تجليد صنائع الدقر
تلفون ٢٩٧٧

B 10-4
C/3A

68

- 1 FEB 1974

370
C737cA

القسم النظري

من كتاب

دروس في فن التربية

تأليف العلامة

جبرائيل كميره

نقله عن الافرنسية بشيء من التصرف

محمد عزة دروزه

رئيس مدرسة النجاح الوطنية

بنابلس

نشر ملحقاً بمجلة التربية والتعليم

١٩٢٨

مقدمة المعرب

الى اخواني الآباء والاساتذة :

اضع بين ايديكم هذا الكتاب الذي يهمكم موضوعه اكثر من اي موضوع آخر ، لانه موضوع التربية الذي يحسن بكم دراسته قبل كل شيء ، لتستعينوا به فى تربية الطفل الذي كان بعضكم سبباً لايجاده ، وسيكون حاضنه ، والذي سيكون بعضكم الآخر مرجع تهذيبه وتنشئته .

نحن فى نهضة علمية واجتماعية ، نشعر بآلام ونتوق الى آمال . تلك الآلام التى نشعر بها هي بنت الضعف الاخلاقي الذي نتج عن نشأة الفوضى التى نشأنا فيها نحن واباؤنا من قبل الى مدى غير قصير ؛ وهـذه الآمال التى نتوق اليها لا يمكن ان تتحقق الا بالتربية التى تتناول اليوم جميع نواحى الاخلاق والقوى الانسانية .

ولقد سبقنا الغرب فى هذه التربية ، وشاد عليها بناءه الاجتماعي والعلمي والاقتصادي والسياسي الشامخ ؛ فكان ما كان من آثار هذا البناء عنده ، وصار من الواجب علينا ـ ونحن نحاول ان نحذو حذوه ، ونسير في طريق النجاح الذي سار فيه ـ ، ان ننتفع بالاساليب المفيدة التى وصلت همته اليها ، وانتفع بها في اشادة ذلك البناء .

لذلك فان من اجل الخدم التى يقدمها الوطني لوطنه واصحها هى خدمة التهذيب ، ونقل اساليب التربية الحديثة ؛ سيما اذا كان يشتغل فى التعليم ، ويلمس موضع الجرح الناغر ، ويعرف ما هى الطريقة التي يربي بها كثير من الآباء ابناءهم ، وما هى الاساليب التي يسير عليها كثير من الاساتذة في سياق تنشئة الطفل وتكوينه البدني والذهني والروحي . فان مما لا شك فيه ان نقل

هذه الأساليب ، والعمل على توسيع دائرة انتشارها وتفهمها وتطبيقها هما الطريقة الفضلى الى اقامة النظام مقام الفوضى ، والحقيقة مقام الوهم ، والجد مقام السخف ؛ وهما الوسيلة المثلى الى تقليل كثير من الاخطاء والاخطار ، وتمهيد السبيل الى تنشئة الناشئة على الاسلوب الفنى الصحيح ، الذي يجعل منا اجيالا قوية الجسم قوية العقل ، تنتفع بمواهبها وقواها الطبيعية ، وتتغلب على صعوبات الحياة وشدائد الايام .

وهذا ما دعاني وقد عانيت التعليم الى القيام بشيء من مثل هذه الخدمة ، فاقدمت على نقل هذا الكتاب وتقديمه الى اخواني الآباء والاساتذة باللغة العربية ، التى لا تزال فقيرة فى مثل موضوعه تعريباً او تأليفاً ، مع شدة الحاجة اليه ، ومكانته في اسس حياة الامم ونهضتها وتقدمها .

وقد اخترت هذا الكتاب لسهولته وايجازه وحسن سياقه وترتيبه ، ولان مؤلفه يعد من اساطين علماء التربية فى فرنسا تجاربه وتآليفه التربيوية القيمة التى انتشرت انتشاراً مغبوطاً .

والذي ارجوه ان اكون بعملي هذا قد احسنت الخدمة ، ووضعت حجراً فى البناء الذي يجب على المشتغلين في التعليم والتهذيب في بلادنا العربية رفع قواعده والله من وراء القصد ؟

محمد عزة دروزه

الدرس الاول

التربية بوجه عام

فن التربيه والتربية — العلاقة بين فن التربية وعلم النفس — علم النفس الطفلي — العلاقة بين فن التربية وسائر العلوم — تعريفات التربية المتنوعة وبحثها — اقسام التربية — التربية الحرة — مبدأ الطبيعة في التربية — ماذا ينبغي ان نفهم من مبدء الطبيعة — تحفظات على مبدء الطبيعة — اثر الحرية فى التربية اثر السلطة في التربيه — قوة التربية وحدودها — التربية والمدرسة — النتيجة

فن التربية والتربية — ان من الكتاب من يخلط بين فن التربية والتربية، مع أنه يوجد فرق كبير بين هذين المدلولين. ففن التربية هو نظريات التربية وقواعدها والتربية هي تطبيقات هذه النظريات والقواعد. وكما انه من الجائز ان يكون الانسان عالماً بالبيان ولا يكون خطيباً، فان من الممكن ايضاً ان يكون الانسان عارفا بنظريات التربية وقواعدها ولا يكون مربياً؛ اي لا يكون فيه قابلية لمباشرة تربية الاولاد وتنشئتهم.

قال ماريون Marion وقوله من الصحة والبلاغة بمكان:

« ان تربية الانسان وتنشئته عمل في غاية الدقة والخطر. فليس فيه قضايا رياضية قطعية ممكنة الادراك والاثبات؛ وليس هو طريقاً معبداً لاعوج فيه ولا عقبات. بل هو فى الحقيقة عراك مع طبيعة الانسان العجيبة بما فيها من مباغتات وتقلبات، وصدمات وتناقضات، واستعصاء واستسلام، وفوران وخمود.. »

غير انه لاينبغي الاستنتاج من هذه الصعوبات التطبيقية انه لا يوجد للتربية قوانين تسير عليها، او انه لافائدة من معرفة هذه القوانين. فان في الطب

كثيراً من مفاجئات الطبيعة وشذوذها ، وكثيراً من المذهلات التى تحبط الاعمال، وتذهب بالآمال ؛ ومع ذلك فان لهذه المهنة قواعد واسس لابد ممن يترشح للطبابة من معرفتها . كذلك الامر في التربية . فمع ان الطبيعة الانسانية بما فيها من تحولات وتناقضات ومفاجئات وشذوذ تجعل احسن الحسابات مشوشة واقوى القواعد مقلقلة ، فان لها كثيراً من الاسس والقواعد التى وان لم تفد قطعية وخالية من الخطأ ، فهي جديرة بالدرس ، ضرورية المعرفة بوجه عام .وقد اخذت تغدو كل يوم اصح من ذى قبل ، وستتقرب من الحقيقة بنسبة ارتقاء العلوم وتقدمها .

وكل مافهمت منازع الطفولة واتضحت ، اتسع امكان التعمق فى قوانين طبيعة الانسان ، وتكاملت اساليب فن التربية . ولقد قيل « ان التجربة هي كل شئ ، واما العلم فلا شيء » ولكنا نرى فى هذا القول نوعاً من المغالطة ، فان العلم في اكثر مناحيه ليس هو سوى تجارب من تقدمونا .

فليس لنا اذن ان نذهب مع ديسترفغ Disterweg الذي يقول « ان دراسة فن التربية عمل زائد، وان المربي يولد مربياً كما ان الشاعر يولد شاعراً » وعلينا ان نحذر من الوقوع في اثم الظن بان المعلم او المهذب لايحتاج الى معرفة القوانين النظرية للتربية والتعليم كما اننا لانحتاج لاجل الهضم جيداً الى دراسة وظيفة جهاز الهضم في كتب علم وظائف الاعضاء مثلاً . فان الفطرة التي تستضئ بنور العلم ، وتسترشد بقواعده ومناهجه تقوم فى عمل التربية بواجبها اكثر منها اذا ظلت على سذاجتها مهما كانت القابلية فيها متوفرة .

العلاقة بين فن التربية وعلم النفس — كما انه ينبغي على الطبيب ان يعرف اعضاء الجسم الذي يطببه ووظائفها ، وعلى الزراع ان يعرف طبيعة الارض التي يحرثها ، وعلى النقاش ان يعرف نوع الرخام الذي ينقشه وينحته ، والصلصال

الذي يجبله ؛ فان المربي ايضاً لا يستغنى عن معرفة قوانين الدماغ وطبيعته ؛ او بعبارة اخرى لا يستغنى عن دراسة علم النفس .

على ان قواعد التربية ليست هى فى الحقيقة الاقواعدعلم النفس التطبيقية التى تطورت بالامثلة العملية ، وتأيدت بالتجارب والمشاهدات .

ان علم النفس هو الاصل لجميع العلوم التى لها علاقة بقوى الانسان الفكرية غير ان العلوم المتفرعة عن علم النفس — عدا فن التربية — لا تبحث الا في جزء من اجزاء النفس . فالمنطق مثلا يبحث في الفكر ، وفلسفة الذوق لا تبحث الا فى الجمال ، وعلم الاخلاق يبحث فقط في ارادة الانسان وميوله ؛ اما فن التربية فهو وحده الذي يتناول جميع اجزاء النفس ، مستنيراً بعلم النفس من كل مناحيه .

علم النفس الطفلي — ليس لعالم التربية ان يستوحي في عمله من علم النفس بوجه عام ، او من علم النفس الخاص بالكبار فقط ؛ فانه يوجد علم نفس خاص بالاطفال ايضاً — مهما قيل فى ذلك — يجب عليه ان يسترشد به فى ذلك العمل . فان للنفس ادواراً طفلية ، وان الخياليين امثال مالبرانش Malbranche لهم وحدهم ان يدعوا بانه ليس للنفس البشرية ادوار نشوئية تسير مع السن وان الانسان من حين ولادته يكون اهلاً لتلقي ارقى المجردات والمعقولات وتفهمها . اما المدقق المنصف فلا يسعه الا ان يسلم بان النفس تنمو وتتكامل تبعاً لقوانين النشوء التى يرتكز عليها علم النفس الطفلي .

وبكلمة اخرى ان علم النفس ليس هو قواعد رياضية ثابتة مؤسسة على نظريات لا تتغير ؛ بل هو تاريخ يقص سير التطور التدريجي لملكات الانسان وقواه المتنوعة .

ولقد قيل : « ينبغي لمن يريد تكوين الانسان وتنشئته ان يعرف

علم النفس البشرية » . اما انا فاني اقول مضيفا الى هـذا القول « ينبغي لمن يريد تربية الاطفال ان يدرس علم النفس الطفلي » .

العلاقة بين فن التربية وسائر العلوم — من الامور البديهيـة ان علاقة فن التربية بسبب تناوله الانسان من كل مناحيه لاتقتصر على علم النفس فقط فان ضرورة الاستفادة في التربية البدنية بوجه عام ، وفي التربية الاخلاقية من بعض الوجوه تجعل لعلم الحيـاة عموما ، ولعلمي التشريح ووظائف الاعضاء خصوصاً علاقات شديدة به .

كذلك من السهل علينا ان نقرر ان فن التربية لايسعه ان يستغني عن الاستعانة بعلم الاخلاق وعلم المنطق ايضاً . فان التربية في الحقيقـة ترافق الانسان باثرها في كل غاياته . فعلم الاخلاق فى هذه الحالة هو الذي يعين غاية اعمال الانسان ، وطبيعة مايكون حسناً ومرغوبا لديه . ومن جهة أخرى فان التربيـة هي تهذيب الفكر وتثقيف القوى العاقلة ؛ فعلم المنطق في هذه الحالة هو الذي يجعل المرء يعرف افضل الاساليب في مقـايسة المعلومات ، واستنتاج الحقائق واكتشافها .

ومن حيث الاجمال ان فن التربية يقوم على ملاحظة جميع اعمال الحياة الطبيعية ، والحياة الاخلاقية والانسانية ؛ فهو حري والحالة هذه ان يستفيدمن جميع القوانين العـامة التى اسسها التفكر الاستقرائي على الحقائق الراهنة التي تحتوي عليها تلك العلوم .

تعريفات التربية المتنوعة وبحثها — ان علماء التربية امثال لوك Locke الذين وضعوا كتباً قيمة فى التربية ولم يضعوا لها تعريفـا هم نادرون . فان لـكل مؤلف في التربية تعريفاً خاصابه تقريباً . وهذا التنوع تأتى بنوع خاص من كون اكثر هؤلاء المؤلفين ادخلوا في تعاريفهم مدلول الاساليب الخاصة ،

والوسائل المختلفة التي تسير عليها التربية .

فمن أقدم التعريفات وافضلها تعريف افلاطون ، حيث يقول :

« ان غاية التربية هى منح الجسم والروح كل جمال وكل كمال يكونان على استعداد لهما » .

وفى الحقيقة ان اصلاح الطبيعة الانسانية هو مثل التربية الاعلى .

وقد حذا حذوه فى المعنى نفسه كل من « كانت » Kant ومادام نه كردوسوسور Necker de Saussure وستوارت ميل Stuart Mill حيث قال الاول :

« ان التربية هى ابلاغ الانسان الى كل تكامل تحتمله طبيعته » وقالت الثانية : « ان تربية الطفل هى جعله فى حالة يستطيع بها القيام بغاية الحياة على احسن ما يمكن » . وقال الثالث : « ان التربية تتناول كل مانعمله لانفسنا ومايعمله الغير لاجلنا في سبيل التكامل البشري » .

وكلمة التكامل في هذه التعريفات كلمة غامضة نوعاً ما : وقد اوضح سبنسر شيئاً من هذا الغموض فى تعريفه حيث قال « ان التربية هى تأهيل المرء للحياة الكاملة » .

وهنا يرد علينا سؤال وهو: على أيشيء تقوم هذه الحياة الكاملة نفسها ؟

وهذا ماجلاه علمان التربية الالمان . فقال « نيماير » Niemeyer :

« ان التربية هى فن وعلم معاً . يقودان الناشيء — بمساعدة العلوم وتأثير الاسوة الحسنة والقدوة الصالحة — الى حالة يقدر بها على البلوغ الى غايات الانسان الثلاث اي غايته الدينية ، وغايته الاجتماعية ، وغايته الوطنية »

وقال اشتاين Steiu « ان التربية هي ترقية جميع القوى الانسانية ترقية منسقة متساوية . فهي بهذا الاعتبار طريقة لتنمية جميع قوى النفس ،

ولاشادة جميع اسس الحياة ؛ متجنب فيها التهذيب المتجزء تجنباً تاماً ، ومهتم فيها بالعواطف التي تهب الانسان القوة والقيمة اهتماماً وافياً »

وقال دانزل : Danzel « ان التربية هي تنمية قوى الانسان البدنية والفكرية والاخلاقية تنمية متسقة متوازنة » .

غير ان هذه التعاريف قد اشتركت فى خطأ عام ؛ وهو انها لم تنظر بعين الاعتبار نظراً كافياً الى هدف التربية الجوهري الذي هو عمل مقصود به نفوذ روح المربي الى الطفل فى سياق تعليمه وتربيته وتكوين ملكاته . وانما يمكن ان تنصرف اكثر الى تنمية القوى الانسانية تنمية طبيعية .

ومن هذه الحيثية فاننا نفضل ما قاله كل من جول سيمون Juls Simon وماريون Merion و هنري جولي Henri Joli ؛ فقد قال الاول : «ان التربية هي عمل يكون به دماغ دماغاً ، وقلب قلباً » . و قال الثاني : « ان التربية هي مجموعة اعمال يعالج بها المرء ترقية مماثلة الى رتبة الكمال » . وقال الثالث : « ان التربية هي مجموعة مجهودات غايتها تنمية قوى الانسان المتنوعة تنمية كاملة ، وجعله في حالة يحسن معها استعمالها » .

وقد كان « كانت » يطلب بحق ان لا تقتصر التربية على تهذيب الاولاد لينجحوا فى مجتمعهم الحاضر ، بل ان ترمي الى تأمين نجاحهم فى مجتمع رقى ، وتجعلهم يقتربون في المستقبل من غاية الانسان العليا .

وانه لينبغي على التأكيد الزام النفس بهذا المطلب العالي الشريف . غير انه يجدر بنا ان لا نتناسى الغاية العملية لعمل التربية . وهذا ما اشار اليه جمس ميل James mill في تعريفه حيث قال : «ان غاية التربية هي جعل المرء سبباً لسعادة نفسه وسعادة غيره » .

نعم ان هذا التعريف غير واف ولا ريب ، ولكنه يمكن ان يؤدي بنا

الى فهم حقيقة الحياة العملية وظروفها . فان كلمة السعادة هي مثل كلمة الكمال تعبر عما يرمى اليه الانسان في الحياة . وانه مما لا يجمل بنا ان يجعلنا الخياليون ننسى ان الانسان يتطلع الى ان يكون سعيداً فى حياته ، وان السعادة هى من غاياته العليا . ومع اننا لا ننكر ان التربية هى تهذيب الانسان وتنمية قواه فقط ، فان من النافع ان نذكر دائماً اننا لا نعيش وحدنا ، ولاجل انفسنا وانانيتنا الخاصة فحسب ، بل لاجل الغير ، وان وجودنا منوط بوجود الغير ايضاً .

ما ذا يتحصل معنا من مجموعة هذه التعريفات المتنوعة ؟

اننا قبل كل شيء نرى اصحابها قد ادخلوا فيها عناصر بعيدة عن متناول كلمة التربية الحقيقي ؛ غير اننا نجد فيها ولا ريب معنى التربية ومتناولها ايضاً واننا نستطيع ان نلخص منها تعريفا جامعاً هو :

« ان التربية هي مجموع الجهود التي تساعد الطبيعة في تنمية قوى الانسان البدنية والعقلية والاخلاقية ؛ بقصد صلاحه وسعادته وغايته الاجتماعية » .

اقسام التربية — ان التربية تنقسم الى اقسام متنوعة بحسب تقسيم قوى الطبيعة الانسانية . ومهما قيل فى طبيعة النفس ؛ — اي سواء اعتبرت جوهراً متميزاً ومستقلا، او كانت بالنسبة للجسم كنسبة الاثر الى سببه — ، فان الاعتبارين الطبيعي والادبي لا يمتنع ورودهما ، ولا تنتقص قيمتها . ومن هنا يأتى تقسيم اولى للتربية يتشعب الى شعبتين : « التربية البدنية » . و« التربية النفسية » .

ثم ان النفس ذاتها يتفرع عنها عدة قوى . ومن اجل هذا فقد درجت العادة من امد طويل على تقسيم التربية النفسية الى « تربية عقلية » و « تربية اخلاقية » ؛ الاولى تتناول تهذيب القوى العقلية المتنوعة ، وهي التي تحصل عن طريق العلوم ، والثانية تتناول تهذيب القلب والارادة ، وتتكون بها

العواطف ، والعادات ، والاخلاق .

ومن تقسيمات التربية من وجهة نفسية ايضاً : « التربية الذهنية » و« تربية العاطفة » و « تربية الارادة » .

وقد حلل العالم الاميركي هوراس مان Horace man اقساماً للتربية ثلاثة ، في فقراته البليغة الآتية :

« انني لافهم من التربية ما هو اوسع جداً من حذق القراءة والكتابة والحساب . نعم انني لافهم من هذا الاسم الشريف ان التربية تتناول التمرينات البدنية التى موضوعها وغايتها ترويض الجسم ، والتى وهي تنمي قوة الانسان وعضلاته وسائر اجهزته ، تجعله في مأمن من الامراض ، وتمكنه من الوسائل التى تجعله يعمل عمله على وجه يكون فيه مبتدعاً فى الطبيعة الساذجة العذراء ، من تحويل القفار الى حقول ، وقلب الاحراج الى مراكب ، وجعل الوعور والمستنقعات قرى ومدناً » .

« ثم اني لافهم منه ان التربية تتناول شحذ الذكاء الذي نتمكن بواسطته من اكتشاف القوانين العظيمة الثابتة التى يخضع لها العالم المخلوق سواء فى نظامه المادي ، او فى نظامه الادبي » .

« كذلك افهم منه ايضاً ان التربية تتناول تنمية العواطف الاخلاقية والدينية ، التى تمكننا — مع مساعدة الطبيعة وربها — من اخضاع شهواتنا وميولنا ورغائبنا للارادة الالهية ، ولمقتضيات كرامة الانسانية وواجباتها » .

هذا ؛ ويجدر بنا ان نذكر ان التقسيمات السابقة هى قائمة على ملاحظة قوى الانسان ؛ وانه اذا لوحظت غاية التربية يظهر لنا تقسيم آخر للتربية وهو: « التربية العامة » و « التربية الخاصة » .

وفى الحقيقة ان التربية العامة « الاساسية » التى تلائم جميع الناس شيء ،

والتربية الخاصة « الفنية » التى تؤهل الانسان لمهنة معينة شيء آخر . فلا يراد من دور المعلمين مثلاً تخريج رجال فقط ، بل تخريج اساتذة ومربين ، ولذلك فانه يضاف هناك الى التربية العامة تربية خاصة وهى « التربية الفنية » المساعدة على التعليم والتهذيب . قال دوبانلوب Dupanloup :

« ان هذين النوعين من التربية — اي العامة الاساسية والخاصة الفنية — هما في خطورة واحدة بالنسبة للانسان . على انهما ليسا متعارضين؛ بل على العكس ان الواحد يتقوى بالآخر ، وان اهمال احدهما ابتغاء تقوية الآخر يضعفهما معاً ، ويكون في الغالب سببا لتعطيلهما » .

التربية الحرة — ان الاسم الصحيح الذي يليق بالتربية العامة الاساسية هو اسم « التربية الحرة » ؛ بالرغم عن ان هذا التعبير ظل الى الآن يطلق من باب الترجيح على التربية التى تؤهل المرء للمهن الحرة . فان الناس اذا كانوا احراراً — اعني احراراً ادبياً فى تسيير اعمالهم ، واحراراً سياسياً في اشتراكهم فى حكم المجتمع الذي يتألف منهم — فانه ليكون من حقهم الواضح ان ينالوا قسطهم من تربية حرة تنير اذهانهم ، وتحرر ارادتهم ، مهما كانت طبقتهم فى المجتمع .

ان المبادئ التعليمية التقليدية ، واللغات القديمة ؛ كانت فى ما سبق هى الوسيلة الوحيدة الى التربية العامة التي اطلقنا عليها اسم « التربية الحرة » . اما اليوم فان الابحاث التاريخية والعلمية ، حتى التي تقوم على أبسط الاسس ؛ هى التي يجب ان تعتبر كاساس لهذه التربية . كذلك الرياضة البدنية التى تروض الجسم ، وتعده ليكون فى المستقبل آلة لينة طيعة للاعمال الفنية والصناعية هى ايضاً ينبغى ان تعد جزءاً من التربية الحرة . قال هكسلي Huxeley :

« ان الرجل الذي يتربى تربية حرة ، يكون قد نشأ على حالة يكون فيها

جسمه كخادم مطيع حاضر في كل آن لانفاذ ارادته واداء العمل الذي يطلب منه ؛ ويكون فيها ذهنه آلة منطقية يقظة هادئة ؛ وتكون فيها جميع قواه تحت نظام جيد ، وادارة منسقة ؛ وبكلمة واحدة، تكون كأنها المحرك البخاري الذي يصلح لكل نوع من انواع العمل » .

وليس من حاجة الى ايجاد تعليم ذهني راق في سبيل الحصول على هذه التربية الحرة ؛ فانه ليكفي ان يكون التعليم الابتدائي مرتباً على وجه يساعد في نمو العقل نمواً حراً ، وعلى هذا يمكننا ان نقرر ان تربية اليسوعيين ليست قط تربية حرة ، لانها لا تهتم لتحرير الارادة والعقل اهتماماً كافياً . وكم من عامل فقير يقدر ان يربي اولاده تربية حرة ، اذا استطاع ان يفتح اذهانهم ، ويقوي عزائمهم؛ ولو لم يكن في وسعه ان يعلمهم الا شيئاً يسيراً من مبادئ العلوم

مبدء الطبيعة في التربية — ان علماء التربية من لدن «روسو» فما بعد بنوع خاص يؤيد بعضهم بعضاً في ان اعظم مبادىء التربية واهمها هو السير على قوانين الطبيعة .

اننا لا نخالفهم في رأيهم هذا . فان المربي بدرجة ما يقترب من احتياجات الطفل الطبيعية ، وبقدر ما يحسب حساب قابلياته واستعداداته ، و بقدر ما يوفق بين مواد واساليب التعليم والتربية و بين النمو التدريجي لخواص الطفل وقواه ؛ يقدر ان يقتطف من التربية ثماراً يانعة ، ويجعل اثر عمله محسوساً ؛ سيما اذا اهتم ليس فقط لطبيعة الانسان بوجه عام ، بل للطبيعة الخاصة بكل طفل ايضاً . وقد كان ديسترفغ يقول :

« ان الانسان لينبغي ان يكون عند ما تفرضه له الطبيعة ، وان من قابلياته تعرف الغاية التي فرضتها له . فمن العبث محاولة تكوينه على ماليس من طبيعته ؛ فانكم لن تجعلوا من الانسان ملكاً ، لانه لم يولد لذلك ، وانه

لا يقدر ، بل لا ينبغى له ان يكون غير انسان . وان كل انسان يصير الى ما تؤهله قابلياته ، وتتحمله طبيعته . والا فان مثالكم يكون مثل من يحاول ان يجعل من الاصم الابكم بليغاً منطقياً . »

فلا ينبغى والحالة هذه معاكسة الطبيعة ومقاهرتها كما كانوا يحاولون فى الازمنة الغابرة ، ولا يجوز ان نتلقاها كعدو ، وان نفر منها كأنها سم ناقع ؛ بل ينبغى الاعتماد عليها ، على شرط ان لا يصل اعتمادنا عليها الى درجة الاتكال عليها وحدها فقط ، كما يكون المرء مع صديقه الحميم ؛ فانه يجدر الاصغاء اليها واتباع نواميسها على ان لا تجاري فى جميع الاحيان .

ماذا ينبغي ان نفهم من مبدء الطبيعة — اذا كان مبدء الطبيعة صالحاً ومفيداً فاننا لا ننكر انه غامض ، وانه اقرب الى اللبس منه الى الجلاء . ومن ذلك حيث الاساس ان ما يدعى بالطبيعة لا يزال خيالاً يتصوره كل مرب حسب ما يرى . قال ديسترفغ متسائلاً :

« ما هى المطابقة للطبيعة ؟ واين نجدها ؟ وكيف نعرفها ؟ واي الناس ألصق بها وأقرب اليها ؟ وهل ينبغي ان نبحث عنها فى احراج اميركا العذراء او بين الاصقاع القطبية ؟ ام عند الامم المتمدنة الاوربية والاميركية ؟ واين هم الناس الممتازون الذين نالوا النصيب الاوفر من السعادة بسبب أنهم لم يبتعدوا قط عن الطبيعة ؟ »

وليس من وسيلة الى الاجابة على هذه الاسئلة ، الا امعان النظر في احوال الطفل وهو في السن التي لم تكن تقاليد الاجتماع وبدعه وقيوده فيها قد افسدت عليه بساطته وسذاجته . وبعبارة اخرى « لندرس الانسان في الطفل » كما كان يقول روسو .

تحفظات على مبدء الطبيعة — مهما كان من المفيد ان نثق بالطبيعة الانسانية

ونسير في التربية على مقتضياها ؛ فان ذلك لا يجوز ان يجعلنا نذهب الى ضرورة مجاراتها في كل حال . فان في الطبيعة الانسانية بعض الغرائز الرديئة — كالغضب والحقد والغيرة والحسد مثلا — يتوجه على المربي قمعها وعدم تمكينها في نفس الانسان .

وفوق ذلك ينبغي ان لانسى ان الطبيعة التي تترك وشأنها تنتج خشونة وهمجية ، وان التربية هي وحدها التي تجعلنا نجتاز دائرة الحيوانية ، ونرتقي الى مستوى الانسانية ؛ وانها هي التي تجردنا من خشونتنا الطبيعية . وقد عني « كانت » ذلك بقوله :

« ان الانسان لا يمكن ان يكون انساناً الا بالتربية ، وانه ليس الا ما تصنعه هي عليه ، وان من لم يتربَ فهو همج » .

و بعبارة اخرى اذا كان من المفيد مجاراة الطبيعة بعض المجاراة في اساليب التربية وسيرها ، فانه مما لا يجوز ان تستوحي التربية من الطبيعة جميع اساليبها وان تتكيف بحسبها فان التربية لا تخرج عن كونها فناً ، اعني مجموعة قواعد قائمة على تجارب الاجيال البشرية المتتابعة ، او مجموعة من الاساليب المتناسبة مع ما ادخلته الحضارة شيئاً فشيئاً من العناصر الجديدة على طبيعة الانسان الاصلية .

والاثر الذي ينبغي ان يكون للطبيعة في التربية يجدر ان يكون كأثر الرأي العام في السياسة .

فانه كما يتحتم اطاعة ناموس الاغلبية والكثرة في الاعمال الاجتماعية ، يجب اتباع الطبيعة في اعمال التربية واساليبها . غير انه كما ينبغي ان تكون الاغلبية مسيرة بالعقل والعدل ، ينبغي ان لا تكون التربية الطبيعية الا لاجل ترقية العقل الانساني .

اثر الحرية في التربية — ان تربية الانسان ليست تقويم مخلوق جامد غير منفعل ، بل هي تهذيب شخص حر عامل ، بتعليمه وباستحثاث بديهته وقابليته الذاتية .

وكثيراً ما يقايسون خطأ التربية بالنحت ، ويقولون ان غاية التربية هي نحت النفوس البشرية حسب نموذج ماثل . اما خطأ هذه المقايسة فهو ناشئ من نسيان المقايسين ان النفس البشرية ليست جامدة تترك سواها يصنع فيها مايتفق له ، وتطيعه طاعة عمياء ، كأنها الرخام تحت ازميل النحات ، او الخشب تحت منشار النجار . كلا ! انها لا كبر من ذلك وارفع . فان نفس الطفل في تفاعل مستمر وحركة دائمة ؛ وانها تمزج دائما عملها الذاتي في عمل مربيها . وان التربية ليست هي في الحقيقة الا عملا يتعاون على انجازه التلميذ والمعلم معا . ولقد يتمرد التلميذ في أداء المعاونة ، ولقد يشوش عمل المعلم بما يظهر في كثير من الاحيان من ميول وشهوات ورعونات ، او بما يكون عليه من حالات الجمود والذهول .

فالتربية الجيدة هي التي تجعل التلميذ حليف المعلم ، وتحمله على اشراك مجهوداته الذاتية مع مجهودات المعلم . ولا تكون هذه التربية الجيدة الا اذا استرشدت بهدى الحرية . وقد كان بستالوتزي Pestalozzi يقول ، وقوله من من البلاغة والاصابة بمكان : « أيها المعلم كن على ثقة من حسن تأثير الحرية في التربية . فلا يدعك التعنت تقتطف من اعمالك ثماراً فجة . ليكن تلميذك حراً بدرجة ما يقدر ان يكون . وتحر بكل دقة كل طريقة تسمح لك بترك الحرية له . وليكن صدرك له رحباً ، وثقتك فيه كبيرة . وكل مايمكنك ان تعلمه له بواسطة الطبيعة وآثارها فلا تعلمه له بالكلام . دعه لنفسه ، يرى ويسمع ، ويقوم ويقعد ، وينخدع ويضيع ويجد ؛ ولا تحاول التعليم بالكلام حينما يكون العمل ممكناً .

وكل مايقدر ان يعمله بنفسه فليعمله ، وليكن دوما عاملا مشتغلا . وليكن الزمن الذي لاتضايقه فيه بمداخلتك اكبر قسم من زمن طفولته . وسترى بعد ذلك ان الطبيعة والحرية تهذبه افضل مما يهذبه الانسان » .

أثر السلطة في التربية — ان « كانت » كان يقول : « ان اكبر مسائل التربية هي التأليف بين حرية الطفل و بين ضرورة مقاومتهـــا في بعض الاحيان » وهذا ماكان يزعج بستالوتزي حيث كان يقول :

« اننى كثيراً ما اجد نفسي معذبا متألماً من اخفـــات صوت السلطة في تربية اطفالي . فاين اجد الحد الفاصل بين الحرية والسلطة ياترى ؟ وانه ليكون ظروف حرجة تكون حرية الطفل فيها سببا لهلاكه او ضرره ؛ وان معاكسة ارادة الطفل حتى فى افضل الظروف احيانا لضرورية ايضاً . »

ان التربية ينبغي ان لا تترك الطبيعة وشأنها ، بل عليها ان تراقبها وتعدلها ، وحين الحاجة تقاومها ايضا . وفى الجملة ان السلطة في التربية لاتقل نفعا وفائدة عن الحرية فيها .

على ان السلطة التي تكون لمعلم يعرف كيف يجعل نفسه محترمـا مطاعا تسمح لصاحبها فى اغلب الاوقات بالاكتفاء بالاقنـاع بدل الشدة والاكراه . وكل ما كانت سلطة المعلم متمكنة ، كانت حاجته الى الاسراف فيها اقل .

وقد حلل احد اساتذة التربية بويسون Buisson شروط هذه السلطة بدقة ، حيث قال :

« ان سبب تخويل السلطة للمعلم بنوع خاص هو انهـا الوسيلة الوحيدة التى تضمن نمو مواهب التلميذ . ولاجل ان تكون نتيجة عمله مضمونة ينبغي حتما أن يكون قادراً قدرة كافية على مساعدة هذا النمو من جهة ، وراغبا كل الرغبة فيه من جهة ثانية »

« قلنا انه ينبغي ان يكون قادراً عليه بادء بدء ؛ ولاجل ذلك فان من الضروري ان يعرف قبل كل شئ ماهو الشيء الذي يجب نقله وتلقينه ، وان يكون له على تلميذه مزية التجربة والتفوق فى المعلومات التي يلقنه اياها »

« وليس هذا كل ما ينبغي فانه يجب عليه ان يتعلم كيفية تلقين مايعرفه تلقيناً صحيحاً . فان تقرير الدرس ومزجه باساليب التربية هما على التحقيق فن ذو قواعـــد واسرار تتطلب مزايا نفسية ؛ اعني قابليات وعادات تسمح للمعلم اذا اراد تقرير الدرس مثلا بان يسرد مايسرده بانتظام ، وان ينوع فى الاسلوب ، وان يختط لنفسه خطة يسير عليها ، دون ان يفرط فى المجردات والمعقولات والفرضيات ، وان يعرف كيف ينير اذهان تلامذته و يفتحها ، وان يعيد ويلح فى تقرير المهم ، و ان يختصر او يؤجل او يطرح الزوائد والحشويات وهلم جرا ؛ وتجعل المعلم اذا حاول التربية ان ينتبه انتباهاً دقيقاً لشطحات النفس وميولها وطبائعها ، و يتدبر فى ذلك بدقة وعنـاية ، ويجنح الى الاقناع مرة والى الامر اخرى ، و يشجع بدون أن يفسح مجالا على الزهو والغرور ؛ وفي الجملة تساعده على ان يحكم — وفقاً لاسس ثابتة ومع هذا متنوعة ومدبرة حكيمة — هـذه الرعية الصغيرة التي هي صعبة المراس بدرجة ما هى ضعيفة عاجزة عن ادارة نفسها بنفسها . »

« كذلك فانها تتطلب خلالاً خلقية يفسد بفقدها العمل ؛ كاعتدال المزاج ، وسعة الصدر ، والقاء يمازجه لهجة جذابة يتوجه اليها الاطفال بكليتهم ، وانتباه شديد لتجنب كل ما قد يسوغ في الحياة الاعتيادية والاعمال الدارجة ، وابتعاد مطلق عن التهكم والتناقض والشذوذ ، وتسامح واسع على ان لا يكون فيه ادنى امارة من ضعف ، وتجنب التهيج والحـــدة ، ورزانة تامة ، وعطف ابوي ، وفوق ذلك كله بساطة في كل شيء . وفي الجملة انها تتطلب

جهداً متصلا يغدو مع الزمن غير شعوري ، وغير متكلف فيه ، يقترب به المعلم من طبيعة الولد ، ويتصنع ما امكن طرز حياته ، ويقلده فى صوته وكلامه ، ويفهم روحه ، ويتحمله ويحبه »

« وهذه الكلمة الاخيرة تجعلنا ننتقل الى الصنف الثاني من الشروط ، واعني به رغبة المعلم في تربية الطفل . وليست هذه المسئلة مسئلة علم أكثر منها مسئلة ارادة وعزم ؛ فاذا كانت عنده رغبة صادقة في نتيجة مواهب الطفل الذي اؤتمن عليه ، فانه ينجح لا محالة ، ولو لم يكن واسع العلم . »

« انه اذا كان يحب تلامذته ، فان حبه هذا ليسهل عليه حل كثير من المسائل العملية الصعبة التي يصادفها فى عمله . لان التربية — ولسنا في حاجة الى اعادة القول — هى فن يقوم على التجارب اكثر ما يقوم على القواعد والاساليب . وان المعلم الحاذق ليجعل بين السلطة والحرية نسبة صحيحة ، فيحزم بديهة الولد دون ان يبرمه بالمطالب والمسائل ، ودون ان يتركه لنفسه ؛ وانه ليستطيع ان يجد طرقاً يسير عليها ، واذا لم تهمه لنفسه ، فانها تهمه بالنسبة لتلميذه الذي يرغب في تهذيبه ، وبعبارة ثانية انه ليهتم لاصلاح نفسه لاجل اصلاح تلميذه » .

قوة التربية وحدودها — لقد اخطأ فونتنل Fontenelle حينما قال « لا التربية الحسنة تكون فى المرء اخلاقاً حسنة ، ولا التربية الرديئة تفسد ماصلح منها » ؛ فاننا على العكس نقرر ان التربية تلعب دوراً خطيراً حتى فى تكوين الفضائل العالية ، والملكات الاخلاقية والذهنية الرئيسية . غير اننا لا نذهب ايضاً مع لوق وهلفتيوس Helvetius فنزعم ان التربية هي قوة مطلقة . نعم اننا لا ننكر انها ربما كانت غير محدودة تصوراً ، ولكنها في الحقيقة محدودة الاثر فعلاً ؛ سواء أكان بسبب القابليات والمواهب الطبيعية فى الاشخاص

الذين تطبق عليهم ، او بسبب الزمن الذي ينبغي انقضاءه لظهور اثرها . ثم اننا لا نقول مع هلفتيوس ايضاً « ان جميع الناس يولدون متساوين في القابليات والمواهب ، وان التربية هي وحدها التي تحدث بينهم الفروق » ؛ فان الانصاف يوجب علينا ان نلاحظ الفرق بين المواهب الطبيعية ، و بين الملكات المكتسبة التي تدخلها التربية على الطبيعة .

كذلك لقد اخطأ ريبو Ribot الذي يقول « ليس للتربية تأثير الا على ذوي الطبائع المتوسطة » ؛ فليس صحيحاً قط ان لا يكون للتربية اثر في عظماء الرجال . واننا لنقرر بكل قوة عكس هذا ونقول ان تأثير التربية يبلغ اقصى مداه حينما تهيئ الطبيعة لعملها الصالح اخصب ما عندها من تربة القوى والملكات . و بعبارة اخرى ان التربية لا تعمل عملا ما اذا لم تجد بذراً صالحاً ، وانها لتعمل احسن العمل ، وينتج منها افضل النتاج فى النفس التى يكثر فيها البذر الصالح .

التربية والمدرسة — اذا اردنا حقاً تبرير القوة التى نعزوها الى التربية ، يجب علينا ان نجتاز حدود المدرسة ، ونتفهم مظاهر التربية فى اوسع ساحاتها وابعد غاياتها . اذ ان التربية الحقيقية لا تنحصر فى الواقع فى ما يتلقاه الطفل مباشرة من اساتذته ومربيه ؛ بل ان هناك تربية العائلة ، وتربية الوسط الاجتماعى الذي يعيش فيه المرء ؛ وان هناك ايضاً عوامل خفية ومؤثرة تعاون التربية في عملها : كالاقليم والجنس والعادات والنظم السياسية والعقائد الدينية ؛ ثم ان هناك ايضاً التربية الشخصية ، وهي التى يكتسبها المرء بذاته ، ويمتد اثرها طول الحياة .

غير ان حصة المدرسة ليست اقل خطورة من تلك ، وان مسئولية المعلم لعظيمة ايضاً . فان التربية الشخصية ليست هى في الحقيقة الا نتيجة استمرار

العادات التي يتلقاها الانسان في المدرسة . اما التأثيرات الخارجية فليست هي الا مساعدات لا تقدر على شيء اذا لم يكن اساس لتربية منظمة ؛ بل هي عدد يجب الاستعداد للتغلب عليه بتربية مدرسية صالحة . وان اصح مايقال في هذا الصدد كلمة لايبنيتز Leibnitz المأثورة « ان المربين ليقبضون بايديهم على مستقبل العالم » .

النتيجة — ان التربية هي عمل استحثاثي ونظامي معاً ؛ وليس لنا ان نخش قط من تحرير النفس واطلاقها اذا عرفنا في ذات الوقت سر تدريبها وادارتها وردعها ، او اذا جعلناها تجد من ذاتها ، وبما تكون قد تلقته من التهذيب الكافي وازعاً يزع شهواتها وغرائزها الرديئة .

وهذا هو سبب كون تهذيب الطبائع والقوى الانسانية غاية التربية العليا . فان المرء يسير في الواقع وفق طباعه واخلاقه ؛ فالاجدر به والافضل له ان يحسن السير من ان يحسن التفكر فقط .

ومما هو قرين الصواب ان طبيعتنا ترتبط بنوع خاص بعواطفنا وافكارنا وبعبارة اخرى ان التربية الاخلاقية تمتزج من بعض جهاتها في التربية الذهنية؛ غير ان التربية الاخلاقية ليست هي في حد ذاتها اقل من هذه التربية مكانة من حيثية كونها غاية من غايات المجهودات التي نبذلها في سبيل التهذيب والاصلاح .

ومن البين ان المعرفة والعلم لا يكفيان لاجل البلوغ الى هذه الغاية ، بل ينبغي ان ينضم اليها عواطف القلب وفضائل الارادة والخلق . ولقد قيل ان المقصد من التربية هو تكوين الرجال ؛ ومن اجل ذلك فان المربين يجب ان يبدأوا بانفسهم لتكون لهم صفات الرجولة ؛ اذ يتوجه على من يتصدى للتربية ان يكمل تربية نفسه قبل ذلك .

وقداشار اميل سوفستر Emil Sowvestre الى هذه الحقيقة بشكل عملي فقص علينا حكاية شاب كان ينتظر مولوداً يولد له . فان هذا الشاب أحاط نفسه بكتب التربية واسفارها ، ولكنه لم يزدد من قراءة هذه الكتب والاسفار الا هما وقلقا ؛ فاخذ يفكر في نفسه ، فلم يلبث ان عرف اهميـــة تأثير الاب والام ؛ فاخذ الدفتر الذي كان اعده لقيد ملحوظاته تحت عنوان « قواعد التربية » وكتب فيه هاتين الكلمتين فقط : « ان اساس التربية هو ان يصلح المربي نفسه ».

الدرس الثاني

التربية البدنية

العقل الصحيح في الجسم الصحيح — تأثير التربية البدنية فى جودة الجسم — تأثير التربية البدنية في جودة العقل — تأثير التربية البدنية في الحياة الصناعية — أسس التربية البدنية — علم وظائف الاعضاء الطفلي — خطورة علم وظائف الاعضاء — التربية البدنية السلبية والايجابية — علم الوقاية — مبدء التخشن — النظافة — الغذاء والكساء — الرياضة — نتائج الرياضة وفوائدها — التمرين العسكري — رياضة البنات — الالعاب والرياضة — ضرورة الالعاب — التمرينات البدنية في انكلترا — النتيجة

العقل الصحيح في الجسم الصحيح — ان لوق يقول عن الكلمة المأثورة « العقل الصحيح فى الجسم الصحيح » انها اوجز واتم تعريف للسعادة فى هذا العالم .

وفى الحق ان هذا ما ينبغي ان تكون غاية التربية المزدوجة ؛ اذ ان التربية البدنية لا يمكن ان تنفصل قط عن التربية العقلية والاخلاقية . وذلك لسببين : اولهما ان صحة الجسم وقوته هما مرغوبتان ونافعتان في حد ذاتهما ، اذ ان عليهما المعول الاكبر في الحياة العقلية الكاملة التي هي غاية الطبيعة وامنية التربية ؛ وثانيهما ان نمو الجسم وقوته هما من الشروط والوسائل الضرورية الى نمو مواهب النفس وقواها ، اذ ان الحياة الادبية العليا لا يمكن ان تكون مضمونة الا اذا استندت الى جسم قوي صحيح .

تأثير التربية البدنية فى جودة الجسم — مر على الانسان زمن كان يظن فيه ان اهمال الجسم وتذليله ، هما مثل الحياة الصالحة الاعلى ، وان هذا الجزء الادنى من كياننا ليس له حق باقل اهتمام وعناية ، وان الصلاح البشري لا يتم الا باذلاله

وحرمانه من القوة المادية . وكان مذهب الصوفية يعتبر ان غاية الحياة الوحيدة هي الصلاح الروحى ؛ وكان من مبادئ الزهد والتنسك ، وهو المذهب التطبيقى لنظريات المذهب الصوفى ان لا يهتم الناس الا بما وراء الجسم ، وان يقوضوا قوة الجسم بالصيام والتقشف وتحريم انواع الطيبات ، باعتبار ان الجسم مصدر كل خطيئة وشر .

ولقد رجع الناس الآن عن مثل هذه المبادئ السخيفة ، وتراءى لهم ان الانسان وحده لايسوغ اهمال جزء من اجزاءها ، او تقويضه وهدمه . اذ ان انحطاط مرتبة القوى الجسدية في الانسان عن قواه الروحيه ، لايخول حق ادراء تلك واهمال تنميتها . وهذا ما عني به المفكر الكبير سبنسر اذ قال :

« ان الشرط الاول للنجاح في هذه الحياة هو أن يكون الانسان حيواناً قويا . وان الشرط الاول للسعادة القومية هو أن يكون القوم مؤلفاً من حيوانات قوية صالحة . كما ان الظفر فى الحروب يرجع في الاغلب الى قوة الجند وشجاعتهم ، كذلك الفوز فى النزاع الاقتصادي ايضاً يعزى الى تفوق المنتجين فى قواهم البدنية » .

على ان المسئلة ليست مسئلة منفعة لنا فيها الخيار ، فان المحافظة على الصحة هى واجب من واجباتنا ، وان كل مخالفة مقصودة لقوانين وقاية الصحة هى اهمال لهذا الواجب ، و« جريمة مادية . »

تأثير التربية البدنية في جودة الجسم — ان مالا يقل ثبوتاً وتأكداً عن ماتقدم هو ان مصلحة العقل ومصلحة الجسم متضامنتان ؛ وان القوى البدنية والقوى العقلية ليستا الا كوجه القماش وقفاه ، وان لمن الخطل ان يظن المرء بامكان افساد وجه القماش ، دون ان يلحق الفساد فى الوقت ذاته بقفاه .

ولقد ادرك اليونانيون هذا الامر فكانوا يشركون الجسم والعقل في

تربية واحدة متسقة ليجعلوا الانسان جميلا وقويا وصالحاً معاً .

وقد استمد مونتنى Montaigne من روحهم حينما كتب فصله البديع في « تهذيب الاطفال » اذ قال :

« لا يكفي تهذيب نفس الطفل وتقوية ملكاته ، بل يجب تقوية عضلاته ايضاً . وان الروح لتكون منهوكة واهنة اذا لم تكن في جسم قوي ؛ اذ تكون قد حملت وحدها وظيفتين ، وهو عبء شاق . واني لاشعر بنفسي كم تتأذى حينما تكون في جسم نحيف رخو شديد الاحساس فقط ، يحملها كل مايقع عليه من شدة وعناء . وكثيراً ماكان أساتذتي يضربون الامثال الدالة على ان الشجاعة وقوة البأس ترجع في الغالب الى ماقد يكون عليه صاحبها من مرونة الجلد وصلابة العظم » . ثم قال ايضاً :

« ان ما تجب معالجته ليس الروح لحدتها ، او الجسم لحدته ، بل هو الانسان. ولا ينبغي ان يجعل منه شيئان مختلفان ؛ اوكما يقول افلاطون «لايجوز ان يسير الواحد دون الآخر ، بل كلاهما معا ، كانهما زوج من الخيل قيدا بزمام واحد» .

ان القوى العقلية لاتنمو بسهولة الا في جسم قوي . وعلاوة على ذلك فانها بعد ان تظهر ايضاً لاتؤدي وظائفها بحرية الا اذا كانت لديها اعضاء واجهزة قوية ومرنة . وان التشكل الصالح للجسم يسهل اعمال الدماغ ، ويجعلها وثيقة امينة ؛ وكما انه يساعد في تكوين قوى الدماغ وتقويتها فانه شرط ضروري لقدرة الذهن على الظهور الخارجي ، وعدم بقاءه خاملا منكمشا ، تائها في فيافي العجز والجمود .

نعم قد يتفق ان ترى في بعض الاشخاص ذكاء حاداً وارادة ماضية قوية بينما تكون اجسامهم سقيمة نحيلة . فالبعض من هؤلاء الاشخاص الذين ليست الحياة البدنية بالنسبة اليهم الا الماً وضنى ابديين قد يتميزون عن غيرهم بقوة نفوسهم ،

وسمو قلوبهم .وحالة « باسقال » الذي كان مريضاً وفي ذات الوقت نابغة عبقريا ترد على بال جميع الناس كمثال واضح وقاطع لذلك . وفى الواقع قد يمكن في بعض الاحوال ان تثير آلام البنية المواهب النفسية وتجعلها حادة ؛ يكون الالم حينئذ العامل الرئيسي لارتقـــاء النفس ارتقاء غير مأمول . غير ان هذا الشذوذ لايقوم حجة ضد قانون عام ، فان باسقال مثلا كان يمكن ان يعيش مدة اطول مما عاش ويفيد اكثر مما أفاد ، لو كان متمتعا بجسم قوي ، و بنية سليمة ؛ وانه ليحسن بنا ان نذكر كلمة اثرت عنه نفسه اذ كان يقول « لايجوز اهمال الجسم الحيواني ونبذه ، فانه لابد ان ينتقم لنفسه عاجلاً او آجلاً » . ولقد قتله اخيراً وانتقم منه ! قال ماريون :

« ان الكمال المادي يساعد حتما على الكمال المعنوي . وليس من شئ اشد ظلما واستبدادا من بنية منهوكة : كما انه ليس من شئ أسوء تأثيراً على حركة العقل الحرة ، وقوة التصور والتفكير ، وليس من شئ أقوى على تقييض منابع الفكر بسرعة وسهولة من جسم سقيم فى حالة الهزال . اذ أن أي مجهود من مثل هذا الجسم يكون عذاباً عليه . وانكم اذا اردتم ان توجدوا في امرء نفساً تعتمد على ذاتها بكل مافي الكلمة من السعة ، او صفات الرجل القوى الارادة ، المقدام فى جسيم الامور ، وصعب الاعمال . فيجب ان توجدوا فيه قبل كل شئ ، بنية قوية صلبة شديدة ، ذات عضل بولادي »

تأثير التربية البدنية في الحياة الصناعية — ان التربية البدنية كالتربية الاخلاقية والعقلية ، لا يجوز ان تنحصر فائدتها في تهذيب قوى الجسم لصالح الجسم فقط ، بل يجب ان تمتد الى غاية عملية ، فتكون مساعدة على النجاح في حياة العمل بنوع عام ، ومساعدة على النجاح فى الحياة الصناعية بنوع خاص.

واذا كان ليس من الممكن ان يتعلم كل امرء عملاً يدوياً ما — كما كان

يتمناه لوق وروسو — ، فانه يحسن بالمرء على كل حال ان يعرف كيف يستعمل يده وسائر اعضائه .

وقد كان مارق جيراردين Marc girardin يقول :

« ان من احسن المحامد التي يمكن توجيهها الى انسان ما ، ان يقال انه يعرف ان يخلص نفسه . وليس المقصد ان يخلص نفسه بخطاب بليغ يلقيه ، او قوة منطق يقنع بها فى حديثه ؛ بل بعمل يديه حينما يعوزه الامر ؛ وان يكون قادراً على التخلص في كبير الاعمال وفي صغيرها ايضاً . ويحسن به ان لا يكون دائماً في حاجة الى اذرع غيره تعين ذراعيه ، وان لا يكون مثلاً مرتبكا في نفسه ، او في متاعه في وقت ما ؛ وفى الجملة ان يعرف كيف يعيش ، وكيف يقضى حاجته بنفسه ، ولو لم يكن تحت يده جرس يدق عليه ، وخادم يلبيه ويقضى له ما يريد . »

ان التربية البدنية في المدارس الابتدائية بنوع خاص يجب ان تتبع خطة عملية ، وان تعد الصبيان لاعمال العامل او الجندي في المستقبل ، والبنات لتدبير المنزل ، واشغال ربة الدار . لان اكثر التلامذة في هذه المدارس لهم وجهات عملية يتوجهون اليها بعد قضاءهم المدة الدراسية الابتدائية .

وقد جاء في برنامج التعليم الرسمي الافرنسي فى هذا الشأن مانصه :

« ان التربية البدنية ليس من غايتها تقوية الجسم ، وتعديل المزاج ، وجعل الطفل في احسن الحالات التى تقتضيها الصحة فقط ، بل ان من غايتها ايضاً ان يكون في الولد منذ طفولته صفات الرشاقة والنشاط ، وخفة اليد والمهارة ، والوثوق بالنفس فى ما يعمله من الاعمال ؛ تلك الصفات التى هى ذات تأثير كبير فى كل حال وللناس عامة ، وضرورية بنوع خاص لتلامذة المدارس الابتدائية الذين يغلب ان يتعاطوا الاعمال والصنائع اليدوية . »

أسس التربيـــة البدنية — يسوق الوهم بعض الناس الى ترك الطبيعة وشأنها تعمل عملها في ترك الجسم وتمية الاعضاء و الحواس وادارة وظائفها .

ان هذا خطأ كبير يعرض صحة الطفل وحياته لانواع الاخطار ، ويتركه في يد الصدف والاتفاقات . وان هنا ايضاً كما فى كل موقف ينبغي مساعـدة الطبيعة فى عملها .

ان التربية البدنية الجيدة النافعة ، هي التي تسترشد بقواعد العلوم المتنوعة التى لها علاقة بجسم الانسان ، وتستمد منها اسسها ومبادءها . فعلم وقاية الصحة تقوم اساليبه العملية على نظريات وقواعد عن وظائف الاعضاء ، والالعاب الرياضية ترتكز الى اسس علم التشريح ومبادءه الاولية . والوقاية اولا والالعاب الرياضية ثانياً هما اساس التربية البدنية ومستمدها .

وبعبارة اخرى ان التربية البدنية انما هي تطبيق لقوانين علم الجسم ، كما ان التربية العقلية والاخلاقية هي تطبيق لقوانين علم النفس .

على وظائف الاعضاء الطفلي — كما ان للنفس ادواراً طفلية — كما سبق القول — فان للجسم ايضاً ادواراً طفلية ؛ اعنى حالة نمو خاص تتقدم سن البلوغ . وعلى هذا فليس ما ينبغى ان يرجع اليه المربي هو علم وظائف الاعضاء وعلم التشريح الانساني على الاطلاق فقط ؛ بل ينبغي عليه لاجل ان يكون على وثوق في نجاح العمل الذي يباشره ، ان يلاحظ بنفسه قواعد علم وظائف الاعضاء بالنسبة للطفل ايضاً .

وكما هو الحال فى علم النفس ، فان علم وظائف الاعضاء الطفلي هو تاريخ السير التدريجي لنمو الجسم وتشكل الاعضاء ، وانتظام سائر اقسام المجموع العصبي شيئاً فشيئاً . فان مما لا يجوز نسيانه ان الطفل ليس هو شخصاً كامل التركيب ، تام الخلقة ؛ بل هو مخلوق ضعيف سريع العطب ، تكاد تكون

عضلاته واعضاؤه من الحليب ، ولا تنمو فيه الا قليلا قليلاً ، بسير بطيء ولكنه غير متقطع .

خطورة علم وظائف الاعضاء — يترتب على الاباء بنوع خاص واجب خطير ، وهو معرفة قوانين الحياة معرفة كافيـــة ، لئلا تكون تربية ابناءهم متروكة للمربيات الجاهلات ، وتطبيقاتهن العمياء التى لا تستند الى عقل . وقد ذكرهم سبنسر بواجبهم هذا بهذه النبذة البليغة اذ قال :

« ان الوف النفوس التى تزهق ، ومئات الالوف التى تعيش سقيمة الجسم ومضطربة الصحة ، والملايين التى تنمو نمواً ناقصاً في تشكلاتها وقواها ، لترسم لنا صورة صحيحة للنتائج السيئة التى تنتج عن جهل الاباء قوانين الحياة . وان من يعرف مالنظام المعيشة الذي يخضع له الاولاد — حسنا كان او رديئاً — من التأثير فى مستقبلهم ما امتد بهم هذا المستقبل ، و يعرف ان كثيراً ما يكون فى ذلك النظام وجه واحد من الصواب مقابل عشرين وجهاً من الخطأ؛ تظهر له درجة الشقاء التى تحل فى العالم من جراء تربية اولادنا المتروكة للصدف ، والجارية فى غير خطة العقل والسداد . »

« يحكم على الطفل بان يكتسى ثوباً خفيفاً قصيراً ، وان يذهب بهذا الثوب ليلعب فى الهواء ، وقد احمرت اطرافه من البرد . انه سيكون لهذا الحكم فى طول حياة ذلك الطفل تأثير سيء عميق ؛ سواء فى الامراض التى قد تنشأ به ، او في ضعف الجسم ، ووهن قواه . وعلى اقل الممكنات ان هذا الطفل يكون اشد ضعفاً فى ابان شبابه مما لا ينبغي ان يكون عليه ؛ وان مثل هذا التصرف قد يكون حائلا دون نجاحه وسعادته . »

« وكذلك اذا خضع الاولاد لنظام رديء من الغذاء ، او كان غذاؤهم قليل المادة ؛ فان تأثير ذلك يمتد معهم الى اخريات حياتهم ، و يقل من جرائه

نشاطهم نساء كانوا او رجالاً ؛ كما ان منعهم عما تقربه عيونهم من الالعاب المشوشة ، وحجزهم عن الخروج فى الهواء — بسبب خفة الثياب مثلاً — مما يبقيهم تحت الدرجة التى مستعدين لها من الصحة والقوة . »

على ان مسئولية هـــذا التصرف الضار لا تقع على الاباء فقط ؛ فان المعلمين ايضاً اذا اهملوا واجبهم بالسير على قوانين النمو ، او ناقضوها بالاوامر الطائشة والممانعات غـير المعقولة ، يتركون اثراً مشؤوماً في صحة الاولاد وقوتهم .

