



تجليد عناصع الدقر  
تلفون ٢٩٧٧

572-1  
C73A

58 68

- 1 FEB 1974





القسم النظري

من كتاب

# دروس في فن التربية

تأليف العلامة

جبرائيل كويره

نقله عن الافرنسية بشي من التصرف

محمد عزة دروزة

رئيس مدرسة النجاح الوطنية

بنابلس

---

نشر ملحقاً بمجلة التربية والتعليم

١٩٢٨



## مقدمة المصنف

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 في تربية الطفل الذي كان بعضكم سبباً لايجاده ، وسيكون حاضنه ، والذي سيكون بعضكم الآخر مرجع تهذيبه وتنشئته .

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

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

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

هذه الاساليب ، والعمل على توسيع دائرة انتشارها وفهمها وتطبيقها هما الطريقة الفضلى الى اقامة النظام مقام الفوضى ، والحقيقة مقام الوهم ، والجد مقام السخف ؛ وهما الوسيلة المثلى الى تقليل كثير من الاخطاء والاطار ، 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 مادعاني وقد عانيت التعليم الى القيام بشي من مثل هذه الخدمة ، فاقدمت على نقل هذا الكتاب وتقديمه الى اخواني الآباء والاساتذة باللغة العربية ، التي لا تزال فقيرة في مثل موضوعه تعريفاً او تأليفاً ، مع شدة الحاجة اليه ، ومكانته في اسس حياة الامم ونهضتها وتقدمها .

وقد اخترت هذا الكتاب لسهولة وايجازه وحسن سياقه وترتيبه ، ولان مؤلفه يعد من اساطين علماء التربية في فرنسا وتجاربه وتأليفه التربوية القيمة التي انتشرت انتشاراً مغبوطاً .

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

محمد هزلة دروزه



## الدرس الاول

### التربية بوجه عام

فن التربية والتربية — العلاقة بين فن التربية وعلم النفس — علم النفس الطفلي —  
العلاقة بين فن التربية وسائر العلوم — تعريفات التربية المتنوعة وبحثها —  
اقسام التربية — التربية الحرة — مبدا الطبيعة في التربية — ماذا ينبغي ان  
نفهم من مبدا الطبيعة — تحفظات على مبدا الطبيعة — اثر الحرية في التربية  
اثر السلطة في التربية — 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. فن 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  
عارفاً 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 لاجوج فيه  
ولا عقبات . بل هو في الحقيقة عراك مع طبيعة الانسان العجيبة بما فيها من  
مباغطات وتقلبات ، وصدمات وتناقضات ، واستعصاء واستسلام ، وفوران  
وخمود .. »

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

كثيراً من مفاجآت الطبيعة وشدوذها ، وكثيراً من المذهلات التي تحبط الاعمال ، وتذهب بالآمال ؛ ومع ذلك فان لهذه المهنة قواعد واسس لابد من يتشرح للطبابة من معرفتها . كذلك الامر في التربية . فمع ان الطبيعة الانسانية بما فيها من تحولات وتناقضات ومفاجآت وشدوذ تجعل احسن الحسابات مشوشة واقلوى القواعد مقلقة ، فان لها كثيراً من الاسس والقواعد التي وان لم تعد قطعية وخالية من الخلل ، فهي جديرة بالدرس ، ضرورية المعرفة بوجه عام . وقد اخذت تغدو كل يوم اصح من ذي قبل ، وستتقرب من الحقيقة بنسبة ارتقاء العلوم وتقدمها .

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

فليس لنا اذن ان نذهب مع ديسترweg الذي يقول « ان دراسة فن التربية عمل زائد ، وان المرابي يولد مريباً كما ان الشاعر يولد شاعراً » . علينا ان نحذر من الوقوع في اثم الظن بان المعلم او المذهب لا يحتاج الى معرفة القوانين النظرية للتربية والتعليم كما اننا لا نحتاج لاجل الهضم جيداً الى دراسة وظيفة جهاز الهضم في كتب علم وظائف الاعضاء مثلاً . فان الفطرة التي تستضيء بنور العلم ، وتسترشد بقواعده ومناهجه تقوم في عمل التربية . بواجبها اكثر منها اذا ظلمت على سداحتها مهما كانت القابلية فيها متوفرة .

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



الذي يجبله ؛ فان الربى 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 الاقواعد علم النفس التطبيقية  
التي تطورت بالامثلة العملية ، وتأيدت بالتجارب والملاحظات .

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

علم النفس الطفلى — ليس لعالم التربية ان يستوحى فى 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 وخدم ان يدعوا بانه ليس للنفس البشرية ادوار نشؤية تسير مع السن  
وان الانسان من حين ولادته يكون اهلاً لتلقي ارقى المجردات والمعقولات  
وتفهمها . اما المدقق المنصف فلا يسهه الا ان يسلم بان النفس تنمو وتتكامل  
تبعاً لقوانين النشوء التي يتركز عليها علم النفس الطفلى .

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

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

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

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

كذلك من السهل علينا ان نقرر ان فن التربية لا يسعه ان يستغني عن الاستعانة بعلم الاخلاق وعلم المنطق ايضاً . فان التربية في الحقيقة ترافق الانسان باثرها في كل غاياته . فعلم الاخلاق في هذه الحالة هو الذي يعين غاية اعمال الانسان ، وطبيعة ما يكون حسناً ومرغوباً لديه . ومن جهة أخرى فان التربية هي تهذيب الفكر وتنقيف القوى الماقلة ؛ فعلم المنطق في هذه الحالة هو الذي يجعل المرء يعرف افضل الاساليب في مقايسة 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 يستفيد من جميع القوانين العامة التي امسها التفكير الاستقرائي على الحقائق الراهنة التي تحتوي عليها تلك العلوم .

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



والوسائل المختلفة التي تدير عليها التربية .

فمن أقدم التعريفات وأفضلها تعريف افلاطون ، حيث يقول :  
« ان غاية التربية هي منح الجسم والروح كل جمال وكل كمال يكونان  
على استعداد لهما » .

وفي الحقيقة ان اصلاح الطبيعة الانسانية هو مثل التربية الاعلى .  
وقد حذا حذوه في المعنى نفسه كل من « كانت » Kant ومادام  
نه كرويسوسور Necker de Saussure وستوارت ميل Stuart Mill حيث  
قال الاول :

« ان التربية هي ابلاغ الانسان الى كل تكامل تحتمله طبيعته » وقالت  
الثانية : « ان تربية الطفل هي جعله في حالة يستطيع بها القيام بغاية الحياة على  
احسن ما يمكن » . وقال الثالث : « ان التربية تتناول كل مانع له لانفسنا  
وما يعمل به الغير لاجلنا في مبدل التكامل البشري » .

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

وهنا يرد علينا سؤال وهو: على أي شيء تقوم هذه الحياة الكاملة نفسها ؟  
وهذا ما جلاه علمان التربية الالمان . فقال « نيماير » Niemeyer :  
« ان التربية هي فن وعلم معاً . يقودان الناشئ — بمساعدة العلوم وتأثير  
الاسوة الحسنة ، والقذوة 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 متداوية . فهي بهذا الاعتبار طريقة لتنمية جميع قوى النفس ،

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

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

غير ان هذه التماريف قد اشتركت في خطأ عام ؛ وهو انها لم تنظر بعين الاعتبار نظراً كافياً الى هدف التربية الجوهرى 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 الحثيثة فاننا نفضل ما قاله كل من جول سيون Jules Simon وماريون Merion و هنري جولي Henri Joli ؛ فقد قال الاول : « ان التربية هي عمل يكون به دماغ دماغاً ، وقلب قلباً » . وقال الثانى : « ان التربية هي مجموعة اعمال يعالج بها المرء رقية مماثلة الى رتبة الكمال » . وقال الثالث : « ان التربية هي مجموعة مجهودات غايتها تنمية قوى الانسان المتنوعة تنمية كاملة ، وجعله فى حالة يحسن معها استعمالها » .

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

وانه لينبغي على التأكيد ازام النفس بهذا المطلب العالى الشريف . غير انه يجدر بنا ان لا تتناسى الغاية العملية لعمل التربية . وهذا ما اشار اليه جيمس ميل James mill فى 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 يحمل بنا ان يجعلنا الخياليون تنسى ان الانسان يتطلع الى ان يكون سعيداً في حياته ، وان السعادة هي من غاياته العليا . ومع اننا لا ننكر ان التربية هي تهذيب الانسان وتنمية قواه فقط ، فان من النافع ان نذكر دائماً اننا لا نعيش وحدنا ، ولجل انفسنا وانايتنا الخاصة فحسب ، بل لجل 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 تعريفاً جامعاً هو :

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

اقسام التربية — ان التربية تنقسم الى اقسام متنوعة بحسب تقسيم قوى الطبيعة الانسانية . ومهما قيل في طبيعة النفس ؛ — اي سواء اعتبرت جوهرًا متميزًا ومستقلًا ، او كانت بالنسبة للجسم كنسبة الاثر الى سببه — ، فان الاعتبارين الطبيعي والادبي لا يمتنع ورودهما ، ولا تنقص قيمتهما . ومن هنا يأتي 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 ، وتكون 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 التي موضوعها وغايتها ترويض الجسم ، والتي وهي تنمي قوة الانسان وعضلاته وسائر اجهزته ، تجعله في مأمن من الامراض ، وتمكنه من الوسائل التي تجعله يعمل عمله على وجه يكون فيه مبتدعاً في الطبيعة الساذجة العذراء ، من تحويل القفار الى حقول ، وقلب الاحراج الى مراكب ، وجعل الوعور والمستنقعات قري ومدناً » .

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

« كذلك افهم منه ايضاً ان التربية تتناول تنمية العواطف الاخلاقية والدينية ، التي نتمكننا — مع مساعدة الطبيعة وربها — من اخضاع شهواتنا وميولنا وרגائبنا للارادة الالهية ، ولتقتضيات كرامة الانسانية واجباتها » .

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

وفي الحقيقة ان التربية العامة « الاساسية » التي تلامس جميع الناس شي .

والترية الخاصة « الفنية » التي تؤهل الانسان لمهنة معينة شي آخر . فلا يراد من دور المعلمين مثلاً تخريج رجال فقط ، بل تخريج اساتذة ومربين ، ولذلك فانه يضاف هناك الى الترية العامة تربية خاصة وهي « الترية الفنية » المساعدة على التعليم والتهديب . قال دوبانلوب Dupanloup :

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

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

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

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



جسمه كخادم مطيع حاضر في كل آن لانتفاء 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 ليكني 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 . وكمن 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 مبادئ التربية واهمها هو السير على قوانين الطبيعة .

اننا لانخالفهم في رأيهم هذا . فان المرابي بدرجة ما يقترب من احتياجات الطفل الطبيعية ، وبقدر ما يحسب حساب قابلياته واستعداداته ، وبقدر 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 ديسترغ يقول :

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



لا يقدر، بل لا ينبغي له ان يكون غير انسان . وان كل انسان يصير الى ما تؤهله قابلياته ، وتتعمله طبيعته . والا فان مثلكم يكون مثل من يحاول ان يجعل من الاصم الاكم بليغاً منطقياً . »

فلا ينبغي والحالة هذه معا كسة الطبيعة ومقاهرتها كما كانوا يحاولون في الازمنة الغابرة ، ولا يجوز ان نتلقاها كعدو ، وان نفر منها كأنها سم نافع ؛ بل ينبغي 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 في 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 خيالياً يتصوره كل مرب حسب ما يرى . قال ديسترفع متساءلاً :

« ما هي المطابقة للطبيعة ؟ واين نجدتها ؟ وكيف نعرفها ؟ واي الناس ألصق بها وأقرب اليها ؟ وهل ينبغي ان نبحت عنها في احراج اميركا العذراء او بين الاصقاع القطبية ؟ ام عند الامم المتقدمة الاوربية والاميركية ؟ واين هم الناس الممتازون الذين نالوا النصيب الاوفر من السعادة بسبب أنهم لم يتتعدوا قط عن الطبيعة ؟ »

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

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

ونسير في التربية على مقتضاها ؛ 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 المرءي قمعها وعدم تمكينها في نفس الانسان .

وفوق ذلك ينبغي ان لا ننسى ان الطبيعة التي تترك شأنها تنتج خشونة وممجية ، وان التربية هي وحدها التي تجعلنا نجتاز دائرة الحيوانية ، ورتقى 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 يرب فهو هرج » .

وبعبارة اخرى اذا كان من المفيد مجازاة الطبيعة بعض المجازاة في اساليب التربية وسيرها ، فانه مما لا يجوز ان تستوحى التربية من الطبيعة جميع اساليبها وان تكيف بحسبها . فان التربية لا تخرج عن كونها فناً ، اعني مجموعة قواعد قائمة على تجارب الاجيال البشرية المتتابة ، 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 كآثر 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 نهذيب شخص حر عامل ، بتعليمه وباستحثاث بديته وقابليته الذاتية .

وكثيراً ما يقيسون خطأ التربية بالنحت ، ويقولون ان غاية التربية هي نحت النفوس البشرية حسب نموذج مائل . 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 وارفح . فان نفس الطفل في تفاعل مستمر وحركة دائمة ؛ وانها تمزج دائماً عملها الذاتي في عمل مربياها . وان التربية ليست هي في الحقيقة الا عملاً يتعاون على انجازه التلميذ والمعلم معا . ولقد يتردد 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 .

فالترية 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 تقطف من اعمالك ثماراً فجأة . ليكن تلميذك حراً بدرجة ما يقدر ان يكون . وتحرك بكل دقة كل طريقة تسمح لك بترك الحرية له . وليكن صدرك له رحباً ، وثقتك فيه كبيرة . وكل ما يمكنك ان تعلمه له بواسطة الطبيعة وآثارها فلا تعلمه له بالكلام . دعه لنفسه ، يروى سمع ، ويقم ويقعد ، وينخدع ويضيع ويجد ؛ ولا تحاول التعليم بالكلام حينما يكون العمل ممكناً .



وكل ما يقدر ان يعمل به بنفسه فليعمله ، وليكن دوما عاملا مشغلا . وليكن الزمن الذي لاتضايقه فيه بعد اخلتك اكبر قسم من زمن طفولته . وسترى بعد ذلك ان الطبيعة والحرية تهذه افضل مما يهذه الانسان .

أثر السلطة في التربية — ان « كانت » كان يقول : « ان اكبر مسائل التربية هي التأليف بين حرية الطفل و بين ضرورة مقاومتها في بعض الاحيان » وهذا ما كان يزجج بستانلوتزي حيث كان يقول :

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

ان التربية ينبغي ان لا تترك الطبيعة وشأنها ، بل عليها ان تراقبها وتعدها ، وحين الحاجة تقاومها ايضا . وفي الجملة ان السلطة في التربية لا تقل فعا وفائدة عن الحرية فيها .

على ان السلطة التي تكون للمعلم يعرف كيف يجعل نفسه محترما مطاعا تسمح لصاحبها في اغلب الاوقات بالاكفاء بالاقناع 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 انها الوسيلة الوحيدة التي تضمن نمو مواهب التلميذ . ولجل 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 باده بدء ؛ ولجل ذلك فان من الضروري ان يعرف قبل كل شئ ماهو الشئ الذي يجب نقله وتلقينه ، وان يكون له على تلميذه مزية التجربة والتفوق في 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 قواعد واسرار تتطلب مزايا نفسية ؛ اعني قابليات وعادات تسمح للمعلم اذا اراد تقرير الدرس مثلاً بان يسرد مايسرده بانتظام ، وان ينوع في الاسلوب ، وان يختط لنفسه خطة يسير عليها ، دون ان يفتر في المجردات والمعقولات والفرضيات ، وان يعرف كيف ينير اذهان تلامذته ويفتحها ، وان يعيد ويلح في تقرير المهم ، وان يختصر او يؤجل او يطرح الزوائد والحشويات وهلم جرا ؛ ويجعل المعلم اذا حاول التربية ان ينتبه انتباهاً دقيقاً لسطحات النفس وميوها وطبائعها ، ويتدبر في ذلك بدقة وعناية ، ويجنح الى الاقناع مرة الى الامر اخرى ، ويشجع بدون أن يفسح مجالاً على الزهو والغرور ؛ وفي الجلسة تساعد على ان يحكم — وفقاً لاسس ثابتة ومع هذا متنوعة ومدارة حكيمة — هذه الرعية الصغيرة التي هي صعبة المراس بدرجة ما هي ضعيفة عاجزة عن ادارة نفسها بنفسها . »

« كذلك فانها تتطلب خلافاً خلقية يفسد بفقدائها العمل ؛ كاعتدال المزاج ، وسعة الصدر ، والقائم بآزجه لهجة جذابة يتوجه اليها الاطفال بكليتهم ، وانتباه شديد لتجنب كل ما قد يسوغ في الحياة الاعتيادية والاعمال الدارجة ، وابتعاد مطلق عن التهمك والتناقض والشذوذ ، وتسامح واسع على ان لا يكون فيه ادنى اماره من ضعف ، وتجنب التهيج والحسدة ، ورزاة تامة ، وعطف ابوي ، وفوق ذلك كله بساطة في كل شئ . وفي الجملة انها تتطلب



جهداً متصلاً يغدو مع الزمن غير شعوري ، وغير متكلف فيه ، يقترب به المعلم من طبيعة الولد ، ويتصنع ما يمكن طرز حياته ، ويقلده في صوته وكلامه ، ويفهم روحه ، ويتحمّله ويحبّه »

« وهذه الكلمة الأخيرة تجعلنا تنتقل الى الصنف الثاني من الشروط ، واعني به رغبة المعلم في تربية الطفل . وليست هذه المسئلة مسألة علم أكثر منها مسألة 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 في عمله . لان التربية — ولسنا في حاجة الى اعادة القول — هي فن يقوم على التجارب اكثر مما يقوم على القواعد والاساليب . وان المعلم الحاذق يجعل 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 تهتم لنفسه ، فلها تهمة بالنسبة لتلميذه الذي يرغب في تهذيبه ، وبعبارة ثانية انه ليهتم لاصلاح نفسه لاجل اصلاح تلميذه . »

قوة التربية وحدودها — لقد اخطأ فونتنةل Fontenelle حينما قال « لا التربية الحسنة تكون في المرء اخلاقاً حسنة ، ولا التربية الرديئة تفسد ماصلاح منها » ؛ فاننا على العكس نقرر ان التربية تلعب دوراً خطيراً حتى في 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 الاثراً فعلاً ؛ سواء أ كان بسبب القابليات والمواهب الطبيعية في الاشخاص



الذين تطابق عليهم ، اربسبب 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 الفرق » ؛ فان الانصاف يوجب علينا ان نلاحظ الفرق بين المواهب الطبيعية ، وبين المللكات 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 عظام الرجال . واننا لنقرر بكل قوة عكس هذا ونقول ان تأثير التربية يبلغ اقصى مداه حينما تهيم الطبيعة لعملها الصالح اخص ما عندها من تربة القوى والمللكات . وبعبارة اخرى ان التربية لاتعمل عملاً ما اذا لم تجد بذراً صالحاً ، وانها لتعمل احسن العمل ، وينتج منها افضل النتائج في النفس التي يكثر فيها البذر الصالح .

التربية والمدرسة — اذا اردنا حقاً تبير القوة التي نعزوها الى التربية ، يجب علينا ان نجتاز حدود المدرسة ، ونفهم مظاهر التربية في اوسع ساحاتها وابعد غاياتها . اذ ان التربية الحقيقية لاتنحصر في الواقع في ما يتلقاه الطفل مباشرة من اساتذته ومربيه ؛ بل ان هناك تربية العائلة ، وتربية الوسط الاجتماعي 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 التي يكتسبها المرء بذاته ، ويمتد اثرها طول الحياة .

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

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

النتيجة — ان التربية هي عمل استحثائي ونظامي معاً ؛ وليس لنا ان نخش قط من تحرير النفس واطلاقها اذا عرفنا في ذات الوقت سر تدريها 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 الطبايع والقوى الانسانية غاية التربية العليا . فان المرء يسير في الواقع وفق طباعه واخلاقه ؛ فالاجدر به والافضل له ان يحسن السير من ان يحسن التفكير فقط .

ومما هو قرن 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 .

وقد اشار اميل سوفستر Emil Sowvestre الى هذه الحقيقة بشكل عملي  
 فقص علينا حكاية شاب كان ينتظر مولوداً يولده . فان هذا الشاب أحاط  
 نفسه بكتب التربية واسفارها ، ولكنه لم يزد من قراءة هذه الكتب والاسفار  
 الا هما وقلقا ؛ فاخذ يفكر في نفسه ، فلم يلبث ان عرف اهمية 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 المرابي نفسه » .





## التربية البدنية

العقل الصحيح في الجسم الصحيح — تأثير التربية البدنية في 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  
التنخسن — النظافة — الغذاء والكساء — الرياضة — نتائج الرياضة  
وفوائدها — التمرين العسكري — رياضة البنات — الالعب والرياضة —  
ضرورة الالعب — التمرينات البدنية في انكسار — النتيجة

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

وفي 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 في 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 الروحي ؛ وكان من مبادئ الزهد والتفكير ، وهو المذهب التطبيقي لنظريات المذهب الصوفي 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 لا يسوغ اهمال جزء من اجزاءها ، او تقويضه وهدمه . اذ ان انحطاط مرتبة القوى الجسدية في الانسان عن قواه الروحية ، لا يخلو حق ادراك تلك واهمال تيمتها . 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 في الحروب يرجع في الاغلب الى قوة الجند وشجاعتهم ، كذلك الفوز في النزاع الاقتصادي ايضاً يعزى الى تفوق المنتجين في قوادم البدنية » .

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

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

ولقد ادرك اليونانيون هذا الامر فكانوا يشركون الجسم والعقل في



تربية واحدة مدسقة ليجعلوا الانسان جميلا وقويا وصالحاً معاً .

وقد استمد مونتني 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 حلت وحدها وظيفتين ، وهو عبء شاق . واني لاشعر بنفسى كم تتأذى حينما تكون في جسم نحيف رخو شديد الاحساس فقط ، يحملها كل مايقع عليه من شدة وعناء . وكثيراً ماكان أسأتني 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 يجب معالجته ليس الروح لحدتها ، او الجسم لحدته ، بل هو الانسان . ولا ينبغي ان يجعل منه شيان مختلفان ؛ او كما يقول افلاطون « لا يجوز ان يسير الواحد دون الآخر ، بل كلاهما معاً ، كأنهما زوج من الخيل قياد بزمام واحد » . ان القوى العقلية لا تنمو بسهولة الا في جسم قوي . وعلاوة على ذلك فانها بعد ان تظهر ايضاً لا تؤدي 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 خاملاً منكماً ، تأثراً في فيافي العجز والجمود .

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



وسمو قلوبهم . وحالة « باسقال » الذي كان مريضاً وفي ذات الوقت نابغة عبقرية  
ترد على بال جميع الناس كمثل واضح وقاطع لذلك . وفي الواقع قد يمكن في  
بعض الاحوال ان تثير آلام البنية المواهب النفسية وتجعلها حادة ؛ يكون  
الام حينئذ العامل الرئيسي لارتقاء النفس ارتقاء غير مأمول . غير ان  
هذا الشذوذ لا يقوم حجة ضد قانون عام ، فان باسقال مثلاً كان يمكن ان يعيش  
مدة اطول مما عاش ويفيد اكثر مما أفاد ، لو كان متمتعاً بجسم قوي ، وبنية  
سليمة ؛ وانه ليحسن بنا ان نذكر كلمة أثرت عنه نفسه اذ كان يقول « لا يجوز  
اهمال الجسم الحيواني ونبذه ، فانه لابد ان يفتنم لنفسه عاجلاً أو آجلاً » . ولقد  
قتله اخيراً وانتقم منه ! قال ماريون :

« ان الكمال المادي يساعد حتماً على الكمال المعنوي . وليس من  
شيء اشد ظلماً واستبداداً من بنية منهوكة : كما انه ليس من شيء أسوأ تأثيراً  
على حركة العقل الحرة ، وقوة التصور والتفكير ، وليس من شيء أقوى على  
تقييض منابع الفكر بسرعة وسهولة من جسم سقيم في 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 ما في السكامة من السعة ، او صفات الرجل  
القوى الارادة ، المقدام في جسيم الامور ، وصعب الاعمال . فيجب ان توجدوا  
فيه قبل كل شيء ، بنية قوية صلبة شديدة ، ذات عضل بولادي »

تأثير التربية البدنية في الحياة الصناعية — ان التربية البدنية كالتربية

الاخلاقية والعقلية ، لا يجوز ان تنحصر فائدها 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 في 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 جيراردن 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 يليقه ، او قوة منطق يقنع بها في 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 مرتبكاً في نفسه ، او في متاعه في وقت ما ؛ وفي الجملة ان يعرف كيف يعيش ، وكيف يقضى حاجته بنفسه ، ولو لم يكن تحت يده جرس يلق عليه ، وخادم يليه 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 في هذا الشأن مانصه :

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



أمس التربية البدنية — يسوق الهم بعض الناس الى ترك الطبيعة وشأنها  
تعمل عملها في ترك الجسم وتنمية الاعضاء والحواس وادارة وظائفها .  
ان هذا خطأ كبير يعرض صحة الطفل وحياته لانواع الاخطار ، ويتركه  
في يد الصدق والاتفاقات . وان هنا ايضاً كما في كل موقف ينبغي مساعدة  
الطبيعة في عملها .

ان التربية البدنية الجيدة النافعة ، هي التي تسترشد بقواعد العلوم  
المتنوعة التي لها علاقة بجسم الانسان ، وتستمد منها اسسها ومبادئها . فعلم  
وقاية الصحة تقوم اساليبه العملية على نظريات وقواعد وظائف الاعضاء ، والالعب  
الرياضية ترتكز الى امس علم التشريح ومبادئه الاولى . والوقاية اولا والالعب  
الرياضية ثانياً هما اساس التربية البدنية ومستمدتها .

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 ؛ اعني حالة نمو خاص تتقدم سن  
البلوغ . وعلى هذا فليس ما ينبغي ان يرجع اليه المربي « 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 في علم النفس ، فان علم وظائف الاعضاء الطفلي هو تاريخ  
السير التدريجي لنمو الجسم وتشكل الاعضاء ، وانتظام سائر اقسام المجموع  
العصبى شيئاً فشيئاً . فان مما لا يجوز نسيانه ان الطفل ليس هو شخصاً كاملاً  
التركيب ، تام الخلقة ؛ بل هو مخلوق ضعيف سريع العطب ، تكاد تكون



عضلاته وأعضاؤه من الحليب ، ولا تنمو فيه الا قليلا قليلاً ، سير بطيء ولكنه غير متقطع .

خطورة علم وظائف الاعضاء — يترتب على الاباء بنوع خاص واجب خطير ، وهو معرفة قوانين الحياة معرفة كافية ، لئلا تكون تربية ابناءهم متروكة للمرييات الجاهلات ، وتطبيقا من العمياء التي لا تستند الى عقل . وقد ذكرهم مبسّس بواجبهم هذا بهذه النبرة البليغة اذ قال :

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

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

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

نشاطهم نساء كانوا او رجالاً ؛ كما ان منعهم عما تقربه عيونهم من الالعب المشوشة ، وحجزهم عن الخروج في الهواء — بسبب خفة الثياب مثلاً — مما يبقهم تحت الدرجة التي متعدين لها من الصحة والقوة .

على ان مسؤولية هذا التصرف الضار لا تقع على الاباء فقط ؛ فان المعلمين ايضاً اذا اهملوا واجبههم بالسير على قوانين النمو ، او ناقضوها بالوامر الطائشة والممانعات غير المعقولة ، يتركون اثرأ مشؤوماً في صحة الاولاد وقوتهم .

فينبغي والحالة هذه ان يتلقوا واجبههم باهتمام ، وان يدرسوا علمي التشريح ووظائف الاعضاء بعناية تامة ، وان يضيفوا الى ذلك ملاحظاتهم الذاتية التي لاحظوها في ابناء مدرستهم ، وان يحسبوا حساباً لقابلياتهم ، وامزجتهم ، وللقوة والضعف الطبيعيين اللذين قد يكونان في بنيتهم . فانهم اذا اهتموا هذا الاهتمام ، لا يكونون قد نفذوا البرامج آلياً بما يباشرونه من دروس التمرينات البدنية وفيما يتخذونه من التدابير الوقائية ، بل يكونون ايضاً قد طبقوا قواعد واساليب يفهمون معناها ويدركون 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 والاجبائية — مهما نعزو من القوة والتأثير الى البنية الطبيعية في تشكيلات 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 في الاعمال العقلية . وهذه هي تربية الجسم السلبية ، واعني بها التربية التي تقوم على حفظ قوة الجسم الطبيعية وصيانتها ، والتي



تتضمن تقريباً في المنهيات والمحظورات التي يقررها علم وقاية الصحة .

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

فعلم الوقاية والرياضة هما والحالة هذه ركنا التربية البدنية وضرورة أحدهما هي كضرورة الثاني : أولهما من حيث كونه طريقة صالحة يسير عليها الولد في تربية جسمه والعناية به ، وثانيهما من حيث كونه منشطاً وعملاً صحيحاً ومقوياً 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 للصحة المدرسية — لقد ألقت المجلدان الكثيرة في علم الوقاية . ونحن لا نود أن نخوض غمار هذا العلم حتى ولا أن نذكر ما يجدر ان يكون اساساً في هذا الموضوع ، سواء أكان في ما يعود 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 علماً . ويعني بذلك انه يقوم بنوع خاص على الامتناع عن كل ما هو ردي ، وتجنب كل ما هو افراط ، وعلى الاعتدال في كل شيء . فان الاعتدال هو نصف علم الوقاية . وان الطفل الذي يكون غذاؤه ، معتدلاً وطريقة معيشته بسيطة ، والذي يجتنب كل ما ينهك قواه ، والذي يجمل التحم والشهوات الخطرة والاعتاب التتالية يكون قد خدم صحته خدمة جليلة .



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

مبدء التخشن — ان بعض علماء التربية كلوق مثلاً ، يتمسكون بمبدء 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 ترفيحه الى درجة مفرطة ، وتربيته تربية طبيعية امور حسنة ولا ريب ؛ الا ان من الواجب ملاحظة اختلاف الامزجة والبنيات دائماً . قالت المادام سوينيه Seigné وقولها من الدقة بـمكان :

« اذا كان طفلكم قوي البنية فالترية 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 في ما ارتآه من منع الثياب الدفئة في الشتاء ، كما ان سبنسر قد اصاب وأجاد في ما اشار اليه من ملاحظة حالة الكساء بحسب تقلبات الطقس من حر وبرد . وقد قال :

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

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

«فكر بطرس الاكبر يوماً في ان الاجدر بالنوتية ان يعتادوا شرب الماء المالح ؛ 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 تقع مرة اخرى في الاعمال التزهدية القديمة التي تقضي بالحرمان والحشونة المهلكة . غير انه يحسن بنا في الوقت ذاته ، ان لا نستسلم لعاطفة التفاؤل فنترك الحيلة ، ونجاري القائلين بالسير حسب اوامر الطبيعة على الاطلاق ، واعتبار هذه الاوامر مقدسة ، وباجابة رغبات الطفل واذواقه ، حتى غير المعتدل منها ، كما ذهب اليه سبنسر .

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

« انه ليوجد بين نظافة البدن وطهارة الخلق من العلاقات الوثيقة ما لا 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 خفيها وخطيرها .

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

١ - ينبغي معاينة التلاميذ فرداً فرداً كل صباح .



٢ - ينبغي على العائلات ان تهتم بملاحظة غسا وجه التلميذ واذنيه واسنانه ويديه ورجليه غسلاً جيداً .

٣ - ينبغي ان يكون الرأس نظيفاً والشعر مغسولاً بمشوطاً .

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 Furbach « ان الانسان هو ما يأكله » ، ولا نذهب مع سبنسر الذي يقول « ان اقوى الامم واشدها تفوقاً على غيرها هي الامم التي تهتم بغذائها اكثر من غيرها » غير ان خطورة الغذاء ، واهميته كيفية وكمية ، امر لا يمكن انكاره ولا يجوز اغفاله . قال سبنسر : « انه ليوجد في غرف الطعام من الانظمة والترتيبات ما في دوائر الحكومة ؛ وان من أشد نتائج هذه الترتيبات ضرراً ، واسوأها عاقبة تقييد الطفل في طعامه وغذائه ؛ 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 في المراهقين فضلاً عن الاطفال ، وان سوء الهضم في الاطفال يكاد يكون دائماً ناتجاً من رد فعل الحرمان المديد .

اما في ما يتعلق بالكساء فينبغي قبل كل شيء ان تكون الثياب واسعة عريضة ، يرتاح فيها الجسم ، ولا تضيق الاعضاء والاجهزة اثناء قيامها بوظائفها . ومن رأيي « لوق » ان يلبس الولد وهو مكشوف الرأس ، وان لا يكتسي ثياباً دافئة قط ، وهو يهزأ من فكرة تبديل الثياب حسب الطقس صيفاً وشتاء . اما سبنسر فإنه 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 ؛ فإنها يجب ان تكون دائماً دافئة ، حتى تمنع الحس بالبرد .

ولسنا نجد حاجة الى سرد سائر الوصايا الوقائية مما يتعلق بالنوم والعمل و اوقات التنفس والعقوبات المدرسية . ولكننا 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 ، و شرط من شروط الصحة من جهة أخرى ؛ وان من الضروري تحري كل طريقة تؤدي الى هذه الغاية في الظروف والتطبيقات المدرسية والبيئية .

الرياضة — ان الرياضة البدنية التي كانت مهمة جد الاهمال ، مع انه كان لها المكان الفسيح من امد غير قصير في مدارس المانيا وسويسرا ، وقد اخذت تدخل ضمن الانظمة المدرسية ؛ اذ امر بها القانون ، وتقررت لها التعليمات الرسمية ، واخذ التعليم يأثف بها شيئاً فشيئاً . وهي ان لم تصادف بعد ارتياحاً وقبولاً حسناً من المعلمين فإنها قد اخذت تروق في عيون التلامذة واذا وقعهم على الاقل .

غير ان من الواجب علينا ان نحذر من ان يصبح النوق فيها ولعاً شديداً ، وشغلاً شاغلاً . ان دور المربي الذي يبذل جهده باده الامر في ادخال اسلوب جديد ، او بدعة مفيدة على طرق التربية ، يتغير بعدما ينجح في قصده ، ويصبح عليه واجب آخر ، وهو الحيلولة دون الافراط في ما جهد في ادخاله واحداثه ، وجعله ضمن حدود معقولة لا يتعداها . فجميع العلوم والفنون مهما كان نوعها هي بطبيعتها نافذة مستولية اذا فتح لها الباب ، وهي لها الجو . وبينما لا تكون الا وسيلة الى تثقيف العقل لا تلبث ان تغدو غاية وهدفاً . فاللغة

اللاتينية مثلاً بينما لا يجوز 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 التلامذة مصارعين اشداء ؛ بل تقوية العضلات وتمرينها ، وتسهيل حركات البدن ، وجعل العمال ذوي اعضاء قوية واجهزة جيدة متينة ، واعداد سائر الناس للصحة الحسنة ، والحياة المديدة . وبكامة 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 الالعب الرياضية في 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 في الرياضة يجدر بنا ان نسارع الى الاعتراف بعظيم فوائدها ، وان نقرر ان فائدتها لا تقتصر على انماء قوى البدن وتقويتها ، بل هي تساعد في تعويد الولد النظام ، وراحته من عناء الاشغال الذهنية ، وجعل هذه اكثر نفعاً ، واسهل منالاً . وفي الواقع ان الرياضة البدنية بتنظيمها حركات الجسم ، وبجعلها هذه الحركات موزونة متسقة ، دقيقة وسريعة ؛ تغرس في نفس الولد عادات النظام والنشاط والدقة والاقدام ، وان الاثر الذي ينتج عنها ينتقل من الجسم الى الروح .

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



ومن جهة أخرى ، ان الرياضة البدنية بتوسيعها الصدر وتقويته ، وتلينها الاعضاء وتمرنها ، ومساعدتها الولد في صحته بوجه عام لا تخدم المستقبل فقط ، بل انها تؤثر اثرًا آنيًا في الجسم الذي تتجدد قواه ، وفي المجموع العصبي الذي تنشطه وتروح عنه ؛ ويكون لها كذلك اثر حسن جداً في الدراسة ؛ لانها تحفظ التوازن بين الجسم والعقل ، وتمنح الدماغ في الوقت ذاته قوة ومرونة ونشاطاً . والرياضة كالالعاب ، تستلم الطفل منهوك القوة ، كليل النشاط من الدرس وتعب الدماغ ، ثم ترده الى عمله هذا قوياً نشيطاً . غير ان هناك شرطاً خطيراً وهو ان لا تتجاوز الرياضة الحد الذي يبتدء التعب من بعده فان التمرين المتعب يخلب 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 ، وتطالب عناء زائداً في الاعمال والتطبيقات ؛ اصبحت التداول بين الرياضة البدنية ، والاعمال العقلية اشد ضرورة وازماً ، لتجديد القوى التي يستنفدها الافراط في الاشتغالات العقلية ، وتلافيتها بصورة مستمرة .

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

قالت للمادام موينيه :

« رأيت بالامس ولداً صغيراً جميل الصورة في السنة السابعة من عمره ، قد مرنه ابوه على اللعب بالبارودة والحربة ، وعلى استعمالها . ان هذا العمل هو احسن شيء في العالم ؛ وانكم لو رأيتم هذا الولد لاحببتموه لاحتالة . ان هذا العمل قد لين جسمه ، وقوى عضلاته فصار به نشيطاً مزين 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 ، ويعودهم العادات العسكرية ؛ وفي الوقت ذاته تحصل منه نفس الفوائد التي تحصل من الرياضة البدنية وتمارينها . ويكفي في هذا الصدد ان نذكر القارىء بالموقع الرفيع الذي يشغله التمرين العسكري في مدارس المانيا منذ عهد طويل .

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

وقد فند مبسّس بكل شدة الاوهام التي يستند اليها البعض في التحذير من تمرينات البنات البدنية . وهو يوصي بان يكون لمن من التربية البدنية المنشطة ما يماثل النصيب الذي يتمتع به اخوانهن . ويشير عليهن بمباشرة الالعاب الشاقة ، والقيام بالزهر الطويلة ، وبكل ما يساعد على نموهن البدني وتقوية اجسامهن ، بل انه يتمنى ان يعدون ، ويقفزن ، ويثبن ، ويثلاكن ؛ ويقول انه لا خوف عليهن من ذلك ، وان الفضاضة النسائية ، ووقار الانوثة لا يلبثان ان يظهرافيهن ، دون ان يكون ذلك مانعاً دونهما .

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

فينبغي 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 له *Pécant* على ما جاء

في مقل له نشره في مجموعة التربية حيث قال :

« ان الصبي ليجر دائماً السبيل الى تخفيف اثر رداءة المسكن ، وسوء الغذاء . انه يخرج ، ويعدو ويتنزه ، ويقضي وقتاً طويلاً في الهواء الطلق . اما البنت سيما الفقيرة فانها بعكس 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 يؤله من الضعف العضلي ، والجلال العصبي ، وفقر الدم الذي ينتاب فتيات الطبقة الدنيا ، ويصبحن من جراءه في مدة قصيرة ضحايا العته والامراض العصبية ، او على الاقل يندرن بينهن من تستطيع ان تنجو من اخطار الامومة » .

**الالاب والريضة** — ان الرياضة البدنية تعتبر بمثابة علم الحركات ، او فن تمرينات البدن النظامية . وهذا الاعتبار حقيقي ؛ اذ ان الرياضة احيانا دخلت الى المدارس دخلت كموضوع دراسي جديد .

غير ان الاعمال التي من غايتها تنشيط البدن ينبغي ان تكون لطيفة مقبولة ؛ تروق في 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 يأتي به الطفل بحرية واطلاق . قال سبنسر في هذا الصدد :

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



في حال تمامها ، وبحسنها في حال اختلالها »

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

غير ان هذا التفوق الذي يقرره سبنسر للالعب يسوقه الى نتيجة مفرطة ومغلوطة ، وهي 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 انصافاً في حكمه ، حيث قال :

« ان الالعب العادية بما هي 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 الالعب التي يتمتع فيها الاولاد بكل ما يتطلبه سنهم من اللهو » .

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

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



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

ان اللعب في الهواء الطلق ؛ حيث تمنح للولد فرصة القفز والعدو والصراخ  
ويسبب نشاط دورة الدم ، و يصبغ الحدود بلون الورد الاحمر ، هو عامل خطير  
في نمو البدن وقوته . وقد عرف الانكليز والاميركان ذلك جيداً وقد غدت  
الالعب 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  
الالعب ولم يعبأوا بها .

وفروبيل 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 » .

