهده وذلك حين يرغب هو فى أن يتابع اللعب أو حين لا يحصل على الطعام إذا رغب فيه ، أو إذا لم يحمل ويدلل عندما يصرخ طالبا أن يلتفت إليه ويعنى به . كما يحدث التقييد أيضا عندما تجذب الأم أو المربية الطفل بعيداً عن نار يوشك أن يقع فيها . وسوف أتوسع فيما بعد فى

الحديث عن الحرية . وحسبي هنا أن أتساءل هل نفكر فى الحرية ونحكم عليها على أساس الحوادث الطارئة القليلة الدوام نسبيا أو أن الحرية تكون فى استمرار الخبرة النامية .

إن القول بأن الأفراد يعيشون فى عالم يعنى فى الواقع أنهم يعيشون فى سلسلة من المواقف . وعندما يقال إنهم يعيشون فى سلسلة من المواقف فإن معنى كلمة « **فى** » هنا يختلف عن معناها عندما يقال إن النقود « فى » الجيب . أو الطلاء « فى » الوعاء . فهى تعنى ، للمرة الثانية ، أن التفاعل قائم بين الفرد والأشياء ، وبينه وبين غيره من الأفراد . ومفهوم كل من كلمتى **موقف وتفاعل** متلازمان لا يفترق أحدهما عن الآخر . والخبرة هى دائماً ما هى عليه لوجود (عمل مشترك) بين الفرد وبين ما يكون بيئته فى وقت معين ، سواء تكونت هذه البيئة من أشخاص يتحدث إليهم فى موضوع أو حادث ما — وهنا يكون موضوع الحديث أيضاً جزءاً من الموقف — أو تكونت من اللعب التى يلعب بها أو الكتاب الذى يقرأه — (وقد تكون الظروف التى تكون بيئته فى ذلك الوقت هى إنجلترا أو بلاد اليونان القديمة أو قطراً خيالياً) أو كانت مواد تجربة يقوم بإجرائها . ومعنى هذا أن البيئة هى كل الظروف التى تتفاعل مع حاجات الفرد ورغباته وأهدافه وقدراته لخلق الخبرة التى تكتسب . وحتى عندما يقيم الإنسان صرحاً فى الهواء فإنه يتفاعل مع الأشياء التى يقيم صرحها فى مخيلته .

ومبدأ الاستمرار ومبدأ التفاعل لا يفترقان أحدهما عن الآخر ، بل إنهما يلتقيان ويتحدان حتى ليمكننا القول بأنهما الجانب الطولى والعرضى للخبرة .

فالمواقف المختلفة يتبع بعضها بعضاً ، ولكن شيئاً ينحدر من الخبرات السابقة إلى التى تليها بسبب مبدإ الاستمرار . وكلما مر الفرد من موقف إلى آخر فإن عالمه أى بيئته يتسع أو يضيق ، وهو لايجد نفسه يعيش فى عالم آخر بل يعيش فى جزء أو جانب آخر من نفس العالم ، ويصبح ما تعلمه من ضروب المعرفة والمهارة فى موقف من المواقف أداة لفهم المواقف التالية وعلاجها علاجاً فعالا منتجاً . وتبقى هذه العملية قائمة ما بقيت الحياة وما دام التعلم ، وإلا فمجال الخبرة لايكون منتظما لأن العامل الفردى الذى يدخل فى تكوين الخبرة قد انقسم وتفكك ، ذلك بأن العالم المفكك الذى لاتتماسك أجزاؤه وجوانبه بعضها مع بعض دليل على انقسام الشخصية وسبب لهذا الانقسام فى وقت واحد ، وعندما يبلغ التفكك حداً معيناً نقول إن الفرد معتوه . أما الشخصية التامة التكامل فلا تتأتى إلا إذا تماسكت الخبرات المتتالية بعضها مع بعض ؛ وهذه الشخصية لايمكن بناؤها إلا ببناء عالم منسجم العناصر .

والاستمرار والتفاعل فى حالة اتحادهما الإيجابى الفعال يكونان مقياساً لمغزى الخبرة وقيمتها التربوية ، فمهمة المربى السريعة المباشرة فى هذه الحال تنصب على المواقف التى يحدث فيها التفاعل . والفرد الذى يدخل فى هذا التفاعل ليكون عاملا من عوامل الموقف يبقى كما هو فى وقت معين ، ولكن العامل الآخر وهو عامل الظروف الموضوعية هو الذى يكون إلى حد ما قابلا للتنظيم على يد المربى . وعبارة (الظروف الموضوعية) تشمل كما سلف القول مدى واسعاً . فهى تشمل مايعمله المربى كما تشمل طريقة العمل ، ولا تقتصر على الكلمات التى تقال ، بل تشمل نبرات الصوت التى تقال بها ، كما تشمل المعدات والكتب والأجهزة واللعب والمباريات التى تمارس ،

ويدخل فيها المواد التى يتفاعل معها الفرد ، وأهم من ذلك كله أنها تشمل مجموع التكوين **الاجتماعى** للمواقف التى يكون الفرد مشغولا بها .

وعندما يقال أن الظروف الموضوعية هى الظروف التى فى وسع المربى أن ينظمها فالمقصود بذلك طبعاً أن قدرته على التأثير بطريقة مباشرة فى خبرات الآخرين وفى التربية التى يحصلون عليها تبعاً لذلك تلقى عليه واجب تحديد تلك البيئة التى سوف تتفاعل مع قدرات المتعلمين الفعلية وحاجاتهم حتى تتيح لهم خبرة لها قيمتها . ولم يكن عيب التربية التقليدية أن المربين قد أخذوا على عاتقهم مسئولية إيجاد البيئة ، بل كان ذلك العيب فى أنهم أغفلوا العامل الآخر الذى يدخل فى خلق الخبرة ألا وهو قوى أولئك الذين يتعلمون وأهدافهم ، فقد كان المفروض أن هناك طائفة معينة من الظروف مرغوباً فيها لذاتها بغض النظر عن قدرتها على استثارة نوع معين من الاستجابة فى نفوس الأفراد . وهذه الحاجة إلى التكيف المتبادل جعلت عملية التعليم والتعلم خاضعة لمحض الصدفة . فمن كانت الظروف المهيأة لهم ملائمة للتعلم نجحوا فيه ، أما غيرهم فقد حصلوا على أفضل ما أمكنهم الحصول عليه . فتبعة انتقاء الظروف الموضوعية إذن تحمل بين طياتها تبعة أخرى هى تبعة تفهم حاجات الأفراد الذين يتعلمون فى وقت معين وقدراتهم . فلا يكفى أن تكون مواد معينة وطرق معينة قد تبينت صلاحيتها فى حالة أفراد آخرين وفى أوقات أخرى ، وإنما ينبغى أن يكون هناك سبب معقول للظن بأن هذه الظروف سوف تعمل على خلق خبرة ذات قيمة تربوية لأفراد معينين فى وقت معين .

ولنضرب لذلك مثلا آخر مستمداً من حياة الأطفال فنقول : ليست

فكرتنا عن القيمة الغذائية للحم البقر هى التى تجعلنا نمتنع عن إعطائه للأطفال وليست فكرتنا السيئة عن حساب المثلثات هى التى تمنعنا عن تدريسه لأطفال الفرقة الأولى أو الخامسة بالمدرسة ، فليست المادة فى حد ذاتها هى التى تنتج التربية أو تؤدى إلى النمو ، إذ لا توجد مادة فى ذاتها منفصلة عن غيرها من المواد أو عن مرحلة النمو التى وصل إليها المتعلم يمكن أن تعزى إليها قيمة تربوية متأصلة فيها . ولقد كان عجزنا عن أن ندخل فى اعتبارنا أهمية الملاءمة لحاجات الأفراد وقدراتهم هو الذى أدى إلى الرأى القائل بأن مواداً معينة وطرقاً معينة لها قيمة ثقافية فى حد ذاتها ، أو أنها فى حد ذاتها تفيد فى التنظيم الفكرى ، وهو رأى خاطئ لأن القيمة التربوية المجردة شىء لا وجود له على الإطلاق . ولقد كانت الفكرة التى تقول بأن بعض المواد والطرق والإلمام بحقائق ومعلومات معينة لها قيمة تربوية فى ذاتها وبذاتها هى السبب الذى هبط بمواد التربية حتى جعل معظمها أشبه بالغذاء المكون من مواد مهضومة من قبل ، ونتيجة لهذه الفكرة كان يكفى تنظيم المادة المقررة من حيث كميتها وصعوبتها فى نظام كمى متدرج من شهر إلى شهر ومن عام إلى عام . وكان ينتظر من التلميذ بعد ذلك أن يتناولها بالجرعات التى توصف له من الخارج . فإذا حدث أن أعرض عنها التلميذ بدلا من أن يحصلها ، أو إذا انشغل عنها باللعب ، أو انصرف ذهنه عنها وتشتت فكره ، وانتهى الأمر بأن تكون عنده انفعال النفور من المادة ، إذا حدث ذلك وجه إليه اللوم ، ولم يكلف المشرفون عليه أنفسهم عناء البحث فى احتمال أن العيب قد لا يكون عيب المادة الدراسية أو الطريقة التى تدرس بها . ولكن مبدأ التفاعل لا يترك مجالا للشك فى أن العجز عن تكييف المادة

لتلائم حاجات الأفراد وقدراتهم قد يؤدى إلى أن تصبح الخبرة غير تربوية ، كما يؤدى إلى هذه النتيجة بعينها عجز الفرد عن تكييف نفسه للمادة .

ومع ذلك فمبدأ الاستمرار — عندما يطبق تطبيقاً تربوياً — يعنى أن المستقبل يجب أن ينظر إليه بعين الاعتبار فى كل مرحلة من مراحل العملية التربوية ، وما أسهل ما تخطئ التربية التقليدية فى فهم معنى هذه الفكرة وتحريفها أسوأ تحريف ؛ فهى تفترض أنها تعد التلاميذ تدريجاً لمواجهة مطالب المستقبل وظروفه إذا ما اكتسب مهارات معينة ودرس موضوعات معينة يحتاج إليها فى المستقبل ، (وقد تكون تلك الحاجة فى كليات الجامعة أو حين يكبر) . ولكن فكرة « الإعداد » فكرة خداعة ، والحق أن كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حد ما فى إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق وأوسع أفقاً ، وهذا هو عين المعنى المقصود من نمو الخبرة واستمرارها وإعادة بنائها . ولكن من الخطأ أن نفترض أن مجرد تحصيل قدر معين من الحساب والجغرافية والتاريخ وغيرها من المواد يعلم ويستذكر لأنه قد يفيد فى وقت ما فى المستقبل سيكون له هذا الأثر ، ومن الخطأ أيضاً أن نفترض أن كسب مهارات فى القراءة والحساب سوف يؤدى بطريقة آلية إلى الإعداد لاستخدامها بطريقة صحيحة مثمرة فى ظروف تختلف تماماً عن الظروف التى كانت وقت اكتسابها .

لقد مرت على كل فرد تقريبا أوقات يرجع فيها بذاكرته إلى أيام الدراسة ويعجب لما حل بالمعلومات التى كان من المفروض أنه قد حصلها فى أيام دراسته ، ومن اضطراره إلى أن يعيد تعلم المهارات الفنية التى اكتسبها من قبل بطريقة تختلف عن الطريقة التى تعلما بها فى المدرسة ، حتى

يمكن أن يفيد منها بشكل مجد . بل إن الشخص الذى لا يجد نفسه مضطرا إلى نسيان الكثير مما تعلمه فى المدرسة كى يحوز الترقى والتقدم الفكرى لهو شخص سعيد حقا . ولا يمكن الرد على هذا بقولنا إن التلميذ لم يكن يتعلم المواد فعلا ، إذ أنه قد تعلمها إلى الحد الذى يكفى لاجتياز الامتحان فيها على الأقل ، ولكن من عيوب طريقة تعلم المادة الدراسية التى نتحدث عنها أنها قد درست للتلميذ وهى معزولة عن غيرها ، وكأنها هى وغيرها من المواد قد وضعت فى حجرات منعزلة محكمة الغلق لا ينفذ الماء من جدرانها إذا صح ذلك التعبير ، فإذا ما سألنا عما حل بها بعد ذلك ، وأين ذهبت ، فإن الإجابة الصحيحة أنها ما زالت فى تلك الحجرة المغلقة التى كدست فيها منذ البداية ، فإذا ما تكررت نفس الظروف التى اكتسبت فيها تلك المعلومات عادت إلى الظهور وأصبحت قابلة للاستعمال ، ولكنها كانت معزولة عندما حصلت ، ولهذا بقيت منفصلة عن سائر الخبرات بحيث أصبحت عديمة الجدوى فى ظروف الحياة الواقعية . والتعلم بهذه الطريقة مضاد لقوانين الخبرة ، وهو لا يؤدى إلى إعداد صحيح مهما تأصل وثبت وقت تحصيله .

غير أن الفشل فى الإعداد الصحيح لا ينتهى عند هذا الحد . ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة هو الرأى القائل إن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصله وقت الدرس ، بل إن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافيه أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها وتؤدى إلى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد مايحبه الإنسان وما يكرهه ، قد يكون ، بل وكثيرا مايكون ، أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها ، لأن هذه الاتجاهات النفسية هى الأسس التى سوف يكون لها شأن فى المستقبل . وأهم اتجاه نفسى يمكن

تكوينه هو الرغبة فى متابعة التعلم ، فإذا ما ضعف الدافع إلى تلك الرغبة بدلا من أن يزداد قوة فإن النتيجة لا تقتصر على قصور فى الإعداد بل هى أخطر من ذلك كثيرا . ذلك أن التلميذ يحرم لهذا السبب من استغلال قدراته الفطرية التى كانت تمكنه ، لولا ذلك ، من معالجة الظروف التى تصادفه فى حياته . وكثيراً ما نصادف أشخاصاً لم يتعلموا فى المدرسة إلا قليلا ، وكان حرمانهم من الدراسة المنظمة ذا فائدة لهم . ذلك أنهم قد احتفظوا على الأقل بقوة بديهتهم وقدرتهم على الحكم على الأشياء . كما أن استغلالهم لتلك القوى فى ظروف الحياة الواقعية قد وهبهم تلك القدرة الثمينة على التعلم من الخبرات التى يكتسبونها . وإلا فماقيمة تحصيل قدرمفروض من المعلومات فى الجغرافية والتاريخ أو كسب القدرة على القراءة والكتابة إذا فقد المرء نفسه فى أثناء هذه العملية أى فقد تقديره للأشياء القيمة ، وللقيم التى تعبر عنها هذه الأشياء ، أو إذا فقد الرغبة فى تطبيق ما تعلمه ، وأهم من ذلك كله إذا فقد القدرة على استخلاص العبر من الخبرات التى تعرض له فى المستقبل ؟ .

