

370.1

R82uA

~~OCT 16 '61~~

~~1 Feb 66~~

~~SEP 1 '66~~

~~SEP 1 '66~~

~~FEB 1 '56~~

~~NOV 13 '61~~

~~SEP 1 '66~~

~~FEB 1 '56~~

~~MAY 3 '56~~

~~SEP 1 '66~~

~~SEP 1 '66~~

~~OCT 1 '60~~

~~25 JAN 66~~

~~JAFET LIB.~~

~~10 JUN 1978~~

~~JAFET LIB.~~
~~23 MAR 1978~~

~~JAFET LIB.~~
~~25 APR 1978~~

370.15
R829A

الأسس العلمية لنظريات التربية

تأليف

محمّد . س . روس

عميد كلية المعلمين « بوست منستر »

ترجمه

محمد السيد غنم

و

صالح عبد العزيز

دبلوم معهد التربية العالي للمعلمين

أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية للمعلمين

راجعه

محمد علي مصطفى

المراقب العام للتعليم الابتدائي

بوزارة المعارف

68986



الناشر

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي باشا - القاهرة

١٩٤٩

مس. ف. ١٩٥٠

Groundwork of
Educational
Psychology

By

James S. Ross

الفهرس

صفحة

١	...	...	...	...	الفلسفة والتربية	: الفصل الأول
١٨	...	...	...	...	الأهداف الفردية والإجتماعية في التربية	: الفصل الثاني
٣١	...	...	...	...	المشكلة الفلسفية	: الفصل الثالث
٥٢	...	...	...	...	الحركة الطبيعية في التربية	: الفصل الرابع
٧٣	...	...	...	...	المثالية في التربية	: الفصل الخامس
٨٩	...	...	...	...	الفلسفة العملية (البراجماتية) في التربية	: الفصل السادس
١٠١	...	...	...	...	الحرية والنظام	: الفصل السابع
١١٧	...	...	...	...	التدريب العقلي	: الفصل الثامن
١٣٢	...	...	...	...	المنهاج	: الفصل التاسع
١٤٧	...	...	...	...	الفلسفة الواقعية في التربية	: الفصل العاشر
١٧٠	...	...	...	...	الدين في التربية	: الفصل الحادي عشر

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

يجدر بنا أن نتعرف آثار الفلاسفة في ميادين التربية والتعليم ، فإن العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة حتى ليكن القول إنهما مظهران مختلفان لشيء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة ، والآخر طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الإنسان . ولكن ما الفلسفة ؟ إنهم يتحدثون في دوائر الجامعة عن الفلسفة الطبيعية ، والفلسفة العقلية ، والفلسفة الأخلاقية — ويعنون بذلك دراسة الطبيعة ، والعقل ، والأخلاق ، على هذا الترتيب .

وإذا رجعنا إلى جمهورية أفلاطون ، وجدناه يحدد معنى كلمة فيلسوف « بأنه الذى يتذوق جميع أنواع المعلومات مع شغفه بها ، وميله الدائم للاستزادة منها ^(I) » . فالفيلسوف إذن : هو المحب للمعرفة ، الظامى إليها ، الباحث فى العلوم المختلفة وقد تملكته وجهة نظر خاصة — إنه ليس مجرد جامع لأنواع المعرفة ، بل يصنفها ، ويرتبها ويقيم منها بناء شامخاً ، كما يقيم البناء البارع من لبناته وأحجاره صرحاً عالياً ، فهو لا يجمع أشتات المعرفة فحسب ، بل يرمى إلى أن يرى الحياة بشكل عام ؛ يراها وحدة متماسكة . وقد يما أجاب سقراط على سؤال Glaucon عن الفلاسفة حقاً ، فقال : « هم عشاق الحق الذين يبحثون عن الحقيقة كاملة ، كى تكسبهم عقيدة بأن الطبيعة الخالدة لا تختلف ولا تتغير من جيل إلى جيل ، كما أنه لا يغيرها التشويه والخداع .

إذن فالحقيقة المجردة هي موضوع الفلسفة . وهناك سؤال آخر يتردد كثيراً في أذهان الفلاسفة : ما الإنسان ؟ إن معرفة السموات والقمر والنجوم شيء ثانوي بجانب معرفة سر الحياة ، وكنه الإنسان ، والبحث عن أصله ، وغايته ، وهدفه من الحياة . إن الفيلسوف يسعى جاهداً ، ويستخدم شتات المعرفة كي يجيب على هذه الأسئلة ؛ وما النظريات الفلسفية المختلفة سوى مجرد إجابات مختلفة على هذه الأسئلة . والواقع أن هؤلاء الذين وجدوا من أنفسهم الشجاعة الكافية ، وحاولوا الإجابة على هذه الأسئلة ، يحتلون تلك المراكز الفلسفية سواء أكانوا ماديين ، أم حيويين ، أم ملحدين . فرواد الفكر الأولون الذين تنبهوا للظواهر الطبيعية ، وعلماء القرن التاسع عشر الذين ارتادوا ميادين العلم ، وحاولوا إرجاع كنه المادة إلى الذرة ، أو الحركة ، أو الطاقة ؛ ورجال الدين في كل عصر ، الذين رأوا الله يتجلى في كل ما أبدعت قدرته سبحانه وتعالى ، والذين لمسوا ضعف الإنسان إزاء تلك القدرة الإلهية ؛ كل هؤلاء فلاسفة ما داموا قد حاولوا تفسيراً معقولاً لظواهرات هذا الوجود . ولعلنا لا نبعد كثيراً إذا قلنا إن مجرد البحث عن هذه المسائل الجوهرية ، مع محاولة الإجابة عنها ، هو الذي يكون الاتجاه الفلسفي نحو الحياة ، مهما كانت تلك النظريات التي تتمخض عنها الإجابات المختلفة — سواء أكانت معقولة أم غير معقولة ، رفيعة أم مسفة ، متمسكة أم واهية الأساس .

إن هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد ، وبين نظرته للحياة ؛ فجون ديوى مثلاً — وهو من أنصار الفلسفة العملية — يقول « كلما نظرنا إلى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول إلى الحكمة التي تنير سبيل الحياة ^(١) » وإلى هذا ذهب الأستاذ « ألدس هكسلي » في كتابه « الوسائل والغايات » إذ يقول ما معناه : « إن الناس يعيشون طبقاً لفلسفتهم في الحياة ، ومقدار فهمهم للعالم ؛ وهذا صحيح حتى لأقل الناس تفكيراً ، فمن المستحيل الحياة دون أن يكون للإنسان فيها فلسفة ، ونحن

(١) John Dewey: Democracy & Education p. 378.

لا يختلف في أن نفكر أو لا نفكر ، ولكننا نختلف في نوع هذا التفكير ، فبعضنا يفكر تفكيراً سليماً ، وبعضنا يفكر تفكيراً سقيماً ، وبعضنا يفكر فيما هو مرتبط بالحقيقة والواقع ، وبعضنا يفكر فيما لا يرتبط بحقيقة أو واقع^(١) .

إننا نقول في حديثنا العادي إن شخصاً ما يتناول الأمور تناولاً « فلسفياً » عندما يظل هادئاً في ضوضاء الحياة ، ويستطيع أن يستخلص من الفوضى الظاهرة نظاماً فكرياً خاصاً به ، لا يخلو من فائدة ؛ وإذا استطاع الشخص أن يكون عقيدة خاصة به عن الحياة ، عقيدة حيوية وليست افتراضاً ، فإنه يحيا في الدنيا حياة صحيحة ؛ إن العقيدة الفلسفية في غاية الأهمية لمعتنقها ، لأنها تنير له طريق الحياة .

يترتب على ذلك أن تقوم فلسفات مختلفة نتيجة لأساليب الحياة المختلفة ؛ « فعمر الخيام » الذي يعتقد أن « الزهرة تتفتح ولا تلبث أن تموت » يرى أنه من الطبيعي إذن أن يهتبل اللذات العاجلة اهتبالاً ، وأن يملأ « الكأس » ويمتتع نفسه ، ونحن لا ننتظر منه إذن أن يحيا حياة الجهد التي يحياها الناسك أو المتصوف مثلاً ، أملاً في تاج من الفخار ، ينتظره في الدار الأخرى ، فهو يعمل لذلك عمل الزهاد ، من العزوف عن لذائذ الحياة الدنيا الفانية ؛ إننا لا ننتظر أن يكون « عمر الخيام » مثل « الناسك » الذي يقول مخاطباً ربه : « أنت خلقتنا لنعبدك ونسبح بحمدك ، أنت خلقتنا لنفسك ، وإن قلوبنا لفي شوق دائم للحاق بك » ويصف « ألدس هكسلي » في كتابه « الوسائل والغايات » كيف تختلف وجهة نظره في الحياة عن عمر الخيام الذي يجري وراء اللذة فحسب ، فطلب مستوى مثالياً رفيعاً ، إذ وجد أن أسمى مراتب الحياة أن يحيا الإنسان في سبيل خير الإنسانية ، ويرضى عن طيب خاطر بكل ما يتطلبه ذلك من تضحيات ، كما أن حياة الراهب المتبتل تتبعد ابتعاداً تاماً عن الاختلاط بالمجتمعات ، فهو على تقيض الآخذ بأسباب الحياة المنعمس في خضم المجتمع ، ومجمل القول إن الفلسفة تنتج أسلوباً خاصاً في الحياة ، والعكس صحيح — ألسنا نستخلص فلسفة الرجل

(١) Aldous Huxley : Ends & Means p. 252.

من أسلوب حياته ؟ أو لسنا نطالب الرجل بالأعمال التي تتفق مع مبادئه ؟
ليس هذا فحسب ، بل إن الشخص الذي يعتقد اعتقاداً قوياً في مبادئه لا يقنع بأن يشكل أسلوب حياته طبقاً لمبادئه الفلسفية ، بل يسعى لأن يجتذب الآخرين إلى المبادئ التي يقدها ويسعى بهذه لبشر بمذهبه بشتى الطرق ، والأمثلة على ذلك كثيرة ؛ فالشيوعيون والفاشيون يحاولون جهدهم التبشير بمذاهبهم السياسية ، كما أن التبشير بالدين والعمل على نشره جزء هام من رسالة الدين نفسه ، والدين الذي لا يعمل أهله على التبشير به والدعوة إليه ، يفقد صفة الحياة ، بل إن حماسة أصحاب المذاهب — سواء أكانت دينية أم سياسية — في الدفاع عن مذهبهم مقياس لحيوية مذاهبهم ؛ والدين يفقد صفة الحياة متى قصر أهله في التبشير به والدعوة إليه ، ويفقد أيضاً هذه الصفة إذا لم يهتم بالتربية ، فليس أخصب من نفوس الصغار مجالا لنشر الدعوة الدينية واعتناقها ، تلك حقيقة عرفها اليسوعيون ، وعرفت الكنيسة الرومانية التي تناضل حتى الآن لكي لا تتخلى عن ميدان التربية .

العقيدة القوية إذن لا بد أن يكون لها تأثير تربوي ، ولقد كان سير چون آدمز يقول لتلاميذه دائماً إن التربية هي الجانب الفعال « الديناميكي » للفلسفة ، فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا ؛ ولقد قلنا في مبدأ الفصل إن الفلسفة والتربية ظاهرتان لمشكلة واحدة ، وهما نحن أولاً نصل إلى أن الفلسفة هي الجانب النظري ، والثانية هي الجانب العملي ، ولعل من المفيد أن نتبع فكرة التربية بشيء من التعمق ؛ يقول سير چون آدمز :

« إننا معشر المدرسين قد تعلمنا أن كلمة ^(١) تربية مشتقة من الفعل اللاتيني « استخرج » واعتقدنا أن التربية العقلية ، والأخلاقية ، والبدنية ، ليست إلا إيقاظاً

(١) اشتقاق كلمة E = out of, duco I lead. Education يظن أنها ليست مشتقة من

الفعل اللاتيني duco ولكن من معنى نشأ — وهذا يقابل الفعل clever بالفرنسية

للعى الباطنى والفضائل وسائر القوى الكامنة فى النفس ؛ وإخراج ما هو موجود بالقوة إلى حيز الوجود الفعلى » . ومن الواضح أنه لا يمكن تطبيق هذه العقيدة فى التعليم ؛ فإن أهر المعلمين لا يمكنه أن يستخرج موقعة تاريخية ، أو تصرف فعل من الأفعال من ذهن التلاميذ الذين لا يعرفون عن الموضوع شيئاً من قبل ، بل إن واجب المدرس أن يضع هذه الحقائق وأمثالها فى عقل التلميذ ، ومن المشكوك فيه أن العواطف الشريفة ليست إلا عملية استخراج خيراً كامناً فى نفس الطفل ، بل الأوفق أن نعتبر صفات مثل العدل والحق محتاجة لأن يلقنها الكبار الصغار ، فتفسير التربية على أنها عملية استخراج أو إثارة ليست صحيحة ، بل الأصح أنها مشتقة من التنشئة ، وعلى كل حال ينبغى ألا نفرض من قدر المدرس الذى يستطيع بلباقة وحذقه ، وأسئلته وإرشاداته أن يضع الحقائق أمام ذهن التلميذ مرتبة ترتيباً خاصاً ، ينتهى به إلى استنتاج النتائج والمعلومات التى يريد بها ؛ ولسنا فى حاجة إلى الرجوع إلى قواميس اللغة لنعرف الأصول التى اشتقت منها كلمة التربية ، مادامنا قد اقتنعنا بأنها الجانب التطبيقى للفلسفة .

إن الشخص الذى نتناوله بالتربية يقع تحت مؤثرات عدة ، فالتربية إذن تتضمن تعديلاً للنمو الفطرى ، فهى لا تتم بعيدة عن أى تأثير خارجى ، غير أنه لا بد من وجود شىء من الصحة فى تلك الفكرة الحديثة التى ترى أن أحسن تربية يجب أن تتم دون تدخل فى نمو الطفل الفطرى . ولكننا نلاحظ أن أشد الناس حماسة لهذه الفكرة ، وهو الأستاذ A.S.Neil الذى دافع فى قوة وبلاغة حجة عن حرية الطفل والصبي والشاب ، لم يستطع أن يترك تلاميذه وشأنهم فى المدرسة ؛ ومن ثم فإن وجوده قد أثر فى من يتولى تربيتهم ، إذن فالتربية تعديل فى النمو الفطرى ولا شك فى هذا .

والآن نتحدث عن العوامل التى تحدث هذا التعديل . لقد وجد آدمز هذه العوامل مجملة فى خطبة الأستاذ « چون ستيوارت ميل » التى ألقاها فى كلية سانت أندروز إذ يقول :

« إن عملية التربية لا تشمل فقط كل ما نعمله لأنفسنا ، أو ما يعمل الآخرون لنا ،

بقصد تنشئتنا وتقريننا من درجة الكمال بقدر المستطاع ، ولكنها فوق ذلك تشمل الآثار غير المباشرة التي تؤثر في أخلاقنا وطباعنا ومواهبنا الإنسانية ، مثل القانون ، ونظم الحكومة ، والفنون الصناعية والنظم الاجتماعية ؛ بل إنها تشمل أيضاً آثار البيئة الطبيعية التي لا تتوقف على الإرادة البشرية ، من عوامل الجو ، والتربة ، والموقع الجغرافي ؛ فكل ما يساعد على صقل الفرد ، وإخراجه بالشكل الذي ينتهي إليه جزء من التربية^(١) .

إننا لا نستطيع التخلص من العوامل الخارجية المتعددة ، فهي عميقة الأثر في تنشئة الإنسان ، ولكن هل يجب أن ندخلها في تعريف التربية ؟ الواقع أنه لا يمكن أن نسلم بذلك وأن نعترف في الوقت نفسه بأن عملية التربية ليست إلا الناحية الفعالة — الديناميكية — للفلسفة ، فإن « ميل » نفسه يقصر مدلول كلمة تربية في الثقافة التي يسلمها كل جيل لما يتلوه من أجيال ، لتزويد الناشئين بما يقومهم — على الأقل — ويرفعهم إلى المستوى الذي وصل إليه^(١) وفي هذا التعريف الأخير يتفق جون ستيوارت ميل معنا على أن التربية « عملية » ذات هدف ، نقوم بها عن قصد ، ولهذا فهي تتضمن شخصاً يقوم بتلك « العملية » .

من أجل ذلك نعتقد أن « عملية » التربية تتضمن شخصين : أحدهما المربي وهو الشخص الذي نرمي إلى إعداده ، والآخر المربي ، وهو القائم بتلك العملية ، فهي عملية ذات قطبين ، ولا بد من الإشارة إلى أن المربي أوسع معنى من مجرد مدرس ، كما أن المربي أوسع من مجرد تلميذ .

إذن يجب أن تتفتح في ذهن المربي الوظيفة التي عهد إليه القيام بها ، والطريق الذي عليه أن يسلكه ، كما أنه إذا أصبح المربي في موقف يساعده على تربية نفسه بنفسه ، واتضحت في ذهنه الأغراض من تربيته ، وسلك الطرق المؤدية إليها ، تحولت عملية التربية إلى ما يمكن أن نسميه تربية ذاتية ، أو تربية النفس بالنفس .

(١) John Stuart Mill : On Education p.p. 132-133.

فالتربية الذاتية هي استفادة الفرد من مدرسيه ، ومدرسته ، وكتبه ، كوسائل لغاية في ذهنه يرمى إليها ، وقد تختلف وضوحاً ودقة بين شخص وآخر ، وعندما يخرج أمر تربية الشخص من يد مربيه إلى يد نفسه ، فقد نجح المربي في عمله ، فينبغي أن يطمئن قلبه وتقر عينه .

والآن نسأل عما تتضمنه كلمة تربية :

وقبل أن نجيب على هذا السؤال يحسن بنا أن نعرف الفرق بين « التعليم والتربية » ؛ فالمقصود بالتعليم تلقين المعلومات واكتساب المهارات بقصد تعديل النمو الفطري للمتعلم ، فهو بهذا المعنى جزء من التربية ؛ ولكن التعليم لا يتضمن الأثر الشخصي للمربي ، مع أنه أهم عنصر في عملية التربية ، ولذلك يمكننا أن نقول : إن وسائل التربية تستمد من ناحيتين : إحداهما التعليم ، أو تلقين المهارات والمعلومات ، والثانية الأثر الشخصي للمربي ؛ وكلما تقدم الزمن بالمربي أصبح قادراً على أن يربي نفسه بنفسه ، وقلت قيمة الناحية الثانية من وسائل التربية .

ويلخص جون آدمز عملية التربية في الأمور الآتية :

١ — التربية ذات قطبين ، فيها تؤثر شخصية في أخرى لتعدل في نموها .

٢ — هذه العملية ليست شعورية فحسب ، بل مقصودة لغاية ، فالمربي يضع نصب عينيه غرضاً عليه أن يرسم الطرق الخاصة للوصول إليه .

٣ — وسائل التأثير في نمو المربي ترجع إلى : (أ) التأثير المباشر لشخصية المربي في شخصية المربي . (ب) استخدام المعلومات بجميع وسائلها .

والآن ما الاتجاهات التي يسير فيها المربي ؟ وما المثل العليا التي يوجه إليها سيره ؟ وما التربية الأحق بالعناية ؟

ليس بين علماء التربية للأسف اتفاق عام على الإجابة على هذه الأسئلة ؛ فلا يزال المربون منذ أيام أرسطو يختلفون فيها . وقد جاء في كتاب السياسة لأرسطو « إنه ليس هناك اتفاق على المواد التي يجب أن يتعلمها الشبان ، سواء أردنا لهم الوصول إلى الخير

المطلق ، أم أردنا لهم مجرد الفلاح في الحياة الدنيا ، كما أن الناس يختلفون فيما إذا كان الأجدد بهم أن يعنوا بالخلق أو بالعقل ؛ ولا نكاد نبدأ البحث في التربية حتى نضل الطريق ، إننا لا ندرى ماذا نفضل ، أن نربي الشبان للخير المطلق ، وأن ندرّ بهم على ما ينفعهم في الحياة ، لكل رأى من هذه الآراء مؤيدون وأنصار ؛ على أن الناس يختلفون في الوسائل التي تتخذ لغرس حب الخير المطلق في نفوس الناشئين ، ولا غرابة في أن يريد الناس الخير ويختلفوا في الطريق المؤدية إليه ^(١) .

أما اختلاف الناس في الغرض من التربية فأمره واضح ؛ إذ يرجع إلى أن التربية ترمى إلى المثل العليا في الحياة ، ومادامت هذه المثل مختلفة ، فكذلك تختلف الأغراض . فهربارت سبنسر مثلاً في القرن التاسع عشر يرى أن الغرض من التربية هو الحياة الكاملة . وليولا — أحد رجال الدين المسيحي ومؤسس جمعية يسوع المسيح — ينادى بأن الغرض من التربية هو السعادة الأخروية وتمجيد الخالق سبحانه وتعالى ، ويعتقد ملتن ، أن الغرض من التربية « هو إصلاح ما أفسده آباؤنا ، وذلك بمعرفتنا لله حق المعرفة ، ومحبتنا له ، والتزامنا طريقه ، بفضل اكتسابنا للفضائل ^(٢) » .

إن نظرة فاحصة إلى كل من الآراء السابقة ترينا أن كلا من ملتن وليولا ينظر إلى الحياة الأخرى ، وأن سبنسر ينظر إلى الحياة الدنيا ، ومن الصعب جداً أن نوفق بين وجهات النظر في مثل هذا التباعد .

إن هدف هذا الكتاب هو أن يؤكد ارتباط التربية بالفلسفة ، وأن يحيط ببعض المبادئ الفلسفية ، ويناقش بعض الأهداف والطرق التربوية على ضوء تلك المبادئ الفلسفية ، وهذه هي أسلم الطرق لتفادي الكثير من الخلط والسير على غير هدى .

وإذا نشدنا دليلاً آخر للعلاقة بين التربية والفلسفة ، ومبلغ اعتماد التربية

(1) Aristotle : Politics Vol. III 2.

(2) Milton : Tractate on Education.

على الفلسفة ، فما علينا إلا دراسة حياة مشهورى الفلاسفة ، وسنجد أنهم مربون ؛ وكذلك إذا تصفحنا كتب تاريخ التربية نجد أن الحركات التربوية ليست إلا وليدة للمذاهب الفلسفية ؛ وأن رجال التربية هم رجال الفلسفة ، وقد عرفنا من قبل أن الفيلسوف بطبيعة عمله مربٍ .

ولو أن سقراط لم يترك سفرًا مكتوبًا نستدل به على آرائه لكان في استطاعتنا أن نتلمس مبادئه من تلاميذه والمعجبين به ، أمثال أفلاطون وأرسطوفان وغيرهما ؛ لقد بحث سقراط في قيم الأشياء وعادات الناس وتقاليدهم . ومن ثم رعى بأنه سوفسطائى ، والسوفسطائى معلم يحترف التعليم ، ويدرب تلاميذه على فنون الحياة ، وعلى الاشتراك فى حكومة مدينتهم ، كما يدرّبهم على الخطابة والجدل ، حتى يستطيعوا أن يلبسوا الباطل لباس الحق . لم يترك سقراط مسألة إلا حاور فيها ، حاور فى السياسة ، والأخلاق ، ونظام الحكم ، وأساليب التربية وأهدافها العامة . كما أنه وصل إلى عقيدة فلسفية قوية ، قوامها « الفضيلة هى المعرفة » واعتقد أيضاً فى ثبات القيم ، والمثل ، وأنها جوهر الأشياء ، وراسخة فى عقول الناس ، يولدون وتولد معهم . ومن ثم قال بنظرية التوليد فى التربية ، التى يستطيع بها المعلم أن يستخلص النتائج عن طريق الحوار والتجاهل ، ولا زلنا إلى اليوم متمسكين بهذه النظرية ، تمسكاً مقصوداً أو غير مقصود .

ويعتبر تلميذه أفلاطون أكبر فيلسوف عاش فى ذلك العهد ، وفضله على الفلسفة لا يمكن إنكاره أو تقدير مداه ، وأثره فى التفكير الغربى عظيم الخطر ، ويدعى رجال التربية أن جمهورية أفلاطون أكبر سفر خالد فى عالم التربية ؛ وإذا تصفحنا هذه الرسالة وجدناها كذلك حواراً فلسفياً عميقاً عن طبيعة العدل الأسمى ، وفى سبيل البحث عن العدل المجرد ، بحث أفلاطون عن المواطنين العادلين ، ومن ثم اصطبغت رسالته بصبغة تربوية .

إن جمهورية أفلاطون تدفعنا إلى نقطة أخرى ، هى أن السياسة أيضاً مثل التربية ، فهى فلسفة خرجت إلى حيز العمل ؛ فالنظم السياسية ليست إلا وليدة للنظريات

الفلسفية ؛ فالفلسفة التي تظاهر الحرية في إنجلترا وأمريكا تختلف عن فلسفة النازي ، أو الفاشية ، أو الشيوعية ، تلك نظم سياسية قائمة على مذاهب فلسفية مختلفة . بل إن أى نظام سياسى لا بد له من نظام تربوى يدعمه ويشد أزره ؛ فالتربية النازية الجامدة تختلف اختلافاً بيناً عن التربية الديمقراطية المرنة . بل إن النظام السياسى يدفع إلى سياسة تربوية واسعة النطاق ؛ فمثلاً لكي تمارس الديمقراطية فى الحكم ، لا بد أن نربى الشعب حتى تسنح له الفرصة فى الاشتراك فى الحكم على هدى وبصيرة ؛ إذن كل فلسفة لها نظامها السياسى ، ونظامها التربوى يتبعانها على الأثر . وأرسطو مثل آخر لهذه الفكرة ، فإن هذا المعلم الأول ، كما لقيه « الرجال المدرسيون » فى العصور الوسطى ، كانت له فلسفة خاصة أثرت فى أوروبا واستبدت بالعقول حتى عصر النهضة ، كانت فلسفته تتلخص فى أن الفضيلة هى الوصول إلى السعادة أو الخير ، وهذه ليست مجرد تأمل ؛ بل هى اتجاه وإرادة تشمل علم الخير وعمل الخير . هذه الفلسفة نجدها مشروحة فى السياسة والأخلاق ؛ وإذا قرأنا كتاب السياسة نجد صدى آرائه فى التربية يتردد بين آن وآخر ، وهى تفضل كثيراً ما كتب عن التربية فى العصور الحديثة .

وليس من شك فى أن القارىء سيبحث عن أمثلة أخرى تعزز رأينا ، ويحسن بنا أن نشير إلى جون لوك الفيلسوف الإنجليزى الذى فاقت شهرته ما كان له من أثر فى أساليب الفكر يقول آدمز : « إن كثيراً من أتباعه لا يدركون أنهم متأثرون بهذا الفيلسوف الكبير ، وإن آثاره لتتعدى هؤلاء إلى كل البلاد المتكلمة بالإنجليزية ، وإذا كان كل مولود يولد أفلاطونياً صغيراً ، أو أرسطولياً صغيراً ، فإننا نضيف إلى ذلك أنه — ما دام يفكر — فهو لوك صغير » .

وقد اعتقد لوك أن العقل يستطيع أن يبحث عن الحقيقة إذا درب على البحث ، ومن ثم كانت التربية عنده تدريباً نوعياً على التفكير ، وقد أوضح آراءه فى كتابيه عن « العقل الإنسانى » و « أفكار فى التربية » .

وإذا قرأت كتاب العقد الاجتماعى لمؤلفه روسو ، وجدته يقول : « إن الحكومة

ليست إلا نتيجة لتعاقد بين الأفراد ، ينتدبون منهم من يقوم بالحكم فيهم ، إذ يقوم الآخرون بتقديم المساعدة اللازمة لهؤلاء الحكام نظير خدماتهم » ، فنظام المجتمع حينئذ شيء مفروض على الأفراد ، والمجتمع هيئة صالحة طالما تعمل للصالح العام ، ولكنها تخرج عادة عن جادة الصواب بسهولة ؛ ولما كان روسو يعتقد أن المجتمع لم يعد وسيلة لصالح أفراد ، بل هو غرض في ذاته ، فإنه كتب « أميل » يشرح فيه ما يقترحه لتربيته المثلى ، التي تتم « طبقاً للطبيعة » بعيدة عن المجتمع .

ولا داعي لذكر أمثلة أخرى ، فهناك نزعة عند الفلاسفة ، تميل بهم إلى التربية ، ولئن صدقت هذه النزعة عند فلاسفة العصر القديم ، فإنها تصدق أيضاً على فلاسفة العصر الحالى ، وسنتحدث فيما بعد عن جون ديوى الفيلسوف والمربي الأمريكى ، الذى لا يرى أن التربية تابعة للفلسفة ، بل إن الفلسفة إذا كانت عملية ومعقولة ، تصبح نظرية تربوية سياسية ، ويرى أن الحق هو ما كانت له قيمة عملية .

والآن نتساءل: هل يمكننا أن نجد أدلة محسوسة ترينا العلاقة بين تفكيرنا ونظم التربية فى العصر الحاضر ، لقد تصدق فروضنا ونظرياتنا إذا أمكننا أن نرى فى نظريات التربية وطرقها أثراً واضحاً لأفكار العصر السائدة ؛ وإذا سبقت النظريات الفلسفية المجهود التربوى صدقت تبعية التربية للفلسفة . وسنحاول أن نضرب أمثلة نتلمس منها صحة ذلك .

لقد كان القرن التاسع عشر عصر المخترعات الآلية ، فنتج عن ذلك نوع من التفكير الآلى . وقد جاهد رجال العلم جهاد الأبطال فى تحقيق فكرة الآلية وتعميمها ، وحاولوا أن يتصوروا الكون آلة دقيقة التركيب ؛ حتى ليحكى أن اللورد كلثن رفض أن يقبل نظرية فى الضوء لأنه لم يستطع أن يصنع لها نموذجاً مجسماً ؛ غير أن الآلية غزت ميادين أخرى من التفكير — فضلاً عن علم الطبيعة — لاسمياً الاقتصاد وعلم النفس ، ومن ثم كان هناك ميل قوى إلى أن يهمل أو يقلل من شأن العنصر الإنسانى ، فنظرية الترابطين فى علم النفس ، نوع من الكيمياء العقلية ،

كما أن السلوكية الحديثة هي آخر محاولة لتطبيق الفكرة الآلية في السلوك البشرى ودوافعه ، إلا أن السلوكيين في جهادهم المشكور في رفع علم النفس إلى مرتبة العلوم الحية ، كانوا في الواقع يشيدون بناءهم على الرمل ؛ إذ أن فكرة الآلية لم تعد الآن تحتل المكانة القديمة كمبدأ أساسى تفسر به طبيعة الكون ، فالسر جيمس چينز يلاحظ أن الآلية رمت آخر سهم في جعبتها ، وأن هذا السهم أخطأ مرماه سواء في ميدان العلم أو في ميدان الفلسفة .

تقدم علم الحياة في القرن التاسع عشر بمبدأ التطور ، بمعنى أن الحياة الراقية قد تطورت من الحياة الدنيا في عملية تدريجية طويلة دون أن يعترضها معترض ، ومذهب التطور قد صادفه النجاح أكثر من أى مذهب سواه في ميادين عدة ، في العمارة ، والقانون ، والتاريخ بل في الدين نفسه — ويبدو أن في هذا رجوعاً إلى المذهب الآلى وعلاقة الكائن الحى بعالم الجهاد ، وقد نشأت عن هذه الشعبة بعض الآراء الخاصة بتنازع البقاء وبقاء الأصالح ، مما أنتج شبه فلسفة عامة في الحياة تشقى بنتائجها الإنسانية المعذبة في الحروب العالمية الكبرى ؛ وهناك شعبة أخرى تؤكد الكائن الحى ذاته ، وإرادة الحى التى فيه ، وذلك الدافع الباطنى الذى يجعله يحيا ويناضل ليلائم نفسه مع البيئة الخارجية ؛ وقد أدى انتشار هذه الآراء إلى فلسفة متفائلة جديدة ، فالكاتب برنارد شو يعتمد على هذه الآراء في إثبات فكرة تقدم العالم بالرغم من كل ما يعترضه من عقبات ، وأثر هذه الفكرة في التربية أنها تساعد الطفل — بصفته كائناً حياً — على عمل الخير كوسيلة من وسائل تقدم الجنس كله .

إذا عدنا إلى ما كنا فيه من البحث عن العلاقة بين أساليب الفكر الحديثة وبين التربية فإننا نستطيع أن نشير إلى ناحيتين أساسيتين في الموضوع : الأولى لا تؤمن بالمنطق المجرد وحده . والثانية ذات ميل تحليلى خاص ظهر في القرن العشرين .

لقد امتاز القرن التاسع عشر بسمه الذهنية Intellectualism وأمن بقدرة العقل

الإنسانى ، الذى وصل إلى ما وصل إليه من نتائج علمية باستخدام القياس العلمى ، وكان من رأى العلماء أنه لو ترك الأمر للعقل وحده لاطرد التقدم والرقى ، ولو وصل الإنسان إلى مبتغاه ولما كان هناك داع لتأخير يوم الساعة . وقد كان الرجل العادى — إذ لا يتطرق إلى ذهنه أى سؤال عن فائدة المعرفة ولا سيما العلمية — يسعى جهده لإكمال ثقافته بتناول الكتب والموضوعات الدورية التى يخرجها الناشر . وقد قال

: Symonds

[نعم — ستحدث تلك الأشياء ، وسيقدم سلالة لم ير العالم مثلها ، تتقد روحها بشعاع الحرية ، وتضىء عينها بضوء العلم] .

وقد كان من الطبيعى لهذا الجيل أن يقرر ضرورة المعرفة الجامعة ، وأن يقرر مبدأ تعميم التعليم (١٨٧٠) ، كما كان من الطبيعى أيضاً أن تتحول التربية إلى نشاط ذهنى من جانب كل من المدرس والتلميذ ، فالمعرفة هى الخير الأسمى ، أو على الأقل سبيل هذا الخير الأسمى ، لهذا كان لابد أن يدرب ناشئوا المدرسين على الطرق التى يملأون رءوس الصغار بالمعلومات ، وعلى الطرق التى تبسط بها المعلومات الصعبة ؛ وليس من شك أن كثيراً من الخير أتى من هذا السبيل إلا أن المدارس تحولت بسبب ذلك — كما يقول آدمز — إلى حوانيت لبيع المعرفة ، وتحول المدرسون إلى عمال فى تلك الحوانيت ، كما أن المدرس كان يرعى واجبه فى أن يحشراً كبر قدر مستطاع من العلم — بأى وسيلة من الوسائل — فى ذهن التلاميذ ، ومن ثم ازدحمت المناهج ازدحاماً هائلاً بالمادة . مما أدى إلى نشر سلسلة من كتب المطالعة العلمية ، حتى لا تفوت أدنى فرصة دون اكتساب بعض حقائق العلم . ويذكر مؤلف هذا الكتاب ذلك العهد الذى كان ينشد فيه التلاميذ الصغار (أبناء الثامنة) حقائق العلم منظومة نظماً ركيكاً ، وكثيراً ما كان يقدم للتلاميذ ، مقادير كبيرة من المعلومات المرصوفة المتزاحمة .

لقد عرضنا قضية العلم والعقل والمعرفة ، والآن نعرض لرأى المتشائمين ، الذين ينصحوننا بأن نشهد ونلمس آثار العلوم الحديثة واستعمالها فى الشرأ كثر من استعمالها

في الخير ، بل إن بعضهم يذهب في التشاؤم إلى أبعد من هذا ، ويرجع أخطاء الإنسان كلها إلى العقل الذي يشقى به الناس ، فلقد يظهر بعض رجال العلم وكأنهم خلوا من الضمائر ، ويبدؤ أنهم يميلون إلى تعقيد مظاهر الكون بدلا من حلها وبسطها ، وكأنهم بعملهم هذا يقيمون الدليل على أن العقل وحده قد أثبت عجزه عن الوصول بنا إلى حقائق الأشياء ، ولقد يخيل إلينا أنه يسير بنا في حلقة مفرغة لا يعرف لها أول ولا آخر .

إذن أين المفر ؟ اللهم لا ملجأ إلا العقيدة ، وقد يقال إننا نمتنع في الشك ونكفر بالعقل ، ولكن مما لا شك فيه أن الناس بدءوا يبحثون عن ملجأ يعصمهم مما هم فيه من حيرة وضلال ، فوجدوه في الدين ، ومن ثم كثرت الجمعيات الدينية في هذه البلاد وغيرها ؛ وتصدى فريق من الباحثين للتوفيق بين العلم والدين ، وليس معنى هذا أن العقائد الدينية ماتت أو قضت عليها آلية القرن التاسع عشر ، بل إن كل ما حدث هو اهتمام عظيم بالعلم وإيمان وثيق بالعقل وإعجاب كبير به ، أدى إلى محاولة النظر إلى الدين نظرة عقلية — إن صح هذا التعبير — ولما فشل العقل في تفسير هذا الكون وتقديم مثل عليا جديرة بالاعتبار ، شك الناس في قدرته وبدءوا يرجعون إلى المثالية القديمة ويرون في الروح وقاية لهم من الزيف والضلal .

وليس من الصعب أن نرى أثر تلك الحركة في مدارسنا اليوم فقد بدأ الناس يشكون في مقدرة المدرس على حشو الأذهان بالمعلومات ، ولجأوا إلى قياس الذكاء ، ليثبتوا أن الهبات العقلية لا تمنح بمقادير متساوية للأفراد جميعاً بل إن الاهتمام قل كثيراً بالتربية العقلية ، كما أنهم بدءوا ينظرون إلى الامتحانات وكل ما يلحق بها من إعداد وتحضير نظرة الارتباط ؛ إن العقل ليس كل شيء — كما لاحظ أرسطو ذلك من قبل — فالفضيلة ليست المعرفة ، ولكنها الإرادة ، وهذا أدى إلى إحلال التربية الخلقية محل التربية العقلية ، كما أدى إلى الاهتمام بروح النظام والتهديب ، وترقية المشاعر والإحساسات ، وهذه ولا شك ثورة تربوية كبيرة الأثر بعيدة المدى . وهكذا انتهى بنا القرن العشرون إلى عدم الإيمان بالعقل ونشاطه مجرداً

عن العاطفة ، ويبدو أن هذا مخالف للطبيعة البشرية ، فالإنسان لا يقبل على القضايا المنطقية المجردة ويبحثها دون أن يتأثر بها ، ولكنه يشعر نحوها بوجودان خاص ، ويميل إلى استخراج نتائج معينة دون أخرى . وقد قيل إن بيرك اعتنق مذهبه في حماس الدراويش ، ثم بحثه في هدوء الفيلسوف ، فنحن نعتنق المذاهب الفكرية ثم نبحثها ونخضعها للمنطق الهادئ السليم ، إلا أنه يلاحظ أيضاً أن مفكرى هذا العصر يميلون إلى التوسط في الأمور ، فينتخبون من القضايا والمذاهب المختلفة ما هو أقرب إلى الصحة ، ويكونون من هذا الشتات المختار قضية جديدة فإذا كان القرن التاسع عشر يمتاز بالتطرف في المذاهب ، فإن القرن العشرين يمتاز بالتوسط ، فلسنا نقول : لكل من العلم والدين والفلسفة ميدانه ، بل هناك وحدة جامعة تشمل العلم والدين والفلسفة ، وليس هذا بغريب فإن عقل أولفرلورج لم يجد من العسير أن يمزج بين العلم والدين والفلسفة وليس من شك في أن الحقيقة ليست وفقاً على جانب من جوانب الفكر ، ولكنها فيها جميعاً ، ولعلنا ننتهى كما يقول Frank Watts إلى وجهة النظر الإغريقية ، إلى التوسط والاتزان والتناسق وإلى نظرية الوسط الذهبي .

ونلاحظ الظاهرة نفسها في السياسة ، فلم يبق هناك تطرف بين المحافظين والأحرار . بل هناك توسط وتقارب بين وجهات النظر .

وكذلك في التربية ، فنحن لا نستطيع أن نضع أيدينا على نظام تربوي واحد ، ونزعم أنه جديد كل الجدة ، بل إن كل رأى تربوي حديث يستمد أصوله من النظريات الفلسفية والتربوية السابقة له .

ولذلك سنعرض مناهج الفكر ومذاهب الفلسفة المختلفة ، لا لنقف منها موقف المتفرج بل إننا نرمي إلى اقتباس ما هو صالح منها .

« إن اختلاف وجهات النظر يرجع إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يلم بجميع نواحي التفكير فأشد الآراء تعارضاً لا يبدو كذلك إذا وضعت كل فكرة موضعها

الصحيح ، وإنما ينتج الخطأ عادة من ضيق الأفق ومن التمسك بأجزاء الحقيقة ، ولعل
هذا التعارض الكبير بين مختلف الآراء يزول إذا ارتفعنا بنظرتنا من مستوى الجزئيات
إلى مستوى الكلّيات الرفيع .

بهذه الطريقة نأمل أن نصل إلى نظرية مختارة تضم ما هو صحيح وجدير
بالاعتبار من الآراء الفلسفية والتربوية ، إننا لا نريد أن نتمسك برأى دون آخر
وندافع عنه حتى الرمق الأخير ، ولكننا نرمي إلى الاحتكام دائماً إلى الذوق السليم ،
وإلى ميزان الأمور بموازين صحيحة تحليلية تركيبية ، حتى نصل إلى نتيجة يمكن
أن نطمئن إليها .

المراجع

- Adams: Evolution of Educational Theories chap. 1
Adams: The Individual and the Environment: Introduction.
Dewey: Democracy and Education. chap 24.
Aldous Huxley: Ends and Means chap. 14.
Keatinge: Studies in Education chap. 1
Raymont: Modern Education, its aims and methods chap. 2-3.
Nunn: Education, its Data and First Principles chap. 1.
Rusk: The Philosophical Basis of Education chap. 1.
Thomas and Tang: Principles of Modern Education chap. 1.
Thomson: A Modern Philosophy of Education chap. 1.
Watts: Education for Self-Realization and Social Service. chap. 1.
Welton: What Do We Mean By Education chap. 1.

الفصل الثاني

الأهداف الفردية والاجتماعية في التربية

قبل أن نبحث عن طبيعة الهدف الذي يجب أن يرمى إليه كل من التربية والتعليم ، يجب علينا ، أو يحسن بنا ، أن نناقش الآراء المختلفة الخاصة بالقيمة النسبية لكل من الفرد والمجتمع . ويبدو أن أهداف التربية جميعاً تميل إما إلى جانب الفرد أو إلى جانب المجتمع . ولذلك سنعرض رأى كل فريق وسنرى إن كان هناك كبير تعارض بين المذهبين ، وإن كان من الممكن التوفيق بينهما .

ولنبداً الآن ببحث الغرض الاجتماعي من التربية والتعليم . إن أصحاب هذا الرأى يرون الدولة وحدة مثالية ميتافيزيقية . فوق كل الأفراد قوة وحكمة ، فرغباتهم مشتقة من رغباتها ، وآراؤهم مستمدة من وحيها فيها كل الحكمة والعدل ، لها رسالة وغرض ، وهى شاعرة بهذه الرسالة وذلك الغرض والدولة تكفى نفسها بنفسها فى المثل العليا ؛ فالأخلاق ما رأتها هى ، والخير ما تصورته خيراً . إذن لا بد أن يكون غرض الحياة بصفة عامة ، وغرض التربية بصفة خاصة ، خير الدولة ورفاهيتها .

والنتيجة المنطقية لهذه الفلسفة ، هى أن تسيطر الدولة على كل الأفراد ، فلها الحق فى تشكيلهم على حسب ما تهوى ، لتحقيق ما تشاء من أغراض وأهداف ، وترى أن الوسيلة الوحيدة التى تساعدنا فى الوصول إلى هذا الهدف هى التربية . ولذلك ترسم لنفسها خطة فى التربية ، وتضع نظاماً للتعليم محكم الأطراف ، وتملى على المدارس ما يجب أن يتعلم ، وطريقة التعليم ، وتضع ما يجب أن يتعلمه الأفراد ، وما يجب

أن يشبوا عليه من آراء ومثل عليا ، وتقدر عند وضع مناهجها قيمة النظام ، وتفرض قبول آرائها بدون معارضة ، وتعمل على إخماد شخصية الفرد بكافة الطرق .
والآن نتساءل : كيف يمكن معرفة قيمة الفرد ، أو كيف يمكن الفرد أن يعرف قيمته في الأمور التربوية والجواب على ذلك بسيط ، إذ أن الحكومة تعمل على معرفة مدى نفع مثل هذا الشخص لها في المستقبل . وبناء على ذلك تخطط له طريق التربية والتعليم . فأحياناً ترى شخصاً صالحاً لأن تفرض عليه أن يتبع الطريق العلمى الطويل الذى ينتهى إلى الجامعة وأحياناً تفرض على شخص آخر التعليم الصناعى ، أما الثالث فيوجه توجيهاً حربياً خاصاً ، ويعد الرابع للزعامة في المستقبل . وبعبارة أخرى كل شىء باملاء الدولة طبق حاجتها ، لا يترك فرد وشأنه ، ولا يحظى طفل فقير بأعلى أنواع الثقافة ، إذا كان في ذلك مصلحة الدولة ، وليس لأى فرد حق الحصول على ما يريد دون إذن الدولة .

واسبارطة القديمة مثل رائع للدولة الاشتراكية من هذا الطراز . وقد وصف بلوتارك نظامها وصفاً رائعاً في كتابه « حياة ليكارغوس » . ويرى بعض المؤرخين أن شخصية ليكارغوس لا وجود لها في التاريخ ، وهذه مسألة لا تعنيننا ، لقد أراد ليكارغوس أن يعلم المدني الأسبرطى أنه ليس هناك أسوأ من أن يعيش الإنسان لنفسه فقط ، فرغبة الفرد وأطاعه يجب أن تكون من أجل أسبارطة وحدها .

أما اسبارطة نفسها ، فقد كانت ولاية يحيط بها الأعداء من جميع الجهات ، وتفرض إرادتها على بعض الأقوام المغلوبين على أمرهم ، غزت بلاد اليونان واستقرت فيها ، ولكن الاسبرطيين لم يندمجوا قط مع أهلها ، بل كانوا يحيون دائماً حياة الحاميات في البلاد المقهورة ، ولم يكن للدولة غرض ترمى إليه سوى المحافظة على حدودها ، يعيش أفرادها حياة بسيطة ، دون أن يكون لهم اهتمام كبير بالفنون أو الآداب ، بل تنصرف معظم طاقتهم في التدريب العسكرى ، وكانت الحكومة

كلها أشبه بمدرسة حربية ، واجب المواطن الكبير فيها تدريب الصغار ، وكان الهدف المباشر للتربية في اسبارطة هو إعداد طبقة الجند ، فكان الأطفال يدربون على نوع خاص من الحياة تعودهم الطاعة ، وتحمل شظف العيش والمشاق ، وتنتهى بهم إلى الفتح والنصر . أما المواليد من الأطفال فكان عليهم أن يجتازوا امتحاناً خطيراً هو امتحان الحياة أو الموت ، إذ يلقون في ناحية من نواحي الجبل ، فمن قاوم منح حق الحياة ، ومن مات استراحت اسبارطة من ضعفه وكان الأطفال يدربون على جميع أنواع الرياضة ، من جرى وقفز ولعب بالكرة ، ورمى للأقراص ، ومصارعة ومناضلة ، أما التربية الخلقية فكانوا يدربون عليها عن طريق التعاون والاتصال بمن هم أكبر منهم سنّاً ، وهؤلاء كانوا يجهلون كل الجهل آراءنا الحديثة عن مضار الكبت ، ولا يعرفون إلا العقاب الصارم الشديد ، تتلخص تربيتهم في التدريب على الطاعة ، وتليها الشجاعة ، مما أدى إلى تنمية الروح الحربية ، بل إنهم لم يتورعوا عن تشجيع السطو والاعتصاب والاختلاس ، إذ كان من قانونهم أن من يضبط وهو يسرق يلاقى أشد العقاب . ويقص بلوثارك قصة ذلك الصبي الذى سرق مرة ثعلباً صغيراً وخبأه تحت ملابسه ، وتركه يمزق أمعاءه وأحشاءه بأسنانه ومخالبه ، خوفاً من كشف أمره .

وقد كانوا يتعلمون من المواد ما كان ضرورياً فقط ، واقتصر التعليم الأدبي على حفظ قوانين ليكارغوس ، أما الموسيقى فاقتصر أمرها على ترتيل بعض أشعار هومر وبعض الأشعار القومية والوطنية المملوءة بالحماس ، « إن غناءهم كان يلهب الروح ويشير الحماس » وكانت أغانيهم تدور بصفة خاصة على مدح الأبطال الذين ماتوا في سبيل اسبارطة ، أو ذم الجبناء الذين فروا من الميدان ، ووسموا بميسم العار دون شرف الامتسهاد .

وقد منحت اسبارطة النساء حقوقاً مساوية للرجال ، ولعلها نظرت في ذلك إلى تحسين النسل ، فالبنات هن أمهات محاربي المستقبل .

ما أشبه الليلة بالبارحة ، وما أشبه ألمانيا باسبارطة ، ففي ألمانيا تجد نوعاً من الفلسفة نادت به الدولة قبل الحرب الكبرى الماضية وبعدها وطبقته أتم تطبيق فإنه بعد أن هزم نابليون الألمان هزيمة منكرة في موقعة ينا سنة ١٨٠٦ ، نادى الفيلسوف فخته بضرورة الالتجاء إلى نوع من التربية يكون حى للألمان في محتهم . وقد نشر آراءه في كتابه : « نداءات إلى الشعب الألماني » ، وفيه يقول : « إن التربية وحدها هى التى تستطيع أن تنقذنا من الشر الذى وقعنا فيه » . وقد نمت هذه الفكرة رويداً رويداً مع الأيام ، حتى وصلت إلى شعار النازية « ألمانيا فوق الجميع » ، وبدأت الدولة تتسرب إلى المدارس التى اتخذت منها أساساً لسياستها التربوية ، فقد غرس فيها أن الوطن والد الجميع ، بل عدلت حوادث التاريخ حتى يظهر الوطن بمقتضاها فى أجد شكل ممكن . وكان من نتائج ذلك أيضاً تدريب طبقة من الجند خاصة ، هى طبقة الضباط البروسيين Junkeos على أن هذه الفلسفة قد وصلت — فى رأى نن — أوجها فى كتابات هجل المثالية التى استمدت منها العقلية البروسية عقيدتها فى قيمة الحكومة المطلقة ، وأن قوانين الحكومة ومثلها الخلقية لا يعاو عليها قانون أو مثل أخرى . وكانت النتيجة أن قام نظام تربوى خاص ، يعتبر التعليم من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة ، وسيلة فى يد الدولة ، تغرس بها آراءها ومثلها العليا فى نفوس الشباب .

إننا نرى أثر هذا النظام التربوى فى الوقت الحالى فى ألمانيا النازية ، ولا حاجة بنا لوصف كل ما هو معروف عن هذه الدولة ، فالفرد لاقيمة له ، وحرية الرأى قد حدت ومنعت الصحافة الأجنبية من دخول ألمانيا ، وحرم على الناس الاستماع إلى الإذاعات الأجنبية وطلب منهم الولاء التام والطاعة المطلقة للحزب النازى . وهذا هوكل ما يريده الزعيم من الأفراد . ونحن نعرف أيضاً أثر ذلك فى ميدان التربية من حركات الشباب ومدارس القادة ، وتعرف ما يترتب على ذلك من الاعتراف بأن الغاية تبرر الوسيلة ،

والغاية هنا إعلاء شأن الأمة ، « ولأنهم الوسيلة التي تتبعها الأمة للحصول على الغاية بل المهم هو الغاية »^(١) .

وهناك مثال آخر عن الفكرة الهجلية ، نراه في الكنيسة الرومانية الانجليكية ، وهو الولاء التام والطاعة من الأفراد ، وهذا الولاء للبابا لا يخضع لأى قانون من قوانين المنطق ، وفي هذا تعارض البروتستانتية التي لا يخضع الفرد فيها لأحد سوى الله سبحانه وتعالى .

إننا لا نقبل الغرض الاجتماعى فى التربية إلا بقدر، فعندنا التربية من أجل الخدمة الاجتماعية ، والتربية لتكوين المواطن الصالح ؛ وهذا معناه أن التربية ترمى إلى خير المجتمع ، ولكنها لا ترفع الدولة إلى درجة مثالية تجعل لها كل السيطرة ، وهناك من يقول إنه إذا تعارضت رغبات الفرد كفرد ورغباته كمواطن، فعليه أن يضحي برغباته الفردية فى سبيل الوطن ، فلا بد له أن يدرب الأفراد على الإيثار وعلى تقديم رغبات الغير على رغباتهم .

وقد تمكن الأستاذ باجلى Bagely فى أمريكا من أن ينشر هذا رأى ، فنادى بالتربية من أجل الكفاية الاجتماعية وبأن تكون هذه الكفاية الهدف الأسمى للتربية وأهم المميزات التى تميز الفرد الذى شب ونما على مبدأ الكفاية الاجتماعية هى :

١ — الكفاية الاقتصادية ، أو مقدرة الفرد على أن يعمل نفسه فى الحياة الاقتصادية .

٢ — الأخلاق السلبية ، أو الاستعداد لتضحية الرغبات الفردية إذا تعارضت مع الكفاية الاقتصادية للغير .

٣ — الأخلاق الإيجابية ، أو استعداد الفرد لتضحية رغباته إذا لم تزد التقدم الاجتماعى مباشرة أو بالواسطة .