الترينات البدنية في انكلتره — ليس من احد ينكر ان الجنس السكسوني  
هو في الصف الاول بين اجناس العالم البشري . فتفوق هذا الجنس يرجع في  
اكثر اسبابه الى ولعه بالترينات والالعب الرياضية .

وهنا نحن نورد هنا شهادة رجل من نافذ النظر في التدقيق والملاحظة

نعني « تايين Taine » حيث قال :

« ان في انكلترا كثيراً من المهبدين الذين يشبهون مصارعى اليونان  
براميتهم وأساليب عيشهم : فانهم يرتبون لانفسهم اغذية خاصة ، ويمسكون عن كل  
افراط في الماء كول والشراب ، ويربون عضلاتهم ، ويخضعون انفسهم لنظام رياضي

دقيق . وقد كان احد اساتذتهم يقول: ان رتبة الالعب في التربية هي الاولى ،  
اما الكتب فهي الثانية »

« ان الولد منهم ليرى غاية فخاره في ان يكون رياضياً بارعاً ، فيقضي من  
النهار ثلاث ساعات او اربعا او خمسا في التمرينات الشاقة ؛ يتسابق بضع ساعات  
في السهول والمزارع الموحلة ، يقع في الوحل ، وقد يفقد حذاءه ، ثم يخلص نفسه  
بنفسه ؛ ويتابع عمله هذا في الجامعة كما كان في المدرسة . فالتلاميذ هناك يستولي  
عليهم كلف شديد وعام بالتمرينات البدنية ، من الجرف بالمحارف ، 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 في اللعب الحرايضاً هذه هي اهم مشاغل  
الشبان واحلاها لديهم » .

« نعم اننا لا ننكر ان تقوية العضلات بكل هذا الانهماك ، تجر الى شيء  
من الخشونة في العادات ؛ غير ان حياة الالعب الرياضية مقابل ذلك فائدة  
مزدوجة . وهي : انها تطفى انتفعالات النفس ، وتهدئ ثورة الخيال من جهة ،  
وتجذب 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 النى عام ونيف كان ينم الرجل الذي لا يهتم الا بالجسم ، والذي  
يقضي حياته في جفاء وخشونة ، لا لطف فيه ولا ظرف .

اننا نقرر ان التربية الانكليزية ينتهي امرها في الغالب الى جعل الرجال  
قساة وخشنين ؛ ولكننا نعترف انها مقابل ذلك تمكن هائج الطبع ، وتهدئ

ثأثر 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 متشأماً تجاه تقدم الرياضة . ويقول هذا الفريق ان التربية التي تكون على هذا النمط تقرب الانسانية من البهيمية .

ان في هذا ولا ريب بخساً لقيمة التوة البدنية ، وقدفاً في احق الامور بالعناية ، واكثرها استحقاقاً للمدح ، واعني به تنشئة القوى البدنية وتقويتها . نعم اننا لو كنا في 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 في 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 — اساليب التعليم واساليب التهذيب — نظام نمو القوى — قوى الذهن في الاطفال — التربية للتدرج — انتظام القوى وتوازنها — تضامن القوى في نموها — الخصائص العامة لتطور الذهن — احترام حرية الولد وبديته — عدم ضرورة الاستعجال — الاعمال اللذيذة الجذابة — ضرورة الاجتهاد والجد — التواضع للذهن — الوسائل التي يجب استعمالها — عدم التساوي في الازهان — التباينات الخاصة — ان التربية الذهنية ينبغي ان تكون ذات غاية عملية

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

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

قال «دوبانلوب» في كتابه «التربية»:

« ان التربية من حيث الاساس تقوم على انماء قوى الانسان وخصائصه .  
 فاذا لم توجه عناية الامتياز وانتباه التلميز الى ما تنمو به تلك القوى والخصائص  
 وتجوّد ، واقتصر الجهد على تجهيز الدماغ ببعض معلومات محدودة وخبزها فيه ،  
 دون ان ينظر في ذلك الى توسيعه وتقويته وتنشيطه : فان التربية لا تكون  
 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 متهذباً ، وفي هذه الحال تكون تربية  
 الذهن ذاتها ناقصة ، ولا يكون قد حصل من ذلك على اكثر من تعليم عامي  
 بسيط ، مما لا يكون الا من حظ المرء الضعيف غير الكامل في قواه » .

وبكلمة وجيزة ان التربية لا يقتصر 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 مستقلاً 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 لا تزال غامضة — يظهر بكل وضوح ما للتربية البدنية من  
 التأثير في التربية الذهنية ؛ غير انه يكفي من الآن ان يلاحظ الانسان حالة  
 الاولاد ليتبين له ان لتقدمهم الذهني علاقة بحالتهم الصحية ، وبطبيعة  
 امزجتهم ، وقوتهم وضعفهم البدني

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



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

التعليم والتربية الذهنية — ان التربية الذهنية هي — والحالة كما تقدم — غير تعليم العلوم ، انها الغاية والهدف ، اما التعليم فليس الا الوسيلة 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 هي غذاء العقل » . قال بلدين Baldwin :

« ان الشهية للغذاء 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 بدورها ، فيكون نتيجة ذلك نمواً في القوة البدنية ؛ فان النفس تتطلع كذلك الى المعرفة ، وحينما تلقن العلوم تأخذ كل قوة من قواها بالحركة ويأخذ الولد يعرف ويحس ويميز ويعقل ؛ فيكون نتيجة ذلك كله نمواً في القوة العقلية » .

ومما لا ريب فيه ان الذهن اذا لم يتغذى يصبح فقيراً ضعيفاً . حتى ان الرجل البالغ الناضج اذا لم يجد معلوماته بالدرس والمتبع يفتر ذهنه ويخمد . كما ان الجسم يهزل ويضؤل من الحرمان او الصوم وكذلك يهزل الذهن في بدء نموه ، ولا يقوى الا بالغذاء ؛ وما غذاؤه الا العلوم .

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



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

ومقابل ذلك ان التعليم اذا كان ردي السير ، فانه — وان ترك أثراً من العلوم في ذهن المتعلم — لا يكون ذا فائدة تهيئية قط ؛ فالتعليم الناقص الردي يترك أثراً ردياً ضاراً في الذهن ، اذ انه لا تنمو به الاقوة او قوتان ، بينما تضؤل من جرائه بقية القوى . كذلك فان الدراسة الزائدة تععب الذهن ، وقد تجبله مدى الحياة . اي الافراط يعرقل سير نمو الذهن ، كما ان عدم الترتيب يفسده ويشوش عليه .

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

على اننا لا نغنى بهذا انه ينبغي للمربي أن يقدم فوراً على فحص فروع التعليم المتنوعة ، ودرس اساليبها ، وان يظن انه ليس هناك من منبع آخر يستقى منه قوانين التربية الذهنية ، ويستعين به في تنظيمها وتجويدها . فان هناك امرين يجب على المربي ملاحظة كل منهما على حدة ، هما الشخص الذي يراد تربيته ، والمادة التي يراد تعليمها . فعلى المربي أن ينظر اولاً في طبيعة الانسان

ويلاحظ قوانين نمو قواه ، فيضع أساليب عامة لتهديبها 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 للتهديب  
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  
التهديب والتعليم ، وان ندرسها واحدة بعد اخرى . غير اننا قبل الدخول في  
تفصيل الموضوع نرى من الضروري الاشارة الى بعض نقاط عامة تتعلق بالموضوع  
برمته ، والتذكير ببعض مبادئ ترتبط بجميع مناحي التربية الذهنية على السواء  
هذا ، مع اننا لا نرى من الصواب الافراط في هذه الملاحظات والمبادئ  
التي بسبب كونها عمومية جداً لا يفتج عنها فائدة عملية خطيرة . ولسنا نرى  
ضرورة الا الى ايراد بعض الملاحظات في نظام نمو القوي واتساقها ، وفي  
الخصائص الجوهرية للتربية الذهنية ، والنتائج التربوية التي تنتج عنها .

نظام نمو القوي — لقد اختلف علماء التربية في ما اذا كانت قوى الذهن  
تظهر دفعة واحدة كما تبدو النجوم جميعها متألقة في السماء حال ما يفسد الظلام ،  
او اذا كانت على العكس لا تنمو الا متتابعة كما تنفتح الزهور واحدة بعد اخرى  
على القصة التي تحمل جميع الاكام . فقد كان روسو مثلاً يزعم ان للعقل ادواراً  
متتابة ، 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 في ما هو عكس هذا الرأي ، وتذهب الى مبدا ظهور  
القوى دفعة واحدة .

والحقيقة هي 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 تبلى أشدها الا واحدة بعد اخرى ضمن ترتيب معين يتناسب مع  
تقدم السن .

وقد عين سبنسر في كتابه المشهور قوانين التدرج الذهني ، وقرر ان  
الذهن يدرك الاشياء مبتدئاً من البسيط الى المركب ، ومن المحسوس الى المجرد  
ومن الخاص الى العام ، ومن غير المعين الى المعين ، ومن التجريبي الى للعقول ؛  
ووصى بان لا يكاف الولد باده 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 المهمة الناقصة ، التي تكملها اعمال العقل ، وتجليها رويداً  
رويداً بالتدرج .

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 في تقدمه ونموه البطيء ليس موحد القوى ، وان له  
ادواراً نشوية كاللحم ، 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 في تنظيم قواه وتدريبها ، يجب ان تكون متناسبة مع احواله الطبيعية ، ومع  
التحولات التي تطرأ عليه مع سیر الزمن ، وان ترافق الذهن في ارتقاءه خطوة  
خطوة ، وان تتوافق مع حركاته حركة فحركة ، وان تكون كما يقول سبنسر  
« الصدى الخارجي لـو الذهن الداخلي » .

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



قواه عملاً متاسباً مع قيمتها وخطورتها؛ كما ان غاية التربية البدنية ومثلها الاعلى هو جسم كامل نامى 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 تهذيباً منفرداً، ولاجل ذاتها فقط؛ بل ان تهذب كل قوة باعتبار ما لها من العلاقة بالآخرى، كتهذيب قوة الخيلة من حيث فائدتها للذكاء مثلاً. ومعنى هذا هو انه كما لا ينبغي بالنسبة لمجموع قوى النفس أن تضحي الحساسية أو الإرادة في سبيل الذهن، ولا ان ترجحاً عليه مثلاً؛ كذلك لا ينبغي بالنسبة للذهن أن تهمل قابلية من قابلياته، أو تختص بهذيب 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 للربي، وعلى اي المبادئ العامة يتوجه عاينه 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 نعرض بعض قوانين التطور الذهني، والنتائج

النزيمية العامة التي تلتج منها

إن الذهن منبع يذني استداره ، لا اناء يجب املاؤه — ليس الذهن لوحة ملاء ،  
او صحيفة بيضاء معدة للكتابة ، ولا هو اناء بسيط يكفي ان يملأ ككيال  
الحبوب . بل هو مجموعة بذور تتطلب التنمية والعناية .

وكم من مرة ناقض علماء التربية هذا القانون النفسي وخالفوه برضاءهم  
عن حشوظائفة كبيرة من المعلومات في ذهن التلميذ وركسها ؛ بحيث ينطفي  
ذكاؤه الذي لا يحتاج الى غير الايقاظ والاستحثاث ؟

على ان غاية التربية ليست هي ايجاد ذاكرة مدهشة في قوتها ، او تكوين  
علماء يفوصون 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 يجعل الدروس خلاصة مجموعة العلوم كلها ؛ وان  
نرجع الى الحكمة القديمة القائلة : « قليل جيد ، خير من كثير ردي » . فان  
معرفة اشياء قليلة معرفة جيدة ، هي افضل بكثير من الاحاطة بجميع الاشياء  
احاطة سطحية .

احترام حرية الولد وبديته — 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 قسوة 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 بديته الطبيعية .

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

بديته ، ونجعله منكشاً كانه منزل في قالب صناعي ، وان لا نكرهه على حمل ما يكون 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 لا تنازل الى زيادة في الايضاح ، استخفافاً واحتقاراً للعقول ؛ كان الاولاد بطبيعة الحال يتعلمون ما يتعلمونه بطريقة تصديقية ونظرية محضة ؛ وحينما كانت قاعدة الكنيسة : « آمنوا ولا تسألوا » كانت المدرسة ايضاً تسير على هذه القاعدة بالتبعية . غير انه اصبح من المعقول المنطقي ان يكون تعليم الاولاد بطريقة جديدة تتناسب مع ذكاهم بعد ان صار الناس في عهد يتمتعون فيه بحرية البحث والتدقيق ، والاخذ بفهوم العقل » .

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

قالت للمادام باب كار بانيتها : « ينبغي أن يقاوم هذا الميل الذي لا يستند الى بصيرة وفكر ؛ بل هذا العبث الضار الذي يراد به استحصال كل ما يقدر ذكاه الولد الفضعف على انتاجه دفعة واحدة ؛ الامر الذي يؤدي الى انهالك قوي الذهن ، وخنقها في مهدها » .

وفي هذا القول من الصواب ما يجعله في غنى عن التعليل .

الاشغال الجذابة — من الحقائق المسلمة في وقتنا هذا بوجه عام ان أنفع الدروس ، وأكثرها فائدة هي الدروس التي تتناسب مع ذهن الولد وطبيعته ؛



وتحدث في نفسه لذة وسروراً . وسبب سروري المرين بكل الحاح بان  
يهتموا لاذواق الولد وميوله ، ويعتمدوا عليها في 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 نقرة الولد وكسله وجوده ، كل ذلك قد يكون  
شاهداً صادقاً على أن الدرس الذي تكاسل فيه واستصعبه ، قد كلف به قبل  
أوانه ، او انه القى عليه بأسلوب ردي .

فلسرور واللذة اذاً شأن مهم في 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 في حد ذاته .

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

ضرورة الاجتهاد والمجد — ان اهتمامنا بجعل الدروس مبهجاً ، لا ينبغي  
ان ينسينا ضرورة الاجتهاد والمجد . 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  
ان هذا ليس ممكناً ، كما انه ليس شيئاً مفيداً ومرغوباً . نعم انه ينبغي علينا  
أن نبتعد عن كل ما هو شديد الجفاف ؛ ولكننا يجب علينا أيضاً أن لا نصل

الى درجة اطراح كل ما هو صعب وجدي .

قال كانت : « ان المدرسة هي مهذب اجباري ، ينبغي أن يتعود الولد فيها على الجهد والاجتهاد . وان تعويده على النظر لكل شيء بمثابة اللعب لما يعود عليه بالضرر » .

وقال روسسو : « 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 وتقلله » .

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

نعم ان سبنسر يقول ، وقوله من القوة والطلاوة بمكان : « ان النشوفة ينبغي أن تزول من طريق التربية كما 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 تتعدها وتكون لهاو عبثاً .

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

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

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

وفي الحقيقة ان التربية الجيدة هي الاهتمام تهيئة 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 ترمى الا الى ايجاد مشاغل تشغل الذهن وتهلكه ، وتجعله كأنه يرى احلاماً ، دون ان توقفه يقظة كاملة ، ولا توجه انتباه الولد الا الى غريب اللغات ، وجزئيات التاريخ ، بشكل يشغل مجالاً كبيراً من مجالات التفكير فيه ويعطلها ؛ ولا تحدث فيه الا حركة ضعيفة تقف عند حد التزويق ؛ وبكلمة اخرى لا ترمى 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 » فلها 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 ، ونوع خاص الاميركيين منهم ، لنشاط الذهن الداخلي



وتتميته . قال ادغارد بروك Edgard Brooks « ينبغي على المعلم ان لا يعمل قط ما يقدر ان يعملهُ التلميذ بنفسه فان العمل يقوي قوى الولد ، ويوسع مداركه . وعليه ان يجتنب كثرة الكلام ، وموالاته المساعدة للتلميذ . فان تنبيهاً بسيطاً او مسؤولاً ايمائياً ، ليفيد ان في الاغلب اكثر مما تفيده مساعدة مباشرة . اذ انهما يستحسان فبكر التلميذ الذاتي ، ويوقظان فيه قوة الاستقصاء والاكتشاف » وقال عالم اميركي آخر هو فيكرشام : « ينبغي الحذر من اية طريقة يكون فيها التلميذ خاضعاً مستسلماً . ويجب قبل كل شئ توجيه ذهنه الى العمل الذاتي . فان النجاح في تجربة يشجعه على الدخول في تجربة اخرى ، والتغلب على صعوبة بطمعه في فوز آخر ؛ وينبغي على المعلم ان يجعل الدرس طلياً ، وأن يغري التلميذ بالاستقصاء وحسب الاستطلاع ، وأن يوجه انتباهه الى البحث بنفسه ، وأن يوقظ بديهته ، وأن يلقى في روحه الاعتماد على نفسه ، وأن يطالبه باشباه المسائل التي يتلقاها ونظائرها ؛ وفي الجملة يجب عليه أن يشجعه على استعمال قواه ، واظهار قابليته ومهارته . »

وقد ضرب فيكرشام مثلاً قصة الطير الذي يعلم صغاره الطيران ، قال : « ان من أفضل دروس التربية التي تعلمتها الدرس الذي أخذته عن طير من الحرة . وكان ذلك في حديقتي ، حيث كانت الام تعلم صغارها الطيران . وكان أحد هذه الصغار لم يكن بحراً على ترك العش خشية السقوط فأثمت الام فوقفت قربه ، وقرته بمنقارها ثقرة 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 الضيفين ، وقفز وهو ينظر الى امه ؛ فتملق بالغصن قريبا . ثم اختارت الام غصناً آخر أبعد قليلاً 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 والنبات .  
 ان هذا تفسير لطيف لقول فروبيل : « 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 الازدهان — رغماً عن زعم جاكوتو Jacotot بأن الازدهان جميعها متساوية ، فان من المؤكد انه يوجد فروق كبيرة في التشكلات الطبيعية بين الازدهان ؛ وان عدم التساوي بينها لا ينحصر في التخلف الموجود في 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 ينبغي أن يسوقنا الى اللغات ، والى تنويع التربية الذهنية ، تنوعاً 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 ينبغي قطعياً أن تقصر قوانا على عمل خاص ، لئلا نفقد غير صالحين لسواه من الاعمال »

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

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



لها علاقة بالذاكرة بسبب ضعف ذاكرتهم ، وأنه يوجد بعض أولاد ينبغي ان يشتغلوا في الاشغال التي لها علاقة بالحكمة بسبب قوة الحكمة فيهم »  
 اننا وان كنا لا ندعي ان التربية يجب ان تسبك جميع العقول في قالب واحد ، او ان تجعلها في مستوى واحد ؛ فانه ينبغي علينا ان لا نفعل عن جعلها تعقب غاية عامة واحدة .

على ان علماء التربية قد قاموا بما عليهم اذ اقاموا مقام الاساليب الشديدة والضيقة العتية ، أساليب جديدة تحفظ للولد بديته وبراكته ، رغبة في 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 يراء تخريجه في 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 الالرجال البطالة ، ولا تلائم ابناء الطبقة الوسطى الذين يتجشمون الاشغال الشاقة .

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



## الدرس الرابع

### تربية الحواس

بدء العقل — الاحساس والادراك — اهمية المعارف الحسية —  
انتهيب العام للحواس — رأى روسو في خطورة تربية الحواس —  
اساليب بستالجي وفروبل — التربية الخاصة لكل حاسة من  
الحواس — اللمس والقوى — 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 باقتناء — 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 لا قوة فيه ولا حركة، ولا يستيقظ الا ليتعلق بشدي مرضعته  
أو ليبيكي، 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 قليلاً قليلاً في هذا الجسم اللطيف والضعيف  
معاً . ثم بعد ايام قليلة تأخذ ترتسم الانسامة الجميلة على شفقيه، 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 يشم  
في هذا العالم شيء من شعاع الفكر .

ولقد كثرتما تقول به المتقولون عن البطء الطبيعي في نمو قوى الطفل وظهورها ، ولكنني ارى على العكس ان الطبيعة تسير بسرعة في عملها . فالانسان اذا فكر في مبدأ نشأة الطفل ، وانه لم يعش عليه الا بضعة اشهر لم يكن قبلها شيئاً ، ولم تظهر منه حركة ما ، ليندهش ولا ريب لهذه المظاهر الحيوية التي تتكرر في كل يوم وتزداد في مثل هذا الامد القصير في هذا الخلق ، بحيث يكاد يماثل ابويه في 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 وتربيتها ؟

« ان السن التي لا يكون للولد معلم فيها ربما كانت هي السن التي يتعلم فيها الولد باسرع ما يمكن . فان المدقق اذا قاس الافكار التي يكتبها الطفل منذ ولادته الى ان يبلغ الخامسة او السادسة من عمره ، بالافكار التي يكتبها في السنين التالية ، لأخذته الدهشة من كثرة الاولى وتبكيرها . »

الاحساس والادراك — نظن انه لا حاجة الى الاسهاب هنا في ما يلهو علم النفس ، وعلم وظائف الاعضاء عن الحواس الخمس ووظائفها . وانما نرى من الواجب ان نذكر ما يهم المربي ملاحظته اذا اراد تربية الحواس تربية جيدة . ان حامية الحواس الخمس ليست هي ادراكات انفعالية ، منبعاً للذة والالم فقط ، بل هي ادراكات تصورية ايضاً ، اي منبعاً للصور والخواطر والمعارف . اذ بينما لا يعلمنا الاحساس الداخلي الذي يصحب عمل الوظائف العضوية شيئاً عن طبيعة الاعضاء ؛ يعلمنا الاحساس الخارجي صفات الاشياء التي ينشأ عنها هذا الاحساس ، ونفس هذه الاشياء .

ومنذ متى الحياة الاولى ينفضل 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 » .  
ومنذ 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 في العقل البشري . وان الظن بان الحواس لا تحدث فينا شيئاً من الافكار هو خطأ ظاهر . ولقد اخطأ روسو في قوله « أن الولد قبل سن الرشد لا يتقبل الافكار ، وانما يقدر ان يتقبل الصور » . فان مدركات السامعة والباصرة ، ماهي الا افكار ، وان كانت حية .

نعم ان الاحساس الداخلى هو منبع مدارر المعارف ولا ريب ، ولكن متناول الاحساس الخارجى اغنى وأوسع بكثير . وان افكارنا المجردة والعامّة ذاتها لا تحصل 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 الخارجى ، اذا توسعنا في التشبيه والمقايضة .

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



ان تربية الحواس ترتكز في اول امرها على علمي وظائف الاعضاء والوقاية ،  
اذ ان العناية النامة بسلامة الاعضاء وصحتها ضرورية ومحتمة قبل كل شئ .  
ان الحواس هي آلات مادية ، يجب ان تبقى نظيفة قوية وفي حالة طبيعية .  
وفضلا عن ذلك فان الطبيعة تترك في كثير من الناس تشوهات خطيرة ،  
يجب اصلاحها بقدر ما يمكن ، وبالوسائط الطبيعية في بادئ الامر .

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

وقد يكون سقم الحواس غير ناشئ مبدئياً 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 تقصد حساسية البصر مثلاً .

غير أن هذا ليس هو كل شئ ، اذا ما أريد البحث في صحة اعضاء الحواس ،  
وتأمين سلامتها بواسطة علم الوقاية . فان الحصول على آلات جيدة مستعدة  
للعمل امر 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 . والتربن هو أهم العوامل في هذه التربية ؛ اذ بواسطته

فقط يتعود الموسيقي والمصور والفنان والصانع على السمع والبصر بدرجة زائدة من الدقة والقوة لا يقدر عليها غيرهم . والجميع يعرف الى اية درجة من القوة يصل السمع في المتدربين والصيادين والبدو ، واللمس في العميان ، والبصر في النوتية . ان فتاة امركية صماء بكاء عمياء ، قد وصلت بالتمرين الى درجة اصبحت معها تميز الالوان المختلفة لخيوط الصوف والخير التي كانت تستعملها في اعمال الخياطة والحياكة ، بواسطة اللمس فقط .

هذا ؛ ولا يجوز ان ننسى ان الحواس تشكامل واحدها بالآخرى . فاللمس يعدل وهم البصر ، ويوسع متناول العين مثلاً . وعدا عن مالكل حاسة من الاحساس الخاص ، او الاحساس الطبيعي كما يسميه علماء النفس ، فان لكل منها ايضا احساسات مكتسبة ترجع في بعض اسبابها الى مشاركة الاخرى . وهنا يوجد للعربي فرصة جديدة لمساعدة الحواس في جعلها تستفيد واحدها من الاخرى ، وفي 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 الذي يقول :

« ان الطفل هو دون الرجل في القوة والعقل ، ولكنه يرى ويسمع مثله ، او ما أقرب منه كثيراً . وان اول القوى التي تظهر فيه الحواس . فهي التي يجب والحالة هذه ان يهتم للربي لتهدئتها قبل غيرها . ولكنها مع ذلك هي التي 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 . فانا 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 تتركز قبل كل شيء على الاحساس ؛ ولذلك فانه كان يسمي اذهان تلامذته ويعربها بواسطة الاشياء ذاتها ؛ فلم يكن يكتفي بآراءهم المواد المحسوسة فقط ، بل كان يقدمها لهم ليمسوها . 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 يربن التلميذ على تسمية الاشياء التي تقع عليها عينه او يده باسماءها ، ووصفها بصفات الخاصة ؛ وكذلك على ذكر ما بينها وبين غيرها من مشابهات ، وما هي عليه من حجوم ، وعلى تمييز بعضها من بعض . وقد كان أسلوبه في التعليم قائماً على مبدأ « للملاحظة والتسمية » .

وكان فروبل يهتد بهنه الروح يقدم الى الطفل مافي « هداياه التسلسلة » من عجائب جديدة عليه ، بصورة تعوده على اللمس وعلى المشاهدة ؛ اي على احراك الاوضاع والاشكال ، والتشابهات والفرق ، والروابط التي تربط مادة باخرى .  
التربية الخاصة لكل حاسة من الحواس — ان المادام دوسوور لم تكن مصيبة كل الاصابة في ما كانت ترتأيه من وجوب تمرين حواس الطفل الخمس



معاً؛ اذ ان الحواس في الحقيقة تختلف في أوقات نموها، فمنها ما يكون سابقاً، ومنها ما يكون متأخراً هذا من جهة، ومن جهة ثانية ان الحواس غير متساوية في الخطورة، وليست وظائفها متكافئة النفع؛ فلا يجوز ان تنساوى جميعها بالغاية. وفي الجملة ان لكل منها حالات وطبائع خاصة بها، ومن أجل ذلك فانه يتوجه على الربى واجب درسها كلاً لحدته، ولاهتمام لثريتها كلاً بمنزلة؛ 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 حلاً طعم حرارة حليب مرضعته؛ فتراه اذا قدمت له مصاصة ملأى بالماء، او بحليب قليل الحرارة 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 لها علاقة بالحياة العقلية. فهما تعطياننا احساسات اكثر مما تعطياننا ادراكات، ولهما عمل في للحياة البدنية والوظائف الهضمية، وهما يحفظاننا من بعض الاخطار احياناً، اذ يعلماننا بما هي الاطعمة والاشربة التي تتناولها. فهما من حيث الاجمال مصدران للذة والام، اكثر منهما للمعارف والافكار.

ان هاتين الحاستين اذا اختلفتا بسبب مرضي، فانها قد تكونان سبباً في ظهور الميول الشهوانية، او الشرهة في صاحبهما؛ غير انهما لا تؤثران في الحياة العقلية الا تأثيراً ضعيفاً، او بالحري لا تؤثران بتاتاً.

فنهذبهما والحالة هذه يرجع بنوع خاص الى التربية الاخلاقية، التي ينبغي ان تهتم لحل صاحبها على الاقتصاد في شهواته، وكبح جماح الافراط، اذ الميل الى البذخ ومئات 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 يجنب ما قد يحدث فيه ذوقاً خاصاً في مآكل دون اخرى».

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

هذا؛ ومع كل ما تقدم نقول ان حاسة الذوق والشم قد ران ان تخدموا الذهن بعض الخدم. فان الكيماري مثلاً يعرف بعض الاجسام برائحتها الخاصة ويقدر ان يميز بواسطة حاسة الذوق ذوات الطعم من غيرها. فيوجد والحالة هذه فوائد يستفيد بها الذهن من تزيين حاسة الذوق والشم، ومن جعلهما شدة قوة في تمييز فروق المؤثرات الحسية.

خطورة حاسة السمع وتربيتها — ان لحاسة السمع خطورة تختلف عملها غيرها من الحواس. فهي التي نعرف بها انواع الاصوات المختلفة من سادة شديدة، وعذبة وذات نغمة. وهي تجمعنا على اتصال بكثير من الاشياء. غير ان ما يجدر الاشارة اليه هو ان حاسة السمع هي الحاسة الاجتماعية الخطيرة، لاننا نسمع بها اصوات بني نوعنا، ونفهم افكارهم. وهي ايضاً حاسة فنية، لانها تجعل فن الموسيقى اكثر الفنون شيوعاً، واشدها تأثيراً.

على ان حاسة السمع في البشر هي في الغالب ناقصة او معيبة وان عدد

الاولاد السقيمي السمع هو اكثر ما قد 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 يخاطب 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 ، ويتكلف التلامذة ايضا بالتكلم بوضوح دائما .

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

غير ان اكثر ما يكون بطائة ، واشد ما يكون دقة في تربية حاسة السمع هو تربيته 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 والقروذ والنحل . وتكاد تكون حاسة السمع فيه تتلذذ بمجرد تهيئتها ، مهما كان الباعث على ذلك ؛ بل وانه ليس في حياها كثر من الضجة ، او حينما يكثر الآخرون عليه الضجة . فهذه الحاسة الموسيقية هي الحالة هذه ضروري ، وبنوع خاص في زمننا الذي اصبح الغناء فيه نوعاً من انواع التربية . فان قلة الميل الى الغناء والنشيد في الاولاد انما هي نتيجة لاهمال تربية حاسة السمع .

طبعة للنس وترتيبها — ان حاسة السمع بوجه عام تظهر في الاولاد



باكراً 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 ينكش ويصرخ من ملامسة قد لا يعبأ بها الولد ، كما انه يلتذ ورتاح الى اليد الدافئة او اللينة اذا لامسته . غير انه ينبغي التفريق بين الحساسية اللمسية العامة ، والحساسية اللمسية الفعالة التي عضوها الاساسي اليد . فلطفل في بدء حياته يستعمل شفتيه لللمس ، 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 ليدersh من يلاحظه بما يبدو منه من عجب الدقة في بصره ، بينما يكون عضو البصر فيه في الظاهر رخواً ضعيفاً ؛ فتراه كأنه لا ينظر الى شي\* حالة كونه يرى كل شي\* .

ان الرجل الكاهل او الشاب البالغ ، لا يلقى في الغالب على الاشياء الخارجة عن دائرة تفكيراته الان نظرات ذاهلة ، بسبب ما يكون فيه من الافكار والانفعالات الداخلية . اما الطفل المطاق من هذه الافكار والانفعالات ، والفراغ من المشاغل ، والمفطور على الاستقصاء والاستطلاع في أبان جدة حواسه وقرتها ؛ لا يترك شيئاً يمر امامه من المناظر المتنوعة الا ويلقى اليها بنظاره ، ويخيل للمرء ان نفسه بكليتها متجمعة في عينه .

وقد لاحظ ذلك الموسيول غوٲ Legouvé احد المدققين في الطفولة ، فصوره بهذا الأسلوب الفكاهي البديع حيث قل :

« ان الولد كله عيون ، وان قوة نظره لا تكاد تقاس . وانما بالنسبة اليه كالعريان . ادخلو مثلاً انتم وولدكم الى غرفة او معمل او قصر ، ثم اسألوه عما رآه حينما تخرجون ، فنكم لتندهشون مما يكرن قد رآه ووعاه ؛ اذ بنظرة واحدة يصبح كأنه المنجد الذي نجد الفراش ، او البناء الذي اقام الجدران ، او الرسام الذي رسم السور ، او الحفار الذي حفر المائيل . . التي قد تكون في ذلك المجل الذي رآه . وان صاحب المجل او صاحب المعمل ذاته لا يقدر ان ينفذ الى كل ذلك بمثل هذه السرعة . فكان الاولاد ولدوا جميعهم مقومين او مخننين . »

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

على ان من الغلو ولا ريب ان يقل ان الولد يولد اعمى ؛ الا انه اذا كان يقدر ان يبصر النور حين ولادته ، فانه في 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 الغرور يشبه الغرور من النور الذي يظهر عند التهاب العين واعتلاله . وانكم اذا ادبتم من الطفل المولود حديثاً شمعة مثلاً ، لرأيتوه اطبق جفنيه حالاً ، او على الاقل قبض عينيه قبضاً شديداً ؛ فيختفي اذ ذاك يؤبؤ العين في زاوية حفرتها المظلمة ، هرباً من قوة النور . غير انه لا يمضي عليه مدة طويلة الا وتغير هذه الحالة ؛ فيأخذ الطفل بيدي كفاً وميلاً الى النور ، الى درجة انكم اذا وضعتم شمعة مشتعلة قرب سريره كف عن البكاء . على ان ذلك لا يمنعنا من التحذير من تعريضه للنور شديداً في اسابيعه الاولى . فكل

من الضروري ان يكون النور لطيفاً ، وفي درجة يستطيع ان يحمله ، ولا يخفف بصره .

والعقل يلث مدة من الزمن بعد ولادته يلتذ فيها بالنون أكثر مما يدركه . اذ أنه لا يقدر أن يحرق الاشياء حلاً ، ونحنما يصير في حالة يستطيع أن يحرق فيها الاشياء بنظره ، فاول تقدم يلاحظ عليه قدرته على اتاع الاشياء بنظره بتدريك البؤبؤ ؛ ثم يأخذ يلت رأسه الى الجهة التي تكون فيها الاشياء ، ثم يديم نظاره اليها .

على أن الولد لا يكون قد كملت فيه حاسة البصر بمجرد وصوله الى هذه الدرجة . فان حاسة البصر الكاملة لها شيء من قوة الامتداد والانساع ، اعني احاطة بساحة للرئيات عن اليمين وعن الشمال أيضاً . كذلك فان لها نفوذاً في العمق ؛ اذ هي تحس بما عليه الاشياء الموضوعة أمامها من البعد أو القرب قليلاً أو كثيراً . وعلى هذا فن السهل التقرير بان حاسة البصر في الاطفال لا تكون في أوائل حياتهم في سعتها ونفوذها الطبيعي . فالاطفال يضعون بسرعة عن نظارهم الاشياء الموضوعة أمامهم . ومن جهة اخرى فان الاشياء التي ينظرون اليها ، اذا نقلت بسرعة من اليمين الى الشمال أو بالعكس تنقلت من نظارهم ايضاً ، وبعبارة ثانية ان مساحة الرؤية محدودة جداً بالنسبة للارلاد ، سواء من حيث القرب والبعد ، أو من حيث الاتساع . ان الطبيعة هنا ايضاً كما في جميع الاشياء تمتشى مع الحكمة ، ولا تتقدم الا بتدريج غير شعوريه . وهي لا تمنح الطفل المولود حديثاً الا قوة محدودة من الاحساس البصري تتناسب مع حاله ؛ ولا تمنح أمامه مناظر العالم المرئي دفعة واحدة بل تكشف له عنها رويداً رويداً مع التدبير والحكمة . أي انها لا تغطي الحوارق قوتها دفعة واحدة ، وانما تنبئها وتنظمها شيئاً فشيئاً .



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

هذا ولا ننس ان حاسة البصر ايضاً هي كحاسة السمع ، حاسة فنية وذوقية ، لا يمكننا بدونها أن نتمتع بحل النقش والتصوير ، وهندسة البناء . فانه ليوحد اللون جميلة ، واشكال جميلة كما يوجد اصوات والحان جميلة ؛ ولكنه لا يوجد جمال في المشوم ولا في المطعوم . وبكلمة واحدة ان الجمال لا يدرك تقريباً الا بحاستي السمع والبصر .

تربية حاسة البصر — ان درس حاسة البصر درساً تربوياً 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" فهي تتناول كل ما من شأنه أن يعمد حاسة البصر ويقويها ، ولأجل الوصول الى هذه الغاية ينبغي الاهتمام لوقايتها بآداء بدء . قال المسيو بيه رز : « يجب أن تكون العناية موجهة في الدرجة الأولى الى وقاية بصر الطفل في الأشهر الأولى من ولادته ، وأن يحتاط لهذه الحاسة

الهيئة الضعيفة بأبعاد المؤثرات الشديدة عنها ، من نور شديد والوان زاهية براق ، 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 بتمييز ووضوح . وهذا 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 لوانه ، واستعمال الكتب المطبوعة بحروف صغيرة و«لم 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 بعيدالمسافات ، وفيصح الساحات .

وقد تبين من التدقيقات الواقعة ، ان حارة البصر في الاولاد تتشأ 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 باده الامر على تمييز الالوان مثلا ، ثم على تمييز الاشكال ، ثم على تمييز الابعاد والمسافات .

ان علماء القرية في عصرنا يعلقون اهمية كبرى — وربما كانت اهمية مغلوأ فيها — على التعليم المدرسي في تمييز الالوان . ولكن العمل للفيد 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 والتربينات التي اثبتت التجارب فائدتها :

١ - يرتب المعلم لتلامذته ألعاباً متنوعة ، وتجارب صغيرة ، وتطوعات مختلفة . ويسترعي في أثناءها انظارهم الى الاشياء البعيدة ، ثم يدعوهم الى الاقتراب من هذه الاشياء قليلاً قليلاً .

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

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

فينبغي على المربي ان ينتبه لثلاث 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 يحرص ذهنه في عدد قليل من المواد ، لكي يتمكن الطفل من فحصها من كل وجوها ؛ وبكلمة واحدة يجب ان يرن ذهنه على التدقيق والملاحظة .

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

قل بلاسكي : « ان التأمل والملاحظة ينبغي ان يكونا قاعدتنا في التربية الاولى وان جميع الماهوم الطبيعية هي جيدة جداً ، لتعليمنا بنوع



خاص أكثر الفنون قائدة وأعمها قعاً ، وأعني « فن استعمال عيوننا » .  
فانه ليس من شيء أغرب من أن نمشي عيوننا مفتوحة ، ومع ذلك لا نرى شيئاً .  
والسبب في ذلك هو أن العين كسائر الاعضاء في حاجة الى التمرين ، وإن كثرة  
التعديق في الكتب تضعيف قوة العين وحساسيتها ، وبالنتيجة تغدو عاجزة عن  
القيام بوظيفتها الطبيعية .

فينبغي والحالة هذه أن ينظر الى تعليم الولد معرفة ما يراه ، ورؤية ما قد  
يغلت من نظره في بعض الاحيان ، بمثابة دروس جدرة 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  
المجتهدين في حفظ ما في بطون الكتب .

وقال غيره آر : « يولد الطفل ويولد معه حب الملاحظة والاستطلاع .  
وحينما لا تكون القوة الفكرية فيه منقبة بعد ، يتأثر تأثراً شديداً بمحادث  
العالم الذي يحيط به ؛ فإن جميع حواسه تكون مستيقظة ، وإن جميع الاشياء  
التي تقع عليها نظره وتلمسها يده تجذب 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 ؛ وإنما يكون مدفوعاً الى ذلك بدافع حب الاستطلاع  
الغريزي فيه .

قال شامفلوري : « ان مد الطفل يده دائماً نحو الاشياء البعيدة  
عن متناول يده ، ويكاد حينها لا تلبى رغبته ، لا ينشأ أن عن

لحاجة وتعت فيهِ . فان عينيه وحدهما لا تقومان بكل ما يريد من معرفة الاشياء ، والاطلاع على محتوياتها وخفاياها في تلك السن ، التي تكون فيها في 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 الكعباس الخفي الذي تفتح اللعبة به عينها وتطبقها مثلاً ، وفي فهم أسباب ثغاء الغنم الخشبية ، وعدو الحصان المعدني . وهذه الرغبة هي السبب الذي لا يفتأ الطفل من أجله يخرب لعبه ويحطمها ، منذ نشوء الانسانية .

فالعلم الحاذق يقدر أن يستفيد من هذا الميل الطبيعي ، ويوجه نحو الاشياء التي تكون أكثر من غيرها فائدة وجدوى ؛ بحيث يكتسب الولد معلومات كثيرة ضرورية ؛ وتتمرن قوى الحس والملاحظة والتأمل فيه معاً .

