



370.9:M12nAk V.1

ماك كالستر - وج

نشأة الحرية في التربية.

DEC 4 3301 APR 30 64-0801
DEC 64

370.9

M12nAK

V.1

JAN 54

151 30

- 8 Mar 66

28 Apr 66

10 Feb 66

1 Mar 66

6 Aug 65

24 FEB 1973

30 Mar 66

1 Jun 69

نشأة المحرّية في التربية

تأليف

و. ج. ماك كاستر

أستاذ التربية بجامعة الملكة بيلفاست

راجعه

محمد بدريان

المراقب العام للثقافة العامة بوزارة المعارف

ترجمه

أمين مرسى قنديل

المدير العام لدار الكتب المصرية

النسخ الأول



77761

ملتزمة النشر والطبع

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي بالقاهرة

موضوعات الكتاب

الجزء الأول

صفحة

١

الفصل الأول : تمهيد

ضرورة تعريف الحرية - فعلها ينفذ كل أسلوب من أساليب التربية -
الأقوال المتطرفة في الحرية - تحليل عملية التربية - الحرية والتربية الذاتية -
الحرية والتربية الكونية - صلة الحرية بالتقدم - الحرية والتلميذ الصغير -
استعراض معاني الحرية من الوجهة التاريخية يعاون على الوصول إلى وضع تعريف
لها - وظائفها الأساسية في تاريخ التربية .

٢١ الفصل الثاني : أفلاطون والحرية عن طريق الضبط والرقابة

نظرة الاغريق إلى الحرية - سقراط يقرر نقطة البداية الحقيقية في التربية -
تشككه - أفلاطون والرقابة الحكومية - توقف الحرية على المعرفة
- قضية إطاعة القوانين - نظرية أفلاطون في اللعب - مواد « التربية »
وظائفها في الجمهورية - صفتان أو زعتان أساسيتان في كل تربية - وظائفهما
في مراحل التربية المختلفة - هل ينشأ العقل عن اللطف - استمرار النظريات
الأفلاطونية - نوعان من التعديل التربوي - الغرض من هذين التعديلين
وصلتهما بالقوانين - تعريف العدالة - مبدأ عدم التدخل - علاقة هذه الآراء
بالحرية - آراء أفلاطون ، المتقدمة منها والمتأخرة - خلاصة .

٥٧ الفصل الثالث : أرسطو والحرية عن طريق « الوسط »

رأى أرسطو في « الاكتمال » - علاقة الاكتمال بالحرية في التربية -
الحرية ليست مساواة - وليست مبدأ يقول بأن يكون المرء حاكماً ومحكوماً على
التوالي - رأى أرسطو في النفس ، وبخاصة في العقل - صلة العقل بالشهوات -

اعتراف أرسطو بالانفعالات والشهوات - السعادة في الوسط - ما يتضمنه الوسط من النواحي السيكولوجية والأخلاقية - علاقته بالحرية - خلاصة .

٦٩ الفصل الرابع : الحرية و « التربية العامة »

ما طرأ على خطة الدراسة الأفلاطونية من تعديلات - السوفسطائيون - فكرة التربية « العامة » - تاريخ « الفنون الحرة » هو تاريخ الحرية المبكر - كتاب الخطيب لشيشرون - نقد سنكا للفنون الحرة - كونتليان وتدريبه الخطيب - وجهة نظر فلوطرخس العملية إلى الفلسفة - الخدمات التي أسداها هؤلاء الكتاب إلى الناحية العملية من التعليم - لم فشلت فكرة « الفنون الحرة » الأولى في إقرار الحرية في المدارس .

٨٨ الفصل الخامس : المسيحية والحرية

الصراع بين الشرك والتوحيد - المدارس المسيحية والدراسات الوثنية - تعاليم المسيح والحرية - كتابا كلمنت : « معلم الأطفال » و « استروماتيا » - آراء تروتوليان - مدحة جريجورى - أوريجن مدرسا - رأى جريجورى في الحرية - خطاب جيروم إلى لا بيتا - رأى سانت أوغسطين في الدراسات التدريسية - ملخص عام .

١١٢ الفصل السادس : الحرية في القرون الوسطى

القرون الوسطى من حيث هي عصر استقرار في التربية - الكنيسة من حيث هي مربية - التربية عن طريق « المشاغل » في الديورة - مدرسة ألكوين الملكية - رابانص مورص ومنهج الدراسات في الديورة - نظرة الديورة إلى التأديب والإشراف - محاولات في القرون الوسطى لجعل الدروس شائقة جذابة - كتابا ألفريك (Aelfric) في النحو والمحادثة - كتاب نكم وأمثاله من الكتب التي ظهرت في القرن الثالث عشر - أشكال جديدة من أشكال التربية - القرون الوسطى تسبق إلى القول « بالتربية السلبية » التي يقول بها روسو .

الفصل السابع : الحرية والانسانيات

القوى الجديدة في حركة النهضة — رأى فريجربوس في الدراسات الحرة —
التجاؤه إلى خير الميول الانسانية — أرزم واختيار المواد — اتباع الطبيعة —
ما يجب أن تكون عليه علاقة المدرس بالتلميذ — طرق التعليم السارة —
فيقيز والموقف التجريبي — وجهة نظره السيكلوجية — نوعا العادة عند
الكردنيال سادوليتو — تحليله للخجل — علاقته بالحرية — محاولات عملية
لمنح التلاميذ حرية أوسع مدى في الدراسات اللغوية — أثر الحركات الدينية —
لوثر — رأى اليسوعيين في الحرية — مؤلفات كاستيجليونى وأسكم ، واليوت
وملكاستر — كتاب هيوارت Examen de Ingenios — «مدرسة النحو»
والحرية — نقد رابليه للترينتين القديمة والحديثة .

الفصل الثامن : منتائى والحرية عن طريق القسوة المعتدلة ١٦٧

تشكك منتائى — رأيه في العلاقة التي بين المدرس والتلميذ — منتائى ليس
من أنصار الفردية المغالين — فكرته الأساسية — إحالة كل شيء إلى الذات
— نقد فاجيه — دفاع منتائى عن « الرفق القامى الجلو » .

الفصل التاسع : الحرية والمذهب « الواقعى » ٢٤٥

فكرة « المباشرة » — عرضها في كتابات بيكن وديكارت — مدارس بوررويال
— فكرة فنلون عن التعليم المتستر وراء مظهر الحرية — ملتن ووجهة نظر
الپوربتان (المتطهرين) — فكرة حزقيال وودورد (Hezekial Woodward)
عن الثقافة الحرة — نصيحة السير وليم بتي إلى صمويل هرتليب — كتاب المدرسة
الحديثة الذى صنفه جون ديورى — العوامل المؤثرة في عمل المدرس — كومنيوس
« والبانسوفيا » من حيث هى نوع من الحرية — التدريب الشكلى والحرية في
كتابات كومنيوس .

الفصل العاشر : « لك » والحرية من أجل الأفعال « المحايدة » ٢٠٤

رأى لك في الحرية من حيث هي « حياد » - الحرية من حيث هي قدرة الإنسان على فعل ما يريد - نقد لك للتربية من هذه الوجهة - فكرتان متناقضتان بعض التناقض في كتاباته - التأليف بينهما هو الحرية - الحرية سر التربية - محاجة الأطفال ومجادلتهم - القيم التأديبية - لك والتدريب الشكلي - آراؤه في الحرية .

الفصل الحادى عشر : واطس والالتجاء إلى العقل والاستدلال ٢٢٤

حركة « الأتقياء » (Pietists) - أكاديميات المخالفين - مقالته عن « حرية الإرادة عند الله وعند المخلوقات » - حرية الإرادة والحياد - الحرية عن طريق الإلتجاء إلى الحكم - حرية الفهم وحرية الإرادة - الحرية والتعليم الدينى - المراتب الحققة للحرية والتقييد ممثلة في تربية كل من يوجنيو وفرونيستا - واطس والتدريب الشكلي .

الفصل الثانى عشر : وجهة نظر ساخرة إلى التربية ٢٤٥

طريقتان في كتابات دوكرساز (De Crousaz) لشرح قيمة الحرية في التربية - الحرية في التربية كما تبدو لذوى الحكمة الدنيوية - إشارة إلى تعليم الدين وإلى تعليم الدراسات القديمة .

الفصل الثالث عشر : أكاديمية حرة ٢٥٣

فُراديص (Fordyce) يبتسر إميل - سقراط القرن الثامن عشر - مناقشات الأكاديمية لموضوع الحرية في التربية - خلاصة .

الفصل الرابع عشر : روسو والحرية المنظمة تنظيما حسنا ٢٦٣

سرقات روسو - انتقادات فُرمای (Formey) وانتقادات دوم كاجو (Dom Cajot) - المقتبس والأصيل المبتكر في إميل - الكتاب عرض تصويرى

للحرية - مزاياه الأساسية الثلاث : (١) وجهة نظر نشيطة إلى الطبيعة
(٢) تعيين علمي لمنهج الدراسات . (٣) الحرية من حيث هي المبدأ المرشد في
التربية - الاسراف في توكيد البيئتين الفيزيكية والاجتماعية - مراحل التربية
الثلاث في إميل - هل إميل نفي للحرية ؟ ما يقوله روسو في كتابه « الاعترافات »
عن تربيته نفسه - رأيه عن الحرية في كتابه « العقد الاجتماعي » - الحرية
المنظمة تنظيماً حسناً هي نظام للرقابة والضبط من غير أن تكون فيه مظاهر السلطة
- أغلاط إميل بشأن العقل « والمجتمع » وطريقة الكشف في التربية ، والتربية
الأخلاقية ، والخيال - ما أسداه روسو من خدمات خالدة لمشكلة الحرية .

٢٩١ الفصل الخامس عشر : تقويم الحرية المنظمة تنظيماً حسناً

« الفلاترينوم » وبزداو - نقد بريستلي لطرق روسو في تعليم الدين -
استخدامه لمبدأ هارتلي في الترابط والتداعي - اختبارات دافيد ولیم لنظريات
روسو - الحرية من طريق دراسة أنصار الحرية في التربية - الأدجورثيان ،
توماس داي - ما أداه كتاب التربية العملية لنواح عدة من الحرية - تحدى
جودوون لكتاب جون براون الذي عنوانه « آراء في الحرية المدنية » -
جودوون يؤيد من جديد الالتجاء إلى الفكر - نظرة جديدة إلى تربية الصغار
- الدفاع عن منح الطفل حرية حقيقية - الحرية في التربية لا تتنافى
والجبر - خلاصة .

٣١٦ الفصل السادس عشر : كانت والحرية عن طريق الطاعة

تأثير إميل - الحرية والقيود - مبدأ عدم التدخل - نشاط التلميذ الذاتي
- القواعد والقوانين - الإرادة الخيرة - الالتجاء إلى العقل - الطاعة
و « القانون الأخلاقي » - طبيعته الباطنية .

٣٢٦ الفصل السابع عشر : بستانزي ومبدأ الأنشطة

بستانزي من أول الذين قاموا بإجراء تجارب في ميدان الحرية - التأليف
العملي بين الحرية والطاعة - فلسفته - إنكار الحرية على الطفل الصغير -

صفحة

روح عمله - مبدأ الأنشاونج من مبادئ «المباشرة» - الأفكار الثلاثة الأساسية التي ينطوى عليها هذا المبدأ - الآراء المتقدمة والمتأخرة في الطاعة - خلاصة

الفصل الثامن عشر : « فشته » والحرية عن طريق غريزة الاحترام ٣٤٢

رأى فشته المحدود عن الحرية - الالتجاء إلى ما في الطفل من نزعات إشارية - تحرير النشاط الخلاق - عزل التلميذ وإفراده - غريزة الاحترام - ذكر أهم ما تنطوي عليه هذه الغريزة - نقد .

مقدمة المترجم

وضع هذا الكتاب القيم الأستاذ ماك كالستر في أثناء تدريسه لتاريخ التربية وفلسفتها للطلبة الذين يتهيأون لمهنة التعليم « بجامعة الملكة » في مدينة بلفاست من أعمال أيرلندة . ونقله إلى العربية مترجمه بعد أن اضطلع طويلا بتدريس هذا العلم نفسه وبتخريج المعلمين في معاهد شتى من معاهد التربية والمعلمين في مصر . وكلاهما — المؤلف والمترجم — يؤمن بما لدراسة تطور التربية وفلسفتها من الأثر الطيب في توجيه المعلم الناشئ وثقافته بثقافة مهنته السامية ، وفي ربط ناحيتي التربية النظرية والعملية بعضهما ببعض ربطا صحيحا .

والتربية ، كما لا يخفى ، وحدة تتصل موضوعاتها بعضها ببعض كل الاتصال ، لأن النفس البشرية ذاتها وحدة متكاملة مهما تعددت نواحيها واختلفت وجوه النظر إليها . ولذا كان من الميسور أن يختار المؤلف ناحية واحدة من هذه النواحي ويتخذها أساسا للكلام على تطور التربية كلها . فاختار الحرية ، وعالجها من الناحية التاريخية متتبعا نشأتها في الغرب من أيام الإغريق القدامى حتى عصرنا الحاضر ؛ فجاء كتابه دراسة عميقة لكثير من نظريات التربية وطرقها ، وتاريخ تلك النظريات والطرق في ٢٤ قرناً ، من غير أن يصطبغ بصبغة الكتب الإنجليزىة المألوفة التي تعالج تاريخ التربية ، فكان عرضاً فلسفياً تاريخياً مستفيضاً لنواح عدة من التربية ونظرياتها يدور حول مركز معين هو الحرية .

والحرية هذه مشكلة من أعقد موضوعات التربية ومن أهم أسسها ؛ فهي تتصل من جهة بموضوع الحرية العامة أوثق اتصال . فحينما وجدت الحرية في قطرها بدا أثرها في روح المدرسة وفي علاقات التلاميذ بعضهم ببعض ، وعلاقة مدرسيهم بهم ، وفي نوع العمل في الفصول ومدى الإقبال عليه . وهي من جهة أخرى جزء من مشكلة أوسع منها وأشمل ، هي مشكلة غاية التربية وأغراضها الوثيقة الاتصال بالفلسفة وبوجهة النظر العامة إلى الحياة . فلا غرو إن كثرت النقاش في موضوع الحرية هذا واحتدم الجدل حوله لما له من أهمية ولما فيه من روعة خاصة تجذب إليه المفكر والمربي والتلميذ . حتى إن رابطة التربية الحديثة الإنجليزىة قد اتخذته موضوعاً عاماً لمؤتمر من مؤتمراتها الدولية الذي عقدته في مدينة

تشلتهم Cheltenham سنة ١٩٣٢ والذى اشترك فيه كثيرون من الفلاسفة والمربين والمؤرخين والكتاب من شتى أقطار العالم.

وقد ازداد الموضوع أهمية وخطراً بعد أن تطور علم النفس تطوره السريع ووقف الناس على أثره في تعرف سلوك الإنسان وما يطرأ عليه من اضطراب وشذوذ ، وعرفوا معانى الكبت والعقد ، والاعتلال النفساني ، والقرائن والتنفيس عنها ، وإعلانها والانفعالات ، والعواطف ، والشخصية والابتكار ، وما إلى هذه من الموضوعات النفسانية الكثيرة . وصار كل من الأرب والعلم في البيت وفي المدرسة يحسب لهذه الأمور حسابها ويخشى اضطرابها واعتلالها .

والحق إن في كل إنسان منا نزعتين متناقضتين في ظاهرهما : نزعة إلى السيطرة والتزعم ، ونزعة إلى الانقياد والخضوع ؛ فتدفعه الأولى إلى السيطرة على الناس والتغلب على الأشياء والعقبات التي قد تعترض سبيله . وتحمله الثانية على تقبل الآراء من غيره ومحاكاتهم في كثير مما يفكرون ويعملون . فالأولى تؤدي إلى الابتكار والخلق والتغيير والتبديل ، وإلى تقدم المجتمع السريع أو إلى الفوضى والانحلال . وتؤدي الثانية إلى استقرار المجتمع واطمئنان الفرد ، أو إلى الركود والجود . ولكن الفرد يجب أن تتاح له الفرص ليتسكّر ويتقدم ويعبر عما في نفسه ، ويحقق ما في شخصيته ، من غير أن يضر بغيره من الأفراد ؛ والمجتمع بحاجة إلى التقدم والرفق حاجته إلى الاستقرار والثبات . فما السبيل إلى التوفيق بين هاتين النزعتين المتضادتين — بين الاستقلال والطاعة — بين الحرية و « التأديب » — بين حرية التعليم وحرية المتعلم — بين مطالب الفرد ومطالب الجماعة — بين نزعات التلميذ من حيث هو فرد والمدرسة من حيث هي مجتمع — بين النظام والفوضى — بين الاستقرار والابتكار — تلك هي مشكلة الحرية في التربية التي تصدى لها مؤلف هذا الكتاب وبحث عنها ذلك البحث المستفيض . فوضع فيها كتابه في اثنين وثلاثين فصلاً استغرقت نحو ستمائة صفحة . وقد استحسننا أن تظهر الترجمة العربية في جزأين بدلاً من جزء واحد كبير . يشمل أول الجزأين الثمانية عشرة فصلاً الأولى ويشمل الثاني سائر الفصول ، وثبت المراجع والفهرس العام . واستحسننا كذلك أن نلحق بالكتاب ثبناً بأسماء الفلاسفة والمربين والكتاب

الذين أشار إليهم المؤلف وترجمة لسكل منهم ترجمة موجزة كل الإيجاز يرجع إليها من يشاء .
وإذ كانت الحقيقة التي استعرض المؤلف ما فيها من آراء وأفكار طويلة المدى ،
وكانت تلك الآراء والأفكار لها صبغة فلسفية قد تكون عميقة أحيانا ، اضطر المؤلف أن
يُلَمِّع إليها ويستند إلى إلمام القارئ بها ، فبدأ كتابه على طوله موجزاً ومركزاً إلى حد
غير قليل . والحق أنه ليس من الكتب التي تقرأ قراءة عابرة بل من تلك التي ينبغي أن
تدرس بعناية وإمعان وصبر .

هذا وقد راعى المترجم جهده أن تكون الترجمة دقيقة كل الدقة حتى إنها لتعد
تصويراً حقيقياً لأسلوب المؤلف وطرق عرضه لأفكاره لو أنه كان يعبر عن هذه الأفكار
بلغة عربية سليمة ، وبذلك يكون المترجم قد أدى للأمانة حقها . ولا ينبغي أن الترجمة
الصحيحة ونقل الأفكار والعبارات من لغة إلى أخرى بعيدة عنها أمر شاق لا يعرف
عناء إلا من كابده من ذوى المقدرة والإخلاص والأمانة .

وإني لأشكر كل الشكر صديقنا الأستاذ محمد بدران الذي تفضل وراجع الترجمة
بما عرف عنه من دقة وأمانة فكان له الفضل في ظهور هذا الكتاب في حاته العربية
الخالصة . فأرجو أن يفيد منه قراء العربية بقدر ما استفاد منه قراؤه وهو في لغته الأصلية .

١٩٤٩ م . ١٠

القاهرة في أكتوبر سنة ١٩٤٩

مقدمة المؤلف

الحرية موضوع من موضوعات التربية التي يرى الناس أنها تسترعى اهتمام القارئ العام وتشوقه ، فكلنا ميال إلى إبداء رأيه في كفاية ما نال من تربية ، وفيما حصل عليه من تعليم ، وكلنا ميال كذلك إلى نقد الذين حاولوا أن يربوه ويعلموه . وليس ثمة مبحث يستثير ذكريات الشباب العميقة كمبحث التربية ، فإن قيل فيه إنه جاف أو مسمّ مملّ فذلك ليس بعيب الموضوع نفسه . ومهما يكن لهذا الكتاب من تأثير فإن مؤلفه يرى واجباً عليه أن يعترف بأن من بين أغراضه التي رعى إليها أن يسترعى انتباه بعض الذين يُعنون بأمور التربية ويهتمون بشئونها اهتماماً عاماً لا اهتماماً مهنياً خاصاً .

هذا وقد نشأ الكتاب أصلاً من محاضرات ألقيتها على طلبة يتهيأون لمهنة التدريس ، ولكنه مع ذلك ليس بكتاب مدرسي في التاريخ . ولم أقصد به أن يُغنى القارئ عن دراسة الكتاب الذين استعرضت آراءهم على صفحاته ، ولعله يفيض على منهاج تاريخ التربية شيئاً من الوحدة الجامعة ، ويساهم في ربط نظريات التربية العامة بالتدريس العملي . فكثيراً ما يغفل الناس أمر تاريخ التربية ، ويهملونه في زحمة الدراسات المهنية ، أو هم يكرهونه على النزول عن مركزه لمطالب التدريب العملي ، وهي مطالب قد تكون ملحة أكثر من مطالبه . ومع ذلك فالتاريخ هو الوسيلة الطبيعية لربط الناحية النظرية بالناحية العملية ، لن يتسنى الإلمام بإحدى الناحيتين إلماً كافياً صحيحاً من غير دراسة تاريخ التربية . فعسى أن يقدم لنا هذا الكتاب طريقة من الطرق لربط هذه النواحي الثلاثة بعضها ببعض ربطاً وثيقاً .

والمؤلف يشكر كل الشكر اثنين من أساتذته لما لهما من الفضل في معاونته على وضع هذا الكتاب ؛ فالبروفسور فالنتاين (C. W. Valentine) الأستاذ بجامعة برمنجهام هو الذي اقترح وجود كتاب في الموضوع ، وكانت محاضرات البروفسور جون لايرد (John Laird) في الناحية الفلسفية للحرية الباعث الذي حفز المؤلف إلى مواصلة درسها من الناحية التربوية . وإنه ليشكر كذلك لصديقه القس كاسلز كروذر (Cassells Crodner) ولزميلته السابقة الآنسة سيمز (Simms) معاونتهما إياه على إعداد الكتاب للطبع .

جامعة « الملكة » بيلفاست

نوفمبر سنة ١٩٣٠

الفصل الأول

تمهيد

لعل التربية النظرية قد بلغت الآن المرحلة الثانية من مراحل التطور الثلاث التي لا بد — على رأى مبنسمر وغيره من المفكرين — أن يمر بها كل نوع من أنواع المعرفة ؛ فأولى هذه المراحل - مرحلة تحكّم الجهلاء لم تصبح بعد حديث الماضي ، وأما آخرها - أى مرحلة إجماع ذوى العقول والحكمة ، فلم تسكد تبدو في الأفق . وتتميز هذه التربية النظرية الآن بما فيها من إيمان عميق دفع كل باحث طُئعة إلى التشكك السليم في نظرياتها ؛ فلا غرو أن زال احترام الناس وإجلالهم لتلك الآراء الفطيرة التي تقال في التربية وأهدافها ، وتُلقي على حقائقها أغشية من الغموض والإيهام تحيط بها إحاطة الهالات بالأجرام السماوية ؛ ومن ثمّ كانت تلك الجهود التي تبذل الآن في إصلاح هذه الآراء (التي حيكت لُحمتها وسداها من الكلام المألوف الذي يجري على ألسنة الناس كل يوم) وفي تحويلها إلى نسيج جيد الحبك قوامه الحقائق المنطقية المنسجمة خير انسجام .

هذا ، ولا يوجد في ألفاظ التربية ومصطلحاتها ما يكشف في وضوح وجلاء عن مراحلها السابقة واللاحقة التي ستمر بها في المستقبل ، مثل لفظ الحرية ؛ فالحرية تتحدى التحكّم وتناهضه ، وتهيب بنا بما فيها من غموض لاذع حفاّز ، أن نخطو الخطوة الأولى في سبيل الإجماع بأن نضع لها التعريف الصحيح . هذا ، وليس ثمة لفظ أكثر من الحرية وروداً على ألسنة الناس وشيوعاً في المناقشات والبحوث العامة التي تجري في التربية ؛ وليس مثلها لفظ يدل بسهولة مغرية جذابة على ذلك اللون الخاص من الإصلاح الذي سرعان ما تجري به يراعة كل كاتب ؛ ومع ذلك كله لم يقم أحد إلى اليوم يعرض معناها الأسامي عرضاً كافياً يُعين على وضع الخطط العملية . فكثيراً ما يتخذ لفظ الحرية شعاراً للدفاع عن آراء متضاربة بمض التضارب ، ومضلة إلى مدى بعيد ، علفت بها من جراء كثرة ورودها في كلام عامة الناس ، وفي الشعر ، والبلاغة والسياسة ، ثم زج بها في ميدان التربية

حيث تكون واثقة كل الوثوق من أنها ستصادف استقبلاً حسناً مقروناً بالعطف والإجلال ؛ وقد بلغ من سوء استخدام هذه اللفظة في السياسة أن رفض أحد الكتاب أن يستعملها ويجرى بها قلمه بحجة أنها أصبحت عقيمًا « لا غناء فيها للعلم » ، ولا جدوى^(١) فردّها إلى « البلاغة وإلى الشعر مقرّها الذي يجب أن تعود إليه » . ومع « أن الحرية قد تعنى في التربية كما هو شأنها في السياسة ، هذا الشيء أو ذاك ، وتعنى في الوقت نفسه مئات من الأشياء الأخرى المتباينة كل التباين ، فهي مع ذلك فكرة أساسية وضرورية للتربية ، العلمية منها والعملية . وهو ما سنوضحه فيما يلي من فصول هذا الكتاب .

فإذا ما تحدّد تعريف الحرية تحديداً دقيقاً ، أصبحت لفظة توجه وتحدّد كل ما في عملية التربية من تفاصيل ودقائق ، وتفويض عليها قوة ومقانة . وجملة القول إن الحرية لفظ أساسي ، فلو أننا أنكرناها واستبعدناها لعادت مسرعة تثبت ضرورة وجودها وتؤكد كده في هذا الانكار وذاك الاستبعاد نفسه .

على أنه لاشك أنّا كثيراً ما يخيّل إلينا أن ليس للحرية في ميدان التعليم العملي سوى مجال ضيق ، أو أنها لا مجال لها فيه البتة . فمن الخير إذن أن نذكر هنا بعض الأشكال الأساسية التي يتشكل بها عمل المدرس ، والتي يبدو ألا مجال للحرية فيها ، وأن نبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الاستبعاد الظاهري . فإن كانت هذه الطريقة في العرض تسبق بعض النتائج التي سنذكرها فيما يلي من فصول الكتاب ، أو أنها تقررها بشكل حتمي قاطع ، فقد يكون لها ميزة تعريف القارئ بالآراء التي تقال في التربية وفي معناها ، والتي يستند إليها نقد وجهات النظر الأخرى في الحرية ، التي سنعالجها فيما يلي .

ويجب ألا يعزب عنا أن لفظ التعليم يطلق على ضروب شتى من النشاط . قال الأستاذ جراهام ولاس (Graham wallas) : ليس الجنس البشري كله سوى جنس من المدرسين غير ذوي المؤهلات . والحق إن الأمر يجب أن يكون كذلك ؛ فما كنا لنستطيع أن نعيش ، ونحن بهذا العدد الضخم من الناس ، إلا إذا قامت الأمهات بتعليم صغارهن منذ يولدون ، وقام الأخوة أو الأخوات ، والأزواج والزوجات والجيران والأصدقاء بتعليم بعضهم بعضاً ؛

وقام كل صاحب عمل ، وكل رئيس على طائفة من العمال ، وكل ربة بيت ، وكل كاتب ومفكر أو فنان ، وكذلك كل واعظ وسياسى أو طبيب أو شرطى — إلا إذا قاموا كلهم بقضاء جل أوقاتهم فى التعليم ؛ وقد نجد فى إدارات الصحف أو فى المسارح ، ودور الصور المتحركة وجماعات البحث والمناظرة ، وفى مصالح الحكومة ، والكنائس وسائر دور العبادة ، والمكتبات ، والسفن ، والشكن والمصانع — قد نجد فى كل هذه من الدوافع العقلية التى تنبته الذهن وتوقظه ، ما هو أنجع وأنفع مما يجرى بين تلك المباني الحجرية التى نسميها مدارس أو كليات^(١) . فما الفرد العادى (فى الوقت الحاضر على الأقل) سوى مدرس ، والتعليم فى عُرفه يشمل نيات « فاجن » (Fagin) وأمثاله كما يشمل مقاصد قديس من أمثال « فرنسيس الأسيسى » ؛ وقد يتسامح الرجل العادى هذا ويقبل كذلك طرقاً مثل طرق (تولستوى) ذلك الذى يرمى إلى منع تلاميذه من الإذعان لأى نوع من القيود والإكراه غير ما يصدر عن طبائعهم السهلة الانطباع^(٢) والسريعة التأثر بما يقع عليها من مؤثرات ؛ كما يقبل طرق رجل من أمثال ترولوب (Trollope) يكلف ابنه الذى لم يعد دور الطفولة الأولى أن يكرر أمامه قواعد النحو اللاتينى فى الساعة السادسة صباحاً ، وهو حان رأسه احتراماً وإجلالاً ، ليتمكن أباه من أن يشده من شعر رأسه فى يسر ، دون أن يقطع عليه المضى فى خلق لحيته^(٣) .

لو خصنا ثبت المدرسين الذى طالعنا به الأستاذ « جراهام ولاس » مع اتخاذ « فاجن » (Fagin) وترولوب (Trollope) طرازاً يمثل طبقة المدرسين غير ذوى المؤهلات ، لتعذر علينا أن نجد صفة واحدة مستحسنة مرغوباً فيها فى جميع أنواع النشاط التى يطلعون بها بوصفهم مدرسين ؛ وإنه لمن العسير علينا أن نسمى دروس (فاجن) تعليماً بالمعنى المألوف حتى وإن تبين أن بعض تلاميذه قد استفادوا بهذا التعليم فعلاً ، فتثقت عقولهم

(١) Our Social Heritage صفحة ١٤٤ .

(٢) راجع تولستوى (Pedagogical Articles) : مدرسة « ياسنايا بوليانا » (المجلد الرابع

من مجموعة مؤلفاته — ترجمة فينر (Wiener) الانجليزية صفحة ٢٢٩ .

(٣) راجع (An Autobiography — Anthony Trollope صفحات ١٣ — ١٤ .

ونشطت أذهانهم ؛ ومن العسير أيضاً أن نوافق على أن تأثير « ترولوب » كان في مبناء تأثيراً عقلياً . ويخيل إلينا أن التعليم ينطبق في الواقع على (١) المهارة في عرض صنوف خاطئة من النشاط تهدف إلى غايات شخصية أنانية (كما هو الشأن في مدرسة فاجن) (٢) وعلى عرض ضروب صالحة من النشاط لغايات غير شخصية ، لا أنانية فيها عرضاً خاطئاً (كما هو الشأن في دروس ترولوب) . (٣) وعلى عرض أمور وأشياء صحيحة ، أو خاطئة عرضاً فيه مهارة أو فيه خرق وخطأ لغايات أنانية ، أو غير أنانية (كما هو الحال في طبقة المدرسين غير ذوى المؤهلات) .

وقد « يظهر » أننا في وصفنا أنواع النشاط بأنها صحيحة أو خاطئة ، وفي التفريق بين مراتب المهارة ، وفي أن نعزو دوافع ونيات للاضطلاع بمهنة التدريس ، إنما نذكر صفات لا تعدو أن تكون صفات عارضة طارئة على لفظ التعليم . والتعليم ، في رأى عامة الناس ، لا ينبغي أن يُعرف تعريفاً إيجابياً من حيث : ما يُعلم ، ولا كيف يُعلم ، أو لم يُعلم ؛ بل يظهر أن المقصود به هو التأثير في أى شخص نستطيع أن نؤثر فيه بأية طريقة من طرق التأثير يتيسر لنا وضعها . فإن قلنا هذا ، قلنا إن المدرس ، دون سواء ، هو المتحكم في عملية التعليم المسيطر عليها ، وسلمنا بوجوب إعطائه الحرية كاملة في عمله ؛ فهو إذن يعمل مدفوعاً بفكرة عن الحرية الشخصية تكاد تكون كاملة ، سواء أكان يشعر بذلك ويتفطن إليه ، أم لم يشعر .

صحيح إن أخطاراً ظاهرة ، وتعبيرات فجّة توجد فيما لدى العامة من فكرة عن التعليم ؛ وصحيح إن دروس الشرطى قد تبطل أعمال « فاجن » وتلغيها ، وأن مناظر السينما ومشاهد المسرح قد تكمل تعاليم الكنيسة وتقمها ، وأن ملاحظات دبلوماسى ما وأقواله العابرة قد تلغيها مصطلحات أخرى غير دقيقة لدبلوماسى آخر — وهكذا نرى أن الآراء المتعارضة يُلقى بعضها بعضاً ، وأن هذا الإلغاء يمكن المجتمع من أن يعيش ويزدهر لا بسبب ما يقدمه له مدرسه غير ذوى المؤهلات من تنبيه ذهنى ومن تعليم ، بل على الرغم منهما . ولكننا في الأوساط التعليمية وفي المعاهد الخاصة بالتربية ، ولا سيما تلك التى تنشأ الدولة أو تشرف عليها ، يجب أن نحفظ بشئ من مظاهر الوحدة ، وأن نفرض القيود على تلك الحرية الكاملة التى يستمتع بها المدرس الذى لا مؤهلات له ؛ فذلك أمر ضرورى ،

كما أن العمل على صقل التربية وتهذيبها أمرٌ ضروري كذلك .

على أنا ، في دائرة المدرس ذي المؤهلات نفسه ، كثيراً ما نرى الحرية مستبعدة عن
فنه الذي اختص به ، ولكنه استبعاد يرجع إلى أسباب أخرى مختلفة كل الاختلاف .
فالمدرس الذي لا مؤهلات له لا يمثل (كما رأينا) إلا نفسه ، في حين أن المربي ، أولاً
وقبل كل شيء ، يمثل ، بل يخدم ، هيئةً اجتماعيةً ما من الهيئات الداخلة في نطاق الدولة ،
أو أنه قد يمثل الدولة نفسها . وكلما زاد شعوره ببيئته الاجتماعية وتعلقه بها ، وكلما جدّ في
التشبع بوجهة نظرها واتخاذ عاداتها وعرفها ومثلها العليا ، ازداد إقبالاً على التفرغ لأن
يعرض على تلاميذه ضروب نشاط الجماعة وأمانها ، ويركّز هذا النشاط وتلك الأمانى . فغايتة
التي يهدف إليها تتفق في جملتها والغاية التي رمى إليها دولباخ (D'Holbach) ، وهي تمكين
الناس من أن تنفرد في نفوسهم أول الأمر — أى عند ما تكون أعضاؤهم لاتزال غضة
مرنة — عادات الجماعة التي سوف يعيشون بين ظهرانيها ، وأن يث فيهم أفكارها ،
ويدربهم على طرق معيشتها^(١) ؛ ولكنه مع هذا يرى أنه مضطر عملياً إلى توصيل الصفات
التي تتميز بها هذه الجماعة إلى فرد لم يكتسب بعد هذه الصفات ، وإن كان ذا مرونة خاصة
وقدرة على تحصيلها . وسرعان ما يتضح لنا أن تمكين التلميذ من الحصول على هذه الصفات
وتلك الحلي الاجتماعية واجب ثقيل عسر كل العسر ؛ وكلما ظهرت صعاب واستجدت عقبات
وجدنا ألا مناص لنا من إعادة النظر في تغيير الطرق التي نقتبها ونجرب عليها . وسنجتزئ هنا
بذكر ثلاث من هذه الطرق مراعين فيها الإيجاز ما استطعنا .

فالطريقة الواضحة لمواجهة الصعاب التي يعانها هؤلاء الذين لا يريدون أن يعتادوا
عادات الجماعة ويألفوا أفكارها ، هي أن ندمج حرية كل من المدرس والتلميذ معاً في الجماعة
ذاتها ، وأن نحمل التلميذ على وجوب طاعتها والإذعان لها بأن نبث فيه روح الإخلاص
لعاداتها ولما ترمى إليه من أهداف . ولكن كثيراً ما تكون الطاعة فاترة ، والالتجاء
إلى الإخلاص أسراً غير مفهوم من قبل التلميذ . فالأغراض التي يراها المدرس أغراضاً مرضية
يجب الاستمسك بها ، ويعدها مثلاً عالية جديرة بالاحترام والتوقير ، قد لا تكون في نظر
التلميذ سوى قشور من العُرف والتقاليد ، أو هراء أجوف ، أو معتقدات بالية أكل عليها الدهر

(١) انظر : *Système de la nature* (١٧٧٠) الفصل الرابع عشر صفحات ٢٩١ وما بعدها .

وشرب ؛ وذلك يستتبع عادة استعمال نوع من الإجبار والإكراه . فالإعلاء من شأن الغايات والمطالب الاجتماعية ووضعها في مكانة سامية هو الذي حمل تولستوى على تعريف التربية بأنها « ميل إلى الاستعداد الأخلاقي رُفع من شأنه حتى صار مبدأ^(١) » . وعلى أن يقول بأنها لا يمكن أن تجعل « في أساس النشاط الإنساني المعقول » ، وعلى هذا لا يتسنى وضعها في مرتبة العلم . وفي الجملة ، ليست التربية سوى التعبير عن « مِثْل رجل إلى جعل آخر مثله يشبهه كل الشبه » . فنقل الحرية التي يستمتع بها المدرس « الذي لا مؤهلات له » استمتاعاً شخصياً ، إلى دائرة القيم الاجتماعية غير الشخصية ، معناه إلغاء التربية والقضاء عليها كعلم ، والارتفاع بالعادات الاجتماعية والمثل العليا إلى درجة دلتنا التاريخ على أن ليس لها أى أمل في الاحتفاظ بها ؛ ومعناه أيضاً بث إخلاص في نفوس النشء ، أغلب الظن أنه إخلاص متكلف ومؤقت سريع الزوال .

وهناك حلٌ آخر ، يرمى إلى ترك الإشارة إلى القيم الاجتماعية ، ويعمد إلى رفع المواقف العقلية ، والمواد الدراسية المتصلة بالدراسات التي تتضمن هذه القيم إلى مرتبة مبدأ جديد من « الاستعداد » ؛ فلا يدرس الحساب مثلاً من أجل ما قد يكون له من قيمة في المناورات الحربية ، بل لما يتركه من أثر تدرّبي في الاستدلال وفي التجريد ، وما إلى ذلك . فالفلاس يعتقدون أن مزاولة هذا التدريب ، مهما كان ثقيلاً عند القيام به ، يُحدثُ بشكل خفيٍّ لم نعلمه بعد ، صرونة « عقلية » تصبح في المستقبل نافعة للفرد ومفيدة للجماعة . على أن هذا ليس سوى حل جزئيٍّ ؛ اللهم إلا إذا بين لنا لم تزداد المهارة العقلية برياضة ذهنية تحدث مواقف كلها نفور وعدم ارتياح ؛ ومهما يكن الأمر فلسنا الآن بصدد بيان فشل هذا الحل ، وإنما نريد أن نوضح أن ثمة طرازاً من الحرية يُستمتع به في المستقبل ؛ وهذا الطراز هو العامل الموجّه لعملية التربية . قد تكون هذه الحرية وهمية ، شأنها في ذلك شأن كثير من الأمور المتعلقة بالمستقبل ، ولكنها لا شك فكرة من الأفكار الموجّهة للتربية .

وثمّ طريقة ثالثة لمواجهة الصعوبة التي نحن بصدد حلها ، وهي شبهة بالطريقة الثانية ، حتى إن الاثنين كثيراً ما تدحجان بعضهما في بعض عملياً . فهذه الطريقة تواجه في شجاعة مشكلة

(١) Pedagogical Articles صفحة ١١٠ .

(٢) كما في جمهورية أفلاطون VII صفحة ٥٢٥ .

عداوة التلميذ ، بأن تقيم نوعاً جديداً من الحرية ، ذلك الذى لا يُستمتع به إلا عن طريق التغلب على الواجبات المستكرهة غير المستساغة ؛ فعلى رأى أحد نظار المدارس : فى المعاهد الدراسية الآن غذاء سهل مائع ، ميوعة أكثر مما يجب ، قليل من الجشب والطعام الغليظ ليعاون هضمنا العقلى على حسن أداء مهمته . ومع أن التهرب من الصعوبات التى يتحتم مواجهتها علامة من علائم الجبان ، فالأحق وحده هو الذى يخلق لنفسه صعباً هو فى غنى عنها ؛ وليس سوى المدرس الأخرق غير الحازم من يزيد فى عملية التربية صعباً جديدة فوق صعباتها العادية ، أو يتكلم كما لو كان يعتقد أن قيمة التربية تتوقف على ما فيها من صعوبة ومشقة . ولكن نقطتنا الأساسية التى نرمى إليها هنا هى أن نبين أن الإجبار على القيام بالواجبات المستكرهة إنما يرمى فى الحقيقة إلى الحرية التى تنجم عن مواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها ؛ ومع ذلك فكثيراً ما تكون النتيجة فى الحياة العملية تقهقر التلميذ وأخطاؤه ، لا ترقبه وتقدمه تقدم المنصور الفأز ؛ فى حين أن فكرة الحرية فى نظر المدرس عامل من العوامل الموجهة .

رأينا بهذه النظرة العاجلة أن العبء الأساسى فى فكرة الحرية فى التربية ، قد أنتقل من كتنفى المدرس إلى غايات الجماعة وأهدافها ، وقيمتها ؛ وانتقل من الجماعة إلى الشخص المراد تربيته ؛ أو بعبارة أدق إنه أنتقل إلى قيم متصلة بجزء أو بشطر معين من حياته ، ولا زال علينا أن ننظر فى ذلك الرأى الذى يؤكد حرية التلميذ العاجلة (مثل رأى تولستوى) ؛ وسنتناول فيما بعد بحث نوعى التربية الذاتى والكوفى .

أبدى ناقد أديب نابه عدة ملاحظات وضّح بها حرية التلميذ الحاضرة على أقصى ما تكون من التطرف ، ولكنه بين لنا كذلك فى وضوح وجلاء أنه يستحيل علينا من غير فكرة معتدلة عن الحرية أن نسلّم بدعوى التربية ومطالبها بأن تُعتبر علماً ؛ وليس هذا استبداداً بل هو شئ أجل خطراً . « فى كل تربية ، بل وفى كل شأن من الشؤون الإنسانية كافة ، تناقض أساسى لا مندوحة عنه ، ولا سبيل إلى التخلص منه . فإننا نعلم التلاميذ الكتابة فى حين أن كل أسلوب غير مبتكر لا يعد أسلوباً مطلقاً ؛ ونعلمهم كيف يفكرون ؛ وكل فكر مقتبس من آخر ليس بفكر بل صيغة ونعلمهم كيف

« يشعرون » ؛ وكل وجدان مستعار لا يكون إلا تكلفاً ورياء ؛ ونعلمهم كيف « يريدون » .
وأن نريد عن طريق الطاعة والإذعان لبس سوى نزول عن الإرادة وتجرد منها ؛ فالتعليم
من حيث تعريفه ، يناقض إذن أغراضه التي يرمى إليها ويقف في سبيل تحقيقها ^(١) .

وإن هذه الحجة تناقض كل المناقضة مجرى الحجة السابقة التي يقال عنها إنها
تبرز موقف المدرس الذي « لا مؤهلات له » . فهناك كان المعتقد أن كل تأثير مشروع
وجاز ؛ أما هنا فلا تأثير يُعدُّ سليماً صحيحاً . والأولى تقيم مثلاً أعلى لحرية المدرس الفرد في
تفكيره وفي وجدانه وجهوده ، في حين أن الأخرى تنوّه بفكرة عن حرية التلميذ الفرد
في رأيه وفي جهوده ، تدعه (وتدعنا) بعيداً كل البعد عن التأثير بفصاحة أمثال المسيو فاجيه
وتجمل كل محاولة منا للتأثير في بني جنسنا استبداداً وظلماً ؛ وتمتد كل تعريض منا لعقولنا
لتأثير غيرنا فينا تفریطاً في حقوق الرجل الحر ، ورجمة إلى غرائز العبيد . حقا إن قابلية
الإنسان للتأثر ليست النتيجة الحتمية السيئة للتربية ، بل هي في الواقع الشرط الأساسي لقيام
التربية ووجودها ؛ فهي كما قال أحد الكتاب : « استعداد لأن نعرف ؛ وتهيؤ لأن نصفي ؛
ورغبة في أن نفتنح ؛ هي موقف كله صراحة وإخلاص — هي نزاهة عقلية . وتلك أمور
تفرس ، غرساً في العقل الناشئ ، الآخذ في الترقى ^(٢) » .

إن بين ذلك الاستبداد الذي ينفية تولستوى ، وتلك الحرية المتطرفة التي يدعو إليها
أمثال « فاجيه » طريقة وسطى تحل لنا مشكلة المتناقضات الذاتية التي نجدناها في أشكال
التربية القائمة الآن : — هي فكرة تنظم تلك النزعة الخبيثة العقيم التي ترمى إلى
تكوين التلميذ تكويناً يجعله على غرارنا وصورتنا ، وتكشف عن عقم أشكال التربية
التي ترمى إلى إدراك هدف صالح بوسائل تضاده وتناقضه ؛ فإذا صادفنا هذا الوسط الزئبقي ،
لم تعد بنا حاجة إلى تجديد غرض التربية ، إذ لن يكون لها غرض خارج عن ذات نفسها ،
فغاية التربية ليست سوى مواصلة الاستزادة من التربية .

نحن الآن في مركز يسوغ لنا أن نذكر على وجه التحديد العوامل الأساسية في التربية ؛
فنستبعد عن مضمون اللفظ (التربية) جميع أساليب التعليم وأشكاله التي تربط الشيء الذي نعلمه

(١) انظر Emile Faguet في مقالته عن روسو في كتابه Dix-Huitième Siècle Etudes

Littéraires — الطبعة الثانية صفحة ٣٠ .

(٢) انظر Horne — Philosophy of Education صفحة ٢٢٨ .

أيا كان ذلك الشيء (١) بالمثل العليا الاجتماعية أو الجماعية ، أو الإنسانية ، التي تدعّمه وتصونه ،
 (٢) وبالمطامح التي يتطلع إليها التلميذ في حياته . فلو أطلقنا عبارة « القيمة الفردية » على أية
 نزعة أو مسمى أو شطر من الحياة يرغب التلميذ أن يعبر عنه تعبيراً أكمل وأنتم ، وأطلقنا
 عبارة « القيمة الاجتماعية » على أية نزعة موازية لها ، أو على أى مسمى أو شطر من الحياة
 تدعّمه وتحافظ عليه الجماعة التي ينتمى إليها هذا التلميذ ، أو تلك الأخوة الواسعة التي لا تفرق
 بين عربي وأعجمي ، ولا بين عبد وحر — لو فعلنا ذلك ، لاستطعنا أن نقول إن العوامل
 الإنسانية في أية لحظة من لحظات عملية تربوية حقا هي : (١) قيمة فردية تعمل على أن تتصل
 اتصالاً أنتم وأوثق (٢) بالطبيعة ذاتها أو بقيمة جماعية تكون من بعض الوجوه أحفل وأكثر
 إرضاء للنفس ، وأقوى إيماء إلى الفكر من القيمة الفردية (٣) ومبدأ من مبادئ الحرية يجعل
 اتحاد هاتين القيمتين أضمن وأكثر حيوية . فعندما يكون الاثنان متصلين اتصالاً حياً يكون
 لدينا حرية في التربية ، سواء أكانت القيمة المعروضة على التلميذ وجهة نظر فلسفية عن
 السكون أم « مجرى ماء صغير متواضع » أم سجلاً لأفكار الإنسان وأفعاله ؛ وسواء كان
 عرضها عن طريق مرب شاعر بمعنى الحرية ومتفطن إليها ، أو عن طريق مدرس من غير
 ذوى المؤهلات الفنية تصادف أن كانت دروسه تنطوي على شروط الحرية .

فالتربية ممكنة من غير حاجة إلى خدمات فعلية من مدرس شخصي ؛ على أن عدم
 وجود هذا المدرس لا يدل على شيء سوى أن العامل الشخصي قد تراجع وظل في الخلف .
 وإنا لنحس في كل موقف من المواقف التربوية حقاً ، بجو المطامح والأمانى البشرية الذي
 لا مناص منه ولا مفر ؛ ومع ذلك فيظهر أن التربية الذاتية والتربية الكونية ليستا بحاجة
 إلى مبدأ من مبادئ الحرية . ولناخذ الآن في بحث هذين الشكلين من التربية .

أما التربية الذاتية فلن تستوقفنا طويلاً لأنها ليست تربية النفس بالنفس أكثر منها
 تربية النفس بعوامل ووسائل خارجية يختارها الشخص ذاته . ويرى بعض من المفكرين
 أمثال هيربرت سبنسر أنها أسمى أشكال التربية . وقد يلقى رأيه هذا تأييداً إذا ما قابلنا بينه
 وبين طرق التعليم القاسرة المجبرة . فمقارنة التربية الذاتية بوجهة النظر العامة التي سبق
 أن أشرنا إليها ، لا تخرج عن أن تكون مقابلة بين نشاط يقوم على أساس اختيار

الفرد نفسه لمواد تعليمه ، وبين عملية عمادها وروحها فكرة تمثل كلاً من القيم الفردية والقيم الاجتماعية التي تنطوى عليها . وقد يبدو أن الأمر خطأ ومغالطة لو أنا افترضنا إمكان قيام المربي (أو علم التربية) بأن يخبر المواد التعليمية اللازمة لتربية شخص ما ويقدرها بشكل أدق مما يخبرها ويقدرها الشخص عينه المراد تربيته . ولكننا نفترض أن من المسلم به أن المربي يستطيع أن يحدد أنواع نشاطه البداوجي ويعينه على أساس مبادئ مبادئ الحرية ، يُعرف تعريفاً جزئياً ، على الأقل على ضوء ما يتجلى من سلوك التلميذ ويبدو من مظاهر تصرفاته . فيجب أن يكون هناك إذن مجال ما للتعليم الذاتي في دائرة تربية تقوم على أساس من فكرة الحرية ؛ بل يمكن أن تكون ثمة أهمية عظيمة لأشكالها التي لا تتضمن إلا القليل من الإشارة إلى قيم خارجية عن الذات . على أن التسليم بهذه الحقائق لا يعنى التسليم بأن التربية الذاتية لا تستدعي مبدأ من مبادئ الحرية يهديها ويوجهها . فإن كان هناك حقيقة ما في فكرة تولستوى القائلة بأن فينا نزعة وميلاً إلى أن نجعل غيرنا مثل أنفسنا وعلى غرارنا ، فقد وجب أن يكون هناك بعض الحق أيضاً في وجود نزعة فينا إلى جعل أنفسنا مثل أنفسنا . وقد تكون هذه النزعة أضرت بنا من تلك التي يوجه إليها تولستوى انتباهنا ؛ إذ من المحتمل أن نقاوم سيطرة الآخرين على أنفسنا أكثر مما يحتمل أن ندرك سيطرة النفس على النفس . ويجب ألا يغيب عن بالنا أن ليس لدينا مبرر في أن نتخذ التعليم الذاتي والنشاط المبدع الخلاق نموذجين لجميع أشكال عملية التربية ، حتى ولو كانا يعملان في أسنى مستويات الحياة ويجلبان معهما أعمق إحساس بالحرية ، فهما لا يمثلان عملية التربية ، كما لا يمثلان الحياة في جملتها .

لقد سلطنا فيما ذكرناه إلى الآن بوجود قيم جماعية ، كما سلطنا بفكرة التقدم ، وتكلمنا عن المطامح البشرية من حيث هي قيمة مشتركة عامة في مجتمع معين ، وتكلمنا عنها كذلك من حيث هي قوة ظلت قائمة من جيل إلى جيل تؤثر في وجهات نظر جماعات عدة من البشر متباعد بعضها عن بعض من حيث الزمان والمكان . ومن الخير أن نذكر مع ذلك أن القيمة البشرية لا تظل قائمة ألا بتوكيد الأفراد إياها ، وأن القليل منها ، أو لا شيء منها مطلقاً ، يأمل أن يبلغ درجة من الكمال تجعل مضمونه ، أو أسلوب

التعبير عنه يظل جاثماً في قوانين جاسدة من العادة والأخلاق والدين أمداً طويلاً ؛ فلهذه القيم البشرية حياتها الخاصة بها ؛ أو بالأحرى أن لها ميلاداً متجدداً مستمراً يتجلى في أشكال جديدة ؛ فهي تتلحح لقاحاً مستمراً بما في التعبير الإنساني من تنوع ، وإذا ما فرضت على الأفراد بقسوة وعنف صارت أغلالاً وقيداً للنفوس الشديدة الحساسية . فأمثال تولستوى الذين يشعرون شعوراً قوياً بما في ذلك الذي يسمى بالتقدم من مجاملة ورياء ، لا يحجمون عن أن يناقشوا هذا الظلم الذي يفرضه الماضي ، وأن يدافعوا عن قيمة المفارقة الفردية ، بل ، وأن يتحدثوا تلك الشئون والمثل التي يعترف غيرهم بأنهم على استعداد أن يضحوا بأنفسهم في سبيلها ؛ فقد كان في كل عصر من العصور رجال بلغت بهم الجرأة والشجاعة أن يضحوا بحياتهم ذاتها كي يضمنوا الحياة لشيء أعظم من الوجود الفردي . فإذا عسانا نقول في هذه المتناقضات الظاهرة في الحياة البشرية ؟ ترى هل لاتصالحنا بالطبيعة ، ذلك الاتصال القائم في الظاهر على المصادفة ، أى تأثير تربوي ؟ هل ما في الحياة من حقائق قاسية — القلق العالمى الشامل ، وتلك الطبيعة الدامية الخلب والناب ، وبنو الإنسان الذين يبدون أقزاما لا حول لهم ولا قوة أمام القوى الطبيعية الجارفة التي قد تُفنى في دقائق معدودة جنساً برمته ، أو تقضى على قارة بأكملها — هل هذه الحقائق القاسية تتفق مع أفكار التربية الكونية ، والتقدم ، والحرية ؟

تتوقف إجابتنا عن هذه الأسئلة على نظرتنا الخاصة إلى الحياة ؛ فقد نعتقد مع « برتراند رسل » (Bertrand Russel) « أن كل جهود العصور الماضية ، وجميع ضروب التقوى والإخلاص والإلهام ، وكل ما يبره ويروع من ثمار العبقرية الإنسانية مقضى عليه أن يفنى ويزول بفناء المجموعة الشمسية وموتها ، ذلك الموت الهائل المروع »^(١) . ومع هذا ، فإننا لا نزال نجد في ذلك اليأس القاسى الذى لا يلين أساساً لعبادة الرجل الحر ، وغذاء لتلك الآمال والخواف التي يتكون منها نسيج حياته القصيرة الرقيق ؛ ومن جهة أخرى قد نقول مع مفكر آخر عظيم^(٢) : إن قوة لبثت أربعمائة مليون من الأعوام قبل أن يظهر الإنسان على سطح هذا الكوكب الذى لا يزال يأمل أن يظل ملايين أخرى من السنين ، في درجة من

(١) انظر : (A Freeman's Worship) Philosophical Essays صفحة ٦٤ .

(٢) The Making of Man — Sir Oliver Lodge — صفحة ١٢٧ .

الحرارة تمكنه من الحياة ، لستطيع أن تنجز كثيراً وتحقق كثيراً عن طريق جنس من الناس عرفوا كيف يتعاون بعضهم مع بعض تعاوناً شعورياً مقصوداً على إدارة الأمور وتنظيمها .
إنا لستطيع أن نقول مع هذا الكاتب على الأقل :

« بأن الأمل لا يزال موجوداً ، ففي مقدورنا أن نتعاون على تنفيذ الخطة الآلهية ، ونساعد ونشجع بعضنا بعضاً . إنا وإن كنا بشراً ضعافاً خاطئين ، فإننا لنشعر في أنفسنا بإمكان القيام بأعمال لا حد لها ولا نهاية ؛ فالمستقبل أماننا واسع باهر — أمام الجنس البشري مجتمعاً ، وأمام الأفراد متفرقين ؛ فذلك الجهاد الفاشل الذي نقوم به في حياتنا الأرضية لن يظل فاشلاً إلى الأبد ، بل إن التقدم ممكن ميسور للفرد وللجنس كليهما . وإن مصير الإنسان ومقدوره النهائي ليبليغ من السمو درجة تجعلنا ننظر آخر الأمر إلى هذا الخوض الطويل الشاق وهذا الجهد المضني الذي يبذل في إيجاد جنس يكون أليها حقاً ، ونكون نحن مطبئين إلى أن جميع المراحل الوسطى ، بكل ما فيها من نقائص ، وبكل ما فيها من محن قاسية وأحزان بالغة كانت مراحل ضرورية لا بد منها لبلوغ النتيجة الأساسية — وهي الحصول على السكال عن طريق الإرادة الحرة ، لا عن طريق القسر والإجبار » .

لو أننا أقمنا هذه النظرة من علي لرأينا أن التربية أيا كان نوعها ، وأيا كانت أوساطها وعواملها ، تجسم لمبدأ الحرية ؛ وأن غاية السكون نفسه هي تربية الجنس البشري عن طريق الحرية ؛ فكل أشكال التربية المقصودة تتصافر على إدراك ذلك :

الحادث الإلهي البعيد ،

الذي تتجه إليه الخليقة كلها ؛

وحتى إذا لم ننظر إلى مصيرنا والمقدر علينا من علي ، بل نظرنا إليه من بطن الوادي ، فقد نجد أن اليأس من الحياة الإنسانية قد خف بوجود تلك الآمال ، الصغيرة منها والكبيرة ، التي تحافظ على بقاء فكرة التقدم حية قائمة في صدور بني الإنسان ، وهي آمال لا سبيل إلى نكرانها أو تجاهلها . وما دامت هذه الآمال حية فالشعور بالحرية ، والشعور بالتقدم يظلان حينئذٍ معها^(١) . وخير دليل عندنا على التقدم هو ما تحدثه التربية من نمو في حياتنا نحن ،

(١) راجع رأي Dean Inge عن التقدم في كتابه : Outspoken Essays الحلقة الثانية صفحة ١٧٦ . وهو رأي كله حذر واحتياط . يقول إنج إن غريزة بني الإنسان التي تدفعهم =

وفي حياة غيرنا من الناس . ومن أية وجهة من وجهتي النظر هاتين نظرنا ، فالأشياء الوحيدة الطيبة في الحياة هي أنواع النشاط الحر التي يمكن لشكل من أشكال التربية الناجمة أن يتعدها ويواليها . وقد ننكر ، أو قد نؤكد أن الكون مربى ، ولكن سواء أنكرنا هذا أو أكدناه فالتربية لا تكون إلا عن طريق الحرية .

لنعد الآن إلى ذلك التحليل الذي كنا بصددده ؛ فإننا نعد أشكال التربية المقصودة التي تتم على يدي المربي هي الطراز السوي المعتاد للتربية . أما العلاقة الصحيحة بين المربي وبين القيم الفردية أو الجماعية التي وجدناها في لحظة شيثية محسوسة من لحظات النشاط التربوي ، فسنذكرها في تعريف الحرية ، وهو التعريف الذي سنضطلع به فيما يلي من فصول . أما الآن فحسبنا أن نذكر أن واجب المربي الأساسي هو أن يضم شتات الأجزاء المنفصلة التي نشأت عن تحليلنا هذا ، وأن جل أخطائه تنشأ عن الإسراف في توكيد أحد هذين العاملين ، أولهما أو ثانيهما ، أكثر من توكيدنا الآخر . فجعل الأهمية كلها لذات تتكون من قيم شخصية محضة يؤدي لا محالة إلى وصف التربية بأنها استبداد أو خداع ، أو رياء أو خنوع وذلة ؛ في حين أن الإسراف في القيم التي يعزوها المربي إلى تلك الأشكال أو الأساليب من التعليم التي تقتل الابتكار والخلق ، تعوق ملازمة الفرد وتكيفه ، وتقف في سبيل التعبير عن الذات . فإذا شئنا أن تتفادى هاتين الغلطتين وجب أن نتذكر أنه لا توجد ذات تتكون كلها من نظام محدد قاس من أفكار وزرع ووجدانات شخصية — ذات كافية تامة ، منعزلة وجامدة لا تتأثر ؛ كما أنه لا توجد ذات تكون كلها عبارة عن وعاء سلبي قابل للتمدد إلى أقصى حد ، يتلقى العادات الماثورة والحكم الميثة ، والمعتقدات البالية . فالقيم ، كما رأينا ، لا يمكن أن تفرض كلها فرضاً من الخارج ، كما لا يمكن مطلقاً أن تكون قوى فردية فذة . فإن مضمونها يتسم لا شك بطابع مصيرها الخارجي حتى ولو كان

== إلى الفرق والطموح ؛ وعدم رضانا عن الأمور بشكائها التي هي عليه ، حقائق لا ننكر ، ويجب أن نجد لها ما يعالجها ؛ مثلها في ذلك مثل الفراث الفاسية المستقرة التي في سائر السلاسل والأجناس . ولا شك في أننا جميعاً نرغب في التقدم ، وأن مطامعنا لا تقتصر على حياتنا الخاصة ، ولا على أعمارنا وحدها ؛ فن طبعتنا التي فطرنا الله عليها أن نطمح ونأمل . ويجب أن نفترض ، مستنديين في قروضنا على أسس بيولوجية ، أن هذه الغريزة لها قيمتها وأنها تخدم غرضاً ما .

تعبيرها موسوماً بطابع أسمى نشاط مبدع خلاق . فما الحياة إلا التعبير الذاتى ماراً خلال لحة القيم الاجتماعية ؛ وما التربية إلا محاولة جعل الحياة أتم وأبعث على الرضى . فليس ثمة استبداد ضرورى ، ولا تفاهة ذاتية فى محاولتنا إيجاد نسيج جيد الحبك بدلاً من تلك الخيوط المختلفة التى تُجمع ارتجالاً بغير خطة ولا نظام .

قد يعترض معترض بأننا إن سلطنا بقيمة فردية تستلزم تعبيراً أتم وأكمل ، لم نكن قد أنصفنا حقائق النشاط التربوى القاسية ؛ فقد قيل إن الواجب علينا أن نأخذ بزمام الأولاد ونعاونهم على التصعيد فى سفوح جبل « بارناسوس » ، فكيف ننتظر أن نجد لدى الأطفال والشبان مثل هذه الرغبات التى يفترضها تحليلنا ؟ إن الجواب الواضح عن هذا السؤال هو أنه لا يمكن أن تقوم تربية جذيرة باسمها إذا لم توجد هذه الرغبات ، وأن الركود الذى يقول به المعترض لا وجود له فى الواقع فى الشباب ؛ فذاتية الشباب وعدم نضجه ، وقلة ما لديه من المعلومات ، وإدراكه ضعفه ، وعدم استقراره — ميزات إيجابية ، كما هى عقبات تقوم فى سبيله إلى بذل مجهود متواصل قوى كى تخرج من دائرة تلك القناعة الذاتية التى لا حد لها ولا نهاية والتى يفرضها المفترض . وفى الحق إن قيم الطفولة والشباب هى أكبر القيم ، كلها مرونة وسبولة . فلسنا نجد فى أية مرحلة أخرى من مراحل التربية إدماج المؤثرات الخارجية إدماجاً نشيطاً فى مضطرب الميول والرغبات الفردية . أما إضعاف النزعات القابلة إضعافاً تدريجياً ، وتزايد نزعة عدم المبالاة بشئون الحياة ، وترك الأمور تجري فى أعنتها فهى من خواص خبرة الراشد الناضج وميزاتها ، لا من صفات خبرة الفتى الذى لم ينضج بعد . وهنا فى هذه الحقيقة ، توجد مآسى ما يسمونه بالتربية ؛ تلك المآسى التى نعمل على تفاديها والتخلص منها . على أننا فى الوقت نفسه ينبغي أن نسلم بأن من المدافعين عن الحرية من يؤكدون النشاط الخلاق تأكيداً أكثر مما يجب ، ويصورون جهود التلميذ التى لا تنقطع نحو السكال بشكل لا يكاد يتفق مع ما رسموه من خطوط الحياة الناضج الراشد . فالحقيقة هنا ، كما هى فى أى موضع آخر ، تتجلى فى تطبيق السؤال الآتى على الصغير والكبير معا : « هل يُجنى العنب من الشوك ، والتين من الحسك » ؟ وعلى ذلك فإننا نأبى أن نعترف بوجود أى فرق جوهرى فى نوعى الخبرة اللذين يوصفان

بالنضج أو بعده . ومع أنا لا ننكر أن التمييز بين النوعين بعضهما عن بعض هام ولازم لأغراض شتى ، فليس للتربية مادة أو موضوع أو دائرة خاصة بها سوى الخبرة الآخذة في النمو والترقى . ولذا فهي تنظر إلى الحياة من زاوية خاصة بها ، وتُعنى بالعملية أكثر مما تعنى بالنتائج ، وتهتم بفكرة النمو أكثر مما تهتم بآراء عن النضج مؤقتة لا تدوم ، ولديها بعض نقط ثابتة توجه إليها غاياتها الجزئية أحيانا . ولكن ما دامت مخلصه لنفسها ولطرائقها فإن هدفها يظل يبتعد عنها على الدوام ويتراجع تراجعاً مستمراً . ومن ثمَّ وجب استعراض المباحث الفلسفية في الحرية التي تتجه عادة إلى وجود الحرية لا إلى صيرورتها ، والآراء المثالية عن الحرية التي تتجه عادة إلى تأكيد العالم الذي يخلقه تصور الطفل وعقله بدلاً من تأكيد الملائمة النشيطة بينه وبين حقائق الواقع القاسية — يجب استعراض هذه كلها على ضوء الحاجات التي يتطلبها مخلوقٌ آخذٌ في النمو والترقى ، لا مخلوق ناضج مكتمل النضج .

هذا وليس للآراء السياسية عن تلك الحرية التي تقتصر عادة على هذه الوحدات الأسطورية التي يقول بها « ميل » (Mill) « أنامى ناضجة ملكاتهم » — ليس لها سوى مجال ضيق ، وأنها لا مجال لها ألبتة في علم لا يفتحل تلك الأفكار الثابتة ثبوتاً نسبياً والتي تتخذها غالبية العلوم موضوعاً لها تختص به وتمتاز .

إذا كان معنى الحرية في التربية معنى نوعياً خاصاً ، فإن هذا المعنى يجب ألا يكون مع ذلك ضيقاً ولا جزئياً . فقد رأينا من قبل أن نمة نزعة إلى قصر العوامل التي تؤثر في التربية على عامل واحد بدلاً من العاملين الاثنين اللازمين لجعل عملية التربية في جملتها ذات معنى ؛ وعملياً توجد كذلك نزعة ترمى إلى قصر عملها على هذا الشطر أو ذاك من كل من هذين العاملين الجزئيين . وشاهد ذلك أنا كثيراً ما نجد رجال التربية يؤكدون ما للنواحي الاجتماعية أو العقلية أو الأخلاقية أو الجمالية ، بل والنواحي الجثمانية ، من قيم جماعية ، كما نجد من الناحية الفردية يختصون بالذكر النزعات المبدعة أو المحترعة أو « الهيدونية » أو النفعية . بل إنهم ليختصون به حتى ملكة الاستدلال أو ملكة الذكر أو الخيال أو غيرها ...

ولكن التربية التي تقوم على أساس فكرة صحيحة حققة عن الحرية تُعنى بما هو أكثر

من الشطر الاجتماعى ، أو العقلى أو الجماعى أو الأخلاقى أو الإبدعى أو « الهيدونى » أو النفعى — من نواحي الحياة ؛ وترى أن الشخص الذى يربى هو أكثر من مجرد رجل صغير ، أو مواطن ، أو قديس مصغر ، أو إرادة تُقَوَّى ، أو ذاكرة ترهف ، أو خيال يهذب . فالتربية إن كانت تحدوها روح الحرية أصبحت رسالة من الحياة ، وإلى الحياة ، وبالحياة . وعلينا فى سعينا وراء تحديد معنى الحرية أن نبذل جهداً حاسماً فى أن نعمل جاهدين على أن ننظر إلى مناحى الحياة وأنواع نشاطها الجزئية من حيث هى عناصر فى كلِّ شامل .

وقد يكون من المفيد أن نعيد الآن ذكر النقاط الأساسية فى حجتنا ، ونسأل هل تلقى هذه النقاط ضوءاً على الطريقة التى ننوئ أن نتبعها فى سعينا وراء إيجاد تعريف للحرية ؟ إن مدلول هذه اللفظة (الحرية) موجود ضمناً فى كل أسلوب من أساليب التربية ؛ ووظيفتها الأساسية هى وظيفة وسيط بين عاملين مائمين كل الميوعة ، هما : القيم الجماعية والقيم الفردية ؛ ولا تتجلى قوتها الحقيقية إلا إذا نظرنا إلى كلِّ من هذين العاملين ، من حيث هو عامل مكمل لعملية من عمليات الحياة ، وفسرناها بأوسع الألفاظ وأشملها دلالة . وهى مع ذلك وظيفة لا تمارس إلا فى دائرة صورة نوعية خاصة من صور الخبرة تُستبعد منها قيود الحياة الفردية وحدودها ، بحيث تعاون عملية هذا الاستبعاد نفسها بالذات أو بالواسطة على الاستزادة من استبعاد القيود الفردية وحدودها . وعلى هذا يجب أن يراعى فى طريقة البحث أن تكون (١) واسعة المجال ، (٢) وأن نضع نصب أعيننا نوع الخبرة المحدد الذى تقتصر عليه التربية (٣) ونتحاشى النزعة التى يقول تولستوى أنها عصب البحث كله وأساسه . فقد يحتمل أن يشمل تعريف الحرية مَيْلَ الإنسان إلى أن يجعل غيره مثله وعلى طرازه .

ولا يعرف مؤلف هذا الكتاب سوى طريقة واحدة تحقق هذه المطالب ، وتلك هى استعراض ما نشره كتاب التربية من قبل من الآراء فى الحرية ، أو فى نواحيها الجزئية . وقد يكون مفيداً أن نعالج هذا الاستعراض من الوجهة التاريخية ، وهو لا يستوجب أن يكون استعراضاً متقصياً شاملاً ، ولكنه يجب أن يكون مع ذلك دالاً على الطرق السوية التى تتبع فى معالجة الموضوع . فأراء سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو ، ولا سيما

فكرة أفلاطون عن العدالة تمت كلها إلى الحرية بسبب قريب . ويصح أن نعد خطة أفلاطون الدراسية التي ذكرها في كتابه « الجمهورية » ممثلة للنظرية التي تجعل القيم الجماعية العامل الأساسي في التربية . أما سير التربية وتطورها بعد ذلك إلى أواسط القرن التاسع عشر على الأقل ، فيصح أن يعتبر تعديلاً مستمراً « للفنون السبعة » التقليدية المعروفة التي نشأت عن خطة أفلاطون ، حتى تلائم مطالب الحياة والحرية — وهى مطالب دائمة التغير . هذا وقد بين شيشرون وسنكا وكونتيليان وفلوطرخس التعديلات التي يقتضيها العقل العملي ؛ في حين أن آراء آباء الكنيسة والقديسين : كلنت الإسكندري ، وجريجورى تاومارجوس وترتوليان ، وأوغسطين لتكشف عن الصعوبات التي تقوم في سبيل التوفيق بين الحقيقة التي جعلت الناس أحراراً ، وبين وجهة نظر الآداب الوثنية إلى العالم . أما العصور الوسطى فتعطينا صورة عن تعديل الفنون السبعة تعديلاً يلائم مطالب الكنيسة المسيحية ؛ وكما كانت الحال في العصر السابق ، تعطينا دلائل كثيرة على وجود إيمان بالحرية من حيث هى وسيلة إلى التعليم الناجع الخالى من كل إصراف ؛ وأن السكوين (Alcuin) ورابانص مورص (Rabanus Morus) لجديران بالذكر والتنويه . ولما حلت « النهضة » حدث معها تغير جديد في وجهة النظر إلى القيم القديمة ، واتخذ الناس وجهة نظر جديدة إلى الدراسات التي تجعلهم أحراراً . ففى فرجيريوس ، ودافلترا ، وارزم ، وفيغيز ، ولا سيما ارزم ، نستطيع أن نجد بذوراً لتأويل ما يقول به روسو من ضرورة « اتباع الطبيعة » ، ونرى في العصر ذاته كتابات كستجليوني ، وأسكَمْ ، واليوت ، ومُلكاستر تحدث انبثاق نشاط تربوي جديد ، والتجاء إلى نزعات في حياة التلميذ لم يكن يلتفت إليها أحد من قبل . ويعرض علينا رابليه صورة عجيبة وخيالية عن الغايات التي اتجهت إليها وجهات النظر القديمة ووجهاته الجديدة ، وعن نتائجها كذلك . وبظهور منتانى ظهر شعاع جديد من الحرية في تاريخ التربية ، إذ أصبح التلميذ ، نظرياً على الأقل ، هو الذى يتصدر ويقود ، والمدرس هو الذى يتبع وينقاد . وتتجلى في مدارس آل بورويال ، وفيما يقول به فنلون من طرق اللعب ، وفي صفحات ملتن وكتب « حزقيال ووذورد » (Ezekiah Woodward) « وچون ديورى » (John Dury) غير المعروفة لجمهرة الناس — يظهر ابتسارٌ عجيب لما يقول به بستالوتزى عن

« الشيئية » ، وتتجلى العلاقة العامة التي لهذه الفئة من أنصار المذهب « المادى الحسى » بالحرية ، في فكرة ديورى القائلة بأن ليس في التربية « قسر ولا إكراه كما كراه العبيد » . ويحاول كومنيوس (Comenius) أن يجمع بين الرأى السلبي في الحرية وبين « بانسوفيا » مُحكمة ؛ ويتقدم لك (Locke) في شجاعة وجراءة فيكون أول رائد يدافع مباشرة عن الحرية من حيث هي وسط بين الحظر والتقييد ، وبين الإباحة ؛ ويجعل واطس (watts) وهو من كاد الناس ينسون أنه من المفكرين في شئون التربية — يجعل الحرية العادلة نقطة أساسية بارزة في التربية ، ويمثل الحرية تمثيلاً مادياً بشخصي « يوجنيو » و« فرونيستا » ؛ ذلك إلى أن هناك كاتبين اثنين لا يكاد أن يذكرهما أحد الآن وهما « دوكروساز » (Decroussaz) و« فرديص » (Fordyce) يصحح أن يتخذنا مثالين لكثير من المعاصرين المدافعين عن الحرية المعقولة ؛ فقد عرضا للدوافع التي تنطوى عليها الأفكار الشائعة عن « حرية » التلميذ بشكل قد يعيننا على أن نفهم الغرض الذي رعى إليه كتاب « أميل » فهماً أوضح وأجلى . فروسو — وهو الذي يعزى إليه عادة شرف أبوة الحرية ، يركز في نظامه الذي وضعه « للحرية الحسنة التنظيم » الأفكار الأساسية التي قال بها من تقدمه من كتاب التربية ورجالها . فلا أول مرة نرى التربية النظرية توضع على أساس وطيد من الحرية . وبلى ذلك نقد وتقدير لآراء روسو في التريتين النظرية والعملية ، ولا سيما نقد جون براون (John Brown) ، وجوزف بريستلى ، ووليام جودون ، ودافيد وليرز ، والادجورثيين ؛ وهم جميعاً يشيرون باتباع طرق تجريبية ونقدية لبحث مشكلة الحرية ؛ ويؤخذ « كانت » بروسو ويفتتن به ، فيحاضر في التربية عن الحرية بطريق الطاعة ؛ ويجاهد « بستالتزى » جهاداً مستمراً لربط الفكرتين إحداهما بالأخرى ربطاً عملياً ؛ ويبتسر « فشته » آراء الدكتور ماكدوجل في عرضه لعاطفة « اعتبار الذات » (كما سبق أن ابتسر سادوليتو فشته) وقيم الحرية على أساس من غريزة الكرامة واحترام الذات ؛ ويجد هيجل أن شروط الحرية تتوافر في تلقيح الآراء التي تكتسب من مصادر خارجة عن الذات ؛ ويؤكد فروبل « حداً ثالثاً » أو حدّاً وسطاً بين آراء لك المتناقضة ببعض التناقض ؛ ويجد « هربارت » جوهر الحرية في المعاني المتصلة بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً . ويبتدع هيل (Hill) وزوجته نظاماً للحكم الذاتي ، فيوسعان بذلك الأفكار التي بدأها تروتزندرف (Trotzendorf)

من ثلاثمائة سنة مضت ؛ ويسدى السير توماس وايز (Sir Thomas Wyse) في كتابه «إصلاح التربية» (Education Reform) الذي لم ينتشر بين الناس انتشاراً يذكر ، خدمة طيبة لفكرة الحرية بواسطة طرق التعليم السديدة ؛ وأنا لنلمس نفس هذه الآراء الخاصة بالطريقة مع توصية تحكمية بالأخذ بالعلم — نلمسها في دعوة «هربرت سبنسر» إلى تربية لا قسر فيها ولا إكراه ، وإلى الاعتراف بما للطفولة من تلك الحقوق التي يستبعد عنها جون ستوارت مل من كتابه المشهور «مقال في الحرية» . فالآراء المذكورة عن الفردية والحرية تبين أثر النظم الاشتراكية في التربية التي أقامها وقتنا ما كل من روبرت أون (Robert Owen) وجوسيا ورن (Josia Warren) ويصح أن نعدّها رائدين متحمسين لكثير من الجهود التي تبذل لإدخال مبادئ الثقافة الحرة في حياة الجماهير الذين جرفتهم عواصف الانقلاب الصناعي ؛ ونرى تولستوى في كتبه الأولى ينقد كل ثقافة إجبارية ، ويناصبها العداء وينتهي به الأمر أن يرى الحرية نتيجة مشروعة من نتائج الإيحاء ؛ أما منقسوري فتنقل الدراسات التجريبية التي أجراها إيتار وسيجان على الأطفال الضعاف العقول ، إلى العمل في مدارس الأطفال ، والمدارس الابتدائية ، وتستحدث نظرية بيولوجية في التربية ؛ ويرى ديوى «عصب» الحرية الديمقراطية في النشاط التعاوني ، أما غيره من الكتاب المحدثين أمثال جنتيلا (Gentile) ونن (Nunn) فيؤكدون أن النواحي الإبداعية للشخصية هي أساس الحرية الصحيح ؛ وتبين لنا كتب فرويد ، ويونج ، وأدلر الدور الذي يقوم به اللاشعور في إدراك الحرية ؛ وتشير التجارب الكثيرة التي أجريت في العشرين سنة الأخيرة إلى ما يقوم به التلميذ نفسه من رد فعل على تلك النواحي من الحرية التي تتجلى في التربية الفردية وفي الحكم الذاتي .

تلك هي المعالم الأساسية التي نراها بارزة في طريق الحرية ؛ وسنصفها بإيجاز ، ونفسرها فيما يلي من الفصول . ولا ندعى أنا سنعالجها هنا معالجة كاملة على سبيل الحصر والاستقصاء ؛ فثم نواح كثيرة من نواحي الحرية أغفلنا بحثها عن عمد وقصد ؛ ذلك إلى أننا سنقتصر في دراسة النواحي التاريخية على التربية الغربية وحدها ، كما أننا سنقتصر في تفسيرنا إياها على المسائل التي لها قيمة عملية ، لا على الأمور النظرية ؛ كذلك سنقتصر بحثنا على الآراء الأساسية ،

لا على المحاولات التي بذلت فعلاً وكان الغرض منها أن تتضمن الحرية بشكل ما^(١)؛ ذلك إلى أننا تجاهلنا كثيراً من المشكلات المرتبطة بالحرية ارتباطاً مباشراً، أو التي تكون جزءاً كبيراً منها؛ مثال ذلك أننا لم نذكر شيئاً عن درجات الحرية المختلفة التي كانت تمنح لكل من الجنسين في مراحل متعددة من تاريخ فكرة الحرية، كما أننا قد مسسنا المسائل التي تمت إلى تأثير الدولة في الحرية مساً خفيفاً عابراً^(٢).

هذا وقد تجرأ الكاتب وأضاف إلى مباحثه التاريخية دراسة جماعة من كتاب الإنجليز الذين لم تنل خدماتهم للحرية ما هي خليفة به من الاعتراف والتقدير، وإن كانت هذه الجراحة قد عرضته إلى الخروج عن مراعاة التناسب بين أجزاء الكتاب.

(١) يقتضي الغرض الذي يرى إليه هذا الكتاب أن تقدر آراء الكاتب على أساس ما أسداه من خدمات للحرية في التربية، لا على أساس نجاحه في تطبيق الآراء التي سبق أن قبلت في الحرية تطبيقاً عملياً في المدارس. فالتاريخ الكامل لنمو الحرية يشمل كلا من هاتين الناحيتين من نواحي الموضوع: فبعت الأمور الأساسية قد يؤدي إلى الاختصار على ناحية واحدة وأن كان يغفل عمل مدرسين من أمثال آر نلد الرجي Arnold of Rugby الذي كان تأثيره في ترقى بعض نواحي الحرية عظيماً جداً من غير شك.

(٢) ليست المشكلة التي نحن بصدد حلها أن نجعل الحرية تنسجم مع هذه النظرية أو تلك من النظريات التي تقال عن الدولة، ولكن مشكلتنا هي أن نبين الظروف الأساسية لعملية التربية حتى يتسنى لأية دولة جادة في المحافظة على كيائها ووجودها الخاص أن تقبلها وتوافق عليها؛ وحتى إن قلنا إن الدولة تعبر عن آمال الفرد وعن حريته تعبيراً أكمل مما يستطيع هو أن يعبر عنها، فلا يزال علينا أن نبحث عن خير الطرق التي تمكننا من إقناع الفرد الذي لم يكتمل نضجه بعد بهذه الحقيقة المزعومة. هذا وإننا سنواجه عند بحث هذه الطرق مشكلة الحرية في التربية ونعالجها. ولا شك في أن الطرق التي يكون بها تدخل الدولة في التربية مفيداً أو عائقاً لها، هي مسائل هامة كل الأهمية، ولكنها تنتج بطبيعة الحال من البحوث التي يتناولها هذا الكتاب.

الفصل الثاني

أفلاطون والحرية عن طريق الضبط والرقابة

للدكتور « ليفنجستون » بحث طريف عن « العقل الأغريقي » عدّ فيه الحرية إحدى الصفات الخمس أو الست البارزة التي تميزها أزهى عصر من عصور الأدب والفكر الأغريقيين ؛ وأوضح أن فكرة الأغريق عن الحرية كانت فكرة واسعة سمحة تكاد تكون حرية كاملة للعقل في نواح من الحياة ينفرد العرف والتقاليد عادة بالسيطرة عليها وتوجيهها . لقد كان هذا العقل الأغريقي عقلاً مبدعاً مجدداً ، حتى في دائرة الدين ذاته فكان يصور آلهته ويشكلها بنفسه ، ويلبسها أزياء من نسج خياله ، ويجلوها مرة في هذا الزى وأخرى في ذاك ؛ ولم يكن لديه موضع يذكر لحقيقة خالدة أياً كانت ، سواء تقدست في أدب ديني ، أو جرى بها لسان كاهنة ربانية . ولم يكن هذا العقل يسمح للدولة ذاتها إلا بالنزول اليسير من التدخل في شؤونه ، حتى فيما كان يعترف فيه بالولاء العام لمؤسساتها ، والإخلاص لنظامها ؛ فليس العبد في نظره إلا ذلك الذي لا يستطيع أن يفصح عن رأيه ويجهز به ، « فن الناحية النظرية ، ومن الناحية العملية بوجه عام ، كانت الدولة تتفادى التدخل في شئون مواطنيها ، وتدع الرجل الأغريقي خراً في أن يرى الحياة باستمرار وأن يراها كلها في جملتها ، فلا قساوسة يستبدون به ولا سياسيين يتحكمون فيه »^(١) .

وعلى هذا كنا نتوقع أن نجد آراء أفلاطون في الحرية آراء رجل شغف بها حباً وجُن بها جنوناً ، ولكن أفلاطون كان رجعيّاً في كثير من النواحي ، فمع أنه أغريقي ومن صميم الأغريق فقد كان منشقاً عن الجماعة زائغاً عنها في كل ما يميز به تفكيره . فلو كانت « الهلينية » ديانة تضطهد خصومها وتنكل بالخارجين عليها لما وسمها إلا أن تقضى عليه^(٢)

(١) انظر R. W. Livingstone « The Greek Genius and its Meaning to us »

صفحة ٧٣ .

(٢) المصدر ذاته ص ١٨٣ .

ولكنها لم تفعل شيئاً من هذا ، في حين أنها قدمت إلى أستاذه سقراط كأماً من السم
فجرعته إياها جزاءً وفاقاً لحياة قيل إنها دأبت على نشر الآراء الزائفة في الدين وفي التربية .
فحتى هذا العقل الأغريقى نفسه كان يرى أن لحرية الفكر حدوداً ، ما تعداها أحد إلا نال
جزاءه ؛ فلو أننا حاولنا أن نقف على مدى هذه الحدود ، وأن نعرف الإجابة عن الأسباب
التي من أجلها عوقب الأستاذ وترك تلميذه حرّاً طليقاً لاستطعنا أن نفهم فكرة أفلاطون
العامة عن وظائف الحرية فهماً أجلى وأوضح .

إن نظرة واسعة نلقها على هذين المعلمين العظيمين توضح لنا أنهما أكدا بطرق
مختلفة ، وإن كانت في الواقع تكمل بعضهما بعضاً ، إيمان الأغريقى بما لكل فرد مفكر من
حق في الحرية . وأنهما أوضحا إلى أقصى حد معنى استعمال القوى العقلية استعمالاً فعالاً ،
وهو ما كان يراه الأغريقى قد استنفد جميع الوسائل اللازمة لاستكشاف الخبرة وتوحيدها .
ولكن الطريقة التي اتبعها سقراط لم تكن دائماً مشجعة لذوى العقول الضحلة ، كما أنه
لم يكن يخفى نفوره وضيق صدره بما اتصف به بنو وطنه من قصور عقلى ذاتى ؛ ذلك إلى أن
تفكيره ، وإن كان في الظاهر تفكيراً جدياً صارماً لا هوادة فيه ، فقد كان في الواقع مفككاً
غير متصل بعضه ببعض ؛ فقد كان يمس كل شيء ، وما مس شيئاً إلا ترك فيه أثراً من احتقاره
له واستهانته به . إنه حقاً هبط بالتربية من عالم السحب ولكنه غشاها بسحب أ كشف لما
نزل بها إلى عالم الأرضين . قد يباح للفلاسفة أن يتطاحنوا ما شاءوا ماداموا يتناقشون في أمور
لا تمس حياة الشعب اليومية ؛ وقد كان الأثينيون يقبلون أيما إقبال على تناول المشكلات
المدنية بالبحث والنقاش ، وكان لديهم من الفراغ ما يسوغ لهم ذلك ، ولكن لم يكن ينتظر
منهم أنهم إذا وجدوا بينهم مفكراً دأب على أن يجد لذته في أن يحيرهم ، ويستمرىء توجيه
الآراء الفلسفية المجردة وجهات لا يتوقعونها على الرغم من أنها كانت وجهات معهودة لهم
ومحسة واضحة — لم يكن يُنتظر منهم أن يبادروا ويمنحوا سقراط الميزة الوحيدة التي كان
يطلبها منهم^(١) . وتلك هي ميزة التشكك المحض الخالص . لا ريب أن الجمهور كان يتطلع

(١) انظر « الدفاع » ٢٩ ترجمة جوت (Jowett) الانجليزية ٢ / ١٢٢ . « أعتقد أنى من هذه
الناحية وحدها اختلفت عن جمهرة الناس ، وأن لى أن أقول أنى أعقل منهم ، فلست أعرف عن هذا العالم
إلا القليل ولم يخطر ببالى أنى أعرف عنه شيئاً » .

إلى الوقوف على ما وراء سحب الشك هذه ليدرك الأغراض التي كانت تحرك حياة سقراط وتوجهها ؛ ولا بد أن يكون قد تأثر بما كان يبدو على سقراط من أثر السرور والابتهاج وهو يقوم بالتعليم فعلاً فكان الناس يصغون إليه في أدب وهو يشرح لهم أنه «الذباة» التي سلطها الله على الدولة — ذلك الجواد الكريم الذي جعلته ضخامة جسمه ثقيلاً بطلء الحركة — ولكن لا بد أنهم كانوا مع ذلك يرون في دخيلة نفوسهم أن أكرم الجياد وأنبلها ، يجب أن يُغتفر له هروبه من ذباة تلسعه في سبخة كي توقعه في منقع يتورط فيه . ولا بد أن ذلك الجمهور (الأثيني) كان يرى في سقراط رجلاً دأب يعمل على خنق الفكر الذي كان لا ينفك يعمل على توليده . فمع أن الرجل الإغريقي كان يستطيع أن يواظم بين نفسه وبين حالة إفلاس عقل طارئ ، (بل إنه قد واءم بينهما فعلاً) فلم يكن في مقدوره أن يكف عن الأمل في تصفية هذا الإفلاس في يوم من الأيام باستئناف استعمال عقله وتدريبه — تلك كانت وسيلته التي يتذرع بها للتغلب على متناقضات الحياة ؛ فقد كان في سخطه على التشكك العقلي مخلصاً لاعتقاده العام بأن الحرية العقلية هي المصدر الأساسي لسيان الرجل الحر ، ولوجوده ؛ ومع أن سقراط كان يحبط من قيمة الدراسات النفعية المحضة فقد كان يسعى لإيجاد صلات وثيقة بين أسمى ما يمكن أن يبلغه العقل البشري من العلوم الشعرية وبين خدمة الدولة ؛ وكان يتبرأ من كل « نفعية » ضيقة لأنه كان يؤكد أوسع مجال ممكن للفائدة والمنفعة . لقد جعل سقراط استعمال العقل أمراً عديم الجدوى ؛ ومن جراء خطيئته هذه في حق العقل حكم عليه بالموت .

ولكن سقراط قد وهب العالم في حياته شيئاً له قيمته العظمى في كل زمان . فهو لم يؤثر في عقل جامد مثل عقل مينون (Meno) فحسب بل أثر أيضاً في عقل متوقد نفاذ كعقل أفلاطون — أثر في هذا وفي ذاك بتوكيده الحقيقة الأساسية الآتية وهي أن النقطة الحقيقية التي تبدأ منها التربية هي أن ندرك ضرورة وضوح المعاني إدراكاً جلياً . لقد بدأت التربية فعلاً بإحساس الشخص منا بحيرة أو بتضييق أو تحديد ، يجبر معه الرغبة في الاستزادة من النور والعرفان . وقد أجاد (مينون) وصف قوى سقراط الجدلية وما كان لها من تأثير كبير فعال ، فقال له « إنك تبدولي في مظهرك ، وفيما لك من قوة وسلطان على الناس ، أشبه شيء

بالسمك الرعاد المفرطح الذى يخدر كل من يقترب منه ويلبسه كما خدرتنى أنت الآن على ما أظن ؛ فنفسى ولسانى خدران فعلاً ، وهأنذا لا أعرف كيف أجيبك وأرد عليك ، مع أنى قد أقيت على كثير من الناس قبل الآن أنواعاً شتى من الخطب عن الفضيلة لا عداد لها ، وكانت ، فى رأى ، خطباً أوفت على الغاية من الجودة ، ولكنى أرى نفسى فى هذه اللحظة عاجزاً كل العجز عن أن أقول حتى ما هى الفضيلة » ^(١) . لقد وصف سقراط نفسه النتيجة العقلية لهذه المسألة المخدرة وصفاً أوفى بسؤال له ورد فى آخر أحد دروسه فقد سأل : أأظن أن هذا الولد كان يأتى عليه يوم يبحث فيه عما يتخيل أنه يعرفه وإن كان هو فى الواقع يحمله كل الجهل إلا إذا وقع فى حيرة من تأثير فكره أنه لم يكن يدرى وأنه كان يود أن يعرف ^(٢) .

هذا وأن النتيجة العامة لمغامرات سقراط فى استعمال التشبيهات التى كان عقله النشط يلحظها فى المواقف العادية المألوفة لتتمثل لنا خير تمثيل فى القصة التى يرويها اكرزينوفون عن سقراط والرعاة ؛ فى الوقت الذى كان فيه النفى ، ومصادرة الأموال يقضيان على أثينا ويدمرانها تدميراً ، أوضح لنا سقراط ما فى تفكيرنا من عدم الانسجام والوحدة عند ما نعد راعى الغنم سبي الرعية لأن غنمه قد أصبحت أهزل جسمًا وأقل عددًا كما كانت عليه ، فى حين أنا لا نعد حكومة ما سيئة لأنها جعلت مواطنيها أقل عددًا وأقصر حالاً مما كانوا عليه ؛ فاستدعت الحكومة سقراط وأمرته ألا يتكلم فى واجبات الرعاة ، وإنا وإن كنا لا نعرف ما أجب به سقراط فإننا نستطيع أن نتصوره ، وقد اعتاد أن يجمع بين الاحترام للسلطة وبين التهكم فى أدب ، والتشكك والارتياب ، . . . يرد عليهم فيقول إنه ليسهل عليه كما يسهل عليهم أن يكف نفسه عن الكلام فى فنّ يجهلونه جميعاً كل الجهل ؛ وسواء أكان أفلاطون قد وقف على هذه الحادثة أم لم يقف فقد عنى عند تقرير آرائه فى التربية بأن يشير إلى دولة مثالية ، وعلى هذا كان يستطيع أن يؤكد ، من الوجهة النظرية على الأقل ، ما للدولة من حق إلهى فى السيطرة على الفرد ، وكذلك حرص كل الحرص على أن يرضى حيرة العقل المتأثر بالمحتاج

(١) مبنون ٨٠ (انظر : جوت Jowett المجلد الثانى صفحة ٣٩) .

(٢) مبنون ٨٤ (انظر : جوت المجلد الثانى صفحة ٤٤) . Golden Treasury أدنبرة

صفحة ١٢٣ .

(٣) الجمهورية (ترجمة جوت) (ج ٣) ص ١١٣ .

بأن يقدم نظاماً من المعرفة أوكد وأكثر إيجابية . أن أفلاطون لم يسلم من غضب الفاس ، ولكنه مات ميتة طبيعية .

لقد تأثر أفلاطون كل التأثر بتشكك سقراط هذا ، كما تأثر بلباقته وحسن استخدامه لتلك « اللمة المخدرة » ؛ فكلاهما أنبأه في فصاحة وحسن بيان بما هنا لك من وعورة ومشقة في الارتقاء عن الرأي العام « وعن نزوات الجمهور ذى الرؤوس المتعددة » والأهواء الكثيرة إلى ذروة المعرفة العلمية ؛ كما أنبأه بما في الابتعاد عن ظلال عالم الحس والمادة ، إلى هدوء التأمل والتفكير في الخير من متاعب كذلك ؛ وعلى هذا يكون قد أيقظ النفوس الخاملة الفارقة في النوم بالتحدث إليها عن طريق سقراط ، وحاول أن يغطي على تشكك أستاذه فصاغه نظاماً من المعرفة يكاد يكون إيجابياً ومؤكداً لا يتكشف إلا إلى نفر أقلاء من صفوة الجماعة وخيرتها الذين سبق أن دربوا تدريباً قاسياً ، وأعدوا أهذاً خاصاً ليدركوا هذا النظام ويتقبلوه ؛ ولم تعد المعرفة الآن أمراً مستحيلاً ، ولكنها صارت شيئاً من مقتضيات « كهنوت » فلسفي ، وأصبحت لا تنال إلا بعد مشقة بالغة ، وعلى أيدي أولئك النفر وحدهم الذين أبصروا نور العقل الحقيقي . فكما يثق الرجل السكيف البصر بيد آخر بصيرته في الطريق غير المعهودة له ، فكذلك يثق التلميذ بمدرسه الذين اتجهت أبصارهم إلى الشمس وتحولت نفوسهم من إدراك الأشياء المحسوسة الفانية إلى التأمل في الخالد الذي لا يتغير من الأمور . وحتى لا يحجم ضعف الإيمان عن أن يصعدوا درج سلم الروح التي يقول بها أفلاطون ، فقد وضع رؤياه وجلاها بأن أنشأ دولة مثالية في عالم الفكر والخيال لا يضيّقنا فيها رجال السياسة بأخطائهم وخمولة آرائهم ؛ دولة يتسنى للشباب أن يعيشوا فيها تحت حكم أعقل الملوك الفلاسفة ، وبهداية خير المدرسين ، والهام أنبل الفنانين ، في أرض صحية وسط مناظر خلابة فيها الجمال تفيض به الأشياء فيصل إلى العين وإلى الأذان نسيماً يحمل الصحة من أقليم نقي طاهر ، ويجتذب النفس منذ السنين الأولى بشكل تدريجي غير محسوس ، حتى تشبه العقل^(١) في جماله ، فتعاطف معه وتشاركه وجدانياً .

كان أفلاطون وسقراط زائعين منشقين ، من حيث أن كلا منهما قد اختار أن يقف موقفاً

(١) انظر: الجمهورية ٤٠١ (ترجمة جوت الإنجليزية — Jowett — جزء ٨ ص ٨٧ — ٨٨) .

متطرفاً بإزاء إمكان المعرفة ، فأتخذ أحدهما — من الوجهة النظرية على الأقل — موقف الرجل الوحيد الذى يعرف ، فى حين أتخذ الآخر موقف الرجل الوحيد الذى يعرف أنه لا يعرف . هذا ، ولم يكن أحد منهما زائفاً ولا منشقاً من حيث الأمور التى تتعلق بسلطة الدولة . فعاش أحدهما وهو يعمل على بث الطاعة طيلة حياته ، ومات الآخر وهو يبشها حتى عن طريق موته . فالحرية فى نظرهما لا تكون إلا عن طريق الطاعة ، جعل لها كل منهما فى خططه التعليمية مركز مبدأ أساسى ؛ فخلق بنا أن نذكر أسباب هذه الرقابة ونفحصها فحصاً جيداً ، مع العلم بأن التربية كثيراً ما تجعل للسلطة مرتبة شبيهة بهذه ، سواء كانت سلطة الأسرة أو سلطة الجماعة والدولة ؛ وسنفحص أول كل شئ قيمة نظرية أفلاطون العامة وقيمة خطته العملية ، ثم نعود ونفحص ما قد يكون لتفسير مبادئه الأساسية تفسيراً جديداً من قيمة للنظريات الحديثة فى التربية ، وبذلك نكون قد انتقلنا من ظاهر فكرته فى الحرية إلى صميمها وروحها .

— ١ —

إن إصرار أفلاطون على ضرورة إشراف الدولة على شئون التربية نتيجة طبيعية لإصراره على صعوبة الوصول إلى المعرفة الحقيقية والعلم الصحيح ، كما كان نتيجة لرغبته الشديدة فى أن يتبوأ العقل دست الحكم والسيطرة . وأنا لنكاد نلص فى كل صفحة من صفحات بحوثه ومناقشاته الفلسفية وجوب الإذعان المطلق لأهل العلم والمعرفة . ونجد فيها إلى جانب ذلك ، ما يذكّرنا بأنه لا يوجد فى الحقيقة سوى القليل من الناس الذين هم أهل معرفة وعلم حقا . وقبل أن يصبح المرء قادراً على تحديد فكرة الخير وتعريفها تعريفاً علمياً صحيحاً ، وقبل أن يستطيع مواجهة جميع الاعتراضات وتفنيدها ، لا بالالتجاء إلى مجرد رأى الشخصى ولكن بالاستناد إلى الحقيقة المطلقة من غير أن يتردد أو يزل فى أية خطوة من خطوات تفكيره — قبل أن يستطيع المرء عمل ذلك كله ... لا يكون قد عرف طبيعة فكرة الخير ولا أى خير . فهو لا يفهم إلا أطرافاً وأخيلة ، إن كان يفهم شيئاً مما يهدى إليه رأى الشخصى .. لا العلم الصحيح ، فيقضى أيامه فى هذه الحياة الدنيا فى النوم والأحلام ؛ وقبل أن يفتح عينيه ويتيقظ تمام اليقظة يجد نفسه قد انتقل إلى العالم الآخر وسكن سكونه الأخير ... ولا شك فى أنك

لا نرضى عن هؤلاء الأطفال الذين يعيشون في دولتك المثالية الكاملة والذين تشرف على تغذيتهم وتنشئتهم — إذا تحقق هذا المثل الأعلى في يوم من الأيام — والذين سوف يكونون حكاما يلون أموركم ، لا ! إنك لا نرضى لهم أن يكونوا خشباً لا عقول لها ؛ ومع ذلك تراهم يتبوءون مقاعد السلطان ودسوت الحكم ويسيظرون على أسمى الأمور وأعظمها شأنًا^(١) .

وكذلك يصل إلى مثل هذه النتائج في دائرة الأسرة ، وفي مستوى من الفهم أقل من ذلك وأضعف ؛ فوالدا لايسيس (Lysis) يحبان ابنهما حباً جمًّا ، ويرجوان له السعادة والهناء ، ومع ذلك فما كانا يتركانه يعمل ما يشاء ويهوى ؛ فلم يكن أبوه يسمح له أن يمتطى عربة حربية ، ويتولى قيادة زمام خيلها في السباق بنفسه ، كما أن أمه لم تسمح له أن يلمس أدوات غزلها ونسجها لأن تلك أمور يستطيع أن يقوم بها خادم أجير . هذا ، وكان يقول تاديب لايسيس هذا وتثقيفه عبد من الرقيق ، وعجيب أن يكون للعبد السلطة على رجل حر ! .. على أن لايسيس كان يباح له أن يقرأ ويكتب ويعزف على القيثارة ؛ فإن أخذك العجب وسألت لم ذلك كله ، أجابك الفتى : ذلك لأنى أفهم هذا الأمر دون ذلك .. نعم يا بنى العزيز ! لم يكن السبب راجعاً إلى نقص في السنين ، ولكن إلى نقص في المعرفة والعلم ؛ فعند ما يرى أبوك أنك قد صرت أوفر منه عقلاً وأكبر حكمة بادر إلى وضع نفسه وما يملك بين يديك^(٢) .

ذلك إلى أن أفلاطون كان يميل في شيء من التردد إلى الرأى القائل بأن الفضيلة معرفة ، وإلى أنه من الميسور أن نفرس في عقول الأطفال معرفة تنفعهم وتفيدهم في صغرهم حتى يبلغوا مبلغ العقل أو يكادوا يبلغونه ؛ ولقد جعل في كتاباته المتأخرة توصيل المعرفة إلى عقول الأطفال مرادفاً للتربية ، فيقول في كتاب القوانين : « إنى أقصد بالتربية ذلك التدريب الذى تحدثه في الأطفال العادات الملائمة في بداية غرائز الفضيلة — عند ما نفرس اللذة والصداقة والألم والكرهية غرساً صحيحاً في نفوس أفراد لم يبلغوا بعد القدرة على فهم طبائع هذه الأمور ، ولسوف يجدون عند ما يصلون إلى رتبة العقل أنها تتفق معه وتنسجم وإياه . إن انسجام النفس هذا في جملة فضيلة ، أما التدريب الخاص فيما يتعلق باللذة والألم ، ذلك التدريب

(١) الجمهورية — ٥٣٤ (ترجمة جوت Jowett ٢٣٧/٣ — ٢٣٨ .

(٢) راجع لايسيس في ترجمة جوت هذه ٥٤٢/١ — ٥٧ .

الذى يدفع بك دائماً إلى كره ما ينبغي أن يُكره، وإلى محبة ما يجب أن يحب من بداية العمر حتى آخره، فيمكن أن يفصل وحده؛ وذلك فى نظرى هو ما يمكن أن نسميه بحق تربية^(١). ثم بعد ذلك يدلنا أفلاطون على المواضع التى يجب أن نبحث فيها عما يهديننا إلى العادات التى ينبغى أن تلحق بأوائل غرائز الفضيلة، فالتربية هى دفع الشبان وتوجيههم إلى ذلك العقل السديد الراجح الذى يؤكده القانون، والذى اتفقت حنكة الشيوخ وخيرة الناس على أنه سديد راجح حقاً^(٢). وهو يعتقد أن الإنسان نفسه يجب أن تحكمه سلطة مثل تلك السلطة التى تحكم الأخيار؛ وينبغى أن يكون هو فى خدمة هؤلاء الصفوة الأخيار الذين يسودهم العنصر الإلهى». ويجد أفلاطون فى هذا الاعتقاد ما يبرر «السلطة التى لنا على أطفالنا وامتناعنا عن أن نطلق لهم حريتهم إلا بعد أن نفرس فيهم مبدأ يشبه دستور الدولة، وبعد أن نكون قد أقننا فى قلوبهم، بموالاة تعهد العنصر الأسمى فيهم، حارساً وحاكماً مثل ما فينا من حارس وحاكم؛ فإن تم ذلك كله جاز لنا أن نتركهم وشأنهم»^(٣).

ومع هذا يبدو لنا أن أفلاطون لم يفكر تفكيراً جدياً فى حالة ذلك الفتى الذى «ينترك وشأنه» إذا ما تعارضت حالته مع القوانين. لقد كان سقراط يؤمن إيماناً عميقاً بصلاح أعماله وسداد سلوكه هو، ومع ذلك فعند ما قضت عليه القوانين بما قضت دافع عنها ضد نفسه بفصاحة لم تفقها فصاحته هو قط؛ فلما حاول أقریطون أن يحمله على الحرب دافع عن الطاعة حتى المات بحجج وبراهين تهيب لنا نقطة اتصال بالقيم والأمانى الإنسانية المشتركة، تكون أوكد مما يمكن أن نحصل عليه بالالتجاء إلى مجرد العقل. ولم يكن ثمة شك فى أن هذا الالتجاء مبنى على العقل. وهذه الحجج تقرر فى فصاحة ووضوح بيان الروابط الطبيعية للبيئة والأسرة والأهل والأمة، حتى إنا ليجمل بنا أن نقتبسها برمتها هنا — يعرض سقراط قضية الدفاع عن القوانين ويحجب عما توجهه إليه من أمثلة.

«أى شكوى لك منا يمكن أن تبرر محاولتك القضاء علينا وعلى الدولة»؟؟ فأولاً، ألم نأت بك إلى هذا الوجود؟؟ لقد زوجنا أباك من أمك فأعقباك.. والآن تعال، وقل لنا

(١) القوانين ٦٥٣ (ترجمة جوت* الجزء الخامس صفحات ٣٠ — ٣١).

(٢) القوانين ٦٥٩ (جوت* الجزء الخامس صفحات ٣٧ — ٣٨).

(٣) الجمهورية ٥٩٠ (ترجمة جوت* الجزء الثالث صفحة ٣٠٤).

أن كان لديك أى اعتراض تعترض به على الذين يقومون منا بتنظيم شئون الزواج — لا اعتراض لدى ... أو على الذين ينظمون منا أمور تغذية الأطفال وتنشئتهم منذ يولدون والتي فى ظلها نشأت ؟ ألم تكن القوانين التى تشرف على أمور التربية على حق فيما أمرت به أباك بأن يهذبك بالموسيقى ويدربك بالرياضة البدنية ؟ — بلى ، ينبغى أن أجيب بأنها كانت على حق .

حسنًا ... فإن كنا نحن الذين جئنا بك إلى هذه الدنيا وغذيناك ... أتشكر أنك قبل كل شيء ابننا وعبدنا ، كما كان آباؤك من قبل أبناءنا وعبيدنا ؟ ؟ فإن كان هذا صحيحاً فلست وإيانا على حد سواء . ذلك إلى أننا لا نظن أن من حَقك أن تعاملنا بمثل ما نعاملك به . ألك الحق فى أن تضرب أباك أو سيدك أو تهيئه أو تناله بأى نوع من أنواع الأذى والإساءة ، إن كان لك أب أو سيد ، لأنه سبق له أن ضربك أو أهانك أو نالتك منه إساءة ما ؟ ؟ لا إخلالك تقول بهذا ... فإن رأينا من الصواب أن نعدمك الحياة أتنظن أن لك الحق فى أن تجازينا إعداماً بإعدام وأن تعدم وطنك كذلك إذا ما استطعت إلى ذلك سبيلاً ؟ ؟ ترى يا أستاذ الفضيلة الحققة أن لديك ما يبرر عمالك هذا ؟ ؟ أيعجز فيلسوف مثلك أن يدرك أن وطنه أولى بأن يعد أسمى وأقدس من أم أو أب أو أى جد شئت من الجذود والأسلاف ؟ ؟ وأنه أجدر بالاحترام فى أعين الآلهة وفى أعين ذوى العقول الراجحة من الناس ؛ وأنه كذلك يجب أن يُتلف معهُ ويُعامل فى رفق ولين ، وأن يقنع ، فإذا تعذر إقناعه وجب أن يطاق ؛ وإذا ما عاقبك بالسجن أو بالجلد وجب عليك أن تتحمل العقاب فى صبر وصمت .. وإذا رأى أن يلقى بنا فى ساحات الوغى ومعترك القتال حيث يمكن أن تصيبنا الجراح أو يدركنا الموت أطعنا وأذعنا لما فى ذلك من الحق والصواب ؟ ؟ كذلك ينبغى ألا يستسلم أحد منا أو يتقهقر أو يغادر مركزه سواء كان فى ميدان الحرب أو فى ساحة القضاء أو فى أى مكان آخر ؛ فعليه أن يطيع بلده ووطنه فيما يأمره به ، أو يغير من وجهة نظرهم فيما هو حق وعدل ... وإذا كان لا يحق له أن يسيىء إلى والده أو والدته فما أحرار ألا يسيىء إلى وطنه .. ؟ ؟ اعلم يا سقراط أنك تؤذينا بمحاولتك هذه إن كان ما نقوله حقاً . لأننا بعد أن جئنا بك إلى هذه الدنيا وغذوناك ونشأناك وهبناك كما وهبنا كل ابن من

أبناء هذا الوطن ، نصيبك من كل خير كان علينا أن نقسمه بينكم ؛ وفضلاً عن ذلك فقد أعلننا على رؤوس الأشهاد أن لكل أثنى الحق بما خولناه من الحرية في أنه إذا لم يحبنا ، وكان قد بلغ سن الرشد والإدراك وألم بالقوانين التي تطبق في المدينة وعرفنا نحن — كان له الحق في أن يغادر البلاد إلى حيث يشاء حاملاً متاعه معه ، من غير أن يتعرض له أحد منا بسوء فيمنعه أو يتدخل في شأنه . ولكن الذي خبرنا وعرف كيف نقيم العدالة وندير دفة الأمور في الدولة ، ثم رضى بعد ذلك أن يعيش بين ظهرانينا فإنه يكون بذلك قد تعاقد ضمناً على أنه لا بد فاعل ما نأمره به ؛ فإن عصافه في نظرنا قد أخطأ ثلاث مرات . الأولى — أنه عصى والديه بعصيانه إيانا ؛ والثانية — أنا قد رسمنا له الخطة التي تتبع في تربيته ؛ والثالثة — أنه قد عاهدنا على أن يطيع أوامرنا ، فلا هو أطاعها ولا هو أقنعنا بأنها جائزة ظالمة ، ونحن لا نفرضها عليه قسراً بل نختاره بين طاعتنا وبين إقناعنا ، ولكنه أبى أن يفعل هذا أو ذاك^(١) .

قد يكون من الخير قبل أن نأخذ في فحص هذه الحجج ، أن نبحث عن بيئة ما عند أفلاطون تدلنا على أنه كان يعطف على وجهة نظر الفرد أو على أى اعتراف بحقوق الطفولة والشباب ؛ ويظهر أن للراشد أن يختار له طريقاً يسلكه من بين أربع طرق ؛ فإما طاعة القوانين ، وإما تعديلها وإما النفي أو الموت . ومع أن أفلاطون كان يرى أحياناً أن^(٢) قوة القانون الكامل فوق جميع الأحكام الذين يجب أن يُختاروا لحكمتهم ، لا لثروتهم أو قوتهم ، ولا نزولاً على مطالب أسرهم^(٣) وأن القانون من حيث هو طاغية بنى الإنسان^(٤) الذى يُسكرها على أن نعمل أشياء عدة تتعارض مع الطبيعة — وأنه هو « ذلك الطاغية العنيد الجاهل الذى لا يبيع عمل شيء ما ، يكون ضد ما قرره ، وعلى غير ما أمر به^(٥) » — ومع أنه كان يرى في وضوح وجلاء « أن حركات بنى الإنسان المضطربة التي لا نهاية لها

(١) أفريطون ٥١ — ٥ (جوت ج ٣ صفحات ١٥٢ — ٥٣) .

(٢) القوانين ٧١٥ (Jowett ج ٣ ص ٩٨) .

(٣) ملاحظة هيباس (Heppias) في بروتاجوراس ٣٣٧ (Jowett ج ١ ص ١٦٠) .

(٤) ملاحظة الغريب في (السياسى) ٢٨٤ (Jowett ج ١ ص ١٦٠) .

(٥) السياسى ٢٩٤ (Jowett) (ج ٤ ص ٤٩٧) .

ولا آخر لا يمكن أن تخضع لأية قاعدة بسيطة عامة عالمية » « وأن ليس ثمة فنٌّ ما ، كائنًا ما كان يستطيع أن يضع لنا قاعدة تظل صالحة على طول الزمان ^(١) فإنه لم يتردد مع ذلك ، في أن يُعجب بالقانون من حيث هو مصدر السلطة الأساسى ، ومن حيث هو تعبير كامل عن فضائل البشر وعن مطامعهم التى يرجون أن يبلغوها . فمن جهة ، كل شئء حكمة بالغة ، وثبات قائم ، ومن جهة أخرى ، يوجد الفرد بأرائه الشخصية وغاياته للتقلبة المتغيرة ؛ فطاعة القوانين في نظرية أفلاطون أمرٌ لا يسعنا إلا أن نختاره .

يعتبر أفلاطون الحرية في المحل الثانى ، ويتجلى ذلك في أشكال عدة ؛ منها أن معناها لم يكن قط جديرًا بأن يعرض على بساط البحث الجدى في « المحاورات » ، ومع أن ذكرها جاء عرضًا في كثير من كتابات أفلاطون فقد كان دائمًا مقرونًا بما يحيط من شأنها ويحقر من أمرها فكانت دائمًا تقتزن بالفوضى ^(٢) ، ويقال فيها إنها مجد « الديمقراطية » وأسمى خير فيها ^(٣) ، وأنها تنزل بالآباء إلى مستوى أبنائهم فتجعل الآباء والأبناء سواسية ؛ وتزيل الاحترام والاجلال ؛ وتجعل المدرس يلقى تلاميذه ، والتلاميذ يحقرون أستاذهم ؛ فهى تهبط بالناس جميعًا إلى مستوى واحد فتسوى بين المواطن والمستوطن ، وبين الصغير والكبير ، وبين الرجل والمرأة ، والعبد والحر ، بل حتى الكلاب والخيول التى نشأت في جو الحرية تتخذ لها مشية موقرة وسيطرة ذاتية عارمة عنيفة ؛ فكل شئء يكاد أن يتفجر حرية ، وإنها لتقلب — كرد فعل — فتصير استعبادًا لا استعباد مثله ^(٤) .

وإذا كان مجال الحرية كما يراها أفلاطون ضيقًا ، فبحال السعادة الفردية في نظره أضيق ؛ فهو يرى أن هذه السعادة قد تنتج عن محاولة جعل الدولة في جملتها سعيدة ، ولكن المشرع لا يستطيع أن يحترم أشخاص الأفراد ويحسب لهم حسابًا ؛ وأن الإقناع والضرورة هما مسالك المواطنين ، تضمان بعضهم إلى بعض ؛ فإذا كانوا يعملون الخير لبلادهم فقد وجب عليهم إذن أن يعملوه بعضهم لبعض ، فلهذا هو خلقهم لا ليسروا نفوسهم ويمتعوها ، ولكن

(١) الجمهورية ٥٦٢ (Jowett) ٢٧٠/٣ .

(٢) الجمهورية ٥٦٢ (Jowett) ٢٧٠/٣ .

(٣) الجمهورية ٥٦٢ (Jowett) ٢٧٠/٣ .

(٤) راجع القوانين (Jowett) ٨٢/٧ .

ليكونوا وسائله لضم أطراف الدولة وربطها بعضها ببعض^(١). فالفرد هنا يضع في حياة الجماعة ويفنى فيها ، ويمجد أسمى حياته بل ديانتها ذاتها في خدمتها . فمن الواضح أن أفلاطون يخضع ذات الفرد لمطالب الجماعة ، حتى أن جمهوريته لتعد على قول بعضهم كنيسة لا دولة . فليست روح الدولة العامة بالإضافة إلى الجميع (من غير الحراس) ، بل وروح تربية الحراس أنفسهم ، سوى مطابقة دينية للسنن القائمة والسوابق الماثورة المعترف بها ، لا تعاوناً دينياً معهما . وتتجلى هذه الروح نفسها بوضوح أقوى في المراحل الأولى من مراحل التربية ؛ وفي بروتاجوراس (Protagoras) قطعة تصور لنا ما كان متبعاً في التربية في أيام أفلاطون ، وكثيراً ما اقتبس الناس هذه العبارة واستشهدوا بها ، ولسنا نظن أن أفلاطون قد حاد عنهما في أى كتاب من كتبه الفاضحة أو خالفهما مخالفة جديده .

فالتربية والإرشاد تبدآن من أوائل سنى الطفولة الأولى ، ويظلان حتى آخر العمر . فالحالما يستطيع الطفل أن يفهم ما يقال له ، تنافس كل من الأم والأب والمرضع والمربي في أن يبينوا له ما هو عدل وما هو ظلم ، وما هو شريف وخسيس ، وما هو مقدس وغير مقدس ؛ « فإن أطاع وأذعن فخير وإلا قوموا أوده بالتهديد والضرب كما تقوم القطعة من الخشب تعفنت والتوت^(٢) » . فمثل هذا الإذعان المبني على الواجب يجرى في التعليم الأولى كله ؛ فكان الطفل يرسل إلى مدرسين يُعنون بأدابه وسلوكه عنايتهم بتعليمه القراءة والموسيقى ، فيحفظ عن ظهر قلب قصص الشعراء كي يحاكيها أو يباريها ؛ وكان مدرسو الموسيقى يمهّدون له دراسة الشعراء الفنائيين كي يحققوا الغرض المزدوج ، وهو إبعاده عن الأذى وجعله أرق وأكثر انسجاماً ؛ في حين أن مدرّس الرياضة البدنية كان يدرّبه التدريب الذى يجعل جسمه يقوم بمطالب عقله ؛ وعند هذا الحد كان يقف تعليم الجمهرة الكبرى من الأطفال .

على أنامع ذلك نرى في الجمهورية شيئاً من الاعتراف بمرحلة وسطى في التربية تنشأ عن الخضوع في المرحلة الأولى ، وتسمى « للمطابقة » في مرحلة ثالثة . فإذا ما بدأ الأطفال

(١) راجع كذلك القوانين ٢٠١ ترجمة Jowett الإنجليزية — ٣٢/٣ وراجع كذلك الجمهورية

٢٣٠ ترجمة جوت — ١٠٨/٣ — ١٠٩ .

(٢) بروتاجوراس ٣٢٥ جوت — ١٤٦/١ — ١٢٧ .

تعليمهم بما يصلح لهم من الوسائل المسلية التي تدخل عليهم السرور ، أحلت الموسيقى في عقولهم إخلاصا يظل يلزمهم في كل شيء ، ويعاون على تقدمهم ^(١) ونغوم ؛ أو كما يعبر عن ذلك مترجم آخر فيقول : « إذا بدءوا باللعب بداية صحيحة ، وحصلوا بطريق الموسيقى على عادة النظام ، لازمتهم هذه العادة في كل ما يعملون ، وكانت لهم مبدأ من مبادئ النمو ^(٢) » . على أننا نجد دائما وراء مبدأ أفلاطون في « النمو » هذا ، دعوة إلى الاستمسك بنظام الأمور القديم ، الذي لا يتلاءم مع أحلام الشباب ورؤاهم ؛ ففي هذه المرحلة يبدو لنا أن النفس تظل ، كما كانت في كل من المرحلتين اللتين قبلها وبعدها ، موصولة مستمرة ، وواضحة جلية لا يخطئها أحد . فالدولة تُكره الفتى على حفظ القوانين ، وتضطره إلى أن يكيف حياته بحسب صورتها هي ، لا بحسب ما يشاء هو ، وتشاء له أهواؤه ورغباته . فكما أن معلم الخط يرسم للتلميذ المبتدئ مسطورا ليسير عليها ، فكذلك تسن الدولة للفتى قوانين يقبها في سلوكه ، سواء أ كان هذا الفتى في مركز الأمر الناهي ، أم في مركز المأمور المطيع ، ثم تحاسبه إذا ما حدثته نفسه أن يعتدى على هذه القوانين وينتهك حرما ^(٣) ؛ ويخيل إلينا أن المبدأ الذي يبتث الحياة في التربية في هذه المرحلة الوسطى ، ليس مبدأ الإخلاص المبني على العقل والفهم ، ولكنه الولاء القائم على العادة والتدرب .

فمن وجهة نظر التلميذ نفسه يكون المطلوب إذعانٌ صادر عن حرص على أداء الواجب ، وولاء قائم على التعود والتدرب ؛ ومطابقة لأصول الدين . أما المطلوب من ناحية المدرس فزوال السلطة ؛ وغرس القيم في نفوس لم تستطع بعد أن تدركها وتفهمها ، وإقامة « مبدأ » للعقل والاستدلال — تلك هي النقطة الأساسية في مذهب أفلاطون . ولكننا نجد إلى جانب القانون علائم الرحمة والعفو ؛ نقول علائم ليس إلّا ، لأن فكرة أفلاطون العامة عن فطرة الإنسان الأولى فكرة متسامحة لا تجعله يثق أية ثقة حقيقية بالتلقائية . ولا يخفى أن التربية أساسا عملية تحويل من عقيدة إلى عقيدة أخرى خير منها ؛ ومع ذلك فأفلاطون يتنصل من أن كان لديه أية نية « لفرض نظامه في التربية بالقوة » ^(٤) ، « فيجب على الحر ألا يكون عبدا

(١) الجمهورية ترجمة دافيز وفوغان (Davies and Vaughan) الإنجليزية ٤٢٥ وانظر مجموعة (Golden Treasury) المطبوعة في أدنبرة صفحة ١٢٣ .

(٢) الجمهورية ترجمة (Jowett) الإنجليزية ج ٣ صفحة ١١٣ .

(٣) راجع بروناجوراس ٣٢٦ (چوت ج ١ ص ١٤٧) .

(٤) الجمهورية ٥٣٦ (ترجمة چوت الإنجليزية ج ٣ ص ٢٤٠) .

في تحصيل المعرفة أيا كان نوعها ؛ فإن جعلت الرياضة البدنية إجبارية لم تؤذ الجسم ولم تضره ؛ في حين أن المعرفة التي تكتسب بالرهبة والضغط لا ترسخ في الذهن ، ولا تؤثر فيه طويلا ^(١) . وعلى هذا ينبغي أن تكون التربية نوعا من التسلية ، فبذلك يتسنى لنا أن نكشف في سهولة وسرعة ، عن « ميول التلميذ الفطرية » . وإنا نرى الغريب الأثني يدافع في كتاب (القوانين) عن اللعب ، فيقول إنه خير إعداد للشغل في الحياة فيما بعد ؛ فعلى المربين أن يزودوا الأطفال باللعب التي على هيئة آلات ؛ « وعلى الأطفال أن يلموا سلفا بالمعارف التي يستلزمها فهمهم ، وتقتضيها مهنتهم فيما بعد . فعلى من سيكون نجارا مثلاً أن يتدرب في لعبه على قياس الأشياء ؛ وعلى من سيكون جنديا محاربا أن يتدرب (في لعبه كذلك) على ركوب الخيل ، أو على أية رياضة أخرى مماثلة لها يتسلى بها ؛ وينبغي للمعلم أن يتخذ من التسلية وسائل يوجه بها ميول الأطفال ومسراتهم نحو غاياتهم القصوى في الحياة ؛ فيجب أن تسترشد روح الطفل في لعبه بحب ذلك النوع من الفضائل السامية ، الذي يجب عليه أن يستكملها فيما بعد عندما يكبر ويبلغ مبلغ الرجال » ^(٢) .

قد يكون الأخذ بنظرية ما من نظريات اللعب اختبارا قاسيا لمدى استمساك المربي بناحيته فنه كليهما : الناحية المحافظة ، والناحية التقدمية . ولا شك أن في قول أفلاطون عن طبيعة اللعب الابتسارية ما يوضح صلته بكل من القديم والحديث معا ، ولكنه لا يدل على أنه كان يعتقد بقيمة اللعب من حيث هو نشاط حقيقي ؛ فهو إنما يحدد موقفا يتخذ إزاء النشاط ، لا النشاط ذاته ؛ ويظهر أن أفلاطون يرى أن روح اللعب قد توجد حيث يكون النشاط نفسه قائما نتيجة لظروف وحوافز خارجية استثارتها . على أن اعترافه بروح اللعب لا يخلو من بعض التحفظ ؛ فلعب الأطفال يرجع في نظره إلى مجزئهم عن أن يتحملوا مشقة التدريب الجدي ومتابعه ، فمن أجل مجزئهم عن التحمل والصبر غرس الانسجام في عقولهم

(١) وازن ترجمة دافيز ، وفوغان (Davies and Vaughan) من ٢٦٤ .

« يجب عليك أن تدرب أطفالك على دراساتهم بطريقة من طرق اللعب ، ومن غير أن يكون فيها أي مظهر من مظاهر الضغط والإجبار ، جاعلا من أهدافك تمرّفات الاتجاه الطبيعي لأخلاق كل منهم » . إنه إن العسير أن نوجز في جملة واحدة روح أحدث الآراء في الحرية في التربية في مراحلها الأولى ، بإيجاز يكون أوفى من ذلك وأتم .

(٢) القوانين ٦٤٣ (ترجمة جوت الأنجليزية ٧ / ٢١) .

بوساطة اللعب ، والإنشاء والتكوين . « مثل ذلك مثل المرضى الذين يشكون أوجاعا جسمية ، فإن القائمين بتمريرهم يقدمون لهم غذاء صحيا سائغا من اللحم والأشربة اللذيذة ، في حين أنهم يقدمون لهم الطعام غير الصحي في أشياء ممجوجة كريهة كي يتعلموا ، وكما يجب أن يتعلموا فعلا ، محبة الأول وكرهية الثاني »^(١) ولا يخفى أن هم أفلاطون الأول كان بقاء الدولة وسلامتها ، لا صحة أفرادها ؛ فهو لا يمانع في أن يصاغ تعليم الرياضة في شكل ألعاب ، لأن للرياضة أغراضا ووسائل خارجية تكف أهواء الفرد ، وتكبح نزوات خياله ؛ وإذا كانت « الموسيقى » شكلا شيئا من أشكال عرض الفضيلة ، فقد صار واجبا على الدولة أن تراقبها عن كثب ؛ ومن ثم نشأ الرأي الذى يقول عنه أفلاطون نفسه إنه رأى غريب ليس بالمألوف ، والقاتل بأن « لألعاب الطفولة أثرا كبيرا في دوام التشريع واستقراره أوفى قلقه وعدم دوامه »^(٢) ، لأن ثبات أشكال اللعب تيسر للمؤسسات والمنظمات الخطيرة التى فى الدولة أن تظل قائمة لا اضطراب فيها ؛ فإن كان الصغار لا يتحدثون مطلقا في أنهم يجب أن يكونوا كلهم سواسية فيما يحبون وفيما يكرهون ، كانت الدولة فى خطر محقق شديد « فالأطفال الذين يستحدثون تجديدا وتغييرا فى ألعابهم ، سيكونون فى كبرهم مختلفين عن جيل الأطفال الذين تقدمومهم ، وإذا كانوا مختلفين عنهم فإنهم يرغبون فى نوع آخر من الحياة يختلف عن النوع الذى ألفوه ؛ وسوف تدفعهم هذه الرغبة إلى تطلب مؤسسات أخرى وقوانين أخرى . وترى روح الإباحة تنفذ شيئا فشيئا إلى العادات والأخلاق ، وتفترس العهود والعقود التى بين الإنسان والإنسان ؛ وينتهى بها الأمر إلى أن تأتى على كل الحقوق وتقضى عليها سواء كانت خاصة أو عامة . وجملة القول ، أن إدخال أى تجديد أو تبديل فى أشكال اللعب والموسيقى أو الرياضة البدنية ، يفضى إلى خلق روح التمرد وعدم الإخلاص التى قد تشيع عاجلا أو آجلا فى كل نوع من أنواع النشاط فى الحياة ؛ فى حين أن الوحدة والاتساق فى اللعب تخلقان عادة النظام ، وتقيمان مثلا أعلى للإخلاص يكونان « مبدأ للنمو والترقى » .

ويحسن بنا الآن أن نعيد ذكر النقاط الأساسية التى فى حجب سقراط . لم تكن السيادة للقوانين إلا لأنها متقدمة على الفرد وسابقة له ، ولأنها مصدر وجوده وكيانه ؛ وهى

(١) راجع القوانين ٦٥٩ و ٦٦٠ (ترجمة جورت ج ٥ من ٣٨) .

(٢) راجع القوانين ترجمة جورت (ج ٥) من ١٧٨ — ١٧٩ .

العوامل الغائية في تنشئته وفي تدريبه ؛ ذلك إلى أنها تزوده « بمبدأ للنمو » ضرورى للمحافظة على كيانه ؛ وهى معايير مرنة ، لا جامدة ولا ثابتة ؛ ومع أنها قابلة للإقناع فإن لها سلطانا يجب أن يتقبله كل فرد ويرتضيه على أنه شرط أساسى للحياة ؛ وسنعد القوانين فى بحثنا هذا ممثلة لعادات المجتمع الذى ينتمى إليه التلميذ ؛ وسنغفل مروتها ، إذ يظهر أن حدود الإجبار كانت مستبعدة من نظام أفلاطون فى التربية ، كما رأينا من قبل .

فالحقيقة الوحيدة التى لا نزاع فيها فى قول سقراط هى أسبقية القوانين . ومع ذلك فإننا لنبتين بعد التأمل والتروى ، أنه لا يجوز أن نرتب عليها حق مطالبة الجيل الناشئ بالطاعة والإذعان ؛ فإن كان مجرد الأسبقية ينشئ مثل هذا الحق لم يجوز لنا أن نسمح لأحد بأن ينحرف أى انحراف عن طرق التفكير المصطلح عليها ، حتى ولا للراشدين الناضجين . وكما أوغل القانون فى القدم ، قوى حقه علينا فى الطاعة له ، ومن أجل ذلك ، كان علينا ، بحسب هذا التفكير ، أن نعود جميعا إلى أكل ثمر البلوط ، وإلى لبس ما كان يلبسه آدم ويتزيا به ، كما كان ينصح ملكاستر (Mulcaster) للذين يوجبون على أنفسهم الاستمساك بالقديم ، لا بما هو الأحسن والأفضل . ولا شك فى أن المحافظين سيقولون إن هناك أسبابا قوية تدعو إلى احترام قيم الجنس القديمة وتوقيرها ؛ فقد تكون هى قيم الجنس الحيوية ذاتها — نعم ليس أكل ثمر البلوط ، وليست الملابس التى كان يلبسها آدم ، زيا من الأزياء التى يرتضيها الناس فى هذه الأيام ، ولكنهما قد يعاونان على المحافظة على كيان المجتمع واستمرار وجوده ؛ ومن الميسور أن نجيب عن ذلك بمقتنين : أولاها أن الجنس البشرى فى جملته ليس محافظا ؛ والثانية أن الشباب يبدى عطفًا ملحوظًا على حياة الجنس القديمة ، فليس ميلاد الواحد منا فى مجتمع ، (كما قال صمويل بطلر من زمن طويل) بمحادثة تحدث ، ولكن عملية تتاح لكائن عجوز نسبيا كي يصبح فتيا فتوة الجماعة التى حوله ؛ وحتى لو كان لمذهب « التخليص » الحديث ^(١) أساس ضعيف كضعف أساس أفلاطون عن « الذكرى » ، فالتشابه بين ميول الطفل وبين حياة الجنس تشابه لا ينكره أحد ؛ وإذا كان ثمة قوة حقيقية فى الحجة التى يدلى بها دفاعا عن الطاعة لما هو قديم سابق ، وجب أن يكون الراشد هو الذى عليه أن يحترم الطفل ويوقره ؛ ولو أننا أنكرنا أن الطفل وريث العصور جميعها ، وظللنا نضيق مدى طاعته حتى نقصرها على مطالب أجداده

(١) بحثت هذه النقطة مرة أخرى فى الفصل التاسع والثلاثين .

الأقربين ، لوجدنا أنفسنا مكرهين على التسليم بأن للآباء والأصدقاء والأوطان أكبر نفوذ وأقواء ، لا لأنهم أسبق من حيث الزمان ، وبذلك صاروا يقتضون الطاعة ، ولكن لأنهم وجدوا وعاشوا متعاصرين بعضهم إلى جانب بعض ، ولأنهم يجتذبون هذه الطاعة اجتذابا وينالونها ، إلى حد ما (على الأقل) لأنهم يصدون مطالب الحياة الناشئة ، ويقضون حاجاتها .

هذا هو المعنى الذى قصد إليه أرسطوفى إصراره على أسبقية الدولة ؛ فقد بين لنا أن الفرد لا يستطيع أن يكفى نفسه بنفسه إذا ما انعزل عن سائر إخوانه وعاش منفردا بنفسه ، فهو لذلك أشبه ما يكون بالجزء من حيث علاقته بالكل^(١) ؛ ودليل الأسبقية ينتهى آخر الأمر بصفة أوقوة سامية ، سواء كانت اليد اليمنى القوية ، أو المعرفة ، أو الفضيلة ، أو الحق الطبيعي الذى تملكه الجماعة ؛ ولا فائدة من إنكار أن عدم وجود هذه الصفات ، وإدراك عدم وجودها فى الفرد هما اللذان يعينان إلى حد كبير مدى ملائمة الجماعة التى يعيش بين ظهرانيها ؛ فكيان التربية ذاته يوجد فى هذه الحقيقة نفسها ؛ ولكن لا يترتب على ذلك أن الطاعة ، من حيث هى طاعة ، — خير الوسائل لجعل الفرد يدرك حدوده ؛ فلقد كان لا كزيفوفون طريقة أخرى غير هذه الطريقة تعرفها من قوله : « نعم يا بنى إن هذا هو الطريق إلى الطاعة الإيجابية حقا ، ولكن ثم طريق أقصر منه يؤدى إلى ما هو خير وأفضل ، — يؤدى إلى الطاعة الصادرة عن رضى وارتياح — إلى الطاعة الإرادية ؛ فالناس يسرهم كل السرور أن يطيعوا الرجل الذى يعتقدون أنه يعنى بمصالحهم ويهتم بشؤونهم خيرا مما يُعنون بها هم أنفسهم ويهتمون^(٢) . فى كل نظام للعلاقات الاجتماعية ، منسجم أكل انسجام ، كالعلاقات التى فى جمهورية أفلاطون ، أو كتلك العلاقات التى نراها فى معهد تعليمى يسوده نظام دقيق محكم ، تسير به أنواع النشاط المختلفة منسجمة أتم انسجام سيرا ترتيبا كما تسير الساعة — لا يكون للمرء سوى فرصة هزيلة لأن يتصور حدوده هو ، ولا قوة نجوع الجماعة وعظيم حكمتها . فمن كان لديه من الحرية ما يجعله جريثا مقداما ، كان هو الذى يدرك ضعف نفسه . وإن المدرس الذى

(١) السياسة ١ — ٢ .