(١) دكتور جوبلز وزير الدعاية الألمانية : ٤ سبتمبر سنة ١٩٣٨

هذه الفكرة واضحة جلية لاسيما فيما يختص بالأخلاق الإيجابية ، فهي كلها تدفع الفرد إلى أن يزن مصالحه بميزان الالتزامات الاجتماعية .

في أثناء الحرب يتنازل كل فرد عن كثير مما يتمتع به في السلم ، فهدف الجميع كسب الحرب ، ولذلك لا يبدر من أى شخص ما قد يلحق الضرر بالمجهود القومى . على أن فكرة الولاء للدولة معروفة في المدارس الانجليزية الخاصة بما يسمى « روح المدرسة الخاصة » التي لا تزال تتمتع بالاحترام بالرغم من صيحات التهم التي تصدر من الانجليز الأحرار . ويتلخص الخطر الناشئ عنها في أنها تقول بلادى ، بالحق أو بالباطل مما قد لا يتفق اتفاقاً تاماً مع الروح الديموقراطية .

وبناء على ذلك نجد أن الكفاية الاجتماعية ، أو الخدمة الاجتماعية ، هي الهدف من التربية . فواجب المدرسة هو غرس روح الواجب وتحمل المسؤولية ، وتدريب الأطفال على الخدمة الاجتماعية بروح ملؤها الرغبة والإقبال والبشاشة وإعداد المدنى المستنير بطريق مباشر أو غير مباشر عن طريق تدريس التاريخ حتى تصبح المدارس مجتمعات مثلى ، يمكن أن يتعلم منها الفرد روح الخدمة الاجتماعية بطريق عملى .

أما أنصار الغرض الفردى ، فيرون أن الفرد — لا الدولة ولا المجتمع — هو الذى يجب أن يحتل المحل الأول من اهتمامنا ، وأن الاهتمام بواجباته كمواطن هو من قبيل عكس الأوضاع ، أو وضع العربى قبل الحصان كما يقولون . ولا شك أنهم لا يستطيعون أن يضعوا أيديهم فى أيدي أنصار الدولة المسيطرة التي تطلب الخضوع المطلق من الأفراد وتهيئتهم لهذا الخضوع فى المدارس . ويرى أصحاب الغرض الفردى أن كل المنشآت الاجتماعية وجدت لتحقيق للفرد حياة أفضل ، وأوفى وأكمل ، وأسعد ، وأكثر أمناً ومن ثم أكثر إثماراً وأوفر إنتاجاً . وما المدرسة إلا وسيلة المجتمع لتحقيق سعادة الفرد وهو طفل ، وأمنه وهو شاب . إنها بيئة خاصة نعدّها كي تساعد الطفل على النمو

ووظيفتها الأولى اكتشاف ما في كل تلميذ من خير ، ومنحه الفرصة للوصول إلى هذا الخير .

ونتساءل الآن عن الدور الذي تقوم به الحكومة في مثل هذه الأحوال . تؤكد الحكومات الديمقراطية التي تهتم بالتربية اهتماماً كبيراً ، والتي ترى في مدارسها وسيلة لكشف مواهب الأفراد ، أنه لا بد أن تمنح جميع الناشئين فرصة للكشف عن أفضل ما لديهم . ولكن هذا لا يخلو من غموض لا أثر له في مناهج التعليم أو أساليبه فالقانون العام ينص على أن الأطفال يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ، وأن واجب الآباء أن يدفعوهم إليها ، وعلى المعلمين أن يبذلوا جهودهم في سبيل تعليمهم . وقد يحاول بعض النقاد أن يرمى هذا النظام بأنه ينقصه الحزم . ولا شك أن الدولة تسمح ، بل تشجع التجارب الشخصية في المدارس ، وتسمح بإنشاء المدارس الخاصة . وقد يسمح للطفل أن يتعلم في منزله ، مادام هناك الضمان الكافي على أنه لن تفوته فرصة التعليم . كما أن الطفل الفقير يستطيع أن يتمتع بمجانبة التفوق ، ويقف على قدم المساواة مع من هو أيسر منه حالاً .

لقد كفلت الحرية للشعب الانجليزي منذ صدور المانجا كارتا ؛ وقد تحدت لذلك فلسفتها السياسية وتبعها الإصلاح التربوي على مبادئ الحرية . ولعل اسكتلندة قد قطعت شوطاً أبعد من إنجلترا في هذا المضمار ، فالتعليم الثانوي فيها بالجان ، والمصروفات الجامعية قليلة نسبياً ، ويتمتع كثير من الطلبة الفقراء بالمجانبة فيها ، كما أن الآباء أدركوا أنه لا ينبغي أن تستعظم أى تضحية من جانبهم في سبيل تعليم أولادهم ، ونحن نرى أثر هذه الروح الجديدة في تعميم التعليم ، في تقرير وزارة المعارف البريطانية « إن المدارس من كل نوع تحقق أغراضها مادامت تنجح في تحقيق النمو الحر للفرد ، وما دامت تساعد كل ولد و بنت على الوصول إلى أعلى درجة من درجات النمو التي يستطيع أن يصل إليها في الحياة الاجتماعية » .

ونرى هذه الروح أيضاً في عنوان الكتاب الذى تصدره هذه الوزارة إلى مدارسها تحت عنوان « إرشادات » فهى تعتقد أن لكل مدرس تمام الحرية فى اتباع ما يراه من وسائل التعليم ، بإرشاداتها لا تحمل طابع الإكبار المستبد ، ولكنها إرشادات اختيارية .

إن التربية الشعبية فى إنجلترا بدأت بفكرة قوامها « أنه يجب أن نربى سادتنا » وهؤلاء السادة هم النخبون الذين يجب أن يحصلوا على مقدار من التربية والتعليم ، يستطيعون به أن يفهموا مايجرى حولهم من أحداث السياسة وأن ينتخبوا ممثلهم انتخاباً صحيحاً ، ولا شك أن هذه التربية يجب ألا تقتصر على محو الأمية ، فحسب ، بل إن بعض المدارس الأولية فى إنجلترا الآن ، تعنى بالتربية الفنية وألوان الترف التعليمى الأخرى . لقد أصبح شعار المدارس الآن ، حق الفرد فى إنماء ذاته ، وهذا الشعار لا يختلف باختلاف الأحزاب التى تتداول الحكم ، فلا اختلاف فى هذه السياسة العامة ، إنما الاختلاف فى السرعة التى ينفذ بها هذا المبدأ ، فحزب الأحرار مثلاً يلقى معارضة من جبهة البيروقراطيين ، ولكنه لم يفشل مطلقاً فى إقرار مبدأ تكافؤ الفرص .

شرح الأستاذ برسى نون الغرض الفردى فى كتابه عن التربية^(١) ، ودافع عنه بكل وضوح وقوة ، وبيّن أهم مميزات الروح الفردية الإنجليزية التى تداول الفلاسفة الإنجليز التعبير عنها منذ عهد هوبز إلى الآن . وبالرغم من أن برسى نون لم يتطرق تطرفاً شديداً فقد رجح كفة الفرد على المجتمع فى نظريته ، فهو يقول : « لاخير يمكن أن يصيب هذا العالم ، إلا عن طريق النشاط المطلق لأفراده ، رجالاً كانوا أم نساء » . . فهو يسعى إلى تأييد نظرية تعيد للفرد قيمته ، وتناضل عن حقوقه التى لا مراء فيها ؛ فالتربية يجب أن تتيح لكل فرد « الفرص التى تظهر فيها مواهبه وتنمو نمواً كاملاً يسير فى الحياة حسبما تسمح له طبيعته » .

(١) Sir Percy Nunn: Education, Its Data and First Principles.

ويترتب على ذلك أنه لا يمكن الاتفاق على غرض واحد — فيما عدا إظهار مواهب الفرد — يصلح أن يكون غرضاً عالمياً للتربية ، لاختلاف المثل العليا باختلاف الأفراد . فلا يمكن الاتفاق مثلاً على الخير ، لأن ما يبدو خيراً في عين زيد من الناس يبدو مضحكاً سخيفاً في عين عمرو ، وما يظنه بكر حياة كاملة هو السم الزعاف في نظر على ، وقد يكون الفرد ملكاً في نظر بعض الناس وشيطاناً في نظر بعضهم الآخر .

بعد أن وضع « نُن »^(١) فكرته من وجهة فلسفية في الفصل الأول ، التجأ إلى علم الحياة ليدعم به نظرياته وقد رأى أن كل كائن حي يناضل في سبيل القيام بوظيفته خير قيام . ومن ثم قال إن نظريته تسير « طبقاً للطبيعة » . ويبدو أن هذا هو السبب في قيام الخلاف بين ناقيده ، هل يضعونه في صف المثاليين ، أو في جماعة الطبيعيين ، ولكن من المهم أن نلاحظ أن برسي نُن لم يقتبس نظريته من علم الحياة ، بل من الفلسفة ، كما أن معنى الذاتية عنده غير معنى الفردية عند البيولوجيين ؛ فهو لا يرونها في تمتع كل كائن حي بفرديته مستقلاً عن الكائنات الأخرى ، استقلالاً بيولوجياً ؛ ولكن نُن يرى الذاتية غرضاً أسمى ومثلاً أعلاً يمكن الاقتراب منه ، ولا يمكن الوصول إليه . والإنسانية تسعى وتناضل في سبيل الوصول إليه ، ولما تصل بعد .

إن غرض التربية عند نُن هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاة التي ارتضاها المجتمع البشري . ويجب أن نفهم هذه المسألة جيداً ، فلا نخلطها بغرض الطبيعيين في التربية وهو « التعبير عن الذات » ومعناه عمل كل ما تهواه النفس دون كبح أو ضبط ، أو تقييد بعرف إنساني ؛ فهي — بهذا المعنى — فطرية ناقصة ، لم تمتد إليها يد التهذيب ، ولكن الذات في الحقيقة فكرة مثالية لم تصل إلى تحقيقها بعد ، والوصول إليها هو غرض الحياة بأكملها ، لا التربية وحدها .

ومن الخير أن نقبل فكرة « أيوكن » من أنه « يجب ألا نفهم من الذاتية تحرر

(١) Sir Percy Nunn: Education, its Date and First Principles. p. 3 Eucken

الشخص من يثبته الاجتماعية بل هي ذاتية روحية ينتهى إليها ، مدفوعاً في هذا بهدفه الخاص الواضح أمامه . « وعن طريق إعلاء ذاته إعلاء روحياً وراء قيود الطبيعة » . وعلى هذا الأساس نستطيع أن نفهم معنى الشخصية عنده من أنها « داعية إلى حياة جديدة ، تناقض ما تقدمه الطبيعة وحدها ، وليست شيئاً جديداً مضافاً إليها » . « إذ ليست الشخصية الروحية شيئاً يعطى الإنسان ويزود به في هذه الحياة » ، « ولسنا شخصيات أو أناس نستحق لقب إنسان منذ البداية » ، « إذ أننا لا نحمل بين ضلوعنا إلا بذور الشخصية التي سيحددها عملنا ، وهي حالة لا تتحقق إلا بالعمل المتواصل والعناء الطويل » . إذن يرى إيوكن أن الدافع الأساسى فى حياتنا هو الوصول إلى كمال وجودنا ، وجوداً حقيقياً تاماً ، « ولكل فرد هدفه فى الحياة ، وهو أن يصبح إنساناً كاملاً وفرداً روحياً » .

إذن « فالذاتية الروحية » ، و « الشخصية » عند إيوكن تتحرر تحرراً تاماً عن القيود البيولوجية التي يمكن أن تعلق بالذاتية ؛ كما أنه قد اتضح تماماً أنها أهداف تقصد ، وهذا هو خير معنى للغرض الفردى للتربية يمكن أن تقبله ، وسنرى أهمية هذا الغرض بين « القيم » الفلسفية عندما نتقدم فى الكتاب . ونشير فى ذلك إلى النظرية القائلة بأن أسمى ما نريد أن نصل إليه من تحقيق البذور الروحية ، هو أسمى ما صنع الله سبحانه وتعالى . ولعلنا إذن نؤمن كما آمن إيوكن بأن غرض التربية ، وغرض الحياة هو « تحرير الذات » .

إلى أى حد يمكن أن نوفق بين الغرض الفردى والغرض الاجتماعى للتربية؟ إننا نلاحظ منذ البداية ألا توسط بين التربية التي تقصد إلى إنماء الذاتية ، والتربية التي تخضع الفرد لقوة مستبدة ؛ فطبيعة الأشياء تحتم أن يكونا على طرفى نقيض . ولكن من الممكن التوفيق بين مثل ترمى إلى الخدمة الاجتماعية ، وأخرى ترمى إلى نمو الذاتية ؛ فاليونان بلغت شأواً بعيداً فى عهد بركليس الذهبى فى الفن ، والأدب ، والرياضة ، والفلسفة ، والحياة العامة ؛ وقد كان عهداً يتمتع الأفراد فيه بحرية واسعة ؛

حتى استطاع الخطيب الأثيني — كما ورد في تيوسيدس — أن يعلن الأهداف الكبرى والنتائج الجليلة للتربية الأثينية ، وأن يعلن أن عظمة المدنية من عظمة أفرادها ؛ فإذا كان قد أدار شئونها نفر قليل منهم ، فالباقون هم الذين أجازوا تلك الشئون ، ولم يكن الأثيني الحر منهمكاً في العناية بنفسه ومشغولاً بها عن الدولة ؛ إذ أن رجال التربية الإغريق وفقوا بين الغرض الفردى ومقتضيات الدولة ؛ فمسائل الدولة لا يمكن خدمتها أجل خدمة دون الرجوع إلى فضائل أفرادها وحكمتهم ، والأفراد بدورهم لا يجدون مجالاً لإظهار ذاتيتهم في غير خدمة الدولة .

والحق أن الذاتية لا تظهر ظهوراً جلياً إلا في وسط اجتماعي ، فلذات كما يقول J. M. Baldwin قطبان : الذات الاجتماعية ، والذات الفردية ، وهما يولدان معاً . « والشخصية لا يمكن التعبير عنها في غير أعمال اجتماعية » ، وهذه الأعمال مظاهر تميز الفرد عن غيره من الأفراد ، كما يقول آدمز ، وهويذ كرنا باشتقاق كلمة شخصية في اللغة اليونانية ، من القناع الذي يظهر به الممثل أمام النظارة على المسرح ، ونحن عندما نتكلم عن الشخصية القوية أو الضعيفة ، أو الخاملة أو الساحرة ، نشير إلى الطريق الذي يؤثر فيه الشخص في غيره من الناس ، كما أننا نعين مبلغ تأثيره ؛ فالشخصية تبين الاتصالات الاجتماعية التي لولها ما كنا بشراً ، فطفل أثيرون الذي وجد هامماً على وجهه في الغابات الفرنسية حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، لم يرتفع كثيراً عن مستوى الحيوان ، حتى لقد فشل إيتارد سنة ١٧٩٩ — بالرغم من جهوده ومن صبره الطويل ومهارته الفائقة — في الوصول به إلى مستوى معقول . فطبيعة الإنسان « اجتماعية فردية في آن واحد » ونحن جميعاً أعضاء في جسم الإنسانية .

وإذن فالذاتية لا قيمة لها ، والشخصية كلمة لا تؤدي معنى بمعزل عن البيئة الاجتماعية التي فيها تنمو ويشتد ساعدها ، ولا يتم تحقيق الذات إلا عن طريق الخدمة الاجتماعية . والمثل الاجتماعية الجديرة بالعناية لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق الأفراد الأحرار الذين يعتد بهم .

وهذه الفكرة تظهر بوضوح في المسيحية وفي حياة منشئها ، السيد المسيح .
وإذا كانت رسالته عليه السلام قد نجحت في العالم الأخلاقي ، فلا حاجة بنا إلى الملاحظة
وافترض وجود تعارض بين الأغراض الاجتماعية والأغراض الفردية في التربية .
وإذا كان الأمر كذلك فعلياً أن نجعل مدارسنا مجتمعات تنمو فيها الذاتية ،
ويشجعها الاتصال الاجتماعي وما تقدمه الفرص من الخدمة الاجتماعية . وهذا هو المثل
الأعلى للموضوع أمام مدارسنا . ومن حسن الحظ أن اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوي
« تجد من المستحيل الاعتقاد أن مجتمعاً ما لم يربح شيئاً من النمو الحر للذاتية » .

المراجع

- Adams: Evolution of Educational Theory, ch. 5.
Bagely: Educational Values.
B. of Ed.: The Spens Report.
Eucken: Life's Basis and Life's Ideal.
Nunn: Education, its Date, First Principles, ch. 1-15.
F.N. Spencer Ed. for the Pespib.
Watts: Ed. for Self-Realization and Social Service, Part. 1, chap. 11
Welton: Principles and Methods of Teaching, chap. 1.

الفصل الثالث

المشكلة الفلسفية

لقد رأينا أن مشا كل الفلسفة منذ أقدم العصور تتلخص في مسألتين : الأولى ميتافيزيقية وتبحث في كنه الحقيقة ، والثانية إنسانية وتبحث في كنه الإنسان ، ويمكن أن تقسم النظريات التي بحثت في الأولى إلى النظرية الواحدية ، والثنائية ، والتعددية ، على حسب ما يترأى لأصحابها في العناصر التي منها صنع العالم . ويبدو أن الفلاسفة أكثر ميلا إلى النظرية الواحدية ، إذ يرون أن العالم صنع من مادة واحدة ، ويفسرون على أساسها طبيعة الكون ، فمنذ أن تقدم طاليس بتفسيره لمادة الكون ، تداولت عدة نظريات واحدية تفسر الكون وترجعه إلى الهواء أو النار ، ثم الذرة التي قال بها الإغريق وعرفوها بأنها الجزء الذي لا يقبل التقسيم .

ولكن الثنائية أيضاً فكرة شائعة جداً ، ولعلها تتفق مع طبائع الأشياء ، فنحن نعيش في عالمين : عالم الظاهرات الطبيعية ، والعالم الذي نكونه نحن من تجاربنا الخاصة أي أن قطبي الثنائية في المشكلة الميتافيزيقية هما المادة والعقل ثم انتقلت إلى الإنسان ، فأصبحت مشكلة الجسم من ناحية والروح من ناحية أخرى ، والجسم هو المادة والروح هي العقل . ولعل الرجل البدائي لم يكن يعبأ بالروح ويهتم بها اهتمامه بالمادة ، حتى إنه اعتبر الروح جسماً شفافاً يتقمص الجسم ، وقد كان الفيلسوف الكبير ديكارت ثنائياً صريحاً عندما اعتبر الإنسان مؤلفاً من عنصرين منفصلين : جسم وروح ، ولعل منهما خصائص تميزه عن صاحبه . ولقد كان من الصعب على من جاء بعده من الفلاسفة الذين يميلون إلى نظرية الواحدية أن يجمعوا بين الجسم والروح مرة أخرى ، وهذا أدى إلى شيوع الفكرة الثنائية ، فكرة انفصال الجسم

والروح ، وامتياز كل بمميزات يعرف بها ، فالأحداث العقلية والأحداث الحسية ليست واحدة ، بل يتوازنان توازياً تاماً ، ومن هنا نشأت تلك المشكلة الطبيعية النفسية ، أو مشكلة العقل والجسم ، ويبدو أن الجسم والعقل يتفاعلان ويؤثر كل منهما في الآخر ، بمعنى أن الأحداث العقلية تسبب أحداثاً جسمية والعكس صحيح ، ومن الصعب أن نتصور أحداثاً جسمية إذا كان كل منهما مستقلاً بنفسه تمام الاستقلال ، أو إذا فرضنا أن هناك إرسالاً في الطاقة من أحدهما إلى الآخر ، ولكن نتخلص من تلك الصعوبة ترجع إلى افتراض آخر ، وهو أن الجسم والعقل كما نعرفهما مظهران للحقيقة واحدة ، وليكن كنه هذه الحقيقة ما يكون ، وأصحاب هذا الرأي واحدون لا شك ، ولكن من هؤلاء من يميل إلى التقليل من شأن الجسم ليرفع من شأن العقل ، أو من شأن العقل ليرفع من شأن الجسم ، وهؤلاء إما مثاليون أو ماديون على الترتيب .

المادية إذن مدرسة في مدارس الواحدية ، وهي في أبسط صورها تفترض أن المادة هي كنه الكون ، وأن ما نسميه عقلاً إما صورة للمادة أو خاصة من خواصها أو هما معاً ، العقل — باختصار — هو المخ وعمله ، فالشعور في نظر المادى — إذا لم يهمله إهمالاً تاماً — إن هو إلا نتيجة عرضية أو نوع من الإشعاع الفوسفورى يصاحب عمل عضو مادي هو المخ ، وقد برزت هذه الفكرة في الفلسفة الإغريقية عندما حاولت تفسير كنه المادة معتمدة على نظرية الذرات والفراغ والحركة ، كما أن المادية في الأزمنة الحديثة اتخذت في الذرات والفراغ وقوانين نوتن في الحركة أساساً يمكن رد كل شيء في الوجود إليه ، فليس الكون إلا آلة كبيرة ملئت وهي الآن تتحرك حركة عكسية ، وما الكائنات الحية إلا ذرات أو خلايا تكونت بفعل قوانين ميكانيكية ، ومن ثم بذلت المحاولات الجباره لصنع الخلية ، ولكنها جميعاً باءت بالفشل ، ومع هذا يعتقد أشياع هذا المذهب أن نظرية الاختيار الطبيعي الميكانيكي تؤدي إلى أنواع أرقى من الكائنات الحية ؛ إذن فالإنسان ليس إلا مخلوقاً آلياً ، فليس

هناك قوة خالقة أو اتجاه معين أو هدف مقصود، ونشأ عن هذه النظرية المادية، النظرية السلوكية في علم النفس.

وجدت النظرية المادية والآلية في الكون عامة وفي الحياة خاصة، في نجاح العلوم الطبيعية في القرن التاسع عشر، دعامة قوية وشخصية متميزة ذات طابع معين وقوة في إمكان التنبؤ بالحوادث، ولكن من الصعب أن نقول إن هذه العلوم استطاعت أن تقوى مركز النظرية المادية في القرن العشرين، بل إنها وجدت من الصعب أن تبقى على بساطة النظرية كما شرحناها، فالفكرة القديمة عن الذرة، الجزء الذي لا يتجزأ، لم تعد قائمة بعد، فهناك محاولة «لورد كلثن» في القرن التاسع عشر في فهم كنه المادة على أنها حلقات مائعة تسبح في أثير افتراضى، ثم جاء كشف النشاط الإشعاعى، وانقسام الذرة، وظهر أن الذرات ذات تركيب معقد، وأنها تنتهى إلى الكترونات وبروتونات مشحونة بالكهرباء السالبة والموجبة، وحلّت الكهرباء محل الأول وإن لم يعرف بعد أحد كنهها، فربما كانت الطاقة، ولكن ما معنى الطاقة؟ وهل الطاقة في العالم المادى تماثل الطاقة العقلية، وهى الدافع الذى يدفعنا ونشعر به؟ مثل هذا السؤال لا معنى له للمادى المتعصب، ولكنه لا يستطيع أن يخبرنا عن كنه الطاقة الطبيعية، هل كان الإنسان وهو يبحث في العالم المادى يرى نفسه فيه، يبحث دون شعور عن تفسير ذاته؟ هل هى الحلقة الأخيرة في محاولته الحولية الأولى؟ هل خاف بعض علماء الطبيعة من هذه الفكرة، وسارعوا بحذف فكرة الطاقة الطبيعية من قاموس العلوم؟ ومهما يكن الحل الذى توصل إليه الماديون، فإن مما لا مرأى فيه أن المادة منذ أن حاول العلماء تفسيرها بأمور لا تقبل التحليل مثل الكهرباء والطاقة والأثير، ومنذ أن فقدت بساطتها وجمالها القديم، تورطت في الصعاب، بحيث أصبح من العسير الآن قبول المادية.

ولكن إذا كانت المادية قد ألفت السلاح، فليس معنى هذا أن الفلسفة الطبيعية

هى الأخرى قد فشلت ، ويجمل بنا فى هذا المقام أن نوضح المقصود من كلمة طبيعية ، فهذه الكلمة تؤدى معنيين فى الفلسفة . المعنى الأول يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالآلية المادية التى أسلفنا ذكرها ، وربما كان اهتمامها بطبيعة المادة أقل من اهتمامها بطبيعة الحركة وإذا كان من الصعب أن نجزم بشيء فى كنه المادة الآن ، فإنه ليس من الصعب أن نفعل نجاح العلوم الطبيعية فى كشف نواميس الكون التى يجعلها المذهب الطبيعى — بهذا المعنى — أساساً من أسس التفكير فى أمور الحياة ، فهى تفسر الإنسان على أنه نتيجة لتفاعلات البيئة ، يسير طبقاً لقوانين الانتخاب الطبيعى وبقاء الأصالح الصارمة . هذه الفلسفة التى تقتبس قوتها من العلوم الطبيعية تبدأ من الطبيعة الخارجية ، وتحاول أن تضع الإنسان فى مكانه من إطار الكون كما ترسمه العلوم الطبيعية .

والمعنى الثانى للفلسفة الطبيعية لا يقوم على فكرة آلية مادية ، ولكنه ينهض على العلوم الحيوية ومن ثمّ يمكن تسميته بالمذهب الطبيعى الحيوى . هذه الفلسفة تبدأ من الحياة ، ثم تحاول أن تفسر الإنسان على أنه أسمى أشكال الحياة ، وآخر حلقة فى سلسلة التطور ، فهو أرقى الحيوان ، ولا يمكن فهمه إلا إذا افترضنا حياة بدائية تتطور إلى مراتبها العليا . وبالرغم من أن مثل هذه النظرة تهتم عادة بالتاريخ الماضى أكثر مما تهتم بأهداف الجنس والفرد فى مستقبلهما ، فإنها — كما سنرى — ذات أثر كبير فى التربية النظرية والعملية فى عصرنا .

مثل هذه الطبيعة تعتمد على كتابات « لامارك البيولوجى الفرنسى » الشهير الذى أثبت قوانين التطور وتقدم بشرح الدافع الذى يدفع الكائن الحى لملاءمة نفسه مع البيئة ، وينتمى لهذه المدرسة أيضاً صمويل بتلر الذى دافع بحماس عن قوانين دارون ، ومن أشياعها برنارد شو الذى استعرض جزئيات هذا المذهب فى كتابه Back to Methuselah ، ويعتبر البعض الأستاذ پرسى ن من أتباع هذه المدرسة فهو يحاول أن يفسر نظرية الذاتية متخذاً من علم الحياة أساساً أو وسيلة لهذا التفسير ،

ولكن الباحث المدقق يجد أن هذه الناحية ليست جوهرية في فلسفته ، وقد بحث ماكدوجال في بعض ما كتب عن تفسير السلوك الإنساني ودوافعه ورغباته وآماله وإرادته ومثله العليا ، وأرجعها إلى الفرائز المشتركة بين الإنسان والحيوان ، ونستطيع أن نقول بصفة عامة أن الطبيعية البيولوجية بدأت بفكرة قوة الحياة وإرادتها والغرض والواعية وما أشبه ذلك ، وسنرى إلى أى حد استطاعت أن تفسر حياة الإنسان .

يمكن أن نلخص ما تقدم من أبحاث خاصة بهذا المذهب الطبيعي في أنه يتمثل في مذهبين كبيرين : (أ) طبيعة العلوم (الفيزيائية) التي تنظر إلى العالم الطبيعي الخارجي وتحاول أن تكيف الحياة والعقل والإنسان لها (ب) وطبيعة العلوم البيولوجية التي تستخدم النتائج التي انتهت إليها دراسة علم الحياة دراسة مباشرة وتحاول أن تفسر الإنسان على أساس نظريات التطور ولا شك أن الأولى تقابلها صعاب كثيرة ، فما مركز الروح في الكون الذي لا ينتهى ؟ إن هذه المدرسة تعجز عن الإجابة على هذا السؤال ، وهذا الكون عظيم ، ولسنا بجواره شيئاً مذكوراً وما الحياة البشرية ، وما الفكر ، وما الهدف وما هذه التوافه في هذا الكون العظيم لاشك أن هذه الفلاسفة تنتهى بنا إلى تحقير الإنسان .

أما الطبيعة البيولوجية ، فلا تتورط في مثل هذه الصعاب ، ونحن لا ننكر على نظرية ماكدوجال قيمتها ، فقد قطعت شوطاً كبيراً في تفسير سلوك الإنسان ودوافعه ، ولكننا نشعر أن تلك النظرية قد لهثت في محاولة تفسير روحانية الإنسان وآماله ورغباته ، والخير والجمال والحق ، فهى تميل إلى أن تعتبر طبيعة الإنسان امتداداً للطبيعة الحيوانية ، فالإنسان يشارك الحيوان طبيعته الأولى ، بل أن جسمه الذى ورثه من سلفه الأول هو أصل الإنسان . إن هذه الفلسفة تهتم بأصل الإنسان أكثر من اهتمامها بأهدافه . وبعد ، فيجب أن ننظر إلى هذه النظرية ، ونطلب باحترام جديرة به إلى من لا ترضيه هذه النظرية أن يسعى إلى تكميلها بفلسفة أخرى .

إننا نجد هذا التكميل في المثالية أو الروحية ، هذه الفلسفة تتخذ أشكالاً متنوعة ، ولكن مهما تعددت ، فهي جميعاً تشترك في فكرة واحدة ، وهي أن العقل أو الروح جوهر هذا العالم ، وأن الحقيقة الأزلية ذات صفة عقلية ، فالشعور والفكر والمثل العليا والقيم والذاتية ، كل هذه ذات طبيعة عقلية وهي أقرب إلى قلب الكون من الأشياء المادية أو مظاهر العالم الطبيعية الخارجية ، أو الكائنات الحيوانية الدنيا . إن المثالية ترفض في يقين أن يكون العقل هو المخ وعمله فحسب ، أو أن الشعور ليس إلا منتجاً ثانوياً . ويقول رسك « بدل أن تسأل كما يسأل الطبيعيون لماذا كان للجسم عقل ، فإننا نسأل لماذا كان للعقل جسم ؟ »^(١) . مهما كانت الإجابة على هذا السؤال ، فإنه يبين لنا أن عقل الإنسان أهم بكثير من جسمه ، بل هو أهم من هذا الكون العجيب . وقد اعتبر المثاليون ، منذ سقراط ، أن الإنسان نفسه أجدر بالدراسة من العالم الطبيعي الخارجي ، وقد أجاب الفيلسوف مجادله فايدروس عند أبواب أثينا بقوله « حقاً يا صديقي . إنني آمل أن تعذرني عندما تسمع السبب ، إنني رجل محب للحقيقة ، وأنا أشد هذه الحقيقة عند رجال هذه المدينة ، فهم أساتذتي ، لا أشجارها ولا أرضها »^(٢) . هذا هو لب الفلسفة المثالية ، ولا يزال المثالي إلى اليوم عند رأيه الأول لا تصرفه عنه هذه الاكتشافات الفلكية العظيمة ، بل يرى أن العقل الذي استطاع كشفها وتفسيرها واستكناه غامضها ، أعظم من الشيء الذي فسره .

إن المثالية في أحد أشكالها ترى أن الكون معقول ، وهي من هذه الناحية تتفق إلى حد ما مع العلم لأن العلم يعتمد على القوانين وعلى إطاراد الطبيعة ، ولكن المثالية تذهب إلى أبعد من العلم في أنها لا تجد « عقل الكون » راجعاً إلى قوانين آلية بل إلى وجود عقل « كوني » ، مثلاً « فخر » يرى أن الكون كائن حي كبير له جسم وروح وأن المظاهر الطبيعية الخارجية ليست إلا تعبيراً عن عقل الكون

(١) Rusk: The Philosophical Bases of Education, p. 29.

(٢) Plato: Phaedrus, p. 230.

« آيات الله التي تراها » بينما « هيجل » في مثاليته المطلقة يرى أن الكون عملية تفكير كبرى ، فهذا الكون الطبيعي فكرة الله خرجت إلى حيز الوجود ، وأننا لنأمل أن نقرب من الفكر المطلق عن طريق الفن والفلسفة والدين .

وهناك شكل آخر للمثالية ترى أن العالم الطبيعي مكون من مادة عقلية ، وأن كنه العناصر عقلى أو روحى ، وهذه النظرية تسمى النظرية الروحية الشاملة Panpsychism ، فالنفس تتغلغل فى الحياة والعقل والطاقة ، فالمادة عند لينتزن ذات طبيعة عقلية أو روحية ، فالذرات ليست صلبة بل مائعة شفافة ، روحية ، والعقل نفسه ليس إلا ذرة روحية حاكمة ، ولا شك أن هذه النظرية لا تجد صعوبة كبيرة ولا تعارضاً شديداً مع العلم الحديث الذى اقترح نظرية الطاقة . ويقول السير جينز « إنه لا توجد جبرية فى عالم تتحرك فيه الذرات وحدها بينما لا يستطيع العلم أن يتقدم بأى أدلة تدل على ما تشعر به من حرية وإرادة » .

أما الشكل الثالث من المثالية ، فهى المثالية الشخصية التى نادى بها القس بركلى ، الفيلسوف الإيرلندى الذى عارض للماديين معارضة قوية ، وترى هذه الفلسفة أن العالم الطبيعي ليس إلا مجرد ظاهرة أمام العقل ، فالعالم لا وجود له إلا أمام العقل ، فالعقل هو الذى يرى المظاهر الطبيعية ، فالحقيقة إذن عقلية ، والعالم الحقيقى ليس إلا العالم الذى يراه العقل . إن المنطق الجاف لا يستطيع أن ينقض هذه النظرية ، فليس من شك أن العالم الطبيعي هو ما يراه الشخص معتمداً على عقله ، ونحن لا نستطيع أن نثبت أن لهذا العالم وجوداً وراء ما يصوره لنا العقل عنه ، ولا نستطيع عالم أن يثبت نقيض هذه الحقيقة .

ويرى « كانت » فى كتابه « نقد العقل المحض » أننا نستطيع أن ندرس العالم كظاهرة فقط ، أو كمظهر للعقل ، ولكنه لم ينكر حقيقة الأشياء الموضوعية ، ثم قال فى كتابه « نقد العقل العملى » أن هناك عالماً حقيقياً لا نستطيع أن نعرفه معرفة مباشرة ، هو عالم الشعور والضمير والواجب والقيم الأخلاقية ، وهكذا احتل

« كانت » محلاً ممتازاً بين المثاليين ودون أن ينكر العالم الطبيعي .

إن الرجل العادى لا يتفق تماماً مع المثاليين الشخصيين، فهو يرى أن العالم الخارجى لا بدله من وجود خاص به خارج عن العقل، لأن هذا هو ما يتسق مع المنطق السليم، فهو يتفق مع وجهة النظر الواقعية التى تؤكد فى يقين وجود العالم الخارجى، ومن ثم تتعارض مع المثالية الشخصية التى يعبر عن رأيها المونسيور رونالد فوكس بقوله: إن الشجرة التى خلقها الله لا وجود لها ما لم يوجد إنسان يراها، إلا أننا يجب أن نقبل تحذير كانت من الواقعية البسيطة التى تعتقد أن حقيقة العالم الخارجى تبدو لنا واضحة كاملة، ولكننا لا نجد العلم الحديث بحاجة إلى هذا التحذير. ولا شك أن العلم يدعم النظرية الواقعية، ولكنه لا يستطيع أن يجيب عن هذا السؤال الأزل، ما كنه الطبيعة؟ ما الحقيقة وراء هذه الظواهر التى يدرسها؟ هل هى مادية أو عقلية؟ ولا يحتاج رجال العلم أن يصبحوا ماديين بالضرورة إذا اشتغلوا بالفلسفة فربما وجدوا شيئاً يشبه العقل فى الكترولوناتهم، وربما رأوا الكون — مثل سير جيمس جينز — « فكرة كبيرة أكثر منها آلة ضخمة ».

لقد كانت المثالية فى وقت ما مجرد أوهام لا يعباؤها الناس، ولكن الحال تغير اليوم، ولم يعد الناس ينظرون إلى المثاليين نظرة إشفاق وسخرية، إذ أن فكرة الذرة قد عفت، وحلت محلها أنظمة معقدة من المواد المشحونة بالكهرباء؛ كما أن طرق العلم الطبيعى لم تستطع أن تلقى أى ضوء على طبيعة العناصر النهائية، هنا تنتهى الملاحظة ويبدأ الحدس والتخمين. لم يعد هناك مجال لمثل بوب فى تبجيل نيوتن الذى « انتظرت الطبيعة وقوانينها محتبئة فى الظلام إلى أن قىض الله لها نيوتن فأخرجها إلى النور ». إن رجال الطبيعة والفلك يميلون فى الوقت الحاضر إلى حصر أنفسهم فى مهمة وصف العالم بأسلوب رياضى، وقد شغفوا شغفاً كبيراً بوضع هذه الحقائق على شكل معادلات. ولكن س لا تزال غامضة فى هذه المعادلات، ولا تزال نجمل ما ترمز إليه، فهل ذلك المجهول هو طبيعة الكون؟ ذلك سؤال يثس بعض

العلماء من الإجابة عنه بحجة أنه خارج عن نطاق عملهم ، بينما وجد البعض الآخر ، مثل السير آرثر دانتون ، الشجاعة الكافية لإعلان أن المجهول لا بد أن يكون مادة عقلية ، وهكذا فرؤوا من المادية الخاطئة إلى المثالية « لقد وجدنا آثار أقدم غريبة على شاطئ المجهول ، لقد رفضنا النظرية بعد النظرية تحاول أن تفسر أصله ، وأخيراً استطعنا أن نعيد بناء المخلوق الذي ترك تلك الآثار ، وياله من مخلوق ، إنه الإنسان ^(١) ! » . بل إن السير جيمس جينز ذهب إلى أبعد من هذا وكاد يقبل المثالية الشخصية .

« لا يزال السؤال القديم يرادنا ، ألا يزال الطفل (الإنسان) حالمًا ، فربما كانت الصورة التي يراها من صنع عقله ، ولا وجود لها في الواقع ، فما الكون الذي ندرسه إلا حالمًا ، ونحن نصنع هذا الحلم في خلايا المخ ^(٢) » .

اجتذبت المثالية كل الذين أضلهم المادية ، ودافع عنها كل الفلاسفة ، حتى رجال العلم أنفسهم لأنها جديرة بالاعتبار من الناحية الفكرية . لقد رأينا أن المادية والاتجاه العلمى لم يعودا توأمين متصلين كما أن للمادية القديمة قد ذهبت إلى غير رجعة ، ولم يعد رجال العلم يتخرجون من فكرة العقل والله لأنها لا تتفق مع الفكرة المادية ، ولم يصبح هؤلاء الرجال ينظرون إلى الفلسفة المادية ، كأنها نتيجة لأحلام رجال غير مسئولين لم يكبدوا أنفسهم مشقة البحث العلمى . والآن يجب أن نوضح مركز المثاليين الحالى . أن المثالى اليوم لا يحتاج كثيراً إلى مساعدة رجل العلم ليدعم نظريته ففهما يقل العلم ، فهو يرفض أهمية المادة ولا يقبل فكرة الآلية أو غيرها ، فى تفسير الإنسان ، بل إنه يرفض آراء البيولوجيين عن الإنسان المتطور من مراتب الحياة الدنيا ، بل إنه يعتبر المنطق وعلم النفس والأخلاق والدين أدنى إلى الصواب فى تفسيرها للإنسان من علوم الحياة ، وهو يرى أن هناك تناسقاً حقيقياً بين روح الإنسان

(1) Eddington : Space, Time and Gravitation, p. 201

(2) Jeans : Eos, or The Wider Aspects of Cosmogony, p. 88.

ولب الكون ، إنه لا يعتبر عقل الانسان حدثاً بسيطاً أو منتجاً ثانوياً أخرجته المصادفة المحض إلى هذا العالم ، الذى لا يرحب كثيراً بما يسمى الغرض والفكر والوحى ، بل إنه يعتبر هذا العقل هو الحق ، الحق المتصل بالخلود فالرجل عند المثالى مخلوق روحانى فى أصله ، هدفه الرئيسى تنمية ذاته الروحية ، بل إنه لا يكتفى بمثالية جينس التى قبلها رجال العلم ولا يعتبرها أساساً صالحاً لفلسفة المثالية ، فالسير جينس قد أعلن أنه كشف لب العالم المجرد ، ولكنه لم يقل شيئاً عن الشعور أو الوجدان ، أو الأخلاق أو الجمال ، بل كل ما تقدم به لا يتعدى آراء منطقية جافة ويجب على المثالى أن يتحدث عن أخلاقية الإنسان ، وعن الجمال ، وأن يقتفى فى ذلك آثار سلفة أفلاطون .

وليس أفضل ولا أسمى ولا أجلب للراحة والثقة ولا أقرب للصحة من نظريات أفلاطون فى المثل الأخلاقية ، ونحن إذا بحثنا عن الأحوال التى كتبت فيها ، وجدنا أن السفسطائيين قد نشروا فكرة نسبية الحق والباطل ، فالحق حق بالنسبة لصاحبه ، والباطل باطل على حسب ما يترأى للإنسان وما هو حق فى وقت معين ومكان معين قد يكون باطلاً فى زمان آخر والعكس صحيح . وتظهر شخصية سقراط فى محاورات أفلاطون كمعارض قوى لهذه الفكرة السوفسطائية التى تنفى فكرة الحق المطلق والقيم الأخلاقية الثابتة وما يترتب عليها من مستويات خلقية تصلح للحكم على العمل حكماً أخلاقياً ، وهذه المستويات والقيم الأخلاقية لا يمكن أن تكون نسبية ، ولا يمكن أن تترك للتقاليد فحسب . ولذلك فأفلاطون — كأستاذه من قبل — تقدم بنظرية المثل الخالدة الثابتة ، فالحق والفضيلة والعدل والشجاعة وغيرها من الصفات الفاضلة ، ذات طبيعة خالدة ثابتة .

ولكى نوضح فكرة أفلاطون لا نجد أفضل من اقتباس أسطورة الكهف ونعلق عليها ؛ إن البشر يعيشون فى كهف فى باطن الأرض ، وهذا الكهف مفتوح بابه فى مواجهة الضوء ، أما البشر فهم مقيدون بالأغلال التى تحيط بأعناقهم وأقدامهم بحيث

لا يستطيعون لها فكاكا ولا يقدرّون على الحركة ، أبصارهم شاخصة إلى حائط الكهف الذي ترسم عليه أشباحهم تتحرك أمام نار عظيمة موقدة خارج الكهف ، « هناك رجال يتحركون خارج الكهف ، بعضهم يتكلم وبعضهم صامت وبعضهم يحمل أوانياً ، وهناك تماثيل أشكال وحيوانات مصنوعة من الخشب والحجارة وغيرها من المعادن ، وظلال هذه جميعاً ترسم على حائط الكهف » ، « أما سجناء الكهف فلا يرون إلا تلك الظلال التي يلقيها ضوء النار على الحائط المقابل ^(١) » .

هذه الأسطورة تصف حال بنى الإنسان ، فالسجناء داخل الكهف لا يعلمون شيئاً عن العالم خارج الكهف إلا عن طريق تلك الظلال على حائط الكهف ، ولكن إذا استطاع أحد هؤلاء الأسرى أن يفر من محبسه وأن يدور ببصره إلى حيث النار المشتعلة ، فإنه يستطيع أن يعرف الأشخاص المتحركة تمام المعرفة . إن معظمنا كالأسارى مقيد بالأغلال ، لا نعرف الحقائق ذاتها ، وإنما نعرف ظلالها ، وربما استطاعت أفهامنا أن تساعدنا على تفسير تلك الظلال واستكناه طبيعة الأشياء التي ترسلها وهؤلاء الذين يحاولون هذا التفسير هم الفلاسفة ، وقد يستطيعون أن يستديروا وينظروا الحقيقة ، وقد يستطيعون الإفلات من أغلالهم .

فالحقيقة يمثلها الأشخاص والتماثيل خارج الكهف ، وهى مثل خالدة جوهرية ، والظلال هى ما نراه ونحسه بحواسنا فى هذا العالم ، وعلى الفيلسوف أن يفكر فى المثل الجوهرية التى تكمن وراء هذه المظاهر الخارجية ، وطبيعى أنه لا يستطيع أن يعرف الحقيقة الخالدة بحواسه ، بل بعقله « فالفيلسوف إذن هو الذى يستطيع أن يميز الغرض من الجوهر ولا يضع الجوهر محل الغرض ولا يضع الغرض محل الجوهر » ، إنه فى تمام اليقظة وليس فى حالة حلم .

إذن هناك عالمان ، عالم المظاهر الحسية الخارجية ، وعالم المثل الخالدة التى يستطيع الناس أن يعرفوها تمام المعرفة عن طريق عقولهم . حقاً إنهم قادمون على الوصول

(١) Plato: Republic. rd. VII, p. 514.

إلى عالم المثل ماداموا يملكون الحواس التي تجعلهم على اتصال بالعالم الخارجى إذ لا تلبث الأعراض أن تزول وتتحول إلى مثل ، ويذهب أفلاطون فى شرح نظريته إلى ضرب بعض الأمثال البسيطة ، فيقول إن « فى العالم كثيراً من الأسيرة وكثيراً من الموائد ، ولكن هناك مثالان فقط للسريـر والمائدة ، وصانع الأسيرة والموائد لا يستطيع أن يصنع مثال السريـر أو مثال المائدة ، ولكنه يصنع سريـراً أو مائدة مشابهة لهذا المثال ، إنه لا يصنع ما هو موجود دائماً ، ولكنه يصنع ما يقرب منه ، فالمثال الحقيقى الخالد من صنع الله ولا يستطيع سواه أن يصنعه . ويبدو أن أفلاطون كان رياضياً ، فنظريته عن الحقيقة ، أو نظرية المثل تجد لها صدقاً فى عقل كل رياضى ، فهو يعرف أنه يستطيع أن يرسم دائرة ولكنها ليست فى تمام الاستدارة المثالية التى فى عقله ، وهو يستطيع أن يرسم مثلثاً ، ولكنه لا يستطيع أن يجعله فى درجة من الدقة لا يتطرق إليها الشك ، وهو يقيس زوايا المثلث ولكنه لا يستطيع أن يجعل مقياسه دقيقاً لا يعتريه خلل كما يعرف من هندسة إقليدس وهكذا تبوأ الفلاسفة الأفلاطونية مكاناً فى الحياة والتربية لأنها اهتمت الاهتمام الأكبر بناحية القيم الأخلاقية والجمالية ، تلك القيم ذات الوجود الحقيقى فى عالم خالد وراء الحسوسات ، عالم لا يحتاج لإثبات ، ولا يحتاج للعلوم الطبيعية فهو الحق وهو الخلود « هناك حق مطلق وجمال مطلق وخير مطلق وعظمة مطلقة وهكذا^(١) . فكل ما هو جميل وخير لا بد وأنه جميل وخير لأنه يقتبس ذلك الجمال وتلك الطبيعة الخيرة من الجمال والخير الحقيقين .

بل لقد ذهب أفلاطون إلى أبعد من ذلك ، فبحث عن طريقة يوحد بها هذه المثل الخالدة ، فوجد تلك الوحدة فى شكل مثال الخير أو الحقيقة العليا التى اشتقت منها كل المثل الأخرى وهى الله . ولعله وصل إلى هذه النتيجة كإلهام فجأى ووحى خاطف بعد معاناة الأشكال الصغرى للمثل معاناة طويلة ، وصل أفلاطون إلى فكرة الله بالرغم من أنه لم يجر ذكر لفظ الجلالة فى نظريته . فالله مصدر المثل العليا جميعاً

(١) Plato: Phaedrus, p. 100.

ومصدر القيم المجردة جميعاً ، وهو الذى خلق الإنسان على مثاله وجعل روحه تتوق دائماً للاتصال بعالم المثل الذى كانت تعيش فيه قبل أن تهبط إلى عالم الأرض ، فهى الحلقة والصلة بين العالم الأبدى الخالد وبين عالم المكان والزمان ، ومعظم الفلسفة المسيحية أفلاطونية فى جوهرها ، لقد كان أفلاطون أول من عبر عن أمل الإنسانية فى الخلود والحياة فى العالم الآخر حيث تجده أطيب من هذا العالم الفانى ، إذ تنعم فيه بالحق والجمال والخير جميعاً ، إننا ننظر هذه الدنيا خلال مرآة معتمة ، تحجب عنا جلال الحقيقة ، وأن العالم الآخر أبدى تسمو فيه النفوس إلى ذروة الحكمة والجمال .

أما من الناحية الجمالية فإن الأفلاطونية لاتقل إرضاء للنفس ، فبالرغم من أنه لم يفرق بين الخير والجمال فى محاوراته ، نستطيع أن نجيز لأنفسنا هذه التفرقة إذا قمنا بها بكل حذر وعناية ، فقد رأينا أن كل ما هو جميل فى العالم صورة أو شبيه لمثال الجمال الخالد ، فالرسم والحجارة وصوت الأمواج ليست إلا مواد نستطيع أن نكون منها صوراً جميلة أو بنى مبانى جميلة أو نصوغ ألحاناً رائعة ، ولكنها ليست الجمال ذاته ، لأن الجمال لا يوجد إلا فى عالم الخلود ، ولكن الفنان البارع يستطيع أن يتصل بعالم الجمال المطلق ويعب منه ونستطيع نحن إذا اتصلنا بهذا الوحي أن نتذوق الجمال فى تلك الصور على اختلافها ، هذه هى فلسفة أفلاطون فى الجمال ، وهى ليست ألفاظاً صاغها وأقوالاً ردها ؛ بل هى حق لاشك فيه ، ومن الممكن اعتناقها وتصديقها ، وما بالنا نأخذ بموسيقى باخ ونشعر كأنه يردد صدى أغنية سماوية علوية ، لاشك أن الفنان يهديننا إلى لب الأشياء .

تذوق الجمال وحبه يبدأ من تقدير الأشياء الجميلة ، وينتهى إلى فكرة الجمال المطلق نفسها ، ويقول أفلاطون أننا قد نتصل بهذه الفكرة فجأة : « فذلك الذى تعلم أن يرى الجمال بانتظام واستمرار سينتهى فجأة إلى الاتصال بطبيعة الجمال العليا . . . طبيعة دائمة منذ نشأتها ، لا تنقص ولا تزيد ، تجعل صاحبها دائماً التقدير للجمال فى كل مكان وزمان ، فلا يكون راقى الذوق فى ناحية دون أخرى . . . ولكن الجمال المطلق ،

البسيط ، المستمر لا يتغير ولا يزيد ، تنقسم كل الأشياء الجميلة الفانية ، فذلك الذى يقع فى تأثير الحب الحقيقى ، يرتفع بنفسه إلى عالم الجمال الذى لا يكاد يرى له نهاية . ويسير الشخص فى معارج الجمال على درجات ، من تذوق الجمال إلى إنتاج الجمال ، ومن عمل الجليل إلى التفكير الجميل ، ومن درجة التفكير الجميل إلى فكرة الجمال المطلق وأخيراً يعرف كنه الجمال ذاته^(١) .

أما وقد وصلنا إلى مثل هذا السمو فى التفكير ، فإنه خلى بنا أن ننتهى من موضوع المشكلة الفلسفية ، ولكن بقيت فلسفة ثالثة ، هى « البراجماتية » أو فلسفة الذرائع ، وهى ذات أثر كبير فى التربية ، فقد اعتقدنا أن الفلسفة تدرس طبيعة الحقيقة فى سبيل الوصول إلى القيم العليا ، ورأينا أن الفلاسفة أميل إلى نظرية واحدة تحاول « أن تجمع العالم فى وحدة واحدة^(٢) » كما أننا انتهينا إلى أن التربية هى المظهر الفعال فى الفلسفة ، ما دامت تحاول أن تطبق نظريات الفلسفة ومثالها العليا فى ميادين التعليم ، ففرض دراستنا الموضوعية هذه أن نصل إلى أهداف التربية العالمية الصحيحة الخالدة . ولكن النفعية ، وهى الفلسفة الأمريكية التى تمثل الروح الأمريكية تمثيلاً صحيحاً قد قلبت مذاهب الفلسفة القديمة رأساً على عقب ، فهى ، على رأى كاندل ، تمثل العقل الأمريكى الذى كون الأمة الأمريكية ، فقد قابلت رواد العالم الجديد فى انتقاهم إلى هذا النصف الجديد من الكرة الأرضية مشا كل عديدة كان عليهم حلها دون التقيد بالآراء القديمة البالية ، فكانت النتيجة أن الفلسفة الأمريكية شملت أسلوب الحياة عامة لا حياة الأمريكيين خاصة . إنهم كانوا دائمى التجريب والتعديل فى أسلوب حياتهم ، ومن ثم كانوا يؤكدون باستمرار فكرة العالم المتغير ، فالبراجماتية تنكر أى نظرية تدعو إلى ثبات القيم وخلودها ، فيجب أن توثق الفلسفة علاقتها بالحياة وبكل ما يهم الإنسان ، وأن تتخفف ما استطاعت من الأبحاث الميتافيزيقية ،

(1) Symposium, p. 211.

(2) Tames : Pragmatism, p. 129.

فالبراجمسية في جوهرها فلسفة إنسانية ، تقول بأن الإنسان هو الخالق لمشله في ميادين نشاطه وأن الحقيقة لم ينته بعد من صوغها وتنتظر بعض ما يجيء به المستقبل^(١) .