اخطار التربية المفرطة للحواس — ان خطورة تربية الحواس لا ينبغي أن تحجب عن أبصارنا الاخطار التي تحيق بالذهن من جراء تربية الحواس تربية مفرطة ، بحيث تستغرق غيرها من قوى الانسان . قال غره آر : « ان منظر الظاهرات العلمية ، يسلي الاولاد ويلذ لهم ، فيضحون في سبيله كل ما سواه كالحساب والتاريخ وعلوم اللغة عن طيبة خاطر . وفي 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 في فائدة سرور الاولاد ولذتهم من فحص أشكال الاشياء ، وصفاتها الخارجية ومن تحليل الاجسام وتركيبها ، ومن مشاهدة بعض نواميس الطبيعة في مظهرها الطبيعي وصورها العجيبة ، فانه يجب علينا أن نعرف أيضاً ان هذا النوع من الدراسة يغدو لهواً ولعباً أكثر منه درساً وعملًا ، حينما تكون حواس الاولاد قد تنفوت



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

نتائج التربية الجيدة للحواس — ليس لسان نظن ان فن التربية باهتمامه هذا الاهتمام الكبير لتربية الحواس ، لا يرمي الا الى جعل الانسان ذا بصر حديد وسمع دقيق ، قادراً فقط على تقدير المسافات ، وخالطه 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 السكاملة هي الركن الركيز لفسوى الذهن العليا . اذ ان وضوح الصور المحسوسة التي هي اساس ما يتجمع في الذهن من المعارف ، هو عامل في صفاء الذهن وقوته . وانا اذا لم نعرف خواص الاشياء المرئية والملموسة معرفة صحيحة ودقيقة ، فان ادراكنا تبقى دائماً عرضة للبس والغلط ، فتكون استنتاجاتنا مختلة ، ونذهب بمجهوداتنا الذهنية هباء منثوراً .

وعلى هذا فان تهذيب الحواس ليس هو عملاً قليل الجدوى ، او نوعاً من النشاطات للدروس فقط ، بل انه درس مهم بذاته ، وان النجاح فيه يؤثر في جميع قوى الذهن تأثيراً كبيراً .





## الانتباه

الحاسة الباطنية - درجات الوعي والشعور - تهذيب الوعي والشعور -  
 الانتباه والتربية - تعريف الانتباه - خطوره الانتباه - امواجه عام -  
 الانتباه في الاولاد - الدرجة المتوسطة للانتباه - بدء الانتباه -  
 صفات اخرى للانتباه في الولد - تصرف مدى الانتباه في الولد -  
 اثرين على الانتباه بواسطة الماوس - دلائل الانتباه الخارجية -  
 حاجة الولد الى الحركة - بواعث الانتباه - حب الاستطلاع -  
 تأثير الجديد على الانتباه - تأثير للتبوع على الانتباه ضروره  
 تقليل للمواضيع - البواعث الخارجية للانتباه - ضرورة عدم الاغضاء  
 من القهول - الاحوال التي يستعمل فيها الانتباه - نتائج الانتباه الاخلاقية

الحاسة الباطنية والوعي أو الشعور - ان الحاسة الباطنية والوعي والشعوري  
 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 أو الشعور - ان هذه الحاسة لا تكون كاملة في الولد، ولا تظهر  
 قوتها دفعة واحدة بل تحتاز درجات متعددة الى ان تبلغ كمالها . وأول ما تكون  
 في المولود الجديد مبهمه 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 ما بينها، وتصبها على وجه اوضح من ذي  
 قبل . وأخيراً تبلغ اشدّها ، وتظهر بشكلها المفكّر ، وذلك حينما تدخل تحت  
 سلطان الارادة .

ويطلق اسم «الفكر» 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 الشود — ان تهذيب هذه الحاسة وتربيتها تنتج 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 تنقلت في بدء ظهورها تمام التنقلت تقريبا من تأثير  
التربية . فاما النفس تستثير بذاتها ، وبما ينمو فيها من القوى غموا طبيعيا وتقدر  
ان تقوم باعمالها . وليس العربي ان يتداخل في هذا النمو الطبيعي ويتعجله ، لانه  
تابع انشوء الولد وسنه . ثم انها بعد ان تتكامل ايضا لا يكون محل لاي تهذيب  
خاص بها تهذبت به على حدتها ؛ لان قوتها حينئذ تير بنسبة درجة القوة  
التي تكون عليها القوى الاخرى .

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

الانتباه والتربية — ان كوندريك 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 منتهياً .

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



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

ان الالذهان 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 برجي منه كل خير . وان اليوم الذي يقدر المعلم فيه على جلب انتباه تلامذته في بضع دقائق هو اليوم الذي يكون فيه اميناً من النجاح ، ويكون التعليم قد ابتدأ حقيقة . اما المعلم الذي يشتغل مع تلامذة ذاهلين فانه يكون كمن يملأ برميلاً لا قعر له .

تعريف الانتباه — ان الانتباه التام هو صفة الذهن المالك لذاتيته الحاكـم على قواه ، للموجه اهتمامه الى حيث يريد ؛ وبكامة واحدة هو الذهن الحر المريد . اذ أن الذهن المنتبه لا يكون قط تحت سلطة للوثرات الخارجية ، أو الوسوس الداخلية غير الاختيارية الصادرة من الذاكرة أو الخيلة ، بل يتجه بإرادته 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 الخيلة وفي الحاكـم ؛ ويساعد جميع القوى في بلوغها الى أقصى غايتها . وليس من يجهل الفرق بين الرؤية والابصار ، وبين السمع والاصغاء ، وبين اللمس واللمس .

خطورة الاندماـم بوجه عام — ان تعريف الانتباه كاف للحكم بقوته وتأثيره . وليس تاريخ الاكتشافات العلمية النافعة ، والاعمال الانسانية العظيمة من اكنز وجوها ، الا تاريخاً لقوة الانتباه ونتائجها فان « نيوتن » كان يعزو اكتشافه قوانين الجاذبية العامة الى كثرة تفكره فيها وانتباهه الى مظاهرها ، وكان « بوفون » يعرف العبقرية بطول الاناه وجودة الانتباه ، وحسن



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

هذا ، وآفات الذهن تترافق عادة بفتور في الانتباه . فالأبله والغبي مثلاً عاجزان عن تثبيت ذهنيهما في اية مادة كانت ؛ والمهوس هو بمثابة العبد لفكرة معينة تشغل جميع قواه ؛ اما الموسوس ، فعلى تقيضه يتبع في 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 في هؤلاء المنكوبين .

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

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

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

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

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

الابتدائي حتى في ايسر 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 الانتباه التي هي الغاية التي يجب الوصول اليها .

الدرجات المتوسطة — ان قوى الذهن وقدرته لا تكون في مبداء 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 اولها 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 عقلية . وفي سياق تطورها وانتقالها من حالتها الابتدائية الى حالتها النهائية ، تأخذ تنصف حيناً بعد آخر بصفات الانتباه ، غير ان الولد يكون فيها اقل ارتباطاً بذاته من ارتباطه بالشيء الذي يكون موضع انتباهه واهتمامه .

فهذه هي الدرجة المتوسطة بين الانتباه الحقيقي وبين مبادئ الانتباه أو ما يمكننا 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 لا يأخذ 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 الاولى .

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 الأشياء التي راقبت في عينه وتلذذ بها سمعه؛ وهكذا تأخذ التأثيرات الخارجية العادية تنقلب شيئاً فشيئاً إلى حركة ارادية حرة. أي ان الانتباه غير ارادى يخلفه انتباه ارادى. وليس هنالك من وسيلة إلى سوق الذهن للانتباه غير التأثير عليه بآدى بد، بالاحاسات القمرية المتعاقبة. وان الملاحظ يرى بذلك بكل عجب كيف ان القوة الكامنة تظهر بواسطة التطور الطبيعي، وبواسطة قوى الذهن ذاتها، وكيف ان الارادة تنقوى تدريجياً باعتياد صاحبها قسراً على عمل معين

صفات اخرى للانتباه في الولد — إن الولد حينما يكبر ويصل إلى السن المدرسية يصير محلاً للانتباه الارادى، والاعتماد على مجهوداته. غير انه ينبغي الحذر من اتعاب انتباهه الفضع، وحسن التصرف في استحثائه واستدامته. وهنا ايضاً يجب ملاحظة طبيعة الولد وحالات ذهنه الخاصة. فان لكل حالة من هذه الحالات احتياطات تربوية يتوجه على المرء ان يقدر فيها.

ان الانتباه في الولد في اول امره قصير المدى، يكل بسرعة. وفوق ذلك فانه لا اساس قياده ويستأنس 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 قدرون على محصر اذهانهم مدة طويلة. فان الانتباه يكل، والجهد الذهني يضعف في ظرف خمس دقائق إلى عشر في الاطفال، وفي ظرف ثلاثين إلى خمس واربعين دقيقة في الطلاب الكبار.

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



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

كذلك يجب تنويع الاشغال . فان اللذة في التنقل كما يقولون . وينبغي ايضا فصل الحصص بفترات التنفس بقدر ما يمكن .

التربن على الانتباه بواسطة الحواس — إن عجز الولد عن ادراك الافكار المجردة وتفهمها هو حقيقة معروفة . وان من الاسباب المهمة التي تجعل الولد ذاهلاً وقوة الانتباه فيه ضعيفة التبكير في تعلمه الحقائق العامة ، والقواعد المجردة التي تستلزم بسبب عجزه عن فهمها فهماً جيداً . فلافكار العامة والمجردة في نظر الاولاد من العبيثات ، والتطبيقات والمحسوسات فقط هي الحقائق لديهم .

فازاء هذه الحالة ينبغي مخاطبة الحواس ، وتجنب تلقين المجردات للمبتدئين بقدر ما يمكن . وان من البراهين التي تثبت فضل دروس الاشياء ارتكازها بنوع خاص على هذا المبدأ الاساسي ؛ إذ تجعل انتباه الولد يتمرن على الاشياء المادية المحسوسة قبل ان يتوغل في الافكار المجردة .

دلائل الانتباه الخارجية — ان هناك حالة اخرى لانتباه الولد ، وهي انه قل أن تصحبه العلامات الخارجية التي تتم على وجوده في الرجال البالغين . فان الكبير الذي يهبط فكره في أمر يلبث جامداً لا حركة فيه ، ثابت العينين ، محنى الرأس . أما اذا لاحظت ولداً يراجع درسه مثلاً تراه على عكس ذلك لا يقدر ان يلبث في مكان واحد ، او على وضعية واحدة . فنظره متطائر يمنة ويسرة وساقاه وذراعيه كلها تتحرك معه .

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

حاجة الولد الى الحركة — ذا 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 في سنه : اي ان يلبث هيكلاً مفكراً طول ساعات الدروس . كذلك يجب ان لا تنتظر منه ان تبدو عليه امارات الانتباه الخارجية لنفسه — على كونه منتبهاً ، وينبغي ان نتحرى ايضا الاسباب التي تساعد في عمله الذهني وتمكنه في الوقت ذاته من استيفاء ما هو عليه من الحركة . وان الولد يتعلم الكتابة بسهولة اكثر من القراءة بسبب ان الكتابة تمكنه من تحريك يده وهو امر يلائم له اكثر .

بواعث الانتباه — قال أحد علماء التربية ان اللفة والفائدة المتولدين من موضوع الدروس وأسلوبه هما من أعظم بواعث الانتباه . فإل ما ينبغي أن يهتم له المعلم هو إيجاد اللفة والولم .

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

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

الا اذا راقته اللذة والجاذبية .

وليس من شيء أقل مساعدة في إيجاد هذه اللذة والجاذبية في الدرس مثل  
قبة اهتمام المعلم لها ، وعدم تحري أسباب حصولها سواء في الموضوع أو في الأسلوب .  
فاستعداد المعلم وبراعته هما دائماً أضمن وسيلة لإيجاد اللذة والجاذبية  
وبالتعبية لإيجاد الانتباه . على أن للبساطة والوضوح في الشرح والقرير تأثيراً  
بالغاً في افهام التلامذة في حال نقص براعة المعلم . كذلك نغمة صوته ، ووضعيته ،  
وملاحة التي تدل على اهتمامه لما يعلمه ؛ كل ذلك يساعد في إيجاد اللذة  
والجاذبية أيضاً .

واذا لم يكن المنصد جعل كل شيء لطيفاً جذاباً ، فإن مما لا يحوز نسبته  
أن كل ما يهيج الجاذبية ، وكل ما يثير اللذة ، هو مما يبعث على الانتباه  
وبدون ريب . كما أن ليس من شيء يقوى على استدামته غير الشيء  
اللطيف السار .

حب الاستطلاع — ان للربى فيما يتحراه من طرق إيجاد اللذة والجاذبية  
مساعداً قوياً من طبيعة الولاد ذاته ، وهو غريزة حب الاستطلاع . فان هذه  
الغريزة — اعنى تلك القوة المحركة الكبرى — اذا أهيجت أو أوفظت  
بفطنة وحنق كانت منبعاً طبيعياً فياضاً للانتباه .

ان حب الاستطلاع غريزة من غرائز الذهن ، تكون في أقصى قوتها في  
ذهن الرالد الذي لا يكون قد اكتنظ 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 الربى  
الا أن يعرف طريقة استخدامه بحكمة وبصيرة فقط . انه نوع من القابلية  
الذهنية اذا غلب لها غذاء طيب . كانت منه فائدة جليلة للفسر .



وما أحسن حظ المعلمين الذين يشغلون مع أولاد ذوي أذهان متطلعة بطبيعتها ! بل وأسعد منهم بنوع خاص ، أولئك الذين يعرفون كيف يوقظون هذه القوة ويعمرنها على العمل . ولاجل ذلك يجب اهابة اذواق الاولاد كما قلنا بجندق وحكمة ، واغرائها بدون ارهاق وافراط .

قالت المادام دوسوسور : « ان التعجل أو عدم التبصر في اهابة ذوق من اذواق الولد يكون في الغالب مديباً لآخاده » .

وقل للسيد لا قومب في ذات المعنى : ان بعض الطرق التي يحندها طائفة من الاساتذة سيئة التأثير على غريزة الامتطـلاع فيهم ؛ قد تحول دون ظهورها أو تكون على الأقل 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 . فتخدم بذلك قوة الاستطلاع فيهم قبل أن تستيقظ وتنب .

وممن من يعمد الى شرح اشياء عرف الاولاد بعض صفاتها معرفة ضامضة دفعة واحدة ، أو شرحاً طويلاً لا تتحملة طبيعتهم ، ومنهم من يحاول تعليمهم اشياء كثيرة بالقسر والاكراه .

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

تأثير الجديد على الانتباه — ان من افضل الوسائل الى حاجة قوة الاستطلاع في الولد ، و بالتالي قوة انتباهه ، هو اطلاع على الاشياء الجديدة . فان التباينات مما يفتبه الذهن ، سيما اذا لم تكن شديدة جداً . فلا يكون البحث الجديد مثلاً غريباً و بعيداً عن مأنوسات الولد و مآرعه السابقة كل الغرابة و البعد .

قالت الميس نهرجه روث : « اننا اذا عرضنا على قوة الانتباه مواضع جديدة بكل معنى الجدة ، نكون قد حملناها عبأ زائداً عن طوقها ، و اهكناها دون أن نستفيد منها »

ومن الذي لا يعرف بالتجربة ان بداية كل علم شاق على الولد ، بالرغم من لذة الجديد و طلاوته افلكي لا نتعد عن جادة الصواب ينبغي أن نؤلف دائماً بين المثلين المشهورين ، و هما : « لكل جديد لذة — اما المشقة في الخطوة الاولى » تأثير التنويع على الانتباه — ان التنويع اشد خطورة من الجديد في تربية قوة الانتباه و نتميتها . اذ ان تناوب المشاغل ، و تنويع التمارين مما ينعش الدرس و يبهجه . فينبغي سلوك أفيد الطرق ، و الانتقال من شرح الموضوع الى الاستجواب عنه ، و من نوع من العمل الى غيره .

على أن ذهن الولد رغوب بطبيعته في التنويع ؛ و ان تغييراً بسيطاً في نغمه صوت انعلم ، أو لهجة جديدة في كلامه مثلاً لتكفي في 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 ، و الاصغاء اليه بدقة و انتباه ؛ فكم بالاحرى تكون صعوبة مثل هذا على الولد .

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



وتعلم اللغات ؛ حتى انه ليقدر على تعلم لغتين او ثلاثاً في وقت واحد ، اذا احسن التصرف . وكل مالا يقدر على حفظه الشبان والكهول الا بشق النفس — بسبب انتهاك اذا كرة فيهم وثقل عبثها واستعصاء على قبول المواد الجديدة — يقدر الولد على حفظه بسهولة وبدون جهد .

ومن مزاياها ايضاً التدقيق الحرفي ، والضبط الدقيق للحوادث وبشبه الميسر «له غوة» الولد — تشبهاً صادقاً — بالخمن الماهر الذي يذكر كل وصف ، ولا يغفل شيئاً ما من التفصيلات فالولد يتذكر بضبط عجيب ابسط الحالات ، وادق الاوصاف لما يرى ويسمع . فاذا قصصت عليه قصة يعرفها مثلاً لا يتساهل معك في تغيير وصف واحد ، او احوال كلمة واحدة . وتراه يقاطعك دائماً بهتافه وانكاره ويقول لك : ليس كما تقول — ليس كما تقول .

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

تهذيب الذاكرة — قال مونتني وحق ما قال : « ان المرين لم يهتموا في الذائب الا لحشو الذاكرة وزخرفتها ، وانهم اهتموا تهذيبها وتقويتها »

وفي الحقيقة ان الاسر الجوهري ليس هو ان يخرج الولد من المدرسة وقد امتلأ ذهنه بالمعلومات فقط . فان من المهم ايضاً ان تكون له ذا كرة



قوية مرة ؛ يمكنها ان تتسع للاشياء الجديدة التي ترد عليها وتمثلها ، وتفيد صاحبها في سائر وجوه الحياة .

وينظر في تهذيب الذاكرة الى نقطتين : الاولى ان تقدر على اكتساب ما يمكن من المعلومات ؛ وهذا هو موضوع التعليم . والثانية ان تنمو وتقوى بصفاتها قوة من الذهن . وهذا يحصل من بعض الوجوه من التعليم نفسه بدون ريب . غير انه يستدعي اهتماماً خاصاً لا بد 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 هي ممكنة ؟

اما نحن فلا نتردد في الجواب الايجابي على ذلك بالرغم عن مخالفة « لوق » الذي لا يرى فائدة ومجلا لتهذيب الذاكرة الخاص في المدرسة بحجة انها دائمة الاستعمال والتدريب مدى الحياة .

نعم اننا لانكر ان الحياة مهذب قوى للذاكرة . غير ان الشرط في حصول الفائدة هو أن تكون قد تمرنت وسلس قيادها للعمل منذ الصغر ، بواسطة التمرين للمدرسي ؛ حتى اذا عدا صاحبها رجلاً كانت له كالألة التي قد تم تركيبها وتحضيرها وجهزت للاستعمال . ولا يوجد استاذ مدرسة الا وقد اختبر بنفسه غلط لوق . فالأساتذة يعرفون بالتجربة ان اشد الذاكرة كرات قوة وحدة في حاجة الى مجهودات مديدة للبلوغ الى غاية قوتها ومدادها ؛ وان الذاكرة المتوسطة تخمد سريعاً اذا لم يواظب على تمرينها ، وان الذاكرة الضعيفة تغدو عقيمة لا يرتجى منها فائدة اذا لم يهتم لتهذيبها في 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 . فأننا سواء اعتبرنا الذاكرة مرتبطة ببنية صاحبها ، او اعتبرناها قوة مستقلة من قوى النفس ، فإن الحقيقة العملية هي انها تنمو وتتقوى بحسن العناية وجودة التمرين ، وتضعف وتضمحل بالاهمال وقلة التمرين . وان القول بان جودتها وقوتها تابعتان لجودة البنية وقوتها فقط وهو غير مطابق للواقع . هذا ، ويجدر بنا ان نذكر رأياً غريباً « لجاكوتو » لندحضه في هذا المكان ؛ الا وهو قوله ان التربية تعتمد على عمل كل شيء ، وان الذاكرة هي واحدة في جميع الاطفال حين الولادة ، وان الفروق التي تبدو بين ذاكرة وأخرى انما تنأت فقط من الاهمال وقصص العناية ، وفساد التربية . فانه لا يوجد معلم في أحط المدارس الا ويشعر بفروق ظاهرة بين تلامذته في القابليات الطبيعية للتعلم والحفظ . قال الموسويون :

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

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

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

خواص الذاكرة — ان الذاكرة الجيدة ينبغي ان تكون حائزة على خاصيتين اوميزتين كما يقول رولين Roulin . الاولى : تلقى ما يودع اليها بسرعة وبدون عناء ؛ والثانية : حفظ ما تتلقاه بضبط تام . ويزيد اليها ثالثة وهي سهولة تذكر

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

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

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

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

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

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



له ان يتعلم معهما ما كلفه به، ويجعل نفسه في بعض الاحيان ينفلب ويتأخر عنه في الحفظ، ويوهمه انه قادر على ان يتعلم اكثر مما يظن ويحسب في 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، وبجعله على الوثوق في نفسه .

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

ان كل ما يبعث على الانتباه ويشير به نوع خاص يقوي الذاكرة ويساعدها وليس من وسيلة الى جعل التلميذ منقهاً افضل من تفهيمه ما يتعلمه حق الفهم، وايضاح ما يلقي 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 وتربطها . 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 في الذاكرة تمسكاً 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 يفهم 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 حاضرة على مفعولها وقوتها  
فينبغي دائماً مراجعة الموضوع الواحد مرات عديدة ، وعدم الخشية من السأم  
ومن التكرار؛ فالذاكرة لا تحتفظ الا بما راح ويكرر ، والمثل السائر يقول :  
« الجودة لا الكثرة » وأريد ان أقول انه حسب للمرء ان يتعلم شيئاً قليلاً  
على شرط ان يفهمه فهماً جيداً ، وان كثرة تكرار الكتبة 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 ، وبالترتبة في حن اكتساب المعارف ورسوخها .  
قال بن : « يندر جداً ان يعرض على الذهن موضوع من المواضيع مرة  
واحدة ، ثم يترك في ذلك الذهن رأياً مديداً ، او يمكن ان تعيده الذاكرة  
من نفسها حين الحاجة . فان رسوخ الافكار ، وقوة انطباعها تتوقفان على  
عرض تلك المؤثرات مدة طويلة نوعاً ما . لذلك فان القاعدة الرئيسية لتقوية

الذاكرة وقوة الحفظ هي اطالة امد تأثير المعروضات ، او موالاة عرضها مرات متعددة»

ومن الشروط المهمة لقوة الحفظ ورسوخ المعارف والافكار، التدقيق الكلي في ما يعرض على الذهن وضبطه . فانه لا يجوز الاكتفاء بشكل سطحي وغير دقيق . وهذا هو السبب في ايجاب « الحفظ الحرفي » على الاولاد لبعض الاوصاف الدقيقة ، والمتون المهمة في بعض الاحيان .

وقد لاحظت المادام دوسوسور في كتابها « التربية التدرجية » في هذا الشأن ملاحظة دقيقة ، ترى من المفيد ان ننقل منها هذه البندة قالت :

« ان المعلمين يطلبون ان لا يهتم التلميذ بالمعاني ، دون ان يهتم لوضع هذه المعاني في الفاظ حسنة متسقة ، ويغفون مسرورين حينما يرون تلامذتهم قد سردوا الدرس وهم فاهمين معناها كما كانت العبارات والاسلوب الذي يستعملونه في سرد الدرس ؛ مع ان هذه العبارات والاسلوب ، قد يكون في اغلب تقاطعه غامضاً او مشوهاً جداً ، بسبب عدم حل التلامذة على الاجادة في التعبير وحسن الاسلوب . ان هذا الاداء الذي يتمدح به المعلمون يؤثر في المعارف المكتسبة فيجعلها مشوشة مضطربة ، ولا يلبث اثرها ان يزول من الذهن او يضعف ؛ لانه ينقصه الترابط والاتساق اللذان يجب ان يكونا بين الالفاظ والمعاني التي تؤديها هذه الالفاظ .

خاصة مرة التذكر — ان القوة الثمينة التي نسميها بحضور الذهن وسرعة الخاطر انما تركز على هذه الخاصة الثالثة . وافضل وسيلة الى تنميتها وتدريبها الامتجوابات المتتالية بآء 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 يلقي عليه من بين المحفوظات الكثيرة



الخزونة في ذاكرته . فهذه الوسائل تقبسه الذاكرات الراقدة التي تحتري على كنوز ثمينة لا يدري اصحابها كيف يفتنعون بها .

وهناك وصية مهمة ايضاً ، وهي مقاومة التطوع في الحفظ على طريقة واحدة ، الامر الذي يؤدي الى تمرين الذاكرة تمريراً آلياً . فان الولد الذي يحفظ حفظاً آلياً وسريعاً يعتمد 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 برابطة عجاش واستمرار دون ان يشعر ، او يبدل كلمة واحدة ، ولكنه لا يلبث ان يقف اذا قوطعت تلاوته التي ليست الا آلية محضة . وهكذا تكون المحفوظات ضئيلة الاثر ، قصيرة الابد ، وليس من طريقة لاصلاح هذا العيب واستفادته الا بمباشرة الولد في اغلب الاوقات ، بالاسئلة التي تقطع سياق الكلام المرتب ، وتحمل التلميذ على اعادة ما تعلمه على وجه وسياق آخر .

**الذاكرة والحكمة** - ان من الاحتياطات التي ينبغي ان يهتم لها المرابي في ما يتجرأه من وسائل تهذيب الذاكرة ان لا تكون تمهينها سبباً لاهمال قوة الذاكرة واضعافها . واذا كان هناك من يدعى ان الذاكرة عدو لدود للحكمة فان ذلك نابع والحق يقال من ان بعض المعلمين قد يصل به الامر الى اهمال قوة الذاكرة وتعطيلها بانصرافه كل الانصراف الى تنمية الذاكرة وتقويتها . ان هذا ليس الا عمل المقلدين الجاهلين الذين لا يقدرون قيمة التفكير الذاتي قدرها ؛ والذي يفتج عن مثل هذا العمل هو قاشة اناس لا يفكرون قط من عند انفسهم ، ولا يعرفون الا ما يقوله او يفكر به الغير فقط . وقد كان يقول « كانت » عن مثل هؤلاء : ان الرجل الذي يكون ذا ذاكرة قوية ، ولا يكون له حكمة ، 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 التي وصى بها « كانت » ، حيث قال : لا تهذبوا خاصة عن خواص الذهن لحدتها ولاجل هذه الخاصة ذاتها ؛ بل هذبوا كل خاصة بالنظر لما لها من العلاقة بالآخرى . وفي الحقيقة ان تنمية الذاكرة وتقويتها اكثر من الدرجة اللازمة تبطلان عمل القوى الاخرى ، وانه لاجل ان يكون هذا المحذور منتفياً ينبغي ان لا تكون ذاكرة الانسان الامطابقة لقوى ذهنه الاخرى .

ان الذاكرة اذا اعتنى وضعها في الموضع المعين لها ، واذا اعتبرت كقوة مساعدة فقط لا يبقى محل للتخوف منها ؛ بل تفدو مفيدة كل الفائدة لاعمال الذهن والحياة ؛ وان المعارف التي تخزن في ذهن حي نشيط ، يتمتع بحرية محاكمته لتتمش ذلك الذهن وتنشطه معها كان عددها ، وتبعد عنه الخمود والذبول انها تملأ ، وزينه ، دون ان تشوشه وتضغط عليه . وانها لتكون فوق ذلك منشأ ازدهار الافكار الجديدة .

الذاكرة والاستظهار - ان الانتقاد الذي يوجه الى الذاكرة يأتي احياناً من الخلط الذي يقع بين الذاكرة بمعناها الحقيقي ، وبين الاستظهار الذي هو نوع خاص من انواع تمرينات الذاكرة ؛ مع اننا لو منعنا الاستظهار ونبدناه في 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 سنسر بكل شدة طريقة الحفظ الحرفي . فقد قال في كتابه التربوي : « ان عادة الاستظهار التي كانت في ما سبق الطريقة الوحيدة الشائعة آخذة بالتلاشي يوماً بعد يوم ، وان جميع الافكار الحديثة مجمعة على تخطئة

هذه الطريقة الآلية القديمة ، واصبح للمعلمون يعلمون ما يعلمونه من طبيعة الولد ، ذهنه ، بدلائل تلك الطرائق القديمة . ان الطريقة التي تقوم على الاستظهار تجعل الاولى للسان والرموز المجردة على المحسوسات والمعاني . وقد كانت اعادة الالفاظ حرفياً كافية في التعليم . اما فهم معاني هذه الالفاظ ومدلولاتها فلم يكن امراً مهماً . وبهذه الصورة ضحي بالعقل في سبيل الحروف والكلمات .

على اننا نرى هنا ايضاً ان - بنسريغالي في احكامه كالعادة : نعم ان الاولين قد افراطوا ؛ ولا يزال البعض يفرط الى الان ، الامر الذي لايسع احداً انكاره ؛ ولكن هل يصح ان يكون افراط الاولين سبباً محققاً في حملنا على الانصراف عن الحفظ للمرة ؟ وهذا ما نريد ان ندرسه في البند الآتي .

ما يمكن ان يقال في الاستظهار ان للمعارضين للاستظهار حججاً مختلفة . والامير كان منهم بنوع خاص يمتازون في شدة معارضتهم وانتقادم . فن هؤلاء من يذهب الى وجوب نبذ الاسلوب التعليمي القائم على الاستظهار ، لان مجتمعنا الحاضر يجب ان لا يهتم للنقلات والمرويات ، وان يوجه كل اهتمامه للعقلية والتفكير الذاتي .

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

ويقول آخرون ان نتيجة الاستظهار لا تساوي التعب الذي يتحملة الانسان في سبيله ، وانه لافائدة حقيقية يستفيد منها التلميذ من استظهاره جملاً او متوناً استظهاراً حرفياً ؛ وان الاستظهار الحرفي يقتضي جهداً كبيراً وتضحية عظيمة من الوقت ؛ مع ان التلميذ يمكنه ان ينتفع انتفاعاً كبيراً آمن الوقت الثمين الذي يقضيه في تحمل هذا العبء الشاق .



والذي نستمدركه على هذه الاقوال ان المعاني في بعض المواضيع والدروس لا يمكن ان تؤدي اداء تاماً الا بالفاظ خاصة من الضروري حفظها . واننا لانكون قاضين على ازمة افكارنا قبضاً حقيقياً ، الا اذا كنا قادرين على التعبير عنها بالالفاظ والاوزاع الخاصة بها ، وان الاستظهار في احوال كثيرة هو الوسيلة الوحيدة الى اكتساب المعارف . هذا من جهة ومن جهة اخرى ان الجهد ضروري في التربية ، وان كثرة الرفق بالولد الى حداقلته من جهد الاستظهار — لاجل الرفق فقط — ليس من الصواب في شيء .

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

وقد حدد احد علماء الانكليز بوضوح الدائرة التي يكون الاستظهار فيها ضروريا . قال : « اذا كان ما يتعلمه الولد فكراً ، او حادثة ، او حكمة عقلية ، فينبغي تركه وشأنه ، يؤديه حسب ما يتفق له من الاسلوب الذي يثبت به فهمه لما تعلمه ؛ فليس هنا محل لازعاج الذاكرة ، وحملها على الاستظهار الحرفي . اما اذا كان للكلمات التي تدل على معنى ما طلاوة خاصة ، او كانت تدل على معنى في ، او حقيقة جوهريه لا يمكن ان يعبر عنها بغيرها تمام التعبير ، فانه يتحتم حينئذ ان يستظهر التلميذ الكلمات والاوزاع التي تكون حينئذ بمثابة مادة الفكر المعني وجوهه . »

وعلى هذا فن السهل تعيين الحد الذي لا ينبغي الاستظهار اجتيازه ففي الصرف مثلاً ينبغي استظهار القواعد الرئيسية ، وفي الحساب التعريفات ، وفي الهندسة النظريات ، وفي العلوم بوجه عام السماتير ، وفي التاريخ بعض الخلاصات

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

على انه يشترط في ذلك كله ايضاً ان يفهم التلميذ معنى ما يحفظه فيها جيداً ، وان لا يكون توجه انتباهه الى الافكار وللغاني اقل منه الى اللفاظ والعبارات . وكذلك يجب ان لا يودع في الذاكرة الا ما يكون قد فهمه الذهن . حق الفهم ؛ وبوجه عام ينبغي ان تتناول الذاكرة للمعاني والافكار على سعتها لا ان تقتصر على حفظ اللفاظ فقط . فان حفظ الصحف الطويلة من التاريخ او النحو او الطبيعيات ثقل بدرجة ما هو عقيم ، ومضر بقدر ما هو شاق هذا ، وعلاوة على ما تقدم يجدر بنا ان نشير الى ان الاستظهار محلاً آخر لا غنى عنه فيه ، وهو استظهار المختارات الشعرية والنثرية التي من شأنها ان تزين ذاكرة الولد وتغنيها . واسننا نرى وسيلة الى تحسين اذواق الاولاد وترقيتها ، وجعلهم يشعرون ببلاغة البيان ، ورقة الشعر ، وملاحة الاساليب الرائعة افضل من تمارين الاستظهار .

ان القراءة في كتاب منتخب لا تنفي بالحاجة دائماً ؛ بل يجب ان يضاف اليها آناً بعد آخر شيء من الحفظ الحرفي ايضاً . وان الذهن ليضطرب بهذه الطريقة الى جهد ارادي خاص ، وتوجيه انتباهه توجيهاً جديداً ، الامر الذي له من الاثر في تقوية قوى الذهن مالا سبيل الى نكاره . وان الولد بهذه الطريقة فقط لا يقدر على التعبير الصحيح ، والاسلوب العذب ، وانه بهذه الطريقة فقط يستطيع ان ينفذ الى اعماق الاساليب العالية ، ومنشآت الكتاب الكبير ، ويأخذ يتجدي طرقهم ، ويجعل في داخل نفسه منها كنوزاً ثمينة تمدّه عنفاً كل مادعة الحاجة الى الانشاء والتعبير .

على اننا لانفكر ما يعترض انتخاب تمارين الاستظهار من الصعوبة . فان

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

ما ينبغي ملاحظته في تأريخ الاستظهار - ان قاعدة اختيار تأريخ  
الاستظهار يجب ان تقوم على اساس المثل السائر « قليل وحيد ». فينبغي ان  
ينتخب للاستظهار القطع البديعة الجذابة من شعر ونثر، وان يعطى للولاد  
الصغار المقطعات الشعرية بنوع خاص، وان تكون المنتخبات قصيرة باداء  
الامر، ثم يتدرج فيها، وان يعتني المعلم بقراءتها على التلامذة بصوت عال  
واضح الأداء، قبل ان يكلفهم باستظهارها؛ بحيث يكون تمرين الاستظهار  
باده بدء درس قراءة ايضا، وينبغي كذلك شرح معاني تمرينات الاستظهار  
بغاية ودقة.

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

تلخيصات اشروط تنمية الذاكرة وتدريبها - ان احسن علماء الانسكلين  
- وهو المستر بلاكي - قد لخص الشروط الرئيسية التي ينبغي توافرها في صدد  
تقوية الذاكرة واصلاح نقائصها تلخيصاً جيداً. واليك هي :

١ - وضوح المؤثرات وشدتها وقوتها.

٢ - ترتيب الحوادث وانتساقها.

٣ - التكرار والمراجعة.



٤ - قوة الروابط للمنطقية بين الافكار .

٥ - قيد شوارد الافكار . على حد قول مونتي « اذا نقصتني ذاكرة جيدة ، اجعل لنفسى ذاكرة من الورق » .  
ولتكلمة هذه الشروط التى يوصي بها علم النفس ، مجرد ان نضيف اليها شروطاً طبيعية ايضاً . مثل :

١ - جودة الصحة بوجه عام .

٢ - جودة التشكلات العضوية ونشاطها .

٣ - جودة الغذاء وكفايته .

٤ - عدم -صر العمل في الدماغ ، بل تنشيط سائر القوى العضلية بالعمل والتربن .

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 صناعية 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 تداعى الافكار التى يخزنها ، وعدم الابتغاء من الافكار التى يكتبها بغير هذه الطرق .

على انها مهما كان لها من التأثير فى مساعدة الذاكرة على التذكر فان الواجب يقضى باهمالها من جهة اخرى بسبب ما قد تحدثه من التأثير السيئ في قوى الحكم والتمييز والتفكير الذاتى ايضاً .

ومع ذلك فهاهى تأثيرات هذه الروابط بالنظر للذاكرة نفسها ، وبقطع

النظر عن قوى الذهن الأخرى ؟ .

قال بلاكي : « انه لوجود روابط صناعية لاتخلو من فائدة في تسهيل التذكر فالولد مثلاً يمكنه ان يتذكر ان آيروس قائدة على الشاطئ الاسوي من بلاد اليونان اذا تذكر فقط ان كلمتي آييدوس وآسيا تبدآن كلاهما بحرف واحد هو حرف آ »

ولكن بلاكي نفسه يرجع ويقول في هذه الروابط : « ان هذه حيل يعتمد عليها المعلمون الضعفاء الذين لاحزن ولا روح فيهم ، اكثر منها طرق تربوية يستعملها الربون الماهرون . واني لست شديد الثقة في فائدة هذه الطرق الصناعية ، فانها عملاً الذهن بطائفة من الامور الغريبة والقيود الثقيلة التي تعرقل اعمال قواه . واذا كان تعليق الذاكرة للارقام التاريخية هو نوع من هذه الطريقة الآلية ، فانما قبلها الذاكرة وتعلقها بسهولة بما يكون للعادات التي تشير اليها من اسباب وظروف في الحقيقة ونفس الامر »

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

وما يجدر التنبيه عليه ان كل ما يساعد الذاكرة في عملها لا يقويها ، وان مما يضر بالذاكرة ويعودها العادات الرديئة ان تكون مستندة الى دعائم خارجية وصناعية ، تمنعها من الاعتماد على نفسها ، وعلى طبيعة المواضيع والحداث التي تعيها .

اشترك الافكار — ان اشترك الافكار من الشروط الأساسية لقوة

الحفظ ، وسهولة التذكر . ومعنى هذا ارتباط المعارف والافكار المدروسة على الذاكرة ببعضها . فان هذا الارتباط يشبهها في الذهن ، ويجعلها تستدعى بعضها بعضاً حينما يحتاج اليها .

واذا كانت للمواضيع الجديدة ، مع ما فيها من لذة الجديد وجاذبيته ، ثقل على الذهن في بدء امرها ، وتعب منها الذاكرة ، فانما ذلك بسبب عدم وجود نقطة ترتكز اليها ، ومتشابهات ترتبط بها ، وتأنف معها .

فالمرنى يمكنه والحالة هذه ان يستفيد في تهذيب الذاكرة من هـ ا القانون الذي يقوم على اساس منها هو اضافي كعلاقة الزمان والمكان بالحوادث والذكريات الافكار ، ومنها ماهو اصلي ومنطقي كارتباط الاسباب بسبباتها وبهم لربط الافكار ببعضها ، سواء بالروابط الاضافية ، او بالروابط المنطقية . وعليه ان يلاحظ انه بقدر ما تكون الروابط قوية بين الافكار يكون مفعول هذا القانون قويا ، وبالتبعية يكون الحفظ مضموناً .

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

واذا كان التعلم هو افضل طرق التعلم واجودها ، فانما ذلك بسبب ان للعلم يرتب مايمله ترتيباً ملائماً ، ويربط بعض ببعض ، ويحمله في نظام وانساق .  
التخصص في الذاكرة والمدرسة — ان التدقيق في ذاكرات الناس يؤدي بالباحث الى ان يقرر ان للذاكرة انواعاً ، منها مايتخصص بالحوادث ، ومنها بالالفاظ ، ومنها بالافكار ، واخرى بالتواريخ والامكنة وغيرها ؛ وان هذه الانواع قل ان اجتمعت لذاكرة واحدة في شخص واحد ، وان كثيراً من الذين يقدر ان يحفظوا مثلاً سلسلة من الارقام الحسائية ، او طائفة من



القضايا الرياضية والديناميكية حفظاً دقيقاً يعجزون عن تذكر الامكنة  
 او اشكال الاشياء ، او صور الاشخاص ، او بعض الحادثات وهلم جرا ...  
 والذي نراه انه يجب على اللربى ان يهتم لمقاومة هذا التخصص في ذاكرات  
 تلامذته ، وان لا يعقب الاخطا واحدة في تلقين المعلومات ، وان يكون  
 تهذيبه للذاكرة تهذيباً عاماً ؛ لانه لا يربى 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 ، تقنول 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 ما يناسبها منها .

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



## الخيلة

عمل الخيلة — مزايا الخيلة — اضرار الخيلة وما ينبغي ملاحظته في  
صدد تربيتها — قوة الخيلة في الاولاد — اشكال الخيلة — الخيلة  
التصويرية — تهذيب الخيلة التصويرية — الصور واثرها في التعليم  
والتربية — الخيلة الابداعية — هل يوجد في الولد خيلة ابداعية —  
التشخيص الخرافي في الولد — اشاعرية في الولد — الحكايات  
واثرها في التربية — القصص — ضرورة الشعر — الروايات —  
قوة الابتداع للشخص في الخيلة الطفلية — اثر الخيلة في الالامب —  
تأارين الانشاء الادبي — الفنون الجميلة — تهذيب الخيلة — اخطار  
خاصة ينبغي اتقاؤها — خطورة الخيلة.