ما هو إذن المعنى الحقيقى للإعداد فى النظام التربوى ؟ إنه يعنى فى المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيراً كان أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل مايمكن أن يأخذه منها فى أثناء حدوثها . غير أننا إذا جعلنا الإعداد للمستقبل الغاية المسيطرة فإننا بذلك نضحى بإمكانيات الحاضر فى سبيل احتمالات المستقبل . فإذا ماحدث ذلك فإن الإعداد الصحيح للمستقبل يضيع أو يشوه . وإن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الاستعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها إذ أنها تغفل بل وتستبعد نفس الظروف التى يستطيع الشخص بفضلها أن يستعد للمستقبل . ذلك أننا نعيش دائماً فى الحاضر الذى نعيش فيه لا فى

وقت سواه ، وإذا لم تستخلص فى كل ساعة من ساعات الماضى المعنى الكامل لكل خبرة حاضرة ساعة حدوثها فإنا لانعد قط لأن نفعل هذا فى مستقبل الأيام . وهذا هو الإعداد الوحيد الذى تكون له جدوى فى المستقبل ؛ وهذا كله يعنى وجوب الاهتمام الشديد بالظروف التى تكسب كل خبرة حاضرة معنى له قيمته . وليس مانستخلصه من ذلك هو أن نوع الخبرة الراهنة ليس كبير الأهمية طالما كانت الخبرة محل استمتاع بل إن النتيجة التى نستخلصها هى عكس ذلك تماماً . وها هى ذى مسألة أخرى يسهل فيها التحول من اتجاه إلى نقيضه : فإذا كانت المدارس التقليدية تميل إلى التضحية بالحاضر فى سبيل المستقبل البعيد المجهول إلى حد ما ، فإن من الناس من يعتقدون أن المربى لا يكاد يلقى عليه شىء من التبعة بإزاء نوع الخبرات الحاضرة التى يمارسها الصغار . غير أن العلاقة التى تربط بين الحاضر والمستقبل ليست هى العلاقة بين النقيضين ، فإن الحاضر يؤثر فى المستقبل على أى حال . والذين ينبغى لهم أن يدركوا بعض الإدراك ما بين الاثنين من صلات هم الذين بلغوا النضج ، ولذلك فهم الذين تقع على عاتقهم تبعة إعداد الظروف الملائمة لنوع الخبرة الحاضرة ذات الأثر الصالح فى المستقبل . فالتربية بوصف كونها عملية نمو أو نضج ينبغى أن تكون عملية مجالها فى الحاضر على الدوام .

* * *

٤

الضابط الاجتماعى

سبق أن ذكرت أننا ننظر إلى التربية على أساس خبرة الحياة ، فلا بد إذن من وضع نظرية مستنيرة للخبرة ، وإن شئت فقل فلسفة للخبرة ، تنبنى عليها الخطط والمشروعات التربوية ، وإلا كانت تحت رحمة أى تيار فكرى قد يهب عليها مصادفة . وقد حاولت أن أبرز حاجتنا إلى مثل هذه النظرية بلفت النظر إلى مبدأين أساسيين فى تكوين الخبرة ، ألاوهما مبدأ التفاعل ومبدأ الاستمرار . فإذا ماسئلت بعد ذلك عن السبب فى أننى صرفت وقتا طويلا فى شرح فلسفة أقرب إلى التجرد ، أجبت بأن المحاولات العملية لإنشاء المدارس على أساس الفكرة التى تقول بأن التربية توجد فى خبرة الحياة ، عرضة لأن يكثر فيها التناقض والاضطراب مالم تهذبها فكرة ما عن ماهية الخبرة وعما يميز الخبرة التربوية عن الخبرة غير التربوية وعن الخبرات التى تضر بعملية التربية . وسوف أعرض الآن لطائفة من المسائل التربوية الواقعية ، وأرجو أن نصل عن طريق مناقشتها إلى موضوعات ومواد تكون ملموسة أكثر مما أتيح لنا حتى الآن فى المناقشة السابقة .

وإن مبدأى الاستمرار والتفاعل بوصفهما معيارين لتقدير قيمة الخبرة ليتصلان أحدهما بالآخر اتصالا وثيقا يتعذر علينا معه أن نختار المشكلة التربوية التى نبدأ بها المناقشة . وأكبر الظن أنه حتى ذلك التقسيم السهل إلى مشكلات مادة الدراسة أو الموضوعات الدراسية وطرق التدريس والتعلم

لا يسعفنا فى انتقاء الموضوعات وتنظيمها للمناقشة . وبناء على ذلك فسوف يكون البدء بالموضوعات وترتيبها تعسفيا إلى حد ما ، وعلى كل فسوف أبدأ بمناقشة المشكلة القديمة وهى العلاقة بين الحرية الفردية والضابط الاجتماعى ، ثم أتطرق منها إلى معالجة المشاكل التى تتفرع بطبيعتها من هذه المناقشة .

وكثيرا ما يستحسن عند مناقشة المشكلات التربوية أن نبدأ بتناسى المدرسة مؤقتا ونفكر فى غيرها من المواقف الإنسانية . واعتقادى أنه لايوجد من ينكر أن المواطن الصالح العادى يخضع فى الواقع لكثير من الرقابه الاجتماعية ، وأن جزءا كبيرا من هذه الرقابة لايبدو كأنه مقيد لحريته الشخصية . وحتى ذلك الفوضوى النظرى الذى تدفعه فلسفته إلى الاعتقاد بأن سلطة الدولة أو الحكومة شر خالص ، يعتقد أن القضاء على سلطة الدولة السياسية سوف يتبعه قيام أنواع أخرى من الأنظمة الاجتماعية الضابطة لتعمل مكانها . والحق أن معارضته للأنظمة الحكومية قد نشأت من اعتقاده أن ثمة أنواعا أخرى من السلطة يراها طبيعية أكثر من النظام الحكومى ستحل محل الدولة وتعمل عملها بعد إلغائها .

أما نحن فلا نقف مثل هذا الموقف المتطرف ، ولكننا سنستعرض بعض أمثلة للضابط الاجتماعى تعمل فى الحياة اليومية ثم نبحث عن المبدإ الذى تقوم عليه ، ولنبدأ بالصغار أنفسهم . فالأطفال فى أوقات الراحة أو عقب اليوم المدرسى يلعبون ألعابا تتدرج فى صعوبتها من لعبة (الجمل والثعلب فات فات) إلى كرة القدم . ولهذه المباريات قواعد تنتظم سلوك اللاعبين ، وهى لاتسير كيفما اتفق أو على نظم ترتجل ارتجالا ، فحيث لاتوجد قواعد لا تقوم المباريات . وإذا حدث خلاف فهناك الحكم يرجع إليه .

وقد يعمد اللاعبون إلى المناقشة وإلى نوع من التحكيم للوصول إلى قرار ، وإلا وقف اللعب وانتهت المباراة .

فى هذه المواقف مظاهر ضابطة واضحه جلية أود أن ألفت النظر إليها . أولها أن القواعد جزء من المباراة وليست خارجة عنها . فحيث لا تكون القواعد لا تكون المباراة ، وإذا تغيرت القواعد تغيرت المباراة . وطالما سارت اللعبة هادئه هدوءاً معقولا فإن اللاعبين لا يشعرون أنهم خاضعون لسلطان مفروض عليهم من الخارج . بل يشعرون أنهم يمارسون مباراتهم . والمظهر الثانى أن الفرد منهم قد يشعر فى بعض الأحيان أن قرارا ما غير عادل ، وقد يثير ذلك غضبه . ولكنه فى هذه الحالة لا يثور على قاعدة ما ، وإنما يثور على ما يعتقد أنه خرق لها . أى أنه يثور على تصرف فيه تحيز أو غير عادل فى نظره . والمظهر الثالث أن القواعد (ومن ثم سير المباراة) فى اللعبة مقننه ومتفق عليها ، فهناك طرق معروفة لحساب النتائج ، ولاختيار جانبى الملعب ، وكذلك لتوزيع أماكن اللاعبين والحركات التى ينبغى أن يقوموا بها وما إلى ذلك . وهذه القواعد قد ارتضتها التقاليد والسوابق . ولعل أولئك المتبارين قد شاهدوا مباريات يقوم بها محترفون ويريدون محاكاة الكبار . والعنصر الذى يقوم على أساس العرف يبلغ من الرسوخ مبلغا كبيرا . ولا يقوم المبتدئون فى العادة بتغيير القواعد التى يلعبون بمقتضاها إلا إذا فعل ذلك الكبار الذين يتخذهم الصغار قدوة لهم ، فى حين أن ما يحدثه الكبار من التغيير يفترض فيه فى قليل من الحالات أنه سوف يؤدى إلى زيادة المهارة فى اللعب أو جعله أكثر إمتاعاً للنظارة .

والنتيجة العامة التى أريد استخلاصها هى أن ضبط الأعمال الفردية إنما

يحدث بفعل الموقف بأكمله وهو الموقف الذى يشترك فيه الأفراد بوصفهم عناصر متعاونة أو متفاعلة . لأنه حتى فى المباريات التى تقوم على التنافس يوجد نوع من المساهمة والمشاركة فى خبرة عامة . وإذا شئنا أن نبدأ القول حيث انتهينا منه قلنا إن أولئك الذين يشتركون معاً لا يشعرون بأنهم مرؤوسون لفرد أو بأنهم خاضعون لإرادة شخص رفيع القدر خارج الفريق . وإذا قامت منازعات شديدة كان منشئوها عادة الظن بأن الحكم أو شخصا من الجانب الآخر قد تصرف تصرفا غير عادل ، أى أنه فى مثل هذه الحالات يبدو أن فردا ما يحاول أن يفرض إرادته الشخصية على غيره . وقد يبدو أننا نحمل هذه الحالة المعينة أكثر مما تحتمل باتخاذها مثلا يوضح المبدأ العام ، مبدأ فرض الرقابة الاجتماعية على الأفراد دون أن نعتدى بذلك على حريتهم . غير أننا إذا تتبعنا هذه المسألة فى عدة حالات أخرى فإنى أرى أن مانستخلص من ذلك سوف يعزز ماسبق أن ذهبنا إليه من أن هذا المثل بالذات يوضح مبدأ عاما . إن المباريات بوجه عام تقوم على التنافس ، فإذا ما أخذنا أمثلة لنشاط تعاونى يساهم فيه جميع أفراد المجموعة كما هو الحال فى حياة أسرة حسنة النظام تشيع فيها الثقة المتبادلة زادت الفكرة وضوحا . فى هذه الحالات كلها وأمثالها لا يستقر النظام نتيجة لإرادة أى فرد بالذات أو رغبته ، وإنما يكون استقراره نتيجة للروح الدافعة للجماعة كلها . فالضابط اجتماعى ، ولكن الأفراد أجزاء فى الجماعة وليسوا فى خارجها .

وليس قصدى من هذا أن أستبعد ماعساه يطرأ من حالات تستلزم أن تتدخل فيها سلطة ماكسلطة الوالد مثلا وتسيطر على الأسرة سيطرة مباشرة إلى حد كبير ، ولكننى أقول أولا إن هذه الحالات قليلة العدد إذا

قورنت بالحالات التى يكون الإشراف فيها للمواقف التى يساهم فيها الجميع ، والأهم من ذلك أن السلطة التى ذكرناها عندما تعمل فى أسرة جيدة التنظيم أو فى مجتمع آخر لا تعبر عن مجرد رغبة شخصية خالصة ، بل إن الوالد أو المعلم إنما يزاول تلك السلطة بوصف كونه ممثلا للجماعة كلها وراعياً لمصالح المجموعة كلها . وفيما يتعلق بالنقطة الأولى نجد أن عبء ضبط هذا الفرد أو ذاك فى المدرسة الجيدة التنظيم يلقى على عاتق نواحى النشاط القائم فى المدرسة وعلى المواقف التى يزاول فيها هذا النشاط ، ويقلل المعلم أو المعلمة إلى أقصى حد تلك الحالات التى يتحتم فيها على أيهما أن يزاول السلطة بصفته الشخصية ، فإذا ما اضطرته الظروف كما فى الحالة الثانية إلى أن يكون حازماً فى قوله وفعله فإنه يفعل ذلك كى يرعى مصالح الجماعة لا بقصد إظهار قوته الشخصية . وهذا هو ما يفرق بين التصرفات التعسفية والتصرفات التى تقوم على أساس العدالة والحق .

