

• هاييت، جيلبرت •

• فن التعليم •

OCT 29

A1560

JUN 10 '92

86-18280

NOV 14 C 1-A(R)

NO. 12

AFET LIB

APR 10 '57

APR 10 '57

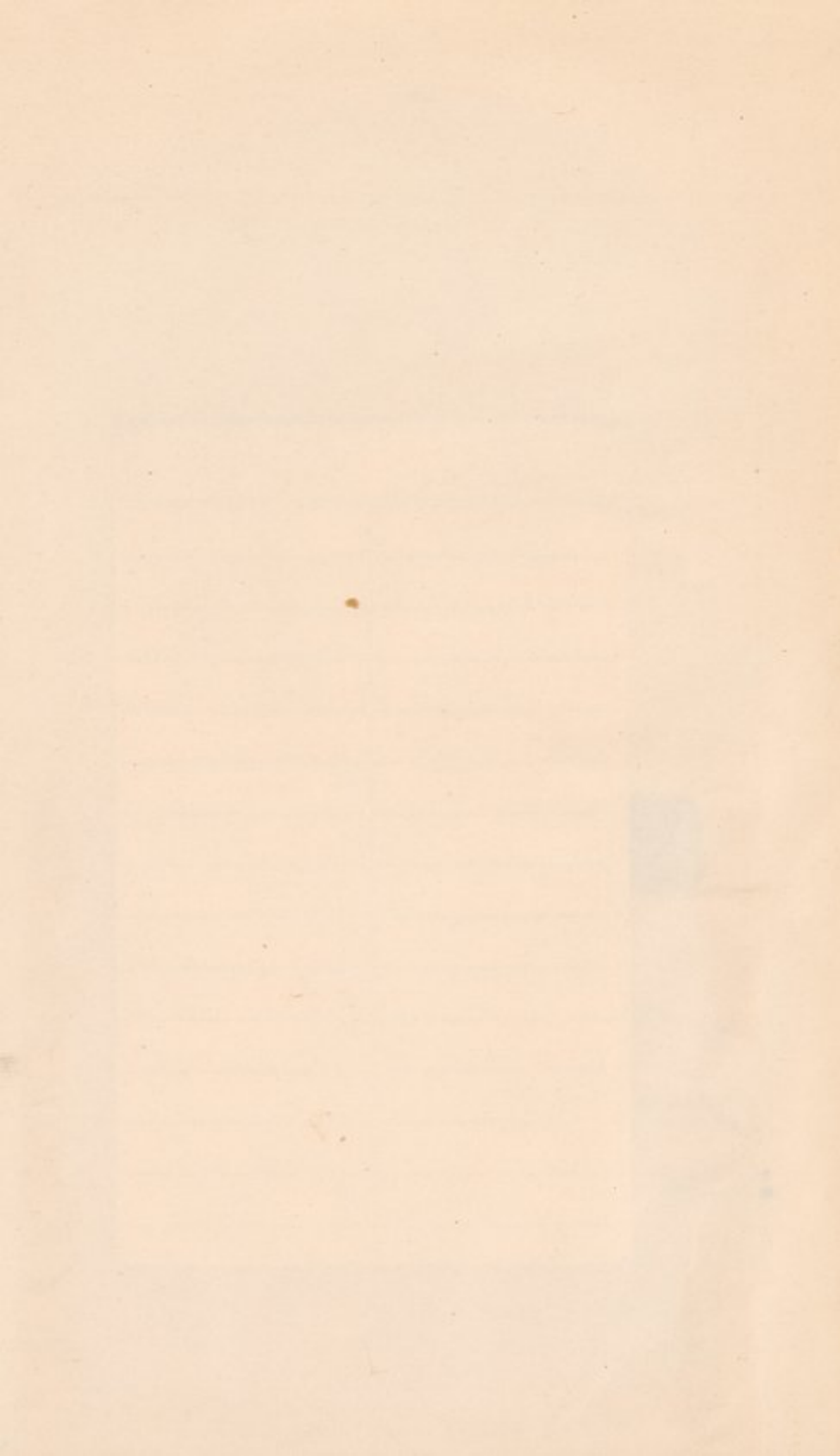
APR 21 '57

APR 21 '57

APR 21 '57

APR 21 '57

APR 21 '57



فَرِّدْ النَّعِيمَ

نشر هذا الكتاب بالاشتراك
مع
مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر
القاهرة — نيويورك

٨٦٣
فِرَاقُ النَّحْلِ الْمَحْمُودِ

تأليف

جيلبرت هایت

ترجمة ومراجعة وتحرير

محمد فريد أبو حديد

ملتزم الطبع والنشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد بك فريد (عماد الدين سابقا)

١٩٥٤

هذه الترجمة مرخص بها وقد قامت مؤسسة فرانكلين
للطباعة والنشر بشراء حق الترجمة من صاحب هذا الحق

*This is a translation of Art of Teaching by
Gilbert Highet. Published by Alfred A. Knopf,
Inc. . Copyright 1950 by author*

فهرس

صفحة

مقدمة المترجم	١
١ — مقدمة	٣١
٢ — المعلم	٣٧
٣ — طرق المعلم	١٠٢
٤ — إيصال المعرفة	١٢٥
٥ — كبار المعلمين وتلاميذهم	٢٠٦
٦ — التعليم في حياتنا اليومية	٢٩٨

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

هذا الكتاب الذى أقدمه مترجماً إلى قراء العربية من أحدث الكتب التى ظهرت فى الترية ، ومؤلفه الأستاذ جلبرت هايت الأستاذ بجامعة كولومبيا ، وهو كاتب أديب فوق أنه معلم عظيم ، خبر التعليم مدة طويلة ، ويجمع إلى ذلك علماً غزيراً واطلاعاً واسعاً فى الآداب القديمة ، ونظرة ثاقبة فى تحليل المواقف والمعانى . وله رأى فى التعليم أنه فن قبل كل شيء ، لأنه يتصل بالشخص الذى يعلم والتلاميذ الذين يتعلمون ، وهم من البشر الذين لا تسرى عليهم طرق البحث العلمى الذى يتعرف بها الإنسان سائر الأشياء . ولقد كنت أحب أن أوّلف كتاباً فى فن التعليم بعد أن أستجمع ذكريات حياتى إذا فرغت من أعمال الوظيفة ، ولكنى ما كدت أحسب أنه قد آن لى أن أتفرغ للكتابة حتى دعانى الواجب إلى المضى فى الخدمة فى هذا الوقت الذى لا يملك أحد فيه إلا أن يهب كل ما يستطيع للخدمة العامة . فلما رأيت هذا الكتاب وجدت فيه كثيراً مما كنت أحب أن أقول . وأغلب ظنى أننى لو كنت حققت رغبى فى تأليف كتابى لكان أحب الأشياء عندى أن يكون كتاباً مثل هذا . ومؤلف هذا الكتاب يؤمن بالتعليم ويرى أن له رسالة ، وكتابه ينبض بأحاسيس المعلم الصادق الذى يريد أن يقول شيئاً ويعرف كيف يقول ذلك الشيء ، لهذا بادرت إلى ترجمته فبدأت فيه منذ ستة أشهر ، وتوفرت عليه فى كل ما أتيح لى من فراغ ، وأحمد الله إذ أعاننى على إنجازهِ وتقديمه إلى زملائى ومواطنى فى هذا الوقت الذى يبدأ فيه التفكير جدياً فى شئوننا عامة وفى شئون التعليم فى بلادنا خاصة . والتعليم فى هذا الوقت ، من بدء نهضتنا ، هو الأساس الأول الذى لا بد من البدء به إذا شئنا أن تكون نهضتنا صادقة راسية على

صخرة . نعم إن الإصلاح والتعمير ضروريان لحياتنا ، وإقامة العدالة وحماية الحريات دعامتان لا يمكن لبلادنا أن تستقيم أمورها بغيرها ، والدفاع الوطني هو الضرورة الأولى لكفالة استقلالنا ، ولكن هذه الصالح كلها تنطوى على افتراض مسلم به ، وهو أن يكون الشعب المصرى متعلماً . فالتعمير لا يكون حقيقياً إلا إذا كان على يد الشعب نفسه ، وكل إصلاح فى مرافق البلاد لا يكون مثمرأ إلا إذا قام به الشعب نفسه ، والعدالة الاجتماعية والحريات جميعاً لا تنهأ للشعب إلا إذا تهيأ الشعب لها وحرص عليها وحماها بوعيه وإدراكه وضبط نفسه ، والدفاع الوطنى والاستقلال نفسه لا يكون لهما وجود حقيقى إلا إذا كان الشعب نفسه يهب للدفاع ويذود عن استقلاله . فلن يتصور أحد أننا قد نبلغ من الصناعة ما نريد أن نبلغ من النجاح إلا بفضل الصانع الماهر الذى يحذق عمله ، وفضل المهندس والمدير اللذين يبرعان فى القيام بواجبهما . وهكذا يمكن أن يقال عن كل وجوه الإصلاح الأخرى وكل وجوه النشاط الأخرى ، لأن الأعمال الإنسانية لا تنمو من تلقاء نفسها كما تنبت الأشجار الضخمة فى الغابات الاستوائية ، بل تنمو على ما يبذله الناس من ذكائهم ومهارتهم وصفاء ذوقهم وابتكارهم ، وما يضيفه كل جيل من خبرته وجهده إلى الذخيرة الموروثة من الأجيال التى قبله .

ولكننا نقول من جهة أخرى إن الإصلاح والتعمير وكل الجهود التى تبذل فى الميادين العمرانية تؤدى بدورها خدمة جلييلة للتعليم ، وتعمل على الارتقاء به درجة بعد درجة . فالمصنع الذى ينشأ جديداً يعمل على ترقية التعليم ، لأنه يجعل للمتعلمين هدفاً يقصدون إليه من وراء التعليم ، كما أنه كلما تقدم المصنع فى عمله وزاد إتقاناً فى إنتاجه تطلب صنفأ أرقى من العاملين فيه ، فتتجدد المدارس لتلبية نداء التقدم ، ويرتقى التعليم تبعاً لرقى الميدان الذى ينتظر المتعلمين عندما يخرجون إلى الحياة . ولعل هذا هو أكبر السر فى الدفعة التى أحدثت التطور الحديث فى التعليم فى البلاد الأخرى ، فإن تقدم الحياة وارتفاع مرافقها وارتفاع مستوى الإنتاج فيها ، كل ذلك أدى إلى مساهمة التعليم لركب التقدم ، فأصبحت المدارس مطابقة بحسب الخطى حق لا تتخلف عن النهضة العامة . ومع هذا فإن التعليم كان وما يزال هو

رائد التقدم ، فالمدارس لا تتخلف عن التقدم حتى تحس أن الركب قد فاتها ثم تهب
للحاق به ، بل هي تندفع بالروح العام وتميل دائماً إلى السير في الطليعة . فالمدارس
والجامعات في كل بلاد العالم هي التي ترتاد الميادين ، وكان لها منذ أول عهدها أكبر
الفضل فيما أحرزت الإنسانية من التقدم في العلوم والفنون والآداب ، وفيما تبع ذلك
التقدم من الترقى في مراتب الحضارة . وإذا كانت المؤسسات الصناعية والمرافق
العمرائية تميل إلى المحافظة على اتجاهها الأول ، فإن المدارس والجامعات أكثر
تحرراً وأعظم مرونة . قد يضطر المصنع إلى الاحتفاظ بآلاته القديمة وبطرقه التي
تعوّد السير عليها في إنتاجه ، لأن تغيير ما فيه من الآلات ، والعدول عن الطرق
المألوفة في الإنتاج قد تكلفه أعباء لا يطاقها ، وقد تتطلب منه جهوداً لا يتسنى له
القيام بها . ولكن الأجيال الجديدة من نشء الأمة لا تعرف الوقوف لأن الحياة
تدفعها معها ، والمدارس والجامعات لا تعرف الوقوف لأن التعليم والبحث يستطيعان
المضى في سبيلهما بغير أن يعوقهما عائق أو يقيدهما شيء بالتقديم المألوف . والفكر
أكثر انطلاقة من البناء ومن الآلات ، والدكاء الإنساني ما يزال يتدسس إلى
أسرار الكون في كل لحظة من لحظات الحياة ، وهذه الأمم المنبثة في أنحاء الأرض ،
وهذه الملايين التي تتعاقب جيلاً بعد جيل على هذه الدنيا ، كلها تفكر وتلمح وتغير
وتغير . وما يستجد من المبتكرات في أقصى الأرض لا يلبث أن يعم سائر الأرجاء
ويصبح في متناول الإنسانية كلها . فالتقدم المعنوي ما يزال منذ القدم يسبق التقدم
المادى . والمدارس والجامعات تسير ذلك التقدم بحكم اتصالها بالتقدم المعنوي في
الحياة . فإذا كانت خطوات التعمير تستحث خطوات التعليم ، فإن التعليم كذلك
يستحث خطوات التعمير . هو سباق مستمر إلى الأمام ، أو هو سباق من جانبين
على سلم يرتقى صعوداً بغير انقطاع .

ومن الواجب أن يكون هذا المعنى ظاهراً لنا كل الظهور في هذا الوقت من
حياتنا خاصة ، لأننا في أول دور البناء ووضع الخطط . وجدير بنا أن نتحرى في
اختيار سبيلنا منذ البداية حتى نمضى فيها قدماً بغير تردد أو نكول .
وقد وجدت من الضروري أن أبين هذا المعنى في مقدمة هذا الكتاب ، لأنه

من السهل على أمة ناهضة أن تتناسى خطورة التعليم في حياتها المستقبلية ، إذا هي وجدت أن ميادين التعمير عى الأخرى في حاجة شديدة إلى الإصلاح . والتعمير على ما له من ضرورة ملحة قد يغرى المخلصين على التوفر عليه حتى يجعلهم لا يلتفتون إلى سواء ، وهذا من أكبر ما يمكن أن يفسد على المصلحين خططهم في الإصلاح ، إذا هم لم يقرنوا دائماً بين التعمير وبين التعليم . ومن السهل أن نوضح الخطر الكامن في الانصراف إلى التعمير وحده ببيان أمرين بديهيين : فلنفرض أننا أنشأنا عدداً كبيراً من المستشفيات لمداواة المرضى ، وعدداً كبيراً من المراكز الاجتماعية لخدمة جمهور الشعب ، وأمثال هذه المنشآت العظيمة التي لا يتردد أحد في الشكر عليها ، فإننا إذا لم نبذل في الوقت نفسه نشاطاً مماثلاً في ميادين التعليم المختلفة لم نحمد ما نصل إليه من النتيجة . لسنا نشير بهذا القول إلى أنه من الضروري أولاً أن نعد للمستشفيات ما يلزم لها من عدة ، ومن أطباء مهرة وممرضين بررة ، ومن خدام لهم مقدرة على العمل وأمانة وتهذيب ، لأننا نفترض أن هذا من المسلم به الذي لا يحتاج إلى تنبيه . ولكننا نقصد أن الشعب الذي يذهب مرضاه إلى هذه المستشفيات لن يستفيد بها ولن ينتفع بعلاجها أو بدوائها إلا إذا كانت له مرتبة كافية من التعليم حتى يكون قادراً على إدراك ما ينبغي له حيال هذه المستشفيات وما فيها من وسائل العلاج . ومثل هذا يمكن أن يقال في شأن المساكن الشعبية إذا افترضنا أننا أنشأنا منها ألوفاً وألوفاً تتسع لأعداد كبيرة من المواطنين ، فإن الانتقال إلى هذه المساكن يستلزم انتقالاً معنوياً في طريقة الحياة حتى لا ترتد المساكن الجديدة إلى حالة لا تختلف في شيء عن المساكن القديمة . والعبرة في المساكن لا تكون بمجرد السكنى بين الجدران ، ولكنها تكون بأسلوب الحياة فيها . فكل إصلاح من ناحية التعمير ، وكل الخدمات العامة التي يمكن أن تهياً لأبناء البلاد ، لا يمكن أن تنقل الشعب من حال إلى حال إلا إذا صاحبها ولازمها نشاط مسير لها في ناحية التعليم .

ولنذكر أيضاً أن الإصلاح الذي تقوم به الدولة وحدها ويستقبله الشعب استقبالا سلبياً لا يمكن أن يحمل المعنى الذي يجعله حياً في قلوب الناس ، وهو لا يكون إصلاحاً حقيقياً إلا إذا صاحبه وعى مناسب له . والعنصر الإنساني هو الأول والأخير

في هذه الحياة ، وليس هو البناء أو الرخاء . ولقد وجدت أم كثيرة بلغت من الرقي الإنساني مراتب عالية وخلفت للبشر تراثاً مجيداً من الفكر والحضارة ، مع أنها كانت أماً فقيرة تعيش عيشة تقرب من البداوة . وكم من أمة بلغ فيها العمران مبلغاً عظيماً ، ولكنها لم يكن لها نصيب من الفكر أو الحضارة . وما لنا نبعد كثيراً في التماس الأمثال والحجج على ضرورة تعليم الشعب حتى يكون تقدمه حقيقياً ، فإن مصر قد شهدت في أول القرن التاسع عشر مثالا واضحاً كل الوضوح ، يدل على أن كل نهضة لا تقوم على نشاط الشعب نفسه ، وعلى أساس الرقي الثقافي لا تكون إلا نهضة متكلفة مؤقتة . فقد أحدث محمد علي في أول القرن الماضي نهضة كبرى في مرافق البلاد المادية ، فبنى المصانع والمنشآت المختلفة ، وأعد لمصر جيشاً قوياً استطاع أن يهزم الجيوش الكبرى ويفتح الفتوح الواسعة في وقت من الأوقات . ولكن تعليم الشعب لم يساير هذه النهضة ، ولم يرض محمد علي أن يترث في تحقيق أطماعه حتى يجعل الشعب نفسه هو الصانع لها . فاستورد محمد علي من بلاد أوروبا عدداً كبيراً من أصحاب المهن المختلفة ، والعمال المهرة في شتى الصناعات ، لينشئوا له المؤسسات العظيمة التي أقبل عليها بكل ما فيه من همة . فماذا آل إليه أمر هذه المنشآت بعد حين ؟ لم يبق منها إلا أثر ضئيل لم يلبث أن اندثر .

كأن لم يكن بين الحجون إلى الصفا أنيس ولم يسمر بمكة سامر
ولو كان الشعب المصري هو عماد هذه الحركة الأولى لما خمدت فورتها بعد موت محمد علي ، ولبقيت جذورها في الأرض واستمرت تؤتي أكلها ، ولتقدمت خطوات واسعة من ذلك الوقت إلى اليوم . ولو كان محمد علي قد استورد من استورد من الأجانب ليكونوا معلمين ينشرون فنونهم في صفوف الشعب لكان ذلك خيراً ، ولكنه استوردهم ليخدموا المقاصد التي قصدها ، ولم يكن من مقاصده أن ينشئ أمة ، بل كان كل قصده أن ينشئ دولة .

فمن الواضح أن محمد علي لم يفتن إلى أن أساس النهضة الصحيحة لا يكون إلا بتعليم الشعب ، ولعل السر في ذلك أنه لم يكن من أبناء هذا الشعب ، وأنه جاء إلى هذه البلاد مغامراً ليبني مجداً لنفسه أولاً . ولكن أبناء الوطن أيضاً معرضون

لمثل هذا الإغفال لأنه أمر قد يغنى عنهم في زحمة الإصلاح . والإصلاح المادى بالتعمير يغرى طلاب الإصلاح لأنه يبدو ظاهراً أمام الأعين بعد قليل . فإذا أقيمت المصانع ودارت آلاتها وبدأت في إنتاجها رأى الناس جميعاً ثمارها فحمدوا عملهم وانتفعوا بما يعود عليهم من الفوائد . ولكن التعليم لا يؤتى ثماره سريعاً لأنه متوقف على نمو النشء حتى يبلغوا مرتبة النضج ويضربوا في أعمال الحياة . والجيل الذى يضع أساس النهضة في التعليم قد يزول عن الحياة قبل أن تظهر تباشير الثمار من النهضة التى وضع أساسها . وقد سبق أن قلنا إن التعمير والتعليم يشتركان في سباق التقدم ، وكثيراً ما يفوز التعمير بالشكر كله ، ولا يفوز التعليم إلا بشكر الأقلين من ذوى البصائر الثاقبة . فهذا كله يقلل من النظر إلى قيمة التعليم ويباعد ما بين مقدماته ونتائجها . ومن أجل هذا ينبغي لنا أن نبذل جهداً مقصوداً لتبين حقيقة أثر التعليم حتى لا نغفله في زحمة معمعة الإصلاح ، وحتى لا نشغل عنه فلا نهيب له ما يستحقه من العناية .

على أننا كذلك لا ينبغي لنا أن ننسى أن وضع الخطط في التعليم وتديره يستلزم من الاحتياطات والتدبر والعناية أضعاف ما يستلزمه أى نشاط آخر في ميادين الإصلاح الأخرى . ومعنى هذا بقول آخر أن تصميم التعليم معرض إلى أخطاء كثيرة لا يتعرض لها تصميم أى نشاط آخر في ميادين الإنشاء والتعمير . فإنه من السهل علينا أن نضع خطة لبناء خزان أو رصف طريق أو استصلاح أرض بور ، ومن السهل علينا أن نكشف عن أى خطأ تقع فيه إذا كنا لا نحسن وضع الخطة أو نعسف الطريق في الإصلاح . فإذا وضع مهندس تصميم مستشفى ، ثم بدأ العمل فيها فظهر أنها لا تحقق الغاية المقصودة منها ، كان من السهل تحديد موضع الخطأ وتحديد المسؤولية فيه ، وكان أيضاً من السهل تدارك الخلل بوضع خطة مكملة لإصلاح الفاسد أو تقويم العوج ولكن الكشف عن فساد التصميم وعن الخطأ في الاتجاه من أصعب الأمور في شئون التعليم . من السهل أن يقع الناس في الخطأ عند بدء عملية التعليم ، ولكنه من الصعب أن يظهر أثر الخطأ إلا بعد حين طويل ، وقد لا يظهر للأعين واضحاً حتى يستفحل الضرر ويتعذر إصلاحه . وإذا أمكن إظهار مواطن الفساد في

التعليم بعين حين فإن ذلك لا يكون إلا بعد أن يذهب المسئولون عنه . بل إن تحديد هؤلاء المسئولين يكون دائماً من أصعب الأمور ، لأن التعليم عملية حيوية تتأثر بمؤثرات شتى كما تتأثر الحياة بما لا يحصى من المؤثرات . ومن ذا يستطيع أن يلقي المسئولية على شخص بعينه أو أشخاص بأعيانهم بعد أن يظهر أثر فساد التعليم الذى وضع أساسه منذ عشرات السنين ؟ والتعليم بعد هذا كله نشاط معنوى لا يمكن قياسه بالمقاييس المحسوسة ، ومن أيسر الأمور على الناس أن يتجادلوا فيه كما تشاء لهم الأهواء أو الميول الخاصة ، وهذا يدعو إلى تغذية آثار المسئولية فى الأخطاء . وكما أن المسئولية فى الأخطاء تندثر معالمها فإن الفضل فى الخدمات التعليمية معرض للنسيان والإغفال . لا يمكن أن تنسى البلاد فضل طلعت حرب الذى أنشأ بنك مصر ، ووضع أساس النهضة الصناعية والاقتصادية فى البلاد منذ سنة ١٩٢٠ ؛ ولا يمكن أن تنسى البلاد فضل أبنائها الذين بنوا منشآت الري ومرافق التعمير الأخرى ، لأن آثارهم تبقى بعدهم تنطق بفضلهم علناً أمام الأبصار . ولكن أصحاب الفضل فى التعليم لا يخلفون وراءهم سوى البشر ، والبشر يزولون سريعاً بعد حين ، وقد لا يذكرون فضل الذين علموهم . وهل عرفت البلاد حق على مبارك ، وهو المعلم الذى يرجع إليه الفضل فى وضع أساس نهضة التعليم ، عن طريق جهاده بنفسه وعن طريق جهاد تلاميذه ؟ وكم منا يذكرون فضل الأساتذة الذين كان لهم الفضل فى تكوين خلقه أو تنمية عقله أو تغذية قلبه ؟ ولكن هذا الإغفال ضريبة المهنة ، وعلينا نحن المعلمين أن نهيب من أنفسنا ما نستطيع بغير أن ننتظر عليه الشكر . ونحن مطالبون من ناحية أخرى أن نحترس من الخطأ لأن الخطأ فى عملنا غير منظور ، ولأن أثره أخطر من أثر الخطأ الذى يقع فيه المهندس إذا أساء إقامة البناء .

ولكنى مع هذا ألفت نظر المفكرين والساسة إلى أن هذه النهضة الحديثة التى تم البلاد فى وقتنا هذا ليست إلا وليدة الجهود التى توفر عليها المعلمون منذ سبعين عاماً إلى اليوم . ولست أقصد بالمعلمين أصحاب المهنة وحدهم ، بل أقصد المعلمين بالمعنى الأوسع الذى يقصده مؤلف هذا الكتاب ، فمنهم الأدباء والفنانون والمفكرون والقادة وكل من لهم أثر فى توجيه غيرهم فى هذه الحياة . وإذا شئنا أن تستمر نهضتنا هذه

وأن زداد قوة وأن تجد الغذاء المتصل لثموها ، كان علينا أن نهب من جهدنا ونشاطنا واهتمامنا ما يكفل استمرار النهضة حتى تجنى الأجيال المقبلة مثل ما نجنى من جهود الأجيال التي سبقتنا . والتعليم متصل أوثق الاتصال بحركة الفكر كما أنه متصل أوثق الاتصال بحركة التعمير ، بل إن اتصاله بحركة التعمير لا يأتي إلا عن طريق الفكر والوعى . ولهذا كان الاهتمام بالتعليم في البلاد المتقدمة في المدنية دائماً مرتبطاً بالاهتمام بحركة الفكر والأدب والفن . والذين يخدمون التعليم صنفان من الناس : فالمعلمون أصحاب المهنة من ناحية ، والمفكرون وقادة الرأي والأدباء من ناحية أخرى . ولا محل للمفاضلة في أيهم أعظم أثرًا في ترقية التعليم وإحياء الوعى ، فذلك من قبيل المفاضلة بين أصحاب الفضل ولا محل له بينهم . والأمر المهم في هذا الموضوع أن يتجه اهتمام البلاد إلى المعلمين بالمعنى الأوسع الذى يشمل كل الذين يخدمون التعليم . ومن فضائل هذا الكتاب الذى تنقله إلى العربية أنه يبين ما لكل من هؤلاء من الفضل ويجمعهم في دائرة واحدة لا يدري أحد أين طرفاها .

ولكن هذا الكتاب يتجه أولاً إلى المعلمين أصحاب المهنة ، وإذا كنا نرجو أن تهتم البلاد بحركة التعليم وحركة الأدب والفكر والفن في وقت واحد ، فإننا نرجو أولاً أن يفتن المعلمون أصحاب المهنة إلى الواجب الخطير الذى تلقىه الحياة على عواقتهم ، وإلى المسؤولية الكبرى التى تعود عليهم سواء رضوا عن ذلك أو لم يرضوا عنه .

ومؤلف هذا الكتاب يقرن دائماً بين وظيفة المعلم ووظيفة الطبيب ، وفي الحق أن التعليم ما هو إلا نوع من التطبيب ، كما أن الطب ما هو إلا نوع من التعليم . فليس إجراء العملية الجراحية إلا جانباً واحداً من العلاج ، وهو الجانب الأقل من مهنة الطب . وأكبر ما في عمل الطبيب أنه يعلم الناس كيف يعنون بصحتهم وكيف يتغلبون على أمراضهم . والمعلم مثل الطبيب فى أنه يقوم بعمليات فى تعليم المهارات أو تلقين المعارف ، ولكن عمله الأكبر هو أن يعلم النشء كيف يعنون بتفكيرهم وكيف ينتفعون بمهاراتهم وكيف يواجهون ما يعترضهم من مشكلات الحياة . فمسئولية المعلم مثل مسؤولية الطبيب ، ومن الواجب عليهما أن يكونا قبل كل شيء مدركين لخطورة هذه المسؤولية .

وماذا تظن بالطبيب إذا أتى إليه المريض ذات يوم يشكو من علة ، فلم يعبأ بأن يعرف موطن العلة ولم يبدل كل جهده في معاونة المريض على علاجها ؟ هكذا تكون مسئولية العلم إذا هو لم يعرف خطورة مسئوليته قبل النشء الذي ائتمنته عليه الأمة ورضى الآباء أن يجعلوه في رعايته .