إن هذه الفلسفة تعلن فكرتها الأولى في أن الحكم الصحيح هو الذى ينتج نتائج تصمد للتجربة ، ولا سبيل لاختبار صحة الحكم إلا بتعريضه للاختبار ، فالعمل والمنفعة هما مقياس الحكم الوحيد ، إذن فالفلسفات التى أسأفنا ذكرها — كالمادية والطبيعية والمثالية — صحيحة ما دامت ذات أثر حسن في حياتنا ، باطلة ما لم يكن أثرها حسناً في الحياة ، وأما فكرتها الثانية ، فهى أن الحق ليس له وجود ذاتي ، بل هو صفة تلحق بالحكم ، فالحكم قد يتصف بعد التجربة بأنه حق ؛ ولكنه قبل ذلك لم يكن حقاً أو باطلاً ، أما الفكرة الثالثة فهى خطيرة حقاً ، إذ تقول إن العقيدة صحيحة ما دامت لها فائدة .

ولقد كانت هذه الفلسفة سعيدة الحظ في المدافعين عنها ، فقد وقف وليم جيمس كل ما يملك من منطق وبلاغة وذكاء في الدفاع عنها ، وقد سماها باسم جديد وإن كانت قديمة ، فهو يلاحظ أن « هرا كليتوس الإفيسى » الذى عاش حوالى عام ٥٠٠ ق . م قد لفت نظرنا إلى التغير المستمر في تيار الحياة « فأنت لا تستطيع أن تخطو في ماء النهر مرتين ، لأن الماء الذى غمست فيه قدمك قد تحرك وذهب إلى مكان آخر^(٢) » فكيف يمكن أن تتم معرفة شيء في مثل هذا التغير الدائب ، ولا شك « أن السوفسطائيين كانوا أول هيئة احترفت التربية في أوروبا^(٣) » ، ويمكن اعتبارهم رواد هذه الفلسفة ، فهم لم يكتثروا كثيراً في البحث عن كنه المادة ، أو طبيعة الكون ، بل اهتموا بالواقع ، وعلموا تلاميذهم فنون الحياة العامة في أثينا ، وهم ، كما نرى ، قد رفعوا نير سقراط من فوق أعناقهم ، فلم يتقيدوا بالقيود الخلقية ، ولم يعتدوا بعرف ، ولكن البراجمسية الحديثة استطاعت أن تحل المشاكل الفلسفية

(1) Ibid, p. 207.

(2) C.C.J. Webb: History of Philosophy, p. 16.

(3) Dewey: Democracy and Education, p. 385.

بجلاء . يقول جيمس « نفرض أن فكرة ما صحيحة ، فأى أثر سيقترن عليها في الحياة ؟ كيف يمكن التحقق من صحة هذه الفكرة ؟ ما هي النتائج التي ستحدث وتجعلها مخالفة لها لو لم تكن صحيحة ؟ ما هي قيمة الحقيقة الفورية ؟ » ، « الآراء الصحيحة هي تلك التي نستطيع أن نحققها ونتمثلها ونثبتها ، أما الآراء الفاسدة فلا نستطيع تحقيقها أو تمثيلها أو إثباتها » .

الصحة أو الحق يحدث للفكرة ، فهي تصبح حقيقة أو صحيحة ، والحوادث وحدها هي التي تجعلها صحيحة ، فصحتها في الواقع ، عملية : فهناك عملية تحقيق ، وثباتها عملية إثبات .

« فالحق بالنسبة لنا اسم عام لعمليات إثبات ، مثل الصحة والثروة والقوة ... إلخ . أسماء عامة لعمليات عديدة ، تتصل بالحياة وتتابع الواحدة تلو الأخرى ، فنحن نصنع الحق كما نصنع الصحة والثروة والقوة عن طريق الخبرة » .

« فالحق ليس إلا صفة لتفكيرنا ، كما أن الصحة صفة لسلوكنا ، فالصفة دائماً تتغير بتغير الخبرة وما تقتضيه من ظروف وملابسات ^(١) » .

ومن رجال هذه الفلسفة أيضاً ، الدكتور جون ديوي ، الذي ترك أثراً كبيراً في ميدان التربية ، فهو يقول إن الفلسفة يجب أن تسمى باسم المشاكل التي تبحث فيها ، ويرى أن « تلك المشاكل نشأت من صعوبات الحياة الاجتماعية ، فهناك مشاكل العقل والمادة ، الجسم والروح ، الإنسانية والطبيعة الفيزيائية ، الفردية والاجتماعية ، النظرية — أو المعرفة والتطبيق — أو العمل ^(٢) » .

وهكذا يقبل ديوي موضوع الفلسفة ويصر على التطبيق العملي لمشاكل الفلسفة « فإذا نظرنا إليها نظرة جافة جدية فإننا نجد أنها جهاداً صادقاً للوصول إلى قانون يؤثر في أسلوب الحياة ، ألا ترى أن كل مدارس الفلسفة القديمة كانت أساليب تصاغ الحياة

(1) James: Pragmatism, p. 222.

(2) Dewey: Democracy and Education, p. 378.

على مقتضاها؟ ألا تلاحظ الارتباط القوى بين الفلسفة والكنيسة الرومانية في العصور الوسطى؟ والاتصال الدائم بينها وبين الشؤون الدينية والأمور السياسية إبان الأزمات؟»^(١).

إذن فالفلسفة تفكير في أسلوب الحياة، ونحن نلجأ إليها عند ما تعترضنا المشاكل فالبراهمية ترى الفلسفة بهذا المنظار، ولا ترى أنها وسيلة للتأمل والتفكير في كنه المادة أو غيرها من المشاكل الميتافيزيقية وبذلك تنزل الفلسفة من عليائها لتحل لنا مشاكل الحياة اليومية، فالبراهمسيون يشورون في وجه التطرف في التفكير المجرد، ويشيرون إلى القوى الخالدة والملكات النشيطة التي يتمتع بها العقل البشرى. وفي هذا يجدون تأييداً من علم النفس الحديث، ولا بد لنا أن نلاحظ أن علم النفس أصبح دراسة موضوعية لا علماً يبحث فيما وراء الطبيعة، فبدل أن يسأل أسئلة معقدة عن طبيعة العقل ولا يستطيع الإجابة عنها، يحول البحث إلى ناحية السلوك، ولا شك أن نورنديك كان له أثر كبير في البراهمية، فقد قال إن كل العمليات العقلية ليست إلا أشكالاً للاستجابة للدوافع المختلفة، وأن الكائن الحي ينمو عن طريق هذه الاستجابة والتفاعل مع المواقف الخارجية تفاعلاً إيجابياً، فنموه إذن يتأثر بالبيئة، وأن الاستجابات [ردود الأفعال] تشجع أو تحبط تبعاً لدرجة نجاحها أو فشلها، فالاستجابات الناجحة تثبت والاستجابات الفاشلة تذهب إلى غير رجعة. أما التفكير فلا يحدث إلا إذا قامت مشاكل تحتاج إلى حل، أما إذا سارت الأمور سيراً هيناً فإن الدوافع والاستجابات تتوالى توالياً ذاتياً (أوتوماتيكياً). إن التفكير الصحيح هو التفكير الذي ينتهي بحل المشاكل، وبهذا التفسير يمكن أن نقول إن الحيوانات مثل شبنزى كيلر، تفكر، هذه الفلسفة السيكلوجية متعلم بقانون اطراد الطبيعة، وبالارتباط البيولوجي بين الإنسان والحيوان. ولا شك أن البراهمية توافق على أن الآراء وسائل للتألم، وأن قوة التفكير المجرد كانت ضرورة وصل إليها الإنسان في

(١) Ibid, pp. 378, 379.

تطوره الطويل حتى يستطيع أن يلائم به بين نفسه وبين البيئة المعقدة التي يحيا فيها ولكن ألا تلاحظ أن هذه الفكرة ناقصة ، لأنها تعتبر البيئة ثابتة ، وهذا لا يتفق تماماً مع البراجماتية على أن البراجماتية تؤكد دائماً قدرة الإنسان على التلائم مع البيئة المتغيرة حتى تسد حاجاته ويجعل بيئته أفضل وأحسن دائماً .

والآن علينا أن نناقش البراجماتية ونرى أثرها في التربية .

فالفكرة الأولى للبراجماتية تقرر أن مقياس الحق هو التجربة النافعة لأكثر عدد ممكن من الناس بشرط أن يكون هذا النفع مستمراً أطول مدة ممكنة ، فإن كان النفع مقصوراً على فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد ، لم تكن التجربة حقاً ، وإن كان نفعها لا يتجاوز مدة قصيرة ، تكن كاملة في صحتها ، هذا هو مقياس الحقيقة في نظر جيمس ، وربما قال شخص ، سيان عند جيمس أن نقول « أن الشيء نافع لأنه حق أو أنه حق لأنه نافع » هذا صحيح فهناك فكرة تحققت وأمكن إثباتها .

ولكن المثاليون لا يتفقون مع أشياع المذهب النفعي في أن الحق صفة للأشياء وأن الحق لا يستقل بالوجود ، فالمثاليون يرون أن الأحكام حقيقية إذا طابقت الحق وباطلة إذا جانبته ، فالكوكب « نبتون » لم يكن له وجود قبل أن يراه آدمز أو ثريير ، فهل كان حقاً قبل كشفه ؟ ، لا شك أن النفعيين يرون على ذلك بأن وجود نبتون قبل كشفه لم يكن موضع تصديق ، فالفرضية لا وجود لها إطلاقاً ، ومن ثم لا نستطيع أن نقول إن كانت صدقاً أو كذباً ، والمثاليون يرون الحق موجوداً سواء وصلنا إليه أم لم نصل ، فوجود الحق ثابت مستقل عن إدراكنا أو بحثنا ، وفي هذه النقطة تختلف الفاسفتان تمام الاختلاف .

ويرى النفعيون أن العقائد التي تجلب النفع يجب اعتناقها ، وهذا في منتهى الخطورة من الناحية الأخلاقية فإن اعتناق العقائد لمجرد نفعها العاجل قد يؤدي إلى نتائج خطيرة من أهونها الانحلال الخلقي ، ونحن لا نرضى بذلك . وما دام النفعيون ينكرون أن للقيم وجوداً ذاتياً سابقاً ، فإنهم لا يستطيعون أن

يتقدموا بهدف تربوي واضح ، ولكن عندما يتحدثون عن التربية ، باعتبارها القوة الخالقة لحضارة ومدنية أفضل من حضارتنا ومدنيتنا الحالية ، عندما يفعلون ذلك ، يحق لنا أن نتساءل عن المقياس الذي يقيسون به مقدار نجاح جهودهم لأنه لا بد من مثل هذا المقياس ولا بد من وجود مستويات معينة للمقياس ؛ هنا يتردد أصحاب هذا المذهب ويقولون إننا لا نستطيع أن نتكهن بالمستقبل ولا نستطيع أن نتحكم ونستبد في الأجيال المقبلة بوضع أهداف خاصة للحياة ، ولكن ليس معنى هذا أن القيم والأهداف ، مهما كانت غامضة ، ليست ضرورية لتوجيه الجهود ، ولا شك أن مثل هذه القيم والأهداف يجب أن تكون موضوعة من قبل حتى تنير الطريق . وهذا ما لم يستطع رجال التربية الآخذون بالفلسفة النفعية إنكاره ، فهناك على رأى كاندل « قيم وأهداف يتحرك نحوها العالم » .

وربما كان من القسوة أن نصف هذه الفلسفة بأنها تخطط بين الوسائل والغايات لأن تفكير جيمس كان خالياً من كل لبس وغموض ، بل يجب أن نصفها ، ونعترف أنها وسيلة للتفكير الواضح الصحيح ولتناول المشاكل الفلسفية تناولاً صحيحاً ومعالجتها معالجة نافعة ، فهي في واقع الأمر إدخال للطريقة العلمية الموضوعية في ميدان الفلسفة ، تلك الطريقة التي نجح فيها جيمس نجاحاً كبيراً . أما إذا اعتبرنا الفلسفة مقصورة على تناول مسائل الحياة العليا ، مترفعة عن المشاكل اليومية الحقيرة ، فإن النفعية لا يمكن أن تقاس أو تعد فلسفة بجانب الفلسفات التقليدية القديمة .

فالمذهب النفعي يرينا عقلية الرجل العادي الذي يتوسط بين جفاف المادى الطبيعي وبين سمو المثالى ، فهو في الواقع وسط بين المثالية والطبيعية ، لا يانغى المثل والقيم ؛ بل يعدها من صنع الإنسان ، وبذلك يعترف بعالم المثل من ناحية وبالإنسان من ناحية أخرى ، يعترف بالتجديد المثالى من ناحية وبالطريقة التجريبية ، فإن كانت المثالية الأفلاطونية كاملة ، فالنفعية مثالية ناقصة ؛ فإن كانت المثل الخالدة موجودة قبل وجود الإنسان ، فالنفعية تعتبر أنها من خلق الإنسانية .

للقارىء الآن أن يعرف في أى اتجاه ينبغي أن يسير ، وأى فلسفة يمتنع ، فإن كانت تعجبه « عقلية التوسط » فليكن نفعياً لا يفقد جمال المثالية ولا يفقد واقعية الطبيعية ، ولا شك أنه لا يستطيع أن يكون مثالياً متطرفاً فليعتبر المثالية أساس التفكير ، والطبيعية والنفعية على هامش التفكير في نظريات التربية وأهدافها ، أما إن كان من أشياع المذهب النفعي فليذكر أنه مثالي في طريق التكوين ، وليقبل المثالية من وجهة نظر خاصة ، وباعتبار أنها نافعة وهادية لنا سواء السبيل .

المراجع

References

- Cunningham: Problems of Philosophy.
Dewey: Democracy and Education, ch. XXIV.
Drake: Initiation to Philosophy.
Eddington: Space, Time and Gravitation.
Höfding: Outline of Philosophy, ch. II.
James: Pragmatism.
Jeans: The Mysterious Universe: Eos or the Wider Aspects of Cosmogony.
Joad: Return to Philosophy: Review of Philosophies.
Patrick : The World and Its Meaning.
Rusk: The Philosophical Bases of Education, ch. II.
Russel: Problems of Philosophy.
Shaw: Back to Methuselah, Preface.
Webb: History of Philosophy.

الفصل الرابع

الحركة الطبيعية في التربية

قلنا في الفصلين الأولين من هذا الكتاب أن نظريات التربية ما هي إلا صدى للأفكار الفلسفية التي تسود عصرًا من العصور ، وسنحاول في هذا الفصل وما يليه أن نثبت صحة ما قلناه ، مستندين في ذلك على ما نراه في المذاهب الفلسفية الثلاثة على التوالي ، وهي : المذهب الطبيعي والمذهب المثالي والمذهب العملي (البراجماتية) وعلاقتها بالتربية ، ويجب أن نقول إننا لن نبحت هذه المذاهب الفلسفية بحثًا عميقًا ، ولكننا سنلم بها إلمامًا عامًا .

معظم نظم التربية والتعليم تعتمد في سياستها على أكثر من مدرسة فلسفية واحدة . مثلها في ذلك مثل الرجل العادي لا يتعصب لرأي واحد من الآراء ، وإنما هو في درجة وسطى بينها ، ينتخب من كل ما يروقه . وإليك أحد الأمثلة المعروفة ، فالكاتب الكبير روسو يعتبره آدمز^(١) أظهر رجل من رجال الحركة الطبيعية . ويعتبره ترسك^(٢) مثاليًا عارض الطبيعة فيما يختص بأمور الرماح بل فيما يختص بأمور التقاليد والعرف الاجتماعي ، ويعتقد أن تربية الطبيعة كانت مجرد تمهيد للإعداد الأخلاقي والجمالي والديني ، ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن الكثير من طرق روسو لا سيما في المراحل الأولى من التربية سائرة وفق قوانين الطبيعة ، ولكن أهدافه كانت مثالية ، ولذلك يجب ألا نتوقع أو نعتقد أنه في الإمكان أن نطلق على نظرية من النظريات إسمًا خاصًا بها فنسميها طبيعية أو مثالية أو عملية . لأن هذه النظريات ليست واضحة ذلك الوضوح الذي

(1) Educational Theories, p. 37.

(2) The Philosophical Bases of Ed., p. 35.

يجعلنا نطلق عليها هذا الاسم أو ذاك ؛ ولكننا نستطيع أن نقول أن هناك ميزات تربوية عامة تميز كل مذهب من هذه المذاهب الفلسفية ، وتجعلنا نضعه وضعاً فلسفياً خاصاً . قبل أن نبحث في الأثر الذى تركته الحركة الطبيعية فى التربية علينا أن نبحث المظاهر الرئيسية لهذه الفلسفة .

فهناك أولاً الحركة الطبيعية التى تتخذ من العلوم الطبيعية أساساً لها وتعنى بالمظاهر الخارجية للطبيعة ولكنها تعجز عن تعريفنا بالإنسان نفسه معرفة نظمئن إليها ، ولما كانت هذه الحركة لا تهتم بالإنسان ، بل تقلل من شأنه وتعتبره مجرد ظاهرة طبيعية ، فإنها لم تكن ذات أثر بالغ فى ميدان التربية ولذلك لن نهتم بها اهتماماً كبيراً .

أما المظهر الثانى للحركة الطبيعية التى يطلق عليها اسم الحركة الميكانيكية والتى جعلت الإنسان مجرد آلة فليست عديمة الأثر فى ميدان التربية ، إذ أنها أنتجت لنا علم النفس السلوكى . أما المظهر الثالث للحركة الطبيعية فأساسه العلوم البيولوجية وفكرة التطور ، ولذلك سميناه باسم الحركة الطبيعية البيولوجية ، وهذه الحركة تعتبر أن الإنسان تطور عن غيره من الكائنات الحية الأقل منه مرتبة فى سلم الرقى ، وتهتم اهتماماً خاصاً بما ورثه من أسلافه الأقدمين أو بالتاريخ النوعى للإنسان ، وهى تعتبر أن الرجل الحقيقى هو ذلك الجسم الذى يشترك مع الحيوان فى بعض مظاهره ، ولذلك جاءت بفكرة الإنسان الطبيعى فلا غرابة بعد ذلك أن زاد اهتمام أنصار هذه الحركة بالدوافع الطبيعية والميول الفطرية التى يعتبرونها خيرة فى حد ذاتها ، فالطبيعة التى تظهر فى غرائز الإنسان وانفعالاته الأولية هى فى نظرهم أصدق دليل على سلوك الإنسان لا نتائج خبرته الطويلة وما عساهما أن تحدث من تغيير وتعديل ، ولذلك ينادى روسو « أن خير عادة ألا يتخذ الإنسان عادة^(١) » .

وكثيراً ما تطبق الحركة الطبيعية تطبيقاً خاطئاً فى شئون التربية والتعليم فيقتصر

(١) Emile: On Education, p. 30.

ففيها على ذلك النوع من الأعداد الذي لا يعتمد على المدارس أو استخدام الكتب بمعنى أنها حركة تعارض النظام التعليمي التقليدي القائم ، وأن هدفها الأول تهيئة الفرصة للنمو الطبيعي ، وكثيراً ما يلجأ إليها المربون كنوع من الاحتجاج على جمود التربية وقلة غنائها ويصيحون طالبين تبسيط المناهج والقضاء على السفسطة والكلمات الرنانة التي لا تؤدى معنى ، وهؤلاء المحتجون يلجأون إلى الشعار المعروف « ارجعوا إلى الطبيعة » ، ولذلك يمكن أن نقول أن الحركة الطبيعية كثيراً ما تلحق أو تتبع أى حركة من حركات التربية التي فشلت وضاعت روحها ولم يبق إلا اسمها عندئذ تتقدم الحركة الطبيعية إلى الميدان لتزيل عن التربية جمودها .

ترجع الحركة الطبيعية إلى الأيام الأخيرة من النهضة العالمية عند ما ضعفت الإنسانية وأصابها الركود ، وقد كانت تلك الحركة الطبيعية المبكرة ثورة على منطق العصور الوسطى وجفاف التعليم فيها وقلة فائدته ، فبعد أن كانت دراسة الإنسان عن طريق آدابه ، ممثلة في تراث الإغريق والرومان ، من مميزات الحركة الإنسانية في عصر النهضة ، تدهورت هذه الحركة عند ماتحوّلت الدراسة إلى دراسة كلمات وعبارات جوفاء لاصلة لها بالحياة ، ومن الطبيعي أن يتلو هذا الجمود حركة طبيعية تعيد إلى التربية طلاوتها وتبعث فيها الحياة جديدة . وقد قامت حركة طبيعية أخرى لتلك الأسباب عينها بعد الحرب الكبرى الماضية فالمثل العليا التي نادى بها المصاحون من رجال التربية في القرن التاسع عشر كانت قد مستها يد البلى فظلت راكدة في المدارس ولم تنتج شيئاً أكثر من محو الأمية ، فكان لابد من إحداث تغيير جوهري في نظم التربية والتعليم يتناول الأهداف والخطط والمناهج والطريقة حتى تتماشى مع الأسس الطبيعية وقد نقد روسو التربية القديمة نقداً مرأً ، وربما كان هذا هو السبب الذي من أجله نعتبره من رواد الحركة الطبيعية ، بالرغم من مثالية أهدافه التي لاشك فيها ، إذ كان بطبيعته معارضاً واثراً على كل الهيئات الاجتماعية والنظم القائمة ، وتظهر ثورته بوضوح في عبارته المشهورة « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجددوا أنفسكم دائماً في

طريق الصواب»^(١) . وقد قال في مناسبة أخرى « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافة والمتناقضات والناس ضحايا مدتنا » ، ولذلك نجد يطلب بأن نبعد « أميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدارسهم كي يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب خاص « والله لا يخلق إلا كل ما هو خير ، ولكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل في كل ما خلق الله حتى يفسده » ، لذلك عليك أن تختار بين أن تربي الطفل كي يصبح مدنياً أو إنساناً إذ لا يمكن أن تجمع بينهما .

على أن الناس اختلفوا في الحكم على « روسو » اختلافاً كبيراً ، فقولتير مثلاً يرى أن الغرور قد ملأه من أخص قدمه إلى قمة رأسه ، ونابليون يعلن في صراحة تامة أن الثورة الفرنسية مدينة له ، ولولاه ما قامت ، لاشك أن روسو قد أثار غضب كثير من الناس كما أن سقراط من قبله أثار غضب الكثيرين ، وكلاهما أثار أيضاً تفكيرهم ، فنحن إذا حكمنا عليه مسترشدين بأثار حركته فيمن بعده ، فإننا يجب أن نعترف بعظمته ، فقد كان لكتاب « أميل » أثر قوى ولا يزال هذا الأثر قوياً مستمراً ؛ لا يكاد يدانيه في أهميته إلا جمهورية أفلاطون التي قال عنها روسو « إنها أعظم رسالة كتبت في عالم التربية » حقاً لقد كان روسو رائداً كبيراً شق طريقاً وعراً في غابة شجراء ، وأوقد فيها ناراً عظيمة ، أضاءت لمن حوله ، وأضاءت لمن بعدهم الطريق في سفرهم الطويل^(٢) . وربما كان خطؤنا في الحكم عليه مرده أنه كان يتأرجح بين المثالية مرة والطبيعية مرة أخرى ، في كنز هائل من الآراء التربوية .

إذا كانت آراء روسو زعيم الطبيعيين بعضها مثالي ، فهل معنى ذلك أن لابد من آراء تربوية خاصة بالفلسفة الطبيعية ، وتختلف عن آراء الفلاسفات الأخرى وتميزها عنها ؟ .

إذا بدأنا بالنظرية الميكانيكية ، وما يتبعها من مبدأ السلوكيين وجدنا أن هدفها الأسمى من التربية ، النهوض بالآلة الإنسانية وتحسينها من جميع الوجوه ، وذلك

(١) Monroe: Text Book in the History of Education, p. 572.

بالاهتمام بكيفية بنائها وتحسينها تحسیناً يجعلها قادرة على القيام بما تريد من أعمال ،
وإذا استعرنا لغة السلوكيين كان من الواجب علينا أن نقوم ببناء كتلة الأفعال
المنعكسة الشرطية ، وهى تشمل العادات النزوعية والأفكار التى تناسب الحياة الحالية
فنحن إذا قمنا بتربية الإنسان على النحو الطبيعى دون تعارض مع دوافعه الطبيعية ،
الخيرة فى حد ذاتها ، لأنها تسبب له اللذة والسرور ، وصلنا إلى هدف تلك الفلسفة
التربوية ألا وهو السعادة فى الحاضر والمستقبل . على أن هذه اللذة العاجلة لاتساوى
شيئاً بجانب اللذة الدائمة ، ولذلك لابد من ضبط النفس وكبح شهواتها ، والأخذ
بالفضائل السامية ، وهذا ما نريد أن نربى أطفالنا عليه حتى نضمن لهم سعادة اليوم
وسعادة الغد .

أما « مالدوجال » ، الذى يمكن اعتباره بحق من أكبر الداعين للحركة الطبيعية
فى علم النفس ، فينكر مبدأ اللذة ، ويستنكر أن أعمالنا يسيرها مبدأ اللذة أو الألم ،
ولكنه ينادى بالنظرية الغرضية ، فدوافع أعمالنا وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى
الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة والخاصة ، أما
اللذة والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة
إذا تحققت ونشعر بالألم إذا لم تتحقق وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء
الدوافع والغرائز والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد وتوفيق واتزان
بين عمل تلك الدوافع الفطرية أى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى
أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية والاجتماعية
معاً . إلا أن الحركة الطبيعية لاتستطيع أن تضع المعايير أو تحدد قيم الأشياء .

أما المبادئ التربوية التى يمكن أن نستقها من المذهب الطبيعى الذى يعتمد على
مبدأ تطور الإنسان من حيوانات أو كائنات أدنى منه فى سلم التطور فإنها تختلف وفقاً
لاختلاف الآراء فى فهم التطور إذ أننا إن أخذنا بمبدأ بقاء الأصلح وجدنا أن الهدف
من التربية على هذا الاعتبار هو إعداد الفرد أو إعداد الأمة لمثل هذا الكفاح ولضمان

البقاء (Neo-Darwinism) ولكن إذا أخذنا بوجهة النظر الأخرى في التطور (اللاماركية الجديدة Neo Lamarchism) وهو مبدأ الملاءمة أى مقدرة الكائن الحى لأن يلائم بين نفسه وعاداته وتركيب جسمه من جهة وظروف البيئة التى سيجد نفسه فيها من جهة أخرى وجدنا أن الهدف من التربية يتغير فتصبح التربية عملية ملاءمة أو إعداد الفرد للبيئة التى يعيش فيها فيعتنى حينئذ بصحة الجسم والعقل حتى يكون فرداً لائقاً للحياة سعيداً لا ينقص حياته شئ ما .

ولكن بعض رجال المذهب الطبيعى أمثال برنارد شو بوجه خاص يقولون أكثر من ذلك ، فيرون أن عملية التربية مجهود مقصود يبذله الإنسان كى يساعد نفسه على التطور ، وبذلك يتحسن النسل بنسبة أسرع ، ألا أن هؤلاء يدخلوننا فى مشكلة طال حولها الجدل ، وهى مشكلة دراسة الصفات المكتسبة ونحن لا نكاد نقبل إلا ذلك النوع من الوراثة الذى يطلق عليه اسم « الوراثة الاجتماعية » فإن ما لا يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الجنسية يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الاجتماعية ، فالجيل اللاحق يمتص ما كسبه الجيل السابق لأنه يعيش فى « منطقة تقليد »^(١) تسودها تلك الصفات الاجتماعية .

والآن دعنا نبحث عن السمات العامة للتربية الطبيعية :

تهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شئ بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى الاعتقاد مع « وردزورث (Wordsworth) » بأن الطفل هبط إلى العالم فى حالة من المجد^(٢) ، بعكس Jeremiah الذى يقول : « إن القلب — بعد كل شئ — ملئ بالخدايع موصوم بالضعف إلى درجة ميتة »^(٣) . والمربون الطبيعيون يهتمون كما هو كائن فعلاً ، أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد

(1) Adams: Evolution of Educational Theory, p. 112.

(2) Ode: On the Intimation of Immorality

(3) Jeremiah XVII.

المستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر ، هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة روسو الشهيرة « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً^(١) » ، ويتألمون ألم روسو حين يقول « نحن نضحي في تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل ما لا طاقة له به ونبدأ بإتعامه من أجل إعداد مستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها في المستقبل مطلقاً ويقول مونرو (الكاتب المؤرخ للتربية) : « إن روسو كان أول من نادى بأن التربية تجد غرضها وطرقها ووسائلها في الطفل وحده مستمدة من تجاربه وقد يرمى مونرو بالمبالغة حين يجعل التربية وأغراضها ووسائلها في الطفل وحده دون سواه ، ولكن مونرو يلخص فكرة روسو فيجدها ترمى إلى أبعد من ذلك فإن التربية يجب أن تجعل حياة الطفل ، ممتعة معقولة ، متزنة ، مفيدة ومن ثم طبيعية » .

من ذلك نرى أن اهتمام روسو بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام لعامل نموه الطبيعي . ولنا أن نتساءل الآن عن تلك الاتجاهات العامة في النمو . التي يصح أن نسميها طبيعية وتلك التي لا تستحق هذا الاسم . يتجه المحدثون من الطبيعيين إلى علم النفس عسى أن يجدوا فيه مخرجاً . فقد بدأ علماء النفس من أمد غير قصير بدراسة سيكولوجية الطفل وتطوره النفسى ، وفي هذا دعامة قوية للدراسة التربوية ، بل إن بعض المربين طابقوا بين نمو الطفل وتطوره ، ونمو الجنس البشرى وتطوره وبذلك عملوا على تعديل التربية على هذا الأساس وفقاً لهذه النظرية التلخيصية ، أما البعض الآخر فقد اتجه ناحية أخرى ، هي الناحية البيولوجية في دراستهم ، فدرسوا الفرائز والدوافع الفطرية ، ولكن هناك حركة أخرى جديدة اتجهت نحو دراسة الأطفال والبالغين بطريق مباشر و بطريق موضوعي ، وانتهت الدراسة إلى نتائج قيمة .

(١) Monroe: Text Book in the History of Education, p.p. 571-572.

لا يهم الطبيعي المتحمس أن تبني التربية على أى مبادئ نفسية مهما كانت نتائجها صحيحة ، ولكن هدفه الحقيقي هو أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها ، فالتربية فى نظره اتساع المجال للنمو الطبيعي . وتم التربية الحقيقية إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريماً بأقل تدخل أو إشراف ممكن ، ويتخذ الداعون إلى هذا المذهب من قول كومينوس « أن الطبيعة تنهز دائماً وقتاً ملائماً » فالمرءى من الطبيعيين يسمح للطفل أن يسير وفق ميوله ، وأن يختار من مظاهر النشاط ما يروق له ، دون أن يعترضه أحد ، ودون أن يتدخل فى عمله دخیل ، ومن يعترض نشاط الطفل أو يتدخل فيه ، يبوء بغضب من هؤلاء المربين ، ولذلك فهم ينظرون أحياناً إلى المدارس نظرهم إلى معسكرات اعتقال لحرية الطفل ، ويختلفون فى شأن البيت ، هل هو محل للتربية الطبيعية دون تدخل المدرسة ، أو هو غير جدير بذلك ، فيربى الطفل بعيداً عنه ، بعيداً عن تدخل والديه ؟ . هؤلاء الآخرون يرون المدرسة بيئة مثالية تناسب بين زواياها روح الحرية ، التى تساعد على نمو الطفل ، ويكرهون ذلك النوع من المدارس التى تستخدم طرقاً غير طبيعية كالتدريس الفصلى ، الذى يعتبر التلاميذ كأنهم من غرار واحد أو من درجة واحدة ، يتعلمون بنفس السرعة ، وتتبع معهم نفس الطريقة الواحدة ؛ ويكرهون أيضاً الجداول الموضوعية التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد ، وهذا مثل من مهاجمة الطبيعيين للنظم الحاضرة .

ويجب أن يكون المرءى فى نظرهم حريصاً ، فلا يتدخل فى عمل الطفل ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم ، ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بأى شكل ، فعليه أن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه والإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق والحكم الأخلاقى ، بل تلك أمور موكول إلى الطفل بحشها بنفسه ، يبحث متى يتعلمها وكيف يتعلمها ، فتربيته نمو طبيعى لميوله ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى

يفرضه عليه المربي ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالى أكثر من ذلك ويقلل من قيمة المربي ، ويعتقد أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهئية الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث ونمو النشاط ، ولذلك نجد أن الدكتور منتسورى تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه ، وتربية حواسه ، وإغرائه على أن يربى نفسه بنفسه ، بل إن « نورمان ماك من » يذهب أبعد من هذا ويطالب بأن نشجع دوافع الطفل حية عند الأطفال فيقوم بعضهم بتعليم بعض .

إن كثيراً من بذور الحركة الطبيعية الحديثة يرجع إلى روسو ، وبالرغم من أن معظم الحداثين من علماء النفس لا يجمعون على أن أخطر مدة فى حياة الإنسان هى الفترة التى تنحصر بين الميلاد والثانية عشرة ، فإن المربين الطبيعيين يتفقون معه على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثانية عشرة سلبية ، لا يعلم شيئاً ، ولا تفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه وتقوية أعضائه وإرهاف حواسه . أما روجه فيجب أن تظل هادئة فى إغنائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى . وقد بين روسو فى خطاب أرسله إلى كبير أساقفة باريس ما يقصده بالتربية السلبية فيما يلى :

(إنى أطلق اسم التربية الإيجابية على تلك التربية التى تميل إلى تشكيل العقل وهو لم ينضج بعد ، والتى تدرب الطفل على الواجبات التى تخص الرجل . وأطلق اسم التربية السلبية على تلك التى تخيل إلى كمال أعضاء الجسم ، وسائل المعرفة ، قبل أن نقدم له المعرفة مباشرة ، والتى تجاهد لإعداد طريق العقل ، بتدريب الحواس تدريباً صحيحاً . ليس معنى التربية السلبية ، قضاء الوقت فى فراغ وكسل ، بل هى أبعد من هذا بكثير ، إنها لا تقدم الفضيلة بل تعصم الطفل من الرذيلة ، إنها لا تقدم له الحقائق ، بل هى تعصمه من الزلل ، إنها تقوده إلى طريق الصواب ، عندما يصل إلى السن الذى يفهمه فيه ، وإلى الخير عندما تنضج فيه ملكة إدراكه وحبه) .

نستطيع أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التي تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربي ، أو المدرسة ؛ أو الكتاب ؛ أو مادة الدراسة ، بل هذه جميعاً على هامش الصورة . ولهذا يطلق سيرجون آدمز على التربية في عصر ما بعد روسو ، بأنها تربية طفلية ؛ تجعل الطفل في مركز الاهتمام ؛ وقد استطاع بذلك حكمة المتزن أن يلخص روح هذا العصر في كتاباته عن التدريس الحديث^(١) ، الذي اتجه لإتمام كتابه عنها — إلى الإخصائيين في طرق تدريس المواد المختلفة ، وقد واصل جهاده في التعريف بالتربية الطبيعية وفي التبشير بها في كثير من المجلات التربوية المعروفة مثل The Journal of Education وفي سلسلة مقالات نشرها عن «الحركات التربوية وطرق التدريس» . وهذه جميعاً تهتم بالطفل وتربيته تربية طبيعية .

ونستطيع أن نلخص آراء تلك الفلسفة بطريقة أخرى ، بأن نشير إلى أنها تمتاز باعتمادها على علم النفس ، وهنا يجب أن نعترف مرة أخرى بفضل روسو ، إذ أنه أول من بدأ الحركة النفسية الحديثة ، فقد أبان بكل وضوح وقوة أننا إذ نريد أن نجعل التربية طبيعية ، يجب أن نعرف طبيعة الطفل وبهذا كانت روسو رائداً من رواد النفسيين ، حقاً نادى «توماس فولن Thomas Fullen» بضرورة دراسة تلاميذنا قبل روسو ولكن كاتبنا الفرنسي كان أقوى دفاعاً ، وأوضح بياناً لغرضه ، بحيث لم تحبب الشعلة التي حملها ، وسلمها إلى خلفائه من بعده ، باستأوتزي وهربارت وفروبل ؛ حتى تقدمت دراسات علم النفس تقدماً يشبه الطفرة ، ولم تذهب دعوته عبثاً فمعرفة طبيعة الطفل هي الحجر الأساسي في عملية التربية .

مما تقدم نرى أن الحركة النفسية ، نواة الحركة الطبيعية ، ذات تاريخ طويل بل لقد تفرعت وتشعبت ، إذ كان الدافع لذلك معرفة طبيعة الطفل ، وقد أدى ذلك إلى دراسة الطفل دراسة مباشرة من جميع الوجوه ونتج عن هذه الدراسة ثروة لا يمكن تحديد مداها ، ولا سيما في ميدان علم النفس التربوي وسنحاول أن نذكر هنا بعض

(١) J. Adams: The New Teaching.

مظاهر هذه الحركة ، فعلم النفس عند ما كدوجال يؤكد قيمة الميول الفطرية ودوافع السلوك ويحاول أن يدرس كيف تنتظم هذه الاستعدادات فتكون عواطف ، وكيف أن هذه العواطف تنتظم فيما بعد وتكون عاطفة اعتبار الذات والخلق والإرادة ، وقد استفاد المربي والمدرس كثيراً من هذه الدراسة في مهنته ، كما أن دراسة قوانين التعلم التي قام بها ثورنديك ومن يلف لفه ، قد أمكن الاستفادة منها في تدريس المهارات اليدوية والعقلية ، وفوق ذلك حدث تقدم عظيم في دراسة كيفية التفكير عند الأطفال وكيفية الوصول إلى الحكم عندهم والتصور لديهم ، وكان لهذا أثره في التدريس لهؤلاء الأطفال ، كما أن دراسة مقاييس الذكاء قد أثبتت لنا أن الاختلافات العقلية بين الأفراد أعظم من أن نهملها ، وأثبتت لنا أيضاً أنه ليس من الحكمة أو من الصواب أن نتصور جميع الأطفال سواسية من ناحية الذكاء . والآن نرغب هجوم النفسيين العنيف على ميدان الأمزجة والانفعالات المختلفة لدراستها وبيان أثرها في إظهار الطباع المختلفة للأشخاص ، مما يمكن أن نسميه دراسة الطرز أو النماذج البشرية ؛ ولا يزال جماعة المربين في انتظار نتيجة هذه الموقعة .

أما أنصار التحليل النفسي أو سيكلوجيا اللاشعور ، فبينهم وبين المربين الطبيعيين صلة كبيرة ، فهم يرجعون الأمراض العصبية والنفسية ، وما يعترى الأفراد والمجتمعات من نقص في الإنتاج تبعاً لها ، إلى آثار الكبت الذي حدث في حياتهم المبكرة ولا سيما ما يختص بالأمور الجنسية فكانت تعاليم فرويد بمثابة وحى هبط من السماء على جماعة الطبيعيين بعد الحرب ، سواء من اشتغل منهم بالتربية ومن لم يشتغل بها ، فكتبت كثير من الكتب في التحليل النفسي ، وطبقت تعاليم هذه المدرسة على التربية وأقبل القراء على ما كتب يلتهمون به التهاماً . ورمت التربية — نتيجة لتعاليم التحليل النفسي — إلى مساعدة الطفل على النمو الطبيعي في حريته ، وذلك عن طريق منع الكبت حتى تتجنب مضاعفات الصراع العقلي اللاشعوري والأمراض العصبية ، وكان من أهم النتائج التي ظهرت في التربية ، اهتمام المربين بالمسائل الجنسية ، ونظرتهم إليها

نظرة بريئة ، وقد حذرتهم دراسة التحليل النفسى من استخدام العقاب البدنى واللجوء إلى السلطة أو القوة الغاشمة ، ومن نتائج الكبت جملة ، وربما كان أهم وأثمن ماوصلت إليه من نتائج دراسة الأحداث من المجرمين ومعرفة هذا النوع من الإجرام ومحاولة تلافيه بالعلاج الجدى .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإننا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول روسو الآتى شعاراً لهم « لاتعطه دروساً شفوية مطلقاً ، ولكن يجب أن يتعلم الطفل عن طريق الخبرة^(١) » وهذا يتفق مع الفلسفة الواقعية Realism إلا أن شعار « الأشياء قبل الألفاظ » يحتاج للفحص الدقيق ، ومهما يكن من شأن فإن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفهية وحدها فى التدريس ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال ، فلا يقتصر مثلاً على الكتب والكلام والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ، بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل والتجريب فى المعامل ، ونهيء له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك ، ولا تدرس الهندسة عن طريق البرهان النظرى — مهما كان معقولاً — بل يجب أن تدرس بشكلها الطبيعى ، كأن يكلف التلاميذ قياس المدرسة وما يتحصل بها من حداثق وأفنية وغرف ، أو عن طريق محاولة معرفة ارتفاع المدرسة أو معرفة اتساع نهر وغير ذلك من أمثلة قياس الأبعاد الطبيعية ، ولا بأس من إدخال طرق الكشف أو « هندسة الكشف » . ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعليم دروس الجغرافية ، بدلاً من الكتب والأطالس وحدها ، ومجمل القول أن المربي الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ، بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

ونلاحظ أيضاً زيادة اهتمام هؤلاء المربين بقيمة الخبرة الاجتماعية ، فيتدرب الطفل على حقوق المدنى المستنير وواجباته ، لا يتلقاها كلاماً يتدفق من شفاه المدرس

(١) Rousseau: Emile, p. 56.

بل يقوم — هو وزملاؤه — بتنظيم مجتمع طبيعي ، فيه تظهر مواهب كل تلميذ ، حيث يكون كل فرد منهم ، قائداً في ناحية مقودا في ناحية أخرى . لا بد من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا . وأن يحل محله نظام الحكم الذاتي ، القائم على الانتخاب الحر . أما عن المدرس : [فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد ، بل مركز رئيس الجمهورية ، الذي يعتبر نفسه مدنيا ، عليه واجبات المواطن وله حقوقه ، التي تخولها له سلطة غير العادية بحكم مركزه ^(١)] .

ولكى تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً بقدر الإمكان ، يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط فإنه ليس من الطبيعي أن يفصل الجنسان . وإن مثل هذا الفصل ، يؤدي إلى تبادل ميول غير طبيعية بين الجنسين . وهنا نصل إلى مشكلة دقيقة يتطرق فيها الرأي عادة ، بين ديمولان الفرنسي الذي يرى أن التعليم المشترك في غاية الخطورة ، وأنه مناف للأخلاق ، وبين الرأي الأمريكي والاسكتلندي الذي قبل هذا النظام على علاته ، أما في إنجلترا ، فقد أجريت تجارب هامة في التعليم المختلط في المدارس ذات النظام الداخلي ، وقد كانت نتائجها متمشية تماما مع رأى الطبيعيين ، أما عن نظام الداخلية ، فيذهب بعض المفكرين إلى أنه ليس من الطبيعي أن يفصل الطفل عن والديه صغيراً ، ولكن إذا كانت المدارس الداخلية جيدة ، فإنها تهيب بيئة أصلح من المنازل لنمو الأطفال نموا طبيعياً . بيئة أقرب إلى الكمال فتكون كأسرة مثالية ومجتمع صحيح .

لا نستطيع أن نترك الطرق الطبيعية في التربية دون الإشارة إلى طريقة اللعب فيها ، وهنا نجد المبدأ السائد الذي يتلخص في أن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب وبطريق اللعب ، ولقد أثبتت التجارب النفسية أن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون في أثناء اللعب ومهما اختلف الباحثون في نظريات اللعب ؛ فقد ذهبوا إلى أنه

(١) Nunn: Education, its Data First Principles, p. 112.

تلخيص لحياة الجنس البشرى ، أو منفذ للطلبات المكبوتة ، أو إعداد للمستقبل ، فإنهم جميعاً يتفقون على أنه طريقة الطبيعة فى التربية والتعليم .

ولسنا نتحدث عن لعب الطفولة فحسب ، بل عن اللعب بوجه عام ، ولسنا ننظر إليه على أنه أفضل نشاط لقتل الفراغ ، بل أننا نعنى تلك الروح التى أملت أبدع ماترك الإنسان من تراث مبتدع ، فروح اللعب إذن تلازم الخبرات الابتكارية إلى حد كبير ، وهى إحدى مميزات الطريقة الطبيعية البارزة . وقد اتبعت هذه الطريقة بأوسع معانيها فى طريقة منتسورى ، وهى تظهر فى حركة الكشافة ، والرحلات المدرسية ، والحكم الذاتى ، أو بوجه عام فى كل الطرق التى تسودها روح المرح والتعبير الحر التلقائى والنشاطى المبتكر .

وتظهر مبادئ الحركة الطبيعية فى التربية جلية واضحة فى كتب الأستاذ A. S. Neill^(١) التى منها « عصا المعلم » و « المدرسة المروعة » فقد أظهر فى الكتاب الأول سخطه وعدم رضائه عن النظام المدرسى القائم . ولكنه لم يتقدم بطريقة لإصلاحه إلا فى كتابه الأخير ، وقد سمى مدرسته فى « سمرهل » ، هذا الاسم المريع الذى أطلقه عليه المحافظون ، ولذلك يجدر بنا أن نلخص أهم نقط هذا الكتاب حتى تتضح لنا معالم الطريقة الطبيعية بكل جلاء .

اعتقد « نيل » أن السعادة هى غرض التربية ولذلك عول على أن يجعل سمرهل أسعد مدرسة فى العالم ، وهى مدرسة داخلية لأنها معدة للأطفال خاصة ، فإن المنزل للكبار ، واعتقد أن الحرية ضرورية لأنها سبيل النمو الطبيعى لكل طفل ، ولذلك لا يعبأ بأى نوع من أنواع النظام ، أو أى توجيه أو إجماع ، أو أى تربية دينية أو خلقية ، « نيل » يمنح الأطفال الحرية التى يكونون بها أطفالا ، ويفخر بأن فضل مدرسته يظهر فى صحة الأطفال وحريتهم وفى حياتهم التى لا يعكر صفوها خوف أو كراهية ، وأن مدرسته ذهبت فى الحرية إلى درجة لا تدانىها فيها سوى مدرسة دورارسل .

(١) A.S. Neill: That Dreadful School, p. 123.

وهو يعتقد اعتقاداً كاملاً بأن الطفل خير ، ليس شريراً ، ولد خيراً ويظل كذلك ما محونا عوامل الخوف والكراهية من طريقه في الحياة ويعتقد مثل جميع الطبيعيين أن لعب الطفولة على جانب كبير من الأهمية فعهد الطفولة هو عهد اللعب ، وأن مرحلة اللعب تمتد إلى أبعد مما تتصور ، فلذلك لا يجد سون هل مانعاً من أن يلعب الأطفال طول النهار إذا شاءوا ، فهم لا يتكرون إلا في أثناء اللعب ، وهو لا يفرض على الأطفال معايير الرجال ، ويعتقد أن السلطة والأخلاق أو المعايير الخلقية قيود تحد من نشاطهم ، فليس الأطفال فتیاناً ولا رجالاً ، بل هم نوع آخر ، ويهمننا أن نعرفهم على ما هم عليه في حاضرهم ، أما ما ينبغي أن يكونوا عليه في مستقبلهم فلا قيمة له في نظرهم ، ويجب ألا نعلمهم الدين ، لأنه ما من طفل يود أن يقيد نفسه بقيود الطفل وهو حر ، كما أنه ليس لدينا أى دليل على أن التدين أمر طبيعي عند الأطفال . ومعايير الأطفال تختلف تماماً عن معايير الكبار ، لذلك لا معنى لفرض أذواقنا عليهم بحجة ترقيتهم ، فليس أرقى — في نظرهم — من أذواقهم الغضة ، وقليل من الأطفال من يحب الصور الكلاسيكية ، أو الموسيقى الكلاسيكية ، لذلك كان تعليق هذه الصور على الجدران أو إسماعهم الموسيقى الكلاسيكية بقصد ترقية أذواقهم عبثاً وخطأ فالأطفال بدائيون يجب ألا نقدم لهم الثقافة إلا حين يطلبونها ويجب أن يحبوا في بيئة أقرب ما تكون إلى البيئات البدائية .

مما تقدم نستنتج أن المربي — على حسب هذه الفلسفة — يجب أن يكون في صف الطفل دائماً ، ويجب أن يفهم نفسية الأطفال ويتوافر فيه الاستعداد السلبي ، فيعرف ما لا يجب عليه القيام به ؛ والاستعداد الإيجابي ، فيظهر الحب والعطف نحو الطفل ، ويخلص في أداء واجبه ، ولكي يحب الطفل ويعطف عليه يجب أن يظل طفلاً ، متناسياً أنه كبر وغادر عهد الطفولة ، يجب أن يكون مرحاً مرح الطفولة سريع البديهة ، حلو الفكاهة ، فالأطفال يميلون إلى الفكاهة ويحبونها ، وعليه أن يتناسى كل الفروق التي تفصل بينه وبين الطفل ، فيعيش معه في مستوى واحد ويجعل حياته وفقاً عليه .

وعلى هذا الأساس تنشأ الفضائل في نفس الطفل ، أما ما يقع منه من سوء استعمال الأدوات المنزلية والميل إلى التكسير والتخريب ، فمنشؤه أنه يأخذ معايير الكبار فيما يختص بالملكية ؛ كما أن أى ميل غير اجتماعى أو عدائى في الطفل منشؤه خنق حريته في المنزل .

وأهم أسباب الاضطراب الجنسى ترجع إلى معاملة الآباء المتزمتين المبالغين في تطبيق قواعد الأخلاق وتعاليم الدين على أبنائهم ولذلك عمد « نيل » في مدرسته إلى منتهى الصراحة ، فتناقش المسائل الجنسية بمنتهى الحرية . وتستبعد كل أنواع المحرمات فما مشا كل خلقية في مدرسته ، التى يسمح فيها بالعرى ، بل إن الأطفال لهم حرية السباب ، لأن السباب لغة طبيعية عندهم ، وليس في « سمرهل » حديث يخجل الطفل من أن يلقيه ، فليقل ماشاء فهو حر . وقد أدى تأكيد الاتجاه الصحى نحو المسائل الجنسية بهذا الكاتب المربى إلى أن يدافع بجرارة عن التعليم المختلط ، إذ هو أكد ما يمكن أن نصل إليه من طرق التعليم الطبيعى الحر ، وينادى « نيل » بالآخوف من وقوع مآسى خلقية في مدرسته ، بل أنه يصرح أنه أقل المربين خشية وقلقا من هذه الناحية ، فلا جرائم خلقية لانعدام الميول الجنسية غير الطبيعية بين النوعين ولا توجد أركاناً مظلمة في « سمرهل » ولذلك يحيا الأطفال حياة طاهرة نقية .

أما الميول الجنسية الضارة ، الناتجة من المعاملة المنزلية السيئة ، فإنها تعالج في «دروس خاصة» وهذه أقرب إلى الحديث الطليق منها إلى جلسات التحليل النفسى ، وموضوع هذه الدروس التى يعتبرها « نيل » أهم واجباته التعليمية — يدور حول مركز الأسرة وهى ترمى إلى التحرر من كل المحرمات والتخلص من كل العقد التى كونتها التعاليم الأخلاقية والتى سببها الخوف ، وهو يعتبر هذه الدروس تطهيراً لازماً قبل شروق شمس الحرية ، وطريقته فيها موضوعية لاتتقيد بأساليب التحليل النفسى ، لأنها فى رأيه غير ضرورية . إذ أن الطفل مستعد دائماً للافاضة عما فى نفسه ، فشفاء النفس عند الطفل فى خلق منافذ لانفعالاته ، ودواؤها فى الحب والعطف والحرية ،

وهذا الشفاء يتم بالتدريج ، لا كما تزعم كتب التحليل النفسى .
ولابد من قيام حكم فى مدرسة «سمرهل» فإن الطفل إذا أراد أن يتمتع بالحرية
الاجتماعية . فلا بد من احترامه حقوق غيره ، ولابد من مراعاة حرية زملاء جميعاً .
لا يستطيع الطفل أن يفعل كل مايعين له ، لأن القوانين التى وضعها بنفسه تحدد
نشاطه دائماً ، ولكن له أن يفعل ما يختص به فقط ، ومالا يعود أثره بالضرر على غيره ،
ويلجأ إلى الحكومة فى تنظيم المجتمع المدرسى . ولكن يجب أن تكون من نوع الحكم
الذاتى ، التى يتمتع فيها الأطفال بإدارة شئون مجتمعهم المدرسى بكامل الحرية دون
أن توجبه سلطة عليه ، ووظيفة الحكومة الذاتية وضع القوانين ومناقشة العالم
الاجتماعية دون أن تعمل عمل الشرطة ، كما أن القوانين تقرر المبادئ ولا تضع
التفاصيل .