وزيادة على ذلك فليس من الضرورى أن يعبر المعلم أو التلميذ الصغير عن هذا الفرق بالكلام لكى يحس به فى الخبره ، لأن الأطفال الذين لا يشعرون بالفرق بين الأعمال التى تدفع إليها السيطرة الشخصية والرغبة فى إصدار الأوامر ، وبين الأعمال العادلة التى تستهدف الصالح العام ، حتى إذا لم يستطيعوا الإفصاح عن شعورهم هذا أو وضعه فى صورة مبدإ فكرى ، قليلو العدد . حتى لتحدونى الرغبة إلى القول بأن الأطفال على وجه العموم أكثر من الكبار حساسية لدلائل هذا الفرق و مظاهره . فالأطفال يدركون الفرق عند ما يلعب بعضهم مع بعض ، وهم مستعدون بل هم كثيراً ما يسرفون فى استعدادهم لتقبل اقتراحات طفل منهم بل وإحلاله مركز القيادة إذا كان

فى سلوكه فائدة محققة لما يقومون به من أعمال ، فى حين أنهم يقاومون كل محاولة ترمى إلى إصدار الأوامر إليهم . وتراهم فى هذه الحال ينسحبون من اللعب ، فإذا ما سئلوا عن السبب أجابوا بأن فلاناً « يتمادى فى فرض سلطته »

ولست أريد أن أتعرض للكلام على المدرسة التقليدية بشكل يظهرها فى صورة هزلية بدلا من صورتها الحقيقية ، ولكنى لا أعدو الحقيقة إذا قلت إن من الأسباب التى جعلت لأوامر المعلم الشخصية شأناً أعظم مما يجب أن يكون لها ، والتى جعلت مافى تلك المدرسة من نظام مجرد طاعة لإرادة أحد الكبار، نقول إن من أسباب هذا كله أن الموقف فى أغلب الأحيان كان يحتم ذلك على المدرس . ذلك أن المدرسة لم تكن جماعة أو مجتمعاً يرتبط أعضاؤه عن طريق مساهمتهم فى نشاط مشترك . ومن ثم كانت تعوز المدرسة الوسائل العادية الصحيحة لضبطها . وكان يستعاض عن تلك الوسائل ، بل إن الحاجة فى أغلب الأحيان هى التى كانت تدعو إلى الاستعاضة عنها ، بتدخل المدرس مباشرة كى « يحفظ النظام » على حد التعبير الشائع . لقد كان يحفظ النظام لأن النظام كان فى كنفه بدلا من وجوده فى العمل المشترك الذى يقوم به جميع من فى المدرسة .

والنتيجة التى نصل إليها من هذا البحث أن المصدر الأساسى للضابط الاجتماعى فيما يسمى بالمدارس الحديثة يوجد فى طبيعة العمل الذى يقوم به التلاميذ فى شكل مشروع اجتماعى تتهيأ فيه الفرصة لكل فرد كى يساهم فيه بنصيب ، ويشعر بما عليه من التبعة نحوه . والسواد الأعظم من الأطفال « اجتماعيون » بالفطرة ، والعزلة تضايقهم أكثر مما تضايق الكبار . وتحتوى هذه النزعة الاجتماعية الفطرية على أساس الحياة الاجتماعية الحقة . غير أن

حياة الجماعة لاتنظم نفسها تنظيما دائماً بالاعتماد على التلقائية فحسب ، وإنما يحتاج الأمر إلى سابق تفكير وإعداد لما سيأتى بعد . وتقع على عاتق المربى تبعة معرفته بالأفراد وبالمادة الدراسية التى تهيء له انتقاء ضروب النشاط التى تخضع للتنظيم الاجتماعى ، وهو التنظيم الذى يتيح الفرصة لجميع الأفراد كى يساهموا فيه بنصيب ، والذى يكون النشاط الذى يساهم فيه الجميع الأداة الرئيسية للضبط والإشراف .

ولست فى تفكيرى خيالياً إلى الحد الذى يجعلنى أفترض أن كل تلميذ سوف يستجيب ، أو أن كل طفل بلغت نزعاته درجة عادية من القوة سوف يستجيب فى كل حالة ، فأكبر الظن أن يكون بعض التلاميذ قد التحقوا بالمدرسة بعد أن تعرضوا لظروف ضارة فى خارجها وأصبحوا سلبيين أو وادعين إلى حد يعجزون معه عن المساهمة بنصيب فى هذا العمل . وإلى جانب هؤلاء سوف يوجد أولئك الذين صيرتهم خبراتهم السابقة مشاكسين مشاغبين ، بل على استعداد للعصيان الصريح . ولكن الذى لاشك فيه أن الضابط الاجتماعى بوصفه مبدأ عاماً لايمكن أن يستند إلى مثل هذه الحالات . كما يمكن القول أيضاً بأننا لانستطيع وضع قاعدة عامة لمعالجة مثل هذه الحالات . وعلى المدرس أن يعالج كل حالة منها بمفردها . نعم إنها تنقسم إلى فئات عامة ، إلا أنه لا توجد منها حالتان متماثلتان كل التماثل . فعلى المربى (أو المربية) أن يكتشف على قدر استطاعته أسباب الانحراف فى الاتجاهات النفسية . ولا يستطيع المعلم (أو المعلمة) — إذا أراد أن تسير العملية التربوية فى مجراها — أن يجعل المسألة اصطداماً بين إرادتين مختلفتين ليرى أيهما أقوى شكيمة ، ولا أن يسمح للمشاغبين أو غير الناشطين من التلاميذ أن

يقفوا دائماً فى طريق النشاط التربوى للآخرين . وربما يكون استبعادهم هو السبيل الوحيدة المستطاعة فى بعض الحالات ، ولكن هذا الاستبعاد ليس حلا للمشكلة ، إذ ربما أدى إلى تقوية نفس الأسباب التى خلقت الاتجاهات غير الاجتماعية وغير المرغوب فيها كالرغبة فى جذب الانتباه أو حب الظهور .

وإذ كانت الحالات الشاذة قلما تثبت قاعدة من القواعد أو تكون أداة لمعرفة ما يجب أن تكون عليه القاعدة ، فإنى لن أعلق أهمية كبيرة على هذه الحالات الشاذة ، وإن كنت لا أنكر أن المدارس التقدمية قد ينالها من هذه الحالات نصيب كبير ، لأن الآباء قد يرسلون أطفالهم إلى هذه المدارس لأن إرسالهم إليها آخر سهم فى جعبتهم . ولست أحسب أن ضعف الضابط إن وجد فى المدرسة التقدمية يكون مرجعه فى أية حادثة إلى هذه الحالات الشاذة ، بل يرجح جداً أنه يرجع إلى الإخفاق فى أن ينظم مقدماً نوع العمل — وأعنى بالعمل جميع ألوان النشاط التى يقوم بها التلاميذ — الذى يخلق المواقف التى تنزع بنفسها إلى ضبط ما يعمله كل تلميذ كما تضبط طريقة العمل أيضاً . وهذا الإخفاق يرجع فى أغلب الأحيان إلى العجز عن إعداد خطة حكيمة مقدما . وأسباب هذا العجز مختلفة ، أجدرها بالذكر فى هذه المناسبة الاعتقاد بأن هذا الإعداد السابق غير ضرورى بل ومناف فى أساسه لحرية المتعلمين المشروعة .

ومن الجائز طبعاً أن يعد المعلم الخطة التمهيدية بطريقة جامدة وتفكير غير مرن . بحيث تصبح مفروضة من جانب الشخص الكبير ، وهو فرض خارجى مهما روعيت اللباقة فى تنفيذه ، ومهما بدا فيه من مظاهر احترام

حرية الفرد . غير أن هذا النوع الخاطئ من الإعداد لا ينتج بطبيعته من مبدإ الإعداد فى حد ذاته . ولست أدرى فيم تفيد زيادة نضج المدرس ، وزيادة معرفته بالعالم والمواد الدراسية والأفراد ، إذا لم تمكنه من أن يهيئ الظروف التى تؤدى إلى نشاط جماعى كما تؤدى إلى التنظيم الذى يضبط نزعات الأفراد نتيجة لمساهمتهم جميعاً فى مشروعات جماعية لا لشىء سواها . وإذا كان نوع الخطط السابقة قد ظل حتى اليوم رتيباً لا يسمح إلا بقليل من التفكير الفردى الحر ، وقليل من المساهمة على أساس ما لدى كل فرد من خبرة متميزة ، فليس معنى هذا أن نرفض كل تنظيم سابق ، بل الأمر على العكس من ذلك إذ تقع على عاتق المربى مهمة وضع خطة أكثر استنارة ، وهذا ما يجعلها أشق إعداداً . فلا معدى له عن أن يدرس قدرات أفراد المجموعة الخاصة التى يعالجها وحاجاتهم ، وعليه فى نفس الوقت أن ينظم الظروف التى تمده بالمادة الدراسية أو محتويات الخبرة التى تشبع هذه الحاجات وتنمى تلك القدرات . كما يراعى فى هذه الخطة أن تكون مرنة بحيث تسمح بالحرية المؤدية للتصرف حسب الخبرات الخاصة ، كما يجب فى نفس الوقت أن تكون من الثبات بحيث تكفى لتوجيه هذه الخبرة نحو تنمية القوة نمواً مستمراً .

ولعل الفرصة الآن مواتية للكلام على وظيفة المدرس والمجال الذى يعمل فيه . إن المبدأ القائل بأن نمو الخبرة يتم عن طريق التفاعل يعنى أن التربية فى جوهرها عملية اجتماعية . وتتناسب قوة هذه الصفة الاجتماعية مع قوة ارتباط الجماعة التى يكونها الأفراد . ومن السخف أن يستبعد المدرس من عضوية هذه الجماعة . ولما كان هو أكثر أفراد الجماعة نضجاً ، فقد

وقعت على عاتقه تبعة خاصة إزاء سير التفاعلات والعلاقات داخل الجماعة وهو لب حياة الجماعة بوصف كونها مجتمعاً . أما الفكرة التى تقول بأن الأطفال أفراد ينبغى أن تحترم حريتهم بينما يحرم المعلم الذى هو أكثر أفراد الجماعة نضجاً من حرية التصرف بوصف كونه فرداً منهم فهى فكرة بلغت من السخف درجة لا تحتاج معها إلى تفنيد . والواقع أن النزعة التى ترمى إلى حرمان المعلم من أن يكون له عمل إيجابى رئيسى فى توجيه ضروب نشاط المجتمع الذى هو عضو فيه ماهى إلا مثل آخر من أمثلة التحول من النقيض إلى النقيض . فعندما كان التلاميذ يكونون فصلا بدلا من جماعة اجتماعية كان حقاً على المدرس أن يعمل من الخارج ، وألا يكون عمله توجيهاً لعمليات الأخذ والعطاء التى يساهم فيها الجميع . فلما قامت التربية على أساس الخبرة واعتبرت الخبرة التربوية عملية اجتماعية تغير الموقف من أساسه . فى هذه الحال يتخلى المعلم عن مركز الرئيس الخارجى أو الحاكم بأمره ويصبح هادياً لنشاط الجماعة .

ولقد أشرنا فى مناقشتنا لسير المباريات ، باعتبارها مثلا للضابط الاجتماعى السوى ، إلى وجود عامل عرفى مقنن ومتفق عليه . ويقابل هذا العامل فى حياة المدرسة مسألة آداب السلوك وبخاصة آداب السلوك الحميد التى تظهر فى التأدب والمجاملات . وكلما زادت معرفتنا بالعادات فى مختلف بقاع الأرض وفى الحقب المختلفة من تاريخ البشرية ، زاد علمنا بمدى اختلاف آدب السلوك من مكان إلى مكان ومن زمان إلى زمان . وهذه الحقيقة تثبت أن للعرف شأناً كبيرا فى آداب السلوك ، ولكن لاتوجد جماعة من الجماعات فى أى زمان أو مكان لم تتواضع على شريعة لآداب السلوك لشتى المناسبات .

كالطرق الصحيحة للتحية مثلا . وليس فى الطابع الخاص الذى يتخذه العرف شىء ثابت أو مطلق ، ولكن وجود طابع ما للعرف لا يعتبر فى ذاته عرفا ، وإنما هو سمة تسم جميع العلاقات الاجتماعية ، أو هو على أقل تقدير الزيت الذى يمنع الاحتكاك أو يخفف من حدته .

ومن الممكن طبعا أن تصبح هذه الأوضاع الاجتماعية « مجرد مظاهر شكلية » كما نسميها نحن ، فقد تصير مجرد مظاهر خارجية ليس لها معنى ما . بيد أن تحاشى شكليات المراسم الجوفاء فى المعاملات الاجتماعية لا يعنى استبعاد كل عنصر شكلى ، بل يدل على الحاجة الى إيجاد أوضاع للتعامل تكون فى حد ذاتها مناسبة للمواقف الاجتماعية . إن بعض زوار المدارس التقدمية يدهشون من جراء ما يصادفونه من نقص فى آداب السلوك ، أما من توفرت لديه الخبرة بهذا النوع من المدارس فيدرك أن هذا النقص فى آداب السلوك إنما يرجع إلى حد ما إلى اهتمام التلاميذ الملح بمتابعة العمل الذى يقومون بأدائه . من ذلك أنهم فى غمرة إقبالهم على هذا العمل قد يصطدم أحدهم بزميله أو بالزائرين دون أن يوجه إليه أو إليهم كلمة اعتذار ، ولرب قائل يقول إن هذه الحالة أفضل من مجرد التظاهر برقة الآداب التى لا يصاحبها الاهتمام العقلى أو الوجدانى بالعمل المدرسى . غير أن هذا يعتبر إخفاقا فى التربية ، وهو إخفاق فى تعلم درس من أهم دروس الحياة ألا وهو الانسجام والتكيف المتبادل . إن التربية تسير سيرا ناقصا غير شامل ، فهى بسبيل تكوين اتجاهات نفسيه وعادات سوف تكون عقبة كأداء فى سبيل التعلم الذى يتم عن طريق الاتصال والتفاهم السهل الميسور السريع مع الآخرين .