ومؤلف هذا الكتاب يجعل مسئولية المعلمين أشد من مسئولية الأطباء ، لأن الناس إذا عرفوا أن الطبيب لا يحمل في صدره قلب إنسان شاعر بمسئوليته فإنهم ينصرفون عنه ولا يسلّمونه أبدانهم لعلاجها . ولكن الصغار الذين يذهبون إلى المدارس قد لا يدركون أن معلمهم يهمل تعليمهم ، والآباء لا يصاحبون أبناءهم في الفصول ليعرفوا ما يصنع المعلمون بأبنائهم ، ولو فرضنا أنهم يذهبون معهم لما استطاعوا أن يعرفوا الحقيقة ، لأن آثار التعليم أبطأ من آثار العلاج في الظهور للأعين . والناس إذا عرفوا عن الطبيب أنه مهمل أو غير خير بالطب كان من السهل عليهم أن ينصرفوا عنه ، ولكن التلاميذ الصغار كما يقول المؤلف لا يستطيعون الانصراف عن معلمهم إلى معلم آخر يختارونه إذا أحسوا أن معلمهم لا يعنى بشأنهم . ومن أجل هذا كله يرى مؤلف الكتاب أن مسئولية المعلمين أمام ضمائرهم وأمام الأمة أعظم بكثير من مسئولية الأطباء أو غيرهم من خدام الإنسانية . ولكن هذه المسئولية تزيد المعلم شرفا وتجعل لوظيفة التعليم مكانة خاصة في الأمة .

على أنه من الواجب هنا أن نتحدث عن حقيقة عمل المعلم حتى لا يكون في حديثنا هذا موضع للغموض الذي يدعو إلى الخطأ في الاستنتاج . فقد نميل نحن المعلمين إلى المغالاة في وصف عملنا ، وقد نخطئ في معرفة حقيقة وظيفتنا ، ومن المفيد لنا أن نعرف مدى مسئوليتنا ، وأن نلمح الغاية الكبرى التي ينبغي أن نصل إليها .

قد يذهب البعض منا إلى المغالاة في القول فيحسبون أنهم يخلقون شيئا . نحن لا نخلق شيئا ولا ننشئ شيئا ، إلا كما ينشئ الطبيب سلامة الجسم ، أو كما يخلق الطبيب مريضه خلقا جديدا إذا عالجته حتى بلغ به الشفاء . ونحن لا نخلق إلا كما يخلق الفلاح الشجرة أو النبات إذا هو ألقى البذرة في الأرض ثم رعاها ورواها ، وعزق أرضها وحماها من فتك الحشرات حتى تنمو وترعرع وتؤتي أكلها . والنشء

الذى نؤمن على تربيته لا يختلف بالنسبة إلينا عن المريض بالنسبة للطبيب ، أو عن الشجرة بالنسبة للفلاح . وقد يستطيع الطبيب أن يهلك مريضه إذا أساء علاجه عن إهمال أو جهالة ، وقد يستطيع الفلاح أن يهلك زرعه إذا أساء خدمته عن إهمال أو سوء تدبير ، وكذلك المعلم يستطيع أن يحطم تلميذه من ناحية عقله أو من ناحية نفسه إذا هو أهمل فى عمله فأدى ذلك إلى سوء تربيته . ولكن يجب ألا ننسى أن الذى يهلك هو الشخص المريض نفسه إذا لم يساعده الطبيب على الشفاء ، أو الشجرة نفسها إذا لم يوفر لها الفلاح ما يكفل لها الحياة والنمو . وهكذا الحال مع التلميذ إذا فسدت تربيته فإنه هو الذى ينحرف عن التفكير السليم أو السلوك القيم ، أو يعجز عن القيام بما تتطلبه الحياة منه ، وما الفساد الذى يتسبب فيه المعلم إلا مثل الفساد الذى يتسبب فيه الطبيب أو الفلاح إذا لم يقوما بما يجب عليهما فى العلاج أو العناية . فإذا نظرنا إلى التعليم من الناحية الأخرى أمكن أن نعرف حقيقة وظيفتنا فى تربية النشء . فالصغار هم الذين يكبرون ، وهم الذين يزدادون تجربة وخبرة وعلماً بالأشياء ومقدرة على القيام بالأعمال والتبريز فى المهارة . فإذا نبغ من تلاميذنا أحد فلا ينبغي لنا أن ندعى لأنفسنا أننا نحن خلقناه أو أننا نحن وهبنا له النبوغ . وهذا لا يقلل من شأن عملنا فى التربية ، فحسبنا أن نقوم بما يقوم به الطبيب فى العلاج ، أو بما يقوم به الفلاح فى رعاية النبات . فإذا استطاع البستاني التقدير أن يعنى بشجرته حتى تثمر فأكهة ممتازة ، كان له الفضل بغير شك فى أنه جعلها تنتج الثمرة الممتازة ، وإن كانت الشجرة هى التى تنتجها . والثمرة الياقة تهب للبستاني من الثواب ما لا يقل عن ثواب المهندس النابغة الذى يبتكر الآلة الدقيقة ، وإن كان الفرق بينهما أن أحدهما يمكن الحياة من بلوغ قصارها ، وأن الآخر يخلق ما يمكن للبشر أن يخلقوا . وإذا كان المعلم لا يخلق فذلك لأنه يعمل فى مادة حية من صنع الله جل وعلا فهو لا يشاركه فى الخلق ، ولكنه يؤدى واجب الحياة ويحقق غاية مرسومة بحكم سنة الكون ، وهى أن يبلغ النشء على يديه قصارى ما وهب الله لهم من مقدرة حتى يؤدوا هم الآخرون واجب الحياة الذى خلقوا من أجله ووهبت لهم نعمة الحياة من أجله . فإذا كان عمل المعلم لا يبلغ مرتبة الخلق ، فإنه عمل لا يقل فى جلاله عما قدر للأحياء

من الفضل في هذه الحياة . فإذا عرفنا حقيقة وظيفتنا كان ذلك أدعى إلى معرفة الغاية التي نقصد إليها ، واستطعنا أن نحدد مسلكنا حتى نصل إليها .

وقد أخطأ كثير من المعلمين كما أخطأ كثير من المفكرين عندما تعسفوا في تحديد الغاية من التعليم وتكلفوا الابتكار والاصطناع فيها ، مع أنها واضحة لا تحتاج إلى تكلف ولا تدعو إلى تعسف . فقد حاول الكثيرون من المعلمين أن يرسموا صورة معنوية للتلميذ الذي يريدون أن يصنعوه ، وأخذوا يرسمون الخطط التي تكفل لهم تربيته حتى يصير على مثال الصورة التي ابتدعوها . فكأنهم يحاولون بذلك أن يخلقوا إنساناً على صورة مرسومة ، وكأنهم يدعون القدرة على أن يصنعوا الطباع البشرية كما يصنع المهندس الآلة التي يضع تصميمها . وما أشبه هذا التفكير بتفكير الباحثين في الفلاحة إذ يعملون على استنباط الأصناف الجديدة من القطن أو القمح بالتوليد والتجهين والتسميد وتدير طرق الري والخدمة حتى يستطيعوا بعد حين أن ينتجوا النوع الجديد الذي تتوفر فيه الصفات التي يطلبونها منه . وهكذا استطاع بعض العلماء في الفلاحة أن يستنبطوا القطن الطويل الثيلة أو الأبيض اللون أو الناعم الملمس . وهكذا الحال عندما يريد بعض العلماء أن يستنبطوا أنواعاً جديدة من الأبقار أو الأغنام أو الدجاج . فهم يرسمون أولاً صور الأصناف التي يريدون أن يستولدها أو يستنبطوها ، ثم ما يزالون يزاوجون بين الأصناف ، ويجربون شتى الطرق في تربيتها ، وتجهين بعض أصنافها ببعض ، حتى يعثروا آخر الأمر على الأنواع التي تتوفر فيها الصفات التي يريدونها . وإذا كان هذا ممكناً في استنباط الأصناف الجديدة من الحيوان أو النبات وتربيتها فإنه غير ممكن ولا جائزاً بالنسبة للإنسان وتربيته . فعلماء النبات والحيوان يعرفون مقدماً ما هي المقاصد التي يريدونها حتى يسخروا النبات والحيوان في توفيرها . فهم يعرفون مقدماً أنهم يقصدون الأبقار ذات الإنتاج الغزير في الألبان ، أو الدواجن ذات الإنتاج الوافر في اللحم أو البيض أو الصوف . ولكن ما هي المقاصد التي تقصدها في تربية الإنسان ؟ ومن جهة أخرى قد يستطيع العلماء أن يزاوجوا بين الأصناف في الحيوان والنبات حتى يحصلوا على صنف جديد تتوفر فيه الصفات التي يريدونها بعد عدة أجيال من النبات أو الحيوان .

ولكن رية الإنسان شيء آخر لا يتصل باللحم ولا بالألبان ولا بطول التيلة أو بوفرة المحصول . فللإنسان كرامة وهبها الله لكل فرد منهم وهي تقضى بأن يبلغ كل فرد من حياته ما خلقه الله من أجله . والإنسانية تأبى أن يتحكم أحد في تقرير مصير غيره من الناس ولو كان ذلك ممكناً . فلو كانت رية الإنسان ممكنة على نحو ما يفهم علماء النبات والحيوان من رية الأصناف الممتازة في بعض الخصائص لما كان ذلك جائزاً من ناحية الكرامة من الإنسانية ذاتها . فلبّ التربية ألا نخلق للأفراد من عندنا صوراً بل ندع لكل فرد صورته ليلبغها بنموه الخاص الذي وهبه الله له .

على أن المعلمين لن يستطيعوا ، كما لن يستطيع أحد غيرهم من الناس ، أن يحددوا الصفات التي يستحسنون أن تتوافر في النشء ، لأن الطبيعة البشرية أكثر تعقداً وأبعد غوراً وأخفى أسراراً من أن تحدد لها صفات محددة . فالفرد الإنساني يطوى في شخصه العالم الأكبر ، ولا يدري أحد في سره المكنون إلا ما يبدو منه في حالة من الحالات . وحق الفرد في فرديته لا يقل عن حق الإنسانية كلها في كليتها . وقد كان أبو حنيفة النعمان من أعمق المفكرين وأسماء إنسانية عند ما جعل من أصول مذهبه أنه لا ينبغي لأحد أن يحجر على السفيه من أجل المحافظة على أمواله لأن الحجر عليه مهدر لآدميته . فآدمية الناس أولى بهم وأنفس لديهم من الأموال جميعاً ، بل هي أولى بهم وأنفس لديهم من الحياة نفسها . وقد كان السر الأكبر في كل تقدم بلغته الإنسانية هو احترام آدمية الأفراد حتى لا تتعدى إلى قدسيها سيطرة المجتمع . والمجتمعات التي تهدر هذه الآدمية في سبيل مصالحة الجماعة تتعسف طريق الإنسانية الواضح وتكلف توجيه مصائر البشر إلى غايات غير مأمونة . المجتمعات ضرورة ولكنها ليست جوهر الوجود ، ولا ينبغي أن تقدر الضروريات إلا بقدرها . فإرادة المجتمع لا يقصد منها إلا المحافظة على الأفراد في المجتمع ، ولا وجود للمجتمع إلا بالأفراد الذين يعيشون فيه . وكل مجتمع يهدر آدمية الأفراد من أجل تحقيق غاية تخرج عن مصلحة الأفراد الذين يكونونه إنما يعمل على انحطاط الجوهر الإنساني الذي فيه ويؤدي إلى تزييفه ووقوف نموه وتطوره في سبيل الحضارة البشرية . وجريمة المجتمع الذي يظفي على الأفراد حتى يهدر آدميتهم لا تقل عن جريمة الأفراد

الذين يطفون على المجتمع ليهذروا كيان المجتمع الذى يعيشون فيه .

من أجل هذا نقول إن التربية لا ينبغي لها أن تفترض نموذجاً خاصاً تسعى لتحقيق صورته في أفراد النشء ، لأن ذلك معناه فرض إرادة محددة على الأفراد ، ومعناه تحكم فكر إنسانى في حياة إنسانية أخرى ، ومعناه محاولة مسخ الأفراد حتى يلائموا طرازاً اجتماعياً مرسومًا .

فهذا الاتجاه المحدد مرفوض من جهتين : الأولى أنه غير ممكن ، والثانية أنه لو كان ممكناً لكان فيه تدهور لتطور الإنسانية . ولا حاجة بنا إلى الإطالة في هذا المعنى أكثر من هذا ، وحسبنا أن نقول إن غاية التربية هي الرعاية لا الخلق . الأطفال يكبرون وينمون من تلقاء أنفسهم ، ولو تركناهم بغير تربية لكبروا ونموا وتربوا ، ولكن الخطر في ذلك أنهم يربون في ظروف قد تفسد طبائعهم وتنحرف بهم عما خلقوا له .

فالتعسف في التربية ومحاولة توجيه الطبايع إلى وجهة مرسومة محددة فساداً في التربية ، كما أن انعدام الرعاية وترك الناشئة ترى مهملات فساداً آخر لا يقل عن الأول . وليس معنى انعدام الرعاية وإهمال النشء أن الصغار يكبرون وينمون على سبيلهم ويتجهون نحو الغاية التي خلقوا من أجلها ، لأن الصغار لا يعيشون وحدهم تحت تأثير الطبيعة وحدها ، فإهمال النشء يؤدي إلى وقوعهم تحت مؤثرات كثيرة مما يحيط بهم في الحياة ، وقد يكون فيها الكثير من عناصر الإفساد والتعطيل وتضييع فرص النمو السليم . والمدرسة في جوهرها عالم مصغر تتوفر فيه ظروف مناسبة للنمو السليم ، ووجود النشء فيها يحميهم من المؤثرات السيئة التي تنحرف بهم عن طريق النمو الذي يكفل تحقيق آدميتهم . وإذا أردنا العودة إلى لغة التشبيه والمجاز كان لنا أن نشبه وظيفة المدرسة في التربية بوظيفة الفلاح عندما يختار للبذرة أرضاً خصبة ، ويوفر لها من الماء والسماد ما يكفل حسن تغذيتها ، ويحميها من الصقيع ورياح السموم الحارة المهلكة ، ويختار لها الفصل المناسب لنموها ، ثم يدعها بعد ذلك لتنمو بما فيها من سر الحياة . هكذا المدرسة وهكذا تكون وظيفة التربية في أسمى معانيها . فالمدرسة بيئة مختارة تكفل للنشء أن ينمو في مجتمع صالح ، وفي ظروف

تضمن لكل فرد أن يتربى كفرد صالح في إطار مجتمع مثالي .

والأفراد يشتركون في كثير ويختلفون في كثير ، وهذه المشاركة وهذه المخالفة هي سر نجاح الأفراد والجماعات إذا اتجهت في وجهتها الطبيعية السليمة ، وفي كل منا عناصر مختلفة من القدرات والمواهب ، ولكل منا موارثه واتجاهاته الفطرية ، ولكننا جميعاً نؤلف وحدة يكمل بعضها بعضاً ، ويزدهر بعضها بالوجود مع بعض . كل ما أحرزته الإنسانية من تقدم كان نتيجة حياة الفرد في الحياة الاجتماعية ، فالفرد وحده لا يبلغ من النمو ما يقدر له إلا في إطار المجتمع ومع المجتمع . فاللغة والفكر والمهارة والنبوغ والجد والثابرة وكل عوامل الحفز والتقدم ظواهر اجتماعية لم تنشأ في الإنسان إلا بسبب حياته الاجتماعية ، وهي لا تنمو ولا تزدهر إلا بسبب حياته الاجتماعية . فلنذكر معاشر المعلمين هذه الحقيقة إذا شئنا أن يكون لوظيفتنا معنى حقيق في الحياة .

وكما أن الحياة الاجتماعية هي السر الأكبر في نمو الفردية فإن تلك الحياة الاجتماعية نفسها قد تكون علة في تدهور الأفراد ، وقد تخلف فيهم آثاراً سيئة تدعو إلى اهتمام المعلمين وتلقى عليهم مسئولية كبرى نحو الأجيال المقبلة . فالشعوب إذا خضعت في بعض حقب حياتها لظروف اجتماعية فاسدة تأثرت حياة الأفراد بذلك وتخلقت في موارثهم العقلية والنفسية أضرار كثيرة ، كما يتأثر النبات بالنمو في بيئة ويلة ، أو كما يتأثر الحيوان إذا عاش في مرعى وخيم . وعند ذلك يكون على المعلمين وعلى المدارس إصلاح ما أفسدت تلك الحقب من العقول والنفوس حتى تعود السلامة إلى حياة المجتمع في المستقبل بعودة السلامة إلى حياة الأفراد .

وهذا الإصلاح على ما فيه من جهد ومشقة لا يستعصى على المعلمين إذا أخلصوا النية فيه وشعروا بخطورة مسئوليتهم نحوه ، ولعل هذا الموضوع أنسب المواضع لذكر أهمية الروح الذي يسرى في المدرسة والمعلمين ، فهو سر كل إصلاح وجوهر كل تربية صحيحة . ولو نظرنا في تاريخ الإنسانية نظرة فاحصة لعرفنا أن وثبات التقدم الإنساني لم تحدث إلا من أثر ثورة روحية تهز نفوس البشر أولاً . فالتعليم إذا خلا من الروح لم يكن سوى رسم جامد ليس له أثر يذكر في تنشئة الأجيال . ونحن في

وقتنا هذا أشد حاجة إلى تطهير أرواحنا منا إلى تنمية قوانا الأخرى ، لأتأ في أشد الحاجة إلى إزالة أوضار القرون الماضية التي تركت في أعماق نفوسنا آثارها التي تعطل كل نمو وتفسد كل تربية . والمعلم القدير مثل الزعيم القدير يستطيع أن يستثير خير ما في القلوب ليسمو بالشخصية في مجموعها . كل منا ينطوى على مجموعة من الطبائع المتضادة ، فمنها الجميل والقيس ، ومنها ما يميل نحو الخير ، ومنها ما يميل نحو الشر ، وكلما استطاع المعلم أن يستثير عوامل الخير وينميها كان أقدر على مقاومة العناصر الأخرى السيئة أو المعطلة .

ومن أكبر الأخطار التي تهددنا معاشر المعلمين أننا نعامل تلاميذنا وهم صغار لا يشعروننا بشيء من الرهبة ، ولا يملكون أن يحملونا على احترام شخصيتهم وإنسانياتهم ، وقد ينحدر بعض منا إلى الاستهانة بهم أو سوء معاملتهم ، أو قلّة الاعتداد بآرائهم . وهذه غلطة من أكبر الغلطات التي يمكن أن يقع فيها معلم .

فالتلميذ أولاً أمانة في أعناقنا ، وهو قطعة من الإنسانية الشريفة التي ينبغي لمن يحترم إنسانيته أن يراها حق رعايتها ، وما نحن وتلاميذنا إلا مثل الشجر الذي يسبق بعضه بعضاً في أدوار النمو ، وكل شجرة منه فرد من نوع لا فضل لواحد منه على آخر من الناحية الإنسانية . وكل ما نمتاز به نحن الكبار على تلاميذنا الصغار أننا أكثر خبرة بالحياة وأوسع حيلة ، وهذا يلقي علينا مزيداً من المسؤولية ، ولا يهب لنا حقاً في التعالي أو الطغيان ، وليذكر كل منا أنه إذا وقف أمام فصل كان أمامه أربعون تلميذاً لكل منهم عينان وأذنان وعقل يدرك سواء كان ذلك عن وعي أو عن غير وعي . وسيكبر هؤلاء الصغار وسيدكرون فيما بعد كيف كان معلمهم يتحدث إليهم وكيف كان يعاملهم ، وكيف كان يسلك تحت أبصارهم . وإني لأذكر أجيالاً من تلاميذي رأيته في شبابه صغاراً جيلاً بعد آخر ، ثم رأيتهم يكبرون ، وما يزال لي بينهم من الأصدقاء أكثر بكثير مما بقي من إخواني الذين كانوا زملائي في الدراسة ، أو الذين استحدثتهم من الكبار في حياتي . وللمعلم ذخيرة كبيرة في هؤلاء الأصدقاء الذين يكونونهم من تلاميذه ، وكلما كان المعلم أفضل كان عدد الأصدقاء الذين يكونونهم من تلاميذه أعظم . ولو تبصرنا في أمورنا ووزناً واجبنا نحو الحياة لعلمنا أنه من حق

الحياة علينا أن نزيدها من الخير ، وأن نقلل منها من عوامل الشر . هذا واجب أول على المعلمين ، ولا أظن أن أحداً يقوم بأداء واجبه على الوجه الصحيح إذا هو قنع بتعليم مادته بغير نظر إلى التلميذ الفرد الذي أمامه بصفته إنساناً . وما جدوى التعليم إذا كان يهب للتلاميذ كثيراً من القدرة وكثيراً من المعارف ، ولكنه يحطم بأرواحهم أو يضلها أو لا يصلح الموجود من عيوبها ! والصلة الروحية التي تنشأ طبعاً بين المعلم الصالح وتلاميذه من أكبر العوامل على زيادة الخير وإصلاح الخلل في الطباع إن وجد منه شيء . فوسيلتنا إلى إصلاح الجيل الناشئ وإزالة أضرار الماضي منه هي أن نكون له أصدقاء أولاً ، وقد يقول قائل إن المعلم قد لا تكون له حيلة في بعض تلاميذه ، وقد يقال إن العلم لا ينبغي له أن يتحمل مسؤولية عيوب ليست من صناعه ؛ فالتلاميذ إذا أتوا إلينا في المدارس وهم متلبسون بأضرار نفسانية أو خلقية كان أكثر ما يطلب منا أن نحاول ما استطعنا معهم ، وقد يستعصى علينا علاجهم ، وقد لا تقدر على علاجهم لأنهم لا يستجيبون لنا ، وقد يقال أيضاً إن ذلك العلاج لا يدخل في فن التعليم في شيء ، وقد يحتاج إلى الإخصائيين في مداواة النفوس . وهذا صحيح في كثير من الأحوال ، ولكنه لا يمنع من أن نجعل من همنا مساعدة كل فرد من أبنائنا على قدر طاقتنا لنكفل له سلامة البدن والنفس والعقل بقدر ما نملك وبقدر ما فينا من عوامل الإصلاح . فمن تلاميذنا أعداد كثيرة لا يبلغ بهم الانحراف إلى الحد الذي يستعصى على العلاج بأيسر الأمور ، وقد جربت في حياتي أن المعلم إذا توفر له العطف ومحبة الإنسانية كان ذلك مساعداً له على علاج أكثر ما يعرض له من حالات الانحراف . وقد يغالى قوم فيقولون إن الإصلاح قد يستلزم الردع أو العقاب وهو غير مرغوب فيه في ميدان التربية الصحيحة ، ولكن هذا قول لا ينبغي له أن يؤخذ على علته ، فإننا نعاقب أبنائنا ونعاقب أصدقاءنا ، بل إننا قد نعاقب أنفسنا أحياناً كلما ثارت علينا ضمايرنا من أجل هفوة ، فلوم الأبناء وعتاب الأصدقاء وتأنيب الضمير — كل ذلك من أنواع العقوبات التي لاغنى للإنسان عنها . ولست أحب أن أدخل هنا في جدال طويل في شأن طرق الإصلاح التي تنهياً للمعلم ، وحسبي أن أقول إنه إذا توفرت له موهبة القلب الكبير العاطف كان ذلك أكبر عون له على

إصلاح تلاميذه ، والأبناء الصغار يحسون العطف كما يحسه الحيوان ، ولا حاجة للمعلم العاطف أن يظهر عطفه على تلاميذه أو يبالغ في الكشف عنه ، لأنهم يعرفون المعلم الذى يعنى بهم بغير أن يسمعوا منه كلمة عطف ، ومهما يكن من الأمر فإن المعلم مطالب بأن ينظر إلى تلاميذه ويعنى بشؤونهم المتصلة بقولهم ونفوسهم ، فإذا لمح من أحدهم شيئاً يسترعى نظره ، كان عليه أن يعنى به العناية كلها ، وقد يؤدى اهتمام المعلم بالأمر التافه الصغير إلى تدارك أمر كبير فى مستقبل الناشئ الصغير .

أذكر يوماً أنى لاحظت أحد التلاميذ الذين اعتادوا الإهمال ، وكان المعلمون جميعاً يشكون شيطنته ويوقعون عليه أنواع العقوبات الباحة قانوناً بغير جدوى ، بل لقد لاحظت أن ذلك التلميذ بدأ يتمرد تمرداً ظاهراً ، ويتأدى فى شيطنته إلى حد التحدى ، وكنت عند ذلك رئيساً للمدرسة الثانوية التى فيها هذا التلميذ ، فاستدعيته وكنت لا أعرف إلا اسمه من كثرة تردده على سمعى ، فلما جاء إلى رأيت تلميذاً صغيراً دهشت كل الدهشة من أنه هو صاحب الاسم الفظيع المتشيطان ، ققلت له : هل أنت كل فلان ؟ فأطرق فى خجل وهز رأسه فى هدوء قائلاً : « نعم » . وكان عجبى عظيماً فإن هذا الطفل لو كان ولدى لكان قرة عينى ، إذ كانت كل علائم الذكاء والتهذيب بادية على وجهه ، ولكنه كان معروفاً عند معلمى المدرسة جميعاً بأنه شيطان متعرد مستعص على كل إصلاح ، وقد أدهشنى هذا التناقض الكبير بين مظهره ومخبره ، ودعانى أن أخض أمره بنفسى ، فما زلت أخض أمره حتى عرفت الحقيقة ، وكان السر الصغير الذى يكاد يفسد عليه حياته بالمدرسة أنه كان منذ طفولته الأولى يتيم الأبوين ، ويعيش فى بيت عمه عيشة رسمية ليس له فيها شئ من الانطلاق ، ولم يكن فى البيت أطفال صغار مثله حتى يأنس إليهم ويروى شغفه من اللعب معهم ، فكان ينتهز فرصة وجوده فى المدرسة ليلهو مع لداته ، وكان هذا يدعو أحياناً إلى قلة الالتفات فى الدروس ، فتضيع عليه قطعة من الدرس ، ولا يستطيع مسابقة المعلم بعد هذا فيضيع عليه الدرس كله ، فبدأ يكره الدروس لأنه لم يفهمها ، وصار لا يعاب بالنظر فيها ، بل كان يكرهها لأنها كانت عنده معضلات عويصة ، فكان أول ما فكرت فيه لعلاجها أن أجعله يفهم الدروس التى تعذر عليه فهمها وحده ، وعينت

بذلك بنفسى ، وكانت النتيجة مشجعة لأنه منذ بدأ يفهم بدأ يقبل على الدراسة ، وقلت الشكوى من إهماله وشيظنته ، فمضيت فى طريقى حتى سائر زملاؤه فى الدراسة ولكنه استمر على تحديه لمعلميه ، أو بقول أدق ، استمر على نفوره من الكبار كما ينفر الحيوان البرى الوحشى الذى لم يتعود الألفة إلى الناس ، فدبرت له مواضع مختلفة فى حلقات النشاط مع لداته فى المدرسة ، فكان زملاؤه إذ يصاحبون معلمهم فى الجمعيات المختلفة والرحلات وحفلات السمر يأخذونه معهم فى ألعابهم وأسفارهم ومناشطهم المختلفة ، كما دبرت له بعض دروس إضافية فى الموضوعات التى كان يتعثر فيها ، وما كان أشد عجبى عندما وجدته يستجيب إلى الائتلاف فى سرعة ، فما مضت أشهر حتى كان فى مقدمة تلاميذ الفرقة جداً وذكاء وانسجاما مع سائر تلاميذ فرقته ، وحل فى مكانه بين جماعات كثيرة من إخوانه بالمدرسة فى وجوه النشاط المختلفة ، وفى آخر ذلك العام نجح نجاحا حسنا فى الامتحان ، ثم صار قدما فى دراسته بعد ذلك فلم يتعثر إلى أن انتهى من الدراسة الثانوية ثم إلى أن تخرج من الجامعة ، وإنه لما يملؤنى سرورا أن أراه اليوم يزورنى بين حين وآخر ، لأنه قد صار يعدنى صديقا كما عدته من قبل صديقا ، وكلما تأملت ماهو فيه اليوم من توفيق فى الحياة الخاصة والعامة تذكرت أحواله فى المدرسة بادية البدء ، وتبينت لنفسى أى غلطة كنت ارتكب فى حقهِ وفى حق الإنسانية كلها لو أننى لم أقف لأهتم به ، أو لو أننى لم أفكر فى طريق معالجة ما ظهر من مواطن ضعفه .