(٢) Cyropedia ١ — ٦ — ٢١ ترجمة ميلر (W. Miller) فى مجموعة (Loeb Classical Library) فى I — II — ٦ — ٨ نجد قطعة شائقة تبسّر مجالس المدارس الحديثة ، وفى تربية (قورش) Cyrus نقط كثيرة تفيدنا فى موضوع الحرية .

يفكر فى مصالح تلاميذه تفكيراً حكيماً هو الذى يحسن تحويل هذا الضعف ، وذلك التردد إلى إطاعة القوانين ، طاعة إرادية صادرة عن رضى وارتياح .

كثيراً ما تلحق شئون تغذية الشباب وتدريبهم بالتربية ؛ فيزود الطفل بالماوى والغذاء ووسائل الحماية ؛ وقد تتخذ هذه المنح وسيلة إلى إجباره على التعلم والتدرب بالتدريب الإيجابى . يقولون إن المجتمع يكفل السلامة ويتطلب لقاء ذلك الطاعة^(١) والإذعان . لا شك فى أن للسلامة الاعتبار الأول فى سراحل التربية الأولى ، حتى لقد يبلغ من أهميتها أنا نفضل أن نلحق بها صبغة إجبار الراشد ، ونستبقى للطاعة صفة أنها منحة للشباب . فالجتماع يتطلب السلامة ، وينال لقاء ذلك الطاعة ؛ ولكننا تأييداً لهذا التفسير الجديد نصر على أن السلامة لا تُعطى ولا توهب فعلاً ، ولكنها ، بمعنى ما ، يجب أن تكون نتيجة لعملية مربية حق التربية .

نعم إن السلامة بمعناها النسبى قد تُعطى ، وقد يستمتع بها ، ولكن وظيفتها أن تعاوننا على إدراك غرض بذاته من أغراض الحياة ؛ فهى من الوجهة البيولوجية تتيح لنا فرصة لأن نختبر نوازعنا ونجر بها ، ونقدرها حق قدرها ؛ ويبدو أن وظيفتها تنسجم مع خطة الطبيعة العامة لتزويد الإنسان بما يلزمه من عتاد ووسائل ؛ فبعد أن أطالت الطبيعة فترة نضج الإنسان ، وزادت فى اعتماد الطفل على والديه ، وبعد أن جعلت توجيه الفرائز وهدايتها أمراً غير محدود ، ولا مؤكداً ، عادت تتطلب السلامة علاوة على ذلك ، حتى يستطيع الطفل أن يتخلص من قيوده وحدوده فعلاً ، فى يسر وسهولة . أما إن هيأنا له السلامة والأمن عن طريق الطاعة الإجبارية السهل وقفنا فى سبيل الأغراض التى من أجلها وجدت مرونة الطفل ، ووجد اعتماداً على والديه ؛ وإن أمكننا من أن يتعلم أين تكون السلامة ، فقد استغلنا بذلك ما زودته به الطبيعة من عدم التحديد ؛ ويظهر أنه لا يوجد أى أثر للمنفعة ، ولا أى ضمان حقيقى للسلامة فى تلك الخطة المأمونة التى تقول بتضحية مرونة الشباب فى سبيل النظم الاجتماعية ؛ فكل مانجنيه من ورائها راجع إلى عدم وجود ما هو خير من ذلك وأفضل ، لأن السلامة الحقة

(١) انظر العرض القوى الفصيح الذى عرض به الأستاذ كيبانياك هذا رأى فى كتابه Education in its Relation to the Common Purposes of Humanity ولا سيما الفصل الثانى منه .

لا تكون إلا عن طاعة صادرة عن رضى وارتياح ؛ وتلك هى منفحة من كيان التلميذ كله ، وليست أمرا يُطالب به ، ولا شيئاً يقتضى منه اقتضاء ؛ ولكنها استجابة لظروف تربوية تندمج مع القوانين الطبيعية التى تسير حياته .

وهذه الظروف ثابتة نسبياً ، وراسخة لا تتغير من بعض الوجوه ؛ فيجب أن يتخذ الطفل كلام الجماعة التى نشأ بين ظهرانيها ، ويصطنع الآداب المصطلح عليها فيها ، ويفهم عقلها وطرق تفكيرها ؛ وإنها لضرورية مطلقة أن نشعره قيمة التعبير عن الفكر تعبيراً واضحاً صحيحاً لا لبس فيه ولا إبهام . ومن المرغوب فيه كل الرغبة أن يتقبل العادات الاجتماعية المصطلح عليها ، والتى نسميها «أدبا» ولياقة ؛ ومن المرغوب فيه كذلك أن يشب على احترام من هم أكبر منه سناً ؛ ومع ذلك فإننا نعود نصر على أن هذه القيم لا تصبح قوًى لها أثرها فى حياة التلميذ بمجرد الطاعة لها . فالكلام الشائع فى المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، والآداب المصطلح عليها فيه لا تعطى أية رقابة تربوية غير تلك الرقابة التى تتأتى للمجتمع بفضل ماله من مركز سائد غالب فى بيئة الطفل ؛ فكل توسيع فى منهجه الدراسى من لغات أجنبية وتاريخ وجغرافية وعلوم وفن وموسيقى — اعترافٌ بضرورة تبصيره بمعايير أخرى للحياة غير تلك التى لا بد أن يكون لها ، بسبب قربها ، أكبر الأثر فى تدريبه التدريب المبكر فى صفه ؛ ومع الاعتراف بأن للجماعة الواسعة المهيمنة والإشراف فى المراحل الأولى من التربية ، فالقول بسيادة المجتمع فى زمان ومكان معينين سيادةً مطلقة ، يفقد الكثير من قوته ؛ فقيم بنى الإنسان كلهم — قيم الإنسانية بأوسع معانيها — هى القوى الضابطة النهائية الوحيدة ، حتى فى المراحل الأولى للتربية . ومن جهة أخرى ، فإن الضرورة التى تقضى على المرء بأن يفهم الجماعة ، ويلائم بينه وبين مطالبها ، ضرورة ماسة وملحة ؛ حتى إن توكيد فكرة اقتضاء الطاعة لها ، ليعدّ اعترافاً بالعجز عن تبين أى اتصال طبيعى أو أية ناحية معقولة فى المظاهر الخارجية لقوى الحياة الصميمة الفعالة فى الشخص الراشد ؛ فإن كان لا بد من الالتجاء إلى الإكراه هنا فقد أصبحت كل تربية استبدادا ، ولم يكن لها أى مفر من أن تكون كذلك . فهنا يجب أن يكون مجال كاف لتلك الصفات التى نسميها عادة بالذكاء والإخلاص والتعاون ؛ وإن الخرق كل الخرق فى أن نعلم على تلك الطاعة التى لا تخرج عن أنها خضوع للمطالب الخارجية .

إن انحلال المجتمع في حالة عدم وجود الطاعة حقيقةً لا سبيل إلى نكرانها ، حتى وإن تشككنا فيما قد يكون لدى أى حيل ما من قوى للتنبؤ بمقدار التغيير الذى يكون من ورائه خطر حقيقى على استمرار قيام المجتمع . وما علينا إلا أن ننظر إلى نوع التجديد الذى كان يخشاه أفلاطون ، حتى ندرك إلى أى حد كانت مخاوفه لا أساس لها . لا شك فى أنه كان يود أن يستبعد تعليم أية لغة غير اللغة القومية ، كما استبعد هذا النوع أو ذلك من « الإنشاء » ؛ وحذف هذه القطعة أو تلك من هوميروس ؛ ورفض هذه القصيدة ، وقبل تلك ؛ ونصح بالرياضة البدنية ؛ واستبعد أنواعا معينة من اللعب . فأن نفرض باسم مصلحة الدولة مناهج مقررّة وثابتة موحدة فى الأدب والموسيقى والرياضة البدنية ، وأن نمنع إدخال أى تجديد فى اللعب ، ليعتدوا الآن وهما عجيبا وخيالا غريبا ، حتى لمن لا يميلون منا إلى الشك فى « انتشار » الإخلاص أو الإباحة ، ذلك الانتشار البعيد المدى الذى افترضه أفلاطون فيما أدلى به من حجج ؛ وما نقول به الآن من الثقافة والآداب والسلوك قد يبدو لغيرنا بعد ألفى سنة أخرى سخيفا لا يقل عن ذلك سخفا وتعسفا .

تنحصر قوة الحجج السابقة كلها فى التسليم الضمنى بالتلقائية — بالغايات والأهداف الفردية التى لا يمكن القوى الخارجية أن تجعلها تحيد وتنحرف ؛ فأفلاطون يسلم بقوة هذه النوازع التلقائية ؛ وعنده أن الصبي أصعب الحيوانات كلها مقادة ، وأكثرها خداعا ، وأعظمها فطنة وذكاء ، وأشدّها تمردا وعصيانا^(١) . على أنه بدلا من أن يستغلّ هذه الصفات فى الصبي ، حاول أن يكبحه بأزمة شتى ، وأن يكبل أمره إلى تديير المربين والمؤدبين ، وأن يضبطه بالدراسات والمدرسين « من غير نظر إلى ما يدرّسونه »^(٢) ، فمثل هذه الضروب من القمع تقصر عملية التربية على قيم للشخصية من المرتبة الثانية أو الثالثة ؛ فهى تमित الطفولة بأمل أنها سوف تفيض عليها حيوية فى أيام نضجها واكتمالها ؛ ومع ذلك ، وعلى الرغم منها ، فإن هذا المخلوق الذى « لم ينظم فيه منبع العقل بعد » سوف يُفَلّت من هذه الأزمة ومن مدرسيه ؛ وبذلك

(١) القوانين ٨٠٨ — ٨٠٩ .

(٢) لا يسع الواحد منا عند قراءة هذه القطعة إلا أن يتمنى لو أن سقراط بحث مشكلة الحرية مع بوليمارخوس فإنه لمن الأهمية بمكان أن نتابع مثل هذا البحث . فهل لإنكار الحرية على صبي وُلد حرا ، وحرمانه إياها يجعله عبدا رقيقا ؟

ينظم عقله بشكل يجعله مخلصا للإخلاص القائم على أساس معقول ، فهو يتلقى «الإخلاص» في عقله بوساطة الموسيقى ؛ وهنا تصبح القوى التي يتجاهلها المربي أو يحتقرها ، كما تصبح في أى موضع آخر ، دعائم عقل التلميذ ، وأسسها التي يقوم عليها . وإن عنصرا من عناصر التلقائية لينسرب إلى عملية « تربيته » من نقطة ما ويستبدل بالإذعان الصادر عن الواجب ، طاعة صادرة عن رضى وارتياح ، ويبدل ذلك الولاء العادى لإخلاصا قائما على العقل وحسن الإدراك ، ويبدل المطابقة الدينية تعاوننا كله غيرة ، وكله تحمس . ولكن هذه التغيرات والتطورات جميعها قد تتم بشكل أكثر اتقانا بوساطة أنواع من النشاط توحى التعاون ، وتستثير الإخلاص ، وتدعم الطاعة وتسندھا .

التلقائية هي الأساس المربي الذي تقوم عليه الطاعة ؛ فإذا ما انعكس أثر هذه الحقيقة على التربية لم تكن ثمة مغالاة أو إسراف في قيمة الطاعة ، مهما بالغنا وأسرفنا في قيمتها . فللفرد (بل للطفل الصغير) ، ميول تدفعه إلى أن يسلك مسلك زملائه من بني جنسه ، فهو كائن اجتماعي يحاكي زملاءه ، ويتقبل ما يوحون إليه به ، عطوف طُلعة يحب الاستطلاع والمعرفة . فكل هذه الميول تحفزها إلى أن يطيع الطاعة الحقيقية التي تتلاءم مع كل شيء سوى الآراء المتطرفة في الحرية . فلوقوف الطاعة الراضية أهمية بالغة ؛ وعلى التربية أن تبذل قصارى جهدها في أن تلحقها بالقيم التي يطمع التلميذ نفسه في أن يرقىها وينهض بها ، ويتوسع فيها في حياته فيما بعد ؛ وأن تعمل ما في وسعها لمنع قصرها على القيم التي يرغب الآخرون في أن يدخلوها في حياة هذا التلميذ . نعم قد تتقبل الشخصية هذه القيم الثانية ، ولكنها قيم لن يكون لها ما للأولى من التأثير الموجّه في الحياة ؛ فالنوع الأول يملكنا ، أما النوع الآخر فنحن له ما نكون ؛ وقد تجدد التربية نفسها مضطرة إلى أن تعمل على أساس من الاثنين معا ، ولكنها إن حاولت أن تزيل القيود بشكل يجعل عملية الإزالة هذه تعاون على النمو والترقى ، وجب عليها أن تستوثق من أن نقطة الاتصال الأساسية هي اتصال بالقيم التي سبق أن تملك التلميذ جزءا منها ، والتي يرغب هو نفسه في أن يرقىها وأن يوسعها ؛ ولكن هذه القيم لا تجدد لها في نظرية أفلاطون ، وفي الكثير من نظم التربية العملية ، إلا مكانة ثانوية . فضعف الطفولة النسبي ، وما فيها من قلة حيلة ، ومن جهل ، تجعلنا نبالغ في قيمة قابليتها للتلقى ، وبذلك تؤدي بنا إلى أن نتخذ من نفس الصفات

التي تعطى اتصالاً إيجابياً مع العالم الخارجى حجة وسبباً لأن نفرض فى كل الاتجاهات تلك الطاعة التي سرعان ما تهدم جميع الاستعدادات الرفيعة الممكنة للتأثير التربوى ، وكثيراً ما تستثير موقفاً انفعالياً إزاء السلطة ، يجعل التربية عقياً مجدبة أو مستحيلة غير ممكنة . فيجب ألا يغيب عن بالنا أننا لا نستطيع أن نغرس بالإجبار سوى هامش حياة الطفل ، وحتى لو مسسنا حياته ذاتها ، فإننا لا نستطيع أن نجبره على الطاعة الحقيقية ؛ وإن نجحنا فى إكراهه على أن يذعن إذعانا مؤقتاً ، فمن المحتمل أن يكون تأثيرنا فى اتجاه مضاد للاتجاه الذى نود الطفل أن يسير فيه .

ولنقرر الآن إذن ، أننا قد محجزنا عن أن نجد فى حجة سقراط التي يدافع بها عن القوانين أى سند حقيقى يؤيد فكرة الطاعة الإجبارية ، ولذا نأبى أن نعددها عاملاً من العوامل المربّية ، لأنها — (١) لا تمس من حياة التلميذ إلا النواحي غير الهامة نسبياً (٢) وأنها توظف ميولاً انفعالية لا تلائم النمو ولا تعين عليه (٣) وتهمل القوى العقلية التي يكون تأثير التربية فيها أقوى وأنجع ما يكون (٤) وتنتحل لنفسها حق مبدأ عام لا يفترق فى النهاية عن الاستبداد . هذا ، وإن فكرتنا «الوسيط» يجب أن تنظر إلى الحياة كلها فى مجملتها ، وتجعل النمو ممكناً ميسوراً ، وتحتكم إلى القيم الفردية ، وتحتفظ باتزان بين الإباحة ، وبين القمع والإخضاع .. ذلك إلى أن محاولة إيجاد طراز خاص من الاتزان هو محور فكرة أفلاطون عن العدالة .

— ٢ —

لسنا الآن بصدد مناقشة المعانى التي خص بها أفلاطون لفظ العدالة ، ولكننا نرمى هنا إلى وزن ما كان لبحشه العام من تأثير فى الحرية فى التربية ؛ ولذا أغفلنا ما فى نظامه التربوى من تفصيلات ، كما أغفلنا محافظته العامة ، وقصره التربية على طبقات معينة من الأمة ، وإسرافه فى تطلب الطاعة كذلك ، لأنها كلها أمور لم تنشأ إلا من عبادته للدولة ؛ وإذ كنا نأبى هذه العبادة ونرفضها ، فإننا لا شك نرفض معها كل ما يترتب عليها من نتائج . فشكالتنا هى مشكلة أفلاطون بعينها ، بعد أن نستبعد منها أهواءه ، وما يتعصب له من الفواحي السياسية ؛ ويصح أن نذكرها بالصيغة الآتية : لدينا طبقة من الناس فى مجتمع ما ، علينا أن نعلمهم بروح العدالة ؛ فإلى أى النواحي الأساسية فى طبائعهم يجب أن نلجأ ؟

قد يكون من الخير أن نذكر هنا « المادة » الأساسية والوظائف التربوية الهامة التي وردت في نظام التربية في « جمهورية » أفلاطون ، فلعل ذلك يعيننا على الإجابة عن هذا السؤال :

(١) يذكر أفلاطون في الصفحات الأولى من كتابه أن سبب قيام الدولة يرجع إلى وجود عدة صفات سلبية يمتاز بها الفرد ؛ فهو ليس مستقلا بنفسه ، إذ أن له طلبات لا يستطيع أن يقضيها ، وبه حاجات لا يمكنه أن يسدها وحده ؛ ومن ثم كان بحاجة إلى الاجتماع ببنى جنسه على شكل ما ، وهذا يستتبع الحاجة إلى الحماية . ويقول إن الحراس والجند ، والمواطنين هم الذين يكونون الدولة ؛ فببصيرة نفاذة ثابتة تستشف أمور التربية ، وباحترام كبير للفرد أكثر مما يخولنا بحثنا عن الطاعة أن ننظره منه ، يفحص سقراط المواهب الطبيعية للذين يقع عليهم اختياره ليتلقوا التربية والتعليم ، وذلك من قبل أن يبدأ في وضع أية خطة عملية لتربيتهم وتعليمهم ؛ ومع أنه يقصر بحثه على المواهب الطبيعية التي يراها تؤهل للاضطلاع بشئون حراسة^(١) الدولة ، فقد كانت وجهة نظره عريضة واسعة عامة ، حتى إنه ليسهل تعميمها وتطبيقها في غير عناء ، وبدون مشقة ، على أى نوع من أنواع التربية .

(٢) وفي الفرد صفتان (أو زعتان) يعدهما أفلاطون أساسيتين : — اللطف والحمة ؛ وهما في نظره زعتان متناقضتان ، أو بهما شيء من التناقض على الأقل ؛ ويقول عن الصفة الأولى إنها « فلسفية » ، وإنها ميل أو نزعة إلى التعلم ، أو إنها « حب الحكمة » . أما الثانية فيقول عنها إنها منيعة لا تقهر ولا تغلب ، « متوحشة » « ضارية » « غضوب » لا تهرب أحدا ولا تخشى بأس أحد . كذلك يذكر أن فيها صفات فيزيقية كالسرعة والقوة . ويقول إن التلميذ المثالي يجمع في نفسه بين الفلسفة من جهة ، وبين الحمة والقوة من جهة أخرى . ولكن ما السبيل إلى التوفيق بين هاتين الصفتين الأوليين (اللطف والحمة) ؟ وأنى لنا بتلك الطبيعة الرقيقة ، التي تكون في الوقت نفسه ذات حمة بالغة ؟ فأحدى هاتين الصفتين نقيض الأخرى . وهكذا يرجع أفلاطون « التناقض الذاتي » الذي في عملية التربية ، والذي أشرنا إليه في الفصل السابق ، إلى أصله — وما أصله سوى وجود زعات متضاربة

في طبيعة البشر . فتضارب الصفات الطبيعية التي في فطرة الطفل التي فطره الله عليها يجعله من جهة يعمل على السعى وراء سد حاجاته ، والجري وراء الاحتفاظ بقيمه هو ؛ ومن جهة أخرى يدفعه إلى أن يكون قابلاً لتلقي قيم الآخرين ، مغرماً بالتعلم منهم ، والأخذ عنهم ، ولطيفاً في خلقه وميوله .

(٣) وقد وضعت المواد الأساسية كلها قصد تغذية هذه الصفات وتنميتها .

(٤) وغاية التربية هي العمل على إيجاد انسجام بين النزعات المتضاربة التي في الفرد ، وذلك عن طريق تغذيتها وتعهدها ؛ ويتم ذلك إذا غلبت العدالة على النفس وسادتها ؛ أو بعبارة أخرى ، عند ما يقوم كل « مبدأ » أو جزء من النفس بأداء عمله الخاص به ، ولا شيء غير عمله الخاص به هذا^(١) .

ليس من السهل أن نقول على وجه التحديد ما يقصده أفلاطون بهذا « المبدأ » ، أو بعلاقته بأخته الشقيقة : الحرية^(٢) ، فأبرز نقطة في خطته في التربية الأولى التي في كتاب « الجمهورية » ، هي التوفيق بين عنصري اللطف والحمة ، بوساطة الموسيقى والرياضة البدنية ؛ ولكن العلاقة الصحيحة التي بين هذه العناصر وبين العقل — ذلك المبدأ للنظم ، والدور الذي يقوم به العاملان المريان الآخران في تربيته (العقل) ليست محدودة ولا جلية في كتابات أفلاطون ؛ فهو يصف عدة مراحل للتربية ، يجعل بنا أن نستعرضها واحدة واحدة : (١) ففي عرضه ترى صورة للعنصر القابل (أو اللطيف) وهو يتعلق بأشياء يشعر أنه منجذبٌ إليها بطبعه وفطرته ؛ وهو ، بحسب تعبير مفسرٍ من أكثر المفسرين محبة لأفلاطون وميلاً إليه ، « وجدانٌ فطري لا يرتفع كثيراً عن مستوى المحبة ، بل يظل شعوراً بسرور هادئ أو براحة واطمئنان ؛ فهو يتعلق بالأشياء والأمكنة والأشخاص ؛ وإن الكثير من محبتنا لبثتنا أو لمسقط رأسنا أو لوطننا ، بل إن محبتنا للإنسانية جمعاء ، لترجع كلها إلى وجود ذلك الوجدان ؛ في حين أن الكثير من النفور من الأجانب ، ومن كل جديد وبدعة ليرجع إلى فقدانه . فأفلاطون يجد في ذلك الشعور الأولي الذي يدفعنا إلى أن نتعلق بما يخصنا ونحبه ، أول

(١) الجمهورية ٤٤٣ .

(٢) هي عبارة قاض من قضاة الملك وردت في كتاب (The Riddle of Justice) تأليف

(James Mulligan)

بذرة لذلك الذى خاله أسمى شىء فى الطبيعة البشرية^(١) ، ومع ذلك ينبغى ألا ننسى أنه ، وإن كانت الألفاظ التى استعملت فى وصف اللطف هى نفسها التى تميز الفيلسوف الحقيقى ، وأنها إذن هى التى يمكن تطبيقها من بعض الوجوه على أسمى ما يرتفع إليه العقل ، فقد لا يكون الاستمرار مع ذلك سوى مسألة ألفاظ ليس إلا . وربما كان أفلاطون يأبى أن يطلق لفظ « العقل » على العلاقات والنوازع البسيطة التى يراها فى عمليات اللطف الأولى ، ولكن هذه العناصر كما سترى بعد ، هى ذاتها تلك التى يؤكد كل من بستالوتزى وفروبل أنها أساس الحياة الأخلاقية السامية ؛ ويُرجع ديوى والدكتور منتسورى وغيرهما من المربين المحدثين بعض عمليات العقل الناشئ^٢ والذكاء البارز إلى مثل هذه العناصر ؛ حتى وإن لم يكن مثل هذا الابتسار للنظريات الحديثة قائما فى عقل أفلاطون ، فلا شك فى أنه كان يعترف بحقيقتين هامتين من حقائق التربية (١) لقد نشأت أشكال التربية فى مراحلها الأولى من جراء ميل التلميذ إلى أن يتعلق بأمور معينة فى بيئته ، وأن يلائم بين نفسه وبين ما تقتضيه منه هذه الأشياء من مطالب (٢) وأن هذه الأمور هى من بعض الوجوه تلك التى أدرك التلميذ نفسه أن لها قيمة وشأنا فى ترقية حياته هو .

(ب) وفى مرحلة متأخرة من بحث أفلاطون نجده يوالى توكيده^(٢) قابلية عنصر اللطف للتلقى . فبواسطة هذه القابلية تزايد حساسية التلميذ بشتى أساليب التعبير الاجتماعى إذا ما قدمت إليه فى شكل « موسيقى » « وأدب » مثلا ؛ ويستجيب لدعوة الجمال ، ويحسن تقدير صفات كالترتيب والهدوء ؛ ويزداد ميلا إلى الطاعة وإلى الاقتناع ؛ وتكون الملاءمة بينه وبين مجرد الأشياء المعهودة له ، والتى تميزت بها المرحلة الأولى ، قد اتسعت وزادت تدريجياً حتى شملت الميل إلى التعلم وإلى البحث والتفكير والثقافة واللباقة والرشاقة والإقناع والجمال ؛ ولم يعد ثم توكيد مباشر لصفة التعلق الفريزى بالأشياء الأخرى التى رأيناها فى القطعة السابقة . ولكن أفلاطون فى معالجته العامة يعود ويلفت النظر إلى حقيقتين هامتين : فأولا : يجب الاحتفاظ بتوازن ملائم بين نشاط عناصر « اللطف » وعناصر « الحمية » ؛ فمن

(١) انظر نتلشب (Hellenica (Nettleship) ص ٧٨ .

(٢) الجمهورية ٤١٠ — ١٢ .

يمزج الموسيقى بالألعاب الرياضية مزجا صحيحا على أعدل نسب ممكنة ، ويوفق بينهما وبين النفس أفضل توفيق — يكن هو المربي الصالح حقا ؛ وهذه وجهة نظر تتضمن في نظرنا اعترافا بأن لقابلية التلميذ الفطرية للتلقى حدودا وقيودا . وثانيا : عانى أفلاطون جهدا كبيرا في أن يبين لنا أننا قد نبالغ بما للموسيقى من تأثير مهدي ملطف ، فيضعف بذلك الحمية ويضعفها ، ويقطع أوصال النفس . هذا ، وإن الإفراط في التعلق الشديد بالرياضة البدنية قد يضعف القوى العقلية ، ويثلم حدها ويبلدها ؛ وينتهى الأمر بأن يقضى عليها . ولا يخفى أن « مبدأ النمو » الذي أراد أفلاطون أن يقيمه في العقل الناشئ ليس بمبدأ يعمل ضد قوى النفس ، بل هو على النقيض من ذلك ، يعبر عن هذه القوى من الوجهة النظرية على الأقل .

(ج) وتتجلى في الكتاب الرابع من الجمهورية عدة اختلافات هامة في عرض أفلاطون للموضوع ؛ فلم يعد أسمى شكل من أشكال النفس يوصف ، كما يقول نتلشب (Nettleship) بأنه « فلسفي » ، ولم تعد ثمة إشارة مباشرة إلى اللطف ، بل صرنا نسمع بدلا منه صوت العقل الناهي المرشد . ومع ذلك فالبحث يتصل اتصالا وثيقا « بالحمية » التي لم تعد تظهر من حيث هي عنصر معادل أو مكافئ من عناصر النفس ، ولكن من حيث هي خادم يخدم المبدأ العقلي ويطيعه . وثم عنصر أو مبدأ ثالث يتسلل إلى البحث ، وذلك هو الرغبة أو الشهوة أو الشبق . ذلك إلى أن نوعا جديدا من الانسجام يظهر بظهورها ؛ وذلك النوع هو العناصر التي هي أفضل أو أسوأ بطبيعتها وفطرتها . فالعقل أو العقل المتحالف مع الحمية ، يضبط الشهوات ؛ وينجم عن هذا تغلب انسجام الطبيعة العليا على الطبيعة الدنيا ذلك الانسجام الذي يطلق عليه أفلاطون اسم العفة أو الاعتدال .

ترى هل كنا على حق في فرضنا (كما فرض نتلشب من قبل) أن الدافع الفريرى المبكر نحو ما هو موهود ، وأن قابلية التلقى المتأخرة لدواعي الخير والحق والجمال ، ليستا إلا مرحلتين في ترقى وظائف العقل المنظّمة الموجهة ؟ هل يندمج اللطف في العقل ، أم أن « العقل » قوة جديدة من قوى النفس طارئة عليها ؟ هذا سؤال من الأهمية بمكان عظيم للحرية ؛ فإن لم يكن ثمة « عقل » مطلقا موجودا في حياة الأطفال ، وإن كان الشباب يعوزه مبدأ حيوى للسيطرة على الذات ، لم يكن لدينا طريقة أخرى للتربية سوى طريقة الضبط الحكيم التي تحاول ،

كما حاول أفلاطون ، أن تنشئ في القلب مبدأ يشبه دستور الدولة ، ثم تمنحه بعد ذلك قوى أعظم للتوجيه الذاتي . وفي الجملة ، يَحْتَمِلُ إلينا أن هذا كان رأى أفلاطون في الجمهورية ، وهو رأى يتمشى مع رغبته في طاعة السكبار لقوانين الدولة لها .

ولكن يبدو أن الجهود التي بذلها أفلاطون في إرجاع بداية التربية إلى الخبرات الممهودة للصغار ذات القيمة لهم ، تدل على أن مثل هذا الرأى لا يعبر عن حقيقة نظريته في التربية كلها ؛ فمن الأمور المسلم بها عادة أنه لم يقصد أن تكون الجمهورية عرضا لترق عقلى مستمر موصول ؛ إذ هو يتناول مشكلة التربية مرة من هذه الناحية ، وأخرى من تلك ، ويعالج مرة القوى السيكولوجية فى الفرد ، وفى لحظة أخرى يعالج الصفات الأخلاقية فى الطبقات المختلفة المتميز بعضها عن بعض ، والتي تتكون منها دولته المثالية . فأمر استمرار اللطف والعقل واتصالهما أو عدمه يجب أن يكون مسألة استثنائية .

فمن الممكن أن نذكر ضد الاستمرار آراء مثل تلك التي تعزى إلى أرسطوطاليس فى *De virtutibus et Vitiis* (١٢٤٩) والتي يُفهم منها أن «لطف» أفلاطون «وشجاعته» فضيلتان من فضائل الجزء الشهوى لا الجزء العاقل من النفس . فالتربية المبكرة كلها المذكورة فى الجمهورية إنما تؤثر إذن فى الشهوات وتعمل فيها . وقد يرمى التوفيق إلى مجرد اختيار الوسط — أى إلى تجنب التطرف ، وهو ما يقول عنه أفلاطون إنه طريق السعادة فى هذه الحياة الدنيا وفى الآخرة (الجمهورية ١٠ ، ٦١٩) ونجد فى كتاب القوانين (٧٩٢ / ٧) أن هذه الحالة الوسطى — اللطيفة الرقيقة — تقتض مباشرة «بالبداية» التي هى «أشد أجزاء التربية حرجا» ، ولكن هذا الإنتاج الذى أنتجه أفلاطون فى شيخوخته ، وكذلك تلك القطعة التي وردت فى الصفحات الأخيرة من كتاب الجمهورية ، لا تمثلان بحال من الأحوال دفاع أفلاطون عن السعى وراء الحقيقة سعيا نزيها ، ولا أهمية التربية المبكرة من حيث هى وسيلة إلى بلوغ الحقيقة وإدراكها .

(د) يظهر أن كل شئ فى هذا الكتاب العظيم يتجه نحو غرض واحد سام فذ ؛ وذلك الغرض هو الحياة الحرة العادلة — حياة تشمل كل ما هو إنسانى وربانى . على أن الكتب

الأخيرة التي في الجمهورية لا تؤكد محبة الحقيقة فحسب ، بل تؤكد كذلك العمل عليها والسعى وراءها ، كما تؤكد بذل الجهد في إدراك الأمور على ما هي عليه فعلا ، وإدراك الزمان كله ، والوجود كله أكل إدراك ممكن . هذا ، وقد أعد أفلاطون لبلوغ هذه الغاية مناهج دراسية أعلى وأقوى ، — مناهج هي في الواقع صدى لعدم ارتياح الإنسان إلى عالم الخبرة والواقع ، ذلك العالم المتغير الزائل المتعدد النواحي . فهي تصور لنا إرضاء النوازع التكاملية إرضاء جزئيا ، تلك النوازع التي تؤدي بالإنسان حتما إلى « الجدل » . فمن « الصور » « والأخيلة » « والانعكاسات » « والمعروضات » إلى ملاحظة « وجوه الشبه » ، وفرض « الفروض » ؛ ومن هذه إلى خطوات آمن وأضمن ؛ وهي خطوات « الاعتقاد » « والإيمان » ؛ ومن الأشكال المتعددة النوعية والنسبية التي تنجسم فيها هذه كلها — إلى « المبادئ » أو « الصور » الثابتة التي لا تتغير ، والتي تجعلها ما هي عليه في الحقيقة ؛ وأخيرا من هذه « النظريات » « والفروض » إلى صورة الخير — أي إلى طائفة من الحقائق متماسكة منظمة . تلك هي درجات سلم النفس عند أفلاطون .

إن دراسة هذه المراحل الأربعة قد تعطينا فكرة عن وجود فترتين أساسيتين ، يكون العقل في أولهما قابلا متلقيا سلبيا ، في حين أنه يكون في الثانية موجهاً ونشيطا فعلا . على أن مثل هذا التفسير يكون ظاهرا لنظرية أفلاطون كلها ، غير منصف لها ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل ؛ لأنه كان ينظر إلى كل مرحلة من المراحل الأربع على ضوء جزئي ناقص . فلا شك في أن المرحلتين الأوليين تتضمنان نشاطا للعقل مباشرا ، وقوة موجّهة تختلفان عما في المرحلتين الأخيرتين من حيث الدرجة ، لا من حيث النوع ؛ ذلك إلى أنه توجد في المراتب الأخيرة من تربية الحراس قبولاً للضبط والمراقبة أظهر وأبرز من قابلية التلقى التي يؤكد لها في تربيتهم الأولى ؛ ويحسن بنا أن نتوسع بعض التوسع في شرح كل من هاتين النقطتين .

(١) تتضمن البحوث الأولى التي في الجمهورية وحدة الوظيفة لعنصرى اللطف والحمية ، كما تتضمن التعادل والتكافؤ بين قوتيهما . فهما مبدأ أن يتميز بعضهما عن بعض ، يغذيهما فنان نوعيان ، يقللان أو يهذبان من طرقهما التي يتخذانهما في التعبير . فكما أن أوتار الآلة الموسيقية تُرخى أو تشد حتى تنسجم مع معيار خارجي وتتسق معه ، فكذلك يمكن جعل الموسيقى والرياضة

البدنية تنسجان مع حاجة نفس هي ذاتها منسجمة مع مطالب الخير والحق والجمال . أما من حيث قابلية النفس للتلقى فإن العنصر اللطيف يقوم مع ذلك بالدور الثانوى ، حتى ولو بدت تربيته عن طريق الموسيقى بارزة كل البروز في بحوث أفلاطون . ويمكن أن نرى أثر الدور الذى يقوم به اللطف ، بالإضافة إلى الدور الذى تقوم به الحمية ، في النتائج التى تُعزى إلى الإفراط في الانكباب على دراسة الموسيقى أو الرياضة البدنية . فالإفراط في الموسيقى يضعف عنصر اللطف إضعافاً أكثر مما يجب ؛ كما أن له أثراً كبيراً في تلطيف الحمية وتهديتها ؛ في حين أن المنهاج القاسى المقرر في دراسة الألعاب الرياضية لا يضبط العنصر اللطيف ، ولا هو يخشنه ، في الواقع ؛ وكل ما في الأمر أن الصفات الذهنية لا تجد ما يزودها بما يقويها ، فتهدن وتضعف . فالمقل ، كما يقول أفلاطون ، لا يتيقظ أبداً أو يقبل ما يتغذى به ، وبذلك يصبح كارهاً للفلسفة مبغضاً لها ؛ ففي حين أن عنصر الحمية يكون قابلاً للموسيقى ، فإن عنصر اللطف يكون غير قابل للألعاب الرياضية . وعلى ذلك لا يسعنا إلا أن نستنتج أن التوفيق أو الملاءمة بين العنصرين الأخيرين اللذين تكلم عنهما أفلاطون ، ليسا في الواقع سوى نفوذ للطف ، أو بالأحرى رقابة له على « الحمية » ، تستجيب له ، ولكنها لا تستطيع أن تمارس هذه الرقابة بدورها ؛ والدليل الوحيد الواضح على قيام « الحمية » بدور عامل ضابط يوجد في ضبطها ومراقبتها للشهوات^(١) .

(٢) إذا ما فحصنا المراحل المتعددة التى تمر بها النفس من « الصور » إلى التأمل في « الخير » ، أصبح خضوع العقل الحاكم لرقابة الحقيقة واضحاً جلياً . فالعملية كلها تهدف إلى وصل وجود حقيقى بوجود آخر حقيقى — التوفيق بين العقل المتزن المدرب وبين الأشياء كما هي عليه في الحقيقة والواقع ؛ أو بالأحرى بينه وبين تلك الحقيقة الباطنية التى تسند الأشياء جميعها وتجعل منها كلها عالماً عامّاً . وليس العقل نشيطاً فعلاً حقاً إلا لأنه

(١) وحتى هنا فإن دفاع أفلاطون عن أن الحمية تنزع دائماً إلى أن تكون في صف العقل إذا ما نشب خلاف بينه وبين الشهوة يؤيد بعض التأييد فكرة التشابه بين وظائف اللطف والعقل . فيقال إن تعليم الشباب « بسائط الموسيقى » ينفث المقة والاعتدال (الجمهورية ٤١٠) . وهى فضيلة تتضمن ضبط النفس (الجمهورية ٣٨٩) كما تتضمن الطاعة لذوى السلطان . ويتبين لنا من السياق أن الضبط يقع على الشهوات ، وعلى ذلك يجب أن يكون صادراً عن اللطف وحده ، أو عن اللطف من حيث تعديله التعديل الذى يجعله ملائماً للحمية .

يتعدل باستمرار كي يوافق مبدأ العالم النشيط وينسجم معه ؛ وهو نشيط لأنه قابل ؛ وهو حر غير مقيد لأنه مراقب رقابة صادقة ؛ فأفلاطون يصّر المرة بعد المرة على أن الحياة الراكدة هي تلك التي تخصص لنفسها ميدانا محدودا تحكيمياً من ميادين الحقيقة تقنع بأن تهجع فيه وتنام . فالتوسع والنشاط والتلقى وقبول المراقبة — كلها أمور يتصل بعضها ببعض كما تدل عليه القطعة الآتية :

« من طبيعة محب المعرفة الصادق في حبه أن يظلّ عاملاً لا يفتأ يبذل جهده باستمرار حتى يرتفع إلى الوجود ، ولا يجترى* بالبقاء عند الآراء المتعددة المحدودة التي لا تخرج عن أنها مجرد آراء وظنون ؛ بل يسير في طريقه لا يفرح به ولا تنه قوته حتى يدرك حقيقة الوجود بواسطة تلك الناحية من نفسه التي من شأنها إدراك مثل هذه الأمور ؛ وهي الناحية التي تشبه الوجود . بذلك يقترب من الوجود الحقيقي ويزاوج بين وجود ووجود ، فيلدُ فطنةً وحقيقة ، وينال المعرفة والحياة الصادقة والغذاء الصحيح ؛ فعندئذ يستريح من آلام مخاضه^(١) وينال ثمرة كده واجتهاده » .

يدل استعراضنا هذا على اهتمام أفلاطون البالغ بهذه المراحل جميعها (١) فهو يهتم بنشاط النفس ذاتها سواء في ذلك نواحيها الغريزية أو التقليدية أو القابلة للإيحاء أو العادية . وفي استجابتها لدعوى الجمال والنظام والوحدة الموسيقية والانسجام ، أوفى أسمى ما يمكن أن تبلغه من مراتب الفهم والاستدلال (٢) كما يهتم بقابليتها للتأق وملاءمتها لقوى وقيم مشابهة لها . ومع ذلك أكبر منها وخارجة عن دائرة معلوماتها الإيجابية في أية لحظة معينة .

وهذا الاهتمام هو الاستمرار الحقيقي لنظرية أفلاطون في التربية ، ولعله يفسّر لنا نقط التشابه التي بين التربية المتأخرة الواسعة المخصصة للحراس ، وبين التربية المتقدمة الضيقة المحدودة القائمة على الموسيقى والرياضة البدنية ؛ فوجوه الشبه بينهما عظيمة . وهكذا ، حتى عندما يكون العقل « وهو الحكيم المشرف على شئون النفس كلها » مسيطراً على الحمية حاكماً لها — رعيته وحليفته (و يلاحظ أن هذه المجموعة من الوظائف تنسجم مع فكرتي المراقبة ، والملازمة اللتين سبق أن أشرنا إليهما من قبل) يكون اجتماع تأثيري الموسيقى والرياضة البدنية هو الذي

يجعل العقل والشهوة ينسجان ويتفقان » فيستحسان العقل ويدعمانه بالألفاظ الكريمة والدروس السامية ؛ وتحققان من ضراوة الشهوة وتكسران من حدتها وتهذبانه بالانسجام والوحدة الموسيقية^(١) . ومع أن المقصود بالتربية عن طريق تدريس الرياضة والفلك أن تكون دراسة وسطاً تأخذ بيد التلميذ شيئاً فشيئاً حتى تصل به إلى قوى للتجريد والتأمل أعلى وأسمى ، فإن أفلاطون يحرص مع ذلك كل الحرص على وجوب تقديم الرياضيات إلى العقل في أثناء الطفولة ؛ فهذه الوسيلة يمكننا أن « نستكشف ميل التلميذ الفطري » ، وتلك ملاحظة تدل على استمرار أغراض التربية المتقدمة والمتأخرة وعملياتها ، أكثر مما تدل على مجرد الدفاع عن طرق اللعب أو عن عرض الأفكار الرياضية عرضاً شديداً محسوساً . وفي المراحل النهائية كذلك ، حيث الغرض هو تخريج « الفيلسوف والحارب » تكون معاونة الجدل « اللطيفة » هي التي توجه عين النفس صعوداً ، وأن « الفلسفة بعد أن تهذبها الموسيقى وترققها » هي خير حارس للنفس . وسواء كان اللطف هو الأصل الذي فيه نشأ العقل ونبت ، أو كان مجرد إرهاب لظهور العقل ، فيظهر أنه متعادل على الأقل مع الحمية ومتكافئ معها ، وليس مجرد صفة من صفات العنصر الشهوى كالبسالة أو الشجاعة مثلاً اللتين لا شك في أنهما كذلك . هذا ، وإن النقط الكثيرة التي فيها اتفاق في الألفاظ المستعملة في وصف اللطف والعقل ، وفي وصف وظائف هذين العنصرين ، وغايات التربية وطرقها التي تفذيها وتتمدها ، لتزيد في تأييد الاقتراح بوجود علاقة نشوئية بين العنصرين .

وهكذا نرى في الجمهورية صورة للعنصر القابل (أو اللطيف) متحدة مع العقل أو مندمجة فيه ، نقيجة للتربية الموسيقية والبدنية ؛ وفيما بعد يتأق التلميذ الخير في نفسه ، ويحيى الصديق الذي عرفته^(٢) به تربيته وجعلته معهوداً إليه . وفي آن واحد ، وكنتيجة للتدريب ذاته ، يتهذب عنصر الحمية ويصلب ويشدد كما يصلب الفولاذ ، ويصبح نافعا بعد أن كان هشاً لا غناء فيه . فالتربية (١) تفذي العنصر اللطيف وتتمده (٢) وتخفف من حدة عنصر الحمية (٣) وترقى هذين العنصرين كليهما حتى يكونا على انسجام وتوافق بعضهما مع بعض

(١) الجمهورية ٤٤٢ .

(٢) الجمهورية ٤٠٢ (Jowett ٣ صفحة ٨٨) .

ومطيعين للأمر التي تعد عادة خيرا وحقاً وجالاً (٤) وترقى العقل وتنهض به حتى يضبط الحياة الباطنية كلها ، ويدرك صلته الوثيقة بالسكون كله إدراكاً مطرداً متزايداً .

ينتج من بحثنا هذا أن خطة أفلاطون التربوية في «الجمهورية» تشمل عناصر أربعة — اللطف والحمية والرغبة والعقل — فربط اللطف بالعقل ينتج ، على رأى بعضهم ، ثلوثاً من العناصر يحدث بينها طرازان من الملاءمة والتعديل ؛ فأول هذين الطرازين حدوثاً هو التوفيق بين اللطف والحمية ، وثانيهما الانسجام بين الطبيعة العليا والطبيعة الدنيا الذي هو ذاته نتيجة الملاءمة الأولى ، وينشأ عما للطف والحمية المتوافقين من ضبط ورقابة على الشهوات . هذا هو الإنجاز النظام الذي تنطوى عليه فكرة أفلاطون في العدالة — كل عنصر يؤدي عمله الخاص به — فما علاقة ذلك بالحرية ؟

لنفحص أولاً في إنجاز صلة هذا النظام بالضبط والسيادة اللتين للقوانين ، واللتين تكلمنا عنهما في موضع سابق في هذا الفصل ، أليست فكرة أفلاطون الأساسية عن العناصر التي يقوم كل منها بأداء وظيفته الخاصة — مرادفة لوجهة نظر واسعة عن الحرية ؟ ألا توحى إلينا المراحل الأولى للتربية ، كما بينا من قبل ، بانسجام يكاد يكون كاملاً بين وسائل الثقافة وطرقها ، وبين مطالب طبيعة التلميذ ؟ كيف السبيل إلى التوفيق بين سماحة فكرة أفلاطون عن العدالة ، وبين جمود آرائه وصرامتها في القوانين ، وبينها وبين تحديده لأنواع اللعب في الشباب وبين سوء ظنه الظاهر حتى بالطبيعة البشرية ؟

لا سبيل إلى التوفيق بين وجهتي النظر هاتين إلا على أساس فرض يبدو أنه مضمّن كل التضمين في تفكير أفلاطون كله ، حتى إن الحاجة إلى مناقشته ، أو احتمال أى تشكك في صحته لم تخطر قط بباله . وهذا الفرض هو الترابط إن لم يكن التطابق التام بين النشاط العقلي وبين قابلية العقل للتلقى — فقد كان الضوء (كما احتج أفلاطون على أساتذة التربية) في عين النفس ، ولكن العين يجب أن توجه إلى الشمس قبل أن تتيسر لأية صورة من صور الخير أن تدخل ؛ والخير لم يدخل النفس إلا بعد أن قدمت له التحية ، واعترفت به كصديق ؛ ولم يصبح قوة حية حياة كاملة ، وموجهة للحياة ذاتها إلا بعد أن ظل العقل يعانى آلام مخاض طويل ويبذل جهداً موصولاً ليلد الحقيقة . لقد كان أفلاطون يكره لفظ الحرية لأن ما يتضمنه

من آراء العامة قد فصل تعبير العناصر الطبيعي (وهو أن يؤدي كل عمله الخاص به) عن الضبط الطبيعي الذي هو تعبير عن الشرط الذي لا بد منه لنشاطها وقيامها بعملها .

وهذا الضبط كما رأينا نوعان . وقد شرح أفلاطون الأول شرحا كافيا بتوكيده ضبط القوانين وقيم البيئة الاجتماعية ، وفكرة الأشياء كما هي عليه . أما النوع الآخر من الضبط فكان باطنيا نسبيا ؛ ولكنه كان يتضمن دائما فرض وجود الشطر الخارجي للضبط ؛ فاللطف والحمية قد توافقا وانسجما بتأثير الموسيقى والألعاب الرياضية ، ولا سيما الموسيقى فقد كانت تمثل القوانين . وتدل التعديلات الباطنية على وجود نوع من السلوك مكمل لذلك النوع الذي يفرضه الضبط الخارجي ؛ وعلى هذا يكون العنصر « اللطيف » بعد أن تضبطه ظروف التربية الأولى ضبطا قاسيا صارما هو الذي يضبط في الواقع عنصر الحمية ، ذلك الذي يجعله علاقته بالعالم الخارجي العنصر السائد المسيطر نسبيا ؛ وعلى هذا أيضا يكون العقل وهو العامل الموجه للحياة الباطنية قد صار موضوع سلسلة كاملة من المواد الدراسية توفيق بين أنواع نشاطه وبين المبدأ العالمي لسكل الوجود — أى صورة « الخير » .

ولكن كلا النوعين من الضبط يدعمان النشاط العقلي — ففرضهما الذي يرميان إليه هو « مزج وجود حقيقي بوجود حقيقي » ؛ وتذكرنا هذه العبارة نفسها بالنظرية الأفلاطونية الكاملة ، وبالتطابق بين النشاط العقلي وبين قبول الضبط ؛ وتؤكد وصف أفلاطون الإيجابي للعدالة (أن يضطلع كل عنصر بعبئته الخاص به) هذا ، ويذكر أفلاطون وظائف كل في وضوح وجلاء ، ويرسم صورة جليلة لعقل نزيه غير مفرض يحاول أن يخترق حجب أسرار « الخير » — وإنه لتصوير مشهور للسعى وراء المعرفة ذاتها ، وعرض لوجهة نظر في غرض التربية كثيرا ما ينحني أسرها على أولئك الذين يرجعون بداية عملية التربية إلى دراسات نفعية . وللحمية نفسها دور محدد واضح تقوم به هي الأخرى في التربية المبكرة ؛ ويجوز اعتبارها « ضابط التنفيذ » للعقل الحاكم . أما الشهوات فلا تدخل فعلا ضمن دائرة التربية ، لأنها تراقب وتضبط ، ولكنها لا تربي ، ولسنا نرى في غير تصوير أفلاطون لمظاهرها الثائرة المتمردة أن لها هي أيضا دورا خاصا تقوم به في نشاط الروح .

وفي علاقة الشهوات بالعقل (وبالحمية) ، وفي علاقة الحمية بالعقل ، صفة سلبية للعدالة —

صفة تعبر عن الانسجام الباطنى للوجود كله ؛ وبذكرها أفلاطون فى صورة « عدم السماح للعناصر المختلفة أن يتدخل بعضها فى شئون بعض ، أو أن يقوم أحدها بعمل الآخرين »^(١) فبدأ عدم التدخل هذا يعبر عن وظيفة كل عنصر من العناصر المضمنة فى فكرة أن « كلا يعمل عمله الخاص به » وهى تؤكد أن كل عنصر مدين إلى العناصر الأخرى ، ويتسلم منها نوعاً من السلوك المعبّر يحدده الغرض من الحياة كلها ؛ أو بعبارة أفلاطون نفسه بنشاط ذلك الرجل الذى « ترتب حياته الباطنية ، والذى هو سيد نفسه ، وقانون نفسه ، وأنه فى سلام ووثام مع نفسه »^(٢) . إن هذا مبدأ للحرية أكثر منه مبدأ للعدالة ، وهو لفظ يتصل اتصالاً وثيقاً ببينة الإنسان الاجتماعية حتى لا يمكن أن يعبر التعبير الكافى عن المبدأ المحيى — لحسن الذات .

إن خير طريقة نقدر بها نظرية أفلاطون العامة حق قدرها هى أن ننظر إليها فى ضوء مبدئه هو ؛ فهل ذكر لنا أفلاطون الشروط التى تجعل كل عنصر لا يؤدى إلا عمله الخاص به وحده ؟ قد يقال بأن بحثه يوضح على الأقل صعوبة إطلاق الحرية لكل أنواع النشاط التى تحمل الإنسان إنساناً سواء كان حارساً أو صانعاً أو حكماً أو فيلسوفاً . فتم ناحيتان لم يوف فىهما أفلاطون مطالب نظريته حقها . فقد بالغ من غير شك فى شأن مرونة الطفل ، وفى قابليته للتلقى ، وأسبغ على قانون من الأوامر والقواعد التى لا ضرورة لها صفات التلقائية وعلائها ؛ ذلك إلى أنه عزا إلى العقل وظيفة حكمة بعيدة عن طريقة تعبيره فى حيوات الرجال أنفسهم الذين بلغوا درجة سامية من العقل والتفكير . فإن كان لابد للإنسان (كما يصر ناقد من نقاده الغابيين ذوى الشأن) من أن يحكم بالفهم فذلك لا يكون إلا بفهم الأشياء الوضيعة التى فى الحياة ، لأن أسى الأشياء تعلو عن متناول الفهم وتعز عليه . قد يكون عند الإنسان فكرة عن السلام (السلام الحقيقى) وعن الحق ، والحكمة — فكرة غامضة — هى رؤيا أو شعاع أو نبوءة (كما يقول أفلاطون فى الجمهورية ك ٦ / ٥٠٥) ولكنه لا يكون قد بلغ مرتبة الفهم ؛ فإن كان يرى ، فإنما يرى « من زجاجة مظلمة » ؛ وعلى ذلك فالمطالبة بإقامة الحياة على أساس من المنطق والعقل والفهم ، تنزل

(١) الجمهورية صفحة ٤٤٣ .

(٢) الجمهورية صفحة ٤٤٣ .

لا محالة، إلى إقامتها على تلك الحاسة العامة المشتركة وحدها، « الأمر الذى لا يطاق من غير » ما وراء الطبيعة « ؛ وعلى « حاسة الخيل » هذه التى لا أظن أنها تبعد كثيرا عن حاسة « الحمار » ؛ وعلى المادية كذلك ؛ ومن ثم يمكن أن تنتهى الذهنية الإغريقية « بواقعية » و « نفعية » مبتذلتين سمجنتين^(١) وقصارى القول — إن جعل جزء من الحياة مثاليًا (حتى ولو كان هذا الجزء من العقل) ثم إقامته حاكما — أمر لا يكون إلا نظريا ؛ فإذا صارت له الرقابة والحكم فعلا لم يعد مثالا أعلى .

اقتصر عرضنا إلى الآن على الآراء المشتركة بين كتابات أفلاطون المتقدمة وكتاباته المتأخرة ؛ ومن المفيد أن نلاحظ أن ما أصابه من خيبة أمل ومن إخفاق فى شيخوخته ، حمله على التسليم بأن حكم العدالة — سيادة أفراد معينين أو نزعات معينة — لا يتنافى مع حكم الحرية^(٢) ؛ ومهما كانت هذه الآراء المتأخرة غير منصفة لما كان يحلم به أفلاطون فى « جمهوريته » ، فيجمل بنا أن نلاحظ آراء الغريب الأثينى ، ذلك الذى أغفل ضبط القانون الخارجى ، وسيادة طبيعة حاكمة ، وغلبة العقل الهادى ، واعتبر الإنسان مخلوقا من لحم ودم ، ومن غايات سامية ، وأخرى وضعية ، ومن غرائز ومن شهوات — كما اعتبره مكونا من عقل وفهم ؛ ويعلن هذا الغريب فى جرأة أنه « عند ما يكون رأى الصفوة المختارة من الناس أفرادا كانوا أو دولا ، فى أية ناحية من نواحي الطبيعة البشرية ، هو الذى له السيادة فى النفس ، ويكون هو الذى ينظم حياة كل إنسان (حتى وإن كان خاطئا أحيانا) ، فكل ما يتم بحسبه وبحسب المبدأ الذى فى الأفراد الخاضع لهذه القاعدة ، ويكون خير شئ لحياة الإنسان كلها ، يكون هو الذى يسمى عدالة^(٣) أما نحن فنفضل أن نسمى هذا المبدأ حرية ؛ ومع إغفال جسم دولة أفلاطون ومحاولته غرس الفضائل بواسطة الإكراه المسلط من الخارج فإننا نفضل أن نرى فى وصفه العدالة تقريرا لبعض علائم الحرية الضرورية ، كما نفضل أن نرى فى قول الغريب الأثينى ابتساراهما وتوقعا لأكثر عناصر التربية النظرية استنارة فى العشرين قرنا التى تلتها .

(١) Maurice Hutton فى كتابه The Greek Point of View صفحة ٥٧ .

(٢) القوانين ٩٦٢ .

(٣) القوانين ٨٦٤ ترجمة جوت (Jowett) مجلد ٧ صفحة ٢٤٧ .

ولنعد الآن إلى فكرة العدالة ونفسترها من جديد من حيث هي تعبير عن أربع صفات تمتاز بها الحرية في التربية :

- (١) فهي توفق بين نزعتين متضاربتين بعض التضارب ، وإن كانتا أساسيتين ، وهما : النزعة إلى التقبل والتلقي (أو النزعة القابلة) والنزعة النشيطة (أو النزعة الفاعلة) .
- (٢) وتعدل كلاً من هاتين النزعتين تعديلاً يجعلهما تلائم مطالب البيئة الاجتماعية .
- (٣) وتؤكد فكرة الحياة الحافلة عن طريق التربية الكاملة المنظمة بدقة وإحكام .
- (٤) وتربط جميع النزعات والقيم بقانون باطنى يلائم مطالب المجتمع أدق الملاءمة ، حتى إنه ليكون في الوقت الواحد تجسماً لمثلين عاكسين : مَثَلٌ للحياة الفردية ، وآخر للحياة الاجتماعية معا .

الفصل الثالث

أرسطو والحرية عن طريق الوسط

الخير التام ، هو خير إذا توافر لنا صرنا بغير حاجة إلى « شيء » آخر معه ؛ والخير الناقص هو ذلك الذي لا نزال نطلب أشياء أخرى غيره ، على الرغم من وجوده لدينا . فقد توافر لنا العدالة مثلا ، ونظل مع ذلك بحاجة إلى أشياء كثيرة غيرها ؛ أما إذا حصلنا على السعادة لم نعد بحاجة إلى شيء أكثر منها^(١) . هذه عبارة مقتبسة من كتاب الأخلاق الكبير (الماجنا موراليا) ، وسواء ثبت أن هذا الكتاب لأرسطو أو لسكاتب متأخر عنه ، فإنه يبين لنا في جملة واحدة العلاقة التي بين فكرتي كل من أرسطو وأفلاطون (في الجمهورية) عن الخير ؛ ويربط آراء أرسطو الأساسية في التربية بفكرة أفلاطون عن العدالة التي سبق أن تناولناها بالبحث في الفصل السابق ، حيث جعلنا لفظ الحرية يشمل الفكرة المزدوجة : فكرة التوفيق بين الأضداد ، وبين اكتمال الحياة وحفظها . فأرسطو ، كما سنرى ، يعطينا صيغة عامة للتوفيق ، وأساسا شيئا محسوسا للاكتمال . وليس في فكرته عن الخير التام ، كما لم يكن في فكرة أفلاطون ، موضع مباشر للحرية ؛ ولكن بعض عناصر رأيه في السعادة توحى إلينا بها ؛ ويصح أن نقول إن « مزيجا من العدالة ومن الحرية » يعبر تعبيراً صادقا عن فكرته في السعادة .

وقبل أن نتوسع في بحث هذه الفكرة يجب أن نذكر ما قد تخلفه فكرة « الخير التام » هذه من صعوبة في سبيل التربية ، وهي ليست صعوبة الاكتمال الفردي ، لأن أرسطو ، كأفلاطون ، يصر على أن اجتماع الإنسان بغيره من بني جنسه^(٢) شرط للحياة الكاملة ؛

(١) الأخلاق الكبير (Magna Moralia) ١١٨٤ . انظر «Works of Aristotle» طبعة W.D.Ross في Oxford, Clarendon Press ليس أمر التثبت من نسبة تأليف الأخلاق الكبير إلى أرسطو بأمر ذي بال من حيث غرضنا الذي نرمي إليه في هذا الكتاب ؛ ذلك إلى أن المستر روس (Ross) قد بين لنا في المقدمة (صفحة XIII) أن المبدأ الأساسي في هذا الكتاب كان لا شك مبدأ أرسطو .

وإنما هي الصعوبة التي توجد لها أية فكرة عن الاكتمال لعملية غير كاملة، أو لعملية لا توجد إلا ما دامت ناقصة لم تكتمل بعد^(١). إن فكرة الاكتمال هذه بالشكل الذي وردت به في كتابات أرسطو تؤدي إلى استبعاد الطفل. فأرسطو يصر على أن الطفل لا يمكن أن يكون سعيداً، لأن سنه تجعل من المستحيل عليه أن يبدي هذا النشاط في طفولته؛ ولو قيل في طفل إنه سعيد، فما ذلك إلا لأن أساس سعادته يكون فيما يُرجى منه أن يعمل في المستقبل أكثر مما هو ناجز فعلاً في الحاضر. فالسعادة، كما ذكرنا من قبل، تتطلب فضيلة كاملة وحياة كاملة^(٢).

إن وجهة نظرنا إلى التربية تشمل كل ما لم ينضج بعد من نواحي الترقى، كما تشمل ما نضج بعض النضج. فيجب أن نؤكد في الطفل وفي الراشد معا الوعد بتحصيل السعادة أكثر مما نؤكد إدراك السعادة ذاته. هذا، وإن لم يكن تفسيرنا لرأى أرسطو في التربية المبكرة منصفاً له كل الإنصاف، فيجب أن نعد السعادة جهداً موصولاً في سبيل نيل خير كامل يشترك فيه جميع من لا يزالون يتربون فعلاً؛ وعلى هذا اعتبرنا السعادة والاكتمال لفظتين نسبيتين تطبقان إلى درجة ما على بنى الإنسان كلهم، ولا يستمتع بهما أحد استمتاعاً كاملاً حتى ولا الراغب منهم في الاستزادة من الترقى؛ وكلتا اللفظتين نسبي بالإضافة إلى ما حصله الفرد في الماضي، ويجب أن نعتبر تصوير أرسطو لسعادة الراشد متوقفاً في كل مرحلة من مراحل النمو على طبيعة الفرد وفطرته التي فطر عليها.

لقد تجاسرنا ووصفنا فكرة أرسطو عن السعادة بأنها مزيج من الحرية والعدالة، وبقي علينا أن نبحث الآن عن رأيه في الحرية، وأن نحاول توضيح علاقته بما في نزعات الحياة من الاكتمال والكفاية، اللذين وجدناهما في فكرة أفلاطون عن العدالة. إن نقطة أرسطو الأساسية هي أن الحرية ليست مساواة.

استعرض أرسطو في كتابه «السياسة» أنواعاً شتى من العلاقات الإنسانية، فلم يجد فيها ما يبرر الاعتقاد بأن الناس متساوون، ويقول بأنه «يجب أن يكون هناك اتحاد بين الحاكم الطبيعي وبين الرعية المحكومين، حتى يتسنى الاحتفاظ بهما كليهما^(٣)». «أما أن

(١) الأخلاق إلى نيقوماخوس ١ / ٦.

(٢) الأخلاق إلى نيقوماخوس ١ / ١٠ ترجمة Weldon الإنجليزية.

(٣) السياسة ٢ / ١ ترجمة (Jowett).

يكون بعض الناس حاكماً ، والبعض الآخر محكوماً ، فهو أمر عملي ، فضلاً عن أنه ضروري ، لأنهم يولدون ومنهم من كُتب له أن يكون حاكماً ، ومنهم من كُتب عليه أن يكون محكوماً^(١) . «ففي الأشياء التي تكون كلاً مُركباً ، والتي تتكون من أجزاء سواء كانت موصولة أو منفصلة بعضها عن بعض ، يبدو الفرق بين العنصر الحاكم والعنصر المحكوم ظاهراً للعيان^(٢)» ويصر أرسطو على أن بعض الناس أحرارٌ بطبعهم ، والآخرون عبيد بطبعهم كذلك ؛ فالعبد جزء من الكلّ المركب الذي يشمل حياة السيد ومصلحه . والزوج يسيطر على الزوجة والأطفال ويحكمهم ، لأن الرجل أصلح بالطبع للحكم من المرأة ؛ وهذا وأن الأكبر سناً والأنضج ليفوقان الأصغر والذي لم يرشد بعد ؛ ومن ثم كانت فكرة الديمقراطية في الحرية تناقض مصالح الدولة ؛ ويظن الناس أن ما هو عدل مساو ، وأن المساواة هي غلبة إرادة الشعب وسيادتها ؛ وأن معنى الحرية والمساواة أن يعمل الإنسان ما يشاء . ففي مثل هذه الديمقراطيات يعيش كل امرئ كما يحلوه ، أو بعبارة (أوربيديس) بحسب هواه هو ؛ ولكن هذا كله خطأ . فيجب ألا يظن الناس أن المعيشة بحسب ما يقضى به الدستور رق واستعباد ، إذ في ذلك خلاصهم^(٣) ؛ والمساواة الحققة هي أن نسوى في المعاملة بين الناس المتشابهين . لقد فرقت الطبيعة نفسها بين الكبير وبين الصغير ، فجعلت الكبير صالحاً لأن يحكم والصغير لأن يُحكم ، ولا يسوء أحداً أن يُحكم وهو صغير ، كما أن أحداً لا يظن نفسه أفضل من حاكميه ، ولا سيما إن كان سيستمع هو كذلك بهذا الحق ذاته عند ما يبلغ سن التكليف^(٤) .

أرجع أرسطو فكرة الحرية إلى طبيعة الفرد وإلى العلاقات الطبيعية التي بين فرد وفرد ، فأكد بذلك حقائق ذات أهمية عظمى للترية ، مهما كانت تعد جزئية بالإضافة إلى بعض نواحي الحياة ؛ إذ لا توجد تربية في دائرة الناس المتساوين^(٥) ؛ ذلك أنه لو تساوى الناس جميعاً في التحصيل والمهارة والمعرفة والفضيلة لما كان ثمة مجال لتربيتهم وتعليمهم . فشعور المرء .

(١) السياسة I / ٥ .

(٢) السياسة I / ١٢ .

(٣) السياسة VII / ٩ .

(٤) السياسة VII / ١٤١ .

(٥) راجع مشكلة الحكم الذاتي الخاصة في الفصلين الثاني والعشرين والحادي والثلاثين من هذا الكتاب .

بما بينه وبين غيره من تفاوت وعدم مساواة ، وبأن ثمة شيئا أسمى من النفس وأعظم منها هو الذى يحمل التربية أمرا حقيقيا واقميا . فإن فهمنا هذا الشعور حق الفهم تبين لنا أنه لا يخول المدرس أى حق للسيطرة ، كما أنه لا يعطى التلميذ أى إحساس بقصور أو نقص حقيقى . وهذا الشعور يوضح للمدرس الحاجة إلى اتصال وثيق بناحية أو بعنصر ما من نواحي حياة التلميذ وعناصرها ، تكون فيه مساواة حقيقية بين التلميذ وبين المدرس ، ولكنه يجعله مع ذلك حساسا بمطالب قيمة أكبر يعرضها هو نفسه ؛ فهو لا يسيطر على تلميذه لأن نقطة بداية النمو وصيانتها توجد فى دائرة حياة التلميذ . فالقيمة الكبرى فى يد المدرس ؛ أما إمكان النمو فى يد التلميذ — ولا تختلف هذه العلاقة اختلافا كثيرا عن فكرة أرسطو فى التفاوت الطبيعى الذى يتناقص شيئا فشيئا كلما تقدمت التربية وترقت ، والذى يجعل بذلك فكرتى السيطرة والرق أقل مناسبة وملاءمة .

جاءت المطالبة بالمساواة بين المدرس والتلميذ ممن يخلطون بين نوعين من القيم فى التربية مختلفين كل الاختلاف ، (١) القيم التى تمثل العالم الخارجى : والتى يقوم المدرس بعرضها وتقديمها ، (٢) وقيم التلميذ التى يجب أن تدرس حتى يتيسر لنا تعيها وموالاتها بالتفذية ؛ ويجب فى دراسة التلميذ هذه أن يتوافر موقف معين ، هو موقف الأستاذ من تلاميذه ومريديه . وقد وصفت الدكتورة منتسورى هذا الموقف فقالت إنه خليط من التوقير ومن العلم . ومن السهل أن ننقل إلى تربية التلميذ وتعليمه ذلك الموقف العقلى الذى يمكننا من أن ندرسه ، ولا سيما إن كانت دراسته وتعليمه تجريان جنبا إلى جنب . على أن هذا النقل كثيرا ما يؤدي إلى عبادة التلميذ عبادة خرقاء ؛ وإلى الغلو فى فكرة تقديس حياته الباطنية ، وتطلب أحوال وظروف للتربية لا يرغب فيها تلميذ ما من حيث هو تلميذ ؛ كما يؤدي كذلك إلى أحوال كثيرا ما تضعف العلاقات التى تقتضيها التربية ، ثم تسلبها وتحطمها فى النهاية . فأن يحى التلميذ بحسب ما يتخيله ، وأن تكون أفعاله وأفكاره ووجداناته تعبيراً عن قواه ودوافعه الباطنية ، وعنها وحدها — لوجهة نظر إلى الحرية والمساواة جائزة ممكنة ، ولكنها وجهة نظر لا تتفق وبدايات التربية . فالفرز كما يقول أفلاطون وأرسطو لا يكفي نفسه بنفسه ، وينبغى أن يجد حريته وعدالته ومساواته وسعاداته فى تلك الملأومات التى تتم بينه وبين القوى الخارجية (والباطنية كذلك) ، والتى

تتكون منها عملية التربية . فليس الطفل من حيث التربية بمساو لطفل آخر ، ولا هو بمساو لراشد ناضج ؛ كما أن الراشد ليس مساويا لراشد آخر . وإن كانت المساواة من الوجهتين الاجتماعية والسياسية ممكنة الوجود أو واجبه في مثل هذه الحالات ، فليست الحقوق المتعلقة بعملية التربية هي تلك التي يستمتع بها المتساوون ، وإنما هي تلك التي تسمح بالنمو الفردي . وقد ترتب على أخذ أرسطو بالتفريق بين العنصر الحاكم والعنصر المحكوم تفريقا واضحا محددا ، عدم استحقاقه للبدء الثاني للحرية بالشكل الذي تتجلى فيه في الدول الديمقراطية — أى المبدأ القائل بأن جميع الناس يجب أن يحكموا وأن يُحكموا على التوالي^(١) . وقد يكون خير طريقة لعرض ما في هذه الفكرة من قوة حقيقية — أن تعرض عن طريق ذكر ما تتضمنه فكرته عن الحكم داخل النفس من النواحي السيكولوجية والنواحي الأخلاقية ، وهذا يفضى بنا إلى قانونه العملي لتعديل النزعات الباطنية الذي ألمعنا إليه من قبل في فصل سابق .

إن فكرة أرسطو فكرة حافلة لها أثرها في التربية من وجوه متعددة ، فهو يقسم النفس قسمين كما قسمها أفلاطون قبله : قسما عاقلا وقسما غير عاقل ؛ وللقسم غير العاقل مبدآن أو جزآن : نباتي (أو غذائي أو الجزء النامي) وهو « لا نشاط له ، وإذا كان لا نشاط له فهو لا يعاون بحال من الأحوال على الوصول إلى السعادة »^(٢) أما القسم الآخر : الشهوى الحاس ، فهو كذلك غير عاقل ، ولكنه بمعنى ما يشترك مع العقل فيصنف إلى عاقل ؛ فالشهية أو الرغبة أو الشهوة تكون آونة مطيعة بالمعنى الذي نقصده عند ما نتكلم عن الانتباه إلى الأب أو الأصدقاء ، وليس بالمعنى الذي نقصده عند ما نتكلم على الانتباه إلى الرياضيات^(٣) . وهو عاقل بمعنى أنه قابل للتلقى عن العقل ، وإن كان لا يستطيع أن يوجهه ولا أن يبتكر خطة عمل معقولة ، فهو يستجيب لغيره ولكنه غير مسئول عن عمله ؛ فسلبيته وقابليته للتلقى جعلتا أرسطو يؤكد أهمية تعويده أن يسلك السلوك المبني على العقل ؛ وبذلك تكون صرامة فكرة أفلاطون القائلة بغرس الفضائل قد فقدت الكثير من شدتها بواسطة

(١) السياسة VI / ٢ .

(٢) الأخلاق الكبير ١١٨٥ .

(٣) الأخلاق إلى نيقوماخوس XIII .

انجذاب العمل المعقول (أو القرب في عرف بستاوتزى) إلى عنصر الشبهة أو الشهوة الذى فى النفس . ويدرك أرسطو أن العقل إذا ما عرض على التليذ بصورة شئئية كان واضحاً له ولا إبهام فيه . فبعثور أرسطو على نقطة إيجابية فى نفس الطفل الاتصال بصور العقل ووظائفه البدائية يكون قد قام بإصلاح نقص خطير فى مذهب أفلاطون .

ويجب أن نسلّم بأن هذه القابلية للتلقى — هذه القابلية لأن نُحكم بوساطة العقل حُكماً رفيعاً ، هى إحدى صفات الشباب الأساسية ، وإحدى الشروط الأساسية للتربية كذلك ؛ وقد نرى قيمتها فى أن « كل تأديب أو تعزير أو نصيح ، دليل على أن الجزء غير العاقل من النفس خاضع بمعنى ما لنفوذ العقل وتأثيره » إن اعتراف أرسطو بوجود ما يشبه العقل فى الجزء غير العاقل من النفس يجعلنا نعتبره بحق أباً للمذهب الغرائز الحديث من حيث أنها تخدم الذكاء وتعاونيه ؛ ومن أجل أنه يجد فى الحرية العلاقة التى تميز الإنسان بأنه محكوم ، كما يجد فيها العلاقة التى تميز بأنه حاكم ، يكاد يكون فذا بين رجال التربية .

جعل أرسطو لحكم العقل المقام الأول فى السيطرة على الشهوات والرغائب ، ولكنه مع ذلك أشار فى مواضع عدة إلى تعادل الاثنين ، بدلاً من أن يخضع الشهوات والرغائب للعقل ؛ فتراه يتكلم فى « الأخلاق الأوديمية » عن الطرق التى بها تقوم أجزاء النفس بالتعبير عن العقل من حيث هو « النزعة الطبيعية إلى الأمر والسيطرة » ومن حيث أنه « النزعة الطبيعية إلى الطاعة » كذلك ، وعلى هذا تكون الطاعة أساسية ، كما أن الحكم أساسى ؛ ففى حين أن الفضائل الذهنية قد جعلت من نصيب الجزء العاقل الذى ، « يحكم النفس ويسيطر عليها من أجل أنه يملك العقل » ، فقد جعلت الفضائل الأخلاقية من نصيب الجزء غير العاقل الذى « هو بطبعه مطيع للجزء الذى يملك العقل »^(١) . لقد نشأت الحياة الأخلاقية فى الأصل عن الشهوات والرغبات والغرائز ، فتعديل هذه تعديلاً يجعلها ملائمة للعقل أمر طبيعى حقاً بقدر ما يمكن أن يكون تعبيرها المباشر (بصرف النظر عن العقل) أمراً طبيعياً ؛ « فالأخلاق » إذاً وظيفة من وظائف الجزء غير العاقل ، تنمو وتترقى بالتعود والتدريب ، « فالفضائل لا تنشأ فينا بالطبيعة والفطرة ، ولا وهى تشكون فينا ضد الطبيعة وعلى الرغم منها ،

(١) الأخلاق الأوديمية (Ethica Eudemia) ترجمة سولومون الإنجليزية ١٢١٩ ب ، ١٢٢٠ .

ولكن الطبيعة قد هيأتنا لتلقى الفضائل وقبولها ، والعادة هي التي تجعلنا كاملين .
ومع ذلك فإن أرسطو يؤكد في مواضع عدة من كتبه ما للانفعالات والشهوات من
حكم إيجابي — ففي (الأخلاق إلى نيقوماخوس) يؤكد أن « الانفعالات غير العاقلة تبدو
أمراً إنسانياً حقاً ، كأمر العقل ذاته وبذلك نكون مسئولين عن انفعالاتنا كما نحن مسئولون
عن تفكيرنا واستبدالنا^(١) » و يرى التعادل بين الاثنين أو تكافؤهما معروضا في قطعة
مشهورة من كتاب « الأخلاق الكبير » عرضاً قوياً^(٢) :

« لأننا نؤكد أن الفضيلة لا توجد إلا عند ما يكون العقل في حالة جيدة متناسبة مع
الشهوات التي تكون مألوفة لفضيلتها الخاصة ، وعندما تكون الشهوات متناسبة مع العقل ؛
فإنها في مثل هذه الحال تنسجم بعضها مع بعض انسجاماً يجعل العقل يأمر دائماً باتباع ما هو
أحسن وأفضل ؛ فإن كانت الشهوات راضية ميالة كان من اليسير تنفيذ ما يأمر به العقل ،
أما إن كان العقل في حالة سيئة ، وكانت الشهوات غير راضية ولا ميالة ، لم تكن ثم فضيلة ؛
وذلك يرجع إلى فشل العقل (إذ أن الفضيلة تتكون من كليهما)

« وفي الجملة ، ليس العقل هو مبدأ « الفضيلة وهادياً ، كما يظن سائر الناس بل إن
مبدأها وهادياً الوجدانات ، ذلك أنه يجب أن يقوم فينا أولاً (كما هي الحال فعلاً)
دافع غير عاقل يحفزنا إلى عمل الصواب ، ثم يتحتم فيما بعد على العقل أن يعرض المسألة
على بساط البحث ويقطع فيها برأى حاسم . وإنك لترى ذلك واضحاً في حالة الأطفال ، وفي
حالة من لا عقل لهم ؛ ففهم (بصرف النظر عن العقل) تنشأ أول الأمر دوافع وجدانية
تحفزهم إلى عمل الصواب ، ثم يجيء العقل ويعطى صوته بالطريقة ذاتها بشأن السبب
في العمل الصواب هذا . أما إن كانت الوجدانات قد أخذت عن العقل « المبدأ » الهادى إلى
الصواب ، فليس ضرورياً أن تتبع هي هذا المبدأ وتوافق عليه ، بل إنها كثيراً ما تعارضه .
وعلى ذلك يظهر أن سداد اتجاه الوجدانات وميلها الحق هو المبدأ الذي يؤدي إلى الفضيلة ،
وليس العقل . »

لقد قيل إن هذا هو القول الفصل في الأخلاق عند المشائين ، وهو يعد بحق الكلمة

(١) الأخلاق إلى نيقوماخوس III / ٤ .

(٢) الأخلاق الكبير ١٢٠٦ ب ترجمة (St. George Stock) الانجليزية .

الأخيرة في وثيقة الحرية ؛ فلو اتبع هذا اتباعاً كاملاً لأدى إلى ترك الفكرة الأفلاطونية التي تقول بغرس العادات في طبائع لم تنهياً بعد لتقبلها واستساغتها ؛ فبزوال هذه الفكرة يزول المذهب الزائف الذي قد يستنبط من أقوال أرسطو ، وهو المبدأ الذي يقول : لما كان من الناس من لا يصير طبيبا إلا بأن يعمل أعمالاً طيبة فيتعين علينا أن نأخذ الأطفال بالأفعال الطيبة قبل من أن يستطيعوا قدر صفة الفضيلة التي بها عُدت هذه الأفعال طيبة ؛ إن إرضاء النزعات التي تستثير وجدانات سارة ، أو بعبارة أخرى النزعات التي يخالها الفرد طيبة خيرة ، قد أُكِّد بحق من حيث . ومن الحياة الفاضلة . فباتباع مثل هذه الدوافع ، يُصغى الطفل إلى صوت العقل سواء أ كان ذلك الصوت صادراً من باطن نفسه أو من خارجها . ومع أن أرسطو يتمشى هنا فعلاً مع مبدئه الأساسي القائل بحكم الأحسن ، أكثر من تمشيه مع المبدأ القائل بأن الإنسان « ينبغي أن يحكم وأن يُحكم على التوالى » فإن العقل الحاكم هنا والمسيطر على الشهوات ، ليس بعقل خارجي بالإضافة إلى حياة الفرد ، ولكنه عقلٌ يصدر حاراً متوجهاً بوجه الانفعالات النفسية والنزعات الشخصية ؛ فهو حكم « الأحسن » ولكنه « الأحسن » الذي يحمل صولجاناً مزدوجاً^(١)

لتدريب العنصر غير العاقل المقام الأول في نظام التربية عند أرسطو ، وذلك مع الاحتفاظ بالعقل نصب العين دائماً ؛ ويشهد مبدأ التطهير (Catharsis) بضرورة معالجة أمور الانفعالات معالجة صحيحة . والواقع أن طريقة أرسطو في التوصل إلى العقل لا تخرج عن تحريك الانفعالات بوساطة الموسيقى ، ثم تصريفها بنظام مقرر قصد إعادة العقل إلى ظروفه السوية وحالته العادية ؛ وعلى هذا يكون التعبير المباشر عن الانفعالات شرطاً من شروط الحياة السوية المعتادة . فالناس المعرضون لأن يتغلب عليهم الإشفاق أو يسيطر عليهم الخوف يُردون إلى الحالة السوية باستخدام الأنعام الملائمة كأنهم كانوا يعالجون طبيبا بتناول مسهل يظهر

(١) راجع ملاحظات الأستاذ برنت (Burnet) في كتابه Aristotle on Education صفحة ٤٣ .

فما ندنا نعترف بوجود الشهوات فسيان عند أرسطو إن كنا نعزوها إلى الجزء العاقل من النفس أو إلى الجزء غير العاقل منها ؛ فكل ما يصير عليه هو أنها لا يمكن أن تكون هي واحد الجزءين شيئاً واحداً ، فإن كانت غير عاقلة فهي مع ذلك تشترك مع العقل لأنها ، وإن كانت عاقلة فهي ليست كذلك بالمعنى الكامل ، ولكن بشكل ثانوى .

جوفهم^(١) ، وعلى ذلك يكون معنى « حاكين ومحكومين » من جهة التربية ، ومن الناحيتين الأخلاقية والسيكولوجية : أن نستعمل ، وأن نطبع ، عقلا متناسبا مع الشهوات ؛ وإذا ما وضع العقل في المقام الأول فإن الشهوات لا تكون قد أغفلت بحال من الأحوال . وتوجد وسائل التوفيق العملية بين العناصر الآمرة الناهية ، وبين العناصر المأمورة الطائفة ، في مبدأ السعادة بطريق الوسط الذى يقول به أرسطو ، كما يوجد فيه كذلك تصوير معالم الحياة الكاملة ؛ فترى السعادة توصف بعبارات سيكولوجية ، على الرغم من الاعتراف بأن توافر مقدار معين كاف من (الخيرات) الخارجية ، شرط من شروطها المرغوب فيها ؛ فهى نشاط من نشاط النفس يتفق مع الفضيلة ومع حياة كاملة^(٢) ؛ ويتناول أرسطو معنى الفضيلة ويعالجه في تفصيل واف . فالفضائل الأخلاقية حالات وسط تقع كل فضيلة منها بين رذيلتين : رذيلة الإفراط في طرف ، ورذيلة التفريط في الطرف الآخر ؛ فالفضيلة غرض أخلاقى مقصود ، يتجلى في وسط نسبي بالإضافة إلى الفرد ، ويعينه العقل ؛ فالسعادة إذن نشاط (١) عُدل قصدا ليتلاءم مع وسط حدده عقل المرء نفسه ؛ (٢) ويعمل في حياة كاملة . وهذا تعبير أدق وأحكم عن فكرة الحرية في التربية التى تكلمنا عنها في الفصل السابق . فإذا سلطنا بأن الجزء الأول من التعريف ليس سوى توسيع للحرية كما فهمناها هناك ، وبأن الثانى ، وهو الحياة الكاملة ، إنما يعبر عن فكرة أفلاطون في العدالة تعبيرا حافلا لم يكن أفلاطون نفسه يحلم به — إذا سلطنا بذلك ، كان لنا أن نعتبر الخير الأسمى عند أرسطو مزيجا من الحرية والعدالة . أما من حيث غرضنا نحن ، فكلتا الفكرتين ضرورية ؛ وعلى ذلك فسنستبقى لفظ الحرية للدلالة على مجموع الفكرتين معا .

يؤكد البحث في التعديلات التى تؤدى إلى الوسط عدة نقط لها قيمتها في الحرية ؛ فالحالة الوسط ، من الوجهة السيكولوجية ، واسعة المدى ، ومنوعة كل التنوع ، وتشمل نزعات وصفات نشأت عن غرائز أو انفعالات كالحوف والغضب وحب الاقتناء ؛ وعن حالات شعورية كاللذة والألم ؛ وعن مثل عليا وشبه مثل عليا ، كالصدق والكرم ؛ وعن عواطف كالصدقة .

(١) راجع السياسة VIII / ٧ .

(٢) الأخلاق إلى نيقوماخوس ١ / ٦ .

أما من الوجهة العملية فالحالة الوسط هي نفسها نشاط ، وإن جُمعت في صيغة عملية بين مجموعتين متضادتين من النزعات : فمن جهة توجد النزعات التي تتعدى حدود العقل ؛ ومن جهة أخرى توجد النزعات التي تمعز عن تأدية مطالب العقل . وليس هذا النشاط معقداً كل التعقيد فحسب ، بل هو متنوع في مظهره تنوعاً لا حد له ؛ فقد يكون ما لدى زيد من الناس من فضيلة معينة عظيمة ، ونصيبه من أخرى ضئيلاً ؛ في حين أن آخر قد يكون ما لديه من الأولى ضئيلاً ومن الثانية كبيراً . أما من الناحية الأخلاقية فهي فكرة لا لون لها ؛ ومع أن أرسطو يعترف بأن بعض النزعات تكون خبيثة بطبيعتها ، فإن نظريته العامة تدل على أن الفضيلة والرييلة كليهما تتكوّنان من مادة واحدة ، وأنهما نتيجة استعداد واحد بعينه^(١) . وعلى ذلك يكون الوسط متوقفاً على حالة كل فرد . وإن قبلنا التعاليم الواردة في «الأخلاق الكبير» ، واتبعنا اتجاه التربية العملي كما يصوره لنا كتاب «السياسة» بدلاً من أن نتبع الروح العامة «لكتاب الأخلاق» ، فإنه يتوقف على (أحسن) يكون فيه العقل والشهوة متساويان . وحتى إن كان العقل هو في النهاية الذي يصدر أوامر ويأمر بما هو الأحسن ، فإنه إنما يصدرها إلى ند معادل أو مساوٍ له ، لا إلى عبد أو رق . وهكذا يكون المبدأ الأول من مبادئ الحرية — مبدأ المساواة بين المتشابهين — مضمناً في فكرة الوسط النظرية بشكل حالة من الحالات الشعورية التي أدركت من قبل فعلاً ؛ أما المساواة من حيث هي نوع من الوسط ، فأمر يسلم به أرسطو صراحة^(٢) ، ومع ذلك ففي عملية بلوغها والحصول عليها ، يكون العقل هو الحاكم الأمر ، وتكون الشهوات هي المأمورة المطيعة ؛ وإذا كان أرسطو يؤكد ذلك الحكم السديد الذي يقول به أفلاطون^(٣) ، فهو

(١) يظهر أن رأى أرسطو العام في كتاب «الأخلاق إلى نيقوماخوس» ٥/٢ هو أن الاستعدادات (والبول) إلى الأخلاق الطيبة ، وإلى الأخلاق الفاسدة كلها واحدة . فالبول الطبيعية (كاستعداد الحجر وميله إلى السقوط) لا ينتج إلا نمطاً واحداً من النشاط ؛ والتدريب والتعويد هما اللذان يعينان الطريقة التي بها يعمل هذا النشاط . ثم يستمر أرسطو ، ويدلل على أن المادة التي تكوّن العدل أو تفسده واحدة ؛ فالعزف على القيثارة هو الذي يجعل هذا العازف رديئاً وذاك ماهراً ؛ وما يتبع في المعاملات هو الذي يجعل الإنسان منادياً عادلاً ، وإما ظالماً . وأما إذا توافرت الشروط الصالحة للتدريب والتعويد فإن الوسط يتوقف على حالة كل فرد ؛ وعملياً تدخل الوجدانات ، كما يدخل العقل ، في عملية التوقف على حالة الفرد هذه .

(٢) الأخلاق إلى نيقوماخوس II / ٥ .

(٣) الأخلاق إلى نيقوماخوس II / ٢ .

لا يمكن أن يقبل هنا فكرة «قيام الحاكم والمحكوم بالدور». أما المبدأ الثاني من مبادئ الحرية فوجود ضمنا في الفكرة العامة عن عقل عطوف يسيطر على عنصر غير عاقل ذى نفوذ وتأثير، كما هو مطيع خاضع فى الوقت نفسه .

يجب ألا يعزب عنا أن كلام أرسطو فى هذه النقطة لم يكن به أية إشارة مباشرة إلى التربية ؛ فهنا ، كما هى الحال عند أفلاطون ، تمتزج السياسة بالأخلاق وبالتربية ؛ ولكن ليس من شك فى أن أرسطو ما كان ليجعل المساواة بين التلميذ وبين المدرس مجالا يذكر ، بل إن تأثير الموسيقى ، ذلك التأثير المطهر ، إنما كان يقصد به العودة بالتلميذ إلى وسط انفعالى . هذا ، وإن الصبغة العامة للتربية التى يقول بها أرسطو هى ، بحسب ما وصل إليه علمنا ، صبغة ضابطة قامة ، أكثر منها صادرة عن أى إيمان بالتلقائية . والصبغة العامة للتعليم عنده هى الالتجاء إلى طبيعة قابلة أكثر منها فاعلة مسيطرة . أما استدلال الآخرين وتفكيرهم فيكون لا شك قد دخل العقل لأول مرة عن طريق الوجدانات والنزعات الغريزية . أما من حيث تحديد مرحلة النمو التى افترض أن عقل الطفل قد أصبح قادرا فيها على الضبط والتوجيه ، وعلى الاستجابة المباشرة إلى عقل شخص آخر ، فليس لدينا وسيلة ما تجمعنا نقطع فيه برأى حاسم ؛ غير أننا نعلم أنه كان يعتقد أن الفضائل العقلية تنشأ أصلاً عن التعليم ، وأن التعليم هو الذى يتعهد بها ويتولاها^(١) .

لو طبقنا آراء أرسطو على التربية لوجدنا فيها اعترافاً بأن المساواة بين المدرس والتلميذ ليست صفة أساسية من الصفات التى تمتاز بها الحرية فى التربية ؛ واقد نجد فيها كذلك تأويلا لفكرة « أن نحكم ونحكم » ، يزيد آراء أفلاطون قوة ووضوحاً وشيئية . فجميع ما فى النفس من أنواع النشاط تكون ، بحسب ما جاء فى « الأخلاق الكبير » ، قادرة على أن تحكم وعلى أن تطيع . جعل أرسطو العقل متناسبا مع الشهوات ، وبذلك صارت وجهة نظره فى موضوع التربية وفى وظيفتها أكمل من نظرية أفلاطون العامة ؛ وكذلك يقدم إلينا أرسطو نقطة اتصال بحياة التلميذ الصغير أضمن وأؤكد ، وبذا يكون قد أتاح لنا قسطاً من المساواة أكبر وأعظم . هذا ، وإن نظريته عن الوسط تؤكده حكم العقل الفرد

الذى أغفلته عبادة أفلاطون للدولة ؛ ويقتضى تحقيق هذه النظرية وجود فكرة عن الجهد المستمر الموصول ، تكون لها قيمتها في تصحيح الآراء الثابتة الجامدة التى عن « الاكتمال » وعن « السعادة » . كذلك تعطينا نظرية أرسطو عن الوسط نظرة إلى الحرية أوضح مما يعطيناها مبدأ أفلاطون القائل بعدم التدخل ، وتنير لنا تلك اللحظات التى نحاول فيها أن نوائم بين الذات وبين مايجب أن تكون عليه ، وهى لحظات نقرنها بالجهاد فى سبيل الحرية ، أكثر مما نقرنها بالسعادة ؛ وفى عملية التربية العقلية تبدو الحرية خير شعار حتى ولو كانت السعادة هى المكافأة المنشودة التى تتطلع إلى نيلها .

الفصل الرابع

الحرية و « التربية العامة »

لم نُشر في الفصول السابقة إلى مناهج الدراسة التي اقترحها كلٌّ من أفلاطون وأرسطو إلا إشارات عابرة .

لقد تعلّم أفلاطون من مرير خبرته وصروف دهره ، أن يُتخف من قسوة ما كان يتطلبه من التدريب الفلسفي الصارم ، فنراه في كتابه (القوانين)^(١) يودع أسفا ذلك الجدَل الإلهي ، ويُغشّي الرياضة بدثار قاتم اللون ، وبعد أن يتبعها بالموسيقى وبالرياضة البدنية ، يُحاول محاولةً أخيرة أن يهبط إلى الكهف ، ليكون « مدير تعليم » فيه . وكذلك يذعن أرسطو لنزوات الجمهور ذى الرؤوس المتعددة فيضع لطلاب التربية العادية منهجا خاصا مبسطا في البيان وفي الجدَل ، والنظريات السياسية ؛ وقد يرجع السبب في هذا التسهيل إلى ما صادفه السوفسطائيون من نجاح ولا سيما « إيزوقراط » . فمن سوء الحظ البالغ الذي أصاب ترقى التربية ، كما أصاب علوم التربية النظرية ، أن يقترن احتمال مفاكر عظيم مثل أفلاطون بدراسة مطالب التلميذ وحاجاته ، تلك الدراسة التي أذاعت اسم السوفسطائيين وجعلتهم مشهورين شهرة حسنة كانت أو سيئة .

لا مرء في أن مواهب السوفسطائيين التعليمية كانت عظيمة حقا ؛ فقد كان لمسلكتهم ولآدابهم روعة خاصة ، فاشتهروا بتنوع معارفهم وتعددتها ، وبحسن إدراكهم وتمييزهم للمسائل التي تستثير مطامع الشباب ، وتحرك فيهم الميل إلى الاستزادة من المعرفة والعلم ؛ ولقد عُرفوا بالبراعة في ربط محاضراتهم بالأمور التي يصبو إليها الفتيان ويهتمون بها ؛ وكانت لهم مقدرة على عرض المعاني المجردة ، في أشكال وأنواع من النشاط تجعل الشباب يقبلون على التعاون معهم . ولا يخفى أن مثل هذه الصفات تسترعى عقول الشباب عادة ، إذ هم أقل صبرا على البحوث الجردة منهم على البحوث الضحلة السطحية ؛ في حين أنهم يتساهلون في شأن

(١) القوانين ٨١٠ — ٨٢٧ (ترجمة جوت الإنجليزية المجلد الخامس صفحات ١٩٢ — ٢٠٨) .

النزعات النفعية الصريحة ، وفي الميل إلى التشكك والارتياب . لقد كان « إيزوقراط » سوفسطائيا ذا مواهب ممتازة ؛ وصفه سقراط نفسه « بأن له فلسفة معينة فطرية فيه ^(١) » ؛ ولم يكن هدفه الذى يرمى إليه فى التربية كسب القدرة على الجدل ، بل كان يرمى إلى تحصيل الحكمة السياسية والفصاحة ؛ ولم يكن يعمل على اتخاذ اللغة والأدب وسيلتين لتكوين الرجل القادر على التفكير الصحيح الواضح ، والتعبير المبين فحسب ، بل كان يعمل كذلك على تكوين الرجل القادر على استغلال هذه المواهب استغلالا عمليا فى شئون الحياة المدنية . وعلى مر الزمن أصبحت فكرة الثقافة العملية هذه ، على تفاوت محتواها واختلاف مدلولها عند الكتاب المتعاقبين ، تتخصص أحيانا ، فتبدو فى شكل خطط لتدريب الخطيب ، وتعمم أخرى ، فتتخذ فكرة « التربية العامة » أو التربية عن طريق تدريس المواد الحرة ، أو الفنون الحرة ^(٢) .

فمن طريق تدريس النحو (أو الأدب) والجدل ، والبيان ، والحساب ، والهندسة ، والموسيقى والفلك ، أصبحت اليونان فى الواقع مُعلّمة العالم أجمع . ومن رأى أفلاطون النهائى فى المواد الدراسية نشأ منهجٌ شامل مستنير تركّز فيه نشاط أوربا التربوى كله نحو ألقى سنة ؛ هذا ، وتُمثّل التعديلات التى طرأت على هذا المنهج تاريخ الحرية وتطورها تمثيلا حقيقيا ، لأنها تعرض ما دخل على القيم الثقافية من تغييرات متوالية كى تلائم المقتضيات الخاصة لطائفة كبيرة من الشعوب والأمم المتعاقبة ؛ ولذا فهى تبين لنا بشكل واسع تعديل القيم ، ذلك التعديل الذى هو من صميم الحرية فى التربية . فتاريخ هذه التغييرات هو الحرية مكتوبة بالخط العريض . وسنوضح فى هذا الفصل التعديلات الأولى التى نشأت عن آراء شيشرون ، وسنكا ، وكوتيليان ، وافلوطرخس .

ففى كتاباتهم نقطتان أساسيتان متصلان بالهدف الذى نرمى إليه . أما النقطة الأولى

(١) فيدروس (Phaedrus) : ٢٧٩ — (جوت* ١ — ٤٨٩) .

(٢) يستعمل كوتيليان (De Inst. Oratoria ج ١ — ١٠ — ١) وافلوطرخس (De Mus.

١١٣٥ د) فهما يستعملان العبارة الإغريقية . أما شيشرون فكان يفضل عبارة (Artes Liberales

أو عبارة (De. Or—IIX 162) doctrina liberaliter institutus أو (Liberales doctrinae et

(De Or. I 158) Banae Artes De Or, III, 127, ingenuae فى حين أن سنكا (Epist 88) كان

يستعمل العبارتين الإغريقية واللاتينية كليهما .

فمعرضهم مواد معينة على أنها العتاد الواجب على كل حر أن يتزود به ؛ وأما الثانية فاعترفهم الصريح بالحرية من حيث هي عون كبير في مراحل التعليم الأولى .

— ١ —

يتمثل مدى انتشار خطة الدراسة التي وضعها أفلاطون أجلى تمثل في تصوير شيشرون للخطيب العالم (Doctus Orator) . فلا بد لمثل هذا الخطيب العالم في رأيه من دراسة واسعة ، سعة الدراسات التي لا يستغنى عنها الفيلسوف ، ذلك الذي يشمل بنظره كل العصور وكل الوجود . فالأخلاق وعلم النفس ، والتاريخ ، والقانون ، والفنون الحربية والبحرية والطب والجغرافيا ، كلها لازم له ، فضلا عن الدراسات الحرة الأخرى . وأغرب من مضمون دراسات الخطيب هذه ومحتوياتها ، اتصالها الوثيق بأنواع النشاط اليومي ، وبمختلف أشكال الحياة الإنسانية كلها . إذ على الخطيب أن يظهر في المعسكر وفي السوق وفي ساحة الوغى ؛ وعليه أن يتدرب على كل شيء ، وأن يتمتع مدى فهمه وذكائه باستمرار ؛ ويجب أن يقرأ ما كتبه الكتاب وما وضعه المدرسون في الفنون الحرة ؛ وعليه أن يتأمله ويمتدحه ويشرحه ويصحح ما فيه من أغلاط ؛ كما عليه أن ينقده ويدحضه . كذلك يجب عليه أن يناقش كل مسألة ويعرف ما لها وما عليها ؛ وأن يفهم القوانين ويُلِّمَ بحقائق التاريخ القديم ، ويدرس طبيعة الحكومة ، وحقوق الخلفاء وشروط التحالفات وكل ما يتعلق بمصالح الدولة ؛ وينبغي له زيادة على ذلك أن يستخلص من كل دراسة طرفة عقلية ، يزين بها كل خطبة يلقيها أو يتبناها ، ويصلحها بها كما يصلح الطعام بالملح^(١) . ويجب أن تتوافر في هذه التربية العالية غزارة المادة أكثر من غزارة الألفاظ — المادة التي لا بد منها للرجل المتصل بأمور الدنيا ذى الذهن المتقدم ، والقلب العطوف ، الذي يستجيب لحاجات بنى جنسه ومطامحهم . وليست غزارة اللفظ المطلوبة هي تلك التي يقول بها الرجل البياني ، بل تلك التي تتجسم في فصاحة تقوم على أساس وطيء من حقائق الحياة وظروفها ... ففكرة شيشرون عن المواد الدراسية التي تجعل الإنسان حرا ، فكرة واسعة لا تقل عن سعة فكرة أفلاطون أو أرسطو ، وتمتد من وجهة نظر التربية أعمق

(١) راجع (De Orat.) : (ج ١) — ١٥ — ٦٤ ، (١) ٣٤ (١٥٤ — ١٥٩) ،

(٢٢) — (٢٢ / ١٧) .

منهما ، لأنها تتجلى في أنواع من نشاط الحياة تجعل لنا غاية وهدفا ، وتوجهنا ، وتقدم لنا الشروط والأحوال الطبيعية اللازمة للنمو ؛ ففيها شيء من التدريب الحر الحق ، وهو تدريب له غرض يرمى إليه ، ولكنه ليس غرضا نفعيا كله ، بل هو غرض واسع وملهم ؛ وليس بغامض ولا مهوش ؛ هو غرض شيء وشخصي ، ولكنه ليس بالأناني الذي يدور حول الشخص وحده .

لقيت نزعات شيشرون البانسوفية هذه في « سنكا » ما يضبطها ويحد من غلوها ، فقد كان سنكا مؤمنا « بالرواقية » ، معترزا بنفسه كل الاعتزاز ، بلغت به رواقيته أن كان يفضل في شيخوخته النوم في مرقد خشن ، والمعيشة البسيطة الجافة ؛ وقد زود التربية بفكرتين اثنتين هما من الأهمية بمكان عظيم . فتراه (أولا) يُصر على أنا يجب أن ننقص من رغباتنا ، ونقلل من حاجتنا إذا ما أردنا أن تزداد أملاكنا^(١) وتكثر مقتنياتنا ، والحكمة وحدها هي الحرية الوحيدة ، فهي لا تخدم شيئا ما ، لا تخدم الحاجة والفقر ، ولا الثروة والحظ . نعم قد يتدخل الحظ ويشن حربا ، ولكننا نستطيع أن نتخلص منه ونستبقه على قيد ذراع منا ، « ففي اليوم الذي أدرك فيه أني أقدر منه فعلا على القيام بعمل ما قد تقدر هي عليه ، فإنه لن يستطيع عندئذ أن يفعل شيئا ما^(٢) » و (ثانيا) بين لنا سنكا عقم تلك الدراسات الصبائية التي يسميها الإغريق دراسات عامة ، ويسميها الرومان دراسات حرة . والحق أنه لا يوجد سوى مادة واحدة حرة : تهب للإنسان حريته ، وتلك هي دراسة الحكمة ؛ وهي دراسة سامية جريئة كبيرة الروح^(٣) . وعلى هذين المبدأين قام (أميل) روسو نفسه .

أثرت فكرة سنكا عن العقل النشط الذي لا يقهر تأثيرا كبيرا في جميع آرائه في التربية ؛ فكل دراسة ينبغي أن تربط « بالذات » ، وأن تغذيها الغذاء الإيجابي ؛ وما دام الرجل منا جاهلا فعليه أن يظل يتردد على المدرسة يطلب العلم مهما بلغت سنه ، على أنه يجب أن يكون في كل شيء يدرسه ما يقوى ذهنه ويفيده ؛ وعليه أن يحاكي في تعلمه النحل الذي لا ينفك يطوف بين الأزهار يختار منها أطيبها رحيقا ، ثم يلقى بما جمعه في خلايا عسلا شهيا . فليست

(١) Epistles ٢ .

(٢) Epistles ٦١ ترجمة لدج Lodge الانجليزية ١٦٤١ .

(٣) Epistles ٨٨ ترجمة R.M. Gummere في (Loeb classical Library) .

الفنون الحرة هي التي تُعلم الناس الفضيلة . ثم يأخذ سنكا بعد ذلك في استعراض هذه الفنون كلها فئاً فئاً ، ما عدا البيان والفلسفة ، ويبين أنها لا تدعى تعليم الفضيلة ؛ ولا تزعم مثل هذا العزم فهي لا تقدم للنفس أى غذاء ، ولا تزيدها بصيرة ، ولا توجهها وجهة ما ، فالدراسات اللغوية والتاريخ ، وتعلم إخراج المقاطع من مخارجها الصحيحة ، ووزن الشعر — كلها لا تنفي عنا الخوف ، ولا تقمع الطمع ، ولا تكبح الشهوة الجاححة . فالمهم أن يتعلم الإنسان الأمور التي جعلت « هومر » حكيماً عاقلاً . أما أن يعرف أى الاثنين : هومر أو هزيود أسن من الآخر ، أو أين ألقت مياه البحر « بهوليس » (Ulysses) أو لم تستطع (هكيبيا) الصبر على صروف زمانها — فليس له أية قيمة أو شأن ، ولا يفيد أحداً من بنى الإنسان المعرضين لعواصف الانفعالات الهوج ، ولما تشنه عليهم الشهوات العارمة كل يوم من هجمات قاسية ، وما تسلطه عليهم الغواني من فتنة وإغراء . إن التوفيق بين النغمت لا يحدث الانسجام بين ما للعقل من أغراض ، كما أن التمرن على عزف النغمت المحزنة لا يعلم الإنسان الصبر على ما قد يحيق به من شدائد^(١) ويحزبه من أمور ، هذا ولا يخفى أن أنواع القياس التي يقوم بها الرياضي الحاسب لا تعلمنى كيف أقيس نفسى من حيث أنى رجل ؛ نعم قد يزيدنى الحساب حرصاً ، ولكنه لا يزيد فى سعادتى شيئاً ، فاعسأى أن أستفيد من معرفتى بطريقة تقسيم حقل قسمين متساويين إن كنت لا أعرف كيف أنفق مع أخى على قسمة شئ ما ؟ لم آخذ نفسى بتعلم الأوقات التي يكون فيها زحل والمريخ فى التقابل إن لم أكن مقتنعاً بأن للنجوم جميعها طوابع سعيدة ، وأنها ليست معرضة للتغيير والتبديل ؟ وما قيمة التغلب على كثير من الرجال فى ميادين اللعب وقهرهم فيها إن كان الغضب يتغلب على ويقهرنى ... !

إلى هذه الآراء فى الحكمة ، من حيث هى أفعال لا ألفاظ ، ومن حيث هى أمور عظيمة تقتضى مكاناً فسيحاً خالياً — إلى هذه الآراء التي يجب أن تطرد من أجلاها أشياء كثيرة من الصدر حتى تتمكن من دخوله والاستقرار فيه ، بل إن الصدر كله ليجب أن يخلى مما فيه من أجلاها — إلى هذه الآراء يضيف سنكا رأياً آخر ، فخواه أن الإسراف فى التعلم نوع من الإفراط وعدم الاعتدال ، وبذا كان حرياً بالنقد والتجريح ، لأنه يجعل الناس غير معقولين فى ذاتهم ، متعبين لغيرهم ، ممثلين بالألفاظ ، وخالين من المعارف الضرورية للحقة ؛

(١) وازن ذلك برأى أفلاطون فى الموسيقى وبظنرية أرسطو فى الأدب و « التطهير » .

لقد كتب ديدايموس (Didymus) أربعة آلاف كتاب ! ولكن الحياة قصيرة ، ومتاعب هذه الكتابة ومشاق عد مقاطعها كثيرة كذلك . هذا ولقد أصيب الفلاسفة أنفسهم الذين يجب أن يعرفوا خيرا من ذلك ، بعدوى هذا المرض ذاته ، فهم يعرفون كيف يتكلمون أكثر مما يعرفون كيف يعيشون . وكان « بروتاجوراس » يتطلب مناقشة كل شيء من حيث ماله وما عليه ، وكان « بارمنيدس » « وزينون » يعلمان الناس معرفة من نوع جديد : معرفة عدم العلم بشيء ما . فالدراسات الحرة لا فائدة منها ولا غناء فيها . ومع ذلك ، فالفيلسوف يحرمنا حتى الأمل في المعرفة والعلم .

لم يكن سنكا — على تشككه ، بأول من قال بالترية السلبية ؛ وهو وإن اعتقد أن العلم غرور و صلف ، فقد كان يرى أن تعلم الإنسان أكثر مما يجب خيرا له من ألا يتعلم شيئا ما . ولم يكن يدرى أكان الأولى به أن يغضب ممن يريدون منا ألا نعرف شيئا ما ، أم ممن لم يتركوا لنا شيئا نتعلمه ؟ على أنه كان في الجملة ميالا إلى رأى آخر أكثر إيجابية ذكره بإيجاز في كتابه « تمزية هلفيا »^(١) Consolation of Helvia حيث ينصح فيه لوالدته بالعودة إلى ما كانت تدرسه من الفنون الحرة ، ففي هذه الفنون راحة ولذة ؛ وهي تنفي الحزن وتزيل الوحشة ، وتجنبنا الكوارث والكروب . والحق أنه كان يرغب أن يعود بنا إلى الأمور الأساسية في الحياة ، ويتمنى لو أن التربية لم تقتصر على ذلك المثل الشيشروني الأعلى في الإنسانية (humanitas) ، واشتملت بدلا منه على تلك القيم الإنسانية « الحارة » التي هي الأصل في كل نشاط إنساني ، فيقول : علمني واجبي نحو بلادي وأبي وزوجتي ؛ علمني الأمانة والعفة والقناعة والإقدام والإخلاص والاعتدال والبساطة والتواضع وحسن التدبير وضبط النفس والسيطرة عليها .

ومع أنه كان يرى أن الفنون الحرة أمور صيبانية ، فإنه لم يرفضها على أساس أنها لا فائدة منها البتة ؛ ففيها مبادئ الحكمة ؛ وبجمل بنا أن نتعلمها عند ما لا يكون العقل قادرا على تعلم ما هو خير منها وأسمى . وليس واجبنا بوصفنا رجالا أن ندرسها ، بل واجبنا أن نكون قد درسناها فعلا من قبل ، فهي تهيب العقل لتلقى الحكمة — ولكنها لا تستطيع أن تهيب

الحكمة ، وإنما هي تُعَدُّ العقل لتلقيها وتهيشه لقبولها . قد يكون سنكا متأثرا هنا بنظرية أفلاطون العامة عدد ما يوضح لنا أن المنهج الابتدائي في النحو (كما يسميه القدامى) لم يكن يعلم الفنون الحرة ، ولكنه يهيئ لها مكانا ؛ فكذلك الفنون لا تؤدي بالعقل إلى الفضيلة ، ولكنها تجعله مستعدا لها وأهلا لتقبلها .

أما من حيث كيف يتم هذا الإعداد ، فقد لزم سنكا فيه الصمت ، ولم يذكر لنا عنه شيئا ؛ ولعلنا نكون أقرب ما يمكن إلى جوهر ما يقصده ويرى إليه ، إذا رأينا أن الانتقادات التي يوجهها إلى المواد الدراسية ليست مجرد عرض لما فيها من التفاهة الذاتية ، بل اعتقادا بأنها قد أسىء عرضها على عقول النشء ؛ إذ كانت تعرض عليهم بشكل خاطئ . ويؤيد ذلك «رسالته» التي كتبها في الدراسات الحرة ، يقول فيها : « لننظر هل كانت الهندسة والموسيقى تعلمان الفضيلة ؛ فإن كانتا لا تعلمانها ، فهما لا تعطياننا فضيلة ما في الواقع ؛ أما إن كانتا تعلمانها فهما « فيلسوفتان » ! إن دعوته إلى النشاط العقلي الصحيح ، ورفضه الدراسات العقيم ، وتوثيقه صلة التعاليم بمطالب الحياة ، وتوكيده القيم الإنسانية ؛ وربطه التعليم بالسلوك الشخصي وبالبساطة وضبط النفس — لتدل كلها على أنه كان من أشهر رواد الحرية في التربية .

كاد التحمس للدراسات الفلسفية أن يخفى في رأى كوتيليان في الفلسفة ؛ وإن قوله *vir bonus discendi peritus* ليدكرنا بشيشرون ؛ وإن كانت آراؤه في تربية الخطيب يصح أن تعد التجاء إلى شيشرون من سنكا . فهو ينتقد في غير رحمة أولئك الذين يقضون فترة من الزمن في مدارس الفلسفة ، ثم لا يلبثون حتى يتكلفوا الظهور بمظهر السادة المتفوقين عقلا وأخلاقا ؛ « قد يجوز أن ندعى الفلسفة ونزورها ، أما الفصاحة فلا^(١) » . هذا ، وقد زالت فكرة شيشرون فيما للفلسفة والقانون والتاريخ من قيم ثقافية ، وحل محلها وصف تفصيلي للدراسات الأدبية والنحوية والفنية التي لا بد منها لتكوين الخطيب الكامل . ومع أن كوتيليان لا يرفض الدراسات الحرة المألوفة ، بل يقبلها ويرتضيها فإنه كان يقول بوجوب

(١) راجع Inst. Oratoia ١٢ — ٣ و ١٢ ترجمة H. E. Butler في مجموعة

(Loeb classical Library) الجزء الرابع صفحة ٤٠٧ .

تدريس الموسيقى والهندسة (والأدب) معها جنباً إلى جنب ، على أن يكون ذلك بشكل ثانوى بالإضافة إلى البيان . ويؤكد ناحية المنفعة تؤكد لا نراه عند شيشرون ؛ فأحدهما واسع ، عريض إنسانى ، رفيق ينزع إلى الفلسفة ، فى حين أن الآخر نوعى ، نفعى ودقيق كل الدقة ؛ فكونتيليان يكتب كما يكتب المدرس الذى يجعل نصب عينيه الامتحانات ونتائجها ؛ ففكرة الدراسات الحرة تتخذ فى كتاباته تلك الصبغة النفعية « العملية » التى قد توحى بالضيق وعدم الحرية ؛ ولكن آراءه قد اتسعت اتساعاً كبيراً باقتراضه أن الخطيب رجل صالح « طيب » ، فلو شاء سنكا أن يرد على ما أخذه كونتيليان على الفلسفة لأبان أن الحصول على مزيج من الصلاح ومن الفصاحة نادر كندرة الجمع بين الفضيلة والفلسفة .

إننا لنفلس فى كتابات شيشرون وسنكا وكونتيليان الانتقال التدريجى الأكيد من الدراسات الفلسفية إلى الدراسات الخطابية ، ومن الدراسات الخطابية إلى البيانية . ويمثل أفلوطرخس وجهتى النظر الإغريقية والرومانية كليهما تمثيلاً رائعاً لبقا يجملنا نفهم منه لم ظلت تلك « الدراسات العامة » الأساس العالمى الوحيد للتربية حتى سقوط الامبراطورية الرومانية ، ولم كان لها تأثير قوى فى أساليب التربية المسيحية ما تقدم منها وما تأخر . وإننا لنجد فى كتاباته من جديد ، روح ذلك الإيمان الإغريقى بما فى التربية والدراسات الفلسفية من قيمة إيجابية ؛ ولكن السمو الأخلاقى لم يعد يوجد فى مجرد الحلم بالخير . فالناحية النظرية أو التدريب على التفكير والاستدلال ، والقوى الطبيعية للقدرة ، وتدريب الإنسان على العمل فى حرفته أو مهنته — كل هذه نجد لها مرتبطة بعضها ببعض .

ويفرق أفلوطرخس بين ثلاثة أنواع من الحياة يمكن أن نجتمع بين فوائدها كلها فيما نضعه من خطط مناسبة للتربية والتعليم ؛ حياة الاستمتاع الصرف حياة بهيمية مسترذلة ؛ والحياة العملية التى لا فلسفة فيها دميمة جافة صارمة ؛ وحياة التأمل والتفكير البعيدة عن الأمور العملية عقيم لا فائدة فيها ولا جدوى منها . وما يقوله أفلوطرخس عن قيم الفلاسفة هو مزيج من آراء أفلاطون وسنكا ، يجمع فيه بين أحلام العقل الإغريقى وبين التعلق الشخصى للعقل الرومانى . فإذا اتخذنا الفلاسفة هادياً نسترشد به ونهتدى ، عرفنا ما يتفق مع الشرف ، وما يحافيه ويخالفه ، وأدر كنا ما هو عدل ، وما هو ظلم وإجحاف ، وما يجب أن نتجنبه

وتعاشاه ؛ وعرفنا كيف يجب أن نسلك إزاء الآلهة والآباء والشيوخ والدين ، ومن هم أكبر منا سناً ؛ وكذلك إزاء القوانين والأجانب عنا ؛ والحكام والأصدقاء والمرأة والرقيق ، وكيف ينبغي أن نعبد الآلهة ، ونكرم الوالدين ، ونوقر الشيوخ ، ونطيع القوانين ، ونخضع للحكام ، ونحب أصدقاءنا ، ونراعى عبيدنا . فلا نغلو في الزهو والصلف أيام الرخاء والسعادة ، ولا نفرط في الاكتئاب والوجوم أيام الشدة والضراء ، ولا ننهمك في الملذات ، ولا نظهر بمظهر المتوحش الضارى في أثناء الغضب^(١) .. فلو أن هذا المزيج من «الموسيقى والألعاب الرياضية» قد جعل الملذات غير الداعرة مكاناً أسمى (وتلك ميزة من مميزات الحياة الكاملة التي يشير إليها أفلوطرخس) لكانت فكرة رائعة عن الجمع بين النزوع والإدراك والوجدان المضمنة فيما يقوله أفلوطرخس عن قيم الفلسفة . ولكنه قد فاتته أهمية تلك النواحي من الحياة التي ليست عملية ولا تأملية — وهي نواح لها قيمة عظمى في بعض نواحي الحياة على الأقل حتى إن الحياة بدونها لا تكون حرة كاملة الحرية .

— ٢ —

لم تحن الساعة بعد للاعتراف بما للوجدان من شأن عظيم في عملية التربية اعترافاً كاملاً ، على أن حركة الدراسات الحرة قد جرت في أثرها فكرة عن حرية التلميذ أوسع وأسمى ، ويدلّ شيشيرون على قوة هذه الفكرة وعلى حدودها بجملة واحدة فيقول : « إن سلطة الذين يقومون بالتعليم كثيراً ما تكون مضرّة بالراغبين في التعلم »^(٢) وبين لنا سنكا النتائج السيئة التي تقترب على تثبيط همه التلاميذ وإخضاعهم ؛ ويصر على أن قوة العقل تزداد بالحرية ، وتضعف بالاسترقاق . ويسبق شيشرون كلا من لك^(٣) ، وروسو في مواضع^(٤) عدة من كتاباته ، عند ما يذكر مضار الثناء الذي في غير محله ، ومساوى الإفراط في الإعجاب أو الشماتة ، والإسراف في مغالاة الإنسان بقيمة نفسه والاعتقار بها ؛ ويدعو إلى معاملة الصغار معاملة معقولة مطردة . وكان شعاره في التأديب الالتجاء مرة إلى القمع والكبح ، وأخرى إلى الاستهزاء والتشجيع ، وهو لاشك نظام عملي في تعديل السلوك وتقويمه ، صادف هوى

(١) انظر Essay on Education في ترجمة Bohn لكتاب أفلوطرخس (Morals) الفصل العاشر صفحة ١١ ، مع العلم بأن صحة نسبة هذه المقالة إليه موضع شك وريبة .

(٢) انظر شيشرون De Nat Deorum ١ / ٥ / ١٠ .

(٣) انظر مثلاً De Ira II ١٨ — ٢١ .

عند كثيرين من الكتاب الذى جاءوا بعده ، ولا سيما عند أفلوطرخس ، فأقروه وأخذوا به . وإذا كان كونتيليان لم يضيف إلى فكرة الرومان عن التربية الحرة إلا النزر اليسير ، فقد أسدى يدا بيضاء إلى فكرة الحرية من حيث هى معاون على التعليم الناجع الصحيح ؛ وإذا كان مؤمنا بقدرة الإنسان على الاستدلال (والاستدلال فى نظره ملكة فطرية فى الإنسان كملكة الطيران فى الطيور ، والسرعة فى الخيل ، والضراوة فى كواصر الطير) فإنه ينصح لنا بأن نحصر كل الحرص على السنوات الأولى من العمر ، فلا نضيعها سدى . «فصغار الأطفال فى رأيه أصلح ما يكونون لتقبل صفار الأشياء ؛ فكما أن الجسم لا يدرب على ثنى الأطراف ثنيا معينا إلا فى صفره حيث يكون مرنا لنا ، فكذلك تحصيل القوة يجعل العقل أشد مقاومة للإمام بأغلب أنواع المعرفة وموضوعاتها»^(١) . ولم يسبق أن كان لكاتب قبله فكرة جليلة عن هذه المقاومة ، ومع ذلك فلم يسبق أن ظل أحد قبله يعمل باستمرار ودأب على تجنبها وتحاشيها كما فعل هو ؛ وعلى ذلك يكون كونتيليان أول باحث جدى نصب نفسه لدرس ردود أفعال التلميذ على التعلم .

استعمل كونتيليان ثلاث تشبيهات مربية فى ذاتها ، وزيادة على ذلك فإنها توضح لنا وجهة نظره العامة . فأول هذه التشبيهات يبين لنا أنه كان يراعى الحذر والحيطه فى استعمال الحرية قال : « إن لنا لعبرة ودرسا فى طيور الجو التى تجمع فى مناقيرها الغذاء ثم توزعه على أفراخها الضعاف التى لا حول لها ولا قوة ؛ ولكنها إذا ما نبت ريش أفراخها شرعت فى تدريب الصغار على أن تغادر العش وتحوم حوله طائفة ، وتتخذ الأمهات مقامها فى المقدمة ، لتكون مثالا لها وقدوة . وأخيرا عند ما تبرهن الأفراخ على قوتها سمحت لها أمهاتها بحرية الطيران فى الجو الطليق ، ثم تركتها وشأنها تعول على نفسها»^(٢) . وقد جاء هذا التمثيل فى سياق الكلام على موضوعات الخطابة والإلقاء ؛ فكونتيليان يؤكد الحاجة إلى العناية بالتصحيح والإكثار من عرض النماذج ، ولكنه يصر على وجوب ترك التلاميذ وشأنهم أحيانا حتى لا يفسد دوام اعتمادهم على جهود غيرهم ، وبذلك يبرهنون على مجزئهم عن الابتكار وقصورهم عن الاختراع . وتم تشبيه آخر يوضح لنا كيف كان كونتيليان يستخدم نوازع التلميذ نفسه ، فى عملية

(١) كونتيليان Inst. Orat. ٢٢/١/١ (ترجمة بطرل صنفه ١ / ٣١) .

(٢) كونتيليان Inst. Orat. ٦ — ٧ (ترجمة بطرل (١) ص ٢٦١) .

التربية ؛ وقد أصرت في بداية عرضه الموضوع على أنه لم يكن غافلاً عن الفروق في السن ، حتى يقول بوجوب استعمال الإكراه والقمع مع الأطفال قبل الأوان بزمان طويل ؛ « فقبل كل شيء يجب أن نحترس من أن ننفر الطفل من الدرس وهو لم يبلغ بعد السن التي تجعله يحبه ويقبل عليه ، مخافة أن يصبح كارهاً للدراسة ، يخشى مرارتها التي ذاقها من قبل ، ويظل كارهاً لها نافراً منها حتى بعد أن يغادر سنى الطفولة ؛ إن دراسته يجب أن تتخذ صورة لهُو وتسليية ؛ فينبغي أن يسأل وأن يمدح ، وأن يعود أن يفرح ويستبشر إذا ما أحسن عمله وأتقنه ؛ وإذا حدثته نفسه بالامتناع عن تلقي الدرس فأبى التعلم وجب أن يترك وشأنه برهة ، ثم توجه هذه الدروس وهذا التعليم إلى تلميذ آخر سواء ، فيستثير ذلك فيه الغيرة والتحمس ؛ ويجب أن ندفع به أحياناً إلى المنافسة والمباراة ، ونجعله يؤمن بأنه ينجح في أعماله أكثر مما يفشل . كذلك يجب أن نشجعه على بذل ما في وسعه من جهود بأن نمنحه من الجوائز ما يناسب مع سنه الصغيرة^(١) وكأن كونتيليان أراد أن يعتذر عن هذا الالتجاء إلى المطامح الشخصية ، فيعود ويقول لنا إن ذلك وإن كان خطأ في ذاته ، فإنه كثيراً ما يكون داعية إلى الأصالة والاختراع ؛ ويؤيد قوله بالإشارة إلى ما وقع له في خبرته الشخصية أيام كان تلميذاً في المدرسة ؛ فقد كانت « أولية » الفصل شرفاً يطمع فيه كل تلميذ ، ولكن المنصب لم يكن يترك لمن حازه مرة فيستولى عليه طويلاً ، بل كان أولو الأمر يعقدون كل شهر منافسة بين التلاميذ ؛ فن أراد أن يحتفظ بشرف « الأولية » هذه ، كان عليه ألا يألو جهداً في التحصيل ؛ أما من أضع هذا الشرف فله من خذلانه حافز يدفعه إلى أن يواصل العمل والدأب حتى يحو عن نفسه أثر هذا العار . ونقرأ لكونتيليان قوله « إنى لأجسر فأقول أن قد كان لهذه الطريقة (على ما أذكر) الأثر الأكبر في تحمسنا للخطابة أكثر مما كان لجميع نصائح مدرسينا ، ومراقبة المشرفين علينا ، وتضرعات آبائنا^(٢) . ويلاحظ أن المبتدئين منهم كانوا يجدون لذة في محاكاة زملائهم أكثر مما كانوا يجدونه في محاكاة أستاذتهم لأن ذلك أسهل عليهم وأخف مؤونة » أو لأنه يندر أن يخطر ببال الأطفال أنهم سيبلغون يوماً ما ذلك الشأو من الفصاحة الذي أفهموا أنه هدفهم الذي يجب أن يرموا إليه ، كما يقول هو بعد ذلك ، وهو

(١) كونتيليان I Inst. Orat. ١ / ١ / ٢٠ (ترجمة بطر / ١ / ٣١) .

(٢) كونتيليان I Inst. Orat. ١ / ٢ / ٢٥ (ترجمة بطر / ١ / ٥١) .

قول صدق وحق . ولو كان لدى كونتيليان خبرة كافية بفصاحة الشبان إذا ما تركوا أحرارا غير مقيدين ، لكان أكثر تقديرا لمعيار الفصاحة عند الأطفال . ولكن لا يتسنى لأى تمثيل أو تشبيه أن يعطى فكرة عامة عن نزعات الشباب كالحكاية والتلقى والاستنتاج أوضح وأبدع مما تعطيه فكرته عن الأطفال وهم يحاكون الكرم الذى لا مناص لدواليه من أن تتشبث بالفروع الدنيا من الشجرة التى تركت لتتساقط عليها ، قبل أن تصل إلى الفروع العليا التى عند ذروتها ^(١) .

والتشبيه الثالث تشبيه كان الرجال العاملون على إصلاح التربية يقتبسونه المرة بعد المرة ؛ فبعد أن أصر على أن المدرس الذى يفضل المنفعة العملية على وضع المناهج الطامحة ، لا يثقل كواهل تلاميذه بدروس وأعباء ينوءون بها ، بل ينزل إلى مستوى طاقاتهم ومقدرتهم ، يعود فيقول : إن الزجاجات ذوات الفوهات الضيقة لا تتقبل السوائل إن صببناها فيها بمقادير كبيرة فى الدفعة الواحدة ، فى حين أنها تمتلئ فى سهولة ويسر إذا ما صببنا السائل فيها صبّا رقيقا مستمرا ، أو سكبناه فيها نقطة نقطة .

كذلك علينا أن نراعى المقدار الذى تستطيع عقول الأطفال أن تستوعبه ؛ فالأمور البعيدة عن متناولهم لا تدخل عقولهم بسهولة ، لأن هذه العقول لا تكون قد تفتحت بعد ، ولا تهيأت لقبولها ؛ فمن الخير إذن أن يكون مع الطفل رفقاء له ، يرغب أول الأمر فى محاكاتهم ، ثم ييزم ويتفوق عليهم فيما بعد ، وبذلك نستحثه على أن يطمح إلى الاضطلاع بإنجاز أعمال أعلى وأسمى من أعماله الأولى ^(٢) .

يعطينا هذا العرض السالف فكرة ما عن كونتيليان من حيث هو باحث يدرس نزعات الطفل وميوله ، ويحض على حسن استخدامها . ولكن يجب ألا نعهده ممن يعبدون الطفولة عبادة عمياء ، فقد كان يُعنى فى الواقع بمحتوى التعليم ونتائجه ، ويذكر أحيانا أن الابتكار مستحيل فى السنوات الأولى من سنى العقل ، وأن الذاكرة هى الملكة الوحيدة التى يمكن ترقيتها والنهوض بها ^(٣) ، وهو مقتنع بأن أول ما يجب أن يهتم به المدرس الماهر هو أن يتعرف

(١) كونتيليان Inst. Orat. ٢١ — ٢٥ (بطر ص ٥١) .

(٢) د د د ٣٦ / ١ / ١ (بطر ٣٩ / ١٠) .

(٣) د د د ٢٦ / ٢ / ١ (بطر ٥١ / ١) .

مدى قوة تلميذه ويقف على أخلاقه ، ولكنه مع ذلك يرى أن أقوى الأدلة على هذه الصفات لا توجد إلا في ذاكرة الطفل ، وفي قدرته على المحاكاة ^(١) والتقليد . فتلميذه المثالي يحصل العلم في سهولة ويسر ، بل إنه ليسأل بعض الأسئلة ، ولكنه مع ذلك يسير دائماً وراء مدرسته ولا يسبقه ^(٢) . ويجد أن العقول التي تنضج قبل أوانها يندران ثمر ثمرة طيبة ؛ على أن سياق الكلام يدل على أنه إنما كان يخشى السطحية لا الأصالة والابتكار ؛ ويلفت النظر إلى مزايا تنوع ^(٣) المواد الدراسية ، وإلى استعمال طرق مختلفة مع التلاميذ المختلفين ؛ « وتتوقف الدراسة على حسن نية الطالب ، وتلك صفة لا يتسنى الحصول عليها بطرق القسر والإكراه ^(٤) . ولكن بعض الصبيان كسالى لا ينشطون إلا إذا أكرهوا على العمل ودفعوا إليه دفعاً ؛ وثمة تلاميذ قليلو الصبر على القيود والضبط ؛ ومنهم من يصلحه الخوف ، في حين أنه قد يشل آخرين غيرهم ؛ ومن التلاميذ من يحتاج إلى اجتهاد مستمر ، في حين أن آخرين يلزمهم أن يحدسوا فكرهم في الموضوع ويركزوه فيه بسرعة ^(٥) .

فمن حوث الأمور ذات الخطر والشأن في الحياة المدرسية نرى من الإنصاف أن نعد « كونتيليان » من بين الذين « يتبعون الطبيعة » ؛ فهو يدرك قيمة الرأي القائل بأن كل تلميذ ينبغي أن يدفع في المجال الذي يبدو أن مواهبه قد أعدته له إعداداً خاصاً — وهو الرأي القائل بأننا إذا تعهدنا الطبيعة واتبعناها سارت من قوة إلى قوة ؛ أما من يسر عكس اتجاههما فلن يفلح في فروع الفن التي هو أقل ما يكون أهلاً لها ، فضلاً عما في ذلك من إضعاف المواهب التي « يبدو أنه قد خلق ليستغلها ^(٦) » ؛ ومع ذلك فهو يظن أن هذا لا يكون صحيحاً إلا بعض الصحة ، « فمن الضروري أن نراعى مواهب كل صبي ؛ ولا يستطيع أحد أن يقنعني بأنه ليس من المرغوب فيه أن نجعل مناهج الدراسة تختلف باختلاف المواهب . فهذا صبي يناسبه دراسة التاريخ ، وهذا يناسبه الشعر ، وذلك القانون ؛ في حين أنه من الخير

(١) كونتيليان Inst. Orat. ١ / ٢ / ٣١ (بطر ١ / ٥٥) .

(٢) » » » ١ / ٢ / ٣١ (بطر ١ / ٥٥) .

(٣) » » » ١ - ٢ / ٣ - ٤ - ٤ : ١٢ / ١ : ٤ - ١ / ٨ II - ١ .

(٤) » » » I - ٣ / ٩ (بطر ١ / ٥٧) .

(٥) » » » ١ - ٣ - ٦ (بطر ١ / ٥٧) .

(٦) » » » (ج - ٨ ، ٥ (بطر ج ١ صفحة ٢٦٥) .

لبعض الأولاد أن يرسلوا إلى الريف ليعيشوا فيه^(١). « ولكنه يبين لنا ألا حاجة إلى التربية والتعليم إن كانت المواهب الطبيعية كافية ، ثم يعود ويتساءل .. هل نسمح للفتى ذى النزعات الفاسدة الداعرة أن يسير فى طريقه التى استمرأها ؟ فإن كان يُسمح لنا أن نستبعد بعض الصفات المعينة ، أفلا يصح أن نسد الناقص ، وأن نفدى ما لهذا التلميذ أو لذلك من الميول التى جفت وضعفت وأصبحت تتطلب تغذية وموالة ؟ » ليس معنى ذلك أنى أبغى أن أقاوم مشيئة الطبيعة ؛ بل ينبغى ألا نهمل أية صفة طيبة من صفات الطفل الفطرية ، ويجب أن نسد ما فيه من نقص وأن نقوى ما فيه من ضعف^(٢). لما قال ايزوقراط بأن « إيفورس » (Ephorus) بحاجة إلى مهماز يستحثه ، فى حين أن « ثيو بمبص » (Theopompus) بحاجة إلى زمام يكبحه ، لم يكن يقصد أن طبع أحدهم المتراخى ، وطبع الآخر المتهور المندفع كانا بحاجة إلى التعديل عن طريق التعليم ، ولكنه قصد أن كلا منهما يستفيد إذا مزج بشيء من الصفات التى يتصف بها الآخر . فهنا اعتراف جلى واضح بالنزعتين الأساسيتين اللتين وجدناهما فى أفلاطون ؛ وهنا أيضا إدراك جلى لوظيفة التربية الإيجابية لكل منهما ؛ كذلك نرى هنا لمحة عن الحقيقة القائلة بأن الحرية إنما تكون فى تعديلها تعديلاً يلائم بينهما . هذا ، وأنا بحاجة إلى التربية والتعليم من أجل ما فرضته الطبيعة على الفرد من قيود وحدود ؛ ومن أجل ما فيه من عيوب فطرية تتطلب تدخل المدرس ؛ ولكن المدرس الحكيم يعمل متعاوناً مع قوى الطبيعة الفعالة فى حياة التلميذ ويستفيد منها . ويبدو لنا أن طرق كونتيليان وأهدافه تنطوى على مثل هذا الرأى ؛ وهو رأى لا يستطيع أحد أن يصفه بأنه غير عملى ، أو أنه ضيق غير سمح كما سنرى بعد . سبق أن أوضحنا اتجاه كونتيليان إلى القيم الفعالة بطبعها ، ولكن كثيراً من طرائقه فى التعليم ، مثل طريقته فى تعليم الأطفال القراءة ، ومحاولته جعل التربية الأولى التى فى الصغر تسلية ولها ، ليس فى الواقع مجرد بدع ، أو طريقة من طرق اللعب ، بل وسائل لاستغلال النزعات الفطرية لغرض نفعى مباشر ، ومربٍ كذلك ، من غير شك . إنه يرمى إلى الحصول على حُسن نية الطالب ، لأنها تتطلب معها غرضاً أثبت وأكثر تحديداً ، وهمة أكبر ، وقوة أعظم لتوكيد الذات ، فيقول : « إنى أوافق على اللعب عند الصغار لأنه دليل على طبع

(١) كونتيليان Inst. Orat (ج ٢ ، ٨ ، ٧ ، ١٠) (بطر ج ١ صفحة ٢٦٧) .