٥

طبيعة الحرية

أود، رغم اضطرارى إلى تكرار ما سبق أن ذكرته كثيرا، أن أقول شيئا عن الجانب الآخر لمشكلة الضابط الاجتماعى، ألا وهو طبيعة الحرية. إن الحرية الوحيدة ذات الأهمية الخالدة هى حرية الذكاء، أى حرية الملاحظة والحكم التى تستخدم فى تحقيق أهداف لها قيمة فى ذاتها. والخطأ الأكثر شيوعاً عن الحرية فيما أظن، هو جعلها مرادفة لحرية الحركة أو الجانب الخارجى أو البدنى للنشاط. غير أن هذا الجانب الخارجى والبدنى للنشاط لايمكن فصله عن الجانب الداخلى له، أى عن حرية الفكر والرغبة والغرض. والقيد الذى كان يفرض على العمل الخارجى عن طريق التنظيمات الثابتة لحجرة الدراسة العادية، بما فيها من صفوف الأدراج الثابته، وكتائب التلاميذ الذين لم يكن يسمح لهم بالحركة إلا وفقا لإشارات معينه ثابته، هذا القيد كان عائقا كبيرا للحرية الفكرية والخلقية. وكان لابد من الإقلاع عن تلك الطرق التى تكبل التلاميذ بقيود كأنها الأصفاد الحديدية أو قمصان المجانين الثائرين إذا أريد أن تتاح الفرصة لنمو الأفراد ليغترفوا من الينابيع الفكرية للحرية التى لاضمان غيرها للنمو السوى الحقيقى المطرد.

ورغم هذا فلا يزال من الحقائق الثابتة أن حركة الحركة الخارجية وسيلة وليست غاية ، وأن المشكلة التربوية لاتحل عندما يتحقق هذا المظهر من مظاهر الحرية . وطالما كانت التربية هى المقصودة ، فإن كل شىء موقوف على كيفية التصرف فى هذه الحرية المضافة . ما هى الغاية التى تخدمها ؟ وما هى النتائج التى تتمخض عنها ؟ ولأتكلم أولا على الفوائد التى توجد بطبيعتها فى ازدياد الحرية الخارجية ، فأقول أولا إن بدونها يستحيل على المدرس أن يعرف الأفراد الذين وكل إليه أمرهم ، ذلك بأن الطاعة والهدوء المفروضين قسرا ، يحولان بين التلاميذ وبين التعبير عن سجاياهم الحقيقية ، ويفرضان عليهم طابعاً واحداً مصطنعاً ، ويفضلان المظهر عل المخبر ، ويضعان فى المكان الأول من الإعتبار أهمية الإحتفاظ بالمظاهر الخارجية لانتباه التلاميذ وأدبهم وطاعتهم . وكل من له خبرة بالمدارس التى كان يسودها هذا النظام يعلم جيدا أن الأفكار والتخيلات والرغبات وأنواع النشاط الماكر المخادع كانت تجرى مجراها خلف هذا القناع دون أن يعوقها عائق . ولم تكن تتكشف للمدرس إلا حين يؤدى عمل خارجى إلى الكشف عنها . وحسب المرء أن يقارن بين هذا الموقف المصطنع وبين العلاقات الإنسانية العادية خارج حجرة الدراسة كما هى الحال مثلا فى أسرة أحسنت قيادتها ليرى مقدار ما تحدثه من الفساد فى معرفة المدرس وفهمه للأفراد الذين يفترض أنه يعنى بتربيتهم . ومع ذلك فإنه إذا لم توجد هذه البصيرة فلن تجد مادة الدراسة وطرق التعليم المتبعة سبيلها إلى توجيه نمو عقل الفرد وخلقه توجيها حقيقيا ، اللهم إلا بمحض الصدفة . فكأننا والحالة هذه نسير فى حلقة مفرغة . فالتوحيد الآلى للدراسات والطرق يخلق نوعا من الخمود المتجانس ، وهذا الخمود المتجانس

يؤدى هو الآخر إلى استمرار التجانس فى الدراسة والتسميع ، بينما تعمل النزعات الفردية وراء كل هذا التجانس المفروض بوسائل شاذة ومحرمة .

والميزة الهامة الأخرى للحرية الخارجية المضافة تكون فى طبيعة عملية التعلم ذاتها ، وقد أشرنا الى أن الطرق القديمة كانت تعلى من شأن السلبية والاستقبال . والهدوء الجثمانى يعلى من هذه الصفات إلى أقصى حد ، وليس للمدرسة المقننة مهرب من هذه الصفات إلا النشاط الشاذ غير المنظم . وربما كان هذا الهرب هو عدم الطاعة ، ذلك أن الهدوء العام لا يمكن أن يوجد فى معمل أو مصنع . ولقد كان المظهر غير الإجتماعى فى المدرسة التقليدية يتضح فى أنها تجعل من السكون إحدى فضائلها الأساسية . ولسنا ننكر أنه قد يكون ثمة نشاط عقلى قوى لا يصحبه نشاط جثمانى ظاهر ، غير أن القدرة على هذا النشاط العقلى إذا دام وقتا طويلا لا تكون إلا فى مرحلة متأخرة من مراحل النشاط العقلى ، فلا بد من فترات قصيرة للتفكير الهادىء حتى بالنسبة للصغار . غير أنها لا يمكن أن تصبح فترات من التفكير الحق إلا إذا جاءت عقب فترات يزيد فيها النشاط الخارجى ، وتستخدم لتنظيم ما اكتسب إبان فترات النشاط التى تستخدم فيها الأيدى وأجزاء أخرى من الجسم بالإضافة إلى المخ . كما أن حرية الحركة لها أهميتها من حيث هى وسيلة للمحافظة على الصحة البدنية والعقلية السوية . وما زال علينا أن نتعلم من الإغريق الذين تبينوا بوضوح العلاقة بين الجسم السليم والعقل السليم ، ولكن حرية الحركة الخارجية كانت فى جميع الاعتبارات سالفة الذكر وسيلة إلى حرية الحكم والقدرة على تنفيذ الغايات المختارة على أساس التفكير . ويختلف مدى الحرية الخارجية اللازمة من فرد إلى آخر ،

وهى تميل بطبيعتها الى النقصان مع ازدياد النضج ، وإن كان عدم وجودها قطعيا يحجب حتى الفرد الراشد عن الحصول على الاتصالات التى تزوده بمواد جديدة يستطيع ذكاؤه أن يعمل فيها . وكمية هـذا النوع من النشاط الحر وصفته ، بوصف كونهما وسيلة للنمو ، مشكلة ينبغى أن تشغل تفكير المربى فى كل مرحلة من مراحل النمو .

وليس ثمة خطأ أبلغ من اعتبار هـذه الحرية غاية فى حد ذاتها ، فهى تصبح عندئذ معول هدم لضروب النشاط التعاونى المشترك وهو المصدر الطبيعى للنظام . ولكنها من ناحية أخرى تحيل الحرية التى ينبغى أن تكون إيجابية الى شىء سلبى ، وذلك أن التحرر من القيد ، وهو الجانب السلبى ، إنما يحمد إذا كان وسيلة إلى حرية تكون بمثابة قوة : قوة لتحديد الأهداف ، والحكم السليم ، وتقدير قيم الرغبات على أساس ما يترتب على العمل بمقتضاها من نتائج ، قوة تكسب القدرة على إنتقاء الوسائل وتوجيهها لدفع الأهداف المختارة إلى العمل .

والنزعات والرغبات الفطرية هى نقطة البداية فى أية حالة ، غير أنه ليس هناك سبيل إلى النمو العقلى من غير تعديل وتنسيق للنزعات والرغبات فى شكلها الذى تفصح به عن نفسها أولا . وتحتم عملية التنسيق هذه تنحية النزعة بحالتها الفطرية ، والذى يمكن أن يحل محل التنحية المفروضة من الخارج هو التنحية التى تأتى عن طريق التفكير والحكم الذى يقوم به الفرد ذاته . والحكمة القديمة التى تقول « قدر لرجلك قبل الخطو موضعها » حكمة سليمة من الناحية السيكولوجية . ذلك أن التفكير وقف للمظاهر العاملة للنزعة حتى يهيأ لها سبيل الانضمام لغيرها من النزعات الملائمة

للنشاط كى تتألف منها كلها خطة للنشاط أكثر وضوحا وتماسكا . ونشاط بعض هـذه النزعات الأخرى يؤدى إلى استخدام العين والأذن واليد لملاحظة الظروف الموضوعية ، كما يؤدى غيرها إلى استرجاع ما حدث فى الماضى . فالتفكير إذن هو تأجيل العمل المباشر للنزعة وهو يؤدى إلى ضبطها الداخلى عن طريق توحيد عمليتى الملاحظة والتذكر ، وهذا التوحيد بين العمليتين هو جوهر التفكير . ويوضح ما ذكر هنا المعنى المقصود من العبارة المعروفة التى لا كتها الألسن حتى ملتها وهى (ضبط النفس) . إن الغرض الأسمى للتربية هو خلق القدرة على ضبط النفس ، غير أن مجرد إزالة الضابط الخارجى ليس ضمانا للوصول إلى ضبط النفس ، بل إن من أسهل الأشياء أن يهرب الإنسان من شر إلى ما هو شر منه ، ومعنى هذا أن من السهل على المرء أن يتفادى أحد أشكال الضوابط الخارجية ليجد نفسه تحت وطأة شكل آخر منهـا أشد خطورة من الأول . فالنزعات والرغبات التى لا ينظمها الذكاء تكون تحت رحمة الظروف العارضة ، لذلك قد يكون تحرر الشخص من إشراف شخص آخر عليه خسارة أكثر منه كسبا إذا ألفى نفسه أسير نزواته وشهواته ، أى إذا وقع تحت رحمة الدوافع التى لم يتدخل فى تنظيمها الحكم المبنى على استخدام الذكاء . والشخص الذى يضبط سلوكه على هـــذا النحو لا يتمتع فى الحقيقة إلا بسراب الحرية ، وإنما تسيره فى الواقع قوى ليس له عليها أى سلطان .

• • •

٦

معنى الغرض

وإذن فالنزعة التى تجعل الحرية مرادفة للقدرة على رسم الأهداف ، وتحقيق الأهداف المرسومة وإخراجها إلى حيز التنفيذ نزعة سليمة حقاً . وهذه الحرية هى الأخرى مرادفة لضبط النفس ، لأن تكوين الأهداف وتنظيم الوسائل لتنفيذها عمل من أعمال الذكاء . ولقد عرف أفلاطون ذات مرة الرقيق ، بأنه الشخص الذى ينفذ أهداف شخص آخر . وقد سبق القول إن الشخص الذى تستعبده أهواؤه العمياء رقيق أيضا . وعندى أنه ليس فى فلسفة التربية التقدمية نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلم فى تكوين الأهداف التى توجه نواحى نشاطه فى عملية التعلم ، كما أنه ليس هناك نقص فى التربية التقليدية أكبر من إخفاقها فى الحصول على تعاون التلميذ تعاونا إيجابيا فى بناء الأهداف التى تتضمنها دراسته . غير أن معنى الأهداف والغايات ليس واضحا فى ذاته ولا هو يشرح نفسه بنفسه ، وكلما زدنا فى تأكيد أهميتها التربوية ، زادت أهمية إدراكنا لماهية الغرض ، وكيف ينشأ وكيف يعمل فى الخبرة .

والهدف الحق يبدأ دائماً بنزعة ، والحيلولة دون إشباع النزعة إشباعاً مباشراً يحيلها إلى رغبة . ومع ذلك فليست النزعة أو الرغبة فى حد ذاتها هدفا ، لأن الهدف غاية منظورة ، أى أنه يتضمن التبصر بالعواقب التى سوف تترتب على العمل وفق النزعة . والبصر بالعواقب يتضمن إعمال

الذكاء، وهذا يتطلب أولا ملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية، ذلك بأن النتائج لا تترتب على مجرد وجود النزعة والرغبة وإنما تتم بتفاعلها أو تعاونها مع الظروف المحيطة. وتنفيذ نزعة الفرد إلى عمل بسيط كالمشى، لا يتم إلا بالصلة الفعالة بالأرض التى يقف عليها. ونحن فى الظروف العادية لا يتحتم علينا أن نعير الأرض التفاتا كبيرا، أما فى الموقف الخطر، كما فى تسلق جبل وعر شديد الانحدار لا نبصر فيه ممراً مطروقا، فإنه يتحتم علينا أن نلاحظ الظروف بعناية. فممارسة الملاحظة إذن شرط من شروط تحول النزعة إلى هدف. إن علينا أن نفعل مانفعله عندما نعبر شريط السكة الحديدية، علينا أن نقف وننظر وننصت.

على أن الملاحظة وحدها غير كافية، بل لا بد لنا من أن نفهم **مغزى** ما نرى ونسمع ونلمس. وهذا المغزى يتكون من النتائج التى سوف تترتب على العمل حسب ما نراه، فقد يرى الطفل بريق اللهب فينجذب نحوه محاولا الوصول إليه، وليس مغزى اللهب حينئذ فى بريقه بل فى قدرته على أن يحرق، وهى النتيجة التى سوف تترتب على لمسه. ونحن لا نستطيع إدراك النتائج إلا بسبب وجود الخبرات السابقة. ولا يتحتم علينا فى الأحوال المألوفة لكثرة الخبرة السابقة بها أن نقف لنتذكر ماذا كانت تلك الخبرات السابقة، فاللهب يرمز إلى الضوء والحرارة دون حاجه منا إلى التفكير الصريح فى خبراتنا السابقة عن الحرارة والاحتراق، ولكننا فى الحالات غير المألوفة لا نستطيع أن نقطع بالنتائج التى سوف تترتب على الظروف المشاهدة إلا إذا استعدنا الخبرات الماضية فى أذهاننا، أى إذا فكرنا فيها فتبينا أوجه الشبه بينها وبين الخبرات الحاضرة ووصلنا من هذا الطريق إلى تقدير ما يمكن أن ينتظر فى الموقف الراهن.