فينبغى والحالة هذه ان يتلقوا واجبهم باهتمام ، وان يدرسوا علمي التشريح ووظائف الاعضاء بعناية تامة ، وان يضيفوا الى ذلك ملاحظاتهم الذاتية التى لاحظوها فى ابناء مدرستهم ، وان يحسبوا حسابا لقابلياتهم ، وامزجتهم ، وللقوة والضعف الطبيعيين اللذين قد يكونان فى بنيتهم . فانهم اذا اهتموا هذا الاهتمام ، لا يكونون قد نفذوا البرامج آليا بما يباشرونه من دروس التمرينات البدنية وفيما يتخذونه من التدابير الوقائية ، بل يكونون ايضا قد طبقوا قواعد واساليب يفهمون معناها و يدركون مفعولها . وبذلك يحيون القواعد والالفاظ الجامدة ، ويجعلونها عملية نافعة بما يكون قد حصل لديهم من تجارب شخصية ، وبما يكونون قد استرشدوا به بنية كل طفل من اطفالهم .

التربية البدنية السلبية والايجابية — مهما نعزو من القوة والتأثير الى البنية الطبيعية فى تشكلات الولد ونمو قواه ؛ يتوجه على المربي واجب كبير من التدابير التي ينبغي ان يتخذها في هذا الشأن .

فمن جهة ينبغي ان يبعد الولد عن كل ما يسبب انزعاجه ووهن قواه ، وما قد يضر صحته ، كالافراط فى الاعمـال العقلية . وهذه هى تربية الجسم السلبية ، واعني بهـــا التربية التي تقوم على حفظ قوة الجسم الطبيعية وصيانتها ، والتي

تنحصر تقريباً فى المنهيات والمحظورات التي يقررها علم وقاية الصحة .

ومن جهة ثانية ينبغى أن يساعد الطبيعة و يعضدها في عملها ، اي في تنمية القوى البدنية وتقويتها ؛ وان هذه المساعدة لتغدو اشد ضرورة كل ما افرط فى الاعمال العقلية ،والابحاث الزائدة ، والبرامج المكتظة . وهذا هو موضوع تربية الجسم الايجابية ؛ واعنى بها التربية التى تقوم على الاهتمام لجميع التمرينات والرياضات والالعاب والوصايا التى يشير بعملها علم الوقاية ، والحركات الاخرى التي يتأسس عليها علم الرياضة البدنية .

فعلما الوقاية والرياضة هما والحالة هذه ركنا التربية البدنية وضرورة أحدهما هى كضرورة الثاني : أولهما من حيث كونه طريقة صالحة يسير عليها الولد فى تربية جسمه والعناية به ، وثانيهما من حيث كونه منشطاً وعملا صحيحاً ومقويا في ذات الوقت ؛ وكلا الاثنين يتساعد على تأمين الصحة والقوة للجسم ، الا ان تأمين الصحة يعود الى علم الوقاية ، وتأمين القوة يرجع الى علم الرياضة .

حفظ الصحة المدرسية — لقد الفت المجلدات الكثيرة فى علم الوقاية . ونحن لا نود أن نخوض غمار هذا العلم حتى ولا أن نذكر ما يجدر ان يكون اساسا فى هذا الموضوع ، سواء أكان في مايعود الى علم الوقاية المدرسية ،او علم الوقاية الخاص بالاولاد . واننا نحيل القارئ على المؤلفات الخاصة بهذا الشأن .

ان علم الوقاية على رأي روسو هو اقرب الى ان يكون فضيلة منه الى ان يكون علما . و يعنى بذلك انه يقوم بنوع خاص على الامتناع عن كل ماهو رديء ،وتجنب كل ماهو افراط ،وعلى الاعتدال في كل شيء . فان الاعتدال هو نصف علم الوقاية . وان الطفل الذي يكون غذاؤه ، معتدلا وطريقة معيشته بسيطة ، والذي يجتنب كل ماينهك قواه ، والذي يجهل التخم والشهوات الخطرة والاتعاب المتوالية يكون قد خدم صحته خدمة جليلة .

ومع ذلك فان علم الوقاية يتناول طائفة غير يسيرة من التدابير الايجابية ، مما له علاقة بنظافة الجسم العامة ، و بالغذاء والكساء . والاساس العام لهذه التدابير هو عدم مجاراة الطبيعة مجاراة مطلقة من جهة ، وعدم معاكستها كثيراً من جهة اخرى .

مبدء التخشن — ان بعض علماء التربية كلوق مثلاً ، يتمسكون بمبدأ التخشن ، ويشيرون بعدم اجابة رغبات الطفل مهما كانت ، بحجة عدم افساد طبيعته بالترفيه والدلال ، غير ان ذلك ليس صواباً على اطلاقه . نعم ان تعويد الولد الخشونة ، وعدم ترفيهه الى درجة مفرطة ، وتربيته تربية طبيعية امور حسنة ولا ريب ؛ الا ان من الواجب ملاحظة اختلاف الامزجة والبنيات دائماً . قالت المادام سوينيه Sevigné وقولها من الدقة بمكان :

« اذا كان طفلكم قوي البنية فالتربية الخشنة صالحة له . اما اذا كان نحيفاً سقيماً فانكم وانتم تحاولون تخشينه تودون بحياته » .

على ان اقوي الامزجة والبنيات ايضاً لا تتحمل كل صدمة . وقد اخطأ لوق فيما ارتآه من منع الثياب الدفئة فى الشتاء ، كما ان سبنسر قد أصاب وأجاد فى ما اشار اليه من ملاحظة حالة الكساء بحسب تقلبات الطقس من حر وبرد . وقد قال :

« ان فكرة تخشين البدن هي خطأ ووهم كبير ؛ وان كثيراً من الاولاد قد تخشنوا خشونة زائدة ، فاودت الخشونة بهم » .

ان الاعتقاد بامكان كسب البدن قوة ومرونة بالسير على طرق طبيعية مطردة منذ الصغر هو اعتقاد باطل . فان ذلك ما يخالف تشكلاتنا البدنية ، ولا تتحمله طبيعة البنية البشرية . وهذا ما كان يحاول تقريره غولد سمبث Goldsmith وهو يقص هذه الحكاية . قال :

« فكر بطرس الاكبر يوماً فى ان الاجدر بالنوتية ان يعتادوا شرب الماء الملح ؛ فاصدر امراً يقضي على تلامذة البحرية بان لا يشربوا غير ماء البحر ؛ فكانت نتيجة هذه التجربة موت التلامذة جميعهم » .

والخلاصة ينبغي ان نطبق اعمالنا على مقتضيات الطبيعة ، وان لا نقع مرة اخرى في الاعمال التزهدية القديمة التي تقضي بالحرمان والخشونة المهلكة . غير انه يحسن بنا فى الوقت ذاته ، ان لا نستسلم لعاطفة التفاؤل فنترك الحبلة ، ونجاري القائلين بالسير حسب اوامر الطبيعة على الاطلاق ، واعتبار هـــذه الاوامر مقدسة ، و باجابة رغبات الطفل واذواقه ، حتى غير المعتدل منها ، كما ذهب اليه سبنسر .

النظافـــة — يقول وولني Wolney ان النظافة فضيلة ، او يقول البعض انها نصف فضيلة. وعلى كل حال ان الامر الذي لا خلاف فيه هو ان نقيض النظافة خطيئة كبيرة ، تحط من كرامة الانسانية بما تجعل الجسم عليه من الحالة المستكرهة . وقد كانت باب كار باتتيير Pape Carpantier تقول :

« انه ليوجد بين نظافة البدن وطهارة الخلق من العلاقات الوثيقة مالا يخطر على بال » على ان النظافة في ذاتها جديرة بان تعتبر كقاعدة من قواعد الوقاية ، وكاساس من اسس الصحة ، وكحامية من بواعث العدوى التي تولد الامراض خفيفها وخطيرها .

ومن هنا تظهر خطورة العنـــاية بالنظافة وضرورتها ، مما يترتب على العائلة بنوع خاص ملاحظتها وتأمينها . غير ان المعلم ايضاً يستطيع ان يعود التلميذ عليها ويحمله على العناية بها. بنصـــائحه وعنايته شخصياً واليك ماخصه جاكوله Jacoulet من بالنظافة المدرسية:

١ — ينبغي معاينة التلاميذ فرداً فرداً كل صباح .

٢ — ينبغى على العائلات ان تهتم بملاحظة غسل وجه التلميذ واذنيه واسنانه ويديه ورجليه غسلاً جيداً .

٣ — ينبغي ان يكون الرأس نظيفاً والشعر مغسولا ممشوطاً .

٤ — ينبغي ان تكون احذية التلامذة وثيابهم نظيفة ناشفة .

٥ — ينبغي ان تكون رؤس التلامذة ورقابهم مكشوفة اثناء الصيف ، في غير الحالات المرضية الخاصة .

الغذاء والكساء — اننا لا نقول كما يقول فورباخ Fuerbach « ان الانسان هو ما يأكله »، ولا نذهب مع سبنسر الذي يقول « ان اقوى الامم واشدها تفوقاً على غيرها هى الامم التي تهتم بغذاءها اكثر من غيرها » غير ان خطورة الغذاء ، واهميته كيفية وكمية ، امر لا يمكن انكاره ولا يجوز اغفاله. قال سبنسر :

« انه ليوجد فى غرف الطعام من الانظمة والترتيبات ما في دوائر الحكومة ؛ وان من أشد نتائج هذه الترتيبات ضرراً ، واسوأها عاقبة تقييد الطفل فى طعامه وغذاءه ؛ مع ان طعام الاطفال ينبغي ان يكون مغذياً جداً ، وان يكون متنوعاً وكافياً »

اما نحن فنقول ان الطفل بوجه الاجمال ينبغي ان يأكل حينما يجوع ، وان الاكل بشراهة وافراط ضار فى المراهقين فضلاً عن الاطفال ، وان سوء الهضم فى الاطفال يكاد يكون دائماً ناتجاً من رد فعل الحرمان المديد .

اما فى مايتعلق بالكساء فينبغي قبل كل شئ ان تكون الثياب واسعة عريضة ، يرتاح فيها الجسم ، ولا تتضايق الاعضاء والاجهزة اثناء قيامها بوظائفها.

ومن رأي « لوق » ان يلعب الولد وهو مكشوف الرأس ، وان لا يكتسي ثيابا دافئة قط ، وهو يهزأ من فكرة تبديل الثياب حسب الطقس صيفا وشتاء . اما سبنسر فانه على العكس يرى ان اكتساء الاطفال

ثيابا خفيفة خرق وجنون . وانه وان لم يكن من الضروري جعل الثياب ثقيلة جداً لاجل الحصول على حرارة شديدة ؛ فانها يجب ان تكون دائما دفئة ، حتى تمنع الحس بالبرد .

ولسنا نجد حاجة الى سرد سائر الوصايا الوقائية مما يتعلق بالنوم والعمل واوقات التنفس والعقوبات المدرسية . ولكنا نقول من حيث الاجمال ان علم الوقاية ووصاياه ترمى بنوع خاص الى حفظ نشاط البدن وقوته ؛ باعتبار ان النشاط وسيلة من وسائل تخفيف متاعب الدماغ من جهة ، وشرط من شروط الصحة من جهة أخرى ؛ وان من الضروري تحري كل طريقة تؤدي الى هذه الغاية فى الظروف والتطبيقات المدرسية والبيتية .

الرياضة — ان الرياضة البدنية التي كانت مهملة جد الاهمال ، مع انه كان لها المكان الفسيح من امد غير قصير فى مدارس المانيا وسويسرا ، وقد اخذت تدخل ضمن الانظمة المدرسية ؛ اذ امر بها القانون ، وتقررت لها التعليمات الرسمية ، واخذ التعليم يأتلف بها شيئاً فشيئاً . وهي ان لم تصادف بعد ارتياحا وقبولا حسناً من المعلمين فانها قد اخذت تروق في عيون التلامذة واذواقهم على الاقل .

غير ان من الواجب علينا ان نحذر من ان يصبح الذوق فيها ولعاً شديداً ، وشغلاً شاغلاً . ان دور المربي الذي يبذل جهده بادء الامر فى ادخال اسلوب جديد ، او بدعة مفيدة على طرق التربية ، يتغير بعدما ينجح فى قصده ، و يصبح عليه واجب آخر ، وهو الحيلولة دون الافراط في ماجهد فى ادخاله واحداثه ، وجعله ضمن حدود معقولة لايتعداها . فجميع العلوم والفنون مهما كان نوعها هي بطبيعتها نافذة مستولية اذا فتح لها الباب ، وهيئ لها الجو . و بينما لاتكون الا وسيلة الى تثقيف العقل لاتلبث ان تغدو غاية وهدفا. فاللغة

اللاتينية مثلاً بينما لايجوز ان تكون في المدارس الجامعة اكثر من وسيلة الى تقوية الذهن بتمرينه على لغة اجنبية ؛ اصبحت من غايات التربية العليا . كأن القصد منها جعل التلامذة لاتينيين . فلا ينبغي ان يكون ذلك شأن الرياضة التي ليس من غاياتها في المدرسة جعل التلاميذة مصارعين اشداء ؛ بل تقوية العضلات وتمرينها ، وتسهيل حركات البدن ، وجعل العمال ذوي اعضاء قوية واجهزة جيدة متينة ، واعداد سائر الناس للصحة الحسنة ، والحياة المديدة . و بكلمة واحدة جعلها وسيلة الى نمو القوى البدنية ، كما ان التعليم وسيلة الى نمو القوى العقلية .

وفي الجملة اننا نشير الى ضرورة الابتعاد عن كل غلو يؤدي الى قلب الالعاب الرياضية فى المدرسة الى معارك تنهك القوى ، او بكلمة اخرى نشير باطراح الرياضة التي تتجاوز غايتها دائرة جعل الجسم مستعداً للعمل ، صبوراً على المتاعب .

نتائج الرياضة وفوائدها — بعدما ابدينا تحفظاتنا على الافراط فى الرياضة يجدر بنا ان نسارع الى الاعتراف بعظيم فوائدها ، وان نقرر ان فائدتها لاتقتصر على انماء قوى البدن وتقويتها ، بل هى تساعد في تعويد الولد النظام ، واراحته من عناء الاشغال الذهنية ، وجعل هذه اكثر نفعاً ، واسهل منالا .

وفى الواقع ان الرياضة البدنية بتنظيمها حركات الجسم ، وبجعلها هذه الحركات موزونة متسقة ، دقيقة وسريعة ؛ تغرس فى نفس الولد عادات النظام والنشاط والدقة والاقدام ، وان الاثر الذي ينتج عنها ينتقل من الجسم الى الروح .

وهذه النتيجة تحصل بصورة اقوى واضمن اذا كانت حركات الولد مصحوبة بالاناشيد .

ومن جهة اخرى ، ان الرياضة البدنية بتوسيعها الصدر وتقويته ، وتليينها الاعضاء وتمرينها ، ومساعدتها الولد في صحته بوجه عام لا تخدم المستقبل فقط ، بل انها تؤثر اثراً آنياً في الجسم الذي تتجدد قواه ، وفى المجموع العصبى الذى تنشطه وتروح عنه ؛ ويكون لها كذلك اثر حسن جداً في الدراسة ؛ لانها تحفظ التوازن بين الجسم والعقل ، وتمنح الدماغ فى الوقت ذاته قوة ومرونة ونشاطاً .

والرياضة كالالعاب ، تستلم الطفل منهوك القوة ، كليل النشاط من الدرس وتعب الدماغ ، ثم ترده الى عمله هذا قوياً نشيطا . غير ان هناك شرطاً خطيراً وهو ان لا تتجاوز الرياضة الحد الذي يبتدء التعب من بعده فان التمرين المتعب يخبل العقل ، بينما التمرين المعتدل ينعشه ويجدد قواه .

هذا ؛ ويجدر بنا ان نذكر هنا انه بعد ان اصبحت برامج المدارس مكتظة بالمواد التي تضطر دماغ الولد الى الكد الشديد ، وتتطلب عناء زائداً في الاعمال والتطبيقات ؛ اصبح التداول بين الرياضة البدنية ، والاعمال العقلية اشد ضرورة ولزوماً ، لتجديد القوى التي يستنفدها الافراط فى الاشتغالات العقلية ، وتلافيها بصورة مستمرة .

التمرين العسكري — ان تدريب الاولاد على الحركات العسكرية ليس هو بدعة جديدة كما يظن البعض .

قالت المادام سوينيه :

« رأيت بالامس ولداً صغيراً جميل الصورة فى السنة السابعة من عمره ، قد مرنه ابوه على اللعب بالبارودة والحربة ، وعلى استعمالها . ان هذا العمل هو احسن شئ فى العالم ؛ وانكم لو رأيتم هذا الولد لاحببتموه لا محالة . ان هذا العمل قد لين جسمه ، وقوى عضلاته فصار به نشيطاً مرن الجسم ، موزون الحركة . واني لاحب هذا العمل ، وافضله على احسن انواع الرقص » .

على اننا لا نرى حاجة الى الاسهاب في فائدة التمرين العسكري الذي يؤهل الوطنيين للقيام بواجباتهم ، و يعودهم العادات العسكرية ؛ وفى الوقت ذاته تحصل منه نفس الفوائد التي تحصل من الرياضة البدنية وتمريناتها . ويكفي فى هذا الصدد ان نذكر القارئ بالموقع الرفيع الذي يشغله التمرين العسكري فى مدارس المانيا منذ عهد طويل .

رياضة البنات — « ان المرأة في حاجة الى الرياضة البدنية اشد من حاجة الرجل اليها . فان العوائل التي تقيمها الحياة المدنية دون نمو المرأة البدني هى اكثر عدداً ، واسوء اثراً فيها بالنسبة للرجل » .

وقد فند سبنسر بكل شدة الاوهام التي يستند اليها البعض فى التحذير من تمرينات البنات البدنية . وهو يوصي بان يكون لهن من التربية البدنية المنشطة ما يماثل النصيب الذي يتمتع به اخوانهن . و يشير عليهن بمباشرة الالعاب الشاقة ، والقيام بالنزه الطويلة ، و بكل ما يساعد على نموهن البدني وتقوية اجسامهن ، بل انه يتمنى ان يعدون ، و يقفزن ، و يثبن و يتلاكمن ؛ و يقول انه لا خوف عليهن من ذلك ، وان الفضاضة النسائية ، ووقار الانوثة لا يلبثان ان يظهرا فيهن ، دون ان يكون ذلك مانعاً دونهما .

اما نحن فاننا لا نقول بجعل الجنسين تابعين لنظام واحد في الرياضة . فان مما لابد منه ان تراعى الفروق البدنية الموجودة بين الجنسين ، كما يراعى ذلك في الآداب والظروف الاجتماعية .

فينبغى ان يكون للبنات برنامج خاص بهن ، وأن تكون وسائل واساليب الالعاب الرياضية مستقلة . كل جنس بالنسبة لطبيعته .

غير ان هذه التحفظات لا تمنعنا قط من الاصرار على حاجة البنات ، سيما بنات المدن الى الرياضة البدنية ، ومن الموافقة لبه قو Pécant على ماجاء

في مقال له نشره فى مجموعة التربية حيث قال :

« ان الصبى ليجد دائماً السبيل الى تخفيف اثر رداءة المسكن ، وسوء الغذاء . انه يخرج ، و يعدو و يتنزه ، و يقضي وقتاً طويلاً في الهواء الطلق . اما البنت سيماء الفقيرة فانها بعكسه قعيدة البيت ، لا تقدر على تخفيف اثر ما تقاسيه من الحرمان وشظف الحياة . و ينتج عن ذلك سقم وهزال شديدان ، لا يمكن تلافيهما الا بعناية واهتمام متواصلين . واي طبيب من اطباء احياء العمال في الحواضر لم ير ما يؤلمه من الضعف العضلي ، والخبال العصبي ، وفقر الدم الذى ينتاب فتيات الطبقة الدنيا ، و يصبحن من جراءه فى مدة قصيرة ضحايا العته والامراض العصبية ، او على الاقل يندر بينهن من تستطيع ان تنجو من اخطار الامومة » .

الالعاب والرياضة — ان الرياضة البدنية تعتبر بمثابة علم الحركات، او فن تمرينات البدن النظامية وهذا الاعتبار حقيقي ؛ اذ ان الرياضة لحينما دخلت الى المدارس دخلت كموضوع دراسى جديد .

غير ان الاعمال التى من غايتها تنشيط البدن ينبغى ان تكون لطيفة مقبولة ؛ تروق فى عين الولد ، وتتفق مع اذواقه وميوله ؛ فانها اذا لم تحدث في نفس الطفل سروراً وبهجة ، لا تثمر الثمرة الصحية المنتظرة . ومن هذه الحيثية فان الحركات الموزونة الاصطناعية لا تكون في حقيقة الامر ذات فائدة مثل اللعب الذي يأتى به الطفل بحرية واطلاق . قال سبنسر فى هذا الصدد :

« ان التفوق الكبير للالعاب على التمرينات البدنية ، ناشئ عن اطلاق الاولى والحرية فيها ، والسرور الذي ينتج عنها بسبب هذا الاطلاق والحرية . فان مما لاريب فيه ان السرور هو من اعظم بواعث القوة والنشاط ؛ وانه يسبب سرعة حركة القلب ، يسهل على الاعضاء وظائفها ، فيزيد في الصحة

في حال تمامها ، ويحسنها في حال اختلالها »

ويلاحظ سبنسر نقصاً آخر في الرياضة المنظمة ، عدا ضعف أثرها فى احداث السرور والبهجة ، وهو ان الحركات الصنعية التى تفرضها التمرينات البدنية اقل تنوعاً بضرورة الحال من الحركات التى تنشأ عن الالعاب الحرة ، ولا تفيد الا فى نمو قسم من المجموع العضلي ، ولا تمرن الا هذا العضو او ذاك محدته ، وبالنتيجة لا تبعث نشاطاً عاماً ومتساويا في جميع اجزاء الجسم .

غير ان هذا التفوق الذي يقرره سبنسر للالعاب يسوقه الى نتيجة مفرطة ومغلوطة ، وهى ان التمرينات الرياضية شئ غير نافع ، وان الاخذ بها ليس الا من قبيل اختيار اهون الشرين ؛ اذ يقول : « ان الحركة مهما كان نوعها افضل من عدمها » .

اننا ابعد من ان نشاطر سبنسر رأيه هذا . واننا نقرر هنا ان « لسنه » كان اكثر انصافا فى حكمه ، حيث قال :

« ان الالعاب العادية بما هى عليه من التشويش والمحاذير ، وقلة الترتيب لا يمكن ان تسد مسد الرياضة البدنية المنظمة . ومقابل ذلك فان الرياضة بما هي عليه من التناسق والنظام لا ينبغي لها ان تشغل فراغ الالعاب التى يتمتع فيها الاولاد بكل ما يتطلبه سنهم من اللهو » .

ضرورة الالعاب — ليس هنا محل استنفاد جميع مايقال في الالعاب . فان فائدة الالعاب لا تقتصر فى الحقيقة على التربية البدنية ، بل انها ذات علاقة شديدة بتهذيب قوى الذهن كالمخيلة وقوة التصور والذوق ، مما سيكون لنا موضوع بحث خاص .

غير انه يحسن بنا هنا ان نشير الى درجة الفائدة التى تحصل من لعب الولد من حيث الصحة والى مبلغ اهمية اللعب من وجهة التربية ، وان نبدي اسفنا

لفقد عادة اللعب في مدارسنا كما انفقدت من الحياة الاجتماعية عندنا .

ان اللعب في الهواء الطلق ؛ حيث تسنح للولد فرصة القفز والعدو والصراخ و يسبب نشاط دورة الدم ، و يصبغ الخدود بلون الوردالاحمر ، هو عامل خطير في نمو البدن وقوته . وقد عرف الانكليز والاميركان ذلك جيداً وقد غدت الالعاب عندهم من جملة تقاليدهم القومية .

اما الافرنسيون فانهم بعكس اولئك يلعبون قليلاً جداً . ومسئولية ذلك ترجع بوجه عام الى العادات المتبعة في المدارس العليا ، والى المربين الذين نبذوا الالعاب ولم يعبأوا بها .

وفروبل Froebel يكاد يكون اول من ذكرها بما تستحقه من العناية والانتباه ، حيث قال :

« لا ينبغي ان ينظر الى اللعب كعمل تافه لا جدوى فيه ، بل انه على العكس عمل مفيد وحسن جداً . فان الولد بواسطة اللعب يتفتح بهجة وفرحاً كما تتفتح الزهرة من كمها ، وان السرور والابتهاج هما روح جميع الاعمال في سن الطفولة » .

التمرينات البدنية في انكلترة — ليس من احد ينكر ان الجنس السكسوني هو في الصف الاول بين اجناس العالم البشري . فتفوق هذا الجنس يرجع في اكثر اسبابه الى ولعه بالتمرينات والالعاب الرياضية .

وها نحن نورد هنا شهادة رجل من نافذي النظر في التدقيق والملاحظة نعني « تاين Taine » حيث قال :

« ان في انكلترا كثيراً من المهذبين الذين يشبهون مصارعي اليونان بمراميهم وأساليب عيشهم : فانهم يرتبون لانفسهم اغذية خاصة ، ويمسكون عن كل افراط في المأكول والمشروب ، ويربون عضلاتهم ، ويخضعون انفسهم لنظام رياضي

دقيق . وقد كان احد اساتذتهم يقول: ان رتبة الالعاب فى التربية هى الاولى، اما الكتب فهي الثانية »

« ان الولد منهم ليرى غاية فخاره فى ان يكون رياضياً بارعاً ، فيقضي من النهار ثلاث ساعات او اربعاً اوخمساً في التمرينات الشاقة ؛ يتسابق بضع ساعات فى السهول والمزارع الموحلة ، يقع فى الوحل ، وقد يفقد حذاءه ، ثم يخلص نفسه بنفسه ؛ ويتابع عمله هذا فى الجامعة كما كان فى المدرسة. فالتلاميذ هناك يستولي عليهم كلف شديد وعام بالتمرينات البدنية ، من الجرف بالمجارف ، والتجديف وتسيير المراكب الشراعية ، الى ملاعبة الكلاب، وصيد البر والبحر، وركوب الخيل ، الى سوق المركبات ، والسباحة ، والملاكمة ، واستعمال السلاح ، والتمتع بحريتهم المطلقة وقتاً ما يصرفونه فى اللعب الحر ايضاً هذه هي اهم مشاغل الشبان واحلاها لديهم » .

« نعم اننا لا ننكر ان تقوية العضلات بكل هذا الانهماك ، تجر الى شيء من الخشونة فى العادات ؛ غير ان لحياة الالعاب الرياضية مقابل ذلك فائدة مزدوجة . وهي : انها تطفئ انفعالات النفس ، وتهدء ثورة الخيال من جهة ، وتجد النفس بتأثيرها حينما يأتي دور اكتمال القوى العقلية والاخلاقية جسماً اوفر صحة ، واكثر تحملاً من جهة أخرى »

على اننا لا نذهب مع « تن » الى درجة انكار الاضرار التي تنجم عن مثل هذه الاعمال البدنية المفرطة ، وعن مثل هذا الهوس العضلي البحت . فان افلاطون منذ الفى عام ونيف كان يذم الرجل الذي لا يهتم الا بالجسم ، والذي يقضي حياته في جفاء وخشونة ، لا لطف فيه ولا ظرف .

اننا نقرر أن التربية الانكليزية ينتهي امرها في الغالب الى جعل الرجال قساة وخشنين ؛ ولكنا نعترف انها مقابل ذلك تسكن هائج الطبع ، وتهدء

ثائر الجسم .

النتيجة — انه لم يمض غير وقت قصير على وصول التمرينات البدنية الى المنزلة التي تستحقها من نظريات فن التربية وتطبيقاته ؛ حتى ان بعض العلماء لا يزال متجهماً متشاءماً تجاه تقدم الرياضة . ويقول هذا الفريق ان التربية التي تكون على هذا النمط تقرب الانسانية من البهيمية .

ان فى هذا ولا ريب بخساً لقيمة القوة البدنية ، وقذفاً في احق الامور بالعناية ، واكثرها استحقاقاً للمدح ، واعني به تنشئة القوى البدنية وتقويتها. نعم اننا لو كنا فى موقع يقضي علينا بالترجيح بين القوة العقلية والقوة البدنية لصرخنا بملء افواهنا « ليحيى العقل ولتسقط الرياضة » ؛ غير انه والحق يقال ليس هناك ما يدعونا الى مثل هذا الترجيح : اذ ان القوة العقلية لا تنافي القوة البدنية ؛ زد على ذلك ، ان العقل لا يمكن ان يكون فى حالة حسنة الا بتمرين الجسم وترويضه باعتدال .

الدرس الثالث

التربية الذهنية

مدى التربية الذهنية ومتناولها — علاقة التربية الذهنية بالتربية البدنية والتربية الاخلاقية — التعليم والتربية الذهنية — أساليب التعليم وأساليب التهذيب — نظام نمو القوى — قوى الذهن في الاطفال — التربية التدريجية — انتظام القوى وتوازنها — تضامن القوى في نموها — الخصائص العامة لتطور الذهن — احترام حرية الولد وبديهته — عدم ضرورة الاستعجال — الاشغال اللذيذة الجذابة — ضرورة الاجتهاد والجد — النمو الداخلي للذهن — الوسائل التي يجب استعمالها — عدم التساوي في الاذهان — القابليات الخاصة — ان التربية الذهنية ينبغي ان تكون ذات غاية عملية

مدى التربية الذهنية ومتناولها — ان كل مايساعد في تمرين الذهن وانماءه وتكوينه، وتنويره وتهذيبه هو من متناولات التربية الذهنية. غير ان هناك امراً خطيراً يجب ملاحظته. وهو: انه كما ان بناء البيت شيء وفرشه شيء آخر، وكذلك الامر بالنسبة للذهن؛ فان تهذيبه بذاته وتنمية قواه شيء، وتلقينه العلوم — ابتدائية كانت او عالية — شيء آخر.

فليس لنا والحالة هذه ان نخلط بين التعليم بمعناه الحقيقي الذي هو دراسة كل ماينبغي تعلمه ومعرفته، وبين تهذيب الذهن العام، وهو الاثر الذي يبقى في الولد حينما يخرج من المدرسة ليس متعلماً فحسب، بل قادراً على الاستزادة من العلم لحدته، ومجهزاً بقوى مرنة وقوية، من ذاكرة امينة الى حاكمة ثاقبة الى عاقلة قويمة وهلم جرا...

قال «دوبانلوب» في كتابه «التربية»:

« ان التربية من حيث الاساس تقوم على انماء قوى الانسان وخصائصه. فاذا لم توجه عناية الاستاذ وانتباه التلميذ الى ماتنمو به تلك القوى والخصائص وتجود ، واقتصر الجهد على تجهيز الدماغ ببعض معلومات محدودة وخزنها فيه ، دون ان ينظر في ذلك الى توسيعه وتقويته وتنشيطه : فان التربية لاتكون قد حصلت ، ولا يكون قد حصل الا التعليم فقط . ولا نعود نرى هناك اثر ذلك العمل الخطير الجميل الذي نسميه « التربية » . ان الولد ليقدر ان يكون متعلماً بكل معنى الكلمة ولا يكون متهذبا ، وفى هذه الحال تكون تربية الذهن ذاتها ناقصة ، ولا يكون قد حصل من ذلك على اكثر من تعليم عامى بسيط ، مما لايكون الا من حظ المرء الضعيف غير الكامل في قواه » .

وبكلمة وجيزة ان التربية لايقتصر عملها على تلقين العلوم لدماغ قد تم نموه ونضج ؛ بل ان عملها الحقيقي هو تكوين الذهن وتنميته وانضاجه .

علاقة التربية الذهنية بالتربية البدنية والتربية الاخلاقية — ان التربية الذهنية ليست عملاً مستقلا ومنفصلاً عن سائر انواع التربية ؛ بل بالعكس ، ليست الا فرعا من تربية الانسان العامة ؛ وان لها علاقة وثيقة بالتربية البدنية والتربية الاخلاقية ايضاً .

وحينما يجلو نور العلم جلاء تاماً مسألة ارتباط المادة بالروح ، والدماغ بالفكر — تلك المسألة التي لاتزال غامضة — يظهر بكل وضوح ما للتربية البدنية من التأثير في التربية الذهنية ؛ غير انه يكفى من الآن ان يلاحظ الانسان حالة الاولاد ليتبين له ان لتقدمهم الذهنى علاقة بحالتهم الصحية ، و بطبيعة امزجتهم ، و بقوتهم وضعفهم البدنى .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فان من المحقق ان تربية الذهن تمهد السبيل الى تربية العاطفة والخلق ، وانه يوجد شيء من الحقيقة فى حكمة سوقراط

المأثورة التي يقول فيها « ان العلم والفضيلة هما شيء واحد » بالرغم عما يزعمه سبنسر من عجز التعليم عن التأثير فى الاخلاق .

التعليم والتربية الذهنية — ان التربية الذهنية هي — والحالة كما تقدم — غير تعليم العلوم ، انها الغايه والهدف ، اما التعليم فليس الا الواسطة للوصول الى تلك الغاية . غير ان التعليم هو مع ذلك ذو قيمة بذاته ، وهو وسيلة اساسية بل هو اقوى وسيلة الى التربية الذهنية .

وفي الواقع ان التعليم يقدم للذهن ما يحتاج اليه من الغذاء في نموه وتقدمه. وعلماء الاميركان يشبهون الذهن بالجسم من هذه الحيثية فيقولون « ان العلوم هى غذاء العقل ». قال بلدوين Baldwin :

« ان الشهية للغـــذاء تدل على الحاجة اليه ، وكما انه حينما يقدم الطعام تأخذ اجهزة الهضم جميعها بالحركة والعمل ، ثم تتحول هذه الاطعمة الى العضلات وتتمثل فيها ، ثم تأخذ العضلات تعمل بدورهـــا ، فيكون نتيجة ذلك نمواً في القوة البدنية ؛ فان النفس تتطلع كذلك الى المعرفه ، وحينما تلقن العلوم تأخذ كل قوة من قواها بالحركة و يأخذ الولد يعرف ويحس ويميز و يعقل ؛ فيكون نتيجة ذلك كله نمواً فى القوة العقلية » .

ومما لا ريب فيه ان الذهن اذا لم يتغذ يصبح فقيراً ضعيفـــاً . حتى ان الرجل البالغ الناضج اذا لم يجدد معلوماته بالدرس والتتبع يفتر ذهنه ويخمد . كما ان الجسم يهزل و يضئول من الحرمان او الصوم وكذلك يهزل الذهن في بدء نموه ، ولا يقوى الا بالغذاء ؛ وماغذاؤه الا العلوم .

ونزيد على ذلك ان هذه الاغذية اذا كانت مختارة اختياراً جيداً ، واذا كانت المعلومات ملقنة بنظام ووضوح ، واذا كانت الدروس مرتبة وسائرة

سيراً حسنا ، فان الذهن لا يتقوى فحسب ، بل ينمو و يتكامل ايضاً . وان الثمرة الطبيعية لتعليم جيد مرتب ومتقن لا يكون المعرفة فقط ، بل تكون اساسا لعادات ذهنية صالحة ،وسببا لجودة اعمال قوى النفس ، و بكلمة واحدة تكون هي « التربية الذهنية » .

ومقابل ذلك ان التعليم اذا كان رديء السير ، فانه — وان ترك اثراً من العلوم في ذهن المتعلم — لا يكون ذا فائدة تهذيبية قط ؛ فالتعليم الناقص الرديء يترك اثراً رديئا ضاراً في الذهن ؛ اذ انه لا تنمو به الاقوة او قوتان ، بينما تضؤل من جرائه بقية القوى . كذلك فان الدراسة الزائدة تتعب الذهن ، وقد تخبله مدى الحياة . اي الافراط يعرقل سير نمو الذهن ، كما ان عدم الترتيب يفسده و يشوش عليه .

اساليب التهذيب واساليب التعليم — ان التعليم والتربية الذهنية هما والحالة هذه شيئان غير منفصلين عن بعضهما ؛ وان رداءة التعليم او جودته تنعكس على مرآة الذهن ، فتؤثر فى قواه بحسبها من الرداءة والجودة . وليس من وسيلة الى تهذيب القوى وتنشئتها الا التمرين المرتب المحكم ، وليس هذا التمرين الا التعليم بانواعه المختلفة .

على اننا لا نعنى بهذا انه ينبغى للمربى أن يقدم فوراً على فحص فروع التعليم المتنوعة ، ودرس اساليبها ، وان يظن انه ليس هناك من منبع آخر يستقى منه قوانين التربية الذهنية ، و يستعين به في تنظيمها وتجويدها . فان هناك امرين يجب على المربى ملاحظة كل منها على حدة ، هما الشخص الذي يراد تربيته ، والمادة التي يراد تعليمها . فعلى المربى ان ينظر اولا في طبيعة الانسان

ويلاحظ قوانين نموه ، فيضع أساليب عامة لتهذيبها تتطابق مع تلك القوانين؛ وان عليه بالنسبة للثاني ان ينظر الى كل قسم من اقسام الدروس المتنوعة ، ويبحث في طبيعة كل قسم وخصائصه . فيضع اساليب عامة للتعليم تتطابق مع هذه الخصائص وتلك الطبيعة . وبعبارة ثانية انه توجد اساليب للتهذيب مستمدة من قوانين علم النفس ، واساليب للتعليم تتوافق مع علم النفس ، ولكنها مستمدة من طبيعة المواد التعليمية . وهذا ما نريد ان نعني به من اساليب التهذيب والتعليم ، وان ندرسها واحدة بعد اخرى . غير اننا قبل الدخول فى تفصيل الموضوع نرى من الضروري الاشارة الى بعض نقاط عامة تتعلق بالموضوع برمته ، والتذكير ببعض مبادي ترتبط بجميع مناحي التربية الذهنية على السواء

هذا ، مع اننا لا نرى من الصواب الافراط فى هذه الملاحظات والمبادئ التى بسبب كونها عمومية جداً لا ينتج عنها فائدة عملية خطيرة . ولسنا نرى ضرورة الا الى ايراد بعض الملاحظات في نظام نمو القوى وانتساقها ، وفى الخصائص الجوهرية للتربية الذهنية ، والنتائج التربيوية التى تنتج عنها .

نظام نمو القوى — لقد اختلف علماء التربية فى ما اذا كانت قوى الذهن تظهر دفعة واحدة كما تبدو النجوم جميعها متألقة فى السماء حال ما ينسدل الظلام ، او اذا كانت على العكس لا تنمو الا متتابعة كما تتفتح الزهور واحدة بعد اخرى على القصبة التى تحمل جميع الاكمام . فقد كان روسو مثلا يزعم ان للعقل ادواراً متتابعة ، وان لنمو الذهن درجات ؛ وهو يرى ان قوى الحس تظهر في سنى الحياة الاولى بينما قوى التجريد والمحاكمة لا تظهر الا بعد أمد طويل ؛ وهناك طائفة من الكتاب تغلو فى ما هو عكس هذا الرأي ، وتذهب الى مبدء ظهور القوى دفعة واحدة .

والحقيقة هى ان جميع قوى الذهن اذا لوحظت من حيثية جرثومتها الاصلية ،

نرى انها تظهر دفعة في الاطفال ؛ غير انها لا تكون حائزة على كل قوتها ، وانها لا تبلغ أشدها الا واحدة بعد اخرى ضمن ترتيب معين يتناسب مع تقدم السن .

وقد عين سبنسر فى كتابه المشهور قوانين التدرج الذهنى ، وقرر ان الذهن يدرك الاشياء مبتدءاً من البسيط الى المركب ، ومن المحسوس الى المجرد ومن الخاص الى العام ، ومن غير المعين الى المعين ، ومن التجربي الى المعقول ؛ وصى بان لا يكلف الولد بادء الامر الا بالمواضيع الدراسية البسيطة ، والمواد المحسوسة والاشياء الخاصة ، ثم يتدرج معه قليلاً قليلاً نحو الحقائق المركبة ، والعموميات المجردة ، والافكار المعقولة ؛ وانه لا يطلب من الذكاء الطفلي اكثر من فهم الصور المبهمة الناقصة ، التى تكملها اعمـــال العقل ، وتجليها رويداً رويداً بالتدريج .

التربية التدريجية — ان التربية الذهنية يجب ان تهتم بقانون نمو القوى التدريجي ، فتكون هي ايضاً تدريجية . وينبغي على من يباشر التربية الذهنية ان لا ينسى ان الذهن فى تقدمه ونموه البطيء ليس موحد القوى ، وان له ادواراً نشوئية كما للجسم ، وان استعداداته الاصلية تتقدم وتتطور شيئاً فشيئاً ، وان الشخصية الادبية تتكون في الانسان تدريجياً ، وبصورة يكاد لا يشعر بها .

والخلاصة ان التربية بما تقدم للولد من المعونة ، سواء في حثه وتشويقه ، او فى تنظيم قواه وتدريبها ، يجب ان تكون متناسبة مع احواله الطبيعية ، ومع التحولات التى تطرأ عليه مع سير الزمن ، وان ترافق الذهن في ارتقاءه خطوة فخطوة ، وان تتوافق مع حركاته حركة فحركة ، وان تكون كما يقول سبنسر « الصدى الخارجي لنمو الذهن الداخلي » .

ان غاية التربية الذهنية ومثلها الاعلى هو ذهن تشغل فيه كل قوة من

قواه عملاً متناسباً مع قيمتها وخطورتها ؛ كما ان غاية التربية البدنية ومثلها الاعلى هو جسم كامل نامي الاعضاء ، نمواً منسقاً ، على ان تكون وظائفه واعماله متعاونة على الحياة بانتظام وترتيب . قال « كانت » : « ان القاعدة الاساسية التي يجب اتباعها في تهذيب القوى هي ان لا تهذب قوة من القوى تهذيبا منفرداً ، ولاجل ذاتها فقط ؛ بل ان تهذب كل قوة باعتبار ما لها من العلاقة بالاخرى ، كتهذيب قوة المخيلة من حيث فائدتها للذكاء مثلاً » .

ومعنى هذا هو انه كما لا ينبغي بالنسبة لمجموع قوى النفس أن تضحى الحساسية أو الارادة في سبيل الذهن ، ولا ان ترجحا عليه مثلاً ؛ كذلك لا ينبغي بالنسبة للذهن أن تهمل قابلية من قابلياته ، أو تختص بتهذيب ممتاز .

الخصائص العامة لتطور الذهن — ينتج من كل ما تقدم ان التربية الذهنية ينبغي ان تبتدء بسير غير متساو في السرعة بحسب تقدم القوى ونموها التدريجي . غير ان القصد والهدف لهذه التربية هما تنمية تلك القوى تنمية طبيعية ومتوازنة ، دون ان يكون التساوي شرطاً فيها .

وهنا يرد علينا سؤال وهو : في اي الطرق يجب ان يسير المربي ، وعلى اي المبادئ العامة يتوجه عليه ان يرتب عمله لينجح في ما يقصد ؟

انه لا يكفي ان يقال في معرض الجواب على هذا السؤال ان التربية في مجموعها ينبغي ان تتطابق على سير الطبيعة . فان الطبيعة في الحقيقة كلمة واسعة غامضة ، يفسرها علماء التربية كما يفسرها علماء الاخلاق بكل ما يروق لهم ؛ فيبدون تحت ستارها اكثر التصورات اختلافاً ، حتى واشدها غرابة في بعض الاحيان .

فيجدر بنا والحالة هذه ان نعين بعض قوانين التطور الذهني ، والنتائج التربوية العامة التي تنتج عنها

ان الذهن منبع ينبغي استدراره ، لا اناء يجب املاؤه — ليس الذهن لوحة ملساء، او صحيفة بيضاء معدة للكتابة ، ولا هو اناء بسيط يكفي ان يملأ كمكيال الحبوب . بل هو مجموعة بذور تتطلب التنمية والعناية .

وكم من مرة ناقض علماء التربية هـذا القانون النفسي وخالفوه برضاهم عن حشو طائفة كبيرة من المعلومات في ذهن التلميذ وركسها ؛ بحيث ينطفئ ذكاؤه الذي لا يحتاج الى غير الايقاظ والاستحثاث ؟

على ان غاية التربية ليست هي ايجاد ذاكرة مدهشة في قوتها ، او تكوين علماء يغوصون في كل علم وفن . قال « غره آر » : « ان غاية التعليم ليس تعليم كل ما يمكن تعليمه ، بل هو تعليم كل ما لا يجوز جهله » .

فينبغي والحالة هذه ان لا نجعل الدروس خلاصة مجموعة العلوم كلها ؛ وان نرجع الى الحكمة القديمة القائلة : « قليل جيد ، خير من كثير ردئ » . فان معرفة اشياء قليلة معرفة جيدة ، هي افضل بكثير من الاحاطة بجميع الاشياء احاطة سطحية .

احترام حرية الولد وبديهته — ان بعضاً من علماء التربية الذين يظنون ان الذهن مادة غير عاملة ولا حياة فيها، لم يعيروا الحرية الولد اهتماماً قط ؛ ذاهبين الى انهم لا محل لاحترام قـــوة لا وجود لها . ولكن العلماء الذين يذهبون الى ان الطبيعة قد هيأت في النفس مبادئ حياة لا يحتاج ظهورها الا الى فرصة ملائمة وعناية خاصة ، يرون على العكس ضرورة عدم الضغط على الذهن ، وعدم معاكسة بديهته الطبيعية .

ان هؤلاء العلماء لمصيبون كل الاصابة . وانه لمن الواجب علينا ان نسمح للطفل الذي يبدأ بالتفكر باوسع ما يمكن من الحرية ، وان لا نضغط على

بديهته ، ونجعله منكمشاً كأنه منزل فى قالب صناعى ، وان لا نكرهه على حمل مايكون فوق طاقته من الدروس ، وان لا نقدم له غذاء لا قبل له بهضمه .

قال سبنسر: « حينما كان الناس يتلقون قانون ايمانهم وشروحه من فم سلطة معصومة لاتتنازل الى زيادة في الايضاح، استخفافاً واحتقار اللعقول؛ كان الاولاد بطبيعة الحال يتعلمون ما يتعلمونه بطريقة تصديقية ونظرية محضة ؛ وحينما كانت قاعدة الكنيسة : « آمنو ولا تسألوا » كانت المدرسة ايضاً تسير على هذه القاعدة بالتبعية . غير انه اصبح من المعقول المنطقى ان يكون تعليم الاولاد بطريقة جديدة تتناسب مع ذكاءهم بعد ان صار الناس فى عهد يتمتعون فيه بحق حرية البحث والتدقيق، والاخذ بمفهوم العقل » .

عدم التعجل — ان روسو كان يقول : « ان أنفع قاعدة فى التربية تعليم المرء كيف يستعمل وقته ، لا كيف يكسبه » . وقد كان العلماء سابقاً يقابلون بالانكار والاستغراب نظرية ضرورة عدم التعجيل فى التعليم ، ولزوم التأني والبطاءة فى تربية الطفل ، تقليداً للطبيعة ، بحيث يتناسب ذلك مع ضعف قواه العقلية .

قالت المادام باب قار بانيتهر : « ينبغى أن يقاوم هذا الميل الذي لايستند الى بصيرة وفكر ؛ بل هذا العبث الضار الذي يراد به استحصال كل مايقدر ذكاء الولد الفض الضعيف على انتاجه دفعة واحدة ؛ الامر الذي يؤدي الى انهاك قوي الذهن ، وخنقها في مهدها».

وفى هذا القول من الصواب ما يجعله في غنى عن التعليق .

الاشغال الجذابة — من الحقائق المسلمة فى وقتنا هذا بوجه عام ان أنفع الدروس ، واكثرها فائدة هي الدروس التى تتناسب مع ذهن الولد وطبيعته ؛

وتحدث فى نفسه لذة وسروراً . وسبنسر يوصي المربين بكل الحاح بان يهتموا لاذواق الولد وميوله ، و يعتمدوا عليها فى عملهم .

وفي الحقيقة ان السرور الذي يستشعر به الولد هو علامة على ان قواه الذهنية تنمو براحة وحرية ، وعلى ان العلوم التي يتلقاها تتمثل فيه جيداً .

ومن جهة ثانية فان نفرة الولد وكسله وجموده ، كل ذلك قد يكون شاهداً صادقاً على أن الدرس الذي تكاسل فيه واستصعبه ، قد كلف به قبل أوانه ، او انه القى عليه باسلوب رديء .

فللسرور واللذة اذاً شأن مهم فى الدرس . على انه ليس من الضروري لاجل جعل الولد مسروراً من الدرس ، أن يدخل المعلم فيه النكات الفكاهية التي تغير طبيعته وجوهره ؛ بل يكفي أن يتبع طريقة ملائمة تتفق مع قوى الولد، وتحفظ نشاطها . فان نشاط الذهن هو لذيذ سار فى حد ذاته .

قال الاستاذ بيلان : « ان الاولاد اذا تلقوا الدروس كما يجب ، لا يكون سرورهم من ذلك اقل من سرورهم فى ساعات اللعب . فتمرين قوى الطفل الذهنية ، اذا كان ضمن ترتيب جيد حكيم يحدث في اغلب الاحيان سروراً ولذة تماثلان السرور واللذة اللتين تحدثان من تمرين القوى البدنية . بل ولقد تفوقانها في بعض الاحيان » .

ضرورة الاجتهاد والجد — ان اهتمامنا بجعل الدروس مبهجاً ، لا ينبغى ان ينسينا ضرورة الاجتهاد والجد . ومن الحق ان لا نندفع من الهوى ونقول مع فنلون Fenelon : « يجب أن يكون السرور هو العامل في كل شيء » ان هذا الرجل كان يرى ان من الممكن أن يتعلم الطفل كل شيء باللعب . غير أن هذا ليس ممكناً ، كما انه ليس شيئاً مفيداً ومرغوباً . نعم انه ينبغي علينا أن نبتعد عن كل ما هو شديد جاف ؛ ولكننا يجب علينا أيضاً أن لا نصل

الى درجة اطراح كل ما هو صعب وجدي .

قال كانت : « ان المدرسة هى مهذب اجباري ، ينبغى أن يتعود الولد فيها على الجد و الاجتهاد . وان تعويده على النظر لكل شيء بمثابة اللعب لما يعود عليه بالضرر » .

وقال روسو : « ان كل ما يعمل لجعل الدرس لطيفاً لذيذاً هو ما يحول دون استفادة الولد منه » .

وقالت المادام ستايل Stael « ان الدروس التي تلقن للولد بطريق اللهو والفكاهة تشتت الفكر وتقلقه » .

فالجهد بكل انواعه هو من أعظم اسرار الطبيعة ؛ وان ذهن الولد ينبغى أن يتعود على متاعب الدراسة ، كيما يتعود على آلام الحياة.

نعم ان سبنسر يقول ، وقوله من القوة والطلاوة بمكان: « ان النشوفة ينبغى أن تزول من طريق التربية كيما تزول من طريق الحياة » .

غير أن من الضروري أن لا يقوم مقام النشوفة القويمة نوع من التربية اللينة الهنية ، التي لا تبقى ضمن دائرة حكيمة ومعقولة ، بل تتعداها وتكون لهواً وعبثاً .

وخلاصة القول ان العناء والجهد لا يجوز أن يطرحا جانباً فى أساليب التربية وطرقها ؛ لانهما يوقظان في النفس أفكاراً جديدة وقوى كامنة ، ويجعلان الذهن يعتاد الخوض فى الغوامض دون أن يشعر بالألم ؛ وان اي حث وتشويق لا يقوم قط مقام الشدة فى تخليص ذاتية الانسان من الحجب التى تحجبها . ولقد قيل في الامثال السائرة ، وهو قول فيه كل حق وحكمة « الانسان تلميذ ، ومعلمه الشدة » .

النمو الداخلى للذهن — ان القول بنمو الذهن الداخلي او الذاتي ليس

شيئاً جديداً في فن التربية . فقد كان نيقول يقول : « ليس المعلم ولا التعليم فقط هما اللذان يفهمان الولد ما يراد افهامه له من الاشياء . انهما لا يؤثران تأثيراً ابعد من عرض تلك الاشياء على نور الذهن الداخلي ، الذي بواسطته فقط يمكن ان ترى هذه الاشياء وتدرك . فاذا كان الذهن فاقداً لهذا النور كان التعليم عديم الجدوى ، وكان مثله كالالواح المصورة التي تعرض على الناس في حلك الظلام » .

وفي الحقيقة ان التربية الجيدة هي الاهتمام لتهيئة اسباب نمو الذهن الداخلي ، اكثر من الاهتمام للتعليم السطحي ، وتهذيب الذهن خارجياً ، وبشكل مزوق فقط .

فينبغي علينا ان نطرح اساليب التعليم التي تجعل قوى النفس الداخلية معطلة غير عاملة كاساليب اليسوعيين مثلاً . فان هذه الاساليب لا ترمي الا الى ايجاد مشاغل تشغل الذهن وتنهكه ، وتجعله كأنه يرى احلاماً ، دون ان توقظه يقظة كاملة ، ولا توجه انتباه الولد الا الى غريب اللغات ، وجزئيات التاريخ ، بشكل يشغل مجالاً كبيراً من مجالات الفكر فيه ويعطلها ؛ ولا تحدث فيه الا حركة ضعيفة تقف عند حد التزويق ؛ وبكلمة اخرى لا ترمي الا الى اشغال الذهن اشغالاً خارجياً يخرج صاحبه من دائرة الجهل فقط ، دون ان يهذبه ، ويقوى قواه .

ان هذه الاساليب لا تصلح الا لتكوين « اولاد كبار » فانها لا تساعد على « تنشئة رجال » .

الوسائل التي يجب استعمالها — لا نريد ان ندخل هنا في تفصيل الاساليب ؛ وانما نريد ان نذكر بعض الوصايا التي تدل على درجة اهتمام علماء التربية المعاصرين ، وبنوع خاص الاميركيين منهم ، لنشاط الذهن الداخلي

وتنميته . قال ادغارد بروك Edgard Brooks « ينبغى على المعلم ان لايعمل قط ما يقدر ان يعمله التلميذ بنفسه فان العمل يقوي قوى الولد ، ويوسع مداركه. وعليه ان يجتنب كثرة الكلام ، وموالاة المساعدة للتلميذ . فان تنبيهاً بسيطاً او سؤالا ايمائياً ، ليفيد ان في الاغلب اكثر مما تفيده مساعدة مباشرة . اذ انهما يستحثان فكر التلميذ الذاتى، ويوقظان فيه قوة الاستقصاء والاكتشاف»

وقال عالم اميركى آخر هو ثيكرشام : « ينبغي الحذر من اية طريقة يكون فيها التلميذ خاضعاً مستسلماً . ويجب قبل كل شئ توجيه ذهنه الى العمل الذاتي . فان النجاح فى تجربة يشجعه على الدخول فى تجربة اخرى ، والتغلب على صعوبة يطمعه فى فوز آخر ؛ وينبغي على المعلم أن يجعل الدرس طلياً ، وأن يغري التلميذ بالاستقصاء وحب الاستطلاع ، وأن يوجه انتباهه الى البحث بنفسه ، وأن يوقظ بديهته ، وأن يلقى فى روحه الاعتماد على نفسه ، وأن يطالبه باشباه المسائل التى يتلقاها ونظائرها ؛ وفى الجملة يجب عليه أن يشجعه على استعمال قواه ، واظهار قابليته ومهارته » .

وقد ضرب ثيكرشام مثلاً قصة الطير الذي يعلم صغاره الطيران، قال :

« ان من أفضل دروس التربية التى تعلمتها الدرس الذي أخذته عن طير من الحمرة . وكان ذلك في حديقتي ، حيث كانت الام تعلم صغارها الطيران . وكأن أحد هذه الصغار لم يكن يجرأ على ترك العش خشية السقوط فأتت الام فوقفت قربه ، ونقرته بمنقارها نقرة اقامته بها ، ثم قفزت من العش الى غصن قريب كأنها تدعوه الى اللحوق بها ؛ وأخذت تعيد عملها مرة بعد اخرى الى أن تجرأ الصغير ففتح جناحيه الضعيفين ، وقفز وهو ينظر الى امه ؛ فتعلق بالغصن قربها . ثم اختارت الام غصناً آخر أبعد قليلا من الاول ، وعادت الى ما كانت عليه ، الى أن اجتازه الصغير أيضاً . وقد أعيد التمرين مراراً حتى

غدا الصغير واثقاً من نفسه وقدرته على الطيران مع والدته مسافات قصيرة ، ثم ما لبث أن قوي ، وصار يتجول في الحقول والغابات » .

ان هذا تفسير لطيف لقول فروبل : « ينبغي أن لا يبعد المعلمون عن أنظارهم هذه الحقيقة وهي : يجب عليهم دائماً أن يعطوا ويأخذوا ، وأن يتقدموا ويتأخروا ، وأن يعملوا ، وأن يفسحوا مجال العمل لتلميذهم أيضاً » .

عدم التساوي في الاذهان — رغماً عن زعم جاكوتو Jacotot بان الاذهان جميعها متساوية ، فان من المؤكد انه يوجد فروق كبيرة في التشكلات الطبيعية بين الاذهان ؛ وان عدم التساوي بينها لا ينحصر في التخلف الموجود فى اذواق الناس وميولهم ؛ بل وفي القوى والخصائص أيضاً . فيجب على المربي أن يلاحظ هذا الاختلاف ، وان يتذكر دائماً الحقيقة المندمجة في قول لوك : « ربما لا يوجد ولدان يمكن تربيتهما على طريقة واحدة تماماً » .

على أن هذا لا ينبغى أن يسوقنا الى المغالات ، والى تنويع التربية الذهنية ، تنويعاً لا حد له . ويجب علينا — ونحن نهتم لمعالجة هذه الفروق الطبيعية ، واصلاح القابليات الخاصة — أن لا ننسى أن من الواجب أن نرسم لجميع التلامذة غاية واحدة ، وأن نعتقد أن من الممكن بوجه عام توجيههم نحوها.

قالت المادام غيزو : « لا ينبغى قطعياً أن نقصر قوانا على عمل خاص ، لئلا نغدو غير صالحين لسواه من الاعمال »

القابليات الخاصة — ليس من الموافق كما اسلفنا ان نتبع مجرى الطبيعة اتباعا تاماً ؛ فاذا ظهرت في ولد من الاولاد قابلية خاصة مثلاً جاريناه فى هذه القابلية ، واخترنا له العمل الذي يظهر له استعداده . واننا لنخال «نيقول» قد ابتعد عن جادة الحكمة فى هذه النقطة حيث يقول :

« انه يوجد بعض اولاد لا ينبغي ان يشتغلوا الا في الاشغال التي ليس

لها علاقة بالذاكرة بسبب ضعف ذاكرتهم ، وانه يوجد بعض اولاد ينبغي ان يشتغلوا فى الاشغال التى لها علاقة بالحاكمة بسبب قوة الحاكمة فيهم »

اننا وان كنا لا ندعي ان التربية يجب ان تسبك جميع العقول فى قالب واحد ، او ان تجعلها فى مستوى واحد ؛ فانه ينبغي علينا ان لا نغفل عن جعلها تعقب غاية عامة واحدة .