وفى مبدأ كل فترة ، تشكل الحكومة المكونة من خمسة كبار ، ينتخبون
من بين التلاميذ ، وقد وجد أن هؤلاء يبدأون بانتخاب من هم أقرب إلى قلوبهم
من التلاميذ ، ثم يفضلون أكثرهم رزانه وأهدأهم طبعاً وأوفرهم عقلاً ، ووظيفة هؤلاء
الخمسة المحافظة على سمعة المدرسة ، كما أنهم يكونون مجلساً وزارياً للبت فى الأمور ،
ويؤلفون مجلساً قضائياً للفصل فى القضايا وفرض العقوبات وللمجلس سلطة غير محدودة ،
فتشمل سلطة الفصل ، وهو يدعو إلى اجتماع عام كل سبت ، ويرأسه أحدهم
بالانتخاب ، ويبحث شئون إدارة المدرسة بكامل الحرية دون قبول نصيحة أحد
من الكبار .

وقد حكم فى بعض الأحوال بفصل أحد التلاميذ ، مع الاحتفاظ بمكانه
فى المدرسة ، ولكن هذا الحكم لم يصدر إلا بعد بذل نصيحة فردية ونفسية لإصلاحه
وقليلاً ما يلجأ إلى العقاب ، ولكن من يرتكب هفوة ، يدفع عنها غرامة معينة ،
ويلاحظ أن ولاء التلاميذ لديموقراطيتهم الخاصة يدعو للدهشة فليس هناك أى علامة
على مقاومتها أو كراهيتها والأحكام بينهم محترمة من الحاكمين والمحكومين على السواء .

ويؤكد « نيل » أن الحكم الذاتي من خير وسائل التربية ويرى أن قيمته أجل من أن تحد ، فاجتماع أسبوعي واحد يعقده التلاميذ للنظر في شئونهم أهم عنده من كل المناهج والمقررات وهو يعتقد أنه إذا عم نظام الحكم الذاتي بمعناه الصحيح كل المدارس نشأ جيل جديد يواجه الحياة مزوداً بأكرم الأخلاق ومهيأ بوضع نظام صالح لنظام اجتماعي لا يهتم إلا بجلال الأمور ، وإذا كان معنى الذوق الاجتماعي « التفكير من أجل الغير » ، بل الشعور من أجل الغير كما يقول « نيل » ، فلا داعي إذن لتوافه التقاليد والعرف الاجتماعي (الاتيكيت) . ولا سبيل لخلق ذوق اجتماعي ، أو آداب اجتماعية عالية إلا عن طريق الحكم الذاتي . لذلك فإن « نيل » يطمئن على أن تلاميذه لهم ذوق اجتماعي عالٍ رغم ما يبدو عليهم من خشونة ، وهذا الذوق الاجتماعي لخير التلاميذ جميعاً .

ولا يهتم « نيل » بالمعلم أو المادة ، ولكن الأخلاق هي الجديرة بالاهتمام ، فلذلك لا يتبع « نيل » ولا معاونوه أى طريقة جديدة للتدريس لأن كل همهم هو العناية بالخلق ومن ثم كانت كراهيته الشديدة للنظم وللكتب . فهذه الكتب أقل الأدوات شأنًا في المدرسة ولا يهتم بها — كطريقة للتربية — إلا الآخذون بظواهر الأمور ، وليس معنى هذا إهمال الدروس إهمالاً تاماً . فالتلاميذ يحضرون اختياراً — هذه الدروس . بل إننا نستطيع أن نطمئن إلى العمل الكثير الذي يتم في « سمرهل » . فإن التدريس في هذه المدرسة في مرتبة ثانوية بالإضافة إلى العمل الابتكاري في حجرات الأشغال اليدوية كعمل الأواني الخزفية ، والنجارة ، والحداثة ، والبرادة ، حيث يقوم التلاميذ بصنع ما يريدون ، كما أن هذه الدروس في مرتبة أقل من النشاط المدرسي الذي تسوده روح اللعب . وهناك اهتمام كبير بالمرح والتمثيل كوسيلة من وسائل النشاط الابتكاري ، حيث يقوم التلاميذ بإخراج الروايات التي يكتبها مدرسوهم أو يكتبونها هم أنفسهم ، كما أنهم يمثلون بعض روايات شكسبير وغيرها من الروائع ، وليس من شك أن المسرح أدى للابتكار ما لم تؤده وسيلة أخرى في المدرسة .

بعد أن ذكرنا هذا القدر عن الفلسفة الطبيعية وأثرها في التربية نستطيع أن نحاول تحديد مركزها بين نظريات التربية والتعليم . لا يستطيع مفكر أن ينكر أن الحركة الطبيعية جرت بالتربية شوطاً بعيداً نحو الهدف ، ولا نغالي إذا قلنا أن كل تقدم حدث في طرق التربية في الأيام الأخيرة يرجع فضله إلى الحركة الطبيعية التي أهابت بنا إلى معرفة طبيعة الطفل وإقامة دعائم التربية على أساسه ولكن المثالي لا يرى أن تترك الطفل وشأنه ، فالتربية الطبيعية لا ترضيه من جهة أهدافها ففيها « يخفى كل ما هو قيم في ذاته ، ولا يبقى في العالم إلا صراع عنيف ينتهي ببقاء الأصلح ^(١) . » وقد لاحظنا أن الفلسفة الطبيعية لا تبحث عن أى هدف تربوي سام بعيد المنال فهي لا ترتفع إلى ما هو أبعد من مجرد « التعبير عن الذات دون تدخل ودون اعتراض » ولكن إذا كانت التربية الطبيعية تقبل الطفل كما هو ، وتقبل حاضره كما هو ، فلا داعي مطلقاً للمدارس ولا للمربين ، ولا شك أننا نستطيع أن نهمل تطرف التربية الطبيعية لأنها لا تأتينا إلا بمجموعة من السلبيات ، كما رأينا في تربية روسو وغيره من متطرفي الطبيعيين ، أن الحاضر وحده ، والمستقبل العاجل هما اللذان يهتم بهما الطبيعيون ، دون أن يكون لهم من ورائهما هدف سوى الاتساق مع البيئة ، ونحن لا نستطيع أن نرضى بالإنسان الطبيعي فحسب ، ذلك الإنسان الكامل من الناحية الطبيعية الذي تنقصه نواحي الفكر والفن والأخلاق .

ليس من شك في أن كل شيء يتوقف على فهم ما يراد من طبيعة الإنسان ، ويزعم الطبيعيون أنهم يتناولون طبيعة الإنسان في حقيقتها لا ظاهر طبيعته ، ويرون هذه الطبيعة في تلك الأشياء التي يتفق فيها مع الحيوان كالفرائز والشهوات والانفعالات الفطرية ، ومن ثم تطنى على طبيعته الروحية ، أن التربية الطبيعية الحققة لا تستطيع أن تهمل طبيعة الإنسان الروحية إذ هي جوهر وجوده ، ولم تستطع أن تفسرها تفسيراً بيولوجياً .

(١) Encken: Life's Basis and Life's Ideal, p. 27.

يجب أن نعتبر مثل الإنسان وأهدافه جزءاً من طبيعته ، فلا نهمل ما علا من طبيعته ، ونقصر اهتمامنا على ما سفل منها ، بل يجب أن ننظر إلى « طبيعة » الإنسان كاملة . وعلى هذا تستطيع الحركة الطبيعية أن تتفق مع المثالية ، أو تستطيع أن تعبر الهوة إليها ، ولكن الطبيعة بصورتها التي شرحناها قبلاً ، تحتاج للمثالية لتكملها ولتصحح بعض أخطائها . فالمثاليون لا يرضون للطفل أن يعمل كيفما شاء ، كما أنهم يؤكدون وجود هدف له يرمى إليه مهما غمض هذا الهدف ، وليس سوى المثالية يستطيع أن يتقدم إلينا بهدف واضح لمجهود التربية ، فعلينا أن نبحث آراء المثالية ، لكي نتبع النهج الذي رسمناه لبحث موضوعنا .

المراجع

- Adams: Evolution of Educational Theory, chap. IX.
- Adams: Modern Developments in Educational Practice, ch. I., IX & X.
- Caldwell Cook: The Play Way.
- Crichton Miller: The New Psychology and the Teacher.
- Curry: The School.
- Green: Psycho analysis in the Classroom.
- Green: The Day Dream: the Mind in Action.
- Mac Munn: The Child's Path to Freedom.
- Monroe: A Text-Book in the History of Education, chap. X.
- Montessori: The Montessori Method; the Advanced Montessor method.
- Neill: The Dreadful School.
- Nunn: Education: Its Data and First Principles, chapters VII. & VIII.
- Rousseau: Emile on Education.
- Rusk: The Philosophical Bases of Education, chap. III.
- Shaw: Back to Methuselah, Preface.
- Thomas and Lang: Principles of Modern Education, chap. III., IV. & V.
- Watts: Education for self. Realization and Social Service, Part III, chapters III. & X.
- The Modern Schools Handbook.

الفصل الخامس

المثالية في التربية

قد عرفنا في فصل سابق أن المثالية في الفلسفة تتخذ أشكالا متعددة ورأينا أيضاً أنها اتجهت وروح ، أكثر من أن تكون مذهباً محدوداً أو نظاماً من الأحكام التقديرية ، والمثالية في التربية متعددة الأشكال كالمثالية في الفلسفة ، فهي وسيلة عامة لتناول المشكلات التربوية عليها توفق إلى حل لها وسنحاول الآن أن نفهم الاتجاه الفلسفي العام لها لنستشير به في ميدان التربية ، وسنرى أن المثالية تهتم بأغراض التربية أكثر من اهتمامها بطرق التدريس .

إذا ضربنا صفحاً عن مشكلات ما وراء الطبيعة ، وركزنا بحثنا في جوهر الموضوع ، فإننا نجد أن المثالية ترى أن كل شيء عقلي أو روحي أهم بكثير من المادى ، وأن العالم المادى أقل أهمية من عالم الخبرة ، وأن الحقيقة روحية أكثر منها مادية وإذا انتقلنا إلى التربية ، وجدنا المثاليين يذهبون إلى أن دراسة العلوم الإنسانية ، أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه ، أكثر أهمية من العلوم الطبيعية ، فنشاط العقل ، ونواحي الخبرة الإنسانية ، وما نسميه ثقافة وفناً وأخلاقاً ودينياً وما إليها ، تؤدي بطبيعتها ، إلى صميم الحقيقة أكثر مما تؤدي دراسة الأشياء في ذاتها ؛ وليس من شك في أنه من الصعب أن نفصل أو نميز بين الدراسات الإنسانية والدراسات الموضوعية ، فإن الفرق بينهما فرق في الدرجة أكثر منه في النوع ، لأن الدراسة العلمية في حد ذاتها ، مظهر مهم لنشاط العقل الإنساني ، بل إن التعمق في دراسة العالم الطبيعي ربما أدى ببعض العقول إلى نظرية مثالية ، وإلى أن العالم كله من خلق العقل ،

ومن الشائق أن نلاحظ أن الرياضة البحتة وهى مجموعة من الأفكار المجردة التى ينكرها العقل جعلت فيلسوفاً مثل سير جيمس جينز يعتقد أن الكون يسير على مقتضاها ، ولكن العالم الطبيعى لا يرى هذا الرأى ويهتم بموضوع التجربة لا بالتجربة ذاتها .

وإذ كانت التجربة أكثر أهمية من العالم الخارجى ، فالذى يجرى التجربة نفسه أكثر أهمية منها ، وقديماً لاحظ سقراط ذلك ، فقد ترك البحث عن النجوم والسموات ، وهبط يبحث فى طبيعة الإنسان ، مقررأ أنه أقرب إلينا من الملائكة ، وأنه متوج بالمجد ^(١) والفخار وأنه المتصرف فيما خلقه الله ، وهذا الاهتمام العظيم بالإنسان والتبجيل لطبيعته هو روح المثالية .

لقد ترك الأولون من رجال الفن ما يشعروا بأن الإنسان يحتل بقواه العقلية محلاً ممتازاً فى نظام العالم ، وأنه بذلك يختلف عن أرقى الحيوانات ، وهذه النظرية المثالية لا تنكر نظرية التطور ، ولكنها ترى أن التفسير البيولوجى الذى يعتبر الإنسان أرقى الكائنات ناقص ، إن المثاليين الذين يقبلون فكرة التطور لا يهتمون إلا بالنهاية السامية التى انتهى إليها التطور فلا يهتمون بنقطة البدء ولا بمراحل التطور نفسها ، وهذه النظرية ترى أن هناك تطوراً تظهر فى ثنياه ومراحله المتتابعة صفات لم يكن لها وجود من قبل فى موضوع التطور كما أن بعض القيم العليا تظهر فجأة أو تدريجاً ، وأن عملية التطور تقرب رويداً رويداً إلى هدفها النهائى أى إلى جوهر الأشياء كلها والحقيقة المجردة لهذا العالم ، هذه النظرية يمكن مقارنتها بقصة هبوط آدم من الجنة عندما كان فى حالة كمال فى العالم العلوى ، وتوحى قصة آدم أن الإنسان فى وقت ما ، بطريقة ما ، فى تاريخ الخليقة ، يصل إلى مستوى عال جداً ، فأصبح كائناً أخلاقياً ، يعرف الخير والشر ، أى أنه ارتفع وسمى حتى اكتسب طبيعة روحية مكنته من فهم

القيم الأخلاقية ، وهى الهدف الأسمى للتطور لا مجرد التلاؤم مع البيئة ، اللهم إلا إذا اعتبرنا كما يعتبر المثاليون ، بيئته الحقيقية تتكون من القيم .

فتفسير الإنسان بأنه تناسل من حيوانات على توالى العصور ليس إلا جزءاً من الحقيقة ، إذ لا يمكن فهم الإنسان فهماً تاماً بإرجاعه إلى أصله الحيوانى فحسب ، لأن الروح — وهى أسمى ما خلق الله — لا الطبيعة الحيوانية هى أهم مافى إنسانيته ، فيها تكن حقيقته ، وفيها فقط نستطيع أن نفهمه وتلك الطبيعة الروحية ليست شيئاً أضيف إليه ، بل هى جوهر وجوده .

وهكذا أكدت المثالية عظمة الروح الإنسانية ، واهتمت بالشخصية وجعلتها فى أعلى مراتب الوجود لأنها أفضل خلق الله ، ومن تمجيد الله إذن أن نحترم الطبيعة الإنسانية ، لأنها صنع يده ، ومن ذلك أيضاً تمكن كل إنسان من الوصول إلى غايته ، بل إن بعض المثاليين الأفلاطونيين يرون أن هناك مثلاً أعلى للذات يجب على الفرد أن يسعى نحوه دائماً حتى يتم وجوده الإنسانى ، فالسيريرسى نى مثالى من هذه الناحية ؛ من كل هذا نعلم أن غرض التربية أن تساعد كل فرد لأن يفصح عن أحسن ماله فيه ، وإذا كان تحقيق الذاتية هو الغرض الأسمى ، فالجهود التربوى يجب أن يوجه لتحقيق ذاتية الأفراد كلهم لا فئة خاصة منهم .

نستطيع أن نصل إلى مثل هذه النتيجة لو تتبعنا رسك Rusk فى كتابه : *The Philosophical Bases of Education* ، فهو يلاحظ أن الاهتمام قد تحول من وراثة الإنسان إلى بيئته ، ويلاحظ أيضاً أن هذه البيئة تشمل شيئين : (١) بيئة طبيعية أو مادية (ب) بيئة ثقافية أو عقلية ، ويلاحظ أخيراً أن الإنسان يمتاز عن الحيوان بأنه يتأثر ببيئة ثقافية إلى جانب البيئة الطبيعية .

يجب على الحيوانات أن تقبل البيئة الطبيعية كما هى ، فهى لا تستطيع دفعها ، ويجب أن تخضع لها وإلا هلك . أما الإنسان فليس من الضعف بحيث يقبل البيئة الطبيعية دون تغيير ، فهارته اليدوية والعقلية تمكنه من أن يستخدم تلك البيئة

حتى تقابل حاجاته ، وأن يشكلها طبق رغباته فيجعل منها بيئة مصطنعة تناسبه ، إذن فالغرض الطبيعي — التلاؤم مع البيئة — غرض ناقص وكل تربية صحيحة لا تملك إلا أن تقوّى تلك القوى الابتكارية في الإنسان فهي التي تجعل له سلطاناً على العالم المادى ، ويجب على الأقل أن ترمى إلى زيادة قوته لخلق بيئة مصطنعة يسعد بها .

لا شك أن البيولوجى قد يرد على ذلك بأن يورد بعض أمثلة لتغيير الحيوان للبيئة ، كبناء الطير لعشها مما تلتقط من ورق الشجر ، وجاف النبات ، ولكنه يعترف فى النهاية بأن الإنسان أقدر على التصرف فيما حوله ؛ أما البيئة الثقافية فإن البون شاسع بين الإنسان والحيوان لأن الحيوان لا ثقافة له ، « فالبيئة الثقافية أو الروحية بيئة من صنع الإنسان نفسه فهي نتيجة نشاطه الابتداعى ^(١) » فالدين والأخلاق والفن والأدب والرياضة كلها إنسانية بأوسع معنى الكلمة ، لقد نمت الثقافة بالتدريج ، واشترك كثير من العقول فى تنميتها وهى تتمسك وتزيد فى قوة الإنسان ، والثقافة تزاد كلما انتشرت ، فتلك البيئة الثقافية هى تراث الإنسانية المشترك الذى يميزه عن سائر الموجودات .

إذا أراد الإنسان أن تتم له عناصر الإنسانية وجب أن يكون له نصيب من هذا الميراث وأن يحافظ عليه ، أو يتناوله من جديد ، ويزيد فيه إذا استطاع ، فيجب على التربية أن ممكن كل فرد وكل جيل من الوصول لهذه الغاية ، وإذا كنا قد جئنا لفكرة الذات الإنسانى ، الذى يساعد الفرد على تكميل إنسانيته ، فإننا نقرب من فكرة تحقيق الذات مرة أخرى ، على اعتبار أنه عضو فى الأسرة الإنسانية منذ القدم وبذلك يكتسب إراثاً لا يمكن أن يسلبه ثانياً وبذلك أيضاً يكون قد شاد شيئاً لا يفنى .

(١) Rusk: The Philosophical Bases of Education, p. 98.

ولكن لما كان استيعاب القدر المشترك من الثقافة يمكن الإنسان من الزيادة فيها فإن التراث الثقافى يزداد بتوالى الأجيال كما وكيفا ، ولكى نفهم ذلك علينا أن نقارن مناهج الدراسة فى العصور الوسطى بالمناهج فى الوقت الحاضر أو بعبارة أخرى فنون الثقافة السبعة التى يمكن أن يستوعبها الفرد ، بخزانة الثقافة المزدهجة فى الجامعة اليوم ، إن أقدر الطلاب لا يستطيع إلا أن يختار منها مهما حاولنا طرق الاختصار التى يقترحها « رسك » ولذلك لا بد من الالتجاء إلى تقسيم العمل بين الناس .

هل يخلق الجنس البشرى الثقافة أو أنه يعبر الحياة دون أن يدرك أولها وآخرها هل خلق أو وجده ؟ إن المثاليين الأفلاطونيين يقتفون أثر أفلاطون فى نظرية المثل ، التى تقول إن هناك عالماً فيه المثل ، وعلى الإنسان أن يدنو إليها ليراه ، أما المثاليون العمليون (اليراجمسيون) فإنهم يرون أن تلك المثل من خلق الإنسان ، والواقع أن هذه مسألة فيما وراء الطبيعة تبحث فيما إذا كان الإنسان فى نشاطه الأخلاقى والعقلى والجمالى يضيف إضافة جديدة لهذا الوجود ، أو أنه يبحث ويتعمق فيما هو كائن وقد يصل إليه وجواب هذا السؤال لا يؤثر فى النتيجة التربوية التى وصلنا إليه ، وإذا كانت النظرية الأفلاطونية صحيحة ، فيجب أن تمكن التربية الإنسان عن طريق الثقافة — من أن يلج الباب ويتعمق فى فهم العالم الروحى ، وإذا كانت النظرية الأخرى صحيحة فوظيفتها « أن توسع نطاق عالمه الروحى » وفى الحالتين ينمو تراث الثقافة الإنسانية باستمرار .

يناقش آدمز فكرة المثالية فى التربية على الأخص من ناحية « عقلية الكون » وقد رأينا أن هذا العقل rationality يكون رأياً مهماً فى المثالية ، وإذا كان العقل هو جوهر الأشياء ، والكون — بطريقة ما — عملية تفكير ، إذن فهذا الكون بما فيه الإنسان يجب أن يكون معقولا ، ليس فوضى ، والأشياء يجب أن تكون بطبيعتها معقولة ، مفهومة أو قابلة للفهم .

يقبل رجل العلم هذا رأى فيما يختص بالعالم الطبيعى ، ولا سيما أن الاكتشافات

العلمية تؤيده باستمرار، ولكن من الصعب البرهنة على تلك الفكرة في العالم الأخلاقي فالمثالي لا يستطيع أن يثبتها، لأنه جزء من هذا العالم، لا يستطيع أن يخرج منه كي ينظر إليه نظرة موضوعية، ولكن لما كان العلم يصبح تافهاً ما لم يكن هناك تناسق في الطبيعة، كذلك الفلسفة تصبح لا جدوى منها إذا كان الكون غير المعقول، لذلك لا بد أن يبحث المثالي عن القانون في العالم الروحي.

« ما دام الله في عليائه، فكل شيء حسن في الوجود ».

هذه صيحة Browning وهي تمثل وجهة النظر المثالية المتفائلة المريحة، وهذا يشبه قول ليننتز « كل شيء حسن وليس في الإمكان أحسن مما كان » ومن الصعب إن لم يكن من المستحيل الموافقة على أن كل ما هو كائن حسن في نظر العقل البشري ويقول السيد المسيح « إننا سنلاقي آلاماً في هذا العالم ولكن انشرح واغتبط، فإني قد قهرت العالم » وهنا مفتاح المثالية، فهي تعترف بالخير والشر، ولكنها تعتقد أن لدى الناس من القوة والقدرة ما يمكنه من التغلب على عناصر الشر في العالم، إن الشكل العام للعالم خير ولا بد له من تاريخه الطويل أن يتغلب على الشر وأن يصل إلى درجة كاملة من العقل، ومن هذه الناحية ندرك أن التربية هي مجهود الإنسان للوصول إلى هذا الهدف (هزيمة الشر وكمال العقل).

ولما كان الإنسان في هذا العالم ذرة وسط محيط فمن واجبه الأساسي أن يعمل لتحقيق الوحدة المعقولة في ذاته؛ وهو كجسم عضوي يمثل « اختلافاً داخل وحدة » فكل أجزائه المختلفة تعمل في مجالاتها المختلفة لتحقيق وحدة الكائن الحى الذى لا يكبر فحسب بل ينمو ويستحيل، ويوافق المذهب الطبيعي على هذا رأى البيولوجى ولكنه يختلف مع النظرية المثالية في الغاية من هذا النمو — فإذا كان النمو نتيجة « جهاد ذاتي للوصول إلى مثال تدفعه إليه دوافع موروثة »⁽¹⁾ فإن المذهب الطبيعي

(1) Adams: Educational Theories, p. 28.

يفكر في هذا المثال على أنه جسمه ووظائفه فحسب ، ولكن المذهب المثالي يصر على أن الشكل النهائي لا بد له من عنصر روحي .

وإذا كان الطفل مدفوعاً بدوافع موروثة للوصول إلى مثاله الصحيح وتحقيق الكمال المنشود فما هو مكان المربي؟ في هذا السؤال أيضاً يختلف الطبيعيون والمثاليون، فقد رأينا أن الطبيعيين يميلون إلى الشك في منزلة المربي ويعتبرونه دخيلاً ، ولعلمهم « إذ يرون الطفل قد هبط من السماء يظنون أن المربي قد جاء من مكان آخر »⁽¹⁾ ولعلمهم يرون أن انطفاء هالة المجد التي كانت تحيط بالطفل الطبيعي عندما هبط من العالم العلوي إنما يرجع سببه إلى المربين ، أما المثالية فإنها ترد للمربي اعتباره ، فآدمز مضيف إليه شيئاً من هالة المجد . ويرى أنه بدوره وحدة في العالم العقلي ، فكل من الطفل والمربي جزء من العالم الكبير ، ولكل منهما مكانه وعمله ، والصلة بينهما هي أن المربي يهيئ البيئة الخاصة للطفل وأن وظيفته فيها وظيفة الإرشاد إلى الحقيقة والأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود .

لعل أنصع رأى للمثالية في وظيفة المربي هو تشبيه فرويد للمدرسة بروضة ، الأطفال أزهارها ، والمربي بستانها الحريص ، وطبيعي أن النبات سينمو ويصل إلى غايته من الكمال طبقاً لمميزاته الوراثية ، فالجزر سينمو جزراً والورد سينمو وردياً ، وبديهى أن البستاني لا يستطيع أن يجعل بذرة الجزر تنمو فتصبح شجيرة ورد ، ولكنه يبذل قصارى جهده ليصبح الجزر أحسن ما يمكن أن يكون عليه الجزر ، والورد أحسن ما يكون عليه الورد ، وهكذا يساعد المربي بجهوده الطفل ، الذي ينمو بقوانين طبيعته ليصل إلى درجة من الكمال لا يستطيع الوصول إليها لولا مساعدته .

هكذا انتهى إلى أن كمال الذات self-realization هو هدف التربية ، ويرى آدمز أن هذا الهدف هو ألصق الأغراض بالمثالية، والواقع أن الفرق بين الطبيعية والمثالية هو الفرق بين غرض كمال الذات [المثالي] وغرض التعبير عن الذات [الطبيعي]

(1) Adams: Educational Theories, p. 28.

ولا يتردد أى مؤرخ للتربية أن ينسب كل من يدعو إلى كمال الذات إلى جماعة المربين والمثاليين سواء صرح بذلك أو لم يصرح ، كما أننا نجد كلاً من المربيّ والمربيّ يسعى إلى كمال ذاتيته عن طريق تأثير كل منهما فى الآخر .

ولكن تمسك «رسك» بالقيم الثقافية المشتركة يحفظنا من الخطأ فى فهم معنى الذاتية ، فقد يراد بها الاكتفاء الذاتى self-sufficient ، ويذكرنا أن « طبيعة الإنسان العليا أو الروحية اجتماعية »^(١) وأن « الروح الاجتماعية تعبر عن طبيعة الإنسان العاقلة ، الروحية — ومن ثم العالمية » والواقع أن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى كماله إلا فى وسط اجتماعى بما فيه من القيم الثقافية التى هى ملك للناس جميعاً ، والمثالية بتأكيدها الوجود الحقيقى للقيم الثقافية الروحية ، وبتأكيدها وجودها الأزلّى وعمومها تتركى الغرض الاجتماعى للتربية وتجعل لها وزناً عندما طلب سقراط زميلاً يبحث معه عن الحقيقة رأى أن اتفاق عقليّن لا بد منه للوصول إلى الغاية . لقد كان يضع الحجر الأساسى للمثالية التى تذهب إلى أن الحقيقة موجودة ، كى يبحث الناس عنها ، أزلية لا تتغير مستقلة عن المكان والزمان ، وأن العقول المختلفة ، إذا ابتدأت من نقطة واحدة ، فإنها تصل فى النهاية إلى الحقيقة المتشابهة بل ذهب إلى أبعد من هذا فرأى أن العقل إذا فكر فى المشكلة الواحدة أكثر من مرة فإنه يصل إلى نفس النتائج ، وهذا الاتفاق ناتج من عموم الحقيقة نفسها ، وهذا الذى قرره ينطبق أيضاً على الأخلاق فهى أزلية ، وكل ما هو حق ، حق دائماً ، وحق لكل إنسان ، ويتفق « كانت مع سقراط » فى هذا رأى ويطبقه على القانون الأخلاقى .

قد رأينا أن المثالية الأفلاطونية ترى المثل روحية ، خالدة ، لا تتغير ، وأنها مثل حقيقية ، حقائق لها صفة العموم كما أنها تشتمل على الخير ، وأن غرض الحياة هو « الاتصال بالخير »^(٢) ، فوظيفة التربية إذن هى أن تساعدنا فى كشف هذا الغرض

(1) Rusk: The Philosophical Bases of Education, p. 43.

(2) Lewis Catrol: The Hunting of the Shark.

« Eurkon: Life's Basis and Life's Ideal. p. 370 ».

الأسمى ، والاتحاد مع العالم ، « حتى يصبح العالم حقاً عندنا ، وأن تقوينا تلك الحقيقة ، وتثبت فينا العزيمة ^(١) » ولما كان الخير له صفة العموم فإن الشخصيات التي تشب على البحث عنه ستشارك في قدر من الصفات ، سيكون بينها وبين روح العالم موافقة « فتمو الحياة الروحية وتجاربها ستوحد الأفراد اتحاداً باطنياً ؛ كما أن مميزات الأفراد ستتميز من مثل هذا بالاشتراك في المثل العليا ^(٢) » أى أن نمو الشخصية في رأى المثالية ، لا يودى إلى التفرقة ، ولكنه عامل من عوامل الجنس البشرى ، ومن هذه الناحية نجد أن التربية التي ترمى إلى تحقيق الذات تنصف الغرض الاجتماعى إنصافاً تاماً .

إن قبول المثالية الصريح للمثل وقيم الأشياء ، مع قبولها لمقدرة الإنسان على فهمها يؤدي بنا إلى الاعتقاد بأن علم النفس دراسة ناقصة ، ومن ثم كان أساساً غير كامل للتربية ، ولما كان علم النفس يجاهد للوصول إلى مرتبة المعرفة اليقينية فإنه يميل إلى اتباع الطريقة الموضوعية للعلوم ولذلك بحث في السلوك الإنسانى بحثاً موضوعياً ، كما أنه أدخل مبدأ العلّية الذى أثبت أنه مفيد جداً في تقدم العلوم ، ومن هنا كانت لقراراته صفة الجدية ، فقد أوضح هارت Hart وجهة نظر علم النفس الجدية فيما يلي : « في عالم النفس ، كما هو في العالم المادى ، لا بد لكل شىء من سبب ، وكل سبب له نتيجة وإذا وجد السبب فلا بد من نتيجة لازمة له ، وإذا رأينا النتيجة فلا بد من أن نعرف الأسباب التى سببتها ؛ فلا محل للمصادفة في علم النفس ، كما أنه لا محل لها في عالم المادة ، فكل ما يخطر على البال من أفكار مهما كانت عرضية في ظاهرها لا بد أن تكون الأفكار الوحيدة التى يمكن أن تخطر على البال في هذا الظرف المعين لأنها نتيجة لما سبقها من مقدمات ، ولو أنه طلب منى أن أفكر في رقم ما ، فقد يبدو أنى أفكر في أى رقم أشاء والواقع أن الرقم الذى أنطقه شىء مقرر حتمى تبعاً للحالة العقلية التى أنا فيها — رقم واحد معين سيظهر في العقل — لا أحد سواه — قد يظن

(1) Ibid p. 97.

(2) Ibid p. 245.

القارىء أن هذه الفكرة غريبة ، غير صحيحة ، ولكن ما لم تكن لعلم النفس حقائق ثابتة ، فإنه لا يمكن أن يظل ، ومادما نفكر في النفس تفكيراً علمياً ، فلا بد من أن نعرف بمبدأ العلية (السببية) مهما كانت الفلسفة التي نعتنقها .

ليس كل النفسيين مثل هارت في صراحته ، إلا أن هذا هو واقع الأمر ؛ أغلب علماء النفس يرى أنه يمكن تفسير السلوك ويمكن التنبؤ به ، من الناحية العلمية ، أما الخير والشر فمسائل لا يتعرض لها ، لأن علم النفس وضعى وليس معيارياً .

أما علماء التربية فيضعون نصب أعينهم الصفة المعيارية لدراساتهم ، ولذلك يذهبون إلى أبعد مما يذهب إليه علماء النفس ، ويجدون في البحث عن أغراض التربية وقيمها ، ويوافقهم في هذا — إلى حد ما — كتاب علم النفس التربوى — ولكنهم لا يطرقون مسألة المثل العليا والأهداف والقيم ، وفي ذلك تضليل لطالب التربية الذى يعد نفسه للتدريس ، لأنه متأثر بالطريقة العلمية وبتأثير علم النفس ، وسيهمل القيم والمثل والمعايير الأخلاقية في تدريسه العملى ، وقد تؤدي جبرية علم النفس إلى جبرية مثلها في التربية ، فإذا اعتبرنا نتائج المقاييس العقلية وحدها فسنجعل المربي متشائماً يائساً من أن يصل تلميذه إلى أبعد مما هو مقرر له ، وسيعتقد أن الطفل بطبيعته ووراثته قد قررنا أنه في مستوى معين من الذكاء لن يتعداه وأن الطبيعة لا التربية هي صاحبة الرأي الأخير — ومن أمثلة ذلك أيضاً الفكرة القديمة عن الغرائز ، التي صورت الطفل كأننا تسيره الغرائز وحدها ، لا تترك متسعاً للدوافع الروحية .

المثالية وحدها هي التي تستطيع أن تصحح مثل هذه الجبرية ، فالمثالى يسأل : « ماذا تكون الحال لو كان مبدأ الجبرية في السلوك الإنسانى مغالى فيه ؟ ماذا تكون الحال لو أننا رأينا في حرية الإرادة الإنسانية لم يكن وهماً بل حقيقة ثابتة » مثل هذه الشدة في الجبرية يجعل له الحق في رفض آراء علم النفس التي تحمل الجبر بين طياتها — ولكنه إذا قبل نتائج اختبارات الذكاء ، فإنه يرى أن المقاييس العقلية لا تقيس كل

شيء ، بل إنه ترتاب فيما إذا كانت تقيس الشيء المهم ، وهو يؤكد أن القيم الروحية التي يخرجها علم النفس عن نطاق بحثه يمكن أن تقويها التربية والتهديب ، وبهذه الوسيلة يصبح عمل التربية التي تحاول تحقيقه سهل المنال .

يلاحظ «رَسْك» أن مسألة القيم الأخلاقية قد تناوَلها التحليل النفسى لأنه يعتقد أن هناك دائماً صراعاً بين الميول الغريزية التي تمثلها الهَي (I d) وبين المثل العليا التي يمثلها الأنا (ego) ومن هنا لم تكن الدراسة غريبة على المثاليين ، فلكي يساعد المرء طفله على التغلب على الصراع النفسى ، لابد أن يفتح أمامه مغاليق الحقيقة كلها ، ويساعد القيم الروحية على الانتصار على الميول الغريزية .

ولكن بالرغم من أن علم النفس في بعض صورهِ العديدة قد يعترف بوجود مثله العليا فإنه لا يستطيع أن يقدمها حقاً — يستطيع أن يشرح لماذا كان بعض الناس أذكى من بعض ولكنه لا يستطيع أن يبين لماذا كان أغلب الناس يقدرون البطولة والإيثار والغيرية ، أو لماذا كان عند الناس حاسة لتقدير السلوك ، ولهذا السبب لم يكن علم النفس صالحاً بأي حال لأن يكون أساساً كاملاً للتربية — فالمثالية التي تأخذ القيم كما هي ، وتعترف بوجود المثل العليا ، وتراها حقيقة وموجودة وجوهرية في طبيعة الإنسانية ، ترفض أن يكون علم النفس الوضعى أساساً لتربية الإنسان — فعلم النفس في رأى «رَسْك» ، يجب أن تتخلى عن تعريفها كعلم وضعى ، أو ادعائها بأنها سجل كامل للحياة العقلية — إذ أن هذا السجل « يجب أن يعترف بالمثل وقيم الأشياء كعوامل أساسية في طبيعة الإنسان ^(١) » دون أن يحاول بحثها ، باعتبارها منبعثة من الغرائز أو ما يماثلها ، وإذا قبلنا المثالية فيجب أن نتجاهل علم النفس التربوى لأن غرض التربية في هذه الحالة هو إخماء مقدرات الطفل الباطنية لتقدير المثل وتذوقها ، وأن نقوده ليفهم ويتذكر هذه المثل في حياته المستقبلية ؛ تلك المثل التي

(١) Rusk: The Philosophical Bases of Education, p. 28.

تظل نائمة ما لم تؤثر فيها التربية — فالتربية مثير موقظ لهذه المثل حتى تخرج من مكانها وتقدر تقديرًا شعوريًا .

ما هي القيم الروحية التي هي غرض الحياة والتربية الأسمى ؟ إذا استطعنا الإجابة عن هذا السؤال ، فإننا نكون قد وصلنا إلى مقياس ثابت نقيس به الجهد التربوي .

تحدث أفلاطون عن الخير وعن الجمال — باعتبارهما الهدف الأسمى للنفس ، ونذكر في هذا المقام « كيتس Keats » الذي يجعل الخير في الجمال والجمال في الخير^(١) . على أن أغابنا يقبل فكرة أن المثل تنتهي إلى ثلاثة : الحق والخير والجمال وهذا يتفق مع نشاط الإنسان الروحي المثلث الجوانب : العقلي والأخلاقي والجمالي — وقد شرح ذلك ببساطة « A. Clatton Brock » في كتاب كتبه في ظل الحروب الكبرى الماضية ، فهو يقول إن الروح تبحث عن الحق من أجل الحق والخير من أجل الخير والجمال من أجل الجمال وأنها إذا أخرجت عن ذلك فقدت صفتها .

هذه المثالية تؤكد أن كل مثل فريد في ذاته ، ولا يمكن أن يفهم في ضوء مثل آخر ، فالإنسان لا يجب أن يعرف الحق أو يبحث عن الجمال ليكون خيراً ، فالفن من أجل الفن غسب ، وليس من أجل الأخلاق ، بل ولا ينبغي أن يكون للفن أى غرض أخلاقي — الحق والخير والجمال أشياء مجردة تماماً ، تبحث لذاتها على أن بعض الناس يقارن هذه الثلاثية للقيم الإنسانية بالنواحي الثلاثة للشعور وهي الإدراك والوجدان والنزوع وقد نقبل هذا من الناحية السطحية فقط ، إذ أن هذه المطابقة ليست تامة ، كما أن من الغريب أن يلجأ مثالي إلى علم النفس — الذي يرفض المثل — كي يؤيد نظريته في المثل ، وفوق ذلك فالمثالي يرى أن هذه المثل جواهر ، مستقلة . منفصل بعضها عن بعض فكيف يمكن أن أفعل الخير دون أن « أدرك »

(١) Beauty is truth, truth beauty—that is all.

You know on earth, and all ye need to know.

الدافع وأن « أشعر » بحالة وجدانية خاصة — وأخيراً ربما وصل الإنسان إلى مثل عليها أخرى لم يصل إليها بعد فبأى ظاهرة يمكن أن نربطها بها؟ .

الدين مثل من المثل نغبت أن نضيفها — مع رسك — إلى المثل الثلاث التي ذكرناها ، على أنه يمكن أن يضم إلى إحدى المثل الثلاث من ناحية أنه بحث عن الحقيقة أو أنه جميل أو أنه خير — أو بعبارة أخرى ينتمى إلى الأخلاق وإلى الجمال ، ولكن يظهر أنه من طبيعة غير تلك المثل وأنه من الأفضل أن يكون الدين وحده مثلاً أعلى خاصاً .

إن التمييز بين الدين والأخلاق مسألة اعتبارية ، شائكة مهمة ، ما هو الدين ؟ . هو كما يقول Pe k : « صلة بين العبد وربّه » ، اتصال الروح بالله ، فهى له ، وتشوقها للاتحاد فيه ، وأهم ظاهرة فيه هى الشعور بالروعة والاحترام والهيبة والعبادة .

أما الأخلاق فلها اتصال بعلم الاجتماع ، أخلاقية المجتمع البسيط هى مجرد الخضوع لعادات وتقاليد تلك الجماعة ، وكلما نمت فكرة الجماعة كلما ارتقت التقاليد وقربت من فكرة الإخاء ، ولكنها لا تزال مسألة صلة اجتماعية ، اتفاق اجتماعى ، دون ذلك تصبح شوقاً لمثل أعلى من الخير والكمال الشخصى .

ليس الأخلاق والدين شيئاً واحداً ، فليس من الضروري أن يكون الإنسان معتقداً فى دين معين حتى يصبح أخلاقياً ، فكثير من ذوى الأخلاق العالية لا يعتقدون ديناً ولا يعتقدون عقيدة ، وكثير من الذين يعتقدون ديناً من الأديان أقل أخلاقية من الملحدين .

يصور « رسك » الفرق بين الدين والأخلاق فى قوله : « إن عالم الأخلاق فى عراك دائم ، بعكس عالم العقيدة ، الأخلاق فى صراع مستمر بين النزعات المتباينة ، كلما وصل إلى مستوى كلما ازداد طموحاً إلى مستوى أعلى ، الشعور بالنقص وعدم الكمال ، وعدم الرضى تكون حياة الأخلاق ، بينما عالم الدين يمتاز بالطمأنينة حتى ولو هزمت الحياة صاحبها ، فإنه باستمرار يرى أنه فى الجانب القوى الذى لا ينهزم » الأخلاق

في صراع دائم ومعركة مستمرة للوصول إلى الغرض الأسمى ، بينما صاحب العقيدة مطمئن إلى رحمة الله الموجود من الأزل ، الأول والآخر .

ولكن الدين الأخلاق يلتقيان معاً في أنهما يرتفعان بالطبيعة الإنسانية نحو السمو الدائم ، والواقع أن الدين أكثر اعترافاً من الأخلاق بطبيعة الإنسان الأرضية فقد كان الدين يشجع بني إسرائيل في حربهم ضد الفلسطينيين ، وموسى كان يقود بني إسرائيل في ضوء العقيدة « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ^(١) » ولكن الله يتصف فوق ذلك بالرحمة والعدل والحب وتظهر الأخلاقية في الدين في تعاليم المسيحية ، وفي الدين الإسلامي مثل « أحب لأخيك مثماً تحب لنفسك » . هنا ننتهى إلى أعلى درجات الدين ، حب الله ، وأعلى درجات الأخلاق ، حب الإنسان ، ولا يزال الناس يفرقون في التفكير بينهما ، ولكنهما يتفقان في المبدأ وهو الحب .

هذا المبدأ يدفعنا إلى شيء أبعد من التحليل — فإذا كان الحب — بلغة علماء النفس — عاطفة الحب ، تتكون حول فكرة الحق والخير والجمال وإذا كانت هذه المثل تعتبر صفات إلهية فإن حبها معناه حب الله نفسه أسمى أنواع الحب ، ومن ثم يصبح الدين أسمى مثل بل في قمة المثل جميعاً — يتضمنها تحت لوائه — ليس مثلاً مثل سائرهما .

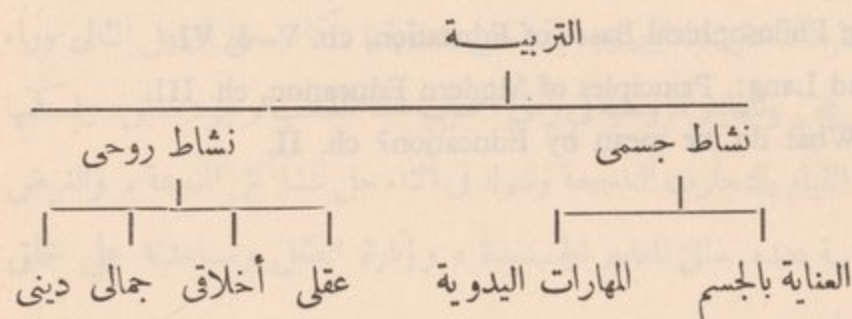
على أى حال لا بد في التربية المثالية من أن تؤسس على الدين ، والأخلاق ، والمعقولات والجماليات ، لا تهمل أى واحدة منها ، إذا أردنا شخصية متناسقة ، متزنة كما أننا يجب ألا ننسى الجانب الطبيعي من التربية ، وهذه تنقسم إلى قسمين : أولاً — الصحة : فإن اللياقة الجسمية يجب أن تنال قسطاً من العناية ، التي لولاها لتعطلت القيم الروحية تعطلاً كبيراً .

ثانياً — لا بد من تقوية المهارات الجسمية فهي آلات الاختراع التي تمكنه من

(٢) انظر سورة لقمان (القرآن) .

(١) قرآن كريم .

إيجاد بيئة طبيعية صناعية أكثر توافقاً مع حاجاته ورغباته من تلك التي وجد نفسه فيها ، وطبيعي ألا يفترق النشاط الطبيعي والنشاط الروحي ، بل هما يتفقان في قدر مشترك من الأسس ، فالقيم الأخلاقية الروحية يمكن أن توجد في النشاط الطبيعي ، والقيم الثقافية تستغل بتطبيقها عملياً في مشاكل تغيير البيئة الطبيعية ، ويتحقق الجمال في تحكم الإنسان على المادة التي استعملها في صناعته ، وخوفاً من أى تقسيم تتعارض فيه الآراء ؛ نجمل رأى « رسك » في التقسيم ، ولا نغنى به أن يكون ثابتاً .



المراجع

Adams: Educational Theories; Evolution of Educational Theory, ch. X.

Clutton Brock: The Ultimate Belief.

Holmes: What is and what might be.

Livingstone: The Future in Education.

Rusk: The Philosophical Bases of Education, ch. V. & VI.

Thomas and Lang: Principles of Modern Education, ch. III.

Welton: What do we mean by Education? ch. II.

الفصل السادس

الفلسفة النفعية (البراغماتية^(١)) في التربية

لا يستطيع المذهب النفعى أن يتقدم بأهداف تربوية ، اللهم إلا إذا تنكر لمبادئه ، فالتربية في نظره لا تتقيد بمعايير روحية يسعى لتحقيقها ، كما يسعى الرجل المثالى وراء هدفه ، فليس للقيم والمعايير الروحية فى رأى أصحاب هذا المذهب وجود سابق ، ولكنها تنشأ فى أثناء القيام بالتجارب الناجحة وتتولد فى أثناء حل المشاكل المتنوعة ، والغرض العام من التربية عنده خلق المعايير الجديدة ، وإثارة الطفل ومساعدته على خلق معايير جديدة لنفسه .

وقد يتفق النفعى مع المثالى ويقبل أن يكون للتربية مظاهرها المتنوعة : العقلية والدينية والطبيعية ، إلا أنه يقبل هذه الأشياء على أنها مظاهر كبرى للنشاط ، نستطيع بها أن نخلق القيم والمعايير — على أن مثل هذه المظاهر المختلفة للنشاط ، لا يتبعها ولرجل العمل لذاته ، ولكنه يتبعها لأنها نافعة تسد حاجاته ، فهو لا يعنى بالعلم لذاته ، إلا بالجمال لذاته ، ولا بالأخلاق لذاته ، بل يعنى بها جميعاً لمنفعتها ، وهو لا يعتقد فى الله لذات الله ، ولكنه يكتفى بالإيمان به ، لأن هذا أجلب للراحة والنفع له .

والنفعى لا يرى أن التربية هى الجانب الفعال للفلسفة ، أو أنها صدى للآراء الفلسفية ، بل يرى أن الفلسفة هى التى تنجم عن التربية لا العكس ، فالفلسفة هى صياغة الأفكار التى قامت عليها تجربة تربوية ناجحة ، أو كما يقول جون ديوى :

(١) قد آثرنا ترجمة Pragmatism بالمذهب النفعى ، وليس معنى هذا أن هذه الترجمة نهائية فنحن نقبل ترجمتها بالعملية أو بفلسفة الذرائع ، وأخيراً قد فضل كتابتها باسمها بحروف عربية .

[« فلسفة التربية » ليست تطبيقاً لأفكار معدة من قبل ، ولكنها صياغة صريحة للحلول الصحيحة لمشاكلنا العقلية والأخلاقية في نظامنا الاجتماعي ، وأن أحسن تعريف للفلسفة ، أنها نظرية تربوية بأوسع معانيها] .

تعتبر النفعية الطفل خالقاً للمثل في بيئته ، فبدأ التربية عندنا هو الطفل ، وبيئته الطبيعية والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذي ينتج خبرته ، وهنا تلتقي الفلسفة الطبيعية والفلسفة النفعية ، ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية ، وهي الطفل ؛ إذ أن النفعية لا تتقيد بقيود الطبيعية ، فتجعل نمو الطفل وفقاً لقوانينها الصارمة ، بل تتركه يجرب ما شاء له أن يجرب ، ويتصل بالمجتمع اتصالاً لا ترضاه له الفلسفة الطبيعية ، وعلى المربي أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحريته وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً ، ولكن لما كانت الحياة نفسها خبرة طويلة ، فلا داعي إذاً لتحديد هدف معين يبلغه الطفل ، فأى محاولة من جانب المربي لتحديد أهداف خاصة ، عمل لا جدوى منه .

يرتاب المذهب العملي في وجود المثل ، المنعكسة على التربية ، ويرى أن التربية هي توجيه الدوافع والقدرات الطبيعية ، لا لتحقيق المثل ، كما يقول المثاليون ، بل نحو تحقيق حاجات الطفولة في البيئة ؛ ويتحاشى هذا المذهب أيضاً أى صراع بين أغراض الطفل وأغراض المربي ، لأن المربي لا يتقدم بأى أهداف خارجة عن إرادة الطفل ، مفروضة عليه من الخارج .

ونتيجة مثل هذه التربية ، تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط ، منتج ، في جميع الأحوال والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ويتبدع ، على أن الفلسفة الأمريكية لا تهمل النواحي الاجتماعية في التربية ، لأن مثل هذه العقليات الناضجة ، سوف تؤدي في يوم من الأيام إلى مجتمع أفضل ، تتحقق فيه جميع غايات الإنسان أتم تحقيق ، وهم يؤمنون إيماناً عظيماً بالفرد والديموقراطية ، ويؤمنون أيضاً بمقدرته العظيمة على التقدم واستعداده للوصول إلى درجة الكمال ، ويعتقدون أن هذه الميزات لا يمكن تحقيقها إلا في جو اجتماعي ، وربما كان تفاؤل هذا المذهب في خصائص

الفرد ومقدراته يؤدي به إلى إغفال الفروق الفردية ، ويستطيع كل أمريكي — نظرياً — على الأقل أن يرشح نفسه لرياسة جمهورية الولايات المتحدة فيقيم في قصر الرئيس (البيت الأبيض) .

والفروق بين المذهبين المثالي والعملي ، هو فرق بين اعتبار القيم والمثل والمعايير التي يتجه نحوها نشاط الإنسان منا خالدة مستقلة ، واعتبار أنها من خلق الإنسان وابتكاره ، وهنا نجد أن التقارب يزداد بين المذهبين كما يلاحظ «رسك» إذ يقول : « النفعية ليست إلا دوراً في مثالية جديدة ... مثالية تنصف الحقيقة إنصافاً تاماً ، وتربط بين القيم الروحية والعملية وتنتج ثقافة كاملة تعتبر ثمرة هذا القرآن المبارك^(١) . والمثالي يرحب بفكرة النفع عن قابلية الإنسان للكمال ، لأنها تقترب من فكرته عن تحقيق الذات ، على أن النفعية تؤكد الأغراض الإنسانية وتحقق حاجات الإنسان ، فهو مذهب إنساني بالمعنى الصحيح ، فيه الرجل مقياس كل شيء ، كما يرى المذهب السفسطائي ، فالطفل — في سني نموه — مقياس لكل ما يتعلق بالتربية .

لما كان المذهب العملي مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام ، فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف ، ونظراً لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفي القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة ، وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعية ، وعرضها للنقد والتمحيص .

وهو يرفض بتاتا أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيماً ، ويأبى أن يكون الطفل في موقف سلبي يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ويجرب نفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ؛ ليست التربية تعليم الطفل ما لا بد له أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلي

(١) Rusk : The Philosophical Bases of Education, p. 33 .

والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ، ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ، وأنت ترى من هنا أن هذا المذهب يقدم العمل على التفكير ولا يفرق بين النظرية والتجربة .

فالتعليم عن طريق العمل هو أساسه وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهد .

ومن ثم يهاجم هذا المذهب التقسيم التقليدى للمناهج إلى علوم ومواد مختلفة . بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى ، لأنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم ، وبدلاً من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلاً بعضها عن بعض ، يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ، وأن تكون دراساتها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها وينظر إليها من وجهة نظر منفعية .

لا يحتاج الباحث أن يكون نفعياً متحمساً كى يقبل فكرة توحيد البرامج ، فالأستاذ آدمز يوجه نظرنا إلى مدرسة التكاملين Integralists الذين يحذون حذو « كونت Comte » و « ديكارت » فى الدعوة إلى وحدة العلوم والمعارف ، ويرون أن المعرفة الصحيحة يجب أن تكون متكاملة ، وينعون على المربين تقسيم العلم ومن طبيعته الوحدة . ومن النقد الذى يحتج به التكامليون ، ما قاله « لافيس Lavissee » من « أن التربية على هذا النظام [القديم] هى فتح جزء من نفس المعلم لجزء من نفس التلميذ ليلقى إليه جزءاً من المادة^(١) » . ولكن « هكسلى » يرى « أن المعرفة

(١) Adams: Modern Development in Educational Practice,

p. 17. Evolution of E. Th. p. 193.

التامة ليست أجزاء من كل كبير متصل ، ولكن أجزاء منفصلة مثل مجموعة من النجوم في برزخ مظلم من المجهول ^(١) .