عمل الخيلة — ان الخيلة ليست قوة اساسية كالذاكرة مثلا تتداخل في  
جميع اعمال العقل . او كالحاسة تظهر دائما قوة الذهن ونشاطه . فان من  
المستحيل ان يوجد ذهن لا يتذكر ولا يميز ولا يحكم مع سلامة عقل صاحبه  
ولكنه قد يوجد ذهن لا تخيلة فيه بالحصر .

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

مزايا الخيلة — ان ما قلناه آتقا لا يعني اننا نكرر او نتجاهل مزايا الخيلة

وما يمكن ان تقوم به من الخدم الجلى ؛ سواء في الحياة العملية ، او في الاداب والفنون والعلوم . فاننا لانسى انها تبهج الحياة بالخيالات الذهبية التي تحلونا وتستولي علينا ؛ وانها تطيل مدى آمالنا وأماننا ، وانها تملأ بعد بتمها ولذتها فراغ الحياة ، وفترات الاعمال الجدية والعقلية . كذلك اننا لانسى انها وحي الشعر ، واهمة الفن ، وان الاداب بدونها انما هي تصور باهت للحقيقة . وان العالم ايضاً لا يستغنى عنها لانها هي التي تلهمه الافتراضات الكثيرة الواسعة والاختراعات العظيمة . وهي التي تهديه في احيان كثيرة الى طريق الحقيقة . ولقد قال احد الفلاسفة المعروفين : « ان من الممكن عقد فصل خاص في المنطق تحت عنوان النقائص الناشئة عن فقدان الخيلة » اشارة الى عظم شأنها ، وجليل خطرها .

اضرار للخيلة وما ينبغي ملاحظته في صدد تربيتها — اذا كان من السهل اطراء الخيلة وتعداد مزاياها ومحسناتها ، فليس من الصعب ايضاً ايراد ما ينشأ عنها من اضرار واطوار . فلها منبع لكثير من الاغلاط والالوهام ؛ ولقد كان « باسقال » يصفها بانها عدوة العقل ومعلمة الاغلاط والاكاذيب ؛ وكان « مالبرانش » يدعوها بجنون الدماغ ، اشارة الى ما قد تحدثه في الذهن من اضطراب وتشويش وفساد .

وطى هذا ، فان ما ينبغي ان يلاحظ في صدد تربية الخيلة بوجه عام ، هو العناية بمراقبتها وحسن ادارتها ، وابقاءها في دائرة من الاعتدال لاتتجاوزها . قالت مادام دوسوسور : « ان غير الخيلة 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 الخيلة هي القوة التي نفتكر في تمرينها فان الامر يتبدل ، لانها اكثر القوى



حاجة الى المراقبة والانتباه ، وأشدّها خطراً . فالمدارة والترتيب والاعتدال أشدّ ضرورة من التقوية والتنمية في صدر تهذيب الخيلة .

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

اشكال الخيلة — يجدر بنا قبل ان نوظل في بحثنا في صدد الخيلة ، ولأجل ان نجل هذه المسألة المهمة الدقيقة واضحة جلية ، ان ندرس النوعين الرئيسيين للخيلة . الاول : ما يمكننا ان نسميه بالخيلة التصويرية ، وهي التي يقدر الانسان بها على تصور الاشياء بعين بصيرته ؛ وليست هي في الحقيقة الا ذاكرة حادة للقوة . والثاني : ما يمكننا ان ندعوه بالخيلة الابداعية ، وهي التي تبدع الصور الجديدة ، وتكيف الصور للمنطقة في الذاكرة بشكل جديدة . ونلاحظ هنا ان النوع الاول هو في الحقيقة مبداء النوع الثاني ، ومرحلته الاولى .

الخيلة التصويرية — ربما يظن البعض ان الخيلة التصويرية التي تفيد الرسامين والنقاشين الذين يكونون في حاجة الى تصور الاشياء تصويراً دقيقاً ، لا تنفع الاولاد ، ولا تلعب دوراً ما في التربية ابان سني الحياة الاولى ، غير ان قليلا من التمعن يكفي لاثبات عكس هذا الظن .

فان للتصور الدقيق للخطوط الهجائية مثلاً فائدة كبرى في تعلم الكتابة والقراءة بالسرعة والاتقان . ثم ان الاولاد الذين تكون موهبة التصوير ناية

فيهم ، وتعودوا تصور الاشكال للمادة تصوراً واضحاً صحيحاً ، لا يصعب عليهم ان يسبقوا رفاقهم ويتفوقوا عليهم في تخطيط الخرائط الجغرافية ، او في الرسم الهندسية ، او في غمارين الرسم بوجه خاص .

كذلك فان للمخيلة التصويرية في درس الاملاء والكتابة خطورة لا تنكر ولولا ذلك لما فهمنا سبب ضعف القابلية للاملاء والكتابة في ولد ربما كان قراً اكثر من رفيقه الذي تقدم عليه فيهما ، مع ان قوة الذكاء في الولدين تكون متساوية مثلاً . فان سبب ذلك هو في الحقيقة ضعف المخيلة التصويرية . وان كثيراً من الاولاد الذين يقرأون بسرعة لا يعقبون متون دروسهم الا بافكارهم تقريباً . فان حيونهم لا تثبت جيداً على السمكيات وعلى الحروف التي تتركب منها تلك السمكيات . حتى انهم لودعوا الى كتابة كلمة من فكرهم ربما يكونون قد قرأوها عشر مرات ، يأخذون يحرفونها ويدهونها ، ولا يؤدونها تامة لحروف ، كما تكون كذلك حالة الرسامين غير الحاذقين الذين سبب ضعف المخيلة التصويرية فيهم لا يقدرّون على تصوير مادة يكونون قد رأوها تصويراً صحيحاً حينما يحاولون رسمها عن عند انفسهم .

تهذيب المخيلة للتصويرية — ان المخيلة التصويرية يمكن ان تكون موضوعاً لتهذيب خاص ، لنفس الاسباب التي اوردناها في تهذيب الذّاكرة . وافضل الوسائل الى تهذيب هذه القوة توسيع عارف الولد ، والعناية بصحتها ، ووضوح الاثرات الواردة على الذهن وقوتها . فان المعارف والافكار التي ترد على الذهن غامضة مشوشة لا تعود على المخيلة الا بالغموض والتشويش فالمرء يجب ان يرى جيداً ليقدر ان يتخيل جيداً .

ان المخيلة التي تعتمد ان تعرف بكل ما تقع عليه الحواس تعرفاً واضحاً

جلياً ، تغدو الوسيلة الفعلى الى حسن الادراك ، والواسطة المثلى ليس فقط لتذكر الاشياء التي يكون قد رآها صامبها ، بل لتصور الاشياء التي لم تكن قد وقعت عينه عليها ابضاً . فان قوة التصور اذا نظرنا اليها نظراً دقيقاً نجد انها في الحقيقة شىء غير بسيط . ستفاسخ البسيط التصوري للحقيقة المثلثة ، وانها تساعد في تصور اية مادة كانت تصوراً واضحاً بعد وصف شفوي بسيط . لك نجد انها من اقوى للمساعدات في دروس التاريخ والجغرافيا ؛ لانها تجعل الولد في حالة يبصر معها بعين بصيرته الاكن والوقائع والاشخاص الذين يبحث له عنهم . نجد انها تنعش التعليم ، وتجعل في الافكار حياة وروحا ، وتصغ 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 في سنيه الاولى قوة المقابلة والتجريد الفكرية التي ندعوها بالمنطق . فهو يرى عقب كل كلمة تلفظ ، المادة التي تعنيها هذه الكلمة مع تفصيل شكلها ولونها . لا لك فانها تكون خطراً اذا افرد فيها ؛ اذ انها تحول دون تفهم الافكار المجردة ، وتجعل الولد يتيه في خيالات لا فائدة له منها . وليس من الجائز قط ان تخنق الصور الافكار ، وان يعرقل عمل التفكير التجريدي بما يخلط معه من التصورات المحسوسة الكثيرة .

ونضيف الى ما ذكرناه انه لا ينبغي اعتبار الخيلة التصويرية آلة فقط يراد تقويتها وتمريضها ؛ فانها قوة اكمسائية اساسية ، واما تملأ اذنانا بكثير من الصور والذكريات .

وننتج من ذلك كله انه يقتضى علينا ان نعتى بملاحظة هذه القوة ، وان نهم لانتقاء ما هو صالح جيد من النثرات التصويرية الاولى .



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

واذا قيل إن المؤثرات الرديئة لا تترك أثراً رديئاً في النفوس المستقيمة النقية ، فاننا نجيب ان هذا ربما كان صحيحاً في النفوس التي نضجت اخلاقها ، وفي الازدهان التي كمل نموها . والتي تكون ميولها معتدلة قوية ، وعاداتها وطباعها الصالحة راسخة رسوخاً كافياً تقدر ان تدفع بها كل شائبة ، وتستطيع ان تتخلص من اشد المؤثرات ضرراً دون ان يلحق بها اذى ؛ ولكنه لا ينطبق على الولد الذي يكون دماغه في دور النمو ، يتطبع بكل ماتقع عليه الحواس ، ولا يستعصي عن اي مؤثر كان .

من أجل ذلك ، فان المناظر الطبيعية هي الافضل والانسب في تهذيب الخيلة في اول امرها . فان الولد قبل ان يكون قادراً على الاهتمام لاعمال الانسان وتفهمها هو مستعد لفهم طلالة السحر البليغ الذي رفته يد الله على وجه الارض . قال غوته — « دعوا الله ينتقل دائماً في ساحات الطبيعة ، ينطبع عليه منها ما انتشر فيها بكثرة من الالوان والاشكال والعطور » .

لصور واثراها في التعليم والتربية — ان الاهتمام للصور ، والانتباه لخطورتها وضرورها ، والتسليم بفائدتها واثراها في التعليم ليس شيئاً خاصاً بزماننا هذا . فقد شاع التصوير المدرسي في كل زمان ومكان تقريباً . فانتشرت الرسوم الجذابة البديعة على جدران المدارس ، وفي الكتب المدرسية ، وعلى غلافات الدفاتر والكراريس منذ امد بعيد . وقد استعملها « قومه نيوس » في كتابه كوسيلة من وسائل التعليم الاساسية . وقد قال الموسيو دومانسيل :

« اذا تمكننا من ارادة الاشياء للاولاد وجعلناهم يلمسونها بأيديهم فهو الافضل .

اما اذا كانت بعيدة عن عيونهم ، او بعيدة عن متناولهم ، فينبغي على المعلم ان

يستعين بالرسوم والخرائط والالواح المصورة .

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

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

المخيلة الابداعية — ان تعبير الخيلة الابداعية هو تعبير اصطلاحي اكثر منه تعبير حقيقي ؛ فان الخيلة تعمل وتنشط ، وترتب عملها حسب ما تهوي وتنسج وتضيق ، وتكيف العناصر التي تقطعها من حقائق الاشياء بالف كيفية وقالب ، وتنظم الصور التي توصلها اليها لملاحظة والذاكرة حسب الغاية التي تقترضاها ، واسكنها في الحقيقة لا يتبدع شيئاً ابتداعاً بمعناه الصحيح .

هل يوجد في الولد خيلة ابداعية — ان هذا النوع من الخيلة — مهما كان اسمه — يظهر باكراً جداً ، وانه ليكون في الولد في وقت لا يكون ذهنه فيه الا حافظة امينة ، وحسدى يردد ما تشعر به الحواس دون ان يكون له دخل به . ومع ذلك فان جميع الاذهان الطفولية ليست سواء في هذه النقطة . فان الخيلة الابداعية ربما تتطلب اكثر من غيرها من القوى قوة . فهم ، وشدة احساس . وهاتان الخاصتان موزعتان في الطبائع توزيعاً مختلفاً جداً ، غير ان ما يمكن تقريره كقاعدة عامة هو : ان الولد الذي يكون اكثر قراءة واكثر سياحة وطوقاً ، واكثر ملازمة للاشياء ، واكثر مشاهدة للمناظر يكون اقوى في مخيلته الابداعية من الاولاد المساوين له في الذكاء .

الليل للشخصي الخرافي في الولد — من مظاهر الخيلة الابداعية الشخص



وفي الولد قبل كل شيء ميل محسوس الى تشخيص الاشياء التي تحيط به وتقليدها ، ومحاولة التكلم معها سواء كانت حيوانات أو جمادات فحالة الولد الذهنية تقرب كثيراً من حالة الشعوب الابتدائية الذين يعتقدون بحياة الجمادات وحاسيتها ، والذين يؤمنون بجميع الاشياء ، ويعتبرونها ذات ارواح . فالبنوة كانوا يعتقدون مثلاً ان للشمس عجلة تسير عليها في السماء ويجريها اللائكة .

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

الشاعرية في الولد الفرق بين الميل التشخيصي الخرافي والميل الشعري هو أن في الاول تصديقاً ساذجاً لاوهام الخيلة ، وان في الثاني لغة للمخيلة لا دخل للتصديق فيه . وكما أن التشخيص الخرافي مظهر من مظاهر الخيلة في الاولاد ، فان الشاعرية ايضاً مظهر من مظاهرها .

ان الخيلة الطفولية تبتدع بقوة شاعريتها خيالات تتلذذ بها ، وحكايات تجعل لها اشخاصاً خياليين ؛ وكثيراً ما يجعل الاطفال من انفسهم اشخاصاً يمثلون بها قصصهم وخيالاتهم الشعرية . وقد قال « نه غيغر » في هذا الصدد : « اننا بما نعطيهِ للاولاد من اللعبات والدميات نهي لهم احسن الفرص للتخيل . وانك لنراهم حيناً لا تقوم الذمى التي في يدهم بما يحتاجون اليه من



الأشخاص في القصة التي يتخيلونها يستخدمون التمية الواحدة في ادوار متعددة، كثيراً ما تكون متناقضة جداً .

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

ان في هذا الميل الشعري في الاولاد مجالاً واسعاً للتربية . ومن واجب المربي - فضلاً عن حذره من اخذاه الفرقة الشعرية في الولد - ان يفسح لها مكاناً حراً ؛ بل وينبغي عليه حينما يكمل الولد عن ابتداع الخيالات الشعرية من تلقاء نفسه ان يبتدعها ويقدمها له . ومن أفضل الوسائل الى تربية هذه الخاصة ، الحكايات المختلفة المترتبة التي يعيل اليها الولد ويتلذذ بها ؛ فاننا بها نضم الى قوة مخيلة الطفل الذاتية قوة جديدة تأتي اليها مخيلة الغير .

الخطايا واثرها في التربية - ان « كانت » ينكر تأثير الحكايات في التربية . اما نحن فلا نوافق في رأيه قط ؛ فالحكايات تحدث في الذهن سروراً ، والسرور هو منشط للذهن ، ووسيلة صحية له ، كما انها توفظ الفكر ، وتدعوه الى العمل .

وقد أشار « سولي » الى ذلك حيث قال :

« ان الولد الذي يكون اشد ميلاً لسماع الحكايات واكثر سروراً بها ، هو الذي يكون في المستقبل القليد الجيد الذي يسهل عليه فهم كل شيء » .  
فليس من محل والحالة هذه للتخوف من الحكايات بنوع عام ، والحكايات الحقيقية بنوع خاص ؛ حتى ولا من الحكايات التي ليس لها

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

قالت الأناة شالامت :

« لولم يكن في قص الحكايات للاولاد الا وسيلة لتسليتهم فقط ، لسكنى بها فائدة . فان مخيلتهم تقلد بالحكايات وتغذى » .

على أن اعتبار الحكايات باعاً على السرور فقط هو أدنى الاعتبار . فان للحكايات نفعاً ومغزى عظيمين جداً ، اذا أنتخبت بعناية تامة من حيث البساطة واللاطفة واذا كانت خالية من التفاصيل المغلو فيها ، او المفسدة للذوق والادب . انها تكون للمربي وسيلة جيدة الى بهت انتباه الولد وتقويته بما يبدو منه من الانجذاب الشديد اليها ، وهذا الانجذاب يقبل في المستقبل بانجذاب للدرس بوجه عام ؛ كما انها تكون طريقة نافعة لتنمية شاطفة الولد الشعرية الحقيقية التي لا ينكر قيمتها الا كل فظ الطبع ، قاسى القلب .

القصص — ان من الخطأ الظن بان الخيلة الطفلية لا يمكن تمرينها الا بالخيالات والحكايات الغريبة الخرافية . فان الخيلة تقبل بكل سهولة ، بل ورغبة شديدة على الحقائق ، والحكايات التي تكون مستمدة منها ايضاً . قال بلاكي في كتابه « تربية الانسان نفسه » :

« لاجابة الى قراءة الروايات الخيالية ليجد المربي فيها مادة لتغذية الخيلة وتنميتها . فان في حياة عظماء الرجال الذين سطوروا لانفسهم باعمالهم صحفاً بحميدة وخالدة ، مادة تربيوية للمخيلة احسن بالف مرة مما قد يوجد في احسن الروايات الخيالية ؛ بل وربما مما قد يوجد في ابلغ الشعر وأطلاه . وان من المفيد جداً ان يرجع المربي في تمرين الخيلة وتوسيعها الى تراجم عظماء الرجال وقصصهم » .

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

فينبغي والحالة هذه ان نسرع بقدر ما يمكن في الانتقال من مساحة الحكايات الخيالية الى القصص الصحيحة المصادقة . غير أن من الضروري ان نكلم الولد ونحن نقص عليه هذه القصص بلغة الخيال ، متمثلين بالمثل العامي القائل « ان للكلام ألواناً » . فانه لا يرجى خير قط من تعليم جاف لا يكون فيه صور جذابة ، ولا نقوش بديعة ، ولا لهجة طليعة ، تنعش الحوادث وتجعل في القصة بهجة وطلاوة .

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

اما نحن فاننا نرى حجراً على العاطفة الشعرية التي هي من اعمال الخيلة ، والتي تكون الحقيقة فيها مبرقة ببرقع من الخيال ، ولا نجوز مثل ذلك الخطأ الذي تذهب هذه العاطفة الجميلة ضحية به . فانه لا يوجد في العالم شيء مثل الشعر ؛ ليس فقط لابهاج الحياة ، بل لتنظيمها واعلاء قدرها .

وانما لنقرر بوجه عام ان التربية العامة لا يمكنها ان تستغني عن الشعر ، وانه يجب على المدارس الابتدائية بنوع خاص ان تفتح ابوابها للشعراء بكل قبول وارتياح . واليسك ماذكره الدكتور ثلي بيكوت Elie Pecaut في



مقال نشره في معجم التربية تحت عنوان الخيال :

« ان للخيال في التعليم الابتدائي فوائد جلي ، وانه لا بد له منه ،  
وينبغي ان يكون له فيه المكان الواسع . فهناك حيث يكون التعليم محدوداً  
بالمعارف الضرورية ، ولا يكون مجال الاشياء المفيدة العملية ، وينتهي  
في مدة قصيرة لياشر الاولاد عملاً مشمراً يجب بنوع خاص ان يكون شعاع  
صاف من الشعر يشع وقتاً طويلاً ، 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 في  
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 ما يمكن من القوة والسطوع »

« على ان النفس الانسانية هي توجه عام على طبيعة تجعلها لا تستغني  
عن الخيال ، وبعبارة اخرى هن « مثل أعلى » تصوب اليه مجهوداتها . فهذه  
الطبيعة اذا خلصت من شوائب الرخوة وسيطرة الومم وانحرافات تكون  
طبيعة صالحة نافعة . ولذلك فان من الواجب تغذيتها بافضل غذاء يمكن . اما  
اذا لم تغذا بغذاء سليم بقي فان مصيرها يكون الى واحد من اثنين لاثالث  
لهما : اما ان يقيض منبع الشاعرية الداخلي فيها ، وذلك خسارة كبرى ؛ واما  
— وهذا اكثر ما يكون — ان لا تكون خلصت من خيال الالتمع في خيال  
اشد ضرراً من الاول »

الروايات — ان الروايات هي حكايات خيالية للبالغين وهي تروق لهم كما تروق الحكايات الخرافية للاطفال . غير ان من الضروري — مع عدم حظر الروايات على الاطفال بالمرّة — ان لا يسمح لهم بقرائتها الا بتحفظ وحذر . وفي كل حال يجب العناية الشديدة بانتقاء الروايات التي توضع بين ايديهم . فالروايات الاخلاقية كغالب الروايات الانكليزية والروايات العلمية ، والروايات الخيالية نفسها اذا كانت نقية ونزيهة ، لا تخطر من قرائتها بل ان في قرائتها فائدة لا تنكر .

قوة الابتداع الشخصي في الخيلة الطفلية — ان مخيلة الولد ليست قوة منفصلة ، تصغي لافكار الغير ، وتلد لها جميل القصص التي يبتدعها الغير فقط ؛ بل هي ايضا قوة عاملة تبتدع ابتداعا ذاتيا في الالعب بداية ، وفي تمارين الانشاء الادبي والرسم مستقبلا .

وقد لاحظ « قومه نيوس » قبل « فروبيل » ان الاولاد يحبون بناء البيوت بالطين والخشب والحجارة بدافع هذه القوة الابداعية فيهم . وقد قال « جرارد » في هذا الصدد ايضا : « ان الخيلة للمبتدعة 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 لا يقل عن ميله الى التخريب . وانه يرتب جنوده الصغار ، ويبنى بيوته ، ويصف خرافه ، بساق ذلك الليل ، فيبتهج ويسر من ابتكاراته ، ويدعو والدته لتشاركه في ابتهاجه ايضا » .

اثر الخيلة في الالعب — ان اثر خيلة الولد يظهر قبيل كل شيء في الالعب . فهناك يبتدع على مهله ، وينكب بمل حريته في ميوله ومباهجه . ومن الامور الجديرة بالملاحظة ان الالعبات التي تستهوي الاولاد بشدة

ليست هي تلك اللعبات الدقيقة الصنع ؛ فان ما فيها من الاتقان لا يدع محلا  
لابتداعهم الشخصي ؛ بل هي تلك التي يجدون فيها محالا يظهر ون فيه أثر  
مخيلتهم ، ونشاط ذقنهم .

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

« ان الولد يريد ان يبتدع دائما وبدون انقطاع - وان حفر التراب  
هو من جملة ابتداعاته - وهو بنفس التراب الذي يخرج من الحفرة يأخذ  
يصنع جبلا قد تراه له بعلو عظيم - خفنة من التراب يصنع بها قوة ابتداعه  
من البيوت والتلال والاحواض مما يدهش - وان لعبة بدرهم التحدث فيه  
ابتهاجا اكثر من التي تكون غالية الثمن ، مكسوة بالحرير - لان هذه  
لا تحتاج الى عمل يزيد عليها - ولذلك ترى الولد ينبتها بعد هنيهة ، ولا  
يعود يقبل عليها . اما تلك الدمية الصغيرة ذات العيون الزرقاء والخدود  
البيضاء الهادة في وضعها وقد ارتسم على شففتها الحراوين ابتسامة دائمة ،  
فانها تقسم لعمل كبير من مخيلة الطفل الذي يعاول ان يصنع لها من الخرقه  
البالية ثوبا ومن قصاصة الفماش زينة وزركشة . فلعبة الدرهم الواحد تنمي  
مخيلته كما ينمي الشاعر باشعاره مخيلة الشعب وبنديها »

وقالت للمدام « دوسوسور » في ذات المعنى ايضا :

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

عالمين الانشاء الوديعي — ان الاشتغال بالانشاء الادبي يجعل جميع



قوي الذهن في حركة وعمل. غير ان الخيلة تطلب دورا خطيرا ، هنا خاصة سيما اذا كان الموضوع حكاية او وصفا . فيجدر بالمعلم ان يشغل في بداية الامر خيلة الولد التصويرية لحدثها . فلولد حينما يقابل حادثه مع اخرى حدثت في حياته ، ياخذ بسرده كل ما رآه او عرفه ، ويهتم بنوع خاص لاثبات ما رآه رؤيه جيدة . ثم بعد قليل يمرنه المعلم على اشياء اوسع من تلك ، حتى يغدو قادرا على ابتداع الحادثات الخيالية ، وتكييفها من عند نفسه .

وان المعلم اذا راعى مهما امكن التناسب بين الواضع واعمال الاولاد وراعى نجر بقهم ومعلوماتهم ، وجعلهم في حالة يجدون فيها من ذاكرتهم مادة الموضوع الذي ينشئون ، لا يلبث ان يراهم مقبلين على العمل ، وهم يتلذذون بابتكاراتهم الشخصية

الفنونه الجميلة - ان الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والموسيقى من تمارين الخيلة التي يجدر الاشارة اليها وتوصية المربين بها . قال غوته ي :  
 « ان الرسم بنوع خاص كان في نظر بستالوجي فن الخيلة ، وان تلامذته كانوا يتقدمون بقليل من المساعدة جميع انواع الصور والرسوم ، وقد كانوا على الاكثر يصلون الى نتائج جيدة جدا ، من حيث قربها من الاصل وطلاوتها وناقمتها » .

ومن حيث الاجمال ، ان تمارين هذه الفنون تجعل في التلاميذ المقدرة لهم الاشتغال في الصنائع ذوقا روحيا وابتداعيا . فالبستاني والحداد والنجار والمنجد والبناء ، كلهم في حاجة الى الابداع كما هم في حاجة الى الذوق ايضا . وان الاهتمام لتنمية قوة الابداع والذوق فيهم هو اكبر مساعدة يسديها المربي لهم ، تليهم نجاحا باهرا في ما يتعاطونه من الاعمال والصناعات .

تهذيب الخيلة — اذا كنا في ما قدمناه من الصحف قد أشرنا الى اهمية الخيلة ، وكيفية تربيتهما واهاجتهما ، فان من الواجب علينا ان لا ننسى ضرورة تهذيبها وتعديل سيرها .

وقد كان يقول داويد هوم David Hume : « ليس من شي اشد خطراً من هياج الخيلة وفورانها ؛ وان ذوي الخيلة الحادة القوية ليكونون في ما يباشرونه من اعمال كمن يمشى دون أن ينظر امامه » .

وفي الواقع ان حدة الخيلة لتغمر نلى الذهن ، وتغجب الحقيقة عن العين ، وانها تثير العاطفة ، وتسوق صاحبها الى جنون الالهواء والليلول ، كما انها في الوقت ذاته تخمد فيه قوة الجلد والفشاط ، وتلقيه في التخيلات المستهوية . وبقدر ما تكون الخيلة المعتدلة مفيدة وضرورية للتوازن بين قوى الذهن ، تكون شدتها وافراطها مضرراً بالحواس السليمة والسيرة القويمة ، والطبيعة الصالحة .

وافضل الوسائل الى تربيتهما ، وجعلها في دائرة من الاعتدال لا تتجاوزها ايجاد قوى تقب امامها ، وتعديل من شدتها . فان صدمتها مباشرة ومقاومتها وجهاً لوجه امر صعب .

فمن كان له تلميذ قد هاجت مخيلته واقعدت ، فعليه أن يشغل ذهنه بقدر ما يمكن بالملاحظة والتفكير ، وان يوسع معلوماته للمادية دون اقطاع . فان تعديل قوة الخيلة الهائجة المتقدمة ، المستعدة دائماً للاستغراق في الهم والخيال ، لا يمكن الا بجعلها تحت مراقبة عقل نأب ، ونفكر صائب ؛ او بعبارة أخرى الا بجعلها بين جيرة صالحة امينة من القوى المهنية التي تسهر عليها ؛ وتعديل من حدتها وثورتها ؛ والتي وهي تنمو لذاتها تقصرها على البقاء ضمن حدود الاعتدال .



وهناك وسيلة أخرى لمنع الخيلة من الانحراف عن جادة الصواب والحكمة ؛ وهي اشغالها وتغذيتها بالغذاء السليم السكافي ، الذي يجعلها غير مضطرة الى البحث بنفسها عن مرعى ترعاه مهما كان ذلك المرعى .

قالت المدام دوسوسور : « ان تمرين الخيلة لا يقل ضرورة عن منع هياجها وكبح جماحها ، وربما لا تقدر على الثاني الا اذا حصل الاول »  
 على أن المرء مهما حاول لا يستطيع ان يبطئ الخيلة ويخمد بها المرة . ولا يرد علينا ان من الممكن اطفاءها بقطع المادة عنها . فان ذلك ~~يؤد~~ بضرر كبير على الذهن ؛ اذ يفيض فيه منبعاً فياضاً بكل ما هو جميل وبهيح ونبيل .

فلافضل اذن ان تكون الخيلة في جانب الذهن وصالحه ، من ان تكون ضده وضارة به . والاولى ان تساعد على الاستقرار في دائرة معتدلة من ان تترك وشأها تلعب بها يد الصدفة والفوضى .

وقد جاء في مقدمة كتاب « التربية التدرجية » الذي وضعته المدام دوسوسور ، في صدد الخيلة : « ان الخيلة — تلك القوة التي لا تنال — تتشكل بشكل متنوع جدا ، حتى وفي الحالة التي يظن فيها انها سلسلت وقعت ، وانها تتضال في الظاهر بينما تثير بقوتها الخفية اشد الاهواء خطرا وشرا في الانسان . وانها اذا منعت من حريتها وطلاقها تتجسد في عاطفة الاناوية ، وتلبس هذه العاطفة لباس الشح والجبن والعجرفة »

وقد ذكرت المدام دوسوسور ان من الضروري — اتقاء لهذه الاضرار الفادحة — ان تمتشى التربية مع روح الطفل وان يهتم الرب منذ أوائل حياة الطفولة لاحاطة قري الطفل التخيلية بكل ما من شأنه ان يثبتها في دائرة الخير والصلاح ؛ كالأبحاث التي توسع دائرة الذهن ، ومناظر الطبيعة ، وآثار



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

اخطار خاصة ينبغي اتقاؤها - يوجد زيادة على الاخطار الشديدة التي تنتج من الخيلة الحادة الهائلة ، نقائص واطوار يمكن ان تنتج من الخيلة العادية ايضاً ينبغي اتقاؤها

فن ذلك ضرر الاسباح للولد بالخلط بين الخيال والحقيقة . فلقد اضطر في بعض الاحيان ، وحينما نستيقظ من نوم رأينا فيه احلاماً مخيفة مزعجة ، الى الجهد كثيراً في إبعاد الاشباح التي ازعجتنا ، وفي التغلب على ما يكون قد اعترانا من الوم . فالولد الذي لا يعرف بعد الحقائق والممكنات ، والذي يجهل قوانين الطبيعة جهلاً تاماً تقريباً يغدو من باب الاولى ، وبكل سهولة ، ضحية لغش مخيلته واوهامها :

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

ومع اننا نسلم بان ما يعرض على اذهن لا يستقر فيه ، ولا يمثل الا بعد مرور أمد طويل ، فاننا لا نغفل في ذلك اني الحد الذي يجعلنا نظن ان ما يدخل للذهن لأول مرة لا يترك أثراً ما فيه ، ولا يصدق الولد بسهولة .

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

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

الكف عن الابتداعات الخفيفة ، والافاصيص المربعة التي يستعملها بعض المربين الذين لاحقوا ولا فطنة فيهم ، بقصد استهواء الولد والتأثير عليه .  
التمثيل - ان في الخيلة نقطة ضعف اخرى ، هي استغراقها في التخيلات الهوائية ، واستسلامها لها . واذا كان الواحد منا يذهل احيانا عما هو فيه من التفكير والعمل الجدي ، فان ذلك ناشئ من ما يعموج في دماغه من الذكريات والاشباح ، ويستهو به من التخيلات . وكثيرا ما يأخذ هذا التمثيل شكلا مرضيا بسبب اشتداده واستمراره ايضا .

على ان استئصال هذه التخيلات وأثرها من الاذهن استئصالا باتا ، حتى ومن اشد الاذهان قوة وتعقلا ، غير ممكن كل الامكان . ولا نخطئ اذا شبهناها بالنباتات الطفيلية التي يهسر القضاء عليها بالمرة في الحقول والبساتين ، مهما كانت فلاحتها جيدة . غير ان هذا لا ينبغي ان يؤدي الي ترك هذه التخيلات وشأنها ، تستولى على الذهن وتزعجه ، وتغدو فيه عادة متأصلة ولاجل ذلك ينبغي اشغال الذهن بقدر ما يمكن بالاعمال الفكرية والجدية المرتبة والمتتابعة . وكذلك يجب تغذية الخيلة بالغذاء المفيد السار ، وغير الضار ، كالشعر الزقيق الجميل والنزيه ، وكالوقائع الرائعة ، والقصص البديعة فان ذلك يعد الذاكرة بمادة من التذكير يشغل الذهن حينما يعتوره كلال ويضطر للراحة والفراغ ، فيسد الباب دون استغراق الخيلة في التخيلات الضارة الفاسدة .

مطورة الخيلة - ربما يستغرب القارى ما اعرضناه للخيلة من الاهتمام والخطورة . نعم ان هذه القوة لا يمكن ان تقاس بقوى الذاكرة والحاكمة مثلا ، من حيث الخدمة التي تؤديها كل من هذه القوى . ومن اجل ذلك لا نتذكر ان محلها في التربية دون محل القوتين الاخرتين . غير ان هذا

لا يجعلنا نقسأهل في نبذها وإطراح الاهتمام بها بحجة ضرورة حصر الذهن للمواضيع العلمية والعملية .

ولقد افسح لها في كل زمان مكان رحب في التعليم ، وكان ذلك صواباً . فالانشاء الادبي الرائع في المدارس ليس هو في الحقيقة الانوفا من تمرين الخيلة .

فليجتهد المربون مامشاؤا في توسيع دائرة للعارف والعلوم . ونحن ممن الموافقين على ذلك والراغبين فيه ولكننا لانوافق قط على اطراح الخيلة وعدم الاهتمام بها ، ونرجو ان لا يحاولوا ذلك . قال بلاي :

« اننى اخشى ان يكون للاساتذة والتلامذة غير مدركين ادراكا كافيا ضرورة تنمية الخيلة بعناية واهتمام . فانها لا تكون عسوة للعالم الا اذا أدت وظيفتها بدون نظام وتعقل ، اعنى 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 خادمة عاطلة ، والذين يولدون هرماً — حسب التعبير المشهور — ، لا يكتفى تمرين مخيلتهم وتهذيبها ؛ بل يجب اهاجتها وتقويتها ايضاً . وليس هذا لاجل سوقهم الى الحياة الشعرية والخيالية فقط بل لاجل نجحهم في الحياة العملية التي هي اجدى نفعاً ، واعظم فائدة .

وطى كل حال ان الخيلة من بواعث النشاط ، ومهام الاختراعات والاكتشافات التي عادت على الانسانية بالخير العميم ؛ فن الواجب ان تشغل مكانها في التعليم والتربية ، وسائر وجوه الحياة .



## الدرس الثامن

# القوى العقلية

### المحاكمة التجريد والتعميم

الحكم والمحاكمة — تعريف الحكم — خطورة قوة المحاكمة —  
قوة المحاكمة في الولد — قوة المحاكمة التفكيرية في الولد — تربية  
قوة المحاكمة في زمن الطفولة — التهذيب المدرسي لقوة المحاكمة —  
الاسلوب العام للتهذيب المدرسي — حرية قوة المحاكمة —  
التروى في الاحكام — سداد قوة المحاكمة — قوة المحاكمة  
والتجريد — التجريد والتعميم: تكون الافكار المجردة والعامة  
في الولد — الافكار العامة قبل التكلم — ميل الولد الى التعميم —  
على ماذا ينبغي ان تحمل نفرة الولد من التجريد — الافراط  
في التجريد والتعميم — خطورة الافكار العامة والمجردة —  
صعوبة التجريد على الولد ومعالجتها — القواعد التربوية —  
قوة العاقلة — خطورة قوة العاقلة — قوة العاقلة في الولد —  
تربية قوة العاقلة — ميل الولد الخاص الى الاستنتاج — النسبة  
التي ينبغي المحافظة عليها — مميزات خاصة لقوة العاقلة —

الحكم والمحاكمة — ان الحكم والمحاكمة هما من اهم اعمال الذهن.

فان لفعالية الذهن ثلاث درجات او ادوار اساسية : (١) « التصور » والحصول  
على الافكار وحيازتها . (٢) « الحكم » او ربط التصورات . (٣) المحاكمة  
او ربط الاحكام ببعضها : فالحكم هو ربط فكريين ببعضهما — برابطة

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

تعريف الحكم — ان الحكم هو عملية التفكير الالمانية ، وهو بمثابة حياة العقل وروحه . فان الافكار انما تتحد وتحميا بهذه القوة ؛ كما ان الكلمات — التي هي مظهر الافكار ورمزها — تتحد وتتجسد في العبارات التي تل على الاحكام .

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

مطورة قوة الإدراك — لقد قال بورت رويال : « لاشئ 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 التي تستفاد من قوي الذهن الاخرى انما تحصل بعد ظهور قوة المحاكمة ، وبلوغها درجة الكمال . وهذا مايجب ان نهتم له في جميع ابحاثنا ورامينا . »

ان بعض الباحثين ينظرون الى الذهن كآلة لاكتساب العلوم ، مع ان من الحق ان ينظر الى العلوم كوسيلة من وسائل تثقيف الذهن وتوحيه باعتبار ان قوة الذهن وجودة انراكه وحكمه ، أشد خطورة ، وادعى للعناية من الحقائق النظرية التي يمكن الحصول عليها من العلوم .

ومع ان بورت رويال يبالغ في الاستخفاف بالعلوم ونتائجها ، وبالحقائق التي تؤدي اليها ، فانه على صواب في ما يقرره من ان غاية العلوم ينبغي ان تكون

تكون قوة الحاكمة وتنميتها ، ومن ان الذهن لا يقدر على القياس 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 لا يمكن ان يعجز عن تدبير شؤونه ، ولا يمكن ان يضل عن سبيل الهدى اذا كانت قوة الحاكمة فيه جيدة قوية .

قوة الحاكمة في الولد — ان الولد يبده بالحكم باكراً بسبب كون قوة الحاكمة غير منفصلة عن قوى الذهن الاخرى . فاحساساته الاولى واطلاعاته لما يراه وما يسمعه هي نوع من الاحكام . غير ان الولد لا يقدر على الحكم التفكري — الذي هو عمل الحاكمة الحقيقي — في بدء حياته ؛ وليست احكامه اذذاك الاغريزية ناشئة عن ما بين الذهن وبين الشيء المحسوس من اتصال . فان تاثره 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 مثلاً حينما تحترق منها اصبعه مرة ما . ويأخذ يحجم عنها كل مرة ، ويحكم بان مادة ما هي تحت متناول حينما يمد ذراعيه ليقبض عليها فيتمكن من تناولها . نعم انه ينخدع كثيراً في تقدير المسافة ؛ ولكن خطأه هو نوع من الحكم ايضا .

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

« دققوا في حالة الطفل وهو يتحرك ، تروا انه يحاول دائماً ان يقبض على

الاشياء التي تتجاوز متناوله ؛ فيجذب الجسم ويدفعه ويرفعه ويدخرجه .

وتروا انه يعمل في نفسه نوعاً من المقاييس ، وانه يستعمل بعض الوسائل الى

البلوغ الى شيء بعينه ، وذلك كله قبل ان يقدر على التعبير عن مرامه

بالكلام بوقت طويل . »



فحاولته تلك ، وجذبه ودفعه ورفعته ودرجته الجسم ، ومقاسياته  
 ووسائله التي يستعملها ؛ في كل ذلك نوع من الحكم بطبيعة الحال .  
 كذلك الحال في كلامه وتعبيراته ، فانه في محاولته الكلام في بد-  
 امره لا ينجح في التعبير عن افكاره واحكامه تعبيراً صحيحاً . فهو لا يقدر  
 على التعبير عن افكاره واحكامه بجمل مرتبة ، ولا يستطيع ان يستعمل  
 الروابط التي هي في نظره اشياء مجردة ، وليست تعبيراته الا جملاً بسيطة  
 مركبة من كلمة او كلمات محرفة مشوهة ، محذوف منها الزوابط ، وغير مرعي  
 فيها صيغ الافعال او صحة الاوصاف ، او توافق الالفاظ للمعنى . غير انه لا  
 ينبغي الاستنتاج من هذا النقص ان قوة الحاكمة في الطفل غير موجودة  
 فان الذي ينقصه هو التعبير فقط . اما قوة الحاكمة فهي ظاهرة الاثر في ما  
 تدل عليه كلماته من معان وافكار مع ما فيها من التعريف والتشويه  
 والنقص . وقد قص « بين » حكاية ولد كان يقول ان النار « نني نني » ،  
 حينما كان يريد ان يعبر عن غياب الشمس . فمع ان التعبير غريب ، فانه لا  
 يدل على نقص في الحاكمة ، او دقة في الحكم كما هو ظاهر . وتعبيرات  
 الاطفال ملأى بمثل هذه الغرائب ، ولكن اثر الحاكمة فيها غير مفقود .  
الوعظ التأملي في الولد — من الصعب جدا القطع بالوقت الذي  
 تظهر فيه قابلية « الحكم التألمي » في الولد . فان الولد لا يصل الى هذه  
 القوة الا بعد ان يكون ذهنه قد تحرر من سلطة الاحساسات البهيمية وملك  
 نفسه ، وغدا قادرا على توجيه اهتمامه وانتباهه 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 .