على ان علماء التربية قد قاموا بما عليهم اذ اقاموا مقام الاساليب الشديدة والضيقة العتيقة ، أساليب جديدة تحفظ للولد بديهته وبراعته ، رغبة فى الاحتفاظ بشخصية كل ولد ، وفي تأمين الحرية الكافية للاستفادة من قابلياته.

ان التربية الذهنية ينبغي ان تكون ذات غاية عملية — كثير من الناس ينسون المثل اللاتيني السائر : « ليس التعليم للمدرسة ، وانما هو للحياة » . فالتعريف الصحيح للتعليم ، و بنوع خاص للتعليم الابتدائي هو « تهيئة الولد للحياة » . وليس ما يراد تخريجه فى المدرسة هو عالم نحو أو منطق ، بل هو « الرجل » كما يقول مونتيني . فلا ينبغي والحالة هذه أن نتطلب من التربية الذهنية أن تنتج لنا قوى رائعة تزين الذهن ، وتجعله لامعاً براقاً ؛ ثم لا تصلح الا لرجال البطالة ، ولا تلائم ابناء الطبقة الوسطى الذين يتجشمون الاشغال الشاقة .

ان ما نحتاج اليه هو تمرين جيد للقوى النافعة ، التى يمكن أن يقال عنها انها السلاح في معترك الحياة . وان المدرسة الابتدائية خاصة ليست هى مدرسة علم وفن ، وانما هي مدرسة عملية ، ويجب أن تبقى كذلك . قال بلدوين الامريكي : « ان غاية التربية ليست هي تعليم التلامذة معرفة كتبهم ، وكيفية استعمالها والاستفادة منها ؛ بل هى جعلهم يعرفون انفسهم ، ويحسنون استخدام اقوامهم » .

ولا يخفى ما فى هذا القول من الحق والصواب .

الدرس الرابع

تربية الحواس

بدء العقل — الاحساس والادراك — اهمية المعارف الحسية — التهذيب العام للحواس — رأى روسو في خطورة تربية الحواس — أساليب بستالوجي وفروبل — التربية الخاصة لكل حاسة من الحواس — الشم والذوق — خطورة حاسة السمع وتربيتها — حاسة اللمس وتربيتها — قوة حاسة البصر في الاولاد — النمو الطبيعي لحاسة البصر — خطورة حاسة البصر — تربية حاسة البصر — تعليم الابصار — ضرورة استعمال الحواس بانتباه — الاحساس والملاحظة — الملاحظة في الاولاد — اخطار التربية المفرطة للحواس — نتائج التربية الجيدة للحواس .

بدء الادراك والحس — ينبغي على من يريد أن يعرف طبيعة العقل في مجموعه، أن يدرس الولد عن كثب وهو في المهد. فان الطفل مع كونه ليس هو حين الولادة الا جسماً صغيراً ضعيفاً لاقوة فيه ولاحركة، ولا يستيقظ الا ليتعلق بثدي مرضعته أو ليبكي، فان بذور الشخصية الكاملة كامنة فيه ؛ وحالما يحصل بينه وبين العالم الخارجي تماس، تأخذ هذه البذور بالتفريخ ؛ فتبدأ الحياة الراقدة باليقظة، وما في هذا المخلوق الضعيف من القوة بالحركة والعمل . ويخيل الملاحظ أن بدأ خفية تنفخ الروح والادراك قليلا قليلا في هذا الجسم اللطيف والضعيف معاً . ثم بعد ايام قليلة تأخذ ترتسم الابتسامة الجميلة على شفتيه ، وتأخذ حركاته تزداد وضوحاً شيئاً بعد شيء ، مما يشهد على ما فيه من الحيوية . وتأخذ هذه الحركات تعبر عن غرائزه ، أو عن حاجته الى الحركة . وأخيراً بعد بضعة أشهر يبدي شيئاً من الزقزقة والاصوات المبهجة التي تدل على أنه أخذ يشع في هذا الطفل شيء من شعاع الفكر .

ولقد كثر ما تقول به المتقولون عن البطء الطبيعى في نمو قوى الطفل وظهورها ، ولكنني ارى على العكس ان الطبيعة تسير مسرعة فى عملها . فالانسان اذا فكر فى مبدأ نشأة الطفل ، وانه لم يمض عليه الا بضعة اشهر لم يكن قبلها شيئاً ، ولم تظهر منه حركة ما ، ليندهش ولا ريب لهذه المظاهر الحيوية التى تتكرر في كل يوم وتزداد فى مثل هذا الامد القصير في هذا المخلوق ، بحيث يكاد يماثل ابويه فى جميع مظاهر الحياة ، ما عدا عظم الجثة وطول القامة ! وكيف لا يعجب المرء بنوع خاص بالتقدم الذهني الذي يتكامل في بضع سنين بفضل اعمال الحواس وتمريناتها ؟

« ان السن التي لا يكون للولد معلم فيها ربما كانت هى السن التي يتعلم فيها الولد باسرع مايمكن . فان المدقق اذا قاس الافكار التي يكتسبها الطفل منذ ولادته الى ان يبلغ الخامسة او السادسة من عمره ، بالافكار التى يكتسبها فى السنى التالية ، لأخذته الدهشة من كثرة الاولى وتبكيرها » .

الاحساس والادراك — نظن انه لاحاجة الى الاسهاب هنا في مايعلمه علم النفس ، وعلم وظائف الاعضاء عن الحواس الخمس ووظائفها . وانما نرى من الواجب ان نذكر مايهم المربي ملاحظته اذا اراد تربية الحواس تربية جيدة .

ان حاسية الحواس الخمس ليست هي ادراكات انفعالية ، منبعاً للذة والالم فقط ، بل هي ادراكات تصورية ايضاً ، اي منبعاً للصور والخواطر والمعارف . اذ بينما لايعلمنا الاحساس الداخلي الذي يصحب عمل الوظائف العضوية شيئاً عن طبيعة الاعضاء ؛ يعلمنا الاحساس الخارجي صفات الاشياء التى ينشأ عنها هذا الاحساس ، ونفس هذه الاشياء .

ومنذ سنى الحياة الاولى ينفصل الادراك عن الاحساس بسرعة ، ويصبح معرفة تساعد على تمييز الفروق بين الاشياء

قال بين Bain : « ان التمييز هو اول اعمال الذهن ؛ اما ادراك الفروق بين الاشياء ، فهو مرتبة ثانية ، تدل على دخول العقل في ميدان العمل » .

ومذ يأخذ الذهن يميز الاشياء واحداً عن آخر بواسطة الاحساس المتتابع، يصل بكل سرعة الى تمييز نفسه من هذه الاشياء . فان ادراك الطفل ذاتيته اى احساسه الداخلى ، غير منفصل عن نمو حواسه الخارجية .

اهمية المعارف الحسية — ان المعارف التى تأتى عن طريق الحواس هي عنصر اساسي فى العقل البشري . وان الظن بان الحواس لاتحدث فينا شيئا من الافكار هو خطأ ظاهر . ولقد اخطأ روسو في قوله «أن الولد قبل سن الرشد لايتقبل الافكار ، وانما يقدر ان يتقبل الصور » . فان مدركات السامعة والباصرة ، ماهي الا افكار ، وان كانت حسية .

نعم ان الاحساس الداخلى هو منبع مدرار للمعارف ولا ريب ، ولكن متناول الاحساس الخارجي اغنى وأوسع بكثير . وان افكارنا المجردة والعامة ذاتها لاتحصل الا من اشتغال الذهن ، وتأثيره بما يعرض على الحواس من المواد الجامدة ومقايسته بينها .

ان الذهن ليس هو كما ظن بعض الفلاسفة قوة مستقلة بنفسها ، غنية عن غيرها . بل انه في حاجة الى الاستمداد من الخارج ، وذلك بالاتصال بالطبيعة بل يمكننا ان نقول انه لم يكن الا الصدى الحساس للعالم الخارجي، اذا توسعنا فى التشبيه والمقايسة .

التهذيب العام للحواس — ان الحواس من اكثر الوجوه تتكون وتنتظم بتأثير الطبيعة . وكل واحدة منها انما تسير نحو غايتها من التكامل بقوة التطور الطبيعي . ومع ذلك فان لهذه القوى كما لغيرها تربية خاصة ، وتهذيباً حقيقياً ، يمكن بواسطتها فقط تأمين كل دقة وكل قوة تتسم لها الحواس .

ان تربية الحواس ترتكز في اول امرها على علمي وظائف الاعضاء والوقاية، اذ ان العناية التامة بسلامة الاعضاء وصحتها ضرورية ومحتمة قبل كل شيء .

ان الحواس هي آلات مادية ، يجب ان تبقى نظيفة قوية وفي حالة طبيعية . وفضلا عن ذلك فان الطبيعة تترك في كثير من الناس تشويهات خطيرة ، يجب اصلاحها بقدر مايمكن ، وبالوسائط الطبيعية في بادء الامر .

ان البصر قد يكون في البعض حسيراً ، وفي البعض ناقصاً ؛ فيكون اصحابه به كالعميان تجاه بعض الالوان . كذلك السمع ؛ فانه قد يكون في البعض سقيما ، وفي البعض ثقيلا . فالطبابة والوقاية في مثل هذه الحالات تشيران الى علاجات او على الاقل الى مخففات ينبغي استعمالها .

وقد يكون سقم الحواس غير ناشيء مبدئيا من نقص في العضو ، بل من ضعف عام في البنية. فبتقوية الجسم وتحسين الصحة العامة ، يزول سقم الاعضاء وتعود الى الحواس قوتها .

وعلى كل حال ان تربية الحواس بوجه عام يجب أن تقوم من حيث الاساس على تجنب جميع الاساليب المادية التي قد تؤدي الى اضعاف الحواس ، كرداءة النور التي تفسد حساسية البصر مثلا .

غير أن هذا ليس هو كل شيء ، اذا ما أريد البحث في صحة اعضاء الحواس، وتأمين سلامتها بواسطة علم الوقاية . فان الحصول على آلات جيدة مستعدة للعمل أمر ميسور ، ولكن هذا لا يكفي ، وانما المهم حسن استعمال هذه الآلات . وهنا تعمل التربية عملها .

ان الحواس هي كجميع القوى قابلة للتحسين ؛ غير انه يوجد فرق جدير بالاعتبار ، بين الحواس التي هي جيدة بطبيعتها ، وبين الحواس التي يمكن تحسينها بتربية خاصة . والتمرين هو أهم العوامل في هذه التربية ؛ اذ بواسطته

فقط يتعود الموسيقي والمصور والفنان والصانع على السمع والبصر بدرجة زائدة من الدقة والقوة لايقدر عليها غيرهم . والجميع يعرف الى اية درجة من القوة يصل السمع فى المتوحشين والصيادين والبدو ، واللمس فى العميان ، والبصر فى النوتية. ان فتاة امريكية صماء بكماء عمياء ، قد وصلت بالتمرين الى درجة اصبحت معها تميز الالوان المختلفة لخيوط الصوف والحرير التى كانت تستعملها في اعمال الخياطة والحياكة ، بواسطة اللمس فقط .

هذا ؛ ولايجوز ان ننسى ان الحواس تتكامل واحدتها بالاخرى . فاللمس يعدل وهم البصر ، ويوسع متناول العين مثلا . وعدا عن مالكل حاسة من الاحساس الخاص ، او الاحساس الطبيعي كما يسميه علماء النفس ، فان لكل منها ايضا احساسات مكتسبة ترجع فى بعض اسبابها الى مشاركة الاخرى . وهنا يوجد للمربي فرصة جديدة لمساعدة الحواس فى جعلها تستفيد واحدتها من الاخرى ، وفى تصييرها بقوة هذه الاستفادة المتبادلة الآلة القوية الجيدة لمعرفة العالم المادي .

رأي روسو في الحواس — ان روسو هو اول من أدرك خطورة تربية الحواس . وهو الذى يقول :

« ان الطفل هو دون الرجل فى القوة والعقل ، ولكنه يرى ويسمع مثله ، او ما قرب منه كثيراً . وان اول القوى التى تظهر فيه الحواس . فهي التى يجب والحالة هذه ان يهتم المربى لتهذيبها قبل غيرها . ولكنها مع ذلك هي التى اهملت او نسيت اكثر من غيرها . »

« ان تمرين الحواس لا يقتصر على استعمالها فقط ، بل يتناول تعليم صاحبها كيفية الاستفادة منها والحكم بها ، أو بعبارة اخرى تعليم الاحساس بها ، واستعمالها جيداً . فاننا لا نعرف أن نلمس ، ولا نعرف أن نرى ولا نعرف أن نسمع ، الا كما تعلمنا » .

والذي يعجبنا من رأي روسو بنوع خاص هو انه لا يعتبر الحواس كآلات متممة ، بل هو يدرسها لذاتها ، ويبحث في وسائل نموها وتكاملها . فالذي اهتم له روسو ليس هو تربية الحواس لاجل الذهن فقط ، بل هو تربية الحواس لذاتها وقبل كل شيء .

اساليب بستالوجي وفروبل — اذا كان الفضل في التنويه نظرياً بخطورة تربية الحواس راجعاً الى روسو ، فان الفضل في تطبيق ذلك وادخاله ضمن التمرينات المدرسية يرجع الى بستالوجي وفروبل .

فبستالوجي يرى ان التربية الذهنية يجب ان ترتكز قبل كل شيء على الاحساس ؛ ولذلك فانه كان ينمي اذهان تلامذته ويغذيها بواسطة الاشياء ذاتها ؛ فلم يكن يكتفي باراءتهم المواد المحسوسة فقط ، بل كان يقدمها لهم ليلمسوها . فيأخذ التلميذ يقلبها مرة بعد اخرى حتى يعرف شكلها ، ويتدبر صفاتها جيداً . ولا يقف بستالوجي عند هذا الحد ، بل يكلف التلميذ وزن الاشياء التي يضعها بين يديه ، وقياسها وتحليلها ايضاً . وفي الوقت نفسه يمرن التلميذ على تسمية الاشياء التي تقع عليها عينه او يده باسماءها ، ووصفها بصفاتها الخاصة ؛ وكذلك على ذكر ما بينها وبين غيرها من مشابهات ، وما هي عليه من حجوم ، وعلى تمييز بعضها من بعض . وقد كان اسلوبه في التعليم قائما على مبدء « المشاهدة والتسمية » .

وكان فروبل بهذه الروح يقدم الى الطفل ما في « هداياه المتسلسلة » من عجائب جديدة عليه ، بصورة تعوده على اللمس وعلى المشاهدة ؛ اي على ادراك الاوضاع والاشكال ، والتشابهات والفروق ، والروابط التي تربط مادة باخرى.

التربية الخاصة لكل حاسة من الحواس — ان المادام دوسوسور لم تكن مصيبة كل الاصابة في ما كانت ترتأيه من وجوب تمرين حواس الطفل الخمس

معا ؛ اذ ان الحواس في الحقيقة تختلف في أوقات نموها ، فمنها ما يكون سابقا ، ومنها ما يكون متأخراً هذا من جهة ، ومن جهة ثانية ان الحواس غير متساوية في الخطورة ، وليست وظائفها متكافئة النفع ؛ فلا يجوز ان تتساوى جميعها بالعناية . وفي الجملة ان لكل منها حالات وطبائع خاصة بها ، ومن أجل ذلك فانه يتوجه على المربي واجب درسها كلاً لحدته ، والاهتمام لتربيتها كلاً بمفرده ؛ على ان لا يبعد عن نظره ما بينها من روابط ومشاركة ايضا .

الشم والذوق — ان حاسة الشم ربما كانت آخر ما ينمو ويظهر من الحواس ؛ ويدعي روسو ، ومعه الحق ، ان الطفل يلبث مدة طويلة لا يتحسس بالروائح طيبة كانت او كريهة .

اما حاسة الذوق فعلى عكس ذلك تظهر باكراً جداً ، بسبب كونها من الضرورات الاساسية لحياة الطفل . فالولد يدرك حالاً طعم حلاوة حليب مرضعته ؛ فتراه اذا قدمت له مصاصة ملأى بالماء ، او بحليب قليل الحلاوة يرفضها وهو يرجع في كل شيء الى حاسة ذوقه ، اذ يأخذ كل شيء يقع في يده الى فيه .

ان حاستي الذوق والشم هما من الحواس الدنيا ، وليس لهما علاقة بالحياة العقلية . فهما تعطياننا احساسات اكثر مما تعطياننا ادراكات ، ولهما عمل في الحياة البدنية والوظائف الهضمية ، وهما يحفظاننا من بعض الاخطار احياناً ، اذ يعلماننا بماهية الاطعمة والاشربة التي نتناولها . فهما من حيث الاجمال مصدران للذة والالم ، اكثر منهما للمعارف والافكار .

ان هاتين الحاستين اذا اختلتا بسبب مرضي ، فانهما قد تكونان سببا في ظهور الميول الشهوانية ، او الشراهة في صاحبهما ؛ غير انهما لا تؤثران في الحياة العقلية الا تأثيراً ضعيفاً ، او بالحري لا تؤثران بتاتاً .

فتهذيبهما والحالة هذه يرجع بنوع خاص الى التربية الاخلاقية، التي يدعي ان تهتم لحمل صاحبها على الاقتصاد في شهواته، وكبح جماح الافراط، او الميل الى البذخ وسائر المطالب المتنوعة والمفرطة في المآكل والمشارب.

قال روسو: «يجب ان يكون غذاء الطفل بسيطاً، وان لا يعود عضو ذوقه الا على الاطعمة القليلة التوابل، وان يجتنب ماقد يحدث فيه ذوقاً خاصاً في مآكل دون اخرى».

وقال به رز: «ان الافراط في الروائح والعطورات يهيج البدن، ويضعف الارادة. انني لا احبذ قطان يكون في غرفة الطفل شيء من الزهور، ولا في حمامه او شعره، او ثيابه شيء من العطور؛ هذا مع اني اريده ان يكون حساساً جداً بروائح الزهور اللطيفة».

هذا؛ ومع كل ماتقدم نقول ان حاستي الذوق والشم تقدران ان تخدما الذهن بعض الخدم. فان الكيماوي مثلا يعرف بعض الاجسام برائحتها الخاصة ويقدر ان يميز بواسطة حاسة الذوق ذوات الطعم من غيرها. فيوجد والحالة هذه فوائد يستفيدها الذهن من تمرين حاستي الذوق والشم، ومن جعلهما اشد قوة في تمييز فروق المؤثرات الحسية.

خطورة حاسة السمع وتربيتها — ان لحاسة السمع خطورة تختلف عما لغيرها من الحواس. فهي التي نعرف بها انواع الاصوات المختلفة من حادة شديدة، وعذبة وذات نغمة. وهي تجعلنا على اتصال بكثير من الاشياء. غير ان ماتجدر الاشارة اليه هو ان حاسة السمع هي الحاسة الاجتماعية الخطيرة، لانها نسمع بها اصوات بني نوعنا، ونفهم افكارهم. وهي ايضاً حاسة فنية، لانها تجعل فن الموسيقى اكثر الفنون شيوعا، واشدها تأثيراً.

بيد ان حاسة السمع في البشر هي في الغالب ناقصة او سقيمة وان عدد

الأولاد السقيمي السمع هو اكثر ماقد يظن .

وسبب ذلك هو في الاغلب عدم العناية بنظافة الاذن . وهو سبب سهل الاصلاح والازالة . غير ان سقم السمع يتأتى في بعض الاحيان من نقص عضوي ؛ فترى الطفل يخلط بعض المقاطع والكلمات مع غيرها من المقاطع والكلمات المتقاربة .

ويترتب على المعلم في مثل هذه الحالة واجب وهو ان يعامل التلامذة المصابين بمثل هذا السقم بمنتهى التساهل ، وان يقربهم في الصف منه بقدر الامكان ، وان يتكلف هو بنفسه ، ويكلف التلامذة ايضا بالتكلم بوضوح دائما .

ان حاسة السمع تظهر باكراً في الطفل بالنسبة لغيرها . فان الولد يسمع منذ اول يوم من حياته . فمع انه لايقدر ان يعرف شخصاً ما بنظره ، ولا يهتم لمن يأخذه الى النزه مثلاً الى اليوم الاربعين من عمره ، فانه يعرف والدته من صوتها . وان اخف ضجة لترجف الطفل في مهده .

غير ان اكثر مايكون بطائة ، واشد مايكون دقة في تربية حاسة السمع هو تربيتها الموسيقية . فان كل ضجة تروق للولد في أوائل حياته كما قلنا ، وهو يحب الضجة لانها ضجة ، وليس فيه ميل خاص للاصوات الملحنة كما هي الحال في الوحوش والقرود والنحل . وتكاد تكون حاسة السمع فيه تتلذذ بمجرد تهيجها ، مهما كان الباعث على ذلك ؛ بل وانه ليسر في حين اكثاره من الضجة ، او حينما يكثر الاخرون عليه الضجة . فتهذيب الحس الموسيقي هو والحالة هذه ضروري ، و بنوع خاص في زمننا الذي اصبح الغناء فيه نوعا من انواع التربية . فان قلة الميل الى الغناء والنشيد في الاولاد انما هي نتيجة لاهمال تربية حاسة السمع .

حاسة اللمس وتربيتها — ان حاسية اللمس بوجه عام تظهر في الاولاد

باكزاً جداً ، بسبب كون الجسم كله عضواً لحاسة اللمس . فترى الطفل منذ اول حياته تظهر حساسيته اللمسية عند ملامسته لمادة صلبة ، او حين ما يقع عليه ضغط ويتألم من ذلك . وتراه كذلك ينكمش ويصرخ من ملامسة قد لا يعبأ بها الولد ، كما انه يلتذ ويرتاح الى اليد الدافئة او اللينة اذا لامسته .

غير انه ينبغي التفريق بين الحساسية اللمسية العامة ، والحساسية اللمسية الفعالة التي عضوها الاساسي اليد . فالطفل في بدء حياته يستعمل شفتيه للمس ، اما يده فانه لا يتعلم اللمس بها ولا يستعملها الا بعد مدة طويلة من ولادته . فتراه ينظر الى الاشياء قبل ان يفكر بلمسها ببضعة اشهر . وبما ان لحاسة البصر علاقة باستعمال عضو اللمس ، فان تربية حاسة اللمس مرتبطة بتربية حاسة البصر من اكثر الوجوه .

قوة حاسة البصر في الاولاد — ان الطفل في سنته الثالثة او الرابعة ليدهش من يلاحظه بما يبدو منه من عجيب الدقة في بصره ، بينما يكون عضو البصر فيه في الظاهر رخواً ضعيفاً ؛ فتراه كأنه لا ينظر الى شيء حالة كونه يرى كل شيء .

ان الرجل الكاهل او الشاب البالغ ، لا يلقى في الغالب على الاشياء الخارجة عن دائرة تفكراته الا نظرات ذاهلة ، بسبب ما يكون فيه من الافكار والانفعالات الداخلية . اما الطفل المطلق من هذه الافكار والانفعالات ، والفارغ من المشاغل ، والمفطور على الاستقصاء والاستطلاع في أبان جدة حواسه وقوتها ؛ لا يترك شيئاً يمر امامه من المناظر المتنوعة الا ويلقي اليها بنظره ، ويخيل للمرء ان نفسه بكليتها متجمعة في عينيه .

وقد لاحظ ذلك الموسيو له غوفه Legouvé احد المدققين في الطفولة ، فصوره بهذا الاسلوب الفكاهي البديع حيث قال :

« ان الولد كله عيون ، وان قوة نظره لا تكاد تقاس. واننا بالنسبة اليه كالعميان . ادخلوا مثلا انتم وولد لكم الى غرفة او معمل او قصر ، ثم اسألوه عما رآه حينما تخرجون ، فانكم لتندهشون مما يكون قد رآه ووعاه ؛ اذ بنظرة واحدة يصبح كأنه المنجد الذي نجد الفراش ، او البناء الذي اقام الجدران ، او الرسام الذي رسم الصور ، او الحفار الذي حفر التماثيل .. التى قد تكون فى ذلك المحل الذي رآه . وان صاحب المحل او صاحب المعمل ذاته لا يقدر ان ينفذ الى كل ذلك بمثل هذه السرعة . فكأن الاولاد ولدوا جميعهم مقومين او مخمنين » .

النمو الطبيعي لحاسة البصر — ان هذه الحساسية العجيبة فى البصر ، لا يكتسبها الطفل فى برهة قصيرة ؛ ان حاسة البصر ايضاً لا تخرج عن قانون النمو الطبيعي والتدريجي الذي يخضع له سائر القوى فى الانسان . وان العين لتتعلم الابصار تعلماً كما يتعلم اللسان الكلام ، والساق المشي .

على ان من الغلو ولا ريب ان يقال ان الولد يولد اعمى ؛ الا انه اذا كان يقدر ان يبصر النور حين ولادته ، فانه فى الحقيقة لا يقدر ان يميز الاشياء .

ان الولد في ايام حياته الاولى يخاف من النور ، مما يدل على رقة جهاز البصر فيه وضعفه . ان هذا النفور يشبه النفور من النور الذي يظهر عند التهاب العين واعتلاله . وانكم اذا ادنيتم من الطفل المولود حديثاً شمعة مثلا ، لرأيتموه اطبق جفنيه حالاً ، او على الاقل قبض عينيه قبضاً شديداً ؛ فيختفي اذ ذاك بؤبؤ العين فى زاوية حفرتها المظلمة ، هرباً من قوة النور . غير انه لا يمضي عليه مدة طويلة الا وتتغير هذه الحالة ؛ فيأخذ الطفل يبدي كلفاً وميلاً الى النور ، الى درجة انكم اذا وضعتم شمعة مشتعلة قرب سريره كف عن البكاء . على ان ذلك لا يمنعنا من التحذير من تعريضه لنور شديد فى اسابيعه الاولى ، فان

من الضروري ان يكون النور لطيفاً ، وفى درجة يستطيع ان يحمله ، ولا يخلف بصره .

والطفل يلبث مدة من الزمن بعد ولادته يلتذ فيها بالنور أكثر مما يدركه . اذ أنه لا يقدر أن يحدق الاشياء حالا ، وحينما يصير في حالة يستطيع أن يحدق فيها الاشياء بنظره ، فاول تقدم يلاحظ عليه قدرته على اتباع الاشياء بنظره بتحريك البؤبؤ ؛ ثم يأخذ يلفت رأسه الى الجهة التي تكون فيها الاشياء ، ثم يديم نظره اليها .

على أن الولد لايكون قد كملت فيه حاسة البصر بمجرد وصوله الى هذه الدرجة . فان حاسة البصر الكاملة لها شيء من قوة الامتداد والاتساع ، اعني احاطة بساحة المرئيات عن اليمين وعن الشمال أيضاً . كذلك فان لها نفوذاً فى العمق ؛ اذ هي تحس بما عليه الاشياء الموضوعة أمامها من البعد أو القرب قليلا أو كثيراً . وعلى هذا فمن السهل التقرير بان حاسة البصر في الاطفال لا تكون فى أوائل حياتهم فى سعتها ونفوذها الطبيعى . فالاطفال يضيعون بسرعة عن نظرهم الاشياء الموضوعة أمامهم . ومن جهة اخرى فان الاشياء التى ينظرون اليها ، اذا نقلت بسرعة من اليمين الى الشمال أو بالعكس تتفلت من نظرهم ايضاً ، و بعبارة ثانية ان ساحة الرؤية محدودة جداً بالنسبه للاولاد ، سواء من حيث القرب والبعد ، أو من حيث الاتساع . ان الطبيعة هنا أيضاً كما فى جميع الاشياء تمشى مع الحكمة ، ولا تتقدم الا بتدريج غير مشعور به . وهى لا تمنح الطفل المولود حديثاً الا قوة محدودة من الاحساس البصري تتناسب مع حاله ؛ ولا تفتح أمامه مناظر العالم المرئي دفعة واحدة بل تكشف له عنها رويداً رويداً مع التدبير والحكمة . أي انها لا تعطى الحواس قوتها دفعة واحدة ، وانما تنميها وتنظمها شيئاً فشيئاً .

خطورة حاسة البصر — ان الاحساس البصري هو أكثر فائدة ، وأشد خطورة من احساس السمع واحساس اللمس ؛ اذ أن حاسة البصر هى الحاسة العلمية ، ذات الشأن العظيم ، التي نعرف بها ألوان الاشياء المرئية وأشكالها وسعتها . وأي شيء أكثر فائدة من هذه الحاسة التي هى فى الوقت ذاته حاسة اللمس عن بعد ؟ أعني ، هى التي نعرف بواسطتها مدار الاشياء التى نعيش بينها ، والتى تجعلنا نخترق السماء ذات البروج والنجوم ؟ ومهما اشتد الجدال في الترجيح بين نكبة العمى والصم ، فان مما لا مشاحة فيه ان الاعمى أشد نكبة من الاصم ، لانه محروم من مناظر العالم الجميلة التى لا تحصى . وربما كان الاصم اشد وحسرة وحزناً فقط . لانه — بسبب كونه أقل انقطاعا عن العالم من الاعمى — يقدر قيمة الحاسة التي فقدها أكثر من زميله .

هذا ولا ننس ان حاسة البصر ايضاً هى كحاسة السمع ، حاسة فنية وذوقية ، لا يمكننا بدونها أن نتمتع بجمال النقش والتصوير ، وهندسة البناء . فانه ليوجد الوان جميلة ، واشكال جميلة كما يوجد اصوات والحان جميلة ؛ ولكنه لا يوجد جمال في المشموم ولا فى المطعوم . وبكلمة واحدة ان الجمال لا يدرك تقريباً الا بحاستي السمع والبصر .

تربية حاسة البصر — ان درس حاسة البصر درساً تربيوياً دقيقاً يتناول طائفة من القواعد الجديرة بالاعتبار ، بعضها يرتبط بما يمكن أن يدعى بتربية حاسة البصر ، وبعضها يرجع مباشرة الى تعليم هذه الحاسة .

أما تربية الباصرة فهى تتناول كل ما من شأنه أن يمرن حاسة البصر ويقويها ، ولاجل الوصول الى هذه الغاية ينبغي الاهتمام لوقايتها بادء بدء .

قال المسيو بهرز : « يجب أن تكون العناية موجهة في الدرجة الاولى الى وقاية بصر الطفل في الاشهر الاولى من ولادته ، وأن يحتاط لهذه الحاسة

العينة الضعيفة بابعاد المؤثرات الشديدة عنها ، من نور شديد والوان زاهية براقة ، وبتقريب المواد الكامدة الالوان منها ، بقدر ما يمكن . فانه لايجوز ان يوجه الى الطفل ، او يوضع حوله اشياء لامعة ، او انوار ساطعة » .

ومما لا يقل عن هذا خطورة وضرورة ان تحفظ لها قوة التطابق ، التي تساعد العين على رؤية المواد الموضوعة في ابعاد مختلفة بتميز ووضوح . وهنا يجب ان نضع نصب اعيننا جميع ما يقال من التواصي الوقائية ، في ما يعود الى ضعف النور في المدارس ، ووضعيات المقاعد والمناضد ، واساليب الكتابة التي هي على غير ما يجب ان تكون ، وتعليم الكتابة السابق لاوانه ، واستعمال الكتب المطبوعة بحروف صغيرة وهلم جرا . . .

ان قصر البصر في اولاد المدن هي اكثر بخمسة اضعاف ما هي عليه في القرى؛ لان نظر اولاد المدن محصور في المخادع الضيقة ، التي لايتعودون فيها على النظر الى بعيد المسافات ، وفسيح الساحات .

وقد تبين من التدقيقات الواقعة ، ان حسارة البصر في الاولاد تنشأ من حيث العموم من الوضعيات الرديئة التي يكونون عليها اثناء الدراسة.

تعليم الابصار لحاسة البصر — ان تعليم الابصار لحاسة البصر يعني تعويد البصر على تمييز الاشياء بصورة يؤدي بها وظيفته الطبيعية ؛ فيعود بادء الامر على تميز الالوان مثلا ، ثم على تميز الاشكال ، ثم على تميز الابعاد والمسافات .

ان علماء التربية في عصرنا يعلقون اهمية كبرى — وربما كانت اهمية مغلواً فيها — على التعليم المدرسي في تميز الالوان . ولكن العمل المفيد في حقيقة الامر هو تعويد البصر على الرؤية السريعة والصحيحة لاشكال الاشياء المرئية وأبعادها . اعني تعويده على صحة الابصار .

ولاجل الحصول على ذلك ينبغي ان يعود الولد على النظر الى مواد كثيرة

وفي وضعيات متنوعة . واليك بعض الوسائل والتمرينات التي اثبتت التجارب فائدتها :

١ — يرتب المعلم لتلامذته العاباً متنوعة ، وتجارب صغيرة ، وتطوفات مختلفة . ويسترعي في اثنائها انظارهم الى الاشياء البعيدة ، ثم يدعوهم الى الاقتراب من هذه الاشياء قليلا قليلا .

٢ — تجعل حاسة اللمس مراقبة على حاسة البصر ، فالاشياء التي يراها الولد بعينيه وهي بعيدة عنه ، توضع بين يديه ليلمسها ، فيعرف من هذه المقابلة حقيقة الشيء من ظاهره ، ويميز بين وهم البصر وحقيقة اللمس .

استعمال الحواس بانتباه — ان الشرط الاساسي لنمو الاحساس وظهوره الطبيعي في علم النفس هو الانتباه . فان الرؤية والسمع واللمس شيء ، والنظر والاصغاء واللمس شيء آخر .

فينبغي على المربي ان ينتبه لئلا يستعمل الولد حواسه وهو ذاهل غير آبه ؛ ولتأمين هذه النقطة يجب ان لا يعرض على الولد اشياء كثيرة دفعة واحدة ، او على الاقل ان لا يتابع امام نظره شيء كثير من مختلف المواد ومتباينها بسرعة زائدة . بل يجب ان يحصر ذهنه في عدد قليل من المواد ، لكي يتمكن الطفل من فحصها من كل وجوهها ؛ وبكلمة واحدة يجب ان يمرن ذهنه على التدقيق والملاحظة .

الادراك والملاحظة — من الممكن ان نعرف التأمل بانه احساس منتظم مديد ، يوجهه الانتباه نحو شيء معين . فالرؤية مثلا هي إبصار غريزي او طبيعي ، والنظر هو إبصار ناشئ عن انتباه ، والتأمل هو إبصار مرتب مستمر .

قال بلاكي : « ان التأمل والملاحظة ينبغي ان يكونا قاعدتنا في التربية الاولى وان جميع العلوم الطبيعية هي جيدة جداً ، لتعليمنا بنوع

خاص اكثر الفنون فائدة واعمها نفعا ، واعني « فن استعمال عيوننا » . فانه ليس من شيء أغرب من ان نمشي عيوننا مفتوحة ، ومع ذلك لانرى شيئاً. والسبب في ذلك هو ان العين كسائر الاعضاء في حاجة الى التمرين ، وان كثرة التحديق في الكتب تضيع قوة العين وحساسيتها ، وبالنتيجة تغدو عاجزة عن القيام بوظيفتها الطبيعية .

فينبغي والحالة هذه أن ينظر الى تعليم الولد معرفة ما يراه ، ورؤية ما قد يفلت من نظره في بعض الاحيان ، بمثابة دروس جديرة بالاهتمام . ويجب تعد علوم النباتات والحيوانات والمعادن والطبقات والكيمياء وهندسة المباني والرسم وسائر الفنون الجميلة ، من أنفع العلوم في هذا الباب. ولكم من طواف في الجبال وسياحة في المدن تبقى عقيمة الأثر ، معدومة الفائدة بالنسبة للتلامذة الذين يجهلون المعلومات الأولية القائمة على التأمل والملاحظة ، مهما كانوا من المجيدين في حفظ ما في بطون الكتب » .

وقال غيره آر : « يولد الطفل ويولد معه حب الملاحظة والاستطلاع . وحينما لا تكون القوة الفكرية فيه منتبهة بعد ، يتأثر تأثراً شديداً بحوادث العالم الذي يحيط به ؛ فان جميع حواسه تكون مستيقظة ، وان جميع الاشياء التي تقع عليها نظره وتلمسها يده تجذبه وتطربه » .

الملاحظة في الاولاد — ان التأمل والملاحظة في الاولاد يكونان في بدء أمرهما لا شعوريان ، أن الولد يتأمل ويلاحظ دون أن تكون له ارادة أو قصد في التأمل والملاحظة ؛ وانما يكون مدفوعاً الى ذلك بدافع حب الاستطلاع الغزيري فيه .

قال شامفلوري : « ان مد الطفل يده دائماً نحو الاشياء البعيدة عن متناوله وقدرته ، وبكاءه حينما لا تلبى رغبته ، لا ينشآن عن

لحاجة وتعنت فيه . فان عينيه وحدهما لا تقومان بكل ما يريده من معرفة الاشياء ، و الاطلاع على محتوياتها وخفاياها فى تلك السن ، التى يكون فيها فى حاجة الى رأس مال وفير من المعارف ؛ ولذلك فانه يحاول أن يلمس الاشياء بيديه أيضاً . وان تحطيمه لعبه ليعود الى هذا النوع من غريزة الملاحظة ؛ اذ أنه يكون شديد الرغبة في معرفة الكبّاس الخفى الذي تفتح اللعبة به عينيها وتطبقها مثلاً ، وفى فهم أسباب ثغاء الغنم الخشبية ، وعدو الحصان المعدني . وهذه الرغبة هي السبب الذي لا يفتأ الطفل من أجله يخرب لعبه ويحطمها، منذ نشوء الانسانية » .

فالمعلم الحاذق يقدر أن يستفيد من هـــذا الميل الطبيعى ، ويوجهه نحو الاشياء التي تكون أكثر من غيرها فائدة وجدوى ؛ بحيث يكتسب الولد معلومات كثيرة ضرورية ؛ وتمرن قوى الحس والملاحظة والتأمل فيه معاً .

اخطار التربية المفرطة للحواس — ان خطورة تربية الحواس لا ينبغي أن تحجب عن أبصارنا الاخطار التى تحيق بالذهن من جراء تربية الحواس تربية مفرطة، بحيث تستغرق غيرها من قوى الانسان . قال غرهآر : « ان منظر الظاهرات العلمية ، يسلي الاولاد ويلذ لهم ، فيضحون في سبيله كل ما سواه كالحساب والتاريخ وعلوم اللغة عن طيبة خاطر . وفى هذا برهان على الفائدة القيمة التي تحصل من تلك الدروس في تقوية قوى الاولاد ، كما أن فيه دلالة في ذات الوقت على ضرورة الحذر والانتباه ؛ اذ أنه وان كان لا جدال فى فائدة سرور الاولاد ولذتهم من فحص أشكال الاشياء ، وصفاتها الخارجية ومن تحليل الاجسام وتركيبها ، ومن مشاهدة بعض نواميس الطبيعة فى مظهرها الطبيعي وصورها العجيبة ، فانه يجب علينا أن نعرف أيضاً ان هذا النوع من الدراسة يغدو لهواً ولعباً أكثر منه درساً وعملاً ، حينما تكون حواس الاولاد قد تقوت

وتكاملت . اذ انه حينئذ يشغل الحواس أكثر من أن يمرنها . لقد أبعدنا عن مدارسنا الابتدائية كل أسباب السآمة ، فلن ترجع اليها قط ؛ غير انه يجب علينا أن نحذر من أن يصل بنا الامر الى اخراج الجد والجهاد منها ».

نتائج التربية الجيدة للحواس — ليس لنا ان نظن ان فن التربية باهتمامه هذا الاهتمام الكبير لتربية الحواس ، لايرمي الا الى جعل الانسان ذا بصر حديد وسمع دقيق ، قادراً فقط على تقدير المسافات ، وخلخلة الاجسام ؛ وبكلمة ثانية قادراً على اجتياز عقبات العالم المادية ، والتغلب على مصاعبه . لا ؛ فان تربية الحواس هي مقدمة ضرورية لتربية الذهن ، وانه اذا طرأ على الذهن ارتباك او خلل ، فانما يطرأ عليه ذلك بسبب نقص الحواس وسقمها ، وان الاحساسات الواضحة الكاملة هى الركن الركين لقوى الذهن العليا . اذ ان وضوح الصور المحسوسة التي هي اساس مايتجمع فى الذهن من المعارف ، هو عامل في صفاء الذهن وقوته . واننا اذا لم نعرف خواص الاشياء المرئية والملموسة معرفة صحيحة ودقيقة ، فان ادراكاتنا تبقى دائماً عرضة للبس والغلط ، فتكون استنتاجاتنا مختلة ، وتذهب مجهوداتنا الذهنية هباء منثوراً .

وعلى هذا فان تهذيب الحواس ليس هو عملا قليل الجدوى ، او نوعا من المنشطات للدروس فقط ، بل انه درس مهم بذاته ، وان النجاح فيه يؤثر في جميع قوى الذهن تأثيراً كلياً .

الدرس الخامس

الانتباه

الحاسة الباطنية — درجات الوعي والشعور — تهذيب الوعي والشعور — الانتباه والتربية — تعريف الانتباه — خطوره الانتباه بوجه عام — الانتباه في الاولاد — الدرجة المتوسطه للانتباه — بدء الانتباه — صفات اخرى للانتباه في الولد — قصر مدى الانتباه في الولد — التمرين على الانتباه بواسطة الحواس — دلائل الانتباه الخارجية — حاجة الولد الى الحركة — بواعث الانتباه — حب الاستطلاع — تأثير الجديد على الانتباه — تأثير التنويع على الانتباه ضروره تقليل المواضيع — البواعث الخارجية للانتباه — ضرورة عدم الاغضاء عن الذهول — الاحوال التي يستعصي فيها الانتباه — نتائج الانتباه الاخلاقية

الحاسة الباطنية والوعي أو الشعور — ان الحاسة الباطنية او الوعي والشعور هي القوة التي يكتسب بها الذهن معارفه في نفسه وعما يحدث في نفسه وهي بمثابة نور داخلي ينير جميع القوى النفسية، والاعمال الذهنية في نفسه .

درجات الوعي او الشعور — ان هذه الحاسة لاتكون كاملة في الولد، ولا تظهر قوتها دفعة واحدة بل تجتاز درجات متعددة الى ان تبلغ كمالها . وأول ماتكون في المولود الجديد مبهمة مشوشة، فيشعر الطفل بسبب ذلك بما يحدث به شعوراً مبهماً مشوشاً ايضاً . ثم تغدو رويداً رويداً اشد وضوحاً واكثر تميزاً وظهوراً. فتأخذ تميز بين الاحساسات وتوفق مابينها، وتصبها على وجه اوضح من ذي قبل . وأخيراً تبلغ اشدها، وتظهر بشكلها الفكري، وذلك حينما تدخل تحت سلطان الارادة .

ويطلق اسم «التفكير» على هذه الحاسة، حينما تكون قوتها متجهة نحو الذهن

نفسه ، كما انها يطلق عليها اسم « الانتباه » حينما تتجه إلى ما هو خارج عن الذهن .

تهذيب الوعي أو الشعور — ان تهذيب هذه الحاسة وتربيتها تمتزج مع تربية جميع قوى الذهن بطبيعة صفتها التي لها . وبقدر ما يمكن تنمية قوى النفس المختلفة وتقويتها يمكن الاطمئنان بوضوح الاحساسات الداخلية وقوتها .

على ان هذه الحاسة تتفلت في بدء ظهورها تمام التفلت تقريبا من تأثير التربية . فانما النفس تستنير بذاتها ، وبما ينمو فيها من القوى نمواً طبيعيا وتقدر ان تقوم باعمالها . وليس للمربي ان يتداخل في هذا النمو الطبيعي ويتعجله ، لانه تابع لنشوء الولد وسنه . ثم انها بعد ان تتكامل ايضا لا يكون محل لاي تهذيب خاص بها تهذبت به على حدتها ؛ لان قوتها حينئذ تسير بنسبة درجة القوة التي تكون عليها القوى الاخرى .

ومع ذلك فان التربية — في ما يختص بهذا النوع من الاحساس الذي تكون فيه الذاتية كمادة رئيسية والذي هو مبدأ عاطفة الانانية — تقوم به في سبيل تقوية التفكر الذاتي اولاً ، وفي سبيل تأمين سيطرة المرء على شخصيته ثانياً . وهذا العمل هو جعل الذهن خاضعاً لقوة الارادة وهديها ، وبعبارة اخرى جعله منتبهاً .

الانتباه والتربية — ان كوندياك كان يقول « ان اهم نقطة في التربية جعل الولد يفهم ما هو الانتباه » . وليس هذا كل الصواب ؛ فان اهم نقطة فيها هي تعليمه ان يكون منتبهاً .

وليست الوسيلة الى النجاح في ذلك هي شرح شروط الانتباه وصفاته شرحاً نظرياً ؛ بل هي جعله يعرفها بنفسه ؛ او بكلمة اخرى جعله يطبق تلك الشروط ، ويتصف بهذه الصفات عملياً . وذلك بعرض المواد التي تتناسب

مع ادراكه ، والتي تجلب له السرور ، وتضمن له الفائدة .

ان الاذهان الذاهلة والمضطربة لا ينتظر منها ان ترتبط بدرس ما ، او تنجذب اليه . وعلى العكس ان الذهن المنتبه الذي يستطيع ان يتوجه الى الموضوع الذي يدرسه ويختص فيه يرجى منه كل خير . وان اليوم الذي يقدر المعلم فيه على جلب انتباه تلامذته في بضع دقائق هو اليوم الذي يكون فيه امينا من النجاح ، ويكون التعليم قد ابتدا حقيقة . اما المعلم الذي يشتغل مع تلامذة ذاهلين فانه يكون كمن يملأ برميلاً لا قعر له .

تعريف الانتبـــاه — ان الانتباه التام هو صفة الذهن المالك لذاتيته الحاكم على قواه ، الموجه اهتمامه الى حيث يريد ؛ وبكلمة واحدة هو الذهن الحر المريد . اذ أن الذهن المنتبه لا يكون قط تحت سلطة المؤثرات الخارجية ، أو الوساوس الداخلية غير الاختيارية الصادرة من الذاكرة أو المخيلة ، بل يتجه بارادته الى الاشياء التي يختارها ، وينصرف بنفسه كما يريد .

وليس الانتباه قوة مستقلة بذاتها ، بل هو حالة عامة تتناول جميع اعمالنا وقوانا الذهنية . انه يدخل في كل شيء ، في الاحساس الداخلي ، وفي الاحساس الخارجي ، وفي الذاكرة وفي المخيلة وفي الحاكمة ؛ ويساعد جميع القوى في بلوغها الى أقصى غايتها . وليس من يجهل الفرق بين الرؤية والابصار ، وبين السمع والاصغاء ، وبين اللمس واللمس .

خطورة الانتباه بوجه عام — ان تعريف الانتباه كاف للحكم بقوته وتأثيره . وليس تاريخ الاكتشافات العلمية النافعة ، والاعمال الانسانية العظيمة من اكثر وجوهها ، الا تاريخا لقوة الانتباه ونتائجه فان « نيوتن » كان يعزو اكتشافه قوانين الجذابية العامة الى كثرة تفكره فيها وانتباهه الى مظاهرها ، وكان « بوفون » يعرف العبقرية بطول الاناة وجودة الانتباه ، وحسن

الصبر . وفي الجملة ان جميع نتائج الاعمال الفكرية تشهد بما للانتباه من قيمة وخطورة .

هذا ، وآفات الذهن تترافق عادة بفتور فى الانتباه . فالابله والغبي مثلا عاجزان عن تثبيت ذهنيهما في اية مادة كانت ؛ والمهووس هو بمثابة العبد لفكرة معينة تشغل جميع قواه ؛ اما الموسوس، فعلى نقيضه يتبع فى لحظة واحدة الف فكرة، يختلف بعضها عن بعض دون أن يقدر على اقرار ذهنه على واحدة منها . والجنون بكل درجاته يجعل صاحبه عاجزاً عن أن يوجه ذهنه الى اي شيء كان ، حيث يكون فاقد الرشد . ويمكننا ان نقول بكلمة واحدة ان فقد الانتباه هو الظاهرة العامة فى هؤلاء المنكوبين .

فالانتباه والحالة هذه هو العلامة الفارقة لحالة الذهن السوية والطبيعية، أعنى انه مقياس صحة الذهن وسلامته .

الانتباه فى الاولاد — مادام الانتباه صفة الذهن الكامل الحر ، الذي يصدر اعماله عن ارادة واختيار ، فان من الطبيعى ان لا يظهر فى الولد باكراً ، سيما في السن التي لا تكون قواه فيها الا في بدء ظهورها ونموها .

ان الولد في طبيعته ميال الى اللهو والذهول، واللهو نقيض الانتباه . وهو فى أول حياته العوبة فى يد المؤثرات التى تتابع عليه ، والتي تدفع ذهنه وتجذبه من جهة الى اخرى . فذهنه متحرك حينئذ كجسمه ، وهو تحت سلطة قوى غير قواه الذاتية ، أو هو كالمقطور بالمؤثرات والانفعالات غير الارادية التى تعترضه دائماً وبدون انقطاع فى تفكراته ودورسه .

فلا ينبغي اذن ان ننتظر من الولد انتباهاً حقيقياً ، فاننا نكون بذلك كمن يطلب السكون من الطائر .

ومع ذلك فان من الضروري جعل الولد منتبهاً باسرع ما يمكن . فان التعليم

الابتدائي حتى في ابسط درجاته يتطلب ذلك.

ان المسألة تظهر لأول وهلة عسيرة الحل ؛ واذا سهل حلها فانما يرجع الفضل في ذلك الى الدرجات المتوسطة التي جعلتها الطبيعة بين حالة الذهول العادية التي هي حالة الذهن الاولى وبين عادة الانتبـــاه التي هي الغاية التي يجب الوصول اليها .

الدرجات المتوسطة — ان قوى الذهن وقدرته لاتكون في مبدء حياة الطفل في الدرجة النهائية المفروضة لها طبيعياً . كما انها احياناً تختلف في مظهرها الاول عن المظهر الاخير الذي تظهر به في المستقبل، بل قد تكون في أولها في حالة مناقضة لما تصير اليه في آخرها .وقوة الانتباه هي من هذا القبيل : فقد اعتبرها البعض « الحالة الارادية للعقل » مع انها في بدء نشوئها غير ارادية وغير تعقلية.

وفي سياق تطورها وانتقالها من حالتها الابتدائية الى حالتها النهائية ، تأخذ تتصف حينا بعد آخر بصفات الانتباه ، غير ان الولد يكون فيها اقل ارتباطـا بذاته من ارتباطه بالشيء الذي يكون موضع انتباهه واهتمامه .

فهذه هي الدرجة المتوسطة بين الانتبـاه الحقيقي وبين مبادئ الانتباه أو مايمكننا أن نسميه بظل الانتباه . وهي حلقة الاتصال بين الحالتين ، يستطيع الولد بها ان ينتقل من حالة الذهول العادية الى حالة الانتباه العادية ايضاً .

بدء الانتباه — ان الانتباه لايأخذ بالظهور الا بالحالة التي نوهنا بها . وليس من وسيلة الى تقويته والانتفاع منه في السني الاولى غير التأثير على الطفل بالاحساسات الحادة التي تستولي على ذهنه وتجذبه ؛ والتي هي بمثابة بواعث الانتباه الاولي .

ان الطفل حينما يبدأ يتتبع نظره مرة بعد أخرى بالالوان الزاهية ، والاشكال اللامعة التي تسره ، الى الاصوات الشديدة التي تؤثر عليه ، والنغمات الموزونة

التي تلذ له، يغدو بكل سهولة قادراً على توجيه ذهنه نحو هذه الاشياء التي راقت في عينه و تلذذ بها سمعه ؛ وهكذا تأخذ التأثرات الخارجية العادية تنقلب شيئاً فشيئاً الى حركة ارادية حرة . اي ان الانتباه غير لارادى يخلفه انتباه ارادي . وليس هنالك من وسيلة الى سوق الذهن للانتباه غير التأثير عليه بادئ بدء بالاحساسات القسرية المتتابعة . وان الملاحظ ليرى بعد ذلك بكل عجب كيف ان القوة الكامنة تظهر بواسطة التطور الطبيعي ، و بواسطة قوى الذهن ذاتها ، وكيف ان الارادة تتقوى تدريجياً باعتياد صاحبها قسراً على عمل معين

صفات اخرى للانتباه في الولد — إن الولد حينما يكبر و يصل الى السن المدرسية يصير محلاً للانتباه الارادي ، والاعتماد على مجهوداته . غير انه ينبغي الحذر من اتعاب انتباهه الغض ، وحسن التصرف في استحثاثه واستدامته . وهنا ايضاً يجب ملاحظة طبيعة الولد وحالات ذهنه الخاصة . فان لكل حالة من هذه الحالات احتياطات تربوية يتوجه على المربي ان يتدبر فيها.

ان الانتباه في الولد في اول امره قصير المدى، يكلّ بسرعة . وفوق ذلك فانه لا يساس قياده و يستأنس الا بالاشياء المحسوسة ولا يقدر ان يكون ثابتاً قطعياً ؛ إذ ان طبيعة الولد لا تتفق مع الثبات والسكون. وفي الجملة ان الانتباه في الولد ضعيف، يجب ان يستعان بكل وسيلة لتقويته .

قصر مدى الانتباه — اننا لا نأتي بشيء جديد اذا قلنا ان الاولاد لا يقدرون على حصر اذهانهم مدة طويلة . فان الانتباه بكل ، والجهد الذهني يضعف في ظرف خمس دقائق الى عشر في الاطفال ، وفي ظرف ثلاثين الى خمس واربعين دقيقة في الطلاب الكبار .

ان الولد يظهر كل ما عنده من نشاط وحرارة في بداية الدرس ؛ ولكن قوته وجلده لا يلبثان ان يفرغا . فيغدو في حاجة الى الاشتغال بشغل آخر او

الى عـدم الاشتغال بتاتا او الى التلهي باللعب ، او الى الراحة التامة . فينبغى ان يحسن المربون والحالة هذه التصرف مع الاولاد ، ويترقوا درجة بعد درجة ، فيجعلوا الحصص في بداية الامر قصيرة ، ثم يطيلوها بنسبة طاقة الولد ونمو قوة الانتباه فيه .

كذلك يجب تنويع الاشغال . فان اللذة فى التنقل كما يقولون . وينبغى ايضاً فصل الحصص بفترات التنفس بقدر ما يمكن .

التمرين على الانتباه بواسطة الحواس — إن عجز الولد عن ادراك الافكار المجردة وتفهمها هو حقيقة معروفة . وان من الاسباب المهمة التى تجعل الولد ذاهلاً وقوة الانتباه فيه ضعيفة التبكير في تعليمه الحقائق العامة ، والقواعد المجردة التى تسئمه بسبب عجزه عن فهمها فهماً جيداً . فالافكار العامة والمجردة في نظر الاولاد من العبثيات ، والتطبيقات والمحسوسات فقط هى الحقائق لديهم .

فازاء هـذه الحالة ينبغى مخاطبة الحواس ، وتجنب تلقين المجردات للمبتدئين بقدر ما يمكن . وان من البراهين التى تثبت فضل دروس الاشياء ارتكازها بنوع خاص على هـذا المبدأ الاساسي ؛ إذ تجعل انتباه الولد يتمرن على الاشياء العيانية المحسوسة قبل ان يتوغل فى الافكار المجردة .

دلائل الانتباه الخارجية — ان هناك حالة اخرى لانتباه الولد ، وهى انه قلّ ان تصحبه العلامات الخارجية التى تنم على وجوده فى الرجال البالغين . فان الكبير الذي يعمق فكره في أمر يلبث جامداً لا حركة فيه ، ثابت العينين ، مخفى الرأس . أما اذا لاحظت ولداً يراجع درسه مثلاً تراه على عكس ذلك لا يقدر ان يلبث فى مكان واحد ، او على وضعية واحـدة . فنظره متطاير يمنة ويسرة وساقاه وذراعاه كلها تتحرك معه .

والخلاصة ان الولد فى حاجة الى الحركة ، حتى فى اثناء الدرس ، وان اشتغال ذهنه لا يعطل حركة بدنه ، وبعبارة اخرى ان انتباهه لا يستغرق كل ما فيه من قوة .

حاجة الولد الى الحركة — اذا كان الامر كذلك فان من الواجب على المربي ان يهتم لحاجة الولد الى الحركة ، وان لا يتطلب منه جموداً مطلقاً . اذ لا يجوز ان يطلب منه ما هو مستحيل عليه فى سنه : اي ان يلبث هيكلاً مفكراً طول ساعات الدروس . كذلك يجب ان لا تنتظر منه ان تبدو عليه امارات الانتباه الخارجية لنستدل بهـــا على كونه منتبهاً ، وينبغي ان نتحرى ايضا الاسباب التي تساعده فى عمله الذهنى وتمكنه فى الوقت ذاته من استيفاء ماهو عليه من الحركة . وان الولد يتعلم الكتابة بسهولة اكثر من القراءة بسبب ان الكتابة تمكنه من تحريك يده وهو امر يلذ له اكثر .

بواعث الانتباه — قال أحد علماء التربية ان اللذة والفائدة المتولدين من موضوع الدروس وأسلوبه هما من أعظم بواعث الانتباه . فاول ما ينبغى أن يهتم له المعلم هو ايجاد اللذة والولع .

ان الانتباه الحقيقي هو كالعاطفة لا يسلم قياده قسراً ، وانما يسلمه لمن يعرف كيف يناله و يستفيد منه . وليس من شيء اكثر تأثيراً فى ذلك من حسن اختيار المواضيع التعليمية ، و بنوع خاص من طريقة تعليمها .

ومن الضروري ولا شك اجتناب محاذير الطرق اللينة الهينة التي ينتج عنها لا نراط فى اللهو ، والتفريط فى الجد والاجتهاد . ولكن هذا لا يجوز أن ينسينا أن السرور أيضاً هو أقوى مشوق للدرس والجد ، فينبغى علينا اذن أن نزيل بقدر الامكان كل مانع يقف فى طريق الانتباه الذي يكون في الولد فى بدء ظهوره ، وأن نعرف أن هذا الانتباه لا يسير فى ما هو مرسوم له من الطريق

الا اذا رافقته اللذة والجاذبية .

وليس من شيء أقل مساعدة فى ايجاد هذه اللذة والجاذبية فى الدرس مثل قذاهتمام المعلم لها ، وعدم تحري أسباب حصولها سواء فى الموضوع أو فى الاسلوب.

فاستعداد المعلم وبراعته هما دائماً أضمن وسيلة لايجاد اللذة والجاذبيه وبالتبعية لايجاد الانتباه . على أن للبساطة والوضوح في الشرح والتقرير تأثيراً بالغاً فى افهام التلامذة فى حال نقص براعة المعلم . كذلك نغمة صوته ، ووضعياته، وملامحه التى تدل على اهتمامه لما يعلمه ؛ كل ذلك يساعد فى ايجاد اللذة والجاذبية أيضاً.