وهنا اتفاق عام بين المفكرين بأن تربط مواد الدراسة داخل المدرسة ، كما تربط أجزاء الحياة خارجها ، وقد تحقق هذا الغرض فعلا عندما كانت العلوم الأدبية محور الدراسة ، ولكن أى العلوم تختار اليوم لتكون محور الدراسة التى يتجمع باقى المواد حوله ؟ قد لا تجد — من الوجهة النظرية — محلا لهذا الإشكال ، إذ أن المعرفة بشقيها ، العلمية الإنسانية ، يتصل بعضها ببعض ، ولكن تطبيق هذا المبدأ من الوجهة العملية لا يخلو من صعوبة ، فتقرير « سينس » يقترح أن تكون اللغة الإنجليزية وما يتصل بها من موضوعات ، كالآدب والإنشاء والتاريخ والجغرافية — محورا للدراسة ، ولكننا — حتى فى هذه الحالة — لا نجد أن الارتباط المقترح يمكن أن يؤدى إلى تكامل حقيقى بين المواد . على أن « هكسلى » يقترح أن يكون الإنسان نفسه محور الدراسة ، « فالدراسة الإنسانية هى الموضوع الذى يتفق عليه كل الناس ، مهما اختلفت أجناسهم ، أو تباينت مقدراتهم ^(٢) » ، فهى الموضوع الصالح « للتوفيق بين المعرفة والخبرة ، ويجب أن ينظر إليهما نظرة إنسانية ^(٣) » .

أما الرجل العلمى فيرى أن مبدأ التكامل هو حياة التلميذ وتجربته بوجه عام ونشاطه الحالى بوجه خاص ، إذ يلاحظ أن المعرفة والمهارة الإنسانية لها نواح عدة ، فمن التعسف تعيين ناحية واحدة من النواحي ، يدور حولها المنهاج ، ولكنه يوجه نظر المربي إلى أن يربى عقلا واحداً ، وأن يتكامل هذا العقل عن طريق النشاط الذى يبذله للوصول إلى غرض معين ، والطريقة العملية (البراجماتية) تترك الطفل ليس لديه أدنى شك فى تداخل العلوم واعتماد بعضها على البعض الآخر .
والتعليم الثانوى فى أشد الحاجة لاتباع هذه النصيحة ، إذ أننا نميل إلى أن ننسى

(١) Huxley: Ends and Means, p. 147.

(٢) Ibid p. 173.

(٣) Ibid p. 144.

« أن المواد لم تكشف للغرض الدراسي ، ولكنها وسائل وأدوات انتهى إليه الجنس البشري من تجاربه كي يفهم العالم الذي يحيا فيه ^(١) » . ويصر النفعي على حل مشكلة التكامل حتى في ميادين المعرفة العالية ، فلا يستبقى إلا ما هو نافع ومتصل بحياة التلميذ من مواده والواقع أننا يجب أن نستفيد من تجارب المعلم الأمريكي الذي يفعل ما يدعو إليه ، والذي حقق مبدأ التكامل في التعاليم الأولى ، ويستضيء بهذه التجارب في تحقيق هذا المبدأ في التعليم الثانوي .

وهذا التكامل حسن ومقبول لاسيما في عملية التعليم ، ولكن ما العمل وأمامنا مشكلة الامتحانات؟ وقد رد على هذا السؤال « ريموند Raymond » بقوله: « إذا كانت الامتحانات نظاماً ثابتاً لاسبيل لتعديله ، فعلينا أن نمسك عن كل تفكير في التربية ^(٢) » وإذا كانت الامتحانات عقبة في سبيل إصلاح التربية ، فلماذا لا نصلح الامتحانات ونزيل تلك العقبة بدل أن نقيد أنفسنا بقيود ثقيلة مصطنعة ؟

إننا نرفض أن يعارض هذه الفكرة نظام المدرسين المتخصصين فالرياضي يرى الرياضة كل شيء ، ومدرس اللاتينية يرى اللاتينية كل شيء ، وهنا ينشأ الخطر ، وقد كان التدريس سائراً في المدارس الابتدائية سيراً حسناً ، قبل وجود المدرس المتخصص ، لأن مدرس الفصل كان جعبة من المعلومات المختلفة ، يدرس كل المواد ، ولكن الأمور تغيرت في هذه الأيام وأعربت معظم الدوائر التعليمية عن رغبتها في وجود بعض التخصص في المواد المختلفة لاسيما في المدارس الثانوية ، إذ أن المدرس المتخصص مرجع يرجع إليه في المشا كل التعليمية التي تنشأ عند دراسة مادة من المواد ، وبهذه الوسيلة وحدها يمكن أن تسير الدراسة في المدرسة سيراً حسناً ، ويمكن تشجيع ذاتية التلميذ [إذ أن المدرس المختص وحده هو الذي يستطيع أن يشجع ميل التلميذ للتوسع في دراسة مادة ما] .

(1) Spens Report, p. 78.

(2) Raymond: Modern Education: its Aims and Methods, p. 178.

إننا لا نريد أن نبالغ في الحذر ولا أن نرجع إلى عهد « مدرس كل المواد » ، فتقسيم المعرفة إلى مواد لا يحتاج إلى هجوم عنيف من النفعيين ؛ نفرض أننا أمام مشكلة يحتاج حلها — في جملة ما يحتاج إليه — إلى عمليات رياضية ، أو نظرية علمية ، لا يحذفها إلا المتخصص ، فماذا نفعل ؟ هل نرجى حلها أو نحيلها إلى المدرس المتخصص ؟ وإذا كانت النفعية تزعم أنها تعد الطفل لمواجهة المستقبل ومشاكله ، فكيف يواجهها إذا لم يكن مسلحاً بسلاح العلم العميق ، الذي يقرب من درجة التخصص ؟ إن الحياة الحاضرة حياة تخصص ، والتخصص ليس إلا تجميع « تجربة الجنس البشرى بشكل يمكن الفرد من استعمال نتائجها في حل مشاكله ، إذاً فعلى أن نعد الطفل بحيث يدخل غمار الحياة مزوداً برأس مال من المعرفة يجتاز به مواقف المستقبل ، فدراسة التاريخ تعينه على فهم الحاضر ، وتلقى ضوءاً على المستقبل ، والرياضة والعلوم الطبيعية تعاونه على فهم البيئة الطبيعية واستخدامها في أغراضه .

أما التدريب الخلقى فإن النفعية تقدر المسؤولية أكثر مما تقدرها الفلسفة الطبيعية فالمذهب العملي يدعو إلى نشاط حر لا يذهب إلى حد الإباحية لأنه يقيم المدرس مقام المرشد الواعظ من ناحية ، ولأنه يرى أن النشاط الذاتى يؤدي إلى تكامل الشخصية وإلى تهذيب النفس . Self discipline . من ناحية أخرى نستطيع أن نقبل المذهب القائل أن النشاط الحى الناجح من ذات الطفل يؤدي إلى تهذيب النفس ، لاستغراقها في نشاط ذاتى صحيح ، يستدعى قدراً كبيراً من تهذيب الخلق ، ونحن نرحب بتدريب المواطن الذى ينتج من نشاطه في المدرسة ، هى جزء من المجتمع ، ويجب على المدرسة ألا تباعد بين نفسها وبين المجتمع ، بل عليها أن تكون صورة صادقة منه .

ولكننا يساورنا الشك في مبدأ الفلسفة العملية . (البرجماسية) الذى يرى أن يتقيد الجيل بمثله ومبادئه العليا ، يفرضها على الجيل الجديد إذ فى ذلك إملاء وفرض من القديم على الجديد ، بل عليه أن يترك للجيل الجديد كامل الحرية في خلق مبادئه ومثله

الجديدة وفقاً لظروف حياته الجديدة. ولنا أن نلاحظ مع «نن» أن «المدرس يجب أن يجعل معلوماته وخبراته في الحياة، في خدمة النفوس الناشئة، يختارون منها ما يشاءون»^(١). وفي هذه النقطة تختلف الفلسفتان المثالية والعملية، لأن الأولى تنصور المثل خالدة مستقلة عن الزمان والمكان، توجه الجيل الجديد كما وجهت الجيل القديم.

وربما كانت أهم طريقة للتدريس، تتميز بها الفلسفة العملية، هي طريقة المشروع، تلك الطريقة التي تفترض وجود مشاكل عملية من الحياة، تضعها أمام الطفل، لتتحدى تفكيره، ويشرع في حلها بطريقة عملية، أما التعليم فيأتي عرضاً في أثناء حل هذه المشكلات، أما المعرفة المنطقية المنظمة، فهدف بعيد [لا يدركه التلميذ في مراحله الأولى].

ويعرف ستيفنسن Stevenson المشروع بأنه «عمل مؤسس على مشكلة، يراد القيام به في وضعه الطبيعي» والمهم في هذا التعريف هو ما يعنيه بقوله الوضع الطبيعي، ومعنى هذا أن مشروعاً يأتي بطريقة صناعية مفتعلة لا يمكن أن يكون مشروعاً حقيقياً، وأن المشروع لابد أن يمثل الحياة العادية خارج جدران المدرسة، وأن يكون مشوقاً للتلميذ مثيراً للاهتمام لحل مشاكله حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضى ميوله وحب الاستطلاع فيه.

والمشروعات إما أن تكون فردية أو جماعية، وتسمى الأخيرة «نشاطاً اجتماعياً» لأنها تقوى الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم، وتشجعهم على تحمل المسؤولية أمام المجتمع المدرسي عن رضا وطيب خاطر؛ فهو عمل جمعي نتيجة تجربة وتعاون، وليس من شك أن المشروعات الجمعية إعداد جيد للتلاميذ يعدهم للقيام بأدوار منتجة في المجتمع المعقد فيما بعد.

وفي المراحل الأولى للتربية يمكن أن يقوم التلاميذ بالمشروعات إذا بثت فيها روح اللعب، فيتقدم صغار الأطفال بتمثيل الأسرة، وبأعمال البريد وفتح الحوانيت،

(١) Education; Its Data and First Principles, p. 149.

وإنشاء المزارع ، وما إليها من أنواع اللعب الإيهامي . وواضح أن هذه المشروعات لا يمكن أن تتم على أيدي أطفال أميين لا يستطيعون القراءة والكتابة وحل مسائل الحساب التي تتطلبها ، ومن هنا تأتي الحاجة لتعلم القراءة والكتابة والحساب .

أما في مراحل التعليم المتأخرة ، فقد يصعب تنفيذ المشروعات بدقة أو وضع مشروعات مناسبة ، لسن التلاميذ ، ولكن بالرغم من هذا فإنصار المذهب العملي يحتمون وجود مظاهر نشاط معين ، ويقولون أن أبسط المشروعات مثل إخراج رواية تمثيلية أو مقطوعة موسيقية ، قد يتطلب إخراجاً وأدب وموسيقى وفناً وأشغالا يدوية وأشغال إبرة ، كما أن الناحية الاقتصادية التي يستفيد منها الطفل تلعب دوراً كبيراً ، فيتعلم الأطفال إمساك الدفاتر ، ويعرفون حساب الدخل والخرج ، وضبط الميزانية ، ويتعاملون بعض الفنون العالمية كإثارة المسرح وإعداده .

ليس من المستحسن أن نقترح مشروعات تقدم بها المدارس ، لأن هذه المشروعات تنشأ حسب الحاجة إليها ، ويجب أن تنشأ داخل المدرسة ولا تعرض عليها من الخارج ، وأي محاولة لوضع نظام خاص لمشروعات معينة سوف يؤدي بها إلى نوع من الشكليات الجامدة التي تخرج بها عن حقيقتها وطبيعتها ، بل إن الشكليات عدو تحاول طريقة المشروع أن تحاربه أو تتجنبه على الأقل . فهذه المشروعات يجب أن تنشأ من البيئة المدرسية ومن حياة كل فرد ومظاهر نشاطه ، وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة التي قامت بها بعض المدارس .

قامت مشكلة بين إدارة مدرسة ثانوية وبين البلدية حول جلب الماء لدى حديقته ففكر مدرس العلوم بهذه المدرسة في حفر بئر يمكن أن تستخدمه المدرسة في ري هذه الحديقة ، دون أن تلجأ إلى معونة المجلس البلدي ، ودون الخضوع لسيطرتة في هذه المسألة ، وقد أقبل التلاميذ على هذا المشروع وبذلوا في سبيله كل جهد حتى تم ، ولا يمكن مطلقاً أن ننكر القدر الهائل الذي استفاده التلاميذ في العلوم العملية في أثناء قيامهم بهذا المشروع ، كما لا يمكن أن ننكر القيمة الأخلاقية التي استفادها

الأطفال من قيامهم به ، وقد قابلت التلاميذ عدة مشا كل علمية ، كان عليهم حلها ، مثل الأسباب التي من أجلها كانت الأجسام الصلبة أخف وزناً وهي في الماء منها وهي في الهواء ، وقاعدة أرشيدس ، كما أنهم درسوا ما هو ضروري من نظريات الميكانيكا والجيولوجيا والماء الباطني . . . الخ هذا مثل لمشروع ناجح ، كأنه هبط من السماء على مدرس العلوم في المدرسة .

وقد قام « معهد لودهام جراينج بورستال » بمشروع نجح نجاحاً باهراً إذا أرادوا إصلاح فريق من الأحداث الجرمين عن طريق مشروع بناء الأبنية اللازمة لمساكنهم ، وقد أدى هذا إلى تعلم كثير من الفنون والصناعات وما يتبع ذلك من طرق التعاون .

ولكن هل يجب أن تقوم التربية كلها على طريق المشروع ؟ الواقع أننا لا نستطيع أن نطمئن إلى طريقة المشروعات وحدها لتعليم التلاميذ ما نريد أن نعلمهم إياه ، فإننا إذا اعتمدنا على طريقة المشروع وحدها ، لا نستطيع أن نعرف بالضبط ما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، والمشروع تطرف في النفعية قد لا يرضاه رجالها ، لأن التربية بهذه الطريقة ستنتج معلومات تفقد عنصر الوحدة ، مفككة ، فالتعليم العرضي ، ليس كافياً في رأى الأستاذ جودفري ، فنحن على حق إذا رجعنا إلى الطريقة القديمة لسد الفجوات وتنظيم المعلومات وتنسيقها ، لأن في ذلك توفيراً للجهد ونحن نوافق « تومسون » بأن نأخذ بقسط من التعليم العرضي ، وبقسط من التعليم المنظم ، فذلك أقرب للنفع .

على أننا سنحافظ على روح العمل بطريقة المشروع ، وهي جعل مادة الدراسة من الحياة الواقعية نفسها ، فالمشروع في رأى « ريمونت Rayment » غرض موضوع أمام التلاميذ ينهكون في سبيل الوصول إليه ، وإذا كان الأمريكيون هم الذين طبقوا طريقة المشروع ، فإننا لا نستطيع أن نقول أنهم ابتدعوها ، فمجرد وضع غرض من الدرس أمام التلاميذ — كما يقول آدمز — كاف لأن يجعله مشروعاً .

ونحن إذا لم نوفق باتباع طريقة المشروع في مدارسنا ، فلا يضيرنا مطلقاً أن نستفيد من روحها التي يمكن أن تلخص فيما يلي :

تحديد غرض الدرس وجعله واضحاً أمام التلاميذ قبل الدخول فيه — فمثلاً عند تدريس مشكلة رياضية، نضع مشكلة أمام التلاميذ، قد لا تكون حقيقية، إذ يكفي أن تكون عقلية، فالعقل يحدد المشا كل ويشرع في حلها، وهذه هي روح المشروع. يجب أن تكون ميول الأطفال أنفسهم أسس هذه المشا كل، فتختار من المشا كل ما يميل إليها الأطفال من تلقاء أنفسهم حتى يشعروا بالغرض منها، إذ أن هذا يقربنا أيضاً من روح المشروع.

ففي تدريس الجغرافية مثلاً، نتتبع سفينة ما من ميناء إلى ميناء آخر، ونزقب ما تحمله من بضائع من هذا الميناء إلى ذاك، وما تمر به من ثغور، وطبيعة الأقاليم التي تمر بها... إلى آخره.

وفي الطبيعة نركن إلى طريقة « كيف تعمل » How it works، فبدلاً من أن تدرس مبادئ الكهرباء، يدرس التلاميذ الجرس الكهربائي وكيف يعمل، وينتهون من ذلك إلى المبادئ العامة في هذه المادة، أو يجعلون محور الدراسة النظرية آلة « لاسلكي » يحاولون فهمها.

إن آخر شيء في هذه الفلسفة — كما يقول رَسْكَ — ألا نتبع قاعدة ما إتباعاً أعمى، بل علينا أن نفهمها ونطبق مبادئها بتصرف وذكاء.

ويمحس أن نختم هذا الفصل بما قاله الأستاذ « ريمونت Raymont » عن طريقة المشروع :

[إن خير خدمة يمكن تقديمها للمشروع هي أنه أشرك التلاميذ في العمل، وجعلهم ينهكون إنها كآ تماماً في عمل له غرض واضح، بدلاً من سلسلة من الدروس العادية. وليس أسوأ من تحريف هذه الفكرة والانتها بها إلى شكلية جامدة، وهي التي أريد بها بث الحياة في المدرسة، ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة في مهرجان الحياة، إلى داخل أسوارها^(١)].

(١) Modern Education, its Aims and Methods, p. 337.

المراجع

- Adams: Modern Development in Educational Practice, ch. X.
Dewey: Democracy and Education; The School and Society; School of To-morrow.
Kandel: American Philosophy of Education (Article in The Year Book of Education, 1936).
Kilpatrick: The Project Method.
Raymont: Modern Education, its Aims and Methods, Ch. VII & App.
Herbert Spencer: Essay on Moral Education.
Stevenson: The Project Method of Teaching.
Thomas and Sang: Principles of Modern Education, ch. III. & XV.
Thomson: A Modern Philosophy of Education, ch. V.

الفصل السابع

الحرية والنظام

قد رأينا أن النظريات الفلسفية المتعارضة ، تؤدي إلى أنظمة تربوية متعارضة كذلك ، والآن سنحاول أن نستعرض بعض الموضوعات التربوية التي تثار حولها الجدل ، وسنرى إلى أى حد كان هذا الجدل ، قائماً في أساسه على اختلافات فلسفية ، وأنه في الواقع جدل فلسفي صبغ بصبغة تربوية ، ومن هذا السبيل نستطيع أن نتعرف آراءنا في التربية تحت ضوء النظريات الفلسفية التي تمثلها .

من هذه المسائل التي تثار حولها الجدل ، الحرية والنظام ، ولا مرأى في أن هذا الموضوع يمكن أن يعالج من ناحية سياسية ، ولكننا سنقتصر أنفسنا على ميدان التربية والتعليم . وقد تردد أصحاب الرأي دائماً بين الحرية والنظام ، فتارة ترجح كفة الحرية ، وتارة ترجح كفة النظام ، وربما قيل إن النظام تقليد من تقاليد التربية ، والواقع أن التربية كنظام أو تدريب فكرة انحدرت إلينا من خلال العصور القديمة ، فقد كان أبائنا يرون أن من واجبهم أن يغيروا ويعدلوا من طبيعة الطفل ، ويجعلوها على الطراز الذي يشاءون ، ويصوغوها وفق صورة كونوها في أذهانهم ، وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى جاء القرن التاسع عشر حين كان المدرس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة « درب الطفل على الطريقة التي تحب أن يكون عليها ، فإنه إذا شب لن يحيد عنها »^(١) . تلك الوصية التي نقشها مؤسسو كلية وستمنستر للمعلمين في فصول الدراسة لنائشة المدرسين . وبعد الحرب الكبرى (١٩١٤ — ١٩١٨)

(١) وينشأ ناشئ الفتيان منا [على ما كان عوده أبوه]

قامت ضجة حول الموضوع ، انحرفت بالآراء إلى النقيض ، فسمعنا صيحات عالية تدعو إلى « التربية عن طريق الحرية » ، وقد ألحت هذه الدعوى في وقت تدريب الطفل ، وفي منحه الحرية ليعبر عن ميوله ومواهبه كما يشاء . وقد عبر « الدس هكسلي » عن الحيرة التي استولت على النفوس من شدة الجذب والدفع بين الرأيين :

(إننا نعلم الطفل من أجل الحرية ، وحدة الذهن وحمل التبعات والتعاون الحر ، ونربي الكبار ونروضهم على قبول التقاليد ، ونعدهم إما للخضوع وإما للسيادة ، وذلك لأن الفكرة الأبوية القديمة لا تزال في عقولنا ، قد صاحبت جهادنا في سبيل الحرية والديمقراطية ، ونحن في حماسنا للديمقراطية ندرّب أطفالنا ليكونوا أحراراً ليحكموا أنفسهم بأنفسهم ، ولكن لما كان مجتمعنا لا يزال يسوده نظام الطبقات ، ولا يزال يخضع لسلطات عليا ، فإننا يجب أن نعلم أولادنا كيف يحكمون وكيف يطيعون) .

ولكى نفهم مدى الاختلاف بين وجهى النظر يجب أن نحدد معنى كلمة نظام Discipline التي كثيراً ما تختلط بكلمة أوامر Order ، ولا تزال لأحد المدرسين صورة عالقة في ذهن المؤلف ، فقد كان يقول لتلاميذه إنهم ذهبوا إليه ليعلمهم النظام ويدربهم ، وقد شاع بين تلاميذه وزملائه هذا الزعم ، والواقع أنه لم يكن يعلمهم النظام ولكنه كان يسوسهم على أوامر يصدرها إليهم ، ولا شك أن كل أمر يراد منه الانتهاء بسرعة وكفاية ، ومع أقل نفقة في المجهود ممكنة ، لا بد أن يعمل بترتيب وتنظيم ، كما أن النظام يتضمن دائماً أوامر جيدة ، والأوامر قد لا تضمن مطلقاً نظاماً جديداً فما هي الصلة بين النظام والأوامر ؟

ويذكرنا « رusk » أن هر بارت كان يفرق في كتاباته تفريقاً واضحاً بين الأمرين ، فقد استعمل Regierung وأراد بها الأوامر أو الحكومة المدرسية التي تنظم سلوك التلاميذ في المدرسة والفصل ، واستعمل Zucht وأراد بها النظام أو التدريب وهو ينطوي على معنى أوسع وأسمى إذ يشمل تدريب الخلق ، وهو يرجع إلى تأثير

المدرسة في التلميذ من هذا الاتجاه ، وإذا كانت الأوامر تقصد إلى غرض قريب ، فغرض التدريب والنظام بعيد مستقبل ، فعلياً إذن أن ندرك الفرق بين النظام من ناحية والأوامر من الناحية الأخرى .

إن إيجاد النظام في الفصل ، وإلقاء الأوامر ، واحترام التلاميذ للمدرس ، كل هذا من شأن الحكومة المدرسية ، تسهر عليه ، وتعمل له بما تصدر من أوامر ، ولكن توجيه التلاميذ والسمو بميولهم ، وتنظيم حياتهم ، من شأن النظام المدرسي بمعناه الواسع ، ذلك لأن غرض التربية عند « هربارت » أخلاقى ، فهو يريد تربية الإرادة وهذه لا تأتي إلا عن طريق اتساع دائرة الفكر ، والتدريب المدرسي لا يتم بدون تعليمات وأوامر ، إذن فعلى التلاميذ أن يستمعوا لما يلقي عليهم حتى يتم تدريبهم تدريباً صحيحاً ، ولكل من ذلك التدريب وهذا النظام المدرسي بمعناها الواسع ، أثر بعيد في التلميذ ، ألا وهو تكوين الخلق ، والتوجيه الصالح وتنظيم الحياة ، أو كما يقول تقرير Spens :

(النظام المدرسي هو الوسيلة التي يدرّب بها التلاميذ على احترام النظام العام ، وحسن السلوك وإظهار أحسن ما في أخلاقهم ... وأفضل اختبار له هو ملاحظة سلوك التلاميذ العام ، ولا يمكن أن يكون هذا حسناً ما لم يؤسس على أفكار ومثل عليا للسلوك ، وقرّرت في نفوس التلاميذ جميعاً^(١)) .

يشرح « نورمان ماك من Norman Mac Munn » في كتابه « طريق الطفل نحو الحرية » وسائل حكومة المدرسة ، مقسماً إياها إلى نظم ثلاثة : القمع ، والتأثير ، والتحرير ، ومن المفيد أن نلتزم هذا التقسيم حتى نفهم ما يراد بكل نوع من هذه النظم المختلفة ، وأن نناقشها من ناحية أثرها في الخلق .

يصر أنصار القمع على الهدوء التام والنظام الشامل في جميع الأوقات ، حتى يسمع رنين الإبرة إذا سقطت ، ويقال كانت المدرسة قديماً تحوز رضا المفتشين إذا

(١) Handbook of Suggestions, p. 24.

سادها مثل هذا الحكم ، وكانت تقاليد المدرسة تقوم على الكبت والقمع الشديدين وعلى العقوبات البدنية ، فالفلقة والعصا سلاح المدرس ، وإذا تصفحنا كتب التاريخ وجدنا صوراً محفورة في الخشب لمدرسين يستعملون آلات التعذيب ذات الأثر البين في أجساد تلاميذهم ، ولا يزال بعضنا يذكر الإرهاب الذي أخذنا به في المدارس وقتاً ما . ويحدثنا الأستاذ كبرى Cubberly عن تاريخ التربية فيقول :

(أحصى ناظر مدرسة اسمه « هيرلى Huberle » كان يمتاز بدقة عظيمة ، العقوبات التي أوقعها في مدرسة ، في عهد بلغت أعوامه واحداً وخمسين وسبعة شهور قضاه في التدريس ، بما يأتي : ٩١١٥٢٧ ضربة عصا ، ١٢٤٠١٠ ضربة قضيب ، ٢٠٩٨٩ ضربة فلقة ، ١٣٦٧١٥ ضربة كف ، ١٠٢٣٥ لكمة على الفم ، ٧٩٠٥ لكمات على الأذن ، ١١١٥٨٠٠ لكمة على الرأس ، ٢٢٧٦٣ عقاباً ، بنقل صفحات من الإنجيل ، أو كتاب المحاوراة الدينية Catechism ، أو كتاب الغناء . أو كتاب القواعد النحوية . وقد كانت لديه ٧٧٧ حالة ركوع على الركبتين ، ٦١٣ حالة ركوع على مثلث خشبي ، ٣٠٠١ حالة جلد ، ١٧٠٧ حالة تعذيب بحمل قطعة خشب إلى أعلا . هذا إلى أنه لم يذكر العقوبات الصغيرة . أما عن ضربات العصا فكان منها ٨٠٠٠٠٠ مرة للإهمال في حفظ الكلمات اللاتينية . أما ضربات القضيب فكان منها ٧٦٠٠٠ مرة بسبب الإهمال في حفظ الكتاب المقدس . وقد كانت لديه جعبة من عبارات التوبيخ . وعددها ٣٠٠٠ تعبير . منها حوالي الثلثان من لهجته الألمانية والباقي من اختراعه هو) .

فبعد هذا هل نستطيع أن نتحسر على تلك الأيام الماضية الطيبة ، لا شك أن هذا الكشف سيرسم ابتسامة حزينة آسفة على شفقي القارىء ، فهي تدل على الوحشية والرب ، ولا بد أن التلاميذ كانوا يحيون حياة بائسة ملأى بأشباح الخوف والألم ، وكان وقت المدرس وفقاً على توقيع العقوبات وتسجيلها بدقة في سجلاته ، فقد كان القمع هو الصفة الغالبة على مدارس الماضي ، وقد كانت أداة المدرس الأسكتلندي

في أوائل هذا القرن ، عصا في آخرها قطعة من الجلد ، وكان نجاحه يقاس بإمكانه إلقاء أوامر جافة على ثلة من التلاميذ الهائجين وخضوعهم لها . أما حب التلاميذ فكان فكرة بعيدة عن الأذهان ، ولعل هذا الإرهاب يرجع إلى فكرة ناشئة عن العقيدة المسيحية ، في الخطيئة الإنسانية تلك الخطيئة التي تولد مع الإنسان وتلازمه طول حياته ؛ أما من الناحية السيكلوجية ، فإننا نلاحظ أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة عامل الخوف كي نحدد طرقاً خاصة للسلوك ونحفظه في هذه الاتجاهات ، ونمنع الطفل من ارتكاب أنواع أخرى من السلوك .

أما الطريقة الثانية ، طريقة التأثير ، فهي تحمل قوة الشخصية محل العصا والإرهاب في حكم المدرسة ، فالمدرسة تحكم عن طريق المثل الشخصي ، واحتذاء للدرس في أخلاقه الخاصة ، وقوة تأثيره المباشر في التلاميذ ، واستغلال الظروف الجيدة لضرب المثل الصالح ، حتى يعيش الجميع تحت لواء الاحترام والحب بدل الإرهاب والقمع .

وقد كان « أرنولد » في رجبى ، و « ترنج » في أوبنجام مثلين عظيمين لهذه النزعة في المدارس الخاصة الإنجليزية في القرن التاسع عشر ، فقد تعدى أثر شخصيتيهما نطاق تلاميذهما في رجبى وأوبنجام ، وشمل المدارس الخاصة الإنجليزية جميعاً ، فلمربي كما ترى هذه المدرسة زعيم فطرى لناشئة الفتيان ، يلبنون نداءه ويطيعون أمره وهو لم يكذب ينتهى منه ؛ ولا شك أن الكثير منا — إلى جانب ذكرياته المؤلمة عن القمع والإرهاب — يذكر هؤلاء الرجال القلائل الذين كان لهم أكبر الأثر في توجيه حياتنا .

أما عن الناحية السيكلوجية فإن هؤلاء لا يثيرون استعداد الخوف في نفوسنا ، إلا أنهم يثيرون استعداد الخضوع فيها .

أما أنصار التحرير فيبعدون عن القمع والتأثير معاً ، فهم يريدون طفلاً حراً يفعل ما توحىه الطبيعة إلى نفسه ، لا يعوقه عائق شعورى أو لا شعورى . فما يجب

أن يهدده الربى أو يخيفه أو يكبت نوازع نفسه ودوافعها ، وما يجب أن يحاول التأثير فيه تأثيراً يرجع إلى قوة شخصيته وضعف شخصية الطفل ، لا ، بل عليه أن يقنع بدوره ، فيقف موقف المتفرج المنعزل في المؤخرة . وقد عرفت « الدكتور منتورى » بهذا الرأى ، كما عرف « نورمان ماك من »^(١) و « ميل » بتطرفهما في هذا المذهب ، حين كان الأول في مدرسته في تبتري هول Tiptree Hall ، والثانى في مدرسته المربعة في « سومر هل » ، وهذه المدرسة التحريرية قائمة على رفض فكرة الخطيئة البشرية رفضاً تاماً ، بل هى قائمة على الاعتقاد الراسخ فى أن الطفل خير الطبيعة ، كما ذهب « وردزورث » إلى أنه هبط إلى الأرض فى حالة من الجسد والفخار . أما من الناحية السيكولوجية فهذه المدرسة لا تعتمد على استعداد الخوف ولا على استعداد الخضوع ، ولكن على استعداد السيطرة وتتخذ « الإفصاح عن الذات » شعارها .

لقد حددنا وجهات النظر المختلفة فى النظام فى هذه المذاهب الثلاثة ، فماذا نفعل ؟ يجب أن ننظر إليها من ناحية تأثيرها فى تحقيق النظام Discipline بالمعنى الذى حددناه فى أول الحديث أما الأوامر Orders فهى آلة ووسيلة ، أما النظام فهو الغاية .

أى هذه المدارس ذات أثر كبير فى خلق التلميذ ؟ أيها ينتهى إلى نظام حقيقى وتهذيب صحيح .

قد يقبل جميع المربين — عدا متطرفى التحريريين — قدراً من القمع أو العقاب ينزل على الشخصيات المنحرفة ، ولكنهم بلا استثناء يرفضون إقامة نظام كامل على أساس القمع والإرهاب فى المدارس ، فهذا القمع لا يحل إلا مشكلة واحدة ، هى مشكلة النظام الوقتى ، فى وقت معين ، فى مكان معين ، ولكن حين تختفى يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى يرثى لها ، ومن باب أولى ، تسودهم هذه

(١) The Child's Path to Freedom.

القوضى حال خروجهم من المدرسة مباشرة . فالقمع — كما يقول تقرير وزارة المعارف البريطانية — له تأثيره ما ظلت عليه قائماً ،

إن هذه الطريقة لا تتفق مع مبادئ الديمقراطية ، فإذا كان هذا الأمر نافعا في بلد يحكمه حاكم مستبد ، فهو وخيم العاقبة ، وعلى جانب كبير بالنسبة لبلد ديمقراطي كما يقول « الدس هكسلي » في عبارة ترجمتها :

[إذا كانت الحرية والديموقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة فن الحرية والحكم الذاتي ، ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التي ترمي إليها ، فليس في الاستطاعة الوصول إلى غايات نبيلة بوسائل منحرفة .]

وأضاف إلى ذلك قوله :

[ومما له دلالة كبيرة ، أن جمعية منتسوري الألمانية قد حلت على يد القسم السياحي من الشرطة سنة ١٩٣٥ ، كما أن وزير موسوليني للمعارف قد قضى على كل نشاط لمنتسوري في يولييه سنة ١٩٣٦ .]

وبالاختصار ، إذا أردنا أن ندرّب الشعب على النشاط الذاتي الموجه نحو هدف ، وعلى الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية ، فيجب أن نتخلى عن إثارة استعداد الخوف فيه ، إذ أنه وسيلة خاطئة تعوقنا أكثر مما تنفعنا في عملنا .

أما العقاب البدني فليس من الحكمة أن نقطع بتحريمه ، فهو ضروري أحيانا ، ولكن الالتجاء إليه يدل على أنه ليس للإصلاح طرق أخرى ، أو على أن هناك طرقاً جربت وفشلت ، بالرغم من أن هذا الفشل لا يمكن إرجاعه إلى مدرس بعينه في مدرسة بعينها . ولكيلا ترمي تربيتنا الحديثة بأنها تربية لينية Soft Pedagogic فإننا نترك الحديث للمربي الروماني كوينتيليان Quintilian :

[إن العقوبات البدنية قد أصبحت من تقاليد المدرسة ، ولكنني لأستحسنها ، لأن من العار أن نعامل أبناءنا الأحرار معاملة العبيد . وإذا كان الولد من الفساد

بحيث لا يمكن إصلاحه ، فإن الضرب لا يزيده إلا عصياناً ، فيصبح أسوأ من العبيد في هذه الصفة ، فلا فائدة من هذه العقوبة البدنية ، إن نظام التربية الحالى فاسد لأن الطفل لا يجبر على اتباع الصواب تلبية لوجدانه ، ولكنه يعاقب على تركه . وفوق ذلك ، فإنك إذا كنت تضرب الطفل اليوم بالسوط ، فكيف تستطيع أن تحدّثه وتعامله إذا شب عن الطوق وأصبح رجلاً . إن العقوبة البدنية ذات تأثير بالغ في الشبان وأثرها فيهم أضعاف أثرها في الأطفال ، لأنها تستشعرهم العار والخجل ، وتؤدى بهم إلى انحطاط في القوى العقلية تحت تأثير الخوف والألم [

إن الالتجاء المستمر إلى العقوبة البدنية فيه حطة من شأن المعلم والمتعلم على حد سواء ، حقاً إنها تهبط بمهنة التدريس ، فقد أظهرت أبحاث فرويد أن هناك ميلاً إلى التعذيب في نفس المعبذ Sadism ، ولقبول التعذيب من الجانب الآخر masochism في بعض النفوس المنحرفة ، وهذا ناشئ من انحراف في إشباع الغريزة الجنسية ، ولكفا نستطيع أن نقول — دون أن نكون مخطئين — إن العقوبة البدنية تسبب للمراهقين من الأخطار الجسمية ما يحتم على المربين جميعاً عدم الالتجاء إليها .

أما أنصار التحرير — فعلى نقيض أنصار القمع — يرون أن طريقتهم تخرج صاحب الخلق القوى القويم ، وأن الحرية المطلقة الكاملة ذات تأثير قوى حسن في الشخصية ، فهي تربي شخصيات حرة لا تخشى شيئاً في القول أو العمل ، مستعدة لمواجهة أى موقف من المواقف ، وكل هذه الصفات العالية لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الإفصاح عن الذات .

وهنا نقابل مشكلة القيم والمعايير مرة أخرى ؛ هل الذات من الأهمية بحيث يسمح بالتعبير عنها ؟ وهل يجب أن نشجع الفردية أو الذات الاجتماعية ؟ وهل معنى الذات الاجتماعية أو الحياة الاجتماعية — حتى في أرق الديموقراطيات — إلغاء الفردية ؟ ، وهل الذات الاجتماعية مقدمة على الفردية ؟ وإذا كان الأمر كذلك فلماذا

نصر على تشجيع الذاتية ، وننادى بالتحريض في المدرسة ؟ الواقع أنه يجب أن نقف بالذات عند حد لا يجعلها تتعارض مع حقوق الآخرين ، ورفاهيتهم ومصالحهم ، ونحن نشك في أن الحرية المطلقة في المدرسة تؤدي إلى هذا الرأي .

يلجأ أنصار التحرير إلى سيكلوجيا فرويد ، التي تصور شناعة الآثار المترتبة على القمع والكبت ، وقد فات هؤلاء أن فرويد يقصد الكبت غير المقصود ، الكبت اللاشعوري ، ولكنه لم يقل إن كبح جماح النفس ، والقمع الشعوري المقصود منافع للنزعات الاجتماعية ، يحدث أى أثر سيء .

كما أنهم يخطئون إذا وضعوا الأوامر المدرسية موضع الشك ، فإن الطفل محتاج للضبط ؛ فيجب أن يطيع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام ؛ كما أنه محتاج لقدر من التوجيه ليسلك سلوكا معقولا ؛ ويقول تقرير وزارة المعارف البريطانية إن المدرس يجب أن يسلم بوجود رغبة عند التلاميذ في السلوك الحسن والعمل المعقول .

سلاح التأثير الشخصي — في يد المدرس القوى الشخصي — سلاح قوى لاشك فيه ، يؤدي إلى نتائج طيبة من حيث توفير النظام في الفصل ، والتهديب في نفوس التلاميذ ، فنحن نقبس عواطفنا الأخلاقية وميولنا من الشخصيات القوية التي نعجب بها ونقع تحت تأثيرها . أما الطريقة فإن هذه المدرسة تضع كل أملها في المدرس الذي يستطيع بقوة شخصيته أن يصوغ التلاميذ في قالب الذي يريد ، ولكن — لهذا السبب وحده — يهاجم أنصار التحرير هذه المدرسة ، فأرنولد وثرنج متهمان في نظرهما بجرمة لأنهما — ومن لف لفهما — يعملان على إلغاء شخصيات تلاميذهما . إن التأثير — كطريقة — خطأ في أساسه ، لأنه يميئ الإصالة ، ويشل الذاتية ، ويتدخل في نطاق الشخصية المقدس . ولذلك فأنصار التحرير يختلفون عن أنصار التأثير لسبب واحد ، هو أنهم نظاميون أكثر من اللازم لا يخطبهم في التربية .

ويضاف إلى ما قدمنا أن هذه الطريقة — كما يقول البعض — لا يستطيع أن ينتفع بها إلا أصحاب الشخصيات القوية ، وهل كل المدرسين أقوياء الشخصية ؟ إن

إلى جانب كل مدرس قوى الشخصية عشرة من ضعافها ولكن هذه الصعوبة من السهل التغلب عليها ، فالواقع أن المدرس مهما كان صغير السن ، قليل التجربة ، جبار عظيم بالنسبة لصغار التلاميذ ، إلى جانب حداثة سنهم ، وضآلة معلوماتهم ، ولذلك كان المدرس دائماً في مركز يستطيع منه أن يستعمل سلاح الاستهواء استعمالاً خطيراً . ويتساءل سير «جون آدمز» عن السبب الذي من أجله يدين التلاميذ بالطاعة لمدرسهم دائماً ، ويصل بطريقته السقراطية إلى أن هذا يرجع إلى أن المدرس ، في الدرس ، رمز للمجتمع الكبير من ورائه ، يتقمص سلطته ، ويمثلها في الفصل .

لعل الطريق قد اتضح الآن ، ولعلنا اهتدينا إلى أن الحل الصحيح يقع بين المدرسة التأثيرية والمدرسة التحريرية ، إذ أننا نستطيع أن نحذف — مطمئين — مذهب القمع ، فلائى المدرستين المتنافستين ستكون الغلبة ؟ وأى مقدار سنأخذ من كل حتى نخرج برأى وسيط ؟

إن كل وجهات النظر التحريرية تعترف الآن فعلاً بأن الحرية ليس معناها الإباحة ، بل إننا نرى أن الطفل العادى يفضل النظام على الفوضى ، حتى إن « ألدس هكسلى » يحذرنا من التماهى مع الطفل فى ميدان الحرية ، فهو يقول :

(من الممكن أن نلاحظ أن « المدارس الحديثة » قد تجاوزت الحد المناسب ، فهناك خطر من إعطاء التلاميذ قدراً كبيراً من الحرية لا يستطيعون الاستفادة منه ، ومن أن نكل إليهم من التبعات ما لا يستطيعون النهوض به . إن الإفراط فى إعطاء التلاميذ الحرية من قبيل إثقال كاهلهم بما لا يستطيعون تحمله ، وقد يؤدي بهم إلى الإنهاك والتعب الشديدين ، ولكننا نستثنى من ذلك حاجة الأطفال إلى الشعور بالأمن ، وحاجتهم لأن يتعلموا ضبط النفس ، والسير على هدى قوانين الأخلاق وقواعد السلوك المهذب . وفى حدود القوانين والقواعد يمكن أن نجد مكاناً للتدريب على الاستقلال وتحمل المسؤولية والتعاون^(١) .)

لا يمكن أن ترمى منتسورى بعدم الوفاء بالواجبات الاجتماعية ، والسلوك المؤدب ،

(١) Ends and Means, pp. 178, 179.

فهي تنصح المشرفات (كما تسمى المدرسات) بأن يلاحظن سلوك الأطفال الشاذ ، غير الاجتماعي ، الذي قد يحدث في المدرسة ، إذ يجب إبعاد هؤلاء المشاغبين عن المجتمع المدرسي ، حتى يشعروا بأنهم ما اقترفت أيديهم ، فهي لا تضحي بالفهم الصحيح في سبيل الإسراف في تطبيق نظرية التحرير؛ فتقبل مسئولية الربى ، ولا تبعد أثره في التلاميذ ، على أنها تنصح بالتقليل من هذا التأثير ما أمكن في بيئة المدرسة ، هذا إلى أن هذه البيئة المدرسية من خلق الربى نفسه ، وينتهى بنا التحليل إلى أن أى نظام تربوى لا يقدر له نجاح دون مجهود الربى ، ودون تأثيره الشخصى . وأخيراً فإن منتسورى نفسها تركت أثراً كبيراً في البيئة المدرسية التي وضعت نظامها بإحكام .

وفي رأى المؤلف أن الأثر الذي يتركه الربى في التلميذ أعظم مما يستطيع أصحاب النزعة التحريرية أن ينقدوه ، ففي ذلك تحقيق لمعنى النظام والتهديب ، حيث يجلس المريد أو التلميذ disciple عند أقدام أستاذه ، يتلقى منه الوحي . فالتلمذة الكاملة التي تقف التلميذ موقفاً شبيهاً بموقف صبي الصناعة أمام معلمه ، هذه التلمذة وحدها هي التي تؤدي إلى النظام والتهديب ، الذي يأتي من عقل لم يتم نضجه ، ولكنه واقع تحت تأثير عقل ناضج ، ومن ثم يستوعب ميوله ومثله العليا . ولا مرأى في أن أفضل طريقة لا تنقل هذه المثل ، أن تنتقل من « الحى ، بطريقة حية ، إلى الحى » ، ولا سبيل لهذه الغاية ، سوى مرب يؤثر بشخصيته ، وإلا فلا تربية ، ولا نظام ، ولا تهذيب . يجب ألا يحاول الربى أن يصوغ التلميذ على غرار ، فيخرج صورة مكررة منه بل يجب أن يحول هذا الاهتمام من شخصه إلى قادة الشعوب نحو المثل العليا ، حتى لا يفضب أصحابنا المحررون ، كما يجب أن يتقمص هو هذه المثل التي يدعو إليها أولاً ؛ حتى يصبح اتباعها مقصوداً عن طيب خاطر ، فإن التلاميذ يخضعون لحكمة مدرّسهم العليا ، وعلى هذا المدرس تقع تبعة تحريرهم من سلطانه ، والخروج من أسرة حتى يصبحوا قادة ، فيشاركون إخوانهم في البشرية في « تقبل المثل التي وضعها من هم أفضل منا وأوسع تجربة ، وأكبر حظاً من الحكمة ^(١) » ، وعند ما تقبل هذه المثل ،

(١) Nunn: Education, its Data and First Principles, p. 150.

قبولا مقصوداً مرضياً ، فإنها تصبح مثيرات ودوافع جديدة للسلوك ، وبذلك يرتقى النظام والتهذيب عن طريق التأثير الشخصى ، إلى مرتبة النظام والتهذيب الذاتى ، وتكامل الخلق .

نستطيع أن نقبل هذه النظرية التأثيرية التى تساعدنا فى التربية الخلقية ، ولا شك أنها أفضل بمراحل من صرخات المحررين الجوفاء عن الحرية المطلقة ، وعن تجنب التدخل فى حياة الطفل وما إلى ذلك من سخف القول . بل إن أى تفسير معقول لنظرية التحرير لا بد أن يقبل النظام بالمعنى الذى تحدثنا عنه ، وإذا كان بعض الناس يخشون أثر المدرس ، فلا بد أن نكمل إلى المدرسة نفسها مهمة « وضع أسلوب فى الحياة ، أفضل وأحفل مما يستطيعون رسمه لأنفسهم ، فهذا وحده هو الذى يمكن أن يستوعب طاقهم ، ويستدعى ولائهم » .

بالرغم من كل شيء ، لا نستطيع أن نلقى التأثير الشخصى للمدرس ، كما أن التلميذ يجب أن يتمتع بأكبر قدر مستطاع من الحرية داخل نطاق الحدود الخلقية التى تضعها المدرسة ، والتى يجب أن يخضع لها طائعاً مختاراً وبذلك ينال الحسنيين : يتمتع بالحرية ، ويخضع للنظام فى نفس الوقت . ومجمل القول أن الأطفال إذا أرادوا أن يستمتعوا بقدر كاف من الحرية ، وإذا أريد لهم النمو والاكتمال ، فلا بد أن يتهيئوا بقبول قرار مناسب من النظام والتهذيب .

هناك دائماً خوف من أن تنتهى فكرة « الحرية » لذاتها إلى نوع من الإباحية . إن الحرية يجب أن تتأخر ريثما تقبل المثل العليا ، وريثما تتكون الشخصية ، وريثما يوضع أساس قوى للإرادة القوية . وحينئذ لا يجد الفرد نفسه حراً فى الجرى وراء النزوات المعارضة ، بل يتجاهل هذه النزوات ، ويصبح صاحب السيادة عليها ، متحرراً من قيود طبيعته السفلى ، يسير فى ضوء ذلك القبس الذى يشرق بين جنبيه . إن نظام النفس هو الحرية التى تستحق هذا الاسم ، « وإن الرجل الحر هو الذى يشعر بذاته كواضع للقانون الذى يطيعه » .

يجب أن نتذكر أن التناظر بين الحرية والنظام هو وجه من التناظر بين المذهب الطبيعي والمذهب المثالي ، فالفلاسفة الطبيعيون يدافعون عن الحرية ، والمثاليون يحافظون على النظام (التهذيب) . ومن الواضح أن المربي الذي يقصد أن ينجح في الوصول إلى القيم الروحية ، لابد أن يخضع لنوع من التهذيب والنظام حتى يمهده له طريق الوصول . وقبل أن نترك هذا الموضوع يجب أن نرى ماذا يمكن أن تقدم لنا الفلسفة العملية من رأى .

لا تتعارض فكرة « تنظيم النتائج الطبيعية » مع الفلسفة العملية (البراجماتية) ، لأنها ترى قيمة الفكرة على أساس نجاحها في الميدان العملي ، وأصحابها يصرون على أن يعرف الفرد الفرق بين الحق والباطل عن طريق ممارستهما ، وتحمل نتائجهما الطبيعية . ويخبرنا « روسو » أنه في مرحلة التربية السلبية « يجب ألا يتقبل الأطفال العقاب إلا إذا أتى نتيجة طبيعية لخطئهم » . . . « كما يجب أن نضع نصب أعيننا أن رغبات الطفل الشاذة تعارضها عقبات طبيعية ، وأنه يلاقى جزاء ما اقترفت يدها عن طريق الطبيعة ، جزاء يتكرر إذا وقع في المحذور مرة ثانية » . وقد دافع هربرت سبنسر بعد روسو عن فكرة العقاب الطبيعي في معرض حديثه عن التربية الخلقية فوردت في دفاعه أمثال هذه العبارات : « الآثار المترتبة ، الجزاء الذي لا يحيد عنه لسلوكه ، وردود الأفعال الجسمية التي أرادت بها الطبيعة المحافظة على كيانه » . ثم انتهى إلى « أن الطفل سيصل — عاجلاً أو آجلاً — إلى ذلك النظام الذي يهذب حياته فيصبح حريصاً حذراً » . ولذلك كانت مهمة الآباء أن يلاحظوا أن أولادهم يلاقون جزاء ما قدمت أيديهم ، جزاء طبيعياً ، فلا يبعدوهم عن هذا الجزاء ، ولا يخففوا من وقعه ، ولا يزيدوا من قسوته ، ولا يضعوا عوضاً عنه نظاماً من النتائج الصناعية ^(١) .

والنقد البديهي لفكرة العقاب الطبيعي ، أنه قد لا يتفق دائماً مع قدر الجرم

(١) Essays on Education, pp. 91-92.

أو الخطأ الذي وقع فيه الطفل ، وإن كان «مبسر» يرى أن الجزء الطبيعي دائماً على قدر العمل . ولكنه عدل عن رأيه هذا حينما حمل عليه الكتاب ونالوا منه بسخريتهم اللاذعة ، فعاد بعد حماسه الأول ، يعترف « بأننا يجب — بداهة — أن نتدخل إذا كان الجزء الطبيعي لفعلة الطفل ، كسر أحد أطرافه ، أو إصابته بجرح بالغ .^(١) » وقد عارض معاصره الكبير « توماس هنري هكسلي » فكرة العقاب الطبيعي الغاشم ، وطالب بعقاب مصنوع إذ يقول : [الطبيعة مثل كل القوى المتسلطة المستبدة غاشمة مبددة للجهل بالأمر هو نفسه جزء العصيان ، بل إنها تعاقب على الضعف مثلما تعاقب على الجرم ، فالطبيعة لا تحذر ، ثم تضرب ، بل إنها لا تحذر إطلاقاً ، وإنما تبطش دون سابق إنذار^(٢) .]

ويضيف إلى ذلك ، أن عليك أن تعرف بعد ، لماذا أصابتك تلك اللطمة ، فهي عقاب دون إبداء أسباب الحكم . أما إذا تولى راشد عاقل عقاب الطفل ، فإنه سيبين له أسباب هذا العقاب ، والجرم الذي استحق من أجله هذا العقاب ، فيستطيع الطفل أن يربط بين العمل والجزاء ، فلا يعود إليه مرة أخرى ، أما إذا لم يستطع أن يعرف سبب عقابه ، فإنه لن يصل إلى أى درجة من درجات التربية الخلقية ، بل ربما انتهى به الأمر — في أحسن الفروض — إلى أن يصبح أثيراً عند نفسه ، ميالاً لإهمال حقوق غيره ، والاستخفاف بسعادة الآخرين . إن الأخلاق ذات طبيعة اجتماعية في أساسها ، والخبرات الناتجة عن الجزء الطبيعي تؤدي إلى ميل نحو الحذر والاهتمام بالذات ، أكثر مما تؤدي إلى الأخلاق بالمعنى الصحيح .

إن طريقة الجزء الطبيعي في التربية الخلقية ، معيبة وناقصة ، كالفلسفة العملية (البراجماتية) في ميدان التربية ، فهي لا تشير إلى أى أخلاق مجردة من ورائها ، ونحن إذا تمسكنا بقوة بمذهب المثاليين ، فإننا نجد أنه أفضل معين على تدريب

(1) Essays on Education pp. 91-92

(2) Collected Essays, Vol. III, p. 85.

الأطفال الخلق في طفولتهم المبكرة . ولعل المثالي يغتبط إذا ذكرناه بأن « روسو » نفسه ركن إلى فلسفة المثل في التربية الخلقية ، في مرحلة « إغفاءة الروح » عندما « نضع الخير لوجه الخير ، وليس لأشياء أخرى » . أما « سبنسر » فإنه لم يرق بعد إلى هذا المستوى ، فهو يرى « أن كل النظريات الأخلاقية — على أي وجه قابلناها — تتفق على أن السلوك الحسن ، هو ما كانت نتائجه القريبة أو البعيدة حسنة ، وأن السلوك السيئ هو ما كانت نتائجه القريبة أو البعيدة سيئة » . « ولذلك ليس لنا أن نحكم على عمل ما ، بالخير أو الشر ، إلا بالنظر إلى نتائجه . » وهذا ما يقف المثالي طويلا ليفكر فيه .

المراجع

Adams: Modern Development in Ed, ch. XII.

B.O.E. : Handbook of Suggestions, ch. V.

Aldous Huxley: Ends and Means, chap. XII.

Mac Munn: The Child's Path to Freedom.

Nunn: Education, its Data and First Principles, ch. XV.

Raymont: Modern Ed. its Aims and Methods, ch. X.

Rousseau: Emile.

Spencer: An Adventure in Education.