ومن الوصايا التي يجدر التوصية بها في ما يتخصص بهذه القوة في زمن  
الطفولة الاهتمام لتربية الحواس والعناية بها . فان هذه الحواس اذا عفي 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 مقايساته

ومقارناته من جهة ، وتدل على شيء من بديهية عقله من جهة أخرى ، فلاحسن ان يغمض للمربي عنها جفنه ، ولا يحاول القضاء عليها بحجة كونها مضحكة ساذجة ؛ بل الأحرى ان يشجع الولد عليها ؛ لان مثل هذه الأحكام تساعد على ظهور الخاصة الثمينة وهي خاصة حرية الذهن .

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

الاسلوب العام - ان تهذيب الحاككة يفتتح من جميع تمارين للمدرسة ، وانه ما من درس والحق يقال - اذا كان للمعلم حاذقاً - الا ويسترعي انتباه الولد ، ويجعل قواه التفكيرية في نشاط وعمل . اذا ابعد المعلم اساليب التربية والتعليم الآلية القسرية العقيمة عن التهذيب ، وعرف كيف يبعث نشاطه الطبيعي ، ويحمله على التفكير الذاتي ، بما يلقيه عليه من المسائل ، ويجعل ذهنه يسير سيراً حسناً ، فان قوة الحاككة فيه تنمو بطبيعتها وحريتها ، كما تنمو جميع القوى اذا نجت من العوارض التي تعترضها ، وكانت مجالها حراً . وبقدر ما يكون في الدروس حرية وبهجة ونشاط وحياء تتمرّن حاككة الولد ، وبالتالي تنمو وتترقى قوة الحكم فيه .

على ان هناك بعض وصايا خاصة بتهذيب قوة الحاككة ، سيما في صفار الاولاد ، بسبب تنوع طبائعهم يحذر الاشارة اليها :



ان الحاكمة في الولد هي في احيان كثيرة مترددة متهبة ، فيجب تشجيعها وتنشيطها ؛ وهي احياناً متهورة طائشة فينبغي تعديل تهورها ، وتمويدها الروية ؛ ونذهل احياناً بسرعة وسهولة عن طريق الصواب ، فيلزم تقويمها وارشادها .

مربية الحكم - ان الولد في اوائل حياته يكون اكثر استعداداً لقبول ما يلقيه عليه الغير ، منه لاصدار احكام ذاتية . فكما انه حينما يتعلم الكلام يبدأ باعادة الكلمات التي يسمعا من شفهي والدته بالحرف ، فانه حينما يدخل في دور التفكير ايضاً يأخذ باده بدء باعادة افكار الغير ومحاكاتها . وللطبيعة والسن اثر كبير في اصلاح هذا النقص ؛ فان الولد بعدما يكون قد اكتسب من غيره ولو بصورة آلية شيئاً من المعلومات والافكار ، يأخذ من نفسه يقايس بين هذه الافكار ، ويجعل بينها روابط جديدة ، وبالتالي يتولد فيه افكار ذاتية .

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

على انه اذا كان من الضروري ان يعرف للعلم كيف يحرك قوى ذهن الولد ويهيئها ويعزها ، فان من الضروري قبل ذلك ان يعرف كيف يتجنب كل ما قد يضاد قوة الطبيعة ، ويضيق عليها ساحة عملها . فاننا نحن المسؤولين في الغالب عن بلادة ذهن الاولاد التي نتبرم منها ، ونبكتهم عليها . لاننا ، حال ما يقدمون على ابداء حكم لا يكون صحيحاً ، نأخذ نصرخ في وجوههم ، ونبهتهم ، ونذلمهم بالروع القاسي ؛ وهكذا

نؤيسهم من انفسهم ، ونطفي حماسهم وشوقهم ، ولا تتساهل معهم تساهلا  
 يتناسب مع تجاربهم الطفلية ؛ وانما تقضى على عادة التفكير فيهم ، او على  
 الافل تقع منهم رغبتهم في ايضاح ما يعن لهم . وبسبب مقابلتنا لهم بهذه  
 للقايلة السيئة فانهم حينما يريدون ان يسمعو كلامهم ، ويوضحوا افكارهم  
 لا يجراؤن على العودة الى فتح شفاههم ، و يلبثون بكاء ، ويصبجون ولا  
 دافع فيهم على الكلام ولا شوق ؛ ويكون مثلهم كالاطفال الذين لا يجراؤن  
 على اللشي اذا وبخوا بشدة على عثرتهم الاولى .

فيجب والحالة هذه احترام حرية الحكم في الاولاد ؛ وتشجيعها دائما ، مع  
 الانتباه الى عدم اقناعهم من انفسهم بالتبكيك والاستهزاء حينما يخطئون  
 او يتوهمون في ما يبدوونه من الاحكام .

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

وكا ان الولد حينما يتعلم الكلام بعد العناء يترقب على المربي عمل جديد ،  
 وهو تعليمه السكوت . كذلك يجب على المعلم بعد ان يفتح ذهن الولد ان  
 لا يدعه يتجاوز الحد المعتول لسكرة الكلام ، ورعونة الأحكام .

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

كالحرركات العسكرية من بعض الوجوه ، مرتب على التقدم والتقهقر ، خطوات الى الامام بنظام يعقها تقهقر بنظام ايضا .  
قال سولى : « ان أدق نقطة في تربية قوة الحاكمة ، هي إيجاد 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 يأتى بغلطة كبيرة ان ندعه وحرية ، يبدي رأيه الساذج او المفلوط ، وان نحاول فهمه منه ، وان لا نجبهه بقسوة وشدة ، وان نوضح له بأسلوب حكيم وجه الخطأ واسبابه ، وان تفهيمه انه يوجد اشياء تتجاوز مدى فهمه وقوة حاكته ، وانه ينبغي عليه — في ما يقدر على فهمه ومحاكته ايضا — ان لا يقول ما يقول ، ولا يحكم بما يحكم الا بعد ان يفكر فيه جيداً .

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 امننا من سداد الحكم فيه ، فان فقد السداد والصحة في الاحكام يتولد امنا من الجهل ، او من الخفة والطيش في الحقيقة ونفس الامر . فينبغى علينا دائما ان نلاحظ ذلك ، ونحمله محلا لاثقا من العناية ، وان لا نوجه قوة الحاكمة الى الولد الا للاشياء التي يعرفها جيداً ، وان نحمّله على التدقيق والنروى في الاحكام التي يصدرها ، وبذلك تقلل منافذ الخطأ والوهم فيه .

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



كسائر البنائيات تحتاج الى مواد انشائية ، والافكار هي هذه المواد .  
والافكار آتية تكون خاصة تتناولها الاحساس البسيط ، و آتية تكون  
مجردة عامة ينضجها ويحكمها الذهن . وكذا ان اتقان البناء يتوقف من اكثر  
وجوهه على جودة المواد التي تستعمل فيه ، كذلك القوة الحافظة ، فان  
سدادها وسلامتها يتوقفان على وضوح وجودة الافكار التي تستعمل في  
تكوينها وتهذيبها .

فلنبعث اذاً عن الوسائل التي يقدر المرء ان يتوصل بها الى اعلى  
الخواص التي تساعد الذهن على جودة التفكير وسداد الحكم ؛ ونعني بها  
خواص التجريد والتعميم .

التصميم والتعميم — انما لا تفصل بين التجريد والتعميم فان كل  
فكر مجرد هو في ذات الوقت فكر عام ايضا . ففكر يدل على صفة عامة  
يتصف بها اشخاص كثيرون ، او فكر يدل على اشخاص كثيرين يشتركون  
في حالة او حالات عامة هما بمعنى واحد . كالعقل او الرجل مثلا . والفكر  
العام لا يكون كذلك الا لانه مجرد .

ان الولد يلاحظ مثلا ان صفة ما في شئ من الاشياء تماثل صفة اخرى  
في شئ آخر . فيجرد من ذلك فكرة يعممها على هذين الشيئين التماثلين في  
الصفة ، فيكون عمله تجريدا ؛ سواء نتج هذا التجريد عن تحليل غريزي  
يأتى عفوا ، او عن تحليل تفكرى يأتى عن انتباه وتعمن ؛ اذا ان الولد لا يلبث  
ان يرى الصفة نفسها يشترك فيها اشياء اخرى ، فيسدرك بالضرورة  
عمومية هذه الصفة ، والاشخاص او الاشياء التي تتصف بها .  
على ان هذا ليس الا وصفا ناقصا لاعمال الولد العقلية ؛ وانه ليجدر بنا  
ان ندقق بدقة اكثر في كيفية حصول ذلك .

تكوينه اللفظ المجردة والعامة في الولد — ان اللغة ولاشك تلعب دورا كبيرا في تكوين الافكار العامة . وليس المقصد من هذا تقرير متابعة الفلاسفة الذين يدعون ان الولد لا يقدر 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 او شخصية معينة ، ككلمة « أب » مثلا ، فيبدأ باطلاقها على والده ، ولكنه لا يثبت 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 ، يطلقها على جنس من الاجناس بعد ان كان استعمالها للدلالة على مفرد خاص . ومن هذا يظهر ان في الولد ميلا غريزيا للتعميم . وادراك تشابه الاشياء .

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

اللفظ العامة قبل التنظيم — ان الالفاظ والحال كما تقدم هي العامل الاسي في قوة التعميم التي تظهر في الولد باكرا جدا . غير اننا اذا دققنا في حالة الطفل باتتبعه اكثر يبين لنا انه يقدر على التعميم قبل ان يتكلم ايضا . واما الولد في ذلك اقل من العجماوات التي يكون لديها قوة ابتدائية

في التعميم فان السكيب مثلا يميز السائل من غيره ، فينبج على الاول ويسكت عن الثاني . كذلك الطفل فانه يرتاح ويدش 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 عابطة من حديد ابيض يلعب بها وفيها ثقب يدخل فيه كل ما كان يمكنه ادخاله . فكان حينما يعطي له شئ 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 العلة التي كان فيها ثقب وجوف .

سبل الولد الى التعميم — ومع ما تقدم فان غريزة التعميم في الولد لا تظير ظهورا محسوسا الا حينما يتعلم الكلام بنوع خاص . فانه يستطيع آنشد ان يفهم التشابهات 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 ما يكون تعميمه شاذا عن جميع قواعد التعميم والتصنيف ؛ وكثيرا ما يتبدع 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 والخشرات والاموات 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 ، و كان صغير القاطرة ودخلها قد اثرافى نفسه ، فكانت اول كلمة نطق



بها هي « قفهر » بمعنى 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 « قفهر »

على ماذا ينبغي انه تحمل نفرة الولد من التعبير — اذا كان الولد يظهر احيانا نفرة من التعبير ، فان هذه النفرة — بعدما اورنا من الحوادث وما يمكن ان يصادف من امثالها — هي ظاهرة فقط ، وان ما ينفر منه هو ما يكون خارجا عن متناوله مما يقدم له باكرا جدا ، او يعرض عليه من غير تهية ، اولا يكون صادرا عن ذهنه .

ولعلاج الامر ينبغي علينا ان نجعله امام الاشياء وجها لوجه ، وان قرب منه المواد التي هي من جنس واحد ، وان لا تقدم له الا ما كان متناسبا مع قدرته . فان غريزته التعميمية تسير حينئذ في مجراها الطبيعي بكل سهولة . كذلك يجب علينا ان نتمهل في تعليمه الكلمات العامة الى ان تتجمع لديه تجارب كافية ، ويقع نفاره على امثلة تساعد على فهم المعاني الصحيحة لتلك الكلمات . ويجب بنوع خاص ان لا نتطلب منه حالا التعميم والتجريد في مفهوم الافكار المعنوية ، وان نوجه فكره باده الامر نحو الاشياء المحسوسة التي هي سهلة التداول عليه

الانحراف في التعبير في التعليم — لقد افترط في التجريد في التعليم امدا طويلا . فكان الولد في الصغر مثلا يتعلم التعريفات والقواعد قبل الامثلة ويرزح تحت عبء الالفاظ العامة الكثيرة التي لا يفهم منها شيئا ، والتي لا يفهمها الا بشق النفس .

ان هذه الطريقة تترك سير الطبيعة حقا ، ومن حسن الحظ انها اخذت نزول اليوم ، وينجو التلاميذ من مضارها ؛ واصبحت القاعدة المثلى في

الوصول الى فكر عام او فكر مجرد هي ان يمهّد لهذا الفكر بالمواد والاشياء الخاصة .

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

صعوبة التجريد على الولد ومعالجتها — ان ما يجعل عمل التجريد معقدا صعبا في نظر الولد هو ان التعميم والتجريد يتناولا بدرجات متعددة . فان الولد اذا كان ما يحاوله عملا تعميميا بسيطا ، اعنى ذلك العمل الذي ينتج عفوا من مقايضة الاشياء المحسوسة والمألوفة ، فان غريزته وحدها كما ينينا تسوقه اليه . غير ان هذه التعميمات البسيطة لا تثبت ان تفتح الطريق لتعميمات جديدة اولى مما قبلها واكثر تجردا منها . وكثير من المربين لا يهتمون اهتماما كافيا لجمل الذهن يمتاز هذه الدرجات بصورة متتابعة مرتبة ، تسهل عليه عملية التعميم والتجريد ، وتقوى قدرته عليها ؛ بل يهملون الدرجات المتوسطة ، ويسوقون الذهن تورا الى التجريبات العليا .

و تشد الصعوبة على الولد في الافكار المجردة التي لا يمكن تقديم مواد

خاصة فيها تقربها من ذهنه ، ويتبين منها الروابط التي تربطها بعضها .  
وكم من فكر عام لا يمكن تلقينه للولد إلا بواسطة الالفاظ فقط ، مع ان  
هذه الالفاظ كثيرا ما تكون 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 لا يكون  
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 مهمل ، ويحتاج الارتقاء الى المجردات العليا  
بالتباعد عن الاشياء المحسوسة والمفاهيم الخاصة — الى جهد ذهني  
وتربوي كبير .

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

القاعدة الاولى : ينبغي ان يكون التجريد مسبوقا بالمديهيات المشرفة  
المفهومة ويجب تطبيق الاساليب المعروفة بالاساليب تقریب الامثلة وتجميعها ؛  
وهي التي تقوم على تقريب المواد من بعضها ، وضعها وضعا مشتركا 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 ما فيها من روابط .

ويعلق الموسوي « بن » اهمية كبيرة على مسألة عدد الامثلة وانتخبها

حيث يقول :



« ينبغي التدقيق في المواد وطبائرها . فمن الممكن ان يكون في  
 للواد تشابهات قليلة جدا او كثيرة جدا ، ومن الممكن ان يكون هذا  
 التفریط والافراط سببا في ربك غريزة التعميم ونحوها . ويجب ان يكون  
 اختيار الامثلة بصورة يظهر فيها كل ما يمكن من التنوعات العليا . وينبغي  
 اجتناب الاكثر من الامثلة المتجانسة التي ليست هي الا عبئا زائدا  
 على الذهن ، فالامثلة المتنوعة ضرورية لاجل اراء جميع الكيفيات المحتملة  
 للفكرة التي هي تحت الدرس . فلاجل تلقين المفهوم المجرد لدائرة او المربع مثلا  
 تلقينا جيدا يجب اراء التلميذ امثلة عديدة محسوسة في حالات متنوعة  
 من الكبر والاون والمادة والوضعية . ولاجل تفهيم الولد مسئلة بنائية  
 مثلا تفهيم جيداً ، ينبغي ان يذكر له امثلة عديدة من البنائيات على اشكال  
 مختلفة وطرق متنوعة » .

ونستدرك على الموسيويين خطأه في وضعه التنوعات العليا في الدرجة  
 الاولى فان الاخرى 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 في 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 في آخر الامر .

اما عدد الامثلة فانه يختلف تبعاً للظروف . فتد يكفي للمثال والمثالان  
 في بعض المفاهيم البسيطة كالثقل ، في حين ان كثرة الامثلة ضرورية  
 لتكوين فكر صحيح عن المواد ذات الصنوف الكثيرة كالحيوت 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 ارفع 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 دواليها ، واشتبكت قطعها ، فالضرورة تقضى - لاجل تحريك هذه الآلة واشغالها - بان لا ينقصها شئ ، وان تكون القطع المتوسطة في مواضعها للعينة لها .

القاعدة الثالثة : يجب الاهتمام لاستعمال الالفاظ في ما وضعت له بدقة ، وتعريف كل اصطلاح يلحق للولد تعريفاً صحيحاً . فان فهم المصطلحات الغامضة ، والتجاوز في استعمال الالفاظ امران يتجاوزان طوق الولد ومتناوله تجاوزاً كبيراً ؛ فينتج عنهما كل ذهني . 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 .

المحاكاة — ان عمل التجريد والتعميم الذي لا يتناول في الحقيقة الا ادراك الافكار وارتباط التي بينها شئ ، والقوة التي تجمع الاحكام وترتبها شئ 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 للتنوع ، اعني الاستنتاج والاستقراء ؛ كما اننا لا نريد الاسهاب في القواعد التي يفرضها المنطق فيها . والذي يهمنا هنا هو البحث في كيفية

تنمية هذه القوة في الولد وتهذيبها .

مظورة المماكنة - ليس من الصعب التذليل على خطورة هذه القوة فان المعارف المكتسبة تبقى في دائرة ضيقة ، ومفاهيم 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 التي يقوم عليها العلم ، والتي بواسطتها يحيط الذهن بالعالم بامره .

على انه يجب علينا هنا ان نشير الى ضرورة التدبر كثيرا في استعمال قوة المماكنة وتربيتها ، فانها كثيرا ما يفرط فيها وبساء استعمالها ، فيصل الامر الى ان يضل الانسان في كثير من المماكنات والمقاييس المنطقية وينخدع ، وهكذا تتبدل حسناتها سيئات ، ونفعها ضررا .

المماكنة في الولد - يذهب لوق الى ان الولد يقدر على المماكنة وتفهم الاسباب ، وربط الاحكام منذ بدءه بالتكلم . كذلك كوندولاق - تلميذ لوق في الفلسفة - يتابع رأي استاذة في التربية . قال كوندولاق : « ان من المشهود ان القوة العاقلة تظهر في الولد منذ ظهور رقواه الحامسة ؛ وانه ما كان يستفيد من حواسه ، ويقدر على استعمالها لولم يكن قادرا على التعقل با كرا . وان قوى الرجل هي ذاتها في الولد ، وان من البراهين على ظهور قوة العاقلة فيه با كرا ادراكه تشابه الالفاظ في مهور طفولته ؛ وانه اذا وهم في ذلك احيانا فان وهمه يدل على تعقله ايضا » ولا يقف كوندولاق عند هذا الحد ، فانه يذهب في رايه الى حد تشبيه قوة الولد الغريزة في ادراكه متشابهات الالفاظ ، بقوة نيوتن بالعاقلة التي ساعدته على اكتشاف نظام العالم بعد سلسلة طويلة من المقاييس



## والاستنتاجات والاستقرآت .

اما نحن فنقول ان قوندياق ولوق لم ينقها الى ما في المحاكمة من التعميم والتجريد ، وانهما يخلطان بين اعمال الذهن العليا ، واعمال البسيطة الدنيا ؛ بل وبينها وبين قوة التمثيل والقياس الفريزية التي قد توجد في المعجوات .

ان محاكمة الولد لا تتناول الا المواد الخاصة والمحسوسة التي يشاهدها كل يوم . فليس لنا ان نتنظر منه ان يقوم بمحاكات على افكار مجردة . ومع ذلك فان الولد يتقدم ويدار ويدأ ، ويفقد قادرا بالتدريج على المحاكات الحقيقية التي تتطلب اقتباها ، وجهدا ذهنيا ، وارباطا اراديا بين الافكار والاحكام . وهذه القوة تظهر باكرا في الاولاد الاذكياء .

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

قال سولبي : « ما من موضوع دراسي الا ويمكن الاستفادة منه في تقوية المحاكاة وتهذيبها ، اذا كان للعلم حادقا نشيطا : ففي الجغرافية الطبيعية وسيلة جيدة الى تمرين الولد على محاكاة اسباب الحوادث الطبيعية . وكذلك التاريخ ، فانه اذا قرر تقرير احسننا 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 محتملة 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 والاستقراءات المربطة ، ولا يمكن ان يكون مواضع افضل منها لتربية القوى الفكرية ، اذا لقنت بأسلوب واضح ، وترتيب منطقي . فان الولد حينئذ وهو يتعلم هذه 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 . وفي الحقيقة انه من السهل على المدقق ان يتحقق من ان الذهب في بدء شوته 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 فليظة جداً ؛ مع ان الاستنتاج يتطلب كثيراً من الافكار العامة ، والحقائق الكلية .

وعلى هذا فان العلوم والاساليب الاستقرائية اكثر نفعا ، واعظم فائدة في سنى التعليم الاولى ، لانها تقلل من 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 للبدء هو اكثر المبادئ راجحاً واستحساناً في يومنا هذا . اما انا فاني لا ارى اشد رعونة وحقاً من الاولاد الذين يكثرون من التعقل . »  
« ان لطفولة طرقة خاصة بها في الروية والتفكير والاحساس . وانى لافضل ان يكون طول قامة الطفل زائداً خمسة اقدام على ان تكون له عاقلة ابن هنرستين » .

واكثر ما استدركه 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 تقع في غلط العكس وخطاه ،  
كما يوصى به بغير حق .

ولقد كان يقول لوق « اني اقول بكل تأكيد ان رؤية الولد بهذر بظرافة  
ليست قط ادعى للسرور واللذة من رؤيته بحكم ويعجز ، ويتعقل بدقة وسداد .  
فن 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 التي  
يبدئها من نفسه صحيحة او قابلة للتصديق نوعا ما ، ينبغى اطراؤه وتوبيخه  
وحينما تكون مغلوطة بالمرة يجب تصحيحها ، وارشاده الى طريق الصواب ،  
من دون تسفيه ولا استخفاف . ثم اذا ظهر منه استعداد لابتداء حكمه في ما  
يعرض عليه او يسمعه او يراه ، فينبغى عدم مضادته في هذا الميل وجبهه فيه  
او ذمالة عن السداد بالاجوبة الوهمية او الفرارة . لان قوة المحاكمة التي  
هي اولى اهم قوة في الذهن تستحق اكبر عناية ؛ فانمو العقل نموا منتظما  
هو اولى درجة السكال التي يقدر الانسان على الوصول اليها في الحياة .





## تهذيب العاطفة والحساسية

الربية الخلقية - الانفعالات النفسية - تقسيم الميول -  
اهل تربية العاطفة القلبية - ضرورة هذه التربية - صعوبة  
هذه التربية - نمو العاطفة القلبية في الولد - الاوصاف  
العامية 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 بطبيعتها  
الانسان تتكون تكونا حسنا من ذاتها في الانسان الذي تكون تشكيلات  
ذهنه جيدة . وقد تربت قواه تربية جيدة كاملة . وان الرجل المتعلم تعليما  
بسيطاً قد يكون في بعض الاحيان رجل شر ، ولكن قل ان يكون كذلك  
الرجل المغربي تربية عقلية جيدة . وان الخيلة للهدية ، والانتباه القوي ،  
والحاذية للتبينة هي حواجز امينة تحول دون تجاذب الاهواء للانسان ، ومنع  
من السقوط في الهفوات ، والاساءة في السير .

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

الحساس للثوب النفس، لا يقل قيمة عن الرجل المتعلم للهدب العقل . فليس  
القدور 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 تبذلا وتعقيدا من  
الحادثات النفسية التي تعرف باسم « الحاسية » او الانفعالات النفسانية ، فإمام  
هذه الحادثات المتبدلة بهذه الدرجة ، والتي هي اساس لجميع الفضائل  
والرذائل البشرية ، وامام الميول الحسية او النبيلة الموجودة في النفس  
الانسانية ، يجب ان تقايس مزاعم المتطرفين القائلين مع رسول « كل شيء  
في الانسان ردي » توصلا الى دحضها وتقرير الحقيقة عنها .

ان العواطف والانفعالات هي منبع عام تنهل منه جميع الميول الدينية ،  
او النزعات النبيلة ، ومنه يظهر الانسان الشهواني المتهكم في الخطوط الجسدية ،  
والاناني الذي لا يهتم الا في ما يعود على شخصه بالنفع ، والحقود الذي يستسيغ كل  
شيء في سبيل غرضه الانتقامي ، والانساني البار المخلص الذي ليس له لذة  
الا في ما يلذ للغير ، والذي لا يسعد 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 تساعد في تعديل الميول الخطرة ،  
والاهواء الرديئة او قعها ، وهي من جهة اخرى تساعد في انماء العواطف  
النبيلة السامية واهاجتها .

تقسيم الميول - ان اكثر علماء النفس يتفقون على تقسيم الميول



الى ثلاثة اقسام او صفوف :

الاول - لليول الذاتية او الشخصية التي مادتها حب الذات ، وكل ما يرجع الى الذاتية مباشرة كاللذة في مزة النفس وفي الطعم . وتتل عليها كلمة واحدة هي « الانانية » .

الثاني - ميول الرفق والحب والعطف . وهي لليول التي تربطنا بالغير ؛ وهي تتناول مواطن المحبة بوجه عام ، والوطنية ، وحب الانسانية .  
الثالث - لليول العالية التي مادتها الافكار المجردة العليا والنفيسة ، كحب الحق ، وحب الجمال ، وحب الخير .

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

اما الان فلا نبحت الا في ما يتعلق بتنمية الليول التي ذكرناها في المصنفين الاول والثاني ؛ مبينين بادي 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 اللومض اللائق بهايين عداد قوى الانسان منذ عهد بعيد . غير ان علماء التربية من حيث الاجمال لم يجاروهم ، ولم يتابعوهم في اهتمامهم . وانما اذا تصفحننا غالب ابحاث هؤلاء العلماء وكتاباتهم نجدهم قد اغفلوا بوجه عام موضوع العاطفة القلبية وتربيتها ، كما ان المربين قد اغفلوا ذلك عمليا في المدارس ايضا بل لقد وجد من الباحثين - فوق ذلك - من جذب صنم علماء التربية في اجمال هذا الامر ، مما يجعلنا ان نبدي اسفنا منه ونؤاخذهم عليه .



ضرورة هذه التربية - اننا لا نكتفي باسفننا على اهمال تربية العاطفة القلبية ؛ بل اننا نقرر انها ليست اقل اهمية من تربية العقل وتقويته . ولا ادري اذا كنا في حاجة الى اقامة الحججة على استحقاق القلب لعناية الربى كما استحقها الذهن والحواس على الافل ؛ 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 الذى يتلذذ بكونه فاضلاً » .

فينبغى والحالة هذه ان لا نغير سمعنا الذين لا يهتمون بالقلب وعواطفه بحجة ضرورة سيطرة العقل . نعم ان القلب يجب ان يكون مسيراً بالعقل ؛ وان الاحساس الشديد قد ينشأ عنه شذوذ غريب ، وقد يؤثر في الذهن فيذهله فيصدر احكامه واعماله ناقصة مشوشة ؛ غير انه ينبغى علينا ان لا نفرط في اهمال القلب ، وان نحترز من العقل الجاف لاكثر التنعقل ، الذى لا يسترشد الا بالافكار الباهتة القاسية ، وان لا ننسى ان العقل يقع في اغلاط كثيرة اذا لم ترشده العاطفة ، وتده بروحها .

وفوق ذلك فان كثيراً من عواطفنا اعلاهى من ممتات واجباتنا . فحبة الانسان لوطنه ومائلته واسدقائه مثلاً - التى تنشأ بقوة العاطفة - ليست هى منبعها لاهلى لذائد الحياة ومسررات النفس فقط ؛ بل هى من اول واجبات الرجل الفاضل ايضا .

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

للقراءة والحساب مثلاً . فلعاطفة لا تعلم تعالماً وان المعلم ليجد تحت متناوله وسائل كثيرة الى تمرين قوى الذهن ، فيقدر مثلاً على وضع المواد امام عيني تلميذه ، ويلقنه العلوم بواسطة الكلمات والصور ، وهذه الوسائل تؤثر مباشرة على قوى ذهنه ؛ ولكنه لا يملك مثلاً الى تربية العاطفة ، وليس في امكانه ان يحمل الولد على الانفعال مثل ما يحمله على الابتباه .

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

ومع كل هذه الصعوبات فاننا نقرر انه يوجد طرق لتنهيم العواطف والميول ؛ تقوم بنوع خاص على جعل الولد في احسن الظروف التي تساعد على نمو مواهبه الطبيعية نمواً كاملاً .

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

والذي يدق في حالة الطفل يرى انه منذ اوائل حياته يبندى عاطفة الحب والنفرة ، ليس فقط نحو الاشخاص والحيوانات ، بل ونحو الاشياء الجامدة ايضاً . وان دماه ، واحصنته الخشبية ، وقطعة الجليدية ، لانهم اشد العواطف رقة وحناناً . وهو ايضا ينفر نفرة شديدة من كل ما يؤذيهِ او يضجره ويقول : هرز : ان السوط والمنشفة هما عدوان شخصيان للولد .



فن السهل اذا ان تقرر ان مواطن الولد القلبية الاولى لا تنجعه الا لما يسره و يلذ له بصورة محسوسة . فالطفل لا يقسم في الشهر السادس من عمره ولا بهش الا لمرضعته ومربيته ؛ لان الاولى تذكره بلذذ الغذاء ، ولان الثانية تلاطفه وتنشده اناشيد فومه الحلوة . وعلى هذا فان الاعتياد واللفة يلعبان دورا خطيرا في انماء العواطف ، وفي تربية الاحساس الذي ينقبض لاول وهلة من كل ما هو جديد ومجهول .

ثم حين ما ينظر الى لذائذ الذوق واللذائذ النظر والسمع ينصرف ميل الولد نحو المواد المصوتة او الملونة ، او نحو الحيوانات التي بواسطة حركاتها ونقمة اصواتها يكون لسمع الولد وبصره فرصة التمرن على لذائذ الاحساسات وسامها ؛ فتتكون بذلك عاطفته القلبية ، وتأخذ بالنمو . وبكلمة اخرى ان عاطفة القلب وميوله تقتفي أثر اللذائذ المحسوسة خطوة بعد خطوة ، وتتولد منها .

الدرصاف العامة لمواطن الطفل — ان لمواطن الطفل ذات الحدود والحالات التي لتواء الذهنية .

فالطفل لا يوجه انتباهه الا الى الاشياء الحاضرة ، وان ذا كرت لا تذهب الى ابعد من اللحظة التي يرى فيها ما يراه ، وهو عاجز عن التوغل في التفكير في المستقبل كذلك هو في حظوظاته وآلامه ، وبكلمة ثانية في مواطنه وانفعالاته ؛ فانه لا يكون الا ابن ساعته ايضا . وهذا السبب في كون انفعالات الطفل شديدة ووقتية معا . فحياته الانفعالية هي عبارة عن غضب قصير المدى ، وبكاء وضحك فجائيين ، وتألم شديد فوري وحنو آني ، وبكلمة واحدة هي مواطن حادة وسريعة ، الا انها عرضية مبرجة ما هي حادة وسريعة



ان الطفل ليهتاج من لا شيء ، وانه ليستسلم الى اللذة او الالم بكل قواه فيغرب في الضحك ، او يوجل في البكاء ، او يضرب الارض برجليه حدة وعيلة صبر ، غير ان زو بعته لا تلبث ان تخمد حال ماتبعده من امامه المادة التي اهاجت عاطفته ، واثارت انفعاله . وسبب ذلك انه لم يكن وجدت فيه بعد قوة كافية لاستتيع هذه الانفعالات الهائجة ، واطالة امددها . 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 التمثل ، وتعويده على المناقشات العقلية . غير ان هناك علماء آخر ينقولون -- وليسوا هم اقل خطأ من هؤلاء -- ان القاعدة المثلى هي تخاطبة 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 فانا نقرر انه لا يجوز ان يترك الانفعال وشأنه ، وان من الخطر تفميته تنمية زائدة هذا فضلا عن ان الانفعال الطفلي بسبب كونه قصير المدى ، محدود الأثر ؛ فانا اذا اعتمدنا عليه في تهذيب الولد وتقويمه فانا لا نكون قد اعتمدنا الا على شيء واه وباطل معا .

الظواهر الظاهرة لمرتفعات الطفلي -- ان الولد في الحقيقة هو اقل احساسا وانفعالا مما يظهر لنا لاول وهلة ؛ وان اغترارنا بالظواهر التي يجعلها في في الاغلب نزل واليه عواطف ليست فيه . قالت للمدام غيزوة :

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

القويم كما يوجد في الشخص الكبير . وها انا اضرب مثلا ابنتي لوزة فقد تركت مرة لعباتها - ولا ادري باي سائق - واثت فارمت على تعاقبي عناقا مديدا بدون كلل ؛ حق كدت ارى ان كل ما في من عاطفة الامومة لا يكفي لمقابلتها على ما اظهرته لي من حنو ؛ ولكنها ما لبثت ان تركتني وذهبت تلثم لعبتها ، ثم قبضة الكرسي الذي وجدته امامها ، مثل ذلك الحنو والحنان . »

وفي الواقع انه ليوجد تفاوت كبير بين ظواهر الولد الخارجية ، و اشاراته وحركاته التي تدل على حياة فياضة في جسم الصغير ، وبين العواطف الحقيقية ! فلا يجوز لنا ان نغلو في تقدير تلك الظواهر باكثر من قيمتها ، 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 ر و س و فنقول له اذا اقترف ذنبا : انك اذيتنا ايها الصديق بذنبك ..... فان الولد نجاء ذلك يكون في احدى حالتين : اما انه لا يفهم ما نقوله فيظل غير آبه للتبكيك الذي يتضمنه كلامك ، واما ان يتظاهر بالانفعال ، ولكن ذلك لا يكون منه الا سطوحا وموقتا فقط ، ولا ننال من ما نحاوله من استئثار عاطفته قبل اوانها الانفعالا تقليديا مصنعا . فمن الضروري ان ننظر الى الاولاد كما هم ، وان لانعتبرهم 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 لتربية الحساسة - ان في نتيجة التدقيق في 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 ، في ذهابهم الى ن عاطفة الولد القلبية لا تظهر الا حينما يبلغ الخامسة عشر من عمره . غير اننا لانعني بهذا انه من الجائز التبكير في تربية الانفعال قبل اوانه المقتنة ؛ اذ انه ليس من الممكن ان تتولد من تلك العواطف والاحساسات الطفلية العرضية التي تظهر من الولد في اوئل حياته عواطف واحساسات تتناسب مع ما يكون في حاجة اليه في مستقبل عمره . و بناء على ذلك فان تربية الاحساس يجب ان تكون في بدء الامر سلبية يكتفى للرّبي فيها بالابتعاد عن كل ما يمكن ان يخلق انفعال الولد و يطفى شعلة العاطفة فيه . ثم يتدرج فيها ايجابيا شيئا فشيئا ؛ على ان تكون القاعدة في هذا التدرج اثار عاطفة الولد من جهة وتعديلها من جهة اخرى ، بحيث تتحول لذائذه وحظوظاته وانفعالاته المطلقة الى التلذذ بالاشياء الحسنة والجميلة ، و الليل اليها ، والاحساس بها .

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



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

فنمو الانفعال والحالة هذه مرتبط ارتباطا شديدا بنمو الذهن . واذا لم يكن لنا سلطة مباشرة على العاطفة . واذا كنا لا تقدر على استشارتها حالا ، فاننا تقدر على استشارتها بواسطة طرق غير مباشرة ؛ اعني باسترعائنا لفكر الولد ؛ وبيعنا انتباهه ؛ وبعرضنا عليه حالات وحادثات تستدعي الانفعال ؛ سواء اكان في القصص التي نقرأها عليها ؛ او في الامثلة الحقيقية التي نوردها له ، وبانارتنا ذهنه .

وقد ورد في كتاب « مدرسة الام » - للانسة شالامت - قصة بديعة تعد درسا جيدا في العاطفة البنوية ؛ ويحسن النسيج على منوالها . وذلك ان ولدا صغيرا ماتت امه ؛ فحينما رجع الى المدرسة اخذ رفيقه يتكلمون معه ويضحكون غير آبهين بمحنة ونكبته ؛ فلما اتت ساعة الدرس استهلّت المعلمة كلامها بقولها : اننا لانريد ان نشد اليوم يا ابنتي الازاء لانه لا ينشد الا من كان مسرورا . ولسنا اليوم مسرورين لانه يوجد بيننا ولد صغير غير مسرور فقد حلت به اكبر مصيبة تحمل في الاولاد ذلك انه قد فقد والدته التي كانت تحبه حبا جما وانه حينما يرجع اليوم الى بيته لا يجد هناك تلك الام الحنونة لتعاقبه ويعاقبها اما انتم فانكم ستجدون امهاتكم في وقتكم فتعاقبونهم ويعاقبونكم وتكونون مسرورين مسعداء . فاحبوا امهاتكم كثيرا ولاجل ان تبرهنوا لمن على حبكم امهاتكم يجب ان لا تشقوا عليهم ؛

وتسببوا لمن العناية . ثم اردفت ذلك بقولها : واحبوا شارل كثيرا لانه لم يعمله  
ام تحبه وتحنو عليه .

انتقال العواطف وتبادلها - اذا لا يمكن تعليم العاطفة تعالما واستشارتها  
مباشرة ، فان لذلك بدلا ، وهو امكان تناقلها وتبادلها . فان الاحساس مسار ،  
وانكم اذا احطتم الولد باسباب العاطفة والحب ؛ فانه لا يلبث ان يحس  
ويحب . وان قلبه لينتبه ويتهيج اذا شعر بقلب يحقق له

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

فاحسن وسيلة الى جعل الولد حساسا هي ان يكون صريه حساسا . فان  
الحب يبعث على الحب ، وان القلب لينفتح ويستسلم للعواطف التي تأتي  
اليه وتناديه . وان لولد الذي يحيط به اشخاص ذوو عواطف وحنان ، ويرى  
دائما حالات ووضعيات لطيفة ورقيقة ، ويعتاد على ان يكون موضع حب  
وعطف ، يندو بطبيعة حاله عطوفا حساسا ؛ اذ ان الرقة واللفظ اللذين  
يراهما يعلمانه الاحساس .

قال « غوته » في كتابه « التربية » : « يجب على المعلم ان  
يحب تلامذته ؛ وحينئذ لا تلبث قلوبهم ان تتحقق نحوه . فان الحب متبادل  
بطبيعته ؛ وهو يدعو الى اللقابلة وان شعور الولد ليكون ارق حينما يكون  
محبوبا . وانه ليقراً ذلك في نظرات معلمه ، وفي مخاطباته . وانه حينما يرى  
من معلمه حملاً وعطفاً ومحبة يرق شعوره ، وينفتح قلبه ، ويرتبط بالضرورة  
بالرجل الذي اخلص له ، ووقف نفسه عليه ؛ واذا ذلك يستسلم له بكل



سرور؛ لانه وجد في معلمه صديقاً وأباً معاً . وقد كان يستأجني يقول :  
 « اننى كنت احاول ان يقرأ تلامذتى في وجهي ، ويروا على شفاهي  
 في كل لحظة من الصباح والمساء الامارات التي تدلم على ان قلبي مخلص  
 لهم ، عطوف نحوهم ، وان سعادتهم سعادتي وسرورهم سروري . وهذه  
 الطريقة نجحت في عملي » .

العقود بين العاطفة والعقل — ان من افضل الوسائل الى تهذيب  
 الانفعال تمر بن الولد على الانفعال ، وتهئية 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  
 واساتدته ، والركة والبشاشة نحو رفاقه . وان الولد اذا اعتاد على ممارسة فضيلة  
 من الفضائل بمثل هذه الطريقة اتبعت فيه عاطفة تصاحبه صعبة دأمة ،  
 وتوحي اليه بتلك الفضيلة . فانه وهو يعطى صدقة للفقير يتعلم محبة الفقراء  
 والعطف عليهم ، وانه وهو يساعد الغير يتعود على حب الانسانية وتضحية  
 شئ من انانيته ومصاحته 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 تجذب 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 مثلاً يتصدق على

الفقير بدون حث وجهد ، لانه لا يعرف للدرهم قيمة ، ولا يشعر بفقد ما يتصدق به . فليس اللهم العمل فقط الذي قد يأتي عفواً وبدون عناء ، ولكن المهم هو ان يفهم الولد مرمى عمله ، وان يشعر بتأثيره .