وتكوين الهدف إذن عملية عقلية معقدة . وهى تتضمن : (١) ملاحظة الظروف المحيطة ، (٢) ومعرفة ما حدث فيما يشابه هذه المواقف فى الماضى ، ويأتى بعض هذه المعرفة عن طريق الإسترجاع ، وبعضها عن طريق الإخبار والنصح والتحذير من أولئك الذين حازوا خبرة أوسع من خبرتنا نحن ، ثم (٣) الحكم الذى يضم ما يلاحظ إلى ما يسترجع بقصد استكناه مغزاه . ويختلف الهدف عن النزعة والرغبة الأصلية فى أنه يترجم إلى خطة وطريقة للعمل قائمة على استجلاء نتائج العمل فى الظروف المهيأة والمشاهدة بطريقة معينة . « ولو كانت الأمانى جياداً لامتطاها الشحاذون » ؛ وقد تكون الرغبة فى شىء ما ملحة ، وقد تبلغ من القوة مبلغاً يدعو إلى إغفال تقدير النتائج التى سوف تترتب على العمل بمقتضاها . ولا يمكن أن تستمد نماذج التربية من مثل هذه التصرفات ، فالمشكلة التربوية الحقيقية هى فى القدرة على تأجيل العمل المباشر وفق الرغبة حتى تتدخل الملاحظة والحكم . وإذا لم أكن مخطئا فإن هذه النقطة تنطبق تماماً على العمل بالمدارس التقدمية ، فإن المبالغة فى تأكيد أهمية النشاط على أنه غاية فى ذاته بدلا من النشاط الذى يعمل فيه الذكاء تؤدى إلى اعتبار الحرية مرادفة للتنفيذ المباشر للنزعات والرغبات . ويبرر هذا الاعتبار بالخلط بين النزعة والهدف ، وذلك رغم ما سبق ذكره من أنه لا وجود للغرض مالم يؤجل العمل المباشر حتى يكون ثمة تدبر لما عساه يترتب على تحقيق الرغبة من نتائج ، ويستحيل هذا التدبر بدون الملاحظة والإخبار والحكم . وأما التدبر المجرد فلا يكفى بطبيعة الحال ، حتى ولو اتخذ صورة التنبؤ الدقيق . إن التوقع الفكرى ، أى فكرة تسلسل النتائج ، ينبغى أن يندمج مع الرغبة والنزعة فى سبيل الحصول على

القوة الدافعة ، وهى حينئذ توجه ما يتخبط لولاها خبط عشواء حين تدفع الرغبة بالأفكار وتحركها ، وحينئذ تصبح الفكرة خطة فى تنفيذ نشاط ما وتهدف إلى تنفيذ هذا النشاط .

هب رجلا لديه رغبة فى الحصول على سكن جديد ، وليكن عن طريق بناء منزل ، فإن رغبته ، مهما كانت قوية ، لا يمكن تحقيقها لتوها ، بل لابد للرجل من أن يكون فكراً عن نوع المنزل الذى يريده بما فى ذلك عدد الحجرات ونظامها وما إلى ذلك ؛ وعليه أن يعد رسما للمنزل ، وأن يعد الخرائط الزرقاء والمواصفات ؛ وقد لا يتعدى هذا الأمر مجرد التسلية لشغل وقت الفراغ ، مالم يدخل فى حسابه رصيده من المال . فلابد له من أن يفكر فى العلاقة بين مالديه من المال ومايستطيع أن يقترضه منه وبين تنفيذ خطته ؛ ولا بد له من أن يتقصى عما فى متناوله من المواقع المناسبة ، وأن يستفسر عن ثمنها ومدى قربها من مقر عمله ، ومن الجوار الطيب والاتصال السهل بالمدارس ، وما إلى ذلك وغير ذلك من أمور . وجميع هذه الأمور التى يأخذها فى حسابه ، من قدرته على الدفع ، إلى عدد أفراد الأسرة وحاجاتها والأماكن المتيسرة وما إليها ، كلها حقائق موضوعية وليست جزءاً من الرغبة الأصلية ، ولكن لابد من تمحيصها والحكم عليها حتى يمكن أن تتحول الرغبة إلى هدف والهدف إلى خطة للعمل .

ولكل منا رغبات ، أو على الأقل كل من لم يصل به المرض إلى الدرجة التى يفقد عندها كل شعوره وعواطفه ، وهذه الرغبات هى المصادر النهائية الدافعة للعمل . فرجل الأعمال المحترف يرغب فى النجاح والتوفيق فى عمله ، والقائد يرغب فى كسب المعركة ، والوالد يرغب فى تهيئة المسكن المريح

لأسرته وفى تربية أبنائه ، وغير ذلك مما لا حصر له من الرغبات . ويقاس ما سوف يبذل من جهود لتحقيق الرغبة بمقدار مالها من قوة ، بيد أن الرغبات لا تعدو أن تكون قصوراً خاوية فى الهواء مالم تحول إلى الوسائل التى يمكن أن تتحقق بها . أما مسألة **سرعة تحقيق الرغبة ووسائل** تحقيقها فتأخذ مكان غاية خيالية منعكسة . ولما كانت الوسائل موضوعية فينبغى أن تدرس وتفهم إذا أريد تكوين هدف حقيقى .

وكانت التربية التقليدية تميل إلى إغفال أهمية الدافع والرغبة الشخصية بوصف كونهما مصادر للحركة . ولكن هـذا لا يعد سببا يدعو التربية التقدمية إلى أن توحد بين الدافع والرغبة من ناحية والغرض من ناحية أخرى ، مما يجعلها تستخف بالحاجة إلى الملاحظة الدقيقة وإلى الفيض الزاخر من المعلومات ، وإلى الحكم فى هل على الطلاب أن يساهموا فى تكوين الأهداف التى تستثير نشاطهم . وحدوث الرغبة والنزعة ليس هو الغرض النهائى فى الخطة **التربوية** ، وإنما هو ظرف وحاجة تدعو إلى وضع خطة وطريقه للنشاط . وأكرر القول إن هذه الخطة لا يمكن أن تعد إلا بعد دراسة الظروف وتوفير كل المعلومات الملائمة .

ومهمة المعلم هى التأكد من أن الظرف يستغل على خير وجه . ولما كانت الحرية تتوفر فى عمليات الملاحظة والحكم المبنى على إعمال الذكاء ، وهى العمليات التى تهدف إلى تحديد الغرض ، فإن التوجيه الذى يشحذ به المعلم أذهان تلاميذه يصبح معينا على الحرية ، لا قيداً يقيدها . وفى بعض الأحيان يبدو المعلمون وكأنهم يخشون من مجرد تقديم الاقتراحات لأفراد مجموعة ما بصدد ما ينبغى أن يعملوه . ولقد سمعت عن حالات أحيط فيها

الأطفال بالأشياء والمواد ، ثم تركوا وشأنهم ، وتحاشى المعلم حتى مجرد الإشارة إلى ما ينبغى أن يستخدموا فيه هـذه المواد خشية أن يمس بذلك حريتهم . فإذا كان هذا صحيحاً ، فلماذا إذن نقدم لهم المواد نفسها ما دامت مصدراً لنوع ما من الإيحاء ؟ غير أن ما هو أعظم أهمية من ذلك أن الإيحاء الذى يعمل التلاميذ وفقا له يجب أن يخرج على أية حال من مصدر من المصادر . ويستحيل علينا أن نفهم لماذا لا يعتبر الإيحاء الذى يصدر عن شخص أكثر خبرة وأوسع أفقا مكافئا فى قيمته على الأقل للإيحاء الذى يأتى عن مصدر هيأته مجرد الصدفة .

ومن المحتمل بطبيعة الحال أن تفسد المهمة ، وأن يدفع بنشاط الصغار إلى مسالك تعبر عن غرض المعلم لا عن أغراض التلاميذ ، ولكن السبيل إلى اتقاء هذا الخطر لا يكون بأن ينسحب الراشدون من الموقف تماماً ، بل السبيل إلى ذلك هو أولا أن يدرك المدرس قدرات المتعلمين وحاجاتهم وخبراتهم السابقة إدراكا قائماً على الذكاء ، وثانيا بأن يتيح للإقتراح فرصة التطور إلى خطة ومشروع عن طريق مساهمة أفراد المجموعة فى الإدلاء باقترحاتهم وتنظيمها فى وحدة متكاملة . ومعنى هذا بعبارة أخرى أن الخطة مشروع تعاونى وليس شيئاً مفروضاً يفرض على التلاميذ ويملى عليهم إملاء . وليس اقتراح المعلم قالباً يشكل النتائج كما يشكل الحديد ، وإنما هو بداية تتطور إلى خطة بفضل ما يضيفه إليها جميع من يشتركون فى عملية التعلم نتيجة لخبراتهم .

ويحدث هذا التطور فى أثناء عملية الأخذ والعطاء المتبادل ، وهى عملية يأخذ فيها المدرس ، ولكنه لا يخاف من أن يعطى أيضا . والنقطة الجوهرية هى أن الغرض ينمو ويتشكل عن طريق الذكاء الإجتماعى .

٧

التنظيم التقدمى لمادة الدراسة

سبقت الإشارة فى سياق الكلام عدداً من المرات إلى الظروف الموضوعية المتضمنة فى الخبرة ، وإلى وظيفتها فى ترقية النمو المثمر للخبرة التالية أو عدم ترقيته . والمفهوم ضمنا أن هذه الظروف الموضوعية ، سواء ما يتعلق منها بالملاحظة أو الذاكرة أو المعلومات التى تحصل عن طريق الآخرين أو عن طريق التخيل ، قد اعتبرت مرادفة لموضوع المادة الدراسية والتعليم ، أو لمادة المقرر الدراسى إن شئنا أن نتكلم بشكل أعم . بيدأننا لم نذكر شيئاً صريحاً حتى الآن عن مادة الدراسة فى حد ذاتها ، وهذا ماسنناقشه الآن . وإذا ما نظرنا إلى التربية على أنها خبرة فإن اعتباراً هاما يبرز أمامنا بوضوح ، ذلك أن كل شىء يمكن أن يسمى دراسة ، سواء أكان حسابا أم تاريخا أم جغرافية أم علما من العلوم الطبيعة ، يجب أن يستمد من المواد التى تقع فى نطاق خبرة الحياة العادية . ومن هذه الناحية تختلف التربية الحديثة اختلافاً شديداً عن الطرق التى تبدأ بوقائع وحقائق تقع خارج نطاق خبرة المتعلمين ، ثم تواجه نتيجة لذلك مشكلة الكشف عن الطرق والوسائل التى تدخلها فى مجال خبرتهم . ولا ريب فى أن أحد الأسباب الرئيسية للنجاح الكبير الذى أحرزته الطرق الجديدة فى المراحل المبكرة للتربية الأولية هو مراعاتها لنقيض هذا المبدأ .

ولكن العثور على المادة التعليمية التى تقع فى نطاق الخبرة ليس إلا الخطوة الأولى لا أكثر ، أما الخطوة التالية فهى تنمية مامر من الخبرة من قبل تنمية تقدمية وتحويله إلى شىء آخر أكمل وأغنى وأكثر تنظيما ، إلى شكل يقربها تدريجا من ذلك الشكل الذى تعرض به مادة الدراسة على الشخص الحاذق الكامل النمو . والدليل على إمكان هذا التغيير بدون مجافاة للرابطة العضوية بين التربية والخبرة يتمثل فى أن هذا التغيير يحدث خارج المدرسة وبعيداً عن التربية الشكلية . فالطفل مثلا يبدأ فى بيئة من الأجسام محدودة جداً من حيث المكان والزمان . ثم تتسع تلك البيئة اتساعا مطردا بقوة الدفع التى تكمن فى جوهر الخبرة نفسها وبدون معونة من التعليم المدرسى . وعندما يتعلم الطفل كيف يصل إلى الأشياء ، وكيف يحبو ويمشى ويتكلم ، فإن المادة الدراسية لخبرته تتسع وتزداد عمقا ، لأنه يتصل بأشياء جديدة وحوادث تستثير فيه قوى جديدة ، بينما يهذب استخدام هذه القوى محتويات خبرته ويوسعها . وبذا يتسع إدراكه للمكان والزمان اللذين يعيش فيهما ، وتنمو دنيا الخبرة باستمرار وتغدو أكثر سعة وسمكا إذا صح هذا التعبير . وعلى المربى الذى يتلقى الطفل فى نهاية هذه الفترة أن يكشف عن الطرق التى تمكنه من أن يعمل عن وعى وقصد ما قامت « الطبيعة » بعمله فى السنوات المبكرة .

وليس ثمة ضرورة لتأكيد الشرط الأول من الشرطين السابق ذكرهما ، فإن المبدأ الأساسى للمدرسة الحديثة للتربية هو أن يبدأ التعليم بالخبرة التى حازها المتعلمون من قبل ، وأن تكون هذه الخبرة والقدرات التى تترقى فى أثناء ممارستها نقطة البداية لكل تعليم تال . ولست واثقا هذا الوثوق نفسه

من أن الشرط الثانى ، وأعنى به ترقى مادة الدراسة ترقيا منتظما نحو الاتساع والتنظيم عن طريق نمو الخبرة ، يحظى بنفس هذا القدر من الاهتمام . ولكن مبدأ استمرار الخبرة التربوية يتطلب أن يوجه مثل هذا التفكير والاهتمام لحل هذه الناحية من المشكلة التربوية . ومما لا شك فيه أن هذا الوجه من المشكلة أصعب من الوجه الآخر . نعم إن الذين يعالجون شئون الطفل قبل التحاقه بالمدرسة ، وطفل الروضة ، والولد والبنت فى السنين الأولى من الدراسة الإبتدائية ، لا يلاقون صعوبة كبيرة فى تحديد مدى الخبرة الماضية ، أو فى إيجاد ضروب النشاط التى ترتبط معها بطرق حيوية . أما فى حالة الأطفال الأكبر سناً فإن كلا من عاملى المشكلة يسبب للمربى صعوبات متزايدة . فمن العسير أن نكشف عن أساس خبرة الأفراد ، كما أن من العسير أيضاً أن نعرف بالضبط كيف نوجه المادة الدراسية التى تضمنتها الخبرة من قبل بحيث تؤدى إلى ميادين أخرى أكثر اتساعا وأفضل تنظيما .