وأنه ليحلو للمعلمين دائما أن يتحدثوا عن مهنتهم الشريفة التى تتصل بنفوس البشر وهدايتهم ، وكثيرا ما أسمعهم يطربون لقول شوقى :

قم للمعلم وقه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

وهذا شعور يحمدون عليه ، وفيه تعويض كبير لهم عما قد يفوتهم من مجد الدنيا وزخرفها ، ومؤلف هذا الكتاب يتحدث فى الفصول الأولى منه عن مميزات مهنة التعليم ومنغصاتها ، ويذكر من المنغصات فى مهنة التعليم أن المعلم فى أكثر البلاد — إن لم يكن فيها جميعا — من أفقر أصحاب المهن ، فشعوره بشرف مهنته إذا كان

صحيحاً صادراً عن اعتقاد صادق كان من فضل الله عليه ، لأنه يهون عليه ما يحسه من نقص في مادة الحياة .

ولكن هذا الشعور يقتضى منا معاشر المعلمين أن نكون أصحاب رسالة حقاً ، وأن نكون ممثلين برسالتنا حقاً ، عارفين بما نريد منها وما ينبغي لنا أن نتذرع به فيها ، فما هي هذه الرسالة التي نطرب عندما نسمع نشيدها ؟ قد يخيّل إلى البعض لدى النظر السطحي أن تشبيه المعلم بالرسول يحمل في طياته أن يكون له في قلوب الناس من التقدير والتبجيل شيء مما يشبه تبجيل الناس للرسول ، ولكن الحقيقة التي يجب أن نذكرها هي أن الرسول لم يكونوا في حياتهم موضع التبجيل والتكريم ، أو على الأقل إنهم لم يجدوا عند أهل عصرهم عندما قاموا بدعواتهم ما يجدونه من التبجيل والتكريم عندنا نحن الذين ورثنا الدين عنهم بعد أن خلفه لنا آباؤنا وأجدادنا جيلاً بعد جيل . فالحقيقة التي ينطق بها التاريخ أن الرسول أنفسهم شقوا طريق دعواتهم في الصخر الوعر والشوك الشائك ، وأنهم لاقوا في سبيل دعواتهم من الهم والضنى والآلام ما لا يقوى على تحمله إلا الرسول أنفسهم وأولوا العزم من الرجال ، وقد كان نجاح رسالاتهم متوقفاً على إيمان طائفة من الحواريين أو الصحابة بهم بعد أن عرقتهم عن قرب وآمنت بهم عن يقين ، وأن هذه الصحابة الجليلة أخذت توسع دائرة الدعوة شيئاً بعد شيء على مدى سنين طويلة حتى انتشرت في الناس بعد حين ، فنجاح كل دعوة لا يكون إلا بعد جهد ، ولا تنتشر الدعوة إلا بعد أن تتأصل جذورها في الصحابة الأولين . ولنذكر دائماً أن الأنبياء والرسول لم يهتموا بتكريم الجماهير ، ولم يفتنهم شيء من زخرف التبجيل والتقديس ، وإن كانت الأجيال المتعاقبة تتعلم ذلك التبجيل إذا ما استقر الإيمان في قلوب المؤمنين الأوائل أولاً .

فإذا شاء المعلمون أن يكونوا مثل الرسول حقاً فعليهم أولاً أن يكون لهم حواريون أو صحابة ، وما هذه الصحابة إلا تلاميذهم أنفسهم . فإذا ما أدى المعلم رسالته في الدائرة التي حوله من تلاميذه كان هؤلاء بالنسبة إليه مثل الصحابة بالنسبة للأنبياء والرسول ، وكان لهم الفضل بعد ذلك في نشر الدعوة شيئاً بعد شيء بين الناس عامة . ولو أردنا أن نتعرف طريقة الرسول في بث الإيمان في قلوب أصحابهم كان أقرب مثال

لنا هو مثال الرسول محمد عليه الصلاة والسلام ، وهو الرسول الذى بعث فى أرض اجتمعت فيها كل عناصر المقاومة والصلاة والعنف ، فما زال يتنفس فيها برسالته حتى هانت مقاومتها ولانت صلابتها ، وتحول عنفها من شدة هوجاء جاهلية إلى قوة فاعلة مدبرة حكيمة .

ولد محمد رسول الله يتيمًا من أبيه ، ثم ما لبث أن صار يتيمًا من أمه ، وكان فقيرًا طوال حياته لا يستند إلى شيء من جاه أو سلطان . ولكن الله تعالى أذبه فأحسن تأديبه ، وأعد له لأداء رسالته قبل أن يفضى إليه بها ، وكانت طريقته فى تعليم أصحابه هى التى جعلتهم يلتفون حوله ويؤمنون برسالته ، ويذبلون فى سبيل نصرتها جهودهم وأموالهم وأنفسهم ، ولا يطلبون من وراء بذلهم ذلك كله جاهًا أو متاعًا من الدنيا . فما هذه الطريقة التى مهدت له فى قلوب أصحابه مثل هذا التمهيد ؟ هذا سؤال ينبغى لكل معلم أن يسأله لنفسه إذا شاء أن تكون له رسالة فى الحياة ، وأن يحق له أن يطرب إذا سمع قول الشاعر : « كاد المعلم أن يكون رسولا » .

وطريقة محمد فى تعليمه كما أفهمها تعتمد على دعائم أربع ، وهى فى مجموعها تشمل أسرار التوفيق التى أرادها الله لمحمد عندما بعثه لهداية البشر جميعًا .

وأولى هذه الدعائم وضوح الغاية . فقد بقى الرسول عدة سنوات قبل أن يبعث متوفرًا على تأمل أحوال البشر ومعانى الحياة ، فكان يخرج فى النهار وفى الليل يقرب بصره فى آيات الكون ، وكان يخلو كل عام مدة طويلة فى غار حراء عاكفًا على التأمل والتفكير ، ثم كان مع ذلك يضرب فى آفاق البلاد فى رحلاته مع تجار قريش ، وينظر إلى الناس كيف يفكرون وكيف يتعاملون ، وكيف يلتمسون الرزق فى واد غير ذى زرع . فلم يبدأ فى تعليم الناس ، أو بقول آخر لم يبدأ برسالته حتى كان قلبه قد امتلأ بمعنى تلك الرسالة امتلاء شديدًا ، وحتى كانت المعانى التى يريد أن يعلمها للناس كامنة فى وجوده كمون الطاقة فى المادة . ومن أجل هذا كان بعد بعثه يصدر فى كل أقواله وكل أفعاله عن فكرة واضحة متكاملة تسرى فى كل لفظ من ألفاظه وكل حركة من حركاته . فرسالة محمد منذ أول بعثه إلى يوم لحاقه بالرفيق الأعلى كانت رسالة واحدة فى جوهرها . وقد كان هذا الوضوح هو السر فى البساطة

التي امتاز بها الدين الإسلامي ، لأن كل مظاهر الحياة المثلث كانت تجتمع في فكرة عامة تضمها وتجمع أطرافها ، وتمثل فيها الحقيقة الشاملة الخالدة التي يخضع لها الكون كله ، كما يتمثل فيها السر الأوحى الذي يسرى في الحياة كلها . فالإسلام حقيقة واحدة وإله واحد وكون واحد وإنسانية واحدة قد تتعدد مظاهرها ولكن جوهرها لا يتعدد .

والدعامة الثانية التي تقوم عليها طريقة الرسول محمد هي الصدق ، والصدق بالمعنى الأوسع الذي ينطوى فيه معنى الصدق في التعبير عن المعنى ، والصدق في الإيمان بالرسالة ، والصدق في الثبات على العقيدة ، الصدق الذي ينطوى على معنى الصراحة ولو أدى إلى الإقرار بالخطأ ، وعلى معنى البر بالوعد ، وعلى معنى الوفاء بالعهد ، والمحافظة على حق صاحب الحق ، والصدق بمعنى التزام الحق في السر والجاه ورياسة الحق وإن أغضب الناس . هذه كلها وغيرها مما لا يمكن حصره من المعاني تنطوى تحت معنى الصدق الأعم الأوسع الذي كان الدعامة الثانية لطريقة الرسول .

والدعامة الثالثة لطريقة محمد هي العدالة الكاملة التي لا تعرف الشذوذ ولا تخرج عن جادتها في حالة من الأحوال . كان محمد يأخذ نفسه بالعدل من نفسه قبل أن يأخذ غيره بالعدل ، وسيرته حافلة بالأمثلة على ذلك ؛ فلنستطيع أن نضرب الأمثال لها في أحوال بعينها ، كما لم نضرب الأمثال من قبل في غيرها ، ولكن مثالا واحدا له دلالة كبرى إذ يجمع بين وضوح المعنى والصدق والعدالة في صورة واحدة ، وذلك أنه كان صلى الله عليه وسلم يعدل الصفوف قبل إحدى المواقع فركز أحد أصحابه يده عندما رآه خارجا عن الصف ، فتأذى الرجل من الوكزة وقال للرسول : « آذيتني . . » فبادر محمد فكشف عن جسمه وسأل صاحبه أن يقتص لما أصابه أو يعفو عنه ؛ فاعتقه الرجل معتذرا بأنه لم يقصد سوى أن تتاح له تلك الفرصة لمعاقبته .

والدعامة الرابعة تتصل بالدعامات الثلاث الأولى اتصالا وثيقا ، وهي الرفق ؛ فقد كان مثالا أعلى في الرحمة والعفو والتماس العذر ولين الجانب . ومن الأحاديث التي تروى عنه قوله لأصحابه « ألا أخبركم بأجكم إليّ وأقربكم مني مجالس يوم القيامة ؟

أحسنكم أخلاقا الموطئون أكنافا الذين يألفون ويؤلفون » .

فهذه الدعائم الأربع هي التي كانت تميز طريقة الرسول محمد ، ونحن هنا لا نتعرض لموضوع الدعوة الإسلامية نفسها ، بل نقصد الحديث عن طريقة بث تلك الدعوة ، أو بقول آخر نتحدث عن طريقة الرسول عليه الصلاة والسلام في تعليم أصحابه ونشر رسالته .

والعلمون لا يطمحون إلى أن يبلغوا مبلغ الرسول الكريم في طريقة إبلاغ الرسالة ، ولكنها مثل أعلى يمكن أن نجعله جميعاً إماماً لنا في تعليم أبنائنا الذين هم كما قدمت بمثابة الصحابة الذين ننشر فيهم رسالتنا . فإذا جعلنا لنا غاية واضحة في تعليمنا ، وتوفرنا على تأمل هذه الغاية حتى آمنّا بها في أعماق ضمائرنا ، ثم أخذنا أنفسنا بالصدق في أدائها ، وبالعادلة في معاملتنا ، وبالرفق في علاقاتنا ، كان ذلك حسبنا وقصارى ما نستطيع في أداء واجبنا ، وعند ذلك يمكن أن نقول إن لنا رسالة تؤديها ، وأنها نباهي أصحاب المهن الأخرى بأن التعليم الذي نهب له أنفسنا رسالة من الرسائل تؤهلنا لمكانة تشبه مكانة الرسل ، بعد أن تكبر الأجيال التي نعلمها ، وننشر في الحياة تلك الرسالة التي أدينها إليهم . وسيكون أكبر جزاء لنا في كل الأحوال أن نرى الغاية التي قصدنا إليها قد أصبحت حقيقة واقعة في الحياة ، وأن المستقبل الذي شاركنا في بنائه عاد على الإنسانية بحياة أفضل من الحياة التي وجدناها عندما بدأنا رسالتنا .

وأعيد هنا ما قلته آنفاً ، وذلك أننا نعيش في هذا الوقت في فترة خطيرة من حياتنا القومية ، ولا مبالغة في أن أقول إنها أخطر فترة تمر على شعب مصر منذ آلاف السنين ، لأن هذه أول مرة تقف لنفكر لأنفسنا ، ولنرسم الخطط من أجل مستقبل بلادنا ، وبناء المستقبل لا يكون بوضع الخطط ، بل هو حقيقة لا تبني إلا على يد الأجيال التي ستتولى القيام بأعباء الحياة في شتى ميادينها ، فهذه الأجيال التي نعلمها اليوم هي التي تقوم ببناء المستقبل . وإنها لمفخرة لنا أي مفخرة أننا نحن الذين نعلم هؤلاء الأطفال الذين سيكونون فيما بعد رجالاً ونساء يحملون مسؤولية حياتهم الخاصة وحياة بلادهم العامة . ويجب ألا ننسى في تعليمنا دراسة أحوال بلادنا الماضية حتى

نتبين منها الآثار الفكرية والنفسية التي يجب أن نعتد بها إذا أردنا أن تكون لتربيتنا غاية أو رسالة . فalcرون الماضية تخلف وراءها مواريث كثيرة لاذنب للأحياء فيها إذا كانت مواريث سيئة ، كما أنه لا فضل للأحياء فيها إذا كانت مواريث جليلة . وكل الفضل الذي للأحياء أنهم إذا وجدوا الآثار السيئة عملوا على إصلاحها ، وإذا وجدوا الآثار الجليلة عملوا على إحيائها وإبقائها . فالذين يحيون السنن الحسنة والذين يميتون السنن السيئة سواء في الفضل ، والذين يحيون السنن السيئة والذين يميتون السنن الجليلة سواء في المسئولية . والشعوب التي ترث مواريث السوء تحتاج إلى جهاد عظيم في الإصلاح ، لأن تلك المواريث تكون مثل الأفعى التي تربض في جحرها العميق في أغوار النفوس والعادات الشخصية ، واتجاهات الفكر والعادات الاجتماعية والنظر إلى الحياة ، وهي ما دامت هناك لن تمكن للشعب أن يستشعر السلام أو يطمع في الأمن على حياته . والشعوب المسكينة التي ورثت ما ورثت عن الماضي لا تستطيع أن تنظر إلى نفسها وإلى غيرها نظرة تتسق مع الحياة الديمقراطية الإنسانية التي تقوم على التعاون بين المواطنين ، وعلى شعور كل منهم بالمسئولية ، وعلى أداء كل فرد نصيبه من الواجب المشترك ، وعلى تضامن الأمم في سبيل غاية إنسانية واحدة للبشر . والشعوب التي تعود أبنائها الحياة في مستوى مادي ضئيل لا تستطيع الاهتمام بالحياة الفكرية ، بل يرهقهم السكد في العمل التافه ، ويعتادون الفراغ التافه ويضيق أفق تفكيرهم ، ويطمئن أفق طموحهم ، ولا يجحدون ما يحفزهم إلى الإتيان أو التبريز . ولا يمكن بناء مستقبل أمة ناهضة إلا إذا تكون شعبها تكوينا ثانيا وخلق خلقا جديداً . وإذا كنا نعترف بأننا معاشر المعلمين لا نخلق فإننا بغير شك نستطيع أن نعمل على توفير الظروف التي تساعد الجيل الصغير على أن يكون نفسه على الصورة التي خلقهم الله من أجلها . وفي هذا الشعب المصري بذور كامنة تحمل سر النبوغ والقوة ، سواء كان ذلك في المواهب الجسدية أو العقلية أو الروحية أو الفنية . ولست أستطيع أن أغفل هنا ذكر ما يبدو في أطفال الريف من المواهب الفنية التي تتفتح عند أول محاولة لإنمائها ، ولا ما يبدو فيهم من صنوف الذكاء كلما حاول المتحمسون من المصلحين ارتياد مجاهل مقدراتهم الخفية . فالأمل عظيم في مواهب هذا الشعب إذا استطاع

المعلمون أن يوفروا لتلاميذهم الصغار فرص النشاط التي تسمح لتلك المواهب الخفية أن تنطلق وتزدهر .

ولكني لا ينبغي أن أغفل هنا أيضا ذكر الناحية التي تحتاج منا إلى أشد الحذر وإلى أكبر العناية وهي الناحية النفسية . فالنظم التي تعمل على تحطيم نفسية الشعوب تخلف تحطيمها وراءها ولا تزول آثارها بمجرد زوالها . فالأفقى التي تكمن في جحرها المظلم تحتاج إلى حكمة كبيرة وحذر ورفق في إخراجها من مكمنها بغير أن ننث سبها في أثناء استدراجها للخروج ، فإذا حاول المصلحون إعادة الثقة إلى قلوب شعب محطم فقد الثقة بنفسه على مدى قرون فإن محاولتهم قد تؤدي مع قلة الحرص إلى بعث الغرور والتحدى ، وإذا حاول المصلحون إزالة الأوهام والغشوات عن العقول ولم يحلوا محل تلك الأوهام إيمانا عميقا بفكرة جليلة جديدة فإن مثل هذه المحاولة قد تؤدي إلى فتنة هوجاء وضلالة عمياء . وهكذا يجب علينا أن نتنبه إلى حقيقة كبرى تنطوي في محاولتنا الإصلاح والتعليم ، وهذه الحقيقة الكبرى هي أن تربية الأجسام والعقول ، لا تؤدي إلى خير إذا لم يصاحبها ويحكمها قلوب مؤمنة بالخير والإيثار ، وأيد ماهرة تستطيع العمل والابتكار وتحدها الحكمة دائما في تصرفها .

إنه لعمل خطير ذلك الذي في أيدينا معاشر المعلمين ، وعلينا أن نخفف به دائما وأن نتذكر فيه ، وأن نكثر من تأمله معاً ومناقشته من كل وجوهه ، حتى يتهيأ لنا التوفيق فيه .

وإذا كنت أقول أننا نريد هذا وذاك ، وأننا نطمح في هذا أو ذاك في تعليم ناشئة البلاد ، فإنني أقترض اقتراضاً مسلماً به ، أننا نستطيع أن نفكر وأن نتأمل ، وأن نرسم الخطط ونقوم على تنفيذها ، كما أنني أقترض اقتراضاً مسلماً به أننا في شخصيتنا وفي تفكيرنا نستطيع أن ندرك كل ما يجب علينا وأن نقوم بأدائه على وجهه الصحيح . ولكني أتحدث عن نفسي فأقول إنني لا أجزؤ أن أقول إنني قد بلغت في شخصيتي أو في مقدرتي على التفكير أو طاقتي على رسم الخطط

وتنفيذها ما يمكننى من أن أكون معلما كاملا . الكمال لله وحده ولرسوله والعصمة لله وحده ولرسوله ، وأما نحن المعلمين ، فليس لنا من كمال ولا عصمة إلا أن نحاول التطلع إلى الكمال في مجموعنا . والكفالة الوحيدة لنا في هذا التطلع هى أن نفتح قلوبنا للاستزادة وأن نفتح عقولنا للمناقشة وتبادل الرأى والتأمل ، وأن نتحدث معا ونفكر معا ونعمل معا لعلنا نستطيع بجهودنا المشتركة أن نسد النقص الذى فى شخصية كل فرد منا . لست أقول هذا عن المعلمين فى مصر خاصة فإن هذا قول يصدق على المعلمين فى أقطار الأرض كلها ، ولا عيب علينا أن نكون على مثل هذا القصور مادام القصور من صفات البشر .

وقد عانيت بأن أنقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية رغبة منى فى تحقيق هذه الغاية وهى العمل على فتح أبواب التفكير معا والمناقشة معا فى المسائل المتصلة بالتعليم وذلك لأننى وجدته كتابا يثير الفكر ويدعو إلى المناقشة . ومؤلف الكتاب معلم قضى فى التعليم سنين طويلا وإن كان لا يستقل بتدريس الترية . فهو معلم يتكلم من زاوية المعلم الذى يمارس مهنته فى الترية عملا ويعنى بمبادئ الترية وفلسفتها بمقدار ما تعينه على ممارسة مهنته .

ولست أشك فى أن بين أساتذة الترية كثيراً من الفضلاء الذين يخدمون التعليم خدمات جليلة يبحوثهم ودراساتهم العميقة ، وإنه لمن دواعى غبطتى أثنى كنت فى يوم من الأيام عميداً لمعهد الترية للمعلمين بالقاهرة ، وما أزال كلما تذكرت تلك الأيام التى قضيتها فى صحبة أساتذة ذلك المعهد وطلابه أتذكر ما استفدته من الفوائد الجليلة فى المناقشات والمدارس التى كانت تجمعنا عليها حلقات البحث أو حلقات السمر على حد سواء . وقد كان معهد الترية بالنسبة إلى معهد درس ومعهد تدريب فى وقت واحد ، وذلك أن حياتى فيه كانت تجمع لى بين النظر والعمل ، وكانت صداقتى لتلاميذى تتيح لى فرصا كثيرة لممارسة نوع التعليم الذى أحبته منذ أيام شبابى ، وهو التعليم الذى يخرج عن حدود المحاضرة والدرس إلى المشاركة فى الحياة . كانت حياتنا العامة فى معهد الترية مدرسة قائمة بذاتها ، وكان الطلاب يعلموننا كما يتعلمون منا . وكان من حسن حظ التعليم فى مصر أن المعهد بدأ فى ذلك الوقت الذى كنت

فيه عميداً يتصل بمعاهد التربية في أمريكا ، فجاء إليه الأستاذ (بويد بوده) أولاً ثم جاء من بعده عدد من تلاميذه وزملائه ، وكان لهم جميعاً فضل عظيم على التربية في مصر ، لأنهم ربطوا بين أصول التربية وفلسفتها ، وبين الحياة المصرية ومناشطها وما يؤثر فيها من العادات والعقائد والاتجاهات الفكرية والعاطفية والثقافية . وكان من حسن حظ التربية في مصر أيضاً أن ذهبت نخبة من أساتذة المعهد وطلابه إلى أمريكا وإلى أوروبا في بعثات طويلة جادة عادوا منها بخبرة مستنيرة ودراسات عميقة ، وما تزال التربية تستفيد منهم وتنتظر الكثير منهم فيما بعد .

ولكن هذا الكتاب الذى عنيت بترجمته لا يتصل بمثل هذه الدراسات التى يتعمقها أساتذة التربية ويعكفون على تعليمها على ما فيها من فائدة كبرى . فالمؤلف يصدر فى كل ما يكتب عن معنى شامل استخلصه من كل دراساته ومن كل تجاربه فى التعليم ، وهو لا يشير إلى رأى مؤلف فى التربية ولا إلى مذهب فلسفى من مذاهبها ، بل يتحدث عن التعليم من ناحية أنه فن يقوم على شخصية المعلم من جهة وعلى إدراكه للطبيعة البشرية من ناحية أخرى . وقد يجد القارئ فى آرائه بعض ما يوافقه أو ما يخالفه ، ولكنه فى كل الأحوال يشير فى النفس شعوراً قوياً أصيلاً كما يشير فى العقل أفكاراً واضحة أصيلة . فالذى يقرؤه يخرج منه بالفائدة التى يستفيد بها المتربز فى ضوء الشمس والهواء الطلق ، فهو لا يدخر الضوء ولا الهواء فى جسمه ، بل ينشط بدنه وتتطلق أنفاسه من الحركة وصفاء النور والهواء . فالفائدة التى يجنيها القارئ من هذا الكتاب ليست العلم بشئ بعينه بقدر ما هى التفكير فى أشياء كثيرة .

وسواء وافق القارئ المؤلف أو خالفه فإنه يجنى من الكتاب شيئاً كثيراً : وهو أن يفكر بنفسه لنفسه ، وينشئ من نفسه لنفسه .

لهذا رأيت أن نقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية نوع من فتح باب المناقشة وتبادل الرأى وإثارة التفكير بين الزملاء المعلمين فيما يتصل بطريقة التعليم أو كما صممه المؤلف « فن التعليم » .

ومن مميزات هذا الكتاب أنه لا يقتصر على معالجة فن التعليم فى داخل حجرات الدرس بل ينتقل به إلى البراح الأوسع وهو الحياة . والمؤلف أديب يكتب للنشر

رسالة فكرية عامة محورها التعليم . ومن العجيب أن الأدباء إذا نشروا مؤلفاتهم المعتادة أقبل الناس جميعاً على قراءتها لما يجدون فيها من طلاوة في الأسلوب وبراعة في الأداء وسداد في التفكير وتعمق في التعبير عن الآراء . وقد يعالج المؤلف الأديب موضوعاً يتصل بالتعليم في قصة أو في رسالة فلا يقلل هذا من شغف القراء بكتابته ما دام لا يجعل عنوانه متصلاً بالتعليم في صراحة . فإذا تجرأ الأديب وجعل عنوان كتابه متصلاً بالتعليم عده كثير من الناس كتاباً فنياً في التعليم ولم يحفلوا بقراءته لأنه متصل بالتعليم ، كأن التعليم سيدان منعزل عن ميدان الحياة ، أو كأن التعليم لا يتصل بحاضر البشر ومستقبلهم القريب والبعيد . أليس عجيباً أن يقرأ الناس قصص كبار الأدباء في شغف وامتعة مع أنها لا تخرج عن دروس يلقها الأدباء في صور فنية على جماهير الناس ليتعلموا منها دروساً توجه حياتهم وتؤثر في مشاعرهم ، فإذا كتب هؤلاء الأدباء الكبار أنفسهم كتباً أخرى في التعليم عدها الناس دروساً فنية فلم يحفلوا بها ؟ لقد كتب الأدباء في مصر وغير مصر كثيراً من الكتب التي تعلم الناس كيف يفكرون وكيف يحكمون على الأمور وكيف يقيسون أمور الحياة بالمقاييس الإنسانية الرفيعة ، فأقبل الناس على ما كتبوا وحمدوا لهم تلك الدروس التي تعلموها منهم وناقشوها في أنفسهم ، ولأموا بين ما فيها من الآراء وبين ما عندهم من الآراء السابقة . فلما كتب هؤلاء الأدباء كتباً أخرى تتصل بالثقافة لم يكد شيء من هذه الكتب يذكر بين ما أنتج هؤلاء الأدباء من الآثار الكبرى . ولا أظن سبب هذا إلا أن الناس تعودوا أن ينظروا إلى معاهد التعليم على أنها زوايا منعزلة عن الناس يعيش فيها معلمون وأطفال أو شبان ، كأن المعلمين والأطفال والشبان ليسوا هم ذخيرة الإنسانية للأجيال الآتية . ولكن نظرة العالم إلى التعليم قد بدأت تتبدل تبديلاً كبيراً منذ عهد قريب ، وأصبح ميدان الأدب عاماً شاملاً لكل ما يتصل بحياة الناس ومشكلاتها ، سواء كان ذلك مما يتصل بالكبار أو الصغار من الناس ، وما أخرى الناس أن يعتنوا بأبنائهم أكثر مما يعنون بغيرهم من الناس ، وأن يهتموا بمشكلات فلذات أكبادهم أكثر مما يهتمون بمشكلات غيرهم .

فلو كتب أديب كتاباً في مشكلة الأطفال المشردين وأحسن تصوير حياتهم وأثار

اهتمام الناس بهم حتى جعل في المجتمع وعياً قويا نحوهم فإنه يمهّد بذلك إلى إصلاح خطير في المجتمع ، لأنه يعد الأذهان لقبول ما يقترح من المشروعات لرعاية هؤلاء المشردين . وهكذا أصبحت الحال في أيامنا هذه فيما يتصل بالتعليم ، فإذا كتب أديب أوربي أو أمريكي كتابا يتصل بحياة الأبناء في مدارسهم وبالطرق التي يتبعها المعلمون في تربيتهم فإن هذا الكتاب أصبح لا يقل في اهتمام الناس به عما يكتب الأدباء في الموضوعات الإنسانية الأخرى .

وأغلب ظنى أن الجمهور القارىء في مصر قد بدأ هو الآخر يتحول مثل هذا التحول وإن كان لم يبلغ بعد ما بلغه اهتمام الرأى العام بالتربية في البلاد الأخرى . ولعلنا نحن المعلمين نستطيع أن نستفيد كثيراً ونفيد كثيراً إذا نحن ساعدنا على إشراك الرأى العام في مسائل التعليم وأخرجنا مدارسنا عن عزلتها التي كانت فيها . فالمدرسة ما هي إلا قطعة من حياتنا الاجتماعية ، وما التلاميذ الذين بين أسوارها إلا قطعة عزيزة من المجتمع الشامل الكبير ، وما نشاط المعلمين مع تلاميذهم في داخل تلك الأسوار إلا جزءاً من النشاط الإنسانى الأعم في المجتمع كله . وما التعليم إذا لم يكن عملاً في صميم الحياة البشرية وفى لبابها الحى ؟ لماذا نعلم في المدارس إذا لم نكن نعلم من أجل الحياة ؟ وماذا نعلم في هذه المدارس إذا كنا لا نستمد ما نعلمه من الحياة ؟ وكيف نعلم تلاميذنا إذا كنا لا نعلمهم بالأساليب التي يتعلم بها البشر في الحياة ؟ ولقد أصبحت مرافق الحياة كلها قائمة على التنظيم والتدبير ، وصار أساس كل إدارة وكل تدريب قائماً على دراسة الطبائع البشرية والسنن الكونية . فالتعليم وسائر ميادين النشاط الإنسانى تقوم على أساس واحد وهو الطبع البشرى والعلم . وما أجدر المدارس بأن تزيل الأسوار التي تفصلها عن الحياة ، وما أجدر الناس في المجتمع أن يزيلوا الأسوار التي تفصلهم عن المدرسة . فالمعلمون يستفيدون كثيراً إذا هم أشركوا الآباء والأهلين في مناقشة مشكلاتهم وفى التماس الحلول لها ، كما أن الآباء والأهلين يستفيدون كثيراً إذا هم أشركوا المعلمين في مناقشة ما تحتاج إليه الحياة ، وفى العمل على الملاءمة بين التعليم وبين ما تنتظره الحياة من الأبناء الذين يتعلمون . فإذا كان عنوان هذا الكتاب خاصاً بفن التعليم ، فإن حقيقة لا تقل عن كتاب

أدبى يتناول مشكلة إنسانية كبرى ، وهى مشكلة إعداد الأجيال الناشئة لتكون فى الحياة المستقبلة خيراً من الأجيال القائمة فى ميادين الأعمال . والحياة مازال تتطور وتتغير ولا يمكن أن تنتهى مشكلات الحياة إلا إذا ركزت الحياة وآذنت بالفناء . ولهذا كان ميدان التعليم فى حاجة مستمرة إلى مداومة الاتصال بالحياة ليتطور معها ، كما أن ميدان الحياة فى حاجة إلى مداومة الاتصال بميدان التعليم حتى تكون المدارس ذات مغزى مستمر فى الحياة .