Welton: What do we mean by Ed, ch. III.

الفصل الثاني من

التدريب العقلي

لقد رأينا أن الفلسفة الطبيعية قد أدت بنا إلى غرض تربوي خاص هو الملاءمة بين الناشئ والبيئة ، وأن الفلسفة العملية ترمي إلى تقدم الإنسان بخلق معايير مثالية يقصد إليها النوع البشري ، وأن الفلسفة المثالية تهتم بنمو الشخصية ووصولها للمثل العالمية ولكن لا تعلن أى فلسفة منها أن المعرفة هي الغاية من التربية ، ومن الواضح أن الملاءمة بين الناشئ والبيئة لا يمكن أن تتم بدون معرفة بتلك البيئة ، وأن التقدم وخلق القيم المثالية صرخات في واد لا يرجي من ورائها نفع مالم تؤمس على معلومات كاملة أكيدة عن الناس والأشياء ، وأنه لمن المحال أن نصل إلى تكوين الشخصية أو تقدير القيم بدون معرفة كافية للعالم الروحي ، وعلى ذلك فالمعرفة وإن لم تكن الغرض من التربية ، هي الوسيلة التي لا غنى عنها للتربية أو كما يسميها آدمز « وسيلة التربية ^(١) » .

قد أعلن جميع المربين المثاليين في صوت واحد ، أن غرض التربية في نظرهم هو إعداد الشخصية والخلق أولاً ثم المعرفة ، ولكنهم بالرغم من ذلك يعتبرون المعرفة وسيلتهم ومن ذلك أن هربارت يعلن أن التربية يجب أن توجه نحو الأخلاق والفضيلة ، ولكنه يعتقد أن ذلك لا يتم إلا عن طريق كسب المعلومات ، فهمة التربية في نظره غرس الأفكار ، ومن ثم كان اهتمامه بخطة الدراسة ؛ وليس هذا بغريب فإن سقراط ، وهو ذلك المثالي الدقيق ، يرى أن « الفضيلة هي المعرفة » وأن الرجل لا يمكن أن يكون

(١) Evolution of Educational Theory, p. 186.

فاضلاً إلا إذا كان على معرفة حقيقية بالأشياء » فليس هناك شخص يعرف أو يعتقد شيئاً أفضل وأحسن مما يمارسه ، حتى يتحول عنه سريعاً إلى ما هو أفضل وأولى بالتقديم^(١) .

وهذه القاعدة لا تحوز القبول لأول وهلة ، فإن الفضيلة لا تلازم العلم في كل حال . ونحن نفكر عادة في مسائل الخير والشر على أنها أمور تتصل بالعاطفة والقلب أكثر من اتصالها بالعقل والمنطق ؛ ولكن علينا قبل أن نهدم رأى سقراط أن نعرف ماذا يعنى بالمعرفة . إنه يقصد بها المعرفة بعالم المثل الثابتة تلك التى إذا وصل إليها الإنسان أصبح فى عداد الفلاسفة ؛ هؤلاء الذين لا يحيمون حياة حكيمة فحسب ، بل إنهم جديرون بقيادة طعام الناس أيضاً ، فيجب إذاً أن تسلم مقاليد الأمور إلى الفلاسفة حتى يصبحوا ملوكاً ، أو يربى الملوك والأمراء والقادة على غرار الفلاسفة ، فالمعرفة التى تهدينا فى الحياة ، هى المعرفة الصحيحة .

« الفلاسفة يحبون كل ما هو حق » فهم لا يعرفون عالم المثل فحسب ، بل يهيمون به أيضاً كما يقول علم النفس ، إن عواطفهم قد اتصلت بعالم المثل ، وكونوا نحوها عاطفة حب ، إذن فلا بد من تكوين عواطف حول المعرفة ولا بد من إدماجها فى الشخصية وتكوين إرادة تهتدى بها . فالمعرفة الصحيحة هى اكتساب مثل وقيم عليا ، وليست مجرد أفكار ، فإذا كانت هذه هى المعانى المقصودة من المعرفة ، فنحن مع سقراط فى أن المعرفة هى الفضيلة .

يحذرننا أرسطو من الانقياد وراء الأغلبية ، والانحراف عن آراء الحكماء ، فما هو رأى الأغلبية فيما يختص بالمعرفة ؟ إذ ربما توهمن أن الخاصة تتأثر بتفوقها العقلى ، وأنها من التعصب بحيث تظن أن سمو الإنسان لا يكون إلا فى قواه المفكرة ؛ بل إن بعض رجال التعليم يعتبرون أن واجبهم المقدس هو جلاء ظلمة الجهل ، ولا يخامرهم أدنى شك فى قيمة المعرفة الكبرى ، وربما كان انحياز هذا الفريق من الناس إلى جانب

(١) Protagoras, p. 358.

المعرفة راجعاً إلى ما خضعوا له من نظم التدريب العقلي أكثر من أى شىء آخر ؛ ومع هذا فقد يتساءل بعضهم مع هربرت سبنسر عن « المعرفة الجديرة بالاهتمام » ... وعلى أى حال هناك اتفاق ماحوظ بين آراء المدرسين وآراء الآباء الطموحين فى هذه الناحية ، إذ أنهم يعتقدون أن التفوق فى الناحية العقلية يؤدى إلى زيادة القدرة على القيام بأشرف الأعمال ؛ ويظهر اتفاق الآباء والمدرسين فى قيمة المعرفة ، فى تلك الأهمية الكبرى التى يضعها أولياء الأمور ، حول ما تعلمه أولادهم فى المدارس ، وفى التساؤل دائماً كلما رجع هؤلاء من المدرسة عما تعلموا فيها ولا يخفى علينا تلك الكآبة والوجوم وهذه السحابة من الحزن التى تغشى جو المنزل ، كلما فشل أحد أفراد الصغار فى الامتحان .

ولكى نضع المعرفة فى مركزها الطبيعى من التربية ، يصح أن نذكر تقسيم آدمز لوظيفة المعرفة كغذاء ، ووظيفتها كتدريب .

فالمعرفة غذاء العقل ، ونحن نغذى العقل بالمعرفة كما نغذى الجسم بالطعام ، وهذه وجهة نظر المنطق السليم ، ويميل أنصار الفلسفة الطبيعية ، والفلسفة العملية ، دائماً ، إلى الأخذ بهذا رأى . فالفلسفة الطبيعية مع ما تدعو له من ضرورة الملاءمة تؤكد حاجة الفرد لمعرفة بيئته ، ومن ثم كان لابد من أن يغذى عقله بالمعرفة والمعلومات النافعة ، التى تتفق ومواقف الحياة الحقيقية . أما الفلسفة العملية فتعضد هذه الفكرة ، وتصر على اكتساب المعرفة بالحياة اليومية وترى أننا لا نروض أنفسنا لبيئة ثابتة ، بل إننا نسعى أيضاً لضبطها وتوجيهها والانتفاع بها وجعلها أكثر ملاءمة ونفعاً ، فتبعاً لهذا رأى نجد أن الأمر يستدعى تغذية العقل بأكثر قدر من المعلومات عن البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية ، فعلينا أن نتعلم كيف نستعمل ذكاءنا فى هذا العالم المحيط بنا ووسيلتنا إلى هذا هى المعرفة ، وهى وسيلة التربية أيضاً .

إن وجهة النظر الغذائية تحث على أن تكون المعرفة التى نقدمها للطلبة معرفة نافعة ، على أننا لا نريد أن نتطرف إلى مذهب النفعيين ، لأن من الصعب وضع حد

فاصل بين ما هو نافع وما هو ليس بنافع ، وإذا طبقنا مذهب النفعية في مواد الرياضة والعلوم والجغرافية ، فقد نتهى إلى إفلاس العقل لا إلى تربيته وتنميته .

أما وقد خشي المدرسون من مذهب النفعية ، فرفضوه ، فإنهم دفعوا أنفسهم إلى نقيضه ، فمجدوا المعرفة تمجيداً عظيماً ، حتى رموا بخرافة التلقين ، وملء أدمغة التلاميذ بصب المعلومات فيها ، ولكن يجب ألا نخلط بين المعرفة وبين مجرد تلقين المعلومات ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، فنحن في الواقع لا نرغب في إيجاد أولئك الأطفال الذين أنهمكهم طول البحث عن المعلومات واختزانها ؛ ولم يكن غريباً أن تسود هذه العقيدة التي بالغت في قيمة المعرفة في القرن التاسع عشر ، عندما سادت حركة التعليم الشعبي في إنجلترا ، ولا سيما أن هذا القرن — قرن النور — كان يشيد بالصفة العقلية والذهنية ويهتم بها اهتماماً كبيراً ، انعكس على ميدان التربية والتعليم حتى جعلت هدفها الأكبر المعرفة ، والمعرفة وحدها ، وقد كان هدف المدرس تزويد التلاميذ بأكبر مقدار ممكن من المعرفة ، بل كان همّ الشبان الطموحين استيعاب أكبر قدر ممكن منها يلجئون إلى أنفسهم فيثقفونها بأنفسهم ، ويستزيدون من العلم والمعرفة ما وسعته السبل ، ويتهافون على الكتب والنشرات الدورية التي تبسط مسائل العلم للجميع Science for all حتى إذا ما استوعبوا ما احتوته من معلومات قدموا أنفسهم للحصول على بعض الشهادات ، فإذا ما نجحوا في الامتحان ، شعروا بأنهم أصبحوا أفضل مما كانوا عليه من قبل ، وهو الأمر الذي أدى إلى انتعاش حركة الجامعات ، والثقافة الشعبية ، وقد كان الناس في هذا العصر يعتقدون آمالهم بهذه الجامعات وما تقدمه من صنوف المعرفة ، كي تعالج شرور المجتمع وتشفيه من أدوائه . حتى « تحولت المدارس — كما قال آدمز — إلى حوانيت لبيع المعرفة ، والمدرسون إلى عمال فيها » . كان الأطفال في المدارس يزودون بقوائم طويلة بأسماء الخلدجان والأنهار والروافد والجداول ، وبأسماء ملوك إنجلترا وتواريخ ميلادهم ووفياتهم ، وبنف مختلفة من شتات المعلومات ، ولا نزال نذكر مجموعة من كتب القراءة العلمية ،

تضمنت حواراً على لسان شاب يلم بكل الموضوعات ، فما كان فريد Fred ليعجز
— في هذا الكتاب — عن الإجابة على أى سؤال يوجه إليه .

يحق لنا أن ننقم على عمليات الحشو هذه ، ومع ذلك نسلم بتعصب المحافظين
على طرق القرون الوسطى الذين خضعوا لمثل هذا التدريب في تلقى المعلومات دون
استعمال أذهانهم استعمالاً فعالاً وليست طريقة التلقين إلا انحرافاً عن وجهة نظر سليمة
قوية ، ألا وهى أن المعرفة ينبغى أن تكون غذاء العقل ، فليس من وراء الاستيعاب
فائدة تذكر ، فالمعرفة الحقيقية شىء أكثر من مجرد ادخار الحقائق وحشوها وخزنها
في العقول ، إذ أن هذه الحقائق يجب أن تكسب الشخص قدرة على أن يعمل عملاً ،
وما المعرفة الحقيقية إلا قوة فعالة ، يجب أن تتضمن تمريناً على استعمالها وتطبيقها
والتصرف فيها ، وليس بكاف أن نعرف « كيف » و « ماذا » ولكن يجب أن
نعرف « لماذا » .

إننا نخطئ حينما نظن أن الأفكار هى غذاء العقل فحسب ، فهى العقل نفسه ،
فكما أن الغذاء لا يظل غذاء في المعدة ، بل يتحول إلى دم وأنسجة جسمية ، كذلك
المعرفة لا تظل غذاء في العقل ، بل تتحول إلى قوى عقلية ونشاط فكري ، وكما أن
تراحم الغذاء في المعدة يؤدي إلى سوء هضم ، فإن تراحم المعلومات في العقل يؤدي إلى
سوء هضم عقلي ، فتلك النتف من المعلومات لا تمكن العقل من القيام بوظيفته أكثر
مما يمكن الطعام غير المهضوم الجسم من القيام بمهمته ، فيجب إذن أن ننظر إلى
الأفكار على أنها حقائق فعالة ، تمد العقل بالقوة ، وتساعد على مواجهة المواقف
الجديدة في الحياة ، أو كما يقول هربرت سبنسر : « تتحول المعرفة إلى قوى بمجرد
استيعابها وهضمها ، ومن ثم تعاون تلك الوظيفة العامة وهى التفكير »^(١) أو كما يقول
آدمز « تتحول المعلومات إلى قوة »^(٢) ولعل هذا الرأي قريب من رأى هربرت
في المجمعات العقلية .

(1) Essays in Education (Everyman Edition), p. 81.

(2) Evolution of Educational Theory, p. 195.

هذه هي وجهة النظر الغذائية في المعرفة ، وملخصها أن العقل يجب أن يغذى بالمعلومات حتى ينمو ويصبح قادراً على مواجهة المواقف التي تعرض له ، وليس كل أنواع المعرفة يؤدي ذلك ، وليست جميعاً تدفعنا إلى التفكير أو تتحول إلى ملكة وقوة ، ولكن المعرفة الصحيحة وحدها هي التي تستطيع أن تكون وسيلة التربية ، تلك المعرفة التي تمكن الفرد من فهم العالم الطبيعي والعالم الاجتماعي ، عالم الحياة الزاخرة ، وعالم العلاقات الاجتماعية ، وعالم النشاط الثقافي ، ... وهكذا يمكن توسيع الرأي القائل بالمعرفة كغذاء ، حتى يرضى أكثر المرين طموحاً .

إذا قبلنا وجهة النظر السابقة ، وجدنا أن مادة الدراسة أو الغذاء المقدم للعقل ، تحتل محلاً ممتازاً ، وهنا نجد انحرافاً عن وجهة أخرى هي التدريب التي ترى أن هناك ما هو أهم من المادة نفسها ، ألا وهي قيمتها التدريبية وما تتركه من أثر باق في العقل ، فليست المعرفة وحدها — بالرغم من كل ما يقال عن فائدتها — هي التي نطلب بل ما تحدثه من تعديل في قوى العقل بعد أن يمارسها ويتمرن عليها زمناً ، ويمكن أن تشبه بالتمرينات البدنية ، إذ أننا لا نمارس التمرينات البدنية لذاتها ، ولكن لتكسب العضلات قوة ، والجسم رشاقة ، كذلك المعرفة والمعلومات لا نستوعبها لفائدتها في الحياة فحسب ، بل لأنها تكسب العقل تمريناً ، وقوة على التفكير ، وقدرة على مواجهة المواقف الجديدة في الحياة ، وإذا سرنا في تشبيهنا إلى نهايته ، وجدنا أن التمرينات البدنية ، كالسير على الذراعين والرأس إلى أسفل والقدمان إلى أعلا ، لا فائدة منها في حد ذاتها كذلك المعلومات ، لا فائدة منها في حد ذاتها ، إنما الفائدة فيما تترك تلك الرياضة البدنية وتلك الرياضة العقلية .

ويستعمل بعض الكتاب تشبيهاً آخر فيقولون إن المعلومات تسن العقل ، ولعل في هذا التشبيه ، إشارة إلى ذلك الكتاب الذي نشر سنة ١٧٧٣ بنفس العنوان ، وكان لا يحوى سوى مسائل جبرية لا فائدة منها سوى أنها كانت وسيلة لرياضة الذهن ، وإنعاش قوى العقل ، وقد صرح سقراط « بأن كل من درس الهندسة

أسرع فى الفهم من غيره » ويقال إن أفلاطون لم يقبل أحداً من طلاب الفلسفة إذا كان على جهل بعلم الهندسة، وتبعاً لهذا رأى نجد أن اللغة اللاتينية لا تدرس للطلاب الآن، لأن بهم حاجة إلا لزيادة من آداب اللغات الأخرى، ولكن لأن لها أثراً مرعوماً فى رياضة الذهن وتمكينه من حل المشاكل التى تقابله.

تظهر هذه النظرية فى وضوح، إذا تذكرنا ذلك التقسيم الفلسفى القديم للعقل إلى شكل ومحتويات، وهذا الشكل يتأثر حسب المحتويات التى يتضمنها، أما شكل العقل فهو مجموعة من الملكات أو القوى، مثل الذاكرة، التفكير، الحكم، التخيل، الملاحظة، وغيرها. وهذه الملكات تحتاج لمران وشحذ، ووظيفة الترتيب شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على الاستعمال فى أى اتجاه، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك فتعلن أنه لا قيمة لما يتعلمه الفرد فى حد ذاته، بل القيمة كل القيمة، فى الأثر المتخلف عنه.

وعلى ذلك يقسم العقل — كما لاحظ آدمز — إلى مناطق، فالرياضة تدرب ملكة التفكير، والحساب يعلم الحذر والانتباه، وتؤدى الآداب القديمة إلى وضوح التعبير وتهذيب الذوق، أما التاريخ فيقوى ملكة الحكم، والعلوم تقوى ملكة الملاحظة، والحفظ يدرب الذاكرة ويقويها. ولما كان المسنّ يجب أن يكون صليداً حتى يشحذ السكين فإن المواد الدراسية يجب أن تكون صعبة حتى تشحذ القوى العقلية، لذلك لا بد فى اختيارها من مراعاة الشدة والصعوبة، وأما ما اتصف بالطلاوة والتشويق، فإنه يصبح محل الارتياح فى قيمته التدريبية، فإذا أحب تلميذ الأشغال اليدوية وكره الحساب، كان هذا سبباً قوياً جداً فى إرغامه على صرف وقته فى الحساب وإبعاده عن الأشغال اليدوية، وقد قال « ت. ه. هكسلى » إنه يستطيع أن يضع رسالة فى علم من العلوم، فى عبارة جافة، شديدة العورة والتحذلق بحيث تقضى — من هذه الوجهة — على أهمية الحقائق العلمية، فلا تصبح لها قيمة علمية مع أنها تؤدى وظيفتها من حيث القيمة التدريبية.

مثل هذا الرأي في التربية يصعب الأخذ به ، حتى لو فرض أن الملكات وجوداً ، بل أن فكرة اختيار المواد لأي سبب آخر ، عدا طلاوتها وتشويقها ، لم تطرأ لأي مرب من المربين ، وعلى ذلك ففظرية « المسن » هذه ، تعتبر مرحلة سفسطة وتضليل في التربية ، ولقد أشار آدمز في شيء من الجفاء إلى أن هذه الفكرة لم تسد إلا منذ أن توطدت مهنة التدريس ، فالمدرسون بطبيعتهم أقرب إلى التحفظ والتمسك بالقديم لأنهم سرعان ما يصبحون جزءاً من التقاليد التربوية التعليمية ، ولأن هذه النظرية التدريسية ، تبرر تبريراً كافياً فائدة العلوم والمواد التي يدرسونها ، فإذا ما طلب منهم تبرير تدريس مادة من المواد ، ولم يجدوا سبباً معقولاً ، ركنوا في الحال إلى نظرية التدريب الشكلي ، فاللغة اللاتينية التي كانت في العصور الوسطى مفتاح المعرفة ، والتي كانت في عصر النهضة وسيلة فهم حياة روما القديمة ، والتي كانت حتى القرن الثامن عشر لغة القانون والعلم والدين ولغة السياسة في غرب أوروبا ، هذه اللغة أصبحت ، عندما زالت هذه الأسباب ، مجرد أداة للتدريب .

إن نظرية التدريب الشكلي تلاقى اليوم معارضة ونقضا بصفة عامة . ولكن بالرغم من الشعور العام بأن هذه النظرية عديمة الجدوى ، إن عملية التربية لم تتحرر بعد من قيودها تماماً ، فهذه النظرية ، كبداً ، يمكن اعتبارها في حالة احتضار فكيف حدث هذا ؟ .

قاد آدمز في نهاية القرن الماضي ، الحملة ضد هذه النظرية ، في كتابه عن نظريات هربرت في علم النفس ، فقال في فصل عن التربية الشكلية ، إنه إذا كانت الرياضة تدرب القوى العقلية ، فلماذا لا تدرب الطفل تدريباً منظماً على السرقة ، للوصول إلى نفس الهدف المرغوب فيه ، إذ أن فيها — ولا شك — ما يدرب الطفل على المهارة والتفكير ، ولكن « الجريمة كوسيلة للتربية ماعونة لا لأنها فشلت في إنماء الذكاء ولكن لأنها توجه التربية توجيهاً خاطئاً ، كما أن المدرس لا يلعب لأنه مدرس سيء ، بل لأنه يعلم ما يسوء . »

ومن هنا نرى أنه لا ضرورة للتمسك بصعوبة المواد المختارة ، ومن الواضح أن المواد مهمة ، ونحن إذا اعترفنا بذلك فقد رجعنا إلى نظرية الغذاء العقلي ؛ ولكن كما نستطيع أن نحقق الجسم بالسّم ، كذلك يمكن حقن العقل بالسّموم .

زد على ذلك أن نظرية الملكات التي يقوم عليها مذهب التدريب قد أصبح موضعاً للشك ، وعلى الرغم من أن « نظرية الملكات - كما يقول الأستاذ سبيرمان ^(١) - لها طريقة في أن تخسر كل معركة ، ولكنها تكسب الحرب في النهاية » فإنه لا يجب أن ننسى أن العقل وحدة غير قابلة للتقسيم ، وأنه - على ذلك - لا يكفي ولا يصح أن نعتبره كتلة من الملكات . ويمكننا القول بأن أنصار مبدأ الملكات من علماء النفس ، في دراستهم لكل شجرة على حدة ، قد عميت أبصارهم عن الغاية كوحدة ، ومن الواضح أن أى قصور في تلك النظرية لابد أن يحدث أخطاء في فهم التربية الشكلية المؤسسة عليها .

إلا أن نقد هذه النظرية سار إلى ما هو أبعد من هذا فقد دخل علماء علم النفس التجريبي في الحلبة ، وقالوا إنه إذا كانت هذه النظرية صحيحة ، فإن تدريب ملكة في ناحية من النواحي ، يجب أن يقوى تلك الملكة في ناحية أخرى . فمثلاً إذا درست الذاكرة في حفظ الشعر ، فيجب أن يكون هناك انتقال لآثار التدريب بحيث يظهر تحسن أيضاً في تذكر أى مادة أخرى كالنوازيخ والقواعد الرياضية مثلاً . . . وقد بدأ « جيمس » البحث في هذا الأمر بإجرائه تجارب على تدريب ذاكرته ، فبعد أن مرّن نفسه كل يوم على حفظ قصيدة الفردوس المفقود Paradise lost أخذ في اختبار آثار هذا التدريب في قدرته على حفظ قصيدة لشكسبير هيجو ، فوجد أن مجهوداته في « تدريب ذاكرته » في القطعة الأولى لم تجد نفعاً . وقد كانت هذه التجربة فاتحة مجموعة طويلة من التجارب التي أجراها علماء النفس التجريبي ، وملخص هذه التجارب ، أن تختبر الملكة في المادة ١ ثم تدربها في المادة ب ثم يعاد اختبارها

(١) Spearman: The Abilities of Man, p. 68.

في المادة ١ فإذا وجد فرق بين نتيجة الاختبار الأول والاختبار الثاني ، فإنه يرجع إلى التقوية التي حدثت عن التدريب في المادة ب .

ولكن نتائج هذه التجارب التي تدل على انتقال أثر التدريب ، كانت سلبية لدرجة كبيرة جداً ، ويلخص سانديفورت^(١) هذه النتائج فيما يلي :

١ — إن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبياً أو إيجابياً أو صفراً ، وهو عادة إيجابي ولكن مقادير الإيجاب أقرب إلى الصفر منها إلى ١٠٠ ٪ .

٢ — إذا كان انتقال أثر التدريب ظاهراً ، فإنه يدل دائماً على وجود قدر مشترك من العناصر بين الموضوعين الذين انتقل الأثر من واحد منهما إلى الآخر .

٣ — لا يوجد دليل قوى يعزز الاعتقاد بأن تدريب أى ناحية من العقل تدريباً خاصاً يؤدي إلى تدريبها تدريباً شاملاً كلياً .

على أى حال فإن « لونجدن وبيتس » Longdon & Yates « لم يجدا أى انتقال يذكر لأثر التدريب ، حتى لو كان هناك اشتراك في العناصر بين مادتي التدريب ، وقد وصلا إلى هذه النتيجة بعد إجراء تجاربها التي توخيا فيها منتهى الدقة ، فقد استعانا بمجموعة لم تتلق أى تدريب وثبتت أن أفرادها يتفوقون مع أولئك الذين درّبوا في كل ناحية فيما عدا التدريب ، وقد كان عدد المفحوصين كبيراً ، بحيث يعطون نتائج إحصائية دقيقة ؛ تحت هذه الظروف جميعاً ، وبعد هذا الاحتياط البالغ ، كانت النتائج سلبية .

وقد تلى ذلك استقصاء وبحث قام به كوكس Cox ودفعه إليه تميز ماير Myer بين مجرد التمرين ومجرد التدريب ، فإن الأول آلى ، والثاني فيه عنصر الفهم والبصيرة وهذا هو الذي يساعد على عملية التدريب ، وانتقال أثر التدريب لا يأتي من اشتراك المادتين في بعض العناصر فحسب ، إنما يأتي أيضاً من اشتراكهما في طريقة البحث أيضاً ولا سيما إذا استرعت هذه الطريقة الانتباه ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات

(1) Educational Psychology, p. 293 (1928).

« روديجر Rueidiger » فقد وجد أن « التدريب على النظافة في نوع واحد من العمل المدرسي ، قد ينتقل أثره إلى الأنواع الأخرى إذا ما بذلنا في أثناء التدريب محاولات لجعل النظافة مثلاً أعلى بين التلاميذ في كل الكراسات » .

كما أنها أيضاً تؤيد وجهة نظر « باجلي Bagley » وهي أن أهم عامل فعال في انتقال أثر التدريب هو إقامة المثل العليا ، وتقويتها عمداً وتشجيعها عن قصد في أثناء التدريب . « فمثلاً التفكير الدقيق الذي درب التلميذ عليه في دراسة الرياضيات ، قد يستفاد منه أيضاً في نواحي أخرى ، في الاقتصاد السياسي أو علم النفس أو في الأعمال اليومية ، على شرط أن يكون التلميذ قد اكتسب تقديراً خاصاً ، وجباً عميقاً للطريقة الرياضية الواضحة القاطعة » ^(١) .

ويجب على الطالب إذا عمل عملاً أن يجتهد في الاحتفاظ ببعض عادات عامة تساعد على إتقان أى عمل آخر يهملهم بمعالجته .

والخلاصة أنه إذا تكونت عواطف نحو تلك الموضوعات ، فإننا في هذه الحالة ننتظر انتقالاً في أثر التدريب ، لأن العواطف هي التي تكون اتجاهنا العام نحو المشاكل العديدة التي تقابلنا في حياتنا اليومية ، وتحدد طرقنا العامة في معالجتها . ومن المؤكد على أى حال أن نمو العواطف حول المادة يتوقف على العلاقة بين المدرس والتلميذ أكثر مما يتوقف على موضوع المادة نفسها .

أما فيما عدا هذا فليس أماناً سوى قبول النتائج السلبية للتجارب فيما يختص بانتقال أثر التدريب ، والشك في وجود القوى أو الملكات التقليدية ، وفضلاً عن ذلك ، إننا لا نستطيع أن ننسى تجارب الحياة العامة إذا ما أكدنا أن ذاكرة الشخص لا تحتفظ بقوة واحدة في كل مظاهرها ، فهو قوى الذاكرة مثلاً في أشياء ، ضعيفاً في أشياء أخرى ، تبعاً لميوله . وإذا ما قيل إن مشاهد الحياة العامة تبين أن التدريب في الموضوعات الشاقة الصعبة كالآداب القديمة أو الرياضة أو الفلسفة ،

(١) Bagley: Educational Values, p. 190.

ينتج عقول نيّة قوية في كل نواحي الفكر ، فإننا نرد على ذلك بأن هذه العقول لم تصبح قوية نيرة لبراعتها في الآداب القديمة والرياضة ، ولكنها برعت في تلك الآداب القديمة والرياضة لأنها قوية نيرة في بادئ الأمر ، فالسبب الأساسي هنا للنجاح في الحياة العامة يرجع إلى العقل السليم القوى ، أكثر مما يرجع إلى التدريب على الآداب القديمة أو غيرها . إن التدريب الشاق لا يخلق عقولا قوية ، والصواب أن تقول إن العقول السليمة ضرورية للشباب على التدريب الشاق .

ومع هذا لا بد أن يكون هناك بعض الصدق في فكرة التدريب العقلي ، التي تمسك بها المدرسون عصوراً طويلة ، فإن دراسات معينة تؤدي إلى تدريب عقلي عام ، وليس من شك في أن الدراسات الرياضية تؤدي إلى إيجاد طراز من العقول يمكن تسميته بحق ، العقل الرياضي ، فالطالب الذي يقوم بدراسات متعمقة في الرياضة ، ويوهب القدرة الفطرية لانتفاعه بهذه الدراسة ، قد ينتهي إلى أن يصبح عالماً رياضياً ، ينظر إلى العالم نظرة رياضية ، تختلف عن نظرة العالم أو الأديب أو المؤرخ أو الفنان إليه ، فليس من شك أن الرياضي قد اكتسب عقلاً خاصاً نتيجة الثقافة الرياضية التي تتقن بها عقله ، فالرياضة لم تصبح محتويات عقله فقط بل شكلت هذا العقل وأكسبت تفكيره أسلوباً معيناً . ولا نزاع في أن هذا الرأي سليم قوى ، لا نستطيع أن نستعجنه أو ندفعه بنتائج علم النفس التجريبي .

إن فكرة التدريب الخلقى التي سبق الكلام عنها في الفصل السابق قد تساعدنا في وضع فكرة التدريب العقلي موضعها الصحيح ، فقد رأينا أن تدريب الخلق هو نتيجة تأثير عقول ناضجة في عقول لم تنضج بعد ، وهي تتكون أولاً نتيجة تلمذة لشخصية معجب بها ، والخضوع لآثارها خضوعاً يجعل المريد يقبل آراء أستاذه قبولاً عاماً ، وبعد ذلك يتلمذ لأبطال الخلق ، الذين كان يمثلهم هذا الأستاذ القديم ، وأخيراً يدين بالولاء للفضيلة التي يمثلها هؤلاء الأبطال ، ويتصل بالمثل العليا ، ويكون لنفسه مثله العليا الخاصة . . . وهكذا ينتقل أثر التدريب الخلقى من تلمذته لشخصية

يعجب بها ، إلى الولاء لأبطال الإنسانية ، إلى الاتصال بالمثل العليا . كذلك الحال فيما يختص بالتدريب العقلي ، يعجب التلميذ بمدرس الرياضة ، ويكتسب منه حماسة للرياضة ، ويتشبع بحب المادة ، ويقع تحت قدميه ويقلده في عواطفه الرياضية ، ثم يخفف الأستاذ من اعتماد تلميذه عليه ، ويحول ولاءه — برفق — إلى طريقة علماء الرياضة في معالجة مشاكلها ، ويسلكه في مجال هؤلاء العلماء ، فيحاول أن يقلد آراءهم وطرق تفكيرهم وأن يتصل برباط روحى مع عقولهم ، حتى تتكون عنده عاطفة نحو الرياضة نفسها ؛ أى أن تلميذته لدرس الرياضة انتهت إلى ولائه لأساطين العلم ، ثم إلى الولاء إلى طريقة التفكير الرياضية نفسها ، حتى يصبح بدوره آخر الأمر رياضياً يشار إليه بالبنان ، ينظر إلى العالم خلال منظار رياضى ، يفكر فى شئونه كما يفكر فى حل مسألة رياضية ، على أسلوب المقدمات والنتائج ، وهذا هو انتقال أثر التدريب فى الرياضة على مشاكل الحياة اليومية . ولا شك أن التلميذ الذى يمر بهذه المراحل فى أثناء تعلمه فى المدرسة ، سيواصل دراسته بعد مغادرته إياها ، لأنه كونه نحوها عاطفة ليس من السهل القضاء عليها .

لقد رأينا فى أول الفصل أن المذهب الطبيعى والمذهب العملى يدعمان وجهة النظر الغذائية فى التربية ، وهنا نرى أن نظرية التدريب لا تتعارض مع المثالية ، لأن التدريب العقلى هو مجهود الطالب لأن يصل إلى مثل أعلى ويصبح بدوره حراً فيه ؛ وقد يظهر هناك شئ من التنافر بين المذهبين الطبيعى والمثالى ، إلا أن فى كل منهما شيئاً من الصواب ، وقد أرجعنا فكرة حشو الذهن بالمعلومات إلى انحراف فى نظرية التربية ، ورأينا أن الغذاء العقلى الصحيح هو ذلك الذى يتحول إلى قوة ، كما أرجعنا أيضاً التدريب الشكلى حسب نظرية الملكات الضيقة الجامدة إلى انحراف فى النظرية التدريبية ؛ وإذا لم يكن العقل مجموعة من الملكات بل وحدة لا تتجزأ ، فمن الواضح أن أثر التدريب العقلى سيعم بقية العقل . إن الأفكار الصحيحة لا تغذى العقل فحسب ، بل تصبح عقلاً ، فكل الخبرات التى يمر بها الفرد تنمى عقله ،

والخبرة من نوع معين تسبب نموه في اتجاه معين ، أما الخبرة الموضوعية التي نسميها دراسة فتجعله ينمو نمواً منظماً . وليست الأفكار النشيطة إلا تفاعلها مع الملابس والمواقف الجديدة ، فهي صفات العقل المكتسبة التي تتكامل وتتجمع فيما نسميه محصوله العلمي أو ثروته العقلية ، وأساسه الذهني ، واستعداداته الإدراكية هي أساس كل نشاط فكري يبديه ، ...

إذن ننتهي إلى أن التدريب يتحول إلى قوة ، كما بدأنا من أن المعرفة قوة ، وهنا تتلاقى النظريتان : المعرفة كغذاء ، والتربية كتدريب ، وتتكاملان ولا تتعارضان .

المراجع

- Adams: Evolution of Educational Theory. Ch. VII.
Herbartian Psychology. Ch. V.
Bagley: Educational Values. Ch. XII.
Board of Education: Spens Report, App. IV. & V.
T.H. Huxley: Collected Essays, Vol. III.
Nunn: Education, its Data and First Principles. Ch. XV.
Pinsent: Principles of Teaching-Method. Ch. IX.
Raymont: Modern Education its Aims and Methods, Ch. VI.
Sandiford: Educational Psychology. Ch. XIX.
Sleight: Educational Values and Methods.
Herbert Spencer: Essays on Intellectual Education.

الفصل التاسع

المنهاج

لقد رأينا أن المذاهب الفلسفية المختلفة ، مهما تباينت وجهات نظرها ، تتفق جميعاً على أن المعرفة وسيلة التربية ، أو بعبارة أخرى على أن المدرسة وجدت كي تزود الطفل بالمعرفة والخبرة اللتان لا يستطيع الاستغناء عنهما ، فعلياً إذن أن نبحث نوع المعرفة أو الخبرة التي لا بد أن يتلقاها في المدرسة ، فكيف نختار مادة المنهاج ؟ نحن لا ننتظر من فلسفاتنا المختلفة أن تتفق على إجابة هذا السؤال ، ولكننا نأمل مرة أخرى أن نستطيع استخلاص نتائج نطمئن إليها من هذه النظريات المتعارضة في ظاهرها وأن نجد بعضها يكمل بعضها .

يركز المذهب الطبيعي المتطرف اهتمامه في خبرة الطفل الحالية ، وفي ميوله الحاضرة فهذه وحدها ، هي التي ستقرر عمل المدرسة ، فدع الطفل حراً في خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ، ولا تعترض نموه ، بل لا تتدخل فيه ولا توجهه ، أما المنهاج أو الهدف الذي يرمى إليه فهو النمو الطليق المُنشط السعيد لكائن حي متفق تماماً مع البيئة ، أما ما عدا ذلك فلا قيمة له ، كما هي الحال في مدرسة نيل Neill .

نصح هذه الفلسفة وتكملها الفلسفة « البراجماتية » التي أدخلت مبدأ النفع في المنهاج ، فهي ترى أن الطفل لا بد من أن يتعلم الخبرات اللازمة له حتى يستطيع أن يحافظ على كيانه في العالم ، فيجب أن يشتمل المنهاج على أنواع المعرفة والمهارات التي يحتاج إليها الطفل في حياته الحاضرة والمستقبل معاً ، وهنا نجد وجهة نظر الرجل العادي ، وإذا لم تعجب هذه النظرة المربى المتحزق فإننا نقول له إن أرسطو نادى في جمهوريته :

« بأنه لاشك في أننا يجب أن نعلم أطفالنا ما هم في أشد الحاجة إليه في الحياة^(١) » — ونعزز هذا الرأي بتقرير وزارة المعارف البريطانية فقد جاء فيه : « إن اتجاهنا في وضع المنهج قد تأثر بالرغبة في معاونة الأطفال على تكوين عاداتهم وميولهم وعواطفهم ومهاراتهم التي سيحتاجون إليها لمصلحتهم الشخصية ولمصلحة القوم الذين يعيشون بين ظهرانيهم^(٢) » .

ولذلك « يجب أن يتعلم كل طفل كيف يتحدث لغته القومية ، وكيف يكتب بها ويقرأ ، كما أنه محتاج لبعض المعرفة عن الرياضة والقياس ، ولا يمكن أن نحذف من المنهاج الأولى علم الصحة والتربية البدنية أو التدريب العملي^(٣) » .

وهذا أقل قدر من المعلومات يمكن أن يستنبط من مبدأ النفعية ، فهذه أشياء جوهرية في حياة كل فرد وبدونها يصبح ناقصاً . ولكن هذا المنهاج النفعي يحتاج إلى أن يضاف إليه الجغرافيا والتاريخ فهما لازمان للمواطن الصالح حتى يفهم ما يدور حوله من أحداث — ؛ أما الرياضة والعلوم فيختلف نوعها باختلاف ما سيقوم به من عمل في المستقبل فالعلوم المنزلية للبنت ، والعلوم الزراعية للولد في المناطق الزراعية مثلاً ، وهذا المبدأ النفعي يتطلب تدريباً مهنيّاً في المراحل المتأخرة وسنتكلم عنه فيما بعد .

وبالرغم من أن صاحب المذهب النفعي ينظر إلى المستقبل على أساس المنفعة على وجه الخصوص ، فهو لا يتمسك بتفسيره وتطبيقه تطبيقاً ضيقاً ، لأن هدفه تقدم الإنسانية ، وهو يرى أن المدرسة أهم وسيلة لتحقيق هذا التقدم ، أي أنه إذا اتفق مع الطبيعي على أن دراسات المدرسة يجب أن تؤسس على ميول الطفل ونشاطه وخبرته الحالية ، فإنه مع هذا يرى أنه لا بد من قدر معين من الدراسة المنظمة التي يتلقاها الناشئ في المدرسة . ؛ والآن فلننظر كيف يؤثر المذهب النفعي في منهج الدراسة الأولية .

(1) Politics VIII, 2.

(2) Handbook of Suggestions, p. 37.

(3) Ibid, pp. 39, 40.

يهتم ديوى — وهو من أشياع هذا المذهب — بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس ، ويذهب إلى أن الطفل إذا نال خبرة واسعة النطاق فإنه يحصل على أحسن تهيئة ممكنة للمستقبل ، ولما كان النشاط الحر هو أبرز مميزات الطفولة ، فيجب أن يكون الطفل نشيطاً ولا بد من أن تلتزم المدرسة منتهى الدقة في تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية ، فإذا فعلت ذلك أمكنها أن تستغل نشاط التلاميذ وأن تبعث فيهم رغبة صادقة في العمل فيقبلوا عليها فرحين — ويعارض التعليم الشكلى وينتهى إلى أن التعليم عملية نشيطة لا مجرد تقبل الحقائق .

يحلل ديوى ميول الطفل إلى أنواع أربعة : « ميل نحو المحادثة أو الاتصال (الاجتماعى) وميل نحو البحث واكتناه الأشياء وميل للعمل أو الإنشاء وميل نحو التعبير الفنى » .

هذه هى المنابع الرئيسية التى إذا استثمرت نما الطفل نمواً طبيعياً ، على أن القراءة والكتابة والحساب تدخل ضمن هذه الميول المختلفة ، فهى وسائل تعين على تحقيقها لا غايات فى حد ذاتها .

والمشكلة التى يجب أن نعالجها هى : (١) كيف نزود الطفل بقدر كبير من الخبرات ؟ إن لنشاطه فى عمله ، وتعبيره ومحدثاته ، وإنشائه ، وتجاربه ، حتى لا تكتسح ذاتيته أو أخلاقيته أو عقليته ، قدر آخر غير عادل من خبرة الآخرين مقدمة على شكل كتاب (٢) ثم توجيه هذه الخبرة المباشرة توجيهاً يشعر الطفل بحاجته إلى التراث الاجتماعى التقليدى واستخدام وسائله ، أى أننا نريد أن نزوده بالدوافع التى تجعله يستخدم مواهبه استخداماً صالحاً حتى لا يظل يرسف فى عبودية الاعتماد الدائم على سواه ، إننا إذا وصلنا إلى حل هذه المشكلة لم يعد تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ذا أهمية كبرى ، ولم تعد تفسد هذه الأدوات علينا جهادنا فى سبيل توفير نواحي النشاط للتلميذ ، ولم تعد نخشى شيئاً من الكتب التى تحاول أن تحتل مكاناً سامياً وتتقدم على نشاط التلاميذ أنفسهم .

أى أن المنهاج عند ديوى يصل طبيعة الطفل والحياة ، فيختار مواده من نواحى نشاط الحياة الحقيقية المختلفة . ويهتدى بمبدأ جوهرى هو ميول الطفل الطبيعية . فى مراحل نموه المختلفة ، ولعل بعض الناس يرون أن هذه الدرجة من الطبيعة مقبولة جداً ، والطفل يستطيع أن يصل إلى هذا الهدف فى المنزل المثالى ، حيث يتعلم الطفل طبيعياً ، وحيث يتدرب على المهن المنزلية « والواقع أننا إذا عممنا حالة المنازل المثالية فى مدارسنا نكون قد كونا مدارس مثالية ^(١) » .

أما الفلسفة المثالية فتدرس الموضوع من وجهة نظر أخرى ، فهى لا يهتمها الطفل ، حاضره أو مستقبله ، ولكن تهتمها المثل العليا ويهتمها عالم الفكر فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل . وهى تهتم بمجموع المعرفة الإنسانية . وتحاول أن تنظمه وتركزه وتقدمه للطفل . كما أنها ترى أن هدف المدرسة هو أن تمثل الحياة المدنية كاملة فيها ؛ إذن فالتربية ترمى إلى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيكون الطفل أحد أعضائها .

هؤلاء المثاليون يحللون الخبرة البشرية ، وهم يبدأون بتقسيمها إلى قسمين :

١ — ما يختص بالبيئة الطبيعية .

٢ — ما يختص بالإنسان .

وهذا يؤدى إلى تقسيم المنهاج إلى قسمين كبيرين :

(أ) العلوم .

(ب) الإنسانيات .

وكل منهما يمكن أن يقسم بدوره أقساماً عديدة بحيث تشمل كل أنواع الدراسات .

أما الشعور أو الخبرة فينقسم إلى :

(أ) إدراك أو معرفة .

(١) The School and Society, p. 147.

(ب) نزوع نحو العمل .

(ج) وجدان وهو ما يجده الشخص في نفسه نحو عمل ما .

ولو أنا اتبعنا هذا التقسيم في المنهاج لوجدنا أنه ينقسم إلى الأمور الآتية :

(١) دراسات خاصة بما يعمله الإنسان أو ينزع إلى عمله ، وهذه يجب أن تشمل

الصناعات الرئيسية ، كإعداد الطعام والشراب والمأوى ، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى استعمال الآلات ، وإلى الفنون الجميلة التي تظهر لها حاجة عملية . يقول ديوى :

« لقد كان عصر النهضة عظيماً لأنه قام على العمل اليدوى المنزلى . »

(ب) ما تعرفه الإنسانية : فيجب أن يكون في المنهاج ما يمثل الطرق الرئيسية

للتفكير فيشمل الأدب واللغة والعلوم والرياضة والتاريخ والجغرافية ، أى الدراسات الفكرية التقليدية بوجه عام . وأخيراً يجب ألا تغفل المدرسة .

(ح) طرق الوجدان عند الإنسان ، أو التعبير عن هذا الوجدان وبعبارة أخرى

الفن والشعر والموسيقى ، ولقد نادى أفلاطون وهو في ذلك المربى المثالى ، « بضرورة تعليم التلاميذ حب ما ينبغي لهم أن يحبوه ، وكره ما ينبغي لهم أن يكرهوه » .^(١)

وقد بين الكاتب بنشارا برانفورد Benchara Branford في كتابه « يانوس

دفستا » الذى نشره فى أثناء الحرب الماضية ، تحليلاً للمنهاج ، يمكن مقابله بالتحليل السابق للخبرة الإنسانية فقد اعتبر المدرسة صورة مصغرة للعالم ونقصد عالم الإنسانية بأكملها ، جسمها وروحها ، حاضرها وماضيها ومستقبلها »^(٢) .

ووصل إلى تقسيم النشاط الإنسانى أقساماً ثلاثة : « ما يختص بالرأس ،

وما يختص باليد ، وما يختص بالقلب » فهى وحدة ذات ثلاث شعب وقال إن وسائل

الثقافة يجب أن تكون ثلاثة : العلوم والآداب والصناعات ، واللغة وما تشمل من

موسيقى وأدب ، والإنسان يهتم عادة بأمور ثلاثة : بالطبيعة ذاتها ، بالصناعات

وبالبشر — لذلك يجب أن ندرس فى المدرسة : —

(١) Laws 653.

(٢) Janns and Vesta, p. 145.

١ — الطبيعة أو العالم الطبيعي الخارجى .

ب — الصناعات اليدوية أو الفنون والصناعات .

ح — اللغة أو صناعة الجمهور ، دراسة اللغة وما يتصل بها .

وانتهى من ذلك إلى أن المدرسة يجب أن تشمل مدرسين للطبيعة ، وصناع وعلماء وباختصار أن يكون المدرس إنسانياً كاملاً ينمى فى الأطفال الروح الإنسانية الكاملة .

ويمدنا نُنْ Nunn بتقسيم أكثر تفصيلاً للمناهج ، إذ أنه بعد أن قبل مبدأ النفعية أساساً للمناهج و بعد أن نبذ مبدأ التدريب الشكلى ، تحدث عن التدريب العقلى الذى شرحناه فى فصل سابق ، وقد وصل فيما يتعلق بالمناهج إلى فكرة أساسية قبلها دون تردد :

« إن مدارس كل أمة ينبغى أن تكون عدتها فى الحياة ومهمتها الأصلية تقوية روحها المعنوية ، وضمان استمرارها التاريخى بالحفاظ على ما وصلت إليه فى ماضيها وضمان مستقبلها كذلك ، فالأمة تصبح — عن طريق مدارسها — داعية بالأصول التى استمدت منها دوافعها فى الحياة ، والتى استمدت منها مثلها العليا التى تضىء لأبنائها سبل الحياة . وتحملهم على نقد أنفسهم أولاً ، ثم الولوج فى عالم المثل ، وهكذا تستطيع الأمة أن تستعيد بناءها وتعيد توجيه قواها »^(١) .

يجب أن تمثل المدرسة أنواع النشاط الإنسانى « ذات الأثر الكبير البالغ فى ذلك العالم الواسع » هذه هى وجهة نظر المثالى كما يعبر عنها « نُنْ » بطلاقة وبلاغة . ماهى أنواع النشاط الإنسانى التى يجب أن تتجلى واضحة فى المدرسة ؟

إنها تقع فى قسمين كبيرين : القسم الأول : يشمل أنواع النشاط التى تضمن صحة السلوك الفردى والاجتماعى مثل العناية بالصحة ورشاقة الجسم ، والتقاليد والنظام

(١) Education, its Data and First Principles, p. 233.

الاجتماعى ، والأخلاق والدين . أما القسم الثانى : فيشمل النشاط الإبداعى الذى يشمل الجانب المادى من الحضارة .

والواقع أنه لا يمكن أن نسلك القسم الأول كموضوعات دراسية فى المنهاج بالرغم من أنه يجب أن تعلم للتلاميذ وتوحى فى نفوسهم ، وتقوى فى طباعهم ، ويجب أن تسود روح الولاء للنظام الاجتماعى فى المدرسة كما يجب أن تسود روح الأخلاق والدين فيها .

أما أنواع النشاط التى ذكرت فى القسم الثانى فتشمل :

(١) الأدب أو على الأقل عيون الأدب القومى .

(٢) بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى .

(٣) الأشغال اليدوية إما لناحياتها الفنية كالنحت والنسيج ، أو الناحية العملية

كالنجارة وأشغال الإبرة .

(٤) العلوم بما فيها الرياضة أعنى علوم الكم والزمان والمكان .

ويجب أن تظهر فى المنهاج الجغرافية والتاريخ : فهما يمثلان ناحيتين مختلفتين فالتاريخ أميل إلى الأدب والجغرافية أميل إلى العلم . ولا بد أن يصبح هذان العلمان محور المنهاج فهما من العلوم التى تحدد النشاط الإنسانى لأن التاريخ يعلم سيرة القرون الأولى . والجغرافية تعلم أثر البيئة فى الإنسان وأثر الإنسان فى البيئة^(١) .

ونلاحظ هنا أن تقسيم « نُن » يتفق مع تقسيم برانفورد للنشاط الإنسانى إلى صناعة الجمهور (اللغة) وصناعة اليد وصناعة الطبيعة .

ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة ؟

يقول « نُن » : « يجب ألا تعتبر المدرسة مكاناً نعلم فيه قدرأ من المعلومات ، ولكنها مكان يهذب فيه الصغار بأنماط مختلفة من النشاط^(٢) » — وهذا يتفق مع

(1) Education, its Data and First Principles, p. 243.

(2) Ibid, p. 242.

تقرير لجنة المعارف البريطانية الذى يقول : « يجب أن نفكر فى المنهاج ، على أنه نشاط يبذل لا مجرد حقائق تعطى ومعلومات تحتزن »^(١) فمثلا لا تدرس الرياضة كمجموعة من النظريات والتمارين ولكن باعتبار أنها نمط خاص من التفكير والعمل أو طريقة من طرق التعامل مع العالم أو طريقة أرشמידس ونيوتن فى التفكير ، فما يجب أن نقنع بإعطاء الأولاد نتائج التفكير الرياضى ، بل نعلمهم أسلوب التفكير الرياضى ، وما يصدق على الرياضة ، يصدق على كل العلوم الأخرى . نعلمها على أنها طرائق تنشأ عنها القدرة على الابتكار ، يجب أن نجعل التلميذ فى موقف الكاشف للحقائق يشعر بحيرته ويشعر بفرحته إذا ما وصل إلى الحقيقة .

وهنا يتفق ديوى مع « نَنْ » فى اعتبارهما عمل المدرسة مكوناً من نشاط يبذل ، ولكن الأول يدع للطفل حرية الاختيار ، فهو العامل الأساسى فى نظره ، ولكن الثانى يرى أن نظرتنا الشاملة نحو المدنية العامة ، هى التى تحدد أوجه النشاط . ومن السخف أن نعتبر أن النظريتين تنتهيان أخيراً إلى منهاج واحد ، بالرغم من أن روح العمل عندهما واحدة . ولكن ديوى يقول : « إن هناك نوعاً من الاتفاق الطبيعى بين عقلية الطفل وعقلية البدائيين » — فإذا قارنا هذا برأى « نَنْ » من وجود نواحى نشاط إنسانية خاصة ، يجب أن تمثل فى المراحل الأولى من التعليم وأنها تتفق مع مراحل البدائيين الأولى فى الحضارة ، نجد أن ليس هناك فرق كبير بين الرجلين ولكن لا يزال أحدهما طبيعياً ، يبدأ من الطفل ، والثانى مثالياً يبدأ بوضع ما يجب أن يعرفه الشخص ليصبح إنساناً كاملاً .

وكلا الرجلين يحتاج على الطريقة الشكلية واللفظية فى التربية ولقد يرى الكثير أن ديوى أكثر حرصاً على التلميذ ، وأنه نصّب نفسه للدفاع عنه ضد أولئك الذين يهملون ميوله . وضد تقسيم المنهاج إلى موضوعات لفصل بعضها عن بعض . ، وطريقة ديوى تجمع أطراف المنهاج بعضها إلى بعض وتكون منها وحدة ، تدور حول مركز

(١) The Primary School, p. 93.

واحد هو الطفل ذاته ، ولكن — كما هي الحال دائماً مع الطبيعيين والبراجمسيين — يمكن الخطر في تعاليمهم من ناحية إهمالهم الهدف أو المثل الأعلى الذي يجب أن تتجه إليه الجهود ، فالأطفال نساء ورجال في دور التكوين ، وليس نشاط الطفل غرضاً كاملاً في حد ذاته ؛ ومهما قيل عن أهمية حياة الطفل ، فإننا يجب ألا ننسى أن التربية إعداد لحياة خارج المدرسة ، أما « نَنْ » فيقدم غرضاً وهدفاً سامياً ، ولأسنا في حاجة إلى استعادة العراك القديم بين البراجمسيين (العمليين) والمثاليين . إذ أن الجماعة الأولى ترى أن أهداف الجماعة الثانية ومثلها العليا لا تؤدي إلى شيء . ويمكن أن نلخص وجهتي نظرها في أن الطبيعيين أو العمليين يؤكدون طريقة التربية . بينما المثاليون يؤكدون أغراض التربية — ويرى المثالي أن خلق ميول لم تكن موجودة في الطفل أجدى من كشف ميول كامنة فيه .

