تجليد صالح الدقر

370.9:M12nAk V .2

ماك كالستر، ولترجندر.

نشأة الحرية في التربية .

370.9
M12nAk
V.2

28 Apr 66
14 May 66
10 Feb 66
1 Jun 69
8 Mar 66
1 FEB 97
30 Mar 66

370.9
M12nAk
v.2

نشأة الحرية في التربية

تأليف

و . ج . ماك كالستر

أستاذ التربية بجامعة الملكة بيلفاست

ترجمه

أمين مرسي قنديل

المدير العام السابق لدار الكتب المصرية

وراجعه

محمد بدران

المراقب العام للثقافة العامة بوزارة المعارف

الجزء الثاني

ملتزمة النشر والطبع

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي باشا : بالقاهرة

القاهرة
مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر
١٩٥١

موضوعات الكتاب

الجزء الثانى

صفحة

الفصل التاسع عشر : هِجِلْ والحرية عن طريق « استبعاد الذات » ١

تاريخ الحرية تاريخُ الانسانيـة — الحرية من حيث هى التوفيق بين المتناقضات — وجهة نظر إلى مرحلة المراهقة — استبعاد الذات عن طريق الدراسات القديمة (الكلاسيكية) ، والدراسات النافعة — رأى هجل فى « الفردية » — نقد .

الفصل العشرون : فروبل « والحد الثالث » ١١

الطبيعة الإلهية فى الطفل — الناحية المزدوجة لكل خبرة من الخبرات — القوى الباطنية والقوى الخارجية فى التربية — نشاط العقل الذاتى — ضعفه وقصوره — الترقى من حيث هو نتيجة التوفيق بحلقة « التوسط » — الحد الثالث عند فروبل — فوائده وحدوده .

الفصل الحادى والعشرون : هربارت « والحرية الباطنية » ٢٣

هربارت يشرح الحرية من الوجهة الفلسفية — آراؤه البداجوجية فى الحرية آراء عملية — الحرية استعداد التلميذ للنمو والترقى — الحرية والحكم — تنبؤ المدرس بما سيكون للتلميذ من قيم فى المستقبل — الحرية الباطنية علاقة بين البصيرة والارادة — الدائرة الفكرية — الحياة الموحدة من حيث هى تعبير عن الحرية .

الفصل الثانى والعشرون : الحرية عن طريق « التوجيه الذاتى » ٣١

الطرق التجريبية لاستكشاف معنى الحرية — مدرسة اللعب عند داڤيد مانسون — نظام الملاك والمستأجرين — طرق التأديب عنده — تجربة مدرسة

صفحة

هازلوود (Hazelwood) فى قيام التلاميذ بالحكم الذاتى — الحرية من حيث هى شركة بين المدرس والتلميذ — المجالس المدرسية — نقد تجربة هيل .

الفصل الثالث والعشرون : وايز والحرية من حيث هى وسيلة الى الكمال ٥٠

التربية القومية من حيث هى وسيلة إلى التقدم — فكرة الكمال — التربية من حيث هى إعداد — الالتجاء إلى الذات كلها — استخدام الانفعالات فى التربية — الجمع بين أنواع النشاط الذهنية وأنواعه العملية — انجاز هذه الأفكار بوساطة طرق التعليم الصالحة — الالتجاء الفردى فى التربية — حقوق الطفل أمور مقدسة — الحرية والطرق الصالحة .

الفصل الرابع والعشرون : (ميل) والحرية من أجل الفردية ٦٤

استبعاد (ميل) الأطفال عن الاستمتاع بميزات الحرية — حججه التى يدلى بها فى سبيل حرية الكبار — هل تنطبق على التربية ؟ رأيان عن الذات فى مقالة ميل — أثر كل من روبرت أون وجوزيا وارن Josia Warren فى آراء ميل . التجارب الاشتراكية التى أجريت فى كل من النيوهارمونى New Harmony والمودرن تايمز (Modern Times) آراء أون (Owen) ووارن عن الحرية فى التربية

الفصل الخامس والعشرون : سبنسر والتربية غير القاسرة ٧٥

آراء سبنسر وموازنتها بآراء روسو — دفاعه عن «مقرر» نشيط من الثقافة — وعن طريق الاستكشاف — وعن التربية الأخلاقية — وعن الحرية — الحرية عدم الاعتداء على حرية الآخرين — امكان تطبيقها على التربية — نواحى التربية الوجدانية — مبدأ الاهتمام (والتشويق) — آراؤه التى فى كتاب « الاستاتيكا الاجتماعية » — دفاع سبنسر عن حقوق الأطفال — نظرياته فى التربية تمثل أحوال تربيته الأولى — مطالبته بادخال العلم فى مناهج التعليم — آراؤه فى الدراسات الأدبية .

الفصل السادس والعشرون : فكرة تولستوى عن « عدم التدخل » ٩١

آراء تولستوى الأولى عن التربية والتقدم — كل إجبار أمر تحكمى — مدرسته

صفحة

فى ياسنايا بوليانا — الحرية فى توصيل المعرفة هى عمل المدرس الأساسى — طرق تولستوى — اختبار نظرية عدم التدخل بحسب وثائقه هو — آراؤه المتأخرة — علاقة المدرس بالتلميذ ينبغى أن تكون علاقة طبيعية — والطريقة ينبغى أن تكون غير إجبارية — السنوات الأخيرة — التربية على أساس الدين — الإيحاء هو القوة الأساسية فى فن المدرس — حرية الدرس — أو عدم الدرس — التدريس من حيث هو « اسموزه تربوية » — صور جلية للتلميذ الحر ولفن التدريس .

الفصل السابع والعشرون : منتسورى وفكرتها البيولوجية عن الحرية ١١٣

المبادئ الأساسية فى مؤلفات منتسورى — تأثير كل من سرجى ، وسيجان ، وإيتار ، وبريراً فى آراء منتسورى — فكرة سيجان عن الحرية — مؤلفات منتسورى الأولى — توسيع تجارب سيجان — موازنة بين طريقة منتسورى الأولى وبين طريقة سيجان فى تربية البلهاء — الانتقال إلى تربية الأطفال السويين — الجهاز التعليمى — التربية الذاتية — ضعف ارتباط الأغراض البيولوجية والاجتماعية فى عرض منتسورى — الحرية والحدس — هل الجهاز يعطى الحرية للمدرس وللتلميذ — ضبطه لنشاط الطفل العام وخياله — قيمة بعض الآراء الأساسية فى طرق منتسورى — استقطاب الانتباه — تقدير نقدى لأحد التمرينات الأولى — خلاصة .

الفصل الثامن والعشرون : ديوى والحرية عن طريق التعاون ١٤٥

وجهة النظر « البرجماتية » إلى التربية — الحرية من ناحيتيها الباطنية والخارجية — الحرية من حيث هى إرشاد اجتماعى يعبر عن موقف الفرد العقلى — كيف نجعل الإرشاد الاجتماعى ناجعاً فى العمل المدرسى — رأيان فى المجتمع يبحثان . مصاعبهما بالإضافة إلى التربية — نقد قيمة الإرشاد الاجتماعى من حيث (١) ترقية المعنى (٢) وتحصيل معرفة معينة مضبوطه دقيقة (٣) وانتقال المعرفة من المدرسة إلى الحياة الاجتماعية (٤) وتشجيع الكشف (٥) وتحصيل أفكار أخلاقية واضحة — نقد وتقدير لما أسداه ديوى إلى الحرية .

صفحة

الفصل التاسع والعشرون : الحرية واللاشعور ١٧٩

الكبت من حيث هو قوة ناجعة فى التربية — تعاليم علم النفس الحديث — رأى فرويد فى اللاشعور — الأنا والغرائز الجنسية — مذهب اللذة ومذهب الواقعية — الفكرة العامة عن الغريزة — إمكان الإعلاء — نظريات آدلر — شعور التلميذ بالقصور — نقد مبادئ آدلر الأساسية — رأى يونج فى اللاشعور — الوراثة النفسانية — النزعة إلى حياة الجنس السامية — الصراع داخل الشخصية — دراسة ينج للمُصاب — علاقته بالحرية فى التربية — الإعلاء من حيث هو البحث عن عناصر مشتركة — سيكولوجية اللاشعور تؤيد ما ذكر فى الفصول السابقة من حجج وأدلة .

الفصل الثلاثون : الحرية من أجل النشاط الخلاق ٢٠٧

النواحى المبدعة للحرية — الأستاذ جنتيله — تقريره لتناقض التربية — الفكرتان الواقعية والمثالية عن الثقافة — المربى من حيث هو واقعى — رأى السير برسى نن فى الحرية من حيث هى مثل أعلى عالمى — رأيه فى النشاط الغرضى «الهرمى» — رأيه فى السيطرة الذاتية — الخضوع الذاتى من حيث هو نزعة معادلة — دور الخضوع الذاتى فى التربية — لمَ كان الناس يغفلون أمره عادة — خلاصة .

الفصل الحادى والثلاثون : ردود أفعال التلميذ على الحرية ٢٢٨

وجهة نظر التلميذ إلى الحرية موضوع بحث واستقصاء — تجارب فى عدة مدارس من مدارس اللعب — جماعة الكالدكت (Caldecott) — تطبيق طرق اللعب فى التعليم — «جمهورية الفصل» — الطرق الفردية — الحكومة المدرسية — الطرق العلاجية — والاستصلاحية — بحث الأستاذ كولنجز (Collings) عن نتائج منهاج مختار من أهداف التلاميذ أنفسهم مباشرة — بحث عن المقدارين الصحيحين من الحرية والإرشاد فى العمل المدرسى — خلاصة

الفصل الثانى والثلاثون : ختام ٢٦٤

ثلاث نتائج أساسية — ازدياد محتوى التربية بازدياد قسط الحرية — نواحى

صفحة

الحرية التى لم تدرك بعد هى المصدر الأساسى للتقدم — خمس مراحل فى نشوء الحرية — فكرة الفرد عن الحرية يحتمل أن تكون تحكمية — لحظة من لحظات الحرية تتمثل فى «استقطاب» الانتباه الذى تقول به منتسورى — طرزان من « الاتصال » — الفكرة العامة عن « توحد » النفس واندماجها فى بعض الأشياء والأغراض — المحافظة على قيمة « متصلة » هى أقل ما تمتاز به الحرية — السعى وراء الحرية — زيادة « الاتصال » شدة وقوة عن طريق النشاط الاجتماعى — طرق زيادة « الاتصال » فى العمل المدرسى — بعض القيم تتطلب حرية تكاد تكون كاملة — تعيين « الاتصال » وتحديده — تصارع القيم وتضاربها — وظيفة الخضوع الذاتى — النفس الكسلى والنفس اللعوب والنفس المجرمة — علاقة كل منها بالحرية — لا يستلزم أن تكون القوة غير الحرية — النفس النشيطة — الحرية من حيث هى موازنة بين نزعتى السيطرة الذاتية والخضوع الذاتى — وظائف المدرس — الصعوبات الماضية يمكن أن تحل بدراسة تجريبية لأرجاع التلميذ وردود أفعاله على بيئة تربوية كاملة حافلة — البيئة الكاملة الحافلة — استمرار النمو — انزواء المدرس وابتعاده كثيراً ما يؤوّل تأويلا خاطئاً — الحرية من حيث هى أسمى قيمة يشترك فيها المدرس والتلميذ — تعريف بعض النتائج التى تترتب على جعل الحرية الفكرة الأساسية فى التربية .

المراجع ٢٩٦

الفهرس العام ٣١٥

معجم بأهم الأعلام وغيرها مما ورد فى الكتاب ٣٣٤

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

وبعد ؛ فهذا هو الجزء الثانى من كتاب نشأة الحرية فى التربية ، لمؤلفه الأستاذ و . ج . ماك كالِسْتر . وهو كما يرى القارئ يبدأ بالفصل التاسع عشر من الكتاب ، وقد ذيلناه بالمراجع والفهارس الموسعة ، وألحقنا به ثبتا خاصا مرتباً بحسب حروف المعجم يشمل تراجم وشروحا لكثير من الأعلام وغيرها مما ورد فى الكتاب ، ويحتاج إليه القارئ ؛ ذلك لأن المؤلف قد أشار إلى كثير من الفلاسفة والكتاب والمربين وإلى شخصيات كثيرة مما يرد فى الأدب الغربى من غير أن يعرّفنا بها ، ثقة منه بأنها معهودة لكل مطلع على الفلسفة الغربية والأدب الغربى وأعلامه ، وإنه إنما يكتب لخواص القراء المثقفين لا للشداة المبتدئين ، وإن كان يطمح فى الواقع إلى توجيهه إلى عامتهم . فأرجو أن يكون هذا « المعجم » مفيدا فى إيضاح ما قد يكون مبهماً أو غير معهود لمن يطلع على هذه الترجمة العربية ، كما أرجو أن تكون فائدتهم منه كفاء ماعاناه المترجم فى جمعه وتنسيقه ، وفقنا الله إلى الصواب ، وهدانا سبيل الحكمة والكمال ؟

القاهرة — مايو سنة ١٩٥١

أمين مُرسى قنديل

ويكن في البناب

تحقه

الفصل التاسع عشر

هِجِلْ والحرية عن طريق « استبعاد الذات »

« إن تاريخ العالم هو تاريخ تقدم الإنسان فى شعوره بالحرية ، وتزايد تفطّنه إليها » . وتأييداً لهـذا الرأى ذكّرنا هجل بأن فى العالم قارات برمتها لم يكن لدى أهلها فى يوم من الأيام فـكرة كاملة عن الحرية ؛ فـكان المشارقة يرون أن واحداً فقط (وهو الملك المطلق الحاكم بأمره) حرٌّ ؛ وكان الإغريق والرّومان يرون أن بعض النـاس أحرار ؛ فى حين أن الألمان كانوا يرون ، بتأثير المسيحية فيهم ، أن جميع الناس أحرار حرية محدودة . أما الآن فإنا نعترف بأن الحرية لا تتوقف على « الأصل » والنسب ، ولا على القوة والحسب ، بل ولا على أى طراز معيَّن من التَّربية ؛ فقد علّمت المسيحية الناس أن الفرد موضع محبة الله ، وأنه يحيـا مع الله فى علاقة حرة مطلقة خالصة من كل قيد ، وأن العقل الإلهى حاضر مع الفرد فى كل ما له علاقة بالحياة ، إذ هو الجوهر والعنصر الأساسى فى كلٍّ من الدولة والأسرة — وهما مؤسستان قامتا عن طريق الهداية الربانية ، ويتمثّل فيهما العقل الإلهىّ ؛ فالإنسان من حيث هو إنسان روح فى جوهره ؛ وصفات الروح لا تتحقق إلا عن طريق الحرية[1] .

ويرى هِجِلْ أن التقدم فى سبيل الحرية ، كالتقدم فى أى اتجاه آخر ، لا يكون إلاّ عن طريق التوفيق بين الأضداد ؛ فـكل وجهة نظر إلى الحياة تجعل أهداف الإنسان التى كلها أثَرَة وأنانية أموراً مطلقة ، تتجاهل طبيعة الروح ، وبذلك تنكر الحرية . فالمادة وحدها من دون الروح لا معنى لها ؛ وينبغى للإنسانية أن تنهض لتتخلص ، عن طريق عمل الروح ، من استعباد الحرية الطبيعية لها ، وتسمو إلى الحرية الحقيقية — وذلك بأن ترتفع من العـالم المـادىّ الحسىّ المحدود إلى عالم الـكليات العامة المطلقة ؛ « فالروح لا تكون روحا حقيقية

---

(١) راجع محاضرات فى فلسـفة التاريخ (Leetures on the Philosophy of History) الترجمة الإنجليزية التى وضعها Sibree صفحات ١٩ ، ١١٠ .

إلاّ إذا هبّت وقسمت نفسها بحركة منها هى ، وجعلت لها حدًّا ونهاية ، من حيث الحاجات الطبيعية ، ومن حيث مجال الضرورة الخارجية ؛ ثم بتشكيل نفسها فى تلك الحاجات تعود وتتغلب عليها ، وتقيم لنفسها كياناً موضوعياً مستقلا . فليس الغرض العقلىّ إذن بساطة الطبيعة ، ولا هو ضروب الاستمتاع الناجمة عن الحضارة والتمدن بطريق ترقى الخصائص الجزئية ؛ بل إن هـذا الغرض ليبتعد عن حالة الطبيعة البسيطة حيث لا يوجد فيها نفس ، أو حالة فجة من حالات الشعور والإرادة ، ويسمو على الفردية الساذجة التى تنطمس فيها الروح وتنغمر حتى لا يكاد يكون لها وجود[١] .

وهكذا تكون الحرية «عودة الروح إلى نفسها عن طريق الفـكر ؛ وتلك عملية تُميّز بها نفسها عن الطبيعى وتتغلب عليه »[٢] .

وقد صاغ هذا المعنى نفسه كاتب آخر يدين بالـكثير إلى هجل فقال : « لا يوجد مثلٌ أعلى من مُثُل الحرية فى اتجاه عزل الذات عن العالم واستبعادها عنه ؛ فالحرية لا تكون إلا فى اتجاه الوحدة والتماسك ، وكل ما يصير هو والذات شيئاً واحداً يستطيع أن يعاون على إرضاء هذه النزعة المنطقية[٣] الراسخة» (ولو عن طريق التناقض الظاهرى والمجهود الذى يستثيره)

وعلى هذا الرأى تكون النفس الحقيقية شيئاً نعملُه ونكتسبه ، ونستبقيه متماسكاً بعضه ببعض بواسطة ما نعانيه من الآلام وما نبذله من الجهود ؛ فهى ليست شيئاً يمنح لـكى يستمتع به[٤] . وهكذا تصبح التربية وسيلة للتحرير الروحىّ ؛ عملها معاونة الفرد على أن يواجه الضرورة القاسية التى فى طبيعته هو ، وأن يتغلب على الرغبة الحافزة ، والنوازع الدافعة ، ويُخضع كلّ نزعة تبـدو شاردة متقلبة فى ظاهرها للقـانون الذى ينظم كيانه الداخلى ، وأن يكوّن شخصيةً تشن حرباً موصولة لا هوادة فيها على كل شىء ذاتى باطل أو متقلب ؛ أو كما قال هِجِلْ نفسه « أن يجعل مادية الحياة الأخلاقية أمراً ممكناً ميسوراً تلك المادية التى لا نهاية لذاتيتها » .

---

(١) راجع فلسفة الحق (Philosophy of Right) — الترجمة الإنجليزية التى قام بها دايد (Dyde) ، صفحات ١٨٧ ، ١٩٠ .

(٢) انظر مجموعة مؤلفات هجل المجلد الثامن صفحة ٢٥٩ .

(٣) انظر (Bosanquet بوزانكيت) ، مبادئ الفردية والقيمة The Principles of Individuality and Value صفحة ٣٢٦ .

(٤) المصدر ذاته صفحة ٣٣٨ .

وبذلك يتزايد تحقق الروح فى عناصر غريبة عن صفاتها الحرة المميزة لها ، وتترك طابعها فى كل شىء تمسه — تلك هى الحياة التى يتميز بها الرجل الحر ، وهى حياة تتطلب تربية مستمرة موصولة لا انقطاع فيها .

ويُلاحظ أن هذا الرأى يجعل للقوى الباطنية التى تعمل على إيجاد الوحدة « والكلية » الشاملة ، نفس القيمة التى يجعلها للقيم الخارجية التى تكون آنئذ خارجة عن الرقابة الكاملة التى للروح . ومع ذلك فإن هِجِلْ يؤكدتأكيداً واضحاً جليًّا ضرورةَ ضم القيم الخارجية حتى أنه ليسرف فى توكيد ما فى القوى الباطنية من حدود وقيود ، بل إنه ليشير أحياناً إلى أن الإنسان قد ينفق فى دراسة هذه القوى عناية واهتماماً أكثر مما ينبغى له . وهو يميل إلى جعل اللانهائى الخارج عن العقل المجاهد القوةَ الأساسية فى عملية التربية . وهكذا نراه فى كتابه «فلسفة الحق» Philosophy of Right [1] يقصر حقوق الوالدين على «التأديب» والتربية ، ويبين أن الغاية من العقاب هى « تقييد حرية لا تزال مرتبطة كل الارتباط بالطبيعة ، وبث «الكلّ العالمىّ» فى شعور الطفل وفى إرادته» ويمثّلُ الآباء «الكلّ العالمىّ» والضرورىّ فى التربية ، وتلك حقيقة تبرر الطاعة من جانب الأطفال ؛ « فإن لم نُعْنَ بتقوية الإحساس بالخضوع والتبعية فى نفوس الأطفال ، وهو إحساس يتولّد فيهم من جراء تلهفهم على أن يكونوا كباراً ناضجين ، أصبحوا وفيهم جرأة وقحة ؛ فحريتهم حرية بالقوة ليس إلاّ ؛ وعلى التربية أن توفر لهم حالة من العقل تكون أساس الحياة الخلقية ، وعليها إذن أن تنهض بالطفل من تلك السذاجة الطبيعية التى يكون عليها فى البداية ، وتسمو به إلى الاعتماد على نفسه ، وتصل به إلى الشخصية الحرة ؛ وبهذا تمكّنه من أن يغادر الوحدة الطبيعية التى للأسرة» . ومع هذا ، يدرك هجل فى وضوح لا خفاء فيه الدافع نحو الكلية والباعث إليها ، فى حين أن غيره من الفلاسفة يميلون إلى إغفاله وتناسيه ، أو يعجزون عن إدراك وظائفه . فهو ينعى مثلا تلك التربية القائمة على اللعب أو التربية اللاعبة كما يسميها هو (Spielende Pàdagogik) بحجة ما جُبل عليه الأطفال من عدم الرضى بما يستطيعون عمله فعلا . والحق أن رغبتهم الظاهرة فى ولوج عالم الكبار ، وفى أن يُعاملوا كما يعامل الكبار ، يجب أن تكشف

---

(١) المصدر المذكور من قبل ترجمة S. W. Dyde صفحة ١٧٦ .

لنا عن سخف الظن بأنهم كاملون فى نقصهم وقصورهم . فإن حاولنا أن نجعلهم راضين عما هم فيه من نقص ، أفسدنا عليهم أمانيهم السامية الحقيقية ؛ فتكون النتيجة عدم اكتراثهم لعلاقات العالَم الروحى ، أو احتقار الناس الذين يقفون أمامهم فى موقف صبيانى ، وإما تكون غروراً يصرف نفسه ويفنيها فى تأمل ما هو عليه من محاسن ورفعة .

لقد خدم هِجِلْ مشكلة الحرية فى التربيـة بما له من رأى خاص فى مرحلة المراهقة ، حيث يكون التوازن بين العوامل الخارجية والداخلية على أدق ما يكون . ويميز هجل ثلاث مراحل للنمو : الأولى مرحلة تنبّه حسى وملاءمة مع العالم الخارجي ،إلاّ أنه لم يذكر لنا شيئاً شافياً عن هذه المرحلة . وفى الثانية تولد الروح والقلب من جديد ؛ فعلى التلميذ أن يكبح جماح نزعاته الفطرية ، وأن يترك كثيراً من الأمور الحسية التى كانت غالبة على تربيته الأولى ، وأن يلج عالم المعانى والأفكار الجديد . فعلى الفتى أن ينزل أولا عن البصر والسمع ، وأن يدع الأمور الحسية ، وينتبذ بنفسه مكاناً وسط ظلام الروح الحالك ، كى يتعلم كيف يرى فى المستوى العقلى ، وكيف يدرك فى وضوح الأحوال العقلية والغايات ، ويفرق بينهما تفريقاً جليّا ... وتتضمن عمليةُ التربية كلها — أن المرء يجب أن ينال حريته من عالم الصور الحسية المباشرة بجهود شاقة طويلة ، وأن يصل إلى صورة الفـكر بما له من تعبير ساذج مناسب[1] . ويعاون على بذل هذه الجهود « قوة طاردة للروح » تحفز الفرد إلى أن يفصل نفسه فى هذا الوقت ويبعدها عن كل ما جعلته المرحلة السابقة معروفا له ومعهودا إليه . فالبعيد والقريب قوة جاذبية خاصة ، كما أن له روعة خاصة كذلك . « فالشباب يعتبر من السعادة أن يترك ما هو معهود له ، وأن يحتل مع روبنصن كروزو جزيرة قاصية ؛ ومع ذلك فمن خداع النفس الذى لا مندوحة عنه أن نبحث عن العمق أولاً فى صورة المسافة والبعد ؛ أما القوة والعمق اللذان نبلغهما فعلاً فلا يمكن أن يقاسا إلاّ من حيث البعد عن نقطتنا المركزية الباطنية ، أى التى منها بدأنا[2] .

---

(١) مقتبسة من كتاب ميليسنت ماكنزى (Millicent Mackenzie) Hegel's Educational Theory and Practice) صفحة ٦٦ .

(٢) النداء الأول (First Address) . والاقتباس هنا مأخوذ من كتاب ماكنزى المذكور صفحة ٦٧ .

هذا ، ويشير هجلْ فى مواضع أخرى إلى العملية والوسيلة اللتين يتحرر بهما الشباب من قيم الطفولة ، ذلك إلى أن بحثه يؤكد الأمور الآتية :

١ — الضرورة الداعية إلى كشف النفس من جديد فى معان وفى أفكار تكون أعم وأشمل .

٢ — وقيمة المواد الدراسية من حيث أنها تبصّرنا بالطريق التى نحصل بها على التوفيق ؛ لأن التوفيق الكامل ، وحدة النفس ، هما عمل التربية المستمر .

٣ — والحاجة إلى محتوى جديد ، لا إلى توجيه جديد للموضوعات الدراسية السابقة . فالألفاظ الجديدة واللغة الجديدة ، والطراز الجديد فى الحياة — كلها ضرورى لا غنى عنه .

٤ — وطبيعة الاستبعاد التى تغلب عليها الناحية العقلية والتى تدع الحياة الباطنية — حياة الوجدان والإيمان والحب والثقة — دون أن تمس .

٥ — وقابلية العقل للتلقى ، وسلبيته النسبيتان فى أثناء العملية ؛ فالفكر كالإرادة ، يجب أن يبدأ بالطاعة . ويجب أن يقتصر النشاط والمجهود الشخصى أساساً على البحث عن تطبيقات وأمثلة محسوسة لما سبق أن دُرّس .

إن أهم ما يُوصى به هِجلْ لاستبعاد الذات هو التوفر على الدراسات القديمة (الكلاسيكية) ويؤيد رأيه بأسباب لها قيمة خاصة فى التربية . فالدراسات القديمة خير غذاء عقلى للشباب ، ولمحتواها قيمة فذة للتربية فى الحاضر والمستقبل ؛ وهى ليست خير غذاء للعقل فحسب بل هى خير تمرين له أيضاً لأنها تعين على التربية العقلية والأخلاقية والتأديبية ، كما تعين على التربية الجمالية . « فما فى آياتها من كمال وعظمة يجب أن يكون الميلاد العقلىّ ، والتعميد العَلَمانى الذى يسبغ على العقل صبغته الأولى التى لا تزول من حيث الذوق الحق ، والمعرفة الصالحة ؛ وليس يكفى فى ذلك مجرد الإلمام السطحى بالدراسات القديمة بل ينبغى أن نعيش مع الإغريق والرومان ونشاركهم فى ملذاتهم وفى آرائهم وعاداتهم ، بل وفى أخطائهم أيضا . وينبغى أن نتشيع لما يتعصبون له من آراء وأفكار ؛ فبذلك وحده نُلِمّ كل الإلمام بأجمل عالمَ وُجد ؛ فإذا كانت الجنة الأولى جنة الطبيعة ، فهذه هى الثانية — جنة العقل البشرى السامية التى تتجلى فى حقيقته الرائعة — وفى الحرية والعمق والرواء ، كما تتجلى العروس فى

مقصورتها . ولا أظننى مسرفاً فى التوكيد إن قلت إن من عاش ولم يلمّ باللغات القديمة فقد عاش من غير أن يعرف للجمال معنى[١] .

يلاحظ أن القيم المذكورة فى هذه العبارة المقتبسة ليست بالقيم التى تعين على استبعاد الذات . فلا شك فى أن ما تصوره لنا الآداب القديمة من المسرات والعادات والحرية والجمال قد تمدنا بالغذاء العقلى ، وهى لا شك فاعلة ذلك ، ما دامت تمس قيما مشابهة لها فى عقل يرى فى صفحات الأدب القديمة روعة خاصة شخصية تسترعيه ، ويحس فيها حرارة الصداقة والألفة . حتى الأخطاء الشخصية والأهواء والتغرضات قد تجد فى الدراسات القديمة ترحيبا بدلاً من أن تجد فيها نفوراً واستبعاداً . وما دفاع هجلْ الأساسى عن الدراسات القديمة فى التربية إلا دفاعا فى الحقيقة عن ذلك المحتوى الإنسانى الذى لاشك فى أنه أهم بكثير مما يمكن أن يكونه أى تهذيب أو أية معرفة نافعة .

إن ما قاله هجلْ بعد ذلك فى تفضيل الدراسات القديمة « الكلاسيكية » على الدراسات « النافعة » ليكشف بوضوح عن ذلك « الضد » الذى يوفق بين رأيه فى الاستبعاد و بين قوانين الغذاء العقلى والنمو ، توفيقاً جزئياً على الأقل . و بيّن هجل أن ليست تلك المعرفة التى نسميها معرفة « نافعة » ، ولا مادة الخبرة الحسية ، هى التى لها القيمة والروعة للشباب ، بل إن ما له قيمة وروعة هو المحتوى الروحى ؛ فهو وحده الذى «يقوى العقل حقا» ، و يؤدى إلى ذلك الموقف المستقل ، و إلى تلك القوة الباطنية الحقيقية التى هى الأصل فى الفهم ، وفى ضبط النفس والحزم وحضور الذهن واليقظة العقلية . « نعم إنا قد نسلم جدلاً بأنه إن كان ثمة مادة دراسية تستطيع أن تنتج هذه النتائج ، فإن هذه المادة هى التى لا تقتصر على الوفاء بحاجات الساعة التى نحن فيها ، بل يجب أن تكون مادة تسترعى المصالح العميقة التى للحياة بشكل يجعل مواضع الاهتمام والمصالح المتضاربة أموراً تعاون على إرضائها . وأن لب الجدارة المستقلة والأغراض المقصودة التى تكون الأساس لكل ماسيكون نافعاً مفيداً فى الحياة ، هى لاشك القيم الأولى التى يجب أن تهدف كل مادة إلى توفيرها . وهذه القيم توجد فى أكثر أنواع النشاط ، ولكن بقدر ما تنبه أغراض التلميذ حقا وتحث على الاستقلال ، فإنها تعمل

---

(١) نبذة مقتبسة من النداء الأول (First Address) ترجمة Mackenzie صفحة ١٩٥ .

لا عن طريق استبعاد الذات ، بل عن طريق ذلك الاتحاد الوثيق بالأغراض الفردية الذى يكون عادة مضمَّنا فى عبارة « الدراسات النافعة » . إن كلاً من الدراسات القديمة « الكلاسيكية » والدراسات النافعة « قد يخفق فى الحصول على لب تلك الجدارة المستقلة التى يرمى هجلْ إلى إقامتها . الأولى بفشلها فى الاتحاد مع القوى السائدة فى الحياة الفردية بالشكل الذى توجد به هنا قبلا ؛ وأما الأخرى فلأنها تخفق فى إفساحها المجال للمعرفة ، وفتح مسرح للنشاط يُرضى حقًّا حياة ينبغى أن نكتسبها بالعمل ، ونحافظ عليها ونصونها بالجهد المتواصل .

وثمة ضدٌّ آخر لاستبعاد النفس يذكرنا به رأى هجل فى الفردية ، فيقول : « يجب علينا ألا نسرف فى تقدير الفردية و نبالغ فيها بأكثر مما يجب . فالقول بأن المدرس يجب أن يفرغ نفسه لفردية الطفل و يدرسها و يعمل على موالاتها وتفهمها — ينبغى أن يعد مجرد ألفاظ جوفاء بعيدة عن الغرض ، ذلك لأن المدرس لا يجد لديه متسعاً من الوقت . ففى دائرة الأسرة يجب أن نتسامح مع مميزات الطفل المزاجية الخاصة ، وأما فى المدرسة فتبدأ حياة تجرى بحسب قانون عام ، ونظام عام وترتيبات تطبق على الجميع ؛ فهنا يجب أن يُحمل العقل على أن يهجر هواه ومميزاته الخاصة وأن يتبع ما هو عام (أو معروف حق المعرفة) وما هو إرادة الأغلبية ، وأن يذعن لنظم التربية المألوفة . أن تحوير العقل هذا ، وهذا وحده ، هو الجدير باسم التربية . وكلما زادت ثقافة الإنسان واتسعت قل ما نراه فى سلوكه من شذوذ ومخالفة للعرف والمألوف[1] .

يخيل إلينا أن هجل يخلط فى هذه القطعة بين الفردية ، و بين خصائص الفرد المزاجية . فما ذكره عن صفاتها المستكرهة يُغفل وظيفتها الحقيقية — وهى توحيد النفس بوسائل وطرق متصلة بقيمها الأصلية ، وقوية بشكل يجعلها تضبط أهواءها المتغيرة ومزاجها المتقلب وتخضعها لهذه القيم . صحيح أن هذه الوظيفة تتجلى فى المرحلة الأخيرة من نظام هجلْ فى التربية ، ولكن حجته الأساسية هى أن الفرد يجب أن يتفطن و يدرك مدى حدوده الذاتية ، قبل أن تخضع هذه للتأديب والتهذيب . ومع ذلك فهجلْ يخلق هنا مراحل منفصلة من عمليات تعد من الوجهة السيكولوجية مستمرة موصولة . فالتفطن إلى القيود ورفعها يجب

(١) انظر ما كتبنى المجلد السابع الجزء الثانى ٨٢ صفحة ٩٤ .

أن يسيرا جنباً إلى جنب . نعم لا توجد صلة جليّة ولا منطقية بين رفع القيود الفردية الذاتية وبين « تحوير العقل » الذى يجد فيه هجلْ غاية التربية وهدفها ، اللهم إلاّ إذا قلنا إن الدراسات القديمة تمثل جميع نواحى الحياة أحسن تمثيل ، حتى أنها لتصلح أن تكون معايير لكل نوع من أنواع العقول . فكلما تأمل الإنسان منا فى عمليات التربية القائمة على الدراسات اليونانية والرومانية المبكرة ذاتها ، وفى التدريبين النحوى واللغوى اللذين يجب أن يخضع لهما التلميذ قبل أن يجد الضابط الصحيح الذى يحتاج اليه ، لا يسعه إلاّ أن يتشكك فى قوة الدراسات القديمة هذه من حيث هى عوامل فى هذا التحوير .

وثم مواضع فى كتابات هجلْ يصح أن نفهم منها أنه يقصد أن هـذا التحوير يتم عن طريق «التأديب» الذى تحدثه الدراسات اليونانية والرومانية القديمة ، لا عن طريق محتواها . فلديه أن « دراسة لغة قديمة من الوجهة النحوية تمتاز بأنها نشاط عقلىّ مستمر موصول بالضرورة ، لأن المادة غير المقرونة بالتفكير لا تؤدى هنا إلى سلامة العبارة ولا إلى صحة تركيبها ، كما تؤدى اليها دراسة اللغة القومية . فينبغى أن نضع نصب أعيننا أذن قيمة أجزاء الكلام بحسب ما يحددها العقل ، وأن نستعين بالقواعد على استمرارها ؛ وإلى جانب هذا يحدث كذلك تمرين مستمر فى إدخال الجزئى تحت العام ، وفى تعريف العامّ وتحديده[1] » حتى وإن كان هجلْ على صواب فى فرضه أن هذه القيمَ تنشأ من الدراسات النحوية ، فهى قيم حدثت من جراء استعمال العقل ، لا باستبعاده . فقد تضطر الدراسات القديمة (بطريقتها غير المألوفة التى تعبر بها عن الأفكار) العقلَ أن يعمل بغير هوادة ، ولكن لا يوجد ثم « استبعاد » حقيقى للذات » . ولا مجال لفرض أن التدريب اللغوى يُعطى شيئاً ما أكثر من زيادة انتباه إلى « الشكل » أو « الصورة » التى يصاغ فيها الفكر . ان النقطة الهامة فى نظر هجلْ ، والنقطة الأساسية للمشكلة التى نحن بصددها ، هى هل تؤدى زيادة حصر الانتباه فى شكل الفكر وصورته ، إلى زيادة حقيقية فى قوة التفكير؟ يجوز أن تركيز التلميذ عقله فى ناحية من نواحى عملية الفكر قد يعوق الاستبعاد الحقيقى؛ فقد ينسى أن يدمج العناصر المعادية للذات والخارجة عنها ، فى عملية قيامه من جديد بتنظيم العناصر والمعانى التى سبق له

---

(١) انظر النداء الأول (First Address) — نقلا عن ماكنزى صفحة ١٢٢ .

أدمجها فيها . لا شك ان حجة هِجِلْ العامة ليست معرضة لهذا النقد ، ولكنها بقدر ما تنجو منه تفقد فكرته فى استبعاد الذات ، قوتها وحيويتها .

فأولا — نراه يؤكد « شيئية » اللغات الكلاسيكية القديمة ، ولا سيما اللغة الاغريقية ، إذ ليس ثمة لغة أخرى غيرها تستطيع أن تعطينا صورة بديعة شيئية عن الدولة أو عن الصفات الأخلاقية . فالعصر الكلاسيكى وسطٌ بين سذاجة الطفولة الفجة الجاهلة ، وعقل الحضارة القائمة ، وحكمها المصقولين المهذبين . وتلك صفات كان يمكن أن يراها « استانلى هول » ويعدها بديعة تصلح للدوافع التلخيصية ذات الأثر فى الترقى والتطور والتى تجمع بين الشاب وبين التاريخ الماضى للجنس ، بدلا من أن تستبعده عن ذات نفسه .

ثانياً — إن القول بالعالميّة : القول بعرض الإنسان ، من غير مراعاة لكونه يهودياً أو اغريقياً ، عبداً أو حراً — هو توكيدٌ للصفات الانسانية فى التربية . وهنا تكون الدراسات القديمة شيئية حقاً من الوجهة الأخلاقية ؛ فهى تفيض على الصفات الأخلاقية تلك الصبغة الفردية التى تجعل هذه الصفات حقيقة فعلية فى نظر الشباب ؛ على أنه ليس من المحتمل أن تكون الأسس الحسية والغريزية التى لحياة الشاب ، معدومة كل العدم من بحوثه الأخلاقية — وتلك نقطة لا شك فى أن هجل نفسه قد أدركها عند ما قصر « الاستبعاد » على العمليات العقلية .

وثالثاً — لم يكن السبب فى دفاع هجل عن « العناصر الآليّة التى فى تعلم اللغة » والتى تتصل بالنحو أوثق اتصال مراعاة مصلحة الاستبعاد الذاتى . بل كان سبب هذا الدفاع أن هذه العناصر النحوية حقائق عقلية من حقائق الشباب . هذا وقد وقع هجلْ فى ذلك الخطأ الشائع من حيث القول بأن ما هو أولىّ و بسيط من الناحية العقلية يكون حتماً مما يلائم فهم الشباب و إدراكهم ؛ وهو رأى لا يفرق بين فهم العناصر والأوّليات من حيث هى عناصر وأوليات ، و بين جهود العقل التركيبية عند ما يحاول أن ينظر إلى العناصر من حيث علاقتها بكلّ ما ؛ فكثيراً ما يكون ما هو أولىّ و بسيط من الوجهة العقلية مجرداً كل التجريد ، ومنتزعاً من الكل انتزاعاً كبيراً ، حتى أنه ليكون أصعب منه وأقسى . ولا شك فى أن الصعوبات التى من هذا القبيل يمكن التغلب عليها باتباع الطرق السديدة فى تعليم النحو واللغة .

ويبدو أن الطريقة التى انتهجها هجلْ كانت من هذه الناحية ، طريقة سديدة ؛ ولكن سدادها لا يرجع إلى استبعاد التلميذ نفسه إستبعاداً ذاتياً .

ان دفاع هجلْ عن الدراسات الإغريقية الرومانية من حيث هى غذاء لما يسميه «الاستبعاد الذاتى» دفاعٌ قويٌّ عن القيم الإنسانية التى يجب أن تسمو إلى حد ما عن خبرة الفرد . إذ الحرية لا توجد حيث تكون النفس مقيدة إلى الأبد بقيود وأغلال من صنعها هى . ولكن إذا كان مبدأ هجلْ يقوى قيمة « القابلية » فإنه لا يؤيد فكرة وجود فضيلة خاصة فى المواد الخارجية الإجبارية ، كما أنه لا يبعث أى أمل فى نجاح عمليات التربية القائمة على انسحاب النفس من تلك القيم النشيطة التى تؤكدها كتابات روسّو وكانْت و پستالتزى ، وفشته . وليس الاستبعاد الذاتى فى الواقع إلاّ اعتراض هجلْ واحتجاجه على النفعية ، وعلى الاكتفاء الذاتى والفقر العقلى ، وعدم التأديب والنظام ، و إذلال الإرادة واستخذاؤها العام ؛ وأن رأيه فى الشباب من حيث هو « أوان أضداد راقية » ليَعُد دفاعاً عن عَرض أسمى القيم الأخلاقية عرضاً شيئياً فى ضروب النشاط التى فى الأسرة والدولة ، وفى سجل أعمال الإنسان السالفة — إنه إعترافٌ بوجود ما لدى الشباب من استعداد لمواجهة تحدى الحياة — هو محاولةٌ منه للاحتفاظ بروحه حية وثابة ، و بأن يجعلها على صلة حية بذلك الشىء المتزن للحياة الإنسانية الذى نجده فى الآداب الأغريقية القديمة ، والذى لا يزال يجعل اللغة الأغريقية معلمة العالم أجمع .

12

الفصل العشرون

فروبل و « الحد الثالث »

Froebel.

تجمع كتابات فروبل فى التربية كثيراً من الآراء التى بحثناها فى الفصول السابقة ؛ فمعالجة بستالتزى لمشكلات الحرية معالجة قائمة على أسس تجريبية ، وجهوده فى سبيل «الشيئية» ؛ والنشاطُ الذاتىُّ ، واستخدامُ الحياة الاجتماعية اللذان يقول بهما فشته ؛ وفكرةُ الحقيقة عن طريق التوفيق بين الاضداد التى يقول بها هِجِلْ (وفشته أيضا) — نجدها كلّها ممثلة فى كتابات فروبل . وأهم ما تمتاز به معالجته لما تناوله من الموضوعات هو نظرته الخاصة إلى الطفل ؛ فهو يرى فى أول ابتسامة يفترّ عنها ثغره ، « ميلاد وجدان اجتماعى سامٍ — وهو وجدانٌ راسخ متأصّل فى تلك «الوحَدة السامية التى تجمع بين الرجل والرجل فى الله — رباط حىّ يضم فى الصبا ، بل فى العمر كله ، جميعَ الأشياء بعضها إلى بعض كما يضمها إل الطفل نفسه ؛ فحيث لا يرى غيره من الكتاب سوى النشاط والبحث والتنقيب وحب الاستطلاع واللعب ، يرى فروبل نشاط « قلب مستجيب ، طيب » ، يحدوه ميلٌ قوىّ فطرىّ إلى أن يجد فى شتى الأشياء التى حواليه وَحدة ضرورية كتلك الوحدة التى يستشعرها فى ذات نفسه . « فوحدة الإنسانية كلها والإنسان الفرد تظهر فى الطفولة ؛ وعلى هذا تكون بذور نشاط الإنسان الذى سيتجلى فى المستقبل كامنة » كلها فى الطفل[1] .

ولا شك فى أن هذا الرأى فى الوَحدة الالهية يقوّى بعض مطالب الطفل فى الحرية ، وذلك بما يؤكده من صفات ودوافع إنسانية . وأهم ما فى هـذا الرأى هو العمل على إبراز ما للنشاط الذاتى من أهمية فى ترقية المعنى ، والوضوح فى شئون الحياة ؛ فالغرض الذى يسعى وراءه الفرد هو الوصول إلى إدراك الوضوح فيما يتعلق بنفسه ، وبالحياة ، وإلى حسن فهم الحياة ذاتها واستخدامها الحق ، وإلى صدق البصيرة وإنجاز الأعمال

(١) انظر كتاب The Education of Man ترجمة هيلمان الإنجليزية صفحة ٣٦

كليهما[١] وإذ يؤكّد فروبل وَحدة الإرادة فهو يُصرّ على أنا يجب أن نراعى فى ترقية أنواع نشاط التلميذ كلّها ، أن تكون موجهة إلى ترقية ما فى نفسه ، وإنجازه[٢] . وكان يُعنى فى كتبه كلها بذلك الذى يسميه Doppeläusserung : استقبالَ العالَم الخارجى ، والتعبيرَ الخارجى عن النوازع والدوافع الباطنية وإظهارها . وهو يؤكد التلقائية فى عملية التربية كلها ؛ ولديه أن الطفل يستقبل العالَم الخارجى استقبالاً قائماً على النقد والتمييز ؛ وحتى تلك النوازع المختلطة المهوشة التى يستشعرها فى بواكير حياته لا تخلو من موازنة نقدية بين النفس والنفس ، أو بينها وبين العالَم الخارجى . فالانطباعات الحسية الأولى ، والذهاب والجيئة ، والراحة والنشاط ، والثبات والتغيّر كلها يتخللها النشاطُ الذاتى . فالصبى يحاول أى يرى نفسه فى رفقائه ؛ وأن يشعر بنفسه فيهم ، ويقيس نفسه ويزنها بهم ، وأن يعرفها بنفسه ويقف على ما فيها بوساطتهم[٣] . ويُصرّ فروبل على أن الشىء الخارجى نسبياً يندمج ، فى أثناء عملية الموازنة هذه ، فى روح الصبّى ويصبح هو وأنواع نشاطه العقلىّ شيئاً واحداً ؛ وعلى ذلك فالأشياء البعيدة مادامت تستثير الموازنة وتبعث على المقارنة ، تكون عوامل ترقية أنجح وأبعد أثراً من الأشياء القريبة المعهودة له فى البيئة والتى يسهل عليه فهمها وإدراكها . قد تكشف له الأساطيرُ والقصص والحكايات رجالاً آخرين وقوانين آخرى ، ولكن القوة المربّية حقًّا هى إدماج السامع نفسه فيما يسمع[٤] . فهو يبحث فيما يسمعه عن صورته هو ، ويراها من دون أن يعرف أحدٌ أنه يراها .

وهكذا يؤكد فروبل بأوضح وأوكد مما فعل بستالتزى أن القوى الداخلية والخارجية سواء فى الأهمية . فيجب أن يدرك الطفل حياته هو فى مظهر موضوعى من قبل أن يدركها ويفهمها فى ذات نفسه . وعلى هذا فإن من واجب المربى القدير أن يحترم[٥] قوانين الترقى الذى فرضته الطبيعة وفرضته طبيعة الطفل الضرورية ذاتها ، وأن يذعن له . والطريقة التى بها يدرك الطفل نفسه فى العالم الخارجى ، والدور الذى يقوم به المدرس فى عملية الإدراك

---

(١) انظر Pedagogics of the Kindergarten ترجمة Jarvis الإنجليزية صفحة ١٥ .

(٢) Education of Man صفحة ٩٦ .

(٣) Education of Man صفحة ١١٤ .

(٤) المصدر المذكور صفحات ٣٠٥ — ٣٠٦ .

(٥) Pedagogics of the Kindergarten صفحة ٣٢ وما بعدها .

الحسى مسألتان لهما أهمية كبيرة وشأن عظيم للحرية فى الحرية .

ويبدو أن نظرة فروبل الحلولية إلى العالم ، تلك النظرة التى نجدها فى بعض كتاباته ، هى التى تسيطر على قلمه وتوجهه . ولذا نراه واضحاً كل الوضوح من حيث إيمانه بفعل الطبيعة الآلهية وبأثرها فى الطفل . ففى بداية كتابه « تربية الانسان »[1] (Menschenerziehung) يقول — « إن فعل الوحدة الآلهية الذى لم يعكر صفوه شىء هو بالضرورة حسن طيب ؛ وهـذا يتضمن أن الإنسان الناشىء (وكأنه لا يزال فى دور التخلّق والتكوّن) ليبحث من حيث هو محصول أنتجته الطبيعة ، عما هو الأفضل فى ذاته وإن كان لا يزال يفعل ذلك وهو غير شاعر به ولا متفطن اليه ، فهو يعمله فعلاً وبكل تأكيد منه ، يفعله فى مضاء عزيمة وثبات ؛ وزيادة على ذلك فهو يفعله بصورة تكون ملائمة كل الملاءمة لحالته ، وموقفه العام ، ومناسبة لقواه ولما لديه من وسائل . ولـكن الجملة التى تلى هذا تدلّ على أن هم فروبل الحقيقى هو الطفل من حيث هو أحد منتجات الطبيعة . فهو يشير إلى مسارعة البطة الصغيرة إلى البركة ، ومسرى الطائر فى الهواء ويضربهما مثالين من أمثلة النشاط الذاتى الملائم كل الملاءمة لحاجة الحيوان ، ولذلك لا يخطر ببال أحد أن يتدخل فيهما أو يعمل على تحسينهما .... ، فى حين أنا ننظر إلى الانسان الصغير كما ننظر إلى قطعة من الشمع أو الصلصال نشكلها على أية صورة نشاء . «فيأيها الآباء ! أيستطيع أطفالكم الذين تفرضون عليهم ، وهم لا يزالون فى نعومة أظفارهم ، أشكالاً وأغراضاً لا تتفق وطبائعهم — هل يستطيعون بهـذه الطريقة عينها أن يترقوا من حيث الجمال ، ويتقدموا من حيث التناسق والانسجام» ؟ وانا لنجد فى جملة كتابات فروبل ان الطبيعة الآلهية لا تعنى بأكثر من توحيد الحياة توحيداً طبيعياً فى « الغرائز الفطرية » ، وعن طريق توجيه هذه الغرائز توجيهاً حكيماً . فيقول فى « خطاباته » مثلا[2] « إن الغريزة الطبيعية ، والقدوة الحسنة لتفعلان كثيراً ، ولكن واجبنا فى هذه الحال ، كما هو واجبنا فى كل ما يتعلق بالانسان ، أن نسير عن طريق توسيع مدى المعرفة بعد أن نفحص الأمر فحصاً دقيقاً ، والاّ فانهما كليهما قد يضللان أو يُساء توجيههما ؛ وأن الخبرة لتهيب بنا وتحذرنا من هذا الخطر . وما من شك فى أن الإنسان لن يهمل غرائزه الفطرية ولن يهجرها ، ولـكن

---

(١) المصدر المذكور من قبل صفحة ٧ .

(٢) صفحة ٢٢٢ من ترجمة مور ، Moore ، Michaelis .

ينبغى له أن يسمو بها عن طريق ذكائه وفطنته ، فينقيها ويهذبها عن طريق عقله وتفكيره » .

فلا غرو إذن أن يُعد فروبل داعية من دعاة التربية عن طريق الغرائز . فهو لا يكتفى بذكر البواعث التى تدفع إلى النشاط الحر الذاتى (Frei und Selbst Tatigkeit) فحسب ، بل ذكر كذلك غرائز التنقيب ، والتكوين ، والاقتناء والغرائز الاجتماعية ، والمحاكاة واللعب . وهو يتحدث فى الشطر الأول من مرحلة الترقى الأولى عن النشاط لذات النشاط ؛ ثم يتحدث فى مرحلة ثالثة عن النشاط من أجل نتيجته ؛ ويبدو أنه كان يقصد بذلك أن ثمة دافعاً مبكراً عاما غير محدود ، يصبح متميز الأجزاء ، فيتفرع غرائز نوعية خاصة للتنقيب وللتكوين . وكذلك يترقى الوجدان الجماعى المبكر (Gemeingefühle) . ويتفرع دوافع تنشأ عنها ضروب نشاط الإرادة ؛ وما اللعب نفسه إلا نوعاً من غريزة التنقيب ، له وظيفة مزدوجة ؛ فهو يبين للطفل طبيعته الخاصة ، ويبين له طبيعة الكون ، وكذلك تصدر المحاكاة والعادة عن النشاط التلقائى الحر ، وبذا تكونان متصلتين مباشرة بالغريزة إن لم تكونا قائمتين على أساس منها . فالنشاط التلقائى والعادة والمحاكاة ليست فى رأى فروبل سوى ثلاثة مظاهر متصل بعضها ببعض فى الطفولة اتصالا وثيقاً ؛ وعلى هذا فهى خير مرشد إلى كشف الحقائق الخاصة بحياة الطفل وإلى الطريقة المثلى التى ينبغى أن تتبع فى معالجة شئونها[1] .

وإلى جانب توكيد فروبل نشاط الطفل الذاتى هذا ، فإنه يعترف أيضاً بضعف الطفل وقلة حيلته ، هذا الاعتراف الذى يضيف طائفة جديدة من الآراء الملهمة إلى شرح فروبل وعرضه ، فيذكر لنا فى كتابه «بداجوجية رياض الأطفال» Pedagogics of the Kindergarten إن الحيوان الذى تكون قواه الغريزية محددة ، قوية ذات قدرة عظيمة تكفى للتغلب على ما يقوم فى سبيل حياته من عقبات وصعاب ، لن يصل إلى معرفة قواه أو طبيعته ، إذ تعوزه نقط الموازنة التى تنشأ ، فى حالة الإنسان ، من أن أضعف قدر من القوة يصادف عقبات تزداد بازدياد القوة ، ولا تقهر أو تغلب أو تباد إلا بكل صعوبة ومشقة .

---

(١) راجع بيداجوجية رياض الأطفال صفة ٢٧ .

(٢) المصدر نفسه صفحة ٥٢ .

أما الإنسان فلا يستطيع أن يعمل إلا القليل من غير معاونة يستمدها من غيره ؛ ففى سبيله تقوم عقبات كثيرة ، يجب أن يتغلب عليها و يتخطاها ؛ «ولا يكون ذلك إلا عن طريق التقدم الداخلى ، والتقوّى الخارجى ، وازدياد القوة بطريق نشاط الإرادة الحر . ويصور لنا فروبل إرادة الطفل الشخصية ، وقلة حيلته وعجزه على أنهما نقطتان تتأرجح بينهما الحياة الآخذة فى النمو والترقى ؛ والنشاط الحر هو محور الارتكاز ، وبذا تكون الحركة فى الواقع نقطةَ التوازن لطائفتين من القوى تتجه إحداها نحو الخارج وتعمل على إزالة العقبات ، وتعمل الثانية ، وهى داخلية نسبياً ، على تقدير قيم العقبات التى يتحتم على قوى الحياة أن تواجهها وتصارعها . وتنشأ العادات عن العوامل الثلاثة المتحدة (أو المتزنة) ، وكثيراً ما ينشأ عنها كذلك الكسل والخضوع أكثر مما ينبغى . فمن الجلىّ إذن أن عجز الطفل ، كما يراه فروبل ، يشمل أنواعاً من النشاط الذاتى تكون قابلة بطبيعتها — أنواعا تستحدث بواسطة السلبية ملاءمةً للبيئة لا تقل نَجوعا وأثراً عن تلك الملاءمة التى تنشأ عن أنواع النشاط ذات السيطرة الذاتية القوية .

فالعادات — أى كل ما يُعوده الطفل ويدرب عليه فى بيئته ، ويعاونه على أن يكون هو وإياها شيئاً واحداً — تصطبغ بذلك النشاط الذاتى الذى يقرنه فروبل بعمل الروح الإلهية . فعند ما يبدو الطفل فى مظهر غير نشيط وسلبىّ ، فإنه لا يكون مع ذلك أقل اشتغالا باعداد مجال واسع لنشاطه الباطنى . ولقد أدرك فروبل أهمية الناحية « القابلة » والخضوعية للنشاط الذاتى[1] . ورأى فى وضوح ما لأنواع النشاط الذاتى القابلة هذه من الأهمية للمدرس — تلك الأنواع التى نسميها « عادات » . ويلاحظ أنه يجد فى موازنة العوامل الثلاثة — « الإرادة الشخصية » ، « وعجز الطفل » ، « والنشاط الحر » مفتاح كثير من ظواهر حياة الطفل التى يخيل إلينا أنها متناقضة .

إذا ما طبقنا العناصر الأساسية التى فى نظرية فروبل على التربية العملية لم نجد فيها

---

(١) وفى الجملة ان كل جهد يبذل فى سبيل الإلمام بمعرفة الأشياء يتطلب شيئاً من موقف التقبل والإذعان . وقد أدرك ذلك فروبل بإصراره على أن الاتجاهين الأساسيين اللذين يجب أن تتجه إليهما أغلبية الأفعال والسلوك يجب أن يكون لهما القوة والفهم ، ولا تتأتى القوة على البيئة إلا إذا عرفنا هذه البيئة معرفة جزئية على الأقل .

مايدل على وجود أى التجاء حيوىّ إلى الروح الإلهية ، بل نراه يلتجئ فى الواقع إلى الغرائز الطبيعية . وغاية التربية عنده هى جعل هـذه الغرائز منسجمة انسجاماً صحيحا . ومن أجل هذه الغاية نراه يتطلب تنوعاً فى عملية التربية ، وفى أشكال اللعب التى كانت تعد إلى الآن عديمة القيمة والأثر فى الترقى . فكبت أية قدرة فطرية يسىء إلى طبيعة الطفل إساءة عنيفة ، فى حين أن نمو هذه الطبيعة أتم نمو وترقيها على الوجه الأكمل هما الهدف الذى ترمى إليه كل تربية . ولعل التوفيق بين رأى فروبل هذا و بين فائدة ضعف الطفل وقلة حيلته ؛ و بين دفاعه عن الإجبار ليس بالأمر العسير ، ولـكن بقدر ما يحاول فروبل إقامة نظريته على وجود الروح الإلهية — من غير أن يتجاهلها ، كما فعل فى عرضه لعملية التعليم العظيمة — فإن نظريته تصبح عسيرة الفهم وعسيرة التطبيق معا . فهو يبدأ مثلا بوجهة النظر الاختيارية التى تقرر أن الجوهر الإلهى يدرك بمظاهره ، ويعتقد أن كل تعليم يجب أن يقترن بهذه الظواهر ، ويؤثر بوساطتها فى الروح الباطنية ؛ ولـكنه يُصر على أن التربية يجب ألّا تستنبط مباشرة من تلك الظواهر . فطبيعة الأشياء تقتضى وجوب استنتاج النتائج بشكل سلبى[1] ، ويذكرنا بأن الطفل الذى يبـدو عليه أنه خيّر طيب فى ظاهره قد لا يكون فى الغالب راغباً فى الخير عن قصد وتدبر ، فى حين أن الطفل الفظ الشكس العنيد كثيراً ما يكون ذا رغبة قوية فيه . وكثيراً ما يكون سبب ذهوله أنه يجرى وراء فكرة ثابتة من أفكاره هو تجعله يهمل كل شىء حوله ؛ ولـكن أن كنا لا نستطيع أن نستنبط من مظاهر الطفل الخارجية نتائج إيجابية ، فإننا لن نعرف هل يحدد تدخل الأنسان عمل الروح الإلهية وتطبيقه ، أم أنه سيسهله و ييسره . ذلك أن فروبل يقف فى معالجه موضوع الحرية عند هذه النقطة .

وليس التجاء فروبل إلى الروح الإلهية هو تطبيق لنظرية « التكون السابق » التى كانت شائعة فى أيامه كل الشيوع ؛ فبحسب هذه النظرية يكون كلُّ ما يمكن أن يكون عليه الطفل فيما بعد ، موجوداً بشكل مصغَّر ، أو موجودة بذرته فيه منذ أيامه الأولى . ان الترقى لا يُدرك إلاّ ، من الداخل ؛ ولـكن الوسائل الخارجية قد توقظ الميول والأفكار

---

(١) انظر Education of Man الفقرة رقم ٦ .

الهاجعة وتبعث فيها الحركة والنشاط . فرأىُ فرو بل فى الترقى يحمله على اعتبار هذه البذور الفطرية صفات إلهية ؛ ومن ثم كان عليه أن يعرض على التلميذ أشياء ترمز إلى هذه الصفات أو تتضمنها . فهداياه لا تخرج عن أن تكون مجموعة من أشياء تعليمية اختيرت وتحدّدت على أساس ما فيها من صفات معينة فلسفية أو صوفية خفية ، وقُدمت إلى الطفل من أجل هذه الصفات التى تتجه إلى ما يقابلها من الفكرة الكامنة فى الطفل فتخاطبها ، وإن كانت هى فى ذاتها خرساء صامتة ؛ ثم ، عن طريق لَعب الطفل بالرمز ، تَدفع إلى بؤرة الشعور الواضحةِ المعنى الكاملَ الذى يجب أن تؤديه الفكرة إلى العقل التام النُضج . وهكذا يبنى فرو بل مادته التعليمية على أساس فكرة فلسفية عن عقل الطفل لا على أساس مظاهر هذا العقل الاختبارية ؛ وهو بهذا العمل يخالف الطريقة التى أوصى روسو باتباعها ، ولكنه كان مع ذلك يعبر عن روح نظرية روسو ، وعن الكثير من نواحيه العملية . هذا ، ولا يعزى نجاح فرو بل بوصفه مربياً ، إلى وجهة نظره إلى طبيعة الطفل ولكنه يعزى إلى تنوع « المشاغل » التى زود بها صغار الأطفال ، وإلى اتساع مجالها . على أنه إذا كان فرو بل قد نجح فى خطته هذه على الرغم من نظريته فى فطرة الطفل الإلهية ، وليس بسببها ، فقد كان لناحيتين من هذه النظرية أثر هام فيما ظهر فيما بعد من آراء خاصة بالحرية فى التربية ؛ ذلك لأن عقيدته فى الطفل تعبر عن فكرة عالية عن كيانه ، فأفاضت على أنواع النشاط أهمية جديدة وجعلت لها مكانة جديدة كذلك ، هيأتا بدورهما الطريق إلى وجود فكرة عن نظام تعليمى تحدده المظاهر الفعلية لطبيعة الطفل الباطنية . فمن هذه الناحية يُعد فرو بل الرائد الحقيقى لآراء الدكتورة منتسورى ؛ إذ لولا أن حلوليّة فرو بل قد صورت نشاط الطفولة فى صورة جديدة لما لقيت نظرية منتسورى البيولوجية سوى القليل من اهتمام الناس بها .

على أن الذى يعنينا هنا مباشرة هو تطبيق ناحية ثانية من نظرية فرو بل ، ونقصد بتلك الناحية نظريته عن « الاضداد » من حيث علاقتها بالحرية . ففى[1] كتابه Letters on the Kindergarten « خطابات بشأن رياض الأطفال » يُصر على أن الترقى ينشأ عن التوفيق بين الاضداد عن طريق حلقة تتوسط بينها . وذلك فى الحقيقة

---

(١) ترجمة Moore و Michaelis صفحة ٢٩٨ .

« تركيب » جزئى من آراء فشته وآراء شلينج ومجل وتوفيق بينها . ويعتقد فروبل أن هذا التوفيق هو النقطة الأساسية الجوهرية فى طريقته فى التربية كلها[١]

وقد سبق أن رأينا أن شيئاً من هذه الفكرة قد دخل فى ثالوثه المكون من عجز الطفل وقصوره ، ومن الإرادة الشخصية ، والنشاط الحر . على أن فروبل قد تناول مع ذلك فى الفقرات الأولى من كتابه تربية الإنسان[٢] (Menschenerziehung) المشكلة العامة — مشكلة المقابلة بين الوظائف السلبية ، والوظائف المتدخلة الفعالة فى التربية . ويصر على أن التربية ، كما يراها هو ، يجب أن يكون فيها من التسامح والانقياد أكثر مما فيها من الأمر والتحكم ، وذلك لأن تأثير العنصر الإلهى فى الطفل طيب بالضرورة إذا ما ترك وشأنه من غير تدخل ، فى حين أن التكليف والأوامر تعوق تقدم الجنس البشرى تقدماً ثابتاً مؤكّدا ؛ بل إن حياة كحياة المسيح يجب ألاّ تتخذ أبدا نموذجا من حيث الصورة والشكل ، بل يجب ألاّ تتخذ كذلك إلاّ من حيث روحها وجوهرها ؛ ذلك لأن الأخذ بظواهر الكمال الخارجية يوقف الرقى ويكبته ، فى حين أن الكمال الروحى المجاهد الحى وحده هو الذى يجب أن يستمسك به ويتخذ مثلا أعلى ؛ فكل إنسان يجب أن يترقى من الباطن وأن يكون نشيطا نشاطاً ذاتياً حرا وفقاً للقانون الأزلى . ولا يكون هذا القانون صارماً آمراً وقاسياً لا يلين ، إلا عند ما تكون مطالبه ضرورة ماسة يقتضيها الجميع ، معتبرة هكذا من قبل الفرد نفسه الموجهة إليه . ويذكر فروبل ما للضبط الخارجى وما للضرورة الخارجية من قيمة بحسب مذهبه فى الترقى عن طريق الأضداد . وكان فى ذلك متأثراً بروسّو من غير شك . على أن فكرته الأساسية هى وظيفة القوة الخارجية فى ترقية القوى الداخلية للشخصية وتقويتها ولو بطريق العداوة « ففى التربية الصالحة وفى التعليم الحقيق وفى التدريب الصحيح ، يجب أن تستثير الضرورة الحريةَ ، ويستدعى القانونُ تقرير الإنسان مصيره نفسه بنفسه ، والإجبارُ الخارجى الإرادةَ الحرة الباطنية ، والكراهيةُ الخارجيةُ المحبةَ الباطنية .

وعلى هذا الرأى تكون الحرية والضرورة ضدين يمكن أن يوفّق بينهما نظامٌ صالح من

---

(١) راجع Reminiscences of F. Froebel تأليف البارونة فون بيلو Von Marenholz Bulow وترجمة السيدة هوراس مان صفحات ٢٨٥ وما بعدها .

(٢) راجع الفقرات ٧ ، ٨ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٠٤ .

نظم التربية ، فينتج عنهما شخص مطيع لمطالب الروح الإلهية مذعن لها . وطريقه ذلك التوفيق أن نجعل كل ما نفرضه ونقرره ملائما لطبيعة التلميذ ، وأن نعمل على كسب تعاونه معنا[١] . ولكن فروبل لم يوضح لنا كيف يتم هذا التوفيق مع ضعف الطفل وقلة حيلته ، ومع ما للقانون الإلهى ذى الصبغة الآمرة الناهية بالضرورة من السيطرة الأبدية الخالدة ؛ ولكن من الواضح أن التوفيق الذى يرمى إليه فروبل ليس توحيد الحرية والضرورة ، بقدر ما هو حرية تنشأ عن تعديل الضرورة الخارجية تعديلا يلائم مطالب التلميذ وحاجاته ؛ وسرعان ما تتجلى هذه النظرة واضحة عند ما يأخذ فروبل فى فحص علاقة المربى بالتلميذ . إلاّ أن بحثه لا يخرج ، فى الواقع ، عن أنه توفيق بين الضدين نفسهما . ويجد فروبل ازدواج الوظائف ذاته فى عمل المربى ، كما يجده فى عملية التربية عند ما ننظر إليها من الباطن . « فكل تربية حقة ، تدريباً كانت أو تعليماً ، يجب أن تكون فى كل لحظة ، وفى كل طلب ونظام ، مزدوجةً ، ففى آن واحد ، تعطى وتأخذ ، تَلُمّ وتفرّق — تأمر وتنقاد ، نشيطة وسلبية — فاعلة ومنفعلة ، إيجابية وفسيحة المجال ، ثابتة ومرنة[٢] . وتلك نفسها هى حال التلميذ . وهكذا تنحلّ عملية التربية إلى مبدأين متناقضين ، وتنحل طبيعة التلميذ إلى نزعتين متضادتين كذلك ؛ ويوفق فروبل بين هذه النقائض كلها بوساطة شرط ثالث ، هو بحسب تفسيرنا لمبدأ فروبل العام ، أهم ما أسداه من الخدمات إلى مبدأ الحرية . « وبين الاثنين — بين المربى والتلميذ ، بين التطلب والطاعة ، — يجب أن يقوم بالحكم شىء ثالث خفىّ غير منظور يخضع له كلٌّ من التلميذ والمربى على السواء . هذا الشىء الثالث هو الحق ، هو الأفضل الذى أساسه الضرورة ، والذى يتم التعبير عنه فى الظروف التى هو فيها من غير تحكم واعتساف » ، وبعد ذلك يجعل فروبل الاعتراف الهادىء بهذه القاعدة ، واطاعتها طاعة رزينة مُشرفة ، الدافع المرشد الذى يوجه عمل المربى ؛ ويبدى إيمانه الراسخ بأن الطفل يندر أن يخفق فى التمييز بين أثر هذا القانون الإلهى العام وبين المطالب الشخصية التحكمية التى يقتضيها منه المدرس أو الأب .

وليس مما يتفق مع غرضنا من هذا المقال أن نبحث تفصيلا وظيفة هذا « الحد الثالث » فى نظام التربية عند فروبل ، بل ينبغى أن نقتصر على ذكر معناه وقيمته بشكل عام . فهو أولا

---

(١) وازن ذلك بالفقرة الثانية عشرة . (٢) وازن ذلك بالفقرة الثالثة عشرة .

فكرة منظِّمة لها أهميتها وشأنها العام — حقا إن عمله يبدو مقصوراً على نواحى عملية التربية التى يُطلب فيها من التلميذ أداء شىء ما ؛ فهو يؤكد نشاط التلميذ الخاضع المنقاد أكثر مما يؤكد نشاطه المبدع الخلاّق . على أن هذا التحديد تحديدٌ فى الظاهر أكثر منه فى الحقيقة والواقع ، لأن الحد الثالث الذى نحن بصدده قابل للتمدد والتقلص والتعديل العام بحسب الأحوال التى يطبق فيها . وثانياً — هو فكرة تنظم علاقة المدرس بالتلميذ . فهو إذن ليس مجرد (حد ثالث) ولكنه فكرة عن الحرية . وثالثاً — هو فكرة لها أصلها فى طبيعة التلميذ ، ولكنها فكرة تؤكد مع ذلك قيمة أخلاقية تجعلها هى المعيّن الأساسى للحرية . ورابعاً — إن هذا العامل الذى يعيّن الحرية ليس من الوجهة النظرية إلاّ حداً يشترك فيه المعلم والتلميذ ، وإن كان يعبر عن أسمى المُثل العليا التى يمكن أن يوجه إليها المدرس تلميذه ؛ فهو إذن قيمة مفروض فيها أنها متصلة بحياة التلميذ ، وأن التلميذ يقبلها ويرتضيها من حيث هى أمر معقول فى ذاته ، أو من حيث أنها تمثل مطامعه الباطنية .

يخيل إلينا أن قانون فروبل بصيغته العامة هذه أتم وأحفل رأى فى الحرية فى التربية تناولناه بالبحث إلى الآن . ولكن فيه عيبان : أولهما أنه ليست له علاقة إيجابية بأزواج الأضداد التى فى طبيعة الطفل والتى تسند الحد الثالث فى الواقع . ولا يعزب عنا أن فروبل لا يسمح لنا بأن نجد فى المظاهر الحقيقية التى تتجلى فى الأطفال أى أسباب إيجابية تسوغ لنا أن نستنبط منها نتائج تتعلق بالطبيعة الآلهية التى تنطوى عليها . ولذلك كان مضطراً إلى تفسير حياة التلميذ على أساس خبرته هو الباطنية ومدركاته الكلية ، مما يضعف إلى مدى كبير احتمال أن يكون الحد الثالث مشتركا حقاً بين المدرس والتلميذ . ذلك إلى أن الطريقة العامة الغامضة التى تدرك بها الصفات الإلهية ، وسمو المعايير الأخلاقية المتصلة بها أمران يمكن أن يُتذرع بهما لتبرير أى شكل موجِّه أو متدخل من أشكال التربية يتصادف أن يكون قد عبّر بقوة ووضوح عن رأى المربى فى الصفات الالهية . فمبدأ الوحدة مثلا يمكن أن يفسر تفسيرات لا تُعد ولا تحصى . ولقد فسره فروبل نفسه بطرق عدة بعيدة كل البعد عن طرق تفكير التلميذ .

ومع ذلك قد أدرك فروبل الأخطار التى تنجم عن تسيطر الكبار وفرضهم الأمور على التلاميذ فرضاً وتحكما . فنراه يذكر فى الفصول الختامية من كتاب « تربية الإنسان »

(Menchenerziehung) ان الغرض العام من نظامه فى التربية هو تقديم الغذاء والهواء الروحيين اللازمين لترقية النزعات التى وهبها الله تعالى للفرد ؛ وذكر أننا نسىء إلى طبيعة الطفل أبلغ الإساءة عند ما نكبت ما فى ذلك المخلوق النامى من نزعات سوية منوّعة بأمل انا باستئصال هذه النزعة أو تطعيم تلك ، إنما نؤدى خدمة فى سبيل الله وفى سبيل الإنسان . إن الله لا يطعم ولا يحقن ، ولكنه يرقى أدنى الأشياء وأقلها شأناً بحسب نواميس[1] أسبابها فى ذاتها ، وترقى نفسها بنفسها . ومع أن نظرية فروبل العامة فى « التوسط » تقرر أن طبيعة الطفل بحاجة إلى أن تُواجَه بكل ضرورة ينبغى أن تنثنى هى أمامها ، وأن تخضع لقانون يجب عليها أن تذعن له ، وأن تمتثل للوائح لا مهرب منها ولا مفر — فإنه فى الناحية العملية العامة يعترف بأن الضرورة ثانوية بالإضافة إلى النشاط الحر الخلاق ؛ وأن القانون قد جعل تقرير المصير حقيقة ؛ وان الاجبار يعطى الشخصية قوة وصلابة ؛ وأن القوى المعادية تثير إخلاصاً وتحمساً للأشياء التى نحبها ونتعشقها .

ويجب أن نعترف أيضاً بأن اعتقاد فروبل فى الربانية لم يعمه عما فى الأطفال من صفات إنسانية جداً ؛ فكان من أهم الخدمات التى أسداها إلى التربية ما اقترحه من ضرورة مراعاة الحكمة فى معالجة أمور الشباب . فالتمرد والعناد والكسل العقلى والجسمانى والنَّهَم ، والكبْر ، والغرور ، والسيطرة الذاتية ، والضحولة ، والعصيان وغيرها من النقائص التى نراها فى الأطفال ترجع كلها إلى سببين أصليين : أولهما « إهمال ترقية بعض نواحى الحياة الإنسانية الحقة إهمالا تاماً ؛ «وفى هذا ما يعزز دعوة فروبل إلى النشاط المنوّع ويؤيدها . أما السبب الثانى فهو توقع عجيب لنظرية فرويد فى الكبت . فيذكر فروبل هذه النظرية على أنها تدخل تحكمى فى مجرى الترقى الطبيعى المنظم ؛ ويقول إن القدرات الطيبة فى أصلها تُلوى وتوجه اتجاهات خاطئة ، و«ان وراء كل نقيصة انسانية نزعة طيبة سُحقت أو أسىء فهمها ، أو وجهت وجهة خاطئة ؛ ومن ثم كان العلاج الناجع لكل ما فى البشر من خبائث وشرور هو أن نعمل أولا على الكشف عن هذه النزعة الأصلية الطيبة ونظهرها ، ثم نغذيها ونتعهدها ونواليها وندربها حتى تختفى النقيصة ثم تزول فى النهاية » . فمشكلة الإجرام امتحان

---

(١) راجع الفقرة ١٠٥ .

قوى قاس لأية نظرية فى الحرية . وهنا نرى فروبل يدافع باستمرار وثبات عن وجود حد ثالث «مشترك» ؛ فهو لا يشير أية إشارة إلى طبيعة الهية يغشاها الغموض ، وتكتنفها الأسرار ؛ بل يلتجىء إلى نزعة قد كبتت بغير موجب .

وهكذا تكون الحرية التى تتجلّى فى كتابات فروبل حرية صادرة عن المحافظة على وحدة حياة الفرد ، والعمل على إنمائها وزيادتها . ولا يمكن أن تَعنى الحريةُ فى رأيه أكثر من ولاء النفس للحق الذاتى وللأسمى ، أى الولاء لأعلى قيمة نراها متصلة بموقف معين من مواقف الحياة . وهى لا يمكن أن تَعنى أقل من هذا فى التربية . لأن أى معنى أقل من هذا يكون دليلاً على تعطل عملية التربية ووقوفها .

الفصل الحادى والعشرون

« هربارت » والحرية الباطنية

الحرية فى كتابات « هربارت » فى التربية فكرةٌ فلسفية أكثر منها تربوية ؛ فهى تقيم هدفاً من الأهداف الغائية التى ترمى إليها التربية الصالحة ، لا مبدأ من مبادئها الموجِّهة ؛ ولديه أن الفكرة الأساسية فى عملية التربية هى مدى ما فى التلميذ من استعدادات للترقى والنمو ، وخاصة استعداده لترقى الإرادة الأخلاقية فيه . ولهذا تراه يستبعد من علوم التربية كلَّ رأى عن مصير التلميذ المقدر له ، وكلَّ رأى عن حريته ، لا ينسجم مع استعداده هذا . وقد رفض هربارت تلك الحرية العلوية التى يقول بها كلُّ من كانتْ «وفشته» لأنها لا تنطبق إلاّ على نشاط الخُلُق الذى تمَّ تكوينه وكمل نضجه من قبل ، ولأنها تفصل عالم المعقول عن عالم الأمور الاختبارية بهوة عميقة لا يتسنى اجتيازها . كان همَّ هربارت الأول أن يضع نظرية فى التربية يتجنب فيها غلطتين متطرفتين تتأرجح الآراء بينهما : فالغلطة الأولى هى الرأى القائل بأن الفرد مخلوق ذو حرية باطنية مطلقة لا تصل إليها المؤثرات الخارجية كالتربية مثلا؛ والثانية هى الرأى الجبرى فى المجتمع الذى يجعل كلا من التلميذ والمدرس « يبدو مندفعا وسط تيار قوى لا يسبح فيه مستقلا ، بل يجرفه هذا التيار كرها ويوجهه على غير إرادة منه » . فهو إنما يبحث عن تعديل مؤكد مأمون يجعل الطفل يتلاءم مع العالم الخارجى ، ويتحاشى فيه تطرف الفرد ومغالاته فيه ؛ ويكفل له مع ذلك النشاط الذاتى الذى تصور فشته أنه يصدر عن الرقابة الحكومية . فهربارت إذن داعية من دعاة الحرية بمعناها الواسع وإن لم يجعلها محور نظرياته فى التربية .

وليس ثمة شىء جديد إيجابى فى موقف هربارت إزاء الحرية من حيث هى فكرة

---

(١) انظر علم التربية (Science of Education) ترجمة فلكن الإنجليزية صفحة ١١٧ ، ومحاضرات فى التربية (Lectures on Education) ترجمة فلكن أيضاً صفحة ١٠٣ .

(٢) المحاضرات صفحة ١٠٣ .

موجِّهة للتربية العملية . ويصح أن نلخص موقفه هذا فى بضع جمل مأخوذة من كتابه « أقوال فى التربية » (Aphor. Zur Pädagogik) فهو يقول « ليست الرقابة ، والمنع ، والتقييد ، والكف بالتهديد ، سوى وسائل سلبية فى التربية . ولم تكشف التربية القديمة عن ضعفها بقدر ما كشفته بالاعتماد على الإجبار والقسر ، كما لم تكشف التربية الحديثة عن ضعفها بقدر ما كشفته بكثرة توكيدها للقيمة التى تعزوها إلى الرقابة والإشراف . . . . إن منع ارتكاب الذنوب وقمعها لا يصلحان إلاّ إذا قام نشاط جديد يحل باستمرار محل ما يراد كفه ومنعه . فينبغى ألاّ تبلغ بالفرد السذاجة والعجز والكسل أن لا يرتكب الأخطاء ، وإلاّ فقل على الفضيلة أيضاً السلام » . ويعرض علينا هربارت فى كتابه «علم التربية» (Science of Education) بأوضح عبارة ما ينجم عن الرقابة من صعاب ونقائص وأخطاء إيجابية ، ويصرّ على وجوب السماح للأحداث والشبان أن يتعرضوا للأخطار إن كنا نريد منهم أن يصبحوا رجالاً[١] . ويصر كذلك على أن السلطة والمحبة هما الوسيلتان الرئيسيتان لتهيئة عقول الأطفال للاستفادة من التربية والتعليم ؛ ويقول بأن ثمة مجالاً يجوز أن نسمح فيه بالحرية . « فالشبان يرضون عادة بتحمل صنوف كثيرة من التقييد ما دامت مقصورة على نقط محدودة ثابتة لا تتغير ، وما دام وراءها مجال غير محدود تتاح لهم فيه حرية كاملة . فإذا ما استقر رأينا على خطة منطقية واسعة وجب أن نتركها بعد ذلك طليقة حرة تجرى فى مجراها المستقيم من غير نظر إلى الظروف . ولكن يجب ألا تتدخل فيها إرادة ضعيفة[٢] تعطلها وتعكر عليها أمرها بما تحبه هذه الإرادة وبما تكرهه » . وليست الطريقة فى تكوين الأخلاق السامية وتنشئة كبار الرجال بترك حبال الأطفال على غوارب بهم ، بل يجب أن نجمع بين العمل المستمر الذى لا ينقطع والنظرة السديدة ، وبين حسن استخدام السلطة والتأثير بالمحبة والحنان .

ويفهم من بعض أقوال هربارت أنه كان يعتقد بوجود صلة وثيقة بين الحرية وبين فكرته الأساسية فى التربية — وهى مدى «استعداد الطفل وطاقته للتثقف والتهذب» . ويعترف بأن السلطة لا تنال إلا عن تفوق العقل ؛ ومعلوم أن مثل هذا التفوق لا يمكن تحويله إلى قواعد وقوانين »[٣] على أن السلطة التى تنال من هذا السبيل لا يحتمل أن تكون مقصورة على

(١) علم التربية صفحة ٩٧ . (٢) المصدر ذاته صفحة ٩٩ .
(٣) المصدر ذاته صفحة ٩٩ .

« حكم » التلميذ وضبطه كما كان يرى هربارت ؛ وأكبر الظن أنها تدخل فى جميع مراحل التربية ، ويرجع الفضل فى قوة تأثيرها بوصفها عاملا من عوامل «الحكم» إلى عملها الحر الذى لا يعوقها فيه عائق — من حيث هى عامل تربوى عام . فلا سبيل إذن إلى الموافقة على أن التربية «لا تبدأ إلا بعد أن يكون «الحكم» قد أدى عمله»[١] . وثمة رأى آخر فى السلطة يتجلّى فى السياق ذاته . فهربارت يرى أن « كف الرغبة فى عمل الشر هو عمل من أعمال التربية» ، وأن هذه الرغبة لا يمكن إخضاعها لأية رقابة خارجية . فبهذا المعنى يمكن أن يقال إن التربية تبدأ من حيث ينتهى «الحكم» . ولكنه يقول بعد ذلك إنا إن أردنا أن نستفيد من السلطة بعد أن نحصل عليها ، يجب علينا أن ننظر إلى ماوراء «الحكم» — إلى التربية الحقة ذاتها ، ثم تراه فى الجملة التى تلى هذا القول يربط ممارسة هذه السلطة بنشاط التلميذ الحر ، لا بمجرد طاقته واستعداده (التلميذ) فحسب . وهكذا يبدو فى عرضه لمواد التربية أنه يجمع بين الثقافة والسلطة والنشاط الحر المستقل من ناحية التلميذ نفسه . ومع أن الثقافة العقلية لا تكسب شيئا ما بطريق مباشر من وراء طاعة السلطة طاعة سلبية ، فإن إظهار «دائرة الفكر» وتوسيع هذه الدائرة التى تتوقف عليها ، والتى فيها يتحرك التلميذ فى حرية كاملة ، يكوّن بها نفسه وهو مستقل ، على جانب عظيم من الأهمية » ، فما دام هربارت مستمسكا بهذا الرأى باستمرار ، وجاعلا نصب عينية حقيقة قوله هو « إن التلميذ إذا استطاع أن يجمع بين نشاطه وبين نشاط مدرّسه بشكل ما أمكنه عندئذ ، وعندئذ فقط أن يقدّم قوة من عنده إلى العلاقة التى بينهما[٢] » — ما دام هربارت كذلك ، فهو نصير للحرية من حيث هى فكرة عملية فعالة من أفكار التربية .

ومع ذلك ينبغى لنا أن نسلم بأن هربارت كان يبدو فى كثير من المواضع أنه ينظر إلى عملية التربية من زاوية تشوه هذا الرأى فى نشاط التلميذ الذاتى ، وتبرز بعض نواح معينة من عمل المدرس أكثر مما ينبغى . وكان رأيه فى القواعد التى يجب أن تقوم عليها التربية سبباً من الأسباب الأساسية التى أدت إلى هذا التشويه . فالتربية ، من حيث هى علم ، تقوم على أساسين من الفلسفة العملية ومن علم النفس . « فالفلسفة تبين لنا الغرض أما علم النفس

(١) المصدر ذاته صفحة ٩٩ .

(٢) انظر علم التربية (Science of Education) صفحة ١٠٠ .

فيبين لنا الطرق والوسائل المؤدية إلى ذلك الغرض والعقبات التى تقوم فى سبيل تحقيقه[١] ولم يكن هربارت غافلا عن الصعوبة التى تقوم فى سبيل التوفيق بين الغايات الأخلاقية المقصورة على قيم حياة الراشدين و بين سيكولوجية لم تبدأ بعد أن تعالج جديا الطرقَ والوسائلَ التى يعبر بها الطفل عن ذات نفسه . هذا ، والألفاظ العامة التى نستعملها فى بحث القيم فى علم الأخلاق، وابتعاد الصفات السيكولوجية النسبى عن الواجبات الشيئية التى للتربية تنزع كلها إلى تقليل مافى هذا الأساس المزدوج من صعوبات ولكنها لاتزيلها إزالة تامة . ونراه فى فقرة أخرى يذكرنا بضرورة السير على أساس قيم الطفل ، ويحذرنا من تلك الغيرة المعكوسة التى تعد خيراً ما يراه التلميذ بخبرته شراً[٢] ويحاول هربات فى الفقرة التى تليها أن يحل لنا صعوبة مجال الطفل المحدود بالإشارة إلى معرفة المدرس بأغراض الرجل الراشد فى المستقبل ؛ وهى معرفة سوف يشكرها لنا التلميذ يوما ما بدلا من أن يجد نفسه مضطراً إلى البحث عنها واتباعها بنفسه وحده ؛ ويحل لنا المشكلة الثنائية — مشكلة الفرد ضد الجماعة والطفل ضد الرجل — بأن يؤكد أن الغرض النهائى من التربية هو الوصول إلى مبادئ مشتركة فى الأخلاق عن طريق دائرة فكرية مرنة كاملة فى الفرد ، على أن يكون المدرس هو حارس الأغراض التى سيتجه إليها التلميذ فيما بعد ، وعلى أن يكفل مقدما وجود سهولة باطنية لإدراك هذه الأغراض . وهذا الحل يجعل تنبؤ المدرس بقيم الطفل المستقبلة العاملَ الحاسم فى التربية . وهو من الوجهة النظرية معرض لانتقاد روسو القائل «إننا بهذا العمل لا ننظر إلى الطفل ذاته ولكن إلى الرجل الذى فيه» ؛ ولكنه فى كلام هربات إنما يؤدى إلى المطالبة بالعمل على تربية اهتمام متعدد النواحى فى الأطفال ، و إلى الحصول على وحدة تمتاز بالتناسب والاتزان . هذا ، وأن تصنيفه لأنواع الشوق والاهتمام ليعد فضلا كبيراً له أسداه إلى التربية ، ودليلا على عنايته بنشاط الطفل الذاتى واهتمامه به ، ولكن محاولته التوفيق بين الانتباه المتعددة النواحى و بين الفردية لا يخرج عن الاعتراف بأنه لا يزال ثمة مجال واسع لممارسة الفردية[٤] و بالاعتراف بالقاعدة السلبية من ناحية غرض التربية ، وهو اعتراف له من الأهمية

(١) محاضرات فى التربية صفحة ١٠٢ .
(٢) علم التربية صفحة ١٠٦ .
(٣) علم التربية صفحة ١٠٩ .
(٤) راجع صفحة ١١٩ .

والشأن بقدر ما فى مراعاته من الصعوبة والمشقة . وتنص هذه القاعدة على أنا يجب أن نترك الفردية وشأنها دون أن نمسها ، ما استطعنا إلى ذلك سبيلا[١] .

وينحصر فضل الهربارتيين على التربية فى أنهم جعلوا فكرة الحرية غرض التربية — أو واحداً من أغراضها . ففى كتاب «المحاضرات»[٢] وصف لنا هربارت الفضيلة بأنها اللفظة التى يوصف بها غرض التربية فى جملته . وقدجعلها هى وفكرة الحرية الباطنية شيئاً واحداً ، ويصرح بأن هذه الحرية الباطنية هى الأخرى علاقة بين البصيرة والإرادة . فالبصيرة هى نتيجة دائرة الفكر (Gedenkenkreis) أو مستودع المعانى التى تعمل دائماً نحو وحدة أكبر وأعظم ، كما تعمل دائما بصورة ما من صورها المتعددة على أن تكون الواسطة التى بها تُمثل المعانى الجديدة وتُهضم هضما كاملا . وتنشأ الإرادة والوجدان عن دائرة الفكر — عن مستودع ذلك الذى يمكن أن يرقى تدريجا على درج الشوق والاهتمام حتى يصل إلى الرغبة ، ثم يرقى بعد ذلك بواسطة العمل إلى الإرادة[٣] . ويقدم لنا هربارت فعلا فكرة جلية عن هذه الخطوات ، فيقول : إن الطفل فى البداية لا يكون له إرادة خاصة به ، ولا يكون قادراً على أن يسلك السلوك الأخلاقى ، فهو يندفع اندفاعا جامحا ، تحفزه كل بادرة تطيف به وكل سانحة تخطر بباله فتوجهه هذه الناحية أو تلك ، ثم تستقر أفعاله وتثبت شيئاً فشيئاً ، وتتخذ ميوله ورغباته اتجاهات محددة كل التحديد فى التعبير عن نفسها . ولكن كلما تقدم نموه وازداد ترقيه تجلت فيه أحكام جمالية وحدسية ، وهى كلها أحكام مطلقة محضة ، لا تستند إلى برهان أو دليل ، وتميل إلى أن تحيا حياة مستقلة عن الميول التى لا تصانعها ولا تقاومها . إن هذه الأحكام الأساسية البسيطة ستتجلى لا محالة فى عقل الطفل إذا ما وُضع فى البيئة الملائمة ، ولكنها — على إطلاقها — لا تزيد فى البداية على أنها مجرد وجدانات وانطباعات كثيراً ما تضلله[٤] . فينبغى إذن أن نتعهدها بالموالاة والترقية وأن نحددها ونجعلها واضحة بينة من حيث ما تقضى به بشأن نفسها وبشأن الناس الآخرين ؛

---

(١) راجع المصدر ذاته ١١٤ .

(٢) علم التربية (Scienee of Education) صفحة ١٠٥ .

(٣) علم التربية صفحة ٢١٣ .

(٤) راجع (Aesthetic Revelation of the World) صفحة ٧١ .

فللأخلاق إذن ناحيتان : الناحية الموضوعية ، التى للرغبة والميول ، والناحية الذاتية المتأصلة فى الأحكام الحدسية الراسخة فيها . فالحرية الباطنية تعد آخر الأمر علاقة بين نوعين من الإرادة : فهى انسجام بين الإرادة الموضوعية و بين الإرادة الذاتية التى تقوم على البصيرة .

وأكبر الظن أن هم هربارت الأول كان منصرفا إلى الناحية الموضوعية «للأخلاق» ؛ فهى ناحية الإرادة التى يجدها الإنسان قائمة فعلا إذا ما شرع يلاحظ نفسه و يتأملها ؛ فمن المحتمل أن تكون هى إذن نقطة البداية التى منها يبدأ الإنسان لتربية نفسه بنفسه . إن الفكرات العامة أو القواعد العامة التى تنشأ من الأحكام الحدسية تترقى ببطء عظيم ، ويسلم هربارت أن جعلها ناجعة مؤثرة يستلزم صراعا ومجاهدة ؛ ولكن التفرقة بين الناحيتين ليست بذات شأن كبير ؛ ذلك أن ضعف الأخلاق أو قوتها يتوقف على وجود الانسجام بين جانبيها أو عدم وجوده ، فالجانب الأخلاقى يجب أن يتوافر فيهما جميعاً ، و إلا فالقوة هنا غير مرغوب فيها[1] .

ولقد أثار حسن اعتقاد هربارت بما لدائرة الفكر الكاملة من قدرة على التوفيق و إيجاد الانسجام — أثار انتقادات كثيرة ، حتى قيل إن نظامه كله لا يخرج عن أنه فلسفة معلم الصبية . ويرى كثيرون أن اشتقاقه الوجدان والإرادة من نشاط المعانى ، لا يصف الإرادة بالحالة التى توجد عليها فى الحياة العقلية إلا وصفا سيكولوجيا محدوداً ضئيلا . ولكنا قد نسلم بأن نظرية هربارت قد تبقى وتصبر على محك الزمن والخبرة وذلك من حيث جميع نواحى النشاط العقلى الذى يدخل فيها (بطبيعة الحال) وضوح المعانى وترابطها بعضها ببعض ، ومن حيث جميع نواحى التربية التى يقوم بها المدرس و يتعهدها مباشرة . فلم يسبق أن أحداً بيّن نشاط الكتل الممثلة بوضوح وجلاء كما بينه هربارت ، ولم يسبق أن أحداً قد عرض أهمية التشويق والاهتمام فى التربية بشكل واضح مقنع كما عرضها به هربارت ؛ كذلك لم يسبق أن بيّن أحد ما للمعانى الواضحة من حسن الأثر فى عملية الترقى بأفصح مما بينه .

ومع التسليم بأن ما أسداه هربارت إلى التربية من خدمات وأياد له هذه القيم كلها ، إن هذا لا ينقض أن نظريته لا تمس الحياة إلا من ناحية واحدة — هى ناحية التعليم ؛ وما دامت نظريته تجعل هذه الناحية (التعليم) هى القوة الوحيدة فى التربية فإنها

---

(١) المحاضرات صفحة ١٨٧ .

لا شك تخفق فى تحقيق ما وعدنا به التجاؤه إلى أحكام الطفل الحدسية . فليست هذه الأحكام فى نظام هربارت سوى نقط بداية لا تتصل اتصالاً واضحاً ولا مؤكداً بجهود المدرس الإيجابية . نعم إن هربارت يرى أنها أساس الحياة الأخلاقية ، ولكن الصرح الذى أقامه على هذا الأساس يبدو قلقاً غير مستقر ؛ ومن السهل أن يبالغ المرء فى عدم الاستقرار هذا . انا إذا فحصنا جهود هربارت فى توصيل المعرفة وفى استثارة المشاركة الوجدانية لا يسعنا إلا أن نتساءل عما يمكن أن يعمله المدرس ليضمن للتلميذ حرية أوسع مدى . . قد يكون الجواب أنه يستطيع كثيراً إذا ما حاول أن يقلل من عمله . فتوحيد المعانى التى لدى الطفل ووضوحها غايتان من أرقى غايات التربية ، وقد تكونان وسيلتين تعينان على الاستمساك بحسن الأخلاق . ولكن ليست الحياة كلها نظاما أخلاقياً قائماً على المنطق والاستدلال ، ولا مجرد أفكار حُصِّلت بكل مشقة وعناء ؛ إن لها لناحية حدسية أدرك هربارت لمحة منها وإن لم يكن يعطف عليها فى الواقع .

[لقد اصطفى الله من يوحى إليهم بما يشاء ، أما سائر الناس فعليهم أن يعملوا فكرهم ويقدحوا أذهانهم وذلك ما نعرفه نحن معشر الموسيقيين] (١) .

إن هربارت بما يبذله من جهود لضمان الحرية التى تنشأ عن الحياة الموحدة ليقع فى الغلطة عينها التى سبق أن أخذها على كانتْ — غلطة البعد عن النشاط الحى للتلميذ . وليس فى صفحات هربارت مجال واسع لحماسة الشباب الحقة ؛ وإن فائدة صيغته التى يقول بها فى الحرية لتضيع فى محاولاته العملية لمنح الحرية . وكان يقصد بهذه الصيغة إزالة العامل الخارجى للأخلاق ، كما يعبر عنه كانتْ مثلا فى «أمره المطلق» ؛ ومع ذلك يعتبر هربارت الطاعة أول صفة توصف بها الإرادة الخيرة . أما الإرادة الآمرة فلا يزال لها أصلها فى الذات . ومع ذلك يصر هربارت على أن أول مقتضيات التدريب هو ألا نتيح لأية رغبة أن تندفع وحدها إلى غايتها مطلقة من غير زمام يكبحها . « فكأن مقداراً كبيراً غير محدود من الإرادة كان محجوزاً فى وعاء من حديد لا يفتحه إلا العقل حين يشاء وأنى يشاء وكيف يشاء . وإنها لتبدو كذلك إذا اتجهنا من البداية إلى الغاية من نواح متعددة ما أمكن ، فى

---

(١) God has a few of us to whom he whispers in the Ear
The rest may reason and welcome : 't is we musicians know.

حين أن الزمام قد يكون ، إذا لزم الأمر ، زماماً قوياً يطبع فى العقل أن إدراك أى غرض ما ليس شيئاً يعتمد عليه اعتماداً مطلقاً من غير قيد أو شرط . لا شك أنه من الأمور المعروفة المشهورة أن خيرما يتجلى فيه التدريب ، هوشكل ضرورة بعيدة عن الشخصيات ، وينبغى أن يعوض بكثير من الحب وبكثير من المجاملة التى قد لا يستحقها الموجهة إليه . إنا لنفرض هنا فرضاً عاماً عن طريقة التغلب على كل ما نسميه عناداً وتمرداً فى الأطفال من دون أن ننقص من انشراحهم ونغض من مرحهم » وفى الحق أن هذا التجاء إلى عقل شاعر بقوته ، ولذلك يتشجع ويقدم على أن يحكم ، هذا ، وان رأى هربارت النهائى فى الرجل الحر هو أنه ذلك الذى سرعان ما يجد ، وهو مفتح العينين ، كل ما هو عقلى فيمثله ويدركه أتم الإدراك . هذا قدر كبير من الحرية لا شك ، ولكنه ليس كل شىء . وما دام يثبط التلميذ ويعوقه عن أن يُقبل من كل قلبه على إدراك كل غرض نبيل صالح ، فهو من الوجهة النظرية مُعرَّض لتلك الاعتراضات التى يعترض بها هربارت نفسه على القسر والإجبار .

الفصل الثانى والعشرون

التربية عن طريق التوجيه الذاتى

يعود بنا هذا الفصل من جديد إلى تلك الطرق التجريبية التى ترمى إلى تحديد معنى الحرية وتعيين محتواها ومدلولها . فمن أولى التجارب التى عملت لإيجاد نظام للحكم الذاتى يقوم به التلاميذ أنفسهم ، وتُستغل فيه طرق اللعب فى المدرسة ، كانت تلك التجربة التى وصفها مانسون (D. Manson) ، فى ملحق لكتاب له أسماه « قاموس جديد للجيب » (A New Pocket Dictionary) ونشره سنة ١٧٦٢ ، وكان يقول عنه انه : خطة لتحسين الأطفال وترقيتهم من حيث الفضيلة ومن حيث التعليم من غير حاجة إلى استعمال العصا ، وفيه ذكر لمدرسة اللعب التى أنشئت فى مدينة بلفاست ونظم التعليم فيها .

يختلف رأى مانسون فى هذه المقالة بعض الاختلاف عما قال به لُكْ من أن العناد يبرر استعمال العقاب ، ويقول « إن الطفل إذا عصى أمراً إيجابيا أُمر به عُدّ عنيداً واستحق من أجل ذلك العقاب بحسب القاعدة التى قررها المستر لُكْ ، ولو أن هذا الأمر الذى صدر إلى الطفل قد عُرض عليه فى صورة اقتراح ، له الخيار فى قبوله أو رفضه ، أو لو أنه كان منحة خاصة يعطاها الطفل لما عُد رفضه إياه تعطيلا لسلطة المدرس » فأثر القدوة الحسنة وقص الحكايات التى تبين للطفل حماقة سلوكه سرعان ما يحملانه على أن يأتى إلينا راجياً أن نتفضل عليه بما سبق أن رفضه حين فُرض عليه فرضا . فإذا ما تحاشينا إصدار الأوامر الإيجابية حتى نستوثق من مبادرة التلاميذ إلى تقبّلها والموافقة عليها ، ضيقنا إلى مدى كبير مجال الضرورة القاضية بالعقاب . هذا ، والبكاء الذى يعده لُكْ نوعاً من العناد يصح أن يعالج بطرق أخرى غير العصا ؛ فمن الممكن أن نُعَرِّض الطفل الذى يصيح ويبكى ، إلى سخرية رفقائه منه واستهزائهم به ، وأن نكلفهم أن يظلوا يحاكونه حتى يكف عن البكاء والعويل ، وأن ينشدوه الأناشيد ويغنوه إياها كما يغنون طفلا رضيعاً . ولا يخفى أن عقاب التلاميذ من أجل

اعتدائهم على غيرهم من الأطفال الآخرين قد يستثير فيهم روح الانتقام والثأر . فينبغى للمربى ، بدلا من أن يلجأ إلى هذا العقاب ، أن يستهجن هذا الاعتداء ويستنكره ، وأن يلاطف المعتدى عليه ويحاسنه . وكأنى به ، كان يتوقع طريقة إميل الأساسية (وكان إميل قد نُشر فى السنة عينها) فيقول مانسون « ولنكلف شخصاً عاقلا كيساً أن يلحق بالتلميذ المعتدى أذى بطريقة تشبه تلك الطريقة التى آذى بها هذا التلميذُ رفيقه المعتدى عليه ، حتى إذا ما جاء يشكو انتحيت به جانباً وأقنعتَه بغلطته مستعينا بشعوره هو بمثل ما تشكى منه ... ولا ريب فى أن مثل هذه الطريقة يقتضى وقتاً أطول مما تقتضيه طريقة التأديب بالعصا ، على أنا إذا تدبرنا النتائج التى تترتب على هاتين الطريقتين اتضح لنا أن الوقت الذى ينفق فيها لا يضيع سدى . هذا ، وأن بضع تجارب من هذا القبيل لتكمل العلاج المطلوب وتتمه ، فى حين أن العصا إنما تضعف النار التى لا تلبث حتى تعود وتشتعل من جديد بقوة أشد وأقسى . فينبغى للمدرس أن يعمل على كسب مودة الأطفال وحسن ثقتهم به ، وأن يشعرهم فى كثير من الشفقة والمحبة أنه إنما يهتم بما فيه سعادتهم ويعنى بما فيه هناءتهم . أما إذا مست الضرورة إلى العقاب فعليه أن يحترس من الغضب والانفعال ؛ وعليه أن يقنع التلاميذ أنه لا يكره فيهم أشخاصهم وإنما يكره ذنوبهم وأخطاءهم ؛ وليعلم أن حب الحرية طبيعى فى الأطفال كما هو فى الكبار ، وإذن فخير طريقة لجعلهم مطمئنين ، وهم فى دور التعليم والتأديب ، أن تقنعهم أنهم أحرار ، وأنهم يُعلّمون باختيارهم هم لا بالإكراه والإجبار . وكى نصل بهم إلى هذه الغاية يجب علينا (على رأى مانسن) أن نشعرهم بفوائد التربية وأن نصوغ دروسهم فى شكل لعب بدلا من أن نلقيها عليهم فى شكل تكليف أو فرض ، كما يجب ألاّ يتركوا يعملون عملا واحداً بعينه مدة أطول مما ينبغى . ومعلوم أن لدى الأطفال رغبة شديدة فى الشهرة الطيبة وفى نيل المراتب والألقاب ، فينبغى أن يكون منح الرتب ومظاهر التكريم حافزاً قويا يدفعهم إلى التقدم وبذل الجهد .

لقد وصف لنا مانسون فيما كتبه عن مدرسة اللعب (Play School) طرقَ التدريس التى كان يتبعها فيها تفصيلا ؛ وقد كانت طرقا ناجحة كل النجاح كما يدل على ذلك ما لدينا من الأدلة الكثيرة . ففى كتاب عنوانه «قرويو جلنبورنى» (Cottagers of Glenburnie)

لمؤلفته إليزابث هاملتن (Elizabeth Hamilton) [١] صورتان لاثنين من المدرسين كان أولهما حريصاً كل الحرص على الاحتفاظ بشهرته بأنه معصوم من الخطأ عصمة لا يفوقه فيها أحدٌ من باباوات رومية فى أزهى عصورهم وأقواها ؛ أما الثانى فكان قليل الخبرة غير مدرب ولذا لم يأنف من أن يستشير سكان القرية ويتقبل النصح منهم ؛ قيل له مرة عن رجل اسمه دافيد مانسون يدرّس فى شمال أيرلندة ، له نُظُم فى التعليم وطرائق متقنة كل الاتقان من شأنها أن تجعل كل تلميذ من تلاميذه يعلّم نفسه بنفسه من غير أن يشعر ، فى حين أنه كان يظن الوقت كله أنه يعاون الأستاذ فى تعليم التلاميذ الآخرين وتربيتهم . وكان جميع التلاميذ مشغولين بأعمالهم منهمكين فيها ، وكانوا مع ذلك منظمين أدق نظام وأحكمه ، فلم يكن يحدث بينهم هرج ولا اضطراب . وقد نشرت جريدة الويكلى أبزرفر (Weekly Observer) الصادرة فى ٢٢ أغسطس سنة ١٨٦٨ مقالا — هو حلقة من سلسلة مقالات عن بلفاست فى الستين سنة الماضية بقلم رجل فى السبعين — جاء فى مطلعه أنه : «فى ليلة شاتية ، فى الساعة الرهيبة التى فيها ينتصف الليل ، وعلى ضوء مشعل ، فى الأسبوع الأول من شهر مارس سنة ١٧٩٢ أُودع جثمان الرجل العظيم الصالح الهادئ النفس دافيد مانسون مقره الأخير فى عناية ووقار . ودافيد مانسون هذا ، المدرس البلفاستى ، كما سمى نفسه فى أحد كتبه ، قد خلف وراءه اسما جديراً بأن يذكره أهل بلفاست مقروناً بكل تكريم ومحفوفا بكل شكر ؛ فقلّ أن تجد من الرجال فى تلك البلدة رجلا من أهل هذا الجيل أو الجيل الذى قبله لم يتلق دروسه فى اللغة الإنجليزية

---

(١) ولدت السيدة هاملتن بمدينة بلفاست سنة ١٧٥٦ أو سنة ١٧٥٨ . (انظر مذكرات الآنسة بنجز Bengers فى مجلدين سنة ١٨١٨) ، وكانت شقيقتها قد تعلمت على يدى دافيد مانسون نفسه ، أما هى فكانت تلميذة لأحد أفراد أسرة مانسون ممن يسكنون بلدة سترلنج Sterling . وتشمل مؤلفات مسز هاملتن (فضلا عن الكتاب الذى ذكرناه والذى نشر سنة ١٨٠٨) « سلسلة مقالات شعبية فى التربية Popular Essays on Education سنة ١٨١٣ وإرشادات إلى المشرفين على المدارس Hints to Patrons of Schools ، وهو عرض لطرق بستالتزى فى التربية سنة ١٨١٥ . وكانت مسز هاملتن دائبة على نقد الطرق التدريبية ، ولم تكن تجد فى الحقيقة أسباباً تحملها على الاعتقاد بأن للعقل جملة قوى متمايزة ، أو طاقات أو طرقا للعمل أكثر من أنه أشبه ما يكون بدرج مطوى من الورق من ذلك النوع الذى تراه فى محال اللعب إذا قلبته على أوجه شتى تحول فى لحظة إلى شكل سيدة ، وفى أخرى إلى قبعة جندى ، أو علبة سعوط أو إناء خاص للطعام وما إلى ذلك ، (انظر المذكرات المجلد الثانى صفحة ١٢٣) أما الفقرة التى اقتبسناها فى المتن فمأخوذة من كتاب اسمه « قرويو جلنبورنى The Cottagers of Glenburnie » من الفصل الثامن عشر — ملاحظات بشأن واجبات المدرس » .

عن طريق كتابى مانسون Spelling-Book و Pronouncing Dictionary . هذا وقد ورد فى أخبار الوفيات فى جريدة البلفاست نيوز لِتَرْ (Balfast News Letter) شهادة شبيهة بهذه خاصة بانتشار كتبه ، قيل فيها إنه لم يسبقه أحد فى الاهتمام بمزج التعليم بالسرور ، ولا فى حث التلاميذ على الاجتهاد و بذل الجهد بما كان يبديه لهم من حنان ، وما يوزعه عليهم من جوائز وأعطيات ؛ وقد وضع لهذا الغرض أنواعاً شتى من وسائل التسلية الملائمة للتلاميذ الذين فى رعايته ، كل بحسب سنه ؛ وكان بعض هذه الوسائل شاملاً واسع النطاق كثير النفقات[1] .

---

(١) انظر أيضاً مقالة كتبها بلفاستى (Belfastiensis) فى جريدة « بلفاست إيفننج تلجراف » (Belfast Evening Telegraph) عدد ١ اكتوبر سنة ١٩٠٦ . كذلك ظهرت ترجمة لحياة مانسون فى مجلة : (The Ulster Journal of Arehaeology) المجلد الرابع عشر سنة ١٩٠٨ ، راجع المجلة عينها ، السنة الجديدة ، المجلد الأول سنة ١٨٩٤ ، وكتاب قاموس التراجم القومية (Dictionary of National Biography) المجلد ٣٦ صفحة ٩٥ . لقد استطاع مانسون بمعاونة أحد القساوسة المحليين أن يعد نفسه لمهنة التعليم حتى صار مربيا خاصا لأفراد أسرة مزارع من كبار المزارعين المجاورين له . ولما وجد أن البحارة الذين يسافرون بين مدينتى بلفاست ولفربول قاصرين فى علمهم بالحساب مضى إلى لفربول وأخذ يلقى دروساً خصوصية للبحارة بأجر زهيد لا يزيد على ستة بنسات فى الساعة ، ولما عاد إلى بلفاست لم يفتتح مدرسة بل فتح حانة ؛ على أنه لم يهجر مهنته الأولى ، كما يفهم من إعلان نشر فى جريدة (Belfast News Letter) ٢١ اكتوبر سنة ١٨٥٥ « افتتح مانسون — إجابة لطلب زبائنه — مدرسة ليلية فى منزله يدرس فيها بطريقته التعليمية قواعد اللغة الإنجليزية ، والقراءة والكتابة والإملاء نظير أجر معتدل » . وكانت أولى تلاميذه له ابنة أحد أصحاب جريدة (Belfast News Letter) واسمه هنرى چوى (Henry Joy) ، وكان يشجع مشروعات مانسون التربوية ، ويعاون على نشرها . ومما تجدر ملاحظته أن بعض الكتاب مثل مستر (Hall) وزوجته (Ireland Her Character etc.) المجلد ٣ صفحة ٦٤) قد ذكر خطأ أن اليزابث هاملتن كانت من بين تلميذاته . نعم قد تتلمذت عليه أختها الكبرى كاترين ، كما رأينا فى الملحوظة السابقة ، ومن المؤكد أنها أدلت بمعلومات عن طرقه ، بنينا عليها ما ذكرناه فى متن هذا الكتاب . وتقول مؤلفة كتاب « قرويو جلنبورنى » فى أحد هوامشه ، لو أن كتاب لانكستر (Lancaster) نشر لذكر فيه من غير شك أنه يحتوى على خير خطة استطاع ذكاء الإنسان أن يوجدها إلى الآن لتسيير عملية التعليم والنهوض به إلى مستوى الكمال . إن المؤلفة أبعد من أن ترمى إلى الحط من قدر ما ناله لانكستر من ثناء عادل هو به جدير ، حين يقول إن مدرساً من بلفاست قد سبقه إلى كثير من أهم ملاحظاته القيمة . إن مواهب مانسون الفائقة قد استعملت فى دائرة ضيقة محدودة فلا غرو إن لم تسترع انتباه الناس ، ولذا كان مانسون بنجوة من هجمات الحساد والمتفيقهين . على أن ذلك الخمول الذى ضمن له السلام قد منع خططه أن تنال الانتباه الجديرة به ، ولم يخلف له نجاحها المعترف به صفة أسمى من أنه رجل خيالى محبوب أنفق ما اكتسبه من مهنة التعليم فى شراء لعب لتلاميذه . إن كتاباً صغيراً يشمل وصفاً للمدرسة ، وقواعد النحو الإنجليزى ، وقاموساً لرسم الكلمات كانت بحسب ما وصل إليه علم كاتب هذه السطور كل ما خلفه رجل كان يمكن أن ترفعه غيرته النزيهة على شئون التربية ، وحماسته التى لا تفتأ تشتعل ، إلى منزلة سامية لو كانت الظروف غير الظروف . ويصح أن نذكر هنا عابرين أن (Hall) وزوجته كانا يجمعان فى الكتاب المذكور بين اسم لانكستر وبين مدرسته فى بلفاست — أول مؤسساته المدرسية فى إرلندة — وكانت لاتزال تعرف =

ويقول مانسون فى « الملحق » (Supplement) — وهو كتابه الوحيد الذى عالج فيه مباشرة موضوع مدرسة اللعب هذه ، والذى استطاع كاتب هذه السطور أن يقف عليه — : افتتحت المدرسة فى سنة ١٧٥٢ ، وكانت فى بداية أمرها مقصورة على التلاميذ الذين لم يسبق لهم أن تعلموا مبادئ الهجاء ، فلم يمض عليها سنة واحدة حتى اتسعت لقبول التلاميذ الذين كانوا يُضربون بالعصا حتى كرهوا تعلّم القراءة ؛ وقد وجد مانسون أن هؤلاء قد أقبلوا فى حماسة وغيرة على الاشتراك فى وسائل التسلية التى لا تمتُّ إلى التعليم بصلة تذكر ، فى حين أنهم رفضوا أن يتعلموا القراءة عند ما خُيِّروا بين الرفض والقبول ، ومع ذلك فلم لم تمض بضعة أشهر حتى أخذ أشدهم عناداً يرجو أن يسمح له بحضور الدروس .

وكانت المدرسة مكونة من ثلاث فرق ، وكل فرقة مقسمة ثلاثة فصول ، وكانت الطرق المتبعة فى مراحل التعليم الأولى طرقاً شائقة مسلية شبيهة بطرق لُكْ (Locke) ، وفُردايص (Fordyce) ، ورولان (Rollin) ؛ وإنا لنذكر هنا الوصف الآتى لنظام العمل فى الفرقة العليا مقتبسا من كلام مانسون نفسه مع حذف وتعديل قليلين فى بعض الألفاظ . فهو وصف

= باسمه إلى بضع سنوات مضت) وبين عمل دافيد مانسون الذى يدين له العالم بأكثر مما هو متفطن إليه ، والذى يرجع إليه الفضل فى أن بلفاست كانت متصلة اتصالا وثيقاً ومن زمن طويل بتاريخ حركته فى التربية وتقدم التعليم (انظر الكتاب المذكور صفحة ٦٤) .

هذا وقد ظهر فى سنة ١٧٦٠ إعلان آخر فى الجريدة عينها بأن مانسون قد اعتزم أن ينشئ مدرسة داخلية لعدد قليل من الأطفال ليتعلموا قراءة اللغة الإنجليزية ويفهموها من غير حاجة إلى استعمال العصا ، وذلك عن طريق إدخال التمارين السارة التى تعاونهم فى تعليمهم المادى » . ويتضح لنا مدى نجاح مانسون فى جهوده السابقة إذا عرفنا أن ثلاثة مدرسين كانوا يعملون معه . وفى السنة عينها أدخل فى المدرسة آلة تشبه الدراجة ، وكان يعطى التلاميذ الجديرين بالمكافأة تصريحاً يخولهم ركوبها بالمجان . ويخيل إلينا أنه قام فى العشرين سنة التالية بأدوار عدة ؛ ففضلا عن جهوده فى التعليم وضع كتابا رمى فيه إلى تحسين أحوال النساجين على الأنوال اليدوية ، وإلى ترغيبهم فى شئون الزراعة ؛ واخترع عجلة للغزل أدخل فيها تحسينات شتى ، وسبق رجال القرن العشرين باختراع طيارة تمكن الناس من أن يرتفعوا فوق أسطح المنازل فيستمتعون بمنظر رائع كل الروعة . على أن هذه كلها كانت أعمالا فى المحل الثانى من اهتمامه كما لا يخفى ، وشاهد ذلك ما يقوله فى إعلان آخر « يعلن دافيد مانسون الجمهور بأنه لا يستطيع أن يحضر العربة الطيارة فى أثناء اليوم المدرسى ، وعلى الذين اشتركوا بدفع نصف جنيه أن يتفضلوا بالحضور صباحا ومساء حتى يروا أنهم قد حصلوا على كفايتهم من التعليم والتسلية والمتعة ، وإلا فلهم أن يطلبوا رد ما يشاءون من المبلغ الذى دفعوه . لقد جمع مانسون إلى غيرته على التعليم عزمة صادقة على تزويد الناس بنوع من الجمة الفاخرة يصنعها بيده ، وكان يأمل أن تعادل جمة برطن Burton فى قوتها ، ومذاقها إن لم تفقها فيهما » ، ونشر مانسون فى جريدة Belfart News Letter إعلانا يزجى فيه الشكر إلى الذين عاونوه فى مدرسته طيلة الثلاثين سنة الماضية وإلى الذين ساعدوه فى إنتاج جعته .

شائق حقا لإحدى المحاولات الأولى التى عُملت فى سبيل الجمع بين ما نسميه الآن بالثواب والعقاب و بين الحكم الذاتى ، والطرق الفردية ، والنشاط فى اللعب . نعم إن هذه كلها كانت تتجلى فى دائرة محدودة ، ولكن قسطاً كبيراً من الحرية أوسع مما يستمتع به تلاميذنا فى هذا العصر كان باديا فى مدرسة اللعب ، تلك التى قامت سنة ١٧٥٢ .

« كان درس الصباح يشمل تسميع ما استظهره التلاميذ فى منازلهم ، مع العلم بأنه لم يكن هناك قدر واجبٌ معين لهم يحفظونه ، بل كان كل تلميذ حرّاً فى أن يستظهر المقدار الذى يتفق ورغباته وميوله ؛ وكانوا يسمّعون هذا الدرس فى أثناء تجمع التلاميذ استعداداً لدخول الفصل ، وذلك كى لا يضيع عليهم وقت ما .

فمن يُلقى من البنين أو البنات أطول درس فى الصباح — وهو لا يقل عن ٢٤ سطراً من دروس النحو ، لُقب بملك أو بملكة ؛ ومن يلقى عشرين سطراً أو أكثر فهو أمير أو أميرة ؛ ومن يلقى ستة عشر سطراً أو أكثر فهو « دوق » أو « دوقة » ؛ ومن يلقى اثنى عشر سطراً أو أكثر فهو لورد أو هى سيدة . وكان هؤلاء جميعاً يعدون أعضاء فى الجمعية الملكية و يمنحون بطاقة موسومة بالحروف F.R.S. (زميل فى الجمعية الملكية) على شريطة ألا يخطئوا فى الإملاء ، ولا أن يحدثوا ضوضاء لا لزوم لها طيلة اليوم كله . أما من يحدثون الضوضاء أو يخطئون فى الرسم والإملاء فإنهم يخسرون بطاقاتهم ؛ وكان نصيب كل من الملك والملكة تذكرتين ، يفقد إحداهما إن أحدث ضوضاء أو أخطأ فى هجاء ؛ وكان كل من يعيد عشر تذاكر نظيفة يعطى « مدلّاة » قيمتها نصف جنيه ؛ وكل من يلقى ثمانية سطور أو أكثر سمى مستأجراً ؛ ومن يسمع أربعة أسطر أو أكثر فهو مستأجر من الباطن . إما الذين لا يستطيعون إلقاء أربعة أسطر من غير أن يخطئوا فى كلمة أو فى وقفة ، والذين يتخلفون عن دروس الصباح فكانوا يُلقبون بذلك اللقب المذل وهو «الكسالى» (Sluggards) والذين لا يستطيعون من هؤلاء «الكسالى» أن يسمّعوا أربعة سطور بعد انصراف سائر التلاميذ ، وفى أثناء الفترة التى يكون فيها المدرس مستعداً لأن يستمع إليهم ، فعليهم أن يعودوا إلى منازلهم وقد وصموا باسم «الأغبياء» (dunces) ؛ على أن هذه وصمة لم يكن يتعرض لها إلا القليل من التلاميذ . أما الذين يخطئون فى كلمة واحدة أو فى علامة واحدة من علامات الترقيم فى دروس الصباح فيوضعون فى درجة أقل من تلك التى كانوا يوضعون فيها لو أنهم لم يخطئوا . ولم يكن يسمح لأحد بأن يستمر فى التسميع إذا كان

قد أخطأ مرتين ، بل عليه أن يتخذ مقعده مع من هم فى رتبته كملك أو أمير أو دوق أو ما إلى ذلك ؛ أما الذين يسمعون درس الصباح فى الأول فيجلسون مع من فى مرتبتهم ولكن فى مقاعد أعلى . ويخاطب المستأجرون والمستأجرون من الباطن أعضاء الجمعية الملكية بألقابهم هم الخاصة . وبعد ذلك يظل كل من المالك والمستأجر يكرر الدرس المتأخر عليه فى النحو ويستمر فيه إلى أن يتم سائر التلاميذ إلقاء دروس الصباح ؛ فكل سطر يسمعه المالك يعد قيمة جنيه على المستأجر ، وكل سطر يقوله المستأجر يعد جنيهاً دُفع ؛ فما دام المالك غير مجبر على أن يقبل إيجاراً قبل حلول موعده فإن المستأجر يكون مديناً للمالك على الدوام ؛ فيقيد المالك هذا الدين فى وقت فراغه أو يستكتبه آخر فى دفتر إيجاراته على أنه كذا إيجارات متأخرة ؛ وإذا ما زاد أعضاء الجمعية الملكية على عدد المستأجرين والمستأجرين من الباطن عوض هؤلاء الأعضاء عن كل مستأجر ناقص ، من الكسالى . وهؤلاء يكون عليهم عدد معين من الجنيهات بقدر ما يكون المالكون قد سمّعوه من الأسطر من الدروس المتأخرة للذين يجلسون جوارهم . وإذا لم يكن « الكسالى » لا يكونون قد سمعوا دروس الصباح فإنهم لا يكونون مستعدين لتسميع الدروس المتأخرة عليهم وبذلك لا يمكن أن يقال عنهم إنهم قد أدوا شيئاً من الإيجارات التى عليهم ؛ وإذا ما زاد عدد المستأجرين والمستأجرين من الباطن و « الكسالى » على عدد أعضاء الجمعية الملكية أعطى واحد من « الكسالى » الباقين إلى كل واحد من الملاك الذين ألفوا من الدروس المتأخرة أسطراً أكثر من سواهم بعد انقضاء درس الصباح .

« أما إذا كان عددُ المستأجرين والمستأجرين من الباطن قد زاد على عدد أعضاء الجمعية الملكية أعطى كل مستأجر مستأجراً من الباطن ويستمر هو حتى لا يتبقى أحد منهم . ويجلس المستأجر دون مالكه وأعلى من مستأجره من الباطن حتى يكون بذلك مستعداً أن يدفع الأجر للأول أو يتسلمه من الآخر . وإذا تأخر المستأجر عن دفع الأجر وجب على المستأجر من الباطن أن يكون هو المدين بما على المستأجر وبذلك يتخلص المستأجر من الدين من أجل أنه مستأجراً من الباطن ، وفى هذه الحالة يوزع « الكسالى » على الذين يلقون أطول دروس فى الصباح كما سبق القول . ويجوز للمستأجرين والمستأجرين من الباطن أن يؤدوا ما عليهم من المتأخر بواسطة أولئك الذين يصبحون مستأجرين لهم عندما ينضمون إلى

الجمعية الملكية . وكل من يحتفظ بنفسه ملكا أو ملكة مدة أسبوع صار له الحق فى مُدلاّة من ذوات الجنيه ؛ وفضلا عن ذلك له الحق فى أن يدعو البرلمان إلى الاجتماع يوم السبت بعد نهاية اليوم المدرسى ؛ وعندئذ يجب على جميع المتأخرين عن دفع الأجور أن يقدموا مقترحاتهم عما ينوون دفعه كى يتخلصوا من ديونهم . أما الذين لا يكون لديهم شىء يؤدونه مما يقبله الملاك فيجب أن يعتذروا بالفقر وهم حفاة الأقدام وعندئذ يؤدّى المتأخر عليهم من أثمان اللُّعب التى أخذت من التلاميذ الذين استعملوها فى غير أوقاتها . و بعد ارتياح الملاك ورضائهم بهذه الطريقة وتخليص المستأجرين من الديون ، تفتح حسابات جديدة للأسبوع التالى ، فمن لم يلقوا ثمانية سطور مما عليهم من الدروس السابقة عدوا « كسالى » وكان عليهم أن يقفوا مع الكسالى أمثالهم إلى أن يسمّعوا الدروس بعضهم لبعض وهو أمر سرعان ما يتم . كذلك ينبغى أن يسمع كل كسلان ثمانية سطور لأخيه الكسلان بعد أن يكون قد فرغ من درس الصباح و إلا عاد إلى منزله يحمل لقب « غبى » وعلى كل طفل أن يبدأ بدروس النحو السابقة كلما تبوأ مكانه فى درس الصباح حتى لا يتعرض لخطر نسيان ما سبق له أن حفظه عن ظهر قلب .

« وعليهم كذلك أن يكرروا دروس الهجاء فى منازلهم قبل بدء دروس الصباح أو بعدها ، على أن من يهمل ذلك لم يكن يناله لوم أم تعزيز .

« وفى الصباح تتبوأ الجماعة العليا المقاعد الأمامية وتتبوأ الجماعة الثانية المقاعد الخلفية من الجهة اليمنى ، وتتبوأ الجماعة الثالثة المقاعد الخلفية من الجهة اليسرى ، على أن يتخذ كل من الجماعات الثلاث المقاعد الأمامية بالدور ، وذلك بحسب ما يقرءون ، وتعتبر مقاعد الجهة اليسرى أشرف المقاعد من الناحية الخلفية ؛ أما الجهة اليمنى فتعتبر أشرف المقاعد من الناحية الأمامية ، والقصد من هذا الإجراء توفير الراحة عند الانتقال من مقعد إلى آخر . أما أعضاء نادى « السخفاء » فيقفون فى المسافة التى تتخلف وراء المقاعد الخلفية . وأمام المقاعد كرسيان خاصان يعدان من كراسى الشرف ويوضعان بمحاذاة مقعد الأستاذ مع ترك مسافة تمكن القارئ من أن يقف بين الأستاذ و بين الكرسى الواطئ ؛ ثم بعد أن يتم إلقاء دروس الصباح كلها يتجه كل من المستأجرين والمستأجرين من الباطن

« والكسالى » إلى ما وراء مقاعدهم ، ولا يسمح لهم بالاختلاط بأعضاء الجمعية الملكية بقية اليوم كله ، ولا يكون لهم إلا امتياز الحصول على أمكنة من بعضهم البعض .

« ولكل جماعة مديرها المساعد ، فيجلس المدير على المقعد يفسر الكلمات الصعبة التى ترد فى الدرس ؛ أما مساعده فيجلس فى المقعد الواطئ كى يصحح أغلاط القارئ إذا ما أخطأ .

« وللمدير أن يفسر كلمة عند كل وقفة أعلى من الشولة ، إذ ليس فى ذلك أى تعطيل للقارئ ؛ ولكل شخص من أعضاء الجماعة ذاتها الحق فى أن يكسب هذا الكرسى بأن يفسر كلمة فى الجملة السابقة ، وذلك بعد أن يكون قد انتظر نصف الوقت الذى على القارئ أن يقفه ؛ ومن حاول شرح كلمة من غير أن يكون قد وقف قليلا ليتيح الفرصة للمدير ، لا يسمح له أن يتكلم مرة أخرى بقية الدرس نفسه ؛ وهذا الجزاء يطبق على المدير ذاته إذا تكلم مع آخر سبق أن أعطاه الوقت الملائم المطلوب . وكل من يتكلم عقب أن بدأ آخر فى الكلام يقع تحت طائلة الجزاء ذاته ، وكذلك كل من حاول أن يحتفظ بالكرسى أو يستولى عليه بطرق غير شريفة . وهذه النظم تمنع ما قد يحدث من ضوضاء أو اضطراب من جراء تلهف التلاميذ على الترقى . و بعد أن تكون الجماعة كلها قد قرأت يجلس المدير ومساعده فى المقعدين الأماميين إن كانا فى الجمعية الملكية ، و إلا جلسا مع أوائل الأفراد العاديين .

« و إذا ماوقف القارئ فى غير الموقف الملائم ذكر المدير المساعد الكلمة التالية ، لأن ذلك الوقوف تقصيرمنه فى قراءته يمنع ترقيه ، و إذا لم يقف القارئ حيث توجد علامة الوقف أمره المدير المساعد أن يعد زمن الوقف ، وهو ما يجب عليه أن يعمله فى سره ، ثم يواصل قراءته من بعد ذلك الوقف حتى إذا ما ترك التلميذ كلمة أو أساء نطقها أخبره المدير المساعد بغلطته ، وجعله يقرؤها كما ينبغى . وتتم هذه التصحيحات كلها فى الحال من غير حاجة إلى وقفة ، و إذا أهمل المدير المساعد تصحيح غلطات القارئ على النحو السابق كان لأى شخص آخر من أعضاء الجماعة عينها أن يقوم بالتصحيح الواجب بعد وقفة قصيرة و بذلك يربح الكرسى الواطئ ؛ وهنا يفرض عقاب الصمت بالشكل الذى فرض به من قبل ؛ ومن أضاع فرصة ربح كرسى واحد فليس له أن يتكلم بالنيابة عن آخر ؛ ومن قرأ من غير أن يترك كلمة ما أخذ مكان الجميع ما عد المدير والمدير المساعد .

« وكل من ترك مقعده أو أهمل ما عليه من الواجبات عن كسل أو عن عبث أرسل إلى نادى السخفاء (Trifling Club) حيث عليه أن يقف و يتخذ مكانه فى الصف حتى يجد له شركاء يليقون به . و يتمرن أعضاء الجماعة الواطئة على دروس القراءة والهجاء من الكتاب ؛ أمام زملاء من الجماعات العالية إلى أن يستطيعوا أن يلقوا درساً منها من دون أن يتركوا كلمة ما ، ثم يذهبون بعد ذلك إلى مقاعدهم . و يتمرن أعضاء الجماعة الثانية أمام الجماعة العالية بالصورة ذاتها ، أو يمرنون أفراد الجماعة الواطئه حتى يقولوا خمس كلمات ؛ أما أعضاء الجماعة العالية فيمرنون أفراد إحدى الجماعتين حتى يقولوا خمس كلمات ثم يذهبون إلى مقاعدهم . وكل من يسىء الأدب فى (النادى) ظل فيه حتى يعيد المقرر مرة نظير كل مرة يسىء فيها الأدب ؛ ومن يظلون فى النادى حتى يفرغ الجماعة الثالثة من القراءة يكون نصيبهم تصفيرا وسخرية من الفرقة كلها وهم ذاهبون إلى مقاعدهم ، ويد كل واحد منهم على فمه والأخرى على عينه اليسرى .

« إن هذه الطريقة من العقاب لا تؤدى مطلقاً إلى أى حقد شخصى ، لأن جميع الذين يأبون الاشتراك فى اللوم العام يعدون شركاء فى الذنب و يعاملون بهذه الصفة كذلك .

«و إذا كانت الضوضاء مستكرهة ممقوتة ، وكان يصعب قمعها فقد وجهت إليها عناية خاصة ؛ فلم يكن يسمح إلا لشخص واحد أن يتكلم فى الوقت الواحد ، أما الباقون فعليهم أن يتكلموا و يتهجوا و يقرءوا فى سرهم . ومن يرد أن يكلم المدرس فعليه أن يكلمه بعد أن يفرغ القارىء الذى قبله من قراءته وقبل أن يبدأ الذى يليه . و يصيح المدرس قائلا «ضوضاء» ! كلما عرف مرتكبها ، وعندئذ يسير المذنب متجهاً إلى نادى السخفاء ، فإذا تأخر فى الذهاب حتى يلفته المدرس بذكر اسمه كان قد وقع فى محظورين . وعلى هذا فكل من أحدث ضوضاء كان يسير إلى النادى عقب الانذار الأول عادة ؛ ولكل تلميذ الحق فى أن يحمى جيرانه الذين حوله بأن يضع يده على رأس التلميذ الذى أحدث الضوضاء قبل أن يقول المدرس « ضوضاء » و يلفته إلى ضرورة التكلم فى سره ؛ ومن أحدث ضوضاء أو ترك مقعده أو أساء سلوكه بشكل ما فى غيبة المدرس أو أمام الزائرين الأغراب وجب عليه أن يقف فى نادى السخفاء ليتعلم الأدب ، وذلك بعد أن يكون سائر التلاميذ قد غادروا المدرسة ، وهو مع ذلك حر فى أن يقرأ ما يشاء ولا يسمح له بالخروج إلاّ بعد أن يبدى مثالاً من حسن السلوك . .

وثم عقوبة أشد صرامة ذكرت فى مقالة من مجلة الـ (Belfast Weekly Observer) وهى عقوبة بلغت الغاية من الغرابة حقا ؛ فقد بنى مانسون تمثالاً خشبياً لإنسان فى موقف الملاكم ، ووضعه فى حجرة الدراسة وأسماه « المنتصر » وكان مانسون يجتزىء بأن يكلف المذنب الذى استحق أن يضرب عقاباً له ، أن يلاكم « المنتصر » هذا عدة جولات . نعم ان الملاكم لا توحى إليه عقد أصابعه المنسحجة بفكرة حرية الاختيار التى يؤكد مانسون أنها جوهر الحرية ، ولكنها كانت رموزاً رائعة لفكرة العواقب الطبيعية ، ولفكرة « الشيئية » عند بستالتزى وهما اللتان استعرضناهما فى الفصول السابقة ، وتذكراننا بالطرق التى استخدمها سيجان فيما بعد فى تربية الأطفال الضعاف العقول .

أنشأ هيل (T.W. Hill) سنة ١٨١٥ مدرسة على مقربة من برمنجهام ورد وصف أغراضها وطرائقها وصفا مسهبا فى كتاب ظهر سنة ١٨٢٢ عنوانه « التربية الشعبية » Public Education فكانت أول محاولة إنجليزية لإقامة نظام واسع من الحكم الذاتى ، والتعليم الذاتى ، بل ربما كانت أول محاولة لربط طريق التنظيم المدرسى ربطاً جلياً بالتدريس العملى لبعض المواد الدراسية . ويقول المؤلفان فى مقدمة الكتاب « لقد ظهر لنا أنا إذا أردنا أن نضمن أن يبقى فى نفس الشاب السلوكُ الذى يبثه المدرس الحكيم فى نفسه ، يجب علينا أن نجعل الدوافع التى نسلطها عليه من النوع الذى لا يقف تأثيره عند مغادرة الصبىّ المدرسة وقيودها . ولا يخفى أن هذا الغرض العظيم لا ينال إلا من سبيل عقد تحالف مع عقله ، فلنتخذه إذن شريكا لنا من البداية فى « فن التعليم وأسرار مهنة التربية » . فإذا فعلنا ذلك أصبح هذا الفن قادراً على توجيه التلميذ التوجيه الكامل السديد حتى قبل وقت خروجه إلى مسرح الحياة الحقيقية[1] .

إن فكرة عقد محالفة أو شركة مع التلميذ تعد خطوة موفقة فى السبيل إلى الحرية وإن كان المؤلفان قد صمتا كعادتهما صمتاً عجيباً فلم يذكرا الحرية نفسها صراحة . وهما يشيران إلى أن المقدرة على التوجيه الذاتى — توجيه المرء نفسه بنفسه — كثيراً ما توجد ، وإن لم توجد المقدرة على الطاعة الذاتية . ولم يُضع المؤلفان وقتا ما فى شرح هذه الألفاظ بل عمداً إلى إيجاد

(١) المصدر المذكور — المقدمة صفحة ٢٠ الطبعة الثانية سنة ١٨٢٥ .

طرق للتنظيم المدرسىّ وللتعليم تبرز القدرتين كليهما أو «تستبقى العادات منسجمة مع الرغبات» ، كما يقول المؤلفان ؛ وهنا يتضح أثر صيغة روسّو جليا . ولكن غموض ما فيها من « استعدادات » يزول ويختفى فى الفكرة العملية عن «العادات» . ذلك فضلا عن الناحية البرجماتية التى نجدها فيما يحاولانه من تعريف المدرسين بعلم التوجيه الذاتى المبكر ذلك « العلم الذى لا يقدر » والذى « لا يكتسب بكثرة استعمال الإجبار والإكراه » .

وتنطوى هذه التجربة على فكرة مزدوجة عن عمل المدرس ، وهى تشمل التعليم والحكم . وقد حاول القائمان بالتجربة أن يتركا للتلاميذ أكبر قسط ممكن من الشئون المتصلة بحكومة المدرسة ، فأباحا لهم أن ينتخبوا لجنة منهم ذات اختصاصات ووظائف تشريعية وقضائية وتنفيذية ، على أن يكون للناظر فى ذلك كله حق الرفض (الفيتو) . هذا وقد أنشئ كذلك عُمْلة مدرسية خاصة لجزء من الخطة الموضوعة ، كما أنشئت جوائز تمنح للمتفوقين فى أعمال الفصل ، وفى أداء واجبات رسمية معينة ، وفى نظير أداء أنواع شتى من أعمال اختيارية يقوم بها التلميذ من تلقاء نفسه فى ساعات فراغه . فبهذه الوسائل استطاعت المدرسة أن تحصل على مقدار كبير من الشغل الذى يختاره التلاميذ من تلقاء أنفسهم ، كالترجمة والإنشاء والرسم والتصوير والأشغال اليدوية والمطالعة والطباعة ، فقد كان من العادة أن تمنح درجات شخصية ، فضلا عن الدرجات القابلة للنقل ، نظير ما يُبذل من جهود سامية رفيعة ؛ وكان فى استطاعة التلميذ أن يشترى بهذه الدرجات إجازة أو عطلة عرضية فى بعض الاوقات . وكان التلاميذ يجازون على الذنوب التى تقع منهم على أساس نظام من الغرامات تؤدّى عادة عقب فرضها على المذنب إلاّ فى القليل النادر ؛ وكان المتبع أن يعطى التلاميذ الجدد وقتاً كافياً يمكنهم من أن يدخروا فيه مقداراً من الدرجات قبل أن يطبق عليهم نظام الجزاءات العام على ما يقع منهم مخالفات ؛ وكان المذنبون يجبرون على أن يشتغلوا فى الوقت الذى يكون فيه زملاؤهم يلعبون ويمرحون ؛ وبهذه الطريقة يضطرون إلى العمل على استعادة مراكزهم التى كانت لهم . وكان هناك عدة مراتب أو درجات مقررة معترف بها ، وكان الاقتصاد فى الوقت يعد فضيلة كبرى « فإنا لنعد كل تضييق شراً ، وهو للفتيان والشبان شر لاشك خطير ، ولذا فإنا نسعى سعياً دائماً وراء البحث عن وسائل تكفل حسن استخدام كل دقيقة يقضيها

التلاميذ فى حجرة الدراسة . هذا ، ولا يخفى أن الحالة الوسطى التى بين الشغل واللعب مضرة كل الضرر بعادات التلميذ وسلوكه .

لا يتسع المقام هنا لإعطاء فكرة وافية عن نظام مدرسة هازلوود المعقد (Hazelwood) ويلوح لنا أن كل صغيرة فيه أعدت بعناية وحكمة ، وأن كل ما فيه من تفاصيل يسير وفقاً لمبادئ واحدة .

وقد وجهت العناية العظمى إلى الحصول على « مراتب أعلى » وهو غرض يتشوق إليه الصبيان ويطمحون إليه كل الطموح ؛ وكان ترتيب التلاميذ بحسب جدارتهم يتغير ويتجدد كثيراً بحيث لا يكون أحد منهم مطمئناً على مركزه إلا ببذل جهود مستمرة موصولة ؛ وتتجلى هذه الرتب فى كل ناحية حتى فى الملاعب المنفصلة ، وفى مواضع جلوس التلاميذ فى الموائد ، وفى ترتيب جدارتهم فى شتى المواد الدراسية المألوفة ، وفى مدى استمساكهم بآداب اللياقة ، وفى حسن سلوكهم العام — حتى يكاد يكون مستحيلا على أحد أن يفلت من نيل جائزة ما فى أتفه الأعمال . وقد وضع هذا النظام بحيث يجد فيه التلاميذ تعليما عمليا ، كثيراً ما يكون من نوع له قيمته الكبرى فى مواد الدراسة الأساسية ؛ فكان الإنشاء مثلا يُعلم عن طريق تدوين سجلات المحكمة المدرسية ، وتدوين ما يلقى من الخطب . لقد كان غرض القائمين بالتجربة أن يقللا من التمرينات الشكلية ويقضيا على كل عمل لا غاية منه إلا مجرد خدمة النظام وحده ، وأن يزيدا التمرينات التى لا تصلح لأن تكون وسائل لتحصيل المعرفة وكسبها فحسب ، بل ترمى فوق ذلك إلى تثبيت دعائم النظام فى المدرسة . وكانت الكسور العشرية تعلم عن طريق عدادات المدرسة ، وكان التمرن على الحساب العقلى يجد مجالا فى قوائم أسماء التلاميذ وفى تحديد مراتبهم .

ولقد أشرنا من قبل إلى أهمية مراعاة الاقتصاد فى الوقت ، وحسن القيام على تدبيره ، ويوضح لنا الوصف الآتى لاجتماع التلاميذ الوسائل التى كانت تتخذ لضمان هذا الاقتصاد ، كما يبين لنا عَرَضاً الروح الغالبة على تلك المدرسة : —

ففى ١٢ إبريل سنة ١٨٢٥ ، فى الساعة العاشرة إلا ربعاً أخذ الجرس يدق ؛ وكان التلاميذ

وقتئذ متفرقين فى مختلف أنحاء المدرسة كما كان كثيرون منهم لا يزالون فى الملاعب التى يبعد بعضها عن أبواب المدرسة بمائتى ياردة . و بعد مضى دقيقتين يتوقف الجرس عن الدق و يُسمع صوت الطبل مؤذنا باجتماع التلاميذ ، وفى الثانيتين التاسعة والعاشرة يدق الطبل دقتين فتكون الفرقة متأهبة . كذلك سمعت دقات الطبل فى الثوانى ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ وسرعان ما أغلقت الأبواب ، وعزفت الفرقة أنشودة «البيت ما أحلاه» ، وغنتها كاملة ترافقها الموسيقى حتى بدت أطول من المعتاد . وفى أثناء العزف والغناء ، فى الثانية والأربعين بعد الدقيقة السابعة والأربعين عرض لوح كبير كتبت عليه كلمة مكانك ! فاتخذ كل واحد مكانه فى صفه . وفى الثانية الخامسة والأربعين بعد الدقيقة الخمسين وقف الغناء وصاح تلميذ : خمسة وأربعون أى أنه قد مر الآن خمس دقائق وخمس وأربعون ثانية على دق الجرس — يدون (الضابط) ذلك الوقت ثم يصيح « مخبر الصف الثامن » غاب واحد من ١٥ من الصف الثامن ، الولد الأول فى الصف عينه . فيقول الولد الأول من الصف عينه « ستاموص ناقوص ! » Stamos Nakos .

وفى أثناء ما يدون المسجل ذلك الاسم ستاموس ناقوص يصيح عضو من أعضاء الفرقة « الفرقة — ١٤ كاملة » فيقول مدرس — « تسع عشرات كاملة » مخبر الصف الثامن — ١٤ عضو الفرقة ، ١٤ يكون الجميع ٢٨ . فيقول المدرس و ٩ فيكون الجميع ١١٨ . المسجل — « وواحد غائب فيكون الجميع ١١٩ وذلك هو كل من فى الكشف» . فيصيح التلميذ المكلف ملاحظة الساعة : ٦ ، ١٠ (يقصد أن يقول إن ٦ دقائق وعشر ثوان قد مضت منذ بدأ الجرس يدق) .

ويكرر المسجل ٦ ، ١٠ . تلميذ آخر « ٢٥ ثانية » (وذلك هو كل ما صرف من الوقت فى « التتميم » على التلاميذ) المسجل : ٢٥ ثانية . المدرس المشرف — « الفصل ! » . وعندئذ يدق الطبال ١٥ دقة ، بين كل دقة وأخرى ثانية واحدة ، وفى أثناء ذلك يكون جميع التلاميذ ، ما عدا تلميذ واحد أو اثنين ، قد وصلوا إلى أماكنهم ؛ و بعد ثانيتين أو ثلاث تكمل الصفوف كلها ، وعندئذ يصيح تلميذ : أنا الأخير ! — ويقول المدرس عشر (أى أن الصبى قد استحق غرامة عشر درجات تدفع فى الحال إلى عريف الفصل) . وثم حاشية تضيف إلى ما تقدم أن الغرامة الكاملة هى عشرون درجة يخصم النصف

منها للذين يتقدمون بأنفسهم معترفين بأغلاطهم — المدرس : سيراً !. فتعزف فرقة الموسيقى وتسير الصفوف متجهة إلى أماكنها المخصصة لها [١] .

وأخيراً يجب أن نذكر عمل المجالس ، نضرب به مثلا لطريقة الاستفادة من التنظيم المدرسى فى توجيه التلاميذ توجيهاً ذاتياً ، فإن كان تنوع الموضوعات التى تعرض على بساط البحث فى هذه المجالس يدعو إلى الدهشة حقاً فإن الغرامات تبدو بارزة ظاهرة ؛ وكان ثمّ معارضات تقدم ضد العرفاء الذين يتسببون بإهمالهم المزعوم لواجباتهم فى أن يضيّعوا على زملائهم ثمرة حرصهم الشديد على المواظبة فترة طويلة من الزمن . كذلك نشاهد أمثلة من الهرب والكذب والخيانة ومن كثير من التصرفات الصغرى التى تدل على قلة الشرف واللوائح الخاصة بالمحاكمة (وهى مسموح بها عند ما تكون أمراً لا بد منه ، والرغبة فيها مطلقة ، وعلى شريطة أن تجرى فى حضرة أحد المدرسين المشرفين [٢]) . ومع كفاية الاجراءات التى كانت تتخذ لحفظ النظام ، فقد قيل إن هذه المجالس تتيح فرصاً للتدرب على التفكير فى ظروف مواتية كل المواتاة . فينبغى أن تنتزع الأمور الأساسية من الحقائق الكثيرة ، وتعرض فى وضوح وجلاء ، وعلى خير نظام وأتم ترتيب . وينبغى أن تواجه حجج الخصوم ، ويكشف عن سوء النية فى العرض ، وتوزن الاحتمالات المختلفة . إذ بذلك تصبح حاسة العدالة فى تفاصيل شئون الحياة أكثر حساسية وإرهافا ، وتنمى القدرة على الدفاع والمحاماة ، ويستغل المتكلم فنون البلاغة وأساليب التعبير لمصلحته بطبيعة الحال ، كما قال « كونتليان » فى الزمن القديم . ويصح أن نضيف إلى هذه الفوائد والميزات مايعزوه « بنتام » إلى مبدأ التلاميذ المحلفين [٣] Scholar Jury Principles وهنا يكون المدرس بعيداً إلى حد كبير ، إن لم يكن بعيداً كل البعد ، عن شبهة التعصّب والاستبداد ؛ ذلك أن انتباه التلميذ يركز تركيزاً أتم على جلال المحكمة ووقار التقاضى ، وبذلك يحصل على معلومات عملية عن وظائف القضاء ، وتقاوم فيهم النزعة الفطرية التى تتجلى فى الأشخاص المعرضين للإجبار والقسر من أى سن كانوا ، والتى

---

(١) (Public Education) ٨٧ — ٨٩ .