لهذا كله أقدم هذه الترجمة لكتاب « فن التعليم » إلى إخوانى المعلمين ، كما أقدمه إلى مواطنى من المهتمين بالشئون الحيوية الكبرى فى البلاد ، راجياً أن يجد الجميع فيه ما يبعث على مناقشة فكرة أو مبادلة وجهات النظر فى رأى . ومن الواجب على هنا أن أذكر ما قاله المؤلف فى مقدمته إذ قال : أنه يعلم أن الكتاب لا يبقى بما يستحقه موضوع التعليم من سداد فى الآراء ، ودقة فى التفكير ، واستيعاب لنواحي الموضوع ، ولكنه مع هذا يهديه إلى القراء لعل أحدهم يكتب كتاباً آخر يكون أوفى منه مادة وأكثر سداداً فى الرأى ، وأنا كذلك إذ أقدم هذه الترجمة أرجو أن يجد فيه بعض الزملاء ما يبعثه إلى ترجمة كتاب آخر أوفى منه مادة ، وأكثر سداداً فى الرأى ، أو ما يحمله على تأليف كتاب أصيل من وحي تفكيره وتجربته فيكون أكثر ملاءمة لأحوالنا وأكثر فائدة فى مواجهة مشكلاتنا . وإذا كنت قد بدأت بترجمة هذا الكتاب فإنه مما يسعدنى أن أرى من زملائى من يعضى فى ترجمة أمثاله أو ما هو أولى باهتمامه منه ، كما أنه يسعدنى أن يجد هذا الكتاب قبولا عند الزملاء والمفكرين ، وذلك بأن يكون له صدى عندهم يتمثل فى مناقشاتهم ومراجعاتهم ، فغاية قصدى أن يؤدى هذا الكتاب إلى حركة فكرية فى التعليم ، سواء كان ذلك عن موافقة لما فيه من الآراء أو مخالفة لها ، فإن الفائدة تتحقق بالمخالفة بقدر ما تتحقق بالموافقة مادام كل ذلك صادراً عن رأى صادق وفكر صائب . وأحب أن أنوه هنا إلى أننى فى ترجمة هذا الكتاب قد لزمتم الأصل لزوماً صادقاً ، حتى لا أفوت على قارئه فائدة مما كتب المؤلف ، غير أنى كنت أجد أحيانا فقررة يورد فيها المؤلف مثالا غريباً عن مألوف قراء العربية ، فأثرت أن

أورد بدلا منها مثالا أقرب إلى إيضاح المعنى الذى يريده المؤلف ، كما أنى وجدت أحيانا من الضرورى التجاوز عن بعض ما ذكره المؤلف من الأمثلة إذا كان فيه شئ من التكرار ولا سيما إذا كانت الأمثلة أجنبية عنا ، وقد نوهت عن كل شئ من ذلك فى هوامش الكتاب .

ولا يسعنى قبل أن أختم هذه الكلمة إلا أن أعترف بأجزل الشكر لمؤسسة فرانكلين للنشر ، فإن الفضل يرجع إليها أولا وأخيراً فى إتاحة الفرصة فى ترجمة هذا الكتاب . ولعل القارىء يعرف هذه المؤسسة من إنتاجها الغزير الذى صدر عنها فى هاتين السنتين فى ميادين مختلفة من العلوم والفنون . فقد نشرت إلى الآن عدداً كبيراً من المراجع القيمة فى مستويات شتى ، بين كتب للأطفال الناشئين ، وكتب للعلوم والفنون ، وقصص من الأدب الرفيع ، وما تزال ماضية فى سبيلها لتغنى المكتبة العربية بما يساعد على زيادة ازدهارها .

ولا يفوتنى أن أخص بالذكر الأستاذ الجليل الدكتور « داتس سميت » الأستاذ بجامعة برنستون ومدير هذه المؤسسة ، فإنه صاحب الفضل فى عرض هذا الكتاب على لأقوم بترجمته ، فما كادت عيني تقع عليه من بين عدد وافر من كتب التربية حتى بادرت إلى الاستجابة إلى ترجمته لما وجدت فيه من قرب الصلة بين آراء المؤلف وآرائى ، وبين وجهة نظره ووجهة نظرى . فأنا آتحمّل مسؤولية هذا الكتاب فى الترجمة ، كما أشارك فى تحمل مسؤولية ما فيه من الآراء السديدة . وقد كان للأستاذ حسن جلال العروسى مستشار المؤسسة أكبر الفضل كذلك فى تحقيق هذه الخدمة الجليلة ، فهو بقلبه الكبير وروحه الوثاب ، لا يألو جهداً فى كل ما يعود على الثقافة العربية بالفائدة والخير ؟

مقدمة

لعله من الصعب أن يكتب الإنسان كتاباً في « فن التعليم » ، لأن التعليم ما يزال يتبدل ويتغير ، وطرق التعلم تختلف في شتى بلاد العالم في العصر الواحد ، كما تختلف في البلد الواحد — بين جيل وجيل — كلما تغير بناء المجتمع ، أو تغيرت مثله وقيمه المعنوية .

ومن الناس من يرى التعليم نعمة وامتيازاً ، فيبذل فيه جهده ، ويقتصد في نفقته حتى يجمع من المال ما يعينه على أن يتعلم ويدخل الجامعة ويحوز ما فيها من كنوز المعارف ، ثم ما هي إلا ثلاثون عاماً بعد ذلك حتى يخرج من ذريته حفدة لا يعبأون بالتربية ولا بالعلم ، وينصرفون عن التعليم انصرافاً تاماً . فإذا اتفق لأحدهم أن دخل الجامعة ، ضيع وقته فيها سدى حتى إذا ما جاء له أبناء بغضهم في الدرس والعلم وباعد بينهم وبين الكتاب . ولعل من هؤلاء من إذا مضى عليهم بعد ذلك ثلاثون عاماً أخرى يقبلون من تلقاء أنفسهم على التعليم ، وقد يتعسفون الطريق ويختارون الوعر أو المعلق بعد أن تتقدم بهم السن ، بل لعلمهم لا يقصدون إلى معاهد التعليم ذاتها ، ويجاهدون وحدهم في سبيل تحصيل العلم ، تدفعهم رغبة شديدة تطراً عليهم . فهذه الأجيال المختلفة بما بينها من فروق ، تحتاج إلى طرق مختلفة في تعليمها .

على أن معنى التعليم معنى فسيح تنطوي تحته ألوف وألوف من المعاني ، فماذا يتعلم الناس ، وماذا ينبغي أن يعلم المعلمون ؟ إنها فنون لا تقع تحت حصر ، ولا ندري هل نستطيع أن نجعلها في نظام واحد أو نعالجها علاجاً واحداً . فالأم تعلم طفلها مبادئ النطق ، والعلم يعلم تلميذه دروس التاريخ ، والمدرّب يمرن الملاك على طرق

المحاورة ، ومقدم الصناعات يدرب فريقاً من العمال على تمهيد الطرق ، فهل تنفق طرق التعليم في كل هذه الأنواع ؟ وما هو وجه التشابه والأفعال بين كل منها والأخرى . والمدارس والجامعات في البلد الواحد تعلم صنوفاً لا تكاد تقع تحت حصر من دروس تختلف فيما بينها اختلافاً عظيماً بين عمليات الجمع البسيط ، إلى مسائل الطبيعة العليا ، ومن دروس الرياضة البدنية إلى جراحات المخ . وفي العالم الأوسع بما فيه من الألوف المؤلفة من المدارس والمئات من الجامعات ، تختلف الدروس وموضوعاتها فلا يستطيع أحد أن يحصى ما فيها .

فهناك في وقتنا هذا طالب يحفظ القرآن مثلاً عن ظهر قلب في بلد من بلاد العالم ، وطالب آخر يدرس التفاضل والتكامل ، أو يحكف على دراسة الموسيقى وما فيها من دقائق الإيقاع ، على حين يكب آخرون غير هؤلاء على دروس أخرى في الوثب العالي أو في المواد المتفجرة وبث الأغنام في حروب ما تحت الأرض . ولعل فتاة في بلاد اكوادور تكون في الوقت عينه منهكة في حبك بعض المخزومات تحت بصر إحدى الراهبات ، وأخرى من بنات الهند تكون مقبلة على استظهار تعاليم غاندى ، أو لعل ثالثة في أرض اليابان تكون مستغرقة في حفظ مصطلحات المعاني الرمزية التي تدل عليها إشارات تنسيق الأزهار .

كل هذه وألوف غيرها موضوعات تدرس في المدارس وحدها على حين يدرس كثير غيرها من وراء جدران المدارس ، وهي أنواع شتى من المعارف لها أكبر الخطر في الحياة ، وتقوم بتعليمها الأمهات أو الآباء لأبنائهم . وهذا الصنف من التعليم يبدأ منذ النشأة الأولى ، إذا ما بدأ الطفل يمد يده إلى سكين فتنجح أمه عنه ، بل إنه ليبدأ قبل ذلك ، إذ ينطق الطفل بصيحته الأولى فتناغيه أمه بحمية ، والطفل يحاول أن يتعرف ما حوله قبل أن يتنبه إلى تعبير المسموع أو المنظور ، فهو منذ أول حياته يحاول أن يدرك شيئاً عن نفسه ، وأن يعبر عما يحس ويتلقى الإجابة عن ذلك . وهو يريد ويحصل على ما يريد ، وقد يحول رقيب بينه وبين تحقيق رغبته ، أو قد يخيب فيما أراد ، وفي كل ذلك يتعلم ما هو الألم وما هو الخوف وما الحب وما السعادة وما العنف . وجملة القول أن عقله يتكون على مر الأيام شيئاً بعد شيء ،

وهذا الصنف من التعليم يعمل في أعماق الطفل في خفاء ويسر حتى يختلط بكيانه وأسس وجوده . هكذا تعلم كل منا وهكذا جربنا الأمور ثم نسينا ، ولكن هذا الذي تعلمناه وجربناه ونسيناه يقع منا في صميمنا وهو عظيم الشأن فينا لأنه كامن في أعماقنا . كلنا يعرف أنه من أيسر الأمور أن يجرح طفل يده بسكين ، أو أن يلهب ساقه إذا دلق عليها وعاء الماء الساخن ، وهذا الأثر الذي يحدثه الجرح في يده أو الالتهاب في جلد ساقه يبقى عنده بعد ذلك بأربعين عاما ، ولكن جهلة الآباء الذين لا يعرفون ما يلحقون بأبنائهم من الأذى قد يحولون بين أبنائهم وبين السكين أو النار ، ثم يخلفون في نفوسهم آثاراً أخرى أشد عليهم وأنكى وأكثر وبالا . وما أشد ما يجنى الآباء على أبنائهم إذ يخلفون فيهم عقولا ملتوية ، وأخلاقا معوجة ، ونفوساً شائهة .

ودروس الآباء لاتتقطع ولا تتوقف طوال مدة الدراسة ، وتستمر حيناً طويلا بعدها ، وهم يلقون تلك الدروس على أبنائهم سواء أفظنوا إلى ذلك أم لم يفظنوا . ومن الآباء من لا يكاد يخاطب ولده إلا بين الحين والحين ، فيلقى عليه تحية قصيرة ثم يمضى إلى أقرب قهوة أو مشرب ليقضى به ليلته ، وهو بذلك إنما يعلم ابنه ويطبعه بطابعه كأنما هو قائم فوقه يلهبه بالسوط . ألا ما أدق معنى التعليم وأخفى سبله ! فذلك الوالد قد لا ينطق بحرف يعلم به ولده كيف يعاقر الحجر أو يتحلل من أداء واجباته ، وقد ينشأ الولد زاهداً متقشفاً ويصبح رجلاً طموحاً جاداً في عمله ، كما أصبح السكتبان العظيمان برنارد شو وجيمس جويس ، وكلاهما خرج من صلب أب مثل ذلك السكير . ومهما يكن الأمر فإن الأب يعلم ولده درساً من الدروس في كل حال ، فقد يعلمه أن يكون مثله ، وقد ينفذه في أن يكون مثله ، ولكن كثيراً من الآباء لا يعرفون هذا ولا يعباون بأن يعرفوه . إنه من المحال أن يكون لرجل أبناء بغير أن يلقي عليهم دروساً ، فهو يعلمهم عندما يضربهم وعندما يدللهم على السواء ، ويعلمهم عندما يغفل شأنهم أو يتخمدهم بالطعام ، وعندما يتحاشى الاقتراب منهم أو يتدخل في كل أمورهم ، وهو يعلمهم إذا أحبهم أو أبغضهم . إنه يعلمهم دائماً شيئاً من الأشياء بغير أن يقصد إلى التعليم .

وليس التعليم مقصوراً على المعلمين والآباء ، ففي كل عمل وفي كل صناعة لابد من المتعلم ومن العلم . هكذا الحال دائماً ما دام في الناس ناشئ باديء وكبير خبير ، فإن الناس يتعلمون أو يعلمون على صورة من الصور ، وليس فينا جميعاً إلا من يتعلم ويعلم في الوقت عينه . ولتصور كل منا أحواله وينظر إلى نفسه ، فإن جانباً من حياتنا لا يزيد على أعمال معتادة ، وجانباً آخر منها نريد به الاستراحة والتسلية ، وأما سائر حياتنا فإنه لا يخرج عن قسط من التعلم وقسط آخر من التعليم . إن أحداً يتعلم إذا كان طبيياً يجب أن يستزيد من العلم في بعض أنواع الأمراض ، وإنه يتعلم إذا كان ربة بيت تريد أن تتحرى في تدبير شئون البيت ، ويتعلم إذا كان موظفاً في شركة تعاونية فأراد أن يلم بشيء من علم الاقتصاد ، أو إذا كان كاتباً صغيراً يجب أن يعرف كيف يدبر شئون معاشه بما لديه من رزق ضئيل . وأنت إذا كنت زوجاً شاباً تريد أن تدخل السرور على قلب امرأتك ، أو خطيباً سياسياً تحب أن تستميل قلوب سامعيك ، أو كنت سائق سيارة تسلك بها طريقاً جديدة ، أو أديباً تكتب كتاباً جديداً ، فإنك في كل الأحوال تتعلم لنفسك وتعلم غيرك . هكذا الناس أبدأً وإن كان أكثرهم لا يعرفون مقدار ما في الحياة ، بل مقدار ما في حياتهم الخاصة من نصيب موهوب للتعليم ، يقومون به عفواً عن غير عمد ولغير غاية . ألا ما أقل ما يدركون هذه الحقيقة الكبرى ، وهي أن أكثر الناس لهم عالم يحيط بهم ويتطلع إليهم ، وأنهم ما يزالون في إحدى حالتين ، إما حالة تعلم وإما حالة تعليم . قال الدكتور جونسون الكاتب الإنجليزي يتحدث عن النساء بأسلوبه اللاذع : إن المرأة إذا ألفت خطبة وعظ كانت في نظره مثل كلب يسير على رجلين ، لا يمشي مشية حسنة ولكنه يعجبك لأنه يهرك بأنه استطاع أن يمشي على رجلين . وهكذا الناس أكثرهم لا يحسنون التعلم ولا التعليم ، وليس السبب في هذا أنهم أغبياء ، بل إنهم لم يوجهوا اهتمامهم إلى التعليم أو التعلم . وهم لو قاموا بشيء من ذلك لم يحسنوه ولم يفيدوا منه ، ولكننا مع هذا نغبط لأنهم يقومون بما استطاعوا إليه سبيلاً . والمعلمون أصحاب المهنة أنفسهم يختلفون فيما بينهم ، فقد نجد في بعض بلاد العالم قلائل لا يكاد عددهم يكفي لإنشاء مدرسة واحدة ، وقد نجد في بلاد أخرى منتشرين في الأرض لا تكاد تخلو

قرية واحدة من معلم قدير . وإنك لتجد في بعض الأوقات جموعا كبيرة من فضلاء المعلمين في كل مكان ، على حين تكون المدارس في أوقات أخرى خاوية جامدة مكروهة ليس فيها إلا كل خامل وكل جاهل من المدرسين ، وكل ضال خبيث من التلاميذ . وأما المعلمون الهواة فإن الاختلاف بينهم أعظم مما هو بين أصحاب المهنة . فكم من زوجين رقيقين رقيقين تكون لهما ابنة عبوس جافية الطباع ، وكم من مصنع لا ينتج إلا بنصف طاقته في الإنتاج ، وما ذلك إلا لأن المشرفين على عماله لا يعرفون حقيقة الأعمال التي يشرفون عليها ولا يقدرّون على تنظيم شئونها أو توجيه العمال الذين تحت أيديهم . ألسنت ترى الكثيرين من الناس يشغفون بالقراءة عن الفن مثلا أو السياسة أو الدين ، حتى إذا ما أخذوا كتابا وقرأوا نصفه ألقوا به وبأوا معه بالحية ؟ أليس هذا لأن كاتبه لم يحسن كتابته ولم يستطع أن ينقل ما عنده من العلم إلى قرائه ؟ فالتعليم الفاسد يضيع كثيرا من الجهد ويفسد الحياة على كثيرين ممن كانوا يستطيعون أن يستفيدوا بحياتهم ويتمتعوا بالسعادة ويملاؤا أيامهم نشاطا لولا فساد تعليمهم .

فموضوع التعليم إذن موضوع خطير ، وهو أوسع من أن يحتويه كتاب واحد ، بل إنني أحسب أن الله لم يخلق رجلا يستطيع وحده أن يبلغ من العلم ما يؤهله لتأليف كتاب كامل في التعليم . حقا إن بين أيدينا مئات من الرسائل الخاصة كل منها يعالج جانبا من التعليم ، وهي بحوث شتى مثل بحث تعليم الصم أو تعليم اللغات وما إلى ذلك ، ولكن هذه كلها بحوث محدودة قلما يرتبط بعضها ببعض . وقد كنت معلما مدة عشرين عاما ، وكم من مرة حاولت فيها أن أجد كتابا يساعدني على أن أتعلم فهم ما أنا فيه فلم أوفق إلى الكتاب الذي كنت أتوق إليه . ولهذا عذمت على أن أكتب هذا الكتاب ، وكلّ أمل أن يكون ذا فائدة لزملائي المعلمين سواء أكانوا من أصحاب المهنة أم من هواتها ، ولعل هذا الكتاب إذا وقعت عليه أنظار الزملاء يحرك في بعضهم الرغبة في تأليف ما هو خير منه وأقرب إلى الكمال في الإلمام بموضوع فن التعليم ، وإنه لما يسعد المعلم دائما أن يحرك الهمم ويبعث النشاط .

وأحب قبل أن أختتم هذه الكلمة أن أقول كلمة تنبيه : فإن هذا الكتاب

لا يتناول المواد الدراسية التي تعلمها المدارس ، ولا يتعرض لمناقشة قيمة مادة بعينها ، فهو لا يتحدث عن العلم ولا الدين ولا الفن أو اللغات الأجنبية يبين أيها أولى بأن يكون موضوعا للتعليم ، وهو لا يخوض في الكلام على ما ينبغي أن يكون بين مواد الدراسة من العلاقات والصلات ، فإنما المقصود منه شيء واحد وهو طرق التعليم .

حقا إن المكاتب زاخرة بالكتب النفيسة التي تفيض في الحديث عن الموضوعات التي ينبغي أن نبني عليها تربية الأجيال من الشبان والفتيات ، ولكن مواد الدراسة تختلف وتتغير من قطر إلى قطر ، ومن عصر إلى عصر ، والحال الباقي هو الطريقة في أغلب الظن . وقد تختلف الآراء في الطريقة بعض الاختلاف ، ولكنها في جوهرها واحدة في كل مكان وفي كل زمان ، وما أقدمت على تأليف هذا الكتاب لأبين ماذا ينبغي أن تكون مادة التعليم ، بل لأقول رأيي فيها هو خير الطرق التي يتوصل بها التعليم .

المعلم

نعرف جميعاً صنفاً واحداً من التعليم ، وهو الذى نال أكبر حظ من التنظيم والترتيب ، أعنى به التعليم فى المدارس والجامعات والمعاهد ، فكل من تقع عينه على ما فى هذا الكتاب قد نال حظاً من ذلك التعليم بغير شك ، ويعرف معنى التلمذة حق المعرفة ، وكلنا مدين بشئ لأساتذة المدارس الذين يقومون على التعليم فيها . فلنبداً بالتحدث عن هؤلاء المعلمين ، لنرى أى الناس هم ، وكيف يؤدون أعمالهم فى المدارس .

ووظيفة المعلم لا تشبه غيرها من الوظائف ، فهى سهلة كل السهولة إذا نظرت إليها من بعض جوانبها وهى شاقة كل المشقة إذا نظرت إليها من الجوانب الأخرى . وأيسر ما فيها أنها تمتاز بالتححرر من القيود والحدود ، فقلما نجد من المدرسين من تقيدهم أعمالهم إلى المكاتب مثل غيرهم من أصحاب المهن أسبوعاً بعد أسبوع وشهراً بعد شهر وعاماً بعد عام ، ونادراً ما نجد منهم من يواصلون العمل من أول الصباح إلى حلول المساء خمسة أيام فى كل أسبوع أو ستة ، إذ أن الدراسة لا تستمر فى أكثر المدارس والمعاهد إلا لمدة تسعة أشهر على الأكثر فى كل عام ، ويندر أن يضطر المعلم إلى البقاء فى عمله طوال اليوم . نعم قد تكون له أعمال يقوم بها فى غير أوقات الدروس ، ليؤدى ما يجب عليه من إعداد الامتحان وتصحيح الأوراق والاجتماع بالتلاميذ وما إلى ذلك مما يجرى كل يوم . وقد تكون للمعلم فوق هذا أعمال أخرى مثل تحضير الدروس والقراءة والبحث العلمى ، ولكن كثيراً من هذه الأعمال لا يقتضى بقاءه فى المدرسة ، بل يمكنه أن يقوم بها فى هدوء فراغه وساعات استقراره فى منزله أو مكتبه ، وفى هذا كله ميزة كبرى إذ لا تضطره أعماله إلى التقييد بمكتبه إلى جانب آلة التليفون ليتلقى أول رسالة فى أول الصباح فى أول يوم من الأسبوع ، فلا تنقطع الرسائل عنه حتى آخر ساعة من آخر يوم من أيام الأسبوع .

وهم كذلك في حل من الراحة في بعض أوقات السنة فلا يضطربهم شيء إلى أن يقصروا أجازتهم على أسبوعين من شهر يولييه ، كما يفعل ألوف الألوف من موظفي المصانع المكدودين ، ففسحة الفراغ إحدى نعم ثلاث يتمتع بها المعلمون خاصة ، وإن كانت ويا للأسف نعمة لا يستفيد بها الكثيرون منهم . ولكن لا حاجة بنا إلى التعرّيج على هذا الموضوع هنا وسنعود إليه في موضع آخر من الحديث ، لنوفيه حقه من القول وحسبنا أن نقول هنا إن وقت الفراغ من أتمن ما يوهب للإنسان وهو لا يوهب إلا للقليلين من الناس .

وأما من جهة أخرى فأشد ما في حياة المعلم هو الفقر . فالمعلم رجلا كان أو امرأة من أقل الطوائف ربحا ، لا يستطيع أحدهم أن يلبس ما يشاء ، ولا أن يعيش كما يعيش سواه . وإذا كان من المعلمين من يصلون إلى المراتب العليا أو من يأتي إليهم المال من موارد أخرى فالشاذ لا حكم له ، ويمكن القول أن المعلم في العادة من أقل الناس رزقا في كل بلاد الدنيا ، ولا بد له من أن يوطن نفسه على القناعة والرضى بعيشة فقر مستورة . وقد يكون حظ المعلم من المكانة الاجتماعية ضئيلا إذا كان يعيش في بلد لا يقدر إلا المال ، ولا يقيس النجاح إلا بالمال ، ولكن بعض البلاد تعوض المعلم شيئا من نقص المال بما تضيفه عليه من الإكرام والتقدير ، ولكن مهما يكن الأمر فإن الفقر قاس شديد الوطأة .

على أن وظيفة المعلم تمتاز من ناحية أخرى بالاستقرار والاطمئنان ، وما دام الناس ينجبون أولاداً فهم في حاجة إلى المعلمين . وقد حدثني أحد أصدقائي من المعلمين أنه كان من أحسن الناس حالا عندما اشتدت الأزمة المالية على سائر أهل البلاد مع أنه كان في أيام الرخاء لا يحصل إلا على عشر ما يحصل عليه زملاؤه الذين تخرجوا معه في « جامعة برنستون » ، فكان أصدقاؤه يرثون لحاله ويأسفون لضيق رزقه في أيام الرخاء ، فلما وقعت الأزمة في سنة ١٩٣٢ كان هو ما يزال على حاله لم يتغير ، فكان مرتبه يعود عليه بالخير الكثير لهبوط الأسعار ، على حين كان زملاؤه القدامى لا يجدون شيئا .

ولكن الحق أولى بأن يقال ، فالاستقرار والاطمئنان لا يجديان شيئا مع الفقر

بل إن الفقر يبعث في النفوس مرارة وبؤساً ، وما أكثر من رأينا من المعلمين الذين كرهنا فيهم ضيق الصدور مع أنهم في حقيقة أمرهم ، من أرق الناس طباعاً ، وما أفسد عليهم هذه الطباع السمحة ، إلا ما يقاسونه من شدة وطأة الحياة ، وقسوتها وهمومها .