(٢) كونتيليان (Inst. Orat) II / ٨ ، ٨ ، ٧ / ١٠ (بطر ج ٢ صفحة ٢٦٧) .

نشيط ، ولن يستطيع أحد أن يقنعني بأن الصبي المكروب الذى فى حالة وجود مستمر سيأتى عليه يوم يبدى فيه نشاطا عقليا فى عمله . . ذلك لأنه يعوزه الدافع الطبيعى الذى فى أنداده الصبيان^(١) . إنه يؤكدما للألعاب من قيمة تربوية ، ولا سيما الألعاب التى فيها يسأل التلاميذ بعضهم بعضا . وهو اقترح قد أفاض الحياة بشكل ما على فصول المدرسة فى القرون الوسطى ، ولا يزال حيا قائما بيننا فى القرن العشرين . إن نفاذ بصره إلى ما يمكن أن يكون للعب من آثار تربوية لمدعاة للعجب حقا ؛ فهو يرى فيه وسيلة لتشكيل الأخلاق ، وواسطة يستطيع بها أصغر الأطفال أن يميز بين الحق والباطل . وعلى ذلك فالمرحلة الأولى للتربية ، أو المرحلة الإعدادية ، لا تهيم بالفضيلة فحسب ، كما يتطلب « سنكا » ، ولكنها تصلح أن تتخذ وسيلة تعرفنا بالفضيلة معرفة عملية .

إن ملاحظات كونتيليان على العقاب جديرة بالذكر ، وحرية بالاعتباس لما تلقى من ضوء على التعليم فى المدارس ، ولإدراكه الجلى لحدود العقاب ، من حيث هو قوة فعالة فى حياة التلميذ فيما بعد ، ومن أجل توقعه العجيب لتلك النتائج التى يعزوها رجال التحليل النفسى فى أيامنا هذه إلى العقاب .

« إنى لا أوافق على الضرب على الرغم من أنه العادة المتبعة ، وعلى الرغم من موافقة كريستوس (Chreisyppus) عليه ؛ وذلك لأنه (أولاً) نوع مخجل فاضح من أنواع العقاب لا يليق إلا بالعبيد ، وهو على كل حال إهانة ومعرة ، وأنت لتدرك ذلك إذا تصورته يُوقع فيما بعد على أحد فى سن متأخرة و (ثانياً) إذا لم يكن التلميذ قابلاً للتعليم ، ولم يفد فيه التعزيز ولا اللوم فسرعان ما يصبح كأشوأ أنواع العبيد مستهترا بالضرب لا يتأثر به ولا يبالى — و (أخيراً) ، إننا لا حاجة بنا لمثل هذا النوع من العقاب إذا كان المدرس ممن يحسنون رعاية النظام والحفاظ على عليه كاملاً مستقراً . وعلى هذا فإننا نحاول أن نصلح ما أفسده إهمال المؤدب الخاص ، لا يكرهه التلميذ على أن يعمل ما هو واجب وحق ، ولكن بعقابه على عدم عمله ما هو واجب وحق . فأنت إن أكرهت الطفل على ما تريد بضربه ، فماذا أنت فاعل به إذا ما أصبح شاباً ، ولم يعد يستسيغ مثل هذا التهديد ، وكان أمامه من الواجبات ما هو أصعب من ذلك

(١) كونتيليان (Inst Orat.) ١ / ٣ / ١٠ (بطلر المجلد الأول صفحة ٥٩ وراجع كذلك

وأقصى؟ ومع هذا فإن الأطفال إذا ما ضربوا خُلفَ فيهم الألم والخوف آثاراً لا يسر الكلام فيها، وقد تكون فيما بعد مصدر خجل يضمف العقل ويكر به، ويدفع الطفل إلى تجنب الضوء وإلى كراهيته. وإني لا أتجراً وأقول بأن الأطفال ضعاف، لا حول لهم ولا قوة، وأنهم سرعان ما يذهبون ضخية لغيرهم وفريسة لسواهم، فيجب ألا نخول أحداً ما سلطة مطلقة عليهم^(١) .

إن هذا الرفق في المعاملة ذاته، وتشجيع الجهد الفردي ينطبقان على ملاحظات كونتيليان على الطريقة التي يحسن أن تتبع مع الأحداث المراهقين^(٢). فينبغي أن يكون المدرس ضابطاً لنفسه، يعامل تلاميذه معاملة الأب لأبنائه، فيتشدد في غير عنف ويتبسط في غير ابتذال. ويجب أن يكون تعليمه خالياً من كل تكلف، واجتهاده عظيماً، وطلباته من تلاميذه مستمرة موصولة من غير إسراف ولا إرهاق؛ ويجب أن يكون على استعداد للإجابة عن كل سؤال يوجه إليه؛ وأن يوجه هو الأسئلة إلى التلاميذ الذين يظنون في مقاعدهم صامتين؛ ويجب ألا يضمن بالمديح، ولا أن يُسرف فيه ويقول، وأن يتجنب التهمك والتشنيع، وأن يضع نظاماً لتلاميذ فصله عند الإجابة عما يوجه إليهم من أسئلة، فلا يسمح لهم أن يشبوا من مقاعدهم عند ما يريدون إظهار استحسانهم وإعجابهم؛ ويجب عليه أن يحافظ على النظام في فصله، وأن يكون هو نفسه واضحاً ومفهوماً في تعليمه؛ فالوضوح رأس فضائل الفصاحة وأهمها، وقبل كل شيء يجب ألا يتطلب من الأولاد الكمال في الأسلوب بل ينبغى ألا ينتظره منهم البتة.

وإذا كان كونتيليان يؤمن بالعمل على تشجيع الصفات القوية في الشخصية، فإنه كان يرى علائق الرجاء، وتباشير الوعد في نوع معين من غزارة العقل والجهود الطامحة المتوثبة، ولو بلغ ذلك حد الإسراف. وكان يود أن يرى تلاميذه على جانب من الجرأة والمقدرة على الاختراع والابتكار، يستمتعون بما يخترعون حتى ولو كانوا لا يزالون بحاجة إلى الضبط والقمع؛ فعلاج النشاط الفاتر أمرٌ ميسور؛ أما العمق الفكري فلا أمل في شفاؤه؛ وكان يجب أن يرى أول ثمرة من ثمار العقل غزيرة مستفيضة، ولو إلى درجة الإفراط. فمر السنين يذهب بالزبد، ثم

(١) كونتيليان (Inst Orat.) ٣ — ١٤ — ١٦ ، ١٨ (بطلر ج ١ من ٥٩ ، ٦١) .

(٢) كونتيليان (Inst Orat.) ٢/١١ (بطلر ج ١ صفحات ٢١١ وما بعدها) .

يزيل العقل ما قد يكون هناك من زوائد أو من شذوذ . ويجب أن نتحاشى القسوة المسرفة في إصلاح الأخطاء لأنها تضعف من جهود الفتى ، وتفقد الأمل ، وتجعله يستسلم للغضب ، وينتهى به الأمر إلى أن يمقت الشغل ويهاب العمل والحركة . يجب أن يكون المدرس شقيقاً ، وينبغي أن تكون اليد التي تقوم بأنواع العلاج العنيفة بطبعها رفيقة ؛ فبعض أجزاء العمل تستوجب المدح والثناء ، وأخرى لا تقتضى إلا مجرد القبول ، في حين أن غيرها يتطلب التنفير والتبديل . على أنا يجب أن نذكر دواعى هذا التبديل . فإن أهل الولد في كتابة موضوعه الإنشائى إهمالاً يجعل من العسير تصحيحه وجدت أن من المفيد أن يقوم المدرس بعرض الموضوع نفسه من جديد ، وأن يطلب إلى الصبي كتابته من جديد كذلك ؛ ويذكره بأنه كان في مقدوره أن يحلله بشكل أفضل وأوفى ؛ فليس كالأمل شئ . يجعل المدرس لذيذاً ساراً . . . وإذا ما أقدم التلاميذ على القيام بعمل فيه جرأة كنت أقول لهم إنى راض عن هذا العمل مؤقتاً ، ولكن سوف يحىء وقت لا أوافق فيه على مثل هذا السلوك وعندئذ يملأهم شعورهم بالمقدرة لذة وسروراً من غير أن يعنى أحكامهم عن رؤية الحق والصواب^(١) .

تنطوى صورة المدرس الشقيق هذه على الصفات الأساسية في الحرية ؛ ففيها نرى كونتيليان يستخدم القوى الطبيعية ، ويعمل على إيجاد جوٍّ يحلها من قيودها الذاتية . وكان ، حتى في معالجة العيوب والنقائص ، يعطى التلميذ فكرة تجعله يشعر بقدرته ، وتشجعه على المثابرة والدأب ؛ فبذل الجهد من غير إكراه ، والنشاط الموجه في غير قسوة ، والابتكار والاختراع في غير غرور وزهو ، هى بعض الأهداف التى كان يرمى إليها كونتيليان ، وهى لا شك أهداف التربية الجديرة بالإجلال في كل عصر وفي كل زمان . ولسكننا ، كما أشرنا من قبل ، نجد في ثنايا كلامه فكرة الرضى النهائى ، وهى فكرة تعد رائد الاضمحلال ، إن لم تكن نذير الموت والفناء . فهو لا يبالغ في ترك ذوى العقول الضعيفة يتبعون ما تدعوهم إليه طبيعتهم ، وبذا يستطيعون أن ينجزوا ما في طاقتهم بشكل أنجع وأكثر إتقاناً ، أما الفتى الذى يراد تدريبه على الخطابة فلا يستمتع بمثل هذه الحرية الكاملة ، إذ أن كونتيليان يتخذ إزاءه موقف المدرس لا موقف من يقول « باتباع الطبيعة » . فلا يدع صغيرة ولا كبيرة من ميزات

الخطابة من غير أن يتعهدا ويواليا بعنايته ؛ وحجته في هذا الإشراف ما يزعمونه من أن التلميذ النبیه حقاً لا ينفر من المواد التي هو ضعيف فيها ، بل إنه لينذل فيها جهداً يرقى قواه ، ويظل يبذل حتى يصل بها إلى مستوى من الإتقان يتساوى مع سائر المواد التي يدرسها . على أن سلطنا بجواز توحيد المستوى هذا فمن العسير علينا أن نوافق على تذرّع كونيلىان بذلك لتبرير الإكراه والقسر ؛ فالحجة التي تسوغ السماح لضعاف التلاميذ بالحرية في اختيار موادهم الدراسية تنطبق لا شك بالقوة ذاتها على التلاميذ ذوي المقدرة التي لا نزاع فيها ، وتنطبق بقوة أكبر على كل منهاج مقرر يرمى إلى التدريب المهنى أكثر من انطباقها على منهاج مقرر يرمى إلى الثقافة العامة وحدها ؛ ويجد كونيلىان مبرراً له في أمر تدريب المهرة في الألعاب الرياضية الذين ينبغي لهم أن يحسنوا استعمال أيديهم وأرجلهم أيما إحسان ؛ كما يجده كذلك في مدرس الغناء الذي يجب أن يمهّر في جميع نواحي الفن . فالقصاصة أشبه ما تكون بقيشارة ، لن تصل إلى كمالها إلا إذا كانت أوتارها مشدودة منسجمة الأنغام^(١) . وإن عنايته بالتدريب النوعي الخاص في كل ناحية من نواحي الخطابة ، ورغبته في جعل ذلك التدريب متصلاً اتصالاً وثيقاً بأمور الحياة لتجدان الآن ما يبرهما في تلك التجارب الحديثة التي تلقى الشك على انتقال التدريب من نوع معين من أنواع النشاط إلى نوع آخر منه ، وتبين لنا ضرورة إيجاد صلة وثيقة بين التدريب وبين ذلك النشاط في الحياة الذي سنزاوله فيه . على أنه كان في الواقع يغالط في النقطة التي هو بصدها عند ما يفرض أن قدرات الخطيب في جميع المواد التي تعلمها مترابطة بعضها مع بعض ارتباطاً كبيراً إيجابياً . والخطيب الصالح الذي ينشده نادرٌ لا يكاد الزمان يجود به حتى الـ *vir bonus dicendi peritus* ليضيق ذرعاً بكثرة المطالب التي يتطلبها كونيلىان .

قبل أن نعد إلى تقدير ما لهذه التعديلات الأولى التي أدخلت على الفنون الحرة من علاقة بالحرية في التربية ، يجمل بنا أن نتذكر أنها لا تمثل الطرق التي كانت متبعة في أيامها في التدريس العملي فعلاً ، وأن تأثيرها المباشر كان قصير الأجل . هذا ، وإن كانت وجهة النظر الإغريقية إلى التربية قد عادت وانتعشت مؤقتاً ، وازدادت حيوية بتأثير فكرة الرومان

(١) كونيلىان *Orat.* ٢ — ٨ — ٢٥ (بطلر ج ١ ص ٧١) .

الوراثية عن الفضيلة ، وإن كانت قد كشفت ، وهى فى ثوبها الجديد ، عن مثل أعلى للحياة تفذوه آراء واسعة عن الواجبات والتبعات الاجتماعية ، فإنها قد عجزت عن أن تعاون بشكل واضح ملحوظ على حل المشكلات الحقيقية المتعلقة بالحرية . ففشل فكرة الفنون الحرة فى إعطاء الحرية يتجلى واضحاً فى تاريخها المتأخر . فقد أصبحت الفنون تدريجياً نفعية صريحة سافرة ؛ ولم يمض طويل زمن حتى انحطت وصارت طائفة من الدراسات المأثورة التقليدية المتكلفة البعيدة عن الطبيعة ؛ وعلى رأى كاتب حديث^(١) جعلت مدارس الأدب والبيان التى نشأت عنها تميل ميلاً متزايداً إلى جعل التربية التى تقوم بها تربية أدبية محضة ، وإلى أن تضيق التربية حتى قصرتها على التدريب على الإنشاء البيانى ، وأن تجعل التدريب نفسه نظاماً سطحياً خجلاً من المسليات والتمريفات السارة ، لا وسيلة إلى التربية ؛ وأن تهمل النواحي الفيزيائية للتربية حتى أصبحت كما يقول « سنكا » تعليمات للفصل المدرسى لا للحياة . ويمكن أن نقول عن النتيجة هذه بأن « الفنون الحرة » لم تعمل شيئاً سوى أنها وسعت نوعى القيمة الأساسيين فى كل تربية ؛ فهى من جهة استنزفت التربية من سحب الجدل ، ومن أساطير الفيلسوف الملك ، وخدمت النظريات الأفلاطونية الأرسطاطوليسية خدمة صحيحة حقة بالتجائها إلى كل ما هو عملى وانفعالى فى الحياة الفعلية ؛ ومن جهة أخرى نظرت إلى قوى حياة الطفل وإمكانياته نظرة واسعة كل السعة ، واهتمت بموقفه إزاء التعلم اهتماماً عظيماً ، ولكن كان يعوزها مبدأ يتوسط بين هاتين القيمتين ؛ لقد وضعت منهاجاً أحفل حقاً ، ولكنه كان منهاجاً مفروضاً فرضاً ، ومقررراً بشكل محدد جامد ؛ وأعطت قسطاً من الحرية ، ولكنها كانت حرية لم يقصد بها إلا أن تكون وسيلة لتعلم الدروس المفروضة تعليمياً أفضل وأحسن . فما أسدته إلى التربية كان يعوزها مبدأ حيوى يمكنها من أن تقاوم سوء التفسير والمغالطة فيه ؛ ذلك إلى أن أسوأ أنواع الخلداع فى التربية هى تلك التى تعمل تحت ستار تفسير « الدراسات الحرة » تفسيراً جزئياً ناقصاً .

فهذه المثالب والعيوب كلها ترجع إلى سوء فهم الناس لشيشرون ، وسنكا ، وفلوطرخس وكونتيليان . وهم كتاب قد نفثوا الحياة فى التربية ، المرة بعد المرة ، بعد أن تصوحت وجمدت فاندشلوها وأعادوا إليها الحياة من جديد .

(١) انظر " Roman Education from Cicero to Quintillian " — Aubrey Gwynn

الفصل الخامس

المسيحية والحرية

لاحظ الأستاذ « برطون آدمز » أن جملة الطاقة الفعالة في تاريخ البشر^(١) قد ازدادت قوة أخلاقية جديدة بظهور المسيحية؛ وأن هذه القوة قد استحدثت بدورها هي الأخرى، فكرة جديدة عن حرية الإنسان، كان لها أثرها في التربية. فلا غرو أن خصصنا هذا الفصل لبيان ما كان للمسيحية من أثر في الثلاثة القرون أو الأربعة الأولى من ميلاد المسيح.

وسنبحث أولاً عن طبيعة هذه القوة الأخلاقية التي يشير إليها الأستاذ آدمز؛ وكيفية فهم حق الفهم ما كان لها من أثر يجب ألا ننسى شدة محبة الرومان لعادات أجدادهم وعظيم تعلقهم بالماثور عن أسلافهم. إنهم تقبلوا الدراسات الإغريقية في جملتها بسهولة، وبشكل طبيعي، ولكنهم لم يقبلوها مع ذلك من غير احتجاج أو تدمير. ففي سنة ١٦١ قبل الميلاد خول (البريتور) الحق في أن يطرد جميع أساتذة البيان والفلسفة من رومية؛ وذكر (رقباء) سنة ٩٢ ق. م الشعب بأن أجداده قد سبق لهم أن عينوا الدروس التي ينبغي أن يتلقاها أبنائهم، وأن الدراسات الجديدة لا تتفق مع عادات الرومان ولا تنسجم مع عرفهم وتقاليدهم، ولا هي تقلام ومثلهم العليا. ومع ذلك فلم يستحدث صراع الرومانيين مع الثقافة الهلانية مشكلات دينية عميقة كالتى استشارتها المسيحية بطبيعة وجودها نفسه؛ ولم يكن صراعاً بين شكلين من أشكال الشرك، ولكنه كان صراعاً بين توحيد وبين شرك غذته الدراسات الإغريقية الجديدة على الأقل، كما غذته العادات والرواية الرومانية القديمة. وهكذا كانت المسيحية في أيامها الأولى صراعاً بين طريقة جديدة من طرق الحياة، وبين طرق للتفكير ظل يحافظ عليها ويصونها قروناً عدة نظاماً للتعليم والتدريب ووضوحاً بإحكام وعناية. وتتجلى لنا أصول الوثنية ونفوذها واضحة بينة في الصور التي رسمها برودنتينوس (Prudentinus) والتي

(١) انظر : Burton Adams في كتابه Civilization During the Middle Ages صفحات

ظلت نضرة فياضة بالحياة حتى بعد مضي ثلاثة قرون أو أربعة من ظهور المسيح ، وبعد القرار الذى صدر بجعل المسيحية الدين الرسمى للدولة . ففي الـ *Contra Symmachum* يصور لنا الطفولة وهى تتشبع بالخطأ : ترضعه مع لبان الأم ، « فترى الطفل وقد رفعتة مرضعه عاليا على كتفها يضع شفثيه على الحجر المقدس الملقى إلى جانب البيت » ثم يقوم فيما بعد بتكريم آلهة أسرته فينضح عليها من دماء الحملان . وكانت طقوس الوثنية ، ومراسمها ، والعادات والتصورات والأوهام ولا ريز *Lares* وبناتس *Penates* والشياطين ، وأرواح الطبيعة ، والتعاويد والخرافات — كلها ، كانت القوى الأساسية فى تعليم الأطفال . ولم تكن الثقافة الإغريقية ، ولا الشعائر الشرقية بقادرة على أن تضعف إلى حد كبير ما كان لها من أثر ولو برهة قصيرة . وكما يذكرنا جلوفر (Glover) فى كتاب له « لا يستطيع دين قائم على الشرك وتعدد الآلهة أن يقصى آلهة مامن » بنثونة ويستبعدها من صفوفه فلجميع الآلهة التى يخترعها الإنسان الحق فى أن تجدها مكانا فيه ^(١) .

قابل المسيحيون هذا النظام المعقد من الشعائر والحفلات والدين والخرافات والتضحية والصلوات بعداوة لا هوادة فيها ؛ وواجهوا نظمه الأخلاقية السهلة الضحلة بطريقة للحياة تسبر كل فعل يصدر عن الفرد وتفحصه ؛ ووسموا عبادة أى إله آخر بأنها غرور باطل ، وقضوا بأن الديانات الأخرى إفكٌ وبهتان ، وأبوا أن يفضوا نظرم عن أبسط الشعائر فى العادات الوثنية .

فلم يحدث قط أن نظاما دينيا أو تربويا قوض أصنام شعب محافظ مثل هذا التقويض المريع ؛ ولم يحدث أن انقلابا أدرك غايته ، وأنجز مهمته ، بمثل هذه السرعة . فمع أن المسيحيين الأول كانوا محتقرين ، وكانوا مجرد حفنة من جهلاء المال ؛ ومع أن الرومانيين كانوا يحافظون كل المحافظة على تحقيق ما يحملون به من إمبراطورية عالمية ، ومن استيلاء على العالم كله ؛ ومع أن المسيحية كانت متعصبة على أغراض الذين كانت تعمل على اجتذابهم إلى صفها ؛ مع ذلك كله — لم يكدهم يمضى عليها سوى جيل واحد حتى أصبحت تُعلم فى جميع

(١) انظر كتابي جلوفر (R. T. Glover) *The Conflict of Religions in the Early Roman Empire* صفحة ٢٤ — وكذلك *Life and Letters in the Fourth Century* صفحة ٢٧١ وما بعدها .

المدارس في الأقاليم الأماسية في الإمبراطورية الرومانية ، بل وفيما وراء حدودها بعيد . وأصبحت في أقل من ثلثائة عام (بعد المسيح) الديانة المعترف بها في البلاط الإمبراطوري ، إذ جُعِلت هي والوثنية في مستوى واحد أمام القانون في الإمبراطورية كلها ؛ ولم ينته القرن حتى كانت الديانة الرسمية الوحيدة^(١) ؛ وعلى مر الزمان رضى الإمبراطور نفسه أن يكون عابداً من عبّاد رجل « مصلوب » من أبناء الأقاليم في الإمبراطورية^(٢).

والمعروف أن هذا كله قد تم من غير أن يحدث أى انقلاب في المدارس القائمة ، ولا في طرق التعليم المألوفة فيها ؛ نعم قد استحدثت المسيحيون تدريجياً أشكالاً خاصة من المدارس ، ولكنهم في الجملة (مع شئ من التحفظ) ، تساهلوا في مناهج الدراسات « الحرة » التي تكلمنا عنها في الفصل السابق ؛ بل إنهم تجرؤوا أحياناً وعلّموا أبناءهم الآداب التي كانت نشيد بمدح « جوبيتر » . ويتجلى لنا تأثيرهم كمدرسين في المدارس الوثنية من قرار « جوليان » في سنة ٣٦٢ ميلادية ، الذي فيه يسألم فعلاً إن كان يحمل بشرّاح « هومر » و « هزود » أن يكرّموا الآلهة التي تكرمها الكتب التي يزعمون أنهم يشرحونها ويعلقون عليها ؟ وإن كانوا ، وهم مسيحيون يعتقدون أن الشعراء على ضلال ، يرون أن الواجب يقتضيهم أن يذهبوا إلى كنائس الجليليين ويشرحوا متى ولوقا^(٣) ؟ يبدو أنهم لم يكونوا راغبين في أن يعملوا عملاً مثل هذا^(٤).

(١) انظر *Civilisation During the Middle Ages* — Adams صفحة ٤١ .

(٢) *Periods of European History* — Freeman صفحة ٦٧ .

(٣) راجع *Universities of Ancient Greece* : (Walden) صفحة ١١٠ .

(٤) راجع كتاب الدكتور باري (Dr. Parry) *Education in the Middle Ages* تجد في

الفصل الثاني بحثاً شيقاً عن علاقة المدارس الأسقفية ومدارس الديورة ، بالمدارس التي تجري على الطراز الروماني ، أرجع فيه المؤلف نشأة المدارس الأسقفية إلى معهد أنشأه أوريجن (Origen) في مدينة قيصرية (Caesarea) عقب رحيله عن مدرسة (المقائد) Catechetical School — في الإسكندرية سنة ٢٣١ وكان معهداً من طراز مدارس المسيحيين « النوعية » التي أشرنا إليها من قبل . وكان أوغسطين St Augustine عالماً من علماء البيان ومدرسا ناجحاً افتتح معهداً يقوم على أساس المبادئ الجماعية ، وذلك عند تعيينه أسقفاً على مدينة هيو (Hippo) سنة ٣٩١ . ولم يلبث هذا المعهد حتى صار نموذجاً أخذته مدارس أخرى ولا سيما في (غالبا) . ويذكر الدكتور باري (Parry) الأسباب التي حدثت به إلى القول بأن هذه المدرسة هي التي كانت النموذج الأول الذي اتبعته مدارس إنجلترا ، وليست المدارس الوثنية . ويظهر أن المدارس الأسقفية ، في بدايتها على الأقل ، قد ركزت جهودها في تدريب الطلاب الذين يرغبون في أن يكونوا قساوسة ، أو أن يلتحقوا بأية وظيفة من وظائف الكنيسة . هذا ولدنا =

إذا نظرنا إلى الأمور من وجهة التريسة تبين لنا أن نجاح المسيحية يقتضى منا شرحاً

== أدلة عدة على وجود مدى واسع من الدراسات في مناهج (Pantaenus) (وهوالذى أنشأ أولى مدارس العقائد في مدينة الإسكندرية) وفي مناهج كلنت Clement وأوريجن الذين تولوا أمور المدرسة من بعده . ويقول لنا جريجورى تاومارجوس Thaumaturgus أن أوريجن كان يُعنى بتدريس الفيزيقا والهندسة والفلك والأخلاق والمنطق وفقه اللغة . وقد سارت المدارس المسيحية التى قامت في بيت المقدس ورومية وأثينا وغيرها على هذا النوال . ومع أن الغموض لا زال يكتنف نشأة هذه المدارس فثم أدلة كافية على صحة الفرض القائل بأن المدارس المسيحية قد أثرت إلى حد ما في العلوم الوثنية كلها .

قد تكون آراء المشاركة عن الاعتكاف والاعتزال هي « المحرك الأول » لإنشاء « مدارس الديورة » ولكن لدينا من البينات ما يدل على وجود نظام اجتماعي فيها كان يعيل إليه المسيحيون الأول (راجع كتاب الأنسة هُدجسن Primitive Christian Education : Miss Hodgson صفحة ٢٢٦) ؛ كما لدينا كذلك ما يثبت وجود جماعات يعيش أفرادها بحسب قواعد مقررة سنه باخوم (Pachomius) حوالى سنة ٣٢٠ ميلادية ، وقد روى عند وضعها أن يكون فيها مجال للتعليم الأولى . وقد عمل القديس باسيل القيصري (St. Basil of Caesaria) (حوالى سنة ٣٣٠ — ٣٧٩) على إنشاء عدة جماعات صناعية أعضاؤها من الرهبان ، ولم يكن التعليم فيها مقصوراً (من حيث روحه على الأقل) على الأطفال الذين يعدون لحياة الرهينة في الديورة ، فكان يعلم فيها مبادئ النحو والبيان والكتب المقدسة والتاريخ كما كانت تعلم الصناعات المختلفة كالسجاجة والحياطة .

وعلى هذا يظهر أن ثمة أسس لاعتراضات الدكتور بارى على رأى ليتش (Leach) القائل بأن المدارس الإغريقية الرومانية هي التي كانت النموذج الأصلي الصادق الذى احتذته المدارس الانجليزية ، والمصدر الذى استقت منه . هذا ، وتعود بنا الأسباب التي دعت إلى القول بذلك الرأى إلى بداية المسيحية ونشأتها ، ومن الميسور أن نوجزها ونفحصها هنا . يقول الدكتور بارى أولاً — أن المدارس الوثنية لا يمكن أن تكون نموذجاً يحتذى المسيحيون إذ لم يكن يعنى فيها بالناحية الأخلاقية (المصدر نفسه صفحة ٢٠) . وفي رأى أن هذه الحقيقة سبب قوى من الأسباب التي من أجلها لم يحاول المسيحيون جدياً أن يشكّلوا المدارس الرومانية تشكيلة جديدة . ويذكر سببه الثاني ، بأن يقتبس رأى الأستاذ (Woodward) القائل بأن « من القوانين الثابتة التي لا تتغير أن المثل العليا القائمة بين الراشدين الناضجين في جبل ما ، هي التي تشكل غايات التربية عند هذا الجيل » . ويوضح أن التشكك في الأمور الدينية كان من بين ما يتميز به تفكير فارو (Varro) ولوكرتيوس Lucretius وشيشرون (Ciceron) ، وأن الديانة قد فقدت ما كان لها من سلطان على الحياة الأخلاقية ؛ وعلى هذا لا يمكن أن تكون المدارس الوثنية هي النموذج الذي احتذته المعاهد المسيحية ؛ والصعوبة هنا هي في تطبيق قانون وود هذا على المثل العليا ، أو بعبارة أخرى ، في ذكر ما هو المقصود بالضبط بالمثل العليا القائمة بين الراشدين الناضجين في جبل ما ، عندما تتخذ هذه المثل صورة التشكك . وثم صعوبة أخرى تواجهنا إذا شئنا أن نبين كيف أن مثل هذا التشكك يكون غاية التربية ، ومع ذلك فالحقيقة الأساسية هي ، كما يصر الدكتور بارى ، أن المثل العليا في المدارس المسيحية ، وفي المدارس الإغريقية الرومانية كانت متعارضة تعارضاً أساسياً . قد يكون هذا صحيحاً ؛ وقد يكون صحيحاً كذلك أن المثل العليا المسيحية كانت تتبع سياسة تقضى بترك الأمور تجري في أعنتها . وذلك فيما يتعلق بالثقافة الإغريقية الرومانية . ونعتقد أن هذا هو الرأى الصحيح في موقفها — ولا سيما في القرون الثلاثة الأولى على الأقل . وثالثاً — يشير الدكتور بارى إلى عدوة المسيحية الأولى للآداب الكلاسيكية اليونانية والرومانية القديمة ويقول أن هذه العدوة توضح في جلاء موقف المسيحيين بإزاء المدارس الوثنية . ولكن الآداب « الكلاسيكية » لم تكن بأي حال من الأحوال ==

وتفسيرا . فلا أول وهلة يبدو أن هذا النجاح قد سار على نقيض المبادئ التي وجدنا أن التربية الصحيحة تنطوي عليها ؛ فلم تكف المسيحية بأن جرفت العادات والتقاليد التي كانت تجري عليها حياة الكبار فحسب ، بل جرفت معها آلهتهم ؛ وذلك بدلاً من أن تبدأ عملها بها ومنها . هذا ، وقد ظلت المسيحية بمعزل عما يجري في المدارس من تعليم ، وصمحت للدعوة الوثنية أن تظل تجري مجراها من غير أن تقيم في سبيلها أية عقبة ما . فكيف نفسر نجاحها ؟ وأتى نجد الأدلة على أنها كانت تعطف على الحرية والإنسانية ؟

= كريمة إلى المسيحيين بغيضة إليهم جميعاً ، وأن ما فيها من جمال التعبير وروعته لا يمكن أن يقال فيه إنه لم يترك في غالبيتهم إلا القليل من التأثير ، أو لم يؤثر فيهم البتة . هذا ، ولم يكن صدور قرار جوليان سنة ٣٦٢ اعتباطاً ولغير سبب ، فقد كان من أثره أن حمل بعض المسيحيين على أن يراجعوا الآداب الوثنية . على أن القرار لم يلبث أن سحب . ولما آن الوقت لإعادة تنظيم المدارس الإمبراطورية كان الذي أعاد الطرق القديمة والكتب المقررة القديمة ، مسيحياً . وفي ذلك يقول الأستاذ أيار (Ayer) (في دائرة معارف التربية لمتروج ١ من ٦٥١) أنه لما صارت المسيحية دين الدولة لم يبق ثمة عقبة في سبيل المدارس المسيحية ، ومع ذلك فقد ظل الشباب المسيحيون يناصرون الثقافة الوثنية . هذا ، وقد بعث كثير من عليّة المسيحيين الذين نشأوا في أحضان آباء مسيحيين من أهل الورع والتقوى ، أبناءهم إلى المدارس الإمبراطورية . فخرميجورى نازيانزوس Gregory Nazianzus ابن الأسقف جرميجورى وباسيل القيصرى وكريصوسم ، وجيرون ، وكثيرون غيرهم ممن هم أقل من هؤلاء شهرة وامتيازاً كانوا من ضمن التلاميذ الذين درسوا في المدارس الإمبراطورية . وبعد القرن الرابع ازدادت الكنيسة تسامحاً كما يدل على ذلك قرار جوليان نفسه . وحق إن كان صحيحاً أن المدارس الانجليزية قد قامت على طراز مدارس غالبا ، وهذه قامت على أساس مدرسة سان أوغسطين ، فيجمل بنا أن نتذكر أن أوغسطين نفسه كان قد وافق على أن جميع فروع العلم الوثني ، على كثرة ما كانت تحتويه من الحرافات والأوهام كانت تشتمل كذلك على تعليم حر صالح لأن يستعمل في خدمة الحقيقة . وقد أوضح لنا المستر ليتش في مقالة عن القرون الوسطى (في دائرة معارف التربية لمتروج IV صفحة ٢٢٠) أن ربما كان الدفاع المسبب عن تعليم النحو ، بل وعن تعليم البيان والمنطق كذلك الذي جاء في كتاب أوغسطين Christian Teaching (التعليم المسيحي) المکتوب سنة ٤٢٧ عاملاً من العوامل التي كان لها الأثر في منع ثورة الديورة وحماستها ، تلك الثورة التي هوجمت فيها المدارس ، كما هوجم الزواج وغيره من النظم ، من أن تحول العصور المظلمة إلى سواد حالك مدّهم . وأياً كان النموذج الذي اتبعه المرسلون المسيحيون في انجلترا فلا شك في أن بعض المدارس قد حصل ، قبل مضي سنوات كثيرة ، على شهرة طيبة « في العلوم الحرة وفي العلوم الكنسية معا » . وعلى هذا ، فيحتمل أن المناهج والطرق المتبعة في مدارس الأساقفة ، مهما كانت وجهة نظرها محدودة ضيقة ، لم تحل من التأثير بالدراسات الحرة القائمة في المدارس الوثنية ؛ وبصرف النظر عن قيام مدارس « المريدن » ومدارس « العقائد » فنشاط الكنيسة الأول لم يكن يتضمن أية سياسة محدودة فعالة في التربية والتعليم . هذا وأن أقوال المستر ليتش (في دائرة معارف التربية لمتروج ٤ صفحة ٢١٨) بأن المسيحيين الأول قبلوا المدارس بالشكل الذي وجدوها عليه ، وأنهم اتخذوا مدارس النحو العامة ومدارس البيان بالشكل الذي وصل إليهم من مدارس أثينا والإسكندرية غير المعانة لا يصدق إلا على مسيحيي القرن الأول وعلى جزء من القرن الثاني .

يفضى بنا الجواب عن السؤال الأول إلى تلك القوة الأخلاقية الجديدة التى يشير إليها الأستاذ آدمز . فقد جرفت المسيحية القيم التى كان الراشدون يؤمنون بها ، والتى كان ينبغى أن تكون حيوية ، ولكنها لم تكن كذلك فى الواقع ، والتجأت إلى قوى وقيم أعمق ، هاجمة فى الطبيعة البشرية . ولم يكن فى تسامح المسيحيين مع المدارس الوثنية أى خطر يخشى منه على نجاح دعوتهم . فقد رأينا من قبل أن فيلسوفا وثنيا مثل سنكا قد اعترف بأن الدراسات فى هذه المدارس لم تكن تلمس قيم الحياة العميقة المتأصلة فى النفوس ؛ وقد اختارت المسيحية فى مراحلها الأولى أن يكون الراشد تلميذها ، والعالم كله مدرسة لها ، وأن يكون التعليم الذى يمس الشئون المتصلة بالحياة اليومية اتصالاً وثيقاً مباشراً ، منهاجاً لها . لقد اتخذت المسيحية ، على وجه التحديد ، شكلاً خاصاً نوعياً من أشكال التهذيب الأخلاقى موجهاً إلى النزعات البشرية الأساسية ، ونجحت لأنها كانت محددة ومباشرة . فقد وضعت الأمور الأولى فى المرتبة الأولى .

وضع المسيح « مملكة الرب » فى المرتبة الأولى من الأهمية ، فكان على أتباعه أن يعرفوا الحقيقة ؛ وكان على الحقيقة أن تحررهم وتنجيهم . والحقيقة التى يجب عليهم أن يدركوها مباشرة هى تلك التى تتعلق بحياة المسيح الشخصية ورسالته ، وهى حياة تمتاز بالاستسلام المطلق لإرادة الله ؛ لقد علمنا المسيح أن الحرية الكاملة لا تكون إلا فى خدمة شئ يسمو عن الحياة الفردية ؛ وليست الحرية فى تعاليمه سوى إخضاع المرء نفسه إخضاعاً حقيقياً ؛ وهو فى التجائه إليها إنما كان يلتجئ إلى نزعة من أهم النزعات الأساسية فى الإنسان ، كما تدل عليها المعتقدات الدينية البدائية .

لم يكن خضوع الإنسان لما فى صميم نفسه من حقائق باطنية أمراً مجهولاً عند الرومان ولا غربياً عنهم . فقد أبى سنكا — شيمة كل رواقى مخلص — أن يسيطر عليه شئ ما ويتمسكه ، حتى ولا الثروة والجاه . وسأل « مارك أوريل » نفسه ذات مرة أى الأشياء التى تمر أمام الإنسان مراراً فى مجرى نهر التغير والتبدل يجب عليه أن يعتز بها ويُعلى من قدرها ؟ ليس ذلك مجرد الوجود فى الحياة ، ولا الأشياء المتعلقة بالحس وبالزمان ؛ ولا شهواتنا ولا أهواءنا حتى ولا الشهرة ، وبعد الصيت . فإذا يتبقى إذن بعد هذا كله ؟ يتبقى « أن نقصر فعلنا أو سكوننا

على ما يسد حاجات تكويننا^(١). وهذا يعبر عن غايته في التربية وعن فكرته في الحرية . لقد بين لنا العقل حاجتنا التي لا بد منها ، « والعقل الحاكم لا يتطلب شيئاً لنفسه ، اللهم إلا أن يكون هو الذى يخلق حاجاته ، وليس يعكسه شيء ، ولا يعطله شيء إلا إذا كان هذا التعكير أو ذلك التعطيل صادراً عن نفسه هو »^(٢).

ليست هذه الفكرة المهمة عن الطبيعة العقلية ، مجرد تأمل فحسب ، كما هي الحال عند أفلاطون ، ولكنها نوع من الخضوع « لقوة عليا ، والاستسلام لكل ما ينالنا منها » ؛ ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان العقل « راضياً عن نفسه ، وموفقاً كل التوفيق في سبيل أنواع النشاط في الحياة » « حصن الحرية الوحيد الحرير لأشراف الرومان »^(٣) تحت سلطان القياصرة الأوائل واستبدادهم .

وإن بينها وبين تعاليم المسيح لنقط اتصال عدة ؛ ومع ذلك فهي رأى عن الحرية جزئى ، قائم ليس بالسار ، ولا هو بالمرضى المقنع . فقد يسلّم الرجل العادى بأن كل شيء قد يكون كما يراه هو ، ولكنه يود أن يعرف أن الحياة ليست كلها مصنوعة من نسيج فكره هو فحسب ؛ فهو يشعر أنه ليس مطمئناً ولا آمناً البتة في طبيعته ، ولا واثقاً بما فيها من نزعات ، وثوقاً بعمله يذعن إليها إذعانا مطلقاً لا تحفظ فيه ولا تردد . وإن كان يعتقد أنه هو الحكم الفصل في كل ما يتعلق بسلوكه ، ويتصل بتصرفاته ، فإنه يتطلب ضماناً يكفل له أنه ، كقاض ، سيعمل بكل ما فى أسى نفسه من قوى ؛ وأنه يتوق إلى شيء أئين من أحكام القضاء والقدر الجامدة ؛ وإلى شيء أثبت وأضمن من أحكام يصدرها عقل مسيطر حاكم ؛ وإلى وجهة نظر إلى الحياة تسمو عن القدر ، وتوحى بالأمل فى وجود مستمر موصول ؛ وإلى وسيلة أو طريقة ما لإعادة تنظيم الاتجاهات المتضاربة فى حياته ، ولجعلها متكاملة متناسقة ؛ وإلى شيء يجعل للكون قداسة وقيمة — شيء يسند الرجل العادى ويعضده فى مهمة تغلبه على شهواته وقهره إياها ، ويقدره أن يعيش بحسب قوانين طبيعية ؛ فهو يسعى وراء إخضاع ذاتى حقيقى ؛ إخضاع نفسه إلى شيء يسمو عن أعلى ما فى نفسه ويرتفع عنها .

(١) مارك أوريل (Communings) Marcus Aurelius VI ج ٦ — ١٥ — ١٦ .

(٢) مارك أوريل (Communings) Marcus Aurelius VI ج ٦ — ١٦ ترجمة C.R. Haines .

فى (Loeb Classical Library) .

(٣) انظر C. R. Haines المقدمة XX .

قد نقول إن السعى وراء الخير العلوى "وهم" وخداع ؛ ومع ذلك فإن بنى الإنسان جميعاً يعترفون به ؛ وقد وعد المسيح الناس بالنجاح والتوفيق فى سعيهم وراءه ، وعرض فى حياته هو مثالا لخضوع كامل لإله صورته صورة العطوف على ما فى الناس من ضعف ، والراغب فى اجتذابهم إلى ذاته العلية ؛ وفى أن يهديهم الطريق إلى وسائل الخلاص من الإحساس بالخطيئة الذى يؤود روح الفرد . وفى حياة المسيح نفسه ، وفى حياة غالبية أتباعه كان ثمة التجاء دائم إلى شىء أعظم شجاعة وأكثر بطولة من مجرد التغلب على الشهوات ؛ وذلك هو الالتجاء إلى فكرة الحياة توهب فى سرور وارتياح إلى خدمة (الملكة) ؛ وليس ثمة شىء أسمى من ذلك يتسنى لحياة بشرية أو إلهية أن تبديه ؛ ولا شىء أقل منه يمكن أن يرضى مطامح الإنسان وأمانيه . نجحت المسيحية بوصفها قوة تربوية ، لأنها أوجدت أملاً حقيقياً فى الاتحاد مع إله يستجيب إلى مطامح الإنسان ؛ ولأنها وعدت بحياة موحدة فى الحاضر ، وبأمل معقول فى الحياة فى المستقبل ؛ ولأنها هيأت مخرجاً للنزعات ذات البطولة ، تلك النزعات الكامنة حتى فى جماعة من غوغاء الرومان الذين تملكهم الشعور بالكرهية والقسوة .

سنتكلم هنا فى إيجاز على صلة التدريس الفعلى الذى كان عند المسيحيين الأولين بالحرية وعلى أثره فيها . فإن كان لدى المسيح أشياء كثيرة يقوله عن صفات الطفولة وعن وجهة نظرها ، فلم يكن لديه شىء يقوله عن التربية وشؤونها . فقد كان أغلب تعليمه غير منظم ، ولم يكن هو يُعَلِّم سوى درس واحد ؛ وذلك الدرس هو « أبوة الله » ، وكان يعرضه دائماً فى شكل جديد ، مناسب لحاجات سامعيه وملائم لمقدراتهم : فيه وضوح مطلق ، وتحديد جليّ ظاهر فى الفكر وفى اللغة ، فيه بساطة وشيئية فى عرض الموضوع وفى بيان علاقته بواجبات الحياة ، ملائمة الرمز والصورة ، والاستعارة فيه والتمثيل لمقتضيات الأحوال — تلك صفات كانت بارزة كل البروز فى تعليمه ؛ لقد كان عمله بوصفه مصلحاً تحديداً خالداً لفكرة الاستمسك بطريقة منظمة ثابتة لا تتغير ، فى عرض الدروس على المتعلمين . ولم يكن وراء عمله أى فن سوى ذلك الفن الأسمى — استغلال ما فى الحياة العادية من خبرات : خبرات الصائد والراعى والفلاح ، واتخاذها نقطة ابتداء تميز العلاقات الباطنية والقيم الروحية وإدراكها . ولكن المدرس البصير بمطالب الحياة ، الخالص الصادق فى توجيهه مطامح تلميذه إلى مبدأ فذ بسيط ، ويكون على بساطته

شاملاً للحياة اليومية — المدرس الذى هذا شأنه يستطيع أن يُفغل القواعد البداجوجية كلها ، فحياته تجسم للحقيقة التى تجعل الناس أحراراً .

إننا فى تصويرنا ما لآباء الكنيسة من آراء فى التربية يجب أن تقتصر على الموضوعات التى لها أهمية مباشرة لما نحن بصدده . لقد رسم لنا كلمنت الإسكندري صورة واضحة إلى حد ما عن التدريب المثالى فى مدرسة العقائد الدينية ؛ وقدّم لنا (جريجورى تاومارجوس) وصفاً واضحاً كل الوضوح لغايات التربية وأهدافها عند (أوريجن) خليفة كلمنت . هذا ، ولآراء ترتوليان فى الصعوبات التى كان يعانها المدرسون المسيحيون فى المدارس الوثنية ، صلة وثيقة بالحرية ؛ وثمة مواضع وأجزاء شتى من كتابات جيروم (gerome) وكريصوستم Chrysostom وأوغسطين تعطينا فكرة عن العطف على وجهة نظر التلميذ ، وهى أجزاء ليست شائعة فى ذاتها فحسب ، بل لها أهميتها لموضوعنا .

ففى مقالة كلمنت « البداجوج » (Pedagogue) نجد كل ما هو مألوف لنا من أحوال التربية مقلوباً رأساً على عقب . فليست الصورة صورة أطفال يسعون لتلقى علوم الراشدين وثقاتهم ، بل صورة راشدين ناضجين يحاولون أن يحصلوا بمعونة المعلم (المسيح) على فضائل الطفولة . ولم يكن الغرض أن يتعلموا العلم ويلموا به ، وإنما كان غرضهم تهذيب الروح وتدريبها على حياة فاضلة كريمة ، لا على حياة عقلية^(١) . فصفات الطفولة التى كان كلمنت يعمل على بثها فى النفوس ، هى البساطة والبراءة والطهارة والوداعة ؛ وليس المقصود بأن يكون الراشد الناضج مثل الطفل الصغير أن يصبح جاهلاً أو صبيانياً فى سلوكه ، ولكن المقصود أنه إذ قد تحرر من أمور هذه الدنيا فقد وجب عليه ألا يمس الأرض إلا بأطراف قدميه . فذلك سر ربيع الشباب — الربيع الدائم^(٢) مدى الحياة .

وتم أيضاً صبغة أخشن وأقسى . فالتوبيخ والعقاب ضروريان ؛ إذ أنهما يعينان على حسن تأديب الأطفال^(٣) ، ذلك إلى أن الكثير من الشهوات يمكن أن تعالج باللوم والتقريع ؛ فاللوم جراحة النفس وطبها . وقد أصر أفلاطون على أن النفوس التى ينزل بها العقاب العادل تتحسن

(١) « البداجوج » ك ١ ب ١ ترجمة Ante Nicaene Lebrary صفحة ١١١ من المجلد الرابع .

(٢) « البداجوج » ١ — ٥ .

(٣) « البداجوج » ١ — ٨ .

وترقى ، وعلم المسيح أن الكرم الذى لم يشذب يظل ينمو حتى يصبح خطبا ؛ فالتحذير ، والتشكى واللوم ، والتعزير ، والتفريع ، والتشهير ، والفضب ، أمور لها كلها وظائف إيجابية فى التربية ، لأنها تظهرنا لأنفسنا بالشكل الذى نحن عليه فعلا . « فكما أن المرأة ليست شرًّا للرجل الديم الخلق ، لأنها تدله على ما هو عليه ؛ وكما أن الطبيب لا يعد شريرا فى نظر المريض لأنه يخبره بما فيه من الحى ، فكذلك لا يكون اللأم الناقد خصما ولا عدوا لمن كان مريض الروح ^(١) ؛ إن نعمة التقشف والزهادة تتخلل كل صفحة من صفحات هذا الكتاب ^(٢) .

ومع ذلك فهناك موقف حر ظاهر يقفه إزاء التعلم ، فترى كلمت يصرف فى الاستروماتا (Stromata) على أن لكل نفس غذاءها الخاص بها والصالح لها . فمن النفوس ما ينمو بالعلم ، ومنها ما ينمو بالفلسفة الإغريقية ، وهى أشبه ما تكون « بالبندق » فليست كلها صالحة للأكل ^(٣) . وتتجلى محبة كلمت الحقيقية للعلم ، على الرغم من « وصفاته » الدقيقة فى الأمور الأخرى ، فى اعترافه الرائع المشهور : « فكما نقول إن الإنسان قد يكون مؤمنا من غير أن يكون متعلما ، فكذلك أقرر أنه يستحيل على رجل ما أن يفهم أمور الدين حق الفهم من غير تعلم . . . وإنا لنبادر ونعترف بأن الإنسان يستطيع أن يدرك الفضيلة فى سهولة وسرعة ، عن طريق ما حصله من التعليم والتهديب من قبل ^(٤) . ويقول إن الحقيقة واحدة ؛ ففى الهندسة حقيقة الهندسة ، وفى الموسيقى حقيقة الموسيقى ، وفى الفلسفة الصحيحة توجد الحقيقة « الهلينية » .

(١) « البداجوج » ١ — ٩ .

(٢) كانت لطائف أصناف الطعام وأطاييه من مختلف أسماك البحر إلى التين الخفيف ممنوعة محرمة ؛ وكانت مراعاة آداب الأكل مقررة مفروضة ؛ وقد حدد مدى الضحك اللائق المسموح به ، حتى الابتسام كان موضوعا من موضوعات التأديب . وقد حذر الرجال الذين يحاولون أن يخادعوا الزمان بصنع شعورهم البيضاء ، وحذر النساء اللواتى يطلين بشرتهن ، ويمعدن وجوههن بأنواع الدهون . وكانت شعرات الرأس واللحية ، تعد وتحسب ، وينبغى ألا يقتلع منها شئ لما فى ذلك من مخالفة لما أمر الله به . وينبغى للنساء أن يستحمن حبا فى النظافة والصحة ، كما يجب على الرجال أن يستحموا كذلك حبا فى الصحة وحدها . ولا يكاد الكتاب يهمل أية جزئية من جزئيات الحياة وتفصيلها . نعم إن العصر كان يتطلب تنظيما للأعمال المذكورة فى كتاب « البداجوج » ٣ و ٢ . ولكن كتابات كلمت تبين للناس تفاهة التشدد والإسراف فى تحديد ما يجب أن يتبعه الطفل أو الراشد فى سلوكه وتصرفاته .

(٣) كلمت — ستروماتا — ١ .

(٤) كلمت — ستروماتا ك ١ — ١ — ٦ (راجع جريجورى عن آراء أوريجين) ليس من العسير على الإنسان أن يكون تقيا حق التقى من غير أن يدرس الفلسفة (VI Panegyric) .

أما «ترتوليان» فيعترف بما في الدراسات الوثنية من قيمة أخلاقية على كره منه ومضض ؛ ويفرق بين تعلم الأدب وبين تعليمه ؛ فالمؤمن الذي يقوم بتعليم الأدب لا يسعه إلا أن يوافق على ما يصاغ للأصنام من مدائح^(١) ، في حين أن الذي يتعلم الأدب لا يكون ملزماً أن يتقبل الأشياء التي يُعلمها، ولا أن يعترف بها ؛ ألا ترى أن الإنسان منقاد يقبل كأس السم ولسكنه لا يشربها ؟

وإنا لنرى في وجهتي نظر كل من كلمنت وترتوليان فكرة القابلية للتلقى التي يقول بها أفلاطون واضحة جلية ؛ فجاز كأس السم الذي يذكره ترتوليان يصح أن يعتبر تأييداً لآراء سنكا في تفاهة المواد الدراسية وعقمها ؛ ولكن الأبوين : كلمنت وترتوليان كليهما ، يضيفان إلى فكرة أفلاطون عن القابلية للتلقى اعتقاداً إيجابياً بما لبعض الفنون الحرة على الأقل من قيمة في الحياة . ويتساءل (ترتوليان) أيتسنى للإنسان من غير دراسة الآداب أن يتدرب حتى يصير ذا إدراك عادي ، أو ذا حس أو قدرة على عمل ما ، إذا كانت دراسة الآداب هي السبيل إلى التدرب على الحياة كلها بمختلف مناحيها ؟ ذلك اعتراف عظيم حقاً بقيمة الدراسات الوثنية ، يصدر عن رجل تحاشى « مسيحية » تكون « خليطاً أمشاجاً من الرواقية والأفلاطونية والجدل »^(٢) .

يصح أن نتخذ موقف كل من كلمنت وترتوليان مثلاً لموقف آباء الكنيسة إزاء الدراسات الحرة ، فقد قبلوها في شيء من التردد على أنها قيّمة ؛ لا من حيث أنها تهيب العقل لتلقى الحقائق الدينية فحسب ، ولكن لأنها تسند كل ما في الحياة اليومية من أنواع النشاط وتدعمها ، فهم لم يناقشوا في القيم الأدبية بتفصيل وإسهاب ولكن يبدو أن كان عندهم فكرة ما عن ذلك الأثر المحرر الذي يشير إليه الشاعر كيتس في قصيدتي النوم والشعر ،

(Sleep and Poetry) وإنديميون (Endymion)

« وما على أن لم أكن عالماً واسع العلم ، محيطاً
بالحكمة الشاملة ؟ وما على أن لم أعرف
تغير مهاب الرياح الهوج ، التي تطوح

(١) « ترتوليان » On Idolatry — ١٠ — المجلد الحادى عشر من ١٥٤ فى (Anté Nicene Library) .

(٢) ترتوليان De Praes. Haeret 1 — ٧ — المجلد الخامس عشر فى Ante Nicene Library .

أيدي سبأ بجميع أفسكار الإنسان وآرائه المتغيرة ..
وما على إن لم أكن ذا عقل كبير واسع ،
يتقصى أسرار أرواح البشر الخفية ، ويرتب كوامنها ترتيبا
يجعلها واضحة مفهومة .. ومع ذلك كله ، فإن
فكرة واسعة عريضة تنبسط أمامي دائما ، فأتسقط منها
حريتي ؛ ولقد عرفت منها
غاية الشعر ، وأدركت منها مراميها .

« ولست أبالي أن تهوّم بومة فتطير
حول سارية أمير البحر العظيم ،
ولا أن يجتاز الاسكندر الجارف الدفاق ،
السند بجحافله من المقدونيين ولكن جوليت —
وهي مطلة تنهد من بين الأزهار التي حول نافذتها ، وتكبح
في رفق وهودة خيالها العذرى
لأعظم من تلك كلها ، وأجلّ قدرا . وإن انسكاب
الدموع الفضية من مآقي هيرو (Hero) ، وإغناء إيموجن (Imogen)
وباسترلا (Pastrella) الرائعة ، وهي في منسر اللصوص —
كلها أمور أولى بنا أن نتأملها ونتدبرها في حماسة وحرارة
أكثر مما نتدبر سقوط الإمبراطوريات ودمارها . »

وكان أرسطو يصرّ بحق على أن الشعر أصدق من الموسيقى ؛ فكل أدب عظيم إنما
يمثل تلك الوجدانات والمطامح العالمية التي يشترك فيها بنو الإنسان قاطبة ، وتختلج في
جوانحهم جميعا ؛ وبمقدار ما تستثيره دراسة ما من هذه الوجدانات العالمية العامة في صدور
الأفراد ، يصح أن نقول عن تلك الدراسة بحق إنها دراسة حرة . ولقد أحس كل من كنت
وجيروم وأوغسطين بشيء مما لهذه الدراسات وأمثالها من قوة محرّرة ، وتجاهلوا الستار الذي
استخفت وراءه مغازيها الأخلاقية ومراميها الأدبية .

من أوضح ما كُتب عن العلاقات التي يجب أن تكون بين المدرس وتلميذه ، وعن شروط الحرية التي تدعم هذه العلاقات ، ما جاء في المدحة التي صاغها (جريجورى تاوما ترجوس) لأستاذه (أوريجن) ؛ فيصف لنا جريجورى هذا ، بداية دراسته للقانون ، في الوقت الذى أخذ فيه العقل (الإلهى) والعقل الإنسانى يعملان معاً : الأول يعاون بقوة خفية لا نستطيع إدراكها ، وإن كانت قوة خاصة بذاته وحدها ؛ ويتقبل الثانى المعونة ويتلقاها^(١) . ويبين لنا في مدحته كيف استرعت قدرة أوريجن النادرة التى جمعت بين الإقناع والإكراه خيال تلاميذه الشبان الذين اجتذبتهم إليه قوة استدلاله وتفكيره ، كأنها قوة ضرورة عُلما . وأنه ليتذكر الصداقة التى قامت بين داود وجونatan « اللذين اندمجت فيهما تلك الأشياء التى هى القوة الحاكمة فى الإنسان — أى روحها — تلكما اللتان لا يمكن لأية مهارة أن تكرهما على الانفصال بعضهما عن بعض على غير إرادة منهما . حتى وإن انفصلت جميع الأشياء الظاهرة التى فى الإنسان ، فالروح تظل حرة طليقة ، ولا تستطيع أية وسيلة من الوسائل أن تجبرها وتكرها ؛ وحتى لو اعتقلت فى محبس خفى ، وأحيطت بالحراس والجند ، فإنها لا تنفصل عن العقل ؛ فحيثما يكن تكن هى أيضاً بالطبع . وإن خُيل إليك أنها فى شيء أشبه ما يكون بالسجن ، فإنها إنما تتمثل لك أنها كذلك . ومع هذا ، فهى ليست ممنوعة بحال من الأحوال من أن تستقر فى أى مكان تشاء بحسب ما تقررره هى وتختاره ؛ بل إنها لتقدر أن تستقر (والمعتقد أنها تستقر فعلاً) حيث تكون الأمور المتصلة بها وحدها فعالة^(٢) .

يبدو أن الالتجاء إلى العقل قد أدى إلى نتائج بخيل إلينا أنها لا تتمشى مع الحرية . فالتلميذ يؤخذ أسيراً ، ويربط برئيسه ربطاً وثيقاً حتى لا يكون لديه قوة ما تمكنه من أن يتخلص من قيوده . ولكن جريجورى يبذل جهده فى أن يبين لنا أن العقل يجب أن يستخدم فى وجوه طيبة ، ويوضح لنا بكثير من المجازات ، والاستعارات الرائعة الأخاذة ما لقوة استدلال المرء من محاسن ومثالب . فعمل الفلاح يوضح اتحاد القوى الباطنية والخارجية ، وحتى فى تلك العصور الأولى ، كان الناس يستغلون عملية كعملية التطعيم لفائدة التربية ؛ فبعد أن وصف جريجورى كيف يُعمل الشق وكيف تُربط العقلة فى الجذع حتى تجري

(١) Ante Nicene Library ج XX ص ٤٩ .

(٢) Ante Nicene Library ج XX ص ٥٤ .

عصارتها معاً في مجرى واحد ، وحتى ينموا معاً على غذاء واحد^(١) ، يذكر لنا طريقة أوريجن^٢ تفصيلاً ، فيقول : « وهكذا استقبلنا أول الأمر : وبعد أن يفحصنا ويسبرنا سبراً دقيقاً ، فيقيدنا طولاً وعرضاً كأنه يمسحنا بتلك المهارة التي بها يمسح الفلاح أرضه ؛ وبعد أن يفرغ من فحصنا ما شاء أن يفحص ، غير مقتصر على الأمور الظاهرة التي لا تخفى على أحد من الناس بل ينفذ إلى أعماقنا فاحصاً عما استقر في قرارة أنفسنا ، — بعد أن يفعل ذلك كله يوجه إلينا الأسئلة ، ويقترح علينا المقترحات ، ويصفى إلى ما نجيب به . حتى إذا ما وقف بذلك على شيء لم يكن عقيماً كل العقم ، ولا بالخالى من كل فائدة وقيمة ، جعل ينظف التربة ، ويقلبها ، ويرويه ، ويحرك كل شيء ، ثم يوجه كل مهارته واهتمامه إلينا ، وإلى التأثير في نفوسنا . وكان يبحث كل شوك وحسك ، وكل عشب أو نبت برى يكون عقلنا (غير المنظم والمتسرع في كل ما يفعل) قد أنتجه في كثرة هوجاء غير مهيبة ، وفي همجية فطرية ، فيزيله عنا إزالة تامة ، وذلك بعملية التنفيذ والتحريم ؛ وقد يهاجمنا أحياناً بطريقة سُقراطية صادقة فيقلب علينا أمورنا من جديد بحججه وبراهينه كلما رأنا وقد أخذنا القلق والاضطراب ؛ فلا يزال بنا حتى يردنا إلى حالة من الهدوء والاطمئنان بنوع غريب من الإقناع والإجبار بحديثه الذي هو أشبه شيء بالشكيمة توضع في أفواهنا . ولم يكن ليقصر على معالجة الأمور المألوفة البارزة التي قد تكون أحياناً خداعة تغلب عليها السفسطة ، بل كان يُعنى كذلك بتعليمنا بحث الأمور التي في أنفسنا ، بأن نعرضها على محك الاختبار ، الواحدة تلو الأخرى ، مخافة أن يكون منها ما هو فارغ كالطبل يحدث صوتاً أجوف . كما كان يُعنى بتدريتنا على أن نستوثق من هذه الأمور أولاً وقبل كل شيء — لهذا كان يدر بنا على ألا نوافق على الأمور الخارجية إلا بعد أن يتم لنا ذلك كله ، وبعد أن نبدي رأينا في كل أمر من هذه الأمور على حدة . وهكذا كانت تتربى فينا ، بطريقة معقولة ، قدرتنا العقلية التي تتناول بالبحث والنقد والألفاظ والحجج والبراهين ، لا بحسب ما يراه مشاهير البيانين (لأن طريقة هؤلاء قليلة الجدوى ولا ضرورة لها) ولكن بحسب ألزم الأشياء إلينا كلنا أغريقاً كنا ، أو برابرة ، علماء أو جهلاء غير متعلمين وأخيراً

بحسب ما لا يمكن أن يستغنى عنه أحد من الناس جميعاً ، مهما كان نوع الحياة التي اختارها لنفسه . ذلك أمر يجب أن يُعنى به حق العناية كل أولئك الذين عليهم أن يقباحثوا ويناقشوا بعضهم بعضاً في أى موضوع ، بأن يصونوا أنفسهم ويحموها من كل خداع وتغريب^(١) .

يشير جريجورى إلى عناية الأستاذ ببحث تلاميذه على أن يفكروا تفكيراً مستقلاً ، وأن يميزوا بين الأشياء ، بعضها وبعض ، ويحرروا أنفسهم من عقال الهوى والتشيع ، ومن تسيطر المعانى الجامدة عليهم ويبين لنا ما يذكره هذا التلميذ عن أستاذه إلى أى مدى كان نجاح التعليم . فعبارة مقيدىن « بأغلال آرائنا » عبارة حافلة ، أحكمها بذكر عدة تشبيهات وتمثيلات حصلت منها صورة حية لذلك العقل الأسير العانى . فالناس الذين ارتطموا فى أرض سبخة لا يستطيعون أن يتقدموا فيها ولا أن يعودوا أدراجهم ، يظنون يجاهدون حتى آخر رمق من حياتهم ؛ والذين ضلوا فى الغابة وتاهوا فى منعرجاتها وطواياها الكثيرة ، حتى يتسوا من أن يجدوا مسكناً يأوون إليه ؛ ومن ضلوا فى تيهاء من ممرات لانهاية لها — كل هؤلاء يشبهون الرجل الذى غلب على عقله الهوى والتشيع . ولكن جريجورى يقول : « لا توجد تيهاء ، معقدة كل التعقيد ، لا يكون ثمة مخلص منها ولا منجاة ؛ ولا توجد غابة أكثف وأكثرفاً والتواء ، ولا سهل أو مستنقع أصعب مخرجاً على الذين تورطوا فيه — من النقاش . وأراد جريجورى أن يكفيننا شر الوقوع فى مثل تلك الخبرة المنكودة التى وقع فيها كثيرون ، فلم يكتف بأن يأخذ بيدنا إلى مذهب واحد من مذاهب الفلسفة تقتصر عليه دون سواه ؛ ولم يكن يرى من اللائق بنا أن نغادر المدرسة بمعلومات عن طائفة واحدة من الآراء الفلسفية فحسب ؛ بل كان يرى من الواجب عليه أن يعرفنا بها جميعاً . فعقد غزمه على ألا نتخرج على يديه جاهلين بأى نوع من أنواع الفلسفة الإغريقية . وكان يسير معنا بنفسه ، ويمهد لنا الطريق ويأخذ بيدنا كأننا فى سَفَر . فكلما صادفنا فى طريقنا شيئاً ملتويًا أو خداعاً ، أو غير سليم ، عاوننا معاونة الخبير الواسع العلم بمثل هذه الأمور ، الذى لا يغرب عنه شئ من أمثالها ، فكان لهذا كله قادراً على أن يظل هادئاً آمناً فى علاه باسطة يديه إلى الآخرين ، ينقذهم هم أيضاً ، وينتشلهم كما ينتشل الغرقى من الهلاك . وهكذا كان يعاملنا ويختار لنا كل

ما هو نافع وصحيح من شتى آراء الفلاسفة جميعهم ويضعه بين أيدينا ، بعد أن يبعد منه كل زيف لم تثبت له صحته . وكان يفعل هذا كله من أجلنا كذلك في سائر الفروع الأخرى من العلوم البشرية ، ولا سيما فيما يتعلق منها بالتقوى والصلاح^(١) .

لقد أطلعنا فيما اقتبسناه من كلام « جريجورى » أننا رأينا في كتاباته صوراً من أوضح ما نجده في تاريخ التربية من صور الحرية . فهي بالإضافة إلى العصر الذى كتبت فيه تبدى عطفًا عجيباً على فكرة الحياة الحافلة . قد يكون الدين هو الغاية النهائية عند أوريجن ، ولكن طرقه في تعليم الدين لم تكن تخضع القوى العقلية للقوى الأخلاقية ؛ فهو يقول ما نصه بالحرف الواحد انه كان يخلق في تلاميذه « حبا لجمال الاستقامة والصلاح بما فيه هو من فضيلة » . وثم محاولة جريئة لتوجيه ما فى كلٍّ من التلميذ والمدرس من القوى « الحاكمة المسيطرة » إلى غاية « حبيبة جديرة بأن يسعى الناس وراءها ويرغبون فيها ، وإن كان التوكيد على عنصر أدنى وآخر أسمى فى عملية التربية يتضمن إخضاع عقل التلميذ إلى الأحوال والشروط التى يفرضها المدرس ، فإنه لم يكن ليؤدى إلى أى شكل من أشكال الإكراه والقسر ، لأن جريجورى وأوريجن رأيا بحق ، كما رأى تورتيان وغيره من آباء الكنيسة من قبل أن الأسوار الحجرية لا يمكن أن تكون سجنًا للحرية^(٢) . فالحرية مستقلة فى النهاية عن كل إجبار وإكراه ، ولكنها تتمشى دائماً مع الإذعان والخضوع . إن إرجاع كل شئ فى الحياة إلى عقل « حاضر بطبيعته » يُصدر أحكامه بحسب طبيعته الخاصة ، هو لا شك ، مهما أكد الناحية الذهنية من نواحي الحياة « أول شرط فى كل حرية أصبحت بمعنى حقيقى حرية مقصودة يشعر بها الناس ويتفطنون إليها . وأخيراً يبدو أن أوريجن قد تخلص من وجهة النظر الخطرة إلى الحرية التى قال فيها قولاً هو خير ما توصف به : « أن نكون مقيدين بأغلال من آرائنا نحن » .

كان فى حياة سان جيروم (St Jerome) صراع دائم بين النزعات الدينية وبين حب العلوم الوثنية يكاد لا ينقطع . فكان يمزج ، حتى وهو فى عزلة الرهبنة والدير ، بين شيشرون

(١) XIV Panegyric (المصدر المذكور صفحة ٧٣) .

(٢) ويدعو ترتوليان مثل هذه الدعوة فى كتاب (Admartyres) ٢ — قال : « لا تنشر الساق بما

فيها من أغلال وسلاسل ما دام العقل فى السماء . والعقل يشمل الإنسان كله وحيثما يذهب ذهب . »

(الجزء XI من Ante Nicaene Library صفحة ٣)

وبلوطوس (Plautus) وبين صيامه واستغفاره^(١) ، وكان ينفر من أسلوب كتاب « الأنبياء » ذلك الأسلوب المهلهل غير الرصين . وكانت وجهة نظره العامة في « خطابه » الذي كتبه إلى لايتا (Laeta) بشأن تربية ابنتها تجمع بين التنقش والصرامة ، وبين الحرية ؛ فكل ما لا يؤدي إلى مخافة الله يجب أن يُستبعد من طريقها ، وكل ما يجعل التعلم سارا شائقا ، ويعاون على بذل الجهد يجب أن يوصى به ، وينال حظه من المدح والثناء وينبغي أن تعلم المبادئ بطريق اللعب ، كما كان يقول كونتيليان ، وأن تقدم لها الجوائز والمكافآت ، وينبغي ألا تعزز أو تلام من أجل أنها بطيئة الحفظ ، وينبغي أن يكون الثناء هو الدافع الأساسي الذي نلجأ إليه لتحريك الجهد الحقيقي وإيقاظه فيها ، ويجب أن يكون لها ريفقات يستثمرنها إلى المنافسة والمباراة ، حتى تكون مرحلة مسرورة عند ما تفوق الأخريات وتبرزهن ، وآسفة مكتئبة عند ما يبرزها غيرها . وقبل كل شيء يجب أن نحذر من جعل دروسها منفرة لها حتى لا تحدث لها في أثناء طفولتها كراهية لهذه الدروس تظل قائمة فعالة في نفسها حتى في كبرها ونضجها . وقد ذكر في خطابه تعليمات مفصلة تتصل بالسلوك والمأكل والملبس ، كما تتصل بالدراسة . ويختتم جيروم فقرة عن صعوبة تعليمها ، بأن ينصح بوجوب تربيتها في دير بين ريفقات لها من العذارى حيث تحيا حياة الملائكة الأطهار بعيدة عن الدنيا ، جاهلة بما يجري فيها . إن الجمع بين المنافسة والتنقش ، والاعتكاف عن الناس أمر جدير بالنظر . لقد حرّم الكتاب التأخرون الذين جاءوا بعده المنافسة إلا إذا كانت على صورة أن يوازن التلميذ بين تحصيله الحاضر وبين تحصيله الماضي ؛ ولكن جيروم ، وإن كان بطبعه ناسكا متقشفا أدرك إصرار أوريجن على قيمة عنصر سام في التربية ، وتوكيده إياه ؛ فيرى أننا نميل إلى أن نقدر التحصيل (إن لم يكن السلوك) بموازنته بتحصيل زملائنا . وهذه الموازنة تجلب معها الرغبة في الفوز والتفوق . ولعله كان يدرك أيضا ما قد ينسأه الناقون على المنافسة أن من المستحيل أن نحكم حكما وطيدا الأساس على تحصيلنا إذا ما حبسنا أنفسنا في نطاق معلوماتنا الناجزة ،

(١) أن رؤياه الشهيرة التي استمع فيها القاضي الأعظم وهو يحكم على عمل حياته كلها ، بأنه شيعروني وثني ، وليس بمسيحي ، قد تؤول بأنه عمل من أعمال الخوف من أن يكون من المغضوب عليهم — ذلك الخوف المكبوت في نفسه ، من جراء إخلاصه للملوم الوثنية .

هذا ، وقد أدرك أوريجن كذلك قيمة المنافسة من حيث هي حافز يدفع إلى مواصلة التقدم وإلى الاستمرار في النجاح والفوز .

يصف لنا أوغسطين هذه الدوافع بالشكل الذى توجد به فى حياة الطفل وصفاً نلص فيه ما لديه من بصيرة سيكولوجية عجيبة . وما أقل الكتاب الذين نجحوا فى الاستعانة بذكريات طفولتهم كما نجح هو ! فلم يحدث أن قدم لنا أحد من بنى عصره مثل ما قدم من الملاحظات الكثيرة القيمة لإصلاح التعليم ؛ ولم يكن دفاعه عن مذهب « الخطيئة الأولى » ليستغويه إلى اصطناع نظرية قامعة فى التربية ؛ فقد بلغت ذكرياته عن « بؤس الطفولة وعن مهازلها ^(١) » مبلغاً من القوة والحياة يمنعه أن يتورط فى مثل هذه الأخطاء . وهو وإن رأى فى سنوات نضجه واكتماله أن القمع والتشدد كانا لمصلحته هو ، وأنه لم يكن ليُقبل بدونهما على التعلم بمثل ما أقبل عليه من قوة وحماسة . « ولم يكن الذين أكرهوني على الانكباب على كتبى قد أحسنوا صنعا ... فما من إنسان يعمل عملاً ضد إرادته ويحسنه ، حتى ولو كان الذى يعمل هذا حسناً فى ذاته ^(٢) . وإذا كان يكره اللغة الإغريقية ، ويحب اللاتينية التى حذقها على يد مربيته الخاصة ، ومن رفقائه فى غير رهبة أو عذاب ، فقد جعل يعنى أساليب التأديب الشائعة فى أيام تلمذته . « فواحد وواحد يساوى اثنين ، واثنان واثنان يساويان أربعة .. كانت أغنية قاسية فى نظرى . أما قصة الحصان الخشبى المملوء برجال مدججين بالسلاح ، وحريق تروادة ، وطيف كروزا (Creusa) فكانت مناظر خلابة من مناظر الفرور ، ويتساءل لم كانت الإغريقية كريهة إذن ياترى ؟ لقد كان هومر حافلاً بمثل هذه الأساطير ؛ فكراهيته ترجع إذن إلى الإكبار والقسر ؛ وأن فرجيل لا يكون أقل مشقة على التلاميذ الإغريق أنفسهم إذا ما أكرهوا على تعلمه ، كما كنت أكره على تعلم هومر ، والحق أن صعوبة تعلم لغة غريبة كانت تشوب بالمرارة كل المسرات التى قد تحدثها فى النفس تلك القصص والأساطير ، حتى إنى لم أكن أستطيع فهم كلمة واحدة منها ، ومع ذلك فقد كان المدرسون

(١) Confessions (الاعترافات) لأوغسطين ٩/١ - ١٠ - ١٢ .

(٢) انظر أوغسطين - الاعترافات ١٢ I (ترجمة The Loeb Classical ١٦٣١ W Watts)

يكرهوننى على تفهمها بالعنف و بأقسى أنواع التهديد والعقاب^(١) . أما دراسة اللغة اللاتينية فلم يكن فيها ذلك العبء الثقيل المولم . وفي ذلك يقول : « إن قلبى هو الذى دفعنى إلى الإقبال عليها حتى أكون آرائى وأفكارى الشخصية وبذلك يتضح جلياً أن الاستطلاع الحر فى تعليم الأطفال اللغات قوةً أبلغ أثراً من قوة الإجبار الخفيف^(٢) ؛ فهذا اعتراف واضح بأن قيم الأطفال هى نقطة البداية الصحيحة فى التربية .

أشار أوغسطين فى بحثه عن الطرق المثلى لتعليم البيان ، إلى تهاة عرض العناصر التى لا تبتث اهتماماً ما فى التلميذ ؛ ولم يكن يعطف على أمثال تلك القواعد التى يقول بها كونتيليان ، وإن كان يسلّم بأن الصبيان قد يستفيدون منها بعض الفائدة لوأنهم أعاروها شيئاً من انتباههم . ومع ذلك فقد كان يفضل أن نتعلم من خطب الفصحاء على أن نتعلم قواعد فى الفصاحة . ذلك لأننا نجد فى خطب البلغاء قواعد الفصاحة متبعة منفذة ، وإن لم يكونوا هم قد فكروا فيها من قبل لتكون عوناً لهم على فصاحتهم عند ما يتكلمون ؛ وسواء أكانوا قد درسوها أم لم يتصلوا بها مطلقاً فإنهم لم يمثّلوا لنا هذه القواعد إلا لأنهم فصحاء ، ولم يستعملوها كي يكونوا بلغاء . كان أوغسطين يفكر لا شك فى كراهيته للنحو فى صغره عند ما كان يخطط بيده هذا التقدير الآتى الواضح وضوحاً عجيباً عن عدم فائدة عرض عناصر الموضوع بدلاً من عرض الموضوع نفسه بالشكل الذى هو عليه فى الحياة الحقيقية . فلو أن هذه الفقرة فهمت حق الفهم لاختلف تاريخ التربية من سنة ٤٠٠ من بعد الميلاد اختلافاً أكبر عما وجدناه عليه ؛ ولو أنها فهمت اليوم فهماً صحيحاً لتم إصلاح المدارس فى جيل واحد .

« إذا كان صغار الأطفال لا يستطيعون أن يتعلموا الكلام إلاّ بحفظ ألفاظ وعبارات من الذين يتخاطبون معهم ، فلم لا يستطيع الرجال أن يتعلموا الفصاحة من غير أن يتعلموا أى فن من فنون الكلام ، اكتفاء بقراءة خطب الفصحاء بقدر ما يتسع لهم الجهد والطاقة ؟ فما عسى أن يكون الأمر فى هذه الحالة يا ترى ؟ إنا نعرف كثيرين من غير الملمين بقواعد البلاغة والبيان ، أفصح ممن أحاطوا بهذه القواعد واستوعبوها ، فى حين أنا لا نعرف رجلاً

(١) الاعترافات (ج ١ / ١٣) Loeb, Classical Library صفحة ٤٣ .

(٢) الاعترافات (ج ١ / ١٤) Loeb Classical Library صفحة ٤٥ .

واحداً فصيحاً لم يكن قد قرأ وسمع خطب البلغاء ومناقشاتهم ؛ وحتى النحو الذى يعلمنا صحة الكلام ، لا حاجة بالأولاد أن يتعلموه ، إذا كان لديهم فرصة أن ينشأوا ويعيشوا بين ظهرانى قوم يتكلمون كلاماً صحيحاً . فهم ، وإن لم يعرفوا اسم أية غلطة من الأغلاط ، يدركون ما قد يكون خطأ فى كلام أى إنسان يصفون إليه ، ثم تراهم يتحاشون هذا الخطأ لاعتيادهم الكلام الصحيح . فمثالهم فى ذلك مثل الذين نشأوا بين أحضان المدن ، فإنهم وإن كانوا أميين يدركون أخطاء من نشأوا فى الريف ^(١) .

سبق أن بين أوغسطين أن الصعوبة فى سبيل تحصيل الفصاحة والاستدلال الصحيح بالطرق الطبيعية قد تكون أهون من الصعوبة التى تلاقيها الطريقة القائمة على دراسة القواعد ، تلك الطريقة الشائكة المعقدة . ويضيف إلى ذلك قوله « إنها أشبه بالرجل الذى يريد أن يضع قواعد المشى فيحذر أن ترفع قدمك الخلفية قبل أن تضع الأمامية ، ثم يصف لك فى دقة وإحكام كيف يجب أن تتحرك المفاصل والركب . فما يقوله حق وصواب ، ولا يستطيع الإنسان أن يمشى بأية طريقة أخرى ، ولكن الناس يجدون أسهل عليهم أن يمشوا بتنفيذ هذه الحركات فعلاً ، من أن يتنبهوا إليها وهم يؤدونها ، أو أن يفهموها عندما يخبرون بها . أما الذين لا يستطيعون المشى فهم بالطبع أقل من السابقين عناية بمثل هذه التوجيهات ، إذ لا يتيسر لهم أن يبرهنوا على صحتها عن طريق تجربتها فعلاً . وكأن أوغسطين قد شعر أمام مثل هذا التسخيف بضرورة الدفاع عما جرى به العرف فى أيامه ، فأشار إلى أننا بوضعنا قواعد للكلام والفصاحة والتفكير « نجنى منها مسرة ولذة » ، من حيث هى عرضٌ للحقائق ، أكثر مما نجنيه من حيث هى عونٌ لنا على حسن الحاجة والجدال ، وعلى تكوين الرأى ؛ اللهم إلا إذا استثنينا أنها تهيبُ العقل لتدريـب يكون أحسن وأفضل ^(٢) .

(١) On Christian Doctrine ٤ — ٣ — ٥ (ترجمة Dods انظر مجموعة مؤلفاته مجلد IV

صفحة ١٢٣ .

(٢) هل يعد أوغسطين أباً للتدريب الشكلى ؟ إننا لم نتعرض للتدريب الشكلى هذا بالبحث فى الفصل الثانى ، إذ أنا نسلِم بما يقترحه مور (C.C. Moore) فى الفصل الثالث من كتابه — ما التربية — (What is Education) بأن ما يؤكده أفلاطون من أنه لم يعرف مطلقاً رجلاً رياضياً يحسن الاستدلال ، يكفي لثبرنته من تهمة أنه الأصل فى هذه المغالطة التربوية . أما ما يدلى به الدكتور Rusk من حجج فى كتابه « مذاهب كبار المربين » Doctrines of the Great Educators المسيحيين فيبدو لنا غير حاسم ؛ وملاحظة =

يوضح المقال الذى كتبه أوغسطين فى « تعليم الأميين العقائد » مبادئ من مبادئ الطرق العامة كانا مضمنين فى مؤلفات الكنيسة ، وقد عبّر عنهما « كريسستم » صراحة ؛ وهذان المبدأان هما تنظيم التعليم بحسب قدرة التلميذ على التعلم ، وعدم تقديم أية معونة له إلا إذا كانت ضرورية ولا مندوحة عنها . على أن موضوعه الحقيقى كان كيف نعلم العقائد من غير عناء ولا تعب ؛ فينصح للمدرس بأن يكون موجزا « ومباشرا » وبسيطا فى معالجة الموضوعات ، وأن يضع أهم الحقائق فى المكان البارز ، ويستبعد التفصيلات ، اللهم إلا إذا كان ذكرها ضروريا ، وعندئذ يجب أن يدججها فى سرده إدماجا . ويوصيه بأن يحصل من أى مصدر كان على فكرة عن حالة المريد العقلية ، وعما حصله من تعليم سابق ؛ وإن لم يكن التلميذ صادقا كل الصدق وصريحا كل الصراحة فى اعترافه فيجب علينا أن نمتدح الغرض الذى يتقدم به ونثنى عليه ، حتى يشعر بأنه من دواعى السرور أن يكون المرء كما يطمع فى أن يظهر به ، كذلك يجب أن نتحاشى الاستطراد إلى مسائل متعددة ملتوية « ويجب أن تكون الحقيقة البسيطة فى شرحنا أشبه شىء بسط من ذهب ينظم صفا من الجوهر ، ومع ذلك لا يتدخل (السط) فى تناسق الحلية البديع بأن يقحم نفسه إقحاما^(١) لا لزوم له .

= أفلاطون بأن من أوتوا موهبة الحساب يكونون عادة سريعين فى أى نوع آخر من المعرفة الأخرى (الجمهورية ٣٢٦) قد لا يكون سوى تعبير عادى عن أن القدرة فى الحساب لها علاقة كبيرة بالقدرات فى المواد المدرسية الأخرى ، بل أن ترايد الوعى والسوعة والفطنة التى يذكرها فى كتاب القوانين (٧٤٧) ليست هى الأخرى بخاسة ؛ فقد يكون أفلاطون عند كتابتها قد اعتنق مذهب فيثاغورس فى أن العدد هو الجوهر العقلى لجميع الأشياء . فعلى أساس هذه النظرية يكون تأثير كل تدريب على العدد تأثير « فن إلهى » . على أن ثمة مواضع أكثر تأييدا لرأى الدكتور رصك Rusk توجد فى آراء أفلاطون عن فضيلة « تقبّل الإخلاص » وفضائل أخرى فى النفس عن طريق نظم فى التدريب . ومع ذلك يبدو أن أفلاطون يفترض هنا وجود نزعة عامة للتلقى (فهل هى نزعة الخسوع ياترى ؟) هذا ولا يخفى أن تدريب نزعة عامة فطرية قد يؤدى إلى « انتقال » كبير .

إن دفاع أوغسطين الحريص عن « القواعد » (أو المدركات السكلية) ؛ يبدو ابتساراً لعملية الاستقراء السارة التى يصر عليها (هيربرت سبنسر) . وحجته كلها تؤكد أن الذين يدركون « السكل المركب » الذى يشمل نشاط ما يستطيعون أن يضعوا فيه قواعد « للتأليف » بين العناصر التى كان قد حلل إليها هذا السكل . وتدل (اعترافاته) على أن الذى يستمتع به المدرس من جراء مثل هذا التحليل والتركيب « لا ينتقل » دائماً إلى التلميذ .

تنشأ متاعب التدريس وصعوباته أصلاً من الحاجة إلى كثرة تكرار ما يبدو بسيطاً للراشد الذي اكتمل نُضجه ، وجافاً قليل الروعة للتلميذ الذي قد يظل « جامداً من غير أن يتأثر به ؛ إما لأنه لم يتحرك فعلاً بأى وجدان أو شعور ، وإما لأنه لم يبدُ عليه من حركات جسمه ما يدل على أنه قد فهم ما قيل ، ولا اغتبط بما قد سمع . ولهذا السأم علاج واحد : أن نذكر ذلك الذى اتخذ شكل الخادم وجعل نفسه ضعيفاً أمام الضعفاء حتى يجذبهم إليه » وبعد أن يذكر أوغسطين أمثلة عدة يستدل بها على أن هذه الخدمة كانت أسراً معقولاً ، يختم عبارته بقوله : « إن كان التفكير يجلب السرور إلى أنقى طوايا النفس ، فعلىنا أن نستشعر السرور عند ما نفهم حق الفهم الحالة التى بها يعود الإحسان بنشاط متزايد إلى أعماق سرائر النفس ، كلما تنزل وتدلى إلى أدنى الأشياء وأحقرها وهو مغتبط مسرور ، وكانت عودته عن طريق ضمير طيب يشهد بأنه لم يسع وراء الحصول على شيء ما من الذين تدلى إلى مستوهم ، سوى أن يخلصهم وينجيهم جميعاً . فهذا القول تسليم بأن كل ماله المقام الأول فى التربية نجده فى التلميذ ؛ وإننا نستطيع التخلص مما نلاقه فى تعليمه من عنق ومشقة ، إلا بإدراك هذه الحقيقة وحدها .

ويعد أوغسطين عملية التعلم عملية «سكن كل منا فى الآخر» ؛ وإنها نتيجة ميل تعاطفى متبادل ، يؤثر فى التلميذ فى أثناء ما يتكلم المدرس ، ويؤثر فى المدرس فى أثناء ما يتعلم التلميذ ؛ فهى اجتماع قلوب تتجدد مسراتها فى نمو التلميذ العقلى ، مثل ذلك كمثلنا عند ما ندل غيرنا على مناظر جميلة مترامية الأطراف اعتدنا رؤيتها ، فذلك يبعث فينا من جديد المسرة والمتعة اللتين شعرنا بهما من قبل عند ما وقع نظرنا على هذه المشاهد لأول مرة .

وأخيراً يؤكد أوغسطين أهمية نشاط التلميذ العقلى . فثم أسئلة تلقى كى تكشف لنا عما إذا كان التلميذ قد فهم ما قلنا ؛ وثم تشجيع له على أن يعبر تعبيراً حراً عما يبدو له من اعتراضات ؛ والالتجاء إلى معلوماته السابقة فى الموضوع ؛ ودوام تشكيل دروسنا وتغييرها حتى تتمشى مع أجوبته ؛ والبساطة والإيضاح والإيجاء والشفقة والرفق والتوفيق — كل هذه يوصى بها أوغسطين فى قطعة^(١) يصح أن نتخذ نموذجاً لما يجب أن يكون عليه التعليم

(١) راجع كتاب On Catechising الفصل الثانى عشر صفحات ٢٩٣ وما بعدها . أبدي كثيرون من آباء الكنيسة اهتماماً بالغاً بتعليم العقائد بطرق سهلة لا مشقة فيها ولا عناء على المتعلم ، =

عندنا في الوقت الحاضر ؛ فإن فشلت هذه في القيام بشئون التربية ، في أى وقت ؛ وإن كان التلميذ ذا مزاج « كسل مترخ ، وكان مسخياً فإنا لا نستطيع أن نعمل أكثر من أن ننفذ اقتراح أوغسطين القائل « إن الأولى بنا أن نتجه إلى الله من أجل هذا التلميذ بدلاً من أن نوجه إليه كلاماً كثيراً عن الله » أو عن أى شيء آخر .

إذا مارعينا الظروف التي أحاطت بكتابات آباء الكنيسة اتضح لنا أن في هذه الكتابات عطفًا ملحوظًا على فكرة الحرية في التربية ؛ فقد كان لديهم فكرة سليمة عن خدمة الحقيقة من طريق ضروب النشاط المختلفة في الحياة ، وكانوا يتحمسون لكل دراسة من شأنها أن تقدم لمثل هذه الخدمة . ومع أن ضعاف النفوس قد تساورهم الشكوك في حكمة هذا الالتجاء الحر إلى الحقيقة التي تميز بها تعليم المسيح ، فإن المعلمين الأول وأتباعهم قد تقدموا مستبسلين في ميدان الخبرة العملية الخطر ، ليختبروا فكرة واسعة عن الحرية ؛ وهم بعملهم هذا قد عرفوا باستحسنهم لكل تربية ترمى إلى إطلاق نشاط العقل وتحريره ، وتفيض على الروح تلك القوة التي يتطلبها السعي وراء إدراك الحقيقة ؛ وقد أبدوا في مواجهتهم لتحدى الآداب الوثنية بصراً نافذاً عجيباً بقيمة الدراسات التي ترمى إلى الحقيقة ، وإن كانت لا تتضمن سوى جزءاً منها . وزاهم في أسمى قيم الحياة ، قد احترموا ولو كان في ذلك الخطر على حياتهم — أنواع النشاط الإنساني العادي ، ووجدوا فيها القوى الحقيقية التي يجب أن توجه التربية إليها جهودها ، وقد تحاشوا ، بحكمة بالغة ، أن يستمسكوا في تعليمهم بأية طرق شكلية أو حركات فنية محكمة ؛ بل كانوا يفضلون أن يجعلوا الالتجاء إلى قيم التلميذ نفسه المبدأ الأساسي

== فانظر مثلاً « محاضرات في العقائد » لسان سيريل Catechetical Lectures (Saint Cyril) في مجموعة مكتبة الآباء « (Library of the Fathers) ١٠ ، ١١ .

تجلى أهمية تآقي الحقيقة على أساس وطيء في عدة تشبيهات واستعارات — كالفرس في تربية عميقة قد حرثت حرثاً متقناً ؛ وكالبناء على أساس موطدة ، حجراً على حجر ، وصفاً فوق صف . وكان التلاميذ يذكرون باستمرار أنهم إن لم يربطوا ما يتعلمون بعضه ببعض حتى يتكون منه كل واحد ، وإن لم يتذكروا ما هو أول ، وما هو ثان ، فإن البناء يتم لا شك ، ولكنه يكون بناء قلقاً غير وطيء . وقد لاحظت الآنسة Hodgson في كتابها « التربية البدائية عند المسيحيين » Primitive Christian Education (صفحة ١٦٤) أن ليس في دعوة « سان سيريل » شيء قائم أو صعب ، أو مستم ، بل فيها الأمل والنور والحرارة . لقد كانت محاضرات بسيطة ، واضحة حية شبيبة ؛ فهي نماذج تحتذى في عرض الحقائق والآراء .

الذى يهتدون به في فهم ، وحاولوا أن يحرخوا نشاطه العقلى وحُكمه وذكاءه ، وقدرته على المنافسة والمباراة ، وحبه للمديح والإطراء ، ولعلمهم كانوا متأثرين بضرورة الالتجاء الشخصى إلى الأميين مما حدا بهم إلى أن يفضلوا البساطة فى اللغة ، وحسن الترتيب ، والتعبير ، وبذلك أصبح تدريسههم يتصل اتصالاً مباشراً بما فى الحياة من حقائق أساسية .

ومع ذلك ينبغى ألا يعزب عن بالنا أن ظهور الآراء الحرة فى التربية لا يستلزم وجود أية صلة ضرورية بينها وبين التربية العملية التى كانت قائمة وقتئذ فى المدارس . هذا ، وإنا بحسب ما وصل إليه علمنا ، لنجد تأثير الثقافة الإغريقية الرومانية المحيى النشاط ، بعد أن ركزته المسيحية وغيّرت وجهته ، قد خلف المدارس على ما هى عليه ، من غير تغيير ، كأنها لم تمس . ويخيل إلينا أن التدريس فيها كان آلياً ، ميتاً ، متكلفاً ، فلم تستطع المدارس أن تستحث قوى الاستدلال والتفكير ، وجعلت جل اعتمادها على الاستظهار الآلى ، واقتصرت على دروس رتيبة نمطية من تافه الآداب وسفساف البيان ؛ ولعل خبرة أوغسطين كانت تمثل الحالة تمثيلاً صادقا ، فقد كان الستار المسدول على مداخل مدارس النحو ستاراً يخفى الخطأ ، لا شعار تكريم لسرخى أمره على الناس ؛ فكان لا بد من مضى سنين عدة قبل أن تتمكن الآراء الحرة الإغريقية (بعد أن عاشت فى رومية ، وبعد أن عاش الاثنان معاً فى كنف المسيحية) من أن تؤثر تأثيراً يبعث الحياة ، فى عمل التربية اليومى .

الفصل السادس

الحرية في العصور الوسطى

قد يبدو لأول وهلة أن الفكرة السائدة في العصور الوسطى عن التربية لا تمت إلى الحرية بصلة تذكر ، بل إنها لتبدو تحدياً مباشراً للرأى القائل بأن الحرية هى التى تنظم صراحة أو ضمناً النشاط التربوى كله ، مهما اختلفت مظاهره وتنوعت أشكاله . ويعتقد كثيرون أنه لم يحدث فى مناهج التعليم ، ولا فى طرقه ومعايده فى الألف سنة التى مضت بين سنتى ٤٥٠ و ١٤٥٠ الميلاديتين سوى النزر اليسير من التقدم . وإن نظرة عجيى نلقها على هذه الحقيقة ، وإن لم تُفدنا إلا بالقليل مما له قيمة إيجابية للدراسة التى نحن بصدددها ، قد تفيدنا فى تثبيت الآراء التى شرحناها من قبل ما أفادتنا العصور الوسطى نفسها فى ذلك . وسنفترض أن بها بعض نواح تعيننا على تحليل الحرية وتعرف مقوماتها ، كما تعيننا آلة تصوير الحركات البطيئة على دراسة عناصر حركة معقدة .

ومن الخير أن ندرس الصفات التى تتميز بها هذه الحقبة من النواحى التى أشرنا إليها فى الفصل التمهيدى — أى من حيث القيم التى ينص عليها بأنها غاية التربية ، ومن حيث القيم الموجودة فعلا والتى تعد دعامة النشاط التربوى ومساكه ؛ وكذلك من حيث طبيعة فكرة الحرية كوسيط . فى كل هذه النواحى والاتجاهات تعطينا العصور الوسطى وجهة نظر مباشرة ومحددة . هذا ، ولا يخفى أنا بتحديد غاية التربية قد ننفذ إلى ما يُعتبر أنه سر عقلية العصر الوسيط . قال ليتش (Leach) : « كان الغرض من التربية حتى أواسط القرن الخامس إعداد المرء لأن يكون مواطناً صالحاً ، ورجلاً ناجحاً فى هذه الدنيا . ثم من منتصف القرن الخامس عشر أخذ هذا الغرض يتقدم من جديد على غيره من الأغراض الأخرى حتى صار منذ منتصف القرن السادس عشر غرض التربية الجمع عليه . أما فى الألف سنة التى بين هذين التاريخين ، فقد كان للتربية هدف آخر ؛ فلم يكن هدفها الأساسى إعداد المرء لهذه الحياة الدنيا

ولكن كان هدفها إعداد المرء للآخرة ، ولم تعد ترمى إلى إعداده ليكون مواطناً صالحاً أو ناجحاً في أعماله في هذه الحياة الدنيا ، بل كانت ترمى إلى تهيئته لأن يكون مسيحياً تقياً فائزاً في الحياة الأخرى . لقد حل الدين محل الوطنية ، وحل عمل الإنسان على إنقاذ روحه وتخليصها محل العمل على إصلاح المجتمع ، وصار يُسيطر على التربية كلها يوم الساعة ، والفرع من الآخرة ، وضرورة العمل على نيل رضا الله بإذلال النفس وتعذيب الروح ، وبالصلوات الدائمة والتعشف المتواصل . وهكذا اجتمع الفيلسوف الرواقى والزاهد اليهودى وتجسداً معاً من جديد متخذين شكل راهب مسيحى ، وفتحوا العالم^(١) .

يضيّق بنا المقام عن أن ندرس بالتفصيل ما كان لهذا التجسّد من الأثر في التربية . لقد اختفت مدارس النحو ومدارس البيان العامة وزالت من الإمبراطورية الرومانية كلها ، وكانت ثقافة الكثير مما يدرس فيها ، وقصر اهتمامها كله تقريباً على « التحلى بمحامن الثقافة الوثنية^(٢) » « تنافض تناقضاً ظاهراً مع الأهداف النفعية الصريحة التى رمت إليها المعاهد والمؤسسات المسيحية التى أعقبتها . ولا حاجة بنا هنا إلى التفريق بين الأدوار التى قامت بها كلٌّ من مدارس الديورة ، والمدارس الكاتدرائية ، ومدارس الكنائس الكلية ، ومدارس الأبرشيات ، ومدارس الفناء ، ونقابات الصنّاع ، والترتيل — فكلها كانت تخدم غرضاً واحداً ، مهما اختلفت مطالبها وتعددت طرائقها ؛ وذلك الغرض هو دراسة الكتب المقدسة ، والحفاظ على القوانين ، والنظم الكنسية . فالكنيسة — كما بين لنا الأستاذ آدمسن^(٣) — كانت بطبيعة عملها اليومى الرتيب معلّمة ، ولم تكن تكتفى بتعليم رجالها القيام بالصلوات والأنشيد العامة ، أو ما ترمز إليه صورها وتمائيلها وعماراتها فحسب ، بل كانت تعلمهم ذلك وأكثر منه عن طريق اتصالها بالحياة اليومية . فكانت كنيسة الأبرشية مركزاً ل مختلف أنواع النشاط الاجتماعى المحلى ، علمانياً كان أو دينياً ؛ وكانت نقابات الصنّاع جماعات دينية بقدر ما كانت صناعية ؛ ووجدت الحياة الاجتماعية أسمى تعبير عنها فى عبادة عامة مشتركة تستخدم فيها طقوس مستمدة من الكتب العبرية

(١) انظر مقالة القرون الوسطى فى دائرة معارف التربية لمروج ٤ ص ٢١٨ .

(٢) انظر ملنجر (J. B. Mullinger) فى كتابه مدارس شرلان The Schools of Charles the Great

صفحة ١٣ وما بعدها .

(٣) A short History of Education صفحتا ٤ و ٥ .

أو الإغريقية التي كتبت على أسامها ؛ وكانت اللاتينية هي اللغة المستعملة في هذه العبادة العامة ؛ وهي لغة أجنبية عن كثير من البلدان حتى عن تلك التي في نطاق الإمبراطورية الرومانية ذاتها . فلا غرو إن كان رجال الكنيسة كلهم على شيء من العلم بهذه اللغة اللاتينية . وكان العلمانيون يشاركونهم في العلم بها مشاركة تقوى أو تضعف بحسب ظروف كل واحد منهم ؛ وكانت الكنيسة هي الأخرى مركزاً للعلم ، كما كانت مركزاً للتعليم . فلا يخفى أن دراسة الكتب المقدسة دراسة جدية تستلزم الإلمام بشيء من النحو والفلسفة أحياناً ، كما تستلزم غيرها من المواد التي كانت تدرس في المدارس الوثنية ، ذلك إلى أن خدمات الكنيسة اليومية كانت تتطلب تزويد الناس بقسط من التعليم الأولي ؛ وكانت المناهج المتبعة في مدارس المرحلة الأولى مقصورة عادة على أنواع من التمارين التي لا بد منها لصيانة هذه الخدمات ؛ وحتى الرهبان أنفسهم كانوا يتلقون مبادئ العلم متصلة اتصالاً وثيقاً بدراساتهم للكتب المقدسة ، وبحفلات الكنيسة وأعيادها ومراسمها .

إن كانت دراسة الكتاب القدامى الكلاسيكيين أنفسهم دراسة مباشرة قد تدهورت وانحطت انحطاطاً سريعاً ، فلا شك في أن أمثال مارتينانوس كابلاً Martianus Capella ، وبوتحيوس Boethius ، وكاسيودوراس Cassiodorus ، وايزيدور الإشبيلي Isidore ، قد حافظوا على محتوى الدراسات الوثنية بما وضعوه من رسائل في الفنون « الحرة » . فواحدة من هذه الرسائل التي كانت « جافة جفاف عصي المدرسين في العصور الوسطى ^(١) » قد عبرت مجازاً عن الفنون بتشبيهها بالسبع وصيغات اللواتي قمن بخدمة الفيلولوجيا بمناسبة زواجهما من الإله « عطار » . هذا ، وتجد من الكتاب أمثال كاسيودوراس وايزيدور من يقرنون عدد الفنون الحرة بعدد أعمدة الحكمة السبعة المذكورة في كتاب « الأمثال » وبذلك أرضوا اتجاه التفكير في العصر الوسيط من حيث ميوله إلى الاهتمام بأن يكون ما يدرس محدوداً تحديداً واضحاً ، ومن حيث عنايته بتفسير الأشياء تفسيراً مجازياً ، وإلى الاعتماد على المنقول من الثقافة الأقدمين . ففي أواخر القرن السادس رأى البابا جريجوري أن واجبه يقتضيه أن يعتب على أسقف (فين) (Vienne) لقيامه بتدريس النحو ؛ ومع ذلك فإن رأى الغالبية

(١) انظر H. O. Taylor في كتابه The Classical Heritage of the Middle Ages حيث

ينقد جزءاً من كتاب كابلا de Nuptiis Philologiae et Mercurii المذكور قبل ص ٥١ .

المتفق عليه بتضح لنا من قول ايزيدور : « خير لنا أن يكون عندنا نحو ، من أن تشيع فينا الهرطقة ، وينتشر الزيف عن الدين » وهكذا لم يمض زمن طويل حتى زال النفور من دراسة العلوم الوثنية ، فلم تعد أمراً مكروها ولا موضع نزاع وجدل . ومع ذلك فلم تكد تمر مائتا سنة أخرى حتى اختفى العلم من قارة أوروبا كلها أو كاد .

لا شك أن السبب الأول في هذا الانحطاط يرجع إلى ضرورة تعديل التربية تعديلا جديدا استدعته غزوات الألمان في القرن الخامس . ولم يكن سقوط رومية كما يقول الأستاذ آدمز انهياراً للحضارة القديمة ، بل كان إعادة تنظيم وترتيب لا مناص منها تمهيداً لقيام حضارة^(١) جديدة أرقى مما تقدمتها وأسمى . ففي هذا التعديل قامت الحضارة الرومانية بدور المعلم يهذب القبائل الهمجية ، أو بتعبير أصدق ، قام الجرمان بتعليم أنفسهم عن طريق تمثيلهم لنواحي الحضارة الرومانية الإغريقية ، التي كانت تنسجم مع نظرتهم الخاصة إلى الحياة وتألفت معها . فلم تكن الصورة صورة ركود وجمود ولكنها كانت صورة نشاط تربوي . وكان العصر عصراً فيه يؤخر استخدام التلميذ لقواه من عملية التربية مؤقتاً ، ولكنه كان في النهاية عصراً يعاون على التقدم التربوي . وكان البرابرة على ما فيهم من خشونة وجفوة يتميزون بصفات أخرى غير مجرد الشجاعة الجثمانية ؛ « فحبهم للحرية حب غالب لا يقهر^(٢) » . وكانوا بسطاء في عاداتهم مخلصين لأسرهم ، ذوى نفوس مستقلة تنزع بهم إلى المغامرة واقتحام الأخطار . فكان من المستحيل عليهم أن يهضموا تلك الحضارة الرومانية هضمًا كاملاً . « فالشوارع المكتظة والمسارح ، والألعاب ، والدعارة النزقة التي كان سكان المدن في غاليا وإيطاليا يبعثون فيها قوة الرجولة وكرامتها — لم تكن هذه لتستهوى الجرمان وتفقتهم . نعم إنهم لم يشيدوا مدناً ، بل اجتزأوا بإقامة بيوت صغيرة لهم إلى جانب جداول المياه التي لا ينقطع جريانها ولا تجف مياهها ، وسط مراعى نضرة ، تحميها الغابات الكثيفة . وهنا ظل الجرمان في سيد نفسه ، يقوم بحكم أسرته وحشمه الكثيرين . وإذا كان يعيش هكذا على مقربة من الطبيعة خاضعاً لقوانينها يطيعها طاعة جافية فطرية ، فقد جازته الطبيعة على ذلك بنية قوية مكتنزة ؛ فكان يستمتع بالحرية

(١) انظر آدمز في كتابه : الحضارة في العصور الوسطى Civilisation During the Middle

Ages صفحات ٨٦ — ٨٧ .

(٢) انظر Mullinger — Schools of Charles the Great — ص ٢١ — ٢٢ .

ويشعر بها شعوراً منشطاً جملة على ما هو فيه من أمية وجفوة، يزدري تلك الأجناس المتدهورة التي أخضعها لسلطانه ويحتقرها احتقاراً هي به حُرِّيَّة وجد خليفة»^(١).

كان البيان والجدل والنحو وغيرها من المواد المألوفة في المدارس الوثنية دراسات لا غناء فيها ولا طائل تحتها لمثل هذا الجيل من الناس؛ في حين أن التعليم النفعي الحسى الذى تقوم به مدارس الكنيسة كان هو الذى استرعام وراق لهم فعلاً. وإذا نظرنا إلى نظام التعليم الكنسى من الوجهة البداوجية اتضح لنا أن الكثير من خطط الكنيسة كان ذا قيمة. ذلك لأن له غاية ثابتة محدودة وواسعة (نظرياً بالطبع) سعة الحياة ذاتها؛ ولها طرق تتصل اتصالاً واضحاً بهذه الغاية وتعين على إدراكها، كما كان لها نظام من النشاط اليومى، هو نظام طبيعى وشيئاً تركزت حوله تعاليمها؛ لقد كانت خطة عظيمة ومركزة متصلة بالحياة اتصالاً عملياً، وإن كان اتصالاً رمزياً في بعض الأحيان؛ وتتخللها الغاية النفعية. تلك هى خطة التربية الكنسية في العصور الأولى من القرون الوسطى؛ وإن عرضها بهذا الشكل ليضفى عليها، لا شك من بعض الوجوه، صفات أسمى من التربية القائمة في عصرنا الحاضر. فما السبب الذى أدى إلى فشلها في العصور الأولى من القرون الوسطى إذن؟

قبل أن نسلم بفشلها يجب أن نذكر أن ما قلناه عن نتائجها العامة هذه إنما ينصب مباشرة وبشكل واضح على فشل المدرس أكثر منه على فشل التلميذ. إذ لا يخفى أن من النظم ما قد يكون له نتائج طيبة مقبولة من ناحية التلميذ، في حين أن تأثيره في المدرس قد يكون أسوأ تأثير. وربما كانت تلك هى الحال في القرنين السادس والسابع. فقد كان الناس يعدون إيزيدور الأشبيلي أوسع الناس علماً في أوائل القرن السابع، ومع ذلك يرى ناقد من خير النقاد أن كتابه الضخم (Etymologiae) «خلو من كل شيء له قيمة أصيلة، فضلاً عن أنه ملىء بالسخافات والترهات والأمور الصببانية، حتى أنه ليعد فهرساً لتدهور العلم»^(٢) ودليلاً على انحطاطه. كذلك نجد أن رسالة شارلمان المشهورة الصادرة في سنة ٢٨٢ تشير كثيراً إلى أمية الرهبان وإلى النصيح لرؤساء الديورة أن يختاروا رجالهم ممن لا يهتمون دراسة الآداب، رجالاً قادرين على التعلم، وراغبين في تعليم غيرهم^(٣). وكان «السكوين (Alcuin)» وهو المعلم الوحيد

(١) انظر Schools of Charles the Great-Mullinger

(٢) انظر A. F. West في كتابه Alcuin ص ٢٦.

(٣) المصدر نفسه ص ٥١.

المستنير حق الاستنارة في القرن الثامن قد اتخذ شعاره قصداً (Disce ut doceas)^(١) ولكنه في رسالة واحدة من رسائله على الأقل عزا إحدى الوظيفتين إلى الطفولة، وعزا الأخرى إلى الشيخوخة. ومع أن الكنيسة كانت تنظر إلى كل شيء في هذه الدنيا من حيث مآلته إلى الحياة الآخرة، فإن نظرتها إلى التربية كانت تنحصر إلى قصر الإعداد للآخرة هذا، على تمارين محدودة كل الحد، وعلى دراسات فشلت في الاحتفاظ بقوى المدرس الذهنية نشيطة يقظة؛ وقد فشلت الكنيسة في أن تدرك إدراكاً كاملاً ضرورة تمرين القوى العقلية تمريناً مشروحاً، ذلك التمرين الذي عرضه أفلاطون في جمهوريته عرضاً قوياً. فقد استرقت الذهن واستعبده، لا بإصرارها على عرض أتنه الأمور على محكمة الإيمان والعقيدة، ولكن بإنكارها تمرين العقل تمريناً حراً في شئون الحياة بعيدة عن القواعد الأخلاقية الصارمة؛ أو هي يجب أن تكون كذلك. وقد عرقلت القوى الجمالية والأدبية بأن أخضعها لقوانين الأخلاق هذا الإخضاع الصارم الذي لم يكن هناك ما يدعو إليه. أما من الوجهة البداجوجية فقد سارت الكنيسة في اتجاه سليم؛ إذ قد بدأت بعرض تعاليمها في صورة شيئية عملية؛ ولكنها كانت على خطأ عند ما تركت تعليم كل من التلميذ والمعلم يقف عند هذا الحد.

لا بد أن يكون لمثل هذه القيود تأثير خائق؛ ومع ذلك فيخيل إلينا أن الحال في العصور الوسطى لم تكن، من حيث نواحي التربية الحيوية، بالضيقة المحدودة كما يظن الناس عادة. وإذا كنا نقدر نتائج نظام من نظم التربية بحسب ما يسديه إلى الحضارة من خدمات فقد تحتم علينا أن نعلم بأن الخدمات التي أسدتها العصور الوسطى الأولى كانت عظيمة. فالأستاذ آدمز يصير على أن الناس في القرون الأولى من تلك العصور قد شعروا بفكرة استقلال الفرد، وبقيمته العظيمة شعوراً قوياً، وقد عبّروا عنها تعبيراً قوياً كذلك. وثم فكرة وثيقة الاتصال بها وجدت لها في نظام الإقطاع مجالاً واسعاً للتعبير عن نفسها. هذا، وقد ترقى المؤسسات الجرمانية البدائية حتى أصبحت تتمثل في تلك الوسائل السياسية الحديثة التي توفر للفرد أكبر قسط ممكن من الحرية، في ظل حكومة ناجمة^(٢) تؤدي عملها خير الأداء.

(١) فارن، Alcuini Epist. ٨٨ Qui non discit non docet

(٢) انظر كتاب آدمز Civilisation During the Middle Ages ص ٩١، حاشية ص ٦١.

إن تعديل المسيحية التعديل الذى يجعلها تتمشى مع الثقافة الوثنية قد زاد فى قيمتها وفى تأثيرها من حيث هى معلمة ؛ وقد أثرت الكنيسة بما لديها من قوة عظيمة وبما تقيمه من حفلات رائعة ، ونظم معقدة ، وتعليم قائم على السلطة والنقل ، تأثيراً عميقاً فى نفوس البرابرة^(١) . فقد كانت الكنيسة قبل الغزو الجرمانى منظمة تنظيماً طيباً وراسخة وطيدة الأركان . وقد كشف ما أدخل عليها من تعديل موفق ناجح لمواجهة الثقافة الوثنية ، عن سر التعليم الناجح ، وذلك السر هو اتخاذ ما فى التلميد من نزعات الحياة أساساً لتربية تبدأ منه وتقوم عليه . نعم قد تكون حقبة العصور الوسطى ضئيلة هزيلة حقاً من حيث ما كان فيها من علم ، ولكنها كانت مع ذلك أساساً لفترة خلق وابتكار . وما آتته من ثمار لخير شاهد عدل على ترقى نواح كثيرة من نواحي النفس البشرية لم تمسها من قبل نظم من التربية كانت أكثر إحكاماً وأشد عناية بالعلم . لقد كانت عصرراً حلت فيه بعض الحل مشكلة تملك الأراضى ، وهى مشكلة شائكة معقدة ؛ ونفس فيه عن غرائز الجنس المغامرة بأشكال تتفق والدين . لقد كان عصرراً ثلثت فيه إمبراطوريات لتخلق منها أمم ذات استقلال كبير ، وضمنت مثله العليا مؤسسات متنوعة الأشكال ، واستحدثت مشروعات تجارية جديدة ، كما استخدمت فيه الجامعات والكاتدرائيات الجميلة — إنه عصر أنتج أمثال السكوين ، وبيار أبلار Pierre Abélard ، ووليم شامبو William of Champeaux ، وأريجننا Erigena ، ويوحنا سالسبورى John of Salesbury ، وتوماس الأكوينى Thomas Aquinas ، إذا حكمنا على هذا العصر بما أسدى إلى الحضارة من خدمات ، فإنه لا يمكن أن يكون أبداً لنظام وضع من نظم التربية .

ويحتم علينا الغرض الذى وضعناه نصب أعيننا أن نفعل عملية التطور التى يتضمنها هذا العرض الموجز . ومع أن دراسته تفصيلاً قد توصلنا من غير شك إلى الكثير مما له أهمية وقيمة لموضوعنا ، فالصورة التى نخرج بها عن التربية العامة لا تختلف فى كثير عن الصورة التى صورتها لنا الكنيسة وهى توجه عنايتها إلى الميول والنزعات البدائية الأساسية ، فتنتج أحياناً نتائج ضعيفة هزيلة من وجهة نظر العلم ، وأخرى نتائج حافلة عميقة من حيث صفاتها العقلية ؛ ولكنها كانت نتائج ذات أهمية بالغة لترقى الحضارة فيما بعد .

تتجلى لنا التربية في العصور الوسطى على أحسن أحوالها من قراءة وصف لدير سنت جال (St Gall) في القرن التاسع خلفه لنا المؤرخ العالم مؤلف كتاب « المدارس المسيحية وعلمائها » (Christian Schools and Scholars) فقد أسهب في ذكر المباني الشاهقة التي تكاد تملأ الوادي ، فذكر مباني الكنائس والصوامع وشتى مصالح ذلك الدير العظيم ، والمباني المخصصة للطلاب ، والضيوف والمصانع المنوعة ، والسكرور ، والفرن ، والطاحون ، لابل الطواحين ، فقد كانت عشرين عاملاً تعمل في نشاط حتى كانت تستهلك عشرة أحجار جديدة كل عام . وكان يقطن الدار عدد عظيم من الصنائع الملحقين بالدير . وكانت الحدائق والسكرور ترحف صعداً على سفح الجبل ، وتمتد وراءها حقول القمح تتأوج سيقانه ؛ وكنت ترى الأغنام منقشرة ترمي في المروج الخضراء ، وعلى بُعد من هذا ترى السفائن تمخر في البحيرة حاملة السلع والركاب . فيالها من دُنْيا كلها نشاط وكلها حياة ! ومع ذلك فما أبعد الشقة بين نشاطها وبين نشاط المدينة . لم يكن الدير مدينة ، ولكنه كان بيتاً . كان أسرة ضخمة يرأسها الأب ويؤلف بين أعضائها إخاء مشترك يربط بعضهم ببعض ربطاً وثيقاً . ولست أدري أي الجانبين في مثل هذه المستعمرة الدينية أولى بالاهتمام ؛ أهو الجانب الديني ، أم الجانب الاجتماعي ؟ انزل إلى الوادي ورز الأمكنة المختلفة التي يجري فيها العمل النافع ، وانظر جماعات القرويين الخُفَاء وقد أصبحوا صنّاعاً أذكىاء ، فعندئذ تدرك أن رهبان « سانت جال » قد وقفوا على سر إيجاد دنيا من المصانع المسيحية السعيدة^(١) . ويبدو أن كل نوع من أنواع العمل النافع قد وجد سبيله إلى هذه المعابد الديرية . فالعمل في الزراعة ، وصيانة الغابات ، وشغل الخشب والحجر ، والمعادن ، تتناوب مع العمل في نسخ الكتب والقيام بشئون الخدمة الدينية . فمن الناس من اقتصوا بالنقش ومنهم من اقتص بنسج السجاد والطنافس ، وإنك لتلمس فيهم جميعاً إثارة من الفنون الحرة ، كما تحس في كثير منهم محبة عميقة للعلم القويم . وجملة القول إن العمل في الدير كان مثلاً رائعاً لمركز اجتماعي ضخم ، يربط كل مراحل النشاط بحاجات الحياة الأساسية ربطاً طبيعياً ويتطلب معارف متنوعة ، وإلماماً بأشياء عدة . وهذه كلها أمور لا شك تهم الحرية^(٢) .

(١) انظر Drane المذكور من قبل صفحة ١٦٩ (طبعة ١٩٢٤) .

(٢) كان الجمع بين الصفات المتعارضة ميزة من مميزات العصور الوسطى ، ويتجلى واضحاً كل الوضوح في رجال إيرلندة في تلك العصور . فنقول الآنسة وادل Waddel في كتابها عن العلماء المتجولين =

إن نظرة نلقها على مدرسة أو اثنتين من أشهر المدارس في العصور الوسطى قد تمكننا من أن نقدر قوة الروابط التي تربط كل نشاطها بخدمة الكنيسة . ولنبدأ بالمدرسة الملكية في بلاط شيرلمان التي كان ألكوين (Alcuin) يقوم بالتدريس فيها . ففي دراسته وهو تلميذ يتلقى العلم في مدينة يورك بالإنجلترا أدلة كثيرة على أنه قد تربى تربية حرة أرثوذكسية ؛ وكان وهو مدرس صبوراً متحمساً ذو ولائ لا يمل ، يعمل على ألا يرهق عقل المتعلم بمواد أكثر مما يجب . وكان يبذل جهده في أن يربي تلاميذه حقاً . فكان يستثير ما فيهم من قوى عقلية كامنة . وكان مثله (بحسب تعبيره هو) مثل الرجل يقدر من الصوان الشر الذي ظل كامناً فيه ^(١) . وقد شرح لتلاميذه في رسالته التي كتبها في النحو كيف أن كل شيء نسعى للحصول عليه من الخارج غريب من الروح بعيد عنها ، ويجب أن تتدرج بهم في دراسة العلم ؛ فبدأ معهم بالبسائط ثم ننتقل بهم إلى ما هو أعلى منها درجة فدرجة حتى يصبحوا أقوى وأشد . ويربط ألكوين هذه الدرجات بأعمدة الحكمة السبع ربطاً مباشراً . ففي نظره أن درجات المواد النظرية السبع (النحو والجدل والبيان والحساب والهندسة والموسيقى والفلك)

= The Wandering Scholars « يبدو أن هذه الصفة الوحشية المضطربة التي جعلت الوثنيين الإيرلنديين مصدر فزع ورهبة لأهل أوروبا الغربية كلها قد تحولت ، وصارت محبة للعلم ومحبة لله . وتلك ميزة اتصف بها العلماء الإيرلنديون في العصور الوسطى ، وكان فيها منجاة الأدب في أوروبا كلها . فإن إحدى هاتين المحبتين لم تتضارب مع الأخرى بحال من الأحوال (المصدر نفسه ص ٢٨) .

وازن بين ما في المتن ، وبين ما يقول الدكتور هيلي Healy عن المدارس الإيرلندية في كتابه Ireland's Ancient schools and scholars (مدارس إيرلندا القدماء وعلماءها) كان في إرن Erin مدرسة ملحقة بالقصر الملكي قبل أن تقوم مدرسة شيرلمان بخمسة قرون ، كما كان في إيرلندا الكتبة في القرن الثالث ثقافة أدبية وكانت سياسة سانت باتريك تقضى باستغلال العادات القومية والأهواء الشعبية . وقد أثمرت سياسته هذه أطيح الثمار فيما بعد . ففي تاريخ متقدم كانت معرفة اللغة الإغريقية منتشرة أيعا انتشاراً في إيرلندا بعد أن اندثرت من الغرب حتى إذا ما عرف عن رجل أنه يحسن اللغة قيل فيه إنه لا بد أن يكون إيرلندياً (انظر كتاب A short History of Classical Scholarship — Sir J. S. Sandys هذا ويصف لنا الدكتور هيلي نظام الديورة ونظام الحياة اليومية فيها وصفا يوضح لنا ارتباط التربية بحاجات الحياة الأساسية . فكان الرهبان هم الذين يزرعون قمحهم بأيديهم ويصنعون ما يحتاجون إليه من جبن وزيد ، ويرعون أغنامهم بأنفسهم ، وعشيطون صوفهم ويفزلونه ، وينسجون ملابسهم . كذلك كانوا هم الذين يبنون كنائسهم وقلاياتهم (خلواتهم) ويصنعون أثاثهم ومواعينهم ويقطعون الأخشاب للوقود ، ويحفظونها ، ويفسلون ملابسهم بأنفسهم ، وإذا ما مات منهم راهب لم تكن بهم حاجة إلى حنوط بل كان الرهبان زملاءه يحفرون له قبره ويدفنونه بملابسه الكهنوتية ويفطون رأسه بقلنسوته ، انظر Healy ص ١٠٥) .

(١) انظر C J, B. Gaskoin في كتابه Alcuin His life and Work ص ١٩٧ .

تمثل درجات النفس الحقيقية « فسيروا يا أبنائي بخطوات فتية في هذه الطرق كل يوم إلى أن تبلغوا سنا أنضج ، وعقلاً أرشد يوصلناكم إلى أعلى مراتب الكتاب المقدس ^(١) » على أن الكثير من محاوراته لم تكن لتؤيد مجاز الزند والشرر البديع هذا « هذا فكانت تجرى على غير خطة وبلا نظم معين . وكان ألكوين يسرف في الاستعارات والمجازات من غير أن يتقيد بمحد . فما الكتابة ؟ ؟ حارسة التاريخ . وما اللغة ؟ هي فاضحة السرائر . وما الشقاء ؟ هو نعي الصيف . ما الربيع ؟ نقاش الأرض ورسامها ! ومع ذلك فلا يُفكر أحد أن ألكوين كان فيه مواهب المعلم الحقيقي . فالاحتفاظ باهتمام فصل من التلاميذ مدة عشر سنين طويلة اختبارٌ قاسٍ للقدرة على التعليم . وإنه لاختبار قاسٍ كلَّ القسوة حقاً إذا ما علمنا أن طرق التعليم كلها تسكاد تكون قائمة على النقد المستمر والمناقشات المتواصلة التي لا تنتهى . وكان من أعضاء هذا الفصل إمبراطور بلغ من تحمسه للعلم أن كان ينام ومعه لوح يضعه تحت وسادته حتى يستطيع أن يعمل فيه إذا انتابه الأرق . وقد بلغ من اهتمامه بجيرونم وأوغسطين أن تساءل مرة لم لا يجد في مملكته اثني عشر رجلاً من هذا الطراز ؟ ؟ فيفحمه أستاذه بتذكيره بأن الله تعالى قد اكتفى باثنين . وإذا تذكرنا أن هذا الفصل كان يضم الأب وابنه ، وأمراء ، وأميرات ، ورجال الحاشية . وكان لأعضائه الحرية في أن يسيروا في المناقشة وراء الحجة والبرهان إلى حيث يذهب بهم الخيال ، وأن يتخذوا إن شاءوا موقفاً كله نزق وطيش ، أو كله تؤدة ووقار . فإذا ذكرنا ذلك كله كان ألكوين من بعض الوجوه أحسن حظاً من كثير من المربين . فقد كانت الدولة تعطف عليه وتأمر بتنفيذ خططه ، كما كانت تشعر بعض الشعور بحاجتها إلى التعليم . فلو أتيح لبستالونزي أو لتولستوى فرصة التدريس لأبناء الملوك لتوجت جهودهما في التربية بمثل ذلك النجاح الذي كان من نصيب ألكوين . فإن جمعه العجيب بين المحافظة والإصلاح ، وبين الذوق السليم والشعر ، بين العلم والتفهيق ، جعله أهلاً للاضطلاع بما احتمل من أعباء . فتأثيره في مدرسة القصر رفع مستوى التربية وحرك الرغبة في التعليم في بلاد الفرنجة كلها ^(٢) .

(١) انظر كتاب West عن Alcuin صفحات ٩٧ و ٩٨

(٢) ومما هو جدير بالذكر لأنه يوضح طرق ألكوين الشيئية المحسوسة في معالجة مسائل الحساب ، مجموعة أحاجيه ومعمياته التي وضعها لإرهاق عقول الشبان Ad aquuendos Juvenes وهو كتاب يشبه =

يرسم لنا رابانص مورص Rabanus Maurus تلميذ ألكوين ورئيس دير فلدا (Fulda) صورة عن مناهج الدراسة التي كانت متبعة في مدارس الديورة في القرنين الثامن والتاسع . فيضع في رأس المواد الدراسية دراسة الكتب المقدسة ويلها حقائق التاريخ سليمة خالية من كل تدليس أو خداع ، فأقسام الكلام ، وأسرار الألفاظ ، وشتى فروع المعرفة ، والوسائل التي تعاوننا على سلوك الطريق المستقيم في الحياة بحسب ما تتطلبه الأخلاق ، ويستدعيه الذوق السليم ، والتعمق في شرح العقائد ، والطب ، ودراسة أنواع الأمراض المختلفة . إنه لمنهاج موسوعي أحفل من بعض الوجوه من كل من المنهاجين الثلاثي (Trivium) والرباعي (quadrivium) اللذين كانا يدرسان تفصيلاً ، وبالإضافة إلى مقتضيات الكتب المقدسة . وكان النحو في نظره هو العلم الذي يبين لنا كيف نشرح الشعر ونفسر كتب المؤرخين ، وهو الفن الذي يؤهلنا لأن نكتب كتابة صحيحة ، ونتكلم كلاماً صحيحاً كذلك . وكيف يتسنى لامرئ أن يدرك اللغة ويحيط بها من غير أن يفهم عناصرها وحروفها ومقاطعها وأوزانها وميزاتها ، وأشعارها ، وما فيها من مجازات ومن قواعد للصرف وللاشتقاق ؟ وليست معرفة العروض عاراً ، فكتاب المزامير حافل بشتى الأوزان ، وكذلك أسفار اشعيا وسليمان وأيوب . وقد يبدو لكثيرين أن البيان أمر لا يتعلق أساساً إلا بالحكمة العلمانية ، ولكنه لا غنى عنه في التعليم

= كتاب « بيد » (Bede) في الموضوع ذاته . وما من شك في أنه إما أن يكون صورة أخرى لذلك الكتاب ، وإما أنه يمثل المسائل والطرق التي كانت شائعة في ذلك العصر . وهو يعد بداية تدريس الرياضة عن طريق الأحاجي والمسليات ومع أن الكثير من التمرينات جاف فجع ويدل على قلة خبرة الكاتب ، وضعف إلمامه ، فإن بعضها يعد نماذج للعرض الشبني ويمكن أن تعد طريقته في إيجاد مجموع متوالية حسابية مثلاً لخير الطرق التي يتبعها في في التعليم : عندنا سلم به مائة درجة ، وقف على درجته الأولى حمامة ، وعلى الثانية اثنتان ، وعلى الثالثة ثلاث وهكذا . فكم حمامة وقتت على السلم كله ؟ ؟ وقتت على الدرجة الأولى وعلى الدرجة التاسعة والتسعين مائة حمامة ، وعلى كل من الدرجة الثانية والدرجة الثامنة والتسعين مائة حمامة — وهكذا على كل زوج من الدرجات ؟ فنجد ٤٩ زوجاً على كل زوج منها مائة حمامة مع حذف الدرجة الخمسين والدرجة المائة اللتين وقتت عليهما مائة وخمسون حمامة وعلى هذا يكون عدد الحمام ٥٠٥٠ حمامة . لا شك في أن من الأحاجي ما يعد وسيلة تربوية لتحصيل بعض المعلومات مثلاً يطلب ذبح ٣٠٠ خنزير على ثلاث دفعات في أيام متوالية على أن تذبح منها كل يوم عدد فردي . ثم يهتف ألكوين فرحاً Ecce Fabula هاك مسألة لا تحل ! ولم يقصد ألكوين من هذه الأسطورة إلا استحضات الأولاد وتنشيطهم (انظر Alcuin تأليف وست صفحة ١١٢) .

وتدل مثل هذه التمرينات دلالة واضحة على أن الحساب لم يكن مقصوراً في العصور الوسطى على حساب مواقيت أعياد الكنيسة وحدها .

الكنسى . فعلى كل من يبشر بالقانون الإلهى أن يصوغ آراءه فى قالب بليغ ، ويعبر عما يعرضه على الناس بلغة فصيحة مؤثرة ، ومن ذا الذى يجزؤ على القول بأن حماة الحقيقة وحراسها يجب أن يظلوا عزلاً من السلاح أمام الكذب ، حتى يكون الإصفاء إليهم عبثاً ، والفهم منهم متعباً ، والإيمان بالحق مستحيلاً . أما المنطق فهو علم العلوم ويعلمنا كيف نعلم غيرنا ، وكيف نتعلم نحن ، وفيه يتجلى العقل بحسب طبيعته ، ويمكننا من أن نفهم وجودنا وأصلنا وأصل الخير ، ويعلمنا كيف نكشف الحقيقة ، ونفضح الأكاذيب والترهات ، ونستنتج النتائج ونعرف الحجة الصحيحة ، ندرك ما هو حق وما هو محتمل أو خطأ . وبه نبحث كل شىء بدقة ونفاد بصر ، ونحدد طبيعته على وجه التحقيق ، ونناقشه فى حذر وحيلة . والحساب يبعد العقل عن التفكير فى الرغبات الجسمية « ويحرك الليل إلى تفهم ما لا نستطيع الحصول عليه من القلب إلا بمعونة الله ^(١) . فالجهل بالحساب يفوت علينا أموراً كثيرة تظل مجهولة لنا ، فقد عبرت عنها الكتب المقدسة بشكل خفى . وتبدأ الهندسة من الملاحظة ، فالنجوم والسيارات ، وكل ترتيب محكم النظام يسير بحسب قواعد الهندسة ومقتضياتها ؛ يستخدم الثالث الهندسة بأن يسبغ أنواعاً عدة من الأشكال والصور على المخلوقات التى أوجدها . فالدوائر والكرات وأنصاف الكرة والأشكال الرباعية استخدمت فى بناء قبة العهد وفى إنشاء المعبد . والموسيقى علم نافع بقدر ما هو جليل ، ولا يستطيع الجاهل به أن ينجز الواجبات التى تقتضيها منه الكنيسة بشكل ملائم ، فالموسيقى تنفذ إلى كل نوع من أنواع النشاط فى الحياة ، وإن كل ما يحرك أفئدتنا وتنبض به قلوبنا يتجلى فى « وحدتها » وفى انسجامها . وإذا ما زللنا ووقعنا فى الخطأ لم نشعر بأننا نهفو إلى الموسيقى ونميل إليها . لقد شهد فيثاغورس بأن الموسيقى قد خلقت العالم وحكمته — وسيطرت عليه ، أما الفلك فإذا ما درس بقلب طاهر وعقل واسع ملأ قلوبنا بحب الدرس والبحث . وعلى رجال الدين المسيحيين أن يبذلوا ما فى وسعهم ليتعلموا ذلك الجزء من الفلك الذى يبحث فى الظواهر الطبيعية ، وفى مجرى الشمس والقمر ، ومسرى النجوم ، وفى التوقيت الصحيح ؛ فبذلك يستطيعون أن يحددوا وقت عيد الفصح وسائر الأعياد والأيام المقدسة ، ويعلنوا لطوائفهم خير الطرق للاحتفال بها .

(١) منتخبات من رابانوس مورس مذكورة فى كتاب بينتر (Painter) Great Pedagogical

ويختتم رابانص مورص كلامه الشائق هذا عن الفنون الحرة بجملة تدل دلالة واضحة على موقف الكنيسة إزاء هذه الدراسات فيقول : « إذا حدث وقال الفلاسفة بحقيقة تتفق وعقيدتنا وجب علينا ألا ننال هذه الحقيقة في تهيب وتردد بل يجب أن نستولى عليها من مالكيها غير الشرعيين ، ونستخدمها فيما فيه فائدة لنا » لقد نعى الناس على الكنيسة إخضاعها العلم لغاياتها الدينية ولمصالحها ، فقالوا إن ذلك من ضيق العقل ، وإنه بعيد كل البعد عن التربية الحرة . ولكن لا يخفى أن مجرد نقل الحقائق والمعاني المقصورة عادة على الأمور العلمانية إلى دائرة الدين ، ليس في ذاته أمراً غير سليم . فقد يكون هناك بعض الفوائد في عرض الدراسات عن طريق نشاط نوعي خاص من أشكال نشاط الحياة ، مثل طقوس الكنيسة ، في حين أن الاحتفاظ بالمعاني والأفكار في دائرة الحياة الدينية واستبقائها فيه أمر هو الوجهة التربوية غير حكيم ؛ فهو تدريب نوعي نسبياً ، وليس تدريباً حراً حقيقياً ؛ فهو تدريب لا يحتمل أن ينتشر وينتقل إلى أنواع أخرى من أشكال النشاط في الحياة .