(٢) ثمة وصف شائق لمحاكمة صبى تسلق شجرة فى حديقة والده كى يشاهد معركة قائمة ، وقد نشأت فى هذه المحاكمة نقط دقيقة .

(٣) (Chrestomathia) طبعة سنة ١٨١٦ الجدول الثانى من صفحة ١٣ .

تجعلهم يتجمعون ليتآمروا باستمرار على الذين يسيطرون عليهم ويتحكمون فيهم — فتضعف هذه النزعة ضعفاً كبيراً .

وكان أكثر الاهتمام فى كتاب « التربية الشعبية » كله موجّهاً إلى مشكلة الطريقة ، ومع أنه لم يأت بشىء جديد فى الموضوع فقد كانت معالجته لبعض المواد كتدريس اللغات مثلا عَرْضا قيما للطرق المباشرة . فيرى المؤلفان أن أهم قاعدة يجب أن تتبع هى « خير للتلميذ أن يتعلم بنفسه من أن يعلمه غيره » وخير وسيلة لاستثارة محبة العلم فى نفوس التلاميذ أن ننظر إليه من حيث مافيه من فائدة ومنفعة ، « إذ لا يوجد رجل يحشم نفسه مؤنة فحص طبائع النبات إلاّ إن كان هو أو أصدقاؤه بحاجة إلى مافيه من منافع طبية . كان الفلاحون والملاحون أول من رصد حركات الأجرام السماوية ؛ فلما تحضر الإنسان بعُد نظره وأصبح الأمل فى انتظار فائدة تتم فى المستقبل البعيد كافياً لاستثارة جهوده وتحريك همته . كان هذا الأمل على بعده قريباً ملموساً يهوّن من وعثاء الطريق ومتاعبه[1] » ومع ذلك فقد لا يعرف المتعلم الغاية من رحلته ولا الداعى إليها . ويحاول المؤلفان (١) أن يتيحا فرصاً مباشرة للتمرين العملىّ « كمسح الأراضى » تربط عدة مواد مدرسية بعضها ببعض (٢) وأن يزودا العقل بالحقائق ، قبل أن يكلفا الطفل أن يستنتج ما يمكن أن يستنتجه ، (٣) وكانا يؤكدان أهمية المعانى الواضحة كل الوضوح ، (٤) ويستخدمان ما استطاعا ، النجاح الفعلى ، والمجهود الذى يبذله التلميذ عن رضى واختيار — فى حثه على بذل أقصى ما فى وسعه من جهد ومن عمل . ان هذه القيم لا شك عظيمة فى ذاتها تسوغ لنا أن نقول بحق إنها السبب فى نجاح مدرسة هازلوود وفروعها فى لندن وغيرها من بلاد العالم .

أما من حيث الأغراض التى نرمى إليها هنا فيجب أن تقدر قيمة هذه التجربة على أساس مايقوله المؤلفان عن غرضيهما الأساسيين . «فأولا — يجب ألاّ يستعمل فى أية مرحلة من مراحل نمو التلميذ سوى أقل قدر ممكن من الإجبار . وثانياً — حتى هذا القدر القليل يجب أن يرفع عنه من حين إلى حين كلما أصبح التلميذ قادراً على توجيه نفسه بنفسه ، فإذا ما غادر المدرسة كانت عادة الحكم الذاتى قد رسخت فيه ونضجت[2] » . وأما قيمة هذه العادة

(١) (Public Education) صفحة ١٩٣ .

(٢) "Public Education" صفحة ٢٨٢ .

وفائدتها فتتوقفان على إمكان انتقال التدريب إلى الحياة فيما بعد ، وهل يمكن أن يكون تأثيرها تأثيراً نافعاً معيناً .

يجب أن نسلم بأن التأديب فى مدرسة هازلوود Hazelwood School كان أكثر صرامة وأشد إكراها منه فى كثير من مدارسنا المألوفة . ولكن إن كان نظام التشريع من وضع التلاميذ أنفسهم حقاً ، فقد يصبح الإكراه إكراها ذاتياً إلى حد كبير ، وطاعة ذاتية كما يسميه المؤلفان ، على أنه لا يوجد أى ضمان صريح على صحة هذه النقطة . فالتجربة فى جملتها ، وبخاصة الجزاءات الموضوعة لمختلف الذنوب ، تذكرنا بالتلميذ فى المدرسة لا بالعقل الناضج . على أن كثيراً من تفاصيل التنظيم مثل اجتماع التلاميذ المبين فى الفقرة التى اقتبسناها فيما تقدم ، وتلك القوة الحاضرة الماثلة أمام التلاميذ على الدوام والتى يصفها بنتام بقوله أنها « مبدأ تصيد أمكنة الشرف الممتازة » ليست كلها من عمل التلاميذ المحض ، ولا هى من مبتكراتهم ؛ حتى وإن كانت من عملهم فإنا لنشك كل الشك فى إمكاننا أن نوصى باتخاذها جزءاً لا يتجزأ من النظام المدرسى . وثم اقتراحات بأمور متفرقة فى هذا النظام توحى بأن طريقة مراتب الشرف ، واستعمال العُملة المدرسية ، قد تخلقان بطريقة مباشرة نوعاً من عدم الأمانة تثيره ظروف المدرسة ذاتها ؛ وثم إشارات عدة إلى « وضع نظام[1] ثان أو ثالث » .

وعلى هذا فقد يقال إن لوائح الحياة المدرسية الدقيقة ونظمها المحكمة إن لم تكن سوى خطوات فى سبيل فكرة واضحة جلية عن العدالة ، فإنها تطلق طائفة من القوى الكابتة التى لا تشجع على نموّ ذلك العطف على الغير الذى يرغب المؤلفان أن يدخلاه فى حياة التلميذ المدرسية معتمدين على آراء آدم سميث . ولقد وضع القائمان بالتجربة ، وهما يحاولان تجنب الإكراه الذى يزاوله المدرس نظاما يجد فيه كل عمل من الأعمال جزاءه من ثواب أو عقاب بحسب نظام مقرر تقريراً صارماً . ويكاد يكون جزاء كل عمل قد وُضع على أساس حسابى . ولا شك فى أن هذه ليست الأحوال التى نراها قائمة فى الحياة الفعلية ، ومع ذلك فإن هذه التجربة لا تفقد قيمتها إذا كانت الأحوال (وإن لم تكن موجودة) لها قيمة فى ذاتها ؛ ولكن ما أقل الذين يوافقون أن لها قيمة ما ! فقد اكتسبت قيمة خداعة فى صفحات كتاب هِلْ Hill

---

(١) راجع صفحات ٩٩ — ١٠١ .

وزوجته من جراء معارضتها لطرق التأديب العادية المألوفة[١] ، و إذا ما عبّرنا عن هذه الطرق بألفاظ عامة « كالمشاركة الوجدانية » التى هى « دافع مستمر للفحص المتبادل ، وشعور دائم بالتبعة المتبادلة » فإنها قد توحى بالتهرب من قوى « ثقيلة كالصقيع وعميقة عمق الحياة » ولكنها فى الحقيقة تظل مع ذلك تستبقينا فى مثل هذا الجو البارد القاسر ذاته . إن الاحترام الحقيقى لقوى الحياة التى فى التلميذ ،ولفرص النشاط التى لا تتطلب رشوة ولا جوائز ، لا تجد مجالا كافيا لها فى نظام كتاب « التربية الشعبية » Public Education وقد لا يكون وصفها بأنها نظام للتأديب بطريق النتائج الرياضية ، بعيدا عن الحقيقة — فكرة عظيمة أفسدها إلى حد ما ، إدماج قسط من النشاط الذاتى فى طرق التأديب القديمة القاسرة .

ولعل فى هذا الخليط من العناصر ما يعلل تلك الآراء الشديدة التباين التى أبداها ثقات النقاد فى ذلك العصر عن قيمة هذه الطريقه فقد نقدها دوكوِنسى Dequincey[٢] بأسهاب وكان يعتقد أنها وضعت لتأتى بالعجب العاجب ، ومع ذلك فقد تردد فى أن يحكم بأنها طريقة صالحة إلا إذا تأكد من وجود مثل همة مؤلفيها فى كل من يتولى الإشراف عليها . وعلى الرغم مما أبداه ناقد آخر فى مجلة أدنبرة Edinburgh Review[٣] من الارتياح فقد تشكك فى الآثار العظيمة التى يمكن أن تترتب على تلك الأساليب والطرق والحفلات الاستعراضية البريئة التى يتلهى بها الأولاد ويتسلّون لهواً حلالا ، والتى يمكن أن يباح للكبار أن يبسموا لرؤيتها . وكان رأيه أن لنا أن ننتظر أن يظل التلاميذ الذين نشأوا على هذا النظام يستيقظون فى الخامسة صباحا و يأوون إلى مخادعهم فى التاسعة مساء ، كما ينتظر أن يكونوا فى اعتصامهم

---

(١) وازن ذلك بما جاء فى جريدة Morning Chronicle الصادرة فى ١١ ابريل سنة ١٨٢٣ والمرسلة إلى مجلة المدرسة « مع تحيات المستر بنتام » : ورد فى صفحة ٤٠٧ من المجلد الثالث من مجلة التربية الألمانية أن قد توفى فى إسبانيا مدرس ظل إحدى وخمسين سنة يشرف على إدارة معهد تعليمى عظيم بشدة وقسوة من الطراز القديم ، وبحسب متوسط أخذ من ملاحظات مدونة فى المعهد يتبين أنه قد ضرب التلاميذ ٩١١٥٠٠ عصا و ١٢٤٠٠٠ « علقة » ، وقضى بالحجز ٢٠٩٥٠٠ مرة ، وضرب ١٣٦٠٠٠ مسطرة ، وكلف التلاميذ حفظ ٢٢٧٠٠ واجب عن ظهر قلب . وكذلك حُسب أنه قد عاقب ٧٠٠ صبى بالوقوف على الحصى و ٥٠٠٠ تلميذ بلبس الطراطير و ١٧١٠ بحمل الهراوة .
من ترجمة حياة السير رونالدهيل — المجلد الأول صفحات ١٧١٠ — ١٧٢ .

(٢) فى مجلة لندن (London Magazine) إبريل سنة ١٨٢٤ ، وقد طبع هذا النقد فى كتاب : (Uncollected Writings of Thomas de Qeuincey) المجلد الأول صفحات ١٦٠ — ٢١٤ .

(٣) يناير سنة ١٨٢٥ فى المجلد الحادى والأربعين .

بمراعاة الأخلاق والأدب أشد صرامة مما نرى عليه زملاءهم . ويرى ناقد آخر كتب فى جريدة الأورينتال هرالد Oriental Herald [1] أن إدخال هذه الطريقة فى مدارس الهند قد يكون درساً فى التشريع أفضل من كل خبرة نحصل عليها عن طريق تطبيق القوانين الإنجليزية .

وقصارى القول إن فى مدرسة اللعب التى أنشأها مانسون ، وخطة آل هيل فى التوجيه الذاتى عناصر لا تخلو من تكليف يفرضه الكبار على التلاميذ فرضاً ؛ ولكنهما مع ذلك يدلاّن على تقدم إيجابى فى اتجاهات ثلاثة : ففيها أولا فكرة أن التربية تعاونٌ أو شركة ، فالتلميذ يعمل نظرياً على الأقل — مع المدرس ويتعلم أن يعمل فى انسجام واتفاق مع زملائه ؛ وثانيا أنه يكتسب ، أو هو يجب أن يكتسب ، من مثل هذه التربية وجهة نظر صادقة إلى معنى الطاعة ووظيفتها ؛ وثالثا أن المدرسين ، كما لاحظ آل هيل لا يقفون تمام الوقوف على أحوال تلاميذهم إلاّ عن طريق التعاون وحده ، ولا يحصلون على معلومات عن دوافع هؤلاء التلاميذ حتى يتيسّر لهم أن يواجهوا معنى الحرية وأحوالها الحقيقية عند الشباب إلاّ عن طريق ذلك التعاون .

---

(١) فبراير سنة ١٨٢٤ .

الفصل الثالث والعشرون

وايز والحرية من حيث هى وسيلة إلى الكمال

نستعرض فى هذا الفصل محاولة من أولى المحاولات التى تهدف إلى إطلاق الحرية للتلاميذ عن طريق العناية الكبيرة والاهتمام البالغ بطرق التدريس وغاياته . ونقول من بادىء الأمر إنا نجد كثيراً من الآراء التى نادى بها السير توماس وايز Thomas Wyse مدوّنة فى كتب من سبقوه أو عاصروه من المؤلفين . ويدل كتابه « إصلاح التربية » Education Reform على أنه كان يعطف على كل حركة مستنيرة من حركات التربية فى عصره عطفاً مقرونا بالفهم وحسن التقدير ، ولكن مزيجاً من ثلاث صفات معينة غير عادية كان يتجلى واضحاً فى كتاباته . ففيها توكيدٌ قاطع للغرض الدينى ، وفيها عناية بالناحية الوجدانية والعاطفية لا تقل عن العناية بالعقل والإرادة ؛ كما أن فيها كذلك اعترافاً صريحاً بحقوق الطفولة . ذلك إلى أنه كان يعد النشاط المقصود أساس التربية ؛ فالجمع بين هذه الصفات والتأليف بينها أمر جديد حقا . ولا شك فى أن التربية العملية الحديثة تجد فى آراء وايز ما يفيدها فى تدريس بعض المواد ، مثلما استفاد منها هربرت سبنسر من قبل[1] .

وكان وايز يقول بضرورة وجود نظام قومى للتعليم ؛ وليس ذلك لأنه شرط لازم لتقدم الأمة فحسب ، بل لأنه يتيح خير الفرص وأحسنها للتمييز بين التربية الفاسدة والتربية الصالحة[2] . فتمهيداً لإنشاء نظام قومى حكومى للتعليم تقوم به الدولة ، دعا وايز إلى فحص[3] نظم التربية وطرق إدارة المدارس فى سائر البلاد ، فإذا فرغ من فحصها ووازن بين نتائجها موازنة دقيقة اختير من بينها ما يبدو أنه أجلّها فائدة ، وأكثرها قيمة . وهو يقول إن التجربة

---

(١) اقتبس هربرت سبنسر آراء وايز ، وأبدى استحسانه لها فى مقالاته (Spencer's Essays) انظر طبعة (Everyman) فى صفحتى ٢٠ ، ٥٣ .

(٢) راجع « كتاب إصلاح التربية » (Education Reform) المجلد الأول ص ٣٥ ،

(٣) لم ينشر سوى المجلد الأول ، وذلك فى سنة ١٨٣٦ .

والمناقشة والتصنيف والترتيب قد لا تمكننا من أن نقطع فى الحال برأى حاسم أكيد فيما يجعل التربية صالحة ناجعة ، ولكن حدود الشك تضيق وتتقلص[١] تدريجياً فى أثناء هذه العملية . فما التربية الصالحة إذن[٢] ؟ يجيب وايز بأنها « خير الطرق والوسائل التى يمكن ابتكارها لإعداد الرجل للغايات والأغراض التى قدرها له البارىء جل وعلا » . ولكن ما تلك الغايات ياترى ؟ يخيل إلينا أن الجواب عن هذا السؤال هو الذى يحدد آخر الأمر هذه العملية كلها ؛ ولذا استعرض وايز النظريات الشائعة وجعل ينقدها ؛ ورأى أن مبدأ ترقية الملكات والوصول بها إلى كمالها يخطىء ، فيعد الوسائل غايات ؛ ويرى أن المنفعة ليست سوى وسيلة إلى درك السعادة — وهى أكبر خير ممكن لأكبر عدد من الناس . والسعادة سواء كانت — فى شكلها السامى الرواقى ، أو فى ستارها الجذاب من الفلسفة الأبيقورية — غرض لا يتسنى لأحد أن يدركه فى دنيانا هذه ، فهى تشير إلى ما وراءها كما أن آمالها تشير إلى شىء خارجى فى المستقبل . أما الفلسفة فتعلمنا أن ثمة سعادة لا يتسنى لصروف هذه الدنيا أن تهبها ولا أن تنزعها أو تستردها . والسعادة الحقة ، والمنفعة الصادقة لا توجدان إلا عند ما تكونان متحدتين مع الفضيلة ، نعم إنا قد نكون حازمين كيّسين بدونها ولكن الحزم نفسه ليس بذى قيمة أخلاقية ، فما هو إلا نوع مهذب من الأثرة والأنانية . هذا ، وأن النفعية بمحاولتها أن تشمل الإنسانية كلها قد تمت بصلةٍ إلى أخلاقيةٍ أسمى نوعاً من أية غاية شخصية محضة ، ولكنها « أخلاقية يوصى بها » ، ولا تفرض قسراً وإجباراً . وليس فى صدر الإنسان ما يؤيد القانون الخارجى — فليس فيه ضمير نفعى[٣] . وقد تدعو إلى إخضاع الفرد للمجموع ، ولكن ذلك فى الواقع أمر لا يفهم حق الفهم ، ولن ينفذه أحد عمليًا . وقد يقال « إن مصالح الجماعة تتفق مع مصالح الفرد ، ولكن ما هذه المصالح ؟ ومن ذا الذى يعلمنا إياها ويدلنا عليها ؟ وعلى تعاليم من نعتمد ؟ ولِمَ يراد بنا أن نصدق أن أمراً حقٌ وصواب قبل أن نقتنع فعلا بأنه حق وصواب ؟ لا شك فى أن المعلمين كثيرون والآراء متعددة منوعة ، ولا شك فى أنّا قد نصادف فى كل خطوة منبراً وعقيدة ، ولكن مَن منّا

---

(١) صفحات ٣٥ — ٣٦ من « إصلاح التعليم » المجلد الأول .

(٢) راجع صفحات ٣٥ — ٣٧ .

(٣) راجع كتاب « إصلاح التربية » صفحة ٣٧ .

يستطيع أن يُقيم غايات الحياة العظمى وأهدافها الكبرى على أسس من المبادىء الغامضة القلقة ؟ إن علينا أن نبحث عن شيء مؤكد مضمون — شيء يكون بيننا اليوم ولا يزول عنا غدا . ولكن هل من الميسور أن يوجد هذا الشيء حقاً ؟ نعم ، وما فى ذلك شك ، فإن الله لم يأمرنا بأداء ما هو مستحيل ، ولم يخلقنا خليطاً من الريب والشكوك ، لا غرض أمامنا ولا طريق نسلكها، بل إن لوجودنا غرضاً وغاية ، وأمامنا الوسائل التى تيسر لنا إدراك هذه الغاية و بلوغ ذلك الغرض (و إن لم تكن بذات الوسائل التى ذكرناها من قبل) . وكل من الغرض ، والوسائل واضح محدد . أما الغرض فهو كمال وجودنا فى عالم آخر عن طريق تأدية واجبنا فى عالمنا هذا بأمانة و إخلاص ؛ وأما الوسائل فتربية طبيعتنا المزدوجة تربية كاملة تمكننا من إدراك ذلك الغرض وتحقيقه »[1] .

فى التعبير عن غرض التربية بهذه الصورة كثيرٌ من السعة والثقة ؛ فوايز يُفيض فى ذكر الصفات التى يتميز بها هذا الغرض فى عبارات يجمع فيها بين احترام كانتْ العميق للواجب ، و بين إحساس عميق بالقانون الأخلاقى من حيث هو قوة باطنية شخصية . ولكن ما أبعد الفرق بين من يتبع قانونا ثابتاً لا يتغير — قانون الاخلاص للذات — قانونا لا مجال فيه لأى تشكك أو لأى تعديل — قانوناً هادئاً مطلقاً كاملاً كل الكمال — و بين من يتبع قانوناً يعد الفضيلة اختياراً بين نوعين من اللذة ، و يعتمد فى تأويل التزاماته وواجباته على الأحزاب السياسية والطوائف المتافيزيقية الكثيرة التغير والتبدل السائدة فى أيامه ! فليس ما فى الفضيلة من لذة وسرور هو الذى يسعى وراءه الأول ، ولكنه يسعى وراء الفضيلة ذاتها ؛ وليس هو ما فى الدين من سلوى وعزاء ، ولكنه الدين نفسه و إن خلا من سلوى ومن عزاء . و إن شخصا قد تهذبت أخلاقه فى مثل هذه المدرسة قد لا يجيد اللعب بأوراق هذه الدنيا ، فقد يفشل فى كثير من أنواع المهارة الصغيرة المطلوبة فى هذه الحياة ؛ وقد يكون سيىء الحظ ؛ وقد يكون بائسا تعسا ؛ وقد يكون غير سعيد ، ولكنه يكون مع هذا كله قد أرضى أسمى غاية من غايات الوجود ؛ وهو و إن لم يبلغ درجة الكمال التى كان ينشدها و يتطلع إليها إنه لا شك واصل إلى درجة كبيرة من التحسن والتقدم ؛ فالتعطش إلى الكمال ، وعدم وجوده،

---

(١) انظر صفحتى ٣٨ ، ٣٩ .

والشعور بشيء أفضل من خير ما لدينا ، كل ذلك سيدفعه قُدُماً وباستمرار ، بل سيدفعه صعداً كذلك . فبدلا من أن يتقبل مصيره على أيدى غيره إنه يفرضه عليهم فرضاً ؛ وسيكوّن رأيه بنفسه ، ويصدر فى طرق عمله عن نفسه هو ، لا عن الناس ولا عن صروفهم وتقلبات الأيام عليهم (١) .

إن هذا الرأى فى الكمال عرضٌ فصيح قوى للفردية ، خال من بعض الاعتراضات التى تستهدف لها المذاهب الأنانية أمثال مذهب مِلْ كما سنرى بعد . فهو يقوم على فرض وجود نزعة فى الفرد تدفعه إلى الكمال — أى على وجود جهد موصول دائم نحو مواصلة التقدم ومتابعته — «غريزة الاتجاه نحو ما هو أحسن» . فحيث لا توجد هذه النزعة لا يكون ثمة مجال لحياة حقة ، ولا لتربية ما . فالتربية هى مواجهة نفس متعطشة إلى الكمال ، بحال ما من أحوال الحياة الكاملة ؛ فهى عملية لا نهاية لها — هى شكل من الإعداد والتهيؤ مستمر موصول . فالتعبير عن التربية بهذا الشكل يجنبنا الغلطة التى تُعزى إلى سبنسر عادة ، وهى النظر إلى التربية من حيث هى إعداد لحياة الكبار ليس إلّا وإغفال الحياة فى الوقت الذى يعيش فيه الأطفال فعلا ؛ ولكن قد يعترض معترض ويقول إن توكيد «وايز» لقانون غائىّ ثابت لا يتغير ، يتطلب إخلاص الفرد ، أمرٌ بعيد عن حياة التلميذ بُعد عبادة أفلاطون لأعمال الدولة . وليس المعلم ، بحسب هذا الرأى ، وكما هى الحال فى نظرية هربارت ، سوى حارس وممثل لقيمة من قيم الكبار يُرجى أن يختارها التلميذ فيما بعد . وجملة القول إن رأى «وايز» فى التربية ليس سوى مَثَل لغرض غائى يمد فكرة الإعداد والتهيؤ المستمر ويوسّعها حتى يصل بها إلى شيء لن يتحقق فى الوجود — فهو مد وتوسيع لفكرة سبنسر حتى تصل ، لا إلى الوجود الحاضر كله فحسب ، بل إلى الحياة الأخرى كذلك . إن هذه الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة تبدو بعيدة عن الحق ، وسنحاول بيان ذلك فيما يلى .

لا يتكلم وايز عن «الواجب» إلاّ قليلا . ولكنه يؤكد «الكمال» كل التأكيد ، وسرعان ما تفضى به هذه الفكرة إلى رأى بستالتزى وكانتْ عن ترقية الملكات ، وهو مايعده وايز غرض التربية المباشر أو غرضها الثانوى . وللترقى شطران : شطر فردى ، وشطر

(١) انظر صفحات ٣٨ ، ٣٩ .

اجتماعى ، ولم يفطن وايز لما قد يقوم بين هذين الشطرين من تضارب وتعارض ، بل وضع ثقته كلها فى الفرد كما يبدو فى قول أبقراط ، بأنه « لا يوجد سوى غذاء واحد وإن كان له أشكال عدة » . ومن ثم نقط نتفق عليها جميعاً ، كما توجد نقط نختلف فيها جميعا . وعلينا أن نحسب حساب[1] كل وجه من وجوه الشبه ووجوه الاختلاف . ولا يخفى أيضاً أن للترقى نواحىَ عقلية وجثمانية وأخلاقية ؛ وهنا نجد « وايز » يؤيد التجاء بستالتزى إلى الذات كلها جملة ؛ وحجته التى يدلى بها ضد الاسراف فى الناحية الأخلاقية تبين ميله إلى الالتجاء إلى الغرائز ، وهو ما لا يوجد عادة مع مثل هذا الغرض الروحى الواضح . فهل التربية الأخلاقية ميسورة من غير تربية عقلية يا ترى ؟ يسلم وايز أن من الناس من يفصلهما بعضها عن بعض ، وإنا لنحمد الله أن هؤلاء مخطئون فى أحكامهم ؛ أو أنهم كانوا يحاولون المستحيل ، ذلك أنه ليس من الممكن أن ننزع نصف كياننا عن نصفه الآخر ، فهما متداخلان متشابكان بعضهما ببعض ، ومن العسير أن نقول أين يبدأ أحدهما وأين ينتهى الآخر . إن الدافعين العظيمين اللذين يحركان طبيعتنا الأخلاقية هما : العاطفة والعقل . فالعاطفة هى الغريزة الأصلية لوجودنا ، وهى التى ظلت مدة طويلة وهى تتقدم العقل وتمهد له ، أو تحل محله ، وأنها فى ترقيها العجيب للمشاركة الوجدانية وللمحاكاة لتتجه مباشرة وفى صدق وسرعة نحو تلك الدرجة من الثقافة العقلية والأخلاقية الموجهة إليها أكثر مما يتجه العقل ذاته ، فهى الشعلة الحية التى التى نقيس بها مقدار ما فينا من الحياة ؛ فكل أخلاقية وكل ديانة إنما تبدأ بالعاطفة[1] ، ولكن يجب أن تؤكد الأخلاق دوافعها بالالتجاء إلى المعتقدات ، فليست الديانة وليدة العواطف والوجدانات وحدها ، ولكنها وليدة العقل والعواطف مجتمعين ، فما الأخلاق من غير عقل إلا ميل وهوى ؛ وليست الفضيلة بدونه إلا أمراً عارضاً — اسماً على غير مسمى أو مجرد اسم ليس إلا ؛ وتظل الديانه تتعيث فى الظلام وتتحسس حتى تصير تعصبا ، أو تنتقل من خيبة الأمل إلى التشكك وعدم الإيمان .

هذا ويبدى وايز فى رأيه عن مواد الدراسة الرغبة ذاتها فى الالتجاء إلى العقل والعاطفة والنشاط الجثمانى . وإذ كان متأثرا كل التأثر بالأشغال اليدوية Travaux Manuels التى

---

(١) Education Reform صفحة ٤٠ .

كانت تدرس فى هوف ڤيل Hofwyl وفى غيرها ، فقد أدلى بحجج قوية دفاعا عن إدخال مواد أخرى كفلاحة البساتين والنجارة وأشغال المعادن فى مناهج الدراسة ، وبيّن الفرص التى يمكن أن تتيحها مثل هذه المواد للتلاميذ كى يطبقوا معلوماتهم فى الرياضة والكيمياء والرسم ، وأوضح ما لها من قيمة فى ترقية سعة الحيلة والاختراع ، وفى رياضة التلاميذ على الصبر والمثابرة ؛ ويقول إن الأشغال اليدوية يجب أن تكون أساس التعليم الأولى كله « فليس ثمة مكافأة تستحث المرء وتدفعه إلى بذل الجهد أقوى من تأمله العمل الذى أنتجته يداه » ، ويتجلّى هذا التوحيد ذاته بين التربيتين الجسمية والعقلية . فى دفاع وايز عن القيام برحلات على الأقدام فى الريف فى مواسم معينة . وذلك اعتراف منه وتقدير مبكر لقيمة مشاهد الطبيعة ، وللحقيقة القائلة « بأن كل شىء فى البيئة كتاب للطفل يقرؤه » ؛ هذا وأن حجرات اللعب وحجرات الأشغال اليدوية المستكملة لوسائل التهوية ، ومدارس الضواحى كلها لها موضعها فى نظام وايز لإصلاح التربية لأن ذكريات المدرسة تظل تلقى علينا ضوءها اللامع أو ظلالها الكئيبة سنوات طوالا فيما بعد . ولذلك كان من الواجب أن نفيض على طبيعتنا الروحية أكثر مما يمكن من الحياة ومن المسرة ؛ وفى الوقت الذى يتوقف فيه كثير من طبيعتنا الروحية على مجرد الظروف والأحوال المادية . ومن واجب التربية أن تجعل هذه الوسائل المعينة البسيطة مصدر مسرة لا منبع ألم ؛ فمبادئ الوجدان والمعرفة يجب أن تنقى قبل غيرها من كل ما يبهمها ويلويها أو يشوهها»[1] ويؤكد لنا وايز المرة بعد المرة أن الطريقة يجب أن تكون انتقائية فتختار عناصرها لا من خير العناصر على الإطلاق فحسب ، بل من خير العناصر لمن هم فى كنفنا وتحت رعايتنا ، فيجب أن تمثل الحياة حق التمثيل ، ويجب ألا نهمل الملكات والقوى فحسب بل يجب ألا نتحيز لواحدة منها دون الأخرى ؛ فالرجل الذى كله استدلال ، أو كله تخيّل (كالرجل الذى كله جسم أو كله عقل) ليس إلا نصف رجل ، وهذا النصف أكبر مما ينبغى ؛ فالتناسب والتماثل هما أوليات القواعد الكبرى فى التربية ؛ فيجب ألا ندغ وتراً واحداً من أوتار حياتنا المعقدة من غير أن نمسه أو نشده ، فقد ركبت هذه الأوتار فينا كى ندق عليها ، فإذا ضربنا عليها فرادى كل وتر منها

---

(١) صفحة ١٧ .

على حدة أحدثت أصواتا نمطية رتيبة ، وإن ضربنا عليها من غير معرفة بأساليب تجميعها والتأليف بينها أحدثت نشازا[١] .

ويجب ألاّ نتوقع أن نجد كاتباً ، أدرك وحدة الطبيعة البشرية بمثل هذا الوضوح ، يقوم ويدافع عن المبادىء المفرطة فى نظرية الملكات ، فقد أدرك فى وضوح وجلاء بعض ما فيها من مغالطات وعبّر عن ذلك بقوله : « يبدأ بعض الناس بالعمل على تنمية الذاكرة وحدها دون غيرها ، ويبدأ آخرون بتنمية ملكة الفكر وحده ، أو الخيال وحده ، ولكن الطبيعة لا تفصلها بعضها عن بعض ذلك الفصل القوى الشديد ، فالطفل يفكر ويتذكر ، ويتذكر ويفكر . وليس الخيال فى أقوى أشكاله سوى تذكر وفكر معاً . فهى كلها تعمل معا فى آن واحد . نعم انا لانستكشف ترقى قوى الفكر والخيال بالسهولة عينها التى نستكشف بها ترقى الذاكرة ونموها . . ولكن تفكير الأطفال — كما هو — (مع ملاحظة أن معانيهم أدق من معانينا) أصدق من تفكيرنا نحن فى جملته . وليس خيالهم بأقل نشاطا من خيالنا ، فحياتهم الصغيرة حلم واحد موصول ؛ ولا يكاد يكون لديهم ماض أو مستقبل ، فهم كلهم حاضر ، يحيون فيه حياة حافلة . فإن كان لابد من أن نبدأ بالذاكرة فلا يزال واجباً علينا أن نستعين بالعقل »[٢] . ثم يواصل الكلام ليبين لنا أهمية الذاكرة العقلية ، ويستنكر الحفظ عن ظهر قلب الذى كان شائعاً فى عصره ، على أنه كان يصر على ضرورة فهم كل علم نتعلمه فهماً طيباً ، إذ أن الأطفال أنفسهم يكرهون عدم التحديد وضعف اليقين — وهما الأمران اللذان تتميز بهما « أنصاف الآراء » .

قد يكون من المفيد أن ندرس دفاع وايز عن عمل تلك الملكة التى يفضّل روسو أن يدعها هاجعة ، ولكن يجب أن نجتزئ هنا بمجرد الإشارة إلى اعترافه بما للخيال من قيمة فى المحافظة على موقف الشباب الخالى من الهموم والمتاعب ، وهو ينعى زوال كل ما هو « سام وحق وطاهر وثابت » من ميدان الأخلاق العامة . وهى الصفات التى حلت محل الكياسة السياسية ، وسلامة الذوق فى الأمور الحالية ، واللياقة والأثرة والتجارب الوطنية ، والكبرياء التى تسف إلى الرغام ، والثبات الذى لايقهر على الورق ، والحكومات العدول خوفاً ورهباً ،

---

(١) Education Reform صفحة ٧٤ .

(٢) صفحة ٨٤ .

والشعوب التى تتصايح بالحرية على نغمات موسيقى الأغلال التى ترسف فيها ، « فلنعتصم إذن بما غرسه الله فينا من الروحانية ، بكل صراحة ونضارة بقيت لنا من طبيعتنا الأولى ، وبكل ما فى الشباب من إخلاص ومن أريحية » ؛ ولنعمل إذن فى جد ومحبة على توجيه الخيال وإرشاده ، لا من أجل ذاته فحسب ، بل من أجل سائر القوى التى تتمشى معه ، فهو يدافع عن حرية الخيال لما له من تأثير فى تربية الوجدانات وتهذيبها .

يُعَدّ « وايز » رائداً سباقاً فى هذا الميدان من التربية من جهتين اثنتين على الأقل : فقد رأى بأوضح مما رآه كل كاتب تقدمه شدة ما فى التربية التى تعترف بالوجدانات وقوتها من ضرورة وحيوية للإنسان ، وكذلك رأى بأوضح مما رآه من سبقه أيضاً أهمية اتحاد الوجدانات والأمور العقلية والنشاط الجثمانى اتحاداً طبيعيا ، ولم يكن غافلا عن فضائل الرجل المتعقل الذى يصدر فى أعماله عن العقل ، ولكنه كان شاعراً كل الشعور بأن الإنسان ليس كله عقلا ، فرجُله المثالى يعمل بغير مجهود يشعر به ، فوجوده كله منسجم متسق ، يقوم بواجبه من غير أن يجعلنا نلحظ أنه يؤديه ؛ فنحن نفهمه ونشعر بما له من نفوذ قبل أن نبدى الموافقة عليه والاستحسان له ، بل إن عيوبه ذاتها لتمت إلى الفضيلة بسبب ؛ لا يجرح تفوقه أحداً ، فهو الإنسانية ذاتها ؛ ترقت فيه حاسة الجمال الأخلاقى ونمت حتى بلغت مدى بعيداً ، كما ترقت فيه صفات الكرم والحماسة والتضحية بالذات التى بدونها لا يكون ثمة جمال أخلاقى على ظهر هذه البسيطة ، فما التربية بغير محبة للجمال الأخلاقى سوى معرفة ، وإذا لم يصحبها شعور بكمال أعلى لم تكن سوى غرور ذاتى أجوف[1] .

إذا ما أثرت النواحى الجمالية فى المدرسة تغيرت روحُ التربية فيها وتبدّل نظامها الرتيب المألوف ، وأصبحت غاية المدرس أن يجعل الفرد هو المالك لنفسه تمام الملك ، وأن يخرّج رجالا عظماء لا أصحاب مصارف ولا محامين حتى ولا أبطالا ؛ وعندئذ يتخذ كل شىء مرب صيغة أخرى ، فلا يبقى شىء خاملا ولا فاتراً ، فبدلاً من أن تنشىء المدرسة عقلا خاملا ، وقلباً ميتاً فإنها تبعث من منبع الحياة الباطنية حياة فى العقل ، وحياة فى القلب ، فتعلم الأعداد ذات المعنى بدلاً من الأرقام الجوفاء ، والأصوات الحية بدلا من الرموز الميتة ؛ تعلم أفعالا

---

(١) صفحة ٩٣ .

تدل على إيمان ومحبة ، بدلا من عقائد غامضة مبهمة ، ومواد محسوسة لا أخيلة وأشباحاً — حقائق لا رموزاً هى الخليفة الطبيعية للأخلاق ، تجعل الدين محبة والأهواء فضائل ، وتضع المحبة بين يدى الاعتقاد والإيمان ، وتفيض الحماسة على الواجب ؛ الفنون موضوعها الخاص ، لأنها عواطف مجسّمة — وهى تشخيص المثل الأعلى الذى فى عالمنا الدنيوى ، بل هى الفوز المرئى لحاسة الجمال — تلك الحاسة التى هى روح فى صميم روح الإنسان . (فوايز) يرى فى الفنون كالا نسبيا — وميضاً لكمال أسمى وأعظم إطلاقاً ، يرى فيها الإنسان فى قوّته وفى جماله . ولكنه يرى الإنسان فى الله تعالى ! بل إن عقله نفسه ليتخذ صيغة أسمى ، فينبسط التاريخ الطبيعى أمامه خليقاً دائم التجدد والنضارة ، يستقى الإنسان الدين والمعرفة من كل منظر يراه ومن كل نأمة يسمعها ؛ وليست الهندسة عنده أمشاجاً وفوضى من الأحاجى والمعميات ، بل هى نسيج جميل من نظام فى قلبه نظام — حقيقة تنجم عن حقيقة — ملأى بضروب المؤثرات المقدسة التى تؤثر فى القلب كما تؤثر فى الرأس »[1] .

حسبنا نظرة عجلى نلقيها على ما يقترحه علينا وايز بشأن التربية العقلية لنقتنع بأن اتحاد العقل والوجدان الذى وصفه بفصاحة وحسن بيان كان أعظم من مجرد رؤية أو حلم من الأحلام . فما زالت الآراء الأساسية التى فيه معياراً قائما لكل تربية عملية مستنيرة ؛ ويصح أن نعده بحق أول من تقدم بطرق ترمى إلى الالتجاء إلى حياة التلميذ كلها وفى جملتها ، وإلى طرق عملية جدا لدرجة تجعلها قوى حيّة فى تعليم الجماهير ؛ فهو يكاد يمسّ كل ناحية من نواحى التربية الحديثة . فالتعليم المبكر عن طريق الأشياء العادية المألوفة ، وتنظيم مبادئ الجغرافية عن طريق التنزه فى الريف ، وتعليم الهندسة عن طريق المجسمات المعهودة ، واستهجانه طريقة ألِف باء فى التعليم ، ووصفه إياها بأنها معرة المدرسة الأولية ، وضرورة فهم المرء كل ما يقرأ ، وأهمية الجلسة عند الكتابة ، ودراسة اللغة القومية (واللغات عامة) دراسة يراعى فيها قوانين نشوء اللغة ، والقول بوجوب جمع القواعد النحوية من الخبرة والمران ، وبأن تكون نتيجة الاستقراء ، وتوكيده المعانى الواضحة الدقيقة عن طريق بداية تعليم اللغة فى سن مبكرة ، وعرض معانى العدد والشكل معاً فى آن واحد ، وعرض معانى

---

(١) Education Reform صفحة ٩٤ .

الحساب والهندسة ، و إصراره على دروس محسوسة شيئية فى تعليم العدد وفى تدريس قواعد الحساب ، والرأى بأن الجبر اصطلاح حافل حديث فى مصطلحات اللغة الرياضية ، ودراسة الهندسة دراسة منظمة فى ضوء نشوئها التاريخى (من الحقائق والملاحظات إلى القواعد والقوانين لأنه لم يحدث أن علماً من العلوم تجلّى فى العقل البشرى كاملا تاما كما تجلّت منرفا (Minerva) مستكملة عدتها وسلاحها) ، وربط الهندسة بمسح الأراضى ، والرسم بالعمارة ، وبداية تدريس الرسم عن طريق جهود الطفل الفجة نفسها ، وعن طريق رسم ذوات الأشياء ، وتدريس فن العمارة عن طريق النماذج ينشئها التلميذ نفسه ، وإدخال تدريس التاريخ الطبيعى عن طريق اهتمام الطفل بالحيوانات المألوفة له ، والإصرار على قيام التلميذ نفسه بفحص الأشياء الطبيعية وتطبيقها ، وتطبيق الدروس التى تلقى فى المدرسة على أمور الحياة العقلية ، وطرق الكشف والاختراع ، وفوائد النماذج فى تدريس الجغرافيا ، وجعل التاريخ القومى محور دراسة التاريخ ، وعرضه فى بادئ الأمر عن طريق تراجم الحياة ؛ ودراسة الحركات التاريخية الكبرى أولا ثم دراسة العصور الخاصة ثانياً ، والرجوع إلى المصادر والأصول للتأكد من صحة الوقائع التاريخية ، وضرورة تعليم التربية الوطنية ؛ وقيمة تعريف التلميذ بالحقائق الأولية من الاقتصاد السياسى ؛ وتدريس العلوم الفيزيقية بوساطة فحص الظواهر الطبيعية ، والاعتراف بفوائد اللغات ، القديمة منها والحديثة ؛ وضعف القيمة التربوية فى تعليم الإنشاء فى اللغات القديمة ، والإعراب عن المبدأ القائل بأن أية طريقة صالحة سديدة لتعليم اللغة القومية الأصلية تصلح كذلك فى تعليم سائر اللغات ، والدفاع عن تدريس الموسيقى ، والاعتراف بضرورة العناية بالتربية الجمالية فى المدرسة — تلك هى طائفة من الموضوعات التى عالجها ، وهى تصح أن تكون تمثيلا محسوساً للرأى الذى يقول به وايز وهو ان « طرق التعليم تربية فى الواقع » .

يبدى وايز فيما يعرضه من مقترحات بشأن التربية الجمالية صفات المصلح بارزة جلية ، فيدلى بحجج قوية عن سبب وجوب تشبع التلميذ بنواحى الجمال ، ولا يقطع برأى حاسم محدد فى أمر قدرتنا على أن نؤثر بالتربية تأثيراً مباشراً فى الوجدانات من حيث هى وجدانات ، ولكنه وجّه عناية كبيرة إلى صقلها وتهذيبها عن طريق الملكات العقلية والأخلاقية . نعم إنا قد نعطى التلاميذ بدون هذه التربية « هيكلا جافا من المعرفة ،

ولكنه هيكل يعوزه العقل واللحم والدم وحرارة الشباب ووهجه ، بل تنقصه روح الحياة الباطنية التى تميز الإنسان عن الآلة، وتميز الحكمة عن المعلومات العقيمة » . إن دروس الأدب قد تنبه أسمى الوجدانات وأرقاها ، وجمال المسائل الهندسية قد يحسّ ، كما أنه قد يفهم ؛ ويمكن أن يتخذ التاريخ الطبيعى شكل تعليق على صفات الخالق ، كما يمكن أن يكون وصفاً للفضائل الاجتماعية والمحاسن المنزلية ؛ وقد يضفى التاريخ الحياة على أعمق عواطفنا وألصقها بنا ؛ وقد يفسر الشعر بالموسيقى والفنون الجميلة — كل هذه لهجات دنيوية شتى للغة سماوية واحدة . إن تلميذ وايز ، مثل فتى أفلاطون ، يتنفس فى جو كله جمال . فالمكتبات والتماثيل والصور والرسوم ونماذج الفن المعمارى القديم كلها أجزاء من وسائله التى يستعملها فى التربية الجمالية ؛ ويطلب إلينا أن نقرر الحقائق بشكل واضح جلىّ وأن نبين علاقاتها بعضها ببعض بأعظم ما يمكن من السهولة ، والصدق ، والنزاهة ، وعدم التحيز . ولكنها مع ذلك ليست سوى الوسائل التى توصل إلى الروح ، فينبغى أن يكون هدف التعليم جعل التلميذ على اتصال بالمعنى الباطنى للعلم أو الفن . ولعل الحماسة قد دفعت وايز إلى أن يعلّم أكثر مما يجب ، ولكن طرقه كانت بديعة رائعة مادامت التربية الجمالية متوقفة على عرض معان واضحة مقنعة . وسواء عددنا ما يوصى به من الآراء متصلا اتصالاً مباشراً بالتربية الجمالية أو عددناه غير متصل إلا بالتربية العقلية الحية ، فمن واجبنا أن نسلم بأننا قل أن نجد من الكتاب من رأوا تلك القيم الإنسانية التى تضفى على هيكل المعرفة وعظامها الجافة روحا وحياة .

مما تقدم نرى أن وايز يتجه إلى الطريق السوى الذى تسير فيه حركة الحرية فى التربية ، وإن كان ما يكتبه عن الحرية أقل مما يكتبه عن الترقى الكامل وعن الطرق السديدة ، على أن ما يكتبه عن هذين الغرضين الأخيرين كان ينطق بالحرية . انظر مثلا إلى قوله « يجب أن يقوم التلميذ بفحص المعانى التى يحصّلها ويرقيها . ويؤلف بينها ويملك ناصيتها ، كما يجب أن يطبقها . ويجب أن يعمل ذلك كله بنفسه إلى حد كبير ؛ وهو لا يتحقق بأن نهيل عليه آراء الغير هيلا ، وبشكل جاف غير شائق ؛ فذلك يستغرق نشاطه العقلى كله ولا يدع له إلا وقتا قليلا ، وميلا ضعيفا للتأمل والتفكير ، ويمنعه من أن يستفيد مما اكتسبه من معرفة ؛ ويخمد

فيه كل نزعة إلى الاستكشاف ، ويجعله فى النهاية يخمد ويهبط حتى لكأنه أصيب بشلل عقلى عام»[١] « و ينبغى أن نترك الطفل يقوم بإجراء ملاحظاته من غير معاونة مباشرة منا ، فليس مطلوبا من المدرس أن يتدخل ، بل كل ماعليه ، هو أن يراعى ألا يقف شىء فى سبيل تربية الطبيعة الحكيمة و يعرقل سيرها . و إذا تدخل المدرس وجب أن يقتصر تدخله على ترتيب الأشياء وعرضها بصورة تسترعى انتباه التلميذ ، وتجعل الملاحظة ميسّرة سهلة ومفيدة ، وكلما تقدم الطفل احتاج إلى معاونة أكبر على أنها يجب أن تعطى مع ذلك بمقدار ، و بكل اقتصاد وحكمة ؛ فينبغى أن يجتزئ المدرس بأن ينبه و يوقظ أكثر من أن يرضى و يشبع ؛ و يجب عليه أن يتحقق من أن تلميذه يلاحظ و يفحص و يبدى رأيه فعلا ؛ و بدلا من أن يفرض عليه الإذعان لآرائه والأخذ بتأويلاته هو للأشياء فضلا عن الخضوع لسلطته وأوامره ، ينبغى له أن يجيب عن جميع الأسئلة التى تخطر للتلميذ[٢] . و يسلم وايز فى مراحل التربية الأخيرة بالحاجة إلى الإرشاد والتوجيه والتنبيه الناشئ من الأسئلة المباشرة .

و يتجلّى استحسان وايز للحرية وأخذه بها واضحا كل الوضوح فيما ينصح به من الطرق التى ينبغى أن تتبع فى تربية الإرادة . فهو يستبعد جميع الوسائل التى تنزل بالإرادة إلى السلبية والطاعة الآلية العمياء ، كما يستبعد كل طريقة تطلق لها العنان حتى تصبح إباحية كإباحية الطبيعة من غير وازع أو رقيب . و يبين أن المدرس كثيراً ما يميل إلى التلميذ الذى يتكل على غيره ، المطيع القانع الذى لا يحفل بأن يتدخل فى نظام المدرسة وسيرها الحسن المريح ، فى حين أنه لا يبالى أن يفل إرادة التلميذ ذى السيطرة الذاتية القوية و يخضد شوكتها . ولا يخفى أن هاتين الطريقتين من طرق المعاملة تضعفان إرادة التلميذ وتذلانها . أما المدرس الحكيم فيعمل على تقويتها ، و يحافظ على ثباتها واستقلالها وذلك بالعمل على حسن توجيهها و إرشادها . فالاستقلال هو الصفة الوحيدة التى يمكن أن توجد معها الحقيقة أو الطبيعة ، جنباً إلى جنب . إن أصغر الأطفال سنا له حقوقه التى ينبغى أن تكون مقدسة ومحترمة (بقدر ما نقدس حقوقنا ونحترمها) فقد وهبها الله له مباشرة ولم يسئ استعمالها كما أسأنا نحن استعمال حقوقنا ، ومن ثم كان واجبا أن يعرف الطفل هذه الحقوق ، و يشعر

---

(١) إصلاح التربية صفحة ٢١٢ .

(٢) انظر صفحة ٢١٦ .

بها ويستعملها ، ويجب عليه أن يتكلم فى كل الأمور بما يحسه ويجده فى نفسه فعلا ، بل يجب أن يكشف لنا عن روحه الصغيرة ويطرحها أمامنا بكل حرية ، وأن يواجه كل إنسان فى شجاعة ومحبة من غير وجل أو تهيب ، ويجب أن يكون صريحا نقرأ فى وجهه كل صفة من صفاته الخلقية ، ليس لديه أية فكرة عن فائدة يجنيها من وراء إخفاء أى خاطر يعنّ له . فلم يخجل ؟ ولم يخاف ؟ فإنا نحبه ونعرفه كما أنه يعرفنا ويحبنا ، فلو حاولت كبت شعوره هذا على أساس ما لديك من آراء خاطئة عن الإخضاع والقهر ، زالت منه كل صراحة وأضحى كاذباً مرائياً مريباً خاضعاً ذليلا — آلة فى يدك ، وسرعان ما يصبح آلة فى أيدى الناس كذلك ؛ ولكن دع هذا الشعور حرا تحتفظ بكل سلطانك الذى يجب أن يكون لك على نفسه ، ولا تخش أن ينقلب هذا إباحية فى يوم من الأيام ، فإن مقاومة الضرورة التى لا ترحم ، وسلطة الخبرة والحنكة ، وتأثير المحبة والعواطف ، بل عمل هذه القوة ذاتها ستقيم تدريجيا حواجز فى سبيل كل إفراط . وكل يوم يحدث تعديل جديد حتى من جراء ما يصادفه من عقبات ، ويقابله من صعاب ؛ وكل يوم يتجه نحو الاعتدال والهدوء الناشئين من الشعور بما هو عليه فعلاً وبما يستطيع أن يكون . إن تلميذاً كهذا سيكون صابراً ومستقلا معا ، وكلتا الصفتين نتيجة للأخرى ، ولكن لا يخفى أنى إنما أتكلم هنا على الاستقلال لا على التوقح والغطرسة فالأول محبة طبيعية للذات ، والثانى أنانية وأثرة[1] .

وأخيراً ، إن الإرادة القوية الوحيدة هى التى تكون منسجمة مع إرادة الله الكونية الأزلية . وهذه هى قاعدة وازع فى الواجب ، ووسيلته إلى إدراك غاية التربية والغرض منها — هى عنده الرابطة التى تربط الحياة وتوحّدها ؛ وللحصول عليها يجب أن نربى الوجدانات ونوسّع مداها ، ونحررها حتى تصبح عادات . والإجبار لا يجدى فى تكوين هذه العادات شيئاً ، فكثيراً ما جُرب وأخفق ، وهذا أمر طبيعى يُعلّم الناس بالقوة والإكراه ، ولمَ نجعلُ ألماً وعذابا ذلك الذى يجب أن يكون مصدر لذة ومسرة ؟ إنها تؤدى إلى اقتلاع الرذيلة بغرس أخرى مكانها ، فأنت لا تجعل التلميذ مطيعاً إلّا بجعله أولاً جباناً ثم عبداً رقيقاً ، ولن تكون الفضيلة فى مثل هذا النظام إلاّ رياء أو خمولاً ؛ فالتلميذ الذى يُحرّم عليه أن يتكلم وأن يعمل لا يلبث أن يمتنع عن التفكير ، وإن فكّر فإنما يفكر لنفسه لا لك ، فالقوة التى يلجأ إليها

(١) Education Reform صفحة ٢٣٠ — ٢٣١ .

وايز هى نزعات فطرية كالمحاكاة والمشاركة الوجدانية والإيحاء الصادر عن التلاميذ أنفسهم ، فضلاً عن الحكم الذاتى ، والمعرفة بالذات وفحصها ، والتنقيب عنها . فبدلاً من أن يلوم وايز الطفل على شىء أتاه يفضل أن يدعه يلوم نفسه ، بأن يجعله يلاحظ فى هدوء ومحبة ، ويفحص ويعلل الظروف والدوافع التى أدت إلى ما وقع فيه من خطأ . ونراه يمتدح ما كان متبعاً فى هوف ڤيل (Hofwyl) من جعل التلميذ يقص بنفسه حكاية ما عمله ويشرح وجداناته وشعوره . ويظن وايز أنا إن حافظنا على تدوين أعمالنا اليومية بتفصيل وإسهاب فذكرنا الأخطاء التى تحاشيناها ، والفضائل التى مارسناها ، والأهداف التى نسعى وراءها فقد جعلنا ضبط النفس بالنفس أمراً طبيعياً عاماً .

إن الغرض البعيد الذى رمى إليه وايز ، وطرقه العملية التى يقول بها ، تعد خطوات فى سبيل ترقية معنى الحرية . فثم تقرير واضح عن غرض فردى للتربية ، خال من الأثرة والأنانية ؛ وثمّ اعترافٌ جليّ محدود بالدور الذى تقوم به التربية فى ترقية الوجدان ، وفى تربية الإرادة ؛ وثم دعوة قوية لاستغلال قوى يبدو أنها مذكورة فى صفحات كثيرة من الكتاب على أنها نزعات يضبطها الفكر ويوجهها . ولأول مرة نرى اعترافاً صحيحاً بقدسية حقوق الطفل ، وبنظرة إلى الحياة تجعل الفروق بين نشاط التلميذ ونشاط المدرس نزرة وتافهة على ما بها من أهمية . فوايز ، إذ يعطينا هذه النتائج الطبيعية للتربية ، يقدم لنا قسطاً كبيراً صحيحاً من الحرية ذاتها .

الفصل الرابع والعشرون

ميلْ والحرية من أجل الفردية

توفر كلٌّ من « جون ستيورت ميل » (John Stuart Mill) وهربرت سبنسر (Herbert Spencer) بين سنتى ١٨٥٤ ، ١٨٥٩ على بحث صلة الحرية بالتربية من وجهة نظره الخاصة . فعُنى ميل فى مقاله[1] بدرس الحرية الاجتماعية ، وقرر فى صراحة رأيه بأن الحرية لا تنطبق إلاّ على من نضجت ملكاتهم واستحصفت مداركهم من بنى الإنسان ؛ وكانت قضيته التى عالجها فى هذه المقالة أن الشخص الناضج يتميز ، فيما يتميز به ، بأن له الحرية فى أن يقرّر وجوده وشروط هذا الوجود بطريقته التى يراها و بأسلوبه الخاص ؛ وليس ثمة سبب ما يبرر التدخل فى شئون حريته سوى حماية الآخرين وصيانتهم من الأذى . أما السبب الوحيد الذى يسوغ الضغط عليه فى أعماله فهو درء أى ضرر واقع أو محتمل عن رفاقه ؛ ويقول ميل بأنه لا يجوز لنا عدلا أن نكره شخصاً ما ونجبره على أن يعمل عملاً معيناً ، أو أن يكف عن ذلك العمل و يمتنع عنه ، بحجة أنا نرى ذلك صواباً ، وأن فيه مصلحته ، أو لأنه يكون بتدخلنا الفعلى أسعد حالاً وأرشد عقلاً مما كان . إن لنا أن نحتج عليه ونجادله ونقنعه ونرجو منه ، ولكن ليس لنا أن نكرهه على عمل ما لا يريده ، اللهم إلا إذا كان فى هذا العمل أذى ومضرة لغيره . أما الأعمال والتصرفات التى لا تمسُّ أحداً غيرنا فينبغى أن يكون لنا فيها كامل الحرية . على أنه لا يجوز لنا أن نمنح الأطفال وصغار الناس مثل هذه المزايا . « فالحرية من حيث هى مبدأ يجب ألاّ تطبق على شعب ما إلاّ بعد أن يكون قد بلغ فى تطوره المرحلة التى تمكنه من أن يترقى و يتقدم بطريق النقاش الحر القائم على أساس المساواة ، أما قبل ذلك فليس له إلا أن يطيع طاعة عمياء ، ويذعن لمثل شرلمان

---

(١) مقالة فى الحرية On Liberty الفصل الأول صفحة ٦٥ من طبعة (Everyman) (هذا وقد ترجم هذا الكتاب إلى العربية سعادة طه السباعى باشا ، ونشرته دار المعارف سنة ١٩٢٢) .

أو « أكبر » إذا حدث وجاد الزمان عليه بمثل أحدها[١].

وسنرى فى الفصل التالى أن أهم ما أسداه سبنسر إلى التربية لا يكاد يعدو المطالبة بمنح الطفل ما للناضج الراشد من حقوق ، فمن الخير إذن أن نفحص فى إيجاز تلك الأسس التى بنى عليها ميل رأيه فى قصْر الحرية على الراشدين الناضجين من بنى الإنسان .

فإن كان ميل قد استبعد الحرية من دائرة التربية فإنه لا شك أدرك الأخطاء التى تنجم عن الإسراف فى السيطرة على الصغار الناشئين كما يتضح من ترجمته لحياته التى كتبها بقلمه[٢] فاستبعاده الحرية يرجع إلى صعوبة تطبيق رأيه على الشباب ، لا إلى ميل حقيقى

---

(١) المصدر نفسه صفحة ٧٣ .

(٢) كانت نظرة والد « ميل » إلى الحرية فى كتابه « مقال فى التربية » صفحات ٣٤ — ٣٧ Essay on Education نظرة علميـة ، فهو يرى أن وظيفة المربى الماهر تنظيم الظروف التى تحيط بالطفل تنظيماً يجعل الأثر الذى تتركه فى نفسه خير ما يعاون على حياة كلها خير وصلاح . فهو يدرك الآثار السيئة التى تنجم عن الاستبداد ، ويبين لنـا أن الذين عانوا مرارته ، وقاسوا شروره يميلون كل الميل إلى أن يكونوا هم الآخرون طغاة مستبدين اذا ما جاء دورهم . فقد حدث ارتباط وثيق فى أذهانهم بين السرور والجاه من ناحية ، وبين مزاولة الجبروت والاستبداد من ناحية أخرى ؛ ويشير إلى اقتراح قدمه التلاميذ الكبار فى كلية إيتن (Eton) بإلغاء الضرب — وتلك محاولة للحد «من قوة عظيمة لا نهاية لها ، فعارض الأطفال الصغار الاقتراح بكل قوة وعنف على الرغم من أنهم كانوا ضحاياه » ، لأن السرور الذى يتوقعونه وراء قيامهم هم بالاستبداد إذا ماجاء دورهم ، قد رجح على مايعانونه فعلا من ألم ما هم فيه من استعباد ورق . وعندما كان جون ستيورت ميل يكتب عن تعليمه هو قال : (انظر ترجمة حياته صفحات ٣٦ — ٣٧) إنه لم يكن يدرى إن كان هو الرابح أو الخاسر من جراء قسوة والده عليه «ذلك أن قسوته لم تكن بالقسوة التى تحرمنى التمتع بطفولة سعيدة . ولست أظن الإقناع والـكلمات العذبة المعسولة وحدها تكفى لدفع الأطفال إلى أن ينكبوا على دراساتهم بنشاط ، وبما هوأصعب وأشق من النشاط ، أى بمثابرة ودأب على دراساتهم الجافة المملة ؛ فثمة أمور كثيرة يجب أن يقوم بها الأطفال ، وأشـياء عدة يجب أن يتعلموها لا يمكن أن يستغنى فيها عن التأديب القاسى ، ولا عن شعورهم هم أنفسهم بتعرضهم للعقاب ، كوسيلتين للعمل والتعلم . وليس من شك فى أن ما يبذل من جهود لجعل ما يتعلمه الأطفال سهلا عليهم وشائقاًلهم ، مجهود طيب خليق بكل ثناء ؛ على أن الإسراف فى هذا المبدأ قد يكون بالغاً إذا كنا لا نطالبهم إلا باستظهار ما جعلناه لهم سهلا شيقاً ، وبذلك نكون قد ضحينا بغرض من أهم أغراض التربية . لا شك فى أنه يسرنى أن أرى تدهور تلك الطرق الوحشية الاستبدادية فى التعليم، والتى نجحت مع ذلك فى أن تغرس فى نفوس الأطفال عادات الاجتهاد والجد . أما التربية الحديثة فيخيل إلى أنها تعد جيلا من الناس يعجزون عن أداء أى عمل كريه لهم . وعلى ذلك لست أعتقد أنا نستطيع بحال من الأحوال أن نستغنى عن الخوف من حيث هو عنصر من عناصر التربية . ولـكنى واثق أيضاً كل الوثوق بأنه لا يجب أن يكون العنصر الأساسى فيها ، فإذا ما تغلب وطغى حتى يستبعد محبة التلميذ وثقته بمن يجب أن يكونوا له فى كبره الناصحين المؤتمنين الذين يثق بهم ثقة تامة فى غير تحفظ أو تردد وقد يعطل مصادر ما فى الطفل من ميل طبيعى تلقائى إلى التعبير الصريح ، وإلى الاتصال بالناس والتحدث إليهم . وإذا ما تغلب وطغى على هذا النحو ، يجب أن نحسب حسابه ، وإلا أضاع على التلاميذ جزءاً كبيراً من الفوائد الأخلاقية والعقلية التى قد تنشأ عن أية ناحية أخرى من نواحى تربيتهم .

فيه إلى العطف على الاستبداد فى شئون التعليم وأمور التربية . هذا وإن إشارته إلى نضج الملكات لا تتضمن ضرورة قصر ميدان التربية على مرحلة الشباب وحدها ؛ ففى خطاب الرياسة[١] الذى ألقاه فى جامعة سنت اندروز (St Andrews) بعض مضى سبع سنوات أو ثمان على نشر مقالته فى الحرية (Essay on Liberty) بأن التربية هى أن يقوم أولو الأمر بإجبار التلميذ وإكراهه على أن يتلقى كل ما يراه مدرسه حقاً وصوابا . ويعرّف التربية بأنها كل ما نعمله نحن لأنفسنا ، وكل ما يعمله لنا سوانا بقصد تقريبنا من كمال طبائعنا ؛ وعند ما أخذ يذكر عواملها المباشرة وغير المباشرة كان يلوح عليه أنه كان ينظر إليها نظرة واسعة سعة النظرة إلى كمال الفرد التى تكلمنا عليها فى الفصل السابق . هذا ، ومن جهة أخرى يبدو لنا أنه كان فى الخطاب ذاته يدرك كما قال السير چون آدمز (Sir John Adams) أن التعريف الأول كان فضفاضاً واسعاً أكثر مما ينبغى ؛ وأن التربية يجب أن تقصر على الثقافة التى نزود بها الصغار كى نضمن الاحتفاظ بمستوى الترقى الذى بلغه الراشدون ، أو لينهض الجيل المقبل بهذا المستوى فيرفعه درجات أعلى إن أمكن . فوجهة النظر الثانية هذه أكثر تمشياً مع القول بإكراه التلاميذ بالقيم التى يفرضها عليهم الكبار ذلك الفرض الذى تنطوى عليه إشارته إلى التربية فى مقالته عن الحرية .

ويلاحظ أن وظائف التربية بالشكل الذى ذكرت به تكاد تكون كلها وظائف سلبية ، مع أن ميل قد تفادى قصدا التعرض لأية مناقشة فلسفية لمعنى التربية فقد كان يورد أحياناً تعاريف تذكرنا بفلسفة « روسو » . وكان يبرر التدخل فى بعض أعمال معينة[٢] بحجة أن الحرية هى أن يعمل المرء ما يشاء ويبتغى ، ويتركنا نستنبط أن أعمال الفرد قد لا تعبر حقاً عن رغباته تعبيراً صحيحاً ، وأن هذه الرغبات قد يعبر عنها ذاتها شخص آخر غيره بشكل أدق وأكمل . وعلى هذا التأويل فهى تبرر التدخل ، فكل تدخل يعاوننا على التعبير عن مواضع اهتمامنا وعن رغباتنا الأصلية بشكل أدق وأتم يكون متمشياً مع الحرية . ولكن (ميل) لا يتوسع فى هذه النقطة لما فيها من خطر بالغ على نظريته العامة التى تقول بوجود دائرة

---

(١) Evolution of Educational Theory صفحات ١٠ — ١١ .

(٢) فى الحرية صفحة ١٥٢ .

داخلية للفرد كل الحق فى أن يحصر نفسه فيها . ومن الخير أن نبحث إذن عن أفعال النفس التى ينبغى أن تكون على ذلك موضع الاحترام .

ففى هذه الدائرة أو فى ذلك الحصن يُدخل (ميل) أولاً حرية الضمير وحرية الفكر ، والرأى والعاطفة ؛ ويدخل ثانياً حرية الذوق والميول وحرية المرء فى أن يضع لنفسه خطة للحياة تتمشى مع ذوقه وأخلاقه ؛ ويدخل بعدئذ حريته فى الانضمام إلى غيره من الناس والاتحاد معهم على شريطة ألاّ يكون الهدف الذى يرمون إليه من اجتماعهم هذا مضراً بمن يكون خارج نفوذ تلك الدائرة أو ذلك الحصن . وهذه كلها عناصر ضرورية من عناصر الحرية . ويقول ميل « إن الحرية الوحيدة الجديرة باسمها هى حريتنا فى اتباع مصلحتنا بالطريقة التى نراها ما دمنا لا نحاول أن نحرم أحداً[1] غيرنا من حريته ولا نعرقل ما يبذله من جهود فى سبيل الحصول على تلك الحرية » .

يستحيل علينا أن نستعرض هنا الحجج التى يدافع بها ميل عن هذه الحرية ؛ فالظاهر أن كل حجة منها تنطبق على الحياة الفجة غير الناضجة انطباقها على الحياة الناضجة ذاتها ، فقد يكون إسكات رأى الطفل دليلاً على افتراض عصمة المعلم ، كما يكون إسكات الفرد دليلاً على افتراض قوة أو سلطة ما . حقا إنه ليصدق على الطفل ، كما يصدق على الراشد ، أن تقول بأن حرية الفرد فى فحص آرائه وامتحانها هى الطريقة الوحيدة التى بها يتسنى أن نجد فيها تأكيداً معقولاً لصحة هذه الآراء وسدادها ؛ وإنه ليصدق كذلك على الأقل على الطفل الذى لا تصحح أغلاطه إلاّ على أساس خبرته الشخصية بشكل ما ، لا بما تفرضه عليه السلطة فرضاً . ومن الحقائق الواضحة بنوع عام وفى ميدان التربية بوجه خاص أن المعتقدات التى نعتمد عليها ليست إلا دعوة قائمة موجهة إلى العالم قاطبة ليبرهن لنا أنها غير صحيحة ولا أساس لها ؛ وإنه لصحيح أيضاً فيما يتعلق بتعليم الأطفال أن سداد رأى ما جزء مما فى هذا الرأى من منفعة وفائدة . ويبدو حقاً أن فكر التلميذ لا يزدهر فى جو من الاستعباد البداجوجى ، فجميع النقط التى ذكرت فى مصلحة المنافسة الحرة هى فى الواقع نقط فى مصلحة الالتجاء المباشر إلى وجهة نظر الطفل . فالفكرة الحية ، والاعتقاد الحىّ ثمرتان من ثمار الحرية فى التربية ،

---

(١) فى الحرية صفحة ٧٥ من طبعة (Everyman) .

كما أن العبارات المحفوظة عن ظهر قلب (قشور المعانى وأغلفتها) هى من ثمار التعليم المجرد منها . هذا ، وميل لا يدرك صلة حجته هذه بالتربية فحسب ، ولكنه يدرك كذلك ما للتربية من أهمية وخطر فى ترقية الشعور بالحرية عند ما يعترف أنه كان يود أن يرى المدرسين يقومون وهم داخل حجرة الدراسة بتقديم ما يحلّ محل تعدد الرأى واختلافه ذلك التعدد الذى تتصف به الحياة خارجها[١] . وكان فى بعض الأحيان لا يكتفى بأن يعتبر حرية الفرد فى التعبير عن فرديته عنصراً ، يتوازى مع الحضارة والتعليم والتربية والثقافة ، بل كان يعده فوق ذلك جزءاً ضرورياً وشرطاً لا بد منه لكل هذه الأمور[٢] . فميل فى مقاله كله يبدو كأنه يجاهد بين وجهتى نظر متعارضين . فهو يسلم بأنه من السخف أن نزعم أن الناس يجب أن يعيشوا كأن شيئاً لم يكن معروفاً فى العالم قبل أن يحلّوا هم فيه . ومع ذلك فانه يسمح للكبار بميزة أن يفسروا الخبرات بالطريقة التى يشاءون ، ويكتب ضد « ملكة المحاكاة التى تشبه ملكة القردة » كما يكتب مؤيداً قيام المرء نفسه بالملاحظة وبالحكم وبالاستدلال ، ويعرض الحجج التى يدلى بها ضد مسايرة العرف والعادة عرضاً قوياً ، ويرسم لنا صورة لذلك الشخص ذى الأخلاق المرضية الذى تعد رغباته ودوافعه تعبيراً صادقاً عن طبيعة نفسه هو ، كما عدّلتها ورققتها ثقافته الخاصة . أما حجته التى تؤيدها حرية الفكر فتقوم على أساس أن الرأى الفردى ، والنظرية الفردية أو وجهة النظر الفردية قد تكون خطأ بقدر ما تكون صواباً . وتلك حقيقة تتطلب نظرة واسعة إلى الفردية . وفى الجملة يظهر أن ميل قد أغفل حقيقتين : أولاهما أنا كلما زدنا مطالب الفردية توكيداً زادت ضرورة تداخل قيم الإنسان الخاصة فى قيم العالم الخارجى . والثانية أنه وإن كان ثمة دائرة يحصر فيها المرء نفسه ، فالنمو لا يزال ضرورة ، ولا بد للدائرة من أن تتسع وتمتد باستمرار بوساطة ما نمتصه ونهضمه من العناصر الآتية من الخارج ، وعملية الامتصاص هذه هى من عمل الفرد نفسه . فى حين أن ما يُمتص ويهضم لا يكون ملكه هو وحده فحسب ، ويندر أن يكون شأناً من الشئون التى تعنيه وحده دون سواه .

تقوم نظرة ميل فى الحرية على أساس فكرة النفس الآخذة فى النمو والزيادة ، وتقوم

---

(١) راجع صفحة ١٠٤ .

(٢) راجع صفحة ١١٥ .

وجهة نظره فى الفردية على أساس فكرة النفس المحصورة ، ولم يربط ميل هاتين الفكرتين إحداهما بالأخرى فى مقالته ؛ فالأولى تقرر قضية التسامح ، وتذكرنا بجواز الخطأ ، و بضرورة وزن كل شىء وفحصه ، والتدليل على صحته ؛ فى حين أن الثانية تؤكد الأصالة والاختراع ، بل إنها لتؤكد الشذوذ أيضاً ؛ وتمثل الأولى الفرد فى صورة شاهد صامت أمام قاض معصوم ؛ فى حين أن الفرد يصبح فى الثانية (كما يقول ميل نفسه) أشبه شىء بشلال نياجرا — معرضاً لأن يسىء الناس فهمه والحكم عليه ، لأنه لا يستطيع أن يجرى سهلاً رفيقاً كما تجرى ترعة هولندية محصورة بين جسرين يقومان على جانبيها .

فالصورتان لا ترتبطان إحداهما بالأخرى ، لأن كلا منهما (كما يقول ميل نفسه) « مثل أعلى يستبعد نصف ما تتضمنه الحرية من المعنى » . ويرجع هذا الاستبعاد إلى إخراج التربية من البحث ، فليس شىء غير جو الحرية فى التربية يستطيع أن يعطى المرء ذلك الاستعداد والقبول لسماع الجانب الآخر الذى يرغب ميل فى أن يجعله عاماً .

وليس شىء سوى إحالة قيم الشخص ذاته إلى قيم المجتمع يمكن أن يحفظ « الفردية » التى يرى أن لها قيمة عظيمة وشأناً خطيراً فى سعادة الجنس البشرى . إن شطرى المسألة هذين يجتمعان و يتحدان لو نظرنا إلى التربية من حيث أنها اقتراب متواصل من الكمال ، وميزناها بالتسامح و إفساح الصدر لآراء الآخرين ، و باستعمال المرء قواه التفكيرية ومعاييره فى الذوق ودوافعه التى تحفزه إلى العمل والنشاط . على أنا إذا جمعنا بين هذين العضوين المنفصلين اللذين فى مقال ميل فإنهما لا يكونان مع ذلك دائرة يلجأ إليها الفرد من حيث هو فرد فكل أعماله تتضمن نواحى اجتماعية ، وأصداء اجتماعية ، وكل وجهة نظر لا تعنى بالتربية المبكرة ، تكون نظرة يحتمل ألاّ تعالج إلاّ شطراً واحداً من الحياة وتعطى صورة مضللة عن ذلك الشطر نفسه . إن قصر الحرية على دائرة داخلية ليس بها مجال للتوسع والنمو عن طريق ضم عناصر إليها من الخارج ، إنما يجعل الحرية مساوية لطائفة أو عدد من العادات ؛ والعادات كلها إن كانت حرة مطلقة ، ليست سوى أنواع من الحرية فى حالة كمون و إغفاء .

تعليق على الفصل الرابع والعشرين

أشار ميل فى ترجمة حياته التى وضعها بنفسه [1] (Autobiography) إلى كتاب لجوزيا وارن (Josia Warren) عنوانه سيادة الفرد (Superiority of the Individical) وكان جوزيا هذا قد تأثر هو الآخر بكتابات روبرت أُون (Robert Owen) وكان كلٌّ من هذين الكاتبين زعيماً لنوع طريف من الحياة الاشتراكية يقوم على أساس حرية الفرد لا يتدخّل فى حريات سواه .

ويُعد روبرت أون هذا أول كاتب بريطانى أدرك معنى الانقلاب الصناعى [2] . وكانت جهوده التى بذلها فى سبيل النهوض بتربية صغار الأطفال وطوائف العمال مشهورة معروفة كل المعرفة . وكانت آراؤه من بعض الوجوه ، أفكاراً صريحة للفردية ، وهذا راجع لاشك إلى فرط اعتقاده بقوة تأثير التربية . ففى كتابه : «وجهة نظر جديدة إلى المجتمع» [3] (New View of Society) يقرر أنا نستطيع أن نطبع أى مجتمع من المجتمعات ، بل نطبع العالم قاطبة بأى طابع نشاء من خير الطوابع إلى شرها ، ومن أعرقها فى الجهالة إلى أكثرها استنارة . وهو يقول : إن جميع الأطفال من غير استثناء سلبيون ، وقد كُونوا تكويناً رائعاً يتيح لنا أن نصبغهم فى جملتهم بأية صبغة إنسانية نريدها وذلك عن طريق المعرفة والعلم الصحيحين . إن أسلاف الشخص ومعاصريه هم الذين يكوّنون أخلاقه دائماً ؛ فمن الميسور أن نربى أطفالاً من أية طبقة من طبقات المجتمع التربية التى تجعلهم يموتون دفاعاً عن مبادئ كان آباؤهم يعدونها بالغة الشر والضرر ، حتى إنهم ليضحون بأنفسهم فى سبيل مقاومتها والقضاء عليها .

رحل روبرت أون إلى الولايات المتحدة بأمريكا سنة ١٨٢٤ وتولى إدارة ضياع هارمونى (Harmony) الواقعة على ضفاف نهر الوَبَش (Wabash) فى ولاية « إنديانا » وكانت تابعة لجالية تديرها إدارة جماعية هاجرت سنة ١٧٨٥ على أثر ما حدث فى الكنيسة

---

(١) انظر طبعة Columbia Universiy Press صفحة ١٧٩ .

(٢) انظر حياة روبرت أون (Life of Robert Owen) ومعها مقدمة بقلم م . بير (M. Beer) .

(٣) المصدر السابق طبعة (Everyman) صفحات ١٦ ، ٢٢ ، ٤٥ ، ٧٢ .

اللوثرية من انشقاق . ومن الطريف أن نذكر أن قصة شجار أربعة الأطفال الذين لم يتيسر لهم أن يتفقوا بعضهم مع بعض فحُجزوا فى أربعة أركان الحجرة وأمروا ألا يتعدوها ، فتعلموا وحدهم ضرورة التعاون — قد ذكرها فى صحيفة نيو هارمونى جازت[١] (New Harmony Gazette) بفكرة أنها توحى بالمبدأ الأساسى لمشروع أون الجديد . فلم تكد تمضى ستة أسابيع حتى اجتذب إليه ثمانمائة عضو من مختلف الطبقات والجنسيات انضموا إلى جماعته[٢] . وقد تضمنت النظم الأولى التى وضعها إعداد الوسائل اللازمة لعزل جميع الأطفال الذين بين الثامنة والثانية عشرة ، (وكانوا حوالى مائة وثلاثين طفلا) ووضعهم فى بيت يقدم لهم فيه الطعام والكساء ، ويعلمون على نفقة الدولة[٣] ، وسرعان ما وجد أون الدليل على صحة مبدأ سبق أن ذكر فى أحد أعداد الجازيت ؛ وهو أن الفردية تقلل من جملة سعادة الجنس البشرى إلى حد كبير . وبعد ستة شهور نبهه صديق له أنه قد بالغ فى مبادئه وأسرف فيها إسرافاً أكثر مما ينبغى ، وكتب إليه : « إنك لتنبذ فجأة ودفعة واحدة جميع الدوافع والبواعث التى كانت تحفزك دائماً ، وتستبدل بها مبادئ أخرى لا يتسنى لك تنفيذها مهما استعنت بالتربية المبكرة ؛ فهناك الكسل وحب الدعة والراحة ، وحب الحرية الشخصية تعمل ضدك وتقف فى سبيلك ، وهما من أقوى المبادئ الراسخة فى طبائعنا البشرية ، وليس فى وسعك أن تجد عملية توفق بها بين فوائد نظامك وبين علاج الكسل ، ومنح الشخص حرية كافية[٤] . ولقد ظل أون يضع دستوراً بعد دستور ، ويكوّن عشيرة بعد جماعة ، وكان يعد تربية الأعضاء الكبار فى الجماعة جزءاً من خطته ، إلا أنه لم يحظ بتأييد كاف لمقترحاته التربوية ؛ وكان من العوامل النهائية التى أثرت فى قطع علاقات أون بالنيو هارمونى (New Harmony) فشل نظام التربية الذى عهد به إلى شريكه ماكلور (Mc Clure) وكان ماكلور هذا من أشد المعجبين بيستالتزى ، فجاء إلى الجماعة بطائفة من المدرسين الذين تدربوا على طرق بستالتزى ، ولكن المواطنين لم يرضوا عن النتائج التى وصل إليها التعليم

---

(١) (New Harmony Gazette) المجلد الأول صفحة ١٢ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ٣٠ .

(٣) المصدر ذاته صفحة ٣٧ .

(٤) المصدر ذاته صفحة ٢٣٧ .

عندهم[١] ، وهكذا فشلت تجربة أون ، لأن الجماعة فى جملتها لم تكن جماعة مجدة إلى درجة تجعلها تكفى نفسها بنفسها ، وظاهر الأمر أن نظام التربيـة الذى وضعه لـكل من الـكبار البالغين والأطفال الناشئين قد فشل فشلا ذريعاً .

كان جوزيا وارن عضواً فى جماعة (النيوهارمونى) (New Harmony Commanity) ولم يثنه فشل (أون) فى تجربته عن أن ينشئ فى لنج أيلند (Long Island) سنة ١٨٥١ قرية أسماها مودرن تايمز (Modern Times) ، وعلى النقيض من مبادئ أون الأساسية جعل فـكرة « السيادة الفردية » هى العليا ، وأباح لـكل امرئ أن يعمل ما يشاء ما دام لا يتدخل فى أمور غيره ، وقد أشار فى جريدته التى نشرها باسم « الثورىّ المسالم » (The Peaceful Revolutionist) إلى أنه لا توجد قوة ، ولا دساتير ، ولا قوانين ولا لوائح ، وأوامر ونظم ، إلا ما يضعه كل فرد لنفسه ولأعماله ؛ فلم يكن فيها ضباط ولا قسس ، حتى ولا أنبياء يلجأ إليهم ، لأن أحداً لم يكن بحاجة إلى أمثالهم » وهو يسلّم بأنهم لم يكونوا جميعاً على رأى واحد ، ولـكن ما بينهم من وجوه الاختلاف كان أشبه بأنواع النشاز المقبول فى الموسيقى ، وهو يعد جزءاً قيما فى التوافق الموسيقى » . إن المصادمات لا تحـدث إلا من جراء الاعتداء على حقوق الغير ، فإذا ما عرفت هذه الحقوق وحددت ، واستبعد كل ما يغرى بالتحيُّف والاعتداء ، فقد قضى على كل الاختلافات وحلت مشـكلتها ، أما الاختلافات التى تتعلق بالذوق والتـدبير والاقتصاد ، بل فى أمور ما هو حق وما هو باطل ، فيجب أن تترك لرأى الفرد نفسه يقرر فيها ما يشاء . فالسلام والانسجام والراحة والاطمئنان والسعادة لا تتوافر إلا فى الفردية »[٢] . وتدل الوثائق التى بين أيدينا على وجود أدلة كثيرة على مراعاة الفردية . ويلوح أن سيدات « المودرن تايمز » قد أبدين كثيراً من الابتكار والأصالة فى أزيائهن ، قال زائر إنجليزى : الذهاب إلى الـكنيسة فى أيام الآحاد أشبه شىء بالذهاب إلى مرقص عام !

وبحث وارن فى كتابه « التجارة العادلة » (Equitable Commerce) الذى نشر فى سنة ١٨٥٢ كلاً من التربية والحرية ، فسأل ما الحرية ؟ ومن ذا الذى يسمح بأن أعرّفها له ، ويعدنى بأن يسيِّر حياته بحسب تعريفى هذا ؟ إن الحرية يجب أن تؤوّل تأويلاً فردياً .

---

(١) المصدر ذاته المجلد الثانى صفحة ٣٥٣ .

(٢) انظر (American Socialisn) لمؤلفه Noyes صفحة ٩٨ .

فيؤولها كل فرد بحسب ما يراه . وعلى كل امرىء أن يحتفظ بحريته فى العمل بحسب الظروف التى يجد نفسه فيها ، وبذلك يكون سيد نفسه . إنا لا نستطيع أن نرى حرية أعظم من تلك وأكبر ، فأية حرية أقل منها لا تكون حرية البتة . أما إذا ما عرفها غيرنا وحددها لنا فإنها تكون رقاً واستعباداً [١] . فالتربية تحدث وتؤثر فينا عن طريق كل شىء يمس الحياة . فإن كان الغرض منها أن تهيىء للمستقبل وتعدّ له فقد وجب أن تشمل ما تتطلبه مرحلة النضج والرشد من المبادىء والعادات والأعمال « فإذا أردنا أن نحل مشكلة التربية وجب علينا أن نحوط الأطفال بالعدالة ، وأن نعاملهم بالقسط ، وينبغى أن نُفهم كلاً منهم على أنه فرد ، وأن يشعر أن كل حق من حقوقه (أو من حقوقها) محترم ومرعىّ [٢] .

يكاد حل وارن (Warren) يؤدى بنا إلى إلغاء الطفولة من حيث هى فترة تعليم عام ، فحتى الطفل نفسه يجب أن يعمل ويكد ، وأن يتعلم بطريق عمله . ويضرب لنا وارن الأمثلة بأن يطبقه على مبدئه هذا على الأطفال الذين فى السابعة من عمرهم ، فهو يرى أنه من الواجب أن يدرك الطفل أن أبويه هما اللذان كانا إلى الآن يزودانه بالمأكل والملبس والمأوى ، ولكن يجب عليه منذ الآن أن يعول نفسه ؛ ويشرح للطفل المقصود بتوزيع العمل فى عبارات سهلة . وماذا يستطيع الصبى أن يقدم نظير ذلك ؟ كم ساعة من العمل توازى عدد الأشياء التى يحتاج إليها ؟ فيعرض على صبى فى الثانية عشرة من عمره أن يختار صناعة الأحذية ؛ فيعترض الصبى بأنه لا يعرف صناعة الأحذية ، ولكنه يستطيع أن يتعلمها . فما الذى يحتاجه لتعليم هذه الصناعة ؟ إنه يحتاج إلى الآلات والجلد والمصنع والمعلم . ولكن أنّى له بالمصنع ؟ فيفضى به هذا إلى مسألة التعاقد ، والولد لا يدرى كيف يتعاقد مع غيره ، فيقول له وارنْ : ذلك جزء من تعليمك يا بنى ؛ فالجلد يجب أن يشترى . ولكن الولد لا مال معه . والآلات يجب أن تستأجر وأن يقدم عنها إيصال مكتوب ، والولد لا يستطيع الكتابة . . . . . وهكذا تكون القراءة والكتابة ، والحساب ، وإمساك الدفاتر ، والأشغال اليدوية وسيلة كسب العيش كلها أمور متماسكة متصل بعضها ببعض . فالباعث الأساسى على التعليم هنا هو المحافظة على الحياة ، ويشعر التلميذ أن مدرسيه يقدمون إليه النصيحة

(١) المصدر المذكور صفحات ٥٦ — ٥٧ .
(٢) المصدر المذكور صفحة ٩٧ .

خالصة لوجه الله خالية من الأغراض والهوى ، وأن المصالح والمسئوليات أمور فردية خاصة بكل فرد ، وأنه لا يوجد ثمة قوة أو سلطة ما تسيطر على شخصه أو ملكه أو وقته . وهكذا تؤدى سيادة الفرد إلى مقترحات يبلغ من فرديتها ألاّ نفرق بين الطفل والراشد ، بل نجعل منهما شخصاً واحداً — فيكون الراشد معنياً كل العناية بفرديته هو حتى لا يكون مستعداً لأن ينفق فى خدمة الطفل سوى عدد معين محدود من الساعات ، وذلك بحسب شروط معينة . فوارنْ يتشيع كل التشيع بفكرة أن الإنسان يعيش على الخبز . حتى ينسيه هنا — أنه لا يعيش عليه وحده . ومع ذلك فقد كان لهذه التجربة شأن عظيم فى التربية لأنها تعرض فكرة الفردية القاسية على محك الجهد الفردى ، وتبين الضعف الذاتى الكامن فى كل فكرة عن الحرية تعزل الفرد وتضعه فى دائرة خاصة به وحده دون سواه . إن الكثير من نظريات الحرية والفردية ليصبح أقل روعة وجاذبية إذا نظرنا إليها من حيث علاقتها بتربية الأطفال ؛ ولعل هذه الحقيقة هى التى حملت (ميل) على أن يقصر الحرية على الذين اكتملت مواهبهم ونضجت مداركهم .

الفصل الخامس والعشرون

سبنسر والتربية غير القاسرة

وصف بعضهم « مقالات » سبنسر بأنها طائفة من الأنغام الموسيقية اقتبست موضوعاتها من « إميل »[1] . ولا شك فى أن بين الكتابين وجوه شبه عدة ؛ من ذلك أن سبنسر لم يكن يثق بطرق التعليم الشائعة فى عصره ، كما لم يكن يثق بها روسّو ، لأنها تغفل « مدى الملكات والمواهب » وتمنع عن التلميذ الأشياء الصالحة له ، وتبعده عن ميوله الفطرية ، وتبلد ذهنه بما تحشره فيه من حقائق ومعان مجردة ؛ ذلك إلى أنها تفرض عليه واجبات مملة ، وتنفّره من المدرسة والمدرسين بشتى أنواع التهديد وضروب العقاب . فطرق التدريس القائمة على الاستظهار هى الأصل فى القلق ، والتراخى ، والسلبية ، وفى ضعف الحيلة ، وتوقف الترقى والنمو « والظهور بمظهر الفهم من غير استناد إلى حقيقة أو واقع » وهى عيوب توصم بها التربية كلها على اختلاف نواحيها[2] . ويتقدم سبنسر بآراء تتصف بما امتازت طريقة الكشف التى يقول بها روسّو ، فلو أن ما يقوم به التلميذ من الملاحظة المستمرة ، ومن التنقيب والاستنتاج ، وجهت كلها إلى موضوعات فى متناول قواه ومستوى إدراكه ، واستُغلت استغلالاً منتظماً لأحدثت بوساطة طرق التعليم الذاتى ، واعتماد التلاميذ على أنفسهم ، انقلاباً عظيماً يغير عملية التربية كلها[3] . كذلك يشبه سبنسر روسّو فيما يبديه من الحيطة والحذر بشأن ذلك الترقى المبتسر ، الذى يحدث قبل الأوان ، ولا سيما فى نواحى الحياة الأخلاقية ؛ ويصر على أن الملكات الأخلاقية السامية ملكاتٌ معقدة نسبياً ، وتتأخر فى تطورها وترقيها نسبياً كذلك . فالنشاط الذى يتجلى قبل الأوان قد يضعف الحوافز التى تدفع إلى الترقى فيما بعد ، ولذلك يوصى سبنسر باتباع وسائل معتدلة ، ونتائج معتدلة . وتشمل

---

(١) راجع سبنسر تأليف كمبايره (Compayré) مقدمة الطبعة الإنجليزية صفحة ٩ .

(٢) المقالات (Essays) طبعة (Everyman) صفحة ٤٩ .

(٣) المصدر ذاته صفحة ٦٢ .

وسائله التى يوصى بها نظام روسّو فى التأديب ، ذلك النظام الذى يقوم على أساس العواقب الطبيعية ، ويقدر فوائده ويُحكمها كما كان يقدرها روسّو نفسه ويعلى من شأنها . فإدراك التلميذ عواقب أعماله بوضوح ، وملاءمة العقاب للذنب ، ونجوع دروس الطبيعة وملاءمتها ، كلها يتناولها سبنسر ويتوسع فيها ، ويجاهر بأن العواقب الطبيعية أمور محتمة ، مطردة شخصية ، مباشرة وثابته ملحّة . فهى الأصل الذى تتولد فيه الأفكار الصحيحة عن العلّة والمعلول ، وعن السلوك الأخلاقى الثابت ، وعن الارتباطات الصحيحة ؛ فهى تستبعد الهوى والنزوات ، وتعاون فى نقل دروس المدرسة إلى ميدان النشاط الذى يعمل فيه الراشدون الكبار [١] .

ومع ذلك فمن الميسور أن نبين أن فى وجوه الشبه هذه وأمثالها مواضع اختلافات حقيقية يفترق فيها سبنسر عن روسو . فكراهية سبنسر للاستظهار لم تدفعه إلى القول باستبعاد الكتب ، وإن ازدراءه المدرسين الذين ظلوا جيلاً بعد جيل يتبعون نظاماً آلياً فى تدريسهم — أولئكم الذين لم يعمدوا إلى تطبيق ما قد يكون لديهم من قدرة تحليلية على عقول تلاميذهم — أولئكم الذين لم يخطر ببالهم أن يتعرفوا سبيل الترقى العقلى السوىّ ليجعلوا طرقهم فى التدريس ملائمة لمراحل النمو المتتالية ومتمشية معها ، الذين درجوا من قديم حتى عصرنا الحاضر على أن يعلّموا المعانى المجردة قبل أن يلمّ تلاميذهم بشىء من الحقائق المادية المحسوسة التى انتزعت منها هذه المعانى [٢] — نقول إن ازدراءه هؤلاء المدرسين لم يكن ليدفع سبنسر كما دفع روسو من قبل إلى القول بالتربية السلبية ؛ بل إنه كان ، على النقيض من ذلك ، يصر على « أن المجال يتسع لترقية عقل الطفل سعته لترقية نواحيه الجثمانية [٣] فكما أن الآباء ، يقدمون لأطفالهم الغذاء والكساء والمأوى من غير أن يتدخلوا بحال من الأحوال فى شئون نموهم الجثمانى ، فكذلك هم يستطيعون أن يقدموا لهم أصواتاً ليحاكوها ، وأشياء ليفحصوها ، وكتباً ليطالعوها ، ومسائل كى يحلوها هم ، وإن كانوا لم يلجئوا إلى الإجبار المباشر أو غير المباشر ، فإنهم يستطيعون ذلك من دون أن يعكروا عملية التطور العقلى السوىّ ،

---

(١) « المقالات » (Essays) صفحات ٩٠ — ١١٥ .

(٢) انظر ترجمته لحياته بنفسه (Autobiography) طبعة سنة ١٩٢٦ المجلد الأول صفحة ١٢٠ .

(٣) المقالات صفحة ٥٥ .

أو بالحرى يستطيعون تسهيل هذه العملية[1] ، فسبنسر يجد فى التربية الخالية من الإكراه والإجبار مجالاً « لمنهج مثقف محكم نشيط فعّال » .

كذلك توجد فروق ملحوظة بارزة فى طرق الكشف . فمشكلات سبنسر مشكلات حقيقية ، إذ لم يكن غرضه توجيه قوى الملاحظة فحسب بل رمى كذلك إلى تركيز القوى العقلية وتنشيطها ، و إلى جعل التلميذ يواجه الصعوبات الحقيقية ، و إلى تمكينه من أن يحل المسائل بأقل ما يمكن من المعاونة والإيحاء من ناحية المدرس ، أما الفرق فى وجهتى نظر كل منهما فيتضح من الموازنة بين دروس إميل فى العلوم و بين ما فى الفقرة الآتية : —

« يذكرنى الكلام فى نبات العود (الصبر) أنى شاهدت ذات مرة نبتة منه تحمل أوراقا متصوّحة ذابلة ، من بعد أن خرج ساق زهرتها الباسق الطول ، فخطر لى سؤال يصح أن يُلقى على الذين يُعنون بدرس حياة النبات بطريقة أساسها العقل والمنطق : ما الظروف التى تجعل هذا النبات يؤجل إزهاره ذلك التأجيل الطويل ؟ فيجب على الشبان أن يجعلوا دائماً نصب أعينهم عدة مشكلات تتطلب الحل ، عن الظواهر التى تحيط بهم ، وعن الحياة البشرية ذاتها . فالولد (أو البنت) الذى بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة يصح أن يسأل كيف حدث أن مستوى الأزقة فى المقاطعات أمثال « دفنشاير » (Devonshire) منخفض كثيراً عن سطح الحقول المجاورة ، فى حين أنه فى المقاطعات المنبسطة السطح يكون فى مستوى الحقول ؟ وما الفرق الذى لا يختلف فيه اثنان بين الجرى والمشى ؟ ولِمَ يشرب البقر والخيل بالشكل الذى يشرب به الإنسان ، أى يمص الماء مصًّا ، فى حين أن القطط والكلاب تلعقه لعقاً ؟ ما وسائل تكييف أجزاء العين التى تحدث حملقة الطفل الخاصة ، وقابل بينها و بين وسائل التكييف الذى يحدث نظرة الراشد الهادئة ؟ ما الفائدة التى تعود على النباتات من أن تكون الساق جوفاء أو مليئة باللب ؟ ولِمَ كانت هذه الفائدة التى يستفيد منها نباتات كثيرة قصيرة الأجل غير ميسورة للأشجار إلا فى صغرها ، و إلا لفروعها فيما بعد ؟ ولم كان ماء النهر ضحلا عادة بقرب شط محدب ، وقاعه رمليا دائما ؟ . . . . إن المدرس الذى يعرف عمله حق المعرفة يشغل نفسه دائما بإعداد أسئلة من هذا القبيل ومئات غيرها من أمثالها التى لا تجد جواباً عنها فى الكتب . ومع ذلك يأبى باستمرار أن يجيب هو التلاميذ عنها ،

(١) المقالات صفحة ٥٥ .

بل ينبغى أن يُتركوا فى حيرة منها سنين طويلة إذا لزم الأمر . فالتدريب العقلى الذى يتضمنه حل مسألة واحدة من هذه المسائل لأكبر قيمة من ذلك التدريب الذى ينطوى عليه اثنا عشر درساً من دروس الحفظ والاستظهار[١] .

كذلك يختلف سبنسر عن روسو فى طرق التربية الأخلاقية إذ يجعل لكل من الأب والمدرس دوراً إيجابيا ، و يتجنب حيل المدرس ، بأن يحل محلها تأثير مظاهر استحسان الكبار واستهجانهم ، ذلك أننا لا نستطيع أن نعمل كأننا « آلات لا وجدان لها ولا انفعالات » ، ولكن ينبغى أن نحترس من أن تحل العواقب الثانوية للاستهجان محل العواقب الطبيعية ؛ بل يجب أن نشكل سلوكنا بحسب طرق الطبيعة .

وأخيراً ينبغى أن نلاحظ أن سبنسر ، على خلاف روسّو ، يطالب بالحرية من حيث هى الخير الأسمى فى الحياة ، فالخير الغائى عنده هو أكبر خير لأكبر عدد من الناس ، وذلك لا يتحقق إلا إذا توافر له طراز خاص من الحرية ، فالتربية إعداد للحياة الكاملة ، ولذا فهى تشمل المعاونة التى تقدمها للطفل الصغير لتزيد فى سعادته الحاضرة والمستقبلة . والسعادة ، بحسب رأى سبنسر تكون مستحيلة إذا لم تكن هناك حرية فى استعمال الملكات والمواهب ، وهذا فى رأيه يتأتى من طريقة يسميها أحياناً الاعتماد على النفس ، وأحياناً التعليم الذاتى ، أو التطور الذاتى . وأهم ما أسداه من خدمات إلى موضوع الحرية هو ذكره « المبدأين الذين هما أهم المبادئ ، و إن كانا مع ذلك أقلها حظاً من العناية فى الوقت نفسه ، فالمبدأ الأول ينص على أن تكون التربية عملية تعليم ذاتى فى مرحلة الشباب كلها كما هى فى مرحلتى الطفولة والنضج . و يوجب المبدأ الثانى أن يكون العمل العقلى دائما شاكراً حقا[٢] » وأول هذين المبدأين هو مبدأ سبنسر ، وهو يتمشى مع مبادئ نظريته فى التربية ، ولا يمكن أن نقول عن الثانى (اللهم إلا ضمناً) إنه نظرية من نظريات روسو .

فكلا الكاتبين يجد شرور الحياة ومساوئها فيما يسميه سبنسر عدم انسجام الأفراد ،

---

(١) ترجمته لحياته (Autobiography) المجلد الثانى صفحة ٣٢١ .

(٢) المقالات صفحة ٨٠ كذلك . يشير سبنسر (ص ٥٣) إلى المبدأ الأساسى الذى يقول بأن تنظيم المادة والطريقة يجب أن يتمشى مع ترتيب نشأة الملكات وطرق نشاطها ، على أن هذا ، كما رأينا من قبل ، ليس بالشىء الجديد فى تاريخ التربية ، فضلا عن أنه لا يتصل أى اتصال بقول سبنسر فى « العلم » أو على الأقل بالدراسات العلمية المذكورة فى مقالاته .

مع ما هم فيه من ظروف وأحوال ، ولكنهما يختلفان كل الاختلاف فى تفسيرهما عدم هذا الانسجام ؛ فاختار روسو أن يكوّن الرجل ، وأبى أن يكوّن المواطن . أما سبنسر فوجد السعادة فى الحياة الاجتماعية وحدها ، وألقى التوكيد كله على أكبر قسط من السعادة باعتبار أنه خيرها الأسمى ؛ فقال يجب أن يقوم الفرد بإدراك السعادة الكاملة يحصلها بنفسه فى دائرته هو ، ومن دون أن يقلل من سعادة الآخرين ، وزيادة على ذلك فليس يدرك السعادة الكاملة إلاّ الذين يتحرجون من أن يكونوا سبباً فى عدم سعادة الآخرين ، والذين يشعرون بسعادة زملائهم ، ويستطيعون أن يتقبلوا السعادة من سعادة غيرهم[١] ، وعلى ذلك تكون شروط السعادة هى العدل وحب الخير (والشرط الثانى فكرة بعيدة عن روح تعاليم روسو) وكلاهما ينطوى على حرية معينة . فليست السعادة فى النهاية إلاّ حالة من أحوال الشعور تنشأ عن انطباعاتنا وعن أفعالنا ؛ وبعبارة أخرى تنشأ عن استعمال مداركنا وملكاتنا . فالقيام بكل وظيفة عقلية أو جثمانية ، يصحبه وجدان سار ، ومجموع الانفعالات الخاصة يكوّن السعادة . وهذا القيام بأداء الوظائف — ومن ثم تلك السعادة — لا يتسنى إدراكه إذا لم يكن لدى الإنسان الحرية فى أن يذهب ويجىء ، ويرى ويشعر ، ويتكلم ويشتغل ، ويحصل على الغذاء والكساء والمأوى ، ويهيىء لكل حاجة من حاجاته الطبيعية ما يسدها ويقضيها . فيجب أن يكون حراً فى أن يعمل كل شىء يلزمه مباشرة أو بالواسطة ، لسد كل حاجة عقلية أو جثمانية . وبغير هذا لا يتسنى له أن يؤدى واجبه ، ولا أن ينفذ إرادة الله .... فلديه إذن السلطة الربانية فى أن يطالب بحريته هذه فى العمل . فلقد شاء الله أن ينالها ويدركها ، أى أن له الحق فيها[٢] . ويقول سبنسر إن هذا ليس حق فرد معين ، بل حق كل إنسان ، فهو إذن من أوائل كتاب التربية الذين اعترفوا صراحة ، وفى غير تحفظ بهذا الحق للطفل[٣] . أما الحرية الناقصة التى يقول بها روسو فقد أنكرت هذا الحق إنكاراً ضمنياً ، فى حين أن ميل قد أنكره صراحة للأفراد الذين لم تستكمل ملكاتهم نضجها بعد ، أما وايز فقد وجد أساس هذا الحق فى الدين .

---

(١) راجع كتاب الاستاتيكا الاجتماعية (Social Statics) صفحات ٧٦ — ٨٧ .

(٢) (Social Statics) صفحة ٧٧ .

(٣) يقر ستالترى فى كتابه خطابات إلى جريفز صفحة ٢٢٢ (Letters to greaves) ليس لنا أى حق فى أن نحرم أحداً الفرص التى تتيح له ترقية ملكاته جميعها .

ويقوم رأى سبنسر فى الحرية ، كما يقوم رأى ميل فيها ، على أساس فكرة روسو فى أن يعمل المرء — فى حدود معينة — ما يريد أن يعمله . وكانت حدود روسو هى حدود الضرورة الفيزيقية والشخصية . ويصر ميل على ضرورة استبعاد الأفعال التى قد تلحق أضراراً بالغير من دائرة الحرية الشخصية . وقد وسَّعت فكرة سبنسر عن مبلغ السعادة دائرة الأفعال التى تستبعد ، بأن أكدت فكرة سعادة شخصية ناقصة تنشأ عن تدخلنا فى سعادة الغير ، وبادخال قسط من السعادة على أنفسنا نتيجة إدراكنا لسعادة غيرنا ، وعلى هذا تكون حرية كل فرد مقيدة بحرية الجميع ، أو كما قال سبنسر نفسه « لكل إنسان أن يطالب بأوسع حرية ممكنة لاستعمال ملكاته تكون معادلة لما لدى أى فرد آخر منها [١] . فكل إنسان الحرية فى أن يفعل كل ما يريد على شريطة ألاّ يتعدى على حرية أى إنسان آخر مساوية لحريته [٢] .

فمن ميزات هذا الرأى فى الحرية أنه ينطبق على كل مراحل التربية ، وأن سبنسر يطبقه مباشرة ، وبسرور عظيم . ويوضح لنا (من قبيل المعارضة لفكرة ميل) أنه من الصعوبة بمكان أن نجد خطأ واضحاً يفصل بين النضج وعدمه ؛ فإذا روعى هذا القول ، وهو قول إذا ضم إلى فكرة التعليم الذاتى فى مرحلة النضج ، يصحح ما فى تعريفه التربية بأنها إعداد للحياة الكاملة [٣] من خطأ ؛ ذلك إلى أنه لم يجد حداً واضحاً يفصل الحقوق التى يستمتع بها الطفل فعلاً فى الحاضر عن تلك الحقوق الأخرى التى تتطلبها آراؤه عن الحرية فى التربية ، كما أنه لم يجد فى الأبوّة أية ميزة يصح أن تتخذ مبرراً للتسيطر . فليس عدم النضج النسبى سبباً كافياً لإنكار الحقوق ، وأكمل الحقوق التى يستطيع إنسان أن يتملكها هى الحرية الكاملة فى استعمال جميع مواهبه — قليلة كانت أو كثيرة . فالقول بأن حقوق شخص ما أقل من حقوق آخر لأن مواهبه أقل منه ، معناه أنه لا حق له فى أن يستعمل الملكات التى لم يملكها بعد — وهذا خليط عجيب من الحقيقة ومن السخف

---

(١) المصدر نفسه صفحة ٧٨ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ١٠٣ .

(٣) إن الكثير من الانتقادات التى وجهت إلى أغراض التربية عند سبنسر بعيدة عن العدل مجافية للانصاف ، فلم يكن الإعداد الذى يطلبه إعداداً لحياة الكبار ، ولكنه إعداد الفرد لأن يمارس من أوائل حياته ملكاته وقواه بشكل يؤهلها لأن تقوم بوظائفها عند نضجها كاملة حافلة .

والهراء[١] هذا ، ومما يؤيد آراء سبنسر تلك الحقيقةُ التاريخية التى تقرر أن الإجبار ، من حيث هو طريقة من طرق التعليم ، قد انتهى أمره . فلا بد إذن من أن يكون به خلل أساسى . ويبين لنا سبنسر أن الإجبار طريقة عقيمة فى التربية الأخلاقية ؛ فمشكلة هذه التربية هى أن ننبّه التلميذ إلى ضرورة مراعاة ما فيه سعادة غيره ، و بعبارة أخرى هى أن نبث فى نفسه مشاركة وجدانية تجعله يعطف على الآخرين ؛ فى حين أن طريقة الإجبار تحاول أن تدرك هذا الغرض بضرب التلاميذ و إرسالهم إلى مخادعهم من غير عشاء ! إن الطريقة الوحيدة للتأثير فى ميولهم وفى أخلاقهم هى العمل على كسب ثقتهم بنا ومحبتهم إيانا ، فنرى سبنسر يقول « إنك لن تنال السلطان عليهم بالتحكم فيهم ولا بمجادلتهم ومناقشتهم فيما يفعلون ، ولكنك تناله بترغيبهم فيه وتحبيبه إليهم ، فلتكن فى سلوكك كله صديقاً لطفلك ؛ وأشعره أنك تستطيع أن تهديه إلى كل شىء تكن أقلُّ علامة على استحسانك عمله أو استهجانك أياه قانوناً مطاعاً ، وتحصلْ على المفتاح الذى يفتح لك السبيل إلى مغلق وجدانه ؛ فبدلا من تلك الشهوات الانتقامية التى تستثيرها قسوة المعاملة تستطيع بكلمة واحدة أن تستدر منه الدموع ، أو تحرك فيه مظاهر الخجل أو هزة العاطفة . وقصارى القول تستطيع أن تستحدث فيه شيئاً خليقاً بأن يسمى تربية[٢] .

لم يكن ثمة كاتب من كتاب التربية بأصدق من سبنسر ولا أفصح منه فى عرض ما تتطلبه التربية من ناحية العقل الوجدانية . فهى لا تتجلى ، كما تجلت فى روسو ، فى شكل عواطف مائعة ، ولكنها تبدو فى صورة تقوية لتمرين الملكات ، وللتنفيس عن الميول الفطرية . ويواجه سبنسر فى كل مرحلة طرازاً خاصاً من النشاط العقلى الذى يحبه الطفل ويرضاه ، فإذا ما وقع اختيار الطفل على هذا الطراز من النشاط كان ذلك لا شك دليلاً على أنه نشاط سليم صالح ؛ فإقبال النفس على نوع معين من المعلومات دليل على أن العقل الناشئ أضحى أهلاً لأن يمثل هذه المعلومات ويهضمها ، وأن نموه يقتضيها ويتطلبها ؛ ومن ثم كانت ضروة العمل على جعل التربية فى الصغر سارة مسلية ، وشائقة

---

(١) راجع كتاب Social Statics صفحة ١٧٥ .

(٢) Social Statics صفحة ١٨٤ .

جذابة فى كل مرحلة من المراحل[١] . إن المحك الأخير لكل قيمة ثقافية هو أن نتساءل : هل تحدث التربية فى نفس التلميذ مسرة وارتياحا ؟ فإن لم تفعل ، أو كان ما تحدثه فيه من اهتمام دون ما يحدثه أسلوب آخر من التعليم والتثقيف ، وجب علينا أن ننبذ خططنا ونجعل اعتمادنا على غرائز الطفل العقلية « أما من حيث ملكات الإدراك والمعرفة فعلينا أن نثق بالقانون العام الذى يقول بأن كل عمل سليم صالح يكون فى الظروف والأحوال العادية عملاً سارًا ، فى حين أن كل فعل يحدث ألماً لا يكون فعلاً سليماً صالحاً[٢] » .

ومن السهل تأويل عبارات كهذه على أنها دعوة إلى الأخذ باللذة والسرور ، وعلى أنها مبدأ من مبادئ ذلك « التشويق البداجوجى المائع » الذى يؤدى من غيرشك إلى طراز من التربية لا يمس ميول التلميذ الحيوية . ويقول لنا الأستاذ « جراهام ولاس » إن أولاداً فى مدرسة ابتدائية داخلية سئموا نمطية الحياة المدرسية ورتابتها فطفقوا يغرزون الإبر فى شحمات آذانهم ليستمتعوا بهذا الإحساس الغريب[٣] ويخففوا عنهم ما اعتراهم من سأم وضجر ! وليس المهم فى التربية ألاّ يكون فيها الألم ، أوأن يكون فيها اللذة والسرور ، إنما المهم إمكان بذل الجهد المتواصل ، وإتاحة الفرص لأعمال وجهود قد تجلب معها الإحساس بالخيبة والفشل ، كما تجلب الإحساس بإنجاز العمل وإتمامه — تجلب الشعور بالمقاومة والجهود المقصودة ، كما تجلب الشعور بصعوبات ذللت وعقبات تخطيت — تجلب لنا الخبرة بالألم ، كما تجلب الشعور باللذة . فكل هذه من بعض الوجوه عوامل تحدد ذلك الاهتمام المستمر الموصول الذى يعمل حول النزعات الأساسية فى حياة الفرد ويؤثر فيها . قد يستطيع المدرس القدير أن يستغل اهتماماً ضعيفاً فيحصل به على نفوذ حيوى يؤثر فى دائرة واسعة من السلوك ، فى حين أن اهتماماً آخر قوياً قد يكون قصير الأجل نسبياً ، إذا لم يكن له سوى تأثير سطحى فى نزعات الحياة وميولها . إن التفكير على هذا النحو لا يسوّى فقط اهتماماً صغيراً يظل يعمل زمناً طويلا بآخر أعظم منه يعمل مدة قصيرة ، ولكنه اعتراف بأن الاهتمام الموصول يتيح فرصاً لأفعال تحددها وتعينها أنواع النشاط الحاضرة وحدها ، (مهما كانت شائقة خلابة كعادتها) ، كما تحددها كذلك نتائج

---

(١) المقالات صفحة ٥١ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ٦٣ .

(٣) The Great Society صفحة ١٠٧ .

الخبرة السابقة وأشباحُ الآمال وأطيافُ المثلُ العليا المستقبلة والآمال المتوقعة . هذا ، وليس من صواب الرأى أن يجعل المدرس كلّ شىء يدور حول اهتمام عابر نشيط يتجلى فى التلميذ ، بل ينبغى أن يكون (المدرس) فى موقف يستطيع فيه أن يميز بين ما هو جوهرى ضرورى وبين ما هو أقل من ذلك ، وأن يُبرز أنواع الاهتمام التى تبشر بأنها توحّد ميول التلاميذ المتقطعة والمتضاربة بعض التضارب وتقويها وتوفق بينها . فان فعل ذلك فقد وجب عليه — (كما بين لنا فروبل وهربارت) أن يدرك أن هناك أموراً أخرى غير المسرات واللذات العاجلة ، تعيّن سلوك التلميذ وتوجهه ، وأن القول بأن جميع البراهين الأخرى تجمع على أن الطريقة الشائقة التى تستثير الميول وتحرك السرور هى الطريقة المثلى دائما — هو قول لا يشمل الحقيقية كلها[1] .

ومع ذلك فينبغى أن نقرأ الآراء الواردة فى « المقالات » على ضوء كتابات سبنسر الأخرى . فهو فى « المقالات » يبحث أساساً موضوع تدخل المدرس فى شئون ميول التلميذ العقلية ، وربما يكون قد بالغ فى تقرير ما يتجلى فى التلميذ من مظاهر الاهتمام . أما فى الفصل الذى عقده عن « التربية القومية » فى كتابه « الاستاتيكا الاجتماعية » فقد عُنى أساساً ببحث تدخل الدولة فى إدارة التعليم ؛ ومن الخير أن نختار منه قطعة تبين أن ذلك العمل المنظم الذى يقوم به المربّى يغفله مذهب « غرائز الطفل العقلية » عادة . فأساس حجته لا يزال هو انفعالات التلميذ ، ولكن التوكيد كله ينصب على الاهتمامات والميول والمواقف والعواطف وأنواع الملاءمة الغريزية للقيم التى يجب أن يسعى المربى وراء جعلها عادات تعمل فى حياة التلميذ ...

« وأيا كانت الفائدة الأخلاقية التى تحققها التربية فانها يجب أن تحققها على يد تربية تكون وجدانية أكثر منها ذهنية فان كنت ، بدلا من أن تجعل الطفل يفهم أن هذا الشىء صواب وذاك خطأ تجعله يشعر أنهما كذلك — إن كنت تجعل الفضيلة محببة ، والرذيلة بغيضة ممقوتة ، — وإن كنت توقظ فيه رغبة شريفة ، وتخمد أخرى وضيعة — وإن أعدت إلى الحياة عاطفة سبق أن هجعت وخملت — وإن جعلت باعثاً غيريا يتغلب على آخر أثير — وفى الجملة إن استخدمت حالة عقلية يكون فيها السلوك الحسن طبيعياً تلقائياً وغريزيا ، فقد

---

(١) « المقالات » صفحة ٦٤ .

أحسنت وخيراً صنعت . ولكن لايتسنى لأى تدريب على استظهار أصول العقائد ، ولا لأى تلقين للقوانين الأخلاقية أن يستحدث ذلك بحال من الأحوال . فتكرار إيقاظ الانفعالات الملائمة وحده هو الذى يستطيع أن يحدث أى تغيير فى الأخلاق . فالمعانى التى يتلقاها العقل ولا تصادف منه استجابة من الداخل — لأنها لا جذور لها فيه — هذه المعانى وحدها لايكون لها أى تأثير فى السلوك ، وسرعان ما تنسى [1] » .

لا شك أنا يجب أن نسلم بأن سبنسر إنما كان يشير هنا إلى نواحى التربية الأخلاقية أكثر مما كان يشير إلى نواحيها العقلية . فقد تصور أن التعليم الأخلاقى سيزول من دائرة التربية كلما اكتمل تلاؤم الإنسان مع أحوال بيئته . على أن هذا الالتجاء إلى الانفعالات والعواطف والغرائز من حيث هى قوى تحدث حالة عقلية تظل تكون دائمة ، وأن هذا الاعتراف بعقم مجرد المعانى التى يتلقاها العقل — هما تصحيح لغلطتين شائعتين كل الشيوع فى التربية ، وهما : تمجيد اهتمامات التلميذ وميوله المؤقتة ، وإهمال العوامل الوجدانية فى تمثيل المعانى إهمالا كلياً . ويصح أن تطلق على الأولى مغالطة الظواهر التربوية ، وعلى الثانية « الذهنية التربوية » . ويبدو لنا أن سبنسر قد نجح فى تفادى الثانية ، ولكنه لم يستطع أن يتحاشى الأولى .

يؤكد لنا سبنسر فى قطعة مشهورة فى « المقالات » استمرار الجهد وثباته ، ويبين فى وضوح علاقته بالصبغة الوجدانية ، على أنه يجدر بنا أن نلاحظ مع ذلك أنه كان يصف لنا طرقا نتخلص بها من نتائج التعليم الفاسد ، ولم يكن يرمى إلى وضع قواعد عامة تنطبق على كل شىء « فثبوط الهمة الذى يحدثه ذلك التعليم الفاسد يمكن أن يخففه قليل من العطف وقليل من المثابرة التى تدفع التلميذ إلى أن يتذوق نجاحاً مبدئياً ؛ وعندئذ يحدث انقلاب فى الشعور يؤثر فى طبيعة التلاميذ ، فلا يجدون أنفسهم عاجزين أو غير أكفاء ، بل يشعرون أنهم هم أيضاً يستطيعون أن يفعلوا شيئاً . وبتوالى نجاحهم وتكراره ، يزول عنهم كابوس اليأس شيئا فشيئا فيقدمون على مواجهة صعاب الدراسة بشجاعة تضمن لهم النجاح [2] » . هذا ابتسار عجيب لفكرة « عقدة القصور » جدير بالملاحظة والاهتمام ، وهو ابتسار كذلك لهذا الشعور

(١) Social Statics صفحة ٣٥٢ .

(٢) المقالات صفحة ٧٧ .

العميق بالحرية الذى ينشأ ، لا عن صبغة وجدانية بارزة ، ولكن عن الطاقة التى يطلقها حل هذه العقدة وتحويل هذه الطاقة إلى مجار أخرى جديدة من أنواع النشاط الوظيفى . ويلاحظ أن أول عامل فى عملية التحسن هو العطف على التلميذ ومشاركته وجدانيا ، وليس مجرد استحداث اهتمام مؤقت : فهو بلغة فروبل حد ثالث وليس تعييناً أو تحديداً كاملا لطرق التعليم على أساس تعبير التلميذ عن قيمة معينة تعبيراً مؤقتا .

لم يوضح لنا أحد الطرق الكثيرة التى يمكن أن تغذى بها المدرسة طوائف المعانى التى تتجمع حول نواة «الخضوع الذاتى» أكثر مما أوضحه سبنسر . فهو يصرح بأن التجهم والتهديد والعقاب والتعزير والازدراء أمور تؤدى إلى التزمت والتهيب الدائمين ، كما تؤدى إلى الانقباض النفسى المستمر ؛ ويذكرنا بأننا تحت رحمة خواطرنا المترابطة ومعاينا المتداعية ؛ وبأن توقيع الألم كل يوم لا بد أن يستثير النفور والكراهية ، فى حين أن من يعاون التلاميذ على إدراك أوطارهم ، ويزودهم بالرضى الناشئ من الفوز والانتصار ، ويشجعهم فيما قد يصادفوه من صعوبات ، ويعطف عليهم ويشاركهم وجدانياً — يكن مقبولا عندهم . وإن هو ثبت على هذا المبدأ وظل يستمسك به ، ظلّ محبوباً لديهم[1] .

أهم مايمتاز به دفاع سبنسر عن « حقوق » الأطفال أمران : الحرية فى البحث المستقل ، والحرية لترابط المعانى السار الذى يصحب استعمال الملكات عادة فى أى شكل من أشكال التعلّم . وهاتان فى الحق ناحيتان هامتان من نواحى التربية إلا أن قَصْرَ سبنسر عملهما على دائرة العلوم (وهى لديه أهم المواد قيمة للتلاميذ والناس جميعاً ، ولكل مرحلة من مراحل النمو كذلك) يدل على مدى بعدها عن الفكرة الكاملة عن الحرية الحقيقية فى التربية . فسبنسر يكاد لا يعترف إلا بطريقة واحدة للتعليم ، هى طريقة التعليم الذاتى ، ويقرر فى جرأة أنا «إن شئنا الحصول على خير النتائج وجب أن يتقدم كل عقل ويترقى بحسب الطريقة[2] ذاتها» وهو رأى يؤيد صحته باستمرار ما يصيبه الرجلُ العصامى من نجاح ملحوظ . هذا إلى أن سبنسر فى ثورته على الدراسات الكلاسيكية ، وعلى التحيز والهوى اللذين تحدثهما هذه الدراسات فى زعمه ، لم يتردد فى أن

---

(١) المقالات صفحة ٨٢ .

(٢) المقالات صفحة ٦٢ .

يقترح علينا نظاماً آخر لا يقل عن ذلك تحيزاً فى رأى الكثيرين ؛ وفى محاولته تجنب تشكيل عقول التلاميذ بالشكل الشائع ، وعيّن لنا هو مع ذلك قالباً واحداً لنصب فيه التفكير . وفى محاولته تجنب النزعة السائدة التى تقضى بفرض شخصية المرء نفسه على الآخرين ، فرض منهاجاً فى التربية يحتمل أن يعطل هو أيضاً ترقى بعض الشخصيات ترقياً كاملا ، شأنه فى ذلك شأن شكل التثقيف الذى يريد أن يغيّره . ويبدو أن لهذا التضارب تفسيرين . فأما أحدهما فينشأ عن تربيته الأولى ، وينشأ الثانى عن فكرته العامة فى الحرية ، ولكل منهما صلة بموضوعنا .

وفى رأينا أنه أدنى إلى الحقيقة ، وأكثر انسجاماً مع آراء سبنسر الصريحة أن نعد المقالات صورة أدبية لتربيته هو الأولى ، لا صورة منقوله عن إميل[١] ولا ترديداً لصداه . فسبنسر فى ترجمته لحياته التى كتبها بقلمه يقول لنا إن والده قد لحظ فيه كراهيته المبكرة لكل سلوك يشتم منه رائحة الاستبداد والجبروت[٢] . ويخيل إلينا أن هذه النزعة العامة قد وجدت لها ميداناً خاصاً فى كل شكل من أشكال التعليم أو التعلّم يبدو فيه شىء من التحكم والجزم ، فتراه يرجع كراهيته تدريس اللغات إلى نفوره من القواعد التحكمية ، ولا سيما قواعد النحو ، ولم يسعه حتى فى تلك المقدمة الموجزة التى كتبها لترجمته لحياته إلاّ أن يذكر أنه لم يتلق فى طفولته ولا فى شبابه درساً واحداً فى اللغة الإنجليزية ، وأنه ظل حتى الرابعة والسبعين من عمره لا يعرف قواعد الصرف وتكوين الجمل عن طريق دراسة قواعدها دراسة منظمة ، بل كل ما تعلمه كان يوضع له فى قالب يمكن أن يفهمه بعقله لا على أنه مجرد سرد وتقرير لحقائق مسلم بها[٣] ومفروغ منها . وكان يعدّ قدرته على الاستظهار دون المتوسط اللهم « إلا فى صنوف معينة من الأشياء[٤] » ولم يكن ليطيق القراءة

---

(١) إنه لأقرب إلى الصواب أن سبنسر كان (مثل وايز الذى يحيلنا صراحة إلى التجربة التى أجريت فى مدرسة هازلوود) قد تأثر تأثرا مباشراً بكتاب آل هيل عن « التربية الشعبية » ، فالمشاركة الوجدانية (صفحة ٢٨٣) والتربية الذاتية (صفحة ١٩٣) والنشاط الناجح (صفحة ٢٠٩) والتوجيه الذاتى (صفحة ١٣٦) والربط السار (ص ٧٦) وعدم القسر والإكراه (ص ٢٨٢) كانت من الآراء التى دافع عنها كل من سبنسر وآل هيل .

(٢) المجلد الأول ص ٧٩

(٣) ومن ثم كان قوله أتقدم كل شىء على أنه قاعدة ؟ لا ! أتقدمه على أنه مبدأ ؟ نعم . انظر (Autobiography) المجلد الأول ص ١٠٩ .

(٤) (المجلد الأول ص ٨١) هذا تحفظ نعرضه على الذين يتهمون سبنسر بأنه يأخذ بنظرية الملكات المعروفة .

طويلا ، فكانت النزعة إلى الاستقلال الفكرى غالبة عليه ومسيطرة كل السيطرة حتى كان قليل الصبر على تحصيل المعانى والمعارف من الكتب . وأما ما أنكره على الاستظهار والتعليم الآلى فكان نتيجة خبرته فى المدارس الخارجية التى التحق بها ، فإن معلمه لم يكن قادراً على تشويق التلاميذ وتحبيبهم فيما يلقيه عليهم من دروس . ويذكر لنا سبنسر أنه قلما تلقى درساً واحداً يعطى على الوجه الصحيح ، وقد لاحظ عليه والده أنه كان يأبى كل الإباء أن يتعلم نحو اللغة اللاتينية ، وبعد لأى استطاع أن يرجع كراهيته هذه إلى ما يعوز هذا النحو من نظام ، وتنسيق . ويضيف سبنسر نفسه « إن مجرد فرض أن كذا وكذا هو كذا وكذا من غير ذكر بينة أو سبب معقول ، كان من البداية أمراً كريهاً إلىّ أمقته بطبعى[1] ».

لا ينبغى لنا مع ذلك أن نعد « المقالات » مجرد نتيجة لعقدة السيطرة الغالبة عليه ، فهى تلقى ضوءاً على طرق عمه وأبيه ، ولا سيما الثانى منهما ، وكان أكثر ما جاء به سبنسر من إصلاحات إلهاماً من إعجابه بفكرتيهما عن التربية ، فيقول عن والده :

« كان المثل الأعلى الذى يؤمن به والدى فى التربية أسمى مما كان يؤمن به الناس عادة ، ومن ثم اختلف عن جمهرتهم اختلافاً كبيراً ولا سيما من حيث المركز الذى يضع فيه عمل المعلم . وهو وإن لم يجعل الترقى موضوع دراسة مقصودة فقد توصل إلى عدة أفكار عامة بشأنه ، وأدرك الحاجة إلى جعل مناهج التعليم ملائمة للمراحل التى يمر بها العقل ؛ فبدلا من التمادى فى اتباع طرق وضعت فى أيام الجهالة والخشونة ، وظل الناس يستمسكون بها من غير تفكير حتى وقتنا الحاضر ، كان يسعى دائماً وراء إيجاد طرق أفضل ، ويرمى إلى التحقق من أن التلميذ قد فهم ما تعلمه حق الفهم ؛ ولم يقنع قط بمجرد أن التلميذ قد تقبل ما ألقى إليه تقبلا سلبياً . وإذا كان يدرك أن ترقى العقل عملية معقدة كل التعقيد ، وأنه من الأهمية بمكان أن تنال هذه العملية نصيبها من المعاونة لا المقاومة ، وأن الحاجة ماسة إلى الابتكار وسداد الحكم فى اختيار الوسائل ، فقد رأى أن المدرس إذا قام بوظيفته على الوجه الأكمل كانت وظيفة تستدعى قوى ذهنية من أسمى طراز ، بل إنها لتظل ترهق هذه القوى دائماً وباستمرار إلى أبعد حد . ففكرته

(١) المجلد الأول ص ٨٦ .

عن المعلم الصالح هذه لا تتطلب تفوقاً فى الذهن فحسب ، بل تتطلب ذلك التفوق فى الوجدان والحس أيضاً . وكان عادة يسعى سعياً موفقاً وراء كسب ثقة تلاميذه به بأن يظهر لهم العطف عليهم ويشاركهم مشاركة وجدانية فى متاعبهم ، وفى نجاحهم ، فضمن بذلك حالة عقلية تلائم العمل الذهنى كما تلائم تهذيب الانفعالات . وجملة القول ، يصح لنا أن نعده نقيض ذلك المدرس الذى يصفه كارلايل (Carlyle) فى كتابه الذكريات (Reminiscences) والذى يستحسن منه قسوته وصرامته فى معاملة كل تلميذ فدم بليد[1] .

ربما كان منتظراً أن يقف نفور سبنسر الباكر من الدراسات اللغوية حائلا يمنعه من العطف على الدراسات الكلاسيكية . وإذ كان يؤكد ضرورة قيام المرء بدراسات وبحوث شخصية فإنه لم يكن ليوافق على تأويل العالم تأويلا مستعاراً من شخص آخر ؛ ولقد كانت التفسيرات التى جاء بها كتّاب اليونان والرومان الأقدمون أبعد شىء فى نظره عن أن تكون تفسيرات علمية ، فليست اللغات القديمة إلا تجسيما للأساطير والخرافات والحروب الدموية ، والبدع الدينية لأمتين خلتا ودالت أيامهما . وإذا كان سبنسر يجد أعظم قسط من الارتياح والمسرة فى أن يتقصى بنفسه المشكلات التى صادفته فعلا فى حياته ، فقد تورط وتوهم أنه لا يوجد بحث حقيق ، ولا تعليم ذاتى ، ولا ترق ذاتى فى حالة عدم قيام المرء ببحث هذه المشكلات الشخصية بنفسه ؛ وعلى ذلك افترض أن هذا النوع من البحث هو الوحيد الذى له قيمة مربية ، وهو الوحيد الذى يسترعى كل الناس قاطبة ، وهو وحده الذى له قيمة فى معاونة الفرد على الحصول على الشروط الأساسية للسعادة البشرية .

وقد أيدت خبرةُ سبنسر بالتعليم هذه الآراء ؛ فلم يكن وهو صبى يسارع إلى الإذعان للسلطة ، ولكنه كان فى الوقت نفسه يتحاشى أن يفرض آراءه على غيره ؛ فقد أفضت به رغبته فى الحرية إلى أن يحترم خبرة غيره ويجلها . ويبدو أن هذه النزعة هى[2] التى أنقذت شهرته فى التربية . ففى وصف موجز له عن خبرته فى الثلاثة الشهور التى قضاها فى التعليم يقدم لنا تعليقاً هاماً ورائعاً كل الروعة فيقول : « من كان ميالا بطبعه إلى مقاومة الإجبار تحرج من أن يستعمله هو إذا كان الله قد حباه بقسط كاف من العطف ؛ أقول

(١) المجلد الأول صفحات ١٢٠ — ١٢١ .
(٢) المجلد الأول ص ١٢٢ — ١٢٣ .

إذا كان الله قد حباه بقسط كاف من العطف ، لأنه إن كان خلوا منه مال إلى أن يؤكد حقوقه هو فى حرية العمل من غير أن يكترث لما لغيره من حقوق فيها ، فإذا فرض أن لديه قسطاً كافياً من الشعور بالإخاء الإنسانى فإن خواطره العقلية تمنعه ، إلى حد ما ، من أن يظل يسلط على غيره هذه القوة التى يكره أن يطبقها على نفسه هو[1] .

إن تمجيد سبنسر للعلم لا يتعارض مع فكرته عن الحرية ، ولكن تطبيق الفكرتين كليهما على التربية يكشف عن قصور رأيه فى الحرية ؛ فليس له فى الواقع أى سلطان موجه على محتوى الدراسات التربوية . فإن كان رأيه هذا يلفت النظر إلى الضرر الناجم عن إجبار بعض التلاميذ ذوى العقول التى من طراز معين على أن تخضع لما تتطلبه الدراسات القديمة من كدّ ومشقة ، فإن قانونه لم يجعله يتشكك قط فى حكمه أن يفرض العلم على التلاميذ كلهم مهما اختلفت عقولهم وتباينت أنواعها . وعلى هذا فقانونه متناقض مباشرة لموقف العقل ذاته الذى يرغب سبنسر فى تكوينه .

إن من الصعوبة بمكان أن نقرر إن موقفه لا يخرج عن أنه مجرد مغالطة منطقية ، فقد أبدى فى أواخر عمره أسفه على عجزه عن أن يكون ممثلا لنظام من نظم التربية أفضل مما عُرف به ونسب إليه ، وأبان لنا الأسباب التى حملته على ترك مهنة التدريس ؛ فلو أنه بقى فيها لكان من المحتمل أن ينفذ آراءه الخاصة التى يراها بشأن التربية الصالحة ، وطرق التعليم الناجعة ، والتنظيم الإدارى الحكيم[2] . لقد أدرك أن آراءه هذه قد تحدث متاعب وتسبب خلافات كثيرة مع الآباء ، فاعتزل مهنة كان يحتمل أن تنتهى بالفشل والخيبة . ولكن لا يفهم من الأسباب التى أدلى بها أنه قد استسلم بسبب عدم إيمانه بمبدئه فى الحرية ، بل يفهم منها أنه قد فعل ذلك خشية أن يؤدى إلى تكرر فصم علاقاته مع أولياء أمور التلاميذ إذا ما استمسكوا بالمنهج المألوف .

قد لا نكون بعيدين عن الإنصاف لو أنا استنبطنا من هذا الشرح الخاص ثلاث نقط ضعف ذاتية فى قانون سبنسر : (١) فإذا كان هذا القانون لا يضع «حداً ثالثاً» بين التلميذ و بين المدرس غير ذلك الحد السلبى . القاضى بعدم العدوان على حق التلميذ فى أن يرقّى ملكاته ، فإنه لا يقدم ضماناً ضد الإكراه من قِبَل المدرس ، ولا ضد الفوضى من قِبَل التلميذ (٢) وفى دائرة هذا القانون

(١) المجلد الأول ص ١٢٤ . (٢) المجلد الأول ص ١٢٢ — ١٢٣ .

نفسه لا يمكن أن يكون ثم تلاؤم حقيق بين الذات و بين الغير ، فمن المستحيل علينا أن نعرف إن كانت أفعالنا تعوق شخصاً آخر عن استعمال ملكاته ومواهبه — وهى صعوبة يذكرها سبنسر ولا يحلها بنفسه (٣) وليس فيه (القانون) اعتراف حقيق بوجهات نظر بعيدة كل البعد عن وجهة نظرنا ، ولا عطف حقيق على سعادة الآخرين ؛ وعلى هذا لا يكون فيه اعتراف بوسائل للحصول على أكبر قسط من السعادة ، وهو أساس فكرة سبنسر . فنظريته العامة تقتضى مشاركة وجدانية لا تستطيع أن تعطينا إياها وجهةُ نظره إلى الحياة ، ولا فكرتُه عن التربية .

وختاماً ، قد يكون من المفيد أن نذكر أن الخبرة التى اكتسبها سبنسر فيما بعد ، إن لم تؤد إلى تعديل النقط التى تكلمنا عنها فيما تقدم فقد تصلح أن تكون على الأقل واسطة لتقويمها وتقديرها تقديراً أصدق وأنزه . ففى التأملات التى يختتم بها سبنسر ترجمة حياته التى كتبها بنفسه يستعرض أخطاءه ومعايبه ، ويعترف أن المشاركة الوجدانية كانت تعوزه ، ويسلّم بأن ضعف نوازعه الغيرية يرجع إلى كراهيته لبذل المجهود الذى يقتضيه الإفصاح عنها ؛ ويسلم كذلك بأنه كان يميل إلى التقليل من شأن ما لقوة الماضى من أثر تربوى ؛ ويشير إلى أن ذلك كان عقبة فى سبيله من حيث هو مفكر . أما الأسباب التى يدلى بها عن التعصب الذى تغرسه الدراسات القديمة (الكلاسيكية) فى عقول الشباب فيبدو أنها تتعارض تعارضاً غريباً مع دفاعه عن حقوق الطفل ، إذ يقول إن كثيراً من منتجات الحضارة القديمة كان يستثير غرائز المتوحشين الغالبة على صغار التلاميذ[1] ؛ وبدلاً من أن يرى فى هذه الحقيقة صلة « بالاعتماد على النفس » « وبالتعليم الذاتى » « والنشاط السعيد » « وطرق التربية غير القاسرة » يبدو أنه لم يكن يُعنى إلاّ بما لها من تأثير فى استدامة حكم ملتو حائد عن الصواب . ومع ذلك فثم ما يلطّف آراءه الأولى بشأن محتوى الآداب الكلاسيكية والآداب التى قبلها ، فهو يعترف بأن عدم احترامه لما قال الغير ولما فعلوا جعله يهمل الأدلة والشواهد على أعمال الجنس البشرى الباكرة ، ويقرر فى صراحة أن تعصبه كان رد فعل منه على ما فى نظام التربية الشائع من نزعات يتعصب لها الناس ؛ كما أنه يسلم بما كان فى تربيته الجمالية من ضيق وقصور . فهذه الاعترافات كلها قد تكفر عن فرضه الدراسات العلمية فرضاً ، وقد تُنجيه من تهمة أنه استخدم نشاطاً تربوياً قاسراً مجبراً ليصل به إلى إلغاء القسر والإكراه .

(١) المجلد الثانى ص ٤٤٢ .

الفصل السادس والعشرون

فكرة تولستوى عن عدم التدخل

تدلنا « يوميات » تولستوى على أنه كان يُعنى من البداية بكل ما يتعلق بترقّى نفسه وتطورها ، ولم يحدث أن كاتباً عظيماً قد خلّف لنا تاريخ آرائه فى التربية بأوضح مما خلّفه تولستوى ؛ وسنختار من كتاباته الكثيرة عدة مقالات ، كُتب بعضها فى شبابه ، وبعضها فى كهولته ، والبعض الآخر فى شيخوخته ، كى تكون ممثلة لتطور آرائه فى التربية حق التمثيل . ومع أن مقالاته الأدبية هذه تحوى اختلافات هامة فى آرائه فى التربية ، فكلها تتفق فى نقطة واحدة : وهى الإصرار على الحرية .

عُنى « تولستوى » فى كتاباته الأولى[1] بوصف نتائج التعليم الإلزامى السيئة ؛ على أنا سنذكر هنا ، من باب المقابلة ، أهدافه التى رمى إليها وطرقه التى وضعها نصب عينيه فى مدرسته التى أنشأها فى ياسنايا پوليانا . ولا يخفى أن كتابه « اعترافى » (My Confession) يلقى ضوءاً[2] عظيماً على الموقف الذى اتخذه فيما بعد فى الحياة كلها . فقد حدث أنه رأى فى باريس عقوبة الإعدام تنفذ فى مجرم حكم عليه بها ، فاقتنع بأن ما يسمونه تقدماً ليس سوى خرافة جوفاء ؛ وكان له أخ ذكى ، طيب النفس ، يميل إلى الجد والرزانة ، ألحت عليه الأمراض فى صغره فظلّ يعانى أوجاعها ، ويقاسى آلامها أكثر من سنة ، ثم مات ميتة مؤلمة من غير أن يدرك الغرض الذى من أجله عاش ، ولا السبب الذى من أجله توفى . ومع أن تولستوى قد أدرك إدراكاً مراً أنه لا توجد فلسفة ما من فلسفات الحياة تستطيع أن تفسر له أموراً كهذه فقد ظلّ يقول فى نفسه « إن كل شئ يترقى ويتقدم ، وأنا كذلك أترقى وأتقدم ، وسوف يتبين لى فيما بعد السبب فى أنى أرقى مع الناس وأتقدم معهم »

---

(١) مقالات عن مجلة (ياسنايا پوليانا) (Yasnaya Polyana) كتبت حوالى سنة ١٨٦٢ — انظر المجلد الرابع من مجموعة مؤلفات تولستوى الكاملة طبعة ليوفينر (Leo Wiener) .

(٢) انظر المجلد الثالث عشر من مجموعة مؤلفاته صفحات ١٣ وما بعدها .

لقد كان تولستوى ينكر التقدم فى الظاهر ، فيذكر فى يومياته الخاصة (Journal Intime)[١] انه وجد فكرة التقدم ذاتها فكرة سخيفة غير مجدية ، وظل طويلا يحاج فيها كل من يقابله ، ويجادله فى حقيقتها . ولكن رأيه الناضج قد تجلّى فيما بعد فى فقرتين هامتين : قال « إنى كسائر الناس الذين تحرروا من خرافة التقدم لا أرى سوى أن الإنسانية تعيش ، وأن ذكريات الماضى تزداد بقدر ما تختفى وتزول ؛ وأن الجهود التى بذلت فى الماضى كثيراً ما تصلح لأن تكون أساساً للعمل فى الحاضر ، بقدر ما تصلح لأن تكون عقبات فى سبيله تعرقله وتعوقه ؛ وأن سعادة الناس لتزداد تارة فى إقليم واحد ، وفى طبقة واحدة و بمعنى واحد ، وتارة تنقص وتقل ؛ إنى لم أستطع أن أجد فى حياة الإنسانية كلها قانوناً عاماً مشتركاً ، مهما كان وجود ذلك القانون أمراً مرغوبا فيه ؛ وإنه ليسهل علينا أن نُخضع التاريخ لفكرة التقدم بقدر ما يسهل علينا إخضاعه لأية فكرة أخرى ، ولأى خيال نتصوره أو وهم نتوهمه .

« بل إنى لأقول أكثر من ذلك ، أقول إنى لا أرى ضرورة ما للبحث عن قوانين عامة للتاريخ بصرف النظر عن استحالة وجود هذه القوانين . فالقانون الأزلى العام مسطور فى روح كل إنسان ، أما قانون التقدم أو القابلية للكمال فمسطور فى روح كل إنسان منا ، ولا ينتقل إلى التاريخ إلاّ عن طريق الخطأ ؛ فما دام هذا القانون شخصياً فهو قانونٌ مثمر وفى متناول كل إنسان ، أما إذا انتقل إلى التاريخ فقد أضحى هُراء أجوف يؤدى إلى تبرير كل ما هو غثّ تافه و إلى كل نوع من أنواع الجبرية . فالتقدم العام فى الإنسانية كلها أمر لم تثبت بعد حقيقته ، ولم يقم عليه أى دليل ، ولا وجود له فى جميع الأمم الشرقية ؛ فلا أساس إذن للقول بأن التقدم قانون الإنسانية ، كما أنه لامعنى للقول بأن كل الناس شُقر إلاّ من كانوا منهم سمر الوجوه[٢] » .

على أن هذا الرأى الذى كله تشكك فى التقدم لم يَغْزُ قط دائرةَ المُثُل العليا الشخصية ، فقد ظل تولستوى فى صباه وفى رجولته وشيخوخته مستمسكا بفكرة الكمال الذاتى ، وأن

---

(١) للسنوات ١٨٥٣ ترجمة (Chuzeville) سنة ١٩٢٦ المجلد الثانى ص ٢٠٨ .

(٢) انظر مقالته فى التقدم والتربية (Progress and Education) فى مجموعة مؤلفاته — المجلد الرابع صفحات ١٦٢ — ١٦٣ .

اتخذ تعبيره عنها أشكالاً عدة ، أحدها ذلك الشكل الذى حدا به إلى الاشتغال بمهنة التدريس ؛ وربما كان هذا الشكل نفسه جزءاً من الدافع الذى حفزه إلى كتابة مذكراته اليومية كى يستطيع أن يفهم نفسه فهماً أتم وأكمل ؛ فقد قال بعد ذلك بخمسة عشر عاماً وهو يستعرض جهوده الأولى : « عنيت بمشكلة التعليم الشعبى من غير أن يكون لدى نظريات ولا آراء سابقة فى الموضوع ، وكانت أمنيتى الوحيدة أن أنهض به بطريقة مباشرة مستقيمة لا التواء فيها . وسرعان ما وجدت نفسى ، وأنا أقوم فعلاً بالتعليم فى مدرستى إزاء مشكلتين اثنتين : (١) ما الذى يجب علىّ أن أدرّسه . (٢) وكيف يجب أن أدرسه[١] ؟ وكانت المدرسة التى أنشأها فى ياسنايا پوليانا مدرسة تجريبية تهدف إلى الإجابة عن هذين السؤالين نفسيهما .

وقد دفعه هذان السؤالان إلى أن يحلل وظائف الإجبار ودواعيه ؛ فسأل نفسه : لِمَ كان الإجبار ضرورياً يا ترى ؟ . إن كل إنسان يشعر بالحاجة إلى التّعلم ، وجميع الناس يحبون العلم ويسعون وراءه كما يسعون وراء الهواء الذى يتنفسونه[٢] ، ومع ذلك فالصبغة السائدة فى طرق التعليم وفى الإدارة المدرسية هى القسر والإجبار ، فبأى حق نستخدم هذا الإجبار ؟ وما الأسباب التى تجعلنا ندرّس هذه المادة دون تلك ؟ كان تولستوى يرى أن إجابات الدين والفلسفة والتاريخ والتربية عن هذه الأسئلة غير شافية ، « فما دام الإنسان ، مسلماً كان أو يهودياً أو مسيحياً ، يعتقد اعتقاداً جازما أن نزوله عن معتقداته الدينية يستنزل عليه اللعنة الأبدية فلن يمسك عن تعليم أطفاله العقائد الدينية[٣] . فالدين هو الأساس الطبيعى الوحيد المعقول للتربية ؛ ولكن أنى لنا بذلك الوحى الإلهىّ الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؟ وأين تلك الحقيقة الدينية التى لا يتحداها أحد ؟ إن الفلسفة لا تفيدنا هنا شيئا ، لقد اتجه المربون الفلاسفة إلى علم الأخلاق يستلهمونه أغراض التربية ويستوحونه أهدافها ، ولكن لا توجد لدينا نظرية أخلاقية نستخلص منها جواباً صريحاً عما يجب أن نعلمه للدهماء ، ولا عن طرق

---

(١) انظر مقالته فى التعليم الشعبى (On Popular Education) المجلد الثانى عشر ص ٢٨٤ .
(٢) المجلد الرابع ص ٥ .
(٣) (On Popular Education) المجلد الرابع صفحة ١٢٥ .

تعليمهم[1] إياه . لقد كان هؤلاء الفلاسفة المربون جميعهم ، من أفلاطون إلى كانتْ يسعون وراء تحرير المدرسة من قيودها التقليدية التاريخية ، فرأى لوثر الحلّ فى دراسة الكتب المقدسة ، ورآه بيكن فى البحث العلمى ، وروسّو فى الحياة الساذجة « وقامت آلاف من أعجب النظريات وأغربها » وكان الواقعيون يصطدمون بأنصار الدراسات القديمة واللاهوت ، ويتنازع الإنسانيون مع أنصار العلم ، ويتبارى أنصار الدراسات القديمة وأهل الكلام بعضهم مع بعض . ثم فكرة عالمية شاملة ، وإن كانت متناقضة ، تغشى تاريخ التربية كله ؛ وثم مطالبة مستمرة قائمة على الدوام بقسط أعظم من الحرية ، ولكنه طلب كان يقابل دائماً بمجرد فرض أفكار وآراء عن الحرية ، فردية ومحدودة . لقد رأينا أن التاريخ كله يفترض التقدم افتراضاً ، ولكن التقدم ليس حقيقة قائمة ، وإنما هو اعتقاد وإيمان ، هو فرض أو نظرية ، ولكنه ليس قانوناً عاماً ، ضرورياً ، من قوانين الطبيعة .

فان جاز أن تحدث حركة تقدم شامل أو عام فى شعب ما كانت المدارس خارج هذه الحركة وبعيدة عنها . وكلما عظم تقدم الأمة الظاهرى اتسعت فيها الشقة بين التربية وبين الحياة ، وأصبح نشاط المدرسة أكثر تفيهقا وأقل معنى . هذا ، وليس لدى المدارس حلٌ للمسئلة التى نحن بصددها ؛ فالآباء يصبون عليها جام لعناتهم لأنها فى رأيهم معاهد عقيمة تحرمهم ثمرة عمل أولادهم ، ويعدون الشهور التى تمر شهراً شهراً مترقبين الأوان الذى يتحرر فيه أولادهم من ربقتها ويتخلصون من أسرها . فالطفل يسمع منذ نعومة أظفاره بتلك المؤسسة التى أقيمت لتعذيبه وشقوته ، يحركها مبدأ « الطاعة والسكون » فهو يظل ست سنوات ينفق فى كل يوم منها ست ساعات وهو يتلفظ بألفاظ لا معنى لها ، استجابة للأوامر التى يتلقاها من مدرّسه ، وهو ذلك الذى لا يرى فيه الطفل سوى عدو طبيعى له . فالمدرسة مكان كله خوف ورهبة ، وذاكرة مكدودة مرهقة ، وانتباه متبلد جامد ، يديره شخص بلغت قدرته على سحق مواهب التلميذ العليا مبلغاً عظيما . فليست المدرسة كما يجب أن تكون — معملاً تفحص فيه الآراء والنظريات وتمتحن على ضوء الخبرة والتجارب ، ولكنها آلة لفرض نظام مقرر بشكل تقليدى جرى به العرف . ففى التربية نزعة دائمة

---

(١) المجلد الرابع صفحات ١٠ وما بعدها .