فعلى المرء ان يتم اثناء تمرين احساس الولد لجعله يشعر بتأثير اعماله في نفسه وبنوع خاص في احساس وعواطف غيره . فان نقص العاطفة القلبية وضعفها ينشأ في الاغلب من عدم فهم الولد عواطف اقرانه ، وحسابه لها حساباً . وانه ليكون اشد رقة واكثر شعوراً لو عرف مثلاً درجة تأثير تمرده وهفواته التي يرتكبها تجاه الذين يحبونه .

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

تبادل العواطف مع بعضها — اذا كان صحيحا ان العواطف تتبادل بين قلب وقلب ، فليس اقل من ذلك صحة انها تتوالد ايضا بنوع من التوالد الداخلي ؛ اعني اذا اختلج القلب بعاطفة ما ، لا تلبث ان تقول منها عاطفة ثانية ، ومن هذه ثلاثة وهلم جرا ...

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

فينبغي علينا ان نوقظ في الولد بادية الامر اشد العواطف بساطة ، واكثرها تلامها والفة معه ، بل ان نذكي في قلبه نار عاطفة ما مهما كانت فان هذه النار لا تلبث ان تتسع وريداً وريداً حتى تعم النفس بأسرها . قال شامفلوري : « ان الاولاد الذين آباءهم وامهاتهم متعابين ، ليعتاقون في ما بينهم ، وانك اترام يميلون الى القاب الذي يتدفق عطفاً وحنواً ،



ويعومون حوله ، وانهم قبل ان يتعلموا الكلام ليقرأون كلمات العواطف والحنان والحب في نظرات آباءهم وامهاتهم ، وينقلون هذه العواطف الى كل ما يحيط بهم .

ان الولد اذا ابتدا في اوائل حياته بحبة عائلته ، فمن المحقق ان عاطفة الحب هذه تنتقل في مستقبل عمره الى اصدقاءه ومواطنيه ، والى الانسانية بأسرها . وان الولد الذي يعتاد اللطف والحنو ، ليغدو ولا بد وطنيا غيوراً ، وجواداً براً ، واذا رأينا اناسا انصرفوا عن محبة اوطانهم في بعض الاحيان ، فان هذا يكون ناشئاً - على التأكيد - من الانانية التي اصلتها عائلاتهم في نفوسهم منذ الصغر ، وان هذا لا يمكن ان يكون لو كانت قلوبهم خفتت بالحب العائلي ، 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 في الحقيقة لاجل اللذة التي نجدها في حبهم .

ومن هنا نبيح لاشغنا ان نحكم بان اللذة الشخصية والانانية هما مبدأ العاطفة وغايتها ؛ وبالتعبية يمكننا ان نقرر ان تربية الاحساس انما تقوم حصراً على عاطفة السرور ؛ سواء في تنميته ، او في تهذيبه وتعديله .

غير ان السرور يتفاوت بعضها عن بعض ؛ فمن سرور الحواس وحفظها للمادية البحتة ، الى سرور القلب الطاهرة الرقيقة وعواطفه ؛ وللسئلة التي نهم معرفتها هي ما اذا كانت التربية ينبغي ان تنمي في الاولاد قابلية الاحساس الشديد بالسرور ، مهما كانت طبيعته وبواعثه .

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

بحتم؛ فان حالة الولد الذي لا يلتذ بشئ، ماهى حالة شاذة لا يبنى عليها حكم؛ وان عاطفة السرور هى من طبيعة الانسان، فلا ضرورة الى استشارتها، وليس هناك الا بعض تحوطات ينبغى اتخاذها ضد هذا الميل الطبيعى اذا كان شديدا جدا . وهالك 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 يوجب خير قط من الطبايع اللينة المسترسلة فى السرور، التى 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 « الوجه الضحك » مبدءا من مبادئه، فلا تكون مخاطباته 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 فى بعض الاحيان شاق ومؤلم، ومع ذلك فاننا نقر انه شرط من شروط التقدم، ووسيلة من وسائل التربية .

فينبغى ان تقاوم الليونة والاسترخاء فى الاولاد؛ غير انه من جهة اخرى يجب علينا ان لا نقس على ان فقدان الاحساس هو اشد ضررا من كل نقص . وماذا يرجي لبيت شعري من ولد جامد خامد لا يشعر بشئ، ما ولا رف ان يضحك او يتبسم، وليس للسرور فيه محل ولا اثر؛ وان الخير كل الخير يرتجى من الاولاد الذين يميلون الى السرور واللذة والحماص، على شرط ان نعرف كيف نوجه رويدا رويدا هذا الميل نحو الخير من جهة، ونحو الاشياء الجديرة بالحب من جهة اخرى . فان عمل التربية انما يقوم على



تغليب العواطف الشريفة النبيلة على الحظوظات المادية البهتة ؛ 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 .

الخاصة بالعاطفة الشخصية - ان غوتهي 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 سابي يردعها عن الغلو والاغراق . ومع ذلك فان جميع الذين مارسوا تربية الاولاد ، يعرفون ولا ريب ان التربية يجب ان تقوم بعملها الايجابي والاستثنائي ، وان هذا التنبية والاستحثاث لا يؤثران تأثيرا قويا الا عن طريق اغراء تلك الطبقات بالحرص وحب القات .

قال سولي - « ان العاطفة الشخصية ، وبواعث الانانية الذاتية قد تكون ضعيفان جدا ، تحتاحان من بعض الوجوه الى اغراء ايجابي ؛ اذ انه يوجد اولاد لا يهتمون بشي ، او بعبارة اخري في خود وسببات ، 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 يردعها لا يكون الزم منه في سوقها نحو الاشياء السامية . فيجب عليه في مثل هذه الحالة ان يهتم لتزقيتها من الحسن الي الاحسن ، وان يصرف جهده في جعل الولد يجتاز دائرة الخشية من الشرور واللام المادية ، الى الخشية من الشر وروالام

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

الاهواء — ان البحث في الاهواء ليس هو من مواضيع التربية الاطفال والحق يقال فان الاهواء التي هي ميول ثائرة متضادة ، والتي يكر وصفها بالتهيجات الاحساسية ، لاتظهر الا مع ظروف الحياة وتقدم العمر وان حداثة الولد ، وقلة تجربته ، يجعلانه في حوز من هذه الميول والاهواء المزعجة ، والأمراض الروحية . وان على علم الاخلاق لاطل في التربية يتوجه امر البحث في وسائل مداواة هذه الامراض .

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

واحسن ضمان على ذلك هي تهذيب الاحساس من جميع وجوهه ؛ فانه لا يوجد مجال للتخوف من استمرار الميول الرديئة على نفس تستأنس بالعواطف الصالحة ، وتشبع بها ، وتكون قد تعلمت تقسيم حبها وعواطفها بين الاشياء اللائقة بالعاطفة والمحبة .

وهناك فضلا عن هذا بعض تمحولات اخرى جديرة بالنظر ذكرها

« ماريون » في كتابه « علم النفس » نوردها هنا اتماما للفائدة قال :

« ان الاحراز يفيدا اكثر من المنع والنصيحة . فيجب احاطة الولد الصغير



في أثناء نموه وتقدمه في السن ، بكل ما يساعد على صيانة الاخلاق وسلامتها  
وان هذا ليغني عن اللامة المتأخرة ، والتو بيجات العديمة الجدوى . فتجذب  
الولد من الوقوع في ما لا تحمد مغيبته ، والانتباه لسيرته بصورة لا تلفت نظره ،  
وابعاد رديء الكتب وقبيح المناظر عن يده وعينه ، والحذر من عشرة  
السوء ، وعدم التساهل امامه في محادثات غير نزيهة ، وارااته القدوة الصالحة ،  
وتلقينه فكرة المسؤولية بقدر ما يمكن ، وبكلمة واحدة تكييف وتحسين نموه  
الاخلاقي بشكل يكون معه قويا في خلقه وارادته حينما يأتي عليه دور الاهواء ،  
كل ذلك هو من عمل التربية الصالحة الرشيدة »



## التربية الاضيقية

التربية الاخلاقية معناها الصحيح - القوي الادبية او الاخلاقية

— التربية الاخلاقية والتعليم الاخلاقي — اهمية التربية

الاخلاقية — قيمة الاخلاق واثرها في المجتمع — هل الولد

بطبيعته ميل الى الخير ام الى الشر — ليس الولد صالحا وشريرا

— المزايم القائلة برداءة غرائز الولد — غمائم الولد الرديئة —

قم الميول الشريرة = الضمير او العقل العملي — الشعور

الاخلاقي في الولد — نمو الضمير وتطوره — الظواهر الاولى

لشعور الاخلاقي — تربية الضمير — صعوبة هذه التربية —

قوة غريزة التقليد في الولد — المثالات التاربخية — مثالات

الاحياء — المثالات والقواعد — حب الخير .

التربية الاضيقية بمعناها الصحيح — اننا لانريد 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 القوي 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 رويدا رويدا

القوي الادبية او الاضيقية — ان القوي الادبية او الاخلاقية تختلف

عن القوي الذهنية بكونها عمالية لا نظرية ، اي تقوم على اساس العمل لا



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

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

اولها : الحادثات الاحساسية ؛ وليست هذه هي الاحساس العام الذي  
يبحثنا فيه في ماسبق ، والذي يمتزج بمبول القلب بجميع انواعها . بل هي  
الاحساسات التي تجذبنا الى الخير ، والتي نجيب اليها الواجب والتي تتعسس  
بكل ما هو حسن .

ثانيها . الحادثات الادراكية ؛ واعنى العقل العملي الذي يوحي اليها  
بفكرة الخير وفكرة الشر ، والفضيلة والرذيلة ؛ او بكامة واحدة بالمظاهر  
الاخلاقية .

ثالثها : الحادثات الارادية ؛ وهي التي تحملنا على العمل الذي يحفظنا  
اخيارا وتوجد فينا الرغبة الصحيحة في المبل نحو الفضيلة .

وبعبارة اخري ان من الواجب على الانسان ان يحب الخير ويعرفه  
ويربده معاً . فانه لا يمكن ان نكون قادرين على تمييز الخير من الشر فقط ؛  
بل يجب ايضا ونوع خاص ان تكون فينا ارادة قوية تمكننا من تنفيذ  
ما نتحم به علينا قوانا الادبية . وكذلك ينبغي لاجل ان تكون الجهود  
الادبية اخف عنا ان تعيننا العاطفة ، وان تكون اوامر العقل صادرة  
بقدر ما يمكن عن طريق القلب ووحيه .

التربية الازهوقية والتعليم الازهوقى - ان التربية الاخلاقية شئ والتعليم  
الاخلاقي شئ آخر فالعلم الاخلاقي يقوم على الدروس والوضايا الاخلاقية التي

تلقى على الولد في صدد تهذيبه ، وجعله حسن الاخلاق والسيرة . ولسنا ننكر ان الفات نظر الولد بطريقة الدرس والتعليم الى حقيقة الوجدان واثره ، وإلى انواع الواجبات ، سيما ما تفرضه الحياة منها على لاندان ، لا يتخلو من فائدة . غير ان التعليم الاخلاقي . كل ذلك . ليس هو في الحقيقة الا جزءا صغيرا من التربية الاخلاقية .

اما هذه التربية فاتها تقوم على القدوة والامثلة التي يقدمها الاباء للابناء . وعلى العادات التي تفرسها المدرسة في الاولاد ، والعواطف التي تتكون فيهم ، وبتنوع خاص على النظام الذي يعقب في المدرسة ، وتمتد طول الحياة بمجهود الارادة وبالتربية الشخصية . فهي تفتدي مع الحياة ، وتلازم كل ادوار العمر . ثم ان هذه التربية فضلا عما تقدم هي عمل مركب ، لا يتعين فقط بطبيعة الولد الذاتية ، وقابلياته الفريزية ، واذواقه الخاصة ، بل بالطبائع المتنوعة التي تكون في جميع الاشخاص الذين يحيطون بذلك الولد ، من ذوي قرباء واصدقائه ومعلميه ، وبوجه عام بتأثير الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، والذي قد يكون مؤثرا جداً ، مهما كان غير مشهور به .

فليس من محل والحالة هذه لحصر التربية الاخلاقية في دائرة ضيقة من التعليم المدرسي ، او في سلسلة من الدروس الاخلاقية ، مهما كانت قيمتها العلمية . وقد جاء في مقدمة البرنامج الرسمي الافرنسي مانصه :

« ليست غاية التربية الاخلاقية جعل لثره ذا معرفة وعلم ، بل ذا ارادة ومزم . فهي عمل حسى اكثر منه عمل برهاني . وهي حين تأثيرها على الشخص الحساس تأتي عن طريق القلب ، لا عن طريق العقل وهي لا تهتم لتحليل جميع اسباب العمل الاخلاقي وبواعثه ، بل تهتم قبل كل شيء لاعداد وتكرره ، وجعله عادة تمتد طول الحياة . وهي في المدارس



الابتدائية بنوع خاص ليست علمابل تدريبا ، و بتعبير اصرح هي توجيه الارادة الحرة نحو الفضيلة والخير بالعمل والتمرين .

وهذا الحق كل الحق .

اهمية التربية الازموقية — لسنا في حاجة الى الاسهاب في اهمية التربية الاخلاقية وخطورتها ، فهي فضلا عن ضرورتها في كل آن ومكان اشد ضرورة وخطورة في مجتمع كجتمعتنا ، من مصلحته ان تكون الاخلاق بنسبة الحرية فيه . قال وسيوت في كتابه « التربية في المدرسة » :

« ان البلاد الديمقراطية التي تقل فيها السلطة للمادية ، تحتاج في مقابل ذلك الى سلطة اديه تناسب مع قلة الاولى وضعفها ؛ وان الناس الذين يكونون اقل رضوخا للارادة الخارجية ، ينبغي عليهم ان يعرفوا كيف يحكمون انفسهم معرفة جيدة ، وان يفعلوا بالرضا وبعاطفة القيام بالواجب ماقد يفعلونه بالقوة والخوف » .

قيمة الازموقية واثرها في المجتمع — لقد قلنا في محل آخر ان التعليم يلعب دورا كبيرا في اظهار القوى الادبية ، وتنمية الميول الاخلاقية . غير انه قد يصدق ان توجد هذه دون ان يرافقها العلم ، حتى ولا النباهة او العبقرية او الذكاء ؛ وقد يكون الامر على العكس تماما . قال بلاكي :

« اذا اردنا ان نتكلم من نابليون الاول من الوجهة الاخلاقية يمكننا ان نقول انه عاش صغيرا فقيرا ومات كذلك . فقد كان في اوائل حياته تواقا لي ان يكون شاعرا كبيرا ، ولكن الصعوبة التي كانت تعترض ذلك هي انه كان عاجزا عن اخضاع ذهنه المشوش للنظام والاتساق ، وعن الانتمزاجه الفاسد الشرس ، وعن التصرف كرجل عاقل ذي توازن تعقل . وبسبب هذا العجز نفسه ، فان حياته بالرغم عما احاط بها من العظمة والطنطنة

لم تكن من حيث القيمة الاسقاطا مريعا » .

فالاخلاق اول لازمة من لازمات المجتمع ، وان الواجب ان نضع للملكات الاخلاقية والقوى الادبية ، في الصف الاول من مواضع 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 هذا حياة هيئة اجتماعية مؤلفة من افراد متعلمين ، ولكنهم ليسوا على شيء من الاداب والاخلاق » .

هل الولد بطبيعته ميل الى الخير ام الى الشر — ان الغاية المثلثية للتربية هي جعل الولد شخصا اخلاقيا يخطط من نفسه لنفسه خطة يسلكها ، ويحكم نفسه بنفسه ، ولا يعرف طريقا الا طريق الخير ، ولا تكون له رغبة الا في الخير .  
غير انه تمر سنون كثيرة قبل ان تنجح الطبيعة والتربية في تنمية بذور الوجدان فيه تنمية تامة ، وقبل ان يغدو شخصا اخلاقيا ولا يكون للتربية في هذه المدة من عمل الا الاهتمام لمنع الولد من ردي الافعال والاهتادات ، ولتهذيب قواه الفريزية ، بحيث لا تدفعه الا الى شريف الاعمال . وليس من الحق ان نتظر منه في هذه المدة مظاهر اخلاقية داخلية فانه لا يكون فيه من هذه المظاهر الا ما هو سطحي وخارجي ؛ لان عقله وارادته لا يكونان قد وصلا فيه الى القوة التي تستطيع ان تقيم في نفسه اسما اخلاقية حقيقية .

وللقارىء هنا ان يتساءل عن النقطة التي تبتدي منها طبيعة الولد ؛ اهني هل ميل الولد الفريزي هو الى الخير ام الى الشر ؟ وبعبارة ثانية هل الولد بطبيعته صالح ام شرير ؟

ان الوجهة العامة للتربية تختلف بحسب الجواب الذي يعطى على هذا



الـؤال . فاما ان لا يكون للتربية من عمل الا مجارة الطبيعة للتجهة بغريزتها نحو الخير ، واما ان يكون لها عمل زجرى لطبيعة شريرة بغريزتها .  
 قالت للمادام غيزدة : « ان التربية قد لبثت امدا طويلا اسلوبا من اساليب العنف والقهر للطبيعة الانسانية ، ولم يكن القصد منها الا المحاسبة على المفوات والقصاص عايبا . ويظهر ان المر بين كانوا يحاولون في اعمالهم نزع طبيعة اوجدتها الله في الاولاد ، ليقوموا مقامها طبيعة من صنعهم »  
 على ان التربية انقلبت الى تقيض تلك الحالة منذ عهد روسو الذي كان يذهب الى ميل الطفل الى الخير المحض ، واستبدال التشويق والترغيب بالعقاب والارهاب ، واصبح ندماى الطفولة - كاتسهم للمادام دوسوسور - لا يفكرون الا في ابعاد كل ما هو مضاد لهذه الخطة ، تاركين للطبيعة مجرى حرا طليقا .

اما نحن فلسنا على رأي الفريقين المتطرفين ، اي فريق للتفالمين الذين يقول روسو بلسانهم « ان اعمال الطبيعة الاولى لا تكون الا سديدة قوية » وفريق المتشاعين الذين يقول « وارهت » بلسانهم : « ينبغي ان ننظر الى الولد كخلق مبال الى الشر بطبيعته ؛ فان جميع ميوله فاسدة وبما انه غير مسيرة بالعقل ، فلها لا تجعل صاحبها يجد لذة وسولة الا في ما يؤدي الى الشر والضرر » . فانتا يجب ان نبحت عن الحقيقة ونجدها بين هذين الطرفين المغلوبيهما ، وبين هاتين القضيتين الباطلتين على السواء من الشر الغريزى ، الى الصلاح المطلق فى الطبيعة الانسانية .

ليس الولد صاغرا لا 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 ارشير ؟ فانا اجيب على ذلك بانه لا هذا ولا ذاك . لانه ليس هو في طفولته شخصا اخلاقيا ، ولا يكون كذلك الا حينما تصل قوة العقل فيه الى درجة التفكير بالحق والواجب . وانه لا يمكنه ان يكون صالحا صلاحاً اخلاقيا الا بالفضيلة التي هي قدرة الانسان على مضادة شهواته بارادته . ويعول الطفل وشهواته تكون خامدة في زمن الطفولة »

ومع ان قول « كانت » معقول كل المعقول فانا نلاحظ انه شوش المسئلة قليلا اذ ان المسئلة ليست هي معرفة ما اذا كانت افعال الولد ملهمة من باعت اخلاق في نفسه يبعثه نحو الخير او الشر ؛ بل هي معرفة ما اذا كان مسوقا الي الخير او الشر يعيل لاشعوري في طبيعته ، دون ان تتعلق به ارادته .

وحقيقة الامر على ما نرى ان الولد مستعد للخير وللشر . وانه في طبيعته يجمع للميل الشريرة الى الغرائز الصالحة : هذا الى اننا نقرر من جهة اخرى ان ميوله في الاغلب ليست رديئة في حد ذاتها .

وقد قالت بهذا الرأي للمدام غيزوة . اذ تقول « ان ما يظهر في الولد من الشر ليس هو من ميل في طبيعته . وانما هو ناشيء من فوضى التربية » وقد قال « كانت » كذلك في هذا المعنى : « ان السبب الوحيد للشر هو

عدم اخضاع الطبيعة الانسانية للنظام والترتيب »

المزاعم القائلة بـ رداءة غريزة الطفل — نريد هنا ان نفحص بعض التهم التي تهم بها غريزة الطفل . فقد قيل في حقه شيء كثير نسب اليه « لا يرويه الغرور والاحتيال والنهم والكسل ؛ مع ان هذه الهفوات والنقائص تنأت قسما من التربية السيئة التي ينشأ عليها ، وقسما من جهله وقليتها فقط من ميل فطري فيه .

وينسب اليه الغدر وحب الاذي ؛ وقد قال عنه لافونتين ان دور



الطفولة هو الدور الذي لارأفة في قلب الولد فيه . مع ان القسوة وان كانت صحيحة فانها ناشئة من فلة الادراك اكثر منها من الغريزة الرديئة . فهم يعذبون الطيور مثلاً لانهم يجهلون انها تتألم .

وتنسب الى الولد غريزة السرقة ، مع انها ليست غريزة حقيقية فيه . لان معنى السرقة معنى اجتماعي وضعي ، واذا كان الولد يعيل الى اخذ كل شيء له ، فانما ذلك ناشئ عن عدم فهمه معنى الملكية كما استدراك «له غوفة» ذلك . هذا الى ان الكبار هم الذين يرسخون فيه مثل هذه العادات ويشجعونها بما يقدمونه من سوء المثال .

وينتقد على الولد عجزه . ومن الحق ان يوجه هذا الانتقاد الى الآباء ، لانهم هم الذين يهيئون في الولد هذه النعرة ، بما يثبثونه فيه من عاطفة حب الذات ، وبما يماثون فيه من الاطراء والثناء على ما يصنعه ، او ما تدببوا منه من الاعمال والاخلاق مهما كانت قافة .

ويلوم البعض الولد على الشراهة ؛ وهل يصنع الولد الذي يلومونه على الشراهة اكثر من مطالبته بنصيبه من لذته لما كوله الذي يملأ مائدة ابيه . بل اننا نقرر ان الولد فنوع اكثر مما قد نظن ، لو لم ير المثال السيء على النهم والشراهة .

كذلك الكذب ، فليس هو في الغالب الا نتيجة تصرفنا السيء معه . فاننا حينما نرى مثلاً شيئاً مكسوراً تأخذنا الحدة ، وتساءل عن من كسره بغضب وصخب : فيبادر الولد المسكين بحمياً وهو خائف راجف : «لست انا — لست انا» . فالولد الذي يرى الغلاظة والقسوة يلتجئ الى الكذب ، ويتستر به .

وفضلاً عما تقدم فانه ليس من الانصاف ان ندكر ما يبدو من الولد من

ردى الميول ، ثم ننسى ما يظهر منه في كثير من الاحيان من صالح الغرائز ونبيل العواطف ، كإرادة حب 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 والتشائم .

غرائز الولد الرديئة - ان ما تقدم لا يمنعنا من الاعتراف بان بعض غرائز الولد فاسدة من اصلها ، وان نفى وجود بذور غير بذور الخير في طبيعته ليس من الصواب في شيء . فالحسد والغضب مثلهما طبيعيتان فيه ، وهما طبعان رديتان في حد ذاتهما ؛ اى ان الشرفيهما هو في اصل الغريزة لافى سوء التربية والتلقين . كذلك خالق التخريب والافساد خلق غريزي في الولد مهما كان الباعث عليه .

قلت المادام غيرة : « ان في الولد خلقا افساديا وتخريبيا يجعله يجد لذة وسادة في تشويش النظام ، وتخريب العامر . وار المدقق ايرى في الولد شيئا غير الجهل ، وغير العجز عن الخضوع لاراجب والنظام ؛ انه يرى فيه سرورا حينما يتفقت من ربة النظام والترتيب والواجب » .

وقد قرر اللوسيو « بن » ايضا ان في الولد ميولا فاسدة ، مضادة للاجتماع . وعلى كل حال فان من الحق ان تقرر ان في الولد ميولا رديئة لا يمكن تفسيرها بفساد التربية ؛ وبالتبعية اننا تقرر ان طبيعة الانسان ليست سالحة صلاحا مطلقا .

نزع الميول الشريرة - ان عمل التربية لا ينحصر في الحث والتشويق فقط ؛ فانه يتناول المنع والمقاومة ايضا وافضل طريقة الى مقاومة الشر ، وضع الميول الرديئة هي تقوية بواعث الخير ، وتغليب الميول الصالحة وتهذيبها . قالت المادام غيرة : « اننى على قناعة تامة في انه ليس للارادية قوة



ضد الشر لا تقوية الميل الى الخير . وانه لا يمكن قمع ميل رديء في نفس الولد  
الابتغوية ميل صالح فيه ، واني لا اعرف وسيلة الى استئصال تقيصة ما افضل  
من انماء فضيلة في جانبها تحل محلها .

على انه ينبغي في بعض الاحوال قمع الميل الفاسدة مباشرة ، اذ ان  
طريقة الاستبدال لا تنفي دائماً بالمقصود . ففي الحالات المستعصية ينبغي ان  
يتدخل النظام ، بما فيه من قصاص ووسائل قسرية ضرورية .

فن الواجب على المعلم ان يكون حكيماً وحازماً ، فيحلم ويتساهل مع  
الهفوات الخفيفة مع التنبيه اليها وتجسيمها في نظر الولد ، ويقسو ويشدد  
ويقاصص بسرعة على الزلات الكبيرة ؛ وبعبارة اخرى اذا لم يمكن الحيلولة  
بين الولد والهفوات والخطيئات بالتي هي احسن ، وكان الولد عنودا قاسي  
الرأس ، لا يجدي معه النصيح ؛ فان شدة القصاص وسرعته حينما يبدوا منه  
الخطأ والزلّة ضرورة لا بد منها .

التنمية العقلية - حينما يتقدم الولد قليلا في السن يدخل في دور  
لا يكفي فيه قمع الميل الرديء ، واثارة الفرائز الصالحة فيه ، بل تكون الحاجة  
ماسة فيه الى ايقاظ ضميره ، والعمل على تنمية فكرة الواجب فيه . فان  
الطبيعة قد غرست بذرة هذه الفكرة في ذهن الانسان ، وان من الواجب  
ايقاظها حينما يحين وقتها ؛ والى هذه القوة - اعني الى اسمى قوة نفسية في  
الانسان - يرجع علم النفس اصل الاحساسات الاخلاقية ؛ فهي النور الذي  
يستضيء به كل انسان في هذا العالم .

ان الولد عند ول يقطعة الذهن فيه يكون تحت ادارة العقل وتديره  
غير ان هذا العقل يكاد يكون اذ ذاك لا شعوريا ، ويكون الولد بسبب  
ذلك عاجزاً عن تفهم القوانين العقلية التي يسير عليها في محركاته ومقاييساته .

وانك لترى الولد في سنته السابعة او الثامنة مثلاً يبحث عن شيء ضائع فلما لم يجده يصرخ قائلاً : «ولكن لابد ان يكون هذا الشيء في محل ما» فيوضح بهذه الصيغة ، و يدون ان يفهم متناولها فهما صحيحاً ، ضرورة اشغال الشيء للمادي حيزاً في الفضاء . كذلك انه حينما يحاول معطيه او واءه ان يلقنه فكرة الخليفة والخالق ، يهتف متعنتاً و يتساءل : «وما الذي كان قبل ان يكون الله » فيؤيد بهذه الحالة ، ودون ان يشعر ، مبدأ السببية الذي يقضى بارتباط كل موجود بسبب يسبقه بالوجود .

ان هذه الامثلة تنطبق على ما كان يسميه « كانت » بالعقل المحض ، اعني العقل النظري العلمي ، الذي يدير سبيلنا في ابحاثنا العلمية ، ويهدينا الى الحقائق ؛ غير ان هناك مظاهر عتية 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 سمي الفلاسفة منذ عهد « كانت » هذا المظهر من العقل « بالعقل العملي » .

الشعور الاخلاقي في الولد — للقاري ان يتساءل عن الوقت الذي يظهر فيه الشعور الاخلاقي في الولد ، اعني فكرة تمييز الخير والشر ، مجردة من كل عنصر خارجي .

والذي يظهر لنا ان بعض المدققين في حالة الطفولة قد هموا 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 ؛ وداروين يقرر انه لاحظ هذا الشعور في الشهر الثالث عشر .

اما نحن فاننا نعتقد ان الولد لا يقدر ان يميز الخير والشر تمييزاً حقيقياً



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 ،  
يقضى علينا قبل قبل ذلك تعريفا ناقصا للضمير ، يضعف من مفهومه  
ويقصر من متناوله ، ثم يقضى بعد ذلك بالاضطرار الى التأويلات الفرعية  
التكيفية لما يبذل 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 داروين 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 حظه  
عليه ذلك — وخرج . وقد صادفه ابوه في الدقيقة التي خرج من الغرفة  
فوجده في وضعية غريبة نوعا ما » ويقول داروين 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 الجرب . فان الاشتراك بين الافكار في الذاكرة منظم اليها توقع  
اللذة او الالم كاف تماما لتفسير ما يظهره الولد من الطاعة والاستسلام .

نمو الضمير وتطوره — اننا فيما قدمناه لانعني ان نفكر خطورة هذه  
الاحساسات الاولى ، التي تساعد في تكوين الاحساسات اخلاقية في المراحل المبكرة .  
فان قوي الطبيعة تظهر وتنمو تدريجيا ، وانه بالنسبة للضمير — كما هي الحالة  
بالنسبة للانتباه — يجب الاكتفاء من الطفل في اول الامر بالظواهر وبشي .

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 ينفّر منه ولا يحلوه . فيجب على الاباء ان يقتصر فواعم 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 محبتهم وخشيتهم ، لاجل ان يستسلم لارادتهم بطيبة خاطره . ثم بعد مدة اخرى ، وحينما يصير قادرا على التفكير ، يغدو الخير في نظره كل ما يفيد ، والشر هو كل ما يضره ؛ فيجب علينا حينئذ ان نوفق بقدر ما يمكن بين منفعة الولد والواجب . ثم اخيرا يغدو الخير في نظره هو ما يستصوبه الناس ، ويقضي به ناموس المدنية ، والشر هو كل ما يكرهه الناس وينبذونه بوجه عام ؛ فينبغي آشد 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 تنفق مع معنى الانسانية وحديثها والتي يجب تعزيز الولد عليها بسبب كونها 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 كشرعية سامية يخضع لها الناس ، وينفون كل قواعدها واحكامها اتباعا دقيقا .. الا بعد مراحل شاقة وبطيئة جدا .

الظواهر الاولى للشعور الاضمرقي — 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 من اعتقاد في خيرها وصلاحها .

فهل الولد بعيد كل البعد عن هذا النوع من الشعور ياترى ؟  
ان بعض الحادثات تؤيد عكس ذلك . قال نهجهر : « ان جميع دقائق  
العاطفة الاخلاقية ايسر هي نتيجة التربية ، او مما يمتاز به الشخص المتقدم  
في السن . فان غريزة وخز الصمير وتلافى الضرر تظهر في الولد في كثير  
من الاحيان . على اثر ما يبدو منه من التمرد والغلط . وان الولد لا يكون  
قط بشوشا اكثر منه ؛ بل هذا التمرد والغلط ، حتى ليكاد يظن الانسان  
انه يوجد في الولد فكرة انشاء الالم الذي سببه بتمرده وغلطه »

وقد قص : « بهرز » قصة ولد في السنة الخامسة من عمره ، قال لأمه  
مرة بعد ان مدحته على عمل ، وظهرت منه سرورها : اماه ! انى لاحب  
ان اجعلك دائما اكثر سرورا عما انت الان ، وانى لاريد 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 أمام القصاص العادل في حقه !

تربية الصمير — لقد تبين مما تقدم ان الطبيعة الانسانية تحتوي على  
بدور هذه القوة ، وفي الحقيقة ان تلقين فكرة الخير ليكاد يكون مستحيلا  
لولم توجد هذه البدور .

قال وه سيوت : « ان الولد ليحتمل في نفسه قانون الاخلاق : ويكون  
في بداية الامر لاشعوريا ، ولا يظهر اماراة ماتدل عليه ؛ ثم يظهر رويدا

رويدا من اعماق النفس ، ويشعر بوجوده بما يبدو منه من صامت الاحساس الاخلاقي ؛ ثم بعد ذلك يغدو صوتا يتكلم ؛ فيأمر وينهي ، ويدل على رغبته وارادته باشاراته واوامره التي تزداد وضوحا وتفوقا يوما بعد يوم ؛ واخيرا يغدو محسوسا يبعث في النفس الارتياح مما هو خير ويثير فيها الاقباض مما هو شر ، ويحدث في هذه الحالة الماء لا يمكن تعريفه ، يكون حيننا ضعيفا ، وحيننا لاذعا محسوسا .

على انه وان وصلت قوة التطور الطبيعي الى ايجاد قوة الشعور الاخلاقي الذاتي في نفس الانسان ؛ فان للربي ايضا ليقدر ان يساعد في انماء هذا الشعور .

ولتأمين هذه المساعدة ينبغي عليه « اولا » ان يعرن الولد على محاكاة اعمال الخير ، وان يجعله يلاحظ في القصص التي يقصها عليه الرجال الذين فعلوا الخير او الشر ، وان يطلب منه الحكم فضائل الخير وتفاصيلهم ، وان يدموه الى اثبات صلاح هذا الفعل ، وقبح ذاك حسب ما يترآى له و « ثانيا » ان يترك الولد يعمل الاعمال التي توحىها اليه بدهيته على عهدته ومسؤوليته ، وان يعود به باكرا على الاستقلال في العمل بنفسه مما يؤدي الى تقوية الشعور بالمسؤولية ، وان يهيئ له دائما الفرص التي يتمكن فيها من التسلط على ميوه وقع الفرائز الرديئة فيه (١)

(١) وهذه هي الطريقة التي كان يطبقها بستا لوجي ؛ فانه بدلا من ان يلقى على تلامذته دروسا في الاخلاق مباشرة ، كان ينفع بكل مهارة من كل حادثة تقع في البيت . وقد كانت الحوادث كثيرة بحيث يتكون منها فرص عديدة لاشعار الاولاد بالفرق بين الخير والشر ، والصالح والطالح .



و بعبارة اخرى ينبغي ان يقرن الولد على التجربة والاختبار باكرا بقدر ما يمكن . فان القضايا الاخلاقية لا يمكن تلقينها كالحقائق الرياضية ، او توحى بوحى خارجي ؛ بل انها يجب ان تظهر بطبيعتها من التفكير الذاتي ، وتنبعث من اعماق النفس . واذا بطأ ظهور الضمير في ولد ما فان هذا البطء ينشأ من عدم تعويد الولد على العمل من تلقاء نفسه لا على محاكاة لغيره ، ولا على اشعاره بمسؤولية عمله من خير وشر .

وقال د ه ميوت ايضا : « ان الولد ليحمل في نفسه قاعدته التي يتبعها في سيرته وسلوكه ، فمن الواجب تعليمه كيف يبحث عنها بذاته ويجدها ويتبعها . وانه ينبغي على المعلم حينما يامر تلامذته وينهاهم ان يشعروا بانه لا يتكلم باسمه ، بل باسم القانون الاخلاقي الموجود في اعماق نفوسهم ، وان كلامه ليس هو الاصدى وترد يداله . وان احسن اسلوب للتربية الاخلاقية هو الاسلوب الذي يجعل الولد قادرا على ادارة نفسه ، والاحسان في سيرته وسلوكه ؛ في غياب معلميه ومائثر من لهم الحق باجباره على حسن السيرة والسلوك ، ومقاصصه على عمل الشر ، وارتكاب المفوات كما لو كان امامهم وعلى اقامة رقيب من نفسه على نفسه ، يجعله يعتمد على نفسه لانه شرمز بالكرامة ويقبل الى الخير معها ؛ والذي يجعله قادرا بقدرته على ادارة نفسه وقيادتها بدون مساعدة خارجية وقادرا على الاستغناء عن هذه المساعدة دون ان يشعر » .

صعوبة هذه التربية - من الحق ان نعرف بان هذه التربية غير

يسيرة ، فانه يوجد مسافة شاسعة بين حالة الولد الطبيعية التي يشعر بها بما يتمتع به من منفعة ولذة محسوستين ، وبين الحالة التي ينبغي ان يكون عليها والتي يستمد احساساته فيها من الضمير المستيقظ النير . تلك الحالة التي قد يكون الامل في الوصول اليها ضعيفا ، والتي قد تترآى صعوبة الارتقاء

اليها لاول وهلة ، وبسبب ما فيها من الفكرة المجردة عن الخير والواجب .  
غير ان الطبيعة لحسن الحظ قد جهزتنا بقوة تساعد في هذا التطور  
الدقيق فاه اذا كان من الصعب تلقين الولد فكرة الخير والواجب المجردة ، 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 بظهور حب الخير ، والانجذاب للغير تساعد  
على تلك الواجبات ؛ وبالتمرن على هذه الواجبات وتكرار عملها تظهر فكرة  
الواجب فيه ، وتقوى من نفسها رويداً رويداً .

قال روسو : « ان صوت الضمير الاول يرتفع من عواطف القلب الاولى .  
وان من عواطف الحب والبغض تتوار مبادئ الخير والشر ؛ وان كلمات  
العدالة والصلاح والانسانية ليست هي الا ظاهراً مجردة يقصورها الانسان بقوته  
الادراكية فقط ، بل هي مظاهر عواطف حقيقية » .

ومع ان الفضائل التي تقوم على اداء الواجبات الشخصية صعبة الحصول  
اكثر من غيرها ، فان العواطف الطبيعية ؛ اعني عاطفة حب الذات ،  
وعاطفة للمنفعة تساعد التربية الاخلاقية في تحلية المرأ بتلك الفضائل ، وليس  
من المخطور على المعلم ان يفهم التلميذ ان المنفعة والواجب متفقان ؛ بل ان  
ذلك مما يسهل اقتناعه بتعديل شهواته ورغباته ، والكف عن ميوله الرديئة .  
على ان المثال القدوة هما ا كبر معلم للولد ، سيما في الاخلاق ؛ فيجب  
قبل عرض قاعدة الاخلاق على الولد ومطالبتها بالسير عليها كقانون يجب  
اتباعه ، ان يعمل على تقليد العمل الذي يرمى اليه تلك القاعدة . فان الولد  
مقلد قبل كل شيء ، وان اعظم سر في التربية الاخلاقية ؛ هو سر معرفة  
الاستفادة من غيرة التقليد .



قوة غريزة التقليد في الولد - تنشأ قوة غريزة التقليد في الولد من اسباب عديدة . واولها جهله . فان الولد بسبب قلة المعلومات التي يستطيع ان يتصرف فيها ، وبسبب ضعف قوي التفكير ، واسس الافكار فيه يكون تحت سلطة المؤثرات التي ترد عليه من كل جهة . فتري فكره اللرن ، للطلق من الشواغل يتأثر بالمؤثرات الخارجية ، ويقع المجرى الذي تدفعه فيه هذه المؤثرات بدون تردد . ومن جهة اخرى فانه بسبب ضعفه ، وقص الشخصيه فيه اولاً ، مع حاجته الى الحركة ؛ وبسبب كونه ارادته اذ ذلك عاجزة عن تسييره بصورة مستقرة ثانياً ، فانه يكون قابلاً للتسيير من قبل الاخرين . فضعفه هنا كما ان جهله هناك باعثان رئيسيان فيه على التقليد . كذلك الليل القلبي في الولد من بواعت الغريزة التقليدية ايضاً . وفي الحقيقة ان فينادافعاً خفياً يدفعنا الى تطبيق اعمالنا وواعواطفنا على اعمال وعواطف الاشخاص الذين يحيطون بنا ؛ وبنوع خاص الاشخاص الذين نحبهم . فان محبة شخص ما توجد الرغبة في التشبه به ؛ وان الولد الذي يشعر بميل قلبي شديد نحو رفاقه لمسرق الى تقليد طبيعته الحل . وبقدر ما تكون اسباب الليل القلبي ، والتوافق في الظروف والاعمال متوفرة تكون غريزة التقليد اقوى واظهر .

وعلاوة على ما تقدم فانه وان نشأ عن التقليد بعض الاخطاء فانه وكثير من الاحيان باعث كبير على حرية الولد ، وسوقه نحو المثل الاعلى ؛ اذ ان الولد يود ان يرتفع دائماً فوق ما هو فيه . وهذا هو السبب في ان الذين يقلدهم بالترجيح بعد رفاقه هم رؤساؤه واسـ تذنه .

قال غوتى : « ان ميل التقليد موجود في جميع الناس ، ولكنه في الولد اظهر . فالولد بما انه ليس له شخصية ثابتة وطباع راسخة ، فانه لا يقدر ان يستقل بنفسه عن غيره ، بل يستسلم بكل سهولة الى المؤثرات الخارجية . وان

الأشخاص الذين يحيطون به يؤثرون فيه أكثر مما يؤثر هو فيهم . فيتبع بطيبة خاطرهم مشاكلهم ، ويقتفى أثرهم ؛ سيما إذا كانوا أكبر سنًا وأشد قوة ، وأكثر حذاقة ، وأوسع تجربة منه .