يجمل بنا أن نشير إلى أن الحياة في الدير قد عوضت عن نشر غاياتها في التربية بين الناس بما أعدته من مدى واسع من أنواع النشاط المختلفة ، وبما أضفت عليها مثلها العليا من حياة وقوة ؛ ولكنه كان تعويضا ظاهرياً أكثر منه تعويضا حقيقياً ، إذ لم يتسرب من نطاق الدير سوى القليل من الآراء عن التربية وأهدافها . فالراهب لم يكن يثق بالطبيعة البشرية . وإذا كان شاعرا الشعور كله بما كان يدفعه من نقائص شخصية ، وعاجزا عن أن يسد مطالب طبيعته الروحية عن طريق النشاط العادي في الحياة الاجتماعية ، فإنه لم يكن يرى من واجبه أن يعمل على توجيه مطامع التلميذ إلى مطالب الجماعة ومقتضياتها . وهو توجيه يعده المدرس عادة أولى مسؤولياته والتزاماته . فسوء ظن الراهب بالعالم وعدم ثقته بنفسه أدبا به إلى أن يخضع نفسه إخضاعاً تاماً لمقتضيات الدين ؛ ولذلك الإخضاع مزايه وقوته كما أن له نقط ضعفه الكثيرة . أما قوته ففي إدراك أن بعض الأشياء الجديرة بالافتناء والتحصيل لا تنال بالكفاح ، ولا بالسيطرة ، ولا بالمباهاة بالمركز والحياة ، في حين أن الفضائل السلبية ، والحياة الهادئة قد تكون على النقيض من ذلك مليئة بالقوة حافلة بها . أما ضعفه ففي نشدان اللطف والقوة من أجل ما لها من تأثير في النفس المفردة أى في أن تخفى وراء التظاهر بإذلال

النفس وإخضاعها ، تفخيم النفس تفخياً قد يقترب أحياناً برغبة مريضه في أن يعمل المرء على إنقاذ روحه^(١) وتخليصها .

ولا ريب . أن من الرهبان من أدرك حقيقة أن المرء في محاولته إنقاذ حياته قد يتلفها ويخسرهما . ولكن نظام الديورة لم يكن في جملته مركزاً حول ذات النفس فحسب ، بل كان يسعى الظن بالغير كما يسيئه بالنفس ذاتها . فمن المقرر في نظام بندكت (Benedict) أن الكسل عدو الروح الألد ، ولذا وجب على الرهبان جميعاً أن يشغلوا أنفسهم دائماً بالأعمال اليدوية ، أو بالاطلاع والقراءة في الكتب المقدسة ؛ وهو رأى كانت له نتائج طيبة وأخرى سيئة ؛ فقد أدى إلى نشاط عملي عظيم ينفع العالم مباشرة ، فبرز الرهبان ونهوا في الصناعات ؛ وأهم من ذلك أنه أدى إلى المحافظة على الخطوط التي لولا ذلك لضاعت من الوجود ؛ ولكنه من جهة أخرى أدى إلى فكرة ملتوية عن الشغل إذ أنه وضع قيمة العمل وكرامته في المواقف التي كانت مكبوتة من جراء هذا النشاط ، بدلاً من أن يضعها في ثمار هذا الشغل ونتائجه ، كما هي الحال في اللعب ، أي ولا في العمليات العقلية والفيزيائية التي تنتج هذا الشغل وتسند ، وتدفع إليه باستمرار .

وهكذا جمعت العصور الوسطى بين النظرة القصيرة الضيقة إلى القيم التي تعرض على التلميذ ، وبين فكرة صارمة عن التأديب . وحتى هنا يجب ألا يعزب عنا أن العصور الوسطى لم تكن بحال من الأحوال عصوراً كلها قسوة وشدة من غير أن يكون فيها ما يخففها . ففي التقاليد الأولى للديورة أدلة كثيرة على وجود محبة أبوية للأطفال في نفوس القائمين على تربيتهم ، فكان القديس باخوم St Pachomius يحب الطفولة حباً جماً ؛ ويدافع القديس بازيل (St Basil) كما دافع كونتيليان من قبله عن فكرة التأديب بطريق ما يترتب على سلوك الطفل من نتائج . وكان « ألكوين » يلاحظ ميول تلاميذه ونزعاتهم

(١) قد توصف ما في وجهة نظر الدير إلى الحياة من ضيق وقيود بلغة بسيطة سهلة واضحة كل الوضوح . فترى تيوبولد الأيتمبي (Theobald of Etampes) يقول بين سنتي (١١١٩ — ١١٣٥) : « إن الكنيسة جماعة من المؤمنين ، أما الدير فكان «سجن» المغضوب عليهم . أي أنه مكان للرهبان الذين قضوا على أنفسهم باللعنة حتى يتجنبوا اللعنة الأبدية . ومع ذلك نفيهم أن يلعنوا أنفسهم من أن يلعنهم غيرهم » — انظر ليتش (الوثائق التربوية من ١٠٥) .

الفكرية ويوزع عليهم الدراسات بحسب مواهبهم واستعداداتهم . وكان ! كهارت الأول (Ekkehard I) يقول بأن الطبيعة مقتصدة مدبرة فيما تمنح الناس من مواهب ؛ فكثر ما يكون العقل البطيء مقرونا بأصابع صناع ماهرة . ولذا كان يفتاب بين النشاط العقلي وبين النشاط اليدوي . وكان القديس اتلفلت (Ethelwold) يستهوى تلاميذه إلى الدراسة بالألفاظ الحلوة المشجعة ، ولكن التلاميذ في دير سانت جال كانوا على درجة كبيرة من الحرية جعلتهم يجرءون على القبض على أسقف كنستانس (Constance) ويحتفظون به أسيراً عندهم إلى أن يعدهم بجائزة سنوية^(١) . وسنرى أن ثمة أدلة كافية تشهد على وجود محاولات كثيرة لجعل التعليم ممتعا ؛ ولكن إلى جانب هذه كانت توجد كذلك تقارير قائمة قابضة للنفس عما كان متبعاً من طرق التعليم في القرون الوسطى .

وفي القرن العاشر وجّه راثيرويوس (Rathierius) كتابه إلى التلاميذ في عبارة لها دلالتها *Serva dorsum*^(٢) ؛ وفي القرن الثالث عشر صور جويبرت (Guibert) رئيس دير نوجنت (Nogent) في ترجمة حياته التي كتبها بنفسه حال التربية الأولى بشكل يؤيد تلك الدلالة . وهي قصة مدرس جاهل ، وتلميذ حساس نشيط دؤوب . فيقول جويبرت إنه لا يكاد يمضي يوم لا ينصب فيه عليه الكثير من صنوف الضرب والأذى وقوارص الكلام ، بينما كان معلمه يكرهه على أن يحفظ ما لا يستطيع هو أن يدرسه . « فكان ينقم مني

(١) كان في المدرسة عادة مألوفة تقضى بالقبض على كل غريب يدخلها واعتقاله حتى يفقد نفسه . فلما قبض التلاميذ على الأسقف أجلسوه على مقعد المدرس وقالوا له إنه لن يبرح مقعده حتى يقدم بشيء يرتضونه . فقال : « إذ أجلستموني على كرسي الأستاذ فستكون لي سلطته فاستعدوا جميعاً لأن ينال كل منكم نصيبه من الضرب » . فرضى التلاميذ على شرط أن يسمح لهم هم بدورهم أن يتقيدوا بالشروط التي اعتاد أستاذهم أن يقبلها منهم ، وذلك « أن ينظموا له بضع قصائد » فقبل الأسقف ذلك منهم ، وكان سروره بما سمعه من الشعر المرتجل عظيماً حتى أنه سمح لهم بإجازة ثلاثة أيام كاملة عقب العيد ، وبعده أصناف شبيهة من الطعام تصرف لهم من المطبخ .

انظر درين (Drane) في كتابه *Chirsian Schools and Scholars* ص ٢٧١ — ٢٧٧ ،
قارن كذلك ٢٢ — ٢٤ — ٨٥ — ١٣٧ — ١٧٠ — ٢١٦ .

(٢) أو *Spara dorsum* وهو كتاب صغير الحجم في فن النحو مسمى بهذا الاسم السار *Spara dorsum* حتى يتق صغار التلاميذ الذين يستعملونه عقاب الضرب .

« من كتاب *History of the Abbots of Lobes* تأليف فلكوين (Folculin) والعبارة مقتبسة من كتاب درين المذكور من قبل . (صفحة ٢٥٦) .

جهلى بما لا يعرفه . وكان ينبغى له أن يدرك أنه من الخطأ الجسيم أن يطالب طفلا صغيرا ضعيفا بما لم يقم هو بوضعه فيه من قبل . لقد انقضت ست سنوات فى هذا الصراع المقيم من غير أن أنال جزاء يوازى ما أنفقته من جهود . . . فقوى الرجال الناجحين الطبيعية ، وكذلك قوى الصبيان تفتت وتضعف من جراء ما يبذلونه من الجهد المضنى ، وكلما زادت حمى نشاطهم العقلى وارتفعت حرارته واشتد إقبالهم على الدرس ، سارع الضعف والتحول إلى إدراكهم من جراء الإفراط فى العمل فتقلب همهم إلى كسل ويتحول نشاطهم إلى تراخ وفتور»^(١) .

جاء فى كتاب *Constitutiones Lanfranci* ^(٢) وصف مسهب للرقابة التى كانت مفروضة على الطلبة القدامى (Oblates) والمستجدين (Novices) فى مدرسة كانتربرى (Canterbury) حوالى سنة ١٠٧٥ فبعد أن يشترط مؤلف هذا الكتاب ألا يباح لأحد ما أن يشير إلى الأولاد الصغار ، أو أن يبتسم لهم ، يأخذ فى ذكر الطرق التى ينبغى أن تراعى فى تأديب الشبان ... « فيجب كما ذكرنا من قبل ، أن يجلسوا بعيدين بعضهم عن بعض ، وألا يفادروا أمكنتهم المخصصة لهم إلا صحبة الراهب الموكل بهم ؛ وينبغى أن يحملوا المصاييح فى أيديهم وألا يعترفوا لأحد ما غير الرئيس أو وكيله ، من دون ترخيص سابق لهم بذلك . وليس مسموحاً لأحد أن يقرأ أو يكتب أو يقوم بأى عمل آخر فى فسحة الظهر . بل عليهم جميعاً أن يتدثروا وأن يلزموا الهدوء والسكينة ؛ وستوضع فرشهم ، إما بين فرش المدرسين ، وإما أمامها . وإذا ما أرادوا أن ينهضوا من فراشهم فعليهم أن

(١) انظر ترجمة حياة جويبرت بقلمه وقد ترجمها إلى الإنجليزية (C. G. S. Bland) صفحات ٢٠ — ٢٣ . وههنا هذه الترجمة لما حوته من محاولات لإيجاد تفسير لما كان يشعر به جويبرت فى صفه نحو أستاذه : «أما من جهتي ، فمع مراعاة ضعف حساسية من فى مثل سنى ، ومع مراعاة حالة جسمى ونحوى ، فإن المحبة التى شعرت بها كانت عظيمة بالغة على الرغم مما كان يسم به جلدى الرقيق من الأذى والضرب . ولم تكن هذه المحبة عن خوف ورهبة كما هو المألوف فيمن كان فى مثل سنى ، ولكنها كانت من ذلك النوع من الحب الذى فطرت عليه نفسى ؛ فقد كنت أطيعه وأذعن له متأسياً ما كان ينالنى على يديه من قسوة وضراوة . ثم يقول صراحة لم تكن الدوافع التى حملتنى على ذلك دوافع دينية ولدها التفكير ولكنها كانت مجرد تلهف أطفال . فهنا اعتراف مباشر بالقابلية للتلقى الأساسية التى هى الأصل فى الطاعة الناشئة عن ارتياح ورضى ، التى أشرنا إليها فى فصل سابق .

(٢) انظر Leach فى كتابه « الوثائق التاريخية » ص ٦٥ — ٦٧ وانظر كذلك Maitre فى كتابه *Les Ecoles Episcopales et Monastiques en Occident* صفحات ١٢٩ — ١٣٩ .

يوقظوا مدرسيهم أولاً ثم يسرجوا مصباحاً إن كان الوقت ليلاً ، ثم يذهبوا بعد ذلك مع مدرسيهم إلى حيث يقضون حوائجهم ؛ وغير مسموح لأحد أن يجلس في المقاعد المخصصة للطلاب سوى الرئيس أو وكيله والمدرسين ، ولا يسمح كذلك لأحد ما أن يتصل بهم باللفظ أو بالإشارة إلا بإذن من الرئيس أو وكيله . . .

وبعد أن يحصل الطالب على الإذن ينبغي على المدرس أن يجلس بين الشاب وبين من يريد أن يكلمه ، ولا يسمح لفتى ما أن يخاطب آخر إلا بشكل يستطيع معه المدرس أن يسمع ما يقولان ويفهمه . ويجب أن يجلس المدرسون بينهم أو أمامهم حتى يستطيعوا رؤيتهم إذا أرادوا ؛ وعندما يذهبون إلى مخادعهم ، يجب أن يقف المدرسون أمامهم حتى يرقدوا ويتدثروا ، فإن كان الوقت ليلاً وجب أن يكون ذلك على ضوء الشموع . لا شك أن هذه العناية البالغة بالتفصيلات في السلوك ، قد نشأت من الشعور بالمسئولية ، ومن الإحساس بقدسية الطفولة . وقد أدى ذلك بالربان إلى أن يستبعدوا من عالم الأطفال جميع الخن والتجارب التي حاولوا أن يتخلصوا منها . فينبغي لنا أن نحكم عليها بحسب معايير العصر ، وأن ننظر إليها من ناحية الحياة في الدير ^(١) .

لقد رأينا من قبل أن شيئاً من الجهد قد بذل في العصور الوسطى لتيسير تعليم الأطفال وجعله ساراً مستساغاً . كان جربرت مدرسا ناجحاً من مدرسي القرن العاشر يعمل في المدرسة الكاتدرائية بمدينة ريمس Rheims . وقد وفق إلى تيسير الدراسات الصعبة وجعلها سارة ، وقد بسط بوجه خاص علوم الفلك والرياضة ؛ وكان يستعمل في محاضراته الكرتين الأرضية والسموية ؛ وشجع على استخدام العداد وإن لم يكن هو الذي أدخل استعماله في البلاد . ويعد أنسلم (Anselm) وهو زعيم من زعماء الحركة العقلية في القرن التالي ، نصيراً من أنصار الحرية . فإن حديثه مع رئيس دير مجاور له بشأن خير الطرق التي تتبع في تربية صغار الأطفال لشاهد على وجود طرق مستنيرة إلى جانب تلك الطرق المظلمة الجافة التي كانت متبعة في القرن

(١) يجب ألا يفوتنا أن علاقة رئيس الدير بالراهب كانت أشبه ما تكون بعلاقة السيد بالعبد ، وأن الربان كانوا عادة من طبقة وضعية . وحتى في عصر متأخر مثل عصر مجلس فرنكفورت (٧٩٤) كنا نجد إشارات إلى ما كان يقوم به رؤساء الديورة من وثق الربان والتمثيل بهم .

الحادى عشر؛ ثم بين الرئيس أن تلاميذه كانوا مشاكسين لا ينصلحون « فبذلنا جهدنا في إصلاحهم ، وكنا نضربهم طول النهار من الصباح حتى المساء ؛ ولكنى أعترف لك بأننا لم نجد مع ذلك تقدما يذكر . ثم سألت أنسلّم : وكيف ينشأون ؟ أنهم ينشأون كما ينشأ كثير من البهائم — أفعاما بلداء » . فقال رئيس دير « بك » (Bec) « إنه لنظام بديع حقا من نظم التربية ، ذلك الذى يحول الناس من رجال إلى وحوش قل لى ماذا عسى أن تكون النتيجة لو أنك بعد غرس شجرة فى حديقتك رأيت نفسك مضطرا إلى أن تضعفها ضغطا كبيرا حتى لا تجد أغصانها مجالا لتنمو وتمتد ؟ لقد سلم الناس إليك هؤلاء الأطفال المساكين كي تساعدكم على أن ينموا ، وعلى أن يفكروا تفكيرا طيبا ، فإن لم تسمح لهم بشيء من الحرية ، نمت عقولهم ملتوية منحرفة . وما داموا لا يجدون منك شفقة بهم ورفقا ، فإنهم لا يولونك ثقتهم ؛ وإن لم ينشأوا قط على معرفة معنى الحب والإحسان ، نظروا إلى كل شيء حولهم نظرة ملتوية ^(١) .

ومما يجدر بنا ملاحظته كذلك ، تلك المحاولات الأولى التى بذلت فى سبيل جعل التعليم اللغوى شائعا للأطفال ، داعيا لتحريك السرور فى نفوسهم . فقد كان هناك كتابان فى النحو لدوناتس Donatus وبرشيان Priscian ظل التلاميذ يستعملونهما ككتابين مدرسين عدة قرون . فقام إيلفريك Aelfric بمراجعتهما وتهذيبهما وعرضهما فى ثوب جديد . وإيلفريك هذا راهب من مقاطعة ونشستر Winchester بانجلترا . وكان تلميذا لا تفلد Aethelwold الذى كان يحاول دائما أن يعلم الفتيان وصغار التلاميذ ، ويشرح لهم الكتب اللاتينية باللغة الإنجليزية ، ويدربهم على استعمال قواعد النحو والعروض ، ويشجعهم بالكلم الطيب ، واللفظ العذب ، على الإقبال على الدراسة والاستزادة من العلم ^(٢) .

وبقول إيلفريك صراحة فى مقدمة كتاب النحو : إنه اتبع فى دروسه ما جرى عليه اتلفت « الذى تعلم على يديه كثيرون من التلاميذ لأغراض سامية » . وكان كتابه يرمى إلى عرض المواد التى تناسب الأطفال ، فيقول فى مقدمته : « وإذ لم أكن أنا إيلفريك على علم كبير واسع ، فقد عازمت أيها الأطفال الصغار ، على أن أنقل إلى لفتكم النبذ وال فقرات الآتية من كتابى برشيان Priscian الكبير والصغير ، حتى إذا ما أتممت دراسة أجزاء

(١) هذا اقتباس من كتاب درين Drane الذى عنوانه Christian Schools and Scholars ص ٣١٤

(٢) انظر Christian Schools and Scholars Drane ص ٢١٩ .

الكلام في دوناتس استطعتم أن تستعينوا بهذا الكتاب الصغير، وتحصلوا بمقولكم الفتيّة قواعد كل من اللغتين اللاتينية والإنجليزية، حتى تصلوا إلى مستوى أعلى من الدراسات؛ وإني لوائق من أن الكثيرين سيوجهون إلى اللوم من أجل قيامي بمثل هذا العمل فأحاول فنّ النحو إلى الإنجليزية. ولكنني لم أقصد بهذا الكتاب سوى الصبيان الذين لم يعرفوا شيئاً بعد، ولم أقصد به كبارهم^(١).

وتم كتاب آخر لايفريك اسمه المحادثات The Colloquy حاول فيه أن يدرس اللاتينية في شكل محاورات شائقة، مسلية، تدور حول مناظر الحياة اليومية، تقدم للتلميذ محصولاً وافراً من المفردات والألفاظ. ولولا وجود شيء من الترجمة الانجلوسكسونية بين السطور لاعتبرنا هذا الكتاب أول محاولة لتدريس اللغة اللاتينية بالطريقة المباشرة. ومع ذلك فقد يكون المقصود بالترجمة معاونو المدرس لا التلميذ؛ وعندئذ يكون هذا دليلاً على ما كان عليه المدرسون من الجهل في أواخر القرن العاشر. ففي هذا الكتاب، نرى الرهبان والفلاحين ورعاة الغنم والبقر والصيادين والسماكين، ومتمهذي الصقور، والنجارين والحدادين، وتجار الملح والخبازين، يتكلمون ويصفون حرفهم إذا ما جاء دورهم في الكلام. وفي أثناء المحادثة يسأل المدرس تلاميذه: «أفضلون أن تضربوا في أثناء التعليم؟» فيجيبون «نعم إنا نفضل أن تضرب ونحن نتعلم على أن نظل في الجهل سادّرين، غير أننا نعرف فيك الرحمة بنا، والشفقة علينا، وإنك لن تضرب بنا إلا إذا قضت الضرورة بضربنا» وهو جواب فيه كياسة لا تكاد تتمشى مع ملاحظتهم الصريحة (وقد تكون صادقة) بأن مدرّسهم قد يكون أحياناً أعمق من أن يفهموه. وكلا الكتائين مكتوب بلغة سلسلة، وتدور موضوعاته حول ما يصادفه الإنسان في خبرته من شئون في حياته اليومية. ولقد أثار ما في هذا الكتاب من تنوع الحرف وتمتدّها تساؤل الناس: هل يدلّ الكتاب على أن التعليم كان منتشرًا انتشاراً واسعاً، أو أنه لا يخرج عن أن يكون ترجمة لكتاب لاتيني سابق يصف أحوال المدارس الرومانية^(٢) ولكن ما فيه من شمول وإحاطة قد يرجع إلى رغبة مدرس مستنير من مدرّسي اللغات، في أن يقدم لتلاميذه مفردات منوعة متعددة.

(١) انظر كتاب الوثائق التعليمية Educational Charters مؤلفه ليتش Leach ص ٤٩.

(٢) Educational Charters الفصل السابع عشر — وانظر A Short History of Education

وتم مجموعة من المفردات واسعة المدى شبيهة بما في « المحادثات » ، ومدججة في حديث مرسل موصول ، ظهرت في كتاب وضعه ألكسندر نكم (Alexander Neckam) في القرن الثاني عشر عُرف باسم (De Utensilibus) . يستهل نكم كتابه بذكر المطبخ وما فيه من أثاث وأدوات ، وينتقل إلى أنواع الطعام وطرق طهيها ، ثم يتناول رب البيت وملبسه وسلاحه ، ثم الوصيفة وعملها . وعند ذكر حظائر الدواجن يتكلم عن طرائف الدجاج والسمك ؛ ثم يوضح لنا كيف بنى قصرا على طراز القصور في العصر الوسيط ، وكيف نحصنه ونخترن فيه المؤن ، وندافع عنه . ثم ينتقل بنا انتقالا طبيعيا إلى الكلام على الحرب والسلاح والدروع والجنود ؛ ثم يعود إلى البيدر ، وحظيرة الدجاج ، واصطبل الخيل ، ثم إلى النساجة ، وكانت حرفة هامة في العصور الوسطى . ثم بعد ذلك يوجه انتباهنا إلى حياة الريف وصنع العربات وعمل الآلات ، وكل ما يقتضيه عمل المزارع ، وإنشاء المحارث وبيان فائدها وطرق استخدامها . ثم يلي ذلك كله الملاحاة واجبات السكاتب ؛ وأخيرا نجد ثبنا طويلا بأثاث الكنيسة . وتم رسالة أخرى شبيهة بهذه وضعها جون دوجارلند (John de Garlande) في النصف الأول من القرن الثاني عشر ؛ ومتن باللغة الفرنسية مع ترجمة له بين السطور ألفه ولتر دو بايلزروت (Walter de Bibbesworth) في أواخر القرن الثالث عشر ، وقد رتبت موضوعاته على نظام يلائم الفرقة التي من أجلها وضع . فيبدأ بالطفل الوليد ، ويشرح كيف يُرضع ويفدى ، ويعنى بالفروق النحوية التي ترد في الجمل التي يختارها لتوضيح ذلك . هذا ، وقد عثرنا على رسوم بالمداد والقلم في هوامش كتب المفردات والنحو التي وضعت قبل القرن الخامس عشر ، وكان المقصود بها اجتذاب انتباه التلميذ وتركيز جهده في العمل الذي هو بصدده . وهذه الرسوم شاهد على ما في أكثر الخطوط التي وضعت في عصور أحدث من تلك العصور ، لتبسيط التعليم المدرسي ، من قلة التجديد ونذرة الابتكار ، لأننا نصادف في الرسائل الموضوعية في العصور الوسطى هذه ، أصول كل خطة أو فكرة ، من طريقة هاماتن (Hamilton) الحديثة إلى كتاب كومنيوس (Comenius) (العالم مصورا) ^(١) Orbis pictus

(١) انظر A Library of National Antiquities (من نسخة المتحف البريطاني التي نشرها Joseph Mayer ووقف على طبعها Thomas Wright . وانظر كتاب Drane عن المدارس المسيحية من ١٥٤٦ وما بعدها بشأن الكتب الأولية في القرون الوسطى . كانت كتب الجغرافيا لنظومة شعرا ، وكتب النحو المنظوم كذلك شائعة في القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، أما تاريخ (الروح) فيبدأ من منتصف القرن الخامس عشر .

يذكرنا آدمسن بأن تربية النفس الكاتب لم تكن هي التربية الوحيدة في العصور الوسطى^(١). لقد كانت مدرسة شرلمان مدرسة للنبل، كما رأينا من قبل؛ ويصف لنا مؤلف كتاب (De Rebus gestis Aelfredi) مدرسة أخرى شبيهة بها قامت في بلاد الإنجليز. فقد كانت قصور الأشراف والعظماء في القرون الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر مراکز لتعليم أبناء النبلاء وبناتهم. فكان الفارس يُربى تربية نفعية كلياً، ترمي إلى إيجاد صفات حربية لا ثقافية، وكان سيدات القصر هن اللواتي يتولين القسط الأكبر من تعليمه من السابعة حتى الرابعة عشرة؛ ثم بعد ذلك يتلقى التربية الدينية، ويدرب على القيام بالألعاب المختلفة، ما يمارس منها في المنزل وما يُلب خارجة في الهواء الطلق، فضلاً عن تدريبه على آداب اللياقة ومحاسن السلوك^(٢). ومن الرابعة عشرة حتى الحادية والعشرين كان «التابع» يقوم بعمل الجندي، ويقف أمام المائدة في أثناء تناول الطعام بخدم متنوعه، ويقسم الطعام ويوزعه على الآكلين. فهو كما يقول الشاعر الإنجليزي تشوسر (Chaucer)

يستطيع أن يؤلف الأغاني ويحسن سبكها .
ويجيد الرقص ويتقن النحت والتصوير .

(١) الفصل الثالث من كتاب A short History of Education .

(٢) كانت العناية بتعليم اللاميز آداب اللياقة وحسن السلوك جزءاً هاماً من التربية في العصور الوسطى ويتضح ذلك من الأبيات الزوجية الآتية للأخوذة من كتاب وضعه ريتشارد وست Richard West وأسماء مدرسة الفضيلة School of Virtue ومع أنه طبع في بداية القرن السابع عشر فهو يمثل إلى مدى بعيد ما كان مألوفاً ومتبعاً من الآداب في العصور الوسطى .

افتح عينك، وأصغ بأذنيك، ونذكر ما وسعك الذكر كل كلمة يلقيها عليك مدرسك .
لا نصبر خديك فذاك دليل على الصلف والكبرياء .
ولا ترفع رأسك فذاك دليل على قلب معتد ظلوم .
ولا تغمض عينيك في فور واكتئاب لأرذلك من شأن الفارقين في أحلامهم، وهو مالا ترضاه لك فضائل الطيبة والصلاح .
وابسط جبينك فذاك دليل للروح والمسرة .
وعلمة إشراق الحياء وإبتهاج الفؤاد .
ولا تقطب جبهتك وأنت غاد ورائع .
فذاك من طبائع الفناخذ .

ولا تحاك سقراط فتمسح أنفك بقبعتك كما كان يفعل ، بل ولا بملابك نفسها .
بل حافظ عليها نظيفة بمندبل خاص ولا تمسها بكفك ولا بأصابعك تكن بذلك ملوما .
وراع آداب اللياقة ولا سمها القاعدة الآتية :
لا تثن جسمك إلى الأمام أكثر مما ينبغي ولا تثن رجلك إلى الخلف .

ولهذا النوع الشائق من التربية مزايه ، كما أن له مساوئه . فهو يتجه إلى النزعات الفطرية الأساسية ، كالمقاتلة والسيطرة والمحاكاة والإيحاء واللعب ؛ ويدرب الفتى تدريباً متدرجاً ناجحاً كل النجوع في نطاق بيئة اجتماعية محددة تحديداً قاسياً . ولكن التدريب كان نوعياً إلى حد كبير ؛ وكانت البيئة محدودة كذلك ، ولم يك مثل ذلك التدريب ليفلح ويصح إذا ما تبدلت الظروف الاجتماعية ، أو تغير ظرف آخر بعض التغيير . لقد كان الفارس يذهب إلى ساحة الحرب يدافع عن الضعيف ، ولكنه فشل في أن يدرك ما في نفسه من ضعف أمام الأخطار ؛ لقد كان يحترم مطالب من هم دونه كل الاحترام ، ولكنه كان يقابل أشخاصهم باحتقار وازدراء ؛ ولم تمتد أريحيته إلى النساء اللواتي من غير طبقة معينة . فترية الفارس كانت كترية القس في الدير ، ملائمة لبيئة عصر معين ، ولكنها أغفلت تلك الحرية الواسعة التي تمدنا بمبدأ يعدل سلوك التلميذ ويلائم بينه وبين البيئات المختلفة ، وظروف الحياة المتنوعة .

لقد أفلتت القرون الأخيرة من العصور الوسطى من قيود ذلك التعديل النوعي ؛ وقد أوضح لنا الأستاذ آدمسن (Adamson) أن في القرن الثاني عشر فترة بشرت بذلك التيقظ الأدنى الذي قام في القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، فاتجه الناس مؤقتاً إلى الوراء ، وعُتوا بدراسة الثقافتين الإغريقية واللاتينية القديمتين . فدراسة القانون والإلام بالآراء التي وردت في كتب أرسطو المستكشفة أخيراً ، وقيام الجامعات ، ومناظرات السكلاميين ومناقشاتهم الحادة الملتوية ، وتأثير المعارف البيزنطية ، والعلوم العربية ، وإرهاق الحروب الصليبية للانفعالات والعقل ، وافتتاح أسواق جديدة ، وطرق تجارية جديدة ، وثورات رجال من أمثال بيار أبلار ، وروخير بيكن — هذه كلها ؛ وإن كانت صيحات دوت في مفاوز العصور الوسطى فهي تعدّ مظاهر لقوى إنسانية لا يمكن أن تسمح لأسمى القوانين الروحية نفسها أن تهبط سلاسل وقيوداً ليكبل بها العقل الإنساني ؛ لقد كانت العصور الوسطى ابتساراً وتوقفاً بشكل واسع لتلك التربية السلبية التي نادى بها روسو ، لأنها كانت ترمي إلى صيانة القلب من الرذيلة ، والعقل من الخطأ . وكانت ناجحة كل النجوع في ميدان ضيق ؛ ولكننا تعلمنا عنها أن من المستحيل علينا استبقاء العقل قاصراً يُقاد ويوجه باستمرار . فالروح ، كما قال جريجوري وأوريجن ، لا تتركه على شيء ... نعم قد يُقيّد الجسم ويُصقّد في الأغلال ولكن العقل يجب أن يظل حراً طليقاً ، وإلا اختفى وزال من الوجود .

الفصل السابع

الحرية و «الانسانيات»

صوّر «بُرْكهاردت» (Burckhardt) حالة الناس في العصور الوسطى في صورة قوم يحملون ، أو غلبهم النعاس ، وقد ألقوا على وجوههم أغشية من معتقداتهم الدينية ، وأوهامهم الطفلية يتبدى لهم العالم من خلالها في ألوان غريبة حقا . فلما استفاقوا آخر القرن الثالث عشر ، وهبوا من غفوتهم تجلّت فيهم محبة جديدة للعلم ، يصحبها تقديرٌ أوفى لأهداف الثقافة الكلاسيكية وقيمتها ، وتملكهم شعور عميق بما في هذه الحياة الدنيا من متعة ، وجمال ، وكرامة ، نبّه عقولهم وحركها ؛ فجعلت صدورهم تضطرب بانفعالات جديدة ، وتجيش بعواطف جديدة ؛ ولقيت القوى التي كانت من قبل مقصورة على طريقة واحدة من طرق التعبير والإفصاح ، أنواعاً شتى من الدراسات والحرف ، تشبع مطامح الطبيعة البشرية وترضيها ؛ وهكذا أخذ الناس ينظرون إلى الحياة نظرة واسعة ، أعلنت من شأن الإحساس بالفردية ، وزادت في قيمته ، فلا غرو إذن أن تجلّى في التربية شعور عميق بالحرية .

ويجمل بنا في دراسة هذه الحقبة أن نمرّ مسرعين بكثيرين من كتاب النهضة الذين تقدموا إرزم (Erasmus) ، لا لأن كتاباتهم قليلة الشأن ، ولكن لأن اتجاهات تفكيرهم الأساسية تتجمع كلها في إرزم هذا ، وفي كتب فيفيز (Vives) وسادلتيو (Sadolets) . فاستعراضنا ما كتبه هؤلاء الثلاثة يضع مشكلة الحرية في وضع وثيق الصلة بدراسة طبيعة التلميذ وبمقدرته ، ويجعلنا ننظر إلى الحرية من حيث علاقتها العملية بالعمل المدرسي وأثرها فيه . وسنجد في محادثات (Colloquies) كروديه (Cordier) لمحات من أساليب التربية التي كانت قائمة في المدارس فعلاً ؛ ويتيح لنا الصلاب ، التي بين آراء مارتين لوتر ، واجنات لويولا التربوية ، نقطة اتصال أخرى بخطط فعلية في التربية . وأخيراً سنقتاول في إيجاز الأساليب الجديدة للتربية التي وردت في كتب أسكم (Ascham) واليوت (Elyot) وملكاستر (Mulcaster) ؛ ثم بعد ذلك نلخص الآراء القديمة والحديثة بأن نلقى نظرة على

ما عرضه رابليه من هذه الآراء في كتبه عرضاً كله سخرية وتهكم .

كان فرجيريوس (Vergerius) رائد حركة التربية في عصر النهضة ، وحاول ، كما حاول أفلاطون من قبل ، أن يقيم التربية على أساس من النزعات الإنسانية التي تسندها وتدعمها^(١) . وسبق أن تكلمنا على اثنتين من هذه النزعات — المنافسة والطاعة — وسنتناول الكلام على النزعة الثالثة — الخجل — عندما نعرض لمعالجة سادوليتو إياها تفصيلاً ؛ أما النزعة الرابعة — النشاط أو الاجتهاد — فقد كانت أساس الخدمات التي أسداها فرجيريوس إلى الحرية — الاعتراف بقيام التربية على النزعات الفردية ، أو بالأحرى ، على الرغم من بعضها ؛ لأن النعمة الغالبة على بحثه كانت نعمة قلقه إلى حد ما . فأغلاط الشباب عوائق تحول دون إخلاصهم للدراسات الحرة الإخلاص الكامل الذي يعبر عن غرض التربية الذي يرمى إليه الكاتب .

يقول فرجيريوس : « نسمى الدراسات الخليقة بالرجل الحرّ دراسات حرة ؛ فهي تلك الدراسات التي ندرك بها الفضيلة والحكمة ونزاولها . والتربية الحرة هي تلك التي توقظ ، وتدريب ، وترقى أسمى ما في الجسم والعقل من المواهب التي تشرف الإنسان وتعلو من شأنه ، والتي تعدّ بحق في مرتبة لا يعلو عليها شيء سوى الفضيلة . قد تكون الثروة واللذة هما الغاية الوحيدة من الوجود في نظر الرجل العادي ، أما الرجل ذو الطبيعة السامية فيرى هذه الغاية في السمو الأخلاقي ، وفي الشهرة ، وحسن الأحدث . فن الأهمية بمكان إذن أن نجعل هذه الغاية ، وهذه الجهود حية دائماً في نفوس الناشئين منذ نعومة أظفارهم . وأؤكد ، وأنا واثق كل الثقة مما أقول ، بأننا لن ندرك الحكمة في الكبر إلا إذا كنا قد بدأنا نسعى وراءها بإخلاص منذ الصغر^(٢) » وهكذا نرى أن الاعتراف قد تم أخيراً بأن التربية ترقية وتوجيه للمواهب التي تشرف بني الإنسان ، وأن الدراسات الحرة هي تلك التي تليق بكرامة الرجل الحرّ وتنسجم معه ، وأن الإخلاص والفضيلة وحدهما هما اللذان يجلبان الحرية ، وأن التربية

(١) انظر فرجيريوس (Vergerius) — مقالة De Ingenius Moribus ترجمة Woodward في

كتابه عن فترينو دافلترا صفحة ٩٨ .

(٢) فرجيريوس في كتابه De Ingenius Moribus ترجمة وودورد في كتابه عن فترينو دافلترا

عن طريق الدراسات الحرة ، شأن من شئون هذه الحياة الدنيا الحاضرة ، وأنها واسعة سعة هذه الحياة نفسها .

ومع أن فرجيريوس يستعرض منهج الدراسات الحرة التقليديّ المألوف ، ويتوقف لحظة في استعراضه هذا ، ليبدى أسفه وحسرتة على ما أصاب التعليم في أيامه من تدهور وانحطاط ، فإنه لا يوافق على أن التربية الحرة تستلزم دراسة مواد المنهاج الذي وضعه الإغريق من قديم بأكلها ؛ بل كان يرى أن علينا أن نختار المواد التي نجدها أنسب لعقولنا وأقرب إلى أذواقنا . كذلك كان يرى أن للأولاد قدرات شتى مختلفة تستدعى جعل اختيار مواد الدراسة أمرا يتوقف إلى حد ما على طبيعة عقل كل فرد منهم وخواصه ، فمن الأولاد من يجد سهولة خاصة في دراسة المعاني المجردة ، على حين تعوزه القدرة على فهم ما هو جزئي وما هو شئنيّ محسوس . فهؤلاء يتقدمون تقدما طيبا في الرياضة ، وفي ما وراء الطبيعة ؛ ومنهم من له قدرة في العلم الطبيعي والشئون العلمية . فينبغي أن نعترف إذن بالميل الفطرية في التربية ، ونسير في اتجاهاتها ، ولكن إن كانت التربية تعمل على ترقية العناصر القوية التي في شخصية النليذ ، فقد وجب علينا أن نعلمه التواضع فكل تمرين يعلمنا أن نسيء الظن بمعلوماتنا ورتاب فيها ، يجب أن نقدره حق قدره ، ونعرف له قيمته كي نزيد في اجتهادنا وفي تواضعنا . ولعل الشرط الأول الذي يجب أن يتوافر في كل تقدم حقيقي هو أن نتشكك في معلوماتنا وفي تحصيلنا ، وأن نطرح الفخر بقوتنا وعلما ، ذلك الفخر الذي يدفعنا إلى أن نستعين بحاجتنا إلى الإلتقان والكمال .

ويذكر فرجيريوس في ملاحظاته الختامية التي وجهها إلى أوبرتينوس Ubertinus (ابن صاحب بادوا) ما يعدّ مفتاحا لمقالته كلها ، قال : « اتبع ما في أسمي نفسك من طبائع ، تكن بالفضل جديرا » وسنرى عند استعراضنا الختامي لمعاني الحرية أن هذا قول في المرتبة الأولى من الأهمية ، لأنه يعبر عن الإيمان الجدير بالإنسان ، ذلك الإيمان الذي يقترن دائما بوجهة نظر الإنسانيين من الأدباء ^(١) .

ويتجلى مثل هذا الإيمان ذاته قويا عميقا في مدير مدرسة منتوا Mantua الكلاسيكية ،

(١) قد احتج جيوفاني دومينكي (Giovanni Dominici) على هذا الرأي احتجاجا قويا في كتابه

وهي المدرسة الذائعة الاسم . فقد أبى كما يقول نقاده بعد تجربة نزيهة عادلة أن يفرض التعليم فرضاً على من يأباه من التلاميذ ، لا اعتقاده أن الطبيعة لم تهب الناس جميعهم الميل إلى التعلم ، ولا القدرة على الدرس والبحث^(١) ؛ فمن أجل ما في فترينو من إدراك واضح للقيم الإنسانية التي تنطوى عليها الدراسات الحرة ، ومن رغبة قوية في ألا يفرض على التلاميذ سوى قواعد ونظم رفيقة تتفق مع الإنسانية ، ومن أجل أنه كان في شروحه وتعليقاته على الآداب الكلاسيكية القديمة بسيطاً قوياً مباشراً لا يدور ولا يستطرد — من أجل هذا كله ينجح إلينا أنه جمع في نفسه بين صفات كونييليان وبستالوتزى . ومثل هذا الإيمان العميق « برغبة التلميذ في التعلم » يتجلى كذلك في طائفة من كتّاب ذلك العصر ؛ فإينياس سلفيوس (Aeneas Sylvius) يصرّ على « وجوب استمالة الولد إلى الإقبال على التعلم عن طريق الإقناع الجذّاب ، لا بأن تكرهه عليه إكراهاً كما يكره الرقيق على العمل^(٢) » ويقول جوارينو (Guarino) : « إن الإنسان لا يبرع في الدراسات الحرة إلا إذا وجدت فيه الرغبة في التفوق والفوز^(٣) » . ويقول البرقى : « (Alberti) إذا دربت نزع الاستطلاع الفطرية التدريب الملائم وجدت في الفنون والعلوم والآداب ما يروّعها ويجذبها حتى تصبح هذه موضع اهتمام تلقائي يظل فعالاً ، حتى بعد أن يكون عهد التلمذة قد انقضى وفات^(٤) » . وتجد كلٌّ من العبارتين الإغريقية واللاتينية وسطاً شيئاً محسوساً في كتاب البرقى (Alberti Trattats della Cura della Famiglia) حيث يتوسع المؤلف في تفصيل الرأى القائل بأن المصالح ومواضع الاهتمام المتبادلة في الحياة العائلية هي أنسب مجال لتحقيق الفردية الصحيحة .

بعد مضي نحو قرن من الزمان على ظهور رسالة (Trattato) البرقى ، كتب أرزم العظيم رسالته التهكمية الساخرة في محاكاة شيشرون ، تلك المحاكاة التي انحطت إليها الحركة الإنسانية ؛ فيجعل المتعصب لشيشرون يفخر بأنه ظل سبع سنين لا يقرأ شيئاً لمؤلف غيره ، بل إنه جمع معجماً لشيشرون مرتباً بحسب الحروف الهجائية بلغ من ضخامته أن اثنين من الحاليين

(١) وودورد في كتابه فترينو دافلترا صفحة ٣٤ .

(٢) انظر De liberorum Educatore طبعة وودورد المذكورة من قبل صفحة ١٣٧ .

(٣) De Ordine docendi et Stundet وودورد صفحة ١٦٢ .

(٤) انظر وودورد كتابه Education During the Renaissance صفحة ١٦ .

المدرّبين على حمل الأثقال ينوء أن يحمله على ظهريهما .
و ثم مجلد آخر أضخم من هذا وأكبر ، رتب فيه عبارات شيشرون ترتيباً أبجدياً ؛ وثالث
جمع فيه كل الأوزان التي اعتاد شيشرون أن يفتتح به عباراته أو يختتمها بها . وكذلك
أقسامها وفواصلها التي كان يستعملها فيما بين ذلك والرنين أو الجرس الذي كان يختاره لكل
نوع من أنواع الجمل حتى لا تغلت منه نقطة ما^(١) . وهكذا يوضح لنا إرزم انحطاط المناهج
المدرسية في عصره ، واهتمام المدارس البالغ بالفروق النحوية الدقيقة ، واعتمادها الاعتماد كله
على الذاكرة والاستظهار ، وبعدها عن القيم الإنسانية التي جعلتها الدراسة الأدبية محورها لها ،
وموضوعاً لعنايتها واهتمامها .

ولم يقبل أحد على خدمة قضية الحرية في التربية عن رضى وارتياح بمثل ما أقبل
عليها إرزم . فقد وجه النظر إلى ما في العقل من نزعات فطرية — إلى الوعي والاستطلاع
والحكاية ، وإلى قابليته الطبيعية للإرشاد والتوجيه ؛ وكان يصّر على أن أول واجب علينا هو
أن نحصل على محبة التلميذ إياناً أولاً ، ثم نحصل على محبته للعادة التي يتعلمها ثانياً ، ومن الميسور
أن نستثير فيه السرور والاستمتاع ، بأن نلجأ إلى دافع اللعب ، وإلى المطامح والمنافسة ، وإلى
أنواع شتى من النشاط . أما ذلك النحو الشكلي الذي انحط إليه التعليم ، فيجب أن يزول وتحل
محله الحادثة في أمور تتصل بما يهتم به الصبي ويعنى به — في اللعب ، وفي الحياة الاجتماعية .
ويدافع إرزم في كتابه : (De Pueris Instituendis) عن ضرورة اختيار كل فرد
للمواد^(٢) التي يود أن يتعلمها ؛ وكان شعاره في ذلك أن نلاحظ الطبيعة ونقبعها^(٣) ويقول : إن
هناك ثلاثة شروط تعين تقدم الفرد وتوجهه : (١) الطبيعة — أى القدرة الفطرية ، أو الميل
الطبيعى إلى الإتيان والتفوق (٢) والتدريب (٣) وأن نزاول أحراراً النشاط الذى غرسه
الطبيعة فينا ، والذى ينمو ويترقى بالتدريب^(٤) والتمرين . وإنا لنذكر من مشاهدتنا للحيوان
أن كل مخلوق يتعلم ممارسة الأمور التي بها يحافظ على حياته ويصون كيانه ، وأن يتجنب كل

(١) Dialog. Ciceronianus مقتبس من كتاب جريغز في تاريخ التربية ج ٢ ص ١٣٦ .

(٢) إرزم — كتاب De Pueris Instituedis صفحة ٤٩٨ — ٤٩٩ (وودورد صفحة ١٩

وما بعدها) .

(٣) المصدر ذاته ص ٤٩٩ .

(٤) انظر المصدر ذاته صفحة ١٩١ .

ما يسبب له الآلام ويجرّ عليه الهلاك . وينطبق هذا على النبات انطباقه على الحيوان ، كما يتضح لنا إذا قابلنا بين الشجرة الصلبة الصماء الشديدة الاكتناز ، القائمة على شاطئ البحر الطلق ، وبين زميلتها الأخرى ، وهي تتفرع كثيفة لقاء مصونة ، في دفء وحرارة كافية . فكل حتى يسمى لأن يترقى وينمو بحسب ما ركب فيه من طبائع خاصة . هذا^(١) «وتتطلب الطبيعة معاونة المدرس في ترقية المواهب الخاصة التي زودت بها الطفل . فاتباع الطريق الذي رسمته لنا الطبيعة تقل الحاجة إلى ما يبذل من جهد ومشقة في التعلم . وبغير هذا لا يمكن أن نفجز على الوجه الأكمل شيئاً يتنافى وطبائعنا»^(٢) .

يعترف إرزم في هذه المواضع بتلقائية التلميذ من حيث هي قوة فعالة في التربية ، ويوجه النظر في الوقت ذاته إلى ما للمدارس من وظائف إيجابية في معاونة هذه التلقائية وتوجيهها . وإنه لأمر مرغوب فيه أن يوجد اتصال وثيق بين عوامل ثلاثة : التمرين ، والتدريب ، والطبيعة . فالطبيعة هي الأولى ، تتقدم الاثنين الآخرين ، ويجب أن نجعل التدريب ملائماً لسن التلميذ وذوقه ، وألا يفترق التمرين عن اللعب في كثير ، وأن يكون مصدر مسرة للطفل وممتعة له . وينبغي أن يكون التعليم بسيطاً ، وأن يتخذ شكل رياضة وتسلية ، وأن يغني الشعور بالجهد الذي يبذل ، في السرور الناشئ من التمرن الطبيعي ويختفي فيه ؛ ويصبح العقل بشكل غير محسوس قادراً على مواجهة أمور أشق ، وواجبات أقسى ؛ وإن أولئك المدرسين الذين ينتظرون من تلاميذهم الصغار أن يعملوا وكأنهم رجال كبار مصغرون ؛ أولئك الذين يفسون معنى الشباب ، والذين لا معيار لديهم يقيسون به ما يمكن أن يعمل أو يفهم سوى معيار عقولهم — إنهم لمخبطون كل الخطأ . فمثل هؤلاء المدرسين ينحون باللائمة على تلاميذهم ويرهقونهم ويعاقبونهم كأنهم يعاملون طلبة في سنهم هم ، وينسون أنهم كانوا في يوم من الأيام أطفالاً صغاراً^(٣) .

ويبحث إرزم تفصيلاً مسألة العلاقة الصحيحة التي يجب أن تقوم بين المدرس وتلميذه . فالسلوك الهادي الرفيق المقرون بالعطف ، والإلمام بالطرق الشائقة السارة في التدريس ، والقدرة

(١) المصدر ذاته صفحة ١٩١ — ١٩٢ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ٢١٣ .

(٣) انظر إرزم تأليف وودورد صفحات ٢١١ — ٢١٢ .

على جعل التلميذ يشعر بلذة ويمجد مسرة في أداء واجباته — كل هذه صفات يؤكدها إرزم .
أما الرجل الخشن الجافى السلوك ، السيئ التعبير ، الفارص الكلام حتى أنه لينفر عندما يقصد أن يبشر — ذلك الرجل لا يصح مطلقاً أن يعهد إليه أمر التدريس للأطفال . إن صاحب الخليل ليأبى كل الإباء أن يعهد إلى مثل ذلك الرجل بالإشراف على شئون اصطبلاته ، ومع ذلك فلا يتردد أحد في أن يوليه أمر القيام على تربية الأطفال . يقول إرزم بأن الخوف دافع قليل الغناء والأثر في التربية ، وأن الوالدين نفسيهما لا يستطيعان أن يربيا أولادهما اعتماداً على هذا الدافع ؛ بل ينبغي أن تكون المحبة هي العامل الأول في تربية الطفل ، ويجب أن يصحبها ويكملها احترام صادق قائم على المحبة ، يدفع التلميذ إلى الطاعة أكثر وأضمن مما يمكن أن يدفعه إليها الخوف ^(١) . ويرسم إرزم صورة حية مؤلمة للمدرس في عصره . فهو في الغالب فظ خشن مسرف لا اعتدال فيه ، وكثيراً ما يكون مريضاً أو كسيفاً أو ضعيف العقل ، ومع ذلك لا يلبث أن يجد في يديه سلطة واسعة . إنه لا يستطيع أن يدرس ولكنه يحسن ضرب التلاميذ بالسياط ، فما المدرسة إلا حجرة تعذيب تسمع فيها الضرب والصراخ والتنهد والويل تملأ الجو وتدوى فيه « ومن الأدلة الصادقة على طبيعة العبد الرقيق أن تكون تربيته قائمة على الخوف والإرهاب . فلم نسمح لأطفالنا (واللفظ اللاتينية التي تدل عليهم Libri) تتضمن على معنى الحرية) الذين ولدوا أهلاً للتربية الحرة أن يعاملوا معاملة العبيد ؟ » ومع ذلك فالعبيد أنفسهم رجال مثلنا ، قد يتحررون من بعض صفات العبودية بالمعاملة الإنسانية . فليقف الأب من ابنه موقفاً أكثر رفقاً وشفقة من موقف السيد إزاء عبده ؛ وإذا كنا ننزل المستبدين عن عروشهم ، فما بالنا نقيم استبداداً لأبنائنا أنفسهم ؟ أليس من الصواب المسيحية من بينها كل مزاولة للاستعباد والاسترقاق ؟

إن خوف التلميذ من التعزير العادل ، وطمعه في المدح والثناء ، هما السلاحان الأساسيان في يد المدرس . وكأننا بإرزم قد شعر بأنه إنما يقتبس هذا القول من كونييليان ويجاريه في آرائه ، فإذا به يسارع ويضيف إلى هذين السلاحين سلاحاً ثالثاً يأخذه من مصدر آخر —

(١) انظر صفحات ٥٠٣ و ٥٠٤ من كتاب De Pueris Instituendis ترجمة وودورد في

كتابه إرزم صفحة ٢٠٣ .

« وهو أن الجهود الموصولة غير المملولة تقهر كل شيء ». فلنراقب ولنشجع ولنلح ثم نلح حتى يشعر التلميذ بأنه يسير قدماً نحو غايته بالتعلم ، والتكرار ، وحسن الانتباه ؛ فلنعلمه احترام الاستقامة ، والعلم وحبهما ، وكره الجهل ، والخيانة ، ومقنمهما وجه نظره إلى أولئك الذين يمدحون لفضلهم ، وحذره عاقبة من تفضحهم سوء أعمالهم . ضع نصب عينيه مثال الذين أكرههم العلم جميل الثناء ، ورفيع الشرف ، وحسن الصيت وسامى المنصب ، وحذره أن يكون نصيبه نصيب الذين مع حكمهم ، قد تردوا في الازدراء والفقر والعار وحياة الشر والأذى . تلك هى وسائل التأديب ، أسوقها إليك الأخ المدرس الجدير بمهنته ، المؤتمن على رعيته ، فإن لم ينجح شيء من هذا كله ، وكان لا مناص من الضرب فاستعمل العصا ، ولكن راع ما يجب للنفس من احترام^(١) .

وما ذكره إرزم عن طرق التعليم الحسية الشائقة لا يقل عن ذلك حكمة وأصالة رأى : فهو لا يستطيع الصبر على بلادة مدرس النحو العادى الذى يضع الأعوام الثمينة فى حشد القواعد فى رءوس الأطفال . فلسنا نحصل على حسن التعبير بلغة ما ، بوساطة حفظ القواعد واستظهارها ، ولكن ذلك يتم لنا بالتحدث كل يوم مع من اعتادوا التعبير عما يجيش فى أنفسهم بدقة وحسن ذوق ، كما أنه يتم بالقراءة الواسعة فيما كتبه صفوة المؤلفين ، وديجته أفلام خيرة الكتاب^(٢) ، ويرى أن لافضيلة ذاتية فيما هو صعب شاق ؛ ويتذكر كيف شقى فى طفولته وتعذب بدراسة علم المنطق الذى لا علاقة له بشيء مما يصدق على الحقيقة ، أو يكون سليماً فى العبارة^(٣) . فكان يعمل على تغيير هذا كله وتبديله . فالأسلوب القصصى ، والإيضاح والالتجاء إلى ذوات الأشياء بدل الألفاظ ، والوصف الحى ، وعرض الصور ؛ بل والالتجاء إلى غرائز الأطفال العنيفة الحادة ، كل هذا صالح للاستخدام فى المراحل الأولى من التعليم ؛ وأنه ليسأل المدرس عن نوع ذلك الجهد الذى يرتاح الناس لبذله فى تدريب بيفاء على الكلام^(٤) .

إن السبب فى عدم وجود ما يسترعى التلميذ ويشوقه فى دراسة النحو يرجع إلى حد

(١) المصدر المذكور سابقاً صفحة ٢٠٨ وما بعدها .

(٢) انظر وودورد De Rat. Sdtudü صفحة ١٦٣ .

(٣) وودورد صفحة ٢٢١ .

(٤) وودورد صفحة ٢١٥ .

كبير إلى ضالة ما عند المدرس من سداد حكم ، وصدق رأى ؛ فنراه يزعج المبتدئ بمعرفة أسماء الحروف من قبل أن يدرك حرفا واحدا منها بالنظر إليه ، أو هو يزججه بإعراب كلمة لاتينية قبل أن يكون قد أتم بتكوين الجمل وبنائها . فـسكان المدرس المسكين يعنز ويزهو بعرض ضحولة فكره على تلاميذ فصله . إن الطريقة المثلى تقوم على أساس مبادئ ثلاثة : فأولا : لا تعجل . فالتعلم يكون سهلا ميسرا إن كان التلميذ قد بلغ المرحلة الملائمة من النمو لهذا التعليم . وثانيا : تجنب كل صعوبة يمكنك أن تتجاهلها أو تؤجلها مادام لا ينتج أى ضرر من وراء هذا التجاهل ، أو ذلك التأجيل . ثالثا : إن قامت صعوبة لامناص لك من مواجهتها ، فاقرب منها وواجهها تدريجيا ثم تناولها بشكل شائق جذاب يجبب التلاميذ فيها . لقد قال (لو كريتوس) : إن الأطباء كانوا يدهنون حلق أ كواب الدواء بالعسل . فأرشد المبتدئ إلى ضرورة مواجهة غير المعهود له من الدروس ، وهو ممثلى ثقة بنفسه ، وإلى السير فيها ببطء ولكن فى ثبات ودأب . وينبغى ألا نقلل من شأن قدرة الشبان على الاستجابة إلى ما يطلب من عقولهم وتفكيرهم . نعم إنهم تنقصهم تلك القوة الغشوم العنيفة التى تجدها فى الثيران ، ولكن الطبيعة قد وهبتهم من جهة أخرى شيئا من ثبات النحلة واجتهادها . فمثل الطفل كمثل أى مخلوق آخر لا يفوق غيره إلا فى نوع النشاط الذى يكون جزءا من طبيعته هو ، وإلا فكيف يتسنى له أن يقضى الساعات الطوال فى السبق والركض من غير أن يلحقه تعب ، أو يصيبه كلال ؟ ذلك لأن هذه التمارين فطرية فيه ، وليست فى نظره سوى هو ولعب لا يشعر فيها بكدح ولا بإكراه . فاتبع الطبيعة إذن فى هذا ، واستبعد ما استطعت من عمل المدرسة كل ما يتضمن كدحا ومشقة بالغة ؛ واجتهد فى أن تجعل التعلم مقرونا بالحرية وباللذة والسرور^(١) . لعل هذا أول اعتراف صريح بأن النشاط التلقائى أنجح طريقة فى التربية .

لم يكتف جون لويس فيفيز (Juan Luis Vives) ، تلميذ إرزم ، بأن ينصح لنا باتباع طبيعة الطفل فحسب ، بل كان يجتهد فى أن يتعرف ماهية هذه الطبيعة . وقد بين لنا الأستاذ فوستر واطسن أنه قد سبق إلى طريقة استقراء الطبيعة التى تعزى عادة إلى فرنسيس بيكن .

وتنحصر الخدمة التي أسداها لموضوعنا، في جهوده التي بذلها في فحص الحقائق المتعلقة بالترقي العقلي، وفي تعيين العمل المدرسي على ضوء ما اتضحت صحته من هذه الحقائق. ونراه ينصح باجتماع المدرسين كل شهرين أو ثلاثة ليتناقشوا في أحوال تلاميذهم العقلية مناقشة تحدها الحجة الأبوية والحزم والنزوى، وليوجهوا كل تلميذ إلى العمل الذي يصلح له. فلو تم ذلك لجنى الجنس البشرى كله ثمارا عجيبا لا يكاد يصدقها العقل. وعندئذ لا يعود الذين يعملون الأشياء على كره منهم^(١). يؤدونها بشكل سبي ردى. وكان فيفيز يحلم بأن يقيم التربية على أساس النزعات الفطرية، فيقول: كما أن للأرض قوة إنتاج العشب، وللعين قوة إبصار شتى الألوان، فللعقل البشرى ميل إلى إدراك الحقائق البسيطة، وإلى تحقيق الأغراض التي لاسراء في أنها أغراض طيبة وأهداف صالحة، ولكن الكسل يهدم هذه القوى أو يضعفها على الأقل. في حين أن التمرين يرقبها وينهض بها؛ وعلى ذلك فإذا ترتب على اختلاف الأفراد بعضهم عن بعض اختلاف مواهبهم، وتباين آرائهم في الخير، وجب أن تختلف أساليب التربية وطرائق التعليم. ويفرق فيفيز بين ضروب مختلفة من العقل، فيذكر العقل التحليلي والعقل التركيبي، والذي يدرك إدراكا حسيا، والآخر الذي يدرك إدراكا عقليا، والعقل الثابت، والمتقلب، والخالص، والواضح والسريع والبطيء والعقل العنيد المسكبر، والمتزن، والخفيف المتين؛ وهناك الشخص الذي يفكر بيديه والذي يفكر برأسه. ويميل فيفيز إلى اعتبار التربية تدريبا، وإلى تخصيص كراسات مناسبة لكل نوع من أنواع العقول المختلفة، وأن كل إنسان في نظره قادرا على أن يتعلم اللغات على الأقل.

(١) في قطعة مشهورة من كتابه De Tradendis Duci plenes (التي ترجمها إلى الإنجليزية فوستر واطسن في كتابه عن آراء فيفيز في التربية Vives on Education ص ٨٧) يذكر فيفيز الأسس التي يقوم عليها علم التربية الحديث بشكل أوضح مما يذكره عادة كتابنا المحدثون الآن. من الطرق التي سنتبناها في تعليم الفنون: أن نجتمع آثار التجارب الكثيرة، ونلاحظ الخبرة التي حصل عليها كثيرون من المدرسين. حتى نكون منها قواعد عامة. فإذا حدث أن بعض التجارب لم تتفق والقاعدة، وجب أن نذكر السبب الذي أدى إلى هذا الخلاف، فإن كان غير واضح، وكان هناك عدة خلافت، ذكرناها فإن كان عدد مواضع الخلاف أكثر من مواضع الاتفاق أو سواها له وجب ألا نستنبط من هذه الحقيقة أى مبدأ ما، ولكن يجب أن نحافظ على الحقائق ونورثها خالفاءنا حتى يدهشوا منها. إذ من هذه الدهشة، تنشأ الفلسفة، كما نشأت في الماضي. نغير طريقة لاكتساب الفنون المتصلة بصنع الأشياء هي أن نلاحظ النظم التي يجرى عليها الناس الذين حقوها بالطبيعة ومن الدراسة والتعود والمران. فعلى أيدي مثل هؤلاء المختربين ولدت الفنون، كما رأينا من قبل.

وتتجلى في تمييز علام القلق ، وعدم الاستقرار الذى تنقسم به عادة أوقات التطور والانتقال . فنجد فيه مرة غير «فيتورينو» وتحمله للثقافة القديمة ، وذلك حين يبحث تلاميذه على أن يعدوها نعمة أسبغها الله على الجنس البشرى ؛ ومرة أخرى نرى فيه غرام رابانص مورس بالدراسات الكنسية ، فيرمى إلى طبع سلطان الكتابات المقدسة على قلوب الأطفال في كثير من الروعة والجلال ؛ وأحيانا نجد لديه رغبة إرزم في أن تسرع في بطاء ، وتتفادى العقاب ؛ وأحيانا أخرى نرى فيه جزع معلم الصبية الذى يعاقب صبيا لم يستطع التكلم باللغة اللاتينية بعد أن قضى سنة في تعلمها ودرسها ؛ وأحيانا أخرى نجد عنده بصرا بما لكل مادة دراسية من قيم إنسانية ؛ وأخرى نراه ، كما في بحوثه في النحو ، يعتقد الشكلية ويؤمن بها ، ومرة يؤكد القيم التدريبية ؛ ثم لا يلبث حتى يؤكد قيمة المادة ذاتها من غير نظر إلى ما قد يكون لها من أثر تدريبي . فهو إنسانى ، واقعى ، طبيعى ، تدريبي — هو مزيج من أفلاطون ، وإرزم ، وروجر بيكن ، ولك — من فيتورينو وبسالنزي . وفي الجملة هو خير من يمثل الفكرة العملية عن الحرية أفضل تمثيل . فهو يقول يجب ألا يرهق الأولاد ، ولأن يدفعوا إلى الدراسة دفعا أكثر مما يجب ، بل ينبغي أن يسمح لهم بقسط من الراحة والاستجمام لئلا يأخذوا في كراهية العمل من قبل أن يبدأوا في محبته . ومع ذلك فيجب ألا يسفوا إلى المسرات الوضيعة .. فالعقل البشرى ميال إلى الحرية ميلا عجيبا . فهو يرضى بأن يوجه إلى العمل ، ولكنه لا يرضى أن يجبر عليه إجبارا . فن السهل علينا أن نحصل الكثير بالسؤال ، ولكننا لا نكتسب إلا النزر القليل بالقوة والعنف . وهذا القليل لا نكتسبه مع ذلك إلا بكل صعوبة ومشقة بالغة^(١) .

لا نقصد أن نطيل هنا في أمر المجادلات التى استثارها العلم الجديد في القرنين الخامس عشر والسادس عشر في أوروبا ؛ فالصراع الذى قام بين الإنسانيات وبين المسيحية قد أثار المشكلات ذاتها التى سبق أن وجدناها في التوفيق بين القيم الإنسانية والمسيحية في القرون الأولى من العصر المسيحي . هذا ، وقد نشأ الصراع الذى قام بين الاثنين في إيطاليا في القرن الخامس عشر من جراء الإسراف في التوكيد على واحدة من نزعتين أساسيتين . فالمسيحية ،

كما رأينا وجهت دعوتها أساسا إلى إخضاع الذات ، وكانت بحسب تعبير الأستاذ آدمز تدعو إلى التضحية وإنكار الذات والتواضع ، والاتكال على قوة عليا . أما الإنسانية ، « القوة في إيمانها بقابلية الإنسان للكمال ، فكانت تدعو إلى الاعتماد على النفس . فأشادت بالعظمة والفخامة وبالتفوق والامتياز الشخصي ^(١) » وكان المسيحي المتعصب غير المتسامح ، لا يرى في الإنسانية سوى أنها عبادة العقل والجري وراء الذات ؛ ولقد كان أبعاد الإنسانيين عن النبيل والمروءة ينصحون لنا أن نصطنع أثره ضيقة تدفع إلى المجازفة والعدوان .

وحاول الكتاب من أمثال أرزم و فيثيز أن يجدوا أساسا للتوفيق بين الاثنين ؛ ولكن الخلاف في الرأي ظل قائما حتى بين الإنسانيين أنفسهم بشأن وظيفة السلطة وقيمتها . وقد انتقلت آثار هذه الخلافات إلى المدارس ذاتها « فمحاورات » (Colloquies) إرزم ، وكتاب فيثيز ^(٢) (Linguae Latinae Ercitatio) يُمثلان ما بذل من محاولات لإيجاد مواد شائعة لتمرين التلاميذ على المحادثات اللاتينية ؛ فهما شيثيان وواقعيان ، ويرميان إلى التعليم والإفادة أكثر مما يرميان إلى القيمة الأدبية .

يجد القارئ في كتاب الكردينال سادوليتو *De Pueris Recte Instituendis* اعترافا صريحا بمطالب الفصاحة الكلاسيكية ، إذا قورنت بالإلمام السطحي بمبادئ لغة حية وأوليائها . ففي صفحاته الأولى يصرّ سادوليتو على أن بنى الإنسان جاهلون ، ولذا كانوا بحاجة إلى ضوء القانون الذى يمكن أن يهتدوا بهديه أو يجبروا عليه إجبارا على كره منهم ، وعلى الرغم من ميولهم وهواهم .

(١) انظر آدمسن ص ١١٧ *A Short History of Education* .

(٢) وازن بين المحادثة الآتية المقتبسة من كتاب وضعه فستر واطسن (Foster Watson) عن حياة التلميذ في العصر التيودورى بإنجلترا *Tudor School-boy Life* صفحة ٤ وبين التمارين النوعية التى استنكرها أرزم . توقظ يتريس التلاميذ وتشكو من تباطؤهم ، وتشرف عليهم وهم يرتدون ملابسهم : عما نويل إلى يتريس : أنك تخالين أنك تلبسين عروسا لافتي

يتريس : يوسبيوس ! — أحضر طستنا وإبريقا وارفع الإبريق إلى علو معقول ، ودع المياه تنزل نقطة نقطة ولا تصبها صبا من فم الإبريق — اغسل هذا الدرن الذى بين مفاصل الأصابع بعناية — ونظف الفم واستعمل الماء للمضمضة — ادعك جفونك وحواجبك ورقبتك بنشاط وقوة ، ثم خذ منشفة وجفف نفسك . يا الهى الأزل — أمن الضرورى أن أنبهك إلى كل هذه الأشياء واحدا واحدا ، ولا تعمل أنت شيئا من تلقاء نفسك !

عما نويل — إنك لتسرفين في الرياسة ، وإنك لغليلة جافية كل الجفوة .

تزودنا الطبيعة بما هو أساسى، ولكنها لا تزودنا به إلا بشكل غفل غير مصقول؛ ووظيفة التعليم أن ينهض بهذا العنصر الأساسى للفردية حتى يبلغ به ذروة كماله، وأن يظل به حتى يصير جمالا يشبه المصدر الإلهى الذى عنه صدر. ويصح أن نفرق بين عاملين فى الترقى، وبين نوعين من العادة ينشآن عنه. فواحد يفرسه فينا التعليم الصحيح الذى نتلقاه على أيدي الآخرين؛ والثانى لا نكتسبه إلا بما تبذله عقولنا نحن من الجهد المقصود؛ فالأول طيف عادة حقيقية، بل هو مجرد صورة رسمت خطوطها بقلم رصاص على لوح ما؛ أما الثانى فن بنات العقل وإنتاجه حقا، شاعر بوظيفته وواجبه، وقادر على المحافظة على كيانه وصيانتها؛ فالأول تأديب وطاعة لفضيلة شخص آخر؛ أما الثانى ففضيلة لاتدعن إلا لسلطة نفسها وحدها. هذا، ويشبه عرض سادوليتو بعد ذلك وجهة نظر أفلاطون إلى عدم وجود العقل فى الطفولة، وضرورة إخضاع الشهوات المبكرة لما يسلط عليها من إجبار من الخارج، حتى انا لا نكون بعيدين عن الإنصاف لو قلنا أنه ليمثل تمثيلا عادلا فى اقتباس واحد: «ان العادة التى تفرسها فينا سلطة حريصة من الخارج ليست بفضيلة حقيقية، فما هى إلا شبه فضيلة وخيال لها؛ ومع ذلك فبحسب ما جاء فى أسطورة تمثال «بجماليون» للمرأة يحدث أن تتجلى فى هذه العادة بمرور الزمن، وبمشيئة الله تعالى، روح الفضيلة الحقة وحياتها»^(١).

ويدلّ تطور الطريقة التى بها يتخذ التمثال روح الفضيلة، ويمتلى بحياتها على أن سادوليتو قد استخدم العناصر الداخلية بقدر ما استخدم العناصر الخارجية على الأقل؛ فيسوى فى التوكيد بين «بذور الفضيلة» التى غرسها الطبيعة فى العقل، وبين قوة الأسوة الحسنة والبيئة الملائمة. ويتجلى اجتماع الاثنين واضحاً فى معالجته لحاسة «الخلج» فى الشبان؛ وسنعرض لآراء سادوليتو عن الخلج بشئ من التفصيل، لأن آراءه هنا هى التى تسدى إلى معنى الحرية خدمة أكبر مما يسديها رأيه فى التعليم القائم على الدراسات الكلاسيكية وإن كان سادوليتو لم يربط الاثنين بعضهما ببعض ربطاً صريحاً. يعمد سادوليتو لخلج «دليلا على طبع حسن»، و«خير ما يزين الشباب» و«يجنبهم

(١) المصدر المذكور قبلا (ترجمة كبايناك Compagnac وفوربز Forbes) صفحة ٢٠ وقارن صفحتي ١٢، ١٨ — تبين هذه الترجمة الرائعة فى هوامش عدة النقط الكثيرة التى فيها يتفق سادوليتو مع أفلاطون وأرسطو وشيخرون وكونتيليان ومع كثير من الكتاب المعاصرين لهم والمتأخرين عنهم.

الوقوع في الجرائم والذنوب» ، وهو «معقل العفة ، وحصن الفضيلة» . ويحث سادليتيو والوالدين على ألا يتوانيا في تقوية أهم سناد للفضيلة في أطفالهم ، ذلك الحارس الصارم الساهر ، « هذا التهيب الشفيق الرباني » — وهي عبارة تكشف عن طبيعته الحقيقية . وإنا لنرى « كل أنواع المخاوف الأخرى — مخاوف من الموت أو من الأخطار التي تثبط النفس حتى تكاد تخمدتها وتطفى شعلتها — جوفاء في جملتها لا غناء فيها ولا جدوى منها ، تجر الشقاء وتجلب العار . فالمنظر الذي تؤدي إليه المخاوف منظر بشع منفر : اصفرار في الوجنتين ، وارتعاد في الفرائص ، وتراجع الروح إلى حصن الحياة — القلب — حيث تجمع إليها كل قواها ، فكأنني بها تهجر نطاق المدينة الخارجي ، وتقهقر أمام العدو . في حين أن الخجل يندفع قدما (فالخطر كامن في الخارج ، وينشأ من تقدير الآخرين واعتبارهم) وباستثارة الاحمرار في الوجه كأنه قناع يستر الغلظة التي وقع فيها ، يستخفي وراء ذلك الفعل ذاته الذي به يكشف عن ذات نفسه ؛ ومع ذلك فإنه يدل على أنه إنما كان يتميز غضبا من جراء ارتكاب هذا الخطأ ، أكثر مما يدل على أنه مذنب آثم . وانه ليفعل ذلك بشكل رائع ، حتى أن الاعتراف ذاته ، ليضفي على الذنب المعترف به شيئا من الرونق^(١) .

فمن هذا القول الموجز الواضح كل الوضوح تتجلى أربع نقاط جديدة بالملاحظة والاهتمام (فأولا) يثير الخجل شيء لا يتصل اتصالا وثيقا بما تنجزه النفس من الأمور الإيجابية ، فهو ليس كالخوف يثيره شيء خارج عنها . و (ثانيا) فيه اعتراف بأن النفس قد عجزت عن القيام بما يعتقد الناس أنها تستطيع القيام به فعلا . و (ثالثا) يوجد شعور بالنقص والقصور يستثيره وجود أناس معروفين بأنهم أسمى من النفس وأرقى منها ، من حيث المسألة التي هي موضوع الكلام . (رابعا) تؤكد النفس سيادتها على الناحية الآتمة منها . فالخجل ، كما لاحظ سادوليتو ، فعال وسلي معا ، ينطلق مقتحما ايواجه الشيء ويصدر حكما عليه ، ويتميز غضبا من جراء أعماله . ذلك من ناحية ، ومن ناحية أخرى فهو يستخفي ويستتر . فالخجل إذن حالة مشعور بها كل الشعور ، تحدث وسط مجموعة من القيم متصلة بالنفس اتصالا إيجابيا فعلا ؛ ويمتاز باحساس قوي بخبط النفس وإثمها ، يقويه ويزيده وجود من هم أسمى من الذات وأعلى ، وشعور

النفس من حيث هي قاض يفصل في أعمالها نفسها هي .

إذا استبعدنا من هذا التحليل الشعور بالجرم والخطأ ، كان لدينا صورة شيئية عن الشروط اللازمة لتوافرها لتكوين الفرد وجعله ملائماً لقيم ظاهرة صريحة بعض الصراحة في حياته ، ومضمنة فيها بعض التضمنين كذلك — تلك القيم التي قرناها بالحرية . ومن المحتمل أن تكون العوامل التي تستثير الخجل عوامل تنزع إلى إبعاد الشعور به والتفطن إليه ، وتعطى إحساساً جديداً بالحرية ؛ وتلك حقيقة تبين الارتباط الوثيق بين عرض سادوليتو وبين موضوعنا . فهو يرى أن عنف الشهوات وحدتها في الغلومة والشباب يطبع في العقل ما يبيده الوالد من الاستهجان والاستنكار — ذلك الأب الذي اضطلع صابراً بواجب توجيه خطوات الشباب السريعة الانزلاق وارشادها إلى سبيل الصواب . « فليأخذ مثل هذا الوالد ابنه جانباً ويلومه في لطف وهوادة على ما بدر منه ، ويكشف له عن اهتمامه وتلقه ، ويبين له خطأه الذي وقع فيه ، ويرجوه منه جاداً ألا يسعى في هدم آمال أبيه وأسرته ، ولا أن يضحي بشهرته وبمنصبه يطمع هو نفسه فيهما ويأمل الحصول عليهما يوماً ما . وليس الفتى بحاجة إلا إلى القليل من القول — اللهم إلا إن كنت مخطئاً — لأن التربية الأولى تعاونه هنا حتى ليصبح هو نفسه الناقد الصارم لما يصدر منه من أفعال ، ينقدها بأشد مما كان ينقدها أبوه ، وبأقل رحمة بنفسه ، فضلاً عن أنه يتألم كل الألم من رجاء أبيه ونصائحه ، ذلك الأب الذي يحبه كل الحب »^(١) . ولكن هذا كله نقيض عقل خارجي ، أو غرس العادات الطيبة التي ليست سوى خيال للفضيلة ؛ فهو التجاء إلى العقل ذاته ، وإلى الفضيلة ذاتها عن طريق استخدام حكمهم لمواقف شيئية ، ولأواصر المحبة الأبوية ؛ وزيادة على ذلك كله ، هو صورة شيئية لناحية من نواحي الحرية في التربية .

هذا ، وإن سادوليتو ليستخدم في تعليم الفنون الحرة ، ذلك التقييد نفسه ، الذي يقيد النزعات ويوجهها ؛ فيذكرنا بأن هذه الفنون كانت طريق الإغريق الذي يؤدي إلى الحكمة ؛ ومع أنهم أقاموا مدرسين للخطابة والفلسفة لا يفارقون تلاميذهم ، فإنهم كانوا يدرسون مع ذلك الرياضة والموسيقى والفلك كي يحصل الأطفال على أمور لا تقدمها لهم الدراسات الأخرى .

«لقد عرفوا أن الغلومة والمراهقة مرحلة غنية متوجهة لا تستطيع السكون ؛ فهي قلقة مضطربة دائماً ، وفي حركة مستمرة لا تنقطع ، ولا تستطيع أن تحد من شهوتها إلى الكلام والركض والصراع — ومن ثم قرروا دراسة الفنون التي اعتقدوا أنها أنسب الأمور إلى ضبط هذه المرحلة وتشكيلها بصورة معينة من صور العادة — أقصد فنون الرياضة البدنية والموسيقى ؛ فالأولى تخضع دوافع الجسم لحكم قوانين معينة ، والأخرى تخضع دوافع العقل . وكلا هذين النوعين من الدوافع جامع بطبعه لا يقيده قيد . فمع إعطاء الغرائز والدوافع الفطرية مجالا واسعا للتعبير الحر ، يجب استخدام الفن والتدريب لإفاضة الرشاقة والجمال على هذه الحركات ولجعل الجسم صحيحا سليما ، بينما هي تكسب العقل الاتزان»^(١) .

تمثل « محاورات » ماثوران كورديه Mathurin Cordier المحاولات التي بُذلت في القرنين الخامس عشر والسادس عشر لوضع اللاتينية ضمن المواد التي تشوق الشباب وتستريحهم ؛ وبذلك تجمع عمليا بين نوعي العادة والتدريب اللذين فرق سادوليتو بينهما نظريا . ولقد بلغ من تأثير كورديه بمساوى التربية في عصره أنه شرع يعمل هو نفسه على إيجاد طريقة للتدريس تكون أقل سطحية من طريقة ارزم ، وأكثر تشويقاً وشيئية من الطرق التي كانت متبعة في المدارس في العصور الوسطى . فطريقته التي فصلها في De Corrupti Sermonis Emendatione Libellus طريقة شائعة ، من حيث أنه حاول أن يبدأ فيها بالأشكال التي امتازت بها لاتينية التلميذ ، وهي لاتينية طبيعية على الرغم من فسادها ؛ كما حاول أن يستخدم القومية ذاتها كعون إضافي يعاون التلميذ على الحصول على معنى صحيح دقيق . ويبدو لنا مع ذلك أنه لم يكن ثابتاً على مبدأ معين في استعماله الطرق المباشرة . فالمفروض أنه قصد « بالمحاورات » أن تكون أساساً للكلام في موضوعات تختار من حياة التلميذ نفسه ؛ من البيت ومن المدرسة والكنيسة ؛ وتؤكد المرة بعد المرة ضرورة « الاستمرار في الكلام باللغة اللاتينية » . على أن الذي له أهمية كبيرة لنا هو ما احتوت عليه هذه المحادثات . فمحتواها يبين ذلك التداخل المستمر الموصول بين العلم والدين eloquens et Sapiens الذي كان

يقول به غالبية الإنسانيين الأوائل ، والذي صار ميزة ظاهرة من ميزات المربين بعد عصر لوثر . غير أن ما هو أهم من ذلك كله بالإضافة إلينا ، هو إحالة واجبات المدرس كلها تقريباً إلى رؤساء الفصول . فهؤلاء كانوا ينتخبون مرة في كل شهر ، ويكلفون القيام بواجبات تاديبية ، والإشراف على امتدكار التلاميذ وعلى ألعابهم ، ومدى مواظبتهم على الحضور إلى المدرسة وإلى الكنيسة . ويخيل إلينا أنه كان في « كرده » تلك الصفات التي تولد الثقة به ؛ وقد أضاف إليها صفة الاعتماد على النفس مع التواضع والبعد عن الصلف . لقد كان آرلند ، قبل أن يجيء يوم آرلند^(١) .

لا شك أن الطريقة التي اتبعها « كرده » في استخدام « المحاورات » طريقة مربية . فبعد الفراغ من القطعة المراد شرحها كان التلاميذ يشجعون على أن يمثلوا الأدوار المختلفة ، كل بدوره ، وبذلك تنشأ في هذا التمثيل محادثات طيبة حية قد ينتقل أثرها إلى العالم الخارجي ، بأكثر وأسرع مما تنتقل دروسنا المباشرة في الوقت الحاضر . ويبدو من كثير من كتاباته أنه كان يفهم الشباب ويدرك مطالبهم وحاجاتهم ، (فحاجي)^(٢) مثلاً لا يستطيع أن يعير (سيمون) كتاب « فرجيل » لأن (جيرار) قد ارتهنه نظير ثلاثة فلوس ، ويؤكد لنا كاسترنسيس (Castrensis) أنه يعرف أكثر مما يُنظر أن يعرفه ثلاثة قس من الكاثوليك ؛ وهو تنفج له ما يبرره ، إن كان يستطيع أن يقوم كاسترنسيس فعلاً بجميع الأمور

(١) قال عنه تشارلس هول Charles Hoole في مقدمة ترجمته للمحاورات Maturini Corderi Coll. Scholastica Anglo Latina ، والتي طبعت في لندن سنة ١٦٥٧ — « لقد اضطلع بعبء التدريس الثقيل المتعب ، وقضى ساعات عدة (ويبدو أنه كان يقطعها من أوقات نومه وراحته) ، في معاونة تلاميذه على ما يشجعهم على التغلب على ما كان يصادفهم من صعوبات . ولقد كان يعرف أن الكثيرين يسخرون من أن رجلاً في مثل فضله وسنه يشغل نفسه بمثل هذه الأمور الصيانية . ومع ذلك فقد كان يفرغ نفسه لتعليم الصغار حتى كان ينزل من أجلهم إلى القيام بأحق الأعمال التي فيها فائدة لهم . ويحدد لنا حول الأعمال التي من هذا القبيل في كتاب له (Desticha de Moribus) An advertisement touching Cato and some other books translated by him » « لأنني أعلم حق العلم أن ما يدرس للأطفال ملائماً لقدرتهم كل الملاءمة ، وترتيب الوثائق الحاضرة بالإضافة إلى الماضي وإلى المستقبل ترتيباً يعاون الذاكرة على وعي الأولى وبهي* الفهم لقبول الأخرى ، محتفظين بحببتهم وميولهم إلى الاستزادة ، هو أمر صغير ، ولكن مع ذلك من أفضل الأمور في مهنتنا التي يصعب الكلام فيها إن لم يكن من المستحيل علينا أن نكشفها وأن Scire quideceat est caput artis, quod nulla arte docetur حقيقة صحيحة في شؤون التعليم في المدارس » .

(٢) انظر صفحة ٤٢ من المصدر نفسه .

التي تدور حولها « المحاورات » التي وردت في كتاب كرويه . فكم من مدرس حديث في عصرنا يود لو أن له من التلاميذ المجتهدين أمثال من يجري بينهم الحوار الآتي ^(١) :

التلميذ — أستاذي ! أسمح لي بكلمة ؟

المدرس — تكلم إذن وكن جريئاً .

التلميذ — لقد عكفت ورفاقى على الدرس والكتب أيامنا الثلاثة الماضية ، فهل لنا أن نستجم قليلاً ونقضى فترة من الزمن في اللعب ؟

المدرس — اذكر لنا جملة إذن .

التلميذ — *Interpone tuis interdum gaudia Curis*

Ut possis animo quemvis sufferre laborem

المدرس — قل الترجمة الإنجليزية إن كنت تذكرها .

Mirth with thy babour sometimes put in ure

That better thouty labour mayst indure

ومن رؤساء الفصول رؤساء مثل الآتين ^(٢) :

١ — الرئيس الاول : الآن أيها الفتيان وقد تخلف الأستاذ فاحذروا أن تنبسوا بألفاظ

تفضب الله ، فخليق بكم أن تكفوا على كتبكم وتهتموا بالشريف من الأمور ، وأن تستعملوا في حديثكم ما يليق بكم من الألفاظ .

٢ — الرئيس الثاني : أكثروا من مراجعة ما ستقولونه .

فليس من المحتمل أن يحضر المدرس الأستاذ .

فتعلموا أن تسيروا في خطى الناس الصالحين .

وإني بكل مسرة وارتياح أتعهد بآلا أبعدهم عنها .

٣ — الرئيس الثالث : وحذار من أن تضيعوا أوقاتكم سدى

حتى لا تبحروا على أنفسكم الضرب الموجع . وانظروا .

(١) انظر المصدر ذاته صفحة ١٣ .

(٢) *Maturini Corderii Coll. Scholastica Anglo Latina* تأليف تشارلس هول

(Charles Hoole M.A.) طبعة لندن سنة ١٦٥٧ صفحة ٩٦ .

فإني كرئيس لكم أحذركم في نزاهة وإنصاف
أن يُلقى من يضرب منكم اللوم على .

بريسكانتل — كفى ! ولا تقل أكثر من ذلك ، فليس فينا هنا إلا من يطيع .
فالله وحده هو رئيسنا ونذيرنا .

وابنه العزيز الذي اسمه المسيح عيسى ،
ذلك الروح الصالح الذي يحفظ علينا طاعتنا وأخلاقنا .

ويبدو الخطاب الذي ألقاه الأستاذ على رؤساء الفصول الخمس العامين كأنه صلاة من
تلك الصلوات التي تقال عند رسامة قسيس (١) .

« إنكم لا شك تعلمون أنني قد راعيت مخافة الله في اختياركم أمس في حجرتنا العامة ،
فقد استفتحنا عملنا بإقامة الصلوات في خشوع ، ثم تلا ذلك عظة دينية ألقيناها عليكم ،
ونصيحة وجهناها لكم بشأن مخافة الله وخشيته ، وبشأن الأخلاق والآداب الجديرة بطلبة
يواظبون على الحضور إلى المدرسة في كل يوم ؛ ثم وقع اختياري عليكم أتم الخمسة (ولم يكن
ذلك بدون رضى صفوتكم وموافقهم) الذين اعتبرتهم أهلا لهذا العمل ؛ وأخيرا عدنا
إلى الصلاة وتقديم الحمد والشكر لله تعالى . فلا يظن أحد منكم أن عملا ذكر عليه اسم
الله بهذا الجد ، يكون لعبا أو مزاحا . قد تبدو هذه الوظيفة وضيفة حقيرة للقليل الخبرة
والمهارة ، ذوى الصلف والكبرياء ، ولكنها في نظرنا خدمة شريفة ومقدسة ، فإن خطر ببال
أحد منكم غير ذلك فلستم أنتم إذن بالذين يؤدون مثل هذا الواجب على الوجه المرضى .. »
ثم يعقب ذلك عظة يحذر فيها العرفاء من التشيع والتحزب ، ومن الكراهية والمحسوبية ،
والأخذ بالثأر ، والتهديد . وأخيرا ، ينهض أحد هؤلاء ليشكر الله ويدعوه أن يفد عطاياه
ومنحه على أشفق الأساتذة وأرفقهم بالتلاميذ ، ويتمنى جادا لو أنه أعطى نسخة مكتوبة من
تلك العظة حتى تزداد بكثرة تلاوتها رسوخا في أذهانهم .

بهذه الطرق وأشباهاها (٢) ، يتضح لنا كيف أن الأديب الإنساني كان يُحل السلطة

(١) انظر هول Hoole ص ٢٢٢ .

(٢) لم يكن كرديه وحده هو الذي سبق إلى القول بنظام العرفاء — ذلك النظام الذي كان متبعاً =

المرية محل السلطة الكنسية ، التي كانت تمتاز بها القرون الوسطى .
ولندرس الآن بشيء من الإيجاز ما كان للحركات الدينية الكبرى التي قامت في ذلك
العصر من تأثير في مشكلة الحرية . وصف (Guizot) الحركة التي بدأها لوثر بأنها مجهود ضخم
قام به العقل البشري رجاء الحصول على الحرية . أما تأثيرها المباشر في نظريات التربية ،
بل وفي التدريس العملي نفسه ، بصرف النظر عن طرق التنظيم المدرسي ونظمه ، فيبدو لنا
أنه كان نذرا لا يذكر . ويقول الأستاذ آدمسن في هذا الشأن « كان الانقلاب الكنسي
أول خطوة في سبيل حرية الفكر العامة ، ولكنها كانت خطوة ضيقة قصيرة كل القصر ،
فلم تزد على السماح للمرء في الأقاليم البروتستانتية بأن يفكر الآراء التي شاعت قرونا عدة ،
وأن يعتقد هو في حدود ضيقة كل الضيق ، رأيا آخر يراه ويستمسك به . ذلك إلى أن
المذهب الجديد ذاته كان كله تعصبا ولا تسامح فيه ، شأنه في ذلك شأن المذهب القديم ^(١) »
وهذه الخطوة القصيرة ، كانت قصيرة حقا من أجل ما ترتب عليهما من نتائج . ومهما كانت
النواحي العملية التي أدى إليها الإصلاح الديني ، فالمبدأ الذي انطوى عليه كان الحرية في
طاعة ما يُعَلِّمُه ضميرٌ استنار بكلمة الله . « وتتضمن الاستنارة بكلمة الله هذه ، التعليم من على
أعواد المنابر ودراسة الإنجيل . وهكذا تكون الحرية الجديدة ، بقدر ما كانت حرية وقتئذ ،
قد انتهت بالتعبير عن نفسها بطريقة لتدريس اللغات . وتاريخ التربية في ذلك العصر شاهد
على صعوبة ربط تعليم اللغات بما لدى التلميذ من قوى حرة للتفكير . لا شك أن أغلب
الطرق الحديثة لتعليم اللغات توجد حقا فيما اقترحه إرزم من وسائل لإصلاح تعليم اللغة في
عصره ، ولكن الوقت لم يكن قد حان بعد لتنفيذها ، ولعله لم يحن بعد حتى في أيامنا هذه .
وفي الجلالة كان رجال الإصلاح الديني يعطفون على الدراسات الإنسانية ؛ ومع ذلك فقد كان
همهم الأول أن يعلموا الناس تعليما يجعل المرء « عاقلا لدرجة تمكنه من أن يخلص نفسه

= في القرن التاسع عشر . فإن يوهان شترم أحد زعماء حركة الإصلاح الديني ومدير معهد (جنيازوم)
ستراسبورج قد أدخل نظام العرفاء هذا في معهده ، حيث كان يقوم التلاميذ الكبار بتعليم زملائهم الصغار .
راجع كتاب شميت Jean Sturm : Schmidt صفحة ٣٠١ . ثم جاء بعد ذلك فالتين ترترندورف
Valantine Trotzendorf وأدخل نظاما واسما من الحكم الذاتي ، على نظام الجمهورية الرومانية . فكان
كل فصل يقسم قبائل ، وكان هناك نظام لانتخاب الشيوخ والمراقبين انظر (Mon. Ger. Ped. المجلد
الأول فصل ٧) .

(١) انظر A Short History of Education صفحة ١٣٦ .

ويجنبها عذاب الآخرة». وكان العصر يقتضى طرفاً ناجمة فعالة حقاً؛ فكان للوثر الفضل في إدراك قيمة الفنون الحرة، لا من حيث أنها لا ضرر فيها يخشى منه.... ولكن من حيث أنها تعاون على حسن تفهم الكتب المقدسة، وعلى الاضطلاع بشئون الحكم المدني، كما كان له الفضل في عرفانه قيمة «المدارس التي فيها يسمع التلاميذ تاريخ العالم وحكمه، ويرون كيف تطورت أحوال كل مدينة ودولة وأمير، وكل رجل وامرأة، حيث يستطيعون في وقت قصير أن يفهموا، وكأنهم يرون في مرآة، الأخلاق والحياة، والمصالح، والأعمال، والنجاح والفشل الذي طرأ على الدنيا منذ البداية». وكذلك يرجع إليه الفضل في الاعتراف بما في الأطفال من «رغبة فطرية» في التعليم، وقد أول سرورهم بتحصيل العلم، لغةً كان أو رياضةً أو تاريخاً بأنه ترتيب حكيم من الله^(١).

والجمعية التي أنشأها لويولا (Loyola) أهمية كبيرة في المشكلة التي نحن بصدد حلها. فسعة دراسات هذه الجمعية، ونجوع طرقها، وجلال مدرسيها، وروعة علمهم، كانت مما يعترف لهم به أعداؤهم قبل أنصارهم. وكان الآباء اليسوعيون رجالاً ممتازين حقاً، معروفين برجاحة الذهن، وكان يجمع بينهم قسمهم الذي أقسموه على أن يكونوا مخلصين إخلاصاً دينياً لغرض واحد بعينه، وأن يضحوا بكل شيء في سبيل تحقيق هذا الغرض. فهم لم يبذلوا كل عناية وكل فكر في مشكلات طرق التدريس فحسب، بل عنوا إلى جانب ذلك بكسب مودة تلاميذهم وتحبيبتهم فيهم. لقد كانوا يطلبون منهم الطاعة ويتشددون في المطالبة بها، ولكن كان على المشرفين منهم على دراسات التلاميذ أن ينالوا محبة تلاميذهم إلى جانب ما يتطلبونه منهم من طاعة وإذعان للأوامر. ولدينا في الوثائق الأولى نفسها التي لهذه الجمعية أدلة عدة على العناية بالمعاملة الفردية، وعلى حسن اختيار الوسائل والطرق التي يؤثر بها في تلاميذهم^(٢).

(١) راجع لوثر: «خطاب إلى العمدة والسيوخ في جميع مدن ألمانيا (١٥٢٤) (A Letter to the Mayors and Aldermen of all the cities of Germany)». هذا، وأن خطوة المصلحين الدينيين القصيرة هذه تصبح في حركة المتطهرين (البورتان) المتأخرة خطوة إلى الأمام في سبيل الحرية.

(٢) راجع Pachtler — Mon. Ger. Ped. II — Bader صفحة ٤١١... لأن أسباب الإصرار على الاستعدادات العقلية في الفصل، أكثر من إصرارنا على القدرات العقلية لتضمن نقطة من أهم النقاط التي تدعو إلى الاهتمام بتدريب المدرسين تدريباً مهنياً «لا حاجة بنا إلى القول بأن المدرسين يتألمون كل الألم عند ما يصلح أحد أخطاءهم بعد أن يكونوا قد اختاروا طريقة معينة ثابتة من طرق التدريس وألفوها (راجع Mon. Ger. Per. V صفحة ١٥٤ رقم ٦).

يقوم نظام اليسوعيين على أساس فكرة أن الطاعة طاعة دينية ؛ فكل طاعة يجوز للتلميذ أو المدرس أن يستمتع بها ، لا تخرج عن نطاق هذه الفكرة — أى فكرة أن الطاعة أمر ديني — وعلى ذلك ينبغي لنا أن نتناول علاقتها بالحرية وندرسها في شيء من التفصيل — يرجع أهمية المركز الذي تبوأته هذه الجمعية إلى أربعة أسباب ، ثلاثة منها : (وحدة الإدارة ، وهيئة دائمة من المدرسين ، ووحدة الغرض) تتوقف في النهاية على فكرة الاطراد والاستقرار التي يتضمنها السبب الرابع . وهذا الاطراد هو الذي يعبر عنه القس هيوز (T. Hughes) في كتابه : *Loyola and the Educational System of the Jesuits* حيث يقول : « إن الرجل المطيع حقا ، مستعد كل الاستعداد لأن يؤدي كل واجب يعينه له رجل يعتبره ، بما يشبه قرارا إلهيا — أنه في مكانة الله ، وينظر إلى ما أمره به كأنه إرادة الله ! وعلى هذا تسير الطاعة والبطولة معا جنبا إلى جنب »^(١) . إنها قصة جذابة ومغرية حقا ! وهي بالشكل الذي صيغت فيه لا تقبل جدالا ولا نزاعا . ولكنا إذا ما نزلنا بها إلى حقائق التربية للموسسة ، وإلى عقل التلميذ النامي الذي لم يتم نضجه بعد ، والمتصل بقيم لا تزال بعضها خارج خبرته ، أخذ الشك يتطرق إلينا والريب يساورنا .

وهل كان التلميذ يرى فيما يعرضه عليه المدرس ، إرادة الله حقا ؟ هل لدى المدرس ، من حيث هو مدرس ، مسوغات تجعل التلميذ يعدّه أنه في مكان الآلهة ؟ لقد سبق أن واجه سُقراط مثل هذه الأسئلة مرة ، ولكن نزاعته في تشكيكه ، لم تدع مجالا لإلجاب واحد يجيب به عنها .

أما من حيث النقطة الأولى فاليسوعيون متفقون مع الذين يعتقدون أن الله يتجلى لعباده بطرق عدة « فلا شيء يفسد ما في أى نظام تعليمي من الانسجام والأحكام بقدر ما يفسده الخلاف في الرأي على عملية التعليم ووظائفها » ، فإن للعربي غرضا محدودا ، وهو « تزويد الناشئة بمبادئ يسرون عليها في تفكيرهم ، وعبادات يتبعونها في السلوك ، وفي الحياة حتى يكون كل امرئ بذلك مزودا كل التزويد بالأسلحة اللازمة له عند ما يشرع في

النهوض بواجباته ، وبما تلقيه عليه الحياة من تكاليف . فينبغي ألا يخطئ الأستاذ ، وهو في كرسيه ، فيتوهم نفسه مؤلفا يعمل في حجرة مكتبه . نعم إن له أن يجرب آراءه الخاصة بالمناقشة مع زملائه ؛ ولكن ليس له أن يجربها على التلاميذ . وليس لأحد أن يتبع آراء جديدة في الشؤون المتصلة بالدين من غير أن يستشير فيها الرئيس أو المشرف على الدراسات ، « فقيام عقول عدة بغرلة الآراء المنوعة وخصها بنشاط متزايد متكرر يترك في النهاية (راسبا) صُلْبًا من المادة يكون له من صلابته ما يجعله يحتمل ضغط نظام محكم من نظم التعليم^(١) يمكن الاعتماد عليه والوثوق به » .

يفترض هذا التفكير « راسبا » مقبولا من المواد التعليمية التي يتلقاها التلميذ ، وهو افتراض لا يكاد يبرره استعراضنا لتاريخ التربية وتطورها . وحيث يوجد هذا « الراسب » فعلا — كما هي الحال في الرياضة مثلا — يبدو أن للكلام في إرادة الله لا دخل في الموضوع ؛ وحيث يكون الخلاف في رأى قائما لا يكون عرض الآراء الموسوعية الشاملة أنجع وسيلة للوصول إلى حقيقة الأشياء . فكل راسب من العلم تعوزه تلك الناحية الانفعالية من الخلاف والتباين في الرأى التي تجعل له صبغة الواقع ، يحتمل أن يكون كتلة من المعانى ميتة لا حياة فيها ، ولا تأثير لها على العقل الناشئ على الرغم من انسجامها وترباطها المنطقى الذى لا شك فيه . ان اليسوعيين يسلون بعدم وجود أى دافع حقيقى في الدراسات الأولى المبكرة ، كما يسلون بأنهم قد أحلوا المنافسة محل هذا الدافع . ولكن المنافسة إنما تخفى جفاف العمل المدرسى وتستمر ما فيه من عقم وإحمال ، وفي ذلك يقول الأب هيوز (Father Hughes) : « إنا لا نستطيع عند تدريس منهجى الفضيلة والعلم الجافين أن نستثير في نفوس التلاميذ الصغار رضى وارتياحا من غير علامة أو رمز أو « شارة » أو جائزة ما . فهم عندئذ يشعرون بالفرح والسعادة ، وبأنهم قد أحسنوا عملهم وأتقنوه ، مهما كان استمتاعهم بالعمل الذى أنجزوه قليلا نورا من قبل^(٢) .

ومن قبيل المعارضة لهذا الرأى ، نشير إلى أنه أصبح للتربية المبكرة خططا « سارة » لا تقتضى علامات ولا رموزا ولا جوائز ؛ وتلك حقيقة من حقائق تاريخ التربية ثبتت

(١) المصدر المذكور من قبل صفحة ٢٢٨ وراجع أيضاً صفحات ١٤٣ ، ١٤٨ .

(٢) المصدر المذكور قبل صفحة ٩٠ .

وتأكدت صحتها فيما بعد . ونشير كذلك إلى أن المنافسة ليست بالعلاج الشافي من كل جفاف ذاتي في شئون التربية والتدريس ؛ والأولى بها أن تُعدَّ وسيلة لا يَقاظ رغبات التلميذ العميقة في التفوق والظهور في إنجاز الواجبات والأعمال ذات الصبغة الوجدانية السارة . فالالتجاء إلى المنافسة لتكون منقذا من الكدح والجفاف فحسب ، قد يبعد انتباه التلميذ عن عمله ويحصره في مقارنات مريضة بين ذات نفسه وبين الآخرين . وليس من المحتمل أن توجد هذه النتائج عند العمل في « واجبات » سارة ممتعة ، لأن الطاقة كلها تكون موجهة إلى عمل شيء جدير بالذات ، وجدير بالآخرين كذلك . فكل نظام في التربية يلجأ إلى المنافسة بشكل حاد غير عادي هو نظامٌ يُغفل صدق القول الذي كان أرزم ، كثيرا ما يدافع عنه ، وهو أن جميع الكائنات الحية لا ترقى ولا تنمو إلا بحسب طبيعتها التي رُكبت فيها .

وعندما نتناول أمر مطالبة المدرس تلاميذه بأن يطيعوه الطاعة الدينية يجعل بنا أن نذكر رأى أوريجن القائل بأن العقل أو الذكاء ملكة توجّه نفسها بنفسها ، كما أنه ملكة خاضعة مذعنة ؛ فحينما تكن ، تكن كذلك بطبيعتها الخاصة بها ، وليس للمدرس أى حق في الطاعة غير ما يناله بالتجائه إلى عقول التلاميذ . فحيث يوجد الانسجام بين عقل التلميذ وبين الطاعة توجد الحرية ؛ ومهما كان ذلك « الراسب » من المعرفة المقبولة صلبا ونهائيا ، فالمعلم الحكيم يعرضه على أنه مائع ، أو قابل ، على الأقل ، لشيء من المرونة والتشكل . وهذا ما يسلم به الآباء اليسوعيون أنفسهم « فهم يعتقدون أنه حيث يوجد أساس للإنسجام والاتفاق يوجد دائما مجالٌ وحريةٌ لاستعمال العقل والمواهب : فيوجد أولا في المسائل التي يكون ظاهراً أنها « على الحياء » ؛ وثانيا في التوصل إلى فروق جديدة وأسباب جديدة تزداد بها الحقائق التي تأكدت من قبل تأكدا جديدا ؛ وثالثا في معالجة هذه الأسباب . وتلك الفروق سواء في المناظرات العلنية ، وفي أثناء التدريس نفسه ، إذا كانوا يعودون ويفندون بحجة أشد وأعظم ، ما سبق أن أدلوا به من حجج ضد قضية معينة ؛ ورابعا ، عند اقتراح آراء جديدة ومسائل جديدة ، بعد أن يكونوا قد سمعوا وراء الحصول على موافقة السلطات المسئولة ، حتى لا يضيع عملهم هدرًا ويكون في غير محله . هذا ، وقد كان خيرة العلماء وأفقيهم

يعتقدون دائماً أن الناس في مجاراتهم الآراء السائدة يبدون مهارة أدق ، وينالون استحساناً أتم ، ويستمتعون براحة أعظم ، مما يستمتعون به في حالة الحرية المطلقة في الرأي والتجديده ^(١) .

هذا اعتراف هام لاشك ؛ ولكن التحفظات التي فيه هامة كذلك ؛ وأنها لتثير فينا الدهشة والعجب ؛ وليس ذلك لأنها تقصر العقل على نطاق من الآراء محدد بكل عناية ودقة ، لأن حرية كل امرئ يجب أن تكون عملياً في نطاق محدود ، والقيود إنما توجد في تثبيت نتائج التفكير وتحديددها . هذا ، ويصح أن يختلف ما في الطراز العام من تفاصيل ودقائق ، أما الأساس العام للطراز نفسه فيجب أن يبقى ثابتاً على ما هو عليه . وهم يؤكدون المهارة وحسن الحيلة ، وبراعة التخلص في مناقشة القضايا التي تعرض على بساط البحث ، وفي تنفيذها . وإذن فليس ثمة مكان واضح لذلك العقل الذي يكون قائماً بطبيعته ، ولا للسعي وراء الحقيقة ، مهما كلفنا ذلك السعي . فإنكار هذه الأمور ، والتضحية بها في سبيل الطاعة الدينية ، يكون لكثير من النفوس ، بمثابة قتل للطاعة وقتل للدين معا ؛ وليس معنى ذلك أننا نقول بالإشادة بالعقل البشري ووضعه على منصة عالية ؛ فالآباء واثقون من ثبات موقفهم عندما يشجعون الفرد على أن يعرض ثمار عقله ، ونتائج تفكيره على محك الحقيقة بالشكل الذي أدر كها به بنو الإنسان ، وصوغها في قالب الذي صاغوها فيه . ولا شك في أن مطالبتهم مدرسيهم بأن يستشيروا السلطات المسؤولة أولاً ، وقبل أن يعرضوا آراءهم الشخصية ، طلبٌ معقول . ولكن لا يوجد قبل الاستشارة ولا بعدها سوى شيء واحد يمكن أن يقنع أي إنسان بالصواب أو بالخطأ ، وذلك هو ضوء عقل المرء نفسه . وسواء أكان هذا يقترب من عقول زملائهم أو يبتعد عنها ، فهو الضوء الوحيد الذي يكشف الطريق النهائي إلى الطاعة الدينية ؛ نعم إنه قد يحمي عن الطريق الذي سلكه أناس غيره من قبل ، ولكنه مع ذلك لا يكون قد أخطأ فعلاً . فقاعدة أرسطو *Pafectum est quod generat Simile Sibi* قد تكون ذات أثر وقوة في كل نظام من نظم التربية يكون متصلاً اتصالاً مباشراً ومستمرًا مع مصدر الكمال ومنبعه ؛ ولكن الرجل العادي البسيط قد يغفر له ملاحظته ، أن الله لكأله لم يخلق ما سماه « وليم جيمس » بالعالم « الجامد » ؛ ففكرة الكمال عن طريق الفروق الفردية لها مبرر من التاريخ أضمن وآمن مما للوحدة الدينية والاطراد الديني .

كثيرا ما اقتبس الناس قول ميشيلة Michelet : « إن الإنسان قد اكتشف نفسه واكتشف العالم » على أنها عبارة تنطبق بوجه خاص على النهضة ؛ فمؤلفات كاستيجليونى Castiglione وأسكم وملكاستر ، تشهد كلها بوجود فكرة عن الفردية أحفل وأثرى من بعض الوجوه من الفكرة التى كانت لدى الإنسانين الأول ؛ فكلهم يوافق على توسيع مدلول التربية توسيعا يجعلها تشمل الفنون الجميلة ، وآداب اللياقة كما تشمل العلم والبحث ، ويذكرون لهذا التوسع سببين : فكاستيجليونى ، بوجه خاص ، يدافع عن حرية أوسع مدى مما يمكن أن تقدمه الإنسانيات أو الثقافة وحدها . وكان أسكم ، واليوت يدركان كل الإدراك الأثر الضار الذى تحدثه المواد المدرسية ؛ فيشكو أولهما من أن هذه المواد تتلف عقول الناس وتبدل أخلاق الرجال وتؤذيها وتجعلهم « غير صالحين لأن يعيشوا مع غيرهم ، وغير أهل لأن يخدموا فى هذه الدنيا ^(١) . ويشكو الثانى من أن الكثير من « عقول الأطفال الطيبة الطاهرة قد تلف فعلا على أيدي جهلاء المدرسين ^(٢) » ويقول : « إنه لمن الميسور أن نستريح انتباه الطفل النبيل إلى أن يتلقى تعالما كاملا فى مواد كاللوسيقى والنقش والحفر بحسب ميله الطبيعى ، لا بالقسر والإكراه ^(٣) . ويصر ملكاستر بعد ذلك على أن من البراهين الدالة على تربية أولية صالحة للأطفال أن تشبه الطبيعة فى تعدد القدرات وكثرتها ، وأن نسترشد بها ونترسم خطاها فى التعليم ؛ فإن كانت « معادية » إذا ما أكرهت ، فهى خير هاد لمن يسترشد بها إذا ما أطيعت واحترمت » . والحجة الأساسية هى « أن الطبيعة تجعل الطفل صالحا لأن يبرز ويتفوق فى نواح كثيرة ؛ وعلى هذا يجب علينا أن نتمهد هذه النواحى بالتعليم الأولى فى الصغر ^(٤) » .

(١) The Schollmaster.

(٢) The Governor طبعة Everyman صفحة ٦٩ .

(٣) The Governnor طبعة Everyman صفحة ٣١ . انظر توسيع المتهاج الذى يقترحه أسكم (The Schoolmanter صفحات ٦٤ ، ٦٦) « إن الرشافة فى ركوب الخيل ، والزراعة فى ساحة المبارزة ، والقدرة على استعمال شتى أنواع السلاح ، والصيد بالفوس والنبال ، وتسديد الرماية بالبندقية ، والركض والقفز والمصارعة والوموم والرقص الرشيق والغناء والمهارة فى العزف على الآلات الموسيقية والصيد ولعب التنس وسائر الألعاب الرياضية — إذا كانت هذه كلها مقرونة بالاجتهاد والنشاط ، وكانت تراول فى الهواء الطلق وفى وضج النهار ، وإذا أضيف إليها التمرين الملائم على فنون الحرب والقتال ، أو تسلية ممتعة فى أوقات السلام — لم تكن ملائمة فحسب بل تصبغ ضرورية لكل من يتصل بمحاشية الملوك وبلاطهم » .

(٤) انظر ملكاستر Elementarie طبعة الأستاذ Campagnac صفحة ٣٠ .

وقد نشر الدكتور جوان هيوارت (Dr. Juan Huarte) سنة ١٥٧٥ كتابا غريبا باللاتينية عنوانه Eamende Ingenios ، ومع أنه لم ينقل إلى الإنجليزية إلا بعد مضي قرن على نشره ، فلا بد أن يكون قد أثر في رجال التربية في ذلك العصر ، إذ أن الكثيرين منهم كانوا قد تهيأوا لقبول ما فيه من وجهة النظر بما سبق لهم أن قرءوه في كتب إرزم وثيقيز . ويسبق هذا الكتاب روسو في تشجيعه على عقم المواد الدراسية وقلة جدواها ، فالعلم فنح لأقدام الحق ، وأغلال لأيديهم البني^(١) وكذلك الفنون والعلوم أغلال تكبل بها عقول الحق أكثر مما هي وسائل تستميلهم إلى أن يكونوا أكثر حرية . وأساس الكتاب كما يدل عليه عنوانه هو ضرورة فحص عقول الأطفال والكشف عنها قبل أن نعين لهم المواد التي سيدرسونها ، وهو رأى يعود ملكاستر ويذكره من جديد بعد سبع سنوات في اقتراحه بأن الأجدربنا أن نهتم بتحديد من الذي سيتعلم أولا قبل أن نحدد له ما سيتعلمه . ويقول هيوارت « ولو كنت مدرسا لفحصت حالة كل تلميذ فحصاديقا قبل أن أقبله في مدرستي لأقف ما استطعت على نوع ذكائه وعقله » ، فإذا نجح في الاختبار قبله بكل ارتياح^(٢) وإلا تضرع إليه هيوارت واستحلفه بالله ألا يضيع جهوده سدى ، ونصح له أن يبحث عن « طريقة أخرى لكسب عيشه » لا تقتضى منه قدرات من نوع القدرة على التعلم ؛ ثم بعد استكشاف ميول التلميذ واتجاهاته يُطلب إليه أن يتوفر على دراسة أنسب المواد لقدراته على ألا يكون ثمة محالة أكثر مما ينبغي . وهكذا نرى أن بدايه الموقف السلبي إزاء التربية يبدو في الإشارة إلى تشبيهات أبقراط لترقى « العقول » بنمو البذور . فعلى الفلاح أن يترقب الوقت الملائم للبذر^(٣) . ويبحث الكتاب بشيء من التفصيل عن أدوار الترقى وعن الدراسات الملائمة لكل دور ، ويستعرض جميع تجارب جالينوس التي أجراها على جدى حديث الولادة أبى أن يشرب الخمر أو الماء أو الخل أو الزيت ورضى أن يشرب اللبن . وفي ختام البحث الذى يدل على أن « هيوارت » كان يبحث عن أثر ما نسميه نحن الآن بالأفعال المنعكسة والغرائز في التربية ، يذكر الاعتقاد الذى تنطوى عليه وجهات نظر كثيرة عن الحرية ، « تنبج العقول إلى

(١) The Tryal of Wits ترجمة بلامى Blamy سنة ١٦٩٨ صفحة ٣٥ .

(٢) المصدر ذاته ص ٣٥ .

(٣) المصدر عينه ص ٣٨ .

ما ينبغي لها أن تفعله من غير حاجة إلى تعليم أى مدرس ما^(١). إن النزعة الطبيعية التي تعزى عادة إلى روسو إنما تبدأ من هنا، إن لم تكن قد بدأت فعلا قبل ذلك بإرزم وقيز . هذا ، وتقسيم العمليات العقلية إلى تذكر وتخيل وفهم ؛ وتقسيم هذه الوظائف إلى فروع أصغر منها ؛ وترتيب الدراسات ترتيبا يتمشى مع الوظائف التي تتضمنها^(٢) ، لا تختلف في كثير عن المعالجة العامة التي نجدتها في كتاب إميل .

سبق أن أشرنا إلى رأى ملكاستر في ضرورة « انتخاب ذوى العقول التي تكون أصلح من غيرها لتلقى العلم » فيذكر في كتابه "Positions" قوى الأطفال الطبيعية أو قدراتهم ، بما فيها « القدرة على التمييز بين ما هو خير وما هو شر ، والتي يجب أن تعرف بما هو خير ، بواسطة الطاعة والنظام ، وأن تبعد عما هو شر ، بواسطة التكريه والتجهم » . ثم يضيف إلى ذلك القاعدة العملية التي ظلت طويلا تعبر عن وجهة نظر المدرس إلى الحرية . « ولكن خير طريقة وأفضلها لسعادتهم ، ولكي يدرك العقل الأشياء إدراكا صحيحا على وجهها الأكمل ، ويتعلم تعلما صحيحا كذلك ، وكى تعى الذاكرة وتستوعب الأشياء وتحفظها حفظا جيدا ، وكى يعمل الحزم ويميز الأمور بعضها عن بعض خير تمييز — خير طريقة لذلك كله ، هى أن نستخدمها كلها سراعين طبائعها واتجاهاتها من غير عنف ومن غير إكراه ؛ فبذلك ينشأ الولد صالحا ، ويسارع إلى فعل الخير ويحجم عن الشر ، لا يخشى العصا التي لا يستحقها . فكل من يجمع في العمل بين القدرة على الفهم ، وبين الذاكرة الواعية يثمر اجتهاده ، وتكفل جهوده بالنجاح ، حتى في أحلك الأوقات وأشدّها حرجا وضيقا^(٣) » ولا يظن ملكاستر أن استخدامه لمبدأ الاختيار

(١) المصدر المذكور سابقا صفحات ١٠٦ ، ١١٢ وما بعدها . والترجمة الإنجليزية فيها تصرف كبير ؛ فنص ال Examen de Ingenios الفصل السابع طبعة ١٦٤٩ صفحة ٧ هي كما يأتي erudita est natura licet recte facerenon dediscerit) من غير إشارة هنا إلى أبقراط ، ولكنها تشير إلى جالينوس . ونس جالينوس هو :

Hippocratem vere disse animalium natur as esse indoctas (de locis affectes, lil-vip. 183

(٢) فالواد الدراسية التي نحصلها بواسطة الذاكرة هي النحو واللغة اللاتينية وسائر اللغات الأخرى والقانون والإلهيات والفسوفرافيا (السنن الكونية) والحساب أما المواد التي نحصلها بواسطة الفهم فهي « الإلهيات المدرسية » والمنطق والفلسفة الطبيعية والفلسفة الأدبية ومزاولة القانون (المحاماة) : أما المواد التي نحصلها بقوة التخيل (أو الاختراع) فهي الدراسات التي تعتمد على الأرقام والشكل والتناسب والانسجام كالشعر والبيان والموسيقى والرياضة والفلك وغيرها .

(٣) ريتشارد : ملكاستر (Positions) طبعة R.H. Quick صفحات ٢٧ ، ٢٨ .

سَيُقْصَى العَصَا؛ فهو « لا يستغنى عنها في المدارس إلا إذا استغنى الأمير عن السيف ». ان « المدرس الحازم » الذي يدفع الأولاد إلى تعلم ما سيكون فيه فائدة ونفع لهم ، حتى وإن كانوا كارهين له الآن ، هو أفضل من ذلك المدرس الذي « لا يعدو أن يكون شعباً للمدرس الظريف ». « ويقول سقراط انه من الاستعباد أن يُضرب المرء ؛ ويقول أيضاً إنه من الاستعباد إذن أن يستحق المرء أن يضرب . فإذا لم يكن لدى سقراط طبيعة حرة ، فلا شك في أن ما لديه من الشجاعة التي هي شجاعة العبيد يجب أن تضرب بالعصا حتى باعتراف سقراط نفسه ... إن المدرس العاقل يعاون الجميع إما بمنع الأخطاء من أن ترتكب ، وإما بحسن استخدامها عند وقوعها ؛ ويجب أن ينفذ العقاب أو الثواب فيمن يستأهلها في غير استئناس »^(١) فإن كان ملكاً مترسباً بالعصا ، فإنه لا يستخدمها إلا في حالتي الفساد والكسل .

ويكفي لتوضيح الحاجة إلى مبدأ النجوع والإتيان أن نشير في إيجاز إلى كتاب ظهر في أوائل القرن السابع عشر وضعه جون برنزلي Brinsley وأسماء Ludus Literarius . وفيه يثني على المدرسة ، ذلك الثناء اللفظي المعتاد ، من حيث هي مجال للعب ؛ في حين أن البحث التفصيلي في مادة اللغات الدراسية ، وفي طرائق تدريسها يبين أثر « خوف مناسب مقرون بالحبة ، تؤيده قسوة حكيمة معقولة للاحتفاظ بالسلطة قائمة لا وهن فيها » والحق إن مدرسة النحو في ذلك العصر كانت Ludus a non Ludendo — كانت مكاناً مقفراً من أي لعب ، ومن أي عبث ، إن كان « فيلوبونس » يمثل حقاً التعليم الذي كان يجري فيها تمثيلاً صادقاً . ولكن العصر لم يكن يخلو مع ذلك من بصيص من حرية أجراً وأكثر إقداماً . فقبل أن ينشر كتاب « برنزلي » بسبعين سنة ، وفي الوقت الذي ألقى فيه « سادوليتو » و « اليوت » آراءهما إلى العالم ، صعد « بطرس راموس » Peter Ramus الجامعات بإعلانه أن تعاليم أرسطو كلها زائفة . وتمشيا مع مبدئه الذي يرمي به إلى تحرير التربية من كل سلطة ، وضع خطة لتنظيم العمل المدرسي تنظيماً جديداً ، يصح أن نقول عنها الآن إنها كانت خطة دلتونية معدلة^(٢) ، فقد كانت تشمل محاضرات

(١) راجع كويك (Quick) Positions صفحة ٢٧٧ .

(٢) راجع جريفز : Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century

ودرامات فردية ؛ ومناقشات يتلو بعضها بعضا . والقول بأن ساعة واحدة يقوم فيها المدرس بالتعليم ، مقابل خمس ساعات يقضيها التلميذ في التعلم وحده بجهد الخالص ، ليصف بإيجاز الطريقة التي قصد بها بطرس راموس إلى تحرير أطفال المدارس من أن يكون نصيبهم نصيب أضياف هليوجابالوس (Heliogabalus) .

لقد وصفنا العصر الذي تتكلم عنه في هذا الفصل بأنه عصر قلق وعدم استقرار ؛ وصور لنا رابليه ما فيه من كد وتفاهة ، وقصور في مزج العناصر الجديدة — خير تصوير ، في فصوله النيرة البديعة التي كتبها عن التربية . ومع أنها كانت فصولا تهكمية ساخرة ، فقد كانت تربية (بانتجرويل) تربية عادية لالون لها وإن كانت جافة نسبيا ؛ فكان لديه أوقات للعب وأوقات لدراسة تاريخ أجداده السابقين ، وللإلمام بالقانون ، والتنس ، والفنون الحرة السبعة ؛ وقد تقدم في دراسته تقدما طيبا ؛ فسعة ذاكرته تعادل سعة اثني عشرة برميلا من الزيت أو من الزيتون « وعلى هذا فهو جدير بأن يكون حقا «هوة من العلم سحيفة لا قرار لها» وتلك عبارة تمثل أغراض النهضة وغاياتها تمثيلا غير بعيد عن الصواب . فقد كان مطلوبا منه أن يحيط باللغات الإغريقية واللاتينية والعبرية ، كي يفهم الكتاب المقدس ؛ وكان عليه أن يعرف الكلدانية والعربية ؛ وينبغي أن نعي ذاكرته التاريخ كله وتستوعب كتب القسموغرافيا التي يشير إليها اليوت . ويتجلى أثر إرزم وثيفيز ظاهرا في القول بدراسة الطبيعة زيادة على دراسة الفنون الحرة ؛ فبواسطتها تنسلم « الهوة » جميع المواد التي في السماء فوقنا ، وفي الأرض تحتنا ، وفي المياه التي تحت الأرض . هذا وقد كان منهاج (بانتجرويل) ^(١) يشمل أساليب الحرب والفروسية وغيرهما من الدراسات التي تمثل التربية في عصر النهضة والعصور الوسطى كليهما . ويرى بعض النقاد أن (جرجنتوا) لم يكن إلا فكرة طارئة خطرت ببال رابليه بعد أن أنجز كتابه بانتجرويل ؛ فلما وجد أن الناس قد أحسنوا استقبال هذا الكتاب ورحبوا به شرع في وضع مقدمه أكثر تهكما لرواية سابقة له ، سخر فيها من التربية (الموسوعية) الفاشية في عصره ؛ وربما كان غرضه أن يشير علينا بأن منهج الدراسات الموسوعي الذي كان يقوم (بونوقراط) Ponocrates بتدريسه ، يستلزم فرض إشراف على التلميذ أدق مما كانت

(١) مجموعة مؤلفات رابليه (١٦٥٣) ترجمة جماعة ناقد — الكتاب الثاني — الفصول

تتطلبه النظم القديمة التي يمثلها الأستاذ العلامة توبال هُلفرنيز (Tubal Holophernes) أستاذ البيان ، كما يمثلها جوبلين برايد (Jobelin Bride) الكثير السُعال . فبونوقراط راهبٌ ومدرس بيان معا ؛ ومن رأيه ضرورة القيام بتنظيف الدماغ مما وقر فيه من عادات معوجة فاسدة ، وإذابة كتل الذكريات التي سبق أن جسدتها المعالجة السابقة ؛ وأما المعالجة الجديدة فتكاد تكون ديرية كالأولى ، وأكثر منها تشددا وصرامة . ففي الساعة الرابعة صباحا يأتي المدلك ، ثم تبدأ قراءة الكتب المقدسة ، فالصلوات ، فالشرح والتفسير ، ثم استذكار الدروس ؛ ويتلو ذلك ارتداء الملابس على نفقات محاضرة تلقى عليه عن حالة بنى الإنسان ؛ تليها محاضرة أخرى تدوم ثلاث ساعات يبلغ من روعتها وطلاوتها أن تظل موضوع الحديث الوحيد في ساعة اللعب التي تعقبها ؛ ولم يسع رابليه إلا أن يبلور وجهة نظر النهضة إلى الحرية في جملة واحدة حافلة مليئة ؛ فيكتب في خبث ولحن « إنهم كانوا أحرارا في كل لعينهم لأنهم ما كانوا يتوقفون عن اللعب إلا عند ما يشاءون ، وذلك لا يكون عادة إلا بعد أن تنضح أجسامهم عرقا » ثم يأتي بعد ذلك كله دور تجربة المحاضرات في حجرة تغيير الملابس ؛ ثم تاريخ الأعمال الحرية ليساعد على الهضم ؛ ودروس « الأشياء » ، مع اقتباسات من المؤلفين القدامى الكلاسيكيين لتبين الفضيلة ، وتوضح آداب اللياقة ، وأهمية إتقان الأعمال ، وطبيعة كل شيء يقدم ... ثم أوراق اللعب ؛ على ألا يكون اللعب بها للتسلية ، بل وسيلة إلى تعليم ألف حيلة لطيفة من لطائف علوم الحساب والهندسة والفلك ... والفناء والعزف على ست آلات موسيقية ، والكتابة ، وركوب الخيل ، وبضع مئات من الألعاب ... ثم رياضة بدنية مشيا على الأقدام ، مع الإشارة التي لا مناص منها إلى آراء القدامى في الشجر والنبات والمراعى ثم يأتي الغداء ؛ وفي أثناء تناوله يتلقى التلميذ درسا آخر من دروس المطالعة ... والألعاب ، والملاحظات الفلكية ؛ ثم يعقب ذلك تلخيص كل شيء حفظ في أثناء اليوم . ويقول رابليه في أسلوب من أرق أساليبه وأروعها ، إن كل هذا صعبٌ في البداية ، ولكنه بعد قليل يصبح « سهلا لذيذا حتى يبدو كأنه رياضة ملك أكثر منه دراسة تلميذ ^(١) » .

ترى هل تملك رابليه اليأس من إصلاح التربية ، أم أنه كان يرى التربية لا لزوم لها ؟

من الناس من يرى في دير ثيلما (Thelema) تعبيراً عن رأى رابليه في المجتمع الحر

فعلا ؛ فهو مجتمع لا رئيس له ، ولا لوائح فيه ولا قوانين ؛ وقد تكون القاعدة الوحيدة التي فيه هي التي أوحى إلى روسو بفكرة التربية التي صورها لنا في إميل . « ففي كل نظامهم ، وفي أوثق أصرة من أواصر طائفتهم ، لم يكن يُطلب إلا مراعاة القاعدة الوحيدة الآتية : اعمل ما تشاء (Fais ce que voul dras) فلرجال الأحرار ذوى النفس وحسن الأدب ، والذين اعتادوا عشرة الأشراف ، غريزة ودافع يُحفزهم إلى فاضل الأعمال ، وينفرهم من رذيلها ؛ وتلك الغريزة (أو ذلك الدافع) هي ما يسمى بالشرف . فإذا ما أخضع هؤلاء الرجال ، وكسرت شوكتهم بوسائل الإخضاع الدنيء ، والإكراه القاسر ، انحرفوا عن سجيتهم السكريمة التي كانت توجههم من قبل إلى الفضيلة ، لينضوا عنهم قيد العبودية ، ويكسروا تلك الأصفاة التي غلّوا بها واستعبدوا ظلما وعدوانا . فمن طبيعة الإنسان أن يتوق إلى الأشياء الممنوعة عنه ، ويتشهى كل ما حرّم عليه ^(١) » . ومما هو جدير بالإشارة هنا أن رابليه لم ينقل هذه الفكرة إلى خطته التي وضعها في التربية ولم يطبقها عليها .

كانت الفصول التي دمجتها يراعة رابليه تلخيصا صادقا لحركة النهضة في التربية . فقد بدأت هذه الحركة (كما هي الحال في نيتاجرويل) بالالتجاء إلى القيم الإنسانية ، وبمحاولة اتباع الطبيعة ؛ وحاولت (كما حاول بنوقراط) أن تنفث الحياة في الطرق العتيقة في دراسة النحو بإحلال المعاني الحية محل المعاني الجامدة الميتة ؛ ولكنها لم تلبث حتى عادت تعتمد على السلطة والنقل ، وعلى الطرق الشكلية التي امتازت بها العصور الوسطى . فقد زعمت أنها ترمى إلى جعل المنهاج ملائما لقدرات الفرد ، ولكنها في الحقيقة لم تفعل سوى أن زادت عدد المواد الدراسية بدلا من أن تنقصه . ولقد جرت مناقشات كثيرة في شأن ترتيب هذه المواد ، ولكن الأمر انتهى مع ذلك بمجدول دراسي أكثر ازدحاما بالمواد المختلفة ؛ لقد أدرك الناس في النهضة إدراكا واضحا تفاهة القول بالتعلم لذات العلم . وربطت التمارين النحوية وغيرها بالكليات الحية التي هي بالطبع داخلة ضمنها . على أن النتيجة جاءت مضحكة حقا ، كتركيز بنوقراط الدراسة على مائدة الإفطار ، وكربطه دراسة فرجيل Vergil بالرياضة في الريف مشيا على الأقدام . أنهم أدركوا بعض الإدراك قيمة الوسائل الطبيعية للتعبير عن الذات ، ولكن

(١) المصدر المذكور من قبل ، الكتاب الأول ، الفصل السابع والخمسون .

اللغات القومية ، وسائر الدراسات التي استخدمت هذه الوسائل كانت تعد مجرد تسلية للعقل وتحريك له ، أو كانت تعدّ أمورا ثانوية لا يصح أن تقف في سبيل الدراسات اللغوية وتعطلها . وكان ثمة محاولات مشكورة لربط التربية بما يجري من نشاط في العالم الخارجي ، ولكن الجمع بين القديم والحديث كان أبترا ناقصا ، ولم يظهر إلا في شخص ملك أو أمير أو حاكم أو رجل من رجال الحاشية ؛ وكان الناس يتلمسون ربط الدراسات « الواقعية » بالدراسات « اللغوية » ، ولكنهم كانوا يتهيمون بلورة هذا الجمع بين الاثنين في شكل جديد من أشكال التربية العالمية . كان هناك عرض منظم للعلم والتحصيل من غير أن يكون فيه ذلك التعمق الحقيقي وتلك الوحدة : الأمران اللذان نجدهما في المعارف الحيوية .

فأشكال التربية : الجسمية والجالية والأخلاقية ذاتها قد وجدت لها مكانا ، ولكنها لم تربط الربط الوثيق بخطة الدراسة الأساسية ؛ وكان الغموض نفسه يغشى موقف المدرس إزاء الحرية . لقد عرف أن للقسوة والرقابة الشديدة أسوأ الأثر في الرغبات الفطرية في التعلم ، وفي طبيعة الطفل الأخلاقية ، في حين أن اللطف ومراعاة اللياقة والأدب وشيئا من الحرية ، كانت كلها تعد مع ذلك خير وسيلة ، وخير ضمان لزيادة الإلتقان والإحكام في التربية . لقد حاول الناس في النهضة ، كما حاول رابليه مثلا ، أن يستخدموا النزعات الفطرية في استحثاث عملية التعلم وتنشيطها ، وفي جعل الدافع الفطري إلى اللعب ، بل وبعض أشكال النفور والتقزز ، عوامل حقيقية في الترقى والنمو . ولكن ، لم يكن هناك اعتراف صريح واضح بالحرية من حيث هي مبدأ من مبادئ تربية نشيطة ترمى إلى خلق رجال أحرار ، كما شاهدنا ذلك في رابليه من قبل . على أن هذه الفكرة قد تجلت بشكل واضح نير في كتابات ميشيل دو مونتاني (Michel de Montaigne) .

الفصل الثامن

« منتاني » والحرية عن طريق القسوة المعتدلة

كان منتاني (Montaigne)، مثل رابليه، ناقدا أليماً يصبُّ نقده على ما كان في التربية من تفاهة وسخف « ومن ثم يحدث أن العقل الحافل بالعلم، المليء بأمور كثيرة شتى، لا يصبح بعلمه هذا أنشط ولا أنفذ مما كان من قبل؛ وقد يحوى العقل العادي من غير عقل ولا تهذيب جميع الفطنة، وسداد الحكم اللذين يتميز بهما خير ما أنتجه هذا العالم من عقول — إلا أن ذلك أمر ما زالت أشك في صحته وأرتاب^(١) ». فكما أن النبات قد يقص بفرط الري، والمصباح يخبو ويظلم لفرط ما فيه من الزيت، فكذلك ينفر العقل من كثرة الدرس ومواصلة العمل، لأنه بذلك يفقد الوسائل التي تمكنه من أن ينمو ويتخلص مما يعوقه؛ ذلك إلى أن ثقل عبئه يجعله ينوء فيبدو متخادلا « ألا ترى أنا إنما نكد ونكدح لنملاً الذاكرة علما، في حين نذر الفهم والقلب فارغين. فكما يطير الطير وينتقل من حقل إلى حقل يلتقط القمح وغيره من الحب من دون أن يذوق له طعما، ويظل محتفظا به في منقاره ليزق به أفراخه، كذلك يفعل علماؤنا المتفهمون. فهم يجمعون العلم ويتسقطونه من الكتب، ولا يذهبون به إلى ما هو أبعد من شفاهم، ثم يطرحونه ويقذفون به في الهواء^(٢) ». نعم إنا قد نصير علماء بما نتلقاه من علم عن غيرنا، ولكننا لن نصير حكماء عاقلين كيسين إلا بحكمتنا نحن « ولولا أن العقل يتحسن، وقوة الحكم تزداد وتشتد، لفضلت لتلميذي أن يقضي أوقاته في لعب التنس^(٣) ». فمنتاني يصر على أنه لا يكفي أن نلقى العلم في العقل ونهيله فيه، بل يجب أن ندبجه فيه ادماجا حتى يصير هو والعقل شيئا واحدا.

(١) المقالات I — ٢٥ من ترجمة فلوريو Florio الإنجليزية (طبعة ١٩٠٨، وفيه مقدمة كتبها توماس سكيب^{*} Seccombe) صفحة ١٥١.

(٢) المقالات I — ٢٥ صفحة ١٥٥.

(٣) المقالات I — ٢٥ ص ١٥٧.