تجعلها تنظم خدماتها بحيث تظل الطريقة المتبعة واحدة لا تتغير أيا كان المدرس وأيا كان التلميذ ؛ ولا تخرج طريقتها هـذه عن أن تكون مجرد تبلور لإجابات عن أسئلة طرحتها الإنسانية من قرون مضت ، فى حين أنها يجب أن تستثير أسئلة من التلميذ نفسه ، وأن تحل مشكلاته التى يصادفها فى حياته الفعلية .

ليس لدينا طائفة من المعلومات يصح أن تتخذ معياراً معقولاً نقيس به ما نعلّمه ونحدد الطريقة التى بها نعلّمه[١] ، وليس للاجبار أى أساس سوى الإرادة التحكمية : فبالأجبار يعلم مدرس تلاميذه السرقة ، ويعلمهم به آخر قتل الملحدين الخارجين على الدين ، على حين أن ثالثاً يعلمهم أنساب الناس فى العصور الوسطى ، ويدرس به آخر الفرنسية إلى الفلاحين على الرغم منهم . إن الأجبار شىء مستحيل، عقيم ،غير مشروع[٢] فضلا عن أنه غير ضرورى[٣]

و بعد أن قرأ تولستوى كل ما وصلت إليه يده من كتب جَعل يتعرّف شخصياً بأساطين التربية وممثليها فى أوربا ، ولـكنه لم يجد عندهم الجواب الشافى عن سؤاله الذى ظل يشغل باله ؛ فقد كان مقتنعاً بأن هذا السؤال لم يظهر بعد فى أية دراسـة أو مبحث من مباحث

---

(١) المجلد الرابع ص ٢٧ .

(٢) المجلد الرابع ص ١١٠ ، ١١٦ ، ١٥٠ .

(٣) يعتقد تولستوى كما اعتقد روسـو من قبل أن الطفل خير بطبعه ؛ فهو فى كل العصور وفى نظر الناس جميعاً مثال للوداعة والمهارة والطيبة والصدق والجمال ، وترقيه شر لا بد منه أو هو عقبـة تقوم فى سبيل إدراك أسمى أنواع الانسجام والتوافق (المجلد الرابع صفحات ١٢١ وما بعدها) . ويخيـل إلينا أن تولستوى قد نسى هنـا معياره الذى يقيس به الحقيقة — أى إجماع جماعات كبيرة من الناس ، وافترض صحـة مذهب لا يزال بحاجـة إلى مواصلة البحث وإجراء التجارب لحاجة المناهج وطرق التدريس إليها . ففى المجلد الثانى من (Journal Intime) سنة ١٨٦٢ ص ٣٦٢ ، يذكر تولستوى شيئاً مما ساوره من الشكوك بشأن سلوك الأطفال . هذا وقد قص علينا أحد الذين زاروا مدرسة ياسنايا پوليانا سنة ١٨٦٢ قضية موضوع إنشاء حرره تلميذ من أبناء المدرسة قال : «فى ذات يوم دعا لنوف نيكولافتش (تولستوى) أحد تلاميذ المدرسة إلى السبورة ، وكلّفه حلّ مسئلة حسابية فحار ولم يستطع أن يحلها بحال من الأحوال ، فجره من شعره عقاباً له ، وتجاسر الزائر ووجه نظر تولستوى إلى ما فعل ، فتنهد تنهداً عميقاً ووضع إحدى يديه على الأخرى وقال : « إن الحياة فى هذه الدنيا واجب شاق » » (حياة تولستوى تأليف إيلمرمود ، المجلد الأول ص ١٥٣) . ولـكن كاتب سيرة تولسـتوى سارع إلى الدفاع عنه فيقول : إن الموضوع الإنشائى يدل على أن « جر الشعر » كان حادثاً نادر الوقوع ندرة جعلته خليقاً بأن يشار إليه هنا ، وقد يغفر (لمود) هذا الشرح نظراً لما ناله هو من سوء المعـاملة على أيدى مدرسيه فى أثناء السنوات الست التى قضاها فى الجمود والتبلد فى (Christ's Hospital) بين ١٨٦٨ ، ١٨٧٤ المجلد الأول ص ٧٩) .

التربية التى كانت موجودة فعلا فى ذاك الوقت ؛ وأخيراً توصل إلى أن كل خبير بأمور التربية كان يعتقد اعتقاداً ثابتاً أن طرقه هى خير الطرق جميعاً ؛ وأن ليس ثمة ضرورة تلجئه إلى فحصها ونقدها ؛ ولذلك عمد إلى التدريس من غير أن يكون لديه أى آراء سابقة خاصة ، واتخذه مهنة له ، فعمل فى مدرسة قروية أولية وسط الغابات يسعى جاهداً وراء الوصول إلى حل لمشكلته ، وكان تولستوى رجلا قوى الملاحظة دقيقها وفى ذلك يقول :

« و بعد أن توثقت الصلات بينى و بين هؤلاء الأربعين من صغار الفلاحين الذين تتكون منهم المدرسة (وأسميهم فلاحين صغاراً لأنى وجدت فيهم الصفات التى يتميز بها الفلاح الروسى من نفاذ البصيرة وواسع المعرفة بالحياة العملية ومرح وسذاجة ومقت لكل شىء زائف) فبعد أن رأيت قابليتهم واستعدادهم لتحصيل ما يلزم لهم من معلومات ، بعد هذا وذاك أدركت فى الحال أن طرق التعليم العتيقة التى تلجأ إليها الكنيسة قد فات أوانها ولم تعد تصلح لهم ، فشرعت أجرى تجارب على طرق جديدة أخرى من طرق التعليم . ولما كانت عقائدى وأخلاقى تستهجن الإكراه فى شئون التربية فانى لم ألق على التلاميذ أى ضغط ما ؛ وكنت إذا لاحظت أنهم لم يتقبلوا شيئاً بقبول حسن لم أحاول أن أكرههم على قبوله ، بل أخذت فى البحث عن شىء سواه . وقد تبين لى من هذه التجارب كلها ، كما يتبين للمدرسين الذين يعملون معى فى ياسنايا پوليانا وغيرها من المدارس التى تجرى على مبادئ الحرية ، أن ثمة هوة بعيدة الغور بين كل ما كتب عن التربية فى المدارس ، و بين الحقيقة الواقعة . وأن الكثير من الطرق المقترحة مثل دروس الأشياء ، وتدريس العلوم الطبيعية ، والتدريس عن طريق الأذن ، وغيرها من تلك الطرق ، كانت جديرة بالازدراء والسخرية حقاً إذا لم يكن التلاميذ يستسيغونها . فأخذنا نحن نبحث عن المواد والطرق التى يرتضيها التلاميذ و يسارعون إلى تقبلها بالقبول الحسن ، فعثرنا بتلك الطريقة التى هى أساس طريقتى فى التعليم[1] » .

وما من شك فى أن تولستوى كان يدرك أن تجربته لم تكن حاسمة ، ولذلك فإنه لم يعيّن فعلاً مايجب أن يعلّمه التلاميذ ، بل اجتزأ بتحقيق استجاباتهم وردود أفعالهم على بضع

(١) المجلد الثانى عشر ٢٨٦ — ٢٨٧ مع تغيير فى بعض الألفاظ .

مواد معينة من مواد التعليم إذا ما ارتفع عنهم كل قسر وإكراه . ولعل أشق نواحى تجربته وأصعبها على نفسه أن خبراء التربية لم يحفلوا ببحوثه وأهملوها فلم يعيروها التفاتاً ما ؛ وقد يكون من أسباب هذا الإهمال ضيق مجال هذه البحوث واستعماله مواد التعليم العادية استعمالاً حرًّا . وظاهر الأمر أن التجربة لم تعالج إلاّ مسألة تدريس بعض المواد الأولية . ذلك إلى أن استعمال تولستوى كلمتى التربيـة والتعليم كان استعمالا خاصًّا لا يجعل الناس يحسنون استقبال ما يعرضه عليهم من آراء . ويبدو لنا أنه جعل المعرفة كل همه . ففى رأيه أن كل ما يحتاج إليه الطفل لا يعدو « المواد اللازمة لأن ينشأ منسجماً انسجاماً عامًّا يشمل كل نواحيه » فالتربية نشاط قائم على الحاجة إلى التساوى (فى المعرفة والمعلومات) ، وعلى قانون التقدم فى المعرفة — ذلك القانون الثابت الذى لا يتغير ، والذى يقول تولستوى إن عملية التربية تتوقف وتنتهى عند ما تتساوى معلومات التلميذ بمعلومات المدرس . فهذه النظرة « السيفونية »[1] التى تقصر التعليم على نقل المعلومات من المدرس إلى التلميذ جعلت وظيفة المدرسة لا تعدو « توصيل المعلومات والمعارف ..... » . « ويجب ألاّ تحاول المدرسةُ الانتقال إلى ميدان المعتدات والإيمان ... وينبغى أن تعرض ما لديها من المعلومات تاركة التلميذ حرًّا فى أن يحصّلها أو لا »[2] . هذا وقد أدرك تولستوى أن تحقيق هذا الغرض محالٌ من الوجهة العملية ، وسلّم بأن النزعة إلى التأثير فى نفوس التلاميذ تأثيراً تربويًّا معيناً نزعةٌ طبيعية تهب المدرس حماسة وقوة ، وفى ذلك يقول « انه من المستحيل علىّ أن أتجاهل هـذه النزعة فلم يخطر ببالى قط أن أنكرها ، ولـكن وجودها ذاته يبرهن لى بقوة على ضرورة توافر الحرية فى أمور التعليم »[3] .

إن النقطة الهامة حقا فى نظرية تولستوى هى أن التربية يجب ألاّ تجرى بطريق القسر والإكراه — ولا تكون إلاّ حيث يستطيع المدرس ، الذى يتقن مادته ويحبها ، أن يوصلها إلى تلاميذه بروح من المحبة . ولم يحاول تولستوى استبعاد ما يؤمن به التلميذ أو المدرس ،

---

(١) المجلد الرابع صفحة ١٨٣ ، ويسمى كاتب بحث هذه الطريقة : وجهة النظر الإسموزية (Osmotic) إلى التربيـة — انظر بودوان (C. Baudouin) Tolstoi the Teacher الترجمة الإنجليزية صفحة ٩٨ وما بعدها .

(٢) المجلد الرابع ص ١٤٦ .

(٣) المجلد الرابع صفحة ١٤٨ .

من المعتقدات والمبادئ الأخلاقية ، بل كان يسعى وراء تعرّف خير الظروف والأحوال الممكنة للتأثير فى التلاميذ ، فوجَدها حيث لا يكون قسر ولا إكراه على الإطلاق . فبذلك تصبح المدرسة نفوذاً متعدد النواحى مشعوراً به ، ومنوّعاً كل التنوّع ، يسلّطه شخص على آخر قصد توصيل المعلومات من غير أن يُكره الطالب بالقوة والعنف ، ولا بالسياسة والمصانعة ، على أن يستفيد مما نريده أن يستفيد منه ويحصل عليه[1] » . سواء كان الموضوع منظراً أو مسرحاً أو مكتبة أو متحفاً أو محاورة .

ومن حسن الحظ أن الأمر لا يدعو إلى نقد هذه الآراء فى شىء من التطويل والإسهاب ؛ فعلى الرغم من استمرار تولستوى فى الإصرار على عدم التدخل فى ميول التلاميذ إلى تعلم ما يريدون أن يتعلموه فهو يعترف بما فى نظريته المتقدمة من نواحى الضعف ؛ فهى فى الواقع خلو من أى أساس تقوم عليها بداية التربية ؛ لأن المنطق الذى يقصر عمل المدرس على مجرد توصيل المعلومات يلقى ظلالاً من الشك على حقه فى أن يمارس أى نوع من التأثير فى نفوس التلاميذ ؛ وطبقا لهذه النظرية لا يكون ثمة أساس للتجربة التى قام بها تولستوى نفسه فى ياسنايا بوليانا فليس من صفحاته التى كتبها شاهدة على أن النتائج الحيوية الوحيدة التى حصل عليها كانت فى « ميدان الاعتقادات الأخلاقية هذا » ؛ ولا يوجد أساس ما لقبول أية نتيجة من النتائج التى توصل إليها بشأن تدريس المواد ، اذ لا يوجد لديه أى دليل على وجود اهتمام موصول فى تلاميذه ولا على تأثير دائم له فيهم ، بل انا لنشك حتى فى حسن نية تولستوى ذاته لأنه ترك مهنة التعليم ولما يمض عليه فيها سوى سنتين اثنتين ، وقد يرجع ذلك إلى أسباب صحية ، ولكنه يرجع أساساً إلى أن أمر التعليم لم يعد يهمه[2] ويسترعيه ، كما تدل على ذلك

---

(١) المجلد الرابع صفحة ١٥٠ .

(٢) (Journal Intime) سنة ١٨٦٤ ص ٢٥١ . ويجب أن نحسب حسابا لحالة تولستوى الصحية وللهجمات العنيفة التى كانت توجه إلى مدرسته . ففى أثناء غيابه عن المدرسة (للعلاج) هاجمها رجال البوليس المحلى وفحصوا كل ممتلكاته وجميع أوراقه فلم يعثروا على شىء يتهمونه به ، ولكن وزير الداخلية أخبر وزير المعارف (١٨٦٢) أن فحص مجلة تولستوى أقنعه بأن آراءه التربوية مضرة ، فكثيراً ما هاجم القواعد الأساسية فى الدين وفى الأخلاق ، وأن المدرسين الجدد الذين لم تحنكهم التجارب بعد قد تضلهم وتغويهم فصاحة الكاتب وسفسطته ، ولكن يحمد لوزير المعارف أنه لم يتخذ أى إجراء ، وتلك موافقة على مذهب تولستوى تثير الدهشة والعجب . فبعد أن فحص المقالات كلها فحصاً دقيقاً كتب « وفى الجملة يجب أن أقول ان عمل الكونت تولستوى بوصفه مربياً خليق بكل احترام ، والوزارة ترى نفسها مضطرة إلى معاونته وتشجيعه وإن لم توافق على آرائه التى قد يتركها وينزل عنها بعد أن ينضج تفكيره . من كتاب Tolstoi : His life and work تأليف Paul Birukoff صفحات ٣٥٣ ، ٣٥٤ .

تومياته ، فتراه يكتب فى اعترافاته عن هذه الحقبة من حياته أنه إنما كان يقول ما يقوله كلُّ مجنون ، وهو أن كل إنسان سواه معتوه[١] .

إن الآراء التى ذكرها تولستوى فى مقالاته الأولى ، والتى اتبعها فى مدرسته التجريبية ، لم تعالج علاقة المنهاج المدرسى بمشكلة الحرية ، بل تركتها غامضة غير محدودة المعالم ؛ فكل ما فى هـذه الآراء من حجج ضد القسر والإكراه قام على إمكان إساءة التصرف فيهما ، وتفادت مسألة واجب المدرس نحو القسر إذا ما كانت حياة التلميذ الروحية ، ومثله العليا فى خطر من جراء العادات الخبيثة . وفى حين أنها أكدت أن المعرفة هى وظيفة المدرس المشروعة الوحيدة ، فإنها أنكرت عليه حقه فى أن يعمل قصداً على جعل ميول التلميذ الحيوية ذات اتصال بالتلميذ نفسه ، وفى حين أنها غالت كل المغالاة بضعف حياة الشباب واضطرابها . ولـكنها لا تسلم بأى ضعف فى نشاط الطفل المدرسى ولا تعترف بتلك الصفة التى تعد من خصائص الطفولة وهى الحاجة إلى التوجيه والإرشاد ؛ وإذا كان المدرس ، كما يقول تولستوى ، أكثر علماً من التلميذ ؛ وإذا كان يدرّس بفضـل ما لديه من قسط أوفر من المعرفة والمعلم ، فلم تعـدُّ معرفته بالحياة وما فيها من مشكلات ومسائل دون معرفته بالعلوم والفنون خارجة عن اختصاص وظيفته ؟ وإذ كان من الواجب ألاّ يلجأ أحد إلى الإكراه إلا إذا قبل المعاقب ذلك عن رضى وارتياح ، فالمدرسة لا تزال مع ذلك أشد انفصالا عن أحوال الحياة مما كانت عليه وهى تحت نير الـ Gehorsam والـ Ruhe . وذلك أن تولستوى كان يجبر تلاميذه بطريق غير مباشرة ، فيفرض أنهم يرغبون فى أن يكون لهم حق اختيار المواد التى يدرسونها ، ولا يدلى بأى دليل أو بينة تؤيد هذا الفرض ، وقد أبدوا نفوراً من الرياضة والنحو والتحليل ، ولم ينجح تولستوى فى جعل هذه المواد شائقة جذابة ، فكان هذا سببا من أسباب عدم اختيارهم إياها .

ربما كانت مدرسة تولستوى هذه أولى المدارس التى قامت مباشرة على أساس من الحرية ، وهى لهذا ذات شأن عظيم ؛ فقد كانت الأصل الذى نشأت منه عدة مدارس أخرى شبيهة بها ليس لدينـا معلومات كافية عنها . لقـد كان بمدرسة تولستوى نحو أربعين

(١) المجلد الثالث عشر صفحات ١٢ ، ١٣ .

تلميذاً تتراوح أعمارهم بين السابعة والثالثة عشرة ؛ وتتكوّن هيئة التدريس بها من أربعة مدرسين ؛ وتشمل خطتها الدراسية اثنتى عشرة مادة من المواد المألوفة فى المدارس الأولية ؛ ويشمل اليوم المدرسى خمسة دروس أو سبعة ، على أن التلاميذ كانوا أحراراً فى أن يحضروا هذه الدروس أو لا يحضروها ، وكانوا أحياناً يستعملون حقهم هذا بصورة تخيب أمل المدرس ، ولكن نتائجه كانت فى جملتها حسنة ؛ ولم يكن فى المدرسة كتب ؛ ولم يطلب إلى التلاميذ حفظ الدروس واستذكارها ، بل كان كل ما يطلب منهم أن يحضروه معهم لا يزيد على مجرد طبائعهم اللدنة القابلة للتأثر والتشكل ، وإيمانهم بأن اليوم سيكون مرحاً مثل أمسه . وقد يبلغ انتباههم واجتهادهم درجة من الشدة يخشى معها أن يفقدوا قدرتهم على الاختيار والاحتجاج[1] ويسجل تولستوى على نفسه إيمانه بأن إقبال التلاميذ على العمل ، على الرغم مما منحوه من حرية ، لا يدل على وجود أى امتياز خاص فى المدرسة بل يدل على أن الرغبة فى التعلم قوية عند الأطفال حتى أنهم ليخضعون فى سبيل إشباعها لظروف قاسية شتى ، ويغضون أنظارهم عن كثير من المعايب والنقائص .

هذا ، وان عيوبهم الظاهرة لتبدو جلية فى أقوال تولستوى . فهو هنا واقعىّ يرسم لنا صورة حية للتلاميذ وقد استلقوا على أرض الحجرة يصرخون ويعولون ، ويجذبون شعور بعضهم بعضاً ، ثم يرتفع من بين هذه الكتلة البشرية صوتٌ ينادى المدرس أن مر الأطفال بالسكوت ! ويصيح آخرون صباح الخير يا بطرس ميخائيلوفتش ! ثم يعاودون لعبهم وعبثهم . أما المدرس ، ويبدو أنه كان من المخلصين لمبدأ عدم التدخل ، فيأخذ فى توزيع الكتب على من جاءوا من التلاميذ ووقفوا أمام الصوان يطالبون بها ؛ ثم لا يمضى قليل حتى تأخذ كتلة الأولاد المتشاجرين فى التناقص ، ويحتج الذين يريدون منهم أن يبدءوا عملهم ويستمروا فيه ، فيُسكتوا المتمردين من إخوانهم وتزول الروح الحربية ، ويعود النظام ، وتغلب على الحجرة روح المطالعة والدرس .

---

(١) افتتحت أربع عشرة مدرسة فى إقليم به عشرة آلاف ساكن ، وذلك فضلا عن عشرة مدارس افتتحت فى الإقليم ذاته للقسس وللخدم فى القصور ، أما فى الأقاليم الثلاثة الباقية فى المديرية فقد كان فيها خمس عشرة مدرسة كبيرة وثلاثون مدرسة صغيرة .

انظر مجموعة مؤلفات تولستوى الكاملة — المجلد الثانى عشر صفحات ٢٩٧ — ٢٩٨ .

(٢) صفحة ٢٤٦ .

فما أبعد الشقة بين كل هذا و بين الطبول والحفلات التى كانت فى مدرسة « هازلوود » ! فإحدى المدرستين إنسانية ، والأخرى متحضرة متمدينة . على أن تولستوى كان يقيم فى مدرسته نظاماً حيويا بالمعنى الذى يراه هو ، أو بالأحرى أن النظام ينشأ عن اعتراف التلميذ بأن هذا النظام يعين على حسن العمل و إتقانه . فتلاميذ السنة الأولى مثلاً كانوا يدعون إلى الاستمساك الوثيق بالعمل والإقبال عليه و يعاونون على طرد المشاغبين الذين يعكرون عليهم صفوهم . هذا ، وليس فيما يسرده علينا تولستوى أية إشارة حقيقية إلى التعاون الاجتماعى . فيظهر أن روح الجماعة كانت تثبت وجودها هنا بطريق الجزاء والعقوبة ، فكان التلميذ الذى يحرم تلاميذ الفصل درساً حبيباً إليهم يُعاقب عقاباً صارماً ؛ ولم يكن التلاميذ يترددون أقل تردد فى أن ينعتوا واحداً منهم بأنه كذّاب أو سرّاق .

هذا ولدينا فى ناحيتى التربية الفنية والجمالية اختبارٌ حاسم لنظرية المؤلف عن عدم التدخل . فقد قصّ علينا بشكل خلّاب محاولاته فى تدريس الإنشاء ، وقدم لنا صورة حية قوية عن إنتاج أحد تلاميذه الأدبى ، مؤكداً لنا أنه إنتاج لامثيل له فى الأدب الروسىّ . وقد أقنعتْه مساعدته لهم وتدخّله فى شأنهم بأن كتاباته هو كانت دون كتابة هذا الطفل نفسه ، ولكن مناقشاته مع التلاميذ كانت مع ذلك الشاهد الناطق بقوة ذلك الإيحاء الذى جعله فى أيامه الأخيرة القوة الأساسية فى التربية كلها ؛ وما من شك فى أن مشاركته التلاميذ فى عواطفهم ، وخلوّه المطلق من كل ما يمكن أن يطلق عليه اسم تنزّلٌ أو تواضع ، وما فى إيحائه من قوة وفن قد يسرت له السبيل إلى قلوب الشباب ، فهم دائما سريعو التأثر بالإخلاص وضبط النفس وكظم انفعالاتها ؛ و إنك لتتبين من كتاباته أنه مدرس عظيم ينشّط حياة تلاميذه ونظرتهم إلى العالم بأن يوجه تيار الانفعالات العميقة إلى مجارى التعبير الفنى وطرقه المعترف بها . والحق أنه ليس فى أدبيات التربية كلها أروع من تلك المحادثة التى دوّنها تولستوى وهو يسير فى طريقه إلى الغابة ذات ليلة باردة مظلمة ؛ لقد كان يمشى مع ثلاثة من تلاميذه المقرّبين إليه فدكا (Fedka) ، وبرنكا (Brenka) ، وسمكا (Semka) بعد أن انتهى اليوم المدرسى . وكان فدكا هذا صبيا فى العاشرة من عمره ؛ و برنكا تلميذ مريض من أسرة رقيقة الحال ؛ أما الثالث سمكا ففتى فى الثانية عشرة ممتلئ حياة ونضارة . « وكان صِغار التلاميذ قد مضوا إلى المذاكرة مع مدرس جديد ، ولم يعد يبنى

و بينهم تلك الثقة التى كانت بينى و بين كبارهم[1] . هكذا يقول تولستوى ، وهو اعتراف بأن قلبه لم يكن فى الواقع متعلقاً بالنظرية التى تقول بأن التعليم هو وظيفة المدرس الوحيدة . وكان فدكا سريع التأثر ، وراعه احتمال مقابلة ذئب فى الغابة ، فطلب إلى تولستوى أن يتحفه بقصة طريفة تزيد تهيجه وتلهيه عن التفكير فى مصادفة الذئب . فسرنا ، وقد جللنا الصمت ، فى طريق بكر لم يطرقها أحد قبلنا ، تغوص فيها أقدامنا الفينة بعد الفينة ، وقد أقبل الليل وأخذ الظلام يحجب عنا المرئيات ، وانخفضت السحب حتى لكأنها انعقدت فوق رؤوسنا ، ولم يكن ثمة آخر لذلك البياض المنبسط أمامنا الذى نسير عليه وسط الثلوج المتراكمة ، وكانت الرياح تهفو بذوائب الأشجار وتحرك أغصانها العارية من الأوراق ؛ على أننا كنا بنجوة منها إذ كان مسيرنا من خلف الغابة .

وقال فدكا : خبرنى يالف نيكولافتش ، لماذا يتعلم الناس الغناء ؟ فكثيراً ما عجبت من تعلمهم إياه ؟

فسألته : وما الغرض من الرسم ؟ ولِمَ كان من الخير أن يكتب الإنسان ؟ وكنت والله لا أعرف كيف أشرح له الغرض من الفن . فأعاد علىَّ سؤاله ، وهو مستغرق فى أفكاره : ولكن ما الغرض من الرسم ؟ إنه كان يسألنى عن الغرض من الفن فلم أجسر أن أشرحه له ، والحق أنى لم أكن أعرف كيف أشرحه له .

فكرر « سِمكا » سؤاله وهو غارق فى تفكيره فسأل وما الغرض من الرسم ؟ أنت ترسم كل شىء ثم تعرف كيف تصنع الأشياء بحسب الرسم الذى وضعته .

فقال « فِدْكا » : لا ! هذا رسم ميكانيكى ، ولكن لِمَ ترسم صور الأشخاص ؟

وعلى أن سمكا لم يرتبك ولم يتحير لسلامة طبعه ، فقال وهو يخبط بعصا معه :

وما فائدة العصا ؟ وما فائدة شجرة الزيزفون ؟

فأجبته : حقاً ! ما فائدة شجرة الزيزفون ؟

فقال : تعمل منها عوارض خشبية .

فسألته : وما فائدتها فى الصيف قبل أن تقطع ؟

---

(١) المجلد الرابع صفحة ٢٤٨ .

قال : لا فائدة منها ، ولكن فدكا ظل يمعن فى السؤال ويقول : لِمَ تنمو شجرة الزيزفون حقا ؟ ثم أخذنا نتحدث فى أن الأشياء ليست بذات فوائد فحسب ، بل أن فيها جَمَالاً ، وأن الفن جمال . ففهم كل منا الآخر وأدرك فدكا لِمَ تنمو شجرة الزيزفون ، ولِمَ يغنّى الناس .

ووافقنا برنكا على ذلك ، ولكن فكرة الجَمَال الخُلُقى — أى الطيبة — هى التى كانت تملأ نفسه وتشغل باله .

أدرك هذا سمكا بعقله الثاقب إدراكاً صحيحاً كاملاً ، ولكنه لم يستطع أن يدرك أن ثمة جمالاً من غير أن تكون له فائدة وجدوى ، وتشككه ، كما يتشكك أصحاب العقول الكبيرة ، شاعراً بأن الفن قوة ، وودّ لو ان الناس توصّلوا إلى الفن عن طريق العقل والاستدلال .

وأدرك (فدكا) تمام الإدراك أن الزيزفونة حسنة جميلة فى أوراقها وأنها جميلة فى مرآها صيفاً ، وما كنا بحاجة إلى ما هو أكثر من ذلك . ولقد أدرك برانكا أن من الخسارة أن تقطع شجرة الزيزفون إذ أن لها هى الأخرى حياة ، وعندما نشرب عصارتها فكأنما نشرب دماً .

ولم يُطل سمكا الكلام ، ولكن ما قاله كان واضحاً جلياً ، فقد رأى أن شجرة الزيزفون لا تكون شيئاً مذكوراً إذا ما عراها التلف وأصابها التعفن .

إنه لعجيب منى حقًّا أن أكرر ما قلناه فى ذلك المساء ، ولكنى أذكر أنا قلنا كل ما يمكن أن يُقال عن المنفعة ، وعن الجمال الأخلاقى[1] .

لقد اقتبسنا هذه القطعة لا لتبين قدرة تولستوى ومهارته الفنية فى استخدام الإيحاء فحسب ، بل لتكون شاهداً كذلك على أى مذهب من مذاهب التربية يقوم على الأثرة المطلقة ، ويمكن أن يظن ظان أنه ينشأ عن نظريته فى اتخاذ كمال الفرد غرض التربية الأساسى . إن الذى يدهش القارئ هو قابلية التلاميذ للتلقى ، وليس قناعة كل فرد منهم ورضاه . لقد وصف تولستوى ثلاثة طرز أو أنواع سيكولوجية ، لكل منها موقف محدود بارز بإزاء الخبرة ، ومع ذلك

---

(١) المجلد الرابع صفحات ٢٥١ — ٢٥٣ .

فقد كان كل منها متأثراً لا شك بوجهات نظر الآخرين ، و بوجهة نظر تولستوى نفسها . هذا ، ولا شك فى أن نتائج هـذا الحديث جديرة بالملاحظة ، فقد حمل فدكا زميله سمكا على أن يتحمس و يشترك فى درس الغناء فى اليوم التالى ، فما عسى أن يكون تأثير منهاج علمى فى نفس فدكا ، أو تأثير منهاج إجبارى فى الموسيقى على سمكا ؟ وماذا يكون أثر طريقة فردية كاملة من طرق التعليم فى التلاميذ جميعاً ؟ قد لا يكون ثم تعليق على ضعف التربية الذاتية أفيد من هذا التصوير لتأثير معتقدات التلاميذ ومثلهم العليا ، وعواطفهم بعضها فى بعض ؛ وما من إنسان ذى مطمح ، مهما بلغت قوته ، يستطيع أن يجد طريقـة ناجعة يعبر بها عن نفسه إلاّ بعد أن تهذب وتتشذب بالاتصال بمطامع الإخوان والزملاء الآخرين .

بعد مضى خمسة عشر عاما على هذه التجربة يعود تولستوى إلى الـكتابة فى موضوع التربية الشعبية ، و يوجه للأساتذة القائمين بها نقداً لاذعاً حاداً كعادته ؛ فترقى القوى العقلية ، والتعليم عن طريق التشويق والاهتمام ، والتربية عن طريق التعليم الذاتى ، والتعليم عن طريق الحواس تبدو له كلها أفكاراً غامضة غير كافية . و إذا كان لا يزال شاعراً بعجزه عن الإجابة عن الأسئلة التى طرحها على نفسه من سنوات خلت ، فإنه مع شعوره المؤلم بما لها من أهمية للإنسان فقد عاد يلح فى « أن المعيار الوحيد للتعليم هو الحرية ، وأن الطريقة الوحيدة هى الخبرة[1] ، ثم يستدل من تعـدد وجهات النظر الدينية والفلسفية والتربوية على عقم الإكراه والقسر ، ويظن أن من المسلّم به ، أن الدين لا يصلح أن يكون مادة للتربية ، ولا دليلاً على الطريقة التى تتبع فيها ، فلم يتبق لنا سوى شىء واحد نعمله وذلك هو العودة إلى الحياة ذاتها . ويتساءل تولستوى عن نوع التربية الذى تتطلبه حياة الفلاحين ، فالثقافة والدين والعلم قد خذلتنا ولم تفدنا بشىء ، فى حين أن الحياة الفعلية حقيقة ملموسة يمكن أن نقيم عليها نظاماً للتربية ؛ على أن هذا ليس بالأمر النهائى القاطع ، إذ يجب أن يكون فيه دائماً فيه شىء من صبغة التجريب ؛ ولا تكون المدرسة قد أدت رسالتها وقامت بوظائفها الأساسية إذا توقفت عن أن تكون معملاً تربوياً . ويتبين لنا من نظرة تولستوى إلى الحياة أن حاجة شعبه تقتضى دراسة اللغة الروسية ، وأمور الـكنيسة الصقلبية ، والحساب

---

(١) المجلد الثانى عشر صفحة ٢٨٨ .

ويلاحظ أن تدريس هـذه المواد يتطلب تمارين وجدها تلاميذ ياسنايا بوليانا كريهة غير سائغة ، ويبدو لنا أن تولستوى قد نسى حقائق تجربته ولم يتفطن إلى ما فى المبادئ التى يقترحها بشأن المنهج الجديد من تضارب وتناقض .

ولـكن ثمة ناحية واحدة معينة شق فيها تولستوى طريقاً جديداً ، فقد سارع وحول كل مصاعبه السابقة التى كابدها فى التربية إلى مشكلة واحدة ينطوى تحتها كل تعاليمه . فـكل تربية (وكل تعليم) ليست إلاّ علاقة بين شخصين ، أو بين فريقين من الأشخاص . ويذكر لنا تولستوى ، بشكل عام رأيه فيما يجب أن تكون عليه العلاقة الصحيحة بينهما فيقول : « لا أظن أن أحداً ينكر أن خير علاقة بين المعلم والتلميذ هى العلاقة الطبيعية التى لا تكلُّف فيها ولا تصنّع ؛ أما العلاقة التى على النقيض من ذلك فهى علاقة الإكراه والإجبار ؛ وإذ كان الأمر كذلك ، فقـد وجب أن يكون معيار كل طريقة هو مدى « طبيعيّة » العلاقات ، أو بعبارة أخرى مدى مافى التعليم من زيادة أو نقص فى الإجبار والإكراه ، فكلما قل إكراه الأطفال على التعلّم كانت الطريقة أفضل ! وكلما زاد كانت أسوأ ، ويسرنى أنى لست مضطراً إلى التدليل على هـذه الحقيقة الواضحة ، فالناس جميعهم متفقون (كما هى الحال فى علم الصحة) على أن الدواء أو الطعام أو التمرين الذى يثير الـكراهية أو يسبب الألم لا يمكن أن يكون نافعاً مفيداً ، وكذلك الحال فى التعليم . فينبغى ألاّ تكون هناك ضرورة تدعو إلى إجبار الأطفال على أن يتعلموا شيئاً متعباً أو منفرًا لهم ، أما إن مست الحاجة إلى إجبارهم على تعلم شىء ما كان ذلك دليلاً على قصور فى الطريقة[1] ونقص فيها .

ولقد كان للخمس عشرة سـنة التى قضاها تولستوى فى التفكير أثرها فى إنضاج آرائه المتطرفة . فأصبحت الحرية تتجلّى الآن فى صورة محكّ عمليّ للتعليم ، لا حقاً مطلقاً للطفل يخوله اختيار المواد التى يدرسها ، وأصبح من واجب المعلم أن يكون مخلصاً ، صريحاً وبسيطاً فى تعليمه . وإذا لم يعد تولستوى يسمح للطفل بأن يتهرب من حضور منهاج منظم من الدروس ، فلم يفته أن يلاحظ كل علاقة تنذر بتضاؤل اهتمام التلميذ ، وأن يتتبع

---

(١) المجلد الثانى عشر صفحة ٢٩٣ .

أسباب هـذا التضاؤل حتى يرده إلى مصدره — أى إلى الطريقة الخاطئـة ، فالفرق بين تولستوى و بين الأساتذة الذين نقدم ذلك النقد قد تضاءل الآن حتى أصبح فرقاً فى مدى تعقد الطرق . فتولستوى لا يرضى بأية طريقة ولا بأى رأى من طرق « الترقى » ولا بالآراء التى تقول بها المدارس الألمـانية . فالمدرس الذى يقوم بإجراء التجارب المتحمس للوقوف على تأثير دروسه فى تلاميذه ، والذى يتيح لهم الفرص لينقدوه ، و يعرض آراءه فى بساطة و بشكل طبيعى ما أمكن — هو المدرس المثالى فى نظر تولستوى . فتولستوى لم يسع وراء تحديد حرية المدرس وتعريفها ، لأن ذلك يتوقف على مدى معرفة الفرد وعلى مقدرته ، ولـكنه كان مع ذلك يقيس جدارة المدرسة وقيمتها بمقدار ما فيها من حرية « فالمدرسة التى يقل فيها الإكراه ، خير من المدرسـة التى يكون فيها أكثر وأشد ، وكل طريقة حسنة ما دامت لا تتطلب زيادة فى « التأديب » . فى حين أن كل طريقة تتطلب زيادة فى الصرامة والشدة سيئة . وأخيراً يدعو تولستوى مدرسى التربية وأساتذتها إلى اختيار مقترحاتهم وآرائهم على ضوء التجربة التى قام بها هو فى ياسنايا بوليانا ، فيقول لهم جربوا أن تلقوا دورساً تافهة كدروس تحليل الأعداد ، أو محادثات لا هدف لها ترمى إليه كالمحادثات التى تدور حول السقف أو عن المائدة ، يتبين لـكم فى الحال من الضجة التى تحدث فى المدرسة ضرورة الالتجاء إلى الشدة لإعادة إقرار النظام إلى نصابه ، فالحرية تصلح أن تكون معياراً نقيس به كل عمل ناجح فى التربية[١] .

أما آراء تولستوى المتأخرة فتتضح لنا من ثلاثة خطابات كتبها فى السـنوات ١٨٩٩ و ١٩٠١ و ١٩٠٢[٢] فقد أصبح يؤكد أن الدين أساس حياة البشر ؛ وإذا كانت حياة الإنسان كلها تقوم على أساس دينى ، وكان كل نشاطه موجّهاً إلى الدين وشئونه ، فقداتضح

---

(١) من أهم الخدمات التى أسداها تولستوى إلى المدرسة الأولية كان نقده الثاقب لتلك الأسئلة التى لا ينقطع تيارها والتى لا غاية لها ترمى إليها ، والتى أصبحت صفة غالبة على مدارس العالم كلها . وحبذا لو وقف المدرسون على ما كتبه تولستوى بشأن عادة توجيه أسـئلة كثيرة إلى التلاميذ عن مسائل تافهة عقيمة مما يترتب عليه إهمال موضوعات كان يمكن أن يكسبوا منها معلومات حقيقية تفيدهم وترقيهم . لو أن المدرسين أجمعوا أمرهم بعد الوقوف على ما قاله تولستوى على أن يجعلوا وظيفة الأسئلة الأساسية داخل المدرسة ، هى وظيفتها التى تؤديها خارجها ، لو أنهم فعلوا ذلك لـكان فيه إصلاح عظيم لطرق التربية وأغراضها .

(٢) انظر مجموعة مؤلفاته الـكاملة — الجزء الثالث والعشرين صفحات ٣٥٩ — ٣٨٣ ، ومقالات وخطابات لليو تولستوى ترجمة (Aylmer Maude) صفحات ٣٣٨ وما بعدها .

لنا أن التربية يجب أن تقوم على أساس من الدين . ولما عاد إلى ذكر علاقة التربية بالتلميذ تجلى فى كتاباته أثر مبدأ الإيحاء الذى كانت تقول به مدرسة نانسى السيكولوجية :

« من خواص كل نشاط إنسانى — كما يعرف رجال التحليل النفسانى حق المعرفة — أن كل امرئ فى حالة نوم hypnosis أو بَلَهٍ ، أى كل من لم يكن لديه بواعث باطنية لنشاطه يذعن لأول إيحاء يؤثر فيه ؛ ويتجلى أثر ذلك غالباً فى أن يحاكى ما يراه ، أو فى أن يكرر ما سبق له أن فعله من قبل ، فإذا أمرته بأن يمشى ، مشى وظل يحرك رجليه أمام الجدار كأنه يمشى فعلاً . . . فتلك الخاصة التى تتجلى فى الأبله بشكل يدعو إلى الأسى والأسف هى خاصة هامة لها خطرها ، وضرورة لا يستغنى عنها أحدٌ من الناس جميعاً ، فلو كان على المرء منا أن يفكر فى كل عمل يعمله ، لما استطاع أن يدع نفسه تنطلق فى إتجاه التفكير الذى هو بصدده ، ولا أن يحل مسائل فى العلم ، ومشاكل من معضلات الحياة ؛ فقابلية المرء للإذعان للإيحاء الصادر من آخر ، أو منه هو ذاته هى التى تبعث فيه القدرة على أن يفكر . . . وكلما زاد المرء قوة ، قل إذعانه للإيحاء الصادر من الغير ، وازداد إذعانه لما يصدر عن نفسه والعكس صحيح . وفضلا عما لدى الإنسان من قوة روحية فطرية ، قليلة كانت أو كثيرة ، فإن إذعانه للمؤثرات الخارجية يقل كلما كبرت سنه ، فى حين أن حساسيته للإيحاء الصادر عن الغير تزداد كلما قلت السن وصغرت .

« فعلى هذه الخاصة التى توجد فى الناس جميعاً تقوم التربية ؛ فالقدرة على تلقى الإيحاء هى التى تجعل الأطفال يخضعون خضوعاً تاما لسيطرة الكبار . ومن ثم تتضح لنا أهمية عدم تعريض الأطفال إلاّ للإيحاء الطيب الصادق ، لا إلى الإيحاء الكاذب الردىء . . . فالإيحاء الشعورى هو الذى يسمى تثقيفاً وتعليما ، أما الإيحاء اللاشعورى فهو التربية بمعناها الضيق »[١] .

وبعد أن كان تولستوى يُغفل شأن القابلية للإيحاء فى آرائه ونظرياته الأولى أصبح يرى فيها القوة الأساسية فى التربية ، ويعترف بأن كلاً من القابلية للتلقى ، ومن التعبير عن الذات ، ضرورى لإدراك الكمال الذاتى للنفس : كمال الروح[٢] الذى كان تولستوى يسعى

(١) انظر المجلد الثالث عشر من مجموعة مؤلفاته الكاملة صفحات ٣٦٠ — ٣٦٢ (مع بعض تعديلات لفظية) .

(٢) مجموعة مؤلفات تولستوى الكاملة الجزء السادس عشر صفحة ٤٧٥ .
(Tolstoi : The Teacher) صفحة ١٨٣ .

وراءه سعياً موصولاً لا انقطاع فيه ؛ ولا بد لبلوغ هذه الغاية من تضافر ثلاث قوى : الوجدان والعقل والإيحاء ، ويبدو أن استعمال تولستوى للفظ الأخير كان كما يقول « بودوان » استعمالا يتفق كل الاتفاق مع ما للعادة من ناحية الانعكاس الفكرى (Ideo-reflex) ، ويظهر أن القيمة الأساسية لهذا الرأى تنحصر فى إطلاقه الوجدان ، والعقل ، حرّين للقيام بأعمال أخرى ؛ ويوضح لنا فى الـ (Journal Intime) إلى أى حد كان الجنس البشرى بعيداً عن استعمال الوجدان أو العقل استعمالا حرًّا ، فعشرون فى المائة من الناس يحصرون همهم فى أنفسهم ، ويشتكون من نوع ما من أنواع الجنون ، ولا سيما جنون الأثَرة ، ويروح الثمانون فى المائة الباقون ضحية أنواع شتى من التخدير النفسانى العلمىّ والفنى والحكومى والدينى ، ويبين لنا تولستوى فى شكل لاذع أن النجاح فى الحياة يكون من نصيب الذين يشكون من ذلك النوع الخاص من الجنون الذى يصيب الغالبية من الناس . وصفوة ما فى آرائه المتأخرة فى التربية ، هو مطالبته بوجوب إيجاد توازن بين وجدانات الإنسان نفسه وتفكيره المنطق ، وبين تقبّله الآراء من الغير من دون نقد أو تمحيص (وقد يكون ذلك التقبل بشكل غير شعورى) . وصعوبة إيجاد هذا التوازن هى التى حملت تولستوى على أن يعود ويكتب من جديد آراءه السابقة عن القسر والإجبار . « فالحرية الكاملة فى الدراسة ، أى السماح للتلميذ بأن يحضر الدروس متى يشاء ، هى الشرط الذى لا بد من توافره فى كل تعليم مثمر ، كما أن الشرط الذى لا بد من توافره فى الغذاء هو أن من يأكل يجب عليه « أن يشعر بأنه يريد أن يأكل[1] فعلاً . فكل من الطفل والرجل يستطيع أن يتعلم إذا كانت لديه رغبة قوية فيما يريد أن يتعلمه ، وبغير هذه الشهية يصبح التعليم شرًّا مستطيراً يجعل الناس كسيحين عاجزين من الوجهة العقلية »[2] ، كذلك يعود تولستوى إلى الناحية الخاصة بالمدرس ويكتبها من جديد بشكل آخر . « فالتربية هى التأثير فى قلوب من نربيهم ، لكننا لا نستطيع أن نؤثر فى القلوب إلا بوساطة ذلك التنويم المغناطيسى المعرض له الأطفال كل التعرض ، أى عن طريق عدوى المَثَل والقدوة . ويشرح لنا تولستوى مدى تأثير القدوة ووظيفتها فى عبارات كالآتية : « لا تكون التربية أمراً معقداً صعباً إلاّ ما دمنا نريد أن نربّى أطفالنا

---

(١) المجلد الثالث والعشرون صفحة ٣٦٦ .

(٢) انظر ايلمارمود — (Essays and Letters) صفحة ٣٣٨ (١٩٠٢) .

أو أى شخص آخر من غير أن نربِّى أنفسنا نحن ؛ أما إذا ما أدركنا أنَّا لا نستطيع أن نربِّى غيرنا إلاّ عن طريق أنفسنا[١] فإن التربيـة تصبح أمراً هيناً ، ولا يتبقى لنا إلاّ مسألة الحياة ، « فكيف ينبغى لى أن أعيش أنا » ؟ إنى لا أعرف شيئاً واحداً من شئون تربية الأطفال لا يدخل فى تربية الإنسان نفسه بنفسه[٢] .

يتضح لنا من هذه الأقوال وأمثالها أن تولستوى لم يعد يصرّ على ضرورة التفرقة بين التربيـة والتعليم ، والتمييز بينهما تمييزاً دقيقاً ، ولا على وجوب الحرص على عدم التأثير فى أخلاق الطفل بشكل ما . وليس من شك فى أن نظرياته الأولى كانت نتيجة جهاده هو لمقاومة الشكوك والريب التى ساورته ؛ وقد علمته الخبرة التى كسبها فى حياته الطويلة استحالة اتخاذ موقف سلبى حقيقى إزاء قيم قد تستبعد ، أو تخمد إلى حد ما ، ولـكنها تظل مع ذلك لب مطامع الحياة ومحور أمانيها الذى تدور حوله ، فنراه فى خطاب له كتبه سنة ١٩٠٩[٣] يترك عمداً وصراحة كل تفرقة بين الفـكرتين . ويقول إن التربية والتعليم صنوان لا ينفصلان فلا يتسنى لأحد أن يُربِّى من غير أن يوصّل معرفة ما ، كما أن لـكل معرفة تأثيرها المربّى ، ولـكن لا يزال ثمة شك يساور تولستوى فى وظيفـة المدرس ، وهو شك يتجلى فى قوله يجب أن يكون للمدرسين مهنة أخرى إلى جانب مهنة التعليم ، على أن يخصصوا لعمل التربية الروحى الساعات التى يكون لهم فيها حرية كاملة لا يعكرها شىء ؛ فوظيفة المدرس هى أن يعمل على زيادة قوة الإيحـاء الصالح ، وعدد مراته — وهى فـكرة صالحة قيمة أفسدها تولستوى بعدم تفريقه بين عملية الإيحاء ، وبين حالة النوم المغناطيسى ، فقد جعلهما شيئاً واحداً . ويبدو أنه كان ينظر إلى التعليم على أنه شكل خاص من الفن ، وظيفته العامة فى رأيه ، أن يوصل الإنسان إحساساته وانفعالاته إلى غيره عن طريق أمارات وعلامات خارجية[٤] فكأنه إذن عملية « أسموز » انفعالية لا عقلية ، أو هو عون على صيانة القيم فى جزر الحياة وانحسارها عند ما يعجز الوجدان عن التنبيه والإيقاظ ، ويضعف العقـل ويتهاوى .

---

(١) انظر المجلد الثالث والعشرين صفحة ٣٧٠ .

(٢) انظر المجلد الثالث والعشرين صفحة ٣٦٨ .

(٣) من كتاب بودوان (Baudoiun) تولستوى المدرس (Tolstoi the Teacher) صفحة ١٦٤ .

(٤) راجع ما الفن (What is Art?) فى مجموعة مؤلفات تولستوى (الجزء الثانى والعشرون صفحة ١٨٣) .

وحتى هنا لا يزال توكيده مع ذلك منصبًّا على الإيحاء الذاتى فتراه يقول : « إن أحداً لا يستطيع أن يظل باستمرار فى المستوى الذى قد يبلغه أحياناً ، والشىء الوحيد الذى يجب عليه أن يعمله ، إذا ما حدث و بلغ ذات مرة هذا المستوى ، هو أن يخدر نفسه و ينيمها نوماً مغناطيسيا حتى يستطيع أن يعمل فى أوقات الهبوط ، بما يتفق مع الإلهام الذى سبق أن أُلهمه عند ما كان فى ذلك المستوى العالى ؛ والشىء المهم هو أنه يجب عليه أن يتعلم كيف يستفيد من اللحظات التى يكون فيها على ذرى الجبال أن يكون فى قدرته أن ينيم نفسه نوما مغنطيسيا »[1] . ويبدو أن موقف التقبل هذا الذى يخلط تولستوى بينه و بين النوم المغناطيسى ، و بين العادة والمحاكاة ، ليس له قيمة أو وظيفة خاصة ، فهو لا يخدم إلا طرق التعبير الحالية التى عند الفرد ، ويصون على قِيَمَه الموجودة و يستبقيها ؛ ويظهر أنه لا محل لخدمات المدرس التى تتمثل خير تمثيل فى فكرة سقراط عن التوليد وقبالة الذرارى ، وفى النواحى الخلاقة فى فكرة الشيئية التى عند بستالزى ، أو فى فكرة هربارت عن تنشيط العمليات العقلية عن طريق عرض المعانى الجديدة وتقديمها . فتولستوى يضع نصب عينيه فكرة الكمال الذاتى . ومع أنه يسلم فى آرائه التى ارتآها فيما بعد بوجود القابلية للتلقى ، فإنه ما زال يميل إلى توكيد أن السيطرة علامة الفردية المميزة لها ؛ وهو لا يعترف بالقيم التى تصبح قِيَماً وظيفية إلا اعترافاً قليلا ؛ و إنا لنجد فى عرضه صوراً خاطفة سريعة عن نتائج التعليم ، ولكن يندر أن نجد فى ذلك العرض صوراً ما عن عمليات التعليم . وأكبر ما نأخذه عليه — من حيث هو مفسّر من مفسرى التربية وشرّاحها ، فنًّا وعلماً — إغفاله مبدأ الاستمرار ، إذ أنه لم يعالج إلا ذوائب النشاط العقلى وأطرافه ، ولم يكن له فى لحظات الهبوط ما يلجأ إليه سوى تخدير النفس واستهوائها ، كما لم يكن لديه نصيحة يبديها فى حالة لحظات التمرد والتقصير سوى الثقة والإيمان بالجهود الاستجمامية للطبيعة الروحية . ولعل هذا الإيمان هو الذى يفسر لنا عظمة حياته الخاصة فليس يسع الواحد منا إلا أن يتأثر بها و يعجب ، ولا يستطيع أن ينكر أن تجربة پاسنايا بوليانا ، على ما فيها من نقص وما بها من عيوب ، لتنهض دليلا فى كل زمان على نجاح فنان موهوب يؤمن كل الإيمان بالطفل و بالبسيط من القيم الإنسانية ، ولكن ينبغى أن نسلم أيضاً بأن حياة تولستوى لم تكن لتتلاءم مع حيوات

(١) عن (Journal Intime) ١٨٩٥ — ١٩٠٥ عن (Baudoin) صفحة ١٨٩ .

الناس الآخرين ، وأنها لم تكن بالحياة السعيدة . ولا يغرب عنا أن ياسنايا پوليانا كانت مجهوداً قصير الأجل ، وأن تفسير تولستوى للحياة ، وآراءه التى ارتآها فيما بعد لتعطينا مجالاً أصدق لتطبيق مبدأ عدم التدخل .

فما الذى أسداه تولستوى إلى حرية الطفل ؟ لقد رسم لنا صورتين بشكل لم يسبق أن رسمهما به أحد من قبل : صورة للطفل خارج المدرسة ، وأخرى للتلميذ داخلها ، ولفت نظرنا إلى أن التعليم كشكل من أشكال الفن ليس سوى طريقة لنقل انفعالاتنا وأعمق مطامحنا إلى قلب التلميذ ، وأبان لنا أن الإكراه ستار يخفى عجزنا عن أن نحيا بحسب ما نعلمه ونقول به ، وأن تصويره الواضح للتلميذ ، وحسن تخطيطه لفن المدرس ومهنته ليوضحان العلاقة الصحيحة التى بين الاثنين ويعبر عنها بألفاظ وعبارات مثل الإخلاص ، والإقناع الشخصى ، وبساطة العرض ، والطريقة ، والقدرة على جعل التلميذ يشعر بالرضى وبالاطمئنان ؛ ومع ذلك كله فلم يعرّف لنا تولستوى الحرية فى التربية[1] . بل أعطانا صورة عنها ، ولعل النبذة الآتية تلخص خير تلخيص آراءه فى حرية التلميذ وهى حرية المدرس :

« بحسب المرء منا أن يلقى نظرة على طفل ، وهو فى البيت أو الشارع ، ثم يلقى عليه نظرة أخرى وهو فى المدرسة ، فيرى هناك مخلوقاً نشيطاً يتجلّى الابتسام على شفتيه ، وفى وميض عينيه ، يسعى باحثاً عن المعلومات فى كل مكان ، لما يجده فيها من مسرة ومتعة ، ويعبر عن آرائه بالطريقة التى يراها فى وضوح وحسن بيان ، وكثيراً ما يكون التعبير فى قوة ورصانة ؛ أما فى المدرسة فترى مخلوقاً مضنى متهيباً ، يكرر بلسانه أفكار شخص غيره ، وبألفاظ غيره ، وعبارات غيره ، يبدو عليه التعب والخوف والقلق — مخلوق تراجعت نفسه وانقبضت مثلما يتراجع «الحلزون» داخل قوقعته . فبحسبنا أن ننظر إلى هاتين الحالتين لندرك أيهما أجدى على ترقى الطفل وأعون ؛ فتلك الحالة الفسيولوجية الغريبة التى أسميها « حالة

---

(١) يخيل إلينا أن وجهة نظره العامة إلى الحرية تشبه فكرة روسو عن عمل الإنسان برغبته من غير أن يعوقه عائق ما ، شيئاً كان أو إنساناً . انظر (Journal Intime) سنة ١٨٩٦ ترجمة (Rostowa at Debris) صفحة ٨٦ . ويضيف تولستوى أنه لا يوجد فى الحياة غير مجال واحد يكون فيه الإنسان حراً كامل الحرية ، وهذا المجال هو الحب ، وثم فقرة أخرى كتبها سنة ١٨٩٧ (صفحة ١٥٤) تعرف الأفعال الحرة بأنها تلك الأفعال التى يعملها الإنسان وهو عارف كل المعرفة بسببها ، وبأنه كان يستطيع أن يعمل خلاف ما عمل لو شاء .

العقل المدرسية» والتى يعرفها كل منا لسوء الحظ حق المعرفة عند ما تحول كل المواهب العالية من التمثيل والقدرة على الخلق والابتكار والتفكير إلى قدرة نصف حيوانية تستحدث ألفاظا من غير تخيل أو تفكير »[١].

و إليك أبسط الفنون جميعاً : « لنفرض أن ولداً قد استشعر الخوف على أثر مقابلته ذئباً ، فأخذ يقص أنباء هذه المقابلة بشكل يستثير فى الناس الشعور الذى سبق أن شعر به هو ، فجعل يصور نفسه ، وحالته قبل أن يصادف الذئب ، وما كان يحيط به ، ويصور الغابة ، ور باطة جأشه ، ونظرات الذئب وحركاته ، والمسافة التى كانت بينه و بينه ، وما إلى ذلك — فهذا كله فن . و إذا كان الولد ، وهو يسرد ما حدث له يحيا من جديد ذلك الشعور الذى سبق أن استشعره — قد أعدى السامعين وجعلهم يمرون بكل شىء مرّ به هو من قبل فاخترع قصة مقابلته الذئب وألقاها عليهم بشكل يجعلهم يجدون الانفعال نفسه الذى سبق أن وجده هو عند ما كان يصور الذئب لنفسه — فذلك فن أيضاً »[٢] . إن التربية فى كتاب تولستوى ليست سوى إطلاق مثل هذا الفن فى حيوات الأطفال .

---

(١) مقتبسة من كتاب (Leo Tolstoy) ليو تولستوى تأليف إيلمرمود (Aylmer Maude) المجلد الأول صفحة ٢٣٣ .

(٢) مقتبسة مع شىء من التصرف فى الألفاظ من الجزء الثانى والعشرين من مجموعة كتبه — صفحة ١٨١ .

الفصل السابع والعشرون

منتسورى وفكرتها البيولوجية فى التربية

كان عدد المبادئ الأساسية التى نادت بها الدكتورة منتسُورى ، كما كان ترتيب هذه المبادئ بحسب أهميتها ، موضوع نقاش[1] وخلاف طويلين بين كثيرين من المفكرين والنقاد . فكانت التلقائيةُ ، والتربية الذاتية وتنظيم البيئة ، والفردية ، وترقية الحواس والعضلات ، وإقامة التربية على الأسس العلمية « والبداجوجية » تعد كلها ، مع الحرية ، مبادئ وأصولاً يتميز بها ما أسدته منتسورى إلى التربية من خدمات . ولعله خير لنا وأسلم أن نتتبع هنا تطور تفكيرها فى التربية من أن نحاول ترتيب آرائها ومبادئها ترتيباً تصاعدياً . فظاهر الأمر أن كل كتاب من كتبها كان يعالج مشكلة خاصة من مشكلات التربية ، على أن ثمة فكرة معينة بذاتها كانت تتجلى فى كتاباتها المرة بعد المرة متسترة وراء سياق الموضوع الذى تظهر فيه ، وهى لا شك فكرة أساسية ذات قوة موجّهة للتربية ، ظهرت فى كتب منتسورى الأولى فى صورة مبدأ « البداجوجيا » العلمية الأساسى ، وذُكرت فيها على أنها حرية التلميذ — تلك الحرية التى تعين على ترقية مظاهر طبيعة الطفل[2] الفردية والتلقائية . أما فى كتبها المتأخرة فقد تبدت فى صورة المشكلة الوحيدة التى تعد أساس التربية جميعها وهى : كيف نمنح الطفل الحرية[3] ؟ ويخيل إلينا أن الدكتورة

---

(١) انظر مثلا ما يقوله الأستاذ كلفرول (Culverwell) عن التلقائية والحرية فى كتابه (The Montessori Principles and Practice) فى الفصلين الرابع والسادس . وانظر كذلك الفصلين الرابع والخامس من بحث الدكتور بويد (Boyd) فى الفردية والحرية فى كتابه (From Locke to Montessori) وانظر أيضاً تعديد الأستاذ فن (Fynne) للمبادئ الستة فى كتابه (Montessori and her Principles) صفحات ٢٣٢ وما بعدها ، ٢٥٠ — ٢٨٦ وما بعدهما .

(٢) (The Montessori methods) طريقة منتسورى صفحة ٢٨ .

(٣) انظر (The Advanced Montessori Methode) الجزء الأول صفحة (٥) فلا اعتراف هنا باستلهام مباشر ، أما كتابها الأول فيوحى بأن (سيجان) و (سرجى) كانا مصدر إلهامها الأساسى ، فى حين الكتاب الثانى (طريقة منتسورى الراقية) ج ١ صفحة ٤٨) يقتبس من تولستوى . ولعل المؤلفة كانت تشير إلى تولستوى وهى تكتب عن إعداد المدرس إعداداً مهنياً (The Advansed Montessori Method) ج ١ ص ٧٢) .

كانت منذ بداية عهدها بالتربية والتعليم مُلْهمة بفكرة أن المدرسة معمل « بداجوجى » ينقل مشكلات التربية من ميدان الأحلام والتأملات إلى ميدان القضايا المبنية على أساس من الحقيقة والواقع[١] وكانت منتسورى فيما تقوله عن الحقائق الشيئية الإيجابية التى تتعلق بعملها التجريبى تذكّرنا بأن البحث فى حرية الطفل كان يجرى إلى الآن بشكل كله غموض وإبهام ، فلم يحدث أن قام أحدٌ وعين لنا الحدّ الواضح الذى يفصل بين الحرية والإباحة ، ولا يخفى أن للحرية حدودها ، وينبغى أن تفهم على وجهها الصحيح ؛ ولكنا لم نتوصل بعد إلى تعيين الطريقة الخاصة التى توضح لنا كيف يجب أن نفسر الحرية ونفهمها ، ولا إلى ذلك العامل الحدسىّ الذى يجب أن يقوم إلى جانبها[٢] . وطبقاً لهذه النظرة يكون لمشكلة التربية عاملان مجهولان على الأقل : طبيعة حرية الطفل ، وطبيعة الجهاز التعليمى الذى يجب أن يوجد معها ، ويقوم إلى جانبها . وتنحصر الخدمة التى أسدتها منتسورى إلى التربية فى أنها قد أدركت أن حل هـذه المشكلة لا يكون إلا بتعيين هذين العاملين المجهولين عن طريق التجريب ، وفى آن واحد . ويرجع ما يبدو فى كتاباتها من إبهام وتناقض ظاهرين إلى أنها كانت تختار مرة طرزاً معيناً من النشاط التربوى ، ومرة أخرى طرزاً غيره على أنه يمثّل الكل حق التمثيل . فكانت تحدد هـذين المجهولين فى ميادين مختلفة فى آن واحد ، ثم تفترض أن حلها العام نفسه ينطبق على التربية كلها ، ويكفيها . هذا ، وقد كان بحث هذين المجهولين فى ميادين متباينة يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً — كان يؤدى إلى توكيد مبدأ معين مرة ، ثم إلى توكيد مبدأ آخر مرة أخرى . وسنحاول هنا أن نفسر طريقة منتسورى من حيث هى وصف تقريرى بسيط غير مبرقش لتجربة تسير ، كما سارت غالبية البحوث فى الحرية ، وراء مادة الدروس التى تلقى على التلاميذ عادة بدلا من أن تتبع المنهج المحدد الواضح المعالم الذى تجرى عليه التجارب العلمية . وسنقبل قول منتسورى الصريح بأنها كانت طيلة التجربة كلها تدرك أن الحرية هى المبدأ الأساسى فى التربية .

وإن شئنا أن نقدر كتاب منتسورى الأول تقديراً نزيهاً عادلا وجب أن نراعى الغرض الخاص المحدّد الذى يرمى إليه ذلك الكتاب وهو تطبيق « البداجوجيا » العملية على عدد

---

(١) رأى تولستوى الأول — راجع مجموعة مؤلفاته المجلد الرابع صفحة ٣٤٦ .

(٢) Advanced Montessori Method الجزء الأول صفحة ٧٢ .

معين من صغار الأطفال فى رومية ، ولم يكن الغرض منه ما حرصت المؤلفة نفسها كل الحرص على أن تبيّنه لنا ، وهو أنه « مقالة فى البداجوجيا العلمية » فقد كانت ترمى إلى اختبار قيمة طائفة معينة من الآراء التى اكتسبتها من دراستها لسيجان (Seguīn) وسرجى (Sergi) فأرادت أن تقف أولا على ما لهذه الآراء من قيمة فى تربية التلاميذ الضعاف العقول ثم تتعرف ما لها من أثر فى تربية الأطفال العاديين السويين .

ولا مناص لنا من الإشارة إلى تلك الآراء ، إذا أردنا أن نفهم وجهة نظر منتسورى فهماً صحيحاً ، ويبدو أن تأثير سرجى يرجع إلى دعوته إلى إصلاح طرق التربية على ضوء البحوث الانثروبولوجية ، ويبدو لنا أيضاً أنه لم يكن لآرائه أى تأثير مباشر فى منتسورى اللهم إلا من حيث الأخذ بطرق الدراسة الفردية ، وفى بعض مقاييس ذات صبغة فنية عالمية ، فى حين أن عمل سيجان فى تربية البلهاء ، وصبر إيتار (Itard) على تعليم وحشى « أفيرون » كان لهما تأثير عميق فى آرائها . فقد كان سيجان ملماً بالطرق التى سار عليها كل من إيتار وبريرا اللذين كان استعملا حاسة اللمس فى تعليم الصم والبكم وكان استعمالهما إياها كشفاً من أهم الكشوف التى حدثت فى تاريخ التربية .

ولا يتسع لنا المقام هنا لبحث ما كان لآراء هؤلاء الكتاب من تأثير مباشر أو غير مباشر فى آراء منتسورى ، فيحسبنا أن نقول إنهم يشتركون جميعاً فى ميزات معينة أثرت تأثيراً قويا فى فكرتها عن الحرية ، وفى الوسائل اللازمة لنيلها ؛ ذلك إلى أن أعمالهم كلها كانت تجارب فى التربية أجريت على تلاميذ ضعاف فى حواسهم وفى قواهم العقلية ، تجارب أجريت على تلاميذ يقتضى عقد الصلات الحيوية معهم ذكاء وافراً ، وصبراً لا ينفد ، وكانت المعالجة فردية بالضرورة . وكان نجاحها يستلزم حتما البحث عن وسيلة ما للتأثير فى حاجات التلاميذ الأساسية وتحريك ما قد يكون فيهم من قوى التميز الحسّى ؛ كذلك كان لا بد من إيجاد جهاز تعليمى ، ووضع تمرينات تستحدث إحساسات واضحة محددة تحديداً دقيقاً ؛ وكان ثم عقبات يجب التغلب عليها بإجراء تحليل دقيق لعمليات فيزيولوجية ونفسية ، وبعرض تمرينات متدرجة بشكل تراعى فيه الدقة والعناية . فوثائق بريرا وإيتار ، وسيجان ، أشبه ما تكون بآلات تصوير الحركات البطيئة . على أن كل واحد من هؤلاء

الكتّاب كان مقتنعاً كل الإقتناع بأن تحليله لعملية التربية كان أساسيا وعامًّا ، وأن طرقه إذا طبقت على الأطفال السويّين ازدادت خطوات الترقى سرعة واتساعاً . وكان بريرا مقتنعاً بأن طريقته تمكن الأطفال السويين من أن يتعلموا القراءة فى سهولة ويسر فى مدى خمسة عشر يوماً أو فى عشرين على الأكثر[١] . ومع أن إيتار كان يواجه الفشل والخيبة فى العمل الذى اضطلع به فقد كان يعتقد أن التربية تتقدم بسرعة إذا ما عنينا بدراسة الطب الحديث ، إذ به وحده دون سائر العلوم نستطيع أن نقدر خير تقدير الصفات العضوية والعقلية التى يتميز بها كل فرد[٢] من الأفراد . وكان سيجان يؤمن بأن بحوثه التى أجراها على البله ، تسوغ له إيجاد تربية فسيولوجية يصح أن تطبق على الجنس البشرى كله[٣] .

لم يعن أحد من هؤلاء بذكر الحرية فى التربية ذكراً خاصا إلا ثالثهم سيجان ، ذلك أنه بتوكيده وحدة الإنسان الضرورية ، قد ميز ثلاثة مظاهر حيوية فيه : النشاط ، والذكاء ، والإرادة ، فطغيان مظهر منها على الاثنين الآخرين مرض ، وانحرافها واضطرابها جنون ، ونقصها نقصاً ظاهراً منذ الولادة بله ، ثم نقصها بعد ذلك سخف وضعف عقلى ثم إذا نقصت عن هذا كله كانت جنوناً[٤] وترمى التربية الفسيولوجية « إلى إعادة هذه الوظائف الثلاثة إلى ما كانت عليه من اتزان وانسجام بالعلاج الملائم ، فالأبله يتميز بعدم حركته ، وعدم الحركة هذا سبب للبله وعلة له أكثر مما هو نتيجة منه ، ويوجد متصلا « بالإرادة السلبية » التى تقضى على تأثير أى عامل خارجى أو دافع باطنى يحفز إلى العمل ويدفع إلى النشاط[٥] وكذلك يتميز الأبله بما يصدر عنه من الحركات الذاتية أو الآلية أو التشنجية التى ينبغى أن تستبعد ، بتحويل القوى الحيوية وجهة أخرى وبمواصلة استخدامها . فمشكلة التربية فى رأى سيجان هى أن نقضى على ميول الفرد المضطربة اضطرابا إيجابيا ، وذلك بوسائل تجعل الحركات المنتظمة ، أو الامتناع المقصود عن الحركة ، أمراً ممكنا ميسوراً . وعلى ما فى طرق سيجان من روعة ، وما لها من أهمية فإنا لا نستطيع أن نصفها هنا ، وبحسبنا أن نلاحظ أن هم بريرا

---

(١) انظر فليكس همان (Felix Hemant) فى كتابه بريرا (J. R. Pereire) صفحة ٢٢ .

(٢) (A historical Account of the discovery and Education of a savage man) صفحة ١٤٦ (يلاحظ أن النسخة المحفوظة فى المتحف البريطانى مؤرخة سنة ١٨٠٢) .

(٣) انظر الفقرات الختامية فى معالجة البلهاء (Traitement des Idiots) صفحات ٧١٦ — ٧٢٩ .

(٤) انظر (Idiocy and its Treatment) راجع صفحات ٨٣ ، ٨٤ .

(٥) المصدر ذاته صفحة ١٠١ .

وإيثار الأول فى التجارب التى قاما بها كان أن يجعلا قدرات التلميذ الإحساسية ذات اتصال وظيفى ببيئته ، فى حين أن هم سيجان الأول كان أن يكبت الحركات التى لا لزوم لها أو يخمدها حتى يأخذ بيد الطفل ويجعله يشعر عن طريق عدم الحركة ببدايات نشاط ذاتى حقيقى ، وببداية ملاءمته لبيئته ملاءمة ذاتية . وإذ كان الكبت أمراً لا محيص منه ، لا يستطاع تجنبه ، فيجب أن يكون خفيفاً رفيعاً ما أمكن[١] ، ولكن يجب أن نكره الإبله على أن يخاطر ويغامر مهما كلفنا الأمر . فإذا ما تقدم بعض التقدم من طريق التمرينات (التى يتوقف نجاحها على حسن استعمال غريزة الخوف استعمالا يكون له أثره فى التربية) يجب أن نلقى به « وسط جماعة من التلاميذ يقومون بالتمرينات ذاتها على نطاق واسع مصحوبة بتأثير الموسيقى فبذلك تخف الدموع السابقة ويصبح السقوط مثار ضحك واستخفاف ، ويزول الخجول إزاء المنافسة ، كما يزول التهيب والإحجام إزاء ما يبديه الأطفال من ضروب الشجاعة الصغيرة الرائعة . وهكذا تنفذ أشعة الأمل الأولى إلى ظلمة البله والضعف العقلى[٢] ويقول سيجان بهذه الوسائل تزول سلبية الطفل وتفسح المجال لإرادتنا » وتلك عملية يصح أن نفسرها على ضوء طرقه العامة بأنها توجيه من جديد للغرائز الأساسية يمكّن « الميكانزم » الحركية التى تعبر عن هذه الغرائز أن تتخذ أشكال التعبير التى نراها عادة فى الأطفال العاديين الأسوياء .

وعلى الرغم من هذه النواحى السلبية ، فإن طريقة سيجان « الفسيولوجية » تكاد تكون فى جميع تفاصيلها استخداماً دقيقاً للغرائز وتعديلا لها . ويتضح لنا ذلك من طرقه فى « تدريب الذاكرة » وهى عملية تناقض كل المناقضة تمرينات منتسورى الشكلية . فأول نقطة يجب توكيدها فى مثل هذه العملية هى اختيار المادة التى يحتمل أن تدخل السرور على الطفل وتؤثر فى نفسه تأثيراً واضحاً ، والثانية تدريب الذاكرة بشطريها : التقبل والتعبير . وينبغى أن نعد كلا من هذين الشطرين وظيفة مستقلة يحدث تلاقى إحداهما بالأخرى الملكة الكاملة ، فلكى يتمكن سيجان من تحقيق هذه الشروط وجه انتباه الطفل إلى سلسلة من الأفعال ، (١) وقت حدوثها ، (٢) وبعد أن تتم ، (٣) ثم عند ما تسترجع الذاكرة . وتتصل هذه الأفعال والحقائق بادئ الأمر بما يشتهى الطفل أن يأكله أو بما يحب أن يؤديه ويعمله من الأعمال ، أو من قبيل التضاد والمقابلة ، بما يخافه ويخشاه ؛ ويقول سيجان « إنا نطبع الحقائق فى ذهن

---

(١) انظر (Idiocy) صفحة ٢١٥ .

(٢) المصدر نفسه صفحة ١٠٩ كان سيجان يحرص كل الحرص على أن تعقب الدموع تمارين سارة ممتعة ، فكان عندما يعلم كيفية القبض على شىء ما ، يضع تفاحا أو أشياء باردة على يدى التلميذ المتورمتين الحساستين .

الطفل أزواجا بحسب ترابط الوجدان الذى قد تستحدثه فى نفس الطفل ، ثم نعود ونرتبها فيما بعد درجات صاعدة أو نازلة ، قليلة أو كثيرة فى الوقت الواحد ؛ ثم نجعل لتكوين هذه السلاسل معنى ، كما نجعله لأبسط حقيقة أو صورة تستذكر . ونعود العقل على أن يتذكر ، لا حباً فى التذكر ، ولكن من أجل غرض يمكن أن يدركه بذلك . وعلى كل حال يجب أن يكون جميع ماتقدمه للطفل ليدخره فى ذاكرته فى هذه الفترة أمراً مما سيحتاج أن يفعله ويكرر ، أو مما سيكون لنواحيه الأخلاقية أو المنظمة علاقة بسلوكه فى المستقبل وأثراً فيه . فبذلك تصبح الذاكرة فى هذه السلسلة الوازع الباطنى للأفعال والعادات اليومية ولأعمال الحياة الخارجية[١] وهكذا يبدأ سيجان « بأن يوجه أسئلة إلى المعدة » وبأن يستغل انطباعات عن الوقت والنقود ، والطعام ، والملابس ، والضوء ، والمنزل ، والشغل من حيث علاقاتها بكل من الذات وبذوات الناس الآخرين ، ثم ينتقل من هذه إلى طائفة من الذكريات إن لم تكن أنفع فهى على الأقل ، أسمى وأبعد أثراً . وكان يربط الشهوات الحيوانية بأولى هذه المراحل ، « فالغريزة هى الرافعة الأساسية للذاكرة ، فتنتج العادات المنتظمة وما إليها . وفى المرحلة الثانية تكون « العناصر الاجتماعية قد تجاوزت حدود الغريزة . . . ولم تعد الملكات العقلية ، بعد أن تقوت بالزيادات الخارجية التى ترد إليها عن طريق الحواس هى الخاصعة المأمورة بل تصبح هى الناهية الآمرة ، وتتطلب منها الآن الغذاء الملائم لتحويل الانطباعات الفيزيقية إلى انطباعات أخلاقية ، ولترق حواس الحنان ، والعدل ، والجمال وما يمت إليها ويتصل بها[٢] .

إن هذا المثال الذى ضربناه لتوضيح طريقة السير العامة التى انتهجها سيجان والتى عنى فيها بالبدء بتربية العضلات ثم الانتقال منها إلى تربية الحواس ، ومن هذه إلى المعانى ليبين لنا بجلاء أن طريقته ليست طريقة شكلية بحال من الأحوال ، بل تحاول أن تضع تمارين حافلة بالمعنى ، وتلجأ دائماً إلى ميول نقول عنها نحن الآن إنها غريزية ، وأحياناً يبدو سيجان كأنه يعتذر عن التجائه إلى هذا الجانب الوضيع من الناحية الحيوانية ، ولكنه كان يرى أن التربية إنما تبدأ به[٣] ، وفى الواقع كان يجعل كل تربية تسير فى هذا الطريق . فوحدة الغرض هذه

---

(١) انظر كتابه (Idiocy) صفحات ٢٩٤ — ٢٩٥ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ١٩٥ .

(٣) يتضح رأيه فى الغريزة من جملة أو جملتين جديرتين بالملاحظة والاهتمام . ففى كتابه البله (Idiocy) ص ٢٠١ يعالج وظائف الإنسان الحركية من حيث مقارنتها بالحيوانات الوضيعة ، ويقابل بين أعمال بعض الناس الوحشية العنيفة بأعمال الكلب الذى « يواجه الموت » فى سبيل الدفاع عن سيده (وقد يكون سيده هذا ممن يسبب خراب عشرين أسرة كى يشبع شهوة بهيمية واحدة) فهذه النزعة التى تشبه نزعات سان سيمون =

التى تنطوى عليها طريقته هى التى تجعله يؤكد فى تمريناته كلها تقريباً ضرورة «المقارنة العقلية بين الأشياء التى يراد تعليمها عن طريق حاسة واحدة أو عن طريق الحواس جميعها» . فلم يكن قط من القائلين بترقية الحواس لذاتها . « فالعصفور أحدّ نظراً من الطفل ، والعناكب أرهف منه سمعاً ، والذبابة الزرقاء أقوى سمعاً ، والقط يحس بمخلبه الأملس أدق مما يحس أطفالنا .

ولكن إحساسات الحيوان على ما نتوهمه فيها من كمال لا تتصل إلا بعدد قليل من الغرائز ، ولا يرتبط بعضها ببعض ، ولا بأية صورة عقلية سابقة ، وسرعان ما تموت وتفنى فى عزلتها وتفردها لعجزها عن تكوين صور وأفكار جديدة عن طريق المقارنة والموازنة عند الأطفال[1] فحالما يستطيع الطفل العادى الحبو يأخذ فى لمس الأشياء وتناولها ، وتحطيمها . ويقول سيجان : إن من واجبنا أن نعمل على تنمية هذا الميل الرائع إلى الاستطلاع وعلى حسن توجيهه حتى نخلق منه الطريق السوى العادى للحصول على مدركات حسية صحيحة وعلى دقة فى اللمس ، ونحول الميل إلى تحطيم الأشياء إلى ميل للمحافظة عليها وصيانتها . ويقول كذلك إن الترقى هو ترقى الطفل من حيث هو وحدة متضامنة ، لا ترقية وحدتين أو ثلاث وحدات أو أكثر من ذلك ، ويعترف بأنه كثيرا ما وجد أن الضرورة قد تدفعه إلى أن يتساهل بعض التساهل فى استعمال اللغة المألوفة ، وفى تحليل كريه كل الكراهية إليه وإلى مبدئه[2] . فقد فرّق بين وظائف العضلات والأعصاب والإحساسات تفريقاً صارماً دقيقاً ، كالتفريق بين العضلات والأعصاب والعظام نفسها ، ولكن اهتمامه الحقيقى كان موجهاً إلى تلك الكتلة الجامدة أو العصيّة التى يتعذر حلها والتى نسميها « الأبله » . فقد رأى بعين الإيمان أن الأبله ليس سوى مادة سيئة التنظيم ونفس وضعت فى ظروف سيئة . لقد ربى سيجان العضلات حتى أصبحت تستجيب إلى أوامره فتنقبض أو تنبسط بإشارة وامضة تصدر عن الإرادة ، ودرب الحواس وأخذت الانطباعات تتبوأ مركزها بين « ما حصله الأبله وجمعه من معان » ووسع القفص الصدرى حتى صارت تخرج عنه أصوات جديدة تعبر عن معان ووجدانات جديدة ، وقوى اليد فأخذت تحقق بعض المعانى والآراء ، وحرك المحاكاة السلبية وأيقظها حتى أحدثت أفعالا تلقائية ، وأوجد إحساسات سارة أخرى مؤلمة عن طريق الجلد

= يعقبها قول له دلالته بأن ماهو حركى فى الحيوانات يسمى مع ذلك غريزة فى حين أنه يسمى فى الإنسان روحا أو عقلا — نعم ! إنا نسميها غريزة عندما تكون عارمة ، غير مهذبة ، أو لا يمكن تهذيبها ونسميها روحا عندما تهذبها التربية ، والأديان السماوية .

(١) انظر كتابه « البله » (Idiocy) صفحة ٢٠٨ .

(٢) المصدر نفسه صفحة ٢٠٢ .

والخلق فاستجاب الأبله إلى صفات أخلاقية جديدة[١] .

وعالج سيجان مسألة الحرية فى التربية فى عرض كلامه على تربية البلهاء تربية أخلاقية . فمهما كان الأبله[٢] منعزلا وذا إرادة سلبية فيجب علينا أن نبادر بتعويده على شكل ما من أشكال الطاعة تعويداً واضحاً ناجعاً . ويذكر سيجان فى كتابه الأول ثلاثة من أنواع الطاعة تكلمنا عنها فى فصول سابقة أولها الطاعة المباشرة لأمر لا مندوحة عن الإذعان له ، يصدره شخص ذو سلطان ونفوذ ، وثانيهما الطاعة فى حالة عدم وجود سلطة ما أو شرط أو مظهر مباشر للتقليد وللإجبار ؛ فى الطريقة العامة التى اتبعتها فى كتابه هذا ، وفى الكتاب الآخر الذى وضعه فيما بعد[٣] يفترض ضرورة الإكراه فى الحالات المتطرفة ويصر على استعماله بقوة واطراد . على أنا ينبغى أن نلاحظ — كما هى الحال فى نطاق التربية العقلية — أن سيجان كان يعنى بالغرائز الاجتماعية « فما لا نستطيع أن نأمر به وننفذه قد يستثيره ويحض عليه شخص آخر سوانا ، وما لا نستطيع أن نشرحه للطفل ونفسره له قد ينقله هو عن طفل آخر بطريق المحاكاة والتقليد ، وما لا يستطيع فوج أو جماعة أن تعمله وقد يتم بحسب مثال طفل صغير[٤] يجب أن تتحاشى العقاب وتتجنبه ، ولكنه يوصينا صراحة بضرورة الإجبار الذى يمكن النية الحسنة السامية من أن تنهض بنية أخرى غيرها أقل منها شأنا .

ويقول سيجان « إن السلطة كالطاعة ليست سوى وظيفة يستثيرها عجز مماثل لها ، وتتوقف وتتعطل عندما يتحقق غرضها وتدرك غايتها وليست أمراً ذاتياً فى الفرد الذى يمارسها أكثر من أن معطفه ذاتى فى نسيجه الخلوى[٥] فالسلطة تنبع إذن ، أو هى يجب أن تنبع من رغبة المدرس فى أن ينهض بالتلميذ ويرفعه إلى مستواه هو ؛ وينبغى ألا يشعر التلميذ بأنها ضغط وإجبار ، ولا أن تظهر الطاعة كأنها خضوع واستكانة ، بل يجب أن يعطى المدرس

---

(١) راجع صفحات ٢٠٢ ، ٢٠٣ .

(٢) معالجة البله (Traitement des Idiots) صفحة ٦٥٠ .

(٣) انظر كتاب البله (Idiocy) صفحات ٢٧٧ وما بعدها .

(٤) انظر (diocy) صفحات ٢١٨ — يميز سيجان بين أنواع عدة من الأوامر : الأوامر المباشرة وغير المباشرة والسلبية والصامتة والبعيدة والتقليدية والجذابة (صفحة ٢٣٢) . ويوصى بتكوين جماعات من التلاميذ « قصد تيسير تقدمهم المتبادل » فيؤثر النشيط الحافل منهم بالحياة على الجامد القليل الحركة ، والثرثار على الأبكم ، وهكذا . وينصح لنا كذلك بتكوين جماعات من المتعادلين المتساويين ، وبجماعات تتكون من واحد غير قادر وعدة قادرين ، وبالعكس (صفحة ٢١٨) ، ويقدم لنا صورة رائعة للصفات التى يجب أن تتوافر فى الزعيم الذى يصدر الأوامر .

(٥) انظر (Idiocy) صفحة ٢١٩ .

التلميذ كل فرصة لتمرين قواه فى حدود مقدرته وطاقته ، وأن يعمل تحت تأثير دافع الطاعة السريعة عند ما تكون دوافعه التلقائية ناقصة عاجزة . فمن الأهمية بمكان إذن أن نقضى على انعزال الإبله وتفرده . ويقول سيجان : إنا عند ما نحاول أن نجعله اجتماعيا لا نقصد أن نعلمه القراءة أو الموسيقى بل نقصد أن نعطيه الحاسة والقوة اللتين تمكنانه من أن ينشئ ما استطاع علاقات اجتماعية Rapports sociaux يتجلى مقياسها الدائم التغير فى الكلمتين الثابتين : الحقوق والواجبات . وإذا كانت الواجبات أقل تطلبا من الحقوق فى ضمير لم يتهذب ولم يترب بعد فإنا كثيراً ما نجد أنفسنا مضطرين إلى تنفيذ الأولى بوساطة السلطة الكاملة إلى حد ما ، كما حدث مع الجنس البشرى فى طفولته ، وذلك إلى أن يشعر الطفل بتساوى مدلولى اللفظين : لفظة الحقوق ولفظة الواجبات ، فحق الفرد واجب الجميع وواجب الفرد حق الآخرين » .

يصح أن نلخص وجهة نظر سيجان إلى التربية ، وإلى الحرية ، فى جملتين من كلامه قال : إن غرض التربية أبعد من أن يكون غرضاً سلبيا ، فغرضها هو الحرية ، وأول شرط لأن يكون الإنسان حراً — هو أن يرغب هو نفسه فى أن يكون حراً فعلا . فالحرية والإرادة كلمتان لا يجوز استعمالها إلا بعد أن نكون قد فهمنا كلمتين أخريين الطاعة والسلطة ، وهما لفظتان كثيراً ما تفصلان بعضهما عن بعض فى حين أنهما إذا انفصلتا لم يكن لهما معنى[١] . ويقول سيجان إن الإرادة تكون فى كثير من الأطفال وفى جميع البلهاء مقصورة على إشباع الغرائز ؛ وتكون سلبية محضة ؛ فينبغى أن نوقظها ونعمل على إدخالها فى علاقات اجتماعية ودينية . ويعتقد أنه قد اضطر فى سبيل إنجاز هذا الإنتقال إلى أن يقاوم الكثير من النزعات الغريزية ويناهض الكثير من العادات على أن الناحية السلبية للكلمة لم تكن سوى رائد نشاط موصول منوع . إن مقاومة سيجان للغرائز لم تكن فى الواقع ، كما حاولنا جهدنا أن نبينه ، سوى الالتجاء إلى غرائز أخرى . وهذا الشطر الباكر أو السلبى يتفق كل الاتفاق وملاحظاته المتأخرة الدقيقة لردود أفعال الطفل الإيجابية ، وقد كان ، حتى فى التمرينات الإجبارية ، يميل جهده نحو رغبات الطفل النشيطة . وهنا يقول إن الطفل لا يلبث طويلا حتى يبدى ميلا إلى التمرينات التى تكون ملائمة لتكوينه ولمزاجه كل الملاءمة وعند ما يبين لنا هذه التمرينات ويبرزها يجب علينا أن نستخدمها فى تسليته والترفيه عنه وأن نشجعه على أن يفرغ لها نفسه[٢] .

وهكذا نرى فى عمل سيجان شطرين مختلفين أيما اختلاف ، وإن كانا يكملان بعضهما

---

(١) (Traitement des Idiots) صفحة ٦٥١ .

(٢) راجع المصدر نفسه صفحة ٦٥٤ .

بعضها : وهما التجريب والتحليل والسلطة والمعاملة الفردية من جهة ؛ ومن جهة أخرى اتصال التربية اتصالا وثيقاً بمطالب الحياة اليومية ، والإصرار على المعنى فى كل تمرين وفى كل شطر وفى كل وجهة نظر نشيطة إلى الحرية ، والتربية بوساطة ، لجماعات وبين ظهرانيها ، وإنا لنعترف بأن الدكتورة منتسورى قد اختارت أن تتبع المجموعة الأولى من المميزات لا الثانية ، فترتب على ذلك شىء من الغموض والتناقض عرف سيجان كيف يتحاشاها .

والحق أن طريقة منتسورى بشكلها الذى صدرت به أول مرة ، لم تكن سوى تكرار وتوسّع فى التجارب التى قام بها سيجان ، ولم تحاول الدكتورة أن تعالج مشكلات الحرية من حيث علاقتها بالمنهاج معالجة حاسمة ولا شافية ؛ فمشكلتها الأساسية هى أن توجد الطريقة الخاصة بالبداجوجيا التجريبية[١] . ومع أن تعبيرها عن آرائها الأساسية كان غامضاً كل الغموض ، فقد أكدت فكرتين اثنتين شبيهتين بآراء تولستوى الأخيرة . أولاهما أن ملاحظة المدرس يجب أن تقوم على أساس من الحب ، فالإنسان لايحب الحشرة التى يفحصها ، ولا رد الفعل الكيميائى الذى يدرسه ، ولكن حب الإنسان للإنسان يبلغ من البساطة درجة تجعله أمراً عالمياً . وثانيهما أن ليس الغرض من التجربة مجرد جمع الحقائق العلمية عن الأطفال ، بل هو الرغبة فى الحصول على عظمة روحية تؤدى بالمدرس إلى دراسة مظاهر الطفل وتعرّف سر الكمال[٢] وهى آراء ترتبط فى عقل منتسورى بفكرة الحرية ، فروح التضحية بالذات التى لدى العالم الباحث ، والحمية المقرونة بالتوقير التى لدى حواريى المسيح ومريديه لايتصلان بعضهما ببعض إلاّ إذا أفسحت المدرسة المجال لمظاهر الطفل الحرة الطبيعية[٣] ولكن منتسورى كانت متأثرة بمحاولة « سيجان » تمكين الأبله من أن يبدى أنواع نشاطه الحر ، تأثراً بلغ بها أنها سارعت إلى تناول المشكلة بالصورة التى تراءت لسيجان — وهى إزالة العقبات من سبيل النمو والترقى . وكانت البيئة أول ما اتجهت إليه منتسورى فأزالت عنها أثاث المدرسة وطرق التدريس ، التى تمنع التعبير الحر ، كما أزالت

---

(١) انظر Monlessori Method صفحة ٣٠ .

(٢) انظر Montessori Method صفحة ١٢ و ١٣ .

(٣) انظر Motessori Method صفحتى ١٤ ، ٢٨ . وينبغى أن يكون المبدأ الأساسى للبداجوجيا العلمية هو حرية التلميذ .

التخوت والمقاعد والعقاب والثواب التى لم تكن فى نظرها شيئاً أكثر من أنها « تخوت ومقاعد للروح » وكذلك عالجت منتسورى بعض نواحى علاقة الطفل بغيره . أما من حيث البيئة الاجتماعية فقد قبلت سواء أكانت متقطنة إلى ذلك أم غير متقطنة — فكرة (ميل) عن حرية المرء فى أفعاله ما دامت حرية الآخرين المساوية لحريته مصونة مكفولة ، وحدّها هو المصلحة المشتركة ، وصورتها هى ما يعرف عادة بحسن الأدب والسلوك[١] كذلك يبدو هنا أثر فكرتين أخريين سابقتين وهما : (١) استخدام سيجان للبيئة الاجتماعية واتخاذها وسيلة إلى الترقى الفردى و (٢) ما برهن عليه إيتار بكل دقة عن طريق وحشى افيرون (Aveyron) من أن الإنسان لا يستطيع أن يجد المركز السامى الذى أعدته الطبيعة له ، إلاّ بين ظهرانى المجتمع[٢] .

كانت حدود الحرية التى تقول بها منتسورى موضع نقد كثير ، ولعل مرد ذلك أنها بحثت بشكل عرضى غير منظم فكرة كان يجب أن تتناولها بشكل أوسع وأنظم لأنها أساس تلك « البداجوجيا العلمية » التى تقول بها . وينبغى ألاّ يغرب عنا أن تجربتها قد بدأت بدراسة الأطفال الضعاف العقول ، وأنها اتبعت فى ذلك طريقة « المحاولة وحذف الأخطاء » التى وضعها كل من سيجان و إيتار وضعاً واضحاً جليًّا ، وأنها لم تدرك الحاجة إلى القيام ببحث تجريبى عن العلاقة التى بين الأفعال المباحة والمكبوتة و بين الفكرة الأساسية التى فى نظامها . ويخيل إلينا أن كتاباتها ، المتقدمة منها والمتأخرة ، تدل على أنها كانت تسلّم بالتدخل الذى يهيىء[٣] أولاً الظروف الخارجية للحرية (بالشكل الذى عرفت به فيما سبق) وثانيا لا يقف فى سبيل كل ما كان من مظاهر أفعال الطفل الحرة تلقائياً ، مفيداً مباشرة ، منظما ، وذا معنى ، متسقاً أو فيه ما يدل على وجود اتساق متزايد . فكل مظهر له مجال نافع يجب أن يباح ويسمح به ، فى حين أن كل شىء من شأنه أن يزعج الآخرين ويضايقهم أو كل ما يؤدى إلى أفعال لا تقرها اللياقة ولا الآداب يجب أن يكبح وكذلك ينبغى أن تقمع جميع الأفعال

---

(١) طريقة منتسورى صفحة ٨٧ .

(٢) انظر مقدمة كتاب رجل متوحش وطريقة تربيته (Discovery an Educationer of Savage Man) .

(٣) سنعالج فيما بعد العلاقة التى بين التلقائية والتكوين الباطنى (Internal formation) .

الخطرة الضارة والأفعال العقيمة التى لا فائدة منها ولا جدوى ، ويقضى عليها قضاء تاما[١] .

يتمشى كل هذا مع فكرة منتسورى فى التربية من حيث هى « المعاونة الفعالة النشيطة التى نساعد بها الطفل على الترقى السوىّ[٢] ولكنه ليس بحال من الأحوال تعييناً لحقائق الترقى قائماً على التجريب ، ولا هو خير الوسائل لمعاونة الترقى . فهو ليس بتعيين تجريبى لمعنى الحرية . فكيف السبيل إلى التوفيق بين النظام الذى اتبعته منتسورى فى عرض آرائها و بين الغرض من التجربة الذى تقرره وتقول به ؟ لقد كان المفروض أن تسير هذه التجربة على أساس دراسة الأفراد الأحياء فلمَ كان البدء باستبعاد الأفعال التى تضر بالاهتمام الجمعى إذن ؟ لقد تطلبت التجربة استبعاد المراقبة الخارجية قبل توجيه الملاحظة إلى الطفل ، فلم كان البدء بإقامة رقابة خارجية ؟ لقد بدأت قصد أن تعين حقائق الترقى ، و بذلك تكون قد رمت إلى التخلص من أية آراء سابقة عن النشاط والقيم التى تتميز بها كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة . فلم « لم تلاحظ كما لاحظ تولستوى من قبل استجابة الطفل الفطرية لمطالب « الاهتمام الجمعى » وحسن الآداب والسلوك ؟ إذا كان ثمة سبب يدعو إلى الظن بأن « الآلهة العليا للحياة التى لا تفتأ تتقدم نحو فتوح جديدة » على حد قولها هى المرشد لأفعال الطفل حقاً ، فلم لا تعين بطريق البحث التجريبى طبيعة مظاهر أفعاله الحرة التى لا يعوقها عائق ؟ .

إذا كانت طريقة تدخل[٣] منتسورى — قمع بعض الأفعال — خطوة ضرورية لتمييز الخير والشر أفلا يكون لنا أن ننتظر أن يزودنا بحث تجريبى بأكمل المعلومات وأوفاها عن النتائج النسبية « للقمع الصارم » ، وعن ذلك « المنع التدريجى » الذى يظهر أن منتسورى كانت تفضله ؟ أفلا يجب أن يكون لدينا تقرير واضح عن الطرق التى اتبعت ولا سيما عن صلتها بترقى الطفل فى الحاضر أو فى المستقبل ؟ يقال إن الأفعال التافهة الخارجة عن آداب اللياقة جديرة

---

(١) انظر طريقة منتسورى صفحة ٨٨ .

(٢) طريقة منتسورى صفحة ١٠٤ .

(٣) شاهدت أطفالا يضعون أرجلهم على المناضد أو يضعون أصابعهم فى أنوفهم ، ورأيت آخرين يدفعون زملاءهم ، فتبدو على وجوه المدفوعين علائم العنف . . . . وعندئذ رأيتنى مضطرة إلى التدخل كى أوضح أنه يجب أن نعوق بكل صرامة وتشدد ، وأن نقمع تدريجيا ، جميع الأفعال والأشياء التى ينبغى ألا تفعلها حتى يصل الأمر بالطفل أن يميز بين الخير والشر (انظر صفحة ٩٣ من طريقة منتسورى) .

بأن تقمع ، ومع ذلك فإن منتسورى تصر على أن «روح الانسان العادى تتكامل عن طريق التوسع » وأن « العقاب بمعناه المألوف ليس سوى شكل من أشكال القمع »[١] إن كل سؤال من هذه الأسئلة ليثير نقطاً كان يصح أن تلقى عليها التجارب التى قامت بها منتسورى ضوءاً يوضحها ، ولكننا لم نجد أية بينة حقيقية نقدمها للقارىء . وأخيراً نذكر أن مقدرة التلميذ على إدراك القيم الأخلاقية ، وقدرته على توجيه سلوكه وفقاً لها من المشكلات الأساسية الخطيرة التى فى الحرية ، ويجب أن يكون لها محلهما من العناية والاهتمام فى تفسير الحرية تفسيراً تجريبياً صارماً[٢] .

ومن ينعم النظر فى قراءة مؤلفات منتسورى ويتدبرها حق التدبر يجد نفسه مضطراً إلى استنتاج أن غرضها الأول كان استكمال أشكال التربية العلاجية التى قال بها سيجان . فأولا : إن مشكلة الحرية ، على أى شكل كانت غير استبعاد العقبات القائمة فى سبيل الترقى التى توجد بشكل ظاهر فى الأطفال الضعاف العقول ، لم تكن موجودة بوصفها جزءاً لا يتجزأ من التجربة . وكان كل الاهتمام موجها إلى التجربة ذاتها ، وقد سارت فى أثر خطوات ايتار وسيجان . وكان تعديل منتسورى المستمر للجهاز الذى كان يستخدمه هذان العالمان والعقلية الضعيفة التى كانت لتلاميذها الأول قد جعلا إيجاد طريقة للملاحظة والتحليل الدقيق أمراً ضروريا كل الضرورة . هذا وقد أوحت إليها دراساتها السابقة فى الطب وفى تاريخ الإنسان الطبيعى بإدخال طريقة للملاحظة شبيهة بهذه الطريقة ، فى عمل التربية الذى يجرى عليه فى كل يوم . ثم آن الوقت الذى استطاعت فيه أن تتبع سيجان وإيتار وتفحص قيمة طرقها هى فى تربية الأطفال السويين . وعندئذ وجدت أن الجهاز الموضوع للتلاميذ الضعاف العقول قد جعل تربية الأطفال العاديين تربية ذاتية — أمراً ممكنا ميسوراً . وهكذا تكون منتسورى قد نظرت لأول مرة إلى الحرية من حيث هى وسيلة إلى تمكين التلميذ من أن يعلم نفسه بنفسه . فإن كان المعروف أن مبادئها وطرقها الأساسية وجهازها التعليمى حتى ،

---

(١) طريقة منتسورى صفحة ٢٥ .

(٢) يبدو أن منتسورى قد أدركت أهمية ذلك فى أثناء قيامها بتجربتها ، ففى نهاية مجلدها الثانى ، (وقد ظهر بعد نشر كتابها الأول عن طريقتها بست سنوات) تتكلم عن أن تجارب فى التربية الأخلاقية والدينية قد بدأت فى أسبانيا . انظر طريقة منتسورى الراقية ج ١ صفحة ٣٥٧ ، وانظر كذلك هامش ص ٢٢٤ .

وإن كانت نشأتها فى البحوث الخاصة بالأطفال غير السويين ، فقد كان المعتقد أنها تنطبق على أية طبقة من بنى الإنسان الذين لم يتم ترقيهم ويكتمل نضجهم والذين يحاولون أن يكبروا . وأن الجهود الطويلة المضنية التى بذلتها فى سبيل إيجاد شكل من أشكال البيئة العلاجية أعطتها لذة من يوفق إلى كشف جديد ، إذا جرب على أطفال عاديين أنتج نتائج طيبة حتى أنه لم يخطر ببال الدكتورة أى شك فى قيمته وفائدته لكل نوع من أنواع التربية .

إن هذه الطريقة تفترض من البداية صحة النتيجة التى تريد أن تبرهن عليها ، وهى النقطة الاساسية فى الحرية ، وهى كذلك النقطة الاساسية فى فكرة أى تربية تجريبية ، لأننا إن جاز لنا من جهة أن نقول إن بيئة وجدت صالحة للأطفال الضعاف العقول يصح أن تطبق شرعا ، بدون حاجة إلى تجارب أو بحوث أخرى ، على الأطفال السويين فكذلك يصح لنا أن نقول بأن أية بيئة تربوية يمكن أن تفرض على الطفل العادى فرضا . وتلك هى الفكرة عينها التى أرادت منتسورى أن تفندها وتدلل على فسادها و بطلانها . أما من حيث وجهة نظر المنهج التجريبى فالنقد الذى يوجه إلى النقل من أحد ميادين التربية إلى ميدان مخالف له كل المخالفة ليس أخف من ذلك ولا أرحم ، ولا يمكن أن تتخذ النجاح الكبير الذى يتم فى الميدان الثانى دليلا كافيا على ما له من قيمة ذاتية . نعم إن تجارب كثيرة تربوية تؤيد ما تقول به منتسورى من أن التلاميذ يتقدمون تقدماً سريعاً باستعمالهم جهازها التعليمى . على أنه صحيح كذلك أن بعض أنصار الطريقة المتحمسين لها قد اتخذوها طريقة مساعدة للطرق القديمة المألوفة لا بديلا منها تحل محلها . و بحسبنا أن نذكر لذلك مثلا واحداً منها . ففى إحدى التجارب « التى أجريت بكل دقة وحسب الأصول التى وضعتها الدكتورة منتسورى » لاحظت القائمة بالتجربة أنها أدت إلى نتائج رائعة تدعو إلى الدهشة والعجب « فقد انبعث الأطفال يكتبون من تلقاء أنفسهم من غير أى تعليم شكلى تلقوه ، وقام طفل صغير لم يكن قد بلغ السادسة من عمره بتعليم نفسه القراءة فى يوم واحد ، ولكن هذه الكتابة ذاتها أوضحت لنا أنها فى استخدامها طريقة منتسورى لم تهمل شيئاً من عملها العادى الذى

---

(١) Report on the Montessori Method of Education وهو التقرير الذى وضعه M. M. Simpson ص ٢٦ .

كانت تقوم به ، ومع هذا فقد ظل التحمس والاهتمام نفسيهما غالبين على الأطفال ، ذلك إلى « أن تقدمهم لم يكن بأسرع منه بأية طريقة أخرى فحسب ، بل كان تقدما لا تعب فيه ، وليس فيه أى إجهاد عقلى من أى نوع كان ، ولاحظت كذلك أن الطريقة تصلح للاستعمال فى الفصول الكثيرة التلاميذ وأنهم يستفيدون منها . فهذه التقارير وأمثالها تبين لنا أنه مهما كانت طريقة منتسورى قيمة فلا يمكن قبولها على أنها تحقق مطالب الجبر العلمى تحقيقاً كاملا . ويبدو لنا أن المعنى الذى تعطيه عن الحرية أتم وأكمل مما تعطيه عادة الأفكار السابقة عن طرق التعليم ، ولكنا نخشى أن يكون تطبيقها على الأطفال السويين مما يقلل إلى حد كبير من شعورهم بذلك الكفاح وذاك الجهد اللذين تستثيرهما الطريقة فى نفوس التلاميذ الضعاف العقول ؛ ذلك إلى أن كلام منتسورى البليغ عن عيوب أغلب طرق التربية قد ينطبق على طريقتها هى كذلك ، وقد يكون ثمة قسم كبير من الواجبات والمطالب قد أهمل ، وأن حياة الروح أو موتها قد تتوقف[١] على هذه الواجبات وتلك المطالب .

لقد كنا نتوقع أن يحدث توسع فى نظرة منتسورى إلى الحرية بعد استكشاف طريقة التربية الذاتية ، ولكن كل ما حدث كان تسمية جديدة لها لا فكرة جديدة عنها ؛ ويبدو أنه لا توجد علاقة واضحة كل الوضوح بين التربية الذاتية عن طريق جهاز تعليمى ، وبين فكرة عالمية عن الحرية أو بين طريقة للدراسة وجدناها فى العلوم البيولوجية . وأحياناً يجد الواحد منا نفسه مضطراً إلى أن يقول إن كل ما هناك هو أن طائفة من الآراء تتصل بالحرية لا تعبيراً حقيقياً . قد دخلت الميدان عنها هذا وثمة توكيد مستمر على قيمة تدريب الحواس الذى تعده منتسورى تهذيباً وإرهافا لإدراك الفروق بين المؤثرات[٢] الحسية وللتمييز بينها ؛ وثم توكيد على قيمة ضبط الجهاز التعليمى للخطأ ؛ وثم تقوية لمطالب النشاط الذاتى الباكرة ، وللاستنكار السابق لمعاونة الطفل معاونة لا لزوم لها[٣] . ولكن ليس فى كتابها الأول مبدأ واحد يسبغ شيئاً ما من الوحدة الحقيقية على مجموعة التمارين كلها . والظاهر أن هذه تتكون من

---

(١) انظر المجلد الأول Advanced Montessori Method صفحة ٩ .

(٢) Montessori Method صفحة ١٧٤ .

(٣) لا يكون أحد من الناس حرا إلا إذا كان مستقلا (صفحة ٦٦) ويجب علينا أن نقدم المعونة التى تمكن الأطفال من أن يشبعوا رغباتهم ويحققوا أغراضهم الفردية الخاصة (صفحة ٩٧) .

تمارين ذات منفعة عملية قصد بها تمكين الطفل من أن يكون مستقلاً ما أمكن عن معاونة الكبار ، كما تتكون من أنواع من النشاط ذوات صبغة شبيهة بالاجتماعية تربط المدرسة بالحياة المنزلية ربطاً ضعيفاً ، ومن طائفة كبيرة من تمرينات متدرجة تيسر للطفل أن يعلم نفسه بنفسه مبادىء القراءة والكتابة والحساب . كذلك يظهر أن فكرة الحرية كانت تتغير بتغير السياق . وثم إشارات إلى ترقية الشخصية كلها برمتها من غير معاونة أحد ، وإلى الحرية من حيث هى غريزة تتغلب على كل العقبات والصعاب ، وتتقدم إلى الأمام محرزة نصراً تلو نصر[١] ، وإلى احتمال أن يكون الأطفال الذين فى الثالثة من عمرهم مستقلين أحراراً[٢] إلى حد كبير ، وإلى آلهة الحياة العليا التى تتغلب دائماً على ما يصادفها فى البيئة[٣] من عقبات وحوائل . وفضلا عن ذلك فانا نجد فى كتاباتها مواضع تذكرنا بالمعاونة اللازمة للترقى ، وبأن طبيعة الآراء الأولى عن الحرية كانت جزئية ناقصة ، وقاصرة محدودة ، وإلى ضرورة « إعداد » البيئة للطفل ، واحتمال خنق الحياة نفسها بواجبات وتكاليف تحكمية ، وضرورة قمع بعض أفعال معينة من أعمال الأطفال وإزالتها . فهذه القطع وأمثالها تدل على آراء شتى فى التربية غير مرتبطة بعضها ببعض ، منها ما هو مأخوذ من التجارب الأولى التى أجريت على الأطفال الضعيفى العقول ، ومنها ما أخذ من استخدام الجهاز التعليمى فى تعليم الأطفال الأبرياء العاديين . ومع ذلك كله فان هذه الانتقادات لا تتضمن بالضرورة أن آراء منتسورى الأساسية متناقضة ينفى بعضها بعضاً ، ولكنها تبين لنا أن عرض منتسورى لما رويته فى صفحاتها من آراء لم يكن عرضاً منظما مرتباً ، ولا حافلا شاملا .

ويرجع بعض ما فيها من غموض إلى غرض التربية المزدوج — الغرض البيولوجى الذى يؤكد فكرة معاونة الترقى الطبيعى للفرد ، والغرض الاجتماعى الذى يرمى إلى إعداد الفرد لبيئته[٤] . ولا يخفى أن هذين الغرضين قد يتعارضان كما لاحظ روسو ، وأنهما يجب أن يتطابقا بعض التطابق فى كل نظام من نظم التربية واسع سعة معقولة ، ولو كان هناك رأى

---

(١) Montessori Method ص ٦٣ .

(٢) Montessori Method ص ١٠٦ .

(٣) Montessori Method ص ٩٦ .

(٤) Montessori Method صفحات ٢١٦ — ٢١٧ .

سديد محكم عن الحرية لوفق بين هذين الغرضين ؛ ولـكن منتسورى لم تحاول ذلك ، بل إنها كانت ، إذا ما ظهر لها تعارضٌ ما ، تفضل أن تعين مباشرة أى شطرى التربية يجب أن يسود وتكون له الغلبة . ولا يخفى أن المرحلة التى بين الثالثة والسابعة مرحلةُ نمو فيزيقى سريع ، وعلى ذلك يجب أن نرقى فيها الحواس (ويبدو أن منتسورى تصر على ذلك وتستمسك به) وأن نجتذب انتباه الطفل إلى ما فى البيئة بأن نستثير فيه رغبة فى الاستطلاع السلبى إذ أن المؤثرات المنبهة ذاتها هى التى تجتذب انتباه الطفل الصغير وليست فوائد الأشياء وعلاقاتها المعقولة التى بين بعضها وبعض . ثم فيما بعد ، عقب انتهاء[١] فترة الترقى المركز الشديد هذه ، « يجب أن يزداد اهتمامنا بجعل الفرد ملائما لبيئته » . وسنرى فيما بعد أن الأستاذ ديوى ينظر نظرة أخرى غير هذه إلى تربية صغار الأطفال . على أن النقطة التى نحن بصددها الآن نقطة حيوية ، ويخيل إلينا أن منتسورى تجزم هنا برأيها وتقطع به بشكل أكثر مما ينبغى لها ؛ فهى لم تشر أية إشارة إلى دليل تجريبى واحد يؤيد الرأى الذى تقره وتقبله فى الترقى . نعم توجد ظروف ومواضع عدة يصطدم فيها بعضها ببعض من جراء محاولة التلميذ أن يستعمل جهاز منتسورى بطريقة شخصية خاصة به ، يكون له منها غرض معين ومعنى خاص به . ولـكن منتسورى لا تشجع مثل هذا التعديل فى استخدام جهازها ، وإن كانت تصر على ضرورة أن يكون للطفل شىء من الاختيار فى الترتيب الذى يتبع فى استخدامه ، وتضرب لنا أمثلة عدة تدلل بها على أن التزام الطريقة المقررة فى استخدام الجهاز ليس أمراً ضروريا لبعض الأطفال على الأقل . ومع ذلك فليس ظاهراً أنها تؤيد استبعاد الحركات التى لا لزوم لها ، أو تُقرّ إدخال أى تعديل على الطرق المقررة فى استخدام الجهاز[٢] قد يكون صحيحاً أن طريقتها تكشف عن فروق فردية عميقة[٣] وقد يكون صحيحاً أن جهازها قد تطور ونشأ من جراء دراسة الفرد الحىّ ، ولـكن لا يقل عن ذلك صحة وصدقاً أن نظامها التعليمى فى شكله الذى صار إليه بعد تطوره ، وفى طريقة استخدامه ، لا يخرج عن أنه بلورة لأساليب السلوك الثابتة المطردة ، وأنه

---

(١) (Montesaori Method) ص ٢١٧ .

(٢) (Montessori Method) ص ١٩٠ فبدلا من أن تعطى منتسورى تمرينات أقل كنتيجة لملاحظتها يظهر أنها ترى إمكان « تربية اليدين كليهما فى آن واحد » .

(٣) (Montessori Method) ص ٢٣٣ .

لا يسمح للمدرس بأن يستفيد فائدة كبيرة من الفروق الفردية التى قد يكشف عنها الجهاز . فبدلا من أن تكون طريقة منتسورى طريقة فردية حقا ، كانت طريقة جمعية ، أجمد فى طبيعتها مما يمكن أن تكونه أية طريقة أخرى من الطرق الجمعية التى أساسها الفصل . أما ميزتها الفردية الصحيحة فهى أنها يجب أن يستعملها الأفراد . فليس فيها فرصة لذلك الباعث الجمعى إلى بذل الجهد الذى نراه بارزاً فى تصوير سيجان للتربية الفسيولوجية ؛ فربطه التمرينات الفنية بحاجات التلميذ الأساسية ، وما بذله من محاولات لإيجاد علاقات اجتماعية صحيحة بين التلميذ و بين بيئته تكاد تكون معدومة فى نظام التربية الذى وضعته منتسورى . هـذا ونراها فى المقابلة التى عقدتها بين فكرة « الترقى التلقائى للشخصية العقلية والروحية والفيزيقية» و بين فكرة «الشخصية المثقفة» قد أغفلت العناصر المشتركة بين الفكرتين — تلك العناصر التى هى أساس طريقة سيجان ، وأساس آراء شبيهة بتلك التى أبداها الأستاذ ديوى .

يتبين لنا من هذه الخلاصة التى ذكرناها عن طريقة منتسورى أنها كانت تؤكد فى الشطر الأول من تطورها فكرة التربية التجريبية المبنية على أساس من الحرية التى تهدف إلى إزالة العقبات القائمة فى سبيل الترقى ؛ أما فى الشطر الثانى منه فقد جعلت محورها فكرة التربية الذاتية ، ونظرت إلى الحرية من حيث هى معاونة التلميذ على ترقيه التلقائى أو السوىّ . وكان ينتظر أن تتوسع الطريقة فى مرحلتها الثالثة من مراحل تطورها توسعاً أكثر فى جعل الفرد ملائماً لبيئته ، وهو ما أشرنا إليه من قبل بأنه غرض أهم وأكبر شأناً فى المراحل المتأخرة من مراحل التربيـة . أما من حيث محتوى التعلم فلهذا الذى كنا ننتظره ما يبرره . ويظهر أن منتسورى كانت تعد المواد الدراسية المألوفة أمراً مسلماً به فاقتصرت فى بحوثها التجريبية على تقديم هذه المواد بشكل يجعل نوع التربية الذاتية نفسها ممكناً[1] .

والنغمة السائدة فى كتابها الثانى هى التكوين الداخلى Formazione Interiore ، وعنوانه الآخر ، التربيـة الذاتية فى المدارس الأولية l'auto educazione nelle scuole

(١) إن المراحل الثلاث التى أشرنا إليها تتفق فى جملتها مع تقاسيم طريقة سيجان فى جملتها .
(ا) معالجة الإرادة السلبية . وتوطيد السلطة (ب) تربية الفرد عن طريق تمرينات أعدت إعداداً خاصا تؤدى به تدريجيا إلى أن يبذل جهداً يصدر عن ذات نفسه (ج) ردود أفعاله عن البيئة السوية العادية .

elementari[١] ، وهما متصلان بعضهما ببعض اتصال العلة والمعلول ، فوسائل التربية الذاتية توجد فى تنظيم البيئة تنظيما ينسجم مع حاجات الشخصية انسجاماً مباشراً . ومع ذلك فيجب ألا يعزب عنا أن عمل المدرس لم يذكر هنا من حيث الترقى . فمشكلته الوحيدة لا تخرج عن أن يقدم إلى تلميذه الغذاء الذى لا بد منه[٢] — لا أن ينظم حياة التلميذ الداخلية ، ولا أن يرقى ما فيه من مميزات باطنية . فإذا ما قدم المدرس الغذاء الصالح للطفل قام الطفل نفسه بترقية نشاط منظم معقد يشبع مطالب النزعات البدائية فيه ، ويدرب الذكاء ويرقى صفات كالصبر والمثابرة والطاعة والظرف والمحبة والأدب والرزانة . فالحرية فى هذه الفترة لا تخرج عن أنها امتداد أو توسع هادئ سلمىّ للحياة الباطنية ؛ وليست بحرية الإباحة وترك الحبل على الغارب ، ولكنها الحرية التى نحصل عليها عندما تقوم بيئة أعدت بكل عناية ودقة بتوجيه أنواع النشاط التلقائى وإرشاده ، فحينئذ تصبح طريقة منتسورى طريقة ترمى إلى الحرية ، كما تصبح تدليلاً على ذلك الشىء الحدسىّ الذى يجب أن يوجد معها جنباً إلى جنب[٣] ، وثم مواضع أخرى يذكر فيها أن الحرية ليست مجرد مسئلة الحرية الروحية للنمو الباطنى فحسب ، بل إنها تشمل الكائن الحى كله[٤] ؛ ذلك إلى أنا نجد فى فقرة متأخرة صورة واضحة دقيقة للتلميذ الحر :

« إن الطفل الذى لديه حرية التنقل ، والذى يكمل نفسه بهذه الحرية ، لهو ذلك الذى له « غرض معقول » من كل حركاته . والطفل الذى لديه الحرية فى ترقية شخصيته الباطنية ، الذى يظل مثابراً على عمل ما وقتاً طويلاً ، وينظم نفسه على أساس ظاهرة أساسية كهذه ، يكون مسترشداً بغاية معقولة تسنده وتدفعه إلى الاستمرار والمثابرة ؛ فبغير هذه المثابرة فى العمل لا يكون تكوينه الباطنى ولا تقدمه ممكنان . وإذا أمسكنا عن إرشاد الطفل الذى أخضعناه لطاعتنا ، خطوة خطوة ، وإذا ما حررناه من نفوذنا الشخصى ووضعناه فى بيئة ملائمة له وعلى اتصال بوسائل الترقى ، نكون قد تركناه — ونحن واثقون — إلى ذكائه

---

(١) الطبعة الإيطالية ص ٥٢ .

(٢) Advaved Montessori Method المجلد الأول ص ٧٠ .

(٣) Advanced Montessori Method الجزء الأول صفحات ٧٠ — ٧٢ .

(٤) Advanced Montessori Method الجزء الأول ص ١٤٢ .

الحرية استعمالا حيويا فى الملاحظة ، ولا على أية خدمة قيمة أسديت لمشكلات التربية . هذا ومن المعروف أن هذه المشرفة نفسها قد اخترعت ثلاثة عشر جرساً[١] موسيقيا ، وكانت توضح الترقى النفسانى بمنحنيات عن العمل المنظم[٢] كذلك لاحظت مشرفة أخرى أن الأطفال ليسوا بذوى حساسية كبيرة للنغمات ، فى حين أنهم يحسون الوحدة الموسيقية[٣] فى يسر وسهوله . ويقوم أستاذ من أساتذة التربية فيستحدث تعديلين فى حروف الهجاء[٤] ، وتدخل ماريا ماريانى (Maria Mariani) الفن القروى المحلّى فى تأثيث المدرسة[٥] ، فى حين أن زميلة أخرى تقوم بإجراء تجارب على المقاييس المترية من حيث هى مادة من المواد المدرسية . وتؤيد المس جورج والآنسة Dufresne حقائق التكوين النفسانى[٦] . قد تبدو هذه الملاحظات تافهة وخالية جميعها من الإشارة إلى ذلك الفشل البارز الذى منيت به مدرسة تولستوى التجريبية ، وهو فشل تجلّى فى خبرة أكثر المدرسين العمليين الذين قاموا بتجارب فى التعليم[٧] . إن المشرفة وحدها هى — كما لاحظ الأستاذ جرين Green — التى قد تخطئ من آن لآخر[٨] ويخيل إلينا أن وصف طريقة عرض الجهاز واستعماله كانت محوطة بالغموض والإبهام . وإذا ما قرن هذا الغموض بالجمود وعدم المرونة لم يكن معينا على ترقية قوة الملاحظة ، وأن الشكوك التى تساورنا عن كفاية الجهاز وقيمته فى توجيه الملاحظة لتقلل من ثقتنا بشأن حقائق الترقى التى يمكن أن تستنبط منه .

---

(١) طريقة منتسورى ص ٢٠٥ .

(٢) طريقة منتسورى الراقية (Advanced Montessori Method) المجلد الأول ص ٩٩ وما بعدها .

(٣) طريقة منتسورى ص ٢٠٨ .

(٤) المجلد الأول من طريقة منتسورى الراقية ص ١٤٥ .

(٥) المجلد الثانى من طريقة منتسورى الراقية ص ٣٧٥ .

(٦) المجلد الثانى من طريقة منتسورى الراقية ص ٨٨ وما بعدها .

(٧) المجلد الثانى من طريقة منتسورى الراقية ص ١٩١٣ .

(٨) وينقد « إيتار » دروسه الأولى التى ألقاها على «وحشى أفيرون» بأنها لم تزود الطفل بشىء سوى التسلى الساذج (المصدر المذكور ص ٦٥) ، وقد توصل إلى النتيجة الآتية على وجه التحديد وهى : أن أية مسرة (أو أى اهتمام) محورها الذات وحدها تكون عقيما لا غناء فيها للمدرس ولا للتلميذ كليهما . فما هى إلا علامة صوتية على تحليل شىء ما (صفحة ٩٥) وربما كانت طريقة منتسورى قد أسرفت أكثر مما ينبغى وبالغت فى حاسة الفرد لتملك الأشياء واقتنائها (راجع المجلد الأول طريقة منتسورى الراقية صفحة ٥) . والمشكلة الوحيدة للتربية هى : كيف يتسنى لنا أن نمنح الطفل الحرية ؟ ولا يخفى أن الحرية بأية معنى صحيح لهذه الكلمة ، لا يمكن أن تمنح .

تُرى هل تحدد حقائق التكوين الباطنى الجهاز ، أم الجهاز هو الذى يحددها ؟ هذا هو السؤال الذى ينبغى أن يوجه إلى تجربة منتسورى كلها . إن قبولها السلبى فى الظاهره للمنهج الدراسى المألوف ، كما هو مبين فى كتبها المطبوعة أخيراً ، لدليل على رغبة منها فى إيجاد جهاز يلائم مواد الدراسة العادية . ولا يخفى أن فى نطاق هـذه الدائرة المحددة ذاتها عملا كثيراً ذا طبيعة ميكانيكية وتكرارية لا لزوم له . فماذا عسى أن يجنى التكوين الباطنى من ضرب ٢٢٣٦٤٢٣٥ × ٣٤٥٢٣٤٦١١ أو من التمرينات الشكلية فى النمو ، ليس بالأمر الواضح ؛ والقول بأن معيار سبنسر للحرية — الاهتمام — يبدو فعالا ، وأن هذا الاهتمام يظل قائما موصولا ، ليس بالأمر المقنع الحاسم ؛ فحتى هذا الاهتمام الموصول ذاته يجب أن يقدر على أساس قيم أخرى . فهل إذا خيرنا أطفالا بين تمارين منتسورى و بين أنواع أخرى من النشاط أحفل منها بالمعنى ، فضلوا الأولى ؟ إن كل مدرس يستطيع أن يكفل وجود شئ من الاهتمام فى مجرد تكرار عمل ما إذا لم يكن أمام الطفل شىء آخر أكثر جاذبية له وتشويقا .

ليس من العسير أن نتحقق من صحة ما تزعمه منتسورى لجهازها التعليمى من المميزات بشأن حقائق « التكوين الباطنى » بأن نناقش ما له من وظائف فى نواحى النشاط النفسى التى لا يتيسر للبيئة المنظمة أن تضبطها وتراقبها . ولعل العمليتين اللتين يصعب ضبطهما ومراقبتهما هما الخيال وقوى الاختيار النشيطة ، فليس لهما محل يذكر فى تعيين التجربة التى قامت بها منتسورى ؛ وسنجترئ هنا بالإشارة إلى آراء الدتورسا فى التخيل وحده .

فالخيال فى نظر منتسورى هو أداء العقل وظيفته بصورة طفلية يجب على المربى أن يوجهها نحو الحقيقة والواقع[1] فهو وليد فجاجة العقل وعدم نضجه وفقر البيئة . ومع ذلك فليس فى السبب الأول مايدعونا إلى الامتناع عن تمرين الخيال وتدريبه ، بل إن ذلك ليتطلب سلسلة جديدة من الدَّرَج تضاف إلى « سلم الروح » كى تستمر وظائف التخيل الفجة التى

---

(١) لا يخفى أن الخيال لا يتمشى والالتجاء إلى جهاز تعليمى يرمى إلى ضبط كل خطأ ، ومع ذلك فيجمل بنا أن نلاحظ أن هذه الدعوى لا تصدق إلا على جزء واحد منه ، بل أنها لا تصدق إلا صدقاً جزيئا على أى جزء منـه ، لأن الطفل كثيراً ما يفيض على التمارين الجدية جوا خياليا يغشاها كلها . ومن المحتمل أن يكون الطفل فى تحليق خياله هـذا قد استنفد الغرض الأساسى من التمرين ، ولـكن منتسورى لم تحتفظ لنا بسجل تدون فيه الحقائق التى من هذا القبيل . ويخيل إلينا أنها كانت تتشكك فى أمر التمارين التخيلية فى مراحل التربية الأولى .

عند الطفل فى أن تترقى ترقياً سريعاً حتى تتخذ أشكالها العلمية . هـذا ، ولا يخفى أن حجة الفجاجة وعدم النضج تفقد قوتها إذا ما أنعمنا النظر فى القوى النشيطة التى لدى مثل (فدكا) تلميذ تولستوى أو فى الالتجاء السلبى إلى الخيال الذى يتضمنه تصوير السير فيليب سدنى لتلك « القصة التى » تمنع الأطفال من اللعب وتبعد الشيوخ عن الركن القريب من المدفئة التى يصطلون عليها . فالقول بأن الخيال يهوّش الآراء التى بشأن الحقيقة والواقع ، وأنه يستبقى كائناً سهل التصديق والاعتقاد استبقاء دائما فى مستوى « العقل غير المهذب » لهو تجاهل لما فى العقل من قوة باكرة تجعله يميز بين الحقيقة العارية و بين الخيال « والزعم » . فالخيال لا يعوق سير الحياة ، بل هو أنجع الوسائل للتهرب من عدم النضج العقلى ، ومن فقر أغنى البيئات الفعلية ؛ و إنه لأمر حيوى وضرورى لا غنى عنه لحياة الطفل حتى أن جميع ما لدينا من وسائل لضبط الخطأ لا تستطيع أن تستبقيه جامداً غير نشيط[١] ، و إنه لبعيد عن موضوعنا كل البعد أن نقول إن الطفل الذى لا يملك شيئاً ما هو الذى يحلم بأبعد الأشياء منالا[٢] كذلك لا يمتّ إلى النقطة الحقيقية التى نحن بصددها أن نقول : إن معيشة الطفل وسط ممتلكات حقيقية له تهدئه وتلطف من حدة رغباته التى تستهلك قواه السابقة فى عبث الأوهام . لاشك فى أن فقر البيئة مسئول عن أكثر الأشكال التى تتخذها أحلام[٣] الأطفال فى نومهم وفى يقظتهم ، ولكن الفقر لا يقف نشاط التخيل ، كما أن الثراء لا يسبغ عليه صبغة علميّة ، فأفقر الأطفال وأغناهم يستطيع أن يميز فى سهولة و يسر بين الحياة التى يمكن أن ينعم بها فى خياله[٤] وتصوراته ، وبين رغبته الفعلية فى أشياء هو محروم منها .

---

(١) ليس إغراق الطفل فى الخيال سببا يدعونا إلى قمعه وخنقه ، وإن كان يبرر محاولة منتسورى الأخذ بيد التلميذ إلى التعبير عن نزعاته تعبيراً أكثر اتزانا . وازن تدخل منتسورى فى « الحرية المفرطة » لتلميذ معين أشارت إليه فى كتابها Montessori Method صفحات ١٧٦ — ١٧٧ .

(٢) الجزء الأول Advanced Montessori Method صفحة ٢٦٤ .

(٣) انظر كتاب الدكتور Kimmens عن أحلام الأطفال (Chidrem,s Dreams) .

(٤) انظر رأى الدكتور تنّ فى « الزعم » (Make — believe) فى حياة الفتيان الكشافة ، فهو يبين لنا أن زى الكشاف ، وقوانين طوتمه وفى اقتفائه الأثر تتنافر كل التنافر مع الحقائق الصاخبة فى الحياة المتحضرة ومع ذلك فإن الدروس التى يتلقاها الفتى فى الكشف هى دروس حقيقية تؤثر فى حياته تأثيراً أخلاقيا قويا ؛ فمن الزعم يستمد الكشاف نشاطا عقلياً وروحياً يجعل ما يتعلمه أكبر قيمة من أى شىء آخر يكتسبه من مدرسية فى المدرسة (Education صفحة ٨٥) .

أن حركة الكشافة من خير الطرق التى تتمثل فيها الحرية فى التربية بشكل شىء محسوس .

لقد استبعدت طريقة منتسورى بعض نواحى الحياة فعاقت بذلك قوى الحياة الباطنية عن أن تتماسك وتتضام ، ذلك التماسك الذى هو أساس الفكرة التى تقوم عليها . وتكاد هذه الطريقة ، فى أشكالها الأولى ، تتجاهل نواحى الترقى[١] الدينى ، ولا تعمل على ترقية النزعات الجمالية أى ترق حقيقى مرض ، وتكاد تتجاهل جهود الطفل التلقائية فى تعليم نفسه بنفسه ، كما تكاد تميت ما فى طبيعته من نواح خلابة مبدعة ومن نواح للتخيل والتصور ؛ وهى لا تستغل ميول الطفل الاجتماعية استغلالا كافياً ، ولا ترقى الشخصية فى جملتها (أى من حيث هى كلٌّ) ، ذلك الترقى الذى رأينا أنه يميز عمل سيجان ، وعلى ذلك فقد فشلت هذه الطريقة فى تبرير دعواها بأنها تعطى حرية « للتكوين الباطنى » .

وهى طريقة خاطئة أيضاً من حيث أنها سجلٌّ تجريبى ، إذ أنها لم تقدم إلينا تقريراً واضحاً عما تفترضه من فروض ، ولم تحددْ فكرتها الأساسية تحديداً جلياً ؛ وكانت تنقل النتائج من أحد ميادين التربية إلى آخر من دون أن تشير إلى الأسباب الداعية إلى ذلك ومن دون أن تذكر الأدلة التى تبرر ذلك الإجراء . هذا ، وإن عملها الأول مع الأطفال الضعاف العقول لا يضيف شيئاً يذكر إلى الأفكار الأساسية التى جاء بها المجربون السابقون ، لدرجة أن الشطر الأول من عملها ليتعرض ، على أساس الدلائل المذكورة على الأقل ، لتهمة عدم ملاحظة الأطفال الذين تعلموا بطريقتها ملاحظة كافية ؛ وقد أدى تطبيق أشكال الجهاز التعليمى الأولى على الأطفال السويين ، إلى ترك كثير من أجزائه ومواده ، أو إلى تعديل جزء كبير منها[٢] وإذ لا يوجد لدينا أى تقرير عن هذا التعديل فإن منتسورى قد تُتهم — ولا يكون ذلك الاتهام بغير حق — بقلة ملاحظة الطفل الذى تريد أن تربيه . وإذ لا يوجد أى دليل على أن قدرة الطفل على الابتكار وعلى حسن التصرف قد رُقيت الترقية الكاملة ، فقد تتهم منتسورى أيضاً بأنها لم ترب الطفل الذى تنصح لنا بملاحظته . وأخيراً ، نظراً لعدم وجود أى معيار تقاس به الحياة الحافلة المستكملة ، فإن ملاحظاتها الخاصة بشئون الترقى لا يمكن أن تكون محل ثقة لا يمكن أن يُطمأن إليها .

---

(١) لقد صدر حديثا كتاب يعالج شتى نواحى التربية الدينية . ويبدو إنه ليس سوى تطبيق للتمارين الحسية واللغوية الأولى على حفلات الكنيسة وطقوسها التى تنتمى إليها الدتورسا . انظر كتاب الطفل والكنيسة The Chlid and the Church الذى نشره B.M. Standing .

(٢) راجع طريقة منتسورى Montessori Method صفحة ١٦٩ .

ومع ذلك كله يجب أن نسلم بأن هذه الانتقادات إنما تنطبق مباشرة على الشكل الذى صاغت فيه منتسورى نتائج تجربتها وعرضتها فيه على العالم ، أكثر مما تنطبق على النتائج العقلية ذاتها وعلى الآراء الأساسية التى تنطوى عليها . هذا ، وإن كان جهازها التعليمى تجسيماً مادياً لبعض فروض الترقى ، أكثر منه بحثاً نزيهاً عن الحقائق الفعلية الخاصة بأمور الترقى ، فإن استخدامه مع الأطفال قد مكن لها أن تلاحظ ظاهرة جديدة . أن فكرة النشاط التلقائى ليست بالفكرة الجديدة ، بل ولا فكرة تربية الروح[١] تربية ذاتية ؛ ولكن ما تقدمه تجربة منتسورى من أدلة و بينات على بَلْورة قوى الحياة وتكاملها ، وعلى توجيهها توجيهاً تلقائياً إلى نحو إنجاز عمل معين فى وقت محدود فى مجرى ترقى الفرد الباكر — لا شك جديد . وتلك خدمة فى المقام الأول من الأهمية أسدتها ، لا إلى نظريات الحرية وحدها ، بل إلى التربية العملية ذاتها أيضاً . فهى تبين لنا (إذا ما قبلنا ملاحظات منتسورى وسلمنا بها) أن ثمة فترة من تجريب مضطرب متخبط ليس لها هدف معين ترمى إليه ، يليها تزايدٌ وتعقد تدريجى مستمر فى استقطاب الإنتباه أو تركيزه[٢] . فالقلق وسوء النظام اللذان كانا واضحين كل الوضوح قبل حدوث هذه الظاهرة يزولان وتحل محلهما أنواع هادئة منظمة من النشاط ، تظل تزداد هدوءاً وانتظاماً ، وتتولدُ صفات روحية غير عادية تذكّر منتسورى بظاهرات للشعور الأعلى ، مثل ظاهرة التحوّل من دين إلى دين ، وهكذا يبدأ ذلك التكوين « الروحى » أو « الباطنى » الذى يشير إليه فرويل بأنه نشاط

---

(١) انظر التربية الذاتية (Self-Education) تأليف (Le Baron Degerando) وترجمة (Peabody) ومقدمة المؤلف (تاريخها ١٨٢٤) صفحة ٩ « وإذ يوجد تثقيف ذاتى للعقل ، فكذلك يوجد تدريب تلقائى للروح يتوقف عليه كل تقدم فى سبيل التفوق » .

(٢) انظر المجلد الأول من (Advauced Montessori Method صفحة ٦٨) .

إن تعطيل أنواع النشاط التلقائى فى مثل هذه اللحظات يكون خطراً كل الخطر .

انظر طريقة منتسورى صفحة ٨٧ « إنا لا نستطيع أن ندرك عواقب خنق فعل تلقائى ما فى الوقت الذى بدأ فيه الطفل أن يكون نشيطا فعالا . هذا ، ويرجع كثير من الانتقادات السطحية الضحلة التى وجهت إلى منتسورى ، إلى عدم إدراك الناقدين . إن التوكيد ليس موضوعا على الأفعال التلقائية فى ذاتها ولكن على تعطيل مثل هذه الأفعال فى لحظات النمو النفسانى عند ما يذكر الطفل قواه العقلية فى مواصلة السير فى العمل الذى اختاره لنفسه . وذلك على الرغم من أن العبارة المرسوم تحتها خط فى هذه الترجمة هى التى كتبتها منتسورى (بالخط الرقعة) .

إلهى تكاملى ، ويشير إليه بستالتزى بأنه قوة لها سلطان على سائر القوى التى دونها .

وكانت منتسورى فى كتاباتها[١] المتقدمة ، والمتأخرة ، تربط هذه الظاهرة بالطاعة . فمن العبث إذن أن نطالب الأطفال بالطاعة من قبل استقطاب الانتباه هذا . ومع أن منتسورى تستمسك بالرأى السيكولوجى الغريب الذى يقول بأن الطاعة تتجلى فى الأطفال الكبار نزعة طبيعية ثم تبدو غريزة فى الراشدين ، فإنها لا تسلم بظهورها فى سنوات الترقى الأولى على أى شكل من الأشكال . فوجهة نظرها العامة هى أن الطاعة تظهر فجأة و بشكل تلقائى عند نقطة معينة فى مجرى الترقى ، وأنها غريزة من أقوى الغرائز البشرية . و إذا عبرنا عن ذلك بلغة علم النفس الحديث قلنا إن الطاعة غريزة مؤجلة ؛ ومع أن منتسورى كانت تتحدث كثيراً عن جهازها التعليمى كأنه مؤثر خاص لاستثارة هذه الغريزة التى سرعان ما تصبح مصدر جميع الصفات الأخلاقية السامية فإنها تتحدث عنها أيضاً على أنها نتيجة تكوّن معقد للشخصية النفسية . وفى موضع واحد على الأقل تربط توحيد الشخصية وتنظيمها بضبط النفس والسيطرة عليها كما تربطها بصفات معينة أخرى « كما تتجلى فى الطاعة » . كذلك حرصت منتسورى على إظهار أن الطاعة لا تتضمن الرغبة فى أن نطيع فحسب ولكنها تتضمن كذلك المعرفة بكيفية هذه الطاعة ، ثم تستنتج أن الطاعة يجب أن تجىء بعد تكوين العقل . وتقول إن التمرينات التى تحدث هذا التكوين هى تمرينات غير مباشرة فى الطاعة وفى ترقية قوة الإرادة ترقية تدريجية . فمن الجلى إذن أن فى ذهن منتسورى أن[٢] الطاعة لها أساس غريزى[٣] ومع أنها غريزية فهى لا تقوم بعملها وتؤدى وظيفتها إلا بعد أن يبلغ الطفل درجة معينة من الترقى والنمو[٤] وهى ، من حيث هى غريزة ، تتعدل تعدلاً مستمراً لتلائم المطالب الجديدة التى تقتضيها الحياة[٥] وتتضمن التضحية بالذات ، كما تتضمن السيطرة

---

(١) انظر مثلا طريقة منتسورى صفحة ٣٠٥ — وانظر المجلد الأول من طريقة منتسورى الراقية صفحة ٧١ .

(٢) استعملت منتسورى لفظة « كامنة » فتقول إن الطاعة كأنها غريزة كامنة عند ما تأخذ شخصية الطفل فى أن تتشكل (طريقة منتسورى صفحة ٣٦٧) .

(٣) (Montesori Method) صفحة ٣٦٦ .

(٤) المجلد الأول من طريقة منتسورى الراقية صفحة ١٠٩ .

(٥) طريقة منتسورى صفحة ٣٦٦ .

على الذات[١] تجعل التعبير عن القيم الإنسانية الأخلاقية السامية ممكناً ميسوراً[٢].

كشف لنا البحث المتقدم عن وجود ثلاثة عوامل تربوية حاولت منتسورى أن تحددها كلها فى آن واحد . وتلك هى : (١) حقائق الترقى والنمو و(٢) طبيعة البيئة . و(٣) معنى الحرية — وتقول منتسورى أنها قصدت أن تدرس هذه العوامل وتتقصّى شئونها من غير أن يكون لديها عنها فكرة سابقة تلتزمها أو فرض سابق تفترضه . ولكن منتسورى قد اتبعت مع ذلك نظرية سيجان الفزيولوجية فى الترقى ، واستعارت طائفة من أجهزة سيجان وإيتار التعليمية ، واتخذت رأياً فى الحرية يقرب من آراء سيجان و (ميل) الأساسية . فنشأ عن ذلك كله جهاز تعليمى يتضمن هذه الآراء يحتوى كذلك على عدة نواح جزئية شتى من نواحى الحرية ، التى نراها فى تلك الحرية التى يقول بها روسو ، والتى تنشأ عن ضبط نشاط التلميذ ، وفيما يقول به بستالتزى من ترتيب الأجهزة التربوية ترتيبا يجعلها سلاسل متدرجة تدرجاً دقيقاً ، والتى نراها كذلك فى فكرة فروبل عن النشاط الذاتى ، وفى توكيد سبنسر تعليم المرء نفسه بنفسه ، وفى حلم تولستوى بالحرية من حيث هى مقياس لتربية تجريبية . إن نظاما كهذا يشمل عدة آراء قيمة لجدير بأن يعدّ عملا عظيما على الرغم مما قد يبدو فى بعض نواحيه من تناقض . ومع أننا لا نستطيع قبول هذا النظام على أنه يمثل بشكل نهائى كامل ، أو حتى بشكل تقريبى ، مبدأ معيناً ، قد لا يحيا إلا بقدر ما يكون بمنجى من أى تعبير شيئىّ عن طبيعته الباطنية ، فإنه مع ذلك بيان أو برهان عملى جدى لحقيقة ذلك المبدأ وقوته فى ظروف لا تقل صعوبة عن الظروف التى تفرض على المدرس عادة . وتمتاز منتسورى على غيرها بأنها كانت من أول علماء التربية الذين وضحوا لنا كثيراً من خصائص الحرية الأساسية .

وترجع مزايا هذه الطريقة إلى أنها تجمع بين عدة أمور تعين على تحقيق الحرية : من جهاز رائع خلاب ، وأثاث مدرسىّ جميل ساذج ، ودروس قصيرة ، وعرض بسيط ، وتجنب للفظية التمطية والتكلف ، وصبر على تذليل العقبات والصعاب ، وتدرج فى التمرينات (فى

---

(١) الطاعة تضحية بالطبع . والطاعة قانون الحياة (صفحة ٣٦) فكم من أناس حصلوا على تلك الخبرة العميقة الروحية فشعروا برغبة حارة فى أن يطيعوا شيئاً أو شخصا يرشدهم ويأخذ بيدهم فى طريق الحياة إنها رغبة فى أن يضحوا بشىء فى سبيل هذه الطاعة .

(انظر طريقة منتسورى صفحة ٧٦٦) .

تعلم الكتابة مثلا) التى ليس لها صلة وثيقة بنوازع التلميذ البدائية التلقائية ، ومقابلات ومقارنات كثيرة متكررة ، وعزل الحواس ثم الجمع بينها ، والإلتجاء إلى أشكال من الذاكرة « عضلية » و « لمسية » وإلى تمرينات تكرارية شائقة ، واستعمال التربية الذاتية فى نطاق واسع ، واتصالات بالبيئة واضحة محددة مقصودة قد أُحسن إحكامها من قبل — تلك هى بعض المميزات التى تمتاز بها طريقة منتسورى . ولو أنا رفضنا نظامها فى جملته ، أو ارتبنا فى قيمة الكثير من تمريناتها الشكلية ، أو رأينا أن طريقتها التجريبية ليست بطريقة علمية ، أو وجدنا منهاجها ناقصا غير واف ، فلا شك مع ذلك كله فى وجود أدلة على العبقرية والنبوغ فى جمع أشياء حسية لها مكانتها فى جهازها التعليمى ، وفى بيوت أطفالها Case dei bambini . ولو أنكرنا أن منتسورى قد أتاحت الحرية للأطفال فقد نجد فى أبسط تمريناتها (تلك التى تستخدم فيها الاسطوانات الخشبية مثلا) بلورة لبعض صفات أساسية من صفات الحرية . ويجمل بنا أن نختتم هذا الفصل بدرس هذه الصفات بشىء من الإيجاز :

(١) فعلى الرغم من أن تمرينات منتسورى لاتستغل ما عند التلميذ من نزعات الحياة البدائية الطبيعية استغلالا جديا كما استغلتها تمرينات سيجان مثلاً ، فإن الجهاز يوحى بطرز معين من النشاط يبدو أنه يسر الطفل ويسترعيه كما تسره أفعاله هو التلقائية الصادرة عن ذات نفسه . فهى تركز إحدى القيم الأساسية الضرورية التى للطفولة ، وتتخذ من صورتها وشكلها وسيلة للإيحاء بالعمل الملائم ، وبذلك تستثير نشاط الطفل ، وتضبطه وتمزجه بما يقترحه المدرس ، بمهارة ولباقة ، حتى ليصبحا فى نظر الطفل أمراً واحداً لا يتميز الواحد منهما عن الآخر .

(٢) وتكون أعمال الطفل الفاشلة ذات أثر تربوى (بل إن أثرها قد يكون أعظم من أثر أعماله الناجحة) إذ أنها تكون متصلة بتنفيذ غرض جلىّ محدد ، وتقدر قيمتها على ضوء هذا الغرض . وتصادف الميول ذات القوى الطاردة عقبات ، ليست بالنهائية ولا بالثابتة ثباتاً يجعلها كأداء لا تقهر . ولكن التلميذ يستطيع أن يتغلب عليها ويتخطاها إذا ما كرر الأفعال التى فشل فيها بشكل آخر ، وبذلك تصبح أفعال النشاط الموجَّهة إلى الخارج ملائمة لشىء خارجىّ عنها ، فيدرك التلميذ ضعفه وقوته كليهما .

(٣) وتبلغ التمارين درجة من الصعوبة تحفز التلميذ إلى بذل الجهد ، وتحرك فيه إدراكه هو لمعنى النجاح ؛ وللشعور بالجهد المكلل بالنجاح والفوز قيمة كبرى فى مراحل التعليم الأولى حتى أنه ليكون خيراً لنا وأفضل أن نثير فيه هذا الشعور عن طريق نشاط ناجح اختاره له غيره من أن نخاطر بفشل الطفل فى نشاط صعب فوق طاقته اختاره هو بنفسه . وما دام نشاط التلميذ مشتتاً مبعثراً فلن يتم له أى نشاط ناجح حقيقة ؛ وعلى هذا لا يشعر بشىء من ذلك الاحساس بالثقة بالنفس الذى يجلبه النجاح فى إنجاز عمل ما . هذا ، « واستقطاب الانتباه » يجلب معه شعوراً عميقاً — هو الثمرة التى تؤدى إليها سلسلة من أعمال نجحت بعض النجاح ، ذلك إلى أن تكرار التمرينات الذى لاحظته منتسورى قد يرجع إلى الإحساس اللاشعورى (أو الشعورى) بالحرية الذى يحدثه هذا الشعور الذاتى العميق . وتكرّر حدوث حالة الشعور المركز العميق — وحدوثها كل يوم فى نفس الطفل وهو يعمل فى تمرينات منتسورى ، لا بد أن يكون له أثر يعين على تماسك القوى العقلية واستقرارها . وهذا بدوره يقوى جهوده الشخصية ، ويشجعه على بذل نشاط أوفر وأعظم . وإن لم يكن لمنتسورى سوى أنها بينت للعالم أجمع أن الأطفال ليسوا دائماً بحاجة إلى عمل يفرض عليهم من الخارج ليحفزهم إلى بذل جهد موصول جدّى لاستحقت مع ذلك أن تتبوأ مكانة عليا بين رسل الحرية . ولعل أكبر الخدمات التى أسدتها منتسورى إلى الطفل هى أنها أوضحت للعالم كله ذلك المبدأ أتم ايضاح وأكمله .

(٤) ولما كان التمرين الذى يكون الطفل قائماً به ، شيئاً محسوساً ، ومحدود المجال ، فإنه يؤدى إلى ما بعده ، ويمهد السبيل إلى مواصلة التنسيق فى شتى أنواع النشاط ، وإلى استكشاف صفات أخرى ؛ فوضع الاسطوانات فى محلها الخاص بها يعاون الطفل على وضع « الأشكال الأخرى محلها كذلك » ، وهذه تؤدى إلى تمرينات غيرها تمكنه من الكتابة والقراءة ؛ فهى تؤدى به رويداً رويداً إلى معلومات عن الشكل ، ومن ثمّ إلى أنواع جديدة من الملاءمة بين الذات و بين العالم الخارجى ؛ ذلك إلى أن مثل هذا التمرين يكون مصدر مُثُل عليا شخصية كالدؤوب فى العمل والمثابرة عليه ، وأن إقامة قيمة تسترعى التلميذ وتستدعيه إلى اتباعها ، وتتخذ من فشله خطوة إلى الفوز والظفر ، وتربط بين معلوماته و بين حكمه الخاص والإحساس بالنجاح ، وتشير إلى خير أسمى آخذ فى الزيادة — إن مثل هذه

القيمة مرادف لمعنى الحرية . هذا وليس فى استطاعة أى نشاط محرّر أن يعمل أكثر من ذلك فى نواح معينة من نواحى الحياة .