واذا لم يكن المقصد جعل كل شيء لطيفاً جذاباً ، فان مما لا يجوز نسيانه أن كل ما يهيج الجاذبية ، وكل ما يثير اللذة ، هو مما يبعث على الانتباه وبدون ريب . كما أن ليس من شيء يقوى على استدامته غير الشيء اللطيف السار .

حب الاستطلاع — ان للمربى فيما يتحراه من طرق ايجاد اللذة والجاذبية مساعداً قوياً من طبيعة الولد ذاته ، وهو غريزة حب الاستطلاع . فان هذه الغريزة — اعنى تلك القوة المحركة الكبرى — اذا أهيجت أو أوقظت بفطنة وحذق كانت منبعاً طبيعياً فياضاً للانتباه .

ان حب الاستطلاع غريزة من غرائز الذهن ، تكون في أقصى قوتها فى ذهن الولد الذي لا يكون قد اكتظ بعد بالمعارف وشغلته الشواغل ؛ ومن ميزتها شهرة الميل الى التحري والبحث والوقوف على كل شيء.

فهي والحالة هذه قوة ثمينة ، واستعداد غريزي جيد لا يطلب من المربي الا أن يعرف طريقة استخدامه بحكمة و بصيرة فقط . انه نوع من القابلية الذهنية اذا قدم لها غذاء طيب سليم كانت منه فائدة جليلة النشر .

وما أحسن حظ المعلمين الذين يشتغلون مع أولاد ذوي أذهان متطلعة بطبيعتها ! بل وأسعد منهم بنوع خاص ، اولئك الذين يعرفون كيف يوقظون هذه القوة ويمرنها على العمل . ولاجل ذلك يجب اهاجة اذواق الاولاد كما قلنا بحذق وحكمة ، واغرائها بدون ارهاق وافراط .

قالت المادام دوسوسور : « ان التعجل أو عدم التبصر في اهاجة ذوق من اذواق الولد يكون فى الغالب سبباً لاخماده » .

وقال المسيو لا قومب فى ذات المعنى : ان بعض الطرق التى يحتذيها طائفه من الاساتذة سيئة التأثير على غريزة الاستطـــلاع فيهم ؛ قد تحول دون ظهورها أو تكون على الاقل سبباً في ضعفها . فانهم يلقون على الاولاد طائفة كبيرة من التعريفات والشروح لاشياء لم يكونوا رأوها ، أو خطر على بالهم وجودها ، أو بدت منهم رغبة في معرفتها. فتخمد بذلك قوة الاستطلاع فيهم قبل أن تستيقظ وتهب .

ومنهم من يعمد الى شرح أشياء عرف الاولاد بعض صفاتها معرفة غامضة دفعة واحدة ، أو شرحاً طويلاً لا تتحمله طبيعتهم ، ومنهم من يحاول تعليمهم أشياء كثيرة بالقسر والاكراه .

فالواجب علينا أن نحسن التصرف فى هذه القوة فلا نخنقها بمحاولتنا استفراغ كل ما لديها بسرعة لاجل أن نشرح للولد كل ما يجهله ، أو يسئل عنه في برهة قصيرة . علينا أن ندعه يهتم للبحث والاكتشاف لحدته وبواسطة ملاحظاته الشخصية ، أو الميل والقابلية اللتين تبدوان منه ، و بالطريقة التى يرغب فيها . فان غريزة حب الاستطلاع لا تكون باعثاً حقيقياً على الانتباه الا اذا تركت لحدتها حيناً بعد آخر ، ولم يتعجل عليها قبل أوانها . بل انها اذا عوملت كذلك لا تلبث أن تغدو قوة عظيمة في البحث واستطلاع الحقائق .

تأثير الجديد على الانتباه — ان من افضل الوسائل الى هاجة قوة الاستطلاع فى الولد ، و بالتالي قوة انتباهه، هو اطلاعه على الاشياء الجديدة. فان التباينات مما ينبه الذهن ، سيما اذا لم تكن شديدة جداً . فلا يكون البحث الجديد مثلا غريباً و بعيداً عن مأنوسات الولد ومارفعه السابقة كل الغرابة والبعد .

قالت الميس ثه رجه وورث : « اننا اذا عرضنا على قوة الانتباه مواضيع جديدة بكل معنى الجدة ، نكون قد حملناها عبأ زائداً عن طوقها ، واهكناها دون أن نستفيد منها »

ومن الذي لا يعرف بالتجربة ان بداية كل علم شاق على الولد ، بالرغم عن لذة الجديد وطلاوته افلكي لا نبتعد عن جادة الصواب ينبغي أن نؤلف دائما بين المثلين المشهورين ، وهما : « لكل جديد لذة — انما المشقة في الخطوة الاولى »

تاثير التنويع على الانتباه — ان التنويع اشد خطورة من الجديد فى تربية قوة الانتباه وتنميتها . اذ ان تناوب المشاغل ، وتنويع التمارين مما ينعش الدرس و يبهجه . فينبغى سلوك أفيد الطرق ، والانتقال من شرح الموضوع الى الاستجواب عنه ، ومن نوع من العمل الى غيره .

على أن ذهن الولد رغوب بطبيعته في التنويع ؛ وان تغييراً بسيطاً في نغمه صوت المعلم ، أو لهجة جديدة فى كلامه مثلاً لتكفي فى بعض الاحيان لايقاظ قوة انتباهه التي تكون قد تسرب اليها الكلال .

وكل يعلم انه ليس من شيء أصعب على الرجال من سماع خطاب طويل يتلى بلهجة واحدة لا تغير فيها ولا تنويع ، والاصغاء اليه بدقة وانتباه ؛ فكم بالاحرى تكون صعوبة مثل هذا على الولد .

ضرورة تقليل المواضيع — ان الاهتمام لتنويع الابحاث وتغيير المواضيع لا يجوز أن يؤدي الى الافراط .

وتعلم اللغات ؛ حتى انه ليقدر على تعلم لغتين او ثلاثاً فى وقت واحد ، اذا احسن التصرف . وكل مالا يقدر على حفظه الشبان والكهول الا بشق النفس — بسبب انهماك الذاكرة فيهم وثقل عبئها واستعصاءها على قبول المواد الجديدة — يقدر الولد على حفظه بسهولة وبدون جهد .

ومن مزاياها ايضاً التدقيق الحرفى ، والضبط الدقيق للحوادث ويشبه المسيو «لهغوه» الولد — تشبهاً صادقاً — بالمخمن الماهر الذي يذكر كل وصف ، ولا يغفل شيئاً ما من التفصيلات فالولد يتذكر بضبط عجيب ابسط الحالات ، وأدق الاوصاف لما يرى ويسمع . فاذا قصصت عليه قصة يعرفها مثلا لايتساهل معك في تغيير وصف واحد ، او اهمال كلمة واحدة وتراه يقاطعك دائماً بهتافه وانكاره ويقول لك : ليس كما تقول — ليس كما تقول .

ومقابل هذه المزايا فان فى ذاكرة الولد نقصاً لا يكمله الا السن فقط . فهي تخطئ بنوع خاص فى تقدير الزمن الذي تكون قد حصلت فيه الحادثة التي يتذكرها تقدراً صحيحاً . فالذاكرة الكاملة تقدر ان تقدر مدى الوقت ، وامتداد الزمن . وهذا ما لاتقدر عليه ذاكرة الولد . اذ ان هذا التدقيق يتطلب توافقاً وترابطاً في التذكارات لايقدر عليه . ومن ذا الذي لم يسمع الاطفال وهم فى سنهم الثانية او الثالثة مثلاً يذكرون حادثة شهدوها قبل شهور كأنها وقعت بالامس . فالحوادث في اذهان الاطفال قلقة المركز ، متموجة وغير مستقرة على الاغلب .

تهذيب الذاكرة — قال مونتني وحق ماقال : « ان المربين لم يهتموا فى الغالب الا لحشو الذاكرة وزخرفتها ، وانهم اهملوا تهذيبها وتقويتها »

وفى الحقيقة ان الامر الجوهري ليس هو ان يخرج الولد من المدرسة وقد امتلأ ذهنه بالمعلومات فقط . فان من المهم ايضاً ان تكون له ذاكرة

قوية مرنة ؛ يمكنها ان تتسع للاشيـــاء الجديدة التي ترد عيها وتمثلها ، وتفيد صاحبها فى سائر وجوه الحياة .

و ينظر فى تهذيب الذاكرة الى نقطتين : الاولى ان تقدر على اكتساب مايمكن من المعلومـات ؛ وهذا هو موضوع التعليم . والثانية ان تنمو وتقوى بصفتها قوة من الذهن . وهذا يحصل من بعض الوجوه من التعليم نفسه بدون ريب . غير انه يستدعى اهتماماً خاصاً لابد منه ؛ويمكننا ان نطلق عليه تعبير « تربية الذاكرة الخاصة »

ربما يتساءل بعض الناس عما اذا كانت التربية الخاصة للذاكرة ضرورية ام لا ، واذا كانت ضرورية فهل هى ممكنة ؟

اما نحن فلانتردد فى الجواب الايجابى على ذلك بالرغم عن مخالفة « لوق » الذي لايرى فائدة ومحلا لتهذيب الذاكرة الخاص في المدرسة بحجة انهما دائمة الاستعمال والتمرين مدى الحياة .

نعم اننا لانتكر ان الحياة مهذب قوى للذاكرة . غير ان الشرط فى حصول الفائدة هو أن تكون قد تمرنت وسلس قيادها للعمل منذ الصغر ، بواسطة التمرين المدرسي ؛ حتى اذا غدا صاحبها رجلا كانت له كالالة التى قد تم تركيبها وتحضيرها وجهزت للاستعمال . ولا يوجد استاذ مدرسة الا وقد اختبر بنفسه غلط لوق . فالاســـاتذة يعرفون بالتجربة ان اشد الذاكرات قوة وحدة فى حاجة الى مجهودات مديدة للبلوغ الى غاية قوتها ومداها ؛ وان الذاكرة المتوسطة تخمد سريعـاً اذا لم يواظب على تمرينها ، وان الذاكرة الضعيفة تغدو عقيمة لايرتجى منها فائدة اذا لم يهتم لتهذيبها فى أوائل الحياة .

هذا من جهة ضرورة تهذيب الذاكرة . اما من جهة امكان ذلك فاننا نجزم به بالرغم عما يذهب اليه لوق ايضاً من عدم الامكان كما ذهب الى عدم

الفائدة والضرورة . فاننا سواء اعتبرنا الذاكرة مرتبطة بينية صاحبها ، او اعتبرناها قوة مستقلة من قوى النفس ، فان الحقيقة العملية هي انها تنمو وتتقوى بحسن العناية وجودة التمرين ، وتضعف وتخمل بالاهمال وقلة التمرين . وان القول بان جودتها وقوتها تابعتان لجودة البنية وقوتها فقط وهو غير مطابق للواقع .

هذا ، ويجدر بنا ان نذكر رأيا غريباً « لجاقوتو » لندحضه في هذا المكان؛ الا وهو قوله ان التربية تقدر على عمل كل شئ ، وان الذاكرة هي واحدة فى جميع الاطفال حين الولادة ، وان الفروق التي تبدو بين ذاكرة وأخرى انما تتأتى فقط من الاهمال ونقص العناية ، وفساد التربية . فانه لا يوجد معلم في أحط المدارس الا ويشعر بفروق ظاهرة بين تلامذته فى القابليات الطبيعية للتعلم والحفظ . قال الموسيو بن :

« ان عدم التساوي بين الذاكرات والاذهان من حيث تعلم الدروس والتذكر — حتى فى الظروف المتساوية تساوياً مطلقاً — امر ثابت محسوس ، وان ذلك هو احد موانع النجاح التي تقوم فى وجه تعليم طائفة من التلامذة مجتمعين في صف واحد » .

بعد كل ما تقدم يجوز لنا ان نقرر ان تهذيب الذاكرة ضروري وممكن ، وانه ليس من وسيلة الى ذلك غير التمرين .

غير انه لا يكفي لاجل تمرين الذاكرة تمريناً مفيداً تطبيق الوصايا الضرورية ملاحظة الذاكرة ملاحظة عامة فى هيئتها ومجموعها ؛ بل ينبغي ملاحظتها من وجهة تحليلية بحيث نتعرف خواصها ايضاً .

خواص الذاكرة — ان الذاكرة الجيدة ينبغي ان تكون حائزة على خاصتين او ميزتين كما يقول رولين Rolin . الاولى : تلقي ما يودع اليها بسرعة وبدون عناء ؛ والثانية : حفظ ما تتلقاه بضبط تام . ونزيد اليها ثالثة وهي سهولة تذكر

ما تكون قد تعلمته بسرعة ، وحفظته بدقة وضبط . فان الذاكرة لتكون رديئة اذا لم تساعد صاحبها فى تذكر كل ما يعرفه بسهولة وسرعة ؛ او — كما يقول مونتني — اذا لم تؤد الخدمة حين حاجتها .

وهذه الخواص الثلاث لا تجتمع دائماً فى ذاكرة واحدة . فان كثيراً من الذين يتعلمون بسرعة ينسون بسرعة ايضاً وان اشد الذاكرات مرونة وانقياداً، لتكون في بعض الاحيان اشد ما يكون استعصاء .

غير ان هذه الخواص لا تتعارض ، وهي بوجه عام يكفل بعضها بعضاً . فالغاية ان يهتم المربى لجمعها وتقويتها معاً ، وان يكون القصد فى تربية الذاكرة اصلاح كل واحدة منها بعناية تامة .

خاصة سرعة التعلم — ان هذه الخاصة هي فى الغالب بنت الطبيعة ، وان الفن عاجز عن ايجاد المساواة بين الاذهان المرنة ، الشديدة التأثر بطبيعتها ، التي تتأثر بكل ما يعرض عليها ، وبين الاذهان الخامدة الكسلى التي لا تتعلم القليل الذي تتعلمه الا بصعوبة وعناء . غير انه لا ينبغي ان نقطع الامل مع ذلك من اصلاح هذا النقص الطبيعي ، او شئ منه على الاقل .

قال روابن وهو قول في غاية الصواب : « لا ينبغي السأم والانهزام حالاً من امام المقاومة والاستعصاء الذي يظهر من الذاكرة في بادئ الامر . لان التجربة أثبتت دائماً ان هذا الاستعصاء يزول ، وان تلك المقاومة تضعف بالصبر والثبات ، وحسن التصرف .

« ففي بادئ الامر يجب على المعلم ان يعطي التلميذ الذي تكون ذاكرته فى مثل هذه الحالة سطوراً قليلة ، يكلفه بحفظها بضبط ودقة تامة ، ويجتهد في تهوين مرارة هذا العمل الشاق عليه ، ومن الضروري ان لا يكلفه الا بالقليل السار الجذاب . وان المعلم الحاذق المخلص ليتنازل الى سوية تلميذه هذا ، فيظهر

له ان يتعلم معه ما كلفه به، ويجعل نفسه فى بعض الاحيان ينغلب ويتأخر عنه فى الحفظ، ويوهمه انه قادر على ان يتعلم اكثر مما يظن ويحسب فى نفسه العجز، وبنسبة ما يرى النجاح يزيد بمقدار الدرس تدريجياً، ودون ان يشعر به.»

ويتلخص ذلك بان من الواجب حسن ادارة الذاكرة الضعيفة وتدريبها، وذلك بعدم تكليف صاحبها الا بالمواد المعتدلة، وبعدم تثبيط همته في اوائل التدريب بالمسائل الصعبة، وبتشويقه للتعلم بانجاحه في بعض المسائل، وبحمله على الوثوق فى نفسه.

ونضيف الى هذا ان ضعف الذاكرة ينشأ غالباً عن فقد بعض الشروط، كنقص قوة المؤثرات وحدتها، وكاستعصاء الانتباه فى بعض الاحيان فالمربي اذا عرف كيف يثير حساسية الولد، ويوقظ انتباهه، ويقوي قوى ذهنه، استطاع ان يعمل عملاً كبيراً فى ايقاظ الذاكرة الخامدة وانعاشها.

ان كل ما يبعث على الانتباه ويثيره نوع خاص يقوي الذاكرة ويساعدها وليس من وسيلة الى جعل التلميذ منتبهاً افضل من تفهيمه ما يتعلمه حق الفهم، وايضاح ما يلقى عليه ايضاحاً جيداً. فان الولد لا يتعلم ما لا يفهمه الا بكل صعوبة وعناء، وانه قل ما ينسى شيئاً فهمه حق الفهم.

ومما يساعد في تقوية خاصة سرعة التعلم ونموها، النظام والترتيب والرابطة المنطقية التي تكون بين المعارف الملقنة للاولاد، وبكلمة واحدة اتساق الافكار وترابطها. قال بورت رويال: «ان من الامور اليقينية التي لا تقبل الشك. ان الولد يتعلم بسهولة زائدة، ويحفظ ما يتعلمه بقوة ورسوخ اذا كان تعلمه او حفظه ضمن ترتيب جيد، لان الافكار التي يكون بينها روابط طبيعية تتمكن فى الذاكرة تمكناً جيداً، فينبه الفكر الواحد الفكر الثاني بكل سهولة»

خاصة قوة الحفظ — ان المعارف التي يكتسبها الذهن بنظام ورسوخ ، والتي تكون قد تمكنت في الذهن تمكناً جيداً بفهم معانيها حق الفهم ، وبما يكون بينها من ترابط واتساق يصعب نسيانها بوجه عام . وبعبارة أخرى انه بقدر ما تكون المجهودات في اكتساب المعلومات قوية يكون ثباتها في الذاكرة مضموناً .

ومع ذلك فان هناك بعض قواعد خاصة ينبغي ملاحظتها في هذا الشأن وأهم هذه القواعد التكرار والمراجعة، فهما من العوامل الرئيسية في تمرين الذاكرة .

ان من قواعد التربية القديمة ان المراجعة هي روح التعليم . او كما يقول المثل اللاتيني « المراجعة أم الدرس » ولا تزال هذه القاعدة حائزة على مفعولها وقوتها فينبغي دائماً مراجعة الموضوع الواحد مرات عديدة ، وعدم الخشية من السأم ومن التكرار؛ فالذاكرة لا تحتفظ الا بما يراجع ويكرر ، والمثل السائر يقول : « الجودة لا الكثرة » وأريد ان أقول انه حسب المرء ان يتعلم شيئاً قليلاً على شرط ان يفهمه فهماً جيداً ، وان كثرة تكرار الكتاب الواحد هي غاية من غايات التعليم الجيد . وان تحميل الذاكرة أشياء كثيرة دون رسوخ ومتانة يؤدي الى اضعافها وعجزها .

نعم، ان كثرة المعارف لا تقل قيمة عن متانتها ورسوخها ، غير انه من الحقائق التي لا سبيل الى اغفالها، ان التكرار والمراجعة هما من الشروط الاساسية في تنمية الذاكرة وتقويتها ، وبالتبعية في حسن اكتساب المعارف ورسوخها .

قال بن : « يندر جداً ان يعرض على الذهن موضوع من المواضيع مرة واحدة ، ثم يترك في ذلك الذهن اثراً مديداً ، او يمكن ان تعيده الذاكرة من نفسها حين الحاجة . فان رسوخ الافكار ، وقوة انطباعها تتوقفان على عرض تلك المؤثرات مدة طويلة نوعاما . لذلك فان القاعدة الرئيسية لتقوية

الذاكرة وقوة الحفظ هي اطالة امد تأثير المعروضات ، اوموالاة عرضها مرات متعـــددة »

ومن الشروط المهمة لقوة الحفظ ورسوخ المعارف والافكار، التدقيق الكلي فى مايعرض على الذهن وضبطه . فانه لايجوز الاكتفاء بشكل سطحي وغير دقيق .وهذا هو السبب فى ايجـــاب « الحفظ الحرفى » على الاولادلبعض الاوصاف الدقيقة ، والمتون المهمة في بعض الاحيان .

وقد لاحظت المادام دوسوسور في كتابها « التربية التدريجية » فى هذا الشأن ملاحظة دقيقة نرى من المفيد ان ننقل منها هذه البنذة قالت :

« ان المعلمين يطلبون انلا يهتم التلميذ الا للمعانى ، دون ان يهتم لوضع هذه المعانى في الفـاظ حسنة متسقة ، و يغدون مسرورين حينما يرون تلامذتهم قد سردوا الدرس وهم فاهمين معناه مهما كانت العبارات والاسلوب الذيى يستعملونه في سرد الدرس ؛ مع ان هذه العبارات والاسلوب ، قد يكون فى اغلب نقاطه غامضاً او مشوهاً جداً ، بسبب عدم حمل التلامذة على الاجادة في التعبير وحسن الاسلوب . ان هذا الاداء الذي يمدح به المعلمون يؤثر في المعارف المكتسبة فيجعلها مشوشة مضطربة ، ولا يلبث اثرهـا ان يزول من الذهن او يضعف ؛ لانه ينقصه الترابط والاتساق اللذان يجب ان يكونا بين الالفاظ والمعانى التي تؤديها هذه الالفاظ .

خاصة سرعة التذكر — ان القوة الثمينة التي نسميها بحضور الذهن وسرعة الخاطر انما ترتكز على هذه الخاصة الثالثة . وافضل وسيلة الى تنميتها وتدريبها الاستجوابات المتتـابعة بادء الامر ، فان هذه الطريقة تجعل الولد مضطراً الى الجهد ، وتستحث منه الذاكرة . ويجب تعويده ايضاً على جمع افكاره بسرعة ليقدر على ايجاد جواب السؤال الذي يلقى عليه من بين المحفوظـات الكثيرة

المخزونة في ذاكرته . فهذه الوسائل تنبه الذاكرات الراقدة التي تحتوي على كنوز ثمينة لايدري اصحابها كيف ينتفعون بها .

وهناك وصية مهمة ايضاً ، وهي مقاومة التطلع في الحفظ على طريقة واحدة ، الامر الذي يؤدي الى تمرن الذاكرة تمريناً آلياً . فان الولد الذي يحفظ حفظاً آلياً وسريعاً يعيد في الغالب ما حفظه اعادة آلية وسريعة في ذات السياق والاسلوب الذي تعلم به ، وانه ليسرد سلسلة تاريخية من الملوك ، او قضية طويلة من القضايا الهندسية برباطة جأش واستمرار دون ان يعثر ، او يبدل كلمة واحدة ، ولكنه لا يلبث ان يقف اذا قوطعت تلاوته التي ليست الا آلية محضة . وهكذا تكون المحفوظات ضعيفة الاثر ، قصيرة الامد ، وليس من طريقة لاصلاح هذا العيب واستدراكه الا مباغتة الولد في اغلب الاوقات ، بالاسئلة التي تقطع سياق الكلام المرتب ، وتحمل التلميذ على اعادة ما تعلمه على وجه وسياق آخر .

الذاكرة والحاكمة — ان من الاحتياطات التي ينبغي ان يهتم لها المربي في ما يتحراه من وسائل تهذيب الذاكرة ان لا تكون تنميتها سبباً لاهمال قوة الحاكمة واضعافها . واذا كان هناك من يدعي ان الذاكرة عدو لدود للحاكمة فان ذلك نابع والحق يقال من ان بعض المعلمين قد يصل به الامر الى اهمال قوة الحاكمة وتعطيلها بانصرافه كل الانصراف الى تنمية الذاكرة وتقويتها .

ان هذا ليس الا عمل المقلدين الجاهلين الذين لا يقدرون قيمة التفكير الذاتي قدرها ؛ والذي ينتج عن مثل هذا العمل هو تاشئة اناس لا يفتكرون قط من عند انفسهم ، ولا يعرفون الا ما يقوله او يفتكر به الغير فقط . وقد كان يقول « كانت » عن مثل هؤلاء : ان الرجل الذي يكون ذا ذاكرة قوية ، ولا يكون له حاكمة ، ليس هو الا معجماً حياً .

وبناء على هذا يجب الاحتراز من حدة الذاكرة والافراط في الاعتماد عليها، حتى وفي المدارس ايضاً. والى هذه النقطة بنوع خاص ترجع الوصية التى وصى بها « كانت »، حيث قال: لا تهذبوا خاصة من خواص الذهن لحدتها ولاجل هذه الخاصة ذاتها؛ بل هذبوا كل خاصة بالنظر لما لها من العلاقة بالاخرى.

وفى الحقيقة ان تنمية الذاكرة وتقويتها اكثر من الدرجة اللازمة تبطلان عمل القوى الاخرى، وانه لاجل ان يكون هذا الحذور منتفياً ينبغى ان لا تكون ذاكرة الانسان الا مطابقة لقوى ذهنه الاخرى.

ان الذاكرة اذا اعتنى بوضعها في الموضع المعين لها، واذا اعتبرت كقوة مساعدة فقط لا يبقى محل للتخوف منها؛ بل تغدو مفيدة كل الفائدة لاعمال الذهن والحياة؛ وان المعارف التى تخزن فى ذهن حي نشيط، يتمتع بحرية محاكمته لتنعش ذلك الذهن وتنشطه مهما كان عددها، وتبعد عنه الخمود والذبول انها تملأه وتزينه، دون ان تشوشه وتضغط عليه. وانها لتكون فوق ذلك منشأ ازدهار الافكار الجديدة.

الذاكرة والاستظهار — ان الانتقاد الذي يوجه الى الذاكرة يأتى احياناً من الخلط الذي يقع بين الذاكرة بمعناها الحقيقي، وبين الاستظهار الذي هو نوع خاص من انواع تمرينات الذاكرة؛ مع اننا لو منعنا الاستظهار ونبذناه فى التعليم، فان ضرورة تنمية الذاكرة لا تقل، وقيمتها لا تنقص.

اما الاستظهار لذاته، بقطع النظر عن الذاكرة، فانه يستأهل ولا ريب كل انتقاد يوجه اليه.

وقد خطأ سبنسر بكل شدة طريقة الحفظ الحرفي. فقد قال فى كتابه التربية: « ان عادة الاستظهار التى كانت فى ما سبق الطريقة الوحيدة الشائعة آخذة بالتلاشي يوماً بعد يوم، وان جميع الافكار الحديثة مجمعة على تخطئة

هذه الطريقة الآلية القديمة ، واصبح المعلمون يعلمون ما يعلمونه من طبيعة الولد وذهنه ، بدلا من تلك الطرائق القديمة . ان الطريقة التى تقوم على الاستظهار تجعل الاولية للاساتير والرموز المجردة على المحسوسات والمعانى . وقد كانت اعادة الالفاظ حرفياً كافية في التعليم . اما فهم معاني هذه الالفاظ ومدلولاتها فلم يكن امراً مهماً . وبهذه الصورة ضحي بالعقل فى سبيل الحروف والكلمات» .

على اننا نرى هنـــا ايضاً ان سبنسر يغالي في احكامه كالعادة : نعم ان الاولين قد افرطوا ؛ ولا يزال البعض يفرط الى الان ، الامر الذي لا يسع احداً انكاره ؛ ولكن هل يصح ان يكون افراط الاولين سبباً محقاً فى حملنا على الانصراف عن الحفظ بالمرة ؟ وهذا ما نريد ان ندرسه في البند الآتى .

ما يمكن ان يقال فى الاستظهار — ان للمعارضين للاستظهار حججاً مختلفة. والامـير كان منهم بنوع خاص يمتازون في شدة معارضتهم وانتقادهم . فمن هؤلاء من يذهب الى وجوب نبذ الاسلوب التعليمي القـائم على الاستظهار، لان مجتمعنا الحاضر يجب ان لا يهتم للنقليات والمرويات ، وان يوجه كل اهتمامه للعقليات والتفكير الذاتي .

على ان هـذه الحجة يمكن ان ترد على الافراط فى الاستظهار فقط . اي على حفظ الالفاظ والكلمات عيناً فى جميع الدروس ، حتى التي لا علاقة لها باساليب اللفظ ، كالطبيعيات والاخلاقيات .

ويقول آخرون ان نتيجة الاستظهار لا تساوي التعب الذي يتحمله الانسان فى سبيله ، وانه لا فائدة حقيقية يستفيدها التلميذ من استظهاره جملا اومتوناً استظهاراً حرفياً ؛ وان الاستظهار الحرفي يقتضي جهداً كبيراً وتضحية عظيمة من الوقت ؛ مع ان التلميذ يمكنه ان ينتفع انتفاعاً كبيراً من الوقت الثمين الذي يقضيه في تحمل هذا العبء الشاق .

والذي نستدركه على هذه الاقوال ان المعانى فى بعض المواضيع والدروس لايمكن ان تؤدى اداءً تاماً الا بالفاظ خاصة من الضروري حفظها . واننا لانكون قابضين على ازمة افكارنا قبضاً حقيقياً ، الااذا كنا قادرين على التعبير عنها بالالفاظ والاوضاع الخاصة بها ، وان الاستظهار فى احوال كثيرة هو الوسيلة الوحيدة الى اكتساب المعارف . هذا من جهة ومن جهة اخرى ان الجهد ضروري فى التربية ، وان كثرة الرفق بالولد الى حد اقالته من جهد الاستظهار — لاجل الرفق فقط — ليس من الصواب في شئ .

ويمكننا ان نقول بوجه عام ان الاعتراضات المتقدمة هي اجدر ان توجه الى الافراط في الاستظهار ، واستعمال الحفظة استعمالا لارويه فيه ولا اعتدال ، من ان توجه الى الاستظهار المعتدل الذي لامندوحة عنه في كثير من المواضع والمواضيع .

وقد حدد احد علماء الانكليز بوضوح الدائرة التي يكون الاستظهار فيها ضروريا . قال : « اذا كان مايتعلمه الولد فكراً ، او حادثة ، او محاكمة عقلية ، فينبغى تركه وشأنه ، يؤديه حسب مايتفق له من الاسلوب الذى يثبت بفهمه لما تعلمه ؛ فليس هنا محل لازعاج الذاكرة ، وحملها على الاستظهار الحرفي . اما اذا كان للكلمات التى تدل على معنى ما طلاوة خاصة ، او كانت تدل على معنى فني ، او حقيقة جوهرية لايمكن ان يعبر عنها بغيرها تمام التعبير ، فانه يتحتم حينئذ ان يستظهر التلميذ الكلمات والاوضاع التي تكون حينئذ بمثابة مادة الفكر المعنيّ وجوهره . »

وعلى هذا فمن السهل تعيين الحد الذي لاينبغى الاستظهار اجتيازه ففى الصرف مثلا ينبغي استظهار القواعد الرئيسية ، وفي الحساب التعريفات ، وفي الهندسة النظريات ، وفى العلوم بوجه عام الدساتير ، وفي التاريخ بعض الخلاصات

والاسماء والارقام ، وفي الجغرافيا بعض الاصطلاحات والاسماء ، وفي الاخلاق بعض الحكم والامثال .

على انه يشترط فى ذلك كله ايضاً ان يفهم التلميذ معنى مايحفظه فهما جيداً ، وان لايكون توجه انتباهه الى الافكار والمعاني اقل منه الى الالفاظ والعبارات . وكذلك يجب ان لايودع في الذاكرة الا مايكون قد فهمه الذهن حق الفهم ؛ وبوجه عام ينبغي ان تتناول الذاكرة المعانى والافكار على سعتها لا ان تقتصر على حفظ الالفاظ فقط . فان حفظ الصحف الطويلة من التاريخ او النحو او الطبيعيات ثقيل بدرجة ماهو عقيم ، ومضر بقدر ماهو شاق

هذا ، وعلاوة على ماتقدم يجدر بنا ان نشير الى ان للاستظهار محلا آخر لاغنى عنه فيه ، وهو استظهار المختارات الشعرية والنثرية التي من شأنها ان تزين ذاكرة الولد وتغنيها . واننا نرى وسيلة الى تحسين اذواق الاولاد وترقيتها ، وجعلهم يشعرون ببلاغة البيان ، ورقة الشعر ، وطلاوة الاساليب الرائعة افضل من تمارين الاستظهار .

ان القراءة فى كتاب منتخب لاتفي بالحاجة دائما ؛ بل يجب ان يضاف اليها آنا بعد آخر شيء من الحفظ الحرفي ايضا . وان الذهن ليضطر بهذه الطريقة الى جهد ارادي خاص ، وتوجيه انتباهه توجيهاً جديا ، الامر الذي له من الاثر فى تقوية قوى الذهن مالاسبيل الى انكاره . وان الولد بهذه الطريقة فقط ليقتدر على التعبير الصحيح ، والاسلوب العذب ، وانه بهذه الطريقة فقط ليستطيع ان ينفذ الى اعماق الاساليب العالية ، ومنشآت الكتاب الكبار ، ويأخذ يتحدى طريقتهم ، ويجعل في داخل نفسه منها كنوزاً ثمينة تمده عفواً كل مادعته الحاجة الى الانشاء والتحبير .

على اننا لانفكر مايعترض انتخاب تمارين الاستظهار من الصعوبة . فان

من الواجب ان تكون جامعة قدرة الكاتب الى بساطة الافكار وسلامتها، وسهولة تناولها على ذهن الناشئ الغض .

ما ينبغى ملاحظته في تمارين الاستظهار - ان قاعدة اختيار تمارين الاستظهار يجب ان تقوم على اساس المثل السائر « قليل وجيد » . فينبغى ان ينتخب للاستظهار القطع البديعة الجذابة من شعر ونثر، وان يعطى للاولاد الصغار المقطعات الشعرية بنوع خاص ، وان تكون المنتخبات قصيره بادء الامر ، ثم يتدرج فيها ، وان يعتني المعلم بقراءتها على التلامذة بصوت عال واضح الأداء ، قبل ان يكلفهم باستظهارها ؛ بحيث يكون تمرين الاستظهار بادء بدء درس قراءة ايضا ، وينبغى كذلك شرح معانى تمرينات الاستظهار بعناية ودقة .

اننا لسنا من الذين يذهبون الى فكرة سبق الاستظهار على الفهم ، ولا من الذين يقولون بفائدة طريقة استعمال الذاكرة استعمالا آليا بتحفيظ الولد مالا يكون مفهوماً . نعم ان الولد، بماله من خاصة سهولة الحفظ والتذكر القوية، قد يقبل هذا التعليم الآلي . ولكنه بذلك تتأصل فيه عادة سيئة ترافقه طول حياته ، وهي صيرورته كالببغاء التي تعيد الالفاظ ، دون ان تفهم منها شيئاً .

تلخيصات اشروط تنمية الذاكرة وتهذيبها — ان احد علماء الانكليز — وهو المستر بلاكي — قد لخص الشروط الرئيسية التي ينبغي توافرها فى صدد تقوية الذاكرة واصلاح نقائصها تلخيصاً جيداً . واليك هى :

١ — وضوح المؤثرات وشدتها وقوتها .

٢ — ترتيب الحادثات وانتساقها .

٣ — التكرار والمراجعة .

٤ — قوة الروابط المنطقية بين الأفكار .

٥ — قيد شوارد الافكار . على حد قول مونتني « اذا تقصتني ذاكرة جيدة ، اجعل لنفسي ذاكرة من الورق » .

ولتكملة هذه الشروط التي يوصي بها علم النفس، يجدر ان نضيف اليها شروطاً طبيعية ايضاً . مثل :

١ — جودة الصحة بوجه عام .

٢ — جودة التشكلات العضوية ونشاطها .

٣ — جودة الغذاء وكفايته .

٤ — عدم حصر العمل في الدماغ ، بل تنشيط سائر القوى العضلية بالعمل والتمرين .

٥ — الترويح عن القوى العاملة فترة بعد فترة .

الطرق الصناعية لتسهيل التذكر — ان بعض علماء التربية قد اشاروا في بعض الحالات الى استعمال طرق صناعية لتسهيل التذكر . اهمها ايجاد روابط صنعية بين المعارف والافكار المخزونة في الذاكرة ، تضمن طول بقاءها وسهولة تذكرها .

اما نحن فاننا نرى انه ينشأ عن استعمال هذه الطرق ضرر كبير . وهو تعويد الذهن على المساعدات الخارجية في تداعي الافكار التي يخزنها ، وعدم الانتفاع من الافكار التي يكتسبها بغير هذه الطرق .

على انها مهما كان لها من التأثير في مساعدة الذاكرة على التذكر فان الواجب يقضي باهمالها من جهة اخرى بسبب ما قد تحدثه من التأثير السيء في قوى الحكم والتمييز والتفكير الذاتي ايضاً .

ومع ذلك فما هي تأثيرات هذه الروابط بالنظر للذاكرة نفسها ، وبقطع

النظر عن قوى الذهن الاخرى ؟ .

قال بلاكي : « انه لوجد روابط صناعية لاتخلو من فائدة في تسهيل التذكر فالولد مثلا يمكنه ان يتذكر ان آبيدوس قائمة على الشاطئ الاسيوى من بلاد اليونان اذا تذكر فقط ان كلمتي آبيدوس وآسيا تبتدآن كلاهما بحرف واحد هو حرف آ »

ولكن بلاكي نفسه يرجع ويقول في هذه الروابط : « ان هذه حيل يعمد اليها المعلمون الضعفاء الذين لاحذق ولا روح فيهم ، اكثر منها طرق تربيوية يستعملها المربون الماهرون . وانني لست شديد الثقة في فائدة هذه الطرق الصناعية ، فانها تملأ الذهن بطائفة من الامور الغريبة والقيود الثقيلة التي تعرقل اعمال قواه . واذا كان تعليق الذاكرة للارقام التاريخية هو نوع من هذه الطريقة الآلية ، فانما تقبلها الذاكرة وتعلقها بسهولة بما يكون للحادثات التي تشير اليها من اسباب وظروف في الحقيقة ونفس الامر »

ان الطريقة الصحيحة لتسهيل التذكر هي التي تقوم على الروابط الحقيقية ، والاشتراك الطبيعي بين الافكار ، وعلى الاسلوب والترتيب المنطقي الذي يجب ادخاله في طرائق التعليم . اما طريقة التذكر التي يقوم اساسها على روابط صنعية ، وعلاقات اصطلاحية ، فانها وان كانت تفيد احياناً في تثبيت حوادث خاصة وتذكرها ، الا انها تقف عثرة في سبيل تهذيب الذاكرة العام .

ومما يجدر التنبيه عليه ان كل مايساعد الذاكرة في عملها لايقويها ، وان مما يضر بالذاكرة ويعودها العادات الرديئة ان تكون مستندة الى دعائم خارجية وصنعية ، تمنعها من الاعتماد على نفسها ، وعلى طبيعة المواضيع والحادثات التي تعيها .

اشتراك الافكار — ان اشتراك الافكار من الشروط الأساسية لقوة

الحفظ ، وسهولة التذكر . ونعنى بهذا ارتباط المعارف والافكار المعروضة على الذاكرة ببعضها . فان هذا الارتباط يثبتها فى الذهن ، ويجعلها تستدعى بعضها بعضاً حينما يحتاج اليها .

واذا كانت المواضيع الجديدة، مع مافيها من لذة الجديد وجاذبيته ، تثقل على الذهن في بدء امرها ، وتتعب منها الذاكرة ، فانما ذلك بسبب عدم وجود نقطة ترتكز اليها ، ومتشابهات ترتبط بها ، وتأتلف معها .

فالمربى يمكنه والحالة هذه ان يستفيد في تهذيب الذاكرة من هذا القانون الذي يقوم على اسس منها هو اضافي كعلاقة الزمان والمكان بالحوادث والذكريات والافكار ، ومنها ماهو اصلي ومنطقي كارتباط الاسباب بمسبباتها ويهتم لربط الافكار ببعضها ، سواء بالروابط الاضافية ، او بالروابط المنطقية. وعليه ان يلاحظ انه بقدر ماتكون الروابط قوية بين الافكار يكون مفعول هذا القانون قويا ، وبالتبعية يكون الحفظ مضموناً .

ولقد قال احد الحكماء « ان الدراسة هى طريقة جيدة للتعلم ، وان الاصغاء هي طريقة اجود من الاولى ، وان التعليم هو الاجود من الطريقتين الاوليين ».

واذا كان التعليم هو افضل طرق التعلم واجودها ، فانما ذلك بسبب ان المعلم يرتب مايعلمه ترتيباً ملائما ، ويربط بعض ببعض ، ويجعله فى نظام واتساق.

التخصص في الذاكرة والمدرسة — ان التدقيق فى ذاكرات الناس يؤدي بالباحث الى ان يقرر ان للذاكرة انواعا ،منها مايختص بالحوادث ، ومنها بالالفاظ ، ومنها بالافكار ، واخرى بالتواريخ والامكنة وغيرها ؛ وان هذه الانواع قل ان اجتمعت لذاكرة واحدة فى شخص واحد ، وان كثيرا من الذين يقدرون ان يحفظوا مثلاً سلسلة من الارقام الحسابية ، او طائفة من

القضايا الرياضية والدساتير الكيماوية حفظاً دقيقاً يعجزون عن تذكر الامكنة او اشكال الاشياء ، او صور الاشخاص ، او بعض الحادثات وهلم جرا ...

والذي نراه انه يجب على المربى ان يهتم لمقاومة هذا التخصص فى ذاكرات تلامذته ، وان لايعقب الا خطة واحدة فى تلقين المعلومات ، وان يكون تهذيبه للذاكرة تهذيباً عاماً ؛ لانه لايربى شخصاً ذا مهنة معينة تحتاج الى نوع خاص من انواع الذاكرة واستعداداتها ، وانما يربى شخصاً يحتاج بوجه عام الى ذاكرة مرنة ذات قوة اكتسابية جيدة ، تتناول كل اعمال الفكر وجميع مشاغل الحياة . اما تقوية استعداد خاص من استعدادات الذاكرة ، فامر يعود الى الاعتياد والاستعمال اكثر مما يعود الى التربية المدرسية ، اذ ان كل مهنة تنمي ماينا سبها منها .

و بعبارة ثانية ان الذاكرة فى المدرسة يجب ان تنمى لصالح كل شيء ، للمجردات والمحسوسات معاً ؛ وان قوتها الاكتسابية اذا اقتصرت على نوع خاص من المعارف والاعمال فانها وان قامت بوظيفتها نوعاً ما ، فان ساحة هذه الوظيفة تبقى ضيقة وخاصة ، ولا تكون الذاكرة آنئذ هي القوة العامة التي يجدر ان تكونها ، ولا خادمة عامة امينة للذهن لايمكن الاستغناء عنها .

الدرس السابع

المخيلة

عمل المخيلة — مزايا المخيلة — اضرار المخيلة وما ينبغي ملاحظته في صدد تربيتها — قوة المخيلة في الاولاد — اشكال المخيلة — المخيلة التصويرية — تهذيب المخيلة التصويرية — الصور واثرها في التعليم والتربية — المخيلة الابداعية — هل يوجد في الولد مخيلة ابداعية — التشخيص الخرافي في الولد — الشاعرية في الولد — الحكايات واثرها في التربية — القصص — ضرورة الشعر — الروايات — قوة الابتداع الشخصي في المخيلة الطفلية — اثر المخيلة في الالعاب — تمارين الانشاء الادبي — الفنون الجميلة — تهذيب المخيلة — اخطار خاصة ينبغي اتقاؤها — خطورة المخيلة.

عمل المخيلة — ان المخيلة ليست قوة اساسية كالذاكرة مثلا تتداخل في جميع اعمال العقل . او كالحاكمة تظهر دائماً قوة الذهن ونشاطه . فان من المستحيل ان يوجد ذهن لايتذكر ولا يميز ولا يحكم مع سلامة عقل صاحبه ولكنه قد يوجد ذهن لامخيلة فيه بالحصر .

ان الحاكمة هي قاعدة اساسية في الحياة العقلية ، والذاكرة شرط ضروري في تلك الحياة . اما المخيلة فليست الا قوة مساعدة تالية ، لاتتداخل في اعمال العقل الا حين الحاجة اليها . وتساعد احياناً في ربط سائر قوى النفس ببعضها ابان ظهورها ونموها .

مزايا المخيلة — ان ماقلناه آنفاً لايعني اننا نكرر او نتجاهل مزايا المخيلة

وما يمكن ان تقوم به من الخدم الجلى ؛ سواء في الحياة العملية ، او في الاداب والفنون والعلوم . فاننا لانتسى انها تبهج الحياة بالخيالات الذهبية التي تحلو لنا وتستولي علينا ؛ وانها تطيل مدى آمالنا وأمانينا ، وانها تملأ بعذوبتها ولذتها فراغ الحياة ، وفترات الاعمال الجدية والعقلية . كذلك اننا لانتسى انها وحي الشعر وملهمة الفن ، وان الاداب بدونها انما هي تصوير باهت للحقيقة . وان العالم ايضاً لايستغني عنها لانها هي التي تلهمه الافتراضات الكثيرة الواسعة والاختراعات العظيمة . وهي التي تهديه في احايين كثيرة الى طريق الحقيقة .

ولقد قال احد الفلاسفة المعروفين : « ان من الممكن عقد فصل خاص في المنطق تحت عنوان النقائص الناشئة عن فقدان المخيلة » اشارة الى عظيم شأنها ، وجليل خطرها.

اضرار للخيله وما ينبغي ملاحظته في صدد تربيتها — اذا كان من السهل اطراء المخيلة وتعداد مزاياها ومحسناتها ، فليس من الصعب ايضاً ايراد ماينشأ عنها من اضرار واخطار . فانها منبع لكثير من الاغلاط والاوهام ؛ ولقد كان « باسكال » يصفها بانها عدوة العقل ومعلمة الاغلاط والاكاذيب ؛ وكان « مالبرانش » يدعوها بجنون الدماغ ، اشارة الى ماقد تحدثه في الذهن من اضطراب وتشويش وفساد .

وعلى هذا ، فان ماينبغي ان يلاحظ في صدد تربية المخيلة بوجه عام ، هو العناية بمراقبتها وحسن ادارتها ، وابقاءها في دائرة من الاعتدال لاتتجاوزها .

قالت مادام دوسوسور : « ان غير المخيلة من القوى يمكن ان لا يكون محلاً للتضاد والتناقض ، وان كل تمرين من شأنه تقوية تلك القوى كالانتباه او الذاكرة او الحاكمة مثلاً يمكن استعماله دون خوف وتردد . اما اذا كانت المخيلة هي القوة التي نفتكر في تمرينها فان الامر يتبدل ، لانها اكثر القوى

حاجة الى المراقبة والانتباه ، وأشدها خطراً . فالمداراة والترتيب والاعتدال أشد ضرورة من التقوية والتنمية فى صدر تهذيب المخيلة » .

قوة المخيلة فى الاولاد — ان جميع الفلاسفة — عدا روسو الذى ينكر على الولد المخيلة بعد ان انكر عليه الذاكرة — وان جميع المدققين في حالة الاطفال والطفولة هم متفقون على بكورة ظهور المخيلة في الاولاد وقوتها . فمادام «دوسوسور» التى كتبت فصلاً بديعاً جداً في هذا الموضوع فى كتابها « التربية التدريجية » تقرر ان المخيلة هي أقوى القوى فى مبادئ حياة الانسان . وكذلك « كانت » يقرر ايضاً ان المخيلة في الولد قوية جداً ، وانها فى حاجة الى حسن الادارة والتدبير اكثر من حاجتها الى التنمية والتوسيع .

اشكال المخيلة — يجدر بنا قبل ان نوغل في بحثنا في صدد المخيلة، ولاجل ان نجعل هذه المسألة المهمة الدقيقة واضحة جلية ، ان ندرس النوعين الرئيسيين للمخيلة. الاول: ما يمكننا ان نسميه بالمخيلة التصويرية ، وهى التى يقتدر الانسان بها على تصور الاشياء بعين بصيرته ؛ وليست هي فى الحقيقة الا ذاكرة حادة القوة . والثاني : ما يمكننا ان ندعوه بالمخيلة الابداعية ، وهي التي تبتدع الصور الجديدة ، وتكيف الصور المنطبعة في الذاكرة باشكال جديدة. ونلاحظ هنا ان النوع الاول هو في الحقيقة مبدء النوع الثاني ، ومرحلته الاولى .

المخيلة التصويرية — ربما يظن البعض ان المخيلة التصويرية التى تفيد الرسامين والنقاشين الذين يكونون في حاجة الى تصور الاشياء تصوراً دقيقاً ، لاتنفع الاولاد ، ولا تلعب دوراً ما فى التربية ابان سني الحياة الاولى ، غير ان قليلا من التمعن يكفي لاثبات عكس هذا الظن .

فان للتصور الدقيق للخطوط الهجائية مثلا فائدة كبرى في تعلم الكتابة والقراءة بالسرعة والاتقان . ثم ان الاولاد الذين تكون موهبة التصور لديهم

فيهم ، وتعودوا تصور الاشكال المادية تصوراً واضحاً صحيحاً ،لايصعب عليهم ان يسبقوا رفاقهم ويتفوقوا عليهم في تخطيط الخرائط الجغرافية ، او في الرسوم الهندسية ، او في تمارين الرسم بوجه خاص.

كذلك فان للمخيلة التصويرية في درس الاملاء والكتابة خطورة لاتنكر ولولا ذلك لما فهمنا سبب ضعف القابلية للاملاء والكتابة في ولد ربما كان قرأ اكثر من رفيقه الذي تقدم عليه فيهما ، مع ان قوة الذكاء في الولدين تكون متساوية مثلا . فان سبب ذلك هو في الحقيقة ضعف المخيلة التصويرية.

وان كثيرا من الاولاد الذين يقرأون بسرعة لايعقبون متون دروسهم الا بافكارهم تقريبا . فان عيونهم لا تثبت جيداً على الكلمات وعلى الحروف التى تتركب منها تلك الكلمات . حتى انهم لودعوا الى كتابة كلمة من فكرهم ربما يكونون قد قرأوها عشر مرات ، يأخذون يحرفونها ويشوهونها ، ولا يؤدونها تامة الحروف ، كما تكون كذلك حالة الرسامين غير الحاذقين الذين سبب ضعف المخيلة التصويرية فيهم لايقدرون على تصوير مادة يكونون قد رأوها تصويرا صحيحا حينما يحاولون رسمها من عند انفسهم .

تهذيب المخيلة التصويرية — ان المخيلة التصويرية يمكن ان تكون موضوعاً لتهذيب خاص ، لنفس الاسباب التى اوردناها فى تهذيب الذاكرة.

وافضل الوسائل الى تهذيب هذه القوة توسيع معارف الولد ، والعناية بصحتها ، ووضوح المؤثرات الواردة على الذهن وقوتها . فان المعارف والافكار التي ترد على الذهن غامضة مشوشة لاتعود على المخيلة الا بالغموض والتشويش فالمرء يجب ان يرى جيداً ليقدر ان يتخيل جيداً .

ان المخيلة التى تعتاد ان تتعرف بكل ماتقع عليه الحواس تعرفاً واضحاً

جلياً ، تغدو الوسيلة الفضلى الى حسن الادراك ، والواسطة المثلى ليس فقط لتذكر الاشياء التي يكون قد رآها صاحبها ، بل لتصور الاشياء التي لم تكن قد وقعت عينه عليها ايضاً . فان قوة التصور اذا نظرنا اليها نظراً دقيقاً نجد انها فى الحقيقة شيء غير استنساخ البسيط التصوري للحقيقة الماثلة ، وانها تساعد في تصور اية مادة كانت تصوراً واضحاً بعد وصف شفوي بسيط . كذلك نجد انها من اقوى المساعدات في دروس التاريخ والجغرافيا ؛ لانها تجعل الولد في حالة يبصر معها بعين بصيرته الاماكن والوقائع والاشخاص الذين يبحث له عنهم . نجدانها تنعش التعليم ، وتجعل في الافكار حياة وروحا ، وتصبغ الاشياء بالالوان . نجد انها منبع فياض للذة والفائدة .

ومع ذلك فان من الضروري الاحتراز من ترك الولد يفرط في استعمالها . فان الولد الذي فيه قابلية شديدة للتفكر بواسطة الصور والوصف ليس له فى سنيه الاولى قوة المقابلة والتجريد الفكرية التي ندعوها بالمنطق . فهو يرى عقب كل كلمة تلفظ ، المادة التى تعنيها هذه الكلمة مع تفصيل شكلها ولونها . لذلك فانها تكون خطراً اذا افرط فيها ؛ اذ انها تحول دون تفهم الافكار المجردة ، وتجعل الولد يقيه فى خيالات لافائدة له منها . وليس من الجائز قط ان تخنق الصور الافكار ، وان يعرقل عمل التفكير التجريدي بما يخلط معه من التصورات المحسوسة الكثيرة .

ونضيف الى ماذكرناه انه لاينبغى اعتبار المخيلة التصويرية آلة فقط يراد تقويتها وتمرينها ؛ فانها قوة اكتسابية اساسية ، واما تملأ اذهاننا بكثير من الصور والذكريات .

وينتج من ذلك كله انه يتحتم علينا ان نعتنى بملاحظة هذه القوة ، وان نهتم لانتقاء ماهو صالح جيد من المؤثرات التصويرية الاولى .

وان نجنب الولد من كل ماهو قبيح مكروه ، مناف للاخلاق والذوق والآداب .

واذا قيل إن المؤثرات الرديئة لاتترك اثراً رديئاً فى النفوس المستقيمة النقية، فاننا نجيب ان هذا ربما كان صحيحاً فى النفوس التى نضجت اخلاقها ، وفى الاذهان التى كمل نموها . والتي تكون ميولها معتدلة قويمة ، وعاداتها وطبائعها الصالحة راسخة رسوخا كافياً تقدر ان تدفع بها كل شائبة ، وتستطيع ان تتخلص من اشد المؤثرات ضرراً دون ان يلحق بها اذى ؛ ولكنه لاينطبق على الولد الذي يكون دماغه فى دور النمو ، يتطبع بكل ماتقع عليه الحواس ، ولا يستعصي عن اي مؤثر كان .

من أجل ذلك ،فان المناظر الطبيعية هي الافضل والانسب في تهذيب المخيلة في اول امرها . فان الولد قبل ان يكون قادراً على الاهتمام لاعمال الانسان وتفهمها هو مستعد لفهم طلاوة الشعر البليغ الذي رقمته يد الله على وجه الارض.

قال غوته — « دعوا الله يتنقل دائماً فى ساحات الطبيعة ، يتطبع عليه منها ما انتشر فيها بكثرة من الالوان والاشكال والعطور » .

الصور واثرها فى التعليم والتربيه — ان الاهتمام للصور ، والانتباه لخطوطها وضروبها ، والتسليم بفائدتها واثرها فى التعليم ليس شيئاً خاصاً بزمننا هذا . فقد شاع التصوير المدرسي في كل زمان ومكان تقريباً. فانتشرت الرسوم الجذابة البديعة على جدران المدارس ، و في الكتب المدرسية ، وعلى غلافات الدفاتر والكراريس منذ أمد بعيد. وقد استعملها « قومه نيوس » في كتابه كوسيلة من وسائل التعليم الاساسية . وقد قال الموسيو دومانسيل :

« اذا تمكنا من اراءة الاشياء للاولاد وجعلناهم يلمسونها بايديهم فهو الافضل. اما اذا كانت بعيدة عن عيونهم ،او بعيدة عن متناولهم ، فينبغى على المعلم ان

يستعين بالرسوم والخرائط والالواح المصورة .

ومما لاريب فيه ان الاولاد يحبون الصور وينجذبون اليها ، فهي شعر الطفولة العذب . فيجب الاهتمام لها بسبب كونها تلذ الولد وتروح عنه قبل كل شيء .

على انها هي كذلك وسيلة نافعة الى تنمية المخيلة التصويرية وبعث الانتباه وجعل الدرس لذيذاً جذاباً ، وبكلمة واحدة هي مدرسة تهذيبية قائمة بذاتها اولاً ، وهي مساعدة على تربية الذوق الفني ثانياً .

المخيلة الابداعية — ان تعبير المخيلة الابداعية هو تعبير اصطلاحي اكثر منه تعبير حقيقي ؛ فان المخيلة تعمل وتستنبط ، وترتب عملها حسب ماتهوى وتتسع وتضيق ، وتكيف العناصر التي تقتطعها من حقائق الاشياء بالف كيفية وقالب ، وتنظم الصور التي توصلها اليها الملاحظة والذاكرة حسب الغاية التي تفترضها ، ولكنها في الحقيقة لاتبتدع شيئاً ابتداعاً بمعناه الصحيح .

هل يوجد في الولد مخيلة ابداعية — ان هذا النوع من المخيلة — مهما كان اسمه — يظهر باكراً جداً ، وانه ليكون في الولد في وقت لايكون ذهنه فيه الا حافظة امينة ، وصدى يردد ما تشعر به الحواس دون ان يكون له دخل به .

ومع ذلك فان جميع الاذهان الطفلية ليست سواء في هذه النقطة . فان المخيلة الابداعية ربما تتطلب اكثر من غيرها من القوى قوة فهم ، وشدة احساس . وهاتان الخاصتان موزعتان في الطبائع توزيعاً مختلفاً جداً ، غير ان مايمكن تقريره كقاعدة عامة هو : ان الولد الذي يكون اكثر قراءة واكثر سياحة وطوافا ، واكثر ملاحظة للاشياء ، واكثر مشاهدة للمناظر يكون اقوى في مخيلته الابداعية من الاولاد المساوين له في الذكاء .

الميل للتشخيص الخرافي في الولد — من مظاهر المخيلة الابداعية التشخيص

وفي الولد قبل كل شيء ميل محسوس الى تشخيص الاشياء التي تحيط به وتقليدها ، ومحاولة التكلم معها سواء كانت حيوانات أو جمادات. فحالة الولد الذهنيه تقترب كثيراً من حالة الشعوب الابتدائية الذين يعتقدون بحياة الجمادات وحاسيتها ، والذين يؤلهون جميع الاشياء ، ويعتبرونها ذات ارواح. فاليونانيون كانوا يعتقدون مثلا ان للشمس عجلة تسير عليها في السماء ويجرها الملائكة .

ومع أنه ليس لنا أن نرجو خيراً كثيراً من مثل هذا الميل الذي يعيد لنا عهد سذاجة طفولة الانسان المضحكة ، وخرافاته واعتقاداته الباطلة والمضرة معاً ، فان من الممكن الانتفاع به اذا وجه الى قراءة الحكايات الاخلاقية . فالولد بهذا الميل يرغب في حكايات لافونتين مثلا ، فيصدق ان العجماوات والنباتات تتكلم ، وانها هي الفاعلة الحقيقية للاعمال التي يعزوها اليها المؤلف الشاعر ؛ ثم لاتلبث مغازي هذه الحكايات الاخلاقية ان تترك أثرها فيه .

الشاعرية في الولد — ان الفرق بين الميل التشخيصي الخرافي و الميل الشعري هو أن في الاول تصديقاً ساذجا لاوهام المخيلة ، وان في الثاني لذة للمخيلة لا دخل للتصديق فيه . وكما أن التشخيص الخرافي مظهر من مظاهر المخيلة في الاولاد ، فان الشاعرية ايضاً مظهر من مظاهرها .

ان المخيلة الطفلية تبتدع بقوة شاعريتها خيالات تتلذذ بها ، وحكايات تجعل لها اشخاصاً خياليين ؛ وكثيراً مايجعل الاطفال من انفسهم اشخاصاً يمثلون بها قصصهم وخيالاتهم الشعرية . وقد قال « غيبر » في هذا الصدد :

« اننا بما نعطيه للاولاد من اللعبات والدميات نهيء لهم احسن الفرص للتخيل . وانك لتراهم حينما لاتقوم الدمى التي في يدهم بما يحتاجون اليه من

الاشخاص فى القصة التى يتخيلونها يستخدمون الدمية الواحدة فى ادوار متعددة ، كثيراً ماتكون متناقضة جداً » .