فلنعد إلى ميزات مهنة التعليم ، وهي — كما قلنا من قبل — ثلاث ، ذكرنا إحداهن . وأما الثانية فهي أن المعلم يشحذ ذهنه دائماً في معالجة أمور جلية . فالناس في أنحاء الأرض يقضون حياتهم في أعمال جسيمة تتطلب كثيراً من النشاط والجهد ولكنها مملة أو سخيفة . قد يعتاد إنسان أن يجلس إلى آلة جمع الأرقام فيعمل بها طوال أيام الأسبوع ، وقد يكف على تأليف الإعلانات التي تستلفت أنظار الجماهير إلى نوع جديد من لفائف التبغ ، وتوهمهم أنه خير الأنواع . ولا يمكن لأحد أن يقوم بعمل مثل هذا رغبة فيه لذاته ، ولولا الأجر السخي الذي يربحه من ورائه لما أطلق الصبر عليه ساعة . ولكنك إذا تعلق بموضوع هام من موضوعات الدراسة وشغفت به فإنك لا تبالي ما تقضى في دراسته من وقت وجهد . فلو تعلقت مثلاً بدراسة تكوين الجسم البشري ، أو بدراسة تاريخ ما بين الحريين العالميتين ، فإنك حريء بأن تجد في ذلك متعة كبرى وتشغل به ذهنك ، وتحدث الناس فيه ، وتوضحه لهم ، وتحاول أن تدلل ما يعترض دراستك من المسائل والمشاكل ، وترحب بكل جديد فيه ، وتتوق إلى قراءة ما يؤلف فيه من الكتب ، فتعلم أنت وتعلم غيرك في آن واحد . وهذا الامتياز قريب الصلة بالامتياز الثالث ، ألا وهو السعادة التي يحسها المعلم وهي لون من الرضى الذي يملأ قلب الإنسان عندما يتأمل أنه يخلق شيئاً . فالتلاميذ عندما يحضرون إلى معلمهم يأتون إليه بقول لم تتم وفيها ثغرات وجفوات وفيها صور غامضة ومعان ساذجة . وهو يعلمهم أولاً بأن يمدح بطائفة كبيرة من الحقائق ، ولكنه لا يقتصر على ذلك وإلا كان تعليمه ناقصاً قاصراً . فليس التعليم مثل حقن المصل الذي يقاس بمقدار ما يحقن منه ، ولا هو مثل الدواء الذي يقاس بمقدار ما يؤخذ منه ، بل هو العقل الحى الذى ينطوى في كيان الطفل ، وعمل المعلم في ذلك أن يطبع ذلك العقل ويشكله ، وهذا العقل الحى قد يقاوم أحيانا فلا يسهل

تكوينه وتشكيله ، وقد يكون خامداً خائياً فيبدو كأنه مستعص على التأثير . وقد يكون سريعاً إلى تقبل الأثر والانطباع ولكنه يكون كذلك سريعاً إلى الارتداد إلى سابق عهده كأن الصورة التي انطبعت فيه قد زالت واندثرت . ولكن الحق غير هذا لأن عقل الطفل لا يلبث في أكثر الأحيان أن يتخذ صورته مع مواصلة الجهد ويصير تكوينه أمثناً وأقوم . وأى سعادة يحسها المعلم إذا انتهى عمله إلى مثل هذا النجاح ! إنه يكون أسعد الناس حقاً إذا ساعد على خلق كائن إنسانى . وهو إذ يبين لتلميذه الفرق بين الصدق والكذب فى عبارة يقرأها ، أو يصره بمعنى الشعر أو بمعنى الوطنية ويعينه على أن يفكر فى دلالتها ، وهو إذ يسمعه يعيد عليه بعض الحقائق التي تعلمها أو يرد عليه ببعض الحجج التي كان له الفضل فى جعله يدركها ، وهو إذ يجد تلميذه قد ملك ناصية ما تعلم ولازم بين ما حصل من المعارف وبين طبيعته حتى صار علمه جزءاً من عقله وقطعة من نسج ذاته ، هو فى كل هذا يشعر بما يشعر به الفنان عندما يبتدع صورة بارعة ، أو بما يشعر به الطبيب عندما يحس نبض مريضه الذى كان مشفياً على الهلاك فيجده يشتد ويقوى من تحت أنامله مبشراً بأن قوة الحياة عادت إليه . ولكن بعض المعلمين لم يعرفوا مثل هذه السعادة أو قلما يعرفونها . ومن يكون منهم هكذا يكون محروماً من أكبر ميزات مهنته وأسمائها ، ولن يزال يعاني فى عمله شقاء أشد عليه من شقاء الحرمان من المال . فالمعلم المسكين الذى لا يجد مثل هذه السعادة فى عمله يزعم أن تلاميذه يكرهونه وهو فى أكثر الأحيان لا يحس حباً لأحد من تلاميذه . وإذا تطاول عليه الأمد ومرت به السنوات واحدة بعد أخرى أصبح معروفاً بأنه بغض منبوذ يحيط به سد منيع لن يستطيع أن يجد منه مخرجاً . وإنى لأذكر عندما كنت طفلاً فى الثامنة من عمرى أننى التحقت بفصل كانت له معلمة بلغت من الشراسة أشدها ، فكنا نرتعد منها خوفاً قبل أن تدخل الفصل علينا وفى ذلك العام لم نتعلم شيئاً إلا أن نمقت المدرسة ونسئ الظن بالكبار جميعاً وبكل ما يحمل إلينا معنى الرياضة والسيطرة . ومنذ ذلك الحين أدركنا إدراكاً عميقاً كل ما فى القوة والعسف والعنف من شناعة وبشاعة .

ولا ينبغي لنا أن ننسى حقيقة واقعة ، وهى أن المعلم مهما بلغ من القسوة والشدة

والعنف ، فإنه لا يكون شيئاً إذا قيس بما قد يبلغه فصل من تلاميذ أشداء الأجسام إذا انفرط عقدهم واختل نظامهم ، وانفلتوا من زمام الطاعة . وإنى لأذكر بعد أن كبرت وكنت ما أزال تلميذاً في هذه المدرسة التي أشرت إليها ، أنني شاركت في معاكسة أحد المعلمين مع أنه كان رجلاً طيباً ، وكان من قدامى المحاربين الذين امتازوا في مواقع القتال ، فكاد الرجل يبكي من الغيظ والحذلان .

وقد حدثتني يوماً إحدى المعلمات في مدرسة من مدارس المدن فقالت : إن أشد ما تعانیه في عملها هو أن تضبط تلاميذها وتحول بينهم وبين التشابك والتعارك والتطاعن بالمدى . حقا إنه من الطبيعي أن يقاوم التلاميذ معلمهم ولا بأس عليهم ولا على المعلم في ذلك ، فهذه المقاومة دليل على القوة والصلابة ، وهي حافز قوي للتلاميذ وللمعلم معاً . أليست آثار الفن الخالدة هي التي صنعها الفنان من أصلب المواد وأشدّها ؟ تأمل تماثلاً من الرخام وآخر من الشمع أيهما أروع وأبدع ، والرخام كما هو معلوم أصلب وأشد مقاومة . فالعيب ليس في المقاومة بل هو في استعصاء هذه المقاومة وتحولها إلى التحدى والعداوة . فإذا وجد المعلم أن مقاومة تلاميذه تستمر عاماً بعد عام أو إذا رآها تتحول إلى فتور جاهم وخمول كاره ، كان ذلك دليلاً يبيّن على وجود عيب خطير . والعيب قد يكون كامناً في التلاميذ كما قد يكون كامناً في المعلم نفسه ، وقد يكون كامناً في الهيئة التي تضمهم جميعاً . عند ذلك يكون ما يظهر من التلاميذ أو المعلم عرضاً من أعراض داء وييل في تلك الهيئة أو مظهرها من مظاهر ذلك الداء ، (وسنعود إلى الحديث في هذا الموضوع فيما بعد عندما نتحدث في نظام المدرسة) . ومهما يكن منشأ العيب فإنه يكلف المعلم مشقة كبرى ويبعث إليه بؤساً شديداً . وهذا العيب أحد مصدرين يسببان أقصى المتاعب في مهنة التعليم . فإذا كانت قلة المال مرّة المذاق فإن الشقاء والعذاب أن يقضى الإنسان حياته ويفنى نشاطه عاماً بعد عام لينير العقول ويوقظ الوعي بكل ما هو جليل ثم يجد أن ذلك كله قد ذهب ضياعاً في مجموعة من صبية تجردوا من الحياء والأدب وكان دأبهم الوقاحة والسخرية ، فإذا سمعوا الدرس تشاءبوا وانصرفوا عنه إلى الثرثرة ، وإذا تشبها فلا يتشبهون إلا بالأرذال السفلة من الأشقياء أو أهل البطالة ومحترفي الألعاب أو الفجرة من ممثلي

هوليود . وجهد العلم مع أمثال هؤلاء يضيع سدى كما يضيع جهد الطبيب الذى يريد أن ينقل الدم إلى مريض قد سرى السم فى دمه فإذا هو يرى الدم النقى النفيس يراق على الأرض ويذهب هدرا .

أن مثل هذا يحدث أحيانا ، وقد يحدث للعلم الصالح ، ولكنه فى أكثر الأحوال لا يقع إلا للعلم الحامل . فما هو السبيل إلى تلافى هذه المخاطر ؟ أو بقول آخر ما هى الصفات التى ينبغى أن تتوافر فى العلم الصالح ؟

يجب أولا وقبل كل شئ على العلم الصالح أن يكون غزير المادة ، يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأعماها . وقد يبدو هذا القول بديها ولكن الحقيقة الصريحة أنه غير متحقق فى بعض الأحوال . ومعنى هذا أن للعلم إذا كانت مادته الكيمياء مثلا كان عليه أن يعرف ذلك العلم حق المعرفة ، فلا يكفي أن يعرف منه ما يكفي لالقاء الدروس المقررة ، وما يؤدى إلى نجاح تلاميذه فى الامتحان النهائى ، بل ينبغى أن يعرف حقيقة الكيمياء ويستطيع أن يدرك ما فى آفاقها العليا ولو بصفة عامة . عليه أن يلم بعالم المسائل الكبرى فى هذا العلم وأن يعرف ما جد عليه من الكشف وحلاصات النتائج التى يضيفها العلماء إليه عاما بعد عام . فإذا ظهر من أحد تلاميذه ميل إلى دراسة ذلك العلم كان من واجبه أن يشجعه وأن يفتح له نوافذ العلم واحدة بعد واحدة ليطلع منها على ما يمكن أن يدرسه فى الجامعة إذا هو أتم دراسته الثانوية . وعليه أن يصصره بفروع ذلك العلم وأبوابه وأقسامه وأبوابها وأقسامها وأعظم أثرآ فى حالى العلم والحرب ؛ وما هى المسائل الكبرى التى ما يزال العلماء يحاولون كشف أسرارها وحل معضلاتها . ثم عليه ألا يغفل أمرا آخر لا يقل عن كل هذا شأننا وهو أن يطلع تلميذته النجيب على حياة أفذاذ العلماء الذين خدموا ذلك العلم فى الماضى والحاضر ليرى كيف كانوا يعيشون وكيف كانوا يعملون .

من هذا يتبين أن التعليم لا يمكن أن ينفصل عن التعلم فكل معلم فاضل يزداد علما بمادته كل عام وكل شهر بل كل أسبوع بمقدار ما ينفق من جهد فى التعليم . ولنضرب مثلا آخر بعلمة اختارت أن تعلم اللغة الفرنسية فإنها لا يلىق بها أن

تتقنع بحفظ النصوص المقررة وقواعد اللغة ثم تنصرف بعد هذا إلى شواغل أخرى تشغلها عن عملها ، بل ينبغي لها أن تهب جزءا من حياتها للغة الفرنسية في ذاتها بما فيها من أدب زاهر . وعليها أن تعنى بالفن الفرنسى وبتاريخ فرنسا وتطور حضارتها ، ولو شاءت أن تكون معلمة بارعة لهذه اللغة لكان عليها أن تنشئ لنفسها مكتبة فيها روائع آثار الأدب الفرنسى وتخصص من وقتها عاما كاملا مثلا لقراءة مؤلفات بلزاك ثم عاما آخر لقراءة مؤلفات بروس ، ثم تخصص العام التالى لدراسة مولير ثم آخر لدراسة آثار جيرودو وكوكتو ورومان وأمثالهم من الروائيين المحدثين . ولعلها تزور فرنسا إذا استطاعت أن تدخر ما يكفىها للرحلة إلى هناك ، مع ما فى هذا من صعوبة لقلة مالها وضآلة مرتبها . وقد تجد من فائدتها أن تتلقى دراسة فى إحدى الجامعات الفرنسية فى فصل الصيف ، ولا شك أنها ستحرص على أن ترى كل قصة فرنسية تعرض فى السنما لتستمع إلى كبار الممثلين كيف ينطقون لغتهم . وليس من الضرورى أن يكون كل ما تتعلمه فى الفرنسية دروسا منظمة محضرة ، فإن كثيرا مما تتعلمه يأتى عن طريق الحياة والتمتع بما فيها من الطيبات . كل هذا يساعدها على أن تعرف اللغة الفرنسية وتملك زمامها وتكون أقدر على تعليمها . ولعلك تسأل هل كل هذا ضرورى ، ولعلك تعجب لم يكلف المعلم نفسه كل هذا العناء ، وقد يكفيه الإلمام بأوليات المادة التى يعلمها ، لأن كل ما يحتاج إليه فى تعليمه أن يلم بتلك الأوليات ويتقنها . وهل يحتاج ساعى البريد إلى حفظ أسماء شوارع المدينة كلها أم حسبه أن يعرف ما يحتاج إليه وهى أسماء الحى الذى يختص به ؟ وأى فرق بينه وبين معلمة اللغة الفرنسية فى قرية صغيرة وهى لن تجد فى قريتها تلميذا يمكن أن يفهم الأدب الذى كتبه (بروست) ؟ أى شئ يحملها على معاناة قراءة قصص ذلك الأديب ؟ وهكذا يمكن أن يقال عن معلم الكيمياء فأى مأرب له فى معرفة أحدث الكشوف التى جددت فى ذلك العلم ؟ أليس حسبه أن يحيط بأوليات الكيمياء ، وهى معارف محدودة قليلة لا يعترىها التغير ولا يتطرق إليها الشك ؟ هكذا قد تقول ولكن هذا القول مردود من جهتين :

فهو مردود أولا لأن الإنسان لا يمكن أن يدرك حقيقة علم هام من العلوم حق

المبادئ الأولية منه إلا إذا اطلع على آفاقه العليا ، ليلم به إماماً على الأقل ، لا ليكون أستاذاً فيه . وإنا لنرى كل يوم ونسمع كثيراً من الأخطاء الشنيعة التي يقع فيها كثير من الناس ، لا المعلمون وحدهم بل الصحفيون كذلك والمذيعون وغيرهم ممن يخاطبون الجماهير ، إذ يجرؤون على أن يقدموا للناس طوائف من الأحاديث فيها حقائق مبتورة يجمعونها مما يقرؤون في دوائر المعارف وأمثالها . وقد يوهمون الناس أن ما يقولونه من الحقائق المقررة التي لا يرقى إليها الشك مع أن ذلك كله قد لا يزيد على فرض أو ظن قاله يوماً أحد الذين يثقون فيهم أو يحسنون الظن بهم من الباحثين أو أصحاب العلم . ومن المعلمين من إذا أراد أن يشرح لتلاميذه مسألة من المسائل في الموضوع الذي يعلمه لجأ إلى تفسيرات يتلقفها من بعض زملائه أو اخترع أوهاماً يصورها له خياله ، مع أن ذلك كله قد يكون خطأً وخطأً وتضليلاً . ولو تعمق المعلم موضوعه ووسع دائرة اطلاعه فيه لما وقع في شيء من ذلك الخطأ ولكان منذ البداية على بصيرة من أمره .

وأما الحجة الثانية التي يرد بها على ذلك القول السابق ، فإنها أبلغ وأقوى في الدلالة . فإننا إذا كنا نعرف أن الطعام الضروري لحياة الطفل لا ينبغي أن يقل عن قدر معلوم ، وأن طاقة الطفل على امتصاص الغذاء لها حد محدود ، فإننا لن نستطيع أن نعرف ، بل لن نستطيع أن نحمن مقدار ما يستطيع الطفل أن يطلب من العلم ولا مقدار ما يمكن أن يستوعب منه إذا أحسن المعلم تعليمه . وماذا يجدى للطفل إذا لقنه العلم مبادئ المادة التي يعلمها ولم يكن مستعداً لإرشاده وتوجيهه وإيضاح ما يهم عليه من المسائل إذا هو سأل عن مسألة تتصل بالآفاق العليا لتلك المادة ، أو بأسرارها العميقة ؟ إنه لمن أصعب الأمور على المعلم أن يصل إلى مثل هذه الغاية ، ولكن المعارف الضئيلة قلما تثير الأذهان أو تحرك الخيال ، فإذا اقتصر المعلم على تلقين ما عنده من المعارف القليلة لم يفد التلميذ منها إلا أن يحفظها عن ظهر قلب ، وقلما يفهمها فهماً مفيداً منتجاً باعثاً على التفكير ، ولن يحس في يوم من الأيام شغفاً بها . وأما إذا كان موضوع الدرس يبعث عقل الطفل على الحركة ويفتح أمامه الآفاق الفسيحة ، وإذا كان المعلم يقدم الموضوع إلى تلميذه تقديمًا حسنًا ، فإن قلب التلميذ

يتفتح له ويتوق إلى الاستزادة من الأوليات الضرورية أولاً ، ثم يمضي في دراسته رغباً مقبلاً عليها في شغف . وعلينا أن نذكر دائماً أن الصغار الناشئين قد لا يرتاحون إلى الكبار ، وهذا يرجع إلى أسباب أولها أن يحسوا أن عقول هؤلاء الكبار مغلقة جامدة محدودة . إنهم يحبون الشخص ويعجبون به ويقبلون عليه رجلاً كان أو امرأة إذا رأوه لا يعيد عليهم الأقوال التي يعرفونها ، بل يطرفهم بطرف جديدة مما لا يعرفون من غرائب الدنيا ، ويتحننهم بالمعاني التي تجعل مظاهر الحياة المعتادة الرتيبة تبدو في أنظارهم متمعة زاخرة بالحياة ، ويبادلهم نشاطاً بنشاط وإحساساً بإحساس وتوثباً بتوثب ويتملى معهم بهزات المشاعر الجديدة التي يحسونها .

ولست أطلب من طبائع الناس ما لا تجود به طبائعهم ، واعلم أن الناس ليسوا جميعاً سواسية في وفرة النشاط ، وأتينا لن نجد فيهم جميعاً معيناً لا ينضب من الطرافة والإمتاع . ولو توافر هذا كله لهم فإنهم لن يستطيعوا أن يكونوا هكذا كل يوم وكل ساعة . ولكننا إذا شئنا أن نكون معلمين فلا مفر لنا من أن نمتلىء بالموضوع الذي نعلمه ، حتى يتسنى لنا أن نتحدث فيه أحاديث متمعة وأن نجعل الروح تسرى في كيانه كلما تحدثنا فيه إلى تلاميذنا وأن نعرض عليهم الجوانب المشرقة التي لم يروها منه حتى نجعله عندهم طريفاً شائقاً ، فلا ينصرفون عنها ملالاً وسأمًا أو ما هو شر من هذا أن يقبلوا علينا باديء البدء ثم يرتدوا عنا في خيبة . إن المعلم لن يكون معلمًا صالحًا حتى يؤمن بقيمة المادة التي يعلمها ويشغف بها ، كما أن الطبيب لن يكون طبيباً صالحًا إلا إذا آمن بقيمة الصحة . هذا أصل من أهم الأصول في التعليم وقد كان إغفاله أوقلة الوفاء بحقه من أكبر أسباب الإخفاق في التعليم وجعل التلاميذ يكرهون مدارسهم ومعاهدهم وينصرفون عن موارد العلم العذبة . وقد صادفني في حياتي مثل من أكثر الأمثلة دلالة على هذا ، فقد كان لي صديق يعلم في جامعة كبرى في فصل الصيف ، فأتى إليه ذات يوم رجل من أهل الجنوب وقال له :

— أنا معلم للغة الفرنسية في مدرسة ثانوية وقد جئت إلى هنا لأتلقى دروساً

للتقوية في تلك اللغة .

فقال له صاحبي : أحسنت صنعاً — فأى الدروس تعلم في مدرستك ، أم هي للمبتدئين أم هي أعلى مستوى ؟

فأجاب المعلم — هي أوليات اللغة في السنتين الأوليين من المدرسة ولم أرق يوماً إلى ما فوقهما .

فأجابه صديقي : عظيم يا أخي ، وإنه لمن دلائل التوفيق أن أستاذاً كبيراً من أساتذة السربون حاضر هنا في هذا الصيف ليحاضرنا في اللغة الفرنسية ، وحبذا لو حضرت دروسه عن لافوتين ومولير .
ودهش صاحبنا فلم يجر جواباً .

فقال له صديقي : أنت تعرف لافوتين بغير شك فإنه الكاتب الذي أبدع تلك الأقاصيص الخرافية الممتعة ، وأما مولير فلا شك أنك قرأت له « رواية البخيل » ورواية « مدرسة الزوجات » . إنها روايات بديعة وهي تزداد روعة كلما أعدت قراءتها ولكن المعلم بقي صامتاً إلى حين ثم نطق قائلاً :

— لا أظنني أحتاج إلى شيء من هذا . لست أحتاج إلى شيء غير بعض دروس التقوية في مبادئ اللغة .

فأجاب صاحبي : إنك تعرف هذه المبادئ من قبل ، وهي مدونة في الكتاب المقرر الذي لا يزيد على مائة صفحة من بسائط قواعد اللغة والمفردات ، ولا شك أنك حفظت ذلك عن ظهر قلب . فما فائدة معرفة اللغة الفرنسية أو تعليمها إلا أن نمكن التساميد من أن يقرأوا شيئاً يستحق أن يقرأ ؟ سوف تستطيع أن تجعل تلاميذك يقرأون أقاصيص لافوتين إلى جانب دراستهم المعتادة . وإذا سمعت محاضرات أستاذ السربون عنها تيسر لك أن تعرف الكثير عن فكاهة لافوتين وعن أسلوبه الساخر وعن بيانه الدقيق وحسه النفساني المرفه ، وهذه كلها مادة نفيسة تعينك على التجويد في تعليمك .

فلم يجب الرجل إلا بتمتعة خافتة ومضى صاحبي متدققاً في حماسه لرأيه فقال :
— لا شك أن تلاميذك يشغفون كذلك بأدب مولير وإن كان أدباً صعباً على

المبتدئين وفي مقدورك أن تحدثهم عن الكاتب وتلخص لهم بعض قصصه ، وقد يتيسر لك أن تقرأ لهم بعض فصول منها مثل فصل البخيل « هارباجون » عندما يصل إلى علمه أن أمواله سرقت ، فتبلغ به سورة الغضب والجزع أن يريد القبض على نفسه . ألا تذكر هذا الموقف ؟ إنه يصيح عند ذلك قائلاً « أعد إلى أموالى أيها الوغد — آه إنه أنا ! » . هذا منظر رائع ولست أشك في أن التلاميذ إذا سمعوه مرة شغفوا به وأحبوا أن يقرأوا القصة كلها .

فأجاب الرجل بعد كل هذا قائلاً في ثبات :

— لا ياسيدى ؛ فإنى أرزق من تعليم مبادئ اللغة الفرنسية ولا أرى حاجة إلى كل هذا ، ولا أظننى أتنفع بشيء منه أبداً .
وأخذ قبعته وهم بالانصراف .

ولكن صاحبي استوقفه قائلاً :

— أأنت ترى أنك إذا لم تنتفع بشيء من ذلك فإنك تجد فيه متعة بغير شك ؟
أأنت تحب مولير ؟
فهز الرجل رأسه قائلاً :

— لا ! لم أقرأ له حرفاً ولن أقرأ له شيئاً ، وأصارك بأنى لا أحب اللغة الفرنسية ، وأحب إلى أن ألعب كرة السلة . وفي المدرسة فريق بارع في هذه اللعبة

فاندفع صاحبي قائلاً له :

— إذن فما الذى يجعلك تعلم اللغة الفرنسية ؟ عليك أن تدع ذلك إذن وتعلم كرة السلة .

فأجابه الرجل :

— صدقت . فهذا خير لى . لقد جئت إلى هنا أطلب دروس تقوية في مبادئ اللغة الفرنسية فلم أجدها ولم يبق لى إلا أن أختار كرة السلة ، فإلى اللقاء .
ولا ندرى ماذا صنع ذلك الرجل بعد هذا بنفسه ولكنى أظن أنه لم يقرأ سطراً من أدب مولير ولا من أدب لا فوتين .

ولكن أعجب ما في التعليم وأطيب ما في التعليم أن تقع منه بذرة صغيرة في رقعة من الأرض يلوح عليها أنها أرض من الصخر الصلب ، ثم نجد أن البذرة تلتصق في الأرض وتفتح وتمد جذورها فيها ثم تنمو وتربو شيئاً بعد شيء حتى تصير شجرة . وقد تصير شجرة فذة عجبية الحلقة وقد تختلف صورتها عن صور سائر نوعها ولكنها تكون شجرة قوية فيها كل عناصر الحياة الدافقة .

فمن يدري ؟ لا يستبعد أن يكون ذلك المعلم قد عاد بعد بضع سنوات إلى نفسه فوجد أثر كلمات صديقي يعمل في أعماقه ولعله قد أحس الرغبة تنبث في قلبه ليستزيد علماً بمبادئه ، ثم لعله قصد إلى جامعة أخرى يطلب فيها العلم عن مولير ولا فوتين . بل لعله قد فعل هذا حقاً وشغف بأدب الكاتبين العظميين وأنشأ جمعية تمثيل بعمدرسته وأصبح هو رائدها ليخرج معها تمثيلية البخيل بعد أن قام هو بترجمتها . ولكن هذا ظن قد يكون خاطئاً ، ولا عجب فإن ألوف الألوف من الناس في هذه الحياة يكرهون الأعمال التي يرتزقون منها ، ويضيعون أيام حياتهم لا يقومون إلا بأقل القليل من العمل المجدى أولاً يكادون يؤدون شيئاً . وقد رأيت أمثلة من ذلك في شتى مسالك الحياة ، فمن ذلك أنني كنت يوماً في بريطانيا فمررت بأحد متاجر آلات الموسيقى فسألت فتاة بائعة عن قطعة من موسيقى شوبان ولكنها لم تعرفها وكأنها لم تسمع بها ، وطلبت مني أن أنتظر حتى يأتي زميلها لعله يعرفها . ولو كانت هذه الفتاة بائعة لجوارب النساء لعرفت كل ما يتصل بها وشتى أنواعها وألوانها والفرق بينها . فمثل هذه الفتاة دخيلة على الموسيقى والفن ولا تهتم بشيء مما يتصل بهما . وعلى ذكر هذا يحكى عن الموسيقى توسكاني أن نزل يوماً بإحدى المسدس لأول مرة وعهد إليه فيها برياسة جوقة موسيقية لم يسبق له أن عمل معها . فبدأ باختيار قطعة سهلة ليرى كيف تقوم الفرقة بأدائها ، ولاحظ بعد قليل أن العازف الأول على السكمان يلوى وجهه في عنف مع أنه كان حسن العزف . وكان كلما قلب صفحة من الكراسة ليبدأ فاصلاً جديداً تجهم وجهه وكشر كأنه يتوجع . فأوقف توسكاني العزف وسأله قائلاً « ماذا بك يا أخي ؟ أبك وجع ؟ » فعاد وجه الرجل إلى الانبساط وأجاب قائلاً : — أشكرك يا سيدي فأنا بخير .

وعاد العزف مرة أخرى وعاد الرجل يلوى وجهه أشد مما فعل أولاً وكشر عن أنيابه وزوى بين حاجبيه في عبسة عميقة وأخذ جبينه يقطر عرقاً ، وصدره يضيق بأنفاسه .

فأوقف توسكانينى العزف مرة ثانية وقال للرجل :

— أنك تبدو موجعا فهل لك أن تذهب فتسترخ ؟

فقال الرجل في ضجر :

— ليس بى شىء فأرجوك أن تمضى فيما نحن فيه .

فقال توسكانينى :

— بل أراك موجعا حقاً ولا بد لى من معرفة ما بك ، ألا تضطجع حيناً حتى

يذهب ما بك ؟ فعاد الرجل إلى تأكيد أنه سليم معافى وأصر توسكانينى على محاورته ومراجعته ووكد عليه العزيمة أن يستريح . فصاح الرجل آخر الأمر قائلاً :

— إذا شئت الحق فإنى أمقت الموسيقى .

أليس هذا عجيباً ؟ ولكنها الحقيقة التى لا مرأى فيها . فإن ألوف الألوف من الناس يفعلون مثل هذا كل يوم فى كل أنحاء العالم . فهم يرتزقون من أعمال يكرهونها ويمقتونها ، ولهذا يؤدونها كارهين زاهدين ولا يؤدونها إلا أداء سيئاً ، ويزيدون صعوبة فوق صعوبة على أنفسهم وعلى الذين يعملون معهم . وقد يكون أثر ذلك تافها لا يأبه له أحد ، فإن مثل بائعة الآلات الموسيقية إذا كانت لا تعرف القطعة المطلوبة منها فإن المشتري يستطيع أن ينتظر حتى يأتى زميلها الذى قد يعرفها ، وإذا لم يأت ذلك الزميل فإن المشتري فى حل من طلب القطعة التى يريدتها من مكان آخر أو من ناشريها . ولكن المصاب الفادح يكون فى العلم إذا كان لا يؤمن بعمله ولا يحبه ، لأنه مؤتمن على العقول الناشئة ليوظ خامدها ويحرك ساكنها ويثير فيها الرغبة فى المعارف النفيسة . فإذا كان يوحى إلى تلاميذه بكل حركة من حركاته وكل نبرة من نبرات صوته أنه لا يؤمن بالمادة التى يعلمها ولا يرى خيراً فى تحصيل المعرفة ، فإن عدواه تسرع إلى قلوبهم وعقولهم وهم صغار ، والصغار كما نعلم سراع إلى ملاحظة تلك الإشارات وإدراك دلائل ذلك الإيحاء .

فأول ما يجب أن يتوافر للتعليم الصحيح أن يعرف المعلم مادته حق المعرفة ، ومعنى هذا أنه لا ينقطع عن تعلمها والاطلاع فيها . والصفة الثانية التي يجب أن تتوافر للتعليم الصحيح أن يكون المعلم مؤمنا بالمادة التي يعلمها عبا لها . هذان شرطان متلازمان لا يفصل أحدهما عن الآخر ولا يتم إلا به إذ لا يتسنى لأحد أن يواصل الاطلاع والدرس عاما بعد عام في موضوع إلا إذا كان يأنس من نفسه ميلا مطبوعا إليه .