ومن الخطأ أن نعترض أن المبدأ الذى يقول بأن توجيه الخبرة نحو شىء مغاير لما حصلت عليه من قبل يتحقق بقدر كاف لمجرد إتاحة بعض الخبرات الجديدة للتلاميذ ، أو القول بأنه يتحقق إذا روعى أن يكتسب التلاميذ مهارة وسهولة أعظم فى معالجة الأشياء التى ألفوها من قبل . ومن أهم الأشياء أيضاً أن تربط الأشياء والحوادث الجديدة ربطاً عقلياً بنظائرها فى الخبرات السابقة ، وهذا يعنى حدوث بعض التقدم فى التعبير المقصود عن الحقائق والأفكار . وعلى ذلك تصبح وظيفة المربى أن ينتقى تلك الأشياء التى تقع فى نطاق الخبرة الحاضرة ، والتى تدعو إلى توقع مشاكل جديدة توسع مجال الخبرة المستقبلة وإمكان عرض هذه المشاكل ، وذلك

باستثارة طرق جديدة للملاحظة والحكم . وعليه أن ينظر دائما إلى ما تم اكتسابه من قبل ، لا على أنه ملك ثابت ، بل على أنه عامل وأداة لفتح ميادين جديدة تتطلب هى الأخرى استخدام القوى الموجودة من قبل فى الملاحظة ، كما تتطلب استخدام الذاكرة استخداما قائما على الذكاء والفطنة .

والمربى مكلف ، أكثر من أى عضو فى أية مهنة أخرى ، أن يرنو ببصره بعيداً إلى الأمام . فقد يشعر الطبيب بأن مهمته قد انتهت عندما يعيد الصحة إلى المريض . نعم إن من واجبه بعد ذلك اسداء النصح إليه عن الطريقة التى يعيش بها ليتفادى أمثال هذه المتاعب فى المستقبل ، غير أن سلوك المريض فى معيشته بعد شفائه شأنه الخاص ، لا من شأن الطبيب . وأهم من ذلك كله فيما يتصل بالنقطة التى هى مدار البحث الآن أنه بقدر ما يشغل الطبيب نفسه بإصدار التعليمات وبذل النصح بالنسبة لمستقبل مريضه فإنه يأخذ على عاتقه مهمة المربى . ومهمة المحامى هى أن يكسب قضية لموكله أو يخلصه من بعض المشاكل التى زج بنفسه فيها ، فإذا ما جاوز عمله القضية المعروضة عليه فإنه هو الآخر يصبح مربيا . أما المربى فيضطر بطبيعة عمله نفسها أن ينظر إلى عمله الحاضر فى ضوء ما يحققه أو يخفق فى تحقيقه لمستقبل ترتبط أغراضه بأغراض الحاضر .

وهنا أيضاً نجد أن مشكلة المربى التقدمى أصعب من مشكلة المدرس فى المدرسة التقليدية . حقا لسنا ننكر أنه كان على هذا المدرس الثانى أن يرنو ببصره إلى الأمام ، ولكنه كان يستطيع أن يقنع بالتفكير فى فترة الامتحان التالى أو فى امتحان الانتقال إلى الفرقة التالية ، مالم تدفعه شخصيته وحماسته خارج النطاق المضروب حول المدرسة التقليدية . وكان يستطيع أن ينظر إلى

المستقبل فى صورة العوامل التى تكمن فى احتياجات نظام مدرسى على نسق النظام الذى أوجدته التقاليد . أما المعلم الذى يربط بين التربية والخبرة الحقيقية فتقع على عاتقه مهمة أخطر وأشق من هذه ، إذ يجب عليه أن يكون على علم بما يمكن عمله لقيادة الطلاب إلى ميادين جديدة ترتبط بالخبرات التى حازوها من قبل ، كما يجب عليه أن يتخذ هذه المعرفة معيارا لانتقاء الظروف التى تؤثر فى خبرتهم الحاضرة وترتيبها .

ولما كانت دراسات المدرسة التقليدية تتكون من مادة الدراسة التى أختيرت ورتبت على أساس تقدير الكبار لما يفيد الصغار فى وقت ما فى المستقبل ، فقد كانت المادة التى تعلم تتقرر خارج مجال خبرة الحياة الحاضرة للمتعلم . فكانت لذلك ترتبط بالماضى ، وكانت من النوع الذى تبينت فائدته لأفراد من الأجيال الخالية . وقد نشأ من تلك الظروف رد فعل طبيعى ، وإن كان مما يؤسف له ، إلى نقيض هذه الخطة .

فتحولت الفكرة السليمة التى تقول بأن التربية يجب أن تأخذ مادتها من الخبرة الحاضرة وأن تمكن المتعلم من معالجة مشاكل الحاضر والمستقبل ، تحولت هذه الفكرة فى كثير من الأحيان إلى فكرة أخرى هى أن المدارس التقدمية تستطيع أن تتجاهل الماضى إلى حد كبير . ولو أمكن فصل الحاضر عن الماضى لأمكن أن تكون هذه النتيجة سليمة ، غير أن تراث الماضى يهيئ لنا الوسيلة الوحيدة التى نستخدمها لفهم الحاضر وكما أنه يتحتم على الفرد أن يطوف فى ذاكرته بماضيه الخاص ليفهم الظروف التى يجد فيها نفسه ، فإننا نجد ما تتمخض عنه الحياة الاجتماعية الحاضرة ومشاكلها مرتبطاً بالماضى ارتباطا وثيقا لا يمكن معه إعداد الطلاب لفهم هذه هذه المشاكل

أو إرشادهم إلى أفضل الطرق لعلاجها إلا بالتنقيب عن أصولها فى الماضى . ومعنى هذا أن المبدأ السليم الذى يقول بأن أهداف التعليم توجد فى المستقبل ، وأن مواده المباشرة تكون فى الخبرة الحاضرة ، لا يمكن تنفيذه إلا بالقدر الذى تمتد به الخبرة الحاضرة إلى الوراء ، ولا يمكن أن تمتد هذه الخبرة فى المستقبل بالقدر الذى تتسع به لتشمل الماضى أيضاً .

ولو كان فى الوقت فسحة لناقشنا فى هذا المجال النتائج السياسية والاقتصادية التى سوف يضطر الجيل الحالى إلى مواجهتها فى المستقبل ، ولأدت هذه المناقشة إلى جعل هذه العبارة العامة محددة واضحة كل الوضوح . ذلك أنه لا يمكن فهم طبيعة هذه النتائج إلا إذا عرفنا كيف وصلنا إليها . فالأنظمة والعادات التى توجد فى الوقت الحاضر ، والتى تسبب الشرور والقلاقل الاجتماعية الحاضرة لم تظهر بين عشية وضحاها ، بل إن وراءها تاريخا طويلا . وإذا حاولنا علاجها على أساس ما هو ظاهر فيها الآن لأدى ذلك إلى اتخاذ تدابير سطحية لن يكون لها أثر فى النهاية إلا جعل المشاكل القائمة أكثر حدة وأعصى على الحل . وأنواع العلاج التى تبنى على أساس معرفة الحاضر وحده المقطوع الصلة بالماضى لا تفترق فى شىء عن الإهمال الذى يتجافى مع الحرص فى السلوك الفردى . وطريق الخلاص من النظم المدرسية التى جعلت الماضى غاية فى ذاته ، إنما يكون بجعل التعرف على الماضى وسيلة لفهم الحاضر . وسوف يستمر الخلاف الحالى بين الأفكار والأساليب التربوية حتى تحل هذه المشكلة . فسيكون فى أحد الطرفين رجعيون ينادون بأن مهمة التربية الأساسية — إن لم تكن مهمتها الوحيدة — هى نقل التراث

الثقافى القديم ، وسيكون فى الجانب الآخر أولئك الذين يتمسكون بأننا ينبغى أن نتجاهل الماضى وأن نعالج شئون الحاضر والمستقبل فقط .

ولا يزال أضعف جانب فى المدارس التقدمية حتى الوقت الحاضر هو مسألة انتقاء مادة الدراسة الفكرية وتنظيمها . واعتقادى أن بقاء هذه الحالة إلى الآن كان أمراً محتوما فى الظروف الحاضرة . إن من المحتم ومن الصواب معا أن تتحرر هـــذه المدارس من المادة العتيقة الجافة التى كانت العنصر الأساسى للتربية القديمة . ويضاف إلى ذلك أن ميدان الخبرة فسيح جداً ، كما أنه يختلف فى محتوياته باختلاف الزمان والمكان . وعلى هذا فإن فرض منهج واحد للدراسات فى جميع المدارس التقدمية أمر لا يمكن التفكير فيه مطلقا ، لأن التفكير فيه يتعارض مع المبدإ الأساسى ، مبدإ الاتصال بخبرات الحياة . وزيادة على ذلك فإن المدارس التقدمية حديثة العهد ، ولم تكد تقضى فى تطورها أكثر من جيل واحد ، ولذلك فقد كان من المنتظر أن يدخل قدر معين من التراخى فى اختيار المادة الدراسية وتنظيمها . غير أن ذلك لا يصلح أن يكون سبباً فى توجيه النقد الحق إليها والشكوى منها .

أما مجال النقد الحق فيكون عندما تفشل الحركة الدائمة للتربية التقدمية فى الاعتراف بأن انتقاء المادة الدراسية وتنظيمها للدراسة والتعليم مشكلة أساسية ، ذلك بأنه إذا كانت الدراسة التى تفيد من الظروف الخاصة تمنع التعليم والتعلم من أن يصبحا جامدين لا حياة فيهما ، فإن المادة الأساسية للدراسة لا يمكن أن تلتقط التقاطاً عارضاً بغير عناية . إن الظروف غير المتوقعة والتى لا يمكن التنبؤ بها قمينة بأن تظهر حيثما وجدت الحرية الفكرية ، وهذه الظروف ينبغى أن تستخدم حينذاك . غير أن هناك فرقا مؤكداً بين

استخدامها فى ترقية منهج مستمر من النشاط ، وبين الاعتماد عليها فى الحصول على المادة الرئيسية للتعلم .

وما لم تؤد الخبرة المتاحة إلى ميدان غير مألوف من قبل فلن تنشأ مشاكل ، فى حين أن المشاكل هى الدافع إلى التفكير . وإن وجوب استخدام الظروف التى تسنح فى الخبرة الراهنة كمصادر للمشاكل لهو ميزة أساسية تفرق بين التربية القائمة على الخبرة وبين التربية التقليدية . لأن المشاكل فى هذا النوع الثانى كانت تفرض من الخارج ، مع أن النمو يستند إلى وجود صعوبة تذلل عن طريق أعمال الذكاء . وأبدئ القول ثم أعيده أن من مسئولية المربى أن يولى أمرين قدراً متساويا من الإعتبار : أولهما أن تنشأ المشكلة من ظروف الخبرة المتاحة فى الوقت الحاضر ، وأن تكون فى نطاق قدرة الطلاب ؛ وثانيهما أن تكون بحيث تستثير فى نفس المتعلم تطلعا نشطا إلى المعرفة وإلى الإتيان بأفكار جديدة . والحقائق والأفكار الجديدة التى تحصل بهذه الكيفية تصبح أساسا للخبرات المقبلة التى تعرض فيها مشاكل جديدة . فهذه العملية إذن حلقة مفرغة والاتصال الذى لا مفر منه بين الحاضر والماضى مبدأ لا يقتصر تطبيقه على دراسة التاريخ . خذ العلوم الطبيعية مثلا ، فالحياة الاجتماعية الحاضرة قد أصبحت ما هى عليه إلى حد كبير بسبب نتائج تطبيق هذه العلوم ، كما أن خبرة كل طفل وشاب فى الريف والحضر قد أصبحت ما هى عليه الآن بسبب استخدام الكهرباء والحرارة والعمليات الكيميائية فى الحياة العملية . والطفل لا يتناول وجبة غذاء لا تدخل المبادئ الكيميائية والفسيولوجية فى تجهيزها وتمثيلها ، وهو لا يقرأ فى ضوء صناعى أو يقطع مسافة راكبا سيارة أو قطاراً دون أن يتصل بالعمليات والطرق التى استحدثتها العلوم .

ومن المبادئ التربوية السليمة أن يعرف الطلاب مادة الدراسة العلمية وأن يبدأوا فى معرفة حقائقها وقواعدها عن طريق معرفتهم لتطبيقاتها الاجتماعية فى الحياة اليومية . وليس التمسك بهذه الطريقة أقرب السبل إلى فهم العلوم نفسها فحسب ، وإنما هو أيضاً أسلم الطرق إلى أن يفهم التلاميذ كلما زاد نضجهم مافى المجتمع الحاضر من مشاكل اقتصادية وصناعية . ذلك أن هذه المشاكل فى الأغلب الأعم إنما تنشأ من تطبيق العلوم فى إنتاج السلع والخدمات وتوزيعها ، بينما نجد هذه العمليات الأخيرة أهم عامل فى تقرير العلاقات الراهنة بين البشر والهيئات الاجتماعية .

فمن السخف والحالة هذه أن يقال أن عمليات شبيهة بالعمليات التى تدرس فى المعامل ومعاهد البحث ليست جزءاً من خبرة الحياة اليومية للصغير ، وأنها لذلك لا تدخل فى نطاق التربية المؤسسة على الخبرة . ومن نافله القول أن نذكر أن الصغار غير الناضجين لا يمكنهم دراسة الحقائق والمبادئ العلميه بالطريقة التى يدرسها بها الخبراء الناضجون .

ولكن هذه الحقيقة لا تعفى المربى من تبعة استخدام الخبرات الحاضرة بحيث يمكن أن تقود المتعلمين تدريجاً إلى الخبرة ذات الصفة العلمية بل إنها تثير أمامه إحدى مشكلاته الرئيسية .