وقد قصت المادام دوسوسور حكايات كثيرة تظهر فيها هذه القوة الشعرية فى الاولاد ، وتجعلهم يتصورون الاشياء على خلاف مايرونها . ثم قالت مستنتجة : « ان حياة الاطفال كلها خيالية شعرية ، وانها حلم سار يمتد الى غاية ادوار الطفولة ، وان الاطفال بصبيانياتهم يكادون يكونون شعراء » .

ان في هذا الميل الشعري فى الاولاد مجالا واسعاً للتربية . ومن واجب المربى — فضلاعن حذره من اخماده الغريزة الشعرية فى الولد — ان يفسح لها مكاناً حراً ؛ بل وينبغى عليه حينما يكل الولد عن ابتداع الخيالات الشعرية من تلقاء نفسه ان يبتدعها ويقدمها له . ومن أفضل الوسائل الى تربية هذه الخاصة ، الحكايات المختلفة المرتبة التي يميل اليها الولد ويتلذذ بها ؛ فاننا بها نضم الى قوة مخيلة الطفل الذاتية قوة جديدة تأتى اليها مخيلة الغير .

الحكايات واثرها فى التربية — ان « كانت » ينكر تأثير الحكايات فى التربية . اما نحن فلا نوافقه فى رأيه قط ؛ فالحكايات تحدث فى الذهن سروراً ، والسرور هو منشط للذهن ، ووسيلة صحية له ، كما انها توقظ الفكر ، وتدعوه الى العمل .

وقد أشار « سولى » الى ذلك حيث قال :

« ان الولد الذي يكون اشد ميلا لسماع الحكايات واكثر سروراً بها، هو الذى يكون فى المستقبل التلميذ الجيد الذي يسهل عليه فهم كل شئ » .

فليس من محل والحالة هذه للتخوف من الحكايات بنوع عام ، والحكايات الحقيقية بنوع خاص ؛ حتى ولا من الحكايات التى ليس لها

مغزى اخلاقى ، اولا تحتوي على عبرة ودرس ، اذا كان سياق خيالها لطيفاً مبهجاً .

قالت الآنسة شالامت :

« لو لم يكن في قص الحكايات للاولاد الا وسيلة لتسليتهم فقط ، لكفى بها فائدة . فان مخيلتهم تتلذذ بالحكايات وتتغذى » .

على أن اعتبار الحكايات باعثاً على السرور فقط هو أدنى الاعتبارات . فان للحكايات نفعاً ومغزى عظيمين جداً ، اذا أنتخبت بعناية تامة من حيث البساطة واللطافة واذا كانت خالية من التفاصيل المغلوفيها ، او المفسدة للذوق والادب . انها تكون للمربى وسيلة جيدة الى بعث انتباه الولد وتقويته بما يبدو منه من الانجذاب الشديد اليها ، وهذا الانجذاب يتبدل فى المستقبل بانجذاب للدرس بوجه عام ؛ كما انها تكون طريقة نافعة لتنمية عاطفة الولد الشعرية الحقيقية التي لا ينكر قيمتها الا كل فظ الطبع ، قاسى القلب .

القصص — ان من الخطأ الظن بان المخيلة الطفلية لا يمكن تمرينها الا بالخيالات والحكايات الغريبة الخرافية . فان المخيلة تقبل بكل سهولة ، بل و برغبة شديدة على الحقائق ، والحكايات التي تكون مستمدة منها ايضاً .

قال بلاكي فى كتابه « تربية الانسان نفسه » :

« لاحاجة الى قراءة الروايات الخيالية ليجد المربى فيها مادة لتغذية المخيلة وتنميتها . فان فى حياة عظماء الرجال الذين سطروا لانفسهم باعمالهم صحفاً مجيدة وخالدة ، مادة تربيوية للمخيلة احسن بالف مرة مما قد يوجد فى أحسن الروايات الخيالية ؛ بل وربما مما قد يوجد في ابلغ الشعر وأطلاه . وان من المفيد جداً ان يرجع المربى فى تمرين المخيلة وتوسيعها الى تراجم عظماء الرجال وقصصهم » .

على أن التاريخ هو في الحقيقة باهت جاف على ذهن الولد ، اذا لم تخاطب به المخيلة . ولاجل ان يقدر الولد على فهمه وتمثله ينبغي ان يكون كسلسلة من الرسوم تمر امام عينيه ، وأن ينتقل الذهن فيه ، كانما هو فى متحف من المتاحف ، يقع نظره آنا بعد آخر ، على صور عظماء الرجال ، وعلى البلاد التي كانت مسرحا للوقائع التاريخية .

فينبغى والحالة هذه ان نسرع بقدر مايمكن في الانتقال من ساحة الحكايات الخيالية الى القصص الصحيحة الصادقة. غير أن من الضروري ان نكلم الولد ونحن نقص عليه هذه القصص بلغة الخيال ، متمثلين بالمثل العامي القائل « ان للكلام ألوانا » . فانه لايرجى خير قط من تعليم جاف لايكون فيه صور جذابة ، ولانقوش بديعة ، ولا لهجة طلية ، تنعش الحوادث وتجعل فى القصة بهجة وطلاوة .

ضرورة الشعر — ان من رأي روسو كالمعنا في محل آخر ان لايعرض على الاولاد الا الحقيقة مجردة . وربما يوجد في عصرنا من العلماء الذين يميلون الى الحقائق المجردة من يؤيد هذا المذهب الذي يؤدي الى اضعاف المخيلة وافقارها .

اما نحن فاننا نرى حجراً على العاطفة الشعرية التى هي من اعمال المخيلة ، والتى تكون الحقيقة فيها مبرقعة ببرقع من الخيال ، ولا نجوز مثل ذلك الخطأ الذى تذهب هذه العاطفة الجميلة ضحية به . فانه لايوجد فى العالم شيء مثل الشعر ؛ ليس فقط لابهاج الحياة ، بل لتنظيمها واعلاء قدرها .

واننا لنقرر بوجه عام ان التربية العامة لايمكنها ان تستغني عن الشعر ، وانه يجب على المدارس الابتدائية بنوع خاص ان تفتح ابوابها للشعراء بكل قبول وارتياح . واليك ماذكره الدكتور ئلى بيقوت Elie Pecaut فى

مقال نشره فى معجم التربية تحت عنوان الخيال :

« ان للخيال فى التعليم الابتدائى فوائد جلى ، وانه لابد له منه ، وينبغي ان يكون له فيه المكان الواسع . فهناك حيث يكون التعليم محدوداً بالمعارف الضرورية ، ولا يكون مجال الا للاشياء المفيدة العملية ، وينتهى فى مدة قصيرة ليباشر الاولاد عملا مثمرا يجب بنوع خاص ان يكون شعاع صاف من الشعر يشع وقتاً طويلا ، بل دائماً اذا كان ممكناً . اما في التعليم العالي فان ارتقاء مستوى الحياة والتعليم ، وكتب المطالعة ، والسياحات والمسارح ، والفنون الجميلة ، وتبادل الافكار ، واحتكاك العقول ، كل ذلك يؤدي الى اصلاح اخطاء الذهن ، واكمال نواقص التربية ، وترقية العاطفة وتهذيبها ».

« ان الحياة بالنسبة الى اكثر تلامذة المدارس الابتدائية ليست فى الغالب الا حياة جد وكد ، واذا سطع عليهم نور فلا يمكن ان يكون الا عن طريق المعلم فقط . من اجل ذلك ، فانه يجب على المعلم توجيه ذلك النور عليهم ، وباشد مايمكن من القوة والسطوع »

« على ان النفس الانسانية هي بوجه عام على طبيعة تجعلها لاتستغني عن الخيال ، وبعبارة اخرى عن « مثل أعلى » تصوب اليه مجهوداتها . فهذه الطبيعة اذا خلصت من شوائب الرعونة وسيطرة الوهم والخرافات تكون طبيعة صالحة نافعة . ولذلك فان من الواجب تغذيتها بافضل غذاء يمكن . اما اذا لم تتغذا بغذاء سليم نقي فان مصيرها يكون الى واحد من اثنين لاثالث لهما : اما ان يقيض منبع الشاعرية الداخلى فيها ، وذلك خسارة كبرى ؛ واما — وهذا اكثر مايكون — ان لاتكون خلصت من خيال الا لتقع فى خيال اشد ضررا من الاول »

الروايات — ان الروايات هي حكايات خيالية للبالغين وهي تروق لهم كما تروق الحكايات الخرافيه للاطفال . غير ان من الضرورى — مع عدم حظر الروايات على الاطفال بالمرة — ان لايسمح لهم بقرائتها الا بتحفظ وحذر . وفى كل حال يجب العناية الشديدة بانتقاء الروايات التى توضع بين ايديهم . فالروايات الاخلاقية كغالب الروايات الانكليزية والروايات العلمية ، والروايات الخيالية نفسها اذا كانت نقية و نزيهة ، لاخطر من قرائتها بل ان فى قرائتها فائدة لاتنكر

قوة الابتداع الشخصى فى المخيلة الطفلية — ان مخيلة الولد ليست قوة منفعلة ، تصغي لافكار الغير ، وتلذ لها جميل القصص التى يبتدعها الغير فقط ؛ بل هى ايضا قوة عاملة تبتدع ابتداعا ذاتيا فى الالعاب بداية ، وفى تمارين الانشاء الادبي والرسم مستقبلا .

وقد لاحظ « قومه نيوس » قبل « فروبل » ان الاولاد يحبون بناء البيوت بالطين والخشب والحجارة بدافع هذه القوة الابداعية فيهم . وقد قال «جرارد» فى هذا الصدد ايضا : «ان المخيلة المبتدعة تظهر في الاولاد باكرا جدا ، وانهم يبرهنون على وجودها بما يعملونه من اعمال البناء والتخريب ، وان ميل الولد الى احداث الجديد الجميل حسبما توحيه اليه مخيلته لايقل عن ميله الى التخريب . وانه يرتب جنوده الصغار ، ويبنى بيوته ، ويصف خرافه ، بسائق ذلك الميل ، فيبتهج ويسر من ابتكاراته ، ويدعو والدته لتشترك معه فى ابتهاجه ايضاً » .

اثر المخيلة فى الالعاب — ان اثر مخيلة الولد يظهر قبل كل شئ فى الالعاب . فهناك يبتدع على مهله ، وينكب بكل حريته في ميوله ومباهجه . ومن الامور الجديرة بالملاحظة ان اللعبات التى تستهوى الاولاد بشدة

ليست هي تلك اللعبات الدقيقة الصنع ؛ فان مافيها من الاتقان لايدع محلا لابتداعهم الشخصي ؛ بل هي تلك التي يجدون فيها مجالا يظهرون فيه أثر مخيلتهم ، ونشاط ذهنهم .

قال « شامفاوري » في كتابه « الاولاد » في هذا الصدد :

« ان الولد يريد ان يبتدع دائما و بدون انقطاع . وان حفر التراب هو من جملة ابتداعاته . وهو بنفس التراب الذي يخرجه من الحفرة يأخذ يصنع جبالا قد تتراءى له بعلو عظيم . فحفنة من التراب يصنع بها بقوة ابتداعه من البيوت والتلال والاحواض مما يدهش . وان لعبة بدرهم التحدث فيه ابتهاجا اكثر من التي تكون غالية الثمن ، مكسوة بالحرير . لان هذه لاتحتاج الى عمل يزيده عليها . ولذلك ترى الولد ينبذها بعد هنيهة ، ولا يعود يقبل عليها . اما تلك الدمية الصغيرة ذات العيون الزرقاء والخدود البيضاء الهادئة في وضعها وقد ارتسم على شفتيها الحمراوين ابتسامة دائمة ، فانها تتسع لعمل كبير من مخيلة الطفل الذي يحاول ان يصنع لها من الخرقة البالية ثوبا ومن قصاصة القماش زينة وزركشة . فلعبة الدرهم الواحد تنمي مخيلته كما ينمي الشاعر باشعاره مخيلة الشعب ويغذيها »

وقالت المادام « دوسوسور » في ذات المعنى ايضا :

« ان اللعبات التي يبتدعها الولد هي التي تروق له اكثر من غيرها فيجب علينا والحالة هذه ان نحذر من ازعاج الولد في حريته المطلقة في مخيلته والعابه ؛ فانه بعد أن يكون قد مرن على استعمالها في ملاهي الطفولة وميولها ، يجد نفسه في المستقبل ذا مرونة تخيلية ، تقوي قابليته للعمل والدراسة .

محاسن الانشاء الادبي — ان الاشتغال بالانشاء الادبي يجعل جميع

قوي الذهن فى حركة وعمل. غير ان المخيلة تلعب دورا خطيرا ، هنا خاصة سيما اذا كان الموضوع حكاية او وصفا .فيجدر بالمعلم ان يشغل فى بداية الامر مخيلة الولد التصويرية لحدتها . فالولد حينما يقابل حادثة مع اخرى حدثت فى حياته ، ياخذ بسرد كل ما رآه اوعرفه ، ويهتم بنوع خاص لاثبات ما رآه رؤية جيدة . ثم بعد قليل يمرنه المعلم على اشياء اوسع من تلك ، حتى يغدو قادرا على ابتداع الحادثات الخيالية ، وتكييفها من عندنفسه .

وان المعلم اذا راعى مهما امكن التناسب بين المواضيع واعمار الاولاد وراعى نجر بتهم ومعلوماتهم ، وجعلهم فى حالة يجدون فيها من ذاكرتهم مادة الموضوع الذى ينشئونه ، لايلبث ان يراهم مقبلين على العمل ، وهم يتلذذون بابتكاراتهم الشخصية

الفنون الجميلة — ان الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والموسيقي من تمارين المخيلة التى يجدر الاشارة اليها وتوصية المربين بها .قال غوته ي : « ان الرسم بنوع خاص كان في نظر بستالوجي فن المخيلة ، وان تلامذته كانوا يبتدعون بقليل من المساعدة جميع انواع الصور والرسوم ، وقد كانوا على الاكثر يصلون الى نتائج جيدة جدا ، من حيث قربها من الاصل وطلاوتها وإناقتها » .

ومن حيث الاجمال ، ان تمارين هذه الفنون تجعل في التلاميذ المقدر لهم الاشتغال في الصنائع ذوقا روحيا وابتداعيا . فالبستاني والحداد والنجار والمنجد والبناء ، كلهم فى حاجة الى الابداع كما هم فى حاجة الى الذوق ايضاً .وان الاهتمام لتنمية قوة الابداع والذوق فيهم هو اكبر مساعدة يسديها المربى لهم ، تنيلهم نجاحاً باهراً في مايتعاطونه من الاعمال والصناعات .

تهذيب المخيلة — اذا كنا فى ماقدمناه من الصحف قد أشرنا الى اهمية المخيلة ، وكيفية تنميتها واهاجتها ، فان من الواجب علينا ان لا ننسى ضرورة تهذيبها وتعديل سيرها .

وقد كان يقول داويد هوم David Hume : « ليس من شيء اشد خطراً من هياج المخيلة وفورانها ؛ وان ذوي المخيلة الحادة القوية ليكونون فى مايباشرونه من اعمال كمن يمشى دون أن ينظر امامه » .

وفي الواقع ان حدة المخيلة لتغم على الذهن ، وتحجب الحقيقة عن العين ، وانها تثير العاطفة ، وتسوق صاحبها الى جنون الاهواء والميول ، كما انها في الوقت ذاته تخمد فيه قوة الجد والنشاط ، وتلقيه فى التخيلات المستهوية . وبقدر ماتكون المخيلة المعتدلة مفيدة وضرورية للتوازن بين قوى الذهن ، تكون شدتها وافراطها مضراً بالحواس السليمة والسيرة القويمة ، والطبيعة الصالحة .

وافضل الوسائل الى تربيتها ، وجعلها في دائرة من الاعتدال لاتتجاوزها ايجاد قوى تقف امامها ، وتعدل من شدتها . فان صدمها مباشرة ومقاومتها وجهاً لوجه امر صعب .

فمن كان له تلميذ قد هاجت مخيلته واتقدت ، فعليه أن يشغل ذهنه بقدر مايمكن بالملاحظة والتفكير ، وان يوسع معلوماته المادية دون انقطاع . فان تعديل قوة المخيلة الهائجة المتقدة ، المستعدة دائماً للاستغراق في الوهم والخيال ، لايمكن الا بجعلها تحت مراقبة عقل ثاقب ، وفكر صائب ؛ او بعبارة أخرى الا بجعلها بين جيرة صالحة امينة من القوى الذهنية التي تسهر عليها ؛ وتعدل من حدتها وثورتها ؛ والتي وهي تنمو لذاتها تقسرها على البقاء ضمن حدود الاعتدال .

وهناك وسيلة اخرى لمنع المخيلة من الانحراف عن جادة الصواب والحكمة ؛ وهي اشغالها و تغذيتها بالغذاء السليم الكافى ، الذي يجعلها غير مضطرة الى البحث بنفسها عن مرعى ترعاه مهما كان ذلك المرعى .

قالت المادام دوسوسور : « ان تمرين المخيلة لايقل ضرورة عن منع هياجها وكبح جماحها ، وربما لانقدر على الثانى الا اذا حصل الاول »

على أن المرء مهما حاول لايستطيع ان يطفئ المخيلة ويخمدها بالمرة . ولا يرد علينا ان من الممكن اطفاءها بقطع المادة عنها . فان ذلك يعود بضرر كبير على الذهن ؛ اذ يفيض فيه منبعاً فياضاً بكل ماهو جميل و بهيج ونبيل .

فالافضل اذن ان تكون المخيلة فى جانب الذهن وصالحه ، من ان تكون ضده وضارة به . والاولى ان تساعد على الاستقرار فى دائرة معتدلة من ان تترك وشأنها تلعب بها يد الصدفة والفوضى .

وقد جاء في مقدمة كتاب « التربية التدريجية » الذي وضعته المادام دوسوسور ،فى صدد المخيلة : « ان المخيلة — تلك القوة التى لاتغالب — تتشكل باشكال متنوعة جدا ، حتى و فى الحالة التي يظن فيها انها سلمت وقعت ، وانها تتضاءل في الظاهر بينما تثير بقوتها الخفية اشد الاهواء خطرا وشرا في الانسان . وانها اذا منعت من حريتها وطلاقتها تتجسد في عاطفة الانانية ، وتلبس هذه العاطفة لباس الشح والجبن والعجرفة »

وقد ذكرت المادام دوسوسور ان من الضروري — اتقاء لهذه الاضرار الفادحة — ان تتمشى التربية مع روح الطفل وان يهتم المربى منذ أوائل حياة الطفولة لاحاطة قوى الطفل التخيلية بكل ما من شأنه ان يثبتها فى دائرة الخير والصلاح ؛ كالابحاث التي توسع دائرة الذهن ، ومناظر الطبيعة ، وآثار

الصناعة ، والفنون الجميلة ، وان تجنب من كل ماهو فاسد او ضار او غير سار .

اخطار خاصة ينبغي اتقاؤها - يوجد زيادة على الاخطار الشديدة التي تنتج عن المخيلة الحادة الهائجة ، نقائص واخطار يمكن ان تنتج عن المخيلة العادية ايضاً ينبغي اتقاؤها

فمن ذلك ضرر السماح للولد بالخلط بين الخيال والحقيقة . فلقد نضطر في بعض الاحيان ، وحينما نستيقظ من نوم رأينا فيه احلاماً مخيفة مزعجة ، الى الجهد كثيراً في إبعاد الاشباح التي ازعجتنا ، وفي التغلب على مايكون قد اعترانا من الوهم . فالولد الذي لايعرف بعد الحقائق والممكنات ، والذي يجهل قوانين الطبيعة جهلا تاما تقريبا يغدو من باب الاولى ، وبكل سهولة ، ضحية لغش مخيلته واوهامها :

فيجب والحالة هذه ان يتجنب المربي ادخال الخيال المحض في سلسلة افكاره كشيء حقيقي ، وان يخبره حينما يقص عليه حكاية ما ، بان لايعيرها كل ثقته وتصديقه .

ومع اننا نسلم بان مايعرض على الذهن لايستقر فيه ، ولايتمثل الا بعد مرور أمد طويل ، فاننا لانغلو في ذلك الى الحد الذي يجعلنا نظن ان مايدخل للذهن لاول مرة لايترك اثرا ما فيه ، ولايصدقه الولد بسهولة .

قالت المادام دوسوسور : «ان مما ينساه المعلمون كثيراً جهل الاولاد التام ، فيظنون ان كل مايراه الولد يصبح شيئاً طبيعياً في نظره ، ولا يلاحظون ان كل شيء متساو في نظر الولد الذي لم ير شيئاً ، وان الممكن في نظره شيء لاحد له ولا مدى » .

والذي نرمي اليه من اشارتنا الى سهولة التصديق في الولد هو ضرورة

الكف عن الابتداعات المخيفة ، والاقاصيص المرهبة التى يستعملها بعض المربين الذين لاحذق ولا فطنة فيهم ، بقصد استهواء الولد والتأثير عليه .

التخيل — ان فى المخيلة نقطة ضعف اخرى ، هي استغراقها في التخيلات الهوائية ، واستسلامها لها . واذا كان الواحد منا يذهل احياناً عما هو فيه من التفكير والعمل الجدي ، فان ذلك ناشئ عن مايتموج فى دماغه من الذكريات والاشباح ، ويستهويه من التخيلات . وكثيراً مايأخذ هذا التخيل شكلا مرضياً بسبب اشتداده واستمراره ايضاً .

على ان استئصال هذه التخيلات واثرها من الذهن استئصالا باتاً ، حتى ومن اشد الاذهان قوة وتعقلا ، غير ممكن كل الامكان . ولا نخطئ اذا شبهناها بالنباتات الطفيلية التى يعسر القضاء عليها بالمرة فى الحقول والبساتين ، مهما كانت فلاحتها جيدة . غير ان هذا لاينبغى ان يؤدى الي ترك هذه التخيلات وشأنها ، تستولى على الذهن وتزعجه ، وتغدو فيه عادة متأصلة

ولاجل ذلك ينبغى اشغال الذهن بقدر مايمكن بالاعمال الفكرية والجدية المرتبة والمتتابعة . وكذلك يجب تغذية المخيلة بالغذاء المفيد السار ، وغير الضار ، كالشعر الرقيق الجميل والنزيه ، وكالوقائع الرائعة ، والقصص البديعة فان ذلك يمد الذاكرة بمادة من التذكر يشغل الذهن حينما يعتريه كلال ويضطر للراحة والفراغ ، فينسد الباب دون استغراق المخيلة فى التخيلات الضارة الفاسدة .

مظورة المخيلة — ربما يستغرب القارئ ما اعزاه للمخيلة من الاهتمام والخطورة . نعم ان هذه القوة لايمكن ان تقاس بقوتى الذاكرة والحاكمة مثلا ، من حيث الخدمة التى تؤديها كل من هذه القوى . ومن اجل ذلك لانفكر ان محلها فى التربية دون محل القوتين الاخريين . غير ان هذا

لايجعلنا نتساهل في نبذها وإطراح الاهتمام بها بحجة ضرورة حصر الذهن للمواضيع العلمية والعملية .

ولقد افسح لها في كل زمان مكان رحب في التعليم ، وكان ذلك صوابا . فالانشاء الادبي الرائج في المدارس ليس هو في الحقيقة الا نوعا من تمرين المخيلة .

فليجتهد المربون ماشاؤا في توسيع دائرة المعارف والعلوم . ونحن من الموافقين على ذلك والراغبين فيه ولكنا لانوافق قط على اطراح المخيلة وعدم الاهتمام بها ، ونرجو ان لايحاولوا ذلك . قال بلاكي :

« انني اخشى ان يكون الاساتذة والتلامذة غير مدركين ادراكا كافيا ضرورة تنمية المخيلة بعناية واهتمام . فانها لاتكون عدوة للعلم الا اذا أدت وظيفتها بدون نظام وتعقل ، اعني الا اذا سارت سير الفوضى والهوى لاقاعدة تقف عندها ولا وازع يزعها . وانها لتكون من احسن المساعدات التي لا يستغنى عنها قط اذا كان العقل رائدها والاعتدال مسيرها »

هذا : وان الاولاد الذين تكون اذهانهم خامدة عاطلة ، والذين يولدون هرماً — حسب التعبير المشهور — ، لايكفي تمرين مخيلتهم وتهذيبها ؛ بل يجب اهاجتها وتقويتها ايضاً . وليس هذا لاجل سوقهم الى الحياة الشعرية والخيالية فقط بل لاجل نجاحهم في الحياة العملية التي هي اجدى نفعاً ، واعظم فائدة .

وعلى كل حال ان المخيلة من بواعث النشاط ، وملهمات الاختراعات والاكتشافات التي عادت على الانسانية بالخير العميم ؛ فمن الواجب ان تشغل مكانها في التعليم والتربية ، وسائر وجوه الحياة .

***

الدرس الثامن

القوى العقلية

المحاكمة التجريد والتعميم

الحكم والمحاكمة — تعريف الحكم — خطورة قوة الحاكمة — قوة الحاكمة فى الولد — قوة الحاكمة التفكرية فى الولد — تربية قوة الحاكمة فى زمن الطفولة — التهذيب المدرسى لقوة المحاكمة — الاسلوب العام للتهذيب المدرسى — حرية قوة الحاكمة — التروى فى الاحكام — سداد قوة المحاكمة — قوة المحاكمة والتجريد — التجريد والتعميم : تكون الافكار المجردة والعامة فى الولد — الافكار العامة قبل التكلم — ميل الولد الى التعميم — على ماذا ينبغى ان تحمل نفرة الولد من التجريد — الافراط فى التجريد والتعميم — خطورة الافكار العامة والمجردة — صعوبة التجريد على الولد ومعالجتها — القواعد التربيوية — قوة العاقلة — خطورة قوة العاقلة — قوة العاقلة فى الولد — تربية قوة العاقلة — ميل الولد الخاص الى الاستنتاج — النسبة التى ينبغى المحافظة عليها — ثمرينات خاصة لقوة العاقلة —

الحكم والمحاكمة — ان الحكم والمحاكمة هما من اهم اعمال الذهن. فان لفعالية الذهن ثلاث درجات او ادوار أساسية : (١) « التصور » أو الحصول على الافكار وحيازتها . (٢) « الحكم » او ربط التصورات . (٣) المحاكمة او ربط الاحكام ببعضها : فالحكم هو ربط فكرين ببعضهما برابطة

«التصديق»؛ والمحاكمة هي ربط الاحكام المتقاربة من بعضها بحيث تكون الاخيرة منها نتيجة طبيعية ضرورية لما قبلها .

تعريف الحكم — ان الحكم هو عملية التفكر الاصلية ، وهو بمثابة حياة العقل وروحه . فان الافكار انما تتحد وتحيا بهذه القوة ؛ كما ان الكلمات — التي هي مظهر الافكار ورمزها — تتحد وتتجسد فى العبارات التى تدل على الاحكام .

ان احساسات الحواس الظاهرة والباطنة تكسبنا احكاما اولية ، يستخلص منها الذهن اما فورا افكارا خاصة ، واما بعد جهد تجريدي بعض افكارا عامة . غير انه يوجد ايضاً احكام تفكرية تصدر بعد تدبر وتأمل ؛ ان هذه الاحكام تتولد فى الذهن بنتيجة « محاكمة » ولو كانت بسيطة.

خطورة قوة الحاكمة — لقد قال بورت رويال : «لا شئ اعظم قيمة من جودة قوة الادراك والحكم ، وصدق تمييز الذهن بين الحق والباطل . فان قوي الذهن الاخرى ذات تأثير محدود . بخلاف قوة الحكم والتمييز؛ فانها ذات التأثير الاكبر في جميع اعمال الحياة وادوارها . وان الفوائد العظيمة التى تستفاد من قوي الذهن الاخرى انما تحصل بعد ظهور قوة الحاكمة ، وبلوغها درجة الكمال . وهذا مايجب ان نهتم له فى جميع ابحاثنا ومراميا.

« ان بعض الباحثين ينظرون الى الذهن كآلة لاكتساب العلوم ، مع ان من الحق ان ينظر الى العلوم كوسيلة من وسائل تثقيف الذهن وتقويمه باعتبار ان قوة الذهن وجودة ادراكه وحكمه ، أشد خطورة ، وادعى للعناية من الحقائق النظرية التى يمكن الحصول عليها من العلوم » .

ومع ان بورت رويال يبالغ فى الاستخفاف بالعلوم ونتائجها ، وبالحقائق التي تؤدي اليها ، فانه على صواب في مايقرره من ان غاية العلوم ينبغى ان تكون

تكوين قوة الحاكمة وتنميتها ، ومن ان الذهن لايقدر على القيام بوظائفه العظيمة الا بهذه القوة . فان من الناس من تكون له ذاكرة قوية ، ثم يعجز عن تدبير شؤونه ؛ وان منهم من تكون له مخيلة حادة ثم يضل عن سبيل الهدى. ولكن لايمكن أن يعجز عن تدبير شؤونه ، ولا يمكن ان يضل عن سبيل الهدى اذا كانت قوة الحاكمة فيه جيدة قوية .

قوة الحاكمة فى الولد — ان الولد يبدء بالحكم باكراً بسبب كون قوة الحاكمة غير منفصلة عن قوى الذهن الاخرى . فاحساساته الاولى واطلاعاته لما يراه وما يسمعه هى نوع من الاحكام . غير ان الولد لايقدر على الحكم التفكري — الذى هو عمل الحاكمة الحقيقى — في بدء حياته ؛ وليست احكامه اذ ذاك الاغريزية ناشئة عن مابين الذهن وبين الشيء المحسوس من اتصال . فان تأثره من هذا الاتصال تؤديه الى اصدار احكام بسيطة ، يعلن عنها باشاراته ، وابتساماته ، وحركاته التي تظهر منه قبل ان يقدر على التكلم بامد غير قصير . فيحكم بان الشمعة تحرق مثلاحينما تحترق منها اصبعه مرة ما. ويأخذ يحجم عنها كل مرة ، ويحكم بان مادة ماهى تحت متناوله حينما يمد ذراعيه ليقبض عليها فيتمكن من تناولها . نعم انه ينخدع كثيراً فى تقدير المسافة ؛ ولكن خطأه هو نوع من الحكم ايضا .

قالت الانسة ثه دجه وورد في كتابها «التربية العملية» :

« دققوا في حالة الطفل وهو يتحرك ، تروا انه يحاول دائمان يقبض على الاشياء التى تتجاوز متناوله ؛ فيجذب الجسم ويدفعه ويرفعه ويدحرجه . وترو انه يعمل فى نفسه نوعا من المقايسات ، وانه يستعمل بعض الوسائل الى البلوغ الى شيء بعينه ، وذلك كله قبل ان يقدر على التعبير عن مرامه بالكلام بوقت طويل » .

فمحاولته تلك ، وجذبه ودفعه ورفعه ودحرجته الجسم ، ومقاييساته ووسائله التي يستعملها ؛ في كل ذلك نوع من الحكم بطبيعة الحال .

كذلك الحال فى كلامه وتعبيراته . فانه فى محاولته الكلام فى بدء امره لا ينجح فى التعبير عن افكاره واحكامه تعبيراً صحيحا . فهو لا يقدر على التعبير عن افكاره واحكامه بجمل مرتبة ، ولا يستطيع ان يستعمل الروابط التى هى فى نظره اشياء مجردة ، وليست تعبيراته الا جملا بسيطة مركبة من كلمة او كلمات محرفة مشوهة ، محذوف منها الروابط ، وغير مرعي فيها صيغ الافعال او صحة الاوصاف ، او توافق الالفاظ للمعانى . غير انه لا ينبغي الاستنتاج من هذا النقص ان قوة الحاكمة في الطفل غير موجودة فان الذي ينقصه هو التعبير فقط . اما قوة الحاكمة فهى ظاهرة الاثر في ما تدل عليه كلماته من معان وافكار مع ما فيها من التحريف والتشويه والنقص . وقد قص « بين » حكاية ولد كان يقول ان النار « نى نى » ، حينما كان يريد ان يعبر عن غياب الشمس . فمع ان التعبير غريب ، فانه لا يدل على نقص فى الحاكمة ، او دقة في الحكم كما هو ظاهر . وتعبيرات الاطفال ملأى بمثل هذه الغرائب ، ولكن اثر المحاكمة فيها غير مفقود .

ابوطام التأملية فى الولد — من الصعب جدا القطع بالوقت الذى تظهر فيه قابلية « الحكم التأملي » فى الولد . فان الولد لا يصل الى هذه القوة الا بعد ان يكون ذهنه قد تحرر من سلطة الاحساسات البحتة وملك نفسه ، وغدا قادرا على توجيه اهتمامه و انتباهه لشيء دون آخر ، وان يكون فوق ذلك قد حصل لديه ليس فقط طائفة كبيرة من الملاحظات الخاصة التي يستمد منها مادة تفكره ، بل طائفة من الافكار العامة ايضا تساعده على المقايسة والاستنباط .

ان الولد سريع التفرس للمشابهات ، واكثر ما يبني احكامه الشخصية الاولى على مشابهات تكون في الاغلب سطحية وجزئية . ومن الامثلة على ذلك ، ما قصه احد المؤلفين من ان ابناً لاحد علماء الصرف قال لابيه — وكان في الخامسة ونصف من عمره — « انه ليوجد في الافعال ما هو مؤنث يا ابت ! » فسأله ابوه « وكيف ذلك ؟ » فقال : « ان فعل « باض » هو مؤنث ، لانه لا يأتي الا مع ضمير التأنيث فقط » . ومثل هذا قصة ولد اخر في الرابعة من عمره سئل في غرفة فيها دخان وقد اغلقت نوافذها : من اين يخرج الدخان ؟ فاشار الى الشقوق التي بين درفات النافذة وقال من هنا ، لان الدخان رقيق جدا ، وهو كالماء ؛ فاني اذا ملأت حفنتي ماء سال من بين اصابعي المضمومة .

تربية الحاكمة في زمن الطفولة — ليس للتربية عمل كبير في زمن الطفولة مع قوة الحاكمة . والتربية السلبية اعني تلك التربية التي تقوم على اساس ترك الطبيعة وشأنها ، والاكتفاء بمنع اي تأثير رديء يؤثر في حرية سيرها هي الموافقة لسني الطفولة الاولى . فان المهم في هذا السن اكثر من تربية قوة الحاكمة هو حمايتها من الاخطاء والاوهام التي تتسرب الى ذهن الطفل ، وتضرب فيه جذورا يعسر اقتلاعها في ما بعد بسبب جهل الطفل وخاصة سهولة التصديق فيه .

ومن الوصايا التي يجدر التوصية بها في ما يتخصص بهذه القوة في زمن الطفولة الاهتمام لتربية الحواس والعناية بها . فان هذه الحواس اذا عني بها العناية الكافية امكن الوثوق من وضوح المؤثرات التي تأتي عن طريقها وقطعيتها وقوتها وغير خاف ان هذه المؤثرات هي عناصر الحكم الاساسية .

اما الاحكام التي تبدو من الطفل احيانا ، والتي تكون نتيجة مقاييساته

ومقارناته من جهة ، وتدل على شيء من بديهة عقله من جهة اخرى ، فالاحسن ان يغمض المربي عنها جفنه ، ولا يحاول القضاء عليها بحجة كونها مضحكة ساذجة ؛ بل الاحرى ان يشجع الولد عليها ؛ لان مثل هذه الاحكام تساعد على ظهور الخاصة الثمينة وهي خاصة حرية الذهن .

تهذيب الحاكمة فى المدرسة — لقد قيل ولا يخلو القول من الحق : ان تأثير العائلة اعظم من تاثير المدرسة في تكوين قوة الحاكمة ونموها . وفي الواقع ان الولد في حياته البيتية التي يتمتع فيها بحريته ، ويكون فيها املك لنفسه منه فى المدرسة ، يجد فرصا كثيرة للملاحظة وتمرين الذهن . غير ان الدروس المدرسية ليست والحق يقال اقل تأثيراً واهون خطراً ، بل انها من افيد الوسائل الى تمرين قوة التفكير الذاتى ، سيما اذا كانت جيدة الاسلوب والنظام .

الاسلوب العام — ان تهذيب الحاكمة ينتج من جميع تمارين المدرسة ، وانه ما من درس والحق يقال — اذا كان المعلم حاذقا — الا ويسترعي انتباه الولد ، ويجعل قواه التفكرية فى نشاط وعمل . اذا ابعد المعلم اساليب التربية والتعليم الآلية القسرية العقيمة عن التلميذ ، وعرف كيف يبعث نشاطه الطبيعي ، ويحمله على التفكر الذاتى ، بما يلقيه عليه من المسائل ، ويجعل ذهنه يسير سيراً حسناً ، فان قوة الحاكمة فيه تنمو بطبيعتها وحريتها ، كما تنمو جميع القوى اذا نجت من العوارض التى تعترضها ، وكان مجالها حراً . وبقدر ما يكون فى الدروس حرية وبهجة ونشاط وحياة تتمرن حاكمة الولد ، وبالتالي تنمو وتترقى قوة الحكم فيه .

على ان هناك بعض وسايا خاصة بتهذيب قوة الحاكمة ، سيما فى صغار الاولاد ، بسبب تنوع طبائعهم يجدر الاشارة اليها :

ان الحاكة فى الولد هي فى احيان كثيرة متر ددة متهيبة ، فيجب تشجيعها وتنشيطها ؛ وهي احياناً متهورة طائشة فينبغي تعديل تهورها ، وتمويدها الروية ؛ وتذهل احيانا بسرعة وسهولة عن طريق الصواب ، فيلزم تقويمها وارشادها .

مدية الحكم — ان الولد فى اوائل حياته يكون اكثر استعداداً لقبول ما يلقيه عليه الغير ، منه لاصدار احكام ذاتية . فكما انه حينما يتعلم الكلام يبدأ باعادة الكلمات التي يسمعها من شفتي والدته بالحرف ، فانه حينما يدخل في دور التفكر ايضاً يأخذ بادىء بدء باعادة افكار الغير ومحاكاتها.

وللطبيعة والسن اثر كبير في اصلاح هذا النقص ؛ فان الولد بعدما يكون قد اكتسب من غيره ولو بصورة آليـــة شيئاً من المعلومات والافكار ، يأخذ من نفسه يقايس بين هذه الافكار ، ويجعل بينها روابط جديدة ، وبالتالي يتولد فيه افكار ذاتية .

فوظيفة المعلم فى هذا الدور هي بنوع خاص تقوية هذا الميل الطبيعي في الولد ومساعدته ؛ وذلك بتقديم المواضيع التفكرية ، المتلائمة مع طبيعته وذوقه ، وبتلقينه الافكار التي يسهل عليه تناولها وفهمها ، والتي يكون بينها وبين الافكار الموجودة لديه تقارب وترابط .

على انه اذا كان من الضروري ان يعرف المعلم كيف يحرك قوى ذهن الولد ويهيجها ويمرنها ، فان من الضروري قبل ذلك ان يعرف كيف يتجنب كل ما قد يضاد قوة الطبيعة ، ويضيق عليها ساحة عملها . فاننا نحن المسؤولون في الغالب عن بلادة ذهن الاولاد التى نتبرم منهـا ، ونبكتهم عليها . لاننا ، حال ما يقدمون على ابداء حكم لا يكون صحيحاً ، نأخذ نصرخ في وجوههم ، ونبهتهم ، ونذلهم بالروع القاسي ؛ وهكذا

تؤيسهم من انفسهم ، وتطفئ حماسهم وشوقهم ، ولا تتساهل معهم تساهلا يتناسب مع تجاربهم الطفلية ؛ وانما تقضى على عادة التفكير فيهم ، او على الاقل تقمع منهم رغبتهم في ايضاح ما يعن لهم . وبسبب مقابلتنا لهم بهذه المقابلة السيئة فانهم حينما يريدون ان يسمعوا كلامهم ، ويوضحوا افكارهم لا يجرأون على العودة الى فتح شفاههم ، ويلبثون بكما ، ويصبحون ولا دافع فيهم على الكلام ولا شوق ؛ ويكون مثلهم كالاطفال الذين لا يجرأون على المشى اذا وبخوا بشدة على عثرتهم الاولى .

فيجب والحالة هذه احترام حرية الحكم فى الاولاد ؛ وتشجيعها دائما ، مع الانتباه الى عدم اقناطهم من انفسهم بالتبكيت والاستهزاء حينما يخطئون او يتوهمون فى ما يبدونه من الاحكام .

التروى فى الاحكام — على المربى حينما ينجح فى تكوين الحاكمة فى الولد وتنميتها ، ان يحاذر خطأ جديدا ، وهو افراط الولد فى الاحكام ، وعدم التروى فيها . فان مما يقع كثيرا ان قوى الذهن — حتى اجودها وافضلها — لا تنمو كما يجب وبالسرعة الممكنة ، اذا لم ينتبه لها المربي اثناء النمو ، بل وكثيرا ما يحدث فيها — بسبب عدم الانتباه والمراقبة — نقائص خطيرة ايضا .

وكما ان الولد حينما يتعلم الكلام بعد العناء يترتب على المربى عمل جديد ، وهو تعليمه السكوت . كذلك يجب على المعلم بعد ان يفتتح ذهن الولد ان لا يدعه يتجاوز الحد المعقول لكثرة الكلام ، ورعونة الأحكام .

ومن اجل ذلك يجب في هذا الدور تبديل الطريقة معه ، وتعقيب خطة جديدة معاكسة تقريبا للطريقة التي اشرنا اليها فى مبدأ الامر ، وتعديل قوة بديهته وحاكمته التي اهيجت اولا تعديلا تدريجيا . فان فن التربية

كالحركات العسكرية من بعض الوجوه ، مرتب على التقدم والتقهقر : خطوات الى الامام بنظام يعقبها تقهقر بنظام ايضا .

قال سولى : « ان أدق نقطة في تربية قوة الحاكمة ، هي ايجاد حد وسطى صحيح بين الافراط والتفريط في الحرية » .

وليست الصعوبة هي في مقاطعة الولد وصده عما يبدو منه من الطيش والتهور في الاحكام ، فان من الهين تسفيه رأيه ، وتخجيله وافحامه ، ولكن الصعوبة هي في تفهيمه خطأه دون ان يوقع في ارتباك يكسر جرأته وشوقه .

لذلك ينبغي حينما يأتي بغلطة كبيرة ان ندعه وحريته ، يبدي رأيه الساذج او المغلوط ، وان نحاول فهمه منه ، وان لا نجبهه بقسوة وشدة ، وان نوضح له باسلوب حكيم وجه الخطأ واسبابه ، وان نفهمه انه يوجد اشياء تتجاوز مدى فهمه وقوة حاكمته ، وانه ينبغي عليه — في مايقدر على فهمه ومحاكمته ايضا — ان لا يقول ما يقول ، ولا يحكم بما يحكم الا بعد ان يفكر فيه جيـــدا .

سداد الحكم — اننا بمراقبتنا الولد ، واهتمامنا بضبطه عن الحكم بحسب هواه على الاشياء التي يجهلها ، او عن الحكم بسرعة وطيش على الاشياء التي يعرفها ، نكون قد امنا من سداد الحكم فيه ، فان فقد السداد والصحة في الاحكام يتولد اما من الجهل ، او من الخفة والطيش في الحقيقة ونفس الامر . فينبغي علينا دائما ان نلاحظ ذلك ، ونحله محلا لائقا من العناية ، وان لا نوجه قوة الحاكمة في الولد الا للاشياء التي يعرفها جيداً ، وان نحمله على التدقيق والتروي في الاحكام التي يصدرها ، وبذلك نقلل منافذ الخطأ والوهم فيه .

الحكم والتجربة — ان الحاكمة هي بناء من ابنية الذهن ، وهي

كسائر البنايات تحتاج الى مواد انشائية ، والافكار هي هذه المواد .

والافكار آناً تكون خاصة تتناولها الاحساس البسيط ، و آنا تكون مجردة عامة ينضجها ويحكمها الذهن . وكما ان اتقان البناء يتوقف من اكثر وجوهه على جودة المواد التى تستعمل فيه ، كذلك القوة الحاكمة ، فان سدادها وسلامتها يتوقفان على وضوح وجودة الافكار التى تستعمل فى تكوينها وتهذيبها .

فلنبحث اذاً عن الوسائل التى يقدر المربى ان يتوسل بها الى انماء الخواص التى تساعد الذهن على جودة التفكر وسداد الحكم ؛ ونعنى بها خواص التجريد والتعميم .

التجريد والتعميم — اننا لانفصل بين التجريد والتعميم فان كل فكر مجرد هو فى ذات الوقت فكر عام ايضا . ففكر يدل على صفة عامة يتصف بها اشخاص كثيرون ، اوفكر يدل على اشخاص كثيرين يشتركون فى حالة اوحالات عامة هما بمعنى واحد . كالعقل او الرجل مثلا . والفكر العام لايكون كذلك الا لانه مجرد .

ان الولد يلاحظ مثلاً ان صفة مافي شئ من الاشياء تماثل صفة اخرى فى شئ آخر . فيجرد من ذلك فكرة يعممها على هذين الشيئين المتماثلين فى الصفة ، فيكون عمله تجريدا ؛ سواء نتج هذا التجريد عن تحليل غريزي يأتى عفوا ، اوعن تحليل تفكرى يأتى عن انتباه وتمعن ؛ اذ ان الولد لا يلبث ان يرى الصفة نفسها يشترك فيها اشياء اخرى ، فيدرك بالضرورة عمومية هذه الصفة ، والاشخاص او الاشياء التى تتصف بها .

على ان هذا ليس الا وصفا ناقصا لاعمال الولد العقلية ؛ وانه ليجدر بنا ان ندقق بدقة اكثر في كيفية حصول ذلك .

تكوين الافكار المجردة والعامة في الولد — ان اللغة ولاشك تلعب دورا كبيرا في تكوين الافكار العامة . وليس المقصد من هذا تقريرمتابعة الفلاسفة الذين يدعون ان الولد لايقدر على فهم علاقات الاشياء ببعضها بدون معونة الالفاظ اتباعا مطلقا . غير ان الالفاظ هي مع ذلك ضرورية في تثبيت الافكار المجردة وتقديرها ، وتبادلها بسرعة وسهولة على الاقل

ان الولد يتعلم في بادىء الامر كلمة تلفظ امامه ، ويكون لها دلالة على مادة اوشخصية معينة ، ككلمة « أب » مثلا ، فيبدأ باطلاقها على والده ، ولكنه لايابث ان يطلقها على غير والده من الاشخاص ايضا . فانه اذا مثل امامه شخص يقرب من هيئة ابيه وقامته وصوته ثيابه ، يأخذ يدعوه « أب » وهكذا يجعل الكلمة عامة ، بعد ان كانت شخصية ، ويطلقها على جنس من الاجناس بعد ان كان استعملها للدلالة على مفرد خاص . ومن هذا يظهر ان في الولد ميلا غريزيا للتعميم . وادراك تشابه الاشياء .

واذا كان الولد يعمم الكلمات الشخصية التي تلقنه اياها كما تبين ، فانه يعمم ايضا ، وبمداهة اكثر الكلمات العامة نفسها . فاذا بحث له عن بياض الورقة التي تكون امام عينه مثلا فانه في مبدء الامر ، ولبرهة وجيزة يتقرر في ذهنه ان البياض لايوصف به الا الورق فقط . ولكنه لايلبث غير قليل حتى يأخذ في استعمال اللفظة ذاتها يعبر بها عن بياض جميع المواد البيضاء الاخرى ، اي انه ينتقل بسرعة من التخصيص الى التعميم .

الافكار العامة قبل التكلم — ان الالفاظ والحال كما تقدم هي العامل الأسى في قوة التعميم التي تظهر في الولد باكرا جدا . غير اننا اذا دققنا في حالة الطفل بانتباه اكثر يبان لنا انه يقدر على التعميم قبل ان يتكلم ايضا . وليس الولد في ذلك اقل من العجماوات التي يكون لديها قوة ابتدائية

في التعميم فان الكلب مثلا يميز السائل من غيره ، فينبح على الاول و يسكت عن الثاني . كذلك الطفل فانه يرتاح ويبش لذوي الوجوه الفتية الجميلة اكثر من غيرها . وهذا بطبيعة الحال عمل تعميمي . ويقص الموسيو « بهرز » عن ولد في الشهر الثامن من عمره ، انه كان له علبة من حديد ابيض يلعب بها وفيها ثقب يدخل فيه كل ما كان يمكنه ادخاله . فكان حينما يعطي له شيء آخر يلعب به ، يأخذ يقلبه على وجوهه باحثا عن الثقب . فكان له اذن قوة تعميمية ، تجعله يبحث في الاشياء التي يعطاها عن ثقب وجوف ، قياسا على العلبة التي كان فيها ثقب وجوف .

ميل الولد الى التعميم — ومع ماتقدم فان غريزة التعميم في الولد لاتظهر ظهورا محسوسا الا حينما يتعلم الكلام بنوع خاص . فانه يستطيع آنئذ ان يفهم المتشابهات بواسطة قوة ذاكرته ، ويستطيع ان يتبدع التشابه ايضا بواسطة قوة مخيلته . ومن حيث الاجمال يمكن القول ان في الولد ميلا الى التعميم ، يظهر اثره في اعماله الساذجة الطفلية . وكثيرا مايكون تعميمه شاذا عن جميع قواعد التعميم والتصنيف ؛ وكثيرا مايبتدع تعميما او تصنيفا جديدا يكون في غاية الغرابة ، يقوم على مشابهات ظاهرية او وهمية او على روابط بعيدة غامضة .

وقد اورد المؤلفون على ذلك امثلة كثيرة . من ذلك ان ولدا عرف معنى كلمة « البطه » فكان يطلق هذه الكلمة على الماء ، وعلى جميع الطيور والحشرات والمائعات دون تفريق ، حتى وعلى قطع النحاس ؛ لانه رأي مرة على قطعة نحاسية من النقود صورة نسر .

كذلك ، ان طفلا في السنة الاولى من عمره كان سافر بضع مرات في القطار ، وكان صغير القاطرة ودخانها قد اثر في نفسه ، فكانت اول كلمة نطق

بها هى « فافر » يعنى القطار . ثم صار منذ ذاك الحين كل ما رأي مركبا بخاريا او ابريق قهوة على النار ، او شيئا اخر يدخن او يصفر او يتصاعد منه بخار يطلق عليه لفظة « فافر »

على ماذا ينبغى ان نحمل نفرة الولد من التجريد — اذا كان الولد يظهر احيانا نفرة من التجريد ، فان هذه النفرة — بعدما اوردناه من الحادثات وما يمكن ان يصادف من امثالها — هى ظاهرية فقط ، وان ما ينفر منه هو ما يكون خارجا عن متناوله مما يقدم له باكرا جدا ، او يعرض عليه من غير تهيئة ، اولا يكون صادرا عن ذهنه .

ولمعالجة الامر ينبغي علينا ان نجعله امام الاشياء وجها لوجه ، وان نقرب منه المواد التي هى من جنس واحد ، وان لا نقدم له الا ما كان متناسبا مع قدرته . فان غريزته التعميمية تسير حينئذ فى مجراها الطبيعى بكل سهولة . كذلك يجب علينا ان نتمهل في تعليمه الكلمات العامة الى ان تتجمع لديه تجارب كافية ، ويقع نظره على امثلة تساعده على فهم المعانى الصحيحة لتلك الكلمات . ويجب بنوع خاص ان لا نتطلب منه حالا التعميم والتجريد فى مفهوم الافكار المعنوية ، وان نوجه فكره بادىء الامر نحو الاشياء المحسوسة التى هى سهلة التناول عليه

الافراط فى التجريد فى التعليم — لقد افرط فى التجريد في التعليم امدا طويلا . فكان الولد فى الصرف مثلا يتعلم التعريفات والقواعد قبل الامثلة ويرزح تحت عبء الالفاظ العامة الكثيرة التي لا يفهم منها شيئا ، او التى لا يفهمها الا بشق النفس .

ان هذه الطريقة تعرقل سير الطبيعة حقا ، ومن حسن الحظ انها اخذت تزول اليوم ، وينجو التلاميذ من مضارها ؛ واصبحت القاعدة المثلى فى

الوصول الى فكر عام او فكر مجرد هى ان يمهد لهذا الفكر بالمواد والاشياء الخاصة .

خطورة الافكار العامة او المجردة — اذا كان لافراط فى التجريد فى التعليم ضارا ، فانه ليس من الصواب ايضا ان نعمل على الغاء التجريد بتاتا فى المدارس ، او اهماله بسبب المضار التي تحدث من الافراط فيه . فان الافكار العامة او المجردة وان كانت هى الاصعب تناولا وفهما من الافكار المحسوسة ، فانها في ذات الوقت هى الاشد خطورة ، والاكبر قيمة ؛ وان المدركات الخاصة ليس لها قيمة الا اذا ساقت الذهن رويدا رويدا الى الافكار العامة التى تتلخص بها ، واننا لا نكون قد افدنا الولد شيئا مما نعلمه له ، ونضعه امام عينيه من المواد والافكار الخاصة اذا لم نعوده فى الوقت نفسه على التعميم والتجريد .

صعوبة التجريد على الولد ومعالجتها — ان مما يجعل عمل التجريد معقداً صعباً في نظر الولد هو ان التعميم والتجريد يتناولان درجات متعددة . فان الولد اذا كان مايحاوله عملا تعميمياً بسيطا ، اعنى ذلك العمل الذى ينتج عفوا من مقايسة الاشياء المحسوسة والمألوفة ، فان غريزته وحدها كما بينا تسوقه اليه . غير ان هذه التعميمات البسيطة لاتلبث ان تفتح الطريق لتعميمات جديدة اعلى مما قبلها واكثر تجردا منها . وكثير من المربين لايهتمون اهتماما كافيا لجعل الذهن يجتاز هذه الدرجات بصورة متتابعة مرتبة ، تسهل عليه عملية التعميم والتجريد ، وتقوى قدرته عليها ؛ بل يهملون الدرجات المتوسطة ، ويسوقون الذهن توا الى التجريدات العليا .

وتشتد الصعوبة على الولد في الافكار المجردة التى لايمكن تقديم مواد

خاصة فيها تقربها من ذهنه ، ويتبين منها الروابط التي تربطها بعضها . وكم من فكر عام لايمكن تلقينه للولد الا بواسطة الالفاظ فقط ، مع ان هذه الالفاظ كثيرا ماتكون اعلى من متناول ادراكه ؛ فيصعب فهمها عليه كل الصعوبة . ومع ذلك فلا يكاد يوجد درس مهما كان ابتدائيا من صرف او حساب او تاريخ او جغرافيا ، الا ان يكون استعمال عدد كبير من هذه الالفاظ المجردة فيه ضروريا ، في الوقت الذي لايكون له في ذهن الولد اوليات تمهيدية .

وخلاصة القول اذا كانت الخطوات الاولى في طريق التعميم والتجريد سهلة ، واذا كان عمل التعميم والتصنيف يروق للولد حينما يكون في دائرة المواد المادية ، فان التقدم غير سهل ، ويحتاج الارتقاء الى المجردات العليا بالتباعد عن الاشياء المحسوسة والمفهومات الخاصة — الى جهد ذهني وتربيوي كبير .

القواعد التربوية — من اجل ماتقدم يجدر بنا ان نذكر هنا بضع قواعد ، ينبغي على المربي ان يلاحظها في هذا الشأن .

القاعدة الاولى : ينبغي ان يكون التجريد مسبوقا بالبديهيات المشتركة المفهومة ويجب تطبيق الاساليب المعروفة باساليب تقريب الامثلة وتجميعها ؛ وهي التي تقوم على تقريب المواد من بعضها ، وضعها وضعا مشتقا ملائما يساعد على فهم الصفات المتمثلة فيها فهما صحيحا ، وعلى كثرة الامثلة التي يجب ان تختار بصورة لاتقم بهجتها على صفاتها الخاصة ، وبحيث يتوجه الانتباه الى مافيها من روابط .

ويعلق الموسيو « بن » اهمية كبيرة على مسئلة عدد الامثلة وانتخابها حيث يقول :

« ينبغي التدقيق في المواد وطبائعها . فمن الممكن ان يكون في المواد تشابهات قليلة جدا او كثيرة جدا ، ومن الممكن ان يكون هذا التفريط او الافراط سببا في ربك غريزة التعميم ونموها . ويجب ان يكون اختيار الامثلة بصورة يظهر فيها كل مايمكن من التنوعات العليا . وينبغي اجتناب الاكثار من الامثلة المتجانسة التى ليست هى الا عبئا زائدا على الذهن ، فالامثلة المتنوعة ضرورية لاجل اراءة جميع الكيفيات المحتملة للفكرة التي هى تحت الدرس . فلاجل تلقين المفهوم المجرد للدائرة او المربع مثلا تلقينا جيدا يجب اراءة التلميذ امثلة عديدة محسوسة في حالات متنوعة من الكبر واللون والمادة والوضعية . ولاجل تفهيم الولد مسئلة بنائية مثلا تفهيما جيداً ، ينبغى ان يذكر له امثلة عديدة من البنايات على اشكال مختلفة وطرق متنوعة » .

ونستدرك على الموسيو بن خطأه فى وضعه التنوعات العليا فى الدرجة الاولى فان الاحرى ان يقدم للولد امثلة متوسطة لكل صنف من المواد ، تكون فيه الحالات العامة المشتركة ظاهرة ببعض روابطها ومشابهاتها ، ولا تكون مشوشة غامضة بكثرة الفروق والتخصصات البارزة . وبعبارة اخرى يجب مساعدة غريزة التعميم فى الطفل ؛ وذلك بنقل ذهن الولد من مادة الى اخرى بسهولة ووضوح ، فان التنوعات العليا التي تبتعد عن بعضها مسافات بعيدة تضر حتما في ادراك التشابهات ، وليس من الجائز ان تعرض على الولد الا فى آخر الامر .

اما عدد الامثلة فانه يختلف تبعاً للظروف . فقد يكفي المثال والمثالان في بعض المفهومات البسيطة كالثقل ، فى حين ان كثرة الامثلة ضرورية لتكوين فكر صحيح عن المواد ذات الصنوف الكثيرة كالبيوت والنبات .

القاعدة الثانية : يجب ان يسار في التجريد والتعميم بصورة تدريجية متناسبة مع تقدم الولد الذهني . فحينما يعرض على الولد فكر مجرد من الدرجة الاولى ينبغي ان يكون قادراً على تعيين الاشخاص الذين يعينهم هذا الفكر ، وحينما يرتفع الى درجة ارقى من الاولى ينبغي ان يكون قادراً على تحليل ذلك الفكر وارجاعه الى تعميمات اكثر بساطة واولية . فان مثل مجموع الافكار المجردة كمثل الآلة الكبيرة التي كثرت دواليبها ، واشتبكت قطعها ، فالضرورة تقضي - لاجل تحريك هذه الآلة واشغالها - بان لا ينقضها شيء ، وان تكون القطع المتوسطة في مواضعها المعينة لها .