ومع ذلك فليست هذه بالحرية الكاملة ؛ فهى قاصرة معيبة من ثلاث نواح . وينشأ أول عيب من عيوبها من الفكرة القائلة بأن الحرية يمكن أن تُعطى الطفل إعطاء ، فى حين أن بعض أشكال الحرية لا ينال إلا بسعى المرء نفسه وراءها حتى يكسبها بجهوده وكفاحه ؛ والعيب الأساسى فى المراحل المتأخرة لطريقة منتسورى هو عجزها عن أن تستغل استغلالا كاملا ميزتين من الميزات الجيوية التى تمتاز بها حيوات الصغار التى سبق لها أن لفتت هى نفسها النظر اليهما — وهاتان الميزتان هما مثابرة الصغير ودؤوبه على الاستمساك بأغراضه الحقيقية ، والطاعة الصادرة عن اختيار وطواعية لظروف وأحوال فرضها أناس آخرون ، لا يتحتم أن يكونوا من المدرسين . هذا وقد فشلت طريقة منتسورى فى أن تفسح للنوازع الفردية مجالا حرًّا حقيقياً للعمل ، فهى عملية تطعيم أجريت بحذق ومهارة كبيرة حتى أنه ليصعب التمييز بين الساق الأصيلة والفرع المطعم . ومع ذلك فقد حاولنا عبثاً أن نجد اعترافاً صريحاً محدداً بذلك التمايز (والتباين) فى البيئة الذى لا بد منه لنمو الأذواق والصفات الفردية ، ويخيل إلينا أنه لا يوجد أى مجال لأن تقرر الأشكالُ التى سيتخذها النمو مصيرَها بنفسها . فالتلميذ الذى فى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من عمره يبدى عادة ميلاً إلى الدخول فى شكل من أشكال التكامل الروحى أسمى مما تسمح به تلك التمرينات التى حددتها طريقة منتسورى .

وثانياً — تفترض منتسورى أن فى صميم فكرة الحرية ذاتها عنصراً معيناً من الرقابة والضبط ؛ ولا مندوحة لنا عن التسليم بأن هذه الرقابة حقيقة من حقائق الحياة الفعلية — على أن ذلك لا يستتبع ضرورة أن يوجد دائماً فى عملية التربية رقابةٌ وضبط تزاولهما بيئة تعليمية منظمة تنظيما قاسياً ، ويبدو أن منتسورى تُخضع فكرة الحرية لأشكال الضبط الخاصة التى يستلزمها جهازها التعليمى . هذا ، ولا يخفى أن الفكرة الصحيحة عن الحرية تقصر الضبط على ما ينبغى أن يضبط من نواحى الحياة ، فيجب أن يوجه السؤال الأول إذن إلى مدى الحرية الذى يجب أن يباح لنزعات يختلف بعضها عن بعض اختلافاً عظيماً . فضبط الإنسان لنزعته الجمالية ولمواهبه الأدبية ، وقواه التخيلية لا يكون من نفس النوع الذى يضبط به

استدلاله وتفكيره فى الأمور الحسابية ، أوعاداته الأخلاقية والاجتماعية ، و إن كان يصح التعبير عنه (الضبط) بالشكل ذاته أو القانون عينه . ومع أن منتسورى ، مثل روسو ، قد جعلت الحرية محور التربية ، فإنها ظلت تسير فى طريقها على زعم أن لا حرية تُنال إلاّ عن طريق ضبط تعليمى .

وثالثا — لا يوجد أى دليل على أن الطريقة فى جملتها قامت على أساس فكرة خاصة من الحرية تميزها عن غيرها كل التميز . فالفكرة الباكرة عن تحرير الشخصية وتخليصها مما بها من نقائص ذاتية فيبا لا تخرج عن أنها فكرة سلبية أوحى بها أسراف روسو فى القول بضعف الطفل وقلة حيلته ، كما أوحى بها عمل كل من إيتار وسيجان الضرورى مع الأطفال الضعاف العقول ؛ و إنها لتمثل شرط الحرية فى التربية لا تنفيذها واتباعها . هذا ، و يلاحظ أن الآراء التى تذكرها عن الترقى التلقائىّ ، والتربية الذاتية لا تنطبق انطباقاً حقيقيا على عملها الباكر مع الأطفال الضعاف العقول ، وأن تكون مستمدة منه . أما فكرتها المتأخرة عن « التكوين الباطنى » فلا تشمل المرحلة الأولى من تربية الأطفال السويين العاديين . إن عدم وجود فكرة عن الحرية مقررة بعناية ووضوح وتصدق على تلك المراحل جميعها ، لدليلٌ على أن بعض الآراء الأساسية التى فى طريقتها ، لا الطريقة ذاتها ، يمكن أن تتبلور فتصير فكرة عامة واسعة إجمالية عن الحرية يصحّ أن تُتخذ أساساً لبداية بحوث أخرى عن القيم النسبية لطريقة منتسورى وغيرها من طرق التنظيم الخاصة بشئون التربية والتعليم .

الفصل الثامن والعشرون

ديوى والحرية بطريق التعاون

إن فضل الأستاذ ديوى على نظريات التربية لا يعدو أن يكون تفسيراً برجماتيا (عملياً) لقول بستالُتزى : «إن الحياة تربى» . وديوى مثل سائر رجال المذهب العملىّ (البرجماتيين) قليل الثقة بكل ما هو جامدٌ وغائى فى نطاق القيم والجهود البشرية ، فلا غرو أنْ تَشَكَّك فى قيمة ذلك النشاط المألوف فى المدارس الابتدائية ، وفى الأغراض المعهودة التى يرمى إليها ذلك النشاط ؛ ولا غرو كذلك أن رأيناه يجعل ذلك المنهاج وتحديده موضوعا لبحوث تجريبية يقوم بها فى الجامعة .

ولم يكن عمل الدكتورة مُنتسورى التجريبى نفسه ليسلم من مصباح ديوى الكشاف ؛ ففى رأيه أن الخطأ الأساسى فى طرق التعليم وأساليبه يرجع إلى افتراضنا أن لدى التلاميذ خبرة سابقة . فإذا كانت مُنتسّورى تتلهف على أن تقدم إليهم ثمار الترقى العقلى مباشرة من غير أن تضيع وقتا ما ، فإنها وضعت أمامهم فى شكل شيئى محسوس ، مادة تعليمية سبق للعقل البشرى أن تناولها و بلغ بها حداً من الكمال رجاء أن يتشرب التلميذ بصورة ما ذلك الذكاء الذى أُنفق فى تكوينها . على أن الخبرة لا تنمو بمثل هذه الطريقة ، بل تنمو بمحاولتنا أن نقوم بعمل شىء ما ، وأن نتحمل ونلاحظ ما قد يحدثه فينا ذلك الشىء عينه من أثر لا يخرج عن أنه ردّ فعلٍ على ما فعلناه نحن به[1] . فالانسان إنما يتعلم بأن يبدأ بمادة خشنة غُفل يتناولها و يعالجها بشكل يؤدى إلى تحقيق غرض معين جعله نصب عينيه . فالحياة نمو ، وليس ثمة شىءٌ يكون النمو أمراً نسبياً بالإضافة إليه سوى نمو آخر أزيد[2] منه وأكثر .

وفى الحق إن خطط التربية التى لها غرض محدود مقصودٌ تتجه إليه ، هى التى تستطيع أن تساعد على النمو ؛ ولكن يجب على المدْرسة ألا تنقل الشباب من بيئة حافلة بالنشاط

---

(١) انظر الديمقراطية والتربية (Democracy and Education) صفحتى ١٨٠ ، ٢٣٢ . وقد ترجم إلى العربية أخيراً

(٢) المصدر ذاته صفحة ٦٠

والعمل إلى أخرى أساسها دراسات ملتوية لما سبق أن دوّنه الناسُ من المعلومات فى الصحف والكتب[١] ، بل عليها أن تأخذ بيد التلميذ فتنقله من بيئة ذات نشاط عَرَضى نسبيا إلى أخرى تُختار قصدا من أجل ما فيها من قدرة على توجيه عملية التعلّم وإرشادها . وإذ أصبحت المدرسة الآن منفصلة عن الحياة ، بعيدة عنها كل البعد ، فينبغى لنا أن نعود ونربطها بها من جديد عن طريق أنواع من النشاط تبسّط علاقاتها ، وترقّى معناها الأساسى ، وتُبرزه للناس واضحاً جلياً ، وتستبعد منها مظاهرها التافهة العتيقة ، وتوسّع بيئة الفرد الاجتماعيـة حتى يتخلص من حدود الجماعة التى ولد بين ظهرانيها . فإذا ما هيّأ المدرس (أو الأب) الظروف التى تستثير التفكير فى التعلّم ، واتخذ إزاء نشاط الطفل موقفا كله عطف وحنان بأن يشترك معه فعلاً فى خبرة ما ، كان قد عمل كل شىء يستطيع أن يقوم به طرف ثان ليحث على التعلّم ويشجع عليه ؛ أما الباقى كله فمن واجب المتعلم نفسه يضطلع به هو وحده[٢] ولا شك فى أن هذه الظروف والأحوال تُلقى على عاتق المعـلم عبئا لا نزاع فى أنه ليس بالخفيف ولا الهين . وترجع صعوبتُه الحقيقيةُ إلى ما فى الحياة نفسها من تعقد أساسىّ يتجلى فى حياة الطفل ذاته ؛ فقد لا يكفى عالم الطبيعة المرئىّ كله أن يفسّر لنا غريزة الطفل ونزعته الفطرية إلى الضوء والشكل ؛ وقد لا يكفى علم الفيزيقا (الطبيعة) بأكمله ليبين لنا بصورة مقنعة حاجة الطفل البسيطة إلى تفسير ظاهرة ما ، أو إيضاح تغيّر عارض استوقف نظره واسترعى انتباهه ؛ وليس بكثير على فنّ « روفائيل » أو « كورو » أن يمكننا من تقدير قيمة النوازع التى تختلج فى نفس الصغير وهو يرسم ويخطّط .

وإذ كان ديوى من الذين يؤمنون بالمذهب البرجماتى ويستمسكون به فقد فضّل أن يقتصر على ذكر الصعاب التى تكتنف معضلة ما ، ويجتزئ بما يقدمه من

---

(١) المصدر ذاته صفحة ٣٢٠ وصفحة ٣٢١ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ١٨٨ .

(٣) المدرسة والطفل (The School and the Child) صفحة ٣٠ . يجمل بنا ألا نرى فى هذه الدوافع مظاهر طبيعية كاملة ، فما هى إلا بذور بارضة ، أو براعم ثمرة آخذة فى التفتح حتى تثمر ويؤتى أكلها ، وهى لا تنضج ولا تثمر إلا بعد أن نستغل قوى فتية كل الاستغلال . وفى رأى ديوى أن المدرس العطوف يعرف عن ماهية غرائز الشباب ودلالاتها أكثر مما يعرفه الطفل ، وذلك بشكل أوضح منه وأجلى ؛ على أن معلومات المدرس تتوقف مع ذلك على دقته فى ملاحظة استجابة الطفل لظروف الحياة وما فيها من مؤثرات ومنبهات .

ملاحظات عامة تُعين على حلها والتغلب عليها ، بدلا من أن يضع لنا خطة محدودة أو يزوّدنا بفكرة معينة على أنها فكرة نهائية تكفى لحل هذه المعضلة . ولهذا فسنقتصر هنا على بحث معالم نظامه العامة فى التربية ، وعلى مايقول به من نظريات ويفترضه من فروض ؛ ويتخذ نظامُ ديوى هذا صورة سلسلة من أعمال لها غرضٌ معين ظاهرٌ تمثّل الحياة ، وتتصل ببيئة التلميذ الفعلية اتصالا وثيقاً . ولكنها من بعض الوجوه أحفل من تلك البيئة وأثرى ؛ وتتميز بأن لها صبغة اجتماعية من حيث أصلها ونشأتها وعملياتها ؛ وبأنها شيئية محسوسة من حيث ما تتطلبه من أفعال ، ومن حيث محيطها العام ؛ وقد روعى فى اختيارها مطالب التلميذ وحاجاته ؛ ويتخللها نشاط ليس « عقليا فحسب » ولا « محصوراً فى الرأس وحده » ولا مما لا يُعبَّر عنه إلا بالأعضاء الصوتية وحدها[1] . فليست الحرية فى خطة ديوى ميزة خاصة بها أو صفة أساسية فيها ، وإن كان الأستاذ غير غافل بحال من الأحوال عمَّا لها من قيمة ومكانة فى التربية .

ويفرّق ديوى فى كتابه « الأخلاق[2] » Ethics بين الناحيتين الخارجية والباطنية للحرية ، فالأولى تدل على التحرر من الخضوع لرقابة الآخرين وعلى التخلص من العبودية ، ونَعنى بها قدرة المرء على أن يعمل من غير أن يتعرض لتعطيل أو تدخّل مباشر من غيره . ويجاهر ديوى بأن هذه الحرية ليست سوى شرط ؛ ولكنه شرط أساسى لا غنى عنه مطلقاً لكل حرية ناجعة . والحرية الناجعة تتضمن : (١) الرقابة الإيجابية على المصادر الضرورية لتحقيق الأغراض ، كما تتضمن تلك الوسائل التى تشبع الرغبات وترضيها . (٢) وقُوى العقل المدربة ، ولا سيما قوتى الابتكار والتفكير اللازمتين لحرية الاختيار ولتفضيل شىء على آخر ، والضروريتين للرغبات التى تنطوى على حرص وبُعد نظر . وهذا الأمر الثانى الذى لا بد منه للحرية الناجعة يتضمن ضرورة وجود المهارة والتّروّى والاختراع التى تحرر الفرد من قيود اعتماده على غيره ، وتخلّصه من التقيّد بمصالح الطبقات الضيقة ، المحصورة ، ومن النمطية والشهوات . ويُعنى ديوى فى كتابه « الديموقراطية والتربية » بتوكيد ثانية هاتين الفكرتين ، ويبين أن كلا من أنصار الحرية وخصومها

---

(١) Democracy and Education ص ١٨٩ .

(٢) انظر كتاب الأخلاق لديوى وطفتس Ethics ص ٤٣٧ وما بعدها .

يميلون إلى أن يعدوا الحرية فى المدرسة ، وفقدان التوجيه الاجتماعى ، وأحياناً هى وعدم تقييد الحركة ، شيئاً واحداً . ولكن جوهر المطالبة بالحرية هو الحاجة إلى الظروف والأحوال التى تمكّن الفرد من أن يؤدى نصيبه الخاص من الخدمات إلى مصلحة جماعة أو فريق معيّن ، وأن يشترك فى نشاط هذه الجماعة ، أو ذلك الفريق ، بشكل يجعل الإرشاد الاجتماعى مسئلة تتعلق بموقفه العقلى الخاص هو ، لا بسلطة خارجية متحكمة فيه تملى عليه أفعاله . . . « ولكن معنى الحرية الأساسى هو الدور الذى يقوم به التفكير فى التعلم ، وهو دور شخصى محض ؛ أى أن معناها هو الابتكار العقلى ، والاستقلال فى الملاحظة ، والاختراع الحكيم المعقول ، وتدبّر العواقب وبُعد النظر فيها ، والمهارةُ فى جعل المرء نفسه ملائماً لها[١] . ويقول ديوى فى كتاب[٢] آخر تشمل الحرية ثلاثة عناصر هامة لا تبدو لأول وهلة أنها متلائمة بعضها مع بعض ؛ وتلك العناصر الثلاثة هى : (١) الإتقان والنجوع ، (٢) والقدرة على تحوير الخطط وتغييرها ، (٣) والقدرة على الرغبة فى أن نكون عوامل مؤثرة فى الحوادث ، وفى أن نختار أن نكون كذلك .

ففى كل هذه الأقوال نرى أن الجديد حقا ، هو فكرة أن الحرية توجيه اجتماعى يعبّر عن موقف الفرد واتجاهه العقلىّ . وإذ قد سبق أن تجلّت لنا عوامل الحرية الأخرى بشكل ما فى الفصول السابقة ، فمن الخير إذن أن نفحص هنا مشكلة ديوى العامة وهى : أحقاً أن فكرته الأساسية فى التربية (أعنى إيجاد الأحوال والظروف التى تمكّن الفرد من أن يُقدم خدمة خالصة لمصلحة جماعة ما) تستنفد فعلاً عناصر الرغبة والاختيار المقرونة فى القول السالف الذكر بموقف « الفرد العقلى الخاص به » ، والتى تقابلها وتعارضها « مجرد سلطة خارجية متحكمة تملى عليه أفعاله » ؟ وليس من الضرورى لنا فى هذه المرحلة من البحث أن نبحث عما إذا كان الإرشاد الاجتماعى يعاون فعلاً على تحقيق الحرية أو لا يعاون على تحقيقها . لقد فحصنا فى الفصول السابقة بشكل متفرق غير موصول عن الصفات التى يودّ ديوى أن يجدها قائمة فى المدرسة ، وسلّمنا بما لها من قيمة وأثر . وكان ديوى يرى فى كل صفة من تلك الصفات معنى جديداً كما كان يجد لكل منها مجالا

---

(١) Democraey and Education ص ٣٥٢ .

(٢) Human Nature and Conduct ص ٣٠٣ وما بعدها .

جديداً للنشاط والعمل . ليس من شك فى أن ديوى قد ألقى ضوءاً على كل ناحية من نواحى التربية ؛ ومع ذلك فإننا نرى أنه من الواجب علينا هنا ، ولو تعرضنا لخطر أن نبدو غير منطقيين فى أحكامنا على عمله كله فى جملته ، أن نقتصر على بحث قوله بأن فكرة الإرشاد الاجتماعى ، وفكرة الحرية فى التربية أمر واحد .

ولكن ينبغى أن نصف أولا بإيجاز تلك الطرق العامة التى يسير عليها هذا الإرشاد فى كلّ من المدرسة والمجتمع . إن ديوى على حق فى قوله إن المدرسة بنظامها الحالى المألوف خلو من الروح الاجتماعية ، وإن عدم وجود هذه الروح « الاجتماعية العدو الألد للتربية الأخلاقية الصالحة[1] » . فإذا أردنا أن تكون المدرسة ناجعة فيما تقوم به من تدريب ، « وجب أن تنظم على أساس أنها شكل صادق من أشكال الحياة الاجتماعية النشيطة ، بدلا من أن تكون مجرد مجال لتلقى الدروس » وينبغى أن يتصل نشاطها بضروب النشاط القائمة فى الحياة خارجها فعلا ، فبذلك يصبح المدرّس مقيداً بالأحوال العامة التى فى الحياة الاجتماعية ، ويكون عمله الوحيد المشروع تنظيمُ البيئة بشكل ييسّر للتلميذ الحصول على معنى النشاط الاجتماعى . ولكن ما هو المعنى الأساسى الذى تنطوى عليه ضروب النشاط الاجتماعى هذه ؟ وكيف يتسنى للمدرس أن يفهمه ويفسّره ؟ لم يجبنا ديوى بأى جواب شاف عن هذه النقطة ، ولم يرشدنا إرشاداً واضحا محدوداً إليها على ما لذلك من شأن عظيم وأهمية كبرى فى التربية . فلا شك فى أن إدخال نوع من المشروعات التعاونية فى المدرسة أمر سهل ميسور نسبيا ، ولكن ليس سهلا ولا ميسورا أن نتوسع فى مثل هذه المشروعات عن طريق التجريب والملاحظة ، كما فعل الأستاذ ديوى والعاملون معه ؛ على أن الأمر ، كما بينوا هم لنا أيضا ، ليس بالمستحيل . ولكن ماذا يجلب ذلك الضبط الاجتماعىّ إلى المدرسة أو إلى الفرد أكثر مما تجلبه تلك القيم التى تنجم عن التعاون ، والتى لا يتنازع فيها اثنان ؟ وما عسى أن يكون ذلك التأثير الخاص فى الترقى العقلى أو الأخلاقى الذى يكون لفكرة الضبط الاجتماعى والأعمال المشتركة ؟

تتوقف الإجابة عن هذه الأسئلة على وجهة النظر التى نتخذها إزاء المجتمع . إن ديوى

---

(١) انظر كتابه Democracy and Education ص ٤١٦ .

يكون هنا تارة ، متفائلا ومتشائما أخرى ، فتراه فى إحدى مقالاته الأولى الباهرة[١] يفند نظرية « العقد الاجتماعى » للدول ، لأنها تفرض أن الناس كانوا فى حالتهم الفطرية وحدات لا — اجتماعية ، كما تفرض ضرورة العمل على إيجاد وسيلة ما لجعلهم مجتمعا سياسيا . والحقيقة النهائية أن الفرد هو الوحدة سواء أكان ذلك فى الكتلة العامة أو فى أية مجموعة عددية — ولكن الإنسان فى جوهره اجتماعى بالضرورة « والمجتمع من حيث هو وحدة ، ومن حيث إن هذه الوحدة مركبة ، هو الأساس فى هذه القضية . أما الفرد اللا — إجتماعى فليس سوى تجريد توصلنا إليه عن طريق تصورنا للحال التى يكون عليها الإنسان إذا ما تجرد من جميع صفاته الإنسانية . فالمجتمع من حيث هو كلّ حقيقى ، هو النظام السوىّ العادى . أما الكتلة من حيث هى مجموع وحدات منعزلة ، فوهم وخرافة[٢] » . وقد بين ديوى فى كلامه على هذه الفكرة أن جسم الحيوان ليس نموذجا صادقا للكائن الحىّ . نعم إن الأعضاء تشترك مع الكل ، وأن الكل يحيا بمنحه الأعضاء ما لها من نشاط ، ولكنها تكون جميعها مستغرقة فيه « ولم يكن الكلّ ليهب حياته بشجاعة وسماحة كى يظهر الأعضاء بمظهر حيوات مستقلة منعزلة بعضها عن بعض من حيث المكان » ، ولكن الكلّ فى المجتمع الإنسانى يعيش حقا وفعلا فى كل عضو من أعضائه ، ولم يعد ثمة مجال لمظهر التجمع الفيزيقى أو الاستمرار الفيزيقى . إن القول « بأن الفرد هو المجتمع مُرَكَّزا » قول يقتضى لا شك شيئا من التعديل والتحوير من حيث ما بين العلاقات الاجتماعية الفعلية من تصادم وصراع . هذا ، ويسلم ديوى حقيقة بعدم وجود الانسجام فى المجتمع ، لأنه لا يلبث حتى يعدل نظريته بإصراره على أنه بقدر ما يكون للمجتمع من غرض مشترك وروح مشتركة يكون الفرد تجسيما حيويا له .

تثير هذه الآراء مسائل عدة تمتّ إلى التربية بأوثق الأسباب ، إذ لا يخفى أن التربية ، تعنى كل العناية بنمو القيم . فإن كان تاريخ العالم قد بيّن لنا بوضوح ، كما أشار تولستوى ، عدم وجود غرض مشترك فى الجماعات البشرية الكثيرة فلمَ ننتظر نحن أن نجد

---

(١) رقم ١ من السلسلة الثانية من The Ethics of Democracy فى مجموعة جامعة متشجان الفلسفية رقم ١ .

(٢) المصدر نفسه ص ٧ .

هذا الغرض قائما فى المدرسة بشكل قوة خاصة تنعشها وتفيض عليها الحياة ؟ إذا أدخلنا « النشاط المشترك » فى المدرسة فقد نقع فى الخطأ الذى أشار إليه ديوى نفسه وهو خطأ إدخال شكل معين من الخبرة لا يعدو أن يكون هو فى ذاته نتيجة تحليل فلسفى ، ثم نفترض أنه فعّال ذو أثر فى حياة التلميذ . أما إن فعلنا عكس هـذا ، واتخذنا علاقات الفرد بالجماعة على أنها علاقات محدودة على أساس تعريف فكرة ديوى المثالية عن الكائن الاجتماعى ، فهل نجد يا ترى أنواعا محدودة من النشاط غير الحقائق الشيئية للحياة الواقعية نستطيع أن نستخدمها فى فصول المدرسة ؟.. إن الحياة هى الحياة . . ولنسلم بأن المعنى لا يوجد أساسا الا متصلا بالحياة ، ولـكن لا يخفى أن المدرسة أيضا مدرسة . وأن الأطفال أطفال لأنهم لم يواجهوا بعدُ ظروفَ الحياة القاسية . وهذه الظروف كما يسلم بها كل رجل برجماتى ، كما يراها كل مصلح من أمثال جوزيا وارن (Josia Warren) هى التى تجعل الحياة ذات غرض حقا ، ومستمرة موصولة حقا . إن لنا إن شئنا أن نقرن العقل بجوع الطفل أو بعطشه ، لنا أن نرى ضروبا شائقة من العلاقة المستمرة بين هذه الدوافع البدائية والتفكير الراقى . ولـكن إن لم يكن لدينا النية فى أن نجعل من تلاميذنا أشكالا جديدة من الرجال الصغار ، فقد وجب علينا أن نخصص لتربيتهم أنواعا من النشاط بعيدة كل البعد عن أحوال الحياة القلية التى جعلت لها غرضها الحيوى واستمرارها الباطنى الفعلى . وأقصى ما يمكننا أن نعلنه هو أن نمثل حياة الخارجية تمثيلا جزئياً غير كامل ، وذلك بأن نحول بعض معاملها إلى أعمال مشتركة من النوع الذى يقول به ديوى . ولا شك فى أنا سنجد فى هذه الأعمال كل القيم السيكولوجية والأخلاقية التى يعزوها إليها (الأستاذ ديوى) فى كتاباته . ولـكننا لا نجعل المدرسة مجتمعاً أصيلا بمثل هذه الطريقة ؛ لأنا لا نكون قد أدخلنا فيها سوى بعض نواحى الحياة لاجتماعية هذا ، ومن الحـكمة أن ندخل هذه النواحى بالشكل والمقدار اللذين يجعلان الإرشادالاجتماعى عنصراً من عناصر التربية ، وعنصراً من عناصر الحرية ، لا ضرورة مطلقة من ضروات الحياة المدرسية كلها .

وحتى إن تيسر لنا تحقيق الاتصال الوثيق بين المدرسة والحياة فإن تحقيقه لا يكون ، من حيث مدى ما يسرى فيه ويتخلله من غرض مشترك فعلا ، مطابقاً لحقائق الحياة القاسية تلك الطابقة التى يقول أصحاب المذهب البرجماتى (العملى) إن من واجبنا أن نجعلها

نصب أعيننا على الدوام . فليس من المستحسن فى نظره أن نقيم بين جدران المدرسة نموذجا للمجتمع من خَلْق الفكر وحده ، كما أنه لا يكون من المستحسن أن نملأها بأفكار عن كمال الأفراد أو بأية فكرة من تلك الأفكار «القَبلية» التى لا يسمح لها ديوى أن تلفته عن الحقائق الفعلية التى لعقل مجاهد مستمر مع بيئة مرنة بعض المرونة . نعم إن ديوى ، فى بعض مواضع من كتبه ، لم يجعل المجتمع القائم مثلاً أعلى بحال من الأحوال ؛ فنى المقال الذى اقتبسنا منه الفقرة السابقة يعترف بالفرد ، ويسلم بأن أحداً لا يستطيع أن يدعى وجود مجتمع من المجتمعات يكون مقصوراً على « اهتمام » واحد ، وعلى إرادة واحدة و بعيدا عن كل كفاح ، ومقاومة ، وعدوان . فلا يزال فى المجتمع طبقات ، وفى الطبقات مجموعات وفى المجموعات أحزاب وشيع

وفى رأينا أن قيمة الحرية والشعور بها ترجعان إلى هذا الاختلاف فى الرأى ، أكثر مما ترجعان إلى الإرشاد الاجتماعى . قد يكون إرشاد المجتمع مصدراً من مصادر الحرية ، ولكن من الصعب أن نتصور أنه سيغذيها و ينميها دائما وفى شتى الأحوال جميعاً . و إذ جعلنا للاختلافات الفردية مكانتها الواجبة لها لم يكن واضحاً لنا كل الوضوح ، أنا نستطيع أن نوافق على أى نظام من أنظمة التربية لا يسمح للفرد أن يختار لنفسه (وأن يتعلم بطريقة قدرته هو على الاختيار) شكل الإرشاد الاجتماعى ، وطرقه ، ومداه . و يقول لنا ديوى بأنا لا نكون قد أرضينا المَثَل الأخلاقى الأعلى بمجرد أن يضرب الناس جميعاً على نغمة الانسجام مع أسمى خير اجتماعى ، إذ لا يكفى أن يقبلوه و يرتضوه ، بل يجب أن يكونوا قد توصلوا إليه بأنفسهم وأدركوه بمجهودهم . ذلك « أن الإنسانية لا ترضى بخير تحصل عليه من الخارج مهما كان ذلك الخير سامياً وكاملا[1] . أما قبول الأغلبية لخير صاغته الأقلية ، قبولا سلبياً ، فهو فى رأيه العيب الأكبر لكل شكل من أشكال الحكومات الارستقراطية . فالديمقراطية « تسلم بأن الفرد لا يدرك معنى الشخصية إدراكا كاملا » إلا إذا عرضت عليه فى المجتمع بشكل موضوعىّ ، كما تسلم بأن المؤثرات الأساسية المشجعات التى تعاون على تحقيق الشخصية إنما تصدر من المجتمع . على أن الديموقراطية ترى مع ذلك أنه لا يتسنى لأحد مهما كان وضيعاً وضعيفاً أن يحصل على شخصية بوساطة شخص آخر

(٢) المصدر المذكور من قبل صفحة ٢١ .

مهما كان ذلك الآخر حصيف الرأى قويا ؛ فهى تعتقد أن روح الشخصية كامنة فى كل فرد ، وأن الرغبة فى ترقية هذه الروح والنهوض بها يجب أن تصدر عن هذا الفرد نفسه[١] وإذا سلمنا بقيمة الاختيار الشخصى فى علاقات الحياة العادية ، ووافقنا على أن الفكر أمر شخصى وأن المثل العليا الأخلاقية أمور يجب أن يسعى الناس وراءها ويحصّلوها بأنفسهم ، لا أن يكتفوا باتباعها والإذعان لها ، وإذا كنا نوافق أيضاً على أنه لا يتسنى لمجتمع ما أن يظل أمداً طويلا مقيداً كل التقييد بغرض مشترك ، كان لنا من ذلك كله صورة للنمو والتقدم فى الأفراد ، وبطريق الأفراد ، الذين يوجهون المجتمع بقدر ما يوجههم هذا المجتمع على الأقل . فإن كان ذلك حقاً ، فمن العدل أن نقول : إن النظام الاجتماعى الذى يُعنى أساساً بالنمو ، يجب أن يغذّى الأذواق والميول الفردية — كما يغذى الأذواق والميول التى يوجهها شكل ما من أشكال النشاط الجماعى ؛ وعلى هذا ينبغى ألا تتسرع المدرسة وتستنتج أن المؤثرات الهامة المنبهة ، والعوامل المشجعة على تحقيق الشخصية تصدر عن المجتمع ، ولكن الفرد يختلف عن غيره من الأفراد كما يتفق معهم[١] ، وعليه أن يجد لنفسه تعبيراً خاصاً يعبّر به حتى عن القيم التى يشترك فيها مع الآخرين . وإقحام الإرشاد الاجتماعى ، كالإسراف فى توكيد أنواع النشاط الفردى ، قد يخنق ما فى الحياة من نواح رقيقة لطيفة ، كما يقضى على تلك المعايير الفردية فى جملتها إن لم تكن فردية خالصة . ولهذا فإن ذلك الإقحام قد يعوق الحرية ويعطلها كما يرقيها ويعاون على تقدمها ، وبقدر ما يعوق حياة الروح

---

(١) المصدر المذكور ص ٢٢ .

(٢) وازن ذلك بإصرار « كانت » على ما فى الناس من ميل إلى الانفراد بأنفسهم وإلى الاجتماع بغيرهم كذلك . وهو يشير إلى أن نزعتنا إلى عمل الأشياء بطريقتنا الخاصة تجعلنا نتوقع مقاومة الناس إيانا كما تدفعنا إلى أن نقاوم غيرنا ، فتستثير هذه المقاومة قوى المرء وتتغلب على ما فيه من تراخ وكسل . فإرادة الإنسان نزاعة إلى الاتفاق مع الناس ، فى حين أن الطبيعة تزيد الخلاف والشقاق ، وهى لا شك أدرى بما فيه خير الجنس ومصلحته ، فالدوافع الطبيعية التى تحث على بذل هذا الجهد ، ومصادر الميول غير الاجتماعية والصراع المتبادل الذى يؤدى إلى شرور كثيرة كلها حوافز تدفع إلى ترقية قوى الإنسان ترقية أكمل وأتم (Idea of a Universal Cosmopolitical History) .

إن هذه القطعة توضح لنا ما فى فكرة الإرشاد الاجتماعى من صعوبة ومشقة ، كما تعبر فى الوقت ذاته عن موقفنا العقلى من هذه الصعوبة .

(٣) المجلد السادس والعشرين من International Journal of Ethics ابريل سنة ١٩٢٦ صفحة ٣١٦ .

الحرة ، فإنه قد يضعف ما للفرد من نفوذ وسلطان ، ويضر بذلك المجتمع ذاته .

أما تلك الآراء السوداء المتشائمة عن اتجاهات المجتمع القائم التى قد تجدها فى كتابات ديوى الحديثة ، فإنها لا تقلّل من صعوبة مطالب الإرشاد الاجتماعى من حيث هو العامل الوحيد فى تعيين أنواع النشاط المدرسى وتحديدها . فديوى يعبر فى مقال رائع له عن التقدم[٢] عن إيمانه بأن ما فى الإنسان من وجدانات غيرية ، شفيقة ، مسالمة لم يزد مقدارها زيادة محسوسة فيما مضى من آلاف السنين ... وليس لدينا ما يسوغ القول بأن ما لدى الإنسان المتمدين من نزعات عدوانية فطرية أقل مما كان لديه منها وهو يعيش فى همجيته على الفطرة التى فطره الله عليها . فمثل هذه الآراء لا تؤيد القول بأن الاشتراك التعاونى حلّ لمشكلة التربية . ولكن ديوى يستمسك بوجهة نظره العامة ويقول بأنا لو زدنا الانفعالات المرغوب فيها ونبهناها تنبيها اجتماعياً وأنقصنا من تنبيه الانفعالات الأخرى غير المرغوب فيها لعاونّا بذلك على تحقيق التقدم والترقى . ومع أنه يرى أن من العبث أن نحاول الحصول على التقدم بالالتجاء المباشر إلى خير الوجدانات وأسماها ، فإن الوسائل الاجتماعية قد تحرك ما فى الطبيعة البشرية من نزعات اجتماعية موالية ، بل إن النوازع التى تحفز إلى الكفاح والمقاتلة قد توجّه بهذه الوسائل الاجتماعية أيضاً وجهات أنسب وأكثر ملاءمة . لم يشرح لنا ديوى طبيعة هذه الوسائل الاجتماعية ، ولم يتناولها بالبحث : ولكن لا شك فى أنه كان يفكر فى أشكال معينة من التربية توضَع قصد أن توجّه العلاقات الاجتماعية المألوفة وترشدها وتنفث فيها الحياة والقوة ، أكثر من أنها ترشدنا ارشاداً اجتماعياً . لقد تغير الآن الدور الذى تقوم به كل من المدرسة والمجتمع من حيث التوكيد على أهمية كل منهما ، إن لم يكن قد تغير من أساسه تغيراً كاملا ، وعندئذ تزداد الصعوبة التى نواجهها فى متابعة نظرية ديوى . فهو فى رأيه الأول وجه نظر المدرس إلى أن حياة الجماعة هى المعيار الذى تقدر به قيمة أعمال المدرسة ، وأنها هى الحكم الأعلى الذى نلجأ إليها للفصل فى هذه القيمة . فقد كان فى نظريته المتأخرة يتفق وكانتْ فى أن غرض التربية يجب أن يتجه أساساً إلى إصلاح أحوال المجتمع القائمة فعلا ، وفى نظريته المتقدمة ينصّ على أن اختيار أحوال البيئة ، واستبعاد هذه الأحوال وتوسيعها لا تتضمن معياراً آخر للجهود التى تبذل فى التربية غير ما فى الحياة الاجتماعية من نشاط سليم . ولكننا إذا ما سلمنا بفكرة أن الانفعالات البشرية فى حالة مَرَضية غير سليمة

فسنضطر إلى اتخاذ فكرة أخرى عن المجتمع أكثر مثالية لتكون الغرض الذى يوجه التربية ويهيمن عليها . على أننا لا نجد فى آراء ديوى المتقدمة أى ضمان لهذا الضبط ، ولا لذلك التوجيه ؛ بل إنها لتحذرنا من تلك الأغراض التى قد تشتت انتباهنا عن الحاضر الذى نحن فيه وتلفتنا عنه . بل إن غرضاً مثل غرض « الكمال » لا يكون مقبولا لأنه قد يشجعنا على أن نغفل الحاجات والإمكانيات الحاضرة وأن نفصل الوسائل عن الغايات . وأنه فى كتاباته المتقدمة ليذكرنا كذلك بالهدف ، كما يذكرنا بالوسيلة إلى بلوغه . ولكن إن كان التنبيه الذى ظل آلافاً وآلافاً من السنين يحث على النشاط التعاونى قد أدى إلى الملاحم والحروب والأثرة والأنانية فأنى نجد نقطة التماس الأكيدة المضمونة التى بين المنبهات الاجتماعية الحقة ، وبين ميول الطفل ونزعاته ؟ والعقل المجاهد ما أمره ؟ أليست الانفعالات الغيرية والانفعالات الرقيقة هى آخر عناصر الحياة التى يمكن أن يتجه إليها عن قصد واختيار صاحبُ النزعة العملية (البرجماتية) لكى يرقيها وينهض بها ؟ وإن كنا نهدف إلى ترقية هذه الانفعالات ألا تكون أرقى خطة للتربية هى تلك التى نجدها فى القاعدة التى يقول بها (كانْت) والتى تنص على وجوب معاملة كل فرد على أنه غاية فى نفسه لا وسيلة لغايته ؟ إنا لنسلّم بأن كلتا الفكرتين داخلة ضمن النشاط التعاونى ، على أن أى نظام تعاونى مُجرَّد يؤكد قيمة الفرد فى عمل يشترك فيه مع غيره ، لا يكون أساسا كافيا لتنمية احترامنا لما فى الشخصية من عناصر خاصة وشخصية نسبيا ، وأن عناصر الغيرية لتجد أن أضمن مخرج لها للافصاح عن نفسها إنما يكون بطريق هذه النواحى وبطريق ترقية عواطف الاحترام للفردية .

ولنأخذ الآن فى فحص بعض الأسباب الرئيسية التى جعلت ديوى يفترض أن الإرشاد الاجتماعى يحقق جميع الظروف الناجعة التى تكفل النمو ، وبخاصة التفكير الشخصى الذى يعده ديوى مرادفاً للحرية . وهنا ينصب نقدنا على القول بوجود أى تأثير خاص ممتاز لضروب النشاط التعاونى . وعلى هذا فسنسلم فى نقدنا بكثير من قيم الإرشاد الاجتماعى التى يفرضها علينا ديوى فى كثير من الوضوح والإقناع فى شتى المقارنات والمقابلات التى عقدها بين معانيها الحقيقية وبين تلك الأفكار الخاطئة عن الفردية .

ولعل أهم النقاط التى يجمل بنا أن نجعلها موضوع بحثنا هنا هى قيمة الإرشاد الاجتماعى فى (١) ترقية المعنى ، و(٢) فى تحصيل معلومات يقينية ، (٣) وفى انتقال أثر التعلّم ،

(٤) وفى العمل على ترقية الكشف ، (٥) وترقية النواحى الأخلاقية السامية . ولكن قبل أن نستعرض هذه الآراء كلها يجب أن نلمّ أولا بالناحية الشخصية التى فى فكرة ديوى عن الإرشاد الاجتماعى — فهو يسلّم بأنّ الذين بلغوا مرحلة التعلّم من الرموز ، أو الذين يعملون على إحكام مسألة أو فكرة ما من قبل أن يقع اختيارهم على خطة يسيرون عليها ، قد لا يحتاجون إلا إلى القليل من النشاط الصريح المحسوس ؛ ويسلم كذلك بأن الأطفال « يحتاجون إلى قسط معقول من الحرية يُتركون فيه وشأنهم[1] » ، وأن « التفكير مسألة فردية كمسألة هضم الطعام سواء بسواء » ؛ والاختلاف فى وجهات النظر ، وفى مواضع الاهتمام ، وطريقة معالجة المشكلات يجب ألاّ يُضحى بها فى سبيل «قالب واحد من قوالب الطريقة » . هذا وإن الابتكار فى الموقف العقلى الذى يقفه الناشئ ، لا فى الإنتاج الذى ينتجه عقله هى الأمر المهم فى التربية . وأن تسليم ديوى بهذه الأمور كلها دليلٌ على عنايته بكل ما يتعلق بالتوجيه الإيجابى النشيط لكل ما هو « أصيل بالفطرة فى الفردية » وحرصه على الانتفاع به . وتتلخص تعاليمه إجمالا فى أن خير طريقة نحصل بها على النشاط الذاتى هى التعاون مع غيرنا ، بل إن ديوى قد يظهر أحياناً بمظهر الذى يقصد أن يقول إن التعاون هو الطريقة الوحيدة الناجعة إلى التربية الديمقراطية ، إن لم تكن هى الطريقة الفذة إليها . هذا ، وستكون نظرتنا إلى النواحى الرئيسية من تعاليمه ، من هذه الزاوية التى نظر إليها هو منها . وليس يعزب عنا أن جوهر المطالبة بالحرية هو أن الموقف الفردى ، والإرشاد ، والضبط اللذين يقوم بهما المجتمع شىء واحد .

(١) لعل خير فرض يمكن افتراضه بشأن العلاقة التى بين الحوافز الفردية والحوافز الاجتماعية هو ما ذكره الأستاذان ديوى وطفتس فى كتابهما الأخلاق Ethics[2] . فقد ورد فيه « أن ما يجعل التناقض بين الفرد والجماعة قوياً مستمراً إلى حد كبير هو أن كلا مما هو فردى وما هو اجتماعى راسخ فى الطبيعة البشرية متأصلٌ فيها » فإذا كانت هاتان النزعتان المتناقضتان راسختين فى الطبيعة البشرية إلى هذا الحد فقد وجب على التربية أن تعمل على ترقيتهما كلتيهما ، وهى لا تستطيع ذلك إلا بالالتجاء أساساً وأولاً إلى الحوافز الفردية .

---

(١) انظر Democracy and Education ص ٣٥٣ .

(٢) المصدر المذكور آنفاً ص ٧٥ .

وعلينا أن نحترس كل الاحتراس من أن نقول إنه إذا كان للحوافز الاجتماعية هذه المكانة الأولى من الأهمية فى الحياة، فلا بد أن تكون إذن الحوافزَ الوحيدة التى ينبغى لنا أن نوجه التربيـة إليها ؛ وذلك لأن النزعات الفردية ، ونزعات السيطرة الذاتية مثلا ، وإن وجدت كلها فى الحياة الاجتماعية الابتدائية كان يمكن أن تظل من غير ترق نسبىّ ، إذ أن ظروف الحياة لم توقظها ولم تنبهها التنبيه الكافى ؛ فإن لم تتهيأ للطفل الفرص الكافية لأن يقتنى أشياء شتى و يملكها ملكا خاصا به فقد تحرك ميوله الاجتماعيـة الناشئة على حساب ميوله التى تحفزه إلى الاقتناء والتملك ؛ على أن هـذا لا يغير من أن كل شىء يتعلمه الطفل يصبح ملكا له وحده وجزءاً لا يتجزأ منه ، وكل شىء يستعمله بالاشتراك مع غيره يكون استعماله هو لشىء يشترك معه فى استعماله آخرون . فوجود الغير قد يقوى إذن عملية التعلّم بما يوقظه من النزعات الاجتماعية و بما يحركة من الميل الفكرى إلى المحاكاة والتقليد . ولـكن عملية التعلّم ذاتها لا تصير ذات صفة اجتماعية من أجل هذه الأسباب . فليس صحيحاً إذن أن نقول إنه نظراً لأن الطفـل يتعلّم معنى الألفاظ عن طريق الاتصال الشخصى المباشر بما تُستعمل[1] فيه مسمياتها فى الجماعة التى يعيش بين ظهرانيها ، فإن خير الظروف لتعلمه لا تتوافر إلا فى شكل من أشكال النشاط التعاونى ، أو أن أنواع نشاطه تكون اجتماعية محضة لمجرد أن غيره يشترك معه فيها . على أن المهم فى الأمر هو أن التلميذ يجب أن يستخدم الأشياء بطريقة ترضى دوافعه هو ولا تستدعى منا فيما بعد أن نستحدث أى تعديل أو تغيير فيما نعلّمه . وهذه الفـكرة الأخيرة تجر معها نوعاً من الضبط لا زماً للنمو كل اللزوم ، ولـكن لا يتحتم أن يكون هذا الضبط اجتماعيا بالضرورة و إن كان جزء منه لا بد أن يكون كذلك لأن الفرد نفسه كائن اجتماعى ، والفرق بين شـطرى الضبط هو عين الفرق بين فـكرتى كل من منتسورى وديوى فى النشاط . ففى أول النظامين يكون الضـبط فى الأغلب تعبيراً عن الشروط اللازمة للنمو الفردى ، وهى شروط يستجيب لها الطفل عادة فى البداية بشكل فردى نسبيا ، ثم بشكل اجتماعى فيما بعد ؛ و يحاول النظام الثانى أن يجعل الضبط اجتماعيا كله ، للطفل وللراشد معاً من البـداية إلى النهاية . و يعتقد ديوى صراحة أن الضبط ليس فرديا ولا أخلاقيا ، فقد تكون الاعتبارات الشخصية والقيم الأخـلاقية ذات أهمية فى

(١) Democracy and Education صفحات ٣٥ — ٣٩ .

المواقف الحرجة فى الحياة : ولكن الضبط أمر ذهنى و يتكون من عادات للفهم نشأت من جراء استعمال أشياء بالاشتراك مع آخرين والتعاون معهم . « فالعقل من حيث هو شيئ ليس سوى القدرة على فهم الأشياء من طريق ما تستخدم فيه » . والعقل الذى اصطبغ بالصبغة الاجتماعية هو القوة على فهم هذه الأشياء من طريق ما تستخدم فيه فى مواقف أو أوضاع مشتركة ، فالعقل بهذا المعنى هو طريقة الضبط الاجتماعى[١] .

وليس ثمة من ينكر حقيقة هذا الضبط الاجتماعى الذى يقول به ديوى ولا ما له من خطر وشأن . فالطريقة التى اتبعها ديوى فى عرضه إياه تجعل له أحيانا قوة الضرورة التى يقول بها روسو ، وأحيانا أخرى رشاقة النشاط الذاتى الذى يقول به « فروبل » . و يخيل إلينا أن المبدأ الذى ينطوى عليه هذا الضبط الاجتماعى هو أن المعنى إنتاج يتلاقى فيه المحتوى الموضوعى والمحتوى الذاتى . ودعاواه هى أن المحتوى مشوبٌ دائما بعلاقات وظروف اجتماعية يجب أن تستعاد من جديد فى المدرسة إن أردنا أن تكون أنواع نشاطها ذات أثر مربٍ ناجع حقاً . هذا و يعبر المحتوى الذاتى عن نفسه بطريق دوافع وأفعال تمت إلى النواحى الاجتماعية بسبب مباشر . ولكن بقدر ما تتضمن هذه الدعاوى تغلّب العلاقات الاجتماعية وسيادتها فأنها تعطينا فكرة عن التربية تكون (ا) غريبة عن الطفل الصغير و(ب) قيمة ولكنها ليست بالتى لا يمكن الاستغناء عنها فى المراحل الوسطى من الحياة المدرسية و (ح) وناقصة لا تكفى للنمو الذى سيحدث فيما بعد . وسنقصر بحثنا فى هذا الفصل على الفكرة الأولى (ا) ثم نبحث الفكرتين الثانية والثالثة (ب) ، (ح) عندما نتكلم على الأجزاء الباقية التى سبق أن أشرنا إليها آنفا

إن الغرض العملىّ الذى رمى إليه ديوى بنظام التربية الذى وضعه أولا ، هو أن يلفت نظر صغار الأطفال إلى الحياة المنزلية وما فيها من أثاث وأدوات وما يتصل بذلك كله من عمليات[٢] وليس من شك فى أن الإرشاد الاجتماعى الذى من هذا القبيل ليهيئ للطفل نوعا من الضبط لا يتنافى مع اتجاهات طبائعه ومطالبها ، فضلا عن أنه يفيض على النشاط المدرسىّ وحدة لا يسهل إدراكها باستخدام جهاز مثل جهاز منتسورى ، ولا بهدايا مثل

(١) Democracy And Eduction ٣٩ — ٤٠ .

(٢) The School and Society ص ٥٥ وما بعدها .

هدايا فروبل ، ولكنه إن مكّن الطفل من أن يُسدى خدمة لمصلحة من مصالح الجماعة فإنه لا يفعل ذلك إلا من حيث ان الطفل يشعر فى نوع معين من أنواع النشاط بذلك الإحساس «بالقرب» و «بالشيئية» الذى ينشأ ، على رأى بستالتزى ، من انسجامه الوثيق مع حاجات طبيعته الفردية ومطالب بيئته هو الخاصة المباشرة ، كما ينسجم مع علاقاته الاجتماعية . وحتى هذه العلاقات نفسها قد تبدو فى أحوال عدة فردية من حيث وظيفتها إلى حد لا يمكن أن يقال معه عنها إنها خدمات تقدم لمصلحة جماعة ما ، مهما كانت مصبوغة بصبغة اجتماعية . وعندما يفسر ديوى هذه الخدمات على أنها اجتماعية فى جوهرها فإنه يرى فيها ميزات عقلية شبيهة كل الشبه بما سبق أن رآه فروبل فى بيئته ، ورأته كذلك منتسورى فى بيئتها . وهو يفنّد بحق الفكرة الشائعة عن أن الطفل أنانى يركّز كل اهتمامه فى ذاته Egocentric . ولكن الصفتين اللتين يلاحظهما ديوى فى الأطفال وهما الصراحة واستواء القصد ، وهما صفتان فى المرتبة الأولى من الأهمية للصلات الاجتماعية[١] ، لا تدلان على أى عطف حقيقى ومشاركة وجدانية لمواقف من حولهم ولأفعالهم . وفى موضع آخر نراه يوافق على أن اهتمام الأطفال بأشغال الكبار ، ليس سوى اهتمام من نوع شخصىّ أكثر منه موضوعى أو ذهنى[٢] » ؛ هذا و إن محاولات منتسورى الفاشلة لتفريق انتباه الطفل وتشتيته فى لحظات التكون النفسانى ، وشهادة الزوار الذين وفدوا على مدارسها (منتسورى[٣]) لتؤيد الفكرة القائلة بأن اهتمام الطفل اهتمام شخصى يعبر عن حاجات فردية ، لا فكرة اهتمام جماعى أو خدمة تسدى مصلحة اجتماعية . ويظهر أنّا لا نعدو الصواب إذا قلنا إن الطفل الصغير يقبل الإرشاد الاجتماعى ولكنه لا يُسدى أية خدمة لمصلحة اجتماعية ، و إن همه الأول مقصور على ترقية المعنى لحياته هو ؛ وأن العلاقات الاجتماعية لا تستخدم إلا بقدر ما تعاون على تلك الترقية . ومع هذا فإن النوازع الاجتماعية لا تصل إلى درجة الإفصاح عن نفسها والتعبير عن ذاتها إلا فى بيئة اجتماعيه ، على أن أنواع النشاط التى يشير علينا بها ديوى لا تركز جهود الطفل الفردية

---

(١) Democracy and Education

(٢) The School and the Child ص ٦٣ .

(٣) انظر Montessori Schools revisited — Dr. White .

فحسب ، بل إنها لتصلح أيضاً لتوجيه هذه الجهود وجهة إيثارية متزايدة . وهى بقدر ما تفعل ذلك تيسّر للطفل الانتقال من العمل للمصلحة الشخصية الخالصة إلى العمل لمصلحة الجماعة المشتركة ؛ على أنه من الخطأ أن نقول مع ذلك إن المصلحة تصبح كلها فى وقت واحد مصلحة اجتماعية مشتركة أو أن العمل الذى يقوم به ليس سوى عمل لمصلحة الجماعة . ويبدو أنه من الإسراف وللمبالغة كذلك أن نعد أن الغالب فى أشكال الضبط الأولى أن تكون أشكالاً اجتماعية .

(٢) ولا يبدو أصح من ذلك ولا أقرب للحق أن نقول عن مرحلة التربية التالية إن المعرفة والنمو يصبحان بالضرورة أوكد وأنجع من جرّاء الاشتراك فى مصلحة جماعية ، وإن كان لا شك فى أن النشاط المشترك يقوى عملية التعلُّم . هـذا ، وإن الآراء المتطرفة فى القيمة النسبية لـكل من النشاط الشخصى والنشاط الجماعى لتتجلى واضحة فى جملة لو اتبعناها حرفيا لـكانت تسفيها لمطالب النشاط الجماعى والتعلم الشخصى معاً . يقول مؤلفا كتاب مدارس الغد[١] إن « الطفل لا يتربى بقراءة الـكتب ، ولا بالإصغاء إلى شرح طبائع الطعام والنار ، ولـكنه يتعلم بأن يحرق نفسه » أى بأن يعمل الأشياء بنفسه . ففـكرة تعلم الطفل عن طريق إحراق نفسه تؤكد فى لباقة الناحية الفردية فى كل تعلم حقيقى ، وهى إلى هذا عَرْضٌ ضعيف كل الضعف لضرورة النشاط المشترك . ألا ترى أن هذا المثل يشعر بأن النزر القليل من النشاط الشخصى أو الجماعى يكفى لترقية المعنى وإنمائه .

على أن كل ما هو قيم حقا فى آراء ديوى عن أنواع النشاط الاجتماعى والمشترك لا يوجد فى الضبط الاجتماعى ولا فى النشاط المشترك ، بل يوجد فيما يُعين عليه العمل المشترك من رفع القيم الفردية . وليس هذا بالأمر الضرورى دائما لعملية الترقى . وإنا لنصر كل الإصرار على هذه النقطة ، لأن ديوى يؤكد لنا « أن المعرفة الجديرة باسمها والتدريب الذى له قيمة ما لا يُنالان إلا بالاشتراك فى ضروب النشاط المختلفة الاجتماعية اشتراكا فعليا وثيقا »[٢] .

وفى كلام ديوى عن « الخدمة الإيجابية القطيمة » التى أسداها بستالتزى إلى التربية نراه يقابل بين المعرفة الثابتة الحساسة الواثقة من نفسها » وبين تلك التمرينات المدرسية

---

(١) هما : Evelyn Dewly ، John Dewey .

(٢) Schools of Tomorrow صفحة ٦٣ .

« المضطربة السطحية ، التى تهوّم فوق كل شكل من أشكال المعرفة من غير أن تستخدم أيًّا منها وتطبقه ؛ فهى خليط حائر مضطرب »[١] . ويرى أن المعرفة التى نكسبها بطريق الخبرة المشتركة أوكد وأدق مما نحصل عليه من غير أن نعانى ما فى « المشاغل » من مشاركة ومتاعب يصحّ لنا أن نسلم بدعوى ديوى هذه بشكل عام ، ولكن يجب ألاّ يعزب عنا أن حجته كلها فى كتابه « المدرسة والمجتمع » تبيّن أن الاشتراك فى خبرة تعاونية مشتركة لا يكون ضمانا للراشد بوجود معنى مترق ما عنده . فالفرد يتعلّم أن يجعل نفسه ملائما لمطالب موقف معين ؛ وكل مشروع تعاونى معناه طائفة من الآراء ضيقة محصورة ، إن لم تكن ضحلة سطحية نسبيا . وهو يشعرنا شعوراً عميقاً ببعض القيم التى تؤثر فى دائرة خاصة ضيقة كل الضيق ؛ وأن مواصلة السير فى المشروع و إنجازه تتضمن قسطا كبيرا من العمل الآلى الرتيب الذى قد يكون جزء منه ذا قيمة كبرى ، ولكن تكراره قد يؤدى إلى استعمال الوقت والطاقة العقلية استعمالا لا يتفق وقواعد الاقتصاد . فله إذن مثالب ومساوئ يتسنى لا شك تقليلها بحسن الإدارة والتنظيم الحكيم ؛ وقد يوجد بعض ماله من قيمة فى الفرص الشيئية التى تبين أهمية الخطط والطرق السديدة التى توضع للسير عليها فى إنجاز الأعمال . ولكنّ قَصْرَ عمل المدرسة على الأشغال الغرضية التى ترمى إلى غاية معينة يستبعد أنواعا كثيرة من أنواع النشاط التربوى القيم . من ذلك يتضح أنه لا يمكن لأى مقدار من المحاولات والمتاعب المشتركة ، ولا لأى خدمات تقدم إلى مصلحة جماعية أن تسد جميع مطالب منهج دراسىّ فى اللغات الحديثة مثلا ؛ ومن جهة أخرى فإنه من الميسور أن نستغل أنواع النشاط التعاونى كى نزيد جهود الفرد فى تحصيل اللغة وتقويها ، وأنها لتعاونه فى ذلك المعاونة الصادقة . ولا شك فى أن النشاط التعاونى يكون بالنسبة لغالبية المواد الأساسية وسيلة قيمة لتحقيق غايات لا تعد فى نظر التلميذ غايات اجتماعية أساساً . فرفض كل معرفة لا تكتسب بطريقة ثابتة حساسة مؤكدة من طرق المشروعات والجهود التعاونية سرعان ما يقصرنا على معرفة تصبح واثقة من نفسها وثوقاً يمنعها من أن تربط نفسها بعالم أوسع ولا بأشكال من المشروعات والمغامرة أوسع وأعم ؛ وفى ذلك القضاء على التربية وفناؤها .

---

(١) Schools of To-Morrow صفحة ٦٣ .

والحق الصراح هو أن قسطا كافيا من ثبات المعرفة ويقينيّتها يمكن أن يكتسب من غير اشتراك مباشر فى « عمل مشترك » فسبنسر يؤكد لنا أن الطفل يحصل على معرفة مرضية عن خواص استعمال الموسى من غير أن يكون قد حصل من قبل على أية خبرة شخصية أو مشتركة بشأن هذه الخواص المعهودة . نعم إن معرفته بها تكون من الوجهة الحسية أقل (وربما أكثر) مما ستكونه فيما بعد ، مع أن هذا لا يستلزم أن تكون هذه المعرفة (لأغراضه ومقاصده هو على الأقل) أقل توكيداً أوحساسية . ويقول ديوى إنه لا توجد قيمة ذاتية فى تنبيه الحواس واستثارتها ، بل إن جود الغرض والعمل لترقيته هما الأمران اللذان يهمان التربية . ولكن يظهر أن الغرض لا يتطلب دائما الاشتراك المباشر فى نشاط ما ، وإنما يتطلب دراسة موقف معين متصل بالحياة اتصالا يجعله فى تلك اللحظة نافعا مفيدا ... نعم إن ديوى قد أباح لنا فى نظامه التعليمى أن نستخدم خبرة الراشدين المركزة إلى حد ما ، ولكنه كان ميالا إلى استبقاء الطفل فى دائرة تلك الخبرة الشيئية المباشرة أكثر مما يجب .

من السهل علينا أن نذكر للقارئ أمثالا عدة من التاريخ لرجال تربوا خير تربية وإن نشئوا فى أحوال تناقض تلك التى يراها ديوى لازمة كل اللزوم للنجاح . ومع ذلك فلا جدال فى أنه لو أتيح لهؤلاء تربية أفضل مما أتيح لهم لكانوا خيراً مما هم .

فليس فى الناس مَن يخامره شك فى أن تربية (چون استيورت ميل) كانت ناجحة كل النجاح ، فما أقل من يجسرون منهم على القول بأن تربيته ونتائجها كان يمكن أن تكون أوسع مما كانت أو أبعد مدى . فليس تفكيره مما يوصف بأنه مفكك أو تعوزه الدقة . وكان ميل يدرك ما فى تربيته من عيوب وأخطاء أشار إليها فى عبارة يصح أن تصدر عن ديوى نفسه ، قال : « إن أكثر ما فى تربيتى من قصور أو نقص إنما هو فى الأمور التى يتعلمها الأطفال عادة عندما يتركون وشأنهم ويباح لهم أن ينشئوا جماعات كبيرة »[1] غير أننا لو تتبعنا مصدر اهتمام ميل بالموضوع الذى عُرف به واشتهر فى العالم كله فيما بعد ، لوجدنا أنه يرجع أصلا إلى حديثه مع والده بشأن فائدة المنطق القياسى . ولم تكن شروح والده واضحة له وقتئذ بحال من الأحوال ، ولكنها لم تكن لذلك السبب عقيما ولا خلواً من الفائدة « فقد ظلت هذه الشروح نواة تبلورت حولها ملاحظاتى فى تأملاتى وتفكيرى

(١) Autobiography ترجمة حياته بنفسه صفحة ٢٥ .

وكان مضمون شروحه العامة تستبين لى من الأمثلة الخاصة التى صارت تقع لى فيما بعد ؛ وفى النهاية أدت بى خبرتى وأدى بى شعورى إلى أن أقدر قيمة التبكير بتعلم المنطق فى المدرسة كما قدرها هو من قبل »[١] .

ويذكر لنا ميل الأثر الذى تركته فى نفسه قيمة هذه الدروس التى لم يكن ليفهمها وقتئذ إلا فهماً ناقصا . قال : « لا أعرف فى تعليمى شيئاً غير المنطق اعتقد أنى مدين له بما حزته من قدرة على التفكير » ومع أنه قد يكون بعيداً كل البعد عن الإنصاف أن نتخذ ميل مثالا للتلميذ العادى (وإن كان هو يقرر صراحة أنه لا يظن أن لديه قوة عقلية خارقة أو غير عادية) فإنا لا نبعد عن الصواب لو عددنا دروسه فى المنطق مثالاً لذلك النمو الوارف على الرغم من صبغتها الفردية ، وما فيها من آراء غير واضحة كل الوضوح ، وعلى الرغم كذلك من طبيعتها التجريدية وخلوها من كل نشاط وكل اهتمام بمصلحة جماعية من البداية .

(٣) وفى رأى ديوى أن مشكلة « انتقال » أثر التعليم من المدرسة إلى الحياة قد حُلت بإدخال أنواع النشاط الاجتماعى فى المدرسة . فيقول : « إن عزل المواد الدراسية عن السياق الاجتماعى هو العقبة الكأداء فى سبيل قيام طرق التعليم الحاضرة بتدريب العقل تدريباً عاماً[٢] ويجب عند النظر فى مدى ما فى هذه الدعوى من صحة أن نذكر ان العقل فى نظر ديوى هو القدرة على فهم الأشياء عن طريق الاستفادة منها باستخدامها . فإذا ما أخذنا بهذا التعريف كانت القضية أمراً لفظيا ليس إلاّ ، فإنا لا ننتظر أن نحصل على استعمال عام للأشياء التى تعلمنا أن نستعملها استعمالا خاصا ؛ ولا شك فى أنا بذلك سنحصل على تدريب قوة لفهم طائفة محدودة من الأشياء عن طريق استخدامها بوساطة هذه الجماعة أو تلك ، وفى هذا الوقت أو ذاك ، وفى هذه الظروف أو تلك ، وذلك إذا ما أبحنا للتلاميذ أن يشتركوا فى النشاط التعاونى الذى تقوم به جماعة لا تزال فى دور التكوّن والنشوء . ولكن ليس فى مثل هذا التدريب العقلى أى شىء عام فعلا . فالجهد الذى يبذل فى جعل الأشياء أموراً شخصية وفى استثارة الذكاء ، وحسن الحيلة ، وإيقاظ قوة الاختراع ، وتشجيع بعد النظر ونفاذه ، وعرض كل فكرة فى قالب عملى محسوس — إن هذا الجهد قد يفيدُ

---

(١) Autobiography ص ١٣ .

(٢) Democracy and Education ص ٧٩ .

خبرة مقيدة تقييداً كبيراً ببيئة من طراز خاص يحول بينها و بين النمو مهما كان من الممكن أن ينتقل أثر التدريب الذى خلفته فى النفس — إلى الحياة الخارجية . و يبدو أن هذا لا يتمشى مع فكرة ديوى الواسعة عن التربية من حيث « هى الاستمرار فى إعادة تنظيم الخبرة وتجديدها بشكل يزيدها خبرة جديدة و يزيد القدرة على توجيه الخبرات التى تتلوها » . نعم قد يساعد التعاون على الانتقال باشتراكه مع أساليب التدريب الأخرى ، وقد يتيح للأفكار العامة التى اكتسبت بطريق المطالعة الفرصة لتعبر عن نفسها تعبيراً اجتماعيا ؛ على أن قَصْر التربية على أنواع النشاط المشترك قد يعوق الانتقال بحصر مافيه من آراء ، ومافيه من نشاط ، فى موضوعات أو ظروف خاصة .

و يظهر أن القول باستبقاء التلميذ محصوراً فى دائرة النشاط المشترك حصراً ضيقاً يرجع إلى التحرج من تركيز انتباهه فى « الألفاظ » دون العلاقات . وقد يكون حقاً ، كما ذكرنا وليم جيمس ، ان العلاقات جزء من الخبرة بقدر ما تكون الأشياء جزءاً منها كذلك ، وان الحيلولة بين « العقل » و بين اشتغاله « بالأشياء » اشتغالا مباشراً قد يؤدى إلى توكيد الأشياء على حساب « العلاقات » أو « الروابط »[1] ، و بعيداً عنها ، نعم إنا قد نرضى عادة بأقل حد ممكن من المعنى من غير أن نلاحظ إدراكنا الحسى للعلاقات التى تجعل للأشياء أهمية ودلالة ، محدود كل الحد ؛ و إنا لنسلم بأن طرقنا فى التفكير كثيراً ما تؤدى إلى معان زائفة أو مدركات حسية ناقصة لم تُدرك إلا نصف إدراك ، و بأن ملاحظاتنا وأفكارنا تكون أرهف من غير شك إذا ما كان المطلوب من التفكير أن يكون فى تحليقه سريعاً ومأموناً لاخطر منه ، ولا خطأ فيه . وحتى بعد أن يتم التوحيد بين « المحاط » و بين « التحليق » بشكل طبيعى فى نوع من أنواع نشاط الحياة فكثيراً ما يجد المدرس أن تلخيصاً شكلياً للعلاقات أمر ضرورى لا بد منه ؛ فذلك دليل على أن النشاط الشيئى قد لا يفلح فى الكشف عن العلاقات غير الظاهرة التى تكون بين بعض المعانى والبعض الآخر .

٤ — ومن المشكوك فيه كذلك أن يكون الكشف العقلى ، سواء قام به الفرد أو اضطلع به جماعة ، أضمن الوسائل على الدوام وأكثرها حيوية لتحصيل معرفة عميقة بالعلاقات . فقد يكشف تلميذ فى أثناء تفكيره فى تطبيق قطعة من الورق مثلثة الشكل أن الأعمدة

(١) Democracy and Education صفحات ١٦٧ — ١٦٨ .

الساقطة من رؤوس مثلث على أضلاعه المقابلة لها تتقابل كلها فى نقطة واحدة . فإذا كشف هذه الحقيقة ، هل يحتمل أن يتجه تفكيره إلى تقصى أسبابها ؟ وإن لم يكن التمرين سوى جزء عرضى فى نشاط اجتماعى تقوم به جماعة من التلاميذ ، فهل يحتمل أن يعقب ذلك التمرين تقصّى أسباب هذه النتيجة وتصرفها ؟ إن الطريقة التى تعتمد كل الاعتماد على الملاحظة والاستكشاف الشخصى وعلى النشاط الاجتماعى المشترك يحتمل أن يكون لها نتيجتان محدودتان : (١) إهمال الحقائق التى لا تكون واضحة كل الوضوح (٢) وعدم العطف على سيطرة الذهن على هذه الطرق عندما يبدو أن الملاحظة تكفى ، وحيث لا يكون لما يبذله التلميذ من جهد ذهنى نتيجة ملموسة يدركها . هذا ، والاستمرار فى الاشتراك فى نشاط شيئي فترة طويلة قد يشجع التلميذ على أن يبقى أكثر مما ينبغى فى دائرة الجزئيات والأمور العملية والشيئية المحسوسة ؛ وقد يفشل هذا الاشتراك فى النشاط فى تشجيعه على الانتقال إلى مستويات فكرية ورمزية أعلى وأسمى ، وقد يعطل شريان الذكاء ويسده لأنه يقف فى سبيل نمو عملية التجريد .

هذا وإن الشكوك لتساورنا فيما قد يكون لاستعمال النشاط الشخصى أو الجماعى وحده من قيمة ، وهل يتفق هذا الاستعمال مع قواعد الاقتصاد ، ولا يخفى أن هذا التشكك فى مصلحة الكشف نفسه ، ففكرة العقل المجاهد وهو يعالج مشكلة شخصية تتضمن نشاطاً مشتركا مبالغةٌ تكاد تكون منفصلة عن الحياة الحقيقية انفصال تلك الذهنية نفسها التى يعيبها الأستاذ ديوى ؛ ولا شك فى أن من مشكلاتنا ما هو شخصى وأن من أنواع النشاط ما هو مشترك معاً . ولكن مهما كانت الحياة مغرية خلابة ومنبهة مثيرة فإنها ليست بالمشكلة المستمرة الموصولة ، حتى للرجل البرجماتى ذى النزعة العملية ؛ فثم لحظات يقل فيها التوتر والإجهاد ، فيها ترغب غالبية الناس فى نقطة تماس بسيطة مؤكدة يتيسر لهم فيها الاتصال بالأشياء على ما هى عليه . هذا ، وقد لا يكون فى اللحظات المربية أى عنصر من عناصر مشكلة معضلة بحال من الأحوال ، فقد نقف أمام شىء جميل جمالا علويا رائعاً ، أو أمام شىء بلغ من الجلال والعظمة ما ينسينا مشكلات أذهاننا القمئة الضئيلة ونحيا اللحظة التى نحن فيها فى أعماق حياة حافلة مليئة أملأ مما يمكن أن يقدمه لنا الذهن أو يتسنى لجهودنا ومحاولاتنا أن تنيلنا إياه . فمهما كان النفع الذى نجنيه من وراء صراعنا الدائم مع البيئة فإن الرجل الذى

يجعل بيئته مشكلة قائمة مستمرة لا تنقطع ، والذى لا يبحث عن بيئات أخرى تكون خالية من المشكلات هو الرجل الذى لا يحسده على ما هو فيه أحد من الناس . ومن جهة أخرى فثم لحظات تستدعينا فيها مشكلة معينة لمجرد أنها مشكلة ، وقد لا يكون لنا فيها إلا مصلحة شخصية بعيدة كل البعد ، وقد لا يكون لها إلا القليل من النشاط الجثمانى والنزر القليل من الاتصال بالغير ، ومع ذلك كله فإنها تجذبنا وتفتننا أيما افتتان . وللتلميذ فى حدوده مثل هذه اللحظات عينها والخبرة ذاتها ، وليس بين أنصار الحرية ودعاتها من تحدثه نفسه أن يُخضع التلميذ لنوع جامد من أنواع النشاط . فينبغى للمدرسة أن تتيح له لحظات يكون فيها حراً طليقاً خالصاً من المشكلات — لحظات تجد فيها أذواقه و إحساسه بالجمال مجالا واسعاً تتشبع فيه نفسه بحرية ، وميدانا فسيحاً تفصح فيه عنها ، و إن كان هو لا يكاد يفطن إلى هذه الأذواق ، ولا إلى هذا الإحساس بالجمال . ويجب أن نفسح له المجال كذلك حتى يجد بنفسه بعض المشكلات ، وأن ندعه يفحص عنها وحده بحسب طريقته الخاصة و بأسلوبه الخاص ، كما يجب أن نتيح له الفرص ليجد كذلك مشكلات أخرى غيرها يحلها بالتعاون مع غيره ؛ وينبغى أن نستحثه على التفكير فى المشكلات التى توحى إليه بها شئون حياته أو فى المشكلات التى تمثل بعض نواحى الحياة التى يجدها فى خبرته الشخصية . ويجب على المدرسة أن تعرض عليه مشكلات لها صبغة إنسانية عامة أكثر مما لها من صبغة شخصية خاصة ، وتتطلب منه حلها ؛ وعليها أن تزوده من آن لآخر بنتائج الكشوف المستجدة التى توصل إليها الإنسان ، وتوضح له السبيل إلى استغلالها لأغراضه الشخصية ؛ وعليها أن تجعله يعنى بأن يكرر على وجه الدقة التجارب التى سبق أن أجريت ، ويعمل على تحقيقها والاستيقان من صحتها ؛ وأخيراً ينبغى للمدرسة أن تستحث ما فى التلميذ من قوى للكشف وتعاونها بأن تعرض عليه الفينة بعد الفينة حقائق من غير النوع الذى يصلح للبحث الشخصى ؛ ويجب أن تراعى دائماً تنوع الحياة وقوتها . هذا ، وليس المهم أن يقوم الأطفال أو الكبار بالتجريب أو البحث على الدوام ، ولكن المهم أن يلقى التفكير الحقيقى تشجيعاً منا واستحساناً . من المحتمل أن يكون لأقصر الطرق المؤدية إلى الكشف من القيمة فى ترقية التفكير الحقيقى والحث عليه ، مثل ما لطرق البحث والتجريب الشخصى المجهدة الشاقة . وفى الجملة يجب أن يندمج « التعلم » و « والعمل » بعضهما فى بعض كل الاندماج .

إن فكرة ديوى عن العقل المجاهد فكرة طيبة تنشط التربية تنشيطاً يتردد المرء معه قبل أن يحكم عليها بالنقص وعدم الكفاية ؛ فالصفات التى يهتم بها ديوى ويؤكدها مثل التغلب على الصعاب ، والإلمام بطبائع المواد والأشياء ، والتفنن والصبر والمثابرة والتيقظ والنظام والمعرفة ، كلها صفات قيمة حتى أن الإنسان منا لينسى أن المعرفة فى خطة ديوى تأتى فى المرتبة الأخيرة فعلا ، وأن الصفات الأخرى قد تصبح غايات فى ذاتها . ومع ذلك فيبدو لنا أن ثمة أنواعا من العقول تجد فى التوصل إلى الحقيقة و بلوغها أكبر حافز يدفعها إلى التغلب على الصعاب ، و إلى التحمل والصبر وغيرهما من الصفات القيمة التى يرى ديوى أنها أهم ما يغذى العقل و يرضيه . ويظهر أن صفات السيطرة ، وهى الغالبة فى الثبت السابق ، لا تستنفد كل وظائف العقل . فالعقل لا يتصيد الحقائق و يبحث عنها و يسعى وراءها فحسب ، بل إنه ليتريث حتى يقتنع بنشاط الآخرين العقلى . ولكن ديوى ، وإن لم يُغفل هذه الناحية القابلة من الترقى ، لم يعترف بها اعترافاً كافياً يفيها حقها . فبفضلها يذعن الشباب وينقادون لقيم لم يدركوها إدراكاً غامضاً ، ويبذلون قصارى جهدهم فى تحصيل كثير من المعلومات التى تواجههم بها المدرسة ؛ وللتعلّم ، بصرف النظر عن النشاط الصريح ، مكانته فى التكوين الغريزى للفرد ، كما أن له وظيفة حقيقية فعلية فى النمو . ذلك لأن النمو يتضمن تقبل المواد بقدر ما يتضمن استخدام المرء إياها استخداماً فردياً ، وليس التقبل مقصوراً على تلك القيم التى يجعلها التعاون واضحة جلية .

ولقد أدى إفراط ديوى فى الاهتمام بصفات العقل الفاعلة النشيطة إلى إغفال صفاته التى تغلب عليها صبغة الذاتية . فليس فى خطته مكان يذكر لنواحى الحياة الجمالية ولا لنواحيه الانفعالية . فهو لا يرى فى القصيدة ولا فى القصة سوى وسائل تقوية للتربية والتعبير عن مثلها العليا ، لا دعامتين أساسيتين فيها . هذا ، و إن خطة ديوى التعليمية فى الأدب والدراسات اللغوية والفن والموسيقى لتدل على أنه يُخضع الناحية الجمالية للنشاط العملى [1] ويجعلها ثانوية بالإضافة إليه ؛ فليس لديه مجال لتحمس ما ، مثل تحمس تولستوى لصبى قروى يدرك الجمال بفطرته ؛ و إنه ليكاد يغفل القوى التى هى أقل تدخلاً من غيرها ، والتى لم تكن تعمل فى أثناء الترقى

(١) School and Society ولا سيما ص ١٤٤ .

متمشية مع ضروب النشاط الجسمى ومنسجمة معه فحسب ، بل كانت ترشد هـذا النشاط وتوجهه وتكيفه . ويظهر أنه نسى ما سبق له أن ذكره فى كتاب سابق له يقول فيه « مع أن قواعد الذوق يمكن أن تعلّم فليس فى استطاعة أحدان يزود آخر بطرق خلْق الجمال ولا بطرق تقديره حق قدره ، لأنها مسألة تتعلق بوجدان الفرد وحده ، وبالكياسة فى الشئون الجمالية ؛ ذلك إلى أن قوانين الذوق لا تزودنا إلاّ بالحل الجاف لما هو موجود فى نفس الفنان بشكل حىّ »[١] فالتربية الجمالية امتحان صارم لنظرية العقل المجاهد ولنشاط كل عمل مشترك . لأنّا فى هذه التربية الجمالية ، وفى الاهتمام بتلك اللحظات التى يتركز فيها العقلُ فى مشكلة عقلية ويستغرق فيها ، نجد نظام ديوى ناقصاً نقصاً ملحوظا . فهو يضيق فكرة النشاط حتى أنه ليحصرها فى الأعمال غير الفنية ، ويغفل قيمة ذلك النشاط الذى يشبع حاسة الجمال فى الشباب أو يشبع تقديره لحله تمرينا هندسياً[٢] حلاً جميلا . أن أقوى حاسة للاختراع والابتكار ، وللمثابرة ، وللوجدان الموجَّه خير توجيه — لتتولد فى تلك اللحظات التى تكون فيها الذات شاعرة بأنها مُبدعة خلاقة .

ويرى ديوى فى كل خبرة ذاتية حقيقيةٍ شائبةً مَرَضيةً عليلة ، ويُصر على أن استغراق المرء استغراقا كاملاً فى العمل الذى يقوم به ، هو الطراز الصحيح من التعليم . « فأيما طريقة من طرق المدرس تحوّل انتباه التلميذ عما عليه أن يؤديه ، وتنقله إلى موقفه هو الخاص إزاء ما يكون بصدد عمله تضعف مباشرة الاهتمام وتقلل من العمل والنشاط »[٣] ، ولكن ليس للإضعاف المؤقت لأى عمل مباشر أى أثر يحدث ضرراً بليغاً بنتيجة نشاط ما ، بل إنه كثيراً ما يكون إرهاصا لا بد منه لعمل أنجع ، لأنه يكون مفهوما أكثر من غيره ؛ فالمهم فى عملية التعلّم أن تكون حالة الشعور فى جملته مما يمكن التعبير عنها فى شكل ذات متعلقة بشىء ما ، لا فى شكل علاقة الذات بشىء ، ويجب أن يختلط الشكلان بعضهما

---

(١) Psychology (١٨٨٧) ص ٣٢٣ .

(٢) حتى الصفات التى يقرنها ديوى بضروب النشاط المشترك كالابتكار الخ يمكن أن يحركها ويستثيرها فى عقل تلميذ نشيط تمرين هندسى بقدر ما يحركها نشاط تعاونى .

(٣) Democracy & Enducaton صفحة ٢٠٥ .

ببعض ؛ ذلك لأن الجمع بين ما تعمله الأشياء لنا و بين ما نستطيع نحن أن نعمله لها ، هو ، كما يصر ديوى ، الأمر الذى يكوّن الخبرة[١] وما دام أحد هذين العاملين قد جُعل أكثر اتصالا بالتلميذ سواء أكان ذلك بفعل مدرس أو بأية وسيلة أخرى ، فإن الشعور الذاتى المتزايد له ما يبرره حتى ولو لم يكن فى تلك اللحظة يعاون نشاط التلميذ المباشر .

(٥) وتتجلى هذه النقطة عينها فى نظرية ديوى فى الأخلاق ؛ ففيها يؤكد استمرار الفعل والباعث إليه ، ويستبعد «العلوية» و «الذاتية» «فالأخلاق الذاتية المحضة تظهر عند ما تُعد حوادث الأزمات الوقتية الناشئة من إعادة التنظيم (و إن كانت تتكرر) كأنها كاملة ونهائية فى ذاتها . إن النفس ذات العادات والمواقف التى تكونت فيها بمعاونة الأشياء لتسبق الأشياء المحيطة بها مباشرة لكى تحدث اتزانا جديدا . فالأخلاق الذاتية تقيم نفساً موجهة دائما ضد الأشياء وتولد مُثُلها العليا مستقلة عن الأشياء ، وتظل معها فى تناقض دائم لا مؤقت . فالإنجاز أياً كان لا يكون فى نظرها ألا بديلا يمكن إغفاله وعدم الاحتفال به — بديلا رخيصاً من مُثُل عليا لا تعيش إلا فى الذهن ؛ فهو توفيق بين الحقائق والواقع استوجبته ضرورة فيزيقية «لا أسباب أخلاقية»[٢] فهو يظهر أن للثنائية التى وصفها هنا آثاراً سيئة فى التربية ، ويزعم أن الاشتراك فى أنواع النشاط الاجتماعى هو الذى يزيل هذه الآثار . وهذا الاشتراك يحدث بالطبع اتزانا بين الذات التى تسبق بيئتها (و إن الظروف لتغرينا أن نقول — أو تتأخر عنها) و بين مطالب تلك البيئة ، وهى تجعل غير ضرورى ذلك التوفيق الحاضر المتضارب العناصر بين الأوامر الخارجية الاستبدادية و بين الأخلاق ذات الصبغة الذاتية التى اعتدنا أن نشير إليها باسم « باعث » أو « واجب » أو « ضمير » أو « العمل بحسب المبدأ الذى اتخذناه لنا شعاراً » . فمثل هذا التوفيق غير مربٍّ ، إذ أنه يميل — من جهة — إلى توكيد الأفعال من غير نظر إلى البواعث التى تدفع إليها ، و بذلك يترك ميول التلاميذ من دون أن يمسها ، اللهم إلا بالخوف أو بأى مؤثر آخر خارجىّ ، فى حين أنه يميل — من جهة أخرى — إلى التسامح فى الأفعال الخاطئة إذا كان الباعث إليها لا غبار عليه ؛ فليست

---

(١) المصدر ذاته ص ٣١٧ .

(٢) Human Nature and Conduct ص ٥٤ — ٥٥ .

السلطة الخارجية فى نظر ديوى بالأمر المربِّى أساساً، مع أن التلميذ يجب أن يكبح بالقوة[١] إذا لزم الأمر و إذا ما تضمنت أفعاله عواقب يستطيع أن يستشفها قبل أن يقدم عليها . فهذا فى الواقع اعتراف بفشل الوسائل الإيجابية ، وعلى ذلك يجب أن يعد استثناء لا قاعدة فقد تكون ثمة لحظات يضعف فيها الانتباه ويقل ويتطلب الأمر إنجاده وتعزيزه ، ولكن الاهتمام بالشغل فى جملته — أى الاهتمام بسير العمل وتطوره المستمر هو الذى يستبقى التلميذ مكباً على شغله منهمكا فيه على الرغم مما يلاقيه من عقبات ويصادفه من صعاب غير سارة[٢] . وليس من عمل القائم على تربية الأطفال أن يحصر انتباههم فى الأخلاق المجردة ولا أن يحملهم على أن يعملوا مقيدين بالواجب الشكلى يتخذونه الباعث الضابط لسلوكهم ، وإنما عمله أن يجعلهم يدركون ما تقتضيه مطالب الأخلاق المجردة فى ظروف خاصة وشيئية محسوسة إلى أبعد حد، وأن ينفث فيهم اهتماما بهذه الغايات الأخلاقية يزوّدهم بالقوة الدافعة المحركة[٣] .

إن وجهة النظر هذه ، بالشكل الذى عرضناها به ، تفيد التربية فائدة جمة . فلا شك فى أن الشروط الأولى لترقى الحياة الأخلاقية ونموها تتوافر فى أنواع النشاط الاجتماعى ؛ ولا شك فى أن « الاهتمام » يجب أن يكون هو المعيّن الأساسىّ لكل نوع من أنواع نشاط التلميذ . وما دام الطفل أو الراشد يجد نفسه الحقيقية فى العمل الذى هو قائم به فعلاً فلا تضاد بين واجب الإنسان وموضوع اهتمامه ، ولم تعد هناك ضرورة تحملنا على الالتجاء إلى فكرة الواجب الشكلية . و إنا لنسلّم ، حتى فى مراحل الحياة الصعبة ، وفى أجزائها

---

(١) يصر ديوى ، فى مقال له عن القوة والإجبار Force and Coercion نشره فى « مجلة الأخلاق الدولية » Intrenational Journal of Ethics — فى الجزء الثالث من المجلد السادس والعشرين الصادر فى شهر ابريل سنة ١٩١٦ — يصر على وجوب اعتبار الإجبار أو الإكراه ضرورة ، ما دمنا نجد القانون معنى ما فيقول : « إنه لشىء عارض قد يحدث فى موقف ما ، وفى ظروف معينة — أى حيث تكون الوسائل اللازمة لتحقيق غرض ما غير حاضرة ولا مهيأة للاستعمال . فكان لا بد من صرف طاقه كى نوجد شيئاً من القوة يجعلها وسيلة لتحقيق الغرض الذى نصب أعيننا » . فمسألة استعمال القوة هى إذن مسألة استخدام الوسائل استخداما أساسه العقل والتفكير . هذا ، وقد وضعت الحرية فى المستوى نفسه ، ويجب أن تقدر قيمتها على أساس نجوعها فى تحقيق الأغراض التى ينص عليها القانون ، فمن الميسور أن نسلم إذن بالقوة (١) إذا لم تنجع الطرق الحالية (٢) وإذا كانت الوسائل المستعملة مما يؤدى إلى تحقيق الغاية المرومة فعلا . ومع أن هذه الفكرة عن الحرية ليست بالفكرة الكاملة ، فإن شرطى القوة ليحملاننا على التأمل والتفكير .

(٢) Democracy and Education ص ٤١٠ .

(٣) Educational Essays طبعة فندلاى ص ١١٧ .

الوعرة المرتقى ، بأن الاهتمام بعمل من الأعمال ، لا الإخلاص لمبدأ مجرد ، كالواجب مثلا ، هو القوة الضابطة التى تستبقى الإنسان مثابراً على عمل معيّن بدأه . فمبدأ ديوى الأخلاقى يصلح كل الصلاح فى لحظات الترقى التى فى الحياة — اللحظات التى ينبغى أن تعدّ لحظات نموذجية مميّزة ، وهو أكثر إلهاما وأكثر انطباقا على الحياة من أية نظرية تقول بالاستمساك بالأخلاق لذات الأخلاق — أو لمبدأ أداء الأعمال لأن الواجب يتطلب أداءها .

إن توكيد ديوى للنشاط الاجتماعى يكفل لنظريته جميع الفوائد والمزايا التى جاءت بها نظريات المنفعة إلى فكرة (كانْت) الأخلاقية ؛ ولا شك فى أن المؤثرات الاجتماعية ، والنشاط المشترك توضح للفرد ماهية الكثير من دوافعه التى لم يحسن فهمها ، وتبينُ له معناها ومدلولها ، وتعينه على اختيار تلك الدوافع التى تساعده حقا والجديرة بأن ترقى وتنشط ؛ وإنها لترشدنا إلى طرق جديدة للملاءمة الذاتية ؛ ولا يخفى أن صوت المجتمع منضما بعضه إلى بعض ليتجه من نفسه إلى استحداث قابلية لتلقى آراء الآخرين تعاون على جعل الملاءمة الضرورية سهلة ميسَّرة لا احتكاك فيها ولا اصطدام . هذا ، وإن قول ديوى يلفت النظر إلى الحقائق التى تنطوى عليها ألفاظ من أمثال « الضمير » و « الواجب » ، ويذكرنا بأن أساس الأخلاق وكيانها إنما يوجدان فى الأعمال العادية التى نؤديها كل يوم ، لا فى المبادئ التى نقول بها . ومن الواضح أن اتخاذ هذه الأفعال النوعية الشيئية وسائل للتربية الأخلاقية يتفق مع نمو التربية ورقيها .

ولكن البرجماتيين ذوى النزعة العملية يجنحون إلى أن يهرّبوا بين أفعال المجاهدة ، وتحت ستار العقل المجاهد ، فكرةَ استمرار فشلت فى تبريرها فعلاً نظرتهم الخاصة إلى الحياة . وهم بذلك يكونون قد فشلوا فى معالجة مشكلات اللحظات غير التقدمية — أى اللحظات التى فيها لا يعقب فكرةَ « ينبغى » أو « الواجب » العملُ المناسب والسلوك الملائم ؛ ففى مثل هذه اللحظات تتدخل عوامل « كالاهتمام المتراخى » و « التحول المؤقت » و « العقبات الكأداء » . على أن هذه العبارات وما يتصل بها من معان لا تمثل حق التمثيل أهمية اللحظات المفروض أنها تفسرها وتشرحها . وليس معنى ذلك أن البرجماتى يغفل عن توتر الشخصية فى لحظات إعادة الملاءمة هذه ، ولا أنه يقلل مما لها من شأن فيما سيحدث من ترق وتقدم . فهو يسلم بأن فكرة الواجب تتولد من اصطراع النفس الجزئية المنعزلة

(النفس المتعلقة بعادة معينة) مع نفس مثالية أو بعيدة ، حاضرة بالقوة ، وغير منظمة نسبيا ؛ وكذلك يسلّم بأن الصراع أمر يلازم حتما النفس النامية[١] ، ولكن الذى ينساه ويغفل عنه أن الواجب هو ما نحن متدينون به لا ما أديناه فعلا . فإن كانت نتيجة هذا الصراع طيبة فُسرت على أساس تقوية الاهتمام الذى يؤدى إلى اتصال الفعل واستمراره ، أما إن كانت سيئة فذلك راجع إلى ذات تجد استمرارها فى شكلٍ غير ملائم من أشكال السلوك[٢] ، وفى هذا يقول ديوى :

« يتضح لكل نزيه فى أحكامه أن الإنسان يجب أن يكون مهتما بما هو قائم به فعلاً ؛ وأنه لولا هذا الاهتمام ما كان ليقدم عليه . فالطبيب الذى يظل يُعنى بالمرضى فى أثناء انتشار الطاعون يعرض حياته لخطر يكاد يكون محققاً ، لا بد أن يكون مهتما بأداء وظيفته على خير وجه ، بل إنه ليكون مهتما بها أكثر من اهتمامه بسلامة حياته هو ... وربما لا يكون هذا الطبيب قد فكر فى أمر مثل هذا الوباء عندما بدأ حياته الطبية ، ولعله لم يكن قد وطّن نفسه من قبل ، وهو شاعر متفطن ، على الخدمة فى مثل هذه الظروف . ولكنه إن كان ذا نفس نامية أو نشيطة نشاطا سويًا ، وجد أن عمله يتضمن مثل هذه الأخطار فقبلها راضيا وعدّها جزءاً أساسيا من نشاطه ... وقد يكون فى أزمات الملاءمة التى من هذا القبيل صراعٌ انتقالى بين « المبدأ » و بين « المصلحة الشخصية » فمن طبائع العادة أنها تتضمن السهولة واليسر فى اتباع خط السلوك المعهود ... فأن يعمل فى مثل هذه الأزمة بحسب المبدأ ليس معناه أنه يعمل بحسب مبدأ مجرّد ولا بحسب الواجب المطلق ، بل يكون سلوكه قائماً على مبدأ خطة العمل نفسه ومجراه ، بدلا من أن يكون قائماً على ما أحاط به من ظروف وأحوال . فالمبدأ الذى يوجه سلوك الطبيب هو غرضه الذى يحفزه ، وروحه التى تحدوه — هو العناية بالمرضى . فليس المبدأ إذن هو الذى يبرر نشاطا ما ، إذ ليس المبدأ سوى اسم آخر لاستمرار العمل . وإذا كان النشاط ، كما يتجلى فى نتائجه ، غير مرغوب فيه ، فإن العمل بحسب المبدأ لا يكون عندئذ سوى العمل على زيادة ما فيه من شر وإضرار[٣] » .

---

(١) انظر كتاب طفتس وديوى « الأخلاق » صفحات ٣٣٧ — ٣٦٣ .

(٢) إذا ترك رجل عملا مؤثراً سلامته الشخصية وراحته كان معنى ذلك أنه قد آثر أن يكون ذلك النوع من الذات (الديمقراطية والتربية Democracy & Education) ص ٤٠٨ .

(٣) Democracy and Education صفحات ٤٠٨ ، ٤٠٩ ، ٤١٠ .

تتضمن هذه العبارات التى اقتبسناها هنا صورتين : فى الأولى تكيّف النفس ذاتها وتلائم بينها و بين مطالب الحياة الواسعة ، وفى الثانية تؤثر الطريق الضيق — طريق السلامة والعافية . وتفسيرهذا السلوك تفسيرا شكليا واحد فى الصورتين لأن السلوك فى كلتيهما يسير بحسب مبدأ متصل بالذات مستمر معها . والنقطة ذات الأهمية التربوية هى : هل يمكن عمل شىء ما لمعاونة النفس التى تؤثر راحتها وعافيتها ؟ إن الإنسان منا يجد نفسه لأول وهلة ميالاً إلى أن يعزو النفس النامية إلى تفاعلها مع آخرين ، وأن يعزو النفس غير الآخذة بسبيل التقدم إلى فعل فكرة ذاتية ضيقة كفكرة الواجب أوفكرة الضمير . فإن نفعل ذلك لم نكن قد فعلنا شيئا سوى أن قابلنا بين طراز من الملاءمة الناجحة و بين طراز آخر غير ناجح . وعلى ذلك يجب أن نبحث النفسين كلتيهما فى أحوال تيسّر لهما النمو أو الركود ، وأن نبحث عما يمكن أن يكون معنى الواجب لكل منهما فى تلك الأحوال .

ولا يخفى أن النفس التى تتصف بشىء من الأنانية دليلٌ قائم على فشل المؤثرات الاجتماعية التى يراها ديوى بالغة الأهمية لرقى الأخلاق رقيا صحيحا . ولا يخفى أن مُتَعلَّق الأخلاق الحقيقى عند مثل هذا الشخص هو « الغير » وليس الذات ؛ وعلى هذا يكون أول واجب على المربى أن يوضح لمثل هذا الشخص ما لأعماله من تأثير سىء فى نفسه ؛ وهذا أمرٌ يستطيع المدرس أن يعمله إن كان وراء النفس المنعزلة التى تعنى بالراحة والسلامة الشخصية نفسٌ أخرى حقيقية وأكثر مغامرة لم تكن قد أخمدت بعد كل الإخماد . فمثل هذا السلوك البداجوجى و إن كان فرديا بالضرورة ، لا يتعرض لتهمة الحث على الأنانية ، لأنه يكون موجها إلى نفس ذات إمكانيات اجتماعية أكبر وأعظم ؛ فهو يرمى إلى أن يوضح للفرد ما لميوله ونزعاته هو من تأثير فى نفسه ، ويفعل ذلك بأن يشير إلى نفس أسمى تدين غيرها بشىء يجب أن تستوفيه . ويبدو لكاتب هذه السطور أن هذا هو الشكل العلاجى الممكن الوحيد ، إنا نستطيع أن نقدمه ، ولدينا أملٌ كبير فى النجاح بقدر ما يكون لدينا من أمل فى نجاح أى فعل آخر يدخل فى دائرة عمل المدرس .

ففى مَثَل النفس النامية الذى رمزنا إليه بالطبيب الذى يواجه الوباء لا نستطيع أن نوافق على وجود أية أزمة حقيقية كما يقول ديوى ، و إن كانت هناك أزمة ما فعلا ، فإن تفسير عمل

الطبيب بهذه الصورة لا يُستطاع قبوله . ويبدو أن مسألة الواجب فيها مغالطة ، هى افتراض وجود الطبيب الذى يباشر عمله كطبيب والذى يخلص إلى الاستمرار فى العمل الذى تقتضيه مهنة الطب . فإذا أردنا أن نجعل المثال يصدق على حقائق الحياة ينبغى أن نتصور وجود صراع قائم فى واجباته المهنية ، أو بعبارة أخرى ، ينبغى أن نتصوره فى ظروف لا يستطيع فيها أن يميز بسهولة بين السلوك الذى يقتضيه « عمل مستمر » فعلا وبين الظروف التى تحيط به أما أى فرض آخر فلا يمكن أن يكون سوى مغالطة ، وتلك هى افتراض وجود النمو الذى يريد الوصول إليه . وعلى ذلك يحق لنا أن نفترض أن الطبيب كان عند انتشار الوباء على وشك إتمام بحث علمى ذى قيمة اجتماعية عظيمة يجعل من المستحيل عليه أن يقرر أيّهما أجدى على الإنسانية : إنجاز البحث أو مواصلة السير فى أداء واجباته المهنية . ولنفرض أن عليه أن يعمل واحداً من اثنين ، فأى مبدأ يتفق مع مسلك معين يحدد سلوكه الآن ؟ إن من العبث أن نجيب بأن هذا السؤال ليس سوى استعادة مشكلة الحمار الذى وقف بين حزمتى الكلأ . أو نقول إننا ما دمنا لا نستطيع أن نميز فرقا ما فى النتائج العملية ، فلا توجد فروق بين النتائج الأخلاقية التى تترتب على عمل ما ، أو أن نقول إن التفكير فى مثل هذه الظروف تفكير مريض ، أو إنا إذا سرنا فيه سيراً جديا ألقى ضوءاً على مجرى العمل .

وترى الكثرة الغالبة من الناس أن الطبيب يجب أن يختار الطريق الذى يكون فيه الخطر أشد على نفسه . فإذا حدث واختار ذلك الطريق فعلا فإن مسلكه هذا لا يبرره وجودُ خير إيجابى فى الخطر والمشقة ، ولا وجود فضيلة ذاتية فى سلوكه الإيثارى ، ولا أى إدراك فطرى مباشر للتضامن الأخلاقى . وفى رأينا أن السبب يرجع إلى ماهو أعمق من أىّ من هذه الأسباب . فهو يرجع إلى الاعتقادات العميقة الراسخة التى كثيراً ما تكتم وتخمد ، بأن النفس الحقيقية أمر لا يدرك إلا بالألم والعمل الشاق ، وإن أهم عواقب عمل ما هو ما يحتمل أن يكون لذلك العمل من أثر فى نشاط النفس الحيوى التكاملىّ . ويسلم ديوى نفسه بشىء من هذا حين يسلّم بأن العواقب الخبيثة الوخيمة تزداد وخامة وخبثاً إذا ما كان سلوك الإنسان يقوم على أساس مبدأ خاطئ . وصحة المبدأ أو فساده أمر له أهميته لا ريب ، ولكنه لا يبلغ من الأهمية ما يبلغه نشاط النفس ، لأن فى هذا النشاط أملنا فى تحويل المبادئ الفاسدة إلى أخرى سديدة صالحة . ويبدو أن المثالين اللذين ضربهما

ديوى يدلان على أنه ، فضلا عن علاقة السلوك الاجتماعية ، توجد علاقة فردية نهائية ، وثابتة لا تتغير بالإضافة إلى حوادث الحياة الهامة ، مهما تخلل هذه العلاقة الفردية من القيم الاجتماعية .

هذا ، ولا تزال لدينا بعد ذلك مسألة التعلق ، عند ما نجد أنفسنا فى موقف ضد العالم كله كما وجد أثناسيوس نفسه من قبل . وفى هذا يقول ديوى فى مقال له فى مجلة « النيويورك پبلك » New York Public الصادرة فى الثالث والعشرين من مارس سنة ١٩١٨ ما يأتى :

« إنا لا نزال فى أفكارنا المتعلقة بالأخلاق ذاتيين إلى حد لا يكاد يصدقه العقل ، فالبروتستانتيون يفترضون أن الله قد وهب كل فرد من بنى الإنسان ضميراً ، وأن هذا الضمير يوجد أعمالا وعلاقات اجتماعية ، تقرب من ذلك المستوى العالى الذى يدعو إليه ويأمر به . فإذا اعترفنا بوجود شىء موضوعى — شىء خارجى عن الفرد وليس ذاتيا فيه — كان ذلك فى العادة شيئاً علويا — كان الله أو شيئاً من تلك الأشياء التى تذكر لتحل محل العلويات الإلهية والتى يسمونها فى التفكير الحديث بالأمور العلوية المطلقة أو القيم العلوية . قال قس من كاليفورنيا : إن له الحق كل الحق فى أن يتبع ما يمليه عليه ضميره بأنه حق ، وأن يدعو الناس إليه وينشره بينهم ولو جره ذلك إلى مخالفة قوانين بلاده أو الخروج عليها . وله الحق فى أن يفعل ذلك ، لا بمعنى استعداده لأن يتحمل العقوبات التى تترتب على موقفه هذا فحسب ، بل كذلك بمعنى أن الدولة لا حق لها فى أن تفرض عليه عقوبة ما إذا ما فضل أن يطيع ما يوحى به إليه ضميره بأنه قانون الله وسنته فى خلقه . ليس من شك فى أن هذا القس قد أجرم فى حق الآلاف من بنى وطنه إذ أنه يطعنهم فيما يتعصبون له ويخلصون إليه ، ولسنا ندرى كم من هؤلاء المواطنين قد أدركوا أنه بقوله هذا إنما كان يؤكد الفوضى الأخلاقية أى أنه كان يدعو إلى خطة لا تؤدى إلى الفوضى العملية فحسب بل تؤدى إلى القضاء على كل الفضائل الأخلاقية أيا كانت ، وذلك لأن « الضمير » — أى مجموع آراء الإنسان وعواطفه الأخلاقية ، ليس هو الذى وضع النظم الاجتماعية ، ولا هو الحكم الذى يفصل فى شئونها ، ولكنه نتيجة من نتائجها ، ومرآة لها . فهى من وظائف التنظيم الاجتماعى ، يتجلى فيها النقد الذى يوجه إلى النظام الاجتماعى القائم ، كما يتجلى فيها كذلك

مواضع قَبوله واستحسانه . ولـكنها بهذا الوصف لا تخرج عن أنها طلائع تنذر بتغير النظام الاجتماعى . ولا تكون ذات أهمية وشأن إلاّ عندما تصبح محوراً تدور حوله جهودٌ نشيطة فعالة ترمى إلى إعادة ترتيب النظام الاجتماعى وتنسيقه . هذا ، و إن القول بإمكان حمل طوائف من الناس على أن يسلـكوا فى تصرفاتهم المسلك الذى يتفق مع أسمى العواطف الأخلاقية ، فى حين أن النظام الاجتماعى فى جملته يظل كما هو عليه ، ليس سخافة فحسب بل علامة من علائم ذلك الغرور الخفىّ ، أو الأثرة الأخلاقية .

***

وثم فـكرة نستطيع أن نستخلصها من هذه القطعة — فـكرة أن توكيد الفرد لرأى ما يؤدى إلى الفوضى الأخلاقية ؛ ويخيّـل إلينا أن الأستاذ ديوى يناقض نفسه هنا ، فهو يفترض أن هذا الفرد الذى وصفه ، يمثل الجماعة كلها فعلا ، وأن النظام الاجتماعى سيعتريه التفكك ويصيبه الانحلال إذا سار على خطته التى يراها . إن السبب الوحيد الذى يوجب إعطاء الحرية لمثـل هذا الفرد هو أنه — كما يقول مِيل — يجب أن يقف بمفرده ويوجـه دعوته إلى مجتمع يناصبه العداء . فالضرر الذى قد يصيب به الدولة من جراء مناصرته مبادئ لا تتفق وسـلامتها يكون فى آخر الأمر أقل كثيراً من الضرر الذى قد يلحق جميع الأفراد إذا ما حجرنا على حرية الفـكر وعلى حرية القول ولم نسمح بهما . هذا ، و إنّا لا ننوى أن نذهب إلى أبعد من ذلك ، لا فى بحث المبدأ العام ولا الظروف والأحوال الخاصة التى تنطوى عليها حجج ديوى ، إذ أن السلوك المعروض على بساط البحث يقع خارج ميدان التربية ، اللهم إلا إذا انقلب قسيسه الذى يدعو إلى السلام مدرساً ، فهو فى هذه الحالة قد يبيح لتلاميذه هذه الحرية بعينها التى يطلبها لنفسه ؛ ولعل الدولة لا ينالها ضرر كبير إذا ما سمحت له بالبدء فى إجراء إصلاحاته بالسعى وراء القيمة التى يشترك فيها هو ومن يستمعون إليه ؛ فإذا ما رفض هذا الشرط لم يُسمح له بالتدريس ، ومع ذلك يجب أن يُترك حُرًّا فى أن يُطيع ضميره ، سواء فهمنا هـذا الضمير على أنه الله أو قيمة علوية أو أى شكل من أشكال النظم الاجتماعية لا يقل عن هـذه القيمة من حيث العلوية . فإذا لم نسلّم بهذا ونرخص به أصبحت الحرية مجرد كلمة حلوة مأنوسة للدلالة على طاعة ما يأمرنا به غيرنا أن نذعن له ونمتثل ، وفى ذلك القضاء المبرم على التفكير الشخصى المستقل ، وعلى كل ما يمكن أن يسديه شخص من الخدمات لمصلحة جماعة ما .

نسلم إذن بأن لتأثير الجماعة شأناً عظيما فى ترقية الأخلاق وفى الاستمساك بها ، ولكن ليس من الحكمة فى شىء أن نقول بأن معنى الأخلاق ، أو بالأحرى معناها الأساسى ، ينحصر فى الإرشاد الذى يأتى عن طريق النشاط التعاونى ؛ ففى لحظات النمو الهامة كلها ، ولا سيما اللحظات الحرجة ، تكون النقط الأساسية هى : نشاط الفرد الذاتىّ ، ونسبة سلوكه إلى ما يعده هو ذاتا أسمى . فمن المرغوب فيه إذن أن تعمل التربية على ضرورة تعليم المرء المعنى الذى تنطوى عليه أهمية محاولة تحقيق أسمى فكرة لديه عن السلوك ، أكثر مما تعلّمه معانى بضع مبادئ مجردة نسبيا ، كالواجب مثلا . وليس من الأهمية أن نعلّم ذلك على أساس فكرة مباشرة مجردة عن الواجب ، أو على أساس طريقة شيئية محسوسة ؛ فالفكرة ذاتها مفيدة إذا ما عرفنا الحقائق التى ترمز إليها وتمثلها ؛ وأهم هذه الحقائق هى تلك التى يُخشى أن يغفلها ديوى فى نظريته التربوية ، وهى أن لدى كل فرد ، مهما قلّ شأنه ، شيئاً خاصا به يريد أن يعبّر عنه ويجهر به فى الحياة — شيئاً فذّاً ؛ وعلى ذلك فهو شىء لايتوقف كله على الإرشاد الاجتماعى ولا على الضبط الاجتماعى . فإذا ما عرّفنا الحرية بالاستناد إلى الإرشاد الاجتماعى هذا أدّى بنا الأمر فى النهاية إلى أشكال من التربية لا تسمو إلى تلك العلاقة الوثيقة بغاية الفرد وبجهاده ، وهما الأمران اللذان يصر عليهما بحق كل « برجماتى » ذى نزعة عملية فى كل ضرب من ضروب النشاط العملىّ فى الحياة .

وعلى هذا فإنا لا نستطيع أن نجد فى خبرات النشاط المشترك أية فضيلة فذة يمكن أن تبرّر اعتبارنا الإرشاد الاجتماعى وموقف الفرد العقلى ، وبالتالى ، هما والحرية شيئا واحدا . فإما أن هذه الخبرات تُدخل فى المدرسة وَحدةً فى الغرض وفى الطريقة بعيدة عن حياة الجماعة ، ولا يبعد أن تفصل من جديد المدرسة عن الحياة ؛ وإما أنها (هذه الخبرات) تقتضى ضرورة تحديد الغرض من الحياة والغرض من التربية ، وتقويم المواد الدراسية بشكل أكثر مما يمكن أن تحدده فكرة الإرشاد الاجتماعى ؛ فهذه الخبرات ليست ضرورية دائما للمعرفة الثابتة اليقينية ، ولا هى بالضرورية دائما لترقية المعنى ترقية قائمة على العقل والفهم ، وليس لها قيمة ذاتية فى انتقال أثر التعليم وإدراك العلاقات إدراكا جلياً واضحاً ؛ وليست هى بالطريقة الوحيدة للكشف ؛ ولا هى تستقصى موقف التلميذ من الإرشاد الاجتماعى ولا تستوعبه ، كما أن إرشادها ليس هو الأمر الفصل فى تعيين الصفة الأخلاقية لفعل ما .

ومع ذلك فإنّا لا نجد بين كتّاب التربية جميعهم مَن أوضح قيمة الإرشاد الاجتماعى بمثل ما أوضحها لنا الأستاذ ديوى ، فقد ألقت فكرتُه ضوءاً على كل مشكلة من مشكلات التربية وعلى كل نشاط تربوى ؛ وكان لها أثرٌ عمليّ كبير ، لأن وجهتها فى الحرية وجهة شيئية وعملية . وهى مع ذلك فكرة واسعة وهامة تجعل المدرس يقظا ومتفطنا إلى أهمية ملاحظته لنشاط الطفل وتوجيهه . نعم قد يسرف ديوى فى وظيفة الإرشاد الاجتماعى ، وقد ينسى فى تحمسه الشيئيّ مطالبَ التربية الجمالية ، ويُغفل رغبة التلميذ فى الاستفادة من خبرة غيره ؛ ولكن هذه العيوب ليست إلا عيوباً ناشئة من الإسراف فى الإشادة بالفضائل .

الفصل التاسع والعشرون

الحرية واللاشعور

عُنينا فى الفصول السابقة ببحث أرجاع الطفل وردود أفعاله الشعورية ، كما عُنينا كذلك ببحث قابليته لأن يتلقى من غيره أفكاراً جديدة ومعايير جديدة عن السلوك ؛ ولكن آراء أفلاطون بشأن ضبط النزعات الدنيا الوضيعة ، وفكرة أرسطو عن الاتزان أو « الوسط » وجهود روسو فى تجنب التوتر الباطنى ، ونظرية فروبل التى تجعل « المجاهدات » المغمورة سبباً من الأسباب التى تدعو إلى اقتراف الذنوب والوقوع فى الخطأ ، وكبت منتسورى لبعض أفعال الطفل وسلوكه — كل هذه تثير طائفة من المسائل والمشكلات ألقت عليها سيكولوجية اللاشعور الحديثة بعض الضوء . وعلى هذا فإنا سنبحث هنا مالطريقة النموالسلبية فى ظاهرها (طريقة الكبت) من التأثير فى الحرية ؛ فنشير فى إيجاز إلى آراء كل من فرويد ويونج وآدلر . ولا مندوحة لنا فى هذا البحث من إغفال كثير مما بين نظريات هؤلاء الكتّاب من فروق ، ومن استبعاد كل إشارة إلى الأدلة والبراهين التى أقاموا عليها بحوثهم ؛ بل إنا سنجتزئ بعرض آرائهم فى العقل الطفلى ، وبخاصة بمشكلة طبيعة هذا العقل من حيث إن كانت تؤيد فكرة تقليل الضبط وتخفيف الرقابة التى يقوم بها المربى أو لا تؤيدها .

فرضنا فى بحوثنا السابقة أن التلميذ يجب أن يكبت الأفكار والرغبات والنوازع التى يتعذر عليه تنفيذها ، أو التى تتعارض مع نزعات أخرى فى حياته . ومن المحتمل أن يكون هذا الكبت نتيجة جهوده هو أو نتيجة معاونة الناس له عليه . ولقد دل فحص الأطفال العصبيين ، والأطفال الذين يقال لهم أسوياء عاديين ، على أن بعض أشكال الكبت الشخصى على الأقل قد تكون مؤذية مضرة . فالكبت ، كما تقول به منتسورى ، يجد من فرويد رفضاً يكاد يكون مطلقاً . هذا ، وقد توصل أولئك الذين توفروا على دراسة الأمور المكبوتة فى

---

(١) انظر مقال الدكتور لُنج فى مجلة Journal of Experimental Pedagogy يونيه ١٩١٧

أعماق العقل إلى النتائج الآتية : (١) فبدلا من القول بأن الفكرة الشعورية قد يقضى عليها قضاء تاما ، أو قد تخمد ، فإن « كل شيء عرفناه ، أو فكرنا فيه ، أو وجدناه فى نفوسنا ، أو أدركناه بحواسنا ، أو حلمنا به فى يقظتنا أو فى منامنا يُخلّف وراءه أثراً فى اللاشعور » .

(٢) وقد تسيطر المحتويات المكبوتة المتصلة بالغرائز على الحياة كلها ، وتعيث فيها فساداً فتعطل نموّها وتعوق ترقيها[١] .

ومهما كانت وجهة النظر التى نأخذ بها فيما يتعلق باللاشعور فثمة فروق هامة بين أقطاب علم النفس الحديث الثلاثة من حيث محتوى اللاشعور هذا . فهناك طائفة من الحقائق تدور حول مكانة الكبت ووظائفه أجمعوا عليها كلهم . فالمعانى والرغبات والميول التى تكبت لا تموت بل تظل حية فى اللاشعور ، وما أسرع ما يتصل بعضها ببعض بسهولة ويسر . فإذا ما اتصلت هذه بغرائز قوية اصطبغت بصبغة وجدانية قوية لا تستطيع معها أن تظل كامنة ساكنة ، بل تتحفز وتتحرك وتنفق طاقتها فى تكوين « اتحادات » مع الآراء الشبيهة بها من حيث الصبغة الوجدانية ، أو مع تلك التى يمكن أن ترتبط بها بشكل من الأشكال . وعندما يقوم اللاشعور بتكوين هذه « الاتحادات » أو « الجماعات » يعمل ، قصداً أو اعتباطا ، كأنه فنان مُبدع من الطراز الأول ، فيأتى بالمعانى المحصورة ذات التوتر الوجدانى العظيم (أو العُقَد كما تُسمى عادة) ويضمها إلى غيرها ويكوّن منها فى كثير من الأحوال « مجموعات » أو « كوكبات » واسعة . أما المعانى المتعادلة الصبغة الوجدانية فقد تقع ، من جراء شبه بعيد عارض فى متناول هذه المجموعات وتصبح عرضة للقوى الكابتة ذاتها التى سبق أن تعرضت لها هذه المجموعات نفسها ، أو تجد لها طريقة أخرى ملائمة لها إذا ما حدث واتحدت مع عقد أخرى أكثر منها تعادلا من حيث الصبغة الوجدانية . وتختلف العناصر المكبوتة اختلافاً كبيراً من حيث الطرق التى تتجلى فيها وتُفصح بها عن نفسها فتختار لها شكلا ما تسعى باستمرار للحصول عليه والظهور به ؛ فمنها ما يتجلّى فى الأحلام ، وفى الأوهام إذا ما ضعفت القوى الضابطة أو قلّت لسبب ما ، ومنها ما تتلع رأسها إذا ما انقسم الانتباه

---

(١) انظر الدكتور بفستر (Dr. O. Pfister) طريقة التحليل النفسانى صفحة ٤٧ The Psychoanalytic Method

وتوزّع[١] ؛ ومنها ما يتجلى فى أحداث شتى : فى استبدال الكلمات بعضها ببعض ، وفى الأخطاء ، والعادات وغيرها . وفى الحالات الشديدة قد يكون التعبير عن هذه العُقَد سبباً فى حدوث الهستريا ، والانحرافات ، أو أنواع العُصاب المختلفة ؛ وقد يكون تأثيرها فى الحياة عاماً ، أو بالغ الشدة والقسوة ، مما جعل فرويد يعتقد أن اللاشعور هو الذى يوجه حياتنا اللاشعورية كلها ، وبخاصة من ناحيتها الوجدانية[٢] .

إن فكرة فرويد الأولى عن اللاشعور لم تفرق بينه و بين العقل الطفلى ، بل جعلتهما شيئا واحداً . والعقل الطفلى هو ذلك الجزء الخاص من الإنسان الذى سبق أن انفصل فى الطفولة عن الشخصية ثم كُبت . ولا يخفى أن تفسير عقل الطفل على هذا النحو له قيمة كبيرة فى التربية إذ هو يستبعد كل الاستبعاد تلك النظريات المثالية التى تفسر عقلية الشباب وهى نظريات صادفتنا عند بعض الكتاب أمثال فروبل وتولستوى . وقبل أن نذكر صفات العقل الطفلى العامة يجب أن نشير إلى أنا نستطيع بحسب رأى فرويد أن ندرس هذا العقل مباشرة كما نستطيع أن ندرسه فى حياة الراشدين أنفسهم . هذا ، و يعرض الدكتور إرنست جونز[٣] Ernest Jones أحد أتباع فرويد النابهين وشارحى مذهبه هذه الدعوى بوضوح وجلاء فيقول : يظل اللاشعور طيلة العمر على شكل ثابت لا يتغير إلى جانب عقل الراشد ومستترا وراءه ، وهذا الوجود المستمر هو وجودٌ من نوع خاص لامثيل له فى الطبيعة ؛ والذى يجعله فذّا إلى هذا الحد هو ذلك الظرف الغريب : وهو أن عقل الطفل يوجد فى حياة الراشد بشكله الأصيل ومن غير تغيير فيه ، إلى جانب عقل الراشد الناضج الذى نشأ فيه وصار إليه ؛ فذلك تناقض تقل دهشتنا منه إذا ما تذكرنا الفرق بين الشكل و بين الطاقة — بين ما يمكن أن نسميه الساكن الجامد (الاستاتى) و بين المتحرك (الدينامىّ) من العمليات العقلية[٤] . فوجود الطفل والرجل معاً جنبا إلى

---

(١) فى ظروف الحياة المدرسية العادية ميدان واسع لبحث أنواع النشاط اللاشعورى السطحية ولكن هذا الموضوع لم يبحث بعد بحثاً مستفيضاً . راجع كتاب G. H. Green الذى عنوانه Psycho-analysis in the School Room .

(٢) انظر تفسير بفستر Pfister — فى الكتاب الذى أشرنا إليه من قبل صفحة ٩ .

(٣) Jones — Papers on Psychoanalysis صفحة ٦١٧ .

(٤) « « « « صفحات ١٣٦ ، ١٤٩ .

جنب فى شخص واحد أمر لا يتملق الطفل ولا يرفع من شأنه ، ولا هو يجعل غير ضرورى كبت الميول التى إن كبتت ظلت مع ذلك قائمة بشكل مافى الحياة فيما بعد . فنى رأى هذا الكاتب نفسه أنا إن لم نفعل شيئا يحول دون التعبير عن العقل الطفلى ظل الطفل حيواناً أنانياً ، مغرورا مندفعا معتديا على غيره ، قذرا غير محتشم ، قاسيا ، أثِرا ذاتىّ المركز لا يفكر إلاّ فى شئون نفسه غير مكترث لحاجات غيره ومطالبهم ، لا يأبه للمعايير الأخلاقية والاجتماعية المعقدة التى يتكون منها المجتمع المتحضر . تلك هى طبيعة المراقبة (الضبط) التى يزاولها العقل اللاشعورى ، وهى مراقبة تحددّ بحسب رأى بفستر Pfister كلّ ترق يترقاه الشخص فيما بعد — من أسلوبه فى الكتابة إلى اختيار المهنة التى يحترفها ، أو المرأة التى يقترن بها[1] وبذلك يحول دون ظهور أى شكل جديد كل الجدة من أشكال الانفعال أو ردود الأفعال العقلية من بعد سن الرابعة أو حواليها .

إن هذه النظرة إلى العقل الطفلى ، وفكرة استمرار هذا العقل نفسه فى حياة الراشد إذا ما اجتمعتا بعضهما ببعض أفضتا بنا إلى استنتاج أن التربية كلها أمر لا طائل تحته ، وأن الحرية حلم من الأحلام . والحق أن هذا هو رأى فرويد نفسه . فقد تناول فى مقال له بحث ما لهذه القوى البدائية أو الغرائز من أهمية فلسفية ، وعرّف الغريزة بأنها ميل فطرىّ فى المادة العضوية الحية يدفعها إلى استعادة حالة سابقة من القصور الذاتى غير الحىّ . ويقول فرويد : إن كانت جميع الغرائز العضوية محافظة ، وحصلنا عليها تاريخياً بالوراثة من قديم الزمان ، وإن كانت تتجه إلى التراجع ، نحو استعادة شىء سابق ، فإنا مضطرون إلى أن نعزو جميع نتائج الترقى العضوى إلى مؤثرات خارجية تحدث الاضطراب والتشتيت ؛ فالكائن البدائى لم يكن منذ بدايته راغبا فى أن يتغير لو أن الظروف بقيت على ما كانت عليه ، بل لظل دائما يعيد ويكرر نظام الحياة ذاته ، ولكن فى النهاية لابد أن يكون تطور الأرض التى نعيش عليها وعلاقتها بالشمس هو الذى ترك طابعة فى ترقى الكائنات الحية ، ولابد أن تكون الغرائز العضوية المحافظة قد اقتضت ، على مرور الزمن ، كل تغيير من هذه التغييرات الإجبارية

---

(١) انظر جونز (Jones) — Papers on Psychoanalysis .

(٢) راجع Psychoanalytic Method صفحة ١٤ .

(٣) انظر جونز (Jones) — Papers on Psycho-analysis صفحة ٦٣٩ .

وادخرته لتكرره وتعيده ، وبذلك فهى تقدم شكلا خداعا من أشكال قوى تجاهد فى سبيل التغيير والتقدم ، فى حين إنها فى الواقع إنما تحاول الوصول إلى غرض قديم بطرق قديمة وجديدة معا . وكذلك نستطيع أن نعين الغرض النهائى الذى يرمى إليه كل كائن حى مجاهد . إنه ليتعارض مع الطبيعة المحافظة التى تتميز بها الغريزة أن يكون غرض الحياة حالة لم تكن قد بلغتها قط إلى الآن ، بل يجب أن يكون نقطة بداية قديمة سابقة غادرها الكائن الحى من زمن بعيد وأصبح يحنّ إليها من جديد بكل طرق التقدم والترقى الملتوية . فإن جاز لنا أن نفترض أن الخبرة التى لا استثناء فيها قد أثبتت حقيقة عامة وهى أن كل شىء حى يموت من أسباب كامنة فى ذات نفسه ، ثم يعود « إلى الأشياء غير العضوية » ، فلا مندوحة لنا من أن نقول إن الموت هو غرض الحياة كلها ، ثم نعود إلى الوراء فنقول : كان الجماد موجودا من قبل أن تنشأ المخلوقات الحية[1] .

إن هذه النظرية لاترى فى الترقى إلاّ أنه شر من شرور الحياة لابد منه ، تحدثه تغيرات خارجة عن الفرد ؛ وهى فى ذلك تشبه آراء تولستوى الأولى من وجوه عدة . ولكن فرويد يخالف تولستوى فى أنه يرجع التقدم إلى دوافع قوية بدائية لا يمكن أن تتغير ولا أن يؤثر فيها جزءا العقل « الشاعر » « والشاعر الأمامى » وتقتصر قوتها على إرشاد دوافع الرغبة هذه إلى اتجاهات ملائمة وعملية ، فى حين قد وجد تولستوى فى المراحل الأولى للوجود انسجاما كاملا بين الخير والجمال والحق . فالترقى حسب نظرية تولستوى ليس أمراً محتوما ولا هو خير فى ذاته ، أما بحسب نظرية فرويد فهو شر ولكنه شر لابد منه . وترجع قيمة هذه النظرة إلى توكيدها شيئا خارجا عن الفرد تعده هو الشرط الذى لابد منه للترقى العضوى . ويرجع ضعفها إلى فصلها الفرد نفسه عن القيمة التى تنطوى عليها عملية ذلك الترقى ، وتقديرها أن كل تغيير يستحدثه الفرد فى نظام نشاطه فى الحياة يكون بالإجبار والإكراه . فمهما بلغت ملاءمته بين دوافعه البدائية و بين مطالب بيئته وظروفها من المهارة والكمال ، فكل عمل يصدر عنه يجب أن يفسر من حيث إنه يتضمن أقل مايمكن من التغيير وأقل مايمكن إنفاقه من الطاقة .

---

(١) انظر فرويد Beyond the Pleasure Principle (١٩٢٢) صفحات ٤٤ وما بعدها .

(٢) جونز Papers on Psycho-analysis Jones صفحة ٦١٩ وما بعدها .

ويفرق فرويد فى كتاباته المتأخرة (فى كتابى : « محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسانى » Introductory Lectures on Psychoanalysis وفى « ما وراء مبدأ اللذة » Beyond the Pleasure Principle مثلا اللذين اقتبسنا منهما من قبل) تفريقاً دقيقا بين قابلية نوعين من الغرائز للرقابة والضبط وهما غريزتا الأنا والجنس ، ويؤكد فى احتراس وحذر أكثر مما كان يتجلى فى كتاباته السابقة عن النفس من نزعة قوية إلى مبدأ اللذة ، ويسلم فى وضوح أكبر مما كان قبل ، بوجود قوى أو أحوال معينة تقاومها ، ويعتقد أن هذا المبدأ يدفعنا إلى أن نسلك سلوكا يجعلنا نقلل من مقدار التهيج فى الحياة النفسية أو نتحاشى تزايده . فهو مبدأ يجعل «جهاز النفس» ملائما للأحوال البدائية الساذجة ، ولكنه من حيث المحافظة على الكائن الحى وسط مافى العالم الخارجىّ من صعاب ، مبدأ قليل الغناء لافائدة فيه بل فيه الخطر كل الخطر . فبتأثير أحوال الضرورة القاسية تتعلم الغرائز الأنوية أن تستبدل بمبدأ اللذة تعديلا له ؛ ويكاد واجب تجنب الألم يصبح بالإضافة إليها مساويا لواجب تحصيل اللذة من حيث الأهمية ، فمن ظروف الضرورة القاسية يتعلّم (الأنا) أن لا مناص له من أن يستغنى عن إرضاء مباشر ، وأن يؤجل الاستمتاع بما يشتهى ، ويتحمل درجة من الألم ، وينأى بنفسه تماما عن بعض مصادر معينة من مصادر اللذة[1] . فبهذه الطريقة تقع غرائز الأنا تدريجياً تحت رقابة مبدأ الحقيقة والواقع .

ويبدو أن فرويد لم يكن واثقاً من استجابة الغريزة الجنسية للرقابة والضبط ، فبينما نراه فى كتبه « المتقدمة » يسلّم بوجود الغرائز الأنوية ، نراه يلقى عبء الترقى الإنسانى كله على الجنس كما يلقى عليه جل التراجع والتألم البشريين إن لم يلقهما عليه كليهما . حتى فى كتابه الحديث نراه يسلم بأن ظروف بحثه وتنقيبه دفعته بقوة لا تقاوم نحو عمل الدوافع الجنسية أكثر مما دفعته إلى تقدير أثر الدور الذى تقوم به غرائز الأنا و إلى أهميتها فى تدبير شئون الحياة . ويصر فى بحث له عن مبدأ اللذة والواقع ، على أن « الغرائز الجنسية تجرى وراء غرض الإشباع من بداية ترقيها إلى آخره ، وتظل المدة كلها محتفظة بهذه الوظيفة الأساسية بدون أى تغيير » . ثم فى الفقرة التى تعقب هذه يتكلم عن أنها تجرى فيما بعد وعلى كره منها فى

---

(١) انظر Introductory Lectures ص ٢٩٩ .
وانظر كذلك Beyond the Pleasure Principle ص ٥ .

طريق الانتقال من اللذة إلى الواقع ، ويلاحظ ما طرأ عليها من ملاءمة وتعديل قليلين حتى تناسب الظروف الخارجية . ونقرأ له فى موضع آخر « أن مبدأ اللذة يظل مع ذلك أمداً طويلا الطريقةَ التى تجرى عليها الدوافع الجنسية ، وهى دوافع لا تقبل التعليم بسهولة ويسر ، وكثيراً ما يحدث المرة بعد المرة أنها ، سواء أكانت تعمل عن طريق هذه الدوافع أم عن طريق الأنا نفسه ، تتغلب على مبدأ الحقيقة والواقع تغلبا يؤدى إلى الإضرار بالكائن الحى كله و إلحاق الأذى به .

فعلى هذا الرأى توجد مجموعتان متعارضتان من الغرائز تعمل كل منهما على استعادة حالة سالفة من أحوال الكائن الحى . فغرائز المحافظة على الذات تضمن ، عن طريق الملاءمة بينها و بين الحقيقة والواقع ، السيرَ فى الطريق المؤدى إلى الموت وهو الغاية التى تتميز به قوى الحياة وتتحاشى كل طريق قصير آخر إلى الهلاك . أما الغرائز الجنسية ، فتستطيع ، فى نطاق مبدأ « اللذة » و بواسطته ، أن تخدم مصاير الخلايا المنتجة الناسلة ، كما أنها بتيسيرها الاتصال الجنسى تضمن استدامة البقاء . فكأنه يوجد فى حياة الكائنات الحية تناسق متأرجح . فمجموعة من الغرائز تندفع قدما كى تبلغ غرض الحياة الغائى بأسرع ما يمكن ، فى حين أن المجموعة الثانية ترجع مسرعة إلى نقطة معينة فى الطريق كى تقطع نفس الشوط مرة أخرى من نقطة معينة ، و بذلك تطيل أمد الرحلة . وهكذا تكاد تكون التربية مقصورة إذن على تربية غرائز الموت ، فإن صرفنا النظر عن الغرائز الجنسية فإن فرويد لم يستطع أن يجد غرائز أخرى غير تلك التى غرضها استعادة حالة سالفة — فهو لم يجد غريزة ما تجاهد فى سبيل الوصول إلى حالة لم تدرك قط من قبل . و يقول فى فقرة تشبه كل الشبه قطعة من مقال تولستوى عن التاريخ والتقدم : سيشق على كثيرين منا أن ينزلوا عن الاعتقاد بأن فى الإنسان نفسه دافعاً يدفعه نحو الكمال ، هو الذى أوصله فعلا إلى ذلك المستوى السامى الذى يتمتع به فى الوقت الحاضر — من الإقدام العقلى ، والسمو الأخلاق ، والذى يمكن أن ينتظر منه أن يضمن ترقيه حتى يصل إلى مستوى (الإنسان الأعلى) . على أنى لا أعتقد فى وجود مثل هذا الدافع الباطنى ، ولست أرى لى وجها إلى الاحتفاظ بهذا الوهم الخلاب . فليس ترقى الإنسان بحاجة إلى تفسير يغاير ذلك الذى نؤول به ترقى الحيوان . أما الجهاد الموصول الذى لا ينى نحو كمال أتم — ذلك الجهاد الذى قد يلاحظ فى أقلية من الناس ، فمن السهل تفسيره بأنه نتيجة كبت للغريزة التى

عليها يقوم كل ما له قيمة كبيرة فى الثقافة الإنسانية . فالغريزة المكبوتة لاتنى عن السعى وراء ما يرضيها إرضاء تاما ، وذلك لا يخرج عن تكرار خبرة بدائية سارة . فأى إبدال أو عكس أو إعلاء ، لا يمكن أن يفيد مطلقا فى تخفيف ذلك التوتر المستمر . ومن الفرق بين الإرضاء المطلوب والإرضاء الموجود فعلا تتولد القوة الدافعة التى لا تسمح باستقرار ما فى أى موقف يعرض لها ، ولكنها « تظل تدفع دائما قدما ، ودائما منتصرة غير مهزومة[1] » كما يقول الشاعر : فإذا انتقلنا من الناحية النظرية لآراء فرويد ، ووجهنا همنا كله إلى الحقائق المفروض أنها تبرر هذه الناحية كان لا بد لنا أن نقرّ بأنها فى كثير من أسسها تقرب كل القرب من الطرق التربوية المتبعة فى عصرنا الحاضر . فمنذ أن صدر كتاب (إميل) لم يعد أحد يستطيع أن ينكر ما للغرائز الجنسية من الأهمية فى التربية ، وأنا لنعمل اليوم كأنا نعتقد مع فرويد أن هذه الغرائز غير قابلة للتربى والتعلم . فبقدر ما نتبع نصيحة روسو ، باتباع الطبيعة ، نتبع مظاهر الغرائز الأنوية ونحاول ، كما حاول روسو ، (ويخيل إلينا أن فرويد قد تأثر به) أن نكيف الدوافع الأنوية تكييفاً يلائم مطالب الضرورة . ولكن ألا نحاول ، كما حاول مربى أميل أن نضبط الغريزة الجنسية عن طريق تكييف الدوافع الأخرى تكييفاً يجعلها تلائم مطالب البيئة الاجتماعية والفيزيقية ؟ وأليس لدينا من الأسباب الوجيهة ما يكفى لأن نفترض أنا حين نوائم بين ما نسميه بالغرائز الأنوية و بين الحقائق الواقعة إنما نعمل لجعل الغرائز الجنسية ملائمة لمطالب الأخلاق ؟ إذا كان الأمر كذلك ، فإن الصراع الذى رآه فرويد قائما بين غرائز الحياة و بين غرائز الموت لا يمكن أن يكون متطرفا مسرفا إلى هذا الحد ، لا من حيث أهميته ودلالته ، ولا من حيث عمله ووظيفته — إلى الحد الذى تشعرنا به كتاباته . ومن حقنا أن نقول إن الحقائق التى يحرص فرويد كل الحرص أن يستند إليها لا تبرر فى الواقع استنتاجاته بشأن وظيفة الغريزة ولا بشأن عمق الميول المتضاربة فى الشخصية ، كما أنها لا تبرر وجود الدافع نحو الكمال ، ولا طريقة سلوك هذا الدافع وعمله .

يقول لنا فرويد نفسه إن فكرته العامة عن الغريزة تقوم على أساس مبدأ (فخنر) القائل بوجود نزعة إلى الاتزان والاستقرار ، ولربما جاز لنا أن نعد ضروب التوازن الكثيرة التى

---

(١) انظر Beyond the Pleasure Principle ص ٥٣ .

سبق أن تكلمنا عنها ، دليلا كافياً على ما لهذه النزعة من أهمية فى مجرى التقدم . ولكن ضروب الاتزان هذه توضح كذلك أن الاستقرار يجب ألاّ يعد مجرد استعادة حالة سابقة من حالات الكائن الحى ، وأن الصورة الشيئية التى رسمها لنا فروبل عن حالة الاتزان المستقر تبين أنها تتوقف على وجود قابلية للتأثر بالعالم الخارجى ، وهى صورة بعيدة جداً عن روح المبدأ الذى يقول به فرويد . هذا ، وإن صفحات فرويد نفسه لتوضح لنا فى جلاء أن فى حياة أقوى الغرائز سيطرة وأشدها سلطانا (وهى الغريزة الجنسية) يكون مجرد الرجعة والنكوص إلى حالة سابقة سبباً فى استحداث اضطرابات عصبية قد تؤدى إلى إحداث آلام ومتاعب شديدة . وإذا كان تكييف الغرائز الأنوية ، كما يؤكد لنا فرويد ، بما يجعلها تلائم الواقع ، يعتبر تعبيراً ناجحا يفصح به الكائن الحىّ عن صادق عزمه على أن يموت بطريقته التى ترتضيها ، فلِمَ لا تستطيع غريزة الجنس ، وهى الغريزة التى لها السيطرة الكبرى والتى لا تذعن إلا لمبدأ اللذة أن تجد طريقة سليمة سارة لأن تحيا بالشكل الذى ترتضيه وتختاره ؟ يستدل فرويد بالاضطرابات العصبية على أنها لا تستطيع أن تفعل ذلك . ويظهر أن إعادة حالة سابقة ليست تعبيراً كافيا عن وظيفتها فى ترقى الفرد ونموه .

هذا ، ويبين لنا فرويد أن ذلك الصراع المولّد للمرض والذى تقوم بين الغرائز الأنوية والغرائز الجنسية هو أحد العوامل التى تستحدث العصاب . وإنّا لنجده يتكلم عن الموانع التى تفرض على الحنين «اللبيدى» بأنها صادرة عن هذه الغرائز الجنسية ، فيترتب على ذلك إذن أن الغرائز الجنسية يجب أن تتأثر بالملاءمة بينها وبين الحقائق الواقعية — تلك الملاءمة المفروض فيها أنها ميزة من ميزات النزعات الأنوية . وكذلك يسلم فرويد بأنه « لا يميل مطلقاً إلى الاعتقاد بأن ميول الإنسان « اللبيدية » تكون من البداية مما يتعارض مع المحافظة على الذات » ويصح أن نفترض وجود تواز ما بين نواحى ترقى الأنا وترقى اللبيد ، وإن قلقلة هذا التوازى واضطرابه قد تكون مصدر اضطراب وأمراض . ويجوز أن يكون هذا التوازى نتيجة تلك الملاءمة التى قد تتعرض لها الغرائز الجنسية والغرائز الأنوية ، ويخيل إلينا أنا إن أخذنا بهذه النظرية سهل علينا أكثر من قبل أن نفهم تكون الاضطرابات العصبية .

وينبغى أن نذكر أيضاً أن فكرة فرويد فى الإعلاء شاهد على اعتقاده بإمكان

توحيد الميول السامية والميول الوضيعة ، وإن كنا لا نستطيع أن نجد هنا أيضا ، بحسب مبادئه العامة ، أى شرح كاف مقنع لمثل هذا التوحيد ، والذى يعده فرويد كأنه إقامة غرض أسمى للدوافع التى تبين أنها لا تصلح للتعبير المباشر — وهو غرض لم يعد جنسيا محضا . على أن الصعوبة هنا أيضا هى صعوبة جواز أن غرضا غير جنسى يرضى دوافع جنسية محضة .

ويقول الدكتور جونز (Jones) فى رده على هذا الاعتراض : إن الدوافع التى تُعلى هى أشكال النشاط الجنسى المبكرة التى لم تتميز بعد . ويعرف العملية ذاتها بأنها تحويل ، أو تنحية أو تغيير لطاقة دافع جنسى إلى غرض غير جنسى يكون نافعاً من الوجهة الاجتماعية[1] ليست فكرة التحويل هذه بأوضح من فكرة فرويد عن مرونة الدوافع الجنسية ، فإن كانت طاقة أولية بدائية كلها أو جلها قد خصصت لأن تكون دوافع جنسية من أنواع شتى ، فإنا لا نرى سبباً ما لأن يحوّل الإنسان شيئا منها إلى أغراض لا جنسية ، وإن اضطرته ظروف البيئة التى يعيش فيها إلى أن يفعل ذلك فلا معنى لافتراض أن أشكال نشاطه المفروضة كرها كان يمكن أن تكون أسهل لو ربطت بالناحية الجنسية ، أو أن أنواع النشاط التى لم تكن إلا طرقاً ملتوية طويلة للتعبير ، لا كبتا مباشراً ، يجب أن يكون لها أى أثر واضح فى طرق تفكيره . وأن فكرة الدكتور جونز (Jones) فى أن تجنيس (sexualzation) الأفعال (أى تحويلها إلى عمل جنسى) يعد أول خطوة إلى جعل ذلك التجنيس عملية الإعلاء ، لتعد تحويلا كبيراً للناحية الجنسية ، حتى أنّا ليصعب علينا أن نرى داعيا ما يحملنا على اتخاذ هذه الخطوة . فإذا تحقق أن الإنسان لم يحرث الأرض ليحصل على غذائه فحسب بل لإشباع دوافعه الجنسية من بعيد أيضا ، فكيف يمكننا أن نتصور أن الرمزية يمكن أن تكون قد حولت أكبر النزعات والغرائز التى فى طبيعته — وهى نزعة لها بالطبع فرص لتعبر عن نفسها تعبيرا مباشرا ؟ نعم إنه من السهل علينا أن نفهم الضرورة التى تدعو الدوافع السامية إلى أن تعبر عن نفسها تعبيراً غير مباشر . فلعلها نشأت فى شكل ما من أشكال التمثيل الرمزية يشوبها شىء من النشاط الجنسى ، ولكن وظيفتها — على أساس فرض وجود مستودع للطاقة الجنسية — ليست واضحة بحال من الأحوال ؛ ولا شك

---

(١) انظر Papers on Psychoanalysis ص ٦٠٨ و ٦٤٠ الخ .

أن فرويد بإدخاله فى نظريته فكرةً عن الإعلاء بطريق الرموز ، قد أضعف موقف الدوافع البدائية من حيث هى العوامل الأساسية الأولى فى الحياة ، ذلك أن القوى التى يمكن أن تحول وتشبع بوساطة التمثيل الرمزى لا تكون كلها قوة بدائية بل إن فيها استعدادا كامنا لا يسلم به فرويد ، وذلك الاستعداد هو التكيف والتعدل استجابة لمعايير باطنية .

وأخيرا نرى أن ثمة نزعة قد أدخلت على فكرة فرويد عن مبدأ الحقيقة والواقع ، وهى نزعة ليست جنسية وليست موجهة إلى استعادة حالة سابقة ، بل هى نزعة يعدها كثير من علماء النفس غريزة — وهى غريزة الانقياد والخضوع بعينها . ففى تعديلها التعديل الذى يلائم غرائز الإنسان وغرائز الجنس ، مفتاح صراع الحياة الحقيقى ، ومفتاح النزعة العامة نحو الاستقرار والاتزان المرتبطة بهذا الصراع . وإن تعديل هذه النزعات المتضاربة تعديلا دائما مستمرا هو الذى يجعل مرحلة الشباب الفترة التى يبلغ فيها إنفاق الطاقة أقصى حد . وإنا لمدينون لهذا التعديل بدافع اللعب فى الطفولة ، كما يدين له الجنس البشرى كله بنشاطه وقابليته للتلقى فى استجابته للتغيرات التى تحدث فى بيئته . ونعتقد أن فى غريزة الانقياد الذاتى بعض أصول ذلك الدافع إلى الكمال الذى ظل فرويد يبحث عنه من غير جدوى .

لقد أشار فان در هوب Van der Hoop فى نقده الرائع لفرويد[1] إلى أن تغييرات جديدة فى الشكل والتعبير تحدث فى النفس باستمرار . ومن المشكوك فيه كل الشك أن تكون كل هذه التغييرات راجعة إلى البيئة وحدها . ويقول : « من الممكن وضع المسألة فى الصيغة الآتية : هل ترجع رغبتنا فى الانسجام الباطنى أصلا إلى طبيعة النفس البشرية ، أم ترجع إلى العوامل الخارجية وحدها ؟ ونستطيع وضع هذا السؤال عينه فى صيغة أقرب إلى صيغ علم النفس . فنقول هل الرغبة فى الإعلاء جزء طبيعى من العقل البشرى أم هى نتيجة التربية وحدها ؟ لا شك فى أن الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة قاطعة أمر مستحيل ، فهى تتوقف على أخلاق كل فرد منا ، وعلى خبرته وفلسفته العامة فى الحياة ، وعلى ما يعتقده هو فى جميع الظواهر الطبيعية ؛ فهل هى جميعها خاضعة لقوانين ثابتة ، أو أن قوة خالقة مستقلة

---

(١) Character and the Unconscious ترجمة E. Trevelyan سنة ١٩٢٣ صفحات ١٠٣ و ١٠٤ .

تتدخل فى شئونها ؟ ولا يتسنى لنا أن نقيس قيمة هذين الاعتقادين النسبية بالعقل وحده . فالعقل المحض لن يستطيع وحده أن يبرهن على أى الفلسفتين أفضل من الأخرى : « فلسفة ميكانيكية جبرية ، أو فلسفة خالقة غير جبرية » . وختاما لهذا التلخيص لآراء فرويد يجب أن نسلم بأنه مهما كانت فلسفته عن الحياة فلسفة تشاؤمية ، ومهما بدا لنا فى كتاباته أن الظروف والمطالب الخارجية كثيرا ما تطغى على مطامع الفرد — فقد كان مقتنعا كل الاقتناع بأن التعديلات وأنواع الملاءمات التى يقوم بها الفرد نفسه هى وحدها العناصر الحقيقية التى لها قيمة فى كل إعلاء . ومهما كان ضغط الحياة الخارجية على الفرد قويا عظيما ، فثمة طريق تؤدى إلى الصحة الوافرة والنشاط المتزايد — حتى و إن كان الموت ذاته هو غاية كل شىء ونهايته .

* * *

إن توكيد فرويد للقيم الاجتماعية والأخلاقية المعادية يمهد لنا الطريق إلى تفهم آراء آدلر فى اللاشعور . ففيه يرى آدلر فشل الإنسان فى إدراك ما بين دوافعه وبين البيئة الاجتماعية من علاقات[1] . فاللاشعور فى نظره « تركيبٌ » للذاكرة واسعٌ معقدٌ كل التعقيد ، يختلف فى كل فرد عنه فى الآخرُ ، وتُختار محتوياته على أساس مبدأ « التعويض » . فإن أردنا أن نقف على أساليب نشاطه ونفهمها حق الفهم يجب أن نربطه هو والحياة كلها بغاية واحدة ؛ هى الجهاد فى سبيل السيطرة على الناس والتفوق عليهم ؛ وهذه الغاية نفسها تكون غامضة يغشاها الظلام ؛ ولكن النظر إلى الحياة نظرة واسعة ، وفحص الفرد فحصا دقيقا يكشفان عن عمل هذه الغاية العالمَى العام « فسواء أراد الإنسان أن يكون فنّانا ، أو أن تكون له الرياسة فى مهنته ، أو أن يكون فى بيئته الطاغيةَ الحاكمَ بأمره ، أو متعبداً يناجى ربه ، أو متجبراً عسوفا يبطش بالناس ويخضعهم ؛ وسواء أكان يعد متاعبه وما يقاسيه من الآلام أهم شىء فى العالم يجب على كل إنسان أن يحترمها ويذعن لها ؛ وسواء أكان يسعى وراء مُثُل عليا بعيدة المنال ، أو إلى عبادة أصنام عتيقة مؤلهة ، متجاوزاً فى ذلك كل حد ومتخطيا كل معيار — فإنه يكون فى كل مرحلة من مراحل طريقه مدفوعا ومسترشدا بتلهفه على التفوق والتسيطر ، و بفكرته عن تقواه وطهارته الربانية ، و بإيمانه بما فيه من قوة سحرية خاصة . فهو فى حبه وغرامه يروم أن يحس أثر قوة سلطانه على شريكته ، وفى

(١) انظر مقدمة كتابه The Practice and Theory of Individual Psychology

اتخاذه مهنة له يختارها بمحض إرادته يتجلى الهدف الذى يرمى إليه فى أنواع شتى عديدة من المخاوف والأمانى المبالغ فيها[1] ... ومما هو أهم لسعادة الفرد من بلوغ الأهداف مدى تقديره هو لنجاحه الفعلى فى إدراكها ونيلها . ومن المحتمل أن تُدخل هذه الأسطورةُ الطامحة عنصرًا من العداوة والخصام فى حياته ، وشعورا بالغربة والانزواء عن الناس ، وإحساساً بالقصور والتخلف عنهم . «فكل من يتخذ هذا الهدف السامى الإلهى مأخذ الجد ، أو يتبعه حرفيا من دون تصرف ، سرعان ما يرى نفسه مضطرا إلى أن يهرب من الحياة الواقعية ، ويحاول أن يعقد اتفاقا مع نفسه ، بأن يحيا حياة داخل حياة . فإن واتاه الحظ اختار أن يحيا فى الفن ، ولكن العادة أنه يلجأ إلى التقوى والصلاح ، وإلى الاضطراب العصبى ، أو إلى ارتكاب الجرائم » . ففى المصاب بالاضطرابات العصبية ، (وكذلك إلى حد أقل ، فى جميع العلاقات التى يدخل فيها أى سبب من أسباب القصور) تتكوّن فى نفس المرء خطة لا شعورية ترتضى ذلك القصور المعين ، وتسلم به على أنه حقيقة نهائية ، ولكنها لا تنى مع ذلك عن السعى وراء إرضاء جهود الفرد اللاشعوريه التى يبذلها فى سبيل السيطرة والتفوق . وتدل البحوث التى قام بها آدلر على أنه من الممكن إرجاع الاضطراب العصبى إلى شكل من أشكال القصور سبق أن أحدث تأثيرا عميقا فى أوائل حياة المريض ؛ فوجود أعضاء قاصرة فى الفرد ، كثيرا ما يحدث فيه شعورا بالضعف وقلة الحيلة ، وهو شعور يقوى ويشتد حتى يصبح إحساسا عميقا بالقصور ؛ وعلى هذا يكون العُصاب (الاضطراب العصبى) محاولة من الفرد فى سبيل تحرره من هذا الشعور بالقصور كى يحصل على شعور بالغلبة والتفوق — فهو محاولة لعزل الفرد عن المجتمع بدلا من توثيق الصلة الوظيفية التى بينهما — وهو نوع من العزلة والانفراد يرضى النزعات اللاشعورية نحو الحذر والسلامة الشخصية — هو محاولة لتجنب ضغط البيئة الاجتماعية ، بإقامة أشكال أخرى من الضغط المضاد ، مثل مواقف القلق والخوف والانحراف والأرق والإغماء والأوهام وما إلى ذلك .