يجب أن نحيط فلا نرفض التدريب الشكلي على إطلاقه محتجين بأن الأطفال ينبغي أن يفيض نشاطهم اختياراً ما دام لهم من فيضه غرض ، بل يجب ألا نضن بقدر من التعليم الشكلي لكل طفل إذا كان في حاجة إليه لا سيما في الرياضة والمطالعة ، فعلى المدرسة أن تقدم له مبادئ المعرفة وتزوده برأس مال منها ينفعه في عمله الدراسي المستقبل . ومهما أكدنا فكرة النشاط الموجه والميول فإننا لا نستطيع الإفلات من ضرورة تحليل الخبرة الإنسانية ، وأن نقرر أى نوع سيتعامله التلميذ في المدرسة ، وهذا يؤدي إلى تقسيم المنهج إلى نواحي نشاط منفصل بعضها عن بعض ، ويجب أن نتذكر دائماً ضرورة النشاط المغمض وأن عند الطفل ليشن هجوماً منظماً على المشاكل التي تعترضه ، مستعيناً بذلك القدر من المعرفة المنظمة [الشكلية] التي نقدمها له ، وسنترك له تقديره لحاجته إلى هذا القدر . وكيفية استعماله . ويلاحظ المدرس النابه أن التلميذ سيجتاز بعض العقبات والمشاكل الدراسية . إذا عرف قدراً من الرياضة والقراءة

يقصد المؤلف بالتربية الشكلية : حفظ جدول الضرب والنظريات الرياضية والأفعال والتعريف في اللغة ، القيام بكل التمرينات في الرياضة واللغة على وجه خاص .

مثلاً وهكذا نتخذ الحيلة من المبدأ القائل بأن التربية إعداد طويل لمسا كل الحياة على أن يكتشف هو كل النظريات التي وصلت إليها الإنسانية حتى وقتنا الحالى ، هذا عبء كبير لا يستطيع أن يقوم به الطفل .

لا شك أن كثيراً من المربين الذين يمارسون مهنة التدريس فى المدارس حيث التلاميذ النابغون أقلية تكتسحهم أغلبية المتوسطين — يتحسرون على مثل « نن » العليا ويرونها صعبة التحقيق ، فما فى استطاعة هذه الكثرة من المتوسطين الإلمام بخبرات الجنس الإنسانى جميعه ، واستشفاف روح البحث التى أشبعها قادة الجنس فى تاريخه الطويل . بل إننا نراهم — فى محاولتهم إصلاح المنهاج والطريقة — يلجأون إلى نظرية ديوى ، فهى أقرب من مثل نن ؛ ولكن تقرير Spens يذكرنا أن التربية الشاملة well rounded تحقق قدراً كبيراً من الاتصال بالتراث الثقافى الإنسانى ، وإن لم يكن هذا الاتصال ممكناً فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، والواقع أن هدف نن هدف مثالى ولكن يمكن تحقيقه ولو تحقيقاً جزئياً ، وما لا يدرك كله لا يترك جله ، ويكفى أن تفتح المدرسة أمام الشاب والشابة أبواباً خاصة من المعرفة ، قد تصيب هوى فى الفؤاد فيستجيبان لها ، وإذا فقد الشاب هذا الاستعداد العبقري لتلقى بعض التراث الثقافى ، فلا أقل من تبسيط المعرفة فى هذه الناحية ، وتقديمها له ، فى أبسط صورها خالية من التفاصيل والمصطلحات الفنية الجافة . بل يكفى « تقديم مبادئها الأساسية بحيث تصور الصفات الجوهرية لهذا النمط من التفكير وما يقدمه للإنسانية ، وما يلعبه فى حياة الجنس البشرى » (١) .

وعليماً أن نذكر أن شخصاً ما يستطيع أن يتشرب الروح الرياضية أو العلمية مثلاً . دون أن يصبح بالضرورة رياضياً أو عالماً ، أو دون أن يتعمق فى الرياضة أو العلوم . بل إنه لا يوجد « شخص يستطيع أن يلم بكل العلوم والفنون ، فلا أقل من أن تقدم شذرات مختلفة من هذا العلم أو هذا الفن حتى يدرّب جزء من هذه المقدرة الطبيعية فيه أو تلك » (٢) .

(1) Spens Report, p. 158

(2) Whitehead: The Aims of Education, p. 84.

حتى في أحسن الظروف ، لا يمكن الوصول إلى أهداف نـ إلا بعد جهاد طويل في عملية التربية التي يجب أن تمر في أدوار نمو متتالية محدودة . وربما كان من الواجب علينا الإشارة إلى هذه الأدوار قبل معالجة موضوع المنهاج ، هذه الأدوار أعلنها الأستاذ A. N. Whitehead في مقالين جديرين بالاعتبار فهو يرى أن نمو المعرفة يتم في موجة ذات ثلاث مراحل مرتبة على النحو الآتي^(١) :

(١) دور الدهشة والإعجاب romance (٢) دور الدقة precision (٣) دور التعميم generalization هذه الأدوار الثلاثة تظهر في ميدان المعرفة في أثناء التعلم من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب أو في أثناء تعلم مادة واحدة بعينها ، تتعلمها أولاً دهشاً متعجباً ، ثم تحاول الدقة فيها ثم تحاول أن تعمم في دراستك وتستخرج القوانين العامة لها — ففي الدور الأول . دور الدهشة والإعجاب ، لا تتم المعرفة في عملية منظمة موضوعة بل إن عقل المتعلم يكون في حالة دهشة ، تثيرها غرابة الموضوع . فيتخبط خبط عشواء وسط عوالم جديدة من صنوف المعرفة ؛ وعندما تزول روعة الإعجاب ، يبدأ في الدقة رويداً رويداً ، ثم يجد نفسه مدفوعاً نحو التدقيق في التعبير المضبوط فيذهب نحو الحقائق قدماً ، ومن أقرب طريق عاملاً على توسيع مدى معرفته ومهارته وأخيراً في دور المراهقة والشباب ، تأتي الرغبة في التعميم : وهذا الدور الأخير ينتهي بالمتعلم إلى رغبة في استخلاص المبادئ العامة الشاملة وينزع إلى محاولة الوصول إلى النظرة الواسعة التي قد تشمل الدنيا بأسرها ؛ فهو يريد أن يرى الأشياء مباشرة ويراها متماسكة مجتمعة — وعند تمام المراهقة يأتي ذلك الدور من الحياة الذي يشعر الفتى النجيب فيه والفتاة الذكية بجاذبية كبرى نحو النظرة الواسعة الشاملة وكأنه يريد أن يشمل المكان والزمان جميعاً في أفق تفكيره^(٢) .

ويستوى في هذا التطور الفرد والجنس البشري بأجمعه ، فقد ابتدأ العلم من

(1) The Rythm of Education and the Rythmic Claims and discipline.

(2) Spens Report, p. 146.

الدهشة — دهش الإنسان من هذا الكون ، وضرب في فيافي التخمين والحدس عن أصله ونشأته وأبداع في ذلك ، ثم بدأ تطلعه نحو المجهول يزداد بالتدرج حتى كشف له عن غطائه رويداً رويداً . فلم يقنع بالحدس والتخمين بل أصر على معرفة الحقائق واضحة ، ولذلك قام بالتجارب الدقيقة ، ولكنه لم يصل إلى القوانين العامة التي تعم ظواهر الكون من طبيعة وإنسان ، إلا بعد أن تجمع لديه عدد كاف من المعلومات والحقائق whitehead .

ويزيد ثقتنا في مراحل «هوايتهد» ، أن نن وصل إلى تقسيم مشابه لها ويؤديها ، فهو يرى أن عملية التعلم تسير في مراحل ثلاث : مرحلة العَجَب ، ومرحلة الفائدة (النفع) ومرحلة التنظيم ، ولسنا في حاجة إلى أن نقول إن مرحلة العجب تقابل مرحلة الدهشة عند «هوايتهد» ، كما أن مرحلة النفع تقابل مرحلة الدقة وأن مرحلة التنظيم تقابل مرحلة التعميم ، وقد يبدو شيء من الخلاف في المرحلة الثانية . ولكن هذا خلاف ظاهري فما الدقة precise والنفع utility إلا تعبيران لشيء واحد ، إذ أن من الواضح أن الفرد لا يستطيع أن ينظر إلى العلم من وجهة نظر نفعية إلا إذا كان دقيقاً في اختيار الحقائق ، فنحن لا نستطيع أن نطبق المعرفة إلا إذا كانت مضبوطة ضبطاً دقيقاً .

لقد بذل المربون جهوداً كبيرة للوصول إلى اتفاق عام على طريقة واحدة للتدريس ، يمكن اتباعها في كل مادة ، وإننا نعرف طريقة هو بارت وخطواته المؤسسة على فكرة تجميع الأفكار المشابهة ، كما نعرف الطريقة التمهيدية heuristic التي تضع الطفل موضع الكاشف ليصل بنفسه إلى الحقائق العلمية ، ونعرف أيضاً « الطريقة التلخيصية التي تعلم الطفل بنفس الطريقة التي تعلم بها الجنس في تطوره من مرحلة إلى أخرى في سلم الرقي ، أي أن الطفل في تعلمه يلخص تاريخ الجنس البشري بأجمعه ولكن طريقة مراحل النمو ، التي تتقدم من مرحلة الدهشة إلى مرحلة الدقة أو المنفعة إلى مرحلة التعميم ، تجعلنا نصل إلى تعميم في الطريقة لم يصل إليه أسلافنا ، إذ أننا

نرى لزماً علينا ألا نغفل هذه المراحل في عملية التعليم — لانفاقها مع مراحل النمو — حتى تصبح المعرفة لدى أطفالنا معرفة صحيحة ، فالدهشة وحب الاستطلاع تغذى الجانب الانفعالي في الطفل ، وتمده بقوة يستطيع بها أن يصل إلى حقائق واضحة مضبوطة يمكنه تطبيقها والاستفادة منها ، وما يذغى لنا أن نقف عند حد الفائدة . بل يجب أن نصل بالطفل إلى آخر المراحل ، التي يستطيع عندها أن يصل إلى المعرفة الواسعة الشاملة أو إلى الآراء العامة التي تميز قوى العقل وتحشدها في مواجهة المشاكل تلك القوى التي تصبح وسيلة العقل في تناول الأمور وحلها .

فتدريس التاريخ مثلاً يجب أن يبدأ من الأساطير والقصص والخرافات ، قبل أن نصل إلى مرحلة الدقة في اختيار الحقائق التاريخية ومعرفة ما حدث بالضبط ، وتلك المرحلة التي تحتاج إلى حشد التفاصيل الحقيقية لحوادث التاريخ ، حتى يمكن الاستفادة منها ، باستخلاص عبر الماضي التي تضيء لنا طريق الحاضر والمستقبل وأخيراً تتمخض هذه التفاصيل عن قواعد تاريخية عامة ، تعيننا على فهم الحاضر ، إذ أن الغرض الأسمى لدراسة التاريخ ، فهم الحركات البشرية الهامة التي وجهت تاريخ الإنسان على ظهر هذه البسيطة . حتى نستطيع أن نفهم عالمنا المعقد الحالى . وهناك مجال كبير لضرب الأمثلة عن تدريس التاريخ طبقاً لمراحل النمو لهوايته ، نترك للمختصين في الموضوع وللكائنين في طرق تدريس التاريخ .

إذا تذكرنا أن مراحل هوايته — نُنْ ، هي المراحل الطبيعية للنمو الفكري ، وأن الوصول بالتلميذ إلى مرحلة التنظيم والتعميم هو هدف التربية الفكرية ، استطعنا أن نتحاشى الوقوع في كثير من الأخطاء ، فالطفل الذي لا يستطيع عقله أن يتحمل معلومات وحقائق منظمة ، يجب أن لا يتناولها لأنه لا يستطيع أن يصل إليها ، ومن هنا لا نقنع تحت إغراء المادة أو المتخصص الذي يريد أن يقوم للطفل نتيجة لا يدركها إلا بعد معاناة الدرس والتفكير أمداً طويلاً . وربما لا يستطيع أن يقطع الطريق المرسوم للنمو الفكري كاملاً ؛ إذن فلا داعي لتحميله مالا طاقة له به ،

أو إرهاق طبيعته بما لا يستطيع عليه صبراً . إلا أن المرور بمرحلة الدهشة والعجب
الضروري لكل طفل لأننا لا نستطيع إذا تخطيناها أن نصل به إلى مرحلة الدقة التي
يمكن فيها أن يستفيد من معرفته ويطبقها في ميدان الحياة العملية ، أما مرحلة التنظيم
أو التعميم فلا يستطيع الوصول إليها إلا من منحته الطبيعة قدراً كبيراً من الذكاء .

المراجع

Branford: Janus and Vesta. Ch. IX.

Board of Ed.: Handbook of Suggestions. Ch. VII.

Spens Report, Ch. I, IV and VI.

Appendices II and III; Handow Report: Ch. IV, pp. 189-247

The Primary School, Ch. VII. pp. 150-206.

Davis : The Matter and Method of Modern Teaching.

Dewey : The School and Society.

Findlay: The Foundations of Education, Vol. II, Ch. II.

Reatinge: Studies in Education, Ch. VI.

الفصل العاشر

الفلسفة الواقعية في التربية

في مناقشتنا للمبادئ الفلسفية أشرنا إلى الفلسفة الواقعية ، التي تؤكد وجود عالم حقيقي وراء هذه الموجودات التي ندرکها بحواسنا ، وقد كان لهذه الفلسفة صداها في ميدان التربية ، وطرق التدريس ، فقد ظهرت الحركة الطبيعية كاحتجاج على نظم التدريب ، الشكلية المصطنعة ، كما ظهرت الحركة الواقعية بعد ذلك لتقف في وجه المناهج المحتشدة بالدراسات البعيدة عن الحياة ، والمعتمدة على الكتب وحدها ، المتكلفة في غير جدوى ، ولم تعدم التربية في تاريخها الحافل من يقف من حين إلى آخر في وجه هذه المناهج النظرية ليعيدها إلى عالم الواقع من جديد .

وهذا البعث للحركات الواقعية يظهر من فترة إلى أخرى في تاريخ التربية ، ويكفي أن نشير إلى حركة أو حركتين على سبيل المثال . بعد أن انقضت فترة الحماس لعهد النهضة التي ألهمت الدراسات القديمة (الكلاسيكية) ردها من الزمن انتكست هذه الدراسات الإنسانية في جوهرها ، وأصبحت مجرد دراسات لغوية جدلية عقيمة ، وكان لابد من ظهور الحركة الواقعية تحي فلسفة التربية ، وإن لم تحي طريقتها . أما الواقعيون الاجتماعيون فإنهم لم يجدوا في الكتب وحدها شفاء لغليلهم ، ونقعا لظلمهم ، ولذلك دعوا إلى دراسة الإنسان دراسة مباشرة ، وحشوا الطبقات العالية لهذا الزمن على أن يرسلوا أبناءهم في رحلات حول العالم . أما الواقعيون من رجال العلم في القرن السابع عشر فقد وجدوا أن الحواس هي مصادر المعرفة ، وعمدوا إلى شعارهم المعروف « لا يمكن أن ينطبع في الذهن شيء ، لم يأت من طريق الحواس ^(١) » ،

(١) Nihil in intellecta quod non prius in sensa.

لذلك وجد الواقعيون الحسيون أن أهم مواد الدراسة في التربية ، هي تلك التى تبحث الظواهر الطبيعية ، والتى يمكن الاعتماد على الحواس فى استقائها ، فلا بد أن تحل الدراسات العلمية محل الدراسات الأدبية أو اللغوية ، أو بعبارة أخرى يجب تقديم دراسة الأشياء الواقعية التى يمكن الوصول إلى حقائقها عن طريق الحواس .

وقد وصلت هذه الحركة الأخيرة قمتها فى القرن التاسع عشر — عصر الكشف العلمية الرائعة ، التى عززت الحركة العلمية الطبيعية — تلك الحركة التى لم تترك عند الناس — فى ذلك القرن — شكاً فى أن العلم القائم على المنطق هو مادة التربية الجديرة بالاهتمام ، ومن هنا قام رجال مثل هربرت سبنسر ، وتوماس هنرى هكسلى يدافعون عن التربية العلمية ، فلم يجد الأول فى بحثه عن صنوف المعرفة الجديرة بالتقديم بدءاً من أن يعلن فى يقين ، أن العلم وحده هو الجدير بالاعتبار ، لا الدراسات اللغوية (إذا استثنينا التدريب العقلى والخلقى والدينى) فإن دراسة الظواهر الطبيعية المحيطة بنا أسمى بمراحل من دراسة قواعد اللغة ، وغيرها من أنواع الترف الذهني^(١) ، وساعده معاصره الكبير هكسلى فى دفاعه الرائع عن التربية العلمية ؛ فهو يرى أن تربية الأطفال « تربية علمية كاملة » هى الوسيلة التى يمكن أن تسير يقظة العقل^(٢) فى ذلك الوقت . ويعتبر هكسلى من أكثر الواقعيين اتزاناً ، وأوضحهم فكراً ، وأنصعهم حجة ، وقد ركز جهوده فى الدعوة إلى دراسة الناس والأشياء ، كما هى عليه ، وكما يمكن أن تكون عليه فى الحياة .

ويتطرف بعض الواقعيين فيقللون من قيمة الكتاب ، ويرون أن الأشياء لا الألفاظ هى وسيلة التربية ، ونحن إذا أضغينا إلى احتجاجهم ضد الكتب باحترامهم فنحن إنما نوافقهم على أن التربية اللفظية وحدها لا تجدى كبير نفع ، ولكن ليس معنى هذا أن نقيم سداً منيعاً بين التربية اللفظية ، والتربية الواقعية ، لأن الألفاظ رمز للأشياء ، ونحن بدون لغة لا نستطيع أن ننمى تربيته العقلية ، ولذلك كان من

(1) Essays on Education, p. 42.

(2) Collected Essays, vol. III. p. 122

الخطأ أن نفصل الألفاظ (اللغة) عن الأشياء ، فاللغة هى الوسيلة التى تساعدنا على معالجة الأشياء بطريقة فيها اقتصاد للزمن والمجهود العقلى ، فكما أن المتمدينين يتعاملون فيما بينهم بالنقود ، كذلك نتعامل نحن فيما بيننا بالألفاظ ، وكما أننا لا نركن إلى طريقة الهمج فى التجارة بتبادل سلعة بسلعة ، فنحن أيضاً لا نركن دائماً إلى ذوات الأشياء نشير إليها ، ولا نحملها استعداداً للطوارئ إذا أردنا التحدث عنها ، وليس من شك فى أن الألفاظ والكتب قد تفضل — فى بعض المواد — مجرد رؤية الأشياء — موضوع الدراسة — وتناولها . ولكن إذا طالبنا ألا تفقد الألفاظ صلتها بعالم الحقائق ، فإننا أيضاً لا نريد أن يفقد عالم الطبيعة صلتها بالألفاظ ، وإذن فالدراسات اللغوية والطبيعية يكمل بعضها بعضاً ، وليست متناقضة . بالرغم من أن دراسة الطبيعة معرضة للانتكاس اللغوى ؛ بأن تصبح مجرد الألفاظ طنانة إذا ازدحمت بالمصطلحات العلمية والرموز ، وهو ما يخيف الواقعيين ، ولذلك يحاولون تجنبه جهد طاقتهم .

ما مركزنا اليوم ؟ لقد أصبحت مناهجنا ، بعد سبعين عاماً من التربية العلمية مناهج متكلفة أثارت الواقعيين ، فرفعوا عقيدتهم يطالبون بالإصلاح ، وقد عبر تقرير اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوى (الإنجليزى) عن عدم رضائه تمام الرضا عن العمل فى المدارس ، وقد انتهت دراسة اللجنة الاستشارية الدقيقة إلى أن « شغل وقت الصبيان والبنات فوق الحادية عشرة فى إنجلترا وويلز بالدراسة لم يترك لهم وقتاً للمشاركة فى بناء المجتمع الحديث ، أوفى الاقتصاد القومى مشاركة تذكر » ، وبهذا عبرت اللجنة عن وجهة نظرها الواقعية التى تحدد منهجها فى إصلاح الأداة التربوية وطرق التدريس .

والواقعيون اليوم ينعون على التربية التقليدية فصالحها بين العمل المدرسى ، والمجتمع الخارجى ، بل إنهم ليشفقون من المدرس الذى تصيبه حمى المسادة ، فيتجاهل — ضمناً أو صراحة — قيمة النشاط المدرسى ، ويصر على دفع التلاميذ إلى طريق

محدود مرسوم ، يستقون فيه معلوماتهم من الكتب المدرسية المقررة ، ويحتزنون هذه المعلومات لتفريغها ثانية في ورقة الامتحان . ونحن نصنع خيراً إذا أصغينا إلى احتجاج الواقعيين هذا ، بالرغم من اعتقادنا أن قدرأ معيناً من المعرفة المنظمة على الطريقة التقليدية يمكن أن يأتى بأحسن النتائج .

ولكى نوضح وجهة نظر الواقعيين ، نضرب عدة أمثلة من بعض المواد ، وكيف تدرس ؛ فمثلاً في التاريخ ، علينا الاهتمام بالتاريخ المعاصر ، وأن نبذل الجهد في فهمه على ضوء الماضي ، كما يجب إدخال التربية الوطنية في دروس التاريخ ، أما إذا احتج المتخصص في التاريخ بأن هذه لن تصبح حينئذ دروس تاريخ ، فنحن نرد عليه بأنها على الأقل أجدى وأنفع من الدراسات التاريخية (الأكاديمية) . كما أن الرياضة يجب أن تضع نصب عينها فهم العالم من وجهة نظر أبعاده المكانية والحسابية ، فبدلاً من أن يشحن ذهن التلميذ برموز رياضية غير مفهومة ، يجب أن نقدم للتلميذ أداة تمكنه من التبصر في شئون العالم بأسلوب رياضي .

وإذا كان الأدب نقداً للحياة ، فيجب أن ندرس الأدب المعاصر ، حتى يلمس التلميذ الصلة المباشرة بين الأدب والحياة ، ويأخذه على أنه أمر حي دائم النمو ، ولا سيما في عصر تدفق فيه سيل الكتب والمطبوعات تدفقاً يجعل من الضروري أن تساعد التلاميذ على اختيار غذائهم الروحي اختياراً قائماً على الفهم الصحيح ، مؤدياً إلى هدف معين .

حتى المعلم — كمادة للدراسة — يمكن أن ينتكس إلى دراسة شكلية بعيدة عن الحقائق ، فمن الممكن أن تصبح دراسته نمطاً جامداً ، وتقليداً محدوداً ، فيصير مجموعة من التجارب التي تجري إجراء آلياً لذر الرماد في العيون ، دون أن يعرف التلميذ الغرض منها . يجب أن نركن إلى التطبيق العملي ، ونبدأ تدريس العلوم من هذا التطبيق ، وننتهي إلى استخلاص المبادئ والنظريات العلمية . إننا نلاحظ أن العلوم التي تدرس في المدارس بعيدة كل البعد عن الحركات العلمية التي تشغل أذهان علماء

القرن العشرين ، ويمكن أن نسد هذا النقص بتنظيم محاضرات علمية مبسطة عن «الالكترونات» والنسبية ، والسدم الحلزونية ، وغيرها من الموضوعات . وهنا لا نتزمت فنطالب المدرس بالتجارب ، إذ أنه لن يجد سوى الألفاظ يركن إليها لشرح نظرياته ، ونستطيع أن نقول إن هذه المحاضرات تلاقى نجاحاً كبيراً على يد المدرس الذى يفهم هذه الموضوعات ، فهما لا يدانيه سوى فهمه لنفسية المراهق وشوقه إلى النفاذ إلى جوهر الأشياء .

لذلك يجب أن تكون الدراسات الخاصة فى المدرسة على اتصال دائم بمعالم العالم الخارجى ، التى تمثلها ، فالفلسفة الواقعية فى التربية تقوم حافزاً دائماً للمدرس كى يجدد مادته وطريقته تجديداً مستمراً ؛ فلا يهتم بالطريقة فحسب ، بل يهتم أيضاً بقيمة وطبيعة ما يقدمه من مادة . ولا شك أن مثل هذه النظرة الواقعية المعتدلة جديرة بالقبول كمبدأ تربوى قيم ، يمكن أن نطبقه فى المدرسة دون أدنى عنت .

وكثيراً ما تحمل الدعوة الواقعية معنى خاصاً ، هو أن تلبى التربية نداء الحياة بشكل معين ، فتصبح مهنية . وهذه الدعوة يتردد صداها فى عقل المراهق الذى تتأجج فى نفسه رغبة قوية ليضع يده على حقائق الحياة ، ويهيىء نفسه لعمل محدود بالذات فالتربية لا تكون ذات قيمة إن لم تساعد على شق طريقه إلى هدف واضح معين . ولا يمارى أحد فى أن التربية إذا قدمت شيئاً من التدريب يمكن أن تكون ذات أثر قوى ، ولكن هذا الأثر الحسن بعيد التحقق . ولعل أفلاطون كان أول من رأى مقاومة التربية المهنية ، لأنه كان يعتقد أن الأعمال اليدوية لا تليق بالرجل المذهب الحر ، ولعله أيضاً هو المصدر المسئول عن وضع دعائم لتربية عامة ، وثقافة حرة ، تلائم الإنسان الحر ، وتلك الدعائم هى التى صانت التربية التقليدية منذ ذلك الزمن السحيق ، وحملتها إلينا ، فعلياً إذن أن نناقش هذه الدعائم حتى يتضح لنا السبيل المستقيم .

جاء فى تقرير سبنسر (Spens) أن التربية (الثقافة) العامة أصبحت من الأسئلة

الملحة في التربية ، التي لا نجد لها جواباً قاطعاً إلا إذا حددنا معنى التربية وهدفها ،
 فربما كان معناها منهاجاً واسعاً يشمل مواد عديدة ، لاقتصاراً ضيقاً على دراسة مادة
 أو مادتين فحسب ، وربما كان معناها تدريباً عاماً يصلح لكل أنواع المهن التي
 سيمتهنها الطالب في حياته المستقبلية لا تدريباً نوعياً ، يعد لمهنة واحدة فقط وربما كان
 معناها تدريباً يرمى إلى إنباء ميول وعادات ومهارات وعواطف واتجاهات عقلية خاصة
 في نفس الطالب إلى جانب امتلاكه لقدر من المعرفة يحسن التصرف فيه واستخدامه
 وربما كانت تعني كل هذه الأشياء مجتمعة^(١) ، وربما كان المعنى الثاني هو أكثر
 المعاني جولاناً في أذهان المربين ، فأصحابه يشفقون على الطالب من التخصص المهني
 المبكر ، ويعدون به بما يحتاج إليه في موكب الحياة ، مهما اختلف دوره الذي يقوم به
 فيها ، فملتون يقول : « أرى أن التربية الكاملة هي تلك التي تعد الفرد للقيام بمهامه
 بعدالة ومهارة وإتقان ، سواء في الحياة الخاصة أو العامة ، في السلم أو الحرب^(٢) ،
 بينما روسو يقول : « إن الحياة هي المهنة التي أعد الناشئ لها^(٣) » .

ولكن هل من الممكن أن نعد الطفل لكل هذا ؟ ، ألا يمكن أن تؤدي هذه
 التربية إلى إعداد طراز معين من الناس ؟ يجب الأستاذ آدمز على ذلك بأن غرض
 ملتون أن يعد للحياة فريقاً من سادة القوم المهيئين ، الذين يشتركون في قدر من
 القوة ، يقوم على ثقافة عميقة شاملة ، تؤهلهم لتبوء مراكزهم في البرلمان ، أو للقيام
 بأعباء عملهم ضباطاً في الجيش^(٤) . وإذن فملتون لا يبحث في تربية الناس عامة ،
 بل يبحث في تثقيف طراز خاص من الرجال . ويضيف آدمز إلى ذلك قوله : إنه
 ما من شخص قوى الخيال لا يستطيع إذا قرأ روسو أن يرسم لنفسه صورة لأميل
 على أنه شاب فرنسي أنيق ، يرتدى سترة زرقاء سماوية ذات أكمام حريرية طويلة ،

(1) Spens Report, p. 141.

(2) Tractate on Education.

(3) Emile.

(4) Adams: Evolution of Educational Theory, p. 199.

ملطوية بكل عناية وأناقة ، وسروالا حريراً محكماً على الساقين ، ويعلق سيفاً خاصاً للحفلات ، ويضع على رأسه قبعة عالية مزودة بالريش . ولا شك أن روسو ربما دعانا إلى أن نتوهم أن هذه الصورة صورة شاب من عامة الناس ، ولكن للقارىء أن يخامر الشك في هذا ، ويوقن أن أميل قد تم تثقيفه لكي يحتل مركزاً خاصاً في المجتمع^(١) . وبهذه الطريقة نستطيع أن نفند آراء كل من كتب عن التربية (الثقافة) العامة ؛ فإننا نلمح من خلال سطور أنه إنما يصف طابعاً أو طرازاً خاصاً يريد الوصول إليه بهذه التربية ، ولعل أقرب النظريات للوصول إلى هذا الهدف هي النظرية التي حاولت تربية الملوك ، ولكننا فندناها من قبل ، وأظهرنا بطلانها . ولقد كانت مناهج كلية الآداب في جامعة اسكتلندية إلى عهد قريب ترمى إلى تقديم ثقافة عامة فكانت تشمل دراسات لغوية ، ورياضية وعلمية وفلسفية ، ولكن هنا أيضاً كان خريج هذه الكلية صنفاً خاصاً من الرجال .

ومن المهم أن نلاحظ أن التربية في بدء تاريخها كانت عمالية ترمى إلى إعداد الناشئ لمهنة خاصة بأدق معنى الإعداد ، فقد عرفت العصور القديمة التدريب على الخطابة ، التي شجعها شيشرون ، وكان لها مبادئ وطرق خاصة وضعها كونتيليان (Quintilian) ، وقد شرح أفلاطون في جمهوريته الطريقة المثلى لإعداد طبقات الصنائع والجنود والفلاسفة على الترتيب ، وفي العصور الوسطى كان الشاب يعد للمهن المختلفة ، فيكون إسكافاً ، أو نساجاً ، أو تاجراً ، أو قسيساً ، أو فارساً ماهراً ، وكانت معاهد أوربا (الأكاديمية) حتى عهد قريب تعد أفراد الطبقة الحاكمة إذ تتسلم أبناء الطبقة العليا ، وتتناولهم بالتهذيب والتثقيف كي تعدهم لشغل وظائف القصر ، أو السلك السياسي أو الجيش . وقد كانت إنجلترا في الجزء الأخير من القرن السابع عشر ، وفي أوائل القرن الثامن عشر تعد ربانة السفن وملاحيها في مدارس قائمة على شواطئ البحار حيث يتلقى الشبان تدريباً قوامه الرياضة الجغرافية ، وفنون الملاحة .

(١) Adams: Evolution of Educational Theory, p. 178.

إن المنطق السليم لا يشير إلا إلى التربية (النوعية) الخاصة إذا أعوزته نظريات التربية ، ولكن فلسفة التربية لا طرق التدريس هي التي استطاعت أن تفند مذاهب القدماء في هذا النوع من التربية ، فأظهرت أنها لم تكن في طبيعتها سوى تربية لفريق خاص من الناس ، ومن ثم لا نستطيع أن نقبل فكرة العموم ، التي تقول بها التربية الحرة ، بل إن التربية المهنية أيضاً تربية خاصة (نوعية) ، والواقع أن التفرقة بين التربية الثقافية والتربية المهنية لا وجود لها إذا فهمنا الألفاظ على عمومها ، ولكننا نفضل أن نتبع آدمز في تمييزه بين التربية المهنية (Vocational Education) وبين التربية النوعية أو الخاصة (Specific Ed.) ، فالأولى تطلق على معنى التخصص الضيق لمهنة واحدة والثانية على التخصص الواسع الذي يعد طرازاً معيناً من الناس . فالتخصص في العلوم بالجامعة نوع من التربية الخاصة (النوعية) لأنه يخرج طرازاً خاصاً من الناس ، والتخصص في الهندسة نوع من التربية المهنية لأنها تهنيء لمهنة واحدة ، وإذن فليست التربية الخاصة أو النوعية مهنية ، ولكن كل تربية مهنية خاصة ونوعية . ولما كانت التربية المهنية ، وما يسمونه بالتربية العامة تربية خاصة ونوعية ، فإننا لم نحدد بعد نصيب الثقافة فيها .

اشتقت التربية « الحرة » (Liberal) من الحرية ، وليس من الكتاب ^(١) ، فليس المقصود منها ذلك النوع من التربية الذي يعتمد على الكتب والمكتبات ، كما كان بعض الناس في يوم ما يعتقد ذلك ، ولكنها تطلق على الثقافة الجذيرة بأحرار الرجال ، الذين يمتازون عن العبيد ، فلا يتعلمون أنواع المهن والمهارات ، ولا يسلبون الحقوق السياسية ، إنها تربية جذيرة بالرجل الحر بنظامها وروحها ، تعده للفضائل وتروضه على العمل بمقتضاها ، وقد وردت كلمة « التربية الحرة » في أول الأمر في كتابات الإغريق الذين قدسوا حقوق الفرد ، وهيئوا له فرصة الحياة المجيدة ؛ فقد كان هدف التربية حينذاك الحياة السعيدة الجميلة ، وكانت التربية الحرة تقدم كل

(١) Dewey: Democracy and Education, p. 305

ماهو « جميل لائق بالرجال الأحرار » ، وقد أينت هذه التربية ، وأثرت في عصر الإغريق الذهبي ، ووجدت من كتابهم من وضع لها أصولها ، وحدد أهدافها ، وحسبك منهم الفيلسوفان أفلاطون وأرسطو .

ونلاحظ عابرين أن هناك تفرقة ظاهرة بين الثقافة والنفع ، والواقع أن هذه التفرقة واضحة لا لبس فيها ، ترجع إلى عصور تاريخية مضت ، وإلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ؛ فقد نشأت في بلاد الإغريق حيث كان المجتمع يتكون من طبقتين السادة الأحرار ، والعبيد والإماء ، فالسادة الجديرون بالحياة الحقة السعيدة في فراغ بهيج ، وراحة ناعمة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد في سبيل العيش لتوفر أسباب الترف والنعيم للسادة ، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها ، وتنظر إلى وقت الفراغ وكيف يتمتع به ، وبين التربية المهنية التى تكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، بعيداً عن كل ما يربى العقل ويهذب الذوق وينمى الإحساس بالجمال .

وقد تصور المربون التربية الحرة فى المصور الوسطى على أنها دراسة الفنون السبعة الحرة ، التى كانوا يزعمونها شاملة لكل أنواع الثقافات ؛ ولا شك أن رقم سبعة كان له سحر خاص عند رجال الكنيسة فى ذلك الوقت ، وقد قسمت هذه الفنون قسمين قسم ثلاثى ويشمل الفنون العليا ، وهى النحو والبلاغة والمنطق ، وقسم رباعى ويشمل الهندسة والموسيقى والحساب والفلك ، وهذه كانت تشمل الحقائق الطبيعية ويجدر بنا أن نتذكر أن هذه المواد كانت أشمل من مدلولاتها فى الوقت الحاضر ، فالنحو كان يشمل الأدب ، والبلاغة كانت تشمل التاريخ ، والهندسة كانت تشمل المعلومات الجغرافية حينذاك ، وكان خريج الجامعة فى العصور الوسطى يفخر بلقب أستاذ فى الفنون الحرة (Artium Liberalium Magister) ولا تزال الجامعات القديمة تمنح خريجها هذا اللقب ، ولا يزال لقب أستاذ البلاغة يطلق على أستاذ الأدب الانجليزى فى جامعات اسكتلنده ، كما أن فكرة الفنون السبعة التى تحيط بأنواع

المعارف جميعاً لاتزال سائدة في جامعة سانت أندروز ، إذ أن خريج الآداب فيها يجب أن يكون ملماً بخمسة موضوعات على الأقل تشمل : (١) اللغة اللاتينية أو الإغريقية ، أو مادة مشابهة يختارها مستشار الدراسات وكلية الآداب ، ويوافق عليه مجلس الجامعة . (ب) الفلسفة أو الرياضة . (ح) مالا يقل عن موضوعين ، ولا يزيد على ثلاث مواد لغوية . (د) مادة واحدة على الأقل ، وما لا يزيد عن مادتين من المواد العلمية ، ولا شك أن هذه الخطة الدراسية القديمة كانت تساعد الطالب على الاتصال بنماذج من أنواع الثقافة الإنسانية ، وإن لم تستطع أن تصل إلى هدف الثقافة الشاملة الكاملة ومن المؤسف أنه لم تبذل أية محاولة للاقتراب من هذا الهدف في سبيل التخصص المبكر الفعج .

لقد كان للتربية الحرة ، التي تحرر النفس والعقل من عمق الأثر ، ونبل القصد مالا نستطيع معه أن ندرجها في أكفان التاريخ ، وقد قام هكسلي يدافع عنها مترفعاً عن الجدل القديم الذي كان مستعراً بين الدراسات القديمة ودراسة العلوم في ذلك الوقت ، وأعلن :

أن الرجل الذي تربي تربية حرة هو ذلك الرجل الذي تدرب في شبابه على أن يكون جسمه خادماً لإرادته ، وأن يكون مسيطراً على نفسه ، قادراً على القيام بكل ما يؤمله جسمه لأن يقوم به ، صاحب فكر واضح ومنطق هادئ مع اتزان العقل وتناسب المواهب فلا تطفئ موهبة على موهبة بل تتعاون كأجزاء الآلة الدقيقة على القيام بأى عمل يوكل إليها دون اضطراب ؛ ذلك الذي اختزن في عقله رصيдаً كبيراً طلياً من الحقائق الخاصة بالطبيعة ونواميسها ، والذي لم يتطرف إلى زهد الزهاد فينصرف عن الدنيا ، ولم ينحرف إلى شهوات الحجان فيعيب منها فوق طاقته ، ولكنه يؤدى ما تفرضه الحياة في حكمة وضبط نفس وقوة إرادة ، وهو الذى تعلم كيف يحب الجلال أيا ن وجدته ، فى الطبيعة أو فى الفن ، وكيف يكره الرذيلة ، وكيف يخدم غيره كما يخدم نفسه .

ذلك هو الرجل الذى اعتبره قدنال تربية حرة لا سواه ؛ لأنه متسق مع الطبيعة يستغلها إلى آخر ما يستطيع ، وهى تستغله إلى آخر ما تستطيع ، وهو يظهر أحسن ما لديها ، وهى تظهر أحسن ما لديه ، يسيران معا ؛ أمه العطوف ، وهو ابنها البر ، ذاتها الشاعرة سيدها ، وخادمها^(١) .

إذن نستطيع أن نقبل الحرية كالمهدف الأسمى للتربية جملة وتفصيلا ، فهى التى تستطيع أن تخلص الإنسان من ربة غرائزه الدنيا ، واستعداداته البهيمية التى انحدرت إليه بالوراثة من آبائه الأول ، وترفعه إلى عالم الحرية الفسيح ، فالإنسان دون إرادة قوية عبد رغباته النظرية ، ولربما خيل له الوهم أنه متحرر من القيود الخلقية والواقع أنه يرسف فى الأغلال ، وقد رأينا أن الحرية الحقيقية هى تهذيب النفس بالنفس ، (self discipline) حتى يكون حراً فى استخدام مواهبه العقلية ، وطاقاته الشعورية وأنه فى مركز يجعله يطوف فى الآفاق كالطير الطليق فى طلب الحق والخير والجمال ، بيد أنه لكى يصل الإنسان إلى هذه الحرية الفكرية يجب أن يكون حراً من الناحية الاقتصادية فما يجب أن يقف جهوده كلها فى كد العيش ، بل يدخر ما فاض منه ليستخدمه فيما هو أسمى وأجل فى الحياة ، ونستطيع أن نقول — فى ذلك الزمن الذى تطاردنا فيه الدعايات فى كل مكان بأساليبها المتنوعة — إن علامة الرجل الحر أن يكون متحرراً من أسر الجهل والتعصب والجود ، وأن يفكر تفكيراً مستقلاً وقد وصل تقرير سبنسر إلى تعريف التربية الحرة فى أنها « تلك التربية التى تمكن الرجال والنساء من فهم العالم الذى يعيشون فيه ومن المشاركة فى حل مشاكله » .

والآن نبحث فى معنى « الإنسانية » كميّار من معايير القيم الثقافية ؛ هذه الفكرة تتصل بوجه خاص بعصر النهضة ، عند ما تحمس الناس لدراسة الآداب القديمة فوجدوا فى حياة الأقدمين معينا فياضا للحياة الإنسانية الواسعة المتراصة الأطراف ، كما وجدوا أن دراسة الأدب — باعتباره نقداً للحياة — دراسة للإنسانية

(١) Collected Essays, vol. III, p. 86.

نفسها في أجلى معانيها فكان عصر النهضة قد اعتبر دراسة الحياة الإنسانية ممثلة في حياة الرومان ، والإغريق أجدى من دراسة الحياة التي يحياها الناس في عصر النهضة ، وكأنما وجد الناس في تلك الحياة القديمة ما يساعدهم على حل مشاكلهم إذ ذاك . ويجب أن نتذكر أن دراسة الآداب القديمة لم تكن إلا وسيلة لاستكمال معانى الإنسانية في الإنسان ، وقد أصبح وصف « إنسانى » ذاتها في ذلك الحين ، لأن الانسان وحده كان موضوع الدراسة مما قوى كل دفاع تقدم به رجال الأدب ، ليسوغوا دراسة الأدب ، ووضعوه في المنهاج فهو يساعد على خلق « عالم تشيع فيه الحياة » فما من مادة أخرى يمكن أن تدسع آفاقها حتى تشمل العالم برمته ، ناهيك بالعالم الإنسانى الذى لا تمتد إليه يد الفناء .

الحق أن دراسة الأدب ، أو « الإنسانية » في ذلك الوقت كانت تمثل الفلسفة الواقعية ولكن هذه الدراسة لم تلبث أن انتكست ، وأصبحت مجرد دراسات لغوية ... ولهذا الأسباب التاريخية أطلق على مدرسة اكسفورد للغة اللاتينية اسم الآداب الإنسانية *Litevae the maniores* ، ونقشت حروف كلمة إنسانيات على باب مدرج اللغة اللاتينية في جامعة أدنبره ، كما أن دراسة الآداب اللاتينية في الجامعات اليوم ، هى الأثر الباقي لذلك المعنى القديم .

إلا أننا لا نستطيع أن نفضل قيمة الدراسات الإنسانية على أنها مجموع الدراسات التى تهتم بالإنسان ، وتتركز حوله ، تلك الدراسات التى أشرنا إليها في الفصل السابق وقلنا إن المنهاج يجب أن يلخص أحسن ما وصلت إليه الروح البشرية ، أعنى الإنسانية ولا يصح أن ننسى هذه الفكرة ، لا سيما في وقت تضطرب فيه مصائر الشعوب ، وتئن فيه الإنسانية ، وتعرض لأشد الأخطار .

والآن نبحث : هل تصبح التربية المهنية الصبغة ثقافية ، بمعنى أنها تستلزم الحرية والإنسانية ؟ وهل هناك تعارض بين التربية المهنية ، والتربية الحرة ؟ .

جاء في تقرير سبنز أن المدارس الثانوية مهنية طالما كانت مرحلة إعدادية

لا بد منها للمهن الحرة ، أى أنها مدارس مهنية ما دامت تعد للجامعة ، ولا إحدى المهن المعروفة — كخدمة الدين ، أو القانون ، أو الطب ، أو التدريس — أما الصبغة الحرة التى اكتسبتها بإدخال الثقافة العامة الحرة فيها ؛ بتدريس الآداب وما إليها ، فإنها صبغة جاءت فى تاريخ متأخر ، وعلى ممر الأيام ؛ إذ لم يكن هناك حد فاصل بين المدارس الثانوية ونظام الإعداد المهني (Apprentic ship) فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وإنما نشأ هذا الفارق فى قانون نظام المدارس الثانوية سنة ١٩٠٤ ، ذلك القانون الذى فصل هذه المدارس وجعل لها صبغة ثقافية حرة ، وفصل المدارس الصناعية وجعل لها صبغة مهنية ، بالرغم من أن المدارس الثانوية كانت مهنية لأنها تعد الطلاب لتعلم المهن الحرة الراقية ، ولا شك أن هذا القانون تقع عليه تبعة التفرقة بين التعليمين العام والصناعي .

أما وقد لاحظنا أن الاعتبارات التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التعليم المهني والحر ، وعن إبعاد العنصر الثقافي الحر عن التربية المهنية ، فإننا نقول إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم تستطع أن تمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادي فى المجتمع ؛ فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لا يمكن أن يكون حراً . إنه يبدأ فى التحرر إن لم يشعر باستقلال اقتصادي . ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر . ولكن هل من الحق أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدم للإنسانية وللحرية بمعناها العام ؟ إن هوايتهد يلاحظ :

[أن التفرقة بين التربية الصناعية (المهنية) والتربية الحرة ، تفرقة باطلة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية حرة تستلزم تعلم صنعة ، أى أنه لا توجد تربية ما دام هناك تفرقة بين العمل والفكر ^(١)] .

إن هوايتهد يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة . ويفرق تقرير

(١) Aims of Education, p. 74.

سبب بين المدارس الصناعية التي تعد لمهنة واحدة كالطباعة ، والنسيج ، وأعمال الكي والتنظيف وغيرها ، وبين التي تعد لعدة مهنة ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثاني قريب من التربية الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيمًا يقربه من المدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ومن ثم إلى ثقافة خاصة بها .

فمهمة التدريس مثلاً لا بد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهي تخالف في ذلك المهن اليدوية كسوق الترام ، أو الكتابة على آلة ؛ فلكي يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، فلكل من هذه النواحي اتصالها المباشر بعمل المدرس ولا سيما أنه محدود الحظ في دراسته بالرغم من أنه سيحتاج لكل هذه الثقافات الواسعة وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ولكن القائم على أمر آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس ؛ لأنه لا يحتاج في عمله اليدوي إلى قدر كبير من الثقافة ؛ إذ يستطيع أن يقوم بعمله على أكمل وجه وقد يبرع فيه دون أن يكون له من الثقافة أدنى نصيب .

(هناك عدد من المهن مثل الهندسة ، والنجارة ، والبناء ، والفلاحة — قد شغلت محلاً أساسياً في حياة المتمدنين ، فأصبح لها تقاليد خاصة ، وصار لأربابها صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيها رهناً بكثير من المهارة والحنكة ، مما جعلها ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، وبجلاً لظهور روح التفنن والابتداع في نواحي القوى العملية . ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح دون أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، أو الملكات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ في إحدى هذه المهن معناه أنهما كه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ، ومعناه كذلك أنه قد طبع

من الناحية العقلية والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن نزع أن التدريب في مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ؛ فإن هناك من النفوس ما لا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر في أثناء تدريب مهني ، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معاني الكلمة^(١) .

فالروح الإنسانية والثقافية تظهر في التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ؛ فإذا كانت مهنة الرجل هي لب كيانه كله فإنها تصبح ثقافية ، إنسانية حرة . وإذن فقد وصلنا إلى نتيجة يتلاقى عندها الواقعيون وأنصار الثقافة الإنسانية حيث يفسر كل فريق نظرية الفريق الآخر تفسيراً طبيعياً واضحاً لا لبس فيه ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة في الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة ، أو كان إتقانها يتطلب قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى صورة هانز ساخ (Hans Sachs) التي يظهر فيها الصبي جالساً إلى معلمه الصانع الذي لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر والأدب ، والموسيقى والأخلاق ، هنا نجد الصانع نفسه رجلاً مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبيه كاملة .

« نظام التلمذة في الصناعة » لقد انهار هذا النظام في أوائل القرن التاسع عشر وكان السبب في القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية في إنجلترا ؛ إذ أن إدخال الآلات في الصناعة جعل إشراف المعلم سطحيًا ، بل جعل سلطانه الشخصي على صبيانه ضئيلاً ، وإنا لنتحسر على تلك الأيام التي كان الصانع فيها يقضي أياماً في إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التي عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على جانب تفنن الفرد وإبداعه فيها تمام القضاء ؛ إذ أصبحت الآلات تنتج في اليوم ما كان ينتجه آلاف الصانع في عدة أيام ، ولم يقتصر ضرر الآلة على القضاء على

(1) Spens Report p.p. 161-162.

الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم يبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهني ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة — التي لا تحتاج إلا للإشراف بسيط ، وفوق ذلك فهي سريعة العمل ، وافرة الإنتاج — قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف كيف يقضيه على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد ، بل إن أرسطو ذكرها في بعض ما كتب ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل في الوقف الحاضر ؛ كان أرسطو يتحدث عن الفراغ الذي يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه في التفكير ، والتأمل الفلسفي أما الفراغ في ديمقراطية حديثة ، فهو جزء العمل وحمل المسؤولية (فلأن يكون راحة أولى من أن يكون عبئاً يضاف إليه⁽¹⁾) .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت الفراغ ، دون نتركه للشيطان يعبث به ، بل تشغل كل فرد بهوايات تضاف إلى عمله الأصلي ، وتستغل فيه قوته الإبداعية .

بالرغم من أننا على استعداد لأن نقبل رفض أغلبية القراء إدماج التربية الحرة في التربية المهنية ، لا نود أن نستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم في تدريب مهني مبكر ، في الوقت الذي تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب نوعي مثالي مثل أية مهنة يراد بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا يعد لها إلا الرجولة الكاملة⁽²⁾ ، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات في حياتهم المستقبلية ، فإنهم سيكونون أحوج إلى التربية الحرة في المدارس قبل مغادرتها إلى المصانع ، وقبل أن تفوت فرصة التربية

(1) Dewey: Democracy & Education p 305.

(2) Adams: Evolution of Educational Theory p.

الحرّة ، ولكننا — إذا تمسكنا بالتربية الحرّة — فإننا نقصد التربية العامّة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة ، فقد غفّت تلك الأيام التي كانت تفصل بين التربية العامّة في المدارس وبين الحياة الخارجيّة في المجتمع الأكبر ، إننا في سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التي نريدها ، إننا نريد تربية نوعيّة (خاصة) فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعيّة (الخاصة) فهي التي لامت مجتمعاً أبسط من مجتمعنا الحالي ، ولا نشك في أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المربين كي يضعوا خطط تربية نوعيّة ملائمة لمجتمعنا المعقد الحالي ، فلا بد أن يلائم التدريب النوعي في يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التي يحياها التلميذ في المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل في الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهي مشكلة سيواجهها في المستقبل .

والنتيجة التي وصلنا إليها أننا نود لو اتحدت وجهتا النظر ، الحرّة (الثقافية) والمهنية في المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرّة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ؛ لأنه إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهي ضرورية لوقت الفراغ . إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة ، أو بين مهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التي تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية لا تغفل الاعتبارات المهنية ، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية في منهاجها ، إلا أن تقرير سبنز يذهب إلى أبعد من هذا ، فهو يرى « أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية . . . وأن أي إعداد أو تخصص مهني يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية » . ومن هنا كانت مدارسنا الثانوية المتوسطة بعيدة عن الاصطباغ بالصبغة المهنية ، إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية في تقرير هادو Hadow فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التي تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التي سيخرج إليها التلاميذ في البيئة التي هم فيها ، ولذلك كانت مدارس لندن المتوسطة ذات صبغة

تجارية أو فنية ، ولكن نزع المدارس الثانوية الأخرى إلى جانب سبنز فجعلت دراساتها أكثر اتصالاً بمشاكل الحياة العملية » وقد اهتمت تلك المدارس بتخريج تلاميذها وقد اكتسبوا حكمة العامل في الأرض مع إعدادهم بجانب ذلك إلى كل عمل آخر يتصل بشئون الزراعة » ومن هنا أصبحت المدارس الأكاديمية مصطبغة بصبغة واقعية ملموسة .

على أن تقرير سبنز يذهب إلى أبعد من مجرد إدخال النزعة الواقعية في المناهج ، فهو ينصح « بإنشاء مدارس فنية عالية مختلفة تمام الاختلاف عن المدارس الثانوية الأكاديمية ^(١) » ولذلك يجب العمل على تحويل المدارس الصناعية المتوسطة الحالية التي تهتم بصناعات الهندسة والبناء ، أو التي كانت تعد لعدة صناعات إعداداً عاماً ، إلى مدارس فنية عالية يكون من أهدافها : (١) تزويد الطالب بتدريب عقلي بغض النظر عن قيمته المهنية . (٢) ألا تكون المهنة واحدة بل عدة مهن متصل بعضها ببعض ، وبذلك تكون قد اقتربت — في روحها — من المدارس الثانوية الأكاديمية (بمعنى أن هذه المدارس الأخيرة تعد الطالب إعداداً عاماً لمهنة راقية حرة كالطب والمحاماة . الخ) . أما عن التدريب العقلي المطلوب لهذه المدارس ، فلا بد أن يصطبغ بصبغة تطبيقية لعدة مبادئ علمية متصلة ، وأن تكون بحيث تستطيع أن تستثير مواهب التلاميذ ، وقدراتهم ، وتستجيب لها ، أي تقدم لهم أحسن ما تستطيع أن تقدمه الثقافة ، حتى ولو لم يعملوا في تلك المهن ، أما من حيث المناهج فإنها فيما يختص بالتلاميذ من سن + ١١ إلى + ١٣ لا بد أن تكون واسعة عريضة ، من نوع المناهج الثانوية الأكاديمية ثم تصطبغ بصبغة علمية تطبيقية لمن هم فوق الثالثة عشرة ^(٢) .