ولا جدال فى أن الخبرة الحاضرة فى تفاصيلها ومجموعها إنما وصلت إلى ماهى عليه الآن بسبب تطبيق العلوم على عمليات إنتاج السلع والخدمات وتوزيعها أولا ، ثم تطبيقها على العلاقات التى بين البشر بعضهم وبعض من الناحية الاجتماعية ثانياً ، ولا يمكن الوصول إلى فهم القوى الاجتماعية الحاضرة (ولا يمكن السيطرة عليها وتوجيهها بغير هذا الفهم) بغير التربية

التى تمكن المتعلمين من معرفة الحقائق والمبادئ التى تكون العلوم بتنظيمها النهائى . كما أن أهمية المبدإ الذى يقول بأن المتعلمين ينبغى أن يوجهوا إلى معرفة مادة الدراسة العلمية لا تنقطع بما يتكون لديهم من البصيرة النافذة فى فهم المشاكل الاجتماعية الحاضرة .

هذا إلى أن طرق العلوم توضح السبيل إلى الوسائل والإجراءات التى يمكن بها الوصول إلى نظام اجتماعى أفضل : كما أن تطبيقات العلم التى أنتجت الظروف الاجتماعية التى تسود الآن إلى حد كبير ، لم تستوعب الميدان الذى يمكن تطبيقها فيه . ذلك أن العلم قد طبق حتى الآن بطريقة عرضية إلى حد ما وتحت تأثير غايات كالمنفعة الفردية والقوة الخاصة ، ورثناها عن نظم العصر السابق للعصر العلمى الحديث .

ويقال لنا كل يوم تقريباً ، ويقال لنا من مصادر كثيرة ، إنه يستحيل على البشر أن يوجهوا حياتهم المشتركة توجيهاً أساسه الذكاء . ويقال لنا كذلك إن معقد العلاقات البشرية الوطنية والدولية من ناحية وكون البشر مخلوقات يسيرها الانفعال والعامة إلى حد كبير من ناحية أخرى ، يجعلان التنظيم الاجتماعى والتوجيه على أساس الذكاء من الأمور المستحيلة ، ولو أن أى مجهود منظم ، يبدأ منذ التربية المبكرة ويستمر عن طريق دراسة الصغير وتعليمه دراسة دائمة ، قد بذل فى وقت من الأوقات وجعل الاعتبار الأول فى عملية التربية للطريقة القائمة على الذكاء الممثلة فى العلم ، لو أن هذا المجهود قد بذل على هذا النحو لأمكن أن يحوز هذا القول من القبول أكثر مما يحوزه الآن . وليس فى جوهر العادة ما يمنع الطريقة القائمة على الذكاء من أن تصبح هى نفسها عادة ، كما أنه ليس فى طبيعة الانفعال ما يحول دون نمو الولاء الانفعالى القوى لهذه الطريقة .

وها نحن أولاء نضرب العلم مثلا لتوضيح طريقة الاختيار التقدمى للمادة الدراسية المستقرة فى الخبرة الحاضرة بقصد تنظيمها ؛ وهو تنظيم حر غير مفروض من الخارج ، لأنه يتفق مع نمو الخبرة ذاتها . ولعل استخدام مادة الدراسة الموجودة فى خبرة الحياة الحاضرة للمتعلم نحو العلم هو خير إيضاح يمكن أن يوجد للمبدإ الأساسى القائم على استخدام الخبرة الراهنة وسيلة للسير بالمتعلمين إلى ما يحيط بهم من عالم البيئة الطبيعية والبشرية أكبر اتساعاً وأكثر نقاء وأفضل تنظيماً عما يوجد فى الخبرات التى ينشأ عنها النمو التربوى . ويبين كتاب هوجبن الحديث « **الرياضيات للملايين** [1] » كيف يمكن أن تساهم الرياضة فى تحقيق الغاية المنشودة إذا عولجت على أنها مرآة الحضارة وعامل أساسى فى رقيها مساهمة لا تقل مطلقاً عما تساهم به العلوم الطبيعية .

ومهما يكن من شىء فإن المثل الأعلى هو التنظيم التقدمى للمعرفة . وتنظيم التربية هو المجال الذى يحتمل أن نصادف فيه فلسفات النقيضين فى أنشط حالاتها . وكثيرا ما يقرر بالعمل إن لم يقرر بالقول الصريح أنه ما دامت التربية التقليدية قد اعتمدت على فهم معنى تنظيم التربية فهما يحتقر الخبرة الحية الحاضرة احتقاراً لا نغالى إذا قلنا أنه احتقار تام ، فينبغى إذن أن تحتقر التربية التى تقوم على الخبرة تنظيم الحقائق والأفكار .

وعندما أسميت منذ قليل هذا التنظيم **مبدأ أعلى** كنت أعنى ، من الناحية السلبية ، أن المربى لا يستطيع أن يبدأ بالمعرفة المنظمة من قبل ثم يمضى يقدمها للمتعلمين فى جرعات مقررة . ولكن العملية النشطة لتنظيم الحقائق

---

(1) Hogben ; Mathematics For The Millioms

والأفكار بوصفها مثلا أعلى هى عملية تربوية حاضرة فى الأذهان على الدوام - ولا تكون الخبرة تربوية مالم تهدف إلى معرفة المزيد من الحقائق وإدراك المزيد من الأفكار ، وإلى ترتيب هذه الحقائق والأفكار ترتيباً أفضل وأحسن نظاماً من ترتيبها الأول . وليس حقاً أن مبدأ التنظيم غريب عن الخبرة ، وإلا لأصبحت الخبرة مفككة إلى درجة تؤول معها إلى الفوضى . فخبرة الأطفال الصغار تتركز حول الأشخاص والبيت . ومما يعرفه علماء التحليل النفسانى فى هذه الأيام أن اضطراب النظام العادى للعلاقات فى الأسرة يصبح مصدرا خصيباً للمتاعب العقلية والانفعالية فيما بعد — وهذه حقيقة تشهد بصحة هذا النوع من التنظيم . وإن من مظاهر التقدم العظيم فى المرحلة المبكرة للتربية المدرسية ، فى رياض الأطفال ، وفى الفرق الأولى من التعليم ، أنها تحتفظ بالمركز الاجتماعى والإنسانى لتنظيم الخبرة بدلا من التحول القاسى القديم فى هذا المركز . ولكن تغيير النغم فى التربية مشكلة من أبرز مشاكلها كما هو من أبرز مشاكل الموسيقى . أما فى التربية فإن تغيير النغم يعنى التحرك من مركز اجتماعى وإنسانى نحو خطة من التنظيم أكثر موضوعية وأكثر ارتباطاً بالناحية الفكرية . على أننا يجب أن نضع نصب أعيننا على الدوام أن التنظيم الفكرى ليس غاية فى ذاته ، وإنما هو الوسيلة التى يمكن بها فهم العلاقات الاجتماعية والروابط والصلات الإنسانية الخالصة ، كما يمكن أن تنظم به تنظيما قائماً على الذكاء أكثر من ذى قبل .

وعندما تؤسس التربية نظرياً وعملياً على الخبرة ، لن تبقى حاجة إلى القول بأن المادة الدراسية المنظمة للكبار والمتخصصين لا تصلح لأن تكون نقطة للبداية ، ولكنها مع ذلك تمثل الهدف الذى ينبغى أن تسير التربية نحوه على

الدوام . ولا تكاد تكون ثمة ضرورة إلى القول بأن من أهم المبادئ الأساسية فى التنظيم العلمى للمعرفة هو مبدأ العلة والمعلول . ولاشك فى أن الكيفية التى يفهم بها هذا المبدأ ويصاغ على يد رجال العلوم المتخصصين تختلف كثيراً عن الطريقة التى يوصل بها إليه فى خبرة الصغار . ولكن ليست العلاقة بين هذا التنظيم العلمى ولا فهم معناه غريبين عن خبرة الطفل الصغير نفسه . فعندما يتعلم الطفل وهو فى الثانية أو الثالثة من عمره ألا يقترب من اللهب كثيراً ، وإن كان يقترب من الموقد إلى الحد الذى يكفى لحصوله على الدفء ، فإنه يفهم ويستخدم علاقة السببية . وليس ثمة نشاط (يقوم على أساس الذكاء) لايساير حاجات هذه العلاقة . ثم ان مافيه من الذكاء لايقف على مقدار مسايرته لهذه الحاجات فحسب بل يقف أيضاً على مقدار تذكر الإنسان لهذه الحاجات تذكراً مقصوداً محساً .

وعلاقة السببية لاتعرض للإنسان فى الأشكال المبكرة للخبرة فى صور مجردة بل تعرض له فى صورة العلاقة بين الوسائل المستخدمة والغايات المحققة ، أى العلاقة بين الأسباب والنتائج . والنمو فى الحكم والفهم هو فى أساسه نمو فى القدرة على تكوين الأغراض وعلى اختيار الوسائل الموصلة لتحقيقها وترتيب هذه الوسائل . وأكثر خبرات الصغار بدائية مليئة بأمثلة من علاقة الوسيلة بالغاية ، فما من طعام يطهى أو مصدر للإضاءة يستخدم إلا فيه مايوضح هذه العلاقة . وليست متاعب التربية إذن ناشئة من عدم وجود مواقف تتضح فيها علاقة السببية ممثلة فى الصلة بين الوسائل والغايات ، وإن كان العجز عن استغلال المواقف بحيث تؤدى بالمتعلم إلى إدراك العلاقة فى ظروف الخبرة المتاحة أمر شائع جداً . ويطلق علماء المنطق اسم « التحليل

والتركيب » على عمليات انتقاء الوسائل وتنظيمها لتحقيق هدف من الأهداف.

وهذا المبدأ يحدد الأساس النهائى لاستغلال **نواحى** النشاط فى المدرسة . وليس فى ميدان التربية مايمكن أن يكون أسخف من تبرير ضروب نشاط مختلفة فى المدرسة مع الاستخفاف بالحاجة إلى التنظيم التقدمى للمعلومات والأفكار . ويتميز النشاط الذى يقوم على الذكاء من النشاط العشوائى الذى لايهدف إلى غاية بأن الأول يتضمن انتقاء الوسائل — أى التحليل — من بين مختلف الظروف الراهنة ، ثم ترتيبها — أى التركيب — بقصد بلوغ الغاية أو الغرض المنشود . ومن الواضح انه كلما كان المتعلم أقل نضجاً وجب أن تكون الأهداف المنشودة أسهل ، وأن تكون الوسائل المستخدمة أكثر سذاجة . ولكن مبدأ تنظيم النشاط فى صورة إدراك من نوع ما للعلاقة بين الغايات والوسائل ينطبق حتى فى حالة الأطفال الصغار جداً . وإلا فإن الخبرة فى هذه الحالة تصبح غير تربوية لأنها تكون خبرة عمياء . وتصبح مشكلة العلاقات بين الوسائل بعضها وبعض أكثر إلحاحاً كلما ازداد النضج . وعلى قدر تحول الملاحظة القائمة على الذكاء من العلاقة بين الوسائل والغايات إلى المسألة الأكثر تعقيداً ، الا وهى علاقة الوسائل بعضها ببعض ، على قدر تحولها هذا تصبح فكرة العلة والمعلول بارزة واضحة . وليس الذى يبرر آخر الأمر وجود الحوانيت والمطابخ وما إليها فى المدرسة أنها تتيح الفرصة للنشاط ، بل الذى يبرره أنها تتيح الفرصة **لنوع** من النشاط أو لاكتساب المهارات الآلية التى تؤدى بالطلاب إلى ملاحظة العلاقة بين الوسائل والغايات؛ ومن ثم إلى التفكير فى الطريقة التى تتفاعل بها الأشياء بعضها مع بعض لكى تؤدى إلى نتائج محددة . وهى تقوم من حيث المبدأ على نفس الأساس الذى تقوم عليه المعامل فى البحث العلمى .

وإذا لم تحل مشكلة التنظيم الفكرى على أساس الخبرة ، فمن المؤكد أن يحدث رد فعل فى اتجاه طرق التنظيم المفروضة من الخارج . وهناك دلائل تشهد بوجود رد الفعل هذا ، من ذلك ما يقال من أن مدارسنا ، القديمة منها والحديثة ، قد أخفقت فى مهمتها الأساسية ، وأنها لاترقى القدرة على التمييز الناقد ولا القدرة على التفكير ، كما يقال لنا إنها تخنق القدرة على التفكير نتيجة لتكديس معلومات شتى لم تهضم جيداً ، ونتيجة لمحاولة اكتساب أنواع من المهارة سوف تفيد مباشرة فى دنيا الأعمال والتجارة . ويقال لنا فوق ذلك إن هـذه الشرور تنجم عن تأثير العلم وعن المغالاة فى تقدير أهمية الحاجات الراهنة على حساب تراث الماضى الثقافى الذى اختبر وثبتت قيمته . ويقال إن العلم وطريقته ينبغى أن يأتيا فى المرتبة الثانية ، وإن علينا أن نعود إلى منطق المبادىء الأولى النهائية كما وردت فى منطق أرسطو والقديس توماس حتى يجد الصغار ملجأ أميناً يعصمهم فى حياتهم الفكرية والخلقية ، وحتى لايكونوا تحت رحمة كل نسمة تهب عليهم .

ولو أن الطريقة العلمية قد طبقت تطبيقاً منتظما مستمراً فى عمل المدرسة اليومى وفى سائر المواد لكنت أكثر تأثراً بهذه الدعوة العاطفية مما أتأثر بها الآن . أما وهى لم تطبق هذا الطبيق فلست أرى فى النهاية سوى بديلين ينبغى للتربية أن تتخير أحدهما إذا لم يقدر لها أن تسير دون غاية تنشدها . ويتضح أحدهما فى محاولة التأثير فى المربين لكى يعودوا إلى اتباع الطرق والمثل العليا الفكرية التى نشأت قبل ترقى الطريقة العلمية بمئات السنين . وقد تصادف هذه الدعوة نجاحاً وقتياً فى فترة يشيع فيها الشعور العام بعدم الأمن من الناحيتين الانفعالية والفكرية ، كما يشيع من الناحية الاقتصادية

أيضاً ، ذلك ان هذه الظروف تقوى الرغبة فى الاعتماد على السلطة المحدودة الثابتة . ولكن هذه الدعوة رغم هذا بعيدة عن جميع ظروف الحياة الحديثة ؛ وهذا يحملنى على الاعتقاد بأنه من الحمق التماس الخلاص فى هذا الاتجاه . وأما الطريقة الأخرى فهى الاستخدام المنظم للطريقة العلمية باعتبارها نمطاً ومثلا أعلى لكشف الفرص الكامنة فى الخبرة واستغلالها استغلالا لا يقوم على أساس العقل والذكاء .