المثالات التاريخية : — إذا صح أن كل عمل من أعمالنا لا يذهب سدى ، وأن لكل حادث من حادثاتنا سيئة كانت أو رديئة أثرا في سيرتنا للقبلة يساعد في توجيه مجرى حياتنا نحو الخير أو الشر ، فإن مما لا يقل عن ذلك صحة أن لأعمال الأشخاص الذين قد مونا في هذا العالم تأثيراً عميقاً في طبائعنا بسبب ما يتركونه في مخيلتنا من الآثار مهما كان قليلاً . فإن الماضي ليس على الحاضر ، وأن الأرواح المتوارية لتعود وتظهر في أرواح أنسائها الجديدة ، وأن على مثالات القدماء تنبئ أذهان من يأتي إلى الدنيا جديداً ؛ أو كما يقولون أن الأموات ليحكون الأحياء .

فن للفيد جدا أن يحيط الولد بما يشتمل عليه التاريخ من صالح القدوة ، وشريف المثالات ، وأن نجعل الفضائل التي اشتهر بها أسلافه تنفذ إلى روحه بالقصص والتوصيف .

قال بهوكي : « لاشيء أقوى أثرا في عظمة الحياة من مخيلة حافلة بسير الأبطال ، وليس من طريقة أضمن لصيرورة المرء صالحا بل وعظيما من نشؤه منذ صغره في محيط الرجال الصالحين والعظماء ، وليس من موهبة ابغ من قدوة الرجل العظيم . فعليك أيها الناشئون أن توجهوا وجوهكم شطر أروقة عظماء الرجال ، ومدافن الأرواح الباسلة في كل زمان ومكان ؛ فإنكم لتشعرون إذ ذاك بتوقان إلى العمل الصالح العظيم ، وتنجلون إذا اقترقت هفوة ما أمام انظار هذا الجيش الحافل بالشهود الكبار »

نعم أن المقصد ليس هو في حقيقة الأمر جعل تلامذتنا أبطالا بهذه الدرجة



؛ فان الفرص التي تجعل المرء بطلا هي نادرة ؛ غير انه لا ينبغي للمعلم ان يتحاشى من ان يعرض على تلامذته مشلا اخلاقية عاليه . فان الانسان الذي يمكنه ان يكون بطلا في بعض الظروف يمكنه بوجهه 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 ياعد عليه تراجم احوال القدماء المختارة اختيارا جيدا . فان من هذا الاغرار الاخلاقي الراقى يتفجر ماء حياة اخلاقية لا يلبث ان يصير منها لاسواد الاعظم من الامة ، بل لادنى العاطقات الاجتماعية . فان كتاب تراجم المشاهير التي الله بلوتارك - اذالم نرد ان نذكر غيره - يحتوي على كنز عظيم من المثالات التي يمكن لكل الناس ان يستفيدوا منها ، والتي هي ما عظمية تتكون منها دائما قوى ادبية واخلاقية عظيمة .

مثالوت ابراهيم - ما هو مؤثر جدا في الاخلاق كمثلات التاريخ بل انفع وافضل هو مثلات الاحياء ، فان القوة التثايدية في الولد ترجح دائما اتباع ماتراه ، وما يقتابع عليها مرآه : وان اجمل القصص التاريخية لتبقى جافة باهتة في جانب المشاهد الحقيقة الزاهنة .

ان الرجل الشريف للهدب ، لا يقف عند حد كونه ذا فضيلة فقط ، بل انه يساعد بفضيلته هذه تكوين فضيلة الآخرين ايضا . وذلك بقوة التأثير للغناطيس الذي ينتشر حوله ، وبنوع اعم بما يتركه حينما 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 فهم من طبيعة تقليدا لعظماء والمهذبين

الذين يحيطون بهم ، أكثر من قوتهم ومواهبهم الخاصة . وانكم من عائلة غدت الفضيلة فيها ارثا يرثه الابناء عن الاباء بصورة ثابتة جدا ، كأنها تركة مضمونة النوال والانتقال ! ولقد اعترف « مارك اورل » الملك الرومان الحكيم بفضل اشخاص كثيرين من ذوى قرباه ورحمه ، ارجع اليهم فضل ما تصف به من شريف الخصال ، وبيل الطباع . و كان يقول « ان جدى ءانى الصبر والناة ، وتعلمت من ابى الحشمة وحسن الادب . واخذت عن امى الشفقة والعطف »

فما اسعد الاشخاص الذين يتشققون نسيم الفضيلة منذ حداثتهم في مثل هذا المحيط ! وليس للانسان من طريقة للتخلق بشرف الاخلاق الا التأسى بالاموة الصالحة ، والقدوة المثلى .

قال لوق في كتاب « الافكار » : « ان من احسن وسائل تهذيب الولد وتكوين اخلاقه ، ومن ابسطها واسهلها في ذات الوقت ؛ ان نضع نصب عينيهِ مثالَ الاخلاق التي يراد منه اتباعها او اجتنابها وليس من جملة مهمها كانت قوية بليغة يمكنها ان تفهمه فذكره الفضيلة او الرذيلة وتناقضها له ابلغ واقوى من اعمال الاشخاص الاخرين الذين تعرض صورهم لعينية وتسرد قصصهم عليه ؛ فان المثالات هي اكثر شئ ينفذ الى اذهان الاولاد ، ويرسخ بقوة وسهولة . »

المثالات والقواعد والمبادئ — لا ينبغي لنا بالرغم مما تقدم ان نظن ان المثالات — التي هي قواعد عملية — تفني غنائنا تماماً عن القواعد والنظر فان من المفيد ايضا ان يلقن الولد قواعد ومبادئ يطبقها على نفسه في ما يترتب عليه داؤه من الواجبات ، وان يملأ ذهنه بالحكم والمأثورات الاخلاقية البليغة . فان هذه الحكم والمأثورات التي يرددها الولد آناً بعد آن ، وان تلك القواعد التي تنير له



سبيل الواجب لتكون له بمثابة حارس يحرسه من لوثات النفس، وساطة الشهوات والذائد، وانها لتشجعه في كثير من الاحيان في الحالات التي يطرأ عليه فيها ضعف نفس، وكلال ارادة ايضا قال بلاكي : « انه ليحسن بالانسان ان يرسم في ذهنه خطة واضحة لحياة شريفة سامية ، تكون له بمثابة هدف مقدس يرمى اليه ، وضابط طاهر يضبطه . وادا كان الناس الذين يعتقدون بالخرافات يضعون على صدورهم تمام تقيهم شر ما يتوهمون ، فان حكيم القول ، وبلغ الموعظة ليكونان اجمل حلية يحلى بهما الانسان صدره ، ويستمدهما في اوقاته العصية ؛ ولانه ليكون بهما احد سلاحا ، واكثر صيانة من ملك مطلق يحرسه السيفون عن يمينه وشماله بسيوفهم القاطعة »

اننا لا نعتقد بسحر الكلام ، ولكن من الذي لا يعرف بالتجربة التأثير الفجائي لكلمة فيها حكمة بالغة او عظة اخلاقية ، في ذهن مضطرب متهمج 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 تبتئها بين الشفاء والذاكرة فقط ، وبعبارة اخرى الا اذا غدت جزءا حيا من الضمير . فينبغي هائنا ان لا نكتفي باداب مستعارة قائمة على اقوال وحكم مقتبسة من الكتب ، وليس لها صلة بالنفس وهواؤها . وقد عني « بلوتارك » هذه الحالة بمثله البليغ الماثور : « 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 يكتم في بتلاوة الكلام البليغ ، والذي جعل نفسه بين الكتب الاخلاقية الحكيمة ، دون ان يوثق الصلة

بينها وبين نفسه وضميره .

حب الخير - ان الولد اذا نمرن وتهذب بتجار به الشخصية ، وتعود الاعتماد على اعماله الذاتية ، ومحاكاة اعمال الغير ليوازن بين هذه الاعمال ، واذا انكب على واجباته مستقيرا بتشجيع استاذة ، وما يتلقاه عنه من قوعد استطاع ان يتقدم في الحياة الاخلاقية ، ويتحقق بصفاتها . وان الفضل الاكبر البالغ في هذا العمل الجليل يرجع الى طبائع الابداء وللمعلمين ، ومواهبهم واخلاقهم ، لا الى الكتب والدروس .

ان قانون الاخلاق لا ينبغي ان يكون بالنسبة للولد شيئا مجردا جافا لا شخصية له ولا حياة فيه . بل يجب ان يكون ذا حياة وشخصية يشعر بها الولد ويلبسها . وان الاب والام وللمعلم الذين يحاولون وضع هذا القانون نصب امين ابنائهم يجب عليهم ان يصوروه لهم انه ذا شخصية نبيلة حية ، تدفئ من مرأى الشر وتنفر منه ، ملأى بالعاطفة والحنان . واذا كانت لدين ذلك التأثير الاخلاقي البالغ ، فان ذلك ناشى عن كونه بوحي 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 بحبه فضلاء الرجال الذين يعرضون عليه كثرالات صالحة ، وقدوة حسنة ، وبحبه احيانا رمزا مقدساتام الفضائل لينتهى به الامر الى حب الخير نفسه .



## 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 فى الحياة .

معرفة الخير وارادته — بقدر ما يكون الفهم نيراً يكون الضمير نامياً وقوياً . وان  
 القاء نظرة على اخلاق القدماء والمعاصرين ومقايستهما ببعضها يكشفان للحكم على  
 الرقى والتقدم اللذين وصل اليهما البشر شيئاً بعد شئ فى معرفة واجباتهم  
 وتقديرها تدرجاً ، وما ذلك الا بسبب ارتقاء ذهن البشرى واستنارته .  
 ان المرء يصنع الشر فى الاغلب لجهله بالخير . رفضلاً 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 نعرف ايضا ان المعرفة وحدها لا تكفى ، وان من  
 الواجب ضم الارادة والعزم اليها . فكم من اناس قادرين على البحث فى

كل انواع الواجبات وفروقتها باحاطة وبراعة ، ولكنهم ليسوا رجالا فضلا  
 يؤدون واجباتهم ، وما ذلك الا لانهم لا يقدرون على اردة الخير الذي يعرفونه .  
 فالعقل هو الذي يحكم بما يجب عمله ، ولكن الارادة هي وحدها التي توجهنا  
 الى العمل . وتربية الارادة والحالة هذه جزء اساسي من التربية الاخلاقية .  
تعريف الارادة — ان كلمة الارادة كانت في القرن الثامن عشرة تستعمل  
 احيانا في الدلالة على قوى النفس التي هي غير قوي الذهن ؛ كليبول والاهواء  
 والرغبات . وكان قوند يلاق يقول في الارادة « انها تشمل على الاعمال  
 التي تنوّه من الحاجة » .

اما في علم النفس الحديث فان معنى الارادة معرف تعريفا احسن ،  
 ومحدد تحديدا اوضح . وهو : ان لارادة او قدرة الانسان على فعل  
 ما يريد — تدل على قدره للمرء على الاتجاه بحرية وبسائق الفكر والضمير  
 نحو العمل الذي يختاره .

الارادة في الولد — ان الارادة بمعناها السابق هي كالعقل خارة  
 بالرجل البالغ . اذ انه هو وحده الذي يتصف به هذه الصفة في ما يحارله  
 من الاحمال .

نعم ان الحيوان والولد يوجهان قواهما نحو العمل ولا ريب . ويفهمان  
 وجهة القصد الذي يقصدانه في عملهما ؛ مما قد يدعى ذلك فيهما ارادة ايضا  
 مع تسامح في اللفظ ؛ غير ان هذه القدرة ظاهرية وغير تفكيرية ؛ وان هذه  
 الارادة ليست في الحقيقة الا مشبهة بالارادة تشبهاً فقط . فالولد مطواع ولا  
 ارادة له ؛ وان اعماله مهما كانت ذائبة فلها ليست ناتجة عن حكم ذاتي وفكر  
 تعقلى ؛ بل هي ناشئة عن الرغبة العمياء . والحاجة التي لاتدافع ؛ والهوى الذي  
 لاضابط له ولا نظام . وليست هي الا صورة ناقصة الارادة الانسانية الحقيقية



التي تفكر وتعصب وتعرف ابن تسيير؛ وبعبارة أخرى التي تملك نفسها وتتحكم في ذاتها .

الفرق بين الرغبة والارادة — ان الارادة هي غير الرغبة على ما كيد وليس من الصواب قط ما يقوله 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 واصلاً .

ان الرغبة ليست هي الا جاذباً الى اللذة التي تكون في شيء مستحسن ما يجذبنا نحوه ، ويحدد بنا احياناً الى البحث عنه . اما الارادة فلها على عكس ذلك عزم نعزمه في نفسنا على القيام بعمل ما ، دون ان يهمنا ان يكون هذا العمل لطيفاً او غير لطيف ، وفيه لذة او لا .

نعم ، انه ليجد حالات تكون الرغبة والارادة فيها متوافقتين ، وذلك حينما نريد ما نرغب فيه ، فان ضميرنا حينئذ يشعر بكل وضوح باللذة التي يحشدنا اليها للارغوب فيه في الاحساس ، وبالقوة التي تدفعنا الى الانسياق وراء هذه اللذة .

غير ان هنالك حالات أخرى تكون الرغبة والارادة فيها متعاكستين ايضاً . وذلك حينما يكون الفرق بينهما واضحاً بارزاً . فقد يجذب الكسل الانسان احياناً ويروق له وتأخذ لذة البطالة توسوس في مخيلته ، وكل حالات جسمه تجره الى البلادة وعدم الجهد ؛ ولكنه بالرغم من ذلك يقاوم هذه المؤثرات بقوة فكرة المنفعة او الواجب ، فيريد العمل ، ثم يباشره فعلاً . 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 في بعض الحالات منفردة ، فتجبر بقوتها النفس التي لا يكون لديها وقت لتفكر فيه ، ولا قوة ارادة تقاوم مؤثرها . غير ان العمل اذ ذاك لا يكون قط صادرا عن طوع واختيار ، ولا يكون الذهن في هذه الحالة منتبها لتبناها حقيقيا . اذ انه يكون مغلوبا على امره ، غارقا في هواجسه واقعا لانه فلا يجوز ان يطلق على هذا الانجذاب الذي تمدنه الرغبة لفظ الارادة ومعناها . فكما ان الاتباع بوجه الذهن بطوعه نحو الامة التي يكون قد اختارها ويربطه بها ، او يبعده عنها حينما يريد ، كذلك الارادة قائم ايضا ترتبط بالامل الذي عزمته عليه ، فتتوقف عنه او تمنى 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 التي 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 . ويكفي ان نذكر انه كثيرا ما يصل الحال بنا الى ان يكون فينا فكر جازم بالانقضاء على عمل نعمله ، ولكننا لانعمله لاننا لانريده .

عمق الارادة بالشعور والحسية - من الحق ان نستدرك منا ان استقلال

الارادة غير تام ولا مطلق . وان من المفيد لاجل ان تتعلق ارادة الانسان بعمل ما ، ان يكون راغبا في هذا العمل وميالا اليه بشعوره ، وانه ليس من الجائز ان نهدم سلطة الرغبات في الولد ، لتنفرد الارادة في السيطرة عليه . فان الاولاد الذين يقل شعورهم ، يغلب ان تضعف قوة الارادة فيهم في المستقبل . والرغبات السلبية اذا انغمس فيها شيء من التفكير تفقد وسيلة



صالحة الى تقوية الارادة .

فن الواجب اذاً ان تثير 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 .  
وفضلاً عن ذلك فان الارادة مهما كانت قوتها تعجز في كثير من الاحيان عن الدخول في معركة دائمة مع الليول والرغبات ؛ وانها اذا حاولت ذلك لاثبت ان تنفي قوتها بسره زائدة . واذا وجد ارادات قوية تغلب على الاهواء احياناً ، فانه ليجوز ايضاً ارادات ضعيفة حينئذ ليست هي الا مركباً طبعاً لهذه الاهواء ؛ وان اكثر اراداتنا هي في الواقع من هذا النوع ، وان ما يريده المرء في الحياة العادية هو في الوقت ذاته ما يشعر به ، ويعمل 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 ما يعمل لجعل الليول صالحة معقولة ، يفيد الالة ويجعل تمرينها اسهل .

عميقة الارادة . بالعقل والنظام - ان فلاسفة القرن السابع عشر ، وبنوع خاص يوسوفه 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 تفكراً نقدر ان نتصور ما يجب علينا عمله بشكل اوضح ، ونقدر ان نفهم سبب

وجوب هذا العمل بجلاء أكثر، ونكون املك لنفسنا، واقرى تصرفا فيها، ويكلمة واحدة نكون اقوى ارادة.

فيجب علينا اذا ان نمرن الولد على التفكير في ما يجب عليه عمله، وان نعوده على التدبر وعدم التسرع في ما يعزم عليه، وعلى عدم الا تسلم لميوله ورغباته لاول وهلة، وعلى الموازنة - قبل ان يقدم على عمل ما بين الوجوه النافعة والوجوه الضارة فيه - فاننا بذلك نكون قد غمينا فيه الارادة، التي تكون قوية او ضعيفة بحسب ما تكون عليه قوانا الذهنية والتفكيرية من القوة او الضعف.

الارادة الحرة - اما بياضنا الفروق والعلاقات للوجود بين الارادة من جهة، وبين الشعور والذهن من جهة ثانية نكون قد بينا صفات الارادة الاساسية التي يمكن تلخيصها بالتفكير والحرية. وفي الحقيقة انه ليس من عمل يصدر عن اختيار حقيقي الا العمل الذي يصدر عن حرية وتفكير؛ وان العمل الاختياري هو حر لانه يصدر عن قصد قد نفكر فيه صاحبه واختاره، لا عن غريزة عمياء لا تفكر فيها. فالحرية ليست هي الامزية اختيار ما نرجحه ونحكم بافضليته من بين الامور الكثيرة للممكنة، اختيارا مقرونا بالتفكير ومعرفة الاسباب معرفة تامة.

نعم ان هذه الحرية لا تمنحنا القدرة على قطع كل مالنا من علاقة مع اناسي قطعاً باتاً، ولا نخلصنا من كل رباط نكون قد ارتبطنا به من قبل مع ميولنا وعاداتنا، ولا تخلق امملاً مستقلة عن كل علاقة ورابطة؛ وبكلمة واحدة انها لا تأتي بالمعجزات ولا ريب؛ الا انها تطلق عنايتنا في ميدان للممكنات، وتخلصنا من الاندفاعات الالية، وملطة العادات المطلقة، ونحكم الاهواء، ونير البدع والمثالات. انها تجعلنا نحكم نفسنا بنفسنا،



وبواسطة عقابنا . واذا كنا نشعر باننا احرار ، فانتنا اننا كذلك الا بهذه المظاهر .

تهذيب الارادة ان تهذيب الارادة من ادق الامثل في التربية ؛ وان من الضروري لاجل تنمية الارادة وتقويتها في الولد ان تحترم بديته التي هي بذرة استقلاله وحرية . وان الاباء الذين يحاولون كسر ارادة ابنائهم وقمعها وتعطيلها ، انما يهينون بعملهم هذا في ابنائهم طبائع الابن وضعف النفس ويجعلونهم بذلك عاجزين عن ادارة انفسهم .

قال « كانت » : — « ليس من الجائز قط كسر ارادة الولد ، بل ينبغي فقط تدر بها ، بحيث تغدو قادرة على التغلب على المصاعب الطبيعية » وهذا هو ذات القصد الذي كان يرمى اليه روسو حينما كان يوصي بجعل الولد الى سنته الثانية عشرة تحت سلطة الضرورة فقط .

على ان من الغلو مع ذلك حظر وصايا الاباء والمعلمين وارشادهم في التربية الاولى ؛ بل اننا نقرر انه من المفيد ان يشر الولد بوجود رادة اخرى في جانب ارادته ، بشرط ان تكون هذه الارادة حسنة التهذيب والنظام ، وان لا تكون الاوامر التي تصدر منها متناقضة ، وان تكون قطعية وغير متقلبة . فان الاوامر التي تصدر عن ساطة طائسة تناقض نفسها ، لا يمكن ان يكون لها الا تأثير سيء ، وان ارادة الولد التي تتقاذفها المؤثرات للتقلبات الطبيعية متقلبة طائسة .

ان الولد يجب ان لا يكون عبدا ولا مستعبدا ؛ فلا يجوز ان يقصر على اطاعة الاوامر غير للعقولة اطاعة عمياء ، ولا ان يعاكس في كل ميل من ميوله ، كما انه لا يجوز ايضا ان يطلق له العنان في رغباته واراداته . وهذا ما يقول به « كانت » حيث قل :

« ان الالباء ليخطئون عادة في رد كل ما يطلبه ابناؤهم ؛ وان من العيب  
ردهم بدون سبب عما يرجونه من عطف آباؤهم وهنايتهم . غير أن الاولاد  
من جهة اخرى يفسدون اذا اطلق لهم العنان في كل مايريدون ، نعم انهم  
لا يتمكنون من رؤية نتائج رعوناتهم ولا ريب اذا حيل بينهم وبين شهواتهم  
ولم يطلق لهم العنان ، غير انهم يكونون بذلك ابعد عن مواقع الخطر  
والزال . »

فينبغي اذن استعمال طريقتي التسامح والمقاومة معا ، وبنوع خاص  
طريقة للمقاومة . فاننا اذا استرضينا شهوات الولد ويؤله ، واطرينا غرائزه  
و بديته ، نكون قد ارخينا لارادته عنانها ، واكننا نكون في الوقت  
ذاته قد افسدناها .

ان الارادة في الولد تقوم على مقاومة النفس واطاعة العقل في الواقع ؛  
فبما ومنتنا للولد احيانا نعلمه ان يقاوم نفسه ، وان الولد لا يقدو قادرا على  
اطاعة عقله في المستقبل الا اذا اعتاد اطاعة الغير اولاً .

الحرية العملية او مراقبة الانسان نفسه — من للتقيد جدا ان يقف  
الانسان امام اعماله ومحاسن نفسه عليها ويبعث في مابدر منه من نقص  
يمكن تجنبه ، او عادة 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 التي هي اعمق شي في اعمال الانسان ، والتي تخصه  
من هب الضرورة الشاق الذي كان يقول فيها ستوارت ميل « ان جسمي  
يرزح تحت فكرة الضرورة ، كما يبرزح تحت كابوس شديد » .

فينبغي ان نعود الولد على مناقشة نفسه في اعماله ، وان نمرنه على هذه



الامتحانات الوجدانية التي كان يومى بها الفلاسفة . واتخذ كل فرد انقلان  
تقويم اخلاقي يكتب فيه كل يوم ما يصدر منه من مناقضات لقواعد الواجب  
ومقتضياته . واننا نلحظ ان مثل هذا التقويم من احسن تطبيقات هذه  
الفكرة .

تربية الحرية - ان الرجل لا يكون رجلاً حقيقياً الا اذا اضاف الى  
عواطفه الراقية الحساسة وذهنه النير ارادة حازمة حاضرة دائماً . غير ان هذه  
الصفة هي نادرة اكثر مما قد يظن . نعم اننا اذا كنا نريد في بحثنا ان نشير  
الى تلك الارادة العادية التي تتمثل في نقطة « اربد » والتي يقوله جميع الناس  
والتي ليست هي في الحقيقة الا اطاعة للميول ، فاننا نكون قد اسأنا فهم الارادة ،  
وازلناها الى الشرك الاسفل من الابتذال ولا ريب . اما اذا كان ينبغي ان  
لا يطلق اسم الارادة الا على العمل الحر الذي يزعم عليه الانسان بعد التفكير ،  
فان من الحق ان نقرر ان الوجدان الانساني لا يرتقي الى هذه الدرجة الاندثاراً ؛  
وقول الحق ايضاً اذا قلنا ان اكثر الاعمال التي نعملها انما نعملها في 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 ، مبيداً 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 ننمي هذه العاطفة تنمية حقيقية ، وان نضمن لها  
قوتها ومدادها فانه ينبغي ان نلاحظ في ما نلاحظه انه ما من عمل من اعمالنا

يذهب سدى ، اي دون ان يترك فينا أراً ما . وانما اذا استسلمنا مرة ما لميل من الليول الرديئة ونحن نعد انفسنا بمقاومة هذا الليل وردعه فداً مثلاً ، فاننا نكون قد ارتكبنا خطأ كبيراً ، لاننا لا يكون لنا في الغد ذات القدرة انق كانت لنا على مقاومته وردعه قبل ان نستسلم له . وان كل عمل يحمل هو به عادة . والعادة تعيق الارادة عن عزمها وتمنعها من حرارتها . وهذا هو السبب الذي يجعلنا ان نكرر العمل الذي نكون قد عملناه مرة باهتمام اقل من المرة الاولى .

فيجب اذن ان نلقبه 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 في كل عمل ارادى مهما كان ضعيفاً او غير راسخ بذراً من الارادة الحقيقية ، و بدأ اعادة جديدة .

الارادة والعادات — ان اعمال الانسان تصدر بثلاث : الغريزة والارادة والعادة . اما الغريزة فيجب ان تقوم مقامها الارادة حتماً ؛ اي انه يجب اقامة العزم والتصميم المبنيين على التفكير مقام الحركة العمياء . واما العادة فينبغي ان لا تقاوم كقائمة الغريزة ، لان بواعها غير . اعث الغريزة . ان العادة ليست هي الا تكرار عمل عملناه في البدء بتفكير وارادة ، ففداً عملها اسهل من ذي قبل وادعى لجهود اقل . فهي عمل قام على الحرية والقصد ، لا على السائق الاسمى كما هي الحالة في الغريزة .

نعم لقد قيل ، ولا يخلو هذا القول من صواب : « ان مانعين - لا يمكن ردهما تقريباً - بمنع انما من ان تقلط على ارادتنا ؛ وهما الميول والعادات » غير ان من الخطأ القادح والمضر معاً ان نعوذ الى هذين المانعين قوة لا تغلب . فان من الممكن ان تكون الميول تحت المراقبة دائماً ، متوافقة مع منافعتنا واجباتنا



معا ، مكبوحة الجاح بهزم شديد من الارادة اما العادة فاتها — وفي بدء تكونها بنوع خاص — تحت تأثير الارادة . وان منهها يتيسر بمنع تكرار العمل الذي تتكون به . حتى انه لمن الممكن بعد تأصلها ايضا التغلب عليها ورددها ؛ سواء بهزم نغزمه بارادتنا دفعة واحدة ونجدي تنفيذه ، او على الاقل بطول المقاومة والاروى .

ضرورة العادات — اذا نحن انعمنا النظر في التربية نجد انها ليست اكثر من « مهنة تكوين العادات الجيدة » من اكثر الوجوه . واذا كان روسو وصي « يدم تمكن عادة مافي الولد ، فان هذه التوصية ترجع الى « عاطفة اكثر منها الى العقل والتدبير » .

ان « كانت » ايضا كان يدم العادات ، بحجة ان الرجل بنسبة ماتكثر اعتياداته تقل حريته واستقلاله . فالغاية التي كانا يتوخاها روسو وكانت هي حرية مطلقة لا يضيقها شيء . ، تعمل لكل عمل عزميا جديدا ، وتبذل فيه جهدا خاصا ؛ والعادة في عرفهما لا تخرج عن حد الطاعة والخضوع الذين يتنافيان مع تلك الحرية .

غير ان هذه الغاية لا تتحقق قط ، كما انها غير عملية في ذات الوقت . لان طلب التوسيع في 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 الانساني مفيد جدا في هذا الصدد ، لانه يجعل الانسان يستند الى العادات الحسنة التي تغني عن الجهد المستمر ، والتي تجعل القيام بكثير من الواجبات هينا سهلا ، يكاد يكون غريزيا . فكما ان الجسم لا يمكن ان يكون دائما في حالة يقظة ، منتصبا على القدمين وانه ليجتاج الى النوم والى الراحة والاضطجاع ، كذلك الذهن ، فانه لا يمكنه ان يظل في حالة جهد

وعمل وتنبه مستمر بل يجب ان يرتاح ويهدأ . ولا يقيس له ذلك الا اذا عمل الانسان كثيرا من اعماله بسهولة وهوادة وجهد قليل؛ الا ان الذي يحصل في مباشرة الاعمال المعتاد عليها . وان الارادة بمقد ان تنقلي الليول من الفقة نص ، وتقرس العادات الصالحة في صاحبها تقدر ان تلقي قسما من عبها ورظانها على العاطفة والعادة .

على ان الارادة ينبغي ان تكون كالقائد الذي بعد ان يخمد الفتنة في بلاد ما يرجع السيف الى غمده دون ينزعه بدقا . فان مباغيات الظروف وتبدلات الحياة في كل لحظة تتطلب عملا جديدا من الارادة .

واذا ورد علينا اعتراض بان العادة تثمل الجهد ، و بالنالى تضعف العزم والهمة ، فانهما نجيب مع ماريون - ماث قول : « ان الجهد والعزم ليسا هما كل القوة الادبية » وانى على يقين قام بان الانسان يعمل الخير حينما لا يكون في عمل هذا الخير عليه جهد ونصب . »

فينبغي علينا ان لا نتطلب الارادة سليمة تسود بها على كل قوة . على ان العادات مهما كانت كثيرة العدد فانها لانعكس الحرية قط ، وبذرع خاص اذا غرست في الانسان عادة التفكير الحر ، وكانت العادات الاخرى متولدة عن هذه العادات . فانها تكون هي المادة العليا التي تسود على ماسواها .

كيفية تكوين العادات — تبين مما تقدم ان التربية في حاجة شديدة الى العادات الصالحة من عادات عاطفية او مشعورية وعادات ذهنية وعادات عملية . وهنا يريد ان نبحت في كيفية تكون هذه العادات ، والطرق التي ينجح للربى بها في احداث وتثبيت هذه الطبيعة الثانية التي تقوم عليها ما في الانسان من مزايا .



ان العادات في الحقيقة، ونفس الامر تتكون من ذاتها ؛ وذلك بتكرار العمل لواحد مرات متعددة . ومنها ما يشق من اليول والغرائز ، ومنها ما يتولد من الاعمال التي تصدر من الانسان بتفكير ، والتي تساعد فيها الارادة . فعمل للربي هو الانتباه واللمرافية ؛ سواء على الغرائز وعلى مظاهر الارادة الاولى ؛ وينبغي عليه ان يحول دون رموخ لليول الرديئة في مبادئها ، وان يوقف النزعات الشريرة في دور ظهورها الاول . فان الشر ينوع خاص يجب ان يحسم من اول امره ، وبدء ظهوره .

قال مونتني : — « ان العادة تبتدى بصورة هينة لطيفة ؛ ثم ترسخ قدمها رويداً رويداً كأنما تسارق مسارقة . ولا كنهها لاتلبث ان تكشف عن وجه عبوس ظالم لا يكاد يمكن من نفسه ، او يستطاع الانقلاب عليه في ما بعده . ان للعلم يقدر ان يمنع تولد العادات الرديئة باستعمال كل ماله من القوة والوسائط ، وعند الحاجة بالعقوبة على سيئ الاعمال والحركات التي تصدر من الولد . وليس عليه لاجل ان يقوى ما هو حسن وصالح منها الا ان يشجع الولد على العمل . وحينذاك تأخذ العادات تتكون بمساعدة الزمن .

هذا ، وليس من السانغ تكليف الولد بعادات جديدة تتناقض مع طبيعته . فانه اذا اكره على العمل الذي يؤمر به ، فان هذا العمل الذي عمله بالرغم عنه ، لا يترك في نفسه شيئاً من الميل الى عمله مرة اخرى ؛ مع ان هذا للميل شرط اساسي لتكون العادات . وذا اردنا تعويد الولد على عادة فيها شيء من الصعوبة مما لا يميل اليه من تلقاء نفسه فينبغي ان نحسن التصرف معه ، وان نتبصر في اختيار الوقت لللائم الذي يكون فيه العمل المراد تحويله الى عادة اقل عناء ومشقة عليه ، وان نكتفي منه في 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 تتمثل بقول فونته نهل : « ان الفكر الجديد هو كالركن في البناء ،  
لايجوز املأه بتلع العين الضخمة » .

اصدوع العادات الرديئة — ان المعلم مهما بلغ في انتباهه ومرايته لايقدر  
في الحقيقة على منع نشوء عادات رديئة في الولد بتأثير المثرات الخارجية التي  
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 ما تكون العادة قد ادخلته على طباع الولد من  
النشر والنقاش ؟

ان هذا ليس بالامر السهل في الحقيقة ، ويكاد يكون النجاح في قم  
للبول الرديئة التي غدت عادات غير مرجو الا اذا سلك للربط طريقا غير  
طريق القمع المباشر ، والمقاومة الوجيهة ، وبنوع خاص اذا طلب النجاح  
في ذلك حالا . فان العادة التي قد تكونت في زمن لا تزول الا في مثل هذا  
الزمن حتما . ومن اجل ذلك فان الثاني امر ضروري في هذا الباب ، وينبغي  
ان يسر المعلم ويستبشر اذا قدر ان يجعل في بادى الامر فترات بين مباشرة  
العمل الرديء او اذا قدر ان يحدد مدام . فان سلطة الادارة لا تلبث ان  
تقوى رويدا وتسود ، وبأخذ الولد يتغلب تدريجيا من ميوله ؛ سيما اذا قدر  
للمعلم ان يولد فيه بحذافة ودقة عادات اخرى تفرم مقام تلك العادات من جهة ،  
وتجذبه وتروق له من جهة ثانية .

الارادة والتربية العامة والخاصة — قد يظن البعض ان التربية الخاصة  
هي احدى فعا في تهذيب الارادة من التربية العامة .

نعم ان كل شيء في المدرسة مرتب مطرد متناسق ، وليس فيها من



شيء يبتدأه ، وان الاطراد فيها عام واعتيادي ، وان الولد لا يترك فيها  
 وشأنه ، وان لكل ساعة من ساعات نهاره عملا معيناً محدوداً بعكس البيت  
 الذي يكون فيه الولد حراً مالمسك لنفسه ، غير خاضع لقاءة ثابتة واتساق ،  
 فهو الذي يرتب فيه وقته وعمله ، ويكون لبيته في 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 يتأثّر ويترفه قرب  
 والديه ، ويقدر على متابعة اعماله بثبات واطراد تحت ادرتهما التي يغلب ان  
 تكون متقلبة وغير حازمة . وتراه يتقاذف بين اوامرها للتناقض وميوله  
 الخاصة ؛ ولا يمكنه ان يتعلم الخضوع لقانون قطعي ثابت ، والارادة لا علم  
 مي الاطاعة للقانون والنظام بحرية ورضاء ؛ فافضل طرق التحضير لهذه  
 الاطاعة هو تعويده على الاطاعة لقواعد مرتبة مدققة .

من اجل ذلك فان التربية العامة مرجحة حتماً بما لها من التأثير في تثبيت  
 الاخلاق ، وتنمية الهمة وقضائل الرجولة .

قال « فاكه » في صدد تربية الارادة :

« ان التليذ 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 محبون ، قل ان  
 يكون احد منهم في حاجة الى الدفاع عن نفسه بنفسه ، او الدفاع عن احد  
 غير نفسه على الاقل . ومع ان هذه الحالة مغبوة لذينة فان قوة النفس  
 ومضاء الهمة لا يحصلان بها قط . اما في المدرسة فالامر ليس كذلك ، اذ ان  
 الولد يعرف حقوق نفسه وحقوق غيره : ويعتاد الصبر والتجمل امام التهيج  
 والاغراء ، وامام للمشقة والعناء ، وفيها ايضا يفهم روح الترتيب ، وكيفية موازنة

نفسه مع اقاربه ، 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 اقاربه ، 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 ابقاء 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 نبوس » 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 مسؤولاً 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 هواة وحرية . وهذا التعارض لا يزول الا في اليوم الذي يستقل الولد فيه لنفسه . فان فعالية الولد حينئذ تجد الفرص للملائمة للتمرن والنمو .

ومع اننا لا ننكر ان الارادة في هذا الحين تدخل في اشد ادوارها



خطراً وصعوبة فأننا نقرر ان هذا الدور ، اعنى دور استقلال الانسان الشخصي هو احسن وسيلة الى تربية الارادة . وان من العتب 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 ، وبجمال اطلق .

« قال روسلو » :

« ان عمل التربية في الارادة لا ينتهى قط . فتعليم الهجاء مثلاً عمل محدود ينتهى بعد ان يتعلم الولد القراءة والكتابة ؛ وليس فيه غايات متفاوتة ينبغي استمرار الجهد للوصول اليها . اما في 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 في التربية الذهنية والتربية الاخلاقية هو مضمون بمساعدة الارادة . ولكن اين نقطه الاستناد التي يستند اليها في تربية الارادة نفسها ؟ اوليس من الضروري ان يكون في المرء قليل من الارادة فيكون له قوة يستكمل بواسطتها نحو ارادته وتربيتها ؟ وماذا يجب ان نصنع مع الطبائع الضعيفة التي تفقد الدافع الشخصي الى الاكتساب ؟ وهل من الممكن احداث ارادة في امرء لا يوجد فيه بذورها من قبل ؟

فيقول « غوتهى » في هذا الصدد :

« ان الارادة هي التي ينبغي تقويمها بحيث تغدو قادرة على اصلاح صاحبها بنفسها ؛ اي بحيث يمكن استنتاج القوة من الضعف ، واستيلاء الخير من الشر » .

وروشفوفولد يقول في نفس الصدد : « ان الطبيعة الضعيفة هي النقيضة الوحيدة التي لا سبيل الى اصلاحها »

على ان من الحق ان نقرر ان الطبيعة لا تكلفنا لحسن الحظ بحل هذه  
 للمسئلة الصعبة ولا تيسرنا منه . فان من النادر ان لم يكن من الاستعجال ان  
 يكون الولد خاليا بقاتا من بدور الارادة . وانه اذا لم يكن فيه منها ما يكفي  
 لمقاومة خطيئاته وهفواته ، فان فيه دائما ما يمكنه من اكتساب بعض الفضائل  
 وقد كان بوردالو يقول : ان اكتساب الف فضيلة هو اسهل من اصلاح  
 تقيصة واحدة .

الارادة الصالحة — ان تكوين الارادة لا يفيد شيئا اذا لم تكن عاطفة  
 حب الخير مرافقة لها . فان الارادة في حد ذاتها قد تكون آلة للشر كما  
 تكون آلة للخير والفضيلة فأكبر الحنأة مثلا يبرهنون دائما على قوة الارادة  
 فيهم بما يأتونه من الاعمال التعظيمة ولو كانت شرورا وجرائم ؛ وان المرء  
 ليقدر ان يريد الشر ويعزم عليه بنفس القوة التي يريد بها الخير ويعزم عليه  
 ايضا . فالذي ينبغي تربيته وتنميته والحالة هذه هو الارادة الصالحة .  
 لا مطلق الارادة .

قال كانت : « لا شيء من كل ما هو ممكن تصوره في هذا العالم من  
 انواع الخير يمكن الفطع والتسليم بفضله وجودته بدون قيد وشرط الا الارادة  
 الصالحة ان قوى الادراك والانتباه والحكم وسائر طباع الذهن ومواهبه ،  
 والجبرأة والعزم والثبات وسائر الصفات الخلقية ولا ريب صفات جيدة  
 مرغوبة ولكن هذه اللواهب نفسها قد تكون مضررة جدا اذا كانت  
 الارادة التي تسيرها وتتحكم فيها غير صالحة في حد ذاتها »

« ان الارادة الصالحة لا تستفيد صلاحها وجودتها من اعمالها ولا من  
 نتائجها ، بل من فعل الارادة فقط ، اعني منها نفسها وانما لينبغي ان  
 تعتبر في حد ذاتها مفعلة على كل ما يجري بواسطتها من الاعمال التي قد



تكون ملائمة لبعض الميول او لجميع الميول ، ولما لا يطاول . وان الارادة الصالحة حتى حينما تحرم من جميع الوسائل التي تنفذ بها خططها سواء بمعاكسة ظروف الحياة او ببغفل الطبيعة وشحها ، وحينما لا ينتج من اعظم مجهوداتها نتيجة ما ، وحينما تنعزل عن كل ما سواها وتبقى منفردة ايضا ، لتظل ساطعة الضياء كالجوهرة المتأقّة : وذلك لان كل ما فيها من مزية وقوة انما ينتج عنها نفسها .