يتبين لنا ما لهذه الحقائق من أهمية وشأن فى التربية ، إذا ما راعينا أن الطفل ، كما يصرّ جودون (Godwin) ، يشعر بالضرورة بقصوره وضعفه ، فى علاقاته بمطالب والديه خاصة وللعالَم فى جملته وضروب ملاءمته لهما وللعالم كذلك .

(١) المصدر ذاته ص ٧

ويقول آدلر : « يصح أن نعدّ الحقيقة الآتية قانوناً أساسيا : إن الأطفال الذين يولدون وفيهم قصورٌ ما فى أعضائهم سرعان ما يجدون أنفسهم من سن مبكرة فى صراع مرير للمحافظة على كيانهم ، يؤدى عادةً إلى خنق وجداناتهم الاجتماعية ؛ فبدلا من أن يهتموا بإيجاد مواءمة بينهم وبين رفاقهم بجعل أنفسهم ملائمين للعيش معهم بشكل ما ، نجدهم ينشغلون بأنفسهم باستمرار ، وبما يتركون من أثر فى نفوس غيرهم . وما يصدق على القصور العضوى يصدق كذلك على كل عبءٍ أو نقص اجتماعى أو اقتصادى فيهم ، يمكن أن يبدو فى شكل عبءٍ إضافى يستحدث موقفاً عدائيا نحو العالم . ويتعيّن الاتجاه الفاصل من سن مبكرة ؛ وكثيراً ما يشعر مثل هؤلاء الأطفال منذ السنة الثانية من عمرهم عادة بأنهم ليسوا كأخوانهم مزوّدين تزويداً كاملا بالأسلحة اللازمة للكفاح فى هذه الحياة ، فيحسون أنهم لا يجسرون أن يثقوا بأنفسهم فى الألعاب العادية وفى شئون اللهو ووسائل التسلية[١] » . وليس الشعور بالقصور محصوراً فى هذا الطراز الخاص وحده ؛ فآدلر يوجه أنظارنا إلى ما فى الأطفال السويّين من خليط من المميزات السلبية والإيجابية — والتبادل بين نوع من الطاعة ، وهو من خصائص البنات ، ونوع من التحدى الذى هو من خصائص البنين[٢] . ويوضح لنا أن ليس إسراف بعض الأطفال فى الخضوع إلا وسيلة إلى جعل الاحتجاج الجدير بالرجال (männlischer Protest) ناجعا قويا ذا تأثير . والطفل المفرط فى الخضوع والإذعان يكون شديد الحساسية عادة ؛ فهو يحس حاجته إلى اعتراف الناس به بقدر ما يحسها زميله الأكثر منه سيطرة ؛ ولكن تركه الطريق المباشر إلى السيطرة ، وسلوكه الطريق الملتوى إلى إدراكها ، وهو طريق الخضوع والانصياع ، يمنعه من أن ينعم بسلوك طريق معين ثابت إلى هدفه الذى يرمى اليه . ولهذا يحتمل إذن أن يقف سلوكه هنا فى سبيل قدرته على العزم والتصميم ، ويشل قواه على العمل ، وذلك بتعريضه أكثر مما يجب إلى الشكوك وإلى القلق النفسانى .

ويرى آدلر أن الإحساس بالقصور هو القوة الدافعة التى تحفز الطفل ، وهو الأصل فى

---

(١) انظر آدلر Understanding Human Nature ص ٦٩ .

(٢) Individual Poychology ص ٢٠ .

كل ما يبذله من محاولات وجهود ؛ فقابليته للتربى والتعلُّم مرتبطة به ، وموقوفة عليه ، ولكن الذى يجعل هذا الشعور بالقصور وسيلة من وسائل التربية ، أو ذا أثر سيىء جارف فى الحياة التالية كلها ، فأمر يتوقف على الطريقة التى نقابله بها . وأكبر ما يُقترف من الخطأ فى هذه الطريقة هو مطالبتنا الطفل بأكثر مما يستطيع ، وتكليفه ما لا طاقة له به ، لأنّا بذلك نضع ضعفه وقلة حيلته سافرين أمام عينيه ، « بل يصل الأمر بنا أحياناً إلى أن نتعمد إشعار بعض الأطفال ضآلتهم وضعفهم وقلة حيلتهم ، ونعامل بعضهم كأنهم لعب أو دُمى حية ، أو مقتنيات ذات قيمة ؛ بل إن منهم من يُعاملون كأنهم أشياء يُتندر بها ويُسخر منها . هذا ، وكثيراً ما يفضى اجتماع هذه المواقف ... بالطفل إلى الاعتقاد بأنه ليس فى استطاعته سوى أمر من اثنين : فإما أن يسر الكبار ويرضيهم ، وإما أن يغضبهم[1] » . ويبدى آدلر القولَ ويعيده فى بيان النتائج السيئة التى تترتب على هذه المعاملة « فكم من طفل كبر وهو فى خوف دائم من أن يكون أضحوكة يسخر منها الناس ! إن السخرية من الأطفال خطأ شنيع يكاد يبلغ حد الإجرام ، فأثرها يظل باقيا فى نفس الطفل ، وينتقل إلى عاداته وأفعاله فى سنى نضجه وكبره . وليس من العسير على أحد أن يدرك أن زيداً الرجلَ الناضج كان دائما أُضحوكة فى طفولته ، فإنه لايستطيع أن يتخلص من خشيته أن يُتخذ أضحوكة من جديد »[2] . وفضلا عن هذه السخرية فإن كل قصور فطرى له أثره وردّ فعله فى الحياة الشعورية ؛ فقد استطاع آدلر ، فى استعراضات الجيش فى أثناء الحرب العظمى الأولى ، أن يتعرف على كل « آخر عنقود » ، إما من كثرة مطامعهم القلقة المتغيرة التى لا تستقر على حال ، وإما من رغبتهم فى التخلص والإفلات من الجيش[3] .

فبحسب هذه النظرة إلى الطبيعة البشرية يلوح لنا أن واجب التربية أن تخلّص الشخصية من الضغط الشديد الذى تسلطه عليها نزعتان أساسيتان هما : النزعة إلى الإفراط فى الشعور بالقصور الشخصى ؛ والنزعة المسرفة إلى التسيطر والغلبة . ولم يكن قصد آدلر أن يبين لنا كيف يتم هذا التخليص ، ولكنه رمى إلى توضيح الآثار المضرة التى تترتب على الإسراف

(١) انظر Individual Psychology ص ٢٠

(٢) » Understanding Human Nature ص ٧١ .

(٣) Individual Psychology ص ١٩١ .

فى تدليل الأطفال أو فى القسوة عليهم ؛ وجمع ظواهر النمو كلها ووضعها تحت نزعتين متعارضتين ، و إن كانتا أساسيتين . لقد كانت فكرته العامة عن الحياة أوسع من فكرة فرويد وأحفل بالأمل والرجاء ؛ ولكنا إن أمعنّا فى فحص آرائه فحصا دقيقا فقد نقتنع بأن التربية عمل دقيق كل الدقة ، أو هى أمر مستحيل وذلك بدلا من أن يؤيد آراءنا فيما تسديه إلينا التربية من فوائد إيجابية . و يرجع سبب ذلك إلى تأويله وظائف النزعتين السابقتين تأويلا يبدو أنه محيط شامل ولكنه فى الواقع لا يمثل الحياة الحقيقية فى جملتها .

فأولا ، إن الدوافع إلى السيطرة تبدو واسعة سعة تشمل الحياة كلها ، فشعار المصاب بالاضطرابات العصبية وقانونه : « أود أن أكون رجلا كاملا » هو فى حد ذاته شاهد على المعنى المحدود الذى يراه جمهرة الناس فى فكرة الاكتمال .

نعم إن كتابات آدلر تبين أن ارتياح الفرد إلى الألعاب المختلفة ، وتلهفه على أن يكون مهندساً أو طياراً أو امبراطوراً أو مدرساً (وهى مجموعة لا شك عجيبة من الرغبات) ، كما تبين أن أكاذيبه وسرقاته وجرائمه وأحلامه فى يقظته ، وأوهامه ، و بلادته ، وقلة نظامه وسماجته ، وفقدانه الشهية — بل كل عاداته السيكولوجية ، من خجله ، وصداعه و إغمائه ، وآلامه . وحتى اضطراباته العصبية — كلها تعبيرات مباشرة عن التسيطر ، أو هى وسائل مؤدية إليها . لقد كان آدلر واضحا كل الوضوح فى تأكيده أن هذه التعبيرات تقتضى ملاءمة و إذعانا لمطالب الآخرين ومزاعمهم ؛ ولكن لا يوجد فى كتاباته أى اعتراف يذكر بحدوث ملاءمة داخل النفس ذاتها ، كما لا يوجد فيها اعتراف بسيطرة ذاتٍ عليا على ذات دنيا . نعم يوجد كظم وكتم ما دامت السيطرة تزداد بذلك وتقوى ، ولكن لا يوجد سوى النزر القليل من الكبت الشخصى أو لا يوجد شىء منه على الإطلاق . إن جمهرة المشتغلين بالتحليل النفسى يعتبرون الكبت شراً ذاتياً ، وكما يقول الأستاذ ڤالنتاين[1] فى نقده السديد لعلم النفس الحديث ، إن المسألة هى : هل ما يصيب المرء من جراء التعبير عن بعض النزعات المعينة تعبيراً مباشراً ، أكثر مما يصيبه من جراء كبته إياها ؟ إن وجهة نظر آدلر إلى نزعة الحياة تقتضى أن يكون الكبت المستمر ضرورة من ضرورات الحياة . فنزعة الفرد الشخصية إلى السيطرة تكاد تلتهمه التهاما ، فى حين أنه ليس لديه أى مبدأ يعوضه عنها تعويضاً

(١) انظر الفصل الثانى من الطبعة الثانية من كتاب The New Psychology of the Unconscious

حقيقيا ، ولعل خيراً من ذلك وأصدق أن نقول إنه يتعلم أن يسيطر على بعض نزعاته ، وبذلك يقلل من عدد المكبوتات بدلا من أن يزيدها ويضيف إليها ، كما أنه بذلك يزيد حياته سعادة ورضى .

ثانياً — إن نظرته إلى الشعور بالقصور نظرة ضعيفة محدودة . نعم إن رأى آدلر فى الشعور بالقصور أنه أصل التربية وأساسها ، وهو ما لم يره إلا القليل من الكتاب من قبل ، وأن تصويره العام لنشاط القصور يعطينا لمحة جلية عن بعض وظائف الترقى الضرورية . ولكن شائبة مرضية سقيمة كانت تشوب نظرته إلى القصور ، وليس من شك فى أن ذلك يرجع إلى ارتباط عمله بعقليات ذوى الاضطراب العصبى . فهى فى نظره مبدأ للفصل والعزل أكثر منها مبدأ للتوجيه ، وهى مرتبطة بفكرة الخنثى النفسانية[1] أكثر من ارتباطها بالتكامل النفسى — أنها ترتبط بالمداورة والفصل أكثر من ارتباطها « بالقابلية » الحقيقية ، و بتوحيد الفكر والمجهود .

ثالثا — إن العلاقة بين النزعتين هى علاقة الوسيلة بالغاية ، و إن جملة واحدة لتكفى للفت انتباهنا إلى ما فى نظرية آدلر من هذه العلاقة ، و إلى طبيعة ما فيها من الوسائل . يقول آدلر : « يتبين لنا بعد الإمعان فى الفحص والنظر أن الدافع إلى بذل الجهد فى بلوغ المراد هو ذلك المؤثر الذى لا يطاق ، الناشئ من شعور الطفل بالقصور »[2] . و إذا قلنا إن آدلر إنما يفسر هذا الشعور بأنه وسيلة إلى السيطرة (وهو لا شك قد يكون وسيلة إليها فى بعض الأحيان وليس دائما) يجعل وظيفة التربية كلها أنها تزيد فى السيطرة ، فانه يزيد عداوة الذات للبيئة التى هى فيها ، و بذلك يزيد فى تقوية الشعور بالقصور ؛ وعندئذ تصبح التربية لا أمل فيها ولا رجاء منها . وهو يستبعد الكمال الفردى من أهداف التربية ، و يستبعد خضوع الذات الحقيقى من وسائلها ، و بذا تكون فكرته التى يكوّنها عن علاقة الاثنين بعضهما ببعض فكرة خاطئة .

لقد خففت نظرةُ يونج إلى اللاشعور من نظرة فرويد الخارجية إلى الدوافع العليا ، كما خففت من ذاتية نظرية آدلر الشخصية فى سيطرة الفرد . إن يونج لاينكر ما للغرائز

---

(١) Psychical Hermaphrodism انظر IndividualPsychology ص ٢٢

(٢) The Neurotic Constitution ص ١٠١ .

الجنسية من أهمية ، ولا يقلل من شأن التلهف على القوة والسلطان ، ولكن الأوهام والتخيلات التى لا يرى فيها كل من فرويد وآدلر سوى رغبات طفلية أو أساطيرَ يعدها يونج التربة الخصبة التى ينبت فيها كل ما كان له أثر فى ترقية الإنسانية[١] وهو يرى أن النزعات العليا ليست قيما خارجية بل حقائق إذا لم يُفصح عنها كان لها من الأثر الخطير فى الحياة النفسية ما للغذاء الناقص ذى الناحية الواحدة من الخطر على الحياة الجثمانية . وليس اللاشعور فى نظره مكونا من مواد مكبوتة فحسب (اللاشعور الشخصى) بل يتكون من هذه ومن الميول الموروثة أيضا (اللاشعور الجمعى) ويقول : « إن كل إنسان يولد ومخه متميز تمييزاً كبيراً بشكل ييسر له القيام بوظائف عقلية حافلة لم يحصل عليها عند نشوئه الفردى ، ولا هو رقاها بنفسه[٢] » . هذا ، ويصف لنا يونج هذا الميراث بشىء من التفصيل فى مقال نشره حديثاً فيقول : « إنه لا يشمل غرائز المرحلة الحيوانية فحسب بل يشمل كذلك جميع تلك الفروق فى الثقافة التى خلّفت وراءها فى الذاكرة آثاراً وذكريات يصح أن تنتقل وتورث . فكل طفل يولد إذن وفى تكوينه انقسام عظيم ، ففيه من جهة طبيعة لا شعورية شبيهة بطبيعة الحيوان ، وفيه من جهة أخرى صورة مجسمة لتراث قديم معقد تعقيداً لا نهاية له ولا آخر[٣] .

وقد أوضح لنا يونج أن تحليل عقل الراشد يدل على أن أساسه النهائى ليس سوى بذور طفلية تحتوى ، من جهة ، على ذلك المخلوق الجنسى الطبيعى فى حالة ناشئة ، كما يحتوى ، من جهة أخرى ، على جميع الشروط التاريخية الأولية للثقافة التى نشأت وتطورت على مر الزمن ؛ وكذلك يتجلى العنصران كلاهما فى أحلام الأطفال ، فبعض الأحلام مجرد أمور طفلية فى حين أن البعض الآخر يحتوى على « إمكانيات » شتى ملائمة من حيث المحتوى والمعنى لا تفصح عن أهميتها تمام الإفصاح إلا على ضوء المنتجات العقلية التى نجدها فى الديانات القديمة ، وفى الأساطير والخرافات العتيقة . فللطفولة إذن أهميتها ، لأن كبت الغرائز البدائية قد يُضعف الحياة فى المستقبل ويُعقدها ، بل لأن عهد الطفولة هو الوقت الذى

---

(١) Analytical Psychology الطبعة الثانية (سنة ١٩١٧) ص ٤٦٨ .

(٢) المصدر نفسه ص ٤٥١ .

(٣) Contributions to Analytical Psychology الترجمة الإنجليزية ص ٥٨ طبعة سنة ١٩٢٨ .

فيه تعيّن هذه العناصر المأخوذة من النفس الجماعية ، مصير الفرد كله . هذا ، ولا بد من أن توجد فى ميراث العقل البدائى نقطة اتصال بالشعائر والعادات الرهيبة — (تلك التى تسمى حياة الإنسان البدائى الطبيعية) — التى يثور ضدها كل وجدان طبيعى[١] فهذه الحقائق وأمثالها هى التى دفعت يونج إلى افتراض « أن المبدأ الروحانى ، أيا كان ذلك المبدأ ، يقحم نفسه ضد الظروف والأحوال الطبيعية بقوة عظيمة لا يكاد يصدقها العقل . قد يقول الواحد منا إن هذا « طبيعى » أيضاً ، وإن القوتين كلتيهما يرجع أصلهما إلى « طبيعة » واحدة بعينها ، وإنى لا يساورنى أى شك فى هذا الأصل بحال من الأحوال ، ولكنى أرى لزاماً علىّ أن أوضح أن هذا الشىء « الطبيعى » يستحدث صراعا بين مبدأين يمكن أن نسميهما بهذا الاسم أو بذاك بحسب أذواقنا ، وأن هذه المقاومة هى التعبير عن ذلك التوتر الذى نسميه الطاقة النفسية[٢] وربما كانت أساسه أيضاً .

لقد أسدى علماء التحليل النفسانى خدمة حقيقية إلى حرية الطفل بما كشفوه من وجود صراع قائم فى شخصية الإنسان ؛ ومحور تعاليمهم أنهم جعلوا الأولوية لأساس نشوء العقل نشوءاً اجتماعيا ، وأبانوا عقم كل محاولة تبذل لإغفال شأن هذه الناحية الاجتماعية أو قمعها وإخمادها . وقد أبان لنا الكتّاب السابقون بشكل عام أن المواد الثقافية التى تختار من الأساطير التى تشيع فى مراحل تطور الجنس المتعاقبة ، ومما ينتج فى تلك المراحل من أدب وفن ، قد تمكن التلميذ من أن يلخص فى تطوره الخطوات التى سار فيها تطور الجنس كله . ولكن كتاب

---

(١) يصور لنا كتاب The Child in Primitive Society الذى وضعه Nathan Miller الطفولة عند القبائل البدائية . ويجدر بنا (انظر ص ١٧٢) أن نلاحظ أن القبائل ذات الثقافة البدائية يندر أن تلجأ إلى توقيع العقوبات البدنية على الأطفال فضلا عن كونها ليست ضرورية نسبيا . ويخيل إلينا أن ضرورتها جاءت مع تقدم الثقافة وتزايدها . وهو يقول فى كتابه إن الرجل البدائى يحرص كل الحرص على أن يكون الطفل ذا روح حرة سليمة غير مهدمة .

(٢) انظر : On Psychical Energy (١٩٢٨) صفحات ٥٩ — ٦٠ .

ان هذا الاعتراف الجلى بوجود المبدأ الروحانى فى الطفل وفى الرجل البدائى (فالإنسان الذى يعيش فى حالة الفطرة ليس بحال من الأحوال « طبيعيا » كالحيوان ولكنه يرى ، ويعتقد ويخاف ويعبد أشياء لا يمكن أن تعرف معناها من ظروف بيئته الطبيعية) يزيل شيئا من الغموض الذى نراه فى بحث يونج الأول . انظر مثلا صفحات ٤٤٦ — ٤٧١ من ال Analytical Psychoology فالتحكمية التى فى النفس الجماعية والمصورة فى تلك الصفحات لا تدع مجالا ما لوجود أساس حقيق للصراع .

التربية من أمثال روسو ، وكانت وأوجست كمت ، وسبنسر الذين دافعوا عن هذه النظرية ، والمربين من أمثال « تسيلر » الذين حاولوا أن ينفذوا فكرة التلخيص عمليا ، قد فعلوا ذلك لأن المواد الثقافية التى من طرز نوعى معين تسهل عملية « التمثيل العقلى الكامل » . لاشك أن « ستانلى هول » دعانا إلى أن نتسامح بعض التسامح مع نزعات الطفل الهمجية ، بحجة أن ذلك يمكنه من الحصول على كامل الميراث الذى خلفته لنا حياة الجنس البشرى كلها ، كما يمكنه من أن يحيا كل مرحلة من مراحلها حياة كاملة ، بل أنه ليسلم بقيمة حقن الطفل بقليل من الرذائل الصغرى حتى يصبح ذا مناعة منها فيما بعد ، بسبب خبرته الجزئية ببعض ما يصيبه من عواقب هذه الرذائل . إن هذا التعبير المناسب عن الدوافع البدائية الذى أوجز فيه فكرة روسو عن اتباع الطبيعة ومجاراتها ، لم يمنعه ، مع ذلك أن يقول بوجود فترة يكاد التأديب فيها يكون كله تكراراً وإكراهاً فى أثناء سنوات التكوين . ومن جهة أخرى ، فإن علم النفس الحديث يؤيد فكرة إطلاق العنان للطفل تأييداً كبيراً ، لا حبًا فى زيادة معارفه وتقوية فهمه ، بل سعياً وراء حياة تكون فيها الحرية أكبر والسعادة أتم . فهو يصف لنا كلا من الأب والمدرس المتشددين بشكل يؤيد الحجج التى سردناها فى الفصول السابقة ويقويها إلى حد كبير .

ومع أن قول يونج بأن الحياة فى أساسها صراع بين مبدأ « طبيعى » وآخر « روحانى » ليست بالفكرة الجديدة ، فهى ، من حيث التربية ، مليئة بالأمل ، ومفعمة بالرجاء ، وذلك لأنها تتضمن احتمال أن تكون المظاهر الأولى للترقى هى مظاهر الدوافع البدائية ، وأن دوافع أسمى منها ستقوم تدريجياً وتثبت وجودها شيئاً فشيئاً . فهى تؤكد ، كما أكد الأستاذ هرنج Hering من قبل ، فى محاضرته المشهورة عن الذاكرة ، أن وراثة الأفكار من عصر إلى عصر أمر عبث لا قيمة له إذا لم تكن مصحوبة بميراث ترق للمخ يكون معادلا لها ؛ بل إنها تؤكد أكثر من ذلك ، فتقرر أن الرجل البدائى أو الطبيعى وإن كان مخلوقا تسيطر عليه غرائزه سيطرة كاملة غير منقوصة ، فإن ميراث الطفل يحتوى على ذكرى عناصر من جميع خبرات أسلافه السابقين رسبت فى ذاكرته واستقرت فيها ؛ وإذ كان الطفل يرث مخاً بشريا فإنه سوف يسلك لا شك ، بعد زمن طويل أو قصير ، سلوكا إنسانياً وفى مستوى الحضارة القائمة . وإذا كان اتصاله بالعقل الجماعى ميسوراً عن طريق ميراث المسالك

الفسيولوجية فسيكون ثم انجذاب أو ميل نحو الأساطير والأوهام الماضية ، بل ونحو الثقافة التى أعقبتها ، وسيكون ثمة شعور بالألفة كذلك ، لا مع حياة أجداده الغريزية وحدها ، بل ومع تلك التعديلات والتوجيهات المستمرة الموصولة التى اعتورت الغريزة وجعلت الثقافة أمراً ممكناً ميسوراً . وفى ذلك يقول يونج نفسه : « إن كبح الغريزة فى الفرد يتم بوساطة عمليات عقلية ، وبالقوة ذاتها والنتائج عينها التى تحدث بها فى تاريخ الشعوب . فضبط الغريزة وتوجيهها عملية معيارية ، و بعبارة أدق ، عملية تتمشى مع الناموس الأخلاقى ؛ وتنشأ قوتها عن الميول الموروثة اللاشعورية — وهى رواسب العمليات العقلية التى سبق أن قام بها الجدود . ويتكون العقل ، من حيث هو المبدأ الفعال فى الوراثة ، من مجموع عقول الأسلاف الذين لم يرهم الطفل قط ، والذين ولدت سلطتهم معه منذ وُلد[1] . فالذين ينظرون هذه النظرة إلى اللاشعور يرون فى ميراث الطفل أساساً للتعبير عن الدوافع السامية وأساساً لطاعة أولى الأمر والسلطان ؛ ويطبقون على الناحية الأخلاقية آراء لا تختلف فى كثير عن آراء سيمون Semon و بطلر[2] .

---

(١) انظر On Psychical Energy, Contributions to Analytical Psychology ص ٦١

(٢) ويصر سيمون (راجع Mneme الفصول ٣ ، ٧ ، ١٦) على أن تغيرا دائما يحدث فى مادة الكائن الحى الحساسة عقب استجابتها لمؤثر ما وردها عليه ، ويطلق اسم Mneme « منمه » على مجموع هذه التغيرات والآثار engrams — ما ورثه الكائن الحى من جميع أسلافه جملة ، وما حصل عليه هو نفسه . ويقول إن المنمه قد يكون ذا أهمية عظمى فى الحالات التى تحدث فيها المؤثرات فى فترات منظمة ، فتنعش ماتجمع من خبرات وتقويه ، حتى وإن كانت التغيرات التى حصل عليها الفرد فى أثناء حياته لا تورث ، كما يقول وايزمان Weismann فالنتائج التى تخلفها المؤثرات التى يتكرر حدوثها كثيراً قد تنتشر وتتغلغل فى الكائن الحى عن طريق المسالك العصبية ، والقناطر البروتوبلاسمية ، والدم الجارى . فما الذى يمنعها إذن أن تصل فى بعض الأحوال على الأقل إلى خلايا الجرثومات ذاتها فى مطاويها ؟ إن تلك التغيرات التى تمت فى جهاز الإنسان الخاص بالعمل والسلوك ، بوساطة إشرافه التدريجى على غرائزه وعلى ضبطها ، والتى تمت كذلك بوساطة هذه المؤثرات المتكررة الحدوث لا بد أن تكون قد أثرت فى ميراث الطفل العقلى وعدلته بشكل ما . حقا إنا إذا قارناها بالتغييرات التى تنتج عن المؤثرات التى تحدث فى فترات منتظمة كانت أقل اطراداً ، وكانت مدة عملها أقصر بكثير ، ولكن يعوض هذين النقصين أن تأثيرها فى تعديل السلوك العام أقوى وأنجع . ولو سلمنا بعمل تلك (الذاكرة اللاشعورية) فى مراحل تاريخ الكائن الحى الأول — تلك الذاكرة التى تدفع الفرخ على رأى بطلر أن ينمى منقاراً قرنيا ، والسرطان أن يستحدث لنفسه راصات ، والجنين الآدمى أن يستحدث عينين وأنفاً ويدين وقدمين ، لما خطر ببالنا أنها تتوقف عن العمل عند الميلاد — والميلاد على قول بطلر ، نهاية الوقت الذى نعرف فيه عملنا ، وبداية الأيام التى لا نعرف فيها ماذا نريد أن نعمله (راجع كتاب بطلر Life and Habit ص ٦٢ ، وكذلك كتابه Unconscious Memory صفحة ١٦٨) . وحتى اعتراف بطلر بأنا لا نزال مسيرين بها إلى حد ما حتى أواسط العمر الذى كان =

يجب أن نفرض إذن أن طفل اليوم يرث مخاً تميزت وظائفه بعضها عن بعض إلى حد كبير ، وأنه باستثارته هذا المخ يستطيع أن يعبر لا شعورياً عن نزعات الجنس البشرى السامية بقوة شعورية متزايدة ، و بضبط شعورى متزايد كذلك ، وأنه ليلقى من بداية حياته صراعا يحاول أن يجد سببه فى البيئة لا فى الذات نفسها . ووظيفة التربية هى أن تعاونه على فض هذا الصراع بأن تتيح للقوة الخلاقة التى ظلت توجه ترقيه ونضجه إلى الآن — فرصاً شتى منوعة للتعبير عن نفسها والإفصاح عن ذاتها .

ومهما اختلفت أنواع التعبير هذه من شخص إلى شخص ، فلاشك فى أن بعضها سيتخذ شكل التغلب على عقبة ما . هذا ، و إن جملة ما يقول به رجال التحليل النفسانى ليبين لنا فى وضوح أن الفرد ينجح كل النجاح فى التغلب على العقبات التى تواجهه إذا ما بذل جهده فى أن يوجه « الرغبة » أو « المجاهدة » التى لحياته هو توجيها كاملا نحو الظروف والأحوال الخارجية التى تتكون منها المقاومة ؛ و ينضوى تحت كلمة « الرغبة » هذه ناحيتا النشاط العقلى الشعورية واللاشعورية .

= فيه أجدادنا ينسلون ويخلفون أطفالا — يبدو أنه دور غير كاف لها لتقوم بعملها فى أواسط العمر وأواخره . هذا ، وليس للذاكرة اللاشعورية معنى يذكر من غير النشاط الخلاق ، ولا يخفى أن جوهر هذا النشاط وأساسه هو تعبير دافع حيوى عن نفسه تعبيراً منظماً منسجماً ، أمام مقاومة ما تصادفه . وأن ترقى الحضارة لشاهد عدل على العمل المستمر للقوى التى توجه الكائن فى أثناء حياته وهو لا يزال جنيناً فى بطن أمه ، على أن هذه العمليات تكون أنجح وأبعد أثراً ، لأن المرء يكون أقوى شعوراً بها وأشد تفطناً إليها . ويتجلى ذلك الشعور المتزايد فى المراحل الأولى الخلاقة التى فى حياة التلميذ . (راجع تعريف يودل Jodl للحضارة من حيث هى المجهود المتزايد الذى يبذله الإنسان فى ظروف خاصة ، وبشدة خاصة ، ليصون شخصه وحياته ، ويحافظ عليهما من قوى الطبيعة المعادية ، ومن عداوة إخوانه من بنى الإنسان وخصوماتهم ، وليسد حاجاته الحقيقية منها ، والمثالية بدرجة أكبر وقوة أعظم ، ويهيئ لطبيعته أن تترقى من غير أن يلقى فى سبيل ذلك مقاومة تذكر ، أو يحول دون هذا الترقى حائل) . وعلى ذلك لا يكون لدينا فى الحياة المبكرة استعداد لتمثل فى حياتنا من جديد ما لميراثنا الجنسى من صفات ومميزات فحسب ، بل يكون فيها استعداد كذلك لتغيير ضروب النشاط هذه ولنعمل على اخضاعها جميعاً لسلطتنا الفردية . واللعب يحدث اتزانا بين هذين الموقفين . وتتميز الطفولة والشباب بما يبذله فيهما الفرد من مجهود مقصود للحصول على الملاءمة والتكيف . هذا ، وإنا فى أواسط العمر وفى سن الكهولة نكون مسترشدين بذاكرتنا الفردية لا بذاكرة الجنس ، ولكن قد يقال إن صفة الترقى هذه ليست إلا نتيجة نظام من التربية لا يهيئ فرصة كافية للنمو المستمر . فالتربية المبكرة (فى المدرسة وفى الجامعة معا) كما يذكر يونج ، إشباع الفرد بعقلية الجماعة كل الإشباع . وهو يرى أن الرجل الناضج أشد الناس حاجة إلى التربية ولديه الاستعداد « بدرجة ما كان يتوقعها أحد » لاخضاع نزعاته الغريزية لمطالب الثقافة . هذا ، حتى فى ربيع الحياة فإنا لا نستخدم الفرص المتزايدة لضبط السلوك ضبطا شعوريا تلك الفرص التى يزودنا بها ميراثنا ونشأتنا .

أن تحليل يونج للعُصاب تحليل له دلالته ، فمنشأ العصاب يتفق وظهور عقبة تقوم فى سبيل المرء العادى السوىّ وتدفعه إلى مضاعفة الجهد للتغلب عليها و إزالتها ؛ فإن كانت تلك العقبة كأداء لا تقهر واضطر المريض أن يتراجع و ينكص أمامها و يترك أمر التغلب عليها عاد[1] اللبيد المختزَن إلى اتخاذ ملاءمة سابقة أكثر بدائية . ويلاحظ أن هذا التراجع يبدأ أصلا فى الحياة الشعورية ، ولكن المريض ، بدلا من أن يستدعى من اللاشعور اللبيد الذى يسند جهوده الشعورية و يقويها ، فإنه يدعه يتجمع ويتراكم إلى أن يشق طريقه إلى الشعور بشكل لا قيمة له ولا فائدة منه فى تحقيق أغراض الملاءمة والتكيف ، فيعانى الفرد شعورياً بمقدار إحساسه بأنه قد أخفق وفشل ، وعندئذ يعد العقبة مانعاً دائماً يحول دون ترقيه وتقدمه ، ويعانى لا شعوريا بمقدار ما تسيطر عليه ميوله البدائية اللاشعورية .

ويلاحظ أن العقبات ، وإن كانت أحياناً مضرة كل الضرر بالترقى النفسانى ، فهى مع ذلك الوسيلة التى بها يوزّع «اللبيد» توزيعا سليما ، ذلك إلى أن ضروب ملاءماته وتكييفه تصون اللاشعور من أن يتخم ويكتظ بالمكبوتات فيه ؛ فليست ظروف الأمن والسلامة فى النكوص عن الصعاب وتركها ، ولا فى صيانة التلميذ وحمايته منها ، ولكنها توجد فى تزويده بعتاد أفضل ، وبأدوات أحسن وأكمل لمواجهتها والتغلب عليها ؛ ويجب علينا أن نسلم فى الوقت نفسه بأن الهدف «العالى الذى يتضح أنه أعلى مما ينبغى» — ذلك المثل الأعلى الذى يستحيل تحقيقه ، والذى ندرك شعوريا أنه بعيد المنال ، قد يكون هو السبب فى التراجع والنكوص ، وبذا يكون السبب فى كثير من الآلام والمتاعب . والحق أن مثل هذه الحقائق التى توصلنا إليها من دراسة الاضطرابات العصبية ، ينبغى أن تكون نصب عين أولئك الذين يدافعون عن الحرية فى التربية فى غير حيطة واحتراس . فكثيراً ما يفترض الناس أنه لا توجد فى الظروف التربوية الصحيحة أية عقبة يعجز التلميذ عن تخطيها والتغلب عليها . فقدرته على المثابرة والدأب ، وطاقته التى لا تنفد ، ومحبته للاستطلاع ، وقابليته للتلقى ، كثيراً ما تكون مواضع للمبالغة والإسراف حتى أن فشله وخطاياه لتعزى صراحة أو ضمنا إلى غباوة الكبار الذين تولوا تربيته أو إلى سوء نيتهم .

---

(١) اللبيد Libido هو اللفظ الذى يطلق على ما افترضه يونج لبيان نظريته فى الحياة . وينبغى أن لا نعد هذا اللفظ أكثر من تعبير مركز للدلالة على وجهة النظر المعروفة فى علم النفس ؛ واللبيد لا يستلزم أساساً أن يكون متصلا بالنشاط الجنسى اتصالا ضرورياً كما هى الحال فى كتابات فرويد .

فأصحاب مثل هذه الحجج ينسون أن الرضى ، من غير جهد وتوتر ، خرافة لا وجود لها فى الواقع ، وأنه لأقرب إلى الحقيقة أن نقول مع « هرقليط » إن الحرب هى الأصل فى كل شىء . إن المحلل النفسانى ليدلى بأسباب وجيهة لعدم الإكثار من ضروب الصراع فى حياة التلميذ ، ويشير إلى كثير من طرق المساعدة التى تقدمها إليه التربية وتعينه على مواجهة أنواع هذا الصراع[٣] ، ولكنه لا يعطينا أى أمل فى خلوّ أية نفس عادية سليمة آخذة فى النمو والترقى من وجود صراع ما .

إن إصرار يونج على نكوص الفرد وتراجعه يؤكد نقطة أخرى ذات أهمية للتربية ؛ فثم نزعة ظاهرة فى أتباع فرويد وغيرهم إلى أن يجعلوا الأولوية للرغبة ، لا إلى الفعل ، وأن يقللوا من شأن الفرق بين « موقف حركىّ أعد » وبين « موقف حركى أُطْلِق » ولكن إذا كان الاثنان شيئاً واحداً لا فرق بينهما فقد يبدو ألا أمل لنا فى أن نمد أية مساعدة إلى الفرد عند ما يكون فى أوقات الحرج والضيق ؛ ومع ذلك فإن يونج فى توكيده الموقف الشخصى الشعورى إزاء عقبة ما ، لا من حيث هو صفة سوية عادية من صفات الحياة فحسب بل من حيث هو العامل السوىّ لعصاب ما ، ليدل على وجود مجال لخدمة يسديها قد تكون أكثر اتفاقا والظروف المعتادة للتربية . إن وجهة النظر الخاطئة تعطى فكرة عن «استعداد» غريزى متأهب دائما لأن يتجلى فى مسلك محدد ، أما وجهة النظر الصادقة فترى فى لحظات الحياة التى تكون محكا واختباراً ، شروطاً لا تسمح بتصريف النشاط الغريزى أو النشاط العادى الراسخ ، ذلك التصريف السهل المحتم ، وتعترف بأن أول تحقيق لرغبة ما قد يتضمن مقاومة عنيفة إذا قيست بالمقاومة التى تحدث عند تكرار هذا الفعل مرات أخرى فيما بعد ، حتى إنه

---

(١) مثل فرويل ومنتسورى

(٢) ويصح أن نذكر تولستوى هنا — أو على الأقل تولستوى فى بدايته

(٣) لقد أبان Healy فى كتابه Mental Conflicts and Misconduct أن حالات الإجرام الخطير كلها مقترنة بوجود صراع نفسانى ، ويستنبط من ذلك أن الصراع ينشأ فى « اللحظات ذات الأهمية السيكولوجية وعندما لا توجد أمام المرء فرصة سوية عادية لأن يبث شكواه ومتاعبه إلى نصيح يعطف عليه » (صفحة ٣٢١) ويتبين من بحوثه التى قام بها أن فى النفس أزمات تجعل قلب الشاب يتطلب العطف من أى شخص يرى فيه أنه يفهم المعانى الحقيقية لما يختلج فيه من نوازع باطنية ، بل إنه ليرحب بيد هذا الشخص تكفه وتمنعه مما يكون على وشك أن يتورط فيه من أمور . انظر كذلك برت Burt فى كتابه The Young Delinquent صفحة ٤٨٠ وما بعدها فيما يتعلق بعدم الميل إلى النواحى الاجتماعية المزعوم الذى يتجلى فى الأحداث القلق النفسى أو النزاعين إلى الإجرام .

ليوجد فرق عظيم بين مجرد « الموقف » الحركى فى ذاته و بين تجليه الصريح فى العمل والفعل . ومهما كان التأخير الذى يتضمنه تحقيقه طفيفا ، فإن له أهمية عظمى ، إذ أنه قد يتيح الوقت الكافى لتقوية الدوافع التى سبق أن وجهت مثل هذه الأفعال ، أو لاستثارة مواقف حركية تستطيع أن تؤثر تأثيراً كافا مانعا ، أو منبها فى الموقف الحركى الذى يكون فى سبيل الإعداد والتهيؤ . فالرغبة التى تكون قد « أعدت » أحسن إعداد من قبل حتى أنها لتستطيع أن « تنطلق » قد تسعى وراء المحافظة على حياتها بطرق أخرى ، أو قد يصبح نشاطها المكبوت سليما لا ضرر منه ولا أذى . ومهما كان الفرد ميالا إلى أن يسلك الطريق السهل الذى سبق أن سارت فيه استجابة سابقة ، فإن النكوص لا يتم بدون محاولة ما يبذلها فى سبيل الملاءمة والتكييف . فلو أنا قواه على التفكير استعانت بالتعليم والنصيحة ، أو بالعطف عليه من الناس لاستطاع أن يتغلب على الصعوبة التى تواجهه . و يجب أن نلاحظ أن الفرد يكون فيه استعداد كبير لتقبل الإرشاد والتوجيه فى مثل هذه الظروف . وكل مدرس يعرف أنه كثيرا ما توجد فى مرحلة المراهقة بوجه خاص قابلية لتقبل الإرشاد والتوجيه ، كما يوجد فى أكثر أزمات الحياة شعور عميق بالتضامن ، وميل إلى قبول النصح ممن نعتقد أنهم يقفون منا موقف الصديق النزيه الذى لا غرض له ولا مصلحة فيما ينصح به .

قد تُلقى دراسة طبيعة الإعلاء وظروفه ضوءاً على خير الوسائل التى تمكننا من تقديم المعاونة فى التربية ؛ فالقول بأن انتقال قوى الحياة من الوظائف الأولية إلى ضروب النشاط التى تحقق هذه الوظائف بشكل رمزى[1] ، ليس بالقول المرضىّ إن كان يتضمن ، كما يقول فرويد ، أن بأن الشرط الوحيد للإعلاء لا يكون إلا فى بيئة معادية . إن الإعلاء محصول باطنى . وينشأ من ضغط الميول اللاشعورية السامية على الدوافع البدائية وتأثيرها فيها ، بقدر ما ينشأ عن مقاومة خارجية للميول الوضيعة تصدر عن المجتمع . هذا ، وإن مظهر الدافع الأسمى مظهر حقيقى وليس بمظهر رمزى ؛ وتتجلى الدوافع السامية فى أشكال تزداد تعقدا كلما تقدم الترقى ؛ وهذا التعقد يضمن حرية للتعبير أكبر وأعظم بما يقدمه من مجار كثيرة « للصرف » والتعبير عن الذات . ولكنها فى المراحل الأولى ، وفى أزمات

(١) انظر بفستر : The Psychoanalytic Method صفحة ٢٧٣ وما بعدها .

الحياة قد تجد فرصتها الوحيدة للتعبير عن نفسها فى الظهور بمظهر النزعات البدائية الملتوية ؛ ومن ثم كان على اللبيد أن يجد لونا من النشاط يعبر عن طرازى الدوافع كليهما فى آن واحد ؛ ويجب أن يقنعنا اتحادهما هـذا ، بأنه من الممكن أن ننظر إلى الصراع القائم بين المبادئ الطبيعية والمبادئ الروحية نظرة أشـد صرامة مما يجب ؛ فكلاهما من حيث ما يتعلق بالحياة فى جملتها مكمل للآخر . ذلك إلى أن حقائق التحليل النفسى تدل على أن ثمة أسبابا وجيهة تجعلنا نفترض وجود (١) التعبير المباشر عن النزعات البدائية (٢) والتعبير المباشر عن النزعات السامية (٣) واندماج هاتين المجموعتين بعضهما فى بعض حتى يكوّنا نشاطا موحـداً . فإن كانت أولى هذه النزعات قد كبتت كبتا عنيفا فقد لا يكون كبت الثانية ممكنا إلا بشروط الثالثة — أى يكون بطريق الإعلاء ؛ وفى العادة تكون الثلاثة جميعها موجودة .

وكذلك يبين لنا الطراز الثالث من النشاط الذهنى ما فى العقل اللاشعورى من نشاط خلاّق ؛ فكى يجد طريقة حقيقية للإفصاح عن نفسه يستخدم الطرق العقلية ذاتها التى يستخدمها فى الأحلام وهى طريقة فى اللاشعور لا فرق بينها وبين إحدى الطرق الأساسية الفعالة فى انتقال نشاط عقلى من سياق شعورى إلى آخر . فيتعلق « بعنصر » ما ، وجداناً كان أو معنى ، يكون مشتركا بين نزعتين فى اللاشعور ، إحداهما سامية والأخرى دونها ؛ وبمعونة هذا العنصر يجد مجرى تصرفٍ يكون نافعاً للفرد وللمجتمع معاً ، إذ أنه يشبع النزعتين ويرضيهما كلتيهما . فالنزعة إلى إيذاء الناس ، ونقيضها — النزعة إلى معاونة الناس — قد يجدان طريقة واحـدة للتعبير عن نفسيهما فى حياة الجراح ؛ ونزعة السيطرة ونقيضها (الانقياد والإذعان) قد تتحدان وتنسجمان فى مهنة المدرس . فالإعلاء من هذه الوجهة عمل لاشعورى خلاّق ، يستغل عنصراً مشتركا فى مجموعتين من الدوافع متصارعة بعض الصراع ، فيحدث من جراء ذلك طريقة للعمل تجد فيها النزعة الوضيعة تعبيراً لا شعوريا ، فى حين تجد النزعة السامية تعبيراً شعوريا . لا شك فى أنه يحتمل أن يكون « الطريق المشترك » أقرب إلى إحدى النزعتين منه إلى الأخرى ، ولـكن الطريق ذاته يجب أن يكون مشتركا كما يجب أن يبدأ فى اللاشعور . فيصبح الإعلاء من حيث أصله عملية شخصية وذاتية ، وبذلك لا يكون قابلا للمعاونة المباشرة من طريق التربية . ولـكن يجب أن نذكر أن ذلك الجزء من النشاط الخلاّق للاشعور على الأقل يُنفق على مواد كانت من قبل فى اللاشعور أو فى « الشـعور

الأمامى » ثم كبتت ؛ فالعناصر المكبوتة ، لا العناصر التى لم يعبر عنها ، هى التى تهدد الحياة العقلية السليمة بالضرر والأذى . فإذا ظهرت العقبة فإن الفرد ، بدلاً من أن يعبر بطريق الإعلاء تعبيراً كاملا عن كل من النزعات السامية والوضيعة ، يكبت نزعات تحدث بدورها التراجع . وهنا يتيسر للمربى أن يعاون بطرق عدة ، فيستطيع أن يقلل عدد المكبوتات التى تستدعيها البيئة ؛ ويستطيع أن يزيد فى أعمال التلميذ المنبسطة ، ويجعل عمل الإعلاء الناجع أكثر احتمالا ؛ ويستطيع أن يشجع التلاميذ على أن يواجهوا ما يصادفهم من عقبات وصعاب ، وبذلك يتجنبون التراجع ؛ كما أنه يستطيع أيضاً عن طريق التعليم « الشيئى » (بالمعنى الذى يرمى إليه بستالتزى) أن يعمل على ترقية النشاط الخلاّق للعقل الشعورى ، ويستطيع أن يهيىء فرصاً كثيرة يستطيع التلاميذ فيها أن يلخصوا الدوافع العنصرية المتعلقة بالجنس كله ، وبذلك يعبرون عن رغباتهم اللاشعورية ، بل ويرون فى التعليم تبلور الجهود والمطامح الإنسانية . هذا ، وبتوكيد ما للتعلم من أهمية إنسانية يستطيع المدرس أن يتيح خير الظروف والأحوال لذلك الادراك اللاشعورى « للقرب » من الحاجات الفردية الذى يبدو أنه يعبر عن أهم الشروط والأحوال التى تكفل الانتقال من الحياة اللاشعورية إلى الحياة الشعورية ، ومن المدرسة إلى العالم الخارجى . فلو أن المدرس أضاف إلى نظرته هذه الواسعة إلى عمله إنسانيةً تشجع تلميذه على تلمس نصائحه فى أوقات الشدة والضيق ، ولو أنه أضاف إليها كذلك إيماناً بالفردية يجعله تواقاً إلى الاشتراك فى تحرير الشباب من ضروب التعلق الصبيانى[1] — لو أنه فعل هذا لأصبح المثل الأعلى للحرية فى التربية مجسّما . وهكذا يوجد جوهر التربية نفسه فى السعى وراء بلوغ مستوى أعلى للحياة لا يكون منعزلا كل الانعزال

---

(١) انظر يونج Analytical Pschology صفحة ١٣١ . من غير أن نتقيد بقبول عقدة أوديب ، يمكن أن نسلم بأن علم النفس الحديث قد ألقى ضوءاً كثيراً على صعوبات التكيف الباكر ، وعلى الحاجة إلى مزيد العناية فى العمل على إيجاد علاقة سليمة شيئية بين الطفل وبين الناضج . هذا وقد بين التحليل النفسانى والتجارب التى أجراها يونج وغيره. (Studies in Word Association) أن الأطفال عرضة لأن يتأثروا بالموقف الانفعالى الذى يقفه منهم الذين حولهم . ويظهر أن مدرسة منتسورى تدل من بعض الوجوه على أنها تهيئ ظروفاً وأحوالا للترقى أسلم وأصح مما يتسنى لأية أسرة أن تهيئه . وتعتقد الآنسة ناومبرج Miss Naumberg فى نشرة رائعة (Bulletin No 4 Bureau of Educational Experiment, New York) أن رسوم التلميذ الحرة ، وألعابه لا ترفع إلى الحياة الشعورية مشكلات الطفل التربوية المدفونة فحسب ، بل إنها تفصح عن الموقف الصحيح الذى يقفه الطفل إزاء أسرته جملة ، وبذلك تعاون المدرس على أن يتحاشى مجرد تكرار العلاقات الضيقة .

عن نشاط الفرد ولا عن ماضى الجنس البشرى ، بل يكون أكثر إفصاحا وتعبيراً ، وأكثر إرضاء للنفس . فأما الصورة التى تقدمها لنا التربية فهى صورة شخصية ، وأما الوسائل التى توصلنا إليها ففردية ؛ إذ الفرد بما ورث من العقل اللاشعورى للجنس كله يكون ميالا إلى تقبل الرموز والمعانى التى لماضى الجنس البشرى كافة . ومهما كان معنى الحرية فى التربية فإنها تعنى ، على الأقل ، وضع شروط و إقامة ظروف وأحوال تعاون التلميذ على أن يظل يخلق باستمرار طيلة الحياة كلها ، مسالكَ وممرات فى اللاشعور تشبع دوافعه التلخيصية ، وفى الوقت عينه تزيد المثُلَ العليا التى تمثل الضبط الذى يقوم به عقله الشعورى معنى على معناها .

الفصل الثلاثون

الحرية من أجل النشاط المبدع الخلاق

حاولنا فى الفصول السابقة أن نوازن فى عدل ونزاهة وحرية بين القيم الفردية والقيم الاجتماعية من حيث هى عوامل تعيّن الحريّة فى التربية وتوجّهها ، ولم نذكر فى تلك الفصول شيئا عن العلاقة الصحيحة التى ينبغى أن تكون بينهما ؛ وأشرنا إلى أن فكرة التربية تتضمن الاعتراف بوجود شىء من النقص وعدم الكفاية فى الحياة الفردية ، ولذا وجب أن نضم إليها قيماً تعد خارجة عنها إلى حد ما . ومن جهة أخرى ، أكّدنا أنا فى المواقف الحرجة من الحياة ، ولا سيما عند مانفصل فى أمور أخلاقية ونتخذ قراراً فيها ، يجب أن نلقى التبعة النهائية على الفرد نفسه ؛ كما أكدنا أن حريته لا تكون إلاّ فى الإذعان لقانون باطنى محض . وحتى لو سلّمنا بأن حياة الفرد تكون من بعض الوجوه ، منعزلة فقيرة خبيثة بهيمية وقصيرة ، فإن فى وسعنا أن نعتقد مع ذلك أن التربية التى تهب حرية حقيقية هى بالضرورة تعبير عن قيم الفرد الخاصة به ، وتحرير لقواه الخالقة المبدعة . فإن ثبت أن هذه النظرة تقوم على أساس صحيح وجب أن يكون تعريف الحرية على أساس القيم الفردية ، وعلى أساس هذه القيم وحدها ؛ وعندئذ تصبح التربية مرادفة للحياة فى خير لحظاتها وأسمى مواقفها ؛ فالكفاية والجهد الدائم الإبداع ، لا التحديد والمحافظة ، هما منبع التربية ومصدرها الأساسى . وقد يعيننا على فهم ما تتضمنه هذه الآراء من اختلاف بشكل أوضح أن نفحص كتابين اثنين عالجا التربية من حيث هى نشاط مبدع خلاق . وأول هذين الكتابين : كتاب وضعه الأستاذ جيوفانى جنتيله (Giovanni Gentile) وأسماه « إصلاح التربية » يعرض فيه الموضوع من وجهة النظر المثالية . أما الكتاب الثانى فللأستاذ « نَن » (T. P. Nunn) وعنوانه : التربية : مادّتها ومبادئها الأولى Education : its Data and First Principles ، ويجمع فى مهارة وفصاحة بين قيم المثالية الفلسفية ، وبين الصفات الواقعية الصارمة التى تقتضيها وجهة النظر العلمية ، وبخاصة البيولوجية منها .

فأما « جنتيله » فينبذ الفكرة القديمة (الكلاسيكية) التى تقول بوجود الحقيقة السماوية بعيدة عن صخب الشئون الدنيوية ولجبها ، ويرى أن الحقيقة إنما توجد فى الحياة نفسها وفى ترقى العقل ونمو الشخصية ؛ فالشخصية تخلق حقيقتها هى وتخلق دنياها هى بنفسها . « فلم تعد الفلسفة الحديثة ، ولا الشعور الحديث يشير إلى قيم سامية عن التاريخ تعيّن حركاته وتحدد اتجاهاته بوساطة حقائق غائية خارجية : فهما تبينان للإنسان أن الغرض النبيل السامى — وهو قانونه — إنما يوجد فى ذات نفسه هو ، أى فى شخصيته النهمة التى لا تشبع ولا تقف عند حد فى سعيها الدائم الموصول المتجه صعدا نحو مَثَلها الأعلى »[١] ، وهذا المثل الأعلى الفذ هو الذى يبين لنا لِمَ كانت التربية مشكلة يجب علينا أن نحلها دائما وأن نظل نعمل لحلها باستمرار أبد الآبدين . فكل تلميذ جديد روحٌ تخالف روح أى تلميذ آخر اتصلنا به من قبل ، وكل يوم نقضيه فى حجرة الدراسة يجب أن يهدينا إلى حقائق جديدة نكشفها ، وتجاريب جديدة نجريها ، وصعاب جديدة نقتحمها ونتغلب عليها . ولكن المربّى ضرورةٌ لابد منها ، فعليه أن يوقظ الميول الكامنة ، ويوجه تلاميذه نحو غايات لم تكن تُرى لولا تدخله هو . ويرجع مافى مشكلة التربية من تناقض إلى أنا نفترض وجود حرية للروح تزداد بشكل خفىّ عجيب لانعرفه ، كلما تجاهلنا هذه الحرية وعملنا بشكل يؤدى إلى تجريد التلميذ منها وحرمانه إياها[٢] .

ويحل «جنتيله» مشكلة التناقض هذه بأن يجد فى كل عمل للإنسان صادر عن تفكير ، توكيداً لإيمانه بالحرية . فالحرية يجب أن تكون مطلقة ، وإلا فيجب أن لا تكون أبدا ؛ فالحياة الحقيقية للروح عامة وعالمية ، فهى فى كل نبضة من نبضاتها تحلق فى اللانهائى من دون أن تصادف شيئا سوى ما أوجدته هى من حقائق روحانية « إن ترقى الفكر هو ترقى التأمل والتروى ، هو تزايد مستمر فى رقابتنا على أفكارنا ، وعلى محتوى شعورنا ، وعلى أخلاقنا ووجودنا كله من حيث علاقته بكل وجود آخر . ونمو القدرة هذا هو مانقصده عند ما نتكلم عن ترقى حريتنا . . . حقا إن التربية هى تكوين الإنسان ، وعند ما نقول الإنسان فإنا نعنى

---

(١) The Reform of Education ص ١٦ .

(٢) انظر المصدر ذاته .

الحرية[1] » وثانيا إن رسم صورة عامة لنشاط الشخصية الخلاق ، وللحرية المطلقة فى كل تفكير شخصى ، يُعَد العلامة التى تتميز بها كل مدرسة تؤدى وظيفتها على الوجه الأكمل ؛ ويقابل جنتيله بين المدرس المخلص الصالح وبين هؤلاء المتفيهقين من المدرسين الذين لايعدو عملهم تدريب التلاميذ تدريبا آليا ، والذين هم فى الواقع خصوم لكل تربية معقولة ولكل تأديب أخلاقى مُلهَم .

«فإذا شئنا أن نعرف إن كانت التربية تحدث فى الواقع من نشاط التلميذ الحر ، وجب علينا ألاّ ننظر إلى أية مدرسة كانت ؛ فقد لا تكون هذه فى حقيقة الأمر مدرسة مطلقا ، بل ينبغى أن نفحص معهدا فى أثناء اللحظة ، وفى أثناء العمل اللذين يكون فيهما هذا المعهد قائما بتحقيق رسالته وكاشفاً عن دلالته — أى عند ما يكون المدرس قائما بالتعليم فعلاً والتلاميذ يتعلمون فعلا كذلك . ويجب أن نسلم ، جدلاً على الأقل ، بوجود هذه اللحظة . هذا ، وقد اختار جنتيله لهذه التجربة درساً فى اللغة القومية . فهل نجد هذه اللحظة فى دروس النحو ؟ نعم ! إذا ما أفاض المدرس على أمثلته مما للغة الحية من قوة معبّرة مبينة . وهل نجدها فى درس عن المعاجم !؟ نعم ! إذا ماعرضنا فى هذا الدرس أقوالا حية لكبار الكتاب . ولكن جنتيله يفضل درسا فى أشعار ليوپاردى (Leopardi) . فبينا يكون المدرس مشغولا بالقراءة «تنفذ روح الشاعر إلى عقول تلاميذه فتسكت كل عاطفة أخرى وتستبعد كل فكرة سواها ، وتختلج فى نفوسهم فتحركها وتوقظها ، وتصبح هى وروح كل تلميذ شيئا واحدا ، فتخاطب نفسها بلغة خاصة بها . نعم ! إنها تستعمل ألفاظ « ليوپاردى » ولكنها ألفاظ « ليوپاردى » خاص بكل فرد من المستمعين »[2] . ويُسائل جنتيله نفسه قائلا : أمن المحتمل أن يشعر التلميذ فى هذه الظروف بأن الكلمة التى يسمعها ليست سوى رجع لصدى ؟ ثم يجيب بأن خبرته هو تدله على أن الجواب : لا ! بالخط العريض . وإذا جاز لنا أن نقول إن جمال صوت المدرس ، لالذة النشوة الشعرية ، هو العامل الحقيقى فى تقدير التلميذ لما سمع ، فإن جنتيله يُصر على أن ليوپاردى لايكون من الوجهة المادية خارجا عن المدرس . فليوپاردى لايستطيع أن يهب

(١) الجزء المحذوف فى النص هو : « ولقد قيل فى الواقع إن التربية هى تحرير الفرد من غرائزه » ص ٥٧ .

(٢) المصدر ذاته صفحات ٥٩ — ٦٠ .

(٣) المصدر ذاته ص ٦١ .

الشعر لمن لايستطيع أن يقرض شعره هو بنفسه ؛ فالمعلم ، كما رأى أوغسطين ، إنما يوجد فى أنفسنا نحن .

وكيف يتسنى لنا أن نطبق تلك النظرة إلى النشاط الخلاّق على نواح معينة من نشاط النفس الإنسانية كالعلوم الطبيعية أو التاريخ ؟ يجيب جنتيله عن ذلك جوابا مستمداً من فلسفته ، فيقول بأنه لا توجد حقيقة ما غير روح تخلق الحقيقة — روح خلقت نفسها بنفسها ، وليست من صنع الطبيعة و إنتاجها . وفى ذلك يقول كذلك : إن الفيلسوف الواقعى يتحدث عن الوجود الخارجى ، وعن عالم جاء إليه الإنسان ، فكان لزاما عليه أن يجعل نفسه ملائما له ، فى حين أن الفيلسوف المثالى لايعرف سوى ماتعمله الروح — أى مايعمله الإنسان . وثمة طبيعة تعمل دائما فى تقدم النفس ، تنبض فى روح الإنسان ذلك الذى يعيد بذكائه و إرادته خَلْقها من جديد بوساطة حركته المستمرة التى لاتنقطع . هى عالم لا يُخلق قط ، لأن الماضى كله بحذافيره يجرى ويتحقق فى ذلك الشكل الخاص به ، والذى فيه وجوده — أى فى الحاضر — التاريخ فى نبضات صيرورته المستمرة ، فى عملية الإنتاج الذاتى الدائمة الحياة[1] .

ويفرق جنتيله طبقاً لهذا الرأى بين فكرتين عن الثقافة — الفكرة المثالية والفكرة الواقعية ؛ فالمربون ينزعون إلى أن يكونوا واقعيين . فقد نشأت المدرسة بوصفها حقيقة تاريخية عند ما تجمعت الثقافة البشرية وأصبح من الواجب حمايتها من التبعثر والانفراط . وقامت المدرسة (ولا تزال تقوم) على ما كان موجوداً من قبل من العلوم والفنون والآداب ؛ فكتب دانتى ، وغنى هومر ، و إنا لنجد فى كتبهما لمحات عن المعتقدات والمطامع والذكريات التى لغيرهم من بنى الإنسان . ثم يقول جنتيله : «ولكن كل شخص مثقف يجب أن يستمد مادته الروحانية ، مباشرة أو بالواسطة ، من مصادر مثل هذه . و إذا كانت هذه المصادر تنبه الروح فإنها تفعل ذلك لأنها تراث الإنسانية كلها ، لا تراث عصر معين من عصورها ولا شعب معين من شعوبها . و إنا لنستفيد من الثروة الروحية الموروثة ، كما ننعم بضوء الشمس وحرارتها تلك التى لاشك فى أنا لم نسرجها فى السماء[2] بأيدينا . إن كتاباً

---

(١) Reform of Education صفحة ٧٥ .

(٢) انظر صفحتى ٧٦ ، ٧٧ من المصدر ذاته .

مثل كتاب « الكوميديا الإلهية » الذى وضعه « دانتى » ليرجع بنا ستة قرون إلى الوراء ، ولكنه لا يكشف لنا إلا عما نستطيع نحن أن نجده فيه . وكذلك الحال فى كل ناحية من نواحى تراثنا الروحى الأخرى ، « فليست الثقافة إذن بشىء موجود أمامنا ، وليست كنزا مدفوناً فى بطون الأرض ينتظر من يفحص عنه ويكشفه لنا . إنما الثقافة هى ما نحن قائمون بعمله فعلا ، هى حياة روحنا[1] » ، فتلك الثقافة المجردة الهاجعة فى بطون المكتبات إنما تخص الماضى — تخص أموراً انقضت وزالت « على أن الماضى ، إن كنا نريد أن نلم به حقاً — إن كنا نبغى أن نراه عن كثب شيئا موجوداً قائماً فعلاً ، وليس تجريداً فحسب — هذا الماضى ذاته وهو يصبح الحاضر ، وهو يتحول إلى تلك الحقائق الواقعية التى نسميها الذكريات الحية ، هو التاريخ — هو التاريخ الذى ننشئه بأيدينا ونعيد خلقه من جديد بأنفسنا بحسب مقدرتنا ووسعنا وبما لدينا من قوى على الاستثارة والتنبيه توقظ الماضى من هجعته ، وتنفخ فيه حياة الأمور الروحية ، حياة المعانى والعواطف ، التى هى فى النهاية المادة الحية التى يحيا فيها الماضى ويعيش ، والتى يكون فيها أمراً واقعيا حقا . وكذلك تكون الثقافة الوحيدة التى يمكن أن نسبغها على الروح — الثقافة الوحيدة التى يصح أن نتعلمها وأن نعلمها غيرنا بطرق شيئية ، التى يمكن أن نسعى وراءها ونعمل على تحصيلها لأنها هى الثقافة الوحيدة الموجودة فعلا — هذه الثقافة الوحيدة هى الثقافة المثالية . فهى لا توجد فى الكتب ولا فى أدمغة الناس ، وإنما توجد فى أرواحنا فى أثناء تكوّنها التدريجى فيها ، ولذا فلا يمكن أن تكون سابقة لنشاط الروح لأنها تتكون من هذا النشاط عينه[2] .

ذلك عرض موجز لأهم النقط البداجوجية التى ذكرها جنتيله فى عرضه الشائق ، وإن شئنا أن نزنها ونقدر قيمتها يجب علينا ألاّ نتورط فى مناقشة ما فى المثالية من ضعف أو قوة من حيث هى نظرية فلسفية ، فإنّا لا نرمى هنا إلا إلى بيان مدى ما فى هذه النظرة من ملاءمة للعقول التى يتولى المربى إرشادها . لا شك لدينا مطلقاً فيما فيها من قوة موقظة منشّطة ؛ ومن الخير أن نتذكر أن الحقائق التى نقدمها لتلاميذنا وأنواع النشاط التى نقررها عليهم إنما هى حقائق وأنواع نشاط لعقلٍ فرد أو لعقول عدة تختلف اختلافا كبيراً بعضها عن

(١) المصدر ذاته صفحة ٨٣ .
(٢) انظر صفحات ٨٣ — ٨٤ .

بعض . ومن الخير كذلك ألاّ يعزب عنا أن العمليات العقلية التى تربط المعانى بمعان أخرى تتوقف على طراز العقل الفردى وعلى نظام تركيبه ؛ وأن الحقائق ، إن لم تحبك وتدمج فى نسيج الفرد العقلى كله ، أصبحت ميتة أو جامدة كل الجمود . ولا شك فى أن عمليات العقل ، من حيث هى عمليات ، فذة ومنقطعة النظير ؛ ولا شك أيضاً فى أنها ذاتية لا يمكن أن يشترك معنا فيها أحد ولا يمكن أن نجبر على شىء منها أو نكره عليه إكراها . فحريتها لا يمكن أن تكون مشكلة ، وما دمنا نستمسك بفكرة النشاط العقلى المتواصل فليس للحرية درجات ؛ إن الحرية المطلقة ، أو بعبارة أخرى ، إن تقرير المصير تقريراً كاملا هو الذى يميزها فى تحليقاتها .

ومع ذلك فإن الفرد يفطن ، بشكل ما ، إلى وجود عالم خارجى ؛ فلو كان مستطاعا أن النشاط العقلى ، أيا كان نوعه ، وأية كانت درجته التى يمكن أن نتصوره عليهما فى مراحله الأولى ، يظل يجرى بلا انقطاع ، لما تفطن الفرد إلى شىء خارجى عن ذات نفسه ؛ بل لما استطاع أن يتفطن إلى نشاطه الذاتى هو . فضروب التعطيل التى تعتور نشاطه الخلاق الناشئ لا تجعل الإحالة الخارجية ضرورة فحسب ، بل تجعلها الشرط الذى يتوقف عليه كل ترق أحفل وأثرى . فحياته العقلية تتميز ، بما فيها من فترات ركود واستقرار كما تتميز بفترات توثب وتحليق ؛ ولا تلبث فترات الركود حتى تصير تدريجا نقط إحالة جماعية ، وقد لا تكون سوى عمليات عقلية خاثرة ، أو تكون هى العقل نفسه فى حالة شبيهة بالسكون والهجوع . وحتى إن كانت فى أساسها أموراً نفسانية ، فإنها مع ذلك حقائق عقلية قائمة يمكن تمييزها من تحليقات العقل وقفزاته التى لم يعقها عائق ، ثم تصبح بالتدريج أموراً وأغراضاً يصح أن يُوَجه إليها العقل ويركز فيها النشاط العقلى . وليس يتسنى للفرد أن يقتنع (أو يُخدع كما يقول بعض الناس) إلا بعد مران طويل شاق فيعتقد أن هذه الأمور والأغراض تكون دائما أموراً عقلية فى جوهرها — إن كثيرين من الفلاسفة يأبون أن يقتنعوا بذلك . فيتضح إذن أن هذا النشاط الخلاّق للعقل يقنعنا فى باكورة الحياة بوجود عالم خارجى ، ربما كان عالما معاديا لنا ومناوئاً ، وبأن إنتاجه فى العقل الناضج كثيراً ما يكون ، من وجهة النظر المثالية ، وهماً وخداعاً . وكما أن

من واجب المربى أن يدرك مابين رجال علم النفس من خلاف ، فيأبى أن يرى لب النفس[1] الداخلى فى وجهة نظر إلى العقل إدراكية محضة ، أو وجدانية فى أساسها ، أو نزوعية بارزة ، فكذلك يجب عليه ، من حيث هو مربٍ يخدم أشخاصاً مختلفى العقول ، أن يأبى أن يُقيّد نفسه برأى عن العلم يكون نقيض طرق التفكير الطبيعية التى يجرى عليها الناشئون . وحتى لو كان هذا المربى مثاليا فى فلسفته فإنه يقدّم إلى تلاميذه مؤلفات « دانتى » على أنها من عمل « دانتى » نفسه مهما سمح لتلميذه بالحرية التى تمكنه أن يكوّن بنفسه فكرة عما لها من قيمة لأغراض حياته هو . وإذ كان يدرك تضارب النتائج الخلاّقة للعقول الفردية وتعارضها ، فإنه يحرص كل الحرص على تجنب كل ما يوحى بأن الفرد يكفى نفسه بنفسه ، أو أن مجرد صورة للماضى ، يخلقها العقل بتأثير أهواء وتصورات شخصية محضة ، ترضى مطامحه كل الإرضاء ؛ وهو إذ يبذل أقصى ما يستطيع من جهد فى توحيد نواحى النشاط المدرسى ، ويستبعد كل الدراسات السطحية المبعثرة ، وفى أن يقدم الأفكار والأمور التى يبدو أنها ذات إمكانيات ثقافية مستمرة موصولة ، تمتُّ بأوثق الأسباب إلى الشخصية — فهو إذ يفعل ذلك يأبى أن يسمح للوحدة وللتماسك والاتصال العضوى ، وهضم الأفكار وتمثيلها أن تعمى بصره عن اعتماد الفرد وتوقفه كله على بيئته الثقافية والروحية ، وعن أهمية القيم الخارجة عن الحياة بعض الشىء بل والمعادية لها . وهو لن يعتبر اتصال العقل بالعالم الخارجى اتصالا حقيقيا ، ولا أن شيئاً من ضبط ذلك العالم والرقابة عليه لن يعتبرهما مرادفين للضبط الكامل . وفى حين أنه قد يتفق « وجنتيله » فى أن كل ما يقدم إلى الروح سواء كان فى زى عدوّ أو فى لباس صديق لا يمكن أن يكون إلا خلقاً من مخلوقات هذه الروح ، فإنه يأبى أن يوافق على أن ما يقدم هذا هو بالضرورة خلق روحى ، أو أن الروح ذاتها هى التى خلقته أيا كان المعنى الذى يقصده بلفظ الخلق ، وسيدرك أن البيئة ليست جامدة كلها ، ولا لينة كلها ، وأن نشاط الروح الخلاق يكون فى لحظة عنصرا حقيقيا هاما فى الحياة ، ويكون فى لحظة أخرى لا أكثر من مجرد ملاءمة لشىء يضغط علينا من الخارج ؛ وسوف يتذكر كذلك أن مثلاً أعلى من مثل الحرية قد يعبر عن الرأى الذى يتحمس له المدرس أكثر مما يعبر عنه مطلب حياة ناشئة آخذة فى النمو والترقى .

(١) انظر كتاب Problems of the Self للأستاذ ليرد Laird تجد فيه بحثاً طريفا عن هذه النقطة .

كان هدف الأستاذ نَنْ فى كتابه « أن يؤكد من جديد دعوى الفردية بأنها أسمى غايات التربية وأغراضها ، وأن يحمى هذا المثل الأعلى من أخطاء نُقاده وغلطاتهم ، وتهور أنصاره وعدم تحوطهم فى الدفاع عنه[١] » . وقد حرص نن على أن يتفادى إسراف الكتّاب الذين لا يوجد فى فكرتهم عن الفردية مكان إيجابى للدوافع الإيثارية ؛ ووجد ، كما وجد « ميل » من قبل ، أن عمل الحرية مقصور على دائرة معينة من النشاط ؛ ولكنه على النقيض من « ميل » ، جعل حرية العقل الفج الذى لم يستكمل نضجه بعد عنصراً أساسيا فى عرضه الموضوع . فيجب أن يجد كل من الطفل والراشد حريته فى بيئة يحيط بها سياج من المحظورات والنواهى ، وينبغى ألاّ يسمح للصغار على الأقل أن يتجاهلوها أو يغفلوها . أما فى سائر ضروب النشاط التى تبشر بنمو مستمر ، وبأهمية متزايدة ، وتعبيراً أكثر اتساقاً ، فلا ينبغى أن تكون الفردية موضع احترام فحسب ، بل يجب أن تمنح الحرية . ويجب أن تعمل التربية لتوفير الظروف والأحوال التى تيسر لكل فرد أن يقدم إلى جملة الحياة البشرية المتنوعة نصيبه من الخدمات المبتكرة كاملا حافلا ومطبوعاً بطابعه هو الخاص الذى يتميز به ، وذلك بقدرما تسمح له به طبيعته . أما شكل الخدمة التى يقدمها فمتروك للفرد لأنه شىء يجب على كل منا أن يصوغه بنفسه فى الحياة وبواسطة الحياة[٢] .

وإذ كان المؤلف يستمسك فى بحوثه كلها بالفكرة القائلة بأنه لاخير يأتى إلى هذا العالَم الإنسانى إلا عن طريق النشاط الفردى الحر للرجل أو المرأة ، فهو يذكرنا بأن الانجليز كانوا طوال تاريخهم كله يستمسكون بفكرة الحرية[٣] الفردية كل الاستمساك . ويجد (نن) أن أساس ذلك التعلق القومى بالحرية هو أن لكل إنسان الحرية فى أن يُسيِّر حياته بالطريقة التى تروق له وأن يستغلّها خير استغلال يستطيعه ، فذلك هو المثل الأعلى العام الوحيد الذى تقره الطبيعة ويقبله العقل ويرضاه ؛ فليست الأشعة التى تصدر عن المثل العليا

---

(١) مقدمة المؤلف فى كتابه Educationa its data and First principles .

(٢) المصدر نفسه ص ٥ .

(٣) يصف الأستاذ نن تعشق الرجال الإنجليز للحرية بأنه « مفخرتهم العامة » وكان أثرهم فى ترقية الحرية فى التربية مستمرا وحيويا ، ويتجلى ذلك واضحا فى ثبت الكتاب الإنجليز الذين ذكرناهم فى الفصول السابقة ، فلتن ولك ومل وسبنسر واطسن وبريستلى وجدوين وأسكم وملكاستر وبرنزلى والسير توماس وايز وهيل وزوجته وأدجورث وابنته ودافيد ولميز — كلهم أسدى خدمات شتى مختلفة المقدار إلى إنشاء ما يعد أكبر نظام من نظم التربية حرية فى العالم .

الأخرى سوى أضواء مستمدة من هذا المصدر نفسه ؛ والحق إن الحرية شرط لكل خير أسمى ، و إن لم تكن هى منبع كل خير فبدونها لا يكون للواجب معنى ولا للتضحية بالنفس قيمة ولا للتبعة جزاء[١] .

إن هذه النظرة تعد الحياة كلها مجاهدة فى سبيل الفردية . فأدنى كائن حى ، وذلك الكائن الذى خلقه الله وليس بينه و بين الملائكة سوى أقل الفروق ، يهدف إلى شكل فذ من أشكال التعبير عن الذات ، لا يكون ، مهما كان تأثره بأحوال بيئته مقيداً (من حيث استعمال مواد الحياة) بأى قانون خارج عن الكائن ذاته . فجميع أشكال الكائنات الحية تتميز بوجود غرض لها غامض بعض الغموض ، كما تتميز بطريقة لإدراك ذلك الغرض لها دلالتها ومعناها . فكل كائن حى يواجه العالم بطريقته الخاصة به ، و إن إثباته لوجوده الدائم الذى لا ينقطع أو سيطرته الذاتية[٢] لتتجلى فى نوعين من النشاط — النشاط المحافظ والنشاط المبدع الخلاق ؛ ولا يختلف الإنسان عن سائر الحيوان إلا ، كما تختلف الكاتدرائية الرائعة عن كنيسة القرية ، من حيث تنظيمه الثرىّ الحافل ، ومن حيث تنوع هذا التنظيم ولطافته . فالإنسان محافظ ومبدع معاً بفطرته[٣] ، ولكنه فى أحسن أحواله وأعمق لحظاته مبدع خلاق قبل كل شىء . إن بناء الحضارة كله لدليل كاف على وجود قوة مبدعة قلقة غير مستقرة ، يستطيع بها كل إنسان ، حتى أغبى الناس قاطبة ، أن يضيف إلى هذا العالَم شيئا ، لا يكون ، لولم تكن هذه القوة قد استخدمت حقاً . و إنا لنخطئ معنى التربية كله إذا لم ننظر إليها من حيث هى عملية تتاح فيها لهذه القوة المبدعة خير الفرص وأحسنها لترقى نفسها وتعبر عن ذاتها[٤] .

ويؤيد نن هذا العرض القوى للنشاط الهُرمى بتفسير رائع لكثير من الظواهر البيولوجية والسيكولوجية . فقد فسر كلا من العقل والجسم تفسيراً يكاد يكون واحداً فى أساسه ؛ ووضع بحذق ومهارة ناحيتى الخبرة : الشعورية واللاشعورية فى نسق واحد ؛ ونظر إلى طبيعتى الإنسان الحيوانية والروحية — ودوافعه الحيوانية ونزعاته القدسية من حيث هى تعبير عن

---

(١) Education ص ٩ .

(٢) Education صفحات ٢٤ ، ٥٣ .

(٣) إن رأى نن فى ذلك النشاط المحافظ الذى يتضمن المحافظة على نزعة أو قيمه قديمة إزاء موقف متغير لا يختلف عن النشاط المبدع إلا من حيث الدرجة والمقدار ليس إلا . راجع Education ص ٢٥ .

(٤) انظر Education صفحة ٢٧ .

خصائص أساسية عامة فى الكائنات الحية كلها . والحق ، إن هذه النظرة لها ميزة كبرى : هى أن جميع اختبارات (نن) للفردية تصدق عليها ؛ فهى مستقلة بمعنى أنها لا تتضمن إحالة ما إلى أية حقيقة أو أية قيمة خارجة عن الحياة للموجودة ؛ ولا هى تتوقف على أيهما ؛ ذلك إلى أنها تضع الحياة كلها تحت خطة واحدة ، وفكرة واحدة شاملة كل الشمول .

إن المسألة الفاصلة فى نظرنا هى فكرة النشاط الهرمى والرأى الذى تتضمنه[١] عن الحرية . فهل هى تميز الحياة الإنسانية حقا وصدقا وكفاية ، ولاسيما تلك النواحى التى نطلق عليها اسم التربية ؟ وينبغى ألاّ يعزب عنا أن أية نظرية عن الفردية تؤكد مجاهدة العقل فى سبيل الوحدة مجاهدة دائمة ، قد تعبر عن مَثَل أعلى للحياة يكون غير جذاب لبعض العقول ، أو قد يكون بالغ الحدة والنشاط حتى لاينطبق على كل لحظة ، ولا على لحظات أكثر الشخصيات قدرة على الخلق والإبداع . وهكذا تتجه هذه النظرية إلى أن تفرض على الخُلُق النامى شكلا لاينسجم مع مبدئه فى الوحدة[٢] ، وقد تجنى ، من الوجهة النظرية على الأقل ، الثمرات التى تترتب على عملية قاسرة مُكرِهة من عمليات التربية كما يذكرنا (نن) . ويبدو أن إطلاق هذا النقد على كتابه كله جملة واحدة أمر يتنافى مع العدل ويجافى الصواب ؛ فقد كان حريصا كل الحرص فى رأيه عن الفردية ، وأحاط دعواه عنها بشرائط عدة ؛ فيسلّم مثلا بأن الحاجة ماسة إلى محظورات كثيرة ، وأن الحرية يجب أن توجد فى دائرة نوع معين من السلوك[٣] ؛ ولم يغفل عن الشخص العنيد ، بل إنه ليتكلم عن قمعه ، وعن أن هذا القمع قد يكون فى أحوال[٤] معينة السياسةَ الوحيدة المأمونة . ومع ذلك فلا يزال صحيحا أن مَثَله الأعلى فى التربية مثل يسمح فيه بالحرية الفردية ويسمح بالاستمتاع بها ؛ وعلى ذلك كان من الضرورى أن نحاول من ناحيتنا أن نقرر إن كانت فكرة المجاهدة التى لا تنقطع فى سبيل الوحدة المزيدة فى الحياة الفردية يمكن أن تعد تعبيرا عن المعنى الباطنى للحرية فى التربية .

إن الأساس السيكولوجى الذى تقوم عليه فكرة (نن) هو دوام توكيد الكائن الحى

---

(١) حرية كل إنسان فى أن يسيّر مجرى حياته بطريقته الخاصة ، وأن يستغلها خير استغلال يستطيعه Education صفحة ٩ .

(٢) Education صفحة ٥٥ .

(٣) Education صفحة ٦ .

(٤) صفحة ١٢٤ .

لموقفه إزاء العالَم الذى هو جزء منه ؛ ففى كل فعل، محافظاً كان أو مبدعاً ، نرى أضعف الشخصيات نشاطا ذاتيا ، يقول للعالَم مباشرة أو بالواسطة : هأنذا يجب أن تحسب لى حساباً[١] . وحتى أفعال الطفل ، التى ليست سوى أفعال عادية أو نمطية ، إنما تعبر عن سيطرته كفرد على عالَمه الصغير[٢] ، وإن لها فى كثير من أشكال الزعم[٣] والتمويه ، وفى اللعب ، وظائف متشابهة وإن كانت أوسع نطاقا[٤] وأبعد مدى ؛ وتتخذ من التقليد ، بيولوجيًا كان أو تأمليا ، وسيلة إلى السيطرة الذاتية[٥] . وما الغرائز سوى «طرزها الراسخة » أو هى « أعضاؤها الخاصة[٦]» ؛ وليست أنواع الكبت والقمع سوى اتجاهات للسيطرة الذاتية تحلل منها الفردُ وانفصل عنها فجأة[٧] ، وتبين اتجاهاتها المختلفة تاريخ « نمو الذات[٨] » . وليست عاطفة اعتبار الذات سوى عجلة «جايروسكوبيه» تجعل السيطرة الذاتية تلتزم اتجاهها الخاص فى الإفصاح عن نفسها ، فى حين أن ظواهر مَرَضية (باتولوچية)[٩] كتعدد الشخصية تعتبر أمثلة لرقابتها الناقصة[١٠] ؛ بل إن الحياة فى جملتها ، كما يقول نن ، يصح أن تعتبر بقليل من المبالغة غريزة يكون فيها نشاط الغرائز الخاصة مجرد لحظات مميزة ؛ فهى عملية مستمرة موحدة من عمليات السيطرة الذاتية يتجلى فيها ميل إلى العمل والنشاط متصل عن طريق الوجدان بميل إلى تعرف العالم الخارجى والإلمام به[١١] .

ويلاحظ أن هذه السيطرة الذاتية هنا «تركيب» أساسى أهم بكثير من تلك السيطرة التى يقول بها مكدوجل[١٢] . فالوجدان الذاتى الإيجابى ، الذى نستشعره عندما نتغلب على موقف ما،

---

(١) Education, its data and : first Principles صفحة ٢٤ .

(٢) Educationn صفحة ٢٤ .

(٣) » صفحة ٧٢ .

(٤) صفحة ٨٣ أن اللعب فى رأى الدكتور نن وسيلة بيولوجية تضمن عدم فشل السيطرة الذاتية من جراء العجز عن ضبط الظروف الحقيقية للضروب النشاطى .

(٥) انظر ص ١٢١ — ١٢٢ .

(٦) ص ١٣٠ ، ص ١٣٦ .

(٧) صفحة ٤٩ .

(٨) ص ١٤٢ .

(٩) ص ١٤٢ ، ١٥٧

(١٠) صفحة ١٠٨ .

(١١) ضفحة ١٣٨ .

(١٢) انظر كتابه Social Psychology الطبعة العاشرة صفحات ٦٢ — ومابعدها وAn Outline of Psychology صفحات ١٥٧ وما بعدها .

يقصر مكدوجل عمل كل من السيطرة والإذعان على المواقف الاجتماعية ، ويبدو أنه يكاد يقصر كل =

ليس سوى لحظة واحدة من تلك اللحظات الخاصة التى توجد فى عمل سيطرة ذاتية لها أيضا لحظاتها من السيطرة الذاتية المهزومة أو المكفوفة (غريزة الإذعان عند مكدوجل) ومن الغضب وحب الاستطلاع وما إلى ذلك . هذا وما يقوله مكدوجل فى كتبه عن عاطفة اعتبار الذات يبين فى وضوح وجلاء ما للسيطرة الذاتية من شأن وأهمية فى ترقية الشخصية حتى لنكاد نجعل لها مكانة ممتازة ذات نفوذ عظيم ، كما فعل الأستاذ نن . على أنا نود أن نعتقد أن هذا القول نفسه كان يجب أن يُقنعنا بالأهمية التى لشقيقتها «غريزة» الخضوع والإذعان ، الخضوع الذاتى الاستكانة ، أو الوجدان الذاتى السلبى كما يطلق عليها أحيانا . ولكن الأستاذ نن لم يجعل لها مع ذلك أى مركز سام بين الغرائز الأخرى ؛ فالحياة فى نظره عملية سيطرة ذاتية مستمرة موحدة يعرفها هو تعريفا واسعا بألفاظ عامة شاملة كل الشمول .

لا نرمى هنا إلى بحث تعريف الغريزة ، وحسبنا أن نقول إن مكدوجل قد سلم أخيراً بوجود درجات عدة لنوعية الغريزة ، أساسها الأمور التى لا تستثير الأفعال الغريزية ، وطرازُ الاستجابة الذى تتجلى فيه ؛ وبذلك يكون قد سلّم فعلا بصحة التمييز بين الغرائز العامة وبين الغرائز النوعية الخاصة[1] . ولكن إذا مابحثنا ثبت الاختلافات الطويل لأهم الغرائز ، ولاسيما «لغريزتى» السيطرة الذاتية والخضوع الذاتى ، فقد نوافق برنارد (Bernard) على أن أى تعميم (كالذى يقترحه نن بشأن السيطرة الذاتية) لايخرج عن أنه إطلاق اسم على طائفة من

= مايقوله فى الموضوع على حب الظهور Self-display ، ذلك إلى أنه يقلل من شأن تلك المواقف التى تدل عليها ألفاظ مثل التغلب على الصعوبات ، والاستقلال فى التفكير وفى العمل ، ومقاومة التسيطر ، والرغبة فيه . وما من شك فى أن هذه الصفات كلها ، فضلا عن حب الظهور الذى يصفه لنا مكدوجل ، ميزات تتصف بها الطفولة الأولى ؛ ولا شك كذلك فى أنها تختلف اختلافا بيناً عن سائر الدوافع الخاصة الأخرى . ولا يخفى أنه من الصعوبة بمكان أن نصل إلى عقل ذلك الطفل الذى يدعو أفراد أسرته ليروه وهو يفعل هذا الشىء أو ذلك (المثل الذى ضربه كمدوجل فى كتابه فى علم النفس الاجتماعى صفحة ٦٣) ولكن ظاهر الأمر فى مثل هذا الموقف أنه يحتمل أن يكون مقدار التوكيد الذى يلقيه الطفل على الفعل لا يقل عن توكيده تزايد أهمية الفعل بسبب وجود النظارة المتفرجين عليه . وإذا اتخذنا ملاحظات الدكتورة منتسورى القائمة على أساس تجريبى أنموذجا يمثل مواقف الحياة العادية ، كانت سيطرة الطفل الذاتية موجهة أساساً إلى التغلب على الصعوبات . أما موقف حب الظهور فلا يسود إلا فى المرحلة الأولى وحدها ، حين لا يكون الطفل شاعراً بأن العقبات التى فى سبيله مشكلات شخصية تمسه .

وعندما يأخذ الطفل فى توجيه انتباهه إلى المشكلات الحقيقية التى تصادفه فى بيئته لا يبدو أن وجود النظارة هو العامل الأساسى فى تحريك سيطرته الذاتية وفى استبقائها قائمة .

(١) راجع مثلا قول Hocking فى كتابه Human Nature and its remaking

أنواع النشاط ، لا لأن بينها وحدة حقيقية من حيث العملية ، ولا لأن بينها « تشكيلة » من طرز معين خاص ، ولكن لمجرد أن بها صفات مشتركة معينة أو قيما تصلح لأغراض التصنيف والتبويب . وواضح أيضا أن كل لفظ يوصف بكلمة « ذاتى » لا يكون اسما مثاليا يطلق على نزعة إلى الترقى تعتبر من حيث التعريف فطرية ؛ وهو أقل من ذلك صلاحية إذا ما قرن بوجهة نظر تعد النفس كلاً أو وحدة دائمة التغير وفى مجاهدة مستمرة لا تنقطع أبدا .

أما إذا اعتبرنا أن رأى الأستاذ نَنْ فى «غريزة» السيطرة الذاتية لا يدل على شىء أكثر من أنه تقرير صفة معينة ملحوظة فى جميع أفعال الفرد ، كان من المشكوك فيه كل الشك أن هذه الصفة تستطيع أن تقوم وحدها وتستقل بنفسها ؛ ذلك أن الكائن الحى الذى يواجه العالمَ باستمرار لا بد أن يواجهه هو أيضا هذا العالمُ . على أن مثل هذه الصورة قد تكون أثراً وذكرى من آثار المخلب والناب وذكرياتهما ؛ ومن أجل هذا كان التوفيق عسيراً بينها وبين موقف الفنان إزاء الحياة ، وهو ذلك الموقف الذى يتخذه الأستاذ نَنْ نموذجا للسيطرة الذاتية المنسجمة الرشيقة . ألسنا نظل ، فى الحقيقة ، خاضعين أحياناً لما فى دنيانا من انسجام ومحاسن وجمال وغيرها من الصفات الكثيرة ، لا لما فيها (دنيانا هذه) من مطالب عدوانية باغية ؟ أليس صحيحا ، كما يقول الدكتور يونج ، أن كل غريزة وكل وظيفة يمكن أن تخضع لغرائز أخرى فتؤدى لها عمل الخادم ؟ ألا يصح أن تكون سيطرتنا الذاتية أحياناً خادما لما فينا من نزعات إلى الخضوع والانقياد ؟ وألا يمكن أن يكون الخضوع الناشئ من السيطرة الذاتية ، حتى وإن لم يكن ذلك ميزة من ميزات الحياة مثل الخضوع الناشئ عن الإذعان والانقياد الذاتى ، صحيحاً يصدق على بعض لحظات الحياة وعلى بعض نواحيها[٢] .

إن كل عَرْض من تلك العروض الرائعة التى قدمها لنا الأستاذ نَنْ عن العمليات السيكولوجية بكثير من المهارة واللباقة ، يبدو لنا دليلا واضحاً على وجود صفة الخضوع (ميلاً كانت أو غريزة) ، كما هو دليل على وجود السيطرة الذاتية . فى عرضه للعلاقة التى بين الهُرم (horme) والمنمه (Mneme) مثلا ، يبين لنا كيف يتعدل اتجاه التفكير فى جملةٍ ما ترد فى محادثة معينة حين تأخذ هذه الجملة فى أن تتفتح وتستبين ، «فالمركّب» الذى بدأها يتعدل ويحفل من

---

(١) راجع Instinct, A Study in Social Psychology صفحتى ٢٠٧ ، ٢٠٧ .

(٢) Psychological Types صفحة ٥٢٩ .

جراء نتائج نشاطها المبدع بشكل يجعلها شيئاً جديداً أهلا لأن تكون بداية حركة جديدة من حركات السيطرة الذاتية[1] ، ولكن لا يخفى أن تعديل « المركب » هذا يتضمن خضوع الذات لقوانينها هى ، كما يتضمن سيطرة للذات عن طريق النشاط الخلاق . فالعملية عملية تعديل وإثراء . ذلك إلى أن مبدأ نَنْ العام عن أن أساس أفعالنا « المنمى » قد يتعدل بطريقة محددة — كى يجعل السيطرة الذاتية أنجع وأكثر انسجاما وانتظاما كما يجعلها أكثر تعبيراً وإفصاحا ؛ بل إنه ليدل بشكل أوضح على وجود قيمة باطنية يخضع لها هذا النشاط « المنمى » نفسه . هـذا إلى أن نشاط العناصر المكبوتة قد لا يجد له مخرجا يعبر به عن نفسه إلا عن طريق شكل من أشكال الملاءمة والإعلاء ، أو إعادة تكوين العوامل الهرمية المحدودة تكوينا جديداً يجعلها سلسلة جديدة لا يمكن أن يتم إلا عن طريق شكل خاص من أشكال الملاءمة والتكييف . واللعب هو خير صورة من صور تعديل نزعات التسيطر الذاتى كى تلائم أحوال خضوع وانقياد اختارتها الذات نفسها ، أو قبلتها عن رضى وطواعية ؛ فى حين أن طرق اللعب ليست فى أساسها سوى ذرائع لتحريك خضوع التلميذ وتنبيهه . إن موجات النمو النموذجية والفروق التى بين موقف الشخص ذى المزاج « المنبسط » وبين موقف ذى المزاج « المنقبض » ، و « الهضاب » التى تتجلى فى كل منحنى من منحنيات التعلم تقريبا تشير هى الأخرى إلى وجود اتزان منتظم بين النزعات الإيجابية والنزعات السلبية . هذا وتدل المعانى الفطرية ، (تشكيلات كانت أو طرزا رئيسية) التى بوساطتها نبنى عالما خارجيا — تدل على أن النشاط الخلاق للعقل يتجه إلى أن يكون معينا محددا .

وعند ما يرجع الأستاذ نن إلى خبرته الناضجة بشئون التربية ، وينظر إلى الجنس البشرى من حيث الحال التى هو عليها فعلا ، لا الحال التى يريده الفنان أن يكون عليها ، فإنه يؤكد النواحى السلبية والقابلة للشخصية أكثر مما يؤكد نواحيها الإيجابية والخلاقة . فنراه يعترف مثلا بأن وظيفة العقل فى أكثر الأشياء تأثيراً فى الناس ، ليست الكشف عن الحقيقة ، بقدر ما هى أن يوضح ويؤكد ويفحص عقيدة ، سبق أن آمنّا بها واعتقدناها عن طريق الإيحاء .

---

(١) إن الأرقام التى ذكرها برنارد Bernard عن مدى استعمال عدد معين من المؤلفين للغرائز المختلفة شائقة ، فمن بين المجموع الكلى لـ ٥٦٨٤ حالة كان نصيب السيطرة الذاتية ٨٠٦ وحب الظهور ١٠٧ والانقياد والخضوع ١٣٩ والغريزة الاجتماعية ١٠٨ والغريزة الجنسية ٨٥٣ الخ .

إن الهدف الغرض الأقصى الذى يرمى إليه الإنسان يجب أن يكون تنظيم كل شىء بحسب ما يمليه العقل الهادى»[١] ، ولكن الحياة لا يمكن أن تظل معلقة إلى أن يتحقق هذا المثل الأعلى ، ففى أثناء ذلك يحصل الإنسان عن طريق الإيحاء على تلك الرؤى الجزئية التى بدونها يهلك و يفنى . فليس لدينا هنا مغامرة المستكشف المنقب بقدر ما لدينا من الحبل الذى يربطه «بالدليل» الذى يقوده و يهديه طريقه — ليس لدينا سيطرة ذاتية موصولة لا تنقطع ، بل لدينا لحظة خضوع وانقياد محدودة يغشاها عنصر غامض من السيطرة الذاتية التى تتعلق بقيمة ليس لنا منها سوى جزء يسير .

وفى الفصل الذى عقده نَنْ عن « النمطيّة والعُرف » ، بدأ بالإشارة إلى النزعات المحافظة والنزعات الخلاّقة . فللنزعات المحافظة صبغة، على الأقل ، من النشاط الخلاق ، كما رأينا من قبل ؛ ولكن الموقف المحافظ الحقيقى يتمثل واضحاً فى ميل الأطفال إلى طاعة القانون والنظام والعادات والعرف . ومع أنا نرى نَنْ وهو يطبق أساليب التربية عمليا ، يقفز من فكرة الميل الذى يهدف إلى المحافظة على الحالة الراهنة إزاء موقف متغير ، إلى فكرة المدرسة من حيث هى « مكان يتعلم فيه الصغار أن يتقبلوا التقاليد التى سبق أن محصتها الخبرة كل التمحيص و يستمسكوا بها ؛ ونعنى بذلك تقاليد الفكر والعمل التى ورثوها عن العصور السالفة » . ومع ذلك فلا تزال الشقة واسعة بين استمساك التلميذ بشىء قيم فى نظره هو و بين قبوله شيئاً كان ذا قيمة فى نظر أجداده السالفين . وما من شك فى أن الفكرة الثانية تتضمن الميل إلى الانقياد والخضوع أكثر مما تتضمن الميل إلى السيطرة ؛ وزيادة على ذلك فإنها لا تتضمن ذلك الوجدان السلبى الذاتى المتصل بالخضوع الذاتى الحقيقى ، بل تتضمن «تعديل وجود التلميذ وكيانه تعديلا جديداً كى يلائم شيئاً لا يمكن إغفاله وتناسيه»[٢] . ويبدو أن قوله هذا يصف موقف الخضوع الحقيقى أبدع وصف ، وذلك لأن جوهر الخضوع فى نظرنا ليس تعليق خط سير معين من النشاط بسبب شعور الإنسان بالاستكانة أو الحيرة ، ولكنه قبول ظروف وأحوال تعدنا بخبرة مليئة حافلة ، إن لم تعطنا هذه الخبرة فعلاً . فالرجل ذو الروح الجريئة القوية الذى فى استطاعته ، كما يقول نن ، «أن ينهض

---

(١) انظر صفحة ١٢٧ .

(٢) Education صفحة ١٤١ .

بصبغة النظام الاجتماعى الأخلاقية كلها ويُمليها ، وذلك بأن يوجد فيه فردية قد تبدو أول الأمر باغية معادية لكيانها نفسه » ، يحتمل أن يكون هو الرجل الذى نظر إلى شروط التقدم وأحواله ومثّلها وهضمها كل التمثيل والهضم ، حتى إنه ليقف عن التعلم من المجتمع ، ويصبح له زعيما وقائدا ؛ حتى فى هذه الحال يكون استمراره فى بسط فرديته على المجتمع وتأكيدها متوقفاً على إذعانه للشروط التى يكون فيها موقفه من المجتمع موقف المعلم أو الزعيم الناجح أمراً ممكنا ميسورا ؛ فهو لا يظل طويلا محصورا فى دائرة من مجرد السيطرة الذاتية وحدها .

وسيكون آخر مثل نضربه مستمداً من بحث الأستاذ نن عن معنى التأديب ؛ وهو بحث مفيد . يقول نن : إن التأديب هو إخضاع المرء دوافعه وقواه لقانون يفرض الشكل والنظام على ما فى هذه الدوافع والقوى من فوضى واضطراب ، ويُحلُّ النجوع والكفاية والاقتصاد محلّ التقصير واللهوجة والإسراف . ومع أن بعض نواح من طبائعنا قد تقاوم هذه الرقابة ، فإن تقبلها يجب أن يكون فى جملته عن رضى وارتياح — يجب أن يكون حركة تلقائية صادرة عن طبيعةٍ فيها دافع فطرى يحفزها إلى كمال أرقى أو إلى قدرة على التعبير والإفصاح أكبر وأعظم[1] . فهنا دليل جديد على عدم وجود سيطرة ذاتية خالية من خضوع ذاتى ؛ فليس الدافع الفطرى الذى يحدونا إلى الإتقان والكمال مجرد نشاط تسيطرى ، ولكنه كذلك عملية قابلة مركزة وسلبية نسبيا . ويعترف نن بهذا عند ما يقول إن الشرط العام للتأديب هو تأثير عقل كبير واسع أو منظم فى آخر أضيق منه وأقل تنظيما ورقيا ؛ ويذكر نن خطوات عملية التأديب بشكل رائع خلاب ، فيقول : إن ثمة شيئا مرغوبا فيه ، وثم شعورنا بعجزنا وقصورنا عن تحقيقه ، أو بالقدرة الفائقة لشخص آخر على ذلك التحقيق ، ويلى ذلك إدراكنا لقصورنا ، وهو إدراك يستثير فينا الوجدان الذاتى السلبى ، وهذا بدوره يدفعنا إلى أن ننتبه إلى ما فينا من نقص ؛ ثم يعقب ذلك التكرارُ تضبطه وتسيطر عليه وتوجهه فكرةٌ أسمى عن الطريقة المثلى التى يجب أن تتبع ، ويصحبه وجدان ذاتى إيجابى يظل يزداد حتى ندرك رغبتنا وننال مأربنا .

---

(١) Education صفحة ١٩٩ .

يلوح لنا أن البحث قد دل حتى هذه النقطة على ما يأتى :

أولا : إن كانت السيطرة الذاتية (بالمعنى الواسع الذى يقصد إليه نن) غريزة فإن الإذعان (الخضوع) بمعناه الواسع يكون غريزة مماثلة لها كذلك .

ثانياً : وإذا لم تكن السيطرة الذاتية سوى صفة يتصف بها كل نوع من أنواع النشاط فهى لا تستطيع أن تكون صفة مستقلة قائمة بذاتها ، ولكنها تتضمن دائما صفة بارزة إلى حد ما من الإذعان والخضوع . نعم إنه لامعنى لأى فعل من أفعال السيطرة الذاتية ، حتى فى أوضح شكل من أشكال إثبات وجود الذات ، إلا إذا صحبه شىء من تعديل النفس وتكيفها بما يجعلها تلائم شيئاً خارجيا ، وإلا إذا راعت (النفس) حقيقة قاسية فى البيئة أو فى الذات فأخضعت لها نفسها . وإذا كان كثير من الغرائز ، كما يشير نن ، أجزاء من السيطرة الذاتية ، فإنه صحيح كذلك أن ميولاً كغريزة القطيع وغريزة الحماية ، وأن قدرات كالمشاركة الوجدانية البدائية السلبية ، وميولا عامة فطرية كاللعب والمحاكاة والمشاركة الوجدانية والإيحاء ، هى كذلك ، من بعض الوجوه على الأقل ، أجزاء من الإذعان والخضوع الذاتى .

ولعله أقرب إلى الصواب أن نقول إن الغرائز فى الإنسان مرنة نسبيا ، وإنها الأساس الصالح الذى تقوم عليه العادات ، وإن تغير « تشكيلات » السلوك الفطرية وصورها تتجلى عن طريق ميل أساسى عام ، هو الإذعان للحقائق القاسية ، سواء كانت حقائق فى بيئتنا أو فى طبيعتنا ذاتها . فالإذعان والسيطرة غريزتان شقيقتان إذن ، أو هما صفتان شقيقتان من صفات السلوك . ففى المظاهر العادية للغرائز يندر أن يشعرنا الإذعان بوجوده ، ولكن حيث يكون التكيف ضروريا ، ولا بد منه ، وحيث يؤدى التمادى فى مسالك النشاط العادية إلى نتيجة فاشلة ، فإن الإذعان يظهر فى شكل استسلام أو فى شكل توقف عن الجهاد للتغلب على العقبة القائمة ، وبين هذين النوعين من السلوك درجات شتى من التقبل والتلقى .

يختلف الإذعان من فرد إلى فرد ، ومن نشاط إلى نشاط ؛ فهو فى الأطفال قوىٌّ نسبيا ، حتى إن الكثير من المربين ليرجعون وداعة الأطفال إلى أساس غريزى فيهم إن لم يرجعوها إلى أساس من الرق والعبودية . وقد أحسن الأستاذ « وُدورت » وصف ما لها من

أهمية فى الطفولة عند ما قال : « إن فى وداعة الطفل الذى يصدق كلاما يسمعه ، عنصراً من الإذعان والخضوع ؛ كذلك يوجد الإذعان فى موقف القبول الذى يلائم عملية الملاحظة وتكوين الآراء ، وموقف البحث عن الحقائق وتقبلها على ما هى عليه — بدلا من سعى المرء وراء تأييد ما سبق أن رسخ فى ذهنه من الآراء السابقة . إن التشيع والتحيز سيطرة ذاتية ، فى حين أن الحياد والنزاهة إذعان إلى حد ما »[١] . ومن شأن وجود الجماعة أنه يستثير موقف الإذعان ، وتلك الحقيقة هى إحدى الأسس التى تقوم عليها خطط « الحكم الذاتى » فى المدارس . فكل فضيلة بارزة أو صفة نابهة يصح أن تستثير موقف الإذعان وتحركه . فمن المعلوم أن الشباب لا بد له من أبطاله ؛ والجمال ، فى كل مظهر من المظاهر التى يتجلى فيها — فى الأدب أو فى الفن أو فى الطبيعة أو فى شكل القداسة السامى — قد يستثير هذا الموقف ويحركه فى النفوس ؛ وكل ما هو حسن وسامٍ فى الحياة ، — إيماناً كان أو أملاً أو حبًّا ؛ وكل ما هو شريف نبيل فى فكرة الإنسان عن العالَم ؛ وكل ما يسترعيه إلى الاتصال بالكائن الأسمى — إنما يقوم على الإذعان ويستند إليه . إن السيطرة الذاتية فى أسمى أشكالها يمكن إسكاتها ، فى حين أن جميع أشكال الإذعان السليمة ، يجب — كما ذكرنا من قبل — أن تكشف لنا عن اتجاهات جديدة من اتجاهات السيطرة الذاتية[٢] كما أن أشكال السيطرة الذاتية التى تماثلها من حيث السلامة والحقيقة تتطلب أشكالا جديدة من الإذعان .

فلِمَ يبدو إذن أن الإذعان لا يقوم إلا بدور قليل الشأن فى الحياة نسبيا ؟ قد يكون السبب الأساسى فى ذلك أن السيطرة الذاتية تجرى أساساً عن طريق أفعال عادِّية ألفها الإنسان ، أو عن طريق أفعال محافظة لا تحتاج إلاّ إلى القليل من الإذعان ، أو أنها قد تجرى أحيانا عن طريق أفعال من النشاط المبدع الخلاق تؤدى إلى نتائج مرئية وملموسة يقوّى الحصولُ عليها الشعورَ بتوكيد الذات والإفصاح عنها . ذلك إلى أن اللحظات القوية التى يتجلى فيها الإذعان تُشير إلى شكلٍ من أشكال السيطرة . هذا وإن الأشياء التى تستثير الإذعان ، مهما كانت بعيدة كل البعد عن الخبرة الفردية — لها تلك الصبغة من السيطرة الذاتية التى

---

(١) Psychology صفحات ١٦٧ — ١٦٨ .

(٢) لا يترتب على هذا أن الإذعان ليس سوى وسيلة بأغراض تؤيد السيطرة الذاتية فتحقيق هذا الغرض يتضمن إذعانا مستمرا .

تتعلق بأسمى ما لدى الفرد من مُثُل عليها وتتشبث بها . وأكبر الظن أن الناس ذوى المزاج المنبسط أكثر عددا من أصحاب المزاج المنقبض الذين قد يظنهم الناس ، بسبب تكوينهم النفسانى ، أكثر حساسية بأشكال الإذعان الدقيقة . ولا يخفى أن الكبت ، وهو عملية تتضمن أشكالا من « الاستسلام » والتسليم (كما أبان لنا أدلر) قد يُحدث ، بطريق التعويض ، سيطرة عدوانية طاغية تتجلى فى سلوك المرء ؛ ذلك إلى أن أشكال الإذعان المصحوبة بوجدان ذاتى سلبى حقيقى قد تكون مؤلمة إلى حد تصبح معه وسيلة إلى قمع فكرة الإذعان نفسها . وأخيراً ، قد يحدث فى الأزمات والأوقات الحرجة فى الحياة ، حين تفشل طرق العمل الملائمة فشلاً مؤقتا ، أن ينزل الإنسان عن شىء كانت له قيمة كبرى من قبل . فلحظات التضحية الشخصية هذه تقوّى فكرة الجهود التى يبذلها المرء فى سبيل التخلص من نير الاستعباد ؛ وأن توكيد هذا النشاط ، حتى فى اللحظات التى هى أقل من غيرها حيوية ، هو الذى جعل نظرية الأستاذ نَنْ الهُرمية نظرية تبعث على التفكير وتوليد الآراء ، وتفيض القوة والنشاط إلى مدى كبير .

يتبين لنا من هذا إذن أن الأستاذ « نن » ، وإن كان قد عبّر عن الحرية بعبارات ذات صبغة فردية محضة ، فإن مبدأ الوحدة الذى يقول به هو الوسيلة إلى « الاستقرار » وإلى « التأديب » . وقد حاولنا أن نبين أنه يتضمن نزعة تتعاون مع السيطرة الذاتية لايمكن أن توصف دائما بألفاظ كالقصور والاستكانة أو الوجدان الذاتى السلبى [1] . وسبق لنا أن شاهدنا هاتين النزعتين (اللتين تكمل إحداهما الأخرى ، وإن كانتا مع ذلك تتعارضان وتتناقضان) فى صور عدة فيما مضى من الفصول .. ولعل مدام منتسورى قد أعطتنا أوضح صورة لأول تعادل وتنسيق ناجح بينهما ؛ عندما لاحظت أن الطفل الذى تطلق له حرية الإرادة فى بيئة أُعدت من قبل بكل عناية ودقة ، يمر غالبا بفترة طويلة من الاضطراب وسوء النظام ؛ فأنواع النشاط القلق المضطرب فى هذه الفترة تتضمن من غير شك شيئا من الإذعان للحقائق الأولية التى فى البيئة ؛ ويؤدى سلوكه المضطرب فى ظاهره هذا إلى تعديل سيطرته الذاتية بعض التعديل ، ولكن لا تمضى برهة طويلة أو قصيرة حتى يصبح انتباهه مستقطبا ،

(١) وازن ذلك بقول شكسبير "Submission, dauphin. t'is a mere French word We English warriors wot not what it means."

فلا يقنع بحركات للسيطرة الذاتية عشوائية أو اعتباطية لا أغراض لها ، ولكنه يستجيب لدافع باطنى يحفزه إلى نوع محدد من النشاط تضبطه مجموعة من الشروط والظروف الثابتة القاسية . ففضيلة الجهاز الكبرى أنه يستثير الطفل إلى أن يسلك مسلكا مناسبا للسيطرة الذاتية بما يهيؤه من ظروف « صالحة » للإذعان . وربما كان تكرار النشاط (وقد يبلغ أربعا وأربعين مرة) دليلا ، لا على أساسه الغريزى وحده ، بل عليه وعلى قيمة باطنية لايُرضيها إلا التكرار . وقد تكون الظواهر التى لاحظتها مدام منتسورى دليلا أيضا على حالة من الشعور محددة ومُرضية كل الإرضاء ، ينتجها أول اتزان لنزعتين متعارضتين . وفى رأينا أنها تمثل كثيراً من مواقف الحياة خير تمثيل ، وأن حالة الشعور الخاصة حالة ترضى أسمى ما يتطلبه الأستاذ (نن) من الحرية .

ولا نكون بعيدين عن الصواب إذا عبّرنا عن هذه الفكرة بأنها سيطرة ذاتية «ذات شكل منسجم» مُدَمْلج . ففيها نرى الأفعال غير المحكمة التنظيم التى تصدر عن السيطرة الذاتية قد تماسكت حتى أصبحت نشاطا يبدو أنه يرضى حاجات الكائن الحى كل الرضى ؛ ولكن إذا صدق تحليلنا وجب أن توصف الحالة الشعورية بأنها تعديل لنزعتى السيطرة الذاتية والانقياد الذاتى — تعديلا يتمشى مع ماعند التلميذ من حاسة باطنية لتقدير القيم . فكما أن الترقى البيولوچى يدل على تقدم من مجموعة واحدة من الخلايا إلى نظام يشمل أنسجة خارجية وداخلية ووسطى — أى إلى وحدة ذات أنسجة للحماية والتغذية والصيانة — فكذلك توجد أدلة على تقدم نفسانى — من سيطرة ذاتية عدوانية لا أكثر إلى وحدة من الوظائف السيطرية والانقيادية ، ومن الوظائف « الاستقطابية » أى وظائف الصيانة والتدعيم وليس من السهل أن نعبّر بالألفاظ عن هذه الوظيفة الأخيرة . ولكنّا قد أشرنا فيما سبق إلى عملها الأساسى باسم (relevancy) . واشتقاق هذه الكلمة فى اللغة الإنجليزية يدل على الرفع من جديد (raising again) وقد يوحى إلينا هذا الاشتقاق بأنها تدل على رفع الانقياد الذاتى إلى مستوى السيطرة الذاتية ، أو على النهوض بالسيطرة الذاتية والارتفاع بها من طريق أفعال أخرى من أفعال الانقياد .

ذلك لأنا لنعتقد أن من حقائق الحياة التى لانزاع فيها ولا جدال ، أن الاتجاه الأساسى

لمجاهدات الحياة ومحاولاتها تنتابه لحظات من التوقف نكاد فيها نكون جامدين جمود الجزيرة القائمة وسط البحر يحيط بها الماء من كل مكان . ففى مثل هذه اللحظات نقف ، كما نقف معجبين بمنظر طبيعى خلاب ، وحين ندخل بيتا من بيوت الله له روعته وجلاله ؛ أو عند ما نتصل بما يدل على قداسة إنسانية ، أو نلمح كائنا يسمو على أقصى مايمكن أن نصل إليه من خير وحق وجمال . ففى هذه اللحظات لاتكون السيطرة قد ماتت وخمدت كل الخمود ، بل إنها لتخرج منها وقد بعثت بعثاً جديداً ؛ وقد يصحبها (السيطرة) «استقطاب» للكائن الحى الذى عقد العزم على أن ينهمك فى عمل جديد تواجه فيه السيطرة عقباتها الدائمة الوجود بأن تُذعن وتنقاد للظروف والأحوال التى تشعر دون غيرها بأنها لاتستطيع فيها أن تتغلب على هذه العقبات وتتخطاها .

إن هذا الرأى فى الحرية ، الذى يقول بأنها إيجاد اتزان بين السيطرة والخضوع فى ضوء ما لدى الفرد من حاسة « الاتصال » ليؤدى بنا مباشرة إلى البحث فيما لدى التلميذ نفسه من حاسة « الاتصال » هذه من حيث قيمتها ، ومن حيث نجوعها . فهل هى كافية فى ذاتها أو أن نجوعها يزداد بالتربية والتعليم ؟ ؟ .

الفصل الحادى والثلاثون

سلوك التلميذ إزاء الحرية

يهدف هذا الفصل إلى وصف بعض التجارب النموذجية التى كان قصد القائمين بها إيضاح استجابة التلاميذ للحرية إذا ما أُعطوا منها قسطاً وفيراً ؛ على أن ضيق المقام يمنعنا من أن نستوعب هذه التجارب كلها ونذكرها على سبيل الاستقصاء والحصر ؛ ذلك إلى أن صدور كتب حديثة مثل كتاب « أَلِيسْ وُدز » عن التجارب التربوية فى بلاد الإنجليز، وكتاب « أدُلْف فِرّيير » عن المدرسة النشيطة ، يجعل هـذا الاستيعاب أمراً لا داعى له . ولعله أدنى إلى غرضنا أن نشـير إلى أن نواحى شتى من الحرية أصبحت الآن تتجلى فى جميع أنواع معاهد التعليم المختلفة ويزداد عددها فيها ، فنراها ممثلة فى مدارس الحضانة ، وفى مدارس اللعب والمدارس التجريبية ، والمدارس الإنجليزية « العامة » الـكبرى ؛ كما نجدها فى المدارس الابتدائية والثانوية فى بريطانيا ، وفى الولايات المتحدة ، وفرنسا وألمانيا ، وإيطاليا وغيرها من البلاد . وزيادة على ذلك أخذ المدرسون يتحمسون لمسألة حرية التلميذ ، وأصبحوا يدركون إدراكا واضحاً تلك النتائج الإيجابية التى نحصل عليها بجعل هـذه الحرية حقيقة قائمة لا صورة وخيالا . هذا ، ولا بد لنا من أن نُغفل ذكْر الـكثير من تلك الصفات والميزات البديعة التى تتميز بها المدارس النشيطة ، وحسبنا أن نشير إلى المحاولات التى تجرى الآن لإظهار فائدة الدراسات المختلفة وعرضها على أنها مظاهر شتى من مظاهر تقدم الإنسان فى سبيل الحضارة ؛ وإلى الجهود التى تبـذل فى عرض الأفـكار والمعانى عن طريق اللعب وغيره من ضروب النشاط ؛ وخطط التعليم الذاتى ، والدراسة الفردية ، وطرق الاستكشاف ، وتعليم النفس بالنفس ؛ والمشروعات التى تجعل التعاون طريقة طبيعية من طرق التعلّم ؛ والخطط التى تُهيب بالتلميـذ أن يحيا حياة الجنس البشرى كاملة حافلة ؛ والمناهج التى تتيح

---

(١) انظر Educational Experiments in England, L'Ecole Active—Adolphe Ferrière تأليف Alice Wooda

الفرص لتنمية الفنون والحرف ؛ ومد نطاق المدرسة وتوسيعه حتى يقوم كل من البيت والمدرسة بتهيئة حياة حافلة سعيدة للشباب ؛ وطرق اللعب ، والتمثيل ، ودراسة اللغات بالطرق « المباشرة » بدلا من القيم اللغوية والتدريبية . فكل هذه النواحى ومئات غيرها من خير الصفات التى يتميز بها التدريس الحديث فى وقتنا الحاضر يسودها الرغبة فى جعل مطالب حياة الكبار متصلة بضروب النشاط الحر الطبيعى للشباب . ولكن مهما كانت هذه الطرق ناجحة أو رائعة خلابة ، فلا تزال أمامنا مشكلة التمرد والإجرام التى لا بد لنا من مواجهتها فى كل آن ، وإنها لمشكلة خطيرة حقا ، يعرف خطرها كل مدرس يعطف على أحدث الطرق وأكثرها مراعاة للإنسانية . فهل يجوز لنا أن ندع التلميذ الصغير يضطلع بتبعة توجيه حياته وتدبير شئونها بنفسه ؟ وهل يجب على المدرس أن يتخذ الإجراءات اللازمة لإلقاء هذه التبعة على عاتق التلميذ وحده ، أو على عاتق الفريق الذى ينتمى إليه ؟ . وهل إن أحاط المدرس تلميذه ، كما تريد منتسورى ، ببيئة تربوية ، وقفت واجباته عند هذا الحد ؟ وهل مالدى التلميذ من الحافز الباطنى الذى يدفعه نحو الكمال يضمن لنا أنه سيختار حياة حافلة معقولة إذا ما رفع عنه القسر والإرغام ؟ وهل يرغب التلميذ فى الحرية ؟ وهل يستطيع حقا أن يضطلع بعبء توجيه حياته بنفسه ؟ تلك أسئلة ينبغى أن تعرض على محك التجربة والاختبار . على أن الاتجاه العام للتجريب يوحى إلينا بأن التلميذ ، وإن كانت قدرته على توجيه نفسه أنجع وأعظم فعلا مما يظنه الناس عادة ، ليس مستعدا بحال من الأحوال لأن يغامر ويضطلع إطلاقا بشئون توجيه حياته كلها فى الاتجاه الذى يريده ويرتضيه .

كان موقف الطفل إزاء ضروب النشاط التعاونى ، واستجابته للمواد الدراسية المألوفة موضع دراسة دقيقة فى مدارس اللعب بالولايات المتحدة ، فتوصل أحد القائمين بالتجارب إلى أن الطفل قبل السادسة متطرفٌ فى فرديته . ويقول إن المدرسة يجب أن تعمل من البداية على سد المطالب التى تقتضيها فترة الفردية هذه ، وبذلك تسد الفجوة التى بينها وبين الميول الاجتماعية فيما بعد . ويبدو لنا أن الطريقة العامة للالتجاء إلى التلميذ التجاء ناجحاً

(١) انظر النشرة رقم (١) التى عنوانها Playthings الصادرة عن مكتب التجارب التعليمية فى مدينة نيويورك .

تتمثل طيلة هذه الفترة كلها فى عرض روسو لفكرة الملكية — أى فى تركيز المعانى المجردة فى وسط شيئى محسوس . فضروب النشاط فى اللعب تمهد الطريق تدريجياً إلى التعاون ، وأول واجب على التلميذ هو أن يعيد عمليات الحياة التى حوله ويكررها ، لا أن يؤوّلها ويفسرها ، وأن يخلق العالم الذى حوله خلقاً جديداً مرة أخرى بالشكل الذى يتراءى له . ولذلك يجب أن نسمح له بأن يحاول خلق عالمه هذا من جديداً لأسباب عدة . فهذه المحاولة توجد تمرينات كثيرة منوعة تشترك فيها غريزتا السيطرة الذاتية والاذعان فى العمل معاً ؛ وتزيد القدرة على تفسير العالم وتأويله ؛ وتؤدى بشكل طبيعى ، وفى يسر ، إلى النشاط التعاونى وإلى الملاءمة بين الذات وبين غيرها من الذوات الأخرى ؛ وتكشف للمدرس القوىّ الملاحظة عن كثير من مشكلات الطفل الشعورية واللاشعورية . ومع أن هذه المرحلة خالية خلواً لا شك فيه من كل هم ومن كل تبعة ، وأن الطفل فيها لا يتحمل تبعة الاضطلاع بالحكم الذاتى ، فإنه يستجيب فيها بكل وضوح إلى حرية الاختيار . ويبدو أن الشهادة التى أدلى بها ناظر إحدى مدارس اللعب فى مدينة نيويورك[1] تلقى كل تأييد من جميع التجارب المماثلة لها تقريباً ، فيكاد الأطفال الذين بين الرابعة والثامنة يختارون أى شىء تعرضه عليهم بيئتهم . ومع ذلك فلا دليل لدينا على أن النمو فى مثل هذه الظروف يكون أسرع منه فى ظروف النظام القديم ، فى حين أن لدينا أدلة كثيرة على أنا لو أعطينا ميول الطفل التى تدفعه إلى التكرار والإعادة مجالا واسعاً كل السعة حتى يصبح منهمكا فى عمليات الحياة الخاصة بالكبار (مثلا) فإنه لا يتقدم التقدم السوىّ العادىّ فى القراءة والكتابة وما إليهما من الأعمال المدرسية . فهنا يتجلى قصور خطة مثل خطة ديوى . وتقول الآنسة برات Miss Pratt إن ملاحظات الأطفال لما فى معارض المحلات التجارية ، وللعمليات التى يقوم بها الصناع قد اتخذت أساساً لمناقشة المشكلات المتصلة بالغذاء والكساء والمأوى ، فجعلت ذلك الربط السطحى المألوف بين العلم والفن والأدب والجغرافيا والموضوعات الأخرى غير ضرورى . ولا شك فى أن الأطفال فى هذه السن كانوا مهتمين بالعلاقات الإنسانية التى درسوها حيث

---

(١) انظر النشرة رقم ٣ التى عنوانها The Play school والتى كتبتها الآنسة Pratt وانظر كذلك الصفحات من ٥٢٢ — ٥٢٤ من هذا الكتاب .

هى فى مكانها . ومع ذلك فقد رأت الآنسة « برات » نفسها مضطرة إلى الاعتراف بحقيقة لها أهميتها ؛ وهى أن نصف تلاميذ « الفصل » على الأقل لم يهتموا مطلقاً بالقراءة من حيث هى وسيلة للتحصيل ، ولا بالكتابة من حيث هى وسيلة للتعبير . فهذا الاعتراف الصريح يبين لنا أن قصر ميول الطفل التى تدفعه إلى التقليد والتكرار على نواحى النشاط المدرسى التى قد تكون وسائل للاستمرار فى النمو شرط أساسى وضرورى للحرية . وقد نخطىء هنا ونعد الاهتمام نمواً ، ناسين أن الاهتمام قد يكون نسبياً أمراً سطحياً ، وأن تدريباً حكيماً للميول القابلة وللميول التقليدية قد يضمن فى النهاية اهتماماً بالعلاقات الإنسانية أعمق وأبعد أثراً . هذا وقد أبانت الدكتورة منتسورى ان الجمع بين العمليات المؤدية إلى التقليد والتكرار ، و بين تعلم فنون كالكتابة أمر ميسور . والراجح أن تركيز طريقة منتسورى انتباه الطفل الصغير فى ترقيه هو الشخصى تركيز أقوى مما يجب . ولكن هل هذا التضاد ضرورى ؟ ألا يجب علينا أن نبدأ كما بدأت منتسورى بالعمل على إبراز القوى التلقائية التى تؤدى بالطفل إلى الحصول على الوسائل الضرورية للثقافة ، وفى الوقت نفسه تكشف بوساطة الاتصال المباشر بالعالم الخارجى ، عن العلاقات الإنسانية التى تتجسم فيها هذه الثقافة والتى تستند إليها ؟ فتركيز الطاقة ، لا تبديدها ، هو الضرورى . وإذا شئنا أن نحصل على هذا التركيز فإن شيئاً من التوجيه والإرشاد لنشاط الطفل المبدع الخلاق يبدو أنه شرط يجب توافره لمواصلة النمو[1] فيه . أما أنواع النشاط النافعة التى تركز جهود الطفل المبدعة الخاصة ، والتى

---

(١) كثيراً ما أشارت التقارير إلى نفور التلاميذ من مادة أو أكثر من المواد « الأساسية » . فى التجربة التى أجريت فى مدرسة أوتوود وكيرزلى Outwood and Kearsley التى وصفتها الآنسة وودز Miss Woods انظر المصدر المذكور قبل صفحة ١٤٣ — دليل على أن الناظر — المستر أونايل O Neill المعروف بتحمسه لمناصرة الحرية ، كان يعاون تلاميذه معاونة عظيمة فى اختيارهم المواد الدراسية ، كما كان يشرف بكل عناية على ماينجزونه من الأعمال . ومع ذلك فقد كان الحساب مصدر قلق ومتاعب للكثيرين من هؤلاء التلاميذ ، وكان الأطفال الذين سبقت لهم خبرة به فى مدارس أخرى يكرهونه ، وإذا ما تركوا أحراراً فى اختيار مايدرسونه تهربوا منه (صفحة ١٥٤) ومع ذلك فقد كان المستر أونايل محقاً فى اعتقاده أن هذه المادة لا بد ستحصل بلا ريب على نصيبها الواجب لها من اختيار التلاميذ إياها ، على أن الغلط التى نحن بصددها هى ضرورة الإرشاد والتوجيه ، فقد تكون الطرق القديمة هى السبب فى عدم إقبال التلاميذ على هذه المادة وعدم تذوقهم إياها ، ويبدو أن التاريخ واللغة والفرنسية كانتا مادتين ليس لهما من إقبال التلاميذ حظ كبير .

تؤدى تدريجاً إلى تطبيق بعضها على مشروع من مشروعات الجماعة ، فيبدو أنها نتيجة سليمة صحيحة تستنتج من جملة هذه التجارب .

لقد خدمت عشيرة الكالدكوت (The Caldecott Community) وهى مدرسة داخلية لفقراء الأطفال — الحرية فى التربية خدمة جليلة . فقد كان غرض هذه المدرسة تجريبيا بكل معنى الكلمة : وهو أن تختبر وتنقى النظريات الحديثة فى التربية وتنميها ، وهى النظريات التى امتلأت بها العقود الأخيرة . وتذكرنا ظروف التجربة الأساسية بالصفات العامة للتربية غير القاسرة التى ينادى بها سبنسر . « فالتوجيه والمعاونة لم يفرضا على الأطفال قط بل كانا تحت طلبهم إن شاءوا أن يستفيدوا منهما فعلوا . وليس ثمة شك فى أن الأطفال يميلون إلى ترقية عقولهم ، وأنهم كلما تحرروا من قيود التعليم الجمعى — مع استمرارنا فى إرشادهم وحمايتهم — ازداد ترقيهم انسجاماً واكتمالا » . وجملة القول إن هذه التجربة تبين لنا أن الاجبار الذاتى الصادر من الباطن أسمى من الرقابة المفروضة من الخارج ؛ وقد سجلت لنا الحقيقة الرائعة الآتيـة : إن الطريقة التى تلقى على الطفل تبعة حياته لا تنجح بدرجة واحـدة فى مختلف الأحوال كلها ، فلا مندوحة عن شىء من التعليم بالإكراه والقسر » وقد حدثت هذه الحالات مع أطفال من بيوت وضيعة غير معنىّ بهم انغرست فيهم عادة العجز عن تركيز الفكر وحصره من جراء ما عانوه من التهيج الدائم المستمر الذى يلاقونه فى حياة الشوارع والطرقات . ولقد اتضح أن الطريقة العتيقة فى الطاعة ، بل وتوقيع العقاب نفسه ، أنسب الطرق بهؤلاء الأطفال . وهذا لا ينافى فكرة الحكم الذاتى ولا يناقضها ، بل هو فى الواقع شهادة فى صالحه تؤيده ؛ فهذه الطريقة تدل على ألاّ معنى لأن نتوقع ازدهار الحكم الذاتى فجأة ، فى حين أن الظروف والأحوال فى الزمن الماضى قد جعلت من المستحيل أن يتأصل هذا الحكم ويرسخ . وجاء فى التقرير عن العشيرة ما يدل على الحاجة إلى وجود رقابة أو ضبط بشكل ما ؛ فلا شك فى أنه « أمر سهل نسبياً أن نحيط الأطفال والمدرس ببيئة مصطنعة غير حقيقية حتى لا تحدث لنا مشكلة ما من مشكلات حدة الطبع واختلاف الأمزجة » .

وثم حقيقة أخرى هامة سجلها التقرير ، وتلك هى أن الحكم الذاتى لم ينجح مع الأطفال الذين فى السابعة والثامنة . « وموضع الضعف أنهم لا يستطيعون أن يكونوا جميعاً حفظة

أمن وقواماً على السلام ، وأن الحياة الاجتماعية فى الجمهورية الصغيرة The Little Commonwealth لا يمكن أن تقوم على أساس منطق ، لصغر الأطفال . وزيادة على ذلك فإنهم كانوا يشعرون أحياناً بالحقد على قضاتهم وحكامهم ، وهو حقد لم يكونوا ليشعروا به لو أن العقاب كان فى أيدى الكبار الناضجين . وهذه الحقيقة تشعرنا أن المطلوب فى هذه المرحلة إنما هو حكومة استبدادية وليس مثلا أعلى للديمقراطية[1] . وهذا القول الهام يؤيد خير تأييد ما للباعث من أهمية فى العلاقات الاجتماعية الصحيحة الحقيقية . و إنا لنلاحظ هنا أن مجرد المحافظة على النظام لا يمكن أن يعد فى ذاته باعثا كافيا للحكم فى أية مرحلة من مراحل الحياة ؛ فعبارة « حفظ الأمن والسلام » تتضمن أمنا يود جمهرة أفراد الجماعة أن يحافظوا عليه ، وهم يدركون أن المحافظة عليه هذه تستدعى وجود شىء من النظام ، وأن رغبة جميع الأطفال الذين فى السابعة من العمر قد تمنوا أن يكونوا رجال شرطة على أنه كان ينقصهم باعث عام مشترك بينهم ، تأديبياً كان ذلك الباعث أواقتصاديا . ومع ذلك فالحقائق لا تكاد تبرر استنتاج أن المطلوب هو أن يُحكموا حكما استبداديا . والحق إن تاريخ « العشيرة » ليبيّن لنا أن شكلا جديدا من أشكال الحكم الذاتى ، مع قسط كبير من الإرشاد من قبل الكبار ، قد يفى بالغرض كل الوفاء ؛ فقد قررت العشيرة بعد تجارب واسعة أن تجمع بين قسط كبير من الإرشاد ، و بين درجة كبيرة من الحرية . فالعمل الفوجى أو الجمعى ، والعمل الفردى ، واستقرار جداول الدراسة ومرونتها ، والضوضاء مع النجوع والإتقان ، والتمرينات الشيئية ذات الغرض مع مقدار معين من اللفظية والحشو ، والعقاب والتأديب القائمين على الجزاء الطبيعى ، والحكم الذاتى إلى جانب الخوف من التحقيق الذى قد يدفع صغار الأطفال إلى أن يفضلوا أن يرتموا على الأرض باكين معولين على أن يواجهوا الذين يتهمونهم ، والتنبيهات والجزاءات التى يضعها الأطفال مع ملاءمة الجزاء للذنب المقترف ملاءمة كانت لا شك ترضى روسّو وتسر سبنسر[2] — هذه كلها صارلها

---

(١) انظر مقالة الآنسة بوتر Potter فى Report of Conference on New Ideals in Education

(٢) انظر مثلا : القاعدة الآتية ممنوع : الانزلاق على درابزون السلالم الخلفية ، وعقاب من يخالف ذلك أن يصعد السلالم الخلفية هذه وينزل عنها اثنى عشرة مرة تحت مراقبة المشرف المختص :

مكانها فى معهد وجد بالتجربة طريقة وسطا بين سيطرة الطفل ، و بين كبحه وقمعه .

أما موقف الصبى الذى فى الثانية عشرة من عمره إزاء الحكم الذاتى فقد وصفه المستر هـ . ك كوك H. C. Cook أبدع وصف فى كتاب له عنوانه « طريقة اللعب » The Play Way . فذكر لنا أن الصبيان فى هذه السن قد تغلبوا على السياسة الحزبية كما يتغلب الجرو على ما به من حدة المزاج والطبع ، لمجرد أن الجماعة كلها كانت تسعى وراء إيجاد نظام صالح سليم[1] » . لقد تُركت إدارة الفصل للتلاميذ فأتى ذلك بنتائج طيبة . على أن تجربة المستر كوك قد دلت على أن الحكم الذاتى المطلق من وجهة نظر الولد نفسه يجب أن يشمل ضرورة الإشراف على تعلّمه ، كما يشمل الإشراف على سلوكه وتأديبه[2] . ويتم هذا الإشراف عن طريق اللعب . فاللعب ، بحسب تعريف المستر كوك هو أن يضع الإنسان قلبه فى أى عمل يعمله ، وذلك تمثيل بديع لشيئية بستالتزى ؛ ففيه تُعبأ قوى الحياة كلها ، ويخلق الولد الفردىّ ذو السيطرة الذاتية ، الذى فى الثانية عشرة من سنه ، عالماً خيالياً من زعمه وتصوره يكون له معياره الخاص من القيم ؛ ثم يقوم هو بلعب أدوار عدة فى عالمه الخيالى هذا . وينبغى أن نسلم بأن فى إدراك التلميذ لما فى عالمه الخيالى القريب منه من معايب وفضائل ، أكثر قيمة تربوية مما فى إعجابه بالفضائل التى فى عالم « حقيقى » هو فى نظره عالم غير ملموس ، وغير حقيقى . ويعبر المستر كوك عن ذلك تعبيرا ظريفا ، فيقول : « إن جزراً أمامنا نتطلع إليه خير من عصا تهددنا من خلفنا » لأن وجود غرض أمامنا نولى وجهنا شطره خير من منخاس وراءنا يدفعنا ويستحثنا . قد تكون هذه الاستعارة مفيدة وموجّهة ، ولكن التجربة نفسها تدل خير دلالة على ما فى ابن الاثنتى عشرة سنة من الصفات الإبداعية والفنية . فلم يقتصر المستر كوك على أن يوضح لنا العلاقات الاجتماعية وهى فى دور تكوينها ، بل نراه يشير كذلك إلى الطريقة التى بها يتسنى لنا استخدام ما فى السيطرة من قوى فطرية لتوسيع أفق التلميذ الحديث ومدى نظرته من الوجهتين العقلية والاجتماعية .

---

(١) The Play Way الطبعة الثانية ص ٦٠ .

(٢) المصدر ذاته .

لقد كان الهدف الأساسى الذى رمى إليه المستر كرادك (Craddock) من إقامة لحكم الذاتى أن يحرر المدرس من ضرورة الاضطلاع بحفظ النظام ، ولذلك عهد بهذا الواجب إلى لجنة . إذ يظهر أنه كان ممن يرون رأى تولستوى أن وظيفة المدرس الأولى هى أن يدرّس . ومع أن تجربته هذه لم تمس إلا دائرة محدودة ضيقة من أعمال المدرسة فقد استغل فيها اهتمام التلميذ بما حصّله من معلومات أحسن استغلال . فالعادة أن ما فى الفرد من غرائز السيطرة الذاتية يصطدم بمصالح الناس الأخرين و بمواضع اهتمامهم . أدرك المستر كرادك هذه الحقيقة وحدد لنا الظروف التى تجعل السيطرة تؤدى إلى أشكال من التعبير أكثر ملاءمة وانسجاماً ، وأكثر معاونة على الاستمرار فى النمو والترقى ؛ وفى ذلك يقول : «إن الصبى يكون فى أحسن أحواله عند ما يجاهد ضد غيره فى سبيل مصلحة الفريق الذى ينتمى إليه ، وعلى هذا جعل المستر كرادك نصف تلاميذ الفصل يناقشون النصف الآخر (وهما يكادان يتساويان فى التحصيل) . فالتجربة تجعل التلميذ يعمل و يجد ليحصل لفريقه على عدد من الدرجات ، أو ليمنع هذا الفريق من أن يخسر بعضاً منها ، أو أن يعمل على أن يضيّع على خصمه — الفريق الآخر — بعض الدرجات . فمثلا يختار (ا) ... التلميذ (ب) خصمه ليوجه إليه سؤالا يتوقع أنه (ب) لا يحسن الإجابة عنه . فخطأ (ب) معناه زيادة درجة للفريق (ا) ؛ فإن عجز (ب) عن الإجابة وجه السؤال إلى شخص آخر من حزب (ا) لا يعتقد أنه فى حال تمكنه من الإجابة عنه ، و بذلك ينال الأولاد الضعاف والكسالى من زملائهم أكبر قسط من العمل . ومع أن التلميذ فى الفصل العادى قد لا يكون مكترثا لمركزه فى الفصل ، فليس من المحتمل أن يظل الأمر هنا هكذا ، ما دام نصف الفصل سيتأثر و يعانى الكثير من جراء عدم كفايته وقلة عنايته بدروسه . وعلى هذا يزداد اهتمام الفرد الشخصى بنجاحه وتقدمه هو ، ويتجلى سوء الأثر الذى تتركه قلة إنتاجه الشخصى فى تقدم الجماعة ونجاحها .

يخيل إلينا أن هذه التجربة تُدخل فى المدرسة قسطاً أكبر مما يجب من روح المنافسة التى عند الكبار ، ولكن الوسائل التى اتخذت لتوجيه البواعث الاجتماعية التى للصبىّ ابن اثنتى عشرة سنة ، هى لا شك وسائل صحيحة سليمة . فى هذه المرحلة يكون لملاحظة (أيان هاى) Ian Hay الساخرة بعض الحق عند ما يشير إلى أن غرائز الصبى أشبه ما تكون بغرائز

الجراء ، فالجرو يفضل أن يُصك على رأسه من أن يُغفل شأنه و يهمل أمره . فغرائز الكفاح التى تتجلى فى ألعاب المباراة هذه تواجه اهتماماً من الاهتمامات التى تعنى بها الجماعة . و يوضح لنا المستر كرادك أن غالبية الفوائد التى تنجم عن الإرشاد الاجتماعى الذى ينادى به الأستاذ ديوى يمكن الحصول عليها عن طريق أنواع النشاط[1] المدرسى المألوفة ؛ و يوضح لنا كذلك ما تكون عليه القيم الفردية الضعيفة من قوة إذا ما أيدتها القوى الدافعة التى للجماعة . فالتعديل الذى حصل عليه المستر كرادك يعد خطوة هامة فى نشوء الحكم الذاتى ، فبهذا التعديل نرى « مثلا أعلى ذا صبغة اجتماعية يرتبط ارتباطاً مباشراً بكل من غريزتى السيطرة والإذعان » .

وثم طريقة عملية تجمع بين إرشاد المدرس و بين حرية التعليم الفردى ، نجد وصفها فى طريقة المعمل الدالتُنية[2] التى تنادى بها الآنسة باركهرست أبرز الداعين إليها . ففى هذه الطريقة يقسم عمل السنة أقساماً « أو تعينات » يشتغل فيها التلميذ بحسب قدرته وسرعته الخاصة ، و بإرشاد مدرسيه . و يبدو أنها طريقة عملية لتوزيع مواد الدراسة الابتدائية المتعددة الواسعة المدى على المدرسين ، فيصبحوا بذلك إخصائيين فى مجموعات من المواد ؛ وهى تيسر السبيل إلى أى شكل من أشكال الجمع بين التعليمين الفردى ، والجمعى ؛ وتهيىء للتعاون جواً طبيعياً خلواً من القسر والاكراه ؛ وتشجع التلاميذ على أن يثابروا فى عملهم حتى يحذقوه و يتقنوه ؛ وتدعوهم إلى استغلال حكمهم هم على مدى ما بلغوه فى عملهم من الإتقان قبل أن يعرضوا ذلك العمل على المدرّس ليحكم عليه و يقدره قدره . ومع ذلك ففائدتها الكبرى تنحصر فى بث روح التبعة الشخصية . فإنا لا نستطيع أن نجعل التلميذ مسئولا عن عمل ما ثم نتوقع منه إنجاز العمل الذى تعاقدنا معه على انجازه ، ولكنا ، بدلا من ذلك ، ينبغى لنا أن نشعره بأنه مسئول ؛ فإناحين نحاول أن نجعله مسئولا إنما نسوقه سوقا . فإذ نقول له « إن هذا الوقت وقتك استعمله فيما تراه خيراً لك فيما يعود عليك بالفائدة فإنا لا نكسب احترامه فحسب بل إن موقفه العقلى يتغير على أثر شعوره بثقتنا به ؛ وعندئذ ينظر

---

(١) انظر كتاب A Path to Progress in the School—Norman Mac Munn تجد فيه نظاما للتعاون والاشتراك فى المواد الدراسية المألوفة .

(٢) مقالات لهلين پاركهرت نشرتها سنة ١٩٢١ بعنوان طريقة دالتن فى The Times Educational Supplement

إلى كل عمل ، يطلب إليه، فى جملته ؛ و يصبح « الكل » هو الذى يجذب انتباهه . وعندئذ لايجد فى نفسه ميلا ولا رغبة إلى التهرب من الأجزاء الثقيلة غير المستساغة التى تصحب مافيه من الأجزاء السارة الممتعة[١] . وتدل النتائج التى حصلنا عليها من تجارب كثيرة على أن هذه الطريقة تغير موقف التلميذ إزاء الواجبات الصعبة تغييراً مؤكدا لا شك فيه . فبواسطتها يدرك الحاجة الماسة إلى الإذعان للظروف والأحوال التى نجدها فى الطرق الأخرى تمرينات مملة متعبة ؛ على أن الطرق التى تستثير المجهود الفردى يجب أن يؤيدها شكلٌ ما من أشكال النشاط التعاونى الجمعى .

ويذكر المستر سمسون J. H. Sempson وصفاً ممتعاً لتجربة حاول أن يجمع فيها بين الحكم الذاتى و بين العمل العادى فى الفصل لتلاميذ فى المدارس العامة تتراوح أعمارهم بين ثلاث عشرة وسبع عشر سنة[٢] .

ومفتاح هذه التجربة كلها فى جملة قالها المؤلف وهو يستعرض نتائجها العامة ، قال : « إن اعتزمت أن تسمح للتلاميذ أن يستحدثوا أفكاراً ونظما جديدة على أساس خبرتهم الخاصة فوطن نفسك على الصبر وتحمل مشاق رحلة طويلة ، ولتغض ، وأنت فى طريقك ، عن كثير من الأفكار المهوشة المضطربة » ففى هذه الجملة نرى أن المستر سمسون قد احتفظ بنفسه وراء الستار ، وإن كان هو الذى وضع الخطط الأولية لنظام الحكم ، وكان هذا نظاماً بسيطاً فى شكله ، عهد فيه بالوظائف الأساسية إلى رئيس ونائب رئيس ، وسكرتير ينتخبون بالاقتراع لمدة أسبوعين . وثم مجلس يعقد مرة كل أسبوعين ، اختصاصه بحث الأعمال التشريعية وفحص الاتهامات ودراستها . ولم يحاول المدرس أن يكون وراء الستار فى هذا العمل فكان أحياناً يجتهد فى أن يرشد هيئة المجلس وأحيانا ينصح باتباع طريق غير حكيمة « فكان المجلس يصغى ويزن ما يسمع ثم يقرر ما يراه على أساس ما قد سمع » ، ويتجلى دور المستر سمسون فى المناقشة من تلك الملاحظة المرحة التى أبداها صبى قوى الملاحظة : « قال لا شك يا سيدى أن نفوذك فى المجلس غير كبير : أليس كذلك ؟

---

(١) انظر مقالا للآنسة هلين باركهرست فى The Times Educational supplement عدد ١٦ يوليو سنة ١٩٢١ .

(٢) انظر An Adventure in Education .

(٣) المصدر ذاته صفحات ١٣٥ — ١٣٦ .

بدأت التجربة بمسألة « واجبات » الفصل التى كان التلاميذ يؤدونها فى تراخ وكسل وبحالة لا ترضى ولا تسر ، وكانت الصعوبة الحقيقية التى تواجه القائم بالتجربة أن يجد قيمة مشتركة يحرص كل تلميذ على القيام بنصيبه فى المحافظة عليها ، فالتنبيهات المدرسية العادية يجب أن تطاع ؛ ومع أن أكثر التلاميذ فوضى وأشدهم تمرداً سيقف إزاء القانون موقفاً جديداً عندما يكون هو نفسه المشترع[1] الذى اشترك فى وضعه ، فإنه لا ينتظر منه أن يبدى تحمساً كبيراً للتنبيهات والواجبات المدرسية التى كان يخالفها ويهملها ، بل ويسخر منها ويستهزئ بها ؛ ومع ذلك ، فقد بدأ المستر سمسون بوضع قاعدة تتطلب ضرورة الحضور إلى الفصل قبل بداية صلاة الصباح فى الكنيسة . وقد حدث أن تخلف هو شخصيا عدة مرات ، وارتكب شيئاً من الإهمال فنال جزاءه من العقاب ، فاستثار بذلك اهتمام التلاميذ بمشكلة التأديب ومراعاة النظام .

فظل الميل إلى المحافظة على النظام سائداً مدة طويلة . وإذا كان فيه شى من القسوة فقد كانت قسوة خالية من « الحقد والميل إلى الانتقام » ؛ وسرعان ما أخذ الفصل يشعر بوجوده ، بوصفه وحدة اجتماعية قائمة بذاتها . وقد يحيد أحياناً عن النظام الدقيق الواجب أن يتبع كى يوجه التهمة إلى الأعضاء الذين يحتمل أن يسئ سلوكهم إلى سمعة الفصل فى المستقبل .

ولما حلت الفترة الجديدة حلّ معها فصل جديد . وكانت التجربة قد اجتازت مرحلتها الحرجة التى توجد عادة عند بداية إدخال نظام الحكم الذاتى . وتوسع المستر سمسون فى تجربته شيئاً فشيئاً وطبقها على أعمال الفصل التعليمية ذاتها . فبدأ النشاط التعاونى بالتمثيل ، ووضع المسرحيات ، وانتهى بتطبيقه على دروس اللغة الإنجليزية كلها . ومع أنه لم يقم ثمة دليل على وجود أية ميزة خاصة أو تفوق خاص فى إنتاج فصله الأدبى ، فإن المستر سمسون قد وجد روح التعاون خير معوان له فى عمله ، وسرعان ما امتدت هذه الروح إلى نواح أخرى حتى بلغت إلى تجميل حجرة الفصل وتنسيقها وتحسين ترتيبها .

وعند حلول الفترة الثالثة كان نوع معقد من الحكم الذاتى قد نشأ ، ثم رسخ واستقر .

---

(١) المصدر ذاته صفحات ١٤ — ١٥ .