أعرف صديقا ضاعته تجارة الأسهم والسندات وهو يزداد علما بأسرار الأسواق على مر السنين ، حتى أنه ليعيد عليك من الداكرة أعلى الأسعار وأدناها لأربعين صنفا من الأسهم المشهورة منذ عام ١٩٢٢ . وهو عالم بأسماء مديري شركاتها ملم بدقائق المعلومات عن السندات التي لم تدرج في السوق وبطائفة من سندات أخرى خاصة بمجنوب أمريكا لا يكثر تداولها . وهذه المعلومات غريبة عن رجل مثلي واست أطيقها ، بل يضيق صدرى منها . وقد أتصور أنى أستطيع إذا شئت أن أبلغ مثل هذه المرتبة من الإلمام بشئون الأسهم والسندات ولكن ذلك يكلفنى بغير شك عناء شديداً ، ولن يدفعنى إلى الأقدام على ذلك الجهد الشاق إلا دافع قوى لتحقيق غرض من الأغراض أحرص على إدراكه . ولكن صاحبي لا يتكلف فى عمله مشقة بل يحبه مخلصا ويتتهج به . فإذا ذهب يوما إلى فرنسا كان أحب الصحف إليه الصحيفة التجارية مع أنه لا يتعامل فى الأسهم الأوربية . ولا عبرة بأن يكون هذا الشغف طبيعياً أو مكتسباً فقد أصبح فيه سجية أصيلة صادقة ، ومن أجل ذلك صار فى تجارة الأسهم عميلاً صالحاً . وما يزال شغفه بعمله يزداد ويزيده خبرة فيه وعلماً به وما تزال خبرته تزيده حكمة فى علمه ، فهو يجمع بين رضاء النفس وبين نجاح العمل .

ولو تصورنا أن هذا الرجل لقي يوماً أحد الشبان الذين يعتزمون أن يتخذوا تجارة الأسهم مهنة ثم تحدث إليه ورأى ما بدا منه فتبين له أنه لا يعرف ولا يعبأ أن يعرف أن شركة من الشركات تهتم بأن تغير سياستها فى أسعار أسهمها ، فأغلب ظنى أن مفسارنا الحبير ينصح له أن يعدل عن الاشتغال بتجارة الأسهم وأن يتجه فى حياته إلى وجهة أخرى لعلها تكون أصلح له . وهكذا الحال إذا أرادت فتاة أن تختار مهنة

التعليم لمسبقها (ولو كان ذلك اختياراً مؤقتاً حتى تبحث لها عن زوج) ، ثم أرادت أن تشتغل بتدريس التاريخ مثلاً فظهر منها أنها لا تهتم بأمور السياسة ولا تعنى بسير مشاهير العظماء ولا تستطيع بطبيعتها أن تتحمل صور الماضي بما فيه من عادات وعقائد ومشاعر ولا تصبر على تأويل حوادث التاريخ والتغلغل في بواطنها فإنه من العبث أن تقدم على اختيار التاريخ مادة لتعليمها . وهي لو أقدمت على هذا الاختيار متعسفة فلن تكون إلا معلمة تاريخ خائبة ، لا يزيد لها من الأيام إلا خيبة وضعفاً ، ولن تلبث أن تمتق التاريخ ويزيدها من الأيام مقتلاً . بل إنها سوف تحس بعد حين أنها مسخرة في عملها كالنور إذا دار بالطاحون يوماً بعد يوم بخطى ثقيلة وهمة فاترة ونفس خائرة لا يشرق عليه الأمل أبداً .

وليس معنى هذا أن العلمين لا يضيقون بشيء من عملهم أو أنهم لا ينبغي لهم أن يكرهوا بعض مواضع في مادتهم . فما لا شك فيه أن مدرس التاريخ مثلاً قد ينفر من عصر بذاته أو من موضوع بذاته . وهو لا يتردد في أن يعترف صراحة لنفسه أو لغيره وينذل جهده ليلم بالضروري من ذلك العصر الكريه أو ذلك الموضوع الثقيل ليقوم بما فرض عليه من تعليمه لتلاميذه . ولكنه بعد أن يخلص من هذا الواجب الثقيل يجد نفسه مرة أخرى في البراح الفسيح مع مادته المحبوبة فينتطلق فيها معوضاً على تلاميذه ما يحس في قرارة ضميره أنه قصر في أدائه عند تدريس الموضوع الآخر . ولكن المعلم الذي يكره المادة كلها كالنار يخ مثلها مع أنه يعلمه أو كأن يكره اللغة الفرنسية ولا يقرأ فيها كتاباً ، مع أنه يرتزق من تدريسها فهو إما رجل يقضى حياته في ألم مبرح وعذاب مقيم ، وإما رجل قد مات شعوره فصار لا يحس عذاباً .

ولنتصور ماذا يكون رأينا إذا تحدث إلينا أحد الأطباء قائلاً إنه لا يعبأ بشيء من صناعة العلاج ، وأنه لا يقرأ الصحف الطبية ، ولا يعنى بطرق العلاج المستحدثة في العلل الشائعة ، وأنه لا يبالي بالطب إلا أن يكون مرتزقاً له ، وسيان عنده أن يبرأ مرضاه أو يمتلوا فإن همه كله محصور في شيء آخر وهو تسليق الجبال . لا شك أننا لو سمعنا قولاً مثل هذا من طبيبنا لبادرنا إلى الاستغناء عنه واختيار طبيب سواه ، ولكن الأطفال الصغار لا يستطيعون أن يستغنوا عن معلمهم ولا أن يختاروا

غيره ، أو هكذا هم ما داموا في المراحل الأولى قبل أن يبلغوا سن الالتحاق بالجامعة ، بل إن كثيراً منهم لا يستطيع الاختيار وإن التحق بالجامعة . فالتلاميذ مرغمون على أن يستسلموا لطبيب يعالج عقولهم وهو كما يبدو منه لا يؤمن بفائدة علاجه ولا يعا بمصير مرضاه . فهل عجب مع مثل هذا أن يسئ التلاميذ الظن بالمعلمين ويكفروا بالتربية ؟

الأطفال لا يرتاحون إلى الكبار من أجل عقولهم التي جمدت ، ولكنهم يكونون أشد مقتا لهم من أجل قلوبهم الخاوية التي لا تعرف الإخلاص والإيمان . الأطفال براء بسطاء صرحاء وفيهم سذاجة لاتعقيد فيها وفيهم سلامة لاتشوبها شائبة . ولما تجد طفلاً منافقاً سواء كان صبياً أو فتاة ، وهو إذا كان كذلك كان خلقه ممسوخة مشوهة . وهم يعلمون أن الكبار أبصر منهم بالأمور وأوسع منهم حيلة ، وأنهم أصحاب السيطرة والقوة . ولكنهم لا يرضون أن يكون الكبار فوق هذا مكررة خداعين . فمن الصبيان من قد تستهويهم صور قطاع الطرق ورؤساء العصابات لأنهم يعجبون بما فيهم من الجرأة والشجاعة ، ويرونهم نماذج للقوة البشرية ، لولا أنهم انحرفوا إلى الجريمة . ولكن قلما تجد صبياً يعجب بأحد من الذين يرتكبون الجرائم الوضيعة التي تنم عن النفاق والمكر مثل المزيفين أو الذين يقتلون بالسلم . هكذا هم في أحكامهم على معلمهم أو أهليهم قد يغفرون لهم الشدة والعنف وقد يقبلون على التعلم منهم والرضاء بكثير مما فيهم ولكنهم لا يغفرون لهم النفاق بل يمتقونه ويحتقرونه .

والمعلم إذا كان يكره مادته أو إذا كان لا يهتم بها يكون في خطر من أن يصير عند تلاميذه منافقاً . وأمامك أيها الأخ المعلم في تدريسيك خطتان لاثثة لهما ، فإذا كنت مثلاً تعلم الكيمياء وأنت لا تؤمن بفائدتها فإما أن تأمر تلاميذك بحفظها وتهدهم بالعقوبة إذا لم يفعلوا وإما أن تنصحهم بدراستها لأنها تفيدهم في مستقبل حياتهم ثم تدعهم لأنفسهم . وإذا حملت نفسك على التحمس لها بلسانك فإنك تقف حائراً أمام تجربة تريد أن تجربها فلا تقدر عليها . وفي الحالة الأولى يكون حفظ التلاميذ للمادة حفظ الكاره المكره ولن يستفيدوا من ذلك كثيراً ، وأما في الحالة الثانية فقد يصدقك بعض التلاميذ إذا مسموك تتحمس للمادة ، وقد يقبلون على الدراسة معك

ولكن بعضهم قد يكون مبرزاً في دراسته فيعرف أنك مقصر عن الغاية التي ينبغي للعالم أن يبلغها .

وأما إذا كنت حقاً مؤمناً بمبادئك ميلاً إليها فإن عملك يكون يسيراً عليك في كل أحوالك حتى ولو كنت متعباً . وأما إذا كنت في أحسن أحوالك فإن تعليم المادة يدخل إلى قلبك الغبطة والبهجة . لن يعوزك الإيضاح إذا احتجت إلى إيضاح ، ولن يخونك الجنان إذا عرضت لك فرصة للنقاش ، ولن يفوتك أن تطلع تلاميذك على ما يشير فيهم الاهتمام في موقف بعد موقف . ولو اتفق لك يوماً أن أخطأت أو سهوت ونحن جميعاً معرضون للخطأ أو السهو ، فإنك لن تكون في حاجة إلى تغطية موقفك بالكذب أو الادعاء . بل إن إقرارك صريحاً بالحقيقة لن ينزلك من عيون تلاميذك ، ولعلك تجدهم أكثر إقبالا عليك إذا قلت لهم إنك سهوت وطلبت إليهم أن يشاركونك في تصحيح الخطأ . ولن تفقد شيئاً من تقديرهم إذا قلت لهم إنك ستطلع على أحد المراجع لتثبت من الحقيقة . فالتلاميذ لهم إدراك يوحى إليهم ألا يطلبوا منك أن تكون معصوماً من الخطأ ، وهم يعلمون أن العصمة لا توهب للبشر ، وسيقدرون فيك الإخلاص والصدق .

ومن هذا ترى أنك إذا أردت أن تكون معلماً صالحاً فعليك أن تتحرى في اختيار المادة التي تعلمها أولاً . ولست أنكر أن كثيراً من المدرسين لا تناح لهم فرصة الاختيار ولا سيما في أول عهدهم بالتعليم . ولكنهم مع هذا يستطيعون أن يختاروا الوجهة العامة التي يتجهون فيها ويلائمون بينها وبين ميولهم الخاصة . وسوف يستطيعون على مر الأيام أن يحددوا لأنفسهم نوع المادة التي يميلون إليها والاعتصار عليها إذا تقدم بهم العهد في المهنة .

ومن المدهش أن هذا اللون من الاختيار مغفل أشد الأغفال عند الشبان من خريجي الجامعات . فهم يقدمون على اختيار مادة بعينها كاللغة القومية مثلاً ثم يقضون عدة سنوات في تدريس أولياتها وفي قراءة موضوعات الأنشاء التي يكتبها تلاميذهم المبتدئون ، ولا يلتفتون بعد ذلك إلى شيء سوى شئونهم الخاصة . فالذي يستغرق كل اهتمامهم في هذه السنوات الغالية لا يزيد على تدبير شئون معاشهم وأعداد العدة

لتكوين أسرة واختيار زوجة . ولعلمهم إذا عنوا بشيء فوق هذا أن يحاولوا بقدر استطاعتهم أن يستزيدوا من الشهادات حتى يزيد مرتبهم بحسب قواعد العلاوات والمعادلات . وقد يرجعون همهم إلى تأليف بعض مختصرات في المطالعة أو المحفوظات أو القواعد للفرق الابتدائية أو الثانوية فإن هذه قد تدر عليهم بعض المال إلى حين . وقد ينصرف بعضهم إلى الصحافة فيكتب مقالا هنا أو مقالا هناك أو يعمل بعد انتهاء اليوم المدرسى في إدارة إحدى الصحف كمخبر أو محرر في باب صغير ، وفي هذه الأثناء تكون أعباؤهم زادت شيئا فشيئا وكلفوا شيئا من المشاركة في الإدارة المدرسية أو عهد إليهم الإشراف على بعض الفرق أو وكل إليهم التدريس في الفرق العليا ، فيأخذون في إعداد بعض الدروس ينقلونها من الكتب التي سبق لزملائهم القدامى أن كتبوها ، وأن كانت قد تقادم العهد عليها . وهكذا تمضي بهم الأيام وهم موزعون بين أعمال شتى لا يبلغون من أحدها غاية ولا يصلون فيها إلا إلى مدى محدود . والمدارس تعتمد على جهودهم الرتيبة ولا يزيدهم مر الأيام إلا مضيا في اتجاههم الرتيب ، ثم يتنبهون ذات يوم وقد بلغوا الأربعين أو ما بعدها فإذا هم يتلفتون حولهم ليروا أنهم لم يشقوا لهم في الحياة طريقا واضحة المعالم . وقد يحوز أن يفوز بعضهم بشيء من الشهرة في مجالهم المحدود وقد يعرف عنهم الجد والاستقامة فيعود عليهم هذا بقسط من الرضى ، ولكنهم مع هذا لا يفوتهم أن يدركوا أنهم قد أضاعوا فرصا نفيسة ، ولا غرو أنهم يستحقون هذا الجزاء . أنهم لم يختاروا لأنفسهم ميدانا يحولون فيه عن جدارة ويحوزون فيه قصب السبق . أو يقول آخر أنهم لم يتخذوا لحياتهم قصدا وأسلموا أنفسهم للظروف تتقاذف بهم حيث تشاء حتى خلفهم مر الأيام في الزوايا . ولقد وقع كثير من الناس في شتى العصور في مثل هذا الخطأ ولم ينبج منه بعض العلماء الموهوبين الذين كانوا جديرين بأن يخلفوا للعالم تراثا جليلا . من إنتاجهم ، لما فطروا عليه من صفاء الطبع وسعة المعرفة . ولكنهم قصروا عن بلوغ القصارى ، على حين تحطم آخرون أقل منهم في المواهب ، لأنهم لم يستفيدوا بما وهب لهم من مقدرة . ولا شك في أن كلامنا قد رأى في حياته أمثلة من هذا القبيل .

فكم من رجل كان يستطيع أن يبدع في تأليف كتاب نفيس ولكنه ضيع أيامه في التسويف والتردد حتى أفلتت منه الفرصة ولم ينتج شيئاً .

(وللألمان طريقة معروفة في تدبير أمورهم وتنظيم أعمالهم ، فإنهم إذا بدأ الشاب منهم حياته العلمية عمد أول شيء إلى اختيار ثلاثة أو أربعة من ميادين البحث الكبرى التي يرى أنه ميال إلى التبحر فيها ، ويتحرى أن يكون فيها متسع للعمل وأن يكون بعضها متصلاً ببعض — وهذه حكمة بالغة . وهو يتحرى كذلك أن تكون ميادين بحثه جميعاً مؤدية إلى غاية واحدة كبرى يجعلها هدفاً لدراسته وتلك حكمة أبلغ وأعظم . فإذا ما استقر رأيه على اختيار ميادين بحثه بصورة عامة عمد إلى حصر جهوده فيها فيجعلها مواضيع دروسه ومناقشاته ، ويأخذ في كتابة سلاسل من محاضرات في دائرتها فما زال يزد على كل سلسلة منها الشيء بعد الشيء ويعيد فيها النظر منقحاً حتى يصير كل منها كتاباً ثم يثابر على مثل هذا حتى يصبح له بعد حين ثلاثة كتب أو أربعة كل منها يكمل الأخرى ويوضحها ويعززها . وهكذا يستمر في دراسته ومحاضراته في ميادينه المختارة فيزيد مادتها غزارة عاماً بعد عام وهو في كل ذلك يتجه نحو غايته الكبرى ، فلا يلبث أن يبين صرحاً من المعارف المحققة الممحصنة في موضوعه الشامل . ومثل هذه الخطة تعود عليه بأرباح مضاعفة ، فإن الباحث على مثل هذا النهج إذا بلغ سن الخمسين أو ما حولها يكون قد تفقه في فنه وتعلأ منه وكاد يملك ناصية ثلاثة من شعاب المعرفة) ومن الواضح أنه لا يمكن لإنسان أن يستوعب كل ما يمكن معرفته عن موضوع واحد من هذه الموضوعات في مدة حياته ، ولكنه إذا تزود من كل منها وتعمق في بحثها كان أحرى أن يكون فيها أغزر مادة وكان لتلاميذه مورداً غنياً يشوقهم إلى الاستراة ويشير همهم . وهو كلما زاد تبحراً في مادته كان جديراً بأن يعثر في أثناء بحثه على مواضيع جديدة يستطيع أن يوغل فيها كما يشاء ويؤلف فيها كتباً أخرى . كما أنه يستطيع أيضاً أن يوحى بمعارفه إلى تلاميذه ويفتح أمامهم آفاقاً واسعة لعلمهم هم الآخرون يتجهون إليها ويبحثون فيها ويخلقون للإنسانية من إنتاجهم في المستقبل تراثاً جديداً . ومثل هذا

الرجل معرض لخطر واحد وهو أنه يمضى فى طريقه دائماً فى حركة لا يكاد يقف عند غاية واحدة يجمع فيها آراءه ومعارفه فى مؤلف واحد يحتوى على فكرة واحدة مبتكرة . على أنه إذا بدأ منذ البداية بوضع خطته محكمة فإنه يحدد غاياته جميعاً ويرتب خطواته ويدون نتائج بحوثه جامعاً إرادته فى سبيل فكرة محدودة . وليس اختيار الموضوع كافياً إذ لا بد من اختيار جانب محدد منه يكون أقرب إلى اهتمام الشخص وأحب إلى نفسه ، حتى إذا زاد تمكننا منه تخصص له . وفى هذه الحالة لا يصبح عملاً عادياً من أعمال الحياة بل يكون للشخص متعة وبهجة ، ولا يلبث أن يضيف ذلك على تلاميذه . أذكر أننا ونحن فى المدرسة كنا نتعلم اللغة الفرنسية على معلمة بدنية متقدمة فى السن وكانت امرأة ظريفة محبة إلى تلاميذها . وكان من أحب الكتب إليها مؤلفات فيكتور هوجو على غير عادة مدرسى اللغة الفرنسية ، إذ أن أكثرهم يعجبون بمآسى راسين ويتحدثون عما شهدوه منها على المسارح الشهيرة . ومنهم من قد يعجب بأدب فيرلين أو بودلير ولكن قل منهم من يفتن بأدب هوجو كما افتنت به معلمتنا . فكانت تقرأ لنا قطعاً من ديوانه « التكفير » مثل قطعة « وآرلو » فيخيل إلينا أنها تنطق بوحى سماوى . وكانت تجيد معرفة كل قصصه وتجيبنا فى قراءتها وتجعلنا نعيش فى جوها ، أو تقرأ لنا من أشعاره فى الأطفال وتجعلنا نحس حقائق أحاسيسها . فكنا نجلس إليها مأخوذين بما نسمع مسحورين بما نحس . ولقد كنا فى بعض الأحيان نتخايل عليها إذا خشينا أن تدخل بنا فى مجاهل الأسئلة عن دروس لم نحفظها فكنا نفتح لها باباً من الحديث عن هوجو ، فما نكاد نفعل حتى تنسى أسئلتها وتتجه بكل مشاعرها إلى حيث وجهناها . ولكننا كنا مع هذا نقدر لها إخلاصها وصدق حماسها التى تشع من وجهها وتنبض فى نبرات صوتها . ولما خرجنا من فرقها كنا قد حفظنا أن فيكتور هوجو أكبر شعراء فرنسا . وإذا كان بعضنا لم يؤمن بأنه كان أكبر الشعراء حقاً فقد تعلمنا أن من الشعر ما يسمو ويملأ القلب ويرهف الحس ، وعرفنا ما هو سر الإبداع فى الشعر الفرنسى . وقد بلغ من أثر هذه المعلمة أننى صرت فيما بعد كلما قرأت شعراً رائعاً تمثلت معلقى الأولى وتذكرت نبرات صوتها العذب وهى تقرأ علينا مقطوعات شعر هوجو .

المعلم الصالح يشترط فيه شرط آخر وهو أن يعطف على تلاميذه . فإذا كنت لا تحس عطفاً وميلاً إلى تلاميذك فالأولى بك أن تعزل مهنة التعليم . وليس من العسير علينا أن نعطف على الصغار لا شيء إلا لأنهم صغار . فإنهم جاءوا إلينا ولا عيب فيهم إلا النقص الذي جاءوا ليعالجوه على أيدينا . فهم جهلة ، عقولهم ساذجة ولم تسبق لهم تجربة الحياة . وهذه عيوب لا تقاس إلى شيء من عيوبنا نحن معاشر الكبار . فالعيوب تزداد في الناس مع تزايد السن ، بعضها يصيبنا كما تصيبها الأمراض وبعضها من صنع أيدينا نحن فنحرص عليها كأنما هي فضائل . فالغرور المتمكن والقسوة المقصودة والجبين المتأصل والشره الدنيء والزهو السوقي والتحول الأجوف في العقل والجسم معا — كل هذه وغيرها من عيوب وآثام تتراكم علينا كلما امتدت بنا أعمارنا . ونحن نضاعفها ونتميها على مر السنين حتى تبدو على وجوهنا وتظهر في نعم أمواتنا إذا كانت جشاء أو جوفاء بل هي تسرى في دمائنا وتندمج في عظامنا . وأما الصغار فليسوا بعد هكذا . الله يعلم أنهم قد يبلغون من البلادة ما يثير النفس وقد يبلغون من الغباوة ما يحير اللب وقد يكونون قساة قسوة شنيعة ولكنهم يعودون دائماً إلى الرقة ولا يجمعون كلهم على القسوة . فهم لا يشبهون الكبار في قسوتهم المرسومة التي صارت فيهم عادة ، وهم يتوقون إلى النشاط وإلى المعرفة ويريدون أن يصير لهم العقل الراجح والقلب العاطف . فاذا كر كل هذا يا أخي ولن تستطيع إذا ذكرته إلا أن تهب للأطفال كل قلبك .

(ولكن المعلم لا ينبغي له أن يحب تلاميذه لأنهم صغار فحسب . إن عليه أن ينتهج بصحتهم كلها جمعه بهم حلقة . وللأمريكيين تعريف مشهور للتربية الصالحة وهو أن يكون التلميذ على الطرف الثاني من المقعد ، ومعنى هذا أنه يشارك تلاميذه ولا يتعالى عليهم . وسنتحدث فيما بعد عن فوائد المشاركة بين التلميذ ومعلمه وعن أنواع هذه المشاركة . ونسبنا هنا أن نلفت النظر إلى أن التلاميذ في بلاد العالم عدد كبير وأن المعلمين أقل منهم مراراً ، فلا بد للمعلم الواحد أن يجتمع في يومه بعدد لا يقل عن الثلاثين أو الأربعين . فإذا كان لا يحس ميلاً إليهم لم يستطع أن يحسن تعليمهم ولن يحديه شيئاً أن يتمنى لو كانوا أقل عدداً أو أنضج خلقه . إنهم هكذا صغار ولا بد أن

يكونوا صغاراً ولا مفر من أن تتصل حياة المعلم بكثير منهم ما دام معلماً .

ولست أنكر أن من المعلمين من لا يحبون الانخراط في الجموع الكبيرة أو من لا يرتاحون إلى الاختلاط بالناشئين . ولكنهم يكونون مع ذلك في محل القبول والتقدير عند تلاميذهم . هذه أحوال قليلة لا تحدث إلا في ظروف خاصة ومعاهد معينة . هنالك أساتذة يقضون السنوات الطوال في دراسة موضوعات عويصة ولكنهم لا يحسنون تدريسها ويضيق صدرهم ويرتبكون إذا حضروا جمعا من الشباب . ولكنهم إذا كانوا من أصحاب الشهرة الممتازة والعلم الغزير يستهون قلوب الشباب ويسترعون اهتمامهم وإن كانت محاضراتهم جافة مملة . وقد ينصرف الشبان من محاضراتهم شاعرين بارتياح عظيم لأن المحاضرات أعجبتهم أو سحرت ألبابهم بل لأنهم وجدوا فرصا للاتصال برجال ممتازين مثلهم ولو من بعيد . ولا تكاد جامعة كبرى من جامعات العالم تخلو من أمثال هؤلاء الأساتذة . فهذا الصنف من الأساتذة لا يحسن إلقاء الدروس في السنوات العشرين أو الثلاثين الأولى من حياتهم العلمية ، بل إنهم يستمرون أحيانا هكذا إلى أن يبلغوا قمة مجدهم . على أنهم إذا حلقوا في جو المعرفة وامتلكوا ناصية موضوعاتهم العويصة ، قام عليهم الفياض مقام طريقة التعليم الصحيحة وأصبح تدفقهم في الدروس مغنيا عن كل ما عداه . هؤلاء إذا جلسوا إلى تلاميذهم كانت قاعة المحاضرة ساكنة خاشعة كأن كل من فيها قد صاروا آذانا وعيونا . عند ذلك لا يبالي أحد من الطلاب أن يكون صوت أستاذهم حادا أو ناشزا ولا أن تكون عبارته واضحة أو غامضة ولا أن تكون الحقائق التي ينطق بها مناسكة أو متفككة ، فإن إقبال الطلاب عليهم يجعل أصواتهم في الآذان رنانة جميلة وأن انتباه الطلاب إليهم وإرهاف وعيهم لما يقولون يجعل الوعر سهلا والصعب هينا والغامض بينا منيرا . لم أستمع في حياتي إلى محاضره للدكتور اينشتاين ولست أظن أنه يظهر نشاطا كبيرا في إلقاء دروسه ، كما أنني لا أعرف شيئا من علم الطبيعة الفلكية . ولكنني مع هذا أود لو سمعت محاضرة منه إذا أتيت لي فرصة ، وأنا واثق لو فعلت أن أخرج من محاضراته بفائدة تستحق أن أحرص عليها .

ولكننا نحن — أو الكثيرون منا على الأقل — لا نطمح أن نكون في مصاف

هؤلاء الأفذاذ من العلماء الذين تنسج لهم شهرتهم الضخمة مثل هذا الرواء . وحسبنا أن نجد من ذلك عوضاً فيما يتاح لنا في ظروفنا المعتادة ، وأن نستشعر الاطمئنان والرضى بأن يكون أماننا فصل به عشرون أو ثلاثون تلميذاً يشرحون صدورنا بما يلوح عليهم من علامم النشاط والصحة ، ويملؤون قلوبنا نشاطاً وبشراً بما يكون بيننا وبينهم من التجاوب في المشاعر . فكل مهنة لها جوها ولها أوضاعها الخاصة ويجب على من يريد أن يشتغل بها أن يشعر الاستقرار والاطمئنان فيها . فإذا شاء أحد أن يكون ممثلاً كان من الحماقة أن يطمع في حياة منتظمة يؤوى فيها إلى بيت هادئ ويجد بها متسعاً للتفكير والتأمل . وعلى من شاء أن يكون صحفياً ألا يضيق بالزحام ولا بالضجيج في مكتبه ، وأن يرحب بالترحال ويستمتع بالمفاجآت ويطلب المزيد منها طوال حياته . فإذا كنت يا أخي لا تحب أن تقف أمام جمع من الصغار ، أو كنت تؤثر أن تقضى وقتك في خلوة بعمل أو أن تعكف في ركن مكتبة لتقرأ فإنك لن تصلح أن تكون معلماً . ولست أقول هذا لأزعم أن الإنسان لا يمل صحة الصغار ، بل أقول إنه من الضروري للمعلم أن يرفه عن نفسه بالزهة أحياناً في حديقة أو بالخلوة حيناً في ظل مكتبة وأن يبعد من ضوضاء التلاميذ وشغبهم وشيظنتهم . وأنها لمن المصاعب الكبرى في مهنة التعليم أن يكون الإنسان ناظراً أو مديراً لمعهد أو مشرفاً بمدرسة لا يكاد يجد فراغاً من عمله يوماً بعد يوم بين جموع التلاميذ . ولكن مثل هذه الوظائف لا تثقل على عواقتنا بل نحن نختارها طوعاً ونسعى إليها . والذين يريدونها يحبونها ويرضون عن العمل فيها . فاذكر يا أخي أنه لا ينبغي لك أن تتخذ لنفسك حصناً تحتمي فيه من نشاط تلاميذك ، فلست بشرطى يهيمن على دهاء ، بل أنت رائد الجماعة . أنت أكثر من يمثل يلقي دوره من فوق المسرح على جمهور من النظارة ، وإن كنت أقل من إمام يؤم جماعة في الصلاة . وأنت أرفق من ضابط يقود جنوده في فرقة . أنت أشبه بالخطيب الذي يخاطب سامعيه مترقفاً هادئاً ، فإذا هم بعدقلين يسلسون له القياد في مودة ، وإذا هو يطفو معهم ويسبح مع تيارهم وتحركه قوتهم ، قد مازجهم ومازجوه حتى صاروا له جسماً وصار لساناً وقلباً . فالمعلم الصالح يحس مثل هذا التيار الذي يحمله ويدفعه ، وتلاميذه هم الذين يمدونه بالنشاط والحماة . ونو إذا أحسن توجيه

هذا النشاط النبعث إليه لم يجد في عمله مشقة ولا نصبا ، وإذا أحس شيئا من ذلك فلن يكون إحساسه به في ساعات تدريسه .