و يبين لنا منتانى فى مقالة أخرى من مقالاته ، كيف يجب أن ندرّب ملكة الحكم . فالخطأ كل الخطأ فى أن نتوهم أن عمل التلميذ ينحصر فى تكرار ما سبق أن تلقاه من قبل ، « وإنى لأتطلب من المربي أن يصلح من ذلك الأمر ، فيتبغى له أن يتجه إليه من يوم يدخل التلميذ المدرسة ، وأن يراعى مقدرة التلميذ العقلية ويزوده من كل شيء بطرف ، ويدربه على التمييز بين الأشياء بعضها وبعض ، وعليه أن يختار ما يستطيع أن يستسيغه منها بدون معاونة أحد ؛ على أن يفتح له المدرس الطريق مرة ، ثم يدعه يشق طريقه هو بنفسه مرات . إنى لأستحسن أن أترك التلميذ يتخيل ويتكلم وحده متى شاء ، فلست أسمح له بالكلام إلا إذا جاء دوره فيه . لقد كان سقراط ، كما كان ارسلاوس من بعده (Arsesilaus) يدع تلاميذه يتكلمون أولا ، ثم يتكلم هو فيما بعد ، obest plerumque iis qui disce volunt ، اuctoritas eorum qui docent (De Natura Deorum) أى « فكثيرا ما تعوق سلطة المعلمين التلاميذ عن أن يتعلموا »^(١) . وهكذا نرى لأول مرة التلميذ يتصدر الأمور فى التربية ويقودها . فهيب منتانى بالمدرس « أن يجعل التلميذ » يقفز أمامه حتى يكون (هو) فى مركز يمكنه من أن يحكم على خطوات التلميذ حكما سديدا ، ويتبين مدى صبره على هذا القفز ، حتى يستطيع بحسب ذلك كله أن يكلفه العمل المناسب لقوته . فعدم وجود التناسب بين هذه الأمور هو الذى يفسد علينا كل شيء . فمن أشق الأعمال التى وصل إليها علمى أن نعرف كيف نحسن الاختيار ، وإلى أى مدى يصح أن نسير فيما اخترنا (من دون أن نفعل المحافظة على النسبة الملائمة) . ومن علامات المدرس ذى النفس الشريفة غير الهيابة أن يعرف كيف يؤيد أعمال التلميذ الصبائية ، وإلى أى مدى يجوز له أن يتدلى إلى مستواها ، وكيف يوجه هذه الأعمال ويرشدها سواء السبيل ؛ أما أنا فأفضل أن أظل أصعد فى الجبل وأرقى فيه بقوة ، من أن أنحدر فيه نازلا . فلا عجب إذن أن كان الذين يتبعون الطريقة الفاشية بيننا ، ويفضلون أن يدرّسوا الدروس نفسها ، بطريقة واحدة ، لفصل يضم تلاميذ تختلف عقولهم وتباين طبائعهم ، لا يكادون يجدون بين جمهرة

الأطفال اثنين أو ثلاثة قد جنوا ثمرة طيبة من وراء تعليمهم ، أو بلغوا به درجة من درجات الكمال^(١) . »

وُيلاحظ أن هذه الأقوال تبتسر التربية السلبية التي يقول بها روسو ؛ ويُلاحظ كذلك أن منتافى قد ترك المشاكل الأساسية في التربية من غير أن يحلها . فليده أن تلقائية التلميذ هي نقطة البداية في التربية ، وأن أرجاعه وردود أفعاله هي التي تحدد عمل المدرس وتعيينه ؛ على أن ذلك لا يعني أن الدور الذي خص به المدرس دورٌ سلبي كله ؛ فعليه أن يقفز مع تلميذه ، وسوف يصيبه البهر في النهاية قبله ؛ وعليه أن يهيئ البواعث التي تدفع التلميذ إلى النزول إلى حلبة السباق ؛ كما عليه أن يقوم هو نفسه أحياناً بتوجيه هذا السباق في طرق ما كان ليتجه إليها لولا توجيهه ، أما النشاط نفسه فيجب أن يكون نشاط التلميذ فعلاً .

« فن علامٌ الفجاجة وسوء الهضم أن يخرج المرء الأكل من فمه ، حتى ولو حدث ذلك بالشكل الذي سبق أن ازدرد به من قبل ، فالمعدة لا تكون قد قامت بعملياتها حق القيام إلا إذا غيرت وبدلت فيما أعطى لها لتعده وتصلحه ، تغييراً يس كل أحواله وأشكاله . وفي وسعه أن يعبر عن هذا المعنى نفسه باستعارة أخرى فيقول : « ترتشف النحل هذه الزهرة ، وتمتص رحيق تلك ، ولكنها في النهاية تخرج لنا ما ارتشفته عسلاً من صنعها هي ذاتها . »

وفضلاً عن حسن إدراك منتافى الصعوبة التي يلاقيها المدرس في أن يستبقى تلميذه قافراً أمامه (مع الاحتفاظ بالنسبة الملائمة) ، فإنه كان يقدر حق التقدير ما يترتب على التفهيق من سيئ الآثار « فمقلنا يتحرك بحسب مشيئة غيرنا وهواه ، فهو مقيد ومجبر على أن يخدم أهواء الناس .. لقد أخضعه ذوو السلطان ، وأكرهوه على أن يذعن لفتنه ودروسهم ومغرياتهم . لقد أجبرونا على أن ندق على وتر واحد حتى أصبحنا ولا مجال لدينا لنفغى وحدنا وباختيارنا ؛ وما زلنا كذلك حتى خمد نشاطنا وزالت عنا حريقنا ؛ ونحن إذ نمنع الطفل عن الحرية ولا نسمح له بأن يعمل شيئاً من تلقاء نفسه ، نجعله بذلك أكثر رقا ، وأشد جبنًا وخوراً ؛ فن ذا الذي يسأل تلميذه عن رأى في البيان وفي النحو ... ؛ أو عن هذه الجملة أو تلك من جمل شيشيرون ؟ فتلك أشياء قد ريشت وأحكمت حتى لكأنها من صنع الآلهة ، فإذا ما أطلقت

وصلت إلى ذاكرتنا مباشرة ، مع اعتبار ما فيها من حروف ومقاطع أجزاء هامة من الموضوع .
ألا إن المعرفة القائمة على الاستظهار ليست من المعرفة السكاملة في شيء^(١) ...

ومع هذا فليست آراء منتاني دفاعاً عن الشذوذ بحال من الأحوال . ففي مقالة له^(٢) «
في أن العادة ، وفي أن القانون القائم يجب ألا يغيرا بسهولة » يبحث تفصيلاً فيما للزعات
الحفاظة من مقام مشروع ، كما يبحث في اختلاف أشكالها باختلاف الناس ؛ ويجعل لقبول
التقيد والرضى به مكاة هامة « فالناس بعد أن تخلصوا بمشقة وجهد من إلحاف المؤدب
ومضايقاته ، سارعوا إلى خلق مؤدب جديد غيره يحدث لهم المصاعب ذاتها التي من أجلها
تخلصوا من سابقه ، لأنهم لا يستطيعون أن يجمعوا أسرهم على كراهية أن يكون لهم مؤدب
خاص يعلمهم^(٣) .. ومع أننا قد نتقبل أشياء كثيرة متنوعة بعزم لا شك فيه « وليس لها مبرر
ما سوى سلطان العادة العتيق ، وظول العهد بها حتى بلغت أرذل العمر » . فقد تنشأ عادات
شقي عجيبه عن الحق والطوح المتكلف المصطنع ، لا عن عقل رشيد وتفكير سديد . فعلى
كل حازم أن يصون عقله من أن يتأثر بسلطان العرف السائد وأن يحتفظ بحريته كاملة في
أن يكون حراً في رأيه ، مستقلاً في أحكامه على الأشياء ... أما من جهة الأمور الظاهرية
فيجب عليه حتماً أن يتابع العرف ويأخذ بما اصطلاح عليه الناس^(٤) ...

ويؤكد منتاني قوة السلطة وما لها من مكانة توكيدا عظيماً ، فيستعرض في « دفاع عن
رايمون سبون Raymond Sebon^(٥) » عدة نواح للسلطتين الدينية والبشرية ، ويصرّ على أن
التواضع والخضوع وحدهما هما اللذان يخلقان الرجل الشريف الكامل . لقد كان أول قانون فرضه
الله على الناس قانون الطاعة الخالصة « فالطاعة هي الواجب الأساسي على كل ذي نفس عاقلة
تعترف بإله علوي سام كريم » ولا يكاد منتاني يجد في دراسة العلم لذاته ، ومن حيث هو علم ،
قيمة غائية . ومن عجيب ما يعرفه المسيحيون بشأن أن الاستطلاع والفضول ضعف طبيعي أصيل

(١) المقالات I ٢٥ صفحات ١٧٧ — ١٧٩ .

(٢) المقالات I ٢٢ .

(٣) المقالات I ٢٢ من ١٢٥ .

(٤) راجع المقالات II صفحات ١٢٧ — ١٢٩ .

(٥) راجع المقالات II من ١٢ .

فى الإنسان ، فالاهتمام بالاستزادة من الحكمة والمعرفة كان أول نعمة انصبت عليه وحاقت به . وكان السبب الذى قذف به فى اللعنة الأبدية » ويتساءل منتانى هل أفاد الإنسان من سعيه الطويل وراء المعرفة قوة جديدة أو حقيقة ثابتة مؤكدة ؟ فهو مقتنع بأن كل ما جناه الإنسان من سعيه وراء العلم كان وقوفه على ما فيه هو من ضعف . فالعلماء أشبه ما يكونون بسنايل القمح الناضجة ، وهى سنايل تراها متواضعة محنية رؤوسها ، أما السنايل الفارغة فترفع رؤوسها صعدا عالية قوية . ولا يذكر منتانى بخير أصحاب الآراء المتطرفة الذين يبالغون فى آرائهم من غير حساب . « فيجب على الإنسان فى دراسته ، كما يجب عليه فى كل شىء آخر ، أن يعد خطواته وينظمها ، وأن يحدد مدى ما يسعى إليه ، فهو مكبل بقيود من الأديان والقوانين والعادات والمعارف والحكم والأمثال والآلام ، وبشتى أنواع المكافآت ، خالدة كانت أو فانية زائلة ؛ ومع ذلك فإننا نراه يُفلت من هذه القيود جميعا بثرثرته وفجوره ؛ إنه لجسم عجيب ذلك الذى ليس فيه موضع يُربط منه ، أو يطلق منه حرا ، أنه جسم قلق مشوه متباين الأجزاء ، متنافرها لا مكان فيه لعقدة تربط ، ولا موضع منه يمسك . حقا ، لا يوجد سوى نفر قليل من الناس لهم من نظامهم وثباتهم ، وأصيل نسبهم ما يجعلنا نظمناهم إليهم ، ونعهد لهم بتولى شؤون سلوكهم بأنفسهم ، فيسيروا باعتدال ، وعدم تهور ، ويجروا فى أحكامهم أحرارا من غير نظر إلى ما هو شائع مألوف من آراء وعُرف . أن الأولى بنا أن نعهد إلى شخص أو إلى هيئة ما بتبعية الإشراف على شؤونهم وشئون تربيتهم وتهذيبهم ^(١) » .

على أن إغفال أمر المدرس هذا ، له بالطبع ، حدوده ؛ « فينبغى أن نذكر دائما أن الإنسان هو الذى يُقدم لنا كل شىء نسمعه ، وكل شىء نتعلمه . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى أنه هو ذاته الذى يتسلمه ويقبله . ولا يخفى أن اليد التى تقدمه إلينا يد آدمية فانية ، والتى تتسلمه يد آدمية فانية كذلك ... فيجب ألا يفوتنا أنا كثيرا ما نجد فيما تتسلمه أفهامنا ، كائنا ما كان ذلك ، أمورا زائفة ؛ وأن تسلمنا إياها يكون بالوسائل نفسها التى كثيرا ما تناقض بعضها بعضا وتخدع نفسها ^(٢) » . . فكل من المدرس والتلميذ يستطيع أن يتخلص من تردد قواه العقلية وتقلبها ، وليس لأحد منهما مبرر ما فى أن يضع نفسه فوق زملائه ؛ ولا لأن يبتعد بها

(١) المقالات II ١٢ صفحة ٣٣٤ — ٣٣٥ .

(٢) المقالات II ١٢ صفحة ٣٤٢ .

عهم تمام الابتعاد . ألا ترى أنه من المستحيل علينا أن نحاول جعل الحفنة أكبر من اليد ، أو أن نجعل ما يُحتضن أكبر من الباع ، أو أن نخطو خطوات أوسع مما يحتمله طول سيقاننا ؟ كذلك لا يتسنى للإنسان أن يعلو على نفسه أو على غيره من البشر لأنه لا يستطيع أن يبصر إلا بعينه ، ولا يحتضن إلا بساعديه . ولكنه يستطيع أن يسمو بنفسه سمو كبريا إن شاء الله أن يعاونه ، ويأخذ بيده . فعندئذ يستطيع أن يترك وسائله الخاصة ويهجرها ، ويدع نفسه تعلو وترتفع بالوسائل السماوية وحدها دون غيرها . فالمؤمن بالله لا المؤمن بالفلسفة الرواقية ، هو الذى يطمع فى مثل هذا التغير الإلهى أو التبدل الخارق للعادة ^(١) .

ينقم منتانى من التربية فى عصره بعدها عن قوى التلميذ الطبيعية للحكم على الأشياء . « فى أيامنا كان العلم فى بلادى يصلح من شأن الجيوب ، أما العقول فلا ؛ فإذا حدث ووجدها فارغة جافة ، حشاها حتى يكظها ويرهقها ، كمية نيئة لا تهضم ؛ أما إن وجدها هزيلة فلا يزال بها حتى ينقيها ويرققها ، حتى يصل بها إلى درجة العدم فتصبح فارغة خاوية على عروشها فالعلم أمر يمتاز بصفة تكاد تكون متعادلة لالون لها . وهو أداة نافعة مفيدة ، أو هو حلية وزينة لكل ذى عقل حصيف بفطرته ، فى حين أنه مضر بالغ الأذى لمن ليس كذلك . أو هو أن شئت شئ ذو فائدة عظيمة ، لا يتسنى الحصول عليه بطرق وضعية دينية ، ولا يُنال بوسائل خبيثة ملتوية ؛ هو صولجان ملكى فى بعض الأحيان ، وقدوم غليظ فى أخرى ^(٢) ... وهكذا يسلم منتانى بأن القوى الطبيعية بحاجة دائما إلى توجيه وإرشاد . وفى الوقت نفسه ، يرى أنها أسلم الدعائم التى يمكن أن تقام عليها التربية . قد يكون الشطر الأكبر من حياتنا عبثا وغرورا ؛ وقد تكون معرفتنا فى النهاية وهما وخداعا ؛ وقد يكون تملك ناصية المعرفة من نصيب قوة أكبر من قوتنا . نعم قد يكون كل ذلك « ولكننا خُلقنا للبحث عن الحقيقة ، والسعى وراءها ^(٣) » وقد تكون جهود الفرد عقاما لا جدوى منها ، ولا طائل تحتها ، ولكن لا بد لنزعاته الفطرية من تمرين وتدريب ؛ وخير سبيل له فى الحياة أن يعتمد على الله ، وأن يعبر عن قواه الطبيعية فى حرية وإخلاص ما استطاع التعبير ، وأن يتذكر دائما ضعفه وقصوره الطبيعى ، وأن يكون على اتصال وثيق ببنى جنسه . تلك ، هى فى رأينا ، نظرة منتانى العامة إلى الحياة .

ومن هذه الفلسفة نشأ دفاعه عن الحرية في التربية . « فالحرية الكاملة الحق لا تكون إلا من نصيب الرجل الذى يستطيع أن يعمل كل شئ بنفسه . Potentissimus est qui se habet ni potestate (رسائل سنكا الرسالة التاسعة) ^(١) فى ضوء العرض العام المتقدم يقين لنا أن هذا لا يعنى الأخذ بسياسة ترك الحبل على الغارب فى التربية (Laissez Faire) ، كما وهم كثير من النقاد . إن التشبيه نفسه الذى يستعمله منتانى عادة فى وصف التلميذ (أى جعله يقفز) يكفى لإزالة هذا الوهم وينفية . ومع ذلك فإن ناقدًا عظيمًا مثل إميل فاجيه (Emile Faguet) الذى يُعنى عادة بالشكل الذى يصوغ فيه الكتاب آراءه أكثر مما يعنى بما فى آرائه من قوة ^(٢) يتهم منتانى بأنه يقيم مقاله على مثل هذه السياسة ، فيقول فى عبارات تتأثر لا محالة بنقلها إلى آية لغة أخرى ما نصه .

Aussi bien voyez son traité de l'éducation. Il est séduisant comme tout ce qu'il écrit; mais cassez donc l'écorée des mots et voyons ce qu'il ya au fond de cesx propos charmants. Ce qu'il ya ? ce dialogue : "Que faut-il apprendre aux enfants ? Heu ! mon Dieu ! Ce qu'il faut apprendre aux enfants ?..... Eh bien rien du tout ! — Hé ? — Oui, rien. Quand je dis rien Rien, Comme vous pouvez penser, veut dire rien, ou peu de chose. Il faut les regarder apprendre; les y exciter, un peu oh ! très peu; les guider insensiblement. Oh ! d'une façon tout—à—fait insensible. On n'est pas assez sûr que ce qu'on leur apprendra ne sera pas précisément ce qu'il aurait convenu qu'ils ignorassent; et que la direction qu'on veut leur donner ne sera pas celle que leur nature d, esprit leur défend précisément de prendre. Aussi y faut-il une prudence extrême, et une circonspection qui doit aller presque jusqu'au laisser-faire et quasi jusqu'à ne faire rien. Laissez—les trotter devant vous. Je vous assure pu'ils trottent bien". ^(٣)

(١) المقالات III — ١٢ صفحة ٣٧٢ .

(٢) انظر الموازنة بين منتانى و رابليه التى عقدها Faguet فى مقدمه كتاب جيزو عن منتانى Etudes et Fragments ص ١٤ وما بعدها .

(٣) كذلك انظر مقاله التى كتبها فى التربية ؟ أنه لرائع فتان فى كل ما تخطه براعته ، ولكن انزعوا عن الألفاظ قشورها . ثم لننظر ما وراء هذه المقترحات البديعة . فإذا نرى فيها ؟؟ فيها هذا الحوار « ما الذى ينبغى أن نعلمه الأطفال ؟؟ يا رباه .. ماذا نعلم الأطفال ؟؟؟ لا شئ .. أجل لا شئ .. وإذا قلت لا شئ فأنى أقصد — كما ترون ، لا شئ . أو بعض الشئ — أنا يجب علينا أن نراهم يتعلمون ، يجب أن نخشع على التعلم ، نخشع قليلاً — قليلاً جداً — وأن نأخذ بيدهم ونرشددهم من دون أن يشعروا ، أى بطريق غير محسوسة البتة . لسنا واثقين كل الثقة من أن ما نعلمهم إياه لا يكون أن الأولى بهم أن يجوهوه ، وأن =

ليس في هذا القول أى انصاف لموقف منتانى العام ، فهو يُغفل كل إشارة إلى استنكاره كل شذوذ وخروج ، واستهجان لـكل «شفقة طبيعية» يبدىها الوالد في غير موضعها ، كما يغفل احترامه العميق للقانون والعادات ، وتوكيده الطاعة ، واعترافه بسلطة المدرس المؤدب «الذى يجب أن تكون له السيادة على تلميذه»^(١) ويغفل رغبته في التعليم الذى «يجب أن يضبط آداب التلميذ ويوجه أذواقه»^(٢) وكانت نظريته العامة إلى وظيفة الدراسات من حيث أنها تعرف التلميذ بنفسه معرفة صادقة ، فنراه يودّ أن يكون «هذا الكون العظيم مرآة صادقة ننظر إليها أن شئنا أن نعرف إن كنا من طراز جيد أو من ذوى ميل صحيح صادق إني أفضل أن تكون هذه الدنيا كتاب تلميذى المختار . فكم من أمزجة غريبة ، وطوائف شتى ، وأحكام مختلفة ، وآراء متعددة ، وقوانين مُنوعة ، وعادات عجيبه تعلمنا أن نحكم حكماً صادقا على ما فى الناس من نقص ، وما بهم من ضعف طبيعى . وان هذا التدريب ليس بالأمر الهين»^(٣) اليسور . — ولا يبدو أن هذه تربية من النوع الذى يقوم على أساس كلمة «لا شئ» البسيطة ، كما أن الرأى التالى عن مجال الدراسات لا يدل على سياسة «ترك الأمور تجري فى أعتابها» ، فما علينا إن عرفنا أو لم نعرف ما الشجاعة ، وما الاعتدال وما العدل ، وما الفرق بين الطموح وبين البخل ، وبين الرق والحرية ، وبين الخضوع والحرية ، تلك العادات التى بها يميز الإنسان الرضى الكامل ، والقناعة الصحيحة ، وبها يعرف إلى أى مدى يجب أن يخشى الموت أو الحزن أو الخجل»^(٤) .

نعم أن منتانى لم يقدم لنا منهجاً شاملاً مدروساً حق الدرس يتجلى فيه التفكير العميق ، ولكن الصفات الإيجابية التى تتميز بها آراؤه فى التربية تشمل توجيه الحكم والمقل العمل والضمير . ومع أن مدى منهاجه التعليمى وتنوعه قد توحيان إلينا بأنه كان يقصد بالترية *le jeune seigneur* — السيد الصغير من أبناء الأثرياء ، فإنه كان يصير دائماً على أنه إنما

== الاتجاه الذى يجب أن نوجههم شطره لا يكون هو ذلك الذى تحرم عليهم طبائع نفوسهم أن يتجهوا إليه كذلك يجب أن يكون ثمة حزم عظيم ، وحيلة تكاد تصل بنا إلى مدى القاء الجبل على الغارب . أو إلى ما يشبه ألا نعمل شيئاً ما ، دعومهم يقفزون أمامكم وأنا واثق أنهم سيحسنون القفز ويمجدونه .

(١) المقالات I ٢٥ صفحة ١٨٢ .

(٢) المقالات I ٢٥ ص ١٩١ .

(٣) انظر المقالات I ٢٥ صفحة ١٨٩ .

(٤) انظر المقالات I ٢٥ ص ١٩٠ .

يقصد تخريج الرجل الفاضل الكامل ، لا تخريج النحوى أو المنطيق . فمتنانى يتفق مع غيره من كتاب النهضة فى أنه كان يختار من العلوم الحرة ما يجعل الإنسان حراً ، فهى كلها صالحة للتعليم ، ولكنه كان يميل بوجه خاص إلى المواد التى تخدم الحرية مباشرة ، وتعاونها على تحقيق أغراضها . والحرية لا تنال ، كما رأينا ، بدون طاعة وتقييد وتعديل لقيم الفرد^(١) .

مع هذا رأى الواسع عن الحرية ، يتمشى رأى متنانى فى أن التربية يجب أن تقوم على أساس من الرفق «الهادى الصارم» . أما العنف والإكراه فيجب استبعادهما ، إذ «لا شيء مثل العنف يُتلف الطبيعة الرقيقة التى فى الولد الطيب الأصل . فإن شئت أن يخشى ولدك الخجل ويفرق من العقاب فلا تدربه عليهما ، بل عوّده أن يحتمل صابراً الكدح والعرق ، والبرد ولفح الريح ووهج الشمس ، وأن يستهين بالمخاطر كلها ؛ وجنبه كل تأنيق وإغراب فى اللبس والنوم والمأكل والمشرب ، وعوّده على كل شيء حتى لا ينشأ ولداً عابثاً ، بل يشبّ قويا نشطاً» . ويود متنانى لو تخلص من التأديب القاسى فى تلك الكليات التى لا تخرج عن أنها «سجون حقيقية للشباب العانى» إذ لا تسمع فيها غير عويل الأطفال وهم يعذبون ، وصراخ المدرسين الذين أقدم الغضب صوابهم . فما أبعد أولئك المدرسين عن الحق والصواب ! أولئك الذين يعملون على اجتذاب الطفل إلى الكتاب وتحييبه فيه ؛ والطفل غض مرّ هباب ، بوساطة نظراتهم الصارمة ووجوههم الكالحة المتهيجة ، والأيدى الملامى بالعصى .. فيا لها من طريقة خبيثة ضارة من طرق التعليم ! «لقد تعلم متنانى نفسه وهو فى السادسة من عمره ، أن يتكلم اللاتينية صحيحة نغمة ناصعة ، كما ينطق بها معلمه ... من غير كتب أو قواعد أو نحو ، ومن غير سياط أو دموع . ودرس الحساب والجغرافية عن طريق اللعب والتمرين . وهكذا نشأ وتربى فى رفق ، وفى حرية ، بإرادته واختياره ، من دون حاجة إلى إكراه أو قسوة . لقد كان عقله بطيئاً كسلاً ، ولكنه بعد أن غادر كليته ظل يقرأ ويطلع مختاراً غير مجبر ولا مكره من أحد . فلو أن مدرسه كان قاسياً أو حاكماً بأمره لما حمل له متنانى سوى الكراهية ، وللكتب غير الاحترار والإزدراء^(٢) .

(١) انظر المقالات ٢٥١ ص ١٩٠ .

(٢) انظر المقالات ٢٥١ ص ٢٥٠ .

وهكذا صار منتانى «يذم كل شكل من أشكال العنف يستعمل في تعليم فتى نشأ بين أحضان الترف والحرية . فتم نوع من الرق في سوء الأدب وجافى السلوك ؛ و تم نوع من الذلة في الإكراه والقهر . وأنى اعتقد أن ما لا ينال بالعقل والحكمة والحزم لا يمكن أن ينال بالقسوة والإجبار . وهكذا نشأت كما يقولون لى ، ولم أضرب بالعصا فى صباى كله سوى مرتين اثنتين ، وكان مع ذلك ضربا هينا رقيقا . فالتربية التى كانت من نصيبى هى التى نشأت عليها أطفالى » ولم يكن يعاقب ابنته ليونورا إلا بالألفاظ الرقيقة والعبارات الهادئة ، ولو كانت النقيجة أقل جودة مما كان ينتظر ، لاعتبرها منتانى مع ذلك تأديبا عادلا طبيعيا . ولو كان أبأ لصبيان لود أن يملأ عقولهم فطنة وحرية ؛ فهو لا يرى أن للضرب بالعصا أية نتيجة ، سوى إضعاف عقول الأطفال وجعلهم أشد عنادا وأكثر خبثا وسوء نية^(١)

يؤيد منتانى مطالب الحرية ويقويها بطرق شتى . فهو نفسه ثمرة مباشرة لتربية أساسها الحرية . فلا غرو أن عرف قيمتها ، من حيث هى فكرة توجه التعليم فى مرحلته الأولى ، ولم يتردد فى أن يحمل لها مركزا أساسيا فى فلسفته فى الحياة وفى التربية ، ذلك إلى أنه أدرك أن سلطة المدرس قد تكون عقبة فى سبيل التليذ .

أن ما أسداه منتانى إلى معنى الحرية جدير بالتنويه والإشادة ؛ فقد أكد علاقتها الضرورية بالنفس ، وبالحكم الذاتى ، وبالعقل والضمير . وأشار إلى ذلك الارتياح الناشئ من تنظيم المرء لدوافعه ؛ ودافع عن استقلاله فى أحكامه ، وعن تمحيصه الآراء وقدرها حق قدرها ، وعن اعتماد التأمل والتفكير . فهو يرى أن تفكير المرء تفكيرا سليما واضحا موصولا ليس أضمن وسيلة إلى العمل فحسب ، بل إلى العمل السديد الصالح كذلك ؛ وهو أضمن وسيلة ، إلى تمرين العقل تمرينا طبيعيا ، وإلى إيجاد اتزان طبيعى فى الشهوات والميول . هذا ، وتوكيده تعرضنا للخطأ ، يبرز قيمة مواصلة السعى وراء الحقيقة ويظهرها واضحة جلية . فالحر هو من يستطيع أن يداوم على تجربة صدق نظرياته وتطبيقها على نفسه . ومن أجل هذا دعا منتانى إلى الانصال المباشر بالحقيقة وبالواقع ؛ وإلى استخدام المرء حواسه وقواه ؛ وإلى الالتجاء إلى بذل الجهد التلقائى . وكان يرى فى وضوح وجلاء أن الحرية الحقيقية لا تتأتى

إلا عن طريق طاعة الله ، وطاعة الإنسان ؛ وليس معناها الإباحية ، ولا الشذوذ في السلوك أو الاضطراب فيه . وإن الإنسان إذا ترك شأنه خلق لنفسه ميذا ، وأقام لنفسه مثلاً أعلى يحفز به إلى الإذعان والتوقير ، ويدفعه إلى مواصلة بذل الجهد . وكان يدرك قيمة المدرس الذي يحاول أن يضع نفسه وسط حياة تلاميذه ؛ والذي يسمح لهم أن يتكلموا ويفكروا ويعملوا في صراحة ، وبشكل طبيعي لا تكلف فيه ولا تصنع . ويرى أن الحياة أكبر من أن تكون مجرد نحو أو منطق ، بل أن تحصيل اللغة الإغريقية نفسها قد يكلفنا ، بحسب تعبيره هو ، نفقات طائلة أكثر مما يجب . وليس عمل المدرس تكوين العقل والجسم فحسب ، وإنما عمله تكوين الرجل . وأخيراً ، يطل منتان على النزعات الشيطانية للحياة ، ويعرف لها قيمتها الباطنية ، ويبرز من شأن كل ما هو أساسى وضرورى منها . فهو بتوكيده ما فى ضروب النشاط الإنسانى المختلفة من القوى الحيوية ، إنما كان يسمي وراء جعل التلميذ أكثر تفتناً للغايات الأساسية من وجوده ، وبذلك ييسر السبيل لجميع العوامل أن تؤثر فى النفس ، التأثير الذى يمنح المرء « حرية صادقة كاملة » .

الفصل التاسع

الحرية و « التربية الواقعية »

كانت المرحلة الأولى من حركة النهضة تأييداً للفضائل والصفات الإنسانية وتقوية لها ، فهذه الفضائل هي العناصر الأساسية في التربية . وكانت في ذاتها توكيدا لحركة التربية الواقعية ؛ ولكنها ما لبثت أن انحطت إلى مجرد دراسة شكلية للغة ، ونزلت إلى
... مهنة الاتجار بالدقائق الكلامية .

تلك الحرفة الخطيرة التي لا هم لها إلا جمع الألفاظ والعبارات ،
من لغات يعوزها الصوتُ الحى ،

الذى ينقل المعنى إلى القلب الفطرى الساذج
كى تقول لنا ما الإحساس وما الحقيقة ،
وما العقل ، وما البساطة ، وما الذوق^(١) .

لا شك في أن اللغة اللاتينية لم تكن لغة مينة فعلا ؛ ولكن تمارينها التي يتدرب بها التلميذ كثيراً ما فشلت في أن تهيب له مخرجا كافياً للتعبير عن ذات نفسه ، وعجزت عن أن تؤثر في دوافعه الفطرية ، أو أن تهديه في سعيه وراء الحقيقة وتلمسه إياها . لقد قال المدرسون الذين أدركوا عيوب التدريس المألوف مثل مُلكاستر ، بوجود التعليم عن طريق اللغة القومية ؛ ووسّع رابليه ، ومنتاني المنهاج ، كما رأينا ، كى يضعوا أمام التلميذ معلومات عن نفسه وعن العالم ، وعن الكتب . لحركة النهضة ، وآراء هؤلاء المصلحين ، اشتركت جميعها في صفة واحدة على الأقل ، هي القول بوجود اتصال التلميذ نفسه ، اتصالا مباشرا بمواد التعليم التي يقدمها له المدرس . وتلك ، لا ريب ، خطوة هامة في سبيل الحرية . وهذا ما دعانا إلى أن نشير إلى هذه الآراء بإيجاز فيما تقدم من الفصول ؛ أما في هذا الفصل فنحن بصدد ناحية أخرى من نواحي اتصال التلميذ بوسائل التربية ، ذلك الاتصال المباشر الذى يقترن عادة بعبارة « المذهب

المادى الحسى » والذي يصح أن نطلق عليه اسماً آخر خيراً من ذلك يتجلى في عبارة وردزورث Wordsworth « نقل المعنى إلى التلميذ » — الالتجاء المباشر إلى حاسة الصدق فيه ، أى إلى عقله — إلى رغبته وميوله .

وقد نشطت كتابات فرنسيس بيكن (Fransis Bacon) هذه الحركة كل التنشيط . فقرأه في كتابه « النظم أوجانوم » (Novum Organum) أى النظام الجديد ، يشبهه القارئ بالتجارب بالنمى يجمع المواد التى يستخدمها ، كما شبه المفكرين بالعنكب تستخرج نسيجها من ذات مادتها هى ؟ وقد وجد كما وجد منتان قبله فى مثل قدرة الفحل على التغير والنمى (ذلك التشبيه الذى كثيراً ما يستعمله الناس فى كلامهم) ، وصفا صالحاً لا اتحاد ملكتى التجريب والتفكير . ويصر فى كتابه تقدم العلم^(١) (Advancement of Learning) على أن النشاط العقلى المباشر يقوى كلا من قدرتى العقل على التلقى والقبول ، وعلى الاعتماد على صحة تفكيره . فما خطوات الأعمى يسير على هدى من يرشده ويقوده ، بأسم من خطوات البصير يستهدى بالنور ؛ وكان يميل إلى الموافقة على نزوات الخيال فى ذلك « القصص المزعومة » الذى يسمونه شعراً ، ولكنه كان يرى فيه مع ذلك « نباتاً يخرج شطؤه من شهوة الأرض وينتشر ويتكاثر بأكثر مما ينتشر أى نوع آخر » ، وأن مَقَرَّ الحكم أو قَصْر العقل « حيث يدفع الاستدلال العقل إلى إدراك طبائع الأشياء بقوة ونشاط » يستحق فى رأيه إجلالاً أكثر وانتباهاً أشد^(٢) .

ويقول بيكن (١٦٠٥) لو أن رجلاً بدأ بما هو ثابت محقق لانتهى بالشك والارتباب ، فى حين أنه لو رضى أن يبدأ بالمشكوك فيه لانتهى به الأمر إلى الحقيقة والصواب . وقد أحكم « منهج ديكارت » (Descartes) الذى نُشر بعد ذلك بثلاثين سنة ، اقترح بيكن هذا ، فجعل منه فلسفة . فبعد أن أصر ديكارت على ألا يقبل شيئاً ما ، على أنه حقيقة إلا إذا أدرك فى وضوح وجلاء أنه كذلك حقاً ، امتنع عدة سنين عن أن يطلب أى علم أو يسعى وراء أية معرفة غير المعرفة التى تتصل بنفسه هو ، وبكتاب الدنيا العظيم ؛ وخطر له أنه سيجد

(١) المصدر المذكور : الكتاب الأول وبخاصة الفقرات ٢ ، ٦ ، ٧ .

(٢) المصدر المذكور : الكتاب الأول فقرة ٣ .

في تفكير الأفراد في الشؤون التي تهتمهم وتمس مصالحهم الشخصية ، قسطا من الحقيقة أكبر مما يجده في تأملات العلماء^(١) . وبعد بضع سنين اعتزم أن يتخذ من عقله هو موضوعا للدراسة والبحث ، وأن يسير في ذلك بحذر وحيطة كما يسير الرجل في الظلام ، حتى تكون كل خطوة يخطوها إلى الأمام مأمونة العثار . وأضاف ديكارت إلى رغبته في السعي وراء الحقيقة إلى حيث تؤدي به ، إخلاصا عجيبا لسلطان الكنيسة . ومع ذلك فقد كان يعتقد أنه لا يجوز لأحد أن يتخذ عقله هو ، ولا عقل أى امرئ آخر ، موضوعا لأى ضغط أو إجبار يسلط عليه من الخارج ؛ وينبغي ألا يطلب من أحد أن يصدق شيئا ما ، إلا إذا اضطر إلى التسليم بصحته ، مستندا في ذلك إلى شهادة العقل^(٢) نفسه ، وما يدلى به من أدلة على صحة هذا الشيء . إن الإنسان بطبعه وفطرته يجب أن يفكر ، ومع أنه قد يشعر في ذات نفسه أن تفكيره قد يكون خطأ ، فليس له مع ذلك أن يهمل استعمال قواه العقلية أو بفعل مواصلة تمرينها . هذا هو الدرس الذى ألفاه ديكارت على العالم .

لا بد أن تأثير ديكارت غير المباشر في التربية كان عظيما حقا ، فقد كان أثره لا ينكر في المدارس الصغيرة التى أنشأتها جماعة « بور رويال » (Port Royal) . فعلى الرغم من أن نظامها يقوم على المراقبة الصارمة والإشراف الدقيق الكامل على التلاميذ ، فقد كانت الفكرة الأساسية الغالبة عليها هى وجوب اتصال التلميذ نفسه بمشكلات الحياة الحقيقية اتصالا مباشرا ، وضرورة وجود اتحاد طبيعي بين حياتي^(٣) المدرس والتلميذ . فقد

(١) انظر كتابه « مقال في المنهج » : الترجمة الانجليزية طبعة (Everyman) ص ٩

(٢) انظر المجلة الختامية في كتاب (المبادئ) (Les Principes de la Philosophie) :

(٣) كان من الجائز أن تؤدي الآراء البيولوجية التى يدعو إليها سان سيران (St Cyran) ومؤسس المدارس الصغيرة إلى القول بنظام في التربية يقوم على القسر والإكراه ؛ فهو يقول بأن الشيطان يستولى على روح الطفل من قبل أن يولد ، ومع أن التعميد يعيد إليه حالة من الطهر والنقاء ، فإن طبيعته الفاسدة تجعله ميلا بالبطرة إلى ارتكاب الخطايا واجترار الآثام ؛ وليس لطرية الإرادة دخل في تخليص روحه وإنقاذ نفسه . وعلى ذلك لم يكن سان سيران ليتقبل فكرة « فرجيروس » بأن الإنسان يجب أن يقيم خير ما في نفسه من غرائز وسجايا ، ولا هو يوافق هيوارت (Huart) على أن النفوس تنجى إلى ما تفعله من غير حاجة بها إلى معلم يعلمها . ولكن آراء فلوطرخس وكونتيليان كانت قد دخلت في نظريات التربية وأخذت تؤثر تأثيرا قويا في طرق التدريس وإدراك الناس أن الحرية تهيئ خير الظروف الناجمة لعرض أى موضوع دراسي ، دينيا كان أو علمانيا ، وكان لجهود لارزم وفيغيز وفورتينو دافلتر وأمثالهم بعض =

أكدت لنا مقدمة كتاب « المنطق » الذى وضعته جماعة « البور رويال » ، كما أكد لنا ديكارت نفسه من قبل ، انه وإن كان لا يوجد شئ ينافى العقل فى الإذعان للسلطة فى الأمور التى فوق متناول العقل^(١) فليس ثمة أى أساس مطلقاً فى العلوم الإنسانية التى تدعى أنها تقوم على الفكر وحده ، لأن تستعبد الإنسان أية سلطة تناقض العقل وتباينه .

ويصف بارنارد (Barnard) « نظام بور رويال » فى استعراضه الرائع لمدارسهم بأنه تربية خلقية واضحة تقوم على أساس من محبة التلاميذ . ومع ذلك فقد كانت هذه التربية تتحاشى الدروس المباشرة فى الأخلاق ، لأن آل بور رويال كانوا يؤمنون بفائدة الالتجاء العارض إلى العقل ، ذلك الالتجاء الناشئ من اتصال شخصية بأخرى فى جو تشيع فيه الثقة وتملؤه المودة والحب .

ويتجلى هذا الجمع بين المحبة والالتجاء المباشر ، وبين الدوافع الدينية ، كذلك فى

== الأثر فى إقناع المدرسين بأن التدريس لا يستلزم أن يكون أمراً كريهاً غير سار . وأبان ديكارت ويكن ما للعقل الفرد من نجوع ومن تأثير ؟ ووجدنا فيه كلاماً ، ضمناً على الأقل ، استجابة لآراء الباحثين الآخرين الساعين وراء الحقيقة . وهكذا حدث أن المدرسين أمثال سان سيران قد أوصوا بالدعاء للتلاميذ والصلاة من أجلهم بدلاً من تعنيفهم وتمزيقهم ؛ وبالتحدث إلى الله عن الأطفال الذين عهد إليهم بتربيتهم ، بدلاً من أن يتحدثوا إلى الأطفال عن الله . ويذكر لنا لانيلو (Lancelot) بأن سان سيران لم يحاول أن يضايق الأطفال برهقهم بالحكم والأمثال ، ولكنه قصر تعليمهم الأخلاق على الظروف والأحوال التى يهيؤها الله « كما تدل على ذلك النوازع التى وهبنا الله إياها ، وكما يدل عليه استعدادنا لأن نستمع إلى ما يظهره لنا مما فيها » (برنار — مدارس البور رويال ص ١١٥) . وكان نيقول (Nicole) يصر على أن التعلم الأخلاقى ، على ما له من المقام الأول فى التربية ، يجب أن يكون بشكل مناسب لأعمار التلاميذ ومقدراتهم ؛ فيجب أن يلدوا ما استطاعوا ، بقواعد الأخلاق جميعها من غير أن يدركوا أنه يوجد شئ اسمه أخلاق ، أذ لا شئ يؤثر فى عقول الناس أقل من ذلك الذى يتجلى فى شكل درس أو تعليم غير محبوب (انظر برنارد المصدر المذكور من قبل ص ٩٤) . وليس المقصود بجو المحبة والود أن يميني التلاميذ من بذل الجهد . ويخيل إلينا أن آراء جويو (Guyot) وهى آراء حكيمة ومعقولة جداً تصف لنا الطرق العامة التى كانت متبعة فى مدارس بور رويال وصفاً صحيحاً . قال « لا نستطيع أن أوافق الذين يودون أن يروا تلاميذهم علماء على حساب الكدح المرهق والسكد المضى ، ولا الذين يرمقون تلاميذهم بألاف من الصعوبات والعقبات التى لا لزوم لها ، بدلاً من أن يخففوا عنهم ويسروا لهم أمورهم . انى أعتقد ، على العكس منهم ، أن الواجب علينا أن نبذل لهم كل عون نستطيعه ، وأن نجعل عملهم ما استطعنا أكثر مسرة ولذة من لعبهم ومرحهم . لا شك فى أنه سيكون أمامهم دائماً صعوبات وعقبات كثيرة ، سواء كانت ناشئة من عقول التلاميذ أنفسهم ، أو من ميولهم وكراهيتهم الفطرية للدراسة ، وذلك من غير أن نضيف إليها صعوبات جديدة من جراء الطرق السخيفة غير الناجعة التى نسير عليها نحن فى تعليمهم (برنارد ص ١١٨) .

خطط فنلون (Fenelon) وطرقه في التربية . وفنلون يسبق روسو إلى الكثير من آرائه في التربية والتعليم ، ويُصر على ألا لزوم للمعجزة في التربية في السنوات الأولى من حياة الطفل ، فخير لنا أن نقوى أعضائه من أن نفرض عليه التعليم فرضاً^(١) . فالعقل يرقى ببطء ، وإن لم نعالج ما في الطفل من محبة الاستطلاع والقلق ، وكثرة الحركة ، المعالجة الملائمة الصالحة ، فقد يصبح مجالاً لخطيئة أصلية ثانية تقف فيما بعد في سبيل تقدمه وترقيه في الحياة . وقد لحظ فنلون قصر مدى انتباه التلميذ ، وشبه عقل الصبي بشمعة موقدة أقيمت في مهب الريح . ومع أنه كان يلح علينا أن تقتصر على اتباع الطبيعة^(٢) ومعاونتها على أداء عملها ، فلم يكن من رأيه أن وظيفة التربية وظيفية سلبية ؛ فكلما ترقى تفكير الطفل وجب تمرينه وتدريبه ؛ وعلينا أن نشجعه على أن يسأل ، ويستفهم ، وأن نجيب عن أسئلته بأجوبة جلية بسيطة ؛ وينبغي أن نلجأ إلى شعور التلميذ نفسه بقيمة التفكير والاستدلال ، فيوضح له مدرسه أن قدرته على التفكير زادت هذا العام على ما كانت عليه في العام الماضي ، ويجب أن نبذل كل ما نستطيع من جهد في استغلال ما في الشباب من محبة الاستطلاع — هذا الميل الفطري الذي يسير في طبيعة التعليم (penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction) — ومن اليسور أن نحصل على أهم ما في الحياة من حقائق بطرق سارة طبيعية ، ومن غير حاجة إلى دروس شكلية . فمن السهل أن نتخذ طاحون القرية مثلاً ، أساساً لسلسلة من الدروس عن الطعام والحصاد . إن أساس ما ينصح لنا به هو السماح للطفل بأن يلعب ، وأن يمزج التعلم بمرحه ولعبة^(٣) .

تحملنا طرائق فنلون العامة بما فيها من إخلاص ومن اتجاه مباشر على أن نقابل بينها وبين (إميل) فهو يصر على ضرورة اصطناع الصراحة التامة في معالجة الأخطاء والذنوب التي يقع فيها التلاميذ ، بل إنه كان يحمل من أخطاء المدرس وسيلة لتعليم التلميذ وتهذيب أخلاقه ؛ وكان يتخذ كل حيلة ليبين أن كل ما يأمر به المدرس معقول^(٤) ؛

(١) راجع مجموعة مؤلفات فنلون (Oeuvres de Fenelon) طبعة ١٨٢٣ (Label) باريس

— الجزء ١٧ ص ١٣ .

(٢) المصدر السابق ص ١٥ .

(٣) مجموعة مؤلفات فنلون طبعة ١٨٢٣ (Label) باريس الجزء السابع عشر ص ٢١ .

ويجعل التلميذ يشعر بأن اللذة تعقب الكد في العمل والكسح فيه ؛ وأن الشغل يهيؤه للاضطلاع بواجبات الحياة ؛ ويجب أن يكون العقاب آخر ما تلجأ إليه من الوسائل ؛ وفي الأحوال التي يكون العقاب فيها لازما ولا مندوحة عنه ، يجب أن نوقمه مقرونا بالأسف والأسى على قلة ما لدى التلميذ من تبصر . ويؤكد فنلون ، كما أكد سادوليتو من قبله ، ولئلا من بعده ، أهمية الشعور بالحجل . على أن فنلون كان يشعر بمحبة أبوية حقة نحو الأطفال الذين لا مناص له من إشعارهم بالحجل والخزي . ويوسّط فنلون خدمات شخص « معقول » متزن ليستميل الطفل إلى الرجوع إلى المدرس ، وإلى أن يضع ثقته فيه ، ويعمل على أن يتأكد من أن التلميذ نفسه قد أصبح يستنكر ما وقع فيه من أخطاء وذنوب ؛ ولكن فنلون كان يوجه القسط الأكبر من التوكيد إلى ذلك السرور العام المقترن بعملية التعلم .

وهنا يبتسر فنلون اللحظات التي يكون فيها روسو أصرح وأحزم ما يكون ، فيقول بأن المحادثات الممتعة (Conversations gaies) يجب أن تحل محل الدروس الشكلية ؛ وأن يعمل المدرس على استخدام كل ما يروق خيال الطفل ويرضيه ؛ ويشترط أن تجلد الكتب تجليدا جذابا رائعا ، وأن تحفل بالأقاصيص القصيرة ؛ ويجب أن تعلم الكتابة بتارين بسيطة طبيعية ؛ وأن يفسح المجال للاستطلاع الحر ، وأن يسمح للتلاميذ منذ نعومة أظفارهم بقسط كبير من الحرية حتى يكشفوا عن ميولهم^(١) ويفصحوا عن اتجاهاتهم . وقبل أن يتخذ المدرس أية إجراءات لتأديب الأطفال ينبغي أن يدرسه ويتعرف أحوالهم حق المعرفة .

هذا وقد جرب فنلون نفسه قيمة هذه النظريات في محاولته تربية «دوق برجنديا» حفيد لويس الرابع عشر . وكان الدوق صُلب العريكة ، حاد الطبع عنيدا ، شديد المراس ولكن كتب فنلون (محاورات الموتى) Dialogues des Morts و (الأقاصيص) (Fables) و (تليماك) (Telemachus) كانت تتضمن صورا أخاذة من التاريخ العام ، وتصور حالة مثالية للمجتمع ، وتصف أعمال التلميذ الطيبة والخبيثة وصفا مثاليا ، فلم يلبث الدوق أن استجاب إلى تأثيرها فيه ، فهي مزيج غريب من عبقرية أدبية وتربوية ، تتميز بأنها تلجأ إلى روح اللعب ، وتعرض المعاني المجردة عرضا أخاذا في شكل شيئي .

بهذه الوسائل التي بين يديه أقام فنلون كل دروسه على أساس من سلوك التلميذ نفسه ، مبتسراً بشكل واضح لا يفكر ، مذهب الجزاء الطبيعي الذي قال به فيما بعد لُك وروسو وسبنسر . ولكن مهما كانت جهود فنلون العملية في التدريس أرقى من طرق أنصار الحرية السابقين ، فإن فكرته عن الحرية لا تكاد تضيف شيئاً جديداً ، وإن جملة واحدة لتكفي لبيان هدفها ومدى غورها . قال « لنغير النظام (المهود) ؛ » ولنجعل التعليم ساراً مستساغاً ؛ لنخفه وراء ستار من الحرية والسرور^(١) . فالالتجاء المباشر ، واستعمال الصور العقلية ، وعرض المعاني المجردة عرضاً حياً ، والالتجاء إلى الخيال^(٢) واللعب ، وضروب النشاط السار كلها كانت وسائل فنلون لإخفاء الدراسة وراء ستار من الحرية .

يصح أن تعد مقالة « ملتن » جماع آراء المتطهرين (البيوريتان) في التربية . وقد وجهها مؤلفها إلى صمويل هرتلب (Samuel Hartlib) ، وهو رجل بولوني الأصل عُني بالمشروعات الخيرية ، وبارأء المربين الانجليز ، واستطاع أن يحمل كومنيوس على موافاقته في لندن . وقام الاثنان مع حزقيال وودورد (Hezekiah Woodward) ، وجون ديوري (John Dury) والسير وليم بتي (Siv Wiliam Petty) أحد مؤسسي الجمعية الملكية ، بوضع عدة خطط لإصلاح التعليم تقوم على أساس آراء بيكون . لقد كان أثر كومنيوس واضحاً كل الوضوح في هؤلاء الكتاب . على أنها لا بد من أن تضرب صفحاً عن الكلام في النقط غير الأساسية التي تبين اتصاله بهم وتأثيره فيهم .

قد يكون غريباً حقاً لو أن ملتن ، نصير الحريات المدنية ، والكفنية ، والدينية ، والمدافع عن الحرية العائلية والشخصية^(٣) ، لم يناصر بشكل ما الحرية في التربية ويؤيدها . فرأيه العام

(١) المصدر نفسه صفحة ٣٠ .

(٢) راجع صفحة ٥٠ ، استعار فنلون عبارة الصور المحسوسة (Images Sensibles) من طرق الكتاب المقدس ، وطبقها على نطاق واسع على تعليم الدين ، فقرأ مثلاً يعرض على الأطفال (الله) وقد استوى على العرش ، ويشبه عينيه بأشعة الشمس وميض البرق ، وتصفي أذناه إلى كل شيء ، وتدعم يده الكون وتسند ؛ وساعده مبسوطان دوماً لمعاينة كل خبيث سيئ النية والقصد .

(٣) لقد عهدت الحرية

لأي يده المكيئة بسلاحتها ذى الحدين

الذي يقتل من يستعين بها في أوجه الضلال والخطأ ، والذي لا يندم إلا كل طاهر نزيه عادل (من كتاب شكوى الحرية لكتاب مجهول سنة ١٨٥٢) (Plaint of Freedmen) .

في الحرية عن طريق الإذعان والطاعة لقانون أخلاقي يدركه العقل ويفهمه ، يتجلى في كتابه « الفردوس المفقود ^(١) » حيث يصر على أن الحرية الحقيقية ؛

« تتصل دائماً بالعقل أتم اتصال

فليس لها كيان مستقل عن كيانه ...

فإذا ما احتجب العقل الإنساني ، أو عُصي أمره

سارعت الرغبات الجامحة

والشهوات العارمة واستولت على الحكم بدلا منه

فتهوى بالإنسان إلى الرق والعبودية بعد أن كان حرا طليقا

وفي الأريو باجيتيكا (Areopagetica) التي كتبها سنة ١٦٤٤ ، في السنة التي كتب فيها « المقالة » ، يعلق على ما في (قوانين) أفلاطون من قيود وحظر ، ويصر على أن الحرية جزء من الخطة التي وضعها الله لبنى الإنسان ليسيروا عليها . فعند ما خلق الله العقل وركبه في الإنسان منحه معه حرية الاختيار ؛ وهل العقل إلا الاختيار ؟ لقد ترك الله الانسان حراً وجعل أمامه « شيئاً مثيراً وضعه نصب عينيه على الدوام » . خلق الشهوات في نفسه وأقام اللذة حوله ، فإذا ما عدلت هذه الشهوات وتلك الميزات التعديل الحق الصحيح ، كانت أهم عناصر الفضيلة . « فأبعدوا كل مواضع الشبهة واقصروا الشبان على أفسى تأديب يمكن أن يزاوُل في أية صومعة من صوامع النُساك الزاهدين ، فإنكم لن تعلموه بذلك أعفَاء طاهرين إن لم يكونوا كذلك بطبعهم . حقا إن نمو رجل فاضل واحد ، واستكمال أسباب الفضيلة لأعظم في نظر الله وتقديره من كف عشرة رجال داعرين غارقين في الرذيلة وكبح جماحهم ^(٢) » . ويقول في موضع آخر بأن الحرية خير مدرسة للفضائل وإن الرجل الذي لا يرضى بالمساواة أمام القوانين والحقوق هو ^(٣) Ambitionis atque turbarum quam libertatis ingenuae studiosior . هذا وقد كتب ملتن بعد المقالة بعشرة أعوام يشير إلى « دراسته السابقة لأصول

(١) الفردوس المفقود VII — ٨٣ — ٨٩ . راجع أيضاً VI ١٦٤ — ١٨١ وكومس (Comus)

٣٨١ — ٨٥ .

(٢) مجموعة مؤلفاته النثرية ج ٢ صفحات ٧٤ — ٧٥ .

(٣) Second Defense of the People of England صفحة ٢٩٤ .

التربية التي لا يوجد شيء أزم منها لتدريب عقول الناس على الفضيلة التي هي المصدر الوحيد الصحيح للحرية السياسية والفردية ، والضمان الحق الوحيد لصيانة الدول ؛ فهي حصن سعادتها وحرز صيتها وشهرتها^(١) . وليس في (المقالة) أية إشارة صريحة إلى حرية التفكير التي سلم بها ديكرت وآل بور رويال في الأمور العلمانية عن رضى وارتياح . ونراه في موضع آخر يطلب إلى القضاة والمشرعين والمعلمين أن يراعوا أن من يعمل على حصر عقل الانسان المفكر في الحدود الواجبة ، عليه أن يعرف هو أولاً تمام المعرفة إلى أى مدى يمكن أن يمتد مجال الحرية العادلة الشريفة وسلطانها^(٢) . ومهما كان الكتاب المرسل إلى المستر هارتليب موجزًا مختصرًا ، فهو لم يخل من إشارات عدة تذكرنا « بما للعقل من ومضات براءة » وبالمبدأ الذي يقول ، حتى في التعلم ،

بأن الله لم يخلقنا للعمل الشاق المضنى ،

وإنما خلقنا للنسر ونبتهج .

وقد قرن الله السرور بالعقل والاستدلال^(٣)

وفي المقالة مجموعتان من الصور كما هي الحال في كومس Comus^(٤) :

« فما أروع الفلسفة الالهية وما أبدعها

فهي ليست بالجافة ولا بالجامدة الملتوية ، كما يظن الحقى ..

ولسكنها موسيقية مثل قيثارة أبولو ...

وإنها لأشبه ما تكون بمأدبة خالدة من حلوى ومن رحيق

لا يخشى فيها من إفراط ولا إصراف »^(٥)

فواحدة تصور لنا منظر تلك « الأجزاء النحوية الضحلة » حيث يرتطم التلاميذ ارتطاما

لا معنى له ، فيتعلموا بضع كلمات في تركيب ركيك يرثى له « ... كما تصور لنا تلك السبع

أو الثماني السنين التي تصرف عادة في تسقط طائفة هزيلة من المعلومات اللاتينية والإغريقية

يمكن تحصيلها بطريقة أخرى في سنة واحدة وفي سهولة ولذة ؛ وكما تصور اضطراب العقول

(١) المصدر نفسه ص ٢٥٩ .

(٢) To the Parliament of England with the Assembly ص ١٧٥ .

(٣) الفردوس المفقود (Paradise Lost) . ٢٤٢ — ٢٤٣ .

(٤) كومس (Comus) ٤٧٦ — ٤٨٠ .

القلقة غير المستقرة في بحار الجدل العميقة التي لا قرار لها . وتصور الأخرى « الطريق السوى إلى التربية الفاضلة السامية » حيث تكون « بداية المرتقى شاقة متعبة ، ولكنها مع ذلك خضراء ملساء » ، والتلاميذ وهم يقادون ويرشدون ، طائعين مختارين راضين ، يتلهفون على طلب العلم ، يعجبون بالفضيلة ويحتمقون صفاتهم الصبائية التي أساءوا الأخذ بها ، « فرحين مستمتعين بالتمارين والتدريبات الجديرة بالرجال ^(١) » .

والفرق بين الاثنين فرق في « المباشرة » والمنفعة . ويقع الخطأ « إمّا في تعلم مجرد ألفاظ فحسب ، وإمّا في تعلم أشياء كان الأولى بها أن تترك من غير أن يتعلمها أحد » . « فالتربية السكّالة هي التربية التي تؤهل الإنسان لأن يقوم بمهارة ، وفي عدالة وسماحة ، بجميع الأعمال ، الشخصية منها والعامة ، في السلم وفي الحرب » . على أن ملتن لم يقتصر على ذكر أغراض التربية وأهدافها بهذه العبارات الموضوعية . ففي أوائل (المقالة) عرّف غاية التعلم بأنها « إصلاح ما هدمه آباؤنا الأول ، بأن نعود إلى معرفة الله حق معرفته ، وأن نحبه ونحيا كيه من أجل هذه المعرفة ، وننشبه به ، كما نعرف أقرب الناس إلينا ونحبهم ونحيا كيه ؛ وذلك بأن نملأ نفوسنا من الفضيلة الحقة التي هي أسمى أنواع الكمال من جراء اتصالها بجمال الإيمان السماوي » . وكأني به قد شعر بعدم وجود اتصال بين هذه الفكرة وبين حياة التلميذ الطبيعية ، وهي حياة متهدمة في نظره هو ، فبادر وأضاف إلى ما تقدم : « ولكن إذا كانت أفهامنا لا تستطيع أن تقوم في جسدنا هذه إلا على أساس الأشياء المحسوسة ، ولا تستطيع أن تصل إلى معرفة الله والأمور الغيبية معرفة واضحة إلا بعد أن تدرس نظام هذا الخلق الوضع وتعرفه ، فقد وجب علينا أن نبتع بالضرورة الطريقة ذاتها في كل تعليم معقول صحيح » ثم يُتبع الدفاع عن جعل الأولوية لدراسة الأشياء « بأن يظهر العلاقة التي بين الدراسات اللغوية وبين الدراسات الواقعية » « وإذا كانت كل أمة لا تستطيع أن تقدم من المأثور من خبراتها وتجاربها ما يكفي كل أنواع العلم ، فقد اضطررنا إلى أن نغنى بتعلم لغات الشعوب والأمم الأخرى الذين كانوا دائماً ، وفي كل عصر ، مجتهدين كل الاجتهاد في سعيهم وراء الحكمة ؛ وعلى هذا فليست اللغة سوى الوسيلة التي بها تنقل إلينا الأشياء النافعة الجديرة بأن

تعرف . ومع أن اللغوى قد يفخر بأنه قد أحاط بجميع اللغات التى توزعت من بابل على هذه الدنيا ، إلا أنه إن لم يكن قد درس مع ذلك مدلولاتها المادية ، كما درس الألفاظ والمعاجم — فلن يعد رجلاً عالماً إلا كما يُعد أى فلاح ، وأى تاجر لا يعرف سوى لغته القومية وحدها معرفة كافية صحيحة^(١) .

ولنا فى كتاب حزقيال ودورد Hezekiah Woodward مثال طيب للجمع بين ما يقول به « المتطهرون » (البيورتيان) عن اللطف والحجة وبين الالتجاء المباشر إلى الحواس ؛ فعملية التربية أشبه شئ بعملية ركوب مهر غشوم ، أو تدريب عجل مرشح ممتلىّ نشاطاً . ولكن الهدوء واللطف هما خير الوسائل لبلوغ هدف هذه العملية (التربية) . يقول ودورد « إن الصائد لا يصيح عند ما يرى الصيد ويصوب إليه . ولكن المؤلف يفضل أن يعالج بأمانة وتزاهة أخطاء الشباب وخطاياهم . ويبسود لنا أنه لم بها كل

(١) المقالة (Tractate) صفحات ٥٢ — ٥٣ . لا تعطينا هنا تفاصيل أكاديمية ملتبسة ، وحسبنا أن نشير إلى مقترحاته التى يتقدم بها لتعليم مواد كالزراعة والفلسفة والطبيعة وعلم وظائف الأعضاء عن طريق دراسة المؤلفين القدامى الكلاسيكيين ، ومقترحاته بشأن إتجاهه فى خطته البانسوفية تجارب صيادى الوحش والطير والسماك ، وتجارب الرعاة والبستانيين والعطارين والمعماريين والمهندسين والبحارة ورجال التشريع . لقد أرهفت كتب ييكن الرغبة عند أهل عصره فى أن يعرفوا كل ما يمكن معرفته عن العالم ، وتدل طرق ملتبسة فى إعطاء شئ من المعرفة الطبيعية على أن فكرة « البانسوفيا » لم تكن بالفكرة السخيفة ، كما كان يبدو للناس فى ذلك الوقت ، أو فى أى وقت آخر فى الواقع . وثم وصف طريف لمحاولة فعلية قصد بها تنفيذ بعض آراء ملتن ذكرت فى كتيب ملحق بطبعة من طبعات (المقالة) نشرت فى مدينة أدنبرة سنة ١٨١٩ فيصف لنا مؤلف هذا الكتاب ولیم سكت (William Scott) نشاط أكاديمية أدنبرة القائمة على مقربة من السككية فى شارع لوثيان (Lothian Street) حيث لم يكن للطلبة مدير خاص يشرف على دراساتهم . وقد أدركوا فوائد المحادثة والمناقشة فى تحصيل المعلومات ، وفى بلوغ درجة معينة من التهذيب والصقل ، وآداب اللياقة التى لا بد منها للاحتكاك بالسادة وانصاهم بعضهم ببعض ولذلك كونوا من أنفسهم جماعة من الشبان الذين يتهاونون للانخراط فى سلك الجيش والبحرية وغيرها من المهن . ويذكر لنا المؤلف تفصيلاً ، الطرق التى اتبعوها فى دراسة عدة مواد . فالكهرباء مثلاً كانت تدرس بقراءة كتاب (De Magnete) الذى وضعه الدكتور جلبرت باللاتينية . وقد ذكر بكاريا (Beccaria) وصفاً رائعاً لنظرية الدكتور فرانكلين (Franklin) وكانت كشف جلفانى (Galvani) وقلتا (Volta) تذكر بمبارات مؤلفيها الأصليين ما أمكن ، ويقال إن هذه كانت خير طريقة منطقية لتعليم أى علم من العلوم ، لأن الطالب يقف بذلك على عملية التفكير الأصلية التى اتبعها المكتشف نفسه . إن التحذير الذى يذكره ملتن فى آخر مقالاته « ليس هذا بقوس يتسنى وضعه فى أيدي أى إنسان يعد نفسه لأن يكون مدرسا ليصيده بذلك يقتضى عضلات تكاد توازي ما أعطاه هوميروس منها إلى عوليس » ، إن هذا التحذير ليجميل اختيار الاسكتلنديين لهذه الطريقة أمراً طبيعياً إن لم يكن محتملاً لا محيص عنه .

الإلام . فهو ينعى ، الكبر والمدوان ، وبث الفرور في النفس بالمكافآت والأوسمة . والكسل في نظره آفة الروح « ووسادة إبليس » . وهو ميزة من مميزات الشباب . ولكن شرح ودور لهذا الموضوع يدل على أنه قد بنى آراءه على طرق التدريس التي كانت شائعة في المدارس وقتئذ . ويلوح لنا أنه كان شديد الحساسية بما يصادفه الأطفال من صعوبات ، ويقابلونه من عقبات . « فعند ما يتعلمون شيئا ما ، يخيل إلينا أنهم إنما يجرون ميتا لا روح فيه . فمن الحكمة بمكان عظيم أن ينفث المدرس فيه الحياة حتى يراه الأطفال أمامهم حيا يتحرك ويتجه نحوهم ، وإلا ظهر لهم أن الشغل أمر شاق مضم ، حتى أنهم ليفضلون أن يتحملوا ألم العصا ويقاسوا مرارته على متاعب هذا الشغل ومشقته . ثم يلي ذلك ثبوت المهمة وخور العزيمة ، فيكروهون الكتاب من قبل أن يعرفوه ^(١) » فالأقترح بنفث الحياة في العمل والدرس ، يبين ما كانت عليه الفكرة المزدوجة عن المباشرة في ذلك الوقت . فأولا ينصح ودور للمدرس أن يتعرف عملية التعلم من جديد حتى يتسنى له أن يقف على الصعوبات التي يصادفها التلاميذ ، ويتفهمها تفهما صحيحا ، ويستبقى شعوره « بضغفه هو » يقظا حيا . ويعرض ودور خطته في تعلم اللغة العبرية ، بينما كان يعلم اللغة الإغريقية ، عرضا قويا ، فيه حزم وكياسة . فهو يرى أن الأولى بالمدرس الذي يسير في تدريسه بسرعة أكبر مما تحتمله قدرة تلاميذه على الفهم « أن يكون هو نفسه الطفل حقاً » . ويلاحظ (ودور) أنه « لا يكاد يخطر ببال أحد كيف أن تعلم الشيء الجديد يهدي المدرس ويسكنه . » فالمدرسون ينسون كيف أنهم كانوا هم أنفسهم ضعافا بطيئي الفهم . فتعلم الشيء الجديد يحمل إحساسهم به قويا من جديد . وفكرة « تهدئة » الوالد هي أن نذكره أن الفيل وغيره من الحيوانات التي تحاكي ما تراه يمكن أن تتعلم في شهر واحد أكثر مما تعلمه هو في سنة كاملة .

وثانيا ترمي « الثقافة الصالحة » التي يقول بها ودور إلى « حرث » الإنسان كله ، وذلك بتحسين وقت البذر تحسينا كبيرا . ولا يكون ثمة محل للشك والارتباك في تحقيق هذا الغرض إذا ما اتخذنا الوسائل الصالحة والعدة اللازمة . ويكفي لتوضيح فكرته عن الاتصال

بالحقيقة مباشرة أن نذكر بعض أقواله الحكيمة . قال : « خاطب الحواس فإنها ترفع تقاريرها إلى العقل . إذا لم تستطع أن تصحب الطفل إلى الخارج ليرى المخلوقات فأحضر المخلوقات إلى بلاد الطفل — استعمل وسائل الإيضاح — يجب أن يُرَقى الفهم واللغة معا جنبا إلى جنب ... مل التلاميذ الأسئلة التي تنفث الكثير من الحياة في خيال كل طفل ، فيرى نفسه عضوا مشتركا في عملية التربية ، مهما كان ما يستطيع أن يعمل ضئيلا » .

كانت مشكلة المقابلة بين الألفاظ والأشياء أحد الموضوعات الرئيسية في « نصيحة السير وليم بتي إلى المستر صمويل هرتلب (Sir William Petty's Advice to Mr. Samuel Hartlib) وكانت في الأصل خطة أو منهاجا وضعت لكلية للبحوث أوحث بها لاشك كتابات بيكن ، ولكن « بتي » عالج هنا في شيء من التفصيل شئون تربية الأطفال . فهو لا يود أن يُتعب التلاميذ ويشق عليهم بحفظ كلمات عبرية صعبة مما ورد في الإنجيل ، ولا بتكرار أسماء وأفعال شتى ، وإنما كان يطلب إليهم أن يتعلموا كيف « يلاحظون ويتذكرون جميع الأشياء والأعمال المحسوسة » سواء كانت طبيعية أو اصطناعية كما يطلب أن يشرح لهم تاريخ الملكات حتى يكونوا قبل أن يتعلموا « صبيانا » يتدربون على حرفة ما ، وقد عرفوا مدى ما لديهم من قوة على احتمال هذه الحرفة ، وما فيهم من عنزم وتصميم على المضي في متابعتها والسير في دراستها ؛ بدلا من أن ينفقوا سبع سنوات في الندم والتحسر ، أو في أعمال تخالف ميولهم واتجاهها . « هذا ، وأن فقرة واحدة من هذه النصيحة لتبين لنا في كمال ووضوح مزايا التعليم عن طريق الأشياء ، ولا سيما عن طريق نشاط الأطفال ؛ فمن الخير أن نقبسها هنا كاملة قال :

كما أنه الأولى بالصبيان أن يصرفوا عشر سنوات أو اثنتى عشرة سنة في دراسة الأشياء ومعرفة « كتاب « الملكات » هذا ، من أن يصرفوها في حفظ أخلاط من الألفاظ ، وأنه أسهل عليهم كذلك وأبعث للسرور في نفوسهم ، إذ أنه أنسب بالميل الفطرية التي نلاحظها فيهم ؛ فإننا نجد الأطفال يستمتعون ويفرحون بالطبول ، والمزامير ، والكنججات ، والبنادق المصنوعة من عصي البيلسان ، وأبواز المنافع وما إلى ذلك ، كما يفرحون بنقش الأعلام والآلات بحب البيلسان ، وزهر الخشخاش ، وباللعب بالآلات العمال ساعة يدرون ظهورهم

فيحاولون أن يشتغلوا بها ، وبصيد السمك والطيور ووحش البر والبحر ، ونصب الفخاخ والمصائد للطيور وغيرها من الحيوان ، ويعملون صوراً في كراسيتهم ، ويتفننون في القيام بحيل كثيرة من حيل المشموذين بورق اللعب وغيره ، وبآلاف وآلاف غيرها من الحيل والألعاب ... أما البنات فتراهن يعملن فطائر من الطين ، ويخطن ملابس للدمى ، ثم يلبسها إياها ، ويفرزن أوراق الشجر في عصى كأنهن يشوين الحما في السقايد ويقلدن جميع أساليب الكلام ، ويحاكين ما يصدر عن أمهاتهن من أعمال ، كما يقلدنهن في الثثرة وكثرة الكلام . فذلك كله يدل دلالة واضحة على أن الأطفال يجدون بطبعهم لذة في الأشياء ، وأنهم قادرون كل القدرة على تعلمها والإلمام بها ؛ ذلك لأن لهم حواس مرهفة لاستقبال آثارها ، وذاكرات مستعدة مهيأة لاستيعابها . أما الأمور الأخرى التي يوجه إليها الأطفال في هذه الأيام ، فهم لا يصلحون لها بحال من الأحوال ، إذ يعوزهم « الحكم ، فهو ضعيف فبهم ، كما تعوزهم الإرادة ، وهي فيهم حادة حدة كبيرة ، لما سبق أن ذكرناه من قبل ، ولصعوبة استبقائهم في المدارس ، وللمقاب الذي يفضلون أن يقاسوه ويتجملوه على أن يحرموا السرور الذي يجدونه ويستمتعون به في تناولهم الأشياء ^(١) .

تتفق آراء جون ديورى ^(٢) John Dury التي في كتابه « المدرسة الجديدة » The Reformed school مع أساليب التربية التي تقوم بها الجماعات الدينية في فرنسا في نقط عدة . فمراقبة التلاميذ مراقبة دقيقة في كل شيء (ومن بينهم من سيكونون مدرسين فيما بعد) تكاد تكون في صرامتها وشدتها أشبه بتلك للمراقبة التي تفرض على الديورة وأهلها . على أن أهم قاعدة متبعة في تلك المدرسة هي ألا يكون فيها شيء مما يتعب التلاميذ أو يضايقهم ؛ فجدية الدراسة ، وملاحظة كل فرد من التلاميذ ، ومعالجة أموره بكل عناية ، واتباع طرق بسيطة ومباشرة في ضبط التلاميذ وكبحهم ، وإعطائهم دراسات شاققة متنوعة — كل هذه يجب أن تتوافر كلها وتجتمع بعضها إلى جانب بعض ؛ ويجب أن تُسنّ لوائح خاصة تنظم

The Advice of W. P. to Mr. Samuel Hartlib for the Advancement of (١)

some particular parts of learning . ٢٤ .

(٢) تكتب أيضاً (Durie) . النسخة التي في المتحف البريطاني غير مؤرخة . أما كتاب

(The Reformed Library Keeper) (وهو ملحق لكتاب (The Reformed School) فتاريخه

النظرات والألفاظ البادرة ، والسلوك الذى فيه تسرع واندفاع ، وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى الاعتداء على حرمة المحبة المسيحية . هذا ، والقواعد والتنبيهات المتعلقة بالعدالة والمساواة والحلم والتواضع والمحبة وما إليها — يجب أن تعلق في حجرات التلاميذ ؛ كما يجب أن يعين عرفاء ومشرفون ، ويخولوا سلطة تأديبية واسعة ؛ ويجب أن يُعنى ببيت قواعد الحق والأمانة في نفوس التلاميذ ؛ وأن يشجعوا على مراعاة قواعد الأدب واللياقة ، ويطالبوا بمراعاة مشية معتدلة والاحتفاظ بقوام مقبول .

أما اللوائح التى تنظم عملية التعلم الفعلى نفسها فقد بنيت على أساس فكرة أسمح وأكثر حرية ، فقد روعى فيها الأخطاء الشائعة في التربية والتعليم مثل استظهار الألفاظ والجل قبل الإلمام بأية فكرة عن مدلولاتها ومعانيها ، ومثل حفظ القواعد منفصلة عما تطبق عليه من الشئون ، وذكر فروق دقيقة « ينفخ بها العقل ويتورم من جراء الاعتراض الأجوف بالمعرفة والعلم ، وتزول محبة الحقائق البسيطة النافمة ، وتستبقى التلاميذ عاجزين عن الحصول على أية حقيقة على صورتها البسيطة » .

ومن الأفكار التى يذكرها ديورى عن أغراض التربية ووسائلها ما يهمنى معرفته في البحوث الخاصة بالحرية . ففي رأيه أن غاية كل تعليم إنسانى هي أن يُسد النقص الناشئ من جهلنا ، وأن يُعالج ما فينا من عدم رعاية النظام ؛ الذى يتميز به استخدامنا للسكانة الطبيعية . فليس بعلم صحيح صادق ذلك الذى لا فائدة فيه للفرد . فيجب علينا ألا نعلم التلميذ شيئا إلا بعد أن يدرك إدراكا واضحا الغرض من تعلمه إياه ، والطريقة التى سيستخدمه فيها بعد أن يتعلمه ويحفظه — ويجب أن ترتب العلوم (أو أقسام المعرفة) بحسب ترتيب توقفها بعضها على بعض ؛ كما ينبغي أن تدرس بهذا الترتيب نفسه . لقد أدرك ديورى احتمال نشوب صراع بين هذين المبدأين ، فحاول أن يتحاكى هذا الصراع بأن يضع قاعدة واحدة تصلح للتدريس كله — قاعدة أساسية ، لا يفكرها أحد « يجب أن تكون طريقة الفهم كلها مما يتفق مع طبيعة الغاية من التعليم ، ويتناسب مع خواص وسائله وأجزائه^(١) وكلامه في هذه الوسائل ينصب على الطريقة التى بها يلائم العقل بينها وبين نفسه ويتبعها ، أكثر من انصبابه على العلاقات

المنطقية التي بين العلوم بعضها وبعض» ، والوسائل الثلاثة التي يذكرها هي الحواس ، والعرف والاستدلال . ويذهب ديورى بحركة « المباشرة » إلى نتیجتها المنطقية التي تؤدي إليها ، فيضع قاعدة عامة بأن كل علم أو فن يمكن تحصيله عن طريق الحواس يجب ألا يدرس بطريقة أخرى ؛ وزيادة على ذلك فكل ما يمكن جملة واضحاً جلياً للحواس يجب أن يكون هو الذى يدرس قبل غيره .

وتم عوامل ثلاثة أخرى تؤثر في عمل الدرس أكبر تأثير : أولها استعدادات التلميذ وقواه الطبيعية . وهنا يتبع « ديورى » الآراء الأساسية التي يقول بها أمثال هيوارت ، ولكنه يصير بشكل أجلى وأوضح على أن الحواس هي أولى وسائل الترقى . فالخس خادم الخيال ؛ والخيال يخدم الذاكرة ؛ والذاكرة ، الفكر ؛ هذا وأن قوى الأطفال وملكاتهم تتجلى فيهم تدريجياً « وينبغي أن تملأ بالأشياء التي في وسعهم وقدرتهم أن يستسيغوها » .
والعامل الثانى الذى يشترطه ديورى هو طبيعة المواد الدراسية ، والترتيب الذى به تدرس . أما العامل الثالث الذى يقضى ، كما رأينا ، بإزالة ما بين العاملين السابقين من تناقض ، فهو اتخاذ طريقة اقتصادية ، منظمة ، سهلة الفهم ، تدخل السرور على قلوب التلاميذ . ويكون النجاح مكفولاً إذا ما راعينا أن نزود « استعدادات » الإنسان بالأمور الصالحة للملائمة ، ولم نترك شيئاً تستطيع هذه « الكفايات » أن تتقبله إلا علمناه الأطفال ؛ ولم نضع شيئاً من وقت التعليم ؛ ولم نقدم للتلاميذ شيئاً إلا بعد أن تكون الحاجة قد مست إليه ؛ وكان كل شيء مرتبطاً ربطاً محكماً بالذى يليه ، وكان ارتباط الدروس كلها ببعضها ببعض يؤدي بالتلميذ إلى غايته التي يرمى إليها ، من غير عقبات تعترضه وتجعله يحيد عن غرضه ؛ وأخيراً ، يأتي الشرط الذى يجب أن يكون في نظر « ديورى » محك سير الشرطين الأخيرين سيرا سهلاً لا احتكاك فيه ؛ فضلاً عن أنه الشرط الذى يجب أن يتوافر في قاعدة التعليم الفذة التي ذكرناها من قبل . وذلك الشرط هو : ألا نفرض قيوداً استعبادياً على ميول الطفل الذى نعلمه ، ولا نتخذ الوسائل الجبرية القامعة التي تخمد نشاطه وروحه ، بل نسمو بوجوده بواسطة ما فيه من استعداد رضى لأن يسارع ، ويتقبل ، في سهولة ويسر كل ما نقدمه إليه بوسائل الإغراء وأساليب الإيحاء^(١) . ويضيف ديورى إلى ذلك قوله إننا لوراعينا هذه الشروط

جميعها لم يعد يعوزنا شيء يمكن أن يزودنا به العقل بجهوده ، والإنسان بجده ونشاطه . هذه دعوى لا شك عريضة . ولكننا إذا استثنينا الشروط الأولى (التي سيتناولها روسو بالتهذيب والصقل للذين هم بحاجة إليهما) لم نجد في تاريخ التربية تعبيراً عن دواعي النجاح أو في وأكل من هذا . فلأول مرة ينص صراحة على أن حرية التلميذ (بمعنى عدم وجود أي استرقاق) عامل من عوامل النجاح الأساسية في فن التدريس .

لا يفهم من هذه الشروط المذكورة أن أهم ما يُعنى به ديوري هو « ملء هذه الاستعدادات » أو ترتيب مادة الدرس ترتيباً منطقياً ؛ ودليلنا على ذلك دراسة الطريقة التي يقول بها في تعليم اللغات . فهو ينصح لنا أن نتبع مع التلميذ التي في المرحلة الثانية من مراحل التربية الثلاث طريقة متمركزة في التعلم ؛ فالتلميذات اللواتي في سن الحادية عشرة يدرسن من جديد مواد الدراسة التي سبق لهن أن درسنها في البداية ، مع إضافة الألفاظ العبرية إلى ما سبق أن ذكر لهن ووصف من قبل باللغتين اللاتينية والأغريقية . فإعادة ربط اللغة بالأشياء المحسوسة ربطاً وثيقاً أمر ، ملحوظ ظاهر ؛ على أن جعل درس اللغة يدور حول الأشياء نفسها كان الميزة الواضحة التي تميزت بها طريقة ديوري (Dury) . فقد كان يعطى أولاً فكرة عامة عن الشيء ، ثم يتبع ذلك بدراسة أجزائه . وفي المرحلة الثانية يتجه الانتباه إلى خواص الأجزاء من حيث علاقتها بالكل ؛ وتُعنى المرحلة الثالثة بالعمل أو بالميل أو بالصلاحية للعمل أو للميل ، الأمر الذي ينتج عن شكل خواص الكل وأجزائه . وتبحث المرحلة الرابعة عن فائدة الشيء وخواصه وأعماله بالإضافة إلى الإنسان . أما القواعد النحوية من حيث علاقتها بالخواص فتجىء متأخرة بعد ذلك ، وإن كان ثمة تمرينات لغوية مناسبة تتجلى في المراحل الأولى . وإن ما قام به شترن (Stern) وغيره من الدراسات التجريبية للطرق التي يتعلم بها الأطفال ، لتؤيد تأييداً محسوساً ما في الترتيب الذي يقترحه ديوري من دقة سيكولوجية ؛ هذا والواقع أن غالبية الطرق الحديثة في تعليم اللغة في الصغر تتضمن اقتراحات ديوري هذه .

وجملة القول ، كان ديوري يفضل لاشك طرق التعليم السيكولوجية على الطرق المنطقية ، وينظر إلى المادة التي يدرسها من حيث اتصالها بمختلف أمور الحياة . هذا ، وإن كتاباته كلها

توضح لنا كلاً من هذين المعيارين . ويمكن أن نقول منصفين إن الثاني من بنات أفكار ديورى نفسه ، هذا ، ولم يستطيع سوى القليل من الكتاب أن يعطينا فى فقرة واحدة معاونة أكبر قيمة مما ذكره فى الفقرة الآتية :

« عند عرض شيء ما على التلاميذ ، يجب أن نراعى أمرين أساسيين فأولاً — قبل أن يأخذ المدرس فى عرض درسه يجب أن يُشعر التلاميذ بالغرض الذى من أجله يدرسه لهم ، وبأنهم يجب عليهم أن يتعلموه ويعرفوه ؛ أى أنهم يجب أن يدركوا ما لهذا الدرس من ضرورة وفائدة وقيمة وخير وكال فى حياة الإنسان . وثانياً — يجب أن تكون طريقة عرضه عليهم واحدة للجميع ، فيرونها أمامهم بسيطاً ، واضحاً ، ومرتباً فى كل جزء من أجزائه . ومن الممكن أن نضيف إلى هذين المبدأين الأساسيين اللذين يتعلق أولهما بالارادة ، والثانى بالفهم ، مبدأ ثالثاً يتعلق بالذاكرة ، وذلك بأن نراعى القاعدة الآتية : فى الطريقة التى تتبعها فى عرض أى شيء ما اعرض على الخيال الفكرة العامة أو شكل الكل أولاً ؛ ثم اعرض على الفكر الأجزاء التى يشتمل عليها هذا الكل جزءاً جزءاً ، وبعد أن يتم لك ذلك عُدْ بالعقل القهقرى ليستعرض الأجزاء من حيث علاقتها بعضها ببعض ثم ضم المجموعة كلها . وأخيراً اعرض على التلاميذ فى ختام كل درس خلاصة موجزة لما عرض عليهم من قبل . . . وينبغى لك أن تسأل إن كان أحد منهم يرتاب فى شيء ما ، أو يطلب إعادة شرح نقطة معينة من جديد . فإذا وجدت واحداً من هؤلاء ، فما عليه إلا أن يتكلم^(١) » ويطلب منه أن يعرض بياناً أو كشفاً بالطرق التى يمكن أن يثبتوا بها الأشياء التى تعلموها بالكتابة أو بالنقش أو بدروس الرسم أو الترجمة معا .

ومع أن كومنْيوس يتبوأ بحق وجدارة مركزاً سامياً بين المربين فى القرن السابع عشر ، فإن ما أسداه للحرية من خدمات لم يكن بذى قيمة خاصة . لقد آلف بين آراء من سبقوه وأحكمها ؛ وجعل لها صبغة عملية ؛ وابتسر إلى حد ما ، اتجاهات التقدم التى سار فيها من جاء بعده من المفكرين ؛ ولكنه لم يُضف إليها شيئاً جديداً حقاً . فأراؤه وآراء راتيكْيوس (Ratich)^(٢) مثلاً تتشابه كل التشابه ؛ ففيهما تأكيد على أن يسير كل شيء بحسب ترتيب الطبيعة

(١) المصدر نفسه صفحة ٧٢ .

(٢) انظر خلاصة آراء هذين الكاتبين فى كتاب لورى (Laurie) نقلاً عن شميت (Schmidt) ، وفى راومر (Von Raumer) صفحة ٣٥ وما بعدها .

وجراها ، وعلى ضرورة تعليم كل شيء من غير دموع ومن غير عنف ؛ وفيهما مراعاة لتوحيد الطريقة ، وجعل الدراسات متدرجة ، واستعمال الحواس ، والسير في كل درس بطريقة الاستقراء التي كان أولئك الكتاب يفهمونها على وجه غير صحيح .

إن في كلام كومنيوس طائفتين متناقضتين من الآراء تسيران جنباً إلى جنب . فرغبته الكبرى في « تعليم كل شيء لكل الناس » جعلته يغالى بوظيفة المدرس ، وبما يترتب على ذلك من تأكيد سلبية التلميذ ، فنراه يقول إنه : « يجب على المدرس ألا يخطو أبداً خطوة واحدة نحو التلاميذ ، ولا يسمح لأى منهم أن يجيئه منفرداً ، بل عليه أن يظل في مكانه حتى يتسنى للجميع أن يشاهدوه ويسمعوا صوته ، شأه في ذلك شأن الشمس تلقى بأشعتها على الأشياء كافة . أما التلاميذ ، فيجب عليهم أن يوجهوا أسماعهم وأبصارهم وأفكارهم إليه ، وأن يصفخوا إلى كل ما يلقى عليهم باللفظ والعبارة ، أو يوضحه لهم بالإشارة والتمثيل بيديه ، أو ما يرسمه لهم من أشكال وصور^(١) . ويقول إن « المدرس يستطيع بشيء من المهارة أن يأسر انتباه التلاميذ فرادى وجماعات ، ويوحى إليهم بفكرة أن فم المدرس منبع تستمد منه جداول المعرفة وأنهار الحكمة ، وتفيض على التلاميذ (وذلك هو الحق بعينه) . فكما رأوا هذا المنبع يتفتح أمامهم وجب عليهم أن يوجهوا إليه انتباههم ، كأنه حوض أو صهر يج يتجمع فيه ما يفيض به هذا المنبع ، لأنهم بذلك يأمنون ألا يضيع عليهم شيء منه^(٢) فهو يفرض هنا أن الانتباه أشبه شيء بوعاء يملأ من جداول المعرفة ، كما رأى ديورى أن كل استعداد وعاء يجب أن يملأ بما يملأه من الأشياء . فالانتباه إذن سلبى بالضرورة وكذلك الحال في سائر الاستعدادات والملكات .

ولسكنا نرى من جهة أخرى أن الفكرة الأساسية في كتاب « المرشد الأكبر » هي « اتباع خطوات الطبيعة » في تقديم المعلومات إلى التلميذ . فينبغى ألا يكره العقل على تناول أية دراسة « لا يتجه إليها ميله الطبيعي ، بحسب السن ، وبحسب الطريقة المثلى^(٣) » . ويتناول كومنيوس فكرة تلك « المهارة الصغيرة » التي تجتذب بها الانتباه ، فيحكها ،

(١) المرشد الأكبر — انظر الترجمة الإنجليزية لسكينج (Dr Keatinge) صفحة ١٦٦ .

(٢) المرشد الأكبر — الترجمة الإنجليزية لسكينج صفحة ١٧٤ .

(٣) المصدر ذاته صفحة ١٢٧ .

ويضع لنا عدة قواعد بديعة نتبعها في التعليم ؛ منها تسليية التلاميذ وتفكيرهم ، وربط ما نلقيه عليهم من المعلومات الجديدة بما سبق لهم أن تعلموه ، وأهمية إشعار التلميذ حاجته إلى المعرفة والعلم ، وتطبيق ما عرف تطبيقاً عملياً ، واستخدام المواد المحسوسة ، وتوجيه الأسئلة إلى الفصل كله ، ومعاملة التلميذ الغافل المعاملة الناجمة فيه . ففي التدريب اليومي التجاء إلى قوى العقل النشط ، وإلى مواضيع اهتمام التلميذ ورغباته ، وإلى غرائزه وشتى أنواع نشاطه الجثماني . ومع ذلك كله ، فإن كومنيوس لا يعطف عادة على الصعوبة الفردية ، ولا على السؤال الفردي ، فقد تملكته فكرة تعليم كل الأشياء لكل الناس ، حتى أنه ليفغل أمر التلميذ الذي تواجهه مشكلة نوعية خاصة .

ترى هل يعد كومنيوس من أنصار التربية الشكلية أو التدريبية ؛ إنه يقول في كتابه المرشد الأكبر :

« ليس مثل هذا التدريب اليومي الانتباه بذى قائدة وقيمة للأطفال فحسب ، ولكنه يقفهم في موقف حسن طوال حياتهم كلها ، فإن استمر هذا التدريب عدة سنوات واعتاد الأطفال أن يمحسروا انتباههم في كل ما يكونون بصدد فإنهم سيظلون يفعلون ذلك من تلقاء أنفسهم من غير حاجة إلى ضغط خارجي . ولو أن المدارس نظمت على أساس هذا المبدأ لكان لنا أن نتوقع من غير شك ازدياداً كبيراً في عدد المهرة إلا ذكياً من الناس^(١) . يبدو لنا أن الجواب عن هذا السؤال يتوقف على مقدار « الضغط الخارجي » الذي يدخل في التدريب اليومي .

فالتأديب العقلي يفترض وجود شيء من التقبل العقلي الذي به يُنتج الضغط الخارجي نتائج معينة ومحددة أو تكاد تكون كذلك ، منها اعتياد أسلوب في التعبير لا تكون الذات هي البادئة به ؛ ولسكنا إذا بحثنا عن الشروط التي يصبح بها الضغط الخارجي فعلاً في الفرد حقاً ، لم يكن لنا معدى عن التسليم بأنه لا توجد نقطة ابتداء أخرى غير نزعات العقل الفطرية ، أو المكتسبة من قبل ، فهي مصادر النمو الوحيدة الممكنة ؛ وهي القوى الوحيدة التي يتسنى للتمرين التأديبي أن يؤثر فيها ، على أن دعاء التربية التدريبية وأنصارها كثيراً ما ينسون وجود هذه النزعات .

ولا شك في أن التمرينات اليومية التي تستثير ميول التلميذ ورغباته ، وتوقظ حب الاستطلاع فيه ، وتحرك تلقائيته — تؤدي إلى تركيز نشاطه العقلي في العمل الذي يكون قائما به فعلا ، وأن أعمال التركيز المستمرة المتكررة قد تؤدي في الظروف الملائمة إلى تكوين مثل أعلى للاجتهاد والجد ، وإلى قيام هذا المثل بطريقة لاشعورية . فهذه الطريقة ، كما أبا ن لنا الأستاذ باجلى ، قد يحدث « انتشار » أو انتقال للتدريب ، من نوع معين من النشاط المدرسى إلى نوع آخر ؛ ومن تمرين مدرسى إلى أعمال الحياة فيما بعد ؛ ولكن إمكان الانتقال يتوقف على مدى دخول هذا النشاط التلقائى الكامل الذى يوجه نفسه بنفسه — دخوله في أنواع تدريب التلميذ التدريب اليومى . « فالضغط الخارجى » الذى « يكون عادة حصر الفكر وتركيزه » في العمل الذى يكون الإنسان بصدده ، ليس سوى وسيلة لاستثارة دافع ما في العقل كان يظل جامدا لو لم يسلط عليه ضغط ما . فإن كان ذلك الدافع الذى استثير ذا حيوية كافية ، وإذا ما استطاع أن يجد له مجالا يعبر فيه عن نفسه كذلك في التمرينات الأخرى التى تدخل في تدريب التلميذ ، فإنه قد ينتقل وينتشر . أن هذه الشروط لتختلف اختلافا كبيرا عما توحى به فكرة كومنيوس عن الحوض أو الصهرج .

وفي مواضع أخرى من كتابه نجد هذه الشروط مذكورة بشكل آخر وتختلف كل الاختلاف ، فنراه يقول في إحدى هذه المواضع :

« يجب ألا يعاقب التلميذ بأى عقاب شديد من أجل شيء يتعلق بالدراسات والتمرينات الأدبية ، وإنما يكون عقابه من أجل الأمور التى تتعلق بالأخلاق وحدها . فإن كانت الدراسات ، كما أوضحنا من قبل ، منظمة تنظيما طيبا كانت لها جاذبية وروعة تكفى لأن تسترعى جميع الناس (اللهم إلا البهائم العجاوات) بما فيها من مسرة ذاتية ؛ وإن لم يكن الأمر كذلك فليس الذنب ذنب التلميذ بل ذنب للمدرس نفسه . وإذا مجزت مهارتنا عن أن تؤثر في الفهم فلن تكون لضرباننا التى نكيلها التلميذ أى تأثير . والحق أنه يحتمل كل الاحتمال أننا باستعمال القوة نستحدث في نفس التلميذ كراهية للدراسة ومقتا لها ، بدلا من أن نفرس فيها محبة لها وإقبالا عليها . وعلى هذا فإننا كلما وأينا عقلا اعتل فكره المدرس ، وجب علينا أن نعمل على أن نعالجه ونشفيه من مرضه بأنواع من العلاج الهين الرفيق .

وينبغي ألا نستخدم في ذلك علاجاً عنيفاً بأي حال من الأحوال ، لأن مثل هذا العلاج المنظم ضرورى لغرس محبة التعلم في قلوب التلاميذ ؛ أما ما سوى ذلك من الطرق فيحول كسلهم إلى كراهية وعدم اهتمامهم إلى بلادة محققة^(١) .

إن عقول التلاميذ وقواهم كما تصفها هذه القطعة وأمثالها ، نشيطة ؛ وفيها اعتراف بأن « الإيجاب الخارجى » يودى إلى انتشار لم يقصد به قط أن يزيد عدد الرجال القادرين الأذكاء .

لم نشر فيما تقدم من هذا البحث إلى تلك الوحدة الطبيعية التى فى قوى العقل — وهى صفة يحتمل أن يغفل عنها الكتاب أمثال كومينوس الذين عنوا بتفريع عناصر « البانسوفيا » وتجزئتها . فقد كان كومينوس يؤكد فى كل من المادة الدراسية والنشاط العقلى ، « العناصر » والأجزاء . فيؤكد لنا أن النجار لا يبدأ بأن يعلم صبيه كيف يصنع الأبراج ، ولكنه يبدأ بتعليمه كيف يقبض على البلطة وكيف يقطع الأشجار ، ثم كيف يشق هذه الأشجار ألواحاً ، وكيف يثقب الثقوب ، ويربط الألواح بعضها ببعض . ولا يبدأ النقاش بتكليف صبيه رسم صور الأشخاص ، بل يعلمه كيف يمزج الألوان ، وكيف يمسك « الفرشاة » ويرسم الخطوط ، ثم يسمح له فيما بعد بأن يرسم رسماً تخطيطياً ، وهكذا^(٢) ولكن لا شك فى أن مثل هذا التقدم خطوة خطوة ليس من نظام الطبيعة فى شئ ، اللهم إلا أن كانت علاقة كل خطوة بالشكل العام واضحة جلية للتلميذ — لم يدرك كومينوس كما لم يدرك كثيرون ممن أتوا بعده ، أهمية العناصر ذات المعنى . ولقد كان عرض ديورى لهذه النقطة أصح وأسلم ؛ وتبين لنا الفقرة التالية أن فكرة ترقى الملكات ترقياً متسلسلاً ، وهى تلك الفكرة البارزة فى أميل ، كانت قد أخذت تؤثر فى عقول الكتاب فى التربية وتحركهم :

« إن خير طريقة لترقى ملكاتنا هى الطريقة الآتية : يجب أن يوضع الشئ أولاً أمام أعضاء الحس الخاصة به — ثم ينبغى أن تعود الحواس الباطنية على أن تعبر بدورها عن الصور التى تنجم عن الإحساسات الخارجية تعبيراً داخلياً وخارجياً معاً — داخلياً

(١) المرشد الأكبر صفحة ٢٥٠ .

(٢) المرشد الأكبر صفحة ١٩٦ .

بملكة التذكّر ، وخارجيا باليد واللسان . ففي هذه المرحلة يستطيع العقل أن يبدأ عمله ؛ ويستطيع بعملية التفكير الدقيق أن يوازن بين جميع الأشياء التي يمكن أن تعرف ، ويقدرها حق قدرها . وبهذه الطريقة يتسنى لنا الإلمام بالطبيعة ، كما يتسنى لنا الحصول على حكم سديد . وأخيرا نشعرنا بالإرادة (والإرادة هي المبدأ الموجّه للإنسان) بقوتها في جميع النواحي . فإن حاولنا أن نزيها (الإرادة) قبل أن نربي العقل ، أو العقل قبل التخيل ، أو التخيل قبل ملكة الإدراك الحسى — أضعنا وقتنا سدى — ومع ذلك فهذا ما يفعله هؤلاء المدرسون الذين يعلمون الصبيان المنطق والشعر والبيان والأخلاق قبل أن يلموا الإلمام الكافي بالأشياء المحيطة بهم . وعلى هذا الأساس يكون من المعقول إذن أن نعلم الأطفال الذين لم يبلغوا السنتين الرقص قبل أن يعرفوا المشى . فلتكن قاعدتنا التي يجب أن نسير عليها هي أن نتبع الطبيعة في كل شيء ، وأن نلاحظ الترتيب الذي تسير عليه الملكات في ترقبها الواحدة بعد الأخرى ، وأن نُقيم طريقتنا على أساس هذا التوالى في الترقى والنمو^(١) .

على أنا يجب أن نبين أن كومنيوس كان في كثير من المواضع في كتبه يؤكد قيمة السكليات الطبيعية . فكان يقول بإعطاء الأطفال عددا وآلات ، وأن تتاح لهم الفرص ليحيا كوا حرفا مختلفة « فيلعبوا » كأنهم فلاحون وجنود وسياسيون ومعماريون وما إلى ذلك ، وينبغي أن يؤخذوا في الربيع إلى الريف ويُعلموا أسماء شتى أنواع النبات ، وأن يمنحوا ألقابا مختلفة كالديكتور « والليسانسية » ، والفريق والقائد واليوزباشى والملك والوزير والمستشار وما إلى ذلك ، تشجيعا لهم على اللعب^(٢) . ان هذا الاعتراف بالعناصر الأساسية بالشكل الذي توجد به في مواقف الحياة أبعد ما يكون عن فكرة ملكات تتدرب بمواد معينة ملائمة . ويقول كومنيوس أيضا بأن كل لغة ، وكل علم يجب أن يُعلم أولا في أبسط مبادئه وأبعاده ، وبعد ذلك يمكن أن نعرض على التلاميذ القواعد والأمثلة والشواذ . ولكنه كان يميل إلى أن يعتبر هذه العناصر مبادئ يجب أن تحمل معنى إلى التلميذ مجرد أنها تعد بالنسبة إلى الراشد الناضج أجزاء أساسية من معنى الكل .

(١) المرشد الأكبر الفصل السابق والعشرين صفحة ٧ (و ترجمة كينتج صفحة ٢٥٧) .

(٢) المصدر نفسه الفصل التاسع عشر (كينتج صفحة ١٧٠) وانظر كذلك استهجانه « الألفاظ

المنفصلة من الأشياء صفحة ١٧٧ .

وفي الجملة ، لا يبدو لنا أن كومنيوس كان نصيراً من أنصار ذلك التدريب ، الشكلي ، ولكن صفحاته تكشف في وضوح عن تلك الآراء المتضاربة التي كانت تنطوى عليها التربية النظرية في عصره . لقد تحررت من قيود نظام إجباري كامل للقيم السياسية ، ومن الإشراف الكَنَسِي الجاف الذي كان مسيطراً على العصور الوسطى ، ومن الآراء الواسعة والضيقة عن تلك التربية العالمية أو الحرة المفتوحة بحركة الإنسانيين . ومع هذا فكل ما كان لهذا التحرر من أثر هو أن حلَّ محلَّ هذه الأفكار القاسرة فكرةً أخرى قاسرة مثلها — هي فكرة الاحاطة بالأشياء كلها وتعلمها جميعاً . وبظهور هذه الفكرة الأخيرة ، ظهرت فكرة الاستعدادات التي ينبغي أن تملأ بالمعلومات ؛ وهي في جوهرها ، فكرة نفعية ونوعية أكثر منها شكلية أو تدريبية . ومع ذلك فربما كانت فكرة « البانسوفيا » هذه هي الأصل في تلك الآراء التربوية المتطرفة التي يقال إنها تمثل نظرية التدريب الشكلي الخاطئة . لقد كان مقدراً عليها أن تكون وهماً وخداعاً ، وإذا ما اعتبرناها حلماً من الأحلام ، كان من المحتمل أن تحلَّ فكرة الملكات التي تُرْهَف محلَّ فكرة الاستعدادات التي تملأ . إن نظرية التدريب الشكلي لم تنشأ ، كما سبق إلى وهم الكثيرين من الكتاب ، حين لم يعد في الامكان إيجاد مبرر لادخال الدراسات اللغوية ، من حيث هي مواد تعليمية مدرسية ، على أساس ما لها من قيمة في نشر العلم^(١) . ولكنها نشأت عند ما تحقق الناس أن فكرة « البانسوفيا » الفعلية فكرة مستحيلة التنفيذ ، وعند ما لم تجد فكرة السلبية المترتبة عليها والمضمَّنة في مبادئ ديوري وكومنيوس عن « الاستعدادات » ، من يؤيدها من المدرسين الذين يعطفون عليها ويتحمسون لها . فقد كانت تؤيدها الآراء السابقة التي كانت شائعة عن العقل ، من حيث هو توالى عدة ملكات ، كما كانت تؤيدها القاعدة البداوجية العامة التي تقول باتباع الطبيعة ، والتي نجدها عند أمثال أرسطو وكومنيوس وغيرها من الكتاب . ولكن رأى كومنيوس عن الطبيعة لم يكن في الواقع إلا رأياً عن الحرية ، فهو يراها متربعة إلى جانب المدرس على منصته العالية التي يعدها كومنيوس أساسية في عمله . فهي في الواقع المدرس المستتر غير المرئي ، الذي يوجه حوض انتباه التلميذ إلى كلمات المدرس المرئي ، ويستطيع

(١) راجع مترو تاريخ التربية صفحة ٥٥٥ .

الثانى أن يكون جريئاً مغامراً فى تدريسه ، فيحاول تعليم التلاميذ أموراً كثيرة بفضل هذه المعونة غير المادية . وإن كان كومنيوس يبدى بساطة الطفل فى تحقيق وجهة نظره إلى الطبيعة ، فيجب ألا يغيب عنا أنه لم يكن بالكاتب الأول ، ولا بالآخر ، الذى يتصور أن طريقة الطبيعة فى تكوين العقل أسهل وأبسط مما هى فى الواقع .

وهكذا نرى فى هذا الفصل تحديداً جليلاً للواجب الذى يضطلع به كل من المدرس والتلميذ . فواجب المدرس أكثر سلبية ، وواجب التلميذ أكثر إيجابية مما كان عليه كلٌّ منهما فى العصور السالفة . وأعقب فحص الطبيعة واستقصاءها على أساس من التجريب محاولة شريفة لفحص طبيعة الطفل ذاته وتدوين الحقائق الأساسية التى تتصل بنموه وترقيه . وليس من شك فى أن المدرس مضطر إلى مراعاة هذه الحقائق والاذعان لها . ففكرة أن الطبيعة معلم تزيده الرغبة فى تفهم الأغراض التى نرى إليها من التعليم والطرق التى تتبعها فيه .

ونتم ثلاث نتائج جديرة بالذكر والملاحظة : —

(١) تصبح علاقة التلميذ بدراساته علاقة مباشرة ، وشخصية أكثر مما كانت ، ويصبح هو متصلاً اتصالاً حسياً مباشراً بالعالم الخارجى ؛ ومن هذا الاتصال تترقى دراساته التالية وتزداد .

(٢) لا يُعرض محتوى دراساته ، كما كان يعرض من قبل ، بشكل يكاد يكون مقصوراً على ما يتعلق بطموح الانسان — أى بأنواع من النشاط خليقة بفيلسوف أو ملك أو حاكم أو أمير — ولكنه يُعرض على أنه يضم حقائق مستمدة من الطبيعة مباشرة ، جمعتها وألفت بينها عقول الناس بتفكيرها فى شئون الخبرة والتجربة ، وتقدم بشكل أشياء تعرض على حواس فرد من بنى الانسان . وهكذا تجعل الطبيعة الناس كلهم إخواناً بمعنى جديد .

(٣) ويُؤكد نشاط التلميذ العقلى ، ولا سيما تفكيره واستدلاله ؛ ولا تعدد اللغة هنا غاية فى ذاتها ، بل تعدد وسيلة لنقل الأفكار ولتجسيماها .

ويبدو المدرس وسيطاً بين التلميذ وبين الطبيعة (بالمعنى الذى قصد إليه ييكن) .

هذا ، وإن نتائج التحليل السيكولوجي ونتائج دراسة ترقى الشبان لتزيد في محبنا التعليم ، بدلا من أن تنقصها ، وهي تلك المحبة التي كان يدافع عنها الكتاب السابقون لأسباب شتى . ذلك إلى أن دراسة الطبيعة ذاتها تكسبنا وجهة نظر جديدة إلى التربية ، تحدث ، كما يفسرها كاتب من أمثال كومنيوس ، موقفا كله احترام لترقى قوى الطفل ترقيا تدريجيا . ونذكر الحرية تحديداً على أنها شرط من شروط التعليم الناجح ؛ ولكن عقول الناس لا تزال تتلمس هذه الحقائق وتسعى وراءها إذ أنها لم تحصل عليها بعد .

الفصل العاشر

لُكْ والحرية من أجل « الأفعال الحياضية »

تؤيد كتابات لُكْ دعوى أنصار المذهب الواقعي التي شرحناها في الفصل السابق .
وإذ كنا قد بحثناها فيه بشيء من التفصيل فسنجتزئ في هذا الفصل بالكلام على مبدأ الحرية مباشرة . عُني لُكْ بهذا الموضوع عناية كبيرة في كتابه « مقال عن العقل البشري » (Essay on the Human Understanding) وفي مؤلفيه في التربية: « آراء في التربية » The Conduct of Thoughts concerning Education و « مسلك العقل » Understanding

وليس لرأي لُكْ عن الحرية المذكور في الطبقات الأخيرة من « المقال » سوى أهمية ثانوية للتربية ، فقد كان غرضه من هذا البحث أن يتعرف الفكرة التي تنطوي عليها لفظ « القوة » . ومع أنه كان يسلم بفكرة « القوة » السلبية ، وبالقدرة على تلقي انطباعات من عوامل خارجية^(١) ، فقد قصر كلامه على استعمال اللفظ بمعناه « الفعال » مما جعل رأيه في الحرية لا ينطبق إلا على ناحية واحدة من التربية ، ولكنها ناحية هامة ، لأن تلقى المعلومات وتقبلها سيتبعه حتماً ، إن عاجلاً أو آجلاً ، ذلك النشاط الذي يتكلم عنه لُكْ .

يعد لُكْ في كتابه « المقال » كلاً من الحرية والإرادة قوة ، وإن اختلفت وظيفتهما . ويقصد^(٢) بالإرادة القوة التي توجه ملكات العقل الفعالة إلى إحداث فعل ما ، وإلى مواصلته والاستمرار فيه ، أو إلى وقفه والانقطاع عنه ، ما دام ذلك الفعل متوقفاً علينا . ولا يخفى أن هذه ليست بقوة حرة ؛ فالإرادة إنما يُعَيَّنُها قَلَقٌ حاضِر ، وهو رغبة ، أو هو

(١) انظر المقال (Essay) XI فصل ٢١ . إن ما قلناه هنا يتبع البحث الذي ورد في طبعة لُكْ الثانية ، والطبعات التي جاءت بعدها — انظر (Frazer) الجزء الأول ص ٣٦٧ بشأن الاقتباسات التي في المتن .

مصحوب برغبة . فالتخلص من الألم تخلصاً كاملاً هو العامل الأساسى الذى يعين الرغبة ، وهو جزء ضرورى من مساعدتنا . وليس كل خير ، ولا كل « خير أعظم » يؤثر دائماً فى الرغبة . والرغبة قد يتوقف تحقيقها ، ويعلق تنفيذها ، إلى أن نفرغ من فحص إن كانت تتفق مع مساعدتنا أو لا تتفق معها ، ونتيجة حكمنا على هذا الفحص هى التى تحدّد الإرادة وتعينها ، والحرية هى القوة التى بها نستطيع أن نفعل أو لا نفعل فعلاً ما بحسب ما يوجهنا إليه العقل . فلا يكون الإنسان حرّاً إذا كانت إرادته تتحدد بشيء غير رغبته ، يرشدها ويهديها حكمه ورأيه هو الخاص

يقول لك : « إنى أوافق على القول بأن الحرية توجد فى « الحياد » ، ولكنه « حياد » يظل قائماً بعد أن يكون العقل قد أصدر حكمه ، بل حتى بعد « تحديد الإرادة » . وليس هذا بحياد الرجل (لأن الرجل بعد أن يكون قد أصدر حكمه بما هو الأفضل ، أى بأن يفعل الفعل أو لا يفعله ، لا يكون محايداً) ؛ ولكنه « حياد » قوى الرجل الفعالة التى تظل قدرتها على التحريك أو على الامتناع عن التحريك ، هى هى فعالة ، بعد صدور حكم الإرادة ، كما كانت قبله . فهذه القوى تكون فى حالة يصح أن نسميها أن شئنا « حياداً » ، وبقدر المدى الذى يصل إليه هذا « الحياد » يكون الإنسان حرّاً ، لا أبعد منه . فلهى مثلاً القدرة على تحريك يدي أو عدم تحريكها وتركها ساكنة ؛ فهذه القوى المحركة تكون محايدة فى أن تحرك يدي أم لا تحركها ، وإنا فى هذه الحالة حر كامل ، الحرية إذن ؛ لأن إرادتى هى التى تعين هذه القوة المحركة بأن تسكن . وأنا حر أيضاً ، لأن الحياد الذى لقوتى المحركة على أن تعمل أو لا تعمل يظل قائماً ؛ فالحياد الذى لهذه القوة المحركة ، لأن تعمل أو لا تعمل ، يكون هو هو كما كان قبلاً ، ويتبين ذلك واضحاً فى حالة ما تضعه الإرادة موضع التجربة والاختبار ، فتأمر بالعكس ، ولكن إذا كانت يدي قد أصيبت بغتة بالشلل فى أثناء سكونها ، فإن ما لهذه القوة من حياد يكون قد زال ، وزالت معه حريتى ، ولم يعد لى فى تلك الحالة إذن حرية ما ، بل أكون فى حالة ضرورة واضطرار لجملى يدي ساكنة^(١) لا تتحرك .

(١) المقال II ص ٢١ ، ٧٣ . (وانظر فريزر ج ١) ص ٣٦٨ — ٣٦٩ (وانظر كذلك

حاشية (٢) آخر الفصل .

ويلاحظ أن لك يؤيد فكرة القدرة « المحايدة » بأمثلة من أفعال ، كفتح اليد وإطباقها ، وهى أمثلة قيمتها للترقى العقلى أو الخلقى ضعيفة (نسبيا) . أما الأهمية الحقيقية للحرية فليست مع ذلك فى قوة أن نفعل شيئا أولا نفعله ، ولكنها فى مقدرة الانسان العريضة على أن يفعل ما يريد . فالأفعال الهامة فى الحياة هى أفعال مرادة . ولا يمكن أن يفكر أحد فى وجود الحياد أوفى عدم وجوده بمثل هذه السهولة وعدم الاكتراث . ويخيل إلينا أن لك يسلم بذلك فى بعض المواضع من كتبه . فنراه يسأل « كيف يظن أن حرية أحد تكون أكثر من أن له قوة أن يفعل ما يريد ... فمن حيث الأفعال التى فى متناول مثل هذه القوة فيه ، يبدو الانسان حراً ما يمكن للحرية أن تجعله ^(١) كذلك . والتعبير عنها بهذا الشكل يجعل فكرة لك عن الحرية ذات أهمية للتربية ، فهى كما يقول الأستاذ A. C. Frazer فريزر « فكرة الضرورة التى لعامل حر .. فكرة الخلاص من العوائق فى تنفيذ ما قد أردناه ^(٢) » ولندع مؤقتا النظر فى أمر كفايتها ، ويصح أن نشعر مع لايبنتز Leibniz بأن الانسان عند ما يفكر فى حرية الارادة لا يسأل هل يستطيع المرء أن يفعل ما يريد ، ولكنه يسأل إن كانت لديه الكفاية من الاستقلال فى إرادته ذاتها . إنا لا نسأل هل ساقاه حرتان ، ولكننا نسأل هل أن عقله حر واسع ، وما هى مقومات هذه الحرية . ومع هذا فإننا نرى فيه نظرية تفيد التربية وتنفعها .

والنقطة الأساسية فى التعريف هى الإشارة إلى القدرة أو القوة ، وأن معالجة لك للموضوع ذات قيمة بقدر ما أنها توجه النظر إلى شرط أساسى سلبى للحرية . فإذا كان التلميذ عاجزا عن أداء الأفعال التى تتطلبها منه ، فإننا نستشير فيه ، لا إحساسا حادا كل الحدة بعدم الحرية فحسب ، بل قد نستشير فيه كذلك إحساسا بالعداوة والخصومة . واجتماع العجز والخصومة ، هو الذى يسبب الفشل فى التربية ، وفى ذلك يقول لك : « حيثما يعطل التقييد القوة ، أو يزيل الاجبار حياد القدرة على الفعل أو على عدمه ، فإن الحرية وفكرتنا عنها لا يلبثان حتى تزولا ^(٣) . فإذا أدركنا أن التقييد راجع إلى عجز شخصى فينا

(١) المقال II ٢١ — و ٧٣ (فريزر الجزء الأول صفحة ٣٢٥) .

(٢) فريزر الجزء الأول هامش صفحة ٣٢٩ .

(٣) المقال II ٢١ — ١٠ وانظر فريزر ص ٣١٧ — ٣١٨) .

حدث احساس غريب بعدم الحرية ، كما أبان ذلك أدلر وغيره حديثاً ، وإذا ما ازداد ذلك الاحساس سوءاً بضروب من الإكراه لا تبيح للتلميذ أن يعبر عما تمليه عليه إرادته ، تجمعت لدينا ظروف تؤدي حتماً ، أما إلى الخنوع والاستخذاء ، وأما إلى المقاومة الصريحة السافرة .

وفي كتاب « الآراء » يلفت لك النظر المرة بعد المرة إلى خطأ تكليف التلاميذ أن يعملوا ما لا يستطيعون أن يقوموا به . فما إرهاق ذاكراتهم بقواعد وحكم لا يفهمونها^(١) ، سوى شكل من أشكال هذا الخطأ الفاضح ؛ فيجب أن يكون ما نطالب التلاميذ به متناسباً وطبيعة الطفل متفقاً مع تكوينه^(٢) » ... ويجب على كل متصل بالأطفال أن يتوفر على درس طبائعيهم واستعداداتهم ، وأن يعرف بكثير من التجارب أى اتجاه يأخذونه بسهولة ويسر ؛ ويتعرف ما يلائمهم ؛ كما يجب عليه أن يقف على ماهية طبيعتهم الذاتية ، وكيف يتيسر تحسينها ، وأن يتبين ما تصلح له من أمور ؛ وعليه أن يفكر فيما يحتاجونه ويعرف هل في قدرتهم أن يحصلوا عليه بالجد والاجتهاد ، وأن يتشبعوا به بالمران والتكرار ؛ وهل هو أمر يستحق أن نحاوله ويستأهل أن نعمل له . ففي كثير من الأحوال يكون كل ما نستطيع أن نعمله ، أو كل ما يجب أن نرمي إليه ، هو أن نستغل أحسن استغلال ممكن ما وهبنا الطبيعة إياه ؛ وأن نمنع الرذائل والأخطاء التي يكون الشخص معرضاً لها ؛ وأن نتيح له جميع المميزات والفرص التي يكون قادراً على الاستفادة منها . فيجب أن نصل بالذكاء الفطري الذي لدى كل إنسان إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه ؛ أما أن نحاول أن نضيف إليه ذكاء آخر فليس إلا عبثاً وجهداً ضائعاً ، فكل شيء يُلصق بآخر الصاقاً لا يكون إلا نائياً قبيح المنظر موسوماً بشناعة القسر والإكراه والتكلف .

لقد عني لك في عرضه العام في كتاب (الآراء) بالتلميذ من حيث هو عامل نشيط فعال ، كما عني به من حيث هو قابل يتلقى المعاني والآراء عن غيره . ويصر في الفقرات الأولى من كتابه هذا على وجوب كسب المقدرة على ضبط الهوى والشهوات ، ويعتقد

(١) الآراء ص ٦٤ طبعة آدمسن ص ٤٤ .

(٢) المصدر نفسه ص ٤٦ .

كما اعتقد أفلاطون من قبل أن من لا يخضع لعقول^(١) الآخرين في شبابه ، لا يحتمل أن يخضع لعقله هو في كبره . فأساس كل فضيلة أن نحرم أنفسنا إشباع الرغبات التي لا يقرها العقل ولا يرضى عنها ، وعلى ذلك يجب أن يُعوّد الأطفال كبح رغباتهم وقمعها ، وأن يستغنوا عما يشتهونه ويتلهفون عليه ، حتى من نعومة أظفارهم . فأول شيء ينبغي لهم أن يتعلموه هو ألا يحصلوا على شيء ما لأنه يلدّ لهم أو يسرهم ، ولكن لأنه يفيدهم ويصلح لهم^(٢) . ويجب أن تُقام سلطة الأب من البداية « فليس من وراء الحرية والإباحة خير ما للأطفال ، لأن عدم وجود ملكة الحكم عندهم يجعلهم بحاجة إلى السكبح والتأديب^(٣) » ولكن يجب أن نخفف من حدة هذا التشدد وصرامته تدريجياً ، وذلك بأن نُحلّ المحبة والصدقة محل الخوف والرغبة ، فهما وحدهما اللذان يمكننا أن تكون لنا السلطة على العقول « إذ لا بد أن يأتي يوم يوكل فيه أمر كل إنسان إلى نفسه وتصرفاته الخاصة ، فمن كان صالحاً فاضلاً قادراً يجب أن يُجعل كذلك فعلاً في الباطن . وعلى هذا ، فما يتسلمه من التربية ، وما يتحكم في حياته ويُسيطر عليها ، يجب أن يكون شيئاً يفرس فيه مبكراً ، ومن البداية ؛ يجب أن يكون عادات تفرس فيه حتى تصبح جزءاً لا يتجزأ من طبيعته ، لا بمجرد سلوك زائف ، ومظهر خارجي متكلف دفعه إليه الخوف تحاشياً لفضب والد قد يحرمه الميراث^(٤) .

ولا يخفى أن لكّ يجمع بين فكرتين متعارضتين بعض التعارض ، فهو يجمع من ناحية بين الخضوع ، « شيء يوضع في التلميذ » والفرع والخوف ، ومن ناحية أخرى بين الحرية — التعبير عن القدرات والقوى الطبيعية ، والحب والصدقة . فكيف يتسنى لقوة الخارجية أن تنتج الأثر الباطني ؟ لا يُجيبنا لكّ عن هذا السؤال ، ولكن الإجابة عنه ، على أساس وجهة النظر إلى الحرية من حيث هي ضرورة ، ليست من الصعوبة في شيء . فليس الإيجبار سوى مُعين يضاف إلى عدد العوامل الأخرى التي تعين الإرادة وتحددها . وكل ما تتطلبه نظرية لكّ هو أن تكون « المعيّنات » الخارجية ناجمة في إنقاذ التلميذ من ألم أو قلق ما ،

(١) الآراء صفحة ٣٠ .

(٢) الآراء صفحة ٣١ .

(٣) الآراء صفحة ٣٢ .

(٤) الآراء ص ٣٤ .

أو أنها يجب أن تستثير فيه رغبة قوية، أيا كانت تلك الرغبة . ويعد لك من مصادر القلق ،
الفرائز — (كالغضب) والشهوات ، (كالجوع والعطش) . هذا ، ولدى العلم والأب في
المراحل الأولى للتربية ، كثير من الفرص لتخفيف هذا القلق . وعلى ذلك فيحتمل أن يؤثر
كلاهما تأثيرا قويا في الاتجاه الذى يتبعن على الإرادة أن تسلكه . ولا شك فى أن أسبابا
مثل هذه هى التى جعلت لك يُبكر باستعمال الإكراه ، ويظل يستمسك به فى غير هواده إلى
أن تصبح عادات الإجلال والاحترام والخضوع والطاعة السريعة عادات راسخة فيه . فإذا
ما تأصلت هذه ورسخت فى التلميد ، جاز لنا أن نرعى له المقادة بعض الإرخاء .

ولست الصفحات الأخيرة من كتاب (الآراء) إلا دعوة قوية إلى الحرية بشكل
غير عادى ، لم يكن منتظرا من كاتب رزين غير انفعالى ، مثل لك . فهو يذكر فى نزاهة
أضرار الإكراه ، وأضرار الاسراف فى منح الحرية ، وبرى أن تجنب الخطر الجانم فى كل من
هاتين الناحيتين هو الفن العظيم والمهارة الكبرى . ومن وجد طريقا إلى كيفية الاحتفاظ
بروح الطفل سهلة نشيطة حرة ، واستطاع مع ذلك أن يكفه عن أشياء كثيرة يرغب فيها
وتميل إليها نفسه ، وأن يجتذبه إلى أشياء ليس من السهل عليه القيام بها — أقول من يعرف
كيف يوفق بين هذه الأمور المتناقضة فى الظاهر ، فهو فى رأى : الذى أدرك سر التربية
الحقيقى^(١) ... فأنت ترى أن الحرية تعد هنا ، ضمنا على الأقل ، فكرة أساسية فى التربية ،
كما أن أخطارها تعد مشكلات تتطلب الحل . والحل هو أن ننظر إلى الحرية نظرة تجمع بين
النشاط والسهولة وبين قليل من الكبح ، وقليل من العطف على قيم الناس الآخرين . وتلك
نظرة لا تزال منسجمة مع الفكرة التى فى « المقال » (القوة على أن نعمل ما نريد) ولكنها
تشير إلى الوسائل التى يمكن أن تتأثر بها الإرادة .

على أن لك لا يزيد على أن يعطينا إشارة أو تلميحا . فهو انما يشرح لنا لم تفشل الإجراءات
العادية المألوفة ؛ فالعقاب البدنى لا يضيف أى دافع يمكن أن يؤثر فى الإرادة تأثيرا حيويا ؛
ولا يفلح إلا فى جعل اللذة البدنية ، أو تجنب الألم ، مبدأ من مبادئ الجبر والتعيين ؛
ويوجد معارضة فى سبيل وسائل التأثير ذاتها التى نروم أن نستخدمها ؛ ويزيد روعة الأشياء

المنوعة ويقوى جاذبيتها؛ فهو يثبط العزم ويقصم النفس. أما الجوائز، فإنها تتملق نزعات وميولاً يجب أن تضبط أو تُمتدّ جوعاً. فلكي يكون لأنواع الثواب والعقاب تأثير تربوي، يجب أن تكون هذه كلها عواقب خلقية تترتب على أفعال التلميذ وسلوكه، كما يجب أن تكون جزءاً من كلٍّ متسق متماسك معقول.

وهنا نبليغ جوهر نظرية لك في التربية. ففي إجهالنا المتقدم لرأيه في الحرية، وجدنا أن الحرية هي في الحقيقة تعيين للإرادة وتحديد لها بوساطة الرغبة أو بوساطة شعورنا بانتماء شعورنا يرشده الحكم ويهديه. وقد أصرر لك، وربما كان ذلك الإصرار لا يتفق مع هذا الرأي، على أن العوامل الحرة قد تعلق الإرادة في أثناء التروى والتدبر. «فتعلق» الإرادة محاولة لضمان أن يكون الحكم أقرب إلى العقل. هذا، وإنا لنجد اهتمام لك الأساسي في كتابية (الآراء) و(المسلك) يتجه إلى جعل التلميذ يلجأ إلى العقل؛ وبذلك يكون العقل هو المعين للإرادة المؤثر فيها. على أن لك في تحمسه لهذا الرأي قد خالف نظرية أفلاطون التي تقول بظهور العقل متأخراً في الطفل، ويشجعنا على أن نعامل الأطفال على أنهم مخلوقات لهم عقل وفهم، وأن نلجأ إلى حاسة الخجل والحياء فيهم، ونستغل رغبتهم الطبيعية في الاحترام والتقدير، ويجب أن نتركهم، ما استطعنا أحراراً كاملي الحرية من دون أن يكونوا مقيدين في لعبهم وأفعالهم^(١) الصبائية. ويدافع لك في كتاب (مسلك العقل) دفاعاً كله فصاحة وحسن بيان عن أن العقل هو الضوء الذي ينير سبيل الإنسان؛ أما الإرادة نفسها، فهما كانت مطلقة، ومهما ظننا أنها لا يمكن أن تضبط — فلا تتخلف أبداً عن أن تدعن له وتطيع أوامره. فاللعاني والصور التي في عقول الناس هي القوى الخفية غير المرئية التي تحكمهم باستمرار، والتي يدعنون لها ويطيعونها في غير تلكؤ أو تحايل.

ويبدو لنا أن لك كان مضطراً في (الآراء) إلى أن يصور لنا ظروفاً للتربية تمكن التلميذ من أن يستخدم قواه والاستدلالية الحرة. وعلى ذلك فقد بين لنا أن لا بد من أن نبيح للأطفال الحريات التي تناسب أعمارهم، وألا نفرض عليهم قيوداً لا ضرورة لها.

فيجب ألا نحرهم أن يكونوا أطفالا ، وأن يلعبوا ويعملوا كما يعمل الأطفال . وإنما الواجب أن يمنموا عن عمل الشر والأذى . أما كل حرية أخرى فينبغي أن تتاح لهم ^(١) . وفي موضع آخر بعد هذا يقول لك في عبارات تذكرنا بعبارات كومنيوس إن ابنه سيجد حريته ^(٢) في أعماله الصبانية أو الحيادية . وجملة القول إن ما أسداه لك إلى الحرية من خدمات ينحصر في دفاع جرىء ، مسبب ، معقول ، عن كف الطفل وكبحه ، عن عمل الشر والأذى ، وفي المبدأ القائل بآلا إكراه في التعليم .

وهكذا يرسم لنا لك دائرة محدودة يظل فيها مستمسكا بفكرة قدرة المرء على أن يفعل ما يريد . فجميع المواد الدراسية (ومنها اللاتينية) يمكن أن تدرس للأطفال من غير التجاء إلى الطرق التدريسية . « والطريق الصحيح إلى تعليمهم هو أن نخلق فيهم محبة وميلا إلى ما نريدهم أن يتعلموه ؛ وهذا يستدعى منهم الجِد ولا جتهاد ^(٣) » . ويشرح لك قيمة كل قوة من هذه القوى التربوية الثلاثة ، « فالأطفال يميلون إلى إظهار أنهم أحرار وأن أعمالهم الطيبة الصالحة تصدر عنهم هم أنفسهم ، وأنهم مطلقو الحرية ، ومستقلون ، شأنهم في ذلك شأن أشدكم كبرا وأكثركم صافا أيها الراشدون الناضجون . فظنوا بهم ما تشاءون أن تظنوا ^(٤) . » « ويجب ألا يكلفوا أن يعملوا شيئا ما إلا نادرا ، حتى ولا الأشياء التي خلقت لها ميلا فيهم ، إلا إذا كانوا يريدون أن يؤدوها هم ، ويحدون في أنفسهم ميلا إليها ورغبة فيها ^(٥) . » . صر الطفل أن يضرب « نخلته » بالسوط في وقت معين ، سواء أكان يحب ذلك أم لا يحبه ، ثم كلفه أن يؤدي ذلك على أنه واجب عليه مفروض أدؤه ، وأكرهه على أن يصرف فيه عددا معينا من الساعات ، فسرعان ما يتطرق إليه الملل وينال منه السأم كل منال . ثم أتركه يعمل في مادة دراسية ما ، عندما يشاء هو أن يعمل ، فسيتعلم ، وهو يشعر بالملل إلى هذه المادة ، ثلاثة أضعاف ما كان يتعلمه في ضعف الوقت ، وبضعف الجهد الذي كان يصرفه وهو يدفع إليها قسرا وعلى كره منه . فالتعلم في ظروف صالحة يمكن أن يكون تسليية واستجماما بالإضافة

(١) الآراء صفحة ٤٨ — ٤٩ .

(٢) الآراء صفحة ٦٧ .

(٣) الآراء صفحة ٥٧ .

(٤) الآراء صفحة ٥٨ .

(٥) الآراء صفحة ٥٩ .

إلى اللعب ، مثله في ذلك مثل اللعب بالإضافة إلى التعلم . وليس هذا مبدأ من مبادئ تلك البداجوجيا المائعة بحال من الأحوال . بل إن لك يرى أنه لأمر عظيم حقاً أن يدرّب العقل على أن تكون له السيطرة على نفسه، وأن يكون قادراً، إذا شاء واختار، على أن ينزع نفسه من السعى الحثيث وراء شيء ما ، ليتجه إلى آخر غيره ، في سهولة ومسرة ، أو أن يُنضى عنه في أى وقت يريد ما يكون قد عمّاه من خمول وكسل ، ويعمل بهمة ونشاط في العمل الذى يوجهه إليه العقل ، أو ينصح له به الآخرون^(١) . وعلى هذا يتطلب لك من التلميذ أن يكافح الكسل ، وأن ينشط إلى الإقبال على ما يطلب إليه من أعمال . ولكنه يضيف إلى ذلك وجوب ارتياح التلميذ نفسه إلى العمل واستعداده للقيام به « فلو أن الأشياء التى يرى الأطفال غيرهم يقومون بها ، نظمت بشكل يجعلهم يقتنعون بأنها ميزة يمتاز بها من هم أكبر منهم سنّاً أو أعلى مرتبة ومقاماً ، لاستثار ذلك فيهم الطموح والرغبة في التقدم والسمو ، ودفعهم إلى أن يكونوا مثل من هم أعلى منهم ، ولاستحدث فيهم ميلاً يحفزهم إلى العمل بشكل يجعلهم يقبلون عليه ويستمرّون فيه بنشاط ومسرة ، مستمتعين بحريتهم التى يحبونها كل الحب . وإذا استنقب ذلك الشرف وحسن الصيت فإنى أظن أن الأمر لم يعد بحاجة إلى حافز آخر يبعثهم إلى الاجتهاد وبذل الجهد والمثابرة بالقدر الواجب المطلوب^(٢) .

وهكذا يكون بديل لك الأساسى من « تأديب المراهقة » الجاف هو أن نجادل الأطفال ونحاجهم . لقد نسى دفاعه من قبل عن الخضوع لعقل الآخرين ، فاقترح علينا أن نلجأ إلى قوى الأطفال الاستدلالية وهم في نعومة أظفارهم . فالرفق والالتزان والتلطاف في المعاملة تخلق جواً عقلياً ؛ ويستطيع المربي أن يتخذ الخطوات اللازمة لتوضيح أن الدراسات نافعة وضرورية ، وأن أفعاله لا تصدر عن هوى أو شهوة أو خيال . كذلك يستطيع أن يدرس التلميذ . هذا ، ومن الممكن أن نمنح الطفل المهمل الكسول نفسه حرية كاملة مؤقتة كي تتجلى ميوله الفطرية لنلاحظها ، ونعرف اتجاهها . ويوصى لك بأن تكون التمرينات جديدة متنوعة ، مستنداً في ذلك إلى أسس سيكولوجية . « فالاشتباه الدائم المستمر من أشق الأمور التى يمكن أن تفرض على عقول الشباب » . وعلى هذا ينبغى لكل من يتطلب منهم الاجتهاد أن يحاول أن يجعل

(١) الآراء صفحة ٥٨ .

(٢) الآراء صفحة ٥٩ .

ما يريد منهم سارا مقبولا بقدر المستطاع^(١).

ربما كان استعمال العقل ، وقصر العوامل الحرة على القدرة على تعليق الإرادة ، المسئولين عن فكرة التدريب في التربية التي نجدتها في كتاباتك . فالشدة التي يوصى بها في التربية المبكرة ، واستعمال الإذعان والطاعة ، ومحاولة غرس العادات المواتية للعقل ، كلها وسائل اتخذت لتكفل توجيه الحكم الفعال كل الفعل . وأنها ككل شيء يقوى المعاني النشيطة الفعالة ، تفترض وجود ناحية سلبية ضمنية وراءها . نعم إن لك قد هاجم مبدأ المعاني الموروثة الذي كان شائعا في عصره « تلك الصفات التي كأنها مطبوعة على عقل الإنسان ، وتسلمها النفس من بداية وجودها ، وتأتي بها إلى هذا العالم^(٢) » ولكنه كان يؤكد كذلك ، أن العقل يكون عند الميلاد صفحة بيضاء^(٣) أو شمعا لينا مرنا ، « يشكله الإنسان بأى شكل يشاء^(٤) » وهكذا وجد لك نفسه مدفوعا إلى الإسراف في الدور الذي تقوم به العوامل والمواد الخارجية ، في التربية المبكرة ، وكان عليه إما أن يهمل النزعات الفطرية ، أو أن يفرض أنها ضعيفة كل الضعف بالإضافة إلى نشاط المعاني التي تزودنا بها الحواس الخمس ، لدرجة أن سلطة ناجمة ومطرودة لتضعف من قوتها من حيث هي معينات للإرادة . بل إن لك عند ما يكتب عن ميل التلميذ كان يكتب عنها كأنها قد اكتسبت على يد المدرس ، وبوساطة طرقة . فعند بحث آراءك في التدريب يجب أن نذكر إذن أنه يفترض أن في القوى العقلية قابلية للتلقى تكاد تكون لا حد لها . فعند ما يكون الطفل نشيطا فإنه يكون كذلك من جراء استعمال الاستدلال الذي هو العامل الحقيقي للعقل ؛ أما الإرادة فليست سوى أداة تنفيذ لها قدرة التعليق الذي يحدده العقل والاستدلال . فالغرض من التدريب الذي عندك يضمن أن التلميذ يستعمل عقله وحكمه هو ، أو أنه يعلق الفعل ، حتى يكون لدى الاستدلال الوقت والفرص لجعل أثره ملحوظا محسوسا .

فالحرية التي يقول بها لك حرية حقيقية خالصة ، ومنظمة تنظيما طيبا . ولكنها مع ذلك لا تخلو من الاعتراض بأنها مفروضة على التلميذ فرضا ، وأن توكيدها الاستدلال وتعليق

(١) الآراء صفحة ١٣١ .

(٢) المقال I ٢ - ١ .

(٣) المقال II ١ - ٢ .

(٤) الآراء ٢١٦ (ص ١٧٩) .