إن المشكلة التى يتضمنها هذا البحث تصل إلى المدارس التقدمية بقوة عجيبه . ذلك أن العجز عن تكريس اهتمام مستمر لترقية المجموعات الفكرية للخبرات ، والحصول على التنظيم المطرد الزيادة للحقائق والأفكار ، قد لا يكون له من أثر فى النهاية إلا تقوية نزعة رجعية ترمى إلى العودة إلى مبدإ السلطة الفكرية والخلقية . وليس هذا وقت البحث المفصل فى الطريقة العلمية ولا هو مكان البحث فيها ، غير أن لهذه الطريقة مظاهر معينة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأية خطة تربوية مؤسسة على الخبرة تحتم علينا ألا نغفلها .

وأول ما نذكره من هذه المظاهر أن طريقة العلم التجريبية تعلق أهمية على الأفكار بوصف كونها أفكاراً أعظم — لا أقل — مما تعلقه عليها الطرق الأخرى . وليس ثمة تجريب من أى نوع كان فى الطريقة العلمية مالم تكن هناك فكرة رئيسية موجهة للعمل . وكون الأفكار المستخدمة فروضاً لا حقائق نهائية هو السبب فى حرص العلماء الشديد على هذه الأفكار واختبارها فى ميدان العلم أكثر منها فى أى ميدان آخر . أما إذا أخذت هذه الأفكار على أنها حقائق بديهية فى ذاتها ، فإنه فى هذه اللحظة لا يكون ثمة داع لفحصها فحصا دقيقاً خالياً من التحيز . ذلك انها إذا كانت حقائق ثابتة

فلا مندوحة عن الأخذ بها وينتهى الأمر عند هذا الحد . أما وهى فروض فلا بد من أن تختبر ويعاد النظر فيها باستمرار ، وهذا يتطلب أن تصاغ صياغة دقيقة .

ويضاف إلى هذا أن الأفكار أوالفروض تمتحن بالنتائج التى تؤدى إليها عندما يتم العمل وفقاً لها . وهـــذه الحقيقة تعنى أن نتائج العمل ينبغى أن تلاحظ بحرص وتدبر ، وقد يمكن الاستمتاع الوقتى بالنشاط الذى لايوضع موضع الاختبار بملاحظة النتائج المترتبة عليه ، ولكنه لايوصل إلى شىء من الناحية الفكرية لأنه لايؤدى إلى معرفة المواقف التى يحصل فيها العمل ، كما لايؤدى إلى توضيح الأفكار وتوسيع أفقها .

والنقطة الثالثة أن طريقة الذكاء التى تتمثل فى الطريقة التجريبية تتطلب تتبع الأفكار وضروب النشاط والنتائج المشاهدة . فأما تتبع الأفكار فأمر يقوم على العرض والتلخيص التأملى الذى يشمل كلا من تمييز المظاهر ذات المغزى فى الخبرة النامية وتسجيل هذه المظاهر . والتأمل معناه النظر فيما تم عمله بقصد استكناه المعانى الخالصة ، وهى فى الواقع الرصيد المتجمع الذى يمكن استخدامه فى معالجة الخبرات التالية معالجة قائمة على الذكاء ، كما أنه لباب التنظيم الفكرى والعقل المرتب .

لقد اضطررت بصفة عامة إلى أن أستخدم المعانى المجردة ، ولكن ماقيل يرتبط ارتباطاً عضوياً بما نحس به من الحاجة إلى أن تؤدى التجارب — كى تصبح ذات أثر فى التربية — إلى عالم من المادة الدراسية التى تتكون من الحقائق أو المعلومات كما تتكون من الأفكار ، يزداد اتساعاً على مدى الأيام . ولا يتحقق هذا الشرط إلا إذا نظر المربى إلى التعليم والتعلم على أنهما

عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة . وهذا الشرط نفسه لايتحقق إلا إذا كان المربى بعيد النظر ، ينظر إلى كل تجربة حاضرة نظرته إلى قوة محركة تؤثر فيما ستكون عليه تجارب المستقبل . وإنى لأدرك أن تأكيدى للطريقة العلمية قد يكون مضللا ، لأنه قد لا يؤدى إلا إلى استخدام الطريقة الفنية الخاصة بالبحث فى المعمل على النحو الذى يستخدمها به المتخصصون ، غير أن معنى تأكيد الطريقة العلمية لا شأن له بالوسائل الفنية المتخصصة . بل هو يعنى أن الطريقة العلمية هى الطريقة الحقة الوحيدة التى فى متناول أيدينا ، والتى نستطيع الحصول بها على مغزى خبراتنا اليومية للعالم الذى نعيش فيه ، وهو يعنى أن الطريقة العلمية تهيئ نمطاً يمكن السير عليه للطريقة التى تستخدم بها الخبرات والظروف التى تستخدم فيها لكى تؤدى دائماً إلى الأمام وإلى الخارج . أما تكييف الطريقة بحيث تتلاءم مع الأفراد على اختلاف درجات نضجهم فمشكلة للمربى ، والعوامل الدائمة فى المشكلة هى تكوين الأفكار والعمل بمقتضاها ، وملاحظة الأحوال الناتجة من هذا العمل ، ثم تنظيم الحقائق والأفكار لاستخدامها فى المستقبل . وليست الأفكار ولا ضروب النشاط ولا الملاحظات ولا التنظيم واحدة لشخص عمره ست سنوات كما هى لشخص فى الثانية عشرة أو الثامنة عشرة من عمره ، ناهيك بالعالم الكبير . ولكن الخبرة إذا كانت ذات أثر تربوى فإنها تنمو وتتسع فى كل مرحلة من مراحل النمو . ومن أجل هذا فإنه مهما يكن مستوى التجارب فليس أمامنا مجال للاختيار ، فإما أن نعمل وفقا للنمط الذى تعطينا إياه ، وإما أن نغفل دور الذكاء فى ترقية الخبرة الحية المتحركة والإشراف عليها .

٨

الخبرة — وسيلة التربية وهدفها

كنت فيما كتبت من قبل أرى أن من القضايا المسلم بها سلامة المبدإ الذى يقول بأن التربية ، لكى تحقق غاياتها للفرد المتعلم وللمجتمع ، ينبغى أن تؤسس على الخبرة التى هى دائماً خبرة الحياة الواقعية لفرد ما . ولم أناقش مسألة الأخذ بهذا المبدإ ، أو أحاول أن أبرره . ذلك أن المحافظين والمتطرفين فى التربية كلاهما غير راض مطلقاً عن الموقف التربوى الراهن فى جملته ؛ وهذا القدر من الاتفاق على الأقل قائم بين الأشخاص ذوى الذكاء فى كل من هاتين المدرستين من مدارس الفكر التربوى . وذلك فى نفس الوقت الذى يجب فيه أن يتحرك النظام التربوى إلى هذا الاتجاه أو ذاك ، فإما إلى الوراء ، إلى المستويات الفكرية والخلقية لعصر ما قبل العلم ، وإما إلى الأمام نحو التوسع الدائم فى استخدام الطريقة العلمية فى ترقيـــة العرض لنمو الخبرة واتساع أفقها . ولم أحاول حتى الآن سوى الإشارة إلى بعض الشروط التى ينبغى أن تتحقق تحققاً نرتضيه إذا سارت التربية فى الاتجاه الثانى .

ذلك أنى عظيم الثقة فى إمكانيات التربية إذا عولجت على أنها نمو موجه للإمكانيات الكامنة فى الخبرة العادية ، توجيهاً يقوم على أساس الذكاء ، ولذلك فإنى لا أجد ما يدعو لنقد الاتجاه الآخر أو إيراد الحجج التى تبرر الأخذ بطريق الخبرة . وفى اعتقادى أنه ما من سبب يجعلنا نتوقع الفشل إذا

سلكنا هـــذا الطريق إلا الخطر الناشئ من عدم فهم الخبرة والطريقة التجريبية فهماً صحيحاً . وليس فى العالم نظام أقسى من نظام الخبرة عندما تخضع لاختبارات الترقى والتوجيه القائم على الذكاء . وعلى ذلك فإنى لا أرى سبباً يدعو إلى حدوث رد فعل مؤقت ضد معايير التربية الحديثة وغاياتها وطرقها إلا عجز المربين الذين يعلنون أنهم يتبعونها عن أن يكونوا مخلصين لها فعلا فى الميدان العملى . ولقد أكدت أكثر من مرة أن اتباع سبيل التربية الجديدة ليس أسهل من اتباع الطريق القديم ، بل أصعب منه وأحوج إلى مجهود كبير . وسوف يظل كذلك حتى يتبعه كثرة المدرسين . وذلك يقتضى ممن يتبعونه سنوات كثيرة من العمل الجدى التعاونى . وأعظم خطر يتهدد مستقبله هو على ما أعتقد الظن بأنه طريق سهل الارتياد ، وأنه من السهولة بحيث يمكن ارتجاله إن لم يكن على وجه السرعة فإنه قد يتم على الأقل من يوم إلى يوم ومن أسبوع إلى آخر . ولهذا السبب فإنى لم أمتدح مبادئه بل قصرت جهدى على عرض بعض الشروط التى يجب توفرها إذا أريد له النجاح الذى هو جدير به .

ولقد استخدمت فيما سلف فى كثير من الأحيان كلمتى التربية «التقدمية» و « الجديدة » ولكننى لا أريد أن أختتم كلامى دون أن أسجل اعتقادى الراسخ بأن المسألة الأساسية ليست مسألة المفاضلة بين التربيـــة الجديدة والقديمة أو بين التربية التقدمية والتربية التقليدية ولكنها مسألة الصفات التى يجب أن تتوفر فى شىء ما لكى يستحق أن يسمى تربية عن جـــدارة واستحقاق . وإنى لأرجو وأعتقد أنى لا أفضل أية غايات أو طرق عن

غيرها لمجرد أنها يمكن أن تسمى غايات أو طرقاً تقدمية ، بل إن المسألة الأساسية تتعلق بطبيعة التربية مجردة عن أية صفات تلحقها . إن ما نريده ونحتاج إليه هو التربية الخالصة البسيطة . وسوف نحرز من التقدم ما هو أضمن وأسرع إذا كرسنا أنفسنا للكشف عن ماهية التربية ، وعن الشروط التى ينبغى توفرها كى تصبح حقيقة واقعة وليست مجرد اسم أو لفظ تلوكه الألسنة . ولهذا السبب وحده أكدت حاجتنا إلى فلسفة سليمة للخبرة .

موضوعات الكتاب

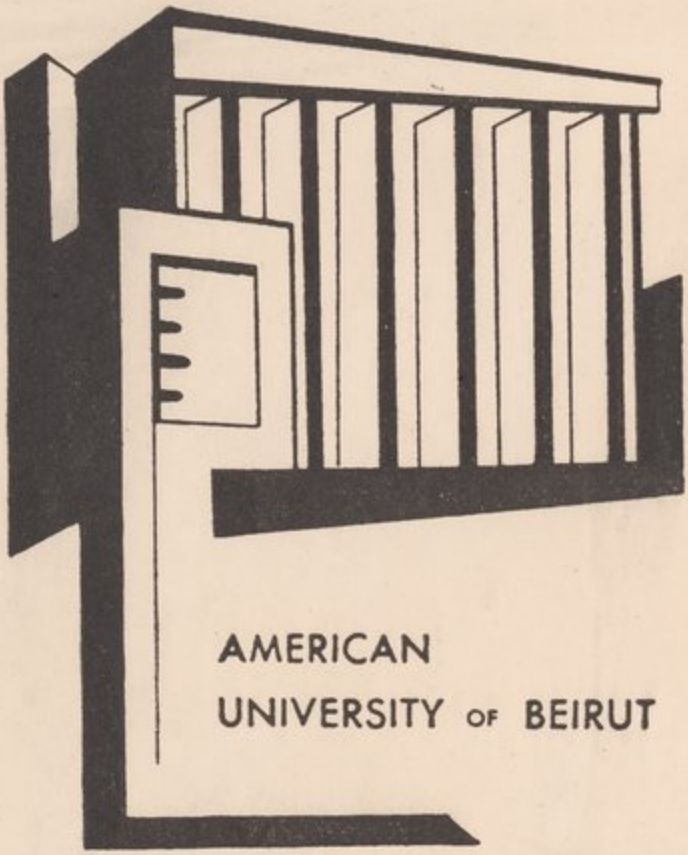
الموضوع	صفحة
تقديم المترجمين للكتاب	٣
تصدير الناشر	٥
١ ــ التربية التقليدية والتربية التقدمية	٩
٢ ــ الحاجة إلى نظرية للخبرة	١٧
٣ ــ معايير الخبرة	٢٥
٤ ــ الضابط الإجتماعى...	٤٥
٥ ــ طبيعة الحرية	٥٦
٦ ــ معنى الغرض	٦١
٧ ــ التنظيم التقدمى لمادة الدراسة	٦٧
٨ ــ الخبرة ــ وسيلة التربية وهدفها	٨٥

DATE DUE

JAFET LIB.
30 JUN 2004
Circulation Dept. 5

JAFET LIB.
26 MAR 2007
Circulation Dept.

[redacted]
بدران ،محمد
الخبرة والتربية
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021272



370.1
D51eA