وقد يكون هنا موضع لاعتراض وجيه وذلك أن بعض الفصول لا يمكن لمعلم أن يرتاح إليها . والحق أن بعض المعلمين قد تبتليهم الأيام بتلاميذ خبيثاء ، وأن بعض المدارس قد تكون معاهد للفوضى والسخف لا يدع فيها التلاميذ لمعلمهم سلاما ولا ارتياحا ، ولا يحملون لهم مودة . بل إنهم لا يحبون مدرسة ولا يريدون تعليما . فكيف يستطيع المعلم أن يرتاح إلى تلاميذ مثل هؤلاء أو يميل إليهم ؟

وهذا صحيح لا مرأى فيه ، فإن من المدارس ما يمكن أن يشبه بأغوار الجحيم . ولقد وصف الكاتب ديكنز مدرسة من هذا الصنف صور فيها فظاعة المعلم وأسرته في معاملة التلاميذ ، وقد عرف الأستاذ كيت ناظر مدرسة ايتون بأن أغلظ التلاميذ وأشدهم جرأة واعتداء كان يرتعد خوفا إذا نظر إليه . وكانت غلطة واحدة في درس اللغة اللاتينية لا يكفر عنها المخطئ إلا بالدموع والدم .

ولكن هذا العهد قد مضى وانقضى ، وأصبح التلاميذ أحيانا هم الطغاة على معلمهم وقد عرفت بعض مدارس في نيويورك كان رجال الشرطة يستدعون أحيانا ليساعدوا المعلمين على تلاميذهم أو ليحموهم منهم . وهناك قصة تصف مدرسة من هذا الصنف فيها صور شنيعة لحياة تلاميذها وتلميذاتها .

وإنه لما يزيد الأمر سوءا أن التلاميذ في مثل هذه المدارس لا يريدون أن يتعلموا ولا يظنون أنهم جاءوا إلى المدرسة ليتعلموا بل إنها مضیعة لوقتهم كأنها سجن حكم به عليهم ، وإنه لأحب إليهم أن يخلصوا منها ليقوموا بعمل يعود عليهم بربح من المال ، فإذا فاتهم الربح فلا أقل من أن يفوزوا بالراحة من العناء . وإنه لأحب إليهم أن يقضوا أوقاتهم في التلهي بمنظر السينما أو التسكع في الطرقات . وما أمر حياة هؤلاء التلاميذ في مدرسة تضم صغار الأطفال فإنهم يجدون في ذلك مهانة لهم وهم يودون أن يكونوا كبارا يكسبون رزقهم ويحسون زهو الاستقلال والحرية . هذه هي حالهم لا يرون في المدرسة خيرا ولا يعتقدون في الدروس فائدة . فما لهم وتعلم جغرافية العالم أو تاريخ

بلادهم أو آداب قومهم ؟ وما يزيد شعور هؤلاء التلاميذ مرارة ما قد يكون في صفوفهم من فوارق في الطبقات أو في الجنس أو اللون فإن حساسية الطبقات الوضيعة تجعل أبناءها يشعرون لكل ما يشتم منه الاحتقار وإن كان غير مقصود . وقد يكره أمثال هؤلاء التلاميذ معلمهم لا لشيء إلا لأنهم من أبناء الطبقة الوسطى .

كل هذا صحيح لا شك فيه ، وهو خطير لا ينبغي لنا أن تغفل عنه . ولكنه لا يوجد إلا في قلة من المدارس في أى بلد من البلاد في أى وقت من الأوقات . ومع هذا فلست أقلل من شأنه بل أسلم بأنه أمر ينطوى على مشكلة يجب علينا أن نواجهها . وكل ما أريد توجيه النظر إليه أنه ليس من المشكلات العامة في ميدان التعليم ، أو بقول أدق أن المشكلة التي ينطوى عليها هذا الأمر لا تنشأ من عيب في التعليم بل من خلل في حياة المجتمع وهو عيب أكبر وأشمل .

والسبب الذي أدى إلى ظهور ذلك العيب هو أن التعليم قد أصبح عاماً إجبارياً وأنه شمل الأقاليم الصناعية المزدهرة . ومعنى هذا أن التعليم لم يصبح شيئاً يتنافس الناس عليه ويرونه امتيازاً يتسابقون إلى الحصول عليه أو أنه وسيلة إلى تحسين أحوال الفرد بل صار أمراً محتوماً وواجباً مفروضاً ونظاماً ثقيلاً يود بعض الناس لو تهربوا منه . ومن الأوهام الشائعة عند رجال التعليم ورجال الإصلاح الاجتماعى أنهم إذا تحدثوا فيما بينهم زعموا أن الناس كانوا في العصور الماضية إذا لم تفتح لهم أبواب المدارس أحسوا في أعماق صدورهم بالحسرة وتمنوا لو أدرکوا نعمة العلم . وهذا صحيح في كثير من الأحوال بغير شك فإن بعض الفقراء كانوا يضحون بالكثير في سبيل الحصول على نعمة التعليم ، ولكننا نعرف أنه في أزمان أجدادنا كان الناس لا يعبأون بالتعليم إلا بمقدار ما يعبأ مثلى بلعبة الورق وكان أحدهم لا يخل بدراسة التاريخ إلا بمقدار ما أحفل أنا بدراسة ألعاب الشعوذة . فلا تعجب يا أخى إذا علمت أن من الناس من يريدون أن يشتغلوا في فلاحه الأرض ولا يعينهم أن يعرفوا شيئاً سوى الفلاحة . ومن الأطفال في المدن عدد كبير كل همهم أن يعمل في المصانع ولا يهمهم من ذلك إلا أن يقبض مرتبه . ومن الناس بعد ذلك طوائف أخرى أقل من هؤلاء طموحاً ويرون أنفسهم منبوذين في الحياة ولا مكان لهم في المجتمع ، فماذا يجدى عليهم

التعليم وماذا ينتظرون من ورائه في مستقبلهم ؟ وهم لذلك يعتقدون (ولو من غير وعى ولا تفكير) أن المدارس وأمثالها من معاهد المجتمع ومؤسساته لا تهب لهم شيئاً من الخير وأن نظمها وحدودها ما هي سوى حائل تنصب لهم لتقيدهم وتعذيبهم وتفسد عليهم حياتهم . وهذه الطائفة من الناس مشكلة المشا كل ولا حيلة للمعلم في حلها وحده . لن تستطيع أفضل المدارس وأرقاها أن تصلح طفلاً يكره المدرسة ويمقت غايتها ومبادئها والمجتمع الذى أنشأها . لن تستطيع مدرسة مهما أوتيت من فن ومقدرة على أن تجعل تعليمها ملائماً حتى تجتذب مثل هذا الطفل وتقطع ما بينه وبين حياة التشرد والتبطل . والذى يستطيع أن يواجه هذه المشكلة ويعمل على حلها إنما هو المجتمع نفسه — مائلاً في هيئاته المدنية وفي زعماء الإصلاح والدين وفي الشرطة والنظم السياسية . إنه المجتمع كله بمن فيه من مواطنين وإنهم الآباء أنفسهم هم الذين يستطيعون أن يواجهوا المشكلة ويعملوا على حلها — فما على المعلمين إلا أن يذلوا أقصى ما يملكون من جهد وعلى السلطات والهيئات الأخرى أن تؤدي واجبها تجاه هذه المشكلة .

ولكننا مع كل هذا نعود فنسأل ماذا ينتظر من المعلم ؟ كيف ننتظر منه أن يحب فرقة من تلاميذه إذا كان من تلاميذه من يخرج معه عن حد الأدب ويواجهه بالوقاحة والأهانة ؟ هل يستطيع أن يعمل مع أمثال هؤلاء أو يهتم بأمرهم ؟

وجوابى على ذلك أن المعلم ينتظر منه أن يأسى ويحزن من أجل هؤلاء . وليس معنى هذا أن يرثى لهم علانية فإن هذا قد يزيدهم حنقا وغيظا ، بل أن يفكر فيهم كما يفكر الطبيب في مريضه الذى يكاد المرض يذهب بعقله . فلو أن شخصا سلبته الحجر له حتى أخذ يهذى ، فإن الطبيب يملك غضبه ولا يوجه إليه لوما ولا يظهر له احتقارا بل يعالجه فى رفق ورحمة كما يعالج بائساً أصيب فى الطريق من أثر حادثة . وما هؤلاء الصبية الحق الذين تبدر منهم الوقاحة والغلظة أو تبدو منهم السفالة والسخافة إلا ضحايا عوامل ودوافع عنيفة لا تقل فى شدتها وعنفتها عن المصادمات الشديدة التى تقع منها حوادث الطريق . وهم مثل سائر المرضى لا يعرفون حقيقة الأمراض التى تفتك بهم ولا الحمى التى تحرق أبدانهم ، ولا يعرفون حقيقة القوارع

التي تمزق كيانه . ولو كانوا كبارا لاستطاعوا شيئا من التمييز والاختيار ولكانوا أكثر إدراكا لما تقتضيه أوضاع الحياة وضروراتها . ولكنهم وهم صغار لا يعرفون عن روية بل يندفعون بما يطرأ عليهم من أحاسيس ومواقف . وخير الطرق في معاملتهم أن نفعل كما يفعل الطبيب في السكير أو مسلوب العقل وذلك أن نتحقق من أنه لا يؤذى نفسه ولا يضر غيره ، على أن نكون مثل الطبيب أيضاً في أننا نترفق به ونرحمه . والمرأة المعلقة في مثل هذه المواقف أشد حرجا من الرجل فالبنت يزهين عليها لأنهن أنضر منها شبابا والصبيان يجرؤون عليها لأنهم أشد منها قوة . فالمرأة مع أمثال هؤلاء التلاميذ الجفاة الغلاظ لا تجدى نفعا بل قد تعقب ضرا ، والأولى بهم دائما أن يوكل تعليمهم إلى رجل . والطريقة المثلى في تربيتهم وجعلهم يسلسون القياد تحتاج إلى شيء من الجرأة والحزم . وقد وصف أحد الأفلام الروسية القديمة حياة الصبيان المشردين في المدن الكبرى بعد الثورة وفيه تمثيل للطريقة الجريئة الناجعة التي اتبعت في تدليلهم واصلاحهم . والخطوة الأولى في سبيل ذلك أنهم أخذوا قسرا وأرسلوا إلى مدرسة في أعماق الريف البعيد — وكان هذا على يد رجال الشرطة ، لأن أولئك المشردين كانوا يفلتون كما تهرب القثان ويقاومون كما يقاوم الثيران . ومعنى هذا أنه لا فائدة في تعليم صبية جفاة ضالين ما داموا يهيمون على وجوههم في بيئة فاسدة . ولما وصلوا إلى المدرسة كان أول ما فعلوه أن أقبلوا عليها يمزقونها ويحرقون أنفاسها ويقلبون حدائقها ويهدمون مزرعتها بأبنيتها . ثم أخذوا يصنعون خمرا وأقبل بعضهم على بعض يتضاربون حتى كلوا وخارت قواهم . وكان معهم مدرس فلم يحاول أن يتدخل في أمرهم أو يحول بينهم وبين أفسادهم ، ولو فعل لاستداروا إليه ومزقوه كذلك أربا . بل إنه شاركهم في لهوهم وزاملهم في صخبهم حتى انقشعت عنهم عاصفة الثورة وقترت دفعة استيائهم من الذين نزعوهم من الأزقة والجحور وقذفوا بهم إلى ذلك المكان البعيد . فلما بحت أصواتهم من الصياح والضجيج بدأوا يفتنون إلى ما صنعوا بأنفسهم وما خسروا بالتعطيم والتخريب الذي أحدثوه بأيديهم . كان السقف يقطر عليهم من فوقهم ، والنوافذ المحيطة لا تحميهم من الهواء القارس ، وكان الطعام مبعثرا على الأرض ومن حولهم فراغ لا يدرون ماذا يصنعون فيه . وصاروا

بعد قليل في أشد حالة من السأم والملل ولا يستطيعون إلى الراحة سبيلا . فرأوا أن خير ما يصنعون أن يحاولوا بقدر طاقتهم أن يصلحوا ما أفسدوه ، وأخذ بعضهم يزِيل الأتقاض فتتابعوا يمدون أيديهم للمساعدة ، وإذا هم يصيرون فرقة مجتمعة على الإنشاء والتعمير . وأقبل المعلم عليهم يشاركهم وأقبلوا عليه يسألونه النصيح والإرشاد ، فبدأ يعلمهم كيف يحتالون على إعادة البناء . وبدأ لهم أن يجعلوا المبنى على صورة سفينة وبدأوا يتعلمون الحرف ويتكرون وسائل الراحة في الإقامة ، وكان عندهم كل ما يحتاجون إليه من عدة البناء . فما هو الا قليل حتى استمرأوا عملهم وابتهجوا بما أتموه من الإنشاء وصاروا إذا رأوا أحدهم يتهرب أو يفسد يظهرهم له الإنكار والاحتقار . وأما المعلم فإنه صار واحداً منهم يهديهم ويجمع شملهم ولا يسيطر عليهم ، وصاروا يعجبون به لقوته أولاً ولمهارته في العمل ثانياً . وهكذا عرض القلم قصة فيها مثال من السلوك الإنساني الطبيعي وكانت نهايته صورة رائعة لمجتمع سعيد مزدهر يديره طائفة من الشبان الذين كانوا منذ عامين اثنين من حثالة الأندال والمجرمين في شوارع المدينة .

وقد أنفذ الأب (فلانجان) في الولايات المتحدة مشروعاً على مثل هذا النسق التأهيل للشباب بإنشاء « مدينة الصبيان » كما أنفذت مشروعات تربوية مماثلة لقيت نجاحاً كبيراً في بلاد أخرى وكان سر النجاح فيها دائماً أن يبدأ أولاً بابعاد الناشئين عن البيئة الفاسدة التي تنحرف بهم عن الحياة الصالحة . كان من المستحيل على المعلم الروسي أن يصلح تلاميذه ما داموا يعيشون في جحور الرذيلة في المدينة ، فلما أبعدوا إلى أقصى الريف تعذر عليهم الأفلات وكان لا بد لهم من أن يبدأوا لأنفسهم حياة جديدة . وهكذا كان شأن الأب فلانجان في مدينة للصبيان إذ أنشأها في أقصى ولاية قليلة السكان من أمريكا . وماذا يستطيع المعلم أن يصلح من تلاميذه إذا أقيمت المدرسة في بؤرة موبوءة من حى حقير ؟ قد يميل الإنسان إلى أن يسأل لماذا لا يرسم المعلم الخطط الكفيلة بإزالة الأحياء القذرة الموبوءة وإثارة الوعي لإصلاح اجتماعى شامل ؟ ولكن المعلم يضطلع بعبء ثقیل ، وما يكلف الله نفساً إلا وسعها وحسبه ما يقوم به من جهاد في سبيل أداء واجبه . وعلى الآخرين أن يقوم كل منهم بواجبه كما يقوم المعلم .

ولست أريد أن ألقى مسئولية الإصلاح على المشتغلين بالخدمة الاجتماعية ، فإنهم كذلك يجاهدون جهاداً شاقاً مع المعلمين جنباً إلى جنب في هذه المدارس المتعبة ، وليس من العدل أن يطالبوا بالمزيد من الجهد فوق ما يكابدون ، على أنى أعتقد أن أكثر الانحراف والاضطراب في شئون المجتمع إنما ينشأ من الجهل لا من الفساد أو سوء القصد . ففي المدن الكبرى يعيش الناس في عزلة لا يكاد يعرف بعضهم بعضاً والمقيمون في شارع منها لا يدرون شيئاً عن أسلوب الحياة في الشارع الآخر الذي لا يبعد عنهم كثيراً .

وعلى هذا فمن الممكن أن يؤدي المعلم الحبير خدمة كبرى إذا هو أدلى بآرائه وأفضى بما يعرف إلى جماعات المتطوعين للخدمة الاجتماعية إذا اجتمع بهم في دور العبادة أو في الأندية القرية أو في هيئات الإصلاح الاجتماعي ، فيصرهم بما يعلمه عن المشاكل التي تعرض له ، ويبدى لهم رأيه فيها ويرشدهم إلى ما يظنه مؤدياً إلى حلها وعلاجها . إننا لا نطلب من الطبيب أن يحل لنا مشكلة إدمان الخمر وحسبنا منه أن يعنى بالمدمنين الذين تصرعهم الخمر وتذهب عقولهم . ولكننا ننتظر منه أن يساعد على معرفة أسباب الإدمان وأعراضه ومظاهره وأن يشير بما يراه مؤدياً إلى مكافحته ، فنحن إذن مسئولون عن قسطننا في الإصلاح ولا نستطيع أن نتخلى عنه .

* * *

لقد بينا فيما سلف أن الصفة الثالثة الكبرى للمعلم الصالح هي العطف على التلاميذ والترفق بهم ومحبتهم ، ولكن من الواجب أن نضيف إلى هذا صفة أخرى وهي معرفة تلاميذه .

ومعرفة المعلم للتلاميذ تختلف في مقدارها اللازم بحسب نوع الطريقة وأسلوب التعليم ، فقد يكون التعليم في فصل أو يكون بالمحاضرة ، وقد يجري على أسلوب النشاط في المعمل ، وقد يختص المعلم بتعليم فرقة خاصة يكون رائداً لها .

وستحدث فيما بعد عن الفروق بين كل من هذه الطرق والأخرى ، وحسبنا هنا أن نقول أن طريقة واحدة من هذه تستلزم حتماً أن يعرف المدرس تلاميذه حق المعرفة فرداً فرداً ، ألا وهي الطريقة التي يكون فيها المعلم رائداً لفرقة .

وأما الطرق الأخرى فيكتفى فيها أن يعرف المعلم عن تلاميذه ما فيه الكفاية للوفاء بقرضه ، وموضوع الحديث هنا هو هذا القدر الكافي من المعرفة بأحوال التلاميذ . فإذا يجب على المعلم أن يعرف عن تلاميذه ؛ أول شيء يجدر بنا أن نقوله هو أن المعلم محتاج إلى معرفة طبائع الأطفال عامة ، فالأطفال خلق يختلف عن الكبار اختلافاً كبيراً ، ولو كانوا في صور خلقهم لا يشبهون الكبار لكان خيراً لنا في إدراك الفوارق التي تميزهم عنهم ، فالطفل قبل ولادته كما نعلم يتطور أطواراً تمثل أطوار الجنس البشري في عمومها ، فهو يبدأ في صورة أذنأ الحيوان ، كالأميا ثم يصير في شكل السمكة ثم يتحول إلى شيء يشبه القرد ، له رأس كبير ثم يولد بعد حين وما يزال له منظر القردة ، ويكون جسمه صغيراً أحمر اللون ، مغمض العينين ، مقبوض الكفين ، مقلص الوجه .

ولقد خيل إلى في كثير من الأحيان أن الطفل يتحول ويتبدل مراراً في الأعوام الخمسة عشر الأولى من حياته ، متقبلاً في عدة مراحل أخرى من مراحل التطور البشري . فالأطفال مثلاً في سن التاسعة أو العاشرة يكون فيهم شبه من الكلاب وذلك أنك إذا تأملت مجموعة منهم رأيتهم مثل الكلاب إذ تتعوى وتتواثب وتتسابق وتجري إلى غير وجه ، لا تكلم ولا تمل ، يدفع بعضها بعضاً ، ولا تبالى أن تحطم ما في سبيلها ويعض كل منها صاحبه ، ثم تقتحم ما يعترضها من الأشجار المتشابكة حول الحقائق ، فإذا حميت في المطاردة كشرت عن أنيابها ولملت عيونها وأخذت تلهث مبهجة . هكذا يفعل الأطفال إذا كانوا من الصبية ، فإذا كانوا من البنات فإنهن أشبه بالحيث في قوة البنية ورقة الحس ، وهن سريعات إلى الذبول مثل الخيل ، ويستخفهن الخوف أحياناً بغير سبب ، وهن صابرات على العمل والكد إذا وجدن يداً قوية تسيطر عليهن ، ويحلونهن أكثر ما يحلو أن يفرغ بالهن من كل شيء ، وأن يمرحن لاعبات بشعور مرسلّة تخفق في الهواء . والكلاب والحيث من أكثر الحيوانات أنساً وألفة ، ولكنك إذا عاملتها كما تعامل البشر وقعت في خطأ جسيم ، كما أنك تخطئ إذا عاملت الخيل كما تعامل الكلاب ، أو إذا عاملت الكلاب كأنها خيل .

فإذا كنت حريصاً على تعمق الحقائق في التعليم فلا تحسب أن الأطفال مثلك أنت ولا مثل الكبار الذين تعرفهم . عليك أن تعرف حقيقة الأطفال وأسلوبهم الخاص في التفكير والإحساس ، كما يجب أن تعرف حقائق الكلاب والخيول وأسلوبها الخاص ، أو كما يجب أن تعرف طبائع سائر الحيوان . وقد بدا لي أن الأطفال ينطوون على طبائع شتى من طبائع أصناف الحيوان ، وأن صغار الأطفال يكونون في كثير من الأحوال أقرب إلى شبه الطير . فإذا عرفت طبائعهم سهل عليك أن تفهم كثيراً من الأمور التي تحيرك وتخفى عنك ، وأمكنك أن تغفر لهم كثيراً من الذنوب التي يضيق لها صدرك . فكيف إذن يمكنك أن تعرف هذه الحقائق ؟ أنها التجربة . تأمل مسالكهم وتحدث إليهم واختلط بهم في بعض الأوقات في غير ساعات الدرس . أقم لهم حفلاً بين حين وآخر والعب معهم إذا استطعت في مباراة . استمع إليهم لا لتسقط خفاياهم ولكن لتفهم ما تنطوي عليه ضمائرهم ، واجتهد أن تلمح طبائعهم من خلال ما يقولون عفواً في ثرثرتهم ، وأن تتعرف ما يدور في قلوبهم وعقولهم ، وإنك لتحسن كل الإحسان في فهم طبائع تلاميذك إذا تذكرت كيف كنت في أيام صغرك وعدت بالذاكرة إلى زوايا أيامك البعيدة ، فإن هذا أحرى أن يزيدك فهماً لتلاميذك الصغار .

وقد دلتني التجربة على أن من المعلمين والمعلمات طائفة خائبة عائرة ، وهم الذين كانوا في صغرهم متوقرين قبل أوان التوقر بعيدين عن صغار الطفولة ، لا يعبأون بشيء سوى الدرس ، ويرفعون عن عبث الصبا وهو الطفولة . هؤلاء كان آباؤهم يحرسون على رفاهتهم وإبعادهم عن المخاطر والتعاب ، فكانوا لا يندمجون بين إخوانهم صبياناً بين صبيان أو بنات بين بنات ، بل كان يحلو لهم أن يتعالوا على لداتهم ويتخذوا منهم موقف المعلم المتعالم أو السيد المسيطر . وإذا كان هؤلاء قد تفوقوا على إخوانهم في درجات الامتحان فإنهم لا يجرأون على مواجهة صعاب الحياة ولا يستطيعون أن يشقوا طريقهم فيها إذا احتاجوا إلى خوض غمارها . فإذا صاروا بعد ذلك من المعلمين عجبوا من أنهم لا يحبون التعليم وضاقوا بكثير مما فيه . وقد يصير هؤلاء من خيار المعلمين إذا أسعدهم الحظ بأن كان لهم تلاميذ من النابغين الأذكياء المجدين الذين

يدكرونهم بأنفسهم أيام كانوا صغاراً . فهم يخلعون على هؤلاء التلاميذ صور آمالهم ويندولون الجهد في تدريبهم حتى يفوزوا بالنجاح الباهر والجوائز الدراسية السنية ، ولكنهم قلما يفيدون شيئاً إذا كان تلاميذهم من الأوساط العاديين ، الذين هم الكثرة الغالبة في المدارس ، ذلك لأنهم لم يكونوا في يوم من الأيام صغاراً ولا عاديين .

فمن الضروري أن يعرف المعلم تلاميذه كما هم ، يعرفهم بوجوههم ويسميتهم بأسمائهم وليس الناس سواء في هذا فإنه قد يتيسر للبعض ويتعذر على البعض ، ولكنه ضروري على كل حال . ولم أكن أنا ممن يسهل عليهم هذا الأمر فلا أستطيع أن أنصح غيري كيف يفعلونه ، ولكني متحقق من شيء واحد وهو أنه أمر ضروري .

والتلاميذ الصغار يجاهدون في سبيل تكوين أنفسهم وشخصياتهم وإذا أردت أن تؤثر فيهم وتبعث روحك إليهم فلا بد لك من أن تعرفهم أفراداً . وأول ما يؤدي إلى معرفة أشخاصهم أن تعرف وجوههم وأسماءهم .

ولكن المعلم إذا عرف تلاميذه على هذه الصورة قد لا يسهل عليه أن يعامهم فرداً فرداً بحسب ما يلائم كلا منهم . وفي رأيي أن ذلك غير مستحسن ولو كان ممكناً . فإن معنى ذلك أن ينظر المعلم إلى كل حالة من حالات تلاميذه على أنها حالة فذة فريدة في نوعها . وإذا هو عاجلها على هذا النحو تعذر عليه أن يجد علاجاً خاصاً بكل حالة على حدها ، فوق ما في ذلك من الجهد والمشقة عليه ، ومن تضيق ثمار تجربته . فإن فن التعليم — كما قلنا — يشبه فن الطب ، كل منهما يرمي إلى تشخيص الداء في الشخص المريض . وقد يكون الداء صنفاً واحداً بسيطاً من المرض كما قد يكون مزيجاً من عدة أمراض . فالطبيب إذا ذهب إلى عيادة مريض لا يحاول أن يعتمد بكل خصائص شخصيته لأن بعض هذه الخصائص قد لا تكون ذات دلالة على شيء في المريض . فكون المريض ماسونياً مثلاً ، أو كونه تزوج مرتين ، أو أنه يجيد لعب الشطرنج ، أو مهتماً بدراسة الطيور — كل هذه خصائص لا دلالة لها على شيء في تشخيص مرض أو علاجه . والطبيب لا يهمه أن يكون اسم الشخص عمر أو زيدا بل يهمه أن يعرف أن مريضه أصيب بالتهاب الرئة منذ يوم واحد مثلاً ، وأنه رجل

في التحسين من عمره وأنه قوى القلب معتدل ضغط الدم ، حسن الهضم ، وأن يعرف كذلك تواريخ أمراض الصدر التي أصابته من قبل . فهذه هي العوامل ذات الدلالة في حالة المريض . فإذا كان للمريض ظروف أخرى خاصة به ولها صلة بالمرض وجب عليه أن يعتد بها ويخصيها كما لو كان مثلاً من بيئة لا تعتقد في وجود العدوى . ونجاح العلاج في كل الأحوال يتوقف على مقدار إدراك الطبيب لحالة المريض ووضعها في موضعها بين طائفة عامة من الأمراض .

وهكذا الحال مع المعلم ، فإن الطريقة المثلى عنده في تعرف تلاميذه أن يقسمهم إلى أنواع لكل منها طراز خاص بها ، وهذه مقدرة لا تأتي له إلا بالتجربة والممارسة .