الحكم ليوحى بأن الحرية مقصورة على النواحي العقلية والإرادية للحياة وحدهما . على أن هذه العيوب، عيوب ظاهرية أكثر منها حقيقية . فالحجة العامة لا تدع مجالاً للشك في أن رغبة لك في أن يمجّد حتى في السنوات الأولى شكلاً من أشكال التفكير الناشئ^(١) نستطيع أن ننظمه ونقويه بالمعاملة الصالحة . ولو أننا قرأنا كتب لك بتدبر وإمعان لتبيّن لنا أن الاستدلال، كما يراه هو، يدخل في جميع النواحي ذات الأهمية العملية في الحياة . ومهما كان رأيه في وظيفة الاستدلال هذا في حياة الإنسان العادي مبالغاً فيه، فإن أهميته في بعض اللحظات الكبرى في الحياة لا تنكر . وامل رفضه الخطط البانسانية في التعليم كان السبب في توكيده المواد التدريبية؛ ولكننا هنا أيضاً لا نجد آراءه شكلية ولا هي تدريبية^(٢) فحسب، بل إنه يبيّن لنا في وضوح وجلال أن المواد التدريبية لا تستلزم أن تكون متعارضة مع ميول الطفل ونزعاته؛ ويعترف بأن الحرية هي سر التربية العظيم . هذا، وإن التوسع في هذه الفكرة، وفي رأى لك بأن الحرية هي قدرة الإنسان على عمل ما يريد أن يعمل، سيكونان من نصيب جان جاك روسو .

تعليقات على الفصل العاشر

١ - لك والتدريب الشكلى

من الناس من يعتقد أن لك أبو التدريب الشكلى والأصل فيه (انظر منرو Munroe — تاريخ التربية صفحات ٥١٢ — ٥١٩ . وانظر كذلك جريفرز Graves تاريخ التربية ، الجزء الثانى ، صفحات ٣٠٦ — ٣١٠) فالمفروض أنه يناصر رأيا فى التربية يقول بأن نمة أشكالا خاصة من التدريب قد تنتج نتائج لا تتناسب مطلقا مع ما يبذل فيها من جهد ، فتعطى قوة يمكن أن تستعمل وتطبق فى أى اتجاه كان (جريفرز صفحة ٣٠٩ — وانظر كذلك منرو صفحة ٥٠٨) فإن كان هذا تعريفا جديا لجميع المربين الذين يرمون إلى أن يؤثروا تأثيرا حيويا فى ميل التلاميذ الأخلاقى العام ، عن طريق العمل المدرسى ، يعدون من أنصار التدريب الشكلى . أما إن كنا نقصد بالتدريب الشكلى التدريب النوعى « الملكة » ما (ملكة التفكير مثلا) معتقدين أن قدرة ، على الاستدلال ، عامة شاملة قد تنشأ من وراء ذلك ؛ أو أن تأثيرا عاما قد يُسلط على العقل كله من جرائه — فمن العسير أن نبرى لك من هذه التهمة . هذا ، ولا يخفى أن رأى الذى نقطع به فى هذه النقطة التى نحن بصدد ها له أهميته فى الحرية . فإذا ثبت أن نتائج عامة تنشأ من تأثير مواد دراسية معينة ، فإن قضية التربية عن طريق استعمال أنواع من النشاط تستثير اهتمامات فردية خاصة تكون قد أضعفت أضعافا محسوسا ، لأن اختيار المواد الدراسية سيكون إذن على أساس مدى صلاحيتها من هذه الوجهة التدريبية — فتختار هذه المواد لأنها تدرب التفكير ، وتلك لأنها تدرب الخيال ، وهكذا . ذلك إلى أن دراسة هذه المواد كلها ستفرض على التلاميذ جميعا . أما إن كانت الآثار العامة ، من أمثال الشعور بالحرية ، أو بعدمها ، والشعور بالفور ، والسرور (وهى آثار مفروض أنها ليست من نتائج تمرين الملكات وإن كانت لا شك تنجم عن هذا التمرين) تنشأ كذلك عن استعمال هذه المواد النوعية ، كان لدينا أن شكلا واحدا معيننا من أشكال التدريب يمكن أن يؤدى إلى « الانتقال » أو « الانتشار » إلى ميادين

أخرى ، ويعينه في ذلك معاونة قوية إمّا ميلٌ عام إلى وجدان اللذة والسرور في كل توسع في تطبيق التدريب ؛ وإمّا تعوقه عوقاً قوياً كراهيةً أو نفور من أى توسع في تطبيقه هذا . ففي الحالة الأولى تكون النتيجة عبقرية نابغة ، وفي الثانية شخص تهدم وحدته الباطنية باستمرار من جراء تدريبه . فلا يمكن الاحتفاظ بوجهة النظر التدريبية هذه إلا إذا كان هذا التدريب ساراً باعثاً على الارتياح في الوقت نفسه ؛ فهذه في رأينا هي وجهة نظر لك .

(١) ففي كتاب « الآراء » ، على الأقل ، نجد أن لك لا يوصى بدراسة مادة ما على أساس ما قد يكون لها من قيمة تدريبية فحسب ، بل يبنى اختياره على أساس ما قد يكون لهذه المادة من فائدة عملية في الحياة ، أو على أساس ميل التلميذ نفسه (كما هي الحال في اللغة الإغريقية) ؛ ذلك إلى أنه كان يعترض على كثير من المواد التي تدرس للتلاميذ في عصره .

(٢) لا يؤيد لك فكرة تدريب الملكات من حيث هي ملكات . فنراه في المقال (٢ — ٢١ — ٦) ينكر أن « ملكتي العقل » : الفهم والإرادة « كائنان حقيقيان مستقران في النفس فعلاً ، ويقومان بوظيفتي الفهم والإرادة » . ويحذرنا في كتابه (مسلك العقل — ٢٩) من أن نخطئ فنخال الألفاظ أشياء ، والأسماء الواردة في الكتب كائنات حقيقية قائمة في الطبيعة ؛ ويصر في (المقال) (٢ — ٢١ — ١٧) على أن الإرادة لا تدل على شيء ما سوى القدرة على التفضيل أو الاختيار . فإذا استسفت أن تقول إن ملكة الفناء تغنى ، وإن ملكة الرقص ترقص كان لك أن تقول إن الإرادة تختار ، وإن الفهم يدرك . فملكة ومقدرة وقوة ، كلها أسماء شتى لمدلول واحد بعينه . « فالقوة » لا تعمل في قوة أخرى ، ولكن العقل أو الإنسان هو الذي يعمل ويحرك هذه القوى . فمن الواضح إذن أن لك لا يصر على تدريب ملكة ما من أجل ما قد يحدثه هذا التدريب من تأثير في ملكة أخرى .

(٣) ومع أن في كتاباته فقرات عدة توحى بأن التدريب قد يحدث تأثيراً عاماً في العقل كله ، فكل كلمة خطها لك تكاد تكون إنكاراً لذلك التأثير العام أو تشككاً فيه ، وارتياباً في أمره . (١) مثال ذلك أنه عند ما يتحدث في « الآراء » (صفحة ١٧٦) عن الذاكرة الصماء (الاستظهار) كان يبدى لنا ارتياحه في أن التمرين يحسن قدرة العقل

الفطرية على الوعى والحفظ، بل أنه ليرى أن أى تحسن يحدث فى ذلك إنما يرجع إلى ما «تطبعه»
 فى العقل من جديد» مواد سبق لها أن انطبعت فيه من قبل ورسخت . فالآثار التى تطبع
 فى الشمع أو فى الرصاص لا تبقى طويلا بقاء الآثار التى تطبع فى النحاس والفولاذ؛ ولكن
 إذا تجدد طبعها وتكرر دامت زمنا أطول . ولا يخفى أن كل تفكير جديد انطباع جديد .
 « وهذا هو ما يجب أن نبدأ حسابنا منه إن شئنا أن نتعرف طول المدة التى يمكن أن يحتفظ
 بها العقل بهذا التفكير » . ويتجلى إنكار لك لأمكان «الانتقال» إنكارا صريحا فى توكيده
 أن استظهار بضع صفحات من اللاتينية لا يؤهل الذاكرة لأن تتخلى أى شئ آخر وتحفظه ،
 أكثر من أن حفر جملة على الرصاص يجعل ذلك الرصاص أقدر على الاحتفاظ بأية جملة
 أخرى احتفاظاً أثبت وأطول » . ويرى أنه لو كان الاستظهار يعاون الذاكرة بهذا الشكل
 لكان لنا أن ننتظر أن تكون ذاكرة المثليين أكثر الذكريات استفادة . وكأنه كان
 يتوقع التجارب التى عملت فيما بعد فى هذه النقطة فيرفض الاقتراح بقوله « إن الخبرة سوف
 تبين لنا حقيقة ذلك » . لقد كان يرى أن فى الحياة فرصا كثيرة لتمرين الذاكرة . ومن أجل
 هذا لم يكن من المحتمل أن تصبح هذه الذاكرة خاملة ضعيفة من جراء عدم تمرينها، فلم تكن
 مقدرة ارتكشاف على دعوة كل جندي من جنوده باسمه الخاص نتيجة تمرين الذاكرة
 فى الصغر . ذلك إلى أن ارتباط «التدريب» بمطالب الحياة يتضح جليا من قول لك
 « إن ما يعتزمه العقل ويعنى به يتذكره خير تذكر ؛ والسبب فى هذا هو ما سبق
 ذكره من قبل . فلو أننا أضفنا إلى السبب المذكور الطريقة وحسن النظام ، لكان هذا
 (فى نظرى) كل ما يمكن عمله لمساعدة الذاكرة الضعيفة . وكل من يسلك طريقا آخر
 لمساعدتها غير هذه الطريق ، ولا سيما طريق إرهاقها بطوائف من ألفاظ الناس الآخرين
 التى لا يهتم بها من يحفظها ، يجد أن الفائدة التى تعود عليه لا تكاد توازى نصف
 ما بذله فيها من وقت وجهود . فليست هذه التربية تربية تدريبية ؛ ولكنها التجلاء إلى
 تدريب الحياة ؛ وليست تدريبا شكليا ، ولكنها تدريب طبيعى للقوى العقلية . ذلك إلى
 أن توكيده ضرورة العناية بمحتوى القطع التى تختار لتدريب الذاكرة ، يدل على أن أى
 تأثير عام يحصل عليه « ليس سوى توجيه أنظار التلميذ إلى الباطن — وتلك فى زعمه عادة
 من خير العادات العقلية .

(ب) يقتبس منرو قطعة من كتاب (الآراء) ص ٩٤ ويستدل بها على وجهة نظر لك التدريبية فيما يتعلق بالمعادات . يقول لك إن المعادات تُعطى التلميد تدريجياً فكرة عن بنى الإنسان ، وتدفعه إلى أن يحب ويقلد كل ما هو طيب وجدير بالمدح ، خليف بالثناء ؛ فكان الدراسات ليست إلا ... تمريناً للمكانة وشغلاً لوقته ... ويدل السياق على أن لك كان يتكلم عن « الخطوات » للمأمونة غير المحسوسة « التى يخطوها الولد حتى يصبح رجلاً » ، وأن هدفه الحقيقى كان يرمى إلى إعطاء معرفة عن العالم ويشجع على الفضيلة والاجتهاد . هذا وإن زبطه الوثيق بين التدريب وبين تمرينات الحياة النوعية المباشرة ، ليتضح من جملتين وردتا فى الفقرة عينها : « إن الوسيلة الوحيدة للحماية من العالم هى الإلمام به بكافة شؤنه » إلماماً شاملاً . ولم يحدث أن أحداً قد قطع شوطاً بعيداً فى المعرفة أو نبغ فى علم من العلوم ، من جراء تدريب المدرس إياه وتضييقه عليه . وهى جملة يراها الأستاذ آدمسن مفتاح كتاب مسلك العقل . إن تمرين المللكات هذا ، وذاك الرأى عن تكوين المعادات ، لا يصفان تدريباً شكلياً ولكنهما يصفان تدريباً مباشراً .

(ج) كذلك اتخذ الناس صرامة آراء لك فى تربية صغار الأطفال دليلاً على أنه يميل إلى الأخذ بالنظرية التدريبية . يجب أن نُسلم بأن لك كان حقاً يذكر الإجراءات القائمة على أنها تدريب (انظر كتاب الآراء ص ٣٥) ؛ ولكن غرضه كان أن يعلم التلميد أن يخضع شهواته ونوازعه لحكم العقل . وفى الجملة ، كان لك يقول بمحاجة الأطفال ومجادلتهم ، لا بأن نفكر لهم ، وبدلاً منهم . وكانت فكرته الأساسية فكرة شكل من أشكال التدريب محدّد كل التحديد ، وإن كان مؤثراً فى مجال واسع ، وصعباً بالغ الصعوبة . فهو ليس بالتدريب الشكلى ، ولكن به نقط اتصال كثيرة بنواح شتى من نواحي الحياة ، ولذا كان من المحتمل أن ينتقل أثره إلى أعمال الحياة فيما بعد .

(د) يوجد أوضح دليل على الشكلية فى فقرات معينة فى « المسلك » ، تتعلق بالعقل والاستدلال . وكان الغرض من الكتاب كله ، هو العمل على ترقية حرية العقل . فلك يرى أن فى ذلك « تقوية للعقل ، وتوسيعاً للاستعدادات ، وتحسيناً للمللكات » (فقرة رقم ٣) .

ولكن إذا أنعمنا النظر في كلامه وجدنا أن هذا الأثر العام لا يكتسب إلا بتدريب واسع على أنواع شتى من الاستدلال والتفكير . ويأسف لك لذلك الإهمال العام للقوى العقلية . فمن الناس من يتقبل تفكير الآخرين ، ومنهم من تتحكم العواطف في تفكيرهم ، ومنهم من يقصرون الاستدلال على ناحية خاصة من مسألة معينة وعلى أجزاء منها . بل إن رجال العلم أنفسهم « ينزعون إلى أن يختاروا لهم مجالا ضيقاً محدوداً في عالم العقل والتفكير » ويقصروا أنفسهم عليه . وقد تأثر لك كل التأثير بنتائج التدريب النوعية ، حتى أنه يُشير إلى أن الرجل قد يكون ماهراً كل المهارة في المساومة في عقد صفقة ما ، ومع ذلك يكون غيباً كل الغباء عند التفكير في الإلهيات .

وترجع نوعية النتائج إلى ثلاثة أسباب أساسية . فقليل هم الذين حصلوا في صغرهم على أى تدريب صارم دقيق في الاستدلال — بأن يتبعوا حلقات سلسلة طويلة من الأحداث والظواهر حتى ينتهوا بها إلى أصولها وعلاقاتها البعيدة ؛ وقليل هم الذين يعملون على تحسين قوam الاستدلالية ، حتى في مهتهم الخاصة في الحياة ؛ وقليلون هم كذلك الذين يفكرون في أمور لا تتصل مباشرة بما يهمهم من الأمور ويعنيهم من الشؤون . فلك إنما يريد أن يعالج إهمال التفكير هذا . « ووصفته » التي ينصح بها في ذلك ، هي التمرين والتدريب . فلكات النفس تتحسن كما تتحسن أعضاء الجسم ، ومن ثم يكتب لك (المسلك فقرة ٦) « إن شئت أن ترى إنسانا يحسن الاستدلال والتفكير فدرّبه عليهما من الصغر : درّب عقله على ملاحظة ارتباط المعاني بعضها ببعض ، وعلى تتبعها خطوة خطوة ، وليس شيء أصح لذلك من الرياضيات . ومن أجل هذا أرى أن تعلمها واجب على جميع من كان لديهم الوقت والفرص — ولست أقصد أنهم يكونون بذلك رياضيين بل أقصد أن يكونوا مخلوقات تفكر » .

كذلك يبين لنا السياق أن لك كان يستعمل كلمة معقول (reasonable) بمعنى عقلى rational أو مفكر . فمن أقواله إن الطبيعة قصدت بنا أن نكون عقلاء مفكرين . ولكن الاستعمال ، والتمرين ، والجهد ، والاجتهاد ، هي وحدها التي تجعلنا كذلك . ويصر على القول بأن الناس كثيرا ما يقعون في خطأ الاعتقاد بأن من كان « معقولا في شيء يكون كذلك في سائر الأشياء . ومن ظن غير ذلك اتهموه بأنه ارتكب إهانة ظالمة وانتقدوه

انتقاداً أهوج في غير محله ، حتى لم يعد أحدٌ يجروُ على القول بها . ثم يقول لك « حقاً إن من يحسن الاستدلال في أمر معين يكن ذا عقل قادر بطبعه على حسن الاستدلال في أمور أخرى ، وبالدرجة ذاتها من القوة والوضوح ، أو بأكثر منها ، لو أن فهمه قد مُرِّبَ ودُرِبَ على ذلك من قبل » والنقطة اللاذعة هنا هي في ذيل تلك العبارة . على أن الجملة الآتية تدل على أن « الانتقال » إلى الأمور الأخرى الذي يقول به لُك ، إنما يقصد به أن يكون مشروطاً بشرط التمرن الفعلي على الاستدلال في الأمور الأخرى . فهو يقول : « صحيح إن من يُحسن الاستدلال اليوم في نوع معين من الأمور لا يستطيع مطلقاً أن يُفكر اليوم كذلك في أمور أخرى . وإن كان من المحتمل أن يستطيع ذلك بعد مضي سنة ، ولكن إذا خذلت ملكة التفكير المرء ولم تعاونه على الاستدلال ، فلسنا نستطيع حينئذ أن نقول إنه رجل « يفكر » مهما كان قادراً على أن يكون كذلك بالتمرين بمضي الزمن » ثم يدون لُك بعد ذلك اعتقاده بأن الجد والاجتهاد والاستعمال والتمرين والتدريب هي الوسائل الحقيقية لتحسين عقولنا ، ويحذرننا أن ننظر من عقولنا شيئاً أكثر مما يكون المران والعادات قد دربتها عليها وكمَلتها فيه .

ومع ذلك فإننا نرى في القسم الثاني أن لك يقترح في حذر واحتياط جواز « الانتقال » وإمكانه . « لقد ذكرتُ الرياضة كطريقة تُقَرَّرُ في العقل عادة الاستدلال الوثيق الموصول ، ولست أرى أية ضرورة لأن يكون جميع الناس متعمقين في الرياضة ، ولكنهم بعد أن يلحوا بطريقة الاستدلال التي تحدّثها هذه الدراسة بالضرورة في العقل ، قد يصبحون قادرين على أن ينقلوها إلى أنواع أخرى من المعرفة بحسب ما يتاح لهم من الفرص » ، ثم يستأنف قوله فيذكر مميزات « الطريقة » الرياضية التي يعتقد أنها النموذج الذي يجب أن يحتذى في كل استدلال . وكانت نقطته الأساسية هي اتصال الآراء الوثيق وتماسكها بعضها ببعض ، و يقينية البرهان والدليل أو احتمال . فالجبر مثلاً قد يعاون الفهم بما يقدمه إليه من « مساعدات جديدة وآراء جديدة » وفي الحالتين كليهما يعتقد لك أن الدراسات الرياضية تعطي شيئاً من الإتيقان والمقانة في الاستدلال ، ولا تجعل الناس معرضين إلى أن يظنوا أن عقولهم ليست بحاجة إلى معاونة تزيدها اتساعاً ، ودراسة الرياضة تعطي إحساساً أكبر « باتصال » المعاني وملاءمتها بعضها لبعض ، وبالأفكار التي يجب أن تستمد من أي سلسلة خاصة من التفكير

أما في غير الرياضة من المواد ، فإن شروط الاستدلال الواضح الضرورية كل الضرورة ، هذه لا يقضى سراعاتها في سهولة ويسر ، ولا يمكن مزاولتها والتمرّن عليها بمثل تلك العناية . أما في المواد الأخرى فالناس يستدلون استدلالاً أشبه ما يكون بالجملة . وإن حدث أنهم بعد رأى أولى مضطرب ، أو بعد بحث ناقص قد توصلوا إلى ما يشبه أن يكون احتمالاً ، فإنهم يجتزئون عادة ويقنعون ، ولا سيما أن كان ذلك في نقاش يستمسك فيه بكل عود من القش أو التمام . ولكن العقل لا يكون في موضع يمكنه من أن يصل إلى الحقيقة إذا لم يفصل الأجزاء جميعها بعضها عن بعض ، ثم بعد حذف كل ما ليس له اتصال بالموضوع واستبعاده يستنبط نتيجة من خلاصة كل الجزئيات التي قد تؤثر فيها . (المسلك الفقرة ٥ رقم ٧) .

إن الحجة السابقة دعوةً إلى توسيع مجال الاستدلال ، وإلى تمرينه على طراز محدد من المادة . وهي وصفٌ دقيق لعدة ميزات وصفات معينة امتاز بها التفكير الرياضي ، أو امتازت بها « الأفكار الكلية عن المنهج الرياضي » التي قد تنتقل ، على رأى لك ، إلى أنواع أخرى من المواد الدراسية . فلو أن الرياضة درّست بشكل يُراعى فيه تأكيد هذه الصفات لكان من المحتمل أن تكون مفيدة بالشكل الذي يقترحه لك . ولكن التدريب يكون هنا تدريباً مباشراً أكثر منه تدريباً شكلياً . وهكذا يقين لنا أن جوهر بحث لك هو أن دراسة الرياضة تجعل الإنسان يحس إحساساً فذاً بالإتقان ، وبيقينية البرهان . ولعله كان متأثراً بكتاب ديكارت ، واثقاً أكثر مما يجب بالنتائج التي حصل عليها « من ناس أقل حظاً وأضيق وقتاً » . ولكن حقيقة دفاعه عن الاستدلال لم توضع بعد موضع الاختبار في بحث تجريبي دقيق . ومع ذلك فالتجريب يتجه الآن إلى أن يثبت — إن كان ثم أي انتقال ، فإنه يكون عن طريق التوكيد على « الفكرة العامة عن الطريقة » وعلى مثل عليا من الإتقان والدقة كما يقترح لك . فبحثه كله يتفق اتفاقاً واضحاً واتجاه الموقف العام بأن مجرد التدريب النوعي أو الخاص لا يعطى إلا نتائج نوعية خاصة حتى أنه يبدو بعيداً عن الإنصاف أن نعتبر لك هو الموجد لمذهب يعتبر عن وجهة النظر الأخرى المضادة لذلك على خط مستقيم . ولا شك مطلقاً في أن لك كان يشير على الرجل الرياضي بأن « يفكر » ويستعمل عقله في مشكلات غير رياضية ؛ فإن همه الأول كان أن يشجع جميع الناس على أن يختبروا المبادئ التي اعتادوا أن يفكروا بها

ويستدلوا ، وعلى أن يحتفظوا بعقل واسع ومفتوح (أو محايد كما يحاوله أن يعبر عنه) لتقبل الحقيقة من أى نوع كانت ؛ وعلى ألا يقبلوا شيئا على أنه حق إلا بعد أن يقتنعوا بسلامته وصدقه ، وبأنه مؤكد يقينا ؛ وبهذه الطريقة كان ينظر إلى حرية الفهم ، التى هى العلامة الحقة التى يتميز بها الخلق العاقل (مسلك العقل الفقرة ١٢) . لقد كان يخشى خطر الاختصاص ، أكثر مما يخشى العلم القليل . فالناس يميلون إلى الإشادة بقيم المواد التى ألما بها وتعمقوها ؛ كأن الجزء من المعرفة الذى توفر الإنسان منا على دراسته هو الجزء الوحيد الجدير بالتحصيل . أما سائر الأجزاء فليست سوى تسليية جوفاء ، وهو لا فائدة فيه ولا أهمية لما نسبيا (المسلك فقرة ٢٢) . لقد أدرك لكّ جليا أخطار التخصص فى مادة تخصص لا يؤدى بالطالب إلى تلمس ما وراء حدود موضوعه الذى تخصص فيه ، فلا يتصل بأساليب جديدة فى التفكير ، ولا يستبقى قواه الاستدلالية مرهفة يقظة ، وقابلة للتأق معاً ، ولا يجعله فى الوقت نفسه أكثر معقولة ، وأكثر تواضعا ، وأشد استمساكا ببعض المبادئ والمعتقدات ؛ ولكنه يكون فى الوقت نفسه أكثر تسامحا مع الناس الآخرين فى آرائهم . وهذه كلها قيم تحصيلها من الصعوبة بمكان ، ولكنها مع ذلك الشروط التى لا بد منها لحرية عقلية حقيقية ؛ وعندما قدم لكّ هذه القيم على أنها الهدف العالى لكل تعليم ، كان لاشك يفكر فى نتائج « لا تناسب بحال من الأحوال مع الجهود التى تبذل فيها » ولكنه إنما كان يعبر عن مثل أعلى جديد للتربية ، أكثر من أنه كان مستعدا لمغالطة تربوية .

٢ — آراء لكّ فى الحرية

ذكرنا فى هذا الفصل ثلاث نظريات فى الحرية . ان استعراضنا لالتجاء لكّ إلى العقل قد لفت الانتباه إلى اتفاقه العام مع مذهب الضرورة — وهو مذهب سنعود إليه وتوسع فيه فى الفصول التالية التى سنعقدها عن « واطس » و « روسو » و « بريستلى » و « جودوين » . هذا ، وإن فكرة الحرية ، من حيث هى عدم وجود عوائق خارجية تقوم فى سبيل الفعل ، تتجلى (كما لاحظ بريستلى) فى كتاب هُبر عن « الحرية والضرورة » الذى نشر حوالى سنة ١٦٥٤ . أما تطبيقها على تربية الأطفال ، فهو من بنات أفكار لكّ نفسه . وأهمية هذه الآراء للتربية

أكبر جداً من أهمية فكرة «حرية الحياذ» التي استهدفت لنقد جارج في كتاب أتوني كلنز
Anthony Collins - بحث بشأن الحرية الإنسانية - سنة ١٧١٥ 'Inquiry Concerning
'Human Liberty' ، وكتاب يوسف بريسنلي - عن مذهب الضرورة الفلسفية
سنة ١٧٧٧ 'Doctorine of Philosspical Necessity' ، وقد أبدى الكاتبان كلاهما
أن فكرة الحياذ في شكها الخالص مبدأ فلسفي لا يتفق وأي تأثير خارجي من أي نوع
كان . أنا لم نبحث هذه الحرية في المتن لأنها تحول الحرية إلى لا شيء على الإطلاق أو إلى
ما يكاد يكون كذلك ، كما يصير كلنز .

الفصل الحادى عشر

واطس والالتجاء إلى العقل والاستدلال

فى السبعين سنة التى انقضت بين ظهور كتاب لُكْ « مسلك العقل » ، وكتاب روسو (إميل) لم يزد مدلول الحرية سوى بضعة معان هامة ، على أن ما أداه فى هذه الفترة كلٌّ من فرانكه (Francke) للتربية العملية ، وواطس Watts للتربية النظرية لخلق بالملاحظة والاهتمام . فكى نفهم عمل الأول حق الفهم ينبغى أن نلقى نظرة على التعليم الذى كان قائماً حينئذ فى المدارس فعلاً . قال أحد الثقات : لم يكن التعليم الأولى فى المدارس الألمانية سوى دروس فى الدين تلقى على فرقة ما ، وكان المؤلف أن يوكل القيام بها إلى حفار القبور فى أوقات فراغه ، أو إلى قدامى الجنود ، أو عجائز الخدم وسوام ممن لم يجدوا عملاً خيراً من ذلك يشغلون به أنفسهم^(١) . ولم يكن فيما كتبه لُكْ غير وصف موجز محدود لما كان للمدارس الإنجليزية وللطرق المتبعة فيها من أثر فى أيامه . ويظهر أن المدارس الألمانية (الجنازيا) كانت أعنف من المدارس الإنجليزية فى معاملة التلاميذ وأقسى منها . فقد سمعنا أن ناظراً من نظار المدارس تشكى مرة سنة ١٧٢٦ من أن وكيله كان يستقبل التلاميذ فى حجرته الخاصة ، ويقدم لهم الجمعة « والسيجار » قياماً بواجب الضيافة على ما يقول ، ويبرر عمله هذا بأن هؤلاء التلاميذ على أبواب الجامعة . وثمة عضو آخر من هيئة التدريس ضاق ذرعاً بمدرسته حتى أصبح يرى الوثنيين ملائكة إذا قيسوا بتلاميذ مدرسة الجنازيوم التى يعمل فيها ، وكان هو الآخر يبرر قائمة طويلة من الأسباب الذى اعتاد أن يصبه على تلاميذه ، بأن المسيح نفسه قال عن أعدائه ما معناه أنهم أفاع وأطفال غضب ونقمة .

قضى فرانكه (A.H. Francke) عشرين عاماً من حياته يكافح ذلك الجهل المطبق الذى كان يخيم على الفقراء فى عصره ، ويعمل على إيجاد حالة وسطى بين الإفراط المؤلف فى

القسوة ، وبين الحرية المنشودة في التربية . وكانت غايته الأساسية ، كما كانت غاية ملتن وديورى وغيرهما من الكتاب المتطهرين (البوريتان) أن يعرف الأطفال بالله معرفة حقة ، ويزودهم بمبادئ أصول الدين المسيحى الصحيحة .

ففى المدارس الأولية التى أنشأها خصص نصف النهار لدراسة الدين ، وخصص الشطر الأكبر من النصف الثانى لتعلم القراءة والكتابة ؛ وكان أحيانا يلقى على التلاميذ دروسا فى الحساب والأناشيد ، والمعلومات العامة عن الأشياء التى تقع عليها أبصارهم . ولكن التعليم الدينى فى مدارس «فرانكه» كان يُعطى عن طريق الأشياء ، لا عن طريق الألفاظ ؛ فلم يكن يبيح للتلاميذ أن يتعلموا القشوق بألفاظ لا يدركون لها معنى ، ولا يستفيدون منها سوى القليل ، أو هم لا يستفيدون منها شيئا البتة^(١) . وكان التأديب المدرسى رفيقا هينا ، يراعى فيه الجانب الإنسانى . وقد حاول فرانكه أن يجمع فى مدرسته الثانوية التى أطلق عليها اسم البداوجيوم pädagogium بين فكرة ملتن عن «الأكاديمية» ، وبين مبادئ العلوم التى كانت تدرس فى مدارس الأعيان الألمانية (Ritterakademien) وهى مدارس أخذت تظهر فى ألمانيا وقتئذ ، وكان للدين واللغة اللاتينية المكانة الأولى فيها ، كما كانت الأغريقية والعبرية تعدان لغتين مفيدتين فى الدراسات الإنجليزية ؛ وكان للإنشاء والتمارين على البيان صبغة إنجليزية أيضا ؛ وحتى المسائل الحسابية نفسها — كانت على أساس من الكتب المقدسة . وكانت الخطط التى سارت عليها مدارس «التقوى» (Pieltist) (إذ كذلك كانت تسمى المعاهد التى أنشأها فرانكه) تعد أمثلة لتلك الخطط الدراسية المتمركزة الصارمة التى تجعل محورها مادة الدين ، والتى تنطوى على غاية نفعية . هذا ، وقد أدخلت المواد الحديثة فى تلك المدارس بغية تخفيف أثر ذلك الجهل الذى كان يعانيه كثيرون ممن درسوا علومهم باللغة اللاتينية ؛ وزيادة على ذلك فكان المنهاج يشمل أنواعا من المهارة المفروض فى كل (سيد) مهذب أن يلم بها ويحذقها ، كما كان يشمل تمارين للاستجمام والتسلية ، تعيد إلينا ذكرى رابليه وخططه .

لقد كانت حركة «التقوى» هذه — مزيجاً عجيباً من دوافع دينية وأخرى نفعية ؛ كانت تُعد تلاميذها لهذه الحياة الدنيا ، وللآخرة — تعدهم للانسانية والرفق ؛ وللصرامة

(١) انظر Adamson فى كتابه Pioneers of Modern Education صفحة ٢٤٩ .

والزهادة ؛ تعد للدراسات الواسعة ، ولوجهات نظر ضيقة . هذا ، وقد كانت هذه الحركة من بعض الوجوه ، سابقةً لمصرها متقدمة عليه ؛ إذ كانت تستخدم الطرق الفردية بل والعملية أيضاً . فغايتها التي كانت تهدف إليها غاية سليمة لا غبار عليها . ففيها التحديد ، وفيها التماسك وهما الصفتان اللتان كان يقول بهما « كومنيوس » ؛ ومع هذا كله فقد فشلت . فشلت لأن بعدها عن شئون هذه الحياة الدنيا قد انقلب بمرور الزمن إلى مجرد « أمور طائفية شكلية سافرة . فلما حدث ذلك فعلا تبين للناس أن القوة الدافعة التي كانت تستمدّها من جهود فرانك قد نفدت ، حتى قيل إن النحو اللاتيني ، وكتاب لوثر في « قواعد الدين » قد أصبحا عمداً المدرسة الألمانية الثانوية ، وظلاً فيها موضع الاهتمام والعناية حتى نهاية القرن الثامن عشر^(١) ، وإنا لنشهد في الحركة ذاتها عودة إلى نظم التعليم التي كانت شائعة مألوفة في العصور الوسطى . فلم تستطع الصبغة التي صبغها بها دعاة التربية الواقعية أن توجهها إلى الاتصال بالحياة الحقيقية ؛ وهو ما تتطلبه الحرية . فتسخير المنفعة لخدمة الديانة الشخصية ، لم يمنع طرق التعليم ، مهما كانت فردية ، من أن تنحط وتدهور وتصبح شكلية جافة .

قامت الأكاديميات « المنشقة » على أساس ما جاء في « رسالة » ماتن . فلا غرو إن كانت نظرتها إلى التربية أوسع وأشمل من غيرها ؛ وكان يسود بعضها فكرة قوية عن الحرية . وإن لم يكن الأمر كذلك لكان غريباً حقاً ؛ إذ أن نشأة هذه المعاهدة ترجع إلى ذلك الكفاح في سبيل الحرية الذي قام به نحو ألفين من قساوسة الكنيسة صودروا في موارد رزقهم على أثر صدور قانون (الوحدة) سنة ١٦٦٢ ، فاضطروا إلى السعى وراء وسيلة أخرى يكسبون بها عيشهم ، ويوفرون وسائل التعليم لأبنائهم ، الذين حرّم عليهم الالتحاق بالجامعات ، وبمدارس « النحو » الثانوية . وكان كثيرون من هؤلاء القسس المنشقين قد تخرجوا في جامعتي أوكسفورد وكمبرج ، ثم ظلوا ما يزيد على ربع قرن^(٢) وهم يعيشون مقصيين عن معاهد التربية والتعليم ، فمكفوا على تنظيم « أكاديمياتهم » وترتيب شئونهم . وكان من بين هيئات التدريس عندهم ، ومن بين تلاميذهم ، طائفة من أنبه المفكرين الذين ظهروا

(١) انظر آدمسن (Adamson) صفحة ٢٥٧ .

(٢) خفف ذلك بعض التخفيف قانون التسامح الصادر سنة ١٧٨٩ .

في ذلك العصر وأبرزهم « أمثال » « دانيال دفو » « وصمويل وسلي » (الذي انقلب ناقدا لطرقهم فيما بعد) ومثل « روبرت هارلي » وإيرل أكسفورد ، وهنري سنت جون (فايكونت بولنجبروك) وجون هيوز الشاعر المسرحي ، وجوسيا هُرت وكبير أساقفة توام وماثيو هنري ، وإسحق واطس ، وفليب دودرج ، وجوزف بَطْلَر ، وتوماس سِكرز كبير أساقفة كنتربري ، وجوزف بريستلي ، ودافيد وليمز وغيرهم . وكانوا جميعا ، يتبعون بقدر ما تسمح لهم ظروفهم المحدودة ، تلك المناهج الواسعة الواردة في رسالة « ملتن » وفي كتب لك . وقام أحدهم الدكتور « إسحق واطس » بوضع كتابين في التربية ، ظل أولهما « تحسين العقل » *The Improvement of the Mind* مستعملا يدرس في الأكاديميات سنين عدة ، أما ثاني الكتابين : « بحث في تربية الأطفال والشبان » *(A Discourse on the Education of Children and Youth)* فإنه ، لسبب ما ، لم ينل ما هو خليف به من عناية واهتمام ، في حين أنه من حيث غرضنا هنا يعد من الأهمية بمكان عظيم ، إذ يبحث في شيء من الإسهاب والتفصيل عن مكانة الحرية التي ينطوي عليها كتاب لك « الآراء » . ومع أن كتاب واطس لم يضاف إلى ما في كتاب لك إلا قليلا فإنه يتميز بما فيه من إصرار على أن الحرية فكرة موجهة للتربية ، وذلك قبل أن يظهر كتاب أميل بعشرين أو ثلاثين عاما .

أما « مقال عن حرية الإرادة في الله وفي مخلوقاته »^(١) فقد خالف واطس فيه رأى

(١) Essay on the Freedom of will in God and in Creatures .

يقول واطس في الجزء الأول من مقدمة كتابه (تحسين العقل) إن تحرير هذا الكتاب قد استغرق منه عشرين سنة . وفي سنة ١٧٥١ نشر جننجز (Jennings) ودودريدج (Doddridge) الجزء الثاني من البحث (Discourse) بعد وفاة مؤلفه . وقد ورد في مذكرة مخطوطة أنه قد فرغ من تأليف الكتاب سنة ١٧١٨ (انظر الجزء الثامن من مجموعة مؤلفات الدكتور واطس هامش صفحة ٢٠٩) في حين أن أميل لم ينشر إلا في سنة ١٧٦٢ .

التحق إيزاك واطس وهو لا يزال في السادسة عشرة من عمره بأكاديمية المستر توماس (Thomas Rowe) في السنة التي ظهر فيها كتاب لك « المقال » . ويظهر أنه كان موافقا كل التوفيق في اختيار مربيته الخاص ، فقد امتدحه فيما بعد بقصيدة عنوانها « فلسفة حرة » (Free Philosophy) (انظر مجموعة مؤلفاته ج ٩ صفحة ٢٦٨) :

لني لأمقت تلك القيود

التي بصوغها للعقل أولئك الحكماء المستكبرون .

إن الأرواح لم تخلق للسجن والاعتقال

ولا لتقاد كما يقاد سمسون الأعمى المصنف في الأغلال ،

ذلك الذي عرف لما استعاد قوته الأصلية

لك في أن الحرية قوة للفعل (أو لعدم الفعل) . فحرية الإرادة في نظره هي حرية كأن عاقل فطن . ويفرق واطس بين أنواع عدة من الحرية ، وبين درجات شتى منها . فالحرية الأخلاقية ، من حيث أنها تخلص من أية سلطة عليا ، لا تكون إلا لله وحده . ويميز في حرية الإرادة ، بين حرية التلقائية (Spontaneity) أو الطواعية (Liberty of Voluntariness) و (ب) وبين حرية الحياد في الاختيار (Liberty of Indifference of Choice)

(١) ففي النوع الأول يدخل واطس بعض الأفعال التي تكاد تعبر عن ميولنا تعبيراً

= كيف ينتقم كل الانتقام .

إني أحب تأثيرك الهادي اللطيف يارو ،
ذلك التأثير الرقيق الذي يضارع الشمس في رقها ؛
فأنت تذيب الثلوج المتجمدة ،
ثم تدع أفكارنا تجري زاهرة دفاقة كالأنهار
تختار بنفسها مجاريها التي تنساب فيها .
ينبغي أن نكون الأمسكار حرة كالنار أو كالريح
لأن سهام العقل ... الواحد
لتنطلق في أجواز الطبيعة كلها ،
ولكن من يستطيع أن يجرّ إلى القطبين
طوائف تلك الأرواح المنفلة التي طال عليها الأمد وهي في الأصفا ؟
إن الفكر الذي لا تستطيع الأغلال أن تقبده
لينطلق مسروراً في جوف الأرض ، أو يحلق في عنان السماء .
وما أسرع ما أطوف حول العالم كله .
وأنزل إلى باطن الأرض الصلبة ،
أو أسبح في أجواز السماء !

وتجد في مقال الحرية (١٦٩٧) بضع قصائد تعد مفتاح فكرة واطس عن الحرية :

... .. أما أنا

فأستطيع أن أكون حرّاً ، وسأكون حرّاً !

تنشأ نفسي ثابتة مستقيمة عالية

كالجلب الشامخ ، أو الشجر الباسق

وأنها لتحفظني كذلك

في وقفي وفي ذهابي ورواحي .

لا ، لن أنزل عن حقي الذي خلق معي !

دهوا العبيد والحجر تذلل وتنحنى

أما أنا فلن أدع ركبتني هذه ، وهي من حديد ،

تنثنى لقوة دون القوة التي خلقتها حرة طليقة

صادقا كاملا حتى لا يبقى ثمة موضع لقيام مشكلة ما في أمر اختيارنا إياها ؛ فليست حرية الإرادة في مثل هذه الأحوال سوى مجرد فعل من أفعال الإرادة . وعلى هذا المعنى يسمى بنو الإنسان بالضرورة وراء السعادة مثلا ، ويشاء الله أن تكون له الحرية المطلقة في أن يجري بإزاء مخلوقاته على سنن خالدة ثابتة ، لا تغيير فيها ولا تبديل .

(ب) وكذلك يدعو واطس إلى حرية الحياد (liberty of indifference)
(Libertas Indifferentiae ad opposita) وهي حرية لا تتفق بحال من الأحوال وأية ضرورة من أى نوع كانت . « وكلما تعين على الإرادة أن تتجه بالضرورة إلى فعل أو شيء ما بواسطة شيء موجود فيها ذاتها أو خارج عنها — لم يكن لها حرية الاختيار أو الحياد ^(١) . فهو يفضل أن يقصر لفظ « الحرية » على هذه الفكرة المحددة ، ولكنه يسلم بأننا لو فعلنا ذلك لأرهمنا استعمال اللفظة في الكلام العادى أيما إرهاب . والواقع أنه يسلم بنوعى الحرية « الطبيعية » كليهما : حرية الطوعية وحرية الحياد وزيادة على ذلك فإنه يعترف بأن الحرية قد تكون من الوجهة العملية مطلقة وكاملة ، وقد تكون ناقصة ونسبية . فحيثما تكن مطلقة ، لا يكن ثم تقييد ، ولا إباء ، ولا تشييع إلى الفعل المضاد ؛ وحيثما تكن ناقصة ، يكن في العقل شيء من الإباء الباطنى ، أو من العداوة لأفعال قد يؤديها هو مع ذلك لأسباب أخرى ، أو تكن له رغبة أو ميل ما إلى فعل لا يريد أن يؤديه لسبب ما . فالشخص المؤذى الشرير مثلا يسير إلى المقصلة في حرية ؛ ويشرب المريض الجرعة المرة من الدواء ؛ وقد يمتنع المرء من أن يفصح عن رأيه لعدو يجد نفسه ملقى بين يديه ؛ وعلى هذا تكون الأفعال حرة أو اختيارية مع وجود شيء من التقييد أو الضرورة . ولكن « الإرادة ، لا تُكره على شيء ما ، وتظل الحرية الطبيعية تابعة لها في جميع الأفعال الممكنة ، وإن لم تكن دائما ، وفي كل حال ، حرية اختيار أو حياد » .

لقد كانت الخدمة التى أسداها واطس إلى الحرية مزدوجة ، (١) فقد فحص علاقة الحكم بالإرادة ، وبين المساعدة التى يمكن أن تقدمها التربية إلى هاتين الملتكتين (٢) وبين أن الأفعال الحرة لا تتنافى مع وجود ضغط أو تقييد معقول .

إن علاقة الحكم بالإرادة مشكلة تربوية لها أهميتها الخاصة ، لأن المدرس يرى عادة إلى التأثير في الفهم وتعديله ؛ ويسلم واطس بأننا عند ما نصدر حكما ما ، نكون مُكرهين على إصداره : فنحن ملزمون أن نحكم على الأشياء بحسب ما تبدو لنا وقت الحكم عليها ، ولكنه (١) يصرّ على أن الفهم وإن كان يوجّه الإرادة وينير لها طريقها عند ما يكون قادرا على التفريق بين صلاحية الأشياء وبين عدم صلاحيتها ، وبين ما قد يكون منها خيرا ، وما قد يكون شرا ، فإن الإرادة نفسها قد تترك (وإنها لتترك فعلا في بعض الأحيان) من غير أى إرشاد أو توجيه. وفي مثل هذه الأحوال نحسب أشياء كثيرة اخترناها للجرد « أننا قد اخترناها بحسب » (٢) ومع أن العقل لا يستطيع أن يحكم على الأشياء دائما بما يناقض مظهرها ، فلإرادة دخل كبير في أحكامنا المتعلقة بالأشياء المعروضة على العقل . وهنا يبتسر واطس مذهب فرويد في التبرير حين يقول « قد تدفع الشهوة والأهواء الإرادة حتى تميل إلى اختيار شيء معين ؛ وحينئذ تود أن يكون ذلك الشيء ملائما وطيبا ، وسرعان ما تدع عن إلى الأهواء التي تكون في جانب هذا الشيء ، وتركز العقل وتحصره في الأدلة والشواهد التي تبرهن صحة ما تريده وتؤيده ، في حين أنها تبعد الفكر عن الأدلة والشواهد التي في مصلحة الجانب الآخر من المسألة ، ولا تسمح لها بأن تعرض عرضاً واضحاً يساعد على الموازنة بينها وبين الأمور الأخرى موازنة كاملة . وهكذا تؤثر في النفس تأثيرا خفيا يحملها على أن تحكم على الشيء الذي ترغب فيه بأنه طيب أو مناسب ، أى أن توافق على الحجج التي يُدلى بها للتدليل على صلاحيتها في حين أنها تغفل الحجج المضادة وتخفيها . فعلى مثل هذا الرأي ، كثيرا ما تكون الإرادة آلة قاصرة كل القصور : ومن ثم كان لكُ حكيما في إصراره على وجوب تعليق الإرادة والاختيار ، حتى يفرغ العقل من فخص المشكلة من كل نواحيها فحسا عادلا نزيها ؛ فالرجل الحكيم الكامل الحكمة يأخذ دائما بأسباب الأشياء وبطبائعها ، ولكن ما أقل الحكماء ، وما أندر من كان منهم كاملا في حكمته !

ومن الوجهة العملية الفعلية ، فإن الإرادة لا تعمل من غير معاونة العقل بحسب ، بل إنها قد تعمل ضده ؛ فقد تكون مهمة أو متأثرة بالهوى ، أو المزاج ، أو الشهوات أو الانفعالات ، أو أنها قد تعمل اعتباطا . فمع أن الإرادة هي المديرة أو المستشارة ، فهي ليست بالسيد المطلق والحاكم بأسره ؛ فهي قابلة تتلقى ، كما هي مديرة توجّه وترشد . هذا ، والعقل نفسه معرض كذلك

للخطأ ، فقد يقرر أن شيئاً ما مناسب ، أو صالح ، على أساس رأى هزيل . ولا يخفى أن هذه العيوب كلها تتأثر بالتربية . فإن كان واطس لم يتناول وظيفة التربية بالبحث في تلك الرسالة فكتابات التربية تؤكد (١) ضرورة أن يكون الفهم كاملاً واضحاً يعين على توجيه الإرادة (٢) وإخضاع الهوى للعقل (٣) والإحساس بالطواعية والالتجاء إليها ما أمكن بطرق صالحة ملائمة (٤) والاستمتاع في المراحل الأولى بنوع من الحرية الناقصة على الأقل . ويسلم جدلاً بفكرة لك عن الحرية — أى قدرة الإنسان على أن يفعل أو لا يفعل ما يريد . ويعنى كل العناية بأن يساعد التلميذ على أن يستعمل إرادته أكثر مما يُعنى بالبحث عن العوامل التي تمنعه من أن ينفذ ما تمليه عليه هذه الإرادة . وهو يدرك أن كلاً من الطفل والراشد قد يجري وراء الخيال ، ويقنع بظواهر الأشياء . وكثيراً ما يعين المظهر الحكم ويحدده ، والحكم يعين الإرادة ؛ والإرادة الفعل . وعلى النقيض من ذلك يصف واطس الرجل الحكيم العاقل بأنه ذلك الذي تبيح إرادته لنفسها أن توجه وتقبل الإرشاد ، وإن كانت هي التي تقرر أمر نفسها بنفسها ، وقادرة على أن تختار عكس ما يقتضيه العقل ، وأن تطيع ما نوحى به الشهية والشهوة ؛ فهي تبني اختيارها على حسب صلاح الأشياء أو عدم صلاحها عند ما تعرض على العقل ، وذلك بعد فحص هذه الصلاحية وعدمها أنى تظهر . فشروط الحرية الكاملة تتوقف إذن على « ما تلقيه مشيئة الله على نفس الإنسان من ضوء ومن إقناع ، ويمكن أن نفس مشيئة الله هنا من غير خروج على ما ينبغي لها من توقير وإجلال على أنها من عوامل تربية بنى الإنسان .

إن ميزة نظرية التربية التي يقول بها واطس هي الاحتكام إلى عقل التلميذ وفهمه . على أن عمل ذلك ، مع جعل الديانة المادة الأساسية التي يقوم عليها التعليم كله والغاية التي يرمى إليها ، ليس بالأمر الهين اليسير . ولكن واطس نهض به نهوضاً جدياً . فكي يعاون مدرس الدين على بذل جهده في أن يفهم التلاميذ كل شيء يحفظونه . قام بجمع طائفة من كتب العقائد الدينية متدرجة بحسب أعمار التلاميذ ، وبحسب مدى قدراتهم . فوضع كتاباً أسماه بحث في التعليم بطريق « قواعد العقائد » (A course on the Way of Instruction by Catechism) يؤكد فيه قيمة التبكير بالاحتكام إلى عقول التلاميذ وما بهم من قوى على التفكير والاستدلال . ويقول « إنى لا أوافق بحال من الأحوال على رأى الذين يدعون الأطفال

يكبرون حتى يكادوا يبلغون سن الرجولة من غير أن تنزود عقولهم بمبادئ الدين ؛ ودعواهم في هذا أن الدين يجب أن يكون حراً كامل الحرية ، لا يتشيع ولا يتحزب ، ولا يتأثر بسلطة الأبوين ولا بقوة التربية^(١) . ويقول في معارضته هذا الرأي إن الله قد خلق نفوس الأطفال قادرة على أن تتعلم الدين على أيدي الآخرين ، من قبل أن تكون قادرة على معرفة الله والدين بقواها هي الاستدلالية بزمن طويل . ولم لا يتبع الآباء سنة الله ونظام الطبيعة ؟ إنهم مسئولون عن تزويد عقول أطفالهم بأصول الفضيلة والسعادة ، كما هم مسئولون عن تزويدهم بالطعام والكساء ، وكما كبر الأطفال استطاعوا أن يعلموا « أن الديانة يجب أن تكون أمراً يتعلق باختيارهم أنفسهم المبني على العقل والتفكير » ومن الميسور أن يعلموا ضرورة فحص مبادئهم ، وإقامة معتقداتهم على أساس وطيء . وفي أثناء ذلك ينبغي أن نسير بهم إلى تلك « الديانة التي يأمل آباؤهم أن يجدوا فيها ما يحقق أملهم في رضى الله وفي السعادة في الآخرة » .

على أنهم لا يكونون قد اضطلموا بهذه التبعة وقاموا بها حق القيام إذا ما اقتصروا على إكراه الطفل على استظهار « عقيدة » أو صفحة من الكتاب المقدس لا يفقه لها معنى ؛ فليس عمل الدرس أن يعلم التلاميذ ألفاظاً فحسب ، ولكن عليه أن يعلم الأشياء . فالألفاظ المطبوعة في الذكرة ، والتي ليس وراءها في العقل أفكار أو معان تسندها ، لن تستميل الطفل إلى أداء واجبه ، ولن تنفذ نفسه وتنجبها « وتراه يستبعد قيمياً مثل ضرورة الاستمسك بإنجاز الخطة كاملة ، وبالنظام الموضوع ، ويفضل الاكتفاء بتعليم مبادئ الديانة « وألف بأنها » على إرهاب نفوس الصغار ببحث وافٍ دقيق عما في الدين من نقاط عويصة معقدة . فما بالناس نعلم الدين وحده ، دون سائر المواد بطريقة لا تمكن المتعلم من أن يفهمه حق الفهم ؟ إن تذكر

(١) لاحظ أن هذا الرأي كان معروفاً قبل ظهور مذهب روسو عن التربية السلبية بعشرين سنة . فقد كان الناس يتكلمون في هذه التربية السلبية عند ما يتناولون الكلام في شئون الحرية ، ويتضح ذلك من أقوال مدرس يسمى بطلر (Butler) نشر مقالة في التربية (An Essay on Education) توجد نسخة محفوظة منها في المتحف البريطاني ، تاريخها ١٧٥٠ . يقول بطلر : « رأى بعض الفضلاء أن التربية يجب ألا تبدأ إلا بعد أن يبلغ الطفل ١٢ أو ١٤ سنة ، لأنه عندئذ يمكن أن يتعلم حتى يبلغ العشرين ما كان يتعلمه لو أنه بدأ منذ نعومة أظفاره » (صفحة ٩٦) ، ويصر المؤلف على ضرورة جعل المدرسة مصدر مسرة وبهجة . ومع ذلك ينبغي أن تتجنب « الإسراف في الحرية إسرافاً لا ينبغي » صفحة ٩٣ .

الألفاظ غير المفهومة أمرٌ من الصعوبة بمكان ، ومجرد حفظها وحده لا يؤدي إلى الفهم ، بل يحتمل أن يقف في سبيل إدراك معناها ، بأن يخلق في الطفل كراهية إيجابية لكل ما هو مقدس . وأخيراً يبين لنا واطس كيف أنه كان يزود تلاميذه بمعرفة بسيطة ، ولكنها عملية عن مبادئ الدين وأوليائه ، بدلا من أن يحشد في أذهانهم أكداسا من الألفاظ تدور حول المذاهب اللاهوتية .

وتتجلى هذه المنفعة العملية ذاتها واضحة في كتابه تحسين العقل (Improvement of the Mind) وهو كتاب يتلخص في جملتين وردتا في مدح الدكتور جونسن لذلك الرجل الذي « ينزل إلى مستوى الأطفال ويفغل الأستاذ والفيلسوف والأديب ، لينظم لهم قصائد دينية ، ويضع نظماً للتعليم تلائم حاجاتهم وتناسب قدراتهم ^(١) » . فالقسم الأول من الكتاب يبحث في تحسين المعرفة ، ويبحث القسم الثاني في توصيل المعلومات النافعة : وكلتا الفكرتين مرتبطتان ارتباطاً دقيقاً في عقل واطس ، بل أنا لنجده يؤكد المنفعة حتى في عنوان الكتاب ذاته .

قام واطس بمحاولات عدة ، وبطرق شتى يوضح « ما للحُكم السديد من أهمية عظمى ، وما للاستدلال الصحيح من فوائد كثيرة ، ومزايا عدة لا تقدر » . وينصح للقارئ أن يبذل جهده ، ويزاول الطرق التي تفقه على ما هو فيه من جهل ، وأن يُلقى الفينة بعد الفينة نظرة واسعة شاملة على ميادين العلم الواسعة غير المحدودة ؛ وأن يستعمل عقله وحكمه في كل ما يقرأ ؛ وأن يعقب المعرفة أمراً قابلاً للتحسن دائماً ، وأن يراجع كل يوم ، ولا سيما في صغره ، الآراء والحقائق الجديدة التي يكتسبها بالمطالعة والتأمل والتفكير ؛ وأن يتجنب ما استطاع كل الحتميات على أية صورة كانت . ويضع واطس الملاحظة في المرتبة الأولى من حيث هي طريقة من طرق الدراسة ، ويقصد بها « المعرفة التي تكتسب بالخبرة مباشرة » . ويود لو أن التلميذ يحصل على معرفة موسوعية شاملة من الطبيعة ، ومما يعثور الأمم من صروف

(١) يقول الدكتور جونسن في هذا الكتاب « قلما قرأت كتاباً بسرور أعظم مما قرأت به كتابه تحسين العقل . فقد نجد ما في هذا الكتاب من مبادئ أساسية مذكورة في كتاب لك (مسلك العقل) ولكن واطس قد وسع هذه المبادئ وفرعها بشكل يكسبه فضل وضع كتاب نافع وممتع كل الامتناع . فكل امرئ من شأنه أن يعلم غيره يمكن أن يتهم بالتقصير في أداء واجبه إذا لم نوصه خيراً بهذا الكتاب .

ويفتابها من أحداث ، ومن فضائل الناس ورذائلهم ، ومن الشدائد والخطوب ، بل ومن « القوى الطبيعية والإحساس والحكم والذاكرة وما إلى ذلك » ، ويبين لنا كيف نقرأ الكتب ، وكيف نحسن عمولنا ونزقيها بالمحادثة والنقاش . فإنا لنستطيع « بالتحدث إلى الأطفال أنفسهم أن نتبين بواكير ظهور العقل الناشئ فيهم » . وهكذا نظل نجاهد ضد ما بنا من جهل طبيعي بطرق شتى عديدة . إن وجهة نظر واطس إلى الاستدلال والعقل هي التي تحدّد رأيه في السلطة وفي الحرية ، وقد عالجها بتفصيل وإسهاب ، فعالج الأولى في كتابه توصيل المعرفة (Communication of Knowledge) ، وعالج الثانية في كتاب آخر : بحث في التربية (Discourse on Education) . ويعترف بأن السلطة قد يُساء استعمالها ، ولكنه يعين لنا ثلاثة أحوال ، فيها ينبغي أن تحدّد السلطة وعواطف الناس الآخرين أحكام بني الإنسان وسلوكهم . فيجب أن يقوم الآباء بالحكم بدلاً من الأطفال ، وأن يعلموهم ماذا يعتقدون ، وماذا يعملون في شئون دنياهم وأمور دينهم ؛ وينبغي أن يعترف الناس جميعاً بسلطة ذوى العقل والشرف منهم ، ويؤمنوا بما يبدونه من آراء في شئون الدنيا ؛ ويجب أن يخضعوا جميعاً لسلطة الله ويصدقوا بأوامره .

وفي معالجة واطس أولى هاتين الفكرتين أكد لنا أنه « يستحيل على الأطفال أن يحكموا على الأشياء حكماً سديداً من قبل أن تزود عقولهم بطائفة صالحة من المعاني والأفكار ، ويلتقوا بمبادئ الحكم العادل والنزيه وقواعده ، ومن قبل أن تكون عقولهم قد نمت حتى بلغت درجة كافية من النضج ، وتدرّبت التدريب الصالح على مثل هذه الموضوعات » . على أن واطس لا يسلّم بأن الطفل « يصدّق السخف والمستحيل » أو الظاهر البطلان من آراء والديه ؛ فالنقطة الأساسية عنده ، هي أن الطفل لا يعرف له طريقة يقف بها على ما يجب عليه أن يصدقه ويؤمن به ، أفضل من الالتجاء إلى أبويه . وبذا يقرر واطس مسألة التلقّي الطبيعي . فحيث توجد قوة استدلال طبيعية التجيئ إليها . وإلا فاستعمل السلطة في إخلاص وصراحة ورفق . ويخيل إلينا أن هذه هي طريقة واطس العملية العامة ، وهي طريقة

(١) انظر Improvement of the Mind طبعة لندن سنة ١٨٠٠ صفحة ٧٨ .

(٢) انظر Communication of Useful Knowledge طبعة لندن سنة ١٨٠٠ صفحة ٢٢٩ .

لاتعارض مع وجهة النظر إلى الحرية الناقصة . ولم يكن التجاوزه إلى طرق اللعب إلا التجاء إلى « حرية الطوعية » أو « حرية التلقائية » ، ذلك إلى أنه لم يستطع أن يجد في الحياة وقتاً معيناً يقطع فيه الطفل عن معاونة والديه إياه . فالمسألة مسألة ترق : فإذا ما انقضت مرحلتنا الطفولة والشباب بشكل تكون فيه القوى الاستدلالية قد نضجت النضج الكافي ، أصبح واجباً على الأفراد أن يأخذوا فعلاً في فحص الأسباب التي أدت بهم إلى اعتقاد ما يعتقدون ، وفي تدبر أساليب تصرفهم وطرق سلوكهم في جميع مسائل الدنيا وشئون الدين . ولكن إذا كان الاستدلال لا يصل إلى هذه القوة ، ولا إلى تلك الكفاية الذاتية في لحظة معينة من الزمان ، فلا معنى لأن توجد لحظة محدودة يتعين فيها على الطفل أن يطرح كل معتقداته وعاداته السالفة دفعة واحدة ؛ بل عليه أن ينهض ويبحثها واحدة واحدة تدريجياً ، وفي ببطء وتؤدة ، كلما سنحت له فرصة لذلك . فإما يثبتها ويؤكدها وإما يتشكك فيها ويرتاب في أمرها ، وإما يعدّها لها بحسب ما يميله عليه ضميره ويهديه إليه عقله ، بما لديه من ضروب المعرفة والمعلومات . ويؤكد واطس « أنه لا يوجد سبب ما يمكن أن يثبت أو يقيم في نزاهة وإنصاف سلطة ما يكون لها قوة تجعلها تملئ علينا إرادتها في أمور الإيمان والمعتقدات بما يتعارض مع كل ما تملئ علينا عقولنا وطبايعنا » . إن الله نفسه لم ينزل علينا فيما أنزل من كتب سماوية ما يخالف للعقل . نعم قد تكون هناك أمور فوق متناول إدراكنا ، وقد تخفق عقولنا في إدراك ما بين المعاني من وجوه الاتصال ، أو أن نعجز عن التوفيق بين الحقائق أو بين الوقائع التي تصادفنا في خبرتنا ؛ ولكن عند ما تقوم هذه مباشرة وصراحة وتقف ضد كل معقول ومحسوس ، فلا يمكن أن يقال عنها أن ثمة سلطة إلهية تجبر الناس على الإيمان بها . وإن السلطة البشرية لتكون جريئة حقاً إذا ما ادعت أنها تستطيع ذلك .

وبحسب هذه النظرية ، يحاول واطس أن يجعل التعليم جلياً واضحاً لعقل الطفل ، ويحمله على استخدام قواه الاستدلالية ما أمكن . ولقد سبق لنا أن أَوْضَحْنَا هَاتَيْنِ النقطتين ؛ ففي كتابه (البحث Discourse) يعالج ، الحكم الذاتي^(١) في شيء من التفصيل ؛ ويقصد به حكم الطفل لأفكاره وتوجيه إرادته بواسطة الفهم والإدراك ، لا بالعناد أو حدة الطبع . كما يقصد به إخضاع قوى الطفل الوضيعة لحكم العقل ، وتنظيم حواسه ، وخياله ،

وشهواته . وبين لنا أن هذا ليس جزءاً أو ناحية من التعليم الدينى فحسب ، بل يجب أن يكون جزءاً من كل مادة دراسية . فتركيز العقل فى عمل ما ، واضطراد السلوك و «معقوليته» وكظم الغيظ ، وضبط النفس ، كلها أمور يذكرها لنا واطس على أنها عناصر مرغوب فيها . فالذى يصوره لنا هو الرجل الصغير لا الطفل .

إنا لنتظر ممن يعرض التربية فى شكل شعري أن ينظر فى حنو وعطف إلى ما يسميه «محاسن الحياة وزينتها» ؛ فهو يرى أن الشعر زينة الشباب حقاً ، ومع ذلك يتردد فى أن ينصح لكل سيد صغير أن يعالجه ، ويعترف لنا بأنه نفسه قد انزلق إلى محاولات من هذا النوع مندفعاً بسرعة لم يكن قد احتسب منها واحتاط لها ؛ فكان أحياناً يندم على ما أنفق من ساعات وأيام فى قرض الشعر ، ولكنه كان يعود ويدافع عن هذا التدريب على أساس نفى . فالشعر يوقظ الخيال ويهجه بما يزوده به من آلاف الصور الرائعة ، ويُغنى النفس بكثير من جليل العواطف وساميتها ، ومن رفيع الآراء وعاليها ، كما أنه يمسلاً الذاكرة بأنواع شتى من نبيل العبارات ، ويزود اللسان بالألفاظ والكلمات التى تناسب كل موضوع ، ويعلمنا فن الوصف الحى الصحيح ، ويعاوننا على الإلمام بفن الإقناع وإلزام الناس بالحجة ، ويؤدى إلى طريقة مؤثرة فى الكلام والكتابة ، ويضفى حياة وجمالاً على حديثنا مع الناس ^(١) . وبمثل هذه الأسباب والدواعى ، مع شئ قليل من الإدراك لقيمة التعبير عن الذات ، — يدافع واطس عن تعليم الغناء .

يعود واطس ويجمع هذه الأسباب النفعية والعقلية كلها فى فصلين اثنين يبحثان على التوالى فى «أنسب درجات الحرية والتقييد فى تربية الابن ^(٢)» «وفى تربية البنت ^(٣)» وفيهما يقابل بين التربية القائمة على الشدة والقسوة فى الزمن الماضى ، وبين الإباحة القائمة فى عصره . ويرى أن التطرف فى هذه الناحية أو فى تلك إن كان أمراً ضرورياً لا مندوحة عنه ، ويجب أن يكون فى ناحية التقييد والتشدد . ومع ذلك يتساءل المؤلف «ألا يوجد أمر وسط بين هذين الطرفين : الإفراط فى الحظر والتقييد ، والإفراط فى الحرية ؟ ألا يجوز أن

(١) الفقرة VII صفحة ٣٧٧ .

(٢) الفقرة X صفحات ٣١٧ إلى ٣٣٠ .

(٣) الفقرة XI صفحات ٣٣٠ إلى ٣٣٦ .

نبيح للمقول الناشئة أن تترعرع وتترفع من غير أن يصيبها العفن والتمطن ؟ ألا يتيسر لنا أن نستبقى الأطفال خاضعين لأبويهم خضوعاً هيناً لنا من غير حاجة إلى أن نأق على كواهلهم نير العبودية ؟ ألا يوجد تقييد معقول لآراء الشباب الجاحجة وميولهم العنيفة ، من غير أن نصوغ السلاسل لأفهامهم والأصفاة لنفوسهم ؟ ألا يتيسر للأب أن يسمح بقسط عادل من الحرية ، وللطفل أن يستمتع بها من غير أن يكون في ذلك تشجيعاً على تلك الإباحية الجافة ، ولا على ممارستها والأخذ بها ؟

اختار المؤلف أن يصوغ الإجابة عن هذه الأسئلة في شكل وصف « ليوجنيو » وهو في الثانية والعشرين من عمره . « ويوجنيو » هذا فتى فاضل حديث ، نزاع إلى الفلسفة ، محبوب من رؤسائه ، ودود ، يحترم والديه ؛ « درّب منذ كان في المهد على كل ما تقضيه فضائل الأطفال ، وذلك بمغريات الحب وبالمكافآت اللامعة لسنه ؛ ولم يكره قط على عمل شيء بالتجهم وتطبيب الجبين ، أو بالكلمة البادرة إذا ما كان ميسوراً أن يحدث التأثير المطلوب نفسه باللين والرفق والتأجيل » . وكلما تقدمت قواه الاستدلالية وُجّهت إلى طرق سهلة من طرق التفكير ، وكان يوضح له أن كل انحراف عن أداء الواجب أمر لا يتفق مع العقل . وكان يعطى آراء أولية عن الدين ، ولكنها آراء عملية وشيئية محسوسة ؛ ولم يوقع عليه عقاب بدني ما ، سوى مرتين اثنتين ، وكان العلم يقدم له على سبيل المكافأة على واجب منزلي أداء ، ولم يطلب إليه أن يحفظ شيئاً عن ظهر قلب إلا بعد أن يكون قد فهمه حق الفهم ؛ وكانت المعاني الصعبة والمجردة تؤجل إلى أن يحصل الفتى على فكرة جزئية عنها ؛ وكان يطلب إليه أن يبرهن على كل شيء بحجج يستمدّها من الطبيعة أو من الأخلاق » . وبعد أن يبلغ الخامسة عشرة من عمره لا يسمح له بأن يتقبل قضية ما ويوافق عليها إلا بعد أن يرى بعقله صحة الأدلة على القضية نفسها ، أو على الأقل بعد أن يكون قد أحس قوة تلك الأدلة التي تضطره إلى الموافقة . « ولم يفرض المؤدب على يوجنيو شيئاً قط بشكل استبدادي ، ولا ألقاه إليه في صفة الأمر المسيطر ، بل كان يشير عليه بما يجب أن يتبع في كل ما يتعلق بدراسته وطرق السير فيها ، ويحذره الأخطاء ، ويبصره بعواقب سلوكه وأفعاله . وكان يفصح بكل حرية عن آرائه وعواطفه ، ولكنه كان دائماً ينصح لتلميذه بأن يختار هو لنفسه ما يشاء ، وأن يحسن الاختيار . ومع أن يوجنيو لم يكن يتقبل جميع ما يقوله له أستاذه من

آراء ، فلم يكن يسمعه إلا أن يحب الرجل الذي يَسر له الاستمتاع بمثل هذه الحرية في التفكير . فكأنه كان ، وهو تحت إشراف مدرسه ، يستمتع بتلك اللذة التي لا تعادلها لذة ، وهي أن يكون هو معلّم نفسه ، وأن يكون آراءه بنفسه . فهذه الطريقة أصبح يوجبون من وقت مبكر يستعمل عقله بحرية ، ويصدر أحكامه على الأشياء بنفسه ، من غير أن يخضع لآراء غيره خضوع العبيد . ومع ذلك فقد كان يبدى احتراماً عادلاً متزاناً لذوى الحنكة والسن من الناس ، ولا سيما القائمين على نصحه وإرشاده في شبابه ، والذين وجهوه في لطف وهودة في طريق العلم . ومع هذا ، فإنه لم يُترك غريباً عن أخطاء البشر ، وبعيداً عن حماقتهم ، ولم يطلق له حبله على غاربه يمرح في هذه الحماقات عن طريق الكتب أو مع الرفاق والأصحاب ، من غير أن يكون له هاد أو مرشد يهديه . وكان مدرسه يبين له أخطاء الناس وظلمهم ، ولكنه يبينها له على أساس مبادئ الحق والفضيلة . وكان يسمح له أن يستمتع بصحبة أناس يكبرونه سناً وعلماً ؛ ويرضى ما فيه من محبة للاستطلاع والمعرفة بما يعرضه عليه من المناظر الجديدة ، والمشاهد الغريبة ؛ ولكنه كان يعود الصبر بما يُفرض عليه من قيود ، وعلى ما قد يصيب آماله من خيبة وفشل ؛ وكان يحرم عليه بعض الأشياء كل التحريم ، ولكنها كانت تحرم عليه بشكل يجعل إثمها أو خطرها مجسماً بارزاً ، فتصبح كراهية بغضه إليه بدلاً من أن تكون موضع رغبة أو أمل . لقد تعلم « يوجنيو » أن يقول « لا » في جراءة ، وأن يستمسك بمبادئه التي فطر عليها . هذا وقد صوّر لنا المؤلف نفسه تربية فرونيسا (Phronissa) في صورة لا تختلف عن هذه في كثير .

تعليق على الفصل الحادى عشر

واطس والتدريب الشكلى

بحثُ واطس ، وظائف الانتباه والتذكّر فى الفصول التى عقدها للبحث عن تحسين العقل وتوسيعه . ولم يكن فى معالجته للموضوع ، أى دليل إيجابى يذكر على وجهة نظر خاطئة إلى التدريب الشكلى . فنظريته العامة تقول بأنّ تزايد السهولة (فى الانتباه) يتوقف على التمرين وعلى وجود الميل « فما علينا إلّا أن نوجد فى أنفسنا قويا إلى الدراسة والمعرفة التى نبتغيها ... وعندئذ لا نجد صعوبة فى تركيز العقل وحصره فى التفكير فيما نحن راغبون كل الرغبة فى معرفته ، ولا سيما إن كان ما نرغب فيه أمراً حسياً ، أو معانى ارتسمت فى خيالنا . فالمسئلة إذن هى أن يكون لدينا الطيبة والعزم الأكيد على أن نبحث وندرس الخواص المختلفة ، وحينئذ لا يلبث انتباهنا أن يتركز فيها متى كان فى دراستها ، وفى التأمل فيها مسرة لما وممتعة . وعلى هذا كان للدراسات الرياضية أثر عجيب فى تركيز انتباه العقل وجعله ثابتاً دؤوباً لمن فيهم ميل لشروده . فهذه الدراسات تعالج خطوطاً أو أشكالاً وإعداداً ، وكلها يؤثر فى الحس وبسر الخيال^(١) . وكذلك الأمر فى التاريخ ؛ فإنه يأمر اللب بما يسرده من حوادث متنوعة محسوسة . ليس هذا بتفسير لانتقال التدريب ولكنه تقرير لقيمة « تركيز الانتباه وحصره عن طريق المحسّات ، وعلى ذلك لا يكون إلّا نكراً لما للأحاساس من قيمة أو مرتبة أولى . والقاعدة الثانية التى يوردها واطس لتحسين الانتباه تدلّ على حسن تقديره لقيمة الحس ، ولحدود الالتجاء إليه . « قد نستخدم أحياناً أشياء محسوسة ، وصوراً مجسّمة لتوضيح الأفكار المجردة التى تغلب عليها الصيغة الذهنية ؛ وعلى ذلك فالأشكال والرسوم تعين العقل عوناً كبيراً على دراسة الفلك والفلسفة ؛ وأن علائم الفضائل والذائل قد تعلم الأطفال لحسن الخط ، وتطبع المعانى الأخلاقية النافعة فى عقول الناشئين ، وهى معان

قد لا تنقل إليهم عن طريق الوعظ الأخلاقي المجرد إلا بصعوبة عظيمة ، وأعترف أنا في مثل هذا التمرين ... يجب أن نكون على حذر واحتراس من أن نفرق العقل في صور شيئية محسوسة تجعله غير صالح لأن يستوعب فكرة ذهنية مجردة ، أو ندفعه إلى تكوين أفكار خاطئة عن الأشياء — غير المادية . وعلى هذا ينبغي أن نلجأ إلى هذه الطريقة لنحصل أولاً على عادة راسخة للانتباه ، وذلك في بعض الأحوال فحسب . ولكنها ليست سبيلنا الوحيدة وطريقتنا الثابتة في معالجة جميع الموضوعات الأخلاقية والمجردة الروحية . أما السبيل إلى ذلك فتكون ببذل الجهد في الدراسات التي تتضمن سلسلة من الاستدلال المحبوك حيكاً محكماً . ويستمر واطس في التدليل على أن الشهوات ، وإن كانت كثيراً ما تحدث تشتيئاً ، إذا استطعنا تسخيرها في مصلحة دراسة معينة ، كانت عوناً قوياً على الانتباه المركز . وتشهد الفصول التالية لذلك بما هو فيه من قلق وتلهف على أن يجعل المعاني واضحة للفهم جلباً له ، وعلى أن يسخر النزعات القطرية ، ويهيئ مجالاً لتمرين الملكات تمريناً مستمراً ، ويزيد في قابلية العقل للتلقى . وهكذا يرى في دراسة الهندسة وسيلة لتوجيه العقل إلى وجود أشياء لا يمكن أن تُقاس ، كما يرى في دراسة الفلك والجغرافيا وسائل لتوسيع فكرة المرء عن المكان وعن الأبعاد .

ويتجلى مثل هذا التوكيد ذاته على الطرق التي يحتمل أن تستثير النشاط الذهني ، وعلى الموضوعات التي قد تهيب أشكالا جديدة من التمرين ، هذا التوكيد نفسه — يتجلى في معالجة واطس للذاكرة معالجة تمتاز بسداد الفكرة ، وسعة النظرة . فبعد أن يذكر أربع صفات للذاكرة الجيدة ، وبعد أن يُشير إلى أن الذاكرة قد تتحسن في كل هذه الصفات ، أو أنها قد تضار ، يعود ويقول « بوجود اتجاه واحد عظيم عام يتعلق بتحسين سائر القوى الأخرى ، كما يتعلق بتحسين الذاكرة ، وذلك بأن نستبقها على الدوام في تمرن مستمر مناسب » ، ثم أفعال كثيرة تكون بالتدريج عادة ، وبذلك تقوى القدرة أو القوة ، وتصبح أكثر تهيباً واستعداداً للعمل^(١) والنشاط . ويبين عدة أشكال نوعية من التمرين . تحدث نتائج نوعية . فقواعد التحسين التي يذكرها هي أصلاً قواعد لحسن تمثيل المعاني ، وربطها بعضها

ببعض ؛ وعلى هذا يذكر أن الانتباه الصالح والاجتهاد ، وتعمق الدرس ، وفهم الأشياء فهماً واضحاً جلياً ، واتباع منهج في التعلم ومراعاة السير فيه بانتظام ، وتقسيم ما يراد حفظه أقساماً نضع لها رؤوس موضوعات متميزة ، وملاحظة توقف المعاني بعضها على بعض ، والإكثار من المراجعة ، والعناية بالتكرار ، وتركيز الذهن ، وتطبيق ما حفظ تطبيقاً عملياً — التعليم أو توصيل المعلومات ، والاستمتاع بما حُفظ والابتهاج به ، واتخاذ موقف اللعب ، واستعمال السجع وما إليه من طرق مساعدة . (وكان واطس ناقداً لمثل هذه الطرق وخبيراً بها وبطرق أخرى للترابط . بل إنه يذكر استعمال الألوان المختلفة من المداد ، وهو مبدأ أساسى فى طريقة منتسورى الأولى .

وفى بحث آخر عن فائدة العلوم المختلفة لذوى المهن العلمية ، يعود واطس إلى دعوى الرياضيات . فيتكلم عن الحساب والهندسة من حيث أنهما وسيلتان « لتركيز شارد العقل ، ولتكوين عادة الانتباه ، وتحسين ملكة الاستدلال » . ولكنه يذكر لنا فى وضوح أنه لا يريد أن يتورط فى الخطأ الذى سبق أن وقع فيه أنصار التدريب الشكلى — فيفرض هذه المواد على التلاميذ فرضاً ، من أجل ما لها من القيم التدريبية السالفة الذكر . وفى ذلك يقول : « يجب ألا يفهم بحال من الأحوال ، أنى أوصى الجميع بأن يدرسوا هذه العلوم إلى هذه الدرجة الكبيرة التى وصلت إليها على أيدي المحدثين ، فهذا ليس ضرورياً ولا هو بملأ لى لكل طالب ، اللهم إلا الذين ينوون منهم أن يجعلوا هذه الدراسات همهم الأول ، ويتخذوها شغلهم فى الحياة ، وإلا هؤلاء السادة الذين لهم من قدرتهم وطبيعتهم عقولهم ما يجعلهم صالحين لمثل هذه الدراسات ، والذين لهم جميع الميزات التى تيسر لهم أن يتحسنوا بها ويتقدموا فيها^(١) » . فهو يدرك أن الرياضة تمرّن بعض قوى معينة من العقل وتحسنها ، وأنها تفعل ذلك بشكل أنجع إذا كان ثمة ميل طبيعى للدراسات الرياضية ، ولكنه يؤكد فى الوقت نفسه أيضاً فائدة الرياضة فى الحياة المادية ، ويرى أن التعمق الشديد فى صعوباتها الغامضة ومشكلاتها العويصة قد يكون له عواقب نوعية جداً غير مرغوب فيها ، ويقتبس مع الموافقة والاستحسان رأى الدكتور شاين (Dr Chayne) القائل بأن الرياضة ليست

منوى موضوعات عظام ، هوائية جوفاء للرجل الذى يريد أن يعيش عليها وحدها ؛ أما الذين يصلحون لأن ينهمكوا فى هذه الدراسات الرائعة المغرية فهم الأساتذة ، والسادة أصحاب الأراضى والضيايع ... ومما هو جدير بالملاحظة والذكر أن اقتباساً من الدكتور شاين هذا كان النقطة الوحيدة التى يذكر فيها صراحة دعوى « مدّ » التدريب ، أو عمل ملكة ما ؛ ومع هذا فإن الاقتباس نفسه ليس يثبت بأن هناك بعض نتائج التدريب الرياضى توحى إلينا بأنه ليس من المستحسن أن نجعل الرياضيات كل شئ فى التربية ، وغايتها الوحيدة التى لا غاية بعدها . وخلق بنا أن نقبس هذه الفقرة كلها بنصها ونذكرها .

فهو يقول^(١) « وإنى لأعترف هنا بحقيقة عظيمة ، وإن كانت خطيرة تدعو إلى الحزن والأسف . فإن كانت الرياضيات ترفع ملكة الاختراع وتستحثها ، وتقوى الخيال وتوسعه ، وتحسن ملكات الاستدلال وتقويها وتصلقها ، وتفيدنا فى إتقان الفنون الميكانيكية وإحكامها ، فهى كثيراً ما تترك فى العقول الضعيفة جهوداً وإيجابية واكتفاء تكون أضر بالجماعة وبالغاية السامية من وجودنا ، من كل ما لها من منافع وفوائد ؛ وذلك لأنها لا تعين على تسديد الإرادة ، ولا على تلطيف الطبع ، وتهذيب القلب . ويضيف إلى ذلك ما قاله بشأن الانهماك فى تعمق هذه الدراسات ، وهو أنها قد تولد فى النفس صلفاً خفياً وغروراً وقحاً . وتلك صفات تتنافى مع روح الإنجيل الحقيقية كل المنافاة ؛ ذلك إلى أن هذا يستغوى التلاميذ إلى أن يزعموا أنهم علماء ، أحاطوا بكل شئ يتصل ببنى جنسهم ، ذلك إلى أنها لا تصلح إلا إلى أولئك الذين لهم قلوب متواضعة ، ونفوس رضية ، وطباع رزينة قابلة للتعلم »^(٢) .

قد يتخيل إلينا أن واطس اقتبس ما اقتبسه من الدكتور شاين (Cheyne) كى يسخر من فكرة القيم التدريبية العامة ويسفهاها ؛ فإن كانت دراسة الرياضة تنتج طبعاً لا يتهذب ، كما تنتج حصراً للفكر وتركيزاً له ، فمن العسير أن نقول عنها أنها تنتج أى تأثير عام مطلقاً . فهى تدرب العقل فى اتجاهات خاصة معينة كما يدربه أى نشاط عقلى آخر . ويمكن أن يتحسن فى هذه الاتجاهات بالتدريب تحسناً لا يعدو دائرة محدودة ، كما يمكن أن تافى بعضها

(١) أى الدكتور شاين Cheyne . والقطعة مقتبسة من مقدمة مقال شاين « فى الصحة وطول العمر »

(Essay on Health and Long Life) .

(٢) ١ — ٢٠ — ١١ صفحات ١٨٥ ، ١٨٦ .

بعضاً ، سواء كانت في حالتها الأصلية أو في حالتها الثانية التي وصلت إليها بعد التحسن . هذا كل ما يجوز لنا أن نقوله . فإن سلمنا بوجود الآثار العامة ، كان من العسير علينا كل العسر أن نرسم خطاً عند نقطة ما في الفقرة السابقة ونقول إن الأثر التدريبي للرياضيات ينتهي عند هذا الحد أو ذاك . ففي القول بأن شدة حمود العقل وإيجايته ترجع ، إلى التدريب الرياضي من المنطق ، بقدر ما في القول بأن الابتكار والتخيل والاختراع نتائج هذا التدريب . فإن كانت الرياضيات توسع « الخيال » فإنها قد تمتد الجمود والإيجابية وعدم قابلية الطبع للتعلم ، وعلى أساس هذه النظرة يكون من الضروري أن نقرر مواد تدريبية أخرى لتقوم من نتائج التدريب وتصلحها ، وهكذا إلى ما لا نهاية . فالخلاص من هذا التراجع الذي لا آخر له يكون بأن نقدم مواد دراسية تسترعى العقل كله فتشغل الإرادة بهذا الاسترعاء وتعمل شيئاً لتلطيف الطبع وإصلاح القلب . وعلى الجملة ، فهذا موقف واطس . ولكننا نراه في كتاب « البحث (Discourse) » يشبه العقل غير المدرب « بالخل الذي لم يتعمده صاحبه فسرعان ما يصبح حقلاً عقيماً لا يشمر ، أو هو لا ينبت إلا الحشائش والحسك بدلاً من العشب والحب » وهذا يدفعه إلى أن يتكلم عن « تعهد » الفهم والذاكرة والحكم والاستدلال والضمير وإن كان « تعهد » الملكات عملية مشكوك فيها أكثر مما في ذلك « الاستعمال » أو « التمرين » أو « التطبيق » أو « التحسين » الذي يتكلم عنه لك . فإنه يجوز أن يفترض ، أو لا يفترض مجالاً كبيراً لإمكان الانتقال بقدر ما تفترضه لفظة المدّ (Extension) التي يستعملها شاين ومع ذلك فمن المحتمل أن يكون واطس قد استعمل اللفظة بمعنى مرادف لللفظة « التمرين » وأنه لا يقرن بها الفكرة « المضللة » — فكرة جنى نتائج لا تناسب مطلقاً ما يبذل فيها من جهد . ومع أن نزعاته التحليلية تؤدي به إلى أن يضع « تعهد » الملكات وموالاتها في المقدمة ، فسرعان ما يقول ليس التدريب هو المهم وإنما المهم اجتذاب الطفل إلى التعلم باستتارة ما فيه من حب للاستطلاع ، وباستعمال وسائل الإيضاح والصور ، ومحاولة إعطائه معان واضحة ، وبالتأكيد على المنفعة والفائدة ، وبالالتجاء إلى عقله واستدلاله هو .

وهنا ينبغي أن نوضح أن واطس كان عادة يلجأ باستمرار إلى ما عند الأطفال أنفسهم

من قوى للاستدلال، وهو في هذا أكثر اتساقاً من لك وأعظم منه انسجاماً. «فأنت بدعوة عقلهم الصغير إلى العمل والاستدلال بهذه الصورة، تعلمهم الحكمة في إبانها، وتوقظ فيهم أفكاراً جديدة بالرجال؛ وبذا ترشدهم إلى أن يسلكوا في طفولتهم السلوك المعقول، ويتصرفوا التصرف الخلق بالرجال؛ وبذلك أيضاً تجد لديك تكأة تستند إليها دائماً في حملهم على القيام بواجبهم، وفي تجنبهم الشر وتوقيهم الأذى. أما إذا أهملت ما فيهم من قوى الاستدلال، وجدت نفسك مضطراً إلى أن تدرّبهم كما تدرّب الحصان أو البغل الخالي من كل فهم وإدراك، فينشأون حيوانات في صورة أنامى، ولا يكون للاستدلال عليهم سوى سلطة ضئيلة وأثر قليل في المراحل التالية من حياتهم». ذلك هو تدريب العقل عن طريق تمرينه التمرين الفعلي، وهو يمثل وجهة نظر واطس العامة تمثيلاً صحيحاً عادلاً. فقد تكلم واطس في مواضع عدة على «تمهّد» الملكات وتحسينها — وهو مزيج يخولنا بعض الحق في أن نقصر لفظة «التمهّد» هذه على معنى «الاستعمال» أو «التمرين».

الفصل الثاني عشر

وجهة نظر ساخرة إلى التربية

كثيراً ما اتهم الناس التربية النظرية ، ولا سيما ما فيها من بحوث خاصة بالحرية ، بأنها « كلام في الهواء » . وأشاعوا عن أنصارها المدافعين عنها أنهم يصوغون آراءهم وإحدى عينهم مغمضة عما يجري حولهم فعلاً ، أو أنهم يوجهون نظرهم كله إلى بعض عيوب معينة وقائص محددة ، فيها عبرة وموعظة ، أو فيها حلية وزينة لمبدأ من المبادئ النظرية . ولم يحاول سوى عدد قليل من هؤلاء الأنصار أن يضيفوا إلى عرضهم المنطقي المعقول لما ينبغى أن تكون عليه التربية ، عرضَ الحال التي تكون عليها فعلاً لو أنهم أخذوا بما هو جار فيها ، وساروا بحسب رغبات الآباء الحقيقية فيما يتصل بوظيفة التربية وعملها ، وحاولوا أن ينظموا ما يجدونه قائماً بين ظهرانهم ويهذبوه . ويتجلى هذان النوعان من العرض في كتب دوكروساز (J. P. de Crousaz) أستاذ الفلسفة والرياضة في مدينة لوزان ثم في جروننجن . فالجانب الجدى من عمله يتمثل لنا في كتابه « رسالة في تربية الأطفال ^(١) » . (Traité de l'Education des Enfants) أما الجانب الساخر فيتمثله ترجمة انجليزية لكتاب له عن « تربية الشباب » ^(٢) .

وإنك لتلص في الكتاب الأول أن مؤلفه يعتمد على آراء لك ويستمسك بها ، ولكنه استمسك الفاهم المستنير ؛ وتجد فيه تقديراً طيباً لقيمة حب الاستطلاع وأثره ، ولعرض المعاني والآراء بشكل يجعلها في متناول عقل التلميذ وإدراكه ؛ فسر التربية إيجاد التلميذ في موقف يمكنه من أن يعلم نفسه بنفسه . أما عمل المدرس فينبغى أن يقتصر على تزويد التلميذ بالأدوات ، وتهيئة الفرض اللازمة لتعلمه وتثقيفه . ويقول الكاتب إن أصحاب وجهات النظر القديمة أدركوا حاجة الإنسان إلى التوجيه والإرشاد ، وعرفوا

(١) طبع سنة ١٧٢٢ وأهدى إلى البرنس أوف ويلز.

(٢) New Maxims Concerning the Education of Youth ترجمه إلى الانجليزية القس

(Tacheron) وطبع في لندن سنة ١٧٤٠ ولم يستطع مؤلف هذا الكتاب أن يهتدى إلى الأصل الفرنسى .

نفوره مما يُفرض عليه من قواعد وتنبيهات ، فجعلوا التربية تتخذ مظهر التسلية واللهو ؛ ومهما كانت وجهات النظر هذه متكلفة وغير طبيعية ، فلا زالت خير وسيلة عرفت للتربية ، لأنها تركز الانتباه وتحصره ، وتيسر للتلميذ بذل الجهد الموصول ، وتشجعه على أن يتغلب على ما يصادفه من صعاب ، ويقوم في سبيله من عقبات . على أنا مع ذلك ، يجب أن نحذر السطحية والضحولة والظهور بمظهر العلم ، فليس ثمة غلطة أكبر من أن تجعل الأطفال يعتقدون أنهم عرفوا شيئاً وأحاطوا به ، في حين أنهم لم يعرفوا عنه بعدُ لا القليل ولا الكثير . وبعد أن يحلل دوكروساز النتائج التي أوصلتنا إليها الطرق الصارمة تحليلاً واضحاً ، يدعو إلى الأخذ بطرق أحكم وأقرب إلى العقل ؛ وهي طرق لا شك تتطلب من المدرس ذكاءً أوفر ، وقدرة أعظم على الاستدلال ، فضلاً عما تتطلبه من خيال واسع ^(١) .

وسنقتصر في هذا الفصل على آراء « دوكروساز » الساخرة كي نستطيع أن نفهم حق الفهم تلك الآراء التي كانت منتشرة في بداية القرن الثامن عشر عن التربية ووظائفها . فيذكرنا المؤلف أن خير طريقة لبث كراهية الرذيلة في نفس أي إنسان ، هي أن نضع أمام عينيه ما يرتكبه معارفه وأصحابه من شذوذ في السلوك ، وما يقومون فيه من أخطاء وأغلاط ، كي يترك ذلك في نفسه أثراً عميقاً ، كالأثر الذي تتركه الوفاة التي تحدث في بيت الجيران في نفوس المرضى ؛ فكلهم يخاف الموت ويخشاه . يقول دوكروساز إن الطفل في السنتين الأوليين يكون ألعب في أيدي والديه ، يلهوان به ويتسليان به ثم يبعثان به إلى المدرسة . ولم ؟ لأن هذه هي العادة المألوفة . وأنه لمن الأهمية بمكان أن نستوثق من أن المدرسة تضع الغاية الصحيحة من التربية نصب عينها دائماً . ويحدد هذه الغاية الصحيحة ويعينها أن الولد مقدّر له أن يتألق في المجتمع ويسطع فيه ، وأنه سينال نصيبه من الوظائف في حكومة بلاده ؛ ويجعل الناس يحبونه ويخشونه . ولا يخفى أن الكسل ليس الوسيلة التي بها تدرك هذه الغاية ؛ فلا مناص إذن من النشاط . وللنشاط الإنساني سببان رئيسيان : الحسد والخبث ؛ وأنه لواجب ثقيل حقاً أن نستبقى هذين العاملين فعالين . ولكن لا معنى لليأس والقنوط ، فلنتشجع ، ولنحزم أمرنا ، فالطبيعة ستعاوننا في كل ما نتخذه من الاحتياطات

لإقرار هذه الميول في نفوس الأطفال . فكيف نستثير فيهم الحسد يا ترى ؟ يتم ذلك بأن نرفض أول الأمر أن نهتم لأى شىء يملكه الطفل ، وأن نطيل الكلام فيما يملكه الآخرون من الأشياء ، فبذلك نعلمه ألا يرضى أبداً بما فى يديه ، ولا يقنع به . وينبغى أن نشجعه على رسم الخطط ووضع التدابير التى تمكنه من الحصول على كل ما يراه فى أيدى غيره من الناس . وثانياً : إذا رأينا من الواجب أن نعطيه شيئاً ما ، فما علينا إلا أن نبدى تمنعاً وإباء شديدين من أن نحرم أنفسنا ذلك الشىء ، أو نفصح له عن أننا ننوى إعطاءه إلى آخره سواء . ثالثاً : يتسنى لنا أن نستثير فيه الحسد لمن هم دونه والطمع فيما يملكونه ، بأن نتكلم عنهم ونصفهم بأنهم قوم بخلاء شحيحون ، يملكون هذه الأشياء أو تلك ويحرصون عليها ؛ وبذلك نوحى إليه من البداية بأن الفنى لا يثرى إلا من سعيه وراء الحصول على ما ليس يملكه ، وأن الآخرين تتوزع قلوبهم بين مطالب الأنانية والأثرة ، وبين الكرم الذى فى غير موضعه . وهكذا يتضح أن الفشل فى التربية يرجع إلى تباطئنا فى جمل الغلبة والسيادة للأثرة والأنانية ؛ وهى كما لا يخفى الميول الحققة الصحيحة . ولا يعزب عنا أن الطبيعة قلما تتغلب على ما تحدته التربية القاصرة من سىء النتائج وأوخم الآثار . وعلى ذلك يجب أن نؤكد أهمية الأفعال ، لا الألفاظ والعبارات . فالألفاظ هى التى جعلت قطعة الجبن تسقط من منقار الغراب . ألا ترى إنا نعلم زيدا من الناس أن يكون فيلسوفاً كى يكون على استعداد لإيقاق أمواله فى سبيل التافه والفسفاس ؟ فإذا ما أبدى تلميذ إباءاً وتحرجاً من أن يتعلم هذه الدروس ويتعظ بها ، فاقطع عليه الطريق وعامله بشدة وصرامة ، كما يعامل القسيس رجلاً زاغاً عن مبادئ دينه وانحرف عنها .

وكل يوم يمر يتيح لنا فرصاً لتعليم الفرق بين رجل أمين كل الأمانة ولكنه فقير ، وبين آخر أحمق أو فاجر ، ولكنه غنى . فالأول نوع عجيب من الناس ، معرض لأن يكون موضع السخرية والاستهزاء إذا ما فعل كما يفعل الآخرون . فإن دعى إلى ولية ، وأكل كما يأكلون هب مدرس ماهر حازم وقال لتلميذه « انظر إلى هذا الرجل الأمين إنه يأكل أكل رجلين ، لأنه لم يعتد تناول مثل هذه الأطايب » ، وبذلك ينطبع فى ذهن التلميذ أن أولى الناس بالإجلال والاحترام لا يسلم من السخرية والاستهزاء إذا لم يكن صاحب ثروة

وذا مال ، وليستنبط التلميذ بعد ذلك من هذا ما يشاء أن يستنبط . والحق أنه يجب علينا أن نلوم الناس على أعمالهم ، بدلا من أن نمدحهم عليها ، وذلك لأن العقل البشرى يلذ له أن يسمع القدح والوقية ويستمتع بهما أكثر مما يسره أن يستمع إلى المديح والإطراء .

ويجب أن نجعل للأخلاق المقام الأول في التربية ؛ فقد خص بعض النابغين العباقرة عن طبيعة الفضيلة فصا تاما ، وتوصلوا إلى أنها تقوم على أساس المنفعة — وأنها ليست سوى الفن الذي يمكننا من أن نحصل لأنفسنا على كل ما يعطينا أكبر قسط من اللذة والسرور — كذلك يحذرنا هؤلاء النابغون أنفسهم الأهواء التي تعمى عيون الناس ؛ فينبغي أن نحاول النظر إلى الأمور كما ينظر إليها رجل من سكان القمر — رجل روحه كالصفحة البيضاء الجديدة كل الجدة ، خالية من كل تحيز أو تشيع . ومع ذلك كله فثمة مبدأ واحد يتألق بين جميع المبادئ المتضاربة في الحياة ، وذلك هو اهتمام الإنسان بالسعى وراء ما يهيمه هو . والحق أن كلا منا يتبع ذلك فعلا ، ولكن من الناس من لم يؤثروا من الفطنة ما يمكنهم من أن يروا ما يهيمهم وبيصروا ما يعينهم ؛ فدموع الفرح التي تسكبها الملائكة حينما يتحول الإنسان إلى الدين الصحيح إنما ترجع إلى سرورهم بعودته إلى العمل بحسب ما تقتضيه مصلحته هو . فكن ذا مروءة إذن ، واخدم كل الناس عند ما لا يسعك إلا أن تخدمهم ؛ ولا تهمل الآخرين ، إذا كان إهمالك إيهم يجر عليك ضررا ما ؛ واعمل على أن تظهر بمظهر الكريم عند ما تجد أن الكرم مغامرة نافعة ، فوجود الرغبة القوية فيما هو نافع مفيد أساس كل معرفة واستقامة ، وزهرة كل فضيلة ؛ أما المكر والخبث في الحصول عليها فزينة لها وحلية .

وبعد الأخلاق يأتي العلم ؛ والعلم نافع لما يجلبه من حسن الصيت ، فما عليك إلا أن تدافع بحماسة وغيرة عن الأخطاء القديمة في موضوع لست ملما به كل الإلمام حتى يكون نصيبك التكريم والتبجيل . ولو حاولت أن تزيل عن الناس ظلمات الجهل المتكاثفة لعدوك جاهلا أحق ، ومن ثم يتضح لك أن المدرس يجب أن يعلم تلميذه اللغة اللاتينية . فالرجل الذي لا يتكلم غير لفته يُعد دائما جافيا مبتذلا لأن الناس لا يحبون بما يفهمون . فلتعبر عما في نفسك إذن باللغة اللاتينية ، واقتبس الفينة بعد الفينة من أقوال مؤلف إغريقي الأصل يذل لك عنق كل متكبر عنيد ، ويشهد بأنك أفضل وأسمى منه ، وتفوقه وتبزه . ألم يكن العمال والحمالون

العاديون يسبون الناس ويلعنونهم باللاتينية ؟ فأول ما يجب عليك أن تفعله للإجابة عن مثل هذه الأسئلة أن تُخجل السائلين بضحكة عالية ، ثم تتبع ذلك في وقار ورزانة بأن الإنسان الذى يحيط الإحاطة كلها بالجغرافية والتاريخ وما إليهما ، ولا يحسن اللاتينية لا يساوى شيئاً . إنك لا تستطيع أن تتصور ما لمثل هذه الألفاظ من تأثير إذا ما أُلقيت فى وقار كوقار الأستاذ وتؤدته .

ألا يوجد رجال لهم حزم وكياسة يميزون بين المظهر وبين الحقيقة ، ولا يرون الفرق بين رجل أخرق يتكلم اللغة اللاتينية ، وبين رجل آخر حكيم واسع العلم والمعرفة ؟ بلى ! ولكن مثل هؤلاء لا يكون لديهم مال يتصرفون فيه ؛ وكثيراً ما تضطرم مصلحتهم — أو يضطرم واجبهم — إلى أن يسايروا الجماعة ويتابعوها . إن جميع المربين العاقلين يتخذون اللاتينية مادتهم الأساسية لأسباب عدة .

فهم يستطيعون أن يبدؤوا بإملاء تمرين طويل إلى طفل ما ، يُنفق ساعتين أو ثلاثاً فى نقله إلى لسان لاتينى ركيك متعاضل ، وبذلك يتيح للمدرس وقتاً فراغاً من غير أن يكون الطفل قد شعر فى ذلك بتعب ما ، فلا يبدى شكاة ولا تذمراً ، لا سيما إن كان المدرس حكيماً لبقاً لا يعزز التلميذ ولا يلومه على ما يرتكب من أغلاط . فيترجم الطفل سطرين أو ثلاثة على مهل ، ثم يستريح برهة ، ثم يعود إلى ترجمة سطرين أو ثلاثة أخرى يعود بعدها إلى اللعب ثم يرجع إلى التمرين من جديد ، ويتناول شيئاً من الفاكهة ، ويتحدث إلى خادم ، ويتشاجر مع زميل له من أبناء مدرسته ؛ وأخيراً يفرغ من عمله ؛ فإذا تصادف وترجم بضعة سطور بشيء يشبه الدقة ، كتبت هذه من جديد ، وعرضها المدرس على والد الطفل من غير أن ينمى المدرس أن يشيد بالابن وينوه بمجهوده حتى يرفعه إلى السماء . أما ما فيها من الأخطاء السخيفة فيثير ضحك الوالد . ويدل الإصلاح الذى قام به المدرس على ما يبذله من عناية واهتمام فى تربية الابن . وإذا ما تمت كتابة التمرين جميعه ورأى الوالد فيه أثر اليد التى نسخته ، أدرك أن طفله يسلك نفس الطريق التى سلكها هو من قبل ، ويسره أن يتذكر المتاعب التى تخلص منها الآن ونجاً ، ويتمنى لو انه يولد من جديد ويصبح فى مقدوره أن يعيش فى تلك الأيام السعيدة . وإذا كان لا مناص من تفهم اللغة اللاتينية وجب علينا أن

ندرس النحو بهذه اللغة ذاتها، فقد دلت التجارب أن سبعة تلاميذ من كل عشرة لا يذكرون من اللاتينية سوى تلك القواعد التي سبق لهم أن كرروها ألف مرة . ذلك إلى أن العادة التي جرى عليها التلاميذ عادة أن يحفظوا عن ظهر قلب ما لا يفهمون له معنى، تجعلهم هادئين وادعين؛ وهي عادة حسنة لاشك؛ فما داموا وادعين لا يكون ثمة خوف عليهم من أن يستعملوا عقولهم، أو أن ينفروا من تعلم الدين، الذي يجب أن يكون موضع عناية المدرسين واهتمامهم بعد اللغة اللاتينية. فلا يخطر ببال أى مدرس صالح أن يفرس في نفوس التلاميذ ديناً غير الدين الذي يؤمن بأنه الدين الصحيح. والدين الصحيح هو الذي يقره القانون، ولا شك في أن أوكد طريقة وأضمنها هي طريقة الاعتماد على المنقول وعلى السلطة، فالخطر كل الخطر أن يكون للانسان رأى في الدين، ومن ثم كان واجبا علينا ألا نبيح للأطفال أن يستعملوا عقولهم في الأمور الأخرى. فلنستوثق في أن ما نلقيه عليهم في صغرهم يجب أن يلقى بصوت واضح ولهجة حازمة، وإذا ما بدءوا يسألون أسئلة أو يعترضون على شيء سمعوه نخذ عليهم الطريق وانتهرهم كأنهم ارتكبوا إفكاً، واجترحوا ما هو أشنع ذنباً من السباب. وقل لهم أن يبذلوا جهداً كبيراً لينقذوا أنفسهم من الشيطان الذي قد يتحول فيصير ملكاً نورانياً مغرماً بأن يوحى إلى آبائنا الأولين من قبل بالرغبة في أن يعرفوا أكثر مما ينبغي لهم أن يعرفوه. أما إن كان من العسير عليك أن تواجه اعتراضاتهم وتحل مشكلاتهم فافعل ذلك، واظهر بمظهر كله وجوم واحتقار حتى لا تحدتهم نفوسهم بأن يعودوا لإثارة مثل هذه الاعتراضات مرة أخرى.

وكل هذا ليس بعسير التنفيذ. فاتبع الطبيعة وعاونها هونا ما، فعقل الإنسان بطيء بطبعه، فانث في نفوس التلاميذ رويداً رويداً حب الدين القائم، وبث في صدورهم أن يهملوا العقل إهمالاً تاماً، وليس أسهل في تلك السنوات من أن تمنع العقل أن يتأصل فيهم ويرسخ. وذلك أو أن تفهمهم أن خير طريقة للتفكير والاستدلال هي عدم استعمال العقل على الإطلاق. فمن يحسن استعمال عقله، هو الذي يبلغ به الاستدلال أن يستنتج أن ليس من الضروري أن يجشم نفسه مؤنة الاستدلال والتفكير.

من الناس من يطلبون إلينا أن نراعى أن يكون تعليم الدين بحسب مقدرة التلميذ،

وينصحبون لنا أن نبدأ بالحقائق التاريخية أولاً ، ثم بعد ذلك نشرح الوصايا العشر . وبدلاً من أن يكتفوا بذلك نراهم يلجأون إلى استخدام العقل والفهم فهم ، يظنون أن الناس يحبون الحقائق التي كان لهم لذة كشفها ، والتوصل إليها بأنفسهم ، لأن هذه الحقائق تأسر اللب الذي منه صدرت بدلاً من أن تظل قابضة في الذاكرة . على أن هذه الطريقة خطيرة لأنها تدرب الشبان على أن يروا ، وأن يرغبوا في أن يروا ، كما تدربهم على أن يفهموا في حين أن الإنسان إذا بدأ بما هو عميق وغامض ، فسرعان ما تعود عقول النشء على الخضوع إلى الغير والاعتماد عليهم . لقد وُلدنا في الجهل ونشأنا في الظلام وسط الأغلاط والأخطاء والأغراض ؛ وعند ما تُستعمل عيوننا وآذاننا ببعض الاستعمال غرر بنا وخدعنا ألفُ مثال خاطئ وألفُ خطيئة معدية ، وإذا كنا ضحية لنزواتنا وأهوائنا التي تظل في نزاع لا ينقطع ، فإننا نقضى حياتنا القصيرة في مشروعات عقام لا غناء فيها ولا جدوى منها ، وفي حسرة وندم طويلين ، وفي جهود لا طائل تحتها^(١) . إن طريق الديانة الأمين هو الطريق الوحيد ، فينبغي أن نعتصم به ونستمسك بمظهر الوفاق والرزانة .

أما من حيث العلوم ، فلتجتزئ بالآفكار الضحلة لما في ذلك من توفير للوقت ، واقتصاد في التعب والمشقة ، فضلاً عن أن هذا ينجيك من الأسئلة الصعبة ، ويسبغ عليك مظهراً أكبر من مظهر العلم ؛ وإياك أن تعلم الرياضة ، اللهم إلا القواعد الأصلية والمسائل الضرورية العملية . فقديمًا كان ٩٧ تلميذاً من كل مائة يهجرون هذه المادة في الشهر الأول والثاني من دراستها ؛ أما الآن فإنها سرّياً ما تصبح الدراسة المحببة إلى مجازئ النساء ، وهذا فيه إضرار بالأخلاق ، إن لم يكن هدماً لها وتحطياً . فالإسراف في الدقة مضر . فقد عرف عن مشهورى العلماء والرياضيين أنهم ينقدون هوميروس ؛ وإنها خطوة قصيرة بين نقد هوميروس ونقد الكتاب المقدس ؛ فشجع الأطفال على اللعب ، لأن الرجل الذي يلعب لا يكون بحاجة إلى الملامى ، ولا إلى شتى أنواع التسلية ، فضلاً عن أن اللعب يوفر لك المال الذي تنفقه في شراء الكتب عادة ، بل قد يتاح لمن يلعب أن يربح مالا وفيراً . واللعب يحقق

(١) انظر الجملة الافتتاحية في إميل .

للناس كل ما يتطلبونه من دقة ونفاذ بصر ، ونشاط ، وصرح ، وانتباه ، فضلاً عما له من الفوائد الاجتماعية . فالرجل الذي لا مبادئ له ، ولا دين له ، يصادف استقبالا حسناً رائعاً من أصحاب المبادئ المتدينين إن كان من الذين يحسنون اللعب . وعلى هذا ، دع الأطفال يلعبون ، وتأكد من أنهم يلعبون حقاً وصدقاً ، ثم امنعهم من اللعب إذا ما أبدوا فيه إهمالاً لأمره واستخفافاً بشأنه ، فبذلك تجعل تسليتهم أمراً جدياً . درّس لهم العلوم الاجتماعية حتى يدرك كل تلميذ منهم خطر الإسراف في غرامه بزميله الإنسان ، وحتى يرى كيف يرعى مصلحته الخاصة في غير خجل واستحياء ؛ واعلم أن للسياحة والرحلات فوائد جمة لأبناء النبلاء الذين بلغوا السن التي لا يعدون فيها أطفالاً ، ولم يصلوا بعد إلى السن التي تخولهم أن يعاملوا معاملة الرجال .

فإذا لم يكن روستو قد تأثر بهذا العرض الساخر للاتجاهات الشائعة في التربية في أيامه ، فلا بد أن يكون هذا العرض نفسه قد هيا عقول الناس لتقبل ما في إميل من متناقضات .

الفصل الثالث عشر

أكاديمية حرة

في كتابات دافيد فردايس^(١) (David Fordyce) التي لا يعرفها الكثيرون ، بحث عن الحرية سبق فيه آراء روسو الأساسية التي وردت في إميل ، عبارة ومادة ، ونخلص مبادئ إرزم ، وفيغنز ، وكومنيوس ، ولك وبلورها . فكتاب « المحاورات » (Dialogues) يصور لنا أعمال أكاديمية يرأسها يُفرانور (Euphranor) . وهو رجل ذو مواهب سامية جمع بين المعرفة الواسعة بالفلسفة والرياضة ، وبين البراعة الفائقة في اللغات ، حديثها وقديما ؛ وتلك مجموعة من المواد توفى لا شك بين مطالب مجموعتي مواد التعليم القديمة ، ومواده الحديثة ، اللتين تنفازعان الغلبة والسيادة في معاهد التعليم ، العامة منها والخاصة . . فمع أن يُفرانور هذا أهل لأن يتألق في أى أفق من آفاق الحياة ، فقد فضل أن يشتغل بالتعليم ، كي ينفث شباب بلاده أصدق مبادئ العلم وحسن الأدب ، ويثبت فيهم إحساسا عميقا بما عليهم من التزامات نحو واجباتهم الاجتماعية والدينية^(٢) . وكان محيطا بالكتب إحاطته بالناس . تنقل في بلاد الله كلها مع جماعة من السادة الأثرياء المغامرين . ومع أنه كان مثل روسو يعتقد أن صاحب الدنيا يجب أن يتستر^(٣) ، فإنه كان لا ينطق إلا بما يعتقد حقا ، ولا يعمل إلا ما يراه صوابا ، ذلك إلى أنه كان يرى واجبا عليه أن يتعرف ما في الشبان الناشئين من تعطش إلى المعرفة والعلم ، وأن يشاركهم في دراساتهم ويعاونهم في مباحثهم . فكان يأخذ

(١) دافيد فردايس (١٧١٧ — ١٧٥١) كان أستاذا للفلسفة بكلية مارشال (Marischal) بأبردين (من أعمال اسكتلنده) وكان أهم ما تركه من الكتب اثنتان ، أحدهما محاورات في التربية Dialogues Concerning Education طبع الجزء الأول منه سنة ١٧٤٥ ، وطبع الثاني سنة ١٧٤٨ . أما كتابه الآخر فاسم مبادئ الفلسفة الأخلاقية Elements of Moral Philosophy وطبع سنة ١٧٥٤ . بعد وفاة المؤلف بثلاث سنوات . وكان كتاب المحاورات من الكتب التي ظلت تدرس في بعض الأكاديميات المنشقة حتى القرن الثامن عشر — انظر الجزء الرابع من مجموعة مؤلفات القس دودريدج P. Doddridge المجلد الرابع .

(٢) المحاورات > ١ صفحة ١٥ .

(٣) المحاورات > ٢ صفحة ٩ .

بيدهم ويسير بهم فيها رويدا رويدا . ويغلب أن الجمعية التي أنشأها كانت جمعية حرة وفلسفية معا ، وكان تلاميذه يتعلمون عن طريق الحوار لا بالطرق الشكلية أو التلقينية المألوفة ، وكانوا يشجعون على مساجلة أستاذهم في ميادين البحث والمناقشة ؛ وإنا إذ نسمع سقراط القرن الثامن عشر هذا ، وقد أحاط به تلاميذه ومريدوه ليخيل إلينا أنا نصغى إلى رجال أكاديمية أثينا الشيوخ . فوجوه الشبه بينهم كثيرة ، نراها في تعليقهم الحكم ، وفي حرية البحث ، وفي الصبر على النقاش ومخالفة المعارضين ، والاحتباس من أن يخدعهم أحد أو يفتر بهم أحد ، كما نراها في مبادئهم السكرية التي تقول بالاعتراف بالخطأ ، والرجوع إلى الحق إذا ما تبين وجه الصواب فيه ؛ وهنا يستطيع كل فرد أن يتبع ما يميله عليه عقله ، وتهديه إليه عبقريته ، فيتخذ الطريقة التي يراها أنسب الطرق به وأجدى عليه ^(١) . ولم يكن هناك احترام يولى لمجرد السلطة ، كما لم يكن ثمة حظر يفرض على أى فرع من فروع المعرفة . فالقراءة والكتابة ، وركوب الخيل والسباحة والركض والتزحلق على الجليد ، والتاريخ والقصص ، والجغرافيا واللغات القديمة الميتة ، والفنون العملية الحية ، والمساحة ، والمارة ، « وأرسطو » « وبيكن » والعلوم التجريبية ، ودراسة ما كتبه علماء الأخلاق ، والمحادثة والرحلات ، كل هذه يقبلها (يوفرانور) ويعدها مواد حرة ومربية ^(٢) . وكانت « أكاديميته » تنقسم جماعات وأندية . وان تصادم آرائهم في مناظرات جدية حقيقية ، — لا في تلك المناظرات المدرسية الممهودة لنا — هو الحرية في التربية بعينها . فأى شيء طبيعي أكثر من أن يحاول « يوجنيو » أحد تلاميذ الأكاديمية أن يعرض مسألة الحرية الشائكة على أنها موضوع يصلح للمناقشة ^(٣) ؟

وإنه ليعجب كل العجب من تلك الضجة التي تثار حول موضوع التربية — أى حول غرس المبادئ الصالحة في نفوس الشباب ، وثقيف عقولهم ، وتزويدهم بالآراء واللغات ، واستعجال نبوغهم وابتساره ، ومعاونتهم بما يفرض عليهم من قيود التأديب . أليس خيرا من ذلك كله « أن ندع العقل حرا طليقا ، ونكل أمره إلى ما تمليه الطبيعة والذوق

(١) المحاورات ج ١ صفحة ٢١ .

(٢) راجع المحاورات ج ٢ رقم ١٨ .

(٣) راجع « المحاورات » ج ١ صفحات ١٠٨ — ١٤٠ .

السليم ، فيفيدانه علما أصدق ، ومعرفة أجل وأنفع ، مما لدى معظم المدرسين أنفسهم ؟
 ألسنا نضيق نصف حياتنا في التخلص مما سبق لنا أن تعلمناه في النصف الثاني منها من
 « تفرضات » وأخطاء سبق أن غُرست فينا بعناية وإتقان ، ومن التظاهر بالحكمة وسداد
 الرأي ؟ فبدلاً من أن نصبَّ العقل إذن في قالب معين ، ونعوقه عن عمله بما نقيده به من
 قيود التربية ، يجدر بنا أن نفسح للطبيعة مجالاً غير محدود . ويجب علينا ألا نفرض أية
 نزعة أو هوى على « الحكم » وعلى المبقرية ، وألا ننفث في العقل أى آراء إيجابية ، بل
 علينا أن ندع ذلك للمغامر الصغير الناشئ يسعى كالثحلة متقللاً يتلصص الغذاء العقلي فيرتشف
 من كل زهرة ، ويلتقط مادته من كل رحي من الأرجاء ، ثم ينظمها فيما بعد ويهضمها
 ويجعلها شيئاً محكم التكوين نافعا مفيداً . تلك هى التربية الوحيدة التى تصون النبوغ
 وتكفل الأصالة والابتكار ، وتدع العقل حرّاً يخلق أنى يشاء فى آفاق لم يطرقها أحدٌ من
 قبل . فما كان هوميروس ليستطيع أن يصور الناس بمثل تلك الجرأة التى صورهم بها لو أنه
 أُكْرِه على أن يخضع لذلك التأديب القاسى الذى يفرض فى الكليات والمدارس ، ولكان
 تصور شكسبير للشهوات البشرية والأحاسيس الإنسانية ، مجرد صدى لوعطلت نظم التعليم
 مصدر نبوغه الفطرى . نعم قد يكون تعلم القراءة والكتابة أسراً ضرورياً فى الطفولة ، ولكن
 ينبغى ألا نحاول تعليم التلاميذ خصائص أية حرفة أو مهنة « ولا » زودهم بأسرار أى حزب
 أو فئة ، ولا بنحواصها ومعالها التى تتميز بها .

ولكن « كنستانت » (Constant) يرفض آراء « يوجنيو » هذه ، لأنه يعتقد
 أنه من الأهمية بمكان أن نزين عقول الصغار بطرف من المعرفة ومن الفضيلة منذ نعومة
 أظفارهم . ولعله قد خطرت بباله تلك الجهود التى بذلت فى تعليم « بطرس الفتى المتوحش »^(١)
 فيذكر لنا حالة طفل رُبى فى الغابات وترك يعيش عيشة التوحش . فإذا فرضنا أن نعمة اللغة
 قد هبطت على هذا الطفل من السماء « أفكان ينتظر منه أن يبرز أولئك الذين ثقفت
 مواهبهم ودُرِّبت عقولهم فى المدارس والكليات ؟ » هذا وأن كبار الفلاسفة ليؤكِّدون لنا

(١) بطرس هذا صبي عثر عليه قبل ذلك بعشرين سنة فى غابات هانوفر (بألمانيا) وقد وصفت
 حياته فى Annual Register لسنة ١٧٨٤ — ١٧٨٥ وقد بحث اللورد Monboddo حالته تفصيلاً من
 حيث أهميتها التربوية ووصفها فى كتابه (Ancient Metaphysics) المجلد الثالث الكتاب الثانى الفصل الأول .

أن العقل صفحة بيضاء (Tabula rasa) ، وأنه مدين بصفاته التي يتميز بها إلى الانطباعات التي تقع على الحواس ، وإلى العادات والعرف والتربية ، وما إلى ذلك . ويتساءل « كنستانت » عما إذا جئنا بطفل صغير حر وتركنا أمره للطبيعة تعمل فيه ما تشاء ، ألا تتكون فيه عادات ما ؟ انه لا شك سيري ويسمع ويقف على أشياء عدة كثيرة — فهل يظل جامدا لا يتأثر بها ؟ ألا يدفعه شيء مما يرى أو يسمع أو يقرأ إلى أن يقع في آراء خاطئة ، ويتورط في أغلاط شائعة ؟ حقا إن عليك أن تختار بين أمرين : أما أن تدعه حراً يأخذ بمثل هذه الأفكار التي تلقها مصادفات الحياة في سبيله ، وإما أن تبكر وتلقى في ذهنه بذور المعرفة والفضيلة ، وتصلح مواهبه بفنون التربية الحرة ؛ ذلك لأن العقل يظل قلقاً حاراً إلى أن يستقر على هذا الرأي أو ذاك ، فإذا لم تزوده من البداية بالحقيقة زلّ ووقع في الآراء الخاطئة وصدقها واعتقها .

ولكن فيلاندر (Philander) لا يرتضى الرأي القائل بأن عقل الطفل صفحة من الورق الأبيض ؛ وهنا نلمس تلك الخدمة الجليلة التي يسديها « فردايس » إلى موضوعنا ، لأن آراء فيلاندر هي ذاتها الآراء التي وردت في كتاب فردايس « أصول الفلسفة الأخلاقية » الذي يصر فيه على أن لكل سن مواهب خاصة ، كما أن لها طائفة من الشهوات والميول ملائمة لها ، تعين على ازدهار الباقي منها ونجاحه . وهو يفرق بكل عناية بين صفات كل من الطفولة الأولى ، والطفولة الثانية وبين الشباب والنضج ، والكهولة ، ويذكر لكل منها^(١) الشهوات والميول الثابتة والمتغيرة . فهذه المصادر القوية — على بساطتها — سواء أ كانت دورية أو ثابتة ، يتسنى لنا أن نحافظ على حياة الإنسان ونكفل له الأمن والسلامة ، على ما به من ضعف وعوز ، وأن نحفره إلى اتباع نظام دائم مستمر من العمل والسلوك . أن سر هذه القوى ليدل في وضوح وجلال على أن فردايس كان يتلمس نظرية من نظريات الفرائز ، من حيث هي « مصادر السلوك » ، وأن ما يقوله على لسان « فيلاندر » عن ترقى الفرائز التدريجي ليدكرنا بنظرية فيثيز عن نُذر الفطرة وتحذيراتها ؛ وإذا كان تدليل فيلاندر يضم شتات كثير من الآراء التي جاءت في إميل ، كما يشمل الكثير من الآراء التي تختلف عن آراء روسو

الأساسية ، فإننا نرى من الواجب أن نقبض حجته كلها ونذكرها هنا بعبارة هو قال :
 « إنى أفضل أن أشبه العقل بالبذرة تحوى جميع العناصر والأصول التى
 ستكون نبتة كاملة فى المستقبل ، كما تحوى كل مبادئ الكمال التى تطمح إليها
 بعد تمام نضجها ، والتى تصل إليها بمرآحل متدرجة ، اللهم إلا إذا عاقها فى تقدمها
 ونموها التدريجى عائق عنيف خارج عنها . وكذلك الحال فى عقولنا ، فهى منظمة
 أكمل تنظيم وأتمه (هذا إذا ما سمح لى أن أقول ذلك بادية الأمر) ، ولا ينقصها
 القوى ، ولا تعوزها القدرة على الإدراك الحسى ، ولا الفرائز ولا الوجدانات ^(١)
 مما هو ضرورى ولا بد منه لطبيعتنا . ولكن هذه الأمور تكون كلها مدخرة ،
 ومغلولة بشكل ما ؛ وقد تركت عن قصد وعمد غفلا ، خشنة ، غير مصقولة ، ناقصة
 لم تتم ، كى يجد الحزم والجد والفضيلة مجالا واسعا لتربيتها وإبلاغها كمال نضجها
 وتتمام كمالها . فوظيفة التربية إذن ، وهى أشبه ما تكون بخلق من جديد ، أن
 تحسّن الطبيعة وأن تفيض على هذه المواد الغفل غير المصقولة شكلا وتناسبا وجمالا .
 وفى رأى إن حاجتنا إلى يد التثقيف والتهديب كبيرة ، كى تكشف عن قوانا الكامنة
 وتستثيرها ، وتسدد توجيهها وتدريبها ، وكى تصقلنا وتشكلنا وتجعلنا رجالا ؛
 مثلنا فى ذلك مثل القطعة من الحجر التى تكون فى حاجة إلى مهارة الحفار أو المثل
 ليخرجها من حالتها الغفل ، ويخلق منها زهرة فينوس مديتشية ، أو جوبيتر أولمبيا
 من حيث الشكل والانسجام . ولكن ينبغى لكل من ينصب نفسه ليضطلع
 بعبء هذا الخلق الجديد — هذا التكوين وهذا التشكيل — أن يكون فنانا لبقا
 صناعا ، إن كان ينبغى حقا أن ينجح ويفوز فيما نصب نفسه له . من السهل أن
 نقول بوجوب ملء العقل بالسديد من الآراء ، وتعويده حسن العادات ؛ ولكن
 ليس من السهل أن نعمل ذلك على أساس معقول ، فنزوده بالآراء الزهية من غير

(١) وازن بين هذا الرأى وبين مبدأ روسو فى ترقى المسكات بنظام معين محدود . يفرض فردايس
 أن الاستدلال يقوم بوظيفته « فى الطفولة » ويؤكد ضرورة الانجاء إلى الخيال . ولروسو فى هذين
 النقطتين آراء مخالفة . أما فى الأحوال الأخرى ، ولا سيما فى طريقة الاستفادة من القوى العقلية — من
 عملها الإيجابى ومن إسرافها وخروجها عن الحد (المحاورات ٢ صفحة ٨٦) — وفى فكرة ترك العقل هملا
 (٣ صفحة ٦٤) فإننا نرى بذور آراء روسو واضحة بيّنة .

أن نضعف قدرته على التفكير، وندر به على خير العادات من غير أن نضعف ماله من نشاط في العمل . ومن الثابت المؤكد أن الآراء التي يتلقاها العقل من الناس استنادا إلى الثقة بهم وحدها ، من غير أن يدرك أسبابها وعللها وما فيها من علاقات ، قد تستولى على الحكم « استيلاء كاملا » ، وبخاصة على حكم الصغار الأغرار غير الجربين ؛ ذلك إلى أن هذه الآراء وأمثالها ، تملأ العقل من غير أن تفيض عليه نورا يضيء له الطريق — فضلا عن أنها لا تدرب الملتكات العقلية ، بل تعودها الانكال على نشاط الغير وجهودهم ؛ وبذلك تخدر العقل وتفنى به إلى تراخ أحق ، وإلى قصور عن استغلال قواه وتطبيقها ؛ وتلك حالة تراها بالغة الخطر عقيم لا تنتج أى تحسن حقيقى . إن الناشئ ليتشرب مثل هذه الآراء بسهولة ، وهو لا يزل فى مرحلة بريئة ساذجة من مراحل الحياة ؛ ولكن إذا ما انفردت فى النفس ورسخت فيها فلن يفلح أى جهد فى اجتثاثها وتخليص النفس منها . فما عسى أن نصنع إذن ؟ أندع العقل للمصادفة تهذبه وتربيته ، أم ندعه ينسقط آراءه ويلتقطها وهو لا يستطيع بعد أن يميز الأمور بعضها عن بعض ، ولا أن يصدر حكما عليها بنفسه ؟ كلا ! ألا نعمل على تكوين « الحكم » فيه إذن ، ونحصنه بالمبادئ الصحيحة التى تؤمنه عدوى الخبيث منها ! بلى ، وما فى ذلك شك . ولكن ينبغى أن نسير فى عملية التحصين هذه بمحذر وحيلة حتى لا نجهز سما فى حين أنا نسعى وراء الحصول على ترياق ، وحتى لا يكون الطفل أكثر عرضة للخطأ بأن يتشكل على مرشد يقوده إلى حيث يزل ويتورط . وكثيرا ما نجده يودى بهم إلى ذلك فعلا — وأعنى بذلك المرشد أحكام الغير وسلطانهم واتخاذ آرائهم حجة يعتمد عليها . فالواجب على إذن فى هذه المسألة كلها أن أتمتع الطبيعة ، فلا أسبقها ولا أبسررها . فالمرضع الحازمة لا تقدم إلى الطفل غذاء إلا إذا طلبه واشتهاه ، ولا هى تظال تحشو معدته بالطعام بعد أن شبع وارتوى وزل عنه أثر الجوع ، بل تصبر عليه وتتربص . حتى تعود إليه شهيته . وللعقل كذلك شهيته وقدراته . فيجب ألا أقدم له الغذاء العنلى إلا بعد أن يكون قد أبدى قدرة على « الحكم » . والشهوات والقدرات تسيران معا جنباً إلى جنب دائماً . فالطبيعة

تجعلنا لا نحس أثر الأولى ، إلا بعد أن تكون قد وهبتنا الثانية ؛ فإذا ما أخذ حب الاستطلاع ، وحب البحث ، في الظهور ، كان ذلك دليلا طبيعيا على أن العقل قد أصبح في مركز يستطيع فيه أن يعمل ، ويهضم الغذاء الصالح له . فإن علمنا التليذ ألفاظا لا يدرك لها معنى ، أو ملأنا ذهنه بآراء لا يستطيع أن يحكم بسدادها وصحتها ، كنا كمن يتخمه بالطعام ، الذي لا يفديه ، ويبشمه بالأكل الذي لا يستطيع أن يهضمه ، فيتحول في معدته إلى أخلاط فاسدة مضرّة .

قد يقول قائل إن علينا أن نعلم التليذ الأشياء أولا ، وسوف يعرف هو أسبابها فيما بعد . ولكن هل تعد معرفة ، تلك التي لا يميز العقل فيها علاقات ما ، ولا يجد أى توافق فيما تحويه من معان وأفكار ؟ وإذا لم يكن ما حصله التليذ بهذه الطريقة معرفة فإن ما نعلمه إياه لا يخرج عن أن يكون مجرد ألفاظ ؛ وإن كان الأمر كذلك فإلى أى حد يصبح تليذك أعقل من البقاء ؟ ولكن كيف السبيل إلى توصيل الحقيقة إلى العقل الساذج السهل التصديق ، من غير أن تؤثر بشكل خفي غير محسوس في حكمه على ما يلقيه عليه مدرسه ؟ لا شيء أيسر من ذلك ولا أسهل ، إذا ما تركته وحده يعلم نفسه بنفسه . يا لها من أحلام وأوهام ! ما هذا ! أيعلم نفسه من قبل أن يحصل على مبادئ ما ، فيصبح هو المدرس والتليذ معا ؟ إن العقل سرعان ما يقوم بموازنة الأشياء بعضها ببعض ، ويستطيع بماله من قدرة على الملاحظة أن يقول أننى تختلف بعضها عن بعض ، وأننى تتفق ، ويستطيع أن يستنبط شيئا من آخر . وهو قلما يُخطئ في استنباطه ، إذا ما عرضت عليه المقدمات في نزاهة وعدالة . فاعرض عليه إذن الأمور التي تناسب مع مدى بصره العقلي ، وضما أمامه في شكل ملائم فيفهمها كلها فهما جيدا فجأة في لمح البصر . فكل ما علينا أن نعلمه إذن ، بل وكل ما يصح أن نعلمه ، هو أن نزود العقل بالمواد ونملأه بكثير من الآراء ، ثم ندعه يقوم بتنظيمها وتكوينها بنفسه . وستجمله الفرزة التي جبل عليها يستمسك بالحق ، ويرفض الخطأ ؛ في حين أنك إذا ابتسرت حكمه ، ووضمت له المبادئ والقوانين ، واستنتجت منها نتائج لا يدرك ما بينها من علاقات ، مهما كانت بديعة رائعة ، فلن يقسنى للعقل وهو لم يكن قد

بذل أى جهد من قبل فى هذه العملية كلها ، أن يجد فيها شيئاً ، ولا أن يحكم بشئ .
 مثله فى ذلك مثل رجل اقتيد فى الظلام ، أو أُلقيت على عينه غشاوة فلا يسمعه
 إلا أن يعتمد على دليله الذى يرشده . والآن أبها السادة إني أُلجأ إليكم فى أن
 تحكموا أى السبيلين أهدى إلى الصواب ، أن يتبع اتباعاً أعنى كل مرشد تلقى به
 المصادفة فى طريقه ، أو يرفض قبول أى شئ . (اعتماداً على السماع والثقة) إلا
 بعد أن ينظر فيه ويتدبره بنفسه بكل ما لديه من ذكاء وما فيه من فطنة ؟ لا شك
 أن مثل هذا التدريب يقوى العقل ويجعله قادراً على أن يكون أبعد نظراً وأسد
 حكماً على ما يصادفه من أمور . أما طريقة الاعتماد على السلطة والمنقول فطريقة الرق
 والاستعباد ، تسدل على العقل غشاوة فتضعف قوى التفكير ، وتجعل المرء سيئاً
 وألويباً فى يد كل خب خداع بلغ من المهارة أو من القحة مبلغاً يجعله يقيم حكمه
 معياراً للحق ، ويفرض آراءه كأنها أوامر العقل المعصوم الذى لا يخطئ ولا يزل .
 ومن السهل أن ندرك أن الآراء والمبادئ التى كسبها الطفل بطريق المعقول ، والتى
 سبق له أن عرف أسسها ، ووجوه اتصالها ببعضها ببعض ، أو التى كشفها هو
 بشكل ما — هى وحدها التى تحصنه التحصين الكافى من مغريات الأخطاء ،
 ومما يتشيع له الرفاق والأنداد ، وتقول به الكتب من آراء . إن الأفكار التى هو
 مدين بها إلى سلطة ما يسهل عليه أن يستبدل بها أفكاراً أخرى ، أو سلطة أخرى
 أقوى منها . وحيث أنه لا يوجد لديه معيار آخر يحكم به فإنه يظل أبداً فى حيرة
 وتردد بين الحجج والمراجع المتعارضة ، من غير أن يكون لديه أى أساس متين
 يستقر عليه ويثبت فيه . ليس من العسير علينا أن نبين أن هذا هو الشأن فى
 العادات ، كما هو فى الآراء ، فإذا لم تبين العادات على أساس مفهوم عادل ، وإذا
 لم تربط الربط الوثيق بالمبادئ الأصلية المعروسة فى تكويننا بالفطرة ، فلن يكون
 لها ثبات ولا استقرار ، ولن نكون بآمن من أثر العادات والاضطرابات الأخرى
 المناقضة لها — أعنى أيها السادة ، أن العقل إذا لم يدرك أسباب أفعاله ، وإذا لم
 يعود أن يلاحظ طبيعة الطريق الذى يراد به أن يسلكه ، وإذا لم يكن ذلك
 الطريق محبباً إلى وجداناته الأصلية ، وإلى ميوله الفطرية فإنه لن يعمل بنشاط

ولا بارتياح . ومع أنه قد يكتسب ميلا قويا إلى شيء معين ، أو إلى خطة أو طريقة معينة ، فإن العادة ، لعدم وجود أساس لها أو دعامة وطيدة تقوم عليها ، سرعيا ما تضطرب ويحبل محلها غيرها إذا ما بطل المؤثر الخاص ولم يعد يعمل ، سواء أ كان ذلك المؤثر المثل أو القدوة أو الرشى أو الخوف السريعة ؛ أو عندما تعرض عليه خطط أخرى للسلوك يرضى عنها ويرتاح إلى ما فيها من وجدانات سليمة .