هذا النظام الذي توسط بين المهنة والثقافة أدنى إلى الصواب والتوسط من رأى كاتب أمريكي متطرف ، يدعى دافيد سيدن ^(٣) David Suedden حمل بغضاً

(1) Spens Report p. 371-372

(2) ، ،

شديداً للمعلومات التي تحتزن ولا تستعمل ، فدعا إلى التربية المهنية المطلقة ، تربية مهنية بمعنى الكلمة ، فلا يحتاج التلاميذ فيها إلى الجلوس على المقاعد ، بل يتعلمون مباشرة في الورش والمصانع ، بل لا بد من أن يعامل التلاميذ معاملة العمال الحقيقيين فيعملون في ساعات عمل خاصة ، ويتقاضون أجوراً على هذه الأعمال التي يؤدونها ، أما التربية العامة فيتلقاها التلاميذ في بدء حياتهم الدراسية ، ثم ينهمكون في تخصص مهني تام ، أما التربية الثقافية لوقت الفراغ فيتلقونها في وقت فراغهم أي في المساء ، أما تقرير سبنز فإنه لا يوافق على هذا التطرف ، بل يكتفي « بأن يكون رجال هيئة التدريس على اتصال وثيق بدوائر الأعمال في الخارج » وهو لا يجد مانعاً من أن تتحول المدرسة الصناعية العليا إلى مصنع يساهم في الأعمال الصناعية الكبرى ، وقد كثر الجدل بين رجال التربية عن رجال هيئة التدريس في تلك المدارس الفنية ، هل يكونون من الصناع الذين يميلون للتعليم ، أم من رجال التدريس الذين يميلون للصناعة ؟ ويميل تقرير سبنز إلى الأخذ بالرأي الأول ، فهو يحتم أن يكون المدرسون قد قضوا وقتاً معيناً في التدريب على أعمال الهندسة الميكانيكية على أن المدارس الفنية العالية تتسع ولا ريب للمدرسين من الطرازين السالفي الذكر .

أما في التربية الجامعية ، فإننا لا نجد جدالاً عنيفاً بين المربين حول إدخال الدراسات المهنية في مناهجها ؛ فالحاجة أوجدت كراسي جامعية للهندسة ، والتربية والطب ، الجامعة مكان إعدام لعدة مهن حيث تسنح الفرصة دائماً لطلابها للاتصال بدوائر الأعمال خارج الجامعة ، والتي يجب أن تستجيب لحاجة تلك الدوائر ، ولحاجة المجتمع بصفة عامة ، ولذلك لا بد من وجود فاصل يفصل بين الطلبة الذين سيخصصون في مهنة مختلفة ؛ فالشباب الذين يريدون التخصص في مهنة التدريس لا بد من فصلهم عن غيرهم من الذين سيخصصون في مهنة أخرى ، وذلك في عهد مبكر ، فيسأل الطالب لدى بدء حياته الجامعية ، إذا كان يريد التخصص في التدريس أم لا ، فإن أجاب بالإيجاب أخذ بنظام تدريبي خاص ينتهي به ، بعد أن ينال درجته

الجامعية ، إلى مهنة التدريس ، وهذا أفضل من أن يترك هذا الاختيار إلى ما بعد نيله الدرجة الجامعية ، ثم يؤخذ بنظام تدريبي — بعد هذا العهد الطويل — كي يصبح مدرساً^(١) . وقد سمعنا النقد ينهال علينا من جراء هذا النظام ، إذ قيل أن معاهد التربية التي تختطف الطلبة وهم في بدء العهد بالجامعة ، أشبه بالأديرة ، تخرج مدرسين لا يعرفون شيئاً عن العالم الخارجى الذى سيدرسون شئونه للتلاميذ ، ولكن هذا النقد خاطيء ، لأن الطلبة يمارسون فى الجامعة أنواعاً مختلفة من الاتصالات الاجتماعية ، فى الفرص التى تهيؤها الجامعة لطلابها .

لا نستطيع أن نترك موضوع التربية المهنية دون التعرض لمسألة الاختيار المهني ، والمثل الأعلى فى التوجيه المهني ، هو ألا نضع المكعبات فى الثقوب المستديرة ، ولا الكرات فى الثقوب المكعبة ، لأن سوء اختيار المهنة لا يقلل فقط من الكفاية ، بل يسلب سعادة الفرد . ولا يشك أحد فى أن الأطباء والمدرسين مثلاً لا بد أن يكونوا متمتعين بالمواهب الخاصة بمهنتهم ، وأن تكون عندهم الميول والاتجاهات العامة اللازمة لنجاحهم فى مهنتهم ؛ ولكن مما لا شك فيه أيضاً أن حياة الصانع البسيط أجلب للسعادة والبهجة له ، إذا كانت ملائمة لما هيأته له الطبيعة .

إذن لا بد أن يكون للميول الطبيعية القول الفصل فى الاختيار المهني ، فما هو أساس هذه الميول الطبيعية المهنية ؟ إن الفتيان كثيراً ما يقتبسون عواطفهم وحاسمهم للأعمال المختلفة من يحيط بهم من الكبار الذين فى بيئتهم ، ولكن الدكتور أرنست جونز يتعمق أكثر من ذلك فيصل إلى الأصول العميقة التى تدفع حياتنا فى مسالكها الحالية ، فيعلن أن دراساته فى التحليل النفساني قد هدته إلى أن الرغبات التى نكتبها فى الأعماق ، هى التى فرضت علينا اختيار المهنة التى سنزاولها فى حياتنا المستقبلية ، فظروف النفس الداخلية هى صاحبة الكلمة الأخيرة فى اختيارنا المهني وليست

(١) النظام الثانى هو المعمول به فى مصر ، فبعد دراسة الجامعة يعد الطالب لمهنة التدريس فى معهد التربية والمؤلف يجبذ أن تسير الدراسة الجامعية والمهنية (الخاصة بالتدريس) معاً يداً بيد .

ظروف الحياة الخارجية وما يمتورها من تقلبات . وليست هذه الظروف الخارجية سوى الفرصة السانحة للقوى اللاشعورية كي تطفو فوق مستوى الشعور وتملى إرادتها عليه . إذن فنحن فى اختيارنا المهنى نجد مخرجا لما نكتبه فى ظلمات اللاشعور منذ أيام الطفولة المبكرة ، ولكن ليس معنى تسليمنا بأحكام مدارس التحليل النفسى التى ترجع كل أعمالنا ، حتى اختيارنا لمهنتنا ومستقبلنا إلى أصول فى النفس البشرية ، أننا نسلم بأحكامها ، ونلغى حكم المنطق السليم الذى يرجع هذا الاختيار إلى عبادة الأبطال فى دور المراهقة ، فنحن عادة نحاول أن نرسم خطأ الأبطال الذين نعشّتهم ونعجب بهم فى هذا الدور ، ونختار المهن التى يزاولها هؤلاء الأبطال ، لنكون أقرب إليهم ، ومهما يكن من شئ فلا بد من حساب الميول الطبيعية ، والاتجاهات الذهنية للأفراد ، عند توجيههم توجيهاً مهنيّاً .

ليس هذا فحسب بل لا بد من قياس درجة الذكاء ، والميول الخاصة عند الفرد قبل توجيهه توجيهاً مهنيّاً ، ولحسن الحظ ، كانت الميول المكتسبة ، والميول الطبيعية عند الأفراد متفقة اتفاقاً غريباً . ويمكن التنبؤ بالعوامل الخاصة عند الأطفال منذ عصر مبكر إذا كانت العين التى تراقبهم حريصة دقيقة نفاذة . ويعرف المؤلف حالة الصبى فى العاشرة من عمره ، استطاع أن يضع قانوناً دقيقاً لعصابة من الأولاد فى مثل سنه ، هذا الغلام الذى لعب دور موسى صغيراً أصبح طالباً متفوقاً فى دراسة القانون بالجامعة ، وإذا لم يستطع المراقب العادى أن يكشف عن تلك المقدرات الخاصة فلا بد من الاستعانة بالتخصص ، وقد استطاع الأستاذ سپيرمان أن يكشف عن وجود قدرات خاصة إلى جانب العامل فى الذكاء ومنها القدرة البدوية والقدرة على رشاقة الحركة والقدرة الحسابية وقوة التذكر وقوة الحفظ والقدرة اللغوية والقدرة الموسيقية والقدرة الرياضية كما وضع الاختيارات الخاصة لقياس هذه القدرات الخاصة بل أن منستبرج Münsterberg من جامعة هارفارد وضع تصميم آلة يستطيع بها قياس القدرات الخاصة اللازمة للقيام بالأعمال الفنية المختلفة ، مثل قيادة الترام .

وبالرغم من أن هذه الآلة بعيدة عن الصواب ، ظاهرة التصنع ، إلا أنها دليل على اتجاه التفكير في مسألة التوجيه المهني ^(١) . ويقوم المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في لندن بإسداء نصائح في التوجيه المهني ، قائمة على نتائج قياس الذكاء والقدرات الخاصة ، بعد إجراء اختبارات شخصية وبعد مقارنة تقارير أولياء الأمور ونظار المدارس ، وقد استطاع هذا المعهد أن يحل مشكلة التوجيه المهني ، للأولاد والبنات ، مما قضى على سوء الاختيار المهني ، ووضع حدا للكثير من الشقاء والآلام .

ربما كان الأوفق الاستعانة بنصائح عالم نفساني تخصص في قياس الذكاء لأن المدرسين لا يستطيعون إجراء الاختبارات إجراء دقيقا كما أن آراءهم مثل آراء الآباء - تحتاج للتصحيح والتكميل ، والواقع أنه لا بد من تصفية آراء مختلف الجهات - الآباء وأولياء الأمور والمدرسين ونظار المدارس والإخصائيين النفسيين - حتى يستطيع أولياء الأمور القلقون على مستقبل أولادهم ، أن يقرؤا عينا ، وعلى نظار المدارس أن يجمعوا آراء زملائهم المدرسين عن التلاميذ المختلفين ويثبتوها في سجلاتهم ويكونوا رأيا عاما عنهم ، حتى يهدوهم سواء السبيل ، ويرشدوهم إلى الطريق الذي خطته لهم الطبيعة دون تفریط أو إفراط ، وهم إذ يضيفون هذا العبء إلى أعمالهم إنما يؤدون جزءا من الأمانة التي وضعها المجتمع في أعناقهم .

(١) Nunn : Ed. its Aims & First Principles p.p. 134, 135.

المراجع

Adams : Evolution of Ed. Theory. Ch. VI & VIII.

Modern Development in Ed-al Practice. Ch. II.

Adamson : The Individual & the Environment. BR. II, Ch. V.

Board of Ed. : Hadow Report. Ch. V, Spens R. Ch. VIII & XI.

T. H. Huxley : Collected Essays, Vol. III.

Jones : Papers on Psycho-analysis. Ch. XXXV.

Monroe: Text- Book in the History of Ed. Ch. VIII & XII.

Nunn : Ed. its Data & First Principles. Ch. XV.

F.H. Spencer : Ed. for the People.

H. Spencer: What knowledge is of most Wo.

Watts : Ed. for self-Realization & Social Service, III, Ch. IX.

Wheeler: Creative Ed. and the Future, Ch. XVII.

الفصل الحادي عشر

الدين في التربية (*)

في هذه الأوقات التي يستعر فيها أوار الحرب في عنف وجبروت ؛ يهدد بالانهيار كل شيء تواضعنا على تبجيله ؛ وكل بناء تكاتفنا على إقامة دعائمه ، ليس بيننا اثنان يختلفان في أن التربية المقبلة — التربية التي ستأخذ على عاتقها مهمة البناء والتعمير — ينبغي أن تقوم على أساس فلسفة حية متماسكة ، وإذا كنا نريد أن نضع في كفة الميزان شيئاً يرجح نظريات الحكومات التي تقف في مواجهتها في ذلك الصراع العنيف ، إذا كنا نبغى أن نجنب العالم ويلات حرب أخرى كالتي نصلى سعيها اليوم والتي لامراء في أننا نحن الذين خلقناها بسوء تصرفنا إذا كنا نريد ذلك كله فعلينا أن نشيد بناءها على أسس متينة راسخة .

ولقد يقول قائل إن مثل هاته الحكومات تضع لنفسها فلسفة واضحة بينة ترتكز عليها هيئاتها السياسية ونظرياتها التربوية ، بل لقد يستمر البعض في النقاش والقول بأن التربية التي طبعت الأمة البريطانية منذ القدم ، التربية ذات الأمس المرنة المتساحمة ، أفضل من تلك السياسة الحادة القاطعة ، القائمة على مبدأ القوة الغاشمة والقسوة الظالمة التي تميز أنظمة الأمم الديكتاتورية ، وقد يكون هذا صحيحاً . . . ولكن أحداً لا يستطيع أن ينكر أن الوقت قد حان لأولئك القائمين بأمر التربية عندنا ومشرعيها لكي يكفوا عن سياسة تجنب المشاكل المعقدة ، وأرجائها و « وضعها على

(*) في هذا الفصل يتحدث المؤلف عن أثر الدين المسيحي في التربية ، وفي النظام الحالي وما ينبغي أن يكون عليه هذا الأثر ، فكل الأمثلة مضروبة من الدين المسيحي ، فترجو من القراء أن يراعوا ظروف البيئتين الانجليزية والمصرية ، والدينين المسيحي والإسلامي .

الرف « بعبارات غامضة ملتوية نستطيع أن نحظى بموافقة الكثيرين مهما تشعبت وجهات نظرهم .

أن علينا الآن أن نواجه الحقيقة في صراحة ، أن المذهب الطبيعي والعملي على حد سواء لا يكفيان أساسا للسياسة التي تكفل مستقبلا هادئا مرضيا في بريطانيا وحليفاتها وفي العالم أجمع وكل ما يستطيع المذهب أن يأتينا به وأن يفتح أعيننا لضرورة إيجاد فلسفة نصل عن طريقها إلى نتائج أكثر توفيقاً من تلك التي وصلنا إليها حتى الآن .

ولعل السؤال الذي يتردد في أذهاننا الآن هو : ماهي النتائج التي وصلنا إليها ، وأي نظام تربوي قاصر سرنا فيه وعيوننا مقفلة حتى الآن .. ؟ لقد كنا قبل اشتعال نيران هذه الحرب بقليل نؤمن إيماناً راسخاً بأن عوامل الخير هي جزء من طبيعة الإنسان ، وقادنا هذا إلى نوع من الخور والفتور فاعتنقنا المذهب الإنساني humanism أو مذهب الأحرار liberalism ولكننا فتحنا عيوننا فجأة على أثر ضربة غادرة فشعت الحقيقة أمامنا مريرة المذاق . نعم ... كنا مخطئين إذ وضعنا آمالنا في طبيعة الإنسان « الخيرة » فإن يد الإنسان قد امتدت إلينا في عنف وقسوة ملطخة بالدماء والوحل ، مليئة بالخدوش على أثر عشرين عاما عملت في أثنائها في إنتاج آلات الشر والدمار .

ان اعتناقنا للمذهب الإنساني ، والاكتفاء به كقيل بإيرادنا موارد الهلاك ، أنه يرسلنا الى الميدان بوجه سافر : وانحناءة متأدبة ، وابتسامة مشرقة فكيف نطمح في أن نصمد أمام القوات الهمجية المدرعة بالحديد والفولاذ والنار ! ؟ إن العظائم التي تقدمها لنا هذه الحروب واضحة بيّنة نراها في عمد من دخان البارود والرصاص ، ونسمعها في صفير القنابل ، وأزيز الطائرات ، وهي تشق هواء القارة الأوربية ، لقد ثلث عروش ، وانهارت دول ، وهلك شعوب كنا نظنها أماناً من عقاب الجو ، واليوم ترقد هذه الشعوب ذليلة خاضعة ، تنعى نظامها الأخلاقي

الذى تصدع وانهار، فانهار وراءه البناء كله مهما كان من كثرة عدد الأفراد المستقيمين فيها .
وإذن فلنقرر فى هدوء أن الفلسفة الوحيدة الناجعة يجب أن تتكيف طبقاً للقوانين
والأنظمة الطبيعية المناسبة للحياة الروحية ، إن هذه القوانين قد أصبحت بعيدة عن
الشك أو النقاش مسالة الصحة كقوانين الجاذبية ؛ ومادما نتفق على أن هذا الكون
الذى نعيش فيه تتخلله نفحة إلهية وتربطه وحده أخلاقية ، فلتكن طرق المعيشة التى
نسير عليها ونبغى لها النجاح متفقة مع القوانين الأخلاقية .

ولو تصفح الإنسان هذا الكتاب لطالع بين سطورهِ نفس الصيحة المتكررة :
« إن التربية الحقّة لا تستمد أغراضها وحركاتها الدافعة من المذهب الطبيعى أو العلمى ،
ولكن تستمدّها من فلسفة مثالية للقيم الأخلاقية » فالحق والجمال والفضيلة تعتبر صفات
مطلقة شائعة بطبيعتها فى العالم الروحى وعلى الإنسان تبعاً لهذا إذا أراد أن يحقق لنفسه
هذه الفضائل أن يسعى ويبحث حتى يجدها وإذا كان له أن يسعى حتى تكل قدماءه ،
أو يناضل حتى يتصيب عرقاً فسيجد بعد كل هذا أن وقته لم يضع سدى فهى أشياء
سامية نبيلة تعيش وتترعرع فى مكان صالح بعيدة عن أشباح الظلام الخيفة ، وهى لذلك
تقتضى تقدسنا لها وولاءنا التام ، ومن منا لا يقدر المبادئ السامية فى كرم وسخاء ؟
وإذن فعلى التربية قبل كل شيء : أن تقود النشء للطريق القويم حيث يشع من
وراء السحب المعتمة ذلك القبس السماوى المنير رمزاً لكل ما هو حق ولكل ما هو
عادل ، ولكل ما هو طاهر نقي .

ولكن كيف نجد الطريق ؟ كيف نستطيع أن نؤدى الأمانة التى حملناها على
أعناقنا نحو الذين وضعتهم الظروف فى أحضاننا وسلمتنا قيادهم ؟ لا مرأى فى أن هناك
نفوساً عالية نستطيع أن تتمثل هذه الصفات فى عالمها الطاهر فتلمس طريقها إلى غايتها
بين العقبات المتناثرة دون حاجة إلى معونة منا ، ولكن الطريق إلى المعنويات ليس
واضحاً على الدوام أمام الرجل العادى . . فماذا نفعل لنفتح بصيرته حتى يتصور الهدف
البعيد ثم نمده بالقوة الدافعة التى يحتاجها للتقدم ؟

لعل ما يفيدنا في هذا المجال أن نعرض للمحاولة البيئية التي قام بها هايوارد Hayward قبل الحرب . فقد دعا إلى اجتماعات دينية تتخللها الطقوس الكنسية ، وجعل محور البحث فيه إحدى الشخصيات البارزة في تاريخ الإنسانية . . مثل شكسبير Shakespear أو ملتون أو نيوتن أو إحدى الصفات المجردة كالعدالة ، أو الإخلاص ، فيسبغ عليها كثيراً من التبجيل والاحترام وكان غرض الدكتور هايوارد من هذه الحركة كلها السمو بالشعور ، واستغلال تلك الروح التي طبعت اجتماعاته في توجيه مستمعين إلى العمل الخير المفيد .

ونحن إذ ننظر إلى المسألة نظرة عادلة ، لامتلك إلا أن نقرر أنها كانت حركة مباركة ، ومهما قيل فيها فإنها لم تكن قليلة الفائدة ، حتى لو بدا تأثيرها واضحاً عارضاً عابراً ، ذلك لأن الكثير من أولئك الذين والوا حضور هذه الاجتماعات كانوا يخرجون منها وهم مطرقوا الرؤوس ، إذ بدا لهم أن هناك عنصراً هاماً لا يزال ناقصاً في هذه الحركة العصرية الجريئة بديلاً للدين ، ونجحت المحاولة أيما نجاح فاق ما قدر لها الدكتور هايوارد ، نجحت في إعادة الناس إلى حظيرة الدين ، فخرجوا وهم يؤمنون أن الدين نفسه الدين الحقيقي هو الذي يستطيع أن يعطينا صورة واضحة للهدف النهائي كما يبعثه فينا الواقع الذي نحتاج إليه في نضالنا العنيف ضد الأشواك المتناثرة في الطريق ، إن الدين وحده هو الذي يستطيع أن ينزل فلسفة القيم من علياء سمائها فيمكننا أن نفهمها . وهكذا بدأ الاعتقاد الآن يسود أذهان العدد المتزايد من الناس بأن التربية إذا كان لها أن تدعم بناء المدنية المتشامخ ، وتدفع أمواج البربرية المتلاحقة به فلا بد أن تتخذ من الدين صخرة ترتكز عليها ولكن ماذا نعني بكلمة « الدين » أننا نعني شيئاً أكثر حيوية وصلابة من مجموعة نظريات أو قوانين أخلاقية مهما علت وتسامت . ولسنا نقصد الخط أو التقليل من شأن الديانات الأخرى إذا قلنا إن الدين الحقيقي بالنسبة لغالبية سكان الجزر البريطانية هو الدين المسيحي ، فهو الدين الذي قامت على أكتافه المدنية الغربية التي تحاول قوات الشر جاهدة أن تصيب منها مقتلاً .

إننا ندرك الآن — وبعد سنين الغفلة التي مرت بنا — أننا كنا نستنفذ ثروتنا الروحية التي اختزنتها لنا الأجيال الماضية ، ودون أن نحاول زيادتها ، وهكذا تفتحت أعيننا فجأة ، فإذا بنا نرقص عند حافة الهاوية السحيقة ، وقد قاربت مؤونتنا النفاذ ، وإذن فلنعد إلى الدين ، إلى نقطة البدء ولنبوئه مكانه القديم في مدارسنا ، وفي حياة الشعب كلها وهكذا يمكننا أن نخزن قوة روحية جديدة نستمد منها في نضالنا العنيف .

لعلنا لسنا في حاجة إلى القول بأن مركز الدين في مدارسنا قد تقهقر إلى مسافات واسعة إلى الوراء . فلماذا ؟ أية قوة هذه التي تصافرت لإنزاله من مركزه القديم في التربية ؟ لابد أن معول الهدم القديم الذي كان السبب في فساد التعليم ، هو تأثير القرن التاسع عشر ، الذي فرق بين القوى الفكرية من ناحية ، والإرادة والشعور من ناحية أخرى فأعطى الأولى كل تقدير واعتبار ودفع بالثانية إلى ركن مهمل مهجور ، ومن هنا جاءت موجة صدت الناس عن دينهم secularism واكتسحت أمامها كل شيء ونفثت سمومها في التربية الشعبية ، ولا عجب فقد جاء القرن التاسع عشر بابتسامة مشرقة خدعت انجلترا ببريقها زمنا طويلا ، فقد دانت لها أغنى الشعوب ، وتفتتت أذهان أبنائها عن آلات وقوى عجيبة فانطلقت تدير مصانعها وترسل دخانها يحجب الشمس عن أمم كانت قد بدأت نهضتها ؛ هذا هو القرن التاسع عشر قرن اختراع السكك الحديدية وآلات النقل المريحة التي أغرقت العالم في فيض من اللذة والنعيم قرن ازدهار الطبقة المتوسطة في انجلترا التي تكدست أموالها فلم تجد للتدين معنى أو ضرورة .

ثم جاءت بعد هذا حركة انقسام الكنيسة إلى شيع وأحزاب وكانت في بعض الأحيان مصحوبة بشعور حماس شديد ، غير أنها لم تساعد كثيراً في تقدم الدين وظهرت النتيجة الوحيدة التي انتهت إليها في مرسوم التربية سنة ١٨٧٠ في فقرة هذا نصها « على أي مدرسة تتلقى إعانات سنوية أن تتجنب تعليم طلبتها أي نصوص أو تعاليم دينية يشتم منها رائحة التشيع لأي طائفة من الطوائف » . ويفهم من هذه الجملة

أن التعليم الدينى كان أكثر من مجرد قراءة الكتاب المقدس ، ولكن النتيجة التى ترتبت عليها مع الأسف أن أصبح التعليم الدينى عديم الحيوية واقتصر على دروس الإنجيل التى هى بلا شك عديمة الفائدة فى خلق نزعاة دينية تصحب الفرد فى حياته . ولقد قدر أولئك الممثلون للطوائف المسيحية فى السنين الأخيرة الخطر الناشئ من تعارض آرائهم فى التعليم الدينى فى المدارس المعانة فاتفقوا على وضع برنامج « محايد » لتدريس الإنجيل ، واستخرجوا له تصريحات من السلطات المحلية المشرفة على شئون التربية ، ولنا أن نؤمل أن مثل هذه البرامج قد تسير بمشكلة مدارس البلديات فى طريق الحل .

ثم جاءت سنة ١٩٣٩ بنصر جديد للتعليم الدينى فقد انعقدت اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوى ، وقررت أن الأدلة تؤيد اعتقادها بأن التعليم الدينى فى المدارس قد احتل مكاناً من الأهمية ، وأصبح من الواجب إعادة النظر فى ضرورة مراعاته فى تربية الأولاد والبنات فى مرحلة التعليم الثانوى حتى يصبح فى متناول الجميع ، ولا يبعد أن ندرك الوقت الذى نطمئن فيه إلى أن شبابنا لن يترك المدرسة دون أن تكون لديه على الأقل الفرصة لتقبل نوع من التعليم الدينى المنظم .

ولعل من الأدلة على تزايد اهتمام الشعب بالتعليم الدينى فى البلاد تلك المقالة الافتتاحية التى نشرتها جريدة التيمس فى فبراير سنة ١٩٤٠ وجاء فيها : « أليس من العجيب بالنسبة لدولة مفروض أنها مسيحية . دولة تخاطر فى هذه اللحظة بكل شئ ، وتعبئ كل مواردها لدفاع مجيد عن المبادئ المسيحية ، أن يكون فيها نظام للتربية الوطنية والقومية ، يسمح لأبنائها وهم رجال الغد أن ينشأوا نشأة وثنية فى كل شئ ما عدا الاسم ؟ إننا نعلم أن أساس تكوين المواطن الصالح هو شخصية صحيحة متسقة ولكن كيف تكون شخصية الفرد دون اعتبار لآرائه ومعتقداته ؟ ولعمري كيف تغفل الحكومة كل هذه الحقائق السافرة وتنفض يدها من تعليم الدين ظناً منها أن ليس لها فيه أى نصيب !! » .

لقد مرت السنين تباعا ، ونحن لا نزال نعيش على رأس مالنا الروحي ، على التقاليد التي ورثناها عن أسلافنا ، دون أن نفكر فيما قد آتى به المستقبل ، عند ما يقف أبناؤنا — إن لم نكن نحن — حيارى ذاهلين ، بعد أن يتفقد ذلك التراث ، إن المسيحية لا يمكن أن تتغذى على الهواء . هي ليست نظريات فلسفية وإنما دين له عمد متغلغلة في بناء التاريخ ، ولكنها عمد لا بد أن يتطرق إليها الوهن إذا لم تتناولها يد الإصلاح إذا لم نحى تلك المبادئ السامية في أذهاننا ، وفي أذهان ذلك الجيش الجرار من النشء المنفتح إلى الحياة . وليكن هذا الإنعاش هو محور التدريس في نظامنا التربوي ، إن الدين وهو أسمى أنواع المعرفة ينبغي أن يعطى في صراحة ، وغير موارد أسمى مكان في التربية وما الفائدة إذا كنا نقف أمام الملاءمة لرد العدوان عن الدولة الأوربية الوحيدة هيكل المسيحية الجميل . ونحن ندع اللب الداخلي يحف ويتأكل تبعاً لإهالنا إياه ... ؟ »

ولقد ظهر أثر هذا المقال الذي كان يعبر عن الشعور العام في سلسلة من الاقتراحات المهمة جاءتنا من قصر لاميث على أثر اجتماع أساقفة كانتريري وپورك وتشاورهما مع رجال الدين الممثلين للكنيسة الإنجليزية وكنيسة ولز ، وبالاتفاق التام بين رؤساء الكنائس الحرة وفيما يلي نص هذه الاقتراحات الخمسة : —

أولاً : على كل مدرسة بدون استثناء أن تهيء لطلبتها تربية مسيحية في جميع الأحوال إلا في حال العدد الضئيل من الطلبة الذين يرغب أولياء أمورهم في إخراجهم من هذا المجال وستلقى على مدرس الدين أعباء شاقة فينبغي في اختياره أن يكون كفئاً للعمل بل ميالاً إليه محباً له .

ثانياً : على الطلبة الذين يتدربون على التدريس ملاحظة الحقيقة التالية : وهي

(*) نريد أن نلفت نظر القارئ الكريم إلى أن الحال في مصر تختلف عنها في إنجلترا ، فنحن في مصر فضلنا التعليم المدني [أو أقنأنا تعليمياً مدنياً] إلى جانب التعليم الديني ، ولكل منهما نظام قائم بذاته من مبدأ المراحل الأولى إلى الدرجات الجامعية ، ويرجع هذا إلى عهد محمد علي الكبير .

أن الامتحان النهائى لنيل إجازة التدريس لن تعتبر فيه المعرفة الدينية عالماً اختيارياً أو إضافياً ومعنى هذا أن درجاته سوف تضاف إلى المجموع النهائى .

ثالثاً : فى حالة ما إذا تعذر على المدرسة إيجاد العدد الكافى من مدرسى الدين الأكفاء يستحسن إعطاء دروس الدين فى أية حصّة من ساعات العمل المدرسى ، وبذا يتمكن الأستاذ الواحد من التدريس فى فصول متعددة وحصص مختلفة .

رابعاً : لىكى ينال التعليم الدينى الأهمية والاعتبار الذين يستحقهما نرى أن ينتدب للتفتيش على تدريسه مفتشون من قبل الحكومة أو من لديه التصريح الذى يؤهله لذلك .

خامساً : على كل مدرسة فى البلاد الإنجليزىة أن تضم جدولها الدراسى بحيث يهيىء اجتماعياً دينياً للعبادة تشترك فيه الطلبة جميعاً فى مبدأ اليوم الدراسى .

وهكذا يمكننا فى ضوء اقتراحات الأساقفة والنفوذ الذى تتمتع به جريدة التيمس فى قلوب الشعب أن تعمق بعض الشئ فى مكان الدين فى مدارسنا والوسائل الممكنة اتخاذها للنهوض بالتربية المسيحية فيها .

إن الدين المسيحى كما يقرر دابوكن Eucken لا يعنى مجالا من مجالات الفكر النظرى فحسب بل لابد أن يتوغل فى الحياة حتى الصميم فيعمل كقوة عليا توجهها^(١) فإذا طبقنا هذا الكلام على المدرسة وضح أمامنا أن من السخرية حقاً أن نضع فى الجدول المدرسى مادة اسمها الدين ثم نغمض أعيننا فى اطمئنان ونروح فى سبات عميق كأنما قد أدينا مهمتنا . فى الحق أننا لا نستطيع أن نحرر من « الجرس » أو الوقت المحدود لأى عمل مدرسى ولكننا لا ينبغي أن نقنع بأن يكون الدين مادة إلى جانب الحساب مثلاً أو اللغات بل ينبغي أن يكون روحاً فياضة فى قوة وتوثب بطبع الحياة المدرسية والعمل المدرسى بكامله .

لا يكفى أن يحفظ الولد النظريات والقوانين الأخلاقية التى تقوم عليها المسيحية

(1) Life's Baris and Life's Ideal.

كما يحفظ قانون الكشافة ، لا يكفي أن يعرف أن إبراهيم عليه السلام عمل كذا ، وأن يعقوب أطاع الله في كتب ، وأن المسيح عليه السلام رسم أمامنا طريقاً واضحاً للعالم بل يجب أن نعمل شيئاً تكون نتيجته تنشئة أفراد مسيحيين حقاً ، وعلى الإجمال يمكن أن نقول أننا يجب أن نهيب الفرص المواتية لتلاميذنا حتى يشبوا وهم يقدمون خضوعهم وولاءهم لله من تلقاء أنفسهم وعن طيب خاطر . يستطيعون أن يرددوا نصوص الإيمان ويعملوا بمقتضاه ، وهكذا تصبح مدارسنا ، وعلى حد قول الدكتور ح سكينر « مواضع للمسيحيين »⁽¹⁾ والآن كيف نبدأ وعلى أى أساس نبدأ ؟ هناك عدة طرق فلنعرض لكل منها في لحظة سريعة :

١ — العبادة : أن أول ما يتبادر إلى الذهن هو أن ننظم اجتماعات للعبادة نفتح بها اليوم الدراسي ونختتمه ، ولكن مما يبعث على الأسى حقاً أن مثل هذه الاجتماعات من السهل جداً أن تتحول عن الغرض منها ، ولعلنا بالمغالاة لو قلنا إنه يجب أن يمتنع امتناعاً تاماً عن تقديم أى شيء للطلبة لا تنطبق عليه الروح الدينية حتى بعد الانتهاء من العبادة ، وإن أشد الناس تحمساً ضد هذه الفكرة يوافقنا على أن أثر العبادة والصلاة الافتتاحية يمكن أن يتضاءل بل ينعدم بسهولة فيما لو تبعها مباشرة وبين الطلبة يتناهضون للقيام من موقف الركوع ، قراءة المرسوم الذى قرره الحكومة لقمع حركات الإضراب فى المدارس .

إننا نستطيع أن نوافق سكينر على أن العبادة المدرسية لا بد لها من مميزات إذا كنا نرجو من ورائها النجاح ، يجب أن يسودها الصراحة والإخلاص يجب أن تتم فى بساطة وسرعة ، فإذا عرفنا حقاً كيف توفر هذه الظروف أمكننا أن نطمع فى أن نسمو بالشعور ونوجهه فى الطريق السوى وفى أن يبدأ العمل اليومى وينتهى وقد غمرته الروح الصحيحة التى نرجوها .

هل لنا أن نقترح طقوس العبادة ؟ هناك « الترانيم » فلم لا نختار مجموعة مناسبة

(1) S. W. Skinner: N. of Chistiaus p. 16.

منها ؟ إنها تخلق الحياة فى العبادة وتشيع فى جوانبها البهجة والحماس . ولكن ليس معنى هذا أن نتناول كتاب « الترانيم الروحية للصغار » فنوزع منه نسخاً ؛ على قدر عدد طلبتنا ثم نرتل منه كل يوم قطعتين مثلاً . وهكذا ، إن هذا أقرب طريق للفتور وجلب النوم فى عيون أبنائنا ، وخاصة المراهقين منهم الذين يشعرون أن فرض مثل هذه الأشياء وتعاقبها للممل بمثابة اعتراف بكفائتهم أو نموهم الفكرى على الأقل ، إن ترانيل الإيمان الرائعة ، ومنها ما خطته أيدى آباء الكنيسة منذ القوم ، أو تلك التى ينظمها كتابنا فى هذه الأيام لهى أحسن بالطبع فى تعليم الأحداث الذين يجتازون مرحلة من أخطر مراحل الحياة ، حيث يعصف الشك بكل شىء ، ويحتاج فى طريقه كل نظام أخلاقى غرسناه فى قلوبهم منذ الطفولة .

إن هذه الاجتماعات اليومية فرصة جميلة لدراسة الإنجيل دراسة منظمة ، إن الكتاب وحده ، وحدة متسلسلة ، فينبغى أن ندرسه على هذا الأساس ، ونربط هذه الدراسة بالخطة العامة التى وضعناها لأنفسنا فى التدريس الدينى فى المدرسة ، وهناك نقطة أخرى جديرة بالملاحظة ، وهى أن العبادة يمكن أن تكتسب طابع الحيوية والأشواق لو أن الصلاة التى تتخللها تجبىء مرتجلة ، تشيع فيها روح الإيمان ، وتناسب حالة المدرسة ومطالبها ، ولكن هذا لا يتوافر بطبيعة الحال إلا إذا كان ناظر المدرسة أو قائد الاجتماع ذا موهبة فى هذه الناحية ، فإذا لم يكن هذا متوافراً فلا مفر من العودة إلى الصلوات التى تضعها الكنيسة أو إلى المجموعة المعروفة باسم « كتاب الصلاة للمدارس » .

وأخيراً سمعنا كثيراً عن « نظام الحكم الذاتى فى المدارس » وعن إشراك الطلبة فى العمل ، فهو من المبادئ التربوية المعروفة ، فلم لاندع الطلبة ينظمون بأنفسهم هذه الاجتماعات ؟ ستكون الفائدة أعم وروح الإخلاص والوفاق أقرب إلى الظهور ، أو يمكن على الأقل أن نسند إلى الطلبة الكبار جزءاً هاماً من العمل فنشجعهم على قراءة أجزاء من الكتاب المقدس والصلوات إذا أمكن .

٤ — الحياة المدرسية : كم تتردد الصيحة اليوم بين المربين بأن المدرسة ينبغي أن تمثل الحياة الخارجية ، بروحها التعاونية و بنشاطها العملي و بتجاربها التي تكتسب بالطريق الشخصي ، وإذن فالمدرسة ينبغي أن تكون « مجتمعاً صغيراً » فلم لا تكون مجتمعاً « مسيحياً » صغيراً ؟ إن الروح التعاونية الحقيقية هي العلاقة الوثيقة التي تربط المدرس بالطالب ، والطالب بزميله هي العلاقة القائمة على التعبير الحر ، وفي الثقة المتبادلة بين الجميع ، والمدرسة أحسن مكان لممارسة المبادئ الدينية ، هذا إلى الفرص التي تنتجها الألعاب ، والمباريات الرياضية ، والواقع أن هذه الجملة « متابعة السير » هي أولاً وقبل كل شيء إحدى الفضائل المسيحية .

إن إقامة مدرسة مثالية أقرب إلى الإمكان من إقامة حكومة مثالية وبالتالي يمكن أن نقول إن روح الأخوة المسيحية تنشأ في المدرسة فهي بمثابة منارة على جبل يهتدي الضالين إلى سواء السبيل ، وإن يكون هناك شك في مدى تأثيرها في المجتمع الخارجي الكبير ، إن « برسي نـ » يرى أن مهمة المدرسة هي :

(أ) أن تمهد لطلبتها سبيل الحصول على أعجد تراث تركه لنا الأقدمون .

(ب) أن تكون بمثابة قوة دافعة تدفع الشبان للثورة على الفاسد المتداعي في بناء المجتمع .

ومن الواضح أن روحاً دينية تتغلل في نفوس الطلبة حتى تصبح جزءاً منها لا يتجزأ أقرب إلى الإمكان في مدرسة داخلية .

٣ — تعليم الرب : هناك من الحقائق ما يفرض نفسه علينا فلا سبيل إلى إنكاره حتى لو حاولنا ذلك جاهدين ، ولذا فلنحزن رؤوسنا ونقرر مثلاً أن الكتاب المقدس ليس مجموعة مختارات أدبية رائعة ، حقاً إنه يحوى من القطع ، ما يعادل أبدع ما أنتجت قرائح الكتاب ، ولكن تدريسه على هذه الصورة فحسب ناقص ، كما أن اعتباره تاريخاً فحسب اعتبار ناقص أيضاً ، إذ من المسلم به ، أن الإنجيل بالإضافة إلى مخلفات الأغريق والرومان هو الأساس الذي قامت عليه المدينة الغربية ، وإذن فلن ندرسه

على أنه أدب ، ولا على اعتباره تاريخاً ، وإنما هو كتاب المسيحية الأزلَى ، وواضع البناء المنيف بناء العقيدة والإيمان ، وطقوس العبادة التي نسير عليها ^(١) .

إن المسيحية دين له تاريخ ، والإنجيل سجل لهذا التاريخ . سجل للحوادث والحركات التي أوصلت المسيحية إلى شكلها الحالي ، فلا يمكن أن تقتصر على تدريس العهد القديم أو العهد الجديد ، أو تدريسهما منفصلين ، أو في تعاقب زمني خاطيء فكل منهما مكمل للآخر ، ولا يمكن فهم الجديد إلا على أساس القديم فهو يرينا كيف تطورت الآراء عن الله ، وكيف تباورت ونضجت حتى حان الوقت الذي أتى فيه المسيح ليضع أسس العهد الجديد ، أسس التسامح والغفران ويبسط ذراعيه ليستقبل البشرية كلها . وهي تهرع إليه ليسبح دموعها ويشفي آلامها ^(٢) .

وإذا كنا نقرر أن الدين هو شيء يؤثر قبل كل شيء في الشعور والإرادة وفي الوجدان والنزوع . فليس معنى هذا أننا نخرج من حسابنا الاعتقاد الذهني والافتناع الفكري الذي يتطلبه (ونقصد بذلك الإدراك) . إن الدين محتاج أيضاً إلى ذلك العنصر الأخير ، كما ورد في « الكتاب » ومن هنا تبدو لنا ضرورة تدريس الدين .

كنا نلجأ قديماً إلى اقتطاع بعض فصول من الإنجيل من هنا وهناك منفصل بعضها عن بعض كي نخرج منها في مغزى أخلاقي . إن طريقة مثل هذه لا يمكن أن تأتينا بأي نجاح . ويقول سبنز في هذا الصدد أنه « إذا كان للتعليم الديني من أي نوع أن يجد له مكاناً في البرنامج ، فينبغي أن يبذل في تدريسه ما يستحق من مجهود وأن تعنى بطريقته كما تعنى بسائر العلوم الدراسية ^(٣) » .

(١) Spen's Report p. 208

(١) هذا الأمر — كغيره مما ورد في هذا الفصل بشأن المسيحية ، يصدق تماماً على تدريس الدين الاسلامي ، فالاسلام هو الرافد الأكبر للمدنيات العربية والاسلامية ، ولذا فتدريسه وتعليم القرآن والسيرة النبوية ، واجب ثقافي قومي لأنه بمثابة فهم لشخصيتنا القوية والثقافية كأمة بين الأمم .

(٢) يقابل هذا عندنا ، تدريس حال العرب قبل الاسلام ، ومعرفة كيف تطورت فكرة الوحدةانية . وكيف قوبلت بانكار عند الامم المختلفة ، حتى ظهرت جليلة واضحة بسيطة في الاسلام وهذا يوضحه قصص القرآن عن عاد وثمود وقوم نوح وابراهيم . الخ

(٣) Spen's Report p. 207

ونحن نضيف إلى هذا أنه يجب أن يوضع مع العلوم الأخرى في صف واحد وأن يجعل له امتحان من رسب فيه أعاد الدراسة من جديد ، هذا فضلاً عن خضوعه للتفتيش .

ومعنى هذا أن تدريس الدين لن يוכל إلى الأساتذة اعتباطاً ، فمدرس الدين ينبغي أن يكون واضح الفكرة عن مختلف النواحي التي يمكن أن تتشعب إليها دراسة الكتاب المقدس ، مثل تطور الأفكار عن الله ، تطور الآراء الخلقية حياة الرسول وتعاليمه ، والأسس التي تقوم عليها الكنيسة ، وينبغي أن يلم بالتاريخ القديم ، حتى يمكنه أن يصور البيئة التي وضعها الإنجيل يضاف إلى كل هذا إحاطته بالمبادئ التربوية الصحيحة ؛ كمرعاة المراحل النمو العقلي في طلبته ؛ وتقديمه خطوة خطوة ، وبتدريج مناسب حتى يصل إلى أقصى ما يمكن أن يصل طلبته إليه .

ويمكن أن نقول إن المدرس لا يكفي أن يكون متحمساً لتدريس الدين فحسب بل يجب أن يكتسب الدربة والخبرة بمحتويات الكتاب ، والطرق المناسبة لعرضه وتدريسه ، ولا مانع مطلقاً من أن يوفو مدرسو الفصول العالية بعض الوقت لبحث مختلف الآراء الفلسفية مع طلبتهم ، والآراء التي حاولت أن تفسر نظام الكون ، وأن ينتهزوا الفرصة لعرض مبادئ الدين في ضوء فلسفي .

وبعد فإننا ندرك أن العمل الذي نقدم عليه ليس نزهة في طريق مليء بالورد والرياحين ، بل هناك أسوار قد يتعذر تخطيها وأشواك قد تدمى أقدامنا ، وقد تواجهنا مشكلة حجم الكتاب الضخم مثلاً ، بل قد يقال إنه وحده مكتبة لا كتاب واحد ، وإذن فنحن في حاجة إلى فرع من الاختيار والتقسيم ، وهذا ليس بسيط كما قد يبدو .

هناك أيضاً مشكلة الفتيان الذين يتركون المدرسة في سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة . فإلى أي مدى من النجاح يمكن أن تصل مع أمثال هؤلاء ؟ قد يكون أقصى ما يمكن أن يفعله المدرس في هذه الحالة أن يضع الأساس لبناء نرجو ونأمل

أن تتولى السنون التالية إكمالها وتدعيمه ، ولكننا فى الحقيقة نؤمل أكثر من هذا .
 نؤمل أن نرى اليوم الذى يتحقق فيه ذلك الحلم الجليل ، فيتصبح لدينا مدرسة اسمها
 مدرسة التعليم الثانوى للجميع^(١) » وبذا تحل هذه المشكلة من تلقاء نفسها .
 ولكن هذه الكتب الأولية^(٢) Gospels نفسها ، التى هى لب الدراسة ، تثير
 أمامنا مشا كل نحتفى بها ، ولكن يبعث فىنا الأمل فى فهمها أن تقرير سبنز يقول فى
 صراحة إن مثل هذه الأفكار التى ينطوى عليها يمكن عرضها ودراستها بطريقة
 منظمة مفهومة ، طريقة موضوعية تاريخية ، فيدرس الطلبة هذه الكتب الأربعة
 ومعناها بالنسبة لمن كتبوها ، وبالنسبة للذين كتب من أجلهم ، والعصر الذى كتبت
 فيه وهكذا .

٤ — التأثير الشخصى الذى يحد منه المدرس : إننا ندقق جميعاً مع سبنز فى تقريره
 على أن أفضل المدرسين هو ذلك الذى يتبع ميله للموضوع ورغبته فى تدريسه من
 اعتقاد راسخ ، وإيمان ثابت متين ، وأنا لنذهب إلى أبعد من هذا فنقرر أن نقدنا
 لهذه الصفة بفقدنا كل شيء ، ففقد الشيء لا يعطيه ، فيقول الولد ونزعاته تتحدد
 وتشكل حسب رأى مكدوجل^(٣) . نتيجة للمشاركة الوجدانية والإيحاء الصادر من
 الأشخاص الذين يحبهم ، وعلى أى حال فإننا إذا نظرنا إلى المسألة نظرة عادلة ، يمكن
 أن نتفق على أن المدرسين الذين لا يؤمنون بالدين (وهناك عدد منهم لا يستهان به
 كما لا يخفى) ينبغي على الأقل ألا يضيفوا إلى قائمتهم أسماء أخرى من طلبتهم ، إذا
 سلمت إليهم هذه المهمة الثقيلة على نفوسهم أعنى مهمة تدريس الدين^(٤) . ولكن

(١) يقصد المؤلف بذلك تعميم التعليم الثانوى وجعله إلزامياً مثل التعليم الابتدائى .
 (٢) البشائر هى تلك الكتب التى كتبها تلاميذ المسيح ، يصفون فيها حياته وتعاليمه وهى تشبه
 كتب السيرة عندنا ، ولغرض التدريس يمكنه اللجوء إلى الكتب العصرية كحياة محمد لهيكل وعلى
 هامش السيرة للدكتور طه حسين .

(٣) Mc Dougall: An Outline of Psychology

(٤) هذه المهمة ملقاة عندنا على عاتق مدرس اللغة العربية وأغلبيتهم العظمى من خريجي
 دار العلوم الذين تثقفوا حتى ثانوية الأزهر الشريف قبل التحاقهم بهذه المدرسة الأخيرة ، ولذلك
 لا تعرف من هذه الناحية على طلبتنا فى مصر .

من العدل أيضاً ألا نقنع بهذا الموقف الحايذ ، فالدين لا يصبح أساساً للحياة والعمل في مدارسنا التي نطمح في إقامتها لتتولى أمر الإنشاء والتعمير ، إلا إذا نجحنا أولاً وقبل كل شيء في أن نضم إلى مهنة التدريس شباناً وشابات متوقدين حمية وإخلاصاً لهذا العمل النبيل .

ويرى المؤلف لزماً عليه قبل أن ينتهى من هذا الموضوع أن يقدم شكره لهذه الكلية التي تولت طبع كتابه هذا ، ونشره ، وهى إحدى الكليات التي تدرب طلبتها للخدمة الدينية فيتحدث أخيراً عن المهمة التي تقوم بها مثل هذه الكليات . ولعل واحداً من المعاهد والمؤسسات العديدة لم يتعرض لضروب من النقد والسخرية كما تعرض هذا الطراز من الكليات (الدينية) فلقد تأمست لإعداد مدرسين للمدارس التي لا تتجه اتجاهها خاصاً في الدين ، ولكن المسألة تطورت بشكل عجيب فأضحى خريجوها يتسلمون أعمالهم في المدارس المعانة . واتخذ القوم من هذا سلاحاً يطعنونهم به ، أليس في وجودهم رياء ومداھنة ؟ أليس معنى هذا أنهم غير صالحين لأداء مهمتهم ؟ ومن أدرانا فر بما نسوا مهمتهم في غمرة هذا الذھول .

ولكننا نندفع في هذا التيار الجارف ، فنحن نعرف مثلاً أن مثل هذه المعاهد تدرب لمهنة التدريس عدداً كبيراً من الفتيان والفتيات الذين شبوا في بيئة دينية ، وفي بيوت تؤمن بالدين وتسير على تعاليمه ، فإذا وجدت هذه المعاهد الإدارة الصحيحة والسلطة التي تقدر المسؤولية العظيمة وتتصرف بضمير مخلص فماذا ينقصها لتقوم بالعمل الجيد الذي تتطلبه وتتمناه ؟ ألا تستطيع على الأقل أن تحتفظ بهذا الإيمان وتثبتته ، وتشعل ذلك القبس الذي تضطرم جذوته في نفوس الشباب .

إن معهداً كهذا يستطيع أن يجعل الحياة في داخله تدور كلها حول محور واحد ، مكان العبادة الملحق به ، وهكذا تستطيع الفرائض التي تقام في هذا المكان ، مع ما يصحبها من ترانيم ينكشف في ثناياها نور العقيدة والإيمان ، وما يتخللها من عظات يشيع فيها التعقل واتساع الأفق ، بحيث تسمو فوق كل اعتبارات حزبية أو طائفية

تستطيع أن تتغلغل في صميم التربية التي تطبع الشعب كله بتغير منها أيما تغير^(١) .
ولربما كانت هذه الكلية الأولى من نوعها فهي لا تحتاج لاستيراد الدين من
الخارج ، فالدين جزء من كيانه لا يتجزأ ، وبذرة نبتت بين أحضانها وارتبطت بها
أوثق رباط .

إن طلاب كلية وستستر هم عمادنا وركننا المكين في تحقيق الإصلاح الديني ،
وفي النهوض باقتراحات الأساقفة المبجلين ، وبالخروج بأقوال جريئة التيمس إلى خير
الإمكان ، إننا نعتمد عليهم قبل أى هيئة أخرى في مواجهة هذه المهمة الشاقة التي
ستعرضها علينا سنو الحملة ، وأهوالها المفزعة .

ونختتم هذا الكتاب بفقرة من خطبة لمسترتشرشل رئيس الوزارة البريطانية . .
وتتمتع بريطانيا بحرية الفكر ، وحرية الضمير . . والدين هو الصخرة في حياة الشعب
البريطاني وطباعه التي يرتكز عليها فيجب ألا يزال هذا العنصر الأساسي
من برامج مدارسنا .

(١) ليس عندنا في مصر معهد أو مدرسة معلمين تشيع فيها الروح الدينية . اللهم الا كليات
الأزهر التي تمنح إجازة التدريس وفائدتها مقصورة على الأزهر نفسه في الأعم والغالب . ودار العلوم
(لدرس اللغة القومية) ومدارس المعلمين الأولية (لمدرسي المدارس الأولية والإلزامية) .

المراجع

- Board of Education: Spens Report ch. V.
Bryant: Moral and Religious Education.
Compagnae : Covering Paths; Religion and Religious Training.
Failey: The Faith.
Harrison : Christian Leadership in School and College.
Heawood: Religion in School.
Hyghes, D. : The Menace of Pragmatism.
Hughes, H.M. : Christian Foundations.
Hughes, M.V. : Scripture Teaching to-day.
Humphrey: The Christian and Education.
Kennett : The Teaching of Scripture.
Martin : A Book of Prayers for Schools.
Raymont : The use of the Bible in the Education of the Young.

370.1:R82uA:c.1

غلاب، محمد السيد

الاسس العامة لنظريات التربية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021392

American University of Beirut



370.15

R82uA

c.1

General Library

370.15
R82gA
c.1