القاعدة الثالثة : يجب الاهتمام لاستعمال الالفاظ في ما وضعت له بدقة ، وتعريف كل اصطلاح يلقن للولد تعريفاً صحيحاً . فان فهم المصطلحات الغامضة ، والتجوز في استعمال الالفاظ امران يتجاوز ان طوق الولد ومتناوله تجاوزا كبيرا ؛ فينتج عنهما كسل ذهنه . فمن الضروري ازالة بواعث هذا الكسل ؛ وتنوير الولد بالتعريفات الدقيقة الجلية ؛ والالفاظ الصحيحة الوضع ، ودعوته الى اثبات فهمه لما تلقاه ؛ اما بتكليفه استعمال الالفاظ المترادفة ، او سرد امثلة خاصة توضح الافكار المجردة التي تلقاها .

المحاكمة — ان عمل التجريد والتعميم الذي لا يتناول في الحقيقة الا ادراك الافكار والروابط التي بينها شيء ، والقوة التي تجمع الاحكام وتربطها شيء آخر . فهذه القوة هي التي يمكن ان يطلق عليها اسم « القوة العاقلة » او « قوة المحاكمة » .

ولسنا نريد ان نورد هنا ما يقوله علماء النفس عن طبيعة هذا العمل واشكاله المتنوعة ، اعني الاستنتاج والاستقراء ؛ كما اننا لا نريد الاسهاب في القواعد التي يفرضها المنطق فيها . والذي يهمنا هنا هو البحث في كيفية

تنمية هذه القوة فى الولد وتهذيبها .

خطورة المحاكمة — ليس من الصعب التدليل على خطورة هذه القوة فان المعارف المكتسبة تبقى فى دائرة ضيقة ، ومفهومات العقل الحاصلة من الاحساسات المباشرة تظل قاصرة الاثر ، اذا لم تتدخل هذه فيها وتجعلها قابلة للبروز ؛ كما انه يستحيل بدونها على قوة الادراك ان تتجاوز الافق المحدود للحواس ، او ان تفهم القوانين العامة التى يقوم عليها العلم ، والتي بواسطتها يحيط الذهن بالعالم باسره .

على انه يجب علينا هنا ان نشير الى ضرورة التدبر كثيرا في استعمال قوة المحاكمة وتمريبها ، فانها كثيرا ما يفرط فيها ويساء استعمالها ، فيصل الامر الى ان يضل الانسان فى كثير من المحاكمات والمقايسات المنطقية وينخدع ، وهكذا تتبدل حسناتها سيئات ، ونفعها ضررا .

المحاكمة فى الولد — يذهب لوق الى ان الولد يقدر على المحاكمة وتفهم الاسباب ، وربط الاحكام منذ بدءه بالتكلم . كذلك كوندياك ـ تلميذ لوق فى الفلسفة ـ يتابع رأي استاذه فى التربية . قال قوندياك :

« ان من المشهود ان القوة العاقلة تظهر في الولد منذ ظهور قواه الحاسة ؛ وانه ما كان يستفيد من حواسه ، ويقدر على استعمالها لو لم يكن قادرا على التعقل باكراً . وان قوى الرجل هى ذاتها فى الولد ، وان من البراهين على ظهور قوة العاقلة فيه باكراً ادراكه تشابه الالفاظ في عهود طفولته ؛ وانه اذا وهم فى ذلك احياناً فان وهمه يدل على تعقله ايضاً »

ولا يقف قوندياك عند هذا الحد ، فانه يذهب في رايه الى حد تشبيه قوة الولد الغريزة في ادراك متشابهات الالفاظ ، بقوة نيوتن العاقلة التي ساعدته على اكتشاف نظام العالم بعد سلسلة طويلة من المقايسات

والاستنتاجات والاستقراآت .

اما نحن فنقول ان قوندياق ولو قى لم يفتهما الى ما في المحاكمة من التعميم والتجريد ، وانهما يخلطان بين اعمال الذهن العليا ، واعماله البسيطة الدنيا ؛ بل وبينها وبين قوة التمثيل والقياس الغريزية التي قد توجد حتى في الحيوانات .

ان محاكمة الولد لا تتناول الا المواد الخاصة والمحسوسة التي يشاهدها كل يوم . فليس لنا ان ننتظر منه ان يقوم بمحاكمات على افكار مجردة .

ومع ذلك فان الولد يتقدم رويداً رويداً ، ويغدو قادراً بالتدريج على المحاكمات الحقيقية التي تتطلب انتباهاً ، وجهداً ذهنياً ، وارتباطاً ارادياً بين الافكار والاحكام . وهذه القوة تظهر باكراً في الاولاد الاذكياء .

تربية قوة المحاكمة — يجب على المعلم ان يعود الولد على جودة المحاكمة في كل ما يعلمه له من مواد دراسية

قال سوللي : « ما من موضوع دراسي الا ويمكن الاستفادة منه في تقوية المحاكمة وتهذيبها ، اذا كان المعلم حاذقاً نشيطاً : ففي الجغرافية الطبيعية وسيلة جيدة الى تمرين الولد على محاكمة اسباب الحادثات الطبيعية . وكذلك التاريخ ، فانه اذا قرر تقريراً حسناً ساعد على نمو قوة فهم التشابهات ، وادراك منشأ الوقائع ، ومعرفة اسباب هذه الحادثة او تلك ، ومقايسة البراهين التي تكون في جانب الحادثة او ضدها ؛ فيحكم بان هذه الحادثة ممكنة الوقوع او صحيحة ، او محققة في الظروف التي حدثت فيها وهكذا .

على ان العلوم — طبيعية ورياضية — هي افضل الوسائل الى تربية هذه القوة . لانها في الحقيقة مجاميع معلومات وتجارب عامة ، قائمة على

الاستنتاجات الصحيحة والاستقراآت المرتبة ، ولا يمكن ان يكون مواضيع افضل منها لتربية القوى المفكرة ، اذا القنت باسلوب واضح ، وترتيب منطقي. فان الولد حينئذ وهو يتعلم هـــذه العلوم ، يتعود على التعميم والاستنتاج والاستقراء الصحيح .

ميل الولد الخاص الى الاستقراء — ان الولد اكثر استعداداً للاستقراء منه للاستنتاج كما انه يعمم مدلولات الالفاظ أكثر من ان يخصصها . وفى الحقيقة انه من السهل على المدقق ان يتحقق من ان الذهن فى بدء نشوئه يميل الى الارتقاء من التخصيص الى التعميم اكثر من النزول من العام الى الخاص ؛ وذلك لان افكار الولد تكاد تكون خاصة بكل معنى التخصيص، وان افكاره العامة قليلة جداً ؛ مع ان الاستنتاج يتطلب كثيراً من الافكار العامة ، والحقائق الكلية .

وعلى هذا فان العلوم والاساليب الاستقرائية اكثر نفعاً ، واعظم فائدة في سنى التعليم الاولى ، لانها تتلائم مع ميل الولد الخاص ؛ وان علماء التربية الذين يرتأون البدء في تعليم العلوم الرياضية ليسوا على صواب .

النسبة التي ينبغي المحافظة عليها — قال روسو : « ان تشجيع الولد على كثرة التعقل والتبكير فيه ، من اعظم المبادئ التي يدعو اليها لوق ، وان هذا المبدء هو اكثر المبادئ رواجاً واستحساناً فى يومنا هذا . اما انا فانى لا ارى اشد رعونة وحمقاً من الاولاد الذين يكثرون من التعقل » .

« ان للطفولة طرقا خاصة بها فى الرؤية والتفكير والاحساس . وانى لافضل ان يكون طول قامة الطفل زائداً خمسة اقدام على ان تكون له عاقلة ابن عشر سنين » .

واكثر ما نستدرك على روسو في قوله هذا هو انه يريد ان يظل الولد ولداً...

اننا ولا ريب لا نريد ان يكون الولد متعقلا اكثر مما هو متناسب مع سنه وحالته ؛ غير ان من الواجب ان لا نقع في غلط العكس وخطأه ، مما وصى به بغير حق .

ولقد كان يقول لوق « اني اقول بكل تأييد ان رؤية الولد يهذر بظرافة ليست قط ادعى للسرور واللذة من رويته يحكم ويميز ، ويتعقل بدقة وسداد . فمن الواجب تشجيع غريزة الاستطلاع فيه في كل فرصة وظرف ، وتوصلا الى ذلك يجب اظهار الارتياح لسؤالاته ، وتنوير افكاره ، وشرح احكامه بقدر ما يمكنه فهمه . وحينما تكون الاحكام التى يبديها من نفسه صحيحة او قابلة للتصديق نوعا ما ، ينبغى اطراؤه وتشويقه وحينما تكون مغلوطة بالمرة يجب تصحيحها ، وارشاده الى طريق الصواب ، من دون تسفيه ولا استخفاف . ثم اذا ظهر منه استعداد لابداء حكمه في ما يعرض عليه او يسمعه او يراه ، فينبغى عدم مضادته فى هذا الميل وجبهه فيه او ذهاله عن السداد بالاجوبة الوهمية او الغرارة . لان قوة المحاكمة التى هى اعلى واهم قوة فى الذهن تستحق اكبر عناية ؛ فان نمو العقل نموا منتظما هو اعلى درجة الكمال التى يقدر الانسان على الوصول اليها في الحياة .

الدرس التاسع

تهذيب العاطفة والحساسية

التربية الخلقية الانفعالات النفسية — تقسيم الميول — اهمال تربية العاطفة القلبية ضرورة هذه التربية — صعوبة هذه التربية — نمو العاطفة القلبية في الولد — الاوصاف العامة للانفعال الطفلي — الافراط في الانفعال — الظواهر الكاذبة للانفعال الطفلي — قواعد عامة لتربية الحساسية — العلاقة بين العاطفة والفكر — تبادل العواطف — العلاقة بين العاطفة والعمل — توالد العواطف من بعضها — عاطفة السرور — اهاجة العاطفة الشخصية — الاهواء .

التربية الخلقية — ان التربية العقلية هي افضل مهد للتربية الادبية على التحقيق . وانه ما من جهد بذل في تنمية قوى العقل وتقويتها الا كان له الأثر في تهذيب العواطف والوجدان والارادة . وان الصفات الادبية بطبيعة الانسان تتكون تكونا حسنا من ذاتها في الانسان الذي تكون تشكلات ذهنه جيدة وقد تربت قواه تربية جيدة كاملة . وان الرجل المتعلم تعليما بسيطا قد يكون في بعض الاحيان رجل شر ، ولكن قل ان يكون كذلك الرجل المتربي تربية عقلية جيدة . وان المخيلة المهذبة ، والانتباه القوي ، والحاكمة المتينة هي حواجز امينة تحول دون تجاذب الاهواء للانسان ، وتمنعه من السقوط في الهفوات ، والاساءة في السير .

ومع كل ذلك فان التربية العقلية لاتكفي والحق يقال وان للقوى الادبية ، الاخرى ايضا ينبغي لها تهذيب خاص وان الرجل

الحساس المؤدب النفس، لايقل قيمة عن الرجل المتعلم المهذب العقل . فليس المقدور للانسان ان يعلم ويفهم فقط ، بل وان يحس ويشعر ويحب ايضا . وهذا تتناوله التربية الخلقية التي هي غير التربية العقلية ، والتي غايتها تهذيب الاحساس والشعور .

تعقيد الانفعالات النفسانية - ما من شيء اكثر تبدلا وتعقيدا من الحادثات النفسية التي تعرف باسم « الحاسية » او الانفعالات النفسانية ، فامام هذه الحادثات المتبدلة بهذه الدرجـــة ، والتي هي اساس لجميع الفضائل والرذائل البشرية ، وامام الميول الخسيسة او النبيلة الموجودة في النفس الانسانية ، يجب ان تقايس مزاعم المتطرفين القائلين مع روسو « كل شيء في الانسان رديء » توصلا الى دحضها وتقرير الحقيقة عنها

ان العواطف والانفعالات هي منبع عام تنهل منه جميع الميول الدنيئة ، او النزعات النبيلة، ومنه يظهر الانسان الشهواني المنهمك في الخطوط الجسدية، والانانى الذي لا يهتم الا في ما يعود على شخصه بالنفع، والحقود الذي يستسيغ كل شيء في سبيل غرضه الانتقامي ، والانسانى البار المخلص الذي ليس له لذة الا في مايلذ للغير ، والذي لايسعد الا بسعادة الغير ، والصديق الوفي ، والوطني الصادق؛ وبكلمة اخرى الانسان الذي ينكر ذاتيته في سبيل القيام بالواجب الذي يوجبه عليه شرفه ونبله .

وهذه المظاهر المتنوعة للعواطف النفسية تودي بنا الى ان نقرر ان دور التربية فيها مزدوج ؛ فهي من جهة تساعـــد في تعديل الميول الخطرة ، والاهواء الرديئة او قمعها ، وهي من جهة اخرى تساعد في انماء العواطف النبيلة السامية واهاجتها .

تقسيم الميول — ان اكثر علماء النفس متفقون على تقسيم الميول

الى ثلاثة اقسام او صنوف :

الاول — الميول الذاتية او الشخصية التي مادتها حب الذات ، وكل ما يرجع الى الذاتية مباشرة كاللذة في عزة النفس وفي الطمع . وتدل عليها كلمة واحدة هي « الانانية » .

الثاني — ميول الرفق والحب والعطف . وهي الميول التي تربطنا بالغير ؛ وهي تتناول عواطف المحبة بوجه عام ، والوطنية ، وحب الانسانية .

الثالث — الميول العالية التي مادتها الافكار المجردة العليا والنبيلة ، كحب الحق ، وحب الجمال ، وحب الخير .

وهذه الاخيرة هي نوع قائم بذاته . يرتبط بما في طبيعة الانسان من سامي العواطف ، والاخلاق ، وبالعلم ، وبالفن . ومن اجل ذلك فاننا سندرسه لحدته .

اما الان فلا نبحث الا في ما يتعلق بتنمية الميول التي ذكرناها في الصنفين الاول والثاني ؛ مبينين بادئ بدء انواعها التي تقوم على الاحساس الشريف وحب الغير ، وبكلمة اخرى على القلب الذي هو عنوان الانسان نفسه .

اهمال تربية العاطفة القلبية — ان علماء النفس قد وضعوا العواطف في الموضع اللائق بها بين عداد قوى الانسان منذ عهد بعيد . غير ان علماء التربية من حيث الاجمال لم يجاروهم ، ولم يتابعوهم في اهتمامهم . واننا اذا تصفحنا غالب ابحاث هؤلاء العلماء وكتاباتهم نجدهم قد أغفلوا بوجه عام موضوع العاطفة القلبية وتربيتها ، كما ان المربين قد اغفلوا ذلك عمليا في المدارس ايضا بل لقد وجد من الباحثين — فوق ذلك — من حبذ صنع علماء التربية في أهمال هذا الامر ، مما يجعلنا ان نبدي اسفنا منه ونؤاخذهم عليه .

ضرورة هذه التربية — اننا لا نكتفي باسفنا على اهمال تربية العاطفة القلبية ؛ بل اننا نقرر انها ليست اقل استحقاقاً للاهتمام من تربية العقل وتقويته.

ولا ادري اذا كنا في حاجة الى اقامة الحجة على استحقاق القلب لعناية المربي كما استحقها الذهن والحواس على الاقل ؛ مع ان اداء الانسان لواجبه في كثير من الاحيان لا يتم الا اذا كان السائق عليه العاطفة القلبية . واننا لنقدر ان نؤكد انه لا يوجد فضيلة ثابتة مضمونة الا ما كان قائماً على حب الفضيلة ذاتها : وقد كان ارسطو يقول « ان الرجل الفاضل هو الذي يتلذذ بكونه فاضلا » .

فينبغي والحالة هذه ان لا نعير سمعنا الذين لا يهتمون القلب وعواطفه بحجة ضرورة سيطرة العقل . نعم ان القلب يجب ان يكون مسيرا بالعقل ؛ وان الاحساس الشديد قد ينشأ عنه شذوذ غريب ، وقد يؤثر في الذهن فيذهله فيصدر احكامه واعماله ناقصة مشوشة ؛ غير انه ينبغي علينا ان لا نفرط في اهمال القلب ، وان نحترز من العقل الجاف الكثير التعقل ، الذي لا يسترشد الا بالافكار الباهتة القاسية ، وان لا ننسى ان العقل يقع في اغلاط كثيرة اذا لم ترشده العاطفة ، وتمده بروحها .

وفوق ذلك فان كثيرا من عواطفنا انما هي من متممات واجباتنا . فمحبة الانسان لوطنه ومائلته واصدقائه مثلا — التي تنشأ بقوة العاطفة — ليست هي منبعا لاحلى لذائذ الحياة ومسرات النفس فقط ، بل هي من اول واجبات الرجل الفاضل ايضا .

صعوبة هذه التربية — ربما كانت الصعوبة الخاصة بهذا القسم من التربية سبباً من الاسباب التي حملت علماء التربية بوجه عام على السكوت عن طبيعة القلب وعن الاهتمام بتربية عاطفته . فانه ليس للعواطف دروس خاصة كما

للقراءة والحساب مثلا . فالعاطفة لا تعلم تعليما وان المعلم ليجد تحت متناوله وسائل كثيرة الى تمرين قوى الذهن ، فيقدر مثلا على وضع المواد امام عينى تلميذه ، ويلقنه العلوم بواسطة الكلمات والصور ، وبهذه الوسائل يؤثر مباشرة على قوى ذهنه ؛ ولكنه لا يملك مثلها الى تربية العاطفة ، وليس في امكانه ان يحمل الولد على الانفعال مثل ما يحمله على الانتباه .

وفوق هذا ؛ فان شدة التنوع التى اوجدته الطبيعة في احساس الانسان تزيد فى تعقيد المسئلة ايضا . فان العاطفة القلبية هبة طبيعية مثل الذهن او اكثر ، وان الفكر السائد فى العالم هو اننا نولد رقيقين او جافين ؛ شديدى الاحساس او بليدين . ولا يخلو هذا من الحق فى بعض الوجوه . والتربية عاجزة على ما يظهر عن اشعال نار العواطف في بعض القلوب ؛ وايجاد عاطفة الحب والحنو فيها .

ومع كل هذه الصعوبات فاننا نقرر انه يوجد طرق لتهذيب العواطف والميول ؛ تقوم بنوع خاص على جعل الولد في احسن الظروف التى تساعد على نمو مواهبه الطبيعية نموا كاملا .

نمو العاطفة القلبية فى الولد — ان الولد ليس هو في بدء حياته سوى انانى صغير ؛ وان عاطفة الحب والميل نحو الغير انما تظهر فيه رويداً رويداً ، ومن هذه الانانية نفسها .

والذي يدقق في حالة الطفل يرى انه منذ اوائل حياته يبدى عاطفة الحب اوالنفرة ، ليس فقط نحو الاشخاص والحيوانات ، بل ونحو الاشياء الجامدة ايضاً . وان دماه ، واحصنته الخشبية ، وقطعه الجلدية ، لتلهمه اشد العواطف رقة وحنانا . وهو ايضا ينفر نفرة شديدة من كل ما يؤذيه او يضجره ويقول بهرز : ان السوط والمنشفة هما عدوان شخصيان للولد .

فمن السهل اذا ان نقرر ان عواطف الولد القلبية الاولى لا تتجه الا لما يسره و يلذ له بصورة محسوسة . فالطفل لا يتبسم فى الشهر السادس من عمره ولا يهش الا لمرضعته ومربيته ؛ لان الاولى تذكره بلذيذ الغذاء ، و لان الثانية تلاطفه وتنشده اناشيد نومه الحلوة . وعلى هـــذا فان الاعتياد والالفة يلعبان دورا خطيرا فى انماء العواطف ، وفى تربية الاحساس الذي ينقبض لاول وهلة من كل ما هو جديد ومجهول .

ثم حين ما ينظر الى لذائذ الذوق واللمس ولذائذ النظر والسمع ينصرف ميل الولد نحو المواد المصوتة او الملونة ، او نحو الحيوانات التى بواسطة حركاتها ونغمة اصواتها يكون لسمع الولد وبصره فرصة التمرن على لذيذ الاحساسات وسامیها ؛ فتتكون بذلك عاطفته القلبية ، وتأخذ بالنمو . و بكلمة اخرى ان عاطفة القلب وميوله تقتفي اثر اللذائذ المحسوسة خطوة بعد خطوة ، وتتولد منها .

الاوصاف العامة لعواطف الاطفال — ان لعواطف الطفل ذات الحدود والحالات التى لقواه الذهنية .

فالطفل لا يوجه انتباهه الا الى الاشياء الحاضرة ، وان ذاكرته لا تذهب الى ابعد من اللحظة التى يرى فيها ما يراه ، وهو عاجز عن التوغل في التفكير في المستقبل كذلك هو فى حظوظاته وآلامه ، وبكلمة ثانية في عواطفه وانفعالاته ؛ فانه لا يكون الا ابن ساعته ايضا . وهذا السبب في كون انفعالات الطفل شديدة و وقتية معا . فحياته الانفعالية هي عبارة عن غضب قصير المدى ، و بكاء وضحك فجائيين ، وتألم شديد فورى وعنوانى ، و بكلمة واحدة هى عواطف حادة وسريعة ، الا انها عرضية بدرجة ماهى حادة وسريعة

ان الطفل ليحتاج من لا شيء ، وانه ليستسلم الى اللذة او الالم بكل قواه فيغرب في الضحك ، او يوغل في البكاء ، او يضرب الارض برجليه حدة وعيلة صبر ، غير ان زوبعته لا تلبث ان تخمد حال ماتبعد من امامه المادة التي اهاجت عاطفته ، واثارت انفعاله . وسبب ذلك انه لم يكن وجدت فيه بعد قوة كافية لاستبقاء هذه الانفعالات الهائجة ، واطالة امدها . وقد اشار سولي الى ذلك بقوله « ان الولد حال ما تقدم اليه مواد جديدة ، او تؤثر عليه مؤثرات حديثة ، يتوقف تيار انفعاله الاول » .

الافراط في الانفعال — يوجد بين علماء التربية من يرى ان احسن قاعدة للتربية هي حمل الولد على التعقل ، وتعويده على المناقشات العقلية . غير ان هناك علماء آخرين يقولون — وليسوا هم اقل خطأ من هؤلاء — ان القاعدة المثلى هي مخاطبة احساس الولد وعواطفه . والرأي الحق هو ان التربية لا يجوز فيها الافراط ؛ وان الافراط في الانفعال ، ليس هو اقل من غيره ضررا في اعمال التربية ونتائجها .

لذلك فاننا نقرر انه لا يجوز ان يترك الانفعال وشأنه ، وان من الخطر تغميته تنمية زائدة هذا فضلا عن ان الانفعال الطفلي بسبب كونه قصير المدى ، محدود الأثر ؛ فاننا اذا اعتمدنا عليه في تهذيب الولد وتقويمه فاننا لا نكون قد اعتمدنا الا على شيء واه و باطل معا .

الظواهر الكاذبة للانفعال الطفلي — ان الولد في الحقيقة هو اقل احساسا وانفعالا مما يظهر لنا لاول وهلة ؛ وان اغترارنا بالظاهر هو الذي يجعلنا في الاغلب نعزو اليه عواطف ليست فيه . قالت المادام غيزوة :

« ان اعمال الولد تخدعنا دائما بمظاهرها الخارجية ، وظواهرها الكاذبة واننا لنخطيء في الغالب حينما نفرض فيه بواعث وجدانية تسيره في السبيل

القويم كما يوجد فى الشخص الكبير . وها انا اضرب مثلا ابنتى نويزة فقد تركت مرة لعبتها — ولا ادري بامي سائق — واتت فارتمت على تعانقني عناقا مديدا بدون كلل ؛ حتى كدت ارى ان كل ما فى من عاطفة الامومة لا يكفى لمقابلتها على ما اظهرته لى من حنو ؛ ولكنها ما لبثت ان تركتنى وذهبت تلثم لعبتها ، ثم قبضة الكرسى الذي وجدته امامها بمثل ذلك الحنو والحنان » .

وفى الواقع انه ليوجد تفاوت كبير بين ظواهر الولد الخارجية ، واشاراته وحركاته التي تدل على حياة فياضة في جسم الصغير ، و بين العواطف الحقيقية ! فلا يجوز لنا ان نغلو في تقدير تلك الظواهر باكثر من قيمتها و او ان نعزو الى الولد قوة من الاحساس مشابهة لقوتنا . واننا لنكون قد اتينا بامر مضحك عقيم اذا حاولنا ان نهذب الولد ونصلح من سيرته بمخاطبته خطاب العقلاء كما يريد روسو فنقول له اذا اقترف ذنبا : انك اذيتنا ايها الصديق بذنبك ..... فان الولد تجاه ذلك يكون في احدى حالتين : اما انه لا يفهم ما تقوله فيظل غير آبه للتبكيت الذى يتضمنه كلامك ، واما ان يتظاهر بالانفعال ، ولكن ذلك لا يكون منه الا سطحيا وموقتا فقط ، ولا ننال من ما نحاوله من استثارة عاطفته قبل اوانها الا انفعالا تقليديا مصنعا . فمن الضروري ان ننظر الى الاولاد كما هم ، وان لا نعتبرهم الا انانيين ، لا تنمو فيهم عاطفة الحب والميل القلبي الا ببطء . ومن جهة اخرى ينبغي ان لا نحاول صرفهم عن الاهتمام لمصلحتهم الشخصية ايضا .

قواعد عامة للتربية الحسية — ان فى نتائج التدقيق فى سير ارتقاء الانفعال البطيء والمستمر الذي ينتقل رويدا رويدا من اشد حظوظات الحواس ، الى ارق عواطف القلب ؛ افضل رد على الغلط الذي وقع فيه

بعض علماء التربية كروسو ، فى ذهابهم الى ان عاطفة الولد القلبية لا تظهر الا حينما يبلغ الخامسة عشر من عمره . غير اننا لا نعني بهذا انه من الجائز التبكير فى تربية الانفعال قبل اوانه المقنن ؛ اذ انه ليس من الممكن ان تتولد من تلك العواطف والاحساسات الطفلية العرضية التي تظهر من الولد فى اول حياته عواطف واحساسات تتناسب مع ما يكون فى حاجة اليه في مستقبل عمره .

و بناء على ذلك فان تربية الاحساس يجب ان تكون في بدء الامر سلبية يكتفى المربي فيها بالابتعاد عن كل ما يمكن ان يخنق انفعال الولد و يطفى شعلة العاطفة فيه . ثم يتدرج فيها ايجابيا شيئا فشيئا ؛ على ان تكون القاعدة في هذا التدرج اثارة عاطفة الولد من جهة وتعديلها من جهة اخرى ، بحيث تتحول لذائذه وحظوظاته وانفعالاته المطلقة الى التلذذ بالاشياء الحسنة والجميلة ، والميل اليها ، والاحساس بها .

العلاقة بين العاطفة والفكر — ان ابسط تحليل نفسى يكفي للتقرير بان للعواطف علاقة شديدة بالافكار . فان الاحساس لا يتجه الا نحو الاشياء التي يعرفها الذهن ، وان الظن بان القلب تضعف عاطفته بدرجة ما يكثر فى الذهن من الافكار والمعارف هو خطأ ، فاذا اردنا ان يحب الولد وطنه مثلا فينبغي علينا ان نعلمه قبل ذلك ماهو الوطن ، وان نقص عليه قصص اسلافه ، وان نصف له طبائع بلاده وحدودها ومزاياها ، فان الفكرة اذا تجسمت فى ذهن الولد لا تلبث ان تتبعها العاطفة ، وترتبط بالمادة التى تعلمها ارتباطا لاشعوريا . غير انه لا يجوز الاكتفاء بتنوير الذهن ، وتكثير معارفه ، بل يجب اهتمام للمخيلة واهاجتها ايضا ؛ ولقد قال احد فلاسفة الانكليز « ان جفاء الطبع وقسوة القلب ؛ هما دائما من نتيجة ضعف المخيلة وجمودها » وقال ماريون ايضا :

« اذا قص علينا احد حادثة محزنة ما بلهجة جافة لانبرة فيها ولاايقاع ، فاننا لا نتأثر قط ؛ ولكنها اذا خوطبت بها مخيلتنا فانها تؤثر فينـــا التأثير العميق . وهذا ايضا مما يوضح لناسبب تأثير الحادثة التى تقع فى بلد نعرفها ؛ او في محلتنا وجيرتنا فتحدث فينا تأثيرا اشد بكثير مما اذا وقعت فى محل بعيد ؛ او بلد غريب » ...

فنمو الانفعال والحالة هذه مرتبط ارتباطا شديدا بنمو الذهن . واذا لم يكن لنا سلطة مباشرة على العاطفة . واذا كنا لانقدر على استثارتها حالا ، فاننا نقدر على استثارتها بواسطة طرق غير مباشرة ؛ اعنى باسترعائنا لفكر الولد ؛ وبيعثنا انتباهه ؛ وبعرضنا عليه حالات وحادثات تستدعى الانفعال ؛ سواء اكان فى القصص التى نقصها عليه ؛ او فى الامثلة الحقيقية التى نوردها له ، وباثارتنا ذهنه .

وقـد ورد فى كتاب « مدرسة الام » — للانسة شالامت — قصة بديعة تعد درسا جيدا فى العاطفة البنوية ؛ ويحسن النسج على منوالهـا . وذلك ان ولدا صغيرا مـاتت امه ؛ فحينما رجع الى المدرسة اخـذ رفاقه يتكلمون معه ويضحكون غير آبهين بحزنه ونكبته ؛ فلما اتت ساعة الدرس استهلت المعلمة كلامها بقولها : اننا لانريد ان ننشد اليوم يا ابنائى الاعزاء لانه لا ينشد الا من كان مسرورا . ولسنا اليوم مسرورين لانه يوجد بيننا ولد صغير غير مسرور فقد حلت به اكبر مصيبة تحل في الاولاد ذلك انه فقد فقد والدته التى كانت تحبه حبا جما وانه حينما يرجع اليوم الى بيته لا يجد هناك تلك الام الحنونة لتعانقه ويعانقها اما انتم فانكم ستجدون امهاتكم فى بيوتكم فتعانقونهن ويعانقنكم وتكونون مسرورين سعداء . فاحبوا امهاتكم كثيرا ولاجل ان تبرهنوا لهن على حبكم اياهن يجب ان لا تشقوا عليهن ؛

وتسببوا لهن العناء . ثم اردفت ذلك بقولها: واحبوا شارل كثيرا لانه لم يعدله ام تحبه وتحنو عليه .

انتقال العواطف وتبادلها — اذا لا يمكن تعليم العاطفة تعليما واستثارتها مباشرة ، فان لذلك بدلا ، وهو امكان تناقلها وتبادلها . فان الاحساس سار ، وانكم اذا احطتم الولد باسباب العاطفة والحب ؛ فانه لايلبث ان يحس ويحب . وان قلبه لينتبه ويتهيج اذا شعر بقلب يخفق له

ان لكل من قوى النفس قابلية للاشعاع والانتشار ؛ وان هذه القابلية في العاطفة اشد منها في غيرها . وانكم اذا شهدتم فى انسان ما نشوفة وجفاء طبع ، وقلة احساس فلا تتعجلوا فى لومه ؛ فان سبب ذلك قد يكون من والديه ، او معلميه ، او محيطه الذى نشأ فيه اكثر منه ذاتياً .

فاحسن وسيلة الى جعل الولد حساساً هى أن يكون مربيه حساساً . فان الحب يبعث على الحب ، وان القلب لينفتح ويستسلم للعواطف التى تأتى اليه وتناديه . وان لولد الذى يحيط به اشخاص ذوو عواطف وحنان ، ويرى دائما حالات ووضعيات لطيفة ورقيقة ، ويعتاد على ان يكون موضع حب وعطف ، يغدو بطبيعة حاله عطوفا حساساً ؛ اذ ان الرقة واللطف اللذين يراهما يعلمانه الاحساس .

قال « غوته » فى كتابه « التربية » : « يجب على المعلم ان يحب تلامذته ؛ وحينئذ لا تلبث قلوبهم ان تخفق نحوه . فان الحب متبادل بطبيعته ؛ وهو يدعو الى المقابلة وان شعور الولد ليكون ارق حينما يكون محبوباً . وانه ليقرأ ذلك فى نظرات معلمه ، وفى مخاطباته . وانه حينما يرى من معلمه حلماً وعطفاً ومحبة يرق شعوره ، وينفتح قلبه ، ويرتبط بالضرورة بالرجل الذي اخلص له ، ووقف نفسه عليه ؛ واذ ذاك يستسلم له بكل

سرور ؛ لانه وجد في معلمه صديقاً واباً معاً وقد كان بستالوجي يقول :

« انني كنت احاول ان يقرأ تلامذتي في وجهي ، ويروا على شفاهي في كل لحظة من الصباح والمساء الامارات التي تدلهم على ان قلبي مخلص لهم ، عطوف نحوهم ، وان سعادتهم سعادتي وسرورهم سروري . وبهذه الطريقة نجحت في عملي ».

العلاقة بين العاطفة والعمل — ان من افضل الوسائل الى تهذيب الانفعال تمرين الولد على الانفعال ، وتهيئة اسبابه له . وقد كان احد الحكماء يوصي بتعويد الولد على عمل البر والاحسان كتمرين مدرسي . وعلى الاقل يجب ان يمرن الولد على العطف والحنو نحو اخوته ، والحرمة لوالديه واقاربه واساتذته ، والرقة والبشاشة نحو رفاقه . وان الولد اذا اعتاد على ممارسة فضيلة من الفضائل بمثل هذه الطريقة انتبهت فيه عاطفة تصاحبه صحبة دائمة ، وتوحي اليه بتلك الفضيلة . فانه وهو يعطي صدقة للفقير يتعلم محبة الفقراء والعطف عليهم ، وانه وهو يساعد الغير يتعود على حب الانسانية وتضحية شيء من انانيته ومصالحه في سبيلها .

غير ان هناك شرطاً خطيراً وهو ان تكون الاعمال التي تطلب من الولد متناسبة مع سنه وطبيعته ، متلائمة مع اذواقه ، وان لا تكون قسرية ولا اجبارية . فان الولد حينئذ يجد في العمل الذي يمارسه منبعاً جديداً للذة والسرور ، وانه اذا شعر باللذة في عمل فانها تحدو به الى اعادة ذلك العمل . فان هناك حقيقة يجب ان لا ننساها قط وهي : اننا لا نحب الا لاننا نجد لذة في الحب .

على انه ينبغي عدم الاكتفاء بالظواهر ؛ فان الامر المهم في العاطفة كما في الدين هو الجوهر لا الاشكال الخارجية . فالولد الغني مثلا يتصدق على

الفقير بدون حث وجهد ، لانه لا يعرف للدراهم قيمة ، ولا يشعر بفقد ما يتصدق به . فليس المهم العمل فقط الذى قد يأتى عفواً و بدون عناء ، ولكن المهم هو ان يفهم الولد مرمى عمله ، وان يشعر بتأثيره .

فعلى المربى ان يهتم اثناء تمرين احساس الولد لجعله يشعر بتأثير اعماله فى نفسه و بنوع خاص فى احساس وعواطف غيره . فان نقص العاطفة القلبية وضعفها ينشأ فى الاغلب من عدم فهم الولد عواطف اقرانه ، وحسبانه لها حساباً . وانه ليكون اشد رقة واكثر شعوراً لو عرف مثلا درجة تأثير تمرده وهفواته التي يرتكبها تجاه الذين يحبونه .

فاليوم الذى يحصل فيه لدى الولد فكرة صحيحة فى نتائج اعماله واثرها ؛ هو اليوم الذى يشعر فيه شعوراً حقيقياً بقيمة ولذة العاطفة . ويرى سروره في سرور غيره ، ويجتاز دائرة الانانية الضيقة التي يكون فيها .

توالد العواطف من بعضها — اذا كان صحيحا ان العواطف تتبادل بين قلب وقلب ، فليس اقل من ذلك صحة انها تتوالد ايضا بنوع من التوالد الداخلى ؛ اعني اذا اختلج القلب بعاطفة ما ، لاتلبث ان تتولد منها عاطفة ثانية ، ومن هذه ثالثة وهلم جرا ...

فالعواطف سلسلة ذات حلقات ، اذا قبض على طرف منها فان من السهل تناولها حلقة بعد اخرى .

فينبغى علينا ان نوقظ في الولد بادىء الامر اشد العواطف بساطة ، واكثرها تلاؤما والفة معه ، بل ان نذكى فى قلبه نار عاطفة ما مهما كانت . فان هذه النار لا تلبث ان تتسع رويداً رويداً حتى تعم النفس باسرها .

قال شامفلوري : « ان الاولاد الذين آباءهم وامهاتهم متحابين ، ليتحابون فى ما بينهم ، وانك لتراهم يميلون الى القلب الذى يتدفق عطفا وحنوا ،

ويحومون حوله ، وانهم قبل ان يتعلموا الكلام ليقرأون كلمات العواطف والحنان والحب في نظرات آبائهم وامهاتهم ، و ينقلون هذه العواطف الى كل ما يحيط بهم » .

ان الولد اذا ابتدأ في اوائل حياته بمحبة عائلته ، فمن المحقق ان عاطفة الحب هذه تنتقل في مستقبل عمره الى اصدقائه ومواطنيه ، والى الانسانية باسرها. وان الولد الذى يعتاد اللطف والحنو ، ليغدو ولا بد وطنيا غيورا ، وجوادا برا ، واذا رأينا اناسا انصرفوا عن محبة اوطانهم فى بعض الاحيان ، فان هذا يكون ناشئا — على التأكيد — من الانانية التى اصلتها عائلاتهم فى نفوسهم منذ الصغر ، وان هذا لا يمكن ان يكون لو كانت قلوبهم خفقت بالحب العائلى ، وانتشرت حولهم العواطف العائلية .

عاطفة السرور — ان السرور هو اساس لكل احساس . فدرجة حساسية الولد تقاس بدرجة احساسه بالسرور ؛ واذا كنا نحب الغير فاننا لا نحبهم لاجلهم فقط ، وانما نحبهم فى الحقيقة لاجل اللذة التى نجدها في حبهم .

ومن هنا نبيح لانفسنا ان نحكم بان اللذة الشخصية والانانية هما مبدأ العاطفة وغايتها ؛ و بالتبعية يمكننا ان نقرر ان تربية الاحساس انما تقوم حصرا على عاطفة السرور ؛ سواء فى تنميته ، او فى تهذيبه وتعديله .

غير ان المسرات يتفاوت بعضها عن بعض ؛ فمن مسرات الحواس وحظوظها المادية البحتة ، الى مسرات القلب الطاهرة الرقيقة وعواطفه ؛ وللمسئلة التى تهم معرفتها هى ما اذا كانت التربية ينبغي ان تنمى في الاولاد قابلية الاحساس الشديد بالسرور ، مهما كانت طبيعته و بواعثه .

فعلى رأى « كانت » ان تهذيب عاطفة السرور ينبغي ان يكون سلبياً

بحتا ؛ فان حالة الولد الذي لا يلتذ بشيء ماهي حالة شاذة لا يبنى عليها حكم؛ وان عاطفة السرور هي من طبيعة الانسان، فلاضرورة الى استشارتها، وليس هناك الا بعض تحوطات ينبغي اتخاذها ضد هذا الميل الطبيعي اذا كان شديدا جدا . وهاك ما يقوله :

« ليس من الجائز ارخاء العنان لعاطفة السرور فان، الميل الى السرور هو اشد خطرا على الانسان من جميع مساوىء الحياة »

ومن المؤكد انه لا يرجى خير قط من الطبائع اللينة المسترسلة في السرر، التي لا تعمل عملها الا بسائق اللذة . واننا لا نذهب مع فنلون الى ضرورة عمل كل ما يجب عمله من وجوه التربية عن طريق السرور ودواعيه ؛ وان يتخذ المعلم « الوجة الضحوك » مبدءا من مبادئه ، فلا تكون مخـــاطباته ولهجته وتقريراته الا مفرحة مضحكة .

ودون ان نظن ان الالم لا ينفصل عن الجهد — لانه يوجد نوع من الجهد سار لصاحبه - فاننا نوافق على ان الجهد في بعض الاحيان شاق ومؤلم، ومع ذلك فاننا نقر انه شرط من شروط التقدم ، و وسيلة من وسائـــل التربية .

فينبغي ان نقاوم الليونة والاسترخاء في الاولاد ؛ غير انه من جهـــة اخرى يجب علينا ان لا ننسى ان فقدان الاحساس هو اشد ضررا من كل نقص . وماذا يرجي ليت شعري من ولد جامد خامد لا يشعر بشيء ما ولا يعرف ان يضحك او يتبسم ، وليس للسرور فيه محل ولا اثر ؛ وان الخير كل الخير يرتجي من الاولاد الذين يميلون الى السرور واللذة والحماس، على شرط ان نعرف كيف نوجه ونهدا رويدا هذا الميل نحو الخير من جهة ، ونحو الاشياء الجديرة بالمحبة من جهة اخرى . فان عمل التربية انما يقوم على

تغليب العواطف الشريفة النبيلة على الحظوظات المادية البحتة ؛ وان بين الحياة الحسية والحياة الفكرية درجات متوسطة — كاختلاج القلب بالحب ، وحنان العائلة ، وحنو الصداقة ، ولذة الوطنية المقدسة — يمكن للتربية ان تلعب رويدا كبيرا فيها .

اهمية العاطفة الشخصية — ان غوته كان يقول : « ان العاطفة تنمو من نفسها حينما يكون الباعث لها حب الذات » وفي الحقيقة ان العاطفة الشخصية من حيث الاجمال قوية في نفسها ، لا تحتاج الى استثارة واهاجة ، وانما تحتاج فقط الى تهذيب سلبي يردعها عن الغلو والاغراق .

ومع ذلك فان جميع الذين مارسوا تربية الاولاد ، يعرفون ولا ريب ان التربية يجب ان تقوم بعملها الايجابي والاستحثاثي ، وان هذا التنبيه والاستحثاث لا يؤتيان تأثيرا قويا الا عن طريق اغراء تلك الطبائع بالحرص وحب الذات .

قال سولي — « ان العاطفة الشخصية ، وبواعث الانانية الذاتية قد تكونان ضعيفتان جدا ، تحتاجان من بعض الوجوه الى اغراء ايجابي ؛ اذ انه يوجد اولاد لا يهتمون بشيء ، او بعبارة اخرى في خمود وسبات ، يجب تنبيههم ، وسوقهم الى الاهتمام لشخصياتهم . ولا بأس في هذه الحالة من ايقاظ عاطفة الكبر والطمع ، حتى والعواطف التي تتنافى مع الاجتماع ، او التي تسوق الى التلذذ في التفوق على الغير ايضا — اذا استوجب الامر — كذلك حينما يوجد عجز طبيعي في هذه العواطف ، فان عمل المربي في ردعها لا يكون الزم منه في سوقها نحو الاشياء السامية . فيجب عليه في مثل هذه الحالة ان يهتم لترقيتها من الحسن الى الاحسن ، وان يصرف جهده في جعل الولد يجتاز دائرة الخشية من الشرور والآلام المادية ، الى الخشية من الشر والآلام

المعنوية ، وينتقل من التنافس فى اعمال الجسم ، الى التنافس في اعمال الروح ، ومن الكبر الذي تحدثه فيه لذة التمتع بالحظوظات المادية الى الكبر النبيل للممدوح الذي ينشأ من اتصاف صاحبه بفضائل الاخلاق ، واحاسن الخلال ، وسمو الافكار .

الاهواء — ان البحث فى الاهواء ليس هو من مواضيع فن تربية الاطفال والحق يقال فان الاهواء التى هى ميول ثائرة متضادة ، والتى يكر وصفها بالتهيجات الاحساسية ، لاتظهر الامع ظروف الحياة وتقدم العمر وان حداثة الولد ، وقلة تجاربه ، يجعلانه في حرز من هذه الميول والاهواء المزعجة ، والامراض الروحية . وان على علم الاخلاق لاعلى فن التربية يتوجه امر البحث فى وسائل مداواة هذه الامراض.

على ان التربية اذا لم يتوجه عليها ان تهتم لذلك مباشرة ، بسبب كون الاهواء لاتظهر بوجه عام فى السن المدرسى ، فانه ليحتم عليها اقامة الحوائل دون ظهورها ؛ اي يجب عليها ان تهتم منذ حداثة الطفل لجعله غير قابل لنمو الاهواء وظهورها فيه فى المستقبل ؛ وذلك بجعله يرجح الميول المستحسنة على غيرها ، و بتنمية الاذواق الحسنة فيه .

واحسن ضمانة على ذلك هى تهذيب الاحساس من جميع وجوهه؛ فانه لايوجد مجال للتخوف من استمرار الميول الرديئة على نفس تستأنس بالعواطف الصالحة ، وتشبعت بها ، وتكون قد تعلمت تقسيم حبها وعواطفها بين الاشياء اللائقة بالعاطفة والمحبة .

وهناك فضلا عن هذا بعض تحوطات اخرى جديرة بالنظر ذكرها «ماريون» فى كتابه « علم النفس » نوردها هنا اتماما للفائدة قال :

« ان الاحتراز يفيد اكثر من المنع والنصيحة . فيجب احاطة الولد الصغير

فى أثناء نموه وتقدمه فى السن ، بكل مايساعد على صيانة الاخلاق وسلامتها وان هذا ليغنى عن الملامة المتأخرة ، والتو بيخات العديمة الجدوى . فتجنب الولد من الوقوع فى ما لا تحمد مغبته ، والانتباه لسيرته بصورة لاتلفت نظره ، وابعاد رديء الكتب وقبيح المناظر عن يده وعينه ، والحذر من عشرة السوء ، وعدم التساهل امامه فى محادثات غير نزيهة ، واراءته القدوة الصالحة ، وتلقينه فكرة المسؤلية بقدر ما يمكن ، وبكلمة واحدة تكييف وتحسين نموه الاخلاقى بشكل يكون معه قويا فى خلقه وارادته حينما يأتى عليه دور الاهواء ، كل ذلك هو من عمل التربية الصالحة الرشيدة »

الدرس العاشر

التربية الاخلاقية

التربية الاخلاقية بمعناها الصحيح ـ القوي الادبية او الاخلاقية — التربية الاخلاقية والتعليم الاخلاقي — اهمية التربية الاخلاقية — قيمة الاخلاق واثرها في المجتمع — هل الولد بطبيعته ميال الى الخير ام الى الشر — ليس الولد صالحا وشريرا — المزاعم القائلة بوراثة غرائز الولد — غرائز الولد الرديئة — قمع الميول الشريرة — الضمير او العقل العملي — الشعور الاخلاقي في الولد — نمو الضمير وتطوره — الظواهر الاولى للشعور الاخلاقي — تربية الضمير — صعوبة هذه التربية — قوة غريزة التقليد في الولد — المثالات التاريخية — مثالات الاحياء — المثالات والقواعد — حب الخير .

التربية الاخلاقية بمعناها الصحيح — اننا لا نريد ان نتابع هنا بعض علماء التربية الذين ادخلوا في ما كتبوه من المؤلفات بصدد التربية الاخلاقية جميع نظريات الواجب ، او بكلمة واحدة نظريات الاخلاق كلها ؛ كما فعلوا في موضوع التربية الذهنية ، اذ ادخلوا فيها جميع نظريات علم النفس . فان موضوعنا هنا محدود ، يتناول البحث في كيفية نمو القوى الادبية بواسطة الطبيعة ذاتها ، وفي كيفية تداخل التربية في تهذيب هذه القوي وتهيئة اسباب نموها . وليس من مقصدنا تفصيل الوظائف المختلفة للقوي الادبية ، ولكننا سنبحث فقط في العوامل التي تعمل في توليد هذه القوة وتنميتها رويداً رويداً

القوى الادبية أو الاخلاقية — ان القوي الادبية او الاخلاقية تختلف عن القوي الذهنية بكونها عملية لا نظرية ، اي تقوم على اساس العمل لا

على اساس المعرفة . وبعبارة ثانية انها تكون الخلق ، في حين ان القوى الذهنية تكون العقل ؛ وانها ترشد الى الفضيلة ، في حين ان القوى الذهنية تقودنا الي العلم والمعرفة .

وعدا ذلك فان لمجموعة القوى الادبية — التي نسميها تارة بالوجدان — ثلاثة انواع من المظاهر او الحادثات المختلفة :

اولها : الحادثات الاحساسية ؛ وليست هذه هى الاحساس العام الذى بحثنا فيه في ماسبق ، والذى يمتزج بميول القلب بجميع انواعها . بل هى الاحساسات التى تجذبنا الى الخير ، والتي تحبب الينا الواجب والتى تتحسس بكل ماهو حسن .

ثانيها . الحادثات الادراكية ؛ واعنى العقل العملى الذى يوحى الينا بفكرة الخير وفكرة الشر ، والفضيلة والرذيلة ؛ او بكلمة واحدة بالمظاهر الاخلاقية .

ثالثها : الحادثات الارادية ؛ وهى التى تحملنا على العمل الذي يجعلنا اخيارا وتوجد فينا الرغبة الصحيحة فى الميل نحو الفضيلة .

وبعبارة اخرى ان من الواجب على الانسان ان يحب الخير ويعرفه ويريده معاً . فانه لايكفى ان نكون قادرين على تمييز الخير من الشر فقط ؛ بل يجب ايضا وبنوع خاص ان تكون فينا ارادة قوية تمكننا من تنفيذ ماتحتم به علينا قوانا الادبية . وكذلك ينبغى لاجل ان تكون المجهودات الادبية اخف عناء ان تعيننا العاطفة ، وان تكون اوامر العقل صادرة بقدر مايمكن عن طريق القلب ووحيه .

التربية الاخلاقية والتعليم الاخلاقى — ان التربية الاخلاقية شيء والتعليم الاخلاقي شيء آخر فالتعليم الاخلاقى يقوم على الدروس والوصايا الاخلاقية التى

تلقي على الولد فى صدد تهذيبه ، وجعله حسن الاخلاق والسيرة . ولسنا ننكر ان الفات نظر الولد بطريقة الدرس والتعليم الى حقيقة الوجدان واثره ، والى انواع الواجبات ، سيما ماتفرضه الحياة منها على الانسان ، لايخلو من فائدة . غير ان التعليم الاخلاقي من كل ذلك . ليس هو فى الحقيقة الا جزءا صغيرا من التربية الاخلاقية .

اما هذه التربية فانها تقوم على القدوة والامثلة التي يقدمها الاباء للابناء . وعلى العادات التى تغرسها المدرسة فى الاولاد ، والعواطف التي تتكون فيهم ، و بنوع خاص على النظام الذي يعقب في المدرسة ، وتمتد طول الحياة بجهد الارادة و بالتربية الشخصية . فهى تبتدئ مع الحياة ، وتلازم كل ادوار العمر .

ثم ان هذه التربية فضلا عما تقدم هى عمل مركب ، لايتعين فقط بطبيعة الولد الذاتية ، وقابلياته الغريزية ، واذواقه الخاصة ، بل بالطبائع المتنوعة التى تكون فى جميع الاشخاص الذين يحيطون بذلك الولد ، من ذوي قرباه واصدقائه ومعلميه ، وبوجه عام بتاثير الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه ، والذى قد يكون مؤثراً جداً ، مهما كان غير مشعور به

فليس من محل والحالة هذه لحصر التربية الاخلاقية فى دائرة ضيقة من التعليم المدرسى ، او فى سلسلة من الدروس الاخلاقية ، مهما كانت قيمتها العلمية . وقد جاء في مقدمة البرنامج الرسمى الافرنسى مانصه :

«ليست غاية التربية الاخلاقية جعل المرء ذا معرفة وعلم ، بل ذا ارادة وعزم . فهى عمل حسى اكثر منه عمل برهاني . وهى حين تأثيرها على الشخص الحساس تأتى عن طريق القلب ، لا عن طريق العقل وهى لا تهتم لتحليل جميع اسباب العمل الاخلاقى و بواعثه ، بل تهتم قبل كل شيء لاحداثه وتكريره ، وجعله عادة تمتد طول الحياة . وهى فى المدارس

الابتدائية بنوع خاص ليست عملية تدريبا ، و بتعبير اصرح هى توجيه الارادة الحرة نحو الفضيلة والخير بالعمل والتمرين » .

وهذا الحق كل الحق .

اهمية التربية الاخلاقية — لسنا فى حاجة الى الاسهاب فى اهمية التربية الاخلاقية وخطورتها ، فهي فضلا عن ضرورتها فى كل آن ومكان اشد ضرورة وخطورة في مجتمع كمجتمعنا ، من مصلحته ان تكون الاخلاق بنسبة الحرية فيه . قال وسيوت فى كتابه « التربية في المدرسة » :

« ان البلاد الديمقراطية التى تقل فيها السلطة المادية ، تحتاج في مقابل ذلك الى سلطة ادبيه تتناسب مع قلة الاولى وضعفها ؛ وان الناس الذين يكونون اقل رضوخا للارادة الخارجية ، ينبغى عليهم ان يعرفوا كيف يحكمون انفسهم معرفة جيدة ، وان يفعلوا بالرضاء وبعاطفة القيام بالواجب ماقد يفعلونه بالقوة والخوف » .

قيمة الاخلاق واثرها فى المجتمع — لقد قلنا فى محل آخر ان التعليم يلعب دورا كبيرا في اظهار القوى الادبية ، وتنمية الملكات الاخلاقية . غير انه قد يصدف ان توجد هذه دون ان يرافقها العلم ، حتى ولا النباهة او العبقرية او الذكاء ؛ وقد يكون الامر على العكس تماما . قال بلاكى :

« اذا اردنا ان نتكلم عن نابليون الاول من الوجهة الاخلاقية يمكننا ان نقول انه عاش صغيراً فقيراً ومات كذلك . فقد كان فى اوائل حياته تواقا لى ان يكون شاعراً كبيراً ، ولكن الصعوبة التي كانت تعترض ذلك هى انه كان عاجزا عن اخضاع ذهنه المشوش للنظام والانتساق ، وعن الانة مزاجه القاسى الشرس ، وعن التصرف كرجل عاقل ذي توازن تعقلى . وبسبب هذا العجز نفسه ، فان حياته بالرغم عما احاط بها من العظمة والطنطنة

لم تمكن من حيث القيمة الا سقوطا مريعا » .

فالاخلاق اول لازمة من لازمات المجتمع ، وان الواجب ان نضع الملكات الاخلاقية والقوى الادبية ، فى الصف الاول من مواضيع اهتمامنا .

قال وه سيوت : « ان من الممكن ان يتصور المرء هنا حياة هيئة اجتماعية مؤلفة من افراد غير متعلمين ، ولكنهم حسنو الاخلاق ؛ صالحو الطبائع ، ولكن ليس من الممكن ان يتصور هناء حياة هيئة اجتماعية مؤلفة من افراد متعلمين ، ولكنهم ليسوا على شيء من الاداب والاخلاق » .

هل الولد بطبيعته ميال الى الخير ام الى الشر — ان الغاية المثلى للتربية هى جعل الولد شخصا اخلاقيا يختط من نفسه لنفسه خطة يسلكها ، ويحكم نفسه بنفسه ، ولا يعرف طريقا الا طريق الخير ، ولا تكون له رغبة الا فى الخير .

غير انه تمر سنون كثيرة قبل ان تنجح الطبيعة والتربية فى تنمية بذور الوجدان فيه تنمية تامة ، وقبل ان يغدو شخصا اخلاقيا ولا يكون للتربية فى هذه المدة من عمل الا الاهتمام لمنع الولد من رديء الافعال والاعتيادات ، ولتهذيب قواه الغريزية ، بحيث لا تدفعه الا الى شريف الاعمال . وليس من الحق ان ننتظر منه فى هذه المدة مظاهر اخلاقية داخلية فانه لا يكون فيه من هذه المظاهر الا ما هو سطحى وخارجى ؛ لان عقله وارادته لا يكونان قد وصلا فيه الى القوة التى تستطيع ان تقيم فى نفسه اسسا اخلاقية حقيقية .

وللقارىء هنا ان يتساءل عن النقطة التى تبتدىء منها طبيعة الولد ؛ اعنى هل ميل الولد الغريزى هو الى الخير ام الى الشر ؟ وبعبارة ثانية هل الولد بطبيعته صالح ام شرير ؟

ان الوجهة العامة للتربية تختلف بحسب الجواب الذى يعطى على هذا

السؤال . فاما ان لايكون للتربية من عمل الا مجاراة الطبيعة المتجهة بغريزتها نحو الخير ، واما ان يكون لها عمل زجرى لطبيعة شريرة بغريزتها .

قالت المادام غيزدة : « ان التربية قد لبثت امدا طويلا اسلوبا من اساليب العنف والقهر للطبيعة الانسانية ، ولم يكن القصد منها الا المحاسبة على الهفوات والقصاص عليها . ويظهر ان المربين كانوا يحاولون في اعمالهم نزع طبيعة اوجدها الله في الاولاد ، ليقيموا مقامها طبيعة من صنعهم »

على ان التربية انقلبت الى نقيض تلك الحالة منذ عهد روسو الذي كان يذهب الى ميل الطفل الى الخير المحض ، واستبدل التشويق والترغيب بالعقاب والارهاب ، واصبح ندامى الطفولة — كما تسميهم المادام دوسوسور — لايفكرون الا فى ابعاد كل ما هو مضاد لهذه الخطة ، تاركين للطبيعة مجرى حرا طليقا .

اما نحن فلسنا على رأي الفريقين المتطرفين ، اي فريق المتفائلين الذين يقول روسو بلسانهم « ان اعمال الطبيعة الاولى لاتكون الا سديدة قويمة » وفريق المتشائمين الذين يقول « وارمت » بلسانهم : « ينبغى ان ننظر الى الولد كمخلوق ميال الى الشر بطبيعته ؛ فان جميع ميوله فاسدة وبما انها غير مسيرة بالعقل ، فانها لاتجعل صاحبها يجد لذة وسلوة الا فى ما يؤدي الى الشر والضرر » . فاننا يجب ان نبحث عن الحقيقة ونجدها بين هذين الطرفين المغلو فيهما ، و بين هاتين القضيتين الباطلتين على السواء من الشر الغريزى ، الى الصلاح المطلق فى الطبيعة الانسانية .

ليس الولد صالحا ولا شريرا — ليس فى الولد فى حقيقة الامر حين نشأته طبيعة اخلاقية يمكن الحكم عليه بها انه صالح او شرير .