وفي بحث موضوع المقابلة بين التعليم المنظم المقصود ، وبين التعليم العرّضى ، يشير (سوفرون) إلى الخطر الكامن في توجيه التلاميذ إلى الإسراف في إجلال الطبقة التي ينتمون إليها ؛ ويقدم لنا وسيلة لتوسيع مدى الحرية في التربية حتى تكون أقل تعرضا للنقد الذي يوجه إليها في المناظرة . فاجعل التلميذ يلم بتاريخ العالم ، وبأحوال البشر وما اعتوره من انقلابات وثورات في العصور المختلفة ؛ وحينئذ تبدو أسماء الأحزاب والطوائف وماتهم به « تافهة » وضيقة للعقل الذي اتسعت آفاقه وامتدت وجهات نظره . وليس ثم شيء يوسعه مثل معرفة الناس ؛ والتاريخ يضع الحقائق أمامنا ويهيئ لنا السبيل لفقدها وقدرها حق قدرها واستنباط نتائجها منها ؛ فهو يرسل الضوء على نواحي الناس المختلفة يكشف عن ميولهم وأهوائهم . فالعصور الماضية لا تلجأ إلى أى هوى في العقل . ولكن عضوا آخر من أعضاء النادى يقوم ويعترض متسائلا : أتى نجد ذلك المؤرخ النزيه الخالى من الأغراض ؟ كان المؤرخون الرومانيون يقدمون لنا مدائح شتى ، فرة ترام يمدحون البطارقة النبلاء ، وأخرى يمدحون العامة من الشعب . وكان كتاب الإغريق يفضلون الأرسطراطية الحاكمة ؛ أما المؤرخون المصريون فيدافعون عن آرائهم بدلا من أن يقنعوا بأن يسردوا علينا الحقائق على ما هي عليه . فالتاريخ إذن دراسة خطيرة أشبه ما تكون بالآفيون ، يخدر العقل حتى يسكن وينام ؛ في حين أن الكتاب يصبغ الحقائق التي يسوقها بألوان تخفى الحقيقة وتخضع الناس ، وكلما كان التاريخ شائقا جذابا كان أشد خطرا . فإن كنا نبغى الهوض بالشباب حقاً ، ونصونهم من التحزب والتشيع وجب علينا أن نعلمهم الرياضة والفلسفة . فمسائل الهندسة حقائق مجردة لا تمت إلى حزب من الأحزاب ، ولا تتدخل في أى ميل أو مصلحة ، ولا تؤدى إلى نظام علمانى أو دينى ، بل تعود العقل أن يتبع طريقة دقيقة محكمة في الاستدلال

والتفكير ، توسع نظرتة ، وتمد آفاقه . وكل اكتشاف جديد تقدمه يكون تحصيلًا جديدًا ، يعوض التلميذ كل التعويض عن متاعب البحث ومشقاته .

وعند اختتام المناظرة وتلخيصها جمع لنا فيلاندر شتات نقط كثيرة لها قيمتها للموضوع الذى نحن بصدد بحثه ؛ وهذه النقط هى : (١) مهما اشتد حب الاستطلاع وقوى فهو بحاجة إلى شئ من الإرشاد والتوجيه (٢) يجب على السائح غير الخبير الذى لم يتمرس بالأسفار ألا يحدد عن الطريق المسلك مسافات أطول مما ينبغى له (٣) ومع ذلك فمن الواجب ألا يُستبقى دائماً فى مقود وزمام (٤) بل يجب أن يفتح فهمه ويستنير عقله . وينبغى ألا تؤثر فيه أكثر مما ينبغى ، بوجهة خاصة من وجهات النظر إلى الحياة (٥) ومن اليسور أن يلم بتواريخ الفُظُم والطوائف ونشأتها من غير أن يتأثر أو يصطبغ بما فيها من فروق واختلافات جزئية (٦) وليست الرياضة والفلسفة ، إذا نظرنا إليهما نظرة صحيحة ، سوى قصص وتواريخ ، ويصح أن نلحقهما بالدراسات التاريخية (٧) ويجب أن يدرّب التلميذ على أن يكون دائماً متأهباً لأن يؤمن بالحقيقة أتى يجدها .

كذلك يحذرنا « فيلاندر » نحذيرا له شأنه وقيمته ، فما من مادة دراسية تستطيع أن تحرر التلميذ من تحكم شهواته تحريرا كاملا . فليس الإنسان محكوما بالمبادئ العقلية ، بقدر ما هو محكوم بذوقه . وقد تؤثر التربية فى الذوق ؛ ولكنها لا تستطيع أن تضبطه وتسيطر عليه . وعلى التلميذ بعد أن يرى عظمة هذه الدنيا وتقلب صروفها ، أن يتبوأ مكانه فى موكب الحياة الصاخبة فينزل إلى دائرة الحماقات الصغيرة ، ويدع فلسفته ويترك فى الأمور التى تشغل بال سائر البشر العاديين ، من هموم ومتاعب وأحزاب وطوائف . وأخيرا ينحط التفكير فى التربية وينزل إلى مجرد الخطط لمواجهة الضرورات الماسة التى تقتضيها طبيعة ضعيفة .

عند هذه النعمة الحزينة المتشائمة ينتهى بحث الحرية . ولكن المحاورات التى تلى ذلك^(١) توجه النظر إلى قانونين من قوانين التقدم الإنسانى ، حافلين بالأمل والرجاء . فالقوى الوضيعة تنتج ، وتبدأ عملها قبل القوى السامية ، والمطالب المسرفة التى نجدها فى مرحلة ما من مراحل الحياة هى أساس النجاح والتقدم فيما يلها من مراحل . لقد كان من شأن روسو ، ومن أهم مواضع عنايته واهتمامه ، أن يبين لنا كيف نجعل مواضع الضعف ، ومواضع القوة الزاخرة كليهما ، عوامل القوى الحية التى توجه التربية وتسيرها .

الفصل الرابع عشر

روسو والحرية الحسنة التنظيم

إن نظرة نلقيا على كتاب من تلك الكتب الكثيرة التي وضعت لتنفيذ ما ورد في إميل ، قد تعيننا على فهم الآراء التربوية « المفرضة » التي نصب روسو نفسه لاستئصالها والقضاء عليها ، وتمكننا من أن نقدر ما أسداه روسو لقضية الحرية في التربية بتأليفه كتابه العظيم الذي يلقي الفكر وينبهه ، تقديرا أتم وأوفى . فلم تكد تمضي سنة واحدة على ظهور إميل حتى نشر فرماي (M. Formey) بحثا موجزا أسماه « نقيض إميل » (Anti Emile) كتب على الصفحة الأولى منه : صه يا جان جاك !^(١) (Tais-toi, Jean Jacques) وهي عبارة لها دلالتها . وكان بحث فرماي هذا ، تعليقا سريعا على بعض ما لروسو من آراء وأقوال ذاعت بين الناس حتى أصبحت معروفة مشهورة . وإن نقطة واحدة من ذلك النقد الذي وجهه فرماي إلى إميل لتضع جان جاك روسو في موضع يجعله يتعارض صراحة مع جميع دعاة الحرية (حتى المستنيرين منهم) الذين ظهروا قبل سنة ١٧٦٢ . ففي تعليقه^(٢) على ما ذكره روسو من أنا كثيرا ما نعاقب الأطفال ، قبل أن يستطيعوا إدراك طبيعة أخطائهم ، وقبل أن يُعَدَّوا مذنبين حقا ، يصر على أن ما أخذه روسو على التربية هنا قد يكون سرًّاها العظيم ، ونقطة أساسية في تربية الأطفال التربية الأخلاقية والجنائية ؛ وإذا ما انتظرنا على الطفل حتى نخاطبه بلسان العقل ، فلن ننجح في جعله يصفى إلى صوت العقل ويستمع إليه ؛ فما الطفل الصغير إلا آلة ، أو هو حيوان صغير . وقد يكون ضروريا أن تغلب على كل شيء في حياته يمكن أن يضر بصحته وتربيته وحسن أدبه ، (أو أن نقضى على ذلك الشيء القضاء الكامل إن أمكن) ، وهو أمر لا يتيسر من غير قسوة ولا من غير عقاب نوقعه على الطفل في حزم وبمهارة . فليس أدعى إلى السرور والغبطة من أن نرى الوداعة تنمو في

(١) إميل الكتاب الأول صفحة ٢٢٥ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ٣١ .

الطفل وتزداد فيه ؛ ولا داعى للخوف من إتلافه أو إضعاف مواهبه ، بل إن التربية ، على النقيض من ذلك ، ستطلق ما فيه من قوى طبيعية وتفسح لها المجال للتمرن والتدريب ! فلا تأديب من غير وداعة وطاعة .

ويحمل بنا قبل أن نعرض لمناقشة أمر هذا التعارض ، أن نوضح النقاط التى يتفق فيها روسو مع من سبقه من المفكرين . وهنا تكون لآراء الناقد المعاصر أهميتها وخطرها . ظهر فى باريس سنة ١٧٦٦ كتاب عنوانه ^(١) (Les Plagiats de M. J.J.R. de Cènevè) sur l'éducation « سرقات ج . ج . ر . الجنينى فى التربية » لمؤلف رمز لنفسه بالحروف D.J.C.B. وبين فى مقدمته ^(٢) أن وصف روسو الرائع للانسان البدائى لم يكن بالأمر البدع الجديد ، فقد سبقه إليه جيرالدى (Gyraldi) ، وبففيه (Beiffier) وبشير الناقد إلى أن اعتراف روسو بما هو مدين به إلى هُز (Hobbes) ، ولا بروير (La Bruyère) ، ونيقول (Nicole) وبوسيويه (Bossuet) ، ولُك مثلاً ، وهؤلاء قلة من كثيرين ، ليشمل جميع ما كتبه ، حتى لا يبقئ ثمة موضع للكلام عن جان جاك روسو . لقد قصر المؤلف البندكتى كلامه فى متن الكتاب على أميل وحده ، وسرد فى تفصيل سرقات روسو من القدامى أمثال أفلاطون وأرسطو ، وسنكا ، وكونتيليان ، وفلوطرخس ، ومن المحدثين أمثال منتانى ودوكروساز ^(٣) (de Croussaz) ومورلى (Morelli) وفنلون (Fenelon) ؛ ومن معاصريه أمثال دزسار (Desessarts) ^(٤) بل إنه ليعيب على روسوفنه فى هذا الكتاب المرقع ويتهمة بأنه قد بز فى ترقيعه ذلك المصور الذى رسم صورة جمع فيها بين رأس إنسان وجسم وحش من وحوش البحار .

إنه لغريب حقاً أن يخلو كتاب كلّف مؤلفه تفكير عشرين سنة ، واستغرقت كتابته ثلاث سنين ، من آثار آراء سبق له أن جناها من قدامى الكتاب ومحدثيهم . لا نزاع فى

(١) ترمز هذه الحروف إلى (B)enedictin (C)ajot (D)om .

(٢) المقدمة .

(٣) أى من كتاب المنطق (Logique) لدوكروساز (١٧٣٧) . كذلك أرشد إلى كتاب

. Traité de l'Edu cation

(٤) مؤلف كتاب Traité de l'Education Corporell باريس سنة ١٧٦٠ .

أن الكتاب به عناصر مستعارة من مصادر عدة ؛ بل إن توكيد المؤلف للطبيعة ، وتأخير الالتجاء إلى العقل والاستدلال ، والاعتراف بمبدأ الحرية في التربية ، وهى ثلاثة الآراء الأساسية التى نادى بها روسو — لم تكن كلها مبتكرة وغير مسبوقه . فقد رأينا أن الفكرة الأولى قد وردت فى كتابات المؤلفين السابقين بأشكال مختلفة ، ولا سيما فى كتابات إرزم ، وكومنيوس ؛ وفى العشر السنوات التى سبقت ظهور إميل شاعت قصة ذلك الصبي الإنجليزى الذى استطاع وهو فى الخامسة من عمره أن يقرأ أحد الأناجيل ويشرحه باللاتينية والإغريقية ، ولما بلغ السادسة كان قد أمّ بقسط واف من اللغة العبرية . وقد ذكر المؤلف فى إهدائه كتبه إلى تشارلص الثانى « أن الصبيان لو تعلموا اللسانين اللاتينى والإغريقى ، كى يستطيعوا أن يقرأوا كتب القدامى فى يسر وسهولة ما تتصف به عواطفهم من قوة ووقار لجملا منهم رجالا أحزم فى حديثهم وخيرا مما نراهم عليه الآن ^(١) بين ظهرائنا . وقد أكد لنا فى وصفه لطرقة التى اتبعها أنه لن يقترح شيئا ما بحكم وظيفته إلا إذا كان عمل المدرس فيه يتفق وقدرة التلميذ ؛ ثم يستمسك بفكرة أن التعليم يمكن أن يكون لهوا أديبا ludus literarias . ولكن روسو نفسه لم يكن فيما ذكره أكثر توكيدا من هذا الكاتب الذى يقول : إن « جميع مقترحاته وآرائه إنما نشأت مباشرة من التأمل فى الطبيعة ذاتها » وأن « الطبيعة خير مرشد وهاد » وأنك « إن لم تسائر الطبيعة بأن تسبقها أو تعارضها فقد أضعت جهودك كلها سدى » ولكن ما أبعد الشقة بينه وبين روسو فى استنتاجه « إن أسس العلم التى نضعها فى الأطفال الذين فى سنهم الأولى تنحصر فى تزويدهم باللغات اللاتينية والإغريقية والعبرية ، إذ هى مصادر العلم واللغة ، كما هى مصادر فقه اللغة والفلسفة عامة ، ومنها تستمد أم مجارى هذه العلوم وأنهارها .

رأينا أن الآراء الخاصة بالتربية السلبية لم تظهر أول ما ظهرت على يد روسو ؛ فقد سبق أن قال دو كروساز قبل ظهور إميل بأربعين سنة إن « فن التربية العظيم » يتلخص كله فى

حسن اختيار ما يلائم الأطفال من مواد التعليم . وعند ما أخذ يشرح هذه الفكرة ويتوسع فيها ، أشار إلى أن حب الاستطلاع والعدل وحسن الفهم ، وتهذيب الوجدان تُعد جميعها من الغايات التي يتسنى دركها عن طريق دروس في تناول الأطفال ومستوى فهمهم — *à la portée des enfants* — دروس يستطيعون أن يحيطوا بها ، ويقدروها حق قدرها . وكان يلح في أن أدق أسرار التربية تنحصر في أن يضع المدرس التلميذ في مركز يستطيع فيه أن يعلم نفسه بنفسه عن طريق المواد والترتيبات التي يهيئها له المدرس ^(١) . وقد نبهنا القس دوفلوري l'Abbé de Fleury إلى أن طمعنا في العثور على طفل صغير يكون من عادته التفكير والتأمل ، لأشبه شيء بطلبنا أن نرى فسيلا قد أصبح في عشية وضحاها ^(٢) جذعا صلبا ذا جذور ضاربة في الأرض . هذا وقد عبر فنلون Fenelon وسواه ، كل بأسلوبه الخاص به ، عما نصحننا به مورللي : *Quil faut avec les enfans fari prendre à la : raison une d'enfant.* وهو أنا يجب أن نهى لعقل الطفل حلة مما يلائم عقول الأطفال .

وأخيرا سبق أن قرر لك وفردايس Fordyce وواطس Watts على وجه التحديد أن الحرية عامل هام في كل تربية عملية مثمرة .

فيم يتميز إميل إذن ؟ من مميزاته أنه تمجيد للمتوحش النبيل ، ذلك الخلق الرائع في عزلته ، الذي وصفه روسو في مقالاته الأولى وصفاً كله حماسة وقوة ^(٣) — إنه معارضة قوية لقيم الحضارة الحديثة ، وهو — إذا أخذنا اعترافات روسو مأخذ الجذ — قصيدة غنائية حاول فيها أن يوفق بين ما في الحياة من ضروب النشاز المختلفة ؛ فهو من نواح عدة احتجاج على تلك التربية الخرقاء التي تزdan بها عقولنا وتفسد أحكامنا منذ نعومة أظفارنا ^(٤) — إنه قصة تربوية فيها تلك العزلة الرائعة الممتعة ، وفيها غناء الأطيوار وأريج أزهار البرتقال ،

(١) انظر دوكروساز (De Crousaz) المجلد الأول صفحة ٢٤٧ .

(٢) انظر Choix des Etudes طبعة سنة ١٦٨٦ صفحة ١٢٩ وفي الفصل السابع عشر من هذا الكتاب آراء ومقترحات عن تربية الأطفال تربية دينية .

(٣) انظر مقاله عن أسباب عدم المساواة بين الناس Discours sur l'inegalité (١٧٥٥) في

مجموعة مؤلفات روسو الكاملة (١٧٨٢) المجلد الأول صفحة ١١١ .

(٤) انظر مقالته التي نال بها الجائزة (١٧٥٠) طبعه Phelibert في جنيف صفحة ٤٣ .

فبها ألف روسو الكتاب الخامس^(١) من أميل وهو (كما يقول) في نشوة طرب موصول . والكتاب كما يصفه ناقد متقدم صورة مهوثة ... وخليط من الغدوض ، والنظر الثائب ؛ من الدقة والبساطة ، من الإسراف ، وحسن الذوق ، وعدم الوفاء ، والتقوى ، هو خليط من الذمة وعدمها ؛ من الفطنة ، والسخف ؛ من حب الخير وإضمار الشر ؛ من الحزم والتهور^(٢) ، وعلى ما فيه من سرفات وترقيع ، وضعف اتساق ، وعواطف وأحلام ، وتناقض كثير له وجهة نظر معينة تضيف إلى التربية زيادة مميزة واضحة . فمن هذه الآراء المستمدة من مصادر عدة خلق لنا المؤلف كلاً جديداً مبتكراً ممتعاً . ولو حذفنا كل الأجزاء غير المرضي عنها لظل الكتاب مع ذلك حافلاً بكثير من المادة البدع المبتكرة ، والملاحظات الرائعة التي لو اقتسمها عشرات من الكتاب العاديين لأصبح كل منهم بها علماً من الأعلام في الموضوع الذي كان من نصيبه^(٣) .

ترى هل سر التربية في إميل إذن هو قدرة روسو على عرض آراء غيره من المفكرين ؟ لقد قيل أن العالم بوفون^(٤) (Buffon) لم ير في عدة صفحات حسان معينة من كتاب روسو شيئاً جديداً لم يكتبه هو نفسه من قبل من زمن طويل ؛ ولكن بوفون يسارع ويضيف إلى قوله هذا ، إن روسو كان الرجل الوحيد الذي يستطيع أن يكفل لهذه الآراء قراء يقرءونها . فذر سار^(٥) في الطبعة الثانية من كتابه « بحث في التربية الجسمية » (Traité de l'Education Corporelle) بدلاً من أن يتهم روسو بالسرقة ، أبدى سروره من أن ريشة الاستاذ روسو الساحرة (plume enchanteresse) كانت السبب في إذاعة آراء مؤلف مغمور . فإميل لا يعدو في تكوينه أن يكون كتاباً عن الأحلام ، (Traumbuch) ، ولكنه كتاب أحلام بالمعنى الذي يقصده فرويد . هو كتاب شيئي ملموس ، تصويري ، وتمثيلي معاً ،

(١) الاعترافات انظر الترجمة الإنجليزية في مجموعة Masterpieces of Foreign Authors طبعة سنة ١٨٩١ المجلد الثاني صفحة ١٩٧ .

(٢) انظر London Chronicle سنة ١٧٦٢ المجلد الحادى عشر صفحة ٥٩٠ .

(٣) انظر Monthly Review المجلد ٢٧ الصادر في أغسطس سنة ١٧٦٢ صفحة ١٥٣ .

(٤) راجع Pestalozzi, élève de J. J. R. — Herisson هامش صفحة ٤١ .

(٥) انظر Traité (الطبعة الثانية) صفحات ٩ و ١٠ من المقدمة (Avertissement) وراجع كذلك انتقادات مدام دو جانلي Madame De Genlis في Adele et Théodore المجلد الأول الخطاب ٢٤ .

كتاب ملهم يوحى إليك بالكثير من الآراء . وإن قسّطاً كبيراً من نجاح الكتاب ليرجع إلى عرضه الآراء في التربية بشكل يجعلها مربية حقاً . ولكن ليس هذا كل ما يدعونا إلى اعتبار إميل ابتكاراً أصيلاً . فهو يشرح بشكل جديد ثلاثة مبادئ* في المرتبة الأولى من الأهمية .. فإذا أردنا أن نفهم فكرة روسو عن الحرية يجعل بنا أن نعالج أولاً هذه المبادئ* الثلاثة ونشرحها شرحاً موجزاً .

يعود بنا المبدأ الأول إلى أمر ذلك التعارض الذي يشير إليه (فُرمای) في نقده . لم ينظر المربون الذين كتبوا قبل روسو إلى الطبيعة البشرية إلا على أنها نزعات قاصرة ، وناقصة نقصاً كبيراً أو قليلاً ؛ والتربية هي التي تهذبها وتكملها ، ولم يروا فيها إلا قوى ومواهب مقيدة مغلوله ، والتدريب هو الذي يحررها من قيودها ويطلقها من أغلالها — وقياً بشرية كامنة هاجمة ، والتربية هي التي تنهها وتوقظها من غفوتها . وقد يُطرى الناس المبدأ السلبي ويمتدحونه بالسنتهم ، ولكنه لم يكن في نظرهم من الناحية العملية سوى مجرد وسيلة أو ذريعة ، ومن ثم كان القلق الذي ساور « فُرمای » بشأن هؤلاء المربين الذين يفضلون أن ينتظروا حتى يتيقظ العقل ويتنبه الاستدلال . أما روسو فقد حرر نفسه من أمثال هذه القيود وأعلن على الملأ إيمانه بطبيعة الطفل وثقته بها ، بل عمل أكثر من هذا ، فقد بين لنا أن ذلك النقص المزعوم في طبيعة الطفل هو الذي يتضمن بذور ترقيه وتطوره في المستقبل ؛ وبذل جهده في أن يوضح لنا كيف يكون ضعف الطفل ، وقلة حيلته عاملاً إيجابياً في تكوين الرجل القوي المستقل في أحكامه . قد يوجه آخرون من أمثال بزداو (Basedow)^(١) جهدهم المتكثف المصطنع إلى أن يعلموا الطفل عن طريق تسليته ؛ وقد يؤكد آخرون أمثال لاشالوتيه (La Chalotais) أهمية الانتقال من الدراسات المجردة إلى الدراسات الشيثية المحسوسة ، ويتكلمون عن أهمية تعليم الطفل نفسه بنفسه ، وعن حب الاستطلاع ، وضرورة تزويد النفس بمصادر للقوة^(٢) ، وبتدريبات نافعة مفيدة . أما روسو فيجمع بين هذه جميعها ، ويجعلها مع ذلك ثانوية بالإضافة إلى مبدأ عام شامل هو مبدأ « اتباع الطبيعة »

(١) كما هو مذكور في Methodenbuch سنة ١٧٥٢ و Elementarwerk سنة ١٧٧٤ انظر

أيضاً الفصل ١٥ .

(٢) راجع Essai d'Education Nationale سنة ١٧٦٣ صفحة ٤٣ .

أى مبدأ استغلال الدافع الباطنى فى نمو الأعضاء والمواهب ، ويجشم نفسه مؤونة بيان أن هذه الفكرة ليست مفهومة فى ذاتها فحسب ، وعملية ، يمكن تنفيذها ، فحسب ، بل إنها فضلا عن هذا وذاك « تنفق وطبيعة الأشياء » . ومن الميسور أن تعدل أو تُطبق بوجه خاص على هذا النظم أو ذاك ، أو على هذه الطبقة أو تلك من الناس^(١) . وإنه ليقدر ما فى فكرته هذه من جدة حق قدرها حتى إنه ليقابل بينها وبين جميع النظريات التى قال بها أحكم الكتاب الذين تقدموه . فقد اقتصر هؤلاء على بيان ما « يجب » أن يعرفه « الرجل » ، دون أن يسألوا أنفسهم عما يستطيع « الطفل » أن « يتعلمه »^(٢) وليس ما ورد فى هذه العبارة من بين لفظى « الطفل » « ويستطيع » من جهة وبين « الرجل » « ويجب » من جهة أخرى جديدا بحال من الأحوال ؛ أما محاولة إنشاء نظام من التربية على أساس « الطفل » وما يستطيعه فوجهة نظر جديدة لا ريب ، ذلك إلى أنه أمر صعب ، ومعرض كل التعرض للخطأ ، لأنه يتضمن ملاحظة وتفسيرا لحقائق حياة الطفل ، ولمراحل الانتقال إلى الرجولة ، التى يحتمل أن تصطبغ بالأذواق والأهواء الشخصية وتناثر بها ، ولم ينبج روسو من الارتظام فيما سبق أن ارتطم فيه من تقدمه ، ذلك أنه قد ركز نظره فى الطفل ونصح لنا أن ندرسه ونتعرفه لأننا لا شك نجعله ولا نعرف عنه شيئا . ولكن انتباهه لا يلبث أن يشت فيتجه إلى طفولة الجنس ، ويتناول قلمه موضوع الإنسان البدائى . وإذا ما بلغ إميل مبلغ الرجال ، لم يظهر أى تحمس يذكر لما فى الحضارة من قيم . فجل الكتاب يدور حول ذلك الإنسان المتحضر ، الذى يولد عبدا ، ويموت عبدا . على أن هذه كلها ليست سوى أحداث وعوارض فى مجرى الكتاب الأساسى . فإميل ، فى الظاهر طريقة من طرق التربية ، حيث نرى ، كما هو الحال فى الأحلام ، « طبيعة » الطفل البدائية معروضة عرضا مركزا مسرحيا ، وحيث نلمح شيئا من الأساليب التى يمكن أن تستغل فيها هذه استغلالا عمليا ، وتستخدم فى تكوين حياة سعيدة قوامها « الذوق السليم » .

ولا يتسع المقام هنا إلا لدرس قليل من معالم آراء روسو وأهم أفكاره البارزة . فليست

(١) مقدمة المؤلف لإميل (ترجمة B. Foxley الإنجليزية طبعة Everyman .

(٢) المقدمة صفحة (١) .

تربية اميل الباكورة فى الواقع سوى تمرين للحواس عن طريق مواقف محسوسة من مواقف الحياة ، نظمت بشكل يجعلها تحرك ما فى الطفل من قوى للحكم ومن مبادئ التفكير والاستدلال . أما فصول الكتاب المتأخرة ، فتبحث فى تدريب الحاسة السادسة — حاسة (١) الإدراك العام ، التى لا تخرج فى رأى روسو عن القدرة على استعمال الحواس الخمس الأخرى استعمالاً منظماً خيراً تنظيم — فالقوة والهمة والصحة والرياضة البدنية ، والنشاط ، والنحس ، والفطنة وقول الصدق (فى غير صلف أو مبالغة أو تزويق وبرقشة) ، والدقة ووضوح المعانى فى الذهن ، والثقة ، ومعرفة المرء بقدراته ومداها — تلك هى آراء روسو عن كمال الطفولة ، وعن أهداف التربية السلبية فى الاثنى عشرة سنة الأولى من حياة إميل . بعد ذلك يبدأ العمل الجدى ، والتعليم ، والبحث . فبعد أن يكون التلميذ قد عرف شيئاً عن قواه الخاصة به ، فإنه يتجه إلى استكشاف ما فى بيئته المحيطة به . فروسو يجعل الدراسات النافعة ملائمة لمطالب طبيعة الفتى ، ويرى أن التضارب الذى بين المظهر والحقيقة يستثير التفكير ويبعث على التأمل ؛ وترعى الدروس الأولى فى (العلوم) إلى تبصير إميل بالندرة والتحذيرات التى كانت قد استبعدت بكل عناية وحرص من تربيته فى المرحلة الأولى — ويصبح إميل كاشفاً ومخترعاً ، ويحمي من جديد الحياة التى سبق أن عاشها روبنصن كروزو ، ويتعلم حرفة ، ويدرس الفنون والصناعات ، ويلم بطرف من مبادئ القوانين والاقتصاد . ثم يقترب دور المراهقة — وإذا ما واجهه إميل انقلب شاعراً . فالبذور الأولى للإنسانية تبذر عن طريق دراسة ما فى الجنس البشرى من نقاط الضعف التى يحدثنا عنها التاريخ ؛ ثم إلى ذلك معرفة أمور الدين . فيحاول روسو وهو متشكك فى ثياب قسيس سافوائى أن يؤلف بين مبادئ الرجل المتشكك فى الدين ، وبين تعبد الرجل التقي الصالح . ثم يسافر إميل ويضرب فى بلاد الله ، يدرس الأدب والفن ، ويقع فى شباك الحب ويختار لنفسه ، هداية مدرسه العطوف وإرشاده ، فتاة ربيت بعناية ، التربية التى تلائم طبيعتها . والمربي والزوجة هما ختام تربية إميل .

يفضى بنا التطرف في تأكيد حقائق « الطبيعة » هذا ، إلى مبدأ جديد آخر ؛ وذلك المبدأ هو تحديد منهج التلميذ ، وتحديد بيئته كلها تحديدا علميا دقيقا ، بحسب أصول طبيعته وحقائقها القاسية . فقد جعل كثيرون من أنصار الطبيعة السالفين ، أمثال كومنيوس ، همهم الأول أن يعلموا « كل شيء لكل الناس » ؛ فبدلا من أن يتبعوا الطبيعة ويتأثروا خطأها جرّوها خلفهم جرّا كما يجر الحيوان بمقود . نعم إن روسو نفسه قد ظل مثلهم يجر تلميذه ، ولكن الطوق والمقود قد زالا واختفيا ، وصار يضبط تلميذه عن طريق الأشياء ذاتها التي يرغب الطفل نفسه أن يقوم بها . وإذا كان المربي متشبعا كل التشبع بفكرة أن « طبيعة » الطفل تترقى ترقيا سويا ، وهي بعيدة عن القيم الاجتماعية التي في بيئته ، وغير متأثرة بها ، فقد سارع المربي إلى تقدير قيمة كل تأثير خارجي في حياة التلميذ ، وواءم بينه وبين النزعات والميول النشيطة للأعضاء والمواهب ؛ أما المؤثر الذي لا يمكن التحكم فيه تحكما شديدا فكان يُستبعد استبعادا تاما . فيجب أن نؤام اذن بين « الطبيعة » و « الناس » و « الأشياء » ، وهي العناصر الثلاثة التي أسند روسو إليها عملية التربية ، والتي يجب أن تنسجم بعضها مع بعض كل الانسجام ، إذ لا يتسنى للتلميذ أن يعيش بسلام مع نفسه ويكون متريا حق التربي^(١) إلا إذا انفقت هذه الثلاثة وانسجمت بعضها مع بعض . ولكن لا يخفى أن روسو كان قليل الثقة بما يبذله الفرد من جهود باطنية في سبيل السلام ، وأن قلقه وتلهفه الشديدين على أن يمنح الطفل السلام مع ذات نفسه ، وعلى أن يتبع الطبيعة ، دفعاه إلى أن يتجاهل النفس التي تستمتع بالسلام ، وأن يرتاب في « الطبيعة » التي ستكون القوة المسيطرة في نظام التربية جميعه *Corruptio optimi pessima* لقد نتج عن محاولة جعل « الطبيعة » في المقدمة ، نظام من أنواع النشاط التربوي ، اختير في الغالب من أجل ما يجده المربي في تناوله من السهولة والبسر . وإذا كانت البيئة الاجتماعية أكثر المصادر الثلاثة مرونة ، فقد أصبحت هي الصفة البارزة التي يتميز بها نظام روسو . لقد حاول بعض النقاد أن يحملونا ، استنادا على جعل مبعثرة في مواضع شتى من إميل ، على أن نعتقد أن التلميذ قد نُقّي عن المجتمع ، وأبعد عن كل مؤسساته ؛ ولكن الحقيقة أن المربي كان يستعمل المؤثرات الاجتماعية على نطاق واسع .

فأول فكرة أقيمت إلى إميل كانت عن الملكية^(١) وقد استخدم بستاني في أول درس أعد له^(٢). وأول درس تلقاه في العلوم، كان على يد مشعوز^(٣). ونتم إشارات عدة إلى تعاون قرية برمتها على معالجة طفل شقي عنيد ؛ ونعمة أيضا أجزاء كان يذكر فيها بوجه خاص أن تدرّيب إميل إنما يحدث « بين ظهرائي المجتمع »^(٤) ، ذلك إلى أنه كان يفترض في المراحل المتأخرة^(٥) وجود بيئة اجتماعية واسعة . فتبسيط العلاقات الاجتماعية حتى تصبح واضحة جليلة للتلميذ ، وثبات سلوك كل شخص ، واتساق تصرفاته واطرادها ، كانت كلها غايات روسو الأساسية وأهدافه التي يرمى إليها .

والسبب في هذا يرجع إلى حقيقة زعموا أنها من حقائق طبيعة الطفل . فالطفولة عهد « حرية ناقصة » ، قصد بها^(٦) تمكين الطفل من أن يدرك ما عليه هو من ضعف إزاء كل من « الناس » و « الأشياء » . فالضرورة الثابتة التي لا تقبل ولا تحيد ولا تقهر ، هي المعلم الأكبر في السنوات الأولى . فينبغي أن يشعر التلميذ من وقت مبكر بنظر الضرورة الثقيل الملقى على عاتقه ، والذي لا مناص لكل إنسان من أن يخضع له ويدّعن . وعلى هذا يقول روسو «دعوه يجد هذه الضرورة في الأشياء لا في أهواء الناس ، وليكن زمامه الذي يحكمه هو القوة لا السلطة»^(٧) . وينبغي ألا يفسد إميل تدليل أبويه إياه ، ولا أهواء أئداده وزملائه ، ولا خضوع من هم دونه له ؛ بل يجب أن يصادف أنى ذهب « جدارا من نحاس » وليجرب فيه قوته خمس سنوات أو ست ، حتى يدرك آخر الأمر أن محولاته عبث لا طائل تحته . وينبغي أن يكون كل شخص تحت رقابة المربي وإشرافه ؛ وأن يكون في كل كلمة ، وفي كل علاقة اجتماعية درس بسيط عملي ، محسوس ، ثابت يتمشى مع مطالب طبيعة إميل ومع طبيعة « الأشياء » . إن العقبة التي تقوم في سبيل خطة روسو هذه هي صعوبة التوفيق بين ما لدى التلميذ من قوى لضبط أموره بنفسه ، وبين الضبط الذي يفرضه عليه المربي .

(٢) إميل صفحة ٦٣ .

(١) إميل صفحة ٦٢ .

(٣) إميل صفحة ١٣٥ .

(٤) صفحة ٦١ وراجع صفحات ٦٤ و ٨٨ وما بعدها و ٢١٧ .

(٥) لقد دافع روسو بوجه خاص عن ضرورة التربية الاجتماعية والقومية في كتابه Considerations

Sur le gouvernement de Pologne ولا سيما الفصل الرابع . ولكن روسو إنما كان يدافع في ذلك

الكتاب عن قضية خاصة .

(٧) إميل صفحة ٥٥ .

(٦) إميل صفحة ٤٩ .

« ولا شك في أن إميل يجب ألا يعمل سوى ما يريد ، ولكن يجب ألا ننسى أن عليه كذلك ألا يريد سوى ما تريده أنت أن يعمل ، وألا يخطو خطوة واحدة لا تكون قد عملت حسابها من قبل ، ولا أن يتفوه بكلمة لا تستطيع أنت أن تتنبأ بأنها سوف تصدر عنه ^(١) .

وفي المرحلة الثانية تسترعى المنفعة انتباه التلميذ استرعاء قويا ، فهي وسيلة من وسائل الضبط والرقابة ، أقل صرامة وصلابة من غيرها ؛ ولكنها مع ذلك أنجع وأقوى تأثيرا . ففي المرحلة التي قبل المرافقة كان الذي يعين كل علاقة اجتماعية ويحددها هو ما فيها من فائدة ومنفعة لحياة الصبي ، وكان إميل يُشجع على أن يسخر القوى الطبيعية والفيزيائية لمصلحته ويستخدمها فيما فيه فائدته ؛ فليست الشمس السبب في إحداث صداع له فحسب ، بل وسيلة تمكنه من الاستكشاف في الغابات ، وتيسر له الإفلات منها إذا ماضل طريقه فيها ؛ وليست النار تحرق فحسب ، بل هي تعاون الإنسان على استخراج المعادن من ركاظها . وكانت البيئة الاجتماعية أقل تكلفا من ذلك ، ولكن المؤثرات الاجتماعية ، وخدمات المربي ، تقع نسبيا في الحل الثاني ؛ في حين أن الالتجاء إلى الحواس ، وبخاصة إلى حاسة « الإدراك العام » تقع في الحل الأول ؛ وعلى ذلك ينبغي أن يكون تحصيل المعاني النافعة عن طريق الاتصال بمواقف الحياة اتصالا شخسيا ، وأن يجرى بحث العلاقات الشبئية النافعة بطريقة « الكشف » . ومع أن روسو كان يتطلب معاني جلية واضحة ، وأفكارا مقنعة ، فهمه الأول كان منصرفا إلى تجنب « الخضوع للسلطة خضوعا أعمى يشبه خضوع العبيد » ، وإلى تشجيع الابتكار والافتتان في كشف العلاقات ، وفي ربط المعاني ، واختراع الأجهزة ^(٢) . ويضيف روسو إلى هذا العرض الرائع لما يقتضيه البحث الشخصي ، صورة أخرى مناقضة له — وهي صورة الشخص الذي أفسدته كثرة خدمة الناس إياه ، وقيامهم على قضاء مآربه وسد حاجاته ؛ ولكن روسو ينسى أنه لم يدع له في بيئته التي اختيرت بكل عناية ، والتي تراقب بكل تكلف ، فرصة ما لي تجرب نوازعه الحقيقية على الأشخاص . فإذا ما قصر المربي حرية التلميذ على البحث والتنقيب في دائرة البيئة الفيزيائية وحدها ، فقد أقام بذلك الظروف والأحوال التي تؤدي إلى الإضعاف الاجتماعي ، الأمر الذي كان يعمل على تحوير إميل منه . فالإفراط في

(١) إميل صفحة ٨٥ .

(٢) راجع إميل صفحة ١٣٩ .

الحرص على الاستقلال يؤدي إلى إسراف في الإنكال على أولئك الأشخاص الأقلاء الذين تتكون منهم بيئة التلميذ المختارة اختياراً اصطناعياً متكلفاً، والمضلة إلى حد ما .

وفي المرحلة الثالثة التي يهدف فيها روسو إلى توجيه الشهوات العارمة المشوبة ، يفترض أن في نفس الفتى فكرة معقولة منطقية مسببة عن الحق والباطل ، تؤدي وظيفتها وتعدل عملها . وهنا يكاد روسو يتجاهل فكرة الموازنة الشخصية بين الإنسان وبين بيئته ؛ فيبيح لإميل أن يقف على سخافات الناس وحماقتهم وشرورهم عن طريق دراسة التاريخ ، وأن يحصل على معرفته بالخالق عن طريق بحث السبل والوسائل الخاطئة التي يقترب بها الناس إليه « فلا شيء يحمل الإنسان عاقلاً حكيماً مثل رؤية الحماقات والسخافات التي لا يشترك فيها ^(١) ، قد نسلم بأن العقل ، وهو يعمل في يسر وعلى مهل في فترة « التربية السلبية » ، يكون قد عمل الكثير ليجعل من إميل شخصاً يفكر ويتعقل ، وأن إميل قد حصل تدريجياً على معايير القيم — تلك المعايير التي يبدو لنا من أقوال روسو كأنها نزلت عليه من السماء كما ينزل المن والسلوى ، عندما يبلغ تلك الغاية التي تكثرت فيها خطايا الإنسان وآثامه . ولكن ليس من شك في أن روسو كان يناقض نفسه حين يستغل أخطاء الناس الآخرين وأغلاطهم لإشجع إميل . فقد كان تدريبه الباطل تدريجاً شكلياً إلى مدى كبير ، حتى أنه ليقضي عملية تزييل عنه أوهامه وخیالاته وهي عملية شكلية في ذاتها ، وسواء كانت طبيعية في الشباب أو غير طبيعية فيه ، فإننا لا يمكننا أن نقول إنها تستخدم الحاسة الشخصية لتقدير ما هو حق وما هو باطل استخداماً فعالاً ؛ ذلك إلى أن الجهود الباطلة التي بذلت لإعطاء « طبيعة » الطفل حريتها في العمل ، قد أدت آخر الأمر إلى ضروب من التربية تتجاهل وظائف طبيعة الطفل هذه وعمماها الفطري . هذا ، وطرقه التي يقول بها في تربية الانفة لات والشهوات ، والضمير والذوق ، كلها طرق لمظيئة شكلية وخیالية إلى حد كبير . ولأفكار التي يحصل عليها إميل أمكار غريبة عن حياة التلميذ إلى حد كبير ، ولم يتجمل في تخصيصها ما يدل على تلقائية حقيقية . فهو يفترض أن العقل له المكانة الأولى ، ولكن لم يكن ثمة مجال واسع لعمل ذلك المبدأ النشيط ، ذلك الذي لا يصير فعالاً حقاً على رأى روسو ، إلا بعد أن يكون

العقل قد حصل على المعاني والمعلومات . فلو حكمنا على طريقة روسو بنتائجها الأخيرة لكانت طريقة ، فاشلة ما في ذلك من شك .

لقد أدى إصراف روسو في التوكيد على بعض « حقائق » معينة عن الطبيعة ، — إلى التورط في مبالغات لا نقل خطراً عن تلك التي كان يعمل على تجنبها ، ومع ذلك فقد كان لمبالغاته ومتناقضاته ما يعوضها ؛ فلم يعد ثمة حاجة بعد ظهور إميل إلى الدفاع عن ضرورة عرض مواد التعليم عرضاً علمياً منظماً ، ولم تكن ثمة وسيلة لذلك غير الإغفال القاسي لمواد التربية المألوفة ، ولترتيبها المعروف ليهي لنا السبيل إلى نظرة أوسع إلى تربية تعمل على ترقية النزعات الباطنية النشيطة ، عن طريق نشاط هذه النزعات ذاتها . فليس من الأهمية بمكان أن روسو لم يستطع أن يتم فكرته ، ويسير فيها بشكل منسجم موصول . فإن عرضه الشبهي المحسوس للفكرة ذاتها كان أهم من أي وصف تفصيلي ، وأكثر انسجاماً مع روح منطقته واستدلالة^(١) فهو يسجل في « اعترافاته » في إخلاص وصراحة أنه قد فشل بوصفه مدرسا . فقد خاتمة عواطفه وخذلتها ، وجعلته حدة طبعه ضعيفاً قليل الحيلة في ضبط تلاميذه ؛ ودله العقل ، كما دله الغضب ، على أن التلميذ كثيراً ما يكون الفيلسوف في حين أن الطفل كثيراً ما يكون هو المربي .

لقد درس روسو تلميذه . ولكنه عجز عن أن يطبق ما وصل إليه من نتائج في دراسته هذه . ولا شك في أن غيره قد يستطيعون أن يفيدوا كثيراً من فكرته العامة التي يقول بها عن الرقابة والضبط عن طريق الطبيعة ، وإن كانوا قليلي الصبر على ما في المربي « من قوة خفية » (pouvoir occulte)

— ٣ —

وثمة مبدأ ثالث يشعرك حقاً بما في كتاب إميل من قوة وابتكار . فلأول مرة نرى مبدأ من مبادئ الحرية يعد مبدأ أساسياً من مبادئ التربية :

« L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qu'il lui plaît »

(١) الاعترافات صفحة ٢٨٠ (المجلد الأول) لا بد أن يكون روسو قد تضايق كثيراً بما كان يوجه إليه من انتقادات ضحلة سطحية مثل انتقادات مدام دو كركي J'ai lu votre roman sur education. Je l'appelle ainsi parce qu'il me paraît impossible de réaliser votre méthode وهذه عبارة مقبلة من كتاب للفيس دلمون (Delmont) عنوانه J.J.R. d'après les derniers Travaux صفحة ١٢٩ .

« فالرجل الحر حقاً هو الذى لا يرغب إلا فيما يستطيع أن يعمل ، والذى يعمل ما يحلوه أن يعمل ؛ تلك هى قاعدتى الأساسية . فطبقوها على الطفولة تنشأ عنها كل قواعد التربية ^(١) . ذلك فى الواقع تكرر لفكرة أن رغبات الطبيعة وقدراتها تعد النقطة التى تبدأ منها كل تربية ؛ وتطبيقها على الطفولة اعتراف بشيء من النقص وعدم السكال فى تلك الطفولة ، وعلى ذلك فهى اعتراف بحرية ناقصة غير كاملة . فلى هذه « الحرية الناقصة » — أو « المنظمة تنظيمياً طيباً » — يقيم روسو كل حجته ، فى التربية ، بل كل نظامه فيها . على أن كثيرين من الذين تصدوا لنقده شاءوا مع الأسف أن يتجاهلوا تعديلاته لمعنى الحرية — بل إنهم تجاهلوا تعريفه إياها ودمغوا نظامه فى التربية بأنه نظام تحكمى مضطرب ، كله فوضى أو كله استبداد ^(٢) .

لو عددنا « اعترافات » روسو شيئاً أكثر من مجرد تفسير لحوادث بعد وقوعها ، لتبين لنا أنه كان مخلصاً فى دفاعه عن الحرية المنظمة فى تربية الأطفال . فقد استثيرت حاسة العدالة فيه وجرحت منذ نعومة أظفاره ؛ ويؤكد لنا أن ما عراه من الاضطراب والتهيج سيظل حياً قائماً فى ذاكرته ولو امتد به الأجل حتى بلغ مائة ألف سنة فكل ظلم كان يستثير « نزعة الفطرية » التى تدفعه إلى الانضمام إلى صف الفريق الضعيف . لقد تعلم وهو « صبي » يعمل عند « معلمه » أن يفرق بين اعتماد الابن على والده ، وبين الاسترقاق المهيمن — بين الحرية المعقولة ، وبين ذلك الحرمان المتطرف الذى يجعل كل شيء موضع رغبة وأمنية ، لاشيء سوى أنه كان ممنوعاً من أن يستمتع بشيء ما . لقد لاحظ وهو لا يزال فى الحادية عشرة من عمره الفرق بين أن يكون المرء مطيعاً فحسب ، وبين أن يكون خاضعاً كل الخضوع مستكيناً كل الاستكانة . وهو فرق له شأن وخطر فى حسن فهم إميل . إن بطأه فى التفكير ، وسرعة تهيج وجدانه وانفعالاته ^(٣) وميله إلى التأمل فى نفسه ، وحدة شعوره بنفسه ، وتغطفه لذاته ، لا بد كانت المصادر الباطنية التى صدر عنها مبدؤه فى « التربية السلبية

(١) راجع إميل صفحة ٤٨ الترجمة الإنجليزية طبعة Everyman .

(٢) راجع هنرى بودوان Beaudoin حياة روسو وأعماله La Vie et les œuvres de J. J. R. الجزء الثانى صفحة ٤٤ .

(٣) الاعترافات المجلد الأول صفحات ١٦ ، ٢٩ .

لقد قال لنا في قطعة شائقة^(١) في كتابه ، إنه وإن كان ميالا إلى التفكير^(٢) والتأمل ، فلم يكن
ليستطيع أن يتعلم شيئا إلا من والده ، أو من أحد معلميه . وسرعان ما يربط هذه الحقيقة
بشعوره بحرمانه الحرية . وفي ذلك يقول : إن نفسى التى لا تستطيع صبرا على أى ضرب من
ضروب الضغط والإكراه — لم تكن لتستطيع أن تدعى «لقانون» اللحظة التى هى فيها .
بل إن الخوف من ألا أتعلم كان يمنعنى أن أنقبه ، وكان فزعى من أن أزعج الذين يعلموننى
بعملى أنظاها بأنى فهمت ما يقولون ؛ وكانوا هم من أجل ذلك يسرون معى بسرعة أعظم
مما أستطيع أن أسير بها فى الفهم والإدراك ، فنجم عن هذا أنى لم أتعلم شيئا . إن لى عقلا يجب
أن يستوفى حظه من الوقت ، وهو لا يستطيع أن يخضع لعقل آخر» فهنا نوعان من الخضوع :
(١) خضوع الحكم والفهم و (٢) وخضوع شخصية المرء لرغبات غيره . وكان هم روسو
الأول أن يعطى الحكم حرية حقيقية مطلقة لا تشوبها شائبة ، ولم تكن الحرية بمعناها
الثانى تعنيه كثيرا . والحق أنه كان فى إميل كله يسلم بحقيقة الخضوع ، سواء ظهر فى شكل مجرد
الطاعة ، أو فى شكل إنكار الذات الصادر عن طيب خاطر وارتياح . ويؤكد لنا أنه «من
الميسور ، أن يكون المرء رجلا طيبا صالحا إذا ما أوتى حكما سديدا^(٣)» وكل شئ يجب أن
يخضع لهذا الذى هو عنصر الحرية ومحورها . فيجب أن نهرس الرغبات التى تتعارض مع الحكم
السديد ، بأن نعرضها لتدريب الجزاء الطبيعى ، فهو الضمان الوحيد الذى يقفها أمام منصة
الحكم الشخصى ، والعقل الشخصى . ويجب أن نقاوم كل رغبة خرقاء فى القوة تبدو من
الطفل بأن نعطيه فكرة جلية عن ضعفه . وحتى الاهتمام يجب أنه يخضع لمقتضيات لخص الأشياء
لخصا دقيقا هادئا فى سكون واتزان . فقد كان من أخطاء إميل التى أشار إليها روسو نفسه
صراحة فى اعترافاته ، تلك الغلطة الشائنة التى تقول بعرض الشئ على الطفل الصغير فى صورة
شائقة رائعة تجتذب انتباهه وتستثير فيه التفكير « فقد يروع الطفل الشئ الذى تعرضه
عليه ، فينشغل به وحده ، ولا يعنى إلّا قليلا بدروسك ومناقشاتك التهديدية ، ويقفز فجأة فى
خفة وعدم مبالاة إلى النقطة التى يظن أنك تريد أن تستدرجه إليها استدراجا بشكل

(١) الاعترافات ل ١ صفحة ١١٨ راجع صفحة ٦٢ .

(٢) « إنى مقتنع بأنى لم أكن قط طفلا ، فقد كنت دائما أشعر وأفكر كما يفكر الرجال ويشعرون .

(٣) « الاعترافات » الجزء الأول صفحة ٦٤ .

متعب ، فكى تستثير انتباهه يجب أن تمنعه من أن يدرك قصدك كله ^(١) الذى رميت إليه»
فقد كان المقصود من حيل المربي ، ومناوراتها على ما بها من جفاف وجفاء ، أن تحرك فى
الطفل تلك « الحاسة العامة » التى هى أساس كل فعل معقول .

ويؤكد روسو فى كتاب «العقد الاجتماعى» ^(٢) أن لكل فعل حر سببين يتضافران على
استحداثه ؛ أولهما سبب معنوى ، هو الإرادة التى تحدد ذلك الفعل وتميِّنه ؛ وثانيهما فيزيقى
وهو القوة التى تنفذه . والجملة الثانية فى تعريف الحرية الوارد فى إميل ، والتى تقول بأن يعمل
الإنسان ما يرغبه ويريده ، لتشمل كل نواحى الشطر الفيزيقي للتربية . وهى ليست ، كما رأينا ،
بالفكرة البدع الجديدة . ولكن ما أبعد الشقة بين عرض نشاط الطفل هذا العرض الشيئ
المحسوس وبين فلسفة لك ! إن ما عمله هذا العرض فى سبيل الحصول على ظروف صالحة
سهيدة للتربية قد ينسأ أولئك الذين يؤكدون تلك الاحتياطات البالغة الدقة التى يتخذونها
لضمان الجانب السلبى من الحرية — وهو ألا يرغب الإنسان إلّا فيما يقدر أن يفعله ويستطيع
أن يؤديه . أما الشطر الثانى : التوفيق بين الرغبات والقدرات ، فينبغى أن يكون بالضرورة
هو الموضع الحرج الدقيق من التعريف إذا ما طبق على مخلوق يخضع قدراته ومواهبه لقوانين
النمو الباطنى ولنتائج الضبط الخارجى . فالحرية لا بد أن تكون ، بطبيعة الأشياء ، غير كاملة ،
ولا بد لها أن تكون منظمة تنظيماً طيباً حتى تتناسب الرغبات مع القدرات . فإذا تم ذلك ،
فإن حرية كاملة لا يعوقها عائق ما ، سوف توفق بين كليهما وبين أنواع النشاط . نعم إن إيجاد
توازن بين القدرات والرغبات ، وبين أنواع النشاط قد يؤدى فى أميل إلى عدة مظاهر
مسرحية تربوية ، وإلى نظام كاذب زائف . ولكن فكرة الحرية التى يتضمنها إيجاد هذا
التوازن تظل مع ذلك مغرية جذابة تستثير الفكر وتوحى إلينا بكثير من الآراء .

ولنبداً بإزالة تلك العقبة الكأداء ، وهى الفكرة القائلة بأن المعلم يجب أن يكون محيطاً
بكل شئ ، وحاضراً فى كل مكان ، ومعصوماً من كل خطأ . ولا شك أن روسو حين يقول
بهذا رأى ليضع نفسه فى موضع حاسب من حساب ذلك العهد السابق لعصر (لابلاس)

(١) الاعترافات صفحة ١٩٩ .

(٢) المصدر المذكور ١/٣ ترجمة Harrington صفحة ٨٤ .

(Laplace) مفتون كالكثيرين من أمثاله المدرسين بما وقف عليه من نتائج بحوث علم النفس النشئى . ولكن يجب علينا مع ذلك أن نفر لروسو إصراره على ضرورة دراسة التربية دراسة تظل مدى الحياة ، وعلى أن يكون المعلم ذا مؤهلات تربوية ومهنية عالية . ففي مقاله عن حكومة بولونيا (Gouvernement de Pologne) يحذرنا^(١) أن نتخذ البداجوجيا حرفة وتجارة ؛ ويقول إن التكلف ذاته قد يكون خيراً من الآلية . نعم قد يغيّر المدرس زيه تبعاً لظروف بيئته ، و لظروف « طبيعة الطفل » ، ولكن ليس ضرورياً أن تكون الحرباء رمزا ميثا للعلم الناجح في عمله . وفي الجملة يجب أن يكون المعلم حاد البصر سريع ، يمثل في صرامته وتشدده ما في البيئة الفيزيقية من رتبة واطراد عظيم ثابت لا يتغير ؛ وهبه الله القدرة على إشعار أميل بضعفه إزاء « الناس » وآزاء « الأشياء » وقد يكون مثل هذا المربي من طراز لا يعرفه الناس ؛ ولكنه أميل من غيره من بنى مهنته إلى الاعتماد على عقله ، أكثر من اعتماده على عصاه ، في أن ييث في نفس التلميذ ذلك الخضوع التام الكامل الذى اعتاد روسو أن يقال بينه وبين مجرد الطاعة . فمن الوجه النظرية يفضل روسو الأخذ بتعريف الحرية المذكور في العقد الاجتماعى^(٢) : « الطاعة لما يفرضه الإنسان على نفسه من قوانين » . أما من الوجهة العملية فإنه يتوسع في معنى « نفس » التلميذ حتى تتطابق مع « نفس » المربي ، كما أن إرادة الفرد في كتاب « العقد الاجتماعى » تندمج تدريجيا ، اندماجا معنويا في الإرادة العامة . وكما هى الحال في العقد الاجتماعى أيضا ، يوجد تعهد ضمنى ، بأنه في حالة ما يأتى الفرد أن يطيع الإرادة العامة ويذعن لمطالبها ، تقوم الهيئة الاجتماعية كلها بالضغط عليه وبذلك « تجبر الفرد على أن يكون حرا^(٣) » فكذلك لا يوجد في عقل المربي أى تردد في إجبار إميل على أن يذعن لضرورات البيئة الفيزيقية ولضرورات طبيعته ذاتها . والواقع إن إميل اعترافاً بأن الخضوع لسلطة ما ، صفة بارزة أساسية من صفات الحرية في التربية . وعلى هذا كان روسو يسير تطور التربية وترقيها من أفلاطون إلى كانت وهگل . لقد زالت عبادة أفلاطون للدولة كما زال مدرس العصر الوسيط ، وزالت سلطة الكنيسة ، وزال كذلك صيت المعلم وشهرته

(١) الفصل الرابع صفحة ٣٢ طبعة لندن سنة ١٧٧٢ .

(٢) المصدر المذكور ١ — ٨ صفحة ٢٨ .

(٣) المصدر المذكور قبالا ١ — ٧ صفحة ٢٦ .

وحل محل هذه كلها ضرورة الطبيعة ؛ وهي ، نوع جديد من «الباباوات» معصوم مصون لا يمس ، والمربي هو الممثل المرئي المباشر لهذه الضرورة .

وعلى هذا النمط فإن الحرية الحسنة التنظيم تصبح من الوجهة العملية طريقة للرقابة والضبط من غير أن يكون لها مظاهر السلطة والسيطرة . فهي تعنى أولا الاعتراف بما للفروق الفردية من أهمية في التربية . ويصر روسو على أن « لكل عقل شكله الخاص ، وبمقتضى هذا الشكل يجب أن يضبط ويسيطر عليه ^(١) » . ولا يأتي النجاح إلا من جراء ضبطه بهذه الطريقة وحدها دون غيرها . وهي تعنى ثانيا ، المراقبة والضبط عن طريق قيمة باطنية ما ، أو عن طريق مظهر من مظاهر الحياة ، يختلف باختلاف مرحلة النمو . ففي المراحل الأولى تكون يد الضرورة وحدها ^(٢) هي التي تضبط إميل : فتدفع به إلى الأمام ، أو تكبحه وترجع به الوراء ، ثم فيما بعد تكون « المنفعة » وسيلة أخرى إضافية من وسائل الضبط والرقابة ، على شرط أن يكون المعنى ملائما لسن إميل ^(٣) . وحين تتجلى الانفعالات والشهوات ، تصبح أزمة أخرى لضبط حركاته وسلوكه . وإذا ما بلغ العشرين ^(٤) من عمره صار مطوعا خاضعا كل الخضوع ، سلس المقادة ، إذ أنه في طاعته وخضوعه لا يصدر إلا عن إرادته الحرة وحدها ^(٥) . وعند ما يظهر العقل ويدخل القلب يغير المربي مظهر الحرية — الحرية المزعجة لعبد لم يكن قد تسلم أوامر من سيده بعد ، ويستبدل بها حرية حقيقية ، وينبه الفتى إلى العناية بضبط نوازع قلبه ^(٦) . وأخيرا يجب (وهذا ما تدلنا عليه الاقتباسات السابقة) أن تنسجم الرقابة الخارجية مع الرقابة الباطنية إلى أن يصبح آخر الأمر شيئا واحدا . إن روسو لا يتهيب من أن يؤكد لنا في صدر كتابه إميل أنه لا يوجد خضوع أنتم ، ولا أوفى من ذلك الخضوع الذي يحافظ على شكل الحرية ^(٧) « ويبدو لنا أنه لم يكن يرى أى خطر

(١) إميل صفحة ٥٨ .

(٢) إميل صفحة ٥٦ .

(٣) إميل صفحة ١٤١ .

(٤) إميل صفحة ١٩٢ .

(٥) إميل صفحة ٢٨٩ .

(٦) إميل صفحة ٤٠٨ .

(٧) إميل صفحة ٨٤ .

في أن تقيد الإرادة وتأسرها أول الأمر ، ولا في تنظيم رغبات التلميذ وكبحها ، ثم في إرخاء المقادة له رويدا رويدا ؛ وأخيرا في أن تطلب إلى التلميذ أن يتولى بنفسه ضبط نوازع قلبه والرقابة عليها . لقد تم من الوجهة النظرية التوفيق بين الرغبات والقدرات ثم بينهما كليهما وبين النشاط ؛ ومع ذلك فما أقل الذين يؤمنون بأن إميل قد تربى ونشأ على ضوء فكرة الحرية . فأين موضع الخطأ الذي وقع فيه روسو إذن ؟

إن غلطة إميل الأساسية هي في وجهة نظره إلى ملكة العقل والاستدلال . فالطفولة عهد غفوة العقل وكونه ، ولذا يجب أن يترك الطفل وشأنه من دون تدخل منا إلى أن تترقى ملكاته^(١) . وعلى هذا يجب ألا نقوم بعمل شيء ما لترقية أى نشاط حقيقى للعقل إلا بعد ظهور ملكة الاستدلال فيه . نعم إنه من الأهمية أن ينشغل الطفل بتمارين لتدريب الحس ، ولكن العقل ذاته يجب أن يظل سلبيا في عملية الإحساس . ومن الأهمية بمكان كذلك ، أن يحصل الطفل على مدركات حية وأن يخبرها بنفسه ، ويربط بعضها ببعض ، ويرتبطها ترتيبا يمثل ما في العالم الخارجى فعلا . ولكن يجب أن نتحاشى العمل على توحيد للمدركات الكلية أو إدماجها ، فيجب أن نؤجل ذلك إلى أن يحصل العقل على ذخيرة وافرة من المعاني ، وكذلك الحال في دائرة الأخلاق . فالطفل يأتى ، قبل ظهور ملكة الاستدلال فيه ، بالشر وبالخير في سلوكه ، من غير أن يفطن إلى أن هذا خير وذاك شر . نعم إنه قد يلحظ الارتباط بين سلوكه وبين ما يترتب عليه من نتائج طبيعية ، ولكن يجب ألا نفرض عليه أى آراء عن الحق وعن الباطل ، أو نقيس أعماله بأى معيار من معايير القيم . ويُفصى بنا هذا الرأى إلى فكرة ضبط طبيعة المؤثرات التى تقع على حواس التلميذ ، وضبط ترتيبها . وهذا الضبط يؤدى بنا إلى فكرة ضبط إميل ذاته ، وإلى الإسراف في تأكيد سلبيته العقلية ، كما يؤدى بنا إلى فكرة بيئة اجتماعية مبسطة ، ولكنها ملتوية ومتكافئة كل التكاف ، وإلى فكرة أن جميع الوسائل التى نتخذها عادة لتشجيع الترقى واستحثائه مضرة في ذاتها . إن على المربي أن يعمل على تضيق الوقت لا على كسبه ؛ وأن يصون القلب من الرذيلة ، لا أن يخبره على الأخذ بالفضيلة ؛ وأن يُجَنَّب العقل الخطأ ، لا أن يكظه بشتى المعارف والمعلومات . نعم

قد كان لدى روسو وميض من الحقيقة القائلة بأن الاستدلال قد يحدث في مستويات سيكولوجية شتى ، ولكن الاستدلال البدائي الذى تنطوى عليه « الخبرة بإحساسات عدة مترابطة » يختلف في صفحات كتاب روسو عن « استدلال الذهن » لا من حيث التقدم وحده ، ولكن من حيث طبيعته ذاتها . ولقد كان خليقا بروسو أن يؤدي به إدراكه أن الأطفال يجيدون الاستدلال والتفكير في الأمور التى تمس سعادتهم^(١) العقلية والمحسوسة ، إلى أن يستنبط أن العقل وقواه الاستدلالية تكون نشيطة فعالة في الطفولة . بيد أنا نراه يستنبط ، بدلا من ذلك ، أن عقل الطفل عقل سلبي في جوهره ، واستدلاله في هجوعه وكونه ، وذلك لأن الاستدلال في شكله الممقد لا يتجلى واضحاً في الطفولة . وما من شك في أنه كان ينظر إلى الاستدلال بشيء من الارتياب ، ولذا أراد أن يستبقه هاجما غير نشيط ؛ على أن وجهة نظره هذه كانت متأثرة إلى حد كبير بنظرية الملكات المعروفة في علم النفس ، والشائعة في عصره ، تلك النظرية التى تقول بوجود وحدات مستقلة بعضها عن بعض ، كالذاكرة ، والإدراك الحسى ، والتفكير وغيرها تتجلى فجأة في مواضع معينة من مسيل الترقى ، وتقوى بطراز نوعى خاص من التدريب . لقد كان روسو بالغ العطف على الطفولة ، فلم يكن يخشى عليه أن يتورط في أخطاء تربية تقوم على أساس فكرة التدريب ، ولم يكن لأخذه بعلم النفس القائم على أساس نظرية الملكات هذه أى تأثير يذكر ، لافي أغراضه ولا في طرقه التى جرى عليها في التربية . ومع ذلك فهو أساس سيكولوجى طبيعى سهل لوجهة نظر في التربية تسند إلى اعتبارات بيولوجية ، ويصلح كل الصلاح للتدليل على سداد فكرته عن وجود مراحل معينة للنمو ، يذكرها في فصول متتابعة في كتابه هذا ، وذلك ليؤيده قبل كل شيء في تأجيله الالتجاء إلى الاستدلال والعقل . ولكن هذه النظرية بالشكل الذى تجلت به في إميل ، تعطينا اتزاناً غريباً للرغبات والقدرات ، تصل إليه عن طريق ضبط بعض النوازع الحيوية ، وبإغفال بعض القدرات الأساسية وإماتها . ولنشرع الآن في توضيح هذا ، بادئين بما هو في المكانة الأولى من الأهمية ، ولنتناول بالبحث أولا نوازع إميل ودوافعه الاجتماعية .

(١) إن المربي ، في تلهفه على إظهار ما في « الأشياء » من نظام ، ودوام ، وضرورة ، قد استبعد من المجتمع الذى يعيش فيه إميل كل رفقة وزمالة صحيحة . ومن المحتمل أن يكون هذا الإسراف فى تأكيد الضرورة قد أعطى التلميذ فكرة خاطئة عن مرونة البيئة الفيزيقية ، وعلمه بقوة وعنف جامح ، درس ذلك القانون المطلق الذى لا مناص منه ، والذى لا بد لكل فرد أن يذعن له وينقاد إليه . نعم إن مرحلة المنفعة المتأخرة عن ذلك سوف تعمل على تصحيح هذا الأثر إلى حد ما ، بأن توضح أن القوانين تكون مرنة لجنس من الخلوقات لا يرضيها أن تجد الحرية أن تخضع للقوى الفيزيقية خضوع العبيد . وأنها تتيح فرصة للسيطرة الذاتية لتعمل عملها ، كما نتيحها كذلك لمدارة الضرورة ومصانعتها ، ولإدراك قوة الفرد وضعفه . على أن تقل فكرة الاتكال والتبعية الخاطئة هذه — إلى البيئة الاجتماعية يعطى فكرة غير صحيحة عن العلاقات الاجتماعية ، وعن قوى الصبي ودوافعه الاجتماعية . وإن الصورة التى يرسمها لنا عن جمهورية يكون فيها جميع الأعضاء خاضعين كل الخضوع لسلسلة من القوانين لا يستطيعون خرقها ولا الحياد عنها هو هدم للحياة الاجتماعية ، وإن لم يكن كذلك ، فهو هدم للتربية وللحرية فى التربية . إذ أنه لا يتيح للفرد أية فرصة ليتعرف بنفسه أين تبدأ الضرورة وأين تنتهى . إن الحرية الحقيقية تتطلب تعديل ما فينا من الدوافع الاجتماعية تعديلا يجعلنا نلأثم الذين هم دوننا ، والذين هم أئدانا ، فضلا عن التعديل الذى يلائم رؤساءنا . ولكن روسو لا يرضى بشيء من هذا ، ولا يسمح للمربي أن يبدي استحسانه أو استنكاره لأفعال الطفل الأولى . إن التدريب الشكلى الذى سيدربه الطفل فيما بعد يجعله العوبة فى أيدي حماقاته . وإن استبقاءه جاهلا بضرورة الملاءمة بين نفسه وبين الخلوقات التى هى أضعف منه سيجعله من غير شك يدخل المجتمع ولديه فكرة خاطئة عن قواه وقدراته ، فى وقت قد يتغلب فيه غرامه الجامح على عقله المتزن الهادى .

(ب) ليس فيما ذكره روسو من شروط الترقى العقلى ما يزيد كثيرا على ما سبق أن دعا إليه سقراط ، من حيث عرض المعانى المجردة . عرضا تدريجيا . على أن روسو كان فيما ذكره أكثر تفننا وأعظم حذقا . فكان يرى أن من المعانى المجردة ما يقضى للأطفال إدراكه فى يسر وسهولة ، متى كانت طرق العرض حسية ومناسبة . فدرسه عن فكرة

الملكية نموذج لدرس تختلط فيه العناية بالمحسات ، والنشاط الشبثي ، ووجود غرض مقصود .
فلو أنا توسعنا في هذه الطريقة لضمنا إدخال دروس « المنفعة » بنجاح منذ المرحلة الأولى
للتربية السلبية . ولكن روسو يقلل من قدرة نزعات التلميذ التكاملية والنشطة ؛ وأدى
به سوء ظنه بمبدأ « النشاط » إلى أن يحدد أهم الفرص للاستدلال تحديدا قاسيا مضرا .
وتلك الفرصة هي الجهود الفطرية التي يبذلها التلميذ بنفسه في أن يسوئ بين الرغبات
وبين القدرات .

(ج) والظاهر أنه قلما يوجد في طريقة الكشف ذاتها شيء من ذلك النشاط المقصود
الحقيقي ، الصادر عن وجهة نظر الطفل ، إذ قلما يجد إميل نفسه وجها لوجه إزاء مشكلة
تمسه وتعينه هو ، ذلك لأن مربيه هو الذي يضع له المشكلات ؛ وهو الذي يوحى إليه
بالخطوات الأساسية التي تؤدى إلى حلها ؛ وتظهر لنا الدروس كلها كأنها أشبه ما تكون بتمهيد
هربارنى طويل متكلف ، ولكنه كان تمهيدا محكما كل الإحكام ، يعقبه كشف بالجملة لجميع
النقط الأساسية الحيوية بطريق الأسئلة الإيحائية ، فقد تمتلك التلميذ الخبرة والعجب من
مسلك تلك « البطة » التي رأها تتناول طعامها من يد أحد المشعوذين ، فيمضى إميل ويناقش
المشكلة ؛ ونحاول أن نحكي البطة فتتناول إبرة ممغنطة جيدا ومرة أخرى
نلاحظ الاتجاه الذي تتخذه البطة^(١) . فعمّن تصدر هذه الإيحاءات يا ترى ؟

ويضل إميل في الغاية كي يقف على بعض الحقائق الجغرافية ، ولا يستطيع المربي ، هنا
أيضا ، أن يكف نفسه عن أن يوحى بالإجابة ، فيقول لو أنا استطعنا أن نرى موقع جبل
مُئرنسى^(٢) ! فمن هذا يتضح لنا أن النشاط الحقيقي « لمبدأ النشاط لا يتعدى ما يقوم به المدرس
من إعداد وتهئية . وإنك لتجد في كل صفحة من كتاب روسو شاهدا على عجزه عن التمييز
بين الاستطلاع الناشئ عن العقل النشط ، وبين مجرد نزوات العقل الخاوي . وهكذا يرى
الاستطلاع الصحيح يخدم ، والفرض المقصود الحقيقي يزول ، في محاولة تجنب تمرين ملكة
الاستدلال قبل الأوان .

(١) إميل صفحة ١٣٦ .

(٢) إميل صفحة ١٤٤ .

(د) وفي ميدان التربية الأخلاقية نفسه نرى تهييأ أشد من ذلك وأقوى . فلا يخفى أن أساس فكرة التعلم مما يناله المرء من الجزء الطبيعي المترتب على تصرفاته وسلوكه ، هو أن يكون هذا الجزء مما له صلة بحياة الطفل . فيجب أن يكون هذا المعيار هو الذى به نقدر قيمتها . وليس من الإنصاف أن نقول كما قال منرو^(١) إن التربية الأخلاقية عن طريق التهذيب بالجزء الطبيعي^(٢) أمر مستحيل ، إذ أن الطفل تموزه ملكة الاستدلال . فروسو ، كما رأينا ، يسلّم بأن الأطفال يحسنون الاستدلال فى الأمور التى تمسهم شخصيا . وأن الاستدلال فيما يتعلق بالنتائج التى تترتب على سلوك الفرد ذاته لىؤدى هذا الغرض حق الأداء . ويجب أن يكون لطريقة روسو حظ وافر ، وسركز سام فى كل خطوة أو نظام من خطط التعليم ونظمه . وينبغى أن نجد بداية الحياة الأخلاقية فى إدراكنا النتائج التى تترتب على أفعالنا إدراكا حسيا واضحا . وهنا يتعلم الفرد منا من خبرته أكثر مما يتعلم من سواها . ولكن روسو قد أخطأ فى جملة هذه الطريقة ، الوحيدة فى الترقى الأخلاقى ، ولعله كان يزعم أن ثمة خطأ ذاتيا فى تعلم الإنسان من غيره . إن عدم الدوام والاطراد فى أحكام زملائنا الأخلاقية يجعل نظرتنا إلى الحق والباطل نظرة ملتوية ، مضطربة . فعلىنا هنا أن نوازن بين مساوى التربية التى تجعل محورها الشخص ذاته ، وبين المضار التى قد تنجم عن اتصاله الشخصى بالمجتمع واختلاطه بالناس . فإن تبين أن فى الخلطة الاجتماعية نقصا حقيقيا فى الحرية ، فما ذلك نتيجة التعلم من الغير وإنما هو نتيجة فشلنا فى أن ندرك ما لأحكام غيرنا من علاقة بأنفسنا وما لها من تأثير فىنا . وأى شئ ، أبعد أثرا فى تقديرنا القيم الأخلاقية تقديرا متزنا قائما على حسن التفكير ، من إدراكنا الحسى الباكر ، لما لهذه الأحكام من قوى شتى تؤثر فى حياة غيرنا من الناس .

وعند ما كان روسو يحاول أن يوضح لإميل عواقب أفعاله توضيحا كاملا مباشرا ، كان أحيانا يسرف فى تقدير ما لدى إميل من قدرة على الاستدلال ، وأحيانا يقلل من شأنها إلى مدى كبير . فإن كان إميل بطبيعته منطويا على نفسه ، ممنوعا من الاتصال بالناس ، ولا يجد تشجيعا على الاستدلال والتفكير ، فلا غرو إن كان كثيرا ما يفشل فى التمييز

(١) تاريخ التربية صفحة ٥٥٩ .

(٢) كما لاحظ ذلك الأستاذ آدمسن Adamson (فى طبعته لآراء لك صفحة ٣٩) فروسو وهربرت سبنسر يحرران فكرة لك الحقيقية عن تأديب العواقب الخلفية . Discipline of moral Consequences.

بين النتائج التي تترتب على أفعاله هو، وبين النتائج الأخرى التي ليس له عليها أى سلطان ولا رقابة. فإميل يترك نافذة حجرته مفتوحة فيصاب بالبرد، ولكن ليس كل برد نصاب به نتيجة نافذة مفتوحة. فلم لا يستوثق المربي من أن تلميذه قد استفاد من هذا الدرس؟ قد يكون التحذير أقل إضرارا بنجاح الدروس التي تلقها الطبيعة، من حياطة الولد وحمايته من نتائج أفعاله، أو مما يناله من جزاء لما يرتكب من أخطاء. وإذا كانت أحداث الحرب قد تسبب للمربي نفسه أن يصاب بالبرد في أول فرصة، فقد يكون من الحزم أن نضيف احتجاجات المربي إلى ثبت النتائج الطبيعية، كما فعل هيربرت سبنسر.

ليس من شك في أن شيئا من التحفظ والتزمت في مثل هذه الظروف قد يعاون المربي على الاحتفاظ بثقة تلميذه، وأن إزالة الخوصومات الشخصية قد تؤدي إلى جعل العلاقة بين التلميذ ومربيه أصرح وأقرب إلى الطبيعة. ولكن إسراف المربي في إنكار ذاته قد يؤدي إلى تكوين عادات غير مستحبة تكون عواقبها في أول الأمر تافهة أو غير ملحوظة، ثم تنتهي فيما بعد إما بالاستهتار وعدم الاكتراث، وإما — بشعور كاذب بالأمان، وبقدرة الطفل على إدارة شئون نفسه بنفسه، إذا استطاع أن يتجنب النتيجة الأولى بفضل عناية مربيه وسديد إرشاده.

وإذا تركنا جانباً قول روسو بأن تحريم الرذائل ومنعها قد يكون داعياً إلى زيادة بشها في النفوس، فإننا لا نكاد نجد في استطاعتنا أن نذكر فائدة واحدة محققة لا يكون فيها شك ولا نزاع للمبدأ القائل بأن التربية الأخلاقية عن طريق الجزاء الطبيعي المحض الذي يترتب على سلوك الفرد وتصرفاته. وحتى إن سلمنا بهذه النقطة فقد يكون خيراً المرء أن يزيد بعض رذائله عمقا من أن يتيح للكثير من الرذائل الفرص التي تمكنها من أن تنمو وتستشري حرة كما تشاء. هذا، وإن جواز بذل الشر في النفس قد يجر وراءه على الأقل شيئا من الأمل في أن قد تؤثر في الولد تأثيرا حسنا ناجما بأساليب التربية الأخلاقية المباشرة المقرونة بالعطف والمحبة. ومع أن الطرق غير المباشرة التي من هذا القبيل، قد تكون أساسا للسلوك الأخلاقي، وأنها ليس لها في الحقيقة أى تأثير أخلاقي، إذ ليس لها اتصال كبير بالدوافع الخفية التي تحفز الطفل إلى العمل والسلوك، كما أنها لا تعمل على تشجيع ذلك التنبؤ المعقول بما يترتب على

الأفعال من نتائج محتملة ، ولا تتيح فرصة ما لتعلم من سلوك الناس والآثار البينة الواضحة لأفعالهم ، فضلا عن أنها تعطى فكرة مضللة عن النفس وعن العالم .

(هـ) وإنا لنجد في معالجة روسو للخيال ، وفي تربية الذوق ، مثل ما نمجده من عدم الثقة بالنشاط الذاتى . وعدم الثقة بالنشاط الذاتى هذا نفسه ، نمجده في معالجة روسو للخيال ، وفي تربية الذوق . فمع أن الوجدان حصن الذات وحرزها ، فقد صرح آخر الأمر بأن الذوق « هو قوة الحكم على ما يسر غالبية الناس أو يسوؤهم »^(١) . ويقول إن الخيال يوقظ الملكات الأخرى ، ثم يعود ويتقلب عليها ، ويوسع مدى إمكان الحياة الفردية ، وينبه الرغبات ويفذبها . ومن أجل هذا ، وجب علينا أن نحد من أفعاله ، وأن نستبقه غافيا هاجما إلى أن يسيطر القانون والنظام على الشهوات^(٢) . هذا ، وفي أقول روسو عن تربية الوجدان ، حيث يحق لنا أن نتظر حرية تكاد أن تكون كاملة ، نراه يسرف في احترام آراء الآخرين ، ويحاول أن يتحكم في تعبير الخيال عن نفسه من الفاحيتين العقلية والانفعالية كليهما ؛ والخيال قوة تعمل ، كما يعمل الاستدلال ، على تركيب المعانى وإعادة تنظيمها لبها من جديد ؛ ويقم صلوات وروابط جديدة بين محتويات العقل ؛ ويقترح نواحي جديدة ممكنة للنشاط ، ويجلو الآراء القديمة في ثوب جديد ؛ وفي الجملة ، فإنه يستبقى الفرد متفطنا يقظا إلى مطالب حياة باطنية تأبى أن تنقيد بقيود أقسى الضرورات وأصعبها . فسوء الظن بالشهوات ، وكون تربية إميل كلها ، كانت تدور في أول الأمر حول ذات نفسه ، أديا بروسو إلى أن يقول بنظرية في المراهقة بأنها « ميلاد جديد » — فهذه الوجدانات المقيدة هذا التقييد القامى ، وذلك الاستدلال المقصور على ما يستمد من الكتب من دوافع الناس الآخرين ، وطغيان الوجدانات والانفعالات التى يتميز بها دور المراهقة ، لا بد أن تكون هذه كلها قد تجلت لروسو كأنها ميلاد جديد ثان حقا ، ولكن العبارة نفسها (ميلاد ثان) دليل على أن إميل قد حرم حقه التربوى الموروث .

وملاك القول ، إن كتاب روسو ، ذلك الكتاب العظيم القيم ، كتاب علم ، وليس بقصة ولا هورواية . وبحك ذلك قول المؤلف نفسه ، عن نتائج تجربته التربوية . فقليل من المربين من

(١) إميل صفحة ٣٠٥ .

(٢) إميل صفحات ٤٤ ، ٤٥ ، ١٨٠ ، ١٩١ ، ١٩٢ ، ٢٨٤ .

كان مثله في الصراحة والجهر بالآراء . فسوء الظن بالعقل والاستدلال وإضعاف الوجدانات ، وإهمال الحوافز الدافعة إلى العمل ، وكبح البواعث الاجتماعية ، وقمع الخيال ، وتوجيه القوى الاختراعية والاستكشافية توجيهها قاسياً جداً ، لا تنتج في مرحلة « العواصف والتوتر » سوى شاب خلو من الميول الشخصية الحيوية . فكان أول مثل أعلى له ، ما رسمه معلمه ؛ وقد اتخذ هذا المثل شكل صورة « لصوفى » ؛ وكان المقصود به قمع الحواس بواسطة التخيل^(١) . فالقوى الأولى التي سبق أن رُفِيت وتُعهدت بكثير من العناية والحرص يجب أن تنال الآن نصيبها من فترة التربية السلبية ، وأن تقوم بتهدئتها ملسكة طالما حاولت هذه القوى ذاتها أن تبقيها هاجعة . وكما أن الجهود العظيمة التي تبذل في تربية إميل تربية محورها الذات ، تؤدي في النهاية إلى تقبل آراء الغير وأذواقهم قبولاً كاملاً ، فكذلك الحال في دائرة المثل العليا الشخصية ، فإن العقل الذي طال انتظاره يسير باستمرار وراء ما يقترحه المربي وبحسب ما يوصى به . فإميل يسأل باستمرار ، ونصب عينيه المثل الأعلى للحرية الشخصية ، ما الذي ينبغي لي أن أفعله ؟ ولكن المربي موجود في كل مكان ، ويتدخل باستمرار ، ولتدخله أثر واضح دائماً ، لأن إميل طمّيع خاضع كل الخضوع ، وإن كان لا يمكن في كثير من الأحوال أن يقال عنه إنه إدرك وجه الضرورة ، أو وجه المنفعة أو الصواب فيما ينصح به المدرس ؛ بل إنه يخضع ويستسلم على الرغم مما يمليه عليه العقل والضمير والعواطف والشهوات والخيال ، وسائر تلك الصفات الطبيعية التي يتصف بها كل شاب في الحادية والعشرين من عمره . وفي النهاية يعترف المربي ويشهد أن إميل سهل الانقياد والإذعان لصوت صديق .

فما هو إذن ذلك الأثر الخالد الذي تركه « إميل » في معنى الحرية في التربية ، وفي وظيفتها ؟ لقد رأينا أن روسو يعترف بأنه إنما يقصد أن يتبع الطبيعة ، وأنه قد أوجد فكرة جديدة عن التلميذ ؛ ولكنه كان يفسر حقائق الطبيعة على ضوء « الإنسان في ذاته » وفي مستواه . ورأينا ، كذلك ، أنه يعترف بأنه قصد أن يعين نشاط المربي ، ومنهاج التدريس ويحددهما بإيجاد توازن دقيق بين القيم الباطنية وبين القيم الخارجية ؛ وإنه ، وإن ألقى ضوءاً على مشكلة

العلاقة الصحيحة التي ينبغي أن تكون بين المدرس وتلميذه ، قد تعدى حدود الرقابة المعقولة المجدية . كذلك رأينا أنه قد بلغت به الشجاعة أن يقيم التربية على أساس فكرة عن الحرية ، عُرِّفت بكل دقة وعناية ، وأنه كى يصل إلى تعريفه عمد إلى إجراء موازنة عقيمة بين الرغبات والقدرات وأنواع النشاط ، واضعا في كل كفة من الرغبات والقدرات ما لا يؤثر إلا أقل تأثير في الميزان .

إن اليد الخالدة التي أسداها روسو إلى الحرية هي أنه استشارنا إلى أن نسأل سؤالا وثيق الاتصال بموضوعها ، ثم بصرنا بعض التبصير بالحقائق اللازمة للإجابة عنه . وربما كان قصده أن نواجه حقائق التربية بالشكل الذي به عرّف المؤدب إميل ببطة المشعوذ أو بالشكل الذي أضله به في غابة مُثْرَانْسِي . وفي وسعنا أن نتصور جان چاك يقرأ تفسير دو كروساز لفكرة الالتجاء إلى الطبيعة في التربية ، ذلك التفسير التهكمي الساخر ، متسائلين إن كان سيتوصل إلى الفكرة ذاتها ، والتوسع فيها بطريقته المحسوسة التي لا تبارى . وأخيرا ينتهي روسو إلى تخطيط صورة لتلميذ خيالي يعمل تحت رقابة دقيقة ، عامة ، شاملة من كل وجه من الوجوه ، ومع ذلك يكون المفروض فيه أنه حر ؛ وهذه الصورة تحملنا على أن نسأل سؤالا : أنستطيع أن نمنح أطفالنا الحرية بعد أن نكون قد حصلنا عليها لأنفسنا ؟ فإن كان ذلك في استطاعتنا ، فهل تكون تلك الحرية تعبيراً عن وجهة نظر التلميذ الذي يستمتع بها ، أم عن وجهة نظر المربي الذي يوصى بها ؟ ذلكم هما السؤالان اللذان يطرحهما إميل . وسواء أكان روسو يفضي عنهما ويهملهما أم يجيب عنهما إجابة خاطئة ، فإنه يؤكد حقائق أربع : أولا — أن للرقابة الباطنية الحكيمة آثارا تربوية لم تدرك ولم تستغل بعد . ثانيا — أن القيم الباطنية التي تنجم عن نمو الأعضاء والقدرات ، هي أنجح كل القوى المربية وأعظمها تأثيرا في كل مرحلة من مراحل التعليم . ثالثا — يغلب أن تبوء المحاولات غير المباشرة التي تبذل في مقاومة الرغبات أو إخمادها ، بالفشل ؛ وإنها تؤدي آخر الأمر إلى خضوع التلميذ لقيم الآخرين وأوامرهم خضوعا أكثر مما ينبغي . رابعا — لا يوجد نظام من نظم التربية يقوم على أسس صحيحة يرمى إلى تحديد أنواع النشاط التعليمي بالقيم الطبيعية وحدها التي تكون فعالة في برهة معينة من حياة التلميذ . فما في إميل من مظاهر التكلف والتصنع يرجع إلى عدم

وجود قيمة تستهدى بها النزعات والرغبات الطبيعية التي تتألف على أن تجد لها فرصة كي ترقى وتنمو . ومعنى هذا أن النمو يتوقف على إدراك الطفل وتغظنه إلى شيء لم ينله بعد ، أكثر من توقفه على استمتاعه بشيء يملكه فعلا . فكي نشجع النمو والترقى يجب أن نحيط الطفل بقيم تمت بصلة إلى حياته الباطنية ، وتكون مع ذلك بعيدة عنها ، ودون متناولها إلى حد ما . والفرضي المستفاد من كتاب إميل هو أن آمن طريق لتزويد الطفل بالغذاء الروحي هو أن نقدم له القيم العظمى التي اختارها الجنس البشري قصدا في أثناء تقدمه المستمر الموصول نحو الحضارة . وهذا ما فعله روسو بالرغم من كل تردده وتقلبه . فإن كان روسو يعلمنا شيئا ما ، فإنه يعلمنا أن الحرية لا توجد في مجرد أى توازن بين قيم فردية صرفة ، وقيم طبيعية صرفة كذلك ؛ بل إن الحرية الحقيقية لا تقرر مطلقا أية حالة من حالات الاتزان الباطنى وحده ؛ فالروح الحرة تنبض وتتحرك متأثرة بقوى خارجة عنها .

الفصل الخامس عشر

تقدير الحرية « المنظمة تنظيمًا حسنًا »

تنصل روسو في أواخر أيامه من أن كان لديه أية نية لوضع طريقة عملية للتربية ، واعترف بأن « إميل » لم يكن سوى كتاب فلسفي يبحث في فطرة الإنسان التي فُطر عليها ، وفي الأسباب التي أدت إلى ما نراه فيه الآن من تدهور اجتماعي ، وفي ذلك يقول « ما أردت غير دفع الضرر الذي يحدث في التربية » . وسواء أراد ذلك أم لم يرد ، فقد عده الناس جادين مريبين ، وفيلسوفًا معًا ، حتى بلغ من جدم أن أحد الكتاب المحدثين الذين ترجوا له كان ، وهو ينكر أن روسو قد حل مشكلة التربية ، يأمل ألا يكون قد وقف في سبيل حلها^(١) . لقد كان الأثر المباشر الذي تركه إميل أنه أيقظ في الناس اهتمامًا بشأن إمكان الحرية . وسنرى في هذا الفصل يبحث أثرها في التجارب التي قام بها كل من بزداو (Basedow) ووليمز (Williams) والأدجورثين (Edgeworths) ؛ وسنرى كذلك يبحث انتقادات كل من بريستلي (Priestley) وجُدوين (Godwin) لأجزاء معينة من الكتاب ، ثم نتناول في الفصول التالية ما كان لروسو من أثر فيمن جاءوا بعده من المؤلفين . فليس من الإسراف في شيء أن نقول إن تاريخ فكرة الحرية في التربية بعد روسو ، لم يكن سوى تاريخ ما خلفه روسو من أثر مباشر أو غير مباشر في جميع الكتاب النابهين الذين جاءوا بعده .

— ١ —

كان لروسو الفضل الأكبر على معهد الفيلانثروپينم (Philanthropinum) الذي أنشأه بزداو ؛ فإن مدرسا ينتهز فرصة وجوده في عربة للرياضة والنزهة مع تلميذه ، فيوجه نظره إلى ملاحظة طبيعة « الدائرة » وفائدتها ، لينتظر منه أن يستغل إميل ويستفيد منه .

الشيء الكثير في شئون التربية ، وأن يطبق ما جاء فيه من الآراء على ما كان شائعا في بلاده (ألمانيا) حينئذ من آراء بشأن التسامح الدينى . ومع ذلك فما أبعد الشقة بين بعض القواعد التى جرى عليها بزداو فى الفلانثروپينم ، وبين ما كان يحاوله روسو من إقصاء إميل عن العالم ! فالتربية على رأى بزداو يجب أن تهيب التلاميذ لمواجهة مشاق الحياة اليومية ومجابهة أخطارها . ولهذا كان يلجأ أحيانا إلى الحظ والمصادفة ، ويعترف بما فى الحياة من ترف وزينة ، وبما فيها من حرمان وعوز . (ومن ثم كان ما يقول به من أيام اللجدارة ، والفضل ، وأخرى للثراء والنعمة ، وغيرها للنهوض والسمو) . وكان يميز بين الطاعة الآلية ، وبين الطاعة القائمة على التعقل وحسن الفهم . وكان يحاول أن يعلم عن طريق اللعب والتسلية ، وأن « يجرع » التلاميذ المتعبين الدواء ، على سبيل أنه نوع من أنواع « التطهير » الداخلى ، مما كان خليقا أن يدفع أفلاطون وأرسطو إلى الابتسام . فباله من خليط عجيب من أشياء محسوسة ، ومن لعب وشغل ، ومن حديث وحوار ، ومن نرق ووقار — ذلك الكتاب المسمى (بالمبادئ) Elementarwerk المطبوع سنة ١٧٧٤ !

إنه ليبين فى جلاء تلك الغلظة التى قد يتورط فيها المتحمسون من أنصار الطرق الحسية الواقعية . كانت بيئة روسو الأولى تمثل المبدأ الحميد الذى يوجب ألا يقع نظر إميل على شيء لا يستطيع أن يفهمه . ويضرب لنا الأمثال عن كيفية تطبيق المبدأ تطبيقا عمليا على المواد المدرسية المألوفة . فالقالب المحسوس الذى كانت تصاغ فيه بعض هذه الدروس قد يسترعى انتباه المدرس ويستهو به إلى الاستمرار فى بذل جهده فى السعى وراء جعل دروسه فى أشكال حسية ملموسة . وقد تؤدى طول المثابرة فى هذا التدريب البداجوجى لا شعوريا إلى أن كل ما يدرس بطريقة حسية يكون بطبيعة الحال ذا قيمة تربوية . إن نظرة واحدة نلقها على كتاب بزداو (المبادئ) تكفى لإقناعنا بحقيقة هذا الخطأ^(١)

(١) انظر بنلوش Basedow et le philanthropinisme صفحة ٧٥ C'est sur une gravure ou même au tableau noir que Wolkel (أحد المدرسين الذين يعملون مع بزداو) tous les details de l'accouchement à ses élèves etc La morale enseigné par les images. Sur cette gravure, des garçons et des filles dansent et sautent. O la sotte fille, qui lève la jambe plus haut qu'il ne convient à une demoiselle. Sans doute on le lui a dit, mais elle n'y pense plus la vilaine ! Que va dire son grandpère qui l'a regardée sans qu'elle s'en doute".

يوافق بريستلى Priestley على الفكرة الأساسية التى ناضل عنها روسو فى إميل ، وهى أن التربية تتطلب قسطاً من الحرية ؛ ولكنه لم يوافق عليها إلا لاعتقاده أن التربية فن لا يترقى ولا يتقدم إلا عن طريق التجارب والبحوث^(١) وفى ذلك يقول «إننا لا ننتظر أن نرى الطبيعة البشرية تبلغ كمالها إلا بعد أن نيسر لها حرية واسعة ، وننساها معها فى كثير من أهوائها ونزواتها^(٢)» ولكنه يخالف روسو فى وظيفة السلطة ، كما يخالفه فى أمر تعليم الدين . فهو يرى أن الواجبات الدينية يجب أن تحتل المكانة الأولى من اهتمام المعلم وعنايته ، ويجب أن يعلم الطفل من أول الأمر الطاعة والإذعان لكل ما هو واجب عليه نحو الله ونحو الإنسان أيا كان ذلك واجب^(٣).

وتشبه الحجج التى يدلل بها بريستلى على خضوع الطفل للسلطة ، الحجج التى يدلل بها روسو على خضوع الطفل للضرورة . فالقاعدة الصارمة التى لا هوادة فيها ، وعمل العادة الناجع ، وترباط المعانى وتداعبها ، هى النقط الأساسية فيما يقدمه من حجج ، ويدلى به من براهين ؛ والنقطة الأخيرة منها جديرة بالنظر . فبريستلى يعتقد كما اعتقد « هارتلى » أن لمبدأ الترباط شأناً عظيماً فى تفسير المظاهر العقلية ، لا يقل عما لمبدأ الجاذبية فى علم الفيزيقا

(١) كتاب بريستلى An Essay on the First Principles of Government الطبعة الثانية سنة ١٧٧١ صفحة ٧٨ وما بعدها .
(٢) المصدر نفسه صفحة ٨٦ .

(٣) راجع ملاحظات شتى فى أمور التربية والتعليم (١٧٧٨) Miscellaneous Observations Relating to Education الطبعة الثانية ، ولا سيما الصفحات ١٣ و ٧٥ وما بعدها وصفحة ١٤٩ . ويشير بريستلى إلى طرقه العامة فى كتابه (مقال فى منهج للتربية الحرة) Essay on a Course of Liberal Education وكان بريستلى وقتئذ مدرساً فى أكاديمية وارنجتون Warrington ويشرف على تدريس اللغات الإغريقية واللاتينية والفرنسية والإيطالية ، كما يشرف على فلسفة اللغة ، وعلى النحو العام والخطابة والقانون المدنى والتاريخ ، وينصح لنا بمراعاة الوقار والحرية معا ، وقد وصفه شاهد عيان فى عهد متأخر من حياته بأنه رجل متواضع مؤدب ، لا غرور فيه ، صريح يعبر عن عمله الواسع ببساطة الطفل ، ويفضل أن توجه إليه الأسئلة ، بل أنه ليدعو إليها وينظر فى كل ما يقدم إليه من اعتراضات على وجهة نظره ، راجع Life and correspondence of Joseph Priestley الذى نشره J.T.Rutt سنة ١٨٣١ .

فقد اتخذ^(١) أساسا كبيرا في أدلته وتفكيره في التربية . وهكذا يبرر بريستلى القسوة المعتدلة على أساس أن المعانى ذات الصبغة السارة ، سرعان ما تنسى ، في حين أن قليلا من الألم يكفل التذكر ، ويضمنه . فالقوى الناجمة في التربية تكون في الارتباطات المطردة الوثيقة العرى . والمهم هو اقتران المعانى بعضها ببعض لا تجاذبها ، وليس من الأهمية بمكان أن تكون العناصر ذاتها نشيطة فعالة ، أو أن يكون ترابطها نفسه عملية نشيطة ، وإن كان اهتمام المؤلف بالنشاط قد تجلى في دفاعه عن الألم من حيث هو وسيلة توثق أواصر الارتباطات التى لولاه لظلت خاملة ولا لون لها يميزها .

وعلى هذا ينمى بريستلى تلك القاعدة التى « تسرع الناس في تصديقها ، والتى أبدىها في الظاهر بعض العباقرة النابغين وهى — « يجب ألا نلقى في نفوس الأطفال شيئا لا يستطيعون أن يدركوه تمام الإدراك ولا أن يعرفوا سببه » ويبين لنا أن هذه القاعدة لا تنطبق عمليا إلا على تعليم الدين ، وأن محاولة تعميم تطبيقها على كل شيء سرعان ما تقنعنا بما فيها من سخافة وتقاهة . والحق أنا لنجرى على عكس هذه القاعدة في كل ما يتعلق بصغار الأطفال ، فطبيعة الأشياء لا تدع لنا مجالا للعمل غير ذلك ، فإنا نعوذهم استعمال ألفاظ لا يدركون معانيها . وعلى الكبار منا أن يتعلموا دروس الحياة بمثل هذه الطريقة ذاتها ؛ ذلك إلى أن العناية الإلهية تعرض باستمرار ظواهر شتى ، عليهم أن يبحثوا عن الحقيقة فيها . فالتوصل التدريجى إلى حل معميات الأشياء التى كثيرا ما تأملناها من غير أن نفهم مدلولها يضاف علينا قدرا كبيرا من السرور الذى نستشعره عند استكشاف هذا الحل . وكذلك الأمر مع الأطفال ، فليس من الأهمية بمكان أن يحصلوا على معان محددة . فيصح أن نعوذهم على المظاهر الخارجية للدين ، بأن يلتزموا الصمت مثلا ويركعوا عند ما يرون الناس يصلون ، كما يصح أن نأخذهم بفكرة أن التوقير واجب وحق لقوة خفية لا يرونها ، ونعرفهم أن هناك سلطة يجب على بنى الإنسان جميعا أن يذعنوا لها . وستكفل العادات الآلية بجعل هذه الأفكار نشيطة فعالة ، إلى أن يدرك الأطفال معناها إدراكا قائما على الفهم والاعتباط .

(١) راجع Memoirs المجلد الأول صفحة ٣٠٤ حيث يشير إلى استخدام مبدأ الترابط على نطاق واسع

في كتابه « ملاحظات شتى » Observations .

وتشبه هذه العملية من الوجهة السيكولوجية عادة الانحناء عندما ندخل حجرة ما ، أو عادة إبقاء النار موقدة في الخامس من شهر نوفمبر^(١) .

يفترض مثل هذا التفكير (١) ان الدين يتكون من آراء دينية أو من عناصر دينية شتى كانت موجودة من قبل أن يؤلف بينها ، وتوحد ، وتدمج بعضها في بعض (٢) وأن هذه الأجزاء أو العناصر تربط بطريقة ما بعضها ببعض لتصير كلا (٣) وأنها تدخل في تكوينات جديدة من غير أن يلحقها أى تغيير في أثناء العملية . ويجدر بنا أن نعالج هذه النقط كلها في شيء من التفصيل .

وتكتسب النقطة الأولى شيئاً من مظاهر الحقيقة من جراء تأكيد بريستلى للسهولة التي بها يتسنى لنا أن نزود الأطفال بآراء صالحة عن الدين . فمن اليسور أن نعلمهم أن هناك كائن اسمه الله ، ولو أدى بهم « الشرح » باللفظ والعبارة إلى أن يستنتجوا أن الله كائن يعيش فوق السحب ، لما كان في ذلك أى بأس . ففي نظر بريستلى أن لا شيء في مثل هذا التعليم يعسر فهمه على طفل يستطيع أن يستعمل لغته القومية . أما أن نرى — كما رأى بريستلى — أن في هذا « اللامشئ » مادة كل ما هو مهم في الدين ، نخلط بين الأفعال وبين الألفاظ ؛ لأننا بذلك نجعل الدين مرادفاً لأفكار عن الدين . ومع ذلك فحجة بريستلى العامة تقول بأن مثل هذه الأفكار السهلة تنمو ، وأنها ترتبط بعضها ببعض بطرق شتى متعددة ، وأن العقل والفهم يوضحانها ويوسعان مداها . وعلى هذا يجوز أن تصبح فيما بعد قوى ناجمة من قوى الحياة ، وتكون لها أثرها في تكوين الأخلاق .

لم يبين لنا بريستلى كيف تفعل هذه المعاني ذلك ، ويصر على ضرورة « العادات » الدينية التي يشير إليها فيما بعد باسم « الوجدانات الدينية » ، ويقول بأن الأثر الذي تتركه المعاني في العقل لا يتوقف على « التعاريف » ، ولكن على « الإحساسات » ، وعلى مدى الارتباطات وتنوعها . فالفكرة التي يكونها عن الله رجل لم يسبق له أن تربي تربية دينية ، يجب أن تكون مغايرة للفكرة التي يكونها عنه آخر تعود أن يفكر في الله ، ويتكلم عنه

(١) راجع Miscellaneous Observations في مجموعة مؤلفات بريستلى التي نشرها رط * Rutt

منذ نعومة أظفاره . ففي الحالة الأولى تكون طوائف المعاني محدودة ومستقرة ، ولا يتيسر إيقاظ تلك الوجدانات الدينية فيها وتنبيهها ؛ أما في الحالة الثانية فإنه وإن أصبح في كبره فاسقاً داعراً فإن الأمل في استصلاحه عظيم إذا لم تكن الآثار الدينية التي انطبعت في نفسه قد محيت وزالت من زمن مبكر . ولو تيسر إدخال المعاني والمبادئ الدينية في حياة الطفل فيما بعد ، لكانت هذه المعاني وتلك المبادئ غريبة ونايية عن جميع الآثار الأخرى التي سبق أن ادخرت في الذهن ، لا تستطيع أن تشعرنا بوجودها شعوراً قوياً . إن الذي يعوزنا هو « طائفة مناسبة من الوجدانات المترابطة تكون ناشئة عن انطباعات فعلية مضى موسمها مضياً لا رجعة فيه » .

يبدو أن كل شيء يتوقف إذن على هذه الوجدانات والانطباعات . وهنا يتجلى عرض بريستلي مضطرباً غير مقبول ؛ فنظريته تقتضى ربط الإحساسات الحركية ، بانطباعات لفظية عن الله ؛ ولكنه لا يشرح لنا كيف تستحدث هذه الانطباعات « طائفة مناسبة من الوجدانات المترابطة » نعم أنها قد تستحدثها ، ولكن يظهر أن بريستلي نفسه كان يرتاب في الأمر ويشك فيه ؛ وكانت شكوكه تتجلى من وقت لآخر فيحذرنا من التمرينات الدينية القاسية ، ويستبعد فكرة أن الطفل يتجه من تلقاء نفسه نحو الفضيلة . فالذين يحاولون أن يحببوا الأطفال في الفضيلة لذاتها ، لا يعرفون الكثير عن الطفولة . فهم لم يحسبوا حساباً لأصل وجداناتنا ومنشأ عواطفنا ؛ ذلك إلى أن « أنزها جميعاً وأبعدها عن الأغراض لم تصر كذلك إلا تدريجياً ، وكانت في البداية بعيدة كل البعد عن ذلك ، وفيما عدا مجرد إرضاء إحساساتنا الجثمانية ، فإننا إنما نسمى في البداية وراء كل شيء ، ونقدر كل شيء لا لذاته ، ولكن لغاية أخرى غيره ، ثم بعد ذلك نعود فنقدره لذاته ومن أجله هو . فالطفل لا يجب شخصاً ما ، إلا بعد أن يشعر بما لهذا الشخص من أهمية وقيمة له هو » ومع ذلك فهو لا يرى أن هذه الملاحظة ، إن كانت صحيحة وحقاً ، فإن حجته السابقة بأن التعليم الباكر يتم عن طريق فرض الكبار للقيم على الصغار ، قد تكون خاطئة .

ومع ذلك فإن بحث بريستلي يؤكد لنا عدة حقائق أغفلها روسو . ويوضح لنا أن من السهل على الطفل أن يدرك الأفكار البسيطة عن الدين . ويرى في جلاء أن

التعليم الدينى يوسع نظرة التلميذ فى دراسته للتاريخ والأدب ، بل وفى دراسته لساثر المواد العلمانية . وهو على حق فى تذكيرنا أن استبعاد المدرس عن التعليم الدينى معناه إفساح المجال لمؤثرات أخرى قد تكون غير دينية . وقد يكون على حق فى قوله بعدم وجود حياة أو تربية يصح أن يقال عنها إنها حافلة ثرية إذا لم يكن بها موضع لمعرفة الله ؛ وقد يكون على حق كذلك فيما يزعمه من أن جوا من التقوى القائمة على الإخلاص للدين قد يؤثر تأثيراً قوياً فى ترقى الطفل من الوجهة الدينية . على أن هذه الحقائق كلها لا تؤيد فكرة بث الدين عن طريق استعمال السلطة والإكراه ، ولا تتفق مع وجهة النظر القائلة بأن التربية علم تجريبى . إن الحاجة ماسة الآن إلى تجارب علمية تجرى فى هذه الناحية .

— ٣ —

أجريت فى القرن الثامن عشر تجارب كثيرة على أساس النظام الذى تربي عليه إميل ، وقد وصف لنا دافيد وليمز David Williams أوسع هذه التجارب مدى وأكثرها نقداً ، فى كتابه — محاضرات فى التربية ^(١) Lectures on Education فيبين فى تفصيل واف ما فى طرق روسو من « جمال مسرحى » ؛ وحاول بطرق تجريبية شتى أن يفصل الفث من السمين فى هذه التجارب . وذكر هو تجربة طبقت فيها مبادئ روسو على طفل فى السادسة من عمره روعى فى تربيته أن تقوم على أساس من تدريس نواح شتى من التاريخ الطبيعى . فسكانت الرحلات والمحادثات الأولى مع القرويين والبستانيين ، مشبطة للهمة مخيبة للأمال ؛ ولكن سرعان ما انشغل الطفل بدراسة الطرق التى تحول المحصولات الطبيعية إلى أشياء مصنوعة . فصناعة الحداد أدت بشكل طبيعى إلى دراسة الصخور ، والترتبة ، واستخراج المعادن من الأرض ؛ وأدت صناعة النجار إلى دراسة الأخشاب وتأثير المناخ ، وهو موضوع كان يدرسه فى فترات شتى ، ولا سيما عند ما يكون الجو مطيراً ؛ وكانت جدة تحويل مادة إلى أخرى فى البوتقة تستثير فيه الإعجاب والروعة ؛ وأفضت به ضرورة عمل الأشياء المختلفة وتميزها بعضها عن بعض إلى فن الرسم . هذا ، وقد عملت مجموعات مختلفة من الأشياء ، واستحدثت نظام للمقايضة والاستبدال ، وسرعان ما ظهر الحساب . ويدش كل الدهش

من سرعة تقدم تلميذه في هذه الناحية ، « فلم يكن للسرعة التي كان يفهم بها قواعد الحساب الأربع الأصلية ، أو يستغلها لأغراضه أى نظير في سرعة التعلم » وإني مقتنع الاقتناع كله بأن الوصول إلى مثل هذه النتيجة لا يكون بتهديد من جانب السلطة ، ولا بتوقيع العقاب من أيدي الطغاة المستبدين ولم يسعنى في هذه الحالة إلا أن أتأمل مندهشا أمر تلك الملكة غير المحددة التي جعلتني أذعن للسلطة وأنغمس في حماة من البؤس حين أخوض وسط مجلدات الحساب ، من غير أن أدرك فائدة أية عملية من عملياته^(١) . ولم يستمر الكتاب في وصف تربية الولد بعد ذلك ، بل قيل لنا أن غيرة والدين قضت على هذه التجربة .

ومع أن ولیمز لم ير أن إميل قد أفاده في تجربته هذه فائدة مباشرة ، فإن ما يقصه علينا عن تربية الشبان الذين نشأوا في مدرسته الداخلية (وقد كان كثيرون منهم في أشهر جامعات أوربا أو مدارسها) ليدل على أنه كان يتبع روسو ، اتباعا على هدى وبصيرة . فهو يصر على الحياة الاجتماعية ، ويأبى أن يجرى وراء روسو في دفعه خيال الشاعر إلى أن يتخلص من الأسرة . وذكر في صراحة ، الصعوبات التي لاقاها في سبيل تطبيق آراء روسو على حياة التلاميذ الداخلية في المدرسة ، فلم يظهر فيهم شيء ما يشبه حياة « المتوحش » ، ولم يجد أى سند لتأييد القول بتربية سلبية محضة ؛ ووصف الفكرة التي تقول بوجود مرحلة معينة تتفوق فيها الملكات على الرغبات ، بأنها فكرة تقوم على الخيال والوهم . وقد عرض شكه هذا على روسو نفسه ، فلاحظ أن ولیمز لا عهد له إلا بالأطفال الاصطناعيين المتكلفين . وقد لبث ولیمز ، كما هو العهد برجال العلم ، صابرا ينتظر فرصة تمكنه من فحص طفل من أطفال الطبيعة حقا . وأخيرا وقع له صبي في الثانية عشرة من عمره ربي بدقة على مبادئ روسو ، ولكنه لم يجد فيه أى دليل أو علامة على وجود ملكات زائدة ، بل رأى شبعا نحिला ضئيلا تنم ملامحه عن تدهور وانحطاط قبل الألوان ، أو عن شهوة داعرة ؛ وكانت أسنانه متغيرة اللون حائلته ، ويكاد يفقد حاسة السمع^(٢) ، وكان والداه ينتظران صابرين ظهور حب الاستطلاع فيه ، وظهور الصفات العقلية الأخرى التي تتجلى في مرحلة التربية التي يقول بها روسو ،

(١) انظر « محاضرات في التربية » المجلد الأول صفحات ١٣٩ وما بعدها .

(٢) المصدر ذاته المجلد الثالث صفحة ٥ .

وقد لبثا سنة بعد مضي الوقت المنتظر ، ثم جاء بالصبي إلى ولیمز فوصفه بأنه مريض جسما وعقلا ، وقال — لو كان له من السلطة ما كان لمفتشى اسبرطة لقضى عليه بالموت في الحال . ويخالف ولیمز روسو في رأيه في ظهور غريزة الاستطلاع . فقد رأى أدلة عليها في السنوات الأولى من حياة الطفل ، وكان يعتقد أن ظهور الحب أمر تدريجي يأتي كما يأتي الربيع . هذا وقد بز بعض تلاميذه إميل وتفوقوا عليه في مباحثهم الفلسفية والعلمية ، فكونوا لهم « جمعية صغيرة من العلماء » من أعضاء لم يبلغ أ كبرهم الخامسة عشرة من سنه . وإذ لم يكونوا راضين عن مباحث الجمعية الملكية التي كانت في نظرهم « مباحث صيدانية » مستحيلة ، حقاء فقد عرضوا هم طائفة من المسائل من نتائج بحوثهم الخاصة .

وكانت أروع النتائج التي أدت إليها تجربة ولیمز ، تلك التي تتصل بالرقى الأخلاقى . فمن المعلوم أنه كان يربى الشبان من دون حاجة إلى عقاب ، فاستغل ذلك بعض التلاميذ لمصلحتهم هم ، فكان واحد منهم لا يفتأ يذكر أن أباه أ كد له أن ولیمز أقسم بشرفه ألا يلجأ إلى العقاب . ويقول ولیمز إن دراسة هذا الولد قد امتحنت ما لديه من صبر ، فأمر بعقد مجلس من الصغار ليقضى في المخالفات التي يقع فيها التلاميذ . وكان أشق واجب عليه أن يعالج الكذب معالجة حاسمة ، فحرب ما يقول به روسو من الجزاء الطبيعى (suites Naturelles) فلم يك يصدق كذبا ولو صدق ، وكان يقبل جميع ما يوجه من تهم الكذب إلى المذنبين العائدين على أنها تهم صادقة صحيحة .

ومع ذلك فقد نشأ الكذب وشاع حتى صار مشكلة المجلس الكبرى . وكان ذلك المذنب العائد الذى اعتاد الكذب يتجنب كل ما نصبه له زملاؤه من فخاخ ومكايد وحيل ليوقعوه فيها .

وفي آخر الأمر خطا ولیمز خطوة جريئة ، فاستحضر إلى المدرسة في زى خادم أ كبر خب كذاب استطاع أن يحصل عليه ، وسرعان ما وجد المجلس نفسه مشغولا كل الشغل بقضايا الكذب هذه . وكان ولیمز قد ترك الأمر للأولاد من دون أن يشترط عليهم أى شرط سوى أن يراعوا أن تكون قراراتهم سُنَّة سابقة تطبق على جميع أفراد المدرسة . فانصرفوا يتناقشون في الطرق والوسائل الناجمة ، لأن العقاب لم ينجح في شيء . وقد عاونهم ولیمز بكل ما يعرف من كتب تحوى آراء أساطين رجال التربية ، فرجعوا جميعا إلى « تربية

قورش « لا كز ينوفون ، والى « أخلاق » فلوطرخس « وآراء » لك ، والى « إميل » روسو . وأخيرا انتهى الأمر بفصل التلميذ المتعب لأن ولجزيبى أن يعد بأن يعنى بتعليمه من غير أن يؤاخذ به بما يرتكبه من هنات ومعائبات تتصل بالأخلاق . فاختنى الخادم ونجح الدرس وأفاد ، وأبصر التلاميذ شيئا من طبيعة الكذب وعواقبه ، وتعلموا أن يعملوا على تطهير مجتمعهم والنهوض به . ويضيف ولجزيبى العبارة الآتية « وأعترف بأنى لم أنجح فى ذلك مع غيرهم » .

ويتفق ولجزيبى مع روسو فى نقطة واحدة هامة ، فهو فى الجملة مؤمن بأن طبيعة الطفل خيرة وفى ذلك يقول : « لقد راقبت الأطفال عن كثب ولم أجد بينهم واحدا يصح أن أسميه طفلا خبيثا فى الفترة التى ألقيت فيها هذه المحاضرات ؛ قد يكون هناك عبث وأهواء وشذوذ ، ولكن هذه كلها بعيدة كل البعد عن أن تكون مضرّة ، بل إنها قد تصلح وتهذب فتكون مصدر فوائد ومعلومات نافعة . إننا نتوصل إلى معرفة تكوين العقل عن طريق ما يعتوره من انحراف وشذوذ ، كما نتوصل إلى معرفة تكوين الجسم وبنيته بما يصيبه من اضطراب ^(١) » .

وتتلخص مشاهدات ولجزيبى وملاحظاته فى الفقرة الآتية :

« يقترن النظام والانسجام والطاعة دائما بالحرية فى الحياتين المنزلية والسياسية . ومن الميسور أن نحمل الأطفال على بذل أقصى جهد جسمانى أو عقلى يستطيعونه من دون أن نستبد بهم أو نوقع عليهم عقابا ما ، أو نمنحهم مكافأة . ومازودتنا به الطبيعة من وسائل عظمى — من النشاط ، وحب الاستطلاع يصح أن يوجه إلى دراسة التاريخ الطبيعى والفلسفة وغيرهما دراسة واسعة سريعة من دون أن نحتاج إلى إجبار التلاميذ على الجلوس لاستظهار ما فى الكتب . وذلك لأن تلك الحقائق تستند إلى معرفة فعلية لا إلى استنتاجات يملها الوهم ويوحى بها الخيال . ولست أقول بأنى رأيت كل هذه الحقائق ممثلة فى تلميذ واحد ، ولكنى عرفت أطفالا فى سن السابعة أو الثامنة أو التاسعة والعاشر يدركون

(١) المصدر المذكور من قبل المجلد الأول صفحة ١٨٦ .

كان ما أسداه ولجزيبى إلى التربية أن حاول ما لم تحاول مدرسة قط أن تقوم به ، وذلك بأن يدرّب الأطفال بطرق بسيطة طبيعية على أن يكونوا رجالا أذكاء شرفاء صادقين ، ذوى عدل ونزاهة ؛ وهى أغراض يمكن تحويلها إلى دروس عملية كدروس اللغات ، وإلى مبادئ وقواعد تتبع (راجع المجلد الأول صفحة ٦٠ .

من التاريخ الطبيعى والكيمياء والميكانيكا أكثر مما عرفته وأما فى الخامسة والعشرين ، مع أنى كنت معروفا حق المعرفة بأنى قد احتملت صابرا متاعب الطريقة المألوفة المتبعة فى تكوين كل من يريد أن يكون أستاذا عالما . فهم يستطيعون أن يدرسوا الطبيعة ، وأن يفهموا الحساب عمليا وإن لم يدرکوا قواعده ؛ ولم يكن أحد منهم قد « تعلم القراءة » ، ومع ذلك فقد كانوا يعرفونها لأنهم حذقوا فنها فى وقت لم يكن ينتظر منهم ولا يستحسن ، أن يتعلموها فيه .

لقد عرض ولیمز أحاسن ما عند روسو على محك الفحص والاختبار فى التجربة التى قام بها . وكانت حدة انتقاده تنافض مدائح الكتاب والكاتبات من أمثال مدام ماكولى^(١) كما كان ما فيها من حكمة ، يناقض تلك المحاولات الحمقاء التى عملت لمحاكاة نظم التربية التى تربى عليها إميل . هذا وأن اللورد « كامس » « Lord Kames » قد سبق روسو إلى القول بأن الإنسان قد بلغت به محبة الحرية مبلغا أصبح معه أى تقييد^(٢) يفرض عليه فى أى أمر ، مهما كان نافعا ، كافيا لجعل الحرية أسرا مرغوبا فيه ؛ وقدم إلينا أمثلة عدة عن تلك الحرية السيئة التنظيم التى نجدها فى طائفة من تلك التجارب التى أوحى بها آراء روسو وتعاليمه .

- ٤ -

وصف ريتشارد لوفل ادجورث (Richard Lovel Edgeworth) فى مذكراته ، تربية ابنه البكر بشىء من التفصيل ؛ لقد ترك إميل فى نفسه أثرا عظيما ، فاعتزم أن يجرب

(١) خطابات فى التربية Letters on Education طبعة دبلن سنة ١٧٩٠ .

(٢) ملاحظات شتى على التربية سنة ١٧٦١ (Loose Hints upon Education) يقول المؤلف فى كتابه فن التفكير سنة ١٧٨٢ (Art of Thinking) أنه تعرف بزوجين محترمين كل الاحترام ، كانت كل طريقتهم فى تربية ابنهما تتلخص فى الوعود والاستعطافات . فكان الولد وهو فى الرابعة من عمره يجبر والده على أن يعطيه تفاحة قبل أن يرد إليه قطعة من قطع الشطرنج كان قد أخذها من الرقعة . وبعد أن التهم الصبي الفاحة عاد واختطف قطعة أخرى من قطع الشطرنج فاضطر الوالد إلى وقف اللعب حتى يرسل الصبي القطعة ليتناول عشاءه . وقد حدث أن أحد الضيوف المدعون سمع بكاء وعويلا فى حجرة فى الدور الأرضى فسأل الوالدة المذعورة إن كان يستطيع أن يماونها ، فأخبرته أن ابنها ديكى Dickie أراد أن يصعد إلى المائدة ويجلس على غنم اللحم المشوى الموضوعة عليها ، ولكن الطامية اعترضت ومنعته ، وكانت الأم تود أن تجيب ديكى إلى طلبه وتدعه يعمل ما يريد ، لولا أن الوالد رأى أن اللحم المشوى يكون ساخنا فلا يستطيع الصبي أن يجلس عليه ويتخذة مقعدا ! !

الطريقة التي يقول بها روسو تجربة صحيحة نزيهة صادقة . ولم تكن سن الوالد وقتئذ تزيد على ثلاثة وعشرين عاماً ، فظل يتبع طريقته باستمرار عدة سنين على الرغم مما ناله من سخرية الأقارب واستهزاء الأصدقاء . ووصف نتائج هذه التربية من السنة الثامنة حتى الثامنة بالعبارة الآتية : « راعيت في لبس ابني أن يكون بغير جوارب وبساعدين عاريين وأن يلبس « سترة » ، وصراويل مما هو مألوف الآن ، ولكنه كان يعد في ذلك الزمن بدعة وأمرًا خارقاً للعادة . لقد نجحت في جعله لا يهرب الأخطار ، ويستطيع تحمل أى نوع من أنواع الحرمان ؛ وكان ذلك أمراً أشق على من الأمر الأول ؛ وكان يتحلى بجميع الفضائل التي يمكن أن يتميز بها طفل نشأ في خص رجل متوحش ، وتزود بكل المعلومات اللازمة عن الأشياء التي يمكن أن يحصلها في مرحلة مبكرة طفل نشأ في مجتمع متحضر . أقول معلومات عن الأشياء ، لأن معلوماته عن الكتب ، وهو في السابعة أو الثامنة ، كانت أقل من معلومات غالبية الأطفال الذين في الرابعة أو الخامسة ، فكانت لديه فكرة واضحة عن الميكانيكا ، كما كان له في تطبيق ما يعرفه قدرة على الابتكار ، أكثر مما لدى أى طفل رأيت . لقد كان جريئاً حراً غير هيب ، كريماً ، معطاء ، يستطيع أن يستعمل كل حواسه وقوة حكمه ، في سرعة ونشاط ؛ ولكنه لم يكن ميالاً إلى الطاعة ؛ وكانت جهوده التي يبذلها تصدر عادة عن إرادته نفسها ، وكان ممن يسمون عادة حسنى الطبع طيبى القلب ، وقد كان يعجب الناس بحمال طلعته وحسن سلوكه وعذوبة حديثه ، ولكنه كان مع ذلك قليل الاحترام لغيره ، يمت كل المقت أية رقابة تفرض عليه . لقد كان معي دائماً على خير ما أوده أن يكون عليه ، أما مع سائر الناس فلم يكن قط إلا ما يريد هو أن يكونه ^(١) .

ولما لم يستطع (إدجورث) أن يستمر في الإشراف على تربية ولده اتخذ له مؤدباً ، يخيل إلينا أنه لم يكن كفتاً للاضطلاع بالعمل الذى نُدب له ؛ وكان لروسو نفسه حظ فحص ما أثمرته جهود هذا الابن الأدبية ؛ فكان رأيه أن الصبي ذو قدرة طيبة ، وأعجب بإجابته عن أسئلة التاريخ . وهكذا سلم روسو بأن التلاميذ قد يتعلمون التاريخ ويستفيدون منه ، وإن

(١) مذكرات إدجورث الطبعة الثانية ١٨٢١ . Memroirs of K.L. Edgeworth المجلد الأول صفحة ١٧٤ ، وجاء في الطبعة الأولى ١٨٢٢ صفحة ١٧٩ — أربع أو خمس سنوات بدلاً من سبع أو ثمان المذكورة في المتن .

كان هذا مناقضا لما في إميل من تعاليم . هذا ، ويظهر أن روسو لم يكن واقفا على ما امتازت به إيرلندة من الاستمساك بماضيها ، فلا مجال لانتهامه إذن بالتغرض والتشيع إذا ما وجد في هذا الإيرلندي الصغير شيئا من الميل إلى التشيع الحزبي ، وهو ما سلم^(١) به الأب نفسه . وبعد مضي سنة ، وقد بلغ الصبي تسع سنوات ، وصارت له قدرات عظيمة عقلية وجسمية ، أصبح مستقلا في تفكيره وعمله ؛ ولكنه كان مع ذلك حاد الطبع عنيدا صعب المراس يكاد لا يحكم . والآن يكتب إدجورث في صراحة عن « مبادئ روسو الخاطئة »^(٢) ، ويعترف آسفا كل الأسف بخطأ نظرية اعتنقها في شبابه ، حينما فتن من هم أسن منه وأقل بفصاحة روسو ، وأخذوا بروعة أسلوبه ؛ كما اعترف كذلك بفشله في أن يمنع تكون عادات في نفس الصبي قد يصعب اقتلاعها فيما بعد^(٣) .

عجب روسو إذ وجد أن الآباء قد أخذوا إميل مأخذ الجد ، ولو علم أن رجلا أعزب قد وجد فيه الوسيلة إلى اختيار زوج له ، لازدادت دهشته وازداد عجبه . فقد صور إدجورث صديقه توماس داي (Thomas Day) تصويرا جمع بين التحفظ والفكاهة ، حتى لنكاد نلحظ بريق عينيه وهو يكتب بعض جملة التي تبدو ماحلة اللون .

(١) مذكرات إدجورث طبعة ١٨٢١ المجلد الأول صفحة ٥٤ .

(٢) المصدر نفسه صفحة ٣٦٩ من المجلد الأول .

(٣) من سخيرية الأقدار أن يعهد بتربية الطفل ابن الطبيعة هذا إلى معهد يسوعى ، ولكن روسو واليسوعيين يستويان معاً في شرف حادث معين دونه المستر إدجورث في مذكراته ، ولعله جدير أن يقتبس هنا لما يلقيه من ضوء على سهولة تشيع الأطفال بالآراء الدينية البسيطة . فقبل أن يعهد إدجورث بابنه إلى المعهد الكاثوليكي ، طلب من أولى الأمر فيه (وأجيب إلى ما طلب) أن كيداً بالألا يكون ثمة أى تدخل من جانب المعهد في مبادئ الطفل الدينية . وبعد شهر أعلنه الرئيس بأن أحد المدرسين حاول أن يلقن ابنه المبادئ اللازمة لخلاس نفسه ونجاتها ، ولكنه عني عناية خاصة بأن يزوج تعليمه بالحلوى يقدمها إلى الصبي ، وقد جرى بينهما الحديث الآتى :

قال الأب : يا بني أسمعت بالله قط ؟

قال الصبي : نعم

قال الأب : أنت تعلم أن روح الله ، قبل أن يخلق هذا العالم ، كانت تخيم على ذلك البحر العظيم الذى لا شاطئ له ولا قاع فيه ، ثم خلق هذا العالم من طين .

قال الصبي : وأنسى له الطين ؟

قال الأب : من قاع البحر

الولد : ولكنك ذكرت توا أن البحر لا قاع له

(المذكرات الجزء الأول صفحة ٢٧٤)

لقد رأى المستر داي في « الطبيعة » النسوية ما دفعه إلى أن يحتاط لنفسه ويختار شابتين اثنتين لتكونا موضوعا لتجربته التي ، مع توسع قليل في خطة روسو ، يجب أن تنتهي بمقد الزواج . وكان عرض إدجورث لحقائق المسألة عرضا رزينا يبري صديقه من أية نية في الجمع بين اثنتين . وإذ ليس لدينا أى أسباب تاريخية تجعلنا نتصور أن (داي) قد توصل إلى « طريقة الجماعات المتساوية » أو أنه كان يرغب في أن يضيف إلى وسائل روسو في التربية ذلك النوع من الضبط « والرقابة » الذي قد يسلطه عقل نسوى على آخر مثله ، فيبدو أنه من العدل أن نجد في التربية الحسية الناقصة التي تلقاها داي نفسه ، السبب في محزه المبكر عن أن يميز حقا بين السمراء والشقراء . وإذا اعتبرنا هذه التجربة تجربة « مبكرة » في التدريب الشكلي كانت النتائج في غير مصلحة « الانتقال » من شكل من أشكال التدريب الحسى إلى آخر . وإن كانت الآنسة صبرينا سيدتى (Sabrina Sydney) « قد عرفت كيف تعمل دائرة ومثلثا متساوي الأضلاع ، وتحيط بأسباب الليل والنهار ، والشتاء والصيف » فإنها لم تكن في نظر المستر داي تعرف كيف تختار الطول المناسب للكم ، ولا المندبل ذى اللون الملائم لحفلة معينة لها شأنها وخطرها عنده . قد يكون عدم « الانتقال » راجعا إلى عدم وجود مثل أعلى يشوبه طموح نسوى حقا . وقد أدى هذا الفشل إلى أن يغير المستر داي نيته في الزواج (وتلك إحدى النتائج القليلة المؤكدة المعروفة عن دراسة مقررة في التدريب الشكلي) ويأخذ في البحث عن زوج لم تبلغ تربيتها هذا الحد من الكمال .

إن أهم خدمة أسداها إدجورث وابنته إلى التربية مدونة في مجلدى كتاب « التربية العملية »^(١) (Practical Education) وهو كتاب جمع بين الآراء الجديدة التي ظهرت وقتئذ في التربية والتي حاول المؤلف أن يختبرها^(٢) تجريبيا . فالفصل الأول من

(١) المطبوع سنة ١٧٩٨ . والقطعة المقتبسة مأخوذة من الطبعة الثالثة سنة ١٨٤٥ .

(٢) تطالب الآنسة ادجورث لوالدها بشرف أنه كان أول من أوصى — قولاً وعَمَلاً — باتباع الطريقة التجريبية في التربية . وتصر مقدمة الطبعة الأولى على أن فن التعليم ، إن كان سيتقدم أى تقدم يذكر ، يجب أن يتحول تدريجيا إلى علم تجريبي ، وإنا لنجد في كتاباته تطبيقات كثيرة لآراء لك وكنديك وستيوارت ورايد (Reid) وروسو . هذا وقد أوحى كتاب إدجورث (Harry and Lucy) إلى (توماس) داي بوضع كتاب (Sandford and Merton) وأشرف إدجورث على ترجمة كتاب مدام دو جانى =

الكتاب يعالج موضوع اللعب ، ويتنسر نظرية فروبل في التربية^(١) عن طريق اللعب ، ويضع في المكافحة الأولى من الأهمية تأثير اللعب هذا في توجيه ميول الأطفال إلى الابتكار والاستطلاع . فيجب أن تكون « المشاغل » هي الغاية الأولى من اللعب ؛ ويجب أن يستثير اللعب « الموازنة والنشاط » . وهنا يضرب إدجورث وابنته على نعمة منتسورية ؛ ورأيهما في وسائل اللعب التي تضع التلميذ في مواقف تمكنه من أن يقوم بمشاهدات نافعة ، ويحصل على تلك الخبرة التي لا تشتري بمال ، والتي لا يستطيع معلم أن يهبها^(٢) التلاميذ ، يذكرنا ببعض آراء ديوى الأساسية . فكل شيء نعهده الآن جهازاً ضرورياً ، أو وسيلة إيضاح لا غنى عنها نجده في ذلك الفصل المذكور . وفكرته العامة هي أن نجعل الطفل يتذوق العلم بتوجيه انتباهه إلى كل شيء يحيط به . فبعض التجارب التي قام بها أعضاء « الجمعية الملكية » تعد صالحة للأطفال ، كعمل نفاخت الصابون يطرحونها في الهواء ، وتلوين زجاج النوافذ ، وكالظلال ، وما إلى ذلك . فبدلاً من أن نبين للتلاميذ الخطوات التي اتخذت في التوصل إلى كشف ما ، يجب أن نترث ونتوقف مراراً حتى نرى إن كانوا يستطيعون أن يتقدموا بمقترحات من عندهم . ويقول المؤلفان إن التلاميذ ينجحون بهذه الطريقة نجاحاً يفوق ما كان منتظراً . والكتاب في جملته ، عرض بديع لطريقة الكشف ؛ وهي طريقة تجنب المؤلفان فيها تلك الحيل والأساليب المتكلفة التي نجدها في عرض رسو^(٣) . فتركيز الانتباه هو الهدف الأساسي الذي

== Mme De Genlis الذي عنوانه (Adèle et Therdore) وشجع أسرته على أن تسدى أيادي بيضاء إلى أدبيات التربية في أيامه ، وكان لديه من الوقت ما يمكنه من وضع مشروعات لإنشاء نظام حكومي للتعليم في إيرلنده ، ولتأسيس مدرسة خاصة له في القرية المسماة باسمه .

(١) أنظر التربية العملية (Practical Education) المجلد الأول صفحات ٦ — ١٢ .

(٢) المصدر ذاته — المجلد الأول صفحة ٢٤ .

(٣) نذكر هنا مثالا واحداً نختاره من بين أمثلة عدة مذكورة في المتن ، وتستوى كلها في أنها نافعة مفيدة (المجلد الأول صفحة ٧٠) ؛ والمحقق كثر من المقترحات التي تدور حول كيفية استعمال الطريقة . نظر تلميذ في التاسعة من عمره تبدو عليه علامة الكسل ، إلى قوس قزح مرتمس على الأرض ، فأخذه العجب ، وتساءل عن عمل هذا القوس يا ترى ؟ ومن الذي جاء به إلى هذا المكان ؟ ثم أخذ يلاحظ الشمس ، ويجرى التجارب على علاقة الأشياء التي في الحجرة بعضها ببعض وقوس قزح هذا . وبينما كان يعرض شيئاً بعد الآخر لأشعة الشمس ، ثم يعود ويستبعده ويضعه في زاوية ، كان يقول في نفسه : لا ليس هذا هو السبب ؛ وليس لهذا شأن في الموضوع . وأخيراً يحرك كوباً من الماء فيخفي قوس قزح ، فيظن عندئذ أن زهور البنفسج التي كانت في الكوب هي السبب في إيجاد هذه الألوان ؛ فيعود ويستخرج البنفسج من الكوب ، ولكن الألوان لا تزال كما كانت هي هي ، فينتج فكره إلى أن الماء قد يكون السبب ، فيفرغ الماء من الكوب ، ولكن القوس تظل على ما هي عليه وإن كان لونها قد خف ، فيستنبط من ذلك أن =

يرمى إليه إدجورث . فإن نعمل هذا من غير أن نعمل للتلميذ أكثر مما يجب عمله ، — وفي هذا من الخطر أكثر مما لو عملنا أقل مما يجب — كان ذلك في رأيه أشق واجب في التربية . إن خير طريقة هي تلك التي نلجأ فيها إلى ما لدى الطفل من قوى للعقل والاستدلال . فتقول لنا الآنسة إدجورث إن أباهما قد اعترف في أواخر أيامه بأنه قد أسرف في التوكيد على هذا الالتجاء ، إذ كان يفترض أن العقل إذا ما اقتنع حقاً ، تحتم أن يكون سلوك المرء حسناً فاضلاً . هذا ، ولا يبدو أنه كان في كتابه (التربية العملية) مدافعاً مسرفاً عن الحرية ؛ ويصر على أن فكرة خاطئة عما فيها من مسرات لا بد أن تكون قد أضلت روسو .

فالأطفال لا تحركهم فكرة ما عن مسرات الحرية ؛ وهي ليست في نظرهم سوى حرية عمل أشياء معينة يحدونها سارة ممتعة لهم . فمن ضيق عليه منهم في حريته في صغره أكثر مما يجب ، قد يشعر برغبة قوية في مزاوله ما لديه من حرية الإرادة في شكل إرادة حرة ، هي أن يريد ما يشاء ويفعل ما يشاء . أما الطفل العادي فيكون منهمكاً فيما هو بصدد من العمل . ولكن لا شك في أن الحرية لا تتعارض مع الطاعة الاختيارية وتنسجم معها ، تلك الطاعة التي يجب أن تفرس كمادة في الطفولة . ولم يكن إدجورث بالذي يقنع ، كما قنع كثيرون غيره من قبل ، بأن يقرر هذه المبدأ أو يفترض أن هذا التقرير فيه الكفاية ^(١) ، بل أصر على أنه يجب علينا في تكوين هذه العادة فعلاً أن نبدأ بأن نتطلب هذه الطاعة في الأمور التي يرغب الأطفال بطبعهم أن يقوموا بها .