وكان أساسه إدراك التلاميذ أن سعادة الجماعة تتوقف على ما يبذله الفرد من جهود . ففى دروس اللغات الإنجليزية والفرنسية واللاتينية كانت النسبة المئوية التى يحصل عليها كل تلميذ تحسب وتدون قبالة اسمه ؛ وكذلك كانت تدون النسبة المئوية للفصل فى جملته ، وكانت ال ٦٥٪ تعتبر الحد الأدنى للمستوى المطلوب . وعلى هذا كانت تمنح جائزة عن كل أسبوع ترتفع فيه النسبة من هـذا الحد الأدنى ، وكان هذا التنظيم هدفا عاما صالحا ، وكان أثره فى المجهود الفرد فى تلاميذ الفصل واضحاً ملحوظا .

وبعد هذا ، سمح للتلاميذ أن يتولوا بأنفسهم تصحيح أعمالهم ، فـكان إجراء له قيمته الـكبرى ، ذلك أن من أخطر عيوب نظامنا المألوف فى التربية القائم أساساً على الدراسات الأدبية ، (كما يذكرنا المستر سمسون) فشله فى أن يتيح للتلاميذ فرصاً كافية ليقدروا بأنفسهم ما فى عملهم هم من أخطاء[1] . هذا وقد طبقت الفـكرة عينها على الحصص المخصصة للاستذكار وإعداد الدروس فأتت بنتائج طيبة . ففى مناقشة استبعاد العمل الردىء البالغ الرداءة الذى أنتجه التلاميذ فى الفترات ، قام تلميذ وقرّر الحقيقة الآتية ، وهى الأساس الذى تقوم عليه التربية بوصفها مغامرة شخصية : « فإذا كان التلميذ لا يستطيع أن ينتج شيئاً محترما ، وقد أعطيت له الحرية فى أن يعمل فيما يعتبره أحب الأشياء وأكثرها استرعاء له ، فهو إما كسول متهاون ، وإما أحمق أبله »[2] . وكان من أبرز علائم النظام فى هذه التجربة كلها ذلك المجهود الذى يبذله الفصل لجعل حظ التلميذ المتهاون فى عمله مما لا يحسده عليه أحد .

ولـكن لا ريب أن خير درس استفدناه من التجربة التى قام بها المستر سمسون هو الأثر الذى تركته فيما لدى التلاميذ من المعايير الخلقية ، فقد دلت دلالة قاطعة على أن حكومة المدرسة « تحرر التلاميذ من استبداد رأيهم العام بهم وتسيطره عليهم » فلا شك فى أن هذا الرأى العام هو التعبير عن جهودهم التى يبذلونها فى سبيل أن يعيشوا العيشة التى يرضونها ، ولـكنه رأىٌ كثيراً ما يعمل فى مستوى وضيع نسبيا . فإذا ماواجهته مصلحة عامة يصح أن تتيح فرصاً لجهود الشخصية الخلاقة ، أصلح الحياة المدرسية كلها ، وذلك لأنه يقلل مالدى

---

(١) المصدر ذاته صفحات ١٢٠ .

(٢) المصدر ذاته ص ١٣٣ — ١٣٤ .

التلميذ من تلك «المحافظة» السهلة ، وتدريجاً يقيم أخلاقيات الأعمال العادية المألوفة ويضعها فى مكانها الصحيح اللائق بها ، ويتطلب مستوى أعلى من السلوك الأخلاقى ، ويكشف عما فى الأخلاق من أخطاء ، ويدلنا على طرق إصلاحها . فعند ما يؤدى التلميذ الكسول عملا ما للمصلحة العامة ينال احتراماً ذاتيا أسمى مما يمكن أن يناله من جراء تدخين السجاير ، ومقايضة الموتوسكلات ؛ فى حين يتعلم التلميذ الكثير التأمل فى ذات نفسه ، المتردد غير الثابت ، أن يدأب ويثابر ، كما يتعلم التلميذ الغبىّ المتبلد أن يستعمل عقله وحكمه ؛ ويتعلم التلميذ الباكر النبوغ والمهارة أن يتقبل ما يستهدف له من نقد الجمهور ؛ ويتعلم التلميذ ذو السيطرة الذاتية أن يكف ميوله التى تتجلى فيه فى هذه المرحلة ويكبحها . وهكذا تتجلّى فى الفصل روح جديدة . فأنواع الموضوعات التى يطرحونها للمناقشة والبحث باختيارهم وإرادتهم ، مثل السباب ، والتنابذ بالألقاب ، والغش فى الامتحانات ، ومستوى العمل ، والآثام التى تسيئ إلى اسم الفصل وسمعته — تعد دليلا على الأثر الطيب الذى يحدثه تزايد الاضطلاع بالمسئولية .

إن قصة الجمهورية الصغرى (Junior Republic) قصة رائعة من وجوه عدة ، ولكنها لا تهمنا هنا إلا من ناحية نشأتها وتاريخ تطورها . فلم يكن المستر جورج فى شبابه ميالا إلى طرق التعليم « المائعة » ، وكان يهتم من البداية بشئون الشبان ومشكلاتهم ، فدفعه اهتمامه هذا إلى تخصيص جزء من أيام عطلته لفائدة بعض الأفراد الذين استرعوا نظره واستثاروا اهتمامه لما كانوا يمتازون به من جرأة وخشونة . ولكن الشكوك جعلت تخالجه والمخاوف تساوره عند ما أخذ يفكر فيما عسى أن يكون لما يبديه من شفقة وعطف على صنائعه من أثر سيئ فى استقلالهم . على أنه لم يلبث أن عاد واقتنع بأن حصول الشباب على ملك شخصىّ خاص به ، يكسبه « بعرق جبينه » هو خير وسيلة لتهذيبهم واستصلاحهم . فبعد أن هيأ عملا للشبان الذين فى عهدته على أساس شروط شبيهة بتلك التى وضعها أون Owen فى تجاربه ، تبين له أن مصدر المتاعب كلها كان وجود بعض أفراد « خفيفى اليد » بين الجماعة . ولما أخذ يعالج الأمر وجد أن الأولاد كانوا يتحمسون لتأييد ما يضعونه بأنفسهم من قوانين ويسنون من لوائح أكثر من تحمسهم لما يضعه هولم من نظم وقواعد ، ولاحظ أن كل فقرة من

---

(١) انظر The George Junior Republic صفحات ٢٧ — ٢٨ .

(٢) المصدر ذاته صفحة ١٣٦ .

فقرات اللوائح التى يسنونها كانت ترمى إلى حماية الملكية ، فإذا ما حصلوا على ملك ما ، اتجه اهتمامهم إلى العناية بشأن القوانين التى تصونه وتحميه . فوجد المستر چورچ فى هذا الاهتمام الأساس اللازم لتربيتهم ، ولكنه ظل فترة طويلة لا يرى أنه يستطيع أن يثق بهم ثقة كافية تجعله يعهد إليهم بسلطة ما للحكم الذاتى . ولكنه وجد ذات صباح أن تلميذين من تلاميذه سرقا تفاحا وثبتت الجريمة عليهما ، وأن واجبه يقتضيه أن يضربهما ؛ ولكن ضربهما علنا سيكون له أسوأ الأثر فى غيرهم من التلاميذ الذين يعطفون عليهما كل العطف . فاستقر رأيه على أن يدع أمر توقيع هذا العقاب للجماعة ذاتها . فلما وقعت على التلاميذ أنفسهم مسئولية إصدار حكم على واحد منهم تجلت فيهم روح جديدة . فدهش التلميذان المذنبان من انتقال عطف إخوانهم عليهم إلى العطف على القاضى نفسه . وأنكر الصبى المسمى لا نكى أنه سرق تفاحا ما ، ظناً منه أنه يستطيع بالطريقة التى اتبعها فى إنكاره هذا أن يهز المجلس ويستثيره إلى الضحك فيشيع فيه الاضطراب والهرج؛ ولكن أحدا لم يبتسم ، فغضب لا نكى من أنّ جماعة من المحلفين يعرف ماضيهم كل المعرفة يجلسون على منصة القضاء للحكم عليه هو ؛ ومع ذلك فلم يمض زمن طويل حتى أصبحت سرقة التفاح فى خبر كان .

يرجع السبب فى نجاح جمهورية چورچ الصغرى إلى نقل التبعة تدريجيا من الكبار الراشدين إلى مواطنى الجمهورية أنفسهم . ومع أن المستر چورچ كان يؤكد لنا ، وهو يسترجع تاريخ تجربته ، أنه كان فى مقدور التلاميذ أن يعملوا فى مراكز الرئيس والقاضى ومديرى المصالح ، فمن المحتمل أن فكرة استبقاء هذه المناصب فى أيدى الكبار إلى أن يشعر المواطنون الصغار حق الشعور بقواهم وبالتبعات الملقاة عليهم ، كانت أكبر أثراً فى تربيتهم . إن كتابه ليعد سجلا مستمرا لتيسير الأمر للنمو حتى يسير عن طريق ميول الأطفال واهتماماتهم الفطرية ؛ فلم يحدث أنه قد أرهق عواطفهم الإيثارية وحمّلها أكثر مما يجب ، وأنه قد استغل خير استغلال الميول الفطرية التى يمكن أن تنسجم مع مطالب الجماعة وتتحد معها ، فقد اتخذت الخطوات اللازمة لجعل أعضاء الجمهورية المجتهدين يدركون ذلك العبء الثقيل الذى تتضمنه إعالة الصعاليك . فسرعان ماتقدموا بمشروع يرمى فى أساسه إلى تحقيق المبدأ القائل : إن كنت تستطيع العمل ولم تعمل فلتمت جوعاً ؛

وبذلك اختفت الصعلكة وزال الفقر، واتضحت الشيوعية التى فى تجارب المستر جورج المرة بعد المرة . وذلك لأن الجماعة خصصت من البداية جائزة للصانع الماهر، وأنشأت امتحاناً للتوظف فى الحكومة يدخله حتى رجال الشرطة ؛ وقد رأينا أن أحد الطلاب المرفوضين يتحسر كل الحسرة لأن أمه لم تضربه ولم تكرهه على الذهاب إلى المدرسة حتى تتاح له الفرصة ليكون شرطيا هنا ؛ وثم ولد آخر عرف بالسفة واشتهر بالتبذير فعمد إلى تقسيم أجره الأسبوعى سبعة أقسام، وربط كل قسم على حدة . هذا، وتتجلى قيمة الباعث الذى لا يبعد كثيراً عن ظروف حياة الولد، فى تفكير عضو من أعضاء هذه الجماعة وقع فى ورطة ما . وإليك ما قاله هذا الولد نفسه : « لقد تدبرت الأمر كله وحسبت لكل شىء حسابه فتبين لى أن ما يكلف المرء أن يكون شريراً أكثر مما يكلفه أن يكون خيراً مستقيما ؛ فأنت فى الحالة الأولى تكد وتكدح من دون أن تنال أجراً ما، تنام فى حجرة ضيقة وتعيش على الخبز والماء والحساء، يتبعك أنى سرت شرطىٌ يحمل بندقيته، ويكون جميع أفراد الجمهورية ضدك ما دمت شريراً شقيا . أما إن كنت فتى صالحا فما عليك إلا أن تكد وتكدح كما كنت تفعل فى السجن، فتحصل بذلك على أكبر أجر يناله أحد منا فى المعسكر، فيتسنى لك أن تنام فى خير حجرة، وتأكل أطيب المآكل، ولا تكون البنات ولا الأولاد خصوما لك وأعداء كما كانوا وأنت فى السجن . لقد تدبرتُ ذلك كله ذات ليلة وأنا فى حجرتى الضيقة، فأجمعت أمرى وقلت : إنى لا أرضى أن أكون شقيا، وعزمت على أن أتبوأ مكانى فى الذروة[1] . قد تكون الدوافع هنا دوافع غير سامية، ولكنه تلخيص بديع رائع للنتائج الطبيعية . وتتمثل شدة عناية بعض الأولاد بالأعمال فى ملاحظة أبداها أحد المواطنين الناجحين لآخر من الكسالى « إنك لأكبر أثر محب لنفسه صادفته فى حياتى » ولما رد عليه الآخر بأن هذا يعنيه هو، أجاب : « يعنيك أنت ! لا، إنه لأمرٌ يعنينى أنا كله، ألا تدرى أنى أكبر دافع للضرائب هنا، وأن كل يوم تقضيه فى السجن تضطر الدولة إلى دفع ٧٥ سنتاً، فأضطر أنا إلى دفع ٥ سنتات منها ؟ ألا ترى أن هذا يعنينى ؟ إنك لتكلفنى أنا، وسائر المواطنين معى، شيئا ندفعه فى كل مرة يقبض عليك فيها وتزج فى السجن »[2] .

---

(١) George Junior Repnblic صفحات ٩٧ — ٩٨ .

(٢) George Junior Republic صفحة ١٣٦ .

ليست الجمهورية الصغرى إذن سوى محاولة ناجحة لأخذ الأولاد على علاتهم ، ثم إرشادهم تدريجياً إلى إدراك ما فى مطالب الجماعة من عدالة وحق وقيمة . ويبين لنا تطورها أن رقابة الجماعة قوة أنجع فعلا وأكبر أثراً فى حياة الشاب من الطريقة القديمة القائمة على أساس سيطرة الراشدين الكبار . فالرقابة التى من هذا النوع (رقابة الجماعة) تُطلق الكثير من قوى الحياة وتبصرها باتجاهات للسيطرة الذاتية تكون معقولة وملائمة ؛ فلكل ولد سوىّ — كما قال المستر چورج — فيض زاخر من النشاط والحيوية والطاقة الفيزيقية ، يجب أن يجد له مخرجا ، ويتجلى عادة فى شكل عبادة الأبطال وفى «الخبث والشقاوة» ، وحب المدح والثناء والاستطلاع والفضول ، والزمالة ، والخروج على القوانين والعبث بها . ومن المحتمل أن الولد الذى لديه كل ما يحتاج إليه من ضروريات الحياة ، بل ومن كمالياتها كذلك ، يقع فى كثير من أنواع الفجر والدعارة وهو بين الثالثة عشرة والعشرين ، فيجد نفسه فى صدام وصراع مع مطالب الراشدين ؛ فلو أن طاقته وجهت وجهة مثلى ، ولو أنه جعل إلى حد ما مسئولا عن إعالة نفسه وسط جماعة من أنداده ، لكان من المحتمل أن يجنب هذا الصدام وذاك الصراع . وإذا ما جعلت ميوله السيطرية ملائمة لمطالب الآخرين وتكيفت بها فى أثناء الشباب ظلت هذه الميول تتكيف وتتعدل باستمرار حتى تصبح ملائمة للمطالب التى تقتضيها الحياة وتتطلبها فيما بعد .

ينبغى أن نشير هنا إلى تجربة شبيهة بهذه منيت فى آخر أمرها بما يبدو أنه الفشل عينه[1] ، وهى التجربة التى ظل يقوم بها هومر لين (Homer Lane) عدة سنوات فى قرية إفرشط (Evershott) بمقاطعة ونشستر بانجلترا . وكان الغرض الذى رمى إليه هومر لين هذا من جمهوريته الصغيرة (The Liltte Commonwealth) أن يعلم مواطنيها أن ليس فى شئون حياة البشر شىء يسمى حرية مطلقة ، وأن ليس فى هذه الدنيا إنسان يستطيع أن يفلت من تبعة نتائج أعماله . وكان لاين يميل إلى الأخذ بالرأى القائل بأن ما يقع فيه الأطفال من المخالفات وما يرتكبونه من جرائم لا يرجع إلى ما قد يكون فيهم من خبث فطرى ، أو « تلقائية غير اجتماعية » بل يرجع إلى عدم وجود حرية لديهم للتعبير الذاتى ، وهذا بدوره

(١) لا يخلو من قيمة لموضوعنا أن (لين) كان يرى أن (الليتل كومنولث) فشلت ، حتى فى أزهر أوقاتها ، فى اقامة مبدأ الحرية . اما ما وصلت اليه من النتائج الطيبة فرده شخصية هومر لين نفسها. انظر : هومر لين والليتل كومنولث تأليف E.T. Bazley ومقدمته التى كتبها الإيرل ليتون .

نتيجة سيطرة الكبار عليهم وفشلهم (الكبار) فى فهم فى دوافع الشبان و بواعثهم . وإذا كان يعتقد أن الأولاد ذوى الأخلاق الرصينة هم وحدهم الذين يستطيعون أن يثوروا على سيطرة الكبار عليهم وتحكمهم فيهم ، وأن الشخص ذا الاستعداد الإجرامى قد يكون عضواً نافعاً للجماعة إذا ما انصلح أمره — رحّب بأن تكون نواة جماعته طائفة ممن يستطيع جمعهم من المحاكم من شباب الإنجليز وشوابهم المعروفين بالتمرد والعتو . فلما جيء إليه بأول طائفة من البنات وظهرن عند المحطة يحرسهن اثنان من «الكنستبلات» وسيدة حارسة أخرى ، أحسن استقبالهن ، ولم يُظهر لهن أية ريبة فيهن بل أبدى لهنّ كل علائم الاحترام والثقة ، و بذلك جردهن من أسلحتهن تمام التجريد فظللن مدة قصيرة لا تبدو عليهن سوى تلك الآثار السلبية التى تنشأ عن الكبت .

كان تاريخ الجمهورية فى البداية نجاحاً مستمراً موصولا . فمن الأعمال التى تدل على ما كان لدى هومرلين من ايمان وثقة أنه قبل فى الجمهورية أطفالا صغاراً جداً ، وسرعان ما لا حظ « أن شكل التعبير الذاتى الطبيعى الذى لدى للشبان قد أُعلى وتسامى من جراء وجود الصغار وما يستتبع ذلك من مسئوليات ؛ وكانت التجربة فى جملتها اختباراً محسوساً شيئياً لنظرية فرو بل بأن الأخطاء والذنوب ليست سوى صفات طيبة أساء الناس فهمها ؛ فلم يحدث قط أن مدرساً برهن على قدرته على تمييز الخير والطيب فى جهاد الشباب بأكثر مما برهن عليه منشىء الجمهورية الصغيرة ؛ ولو نظرنا إليه على ضوء نظرية فرو بل هذه أضحت الحوادث التى أدت إلى إغلاقها ،مفهومة على وجهها الصحيح . ولكن هذه الحوادث نفسها توحى إلينا بأن المدرس الذى يشعر بقدسية الحرية يجب أن يكون مستعداً لأن يضحى بكل شىء فى سبيل ما تفرضه الحرية على حياته من مطالب وتقتضيه من شئون .

نشر حديثاً ناظر مدرسة فى الولايات المتحدة[1] قصة طريفة عن محاولة أجراها لإشعار التلاميذ بعض الصفات التى يتميز بها السلوك الطيب ، ولجعلهم يقدرون أخلاقهم بأنفسهم و يزنونها بحسب هذه الصفات . فأعد بطاقة شهرية تحوى قائمة رسمية تشمل خمس عشرة صفة من أهم الصفات الأخلاقية ، اختيرت بطريق أخذ الأصوات من قوائم اقترحتها لجنة مشتركة من المدرسين والتلاميذ ؛ وكل شهر يقدر التلميذ على وجه التحديد كل صفة من

(١) انظر مقال J. F. Loftus An Experiment in Dynamic Discipline .

هذه الصفات بالإضافة إلى نفسه هو ، ويدوّن تقديره فى البطاقة المذكورة ؛ وزيادة على ذلك كان يدوّن فى هذه البطاقة موافقة الأب أو عدم موافقته ، ورأى الإخصائى المختص ، ورأى مدرس الفصل . فبهذه الوسائل تصبح مسئولية سلوك التلميذ ملقاة على عاتقه هو ، ويستطيع أن يرى نفسه كما يراها الناس الآخرون ، وبذلك يتضح له ما عسى أن يكون فيه من نقص فى الملاءمة بينه وبين الناس ، ويتفطن إلى مشكلاته الخاصة ، وإلى ما فيه من عيوب أخلاقية ، ويتشجع على إصلاح أخطائه ، ويعمل على معالجة ما قد يكون فيه من نقص وضعف . وفى هذه الطريقة ضمان من أهواء مدرس الفصل فضلا عن أنها تمكن الناظر من أن يتابع الحالات الخطيرة ويعالجها بالنصح والإرشاد أو بأى إجراء آخر يراه ملائماً .

يخيل إلينا أن ما وصلنا إليه فى دراستنا إلى هذه النقطة يسوغ لنا أن نستنتج أن : أنجع طرق التربية هى تلك التى تستدعى نشاط التلميذ التلقائى وتوجهه ؛ فالحرية التى تكفل النمو لا تلقى على عاتق التلميذ مسئولية حياته كلها بل تكفل له تدريجيا تعديل قواه الحيوية تعديلا مستمرا حتى يلائم الظروف اللازمة للتعبير عنها فى المجتمع تعبيراً سليما . وعلى هذا فالآراء الحديثة فى التربية ترمى إلى نوعين من النتائج : (١) البراعة فى الوسائل الضرورية للثقافة (٢) بث الحيوية فى الخُلُق ، تلك الحيوية التى تنشأ عن المجهود الخالص المستمر الجدى الذى يبذله المرء فى سبيل تحقيق أغراضه ومثله العليا فى الحياة . فمع أن الطرق القديمة كانت تتشدق بتكوين الأخلاق ، فانها كانت ترمى فى الغالب إلى الفكرة الأولى وحدها . فمن الطبيعى إذن أن نطالب الآراء الحديثة التى تؤكد أهمية موقف التلميذ إزاء شغله ، والتى قد تغفل أحياناً المطالب القاسية التى تتطلبها منه الحياة ، بأن تبدى ما يقنعنا بنجوعها وكفايتها : فهل تثمر الطرق التى تضع موالاة الميول الفردية فى المرتبة الأولى من الأهمية نتائج طيبة مثل ما تنتجه الطرق القديمة ؟

إن أمر تلك الطرق القديمة معروف مشهور ، ومع ذلك فإنا نوجزها هنا فيما يلى :

تقسم الحياة المدرسية كلها مراحل ، لكل مرحلة عدة مواد معينة ؛ وتقسم كل مادة بعناية ودقة إلى موضوعات ؛ وكل موضوع إلى « دروس » ، كل درس منها يرمى إلى عرض طائفة معينة من الآراء والمعانى عرضاً منظما ؛ وكانت تتخذ كل عناية وحيطة لعرض

هذه المعانى بطرق منطقية دقيقة جلية واضحة ؛ ولتوضيحها بوسائل كثيرة منوعة من وسائل الإيضاح ؛ ذلك إلى أنها كانت « تطبق » على نواح منوعة واتجاهات شتى . والحق أن تلك الطرق عملت كل ما يمكن عمله لضمان استساغة المعانى وهضمها ؛ لكنها كانت معانى اختارها كلها المدرس ، وقام هو نفسه بعرضها ، على حين أنه لم يعمل شيئاً يذكر فى سبيل توجيه أنواع النشاط التى فى التلميذ والتى كانت تحاول بطبعها أن تجد لها منبثقاً وطريقاً تعبر به وكثيراً ما يكون فى ذلك القضاء على قوى الحياة بدلا من إنعاشها وإحيائها . فكان أحسن عن نفسها ؛ ما ينتجه تنظيم المدرس للمعانى والمعلومات تنظيما كاملا هو أن يتلقى التلميذ هذه المعانى قانعاً مستسلماً ؛ أما أسوأ ما تنتجه فكراهية إيجابية للمدرسة وللدراسة فيها ، ذلك إلى أن البحث الذى قام به الدكتور برْدجز Dr. G. Burdges ودرس فيه ٢٤٥٠٠٠ صبى فى سن الدراسة الثانوية فى ولاية نيويورك من الذين لم يكونوا مستمرين فى دراستهم — أقنعه بأنهم إنما كانوا يحاربون فكرة الاستمرار فى الدراسة ويناصبونها العداء . ويصح أن تتخذ أرقامه ونتائجه مثالا للنتيجة التى تحدثها جهود المدرسين الجدية المخلصة فى عرض المواد الدراسية المقررة فى المناهج عرضاً ناجعاً .

وتختلف هذه النتائج ، وتلك المواقف العقلية اختلافاً كبيراً عما تتميز به نتائج عملية التعلُّم التى فيها يقوم التلميذ بتوجيه نفسه بنفسه . فكل من يقوم على عمل ما ولديه فكرة واضحة جلية عن الغرض المقصود منه يكون قد عقد عزمه على اتباع طرق ووسائل ينجز بها ذلك العمل وينميه ، وإذا كان به شىء من نقص فإنه سيكون فى حدود معينة بمثابة خطوات فى سبيل الاستزادة من التعلم ، فينكب على تعلم كل ماهو ضرورى لإدراك غايته ، ويكون ما يفعله ذا شأن حيوى كبير كما يكون تذكره إياه أكثر احتمالا ، كما أوضح لنا سبنسر ولكن هل هو يتعلم ما يعادل القدر نفسه الذى كان يتعلمه بالطرق السابقة ؟ هل يصبح التلاميذ الذين نسمح لهم بأن ينفذوا أغراضهم بأنفسهم ، بارعين فى المواد التى تعتبر الأسس الضرورية للتربية ؟ ذلك هو السؤال الذى حاول الأستاذ كولنجز (Collings)[1] أن يجيب عنه على أساس بحث تجريبى يعد من أهم التجارب التى أجريت فى العشر السنوات الماضية[2] . وكانت هذه المسألة تهمه هو شخصياً ، فقد توصل وهو صبى إلى الاعتقاد بأن

---

(١) An Experiment with xa Projoect Curriculum سنة ١٩٢٣ .

(٢) [يقصد من عام ١٩٢٠ حتى عام ١٩٣٠] .

التربية لا قيمة لها ولا فائدة منها ، فغادر المدرسة واشتغل بالفلاحة . ولكن تصادف أن تعين فى تلك المدرسة مدرس كان ملماً بمواضع اهتمام التلاميذ والتلميذات ؛ فلما زار كولنجز المدرسة وجد فيها تغييراً كبيراً من حيث نوع العمل ، فترك المزرعة وعاد إلى المدرسة من جديد ؛ وذلك أن المدرس أنشأ على حسابه الخاص معملا صغيراً وأقام مصنعاً (ورشة) و بدأ يجرى تجارب منوعة فى الزراعة وفى حرف أخرى شتى . فهذه الخبرة ، ومعرفته بما كان يبدو على تلاميذ المدارس ومدرسيها فى الأرياف من علائم الاجهاد وأمارات التعب والسأم ، (فقد كانوا يبذلون جهدهم فى أن يلموا بالمنهج الدراسى الذى لم يكن له غرض محدد يرمى إليه والذى كان جافاً لا حياة فيه ، مقطع الأوصال غير مترابط الأجزاء ، يفهق بالمادة ، وفيه إسراف كبير) — كل هذا أدى به إلى القيام بالتجربة . وحدد الأستاذ غرضه فيما يلى : هل يمكن أن تختار مناهج الدراسة فى الريف من الأغراض التى يرمى إليها الأطفال ، بنين و بنات ، فى الحياة الواقعية مباشرة ؟ إذا كان الأمر كذلك فإلى أى مدى ، وما نتائجه التى تترتب عليه ؟ وفى أى الظروف والأحوال ينبغى أن يتم ذلك كله[1] ؟

سارت التجربة على أساس طريقة الأفواج المتساوية أو المتكافئة ، وكان تحصيل التلاميذ فى القراءة والكتابة والحساب يقاس باختبارات معينة . وتكونت مجموعتان من التلاميذ متساويتان تقريباً من حيث (ا) هذه المواد (ب) والذكاء (حـ) والسن (ء) ومدة الدراسة التى قضوها فى المدارس (هـ) والطبقة الاجتماعية والاقتصادية التى ينتمون إليها . وكان لكل تلميذ فى هذه المدرسة التجريبية منهاجه الدراسى الخاص به ، تحدده أفكار التلميذ نفسه وأفكار رفاقه عن النشاط المقصود الذى يرمى إلى غاية محدودة ؛ وكان لكل تلميذ تلميذ آخر يضارعه من حيث التحصيل فى مدرسة « الرقابة » التى كانت الدراسة فيها تسير بحسب المناهج والنظم العادية المألوفة . و بعد مضى أربع سنوات فى التدريس بُذل فيها كل جهد لضمان تساوى الظروف والأحوال فى المدرستين إلا من حيث النقطة التى هى موضوع البحث — اختبر التلاميذ من جديد فى مواد عدة ؛ ولم يحاول أحد فى المدرسة التجريبية أن يراعى إنهاء المنهج المألوف ، أو أن يكون لكل مادة نسبة عادلة من الوقت المخصص ، و إنما اختيرت أربعة

---

(١) المصدر المذكور من قبل ص ٥

أشكال من النشاط (١) والقصص (٢) والعمل الإنشائى المنوّع الأشكال (٣) واللعب (٤) والرحلات لتكون أساساً لجميع الأعمال المدرسية ؛ وسمح للتلاميذ أن يقترحوا المشروعات التى يرونها ، وإن كان المدرسون يساعدونهم فى اختيار المشروعات التى يبدو أنها أنفع لهم من سواها وأنها عملية سائغة ، كما كانوا يساعدونهم كذلك فى تنفيذ هذه المشروعات . وقد عُنى القائم بالتجربة أن يكون على اتصال وثيق بالمدرسين فى كلتا المدرستين ، وكان يزود كلا منهم بمقترحاته على السواء[1] . وهكذا تتلخص التجربة فى أنها محاولة لتقدير القيمة النسبية لنوعين من الإرشاد : ١ — عندما يعطى الإرشاد فى صورة معاونة مباشرة لبلوغ ما للأولاد والفتيات من غايات فى الحياة . ٢ — وعندما يعطى هذا الإرشاد من وجهة نظر الراشدين الناضجين أنفسهم .

تسوغ لنا النتائج التى وصل إليها القائمون بالتجربة أن نستنتج النتائج الآتية :

(ا) يصحّ أن يختار المنهاج كله من بين أغراض التلاميذ فى الحياة الحقيقية . (ب) وأنهم يستطيعون أن يتعلموا المواد المدرسية الأساسية ويتقنوها إتقانا أعظم إذا ما وضع المنهاج على هذا الأساس[2] . (حـ) يتحسن موقف البنين والبنات إزاء العمل — بحسب هذه النسبة المئوية لعدد المقيدين فى المدرسة وبحسب نسبة مواظبتهم على الحضور إليها ، وبما يوقع عليهم من العقاب البدنى والهرب من المدرسة وما إلى ذلك — يتحسّن تحسناً ظاهراً لا شك فيه إذا ما جعلنا غرض التلميذ العامل الأساسى فى تعيين العمل المدرسى . (ء) كذلك يتحسن موقف الآباء تحسنا كبيراً من حيث التعاون والإقبال على دفع الضرائب بارتياح ومن حيث حضور الاجتماعات المدرسية ! وفى الجملة تتحسن النظرة العامة إلى وظائف المدرسة وعملها . (هـ) كان أطفال المدرسة التجريبية متفوقين فى شئون الحياة

---

(١) زود المدرسون فى المدرسة « المراقبة » بقوائم ومقترحات وطرق شتى للتعلم ، وكتب ملائمة ونشرات صالحة ، وبالأدوات اللازمة للزراعة والطهى والأشغال اليدوية .

(٢) كان متوسط النتائج الأساسية فى المواد المدرسية المألوفة فى المدرسة التجريبية بالإضافة إلى متوسطها فى مدرسة المراقبة فى المواد ذاتها ١٣٨ / وبالإضافة إلى المعايير القومية National Standards ٨ر١١٠ / وكانت تقديرات التحسن فى المدرسة التجريبية فى ثمانية مواقف إزاء التربية العامة تتراوح بين ٥ر٢٥ / ، ١٠ر٩٣٪ يقابلها فى مدرسة المراقبة بين ٢٪ و١٥٠٪ (انظر المصدر المذكور سابقاً صفحة ٣٤٠) .

خارج المدرسة ، فكانوا أكثر إقبالا على القراءة والمطالعة ، وأكثر تحمساً للاشتراك فى حياة الجماعة ، وأكثر عناية بتنظيم الجماعات للخدمة العامة ، كما كانوا يمارسون ألعاباً أكثر ، ويدخرون مبالغ أكبر . وهم عادة أشد من غيرهم عناية بالعادات الصحية ، وأمهر منهم فى تفادى الأمراض وتحاشى الإصابة بها .

و بعد ، فهل يرغب التلاميذ أنفسهم فى أن تكون لهم فى مدارسهم حرية أوسع مدى ؟ أراد مؤلف الكتاب أن يحصل على معلومات فى هذا الشأن ففحص إجابات ما يقرب من أربعة آلاف تلميذ تسلمها من جنوب انجلترا الغربى ، ومن شرق اسكتلنده وشمال أيرلنده ، ومن عدد من المدارس فى الولايات المتحدة ، وفرنسا والنمسا . وتتمثل فى هذه الإجابات آراء تلاميذ من المدارس الابتدائية ، والثانوية ، والمدارس الفنية الصغرى ؛ وكان من بين الجهات التى اختيرت للتجربة أقاليم للتعدين وأقاليم صناعية وأقاليم يسكنها عمال من الطبقة الفقيرة ، وأخرى يقطنها طبقة عاملة أرقى من الأولى ؛ كذلك شملت التجربة إقليما زراعيا ، وآخر تسكنه طبقة متوسطة فى مدينة بها كنيسة كاتدرائية ، كما شملت مدارس شتى من مختلف المعتقدات والمذاهب الأساسية فى الديانة المسيحية ؛ كذلك شملت تلاميذ من مختلف مستويات الذكاء . ومن بين الأسئلة التى وجهت إلى التلاميذ (مع طلب ذكر الأسباب) هذا السؤال وهو : هل يفضلون أن يعملوا ويبحثوا بأنفسهم أو أن يحصلوا على المعاونة والإرشاد من مدرسيهم ؟ كذلك سئلوا بشأن بعض المواد الدراسية المعينة أن يقولوا : إن كانوا يرغبون فى معاونة أكثر أو أقل مما يحصلون عليه عادة فى المدرسة . وسجلت التجربة ما يفضلونه من المواد الدراسية المختلفة ، ومن أنواع الألعاب المختلفة ، وما يقترحونه بشأن طرق استخدام أوقات فراغهم ومدى هذه الأوقات وفترات الإعداد والاستذكار والواجبات المنزلية ، وطول أوقات العمل ، وفترات اللعب والمواد المدرسية .

ودلت نتائج الفحص على المطالبة بحرية أوسع . فقد أبدى ٩٠ ٪ من البنات ، و ٨٣ ٪ من البنين الذين بين الثالثة عشرة والسابعة عشرة رغبتهم فى التقليل مما يعطى لهم من معاونة ومن إرشاد ؛ وطلب ١٠ ٪ من البنين والبنات الذين دون الثانية عشرة ، و ١١ ٪ من البنات و ١٦ ٪ من البنين الذين تزيد أعمارهم على اثنتى عشرة سنة معونة أكبر مما يعطى لهم عادة ؛ وأجاب عدد قليل من التلاميذ إجابات محايدة . فعلى الرغم من

الإفصاح عن الرغبة العامة فى المزيد من الحرية ، فثمة بعض مواد معينة قليلة طالب التلاميذ أن تكون معاونتهم فيها أقل مما يعطى لهم عادة ؛ وكثيراً ما كان أفصح التلاميذ وأحسنهم بيانا فى ذكر الأسباب التى تدعوهم إلى طلب الحرية أبعدهم عن الإدلاء بسبب ما بشأن توسيع حريتهم فى دراسة مواد خاصة معينة ، بل إنهم لم يطلبوا أى مزيد من الحرية فيها ؛ وكانت اللغة الإنجليزية والحساب (فى مدارس أيرلندة) المادتين اللتين أبدى الطلبة الرغبة فى أن يكون لديهم حرية أوسع فيهما ، فى حين أنهم رحبوا كل الترحيب بزيادة معاونة المدرس إياهم فى التاريخ واللغة الفرنسية . هذا وفى حين أن قرابة ١٠ ٪ من التلاميذ قد طلبوا زيادة التحرر من التكليف «والواجبات» التى تعين لهم وتفرض عليهم ، فإن أحداً لم يطلب زيادة الحرية فى اللعب . فعند ما تكون الظروف والأحوال مما نظمه التلاميذ بأنفسهم وفرضوه على أنفسهم فعلا نجدهم يفضلون النشاط المقيد نسبيا . ومما هو جدير بالملاحظة كذلك أن التلاميذ لم يطلبوا زيادة الأوقات التى يكونون فيها أحرارا . هذا وتدل مقترحاتهم التى عرضوها بشأن استخدام أوقاتهم الحرة على أن كل همهم كان أن يظلوا مشغولين بنوع مفيد من أنواع النشاط ذات الغرض المحدد المقصود . وثم دليل على وجود شىء من السأم والتبرم ، فكان التلاميذ يرحبون أحياناً بالواجبات المنزلية لأنها وسيلة لتمضية الوقت فى الشتاء ، ولم يرد فى الإجابات سوى القليل من تلك المقترحات العجيبة الخاصة باستحداث تغييرات بارزة فى المدرسة ، إذ لا شك فى أن التلاميذ يرغبون فى منع تكليفهم القيام بأداء واجبات معينة على سبيل العقاب ، ويفضلون شيئاً آخر غيرها حتى ولو كان ذلك الشىء «علقة» طيبة مثلا ، فإنها سرعان ما تفوت ! وكان أهم اقتراح عرضه التلاميذ وجوب استحداث تغيير كلى فى هيئة التدريس ؛ ومما كان يحز فى نفوس الشبان أن تجور حصص الدراسة على أوقات اللعب و تعتدى عليها . على أن التلاميذ فى جملتهم كانوا يعدون المدرسة فوق متناول كل إصلاح ، أو أنهم كانوا غير مكترثين لإصلاحها ألبتة .

ومما هو بالغ الأهمية فى الموضوع الذى نحن بصدده ، ما يذكره التلاميذ من الأسباب تبريراً للمطالبة بحرية أوسع مما لديهم أو بحرية أقل منها . فالأربعمائة تلميذ الذين كانوا يرغبون فى حرية ضيقة ينقسمون خمسة أقسام :

١ — فقد تجلى أن الجمهرة الكبرى منهم كانوا يبدون أثر عامل الخوف :

(ا) الخوف من الوقوع فى الأغلاط ، ومن نتائجها — أى الخوف من العقاب ، ومن تضييع الوقت سدى ، ومن تكوين آراء خاطئة قد يصعب اقتلاعها فيما بعد .

(ب) الخوف من الانحطاط إلى مستوى ردئ من العمل .

(ج) الخوف من الأخطاء التى يتعرض لها التلاميذ عند دراسة بعض المواد كالكيمياء وشغل المعادن (خاف نحو ٥٠ ٪ من الأطفال الذين يدرسون الكيميا مما قد ينشأ عنها من أخطار) .

(د) الخوف من أن يكون التلميذ عالة على الفصل أو عبئاً عليه . وإليك أمثلة من الأسباب التى ذكرت :

إن معاونة المدرس لا ريب أفضل ، فرأيان خير من رأى واحد ، وقد ترسخ الأخطاء وتثبت على الدوام إن لم تجد من يصلحها ؛ وقد يكون التأنيب نتيجة لذلك ، وإن لم يكن ثم أحد يعزرك ويوبخك على الوقوع فيها . «إنى أفضل أن أتعلم على يد مدرس صالح لأنك إن كنت تتعلم بنفسك لم تأمن أن يضلك عقلك» . إنى بحاجة إلى المعونة فى العلوم مخافة أن يحدث انفجار — وأفضل أن أشاهد التجارب على أن أقوم بها ، فالسبيل إلى دراسة العلوم ليست معبدة ولا منثورة بالأزهار ، فهى خطرة وتتكون من سوائل سامة .

٢ — ويفضل كثيرون من الأطفال أن يحصلوا على المعاونة ، لأنها تمكنهم من أن يتقدموا بخطى أوسع ، وأن يوفروا الوقت على أنفسهم ، كما تمكنهم من أن يشتغلوا بدقة وضبط ، ويسلكوا أقصر الطرق وأقربها إلى الغاية .

٣ — وتدل طائفة من الإجابات التى يؤسف لها دلالة كبيرة على وجود عقدة القصور فى أصحابها . فثم شعور عميق بالقصور أو العجز عن العمل . ويثنى التلاميذ كثيراً على قدرة المدرس على تيسير الأمور وتبسيطها لذوى العقول المحدودة الفطنة ؛ فكان أكثر التلاميذ فى هذه المجموعة من المعدودين فى مستوى القليلى الذكاء ، ويؤخذ من ملاحظاتهم أنهم شاعرون بألم مما هم معروفون به من ضعف عقلى ؛ فترى منهم من يقول : «لست ماهراً

فإنى بحاجة إلى المعونة ، والمدرس يحسن مجهودى ويصلح الكثير من أخطائى » . ويقول تلميذ متأخر جداً فى ذكائه : « إذا حاولت أن تبحث الأمور بنفسك كنت أنت المخطىء فى النهاية دائما » . إنى غبية ، وأقضى اليوم كله فى الوصول إلى ما يصل إليه البنات الأخريات فى خمس دقائق . « تختلط على الأمور وتنتشر » . « ولا أستطيع أن أوجه نفسى إلى هذا العمل وأحملها على القيام به » . « إنى لا أحب الشغل » فالمعلم أعقل منى وأذكى . « لست نبيهة كما أظن » ولا أحب أفكر « أريد أن أتهرب » . عقلى يشت « أميل إلى الكسل والتراخى إذا لم تكن عين المدرس ساهرة » تلك هى بعض الاعترافات . وتتجلى العلاقة الصحيحة التى بين السيطرة والإذعان فى الإجابة المتزنة الآتية : لا تخلى معاونة المدرس التلميذ من التبعة ما دام التلميذ لا يسأل المدرس عن كسل منه عن البحث بنفسه ؛ فى حين أن تلميذاً آخر يقال عنه إنه غبى يذكر وجهة النظر المتطرفة بشأن المعاونة والإرشاد فيقول « أحب أن أستعين بالمدرس لأنه يعرف خير المعرفة متى ينبغى أن يعمل الشىء ومتى ينبغى ألا يعمل ، فهو يهدينا الصراط المستقيم ويعرفنا أكثر مما نعرف ، ويزودنا بآراء طيبة ، ويسددنا إذا ما أخطأنا ، ويقدم إلينا أسباباً أفضل مما نعرف نحن ؛ أما إن حاولنا عمل شىء ما من تلقاء أنفسنا فإنا نأتى بالتافه وبالسفساف » .

٤ — تدل بعض الأسباب على أن الحكمة فى اتباع أسهل الطرق من غير نظر مطلقاً إلى القدرة على التعلم أو عدمها . فالأطفال الذين يذكرون هذه الأسباب يحبون أن يكتبوا مذكرات بما يلقى عليهم من دروس ويظنون أن الأفضل لهم أن يتركوا المدرس يتجشم عناء حل المشكلات بدلاً من أن يضايقوا أنفسهم بها ، ويشيرون إلى أن معاونة المدرس توفر عليهم تعب العقل ومشقة التفكير .

٥ — ومن الأطفال من يفضلون المعاونة على الحرية ، لأنهم لا يحبون ذلك القلق الفكرى الناشئ من عدم المعرفة . قال فتى فى الثانية عشرة من عمره « إنه مؤلم حقاً أن يشعر الواحد منا أحياناً بأنه جاهل ؛ وشر من ذلك وأسوأ إن يظل جاهلاً طوال عمره ، ولذا فإنى أطلب المعونة حتى لا أشب جاهلاً .

هذا ويصح أن نرتب أهم الأسباب التى ذكرت تبريراً للمطالبة بحرية أوسع فى عشرة أقسام بحسب مدى تكرار ورودها فى أوراق الإجابة .

١ — تشير قلة من الأجوبة إلى مخاوف من أنواع متباينة ، ويختلف موقف هؤلاء التلاميذ اختلافاً بيناً عن موقف الجماعة السالفة الذكر . فالخوف الآن هو خوف (ا) من أن يلاموا ويقرعوا مع غيرهم على بعض الأمور ، « ويفهم من ذلك أن العمل الفردى يضمن زيادة الإنصاف فى توزيع العدالة (ب) الخوف من غضب المدرس ولا سيما من تهكمه على التلاميذ فإذا كان المدرس يساعدك فى الفصل وصدرت منك غلطة صرت موضع التندر بسببها » (ح) الخوف من الوقوع فى عادات سيئة مثل « النقل من الجار أو عدم الانتباه إلى واجب أنت بصدده » ؛ ويشير عدد كبير إلى الخوف من تعود الكسل العقلى ولا سيما فى التعلم الجمعى أو الفوجى . فمن أمثلة ذلك قول فتى فى السادسة عشرة إن دوام العمل مع المدرس يعلمنى أن أكسل وأتكل على غيرى ، (وقول صبى فى الخامسة عشرة) ، تساعد المعاونة على الكسل ، أما الاعتماد على النفس فيتطلب مجهوداً . وقال صبى فى الرابعة عشرة « إنى أتحاشى معاونة المدرس إياى خشية أن يعودنى ذلك الكسل » ويتفق الأولاد والبنات الغبى منهم والذكى على أن الكسالى وحدهم هم الذين يتطلبون المعاونة ؛ وتتطرف فتاة فى الخامسة عشرة فتقول « إن النظام الحالى يساعد على إيجاد عقل كسل شديد الخوف لا يحاول أن يبحث عن الأمور بنفسه » .

ينكر كثيرون من التلاميذ فائدة التعليم الجمعى لهم . فهذه فتاة فى الحادية عشرة من سنها تلخص فى إيجاز بديع نقطتين أشار إليهما كثيرون فى أوراقهم : «من التلاميذ من لا يعرفون شيئاً أعرفه أنا ، كما أنى قد لا أعرف بعض الأشياء التى يعرفونها هم ، وعلى هذا يضيع وقت كثير سدى إذا ما كنا نتعلم كلنا معاً على يد المدرس » . حتى التلاميذ « النجباء » الذين فى السادسة عشرة يشكون من أن المدرسين كثيراً ما ينتقلون إلى شرح شىء جديد من قبل أن يتضح معنى النقطة التى هم بصددها ؛ ويتشكى الصبيان « الأسوياء » من أنهم مضطرون إلى انتظار ذوى العقول البطيئة الفهم حتى يلحقوا بهم ، وكذلك يتجلى الخوف من تأخير الفصل وتعطيله .

٢ — تؤكد الأسباب الفردية حقا فكرة أن المجهود الذاتى واجب : « يجب علينا أن نفعل كل ما نستطيع ، ومن أجل هذا وهبنا الله عقولنا» ؛ فهذا قول يعبر عن وجهة نظر عدد كبير من الأطفال المختلفى الأعمار . ويلاحظ أنه كان إلى جانب هذه الفكرة أشارات

إلى : (ا) النزاهة . (ب) الأمانة فى التعلّم . (حـ) وأن يعمل الإنسان بنفسه . (ء) وأن يتغلب على ما يصادفه من صعوبات ، ويقوم فى سبيله من عقبات ، لأن ذلك من الواجبات البسيطة — التى يجب أن يسير عليها الإنسان فى سلوكه . وقد قال طفل موسوم بأنه غبىّ — فى إطناب وتفصيل « إن الطريقة التى أحب أن أتبعها فى عملى هى أن أفكر بنفسى فى الأمور برهة ، فإن كانت صعبة على ودون متناول عقلى سألت المدرس : إنى لا أحب أن أسأله عن شىء من قبل أن أكون قد فكرت فيه بنفسى ، فليس من العدل أن أظل أعبث أنا وأعود فأسأله ؛ ثم أدعه يتجشم كل مشقة التفكير بنفسه من أجلى .

٣ — وثم مجموعة شائقة من الإجابات تبنى طلب الحرية على ما تتيحه من فرص تمكن المرء . (ا) أن يقدر قواه واستعداداته ويزنها . (ب) ويحتفظ بمستوى لائق من الكرامة واحترام الذات . وقد كثر ورود عبارات « الرغبة فى أن يرى الإنسان ما يمكن أن يعمله بنفسه فى نتيجة شغله هو وحده » « ويعرف أى النقاط بحاجة إلى أى تدبر ومزيد جهد » . وكان صغار التلاميذ ، والتلميذات بنوع خاص يزنون الأثر الذى يتركه التلميذ فى نفس المدرس وفى نفس زملائه بكثرة طلباته للمعاونة والاسترشاد . ويتكلم الصبيان عن خجلهم من السلوك الذى لا يليق إلا « بالأطفال » أو « النساء » وقد شبهه واحد منهم « بسلوك شيخ طاعن فى السن يعاونه غيره على عبور الطريق » ويعترض فتى آخر فى الثانية عشرة من عمره على أن يسأل أسئلة أو يجيب عن أسئلة يستطيع أن يجيب عنها صبى فى الفرقة الثانية ، حتى الأولاد الذين فى العاشرة كانوا يفضلون « أن يؤتمنوا ويوثق بهم لا أن يراقبوا كأنهم أطفال صغار » .

٤ — أدرك التلاميذ أن الشعور بالزهو الناشىء من إدراك المرء أنه قد أدى شيئاً بنفسه عامل من العوامل المنبهة التى توقظ الحياة المدرسية ؛ فكتبت فتاة (١٥ سنة) « إنا لنتيه عجبا عند ما نتوصل إلى الأشياء ونستكشفها بأنفسنا » فالكبرياء والشرف والقناعة والفوز والمسرة والفرح والرضى بعض الوجدانات التى نستشعرها عندما نعالج الأشياء بأنفسنا وحدنا وننجح فيها .

٥ — ويتصل بالسبب السابق أوثق اتصال استشعار التلاميذ السرور العظيم الناجم

عن مواجهة الإنسان الصعوبات أو المشكلات بنفسه . وتدل كثير من الإجابات على أن الأطفال يعالجون الصعوبات بروح اللعب . ويظهر أن ما قد يصحب « التوصل إلى حل الأمور المعقدة » من طرب ولذة يسترعى حتى التلميذ العادى المتوسط . ولذا نقرأ من يقول : « أحب دائماً أن أخاطر وأضطلع بالأعمال وأعالجها بنفسى » « إنى أحب دائماً أن أقوم بنفسى بالعمل الشاق الصعب كل الصعوبة ولا أسمح لأحد أن يرشدنى إلى كيفية القيام به » « لا شىء أدعى إلى السرور أكثر من التوصل إلى مفتاح مشكلة ، أو من استكشاف شىء جديد » « أحب أن أكشف عن الأشياء وأعرفها بنفسى » « أحب روح اللعب » إن شعارى « لا لذة مثل لذة العمل » « وأحب الأشياء إلى أن أعمل وحدى » .

٦ — تشير الفقرتان السابقتان بوجه خاص إلى أنواع من السيطرة الذاتية تكون فيها الإحالة إلى الغير إما معدومة وإما ذات أهمية ثانوية . وفى حالات أكثر قليلا من الحالات السابقة كان ظاهراً أن استحسان الناس هو الدافع الأساسى إلى النشاط الذاتى . فالأولاد الأغبياء بوجه خاص شديدو التأثر بالرأى العام ، ومع ذلك فليس أثره بمقصور عليهم وحدهم بحال من الأحوال . « فحصولنا على الشرف والثناء علينا من أجل ما نعمل » ، وإن نبين للناس بأن لنا عقولا « وأن يقال عنا أنا مهرة حاذقون » ، « والحصول على سمعة طيبة عند المدرس » : فكل هذه الأسباب تعلل النشاط الذاتى ، وكانت تظهر المرة بعد المرة . ويبدو أن الفتاة التى تكثر من سؤال مدرستها فى الفصل قد دفعت ثمناً غالياً نظير تطلعها وفضولها ، كما تدل عليه الإجابات التالية وهى تمثل عشرين إجابة مثلها على الأقل . « إذا ظللت أسأل طيلة الوقت قالت التلميذات الأخريات لا بدع أن يكون عمل هذه الفتاة صحيحاً ، فهى تسأل المدرّسة عن كل شىء « إنك لن تجدى أحداً يقول بأن المدرّسة هى التى عملت لك ذلك إذا ما كنت تعملين عملك بنفسك » . « إن المداومة على إلقاء الأسئلة تسوئ اسم الواحدة منا وتدل على قلة الذكاء وعدم الفهم » . « إن استكشاف الفتاة منا الأشياء بنفسها يستدعى حسن التقدير من كل من المدرسة ومن الفصل » . وكانت تلميذة غبية فى الثالثة عشرة من عمرها تعترف هذا الاعتراف النسوى البديع فتقول : « إنى لا أحب أن أحصل على معاونة ما من أحد من صغار البنات اللواتى حولى ، فإنى إن تشاجرت معهن قان لى إنك لا تستطيعين عمل شىء ما وحدك » .

٧ — وقد حدث بالفعل ما كنا نتوقعه — كان رأى التلميذ فى الحرية متأثراً برأيه فى المدرس . لقد روعى فى البحث اتخاذ وسائل خاصة تمكن التلميذ من أن يعبر عن رأيه فى صراحة ، ومع ذلك فينبغى أن ندون هنا الحقيقتين التاليتين : لم يذكر المدرس على أنه عقبة حقيقية فى سبيل الحرية إلا فى ٧٪ من مجموع الأوراق كلها ، ولم نعثر فيما يقرب من أربعة آلاف ورقة إلا بأربع حالات أو خمس حالات أشارت إلى العقاب البدنى . على أن ثمة حقائق ثلاثة بدت لنا بارزة كل البروز (ا) فوجود المدرس كثيراً مايعوق التلميذ عن التغلب على ما يواجهه من صعاب بدلا من أن يعاونه عليها (ب) وكثيراً ما يقوم فى نفس المدرس شعور بانعدام المشاركة الوجدانية بينه و بين تلميذه (ح) وكثيراً ماتكون المعاونة التى يسديها المدرس ذات أثر ضار يشل عمل التلميذ . وتعلل الحقيقة الأولى (ا) تلك المضايقة التى يشعر بها التلاميذ من جراء وجود المدرس بينهم . ومع أن التلميذ الحريص يسلم بأن مزاح المعلم ونكاته تزيل عن الدرس وحشته ونمطيته ، فإنا نجد المعلم يوصف فى العادة بأنه شخص متعب ، ساذج ، تافه ، محب للرياضة ، غضوب قليل الصبر ، يتدخل أكثر مما يحسن به ، سخيف يميل إلى قول الهراء ، وتعوزه روح الفكاهة

وقد أوجزت لنا فتاة خير إيجاز ما ارتسم فى نفوس مائة تلميذة من أثر حينما كتبت « إن المدرسين يؤلموننى » ، « فلست أستطيع التفكير وعين المدرس الساهرة تجعل الواحدة منا عصبية وتزل وتقع فى الخطأ » ، « ولا تعطيك فرصة للشغل » « وتبعدك عن عملك » « فالمدرس فى حركته الدائمة حولنا لايتيح لنا الوقت الذى نصلح فيه أخطاءنا » « ويخشى بعض الأولاد أن تصدر منهم غلطة مافى حضرة المدرس ولذلك فهم يرتكبون أغلاطا عدة أكثر مما يرتكبونه لو كانوا يعملون وحدهم بدونه » . ومن المؤلم حقا أن نرى عمل المدرس يوصف بأنه « مقاطعة وتعطيل » فقد قال تلميذ فى الثانية عشرة من عمره « إن التعطيل يجعل العقل يتردد وكثيراً ماحدث لى ذلك » وتقول فتاة فى الحادية عشرة من سنها « يجب أن يعاوننا المدرسات فى جميع المواد ماعدا اللغة الإنجليزية فإنى أعد مساعدة المدرسة لنا فيها تعطيلا » . هذا ويشار إلى المدرس بأنه « يقف مشرفا عليك يكلفك أن تفعل هذا وذاك فى حين أنك تستطيع أن تفعل ذلك كله وحدك » فهو « يدور حولك يراقبك » « يوبخك ويعزرك » وهو « دائما على مقربة منك » « يرشدك طول الوقت إلى أن تعمل ما يظنه هو صوابا » « فهو يحرسك الوقت كله » « ويسارع إلى السبورة

ساعة أن يحل تلميذ ذكى المسألة حلا صحيحا ولا يتيح لك فرصة أن تحلها وحدك» ويقول تلميذ : « إن المدرسين ثقلاء حقا ؛ فهم يضايقونك ويتعبونك عندما تكون مهتما بشىء ما ، فيجيئون إليك ويطلون من ورائك لينظروا ماذا تفعل ، وعندئذ تجد نفسك مضطرا إلى أن تعمل شيئا ما » ؛ ويقول آخر : « إن المدرسين يقولون كثيرا من السخف والهراء حين لا أكون ميالا إلى الاستماع والإصغاء » وترى فتاة فى الرابعة عشرة من عمرها أن البنت تحس أنها بلهاء عند ما تقوم أخرى بتعليمها ، وكثيراً ما تقول بأنها قد فهمت فى حين أنها لم تفهم فى الواقع شيئا ؛ ويقول صبى غبىّ فى الثالثة عشرة من عمره : « إذا كان المدرس وراءك فقد ترتكب غلطة سخيفة ، ومعنى ذلك صكة على الأذن » .

(ب) ولانعدام المشاركة الوجدانية أسباب عدة : « فالمدرس يبسط الأمور تبسيطا كبيرا ويعلمنا كأنا لانستطيع التفكير » « وطرقه التى يتبعها معنا سخيفة مملة » « نراه ينتقل من موضوع إلى آخر ظانا أنا جميعا نعرفه » إن الفتاة التى فى الثانية عشرة لا تستطيع أن تفهم المعلمة ، وليست المعلمة قادرة على فهمها ؛ وثم فتاة أخرى تحب أن تعمل بنفسها ؛ وما ذلك إلا لأنها « تنظر إلى الأمور نظرة أخرى » ، وتقول فتاة «إن سلوك المعلمة يعوق التلميذات الهيّابات عن السعى وراء تحصيل المعارف » .

(ح) إن اجتماع أثر « معاونة » المدرس التلاميذ و « تعطيله » إياهم يتجلى واضحا فى ثلاث جمل عبّر بها تلميذات غبيات تعبيرا يصح أن يتخذ مثالا لغيره ؛ قلن: « عند ما تكون المعلمة مشغولة بتعليمك فإنك لاتعملين شيئا سوى أن تجلسى من دون أن تفهمى ما تقول ، ولو أتيح لى الهدوء والسكينة لاستطعت أن أتعلم أكثر مما أتعلم : إنك قد تضطرين وأنت تبحثين عن الأمور بنفسك أن تعملى ببطء ، ولكنك بذلك تعرفين عن هذه الأمور الشىء الكثير ؛ أما إذا كانت المدرسة تلقنك الكثير فإنك لاتعرفين عن كل شىء إلا أقل من هذا» . « كثيراً مايكون المدرسون متعبين سخفاء ، والغالب ألا يكون التلميذ بتعليمهم فى النهاية أكبر عقلا مما كان فى البداية ، فمعاونة المدرس إياك لا تعينك فعلا» . ويبدو لنا أن الاعتراضات كلها قد تجمعت فى إجابة فتاة فى الثانية عشرة ، قالت « إنى أفضل أن أدرس المواد المختلفة بنفسى ، فبينما أنت مهتمة بالنحو إذا بطيف لاح لك وأطل عليك ؛ ولاشك أنه المدرّسة جاءت لتطلب إليك أن تخرجى كتاب الحساب » .

٨ — فى عدد كبير من الأوراق أدلة كافية على وجود روح استقلالية تؤيد المطالبة بالحرية . إن صغار التلاميذ أنفسهم ليرغبون فى « منع الإسراف فى الاعتماد على الغير » أما الكبار منهم فيصرون على ضرورة أن يتعهد الإنسان مصادر قوته الخاصة بنفسه ، وأن يوالى حاسة المسئولية فيه ويتعهدها ؛ فهم لا يودون أن يدونوا آراء المدرس ولا أن يعملوا بمخه هو . ويقول فتى فى الثانية عشرة إنه يحب « أن يكون مستقلا يدير دفة أموره بنفسه » « إنك لا تنتظر أن تتعلم شيئا ما إذا لم يكن المعنى الذى تراه أنت موجودا فى ذلك الشىء » وتقول صبية فى الثالثة عشرة « إنا نتعلم من أخطائنا » ومن الأجوبة التى تعد مثالا لغيرها : « إن عظماء الرجال كافة ، وجميع العلماء خاصة ، قد تعلموا الحكمة واكتسبوا المعرفة بجهودهم أنفسهم » . « إن شعارى أن أثق بنفسى » . « إنى أود أن أتعلم كل شىء بحسب طريقتى الخاصة وبالأسلوب الذى أراه » ويقول صبى فطن نجيب « لا أود أن أكون من بين هؤلاء الذين يسقون العلم بالملعقة ، وأنى لأكره أن أُدفع دفعا » كذلك نرى فى إجابات التلاميذ احتمال اختلافهم مع مدرسيهم أن يزجروهم ويخيبوا آمالهم إذا لم يكونوا ممن يعتمدون على أنفسهم .

٩ — ومن المميزات البارزة الملحوظة التى امتازت بها النتائج كثرة عدد الإجابات التى تكشف عن موقف التلميذ القابل للتلقى إزاء القيم التى تكون فى العادة بعيدة عن حياته الحاضرة ، والتى يرغب فيها كل الرغبة على الرغم من ذلك ، ويعترف بأنها لا تنال إلا فى جو من الحرية ؛ وتتجلى هذه حوالى سن المراهقة ، وتبدو فى البنات قبل أن تبدو فى البنين ، كما تدل عليه أوراق اجاباتهن . وإن صفات (ا) كالاعتماد على النفس فى التفكير وفى العمل (ب) والمروءة بمعناها الإيجابى — وهو مساعدة الآخرين ، وبمعناها السلبى وهو عدم إحداث تعب أو مضايقة للغير (حـ) والصبر (ء) والمسئولية والثقة بالنفس مرغوب فيها كل الرغبة . وإن كثيرين من التلاميذ ليتلهفون على أن يضحوا بالكثير فى سبيل إدراكها ؛ فهم يظهرون فى صورة أنهم واقعيون ، يهمهم أمر التباين بين ظروف العمل فى المدرسة ، وظروفه فى الحياة وخارجها ، ويتوقون إلى أن يعالجوا أمر تعلمهم بالطرق المتبعة فى الحياة الواقعية فعلا . ويقول صبى فى الثالثة عشرة من عمره ويصر على قوله : « عند ما تكون مشغولا منهمكا فى عملك لا يقول لك رئيسك شيئاً ، بل يعطيك أعمالا تنجزها » فعليك أنت أن تستعد لذلك

وتنهياً له . ويرى آخر « إذا كانت لديك حرية استطعت أن تتعلم وحدك من غيرأن تعتمد على غيرك فى شىء ما ، وعندئذ يمكنك أن تعمل شيئاً » وتذكرنا الصبيان الذين فى الثانية عشرة ، بأن معاونة الناس ايانا على التغلب على ما قد يصادفنا من صعاب وعقبات تساعد على الكسل ؛ فى حين أن آراء العشرات تتجلى فى قول فتى فى السادسة عشرة « إن تدريب المدرسة إياك على أن تعتمد على نفسك يعاونك على التغلب على الصعاب فى الحياة فيما بعد » وكتبت فتاة فى الرابعة عشرة « إذا أتيح للواحدة منا أن تحصل على المعرفة ، أو تعودت التفكير المستقل فى شبابها ، استطاعت أن تفعل ذلك فيما بعد » ، وترى فتاة فى الثانية عشرة ان الذين ليس لديهم «جرأة » وإقدام فى الأعمال المدرسية لن يجدوا شيئاً منهما فى خارج المدرسة . ويسأل بعض التلاميذ : لمَ لا يوجد مستوى عال فى العمل فى غيبة المدرس .

١٠ — وأولى مما تقدم بالملاحظة والنظر أن نحو نصف الذين أبدوا الرغبة فى الحرية إنما رغبوا فيها لأنهم مقتنعون بأنها أنجع وسيلة للتعلُّم . فإن كان لنا أن نشك فى أن عدم اهتمام التلميذ بالدراسة الموجَّهة يؤدى به إلى فحص الطريقة التى بها يعمل عقله ، وإلى أن يُعنى بالأحوال التى تجعل هذا العمل ناجعاً ، فإن اهتمامه بنجوعها وسدادها يظل قائماً . وإنا لنكاد نجد كل حقيقة أدلى بها سبنسر تأييداً لطريقة الكشف واردة فى موضع ما من الألف إجابة التى تدخل تحت هذا القسم . ويصحّ أن تُصَنَّف هذه الإجابات أيضاً على أساس كثرة ورودها أوقلته كما يأتى : (ا) دقة أكثر ومعرفة أضمن يحصل عليهما التلميذلنفسه (ب) زيادة فى تقدير ما يتعلم ؛ زيادة فى الاستغراق والانهماك فى عملية تعلمه ؛ وزيادة اهتمام المرء بقدرته على التعلم ؛ وزيادة إدراكه نقط ضعفه إدراكا أوضح وزيادة معرفته بخير الطرق لمعالجتها ؛ (حـ) ازدياد القيم التأديبية والمنشطة — بأن تزداد قدرته على الاستدلال والتذكر والملاحظة والتفكير الخ (ء) إزدياد المقدار الذى يتعلمه (هـ) فهم ما يتعلم فهما أوضح وأجلى (و) ويكون التعلم أسرع وأكثر اقتصاداً (ز) ووجود دافع أكبر للاستمرار فى التعلم .

(ا) والتلاميذ مقتنعون بأولى هذه القيم كل الاقتناع ، بل إن منهم من يميز بين دقة الاسترجاع المباشر وبين قيمة الاسترجاع بعد فترة من الزمان ؛ ويتضح لنا رأيهم بوجه عام من إجابة التلميذين التاليين : « إذا علمنى أحد شيئاً ما ، نسيته بعد بضع دقائق فى حين أنى أستطيع أن أتذكر ما تعلمته بنفسى وإن مضت عليه بضعة شهور » وتتجلى نقطة سبنسر

الخاصة بشأن الترابط غير السار واضحة فى إجابة تلميذ فى الرابعة عشرة من عمره ، إذ يقول : « إذا عثر صبى بنفسه على حقيقة تذكرها أحسن مما لو ألقاها عليه مدرس » ولا سيما إذا كان ذلك المدرس غير محبوب من تلاميذه ؛ هذا وقد وردت العبارات الآتية فى عدة أوراق « تدخل من أذن وتخرج من الأخرى » « إذا محى الشىء من على السبورة محى من العقل » ؛ « ومشقة التفكير » (وذلك يتضمن صحة النتائج وإن لم يكن يتضمن سرعتها) .

(ب) وان إجابة واحدة من الإجابات لتلخص لنا معظم الأسباب : « إنه لا روع أن تعمل بنفسك ، وقد يكون ذلك أبعث على المسرة وأدعى إلى الفرح ، وأنه يبين لك الطرق الصحيحة والطرق الخاطئة ؛ وعثورك على الطريق السديد بنفسك خير وسائل التربية ؛ وأنك لتقدر الشىء قدراً أعظم إذا كنت قد بذلت فيه جهدك حتى توصلت إليه بنفسك » . وفيما يلى أمثلة من الجانب السلبى : « لا مسرة فى أن يقال لك كل شىء » « إنى لأنقبض وأتبرم عندما يقوم المدرس نفسه بشرح كل شىء : إن الأمر ليكون جافاً مملا حقاً إذا لم يعمل المرء منا بنفسه .

(ح) ويبدو فكرة التدريب (أن الاسترجاع يتحسن بسبب ما فى التعلم من مشقة وتعب) ، مضمنة فى شكل تمرين « للملكات » وتنشيطها ، أو كما يقول طفل « تجعل عقلك يعمل بنفسه » . هذا وإن قوة الإرادة والعقل العملى المنظم والدقة والسرعة والفطنة ، واليقظة ، والثقة ، والنشاط ، والتدريب العقلى ، والاستقلال وتفكير الإنسان بنفسه فعلا وقت الحرج والضيق ، والقدرة على وضع الخطط التى توصل إلى حل المشاكل — تذكر كلها من حيث هى نتائج تنشأ عن ذلك «العقل الرصين الذى لا يعيش على عقول الناس» . ويتفق التلاميذ بوجه عام مع واحد منهم يقول بأن تفكير المرء فى الأمور بنفسه والتوصل إليها بنفسه « تجعل عقله أوسع وأكبر » ؛ فى حين أن بعض البنات يملن إلى اتباع رأى واحدة منهن فى الرابعة عشرة من عمرها تقول : « إن قليلا من التفكير خير وأنفع لعقول الناس ، غير أنى لا أوافق على الإفراط فى الدراسة لأن ذلك يسبب للناس أمراضاً فى المخ» . ويلخص صبى فى الخامسة عشرة من عمره الموضوع تلخيصاً بديعاً فيقول : إن التربية الذاتية هى خير تربية يمكن أن تحصل عليها ، فبها يتحسن مخك ويرقى ، وتساعد المدرس وتكسب علما ومعرفة ، وتختبر ما فيك من ذوق سليم ، ويجعل الشغل لذيذاً شائقاً .

(ء) والدليل العام على مقدار التعلم هو : « أنك تتعلم أشياء كثيرة من جراء معالجتك وبحثك إياها ؛ وتبدى البنات دهشتهن من سعة علم الرجال الذين يخترعون الآلات العظيمة ؛ ويؤكد الأولاد قيمة المعرفة التى يكسبها الإنسان بنفسه كما يؤكدون كميتها ومقدارها ، ويتفق بعض الأطفال المتأخرين كل التأخر مع فتاة فى الرابعة عشرة من عمرها تقول : « لو أنى استطعت أن أؤدى عملى بنفسى لكنت خير تلميذة ولكان عملى أتم وأفضل » .

(ه) ومن الأمثلة التى تعد نموذجا للرأى القائل بأن المرء يحسن العمل الذى يعمله بنفسه أيما إحسان ، قول بنت فى العاشرة : « مهما استغرق الأمر منى وقتاً طويلا فإنى أفضل أن أفكر فى الأمور بنفسى ، وأحل مشكلاتى بنفسى ، لأن ذلك يجعلنى أفهمها فهماً أفضل » . وكتب تلميذ فى الخامسة عشرة من سنه يقول : « عندما أفكر فى عملى بنفسى أفهمه فهماً أدق ، أما إذا كان الناس يلقنونى الأشياء تلقيناً فإنى أغفل بعض الأجزاء ، وفى النهاية لا أكون أعقل مما كنت فى البداية » .

(و) ويعد الاقتصاد فى التعلم والسرعة فيه شاهدين على ضرروة وجود الحرية ، استناداً إلى أسباب تكفى فى توضيحها نبذة من إجابة صبى عمره خمس عشرة سنة قال : « لقد وجدتنى أنجح فى تعلمى وأتقدم فيه بسرعة إذا اشتغلت بنفسى ، وذلك راجع إلى أن المدرس يصرف ساعة الدرس فى موضوع سبق لى درسته فيكون درساً لا جدوى لى منه ولا عائدة ، فالدراسة الذاتية أسرع طرق التعلم » . ويذكر فتيان آخرون تشتت الانتباه وتفرقه عند العمل الجمعى فى الفصل ، كما يذكرون الملل الناشئ من الإصغاء إلى شيخ أو شاب يتكلم باستمرار كلاما لا يشوق ولا يسترعى .

(ز) وأهم القيم التى تؤكد تحت هذا « العنوان » هى ما فى طبيعة دروس المعلم من إقناع وإرضاء ، وما تمتاز به جهود الفرد من حافز إلى الاستمرار فى العمل . قال تلميذ فى الحادية عشرة « إن بحث الإنسان منا عن الأشياء بنفسه وتوصله إليها بنفسه يجعله يحاول أن يستكشف أشياء جديدة فى كل آن » وقال تلميذ فى الثالثة عشرة « سأظل أتعلم طيلة الوقت كله إذا ما تركونى أتعلم وحدى ، فبذلك أستطيع أن أوجه أسئلة إلى نفسى » . وقال تلميذ آخر « تستطيع أن تظل تعمل باستمرار من غير أن يعطلك المدرس عن العمل ، وما أكثر ما تتعلم من الأشياء التى قد لا يذكرها المدرس أبداً لتلاميذه فيما يلقيه عليهم من دروس ! » .

يتبين لنا من هذه الملاحظات الاتجاه العام لآراء التلاميذ عن الحرية . فهم ينقمون من التعليم فى الفصل (التعليم الجمعى) أنه نمطى رتيب ، غير شائق ، ومضيعة للوقت ؛ فالأطفال يفضلون أن يجربوا قوتهم هم ؛ ويتشكون من عدم إعطائهم الوقت الكافى للتفكير ؛ وحتى الأغبياء منهم يطالبون بالحرية كى يجربوا « أذواقهم السليمة » ويرجون أن توفر لهم الظروف والأحوال التى تيسر لهم احترامهم لأنفسهم . ويدل الكثير من إجاباتهم على مستوى من الذكاء لا يتفق « والطبقة أو الصنف » الذى وضعوا فيه . فالمدرسون يعاونون التلاميذ أكثر مما يجب ، ويلقنونهم أكثر مما يجب كذلك ؛ ويحرمون الأطفال حقهم فى أن يقوموا هم بالاستكشاف والفحص . هذا ولا يخفى أن نفوذ المدرسين وتأثيرهم فى التلاميذ لا يكاد يبلغ ما للتلاميذ أنفسهم من نفوذ فى رفقائهم وزملائهم ؛ فالمدرسون لا يدركون قدرة التلميذ على العمل ، ولا يقدرون سروره واغتباطه بمعالجة الصعوبات بنفسه ؛ فصغار التلاميذ يتحمسون لمناصرة المبدأ القائل بوجوب « أن تعمل كما نشاء » أما الأطفال الذين يكبرون هؤلاء ، فيدركون قيمة معاونة المدرس إياهم فى بعض المواد ، كاللغة الانجليزية والفرنسية والتاريخ والعلوم ، كما يدركون حاجتهم إلى هذه المعاونة ؛ فالأطفال يطالبون بأن تتاح لهم فرص أكثر للعمل الفردى ، وأن تقل معاونة الأقوياء منهم ، وأن يزداد تعليمهم بالطرق الفردية ، وأن تتاح لهم الاستفادة من الأخطاء التى يقعون فيها ، وأن يقل الإرشاد الايجابى من حيث طرق السير فى العمل — تلك هى مطالب الأطفال وآراؤهم فى الحرية .

ومع ذلك كله فمن السهل أن تفسر هذه الآراء تفسيراً خاطئاً ؛ فليس من الصواب فى شىء أن تقول بوجود أية رغبة فيهم للتهرب من الإرشاد ، فقابلية الأطفال للأخذ بالآراء وبالمثل العليا التى يفهمونها بعض الفهم تتجلى فى كل ورقة من أوراق إجابتهم تقريباً . فلو أنا منحنا التلاميذ من الغد الحرية فى أن يدرسوا ما يشاءون ويهوون ، لاستبقوا المدرس يرشدهم ويعاونهم بروح كلها أبوة ؛ فالحرية التى يطلبونها هى الحرية التى لم يحصلوا عليها ، وما يطلبونه لا يعدو أن يكون إيقاظاً وتنبيهاً لقوة عقلية أو إطلاق الحرية لها لتنشط ولتعمل ، ويتجلى ذلك فى الأوراق التى طالب أصحابها بمزيد من الإرشاد ، كما تجلى فى تلك التى طالب أصحابها بالتقليل منه ، فكلا الفريقين يتطلب ظروفاً وأحوالا تجعل النشاط المتصل ممكنا ميسوراً .

والذين يرغبون فى المزيد من المعاونة إنما يرغبون أن يروا طريقهم بشكل أوضح وأجلى ، ولذا فهم يرحبون بذلك الضوء الذى يعتقدونه صادراً عن المدرس ، وأما الذين يرغبون فى تقليل المعاونة فيودون أن يروا لهم طريقا يسلكونها من غير أن تبهرهم بضوئها شمس أقوى مما يحتملون .

يدور هذا الفصل كله حول التجارب ، ويبين لنا فى جملته أن التلاميذ يرغبون حقا فى أن يكون لديهم حرية أكبر حتى يستكشفوا طرقاً جديدة لم يطرقها أحد من قبل ؛ ويبين كذلك حاجة التلميذ إلى النصح والإرشاد ، واستعداده لقبول المعونة ؛ وفيه أدلة كثيرة على إمكان استغلال وجهة نظر التلميذ الخاصة إلى الحياة ، وإمكان الإشراف الضرورى على تقدمه الأخلاقى والعقلى عن طريق ما يتخذ من إجراءات حكيمة فى الحكم الذاتى ؛ ذلك إلى أن هذا الفصل ، يؤكد سداد جميع الطرق التى ترمى إلى زيادة « اتصال » المواقف التربوية والنهوض بها .

الفصل الثانى والثلاثون

الخاتمة

درسنا فى الفصول السابقة بعض الحركات الكبرى فى تاريخ الحرية ، واستعرضنا أهم ما أسداه الكتاب إلى معناها من خدمات ، ويبدو لنا أن هناك ثلاث نتائج أساسية لها ما يبررها .

فأولا — يظهر أن اتجاه تاريخ التربية العام يدلنا على أن اللحظات التى يحدث فيها نمو وترق فى محتوى التربية وفى وظيفتها هى بعينها اللحظات التى تمتاز بأنها تساير بعض نواح من حرية التلميذ . وكلما اتسعت نظرة المربى ، ازداد اهتمامه بالتربية عمقاً . فقد تميزت فكرة الإغريق فى التربية بأنها فكرة واسعة حرة سمحة حقا ، ودلت على أنها كانت ، من الوجهة النظرية ، أساساً صالحا لتلك التعديلات التى كان لا مناص من إدخالها عليها بعد أن اقتبستها عنها الشعوب الأخرى ؛ فأضاف إليها كل من شيشرون ، وسنكا ، وافلوطرخس ، وكوِنتليان معانى جديدة أوحت بها خدمة الدولة ذاتها لا خدمة حكوماتها ؛ وقد استطاع هؤلاء أن يجعلوا لها فى حياة الشعوب نفوذاً واسعاً وأثراً عميقاً من غير أن ينزلوا بمستواها ويهبطوا به هبوطاً محسوساً . وعلى أثر اتساع نطاقها صار الناس يقدرون حرية التلميذ تقديراً أعظم وأعمق .

ومع أن بعض آباء الكنيسة قد وجدوا أنفسهم إزاء مشكلة من أعقد المشكلات التى صادفتها التربية ، فقد نظروا إلى وظيفة التربية وقيمتها من وجهة تُعد من بعض النواحى أوسع وأسمى من الوجهات الأساسية التى سارت فيها الثقافة الإغريقية الرومانية عادة . فإذا ما نظرنا إلى الخدمات التى أسداها آباء الكنيسة إلى التربية ، وراعينا المشكلات والصعوبات التى كانت قائمة فى عصرهم ، وجدنا فيها اعترافا ملحوظاً بمطالب العقل الطليق غير المقيد ، وشاهداً ناطقاً بما للدراسات الحرة من قدرة على إطلاق أفكار الإنسان وتحريرها من عقالها .

أما العصور الوسطى ، فقد ركزت غاية التربية واتجاهاتها فى مسألة تخليص الروح ونجاة

النفس ، وذلك عمل واسع ضخم فى ظاهره لا شك ؛ ولكنها فى الواقع قصرت وظيفة التربية على الفكرة السلبية — فكرة صيانة المرء من الرذيلة والخطأ ؛ ومن ثم أخذت التربية تتضاءل وتنحط فى تلك « العصور المظلمة » حتى كادت حرية التلميذ أن تختفى وتزول فى الجهالة التى غشيت تلك القرون وطغت عليها . ولكن الناس استيقظوا على مر الزمان من غفوتهم وتفتحت عيونهم على واجبات عهد جديد ونفضت الإنسانية عن نفسها ، حيناً من الدهر ، غبار ما قد أصابها من تخاذل وفتور فى ليلها الداجى الطويل . فطرأت على الناس فكرة جديدة عن قيمة الإنسان وعن كرامته ، فدبت فى المدارس حرية أكبر وأوسع مدى ، وعادوا يتحمسون من جديد للدراسات القديمة ، وإن كان تحمساً قصير الأجل لم يلبث أن تبدد وضاع فى دراسات عقام غير مجدية . وسرعان ماضاقت طرق التفكير القديمة حتى أصبحت قوالب جامدة لدراسات لغوية لفظية ؛ وعندئذ هب إرزم وفيفيز ومن تبعهم من ذوى العقول الكبيرة وافتتحوا عهداً جديداً للإصلاح ، فدعوا إلى ضرورة إطلاق قسط أكبر من الحرية فى التربية الكلاسيكية ، وبذلوا جهوداً عظيمة ليهونوا على المتعلمين متاعب التدريب (الكلاسيكى) ومشاقه لما فى ذلك التخفيف من مصلحة وفائدة لهذه الدراسات نفسها ؛ وبذلك أدخلوا نغمة جديدة فى شئون التربية ، فتجلى نشاط التلميذ من جديد ؛ وبدت فكرة جديدة عن ترقيه ونموه ؛ ونظرة جديدة عن اتباع الطبيعة ومسايرتها ، بدلا من إكراهها ؛ وتجلت فكرة جديدة عن « فحص عقول الأطفال » واختبارها ؛ واقترن « الالتجاء إلى خير غرائز التلميذ وأفضلها » ذلك الالتجاء الذى كان صريحاً ظاهراً عند فرجيريوس وضمنيا فى كثير من كتاب ذلك العصر — اقترن بازدياد النشاط التربوى زيادة جمة عجيبة ؛ واختلطت تربية الفيلسوف والخطيب والفقيه العامة بالتربية الخاصة التى كان ينشأ عليها الأديب والحاكم ورجال الحاشية المتصلون بالسلطان ؛ كما اختلطت فكرة الثقافة الحرة بفكرة التربية عن طريق تعديل الفرد لسلوكه تعديلا يجعله ملائماً لمطالب الحياة . وهكذا ظل محتوى التربية يتسع شيئاً فشيئاً حتى شمل عرض مظاهر الطبيعة كلها عرضاً موسوعيا ، ذلك العرض الذى اقترحه رابليه ، جاداً كان أو هازلا .

هذا وقد شهد اتساع مدلول التربية ، ذلك الاتساع الذى عرف عادة باسم « التربية الواقعية » أو المادية ، والذى اقترن اسمه بلفظة « البانسوفيا » — شهد الحكم بالنفى والإبعاد على كل « إكراه

استبدادى يسلط على الميول » . وتدريجاً أفسحت هذه الفكرة الطريق لفكرة أخرى عن تربية أضيق منها يحددها و يعيّنها نمو الأعضاء والملكات ؛ حتى أصبحت الأعضاء والملكات هذه ، هى ونموها العوامل الوحيدة التى تحدد التربية وتوجهها فى نظر روسو . أما التربية نفسها فقد تدهورت وانحطت إلى نظام معين من أساليب الضبط والرقابة تتستر وراء اسم الحرية . ومن بعد روسو ، ظل محتوى التربية يضيق أو يتسع بحسب ضيق الفكرة عن طبيعة التلميذ أو سعتها ؛ و يصح لنا أن نقول عن الألفى سنة التى يشملها بحثنا هذا : إن الأفكار التى لبثت قائمة على محك الزمن إنما هى الأفكار التى جمعت بين المحتوى الواسع و بين قسط من الحرية (صريحاً كان أو ضمنيا) .

ثانيا — يبدو أنه قد تحتم على الإنسان أن لا يجد الدافع الذى يحفزه إلى بذل جهد أكبر ، و إلى تقدم أبعد ، إلا فى شكل من أشكال الحرية لم يدرك بعد . فالحرية مطلب يُسعى إليه وليست أمراً يعطى و يوهب ؛ ولا يمكن أن يصاغ معناها صياغة كاملة فى مجرد شكل من أشكال التوازن بين رغبات الإنسان وقدراته ؛ فالتوازن هذا فى أسمى الأشياء التى فى حياة الإنسان ليس سوى أسطورة وهمية ، لا حقيقة قائمة حتى إذا ما أدركناه اتضح أنه أمر لا يشبع ولا يغنى ، إذا ما كان الإنسان على مرأى من هدفه انطلق يبحث عن هدف آخر أشق منالا يستوعب طاقته ، و يوجه جهوده ، و يكونها تكوينا جديداً كذلك ، فكأنه كان يجد أقوى إحساس له بالحرية فى تلك القيود الجديدة التى يكبل بها نفسه . هذا وقد تختلط قيم جديدة ومشروعات جديدة بالعمل على صيانة القيم والمشروعات التى سبق أن أدركها من قبل بعض الإدراك ، إذ يندر أن تنفد قوة مثل أعلى من قبل أن يبدأ السعى وراء مثل أعلى آخر . وللتقدم خمس مراحل واضحة المعالم ، تجلت فى مسرى الترقى الذى رسمنا خطوطه فى الصفحات السالفة ، ولا تزال فى الإنسان إلى اليوم قابلية واستعداد لتلقى هذه المراحل الخمس جميعا بمقدار يزيد أو ينقص .

١ — فقد تغلب على ما فى فطرته البدائية من الانعزال والاستقلال ، وتعلم التعاون ، وتوصل الى الأخذ بفكرة الطاعة للقانون ، تلك الفكرة التى صورها سقراط أبدع تصوير بخضوعه لها حتى فى مماته .

٢ — ولكن تسليم الحياة إلى القوانين — ولو كانت قوانين دولة بلغت من الكمال ما بلغت — قد فشل فى إرضاء مطامح الإنسان ؛ فلا غرو أن وجه اهتمامه شطر مملكة العقل الباطنية الجديدة ولقى فيها صراعا غريبا أفضى به إلى فكرة تحرير النفس مما تحمله فى باطنها من متناقضات ، ومما فى خارجها من أوهام ومظاهر ؛ فقامت فكرة الثقافة الحرة ، وسرعان ما صار لها على الناس من السيطرة العامة المطلقة ، ما لا يقل عما لقانون أية دولة من سيطرة وسلطان .

٣ — وظهر الراهب ، وانقلب مدرسا ، ووجد فى إخضاع كل تفصيلات الحياة ودقائقها لله العلى ، الشرط الذى لا بد منه لخلاص الإنسانية و إنقاذ الحرية معا .

٤ — وكان رد الفعل الذى ترتب على هذا أن أخذ الإنسان يجد فى حقائق البيئة التى حوله مباشرة مواضع جديدة جعلها محل اهتمامه وموضع عنايته ، فحرر نفسه بعض التحرر من أغلال الكنيسة ومن أغلال الدولة ، وقيود الثقافة ، وعمد إلى الطبيعة يؤولها و يفسرها و يسخرها لغاياته وأغراضه .

٥ — وثمة رد فعل آخر ، وهو أن الإنسان وجد له معبوداً جديداً ، كما وجد له فى فكرة الطاعة والاذعان لطبيعته هو ذاتها سجناً جديداً صنعه لنفسه بيديه .

وليس ببعيد أن تكون هذه الاتجاهات كلها قد استمتعت بدورة من الحياة قبل هذا الأمس القريب الذى تناولناه بالبحث فى صفحات كتابنا هذا ؛ فلدينا من الأسباب ما يحملنا على الاعتقاد بأن الفرد ابن الجيل الحاضر يرث هذه الاتجاهات جميعها ؛ فهو يولد وقد ارتسمت فى تركيب مخه ، بشكل ما ، خطوط تلك الحوافز القاسرة ، والأعمال الناجزة التى تمت فى حياة الجنس كله ، حتى أن رجلا عملى النزعة مثل كُفْكا (Koffka) ، و إن استهواه الأمر إلى القول بأن الطفل الحديث الولادة مخلوق ذو مخ عتيق ، يستنبط من استعراض الحقائق أن المخ الجديد عند الأطفال الحديثى الولادة الأصحاء يحتمل أن يلعب دوراً ما فى تحديد السلوك ، و إن كنا لا نستطيع أن نقول كيف يتم ذلك[1] ؛ قد ننكر هذا الميراث الأحدث ، ولكنا لا نستطيع أن ننكر أن الطفل يجد نفسه وسط جماعة من البشر

---

(١) انظر Koffka — The Growth of Mind صفحة ٦٥ .

ميالين إلى أن يطيعوا قوانين الدولة ، ويستجيبوا لدعوة ثقافة ترمى إلى تحرير قوى العقل والجسم ، وإلى أن يعترفوا بوجود قوة عظمى غير منظورة ، وأن يتقصّوا ويفحصوا قوى الطبيعة ويسخروها ، ويحترموا مطالب الفردية ويجلّوها .

ثالثا : ومع أن من واجبنا أن نعترف بأن :

« لو كان الناس دُنى لكان فى كل منهم شىء يعدل جميع ما فى الدنيا من ثراء ومن مال » ، فإنه يبدو لنا صحيحاً كذلك أن اختيار الفرد لما فى هذه الدنيا من قيم ، ولا سيما وجهة نظره إلى الحرية التى تمكنه من أن يسدى خدمة ممتازة إلى ترقى الإنسانية وتقدمها ، إنما هو اختيار تحكمى إلى حد كبير . فالاختلاف القائم فى وجهات النظر إلى الحرية الذى سبق أن تناولناه بالبحث ، بارز يلفت النظر بقدر بروز ما فيها من اتفاق على الأقل . ولنوضح ذلك بإيجاز فنقول : ليس للحرية من حيث هى فكرة توجه التربية ، مكان يذكر عند أفلاطون ، ولا عند أرسطو ؛ على أن أفلاطون كان يجد السبب الأصلى لقيام التربية موجوداً فى الصراع القائم بين اتجاهين اثنين فى الفرد ، وإنه لصراع يوضح لنا تعاقب السيطرة والخضوع بأشكالها المنوّعة التى أشرنا إليها من قبل ؛ وإن الملاءمة بين الإثنين ملاءمة صحيحة ، فى الفرد وفى الدولة ، هى مشكلة الحرية الباطنية ؛ وإن فكرة أفلاطون عن وجود التزام متبادل بين عناصر الروح فى الفرد هو قانون من قوانين الحرية ؛ وعلاقة هذه الملاءمة وذلك التكييف بمنهاج دراسى ، ولا سيما بأنواع من الدراسات التى تتضمن أشكالا من الاستدلال أولية ناشئة كانت ، أو مكتملة ناضجة ، لتبرر اعتبارنا أفلاطون من الذين يعترفون بمكانة الحرية فى التربية ، مهما سموها باسم آخر . كذلك يفترض أرسطو الحرية افتراضاً ، وإن كان لا ينادى بها ولا يناصرها ؛ على أن مذهبه فى « الوسط » يعترف بوجود ذلك الصراع نفسه بين العناصر ، ويعرض علينا قانوناً لتوازنها يدفعنا إلى التفكير . وفى شيشرون وكونتليان وأفلوطرخس اعتراف مباشر بالحرية من حيث هى قوة لها أهمية كبرى فى الترقى ، ولكنهم قصروا وظيفتها ، كما هو الغالب الآن ، على إيجاد الوسائل التى تكفل التشبع بالقيم التى سبق أن تعينت على أساس مراعاة الحرية مراعاة قليلة ، أو بدون مراعاتها ألبتة . ويذكر أوغسطين بإسهاب ما للحرية من تأثير فى عملية التعلم .

وتبدو (الحرية) فى كتابات جريجورى وأوريجن فى شكل تصوير تخطيطى لعلاقة بديعة رائعة بين المعلم والتلميذ ؛ ويصر جريجورى كذلك على أن العقل يجب ألا يكره على شىء ما بحال من الأحوال ؛ ويتناول آراء كانت مضمنة فى أقوال أفلاطون وأرسطو فيتوسع فيها ويجعلها مبدأ أساسيا من مبادئ التربية التى تعد للحرية . هذا ، وتصبح الحرية عند إرزم وفيفيز مبدأ يقضى باتباع طبيعة التلميذ ، وهو مبدأ يلخص تلك النظرة إلى الحياة الإنسانية التى ظهرت مع النهضة ...

وتظهر فكرة إزالة جميع العوائق التى تقوم بين التلميذ وبين تحقيق غرضه مؤكدة جلية فى فكرة « المباشرة » التى عالجناها تفصيلا عند الكلام على أنصار المذهب الواقعى . هذا وقد عرض لنا منتانى الآراء الجديدة عن نشاط التلميذ عرضاً يتميز بالفصاحة وحسن البيان فى فكرته عن الحرية من حيث هى قوة أو قدرة على أن يعمل الإنسان لنفسه ، وأن يؤثر فى نفسه ؛ وتتمثل الآراء الواسعة عن العوامل التربوية فى ذلك الوقت — فى مطالبة « ديورى » بعدم إلقاء أى ضغط استبدادى على الميول ؛ ويقرر الكاتب نفسه ، أن من مبادئ التربية إحالة العناصر إلى الكليات التى تتألف معها ، وهذا المبدأ يربط الحرية بمبدأ « الاتصال »[1] .

وليست آراء لُك عن الحرية من حيث هى قوة أو قدرة ، ومن حيث هى وسط بين الإباحة والتقييد ، بآراء جديدة حقاً ، فى حين أن القول بأن توازن الميول الفطرية هو سر التربية الصالحة ، جديد ، ويتجلى لأول مرة فى كتاباته ؛ وتؤدى دعوة « واطس » إلى نشاط الحكم — إلى تمثيل الحرية فى شخص يوجنيو (Eugenio) الذى هو ابتسار لاميل ؛ هذا ، والحرية « الناقصة » أو « الحسنة التنظيم » ، التى يقول بها روسو إنما تعيد الآراء الخاصة بالاتزان التى تكلمنا عنها فى أفلاطون وأرسطو وساد وليتو ولُك ، وفى كتاب آخرين أقل من هؤلاء شأناً وشهرة ، وإن إقامة روسو التربية على أساس فكرة عن الحرية تعرف بعناية ودقة ، بدلا من إقامتها على رأيه الفعلى عن الحرية ذاتها ، تجعل من روسو «الشخصية»

---

(١) انظر كتاب Bosanquet — The Principle of individuality and Value صفحات ٩٣ و ١٩ . ووازن بين رأيه فى الحرية وبين بعض الآراء التى يتضمنها مذهب الجشطلت فى علم النفس ، انظر لذلك كتاب Koffka-The Growth of Mind صفحة ١٢٥ .

التى يدور حولها تاريخ التربية . وقد قام فى عصر روسو فكرتان فى التربية تتضاربان بعض التضارب ، وُسعتا وجربتا فيما بعد تجريباً عملياً على أساس ما جاء فى كتاب إميل ؛ فأولى هاتين الفكرتين : توكيد قابلية التلميذ للتلقى — نجدها مضمنة فى آراء « بريستلى » عن السلطة ، ثم عالجها كانْت ووسعها فى فكرته عن الطاعة لقانون باطنى ، وكذلك وسعها بستالتزى فى اعترافه بالطاعة من حيث هى نزعة فطرية ؛ وفشته فى رأيه عن شدة تأثر التلميذ بمدح الكبار إياه وثنائهم عليه ؛ ومنتسورى فى ملاحظتها لترقى هذه الفكرة وتطورها التدريجى عن طريق أفعال متكررة ذات انتباه مركز « مستقطب » . أما الفكرة الثانية فتقوى ما ارتآه منتانى من وجوب احترام التلميذ ، حتى يفضى إلى فكرة جُدوين : عن جعل التلميذ هو القائد المتصدر فى التربية .

أما رأى كومنيوس فى الحرية عن طريق «البانسوفيا» فيتعارض تعارضاً تاماً مع مايؤكده جُدوين من « أنه لاتوجد معرفة ما تبلغ من الأهمية للحياة درجة عظيمة تستلزم منا ضرورة العمل على بثها فى نفوس الشباب » . وفكرة كومنيوس عن الطاقات التى يجب أن تملأ تتناقض مع فكرة جدوين عن الشخصية النشيطة المنظمة تنظيما طيباً ، المستعدة للتعلم ، والنزاعة إليه . وقد حاول هِجِلْ أن يجمع بين الطاعة والزعامة ، ويؤلف بينهما فى رأيه فى الحرية ، عن طريق الاستبعاد الذاتى ؛ وكذلك حاول فروبل أن يؤلف بينهما بفكرته عن « الحد الثالث » الذى يذعن له التلميذ والمدرس كلاهما ؛ وتوسع هيل فى دائرة الحرية التى يقول بها فشته والتى عالجها ميل فى « سيادة الفرد » حتى جعلها « خطة مشاركة » بين المدرس والتلميذ ، وهى الفكرة التى وسعها ديوى فيما بعد وزادها قوة ، ثم جعلها خطة منظمة لما أسماه « الأعمال المشتركة » . إن إبراز فكرة التعاون فى عالَم الكبار الناضجين ، وإحالة جميع القيم التربوية إلى أحوال العمل الإنسانى الاقتصادية هى النقط الأساسية فى رأى جوسيا وارن (Josia Warren) عن الحرية . وتتجلى الحرية من حيث هى مثل أعلى للطرق الصالحة فى التعليم ، مع ما يتجلى فى هذه من الكتابات نواح أخرى عن الحرية ، وفى كتابات « وايز » Wyse وسبنسر فهما يدليان بحجج طيبة دفاعاً عن حقوق الأطفال ، فيرى وايز هذه الحقوق مقدسة ، ويجد فيها أساس الترقى الأخلاقى والعقلى كليهما ، فى حين أن سبنسر يقصر حجته على الميدان السياسى وعلى الضمانات

السيكولوجية للسعادة ، هذا ونجد فى تولستوى أول خطة معينة لتحديد معنى الحرية وموضوعها ؛ فى التربية تحديداً تجريبياً ، كما نجد فى منتسورى أول محاولة منظمة لضم التجارب السابقة كلها وتنسيقها وإطلاق اسم الحرية عليها . وتنحصر آراء كل من نَنْ وجنتيله الأساسية فى الحرية فى النواحى الإبداعية والسيطرة الفردية .

من هذا كله يبدو أن الحرية قد قامت بأدوار عدة فى تاريخ التربية . فظهرت مرادفة للفوضى ؛ وعونا على عملية التعلم ؛ ووسيلة للهرب من حدود الذات ؛ وعاملا يعيّن محتوى التربية ويحدده ؛ ووسيلة لإيجاد توازن بين العوامل المتضاربة فى طبيعة التلميذ ؛ وعملا من أعمال الرأى الفردى أو الذكاء أو الاستدلال . وتجلت فى شكل ترقية جميع الملكات ؛ وإطاعة القانون الأخلاقى أو الاجتماعى ؛ وكمبدأ للمباشرة أو « القرب » ؛ وكتكوين داخلى للشخصية ؛ ونشاط ذاتى إبداعى أو سار ؛ « وكحد ثالث » بين المعلم والتلميذ ؛ وكمبدأ من مبادىء التربية التجريبية ؛ وكاسم يطلق على الأشخاص الأحرار ويميزهم ، أو على التربية الذاتية ؛ وكعلامة مميزة « لدوائر » منوعة متعددة من السلوك ؛ أو كمراحل معينة من مراحل الترقى والنمو . وأخيراً تجلت الحرية على أنها حق من حقوق الأطفال ، كما هى حق من حقوق الكبار . لقد مرت بمرحلة إنكار ، ثم بمرحلة كانت فيها وسيلة إلى غاية ، وبمرحلة كانت تعمل كأنها ضابط يرقب التلميذ ويشرف عليه ، كما مرت بمرحلة قررت فيها مبدأ المشاركة مع المدرس ، وبمرحلة أخرى كان يُعترف فيها بأنها حق من حقوق حياة التلميذ . وأخيراً تميزت بأنها الغرض المحيى الباعث على النشاط ، والمبدأ المرشد الموجّه لشئون التربية والتعليم .

ويخيل إلينا أن مبدأ مثل هذا واسعاً فى مفهومه وفى مدلوله وما صدقه لا يمكن أن يعرّف على أساس قيمة ، أو ناحية معينة من قيم الحياة ، أو نواحيها ، سواء من جهة الذات الفردية أو الذات الاجتماعية . فهو لا يمكن أن يقال عنه (المبدأ) إنه حرية فكر ، أو حرية وجدان أو إرادة ، أو كشف الإنسان نفسه بنفسه ، أو أية قيمة من القيم النوعية التى تكلمنا عنها فى الفصول السابقة ؛ بل هو مبدأ يجب أن يشمل الإنسان كله ، لأن المنطق الذى يبرر فرض قيمة ما من قيم الحياة يبرر كذلك فرض أية قيمة أخرى ، ويجبرنا آخر الأمر على أن نجد هذه الحرية فى جميع عالم القيم التى تتصل بجملة حياة الفرد . قد يقبل هذا تعريفاً للحرية ، ولكنه لا يمكن أن يقبل تعريفاً للحرية فى التربية ، إذ التربية

يجب أن تقصر نظرتها على قيم الحياة التى تكون فعالة حقا فى أوقات شيئية محسوسة من أوقات التحصيل الناقص الذى لم يدرك بعد ، وينبغى أن تترك للعلوم الأخرى أمر تعريف معنى القيم الكاملة النهائية وتعريف وظائفها بالاضافة إلى الفرد والجنس . فنواحى الحياة التى تعدها التربية ضرورية ، هى دون غيرها تلك النواحى التى يقرر التاريخ أنها القيم التى يجد فيها الإنسان الحرية باستمرار . وكذلك تصبح حياة التلميذ كلها تفسيراً وتكاملاً للمظاهر الجزئية لطبيعته ، كما تتجلى فى ظروف شتى من أفراد مختلفين من ظروف الملاحظة . فالتربية هى مواجهة قيمة فردية بقيمة من قيم الجنس . ووظيفة الحرية أن تزودنا بمبدأ يمكننا من أن نلاحظ قيم التلميذ ونفسرها فى ضوء حاجاته من حيث هو مخلوق آخذ فى الترقى والنمو ، وأن نوفق بين نزعات الجنس البشرى المتضاربة التى يكشف عنها التاريخ والتى تؤيدها الملاحظة فى الفرد . وأخيراً ، إن وظيفتها أن تحدد كذلك نواحى الحياة الاجتماعية أو العنصرية التى يجب أن تعرض على التلميذ كى تسد ما تتطلبه حياته من حاجات . فالحرية فى التربية مبدأ عام يعمل فى ذلك الطراز المعين من الحياة الذى نسميه النمو . فهذا النوع الخاص من مواقف الحياة الذى تدخل فيه الحرية هو الذى يبرر محاولتنا تعريف الحرية فى التربية . فالحرية فى جملتها هى ، كما أوضح لاسى[1] (Lacy) تجريد وانتزاع ، ومن ثم صار من المحتمل ، أن تكون دائماً موضع نقاش وخلاف إذا ما عرفت بألفاظ وعبارات شيئية مما تدل على الذوات المحسوسة .

(١)

إن أول صعوبة تقوم فى سبيل من يتصدى لدراسة موضوع الحرية واستقصاء شئونها هى أن يجد فى عملية الترقية لحظةً يمكن أن يقول عنها إنها حرة من غير شك . ويدل كثير من التجارب التى قام بها المربون على أن تثبيت الانتباه هو بداية التربية وأول شرط من شروطها[2] ، فتثبيت الانتباه ، كذلك الذى نجده فى مثل التجارب التى قام بها كوهلر (Kohler) على نوع القردة المعروف (بالشمبانزى) ، الذى يؤدى إلى أساليب جديدة من السلوك ، والذى يصح أن نصفه بأنه سلوك ذاتى تلقائى موجه إلى غرض محدد ، ويظل قائما مدة طويلة نسبيا وسط عوامل مشتتة — ذلك التثبيت هو الذى يمكن أن يقال فيه بحق إنه يصف

(١) انظر Lacy فى كتابه Liberty and Law صفحة ٥٢ .

(٢) انظر التجارب التى أجراها كل من ثرانديك وكوهلر ومكدوجل وكفكا فى تعليم الحيوان .

الحرية فى التربية ، ويخيل إلينا أن «استقطاب» الانتباه الذى تقول به منتسورى يفى بالمطلوب كله ، فهو بالشكل الذى تصفه فى كتبها يمثل القيم الخمس التى قلنا عنها إنها ضرورية للحرية فى التربية . (١) فهو ، وإن كان مسبوقا عادة بأفعال مضطربة غير منظمة ، يعبر عن نوع معين من أنواع الاعتراف بالقانون (٢) وهو ، فى رأى منتسورى ، يستثير صفات عقلية كالفطنة وسعة الأفق والرزانة (٣) ويبدى « صفات روحية غير عادية تذكرنا بظاهرات من شعور أو وعى أسمى كالتى نجدها فى ظاهرة التحوّل من دين إلى دين (٤) وهو محاولة محدودة يقوم بها الطفل كى يضبط ناحية من نواحى بيئته ويشرف عليها (٥) ويؤدى به إلى فهم طبيعته ذاتها فهما أوضح وأجلى . وفى ذلك تقول منتسورى نفسها : « لعل لدى الأطفال أنفسهم « إحساسا » بنموهم الروحى ، وشعورا بما يحصلونه عن طريق توسيعهم لشخصياتهم بهذا الشكل ، فهم يعبرون فى مسرة ومرح عن العملية السامية التى بدأت تعمل[1] فى نفوسهم » .

ولنقابل الآن بين طرق كسب الانتباه هذه ، وبين الطرق التى يقترحها جيرمى بنتام (Jeremy Bentham) فى كتاب له عنوانه كرستوماثيا الذى صدر من مائة سنة خلت . ففيه يصر على أن الشىء فى فجر العقل والاستدلال يكون أمتع للنفس وأروح لها كلما اقتصر عرضه على الحواس وحدها ، وقل عرضه قسرا وإجباراً على العقل والفهم ؛ ومن ثم تطلب مبدأ من مبادئه عرض معروضات منظمة من خرائط وصور وأشكال شتى ، تعلق داخل المدرسة على كل جزء من أجزائها حتى يمكن أن تقع عليها عيون التلاميذ . ويتجلى ما ساوره من الشك فى نجاح هذه الطرق واضحاً فى إحدى « قواعده المعمارية » التى يقول فيها : نَظِّمْ نوافذ المدرسة على أساس الارتفاع أو غيره من الأسس بحيث يسمح كل فراغ فيها بإدخال مقدار كاف من الضوء يمنع التلاميذ أن يروا من أى مكان من الأمكنة التى يشغلونها أى شىء خارج المدرسة » أما اهتمام منتسورى فلم يكن موجها إلى استبعاد العوامل المشتتة ، كما يدل على ذلك وصف الحقيقة الأساسية التى أدت إلى تعريف طريقتها ، قالت :

---

(١) الجزء الأول من The Advanced Morntessori method ص ٩٣ .

«راقبتُ الطفلة بكل عناية ودقة من غير أن أعكر عليها صفوها فى بداية الأمر، وأخذتُ أعد كم مرة كررت التمرين الذى كانت منشغلة به . فلما رأيت أنها ستستمر فيه مدة طويلة، رفعتها والكرسى معا ووضعتهما على المنضدة ، فما لبثتْ الصغيرة أن سارعت إلى صندوق الأدوات التى تعمل بها ووضعته على يدى الكرسى وجمعت الاسطوانات فى حجرها وبدأت عملها من جديد . ثم كلفتُ الأطفال أن يغنوا « فغنوا وأنشدوا » ولكن طفلتنا الصغيرة ظلت تعمل لا يعوقها شىء ، ودأبت تكرر التمرين حتى بعد فراغ الأطفال من أغانيهم ؛ فعددت أربعا وأربعين مرة كررت فيها التمرين ؛ وأخيراً ، توقفت وكان توقفها مستقلا كل الاستقلال عن أى أثر خارجى كان يمكن أن يشتت فكرها . ثم تلفتت حولها وبدت عليها سيماء الرضى والارتياح كأنها استيقظت من غفوة[1] منعشة » .

فإذا سلمنا بأن هذا النوع من النشاط مثال صحيح للحرية المؤقتة فى تربية طفلة صغيرة فى الثالثة من عمرها ، وجب علينا أن نحاول تحديد صفتها الخاصة المميزة لها ؛ فتحقيقاً لهذه الغاية سنستعمل لفظة سبق أن استعملناها فى نقدنا للآراء السابقة ، وتلك اللفظة هى «الاتصال» فالفرق بين الأداة التعليمية عند كل من بتمام ومنتسورى هو فرق فى درجة « الاتصال » هذا بحياة التلميذ ، و « الاتصال » فى نظرنا هو المعنى الأساسى للحرية فى التربية ؛ فحيث توجد الحرية توجد حالة من الشعور تكون فيها النفس متعلقة بقيمة «متصلة» تنهض بها وتسمو .

ومع ذلك فيجب أن نفرق بين نوعين من «الاتصال» فى وصف منتسورى « للانتباه المستقطب » فلدينا ذلك « الاتصال » الذى يصح أن يوصف بأنه علاقة الوسيلة بالغاية ، أو بأنه تماسك العناصر فى «الكل» الذى هى أجزاء فيه . «فالشىء» عند منتسورى يدل على غاية ويدعو التلميذ إلى أن يخطو خطوات معينة فى سبيل تحقيق هذه الغاية ؛ فيجب أن تعاد الاسطوانات إلى أماكنها بنظام معين ، ويجب أن يظل الطفل تحت رقابة هذا النظام ، وأن قبوله هذه الرقابة يؤدى إلى طائفة من الأفعال تعينها له هذه الرقابة ذاتها وتحددها . فلا شك فى أن فكرة « الاتصال[2] تميز بداية نشاط التلميذ ، ولكنها لا تفسر لنا تكرار العمل أربعة وأربعين مرة وسط عوامل تتنافس على استرعاء ذهن التلميذ واجتذاب انتباهه ،

---

(١) الجزء الأول من The Advanced Montessori Method ص ٦٨ .

(٢) سنعود إلى الكلام عن هذا النوع فى صفحات ٢٧٨ — ٢٨٢ .

فبعد أن تتم المرات الأولى القلائل من النشاط ، لا تكاد توجد أدلة خارجية على أى تقدم يمكن أن يقاس بذلك التقدم الذى نشاهده فى تحصيل مهارة ما ، أو تكوين عادة من العادات . والظاهر أنا لانستطيع أن نفسر هذا التكرار تفسيراً كاملا أوسهلا بمبدأ مُعين من مبادئ الجشطلت ، لأن «التشكيلة» بسيطة كل البساطة إلى حد يكاد معه العمل الموحد أن يأتى دفعة واحدة ؛ ويصح أن نفسره على أساس فرض سلسلة من « التشيكلات » تدفع إلى العمل بالتتابع أجزاء من النفس أكبر فأكبر . هذا ، وإن كثيراً من ملاحظات منتسورى يوحى الينا بأنها تتطلب وحدة باطنية من هذا القبيل ؛ ولكن يجب ألاّ ننسى أن منتسورى تؤكد بكل قوة انعدام الاستمرار بين التمرينات المقصودة وبين ما سبق من أفعال الحياة الشعورية ، فظاهر أن ردود الأفعال السابقة على هذا النوع ذاته من المواقف هى ردودٌ مضطربة غير منتظمة ؛ وتنهض الطفلة من هذا النشاط نفسه « وكأنها تستيقظ من غفوة منعشة » ومع ذلك فلا يخفى أن هذه الخبرة قد أغنت حياتها وصيرتها حافلة بأن جعلت اتجاهات جديدة من السيطرة الذاتية ممكنة فى المستقبل ، وبأن جعلت الطفلة أكثر استعداداً لتقبل الظروف التى تعين فائدة السيطرة الذاتية المستقبلة .

نعود إلى هذه الظاهرة لنؤكد أنه مهما قام من أدلة على وجود مجاهدة ، شعورية كانت أو لا شعورية ، فى عناصر الموقف ، فالظاهر أن دورة عمل الطفل كلها لا يمكن أن تفسر تفسيراً كاملا على أساس النشاط الهُرمى الغرضىّ . ثم قبول لشىء ليس مجرد هدف «لمجاهدة» ، لأنا لانستطيع أن نفرض أن مجاهدة ما ، شعورية كانت أو لا شعورية ، يمكن أن تحدد تكرار النشاط بأربع وأربعين مرة ، وبأربع وأربعين مرة ليس إلا . فلا بد أن شيئاً ما ، يسمو عن حياة الطفلة ، ويُرضى حياتها إلى حد ما ، قد أدخل فى بيئتها وكان منبهاً لها فاستثار ضربا ملحا من النشاط لا يبدو أنه يؤدى ، بعد مضى وقت ما ، إلى مزيد من الإلمام بالعالم والسيطرة عليه ، وإن كان مع ذلك يرضى النفس وينشطها بشكل خفىّ غير معلوم . فلا بد لنا إذن من أن نفترض أن فى التلميذة قوة فطرية تستطيع أن تميز بها أن ثمة شيئا خارجيا ، أو قيمة خارجية ، تكون منسجمة متلائمة بشكل ما مع حياتها الخاصة ؛ وأن إدراك ذلك الشىء ، أو تلك القيمة ، إدراكا حسيا ، يدفع التلميذة إلى أن تقبل ، وتطيع الظروف والأحوال التى تستبقيها على صلة وظيفية بحياتها ، إلى أن يتجلى من الموقف

فى جملته شكل جديد من أشكال السيطرة الذاتية تحدده ظروفٌ وعوامل خارجيـة . ومع أن إدراك الشيء ، أو القيمة ، يؤدى إلى ضرب غريزى من النشاط ، فـكثيراً ما تستثيره مع ذلك أشياء وهمية ؛ وهذا جائز ممكن ، وينطبق كذلك على استثارة نزعات فطرية أخرى ؛ فكلتا الناحيتين المصدرة والمستقبلة لهذه النزعة يمكن تعديلها عن طريق التربية .

ويظهر أن صفات مثل هـذه تتجلى فى جمهورية أفلاطون فى الناحية « اللطيفة » أو القابلة ، وفى ناحية « الحميـة » أو عنصر السيطرة الذى فى العقل . فالـكلب « يأخذه الغضب عند ما يرى رجلا غريباً عنه ، فى حين أنه يرحب بكل شخص معهود له من قبل ، إذا ما وقع نظره عليه ، ولو لم يكن الأول قد آذاه ، ولا الثانى قد اصطنعه وأحسن إليه[1] .

فالـكلب هو « الفيلسوف الحقيقى » لأنه لا يميز الصـديق من العدو إلا على أساس معرفته به أو عدمها ؛ نعم إن سيمون Semon قد أوضح لنا بشكل مقنع أن « الميل الأصلى » سرعان ما يقتضى فى مثل هذه الحالة توجيهاً جديداً ، ولـكن من المحتمل كذلك أن يكون من الضرورى تعديل النزعات الفطرية تعديلا شبيها بهذا ، بل هو فى الواقع شرط لا بد منه للاستزادة من التربية والتعليم . هذا ويؤكد لنا أفلاطون باستمرار فى كل مسـتوى من مستويات التربية ، فـكرةَ تعرف العقل على متعلقاته وغاياته ؛ ففى مراحل التعليم المتأخرة يتقبل الفتى الطيبة ، وينطلق الجمال إلى نفسه ويفيض فيها ، فيسترعيها بشكل غير محسوس إلى أن تشبه جمال العقل وتشاركه وجدانيا وتتعاطف معه ، حتى إذا ما جاء العقل أدركته النفس وحيته كما تحيى صديقاً قديماً معهوداً لها . قد يكون أفلاطون أسرف فى الناحية القابلة من «الاتصال» وبالغ فيها ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل ، ولـكن هذه الناحية نفسها كانت تتجلى المرة بعد المرة فى مؤلفات الـكتاب الآخرين الذين استعرضنا آراءهم . فـكان جريجورى يصرّ على هذه الفـكرة عينها وهو يصف العلاقة التى بينه وبين أوريجن[2] ، ولما حاول أن يشرح لنا سبب اندماج روحى المدرس والتلميذ بعضهما فى بعض كما اندمجت روحا داود ويوناتان ، أشار إلى أن الأرواح لا يمكن أن تجبر بحال من الأحوال على

---

(١) الجمهورية ص ٣٧٦ .

(٢) انظر VI Panegyric on Origen

انفصال بعضهما عن بعض على غير إرادتها ، وليس من شك فى أنها لا تختار هى هذا الانفصال بمطلق إرادتها . ففى هذا المثل يبدو هذا التعلق الفطرى راسخا متأصلا فى الشخصية رسوخ الميول الشعورية ، بل ورسوخ الإرادة نفسها . وانحلال هذه العلاقات ، كإيجادها وتكوينها ، يكون مستقلا كذلك استقلالا نسبيا عن أغراض المرء الشعورية . ففى رأى «جريجورى» لا يكون التلميذ المتردد الحائر « ذلك المتقلب والمعرَّض كل التعرض لأن يتقلب فى أغراضه وغاياته ، والذى لم يكن لديه فى البداية بوصفه فرداً أى استعداد للاتحاد ، هو الذى لديه القدرة على فصم عرى هذا التعلق وتلك المحبة . وإن فكرة فرجيريوس عن اتباعنا غرائز خير نفوسنا لدليل على قوة تأثير الصفات النشيطة والقابلة فى دائرة الأخلاق . ويشير فيفيز فى نظريته عن « الابتسارات » والتنبيهات إلى ما فى الفرد من ميل إلى تحقيق الغرض الذى يبدو له هو فى وضوح وجلاء أنه خير حقا . كذلك يرى سادوليتو أن بذور الفضيلة وأصولها توجد فى الشخصية بالفطرة ؛ ويصر إرزم على أن الطفل يتفوق فى النشاط الخاص به هو فعلا ، فى حين أن مترجم هيوارت Huarte يلخص لنا كل هذه الآراء ويركزها فى العبارة الجريئة الآتية : « إن النفوس ميسرة إلى ما تعمله من غير حاجة بها إلى تعلم » . وتبدو هذه الآراء عينها فى فكرة بستالتزى عن « قرب » بعض « الأشياء » ولا سيما الأم ، من حياة الطفل الأخلاقية والعقلية ؛ وأن مبدأ هربارت عن البصيرة ؛ وآراء فروبل وتولستوى عن قرب الطفل من المثل العليا واستجابته للإيحاء ، لدليل قائم على قوة هذا التعلق الغريزى ذاته . وإن عملية الإعلاء لتعد مثلا طيبا يوضح توحيد ذلك التعلق (المحبة) غير الشعورى بشىء ما ، مع كل من التقبل العقلى والتكيف النشيط اللذين يضمنان وجود وحدة متزايدة فى الحياة . وتندرج تحت عبارة « قيمة متصلة » كل ما يتعلق بالمجاهدة ، شعورية كانت أو لا شعورية ، وبالتقبل الشعورى واللاشعورى لبعض المؤثرات من البيئة . فباستعمالنا كلمة « الاتصال » بهذا المعنى الواسع نستطيع أن نصف الحرية التى رمت إليها منتسورى فى انتباهها «المستقطب» بأنها حالة شعورية تحتفظ فيها النفس بنشاط متصل أو بقيمة متصلة .

ولكن هذا الرأى فى الحرية — من حيث هى فرض ، لا يعبر عما فى عملية التربية من النواحى الحيوية الأساسية ؛ فثمة تطلّب السعى وراء القيم الملائمة المتصلة ، وثم

الاستمتاع بها . ويصح أن نذكر بعض نواحى هذا المطلب ذكراً عابراً ؛ فيمكن أن نقول عن أولى هذه النواحى بأنها تقوية وتركيز لقيم الإنسان الخاصة به عن طريق إدراك مدى « اتصالها » بغيرها .

إن خطط الحكم الذاتى ، والأعمال المشتركة مدينة بنجاحها إلى هذه الحقيقة السيكولوجية . وقد سبق أن بينا أن بداية هذا النشاط الملائم فعلا إنما تصدر عن الفرد ؛ كما سبق أن برهنا كذلك على أن تعيين السلوك وتحديده يرجع فى النهاية إلى اعتبارات فردية أكثر مما يرجع إلى اعتبارات اجتماعية . ولكن الحياة اتحاد بين مايسمى بالقيم الفردية و بين ما يسمى بالقيم الاجتماعية ، ولا تكون حياة إنسانية حرةً إذا لم تراع قيم المجتمع ويحسب لها حسابها ؛ فالآباء والمدرسون والأصدقاء يطبعون فى نفوس الجيل الناشىء آراءهم فى الحياة ، بل هم يطبعونها فى نفوس أشد أبناء هذا الجيل الناشىء مقاومة وعناداً . فالطفل قابل كل القبول لاستحسان الكبار واستهجانهم حتى إن من المربين أمثال فروبل وتولستوى ومنتسورى من ينصحون بضرورة اتخاذ المدرسين موقفاً سلبياً ، لأن ذلك من مصلحة الحرية الحقيقية . لقد بلغت الأعمال الجماعية من قوة الروعة والجاذبية مبلغاً كبيراً حتى وجد فيها ديوى الشكل الوحيد الذى تؤثر به التربية تأثيراً حيوياً . أن تقوية قيم الإنسان الخاصة أو زيادتها عن طريق توكيدها فى مجتمع ما ، وسيلة قوية ناجعة لزيادة ما فيها من « اتصال » . ويسهل علينا كل السهولة أن ندرك ما فى كل ضرب معين من ضروب النشاط من صلاح أو فساد إذا اتضح لنا أثره جلياً فى الناس . هذا ، وقد سبق أن تكلمنا بإسهاب عن القيمة العلاجية لعدة أشكال وطرز من الحياة الاجتماعية .

وكثيراً ما تتم تقوية قيم الإنسان الآخذة فى التضاؤل والضعف بأسهل سبيل ، وذلك بطريق الحياة الجماعية . وقد كشف سيجان أن ليس ثمة نفوذ أقوى أثراً فى تشجيع التلميذ على المثابرة فى بعض أنواع النشاط من رؤيته تلاميذ آخرين مشتغلين فعلا بمثل هذه الأنواع من النشاط فيقتدى بهم . وثم نتيجة لا تقل عن ذلك تأثيراً حيوياً تحدث عندما يجد التلميذ أن القيم « المتصلة » بناحية معينة من حياته تفيده كذلك فى نواح أخرى ؛ فالشروط التى تكفل « الانتقال » من سياق موضوع إلى آخر إنما هى شروط حرية ازدادت وقويت ؛ ولا تتوافر هذه الشروط كاملة إلا فى خطط التربية التى تعمل على ربط النشاط المدرسى

بقيم إنسانية خارج دائرة المدرسة . فإدراك آفاق واسعة من الخبرة التى يمكن أن تفحص وتستكشف بوسائل اتضح من قبل أنها متصلة ، لا يقوى قيم هذه الوسائل فحسب ، بل إنه ليعاون إلى حد كبير نشاط الذات على السعى بهمة أعظم وراء قيم متصلة نشرع الآن فى الكلام عنها .

تناولنا بالنقد فى بعض فصول هذا الكتاب فكرة النفس النشيطة الفعالة فى التربية ، واتجهت حجتنا العامة إلى إنكار أن لدى التلميذ الصغير مثلا عليا ، كما يريدنا كل من فروبل وتولستوى أن نعتقده ؛ ولكن هذه الفكرة قد أكدت اندفاع التلميذ نحو المثل العليا ، كما أكدت حقيقة نزعاته التكاملية . وقد تكلمنا فى الفصول السابقة عن الطرق الكثيرة التى يتسنى لنا بها تحويل هذه الصفات السامية إلى أشكال نشيطة فعالة من التعبير لتكون تحت مراقبة شعورية آخذة فى الازدياد .

إن الالتجاء إلى هذه الصفات هو الأمر الذى تنطوى عليه فكرة روسو عن الضرورة والمنفعة ، والحق أو الباطل ، من حيث هى طرق للضبط والرقابة فى شتى مراحل النمو والترقى ؛ وهو الفكرة ذاتها التى تتجلى فى استعماله طريقة الكشف ، وفى التأديب القائم على الجزاء الطبيعى والعواقب الطبيعية ، وهو محور فكرة بستالتزى عن « الشيئية » ومدار فكرة فروبل عن النشاط فى اللعب ؛ وليست طرائق سبنسر فى التعليم الذاتى ، والتعليم الشائق السار ، وطريقة تولستوى فى الالتجاء إلى قوى الحياة التى فى الفرد من حيث هى الوسائط الوحيدة الأكيدة للتقدم ؛ وما طريقة منتسورى من حيث نشأة جهاز تعليمى يمكن الطفل من التعلم الذاتى ، واستعمال ديوى للتعاون ، وتوكيدهول (Hall) لضرورة مرورنا فى حياتنا بالمراحل التى مر بها الجنس ، ومحاولة المحلل النفسانى أن يرد إلى رقابة الحياة الشعورية العوامل المدفونة التى تحدد السلوك وتوجهه — ما هذه كلها سوى طرق لزيادة « اتصال » المواد التربوية ؛ وكذلك الطرق الحديثة فى الحكم الذاتى ، سواء كانت تؤكد نواحى الحياة الفردية أو الاجتماعية . هذا وإن استعمال الإيحاء بدلا من السلطة ، وإتاحة الفرص للتقليد الحر ، واستقبال المؤثرات التى يتشبع بها الإنسان تلقائيا أكثر من تلك التى يلقنها تلقينا — إن هذه كلها وسائل لا تخلو من عناية « بالاتصال » المتزايد الذى يحتمل أن ينشأ عن تقوية الفرد لحياته الباطنية . وتنطوى طرق اللعب الحديثة ، والطرق « التمثيلية » فى

التربية على ضرورة اكتساب المؤثرات والآراء بطرق تكون « متصلة » حقا. فهى تؤدى بشكل طبيعى إلى التعبير عن الذات فى الدراسات اللغوية ؛ و إلى الإنشاء الحر فى دراسة اللغة القومية ، واللغات الأجنبية ، و إلى ربط مبادىء الرياضة بالشغل فى المصنع ، أو فى معمل الطبيعة ؛ و إلى دراسة الجغرافيا من حيث هى صراع بين الإنسان وبين قوى البيئة التى يعيش فيها ؛ و إلى عرض التاريخ من حيث هو نشوء فكرة المثل العليا للحضارة — وربما تؤدى أيضاً إلى عرضه من حيث هو الجهد المتواصل الذى يبذله الإنسان فى الحصول على الحرية ، و إلى تفسيره عن طريق دراسة الوثائق والسجلات ، وعن طريق الآراء والأفكار ووزنها ، لا عن طريق مجرد قبولها والتسليم بها . وأنه ليفضى بنا مباشرة إلى القوى البشرية التى تنطوى عليها جميع سجلات مطامح الإنسان وآماله ، واجداً فى مواد الدراسة المألوفة التقليدية رؤى ولمحات عظيمة عما دوّنه العقل الإنسانى ومجالا واسعاً لتقدم البشرية . فقيمة أمثال هذه الآراء التربوية جميعها تنحصر فى «اتصالها» بحياة التلميذ وفى إيقاظها وتنبيهها إياها ؛ وقد استعرضناها تفصيلا فى بحوثنا السابقة . ويمكن وصفها اجمالا بأنها تحرك وتوجه قدرات التلميذ على الاستدلال وعلى التخيل وتوجهها ؛ وتوقظ ما فيه من حاسة الحق والباطل ، وتقدير للجمال . فالالتجاء إلى هذه الصفات هو المعنى الأساسى للحرية فى التربية .

ويبدو لنا أن بعض هذه القوى يتطلب تعبيراً يكاد يكون طليقا من كل قيد ، فالعقل لا يكره على شىء ما ويجبر عليه اجباراً ، وإن كان من الميسور إخضاعه للتأديب والتدريب ؛ وليس من الممكن تحديد استجابة التلميذ للجمال تحديداً يقوم على أساس أذواق غيره من الناس الآخرين ، وإن كان من الميسور أن تكون هذه الاتجاهات حساسة تتأثر بالاتجاهات وبالنواحى التى يجد فيها الناس الآخرون الجمال ؛ وثم بعض قيم فردية تتطلب أن يكون لها الحق الكامل فى أن تقرر مصيرها بنفسها، حتى و إن لم تكن الذات فى الجملة سوى « بيت مقاصة » للآراء ، ومجرد صدى لنفوس أكثر منها نشاطاً ؛ وثمة كذلك معنى حقيقى ، من حيث إن النفس النامية تعين قيم المجتمع الذى تعيش فيه وتحددها ، ومن حيث أنها تكيف نفسها بما يلائم هذه القيم ويناسبها . وكل نظرة إلى الحرية واسعة سليمة يجب أن تجعل التلميذ يقف موقف الناقد لبيئته الاجتماعية ، حتى و إن لم يكن ذلك إلا لأن لكل مجتمع حدودا معينة ظاهرة لا يخطئها أحد ، مثل حدود التلميذ نفسه . وعلى ذلك يجب أن

يكون فى فكرة الحرية مجال يمكّن التلميذ من أن يعبر تعبيراً صريحاً عن ردود أفعاله على الجماعة التى هو أحد تلاميذها ، وعلى مجتمع الراشدين أنفسهم الذى ينتمى إليه . ولدينا من البيئات والأدلة ما يوضح أن الأطفال قد تكون عوامل إصلاح فى حياة الراشدين الاجتماعية ؛ وفى كثير من المدارس الآخذة بأساليب التقدم ، فى أوربا وفى البلاد التى على الشاطئ الآخر من المحيط الأطلسى ، يقوم التلاميذ ببحث مشكلات الحكم ، والقوانين الفرعية واللوائح ، والحركات الخيرية ، والمشكلات المحلية ، والمعايير المتبعة فى حياة الأعمال ، وما يتصل بها من نواح أخلاقية . بل إنهم ليقدمون على بحث المسائل والمشكلات الدولية مثل مشكلة «عصبة الأمم» وأمثالها . إن نقط الاتصال بحياة الكبار التى من هذا القبيل تتطلبها جميع الحجج التى أدرجناها إلى الآن تحت فكرة « المباشرة » . فلا قيمة كبيرة فى التربية التى تقيم عالماً مصغراً متكلفاً ، كعالم (إميل) ثم تلقى بالتلميذ آخرة الأمر فى عالم كله حماقة ورذيلة وإجرام ، وليس لديه مايحميه منه سوى آراء لم يحسن هضمها . إن التلميذ الحر يجب أن يعرف إلى حد ما عالَمَ الكبار على حقيقته ويلمّ به كما هو ، ولذلك يجب أن يعطى قسطاً معقولا من الحرية حتى يستطيع أن يعين بنفسه الاتجاهات التى يختارها لإسداء خدماته إلى هذا العالم وإلى رفاهيته .

ولكن فكرة الذات التى تعين اتجاهات نفسها بنفسها يجب ألا تنسينا أن الحرية هى السعى وراء القيم «المتصلة» أكثر مما هى مجرد تعبير سهل رخيص عن هذه القيم . فالطفل فى أول عهده بالحياة يجب أن يتعلم التمييز بين المسرات الحقة ، وبين المسرات الوهمية الخداعة ؛ ويجب أن يظل عدة سنوات ، بل طيلة حياته كلها ، وهو يعدل دوافعه وغرائزه حتى يلائم بينها وبين مطالب الآخرين منه ، بل بينها وبين حياته هو الباطنية ؛ فهذه الحياة ، كما رأينا ، ليست فى أساسها سوى صراع ، وقد تبلغ أنواع صراعها درجة من العمق تشمل طبقات العقل كلها ، اللاشعورية منها والشعورية ؛ فليس « الاتصال » إذن بحال من الأحوال فرضاً معلوماً يعطى ، كما ظنه بستالتزى وهو يتكلم عن الحياة الأخلاقية من حيث هى مقامة على أطلال الوجود البدائى . وليست الحياة الحرة ، كما رأينا ، بمجرد نشر أعمال من أعمال السيطرة الذاتية ولكنها تكييف عناصر السيطرة الذاتية وعناصر الإذعان والانقياد والملاءمة بينها ملاءمة تكاد تكون مستمرة لا تنقطع .

تكلمنا على وظائف الإذعان الإيجابية فى مواضع عدة فيما تقدم من الصفحات . ولايخفى أن أغلبية الكتاب يفترضون ضمناً ، ويعترفون صراحة ، أن الإذعان جزء أساسى من قوام الحرية ؛ ومع ذلك فلا توجد قيمة واحدة من القيم التى تتصل عادة بالسيطرة الذاتية يمكن أن تُستبقى برهة طويلة فى حالة عدم وجود موقف قابل إزاء القيم التى توجد إلى حد ما خارج حياة الفرد . فالحرية ، كما يقول مجل ، لا يكون لها معنى إلا عند قيام ضرورة ؛ والتربية لا تحدث إلا عن طريق استبعاد الذات بشكل معين ؛ ولايتعلم التلميذ أن يوفق بين القوى المعادية وبين ضرورته هو الباطنية إلا عن طريق الإذعان والانقياد وعن طريق الإذعان والانقياد هذا ، يصبح حساساً يتأثر كل التأثر بآراء رؤسائه الذين هم أسن منه ، كما يصبح راغباً كل الرغبة فى أن ينال ثقتهم به وتقديرهم له . وربما كانت نزعة الانقياد هى السبب فى أن كثيراً من النزعات البدائية تنظم نفسها حتى تصبح عواطف اجتماعية ؛ ويظهر أنها هى التى تستبقى ما فى طبيعته من ميول فطرية إلى الإيحاء والمحاكاة ، وبواسطتها تنتقل لحظات السيطرة المعلقةُ ؛ وتتحول إلى فرص طيبة للتعبير عن الذات تعبيراً إيجابيا . ولكن يجب أن لايعزب عنا مع ذلك أن التلميذ بواسطتها يكون قابلا للتأثر بالقيم الوضعية التى حواليه ، وقد تكون مصدراً لأشكال من السيطرة الذاتية عقيمة مخيبة للآمال .

(٢)

ينتج من ذلك إذن أن فكرة نفس تصون القيم المتصلة ، وتحافظ عليها وتركزها ، وتقويها ، وتعيِّنها — لا تعبِّر عن الحرية فى التربية تعبيراً كاملا ؛ فهذه كلها قد تعبر عن حرية نفس كسلى أو خاطئة . أما الحرية الحقيقية فى التربية فيجب أن تتضمن وعداً بالنمو وإمكانا له ، وإلا فما التربية سوى وهم وخداع ؛ ولكنها تستطيع ذلك فعلا . فالقيم التى اتضح أنها ترضى جماعات البشر ، هى ، كما يقول نن ، تلك التى يكون فيها ، فى النهاية ، أكبر الأمل وأقواه بأنها ترضى الفرد كذلك ، فهى قيمُ الإنسانية القويةُ ، ولا يوجد إنسان واحد يكون غريبا عنها كل الغرابة . ومع ذلك فليس من شك فى وجود لحظات يكون فيها تخلف ، ويكون فيها إجرام وكسل ، وأهم مسألة فاصلة فى نظرية الحرية هى علاقة هذه اللحظات بظروف النمو وأحواله .

وعند ما نحاول الإجابة عن هذا السؤال يجب ألا نغفل عن أن منشأ الصعوبة هو صراع

فى ذات الشخصية ، وأنه لامعنى لحياة ليس فيها عناصر التوتر والشدة ، كما أنه فى حالة عدم وجود أى قيد أو إكراه ، لا يكون ثم انتقال من مجرد الاستمتاع بقيمة معينة إلى السعى وراء قيمة أسمى منها وأرفع . وقد سبق أن أشرنا فى كثير مما تقدم من فصول هذا الكتاب إلى فكرتى الصراع والحرية ، الناشئتين عن إيجاد اتزان بين نزعات متعارضة ؛ واجترأنا على القول بأن الحياة كلها لا تخرج عن أنها توفيق بين صفتى السيطرة الذاتية والإذعان الذاتى و إيجاد الانسجام بينهما . فهل يمكن أن نجد يا ترى مفتاح فكرة الحرية فى طراز معين خاص من طُرُز التكيف والملاءمة ؟

ولنتكلم أولا على طراز التكيف الذى يتم عند ما يقع اختيار الذات على قيمة وضيعة . فهذا الاختيار إنما يقع دائماً على شىء له اتصال بالذات فى لحظة اختياره ، ولكن الذات التى تختار القيمة الوضيعة هى ذات لا تذعن الإذعان الكامل للمطالب التى تقتضيها منها جملة ظروف الحياة وشروطها . فقد يكون ثمة قسط كبير من الإذعان ، ولكن الشروط شروط أوجدتها ذات استبعدت جزءاً من جملة العوامل المتصلة التى تحدد الفعل وتعينه ؛ وهذا نفسه هو ما يحدث فى اللعب . ويبدو لنا أن النظريات الكثيرة التى تفسر هذا الدافع تنطوى كلها تحت الفكرة القائلة بأن أى فعل من أفعال السيطرة الذاتية يجرى فى ظروف إذعان أوجدتها الذات نفسها ، أو قبلتها وارتضتها ، وليست ظروفاً فرضتها عليها الحقيقة القاسية . إن الذات التى طال بها الكسل حتى أصبح مزمناً فيها لتلعب دائماً بالحياة وبذلك تعلى من شأن ذلك « الاستعباد الذى يتقدم رافعاً علم الحرية ولا يبالى أن يدمر باسم هذه الحرية مملكة بأكملها » .

ولكن يجب ألاّ يعزب عنا أن هذه النتيجة ليست بالنتيجة الحتمية للعب ، كما أن الاستعباد ليس بالنتيجة الحتمية للكسل العارض . فضروب نشاط اللعب تقوّى بشكل خاص القيم التى تدخل فيه ، وبذلك تزيد « اتصال » بعض نواحى الحياة . وجملة القول ، إن ضروب النشاط فى اللعب خير جزئى ، وكذلك الحال فى الكسل ، إذا ما أدركنا أنه لا يمكن أن يرضينا إرضاء مستمراً . وحتى الأطفال أنفسهم يرون أنا نتعلّم من أخطائنا ونستفيد من غلطاتنا .

هذا ، وفى الإجرام طريقة ثانية لتكييف نزعَتَى السيطرة الذاتية ، والمواءمة

بينهما ؛ فقد أكّد لنا الدكتور برت (Dr. Burt) فى تحليل جديد له لأسباب الإجرام ، ظروفاً وراثية مثل ضعف الذكاء أو قصوره ، أو المزاج السريع التهيج أو غير المتزن ، أو ترقى غريزة فردية بدائية ترقيا أكثر مما يجب[1] . فقد تسوء الاستعدادات الوراثية الفردية وتستفحل من جراء العلاقات العائلية التى تساعد على الرذيلة أو الإجرام ، ومن جراء الصداقة والأصدقاء الذين يعاونون على الشر معاونة إيجابية . هذا ، والنفس المجرمة ، من بعض الوجوه ، أحد نشاطاً من النفس الكسلى ، ولكن الاثنين لا يختلفان بعضهما عن بعض اختلافاً جوهرياً . ففى الإجرام تكبت بعض نواحى الشخصية ، وتصبح عن طريق تكوين العقد النفسية إما راكدة خاملة ، وإما نشيطة نشاطاً معتلا مريضاً . ومن حيث مايتعلق بالنواحى المكبوتة فالإجرام يشبه الكسل ، ولكن المذنب يضيف (فى اتجهات معينة) درجة غير عادية من السيطرة الذاتية إلى ذلك النوع الوضيع من الإذعان الذى تتميز به النفس المكبوتة كبتاً جزئيا ، وهذا بدوره يستثير عداوة القوى الأخلاقية التى تحيط به . ومن جهة أخرى فإن القوى غير الأخلاقية التى فى البيئة تعاون الطراز الخطأ من السلوك وتشجع عليه . فالمجرم إذن شخص يجعل لبعض الأفعال والأشياء أهمية مبالغاً فيها ، وتلك الأفعال والأشياء يتصل التعبير عنها عادة بعدم الرضى والارتياح الذى تتميز به الحياة الكسلى . إن مأساة الإجرام تتركز فى أن القيم النشيطة للنفس قد تصادف عداوة من المربى ، فى حين أن القيم القابلة نسبياً هى التى تحاول التربية أن تلجأ إليها وتعتمد عليها .

لو ثبت أن نظريتنا العامة هذه سديدة لوجب أن تتجه التربية دائما إلى القيم النشيطة التى فى النفس ؛ فلسنا نأمل أن نجد الاتزان بين السيطرة الذاتية و بين الإذعان فى غير التعبير عن هذه القيم وحدها — ذلك الاتزان الذى فيه « تركيب » الحرية الأساسى . وقد أكد فروبل هذه النقطة عند ما أصر على الالتجاء إلى النزعة الإيجابية التى تقوم عليها النفس المكبوتة فى أحوال الإجرام ؛ فالعامل الذى فيه الأمل فى معالجة الإجرام يوجد فى الفروق الفردية التى فى أسبابه ، وفى مظاهر التعبير عنه . فلو أنا يسرنا جوا حرا نسبيا للأطفال الذين يقعون فى الأخطاء الاخلاقية لا تضحت لهم الفروق فى الأمزجة الفردية ، وفى المخالفات

---

(١) انظر كتاب برت The Young Delinquent — Burt ص ٦٠٦ وما بعدها .

الفردية فى السلوك ، وظهرت لهم بأجلى مما لو كانوا يعملون فى الظروف العادية للتربية ، تلك الظروف التى تعاون على ضم جميع المجرمين وربطهم بعضهم ببعض فيكونوا من أنفسهم رابطة تعمل ضد مجتمع أخلاقى معاد لهم . وما من شك فى أن نجاح الطرق الحديثة فى معالجة الإجرام يرجع إلى قدرتها على تقليل ما فى الإجرام الجماعى المشترك من روعة وجاذبية . إن أشكال السيطرة الذاتية المرهقة لتنصلح تدريجا بما للمجتمع ذى القوة الشاملة من قدرة وتأثير متزايد ؛ وتدريجيا تتشجع النواحى المكبوتة من الشخصية على أن تطفو وتظهر ، وتجد لها وسائل صالحة مقبولة تعبر بها عن نفسها ؛ وتُعد أكثر أساليب الحكم الذاتى للتلاميذ معينة نافعة ، لأنها تكشف عن عدم اتصال النزعات الفردية بحياة الجماعة ، إن لم تكشف عن عداوتها وخصومتها لها — تلك النزعات الفردية التى كانت قد حملت معنى أكبر مما ينبغى . وجملة القول إنها طرق شيئية ملموسة لإظهار الناحية من القوة التى تجد سبب وجودها الأساسى فى مناصرة قانون معترف به ومؤكد بأن له قيمة جماعية حقا .

يلاحظ أن هذه الطرق تستخدم القوة استخداما له أثره فى التربية ؛ فينبغى ألا يعد الإجبار إذن عقبة لا بد منها فى سبيل الحرية ، ولكن يجب عده وسيلة لاعطاء وجهات نظر أصح عن « اتصال » النزعات الفردية ، وينبغى ألا يطبق إلا بعد أن تفشل الطرق الأخرى التى لا إكراه فيها ولا إجبار ؛ فليس الإجبار عدوا للحرية إلا فى حالة فشله فى إيجاد حاسة « اتصال » أقوى وأعظم ، أو فى حالة ما يتجه « الإجبار » إلى استثارة قوى أخرى قد تهدم ، إما تأثيرها هى هو المباشر ، أو تأثير السلطة التى تلجأ إليه . وليس ثمة أحد ينكر إمكان استعمال الاجبار فى تحقيق هذه الشروط .

إن أهم درس نتعلمه من هذين النوعين من التعديل والتكييف هو ضرورة « الذات الحسنة التنظيم ، النشيطة المستعدة من تلقاء نفسها للتعلم » والتى يرى جُدوين أنها تقرر الغرض الكامل من التربية فى العشرين سنة الأولى من العمر . ونقصد بها ترقية ذاتٍ تجشم نفسها مؤنة القيام بالتوفيق بين سيطرتها الطبيعية ، وبين ظروف الإذعان التى تفرضها عليها الحقيقة القاسية ، أو التى يوحى إليها بها الالتجاء إلى تلك القيم السامية التى يتحتم علينا أن نحبها إذا ما استطعنا أن نميزها بأبصارنا ؛ إنها النفس ذات الجهد المركز الجدّى التى تسندها فى « أيام رخائها وهدوئها » تلك القابلية الروحية للتلقى التى توجه مسامعنا إلى ثبج البحر

الخالد الذى جاء بنا هنا ، إلى هذا المكان و إن كنّا فى البر بعيدين عنه كل البعد . ففى الآراء الحديثة عن الحرية ، كثيراً ما تستخفى الحرية فى ثوب اللعب ، ولكن من الميسور أن نجعلها تتجلى سافرة فى مباذل الشغل والعمل ، فالصبى المستغرق فى عمل يرى أنه نافع له مباشرة يمكن أن يشجع على تناول أعمال غير جذابة وغير شائقة إن رأى فيها وسائل لتحقيق غايته التى ينشدها . فبواسطة قانون سيكولوجى معروف يمكن أن ننقل الاهتمام من الغاية إلى الوسيلة ، وكذلك يتسنى للمدرس أن يجد فرصاً كثيرة ليوسع مواضع الاهتمام ، ويرقى فى الوقت نفسه مثلا عليا للانكباب على العمل والقيام به على وجه يرضى الذمة والضمير[1] .

وهكذا يمكن أن نوجد بالتدريج طريقة ثالثة توفق بين نزعة السيطرة الذاتية ونزعة الإنقياد والاذعان — وهى طريقة تعرض هاتين النزعتين كليهما على محك الكلية (Tolality) وفى الوقت عينه تعبر عن أسمى وأصرم قيمة ويكون الطفل ميالاً إلى توكيدها والتحمس لها . وهنا فقط تكون نزعتا السيطرة الذاتية والإذعان منسجمتين بعضهما مع بعض حق الانسجام . وقد لا يستمر الانسجام طويلا فى الطبائع السليمة ، فليس من المحتمل أن توجد سيطرة ذاتية تعبر عن النفس كلها ، كما أنه ليس محتملا أن يكون هناك خضوع كامل من المرء لاسمى فكرة عنده عن القانون وعن القيمة ؛ فالانسجام الكامل بين السيطرة الذاتية و بين القانون ، كما أن طاعة النفس لقانون فرضه الإنسان كله بنفسه على نفسه هو ، طاعة كاملة أمر لا يقل عن بلوغ المثل الأعلى و إدراكه بحال من الأحوال . هذا و إن فى عملية التربية كما رأينا ، مجالا للقيم الغائيّة ما دامت هذه القيم تتصل بحياة الفرد الحاضرة ؛ فهى محاولة مستمرة للتوفيق بين أشكال الصراع أكثر منها تعبيراً يفصح عن انسجام فعلى . ومن وجهة النظر هذه ، تكون الحرية هى التوفيق بين ما فى التلميذ من نزعتى السيطرة الذاتية والانقياد الذاتى على ضوء أسمى قيمة يؤكد التلميذ نفسه أنها تتصل بالموقف الحاضر من مواقف الحياة التى هو فيها . بذلك تصبح الحرية ، كما يقول فروبل « حداً ثالثا » بين الأمر و بين التنفيذ ، الثالث فى اللحظة تصبح « الأحسن » ولكنا نعود ونكرر أن « الأحسن » الذى يعبر عنه هذا الحد يجب أن يكون أسمى قيمة ، يدرك التلميذ أنها « متصلة » بحياته وتسمو بها .

---

(١) انظر المقال الشائق الذى كتبه الأستاذ فالنتاين فى مجلة « مايند » Mind عن تدريب الانتباه الإرادى فى العدد ١٠٥ من المجلد السابع والعشرين من الحلقة الجديدة .