قال « كانت » : « ان من الامور التى يتسائل عنها الناس : هل الانسان

بطبيعته صالح او شرير ؟ فانا اجيب على ذلك بانه لا هذا ولا ذاك . لانه ليس هو في طفولته شخصا اخلاقيا ، ولايكون كذلك الاحينما تصل قوة العقل فيه الى درجة التفكير بالحق والواجب . وانه لايمكنه ان يكون صالحا صلاحاً اخلاقيا الا بالفضيلة التي هي قدرة الانسان على مضادة شهواته بارادته . وميول الطفل وشهواته تكون خامدة في زمن الطفولة »

ومع ان قول « كانت » معقول كل المعقول فاننا نلاحظ انه شوش المسئلة قليلا! اذان المسألة ليست هى معرفة ماذا كانت افعال الولد ملهمة من باعث اخلاقي في نفسه يبعثه نحو الخير او الشر ؛ بل هى معرفة ماذا كان مسوقا الي الخير او الشر بميل لاشعوري فى طبيعته ، دون ان تتعلق به ارادته .

وحقيقة الامر على ما نرى ان الولد مستعد للخير وللشر . وانه فى طبيعته يجمع الميول الشريرة الى الغرائز الصالحة : هذا الى اننا نقرر من جهة اخرى ان ميوله في الاغلب ليست رديئة فى حد ذاتها .

وقد قالت بهذا الرأى المادام غيزو . اذ تقول « ان مايظهر في الولد من الشر ليس هو من ميل فى طبيعته . وانما هو ناشيء من فوضي التربيه »

وقد قال «كانت» كذلك فى هذا المعنى: «ان السبب الوحيد للشر هو عدم اخضاع الطبيعة الانسانية للنظام والترتيب»

المزاعم القائلة برداءة غريزة الطفل — نريد هنا ان نفحص بعض التهم التى تتهم بها غريزة الطفل . فقد قيل في حقه شيء كثير نسب اليه « لابرويير » الغرور والاحتيال والنهم والكسل ؛ مع ان هذه الهفوات والنقائص تتأتى قسما من التربية السيئة التي ينشأ عليها ، وقسما من جهله وقليلها فقط من ميل فطري فيه .

و ينسب اليه الغدر وحب الاذى ؛ وقد قال عنه لافونتين ان دور

الطفولة هو الدور الذي لا رأفة فى قلب الولد فيه . مع ان القسوة وان كانت صحيحة فانها ناشئة من قلة الادراك اكثر منها من الغريزة الرديئة . فهم يعذبون الطيور مثلا لانهم يجهلون انها تتألم .

وتنسب الى الولد غريزة السرقة ، مع انها ليست غريزة حقيقية فيه. لان معنى السرقة معنى اجتماعى وضعى ، واذا كان الولد يميل الى اخذ كل شيء له ، فانما ذلك ناشيء عن عدم فهمه معني الملكية كما استدرك «لهغوفة» ذلك . هذا الى ان الكبار هم الذين يرسخون فيه مثل هذه العادات ويشجعونها بما يقدمونه من سوء المثال .

وينتقد على الولد عجرفته. ومن الحق ان يوجه هذا الانتقاد الى الاباء ، لانهم هم الذين يهيجون فى الولد هذه النعرة ، بما يبثونه فيه من عاطفة حب الذات ، و بما يبالغون فيه من الاطراء والثناء على مايصنعه ، او ما تبديدوا منه من الاعمال والاخلاق مهما كانت تافهة.

و يلوم البعض الولد على الشراهة ؛ وهل يصنع الولد الذى يلومونه على الشراهة اكثر من مطالبته بنصيبه من لذيذ المأكول الذي يملا مائدة ابويه. بل اننا نقرر ان الولد قنوع اكثر مما قد نظن ، لو لم يرد المثال السيء على النهم والشراهة .

كذلك الكذب ، فليس هو فى الغالب الا نتيجة تعرفنا السيء معه . فاننا حينما نرى مثلا شيئا مكسورا تأخذنا الحدة ، ونتساءل عن من كسره بغضب وصخب : فيبادر الولد المسكين مجيبا وهو خائف راجف : «لست انا — لست انا ». فالولد الذي يرى الغلظة والقسوة يلتجيء الى الكذب ، ويتستر به .

وفضلا عما تقدم فانه ليس من الانصاف ان نذكر ما يبدو من الولد من

ردىء الميول ، ثم ننسى ما يظهر منه فى كثير من الاحيان من صالح الغرائز ونبيل العواطف ، كالرأفة وحب الخير والنزوع الى الحرية والسماحة فان هذه مزايا كثيرة الظهور ايضا الى جانب تلك ، توجب علينا ان لا نتسرع في الحكم على طبيعة الولد ، فنعمد الى الافراط في الذم والتشاؤم .

غرائز الولد الرديئة — ان ماتقدم لا يمنعنا من الاعتراف بأن بعض غرائز الولد فاسدة من اصلها ، وان نفى وجود بذور غير بذور الخير في طبيعته ليس من الصواب فى شىء . فالحسد والغضب مثلا هما طبيعيان فيه ، وهما طبعان رديئان في حد ذاتهما ؛ اى ان الشر فيهما هو في اصل الغريزة لافى سوء التربية والتلقين . كذلك خلق التخريب والافساد خلق غريزى في الولد مهما كان الباعث عليه .

قالت المادام غيزوة : « ان فى الولد خلقا افساديا وتخريبيا يجعله يجد لذة وسلوة فى تشويش النظام ، وتخريب العامر . وان المدقق ليرى في الولد شيئا غير الجهل ، وغير العجز هو الخضوع للواجب والنظام ؛ انه يرى فيه سرورا حينما يتفلت من ربقة النظام والترتيب والواجب » .

وقد قرر الموسيو « بن » ايضا ان في الولد ميولا فاسدة ، مضادة للاجتماع .

وعلى كل حال فان من الحق ان نقرر ان في الولد ميولا رديئة لا يمكن تفسيرها بفساد التربية ؛ وبالتبعية اننا نقرر ان طبيعة الانسان ليست صالحة صلاحا مطلقا .

قمع الميول الشريرة — ان عمل التربية لاينحصر فى الحث والتشويق فقط ؛ فانه يتناول المنع والمقاومة ايضا وافضل طريقة الى مقاومة الشر ، وقمع الميول الرديئة هي تقوية بواعث الخير ، وتغليب الميول الصالحة وتهذيبها .

قالت المادام غيزوة : « انى على قناعة تامة فى انه ليس للتربية قوة

ضد الشر لا تقوية الميل الى الخير . وانه لا يمكن قمع ميل رديء في نفس الولد الا بتقوية ميل صالح فيه ، واني لا اعرف وسيلة الى استئصال نقيصة ما افضل من انماء فضيلة في جانبها تحل محلها » .

على انه ينبغي في بعض الاحوال قمع الميول الفاسدة مباشرة ، اذ ان طريقة الاستبدال لا تفي دائما بالمقصود . ففي الحالات المستعصية ينبغي ان يتداخل النظام ، بما فيه من قصاص ووسائل قسرية ضرورية .

فمن الواجب على المعلم ان يكون حكيما وحازما ، فيحلم و يتساهل مع الهفوات الخفيفة مع التنبيه اليها وتجسيمها في نظر الولد ، و يقسو و يشتد و يقاصص بسرعة على الزلات الكبيرة ؛ وبعبارة اخرى اذا لم يمكن الحيلولة بين الولد والهفوات والخطيئات بالتي هي احسن ، وكان الولد عنود افاسي الرأس ، لا يجدي معه النصح ؛ فان شدة القصاص وسرعته حينما يبدوا منه الخطأ والزلة ضرورة لا بد منها .

الضمير او العقل العملي - حينما يتقدم الولد قليلا في السن يدخل في دور لا يكفي فيه قمع الميول الرديئة ، واثارة الغرائز الصالحة فيه ، بل تكون الحاجة ماسة فيه الى ايقاظ ضميره ، والعمل على تنمية فكرة الواجب فيه . فان الطبيعة قد غرست بذر هذه الفكرة في ذهن الانسان ، وان من الواجب ايقاظها حينما يحين وقتها ؛ والى هذه القوة — اعني الى أسمى قوة نفسية في الانسان — يرجع علم النفس اصل الاحساسات الاخلاقية ؛ فهي النور الذي يستضيء به كل انسان في هذا العالم .

ان الولد عند اول يقظة الذهن فيه يكون تحت ادارة العقل وتدبيره غير ان هذا العقل يكاد يكون اذ ذاك لا شعوريا ، و يكون الولد بسبب ذلك عاجزاً عن تفهم القوانين العقلية التي يسير عليها في محاكماته ومقاييساته .

وانك لترى الولد في سنته السابعة او الثامنة مثلا يبحث عن شيء ضائع فلما لم يجده يصرخ قائلا : «ولكن لابد ان يكون هذا الشيء في محل ما» فيوضح بهذه الصيغة ، و بدون ان يفهم متناولها فهما صحيحا ، ضرورة اشغال الشيء المادي حيزا في الفضاء . كذلك انه حينما يحاول معلمه او والده ان يلقنه فكرة الخليقة والخالق ، يهتف متعنتا و يتساءل : «وما الذي كان قبل ان يكون الله » فيؤيد بهذه الحالة ، ودون ان يشعر ، مبدأ السببية الذي يقضي بارتباط كل موجود بمسبب يسبقه بالوجود .

ان هذه الامثلة تنطبق على ما كان يسميه « كانت » بالعقل المحض ، اعني العقل النظري العلمي ، الذي ينير سبيلنا في ابحاثنا العلمية ، و يهدينا الى الحقائق ؛ غير ان هناك مظاهر عقلية اخرى ، لها علاقة بحياة الانسان العلمية ، وسيرته الاخلاقية . فالعقل في هذا المعنى هو « الضمير » او فكرة قانون الواجب الذي يجب ان يخضع له الانسان ، وقد سمى الفلاسفة منذ عهد « كانت » هذا المظهر من العقل « بالعقل العملي » .

الشعور الاخلاقي في الولد — للقارىء ان يتساءل عن الوقت الذي يظهر فيه الشعور الاخلاقي في الولد ، اعني فكرة تمييز الخير والشر ، مجردة عن كل عنصر خارجي .

والذي يظهر لنا ان بعض المدققين في حالة الطفولة قد وسموا بمظاهر الذكاء الطفلي ، فاجابوا على هذا السؤال بما هو بعيد عن الصواب فان « فيره ز » يزعم ان فكرة الخير والشر ، قد تبدوا ظواهرها الاولى في الشهر السادس او السابع من عمر الطفل ؛ ودار وين يقرر انه لاحظ هذا الشعور في الشهر الثالث عشر .

اما نحن فاننا نعتقد ان الولد لا يقدر ان يميز الخير والشر تمييزا حقيقيا

لا في شهره الثالث عشر ولا في سنته الثانية ، بل ولا بعد ذلك بمدة طويلة ايضا . فان التصديق بقدرته على الشعور الاخلاقي بكل معنى الكلمة ، يقضي علينا نقبل قبل ذلك تعريفا ناقصا للضمير ، يضعف من مفهومه ويقصر من متناوله ، ثم يقضي بعد ذلك بالاضطرار الى التأويلات الغريبة التكافية لما يبدو من الطفل من الاعمال والحادثات .

على ان الحادثات التي يذكرها العالمان المشار اليهما كدليل على ظهور هذا الشعور في الطفل في اوائل الحياة مما لا يسلم بصحة الاستشهاد بهما.

فالحادثة التي يستشهد بها دارون مثلا هي ما يأتي :

« ان طفلا صغيرا في شهره الثالث عشر ، اخذ يشعر معنى توبيخ ابيه الذي كان يدعوه « بالخبيث » وقد دخل هذا الطفل غرفة الطعام وهو في السنتين والخمسة اشهر من عمره فتناول قطعة من السكر — وقد كان حظر عليه ذلك — وخرج . وقد صادفه ابوه في الدقيقة التي خرج من الغرفة فوجده في وضعية غريبة نوعا ما » ويقول دارون بعد سرد هذه القصة « اني لاظن ان هذه الوضعية يمكن ان تعزى الى الجدال القائم في نفس الولد بين لذة اكل السكر وبين وخز الضمير »

في حين ان للحادثة علاقة واضحة برغبة الولد في اللذة المحسوسة ، او الخشية من الالم المجرب . فان الاشتراك بين الافكار في الذاكرة منضم اليها توقع اللذة او الالم كاف تماما لتفسير ما يظهره الولد من الطاعة والاستسلام.

نمو الضمير وتطوره — اننا فيما قدمناه لا نعني ان ننكر خطورة هذه الاحساسات الاوليه ، التي تساعد في تكوين الاحساسات الاخلاقية في المستقبل . فان قوي الطبيعة تظهر وتنمو تدريجيا ، وانه بالنسبة للضمير — كما هي الحالة بالنسبة للانتباه — يجب الا نكتفي من الطفل في اول الامر بالظواهر وبشيء

من الحقيقة التي لا يتم ظهورها الا بعد وقت طويل .

ان الخير في نظر الولد في مبدأ الامر هو كل ما يروق له ويرتاح اليه، وان الشر هو كل ما ينفر منه ولا يحلو له . فيجب على الاباء ان يتصرفوا مع الولد بصورة تجعله لا يرتاح الا الى ما هو خير . ثم بعد قليل يغدو الخير في نظره ما يأمره به ابواه ، والشر ما ينهيانه عنه . فينبغي على الاباء حينئذ ان يحملوه على محبتهما وخشيتهما ، لاجل ان يستسلم لارادتهما بطيبة خاطره. ثم بعد مدة اخرى ، وحينما يصير قادرا على التفكر ، يغدو الخير في نظره كل ما يفيده ، والشر هو كل ما يضره ؛ فيجب علينا حينئذ ان نوفق بقدر ما يمكن بين منفعة الولد والواجب . ثم اخيرا يغـــدو الخير في نظره هو ما يستصوبه الناس ، ويقضي به ناموس المدنية، والشر هو كل ما يكرهـــه الناس وينبذونه بوجه عام ؛ فينبغي آنئذ ان نجعل الولد يتأثر من رأي الغير واحساسه ، وان نعلمه الحياء من كل عمل يستوجب النقد والملامة العامة .

ان الضمير لا يصل الى درجة يشعر فيها صاحبه بفكرة الخير التي تتفق مع معنى الانسانية وحيثيتها والتي يجب تمرين الولد عليها بسبب كونهـا فضيلة لذاتها الا في آخر دور من تطوره . فان هذه الفكرة لا تقدر ان تنفلت من جميع العناصر الخارجية ، اعني من جواذب اللذة ، ومن المخاوف ، ومن طاعة الابوين والرضوخ لارادتهما ، ومن الرغبة في المنفعة الشخصية ، ومن الهيبة التي يستشعر بها الانسان تجاه الرأي العام ، ولا تصل الى غاية الضمير العليا التي يجب ان تعد كشريعة سامية يخضع لها النـــاس ، وينبغون كل قواعدها واحكامها اتباعا دقيقا .. الا بعد مراحل شاقة وبطيئة جدا .

الظواهر الاولى للشعور الاخلاقي — ان الشعور الاخلاقي الحقيقي ليس هو صفة شخص تتفق جميع اعماله مع قوانين الاخلاق فقط ، بل هو

مزية شخص خاضع لهذه القوانين خضوعا مقصودا ، ينفذ احكامها عن اعتقاد فى خيرها وصلاحها .

فهل الولد بعيد كل البعد عن هذا النوع من الشعور ياترى ؟

ان بعض الحادثات تؤيد عكس ذلك . قال نغجهر : « ان جميع دقائق العاطفة الاخلاقية ليست هي نتيجة التربية ، او مما يمتاز به الشخص المتقدم فى السن . فان غريزة وخز الضمير وتلافى الضرر تظهر فى الولد في كثير من الاحيان . على اثر ما يبدو منه من التمرد والغلط . وان الولد لا يكون قط بشوشا اكثر منه بعد هذا التمرد والغلط ، حتى ليكاد يظن الانسان انه يوجد فى الولد فكرة انساء الالم الذى سببه بتمرده وغلطه »

وقد قص « پەرز » قصة ولد فى السنة الخامسة من عمره ، قال لامه مرة بعد ان مدحته على عمل ، واظهرت منه سرورها : اماه ! انى لاحب ان اجعلك دائما اكثر سرورا مما انت الان ، وانى لا بد ان اكون دائما حسن السلوك ؛ ولكن قولى لى بالله عليك ، لماذا لا اقدر ان اكون كذلك دائما ؟ !

وقد قص حادثة اخرى اشد عجبا من هذه ، وهي ان ولدا رأى انه لم ينل قصاصه على هفوة ارتكبها بصورة وافية ، فاخذ يطلب بنوع من العاطفة الغريزية اتمام القصاص العادل فى حقه !

تربية الضمير — لقد تبين مما تقدم ان الطبيعة الانسانية تحتوي على بذور هذه القوة ، وفي الحقيقة ان تلقين فكرة الخير ليكاد يكون مستحيلا لو لم توجد هذه البذور .

قال وه سيوت : « ان الولد ليحمل فى نفسه قانون الاخلاق : ويكون فى بداية الامر لاشعوريا ، ولا يظهر امارة ماتدل عليه ؛ ثم يظهر رويدا

رويدا من اعماق النفس ، ويشعر بوجوده بما يبدو منه من صامت الاحساس الاخلاقى ؛ ثم بعد ذلك يغدو صوتا يتكلم ؛ فيأمر و ينهي ، و يدل على رغبته وارادته باشاراته واوامره التى تزداد وضوحا ونفوذا يوما بعد يوم ؛ واخيرا يغدو محسوساً يبعث فى النفس الارتياح مما هو خير و يثير فيها الاقباض مما هو شر ، ويحدث فى هذه الحالة المأ لا يمكن تعريفه ، يكون حينا ضعيفا ، وحينا لاذعا محسوسا . »

على انه وان وصلت قوة التطور الطبيعي الى ايجاد قوة الشعور الاخلاقى الذاتى في نفس الانسان ؛ فان المربي ايضا ليقدر ان يساعد فى انماء هـذا الشعور .

ولتأمين هذه المساعدة ينبغى عليه « اولا » ان يمرن الولد على محاكمة اعمال الغير ، وان يجعله يلاحظ فى القصص التى يقصها عليه الرجال الذين فعلوا الخير او الشر ، وان يطلب منه الحكم بفضائل الغير ونقائصهم ، وان يدعوه الى اثبات صلاح هذا الفعل ، وقبح ذاك حسب ما يتراءى له و« ثانيا » ان يترك الولد يعمل الاعمال التي توحيها اليه بديهيته على عهدته ومسؤوليته ، وان يعوده باكرا على الاستقلال في العمل بنفسه مما يؤدى الى تقوية الشعور بالمسؤولية ، وان يهيئ له دائما الفرص التى يتمكن فيها من التسلط على ميوله وقمع الغرائز الرديئة فيه (١)

---

(١) وهذه هى الطريقة التي كان يطبقها بستالوجي ؛ فانه بدلا من ان يلقى على تلامذته دروسا في الاخلاق مباشرة ، كان ينتفع بكل مهارة من كل حادثة تقع فى البيت . وقد كانت الحوادث كثيرة بحيث يتكون منهـا فرص عديدة لاشعار الاولاد بالفرق بين الخير و الشر ، والصالح والطالح .

و بعبارة اخرى ينبغي ان يقمرن الولد على التجربة والاختبار باكرا بقدر مايمكن . فان القضايا الاخلاقية لايمكن تلقينها كالحقائق الرياضيه، اوتوحي بوحي خارجي ؛ بل انها يجب ان تظهر بطبيعتها من التفكر الذاتى ، وتنبعث من اعماق النفس . واذا بطأظهور الضمير فى ولد ما فان هذا البطء ينشأ من عدم تعويد الولد على العمل من تلقاء نفسه لا على محاكمة الغير ، ولاعلى اشعاره بمسؤولية عمله من خير وشر .

وقال وه سيوت ايضا : « ان الولد ليحمل في نفسه قاعدته التى يتبعها فى سيرته وسلوكه، فمن الواجب تعليمه كيف يبحث عنها بذاته ويجدها ويتبعها. وانه ينبغى على المعلم حينما يامر تلامذته و ينهاهم ان يشعرهم بانه لايتكلم باسمه ، بل باسم القانون الاخلاقي الموجود فى اعماق نفوسهم ، وان كلامه ليس هو الاصدى وترديد اله . وان احسن اسلوب للتربية الاخلاقية هو الاسلوب الذى يجعل الولد قادرا على ادارة نفسه ، والاحسان فى سيرته وسلوكه ؛ فى غياب معلميه وسائر من لهم الحق باجباره على حسن السيرة والسلوك ، ومقاصصته على عمل الشر ، وارتكاب الهفوات كما لو كان امامهم وعلى اقامة رقيب من نفسه على نفسه ، يجعله يبتعد عن الشر لانه شر مزر بالكرامة ويقبل الى الخير معها ؛ والذى يجعله قانعا بقدرته على ادارة نفسه وقيادتها بدون مساعدة خارجية وقادرا على الاستغناء عن هذه المساعدة دون ان يشعر » .

صعوبة هذه التربية — من الحق ان نعترف بان هذه التربية غير يسيرة ، فانه يوجد مسافة شاسعة بين حالة الولد الطبيعية التي يشعر بها بما يتمتع به من منفعة ولذة محسوستين ، و بين الحالة التي ينبغي ان يكون عليها والتى يستمد احساساته فيها من الضمير المستيقظ النير . تلك الحالة التي قد يكون الامل في الوصول اليها ضعيفا ، والتى قد تتراءى صعوبة الارتقاء

اليها لاول وهلة ، وبسبب مافيها من الفكرة المجردة عن الخير والواجب .

غير ان الطبيعة لحسن الحظ قد جهزتنا بقوى تساعد في هذا التطور الدقيق فانه اذا كان من الصعب تلقين الولد فكرة الخير والواجب المجرده ، فانه من السهل تعويده على اداء بعض الواجبات بصورة عملية .

ان الولد اذا طلب منه اداء بعض الواجبات نحو الغير ، فان عاطفته الطبيعية التي تسوقه الى الظهور بمظهر حب الخير ، والانجذاب للغير تساعده على تلك الواجبات ؛ وبالتمرن على هذه الواجبات وتكرار عملها تظهر فكرة الواجب فيه ، وتتقوى من نفسها رويداً رويداً .

قال روسو : « ان صوت الضمير الاول يرتفع من عواطف القلب الاولى . وان من عواطف الحب والبغض تتولد مبادىء الخير والشر ؛ وان كلمات العدالة والصلاح والانسانية ليست هي الفاظا مجردة يتصورها الانسان بقوته الادراكية فقط ، بل هي مظاهر عواطف حقيقية » .

ومع ان الفضائل التي تقوم على اداء الواجبات الشخصية عسيرة الحصول اكثر من غيرها ، فان العواطف الطبيعية ؛ اعني عاطفة حب الذات ، وعاطفة المنفعة تساعد التربية الاخلاقية في تحلية المرأ بتلك الفضائل ، وليس من المحظور على المعلم ان يفهم التلميذ ان المنفعة والواجب متفقان ؛ بل ان ذلك مما يسهل اقناعه بتعديل شهواته ورغباته ، والكف عن ميوله الرديئة .

على ان المثال والقدوة هما اكبر معلم للولد ، سيما في الاخلاق ؛ فيجب قبل عرض قاعدة الاخلاق على الولد ومطالبته بالسير عليها كقانون يجب اتباعه ، ان يعمل على تقليد العمل الذي ترمي اليه تلك القاعدة . فان الولد مقلد قبل كل شيء ، وان اعظم سر في التربية الاخلاقية ؛ هو سر معرفة الاستفادة من غريزة التقليد .

قوة غريزة التقليد فى الولد - تنشأ قوة غريزة التقليد فى الولد عن اسباب عديدة . واولهـــا جهله فان الولد بسبب قلة المعلومات التى يستطيع ان يتصرف فيها ، وبسبب ضعف قوي التفكير ، واسس الافكار فيه يكون تحت سلطة المؤثرات التى ترد عليه من كل جهة . فتري فكره المرن ، المطاوع من الشواغل يتاثر بالمؤثرات الخارجية ، و يتبع المجرى الذي تدفعه فيه هذه المؤثرات بدون تردد . ومن جهة اخرى فانه بسبب ضعفه ، ونقص الشخصية فيه اولا ، مع حاجته الى الحركة ؛ وبسبب كون ارادته اذ ذاك عاجزة عن تسييره بصورة مستقلة ثانيا ، فانه يكون قابلا التسيير من قبل الاخرين . فضعفه هنا كما ان جهله هناك باعثان رئيسيان فيه على التقليد.

كذلك الميل القلبي في الولد من بواعث الغريزة التقليدية ايضا. وفي الحقيقة ان فينا دافعاً خفيا يدفعنا الى تطبيق اعمالنا وعواطفنا على اعمال وعواطف الاشخاص الذين يحيطون بنا ؛ وبنوع خاص الاشخاص الذين نحبهم . فان محبة شخص ماتوجد الرغبة في التشبه به ؛ وان الولد الذى يشعر بميل قلبي شديد نحو رفاقه لمسرق الى تقليدهم بطبيعة الحال . وبقدر ماتكون اسباب الميل القلبي ، والتوافق فى الظروف والاعمال متوفرة تكون غريزة التقليد اقوى واظهر .

وعلاوة على ماتقدم فانه وان نشأ عن التقليد بعض الاخطاء فانه فى كثير من الاحيان باعث كبير على حرية الولد ، وسوقه نحو المثل الاعلى ؛ اذ ان الولد يودان يرتفع دائما فوق ماهو فيه وهذا هو السبب في ان الذين يقلدهم بالترجيح بعد رفاقه هم رؤساؤه واساتذته .

قال غوتى : « ان ميل التقليد موجود فى جميع الناس ، ولكنه في الولد اظهر . فالولد بما انه ليس له شخصية ثابتة وطباع راسخة ، فانه لايقدر ان يستقل بنفسه عن غيره ، بل يستسلم بكل سهولة الى المؤثرات الخارجية. وان

الاشخاص الذين يحيطون به يؤثرون فيه اكثر مما يؤثر هو فيهم . فيتبع بطبيعة خاطره مثالهم ، ويقتفى اثرهم ؛ سيما اذا كانوا اكبر سناً واشد قوة ، واكثر حذاقة ، واوسع تجربة منه » .

المثالات التاريخية — اذا صح ان كل عمل من اعمالنا لايذهب سدى ، وان لكل حادثة من حادثاتنا سيئة كانت او رديئة اثرا فى سيرتنا المقبلة يساعد فى توجيه مجرى حياتنا نحو الخير او الشر ، فان مما لايقل عن ذلك صحة ان لاعمال الاشخاص الذين تقدمونا في هذا العالم تأثيراً عميقا فى طبائعنا بسبب مايتركونه في مخيلتنا من الاثر مهما كان قليلا . فان الماضى ليشع على الحاضر ، وان الارواح المتوارية لتعود تظهر فى ارواح انسالها الجديدة ، وان على مثالات القدماء تنبني اذهان من يأتى الى الدنيا جديداً ؛ او كما يقولون ان الاموات ليحكون الاحياء .

فمن المفيد جدا ان نحيط الولد بما يشتمل عليه التاريخ من صالح القدوة ، وشريف المثالات ، وان نجعل الفضائل التي اشتهر بها اسلافه تنفذ الى روحه بالقصص والتوصيف .

قال بيوكى : « لاشىء اقوى اثرا فى عظمة الحياة من مخيلة حافلة بسير الابطال ، وليس من طريقة اضمن لصيرورة المرء صالحا بل وعظيما من نشوئه منذ صغره فى محيط الرجال الصالحين والعظماء ، وليس من موعظة ابلغ من قدوة الرجل العظيم . فعليكم ايها الناشئون ان توجهوا وجوهكم شطر اروقة عظماء الرجال ، ومدافن الارواح الباسلة فى كل زمان ومكان ؛ فانكم لتشعرون اذ ذاك بتوقان الى العمل الصالح العظيم ، وتخجلون اذا اقترفتم هفوة ما امام انظار هذا الجيش الحافل بالشهود الكبار »

نعم ان المقصد ليس هو في حقيقة الامر جعل تلامذتنا ابطالا بهذه الدرجة

؛ فان الفرص التي تجعل المرء بطلا هي نادرة ؛ غير انه لا ينبغي للمعلم ان يتحاشى من ان يعرض على تلامذته مثلا اخلاقية عاليه . فان الانسان الذي يمكنه ان يكون بطلا في بعض الظروف ليمكنه بوجه اضمن ان يكون رجلا فاضلا في جميع الظروف فيجب علينا والحالة هذه ان نؤنس ذهن الولد الذي نحاول تهذيبه بالبطولة البشرية قلبا وقالبا . وهذا ما يساعد عليه تراجم احوال القدماء المختارة اختيارا جيدا . فان من هذا الاغوار الاخلاقي الراقي يتفجر ماء حياة اخلاقية لا يلبث ان يصير منهلا للسواد الاعظم من الامة ، بل لادنى الطبقات الاجتماعية . فان كتاب تراجم المشاهير الذي الفه بلوتارك — اذا لم نرد ان نذكر غيره — يحتوي على كنز ثمين من المثلات التي يمكن لكل الناس ان يستفيدوا منها ، والتي هي مادة عظيمة تتكون منها دائما قوى ادبية واخلاقية عظيمة .

مثلات الاحياء — ماهو مؤثر جدا في الاخلاق كمثلات التاريخ بل انفع وافضل هو مثلات الاحياء ، فان القوة التقليدية في الولد ترجح دائما اتباع ما تراه ، وما يتتابع عليها مرآه : وان اجمل القصص التاريخية لتبقى جافة باهتة في جانب المشاهد الحقيقة الراهنة .

ان الرجل الشريف للمهذب ، لا يقف عند حد كونه ذا فضيلة فقط ، بل انه يساعد بفضيلته هذه تكوين فضيلة الاخرين ايضا . وذلك بقوة التاثير المغناطيسي الذي ينتشر حوله ، وبنوع اعم بما يتركه حيثما يمر من انوار فعاله الفاضلة ، الصادرة عن صفاته ومميزاته الاخلاقية السامية . فان الخير ليعدي كما يعدي الشر . وكما تعدي الامراض .

ان كثيرا من افاضل هذا العالم وعظمائه قد وصلوا الى ما وصلوا اليه من العظمة والفضيلة الاخلاقية بقوة ما فيهم من طبيعة تقليدا لعظماء والمهذبين

الذين يحيطون بهم ، اكثر من قواتهم ومواهبهم الخاصة . واكم من عائلة غدت الفضيلة فيها ارثا يرثه الابناء عن الاباء بصورة ثابتة جدا ، كأنها تركة مضمونة النوال والانتقال ! ولقد اعترف « مارك اورل » الملك الروماني الحكيم بفضل اشخاص كثيرين من ذوى قرباه ورحمه ، ارجع اليهم فضل ماتصف به من شريف الخصال ، ونبيل الطباع . وكان يقول « ان جدى علمنى الصبر والاناة ، وتعلمت من ابى الحشمة وحسن الادب . واخذت عن امى الشفقة والعطف »

فما اسعد الاشخاص الذين يتنشقون نسيم الفضيلة منذ حداثتهم فى مثل هذا المحيط ! وليس للانسان من طريقة للتخلق بشرف الاخلاق الا التأسي بالاسوة الصالحة ، والقدوة المثلى .

قال لوق في كتاب « الافكار » : « ان من احسن وسائل تهذيب الولد وتقويم اخلاقه ، ومن ابسطها واسهلها في ذات الوقت ؛ ان نضع نصب عينيه مثالات الاخلاق التى يراد منه اتباعها او اجتنابها وليس من جملة مهما كانت قوية بليغة يمكنها ان تفهمه فكرة الفضيلة او الرذيلة وتلقنها له ابلغ واقوى من اعمال الاشخاص الاخرين الذين تعرض صورهم لعينيه وتسرد قصصهم عليه ؛ فان المثالات هى اكثر شيء ينفذ الى اذهان الاولاد ، ويرسخ بقوة وسهولة » .

المثالات والقواعد والمبادئ — لاينبغى لنا بالرغم مما تقدم ان نظن ان المثالات — التى هى قواعد عملية — تغني غناءً تاماً عن القواعد النظرية فان من المفيد ايضا ان يلقن الولد قواعد ومبادي يطبقها على نفسه في مايترتب عليه داؤه من الواجبات ، وان يملأ ذهنه بالحكم والمأثورات الاخلاقية البليغة . فان هذه الحكم والمأثورات التي يرددها الولد آنا بعد آن ، وان تلك القواعد التى تنير له

سبيل الواجب لتكون له بمثابة حارس يحرسه من لوثات النفس، وسلطة الشهوات والفوائد، وانها لتشجعه فى كثير من الاحيان فى الحالات التى يطرأ عليه فيها ضعف نفس، وكلال ارادة ايضا قال بلاكى: «انه ليحسن بالانسان ان يرتسم فى ذهنه خطة واضحة لحياة شريفة سامية، تكون له بمثابة هدف مقدس يرمى اليه، وضابط طاهر يضبطه. واذا كان الناس الذين يعتقدون بالخرافات يضعون على صدورهم تمائم تقيهم شر ما يتوهمون، فان حكيم القول، وبليغ الموعظة ليكونان اجمل حلية يحلى بهما الانسان صدره، ويستمدهما فى اوقاته العصيبة؛ وإنه ليكون بهما احد سلاحا، واكثر صيانة من ملك مطلق يحرسه السيافون عن يمينه وشماله بسيوفهم القاطعة».

اننا لا نعتقد بسحر الكلام، ولكن من الذى لا يعرف بالتجربة التأثير الفجائى لكلمة فيها حكمة بالغة او عظة اخلاقية، فى ذهن مضطرب متهيج بانفعال ما؛ سيما اذا كانت هذه الكلمة تذكره بمن يمت اليهم بصلة تهذيبية وحب، من اب وام واستاذ؟

على اننا نستدرك ان الكلمة البليغة، او القاعدة الاخلاقية لا يكون لها هذا الاثر البالغ القوي، الا اذا نفذت الى اعماق النفس، ولم تبقيها بين الشفاه والذاكرة فقط، وبعبارة اخرى الا اذا غدت جزءا حيا من الضمير.

فينبغى علينا ان لا نكتفي باداب مستعارة قائمة على اقوال وحكم مقتبسة من الكتب، وليس لها صلة بالنفس وعواطفها. وقد عنى «بلوتارك» هذه الحالة بمثله البليغ المأثور: «ماذا تقول برجل ذهب يقتبس نارا من جاره، فلما وجد موقده ممتلئا بالنار قعد يتدفأ ونسى الرجوع الى بيته؟»

وفي الحق ان هذا ممثل صادق للذي يكتفى بتلاوة الكلام البليغ، والذى جعل نفسه بين الكتب الاخلاقية الحكيمة، دون ان يوثق الصلة

بينها و بين نفسه وضميره .

حب الخير - ان الولد اذا تمرن وتهذب بتجار به الشخصية ، وتعود الاعتماد على اعماله الذاتية ، ومحاكمة اعمال الغير ليوازن بين هذه الاعمال، واذا انكب على واجباته مستنيرا بتشجيع استاذه ، وما يتلقاه عنه من قواعد استطاع ان يتقدم فى الحياة الاخلاقية ، ويتحقق بصفاتها . وان الفضل الاكبر البالغ فى هـــذا العمل الجليل يرجع الى طبائع الاباء والمعلمين ، ومواهبهم واخلاقهم ، لا الى الكتب والدروس .

ان قانون الاخلاق لا ينبغى ان يكون بالنسبة للولد شيئا مجردا جافا لا شخصية له ولا حياة فيه . بل يجب ان يكون ذا حياة وشخصية يشعر بها الولد ويلمسها . وان الاب والام والمعلم الذين يحاولون وضع هذا القانون نصب اعين ابنائهم يجب عليهم ان يصوروه لهم انه ذا شخصية نبيلة حية ، تنقبض من مرأى الشر وتنفر منه ، ملأى بالعاطفة والحنان . واذا كان للدين ذلك التأثير الاخلاقى البليغ ، فان ذلك ناشىء عن كونه يوحى الى اذهان البشر بفكرة الله عادل ، بار بالانسانية ، يأمر بالعدل والاحسان والفضيلة .

الا ان معرفة الخير وحدها لا تكفى ، بل يجب ان يضاف اليها حب الخير ايضا . وان الولد يحبه فضلاء الرجال الذين يعرضون عليه كمثالات صالحة ، وقدوة حسنة ، ويحبه احيانا رمزا مقدسا تام الفضائل لينتهى به الامر الى حب الخير نفسه .

الدرس الحادى عشر

الارادة والحرية والعادات

معرفة الخير وارادته — تعريف الارادة — الارادة فى الولد - الفرق بين الرغبة والارادة - الفرق بين الارادة والفكر — علاقة الارادة بالشعور — علاقة الارادة بالفكر — الارادة والحرية - تهذيب الارادة — الحرية العملية او مراقبة الانسان نفسه — تربية الحرية - الارادة والعادات — ضرورة العادات — كيفية تكون العادات — اصلاح العادات الرديئة — الارادة والتربية العامة والخاصة التربية الشخصية — صعوبة تربية الارادة - — الارادة الصالحة — اهمية الارادة في الحياة .

معرفة الخير وارادته — بقدر ما يكون الذهن نيراً يكون الضمير ناميا وقويا. وان القاء نظرة على اخلاق القدماء والمعاصرين ومقايستها ببعضها يكفيان للحكم على الرقى والتقدم اللذين وصل اليهما البشر شيئاً بعد شئ فى معرفة واجباتهم وتقديرها قدرها ؛ وماذلك الا بسبب ارتقاء الذهن البشرى واستنارته .

ان المرء يصنع الشر فى الاغلب لجهله بالخير . وفضلا عن ذلك فان معرفة الخير فى حد ذاتها تحتوي على قوة توجيهية نحو الخير ؛ وان معرفة المرء واجبه ، ومواضع ادائه معرفة واضحة هي شرط مهم فى ادائه .

على ان من الحق ان نعترف ايضا ان المعرفة وحدها لاتكفى ، وان من الواجب ضم الارادة والعزم اليها . فكم من اناس قادرين على البحث في

كل انواع الواجبات وفروقها باحاطة وبراعة ، ولكنهم ليسوا رجالا فضلاء يؤدون واجباتهم ، وما ذلك الا لانهم لايقدرون على ارادة الخير الذى يعرفونه. فالعقل هو الذي يحكم بما يجب عمله ، ولكن الارادة هى وحدها التي توجهنا الى العمل . وتربية الارادة والحالة هذه جزء اساسى من التربية الاخلاقية.

تعريف الارادة — ان كلمة الارادة كانت في القرن الثامن عشر تستعمل احيانا فى الدلالة على قوى النفس التى هى غير قوي الذهن؛ كالميول والاهواء والرغبات . وكان قوند يلاق يقول فى الارادة « انها تشتمل على الاعمال التي تتولد من الحاجة » .

اما فى علم النفس الحديث فان معنى الارادة معرف تعريفا احسن ، ومحدد تحديدا اوضح . وهو : ان لارادة او قدرة الانسان على فعل مايريد — تدل على قدره المرء على الاتجاه بحرية وبسائق الفكر والضمير نحو العمل الذى يختاره .

الارادة فى الولد — ان الارادة بمعناها السابق هي كالعقل خاصة بالرجل البالغ . اذ انه هو وحده الذى يتصف بهذه الصفة فى ما يحاوله من الاعمال .

نعم ان الحيوان والولد يوجهان قواهما نحو العمل ولا ريب . ويفهمان وجهة القصد الذى يقصدانه في عملهما ؛ مما قد يدعى ذلك فيهما ارادة ايضا مع تسامح في اللفظ ؛ غير ان هذه القدرة ظاهرية وغير تفكرية ؛ وان هذه الارادة ليست فى الحقيقة الا مشبهة بالارادة تشبيهاً فقط . فالولد مطواع ولا ارادة له؛ وان اعماله مهما كانت ذاتية فانها ليست ناتجة عن حكم ذاتي وفكر تعقلى ؛ بل هى ناشئة عن الرغبة العمياء والحاجة التى لاتدافع ؛ والهوى الذي لاضابط له ولا نظام. وليست هى الا صورة ناقصة للارادة الانسانية الحقيقية

التي تفتكر وتحسب وتعرف اين تسير؛ وبعبارة اخرى التي تملك نفسها وتتحكم في ذاتها .

الفرق بين الرغبة والارادة — ان الارادة هي غير الرغبة على انه تأكيد وليس من الصواب قط مايقوله بعض الفلاسفة من ان الارادة ليست الا رغبة شديدة ؛ كما ان الانتباه في عرفهم ليس هو الا احساساً متغلباً . فان الارادة لو كانت بهذا المفهوم لما اجتازت دائرة الميول والاهواء ؛ ولما كانت مبدأ الحرية واصلها .

ان الرغبة ليست هي الا جاذباً الى اللذة التي تكون في شيء مستحسن ما ليجذبنا نحوه ، ويحدونا احيانا الى البحث عنه . اما الارادة فانها على عكس ذلك عزم نعزمه في نفسنا على القيام بعمل ما ، دون ان يهمنا ان يكون هذا العمل لطيفا او غير لطيف ، وفيه لذة اولا .

نعم ، انه ليوجد حالات تكون الرغبة والارادة فيها متوافقتين ، وذلك حينما نريد ما نرغب فيه ، فان ضميرنا حينئذ يشعر بكل وضوح باللذة التي يحدثها الشيء المرغوب فيه في الاحساس ، وبالقوة التي تدفعنا الى الانسياق وراء هذه اللذة .

غير ان هنالك حالات اخرى تكون الرغبة والارادة فيها متعاكستين ايضا . وذلك حينما يكون الفرق بينهما واضحا بارزا . فقد يجذب الكسل الانسان احيانا ويروقه وتأخذ لذة البطالة توسوس في مخيلته ، وكل حالات جسمه تجره الى البلادة وعدم الجد؛ ولكنه بالرغم عن ذلك يقاوم هذه المؤثرات بقوة فكرة المنفعة او الواجب ، فيريد العمل ، ثم يباشره فعلا . فلا يجوز في مثل هذه الحالة ، وفي الحالات المشابهة لها ان نخلط الرغبة بالارادة ، والهوى بالقوة التي تتغلب على هذا الهوى .

على ان الرغبة قد تكون فى بعض الحلات منفردة ، فتجر بقوتها النفس التي لا يكون لديها وقت تتفكر فيه ، ولا قوة ارادة تقاوم مؤثرها . غير ان العمل اذ ذاك لا يكون قط صادرا عن طوع واختيار ، ولا يكون الذهن فى هذه الحالة منتبها انتباها حقيقيا . اذ انه يكون مغلوبا على امره ، غارقا فى هواجسه وانفعالاته فلا يجوز ان يطلق على هذا الانجذاب الذى تحدثه الرغبة لفظ الارادة ومعناها فكما ان الانتباه يوجه الذهن بطوعه نحو المادة التى يكون قد اختارها ويربطه بها ، او يبعده عنها حينما يريد ، كذلك الارادة فانها ايضا ترتبط بالعمل الذي عزمت عليه ، فتتوقف عنه او تمضى فيه .

الفرق بين الارادة والفكر - قد يقال ان الارادة اذا كانت تختلف عن الرغبة والاحساس ، فذلك لانها تمتزج مع الذهن والفكر .

ان دوافع العمل في الحقيقة مستعارة من قوة النصر التى هي وحدها تقدر على مقاومة جاذب الرغبة ، وتضمن الفوز عليه للارادة . غير ان الارادة اذا كانت تستمد من الفكر ، فان ذلك لا يجوز ان يكون سببا للظن بان الارادة والفكر شيء واحد . ويكفى ان نذكر انه كثيراً مايصل الحال بنا الى ان يكون فينا فكر جازم بالاقدام على عمل نعمله ، ولكنا لانعمله لاننا لانريده .

علاقة الارادة بالشعور والحساسية - من الحق ان نستدرك هنا ان استقلال الارادة غير تام ولا مطلق . وان من المفيد لاجل ان تتعلق ارادة الانسان بعمل ما ، ان يكون راغبا فى هذا العمل وميالا اليه بشعوره ، وانه ليس من الجائز ان نهدم سلطة الرغبات في الولد ، لتتفرد الارادة في السيطرة عليه . فان الاولاد الذين يقل شعورهم ، يغلب ان تضعف قوة الارادة فيهم فى المستقبل والرغبات المسئولية اذا انعدم فيها شيء من التفكير تغدو وسيلة

صالحة الى تقوية الارادة .

فمن الواجب اذاً ان نثير رغبات الولد ، على ان نحسن التصرف في ذلك وان نعلمه ان يحب الشيء الذي يجب ان يحبه اكثر من غيره ، فان رغباته وعواطفه التي تكون هكذا تحت ادارة العقل والتفكير تتبدل الى ارادة .

وفضلا عن ذلك فان الارادة مهما كانت قوتها تعجز في كثير من الاحيان عن الدخول في معركة دائمة مع الميول والرغبات ؛ وانها اذا حاولت ذلك لاتلبث ان تفنى قوتها بسرعة زائدة . واذا وجد ارادات قوية تتغلب على الاهواء احيانا ، فانه ليوجد ايضا ارادات ضعيفة جبانة ليست هي الا مركبا طيعا لهذه الاهواء ؛ وان اكثر ارادتنا هي في الواقع من هذا النوع ، وان مايريده المرء في الحياة العادية هو في الوقت ذاته ما يشعر به ، ويميل اليه ويحبه .

فغاية التربية يجب ان تكون والحالة هذه التأليف بين الرغبة والارادة ، والتوفيق بين اللذة والمنفعة من جهة ، وبين الواجب من جهة ثانية . فان كل مايعمل لجعل الميول صالحة معقولة ، يفيد الارادة ويجعل تمرينها اسهل .

علاقة الارادة بالعقل والذكاء — ان فلاسفة القرن السابع عشر ، وبنوع خاص يوسوئه كانوا يعدون الارادة في عداد الاعمال الفكرية والذهنية .

وفي الواقع ان كل عمل من اعمال الارادة يستند الى فكر او عمل ذهني ومن الممكن تعريف الارادة من هذه النقطة بانها « فكر في موضع التطبيق » وقد قال احد الفلاسفة انه لا يكون ارادة حينما لا يكون سبب للارادة . واننا بنسبة ما نكون اكثر ثقافة ، وبنوع خاص اكثر تفكرا نقدر ان نتصور ما يجب علينا عمله بشكل اوضح ، ونقدر ان نفهم سبب

وجوب هذا العمل بجلاء اكثر ، ونكون املك لنفسنا ، واقوى تصرفا فيها ، وبكلمة واحدة نكون اقوى ارادة .

فيجب علينا اذاً ان نمرن الولد على التفكر في ما يجب عليه عمله ، وان نعوده على التدبر وعدم التسرع فى ما يعزم عليه ، وعلى عدم الاستسلام لميوله ورغباته لاول وهلة ، وعلى الموازنة — قبل ان يقدم على عمل — مابين الوجوه النافعة والوجوه الضارة فيه . فاننا بذلك نكون قد نمينا فيه الارادة ، التى تكون قوية او ضعيفة بحسب ما تكون عليه قوانا الذهنية والتفكرية من القوة او الضعف .

الارادة والحرية — اما بايضاحنا الفروق والعلاقات الموجودة بين الارادة من جهة ، وبين الشعور والذهن من جهة ثانية نكون قد بينا صفات الارادة الاساسية التي يمكن تلخيصها بالتفكر والحرية . وفى الحقيقة انه ليس من عمل يصدر عن اختيار حقيقى الا العمل الذي يصدر عن حرية وتفكر ؛ وان العمل الاختياري هو حر لانه يصدر عن قصد قد تفكر فيه صاحبه واختاره ، لا عن غريزة عمياء لا تفكر فيها . فالحرية ليست هى الا مزية اختيار ما نرجحه ونحكم بافضليته من بين الامور الكثيرة الممكنة ، اختيارا مقرونا بالتفكر ومعرفة الاسباب معرفة تامة .

نعم ان هذه الحرية لا تمنحنا القدرة على قطع كل مالنا من علاقة مع الماضى قطعا باتا ، ولا تخلصنا من كل رباط نكون قد ارتبطنا به من قبل مع ميولنا وعاداتنا ، ولا تخلق اعمالا مستقلة عن كل علاقة ورابطة ؛ وبكلمة واحدة انها لا تأتي بالمعجزات ولا ريب ؛ الا انها تطلق عناننا فى ميدان الممكنات ، وتخلصنا من الاندفاعات الاولية ، وسلطة العادات المطلقة ، وتحكم الاهواء ، ونير البدع والمثالات . انها تجعلنا نحكم نفسنا بنفسنا ،

و بواسطة عقلنا . واذا كنا نشعر باننا احرار ، فاننـــا لسنا كذلك الا بهذه المظاهر .

تهذيب الارادة — ان تهذيب الارادة من ادق المسائل فى التربية؛ وان من الضرورى لاجل تنمية الارادة وتقويتها فى الولد ان تحترم بديهته التى هى بذرة استقلاله وحريته . وان الاباء الذين يحاولون كسر ارادة ابنائهم وقمعها وتعطيلها ، انما يهيئون بعملهم هذا فى ابنائهم طبائع اللين وضعف النفس ويجعلونهم بذلك عاجزين عن ادارة انفسهم .

قال «كانت» :— « ليس من الجائز قط كسر ارادة الولد ، بل ينبغى فقط تدريبها ، بحيث تغدو قادرة على التغلب على المصاعب الطبيعية »

وهذا هو ذات القصد الذى كان يرمى اليه روسو حينما كان يوصى بجعل الولد الى سنته الثانية عشرة تحت سلطة الضرورة فقط .

على ان من الخطر مع ذلك حظر وصايا الاباء والمعلمين وارشاداتهم فى التربية الاولية ؛ بل اننا نقرر انه من المفيد ان يشعر الولد بوجود ارادة اخرى فى جانب ارادته ، بشرط ان تكون هذه الارادة حسنة التهذيب والنظام، وان لاتكون الاوامر التى تصدر منها متناقضة ، وان تكون قطعية وغير متقلبة . فان الاوامر التى تصدر عن سلطة طائشة تناقض نفسها ، لايمكن ان يكون لها الا تأثير سيئ ، وان ارادة الولد التى تتقاذفها المؤثرات المتقلبة تصير بطبيعتها متقلبة طائشة .

ان الولد يجب ان لايكون عبدا ولا مستبدا ! فلا يجوز ان يقسر على اطاعة الاوامر غير المعقولة أطاعة عمياء ، ولا ان يعاكس فى كل ميل من ميوله ، كما انه لايجوز ايضا ان يطلق له العنان فى رغباته وارادته . وهذا مايقول به «كانت» حيث قال :

« ان الاباء ليخطئون عادة في رد كل مايطلبه ابناؤهم ؛ وان من العبث ردهم بدون سبب عما يرجونه من عطف آبائهم وعنايتهم . غير أن الاولاد من جهة اخرى يفسدون اذا اطلق لهم العنان في كل ماير يدون ، نعم انهم لايتمكنون من رؤية نتائج رعوناتهم ولاريب اذا حيل بينهم وبين شهواتهم ولم يطلق لهم العنان ، غير انهم يكونون بذلك ابعد عن مواقع الخطر والزلل . »

فينبغى اذن استعمال طريقتى التسامح و المقاومة معا ، و بنوع خاص طريقة المقاومة . فاننا اذا استرضينا شهوات الولد وميوله ، واطرنا غرائزه و بديهته ، نكون قد ارخينا لارادته عنانها ، ولكننا نكون في الوقت ذاته قد افسدناها .

ان الارادة في الولد تقوم على مقاومة النفس واطاعة العقل في الواقع ؛ فبمقاومتنا للولد احيانا نعلمه ان يقاوم نفسه ، وان الولد لايغدو قادرا على اطاعة عقله في المستقبل الا اذا اعتاد اطاعة الغير اولا .

الحرية العملية او مراقبة الانسان نفسه — من المفيد جدا ان يقف الانسان امام اعماله ويحاسب نفسه عليها ويبحث فى مايدر منه من نقص يمكن تجنبه ، اوعادة يمكن تبديلها باحسن منها ، او عمل يمكن ان يعمل احسن مما عمل . وهذا ما عنيناه بالحرية العملية او مراقبة الانسان نفسه ، اذ ان في هذا وسيلة مأمونة الى توثيق اعتقادنا بفائدة اعمالنا واصلاحها ، وتقوية عاطفة الحرية العملية تلك العاطفة التى هى اثمن شيء فى اعمال الانسان ، والتى تخلصه من عبء الضرورة الشاق الذى كان يقول فيها ستوارت ميل « ان جسمى يرزح تحت فكرة الضرورة ، كانما يرزح تحت كابوس شديد » .

فينبغى ان نعود الولد على مناقشة نفسه فى اعماله ، وان نمرنه على هذه

الامتحانات الوجدانية التي كان يومى بها الفلاسفة . ولقد كان لفر انقلن تقويم اخلاقي يكتب فيه كل يوم مايصدر منه من مناقضات لقواعد الواجب ومقتضياته . واننا لنرى ان مثل هذا التقويم من احسن تطبيقات هذه الفكرة .

تربية الحرية — ان الرجل لايكون رجلا حقيقيا الا اذا اضاف الى عواطفه الراقية الحساسة وذهنه النير ارادة حازمة حاضرة دائما . غير ان هذه الصفة هي نادرة اكثر مما قد يظن . نعم اننا اذا كنا نريد فى بحثنا ان نشير الى تلك الارادة العادية التى تتمثل فى نقطة « اريد » والتي يقوله جميع الناس والتي ليست هى في الحقيقة الا اطاعة للميول ، فاننا نكون قد اسأنا فهم الارادة ، وانزلناها الى الدرك الاسفل من الابتذال ولا ريب . اما اذا كان ينبغى ان لا يطلق اسم الارادة الا على العمل الحر الذى يلزم عليه الانسان بعد التفكر ، فان من الحق ان نقرر ان الوجدان الانسانى لا يرتقي الى هذه الدرجة الا نادراً ؛ ونقول الحق ايضاً اذا قلنا ان اكثر الاعمال التى نعملها انما نعملها فى الغالب عن غير ارادة صحيحة ، وانه ليوجد اناس كثيرون يكادون يكونون فاقدى الارادة بمعناها الحقيقي السامي ، لا يملكون انفسهم بنوع ما ، ويقضون حياة عمياء آلية ، عبيداً لاهوائهم الذاتية ، والعوبة في يد المؤثرات الخارجية حتى ان كثيراً من الذين يعملون اعمالهم عن تفكير ، لا يفكرون بنسبة قدرتهم على التفكير ايضاً . وبعبارة اخرى ان فينا كنزاً من الارادة لا نعرف ان نستفيد منه ؛ وليس من وسيلة الى الانتفاع من ذلك الكنز الثمين الا بتنمية عاطفة الحرية وحسن تربيتها .

هذا ؛ واذا اردنا ان ننمى هذه العاطفة تنمية حقيقية ، وان نضمن لها قوتها ومداها فانه ينبغى ان نلاحظ فى ما نلاحظه انه ما من عمل من اعمالنا

يذهب سدى ، اي دون ان يترك فينا اثراً ما . واننا اذا استسلمنا مرة ما لميل من الميول الرديئة ونحن نعد انفسنا بمقاومة هذا الميل وردعه غداً مثلاً ، فاننا نكون قد ارتكبنا خطأ كبيراً ، لاننا لا يكون لنا في الغد ذات القدرة التي كانت لنا على مقاومته وردعه قبل ان نستسلم له . وان كل عمل يعمل هو بدء عادة . والعادة تعيق الارادة عن عزمها وتمنعها من حريتها . وهذا هو السبب الذى يجعلنا ان نكرر العمل الذي نكون قد عملناه مرة باهتمام اقل من المرة الاولى .

فيجب اذن ان ننتبه لكل عمل من اعمال الولد . فلا نسكت له عن هفوة يرتكبها بحجة انها لا تتكرر ، او بحجة امكان منعه عنها اذا بدت منه ثانية . فان فى كل عمل ارادى مهما كان ضعيفاً او غير راسخ بذراً من الارادة الحقيقية ، و بدءاً لعادة جديدة .

الارادة والعادات — ان اعمال الانسان تصدر بمؤثرات ثلاثة : الغريزة والارادة والعادة . اما الغريزة فيجب ان تقوم مقامها الارادة حتما ؛ اى انه يجب اقامة العزم والتصميم المبنيين على التفكر مقام الحركة العمياء . واما العادة فينبغي ان لا تقاوم كمقاومة الغريزة ، لان بواعثها غير بواعث الغريزة .

ان العادة ليست هى الا تكرار عمل عملناه في البدء بتفكير وارادة ، فغدا عملها اسهل من ذي قبل وادعى لجهد اقل . فهى عمل قام على الحرية والقصد ، لا على السائق الاعمى كما هي الحالة فى الغريزة .

نعم لقد قيل ، ولا يخلو هذا القول من صواب : « ان مانعين — لا يمكن ردهما تقريبا — يمنعاننا من ان نتسلط على ارادتنا ؛ وهما الميول والعادات » غير ان من الخطأ الفادح والمضر معا ان نعز والى هذين المانعين قوة لا تغلب . فان من الممكن ان تكون الميول تحت المراقبة دائما ، متوافقة مع مناقعنا واجباتنا

معا ، مكبوحة الجماح بعزم شديد من الارادة اما العادة فانها — وفى بدء تكونها بنوع خاص — تحت تأثير الارادة . وان منعها يتيسر بمنع تكرار العمل الذي تتكون به ، حتى انه لمن الممكن بعد تأصلها ايضا التغلب عليها وردعها ؛ سواء بعزم نعزمه بارادتنا دفعة واحدة ونجد في تنفيذه ، او على الاقل بطول المقاومة والروى .

ضرورة العادات — اذا نحن انعمنا النظر فى التربية نجد انها ليست اكثر من «مهنة تكوين العادات الجيدة» من اكثر الوجوه . واذا كان روسو وصى بعدم تمكين عادة ما في الولد، فان هذه التوصية ترجع الى العاطفة اكثر منها الى العقل والتدبر .

ان «كانت» ايضا كان يذم العادات ، بحجة ان الرجل بنسبة ما تكثر اعتياداته تقل حريته واستقلاله . فالغاية التي كانا يتوخيانها روسو وكانت هي حرية مطلقة لا يضايقها شيء ، تعمل لكل عمل عزما جديدا، وتبذل فيه جهدا خاصا ؛ والعادة فى عرفهما لا تخرج عن حد الطاعة والخضوع الذين يتنافيان مع تلك الحرية .

غير ان هذه الغاية لا تتحقق قط ، كما انها غير عملية فى ذات الوقت . لان طلب التوسيع فى القوة الانسانية بحيث يقوم كل عمل جديد في كل لحظة من لحظات الحياة غير ممكن النوال او لا وغير مرغوب فيه ثانيا . واننا نقرر ان الضعف الانسانى مفيد جدا فى هذا الصدد ، لانه يجعل الانسان يستند الى العادات الحسنة التي تغنى عن الجهد المستمر ، والتى تجعل القيام بكثير من الواجبات هينا سهلا ، يكاد يكون غريزيا . فكما ان الجسم لا يمكن ان يكون دائما فى حالة يقظة ، منتصبا على القدمين وانه ليحتاج الى النوم والى الراحة والاضطجاع ، كذلك الذهن ، فانه لا يمكنه ان يظل في حالة جهد

وعمل وتنبه مستمر بل يجب ان يرتاح ويهدأ . ولا يتيسر له ذلك الا اذا عمل الانسان كثيرا من اعماله بسهولة وهوادة وجهد قليل؛ الامر الذى يحصل في مباشرة الاعمال المعتاد عليها . وان الارادة بعد ان تنقى الميول من النقائص ، وتغرس العادات الصالحة فى صاحبها تقدر ان تتلقى قسما من عبئها ووظائفها على العاطفة والعادة .