"Bid her wear your necklace rowed with pearl

you'll find your Fanny an obedient girl"

ومر صبياً جائعاً أن يأكل فطيرة من فطائر التفاح ، ومر آخر يرتجف من البرد أن

الماء والكوب معا لا بد أن يكونا هما السبب في إحداث قوس قزح ، ولكنه يعود ويذكر أنه لا يوجد زجاج في الجو ؛ ومع ذلك فإن فيه قوس قزح . فقد يكون الماء وحده هو السبب إذن . ولكن كيف السبيل إلى استبعاد الزجاج ؟ وسرعان ما يتخطر بباله خاطر نير ، فيصب الماء في الكوب بالتدريج في طست وضعه في موضع مناسب . فما أشد سروره عند ما شاهد الألوان تضيء خلف الماء المنساقط ؛ فيظل يبحث ويستقصي عما يحدث عندما تكون الشمس محتجبة ، فيفترض فرضين هامين لتعليل وجود القوس ، هما سمك الزجاج ، وصفاء قطرات الماء أو ، تمكبرها .

ويلاحظ المؤلفان أنه يصح أن نسمى هذا لعباً إن شئنا ، فإن كان الأمر كذلك ، فدبكاترت كان يلعب

إذن ، وهو بصدد تحقيق نظرية سابقة عن قوس قزح .

(١) الفصل السابع من المجلد الأول .

يستدفى ويصطلى ؛ ثم مر طفلا متعبا أن يذهب إلى مخدعه لينام ؛ ألقى أوامرك بصوت هادئ ، ولكنه حاسم ، يوحى بالمسرة لابلعقاب . وإذا استوجب الأمر إجبار الطفل على أن يؤدي عملا لا يستمره ، فليكن أمرك « جدارا من نحاس » حتى إذا ما تكونت في الطفل عادة الطاعة للضرورة أدجت فيها عادة الطاعة لصوت السلطة والأمر . ولكن إن شئت أن يقوم الطفل بعمل شيء ما ، وجب عليك أن تستوثق أولا أن في استطاعته أن يؤديه ، ومن أنك تستطيع أن تجربته على إنجازه إذا اقتضت الحال ذلك . وإن قدرت أن تدلى إليه بأسباب ما ، فالجأ إلى العقل ؛ وإن لم تستطع فبين له أن ما تطلبه منه ، أمور معقولة ، وأنه سيدرك أسبابها فيما بعد . أما النشاط الجسماني ، وإرضاء الحواس فيجب ألا يقيدا إلا إذا كان هناك ضرورة تستدعي ذلك . فادجورث ، مثل هربرت سبنسر ، يفضل أن يدرك الطفل أنا نريد له الخير والسعادة . ويبدل إدجورث جهده في أن يجعل الأطفال يدركون أنهم بالطاعة أسعد منهم بغيرها ؛ والطاعة التي نسميها عادة توجيه الانتباه ، يجب ألا تتطلبها من الأطفال إلا تدريجيا ؛ فإذا فشلت ، فحرب محبة الاستطلاع ، وإذا فشلت هذه فحرب المديح والثناء ؛ وإن أخذ الثناء يفقد تأثيره ، فحرب اللوم والتعزير ، حتى إذا ما عدت إلى العطف ، وجدت أنه قد استعاد كل ما كان له من قوة ، بعد مضي هذه الفترة . والمبدأ العام الذي تنطوي عليه التربية كلها هو أن تربط السرور بكل ما تريد تلاميذك أن يتبعوه ويسيروا عليه ؛ وأن تربط الألم بكل ما تريد أن يتحاشوه ^(١) . وعلى الرغم من هذه المبادئ فلا يزال في كتب إدجورث لون من التهذيب التدريجي . وإذا كان هذا يتجلى أساسا في الأسباب التي يدلى بها تأييدا لإدخال بعض مواد معينة في المنهج ، فليس له أثر كبير في خطة إدجورث ، ولا في طرقه العامة في التربية ^(٢) .

(١) راجع المجلد الثاني صفحة ٤١٠ .

(٢) في الخطاب المرسل إلى كبير الأساقفة ، والمدرج في ملحق بالتقرير الرابع عشر لأعضاء لجنة التربية والتعليم في إيرلندا (المقتبس في Memoires صفحات ٤٨٣ وما بعدها) يعارض ادجورث فكرة الدكتور بل (Bell) القائلة بأن الحساب ليس بالأمر الضروري الذي لا غنى عنه في المرحلة الأولى من التربية . فهو يفضل أن يستغنى عن القراءة والكتابة ، على أن يدع تدريس الحساب ، ويستشهد بقول (Swift) إن أشد ما يلزم الأمة الأيرلندية في تقدمها الآن هو أن تتعلم أن ٢ و ٢ تساوي أربعة وهو رأى إن كان قد أبداه أحد من قبل ، فلم يكن قائما على خبرته في كلروت Killroot =

إن كتاب جودون (Godwin) المسمى «بحث في العدل السياسي» (Enquiry Concerning Political justice)، وكتابه الآخر «الباحث» (The Enquirer) الذي صدر بعده، هما وكتاب «بريستلي» ملاحظات على قانون التربية المقترح (Remarks on a Proposed Code of Education) تعدّ تحدياً مباشراً للأفكار الماثلة لما نجده في كتاب جون براون: آراء في الحرية المدنية (Thoughts on Civil Liberty)، إذ يبدو أن براون هذا بعد أن أسقط عمل العقل الإنساني، وجعل الشهوات والرغبات مصدر أفعال الإنسان كلها، ارتأى أن يترك للدولة عبء القيام بتنظيم هذه الرغبات والشهوات عن طريق التربية، وعبء إعطاء الفرد أفضل نوع من الحرية، وهو ذلك النوع الذي يقوم على نظام من التفكير والعمل، أساسه حكمة المجتمع الموافق على منح هذه الحرية، لا على تلك الحرية التي تشوبها

== (قرب مدينة بلغاست) وقد يكون المقصود بذلك مجرد القول بأن بعض الأمم لا تعمل بما تعلمته، في حين أن أمماً أخرى تعمل به فعلاً. وربما كان قصد القس أن يبدي تشككه في قيمة التدريب الشكلي الذي يعطى في مادة الحساب، وهي قيمة يذكرها إدجورث بعبارات كلها مغالاة وإسراف. ففي رأيه أن الحساب هو أول ما يجب أن يقدم إلى الفتى، فيدرب به عقله على أن يفكر بدقة، وأن ليس ثمة طريقة أخرى تؤدي إلى التقدم في سبيل التفكير الدقيق كما تؤدي إليه دراسة الحساب؛ فهو نظام محكم من الاستقراء؛ فمن حصل صرة على فكرة واضحة عن طريقة التفكير هذه، تقدم تدريجياً في سبيل أعوص المسائل في كل علم من العلوم الإنسانية — هذا، وليس مما يفيدنا في غرضنا هنا أن نعالج مشكلة التدريب الشكلي من حيث علاقتها بالحرية بأطول مما عاجلناها. وقلنا نجد أحداً من أنصارها قد اجترأ على أن يقيم أدلته على صلاحها ونجوعها لحسب، بل ربما لا يوجد مدرس قد اعتمد عليها وحدها دون غيرها في أثناء سلسلة واحدة من التعليم المرضي أو الملهم. لا شك في أن توجيه شيء من الانتباه إلى طراز العمليات العقلية التي تحدثها المواد الدراسية أمر معقول، لأن ذلك من مصلحة العقل المزود، كما اعترف به هربرت سبنسر اعترافاً جزئياً على الأقل. أما التجارب الحديثة التي عملت في مشكلة انتقال التدريب، فقد أوضحت متناقضات كانت كامنة في عقول كثيرين من أنصار التدريب الشكلي الأقدمين، وهي متناقضات يؤكد بعض الكتاب الآن أنها لا توجد إلا في رؤوس القائمين بالتجربة وخيالهم. وإدجورث نفسه خير مثال يضرب لوجود هذه المتناقضات فعلاً. وهو لا يكاد يفرغ من المطالبة بالتقدم التدريجي من التدريب الحسابي إلى أعوص المشكلات في كل علم من العلوم البشرية حتى يتناول البحث عن مزايا التعليم «المركب من التعليم الأدبي والتعليم الديني المنفصل القائم بذاته». وهو الذي اختار أعضاء مجلس إدارة التعليم في أيرلنده أن يجعلوه مبدأهم الأساسي في إقامة نظام حكومي للتعليم. ويزن إدجورث الاعتراض القائل بأن مثل هذا النظام يعاون على خلق الشبهات والارتباك والغيرة والحسد، ويرد عليه بقوله إن الفصل بين النوعين من التعليم لا يمكن أن يدوم إلا بضع ساعات في كل يوم، وأن الأطفال سيتحدثون، ويلعبون بعضهم مع بعض. وأنه لشيء يدعو إلى الأسف أن التعليم الديني في أيرلنده لا يمكن أن يقام على أساس أن ٢ + ٢ = ٤. ومما يدعو إلى الأسف أن هذا التعليم لا يتسنى تناوله من ناحية طرق المحادثة واللعب.

آراء غامضة ، عن الطفولة التي لم تهذب بعد^(١) . لقد تنصّل جودون من كل حيلة من تلك الحيل التي نجدها عند روسو (كعرض الدُعي التي يمسك المدرس بخيوطها فيحركها كما يشاء) والتجأ مباشرة وصراحة إلى ما في التلميذ نفسه من ميل إلى العقل والحق . فإذا ما استطاع المدرّس أن يبين أن مطالبه معقولة ، تُعاونُ على تحقيق مصلحة التلميذ واهتمامه ، وإذا اعتبر العقل الإنساني عاملاً فطنا تحفّزه دوافع في متناول الفهم ، لم يكن له أن يرتاب في نجوع طرق التشويق المباشر البسيطة . فالأطفال أشبه ما يكونون بمادة لينة مرنة مطواعة ، فإن لم نستطع أن نشكلهم كما نشاء ، فذلك لأننا نسيء استعمال القوة التي يمكن أن تؤثر بها في عقولهم^(٢) .

فالعقل أول مصادر السلطة وخيرها ، وتليه الثقة بما لدى الآخرين من علم أوسع من علمنا وأغزر ؛ ولكن هذه الثقة خطر ، وأقل شأنًا من المصدر الأول ، لأن تسليم الإنسان في فهمه وضميره باختياره قضاء على الفردية والشجاعة الأدبية ، وقضاء على الاستقامة^(٣) . أما مصدر السلطة الثالث فيقوم على الجزاء ، وله قوة ترقيع العقوبات ؛ ومثل هذه السلطة ضرورية للتربية في مراحلها الأولى ، ولكن يجب علينا أن نربي الأطفال على أنهم سيكونون رجالاً^(٤) في يوم ما ، لا على أساس أن الحياة ستكون كلها طفولة خالدة^(٥) . فينبغي أن يعطى الشباب قسطاً كبيراً من الحرية ، وينبغي ألا يُكبح إلا إذا مست الضرورة العاجلة إلى هذا الكبح واقتضته . ويجب أن تكون حدود الحرية واضحة لهم جلية لا خفاء فيها ، ولا محيص عنها . فالحرية التي تمنحها يجب أن تكون حرية حقيقية في حدودها المقررة لها ؛ ويجب أن نربأ بأنفسنا عن مجرد التظاهر بالحرية . هذا ، وإن طريقة كلها رياء موصول وكذب مستمر لا ينقطع ، مثل طريقة روسو ، لا تثمر إلا نزاعاً وتمرداً وسفسطة ، كما تثمر أخذاً ورداً لا ينقطعان . ومع ذلك فجودون يصصر على أنه

(١) انظر كتاب Thoughts on Civil Liberty— John Brown طبعة سنة ١٧٥٦ صفحات ١٩

و٢٣ و٢٦ وما بعدها . وراجع كتاب بريستي An Essay on the First Principles of Government الطبعة الثانية سنة ١٧٧١ صفحة ٧٨ وما بعدها .

(٢) انظر جودون (Godwin) الباحث (Enquiry) الطبعة الثانية المنقحة سنة ١٧٩٦ المجلد

الأول صفحات ٤٧ و ٨٠ .

(٣) انظر (الباحث) ١ صفحة ٢٣٣ .

(٤) انظر (الباحث) طبعه سنة ١٨٢٣ صفحة ١٠٢ .

(٥) الباحث صفحة ١١٢ وما بعدها .

لا يوجد شخص يصلح لأن يشترك في فائدة لا يفهم ميزاتها ، كما لا يوجد شخص أهل لأن يستمتع بحرية لم يكن قد سبق له أن تشبع بحببتها . والنعمة العامة التي يضرب عليها في حجبته ، هي أنا قد نسرف فيما ندعيه للحريتين الباطنية والخارجية كليهما من قيمة ؛ فإن يكون الإنسان حراً أمرٌ قليل القيمة والشأن ، إذا استطعنا أن نفترض أن الناس في حالة حرية خارجية من غير أن يكون لهم شيء من سعة العقل والهمة والثبات ؛ وهي الصفات التي تشمل كل ما هو ذو قيمة في حالة الحرية^(١) . فإن توافرت هذه الصفات فلن يكون إنسان عديم الفائدة ، أو شقياً بأثماً ، أو خاملاً عديم النشاط .

إن هدف التربية الأساسية ، وسلاحها الرئيسي هو الالتجاء إلى عقل التلميذ . وليس من شك في أن أفيد جزء في بحث جودون هو ذكره الوسائل التي يستغل بها ما لدى التلميذ من قوى للاستدلال . فيؤكد لنا في كتابه الباحث^(٢) أن الحرية أمر من أهم الأمور المرغوب فيها ، وأن من الواجب أن نوصل المعلومات من غير أن نجور على إرادة التلميذ أو نعتدي على حكمه الفردي هو ، ولو بأقل ما يكون من الاعتداء عليهما . قد تكون التربية استبداداً^(٣) ، زاد أو قل ، وقد يكون ضرورياً أن نلجأ إلى استبداد الطاعة العمياء ؛ ولكن الوسيلة الوحيدة التي يمكن أن نهتاج بها كائناً حساساً ، وندفعه إلى أن يؤدي عمله باختياره ورضاه ، هي أن نعرض أمامه دافعاً ما . والدوافع الذاتية هي بلا ريب أكثر الدوافع أثراً في التربي ؛ فإن يكون المرء محكوماً بها ، معناه ، استمتاع بما للكائن العاقل المفكر من إيمان صحيح ، وإنها لتفيض علينا شعوراً بالاستقلال بالفردية .

إن كنا لا نستطيع أن نبرهن على صحة أي عمل تربوي ، ونظهر سداداً ، فقد وجب علينا أن نتشكك في صحة أن نوصي الناس بالأخذ به واتباعه . « قد لا يوجد شيء واحد يبلغ من الأهمية مبلغاً يوجب على الطفل أن يتعلمه . فالغاية الصحيحة التي يجب أن نرعى إليها في تعليم الأطفال هي أن نزودهم بما يلزمهم عند ما يبلغون الخامسة والعشرين ، فنزودهم بعقل منظم خير تنظيم ، ونشيط ، راغب في التعلم . وكل ما يوحى بعادات الجد والملاحظة يكفي لتحقيق هذا الغرض . أليس

(١) راجع « الباحث » (Enquiry) صفحات ٢٦٠ — ٢٦١

(٢) انظر « الباحث » صفحة ٦٧ وما بعدها .

(٣) « الباحث » صفحة ٥٣ حيث يقرر أن التربية قد تكون استبداداً .

من الممكن أن نجد شيئاً ما يحقق هذه الشروط ، ويستطيع الطفل أن يدرك فائدته ، وأن يتعلم الرغبة في تحصيله والإقبال عليه ؟ إن الدراسة المصحوبة بالرغبة والإقبال نشاط حقيقي ، وبدونهما تكون مجرد تظاهر بالنشاط وسخرية منه . فلنحرص على ألا ننسى جميع أغراض التربية وغاياتها في تحمسنا وتسرعنا في أن نعلم ونربي^(١) . وثم ثلاثة أنواع من الدوافع إلى التربية يمكن تمييزها بعضها عن بعض : فخيرها إدراك قيمة الشيء المراد تعلمه « وأسوأها الإكراه والرغبة ؛ وبين هذين دوافع تصدر عن مشوقات عرضية يضيفها المدرس إلى عمل ، أو درس ما . إن هذا العرض الواضح للحقائق التي أدركها يستالتزي فيما بعد وعبر عنها تعبيراً غامضاً بمبدأ « الأنشا ونج » ، قد أعقبه بتوكيد ذلك المبدأ القائل إن التلميذ لا المدرس ، هو القائد المتصدر في أمور التربية ؛ فيجب أن يستشير الرجل الولد بإخلاص وعدم تكلف . وهذا في رأينا أول اعتراف مباشر في التربية بما سمي حرية صادقة منظمة تنظيمياً حسناً^(٢) ويذكر جودون محاسن فكرته هذه في شيء من التفصيل ، فيقول : إن جعل التصدر والقيادة للتلميذ يغير معالم التربية تغييراً كبيراً . فالولد في هذه الحال يدرس لأنه راغب في أن يتعلم ، ويسير على خطة من وضعه وابتكاره هو ، وأعلى خطة يختارها ويعتنتها ، فيجعلها بذلك خطته ، وأنه ليحكم بنفسه إن كان قد فهم ما قرأ أو لم يفهمه . فإذا تجنب العقبات من غير أن يقتحمها اقتحاماً ، اضطر إلى أن يُعيد التفكير في خطته التي وضعها ليسير عليها ، وبذلك يكون نشيطاً نشاطاً عقلياً . إن الحصان الذي يدور في الطاحون ، كالولد الذي يقاد باليد ، لا يعد نشيطاً بحال من الأحوال .

ويدافع جودون عن هذه النقطة على أساس أن فيها مصلحة المدرس ومصلحة التلميذ معاً ، ويرى أننا إذا نظرنا إلى التعليم نظرة صحيحة كان التعليم عمل الرجل الحر ، أما إن سرنا على المتبع الآن فإنه لا يكون عملاً يليق بالإنسان ، فقد قضى على المدرس أن يمضي حياته في تناول أسس المعرفة ، ثم في تناولها من جديد ، وهكذا . أنه ليهلك كي يعيش الآخرون ، شأنه في ذلك شأن ذلك التمس المنكود الحظ الذي وقعت عليه القرعة في مدينة محصورة بلغت فيها الشدة غايتها ، فكان سلوانه الوحيد أن عمله مفيدٌ ، وأنه من الوطنية بمكان عظيم ،

(١) ترجمة عبارة ملتن (بمجموعة مؤلفات ملتن ج ١ صفحة ٢٩٤) . انظر الفصل التاسع صفحة ١٦٤

(٢) راجع كتاب الباحث صفحة ٦٩ .

«إن فائدته ووطنيته لتشبهان بعض الشبه فائدة منظم المداخن ، وجامع القمامة في وطنيتهما ، فإن كان في وجودهما فائدة ما لبني الإنسان فقد تركا شأنهما ليعيشا في هذا العالم ، من غير أن يخطر ببال أحد أنهما جديران بعلامتي الشكر ودلائل الاحترام .

إن المدرس الصالح يعامل الطفل ، كما يعامل الراشد . ويعلم حق العلم أن تكريره التلاميذ في نفسه ، وتنفيذه من دروسه التي يلقيها عليهم ليسا بأمثل الطرق إلى التعليم ؛ وأنه لبذل جهده في أن يقدر وجهة نظر التلميذ إلى الموضوع حق قدرها ، وأن يعطيه وجهة نظره هو بأقصى ما يستطيعه من الوضوح والشفوف ؛ وأن يبدى في عمله كل الدلالات والمظاهر التي تشعر التلميذ بأنه يعمل على استرضائه واجتذابه ، ويهتم به الاهتمام القائم على الصداقة والمحبة ، متجافيا كل لهجة تنم عن غضب ، وتكشف عن حقد ، متحاشيا كل مظاهر التحكم والأمر ؛ وباذلا كل ما في وسعه للعمل على إسعاد الشباب سعادة حقيقية ، ليست من نوع تلك السعادة الموهومة التي يقال إن الأولاد يستمتعون بها إذا ما حرموا كل فرصة للشعور بأن لهم شيئا من الأهمية في هذه الدنيا . ويعترف جودون أنه وهو صبي ، قد قيل له عن سعادة الشباب العظيمي ، فنفر من هذا التوكيد النفور كله ، وقال : « إن المصادر الأساسية للذات الجديرة بالرجال قد تكون في الشعور بأننا أيضا لنا شيء من الأهمية والمكانة في القوة الشاعرة ، بأننا نجعل أفعالنا تجري وفق ما يُمليه علينا عقلنا الخالص ، وفي إحساس مريح ، باستقامة كل ما اعتزمنا فعله وانتوينا عمله من الأعمال ، وفي مشاركة الآخرين في سعادتهم مشاركة وجدانية مقرونة بالشجاعة والمودة . هذا ، وإن الشباب جميعا سواء في بعدهم عن كل صفة من هذه الصفات^(١) ، أن والمدرس الصالح يجتهد في أن يجعل تلميذه عاقلا فاضلا نشيطا مستقلا راضيا عن نفسه ، قانعا مسرورا . ولعل هذا هو أصرح رأي وأكمل في الحرية تكلمنا عنه إلى الآن .

لا شك في أن رأي جودون في الثقة كان متأثرا بما في سلوك المدرس في إميل من تكلف وتصنع ظاهرين ؛ وكانت تعوزه العوامل الضرورية للعلاقة الصريحة البسيطة بين المدرس والتلميذ ، وهي تلك العلاقة التي يوصى بها جودون نفسه . ففي خير أنواع هذه العلاقة ،

(١) الباحث (Enquirer) صفحات ٦٣ و ٦٤ .
(٢) ...

وحدة في المطامح وفي الغرض قد يقرها العقل ويرتضيها ، وإن كان لا يعمل في الغالب على تعيينها وتحديدتها مباشرة . فالشعور بهذه الوحدة ، لا مالمدى المدرس من واسع العلم وغزير المعرفة ، هو الذى يولد الثقة . نعم إن سداد حكم المدرس ، وسعة علمه قد يقويانها ، ولكن العطف على التلميذ ، ولا سيما في الصعوبات التى يعانها هو ، سندها وعمادها . ويتجاهل جودون موقف الشخصية المتقبل إزاء القيم التى يقدمها ناس آخرون بيننا وبينهم توافق وتعاطف . فليس في فكرته موضع ما لما يقول به (ما كولى) من تلك الثقة المشرقة برحمة الله ، وهى جملة تذكرنا بالاتحاد التعاطفى بين أغراض مخلوق كامل وآخر أقل منه كمالا ؛ وذلك الاتحاد هو الشرط الذى لا بد منه للحرية في التربية .

قد يكون تهيب جودون وإحجامه عن الاعتراف بوظيفة « المعينات » الخارجية النسبية التى تحدد السلوك وتعينه ، صلة برأيه السيكلوجى في الحرية من حيث هى تقرير الإنسان لمصيره بنفسه ، وتعيينه إياه تعيينا صارما . ويأبى أن يسلم بأن الأفعال الاختيارية حرة ، لأن في القول بذلك تناقض واضح في اللفاظ . فالشئ الاختيارى لا يعنى أكثر من أنه مصحوب بنية وقصد ، وأنه يصدر عن إدراك لغاية يراد بلوغها . ويوضح لنا جودون بحق أن أهم الأعمال في حياتنا وأعظمها أثرا لا تخرج عن أنها أعمال ضرورية — أعمال يمكن أن نستشفها ونقتبأ بها . فالأفعال غير المعينة ، وكذلك أفعال الإرادة غير المعينة ، إن وجدت ، تقع كلها خارج دائرة التربية . فالرجل الذى في استطاعته أن يقاوم اعتباطا أقوى الحجاج وأمتن البراهين ، هو الرجل الذى لا ينفع فيه أكمل نظام من نظم التربية كلها .

ويترتب على مثل هذا رأى ، أن الحرية في التربية لا يمكن أن تعرف بالرجوع إلى أفعال الإرادة غير المعينة ، كما هى الحال في تعريف واطس مثلا ، ولا بالرجوع إلى الأفعال « المحايدة » كما هى الحال في تعريف « لك » . فأفعال الإرادة أو الأفعال التى يستوى الأمر فيها أنها قد تنشأ أو لا تنشأ من مقدمات معينة ، لا يمكن أن تكون نتيجة عمليات نمو حيوية . فكل مبدأ من مبادئ الضرورة ، سواء أكد التعيين بواسطة النفس أو بواسطة عامل آخر غريب عنها إلى حد ما ، لا يستوجب أن يكون متناقضا مع فكرة الحرية في التربية . وقد يسأل سائل لم أوتى بنو الإنسان إذن حاسة الحرية في العمل أو في الامتناع عن

العمل ، في أن يريدوا عملا ما أولا يريدوه ؟ إن حاسة الحرية في رأينا هي 'المدرس' الذي في صدر الإنسان نفسه . لقد فات الماضي فواتا لا رجعة بعده ، وليس من الممكن أن نعمل الأعمال التي تمت فيه بشكل آخر غير الذي عملت به ؛ ولكن المستقبل باق ، وبقائه ، يظل احتمال وجود ذات أنشط — ذات تعمل باستمرار ، جاهدة في أن تأتي إلى دائرة الحياة اليومية والسلوك اليومي ، بمعينات كانت إلى الآن عقاما أو غير فعالة . إن احتمال وجود ذات أنشط في المستقبل ، هو الذي يوهنا بأنا كنا نستطيع في الماضي أن نعمل ما عملناه بشكل آخر غير ما عملناه به . ولسكننا قد أوتينا قدرتنا هذه في المستقبل ، فبوسعنا أن نستعين بقيم من الماضي . وقد نعيد إلى الشعور قوى كانت قد رسبت وانطمرت في أعماق شخصيتنا . وتستطيع التربية أن تعاوننا على تحقيق ذلك بإدخال آراء جديدة وباستثارة قوى قديمة ، وإنها لتستطيع أن تقدم لنا أجل خدمة عند ما تعرض القوى والقيم الكامنة في حياتنا من حيث أنها قوى نشيطة في حياة شخص آخر يكون ممن يعطفون على آمالنا وآمانينا .

والنتيجة التي نصل إليها من البحوث التي أوردناها في هذا الفصل هي أن الحرية طراز صحيح حسن التنظيم من أنواع نشاط التلميذ الذاتي ، لا مجرد بديل من الضبط والرقابة . ويؤكد البحث أهمية قوى التلميذ الاستدلالية . وقد يكون في هذا التأكيد إسراف أكثر مما يجب ، ويوحى إلينا بأن الحرية تتمشى دائما مع الطاعة ، وتنسجم معها ، وأن الشعور بالثقة ينميها ويزيدها — ذلك الشعور الذي يتولد حتما من الاعتراف الصريح بأن التلميذ إنسان .

حاشية

على مذهب الضرورة الفلسفية

قابل بريستلي في كتابه « مذهب الضرورة الفلسفية » Doctrine of Philosophical Necessity بين التأثير الذي يحتمل أن يحدثه الثواب والعقاب وغيرهما من وسائل التربية في طفلين مفروض في أحدهما أنه يسترشد بمذهب الضرورة ، في حين أن الآخر يسترشد بمبدأ الحرية (حرية الحياذ) . ويقول بأن كل تأثير يسلط على الأول في حزم وكياسة ، يؤدي

إلى طراز صالح فاضل من السلوك المستقر . أما في الثاني ، فمصادفات تحديد سلوك الطفل تحديدا ناجحا ، ومصادفات تحديده تحديدا غير ناجح تكون متعادلة ؛ وعندئذ لا يكون ثمة مجال لتكوين العادات . (انظر مجموعة مؤلفاته ، الجزء الثالث ، صفحة ٤٩٢ من طبعة Rutt) ثم يقول في موضع آخر بعد ذلك (مجموعة مؤلفاته ، صفحة ٤٨٢) يظهر أن الشعور بالحرية « إذا فهم على وجهه الصحيح يكون قضي في مصلحة مذهب الضرورة ، أو تأثير البواعث الضرورى في تحديد الاختيار . »

الفصل السادس عشر

« كانت » والحرية عن طريق الطاعة

قال بعضهم إن الذى جلس على كرسي الشيخ الأعزب ، فيلسوف كنفجر برج ، هو طفل روستو — جلس يستمع إلى أمور عجيبة تُقال عن حريقه ! ولكن من العسير علينا أن نصدق أن إميل هو الذى أوحى إلى كانت بتلك المحاضرات التى ألقاها فى التربية ، والتى كانت تعدّ جزءاً من مقتضيات الكرمسى الذى يشغله . لقد زالت الآن عبادة الرجل الطبيعى ، وحلت محلها دعوة قوية إلى نوع من التأديب يقاوم ما فى الإنسان من تمرد طبيعى^(١) ، ويُخضعه لقوانين الإنسانية ؛ وكذلك مضى القول بفائدة الضبط والرقابة عن طريق القوى الباطنية وحدها دون سواها ؛ فلم يعد الطفل يذهب إلى المدرسة كي يتعلم فحسب ، بل يذهب إليها ليعتاد الجلوس ساكناً ، والعمل بما يؤمر به . فلو أننا أطلقنا له الحرية فى صغره ليعمل ما يريد ويشاء ، لظل شيء من ذلك التمرد على القانون عالقا به طيلة حياته كلها . فقوة النزعة الفطرية إلى الحرية هى السبب الأساسى الذى يدعو إلى إخضاعها للتأديب والتهذيب ، فلا مجال إذن هنا لعبادة الفرد . فالفرد يجب أن يدرّب « التأديب الذى يجعله يختار الأهداف الطيبة وحدها دون غيرها . والأهداف الطيبة هى تلك التى يوافق عليها بالضرورة كل إنسان ويرتضيها ، والتى هى فى الوقت عينه هدف كل امرئ وغايته^(٢) » .

ففى المرحلة الأولى من الطفولة ، يجب أن يتعلم الطفل إذن الخضوع والطاعة الإيجابية^(٣) ؛ أما فى المرحلة الثانية منها فينبغى أن يترك له المجال ليفكر وحده ويستمتع بقسط من الحرية ،

(١) انظر فى التربية (Uber Pädagogik) الفصل الرابع .

(٢) المصدر نفسه ترجمة تشرتون (A. Churton) الإنجليزية الفصل الثامن عشر .

(٣) قراءة رنك وشوبرت (Rink and Schubert) « السلبية » بدلاً من « الإيجابية » . والفكرتان كلتاها متفقان وأقوال كانت . فهو يعرف الخضوع الإيجابي (الفصل ٢٨) بأنه اضطراب الإنسان إلى أن يعمل كما يؤمر ، لأنه لا يستطيع أن يحكم على الأمور بنفسه . أما الخضوع السلبي فهو أن يترك المرء يعمل ما يرغبه الآخرون ، كي يحصل منهم على شيء من المنافع والفوائد .

وإن كان لا يزال مضطرا إلى اتباع طائفة معينة من الإرشادات والأوامر . وهكذا ترى أن كانت أفلاطون وأرسطو يتفقون معا على وجوب ضبط الطفل وتقييد حريته ، إلى أن يصبح قادرا على توجيه سلوكه وتصرفاته بنفسه .

ومع ذلك فقد كان تأثير رومو في آراء كانت واضحا لا خفاء فيه . فإن كان مذهب كانت العام عمليا وصارما ، فإنه لم يكن محافظا بحال من الأحوال . فهو يعد الأمل في الوصول إلى نظرية صادقة في التربية مثالا أعلى مجيدا ؛ أما تحقيق هذه النظرية عاجلا فليس — نسيا — بأمر من الأهمية بمكان ؛ ولكن ثمة مبدأ واحد حرص كانت على توكيده كل الحرص ؛ وذلك هو أننا يجب ألا نربي الأطفال للحاضر ، بل يجب أن نربهم لحالة أحسن وأرقى ، يجوز أن يبلغها بنو الإنسان في المستقبل . أى أنهم يجب أن يربوا بشكل يلائم فكرة الإنسانية ومصير الإنسان كله^(١) ، ولم ينظر كانت إلى التأديب من ناحية صارمة تقشفية فحسب ، بل كان يعده إلهاما أوحى به إحساس بأسمى القيم وأعلائها ؛ فغاية التأديب ترقية المواهب الطبيعية كلها ؛ وقد شئت العناية الإلهية أن يستخرج الإنسان لنفسه مارا كبا في طبيعته من خير كامن فيها ؛ وأنه ليستطيع في أثناء قيامه بهذا الاستخراج أن يتعلم الكثير من تاريخ الجنس البشري^(٢) وتطورات . فهذه العبارات توضح لنا ما في فكرة كانت عن التربية من مرونة . فهو يعترف في نظريته العامة بأن الحرية هي ، بشكل ما ، الفكرة الأساسية في التربية ، وفي ذلك يقول إن من أهم مشكلات التربية أن نعرف كيف نجتمع بين الخضوع الذي لا بد منه ، وبين مقدرة الطفل على استخدام إرادته الحرة — ولكن التقييد ضروري ولا مناص منه ، فكيف أرقى حاسة الحرية على الرغم من تلك القيود ؟ السبيل إلى ذلك أن أدرب تلميذي على تحمل كل ما قد يفرض على حريته من قيود ، وفي الوقت نفسه أرشده إلى أن يحسن استخدام حريته ، فلا يستعملها إلا على الوجه الصحيح ، وإلا كانت كل تربية أمرا آليا ، وكان الطفل بعد تمام تربيته وتعليمه عاجزا عن أن يحسن استخدام حريته . فيجب أن نشعره من البداية بما لا بد أن يلاقه في المجتمع من مقاومة

(١) راجع الفصل الخامس عشر .

(٢) يشير كانت هنا مشكلة التربية عن طريق النظرية التلخيصية .

حتى يدرك ما يعترضه من صعاب في إعالة نفسه ، وحتى يقامى ألم الحرمان ، ويكتسب الصفات التي تجعل منه إنسانا مستقلا^(١) .

ويجب كانت نفسه عن سؤاله هذا ، بأن يبيح للطفل منذ نعومة أظفاره ، « حرية كاملة من كل وجه من الوجوه » ، على شريطة أن يُمنع من إلحاق الأذى بنفسه ، ومن التدخل في حرية غيره . فكانت يعلم الطفل أنه لا يستطيع أن يحصل على رغائبه ، ويدرك مراده ، إلا إذا سمح لغيره بأن يحصلوا على مرادهم كذلك . ويوضح له أن القصد مما يفرض عليه من قيود أنه سيأتي عليه يوم يستطيع فيه أن يستخدم حريته على الوجه الصحيح ، وبذلك يستغنى عن معاونة الآخرين^(٢) . فنظرة كانت إلى الحرية ترى إذن إلى إشعار التلميذ بقواه الخاصة ، وإلى التدرج به حتى يدرك حقوق الآخرين وقواهم ويعترف بها ، وإلى تعليمه ضرورة تعديل رغباته تعديلا يتفق وما يحتمل أن يثيره إدراكه أغراضه من مقاومة في نفوس الناس . فإن كانت المدرسة مكانا للثقافة الإيجابية^(٣) ، فهذا لا يعني إن التربية استرقاق ؛ وإذا كان لا بد للتلميذ من أن يصادف مقاومة ما ، فينبغي ألا نحاول العمل على تحطيم إرادته . فإن كانت المقاومة تجعله وديعا مطواعا ، فتحطيم إرادته يجعل منه عبدا خاتما ذليلا .

وكذلك تتجلى روح التوفيق ذاتها في النواحي العقلية للتربية ؛ فتبدو صبغة التشفي الصارمة في تقوية الملكات^(٤) ، وفي تعهدها ، وفي التفريق بين الثقيف الحر ، وبين الثقيف المدرسي . على أنا نجد حتى في التقييد ، وفي التأديب اللذين يؤكدهما كانت المرة بعد المرة ، تقديرا واحدا للنشاط الذاتي ، وعرضا جليا للعمل (النشاط) من حيث هو وسيلة للفهم ؛ بل أنا لنجد فيه اعترافا بأن « الذات » خير معلم ، فيقول Man lernt das grundlichsten und behält das am besten, was mann gleichsam aus sich selbst lernt

(١) الفصل التاسع والعشرون .

(٢) الفصل الثلاثون .

(٣) يعترف كانت بقيمة اللعب ، ولكنه يصر كل الإصرار على اتخاذ موقف الشغل ، إذ ليس من الخير أن ينظر الطفل إلى كل شيء على أنه لعب .

(٤) إجمالا ، كما هو في صفحة ٧٢ — (Gemütskräfte) .

(٥) متافيزيقية الأخلاق (Metaphysics of Morals) راجع كذلك ترجمة أبوت سنة ١٨٧٩

حاشية صفحة ٥٤ .

ولا ينبغي أن يستخدم الأطفال عقولهم باستمرار ، كما لا ينبغي أن يُشجعوا على أن يجادلوا ويحاجّوا في كل شيء ؛ وليس من الضروري أن يقفوا على المبادئ التي تنطوي عليها كل ناحية من نواحي تربيتهم ، ولكن يجب علينا ، في الجملة ، أن نعمل على استخراج أفكارهم المبنية على العقل والقائمة على الاستدلال ، بدلا من أن ندخل الآراء في أدمغتهم ونحشرها فيها حشرا . وإذا ما واجهتنا مشكلة الواجب ، فينبغي أن نوضح مبادئها للتلاميذ ونبينها لهم حتى يفهموها .

عني كانت تبحث التربية الأخلاقية تفصيلاً . فهي ، في نظره ، يجب أن تقوم على « قواعد » لا على مجرد العمل على منع العادات المستهجنة ، ذلك المنع الذي نسميه تأديباً وفي موضع آخر^(١) نراه يفرق بين « القاعدة » وبين « القانون » تفريقاً دقيقاً ؛ فالقاعدة مبدأ ذاتي من مبادئ العمل والسلوك ، وتتضمن الخطة التي وضعها العقل وهو يعمل في الشخص ذاته . فهي في الواقع العقل نفسه ، عاملاً في الحدود التي يفرضها عليه جهل الشخص وميوله ونزعاته . أما « القانون » فهو المبدأ الموضوعي الذي يصدق حقاً على كل كائن عاقل ، ويحمل معه قوة الأمر المطلق وجزاءه . ومع أن كانت يجد ، في النهاية ، أن الحرية لا تكون إلا في طاعة القانون بالشكل الذي عرفه به ، فإنه يصر على وجوب تعليم الأطفال أن يسيروا في سلوكهم بحسب قواعد يستطيعون أن يدركوا بأنفسهم أنها قواعد مقبولة^(٢) ومع أنه كان يدرك ما في هذا الطلب من صعوبة بالغة فإنه يعمل قصداً على أن يُعطى صفار الأطفال أفكاراً جلية واضحة عما هو حق وعما هو باطل . وهنا يقابل بعض نواحي التأديب القاسية وجهاً لوجه ، ويتحقق من أننا لو أردنا أن نقيم أخلاقيات حقيقية ، لوجب علينا أن نلغي العقاب . فالأخلاق مقدسة سامية ، وينبغي ألا نخط من قدرها بأن نجعلها والتأديب في مستوى واحد . بل يجب أن نعاقب كل اعتداء على النظام المدرسي ، وكل انتهاك لحرمة . ولكن النقطة التي لها الشأن الأول من الأهمية في ترقية الأخلاق هي استعداد المرء للعمل بحسب قواعد معينة . وهذه تكون في البداية مبادئ « مدرسية » عادية ، ولكن الطاعة الواضحة وعدم الانحراف عنها أساس الحياة

(١) الفصل ٧٥ وراجع الفصلين ٧٠ و ٧٦ .

(٢) الفصل ٧٧ .

الأخلاقية . ونم أمور كثيرة ليست بذات بال يصح أن نسمح للأطفال أن يختاروا منها ما يشاءون ، وإذا ما وقع اختيارهم على ناحية معينة ، وأقروا القاعدة ، وقبلوا العمل بها ، وجب عليهم أن ينفذوها ويتبعوها . فالطاعة كما يصير كانت ، صفة لازمة لأخلاق كل طفل .

وحجته الأساسية تتطلب من الطفل الطاعة والإذعان لمطالب إرادة يعترف هو نفسه بأنها طيبة ومعقولة ؛ ولكنه يعد الطاعة « المطلقة » لأوامر المدرس عاملا ضروريا كذلك ، في تربية الطفل في المرحلة الأولى . والغرض الذي يرمى إليه من هذا الخضوع الأعمى يزيل شيئا مما فيه من تناقض ظاهري . فهم كانت الأول أن يدخل في دائرة الأخلاق « الضرورة » التي يقول بها روسو . فيجب أن يكون ثمة جو من « قواعد » معترف بها ومرضى عنها في جملتها يغشى المدرسة كلها ؛ ويجب أن يعمل المدرس على أن تكون « قوانين » التلميذ الأولية محترمة ومطاعة من كل إنسان من غير محاباة أو هوى ؛ وهكذا يفرض كانت أن « القواعد » يمكن أن تعطى شيئا من جزاء القانون وعموميته ، حتى في حياة الأطفال نفسها ، إذا ما اعترف بها . كذلك وجب أن تطاع على الرغم من وجود حوافز وميول مضادة لها . هذا ، وقد أدرك كانت مشكلة الإرادة الحيرى المتعددة ويود أن يطلقها حرة عن طريق تدريب يشد أزرها ويقوى أعماق مراميها ؛ ويرى أن معاني الواجب تتكون بهذه الطريقة . فالطفل يستطيع دائما أن يعرف أن عليه واجبات معينة من حيث هو طفل ، حتى وإن كان يجد مستحيلا عليه أن يكون فكرة عما عليه من الواجبات من حيث هو إنسان^(١) . على أن كانت يعود ، مع ذلك ويعدل رأيه هذا في فقرة تالية ، فيقرر أن طاعة الشاب النامي تنحصر في خضوعه لقواعد الواجب . أو بعبارة أخرى إنها تنحصر في طاعة العقل ، في حين أنه يبين أن فكرة الواجب دون متناول الأطفال ، فهم يعدونها شيئا ، إن لم ينجز ويتم ، جرّ عليهم العقاب^(٢) . وفي فقرة تالية أخرى يوصى كانت بربط الواجب بأنواع النشاط النمطية العادية ، وبأمثال وقواعد ؛ ولكنه يعقب على هذا بالإشارة إلى

(١) أ كدلى ، وأنا أكتب هذه السطور ، صبي في الخامسة عشرة من عمره بأنه قد فهم فكرة الواجب

وهو في التاسعة من سنه .

(٢) الفصل ٨٦ .

واجبات شتى مثل احترام النفس ، والتوقير ، والاحترام ، والنظافة ، وقول الصدق ^(١) .

ويبدو هذا التردد عينه في ملاحظاته على تعليم الدين للأطفال . فلو كان من المستطاع ألا يشهد الأطفال صلاة ما ، أو أى شكل من أشكال العبادة ، وألا يسمعو اسم الله يذكر مطلقا ، لكان الصواب فى رأيه — أن نبدا بتعليم الأهداف التى ترمى إليها الإنسانية ، ونجعل التلميذ على اتصال بما فى الطبيعة من نظام وجمال ، ثم بعد ذلك نتجه به إلى فكرة الكائن الأعلى ، والمشرع الأعظم الذى يضع النظم ويسن القوانين . ولكن لا يخفى أن هذه طريقة مستحيلة . فمع وجود تقوى الله فى نفس كل إنسان ، فالطفل الذى لم يتعلم الدين بعد ، سيصبح إما غير مكترث لوجود الله ، وإما أنه يقع فى طرق خاطئة كل الخطأ فى إدراك أعمال الله وقدرته . والحق أن الملاحظات التى أبدأها بشأن التربية الدينية لا نكاد نزيدنا شيئا على ما سبق لنا أن ذكرناه .

أما من حيث النواحي التربوية فى الحرية ، فقد كان تأثير روسو فى كانت واضحا لا خفاء فيه . فالفكرة الأساسية عند كل من الكاتبين هى الالتجاء إلى العقل ، والسكن وظيفتها ومحتواها يختلفان كل الاختلاف فى كتاب كل منهما . فروسو يعد الطفولة فترة كُون وغفوة للعقل ، فى حين أن كانت يدلل بأدلة شتى على وجود العقل وعلى ظهوره منذ السنة الأولى ^(٢) من حياة الطفل ؛ ويقصر روسو أوائل عمل العقل وظهوره على الظروف التى تؤثر فى سعادة الطفل الحسية ؛ وكانت يدخل بعض صفات العقل العلوية فى نظريته فى التربية ، فبستبعد المنافسة مثلا ، ويحل محلها موازنة يقوم بها الطفل بين نفسه وبين « فكرته عن عقله » ^(٣) . إن أول « نقد » مبنى على أساس مبدأ : « أنا لا ندرك فى الأشياء إلا ما نضعه فيها نحن أنفسنا » ، كان تقوية كبيرة لقوة العقل المبدعة ، وعاون لا شك ، كما يقول نيتشه ، بتوكيده « بداجوجية

(١) الفصل ٩٥ .

(٢) راجع الفصل الثامن والأربعين . فى كتاب (Rink and Schubert) حيث نرى أن حاسة الإبصار لا تكون قد نمت فى أثناء الثلاثة الشهور الأولى نموا كاملا . فى حين أن غيرها يذكر « الثمانية » بدلا من الثلاثة ، ويشير كانت إلى نشاط الطفل فى الضحك والمويل اللذين تترقيان فى الوقت نفسه ، ويضيف إلى هذا قوله ، عندما يصل الطفل إلى تلك المرحلة فإن شيئا من العقل ، مهما كان غامضا فيها ، يوجد دائما متصلا بهذا المويل (Wenn das Kind nun in diesem Zustande ist, so Schreibt es mit Reflexion sie sei auch noch so dunkel als sie wolle (Rink).

(٣) انظر الفصل ٩٩ .

روحية — هي آية من الآيات « على أن تحمل محل ما يقول به روسو من « بداجوجية الأشياء — وهي بداجوجية تعيد الإنسان وتستعبده ^(١) » .

ليس من شأننا هنا أن نبحث النواحي الفلسفية التي تنطوى عليها آراء كانت في الإرادة المحضة ، « أو » العقل المحض ، أو في « الحرية العلوية » من حيث علاقتها بمشكلة الحرية في التربية ؛ فهما كانت أهمية هذه الآراء لأية نظرية من نظريات المعرفة ، أو لنظام من نظم الأخلاق المتأفريقية ، فهي ليست بذات أهمية لنشاط عملي كالتربية ، يعتبر التلميذ مخلوقا كثيرا ما تنقلب فيه الأهواء والبدوات على العقل ، لا مخوقا يعد فيه العقل ، من الوجهة النظرية ، قوة لا تقاوم . ومع ذلك فمن الخير أن نشير هنا إلى بعض معالم فكرة كانت عن الحرية — الطاعة المطلقة للقانون الأخلاقي — ولا سيما إلى الصعوبات التي يجدها في التوفيق بين هذه الفكرة وبين حقائق الحياة الإنسانية القاسية . أما الصعوبة الكبرى ، من وجهة نظر التربية ، فقد تخلص منها كانت بأن فصل فصلا تاما بين الأفعال الحرة للإرادة الحرة التي يوجهها العقل ويحددها ، وبين حياة الميول والنزعات والغرائز التي تخضع عادة لحكم الضرورة القاسية . وهذا يجعل كل شيء مربب حقا وأخلاقي حقا ، متوقفا على ما يأمر به العقل . ويسلم كانت بالطبع ، بأن معلوماتنا اليقينية حقا ، المؤكدة كل التأكيد ، والمباشرة ، ليست مشتقة من العقل مباشرة . ويقول إن نمة شيئين يملآن العقل إعجابا وروعة يتجددان دائما ، ويزيدان على الدوام وهما : السماء ذات النجوم فوقنا ، والقانون الأخلاقي في نفوسنا ؛ فليس على أن أبحث عنهما ، ولا أن أفترض الفروض بشأنهما ، كأن الظلام يغشاها أو كاهما في الأفاليم العلوية السامية التي تمتد وراء أفق : بل إنى أراها ماثلين أمامي ، وأربطهما مباشرة بشعوري بوجودي ^(٢) « بإذ كان القانون الأخلاقي يبدأ من النفس غير المرئية ، فإنه يكشف لنا عن دنيا غير محدودة لا يدركها غير العقل وحده — دنيا تكون النفس متصلة بها اتصالا عاما وضروريا ، وأنه ليسمو بقيمة الفرد من حيث هو عقل إلى آفاق غير محدودة عن طريق شخصية يكشف فيها عن حياة مستقلة عن الطبيعة الحيوانية ، وعن النزعات الحيوانية ،

(١) راجع كتاب بونجر (Buchner) نظريات إيمانويل كانت في التربية صفحة ٤٩ (The Educational Theory of Immanuel Kant) صفحة ٣٨ .

(٢) نقد الفصل العلمي صفحة ٣١٢ (ترجمة أبوت (abbott) صفحة ٢٦٠) .

بل ، ومستقلة إلى حد ما ، عن العالم الحسى^(١) . ولكن كلما زدنا في تأكيد القانون الأخلاقي واتصاله بنا اتصالاً مباشراً ، توكلداً واضحاً ، وكلما أكدنا انطباقه على ما يمليه العقل ، ضعف حقناً في أن نتكلم على طاعة الفرد له ، أو على ما في الفرد من حاسة الالتزام أو الواجب نحوه . فإن اقتصرنا على دائرة الإرادة المحضة ، والعقل المحض ، كان من العسير علينا أن نرى ما يدعو لظهور أفكار عن الالتزام وعن الطاعة . وفي ذلك يقول أبوت (Abbott) : « إن الكائن الذى وضع لنفسه قانوناً أخلاقياً ، والذى تكون حريته إذن استقلالاً ذاتياً ، لا يكون شاعراً بالالتزام أو بواجب ، إذ أن القانون الأخلاقى يكون منطبقاً على إرادته كل الانطباق^(٢) والواقع ، إذن ، أن نظرية كانت^٣ تسوقه إلى القول بأننا نقاوم القانون الأخلاقى ، وإن كنا نريده ونرغب فيه .

أما من حيث فكرة الترقى ، فيلوح لنا أنه أقرب إلى الانسجام مع الحقائق أن نربط هاتين الفكرتين : ففكرتى الواجب والالتزام ، بوجود قوة مقاومة كامنة في العقل ؛ وأن نعتبر إمكان هذه المقاومة للقانون الأخلاقى وللواجب ، أمراً مضمناً في صفة الطاعة . وهذا يمنعنا أن نقبل ما يقوله كانت بأن القانون الأخلاقى والواجب قوتان باطنيتان ولا شىء غير هذا . ذلك إلى أن المقاومة تتضمن شيئاً خارجاً عن النفس — شيئاً يتطلب منها تكييفاً وتعديلاً لم تكن قد سلمت به وقتئذ كل التسليم . وتبدو هذه الإشارة إلى تلك القوة الخارجية في فقرات كثيرة في كتابات كانت ، ولا سيما في مناقشته لمعنى الضمير ووظائفه^(٣) حيث يسلّم بأن عقل الفرد يضطره إلى أن يتصرف ويعمل كمن يعمل بناء على أمر صادر له من شخص آخر ، وإن كانت عمليات الضمير إجراءات يجرىها الإنسان بينه وبين نفسه . ولكن كانت يرى أن التسوية بين التهم وبين القاضى وعدم التفرقة بينهما ، تمثيل سخيف لمحكمة ، لأن المدعى فى مثل هذه الحالة يخسر قضيته دائماً ؛ وعلى ذلك يقول إنه يجب على الضمير — إن كان لا بد له أن يتحاشى التناقض مع نفسه — ، أن يتصور فى كل الواجبات ، شخصاً آخر غير نفسه ليكون قاضياً يفصل فى أعماله . ويدرس

(١) المصدر نفسه .

(٢) المصدر ذاته (Memoir of Kant) صفحة ١٧ .

(٣) المصدر نفسه صفحات ٣١١ و ٣٢١ .

كانت المؤهلات اللازم توافرها في مثل هذا القاضي ، وينتهي به درسه إلى أنا إذا فحصنا عن القاضي المثالي أو الفعلي الذي بقيمه العقل لنفسه انضح لنا أنه لا يمكن أن يكون هو ، والعقل المحض الذي للفرد ، شيئاً واحداً . ذلك لأن العقل المحض لم يكن له ، ولا يمكن أن يكون له ، كل القوة (في السماء وعلى الأرض) ليجمع لقوانينه الأثر الكامل الذي يجب أن يكون لها ، والذي هو جزء من وظيفة القاضي لا بد منه . وأخيراً يصرح أن الضمير يجب أن يعد مبدءاً ذاتياً يعلن أنا مسئولون أمام الله عن جميع أفعالنا . وينبغي أن نلاحظ هنا أن العقل يجبر الفرد على أن يحيل كل مشكلة عويصة إلى قاض خارجي غير خاضع لقيود ما ، من حيث قوة سلطانه وشمول دائرة أحكامه . والعقل في عمله المجبر ذاته إنما يخضع لشيء أكبر من نفسه ، وأنه يعترف في عملية طاعته ذاتها بإمكان العصيان والمقاومة .

ومما هو جدير بالملاحظة أيضاً أن الأمر المطلق ، عند كانت وهو — اعمل دائماً بحسب قاعدة أريد بها في الوقت نفسه أن تكون قانوناً عاماً — يبدأ بوجهة النظر الذاتية أو الفردية ؛ وأن ما تريده من اعتبار القاعدة « قانوناً عاماً » يستلزم إجمالاً ، من الوجهة العملية ، الإحالة إلى معيار خارجي . ويكتب كانت أحياناً ، كما لو كان العثور على قواعد لنا تتفق مع قواعد إخواننا يكفي للارتفاع بهذه القواعد إلى مستوى « القوانين » . ولكنه يؤكد بوجه عام أن مجرد مطابقة فعل ما للقانون الأخلاقي لا يجعل ذلك الفعل أخلاقياً ؛ وأن الحكم الحقيقي هو أن يكون العمل من أجل القانون الأخلاقي ذاته . ومع ذلك فكانت لم يعن العناية الكافية ببحث الأعمال التي تترتب مباشرة على مجرد « القاعدة » وحدها ؛ فهو يسهب في توافق « القاعدة مع الإرادة الحرة » ويصر على أن ذلك يدل على فوز الواجب وانتصاره ، وعلى أنه يعطى الحرية . بيد أنه لم يكن لدى كانت شيء كثير يقوله عن وظيفة المبادئ الأبنية ، وعن انتهاك القانون الأخلاقي انتهاكاً فعلياً . ويخيل إلينا أنه ليس بكاف أن نفسر جميع الأحوال التي يكون فيها عمل « الأمر المطلق » ناجحاً كل النجاح بالإحالة إلى قواعد يكون قد تمّ تلاؤمها بشكل ما مع الإرادة المحضة . ويتجنب تفسير عمليات الأمر المطابق غير الفاجحة بإحالتها إلى دائرة الضرورة الفيزيقية . ومع أن كانت يسلم بأن الانحراف الأخلاقي يجبر معه شعوراً بذلة النفس والحكم عليها بالخطيئة ، فإنه لا يبين لنا شيئاً عما تكون عليه حالة الشعور في مثل هذه الظروف . ولو أراد لوجد أنه من العسير عليه أن يفسرها على الأسس السيكلوجية وحدها . ففي مثل هذه الحالة يكون قد أثبت حرите في أن ينكر مطالب

القانون الأخلاقي، وإن كان هذا قد فرضه الإنسان بنفسه على نفسه، فليس ثمة سبب يدعو لأن يعقب الاستخذاء واحداً من شطري النفس دون الشطر الآخر. لاشك أن الوجدان الذاتي السلبى البارز المرتبط بهذه اللحظات شاهد على عجزنا عن الاضطلاع بمطالب «الأخلاقية»، وعلى ذلك يكون شاهداً على وجود موقف استكانة وخضوع إزاء مطالب معيار خارجي، كما أن الشعور بالإنجاز الصادر عن اعترافنا بدعوة الواجب شاهد على قبول تلك المطالب والقيم التي ظلت إلى الآن معتبرة خارجة عن الذات نسبياً، وعلى اختيارها وتوكيدها توكيداً إيجابياً. إن كان هذا هو التفسير الحقيقي، فإننا لا نستطيع أن نوافق على أن الحرية هي الطاعة للقانون الأخلاقي، بل هي قبول هذا القانون قبولاً نشيطاً إيجابياً، أو هي توكيد له وتحقيقه. ونتيجة هذا القول، أن لإصرار كانت على طبيعة القانون الأخلاقي الباطنية أخطاره إذن، كما أن له قيمته الإيجابية العظمى في كل تربية تقوم على ضوء فكرة الحرية. فهو إذ يجعله مبدأ من مبادئ «التقييد» يضعه المرء نفسه لنفسه، فقد ألجأ الفرد بشكل لا رجعة فيه إلى معيار ذاتي من المعايير الأخلاقية. فإصراره على إطاعة قانون أخلاقي يسنه المرء نفسه قد يجعله ينسى عمليات العقل والاستدلال التي تختبر فعلاً مدى «انصال» أية قيمة أخلاقية بالفرد وصلاحها له، وهي تؤدي إلى قبول تلك القيم في الظروف المعينة للحظة من لحظات حياته، والتي تنتهى باختيارها (القيمة) مبدأً إجبارياً من مبادئ العمل والنشاط في ظروف مشابهة؛ وتؤدي أخيراً إلى توكيدها توكيداً إيجابياً في شكل مامن أشكال العادة المألوفة. فهو يغفل ما للطاعة من سيطرة مشروعه، ويحل محلها نشاط إرادة محضة يصلح ما ترتكبه ذاتية الدافع الفردى من أخطاء. وفي الجملة، إن كانت، على حد قول أبوت (Abbott) أيضاً، يعامل الطبيعة البشرية بشكل مجرد أكثر مما يجب. فهو باستبعاده مسألة، الخبرة قد استبعد الشيء الذي كثيراً ما تدور المشكلة كلها حوله^(١). على أن الخدمة الكبرى التي أسداها كانت هي عرضه الفصيح لمطالب شيء معين يشكل الحياة ويوجهها، سواء سمينا ذلك الشيء أخلاقاً أو «إرادة محضة» أو «إرادة صالحة» أو «واجباً»، أو «ضميراً» أو «إلهاً» فليس بأمر ذى بال. فإن لم يكن ثمة موضع لهذا، فقل على وظيفة التربية السلام.

الفصل السابع عشر

بستالتزى ومبدأ «الانشا ونج»

لم يكن ما ساهم به «بستالتزى» فى الموضوع الذى نحن بصدد نظرية محكمة الأطراف عن التربية التى تقوم على أساس من الحرية ، ولا تعالما عمليا منسجما ، فى نطاق هذه التربية . بل كان توضحيات كبرى تحملها ، وجهودا موصولة بذلها فى سبيل اختيار القيمة العملية لآراء سبق أن عرضت من قبل . فهو لم يكتف بأن يكون مجرد نصير فلسفى يدافع عن النظريات الحديثة ، ولا بأن يختبر ما لها من قيمة فى تربية تلميذ مفرد ، أو فى تربية طائفة مختارة من التلاميذ ، بل فرض على نفسه واجب القيام بدرس قوانين الطبيعة البشرية وحدودها بالشكل الذى توجد عليه فعلا فى قسم من المجتمع لم يمسسه إلى الآن أى نظام أو مشروع من نظم التعليم الخيرى .

فقصة حياته قصة فشل ظاهر ، ولكن إخلاصه الشخصى للتربية ألهم قلوبا كثيرة ، وكان ما عاناه من صعاب ، وقاساه من مشقات سببا فى ظهور الاعتقاد بأن الحرية قوة عملية ذات قيمة عظيمة فى تربية الشعب . ولو أن بستالتزى كان قديسا أقل مما كان فعلا ، لكانت تجاربه فى التربية أكثر نجاحا فى الظاهر . على أن فشله ذاته كان دليلا على إيمان يابى أن يطرح مثلا أعلى اختاره وارتضاه . ذلك إلى أن ثباته وصدق إيمانه قد ألهما الناس أن يؤمنوا بإيمانا صحيحا بما للتربية فى المدارس الأولية من أثر كبير فى النهوض بتلاميذها إلى مرتبة الإنسانية ، أكثر مما يمكن أن تعمله تلك الدأخ الرسمية التى قد توجهها إليها الدولة ، أو تفدقها عليها الحكومة . كان مركز بستالتزى فى تاريخ التربية مركزا مغامرا بلغ به الإقدام أن يضع نفسه موضع ملاحظ منصف بعيد عن الأغراض ، وأن يظل مثابرا على القيام بالملاحظة فى ميدان استكشاف يحتمل ألا يكون حسن الثواب فيه أمرا مأمونا ، كما يحتمل فيه أن يسئ الناس فهم أهدافه ومراميه .

هذا ، وسنغفل في هذا الفصل ما في أقوال بستانلزي من اضطراب وتناقض ، ونقصر بحثنا على ناحية واحدة أو اثنتين كان فيهما رائدا ومبتكرا حقا .

لم تكد تمضى اثنتا عشرة سنة على نشر كتاب إميل حتى رأينا بستانلزي يحتفظ بسجل يدون فيه مدى ترقى ابن له لم يبلغ الثالثة من عمره^(١) . فآثر روسو واضح هنا لا يخفى على أحد ، ولكن بستانلزي كان ناقدا مستقل الرأي ، لا مريدا تابعا يتحمس لمتبوعه فحسب ؛ لقد كان ملاحظا دقيق الملاحظة ، أكثر منه صاحب نظام محدد من نظم التربية ؛ كان يوصينا بالحرية المرة بعد المرة ، ولكنه كان مع ذلك مقتنعا بأن الحرية يجب أن تشمل الطاعة ؛ وكان يحاول أن يسرد الحجب التي تذكر تأييدا لكل منهما ، ويوازن بين بعضها والبعض الآخر . فالحرية شيء حسن ، وانتقاصها يثير غضب الطفل ويؤذيه ، وهي تشجع على العفة والاعتدال في الحياة فيما بعد ، وإذا ما استعملت في حزم احتفظ الطفل بعينه وأذنيه مفتوحة ، وصار راضيا سعيدا متزن الطبع . على أن هذه الحرية الكاملة لا تتيسر إلا بعد أن يتعلم الطفل أن يخضع لطبيعة الأشياء . فبغير الطاعة لا توجد تربية صحيحة حقيقية . إن الحرية المطلقة في بعض الأشياء معناها هلاك ودمار ؛ فهي لا تخمد الشهوات ولا تقتلها ، ولا ترقى المواهب ، ولا العادات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية . فالطفولة التي تقضى في حرية كاملة تؤدي إلى شباب يرسف في القيود والأعلال .

إن النتائج التي يصح أن تستنبط من هذه الملاحظات والآراء الأولى المبكرة ، لتعبر في وضوح وكفاية عن وجهة نظر بستانلزي التي ظل مستمسكا بها في كل ما مر به من ظروف وأحداث في حياته التعليمية . فلكل من الحرية والطاعة موضعه في التربية ، ونصيحته للمدرس « أن كن مؤمنا الإيمان كله بما للحرية من قيمة عظيمة ؛ ولا تجعل الغرور يملكك على أن تنهف على رؤية جهودك وأعمالك تؤتى أكلها قبل الأوان ؛ وليكن طفلك حرا ما أمكن ؛ ولتسع جهدك وراء كل وسيلة تكفل له حرته واطمئنان نفسه ، واعتدال مزاجه ؛ ولا تعلمه بالعبارة واللفظ ما تستطيع أن تعلمه إياه عن طريق ذوات الأشياء ؛ فدعه يرى ويسمع بنفسه

(١) راجع جرين (Life and Work of Pestalozzi) صفحة ٤٠ . وواجه كذلك دوجو عيس

(De Guimps) صفحات ٤٦ — ٤٧ . (Pestalozzi, His Life and work)

ويستكشف ويقع وينهض ، ويخطى* ؛ وفي الجملة لا كلام حيث يمكن العمل ، فذره يعمل كل شيء يستطيع أن يعمل بنفسه ، ولكن اجمله دائماً مشغولاً بشيء ما ، وليكن شيطاً دائماً ؛ وليكن الوقت الذي تتركه فيه وشأنه يؤا ف الشطر الأعظم من طفولته . فعندئذ نرى أن الطبيعة تعلمه خيراً مما يعلمه الناس بكثير . ولكن عند ما ترى ضرورة تعويده الطاعة ، تهيأ وأعد نفسك لقيام بهذا الواجب بكل عناية وحرص . . . تأكد من قلبه ، وأشعره بأنه لا يستغنى عنك . . . فإذا ألحف في طلب شيء لا تراه صالحاً له ، فبين له ما يترتب على إجابته إليه من العواقب ، ثم اترك له حريته . ولكن راع أن تكون هذه العواقب مما لا يتسنى له أن ينسأ بسهولة وسرعة ؛ وأرشده دائماً إلى الصراط المستقيم ؛ فإذا تنكبه وحاد عنه ، ثم ارتطم في الوحل ، فبادر إلى إنقاذه ؛ ولكن حذار من أن تحميه من أن يذوق العواقب الوخيمة التي تترتب على استمئاعه بحريته الكاملة ، وعلى عدم إصفاائه لتحذيرك واستمئاعه لنصيححتك ، فبذلك تبلغ ثقته بك مبلغاً عظيماً . فلا تهن ولا تنزعزع إذا ما اضطرتك الظروف إلى مقاومته والوقوف في سبيل رغباته . إن عليه أن يطبع مدرسه الحازم الحكيم ، أو والده الذي نعلم أن يحترمه ؛ ولكن يجب عليك ألا تأمره أمراً ما إلا إذا اقتضت الضرورة ذلك^(١) .

تتضمن هذه النزعة العملية الطبية ، الخدمات الأساسية التي أسداها بستانلزي إلى معنى الحرية العملى ، وإلى وظيفتها ، كما سنوضحه فيما سيلي . على أنا قبل أن نتصدى لمعالجة هذا الموضوع يجمل بنا أن نشير في إيجاز إلى آراء بستانلزي الفلسفية . فقد كان في لحظات سموه يصعد إلى أسنى المثل العليا ، وينظر من عل أسفاً حزيناً ، إلى فساد الطبيعة البشرية البدائية ؛ فهو يسير هنا وراء كانت ، لا وراء روسو ! فالحرية البدائية الطبيعية ، والقانون الاجتماعى في صراع مستمر^(٢) بعضهما مع بعض ، بل إن القانون الاجتماعى والحالة الاجتماعية نفسيهما لا تبعثان على الرضى ؛ فهما ليسا سوى خطوة أرقى من حسية الطبيعة البدائية . أما أسنى أنواع الحرية البشرية فحرية الإرادة الإنسانية والقوة التي ترافقها ؛ وأن ما فى الحياة البدائية من مجد وحرية ، ونقاء الفرائز الفطرية ، ومطامح الحياة الاجتماعية

(١) انظر (De Guimps) الكتاب المذكور قبل صفحات ٤٧ و ٤٨ .

(٢) انظر جرين Educational writings — Green صفحة ٧٠ .

ومرامها ليست كلها إلا خيرا جزئيا ، بل هي في الحق أوهام جزئية . ففي الإنسان قوة باطنية تدفعه إلى السعى وراء شيء أسمى من ذلك المخلوق الحيواني والاجتماعي المحض الذي هو كل ما ينسنى للطبيعة وللجنس أن ينتجاء «^(١)» فعلى الفرد أن يجمع الخبرة من حطام غرائزه البدائية ، وأن يُزيل ما في وجهة نظره الاجتماعية من جمود ، إن أراد أن يكون حرا بأسمى معاني الكلمة . وكان بستانزى يرى أن هناك ما يشبه أن يكون ثلاث مراحل للترقى : فالطفل يقترب كل الاقتراب من براءة الحيوان ، وحياته الفريزية ، واستمتاعه الحسى ؛ أما في الشباب فيجب أن تزول هذه المتع كلها . ومن ثم كانت هذه الفترة فترة انحطاط خلق كفترة الاستمتاع الحسى المحض التي قبلها . وأخيرا يأتي دور الراشد حيث يكون المرء فيه سيد نفسه ، ينظر إلى كل شيء من ناحية فائدته ومصلحته هو . فالحرية والاستقلال والحقوق الشخصية لا تكون إلا في هذه المرحلة وحدها ، وتقتصر عليها دون سواها^(٢) .

ولئن كان بستانزى يُنكر على الطفل أسمى نوع من أنواع الحرية ، بل إن كان ينكره على الشاب أيضا ، فما ذلك إلا لأن كلا من هذين الدورين — الطفولة والشباب — يعوزه الخبرة الخاصة التي تمدنا بأرق حرية ؛ على أن هذه الصفة التي تتجلى متأخرة هي مع ذلك نتيجة خبرة الدورين السابقين اللذين يؤثران أعظم الأثر في حريته في المستقبل ، « فلولاً أوهام طفولتي ، ولولا عدم وجود أي حقل في سني شبابي وتعلمي ، لما اندفعت أسعى وراء بذل الجهد القوي الموصول الذي لا بد منه للإنسان ليرتفع إلى مستوى من الاستقلال يقوم على أساس من القانون والعدالة^(٣) » . فبستانزى يرى إذن أن خيرات الطفولة ليست سوى أنواع من التعبير عن الحافز الباطني إلى التقدم والترقى ، ذلك الذي يدفعنا باستمرار إلى شيء أسمى من مجرد الطبيعة الحيوانية والاجتماعية المحضة . فعمل بستانزى الأول كان استكشاف طرق يستطيع بها المدرس أن يتعمد أنواع التعبير الفطرية حتى تكون وسائط لذلك المجهود التلقائي نحو الحياة الأخلاقية ، التي هي أعمق ما يطمح إليه الإنسان . نعم أنا قد نسمع نفمة

(١) المصدر نفسه — انظر صفحتي ٧٢ و ٧٣ .

(٢) المصدر نفسه صفحة ٧٤ .

(٣) المصدر ذاته صفحة ٧٤ .

تشفية صادرة من هذه الناحية أو تلك ؛ فقسمة يقول بتوكيد الألم ، وكبح جماح الأهواء والشهوات ، وفتح الفرائز البدائية ، وقيام الأخلاق في نفوسنا الميتة . ولكن المثل الأعلى الذي يمتاز به مذهب بستانلزي حقا هو الالتجاء الإيجابي إلى العوامل الأخلاقية الوثيقة الاتصال بالحاجات الحيوانية في الطفولة ، وذات الصلة الواضحة بمطالبها ؛ فقد سلك بستانلزي على الرغم من كثير من العوائق والسقطات ، وعلى الرغم من الخُطى المترددة ، — سلك سبيل البحث التجريبي مؤملا أن يجعل للنظرة العملية الاختيارية إلى الحرية مثالا مجسما شيئا .

لا نكون ظالمين للروح العامة لعمل بستانلزي ، ولا بحجفين بها في جملتها ، إذا قلنا إنا نجد في كتاباته (في هذه القطعة مثلا) محاولة عملية لتيسير الأسر لإيجاد علاقة مباشرة بين النفس وبين ما في الحياة الحقيقية من تجارب مربية ومكوّنة . إن غرضا كهذا ، لا يحرم الشباب حريته ولا حقوقه ؛ بل أنه ليعطينا فكرة واسعة مفيدة عن الحرية . وإن كان بستانلزي كثيرا ما يحدد عمليا عن « المباشرة » وعن الحقيقة الواقعة ، كما يفهم منهما عادة ، فإنه يعمل في صبر وثبات ، على أن يثبت بنفسه من معنى هذه الألفاظ ، وأن يعمل على تحقيقها في أشكال عملية جذابة شائقة . ففي كتابه « كيف تعلم جرترود أطفالها » يذكر ما أسداه من خدمات إلى التربية وجوهرها ، فيقول بأنه قد حدد أسى مبدأ من مبادئ التعليم وأعلامها شأنًا بإدراكه أن « الأنشاونج » هو الأساس المطلق لكل معرفة . لقد كان يسعى وراء استكشاف طبيعة التعليم ذاتها ، وتعرف النموذج الأول الذي على أساسه حددت الطبيعة تعليم جنسنا البشري وعينت له اتجاهاته التي يسير عليها^(١) .

كان مبدأ « الأنشاونج » (Anschauung-Prinzip) هذا ، أكبر خدمة أسداها بستانلزي إلى التربية . ومع أن كلامه عن مدلول هذا المبدأ ومعناه لم يكن مرضيا ، فإن غرضه الأساسي واضح لا شك فيه . لقد عرف كانت « الأنشاونج » بأنه معرفة اكتسبناها مباشرة من شيء ماثل أمام حواسنا ؛ أو هو صورة عقلية نشأت عن وجود شيء ما وجوداً فعلياً . ويدو أن هذين كالأ المعنيين الأساسيين لهذا اللفظ في نظر بستانلزي نفسه ، ولكنه

توسّع وأطلق فكرة « المباشرة » وعدم الوساطة في المعرفة ، المرتبطتين بلفظة الحدس ، على دائرة الوجدانات ، ولا سيما الوجدانات الأخلاقية . كذلك ينجح إلينا أنه كان يستعمل هذا اللفظ على أنه يشمل أفعالا عقلية ، وقدرات عقلية كذلك ، كما يشمل المعرفة التي تتكسب بالتأمل المباشر في شيء ما . وزيادة على ذلك فهو يشمل أشياء لم تكن موجودة أمام الحواس مباشرة ، بل كانت موضع فحص باطنى أو « ملاحظة » يقوم بها العقل . ويظهر أن استعمال لفظ « الأنشاونج » بهذا المعنى الأخير يحتوى على أية وظيفة « تركيبية » من وظائف العقل ، مثل الاستدلال والحكم أو الاستقراء . ولا شك في أن هذه الوظائف لها دائما أساس فملى من الانطباعات الحسية ؛ ولكن يستالنزى يربط اللفظ « بتغيير نتائج الانطباعات الحسية » إلى « عمل العقل »^(١) وأخيرا يستعمل يستالنزى لفظ الأنشاونج للدلالة على عناصر التدريب الاخلاقى أو نقطه البدائية (Innere Anschauung) التي تنشأ عنها وجدانات الحبة والشكر والثقة والمشاركة الوجدانية والدين والأخلاق^(٢) وقد اتسع هذا اللفظ حتى شمل الجهود التلقائية التي يبذلها الشخص في الحصول على انطباعات حسية . فهذه الجهود والرغبات القوية ، والميول والاهتمامات الشخصية ، هي أساس تلك التربية الأخلاقية ذات النشاط الذاتى الفعال من تلقاء نفسه « فبستالنزى إذن يستعمل في الواقع لفظ الأنشاونج في أية عملية عقلية (أو نتيجة أية عملية عقلية) تشغل الشخص مباشرة ، وبشكل تام يستفرقه كله حتى أنه ليدمج نفسه في الغرض من هذه العملية أو في نتيجتها ، ويرى فيها شيئا يتصل اتصالا واضحاً بحياته هو ، ويحس شيئا من النشاط الخلاق الذى يصاحب إدماج فكرة أو قيمة لم يفصح عنها الإفصاح الكامل في حياته^(٣) . هذا ، واللفظ صالح كل الصلاحية لأن يعبر بوجه

(١) راجع تلخيص يستالنزى للطرق التي بها تنشأ المعرفة : كيف تعلم جرترود أطفالها — الطبعة الإنجليزية الثانية سنة ١٨٢٠ ترجمة (Holland Turner) صفحة ١١٥ .

(٢) انظر Green — (Life and work of Pestalozzi) صفحة ٢٣١ .

(٣) ينصب معظم التوكيد على المدركات الحسية . فبستالنزى يدرك في وضوح تام غلطة ما يراه روسومن أن العقل سلبى فيما يتعلق بالإحساس . ويلاحظ جرين في مقدمه النير للبدأ (الذى يترجمه بأنه مبدأ الشبهة) أن الإدراك الحسى عند الراشد لا يعدو أن يكون مسألة نمطية رتيبة بأنه قد فقد ذلك النشاط الذى يعزوه بستالنزى بقوة نفاذ بصره الملبس الحقيقى إلى الإدراك الذى لدى الأطفال فيقول إن الأطفال كثيراً ما يستثمرون لذة مثل هذا النشاط ؛ وأن أكبر لذة تنشأ مع شعور الشخص بما له من نصيب في هذه الخبرة . (Life and work of Pestalozzi) صفحة ١٣١ .

خاص عن فكرة اتصال نشاط تربوى اتصالا مباشرا بشيء ذى قيمة ذاتية لحياة التلميذ — تلك الفكرة التى صادفناها عند كثيرين من كتاب سابقين — وهى فكرة لم توضع قط من قبل فى مركز سام يشبه ذلك المركز الذى تنبواؤه فى صفحات بستانلىزى . ومن المفيد أن نقطف من صفحاته بعض الأمثلة الخاصة وبعض التطبيقات على هذا المبدأ .

وكلها تؤكد ضرورة الاختبار الشخصى فى التربية . فى (Denkschrift) ^(١) لسنة ١٨٠٠ تناول بستانلىزى الوسائل التى تلجأ إليها الطبيعة ذاتها لتجعل الدنيا على اتصال بالفرد ، ولترسخ فى عقله الانطباعات التى يحصل عليها من جراء هذا الاتصال ، ويخص بالذكر ثلاثة عوامل : فأولا تعمل الطبيعة عن طريق المنبهات الحسية التى فى بيئة التلميذ النوعية الخاصة ، وعن طريقها يحدد نظرتة الحسية إلى العالم ؛ وكثيرا ما كان يؤكد قيمة التربية الصادرة من البيئة الطبيعية . ولم يحدث قط أن عرضت مطالب دراسة الطبيعة بأقوى أو أصدق مما عرضها به بستانلىزى . ففما سجله من ظواهر التربية المبكرة لابنه جاكوبلى (Jacobli) يكتب عن قاعة محاضرات « الطبيعة » الفسيحة المفتوحة لكل راغب ، وعن الدروس التى تلقىها الجبال والأودية ، وعن حساسية الطفل بالطبيعة واهتمامه بالطير والحشرات واليرقات . فأمام هذه كلها يجب أن يلتزم مدرس اللغة الصمت . ويبين لنا بستانلىزى فى كتابه لاينهارت وجرتود كيف تكون الأشياء العادية المألوفة التى نصادفها فى حياتنا اليومية مربية حقا . فجرتود تكاد لا تعرف شيئا أكثر من الغزل والخياطة وفنون المنزل العادية ، ومع ذلك تضع لنا أسس التربية العريضة ، فتحسب هى وأطفالها عدد الخطوات اللازمة لعبور الحجرة من جانب إلى آخر ، وعدد ألواح الزجاج التى فى النافذة وتعلمهم أن يقيسوا ويزنوا ويشاهدوا عمل النار والماء والهواء والريح والدخان ، وتلفت نظرهم إلى المواد العادية كالماء وتلفتهم إلى ملاحظة الأشكال التى تتخذها فى الوعاء ، وفى مجرى النهر ، وفى الجليد والمطر ، والبرد . إنها لم تحاول كما حاولت التربية الشائعة أن تزيل الجهل فحسب ، بل إنها لتوجه العيون والآذان والأيدى إلى ما فى البيئة من أشياء ومن شواغل .

ومن جهة ثانية تستخدم الطبيعة حاجات (Bedurfnisse) الفرد ومطالبه ، على أن

بستاالتزى لم يعالج هذه الفكرة تفصيلاً ، ولكنه فيما يقول به من الـ (Innere Anschauung) وفي قوله بمجهود الفرد واعترافه بمحاولاته ، يبتسر النظرة البيولوجية إلى التربية ، ويسبق إليها . فيطلب إلينا أن نذكر أن كل ما نحن عليه ، وأن أغراضنا ، وكل ما يجب أن نكون عليه — كل ذلك له محور مشترك — وذلك المحور هو الفرد نفسه . « إن مجرد الخبرة الحسية بما في البيئة لا يكفي لإيقاظ الوجود الروحي » ومع ذلك فإن بستاالتزى يربط في عرضه العام الحاجات (Bedürfnisse) بالمسؤوليات الفردية (Verhältnisse) ثلاثة طرق الطبيعة . والحق أنه يسارع ويضم هذه العوامل الثلاثة بعضها إلى بعض ويؤكد أن الطبيعة تضع أسس المعارف العامة وأسس الأخلاق في هذه الحقائق الشيثية المادية بدلاً من الألفاظ والعبارات التي « لا تثبات فيها ولا استقرار » .

فهو في الجلة يقترب كل الاقتراب من وجهة نظر كانت إلى حرية حياة الإنسان الروحية وسيطرته على الطبيعة وتفوقه عليها . « فليس ثمة شيء غير الطبيعة الروحية والأخلاقية يستطيع أن ينسجم مع الطبيعة الفيزيكية — وإنما نستطيع أن نفعل ذلك ، بل يجب عليها أن تفعله ^(١) في حين أنه لا موضع لديه يذكر لعمل « عقل محض » . وهذا الانسجام يجب أن يدرك عن طريق التبعات والحاجات والعلاقات التي للحياة ذاتها . بستاالتزى « يصر على أن كل تأثير ببعدها ، في أمور ترقية قوانا ونشاطنا عن نقطة الارتكاز التي ترتكز عليها التبعة الشخصية لكل شيء يكون المرء مضطراً طيلة حياته إلى أن يعمل ، ويتحمه ، ويعنى به ويتعمده ، يجب أن يعد تأثيراً يناقض التربية السديدة التي تهى للرجولة . وكل تأثير ... يجعلنا عاجزين عن خدمة بني جنسنا ، أو بلادنا يجب أن يعد انحرافاً عن قوانين الطبيعة ، وعن الانسجام والتوافق بيني وبين نفسي ، وبين ما يحيط بي في بيئتي . فهو إذن عقبة في سبيل ثقافتى الشخصية وفي تدريبي على مهنتي ، وفي طريق حاسة الواجب التي عندى ^(٢) » فحرية الطبيعة الروحية والأخلاقية توجد إذن عن طريق ضروب النشاط العملى ، وعن طريق البيئة ، والحاجات والواجبات التي تقتضيها الحياة اليومية .

(١) كيف تعلم جرترود أطفالها (الترجمة الإنجليزية لهولند وترتر) صفحة ١٦٠ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ١٧٩ .

وسنجد في مؤلفات هيجل ضابطاً يصحح القيود الذاتية التي في فكرة « القرب » هذه التي يقول بها بستانلزي ، وسنرجي في الوقت نفسه ما نأخذه عليها من وجوه النقد ؛ على أنا يجب أن نلاحظ ، مع ذلك ، أن بستانلزي إن كان قد جعل موضع اهتمامه الأول تربية صغار الأطفال ، وإن كان يأخذ بالرأى القائل بأن الفقراء يجب أن يربوا على الواجبات والعلاقات التي تقتضيها منهم طبقته الاجتماعية التي ولدوا فيها ، فإنه يقرر مشكلته الأساسية بأسلوب عام لا يخطئه أحد — وهي مشكلة أعظم بكثير من تلك التي يظن أنه قد توصل إلى حلها وكشف معيبتها ؛ وهو يذكرها بالصيغة الآتية : كيف يتسنى للطفل ، مع مراعاة طبيعة ميوله ، وتغير ظروفه وعلاقاته ، أن يجد كل ما تطلبه منه الضرورة في أثناء حياته ، وكل ما يقتضيه منه الواجب ، سهلاً عليه ، وكيف يصبح ذلك إن أمكن طبيعة ثانية . فهذه من وجهة نظره هو ، ليست سوى المشكلة الآتية : ماذا يستطيع المدرس أن يفعل ليكفل الحرية للطفل ؟ إن ما يدلى به بستانلزي من مقترحات لحل هذه المعضلة لا يخرج عن تطبيق مبدأ الأشاوش في دائرة الأخلاق .

يؤكد لنا بستانلزي في أحد كتبه الأولى أن الأخلاق ليست سوى الطريقة التي نوجه بها الإرادة المحضة إلى كامل مالمدي الفرد من معرفة ومن تبعات . فهي الطريقة التي بها يؤدي كل من الأب والابن ، الحاكم والمحكوم والرجل الحر أو العبد — الواجبات المفروضة عليه أداء مرضيه هو ، ويرضى الذين عليه أن يقدم لهم الغذاء والمأوى والطاعة والولاء والشكر ، أو الذين يدين لهم بهذه الأمور كلها . « فكما وثقت الطبيعة ربط وجودي الغريزي بأمر أخلاقي ، زادت النقط التي تمس منها سعادتي أو شقاوتي الحيوانية ؛ وكلما زاد ما أجده من منبهات ومؤثرات ، كثرت الدوافع التي أشعر بأنها تحفزني إلى الأخلاق وهكذا تساعد الواجبات الاجتماعية « أخلاقي » بنسبة علاقتها بأشياء تتصل بي اتصالاً طبيعياً وثيقاً ؛ وعلى العكس من ذلك ، تكون ملأمة لفساد الأخلاق كلما كانت الدوافع التي تنطوي عليها بعيدة عن مثل هذه العلاقات ^(١) .

تلك قطعة جديرة بالملاحظة ، لأنها تقيم الحياة الأخلاقية السامية على الغريزة ، وعلى

السعادة الحيوانية ، وعلى الدوافع المختلفة . فن بين الخدمات الكبرى التى أسداها بستانزى إلى التربية كانت محاولته بيان أن تنظيم حاجات الطفل وميوله الحيوانية يعاون على تحقيق الأغراض الأخلاقية .

وهنا يجد بستانزى أن الأم هى المعلم الحقيقى ، كما وجدها فى مرحلة التعليم الأولى من قبل . فكما أن التعليم الذى تقوم به الأم لا يستلزم فنًا ما^(١) ، فكذلك لا تحتاج نوازعها الطبيعية نحو طفلها إلى أى توجيه ؛ فهى تؤدى إلى إيقاظ الوجدانات الأخلاقية وترقيتها ؛ ويلاحظ أن هذا التجاء من غرائز الأم إلى غرائز طفلها . ويقول بستانزى إن ترقى الجنس البشرى يبدأ برغبة قوية عنيفة فى إشباع الحاجات الفيزيكية ؛ فتدبى الأم يهدى أول عاصفة من عواصف المطالب الجسمية ، ويخلق فى النفس المحبة ، كما أنه يستثير الصبر ، فيتعلم الطفل أن عليه أن يصبر حتى تقدم له أمه ما يسد حاجاته ويقضى مطالبه . لقد ينشأ الخوف فى الطفل ويزداد ، ولكن ساعد الأم يهدى من سORTE وبسكن اضطرابه ، فتتجد المحبة والثقة ، وينشأ من اتحادهما أولى بذور الشكر ؛ وسرعان ما نجد الطبيعة صلبة قاسية لاتلين إزاء الشهوات والأهواء ؛ فلا تتأثر الأم نفسها برغبات الطفل الشاذة . وإذا حاج ظلت هى ثابتة لا تلين ، فيقف عن صراخه ، ويتعلم ضرورة إحضار إرادته لإرادتها ، وهكذا تنشأ البذور الأولى للطاعة . فالمحبة والثقة والشكر والطاعة تتعاون بعضها مع بعض على تنمية أولى بذور الضمير وترقيتها ، ويكون عند الطفل أول ظل ضئيل من الشعور بأنه ليس من الصواب أن يخلف أوامر أمه الحبيبة ويمصها ، فيشعر بأن الأم لم توجد فى هذا العالم لأجله هو وحده ، ولا أن العالم نفسه لم يخلق من أجله هو ، وبذلك يدرك شيئاً فشيئاً أنه لم يخلق فى هذه الدنيا لذاته هو فحسب . وبذلك تتجلى أولى بذور الواجب والحق ، وتظل تنمو تدريجياً حتى تصير حافزاً كاملاً قوياً من حوافز الرجل الطيب يخلد وجوده فى الوجود الأسمى لذلك السكل الخالد الذى لا يلحقه فناء . فليست المسألة مسألة المرء نفسه ، ولكنها مسألة الأخوة جميعهم ، وليست مسألة أفراد ، وإنما هى مسألة الجنس كله^(٢) .

(١) مقدمة الطبيعة الثانية للانهارت وجرتروود .

(٢) كيف تعلم جرتروود أطفالها ، صفحات ١٨٣ وما بعدها وانظر كذلك صفحة ١٤٥ تبدأ الأم =

إن النقط الجوهرية في نظرية الترقى الأخلاقي هذه هي : (١) الطاعة ، (٢) والدور الذى تقوم به الفريزة البدائية في ترقية الأخلاقية . وفي كتابات بستانزى قطعتان شهيرتان تلقيان ضوءاً قوياً على هاتين النقطتين فتزيدهما وضوحاً . فالقطعة الأولى تسبق مباشرة النظرية التى نلخصناها من قبل ، وتدعو إلى « أن الطاعة فى الأصل نشاط تعمل قوته المحركة ضد الميول ذات الطبيعة الحيوانية وتقاومها » . فتمهدها يتوقف على الفن والمهارة ، كما يقول بستانزى . وجاء فى الطبعة الأولى : « أنها ليست نتيجة بسيطة من نتائج الفريزة والفطرة ، ولكنها تسير مع ذلك فى طريق الترقى ذاته » . وجاء فى الطبعة الثانية : « أنها ليست نتيجة من نتائج الفريزة الخالصة ولكنها متصلة بها أو ثقت الاتصال » ... ويقول بستانزى بعد ذلك عن مظاهرها الأولى إنها سلبية ليس إلا ؛ أما الطاعة الإيجابية البسيطة فلا تتجلى إلا بعد ذلك بكثير ، ثم يتجلى بعدها الشعور بأنه من الحق والصواب أن نطيع الأم ونصنع بأوامرها . قد يخيل إلينا أن ثمة بعض الاضطراب فى الفكرة القائمة بأن قوة أو نشاطا تكون سلبية ؛ ولكن المدعى العام الذى يقصده بستانزى فى بحثه هو أن هذه القوة ، أيا كان أصلها ، تكون فى البداية قامة مانعة من حيث وظيفتها ؛ فهى تنجح فى قمع قوى سورة الغضب الفطرية التى تتجلى عند ما تظل بعض الحاجات الفيزيكية قائمة دون أن تجد ما يسدها أو يشبعها . ومع أن بستانزى يرى علاقتها الوثيقة بالغرائز ، فإنه يتردد مع ذلك فى أن يضعها مباشرة مع مظاهر التعبير عن الدوافع الحيوانية . على أنه مع هذا يوافق على أنها فى أصلها تشبه الفريزة كل الشبه . ويلوح لنا أنه يعزو إليها علامتين من علامات النشاط الفريزى : فهى فطرية ، ويشيرها موقف معين ، وإن كان موقفاً معقداً نسبياً . فقد يكون فى الحالة العقلية مثلاً رغبة أو جدها حاجات فيزيقية ؛ وقد تكون فيها كذلك مبادئ نزعة إلى

== بتعليم طفلها منذ اللحظة التى تأخذه فى حجرها ، فتقرب إلى حواسه ما وزعته الطبيعة ونثرته بشكل غير منظم فى بقعة فسيحة ، وعلى مسافات واسعة ، وبعبدة ، وتعمل عملية تقبل الانطباعات الحسية والمعرفة التى تستمد منها سعادة على الطفل سارة له ومحبة إليه . وإذا كانت الأم ضعيفة غير مدربة كان لابد لها من أن تتبع الطبيعة دون أن تكون بحاجة إلى معاونة أو إرشاد ومن دون أن تعلم أنها لا تقصد أن تعلم ، بل كل قصدها أن تهدى الطفل وتشغله . ومع ذلك فهى فى بساطتها الخاصة تسير فى طريق الطبيعة الصحيح من غير أن تعرف ما تعلمه الطبيعة بوساطتها وعن طريقها . وما أكثر ما تنصفه الطبيعة عن طريق الأم ! فهى بذلك تفتح العالم لطفلها وتجعله مستعداً لاستعمال حواسه ، وتبني انتباهه وقدرته على الملاحظة لأن يتربى من البداية .

الكفاح والقتال استثارتهما مقاومتنا لدوافع الطفل البدائية ؛ ثم تأتى زيادة على ذلك ، قوة تعارض إحدى هاتين النزعتين أو كليتهما ، وتعيد ملازمة الفرد لبيئته من جديد . قد نقول إن الغضب ليس سوى مخرج انفتح عند ما أغلقت سائر المخرج الأخرى ، ولكن « قوة الطاعة » ، حتى على هذا الفرض ، تعدل التعبير الذى يتجلى فيه اتجاه مسير نوع واحد أو أكثر من أنواع النشاط الغريزي .

وتظهر القطعة الأخرى فى كتابه « خطابات إلى جريفز ^(١) » (Letters to Greaves) حيث عالج بستانزى الفروق الأساسية التى بين الحيوان وبين الإنسان ؛ فبعد أن أكد أن غريزة الحيوان لا تعرف شيئاً أسمى من الذات ، أوضح لنا أن فى الإنسان شيئاً لا بد أن يتجلى فى الوقت المناسب فى سلسلة من الحقائق مستقلة كل الاستقلال عن الحياة الحيوانية ؛ فبينما نرى الحيوان مدفوعاً أبداً بتلك الغريزة التى هو مدين لها بكيانه وقواه ، نرى فى الإنسان شيئاً يؤكد حقه فى أن تكون له السلطة على جميع قواه ، ويدفعه إلى تلك المحاولات والجهود التى تكفل له موضعاً فى سلم الوجود الأخلاقى . « فبستانزى غامض هنا غموضاً مقصوداً ، ولكنه سرعان ما يربط البحث فى جملته « العلامم الأولى التى تبدو من الطبيعة الروحية للطفل بالمعاملة الملائمة التى تعالج بها الأم حاجات الطفل الفيزيائية . فوظيفة « هذا الشيء » المسيطر الضابط ، تشبه كل الشبه الميزة « المضادة » التى « للطاعة » والتى أشرنا إليها من قبل . فيبدو إذن أن بستانزى — فى الطبعة الأولى من كتابه : « كيف تعلم جرترود أطفالها » (سنة ١٨٥١) — قد ظن أن الطاعة تجرى فى طريق الترقى نفسه الذى تسير فيه الغريزة . وأنه فى كتابه « خطابات إلى جريفز » (١٨١٨) قد ميز جلياً بين ذلك « الشيء » (الذى تشبه وظائفه الطاعة كل الشبه) وبين الغريزة الحيوانية ، وفرق بينهما تفريقاً دقيقاً . ثم فى الطبعة الثانية (سنة ١٨٢٠) نراه يعود ويستمسك من جديد باتصالها الأول الوثيق بالغريزة . وإذ ظلت الطبعة الثانية المنقحة تحتوى على قوله إن الطاعة الإيجابية تظهر متأخرة كثيراً عن الطاعة السلبية ، فقد نكون على حق إذا فرضنا أنه كان فى تلك القطعة المأخوذة من « خطابات إلى جريفز » لا يزال يفكر فى ذلك الطراز من القوة المانعة نفسه . ولكنه

(١) الخطاب الحادى عشر . انظر جرين (Green) : Educational Writings صفحات ٢١٢ —

٢١٣ — أو الخطاب التاسع ، ترجمة لندن سنة ١٨٢٧ صفحة ٣٩ .

إذ كان يعالج ما له من تأثير إيجابي قوى في الترقى الأخلاقى ، فإنه يؤكد بوجه خاص قواها المسيطرة والضابطة . ومع وجود تأكيدات ثلاثة محددة بأن بذرة الأخلاق هذه لم تكن « غريزة » ، فثمة مواضع كثيرة تدل على أن بستانزى قد التجأ إلى النزعات الفطرية في محاولته تغذية الحياة الأخلاقية الناشئة وتعهدها ، فإنه كان حقاً مضطراً إلى أن ينظر إلى الأخلاق من حيث أنها تترقى من جرّاء اتصالها بالاتصال الوثيق بتلك النزعات البدائية التي وجدت بدايات الأخلاق الفلسفية بين حطامها ، إن لم تكن نشأت فعلاً عن تلك النزعات . وحتى إذا قال بأن الأخلاق قد تنشأ عن طاعة متأصلة في الغريزة ، فإنه رأى في وضوح وجلاء ، أن الطاعة ليست مجرد قوة سلبية ، ولكنها نزعة نشيطة مانعة ، وأن الأم في التجاها إليها إنما كانت تلجأ إلى حليف لها في طبيعة طفلها نفسه .

ويبحث بستانزى موضوع الطاعة بحثاً مستفيضاً في كتابه « فكرة التربية الأولية » (Idee der Elementarbildung) صفحات ٥٢ — ٥٤^(١) . فهنا تنهض الأم بالطفل إلى مستوى الحرية عن طريق الطاعة التي تتطلبها منه ؛ فهي تعلمه المشى حتى لا يعود بحاجة إلى إرشادها ؛ وتزيد في قدرته حتى يستطيع الاعتماد على نفسه ؛ وتمكنه من أن يعرف حتى يدرك بنفسه ما يريد وما يحتاج إليه ... فالطاعة التي تقتضيها منه هي تلك التي تتطلبها طبيعته ذاتها ، وتقتضيها مطالبه وحاجاته ... فأرادتها ليست سوى قانون يفرضه على الطفل عقله نفسه ، لو أنه كان رجلاً ناضجاً — أى لو كان حراً ، فهو يخضع له ويدعن من تلقاء نفسه ... وهكذا يجعل بستانزى كل طاعة التجاء إلى قيمة في الشخصية ، إما إيجابية نشيطة ، وإما كامنة لم تنشط بعد . فالأم في طلبها الطاعة من الطفل ، بل وفي توقيعها العقاب عليه ، إنما تعلن بصورة لا شعورية أنه كأئن حر عاقل . وهنا ، كما هو الحال في المواضع الأخرى ، يضم بستانزى الضرورة إلى الحرية ، كما يضم الحرية إلى الضرورة . فهو يرى في وضوح وجلاء ، كما رأى روسو من قبل ، قيمة « ذلك الجدار الذي من نحاس » ، ولكنه يخالف روسو في أنه يأتي بها إلى نطاق النشاط العملى (الشغل) ، وإلى نطاق الدين ، ويصرّ بكل حرص ودقة على أن الأم ، وإن كانت أول عناية إلهية يعرفها الطفل ، ولو أن صورتها سوف تصبح ضميمه هو ، وأوامرها

(١) انظر مؤلفات بستانزى المختارة (Mann) الجزء الثالث ، الفقرات ٥٢ — ٥٤ — وانظر

كذلك مجموعة مؤلفات بستانزى (Seyffarth) الجزء السابع عشر ، صفحات ٢١٩ وما بعدها .

تحمل شيئاً مما في طبيعة الأخلاق الخالدة التي لا تتبدل ، فإن فكرة الأخلاق يجب أن تربط من كل ناحية من النواحي بفردية الطفل ، وبمواطنه ، وعلاقته بأخوته وإخوانه وأقرانه ورفقائه . « فهي إذن متفقة والجري الذي يسير فيه ترقى الطفل في كل اتجاه من اتجاهاته ؛ وأنها ليست في جوهرها سوى امتداد النشاط الذي لطبيعته الأخلاقية العتيدة » ، ويظهر أن بستانزي كان يجد أهم عمل الغريزة الوالدية في أنها الوسيلة الوحيدة المأمونة الكفيلة بالمحافظة على الأخلاق . « فما دامت بذور الأخلاق تنشأ عن وجدانات خاصة بالطفولة ، فإنها سريعاً ما تتلف ، اللهم إلا إذا نجحنا في وصل أولى نبضات الوجدانات الأخلاقية السامية — وكأنها خيوط الحياة نفسها — بمغزل الخليقة الذهبي » ^(١) .

ويلوح لنا أن بين مميزات نظرية بستانزي وطرقه في التربية ميزتين أخريين تؤيدان اتصال الحياة الأخلاقية الوثيق هذا ، بالغريزة — وهاتان الميزتان هما (١) محاولته أن يدخل الوحدة الطبيعية للحياة ، وغرض الحياة ذاتها ، في النشاط التربوي ، و (٢) التجاؤء إلى نفس التلميذ بمحملتها . فكل من هاتين الميزتين يمثل رغبته في أن يستغل قيم التلميذ نفسه ، وبخاصة ما للطاعة من قوى فعالة نشيطة ، بدلا من أن يفرض الواجبات ، أو أن ينفذ الأوامر ، عن طريق الإكراه الخارجي . وعلى الرغم مما كان يتكأده من الظروف البالغة القسوة ، فقد استطاع أن يحتفظ بمجو عائلي بهيج في كل معهد من معاهده ؛ ولم يكن أحد يعرف أحسن منه معنى قاعدته : إن الحياة تربي . ولم تكن ثم عبارات تقرر الأصل الحقيقي ، والوحدة الحقيقية لعوامل التربية بأفصح من أقواله وعباراته : « لا تنس أن أصل كل ما أنت عليه ، أصل أغراضك وأهدافك ، وكل ما يجب أن تكونه — موجود في ذات نفسك ^(٢) » ؛ « ولا شيء يعد مربيا حقا ، بالمعنى الذي نفهمه من هذا اللفظ ، سوى ذلك الذي يرقى الإنسان من حيث هو وحدة ، لا لتحل فهو يجب أن يصل إلى يده ، وإلى قلبه ، كما يصل إلى رأسه . فكل اقتراب جزئي ناقص لا يكون صالحا ولا مرضيا ، فإن قصرنا البحث على قدرة واحدة بعينها (الرأس أو القلب أو اليد) كان معنى ذلك أنا أفسدنا ما في الإنسان من اتزان فطري ، واتبعنا طرقا في التدريب بعيدة عن الطبيعة ، ولم ننتج سوى محصولات إنسانية جزئية ناقصة . فمن الخطأ أن نفكر

(١) انظر جرين « كتابات بستانزي في التربية صفحة ١٤٦ » .

(٢) انظر رسالة سنة ١٨٠٠ (Life and Work of Pestalozzi) تأليف جرين صفحة ٢٩٦

في الأخلاق والدين وحدهما ، كما أنه من الخطأ أن نجعل « العقل » وحده نصب أعمينا .
ولسنا نقصد هنا أن نقدّر ما لطرق بستالترى في التربية العقلية من قيمة للحرية ؛
فكثيرا ما تبدو هذه الطرق نقيض مبادئه العامة . ولكن على الرغم من أنه كان مخدوعا
في توهمه أنه كشف عن القوى الأولية الثلاث : الصوت ، والشكل والعدد ؛ وعلى الرغم
من أنه اغتر وأحل عناصر لا معنى لها محل « كليات » ذات معنى وقيمة ، فيجب ألا
ننسى أنه كان في ذلك كله يسعى ، باستمرار واطراد وراء ، تلك « المباشرة » وتلك « البساطة »
اللتين في الخبرة الحقيقية التي بها تعرض الطبيعة علينا ما في العالم الخارجي من أشياء . وينبغي
ألا يغرب عنا كذلك أن طريقته ، وإن كانت جافة غير شائقة من بعض الوجوه ، فإنه لم يقصّر
في استثارة اهتمام تلاميذه وتحريك جهودهم . ويلوح لنا أن نصيحته التي يقول بها كانت
مرعية في الكثير من أعماله « احرص على أن تكون نتائج فكّ وتعليمك ، وأنت تقيمها
على أساس من القانون الطبيعي ، مطبوعة بطابع الحرية والاستقلال^(١) بما فيها من روعة
حافلة ، وتنوّع مظاهر عملها الحر » . نعم إن بستالترى كان ، باعترافه ، مفقونا « باختراع وضع
سخيف ملتو إذا ما قيس بالطبيعة » ، وأنه كثيرا ما كان يتصور أن رغباته تتمشى مع الطبيعة
وتسايرها لأن الأطفال كانوا يعملون بحسب رغبته هو ، ولكن قلّ من العلماء من أجروا
التجارب والبحوث العلمية وأخلصوا في تدوين « محاولاتهم وإجراءاتهم الخاطئة » مثل
إخلاصه ، وقلّ منهم من يعترفون بأنهم قرروا الهراء والسخف لا شيء إلا لأنه صعب .
وحتى هنا ، كان بستالترى يحاول أن يرجع « هراءه » إلى قوة الطفل الفعلية ؛ وكان
وراءه مبدأ شغل مكانا كبيرا في كتابات المؤلفين المتأخرين . « فما تربية الإنسان سوى فن
معاونة الطبيعة على أن تترقى وتزدهر بطريقتها الخاصة بها ، ويقوم هذا الفن أساسا على
نوع العلاقة التي بين الانطباعات التي يتلقاها الطفل وما فيها من انسجام ، وبين درجة
الترقى والنمو التي بلغت اقواه^(٢) .

وفي وسعنا أن نجمل ما عمله بستالترى للتربية في قوله هو : إن طريقة التعليم الطبيعية
ليست بالطريقة القاسرة . فقد كان يهدف إلى جمع شتات دروس الطبيعة المتناثرة العارضة ،

(١) انظر « كيف تعلم جرود أطفالها » صفحة ٧٩ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ٢٦ .

ليربطها بالأعمال السارة التي تتطلبها الأسرة ربطاً يجعل اتصال هذه الدروس واضحاً للأطفال ؛ كما كان يسمى وراء إيجاد طرق للتعبير عن القوى الطبيعية للطفولة ، تكون موجّهة ومقصودة ، وبسيطة غير معقدة ؛ وتكون على بساطتها ، متدرجة في الصعوبة تدرجاً دقيقاً يزيد قوى الطفل الباطنية قوة وتماسكاً واستقراراً ، ويجعلها وحدة حقيقية من الجهد الأخلاقي . كذلك أدرك بستالترزي أن المدرس والأب يستطيعان أن يزيدا مدى « الاتصال » بين التعليم وبين حياة الطفل توثيقاً وإحكاماً ؛ وإنهما يستطيعان أن يؤثرأ في الطفل باللباقة والحكمة تأثيراً ، يجعله أكثر تفتحاً وأوضح شعوراً بالطرق التي يمكن أن تركز جهوده المنقطعة وتوحيدها . كذلك ندرك أن النفوذ الطيب الحكيم يمكن للتلميذ من أن يرى قيمة إيجابية في الإيجار ، وفي الخضوع للسلطة ، وفي الطاعة للمطالب الخارجية التي لا يتم بدونها شيء له قيمة خالدة في التربية . وقد هداه بُعد نظره ونفاذ بصيرته في شئون التربية إلى أن يستخدم هذه المؤثرات أولاً ، في علاقات للحياة تكون نوعيّة ومحددة ، ولكنها مع ذلك قريبة ؛ وسعى في أن يمدّ في هذه المؤثرات ويوسّعها تدريجاً حتى يكون لها أثرها في جميع علاقات التلميذ اليومية ، وحتى تصبح آخر الأمر مثلاً علياً للواجب تتخلل حياته كلها . فقبل بستالترزي لم يدرك أحد بمثل هذه القوة ، ما يستطيع المدرس أن يعمل كي يكسب ثقة الطفل ومحبته ، ويوسع مدى دوائر اهتمامه المختلفة ، ويركز قياً لولا هذا التركيز كانت بعيدة عن أفق حياته ، وكى يشجع قواه ويحققها ، ويأخذ بيده حتى يرى قيمة الجهد الموصول ، ويعلمه أن يدرك أن الإيجار الذي قد نقبله ونرتضيه في لحظة من لحظات البصيرة والتجلى قد يكون أفضل وسيلة للإفصاح عن الأمور العميقة المستكنة في صميم أنفسنا ، وأبين تعبيراً من أية وسيلة أخرى يختارها المرء منا بنفسه . ولم يحدث أن أحداً عمل أكثر من بستالترزي على أن يبين للعالم أن استخدام المدرس التقدير للسلطة التي في يده استخداماً حكماً لا يستلزم أن يكون أمراً يتعارض مع الحرية ، بل إن ذلك الاستخدام يقوى أعرق دوافع القلب وزعانه . وبعد أن فرغ بستالترزي من هذه الأمور كلها بذل جهوداً كثيرة في تحقيق غايته وبلوغ أهدافه . قال : « سأضع المهارة والفن بين أيدي الأم والطفل ، بل وفي يدي كل برىء طاهر ، وسوف يبهت عندئذ كل من تحدّثه نفسه بالاحتقار والزرابة فيفهم ويعصم ولا ينبس ببنت شفة : إنه حلم من الأحلام » .

الفصل الثامن عشر

فشته والحرية عن طريق « غريزة الاحترام »

يشبه موقف فشته (Fichte) العام من الحرية ، موقف بستانزي ، فكلاهما غير محدد تحديدا جليا ؛ فبستانزي يؤكد في كتاباته أن الأخلاق ، هي الغرض الأسمى من التربية ، وجعل الحرية أمرا ثانويا بالإضافة إلى (١) الأحوال العامة التي تكفل سلامة الطفل وصيانتة (٢) وإلى التدريب اللازم لكسب المهارة والرشاقة اللتين تتطلبهما الحياة الاجتماعية . ولكن لا بد للأخلاقية من الحرية ، إن كنا نريد منها أن تكون شيئا أكثر من مجرد لفظ من الألفاظ . فليست الأخلاق إلا « الحرية في أن تعمل أمرا ما أولا تعمله » ولذلك فهي لا يمكن أن تخضع للإكراه والقسر . على أن الطفل ، من حيث هو مخلوق لم يكتمل نضجه بعد ، لا يقضى منحه « الحرية الشكلية الكاملة التي تمنحها للراشد عادة » ، بل يجب قصر الحرية التي يستمتع بها على الدوائر التي يرضى فيها الأب أن ينزل عن سلطته الأبوية نزولا صريحا . ومن ذلك يتبين لنا أن في التربية مجالا ضروريا للحرية ، كما أن بها مجالا للاجبار . فمن الحرية تنشأ الطاعة الاختيارية ، وتترقى مبادئ الأخلاق . فشته ، مثل بستانزي ، يرجع أصل الحياة الأخلاقية إلى ثقة « أشبه بثقة الأطفال بسامي حكمة آبائهم وعظيم طبيعتهم ، فهي لا تُبنى إلا على أساس من الاحترام الواجب لتفوق العقل ، ولسمو الأخلاق ، وللامتثال لهما ، وهما احترام وامتثال لا يفهمهما المرء منافهما واضحا — وإنما يشعر بهما شعورا غامضا — فضلا عن محبة هذا التفوق ، والرغبة في الاشتراك فيه أيضا . هذا هو مصدر الطاعة ، وإن كان ثمة شيء نستدل به على وجود خير في الطبيعة البشرية ، فذلك هو الطاعة^(١) » . والطاعة عند فشته لا تقوم على الاستدلال كما هي الحال عند كانت ،

(١) من كتاب نظام الأخلاق (The System of Ethics) ١٧٩٨ . راجع الترجمة الإنجليزية للأستاذ G. H. Turnbull في كتابه — The Educational Theory of J. G. Fichte ، صفحة ١٢٩ .

ولكنها تقوم على الإيمان بما لدى الشخص الذى نطيعه من حكمة سامية وطيبة نفس عالية .
على أن اعتقاد فشته بالإكراه لم يكن إلا اعتقاداً فاتراً ، فقرأه فى نداءاته المهمة
التي وجهها إلى الأمة الألمانية — (Reden an die Deutsche Nation) يرجع أسباب
الفشل الذى منيت به نظم التربية القديمة إلى ما كان يُعوزها من تأثير يتغلغل إلى جذور
الدافع القوى الفعّال وأصوله ؛ ولم تكن رغبته المتوجهة فى استعادة الشرف القومى الألمانى
لتُخفى عنه ما لُحق الفرد من قيمة ؛ فيجب ألا نفرض من الفرد وننقص من شأنه فى سبيل
مصلحة الجماعة ؛ كذلك يجب ألا يساورنا أى شك فيما للقيم الاجتماعية التي نقدمها للطفل
من أثر ناجع عام . هذا ، ولم تكن وجوه النظر القديمة تثق بعوامل التربية ثقة صحيحة ، فقد
افترضت أن الطفل قد يرفض أسى المطامح وأنبلها التي تجعلها هذه العوامل على اتصال
بحياته . فاعترافها بأن الإرادة تظل حيرى مترددة بين الخير والشر اعترافٌ بمعجزها عن
توجيهها . ولذا وجب على التربية الحديثة أن تقضى على هذه « الحرية » ، وتهدف إلى
صوغ إرادة يُعتمد عليها فى ثقة و يقين^(١) . ويُخيل إلينا أن هذه النظرة تقرر حالة تلتقى فيها
الحرية والإجبار بعضهما ببعض . وأن فشته يجمع لنا فى صفحاته بين الاثنين ويخرج لنا
منهما مركبا تركيباً « شيئياً » محسوساً .

إن أول خطوة فى سبيل جعل التربية فذاً يوجهها ويصل بها حقاً وفعلاً إلى تحقيق
أغراضها ، هى أن نستوثق من الدافع المعصوم الذى يحفز الإرادة ، وجميع النزعات والأفعال
الحيوية . ولن نجد هذا فى أية نزعَة أثرَة أو مادية خالصة ، كما كانت الدولة والتربية تظنان إلى
الآن « أن أصل الشر هو حب الإنسان سعادته المادية ، وأن يكون مدفوعاً بدوافع الخوف
وحدها إلى تلك السعادة ، أو إلى الرجاء فيها ، سواء فى الحياة الحاضرة أو فى الحياة الأخرى^(٢) » .
إن الاهتمام بالسعادة العامة ، وحب الخير من أجل أنه خير ، لا من أجل ما يؤدى إليه من منفعة
شخصية ، يحدث فى النفس سروراً عظيماً يكون أساس الإرادة الخيرة ، واخلق الرصين
الثابت ؛ فإن ساور أحداً أى ارتياب فى وجود هذا المثل الأعلى ذكره فشته بأن الإنسان —

(١) انظر جونز و ترنبُل «Addresses to the German Nation» Jones and Turnbull

صفحة ٢٠ .

(٢) المصدر ذاته صفحات ٢٢ — ٢٣

وهو مادي يسعى وراء منفعة الخاصة ما دامت حاجاته الحاضرة وحدها هي التي تدفع إلى ذلك — ليس متيلاً بالفطرة إلى أن يقصر أفكاره وتصوراتهِ على تلك الصورة المؤلمة — صورة سد حاجاته المادية وحدها . إنه ليحرر أفكاره ، ثم يذرهما تهيم حيثما تفضي بها الحواس ، أو حيثما تدعوه أذواقه الشعرية . وإن تاريخ الشعوب القديمة لشاهدٌ عدلٌ على اهتمام الإنسان بالمثل العليا وبكل ما هو خالد ؛ كما أن ملاحظات العلم وكشوفه لشهد هي الأخرى بهذه النزعة إلى الحرية ؛ وفضلاً عن ذلك ، ففي حياة الطفل نفسه دليل على وجود هذا الطراز عينه من النشاط . وليس « المثل الأعلى » وليست « الصورة » سوى مهرب من حقائق الضرورة القاسية .

تلك هي الفكرة الأساسية في فلسفة فشته ، وهي التي تدفع الإنسان إلى السعي المتواصل وراء توحيد الحياة توحيداً كبيراً — تدفعه إلى الوحدة العقلية التي ندرکہا عند ما نجعل أنفسنا والشيء المطلوب معرفته شيئاً واحداً — أو وراء نوع من أنواع المهارة العملية التي تجعل كل مادة خارجية ، أو كل إرادة معارضة — تنسجم مع موادنا وإرادتنا نحن وتتوافق معها . إن التجاء فشته إلى ما في التلميذ من نزعة إلى خلق صور خلقاً تلقائياً — إلى خلقها بقدرته هو — هذا الالتجاء ، هو الذي يجعلنا نعدّه داعياً إلى تربية جديدة . فبدلاً من أن يستقبل تلميذ فشته « الصورة » التي تقدمها إليه التربية استقبالا سلبياً ، فإنه يستقبلها وهو متيقظ ونشط نشاطاً عقلياً .

يقول فشته إن تحرير نشاط التلميذ العقلي الخلاق هذا ، ليس مهرباً من القانون بحال من الأحوال ، إذ أنه لا يمكن أن يعرب عن نفسه إلا بالإذعان لقواعد تصير بالتدريج معلومة معروفة . فإن كانت جهوده عمياء في البداية ، فإنها لا بد أن تنتهي إلى معرفة بالقانون تكون أوسع وأشمل ؛ وزيادة على ذلك ، فإنها تعطى ما لا تستطيع أن تعطيه التربية السلبية المحضة ، أي أنها تكسبه « معرفة بالقوانين التي يتوقف عليها كل نشاط عقلي ممكن » . فإذا اكتشف التلميذ أنه لا يستطيع أن يحصر مساحة ما بخطوط مستقيمة تقل عن ثلاثة ، فإنه لا يكتسب معرفة عرضية بحقيقة معينة فحسب ، بل يكسب ما هو أهم من ذلك وأعظم ، إذ يدرك الطرق التي بها تحد ملكة المعرفة من نشاطه العقلي الحر . فمثل هذه الطريقة من التربية تزودنا بمعرفة « تسمو على كل خبرة » — معرفة مجردة مطلقة ، وعامة وتحتوي في ذاتها من البداية على كل خبرة تالية

ممكنة^(١) . فأول نقطة هامة في فن التربية إذن هي أن نستثير نشاط التلميذ الذاتي في شيء معروف لنا ، حتى إذا ما وفقنا إلى ذلك الشيء ، كان كل ما علينا أن نعمله هو أن نبدأ منه ، وأن نحفظ به قائماً حياة متجددة على الدوام . فانه سيظل يذكركنا بفشلنا وقصورنا ، ويقوّي تقديرنا للقانون ، ويزيد هذا التقدير عمقا ، ويتيح لنا ذلك النوع من « التعلم المصحوب بالسرور » الذي هو دليل ظاهر لا يخيب على التربية الحقّة ، لأنه يستبقي العقل متهيئاً لقبول التهذيب الخلقى . أما ذلك التقبل النسبى المجرد فيشل المعرفة ويقتلها ، ولا شك في أنه يتلف الحاسة الأخلاقية ويفسدها .

بعد ذلك يأخذ فشته في ذكر مسألة عزل التلميذ وإفراده . فقد كان في هذا متأثراً بروسو كل التأثير . فالتربية العقلية إعداد مباشر للحياة الأخلاقية ، وهى سلبية من حيث أنها لا تسمح ألبتة بجعل الاستمتاع الحسى ، الدافع الحركى للتعلم . فكى نبلغ هذه الغاية يجب أن نضع التلميذ كله باستمرار تحت المؤثرات النوعية للتربية وحدها . ولذا يجب أن نعرّله ونحول بينه وبين أى اتصال بالهيئة الاجتماعية ؛ فقد كان فشته يأمل أن يدفع النشاط الحر الخلاق التلميذ إلى أن يخلق باختياره وإرادته « صورة » حياة أخلاقية ، ثم يدفعه عامل الحب إلى تحقيقها وإخراجها إلى حيز الوجود في حياته .

ولهذا اقترح فشته إيجاد مجتمع منفصل مستقل بذاته ، ذى نظام محدد دقيق ، قائم على طبائع الأشياء ، يتخلله العقل من كل نواحيه . وكان القصد من هذه المؤسسة أن تبين للفرد مثلاً أعلى للنظام والخدمة ، قد لا يكون لدى أحد من أفراد الجماعة فعلاً ، وإن كان المفروض فيه أن يكون عند كل واحد منهم . نعم قد تكون النواهي ضرورية ، ولكن الدافع الأساسى يجب أن يكون العمل الجماعى ؛ وينبغى أن يشمل فيما يشمله التمرينات البدنية والأشغال اليدوية والزراعة والتجارة ، على ألا يكون فيه جوائز ولا مكافآت . فالمكافأة الوحيدة هى اللذة الناجمة عن العمل لمصلحة الجماعة ، والسرور الناشئ عن تزايد المقدرة والنشاط الخلاق . إن تحصيل مهارة أعظم ، وبذل الجهد فى سبيل التفوق والنبوغ ، لابد مؤديان إلى بذل جهد أعظم وإلى شغل أكثر . فالتلميذ الذى يكون أقدر من سواه ، كثيراً ما يلبث ساهراً يقظاً حين يكون زملاؤه غرقى فى النوم ، وكثيراً ما يفكر ، حين يكون غيره

مشغولاً باللعب^(١). ثم يستأنف فشته القول ، ويبين لنا كيف يدرك التلميذ تدريجياً أنه « حلقة في سلسلة الحياة الروحية الخالدة » .

تلك هي فكرة فشته عن « الرجل بأكمله » — الرجل الواضح في إدراكه ، النقي في إرادته . وهي فكرة تجمع بين فكرتي بستانزى وكانت ، وتحاول أن تؤلف بين (الرجل) وبين (المواطن) ذلك التأليف الذي اعتبره روسو مستحيلاً ، وأن تنزل بمثالية أفلاطون إلى حياة أولئك الذين يبيعون ويشتررون ؛ وهي تبسّر استخدام نشاط التلميذ الذاتي وعلاقاته الاجتماعية التي يوصى بها فروبل وديوى ، وأخيراً تقرر قضية السعادة والتلقائية في شكل خال من الاعتراضات التي تثار عادة^(٢) على مذهب السعادة الذي يقول به هربرت سبنسر في الأخلاق . إنها لفكرة تعترف « بأن مصير الجنس البشري الحقيقي في هذه الدنيا ... لا يكون إلا في حريته في أن يجعل نفسه على ما هي عليه في الأصل^(٣) ، وأن وظيفة التربية أن توضح المعاني الحقيقية لتلك النوازع الفاضلة التي تنزع به نحو ذلك السكّال الذي يجده في هذه الحياة الدنيا . « فالتربية للوضوح تربية للحرية ؛ والحرية لا تكون إلا في نطاق الوضوح وحده^(٤) » .

إلى هنا نجد أثر بستانزى جلياً لا خفاء فيه . ولكن فشته ، في ناحية من النواحي الهامة ، يقول إنه إنما يذكر آراءه هو ، ويفترق عن الذين يقولون إن الطفل أثر ، وإن التربية هي التي تفرس فيه الباعث الأخلاقي ، ويُصرّح بحق على أنه لا توجد غريزة فطرية يمكن أن تترقى إلى عكسها ؛ وعلى هذا لا بد أن تكون بذور الأخلاق وأصولها موجودة في الأطفال جميعهم . ويجد (فشته) النزعة الأخلاقية البدائية في غريزة أسامية هي غريزة الاحترام ، « إذ فيها ينشأ علمنا بأن ما هو أخلاقي هو الأمر الوحيد الذي ينبغي أن يكون موضع الاحترام — هو الحق والخير والصدق والقدرة على ضبط النفس^(٥) » ويجد فشته أول آثار هذه

(١) راجع النداءات صفحات ٢٥ و ٢٦ و ٢٧ وصفحات ٣٢ — ٣٥ .

(٢) يصبح أن نضيف إلى ذلك أن أقوال فشته بأن أساس التعليم والمعرفة هوفي أوليات (ألف باء) الإحساسات ، تبسّر النقطة الأساسية التي تدور حولها طريقة منتسوري .

(٣) المصدر ذاته ، النداء الثالث ، صفحة (٤٦) .

(٤) انظر ملحق « نظرية الدولة » (Theory of the State) . في كتاب Turnbull

Educational Theory of Fichte من ٢٨٢

(٥) النداءات صفحة ١٧٢ .

«الغريزة» في رغبة الطفل في أن يكون محترماً من الذين يوحون إليه بأعق أحترام وأسماء . ويقول إن هذه ليست بالرغبة الأثرية الأنانية ، لأنها تكون موجهة في العادة إلى الأب أكثر منها إلى الأم^(١) ، فهي رغبة في الحصول على استحسان الأب ورضاه ، وما دام الوالد راضياً عن الطفل فالطفل راض عن نفسه . فلو أن فشته كان يكتب في القرن العشرين لتحاكى أن يكون له اتصال بأية نظرية تدور حول الذات وحدها ، وتقوم على أساس «عقدة الأب» . فالنزعة الخاصة التي يصفها ليست نزعة ذات أغراض حسية أو أنانية تدور حول الذات وحدها ، بل إن غرضها الموجهة إليه وهو الأب ، « ليس سوى مرآة تنعكس منها جدارة الطفل أو عدم جدارته » ، فنيل الاستحسان القائم على الإخلاص يسر الطفل ويفرحه ، ويستطيع الأب العاقل أن يحصل به من الطفل على الطاعة وإنكار الذات اللذين تستلزمهما ترقية الأخلاقية فيه ، وذلك بأن يوضح للطفل أنه لا يرغب في أكثر من أن يكون راضياً عن ولده ، وأن كل ما يطلبه منه لا يرمى إلا إلى جملة أجدر بالاحترام وأولى . ويدرس فشته وظيفة هذه «الغريزة» في الطفولة وفي علاقات الكبار بعضهم ببعض ، إلا أن بحثه جاء في الواقع مبعثراً ، وفيه طول لا لزوم له ؛ على أنه كان يحتوي مع ذلك على أربع نقط لها أهميتها^(٢) .

١ — فهو يضمن عمليات « الاحترام » كل أساليب النشاط الذاتي وطرق التعبير عن النفس التي تمت إلى الغير وتتصل بهم . فاحترام الطفل للكبار احتراماً مطلقاً غير مقيد بشرط ، « والاحترام المتبادل » بين أعضاء المجتمع يتضمنان نشاطاً ذاتياً ، وذلك النشاط هو نقطة البداية لكل تربية أخلاقية .

٢ — إلى جانب هذا ينشأ إدراك غامض بأن للذات جدارة و « أن لها » « قيمة » . وهي فكرة تتضح كذلك شيئاً فشيئاً ، كلما تقدم الفرد في الاستفادة من الاستحسان والاستنكار اللذين يوجههما إليه من يضمن لهم الاحترام ويكن لهم التوقير . هذا ، وتعاليم فشته في جعلتها تكرر تؤكد أهمية التوضيح للتلميذ أن أنواع

(١) ربما كان ففته يفكر وقتئذ فيما قاله بستانلزي عن خدمات الأم التي أشرنا إليها في الفصل السابق .

(٢) (Educational Theory of Fichte) راجع صفحات ١٤٧ — ١٥١ و « النداءات »

الإجبار والتقييد التي تفرض عليه لا ترمى إلا إلى زيادة احترام الناس لشخصيته ، أما إذا رأى الطفل أن الناس لا يرون فيه إلا أنه آلة ، جرح في شعوره بقيمته الذاتية جرحاً موجعاً ، يستثير فيه الغضب والموجدة .

٣ — ومع هاتين الناحيتين الإيجابيتين للاحترام ، يعمل « الخجل » عمله . ويرى فيه فشته مظهراً من مظاهر احتقار الذات ، ويبرر كل عقاب فيه يُستثار إنكار الذات هذا بشكل طبيعي . ومع ذلك فإن كان العقاب غير مصحوب بالخجل تعطلت التربية ووقفت وبدا العقاب عملاً من أعمال العنف يحقره التلاميذ ويغفلون أمره في أنفة وكبرياء .

٤ — يلوح لنا أن تزايد كل من « الاحترام » و « الخجل » يعاون على تكوين معيار لاحترام الذات يكون له قيمة باطنية وخارجية حتى في الراشدين أنفسهم . أما في الأطفال والشبان فمقياس احترام الراشد وتقديره لا يكون سوى المقياس الباطني لاحترام الذات . ويقول فشته صراحة وقصداً « إن الثقة بمقياس خارجي لاحترام الذات ، لا بمقياس الإنسان نفسه ، هي الصفة الخاصة التي تتميز بها الطفولة والشباب » والتي يتوقف على وجودها ذاته كل تربية ، ويتوقف كل تعليم^(١) . قد يكون ثمة شيء من التعارض بين النشاط الذاتي للفرد وبين آراء الجماعة ، ولكن يبدو لنا أن كل ما كان يرمى فشته إلى تقريره ، هو أن كل امرئ يود أن يُنتج في حياته شيئاً جديراً باحترام الناس ، كما يود أن يجد في حياته الاجتماعية أفراداً يستطيع أن يحترمهم ويحلمهم . ويذكرنا بأن الرجل الطيب نفسه قد يحزنه أن يجد الناس أسوأ حالاً مما كان يظنهم ، ويسوؤه أن يرى نفسه مضطراً إلى احتقارهم . وليس هذا الحزن أنانية منه ، لأن الأنانية المجردة تسر ولا شك وترهى بتفوقها . وهذه حجة تكون أقوى وأكثر إقناعاً لو تأكدنا من أن حزن الرجل الطيب حزن خالص ليس فيه من المسرة ما يخفف من حدته ؛ فقيمة آراء فشته هي في إدراكه أن الترقى الأخلاقي يستلزم إيجاد توازن معين بين نزعتين متعارضتين ، ولكنه لا يعطينا فكرة جلية عن الطريقة التي يتم بها هذا التوازن . ويبدو أنه

لا يجد في هذه الفريزة النزعتين الرئيسيتين اللتين يكونان ما يجب أن نسميه الآن بعاطفة « اعتبار الذات » .

ويعصر فشته على ضرورة اعتبار « فريزة » الاحترام هذه ، أساساً لكل تربية أخلاقية . وينبغي أن يعرف المدرس أن في الطفل شيئاً مثل هذه « الفريزة » ؛ وعليه أن يسلم بأنها قائمة على أساس وطيد ، ويعمل من جانبه هو على تنميتها تدريجياً بأنواع المؤثرات الملائمة التي تنبها وتوقظها . وينبغي أن يوجهها نحو الأمور الأخلاقية ، وألا يُمنيتها جوعاً بمواد أجنبية عنها . ولنذكر أن مجرد المعرفة لن تشبعها ولن ترضيها . فحياتنا تتطلب « ضبط النفس وإخضاع الفرائز الذاتية لفكرة الجماعة » ومن ثم كانت ضرورة الحياة الاجتماعية التي تعلم الفرد الإذعان للقانون ، وتشجعه على الخضوع له اختياراً ، لما في ذلك من سعادة الجماعة ومصلحتها . ويتم تنفيذ أولى هاتين الوظيفتين التربويتين بوساطة ربط التعزيز واللوم ، بالاعتداء على حرية القوانين ربطاً وثيقاً ؛ على أنه يجب ألا يكون ثمة استحسان ولا اعتراف إيجابي بمجرد الامتثال والطاعة لمطالب القانون . أما الوظيفة الثانية فتقتصر على من برهنوا أنهم مواطنون يحافظون على القانون ويستمسكون به . فكل مدح نمدح به التلميذ على ما صدر منه من تضحية يجب أن يوجه إليه سرّاً لا علانية ، على أن يُكتفى فيه بتأييد ما يمل به عليه ضميره وتأييد احترامه لنفسه ، وبتشجيعه على الاستمرار في الاعتماد عليها . فإن غنى فشته بإظهار قيمة الدروس المحسوسة والاقتصادية والاجتماعية التي تتلقاها من الحياة الاجتماعية فإنه لا يسمح بهذه المحادثات الودية التي تدور حول علاقات التلميذ بالجمتمع إلا بين التلميذ وبين مدرّسه الذي اختاره نصيحاً له وصديقاً .

إن حسن تقدير فشته للأسس الفريزية التي تقوم عليها الأخلاق ، وتوسيعه فكرة بستانزي عن الطاعة توسيعاً يجعل ردود أفعال جميع الناس « المحترمين » عوامل في ترقية الحياة الأخلاقية والنهوض بها ؛ فضلاً عن توكيده النشاط المبدع الخلاق ؛ وعرضه الدروس الأخلاقية والاجتماعية عرضاً شيئياً محسوساً عن طريق حياة الصغار الاجتماعية — كل هذه لها أهمية عظيمة كما سنوضحه فيما يلي من فصول . ومع أن معالجته للاحترام قد أبرزت في جلاء ما في الحرية من عناصر السيطرة الذاتية والخضوع الذاتي ، فإنها لا تعطينا فكرة واضحة عن علاقة هذه العناصر بعضها ببعض ، ولا بتلك « الأخلاقية » التي توجد فيها

الحرية . إن إبعاده الفرد عن حياة الراشدين الاجتماعية العادية يقوِّض أسس الأسرة ، تلك الأسس التي يجمد فيها أصول الأخلاق وجذورها ، كما وجدها بستانزي . وهذا الإبعاد يكشف كذلك شيئاً من سوء الظن ، إما بمحاولات الفرد الخلاقة لأن يجعل نفسه ملائماً لبيئته الأخلاقية ، أو بما للمجتمع ذاته من سلطة غائية ونفوذ نهائي . وإن اهتمام فشته بموالاته الاعتماد على النفس في الأعضاء الخاضعين الطائعين من أعضاء المجتمع ، وفي هؤلاء وحدهم ، قد يكون دليلاً على خوفه من أن مثل هذه الخطة قد تغلب الحكم الشخصي على أمره ، وتثبط الابتكار وتضعف من قوته . ليس من السهل أن يرى كيف أن مجرد الطاعة للقانون ، كمثل الطاعة التي لا تكافأ بأى استحسان من قبل المجتمع ، ولا بأى اعتراف أو تقدير من قبل الأفراد ، يمكن أن تربي الشعور بالاحترام المتبادل . فإن كان فشته يعتمد أساساً ، أو كلياً ، على النشاط المبدع وحده ، لترقية الأخلاق ، فمن العسير علينا أن نرى لم كان المجتمع يعترف ذلك الاعتراف الصارم بالتضحية بالذات . ويبدو لنا أن النظام الاشتراكي الذي يقول به ينكر أن للابداع والخلق أية وظيفة حقيقية في ترقية الأخلاق ، ولا يعلق أية أهمية على « الاحترام المتبادل » في تدعيم النزعة إلى التضحية وربطها بالذات ، وتقويتها ، عند ما تجد شكلاً إيجابياً من أشكال التعبير عن النفس . فإن كان النشاط الذاتي عاملاً قوياً وضرورياً فعلاً في ترقية « مثل أعلى » أو « صورة » فلا يمكن أن يكون هناك أى سبب صحيح مقنع لأن نرفض ، كما رفض فشته ، أن نتيح الفرص لمن يعتدى على القانون وينتهك حرمة أن يُسدَى إلى المجتمع خدمة إيجابية ، وأن يضحي بنفسه تضحية إيجابية في مصلحة المجتمع كذلك . فمن المحتمل أن تستثير هذه الفرص وأمثالها ذلك الاحترام المتبادل الذي يعده فشته بحق أحد عمد « الأخلاقية » . ولقد رأى كتاب آخرون ، كما سيتضح لنا فيما بعد ، أن العلاقات الشبئية المحسوسة ، الاجتماعية منها والاقتصادية والأخلاقية ، أضمن وأنجع وسيلة لاستصلاح الجرمين من أفراد المجتمع . فرأى فشته في الحياة الاجتماعية رأى مجرد مسرف في التجريد ؛ وهو في شكله العلمى بعيد كل البعد عن الأحوال العادية التي تجري في الحياة ، حتى أنه لا يصح أن يتخذ أداة حقيقية لنشر الحرية .

القاهرة

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٩٤٩

370.9:M12nAk:v.1:c.1

قندیل، امین مرسس

نشأة الحرية في التربية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01022271

American University of Beirut



370.9

M12nAk

v.1

General Library