(٣)

أوضحنا أن وجهات النظر الشيئية المحسوسة التى تمكننا من ملاحظة أعمال التلميذ الحرة ومن تفسيرها ، والتى تمكننا كذلك من معاونته على أن يتغلب على مافى طبيعته هومن صراع — قد سوت فى القيمة بين نزعتى السيطرة والإذعان ؛ وبقى علينا الآن أن نتكلم على الدور الذى يقوم به المدرس . ذكرنا فى فصل سابق أن الحرية فى التربية تتمشى مع فكرتى الضرورة وتقرير المرء مصيره بنفسه ، وعلى هذا يكون المدرس عاملا مؤثراً من العوامل التى تعيّن مظاهر نشاط التلميذ وتحدده ؛ وعليه أن ينظم خدماته هو على أساس فكرة « الاتصال » فوظيفته معاونة التلميذ فى بحثه عن القيم «المتصلة» . فكيف ترشد الحرية المدرس فى أداء واجبه هذا ؟

تدل الفصول السابقة على أن صعاباً جمة تقوم فى سبيل تحقيق الحرية تحقيقاً عملياً ، فقد قصر غالبية الكتاب آراءهم وبحوثهم على نواح نوعية خاصة من الحرية ، ووصلوا إلى نتائج لا تتصل إلا بالناحية التى عالجوا المشكلة منها . وترجع الصعاب الأساسية إلى (ا) وجود آراء ناقصة ومتضاربة عن غايات التربية وأغراضها (ب) وآراء شتى متباينة أو خاطئة عن حقائق النمو والترقى (ح) والفوضى الناشئة (كما هى الحال عند منتسورى) عن محاولة تعيين حقائق الترقى كما تبدو فى جو من الحرية — الحرية التى تمكننا من أن نفسر حقائق الترقى ، والبيئة التربوية التى تتيح حرية ونمواً . فبمثل هذه الطائفة من « المجهولات » وبمثل هذه « الحلول الجزئية » المنوعة لا يكون غريباً أن يظن كثيرون ، كما ظن تولستوى أن التربية «ميدان تصطرع فيه نظريات شتى متناقضة» — وأنها علم فيه يفرض كل إنسان قوانينه هو ، فينقض بهذا الفرض ذاته الحرية التى يدافع عنها ويناصرها .

لقد اقترح تولستوى نفسه الوسائل الوحيدة التى يتسنى بها حل هذه المشكلات حلا مرضياً ، وذلك بأن نحيل المدرسة معملا بداجوجيا . فأجرت منتسورى تجاربها على أنواع النشاط الفردية ؛ وقام ديوى ببحوث فى أنواعه الجمعية ، ويجب أن يتجه العمل فى المستقبل إلى حل هذه المتناقضات الجزئية . فمهما كانت قيم التلميذ المتصلة فردية فإنه يجد أن بعض القيم الجمعية أكثر إرضاء له ، ومهما كانت نظرته اجتماعية فإنه يعد بعض القيم الشخصية قيما نهائية . فكى نوفق بين الاثنين يجب أن نعد أنواع النشاط ، فى كل من الفرد والجماعة ، قيما تستند إلى نفس النزعات الأساسية للحياة . ففكرة الحرية فى التربية لا تؤدى إذن إلى اتباع

طرق فى التربية تكون فردية مطلقة ، ولا إلى طرق إجتماعية مطلقة . فتمشيا مع فكرتها العامة عن «الاتصال» يجب أن تخضع الحرية فى التربية كثيراً من الخطط الفردية والجماعية القائمة الآن لمحك تجارب أخرى مستمرة ، كما يجب عليها أن تقوم بدراسة سيكولوجية دقيقة عن ترقى جميع النزعات الفطرية فى ظروف وأحوال منوعة من ظروف الحرية قبل أن تستطيع أن تقرر بدرجة ما من اليقين والدقة قوى الحياة التى تسند لحظات التربية . ولكن بفضل ما بذله ما كدوجل وغيره من جهود أصبحت بعض الحقائق الأساسية جلية معروفة لنا . ذلك إلى أن فكرة ديوى عن صوغ مادة التعليم صياغة من جديد حتى يتسنى لنا أن نقدمها إلى التلميذ على أنها عمل قوى مماثلة من قوى الحياة فى الجنس هى ، كما بين لنا ، فكرة عملية وممكنة وذلك حتى فى الظروف التى عليها معلوماتنا الحاضرة .

إن دراسة نزعات التلميذ الأساسية فى بيئة تربوية حافلة لتكشف لنا تدريجيا عن الاتجاهات الأساسية التى توجد فيها قيم « متصلة » . ولا شك فى أننا سنجد ثمة فروقا فردية هامة ، لأن فى الحياة أمثلة عليا بقدر مافيها من أفراد على حد قول الأستاذ نَنْ . هذا ، وفى البيئة التربوية الكاملة الحافلة أوسع فرصة يمكن أن تتيحها الحياة لتوجيه الفرد إلى قيم الجنس العظمى كما يوجد فيها أقوى تشجيع وأتمه يمكن أن يشجعه الفرد لجعل ما يقدمه للحياة من خدمات فذا وجريئا بقدر ما تسمح به حكمته ومواهبه الفطرية . أن قدرة المدرس نفسها على تفسير حاسة « الاتصال » التى عند التلميذ ، وعلى تفسير الاتجاهات التى تتخذها هذه الحاسة فى مراحل النمو المختلفة ، ستزداد بالسعى وراء القيم الإنسانية فى المواد التى يقدمها إلى التلميذ ، وفى التلميذ نفسه الذى ستعرض عليه هذه المواد . فإن كان يضيف كل يوم إلى نتائج ملاحظاته المهنيَّة ما يراه زملاؤه الذين تحدوهم المبادىء ذاتها من نقد وتقدير فإن النتائج والقوانين الإيجابية التى كان تولستوى يبحث عنها عبثاً سرعان ما تصبح فى متناول المدرس إلى حد ما ؛ ولكن حتى فى هذه الحالة يجب على الإنسان ألا يتخذ من المثل الأعلى الكامل صنما يعبده . فدراسة تاريخ الحرية فى التربية يجب أن تقنعنا أن ليس من الحكمة « إن لم نقل من المستحيل» أن نقرر شروطها المطلقة ، أو الشكل الذى تعبر به نفسها ، فى أية طرق سوى طرق التغيير ، والتباين ، والفردية .

إن أول واجب على كل مربّ تحدوه فكرة الحرية أن يدرس إذن قيم التلميذ

« المتصلة » . وكى يتمكن من ذلك ، عليه أن يحيط تلميذه بالظروف والأحوال اللازمة لحياة كاملة حافلة ؛ وعلى هذا يجب أن تقوم المدرسة بايجاد هذه الظروف ، إما بإعداد منهج حافل كامل وإما بتقديم نواح معينة منه على ضوء المنهاج كله بجملته . وفى رأينا إن عدم مراعاة هذا الشرط هو السبب الأساسى الذى أدى إلى ما نصادفه من ضروب الاضطراب التى نجدها فى كلام الكتاب عن الحرية فى التربية . ولعلّ صعوبة الفكرة هى السبب الأصلى فى إغفال المدرس هذا الشرط ؛ فقد استقصى تولستوى صفحات التاريخ فلم يعثر على أى معيار يحكم به على وجود هذا الشرط ؛ وكان حكيما حقا فى أن عاد والتجأ إلى الحاجات الأساسية التى تقتضيها حياة الفلاحين الروس الذين كان يحاول تعليمهم . إنه من السهل أن نتوسع ونطبق فكرة تولستوى هذه على عالم التربية الواسع ، ونجد أن مافى الحياة من صراع وأحداث يتضمن وحدات تؤيد مطامح الإنسانية وأمانيها .

هذا ويتبين من الاستعراض الذى قمنا به نحن خمسة اتجاهات أساسية من النشاط سارت فيها جهود التربية فى الألفى سنة الماضية ؛ ولا يمكن أن توجد فرصة للحياة المكتملة الحافلة أكمل وأفضل من الجمع بين هذه الاتجاهات الخمسة ، كما لا يمكن أن تذكر أية فكرة عن عمل المدرس الحر بأكمل من استعراض معلوماته المهنية من حيث علاقتها بهذه الاتجاهات . ومن الخير أن نختتم هذا الموضوع بذكر نتائجها العملية .

أولاً — إن الملاءمة بين الفرد وجماعته التى ينتمى إليها، وبينه وبين خدمة بلاده ، وبينه وبين مطالب الانسانية تتم كلها بدراسات تدوّن نشاط الجنس السياسى والاجتماعى ، بشرط أن تكون بيئة التلميذ نفسه هى نقطة البداية ، وبشرط أن تكون هناك خطط متزنة لمشروعات حقيقية اجتماعية تفيده دروساً حقيقية فى التعاون ، وتضطره إلى أن يستمسك فى لحظات الكسل والتراخى بالقيم التى سبق أن وافق عليها من قبل . وإن دراسات كالجغرافيا والتاريخ إذا ما قامت على ضوء « الاتصال » بالشكل الذى أجاد وصفه بعض الكتاب السالفين خير وصف ، لتؤكد دراسة صراع الإنسان وجهاده فى سبيل الحرية ، وبذلك تمكن التلميذ من أن يخلق لنفسه الماضى من جديد وأن يطبق دروس هذا الماضى على الحاضر. كذلك تعلمه هذه الدراسات أن يحترم حرية الآخرين ، وتفهمه حقيقة أنه لا يكاد يوجد نوع من أنواع هذا النشاط لا يجب أن يختبر من حيث تأثيره فى بنى جنسنا .

ثانياً — يستلزم الاعتراف بمطالب الثقافة الحرة إيجاد مواد وموضوعات تشبع مطالب جميع الملكات العقلية والفيزيقية . ولما كان معنى الدراسات الحرة والغرض منها تحرير قوى الحياة التى فى الفرد من الصراع ، وتجعل قيامها فى وظائفها وافياً بمطالب الحياة ، فإن فرصاً كاملة سوف تتاح عن طريقها لتدريب ما فى الشخصية من العناصر القوية تدريباً موصولا ؛ وسيكون ثم مجال واسع لأن يختار كل فرد المواد التى يفضلها والطرق التى يتبعها فى تحصيلها ، وستكون جل عناية المدرس موجهة إلى ضمان عدم عرقلة حياة الشباب فيما بعد ، من جراء إغفال مادة ذات قيمة حيوية حقًّا لأداء واجبات الحياة بحرية . وعندئذ يوجه المدرس انتباهه إلى العمليات السيكولوجية والمنطقية التى تدخل فى الدراسات المختلفة ، فضلا عن القيم الاجتماعية التى تتضمنها ، وعن القيم المتصلة بحياة التلميذ التى تسترعيها ، وبذلك يصبح الاتصال بتلك الحياة المعيارَ النهائى الفاصل فى تعيين منهاج حر للدراسات .

ثالثا — وستتاح الفرصة لأن يكون خضوع الطبيعة البشرية لله تعبيراً عن « عبادة الرجل الحر » . وما دام المدرس يشعر باضطراره إلى الإذعان للأمور التى يجب أن يذعن لها فى الحياة ، والتى لا يختلف أحد فى وجوب الإذعان لها فإنه سيقدم هذه الأمور إلى تلاميذه بإخلاص وأمانة ويقين . وقد لا يشعر بأن نواحى الدين الشكلية تعنيه مباشرة ، ولكن كلما تقدمت قوى التلميذ الاستدلالية عمد إلى تفهيمه صعوبة تكوين فكرة وافية عن الله ، واحترس من أن يزل فيصور الله فى صورة الإنسان ، وربما لجأ إلى فهم التلميذ كما أوصانا به واطس ؛ وأضاف إليه التقوى والاحترام للذين يقول بهما بريستلى أو وايز . وإذا تصادف واضطر الى الاعتراف بأن ليس لهذه القيم معنى فإن ذلك يزيده حرصاً على الاحتفاظ بأبواب الحياة الناشئة مفتوحة حتى يتسنى أن تدخلها القيمُ التى سبق أن مرت به هو ولم تجد سبيلها إلى عقله .

رابعاً — سبق أن تكلمنا بإسهاب على البحث والتنقيب فى شئون الطبيعة ، واستكشاف القوانين التى تنطوى عليها . فالحرية تتيح فرصاً حقيقية للكشف ، وتثبط أى اتجاه للتخصص المبتسر فى الدراسات العلمية ، عند ما نرسل بالتلميذ ليشاهد الطبيعة بعينيه هو ، كما فعل بستالتزى . وإنها لتكشف لنا عما فى هذه الدراسات الطبيعية من قيم إنسانية ، وتبصرنا برجال

من أمثال بريستلى يفحصون فى صبر وتؤدة كل ما توحى به اليهم بيئتهم من مشكلات ومسائل.

خامسا — وأخيراً ، تساعد التربية الحرة التلميذَ على أن يتعمق بعض خفايا طبيعته هو ، ويفهم القوى التى توجه بعض أفعاله وتعيّنها . وإنها لتبذل أقصى الجهد فى أن تكشف له عن عواقب أفعاله ، وتشجعه ، كما فعل فشته ووايز ، على أن يلاحظ ما فى أخلاقه من نواحى الضعف ونواحى القوة ، وأن يتخذ خطوات إيجابية فى سبيل التوفيق بينها . وإنها لتدفعه إلى أن يستمسك بولائه للقيم العليا فى أوقات الحرج والشدة ، وتحرص كل الحرص على أن تجعل روحه ، كما يقول لك ، سهلة ميسرة ، نشيطة حرة . فهى توجه نشاط التربية كله نحو هذه الغاية وتركزه فيها .

فعلى هذا الرأى تكون الحرية هى دراسة الأحوال التى تكفل للتلميذ استمراراً حقيقيا فيما يبذله من محاولات للتوفيق بين نزعاته المتضاربة . ولاشك أنّا لم نصادف فيما استعرضناه من قبل فى هذا البحث أية خطة مستمرة حقا لمواجهة هذه الحرية ؛ ففكرة تولستوى عن الاستمرار كانت خاطئة كل الخطأ ، وفكرتا منتسورى وديوى ، وإن كانتا خيراً من فكرة تولستوى ، لا تمثلان الحياة تمثيلا كافيا يسوغ اتخاذهما أساسا وطيدا للتربية . فالمعنى لا يتخذ شكلا عمليا إلا بعد التجريب المستمر على أيدى مدرسين أعدوا إعداداً خاصا ، ودربوا تدريبا معينا على أن يلاحظوا استجابة أنواع شتى من التلاميذ لأنواع مختلفة من البيئات التربوية الحافلة. ويرجع عدم اتخاذ الملاحظة هذه واجبا أساسيا من واجبات المدرسين فى الماضى إلى سببين أساسيين : عدم وجود إعداد مهنى واسع « بل أى إعداد علمى واسع فعلا » ، وإلى عدم الحرية فى التدريس العملى نفسه . لقد قاوم كل من بريستلى وجُدوين إنشاء أى نظام من نظم التربية يكون خاضعا للدولة بحجة أن ذلك يؤدى إلى جمود فن التعليم الذى لم يكن قد أقيم بعد على أساس علمى وطيد . ولقد تحققت نبوءتهما فعلا . نعم قام رواد للتجريب أمثال فيفيز وتولستوى ، وبيننا الآن علائم قائمة على وجود ثورة سليمة ضد قولة تولستوى « بالنزعة الدائمة إلى البداجوجيا » نزعة التدريس بشكل تُلتزم فيه طريقة واحدة لا تتغير مهما كان نوع المادة ومهما كان التلميذ ؛ ولكن القائم بالتجريب قلما يعالج نقطا أساسية من نقط التربية ؛ وزيادة على ذلك فهو قلما ينظر نظرة واسعة حتى إلى المجال الضيق المحدود الذى اختاره ليجرى فيه تجاربه . نعم لمح كل من منتسورى وديوى إلى ميادين أوسع

وأفسح ، وكذلك أشار الدكتور كولنجز (Collings) فى أيامنا هذه إلى مثل هذه الميادين ؛ فعلينا نحن أن نقوم بتوسيع تجاربهم من كل ناحية ، وبكل طريقة ، قبل أن نستطيع تعريف الحرية تعريفا يكون على درجة مرضية من الكمال والسيئية ؛ فليس ثمة فكرة أكثر تنشيطا وأعظم تنبيها من فكرة الحرية ؛ فهى تذكر المدرس بواجبه المهنى — واجب معاونة التلميذ على أن يسير فى اتجاهات النمو « المتصل » الملائم للنهوض بنفسه وبقيمه الحيوية له .

فواجب المدرس أن يعاون التلميذ معاونة إيجابية ، مهما كان شاعراً بما فى معلوماته المهنية من نقص أو قصور . نعم إنه ينبغى له أن يقدم معونته هذه فى حيطة وحذر ، بل إن له أن يسمح لتلميذه أن يقع فى الخطأ إن كان يستطيع بذلك أن يشعره بالحقيقة الحية شعوراً يكون أكبر وأقوى ؛ ولكن يجب عليه مع ذلك أن يقدم معاونته هذه مباشرة ، وأن يقدمها فى بساطة وصراحة . فالآراء التى تقول بضرورة « انزواء المدرس ووقوفه عن بعد »، وبتعطيل نمو التلميذ بدلا من معاونته والأخذ بيده « ليست إلا ميراثا ورثناه من تلك الصفحات الفياضة بالعواطف التى دبجتها أقلام روسو وفروبل وتولستوى . فقد اتخذوا موقفا خطراً أشفى بنا على حافة الرق والعبودية ، وفرضوا أن تأثير الشخصية العادى فى شخصية أخرى مضر ضرراً محققا — وذاك رأى يهدم معظم أشكال التربية لا الحرية وحدها . فهم أشبه بالمربى فى كتاب (إميل) ، ينشئون نظاما من العلاقات الاجتماعية المصطنعة كى يكون التلميذ أكثر ملاءمة لعالم المجتمعات العادية المألوفة . فهؤلاء قوم نظرتهم إلى الحياة ملتوية غير سليمة ؛ فهم يغفلون أكثر الخبرات كلها تكوينا — جو الشخصية الإنسانية والطموح والأمانى البشرية . وليست الأفكار فى ذاتها سوى أشباح ضئيلة على حد قول جورج اليوت George Eliot ، فى حين أنها إذا تمثلت فى شخصية إنسانية ، على ما قد يكون فيها من اصطراع وتضارب ومن إيمان وحب ، أصبحت هذه الأفكار قوة للخير — وعندئذ يكون لها (الأفكار) ذلك الإجبار اللطيف الهادىء الذى يربطنا بها برباط الحرية الذى لا ينفصم .

إن كل حجة تذكر لتبرير انزواء المدرس ووقوفه عن بعد إنما تقوم على مبدأ تمكين التلميذ من أن يكون بينه وبين العالم الخارجى الحقيقى اتصال مباشر . وما دام انزواء المدرس قد فشل فى تمثيل الأحوال السائدة فى الحياة البشرية الحقيقية الساذجة ،

فإن هذا الانزواء يكون مناقضاً لذات الغاية التى من أجلها أوجد . فبكل اعتبار من الاعتبارات التى يقتضيها الذوق وتتطلبها العدالة الأولية يكون للمدرس الحق فى أن يعبر عن شخصيته بكل حرية ، كما يعبر عنها تلميذه ؛ وكثيراً ما سعى دعاة الابتعاد بطرق ملتوية غير سليمة وراء استعمال أساليب من التأثير هى فى الواقع أكثر إضراراً بالحرية الحقيقية من كل محاولة صريحة مكشوفة ترمى إلى التحكم فى التلميذ وفرض الآراء عليه كرها .

فمن قبيل معارضة هذه الآراء نقدم هنا مثالا لما يجب أن تكون عليه الفكرة الصحيحة عن معاونة المدرس : وهذا المثال هو صورة سيجان وهو واقف وراء سلم وضع عليه تلميذاً لا يستطيع أن يبذل الجهد الذى لا بد منه للاحتفاظ بنفسه معلقا على درج السلم ، ولا هو يريد أن يبذل هذا الجهد . فلا مجال لهدهدة التلميذ هنا حتى ينام نوم الراضى القانع غير المكترث ، فهو مضطر لجعل نفسه ملائماً لظروف ذات خطر متزايد محدق به ، ولمغامرة قد تنطوى على جسارة أجل وأعظم . ووظاهر أن المدرس لا يستخفى هنا وراء التلميذ بل يضع يديه على يديه ، وينظم بكل عناية مقدار المعاونة التى يجب أن يبذلها له كى يضمن سلامته ، ويستثير فيه ذلك الجهد الحقيقى الذى هو خير ضمان لحرية مستمرة ؛ فهو لا يتردد فى أن يتخذ الخطوات التى تمكنه من التغلب على الإرادة السلبية التى تجعل بداية الجهد الحقيقى أمراً مستحيلا ، لأنه يعرف أن وراء جمودها مصادر طاقة تنتظر فتح الأبواب التى تحجزها . إن المعلم القدير الصالح هو الذى يقيس معاونته للتلميذ وإجباره بمثل هذا المعيار من « الاتصال » ؛ فهو يعرف أنه لا توجد شخصية سوية يمكن أن تعوقها جديا الجهود المخلصة التى يبذلها مدرس متحمس تحدوه فكرة اختبار خدماته الفنية بالتجائه إلى ما فى التلميذ من حاسة تقدير قيم الأشياء ؛ كما يعرف أنه لا يوجد مدرس متشبع بفكرة الحرية يخشى ، أو يأبى ، أن يستخدم مباشرة (أو بالواسطة) الإجبار الذى لا بد منه لجعل تلاميذه يستمسكون بالقيم التى هو معتصم بها ومخلص لها ؛ ويعرف كذلك أنه لا يوجد مدرس لديه فكرة جلية عن الحرية لا يعترف بالناحية القابلة فى الشباب اعترافه بالناحية الفعالة فيهم ، ولا يستجيب لما يطلبه الشباب من المعونة والإرشاد ؛ وأنه يدرك أن من واجبه ، بوصفه مدرساً ، ألا يعترف إلا بعقبة واحدة يمكن أن تقف فى سبيل جهوده ، وتلك العقبة هى أسمى حاسة « للاتصال » عند التلميذ ؛ فليس للمدرس أن يفرض شروطا للقسر والإجبار أقسى من هذه وأشد ، على حين

أنه لايجرؤ أن يلجأ إلى قوى للإجبار أخف من هذه وأرفق .

ويبدو أن نواحى الحرية هذه تتجمع كلها فى نشاط المدرس الذى يهتدى بمبدأ فحص هذه القيم و بموالاتها وتعهدها فى الوقت ذاته — تلك القيم التى لها أوكد نقط اتصال بالقيم التى يتبين المدرس من صفحات التاريخ أنها القوى التى تسند الحيوات النبيلة وتدعمها ، والتى يعرف من خبرته السابقة أنها قوى كامنة فى حياة التلميذ ؛ وعلى ذلك يصح أن نعرّف الحرية فى التربية بأنها : العمل على إيجاد أسمى قيمة «متصلة» تشترك فيها فكرةُ التلميذ عن مقتضيات حياته . وفكرة المربى عن المطامح والأمانى التى تسند كل نشاط إنسانى ثم العمل على صيانة هذه الفكرة وتوسيع مداها . فهى إذن فكرة تعترف بصواب الجهد الإنسانى وتأبى مع ذلك أن تفرض حدوداً على الأشكال التى يعبر بها الانسان عن قيمه الفردية . ومع أنها تؤكد حقيقة القيم التى تسمو عن النفس ، وتجد فى صراع الشخصية الباطنى المفتاح إلى الفردية والحرية ، فإنها تؤكد كذلك أن الطموح المؤقت فى الفرد وفى الجنس كليهما هو نقطة البداية الوحيدة لعملية مربيّة حقا ؛ وعن طريق اتصالها واستمرارها مع جميع القيم البشرية الخارجة عن المدرسة ، ومع أعظم القيم البشرية التى يكشف عنها تاريخ التربية ، ومع خبرة التلميذ الآخذة فى النمو والازدياد ، فإنها تهيىء السبيل إلى استمرار عملية التربية . هذا ، وهى إذ تحتفظ بأعلى قيمة متصلة للتلميذ ، تبيّن الطريقة المربية الوحيدة الصالحة لمعالجة التلميذ المخطىء أو الكسول ؛ و بمدها حاسة « الاتصال » التى للفرد تستخدم استخداما كاملا النزعات القوية الغالبة التى هى سناد النفس النشيطة الفعالة ؛ وتتجنب فرض الواجبات الكريهة بطبعها ؛ وهى تصر على بذل الجهد وحصر الانتباه ، وعلى المثابرة والدؤوب ؛ وإنها لترعى الفضائل الهادئة كما ترعى الفضائل المتدخلة وتتعهدها ، فتحمل إلى الأولى ذلك « الإجبار اللطيف الذى به ينجذب اللهب إلى اللهب » وتكسب الأخرى قوة الغرض التى يؤدى إليها حتما اخضاع المرء حياته نفسها لمطالب إسمى حياة .

و بتأثير مثل هذه الفكرة تزول مساوىء الشكلية وتختفى ، ويخلّص « الاتصال » بالحياة الفردية المدرسةَ من بعض أشكال نشاطها التقليدية ؛ أما الحقائق الأساسية فتكون هى الرابحة من جراء ما بها من التماسك والجاذبية الذاتية ؛ وتزداد دوافع التلميذ الاجتماعية بوجود فكرة حية عن المجتمع ؛ وتصبح معايير التحصيل الخارجية فى خبر كان ؛ ويأبى المدرس أن يعترف بأية قيمة لا تعاون على النمو والترقى ، كما يأبى أن يتخذ أقصر الطرق المؤدية إلى

النجاح ؛ وذلك لعلمه أن أضمن سبيل إلى إزالة قيود الحياة هى إزالتها بشكل يجعل رفع القيود الأخرى أسهل وأيسر .

وعندئذ تتولد فكرة جديدة عن المهنة ، ويشعر المدرس مع « ملتن » بأن هدفه الحقيقى هو

« أن يتغلب على القلوب الراضية بالألفاظ المعسولة والكلمات العذاب
وينال بالإقناع ما كان يناله من قبل بالتخويف والإرهاب »

وعندئذ لا يكون التعليم مجرد عمل آلىّ ، بل يصبح عملا مبدعا خلاّقا يقوم به فنان لا يعمل فى المادة الفانية السريعة الزوال ، صفحات كانت أو ورقا أو قماشاً أو رخاماً ، بل يعمل فى النشاط الخالد لنفس غضة قابلة للتأثر والتشكل ؛ وسوف تظهر على مر الزمان فئة من المدرسين كلهم عزم وتصميم على أن يزيلوا عن مهنتهم جميع ظروف التربية التى تضيف إلى الشباب أغلالا وقيودا زيادة على ما كبلتهم به الطبيعة من أغلال وأصفاد ، وعندئذ تزول تلك النكتة السوداء عن ضوء الشباب اللامع ، ويظهر جيـل جديد تتوقد نفوسه بشعلة الحرية التى بدونها لا يبقى فرد ولا تبقى أمة .

المراجع

[السنوات المذكورة بين قوسين هى تواريخ الطبعات التى يشير إليها المؤلف فى النص]

Abbott, T.K. : *Kant's Theory of Ethics.* (1873.)

Adams, G. Burton : *Civilization During the Middle Ages.* (1922.)

Adams, Sir J. : *The Evolution of Educational Theory.* (1915.)

Herbartian Psychology Applied to Education. (1897.)

Admason, J.W. : *A Short History of Education.* (1919.)

Pioneers of Modern Education. (1905.)

Adler. A. : *The Neurotice Constitution.* (1921.)

The Practice and Theory of Individual Psychology. (1924.)

Understanding Human Nature. (Trans. Wolfe.)

Aelfric : *The Colloquy of Archbishop Aelferic.* (1857.)

Aelfric Grammaticus, Abbott of Eynsham. Trans. by S.J.Crawford (1921.)

Alessiani, P. : *Rouseau et il metedo Montessori.* (1920.)

Allen, P.S. : *Erasmus' Services to Learning.* (1925)

American Journal of Sociology. (1908-11, 1917-18, 1912-16.)

Amyot, Jacques : *Œuvres de Plutarque.* Trans. (1783.)

André, L'Abbé : *Réfutation du Nouvel Ouvrage de Jean Jacques Rousseau intitulé : Émile ou de L'Éducation.* (1762.)

Annual Register, 1784-5.

Archaeology, Ulster Journal of, New Series, Vol. I.

Aristotle : *Politics.* (Trans. Jowett.)

Eudemean Ethics. (Trans. Solomon.)

Nicomachean Ethics. (Trans. Welldon.)

Magna Moralia. (Ed. Ross.) Oxford : Clarendon Press.

Ascham, R. : *The Scholemaster.* (Arber English Reprints, 1895.)

Augustine : *Confessions.* Trans. Watts. Loeb Classical Library. (1912.)

On Christian Doctrine. Ante-Nicaene Library, Vol. IX.

On Catechising.

Aurelius, Marcus : *Comunings.* Trans. Haines, Loeb Classical Eibrary.

Ante-Nicene Christian Library, Vols, XI, XV.

Bacon, F. : *Novum Organon.*

The Advancement of Learning.

Bagley, W.C. : *The Educative Process.*

Baldwin, J.M. : *History of Psychology.* (1913.)

The Individual and Society. (1911.)

Mental Development in the Child and in the Race. (1895.)

Barnard, H. : *Pestalozzi and Pestalozzianism.* (1895.)

Pestalozzi and the Schools of Germany. (1859.) German Educational Reformers.

Papers on Froebel's Kindergarten. (1881.)

Bernard, H.C. : *The Port Royalists on Education.* (1918.)

The Little Schools of Port Royal. (1913.)

Basedow, J B. : *Vorstellung an Menschenfreunde.* Richter A. (1890.)

Nouvelle Méthode d'Éducation. Trans. Huber. (1772.)

Manuel Élémentaire d'Éducation. Trans. Huber. (1774.)

Pinloche : La Réforme de l'Education en Allemagne. (1889.)

Elemetarwerk. (1774.)

Baudouin, L.C. : *Tolstoy the Teacher* Trans. Rothwell. (1923.)

Tolstoy : Educateur. (1921-1923.)

Bazeley E.T. : *Homer Lane and the Little Commonwealth.* (1928.)

Beaudouin, H. : *La vie et les Oeuvres de J. J. Rousseau.* (1891.)

Beaumont du Repaire, C. : *Emile.* (1762.)

Bell, A. : *An Experiment in Education.* (1797.)

An Analysis of the Experiment in Education. (1807.)

Benso, M.G. : *L'Educazione Secondo E.Spencer, A.Bain, R.Avdigo* (1910.)

Bentham, J. : *Chrestomathia.* (1816-17.)

Chrestomathia. (1815.)

Chrestomathic Proposal. (1814.)

Bernard, L. L. : *The Psychological Foundations of Society.* (1927.)

Instinct (1925.)

An Introduction to Social Psychology. (1927.)

Bernardi, J. ; *Vittorino da Feltre.* (1856.)

Berthier, F. : *Sur l'Opinion de Feu le Docteur Itard.* (1852,)

Biber, G. E. : *Heinrich Pestalozzi and his Plan of Education.* (1831.)

Biryukov, P.I. : *Tolstoy : Journal Intime.* (1921.)
The Life of Tolstoi. (1911.)
Tolstoi's Letters. (1923.)
Blondel, C. : *La Psychanalyse.* (1924.)
Bodin, J. : *Contre Freud, Critique de toute psychologie de l'inconscient,* (1926.)
Bosanquet, B. : *The Principle of Individuality and Value,* (1912.)
Bourgeois, E. : *La Liberté d'Enseignement, Histoire et Doctrine* (1902.)
Boutroux, E. : *La Philosophie de Kant.* (1926.)
Bowen H.C. : *Froebel and Education by Self-Activity.* (1892.)
Bowne, B.P. : *Kant and Spencer : A Critical Exposiiion.* (1912.)
Boyd, W. : *A History of Western Education.* (1921.)
From Locke to Montessori. (1914.)
The Educational Theory of J. J. Rousseau. (1911.)
Brédif, L. : *Du Caractère de J. J. Rouseau.* (1906.)
Brown, John, D.D. : *Thoughts on Civil Liberty.* (1765.)
Brown, E.E. : *The Making of Our Middle Schools.* (1903.)
Buchner, E.F. : Trans. of Kant's : *Über Pädagogik.* (1904.)
Burt, C. : *The Young Delinquent.* (1925.)
Burnet, J. : *Aristotle on Education.* (1900.)
Bulter, S. : *An Essay on Education.* (1750.)
Bulter, Samuel : *Unconscious Memory.* (1920.)
Life and Habit. (1878.)
Calamy, E. : *The Non-Conformists' Memorial.* Revised by Palmer. (1802.)
Calamy, B. : *Passive Obedience.* (1710.)
Caldecott Community, Report of. (1911—12, etc.).
Campagnac, E.T. : *Education in its Relation to the Common Purposes of Humanity.* (1925.)
Mulcaster's Elementarie. (1925.)
La Chalotais, C. de : *Essai d'Education Nationale.* (1763.)
Chesterton, G.K. : *Simplicity and Tolstoy,* (1912.)
Cheyney, E.P. : *Documents Illustrative af Feudalism.* (1894.)
Churton, A. : *Kant on Education.* (1899.)

Cicero : *De Orat. : De Nat. Deorum.*

Claremont, C.A. : *A Review of Montessori Litterature.* (1919.)

St. Clement : *Pedagogue.* Trans. Ante-Nicene Library, Vol. IV.

Stromata. Trans. Ante-Nicene Library Vol. IV.

Cochin, D : *Pour L'Enseignement Libre.* (1927.)

Coe, G.A. : *Law and Freedom in the School.* (1924.)

Collings, E. : *An Experiment with a Project Curriculum.* (1923.)

Compayré, G. : *Herbart and Education by Instruction.* (1907.)

Herbert Spencer and Scientific Education. Trans. Findaly. (1907)

Pestalozzi and Elementary Education. Trans. Jago. (1907.)

Jean Jacques Rousseau and Education from Nature. Trans. Jago. (1907.)

Montaigne and Education of the Judgment. Trans. Mansion. (1908.)

Jean Jacques Rousseau et L'Éducation de la Nature. (1901.)

Cook, H.C. : *The Play Way.* (1917.)

C.B.D.J. : *Les Plagiats de M. J. J. Rousseau sur L'Éducation.* (1766.)

Cornish, F.W. : *Chivalry.* Social England Series. (1895.)

Corie, J. : *The ABC of Jung's Psychology.* (1927.)

Cox, P.W.L. : *Creative School Control.* (1927.)

Coutaud, A. : *La Pédagogie de Rabelais.* (1899.)

Craddock. E.A. : *The Class-Room Rapublic.* (1920.)

Croce, B. : *What is Living and What is Dead of the Philosophy of Hegel.* (1915.)

Crosby, E.H. : *Tolstoi as Schoolmaster.* (1904.)

Tolstoi and his Message. (1903.)

Crousaze J.P. de : *Traité de L'Éducation de Enfans.* (1722.)

New Maxims Concerning the Education of Youth—Trans. by G.S. Tacheron. (1740.)

Logique, 3me edittion. (1725.)

Culverwell, E.P. : *The Montessori Principles and Practice.* (1913)

Dawes, M. : *An Essay on Intellectual Liberty.* (1780.)

De Guimps : *Life of Pestalozzi.* Trans. Russel (1900.)

Delmont, T. : *Jean Jacques Rousseau d'après les Derniers Travaux de la Critique et de l'Histoire.* (1892.)

Descartes, R. : *Discourse on Method.* Trans. Veitch. (1912.)

Meditations and Selections from the Principles of Philosophy of Descartes. Trans. Veitch. (1853.)

Des Essartz, J.C : *Traité de L'Éducation Corporelle des Enfans en bas âge.* (1799.)

Traité de L'Éducation Corporelle des Enfans en bas âge. (1760.)

De Quincey, T. : *Posthumous Works.* (1890.)

Uncollected Writings. (1890)

Dewey, John. : *Selections from the Writings of G. MacDonald.* (1885.)

The Pragmatism of Peirce. (1923.)

The Ethics of Democracy. [University of Michigan, Philosophical Papers, Series 11, No. 1.] (1886.)

Studies in Logical Theory. Decennial Publications. (1902.)

Psychology. (1887.)

Essays in Experimental Logic. (1916.)

Reconstruction in Philosophy. (1921.)

Experience and Nature. (1925.)

The Significance of the Problem of Knowledge. (1897.)

The Need for a Recovery of Philosophy. (1917.)

The Study of Ethics. (1894.)

The School and Society. (1910.)

Democracy and Education. (1916.)

Human Nature and Conduct. (1922.)

Educational Essays. (1910.)

The School and the Child. (1906.)

Dewey and Tufts : *Ethics.* (1909.)

Dewey John and Evelyn : *Schools of To-morrow.* (1915.)

D'Holbach, P.H. : *Système de la Nature* (1770.)

Dittes, F. : *Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.* (1871.)

Dolleans, E. : *Robert Owen.* (1905.)

Drain, A.T. : *Christian Schools and Scholars.* (1881.)

Christian Schools and Scholars. (1924.)

Duguit : *J. J. Rousseau, Kant, and Hegel.* (1918.)

Dury, J. : *The Reformed School.* (1649?).
The Reformed Librarie Keeper (1650.)
The Plain Way of Peace and Unity in Matters of Religion. (1660)
An Epistolary Discourse. (1644.)
Duproix, P. : *Kant et Fichte et le problème d'Éducation.*
Edgeworth, R.L. : *Memoirs.* (1820.)
Edgeworth, M. : *Practical Education.* (1801.)
Essays on Professional Education. (1809.)
Edinburgh Review 1825.
Ehlert, P. : *Hegel's Pädagogik.* (1912)
Elyot, Sir T. : The Boke named the Gouernour. (Ed. 1907.)
Faguet, E. : *Études Littéraires sur le dix-huitième siècle.* (1887.)
Fazio, A.V. : *La Teoria della Libertà nella Filosofia di Hegel.* (1920.)
Fenelon F. de S. : *Œuvres.* (Ed. 1823, Paris, Lebel.)
De L'Éducation des Filles. (1882.)
Ferriére, A. : *Transformons L'École.* (1920.)
L'École Active. (1922)
Fisher, D.C. : *A Montessori Mother.* (1913.)
The Montessori Manual. (1914.)
Fleury, L'Abbé de : *Choix de Études.* (1686.)
Fordyce, D. : *Dialogues concerning Education.* (Vol. 1, 1745 ; Vol. II, 1748.)
Fouqueray, H. : *Histoire de la Compagnie de Jésus en France.* Paris, 1910.
Freeman : *The Chief Periods of European History.* (1886.)
Freud, S. : *A General Introduction to Psychoanalysis.* (1920.)
The Interpretation of Dreams. (1913.)
Beyond the Pleasure Principle. Trans. Hubback (1922)
Froebel F.W. : *Education by Development,* 2nd Part. Trans. Jarvis (1899.)
Letters on the Kindergarten. Trans. Michaelis and Moore. (1891.)
The Education of Man. Trans. Hailman. (1887.)
The Pedagogics of the Kindergarted. Trans. Jarvis. (1895.)
Reminiscences of F. Froebel. Trans. Mann. (1877.)

Friedland, Valentin : *Valentine Trotzendorf und die Goldberger Schule.* (1921.) Monumenta Germaniæ Pedagogica, Bd. LVII.

Fuessli, J.H. : *Remarks on the Writings of J. J. Rousseau.* (1767.)

Furnivall, F.J. : *The Babees' Book.* New. Med. Library. (1908.)

Fynne, R.J. : *Montessori and Her Inspirers.* (1924.)

Garnett, E.W. : *Tolstoy : His Life and Writings.* (1914.)

Gaskoin, C.J.B. : *Alcuin : His Life and Work.* (1904.)

Geley, Gustave : *From the Unconscious to the Conscious.* Trans. de Brath. (1920.)

L'Être Subconscient. (1926.)

Geluk, J. : *Kant : An Essay on the Educational Theories of Kant.* (1883.)

Genlis, Madame de : *Adèle et Théodore.* (1782.)

Gentile, G. : *The Reform of Education.* (Trans. 1923.)

George, W.R. : *The Junior Republik : Its History and Ideals.* (1910.)

Citizens Made and Remade. (1913.)

Gérnado, J.M. de : *Self-Education.* Trans. Peabody. (1860.)

Gibbons, T. : *Memoirs of Isaac Walts.* (1780.)

Glover, T.R. : *The Conflict of Religions in the Early Raman Empire.* (1909.)

Gockler, L. : *La Pédagogie de Herbart.* (1905.)

Godwin, W. : *The Enquirer. Reflections on Educations, Manners, and Literature.* (1823.) (First Edition, 1797.)

An Enquiry concerning Political Justice. (1796.)

Goessgen, C. : *Rousseau und Basedow.* (1891.)

Grant, C. : *English Education and Dr. Montessori.* (1913.)

Graves, F. : *A History of Education.* (1914.)

Peter Ramus and the Educational Reformation of the 16th Century. (1912.)

Gréad, V.C.O. : *Education and Instruction.* (1889)

Green, J.A. : *The Life and Work of Pestalozzi.* (1913.)

Pestalozzi's Educational Writings. (1912.)

Gregory, J. : *A Father's Legacy to His Daughters.* (1774.)

Gregory, St. (Thaumaturgus) : *Panegyric on Origen.* Trans. Ante-Nicene Library Vol. XX.

Guibertus : *The Autobiogrphy of Guibert.* Trans. Bland. (1926.)

Guizot, G. : *Montaigne : Études et Fragments.* (1899.)

Guthrie, A.M.B. : *Wordsworth and Tolstoy.* (1922)

Gwynn, A : *Roman Education from Cicero to Quintilian.* (1926.)

Hahns, G.P.R : *Basedow und sein Verhältniss zu Rousseau.* (1885.)

Hall, Bolton : *What Tolstoy Taught.* (1913.)

Hamilton, Eliz : *Memoirs,* by Miss Benger. (1918.)

A Series of Popular Essays illustrative of Principles connected with the Improvement of the Understanding. (1813.)

Hints to Patrons of Schools. (1815)

The Cottagers of Glenburnie. (1885.)

Hartfelder, C. : *Malanchthon als Praeceptor Germaniae.* (1889.) Mon. Ger, Paedagogica, Bd. VII. (1886)

Melanchthoniana Paedagogica. (1892.)

Hartlib, S. : *London's Charity . . .* etc. (1650.)

Hartog, M.M. : *Samuel Butler and Recent Mnemic Biological Theories.* (1914)

Hyward, F.H. : *The Meaning of Education as Interpreted by Herbart.* (1907.)

The Secret of Herbart. (1907.)

The Educational Ideas of Pestalozzi and Froebel. (1904.)

Three Historical Educators. (1905.)

Healy, John, D.D. : *Ireland's Ancient Schools and Scholars.* (1912.)

Healy, W, M.D. : *Mental Conflicts and Misconduct.* (1919.)

Hegel, G.W.F. : *Ethics.* Trans. Sterrett. (1893)

Hegel's Philosophy of Mind. Trans. Wallace. (1894.)

The Philosophy of Right. Trans. Dyde. (1896.)

La Philosophie de L'Esprit. Traduit par Véra. (1867-9.)

Lectures on the Philosophy of History. Trans. Sebree. (1852.)

Helvétuis : *De l'Homme . . .* (1773.)

Hément, F. : *J. R. Péreire : Premier Instituteur des Sourds et Muets en France.* (1875.)

Henderson, E.F. : *Select Historical Documents of the Middle Ages.* (1892.)

Herbert, J.F. : *The A B C of Sense Perception* Trans. Eckoff. International Educational Series, Vol. 36. (1896.)

The Science of Education and the Aesthetic Revelation of the World. Trans. Felken. (1897.)

Letters and Lectures on Education. Trans. Felken. (1901.)

The Application of Psychology to the Science of Education. Trans. Mullinger. (1898.)

Herford, W.H. : *The Students' Froebel.* (1911.)

Hérisson, F. : *Pestalozzi Élève de J. J. Rousseau.* (1886.) Musée Péd. Mémoires, Fasc. 28. (1884.)

Hoby, Sir T. : Translation of Castiglione's *The Book of the Courtier.* Tudor Translations, Vol. 23. (1900.)

Hill, Sir Rowland : *The laws of Hazelwood School.* (1827.)

Hill, Arthur : *Public Education. Plans for the Government of Boys.* (1825 and 1894.)

Hints on the Discipline appropriate to Schools. (1855.)

Hill, George B. : *The Life of Sir Rowland Hill.* (1880.)

Hocking, W.E. : *The Self : Its Body and Freedom.* (1928.)

Human Nature and its Remaking. (1923.)

Hodgson, G.E. : *Primitive Christian Education.* (1906.)

The Teacher's Montaigne. (1915.)

The Teacher's Rabelais. (1904.)

Holman, H. : *Pestalozzi : An Account of His Life and Work.* (1908.)

Holt, E.B. : *The Freudian Wish and its Place in Ethics.* (1915.)

Home, H. (Lord Kames) : *Loose Hints upon Education,* (1782.)

Strict Thoughts upon Education. (1782.)

An Introduction to the Art of Thinking. (1810.)

Hoole, C. : *M. Corderius' School Colloquies.* (1657.)

A new Discovery of the Old Art of Teaching School. (1660.)

Hoop, J.H. van der : *Character and the Unconscious.* Trans. Trevelyan. (1923.)

Horne, H.H. : *The Philosophy of Education.* (1904.)

Howe, W.N. : *The Eye of Erasmus.* (1925.)

Huarte Navarro, J. de Dios : *Examen de Ingenios.* Trans Bellamy. (1698.)

Hutton M. : *The Greek Point of View.*

Hughes, Thos. A. : *Loyola and the Educational System of the Jesuits.* (1892).

Hyrde, R. : *The Instruction of a Christian Woman of Vives.* Trans. into English. (1912.)

Inge, W.R. : *Outspoken Essays.* Second Series. (1919.)

Illinois, University of : *Bureau of Educational Research.* (1924-1929.)

Itard, J.E.M.G. : *Rapports et Mémoires sur le Sauvage de L'Aveyron.* (1894.) Bibliothèque d'Éducation Spéciale II.

An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man. (1802.)

Ideals (*New in Education*) Conference of 1925, etc.

Jackson, T.W. : *Collectanea.* 1st Series. Oxford Historical Society. (1885.)

James, W. : *The Principles of Psychology.* (1890.)

Jaubert, E. : *L'École de Yasnaïa Poliana.* (1888.)

Jones, Ernset : *Papers on Psycho-analysis.* (1923.)

Journal of Experimental Pedagogy, Vol. II, No. 1.

Jullien, M.A. : *Exposé de la Méthode d'Éducation de Pestalozzi 1806-1816 dans L'Institut d'Yverdun.* (1842.)

Jung, C.G. : *Collected Papers on Analytical Psychology.* Trans. Long. (1916.)

The Psychology of the Unconscious. (1921.)

Psychological Types. (1923.)

Two Essays on Analytical Psychology. (1928.)

Contributions to Analytical Psychology. (1928.)

Kant, I. : *Über Pädagogik.* (1803.)

Critique of Practical Reason. Trans. Abbort. (1889.)

Keatinge, M.W. : *The Great Didactic* (of J. A. Comenius). (1910.)

Studies in Education. (1916.)

Suggestion in Education. (1907.)

Kenworthy, J.C. : *Tolstoy : His Life and Works.* (1902.)

Kerr, Love, and Addison : *Deaf Mutism.* (1896.)

Kimmins, C.W. : *Children's Dreams.* (1920.)

Kilpatrick, W.H. : *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined.* (1916.)

Montessori Examined. (1915.)

Knox, John. : *Works.* (1846-1864.)

Koffka, K. : *The Growth of the Mind.* Trans. by M. Ogden. (1924.)

Komensky, J.A. : *Reverendi . . . viri J.A. Comenii.* Ed. and Trans. by Hartlib. (1639.)

A Reformation of Schooles. (1642.)

Lacy, G. : *Liberty and Law.* (1888.)

Laird, John. : *Problems of the Self.* (1917.)

Lancaster, J. : *Improvements in Education.* (1807.)

Lane, Homer. : *Talks to Parents and Teachers.* (1928.)

Lange, W. : *Froebel's Gesammelte Pädagogische Schriften.* (1862.)

Langlais, J. : *L'Éducation avant Montaigne.* (1907.)

Laurie, S.S. : *John Amos Comenius.* (1887.)

Leach, A.F. : *Educational Charters and Documents.* (1911.)

Some Results of Research in the History of Education in England. (1915.)

Documents Illustrating Early Education in Worcester. (1913.)

Milton as Schoolboy and Schoolmaster. (1909.)

The Schools of Mediaeval England. (1915.)

Lee, W. : *Daniel Defoe : His Life and Recently Discovered Writings,* 1716-1729. (1869)

Leighton, J.A. : *Individuality and Education.* (1928.)

Lemaître, Jule. : *Jean Jacques Rousseau.* Trans. Mairet (1908.)

Lewis, M.H. : *An Adventure with Children.* (1928,)

Livingstone, R.W. : *The Greek Genius and its Meaning to Us.* (1915.)

Locke, J. : *Essay Concerning the Human Understanding.* Fraser's Edition. (1894.)

Some Thoughts Concerning Education. (1922.) Ed. Adamson.

Of the Conduct of the Understanding. (Ed. Adamson)

Lodge, O. : *The Making of Man.* (1924)

London Chronicle, 1761-2.

London Magazine, 1766 and 1825.

Lucas, E.V. : *David Williams, Founder of the Royal Literary Fund,* (1920.)

Lupton, J.H. : *The Life of Dean Colet.* (1887.)

Lur'e, O. : *La Philosophie de Tolstoi.* (1899.)

Luther, Martin. : *Letter to the Mayors and Aldermen of all the Cities of Germany.*

Macaulay, C. : *Letters on Education.* (1790.)

McDougall, W. : *Social Psychology.* (1916.)

Outline of Psychology. (1923.)

Character and Conduct of Life. (1927.)

Modern Materialism and Emergent Evolution. (1929.)

MacMunn, N. : *A Path of Freedom in the School.* (1914.)

Magnat, M. : *Méthode J. R. Péreire.* (1876.)

Mairet, P. : *The A B C of Adler's Psychology.* (1928.)

Maître, L. : *Les Écoles Épiscopales et Monastiques de L'Occident,* 768-1180. (1924.)

Manson, D. : *Spelling Book Revised.* (1826.)

Pronouncing Dictionary and English Expositor. (1823.)

A new Pocket Dictionary . . . with a Supplement and a Plan for the improvement of Children in Virtue and Learning without the use of the Rod. With the present State and Practice of the Play-School in *Belfast.* (1762.)

Marion, H. : *Le Mouvement des Idées Pédagogiques en France depuis* 1870. 2me Série, Fasc. I. (1884.)

Leçons de Psychologie Appliquées à l'Education. (1886.)

Maude, Aylmer. : *Tolstoy's Later Years.* (1910.)

Tolstoy and His Problems. (1902.)

The Life of Tolstoy. First Fifty years. (1908.)

Private Diary of Tolstoy, 1853-7. (1927.)

Translation of Tolstoy's Essays and Letters. (1903.

Mayer, J. : *A Library of National Antiquities.* (1857.)

McKenzie, M. : *Freedom in Education.* (1924.)

Hegel's Educational Theory and Practice. (1909.

Michaelis and Moore. : *The Autobiography of Froebel.* (1903.)

Mill, James. : *Essay on Education.* Reprinted from Supplement to the Encyclopaedia Britannica. (1825.)

Mill, John Stuart : *Essay on Liberty.* (1912.)

The Subjection of Women. (1929.)

Address to the University of St. Andrews. (1894.)

Autobiography. (1924.)

Miller, H.C. : *The New Psychology and the Teacher.* (1921)

The New Psychology and the Parent. (1922.)

The New Psychology and the Preacher. (1924.)

Miller, N. : *The Child in Primitive Society.* (1928.)

Milton, John. : *Prose Works* : *Of Education.* To Master Hartlib. (1644.)

Paradise Lost.

Comus.

Areopagitica.

Tractate, with an introduction by E.E. Morris. (1895.)

Tractate. Facsimile Reprint. (1875.)

Monboddo (Lord) : *Antient Metaphysics.* (1779-1799.)

Monroe, Paul : *History of Education.* (1911.)

A Cyclopaedia of Education. (1911-13.)

Thomas Platter. (1904.)

Montaigne, M. : *Essays.* Florio's Translation. (1902-4.) World's Classics.

Montesquieu (Baron de) : *L'Esprit des Lois.* Trans. Prichard. (Bohn's Standard Library.)

Monthly Review : 1762-1768.

Montessori, M.M. : *Pedagogical Anthropology.* (1913.)

The Montessori Method. (1919.)

The Advanced Montessori Method. (1917.)

L'Autoeducazione nelle Scuole Elementari. (1916.)

The Child in the Church. Ed. M. Standing. (1929.)

Moore, E.C. : *What is Education ?* (1915.)

Morison, W. : *Milton and Liberty.* (1909.)

Morris, T. : *General View of the Life and Writings of David Williams.* (1792.)

Muirhead, J.H. (Ed.) : *Nine Famous Birmingham Men.* (1909.)

Mulcaster, Richard. : *Positions.* Ed. Quick. (1888.)

Muligan, James. : *The Riddle of Justice.* (1925.)

Mullinger, J.B. : *The Schools of Charles the Great.* (1877.)

Murray, E.R. : *Froebel as a Pioneer in Modern Psychology.* (1914.)

Nettleship, R.L. : *The Theory of Education in Plato's Republic.* (1880.)

Lectures on the Republic of Plato.

New Harmony Gazette. (1825.)

New York Society for the Experimental Study of Education. (1924-1929.)

New York Bureau of Educational Experiments.

Nunn, Sir. Percy. : *Education : Its Data and First Principles.*

Oliphant, Jase. M.A. : *The Educational Writings of Richard Mulcaster.* (1903.)

Oriental Herald. (1824-1829.)

Orpheus, Priest of Nature. A Satire on the Writings of David Williams. (1781.)

Owen, Robert. : *The Life of Robert Owen.* (1857-8.)

A New View of Society. (1927.)

The Life of Robert Owen by Himself. (1920.)

Pachtler, G.M. : *Radio Studiorum.* [Mon. Germaniae Paed.. Bde. ii. v.] (1886.)

Painter, F.V.N. : *Great Pedagogical Essays.* (1905.)

A History of Education. (1904.)

Luther on Education. (1904.)

Parry, A.W. : *Education in the Middle Ages.*

Pater, W.H. : *The Renaissance.* (1888.)

Paterson, Alice. : *The Edgeworths.* (1914.)

Peacham, H. : *The Compleat Gentleman.* Ed. C. S. Gordon. (1906.)

Pestalozzi, H. : *Leonard and Gertrude.* Translation. (1825.)

Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt. [Richter]. (1869.)

How Gertrude Teaches her Children. Trans. Holland and Turner. (1904.)

Leonard and Gertrude. Trans. Chauning. (1926.)

Letters and Education addressed to Greaves. (1827.)

Pestalozzi's *Ausgewählte Werke* (Mann.)

Pestalozzi's Sämmtliche Werke (Seyffarth.)

Petty, Sir. W. : *Advice of W. P. to Mr. S. Hartlib for the Advancement of Some Particular Parts of Learning.* (1648.)

Pfister, O. : *The Psycho-Analytic Method.* (1917.)

Piazzi, A. : *L'Educazione Filantropica nella Dottrina di G. B. Basedow.* (1920.)

Pinloche, A. : *Pestalozzi and the Foundation of the Modern Elementary School.* (1902.)

La Réforme de l'Éducation en Allemagne au 18*me Siècle.* (1889.)

Plato : *Statesman, Crito, Protagoras, The Laws, Lysis, The Republic, Meno, Apology, Phaedrus.* Trans. Jowett.

Pons, J. : *L'Éducation en Angleterre,* 1750-1800. (1919.)

Prabhen, Datta Sastri. : *The Conception of Freedom in Hegel and Bergson.* (1914.)

Plutarch. : *Morals.* Bohn's Translation. *De Musica.*

Priestley, Joseph. : *An Essay on the First Principles of Government.* (1771.)

An Essay on a Course of Liberal Education. (1765.)

Miscellaneous Observations Relating to Education. (1778.)

Proal, L. : *La Psychologie de J. J. Rousseau.* (1923.)

Pusey Library of the Fathers : St. Cyril's *Catechetical Lectures.*

Quintilian : *Inst. Oratoria.* Trans. H. E. Butler. Loeb Classical Library.

Rabelais : *The Life of Gargantua and Pantagruel.* (1888.)

Complete Works. Urquhart's Trans. (1927.)

Rashdall, H. : *The Universities of Europe in the Middle Ages.* (1895.)

Ratner, J. : *The Philosophy of John Dewey.* (1929.)

La Rochelle, E. : *J. R. Péreire.* (1882.)

Reisner, E.H. : *Historical Foundations of Modern Education.* (1927.)

Republic, The New (1917.)

Reyburn, H.A. : *The Ethical Theory of Hegel.* (1921.)

Rossi, Giusepe : *La Dottrina Kantiana dell'Educazione.*

Rousseau, J.J. : *Œuvres.* Coll. Comp. (1782.)

Contrat Social. Trans. Harrington. (1893.)

Confessions. Trans. with notes by C.D.L.

Considérations sur le Governement de Pologne. (1782.)

Émile (1762.) (Trans. B. Foxley, M.A. 1911.)

(Anon.) : *Observations on Mr. Rousseau's System of Education.* (1763.)

Russell, B. : *Philosophical Essays.*

On Education, especially in Early Childhood. (1926.)

Rutt, J.T. : *The Life and Correspondence of Joseph Priestley.* (1831.)

Sadler, Sir M.E. : *Moral Instruction and Training in Schools.* (1908.)

Sadoleto : *De Pueris Recte Instituendis.* Trans. Compagnac and Forbes. (1916.)

Sandys, J.S. : *A History of Classical Sholarship.*

Sainte-Marthe, S. de : *Paedotrophiae or the Art of bringing up Children.* (1710.)

La manière de Nourrir les Enfants. (1698.)

Saint Yves, Isabelle : *Aperçu Historique sur les Travaux concernant l'Éducation Médico-Pédagogique.*

Scott, William : *Milton's Plan of Education in his Letter to Hartlib* (1819.)

Seely, J.R. : *An Introduction to Political Science.*

Séguin, E. : *Rapport.* Bibliothèque d'Éducation Speciale III. (1895.)

J.R. Péreire. (1847.)

Report on Education. (1876.)

New Facts and Remarks on Idiocy. (1870.)

Idiocy and its Treatment by the Physiological Method. (1866.)

Traitement Moral, Hygiène, et Éducation des Idiots. (1846.)

Seillère E. : *Mme Guyon et Fénelon précurseurs de Rousseau.* (1918.)

Semon, R.W. ; *Mnemic Psychology.* (1923.)

The Mneme. (1921.)

Seneca : *Epistles.* Trans. Gummere. Loeb Classical Library.

Ad Helviam Matrem.

Sergi, G. ; *Educazione ed Istruzione.* (1892.)

Sheldon, A. : *The Science of Law.* (1872.)

Shirreff, E. A. E. : *Moral Training in Froebel and Herbert Spencer.* (1892.)

Simpson, J.H. : *An Adventure in Education.*

Simpson, M.M. : *Report on the Montessori Method of Education.* (1916.)

Smith, A.T. : *The Montessori System of Education.* U.S.A. Bureau of Education, Bulletin No. 17. (1912.)

Smith, T.L. : *The Montessori System.* (1912.)

Spencer, H. : *The Man versus the State.* (1885.)

Essays. (1891.)

Social Statics. (1852.)

Autobiography. (1926.)

The Rights of Children. (1879.)

State Education. (1851.)

From Freedom to Bondage. (1891.)

Spencer and Gillen : *The Native Tribes of Central Australia.* (1889.)

Stephen, Sir Jas. Fitz James : *Liberty, Equality, and Fraternity.* (1873.)

Synge, J. : *A Sketch of Pestalozzi's Intuitive System.* (1815.)

A Biographical Sketch of the Struggles of Pestalozzi to Establish his System.

Taylor, H.O. : *The Classical Heritage of the Middle Ages.*

Tertullian : *De Praes. Haeret.* Ante-Nicene Library, Vol. XV.

Thayer, V.T. : *The Misinterpretation of Locke.* Wisconsin Studies in the Social Sciences and History. (1921.)

Thornton, J.S. : *Hazelwood School.* (1921.)

Tolstoi, L.N. : *Lettres Inédites.* (1926.)

My Life. Mikitich, A. I. Revised and corrected by L. N. Tolstoi. (1924.)

Essays and Letters. Trans. Maude. (1903.)

Complete Works. Vols. 4, 12, 13, 16, 17, 22, 23.

Childhood, Boyhood, and Youth. (1912.)

Journal Intime, 1853-1865. Trans. de J. Chuzeville et V. Posner. (1926.)

Journal Intime, 1895-1899. Traduit par N. Rostowa et M. Jean-Debrit. (1917.)

Trollope, Anthony : *An Autobiography.*

Turnbull, Prof. G.H. : *The Educational Theory of J.G. Fichtr.* (1926.)

Turnbull, J.H. : *Samuel Hartlib.* (1920.)

Turnbull and Jones : *Fichte's Addresses to the German Nation.* (1922.)

University of Michigan : *Bureau of Educational Refrence and Research.* (1924-9.)

University of Chicago : *Elementary School Journal.* (1924-1929.)

Vadier Berthe (pseud) : *J.L. Vives et son Livre d'Éducation.* (1892.)

Valentin, C.W. : *The New Psychology of the Unconscious.*

Vergerius P.P. : *De Ingenuis Moribus.* (1541.)

Vives, J.L. : *The Father of Modern Psychology.* (1915.)

Waddell, Helen : *The Wandering Scholars.* (1927.)

Wallas, Graham : *Our Social Heritage.* (1920.)

The Great Society. (1914.)

Warren, Josiah : *True Civilization.* (1863)

Equitable Commerce. (1852.)

Watson, Foster : *Vives and the Renaissance Education of Women.* (1912.)

Richard Mulcaster and his Elementarie. (1893.)

The Old Grammar Schools. (1916.)

The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England. (1909.)

Vives on Education. (1913.)

The English Grammer Schools to 1600. (1908.)

Tudor Schoolboy Life. (1908.)

Watts, Isaac, D.D. : *Works.* 9 Vol. (1812-1813.)

Dogick. (1725.)

A Discourse on the Way of Instruction by Catechism. (1736.)

The First Sett of Catechisms and Prayers. (1734.)

Philosophical Essays. (1742.)

The Improvement of the Mind. (1741.)

A Discourse on Education. (1782.)

West, A.F. : *Alcuin and the Rise of the Christian Schools.* (1893.)

Westaway, K.M. ; *The Educational Theory of Plutarch.* (1922.)

White, C.L. : *Aelfric : A New Study of his Life and Writings.* Yale Studies in English, No. 2, (1898.)

White, Jessie : *The Montessori Schools as seen in the Early Summer of 1913.* (1914.)

The Educational Ideas of Froebel. (1905.)

William, D. : *Lectures on Education.* (1789.)

A Treatise on Education. (1774.)

Lectures on the Universal Principles of Religion. (1779.)

Wilson, W. : *The History and Antiquities of Dissenting Churches.* (1808-14.)

Memoirs of D. Defoe. (1830.)

Wodehouse, H. : *A Survey of the History Education.* (1924.)

Woods, Alice : *Educational Experiments in England.* (1920.)

Woodward, Hezekiah : *Of the Child's Portion.* (1649.)

A Child's Patrimony Laid Out upon the Good Culture or Tilling over his Whole Man. (1640.)

Woodward, W. H. : *Studies in Education during the Age of the Renaissance,* 1400-1600. (1906.)

Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education. (1904.)

Vittorino da Feltre and other Humanist Educators. (1897.)

Wotton, H. : *An Essay on the Education of Children in the First Rudiments of Learning.* (1753.)

Wyse, Rt. Hon. Sir T. : *Education, Reform or the Necessity of a National System of Education,* Vol. 1. (1836.)

Education in the United Kingdom. Central Society of Education. First Publication. (1838.)

On the Lyceum System in America. Central Society of Education. Second Publication. (1838.)

On the Present State of Prussian Education. Central Society of Education. Third Publication.

Wyse, W.M. : *Note on Education Reform.* (1901.)

The Rise of the Christian Shools. (1893)

Xenophon : *Cyropaedia.* Trans. Miller. Loeb Classical Library.

فهرس عام

(ا)

اباء الكنيسة : ١٧ ، ٩٦ ، ٩٨ ، ١٠٣ ، ١٠٩ ، ١١٠ / حـ ٢ : ٢٦٤
الآباء اليسوعيون : انظر «اليسوعيون»
الابتكار : ١٣ ، ٢٧٥ ، ٣٥٠ حـ ٢ : ١٥٦ — ١٥٧
أبط (Abbot) : ٣١٨ ، ٣٢٢ ، ٣٢٣ ، ٣٢٥
أبقراط : ١٦١ / حـ ٢ : ٥٤
أبلار : ١١٨ ، ١٣٣
اتباع الطبيعة : ١٧ ، ٨١ ، ٨٥ ، ١٤٢ ، ١٦٥
« الاتصال » : ٣٢٨ وما بعدها ٣٤١ جـ ٢ : ١٨٨ ، ٢٢٠ — ٢٢١ ، ٢٢٦ — ٢٢٧ ، ٢٦٣ ، ٢٦٩ ، ٢٧٤ وما بعدها
إتيمولوجيا : ١١٦
إتلفلت ١٢٦ ، ١٢٩
أثناسيوس حـ ٢ : ١٧٥
الإجبار : ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٣٠ ، ٣٦ — ٤٣ ، ٥٥ ، ٨١ — ٨٢ ، ٨٦ ، ١٠٣ ، ١٤٤ ، ١٤٥ ، ١٤٥ ، ١٥٩ ، ١٧٥ ، ١٧٦ ، ١٩٣ ، ٢٧٧ ، ٣٠٠ ، ٣٤١ ، ٣٤٢ — ٣٤٩ ٣٥٠ / جـ ٢ : ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٤٦ ، ٨١ ، ٨٦ ، ٩٦ ، ٩٧ ، ١٠٠ ، ١٠٣ ، ١٠٥ ، ١٠٦ ، ١٠٨ ، ١١١ ، ١١٩ — ١٢٢ ، ٢٢٩ ، ٢٣١ — ٢٣٢ ، ٢٨٥ ، ٢٩٤
الاجبار الذاتى ٤٧
الإجرام جـ ٢ : ٢٢٩ ، ٢٨٣ ، ٢٨٤ ، ٢٨٥
الاحترام (غريزة) ٣٤٢ ، ٣٤٦ ، ٣٤٧ — ٣٥٠
احترام النفس ١٩ ، ٣١٢ ، ٣٢١ جـ ٢ / ١٥٤
الأحكام الجمالية جـ ٢ / ٢٧٠
الأحلام : ٢٦٧ ، ٢٦٩ ، ٣٤١ جـ ٢ : ١٨٠
أحلام الأطفال : ١٣٦
أحلام الشباب : ٣٣
اختبار العقل : ١٦٠
اختيار مواد الدراسة : ١٣٦ ، جـ ٢ : ٩٩
الإذلال ، عدم إذلال الطفل ١٧١
أخطاء الشباب : ١٨٨
الإخلاص : ٣٣ — ٣٤ ، ٤٠ ، ٤١
الأخلاق : ٢٦ — ٢٨ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٧١ ، ٨٣ ، ١٤٧ ، ١٦٩ ، ١٧٠ ، ١٧١ ، ١٧٥ ، ١٧٧ ، ٢٤٨
الأخلاقية : ٣٢٥ ، ٣٣٦ ، ٣٤٢ ، ٣٤٨ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠
آداب اللياقة : ١٣٢ ، ١٦٤
إدجورث وابنته : ١٩ ، ٢٩١ ، ٣٠١ — ٣٠٧ ، ٣٠٨ ، جـ ٢ : ٢١٤
آدلر : ٢٠ ، ٢٠٧ ، جـ ٢ : ١٧٩ ، ١٩٠ — ١٩٥ ، ٢٢٥
آدم سميث ٤٧
آدمز (الأستاذ جورج برطن) : ٨٨ ، ٩٠ ، ٩٣ ، ١١٦ ، ١١٧ ، ١٢٤ ، ١٤٥
آدمز (السير جون) : حـ ٢ / ٦٦
آدمسن (الأستاذ) : ١١٣ ، ١٣٠ ، ١٣٢ ، ١٣٣ ، ١٤٥ ، ١٥٣ ، ٢١٨ ، ٢٢٥ ، ٢٨٤ ، ٢٨٥
إدنبره رڤيو (مجلة) : جـ ٢ : ٤٨
أدوار الحرية (فى تاريخ التربية) : جـ ٢ : ٢٧٣
الاذعان انظر الخضوع
آراء التلاميذ فى الحرية : جـ ٢ : ٢٢٨ — ٢٦٣ ،
آراء التلاميذ فى المدرس : جـ ٢ : ٢٥٥ — ٢٥٩
الآراء غير الكاملة فى التربية : جـ ٢ : ٢٦٨ ، ٢٧١ — ٢٧٢
الإرادة ٢٠٤ وما بعدها ، ٣٢٧ وما بعدها ، جـ ٢ : ٦١ — ٦٢ ، ١١٨ — ١٢١

أرسسلاوس : ١٦٨
أرسطوطاليس : ١٦ ، ٣٧ ، ٤٧ ، ٥٧ — ٦٨ ، ٦٩ ، ٧١ ، ٨٧ ، ٩٩ ، ١٣٣ ، ١٤٦ ، ١٥٨ ، ١٦٢ ، ٢٥٤ ، ٢٦٤ ، ٢٩٢ ، ٣١٧
جـ ٢ : ١٧٩ ، ٢٦٨ ، ٢٦٩
إرسم ١٧ ، ١٣٤ ، ١٣٨ — ١٤٢ ، ١٤٥ ، ١٥٩ ، ١٦٠ ، ١٦١ ، ١٦٣ ، ١٨٠ ، ٢٠١ ، ٢٥٣
جـ ٢ : ٢٦٥ ، ٢٦٩ ، ٢٧٧
الإرشاد الاجتماعى جـ ٢ : ١٤٩ وما بعدها ١٧٧ ، ٢٣١ ، ٢٣٦
أرنلد (توماس) : ٢٠ ، ١٥٠
إريجنا : ١١٨
أريوباجيتيكا : ١٨٥
إزيكيا ودورد = ودورد (ازيكيا)
استانلى هول = هول (استانلى)
الاستبداد فى التربية : ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ١٤٠ ، ٣١٠
استبعاد الذات جـ ٢ : ١ — ١٠ ، ١٩٠
الاستسلام : جـ ٢ : ٢٠١ — ٢٠٣ ، ٢٢٥
الاستظهار : ٧٦ ، ١٦٩ ، ١٩٢ / جـ٢ : ٨٦
الاستعدادات : ٤٢ ، ٦٦ ، ١٦٥ ، ١٩٤ ، ١٩٦ ، ٢٠١ / جـ ٢ : ٢٢٣ ، ٢٧٠ ، ٢٧٨
الاستقرار ، والاتزان : جـ ٢/١٨٦ ، ٢٢٥
الاستقطاب : جـ ٢ : ١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٤٢ ، ٢٢٧ ، ٢٧٣ ، ٢٧٧
الاستقلال : ٣٠٩ — ٣١٠ ، ٣١٧ ، جـ ٢ : ٧ ، ٦١ ، ٢٢٩ ، ٢٥٧
الاستقلال الذاتى ٣٢٣ / جـ ٢ : ٢٠٨ ، ٢١٥
الاستمرار (مبدأ) : ٥٠ ، جـ ٢ : ١٧٢ وما بعدها
الأسرة والدولة / جـ ٢ : ١٠
أسس التربية : ٢٥
أسكم : ١٧ ، ١٤٣ ، ١٥٩ / جـ ٢ : ٢١٤
الأسموز الذهنى : جـ ٢ : ٩٧ ، ١١٠
الأسيزى (فرنسيس) : ٣
الإسينى : ١١٣
الإصلاح الدينى : ١٥٣ ، ١٥٤
إشراف الحكومات على التعليم : ١٩ ، ٢٥ وما بعدها ، ٣٦ ، ٥٣ ، ٣٠٨ ، ٣٠٩ / جـ ٢ : ٥٢
الأشياء : ١٩٠ ، ٢٥٩ ، ٢٦٠
الأضداد : ١ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٣ ، ١٩ وما بعدها
الأطفال الشواذ/ ٢٠ جـ ٢ : ١١٥ ، ١١٦ — ١٢٣ ١٢٥ — ١٢٦
اعتبار الذات : ١٩ ، ٣٤٨ ، ٣٤٩
الاعترافات لروسو : ٢٧٦ ، ٢٧٧
الاعداد للحياة الكاملة جـ ٢ : ٧٩ ، ٨٠
الإعلاء : جـ ٢ : ١٨٦ ، ١٨٨ ، ٢٠٣ — ٢٠٥ ، ٢١٩ ، ٢٧٧
إعلاء القيم : ٣٢ — ٣٣
أفلاطون : ١٦ ، ١٧ ، ٢١ — ٥٦ ، ٥٧ ، ٦٠ ، ٦١ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٣ ، ٧٦ ، ٨٣ ، ٩٤ ، ٩٦ ، ٩٨ ، ١٠٨ ، ١١٧ ، ١٣٥ ، ١٤٤ ، ١٤٦ ، ١٨٥ ، ٢٠٨ ، ٢٦٤ ، ٢٧٩ ، ٢٩٢ ، ٣١٧ ، ٣٤٥ ، ٣٤٦ ، ٣٤٩
جـ ٢ : ٦٠ ، ٩٤ ، ١٧٩ ، ٢٦٨ ، ٢٦٩ ، ٢٧٧
أفلوطرخس : ١٧ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ١٨٠ ، ٢٦٤ ، ٣٠٠
جـ ٢ : ٦٠ ، ٦٣ ، ٩٤
أفيرون : جـ ٢ : ١١٥ ، ١٢٣ ، ١٣٤
الاقتصاد فى التعليم : ٢٦١
إقريطون : ٢٨ ، ٣٠
أكاديميات المنشقين (المخالفين) ٢٢٦
أكاديمية : ٢٢٧ ، ٢٥٤
أكاديمية حرة : ٢٥٣ — ٢٦٢
أكبر : جـ ٢ : ٦٥
الاكتئال : ٥٧ وما بعدها ٦٧ جـ ٢ ، ١٩٤
إكسانوفون : ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٦
إكهارت الأول : ١٢٦
الأكوينى (توما) : ١١٨
ألبرتى : ١٣٧

الألعاب : ٤٦ ، ٤٩ ، ٥٣ ، ٧٧ ، ٨٦ ، ١٣٢ ، ١٦٤ جـ ٢ : ١٣٧
الألفاظ والعلاقات : ١٦٤
الألقاب والرتب (استخدامها فى التعليم) جـ ٢ : ٤٣
ألكوين : ١٧ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٨ ، ١٢٠ — ١٢٢ ، ١٢٥
جـ ٢ : ٤٦ ، ٧٧ ، ١٣٢ ، ١٦٤
إليوت (چورج)
اليوت (السير توماس) : ١٧ ، ١٣٤ ، ١٥٩ ، ١٦٢ ، ١٦٣
الأم معلمة ٣٣٥
الأمان = السلامة
الأمر المطلق : ٣٢٤
إميل : ١٨ ، ١٦٥ ، ١٨٢ ، ١٩٩ ، ٢٢٧ ، ٢٥٣ ، ٢٦٣ — ٢٩٠ ، ٢٩٨ ، ٣٠٠ ، ٣٠٣ ، ٣١٦ ، ٣٢٧ وانظر روسو
جـ ٢ : ٣٢ ، ٧٥ ، ١٨٦ ، ٢٨١
إميل فاجيه = فاجيه :
الأنا : جـ ٢ : ١٨٤ ، ١٧٨
الأنانية : ٥١ ، ٣٤٦ ، ٣٤٨ جـ ٢/١٧٣
الانتباه — تدريبه : ١٩٨ ، ٢٣٩ — ٢٤٤ ، ٣٠٥ ، ٣٠٧ ، ٣٠٨ جـ ٢/٢٦٨
الانتقال : ٨٦ ، ١٠٨ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ، ١٦٣ ، ١٦٧ ، ١٩٨ ، ٢١٣ وما بعدها ٢٣٩ ، وما بعدها ٢٥١ ، ٢٦١ جـ ٢ : ١٦٣ — ١٦٧ ، ٢٠٣ — ٢٠٤ ، ٢٥٦ ، ٢٧٨
إنج : ١٢
إنديميون : ٩٨
الانسانيات : ٧٤ ، ١٣٤ — ١٦٦
أنسلم : ١٢٨ ، ١٢٩
الأنشاونج (مبدأ) : ٣١١ ، ٣٢٦ — ٣٤١
الانقياد : انظر الخضوع
أنواع العقول : ٨١ ، ١٤٣
أنيوال رچستر (Annual Register) : ٢٥٥
الاهتمام والميل : جـ ٢/ ٨١ — ٨٢ ، ١٠٦ ، ١٣٥ — ١٣٦ ، ١٧٢ ، ٢٣٠
أوبرتينوس : ١٣٥
أوريبيدس : ٥٨ ، ٥٩
أوريجن : ٩٠ ، ٩٦ ، ١٠٠ — ١٠٥ ، ١٣٣ ، ١٥٦
جـ ٢ : ٢٦٩ ، ٢٧٦
أوريل (مارك) : ٩٤
أورينتال هرالد (جريدة) : ٤٩
أوغسطين : ١٧ ، ٩٢ ، ٩٦ ، ٩٩ ، ١٠٤ — ١١٠ ، ١٢١ جـ ٢ : ٢٦٨
أونايل : ٢٣١
أون (روبرت) : ١٨ ، ٢٠
جـ ٢ : ٧٠ — ٧٣ ، ٢٤٠
الأوهام فى التربية : ٣٢٩ — ٣٣٠
أيار : ٩٢
أيان هاى = هاى جـ ٢ : ٢٣٥
إينار : ١٩ / جـ ٢ : ١١٥ ، ١١٧ ، ١٢٥ ، ١٣٤ ، ١٤٠ ، ١٤٤
الايحاء : ٢٠ ، ٥٠ جـ ٢ / ٤٩ — ٥٠ ، ٦٣ ، ١٠١ ، ١٠٧ — ١١٢ ، ٢٧٩ ، ٢٨٢
إيزوقراط : ٦٩ ، ٧٠ ، ٨٢
إيزيدور الأشبيلى ١١٤ ، ١١٥
إيفوروس : ٨٢
إيلفريك : ١٢٩ ، ١٣٠
إيموجن : ٩٩
إينياس سيلفيوس : ١٣٧

(ب)

باجلى (الأستاذ) : ١٩٥ ، ١٩٨
باختلر : ١٥٤
باخوم : ٩١ ، ١٢٥
بادر : ١٥٤
پادوا : ١٣٥
پاركهرست (هلين) جـ ٢ : ٢٣٦ ، ٢٣٧
بارنارد : ١٨٠ ، ١٨١
بارمنيدس : ٧٤
پارى : ٩٠ ، ٩١
بازيل (القديس) : ٩١ ، ٩٢ ، ١٢٥
باستورلا : ٩٩
بانتينوس : ٩١
پانسوفيا : ١٨ ، ٧٢ ، ١٨٨ ، ١٩٩ ، ٢٠١ ، ٢١٤

باين : ١٨٠ / جـ٢ : ٢٦٥
بتى Petty : ٨٤ ، ١٩٠
بجماليون : ١٤٦
بحتر : ٣٢٢
البداجوجيوم : ٢٢٥
برات (الآنسة) : ٢٣١
البرجماتية (مذهب) جـ ٢ : ١٠٥ ، ١٤٥ ، وما بعدها ١٧١
براون (جون) : ١٨ ، ٣٠٨ ، ٣٠٩
برت (سيريل) جـ ٢ : ٢٠٢ ، ٢٨٤
برتداند رصل = رصل ١١ ، جـ ٢ / ٢٨٤
بردج جـ ٢ : ٢٣١
بركهارت (برخارت) : ١٣٤
برنارد جـ٢ / ٢١٨
برناسوس : ١٤
برنت (Burnet) : ٦٤
بروتاجوراس : ٣٢ ، ٣٣ ، ٧٤
برودنتيوس : ٨٨
بريتور : ٨٨
بريره : ٢٠ جـ ٢ / ١١٥ ، ١١٦
بريستلى (جوزيف) : ١٨ ، ٢٢٢ ، ٢٢٣ ، ٢٩١ ، ٢٩٣ ، ٢٩٤ ، ٢٩٥
بريشيان : ١٢٩
برينزلى : ١٦٢
بزداو : ٢٦٨ ، ٢٩١ ، ٢٩٢
البساطة : ٧٢
بستالتزى : ١٨ ، ٤٥ ، ٦٢ ، ١٢١ ، ١٣٧ ، ١٤٤ ، ١٤٦ ، ٢٦٧ ، ٣١١ ، ٣٢٦ — ٣٤١ ، ٣٤٢ ، ٣٤٣ ، ٣٤٦ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠
جـ٢ : ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ٥٣ ، ٧١ ، ١١٠ ، ١٣٩ ، ١٤٠ ، ١٥٩ ، ١٦٠ ، ٢٠٤ ، ٢٧٠ ، ٢٧٧ ، ٢٧٩ ، ٢٨١ ، ٢٨٤
بقراط = ابقراط
البصيرة : جـ٢/ ٢٧ ، ٢٨٦
بطرس المتوحش = انظر أفيرون
بطرس راموس = (راموس) : ١٦٢
بطلر (صمويل) : ٢٧٦ / جـ٢ : ١٩٩ — ٢٠٠
بطلر چوزيف : ٢٢٧
بفستر : جـ٢/ ١٨٠ ، ٢٠٣
بل : ٣٠٧
بلفاست ويكلى أوبزرفر : ٤١
البسله : جـ٢/ ١٠٨ ، ١١٦ — ١٢٢
بلوطس : ١٠٤
بناتيز : ٨٩
بنتام (چيرمى) : ٤٥ ، ٤٧ / جـ٢ : ٢٧٣
بندكت : ١٢٤ ، ١٢٥
بنلوش : ٢٢٤ ، ٢٩٢
بوتر : جـ٢/ ٢٣٣
بوئيتيوس (بويس) : ١١٤
بودوان جـ٢ : ٩٧ ، ١٠٩ ١١٠
بودوان : ٢٧٥ ، ٢٧٦ جـ ٢ : ٢٩١
بور رويال : ١٧ ، ١٨٠ ، ١٨١ ، ١٨٦
بوزانكيت جـ ٢ : ٢ ، ٢٧٩
بوسيويه : ٢٦٤
بوفون : ٢٦٧
بوفييه (Buffier) : ٢٦٤
بولنجبروك ٢٢٧
بويد : جـ٢ ، ١١٣
بيبلزورث : ١٣٨
بيد : ١٢٢
بيروكوف : جـ٢ ، ٩٨
بيزلى : جـ ٢ : ٢٤٣
بيكون (روچر) ١٣٣ ، ١٣٣
بيكون (فرنسيس) : ١٤٢ ، ١٤٤ ، ١٧٥ ، ١٨٤ ، ٢٠٣ ، ٢٥٤
بينتر (Painter) : ١٢٣
بيوريتان (المتطهرون) ١٥٤ ، ٢٢٥
البيولوچية (وجهة النظر) : جـ ٢ ، ٢٠٧ ، ٢١٤ وما بعدها

(ت)

التأديب : ٦ ، ٥٣ ، ٦٩ — ٧٠ ، ٩٤ ، ١٧٨

١٨٣ ، ١٨٥ ، ١٩٧ ، ١٨٩ — ٢٢٣ ،
٢٢٥ ، ٢٨٢ ، ٣٠٨ — ٣٠٩ ، ٣١٦
٣١٩
جـ ٢ : ٣ ، ٧ ، ٨ ، ٣٦ — ٤١ ، ٢٢٢ ،
٢٢٥
التاريخ : ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ١٢١ ، ٢٦١ ،
٢٧٤ ، ٣٠٢ جـ ٢ : ١ ، ٢٠٩ ، ٢١٠ ،
تاشرون : ٢٤٥
التبرير : ٢٢٩ — ٢٣٠
التثقيف : ٣١٨ ، ٣١٩
التثقيف الذاتى : جـ ٢ : ١٣٨
التجربة وحذف الأخطاء جـ ٢ : ١٢٣
التجريب : ٣٢٦/ جـ ٢ : ٩٢ ، ١١٣ ، ١٢٣ —
١٢٧ ، ١٤٥ وما بعدها ٢٢٨ — ٢٦٣
تحوير العقل : جـ ٢ — ٨
التدريب : ٦ ، ٢٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٥١ ، ٧٦ ،
٨٦ ، ١٠٨ ، ١٢٤ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ،
١٤٩ ، ١٧٢ ، ١٧٤ ، ١٨٢ ، ١٨٦ ،
١٩٥ ، ٢١٤ — ٢١٥ ، ٢٢٠ ، ٢٣٩ ،
٢٤٣ ، ٢٧١ ، ٢٧٦ ، ٢٧٧ ، ٢٧٦ ،
٣١٦ ، ٣٤٢
انتقال التدريب = الانتقال
تدريب الحواس : جـ ٢/ ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٧ ،
١١٩ ، ١٢٨
تدريب الذاكرة : ٨٧ ، ٢١٦ ، ٢٣٩/ جـ ٢/
١١٧
التدريب الشكلى : ١٠٧ ، ١٩٧ ، ٢٠١ ،
٢١٥ — ٢٢٣ ، ٢٣٩ — ٢٤٤ ،
٢٨٣ ، ٣٠٤ ، ٣٠٧ ، ٣٠٨ ، جـ ٢/ ٤٣
التدريب العام للعقل : ٢١٥
تدريب العضلات : جـ/ ١١٧ ، ١١٨
التدريب العلمى : ٨٥ ، ١٣٢ ، ١٣٣ ، ١٢٥
وما بعدها ٢٤٠ ، وما بعدها ٣٠٧ — ٣٠٨
التدريب المهنى للمدرسين ١٥٤
التدريب النوعى : ٨٦ ، ١٣٢ — ١٣٣ ، ٢١٥
وما بعدها ٢٣٩ وما بعدها ٣٠٨ وما بعدها
ترابط المعانى ٢٩٣ جـ ٢/ ٨٤ — ٨٥
التربية الأخلاقية : ٢٦١ ، ٢٦٣ ، ٢٨٦ ،
٢٩٩ — ٣٠١ ، ٣١٨ ، ٣٢٥
جـ ٢ : ٧٨ ، ٨٤ ، ١١٨ ، ١١٩ ، ١٦٩
التربية البدنية : ١٣٢ ، ١٦٦ ، ٢٦٣
التربية توصيل المعلومات جـ ٢ : ٩٧
التربية الجمالية جـ ٢ : ٦ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ١٠١ —
١٠٥ ، ١٣٧ ، ١٦٨
التربية الحرة : ١٣٥
التربية الذاتية : ٩ ، ١٠ ، ٧٦
جـ ٢ : ١١٣ ، ١٢٧ ، ١٣٨ ، ٢٢٨ ، ٢٥١
— ٢٦٣
التربية الجماعية : ٣٤٥ ، جـ ٢ ، ٧٠ — ٧٤ ،
١٤٩ ، ٢٣٣ — ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، ٢٤٠ ،
وما بعدها
التربية السلبية : ٧٤ ، ١٣٣ ، ١٦٠ ، ١٦٧ ،
١٦٩ ، ١٩٤ ، ٢٣١ ، ٢٥٦ — ٢٥٧ ،
٢٦٥ ، ٢٧٠ ، ٢٧٦ ، ٢٨٨ ، ٢٩٨ ،
٣٠٦
التربية العلمية : ٣١٦
التربية عن طريق التعاقد جـ ٢ : ٧٢ — ٧٤
التربية الفسيولوجية : جـ ٢ : ١١٦ ، ١٢٩
التربية الكونية : ١٠ ، ١٢ — ١٣
التربية الفطرية : ٢٤٥
التربية « الواقعية » : ١٧٨ — ٢٠٣ ، جـ ٢ :
٢١٠ ، وما بعدها ، ٢٦٥ ، ٢٦٩
ترتزندرف ١٩ ، ١٥٣
ترتوليان : ٣ ، ٤ ، ١٧ ، ٩٦ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٣
الترتيب المنطقى : ١٩٢ — ١٩٣
التركيز : ٢٣٦ ، ٢٤١
ترنبل (الأستاذ) : ٣٤٢ ، ٣٤٣ ، ٣٤٧
ترولوب (أنتونى) : ٣ ، ٤
التزايد والحرية : جـ ٢ : ٢٦٤
تسيلر : (جـ ٢) ١٩٨
تشرتون : ٣١٦
تشوصر : ١٣٢
تضارب الميول والنزعات : ٤٣ ، ٥٤ ، جـ ٢ :
١٩٤ — ٢٠١ ، ٢٠٢ ، ٢٦٩ ، ٢٨٢
التطهير : ٦٤ ، ٧٣ ، ٢٩٢

التعاون فى التربية : ٤١ جـ٢:١٩ ، ٤١ — ٤٩ ، ١٤٥ — ١٧٨ ، ٢٣٠ ، ٢٧٩
التعليم الذاتى : ١٠، جـ٢: ٧٨ ، ٩٠ ، ١٠٣ ، ١٠٤ ، ١٤٤ ، ٢٢٨ ، ٢٣٩ ، ٢٧٩
التعليم الجمعى : جـ٢ ، ٢٣١ ، ٢٣٦ ، ٢٥٤ ، ٢٦٢ ، ٢٦٥ ٢٦٦
تعليم العقائد الدينية : ١٠٨
التعليم اللغوى : ١٢٩ ، ١٣١ ، ١٤٩ جـ٢: ٩ ، ٨٨
التعويض (مبدأ) : ١٩٠ — ١٩٣
التفوق (الجهاد فى سبيله) جـ١: ١٩٠
التقدم : ١٣ ، ١٤ — (جـ٢) ٩٢ — ٩٤ ، ١٥٣ — ١٥٤ ، ١٨٥ ، ٢٥١ ، ٢٦٠ ، ٢٦١
تقدير الإنسان نفسه بنفسه : ٣٨ ، ٢٣٦ ، ٢٤٠ ٢٤٢ — ٢٤٤ ، ٢٥٤
تقدير الحرية المنظمة : ٢٩١ — ٣١٥
تقويم القيم جـ٢ ، ٢٧٨
التكوين الباطنى : جـ٢ ، ١٣٣ ، ١٣٥ ، ١٣٨ — ١٣٩
التكون السابق (نظرية) جـ٢: ١٦
التكييف والملاءمة : ١٣ جـ٢ : ٧٨ — ٨٠
التلخيص (نظرية) : ٣٧ ، ٣١٧ ، جـ٢:٩
التلقائية : ٣٣ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٥٣ ، ٦٧ ، ١٣٨ — ١٤٦ ، ١٦٠ ، ١٧٥ ، ١٦٩ ، ١٩٨ ، ٢٢٩ — ٢٣٠ ، ٢٣٤ ، ٢٥٤ — ٢٥٥ ، ٢٦٨ — ٢٦٩ ، ٣٤٤ ، ٣٤٦ ، جـ٢ : ١٢ ، ٧٣ ، ١١٣ ، ١١٩ ، ١٢١ ، ١٢٣ ، ١٣٠ وما بعدها ٢٤٧
تلياك : ١٨٣
التمثيل : جـ٢ : ١٨٩ ، ٢٢٩ ، ٢٣٨
التناقض فى التربية : ٧ ، ٨ ، ٤٣ ، جـ٢: ٩٣ ، ٢٠٨
تنظيم البيئة : جـ٢: ١١٣ ، ١٣٢ ١٣٣
التنسيق : جـ٢/١٤٢
التنقيب جـ٢/١٤ ، ٧٥
التوجيه الذاتى جـ٢/٣١ — ٤١ ، ٤٩ ، ٨٦
التوفيق بين الأضداد : جـ٢/١ ، ٤ ، ١١ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩
تولستوى : ٣ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ١٢١ ، جـ٢:٩١ — ١١٢ ، ١١٣ ، ١١٤ ، ١٢٤ ، ١٣٦ ، ١٤٠ ، ١٦٧ ، ١٨١ ، ١٨٣ ، ٢٧٧ ، ٢٧٩ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨
توما الأكوينى = الأكوينى
تيلور : ١١٤

(ث)

الثابت اليقينى من المعرفة : ١٧٩ ، جـ٢/١٦١ — ١٦٢
ثرندايك (الأستاذ) : جـ٢/ ٢٧٢
الثقافة : ٣١٨ — ٣١٩ ، ٣٤٣ — ٣٤٤
الثقة : ١٨٣ ، ١٨٩ — ١٩٠ ، جـ٢/ ٣٢
ثليا : ١٦٤
الثواب : ١٦٢ ، ٣١٥ ، ٣٢٦
الثورى المسالم (جريدة) جـ٢/٧٢
ثيوبالد الإيتمبى ١٢٥
ثيوبمبس : ٨٢

(ج)

جارلاند (جون دو) : ١٣١
جاسكوين : ١٢٠
جاكوبلى : ٣٣٢
جان جاك : ٢٦٣ ، ٢٨٩ (انظر روسو)
جالينوس : ١٦١
الجامعات : ١١٨ ، ١٣٣ ، ١٦٢ ، ٢٢٦
الجبر « والاختيار » : ١٦١ جـ٢ / ١٩٠
الجدل : ٦٩ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٨٧ ، ١١٦ ، ١٢٠

چانلى مدام دووچاتلى
جدوين : ١٩ ، ٢٢٢ ، ٢٩٧ ، ٣٠٨ — ٣١٣
ج ٢ : ٢٨٥
جريدة ألصتر الاركيولوجية : ج ٢ / ٣٤
جريجور ثاوماترجوس : ١٧ ، ٩١ — ٩٣ ،
٩٦ ، ١٠٠ — ١٠٣ ، ١٣٣
جريجورى (البابا) : ١١٤
جريجورى نازيانزوس : ٩٢
جريفز : ٢١٥ ، ٣٣٧
جرين : ٣٢٧ ، ٣٢٨ ، ٣٣١ ، ٣٣٢ ، ٣٣٤ ،
٣٣٧ ، ٣٣٩
الجزاء الطبيعى : ١٨٢ — ١٨٤ ، ٢٧٦ ، ٢٧٧
٢٨٥ — ٢٨٦ ، ٢٧٩ ، ٢٩٩
ج ٢ : ٦٤ — ٧٦ ، ٢٤٢
الجزاء الخلقى : ٢٨٥
الجشطلت : ٢٧٥
الجغرافيا المنظومة : ١٣١
جلبرت : ١٨٨
جلوفر : ٨٩
الجمال : ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ١٤٩
ج ٢ : ٦ ، ٥٧ ، ٥٩ — ٦٠
جمهورية أفلاطون : ٦ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ،
٢٧ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤٣ ،
٤٤ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ،
ج ٢ : ٢٧٦
جمهورية جورج الصغرى : ٢٤٠ ، ٢٤١ ، ٢٤٢
٢٤٣ ، ٢٤٤
جمهورية الفصل : ج ٢ : ٢٣٥ — ٢٣٦
جنتيلة : ١٩ ، ٢٠ ج ٢ : ٢٧١
جننجز : ٢٢٧
الجهاز التعليمى : ٢٢٦
الجهد الذاتى : ج ٢ / ٢٥٤
جوارينو : ١٣٧
الجوائز والمكافآت : ١٠٤ ، ١٥٦
جودل = يودل : ج ٢ / ٢٠٠
جوليان الامبراطور : ٩٠ ، ٩٢
جومره : ٧٢
جونز (ارنست) : ج ٢ / ١٨١ ، ١٨٨
جونسون (الدكتور) : ٢٣٣
جويبرت : ١٢٦ ، ١٢٧
جوين : ٨٧
جويو (Guyot) : ١٨٠
جيرالدى : ٢٦٤
جيروم : ٩٦ ، ٩٩ ، ١٠٣ — ١٠٤ ، ١٢١
١٢٤
جيزو : ١٥٣
جيمس (وليام) : ١٥٨ ج ٢ : ١٦٥
جيوفانى دومينتشى : ١٣٥

(ح)

حاسة الإدراك العام : ٢٧٠ ، ٢٧٣ ، ٣٧٨
الحاكم والمحكوم : ٦١ ، ٦٢
الحد الوسط ٨ / ج ٢ : ٢١
الحد الثالث ج ٢ : ٢٠ ، ٨٩
الحدس ٣٣٠ — ٣٣١
حدود الحرية ج ٢ : ٨٠ ، ٨١ ، ١٢٢
الحرية « والتربية العامة » : ٦٩ — ٨٧
الحرية والفوضى : ٣١
الحرية المنظمة تنظيما حسنا : ٢٦٣ — ٢٩٠ ،
٢٩١ — ٣١٥
الحرية الناقصة : ١٧٢ ، ١٧٥ وما بعدها
حقوق الطفولة (الأطفال) ٢٩ ، ج ٢ / ٥٠ ، ٦٤
— ٦٥ ، ٨٠
الحكم الذاتى : ٥٩ ، ١٥١ — ١٥٣ ، ١٧٦ ،
٢٣٧ — ٢٣٨
ج ٢ / ٨٦ ، ٨٧ ، ٢٣٠ ، ٢٣٢ ،
٢٣٣ ، ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ٢٣٧ ، ٢٣٨ ،
٢٧٨ ، ٢٧٩ ، ٢٨٦

الحلول جـ ٢ : ١٢ ، ١٣ ، ١٧
الحمية : ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣
الحياة ، الالتجاء إليها فى جلتها ١٥ وما بعدها ، ٥٥ ٥٦
جـ ٢ : ٥٥ — ٥٦ ، ١١٩ ، ٢٧١
الحياة الحافلة ٥٦ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨

(خ)

الخبرة النوعية فى التربية : ١٥ ، ١٦
الخجل : ١٣٥ ، ١٤٦ — ١٤٨ ، ١٧٤ ، ٣٤٧ ، ٣٤٨
خدمة للجماعة : جـ ٢ : ١٥٩ ، ٢٣٥
الخضوع ٣٣ ، ٤١ ، ٩٣ — ٩٦ ، ١٠٣ ، ١٠٧ ، ١٢٤ — ١٢٥ ، ١٤٥ ، ١٥٣ ، ٢٠٨ ، ٢٣٨ ، ٢٧١ — ٢٧٢ ، ٢٩٣ ، ٣١٠ ، ٣١٧ ، ٣٢٠ ، ٣٢٥ ، ٣٤٩
جـ ٢ / ١٥ ، ١٨٩ ، ١٩٩ ، ٢١٨ — ٢٢٧ ، ٢٢٩ ، ٢٣٦ ، ٢٦٠ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٨١ — ٢٨٢
خضوع المرء لنفسه بنفسه : جـ ٢ / ٨٥ ، ٢١٨ ٢٢٥
الخضوع المفرط : ٢٠١ ، ٢٠٢ ، ٢٠٣ ، ٢٢٥ ٢٥٣
الخطيئة الأولى : ١٠٥ ، ١٨٠
الخوف (دوافعه) : ٢٦٣ ، ٢٦٥
جـ ٢ : ١٦٨ ، ١٦٩ ، ٢٥١
الخيال والتخيل : ٢٤٣ ، ٢٨٧ — ٢٨٩
جـ ٢ : ١٣٤ ، ١٣٥ — ١٣٧
الخير : ٤٦ ، ٤٩ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ٦٥

(د)

دافلترا (فتورينو) : ١٧ ، ١٣٧ ، ١٨٠
دافيد وليمز = وليمز (دافيد)
دالتون : ١٦٢ ، ٢٣٦
دانتى : ٢١٠ ، ٢١٣
داى (توماس) : ٣٠٣ ، ٣٠٤
دايد : جـ ٢ : ٢ ، ٣
الدائرة الفكرية جـ ٢ : ٢٧
دائرة الحرية : ٢١١ ، ٣١٨
جـ ٢ : ٢٤ ، ٦٧ ، ٧٤ ، ٨٠ ، ١٢٤ ، ٢١٤
ديبرى Debrit جـ ٢ / ١١١
(د . جـ . ك . ب) : ٢٦٤
الدراسات تنوعها : ٨١
الدراسات الحرة : ٧١ ، ٧٦ ، ٨٧ ، ٩٠ ، ٩٢ ، ٩٨ ، ٩٩
الدراسات الشكلية : ١٧٨ ، ١٨٣
الدراسات القديمة (الكلاسيكيه) : ٢٤٨ ، ٢٤٩
جـ ٢ / ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨٨ ، ٨٩
الدراسات النافعة جـ ٢ : ٧
الدراسات « الواقعية » : ١٦٥ ، ١٨٧ ، ٢٠٤ ، ٣٢٩ — ٣٣٠
الدراسات الوثنية : ٩٨ ، ١٠٣ ، ١١٥
دراسة التربية تجريبياً : (جماعة نيويورك لدراستها)
درين Drane : ١١٩ ، ١٢٦ ، ١٣١
دزسار : ٢٦٤ ، ٢٦٧
الدفاع : ٢٢
دفو (دانيال) : ٢٢٧
دوجار لاند : ١٣٨
دوچانلى : ٢٢٠ ، ٢٦٧ ، ٣٠٥
دودريدج : ٢٢٧ ، ٢٥٣
دوجويميس : ٣٢٧ ، ٣٢٨
دوفلورى : ٢٦٦
دوق برجنديا : ١٨٣
دوكروساز : ١٨ ، ٢٤٥ ، ٢٥٢ ، ٢٦٤ ، ٢٦٦ ، ٢٨٩

دوكوينسى جـ ٢ : ٤٨
دولباخ : ٥
دوناوس : ١٢٩ ، ١٣٠
ديدايموس : ٧٤
الديمقراطية : ٣١ ، ١٥٢ وما بعدها
الديمقراطية والتربية جـ ٢ : ٢٣٣
ديكارت : ١٧٩ — ١٨٢ ، ١٨٦
الدين : ٢٥٠ ، ٢٩٣ — ٢٩٤ ، ٢٩٥ ، ٣٠٨ ، ٣٢١
جـ ٢ : ٥٠ ، ٩٣ ، ١٠٤ ، ١٠٧ ، ١٣٧
الديورة : ٩٢
ديورى : ١٧ ، ١٨ ، ٤٥ ، ١٩١ — ١٩٥ ، ١٩٦ ، ٢٠١ ، ٢٢٥
جـ ٢ : ٢٦٩
ديوى : ١٩ ، ٤٥ ، ٣٠٥ ، ٣٤٦ ، ٣٤٩
جـ ٢ : ١٢٩ ، ١٤٥ — ١٧٨ ، ٢٢٨ ، ٢٣٦ ، ٢٧٠ ، ٢٧٩ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨

(ذ)

الذات النشيطة : ٣٠٩ — ٣١٥ ، ٣٤٤
جـ ٢ : ٢٧٩ ، ٢٨٤
الذاتية جـ ٢ : ١٥٨
الذاكرة العضلية جـ ٢ : ١٤١
الذاكرة اللمسية جـ ٢ : ١٤١
الذوق : ٢٦٢ ، ٢٨٧
جـ ٢ : ٥ ، ٥٦ ، ١٦٦
الذوق السليم : ٢٦٩
الذهنية العقلية : ٥٤ ، ٥٥
جـ ٢ : ٨٤

(ر)

رابانس مورس = (مورس) :
رابليه : ١٧ ، ١٣٥ ، ١٦٢ ، ١٦٣ — ١٦٦ ، ١٦٧ ، ١٧٣ ، ١٧٨
رتيكيوس : ١٩٦
رائيريوس : ١٢٦
راموس (بطرس) : ١٦٢ ، ١٦٣
راو Rowe : ٢٢٧
راومر (فن) : ١٩٥
رابط : ١٣١
الربط : ٨٥ ، ٨٦
الرتب والألقاب واستخدامها فى التربية : ٢٠٠ ، ٢٩١ — ٢٩٢
جـ ٢ : ٣٦ ، ٤٣
الرجعة والنكوص جـ ٢ : ١٨٧
رستوفا : ١١١
رصك : ١٠٨
رصل (برتراند) : ١٢
رط Rutt : ٢٩٤ — ٢٩٥
الرغبة : جـ ٢ / ٢٠٣
رنك : ٣١٦ ، ٣٢١
الرواقية : ٩٣ ، ٩٤ ، ١١٣
الروح جـ ٢ : ٨٣ ، ٢٧٥
روسو : ١٧ ، ١٨ ، ٧٢ ، ١٣٣ ، ١٦١ ، ١٦٥ ، ١٨٢ ، ١٧٣ ، ١٨٤ ، ٢١٤ ، ٢٢٢ ، ٢٢٤ ، ٢٥٢ ، ٢٥٣ ، ٢٦٣ — ٢٩٠ ، ٢٩١ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣ ، ٢٩٧ ، ٢٩٨ ، ٢٩٩ ، ٣٠٠ ، ٣٠١ ، ٣٠٢ ، ٣٠٣ ، ٣٠٤ ، ٣٠٩ ، ٣١٥ ، ٣١٦ ، ٣٢٢ ، ٣٢٧ ، ٣٤٥
جـ ٢ : ١٠ ، ٢٦ ، ٥٦ ، ٦٦ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٢٢٩ ، ٢٣٣ ، ٢٦٦ ، ٢٦٩ ، ٢٧٩
رولان : جـ ٢ : ٣٥
« ريتر أكاديميين » = مدارس الأعيان ٢٢٥
ريشتر (ألبرت) ٣٣٠ هـ
الرياضيات : ٣٥ ، ٦٩ ، ١٢٨ ، ١٣٦ ، ٢٢١ ، ٢٣٩ — ٢٤٢ ، ٢٥١ ، ٢٦١ ، ٢٦٢

(ز)

زيلر = تسيلر

(س)

سادوليتو: ١٨ ، ١٣٤ ، ١٣٥ ، ١٤٥ — ١٤٩ ، ١٦٢ ، ١٨٣ جـ ٢: ٢٧٧
سالزبرى (چون أوڤ) : ١١٨ ، ١٥٢ ، ١٨٣
ساندیس : ١٢٠
سان سيمون (مذهبه) جـ٢/١١٨
سان سيران : ١٨٠ ، ١٨١
سبنسر (هربرت) : ١، ٩، ١٩ ، ١٨٤ ، ٢٨٦ ، ٣٠٧ ، ٣٠٨ ، ٣٤٦
جـ ٢: ٥٠ ، ٥٣ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٧٥ — ٩٠ ، ١٤٠ ، ١٦٢ ، ١٩٨ ، ٢١٤ ، ٢٣٢ ، ٢٣٣ ، ٢٤٦ ، ٢٧٠ ، ٢٧٩
سبون (ريمون) : ١٧٠
سترم = شترم
سترن = شترن
ستروماتا : ٩٧
سرجى جـ ٢ : ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ، ٤٠٣ ، ٤٠٤ ، ٤٠٥
السعادة ٣٠ ، ٥٧ ، ٦٥ وما بعدها/٣٤٦/جـ٢: ٧٨ — ٧٩ ، ٨٠ ، ٢٣٩
سقراط : ١٦ ، ٢١ وما بعدها : ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ١٦٢ ، ١٦٨ ، ٢٨٣
جـ٢: ١١٠ ، ٢٦٦
سكر (كيرالأساقفة) ٢٢٧
سكيت (توماس) : ١٦٧
سكويت (وليام) : ١٨٨
السلام : ٢٤
السلامة : ٣٧ — ٣٨ ، ٣٤٢ جـ ٢/٢٠١ ، ٢٠٢ ، ٢٨٦
السلطة : ٧٧ ، ١٥٣ ، ١٧٠ ، ١٧٥ ، ٢٣٣ ، ٢٣٤ ، ٢٧٣ ، ٢٨٠ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣ ، ٣٠٩ — ٣١٠
جـ ٢: ٦٥ — ٦٦ ، ١٢١ ، ٢٧٩
سلوك التلاميذ إزاء الحرية : ٢٢٨ وما بعدها
سمبسون جـ ٢ : ١٢٦
سمسون جـ ٢ : ، ٢٣٧ ، ٢٣٩
سمون (Semon) : ١٥٠ ، ١٩٩ ، ٢٠٠ ، ٢٧٦
سميث (آدم) جـ ٢: ٤٧
سنت جال : ١١٩ ، ١٢٦
سنكا : ١٧ ، ٧٠ ، ٧٢ — ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٨٣ ، ٩٣ ، ١٧١ ، ١٧٣ ، ٢٦٤
السوفسطائيون : ٦٩ — ٧٠
سويفت : ٣٠٧
السياسة : ٥٨ ، ٦١
السياسى : ٣٠
سيبرى : جـ ٢: ١
سيجان ١٩
جـ ٢: ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٧ ، ١١٨ ، ١٢٠ ، ١٢١ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ، ١٣٨ ، ٢٧٨
سيريل : ١٠٩ ، ١١٠
السيطرة : ٣١ ، ٤٦ ، ٦٠ ، ٦٢ ، ١٣٣ ، ١٢٤ ، ٣٤٩
جـ ٢: ٢٢٦ ، ٢٢٧ ، ٢٢٧ ، ٢٣٠ ، ٢٣٢ ، ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، ٢٤٤ ، ٢٦٨ ، ٢٧٦ ، ٢٨١ ، ٢٨٢ ، ٢٨٤ ، ٢٨٦ ،
سيلى : ٢

(ش)

شالوتيه : ٢٦٨
شامبو : ١١٨
شاين (الدكتور) : ٢٤١ ، ٢٤٣
شترم : ١٥٣
شترن : ١٩٤
الشخصية (تعددها) : ٢١٧
الشعور بالتمرد والعصيان : ٣٢٤ — ٣٢٥

الشعور بالقصور جـ ٢ : ١٩٠ — ١٩٤
الشك : ٢٢ ، ٢٤ ، ٧٤ ، ٩١ ، ١٧٠
شمت : ١٩٥
الشهوات : ٥٣ ، ٧٣ ، ١٤٦ ، ٢٣٠ ، ٣٠٨ ، ٣٣٤
الشهوة : ٤٦ ، ٥٤ ، ٦٦
شوبير ورنك : ٣١٦ ، ٣٢١
الشيئية : ١٨ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٩٥ ، ١٠٨ — ١٠٩ ، ١٨٨ — ١٨٩ ، ١٩٠ ، ٢٧٣ ، ٢٧٥ ، ٣٢٩ ، ٣٣٠ ، ٣٣٢ ، ٣٣٣
جـ ٢ : ٩ ، ١١ ، ١١٠ ، ١١٤ ، ١٤٧ ، ١٦٧
شيشرون : ١٧ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٨٧ ، ٩١ ، ١٣٨ ، ١٤٦ ، ١٦٨ ، ١٧٩ جـ ٢ / ٢٦٤ ، ٢٦٨

(ص)

صبرينا سدنى : ٣٠٤

(ض)

الضبط الباطنى : ٤١ ، ٢٨٠ — ٢٨١
جـ ٢ / ١٤٢ ، ١٥٦ ، ١٥٧ ، ١٨١
الضرورة ٣١ ، ٢٧١ — ٢٧٢ ، ٢٨٠ ، ٢٨٣ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨ ، ٢٩٣ ، ٣٠٦ ، ٣١٣ — ٣١٥ ، ٣٣٢ ، ٣٣٨ ، ٣٤٣
جـ ٢ / ٨٠ ، ١٥٧ ، ٢٨٧
الضمير : ٣٢٣ ، ٣٢٥
جـ ٢ / ١٦٩ ، ١٧١ ، ١٧٢ ، ٢٧٦

(ط)

الطاعة : ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٦ ، ٤٣ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٣٤ ، ١٣٥ ، ١٥٤ ، ١٥٧ ، ١٧٠ ، ١٧٤ ، ١٧٧ ، ٢٧٦ ، ٢٧٧ ، ٣٠٠ ، ٣٠٦ ، ٣١٠ ، ٣١٦ ، ٣٢٥ ، ٣٣٤ ، ٣٣٥ ، ٣٣٦ ، ٣٣٨ ، ٣٣٩ ، ٣٤٠ ، ٣٤١ ، ٣٤٢ ، ٣٤٤ ، ٣٤٨ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠
جـ ٢ : ٤٩ ، ١٢٠ ، ١٣٤ ، ١٣٩ — ١٤٢ ، ٢٦٦ ، ٢٧٠
الطاعة الذاتية : ٤٧
الطبيعة : ١٦ ، ٨١ ، ١٢٦ ، ١٣٥ ، ١٣٩ ، ١٤٢ ، ١٤٦ ، ١٨٢ ، ١٩٦ ، ٢٣٢ ، ٢٤٧ ، ٢٥٤ ، ٢٦٢ ، ٢٦٥ ، ٢٧١ ، وما بعدها ٢٧٩ ، ٣٣٢ ، ٣٣٣ ، ٣٣٥ ، وما بعدها ٣٣٩ ، ٣٤٠
جـ ٢ : ٢٦٥ ، ٢٦٧
اتباع الطبيعة : ١٩٦ ، ٢٠١ ، ٢٥٠ ، ٢٦٤ ، ٢٦٨ ، ٢٧٤
الطبيعة الإلهية : جـ ٢ : ١٢ — ١٣
طبيعة الطفل : جـ ٢ : ١٢ ، ٢٧١
المبدأ الطبيعى : ١٩٨
طرز العقول ٨١ ، ١٤٣ ، ١٦١ وما بعدها
طرق التعليم جـ ٢ : ٥٨ ، ٥٩ ، ٩٦ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩
الطرق المألوفة فى التعليم ٢٤٥ ، ٢٤٦
الطريقة التنقيبية : ٢٨٣ ، ٢٨٤ ، ٣٠٥ — ٣٠٦
جـ ٢ : ٧٦ ، ١٦٦ — ١٦٧ ، ٢٢٨
الطرق الشائقة : ١٣٩ ، ١٤١ ، ١٥٦ ، ١٨٤ ، ٣٠٦
جـ ٢ : ٨١ وما بعدها
طريقة الجماعات المتساوية : ٣٠٤
طريقة الكشف : ٣٠٥
طريقة اللعب ٥١ ، ٨٢
جـ ٢ : ٢٣٤ — ٢٣٥
الطريقة المباشرة : ١٣١
الطريقة المتمركزة : ١٩٣
طفتس جـ ٢ : ١٤٧ ، ١٥٦

(ع)

العادات : ٦٣ ، ٦٤ ، ١٤٦ ، ١٧٠ ، ٢٢٠ ، ٢٢١ ، ٢٤٠ — ٢٤١ ، ١٩٤ — ٢٩٥ ، ٣١٣
ج ٢ : ١٤ ، ٤٢ ، ٦٢ ، ٧٠ ، ٨٣ ، ١٠٨ ، ١٦٩ ، ٢١٧
العالم مصوراً (كتاب) : ٨١ ، ٨٥ ، ١٢٩
عجز الطفل : ١٤ ، ٤١
ج ٢ : ١٥ ، ١٦ ، ٧٣ ، ١٤٣ ، ١٩٢
العدالة : ٤٢ ، ٥٢ ، ٥٨ ، ٦٥
ج ٢ : ٧٣
عدم الإجبار ٣٤١
ج ٢ : ٧٥ — ٩٠
عدم التدخل : ٥٤
ج ٢ : ٦٠ ، ٧٦ وما بعدها ، ٩١ — ١١٢
العربية : ١٣٣
العصاب : ١٨١ ، ١٨٧ ، ١٩١ ، ٢٠١ — ٢٠٢
العصور الوسطى : ١٧ ، ١١٢ — ١٣٢ ، ١٢٤ ، ١٤٩ ، ١٦٥
العقاب : ٨٣ ، ١٦٢ ، ١٨٤ ، ١٩١ ، ٢٦٣ ، ٣١٤ ، ٣٤٨
ج ٢ : ٣١ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٦٥ ، ١٠١ ، ١٧٥
العقبات ج ٢ : ٢٠١ ، ٢٠٢ ، ٢٠٤
العقد الاجتماعى لروسو : ٢٧٨ ، ٢٧٩
العقد ج ٢ : ١٨٠ وما بعدها ٢١٩ — ٢٢٦
عقدة السلطة ج ٢ : ٨٦ — ٨٧
عقدة الأب : ٣٤٧
عقدة أوديب ج ٢ : ٣٠٥
عقدة القصور ج ٢ : ٨٤
عقل الطفل ج ٢ : ١٨١ ، ١٨٢
العقل المدرسى : ١١١ — ١١٢
العقلية (الذهنية) : ٤٧ — ٤٨
ج ٢ / ٨٤
العقبات ج ٢ / ٢٠١ — ٢٠٢ ، ٢٠٤
العلم (إدخاله فى مناهج التعليم) : ١٤٢ ، ٢٥١ ، ٣٠٥ ج ٢ : ٧٦ ، ٨٥ — ٨٦
العلويات : ٩٤ ، ٩٥ ، ٣٢١ — ٣٢٢
ج ٢ : ٢٣ ، ١٦٩ ، ١٧٠
العواقب الأخلاقية = الجزاء الطبيعى :
العواقب الطبيعية = الجزاء الطبيعى

(غ)

غايات التربية : ج ٢ : ٢٨١
الغريب الأثينى : ٣٠ ، ٣٤ ، ٥٥
الغريزة : ٥٠ ، ١٦٠ ، ١٦٤ ، ٣٣٤ — ٣٤١ ، ٣٤٦
ج ٢ : ١٢ — ١٣ ، ١١٧ — ١١٨ ، ١٣٩ — ١٤٠ ، ١٨٢ ، ١٩٦ ، ٢٠٠ ، ٢٠١ ، ٢٠٨ ، ٢١٧ ، ٢٧٧
الغرائز الأنوية : ١٨٤ وما بعدها
الغرائز الجنسية : ج ٢ : ١٨٤ — ١٩٠
غرائز الموت : ج ٢ : ١٨٢ وما بعدها
الغرض فى التعلم : ١٨٨
ج ٢ : ١٢٩ — ١٣٠ ، ١٤٦ وما بعدها ١٦١ وما بعدها

(ف)

فاجن : ٣ ، ٤
فاجيه (لميل) ٨ ، ١٧٣
الفارس — تربيته : ١٣٢
فارو : ٩١
فالنتاين : ١٩٤
فتورينو دافلترا = دافلترا
فخر ج ٢ / ١٨٦
فرانكلين : ١٨٨

فرانكه : ٢٢٤ ، ٢٢٥
فرجيريوس : ١٧ ، ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٨٠
جـ ٢ : ٢٧٧
فرجيل : ١٠٥ ، ١٥٠ ، ١٦٥
فردايس : ١٨ ، ٢٥٣ — ٢٦٢ ، ٢٦٥
جـ ٢ : ٣٥
الفردية : ١٣٤ ، ١٥٩ ، ٣١٦
جـ ٢ : ٧ ، ٢٧ ، ٥٣ ، ٦٧ — ٧٠ ،
٧٣ — ٧٤ ، ١١٣ ، ١٢٩ ، ١٣٠ ،
٢١٤ ، ٢١٦ ، ٢٢٩ ، ٢٨٥
فرنسيس الأسيزى = الأسيزى
الفردوس المفقود : ١٨٥ ، ١٨٦
فروبل : ١٨ ، ٤٥ ، ٣٠٥ ، ٣٤٦
جـ ٢ : ١١ — ٢٢ ، ٨٣ ، ٨٤ ، ١٣٨ ،
١٤٠ ، ١٧٩ ، ١٨٧ ، ٢٠٢ ، ٢٧٧ ، ٢٧٩
فرماى : ٢٦٣ ، ٢٦٨
فرويد : ١٩ ، ٢٣٠ ، ٢٦٧
جـ ٢ : ٢٨ ، ٧٩ ، ١٨١ ، ١٨٢ ، ١٨٩ ،
١٩٥ ، ٢٠٢
فريزر : ٢٠٥
فريمان : ٩٠
فرير : جـ ٢ : ٢٢٨
فشته : ١٨ ، ٣٤٢ — ٣٥٠ / جـ ٢ : ١٠ ،
١١ ، ٢٣ ، ٣٧٠
الفلك : ٥١ ، ٩١ ، ١٢٣ ، ١٢٨ ، ١٦٢ ،
١٦٤
فلوطرخس = أفلوطرخس
فلكون : ١٢٦
فلكه : ٢٩٣
فلورى : ٢٦٦
فنلون : ١٨ ، ١٨٢ — ١٨٣ ، ١٨٤ ،
٢٦٤ ، ٢٦٦
الفنون السبعة : ١٧ ، ٧٠ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٨٦ ،
٨٧ ، ١١٤ ، ١٢٢ — ١٣٤ ، ١٣٦ ،
١٣٨ ، ١٤٨ ، ١٥٤ ، ١٦٣ — ١٦٤ ،
٢٠١ — ٢٠٢
فن المدرس : ١١١ ، ١١٢
القوضى والحرية جـ : ٣١
فيتاغورس : ١٠٨ ، ١٢٣
فيدروس : ٧٠
فيفيز : ١٧ ، ١٣٤ ، ١٤٢ — ١٤٥ ، ١٦٠ ،
١٦١ ، ١٦٣ ، ٢٥٣ / جـ ٢ : ٢٧٧
الفيلانتروبينوم : ٢٩١ ، ٢٩٢
فين (الأستاذ) : جـ ٢ / ١١٣

(ق)

القابلية : ٨ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٩ ،
٥٠ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٦١ ،
٦٢ ، ٩٨ ، ١٧٩ ، ٣٤٥ / جـ ٢ : ٥ ،
١٠ ، ١٠٣ ، ١٠٧ ، ١١٠ ، ١٦٧ ،
١٨٧ ، ٢٥٨
القانون : ٢٨ — ٣١ ، ٣٥ — ٣٦ ، ٧٥ ،
١٠٠ ، ٢٧٦ ، ٢٨٢ — ٢٨٣ ، ٣١٩ ،
٣٢٩ ، ٣٤٥ ، جـ ٢ : ٢٦٦ ، ٢٧٢
القانون الأخلاقى ٣٢٢ ، ٣٢٣ ، ٣٢٤ ، ٣٢٥
قانون الوحدة (١٦٦٢) ، ٢٢٦
قانون التسامح : ٢٢٦
القانون الإلهى : ١٢٣
« القرب » : ٦٢ ، ٣٣٤ ، جـ ٢ / ٢٧٧
قسيس سافوا : ٢٧
القصور : ٦٠ ، ١٤٧ / جـ ٢ : ١٩٠ — ١٩٤ ،
٣٢٥ ، ٢٥١
القلق الفكرى جـ ٢ : ٢٥٢
القمع والكبح : ٤٠ ، ٧٧ ، ١١٧ ، ١٢٣ ،
١٩٤
القواعد ٣١٩ — ٣٢٠ / جـ ٢ : ٢٨
قواعد التربية = أسس التربية
القوانين : ٢٧ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ،
٣٤ ، ٣٥ ، ٤٧ ، ٥٢ ، ٥٩ ، ٦٩ ،
١٠٨ ، ٣٢٤ / جـ ٢ :
قوانين الطبيعة : ٣٣٣
قوة : ٢٧٨ / جـ ٢ : ١٧٠ ، ١٨٥
قوة العقل : ٢٠٤ ، ٢٠٥

القيم الجماعية : ٥ ومابعدها ، ١٢ ، ٢٧٠ وما بعدها ٢٨٢ — ٢٨٤ ، ٣٤٣ — ٣٤٤ ، جـ ٢ : ١٢ ، ١٩٠ ، ٢٠٧ ، ٢٢٨ — ٢٢٩ ، ٢٨٨
القيم الغائية : ٢٦٧ — ٢٦٨ ، ٢٧٢ وما بعدها
القيم الفردية : ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ٨٢ ، ٣٤٢ — ٣٤٣ / جـ ٢ : ٢٠٧ ، ٢٢٩ — ٢٣٠

(ك)

كابلا (مارتيانوس) : ١٠١ ، ١١٤
كاسيودوراس : ١١٤
كالد كوت (عشيرة) / جـ ٢ : ٢٣٢ — ٢٣٣
كامس Kames : ١٠١
كانت : ١٨ ، ٢٧٩ ، ٣١٦ — ٣٢٥ ، ٣٣٠ ، ٣٣٣ ، ٣٤٢ ، ٣٤٥ / جـ ٢ : ١٠ ، ٢٣ ، ٥٣ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٨٧ ، ٩٤ ، ١٥٤ ، ١٧١ ، ١٧٩
الكبت والقمع جـ ٢ : ٢١ ، ١١٧ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ، ١٧٩ ، ١٨٦ ، ١٩٤ ، ١٩٥ ، ٢٠٤ ، ٢١٧ ، ٢١٩ ، ٢٣٤ ، ٢٣٥
كتب العقائد الدينية (المسيحية) : ٢٣١
كرادوك (جـ ٢) : ٢٣٥
كرديه (ماتوران) : ١٣٤ ، ١٤٩ — ١٥٣
كرستوماتيا جـ ٢ : ٤٥ ، ٢٧٣
كروزو (روبنصن) : ٢٧٠ / جـ ٢ : ٤
كروساز = دوكروساز
كريسيباس : ٨٣
كريصوستم : ٩٢ ، ٩٦ ، ١٠٨
كستجليونى : ١٧ ، ١٥٩
الكشف : ٢٧٣ ، جـ ٢ : ٥٥٩
كفكا : جـ ٢ : ٢٦٧
كلفرول : جـ ٢ : ١١٣
الكل مقابل الجزء : ١٠٥ — ١٠٨ ، ١٩٣ — ١٩٤ ، ١٩٩ — ٢٠٠ / جـ ٢ : ١١٧ — ١١٨ ، ٢٤٥ — ٢٤٦
الكلية Totality (مذهب) : ٢٨٦ — ٢٨٧
كلنت الاسكندرى : ١٧ ، ٩١ ، ٩٦ ، ٩٧ ، ٩٩
كلنجز (الأستاذ) جـ ٢ : ٢٤٦ — ٢٥٠
كلينز (Collins) أنتونى : ٢٢٣
الكمال : جـ ٢ : ٥٠ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ٩٢ ، ٢٢٩
كمبانياك (الأستاذ) ٣٨ ، ١٤٦ ، ١٤٩ ، ١٥٩
كمت (أوجيست) جـ ٢ ، ١٩٨
كنتراسماخوم : ٨٩
كنتربرى : ١٢٧ ، ٢٢٨
الكنيسة : جـ ٢ : ٢٦٤ ، ٢٦٧
كونو : ١٤٦
كورو : ١٤٥
كوك : جـ ٢ : ٢٣٤
كومس : ١٨٦
كومنسكى / كومنيوس : ١٨ ، ٣١ ، ١٣٨ ، ١٨٤ ، ١٩٥ ، ١٩٦ — ٢٠٣ ، ٢٢٦ ، ٢٥٣ ، ٢٦٤ ، ٢٧١
كومنولث (ليتل) :
كوتليان : ١٧ ، ٧٠ ، ٧٥ ، ٧٦ — ٨٧ ، ١٠٤ ، ١٠٦ ، ١٢٥ ، ١٣٧ ، ١٤٠ ، ١٤٦ ، ٢٦٤
جـ ٢ : ٣٤ ، ٢٦٤ ، ٢٦٨ ، ٢٧٢
كوهلر : جـ ٢ : ٢٧٢
كويك : ١٦ ، ١٦٢
جـ ٢ : ٤٥
كيتس : ٩٨
كيتنج : ١٩٦ ، ١٩٧ ، ١٩٩ — ٢٠٠
كيروبيديا : ٣٧
كيمنز : جـ ٢ : ١٣٦

(ل)

لائيتا : ١٠٤
لابلاس : ٢٧٨ ، ٢٧٩
لابرويير : ٢٦٤
لاريز : ٨٨ ، ٨٩
لاسى : جـ ٢ : ٢٧٢
لاشالوتيه = شالوتيه

اللاشعور : ٢٠
ج ٢ : ١٧٩ — ٢٠٦
اللاشعور الجماعى ج ٢ : ١٩٦
اللاشعور الشخصى ج ٢ : ١٩٦
لانسيلو : ١٨٠
لانفران : ٢٠٦
لانكاستر ج ٢ : ٣٤
لا يبنتز : ٢٠٦
اللبيد : ١٨٧
ج ٢ : ٢٠١
لجان التربية القومية ج ٢ : ٣٠٧
لدج (السير أوليفر) : ١١
اللذة والسرور (مذهب) : ٣٤٥ — ٣٤٦
اللذة (مبدأ) ج ٢ : ١٨٤ ، ١٨٥
اللطف : ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٢
اللعب : ٣٤ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٥٢ ، ٨٢ ، ٨٣ ، ١٠٤ ، ١٣٣ ، ١٣٨ ، ١٦٢ ، ١٦٦ ، ١٧٥ ، ١٨٣ ، ١٨٤ ، ١٩٠ ، ٢٠٠ ، ٢٥١ ، ٢٩٢ ، ٣٠٥ ، ٣١٨ ، ٣٤٦ ، ج ٢ : ٣ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، ٢٨٦
اللغة العربية : ١٦٣ ، ١٦٥
اللغة القومية : ١٧٨ ، ٢٩٤
ج ٢ : ٢٨٠
لفطس ج ٢ : ٢٤٤
لقنجستون : ٢١
لنج (الدكتور) ج ٢ : ١٧٩
لندن كرونيكل : ٢٦٧
لندن مجازين (مجلة) ج ٢ : ٤٨
لوثر : ١٣٤ ، ١٥٣ ، ١٥٤
ج ٢ : ٩٤
لورى : ١٩٥
لوسيس : ٢٧
لوك (لك) : ١٨ ، ١٩ ، ١٤٤ ، ١٨٣ ، ٢٠٤ — ٢٢٤ ، ٢٤٥ ، ٢٥٣ ، ٢٦٣ ، ٣١٣
ج ٢ : ٣١ ، ٣٥ ، ٢١٤ ، ٢٦٩
لوكريتس : ٩١ ، ١٤٢
لويولا (إجنات) : ١٣٤ ، ١٥٤ — ١٥٩
ليتش : ٩ ، ١٢ ، ١١٢ ، ١٢٥ ، ١٢٩
ليتل كومنولث ج ٢ : ٢٣٣ ، ٢٤٣
ليرد ج ٢ : ٢١٣
لين (هومر) ج ٢ : ٢٤٣ ، ٢٤٤
ليوباردى ج ٢ : ٢٠٩

(م)

ماتشرونى (السنيوره) ج ٢ : ١٣٣
المادى الحسى (المذهب) : ١٧٩
مارتيانوس كابلا = كابلا
مارك أوريل = أوريل
ماريانى (ماريا) ج ٢ : ١٣٤
ماكدوجل : ١٨
ج ٢ : ٢١٧ ، ٢٨٨
ماكلور ج ٢ : ٧١
ماكمن ج ٢ : ٢٣٦
ماكنزى (مليسنت) ج ٢ : ٤ ، ٧
ماكولى (اللورد) : ٣١٣
ماكولى (السيدة) : ٣٠١
مانسون (دافيد) ج ٢ : ٣١ — ٤٩
مانيا Magnat ج ٢ : ١٣٢
ما وراء الطبيعية : ٥٥ ، ١٣٦
ما وراء مبدأ اللذة ج ٢ : ١٨٤
المباشرة (مبدأ) : ١٠٨ ، ١٧٦ ، ١٨٠ ، ١٨١ ، ١٨٧ ، ١٩٣ ، ٣٢٢ ، ٣٣٠ ، ٣٣١
ج ٢ : ٤٦ ، ٢٢٩ ، ٢٦٩ ، ٢٨٤
مبدأ الواقع : ١٨٤ ، ١٨٩
المبدأ الروحانى ج ٢ : ١٩٧
المبدأ الطبيعى ج ٢ : ١٩٨
المتطهرون (البيوريتان) : ١٨٤ ، ١٨٨
المثالية : ٢٠٨ وما بعدها
المثل الأعلى (صورة) ، ٣٤٣ — ٣٤٤ ، ٣٥٠

المثل العليا : ٢٢١
مجلة البداجوجيا الشهرية : ١٥٤
المجتمع جـ ٢ : ١٥٠
المحاكاة : ٤٩ ، ٨٠ ، ٨١ ، ١١٥ ، ١٣٣
جـ ٢ : ٢١٧
مدارس الأبروشيات : ١١٣
المدارس الأسقفية ٩٠ ، ١٢٧
مدارس البيان : ٩٢ ، ٩٣ ، ١١٣
« الديوره : ٩٠ ، ١٢٧ وما بعدها
المدارس الكاتدرائية : ١١٣
مدارس اللعب جـ ٢ : ٣١ — ٤٠ ، ٢٢٨ ، ٢٣٠ ، ٢٣١
المدارس المسيحية : ٩٠ ، ٩١
المدارس النشيطة جـ ٢ : ٢٢٨
المدارس الوثنية : ٩٦ ، ١١٤ ، ١١٦
المدرسون من غير ذوى المؤهلات ٣ ، ٤ ، ٨
المدرسة الجديدة : ١٩١
مدرسة القصر : ١٢٠ ، ١٢١ ، ١٣٢
جـ ٢ : ٤٤ ، ٤٥
مدرسة اللعب جـ ٢ : ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٤٩
المدرسة ، معمل جـ ٢ : ٩٥ ، ٢٣٦
المدرسة والطفل : ١٤٦
المدرسة والمجتمع : ١٤٩
جـ ٢ : ١٦١
مدرن تايمز جـ ٢ ، ٧٢
مذهب اللذة ٣٤٥ — ٣٤٦
المراهقة والشباب : ٨٤ ، ١٤٩ ، ٢٧٠ ، ٢٧٣
جـ ٢ : ٤ ، ٢٤٠
المرشد الأكبر : ١٩٩ ، ٢٠٠
مرنتج كرونيكل جـ ٢ : ٤٨
مراحل الروح : ٤٨
مراحل النمو = النمو مراحله
المزاج المنبسط جـ ٢ : ٢٢٠ ، ٢٢٥
المزاج المنقبض جـ ٢ : ٢٢٠ ، ٢٢٥
المساواة : ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦٦ ، ٦٧
المسيحية : ٨٨ — ١١١
المشاءون : ٦٣
المشاركة الوجدانية : جـ ٢ : ٢٩ ، ٦٣ ، ٨١ ، ٨٨ — ٩٠ ، ٢٥٦ ، ٢٥٧ ، ٢٧٩
المشاغل جـ ٢ : ١٧ ، ١٤٦ وما بعدها
المشروعات : ١٤٩ جـ ٢ : ١٦١ ، ٢٨٨
المشكلات فى التربية جـ ٢ : ١٠٦ — ١٦٧ ، ٢٥٤ ، ٢٥٥
المصلحة الجماعية : ١٦١
المعانى الموروثة : ٢١٣
المعاونة فى التربية جـ ٢ : ١٢٤ ، ١٢٨
المعرفة : ١٦٧ ، ١٦٨
مغالطة الظواهر التربوية جـ ٢ : ٨٤ ، ١١٠ ، ١٧١
المقالة (ميل) : ١٨٥ — ١٨٧ ، ٢١٣
مكتب التجارب التربوية جـ ٢ : ٢٠٥ ، ٢٢٩ ، ٢٣٠
مكدوجل = ماكدوجل
الملكات : ١٥ ، ١٩٠ ، ٢٠١ ، ٢١٦ ، ٢١٨ ، ٢٢٥ ، ٢٢٦ ، ٢٣٩ ، ٣٤٣ ، ٢٨١ ، ٢٨٢ ، ٢٨٨ ، ٢٩٨ ، ٣١٨ ، جـ ٢ : ٥١ ، ٥٥ ، ٥٩ ، ٨١ ، ٨٢ ، ٨٥
الملاحظة جـ ٢ : ١٣٤ ، ١٦٥
الملكية : ٢٨٤
ملتن : ١٧ ، ١٨٤ — ١٨٧ ، ٢٢٥ ، جـ ٢ : ٢١٤
ملكاستر ١٧ ، ٣٣ ، ١٣٤ ، ١٣٥ ، ١٥٩ ، ١٦٠ ، ١٦١ ، ١٦٢ ، ١٧٨
الملل من التعليم : ١٠٩
المنافسة : ٧٩ ، ١٠٤ ، ١٠٥ ، ١١٧ ، ١٣٥ ، ١٣٨ ، ١٥٦ ، ١٥٧
جـ ٢ : ٢٣٤
منبدّو (اللورد) : ٢٥٤
منتانى : ١٧ ، ١٦٦ ، ١٦٧ — ١٧٧ ، ١٧٨ ، ١٧٩ ، ٢٦٤
جـ ٢ : ٢٦٩
منتسورى : ١٩ ، ٤٥ ، ٦٠ ، ١٢٢ ، ١٣٧ ، ١٤٥ ، ١٥٦ ، ٢٦٢ ، ٣٤٦
جـ ٢ : ١١٣ — ١٤٤ ، ١٥٧ ، ٢٠٥ ، ٢٢٦ ، ٢٢٩ ، ٢٣١ ، ٢٧١ ، ٢٧٣ ، ٢٧٧
منتلى رفيو (مجلة) : ٢٦٧

منرو : ٩٢ ، ١١٣ ، ٢٠١ ، ٢١٥ ، ٢٨٥
المنطق : ٩١ ، ٩٢ ، ١٢٣ ، ١٤١ ، ١٦١ ، ١٧٧
المنفعة : ٢٤١ ، ٢٧٣ ، ٢٨٣ ، ٢٨٤ ، ٢٨٨
المنفعة — النفعية (مذهب) ج : ٥١
المنمة : Mneme ج : ٢٠٠ ، ٢١٩
المنهاج : ج ٢ / ٢٤٧
مود آيلمر ج ٢ : ٩٥ ، ١٠٦
مور : ١٠٧
مورللى : ٢٦٤ ، ٢٦٦
الموسوعيات = ١٦٢ ، ج ٢ : ٢٦٥
الموسيقى : ٣٢ ، ٣٥ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٥١ ، ٥٣ ، ٦٣ ، ٦٩ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٩٧ ، ١٢٠ ، ١٢٣ ، ١٤٨ ، ١٤٩ ، ١٥٠
الموقف الحركى : ٢٠٢
مولنجر : ١١٣ ، ١١٥
موليجان (القاضى) : ٤٤
ميشليه : ١٥٩
ميل (جون ستيوارت) : ١٥ ، ١٩ ، ج ٢ : ٥٣ ، ٦٤ — ٧٤ ، ١٢٣ ، ١٤٠ ، ١٦٣ ، ١٧٦ ، ٢١٤ ، ٢٧١
ميل (جيمس) ج ٢ : ٦٥ ، ٦٩ ، ٧٤ ، ٨٠ ، ١٢٣
ميلر (ناثان) ج : ١٩٦
ميتون : ٢٣ ، ٢٤

(ن)

نادى السخفاء ج ٢ : ٢ ، ٤٠
ناومبرج (الآنسة) : ٢٠٥
نتلشب : ٤٥ ، ٤٦ ، ٥٠
النحو المنظوم : ١٣١
النزعات المحافظة : ج ٢ ، ٢١٥ ، ٢١٩ ، ٢٢٠ ، ١٢١
النزعات العلمية : ٣٢٨ — ٣٢٩
النشاط : ١٤ ، ٣٤ ، ٥٨ ، ٦١ ، ٨٥ ، ١٣٤ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ، ٢٧٨ ، ٢٨٤ ، ٢٨٧ ، ٢٩٤ ، ٣٤٣ ، ٣٤٥ ، ٢٤٦
ج ٢ : ٢٢٦ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، ٢٣٠ ، ٢٣١ ، ٢٤٨ ، ٢٥٠ ، ٢٥٥ ، ٢٧٤ ، ٢٧٩
النشاط الاجتماعى ج ٢ : ١٦٥ ، ١٧٠ ، ١٧١
النشاط التعاونى ج ٢ : ١٦١ ، ١٦٣ ، ١٧٧ ، ٢٢٩ ، ٢٣٠ ، ٢٣٧
النشاط الحر ج ٢ : ١٤
النشاط الخلاق : ٢٩ ، ٣٤٤ — ٣٤٥ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠
ج ٢ : ٢٠ ، ١١٠ ، ١٨٩ ، ٢٠٠ ، ٢٠١ ، ٢٠٤ ، ٢٠٧ ، ٢٢٧
النشاط الذاتى : ١٢ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٥ ، ١٢٧ ، ٢٨٧ ، ٣١٤ ، ٣١٨ ، ٣٤٥ ، ٣٤٦ ، ٣٤٧ ، ٣٤٨
ج ٢ : ١١ ، ١٢ ، ١٤
النضج : ١٤ ، ١٥ ، ٣٨ ، ٥٨
ج ٢ : ٧٩
نظرية التكوين السابق ج ٢ : ١٦
النفس الكسلى : ٢٨٤
النفعية : ٧٣ ، ٨٧ ، ١٣٢
نقيض إميل : ٢٦٣
نكم (الكسندر) : ١٣١
النمو : ١٥ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٦٠ ، ١٢٢ ، ٢٧٨ ، ٢٨٠ ، ٢٨٢ ، ٧٨٩ ، ٢٩٠
ج ٢ : ٨٦ ، ١٥٨ ، ٢٢٣ ، ٢٣٥
مراحل النمو : ١٦٠ ، ١٩٣ — ١٩٤ ، ٢٥٥ ، ٢٥٦ ، ٢٦٩ — ٢٧٠
ج ٢ : ٤ ، ٥ ، ١٣٠
النمو والحرية : ٢٦٤
نن : ٢٠ / ج ٢ : ١٣٦ ، ٢١٤ — ٢٢٦ ، ٢٧١ ، ٢٨٢
النهضة : ١٨ ، ١٣٤ ، ١٦٥ ، ١٧٨
نوجا (دير) : ١٢٦
النوثم أرجانوم : ١٧٩
النوم المغناطيسى ج ٢ : ١٠٧ ، ١٠٩
نيتشه : ٣٢١
نيقوماخوس : ٥٧
نيفول : ١٨١ ، ٢٦٤

نيو (ريلك) جـ ٢ : ١٧٥
نيوهارمونى جـ ٢ : ٧١

(هـ)

هاتون (موريس) : ٥٥
هارتلى : ٢٩٣ — ٢٩٤
هارلى : ٢٢٧
هازلود جـ ٢ : ٤١ — ٤٩ ، ٨٦ ، ١٠١
هاملتن : ١٣١ جـ ٢ : ٣٣ ، ٣٤
هاى (أيان) جـ ٢ : ٢٣٥
هبز : ٢٢١ ، ٢٦٤
هبياس : ٣٠
هجل : ١٨ ، ٢٧٩ ، ٣٣٤/جـ ٢ : ١ — ١٠ ، ١٨ ، ٢٧٠
هدجصن (الآنسة) : ٩١ ، ١٠٩
هدايا فرويل جـ ٢ : ١٧
هراقليط جـ ٢ : ٢٠٢
هربارت : ١٨ / جـ ٢ : ٢٣ — ٣٠ ، ٥٣ ، ٩٣ ، ١١٠ ، ٢٧٧
هرت : ٢٢٧
هرتليب (صمويل) : ١٨٤ ، ١٨٦ ، ١٩٠
الهرم والنشاط الهرمى جـ ٢ : ٢١٥
هرن (الأستاذ) : ٨
هرنج جـ ٢ : ١٩٨
هزيود : ٧٣ ، ٩٠
هستريا : ١٨١
هكنج جـ ٢ : ٢١٨
هكوبا : ٧٣
هلباخ (انظر دولباخ)
هلفيا : ٧٤
الهلينية : ٢١ ، ٨٨ ، ٩٧
هليوجا بالوس : ١٦٣
هنرى (سنت جون) : ٢٢٧
هنرى (مائيو) : ٢٢٧
هوب (فان در) : جـ ٢ : ١٨٩ ، ١٩٠
هوف فيل جـ ٢ : ٦٣ ، ٩٥
هول (استانلى) جـ ٢ : ١٩٨
هول جـ ٢ : ٣٤
هول (تشارلس) : ١٥٠ ، ١٥١ ، ١٥٢
هومر : ٤٠ ، ٧٣ ، ١٠٥ ، ١٨٨ ، ٢٥١
هيبو : ٩٠
هيرو : ٩٩
هيل جـ ٢ : ٤١
هيل وزوجته : ١٨ جـ ٢ : ٤٩ ، ٨٦ ، ٢١٤ ، ٢٧٠
هيلى (ب) جـ ٢ : ٢٠٢
هيلى (و) : ١٢٠
هيوارت : ١٦٠ ، ١٨٠ ، ١٩٣ جـ ٢ : ٢٧٧
هيوز (چون) : ٢٢٧
هيوز (القس) : ١٥٤ — ١٥٨
الواجب : ٣٢٠ ، ٣٢٣ ، ٣٢٥ ، ٣٣٣ جـ ٢ : ٥٣ ، ١٦٩ ، ١٧١ ، ١٧٢ ، ١٧٤ ، ١٧٧ ، ٢١٥ ، ٢٥٠

(و)

وادل (الآنسة) : ١١٩
وارن (چوسيا) : ١٩ جـ ٢ : ٧٠ — ٧٤ ، ١٥١ ، ٢٧٠
وايز (السير توماس) : ١٩ جـ ٢ : ٥٠ — ٦٣ ، ٨٦ ، ٢١٤ ، ٢٧٠
وايزمن جـ ٢ : ٢٠٠
الوجدان : ١١٨ ، ٢٨٧
الوجدان الذاتى السلبى جـ ٢ : ٢٢٥
الوجدان والتربية : ٢٢٥ / جـ ٢ : ٥٩ — ٦٠
الوحدة جـ ٢ : ١١
وحدة الحياة : ٣٤٣ ، ٣٤٤ جـ ٢ : ٢ — ٣ ، ٢١٥ — ٢١٦
الوحدة الإلهية جـ ٢ : ١١ وما بعدها
الوداعة : ٢٦٣
ودز (أليس) جـ ٢ : ٢٢٨ ، ٢٣١
ودورث (الأستاذ) جـ ٢ : ٢٢٣
ودورد (الأستاذ وليام هاريسون) : ٩١ ، ١٣٥ ، ١٣٧ ، ١٣٩ ، ١٤١

ودورد (إزيكيا) : ١٧ ، ١٨٤ ، ١٨٨ ، ١٨٩ — ١٩١
الوراثة جـ ٢ : ١٩٧ — ٢٠٠ ، ٢٦٦ ، ٢٦٧
وردزورث : ١٧٨ ، ١٧٩
وزلى (صمويل) : ٢٢٧
وست : ١١٦ ، ١٢١
وست (ريتشرد) : ١٣٢
الوسط : ٤٦ ، ٥٧ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ١١٢
الوضوح : ٣١٢ ، ٣٤٦ — ٣٤٧
وطس (Watts) : ١٨ ، ٢٢٢ — ٢٢٤ ، ٢٦٦ ، ٣١٣
جـ ٢ : ٢١٤ ، ٢٦٩
وطس والتدريب الشكلى : ٢٣٩ — ٢٤٤
وطسن (فوستر) : ١٤٢ ، ١٤٣ ، ١٤٥
وطن (هنرى) : ٢٦٥
وظائف المدرسة جـ ٢ : ٩٦ ، ١٤٥ — ١٥١
ولاس (جراهام) : ٢ ، ٣
جـ ٢ : ٨٢
وليم جيمس : انظر جيمس
ولينز (دائيد) : ١٨ ، ٢٩١ ، ٢٩٧ — ٣٠١
جـ ٢ : ٢١٤
ويكلى أوبزرفر جـ ٢ : ٣٣ ، ٣٩

(ى)

ياسنايا پوليانا : ٣
جـ ٢ : ٩١ ، ٩٥ ، ٩٦ ، ٩٨ ، ١٠٥ ، ١٠٦ ، ١١٠ ، ١١١
اليسوعيون : ١٥٤ — ١٥٨ ، ١٦٦ ، ٣٠٢
اليقين : ١٧٩
جـ ٢ : ١٦١ — ١٦٢
يوچنيو : ١٨ ، ٢٥٥
يوميات تولستوى جـ ٢ : ٩١ ، ٩٢ ، ٩٣ ، ٩٥ ، ٩٨ ، ١٠٨ ، ١١١
يونج : ١٩
جـ ٢ : ١٧٩ ، ١٩٥ ، ٢٠٥

معجم

يشمل أسماء الأعلام والأمكنة وغيرها مما أشير إليه فى الكتاب

آباء الكنيسة :

هم العلماء المسيحيون الأول الذين دافعوا عن العقائد المسيحية ونظموها فى الستة القرون الأولى ، ويقسمون عادة قسمين : آباء الكنيسة الشرقية أو اليونانية ، وآباء الكنيسة الغربية أو اللاتينية . وكان آباء الكنيسة الشرقية يعطفون على الفلسفة الإغريقية الوثنية ويحثون الناس على الاستفادة منها ، فى حين أن الآباء الغربيين كانوا ينفرونهم منها ويحرمونها على الناس خوفا على عقائدهم الدينية أن تتأثر بما فيها من اتجاهات وثنية لا تتفق والمسيحية .