على ان الارادة ينبغى ان تكون كالقائد الذى بعد ان يخمد الفتنة في بلد ما يرجع السيف الى غمده دون ينزعه بتاتا . فان مباغتات الظروف وتبدلات الحياة في كل لحظة تتطلب عملا جديدا من الارادة .

واذا ورد علينا اعتراض بان العادة تقلل الجهد ، و بالتالى تضعف العزم والهمة ، فاننا نجيب مع ماريون حيث تقول : «ان الجهد والعزم ليساهما كل القوة الادبية وانى على يقين تام بان الانسان يعمل الخير حينما لايكون فى عمل هذا الخير عليه جهد ونصب» .

فينبغي علينا ان لانتطلب للارادة سلطة تسود بها على كل قوة . على ان العادات مهما كانت كثيرة العدد فانها لاتعاكس الحرية قط ، وبفرع خاص اذا غرست فى الانسان عادة التفكر الحر ، وكانت العادات الاخرى متولدة عن هذه العادات . فانها تكون هى العادة العليا التي تسود على ماسواها .

كيفية تكوين العادات — تبين مما تقدم ان التربية في حاجة شديدة الى العادات الصالحة من عادات عاطفية اوشعورية وعادات ذهنية وعادات عملية . وهنا نريد ان نبحث فى كيفية تكون هذه العادات ، والطرق التى ينجح المربى بها في احداث وتثبيت هذه الطبيعة الثانيـــة التى تقوم عليها ما فى الانسان من مزايا .

ان العادات فى الحقيقة ونفس الامر تتكون من ذاتها ؛ وذلك بتكرار العمل لواحد مرات متعددة . ومنها ما يشتق من الميول والغرائز ، ومنها ما يتولد من الاعمال التى تصدر من الانسان بتفكر ، وتى تساعد فيها الارادة . فعمل المربي هو الانتباه والمراقبة ؛ سواء على الغرائز وعلى مظاهر الارادة الاولى ؛ وينبغى عليه ان يحول دون رسوخ الميول الرديئة فى مبادئها ، وان يوقف النزعات الشريرة فى دور ظهورها الاول . فان الشر بنوع خاص يجب ان يحسم من اول امره ، وبدء ظهوره .

قال مونتنى : — « ان العادة تبتدئ بصورة هينة لطيفة ؛ ثم ترسخ قدمها رويداً رويداً كأنما تتسارق مسارقة . ولكنها لاتلبث ان تكشف عن وجه عبوس ظالم لا يكاد يمكن من نفسه ، او يستطاع التغلب عليه فى ما بعد » .

ان المعلم يقدر ان يمنع تولد العادات الرديئة باستعمال كل ماله من القوة والوسائط ، وعند الحاجة بالعقوبة على سيئ الاعمال والحركات التى تصدر من الولد . وليس عليه لاجل ان يقوى ماهو حسن وصالح منها الا ان يشجع الولد على العمل . وحينذاك تأخذ العادات تتكون بمساعدة الزمن .

هذا ، وليس من السائغ تكليف الولد بعادات جديدة تتناقض مع طبيعته فانه اذا اكره على العمل الذي يؤمر به ، فان هذا العمل الذى عمله بالرغم عنه ، لايترك في نفسه شيئاً من الميل الى عمله مرة اخرى ؛ مع ان هذا الميل شرط اساسى لتكون العادات . واذا اردنا تعويد الولد على عادة فيها شئ من الصعوبة مما لا يميل اليه من تلقاء نفسه فينبغى ان نحسن التصرف معه ، وان نتبصر فى اختيار الوقت الملائم الذي يكون فيه العمل المراد تحويله الى عادة اقل عناء ومشقة عليه ، وان نكتفى منه فى اول الامر باجراء العمل بغير اهتمام وعناية . فانه لا يلبث ان يكرر هذا العمل بشوق ولذة فتكون العادة .

وبكلمة واحدة يجب ان نتدرج في العادات تدرجا ، وان نسهل حصولها ؛ وان نتمثل بقول فونتنيل : « ان الفكر الجديد هو كالركن في البناء ، لايجوز املاؤه بقطع الطين الضخمة » .

اصلاح العادات الرديئة — ان المعلم مهما بلغ في انتباهه ومراقبته لايقدر فى الحقيقة على منع نشوء عادات رديئة فى الولد بتأثير المؤثرات الخارجية التى لاسلطة له عليها ؛ هذا عدا عن ان الولد حينما يدخل الى المدرسة يكون قد درج على كثير من العادات الذهنية والخلقية الرديئة ايضا .

فهل من الممكن اصلاح ماتكون العادة قد ادخلته على طباع الولد من الشر والنقائص ؟

ان هذا ليس بالامر السهل في الحقيقة ، ويكاد يكون النجاح فى قمع الميول الرديئة التى غدت عادات غير مرجو الا اذا سلك المربي طريقا غير طريق القمع المباشر ، والمقاومة الوجاهية ، و بنوع خاص اذا طلب النجاح في ذلك حالا . فان العادة التى قد تكونت فى زمن لاتزول الا فى مثل هذا الزمن حتما . ومن اجل ذلك فان الثانى امر ضروري في هذا الباب ، وينبغي ان يسر المعلم ويستبشر اذا قدر ان يجعل فى بادىء الامر فترات بين مباشرة العمل الرديء او اذا قدر ان يحدد مداه . فان سلطة الادارة لاتلبث ان تقوى ر و يدا وتسود ، ويأخذ الولد يتغلب تدريجيا من ميوله ؛ سيما اذا قدر المعلم ان يولد فيه بحذاقة ودقة عادات اخرى تقوم مقام تلك العادات من جهة ، وتجذبه وتروق له من جهة ثانية .

الارادة والتربية العامة والخاصة — قد يظن البعض ان التربية الخاصة هي اجدى نفعا في تهذيب الارادة من التربية العامة .

نعم ان كل شيء في المدرسة مرتب مطرد متناسق ، وليس فيها من

شيء يبتدىء ابتداءها ، وان الاطراد فيها عام واعتيادي ، وان الولد لا يترك فيها وشأنه ، وان لكل ساعة من ساعات نهاره عملا معينا محدودا بعكس البيت الذي يكون فيه الولد حرا مالكا لنفسه ، غير خاضع لقاعدة ثابتة واتساق ، فهو الذي يرتب فيه وقته وعمله ، ويكون لبديهته فيه المجال الواسع . غير اننا اذا دققنا في الامر نقنع بان المدرسة انفع بكثير من البيت في تقوية الهمة والعزم او بمعنى آخر في تهذيب الارادة ، فان الولد يتأنث ويترفه قرب والديه ، ويقدر على متابعة اعماله بثبات واطراد تحت ادارتهما التي يغلب ان تكون متقلبة وغير حازمة . وتراه يتقاذف بين اوامرها المتناقضة وميوله الخاصة ؛ ولا يمكنه ان يتعلم الخضوع لقانون قطعي ثابت ، والارادة كما علم هي الاطاعة للقانون والنظام بحرية و رضاء ؛ فافضل طرق التحضير لهذه الاطاعة هو تعويده على الاطاعة لقواعد مرتبة مدققة .

من اجل ذلك فان التربية العامة مرجحة حتما بما لها من التأثير في تثبيت الاخلاق ، وتنمية الهمة وفضائل الرجولة .

قال « فاكه » في صدد تربية الارادة :

« ان التلميذ يصعب عليه ان ينقلب من الليونة وسط العائلة ولا يمكن ان يكون في الادارة اللينة شيء من القوة والاطراد ؛ فالبيت ينظر الى الولد بنظر المستضعف العاجز الذي يجب الشفقة عليه ، والضعفاء محميون ، قل ان يكون احد منهم في حاجة الى الدفاع عن نفسه بنفسه ، او الدفاع عن احد غير نفسه على الاقل . ومع ان هذه الحالة مغبوطة لذيذة فان قوة النفس ومضاء الهمة لا يحصلان بها قط . اما في المدرسة فالامر ليس كذلك ، اذ ان الولد يعرف حقوق نفسه وحقوق غيره : و يعتاد الصبر والتجلد امام التهيج والاغراء ، وامام المشقة والعناء ، وفيها ايضا يفهم روح الترتيب ، وكيفية موازنة

نفسه مع اقرانه ، و يعرف النقطة التي يصل اليها اذا تشارس وتقاسى، او جعل نفسه محبوباً بمساهلته ومجاراته » .

وهناك اسباب اخرى يمكن اضافتها الى ما تقدم . فان الولد لا يكون له وسط العائلة افكار خاصة ؛ اذ انه يعيش مع اشخاص متقدمين عليه بالتجربة ، يجب عليه احترامهم من جهة ، ولكنه كثيراً ما يضطر الى مخالفتهم لما بينه وبينهم من فروق طبيعية من جهة اخرى . اما في المدرسة فانه يعيش مع اقرانه ، وله حق الحرية في الكلام . ثم ان التعليم في العائلة هين جداً في الغالب ، ولا يكون للولد عمل يتطلب خطة معينة يسير عليها . ولكنه في المدرسة يضطر الى العمل بنفسه ، والى التحري بفكره الذاتي عدا وسائل فهم الدروس التي تلقى على الجميع القاء عاماً ضمن نسق معين .

التربية الشخصية والارادة - مع كل ما تقدم نقرر ان تربية الارادة لا تتم في المدرسة . فان شخصية الانسان لا تتكون تكوناً حقيقياً الا في المجتمع وامام مصاعب الحياة . ولهذا السبب ولا ريب كان « قومه نيوس » يحتفظ للجامعات فقط - اعني لبيئات الدراسة الحرة - بحق تربية الارادة وتنميتها . وفي الحق ان التجارب او بكلمة اخرى ان البيئات الحرة التي يكون فيها الانسان مسئولا عن نفسه وعمله هي احسن مدرسة لتربية الارادة .

وهناك سبب آخر يجعل تربية الارادة لا تتم في المدرسة ، وهو ان نمو الارادة الشخصية يتعارض مع الانظمة المدرسية بعض التعارض ؛ حتى مع ما يكون اكثرها هوادة وحرية . وهذا التعارض لا يزول الا في اليوم الذي يستقل الولد فيه لنفسه . فان فعالية الولد حينئذ تجد الفرص الملائمة للتمرن والنمو .

ومع اننا لا ننكر ان الارادة في هذا الحين تدخل في اشد ادوارها

خطراً وصعوبة فاننا نقرر ان هذا الدور ، اعنى دور استقلال الانسان الشخصى هو احسن وسيلة الى تربية الارادة . وان من العبث تعليم الولد الارادة ضمن دائرة محدودة من اعمال الطفولة ؛ بل ان هذا التعليم يكون سبباً من وجوه كثيرة لعدم تعلمه اعمال الرجولة في ساحة اوسع ، ومجال اطلق .

« قال روسلو » :

« ان عمل التربية فى الارادة لا ينتهى قط . فتعليم الهجاء مثلا عمل محدود ينتهى بعد ان يتعلم الولد القراءة والكتابة ؛ وليس فيه غايات متفاوتة ينبغى استمرار الجهد للوصول اليها . اما فى الارادة فالامر على غير ذلك ؛ اذ ان تربيتها لا تقف عند حد ، ولا يفتأ يوجد من الغايات لها ما يوجب استمرار الجهد للوصول اليها » .

صعوبة تربية الارادة — ان النجاح فى التربية الذهنية والتربية الاخلاقية هو مضمون بمساعدة الارادة . ولكن اين نقطة الاستناد التي يستند اليها فى تربية الارادة نفسها ؟ اوليس من الضروري ان يكون في المرء قليل من الارادة فيكون له قوة يستكمل بواسطتها نمو ارادته وتربيتها ؟ وماذا يجب ان نصنع مع الطبائع الضعيفة التى تفتقد الدافع الشخصى الى الاكتساب ؟ وهل من الممكن احداث ارادة فى امرء لا يوجد فيه بذورها من قبل ؟ فيقول « غوته » فى هذا الصدد :

« ان الارادة هى التى ينبغى تقويمها بحيث تغدو قادرة على اصلاح صاحبها بنفسها ؛ اي بحيث يمكن استنتاج القوة من الضعف ، واستيلاد الخير من الشر » .

وروشفوقولد يقول فى نفس الصدد : « ان الطبيعة الضعيفة هى النقيصة الوحيدة التي لا سبيل الى اصلاحها »

على ان من الحق ان نقرر ان الطبيعة لا تكلفنا لحسن الحظ بحل هذه المسئلة الصعبة ولا تئيسنا منه . فان من النادر ان لم يكن من المستحيل ان يكون الولد خاليا بتاتا من بذور الارادة . وانه اذا لم يكن فيه منها مايكفى لمقاومة خطيئاته وهفواته ، فان فيه دائما ما يمكنه من اكتساب بعض الفضائل وقد كان بوردالو يقول : ان اكتساب الف فضيلة هو اسهل من اصلاح نقيصة واحدة .

الارادة الصالحة — ان تكوين الارادة لا يفيد شيئا اذا لم تكن عاطفة حب الخير مرافقة لها . فان الارادة فى حد ذاتها قد تكون آلة للشر كما تكون آلة للخير والفضيلة فاكبر الجناة مثلا يبرهنون دائما على قوة الارادة فيهم بما يأتونه من الاعمال العظيمة ولو كانت شرورا وجرائم ؛ وان المرء ليقدر ان يريد الشر ويعزم عليه بنفس القوة التى يريد بها الخير ويعزم عليه ايضا . فالذى ينبغى تربيته وتنميته والحالة هذه هو الارادة الصالحة . لا مطلق الارادة .

قال كانت : « لا شىء من كل ماهو ممكن تصوره فى هذا العالم من انواع الخير يمكن الفطم والتسليم بفضله وجودته بدون قيد وشرط الا الارادة الصالحة ان قوى الادراك والانتباه والحكم وسائر طباع الذهن ومواهبه ، والجرأة والعزم والثبات وسائر الصفات الخلقية ولا ريب صفات جيدة مرغوبة ولكن هذه المواهب نفسها قد تكون مضرة جدا اذا كانت الارادة التى تسيرها وتتحكم فيها غير صالحة فى حد ذاتها »

« ان الارادة الصالحة لا تستفيد صلاحها وجودتها من اعمالها ولا من نتائجها ، بل من فعل الارادة فقط ، اعنى منها نفسها وانها لينبغى ان تعتبر فى حد ذاتها صفة تعلو على كل ما يجرى بواسطتها من الاعمال التى قد

تكون ملائمة لبعض الميول او لجميع الميول ، علوا لا يطاول . وان الارادة الصالحة حتى حينما تحرم من جميع الوسائل التي تنفذ بها خططهـــا سواء بمعاكسة ظروف الحياة او ببخل الطبيعة وشحها ، وحينما لا ينتج من اعظم مجهوداتها نتيجة ما ، وحينما تنعزل عن كل ما سواها وتبقى منفردة ايضا ، لتظل ساطعة الضياء كالجوهرة المتألقة : وذلك لان كل ما فيها من مزية وقوة انما ينتج عنها نفسها » .

اهمية الارادة فى الحياة — ان الارادة الصالحة — اعني قوة العزم على عمل الخير — هي الشيء الوحيد الذى يعطى الحياة قيمة ومزية .

قال بلاكي : « ان هذه العزيمة لا تنال الا بالممارسة والتمرن . وانكم اذا كنتم ترجون ان تجدوا في كتب العلماء ومحاضراتهم فائدة كبيرة فانكم اذا تخدعون . ان الكتب والمحاضرات قد تنبهكم الى الخير وقد تكون لكم فى اسفاركم بمثابة الاعلام التي تهديكم الى طريق السلامة ، وتردكم عن الضلال ، دون ان تطوى لكم الارض . وانما على اقدامكم وحدها قطع الطريق . فالويل لكم اذا لم تكونوا اقوياء على قطعها . »

و بعبارة اخرى انه ينبغى على المرء ان يجد من نفسه خطة سلوكه ، والقوى الضرورية للسير عليها .

ان الارادة هى العامل الاساسي للفضيلة . وفوق ذلك فانها لا تهم فى آداب الحياة والسلوك فقط ، بل هى ضرورية في السعادة والنجاح في الحياة وان المرء بدونها لا يستطيع ان ينجح في العالم ، ولا ان يتغلب على المصاعب ، ولا ان يتكيف مع الظروف فهو فى حاجة اليها دائما في حقير الامور وخطيرها . وهي ايضا عنصر من عناصر العبقرية التى كان بوفون يقول عنها انها « الصبر

المديد . فان المبتدعين والمحسنين للانسانية ، لم يقوموا باعمالهم الا بفضل مجهوداتهم المديدة ، وثباتهم المتصل .

والخلاصة ان الارادة في كل درجة من درجات الحياة الاجتماعية هى صفة الانسان الاساسية ، واصل شخصيته ، اعنى الخلق فان الخلق فى حقيقة الامر هو حيازة ارادة قوية صالحة تستطيع ان تثبت امام الحادثات، اكثر منها مجموعة عادات واذواق . وان الذى يتناول هذا المفهوم هو غاية التربية المثلى .

الدرس الثانى عشر

العواطف العليا

التربية الذوقية — التربية الدينية

العواطف العليا — حب الصدق — تحري الحقيقة — محبة الجمال — تربية الذوق — تربية الذوق عند القدماء — الفنو والاخلاق — فى ان الفنون منبع للذة — تهذيب عاطفة محبة الجمال — الوسائل المساعدة في تربية الذوق — التمرينات الخاصة — مدى تهذيب الذوق الابتدائى وتنميته — التهذيب الذوقى والتهذيب الاخلاقى — الافراط الذي ينبغى تجنبه — العاطفة الدينية — التربية الدينية في المدارس الابتدائية — الاخلاق والدين .

العواطف العليا — ان التربية الاخلاقية لاتعد كاملة اذا اقتصرت على احياء وتهذيب عواطف المحبة والولاء ، وايقاظ وتنمية الوجدان ، وتقوية الارادة والعزيمة ، بل يجب ان تتناول — لتكون كاملة — تهذيب العواطف العليا التي تصدر عن العقل والشعور معاً ، والتى تمتزج باسمى تصورات الفكر واشرف اختلاجات القلب ، مثل حب الصدق وذوق الجمال ، ومحبة الخير المحض ، والعاطفة الدينية .

حب الصدق — ان علماء التربية اهتموا لتربية هذه العاطفة ، وبحثوا في الوسائل التى تقويها فى نفس الولد ، وعدوها من فضائل الاخلاق الاساسية.

وقد اجمعوا على ان من افضل الوسائل الى ذلك ان يكون المربى قبل كل شئ المثال الصالح والدقيق للصدق . وقد ذمت الانسانة وجه وودد

ذلك الكذب المنمق الذى يبرره روسو وغيره من العلماء فى سياق التربية .

قالت : « ان الاولاد سوف يعرفون عاجلا او آجلا انهم قد خدعوا . وحينئذ تصبح ثقتهم منزلزلة ضعيفة ، لا يرجى لها شفاء . وان الحكمة المأثورة القائلة « ان الاستقامة والصدق هما افضل اساليب الحياة » تنطبق على التربية كما على سائر الاعمال »

على ان المثال الصالح وحده لا يكفى . فان من الضروري ان يضاف اليه اساليب وتحوطات تربوية اخري .

منها ان لا نعرض صدق الولد على المحك والتجربة . وقد قال روسو « ليس من الصواب قط تجربة صدق الولد ، وسؤاله عما له من المنفعة فى الكتمان او فى الكذب » . وقالت الانسة ثه دجه وورد : « ان الاستناد الى اناء مكسور آمن من عرض اخلاص الولد وصدقه على التجربة والامتحان » .

ومنها ان نحذر من حمل الولد على الكتمان والكذب بما نظهره من الشدة التى كثيرا ما تكون فى غير محلها . فان ذلك ادعى الى عدم ثباته على الصدق ، والى تستره بالكذب ثم الاعتياد عليه .

ومنها تشجيع الولد على الصدق والجرأة على الصراحة . وهذا يوجب علينا — حينما يعترف من تلقاء نفسه بهفواته ورعوناته — ان نظهر له سرورنا من صدقه واخلاصه ، اكثر من غضبنا على هفوته ورعونته .

ومنها حمله على الشعور بفائدة ثقة الناس فيه ، واعتمادهم على اقواله وقد قالت الانسة ثه دجه وورد فى هذا الصدد : « ان مما يلذ للولد ويسره ان يرى نفسه محترما ، اهلا للثقة والاعتماد . فينبغي علينا اذا حاول ان يكذب ان نفهمه دون ان نشدد عليه بالتأنيب ان نتيجة كذبه هى فقد ثقتنا فيه » .

وقال مار يون فى نفس المعني ايضا : « ان من الوسائل الحسنة الى

الاصلاح ان يرى الولد عدم الثقة والاهتمام حينما يتكلم كلاما مشوبا بالكذب وان يفهم مربيه ومعلموه ان رفاقه يراقبونه فى كل مايصدر منه ، وان يقولوا له بنبرة قاسية ومتألمة انهم مضطرون الى عدم تصديقه فى مايقوله ، وان يظهروا ثقتهم المطلقة فى رفاقه الذين لم يكذبوا . فان عادة الكذب تتأصل فى الولد بسهولة وقوة ، اذا رأى الولد معاملة هينة وظروفا سهلة وتسامحا فى حال محاولته الكذب ».

تحرى الحقيقة — لايكفي ان يقول المرء مايعلمه من الحقائق ، بل يجب عليه ان يبحث عن الحقائق التي لايعلمها ايضا . وليس للتربية عمل اشد خطورة من ترسيخ محبة الحق فى نفس الولد ومقاومة الوهم وتحري الحقيقة .

ولحسن الحظ ان الولد مجهز بقوة حب الاستطلاع الطبيعية . فان هذه القوة اذا اغريت بشيء لاتفتأ تحوم حوله حتى تعرفه ، وتقف على كنهه وحقيقته فهى من هذا الوجه مما يساعد التربية على هذا العمل الخطير .

على اننا نسلم بصعوبة الاستفادة كل الاستفادة من هذه القوة فى معرفة الحقائق ومحبتها ، سيما فى المدارس الابتدائية . لذلك فان على المربي فى هذه المدارس واجب دقيق وهو عدم تعليم الولد شيئا كاذباً اوغلطا او قائما على الشك والحدس حينما لايمكن تعريفه بكل ماهو حق وحقيقة .

ومن واجب المربي ايضاً ان يرتقى بالولد الى الروح العلمية التحقيقية بقدر الامكان ، وان يكون من خطته عرض الحقائق التي تفقهه وتنير ذهنه ، وتحميه من الضلال فى طرق الاوهام ؛ وان يعوده على ان لا يقبل الا الافكار التى يمكن الاستناد اليها ، والتي يقدر ان يتحققها بنفسه ، وعلى ان لا يتكلم الا بما يعرفه معرفة جيدة ، و بعد ان يتفكر فيه .

ونستدرك هنا اننا لا نريد ان نجعل الولد كثير اللحاجة ، لا يسلم الا بما هو قطعي الثبوت والوضوح ؛ بل انما نريد ان لا يلبي الا داعي العقل فى

اغلب اوقاته ، وبقدر ما يمكن فان اللذة التى ترافق الحقيقة الواضحة المفهومة لتجعله يرجع رويداً رويداً عن الآراء الساذجة التى لم تصدر عن تدبر وفكر ؛ ثم لا يلبث ان ينتهى الامر به الى حب الحقيقة لاجل الحقيقة ، والى الكلف بالمعرفة ، والى الشعور بالحاجة الى البحث الشخصى ، والتلذذ بما يقف عليه ويكتشفه من الحقائق .

محبة الجمال — ليس من موضوعنا هنا ان نبحث في الجمال وتعريفاته باسهاب . فانما نترك ذلك الى اساتذة فلسفة والجمال والبديع ويكفى ان نذكر هنا ان الجمال مدلول عليه بشعورنا الروحي وبكل ماهو جميل ، وبالسرور الذى تحدثه فينا روائع الطبيعة وبدائع الفن ، وبالاعجاب الذى تمتلأ به نفوسنا من تلك الروائع والبدائع .

ان مما لا يمكن انكاره ان الطفل يشعر بالجمال ويحبه ؛ بل ان بعض الحيوانات ايضاً لتظهر شيئاً من الميل والعاطفة نحو الجمال ، ولو لم تعرف كنههما . ويقرر « بهرز » بشواهد عديدة ان غريزة الموسيقى وغريزة محبة الجمال المحسوس تظهران فى الولد وتنموان قبل ان تكمل سنته الثالثة .

وفى الحقيقة ان الولد بعطفه على الحيوانات ، وبتفضيله بعض الاشخاص على بعض ، وبميله الى الصور والرسوم وذوقه فيها يبرهن على انه يميز ماهو جميل مما هو غير جميل ، ولو كان هذا التميز غامضاً . فمحبة الجمال والانجذاب لما هو جميل استعدادان غريزيان في الانسان .

تربية الذوق — ان التربية الكاملة لا يجوز لها ان تترك هذا الاستعداد الطبيعي دون تهذيب ؛ وان من الواجب تنميته اولا لذاته من حيث هو جزء من طبيعتنا يتعطل وينعدم اذا اهمل ولم ينم ، وثانياً لما يحدثه من التأثير فى التربية الاخلاقية والروحية اذا احسنت ادارته وتهذيبه .

وهذا ما نعني به من تربية الذوق التي ينبغي ان يكون لها مكان بين مواضيع التربية ؛ والتي تتناول باوسع مفهوماتها تهذيب عاطفة محبة الجمال الطبيعي والصناعي معاً ، والحاسة للموسيقية ، والفنون التصويرية ، وذوق الانشاء الادبي ، وسائر القابليات المتنوعة التي لاتساعد في ادراك الجمال في اعمال الغير والشعور به فقط ، بل وفي جعله متحققاً في اعمال الانسان نفسه ايضاً.

وطبيعي اننا لا نعني بكلامنا هذا تلك التربية الاختصاصية التي تنشأ بها طبقات الفنانين ومهرة النقاد على اختلاف مواضيعهم . غير اننا نريد ان نقرر خطورة تربية الذوق باعتبارها عنصرا من عناصر التربية العامة ، ووسيلة من الوسائل التي تضمن للشخصية الانسانية السعادة والكمال . ومما يؤسف له انها لم تشغل بعد في الامم الحاضرة المركز الذي كانت تشغله عند الامم الغابرة .

تربية الذوق عند القدماء - ان القدماء — واليونان منهم بنوع خاص — كانوا يعتمدون على الذوق والفن اكثر مما كانوا يعتمدون على الدين في تهذيب اخلاق الرجل واذواقه . فان التربية الاخلاقية كانت في آتنه هي تربية الذوق قبل كل شيء ؛ وكان افلاطون يرى ان النفس تصل الى محبة الخير عن طريق محبة الجمال . فالجميل والحسن هما الكلمتان اللتان كان اليونان يلهجون بهما ، ويجمعون بينهما دائما . واليك ما كتبه افلاطون في هذا الصدد :

« ينبغي تحري مهرة الصناع القادرين على تمثيل آثار الطبيعة واقتفائها في الجمال واللطافة ، ليتلقى عنهم الفتيان الناشؤن بين نتاج ايديهم — كما ينشأون في الهواء النقي — سلامة العواطف والاذواق ، وليلهموا منذ حداثتهم ودون ان يشعروا محبة الجمال وتقليده ، وليكون بينهم و بينه توافق وانسجام .

واذا كانت الموسيقى تعد طريقة رئيسية فى التربية فليس ذلك الا بسبب ما فيها من التوازن والانسجام اللذين ينفوذهما الى الروح يستحوذان عليها ، فتتلطف بهما اذا كانت كما يجب ان تكون .

« ان الفتى الناشىء في الموسيقى كما يجب ، يقدر ان يدرك بدقة تامة كل ما هو ناقص او فاسد من اعمال الصناعة او الطبيعة ، ويتأثر مما يحسبها : فيأخذ بطرى كل ما يلحظه من انواع الجمال ، ويفتح طريقا تدخل منه الى روحه فتغذيها ، ويتهيأ بها للفضيلة ، ويتكون فيه نفرة واشمئزاز طبيعيان من كل ما يجده من النقائص والتشويهات والمستقبحات ؛ ويكون هذا الميل فى الولد منذ احدث ايامه وقبل ان يشع فيه نور العقل . فلا يكاد يظهر العقل حتى يمتزج مع الشعور الذوقى الذى نكون للموسيقى قد اوجدته فى نفس الولد »

والذي يقصده افلاطون من كلمة الموسيقى هو ما نقصده اليوم من كلمة الفن بوجه عام ، فالفن في نظر افلاطون هو مرقاة للفضيلة ، وتمهيد للحياة العقلية .

ولقد كان للقدماء دائما ميل الى عدم تجريد الاخلاق وجعلها منعزلة عن غيرها ، والى مزجها حينا مع حب الحقيقة ، وحينا آخر مع حب الخير . وقد كان سوقراط يؤكد بان الحق والخير هما شيء واحد ، وكان تلامذة زينون يقررون وحدة الجمال والفضيلة .

الفنون والاخلاق — من المؤكد انه يوجد بين الفنون والاخلاق روابط شديدة .

قال ماريون : « ان تعليم الفنون للولد ضروري وواجب ، لما لها من القوة التربيوية العظيمة ؛ فان الجمال من حيث الاساس هو النظام والانسجام وان النظام والانسجام ينفذان الى النفس عن طريق المخيلة ، ويظهر اثرهما حالا

بما يحدثانه من اللطافة والطلاوة والذوق . وان مما هو مسلم به ان الفن يهذب الاخلاق ، ويلطف الطبع . وانه ليوجد نقائص وميول اخلاقية كثيرة لا تخطر على بال الانسان الذي يعتاد الحياة في جو الجمال ، بل ولا يطيقها من غيره » .

ان الشر فى الحقيقة هو شيء قبيح ، وان النفس الحاسة بالجمال لتبغضه وتنفر منه ، واننا اذا اردنا ان نقابس بين تأثيرات الجمال الطبيعى او الصناعى فاننا نجد التأثير الاخلاقى منها اشد فعلا واقوى نفوذا من غيره فمناظر الطبيعة تخفف من ثورة النفس واهوائها ، وتبدلها الى صفاء ونقاء . والفنون التصويرية ترقي فينا الذوق وتجعلنا نقف على دقائق الاجسام ولطافتها . والموسيقي — وهى اشد الفنون نفوذا والتى كان يعزو القدماء اليها دورا خطيرا فى تربية الفضيلة — تنزل على القلب وحي الانتظام والانسجام . والشعر كذلك يغذى ارواحنا ويبهجها بما يحدثه فينا من دقيق التأثير ولطيفه ، ويدفعنا الى الاعجاب بكل الاعمال الفاضلة التى ينشرها ويطريها ، والتى يصورها لنا كانها نماذج من الفضيلة يجب علينا ان نتخذها اسوة لنا .

فى ان الفنون منبع للذة — ان الفنون ليست هى عنصراً من عناصر التهذيب الاخلاقى فقط . بل يجب الاهتمام بها باعتبارها عاملا فى كثير من الانفعالات السارة المبهجة التى يمكن ان تتمتع بها طبيعة الانسان . وانه ليس من الجائز قط ان يحرم الانسان من اللذائذ والمباهج ، بل من الواجب ان نجتهد فى حمله على البحث عنها ، وانه ليجدها دائماً في جو الفنون النقى الصافي. قال بن : « يجب علينا ان نرى في الانفعالات التي تحدثها الفنون منبعاً للذة قبل كل شيء ؛ عدا عما لها من الاثر في التربية العقلية من حيث انها

تنعشنا وتريحنا ، وتشجعنا على العمل » .

وفي الحقيقة ان اللذة التي تنشأ عن الفنون ليس فيها شئ يزعج النفس او يفسد الخلق ؛ وان فيها كل ما يسكن النفس و يهدؤها ، ويقوى قابلاتها للجد . انها لا تسلب من العواطف لطافتها ، ولا من العقل قوته . وانها لتشغل ساعات الفراغ وفترات العمل احسن من اى لهو سـواها . وان المرء حينما ينصرف عنها يستطيع ان يباشر عمله ، وما هو مكلف به من المهام بكل ارتياح . واننا لنجيب الذين يحاولون انكار تأثير الفنون التهذيبي ، والذين لا يريدون ان يفهموا ان لها قوة كافية على تطهير النفس ورفع شأنها بأن عواطف الذوق والجمال هى حسنة لذاتها باعتبار انها تحدث فينا مسرة لذيذة نقية ، وانها حسنة ايضاً باعتبار انها تقوم مقام العواطف الاخرى ، وتنوب مناب اللذائذ الدنيا ، اعني اللذائذ المادية البحتة التى قد تتلوث بها الاخلاق وتنحط النفس .

ونختم كلامنا هنا بجملة صادقة قالها بن : « اننا اذا اعتبرنا التربية كوسيلة الى جعل الانسان سعيداً ، فان ذلك لا يكون الا اذا كانت الفنون جزءاً منها » .

شهادة ستيوارت ميل — ان اكثر الاذهان ميلا الى العلم واشدها كلفا بمحبة الحقيقة ليسوا بوجه عام جاهدين امام تأثير الفنون ونفوذها . وهذا ستوارت ميل يقص علينا فى خاطراته ان تربيته الاولى كانت مقصورة على الافكار المجردة ، وعلى العلم ، وعلى المنطق قصرا مطلقا بسبب ادارة والده الشديدة الصارمة . فتعلم اليونانية فى سنته الثالثة ، وصار عالما فى المنطق في سنته الثانية عشر ، واخذ يتعلم الرياضيات العالية فى سنته الثالثة عشر . فما عسى ان لا ينتج من هذه التربية العقلية البحتة ، وهذا الجهد الذهني المفرط ؟ لقد استولت عليه الكئابة الشديدة ، واعتراه ملل من الحياة فى سني

فتوته الاولى ؛ حتى انه قضى فصل الشتاء في عامه العشرين وهو يعزم كل يوم على اغراق نفسه ! فوقع في يده يوما ديوان من الشعر ، فلم يلبث ان ذاق حلاوة الموسيقى وكلف بها . وهـــكذا خلص من كابوسه الشديد ، وانتعش بالعاطفة والذوق . وحينئذ ادرك خطورة الانفعالات الروحية التى تؤثر في حياة الانسان فتبهجها بطلاوتها وعذوبتها .

الفنون فى المدرسة الابتدائية - ان الفنون لم تدخل بعد في التربية العامة كما يجب فان ابن الشعب لايقدر ان يكرس الا وقتاً قصيرا لتهذيب نفسه . وهو مضطر الى ان يتعلم فى برهة خمس اوست سنوات اشياء كثيرة ضرورية له ، وان يكتسب معلومات عملية جمة . ومن اجل ذلك يتردد المربى فى تحميله حملا جديدا قوامه دراسة الفنون ولو بصورة ابتدائية .

غير ان عدم اقتصار التربية العامة على وسائل الكسب المادي ، وفسح مجال واسع بقدر مايمكن لتهذيب الذوق وعاطفة محبـــة الجمال ؛ امر مرغوب فيه وضرورى مع ذلك . قال راوه سون : « ان ابن الشعب الذي يثقـــل كاهله عبء شديد من الشقاء والتعب المـــادى ليجد تسلية عن حياته المتعبة القاسية اذا استطاع ان يتمتع بالجمال على انواعه . ان ذلك الانسان اذا انفسح له المجال لمشاهدة البهائج المنتشرة في العالم فتمتع بها ، واستشعر قلبه بحبها فانها تلطف كآبته وضناه اكثر من كل شئ ، وتمنحه قوة الاستشعار بافضل الانفعالات واحلاها » .

تهذيب عاطفة محبة الجمال - ان تهذيب هذه العاطفة يوجب تعويد الولد منذ طفولته على تنسم الجمال الذي يحيط به .

ولابن المدينة مجال واسع لمشاهدة انواع الجمال ، لانها غاصة بآثار الفنون الصناعية التى تفيد فى هذا التهذيب .

على ان البرية التي تحتوى على مناظر الطبيعة الجميلة الرائعة لتكفى ايضاً لهذه التربية الذوقية الاولى في مدارس الريف . فان ابن الريف الذي يغدو فلاحاً فى مستقبل ايامه ليشعر بارتياح فى اعماله الشاقة ، اذا تمكن مربوه من ان يغرسوا في قلبه محبة جمال البرية ومشاهدها .

قالت الآنسة شالامت : « ينبغي جعل الولد حساساً منذ نعومة اظفاره بجمال الاشجار والزهور والطيور والحشرات ، وسائر امثال هذه اللطائف التي قد يمر بها دون ان يراها . وانه لينبغي سوقه نحو هذا المنبع الصافي للمسرات الجذابة ، ودعوته الى الاعجاب بها » .

وقالت المادام دوسوسور : « ان القاموس الاول للغة المخيلة هو الطبيعة » .

وقال هردر : « ان من الدلائل على الخشونة الشديدة التي نربي اولادنا فيها اهمالنا تلقينهم منذ احدث اعمارهم شعوراً قوياً بالجمـــال والانسجام والتنوعات التي نراها في مناظر الطبيعة الرائعة » .

الوسائل المساعدة فى تربية الذوق — ان زخرفة غرف الدرس فى المدرسة ، والتزيينات التي تبهجها ، والصور التي تزوق جدرانها ، ورسوم الكتب المدرسية ؛ كل ذلك من الوسائل المساعدة التي تهيئ فى الولد الذوق بكل ما هو جميل . واذا لم يكن لنا امل في ان يعيش الولد فى مدارسنا كما كان يعيش ابن اثينه وسط روائع نتاجات الفن والصناعة ، او بعبارة ثانية وسط عالم من الهيا كل والتماثيل والنقوش ؛ فيجب علينا على الاقل ان نحيطه بقدر ما يمكننا بالاشياء التي لا تفسد الذوق ، وان نجنبه حتى فى العابه ولعباته من كل ما هو قبيح ، وان نبعد عنه كل ما قد يسبب فساداً وسقماً لسمعه و بصره ، وان نفتح له ابواب المتاحف والمكاتب ليتمتع بما فيها من كنوز الفن وآثار الصناعة الجميلة العجيبة .

التمرينات الخاصة — ان الوسائل المساعدة التي مر ذكرها لا تغنى عن التمرينات الخاصة التي ينبغى السير عليها فى انماء عاطفة الذوق في الولد، كالرسم والغناء

غير اننا نلاحظ ان هذه التمرينات ينبغى ان تبقى فى المدارس الابتدائية ابتدائية جداً، لان القصد منها تنمية عاطفة الذوق، لا تخريج فنانين.

قال راندو: «لا يطلب من المدرسة الابتدائية ان تخرج ميكانيكيين ولا مهندسين ولا زراعيين. ولا يطلب منها من باب اولى ان تخرج رسامين ولا موسيقيين. ان هذه المدرسة ينبغى ان تعلم الولد ما يكون فى حاجة شديدة اليه حينما يصير رجلا. انها ترسم خطوط الصورة الاولية، وليس عليها ان تلونها وتجسمها وتجعلها شيئاً سوياً».

ويوصى «راوه سون» بتمرينات الرسم فى المدارس الابتدائية كوسيلة الى تنمية الذوق. وربما كان الرسم التزييني، والرسم الهندسى انفع لتلميذ المدرسة الابتدائية او لعامل المستقبل. فان ذلك يهيئه اكثر واحسن، للمهن التي يتعاطاها فى حياته المقبلة.

مدى تهذيب الذوق الابتدائى وتنميته — ان تنمية الذوق الابتدائية ينبغى ان تنمى عاطفة الشعور اكثر من قابلية العمل به. فاننا لسنا نرمي فى هذه التنمية الى ايجاد ذلك الذوق النقاد الذى يدرك نقائص الفن، وينقب عن عورات النتاجات الصناعية؛ ذلك الذوق الذى لا يكتسب الا بالتخصص؛ بل ان ما نرمى اليه هو تنمية ذلك الذوق العام الذي يعجب بكل ما هو جميل ويكلف به، والذى لا يهتم للتنقيب عن المزايا الفنية فيه.

قال بن: «ان الرجال الماهرين فى الفنون والصنائع قليلون، واكثرية الناس انما تتمتع بنتاج اعمال اولئك الرجال وتتلذذ بها. وان من الممكن

ان يكون فى الانسان ذوق موسيقى يتلذذ به بما يسمعه من الالحان الجيدة ، ولو لم يكن ممن يحسنون استعمال آلة من آلات الموسيقى او يعرف دقائقها واساليبها الفنية. واذا كانت تنمية الذوق بالفنون التى تخاطب العيون كالتصوير والنقش وهندسة البناء تتطلب جهدا مديداً ، فان الذوق الغنائى وخاصة الذوق الشعرى اسهل منها ؛ ويتوجه على معلمى الاداب تنميته فى الاولاد من حيثية اللذة التى توجد فى الغناء والشعر من جهة ، ومن حيثية تمييز ما يكون فيه من جمال من جهة اخرى » .

وفي الحقيقة ان الذوق الغنائى والادبى هو اسهل ما يمكن تنميته ، وذلك لان الجيد الجميل فيه اكثر منهما فى غيره من الفنون اولا ، ولان نماذجه هى تحت متناول الجميع ، ولا حاجة الى التزاحم على ابواب المتاحف لاجل الوصول اليها ومشاهدتها .

التهذيب الذوقي والتهذيب الاخلاقي — ان التهذيب الذوقى او الفني يهمنا باعتباره عاملا من عوامل التهذيب الاخلاقى اكثر منه باعتباره عاملا من عوامل تربية القابلية الفنية والصناعية ومن اجل هذا ينبغي ان لا يجعلنا التهذيب الذوقى او الفني ننسى ذلك الهدف الذي يجب ان نرمى اليه قبل كل شيء . و بعبـــارة اخرى ينبغى ان لا تمزج اساليب التهذيب الاخلاقى بالزخرفة والتزويق اللذين يضيع فيهما هذا الهدف .

ومن جهة اخرى يجب ان نلاحظ ان اساليب التهذيب الاخـلاقى لا تنحصر في الاساليب النظرية والفنية ، بل ان منها ما يكون عمليا يجب ان نهتم له كل الاهتمام ؛ لان هذا العملى كثيرا ما يكون انجع وادنى الى التأثيرات من تلك الاساليب النظرية والفنية .

وقد اشار «مارثا» احد علماء الاخلاق العصريين الى هذه النقطة باهتمام

ووضوح ، فى مقالة نشرت فى مجلة العالمين ، نقتطف منها ما يلي :

« ان الاسلوب الذي يسير عليه كثير من الاباء والامهات والمعلمين في تهذيب الاخلاق ، ذلك الاسلوب التزويقي لا يخلو من الضرر والخطر ؛ وان ظنهم بان هذا الاسلوب وحده هو الناجع وبانه لا يمكن تهذيب الطفل وتقويمه الا به ، هو غير مصيب . ان هؤلاء الناس يلزمون انفسهم فى هذا النوع من التربية ان يسلكوا سبيل المواربة والخداع حينما لاتكون النصائح بطبيعتها سهلة القبول والادراك . فهم في عملهم هذا يقلدون ذلك الطبيب الذى لم يقدر ان يقنع امرأة مريضة بتناول نبات مر فجعله فى طعام شاة ليتسرب منه حليبها ، فتشربه الامرأة فتشفى ! كذلك هم ، فانهم يستعملون الف حيلة وحيلة ليتمكنوا من تلقين الفضيلة والاداب للولد . فهل الفضيلة شيء مكروه ومخيف بحيث تزويقه وزخرفته ليكون مقبولا سائغا ؟ وعلى فرض فائدة هذه الطريقة ، فهل هى الوحيدة التي لا بد من السير عليها ؟ . وهل لا يتفق ان كثيرا من الاولاد يستفيدون اخلاقيا اكثر اذا عاشوا مع رجال فاضلين يقضون حياتهم بشرف ، ولا يشفون الا عن العاطفة النبيلة ، والهمة العالية ، وينشرون حولهم بأحاديثهم ومحاضراتهم ، وسيرتهم ومثالاتهم ، الاثر الجيد دون ان يحتاجوا الى ذكر قواعد الاخلاق ونظرياتها الفنية ؟ . ان الفنون في الهيئة الاجتماعية تشبه بالرجل الفاضل . فاذا كان يعرف كل ما يجب ان يعمل ، واذا كان عظيما وطاهراً ، واذا كان لطيفا ، فان مظهره واسوته ، ومثاله الصالح ؛ كل ذلك يجعله القدوة المثلى ، والاستاذ المتبع للاخلاق واللطف والتهذيب » .

الافراط الذى ينبغي تجنبه — اننا مهما اعترفنا بخطورة التأثير التهذيبي للفنون فانه ينبغي علينا ايضا ان ننبه الى ضرورة الحذر من المبالغة فيها ، وان

لانسلم بقول من يقول ان الجمال هو مفتاح سر التربية كما انه مفتاح سر العالم اجمع. فان التربية الحقيقية لايمكن ان تنحصر لسوء الحظ فى الهامات الفن والخيال، وان الطفل لايمكنه ان ينشأ بين الاغاريد والاهاليل فقط؛ كما انه لايمكن ان يقال انه يجب ان ينشأ في الالعاب والملاهى الدائمة. فان حظوظات البديع والجمال مهما كانت صافية نقية فليست هي فى حد ذاتها الاحظوظات، وانها انما تنتج عن طبيعة الشعور، وان الشعور لايمكن ان يكون قاعدة الحياة

ومن جهة ثانية ان الافراط في العواطف واللذائذ الذوقية يوهن النفس ويضعفها، ويجعل الاذهان الرقيقة لا تقدر ان تثبت امام جفاء الحياة الحقيقية وقسوتها. وقد كان لافونتين يقول: « ان الرقيقين تعساء ». وكان يريد بقوله هذا ان الرقيقين ليس فيهم من القوة الكافية مايجعلهم يثبتون امام محن الحياة وتجاربها، ويتغلبون على مصاعبها وعقباتها.

نعم ان القلب يجب ان يتشبع بفكرة نبيلة توجهه نحو المثل الاعلى. غير ان من الواجب ان لانتسى في ذات الوقت ان الحياة هى حقيقة راهنة. لاتشبه قط شعراً لطيفاً ملحنا ليس لنا الا ان نتبع فيه ميل لذيذ الذوق الخادع؛ بل انه ليتوجه علينا ان نعمل فيها اعمالا كثيرة، وانما سنصادف في طريقنا عقبات خطيرة يجب اجتيازها، ومحنا كثيرة يجب التغلب عليها، وان من الواجب ان يكون الرجل معتاداً على اعمال القوة والرجولة ليكون مستعداً للكفاح والجهاد. وخلاصة القول انه يجب علينا ان ننمى العقل اكثر من المخيلة، وان نهتم للعلم اكثر من الفن والشعر، وان نوطن النفس على اننا نعيش عيشة عمل اكثر منها عيشة خيال.

العاطفة الدينية - ان العاطفة الدينية مهما كان لها من الخطورة فى الحياة، فانه ليس لفلسفة التربية ماتشتغله فى صددها، بسبب انها ترجع الى تعاليم واعتقادات ايمانية بنوع خاص.

على ان ذلك ليس بمانعنا ان نتكلم عنها بعض الشئ . اننا بينما نرى ان معلمي المدارس الابتدائية فى انكلترا يعلمون الدين بطبيعته الخاصة وباعتباره ركناً من اركان الاخلاق معاً ، نذهب نحن الى ضرورة فصل المدرسة عن الكنيسة ، وترك العناية بتعليم الدين الى رؤساء الدين .

فهل من الصواب ابعاد كل ماله علاقة بالتربية الدينية عن التعليم بمعناه الحقيقي ؟ اننا نجيب على هذا السؤال بالنفى . فانه يوجد فى الانسان ميل طبيعى الى الدين ، بقطع النظر عن الاشكال والطقوس والاعتقادات الخاصة ؛ واعني به الميل الذى يوجد في الانسان نحو الايمان بقوة تفوق معارفنا الوضعية ، وتكون صلة بين مكان الانسان في الطبيعة ، و بين الغاية التى يسير اليها .

على اننا نرى في ذات الوقت ان يكون عمل المربى فى هذا الموضوع سلبيا بحتا . اعنى انه ينبغى عليه الاحترام الشديد لكل اعتقادات الولد ، فلا يقول قولا ، ولا يعمل عملا يجرحان عواطفه الدينية التى تلقاها عن ابويه او عن معلميه الدينيين . ولكن هل يجب تجاوز هذا الحد ؟ وهل ينبغى ان يخرج المربى من هذه الدائرة الاحترامية ، و يتداخل مباشرة فى تهذيب العاطفة الدينية ؟ اننا نعرف ان كثيرا من اصحاب العقول الراجعة يجيبون على هذا السؤال بالايجاب .

التربية الدينية فى المدارس الابتدائية — ان « بول جانيت » احد واضعي البرامج الرسمى ، اشار الى مايجب ان تكون عليه التربية الدينية فى المدرسة الابتدائية في سياق دروس الاخلاق . واننا نكتفى بايراد ما كتبه فى هذا الصدد ، لانه واف بالمقصود ، و واضح وضوحا تاما .

قال : « ان من المتممات الطبيعية لدروس الاخلاق في المدرسة الابتدائية

معرفة الله . فينبغى ان يعلم الاولاد ان للحياة غاية عليا ، وان البشر ليسوا نتيجة الصدفة ، وانه يوجد قوة عاقلة تدبر هذا العالم ، وعين يقظة تنفذ الى الضمائر . اما تعليم الاعمال المعينة الطقسية فذلك يرجع الى التعاليم الخاصة . والنقطة المهمة هى ان يبذل المعلم جهده فى ايقاظ العاطفة الدينية في نفس الولد ، وفي تلقينه بان فكرة «الاله» يمكن ان تمتزج بجميع اعمال الحياة ، وان كل عمل يمكن ان يكون اخلاقيا ودينيا معا . والمثل يقول : « من يعمل يصل » فان الحياة الصالحة الفاضلة هى عبادة دائمة . اما الصلوات المعروفة باشكال خاصة فهى ترجع الى التقاليد الوضعية . ونعتقد ان هذا النوع من معانى الواجب نحو الله لا يمكن ان يجرح احدا ، او ينفر منه احد ، وما عدا ذلك فانه يترك للتعاليم الخاصة التى يجب ان يكون الاباء احرارا فى تعليمها لابنائهم بواسطة الكنيسة » .

الاخلاق والدين — ان ولجانات يعرب فى ما قاله عن التربية الدينية عن افكار اعظم اساتذة التربية الحديثة ؛ وبنوع خاص عن افكار كانت وروسو . فان الاخلاق والدين فى نظر كانت شيئان متلازمان ، يوجد بينها روابط شديدة . غير انه كان يعنى بهذه الروابط ان الاخلاق هى الاساس الجوهرى للدين . وان الدين هو نتيجة الاخلاق وان الانسان من اجل ذلك يعتقد اولا بالواجب ، اعنى الواجب الحاكم على الوجدان ، ثم يرتفع منه الى فكرة الله ، والى الامل فى حياة خالدة . وقد كان يقول :

« ان الدين هو شريعة مغروسة فى نفوسنا ، يستمد سلطته من مشرع وحاكم قاهر هو الاخلاق التى ترتكز الى معرفة الله . فحينما لا يجتمع الدين مع الاخلاق لا يكون الدين الا نوعا من طلب البركة السماوية . ان الترانيل والصلوات ، وسائر اعمال الكنيسة لا ينبغى ان تكون الا باعثة فى الانسان قوة ونشاطا على العمل فى صلاحه ، ولا ينبغى ان تكون الا مفصحة عن

قلب متشبع بفكرة الواجب . وليست هي الا تمهيدا للعمل الصالح، لا العمل الصالح نفسه . ولا يمكن ان ترضى الله الا اذا جعلت صاحبها افضل مما هو »

« ثم انه لا ينبغي البدء باللاهوت : فان الدين الذي يكون قائماً على اللاهوت فقط ، لا يمكن ان يحتوي على شيء من الاخلاق ؛ ولا يكون فيه غير عواطف الرهبة من العقاب من جهة ، والرغبة في الثواب من جهة اخرى ؛ الامر الذي لا ينتج الا عبادة طقسيه فقط . فيجب والحالة هذه ان تكون الاخلاق سابقة ، وان يكون اللاهوت لاحقاً » .

وبعبارة اخرى ان الله لا ينبغي ان يظهر في الضمير الا بعد الواجب . كما اننا نصل الى فكرة شارع القانون من القانون ، وان تعريفات الضمير هي بمثابة سفراء الله لدى نفوسنا .

ومهما تكن هذه الطريقة صعبة شاقة على ذهن الولد وادراكه ، فاننا نراها الطريقة الوحيدة الموافقة في التعليم العلماني وفي التهذيب العام . فانه يجب علينا ان لا نحشر الولد بايدينا حشرا في المجادلات الدينية ، وان نجعله في نجوة من عن كل هذه المسائل التي تفرق بين البشر ، والتي ليس فيها شيء من الوضوح والقطعية المطلقة .

ان الدين ليس هو شيئا اذا لم يكن غير سلسلة من العقائد والتعاليم المحفوظة غيبا والمنهكة للقوى ، والمسلم بها تسليما مطلقا فقط فيجب علينا ان نحترم حرية الولد ، وان لا نؤذيه في ما يتزع اليه نحو الغاية العليا او خلود الحياة ؛ غير انه ينبغي علينا من جهة ثانية ان لا نحاول قسره على الاعتقاد بما لا يفهمه ، وينبغي علينا ان نهتم للاخلاق بنوع خاص ، وان نؤسس المبادىء الاخلاقية في الولد على اسس متينة ، حتى اذا اشتد التيار يوما ما ضد العقائد الدينية لا ينجرف معها الاعتقاد بالواجب .

جبرائيل كمبايرة

— مؤلف هذا الكتاب —

كان جبرائيل كمبايرة Gabriel Compayré من اشهر كتاب التربية في فرنسة ، وكانت مؤلفاته من اهم المراجع التي يرجع اليها المعلمون والمربون في الربع الاخير من القرن الاخير .

ولد المشار اليه سنة ١٨٤٣ في مدينة « آلبي » من أعمال فرنسة ؛ ورغب منذ اوائل شبابه في مهنة التعليم ، فدخل دار المعلمين العالية ؛ وصار — بعد تخرجه منها — معلماً للفلسفة في المدارس الثانوية ، ومعلماً للتربية في مدارس للمعلمين والمعلمات ، ثم تعين مدرساً لتاريخ التربية في جامعة طولوز ، وظل في هذه الوظيفة سبع سنوات متواليات .

الا انه ترك مهنة التعليم بعد ذلك (١٨٨١) مؤثراً السياسة عليها ؛ وفاز مرتين في الانتخابات النيابية ، فقضى ثماني سنين من حياته في معمعات النيابة والسياسة ؛ غير انه فشل في المرة الثالثة (١٨٨٩) ، فعاد الى مهنته الاولى ، وصار مديراً للمعارف ، ثم عين مفتشاً عاماً للدراسة الثانوية ؛ وظل في هذه الوظيفة حتى آخر حياته (١٩١٣) .

لم يبتكر « كمبايرة » اسلوباً خاصاً في التعليم ، كما انه لم يبتدع نظرية فلسفية في التربية . غير انه اظهر براعة فائقة في التأليف والتنقيد ؛ وقام بخدمات جلى في نشر النظريات التربوية بين المعلمين والمربين .

وقد اشتهر في بادىء الامر بالكتاب الذي الفه في « تاريخ للمذاهب التربوية في فرنسه » (١٨٧٩) ؛ وقد نال على هذا الكتاب جائزة من اكاديمية العلوم الادبية والسياسية ، وجائزة اخرى من الاكاديمية الافرنسية .

ونشر بعد ذلك كتابا عن « تطور الطفل العقلي والخلقي » وآخر عن « التربية والتعليم » كما انه نشر في أواخر حياته سلسلة كتب « عن اساطين التربية » ونظرياتهم المختلفة . وفضلا عن ذلك ظل يكتب مقالات متعددة في المجلات المختلفة ، فاصبح حجة في مسائل التربية في فرنسه .

وعندما أقدم « فرديناند بوئيسون » — الافرنسي — على تأليف « قاموس التربية » عهد الى كمبايره بكتابة عدد كبير من موارده ؛ كما ان البروفسور مونرو — الامريكي — أيضا عندما ألف « موسوعة التربية » طلب اليه ان يكتب المواد المتعلقة بالتربية الافرنسية ..

وقد امتاز كمبايره في جميع مؤلفاته باسلوب جذاب رشيق ، مما ضمن له الفوز بعضوية الاكلاديمية الافرنسية سنة ١٩٠٦ .

وعلاوة على كل ماسبق ، فقد كتب كمبايره عدة كتب تدريسية عن « فن التربية » و « اصول التدريس » و « علم النفس » و « علم الاخلاق » و « تاريخ التربية » و « اصول ادارة المدارس »

ان كتاب « دروس في فن التربية » هو من جملة هذه المؤلفات التدريسية .

وقد لخص كمبايره في كتابه هذا ، المسائل والاراء التربوية المختلفة في « اطوارها النظرية » التي تقدمت على « دورها التجربي » الحاضر . فالكتاب ، بهذا الاعتبار قيم وثمين ؛ لانه يلخص تلك الاراء والنظريات أحسن تلخيص . ولذلك ، انه رائج رواجا عظيما منذ اوائل انتشاره ، مما دعى الى اعادة طبعه نحو سنة وعشرين مرة .

ونقله الى العربية — بشيء من التصرف — صديقنا الفاضل « محمد عزت دروزة » ؛ فرأينا ان ننشره ملحقا بمجلة التربية والتعليم ، بغية اطلاع المعلمين والمربين على تلك النظريات والاراء ، في كتاب موجز مكتوب باسلوب جذاب ورشيق ..

ابو خلدون

فهرست

آ كلمة عن حياة المؤلف « جبرائيل كبابرة »

٣ مقدمة للعرب

٥ الدرس الاول : التربية بوجه عام

٢٤ « الثانى : التربية البدنية

٤٥ « الثالث : التربية الذهنية

٦١ « الرابع : تربية الحواس

٧٨ « الخامس : الانتباه

٩٤ « السادس : الذاكرة

١١٤ « السابع : المخيلة

١٣٤ « الثامن : القوى العقلية

١٥٥ « التاسع : تهذيب العاطفة والحساسية

١٧٣ « العاشر : التربية الاخلاقية

١٩٦ « الحادي عشر : الارادة والحرية والعادات

٢١٦ « الثانى عشر : العواطف العليا : التربية الذوقية والتربية الدينية

دروزة، محمد عزة
... دروس في التربية
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01022256