الهمة الارادة في الحياة — ان الارادة الصالحة — اعني قوة العزم على عمل الخير — هي الشيء الوحيد الذي 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 لم تجدوها . ان الكتب والمحاضرات قد تنهكم الى الخير وقد تكون لكم في اسفاركم بمثابة الاعلام التي تهديكم الى طريق السلامة ، وتردكم عن الضلال ، دون ان تطوى لكم الارض . وانما على قدامكم وحدها قطع الطريق . فالويل لكم اذا لم تكونوا اقوياء على قطعها . »

وبعبارة اخرى انه ينبغي على المرء ان يجد من نفسه خطة سلوكه ، والقوى الضرورية لسير عليها .

ان الارادة هي العامل الاساسي للفضيلة . وفوق ذلك فانها لا اهم في آداب الحياة والسلوك فقط ، بل هي ضرورية في السعادة والنجاة في الحياة . وان المرء بدونها لا يستطيع ان ينجح في العالم ، ولا ان يتغلب على المصائب ، ولا ان يتكيف مع الظروف فهو في حاجة اليها دائما في حقير الامور وخمليها . وهي ايضا عنصر من عناصر العبقرية التي كان بوفون يقول عنها انها « الصبر

للديد . فان المبتدئين والمحسين للانسانية ، لم يقوموا باعمالهم الا بفضل  
مجهوداتهم المديدة ، وثباتهم المتصل .

والخلاصة ان الارادة في كل درجة من درجات الحاة الاجتماعية هي  
صفة الانسان الاساسية ، واصل شخصيته ، اعنى الخلق فان الخلق في  
حقيقة الامر هو حيازة ارادة قوية صالحة تستطيع ان تثبت امام الحوادث ،  
اكثر منها مجموعة عادات واذواق . وان الذى يتناول هذا المفهوم هو غاية  
التربية للثلى .

---



## العواطف العليا

التربية الذوقية — التربية الدينية

العواطف العليا — حب الصدق — تحري الحقيقة — محبة  
الجمال — تربية الذوق — تربية الذوق عند القدماء —  
الفن والاخلاق — في ان الفنون منبع للذة — تهذيب  
عاطفة محبة الجمال — الوسائل المساعدة في توبة الذوق —  
التمرينات الخاصة — مدى تهذيب الذوق الابتدائي  
وتنميته — التهذيب الذوقي والتهذيب الاخلاقي —  
الافراط الذي ينبغي تجنبه — العاطفة الدينية — التربية  
الدينية في المدارس الابتدائية — الاخلاق والدين .

العواطف العليا — ان التربية الاخلاقية لا تعد كاملة اذا اقتصرنا 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 ، والتي تتميز باسمي تصورات الفكر  
واشرف اختلاجات القلب ، مثل حب الصدق وذوق الجمال ، ومحبة الخير  
المحض ، والعاطفة الدينية .

مب السورة — ان علماء التربية اهتموا لتربية هذه العاطفة ، وبحثوا  
في الوسائل التي تقويها في نفس الولد ، وعدوها من فضائل الاخلاق الاساسية .  
وقد اجمعوا على ان من افضل الوسائل الى ذلك ان يكون للربي قبل  
كل شيء للثال انصالح واليقين للصدق . وقد ذمت الانسه منه دحه وردد

ذلك الكذب المنمق الذي يبرره روسو وغيره من العلماء في سياق التربية .  
 قالت : « ان الاولاد سوف يعرفون عاجلا أو آجلا انهم قد خدعوا . وحينئذ  
 تصبح ثقتهم متزلزلة ضعيفة ، لا يرجي لها شفاء . وان الحكمة الناتجة القائلة  
 « ان الاستقامة والصدق هما افضل اساليب الحياة » تنطبق على التربية  
 كما على سائر الاعمال »

على ان المثال الصالح وحده لا يكفي . فان من الضروري ان يضاف اليه  
 اساليب وتحولات تربوية اخرى .

منها ان لا نعرض صدق الولد على المحك والتجربة . وقد قل روسو « ليس  
 من الصواب قط تجربة صدق الولد ، وسؤاله عما له من المنفعة في السكمان  
 او في الكذب » . وقالت الانسة نه دجه وورد : « ان الاستناد الى اناه  
 مكسور آمن من عرض اخلاص الولد وصدقه على التجربة والامتحان » .

ومنها ان نحذر من حمل الولد على السكمان والكذب بما نظهره من  
 الشدة التي كثيرا ماتكون في غير محلها . فان ذلك ادهي الى عدم ثباته على  
 الصدق ، والى تسهره بالكذب ثم الاعتياد عليه .

ومنها تشجيع الولد على الصدق والجرأة على الصراحة . وهذا يوجب  
 علينا — حينما يعرف من تلقاء نفسه بهفواته ورهواته — ان نظهر له سرورنا  
 من صدقه واخلاصه ، اكثر من غضبنا على «قوته ورعونته» .

ومنها حمله على الشعور بفائدة ثقة الناس فيه ، واعتمادهم على اقواله  
 وقد قلت الانسة نه دجه وورد في هذا الصدد : « ان مما يلد 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 هي فقد ثقتنا فيه » .  
 وقال ماريون في نفس المعنى ايضا : « ان من الوسائل الحسنة الى



الاصلاح ان يرى الولد عدم الثقة والاهتمام حينما يتكلم كلاما مشوبا بالكذب وان يفهم مربيته ومعلموه ان رفاقه يراقبونه في كل ما يدر منه ، وان يقولوه بذرة قاسية ومتأللة انهم مضطرون الى عدم تصديقه في ما يقوله ، وان يظهروا ثقتهم المطلقة في رفاقه الذين لم يكذبوا . فان عادة الكذب تتأصل في الولد بسهولة وقوة ، اذا رأى الولد معاملة هينة وظرفا سهلة وتسامحا في حال محاوراته الكذب .

نحري الحقيقة — لا ينبغي ان يقول لارء ما يعلمه من الحقائق ، بل يجب عليه ان يبحث عن الحقائق التي لا يعلمها ايضا . وليس للتربية عمل اشد خطورة من ترسيخ محبة الحق في نفس الولد ومقاومة الوهم ونحري الحقيقة . ولحسن الحظ ان الولد مجهز بقوة حب الاستطلاع الطبيعية . فان هذه القوة اذا اغريت بشيء لا تقفأ تحوم حوله حتي تعرفه ، وتنفط على كنهه وحقيقته فهي من هذا الوجه مما يساعداتربية على هذا العمل الخطير .

على اننا نسلم بصعوبة الاستفادة كل الاستفادة من هذه القوة في معرفة الحقائق ومحبتها ، سيما في المدارس الابتدائية . لذلك فان على المربي في هذه للدارس واجب دقيق وهو عدم تعليم الولد شيئا كاذبا او غلطاً او قائما على الشك والحدس حينما لا يمكن تعريضه بكل ما هو حق وحقيقة .

ومن واجب المربي ايضا ان يرتقي بالولد الى الروح العلمية التحقيقية بقدر الامكان ، وان يكون من خطته عرض الحقائق التي تفقهه وتثير ذهنه ، وتحميه من الضلال في طرق الاوهام ؛ وان يهوده على ان لا يقبل الا الافكار التي 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 الحاجة ، لا يسلم الا بما هو قطعي الثبوت والوضوح ؛ بل انما نريد ان لا يلج الا داعي العقل في

اغلب اوقاته ، وبقدر ما يمكن فان المدة التي ترافق الحقيقة الواضحة المفهومة لتجعله يرجع رويداً رويداً عن الآراء الساذجة التي لم تصدر عن تدبر وفكر ؛ ثم لا يلبث ان ينتهي الامر به الى حب الحقيقة لاجل الحقيقة ، والى السكف بالمعرفة ، والى الشعور بالحاجة الى البحث الشغوى ، والنلذذ بما يتف عليه ويكتشفه من الحقائق .

محبة الجمال — ليس من موضوعنا هنا ان نبحث في الجمال وتعريفاته بامسهاب . فاننا نترك ذلك الى اساتذة فلسفة الجمال والبديع ويكفي ان نذكر هنا ان الجمال مدلول عليه بشعورنا الروحي وبكل ماهو جميل ، وبالسرور الذي تحدثه فينا روائع الطبيعة وبدائع الفن ، وبالاعجاب الذي 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 الليل والعاطفة نحو الجمال ، ولولم تعرف كنههما . ويقرر « پيرز » بشواهد عديدة ان غريزة اللوسبق وغريزة محبة الجمال المحسوس تظهران في الولد وتموان قبل ان تسكل سنته الثالثة .

وفي الحقيقة ان الولد يعطفه على الحيوانات ، وبفضيله بعض الاشخاص على بعض ، وبميله الى الصور والرسوم وذوقه فيها يبرهن على انه يميز ماهو جميل عما هو غير جميل ، ولو كان هذا التمييز غامضاً . فحبة الجمال والنجذاب لما هو جميل استعدادان غريزيان في الانسان .

تربية الذوق — ان التربية الكاملة لا يجوز لها ان تفرك هذا الاستعداد الطبيعي دون تهذيب ؛ وان من الواجب تنمية اولي لذاته من حيث هو جزء من طبيعتنا يتعطل وينعدم اذا اهمل ولم ينم ، وثانياً لما يحدثه من التأثير في التربية الاخلاقية والروحية اذا احسنت ادارته وتهذيبه .



وهذا ما نعني به من تربية الذوق التي ينبغي ان يكون لها مكان بين مواضع التربية ؛ والتي تتناول باوسع مفهوماتها تهذيب عاطفة محبة الجمال الطبيعي والصناعي معاً ، والحاسة للموسيقية ، والفنون التصويرية ، وذوق الانشاء الادبي ، وسائر القابليات للمتنوعة التي لا تساعد 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 مواضعهم . غير اننا نريد ان نقرر خطورة تربية الذوق باعتبارها عنصراً من عناصر التربية العامة ، ووسيلة من الوسائل التي تضمن للشخصية الانسانية السعادة والكمال . وما يؤسف له انها لم تشغل بعد في الامم الحاضرة للتركز 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 آتفه هي تربية الذوق قبل كل شيء ؛ وكان افلاطون يرى ان النفس تصل الى محبة الخير عن طريق محبة الجمال . فالجميل والحسن هما المكملتان اللتان كان اليونان يلهجون بهما ، ويجمعون بينهما دائماً . واليك ما كتبه افلاطون في هذا الصدد :

« ينبغي تحرى مهرة الصنائع القادرين على تمثيل آثار الطبيعة واقتنائها في الجمال واللطافة ، ليتلقى منهم الفتيان الناشئون بين نتاج ايديهم - كما ينشأون في الهواء النقي - سلامة العواطف والاذواق ، وليألفوا منذ حداثتهم ودون ان يشعروا محبة الجمال وتقليده ، وليكون بينهم وبينه توافق وانسجام .

واذا كانت الموسيقى تعد طريقة رئيسية في التربية فليس ذلك الا بسبب ما فيها من التوازن والانسجام اللذين ينفوذهما الى الروح يستحوذان عليها ، فتتلف بهما اذا كانت كما يجب ان تكون .

« ان الفن الناشئ في الموسيقى كما يجب ، يقدر ان يدرك بدقة تامة كل ما هو ناقص او فاسد من اعمال الصناعات الطبيعية ، ويتأثر ما يحسبها : فيأخذ بطري كل ما يحظه من انواع الجمال ، ويفتح طريقا تدخل منه الى روحه فتغذيها ، ويهيأ بها للفضيلة ، ويتكون فيه نبرة واشمئزاز طبيعيين من كل ما يجده من النقائص وانتشويهاات والمستقبحات ؛ ويكون هذا المبل في الولد منذ احدث ايامه وقبل ان يشع فيه نور العقل . فلا يكاد يظهر العقل حتى يمتزج مع الشعور الذوقى الذى نكون للموسيقى قد اوجدته في نفس الولد »

والذي يقصده افلاطون من كلمة للموسيقى هو ما يقصده اليوم من كلمة الفن بوجه عام ، فافن في نظر افلاطون هو مرقاة للفضيلة ، وعميد للحياة العقلية . ولقد كان لقدماء دأما ميل الى عدم تجريد الاخلاق وجعلها منعزلة عن غيرها ، والى مزجها حينما مع حب الحقيقة ، وحينما آخر مع حب الخير . وقد كان سقراط يؤكد بان الحق والخير هما شئ واحد ، وكان تلامذة زينون يقررون وحدة الجمال والفضيلة .

الفن في الاغراض — من المؤكد انه يوجد بين الفنون والاخلاق روابط شديدة .

قال مار يون : « ان تعاليم الفنون للولد ضرورى وواجب ، لما لها من القوة التربوية العظيمة ؛ فان الجمال من حيث الاساس هو النظام والانسجام وان النظام والانسجام ينفذان الى النفس من طريق الخيلة ، ويظهر أثرهما حالا



بما يحدثانه من اللطافة والطلاوة والدوق . وان مما هو مسلم به ان الفن يهذب الاخلاق ، ويلطف الطبع . وانه ليوجد تقاض وميول اخلاقية كثيرة لا تخطر على بال الانسان الذي يعتقد الحياة في جو الجمال ، بل ولا يطبقها من غيره .

ان الشر في الحقيقة هو شيء قبيح ، وان النفس الحاسة بالجمال لتبغضه وتنفر منه ، واننا اذا اردنا ان نقاس بين تأثيرات الجمال الطبيعي او اصناعي فاننا نجد التأثير الاخلاقي منها اشد فعلا واقرى نفوذا من غيره . فمناظر الطبيعة تخفف من ثورة النفس واهوائها ، وتبدلها الى صفاء وتقاض . والفنون التصويرية تربي فينا الذوق وتجعلنا نقف على دقائق الاجسام واطاقتها . وللموسيقى — وهي اشد الفنون نفوذا والتي كان يعزو اقدماء اليها دورا خطيرا في تربية الفضيلة — تزل على القلوب وحي الانتظام والانسجام . والشعر كذلك يغذي ارواحنا ويهيجها بما يحدثه فينا من دقيق التأثير ولطيفة ، ويدفعنا الى الاعجاب بكل الاعمال الفاضلة التي ينشرها ويطربها ، والتي يصورها لما كانها نماذج من الفضيلة يجب علينا ان نتخذها اسوة لنا .

في امه الفنون منبع لفن — ان الفنون ليست هي عنصر من عناصر التهذيب الاخلاقي فقط . بل يجب الاهتمام بها باعتبارها عاملا في كثير من الانفعالات السارة المبهجة التي يمكن ان تتمتع بها طبيعة الانسان . وانه ليس من الجائز فقط ان يحرم الانسان من اللذائذ والمباهج ، بل من الواجب ان نجهد في حمله على البحث عنها ، وانه ليجدها دائما في جو الفنون النقي الصافي . قال بن : « يجب علينا ان نرى في الانفعالات التي تمدها الفنون منبعاً للذة قبل كل شيء » . مداعمها من الاثر في التربية العقلية من حيث انها

تفعلنا وترى نحن ، وتشجعنا على العمل . »

وفي الحقيقة ان اللذة التي تنشأ عن الفنون ليس فيها شيء يزعج النفس او يفسد الخلق ؛ وان فيها كل ما يسكن النفس ويهدئها ، ويقوى قاباتها للجد . انها لا تسلب من العواطف لطافتها ، ولا من العقل قوته . ولها لتشغل ساعات الفراغ وفترات العمل احسن من اى لهو سواها . وان المرء حينما ينصرف عنها يستطيع ان يباشر عمله ، وما هو مكلف به من المهام بكل ارتياح . وانما لنجيب الذين يحاولون انكار تأثير الفنون التهنئى ، والذين لا يريدون ان يفهموا ان لها قوة كافية على تطهير النفس ورفع شأنها بأن عواطف الذوق والجمال هي حسنة لذاتها باعتبار انها تحدث فينا مسرة للذيدة نقية ، واما حسنة ايضا باعتبار انها تقوم مقام العواطف الاخرى ، وتنبو مناب اللذائذ الدنيا ، اعني اللذائذ المادية البهتة التي قد تغلوث بها الاخلاق وتخط النفس .

ونختم كلامنا هنا بجملة صادقة قال ابن : « انما اذا اعتبرنا التربية كوسيلة الى جعل الانسان سعيداً ، فان ذلك لا يكون الا اذا كانت الفنون جزءاً منها . »

شهادة سنيورات ميل — ان اكثر الاذهان ميلا الى العلم واشدها كفا بمحبة الحقيقة ليسوا بوجه عام جامدين امام تأثير الفنون ونقوذها . وهذا ستوارت ميل يقص علينا في خاطرائه ان تربيته الاولى كانت مقصورة على الافكار المجردة ، وعلى العلم ، وعلى المنطق قصراً مطلقاً بسبب ادارة والده الشديدة الصارمة . فتعلم اليونانية في سنته الثالثة ، وصار عالماً في المنطق في سنته الثانية عشر ، واخذ يعلم الرياضيات العالية في سنته الثالثة عشر . فما عسى ان لا ينتج من هذه التربية العقلية البهتة ، وهذا الجهد الذهني المفرط ؟ لقد استوت عليه الكدابة الشديدة ، واعتراه ملل من الحياة في سني



فتوته الاولى ؛ حتى انه قضى فصل الشتاء في عامه العشرين وهو يعزم كل يوم على اغراق نفسه ! فوقع في يده يوما ما ديوان من الشعر ، فلم يلبث ان ذاق حلاوة الموسيقى وكلف بها . وهكذا خلس من كابوسه الشديد ، وانتعش بالعاطفة والذوق . وحينئذ ادرك خطورة الانفعالات الروحية التي تؤثر في حياة الانسان فتبهجها بطلانها وعذوبتها .

الفنونه في الممارسة التربوية ان الفنون لم ندخل بعد في التربية العامة كما يجب فان ابن الشعب لا يدرك ان يكرس الا وقتا قصيرا لتهديب نفسه . وهو مضطر الى ان يتعلم في بركة خمس اوسم سنوات اشياء كثيرة ضرورية له ، وان يكتسب معلومات عملية حمة . ومن اجل ذلك يتردد للربى في تحميله حملا جديدا قوامه دراسة الفنون ولو بصورة ابتدائية .

غير ان عدم اقتصار التربية العامة على وسائل الكسب المادي ، وفسح مجال واسع بقدر ما يمكن لتهديب الذوق وعاطفة حجة الحال ؛ امر مرغوب فيه وضرورى مع ذلك . قل راوه سون : « ان ابن الشعب الذي يتقبل كاهله عبء شديد من الشقاء والتعب المادى ليجد تسلية عن حياته المتعبة القاسية اذا استطاع ان يتمتع بالجمال على انواعه . ان ذلك الانسان اذا انفسح له المجال لمشاهدة البهائم المنتشرة في العالم فتمتع بها ، واستشعر قلبه بحبها فانها تطف كدأبته وضناه اكثر من كل شئ ، وتمنحه قوة الاستشعار بافضل الانفعالات واحلاها » .

تهذيب عاطفة حجة الجمال - ان تهذيب هذه العاطفة يوجب تعويد الولد منذ طفولته على تقسم الجمال الذي يحيط به .

ولابن المدينة مجال واسع لمشاهدة انواع الجمال ، لانها غاصة بآثار الفنون الصناعية التي تفيد في هذا التهذيب .

على ان البرية التي تحتوي على مناظر الطبيعة الجميلة الرائعة لنكتفي ايضاً  
لهذه التربية الذوقية الاولى في مدارس الريف . فان ابن الريف الذي يغدو  
فلاحاً في مستقبل ايامه ليشعر بارتياح في اعماله لاشاقة ، اذا تمكن من بره من  
ان يغرسوا في قلبه محبة جمال البرية ومشاهدها .

قلت الآنسة شالامت : « ينبغي جعل الولد حساساً منذ نعومة اظفاره  
بجمال الاشجار والزهور والطيور والحشرات ، وسائر امثال هذه للمنافع التي  
قد يعر بها دون ان يراها . وانه لينبغي سوقه نحو هذا المنبع الاصافي للعسرات  
الجنابة ، ودعوته الى الاعجاب بها » .

وقلت للمادام دوسوسور : « ان القاموس الاول للغة النخلة هو الطبيعة » .  
وقال هردر : « ان من الدلائل على الخشونة الشديدة التي تربى اولادنا  
فيها اهمالنا تلقينهم منذ احدث اعمارهم شعوراً قوياً بالجمال والانسجام  
والتنوعات التي نراها في مناظر الطبيعة الرائعة » .

الوسائل المساعدة في تربية الزروع — ان زخرفة غرف الدرس في  
للدرسة ، والتزيينات التي تهيجها ، والصور التي تزوق جدرانها ، ورسوم  
الكتب للدرسية ؛ كل ذلك من الوسائل للمساعدة التي تهيج في الولد الذوق  
بكل ما هو جميل . واذا لم يكن لنا امل في ان يعيش الولد في مدارسنا كما  
كان يعيش ابن اتيته وسط روائع نتاجات الفن والصناعة ، او بعبارة ثانية  
وسط عالم من الهياكل والتماثيل والنقوش ؛ فيجب علينا على الاقل ان نحيطه  
بقدر ما يمكننا بالامشياء التي لا تفقد الترق ، وان نجنبه حتى في لعبه  
والعباته من كل ما هو قبيح ، وان نبعد عنه كل ما قد يسبب فساداً وسقماً  
لسمعه وبصره ، وان نفتح له ابواب المتاحف والمكتاتب ل يتمتع بما فيها من  
كنوز الفن وآثار الصناعة الجميلة العجيبة .



التمرينات الخاصة -- ان الوسائل المساعدة التي مر ذكرها لا تغني عن التمرينات الخاصة التي ينبغي السير عليها في اتمام عاطفة الذوق في الولد ، كالرسم والغناء

غير اننا نلاحظ ان هذه التمرينات ينبغي ان تبقى في المدارس الابتدائية ابتدائية جداً ، لان المقصد منها تنمية عاطفة الذوق ، لا تخرج فنانين .

قل راندو : « لا يطلب من المدرسة الابتدائية ان تخرج ميكانيكيين ولا مهندسين ولا زراعيين . ولا يطلب منها من باب اولي ان تخرج رسامين ولا موسيقيين . ان هذه المدرسة ينبغي ان تعلم الولد ما يكون في حاجة شديدة اليه حينما يصير رجلاً . انها ترمم خطوط الصورة الاولى ، وليس عليها ان تلونها وتجمسها وتجعلها بشراً سوياً » .

وبوصي « راوهسون » بتمرينات الرسم في المدارس الابتدائية كوسيلة الى تنمية الذوق . وربما كان الرسم التزييني ، والرسم الهندسي انفع لتعليم المدرسة الابتدائية او لعامل المستقبل . فان ذلك يهيئه اكثر واحسن ، للمهن التي يتعاطاها في حياته المقبلة .

مدى تهذيب الذوق الابتدائي وتنميته -- ان تنمية الذوق الابتدائية ينبغي ان تنمي عاطفة الشعور اكثر من قابلية العمل به . فاننا لسنا نرمي في هذه التنمية الى ايجاد ذلك الذوق النقاد الذي يدرك نقائص الفن ، وينقب عن عورات المنتجات الصناعية ؛ ذلك الذوق الذي لا يكتسب الا بالتخصص ؛ بل ان ما نرمي اليه هو تنمية ذلك الذوق العام الذي يعجب بكل ما هو جميل ويكلف به ، والذي لا يهتم للتنقيب عن المزايا الفنية فيه .

قل بن : « ان الرجال الماهرين في الفنون والصنائع قليلون ، واكثرية الناس انما تتمتع بفتاح اعمال اولئك الرجال وتقلد بها . وان من الممكن

ان يكون في الانسان ذوق موسيقى يتلذذه بما يسمعه من الالحان الجيدة ، ولولم  
يمكن ممن يحسنون استعمال آلة من آلات الموسيقى او يعرف دقائقها واساليبها الفنية .  
واذا كانت تنمية الذوق بالفنون التي تخاطب العيون كالتمثيل والنقش  
وهندسة البناء تتطلب جهدا مديداً ، فان الذوق الغنائي وخاصة الذوق  
الشعري اسهل منها ؛ ويتوجه على معلى الاداب تنميته في الاولاد من حيثية  
اللذة التي توجد في الغناء والشعر من جهة ، ومن حيثية تمييز ما يكون فيه  
من جمال من جهة اخرى .

وفي الحقيقة ان الذوق الغنائي والادبي هو اسهل ما يمكن تنميته ، وذلك  
لان الجيد الجميل فيه اكثر منهما في غيره من الفنون اولا ، ولان نماذجه  
هي تحت متناول الجميع ، ولا حاجة الى التزام على ابواب المتاحف لاجل  
الوصول اليها ومشاهدتها .

التهذيب الذوقي والتهذيب الوضوحي - ان التهذيب الذوقي او  
الفني يهتما باعتباره عاملا من عوامل التهذيب الاخلاقي اكثر منه باعتباره  
عاملا من عوامل تربية القابلية الفنية والصناعية ومن اجل هذا ينبغي ان  
لا يجعلنا التهذيب الذوقي او الفني ننسى ذلك الهدف الذي يجب ان نرعى  
اليه قبل كل شيء . وبعبارة اخرى ينبغي ان لا نمزج اساليب التهذيب  
الاخلاقي بالزخرفة والتزيين اللذين يضيع فيهما هذا الهدف .

ومن جهة اخرى يجب ان نلاحظ ان اساليب التهذيب الاخلاقي  
لا تنحصر في الاساليب النظرية والفنية ، بل ان منها ما يكون عمليا يجب  
ان نهم له كل الاهتمام ؛ لان هذا العمل كثيرا ما يكون اجم وادنى الى  
التأثيرات من تلك الاساليب النظرية والفنية .

وقد اشار «مارثا» احد علماء الاخلاق المعاصرين الى هذه النقطة باهتمام



ووضوح ، في مقالة نشرت في مجلة العالمين ، تقتطف منها ما يلي :

« ان الاسلوب الذي يسير عليه كثير من الاباء والامهات والعامين في تهذيب الاخلاق ، ذلك الاسلوب التزويقي لا يخلو من الضرر والخطر ؛ وان ظنهم بان هذا الاسلوب وحده هو الناجع وبانه لا يمكن تهذيب العاقل وتقويمه الا به ، هو غير مصيب . ان هؤلاء انفس يلزمون انفسهم في هذا النوع من التربية ان يسلكوا سبيل اللواربة والخداع حينما لا تكون النصائح بطبيعتها سهلة القبول والادراك . فهم في عملهم هذا يقلدون ذلك الطبيب الذي لم يقدر ان يقنع امرأة مريضة بتناول نبات مر فجهله في طعام شاة ليتسرب منه حليها ، فتشربه المرأة فتشفى ! كذلك هم ، فانهم يستعملون الف حيلة وحيلة ليتمكنوا من تلقين الفضيلة والاداب للولد . فهل الفضيلة شيء مكروه وخيف يجب تزويقه وزخرفته ليكون مقبولا سائقا ؟ وعلى فرض فائدة هذه الطريقة ، فهل هي الوحيدة التي لا بد من السير عليها ؟ . وهل لا يتفق ان كثيرا من الاولاد يستفيدون اخلاقيا اكثر اذا عاشوا مع رجال فاضلين يقضون حياهم بشرف ، ولا يشفون الا عن العاطفة النبيلة ، والهمة العالية ، وينشرون حولهم بأحاديثهم ومحاضراتهم ، وسيرتهم ومثالاتهم ، الاثر الجيد دون ان يحتاجوا الى ذكر قواعد الاخلاق ونظريات الفنية ؟ . ان الفنون في الهيئة الاجتماعية تشبه بالرجل الفاضل . فاذا كان يعرف كل ما يجب ان يعمل ، واذا كان عظيما وطاهرا ، واذا كان لطيفا ، فان مظهره واسوته ، ومثله الصالح ؛ كل ذلك يجعله القدوة المثل ، والاستاذ المتبع للاخلاق والاطف والتهذيب . »

الافراط الذي ينبغي تجنبه — اننا مهما اعترفنا بخطورة التأثير التهديبي للفنون فانه ينبغي علينا ايضا ان تنبه الى ضرورة الحذر من اللباقة فيها ، وان

لا نسلم بقول من يقول ان الجمال هو مفتاح سر التربية كما انه مفتاح سر العالم اجمع. فان التربية الحقيقية لا يمكن ان تنحصر لسوء الحظ في الهامات الفن والخيال ، وان الطفل لا يمكنه ان ينشأ بين الاغاريذ والاهالييل فقط ؛ كما انه لا يمكن ان يقال انه يجب ان ينشأ في الالعب والملاهي الداعة. فان حظوظات البديع والجمال مهما كانت صافية نقية فليست هي في حد ذاتها الاحظوظات، وانها اما تخرج من طبيعة الشعور ، وان الشعور لا يمكن ان يكون قاعدة الحياة

ومن جهة ثانية ان الافراط في العواطف والذائد 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 اقوة السكانية ما يجعلهم يشنون اصنام محن الحياة ونجارها ، ويتغلبون على مصاعبها وعقباتها .

نعم ان القاب يجب ان يتشبع بفكرة نبيلة توجهه نحو المثل الاعلى . غير ان من الواجب ان لا تنسى في ذات الوقت ان الحياة هي حقيقة راهنة . لا تشبه قط شعراً لطيفاً ما نحنا ليس لنا الا ان نتبع فيه ميل لذئذ الذوق الخادع ؛ بل انه ليتوجه علينا ان نعمل فيها اعمالاً كثيرة ، وانما سنصادف في طريقنا عقبات خطيرة يجب اجتيازها ، ومحن 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 ننمي العقل اكثر من الخيلة ، وان نهتم للعالم 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 في الحياة ، فانه ليس افسلفة اربية ما تشغله في صددها ، بسبب انها ترجع الى تعاليم واعتقادات ايمانية بنوع خاص .



على ان ذلك ليس مانعنا ان نتكلم عنها بعض الشيء . اننا بينما نرى ان معلمي المدارس الابتدائية في اسكتلندا 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 السواب ابعاد كل ماله علاقة بالربية الدينية عن التعليم بمعناه الحقيقي ؟ اننا نجيب على هذا السؤال بالنفي . فانه يوجد في الانسان ميل طبيعي الى الدين ، يتقاطع النظر عن الاشكال والطقوس والاعتقادات الخاصة ؛ واعني به الليل الذي يوجد في الانسان نحو الايمان بقوة تفوق معارفنا الوضعية ، وتكون صلة بين مكان الانسان في الطبيعة ، وبين الناية التي يسير اليها .

على اننا نرى في ذات الوقت ان يكون عمل الرب في هذا للوضوح سلبياً بحتاً . اعني انه ينبغي عليه الاحترام الشديد لكل اعتقادات الولد ، فلا قول قولاً ، ولا يعمل عملاً يجرحان عواطفه الدينية التي تلقاها عن ابيه او عن معلميه الدينيين . ولكن هل يجب تجاوز هذا الحد ؟ وهل ينبغي ان يخرج للربي من هذه الدائرة الاحترامية ، ويتداخل مباشرة في تهذيب العاطفة الدينية ؟ اننا نعرف ان كثيراً من اصحاب العقول الراجعة يحجبون على هذا السؤال بالاجاب .

التربية الدينية في المدارس الابتدائية - ان « بول جانت » احد واضعي

البرامج الرسمي ، اشار الى ما يجب ان تكون عليه التربية الدينية في المدرسة الابتدائية في سياق دروس الاخلاق . واننا نكتفي بايراد ما كتبه في هذا الصدد ، لانه واف بالمقصور ، وواضح وضوحاً تاماً .

قال : « ان من للتممات الطبيعية لدروس الاخلاق في المدرسة الابتدائية

معرفة الله . فينبغي ان يعلم الاولاد ان للحياة غاية عليا ، وان البشر ليسوا نتيجة الصدفة ، وان يوجد قوة عاقلة تدبر هذا العالم ، وعين يقظة تنفذ الى الضمائر . اما تعليم الاعمال المعينة الطقسية فذلك يرجع الى التعاليم الخاصة . والنقطة المهمة هي ان يبذل المعلم جهده في ايقاظ العاطفة الدينية في نفس الولد ، وفي تلقينه بان فكرة « الله » يمكن ان تمتزج بجميع اعمال الحياة ، وان كل عمل يمكن ان يكون اخلاقيا ودينيا معا . والمثل يقول : « من يعمل يصل » فان الحياة الصالحة الفاضلة هي عبادة دائمة . اما الصلوات للعرفوة باشكال خاصة فهي ترجع الى التقاليد الوضعية . ونعتقد ان هذا النوع من معنى الواجب نحو الله لا يمكن ان يجرح احدا ، او يضر منه احد ، وما هذا ذلك فانه يترك للتعاليم الخاصة التي يجب ان يكون الاباء احرارا في تعاليمها لابنائهم بواسطة الكنيسة .

الوضوح والسبع — ان اول جانهت يعرب في ما قاله عن التربية الدينية عن افكار اعظم اساتذة التربية الحديثة ؛ وبنوع خاص عن افكار كانت وروسو . فان الاخلاق والدين في نظر كانت شيئان متلازمان ، يوجد بينها روابط شديدة . غير انه كان يعنى بهذه الروابط ان الاخلاق هي الاساس الجوهرى للدين . وان الدين هو نتيجة الاخلاق . وان الانسان من اجل ذلك يعتقد اولاً بالواجب ، اعنى الواجب الحاكم على الوجدان ، ثم يرتفع منه الى فكرة الله ، والى الامل في حياة خالدة . وقد كان يقول :

« ان الدين هو شريعة مفروسة في نفوسنا ، يستمد سلطته من مشرع وحاكم قاهر هو الاخلاق التي تركز الى معرفة الله . فحينما لا يمتنع الدين مع الاخلاق لا يكون الدين الاوعا من طاب البركة السماوية . ان الترانيل والصلوات ، وسائر اعمال الكنيسة لا ينبغي ان تكون الا باعثة في الانسان قوة ونشاطاً على العمل في صلاحه ، ولا ينبغي ان تكون الا مفسحة من



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 شئ من الاخلاق ؛ ولا يكون فيه غير عواطف الرهبة من العقاب من جهة ، والرغبة في الثواب من جهة اخرى ؛ الامر الذي لا ينتج الا عبادة طقسية فقط . فيجب والحالة هذه ان تكون الاخلاق سابقة ، وان يكون اللاهوت لاحقاً .

وبعبارة اخرى ان الله لا ينبغي ان يظهر في اضمير 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 للواقعة في التعليم العلماني وفي التهذيب العام . فانه يجب علينا ان لا نحصر الولد بايدنا حشراً في المجاذلات الدينية ، وان نجعله في نجوة من عن كل هذه المسائل التي تفرق بين البشر ، والتي ليس فيها شئ من الوضوح والقطعية المطلقة

ان الدين ليس هو شيئاً اذا لم يكن غير سلسلة من العقائد والتعاليم المحفوظة غيباً وللنهيكة لا قوى ، وللسلم بها تسليماً مطلقاً فقط فيجب علينا ان نحترم حرية الولد ، وان لا نؤذيه في ما يترفع 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 للمبادئ الاخلاقية في الولد على اسس متينة ، حتى اذا اشتد التيار يوماً ما ضد العقائد الدينية لا ينجرّف معها الاعتقاد بالواجب .

# جبرائيل كعبارة

— مؤلف هذا الكتاب —

كان جبرائيل كعبارة Gabriel Compayré من أشهر كتاب التربية في فرنسا ، وكانت مؤلفاته من أهم المراجع التي يرجع إليها المعلمون والربون في الربع الأخير من القرن الأخير .

ولد للشار إلى سنة ١٨٤٣ في مدينة « آلي » من أعمال فرنسا ؛ ورغب منذ أوائل شبابه في مهنة التعليم ، فدخل دار المعلمين العالية ؛ وصار — بعد تخرجه منها — معلماً للفلسفة في المدارس الثانوية ، ومعلماً للتربية في مدارس المعلمين والمعلمات ، ثم تعين مدرساً لتاريخ التربية في جامعة طولوز ، وظل في هذه الوظيفة سبع سنوات متوالات .

إلا أنه ترك مهنة التعليم بعد ذلك ( ١٨٨٩ ) مؤثراً السياسة عليها ؛ وفاز مرتين في الانتخابات النيابية ، ففقد في الأولى من حياته في معصاته النيابة والسياسة ؛ غير أنه فشل في المرة الثالثة ( ١٨٨٩ ) ، فعاد إلى مهنته الأولى ، وصار مديراً للمعارف ، ثم عين مفتشاً عاماً للدراسة الثانوية ؛ وظل في هذه الوظيفة حتى آخر حياته ( ١٩١٣ ) .

لم يبتكر « كعبارة » اسماً خاصاً في التعليم ، كما أنه لم يبتدع نظرية فلسفية في التربية . غير أنه أظهر براعة فائقة في التأليف والمنهج ؛ وقام بتجديدات جلي في نشر النظريات التربوية بين المعلمين والمربين .

وقد اشتهر في بادئ الأمر بالكتاب الذي ألفه في « تاريخ للذهاب التربوية في فرنسا » ( ١٨٧٩ ) ؛ وقد نال على هذا الكتاب جائزة من أكاديمية العلوم الأدبية والسياسية ، وجائزة أخرى من الأكاديمية الفرنسية .



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 . فضلا عن ذلك ظل يكتب مقالات متعددة  
في المجلات المختلفة ، فاصبح حجة في مسائل التربية في زمانه .

وعندما أقدم « فرديناند بوييسون » - الافرنسي - على تأليف  
« قاموس التربية » عهد الى كباريه بكتابة عدد كبير من موارده ؛ كما ان  
البروفور مونرو - الامريكى - أيضا عندما ألف « موسوعة التربية »  
طلب اليه ان يكتب المواد المتعلقة بالتربية الافرنسية ..

وقد امتاز كباريه في جميع مؤلفاته بأسلوب جذاب رقيق ، مما ضمن له  
الفوز بعضوية الاكاديمية الافرنسية سنة ١٩٠٦ .

وعلاوة على كل ما سبق ، فقد كتب كباريه عدة كتب تدريسية من  
« 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 كباريه في كتابه هذا ، للسائل والآراء التربوية المختلفة  
في « اطوارها النظرية » التي تقدمت على « دورها التجريبي » الحاضر .  
فالكتاب ، بهذا الاعتبار قيم وثمين ؛ لانه يلخص تلك الآراء والنظريات  
أحسن تلخيص . ولذلك ، انه راجع واجا 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 ماحقا بمجلة التربية واتبعناهم ، بغية اطلاق  
للمعلمين والمربين على تلك النظريات والآراء ، في كتاب موجز مكتوب  
باسلوب جذاب ورقيق ..

ابوخلدون

# فهرست

|     |                                                                  |   |
|-----|------------------------------------------------------------------|---|
| آ   | كلمة عن حياة المؤلف « جبرائيل كعبارة »                           | ٣ |
| ٣   | مقدمة للعرب                                                      |   |
| ٥   | الدرس الأول : التربية بوجه عام                                   |   |
| ٧٤  | » الثاني : التربية البدنية                                       |   |
| ٤٥  | » الثالث : التربية الذهنية                                       |   |
| ٦١  | » الرابع : تربية الخواص                                          |   |
| ٧٨  | » الخامس : الانتباه                                              |   |
| ٩٤  | » السادس : القدوة                                                |   |
| ١١٤ | » السابع : المحيطة                                               |   |
| ١٣٤ | » الثامن : القوى العقلية                                         |   |
| ١٥٥ | » التاسع : تهذيب العاطفة والحساسية                               |   |
| ١٧٣ | » العاشر : التربية الاخلاقية                                     |   |
| ١٩٦ | » الحادي عشر : الارادة والحركة والعادات                          |   |
| ٢١٦ | » الثاني عشر : العواطف العليا : التربية الذوقية والتربية الدينية |   |











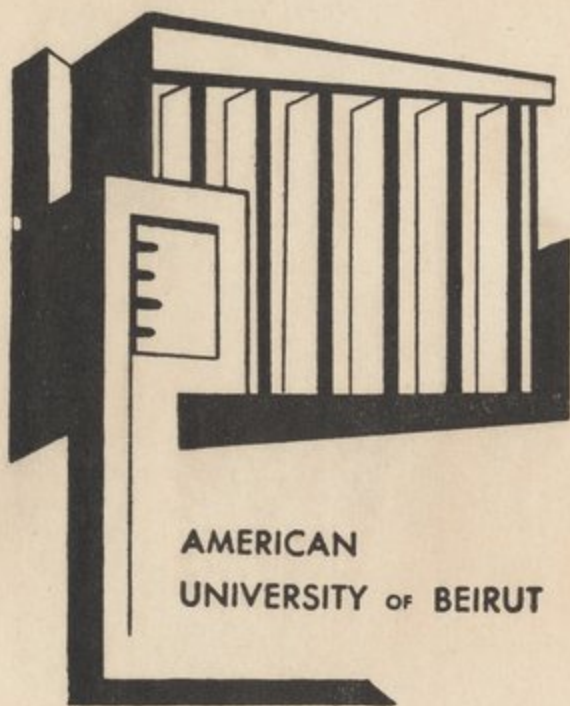
دروزة، محمد عزه

... دروس في التربية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01022256



AMERICAN  
UNIVERSITY OF BEIRUT