أبقراط (بقراط) ٤٦٠ — ٣٧٥ ؟ قبل المسيح :

طبيب إغريقى نال شهرة كبيرة فى العصور القديمة والوسطى حتى صار يلقب بأبى الطب ، وكان معاصرا لسقراط وأفلاطون . ولد فى جزيرة كوس ، وهى جزيرة صغيرة تقع إزاء شاطىء آسيا الصغرى . ولما كبر رحل إلى كثير من الأقاليم والبلدان اليونانية يدرس الطب ، وأخيراً استقر فى تساليا وتوفى فى بلدة لاريسا فى أواخر القرن الرابع قبل الميلاد ، وقد عزيت إليه كتب ومقالات كثيرة تبلغ الستين أو أكثر ، شرح جالينوس كثيرا منها ، وترجم بعضها إلى العربية فى عصر الدولة العباسية . وكانت أخلاقه وسلوكه مضرب الأمثال لما يجب أن يكون عليه الطبيب ، ولذا درج الأطباء منذ زمن طويل على أن يقسموا اليمين — يمين بقراط — قبل أن يزاولوا مهنتهم الطبية ، ولا يزالون كذلك فى بعض الجامعات الأوربية .

أبلار (بيار) ١٠٧٩ — ١١٤٢ :

عالم فرنسى مدرسى ، جمع بين الفلسفة واللاهوت . ولد قرب نانت بفرنسا وتتلمذ للعالمين روسلينوس ووليام شامبو ، ثم عهد إليه بالتدريس فى المدرسة الكاتدرائية بباريس سنة ١١٠٣ فأقبل عليه الناس من كل حدب وصوب . ومما يعرف عنه انه وقع فى غرام فتاة اسمها لويز فشبب بها ، ثم فرا معاً إلى بريتانيا حيث تزوجا سراً ، ولما انكشف أمرهما ترهبت الزوجة وظل هو مضطهداً مطارداً إلى أن دخل الدير فى نوجا وانقطع للعبادة وبنى له فيه صومعة وكنيسة ومدرسة . ومع ذلك ظل الناس يتهمونه بالهرطقة وظل هو يدافع عن نفسه حتى توفى

أبيقور ٣٤١ — ٢٧٠ ق م :

فيلسوف إغريقى وصاحب مذهب فى الفلسفة والحياة .

ولد فى ساموس وقام برحلات عدة فى آسيا الصغرى ، واستقر فى أثينا حيث افتتح مدرسة سنة ٣٠٦ ق . م فى حديقة خاصة ، ولذا سمى تلاميذه بفلاسفة الحديقة ، فأقبل عليه الطلبة وتعلق به مريدوه وأكبروه كل الإكبار ، وقد ظلت المدرسة قائمة حتى القرن الرابع الميلادى ؛ وكان لوكريتس الشاعر الرومانى أهم مريديه فى بلاد الرومان .

ولأبيقور كتب كثيرة يقال إنها تبلغ الثلاثمائة لم يصلنا منها إلا القليل . ومحور فلسفته الأخلاق . وهى فلسفة مادية أساسها السعادة ، وغاية الحياة عنده هى اللذة

أثناسيوس ٢٩٣ — ٣٧٣ ب م :

أحد آباء الكنيسة الشرقية . ولد بالإسكندرية ونشأ بها وكان من مريدى القديس أنطونيوس منشىء الرهبنة بمصر . وقد تدرج فى خدمة الكنيسة ووظائفها حتى صار أسقفا للاسكندرية (٣٢٦ — ٣٧٣) عرف بقوة عارضته فى الجدل وتحمسه لمقاومة مذهب آريوس . حوكم ونفى خمس مرات آخرها سنة ٣٦٦ ولشدة معارضته لهذا المذهب وأنصاره لقب Athanasius Contra Mundum

إدجورث (ريتشرد لَفِلْ) ١٧٤٤ — ١٨١٧ :

أديب ومرب أيرلندى . وضع عدة كتب أشرك فيها معه ابنته ماريا وبخاصة كتابه التربية العملية (Practical Edcation) ، وكان صاحب أملاك وضياع ميالا إلى الاشتغال بالأمور الميكانيكية فاخترع مخترعات عدة ، ومما يؤثر عنه أنه حاول أن يربى ابنه بحسب الاتجاهات التى أوصى بها روسو فى كتابه إميل .

إدجورث (ماريا) ١٧٦٧ — ١٨٤٩ :

أما ابنته ماريا فكانت قصصية انجليزية ، ولدت فى انجلترا ولكنها قضت الشطر الأعظم من حياتها فى ايرلنده ، وقد عنى أبوها بتربيتها وتثقيفها حتى هويت الكتابة والتأليف فوضعت قصصاً كثيرة تدور حول وصف حياة الطفولة وكانت صديقة للسير ولترسكت الروائى الإنجليزى المشهور .

آدلر (ألفريد) ١٨٧٠ — ١٩٣٧ :

طبيب نمساوى وعالم من كبار علماء النفس وهو مؤسس مدرسة علم النفس الفردى .

ولد فى فينا ، ونشأ ضعيفاً تألبت عليه أمراض عدة وأصابته حوادث كثيرة ، ولكنه تغلب على كل ما أصابه واستطاع أن يواصل دراسة الطب وعلم النفس .

اشتغل منذ سنة ١٩٠٠ مع فرويد ثم انفصل عنه سنة ١٩١٢ من أجل اسرافه فى إقامة مذهبه على الغرائز الجنسية وحدها ، واتجه هو اتجاها آخر وانشأ مدرسة جديدة عرفت باسم مدرسة علم النفس الفردى انتشرت مبادؤها فى المانيا وانجلترا وأمريكا وتعين آدلر استاذا لعلم النفس فى جامعة كولومبيا سنة ١٩٢٩ ، وتوفى بمدينة أبردين سنة ١٩٣٧ وكان قد ذهب إليها لنشر آرائه . والفكرة الجوهرية التى يدعو إليها هى ضرورة بذل الفرد الجهد المستمر لكي يعوض ما يعهده فى نفسه من عجز ونقص حتى يتيسر له الاندماج الايجابى فى بيئته الاجتماعية فيصبح عضوا عاملا فى المجتمع يشترك قدر طاقته فى تحقيق سعادة الآخرين لكى يضمن تحقيق سعادته الشخصية .

وقد ترجم له إلى العربية كتابه The Science of Living بعنوان الحياة النفسية ترجمه الأستاذان محمد بدران وأحمد محمد عبد الخالق ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩٤٤ ، وقدم له الدكتور يوسف مراد .

أرسطوطاليس ٣٨٤ — ٣٢٢ ق . م :

الفيلسوف الاغريقى العظيم المعروف عند العرب بالمعلم الأول وكان الحجة الموثوق به فى العصور الوسطى كلها .

ولد فى أسطاجيرا سنة ٣٨٤ — ق . م وهى قرية على حدود مقدونيا .

وتوفى أبوه فى صغره (وكان طبيباً لملك مقدونيا) فوفد أرسطو على أثينا وهو فى الثامنة عشرة وتتلمذ على أفلاطون فى الأكاديمية عشرين سنة ثم اختاره فيليب ملك مقدونيا مربياً لابنه الاسكندر .

عاد أرسطو إلى أثينا ، ثم طوف فى بلاد كثيرة فى آسيا الصغرى ومقدونيا ، وأنشأ فى أثينا اللوقيون سنة ٣٣٥ كما أنشأ متحفاً للتاريخ الطبيعى ومكتبة زاخرة بالكتب تعد الأولى من نوعها ، وبعد وفاة الإسكندر ثار الأثينيون على المقدونيين والمتصلين بهم واتهموا أرسطو بالإلحاد ، ففر إلى كالسيس وهو يقول : لاحاجة بى لأن أهيئ لأثينا فرصة أخرى للاجرام ضد الفلسفة .

ولأرسطو كتب عدة فى شتى العلوم كان للعرب فضل نقلها إلى العربية وصيانتها . وقد عرض آراءه فى التربية فى كتابين : كتاب الأخلاق وكتاب السياسة وإن كان موضوع التربية فى ثانيهما لم يتم . وقد ترجمهما إلى العربية سعادة أحمد لطفى السيد باشا ونشرتهما لجنة التأليف والترجمة والنشر (القاهرة) .

إرَزْم (إرسموس) ١٤٦٧ — ١٥٣٦ :

عالم دينى وأديب كبير ، هولندى الأصل . يعد أكبر الأدباء الأوربيين جميعاً فى عصر النهضة فى شمال أوروبا . ولد فى روتردام ودرس فى دفنتر ثم تنقل فى بلدان عدة وقام بالتدريس فى فرنسا وانجلترا وألمانيا وإيطاليا وسويسرة . وكان يراسل عدداً وفيراً من الرجال البارزين فى عصره ويكاتبهم فى مختلف شئون الدين والأدب والاجتماع والسياسة .

ونصب نفسه لمحاربة الجهل والرياء والتفيهق ، وهى صفات تفشت بين المتأدبين ورجال الدين فى أيامه ، فكان له من التأثير فى عصره ما لإيوازى تأثير دارون فى القرن التاسع عشر . فهو الذى مهد الطريق للوثر ولحركة الإصلاح الدينى التى قام بها .

أرنولد (توماس) ١٧٩٥ — ١٨٤٢ :

مؤرخ ورجل من رجال الدين الإنجليز .

كان ناظراً لمدرسة ثانوية كبرى — هى مدرسة رجبي فعرف بها وعرفت به ، ظل يديرها ثلاث عشرة سنة (١٨٢٨ — ١٨٤١) فاستطاع أن ينهض بها بقوة خلقه واستقامته حتى أثر بها فى سائر المدارس الثانوية فى بلاده . وفى سنة ١٨٤١ عين أستاذاً للتاريخ الحديث فى جامعة أكسفرد .

أرنولد (ماثيو) ١٨٢٢ — ١٨٨٨ :

شاعر انجليزى وأديب ناقد

وهو ابن توماس آرنولد ناظر مدرسة رجبى الثانوية . تعلم فى رجبى هذه ثم فى جامعة أكسفرد . وتعين مفتشا للمدارس (١٨٥١ — ١٨٨٦) وأستاذاً « للشعر » فى أكسفرد (١٨٥٧ — ١٨٦٧) . وله آراء وبحوث فى التربية وفى اصلاح نظم التعليم فى بلاده فقد سبق أن زار فرنسا والمانيا وهولنده ودرس نظم التعليم فيها .

إريجنا : جون سكت (يؤانس سكوتص) ٨١٥ م — ٨٧٧ :

عالم أيرلندى يعد أشهر علماء أوربا فى القرن التاسع ، ومؤسس الفلسفة المدرسية بها . طاف فى إيطالية واليونان ثم دعاه شارل الأصلع (٨٤٠ — ٨٧٧) ملك فرنسا ليتولى إدارة مدرسة القصر فى بلاطه .

وكان معاصراً للكندى الفيلسوف العربى . حاول فى كتابه قسمة الطبيعة De Divisione Naturae أن يوفق بين المبادىء الافلاطونية الحديثة وبين فكرة الخلق فكانت النتيجة ما يشبه الحلول . وكان اريجنا مجتهدا مفكرا يعد الدين والفلسفة شيئاً واحداً ويعتمد فى تفكيره على العقل أكثر من اعتماده على المنقول .

أسكم (روجر) ١٥١٥ — ١٥٦٨ :

أديب ومرب انجليزى ولد فى مقاطعة يورك بانجلترا ودرس فى جامعة كمبردج وصار أستاذا للغة الاغريقية بها واشتغل بالتدريس ثم اختير مدرسا للاميرة اليزابث (الملكة فيما بعد) وأرسل فى مهمات شتى خارج انجلترا ، ثم تعين كاتم سر للملك إدوارد السابع ثم للملكة مارى فالملكة اليزابث .

وأهم كتاب له فى التعليم هو The Scholemaster نشر بعد وفاته بسنتين (١٥٧٠) وهو ثانى كتاب فى التربية نشر باللغة الانجليزية وأولها كتاب الحاكم الذى نشره اليوت سنة ١٥٣١ .

الإسينى :

الأسينيون طائفة دينية يهودية ، قامت فى القرنين الأول والثانى قبل ميلاد المسيح وبعده . وكان أفرادها يعيشون بعضهم مع بعض فى الديورة عيشة اشتراكية كلها تقشف وتعبد وزهادة ولم يكن مسموحاً لأحد منهم أن يتملك أى شىء ؛ بل كل شىء ملك للجميع .

إشعيا :

(١) إشعيا بن آموس أحد أنبياء بنى اسرائيل ، وهو من أورشليم عاش فى القرن الثامن قبل الميلاد بين سنتى ٧٥٠ ، ٧٠٠ .

(٢) وإشعيا سفر من أسفار التوراة يتكون من ٦٦ أصحاحاً .

أفلاطون ٤٢٧ — ٣٤٧ ق . م :

الفيلسوف الإغريقى المعروف — أعظم تلاميذ سقراط ، وأستاذ أرسطو .

ولد فى أثينا فى أسرة أرستقراطية ثرية وتعلم خير تعليم وعنى بالرياضيات والفلسفة . عرف سقراط كما عرفه شقيقاه اديمنت وأغلوكون ، فقدره افلاطون ولزمه إلى أن حكم عليه بالاعدام فبرم بأثينا وديمقراطيتها ، وطاف فى بلاد كثيرة من بينها مصر ودرس فيها ثم رجع إلى أثينا وأنشأ بها معهداً عرف بالأكاديمية سنة ٣٨٧ وظل يدرس فيه حوالى أربعين عاما .

بسط آراءه فى التربية فى كتابيه الجمهورية والقوانين . وكان لهذه الآراء الأثر البعيد فى التربية والفلسفة فى العصور الوسطى ولا تزال لها قيمتها فى عصرنا الحاضر .

أفلوطرخس ٤٦ — ١٢٠ م :

مؤرخ إغريقى وفيلسوف أخلاقى .

ولد فى خيرونيا إحدى جزائر اليونان ، ودرس الفلسفة فى أثينا وساح فى بلاد عدة من بينها مصر ، ثم استقر دهراً فى رومية يحاضر الناس فى الفلسفة . وعهدت إليه الحكومة الرومانية الإشراف على تربية هادريان . وكان مفكراً مستقلا لا ينتمى إلى مدرسة فلسفية معينة . وتقوم شهرته على كتاب (العظماء) وهو تراجم لست وأربعين شخصية إغريقية قابلها بنظائرها من الشخصيات الرومانية ،

وقد اشتهرت هذه التراجم أيما اشتهار وتدل على علم مؤلفها الواسع وعلى ما بذله من جهد فى البحث والمقابلة ، ترجم الأستاذ ميخائيل بشاره داود طائفة منها إلى العربية سنة ١٩٢٨ وطبعت بمطبعة دار العصور التى كان يملكها الأستاذ اسماعيل مظهر .

أفلوطين « الشيخ اليونانى » ٢٠٣ — ٢٧٠ :

فيلسوف من مدرسة الإسكندرية

ولد فى «أسيوط» سنة ٢٠٣ وكان اسمها وقتئذ ليكوبوليس ؛ وانتقل إلى الإسكندرية وهو فى الثامنة والعشرين من عمره فدرس على أمونيوس سكاس منشئ الأفلاطونية الحديثة الأول وظل يلازمه إحدى عشرة سنة ، ثم أراد أن يدرس أصول الفلسفة الفارسية والهندية فرحل إلى العراق والهند ، وأخيراً مضى إلى رومية سنة ٢٤٥ م واستقر بها وأنشأ فيها مدرسة للفلسفة ظل يديرها ويلقى المحاضرات بها حتى توفى سنة ٢٧٠ م . وكان يعيش حياة كلها زهد وتقشف وتأمل ، محبوباً من مريديه ومن ذوى السلطان فى روميه . وبعد وفاته جمع تلميذه فرفوريوس ماوضعه من رسائل وقسمها ستة أقسام فى كل قسم تسع رسائل ولذا سميت بالتاسوعات .

إقريطون :

(١) أحد أتباع سقراط ومريديه الكثيرين وهو الذى عرض على أستاذه وهو فى السجن أن يهرب رحمة به وبمن حوله من المعجبين بفلسفته وأخلاقه ولكن سقراط أبى إلا أن يطيع القانون وظل فى سجنه إلى أن حان وقت تنفيذ الحكم فيه فشرب قدح السم فى جرأة وإقدام .

(٢) محاورة من محاورات أفلاطون مثل فيها شطراً من حياة سقراط وموته فى السجن ويفهم من الحوار ان سقراط أبعد من أن يتهم بالعمل على إلحاق الأذى ببلاده ، أو بتحدى قوانينها .

أكاديمية :

(١) كلمة يونانية كانت تطلق على غابة صغيرة عند أثينا صارت فيما بعد ساحة للألعاب الرياضية زينت بالأشجار والتماثيل وكان أفلاطون يملك قطعة أرض مجاورة اتخذها مقرا لمدرسته فعرفت بالأكاديمية ، وظل خلفاؤه يدرسون فيها حتى سنة ٥٢٩ ب . م .

(٢) أطلقت كلمة الأكاديمية فى القرن السابع عشر فى انجلترا على المعاهد التى أنشأها القسس المخالفون الذين طردوا من ابروشياتهم على أثر صدور قانون التوحيد سنة ١٦٦٢ . تأسست أولاها سنة ١٦٦٥ . سارت هذه المدارس على هدى المناهج التى أشار بها ملتون فى مقاله عن التربية . ثم تأسست أمثالها فى أمريكا فى القرن الثامن عشر وافتتحت أولاها فى فيلادلفيا سنه ١٧٥١ .

أكبر ١٥٤٢ — ١٦٠٢ :

جلال الدين محمد أكبر . كان أعظم ملوك المغول فى الهند . وكانت امبراطوريته تضم شمال الهند كلها . تولى ملكه سنة ١٥٥٦ وكان معروفاً بحسن الإدارة وقوة العزيمة والحزم والتسامح مع خصومه .

إكسينافون ٤٣٠ — ٤٥٥ ق . م :

مؤرخ إغريقى وقائد معاصر لأفلاطون .

ولد فى أثينا وتتلمذ لسقراط واستفاد منه كثيراً ، ثم رحل إلى أقطار شتى واشترك فى عدة حروب فاتسعت خبرته العملية والاجتماعية . كان اكسينافون يكره الديمقراطية الأثينية المسرفة ، ويتجه فى تفكيره نحو أسبرطه ونظمها . له عدة كتب منها :

١ — كيروبيديا وقد وصف فيه مايجب أن تكون عليه تربية البنين وكان يؤيد آراءه بطرق تربية الجندى الفارسى .

٢ — إيقونوميكا وفيه وصف تربية البنات . وأساسها فى نظرة العناية بالشئون المنزلية ، فهو فى هذا الاتجاه إيثيقى لا إسبرطى .

ألبرتى : ١٤٠٤ — ١٤٧٢

أديب إيطالى من أسرة عرفت بالغنى والثراء انقطع للأدب والثقافة ونبغ فى فنون كثيرة منوعة : فى الهندسة والعمارة والرياضة والموسيقى والنقش والتصوير وغيرها ، وزيادة على ذلك كان شاعراً أديباً .

صنف فى التربية كتاباً Trattata della cura della famiglia (رسالة فى العناية بشئون الأسرة) صور فيه المثل الأعلى للحياة بين ظهرانى الأسرة ، وخير الطرق لتربية الأطفال فيها .

ألكوين ٧٣٥ — ٨٠٤ :

أكبر المربين وأوسعهم شهرة فى النصف الأول من العصور الوسطى فى أوروبا .

ولد بمدينة يورك فى شرق انجلترا وتعلم بها ثم زار إيطاليا وغيرها .

دعاه شرلمان عاهل الفرنجة (٧٤٢ — ٨٠٤) ليتولى إدارة مدرسة القصر التى أنشأها لتعليم أبنائه وأبناء الأعيان . وبعد ١٧ سنة قضاها فى بلاط شرلمان أسندت إليه رياسة دير كبير فى مدينة تور فى شمال فرنسا ربطت عليه حبوس وأوقاف كثيرة ، فزود ألكوين الدير بمكتبه زاخرة وهرع إليه الكثيرون من الطلبة والمريدين يتلقون العلم على يديه فأصبح الدير مركزاً ثقافياً هاماً للتعليم الدينى فى امبراطورية شرلمان الواسعة ومصدر نفوذ واسع للكنيسة .

إليوت (السير توماس) ١٤٩٠ — ١٥٤٦ :

سياسى انجليزى وكاتب أديب .

اشتهر بكتاب وضعه فى التربية والسياسة ونشره سنة ١٥٣١ بعنوان « الكتاب الذى اسمه الحاكم » Boke named the Governor تجلى فيه أثر الدراسات الكلاسيكية واضحاً ولا سيما أثر أفلاطون . وهو أول كتاب فى التربية وضعه مؤلفه باللغة الإنجليزية فقد كان المألوف فى تلك العصور أن توضع الكتب العلمية وغيرها باللغة اللاتينية لا باللغة القومية ، فكان لهذا الكتاب أثره فى توجيه النثر الإنجليزى . هذا وقد وضع اليوت كذلك قاموساً للغة اللاتينية يعد أول معجم لاتينى — إنجليزى .

إليوت (جورج) ١٨١٩ — ١٨٨٠ :

اسم مستعار لكاتبة إنجليزية قصصية اسمها مارى آن إفنز Marie Evans عملت فى البداية فى تحرير إحدى المجلات الإنجليزية الشهيرة فاتصلت بكثير من الأدباء والعلماء أمثال كارلايل وسبنسر ، وقد أخرجت عدة قصص أشهرها قصة مد لمارتش Middlemarch سنة ١٨٧٠ التى يعدها بعض النقاد أروع قصة ظهرت فى الأدب الإنجليزى فى القرن التاسع عشر .

إميل فاجيه = فاجيه :

إنج ١٨٦٠ —

عالم لاهوتى من علماء الإنجليز وكاتب قدير من أشهر كتابهم فى العصر الحاضر .

ولد فى إحدى بلاد مقاطعة يورك فى الشمال الشرقى من بلاد الإنجليز .

وتعين أستاذاً للاهوت فى جامعة كمبردج (١٩٠٧ — ١٩١١) ثم اختير رئيساً (عميداً) لكنيسة سنت پول ١٩١٠ وظل بها حتى سنة ١٩٣٤ .

وهو ممن يعنون بالحياة العامة ويشترك فيها بنصيب وافر .

وله مؤلفات ورسائل فى كثير من شئونها إلا أن كتاباته ومواعظه الدينية تصطبغ بصبغة تشاؤمية جعلت الناس يلقبونه بعميد المتشائم Gloomy Deam

أنسلم ١٠٣٣ — ١١٠٩ :

قس إيطالى كان رئيس ديربك فى فرنسا سنة ١٠٧٨

تعلم انسلم فى فرنسا ودرس اللاهوت فيها ثم التحق بديربك فى نرمنديا (شمال فرنسا) والتف حوله كثيرمن الطلبة والمريدين لما عرف عنه من الصلاح والتقوى وقد ظل أنسلم مديراً له حتى أصبح الدير مركزاً ثقافيا دينيا كبيراً . ثم اختير سنة ١٠٩٣ ليكون كبير الأساقفة فى كنتربرى بانجلترا . ويعد أنسلم من أكبر العلماء المدرسين فى القرن الحادى عشر فى أوروبا ومن أول الذين حاولوا التوفيق بين العقل والعقائد المسيحية . وكان من مبادئه الإيمان أولا ثم الدرس والتفهم . Credio ut intelligsam

أوريجن (أوريجانوس) ١٨٥ — ٢٥٤ ب . م :

أحد آباء الكنيسة الشرقية ومن الداعين إلى الاستفادة من فلسفة الاغريق وآدابهم للدفاع عن العقائد المسيحية وتنظيمها . وكان زاهدا متقشفا قاسيا على نفسه .

ولد بالإسكندرية ودرس على أمونيوس سكاس مؤسس مذهب الأفلاطونية الحديثة وأستاذ أفلوطين كما درس على كلنت ١٥٠ — ٢١٧ فى مدرسة الاسكندرية اللاهوتية ثم خلفه على رياستها .

لاقى أوريجن اضطهاداً كثيراً من أولى الأمر الرومانيين وغيرهم فغادر الاسكندرية ومدرستها والتجأ إلى مدينة قيسارية فى فلسطين ، ولكن الاضطهاد لاحقه فيها فغادرها إلى صور حيث توفى .

أوغسطين ٣٥٤ — ٤٣٠ م :

أعظم آباء الكنيسة الغربية وأوسعهم نفوذا وأقواهم عارضة فى الدفاع عن العقائد المسيحية .

ولد فى طاجستى فى نوميديا — وهى سوق الاخرس الآن من أعمال الجزائر . وكان فى صباه فتى ماجنا مغرما بالآداب الوثنية حتى افتتح مدرسة فى قرطاجنة لتعلم البيان ، ثم رحل إلى ميلانو ليدرسه بها . وفى ميلانو تنصر على يدى أسقفها امبرواز ، فعكف على الدراسات المسيحية وتحمس لها كل التحمس حتى تعين أسقفا لمدينة هبو وانقلب خصما عنيفا للاداب اللاتينية والاغريقية يحرم على الناس الاطلاع عليها . وكتب سنة ٤٢٦ اعترافاته الشهيرة ، كما كتب مدينة الله وكان لكتاباته وخصومته للاداب والفلسفة اللاتينية أثرها فى انعقاد مجلس قرطاجنة سنة ٤٠١ حيث حرم على المسيحيين قراءة أى كتاب فلسفى ألفه وثنى وهذا أدى فى النهاية إلى قرار جستنيان الذى أصدره سنة ٥٢٩ باغلاق جميع المدارس الفلسفية فسادت الجهالة العصور المظلمة فى أوروبا .

أوليسيز Ulysses :

هو أوديسيوس Udysseus المعروف فى أساطير اليونان .

بطل من أبطال حرب تروادة تزوج بنلوبى وأنجب منها تليماخوس وكان مشهوداً له بالشجاعة والفصاحة وحسن التدبير .

وبعد موت آخيل تنازع واجاكس على أيهما يحصل على درعه . على أن أشهر ما عرف به هو مغامراته بعد هلاك تروادة وهى المغامرات التى اتخذها هوميروس أساسا للاوديسية .

أونْ (روبرت) ١٧٧١ — ١٨٥٨ :

اشتراكى انجليزى ومن أوائل العاملين فى الحركة التعاونية الجادين فى نشرها . عهدت إليه إدارة مصنع كبير فى مدينة نيو لا نارك فعمل على تحسين أحوال العمال ومساكنهم وتربية أبنائهم ونظم لذلك عشيرة أو مجتمعاً مثالياً .

ومنذ سنة ١٨١٧ جعل يدعو إلى إنشاء قرى تعاونية على أسس اشتراكية فى انجلترا وأمريكا حتى أنفق ثروته كلها على هذه المشروعات التى لم يكن موفقاً فيها .

إيتار (چان مارك جسبار) ١٧٧٥ — ١٨٣٨ :

طبيب فرنسى عنى بتعليم الصم البكم التعبير عن خواطرهم وقام فى المعهد الخاص بهم بباريس بتجربة طويلة على صبى فى الحادية عشرة من عمره وجد ضالا فى غابة أفيرون وظن أنه متوحش ، ولكن تبين فيما بعد أنه ليس سوى طفل أبله . وقد وصف إيتار الطرق التى اتبعها فى تعليمه وصفا علمياً دقيقاً فى رسالة طويلة لها قيمتها الإنسانية والتعليمية .

إيتلفلت ٩٠٨ — ٩٨٤ :

راهب وقديس انجليزى ؛ اشتهر بما وضعه للرهبان فى الديورة من قواعد ونظم ترتب حياتهم وسلوكهم وقد تعين فى سنة ٩٦٣ أسقفاً لمدينة ونشستر من أعمال انجلترا .

إيزوقراط ٤٣١ — ٣٣٨ ق . م :

خطيب أثينى ، وأكبر أساتذة البيان الإغريق . تأثر بسقراط وبالسوفسطائيين وعمل على تنظيم مبادئهم ومراميهم .

أنشأ مدرسة فى أثينا على مقربة من اللوقيون لتدريس البيان والفلسفة فنجحت أيما نجاح وأقبل عليها الناس من كل صوب مما عاون على جعل أثينا مركزاً ثقافياً زاهراً ، وعن هذه المدرسة صدرت نظم التعليم التى سار عليها الرومان فيما بعد ونقلها عنهم الأوروبيون فى عصر النهضة . فمدارس البيان نشأت فى أوروبا نقلا عن مدرسة إيزوقراط القديمة تلك ، كما نشأت مدارس الفلسفة وجامعة أثينا من جهود مدرستى الأكاديمية واللوقيون .

إيزيدور الإشبيلى ٥٦٠ — ٦٣٦ :

أسقف مدينة إشبيلية من أعمال أسبانيا (٦٠٠ — ٦٣٦) وهو عالم دينى وكاتب من كتاب القرن السابع كان يعد أغزر أهل زمانه علما وأكثرهم إحاطة ، ومع أنه كان ممن ينفرون الناس من قراءة غير الكتب الدينية فقد أثر عنه أنه يقول النحو ولا الهرطقة ، واشتهر بموسوعة من تلك الموسوعات التى ظهرت فى العصور الوسطى جمعها من مصادر شتى وخص فيها علوم القدامى كلها وهى موسوعة جافة سقيمة مليئة بالأخطاء ومع ذلك انتشرت بين الناس أيما انتشار .

إيفوروس :

خطيب ومؤرخ اغريقى عاش حوالى ٣٥٢ سنة قبل الميلاد .

كان أحد تلاميذ إيزوقراط (٤٣١ — ٣٣٨) ، وضع تاريخاً للعالم القديم حتى سنة ٣٤٠ ق م فى ثلاثين جزءا لم يبق منه سوى قطعة صغيرة ، وكان ديودور الصقلى واسترابون قد أفادا من ذلك الكتاب كثيراً .

إيلفريك ٩٥٥ — ١٠٢٢ :

مدرس وقسيس من الإنجليز السكسونين .

كان يعرف بالنحوى لعنايته بنحو اللغة اللاتينية ، على أن شهرته ترجع لما كتبه باللغة القومية .

كان راهباً فى دير ونشستر حيث درس على إيثلفلت ووضع عدة رسائل وأناشيد وكتبا بسط فيها العلوم لأبناء بلده أيما تبسيط . ومنها يتبين لنا موقف الكنيسة وجهودها فى العصور الوسطى فى التعليم . وكان لكتابات إيلفريك أهميتها الأدبية من حيث ما كان لها من الأثر فى توجيه النثر الإنجليزى .

إيموجن :

شخصية من الشخصيات الروائية التى صورها شكسبير فى مسرحية سمبلين .

باخوم ٢٩٢ — ٣٣٦ :

راهب مصرى . كان فى وثنيته جنديا فى جيش الإمبراطور قسطنطين ثم تنصر سنة ٣١٤ وتتلمذ للقديس بلامون وترهب فى طبنيسة من الصعيد الأعلى قرب دندره منذ سنة ٣٢٠ .

وهو مؤسس لنظام خاص من الرهبنة يعيش فيه الرهبان جماعات بحسب قواعد ونظم وضعها لهم ثم تعددت الديورة حول دندره وصار دير فاو (پاپاو) المركز الرئيسى لها .

بار كهرست (هلين) ١٨٨٨ —

مربية أمريكية اشتغلت بالتدريس منذ سنة ١٩٠٤ ونجحت فى تنظيم مدرستها بشكل يجعل كل تلميذ يقوم بأداء العمل الملائم له ويسير فيه بحسب سرعته واستعداداته . ثم ازدادت خبرتها النظرية والعملية بالتعليم ، وأخيراً طبقت طريقتها كاملة لأول مرة فى مدرسة ثانوية فى مدينة دالتون بولاية ماشوستس بالولايات المتحدة . وهى طريقة انتشرت فى كثير من بلاد العالم وسميت بطريقة دالتون أو طريقة المعمل .

وقد ترجم كتابها إلى اللغة العربية أخيراً الأستاذ زكريا ميخائيل ترجمة موجزة ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر .

بارمنيدس ٥١٠ — ٤٨٠ ق . م :

(١) فيلسوف إغريقى برز فى القرن الخامس قبل الميلاد وهو من بلدة إيليا واليها ينسب . يقال إنه درس على اكسانوفون وتأثر به ، ويعد من رجال المدرسة الإيلية ومن مؤسسيها

وضع كتابا فى الطبيعيات شعراً هو يعد أول كتاب منظوم فى الفلسفة

(٢) محاورة من محاورات أفلاطون تدور حول بارمنيدس هذا وتسمى باسمه

پارناسوس :

جبل مرتفع فى أواسط بلاد اليونان اقترن اسمه قديماً بالاله أپولو وبآلهة الشعر . ويشار كثيراً إلى قمتيه ، فواحدة اختص بها أبولو واختص دايونا يصوص بالأخرى وهو إله الخمر والخصب عند الإغريق

ويطلق لفظ بارناسوس الآن فى الأدب الإنجليزى المعاصر على الأدب فى جملته ، وعلى كل مجموعة من مختارات الشعر

بازيل ٣٣٠ — ٣٧٩ م :

أسقف مدينه قيسارية (مزكا) ويعرف ببازيل الكبير ، وهو أحد آباء الكنيسة الشرقية ولد بقيساريه فى كبادوقيا فى آسيا الصغرى من أسرة طيبة ، وتعلم فى القسطنطينية ثم فى أثينا مع جريجورى نازيانزوس . وقد زار مصر والشام واستفاد كثيراً من رجال الدين فيهما ثم تعين أسقفا لمدينة قيساريه سنة ٣٧٠ ، فجعل يكافح المذهب الأريوسى وأنصاره

وقد أنشأ عدة معاهد للرهبنة ووضع لها عدة نظم لا تزال متبعة إلى حد كبير فى الديورة التابعة لرهبان الكنيسة الشرقية الأرثوذكسية

باستورلا :

اسم لراعية ورد ذكرها فى ديوان Faerie Queene للشاعر الإنجليزى أدمند سبنسر المتوفى فى آخر القرن السادس عشر ١٥٩٩

بانتينونوس :

نشأت فى الإسكندرية فى القرن الثانى بعد المسيح مدرسة لاهوتية لدراسة الفلسفة الإغريقية والعقائد المسيحية وكان بانتينوس هذا أول من درس بها وأدارها وذلك سنة ١٧٩ م ثم اعتزل العمل وهاجر إلى الهند فتولى شأنها كلمنت الإسكندرى ، ثم تلميذه أوريجون الذى اضطر إلى مغادرتها سنة ٢٣١ إلى آسيا الصغرى

بانسوفيا :

كلمة يونانية ويراد بها الإحاطة بجميع المعارف الإنسانية وتزويد كل إنسان بها أو بمبادئها الأولى على الأقل ، وقد برزت هذه الفكرة على يد المربى التشكى يوحنا كومنيوس زعيم المربين القائلين بالتربية الحسية فى القرن السابع عشر وتجلت نزعته هذه ظاهرة فى كتابه «المرشد الأكبر» وغيره مثل « باب الأشياء مفتوح » حيث حاول تنظيم المعارف كلها حول أصول عامة

بايبلزورث (ولتر) :

مدرس إنجليزى عاش فى النصف الثانى من القرن الثالث عشر وكان من أوائل الذين عنوا بتدريس اللغة الفرنسية لجماعة من أبناء الإنجليز الذين من أصل نورمندى

بتى (السير ويليام) ١٦٢٣ — ١٦٨٧ :

سياسى واقتصادى انجليزى شغل عدة مناصب كبيرة فى إيرلنده وكان صديقا للفيلسوف هبز .

نشر عدة رسائل فى الاقتصاد وهو من الأعضاء المؤسسين للجمعية الملكية فى انجلترا .

بجماليون :

تقول الأساطير اليونانية إنه ملك من ملوك قبرص صنع تمثالا من العاج لفتاة جميلة فخرج التمثال آية فى

الجمال حتى وقع الملك فى غرامه ودعا الآلهة أن تنفث فيه الحياة فاستجابت دعوته وانقلب التمثال فتاة رائعة الجمال اتخذها الملك زوجا له .

بِرْتْ (سيريل) ١٨٨٣— :

هو السير سيريل برت أستاذ علم النفس بجامعة لندن ومن أساطين هذا العلم فى العالم كله . عمل فى البداية فى قسم التعليم بمجلس مقاطعة لندن وأستاذا للتربية بجامعتها (١٩٢٤ — ١٩٣١) ثم أستاذا لعلم النفس بها كذلك ، ولا يزال ، وله بحوث كثيرة ومؤلفات قيمة ويعد رائداً من رواد أقيسة الذكاء . وتمتاز كتاباته بالاهتمام بالناحية التاريخية ، والدقة والوضوح وحسن العرض . وقد منح لقب (سير) فى سنة ١٩٤٦

بركهارت (جاكوب) ١٨١٨ — ١٨٩٧ :

مؤرخ سويسرى عنى بتاريخ الفن والثقافة . تعلم فى برلين وفى بن بالمانيا ثم تعين استاذا للتاريخ فى جامعة بازل بسويسره (سنة ١٨٤٥ — ١٨٩٣) .

واشتهر بكتابين له فى النهضة الايطالية أحدهما — الثقافة فى عصر النهضة (١٨٦٠) الثانى — تاريخ النهضة فى إيطاليا (١٨٦٧) ويعد أوفى كتاب فى موضوعه .

برينزلى :

مدرس انجليزى من مدرسى القرن السابع عشر

كان ممن عنو بالعمل على توسيع مدى الدراسات الانسانية فى المدارس الثانوية المعروفة وقتئذ بمدارس النحو ، وطالب بتدريس اللغة الانجليزية بوصفها لغة البلاد القومية ونقد اقتصار المدارس على الاهتمام باللغتين القديمتين اللاتينية والاغريقية ووضع فى ذلك كتابا نشره سنة ١٦١٢ باسم Ludas Literarius يتضح لنا منه طرق التدريس التى كانت متبعة فى المدارس الانجليزية فى القرن السابع عشر .

بروتاجوراس ٤٨٥ — ٤١١ ق . م :

كبير السوفسطائيين الاغريق ولد فى مدينة أبديرا بتراقيا (اليونان) وتعرف بفيلسوفها ديموقريطس . ثم وفد على أثينا سنة ٤٥٠ وتعلم فيها وكان صديقا لبركليز ثم اتهموه بآراء الحادية فحوكم فى شيخوخته وأحرقت كتبه ففر من أثينا إلى صقلية ولكنه غرق فى البحر . وإليه ينسب القول بأن الانسان مقياس الأشياء كلها ويقال إنه أول من هذب علم النحو .

(٢) اسم لإحدى محاورات أفلاطون تمثل سقراط والسوفسطائيين .

برودنتيوس ٣٤٨ — ٤١٠ م :

أكبر شاعر من الشعراء الأول المسيحيين الذين ظهروا فى الغرب . وكان فى بداية أمره مدرساً للبيان وعمد إلى خلق أدب مسيحى بدل الآداب الوثنية فنظم أناشيد وقصائد . ومن أهم ما كتب Contra Symmachus وهو ديوان شعر نقد فيه المذكرة التى تقدم بها سماخوس محافظ رومية إلى الأمبراطور فالينتان يدافع فيها عن الوثنية ويطالب باعادة تمثال النصر الذى كان الأمبراطور جراتان قد أمر بازالته

بريره (يعقوب رودريجويز) ١٧١٥ — ١٧٨٠ :

يهودى أسبانى وفد على فرنسا واهتم بمشكلة تعليم الصم والبكم ، فعكف على دراسة موضوعه ثم عرض ثمرة جهوده على أكاديمية العلوم فى باريس فوافقوا عليها وخصص له الملك لويس الخامس عشر معاشاً يعاونه على الاستمرار فى بحوثه فأنشأ مدرسة فى بردو سنة ١٧٥٠ ثم نقلها بعد سنتين إلى باريس .

بريستلى (جوزف) ١٧٣٣ — ١٨٠٤ :

قسيس انجليزى اشتغل بالكيمياء وبرز فيها

وكان مدرساً فى إحدى الأكاديميات التى أنشأها القسس الإنجليز المنشقون على الكنيسة واشتهر بالاهتمام بالعلم والفلسفة ولا سيما بالكيمياء وقد وفق إلى اكتشافات كثيرة منها الأوكسيجين

وفى التربية كان بريستلى يعارض وضع التعليم فى أيدى الحكومة وطالب بجعله حراً فى أيدى الأفراد والطوائف حتى تزود كل طائفة أبناءها بنوع التعليم الذى تراه صالحاً لها وقد هاجر إلى أمريكا سنة ١٧٩٤ بعد أن هاجم الغوغاء منزله لأنه كان يناصر الثورة الفرنسية . توفى فى أمريكا سنة ١٨٠٤ .

بريشيان (Priscian) :

عالم نحوى رومانى اشتهر فى القرن السادس بعد الميلاد فى عصر الإمبراطور جستنيان . وترجع شهرته إلى كتاب له فى النحو اللاتينى عرض فيه هذا العلم عرضاً منظما فكان خيراً من أجرومية دوناتوس الشهيرة .

بزْداو (يوهان هاينريش) ١٧٢٣ — ١٧٩٠ :

مدرس ألمانى ولد فى هامبورج وتعلم بها واشتغل بالتدريس وكتب رسالة فى التربية نال بها درجة الأستاذية . وكان أساسها آراء كومنيوس التشكى ، ولاشالوتيه الفرنسى . ولما ظهر كتاب روسو تأثر به بزداو كل التأثر ودعا بنى وطنه لجعل التعليم علمانياً وقومياً . ونشر كتابين كان لهما أثرهما فى ألمانيا ، ومعهداً للتعليم باسم الفيلا نتروبينوم يسير فيه على مبادئ روسو فنجح المعهد إلى حد ما وحاكاه كثيرون فى الأقطار الأوروبية الأخرى .

بستالُتزى (يوهان هاينريش) ١٤٧٦ — ١٨٢٧ :

مرب سويسرى ومصلح اجتماعى — ولد فى مدينة تسوريخ وكان أبوه جراحا توفى وابنه هذا فى الخامسة من عمره فنشأ فى حجر أمه وعرف معنى العطف والمحبة وقيمة الأسرة ولا سيما الأم فى تربية أطفالها فكان لذلك أثره فى آرائه فى التربية . درس فى الجامعة ليكون قسيساً وتأثر بآراء روسو فترك اللاهوت إلى القانون ثم ترك هذه الدراسة واشتغل بالزراعة العملية فأنشأ فى الضيعة مدرسة لتربية أولاد الفلاحين ثم عكف على الكتابة والعمل على إصلاح المجتمع عن طريق التعليم ثم انشأ مدرستين أخريين ومعهداً لتخريج المعلمين

وكان لجهوده أثرها فى توجيه التربية وجهة جديدة وفى تعميم التعليم واتخاذه أساساً للإصلاح الاجتماعى وفى جعل طرق التعليم تقوم على أساس من علم النفس المعروف فى أيامه .

بَطْلر (جوزيف) ١٦٩٢ — ١٧٥٢ :

أحد رجال الدين الإنجليز . كان فى البداية من المخالفين للكنيسة القائمة ثم عاد وانضم إليها ، وشغل منصب أسقف مدينة درم Durham ، وله بحوث دينية كثيرة .

بَطْلر (صمويل) ١٨٣٥ — ١٩٠٢ :

كاتب انجليزى من كتاب القرن الماضى : وضع قصة فلسفية نشرها سنة ١٨٧٢ باسم Erewohn وهو اسم اتخذه للجماعة المثلى التى تصورها وكلمة Eceufhor هى مقلوب كلمتى No where .

وترجم الألياذه والأوديسة إلى الانجليزية نثرا وعنى عناية خاصة بدراسة علم الاحياء (البيولوجيا) واشتهر بكتابة الحياة والعادة (١٨٧٧) .

بكْ :

ديرشهير فى نرماندیا وهى إقليم فى شمال فرنسا ، كانت به مدرسة خاصة لدراسة اللاهوت يؤمها كثيرون من الطلبة والمريدين من شتى البلاد فى غرب أوروبا فأصبح الدير مركزا ثقافياً هاما فى القرن الحادى عشر واشتهر من رؤسائه فى هذا القرن اثنان من العلماء هما لانفران (١٠٠٥ — ١٠٨٩) وأنسلم (١٠٣٣ — ١١٠٩) .

بلوطوس ٢٥٤ — ١٨٤ ق . م :

كاتب رومانى كوميدى . كان عاملا انتهز أوقات فراغه لوضع الروايات التمثيلية ، ويقال إنه كتب ١٣٠ رواية لم يصل إلينا منها سوى عشرين كلها كوميديات مقتبسة من أصول يونانية . ومنه اقتبس شكسبير الإنجليزى وموليير الفرنسى وغيرهما .

بناتيز :

فى الديانة الرومانية القديمة ، كانوا يطلقون هذا الاسم على الأرواح التى تشرف على حماية البيت أو على حماية الدولة ذاتها ، حتى أن القضاة كانوا يحلفون اليمين بها .

بنتام (جيرمى) ١٤٧٨ — ١٨٣٢ :

فيلسوف انجليزى ومشرع كبير يعد مؤسس مذهب المنفعة فى الفلسفة .

كتب فى القانون والسياسة والاقتصاد السياسى وكان لكتاباته القانونية أثر كبير فى انجلترا وفى العالم كله وقد منحه زعماء الثورة الفرنسية لقب مواطن بالجمهورية الفرنسية .

بِنِدِكت (٤٨٠ — ٥٤٤ م) :

مؤسس طائفة الرهبان البندكتيين

كان من أبطارقة الرومان وأشرافهم فهالته المفاسد الفاشية فى رومية حيث كان يتلقى العلم ، فهرب منها واعتزل الحياة وانفرد فى دير للنسك والعبادة ثلاث سنوات .

ثم أنشأ ديراً فى منتى كاسينى بين روميه ونابولى ، اشتهر شهرة واسعة منذ أن وضع بند كت

سنة ٥٢٨ دستوراً ينظم حياة الرهبان اليومية فى الديورة ، وهذه النظم هى التى تعرف اختصاراً باسم « القاعدة أو الدستور » Regula monachorum .

بوئيتيوس (٤٨٠ — ٥٢٤) :

عالم وأديب رومانى ولد فى رومية . وصار قنصلا سنة ٥١٠ ونال حظوة كبيرة عند الإمبراطور ثيودريك القوطى . ومع ذلك وشى به خصومه فغضب عليه الامبراطور وزجه فى السجن ثم حكم عليه بالإعدام فأعدم فى مدينة پاڤيا .

وفى سجنه كتب « سلوى الفلسفة » وهى رسالة تدل على سعة علمه وإحاطته باتجاهات الفكر الإغريقى وقد انتشر هذا الكتاب فى العصور الوسطى ، ويعد آخر كتاب صنف فى العصور الوثنية . وضع بوتيوس كذلك عدة كتب مدرسية فى الحساب والهندسة والمنطق والموسيقى ، وظل كتابه الأخير مستعملا فى أوروبا حتى منتصف القرن الثامن عشر .

پور رويال :

دير مشهور للراهبات فى الجنوب الغربى من باريس أنشىء سنة ١٢٠٤ ولكنه لم يشتهر إلا فى القرن السابع عشر لما التجأت إليه جماعة من طائفة اليانسنيين وهى طائفة يشتغل الكثير من أفرادها بالعلوم والآداب إلى جانب عنايتهم بالدين . رئيسهم سان سيران (١٥٨١ — ١٦٤٣) ونسبت الطائفة إلى اسم هذا الدير . هدم سنة ١٧١٠ .

عنيت طائفة اليانسنين هذه بانشاء عدة مدارس صغيرة لا يعدو تلاميذ المدرسة الواحدة خمسة وعشرين تلميذا افتتحت أولاها سنة ١٦٤٣ واضطلع بالتعليم فيها عدد غير قليل من المدرسين المخلصين لعملهم ودينهم فنالت شهرة واسعة ، على أن عمرها لم يطل مع ذلك فقد أغلقت سنة ١٦٦١ بايعاز من اليسوعيين الذين وجدوا فيها منافسا كبيرا لهم . ومن أشهر تلاميذهم لافنتين وبسكال . وكانت تعنى هذه المدارس بمبادىء ديكارت وباللغة القومية فضلا عن عنايتها بالمنطق والرياضة . وكان أثر ما كتبه مدرسوها أهم من عمل المدارس نفسها لأنها لم تعمر طويلا .

بوزانكيت (برنارد) ١٨٤٨ — ١٩٢٣ :

فيلسوف انجليزى مثالى المذهب

تعلم فى أكسفرد واشتغل بالتعليم فيها من سنة ١٨٧١ حتى سنة ١٨٨٨ ثم اختير أستاذا للفلسفة فى جامعة سنت أندروز باسكتلنده من ١٩٠٣ — ١٩٠٨ وهو من أنصار هجل الفيلسوف الألمانى ، ويعد مع الفيلسوفين الانجليزين جرين وبرادلى ممن يمثلون المثالية معارضة منهما لنزعة الفلسفة الانجليزية العملية .

بوسيويه (جاك بنين) ١٦٢٧ — ١٧٠٤ :

عالم دينى فرنسى وخطيب واعظ .

ولد بمدينة ديجون وتعلم فى مدارس اليسوعيين ، وسيم قسيسا سنة ١٦٥٢ وعهد إليه بالاشراف على تربية ولى عهد فرنسا ابن لويس السابع عشر مدة عشر سنين ، واختير أسقفا لمدينة مو (Meaux) واشتهر ببلاغته فى الوعظ الدينى . فهو خطيب مفوه ومتحمس للكنيسة الكاثوليكية ، وكان يعمل دائما على التوفيق بين الكاثوليك والبروتستانت الفرنسيين ؛ له مؤلفات كثيرة منها كتابان فى التاريخ زادا فى شهرته .

بوفون ١٧٠٧ — ١٧١٨ :

چورج لوى لكلارك ، الكنت دوبوفون ، عالم فرنسى توفر على دراسة التاريخ الطبيعى . ولد فى بريتانيا فى فرنسا ودرس الحقوق فى ديجون والطب فى انجير ولكنه عشق التاريخ الطبيعى فعكف على دراسته حتى نبغ فيه ووضع كتابا فى ٤٤ مجلدا (من ١٧٤٩ — ١٨٠٤) وكان عضوا فى أكاديمية العلوم الفرنسية وفى الأكاديمى الفرنسية نفسها منذ سنة ١٧٥٣ .

بيفييه (كلود) :

فيلسوف فرنسى ومؤرخ

كان يدرس بمعاهد اليسوعيين وأبدى فى مهنة التدريس مقدرة طيبة وصنف عدة كتب فى الفلسفة والنحو .

بيدْ ٦٧٣ — ٧٣٥ :

لاهوتى ومؤرخ . ولد فى قرية قريبة من مدينة درم فى شرق انجلترا ، ولما بلغ السابعة دخل الدير وصار قسيسا فى سنة ٧٠٣ وقصر حياته على الكتابة والتعليم فوضع عدة رسائل وكتب كتبا كثيرة باللغة اللاتينية فى العلم والتاريخ واللاهوت . وكان من تلاميذه إجبرت كبير أساقفة يورك .

بيكون (روجر) ١٢١٤ — ١٢٩٤ :

فيلسوف انجليزى من فلاسفة القرن الثالث عشر ، ورائد من رواد الاشتغال بالأمور العلمية . درس فى أكسفرد وفى باريس وتعلم العربية وانضم إلى طائفة القسس «الفرنسسكان» وكان يعارض المدرسيين فى عصره وينعى عليهم تفاهة تفكيرهم وضحولة آرائهم وقلة احتفالهم بالملاحظة والتجريب

وكان هو يقوم فعلا بكثير من التجارب ، وتوصل إلى كشوف عدة على الرغم مما صادفه من عنت وسجن ويقال إنه اخترع البارود وعدسات النظارات على أثر اطلاعه على كتاب ابن الهيثم العالم العربى

بيكون (فرنسيس) ١٥٦١ — ١٦٢٦ :

فيلسوف وسياسى انجليزى من أكبر فلاسفة القرن السابع عشر

ولد فى لندن ودرس فى كمبردج ، واشتغل بالمحاماة ، وانتخب عضواً فى البرلمان عدة مرات ، ودخل الوزارة ومنح لقب لورد فريولام ولكنه اتهم بالرشوة فحوكم وأبعد عن البرلمان وسجن

على أن آثاره الأدبية والعلمية قد خلدت اسمه ، كما بينت التفاوت الكبيرين عبقريته وبين أخلاقه وسلوكه . ومع أنه لم يكن مدرساً ولا مهتما بالتعليم فإن له فيه أثراً كبيراً وذلك بتوجيهه التعليم والمعلمين نحو العناية بالعلم ، وبالملاحظة والتجريب فيه ، والاهتمام بالطريقة الاستقرائية

بيوس الثانى (البابا) ١٤٥٨ — ١٤٦٤ :

هو إينياس سلفيوس بيكولومينى ، ولد سنة ١٤٠٥ . وتبوأ كرسى البابوية سنة ١٤٥٨ وعرف بأنه حاول أن يشن حربا صليبية على الأتراك المسلمين ولكن محاولاته فشلت

وكان نصيراً للأدب والأدباء ، ألف عدة كتب قبل توليته كرسى البابوية ١٤٥٦ واشتهر فى عالم التربية

برسالته التى كتبها لتلميذه لا ديسلاوس ابن ملك المجر وبوهيميا نشرت لأول مرة سنة ١٤٧٥ وآخر طبعة لها كانت سنة ١٥١٨ .

ترتزندرف ١٤٩٠ — ١٥٥٦ :

مرب ألمانى اسمه فالنتين فريدلند ؛ وترتزندرف اسم القرية التى ولد فيها فعرف باسم مسقط رأسه .
كان ناظراً لمدرسة ثانوية فى جلدنبرج بألمانيا سنة ١٥٢٣ اشتهرت فى أوروبا بحسن قيامها على تربية تلاميذها وبعنايتها باللغة اللاتينية وآدابها .

ترتوليان ١٥٥ — ٢٣٠ :

أحد آباء الكنيسة الغربية فى القرن الثالث بعد الميلاد
وكان محامياً بقرطاجنة فى شمال إفريقية ثم تنصر ورسم كاهناً وانصرف إلى التأليف فى الأمور الدينية ، وتعد مصنفاته من أول ما كتب فى العقائد المسيحية باللغة اللاتينية .
كان ترتوليان كغالبية الآباء الغربيين خصما عنيفاً للفلسفة الإغريقية وأثر عنه قوله إننا بعد المسيح لسنا بحاجة إلى شىء من الفلسفة ، غير ما عند الإغريق مستفاد من التوراة . والفلسفة منشأ البدع .

ترولوب (أنتونى) ١٨١٥ — ١٨٨٢ :

روائى انجليزى وكاتب مكثر .
ولد فى لندن وتعلم فى مدرستى هارو ، وونشستر وهما من المدارس الثانوية العامة الشهيرة ببلاد الإنجليز ثم رحل إلى بلاد عدة منها مصر .
كتب أكثر من خمسين قصة كما كتب ترجمة لحياته نشرها سنة ١٨٨٢
وكانت أمه كاتبة كذلك ، اضطرت إلى احتراف الكتابة بعد أن أتلف زوجها ثروتها وركبه الدين من جراء إسرافه فى المضاربات المالية .

تروبا (ترواده) :

مدينة قديمة كانت فى الشمال الغربى من آسيا الصغرى على مقربة من بلدة حصار لك الحالية . كشف البحث عن وجود تسع طبقات متتالية فى تلك البقعة ، وكل طبقة تمثل مدينة بذاتها . وتروبا عاصمة إقليم التراس أو التروادة الذى كان يعرف قبل باسم دردانيا .
إشتهرت تروبا فى أشعار هوميروس وفرجيل وغيرهما عند الكلام على الحرب بينها وبين الإغريق الذين استولوا عليها بخديعة الحصان الخشبى المشهورة .

تسيلر (تويسكون) ١٨١٧ — ١٨٨٢ :

مرب ألمانى من أتباع هربارت وناشر طريقته .
درس فى جامعة ليبتسك واشتغل بالتدريس مدة ثم عاد إلى طلب العلم فدرس القانون والفلسفة ، ثم اختير لتدريس الفلسفة والتربية . بها ونشر سنة ١٨٥٦ كتابه فى « التربية العامة » وتلاه بآخر عن « الأسس التى يقوم عليها مبدأ التعليم المربى » وأنشأ معهداً لتخريج المعلمين .

وتسيلر هذا هو الذى حدد مبادىء هربارت ونظم طرقه فى التعليم بشكل جعلها تنتشر فى أقطار أوروبا وأمريكا ، وهو الذى طبق نظرية عصور الحضارة ، وجعل مواد الدراسة كلها تدور حول محور أو مركز معين هو مادة أو موضوع أساسى فى كل فرقة من فرق الدراسة .

تشوصر (جُدفرى) ١٣٤٠ — ١٤٠٠ :

شاعر انجليزى من شعراء القرن الرابع عشر . يقول عنه بعض المستشرقين إنه من الذين تأثروا بالعلوم العربية . اشتهر بكتابه قصص كنتربرى ، وهو من أوائل الكتب التى طبعها كاكستون مخترع الطباعة فى انجلترا سنة ١٤٧٥ .

تولستُوى (١٨٢٨ — ١٩١٠) :

هو الكنت ليو نيقولائيفتش الكاتب الروسى القصصى ، والفيلسوف الاجتماعى المتصوف .

ولد فى قرية ياسنايا بوليانا فى مقاطعة تولا فى روسيا ثم انخرط فى سلك الجندية كعادة النبلاء فى عصره واشترك فى حرب القرم ضد الأتراك .

كان تولستوى يعيش فى البداية عيشة الأرستقراطيين المترفين ، ثم برم بها وطلقها ولزم قريته ، وحرر ما عنده من عبيد الأرض ثم استحدث لنفسه فلسفة دينية عمادها الابتعاد عن العنف ومقاومة الحروب ومناهضة الترف ؛ وفى آخر أيامه لبس زى الفلاحين وعاش عيشتهم فى ضيعته فى ياسنايا بوليانا وأصدر مجلة باسمها وأنشأ سنة ١٨٦٢ مدرسة باسمها كذلك أطلق فيها الحرية للتلاميذ كاملة . وكتب كثيرا فى التربية والتعليم جمعت كلها فى كتاب واحد ترجمه إلى الإنجليزية أحد أساتذة جامعة هارفرد ليو ڤينر Leo Wiener

توما الأكوينى ١٢٢٧ — ١٢٧٤ :

عالم من علماء اللاهوت ، وفيلسوف

يعد أشهر العلماء المدرسيين وأوسعهم علماً فى العصور الوسطى اعتبر رسمياً من آباء الكنيسة ، كما اعتبرت آراؤه أساس اللاهوت الكاثوليكى .

وهو ابن الكنت دو أكوينو ؛ ولد فى قصر فى جنوب إيطاليا قرب نابولى حيث تعلم ، ثم التحق بطائفة الدومنيكان ورحل إلى باريس وكولونيا ليدرس على ألبير الكبير (١٢٠٦ — ١٢٨٠) .

ثم تعين أستاذاً بجامعة باريس وفى رومية ونابولى . وكان فى كتاباته يحيل إلى بعض مؤلفات ابن سينا المقتبسة من الشفاء (قسم ما بعد الطبيعة) كما أنه كان يشير إلى ابن رشد فقد كان قريب العهد بهما .

ثرندايك (أدورد لى) ١٨٧٤ — ١٩٤٩ :

عالم أمريكى من كبار علماء النفس والتربية ، تخرج فى جامعتى هارفرد وكولمبيا وتعين مدرساً لعلم النفس فى كلية المعلمين بجامعة كولمبيا ، ثم أستاذا لعلم النفس التربوى فأستاذاً للتربية بها ، اعتزل عمله سنة ١٩٤٠ وهو مؤلف مكثر ، كتب فى نواح عدة من علم النفس والتربية واللغة . وله قاموس فى اللغة الإنجليزية اشتهر فى البلاد الناطق أهلها بهذه اللغة .

ثيو پُمپَصْ ٣٧٨ — ٣٠٠ ق . م :

مؤرخ إغريقى . درس على إيزوقراط أكبر أساتذة البيان فى اليونان ، وكان صديقاً للإسكندر المقدونى الذى كان يحميه من هجمات خصومه الكثيرين . وبعد وفاة الإسكندر التجأ إلى مصر سنة ٣٠٥ وكان قد أناف على السبعين فأبى بطليموس (الأول) أن يستقبله . ومن أهم مصنفاته كتاب فى تاريخ اليونان ، هلنيكا Hellenica وآخر فى تاريخ فيليب المقدونى ، ولم يصلنا منهما سوى قطع صغيرة .

جارلاند (چون دو جارلاند) ١١٩٥ — ١٢٧٢ :

أتقن دراسة اللاتينية والإغريقية وحث الناس على الاهتمام بهما ولذا فإن كتاباته تعطينا فكرة جلية عن الطرق المتبعة فى تدريس هاتين اللغتين فى القرن الثالث عشر ببلاد الإنجليز .

جالينوس ١٣١ — ٢٠١ ل . م :

الطبيب اليونانى القديم المشهور .

ولد فى برغامة فى آسيا الصغرى ، ودرس فى مدن عدة ، ثم استقر فى رومية وصار طبيباً لثلاثة من أباطرة الرومان وكان عندهم وجيهاً . ويعد جالينوس أعظم الأطباء القدامى بعد بقراط . اشتهر فى التشريح ووظائف الأعضاء ، وألف كتبا ورسائل كثيرة وصلنا منها نحو ٨٣ رسالة ، وقد ترجم منها عدة إلى اللغة العربية نقل حنين بن إسحق العبادى كثيراً منها إلى السريانية ثم ترجمت إلى العربية ، كما نقل هو وغيره أخرى إلى العربية مباشرة .

جُدوين (وليام) ١٧٥٦ — ١٨٣٦ :

كاتب روائى وفيلسوف سياسى . أبوه قسيس من المنشقين على الكنيسة الإنجليزية . ولما كبر اتخذ مهنة أبيه واشتغل بالفلسفه ومال إلى آراء رجال الثورة الفرنسية وإن خالفهم فى نزعتهم العنيفة ، ثم ترك الكنيسة وعكف على التأليف فى السياسة والفلسفة فكتب Inquiry concerning Political Justice (بحث عن العدالة السياسية) طالب فيه بإلغاء كل سلطة وكل عقاب وإلغاء الزواج ، ولكنه هو تزوج سراً بمارى ولستنكرافت ولم يعلن زواجه بها إلا بعد وفاتها وقد أعقب فتاة تزوجها الشاعر الإنجليزى شيلى .

جِرْبير (دوريك) ٩٤٠ — ١٠٠٣ :

أسقف مدينة ريمس

وتولى كرسى البابوية سنة ٩٩٩ باسم البابا سلفستر الثانى

ولد فى فرنسا وتعلم فى أسبانيا ويقال إنه اطلع على ماوصل اليه العرب من العلوم والفلسفة ؛ ثم تعين مدرساً فى مدرسة ريمس الكاتدرائية وكان يكثر من الرجوع إلى الكتب الإغريقية والعربية وعنى بالرياضة والعلوم الطبيعية وبنشر المكتبات .

جريجورى تاوماترجوس ٢٠٠ — ٢٧٠ م :

عالم لا هوتى من رجال الكنيسة الغربية فى القرن الثالث الميلادى ، كان من أشراف الرومان فى مدينة قيسارية الجديدة بمقاطعة بنطس فى آسيا الصغرى . درس القانون ثم تنصر على يدى أوريجن وتعين أسقفاً لمدينة قيسارية وتحمس للمسيحية وتنصر على يديه كثيرون من الوثنيين . وتعزى اليه معجزات كثيرة ، ومن ثم كان لقبه هذا : تاوماترجوس (صانع المعجزات) .

جريجورى نازيانزوس (النازيانزى) ٣٢٩ — ٣٨٩ :

أب من آباء الكنيسة الشرقية

ولد فى نازيانزوس وهى مدينة كبيرة فى قبادوقيا بآسيا الصغرى فنسب إليها . درس فى قيسارية حيث كان أبوه أسقفاً لها كما درس فى الإسكندرية وأثينا .

عينه الامبراطور ثيودوسيوس أسقفاً للقسطنطينية ولكنه لم يلبث أن استعفى وقضى الشطر الباقى له من عمره فى بلدته . وتتميز كتاباته بروعة الأسلوب .

الجشطلت : لفظة ألمانية معناها شكل أو صورة ترجمها الانجليز بألفاظ عدة مثل Configuration أو Pattern أو form :

وتطلق الآن على اتجاه معين أو مذهب من مذاهب علم النفس التجريبى نشأ فى المانيا بمدينة فرنكفورت على أيدى ثلاثه من الباحثين هم مكس فرتايمر (١٨٨٠) وكورت كفكا (١٨٨٦) وفلفجانج كوهلر (١٨٨٧) .

جمهوريات الصغار :

هى معاهد أمريكية لإصلاح الأحداث المجرمين تأسست فى الولايات المتحدة فى النصف الأول من هذا القرن أساسها الحكم الذاتى وتدريب الفتيان المتشردين وأشباههم تدريباً يخلق منهم مواطنين صالحين .

جنتيله (جيوفانى) ١٨٧٥ — ١٩٤٤ :

فيلسوف وسياسى إيطالى :

كان أستاذا فى جامعات نابولى وبالرمو وبيزا وأخيرا فى جامعة روما وانتخب عضوا لمجلس الشيوخ الإيطالى سنة ١٩١٨ ثم تعين فى عهد الفاشيست وزيراً للمعارف (١٩٢١ — ١٩٢٤) فاستحدث إصلاحات واسعة النطاق فى نظام التربية .

وهو فى فلسفته مثالى النزعة يتبع كانت وفشته وهجل . كتب فى الفلسفة والأدب كثيراً وأهم كتاب له فى التربية La Reforma dell' Educazi one — اصلاح التربية

جوارينو (١٣٧٤ — ١٤٦٠) :

هو جوارينو دافيرونا (أوجوارينوفيرونيزى)

أديب ومربى من رجال النهضة فى إيطاليا ، درس الإغريقية على يدى كريسولاروس فى القسطنطينية ، وكريسولاروس هذا أول من علم الإغريقية فى إيطاليا فى بداية النهضة ؛ وافتتح مدرسة فى فلورنسه ثم تعين أستاذاً للإغريقية فى جامعة فلورنسه بعد تأسيسها ، وعليه درس هذه اللغة بها كثيرون .

وهو الذى عنى بتأديب نيقولادستى ابن صاحب فرارا وبذلك أوجد أول مدرسة من مدارس البلاط فى إيطاليا وهو من معاصرى فتيورينو دافلترا ولا يقل عنه أدبا وشهرة .

چورچ (و . ر .) ١٨٦٦ — ١٩٣٦ :

أمريكى من رجال الأعمال عرف بحبه لفعل الخير أنشأ سنة ١٨٩٥ جمهورية للأحداث أسماها جمهورية جورج الصغرى وهى معهد صناعى يقوم على أساس الحكم الذاتى ، تأسست فى مدينة ايتاكا بولاية نيويورك

چوليان (يوليان) ٣٦١ — ٣٦٣ :

أحد أباطرة الرومان فى القرن الرابع لم يزد حكمه على ٨ أشهر ؛ وكان الكتاب المسيحيون يلقبونه بالمرتد لأنه عندما تولى العرش عاد إلى الوثنية وبذل جهده للمحافظة عليها ففى سنة ٣٦١ أصدر قراراً يمنع المسيحيين من التدريس بالمدارس وأمر البلديات بعدم تعيين أى مدرس إلا بعد مصادقة الامبراطور ، وبعد هذا أول تدخل فعلى للدولة الرومانية فى شئون التعليم .

جون أوف سالزبرى . توفى سنة ١١٨٠ :

زعيم دينى انجليزى ، وعالم ملم بالدراسات القديمة .
درس فى باريس على أبلار وعمل فى انجلترا حيث حضر مقتل بكت Becket فى كنتربرى ، وصنف كتباً كثيرة من أهمها ترجمة لحياة أنسلم وأخرى لحياة بكت وكان منذ سنة ١١٧٦ أسقفاً لمدينة شارتر بفرنسا .

جونز (إرنست) :

عالم انجليزى من رجال التحليل النفسانى المعاصرين من أتباع فرويد
إهتم بهذه الناحية من علم النفس منذ سنة ١٩١٣ وعمل جادا فى نشره فى انجلترا وغيرها .
وقد تعين أستاذاً للبحوث النفسية فى جامعة ترنتويكندا .

جويبرت ١٠٥٣ — ١١٢٤ :

لاهوتى ومؤرخ فرنسى من رجال القرن الثانى عشر ورئيس دير نوجا بفرنسا
عنى بالتاريخ وكتب فى الحروب الصليبية كتابا يعده بعضهم خير ما وضع فى هذه الحقبة من الكتب المعاصرة لها .

جيروم (القديس) ٣٤٠ — ٤٢٠ :

أحد آباء الكنيسة الغربية ، درس البيان والفلسفة فى روميه على يد العالم النحوى دوناتوس ، ثم درس اللاهوت فى فرنسا وفلسطين وزار مصر . ترجم الإنجيل إلى اللغة اللاتينية سنة ٣٨٥ — ٤٠٥ وهي الترجمة المعروفة باسم Vulgate ولاتزال هى الترجمة المعتبرة (بعد بعض تعديلات) فى الكنيسة الكاثوليكية

جيزو (فرنسوا بيير جويوم) ١٧٨٧ — ١٨٧٤ :

مؤرخ فرنسى وسياسى ، تولى رياسة الوزارة فى عصر لوى فيليب ، وكان أستاذ التاريخ فى السوربون ؛ وهو كاتب مكثر ، ومن أهم كتبه تاريخ الحضارة ، ومع ذلك فإن مقاومته لكل إصلاح هى التى أدت إلى ثورة سنة ١٨٤٨ فى فرنسا .

جيمس (وليام) ١٨٤٢ — ١٩١٠ :

فيلسوف أمريكى وعالم نفسانى ، ولد فى نيويورك سنة ١٨٤٢ ، ودرس فى فرنسا وتخرج فى جامعة هارفرد سنة ١٨٧٠ ، وبعد سنتين اشتغل مدرساً فيها وظل بها حتى سنة ١٩١٠ يحاضر فى التشريح فعلم النفس فالفلسفة . ويعد من مؤسسى مذهب البرجماتية فى الفلسفة وإليه وإلى الطبيب الهولندى لانجه Lange تنسب نظرية الانفعالات المعروفة باسميهما — نظرية جيمس لانجه .

دافلترا (فتورينو) ١٣٣٨ — ١٤٤٦ :

أديب ومرب إيطالى من رجال النهضة الإيطالية . ولد فى قرية فلترا القريبة من مدينة البندقية وتعلم فى جامعة پادوا وتعين أستاذاً فى البندقية ، ثم دعاه أمير منتوا لينشئ له مدرسة فى بلاطه لأبنائه وأبناء الأعيان يسيرفيها بحسب الاتجاهات الحديثة . فقام فتورينو بالمدرسة خير قيام ونفث فيها روحا طيبة ، فعنى بالثقافة العامة التى تتطلبها « النهضة » كما عنى بالناحية الخلقية والجسمية عناية كبيرة فعده كثيرون من المربين أول مدرس عصرى حديث فى أوروبا .

دانتى (١٢٦٥ — ١٣٢١) :

الشاعر الإيطالى العظيم ، مؤلف الكوميديا الإلهية التى جاء فيها ما يشبه ماذكره أبو العلاء المعرى فى رسالة الغفران . ولد بفلورنسة فى إيطاليا ولكنه قضى حياته بعيداً عنها أوتوفى فى راڤنا سنة ١٣٢١ وكان قد كتب فى شبابه سنة ١٢٩١ «الحياة الجديدة» التى قص فيها حكاية غرامه ببياتريش .

دودريدج (فليب) ١٧٠٢ — ١٧٥١ :

رجل من رجال الدين الذين انشقوا على الكنيسة الإنجليزية وخالفوها .
كان ناظراً لإحدى الأكاديميات التى أنشأها هؤلاء المخالفون فى القرن الثامن عشر . عرف بأنه جعل التدريس فى مدرسته باللغة القومية لا باللغة اللاتينية ، ووسع مناهج الدراسة فيها توسيعاً كبيراً حتى كانت مدرسته تعد لكل شىء إلا للكنيسة الإنجليزية . وقد توفى فى لشبونه حيث ذهب إليها مستشفياً .

دو كروسّاز :

كان أستاذا للفلسفة والرياضة فى جامعة لوزان بسويسره ، ثم بجامعة جرونجن .
نشر سنة ١٧٧٢ كتاباً فى التربية عنوانه بحث فى تربية الأطفال Traite' de l'education des enfants وقد سبق أن نشر له كتابا آخر بالإنجليزية سنة ١٧٧٢ كله سخرية ونقد لاذع .

دولباخ ١٧٢٣ — ١٧٨٩ :

البارون پول هنرى دلباخ . أديب فرنسى وفيلسوف مادى من فلاسفة القرن الثامن عشر ، وهو من أصل المانى عاش فى فرنسا وكان بيته مقصد الكثيرين من الفلاسفة والأدباء أمثال روسو وداللمبير وديدرو
هاجم نظم الحكم الفرنسية والعقائد الدينية فى كتاب نظام الطبيعية Systéme de la nature وقد رد عليه فردريك الكبير عاهل پروسيا كما رد عليه فلتير .

دومينتشى (چيوڤانى) :

راهب إيطالى من طائفة الدومينكان فى مدينة فيرنزى (فلورنسة) نشر حوالى سنة ١٤٢٠ كتاباً يحتج فيه على الجهود التى يبذلها الناس فى سبيل إحياء الآداب الوثنية — الإغريقية والرومانية — وعكوفهم على دراستها والإلمام بها .

دوناتوس (إيليوس) :

عالم نحوى من علماء الرومان لمع اسمه فى منتصف القرن الرابع بعد الميلاد ، وعليه تلقى القديس جيروم وضع كتابا مفصلا فى النحو اللاتينى ولكن شهرته تقوم على كتاب آخر فى النحو أيضاً ولكنه مختصر كل الاختصار اشتهر باسم (دوناتوس) ثم أصبحت هذه الكلمة تطلق على كل مختصر . وقد ظل الكتاب مستعملا فى المدارس حتى القرن الخامس عشر أى قرابة ألف سنة من غير أن يدخل عليه أحد تعديلا يذكر على الرغم من ثقل الكتاب وجفافه وخلوه من أى ترتيب أو نظام .

ديدايموس الاسكندرى ٥٦٥ ق م — ١٠ ب م :

كتب شرحا على هوميروس وآخر على ديموستين لم تصل الينا منهما سوى قطع صغيرة .

ديكارت (رنيه) ١٥٩٦ — ١٦٥٠ :

فيلسوف فرنسى وعالم رياضى . يعد أبا الفلسفة الحديثة

تربى فى مدرسة يسوعية شهيرة ؛ ثم كره أنواع الدراسات الفلسفية اللفظية التى كان يتلقاها فى هذه المدرسة وكان مايدرس فيها من الفلسفة لا يعد وفلسفة أرسطو ، ثم درس القانون ولكنه أحب الرياضة ودقتها وانخرط فى سلك الجندية ، ثم تنقل فى بلاد عدة فى أوروبا ، وأخيراً استقر به المقام فى هولنده فعاش منفرداً بعيداً عن الناس يفكر ويكتب ، قرابة العشرين سنة إلى أن دعته الملكة كريستينا ملكة السويد إلى بلادها فرحل إليها ولكن البرد الشديد أثر فيه فأصيب بذات الرئة وتوفى سنة ١٦٥٠

وقد وضع الأستاذ الدكتور عثمان أمين ترجمة لحياته وفلسفته نشرته مكتبة الحلبى سنة ١٩٤٢

ديوى (جون) ١٨٥٩ — ١٩٤٩ :

الفيلسوف والمربى الأمريكي . ولد فى مدينة فرمنت بالولايات المتحدة وتخرج فى جامعتها ثم فى جامعة جون هيكنز واشتغل بتدريس الفلسفة فى جامعات عدة مثل منسوتا وميشجان وشيكاغو وأخيراً فى جامعة كولومبيا . وقد وجه الفلسفة والتربية وطريقتها وفلسفتها وجهة جديدة .

فهو من المؤمنين بالمذهب العملى (البرجماتية) وعليه أقام فلسفته وآراءه فى التربية ؛ فالمدرسة لديه يجب أن تعد مجتمعاً صغيراً يتعلم فيه التلاميذ بالعمل والتعاون بعضهم على بعض ويحيوا حياة اجتماعية وثيقة الارتباط بالحياة الاجتماعية خارجها ؛ وله كتب كثيرة فى الفلسفة والتربية وعلم النفس والأخلاق ترجم بعضها إلى العربية — المدرسة والمجتمع ، والديمقراطية والتربيه ، وطبعا بالقاهرة .

رابليه (فرنسوا) ١٤٩٥ — ١٥٥٣ :

أديب فرنسى راهب وطبيب

ولد فى شنون بإقليم تورين بفرنسا . ترهب ولكنه أفلت من الرهبنة وتعلم الطب ودرسه فى ليون ثم عكف على الأدب والكتابة واستسمح البابا فعينه قسيساً فى بلدة ميدون قرب باريس ولكنه لم يؤد بها عملا ما .

كتب رابليه جرجنتوا ، وبانتا جرويل واتخذهما وسيلة للنقد المقذع وبيان مفاسد عصره ومساوىء التعليم فيه ، وفى الوقت نفسه وجه التربية وجهة جديدة نحو الحرية الفردية والعناية بالطبيعة والأشياء وعدم الاقتصار على الألفاظ الميتة الجوفاء .

رابانص مورص = مورص

راتكه (ڤلفجانج) ١٥٧١ — ١٦٣٥ :

وكثيراً مايسمى راتيك اختصاراً من اسمه اللاتينى راتيكيوس ؛ درس اللاهوت فى جامعة رستك ثم واصل دراسته فى انجلترا ، وفرغ نفسه للإصلاح فى التعليم ووضع خططاً لهذا الغرض وقد ساعده كثيرون ولكنه لم يكن موفقاً فى ادارته لقلة خبرته بالتدريس العملى ، والإدارة المدرسية رغم مافى إصلاحاته من أسس صحيحة ، وكان لها مع ذلك أثرها فى توجيه التعليم فى المانيا وغيرها من البلاد فقد نادى بها وبأمثالها كومنيوس المربى التشكى المشهور .

راموص (بيار) ١٥١٥ — ١٥٧٢ :

عالم فرنسى عرف بمناهضته للاتجاه الأرسطاطاليسى . درس فى باريس وحضر دروس يوهان شترم وتشبع بها ونفر من الطرق المتبعة فى عصره كل النفور ولا سيما من حيث الاعتماد على المنقول ، وطالب هو بالاستقلال فى التفكير ، وهاجم أرسطو مهاجمة عنيفة فى رسالة عنوانها « كل ما قاله أرسطو خطأ » ، فصدر أمر ملكى بحرمانه من تدريس الفلسفة ، ولكن قرارا آخر من ملك آخر ألغاه وعين سنة ١٥٥١ أستاذاً للفلسفة والبيان فى الكليج دوفرانس collége de France خارج نطاق الجامعة فتابع فيها جهوده الإصلاحية إلى أن راح ضحية من ضحايا مذبحة سان برتولوميو المروعة .

رصل (برتراند) ١٨٧٢ — :

فيلسوف انجليزى ، وعالم من علماء الرياضيات فى العصر الحاضر ، وهو من أسرة نبيلة ، تعلم فى كمبردج ، وحاضر فى معاهد عدة فى انجلترا وأمريكا ، ومؤلفاته الفلسفية كثيرة تقرب من الثلاثين ، له فى التربية كتاب التربية والنظام الاجتماعى ، « فى التربية » وقد ترجم الثانى إلى العربية الأستاذ محمد أحمد الغمراوى ، والدكتور أحمد عبد السلام الكردانى بك .

روسّو (جان جاك) ١٧١٢ — ١٧٧٨ :

الفيلسوف الفرنسى الأديب .

ولد فى مدينة جنيف ونشأ بها ، توفيت أمه عقب ولادته ، وأهمل أبوه وأهله أمر العناية به ، فلم يذهب إلى مدرسة قط ، بل علمه الدهر وحنكته التجارب والتشرد ؛ فهجر بلده جنيف وهو فى السادسة عشرة من عمره وغير دينه البروتستانتى واعتنق الكثلكة وتشرد طويلا فى بلاد شتى ، ثم اتجه إلى فرنسا واستقر فيها واتصل بالكثيرين من أدبائها وفلاسفتها ، وظهرت أولى رسائله وكتاباتها سنة ١٧٤٩ فكانت فجر شهرته ، ثم كتب كتبا عدة بعضها ترجمة لحياته وتحليلا لنفسيته ، واشتهر من مؤلفاته ثلاثة كتب لأنها عاونت على تغيير نظام الأسرة ونظام الحكم ونظام التربية والتعليم ، فقصة الهلوازالجديدة (١٧٦٠) شادت بالحياة العائلية السعيدة ، والعقد الاجتماعى (١٧٦٢) شاد بالديمقراطية وسيادة الشعب ، أما إميل (١٧٦٢) على ما فيه من اضطراب ، فقد وجه نظام التربية وجهة جديدة ، حتى أن تاريخ التربية لا يعدو أن يكون منذ ظهوره تعديلا ونقدا وإقرارا لما جاء به مؤلفه من آراء . وقد اضطهد وطورد واضطرب عقله حتى قارب الجنون وتوفى قرب باريس ، ثم نقلت رفاته فيما بعد إلى مدافن العظماء (البانثيون) فى عاصمة فرنسا .

رولان (شارل) ١٦٦١ — ١٧٤١ :

كان أستاذاً للتاريخ فى الكليج دوفرانس ومديراً لجامعة باريس ثلاث مرات استطاع أن يدخل فيها خاصة وفى التعليم عامة إصلاحات كثيرة . ونشر سنة ١٧٢٦ كتابه المشهور Traité des Etudes وقد استفادت منه المدارس والكليات كثيراً .

ريتّر أكاديميين :

عبارة ألمانية معناها مدارس الأعيان ، وهى مدارس خاصة بأبناء الطبقة الراقية تأسست فى ألمانيا فى بلاد مختلفة فى القرن السابع عشر — وترمى إلى العناية بالأمور العملية فكانت تدرس فيها الفنون الحربية وركوب الخيل والرياضة واللغات وما إلى ذلك ، بدلا من العناية باللغات الميتة وحدها .

زينون الرواقى ٣٣٦ — ٢٦٤ ق . م :

ولد فى كيتيوم بجزيرة قبرس وربما كان فينيقى الأصل .
فيلسوف إغريقى مؤسس المذهب الرواقى فى الفلسفة . وسمى هذا المذهب بذلك لأن زينون أنشأ مدرسته فى رواق . ويسميه العرب عادة بصاحب المظلة أو الأسطوانى .

زينون الإيلى ٤٩٠ — ٤٣٠ ق . م :

فيلسوف إغريقى من الفلاسفة الإيليين . كان من تلاميذ بارمنيدس ، ولسنا نعرف عن حياته إلا القليل .

سادوليتو (١٤٧٧ — ١٥٤٧) :

هو الكردينال جاكوبو سادوليتو كاتم سر البابا ليو العاشر وأسقف كاربنترا فى جنوب فرنسا . كان أبوه أستاذاً بجامعة فرارا حيث تعلم هو وعنى بدراسة أرسطو وشيشرون ثم رحل إلى رومية وتعين أسقفاً لكاربنترا فى فرنسا ثم أعيد إلى روميه واختاره البابا ليو العاشر سكرتيراً له . وعنى سادوليتو بالتعليم وكتب فيه رسالته المشهورة وكان غرضه تكوين رجال يصلحون لأن يكونوا مواطنين مثقفين فى مجتمع متحضر .

سان سيران ١٥٨١ — ١٦٤٣ :

هو فرجيه دو هوران Vergier de Hauranne abbé de Saint Cyran باعث حركة «الينسنين» فى فرنسا ومنشئ مدارس البور رويال .

كان من أسرة طيبة درس اللاهوت فى لوفان ودخل الكنيسة واستقر فى باريس وتعين كاتم سر أسقف بواتييه ، كما تعين رئيساً لديرسان سيران (من غير أن يقوم بعمل فيه) ومن ثم أطلق عليه اسم سان سيران ثم اجتمع هو وصديقه كرنيليوس ينسن على العمل لإصلاح الدين على أساس مبادئ سان أوغسطين فجعلا يقاومان البروتستانتية واليسوعيين ، واجتمع حولها بضعة نفر من المخلصين وأسسوا ما عرف فيما بعد بالمدارس الصغيرة أو مدارس البور رويال التى لم تطل حياتها نظرا لنقمة اليسوعيين عليها بعد أن نشر باسكال كتابة « خطابات إقليمية» يؤيد سان سيران وينصر أتباعه على اليسوعيين .

سبنسر (هربرت) ١٨٢٠ — ١٩٠٣ :

فيلسوف انجليزى . ولد فى مدينة داربى بانجلترا ودرس وحده فلم يلتحق بجامعة أو معهد عال ، وعرف من صغره بميله إلى العلوم ولاسيما الرياضية منها وبنفوره من الدراسات اللغوية والأدبية فأقبل على دراسة الفلسفة والاجتماع والتربية ووضع فيها مؤلفات عدة .

فنشر سنة ١٨٩٠ مقالا فى التربية عن أقيم أنواع المعرفة ، ثم نشر بعد ذلك ثلاث مقالات أخرى ، جمعت كلها فى كتاب واحد نشر سنة ١٨٦١ بعنوان التربية العقلية والأخلاقية والجسمية وقد ترجمه إلى العربية المرحوم محمد السباعى ونشر سنة ١٩٠٧ وكان الانقلاب الصناعى والتقدم العلمى قد غيرا كثيراً من نظم المعيشة فى أوروبا ومع ذلك ظلت المدرسة قاصرة همها على اللغات الميتة فلفت سبنسر النظر إلى ضرورة العناية بالناحية العلمية على أنه ، مع اهتمامه بهذه الناحية ، قلل من شأن الفنون الجميلة والنواحى الوجدانية على أهميتها .

سدنى (السير فيليب) ١٥٥٤ — ١٥٨٦ :

شاعر وقصصى انجليزى من أدباء القرن السادس عشر

عرف بالأريحية والكرم ، وساح فى بلاد عدة ، وكان صديقاً للشاعر سبنسر ومن أهم قصصه (أركاديا) التى ذاعت فى أيامه كل الذيوع ؛ وقد كان فى فرنسا وقت حدوث مذبحة سان برتولوميو المروعة فى أغسطس سنة ١٥٧٢ .

سِرْجى (جوزبّى) ١٨٤١ — ١٩٣٦ :

عالم إيطالى انثروبولوجى اشتهر ببحوثه فى نشأة جنس البحر الأبيض المتوسط وانتشاره ، ذلك الى أنه عنى بدراسة الطفولة من الناحية الأنثروبولوجية ليتسنى له أن يتوصل إلى طريقة فى التربية تمنع الشذوذ العقلى فى الأطفال أو تعالجه عند ظهوره فيهم .

سقراط ٤٦٩ — ٣٩٩ :

لم يكتب سقراط شيئاً فى الفلسفة ولا فى التربية ولم يؤسس معهداً بل كان يحاور الناس ويناقشهم فى كل ما يتعلق بالفضيلة والأخلاق .

ومع ذلك كان له أثر عميق فى الفلسفة وفى التربية بما تركه فى نفوس تلاميذه ومريديه من التأثير العميق ، فكل ما نعرفه عنه مستق من هؤلاء المريدين ولا سيما أفلاطون واكسانوفون . وقد اتهمته الديمقراطية اليونانية بالزيغ عن الدين وبإفساد عقول الشبان ، وحكمت عليه بالإعدام .

سِمُون (ريتشارد) ١٨٥٩ — ١٩١٨ :

طبيب ألمانى وعالم بحاثه من علماء الأحياء (البيولوجيا) درس على إرنست هيكل . وبعد أن حذق الطب رحل فى بعثة علمية إلى لاجوس فى غرب إفريقية ، ثم إلى استراليا وهو الذى اختار كلمة منمه (mneme) من الإغريقية للدلالة على التذكر بوجه عام ، الشعورى منه واللاشعورى .

سنت جال :

(١) إقليم فى الشمال الشرقى من سويسرة ، ومدينة بالاسم ذاته هى عاصمة المقاطعة .

تأسست المدينة فى منتصف القرن العاشر وذلك عندما أحيط ديرها بسور عظيم حماية له من غزوات العرب

(٢) وترجع نشأة الدير الى راهب إيرلندى اسمه سنت جال اعتكف فى البقعة التى نشأت عندها المدينة فيما بعد ، وتوفى سنة ١٦٤٠ ثم تحول الدير تدريجياً الى نظام البندكتيين .

سِنِكا ٣ ق م — ٦٥ ب م :

سياسى وفيلسوف رومانى رواقى المذهب

ولد فى قرطبة بأسبانيا ، ونشأ وتعلم فى رومية واليونان ومصر ودرس الخطابة والبيان واشتغل بالمحاماة فنجح فيها كل النجاح ثم نفى الى جزيرة قورسقه وعكف على دراسة الفلسفة والمذهب الرواقى ولما أعيد الى رومية اختير مؤدبا لنيرون الشاذ .

ومن أهم كتبه فى التربية كتاب فى تربية الأطفال اتجه فيه الى أن غرض التربية أخلاقى وعملى لإعداد الأطفال ليحيوا حياة الفكر والعمل .

سيجان (إدوار) ١٨١٢ — ١٨٨٠ :

طبيب فرنسى درس على إيتار فوجهه الى الاهتمام بدراسة ضعفاء العقول والمجانين فاشتغل معه فى فرنسا مدة ثم غادر أوروبا الى الولايات المتحدة واختص بدراسة الأمراض العقلية وكانت ثمرة خبرته كتاب نظام التربية الفسيولوجية ؛ وكان يؤمن بأن هذه الطريقة تصلح لتعليم الأطفال الأسوياء العاديين . واستفادت منتسورى من ذلك الاتجاه فائدة كبيرة .

سيريل الاسكندرى ٣٦٧ — ٤٤٤ م :

أسقف الأسكندرية فى أوائل القرن الرابع الميلادى

وكان متحمساً لدينه ومذهبه فيه كل التحمس حتى إنه طرد اليهود من الإسكندرية ، وكان خصما شديداً لنسطوريوس الراهب الانطاكى ، وقد رأس سيريل المجلس الذى حاكم نسطوريوس فى أفسوس سنة ١٤٣١ .

والمعروف عنه أنه كان صديقاً لهيباشيا الفتاة الميالة الى الفلسفة الأفلاطونية الحديثة .

سيلى (جون روبرت) ١٨٣٤ — ١٨٩٥ :

مؤرخ انجليزى أديب كان مدرساً للغة اللاتينية فى جامعة لندن ثم للتاريخ الحديث فى كمبردج سنة ١٨٦٩ وله مؤلفات عدة . والكتاب المشار اليه فى النص مجموعة من المحاضرات القاها سيلى فى جامعة كمبردج ثم نشرها بعد وفاته سيدجويك سنة ١٨٩٦ وطبعت بعد ذلك عدة مرات .

شامپو (جويوم دو) ١٠٨٠ — ١١٢٠ :

لاهوتى فرنسى وعالم من العلماء المدرسيين

ولد فى مدينة شامبو وقام بالتدريس فى المدرسة الكاتدرائية فى باريس وكان من تلاميذه بطرس أبلار وغيره ثم صار أسقفاً لشالون

كان تأثير شامبو كبيراً على من جاء بعده من رجال اللاهوت وبخاصة توما الأكوينى .

شتُرم (يوهان) ١٥٠٧ — ١٥٨٩ :

مرب ألمانى اشتهر فى القسم الغربى من ألمانيا فى القرن السادس عشر كما ذاع اسم ترتزندرف فى القسم الشرقى منها . درس فى مدينة لياج (فى بلجيكا الآن) عند « جماعة إخوان الحياة المشتركة » ثم والى دراسته فى لوفان وباريس ثم أنشأ مدرسة ثانوية فى مدينة ستراسبورج سنة ١٥٣٧ نظمها تنظيما جديداً محكماً كان له أثره فى بلدان كثيرة وحاكاه كثيرون .

شيشرون ١٠٦ — ٤٣ ق م :

خطيب رومانى وسياسى أديب

ولد قرب أريينيوم فى أواسط ايطاليا ، ودرس الآداب والفلسفة فى روميه وارتحل فى طلب العلم الى بلاد شتى فزار أثينا ومصر ثم تولى وظائف عدة وتدرج فيها حتى بلغ مرتبة القنصلية سنة ٦٣ .

واشتغل بالمحاماه وبشئون بلاده العامة وعمل على مكافحة مؤامرات المؤتمرين بسلامة الدول حتى اشتهر شهرة عظيمة فى كشفه مؤامرة كاتالينا . وبعد شيشرون أفصح خطباء الرومان أسلوبا ولذا اتخذه المدرسون والكتاب فى النهضة وبعدها النموذج الذى يحتذى ، وأسرفوا فى ذلك إسرافا كبيراً أخذ عليهم .

وأهم كتاب يهمنا هنا من تأليفه هو كتاب « الخطيب »

فاجين :

شخصية من الشخصيات الروائية العديدة التى صورها القصصى الإنجليزى نشارلس ديكنز (١٨١٢ — ١٨٧٠) فى رواية أوليفر توست . وفاجين هذا يهودى شيخ جمع حوله عصابة من الغلمان كان يدربهم على النشل وضموا إليهم الفتى أوليفر توست هذا قسراً .

فاجيه (إميل) ١٨٤٧ — ١٩١٦ :

كاتب فرنسى أديب يعد من أكبر النقاد الفرنسيين . ولد فى لاروش وتخرج فى إحدى مدارس المعلمين بباريس واشتغل بالتدريس مدة ، ثم خلف جول لميتر فى رياسة تحرير جريدة الدبا سنة ١٨٩٦ وتعين فى السنة التى بعدها أستاذاً للأدب فى السوربون ، وله فى الأدب وتاريخه وفى النقد كتب كثيرة ، أصدر كتابه عن كورنى Corneile سنة ١٨٨٣ ، شباب سان بيف La Jeunesse de Sante Beuve سنة ١٩١٤ وبين هذين التاريخين صدرت كتب كثيرة من قلمه .

فارو (ماركوس) ١١٦ — ٢٨ ق . م :

كاتب رومانى علامة ، عرف بغزارة العلم فى فنون كثيرة ، كتب ما لا يقل عن خمسمائة رسالة وكتاب كانت مصادر هامة لمن جاء بعده من الباحثين ولكننا لم يصل إلينا منها سوى كتابين اثنين بهما خروم كثيرة .

كان فارو من أنصار پومبى على قيصر ولكن قيصر عفا عنه واستخدمه فى إنشاء مكتبة عامة . وهو من أول الذين حددوا مواد الثقافة الإغريقية للرومان فجعلها تسع مواد ثم حددها مارتيانوس كايلا من بعده بسبع مواد .

فايز مان (أوجست) ١٨٣٤ — ١٩١٤ :

عالم ألمانى من كبار علماء البيولوجيا .

كان أستاذاً لعلم الحيوان فى جامعة فرايبورج فى ألمانيا حتى سنة ١٩١٢ ، وهو الذى نفى توارث الصفات المكتسبة .

فخنر (جوستاف تيودور) ١٨٠١ — ١٨٨٧ :

عالم ألمانى من علماء الطبيعة وعلم النفس .

كان أستاذاً للطبيعة فى جامعة ليبتسيك سنة ١٨٣٤ ثم انتقل إلى دراسة علاقة وظائف الأعضاء بعلم النفس ، ووضع قانونه المعروف فى قياس الإحساس .

فرانكه (أوجست هرمان) ١٦٦٣ — ١٧٢٧ :

من أهم المربين الألمان فى القرن السابع عشر . وقد اتجه وجهة اجتماعية دينية . تعلم فى مدينة جوتا وفى جامعات ارفورت وكيل وليبتسيك . ثم أنشأ جمعية من جمعيات « التقوى والإصلاح » التى بدأها شبينر فى ألمانيا فى أواخر القرن السابع عشر واشتغل مدرساً فى جامعة ليبتسيك ، ولكن زملاءه وحساده قاوموه فاتجه إلى نشر دعوته التعليمية إلى ميادين أخرى فساعد على إنشاء جامعة هاله ، وتعين قساً لقرية قريبة منها فأنشأ عدة معاهد للفقراء ، وأخرى لأبناء الموسرين ، وتعددت معاهده وتنوعت مما كان له الأثر الطيب فى توجيه التعليم فى ألمانيا ولاسيما معهده « البداجوجيوم » .

فرجيريوس ١٣٤٩ — ١٤٢٠ :

عالم إيطالى وأديب من أدباء عصر النهضة فى إيطاليا ، ويعد أول من عمل على توجيه التربية نحو المثل العليا التى جاءت بها حركة النهضة ، فهو رائد التربية فيها غير مدافع .

درس فى جامعة بادوا وفى جامعة فلورنسا ، وكان من النفر الأقلاء الذين عنوا على بدراسة اللغة الإغريقية إلى جانب عنايتهم باللغة اللاتينية .

فردايص (داڤيد) ١٧٥٤ :

كان أستاذاً للفلسفة فى جامعة أبردين باسكتلنده . عرف بكتابين له يعالج فيهما بعض نواحى التربية أولهما فى جزئين نشرا سنتى ١٧٤٥ ، ١٧٤٨ ، أحاديث فى التربية Dialogues Concerning Education والثانى نشر سنة ١٧٥٤ وعنوانه أصول الفلسفة الأدبية Elements of moral Philosophy .

فرنسيس الأسيزى ١١٨١ — ١٢٢٦ :

هوچيوڤانى فرنشسكو برناردونى ، راهب إيطالى ، كان فى شبابه منغمساً فى ملذاته ثم اعترته أزمة نفسية حملته على اعتزال الناس فعكف على العبادة والصوم ووهب نفسه لخدمة المرضى والفقراء وانضم إليه أتباع كثيرون ، ومنهم تكونت الطائفة الدينية المعروفة بالفرنشيسكان ، ومن مبادئهم العفة والطاعة والفقر ، ومن عملهم الوعظ والإرشاد والعناية بالمرضى ولا سيما الفقراء منهم .

فروبل (فريدرش ڤلهلم) ١٧٨٢ — ١٨٥٢ :

مربٍ ألمانى . منشئ رياض الأطفال .

ولد فى ألد نبرج بغابة تورنجه بألمانيا ، وكان أبوه قسيساً ومتزوجا بغير أمه فأهمل العناية بابنه مما جعله يعنى فيما بعد كل العناية بالطفولة وإسعادها .

واشتغل فى البداية فى ظروف حببت إليه الاهتمام بالطبيعة ، وفى الجامعة درس النبات ، وأخيراً اشتغل بالتعليم فى مدرسة تسير بحسب آراء بستالتزى ، ثم تمكن فروبل من زيارة بستالتزى نفسه والعمل معه مدة عاد بعدها إلى الجامعة يدرس فيها من جديد .

وفى سنة ١٨٣٧ أنشأ أول روضة للأطفال فى بلانكنبرج وإن كان لم يطلق عليها هذا الاسم إلا سنة ١٨٤٠ وعكف ينشر الدعوة لها فى أقطار كثيرة .

كانت فلسفة فروبل مثالية تقرب من الحلول وشق له طريقاً فى التربية أساسه النشاط الذاتى والحرية واللعب والأشغال اليدوية .

فرويد (زيكمونت) ١٨٥٦ — ١٩٣٩ :

طبيب نمسوى عالم وصاحب مذهب التحليل النفسانى .

ولد فى مدينة فرايبورج فى موراڤيا من أبوين يهوديين انتقلا به إلى ڤينا منذ سنة ١٨٦٠ وعاش فيها إلى أن احتلها النازيون الألمان سنة ١٩٣٨ فهاجر إلى لندن .

وكان قد درس فى باريس على يدى الطبيب الفرنسى شاركوه واشتغل فى النمسا مع الطبيب يوسف بروير Joseph Breuer فى معالجة الهستريا بوساطة التنويم المغناطيسى ثم أنشأ له مذهباً خاصاً عرف باسم التحليل النفسانى . ومؤلفات فرويد كثيرة وأساس مذهبه فيها كلها الغرائز الجنسية .

فِشته (يوهان جُتليب) ١٧٦٢ — ١٨١٤ :

فيلسوف ألمانى مثالى المذهب

ولد فى السنة التى نشر فيها روسو كتابه إميل وتعلم فى جامعتى ينا وليتبسك ، واشتغل بالتدريس فتعين أستاذاً فى ينا وهو من المؤمنين بقيمة التربية كل الإيمان ، فبعد أن تحطمت بروسيا أمام هجمات نابوليون كان فشته يرى أن أملها الوحيد فى استرداد مكانتها هو فى الأخذ بطرق التربية التى يدعو اليها بستالتزى . وكان فشته ممن اشتركوا فى تأسيس جامعة برلين وكان أول مدير لها ١٨١٠ — ١٨١٢

فلدا :

مدينة فى المانيا تبعد نحو ٩٠ كيلو مترا عن فرنكفورت على نهر المين . ترجع نشأتها إلى تأسيس دير بندكتى سنة ٧٤٤ أوقف عليه أوقاف كثيرة وصار رئيسه كبير رجال الدين فى المانيا

وكان من أساتذة المدرسة الملحقة به الكوين ورابانس مورس الذى تولى رياسته من ٨٢٢ — ٨٤٢

فلورى (كلود) ١٦٤٠ — ٧٢٣ :

عالم ومؤرخ فرنسى ، ورجل من رجال الدين

ولد فى باريس وتعلم فى كلية كلرمون الأرستقراطية (وهى الآن التى تعرف باسم Louis le Grand وتعين محامياً فى برلمان باريس سنة ١٦٥٨ ولكنه لم يلبث أن عكف على دراسة اللاهوت وسيم قسيساً سنة ١٦٧٢

ونظراً لعلمه الواسع عهد اليه الملك تربية بعض الأمراء مما جعله يتصل بفنلون

كتب عدة كتب تاريخية ودينية ويهمنا من مؤلفاته رسالته فى التربية .

Traitédu Choix et de la methode des etudes التى نشرها سنة ١٦٨٦

فلوطرخس ٤٦ — ١٢٠ ب م : (انظر افلوطرخس)

فنلون (فرنسوا) ١٧٥١ — ١٧٦٥ :

كبير أساقفة كمبراى

كاتب دينى أخلاقى ولد فى قصر والده الكنت فنلون فى بريجور ثم انتقل مع أبيه الى باريس ، وبعد أن أتم دراسته تعين مديراً لمعهد دينى غرضه تحويل البنات والسيدات الفرنسيات اللواتى يعتنقن المذهب البروتستانتى الى المذهب الكاثوليكى .

وفى سنة ١٦٨٩ اختير فنلون لتربية دوق برجنديا فوضع له عدة كتب أخلاقية مثل تليماك والقصص ومحاورات الموتى ؛ على أن أبعد تآليفه أثراً كان كتابه فى تربية البنات . وقد ترجمه المرحوم صالح حمدى حماد الى اللغة العربية .

الفنون الحرة :

كانت مناهج التعليم فى العصور الوسطى فى أوربا تشمل سبع مواد أساسية تعرف بالفنون السبعة وهى قسمان قسم رباعى (الكوادريفيوم) لأنه يتكون من أربع مواد هى الحساب والهندسة والفلك والموسيقى وقسم يتكون من ثلاث مواد (التريفيوم) وهى النحو والبيان والمنطق .

وقد أخذ الرومان أساس هذا التقسيم من أفلاطون عن طريق الفيلسوف الرومانى ڤارو الذى جعل المواد تسعاً ثم جعلها مرتيانوس كابلا فى العصور الوسطى سبعا فحسب .

فيثاغورس ٥٧٢ — ٤٩٧ ب م :

فيلسوف إغريقى لا نعرف عن حياته إلا القليل على الرغم من ذيوع اسمه . فشخصيته وأعماله يحيط بها الغموض . نشأ فى جزيرة ساموس ورحل الى كثير من الأقطار الشرقية سعياً وراء العلم وكسب الخبرة واستقر فى جنوب ايطاليا فى أقروطونا وانشأ جماعة للدعوة الى الإصلاح الدينى وتطهير النفس والتقشف فى الحياة وكانت تقبل فيها الأعضاء من الجنسين واشتغل أفرادها بالرياضيات والفلك والموسيقى والطب وبالعمل على ايجاد التناسق والانسجام فى حياة الفرد .

ڤيڤيز ١٤٩٢ — ١٥٤٠ :

مرب وعالم أسبانى من علماء عصر النهضة تنقل بين لندن ولوڤان وأكسفرد وبروج وغيرها من البلدان الأوروبية ، ويعد هو وإرسم وبوديه ثالوث الأدب فى عصرهم .

اختير ڤيڤيز لتعلم الأميرة مارى إبنة ملكة انجلترا ومن أجلها وضع كتابه فى تربية البنات .

ولڤيڤيز مكانة سامية فى تاريخ التربية فهو رائد من رواد التربية الواقعية ورائد من رواد التربية الحديثة القائمة فى عصرنا الحاضر ويعد كتابه Anima et Vita أول كتاب فى علم النفس اتجه الوجهة الحديثة

القوانين :

كتاب لأفلاطون كتبه فى شيخوخته . ويقال إنه آخر محاورة كتبها . وهويختلف من وجوه عدة عن كتاب الجمهورية الذى كتبه فى شبابه وصوره فيه مثله الأعلى للمجتمع ونظم التربية فيه . فهو عود الى النظم القديمة التى كانت سائدة فى إسبرطة ومألوفة فى أثينا . فهو بالإضافة الى كتاب الجمهورية يعد رجعياً ، وان كان من الوجهة التاريخية ذا قيمة كبيرة لما يصفه من النظم التى كانت متبعة فى البلاد الإغريقية .

قيسارية :

وجدت عدة بلاد قديمة بهذا الاسم فى الامبراطورية الرومانية سميت كذلك تكريماً لهذا الامبراطور (قيصر) أو ذاك ثم قيساريه فى آسيا الصغرى قرب مدينة اسكى شهر الحالية وأخرى فى فلسطين جنوبى جبل الكرمل . وكانت عاصمة سوريا أيام الامبراطور الكسندر سڤيروس ، وثالثة موضع باتياس الحالية ، ورابعة فى إفريقية الشمالية .

كابلاّ (مرتيانوس) :

محام رومانى عاش فى قرطاجنة فى إفريقيا الشمالية فى القرن الخامس

صنف بين سنتى ٤١٠ ، ٤٢٩ كتابا موسوعياً سماه زواج الفيلولوجيا بعطارد . ويرمز بالأولى الى العلوم والمعارف عامة ويرمز بعطارد الى العلوم اليونان خاصة وقد ضمنه ما هو معروف فى عصره من المعلومات المختلفة ولا سيما من الفنون الحرة .

وهو كتاب عقيم سيء النظام ، ومع ذلك انتشر كل الانتشار حتى قيل فيه إنه كان أوسع كتاب مدرسى انتشاراً ظهر فى العالم .

كاستجليونى (بلدسّارى) ١٤٧٨ — ١٥٢٩ :

سياسى إيطالى وجندى مثقف ورجل من رجال البلاط .

ولد فى قرية غير بعيدة عن ميلانو فى إيطاليا واتصل بالبلاط لدى أقيال وأمراء عدة مثل صاحب مستوا وصاحب ميلانو وغيره واتصل بدوق أربينو فأرسله فى بعثات سياسية فزار إسبانيا واستقر بها الى أن وافاه أجله سنة ١٥٢٩ .

اشتهر كاستجليونى بكتاب له فيما يجب أن يكون عليه صاحب السلطان عرف اختصاراً « برجل البلاط » Libro del Cortesiano

وقد نال الكتاب شهرة كبيرة وذاع فى شتى البلاد حتى طبع أكثر من أربعين مرة فى القرن السادس عشر وتأثر به كثيرون من الانجليز فى عصر اليزابث بعد أن ترجمه السير توماس هوبى الى الإنجليزية سنة ١٥٦١

كاسيودوراس ٤٩٠ — ٥٨٥ م :

مؤرخ رومانى ، وزر لأربعة أباطرة من القوط الذين حكموا ايطاليا فى القرن السادس . أسس ديراً حوالى سنة ٥٤٠ فى جنوب ايطاليا واعتكف فيه للدرس والبحث واتفق الكثير من ثرونه على جمع المخطوطات .

كتب فيما كتب رسالة طويلة تتضمن الفنون السبعة مثل كتاب كابلا .

كانْت (إيمانويل) ١٧٢٤ — ١٨٠٤ :

ولد فى كنجزبرج سنة ١٧٢٤ وتوفى بها سنة ١٨٠٤ ولم يعلم عنه أنه غادر مسقط رأسه وسافر إلى بلد آخر فتعلم فى جامعتها ، ولكن قبل أن يتم دراسته اضطرته أحواله المالية إلى الاشتغال بالتدريس تسع سنوات نال فيها خبرة كافية بالتدريس وطرائقه . وفى سنة ١٧٧٠ تعين أستاذاً للفلسفة والمنطق بجامعة كنجزبرج وظل يشغل هذا المنصب سبعة وعشرين عاما ولم يتركه إلا بعد أن اعتل وضعفت صحته .

وعند ظهور كتاب روسو تأثر به كل التأثر ، وكانت لوائح الجامعة تحتم عليه بوصفه أستاذاً للفلسفة أن يلقى عدة محاضرات فى التربية فجمع أحد تلاميذه هذه المحاضرات وأخرجها فى شكل كتاب تجلت فيه آثار روسو واضحة كما تجلت فيه كذلك آراء كانت المستقلة .

كَرْلايل (توماس) ١٧٩٥ — ١٨٨١ :

مؤرخ وكاتب انجليزى ، ولد في اسكتلنده ، ودرس فى جامعة أدنبره واشتغل مدرسا ثم احترف الأدب والتحرير فى المجلات وعنى بالأدب الألمانى خاصة ، وبعد أن تنقل فى بلاد عدة استقر فى لندن سنة ١٨٣٤

ومن أهم كتبه : الثورة الفرنسية ، والأبطال ، و(فلسفة الملابس) ، وفردريك الكبير ، وقد نقل المرحوم محمد السباعى كتاب الأبطال إلى العربية ونقل سعادة طه السباعى باشا كتاب فلسفة الملابس وكان أصل اسمه Sartor Resartus .

كريسيبوس (أقريسيبوس) ٢٨٠ — ٢٠٤ ق . م :

فيلسوف إغريقى ، رواقى المذهب ، خلف زينون مؤسس الروافية وعمل على تنظيمها وصبغها بصبغة علمية .

كريصوستم ٣٤٥ — ٤٠٧ :

أو «ذو الفم الذهبى» . أشهر آباء الكنيسة الإغريقية .

ولد فى إيطاليا سنة ٣٤٥ وتنصر والتجأ إلى الصحراء فعاش فيها عشر سنين بين التقشف والزهادة والدرس ، ولم يعد إلا بعد أن اضطره ضعف الصحة . فتعين أسقفاً للقسطنطينية سنة ٣٩٨ . وكان فصيحاً ذا تأثير كبير فى سامعيه ، عنى ببناء المستشفيات ، ثم اتهم بالهرطقة فنفى من القسطنطينية عدة مرات ، وأخيراً توفى وهو فى طريقه إلى المنفى سنة ٤٠٧ .

كريوزا :

هى فى الأساطير اليونانية ، ابنة بريام ملك تراوده ، وأمها هكوبا تزوجت إينياس وهربت معه ليلا ولكنها ضلت الطريق فى الازدحام وأخيراً وجدت من استطاع أن ينقذها ويرسلها إلى معبد لتكون كاهنة له ، وكان شبحها يتراءى لزوجها ويتنبأ له بما سيكون من أمره .

كريكى (مدام دو) ١٧١١ — ١٨٠٣ :

هى إحدى صديقات الفيلسوف الفرنسى جان جاك روسو ، واسمها رنيه كارولين فرولاى Renée Caroline Froullaye تزوجت المركيز دو كريكى فمات عنها بعد أربع سنوات فتفرغت لتربية ابنها الصغير ؛ وكانت سيدة تقية شريفة تميل إلى الأدب ، وكانت تدور بينها وبين روسو مكاتبات كثيرة لا يزال أغلبها محفوظا يرجع إليه فيما يتعلق بروسو وكتاباته .

كُفْكا (كورت) ١٨٨٦ — ١٩٤١ :

عالم ألمانى من علماء النفس ومن أول القائلين بمذهب الجشطلت مع كوهلر وڤرتايمر .

ولد فى برلين وقام بالتدريس فى جامعتها وعمل فى فرنكفورت وشغل كرسى علم النفس فى جيسن (١٩١٩ — ١٩٢٧) ثم دعى إلى أمريكا لتعريف الأمريكيين بأصول مدرسة الجشطلت هذه ، وتعين أستاذاً فى سميث كلدج فى الولايات المتحدة منذ سنة ١٩٣٢

كلمنت الإسكندرى ١٥٠ — ٢٢٠ م :

كان كلمنت أكبر مفكر أفلاطونى فى عصره ، ثم تنصر وتحمس لدينه الجديد أى تحمس ، ولعله كان أول من دافع من المسيحيين عن الفلسفة الإغريقية ودعا إلى الاستفادة منها فى شرح العقائد المسيحية .

ولد فى الإسكندرية (أو فى أثينا على قول) ودرس بها ثم تولى إدارة مدرستها اللاهوتية من (١٩٠ — ٢٠٣) فجعل منها هو وتلميذه أوريجن مركزاً ثقافياً كبيراً فى العالم المتحضر كله ، ولكنه اضطر سنة ٢٠٣ إلى مغادرتها من جراء الاضطهاد الذى صادفه ، فلجأ إلى آسيا الصغرى وفيها توفى .

كنترا سماخوس :

ديوان شعر وضعه برودنتيوس (٣٤٨ — ٤١٠ ق.م) ليعارض المذكرة التى رفعها سماخوس (٣٤٠ — ٤٠٥ ق . م) محافظ مدينة روما يطلب من الامبراطور مناصرة الوثنية وإعادة تمثال النصر الذى كان الامبراطور جراتيان قد أمر بإزالته من موضعه .

كانتربرى :

مدينة فى مقاطعة كنت ببلاد الإنجليز تبعد ٩٧ كيلو مترا عن لندن ، بها كنيسة كاتدرائية أسسها لانفران (١٠٠٥ — ١٠٨٩) وهى الآن مقر كبير أساقفة الإنجليز .

كورو ١٧٩٦ — ١٨٧٥ :

رسام فرنسى اشتهر برسم المناظر الطبيعية .

كوك (كُلْدول) :

مرب انجليزى .

كان يدرس اللغة الإنجليزية فى مدرسة برْس فى كمبردج فاستحدث طريقة لتدريسها ، أساسها اللعب والنشاط والتمثيليات المسرحية ، ووضع فى ذلك كتاباً يدل على اتجاهه هذا أسماه The Play Way أى طريقة اللعب ، ونشره سنة ١٩١٨ .

كومنيوس ١٥٩٢ — ١٦٧٠ :

مرب تشكى من أكبر مربى القرن السابع عشر ومصلحيهم الدينيين .

ولد فى موراڤيا (احدى مقاطعات تشيكوسلوفاكيا) وكان والده من طائفة دينية خاصة تعرف بطائفة الإخوان الموراڤيين أتباع جون هُسْ ، فدرس الدين واللاهوت وصار زعيم طائفته فناله الكثير من الاضطهاد والتشريد ، فمضى الى بولندة واشتغل فيها بالتعليم مدة ، ودعى الى تنظيم التعليم فى انجلترة وفى السويد والمجر ، وكثرت تنقلاته بين البلاد وأخيراً توفى فى أمستردام .

له فى التربية كتب عدة وبخاصة فى تعليم اللغة اللاتينية . وكان من الداعين الى الأخذ بفكرة البانسوفيا وهى الإحاطة بالعلوم كلها أو بمبادئها على الأقل وتزويد كل انسان بكل العلوم والمعارف ، كما كان يدعو الى التربية الحسية والتمثل بالطبيعية :

كونتليان ٣٥ — ٥٩ م :

أشهر علماء البيان عند الرومان .

ولد فى مدينة كلاحرة بإسبانيا واشتغل بالمحاماة والتعليم وأنشأ مدرسة فى رومية للبيان نالت شهرة طيبة مما جعل الامبراطور ڤسبازيان يرتب له معاشاً خاصاً من خزينة الدولة فكان بذلك أول استاذ فى روميه صرفت له الحكومة راتباً من خزانتها العامة .

له فى التعليم كتاب فى تربية الخطيب ، يعد أول رسالة منظمة كتبت فى التعليم فى العصور القديمة . وكان لهذا الكتاب أثره الكبير فى التعليم فى أوروبا منذ عصر النهضة حتى القرن الثامن عشر .

كوهلر (ڤلفجانج) ١٨٨٧ : —

عالم ألمانى نمسانى . ومن أوائل الذين أسسوا مدرسة الجشطلت .
تعلم فى جامعات توبنجن ، وبن وبرلين . وتعين معيداً فى أكاديمية فرنكفورت ، وتدرب فى مركز دراسة القردة العالية فى تنريف سنة ١٩٢٢

ثم اختير مديراً لمعهد علم النفس فى برلين ، وذهب مع كفكا الى الولايات المتحدة لنشر آرائهما فيها فعينته الولايات المتحدة أستاذاً زائراً بجامعة كلارك فكتب كثيراً من البحوث بالانجليزية ونشرها بها .

كيروبيديا :

كلمة يونانية معناها تربية قورش وهو اسم لكتاب وضعه إكسانوفون الإغريق وصف فيه تربية البنين مسترشداً فى ذلك بالنظام المتبع فى تربية الجندى الفارسى والجندى الأسبرطى . وهو لا يخرج عن أنه قصة تربوية تشبه قصة ليونارد وجرترود التى كتبها يستالتزى فيما بعد .

لائيتا — زوج الامبراطور جراتيان الرومانى (٣٦٧ — ٣٨٣) :

وكانت سيدة معروفة بكرم النفس وسماحة الخلق .

لابرويير (جان) ١٦٤٥ — ١٦٩٦ :

كاتب فرنسى أديب من كتاب المقالات .

ولد فى باريس ودرس الحقوق وعرف بكتاب له اسمه الأخلاق (Les carctéres) أصدره سنة ١٦١١ صور فيه معاصريه بشكل فيه نقد وسخرية ، فجر عليه عداوة الكثيرين ولا سيا الارستقراطيين منهم والدجالين من رجال الدين .

لاريز (جمع لار) :

لفظة رومانية تطلق على الآلهة التى ترعى البيت ، وهذه الالهة هى أرواح أجداد سكان البيت وبعض الأبطال جعلت آلهة ، ووظيفتها حماية البيت ودفع الشر عنه .

فاللار هو روح مؤسس البيت ، وهى روح لا تفارق البيت بل تلازم ذرية صاحبه فى صروف الزمان التى تنتابها .

لا شالوتيه (لوى رنيه) ١٧٠١ — ١٧٨٥ :

كان عضواً فى برلمان رن بمقاطعة بريتانيا (فرنسا) نشر عقب ظهور إميل (كتاب روسو) سنة ١٧٦٣ رسالة فى التربية يدعو فيها إلى جعل التعليم فى أيدى الدولة لا فى أيدى جماعات دينية مثل جماعة اليسوعيين (وقد طردوا من فرنسا سنة ١٧٦٤) ويدعو الى اتباع طرق الفيلسوف الإنجليزى لوك فى التعليم .

لا نفران ١٠٠٥ — ١٠٨٩ :

قسيس إيطالى عالم . ولد فى مدينة پافيا بإيطاليا ودرس الدين وترهب ثم التحق بدير بك فى نورمنديا

بشمال فرنسا الغربى وذاع اسمه بوصفه أستاذاً عالماً فى مدرسة الدير التى أنشأها ، فهرع اليه الطلاب من كل صوب ثم اختيرا رئيساً لدير كانتيرى ببلاد الإنجليز ولبث فيه عشر سنين (١٠٧٠ — ١٠٨٩)

لدج (السير أوليفر) ١٨٥١ — ١٩٤٠ :

عالم انجليزى من علماء الطبيعة

كان أستاذاً لهذه المادة فى جامعة ليفربول (١٨٨١ — ١٩٠٠) ثم اختير مديراً لجامعة برمنجهام وقد اتجه فى أواخر أيامه إلى البحوث الروحية ولا سيما بعد مقتل ابنه فى الحرب العالمية الأولى .

لوكرتيوس ٩٩ — ٥٥ ق م :

شاعر رومانى يدين بمذهب أبيقور فى الحياة والفلسفة ؛ لا نعرف عن حياته إلا النزر القليل فقد عاش فى عصر كانت الديانة الرومانية قد انحطت ولم يعد لها أى سلطان على النفوس فساد الرومان الشك والحيرة .

وضع لوكرتيوس ديوان شعر De Rerum Naturae شرح فيه نظام أبيقور وقد اختفى هذا الكتاب طويلا الى أن عثر عليه الأديب الإيطالى بدجيو سنة ١٤٠٧

لوثر (مارتين) ١٤٨٣ — ١٥٤٦ :

المصلح الدينى المسيحى مؤسس المذهب البروتستانتى .

ولد فى مقاطعة سكسونيا بألمانيا وكان أبوه يشتغل فى منجم واستطاع الإبن مع ذلك أن يواصل تعليمه ويدخل جامعة إرفورت ثم صرف ثلاث سنين فى دير أوغسطينى ، وتعين مدرساً فى جامعة فرتمبورج الحديثة ؛ ثم زار روميه وعند عودته قاوم توزيع صكوك الغفران فاستدعاه البابا لمحاكمته ودعاه كذلك الامبراطور شارل الخامس لمناقشته .

وكان لوثر مهتما بشئون التعليم وتعميمه وله فيه توجيهات قيمة .

لوسيوس Lysis :

(١) اسم أطلق على إحدى محاورات أفلاطون الأولى ومحورها الصداقة .

(٢) ولوسيوس فيلسوف فيثاغورى كان مؤدباً لإبامنتداس ارتفع شأنه حوالى سنة ٣٧٨ ق المسيح .

لوك (جون) ١٦٣٢ — ١٧٠٤ :

فيلسوف انجليزى .

ولد قرب بريستول بانجلترا ودرس فى أكسفرد ونشأ من صغره على حب الحرية السياسية والمدنية والدينية تعلم الطب ليعتنى بجسمه العليل ، ولكنه لم يمارسه واشتغل أستاذاً للغة الإغريقية والبيان فى أكسفرد ، ثم كاتم سر لأحد كبار الساسة الإنجليز واضطرته الأحوال السياسية والحرب الأهلية إلى مغادرة إنجلترا فعاش فى هولنده وظل فيها إلى أن عاد إلى بلاده مع وليام أوف أورانج ملكها الجديد .

وله كتب ورسائل كثيرة من أهمها كتاباه عن العقل الإنسانى (١٦٩٠) وآراء فى التربية (١٦٩٣) وكان لهما الأثر فى توجيه الفلسفة وعلم النفس والتربية وجهات جديدة .

لويولا (اجناتيوس دو) ١٤٩١ — ١٥٥٦ :

مؤسس جماعة اليسوعيين .

وهو أسبانى الأصل — ولد فى إسبانيا ، وتعلم فى أحد قصور الأشراف كما كانت العادة المألوفة فى العصور الوسطى ، ثم اندمج فى الجندية ، وجرح فى إحدى المعارك ، ثم فرغ نفسه للعبادة والدين ، وزار بيت المقدس ، ثم ترك الجيش وعاد للدرس فى سلمنكا وباريس حيث أسس جماعة اليسوعيين سنة ١٥٣٤ ، واعتمدها البابا سنة ١٥٤٠ للقيام بالتعليم ونشر المذهب الكاثوليكى ، ولا تزال الجماعة قائمة على الرغم مما لحق بها من عنت واضطهاد وحوادث كثيرة .

ليتل كومنولث (Little Commonwealth) :

معهد لاستصلاح الأحداث المجرمين .

كان يحوى قرابة الخمسين ولداً وبنتاً من الشواذ . أنشئ سنة ١٩٣٣ فى ضيعة من ضياع مقاطعة درست شاير فى بلاد الإنجليز ، واختير هومرلين لإدارته . وكان نظامه يقوم على أسس من الحرية والمحبة والحكم الذاتى ولكنه لم يدم مع ذلك أكثر من خمس سنوات ثم أغلق .

ليوپاردى (چيا كومو) ١٧٩٨ — ١٨٣٧ :

شاعر إيطالى . كان يعانى فى صغره آلاماً جسيمة وأدواء مزمنة زيادة على ما به من تشوه خلقى . قال الشعر وهو شاب ، ثم نبغ فيه . وعنى بالأدب واللغة . ويمتاز شعره بروعة الأسلوب ، كما يمتاز بصبغة تشاؤمية .

لين (هومر) ١٩٢٥ :

مدرس ومصلح اجتماعى .

عمل أول ما عمل فى أحد المعاهد الأمريكية المنشأة لإصلاح الأحداث المجرمين والتى عرفت باسم جمهوريات الأحداث ؛ دعى سنة ١٩١٣ لإدارة معهد من هذا القبيل تأسس فى انجلترا فى السنة عينها وسمى بالجمهورية الصغرى Little Commonwealth .

وكان لين متحمساً كل التحمس لعمله مخلصاً فيه الإخلاص كله ، ولكنه سار به فى اتجاهات تخالف العرف ، أدت فى النهاية إلى الشك فيه ومحاكمته ، ثم إلى إغلاق المعهد سنة ١٩١٨ .

مارك أوريل ١٢١ — ١٨٠ :

أحد أباطرة الرومان فى القرن الثانى ١٦١ — ١٨٠ ، عرف بالشجاعة والحكمة والاتزان . وقد كان عصره مليئاً بالكوارث ، كالأوبئة والقحط وغزوات البرابرة ، ذلك إلى أنه مع عنايته بالفلسفة الرواقية ، كان يضطهد المسيحيين .

أقام فى أثينا عدة كراسى أكاديمية للفلسفة دفع نفقاتها من خزانة الدولة فكأنه بذلك أنشأ فعلا جامعة فى أثينا .

مكدوجل (وليم) ١٨٧١ — ١٩٣٨ :

عالم من علماء النفس ورائد من روواده .
ولد فى انجلترا ونشأ بها .
وانتقل إلى أمريكا منذ سنة ١٩٢٠ وتعين أستاذاً لعلم النفس بجامعة هارفرد ، ثم فى جامعة ديوك منذ سنة ١٩٢٧ ، وله من بحوثه ومؤلفاته ما يجعله علماً بارزاً من علماء النفس .

ملكاستر (ريتشرد) ١٥٣٠ — ١٦١١ :

مربٍ انجليزى .
تولى إدارة مدرستين ثانويتين من أهم المدارس الإنجليزية .
وكانت آراؤه فى التربية وطرقها سابقة لعصره ، فقد حث على العناية بتدريس الأشياء لا الألفاظ ، كما حث على الاهتمام بتربية العقل وتقوية الجسم والعناية بالصحة ، وعلى تدريس اللغة القومية قبل البدء بتدريس اللغة اللاتينية وأشار بضرورة اتباع الطرق التى تتمشى مع طبائع التلاميذ واستعداداتهم .

ملتن (جون) ١٦٠٨ — ١٦٧٤ :

الشاعر الإنجليزى — ولد فى لندن ونشأ بها ودرس فى كمبردج ، وقال الشعر وهو طالب بها ، ورحل إلى فرنسا وإيطاليا ، ثم استقر فى لندن فعنى بشئون دولته العامة ، وكتب رسائل عدة ناصر فيها الحرية المدنية والسياسية والدينية .
نشر سنة ١٦٤٤ مقالا طويلا فى التربية نقد فيها نظم التعليم ومناهجه وطرقه ونعى على المدرسين العناية بالألفاظ اللاتينية الجوفاء ، وطالب بالاهتمام بالمعانى والمادة ، ووضع منهاجاً موسوعياً يكاد يشمل المعارف كلها فى معهد أسماها (الأكاديمية) يدخله الطلبة الذين تتراوح أسنانهم بين ١٢ و ٢١ من عمرهم .
وقد عنى رجال الدين المخالفين للكنيسة القائمة وقتئذ بإنشاء مثل هذه المعاهد والتدريس فيها كما أنشأ مثلها كذلك البيوريتان فى الولايات المتحدة . ومع أن بصره قد كف منذ سنة ١٦٥٢ فقد استمر يكتب وينظم ، ومن أهم ما نظمه (الفردوس المفقود ، والفردوس المستعاد) .

منتانى (ميشيل دو) ١٥٣٣ — ١٥٩٢ :

أديب فرنسى ومفكر نقادة متشكك .
ولد قرب بردو ونشأ نشأة أرستقراطية وتعلم خير تعليم ممكن فى عصره ، درس القانون وانتخب عضواً فى برلمان بردو ثم عمدة للمدينة .
ساح فى أقطار عدة ، ثم اعتكف فى قصره وتوفر على التفكير وكتابة المقالات ونقد الأحوال الاجتماعية والأخلاقية فى زمانه ، كما نقد التعليم من حيث عناية المدرسين بالألفاظ الجوفاء وحشو أدمغتهم بمعلومات لا تتصل بحياتهم ولا تمت إلى خبرتهم ، وطالب بأن يكون غرض المدرسين تدريب التلاميذ على سداد الحكم ، ودعا إلى العناية بالإنسان من حيث هو إنسان .

منتسّورى (ماريا) ١٨٧٠ :

طبيبة إيطالية ومربية . وإليها تنسب طريقة خاصة لتعليم صغار الأطفال .
ولدت سنة ١٨٧٠ ، ونشأت فى بداية إتمام حركة توحيد إيطاليا . دخلت جامعة روما ودرست الطب فيها وتخرجت سنة ١٨٩٤ فكانت أول طبيبة إيطالية . ثم عملت فى مستشفى للأمراض العقلية وعنيت

بتعليم الأطفال الضعفاء العقول ، ودرست الطرق التى كان يتبعها من قبل إيتار وسيجان ، ثم تعينت ناظرة لإحدى مدارس ضعفاء العقول سنتين فنجحت فى تعليمهم ، واتجهت إلى استعمال طرائقها فى تربية صغار الأطفال العاديين .

مورص (رابانص) ٧٦٠ — ٨٥٦ :

رجل من رجال الدين المسيحيين ، وهو ألمانى الأصل ، ولد فى مدينة ماينس ، ودرس على ألكوين فى دير سان مرتان بمدينة تور فى فرنسا . ثم تعين رئيساً لدير فلدا ، ويعد من أهم الديورة فى ألمانيا فجعل له من النفوذ ما يعادل نفوذ ألكوين فى فرنسا ، وكان رابانص مورص يمتاز بإلمامه باللغة الإغريقية وبوضعه موسوعة تشبه موسوعة إيزيدور الاشبيلى ، عالج فيها مثله الفنون السبعة وغيرها .

ميل (چون استيورت) ١٨٠٦ — ١٨٧٣ :

فيلسوف انجليزى من أهم مفكرى القرن التاسع عشر ، عنى بالمنطق والاقتصاد ، وهو ابن جيمس ميل (١٧٧٣ — ١٨٤٦) الفيلسوف المؤرخ صديق بنثام صاحب مذهب المنفعة فى الفلسفة ، رباه والده تربية جدية منذ الثالثة من عمره كى يكون خليفته فى نشر هذا المذهب ، وقد تجلت مخايل نبوغه وأثر عناية والده بتربيته واضحة ، فتعلم الإغريقية وهو ابن ثلاث سنين وقرأ الكتب بها قبل أن يبلغ الثامنة ، كما أحسن مطالعة الكتب اللاتينية قبل الثانية عشرة . كتب ترجمة حياته بنفسه وأشار إلى ذلك كله .

ومن أهم كتبه لنا رسالة فى الحرية كتبها سنة ١٨٥٩ ونقلها إلى العربية سعادة طه السباعى باشا .

ميتون :

حوار لأفلاطون كتبه فى شيخوخته يدور حول إمكان تعليم الفضيلة ، وناقش فيه أصل المعرفة وبين أنها كامنة فى الروح والروح خالدة ، فالمعرفة ليست سوى تذكر الإنسان لهذه المعارف التى اكتسبت فى حياة سابقة على الحياة الأرضية . وأوضح أن التعليم لايعدو أن يكون العمل على استخراجها .

ومنيون هذا قائد إغريقى .

نِكَم الكسندر ١١٥٧ — ١٢١٧ :

عالم انجليزى من علماء اللاهوت .

هو أخو ريتشرد قلب الأسد فى الرضاعة ، حاضر فى باريس ثم عاد إلى بلاده وتعين رئيساً لدير سيرنستر سنة ١٢١٣ .

نَنْ (السير پرسى) ١٨٧٠ — ١٩٤٤ :

مربٍ انجليزى . كان أستاذاً فى معهد التربية التابع لجامعة لندن ١٩١٣ — ١٩٣٦ ثم وكيلا له فمديراً ، وكان له تأثير كبير فى التربية فى بلاد الإنجليز ولا سيما بعد تأليفه كتاب « التربية » سنة ١٩٢٠ الذى عنى فيه بالناحية الفردية ، والناحية الغرضية .

هارتليب (صمويل) ١٥٩٩ — ١٦٧٠ :

كاتب انجليزى عنى بأمور التربية والزراعة معا ، ولد فى إلبنج من أعمال بروسيا ، وكان أبوه قد التجأ إليها من بولندا ، وكانت أمه ابنة تاجر انجليزى يعيش فى دانتزج ، ثم انتقل هارتليب إلى انجلترا واستقر فيها ، وكان معجباً كل الإعجاب بالمربى التشكى كومنيوس ، وقد أنفق كل أمواله على إصلاح الزراعة ، ولذا وهبه

كرمويل معاشاً خاصاً ، وقد وضع خطة لمدرسة جديدة وقيل إن هـذه الفرصة هى التى كتب فيها صديقه ملتون الشاعر رسالته فى التربية كما كتب السير ويليام بتى خطابيه إليه بشأن الموضوع ذاته .

هارلى ١٦٦١ — ١٧٢٤ :

هو روبرت هارلى ، سياسى انجليزى من جماعة المخالفين للكنيسة الإنجليزية ، دخل البرلمان سنة ١٦٨٩ ، وكان مغرما بجمع الكتب وبخاصة المخطوطات ومجموعة محفوظاته الآن فى المتحف البريطانى .

هازولوود :

بليدة قريبة من برمنجهام فى انجلترا ، أنشأ فيها T.W. Hill مدرسة ظل يديرها هو م ابناء من بعده وتمتاز بأنها أول معهد فى انجلترا أدخل فيه الحكم الذاتى فكانت إدارتها فى أيدى التلاميذ أنفسهم بإشراف مدرسيهم .

هاملتن ١٧٨٩ — ١٨٣١ :

مرب إنجليزى عاش فى أول القرن التاسع عشر اشتهر بطريقة لتعليم اللغات نسبت إليه فعرفت بالطريقة الهاملتونية وأساسها أن اللغة كائن حى ، وينبغى أن يكون أساس تعليمها الملاحظة والتمرن على التعبير عن الخواطر لا استظهار قواعد النحو والصرف .

هاى (أيان) ١٨٧٦ :

هو اسم مستعار لكاتب إنجليزى اسمه الحقيقى John Berth . درس فى أدنبره ، ثم فى كمبردج ، واشتغل بالتدريس مدة ، ووضع عدة قصص ومسرحيات .

هُبز (توماس) ١٥٨٨ — ١٦٧٩ :

فيلسوف إنجليزى .

درس فى اكسفورد ، وساح فى أوروبا طويلا ، فزار بلاداً كثيرة تعرف فيها بكثير من رجالاتها . أمثال ديكارت وجاليليو وجاسندى وغيرهم . ولما اشتدت حركة النزاع السياسى فى انجلترا غادر هبز البلاد والتجأ إلى فرنسا حيث لبث فيها ١١ سنة (١٦٤٠ — ١٦٥١) .

وهو فى فلسفته مادى ، ويقول بضرورة فصل اللاهوت عن الفلسفة ؛ وفى علم النفس من أصحاب مذهب الترابط ؛ وفى السياسة كان ميالا إلى الملكية والحكم المطلق ؛ وهو من القائلين بنظرية العقد الاجتماعى فى بيان نشأة المجتمعات السياسية . وأهم كتبه اثنان De Ceve ١٦٤٧ ، والتنين Leviathan ١٦٥١ .

هبياس :

(١) سوفسطائى يونانى ، ولد فى منتصف القرن الخامس قبل المسيح ووفد على أثينا وتعرف بسقراط وجعل يحاضر الناس فى السياسة والرياضة والفلك ، وكان عريض الدعوى يفخر بأنه أوسع شهرة من بروتاجوراس نفسه .

(٢) محاورتان لأفلاطون كل منهما تحمل هذا العنوان ، إحداها هبياس الأصغر ، والثانية هبياس الأكبر ، صور فيهما آراء هذا السوفسطائى فى مبالغة وإسراف ظاهر .

هِجِلْ (چورج فيلهلم فريدلند) ١٧٧٠ — ١٨٣١ :

فيلسوف ألمانى مثالى . ولد فى مدينة اشتتجارت ، ودرس الفلسفة واللاهوت فى جامعة جوتنجن ، وبعد قيامه بعدة وظائف ثقافية فى التدريس والصحافة تعين سنة ١٨١٦ أستاذاً للفلسفة فى جامعة ينا وفى هايدلبرج ثم فى جامعة برلين فى الكرسى الذى خلا بوفاة فشته سنة ١٨٠٤ .

أوجد هجل نظاما فلسفياً محكما عميقا ، ووضع له مصطلحات جديدة ، وأبعد فى التجريد والتعمق ، فلا غرو أن رأى كثيرون من الباحثين فى فلسفته غموضاً وإبهاما فى حين أن غيرهم يرون فيها الإحكام والدقة حتى أن منهم من يعده أعظم فلاسفة العالم كله فى القرن التاسع عشر .

هراقليط ٥٤٠ ؟ — ٤٧٥ :

فيلسوف إغريقى يلقب عادة بالفيلسوف الباكى لسواد فكرته عن الحياة .

يرى أن النار هى العنصر الأساسى فى كل مادة وكل شىء فى العالم فى حركة دائمة وتغير مستمر ، فالحرب والصراع هما الأصل فى كل شىء ، فالخير يصطرع مع الشر والحر مع البرد وهكذا .

هربارت (يوهان فريدريش) ١٧٧٦ — ١٨٤١ :

فيلسوف ومربٍ ألمانى . جعل نظامه فى طرق التعليم قائما على أسس من علم النفس المعروف فى عصره أو الذى أوجده هو .

ولد فى الدنبرج ، وعنيت والدته به كل العناية بعد وفاة أبيه ، ثم التحق بجامعة ينا حيث كان فشته يحاضر فى الفلسفة المثالية ، ثم مضى إلى سويسره ليعمل مدرسا خاصا بها ، وهنا قابل بستالتزى — هذا السويسرى النبيل — وتأثر به وباتجاهاته النفسية .

ولما عاد إلى ألمانيا التحق بجامعة بريمن . ثم تعين أستاذاً فى جامعة كنجزبرج وشغل الكرسى الذى كان يشغله كانت .

وفى سنة ١٨٣١ دعته جامعة جوتنجن وفيها ظل أستاذاً للفلسفة حتى توفى .

هرتج ١٨٣٤ — ١٩١٨ :

عالم ألمانى من علماء وظائف الأعضاء وعلم النفس .

كان أستاذاً بجامعة ليبتسك ، ومن آرائه أن الذاكرة وظيفة عامة للمادة العضوية .

هزيود :

شاعر يونانى قديم عاش فى القرن التاسع قبل الميلاد . ويقال إنه كان معاصراً لهومر ، ولكن على حين كان هومر يكتب الملاحم فى المغامرات والأبطال لتسلية الأثرياء كان هزيود يقرض الشعر ليكون من ورائه فائدة . فقصيدته أو ديوانه عن الأعمال والأيام يدور حول الزراعة وطرقها .

ويمتاز شعره بالسلاسة والانسجام ، وكان التلاميذ يستظهرونه كما كانوا يستظهرون شعر هومر .

هكوبا :

هى فى الأساطير ، زوجة بريام ملك تروادة ، وأم هكتور وباريس وسبعة عشر غيرهما من أبناء بريام الخمسين .

هليوجا بالوس :

امبراطور رومانى شاذ .

ولد فى حمص وتربى التربية العادية فى عصره ثم تعين كاهناً لإله الشمس عند الفينيقيين ، وهو الذى اسمه هليوجا بالوس ثم اتخذ هـذا الاسم لنفسه عند ما صار امبراطوراً ، وكان عصره مليئاً بالرذائل فلم يمض فى الملك أربع سنوات حتى ثار به جنوده وقتلوه سنة ٢٢٢ م وخلفه ابن عمه الكسندر سفيروس .

هوف ڤيل :

قرية من قرى سويسره أنشأ فيها فليب إيتا نويل فن فلينبرج فى سنة ١٨٠٨ معهداً زراعياً لتدريب الفقراء على الأعمال الزراعية وتدريب الأغنياء على أن يكونوا مديرين زراعيين لأملاكهم ثم ألحق به نظامه من جهود ستالنزى واتجاهاته التربوية والاجتماعية .

هول (ستانلى) ١٨٤٤ — ١٩٢٤ :

عالم أمريكى من علماء النفس والتربية ، كان أستاذاً لهاتين المادتين فى عدة جامعات أمريكية منذ سنة ١٨٨١ . وهو الذى أنشأ مجلة علم النفس الأمريكية سنة ١٨٨٧ ، وله عدة مؤلفات ، منها كتابه فى المراهقة adolescence نشره سـنة ١٩٠٤ ، وفتح به الطريق لـكثير من الباحثين بعده فى سيكولوجية الأطفال والمراهقين .

هومر :

الشاعر الإغريقى القديم . لم يعرف بعد مسقط رأسه ولا فى أى عصر عاش على وجه التحديد ، والمظنون أنه عاش فى القرن العاشر والتاسع قبل الميلاد .

وتدعى سبع مدن يونانية فخر مولده بها ، ويقال إن بطلموس فيلوباتر أقام له معبداً رائعا فى وسطه تمثال تحيط به إشارات إلى هذه البلاد السبعة ؛ وإليه تنسب الإلياذة والأوديسية ، ومع أن شعره لم يكن مسبوقا فالشعراء الـكثيرون الذين عارضوه لم يبلغوا شأوه ، وعلى الرغم من هذا الشعر الذى بين أيدينا فإن كثيرين من الباحثين يشكون فى أن هذا الشاعر قد وجد فعلا .

هيبو :

مدينة قديمة أنشأها الفينقيون على ساحل البحر الأبيض المتوسط ثم استولى عليها الرومان عقب انتصار قيصر على پومبى . وهى قرب مدينة عنابه الحالية . وكان اسمها Hippo Regius وكان القديس أوغسطين أسقفاً لها حيث توفى سنة ٤٣٠ عند ما حاصرها الوندال .

هيرو :

فى أساطير اليونان القديمة — هى كاهنة معبد أفروديتى (فينوس) الجميلة .

هيل (السير رولاند) ١٧٩٥ — ١٨٧٩ :

مدرس انجليزى اشتهر باهتمامه بوسائل البريد ونظامه وطرق إصلاحه ، وهو الذى أشار بالطوابع التى تلصق على الخطابات ، كما أنه هو الذى اقترح جعل ثمن الطابع فى انجلترا بنسا واحداً ، وتقرر ذلك ونفذ من يناير سنة ١٨٤٠ ثم تعين سكرتيراً لإدارة البريد سنة ١٨٥٤ . وهو ابن T.W. Hill الآتى ذكره

هيل :

أنشأ هيل مدرسة خاصة على مقربة من برمنجهام ثم نقلها بعد قليل إلى بلدة هازلوود ، وفيها تربى ولداه ، ثم أدارها من بعده وكلهم كتب فى التربية والتعليم ، واشترك فى نواح شتى من الإصلاح الاجتماعى .

وارن (جوسيا) ١٧٩٨ — ١٨٧٤ :

مصلح اجتماعى .

انضم إلى جماعة روبرت أون التى أنشأها سنة ١٨٢٥ فى نيوهار مونى ، ثم أسس هو جماعة أخرى باسم Dodern Times فى لنج آيلاند بولاية نيويورك ، وقد كان من المهتمين بالنواحى الميكانيكية واستطاع أن يخترع آلة جديدة للطباعة .

وايز (توماس) ١٧٩١ — ١٨٦٢ :

سياسى انجليزى .

ولد فى أيرلنده سنة ١٧٩١ وتزوج من ابنة أخى نابوليون بونابرت .

واشتهر وايز بجهوده فى سبيل تحرير الكاثوليك فى أيرلنده ، وقد اختير وزيراً للمالية (١٨٣٩ — ٤١) .

ودورث (روبرت) ١٨٦٩ :

عالم أمريكى من علماء النفس .

درس فى بوستن ، وفى هارفرد على وليم جيمس وكتل ، واشتغل فى لفربول مع شرنجتن ، وبعد اثنى عشرة سنة من تخرجه وتنقله بين الجامعات استقر فى جامعة كولومبيا معيداً فساعداً فأستاذاً لعلم النفس .

وَطْسْ (أيزاك) ١٦٧٤ — ١٧٤٨ :

شاعر انجليزى ، ورجل من رجال الدين الذين خالفوا الكنيسة الإنجليزية القائمة .

ولد فى مدينة سوثامبتين حيث كان أبوه مدرساً بها وتعلم فى إحدى الأكاديميات التى أنشأها المخالفون للكنيسة ثم صار قسيساً ، ولكنه اعتزل عمله وانكب على الكتابة والتأليف فكتب فى المنطق والتربية وغيرهما . ومن أهم ما كتب « تحسين العقل » ، ومع ذلك فشهرته ترجع إلى ما وضعه من الأناشيد الدينية .

ولّاس (جراهام) ١٨٥٨ — ١٩٣٢ :

كان أستاذاً للعلوم السياسية فى جامعة لندن ، وله عدة كتب فى الاجتماع والسياسة من أهمها كتاب تراثنا الاجتماعى Our social Heritage وهو مجموعة محاضرات ألقاها فى مناسبات شتى . وشهرته إنما تقوم على محاضراته التى ألقاها فى جامعة لندن وغيرها أكثر مما ترجع إلى مؤلفاته .

ياسنايا يوليانا :

قرية فى « مقاطعة تولا » بروسيا كان فيها ضياع الفيلسوف تولستوى ، حيث ولد . وقد التجأ إليها فى خريف حياته وأنشأ بها مجلة ، وأسس مدرسة لتعليم أبناء الفلاحين ترك لهم فيها مدى واسعاً من الحرية وكانت المدرسة والمجلة تحملان اسم ياسنايا يوليانا .

يوريبيدس Euripides

شاعر إغريقى مشهور .

ولد فى سلاميس يوم انتصر الإغريق على جيش أجزر كسيسز . درس الفلسفة على أناكسا جوراس والاخلاق على سقراط . كتب تمثيليات كثيرة تراجيدية ؛ ودأب على تصوير الناس فى تمثيلياته لا كما يجب أن يكونوا بل كما هم فى حياتهم الواقعية وكثيراً ما كان يوجه نقده إلى معتقدات العامة الوثنية فى عصره ؛ وكانت المنافسة بينه وبين سوفوكليز شديدة حتى أن أريستوفانيز سخر من الاثنين على المسرح فى إحدى تمثيلياته .

يونج (كارل جستاف) ١٨٧٥

عالم سويسرى من علماء النفس أستاذ هذا العلم فى جامعة تزوريخ من ١٩٠٥ حتى سنة ١٩١٣

واتصل بفرويد واشتغل معه مدة ولكنهما اختلفا فانفصل يونج عنه واتجه نحو مذهب جديد له عرف بعلم النفس التحليلى .

ويونج هذا هو الذى قسم الناس قسمين من حيث المزاج قسم يشمل ذوى المزاج المنبسط وآخر يشمل ذوى المزاج المنقبض وفرع عليهما فروعا أخرى .

370.9:M12nAk:v.2:c.1
قنديل ،امين مرسى
نشأة الحرية فى التربية
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01022265