فالمعلم في أول حياته العملية يرى تلاميذه فيحسب أن كل فرد منهم يختلف كل الاختلاف عن الآخر ، فإذا ما زادت خبرته استطاع أن يدرك شيئاً مما يكون بين بعضهم وبعض من وجوه الشبه . فمحمد مثلاً قد يكون مثل علي إذا واجهت أحدهما صعوبة ، وقد يتشابهان في طريقة التفكير أو يتقاربان في أسلوب الكتابة ، فإذا ما طال عهد المعلم بالتعليم واتسعت دائرة تجربته بعد أربع سنوات أو خمس أمكنه أن يلاحظ في تلاميذه وجوها جديدة في الشبه قد تكون أقوى وأقرب مما كان يحسب من قبل ، فقد يرى تلميذاً فيه شبه كبير من محمد الذي عرفه منذ سنوات إذ أن فيه كثيراً من ملامح وجهه لولا أنه أقصر قامته وأنه من غير قرية محمد^(١) . وقد يلاحظ أنه يضحك من الفكاهات التي كان محمد يضحك منها ويكتب مثله خطأ قائم الحروف وغير ذلك من وجوه التشابه . فإذا مرت على المعلم سنوات أخرى زادته تجربة وخبرة واستطاع أن يجمع في وعيه نماذج شتى من شخصيات الأفراد بعضها من طراز بسيط خالص وبعضها مركب من عدة أنماط مختلفة ، وهي في مجموعها تنطبق على شخصيات أكثر تلاميذه في الفصول المعتادة . وليس من السهل على المعلم أن يصنف تلاميذه ويعرف طراز كل منهم ، بل انه لا ينبغي له أن يقدم على هذا التصنيف جزافاً ولا أن

(١) في هذا المثال بعض التصرف لملاءمة المؤلفنا . (المترجم)

يتسرع فيه أو يغالى فى تبسيطه . انه من المحال أن يتأتى مثل هذا التصنيف إذا اتسعت دائرته واشتملت على أنماط شتى من الناس تتباعد ظروف حياتهم وتختلف بيئاتهم اختلافا كبيرا . وقد كان مثل هذا التصنيف من أعسر الأمور بين المجندين فى الجيش إذ كان فيهم أنماط مختلفة من الناس بعضهم الفلاح التين البناء وبعضهم ابن المدينة الرقيق الدقيق الجسم السريع البديهة ، وفيهم الجاد الهادئ من أهل القرى الصغيرة ، إلى غير ذلك من عشرات الأصناف والأنماط التى لا تكاد تدخل تحت حصر لتداخل أوصافها واختلاط أخلاقها واختلاف منشئها وطبائعها ، كلها تجتمع فى فرقة واحدة من فرق الجيش . ولكن المدارس والجامعات ليست هكذا لأن كل مدرسة وكل جامعة تتصل اتصالا وثيقا ببيئتها ويتوافد عليها تلاميذها من أقاليم محدودة تحيط بها ولها تقاليدها وخصائصها ، وكل تلاميذها فى أسنان متقاربة يجمع بينها الشباب وهم جميعاً مرتبطون برباط الزمالة ويضم شملهم عهد الدراسة . كل ذلك مما يسهل على المعلم عمله ويحمله مطمئناً إلى أن تلاميذه من أنماط متقاربة تكاد تكون واحدة فى كل من يفد منهم إلى المدرسة عاما بعد عام . ولنا أن نتساءل الآن ألا يستطيع المدرس الناشئ أن يعرف الحقائق العامة من هذه الأنماط الشائعة من التلاميذ ؟ ألا يستطيع أن يعرف مثلاً أن التلاميذ ينقسمون إلى صنفين بعضهم صريح منطلق والآخر منكش منظو على نفسه ثم يجعل هذه نقطة البداية فى تصنيف تلاميذه ؟ والجواب على هذا أن مثل هذا التصنيف لا يبدو صالحاً ، فإن علم النفس ما يزال يحبو فى أول محاولاته لمعرفة أسرار الطبائع العادية ، وقد توافر العلماء خاصة على دراسة أمراض النفس ليلتمسوا لها العلاج وما يزالون إلى اليوم متوفرين على دراسة أحوال المنحرفين والمكدودين ، ولم يصل إلى علمى أنهم توصلوا إلى معرفة مقدار صالح من أسرار النفس المعتادة ، أو بلغوا من ذلك مبلغ علماء الطب أمثال (بست) و (تيلور) فى معرفة أسرار وظائف الأعضاء فى الجسم العادى السليم . على أنى مع هذا أنصح للمعلمين الأمريكيين أن يطلعوا على كتاب نفيس فيه معالجة بارعة لهذا الموضوع وهو كتاب (و . ه . شلدون) واسمه « أنماط الأمزجة » .

فهذا الكتاب ثمرة سنوات عدة من البحث والدرس فى شيكاغو توفر فيها المؤلف

على جمع بيانات كاملة عن مظاهر أجسام عدة آلاف من التلاميذ ثم أخذ في دراسة مائتين منهم دراسة نفسية مستفيضة من ناحية أخلاقهم وعاداتهم . ثم أخلى ذهنه بقدر ما يستطيع الإنسان أن يخلى ذهنه من عوامل التحيز ومن أثر الآراء السابقة ، ثم جعل يبحث عن طرق تصنيف هذا العدد الكبير من الناس فلاحظ أن بعض الأوصاف تجتمع وتربط في حالات كثيرة ، واستخلص من ذلك أن كثيراً من الشبان يشتركون في واحدة من ثلاث خصال كبرى تميز طباعهم . فمنهم طائفة تتشابه في صفات واحدة مشتركة وهي بدانة الجسم والحمول وهؤلاء تسيطر عليهم بطونهم ، ومنهم طائفة ثانية تتشابه في قوة البنية ولأفرادها صدور عريضة وخصور دقيقة ولهم نشاط جم وأصوات عالية وتبدو في شاراتهم الجرأة . وأما الطائفة الثالثة فلافرادها أجسام نحيلة وحس مرهف وذكاء وافر ، وهؤلاء تسيطر عليهم أذهانهم وأعصابهم . ولهذا رأى المؤلف أن يقسم تلاميذه إلى ثلاثة أقسام لكل منها مظاهر جسمية معينة تصاحبها أمزجة نفسية كبرى محدودة ، وهي المزاج اللحمي والمزاج الحركي والمزاج العصبي . فالمزاج اللحمي لا يبالى المهموم ويحب التذوق والتنعم ، والمزاج الحركي يمتاز بالعمل والعنف ، والمزاج العصبي يمتاز بقوة الملاحظة والتفكير . ولكن أكثر الحالات التي درسها الأستاذ شلدون لم تكن من طراز واحد بسيط خالص فإن الإنسان أكثر تعقداً من ذلك ، وكان الأغلب فيها مزيجاً مختلطاً من أنماط شتى . كان البدين مثلاً يحب الطعام ولكنه مع هذا يمتاز بقوة الحركة ووفرة النشاط ، فمثل هذا مزيج من الطرازين الأول والثاني . وقد يكون منهم الطويل القامة القوى البنية ، وهو مع ذلك يمتاز بدقة الحس وسرعة التأثر وقلة شعر الجسم ، فهو مزيج من الطرازين الثاني والثالث . وقد جعل الأستاذ شلدون لكل طراز من هذه الأمزجة درجات بعضها فوق بعض فيما بين درجة واحدة إلى سبع درجات ، فمن حاز من الأفراد سبع درجات في طائفته كان من الخالص الحازنين على خواص الطراز كلها . وأما من حاز درجة واحدة فيها كان من أقل أفرادها انتماء إليها . وقد يحوز الفرد درجة عالية في طائفة ودرجة ضئيلة في أخرى كما لو حاز شاب طويل ست درجات في خصائص الطائفة الثالثة ودرجة واحدة في خصائص الطائفة الأولى . ومن الواضح أن كلا منا يحوز قسطاً من الخواص التي

تميز هذه الأمزجة الثلاثة . فكل من له أعصاب يحس بها وبنية جسمية وعضلات يتحرك بها وجهاز هضمي يمدد بالغذاء . وكتاب الدكتور شلدون يبين لنا أن كل فرد يشارك بنصيب في كل من هذه الأمزجة الثلاث وإن كان نصيبه يختلف في نسبته إلى كل منها . والرقم الذى يدل على ذلك النصيب في كل منها هو الذى يدل على مجموع مزاجه . فإذا كان شخصاً متزنًا يمتاز بطبيعة فياضة القوة كانت أرقام مزاجه (٤ — ٤ — ٤) مثلاً وأما إذا كان بديناً خاملاً لانصيب له إلا القليل من قوة العضل ونشاط الدهن فإن أرقام مزاجه تكون (٧ — ١ — ١) . فإذا كان الشخص ملاكاً محترفاً مثلاً من الصنف العنيف النشط كانت أرقام مزاجه (١ — ٧ — ١) . فإذا كان الشخص ضعيفاً نحيفاً مرهف الحس ويعكف على موسيقاه وتفكيره كانت أرقام مزاجه (١ — ١ — ٧) . وقد يكون من الناس من يجمع بين قوة الجسم والعنف وبين النهم في التهام الطعام فهذا يكون رقمه (٧ — ٧ — ١) . وقد يوجد فرد يجمع بين التفوق في النواحي الثلاث كما كانت الحال في الملك الإنجليزي هنرى الثامن ، وهذا يكون رقمه (٦ — ٧ — ٦) . ولكن أمثال هؤلاء الأفاضل قليل في حكم النادر .

وهكذا حاول الدكتور شلدون أن يستخلص طبائع تلاميذه مستنداً إلى ما دونه من مظاهر أجسامهم وخصائص أنفسهم واستطاع أن يربط بين خصائص البدن وخصائص النفس وأظهر ما بينها من العلاقة الثابتة التى لا تخطئ في الأحوال الخالصة من كل طراز . فالطراز الأول اللحمى البدين الأكل يكون في العادة مهنياً في مسلكه سعيداً في بيئته يحب أن يتمتع بالطيب من كل شيء وأما الطراز الثانى الحركى فإنه يكون في العادة سريعاً مندفعاً ولكنه بسيط قليل التشهى والطموح قد يتعرض للحوادث وقد يرتكب جرائم العنف . وأما الطراز الثالث العصبي فإنه يكون شديد القلق مرهف الذوق للحسن من الموسيقى والفن فإذا نام كان نومه خفيفاً وإذا استيقظ سبح في أحلام يقظته . وهو يكره النظام ويسأم من تدبير الخطط . هكذا تكون صورة شخص مثل شرلوك هولمز ، فالذين يعجبون بهذه الشخصية إذا أرادوا أن يطبقوا عليها نظرية شلدون كان من السهل عليهم أن يتصوروه قابلاً

لإدمان المخدرات أو عازفاً مجيداً على الكمان ولكنهم لن يتصوروه جالساً في استرخاء يدخن التبغ في جوقة مثلاً . وأما الذى يمكن أن يدخن في الجوقة فهو شخص مثل واطسن لاعب الكرة البارِع الذى صورهُ القصصى (كونان دويل) وهو على عكس شخصية هولمز في كل خصائصها .

والأمزجة المختلطة المعترجة أخفى على الإدراك والملاحظة من الأمزجة الخالصة البسيطة ولكنها موجودة ومن الممكن أن تثبت الصلة الوثيقة بين مظاهرها البدنية وخصائصها النفسية .

وإنه لما يساعد المعلم مساعدة كبرى في عمله أن يعرف النواحي التى يستطيع تلميذه أن يتفوق فيها والنواحي الأخرى التى يظهر فيها عجزه أو تقصيره ، فإنه إذا عرف ذلك كفى نفسه مثونة متاعب كثيرة تضع سدًى . فهو إذا عرف مزاج تلميذه أمكنه أن يكشف عن مواطن قوته وضعفه ومسايل ميله وقدرته ، فلا يكلفه ما ليس في طبعه إلا إذا كان ذلك من أجل تحقيق غاية لا بد منها . وإذا كانت لى ملاحظة على نظرية المستر شلدون فذلك أنه جعلها مطلقة جامدة جارفة . فهو يحسب فيما يبدو أن الطفل يولد مطبوعاً على صفات ثابتة لا تتغير أبداً ، وهو لا يذكر إلا قليلاً من أثر تغير البيئة التى تحيط بالشخص وأثر الطعام والعادات في تعديل هذه الصفات التى يجعلها من خصائص كل طائفة من الطوائف الثلاث . وإنا لنعلم من تجاربنا معاشر المعلمين أن التلميذ النحيل العصبى الشديد الحساسية قد يتغير ويتبدل إذا خرج من عزلته في بيئته وصاحب أقرانه في لعبهم فيصبح شديد الجسم جم النشاط قوى العضل بعد سنتين اثنتين . وقد شهد كثير منا أمثالا من هذا التغير بعد خروج الفتى من الشباب إلى الكهولة . فقد يتغير الشاب المقتول العضلات الضامر الحشا العريض الأكتاف المتين البناء فيصير رجلاً مقوس الظهر عظيم الكرش مترهل البدن . والمستر شلدون لم يتناول في كتابه حديثاً طويلاً عن النساء وإن كان قد ذكر أن بعضهن يتغير على هذا النحو . فهو يقول أن منهن من تكون في سن الثامنة عشرة نحيفة القوام زرقاء العينين شقراء الشعر تنبض بالحياة والنشاط وتفيض بالمرح وخفة الروح لا تراها إلا في تدير لعبة جديدة أو منهكة في مباراة حامية تحيط بها حلقة من المعجبين حتى

يفوز بها أحد محبيها . ثم لا تكاد تمضى سنوات خمس على زواجها حتى تكون قد صارت أمّاً لثلاثة أطفال وأصبحت امرأة ضخمة ذات ثلاثة أذقان .

ومع ذلك فإن نظرية المستر شلدون على علاقتها تفيد المدرس فائدة كبرى فإنه من الضروري له أن يصنف تلاميذه بطريقة من الطرق ، والعلم الحكيم هو الذي يبدأ ذلك التصنيف من بداية عهده بالتدريس ، فيتأمل مظاهر التلاميذ ويلاحظ مميزات الشائعة التي تدل على خفايا الطباع ويكشف الغطاء عن وجوه التشابه الخفية في شخصيات تلاميذه وإن كانوا في نظر العين لا تشابه بينهم . فإذا ما بدا له رأى في ذلك بدأ يحصه ويوازن بينه وبين ما سبق له أن سجله من قبل ثم يتابع ملاحظة ما تسفر عنه تجارب السنوات المقبلة من نتائج بعد أن يترك تلاميذه المدرسة ويخوضوا غمار الحياة ، حتى يعرف ما تنجلي عنه خبرة الأيام وهل هي مصداق لفراسة السابقة أم هي تخالفها وتنقضها . على أنه بعد أن يتحقق من طراز تلاميذه وأنماط أمزجتهم لا بد له أن يجد أفراداً لا يدخلون في طائفة محدودة ولا ينتمون إلى طراز بعينه ، وهؤلاء هم الذين يكونون موضع نظره وتأمله ومحاولاته وهؤلاء يكونون تارة قرة عين لمعلمهم ويكونون تارة أخرى أسباب شقائه وحزنه أو مبعث قلقه وضيقه . هؤلاء هم الشاذون الأفذاذ الذين لا يشبهون غيرهم ولا يقاسون بمقياس معتاد . ولندكر أن التلاميذ العصاة الجفاة ليسوا دائماً من هؤلاء الأفذاذ الشاذين ، فإن العصيان والجفاء قد يكونا ناشئين من صميم المدرسة نفسها في بعض الظروف ، بل إنى أظن أن الفرقة من التلاميذ لا تكون فرقة طبيعية إذا لم يكن فيها بضعة أفراد يتزعمون زملاءهم في تحدى سلطان العلم والتجروء في مناقشته كلما قال شيئاً . ليس هؤلاء العصاة بالأفذاذ ولا بأصحاب الشخصية الشاذة وإنما الأفذاذ هم الذين لا ينساقون مع تيار ولا ضد تيار بل يتجهون إلى وجهتهم الخاصة حيث تميل بهم إرادتهم . فقد يندفعون من طرف إلى طرف وقد يعتزلون وحدهم في شعب من الشعب أو يغوصون في الأوحال إذا بدا لهم أن يغوصوا فيها أو يطيروا في الهواء ليسبحوا فيه كما تشاء لهم بدواتهم . وهم في كل ما يصنعون إنما يطيعون دافعاً كامناً في أنفسهم . وأمثال هؤلاء لا ينتمون إلى طائفة بعينها ولا إلى طبقة بذاتها فقد تعثر بالواحد منهم في أية فرقة عفواً على غير

انتظار وتبدو لك غرابة أطواره في مظاهر شتى لا تكاد تقع تحت حصر ، وقد تكون غرابة أحواله عسيرة على الفهم تحريك وتدهشك وتبقى في ذهنك عدة سنوات موضع الحيرة والدهشة ، بل إن من هؤلاء من يكونون مبعث الخطر والضرر . ولا يمكنك أن تحدد لهم وصفاً في مسلكهم ، فمنهم الهادى ومنهم الصخاب ومنهم الذكى والغبي والألوف المتداخل والنفور المعتزل . وقد يكون منظر أحدهم حسناً أو قبيحاً كما قد يكون جسمهم ضخماً أو ضئيلاً . وقد تكون وجوههم مشرقة برونق الشباب أو مظلمة مغبرة كالخة . لن تستطيع أن تعرف هؤلاء الأفتاذ الشاذين بسيماهم أو أن تستدل عليهم من ظاهرهم ولكن الخطأ كل الخطأ في إغفال أمرهم . فإن واحداً من هؤلاء قد يكون مبعث متاعب لا يسببها فصل كامل ، وقد يكون فيهم من هو خير من ألف . وهؤلاء لا يقعون تحت طراز معين وقد تظلمهم إذا لم تعرف لهم طرازاً فتصرف نظرك عنهم تحسب أنهم من الخثالة التي لا يؤبه بها مع أنهم هم الذين لهم الوجود الكامل والشخصية الممتازة عن زملائهم الذين ينتمون إلى الطراز المعتاد .

وما دام هؤلاء لا ينطوون تحت الطرز المعتادة فإنك لن تجد سبيلاً لحصرهم أو التعرف عليهم جملة بطريقة واحدة أو معاملتهم على أسلوب واحد . على أنه من الممكن أن تنظر في بعض آراء أقدمها لك لعلها تكون نافعة .

وأول ما أقوله هنا أنه من المتوقع أن تجد فرداً أو فردين من هذا الصنف الفذ في فصلك ولكنك قد لا تظن إلى وجودها في أول الأمر . إذن فالخير لك ألا تتجه إلى فصلك بادىء ذي بدء على أنه جمع يحتوى على صنوف معينة محددة ، فقد يظهر لك من بينهم تلميذ هادى ومسيم يبدو نشيطاً مرحاً مع أنه ينطوى على نفس ساخرة قاسية لها عضة أشد من عضة الأفعى . وقد ترى من تلاميذك من يبدو لك بليداً بدينا ينظر إليك من وراء منظاره الذى يستعين به على القراءة لقصر بصره فيخيل إليك أنه غائب عنك منصرف عن درسك كارهاله مع أنه قد يكون مستغرقاً في وزن كل كلمة تقولها واعياً لكل معنى تعبر عنه يريد أن يتبين من ثنايا أحاديثك أن كنت مؤمناً أو ملحداً ، وطنياً أو مارقاً ، وغير ذلك من اتجاهات العقائد والمبادئ . وهكذا قد ترى تلميذاً لين العود بطيئاً في أداء أعماله فيخيل إليك أنه متخلف عن زملائه

على أنه متقدم عليهم في قوة عقله بمقدار ثلاثة أعوام أو أربعة .

فانظر إلى تلاميذك واحدا واحدا وتأمل أحوالهم فردا فردا فإنهم من البشر والبشر ينطوون على أسرار خفية لها مسارب معقدة . فإذا أنت استطعت أن تميز الأفذاذ من بين الطرز المعتادة فعليك أن توجه أعظم العناية إلى معاملتهم . أنهم من المواد الخطيرة المتفجرة . وقد يبلغ بعضهم من الحساسية ما يشبه الألغام التي تنفجر إذا مستها ورقة تسقط من شجرة . وقد يكون منهم من يسير وثيدا ويبلغ بعيداً . وليس من قصدك أن تغير طبائعهم ولا أن تذهب عنهم خصائصهم بل أن تنتفع بكل ما فيهم من الخصائص وأن توجهها إلى قصارها بدلا من تحطيمها . فلعلك إذا صدمتها وجدتها تنفجر بنفسها فتتحطم وتحطم يدك معها . عليك إذن أن تتأمل أحوال هؤلاء الأفذاذ وتدرسها وتعرفها وتستبين ما لها من عناصر الخطر ، ولكن حذار أن يكون درسك وبحبك في ذاته مؤديا إلى الانفجار الذي تخشاه . ومهما يكن الأمر فإن الدرس والبحث جديران بأن تقدم عليها مع ما يحف بهما من الخطر ، ولعل عنايتك بهما تخفف من خطر الانفجار .

واعلم يا أخي أنك إذا أردت معاملة هذا الصنف من التلاميذ كان عليك أن تقدر كل عمل يصدر منك وتزن كل لفظ تفوه به وأن تجعل قصدك في كل ذلك واضحا ظاهرا الحجة حتى لا يساء فهمه . فإن الأفذاذ يسبحون في التفكير كثيرا وقد يصل بعضهم في ذلك إلى حد المرض . ولهذا قد تنطق بكلمة لا تقصد من ورأيها شيئا ثم تجدها قد وقعت موقعا شديدا عميقا في نفوسهم ، بل لعلها تغير كل مجرى حياتهم . وقد عرفت زميلا من إخواني كان فيه شيء من غرابة الأطوار وكان يجاهد في مقاومة آلامه وشكوكه كلما بدأ تأليف كتاب جديد أو إلقاء سلسلة محاضرات ، مع أنه يملك ناصية الموضوع الذي يريد أن يكتب فيه أو يحاضر . والسر في كل هذا أنه عندما كان طالبا ناشئا ، تجرباً مرة فسأل معلمه أن يجهر له برأيه فيه . فأجابه المعلم قائلا : « إن أساسك قائم على رمال » وصاحبي هذا يعلم اليوم حق العلم أن أساس كل إنسان لا بد أن يحتوي على شيء من الرمال أو الطين وأن معلمه الذي قال له تلك الكلمة كان لا بد يعرف في نفسه مواضع نقص أشد وأخطر . ومع هذا

فقد غاصت كلمة المعلم فيه وما زال تعرقله وتهز نفسه . ولقد أتى عليه حين من الدهر كادت هذه الكلمة تفسد عليه حياته كلها وهو ما يزال إلى اليوم يشك في أن ذلك المعلم كان يقصد بكلمته أن يهدم كيانه .

وقد تستطيع أحيانا أن تقسم تلاميذك الأفذاذ إلى فئتين إحداها مترددة تحتاج إلى التشجيع والأخرى حزينة تحتاج إلى التوجيه . وكل من الطائفتين في أشد الحاجة إليك أنت وإلى قلبك الكبير تستمد منه غذاء لروحها . فأما الفئة الأولى فتحتاج إلى جرعات صغيرة من روحك تمزجها بالعدل والعطر وتشيع فيها عطفك وسماحتك ، وأما الفئة الثانية فإنها قد تتأذى إذا لم تفيض عليها فيضا من نفسك . ولعلك تجد بين حين وحين تلميذا يتقبل كل ما عندك من خير وحياة ويتمثل كل ما تهب له في نفسه وينمو عليه نماء مباركا ويطلب منك المزيد ولا يرضى عنك إذا لم تهب له المزيد ليستمد منه ما يكفي نفسه التواقة للثبات وعقله النامي القوى . فإذا وجدت مثل هذا التلميذ فاذر أن تقصر في حقه بل افتح له كل عقلك وكل قلبك وأفض عليه من علمك ولا تقف به عند حد المنهج ولا الموضوع فإن من الأثم الكبير أن يحرم مثل هذا النبوغ مما يغذيه وينميه . ولكنه أثم يرتكبه كثير منا معاشر المعلمين كل يوم ، لا شيء إلا قعود الهمة وفقر القلب .

ومن أصعب الأفذاذ مراسا هؤلاء الذين تبلغ بهم الحساسية إلى حد المرض ، وإنك لتجدهم شبانا ما كنين هادئين تحسبهم أكثر الناس اطمئنانا وهم يظنون أن الناس يضطهدونهم ويخشون أن تكون كل همسة عنهم ويحسبون أن كل صيحة عليهم تتضارب في أذهانهم تيارات ألوف الأفكار وتهب قلوبهم عواصف الأشجان . هؤلاء لهم أطوار يخشى عليهم منها ، يشهد بذلك الأطباء ومن إليهم ممن يتنبأ لهم التدسس إلى أغوار ما تنطوى عليه نفوسهم . فكم من طبيب يشكو من بعض مرضاه إذ يهتمونه بقله العناية بأوجاعهم ويخرجون على الناس ينشرون بينهم أسوأ القالة عن عجز أطبائهم وقلة بصرهم بالعلاج . ومهمة المعلم مع أمثال هؤلاء أقرب إلى مهمة الطبيب النفساني ، ونصيحتي لإخواني المعلمين أن يتذكروا قاعدة عامة هامة وهي « أن يجعلوا علاقاتهم بأمثال هؤلاء غير شخصية » . ومعنى هذا أن يلزموا معهم

حدود عملهم كعلمين ويحاذروا كل المحاذرة من لقائهم على انفراد إذا طلبوا إليهم لقاء خاصاً ليطلعوهم على ذوات أنفسهم . ومن الجائز أن يحدد المعلم لأحدهم موعداً يلقاه فيه بمكتبه في ساعة معينة لمدة محددة وأن يدون ما يسمعه منه في مذكرة على أن يكون باب مكتبه مفتوحاً للداخل والخارج . فإذا لاحظ المعلم أن نفس المسكين قد بدأت تجيش وأن أشجانه أخذت تثور فعليه أن يلزم السكينة ويتخذ منه موقف العلم الحازم الذي يقدر على أن يصف لكل حالة علاجها ، والذي لا يتصرف إلا عن حكمة وخبرة وتؤدة . والحذر الحذر من المواقف المتكلفة أو التورط في إشارة تتم عن صلة شخصية (١) .

حدثني زميل عن إحدى تلميذاته أنها جاءت إليه يوماً وهددته بأن تلقى بنفسها من النافذة إذا هو لم يغير درجتها من مرتبة « ضعيفة » إلى مرتبة « متوسطة » على الأقل . فقام هادئاً وفتح لها النافذة فلم تلقى بنفسها منها طبعاً . ولكن هذا الزميل قد خاطر مخاطرة غير محمودة بغير شك فقد وضع حياة التلميذة في كفة وجعل في الكفة الأخرى عقلها وحكمتها ، كما خاطر بنفسه ومستقبله كله لو أن الفتاة اندفعت مع هوسها وأهلكت نفسها .

ولقد كنت كثيراً ما أذكر هذه القصة ولا أجد لها إلا تفسيراً واحداً ، فقد كان المعلم صلب القناة هادئاً فغلب على ظنه أن قيامه إلى النافذة وفتحها في هدوء وأن نظرته إلى الفتاة وهي تعرف طباعه وثباته كانت كافية لإعادة الرعناء إلى صوابها . ولو كان غيره الذي فعل ذلك لكان من الجائز أن يتحول الموقف إلى إثارة تنتهي إلى فاجعة . وليست هذه الحالات نادرة بل إن من الشبان من يكونون في مظهرهم مثل سائر الناس فإذا أحاطت بهم ظروف شديدة أو تدافعت بهم نوازع عنيفة انقلبوا إلى غير ما عهد فيهم فإذا هم يشيرون ويتفجعون ويتخبطون في الأوهام . ولكن هذه الأحوال الشاذة مهما بلغ عددها فإن متاعبها لا تقاس بشيء إلى جانب ما يجنيه المعلم من الرضى إذا نبغ له تلميذ واحد . والتلميذ النابغ قد يكون صعباً غير سلس القياد ولكنه يهب بنبوغه الجزء الأوفى لمعلمه . وتخرج التلميذ النابه وإنماء مواهبه من أول

(١) أظن المقصود من هذا على الأكثر ما قد يكون من التلميذات . (المترجم)

واجباتنا معاصر المعلمين وعلينا أن نعد أنفسنا لذلك التخريج . وستجد في ثنايا هذا الكتاب شيئاً مما يفيدك في هذا الشأن لو تدبرته وتأملته . ولكني أود أن أجعل لك هنا طرفاً من الوسائل التي نستطيع بها أن نعد أنفسنا لأداء مثل هذا الواجب . والوسيلة الأولى أهم ما أبدأ به وهي وسيلة سلبية . وذلك ألا نجعل قصدنا جعل التلميذ النابغ صورة من أنفسنا . لا نحاول يا أخى أن نجعل تلميذك الذكي نسخة ثانية من نفسك . هذا محال ، فإن الأفراد يختلف بعضهم عن بعض في الطبع والقطرة ، ونوابغ الأفراد يختلف أحدهم عن الآخر اختلافاً كبيراً . فمن السخف أن نحاول إخراج صور متشابهة ولو كان ذلك ممكناً . ذلك بأن السر الأكبر الذي يدفع الشخص النابه إلى الابتكار والتبريز إنما هو إحساسه بانفراده وتميز شخصيته وأصالته . فإذا أنت طبعت تلميذك بطابعك وأثرت في شخصيته تأثيراً يشكله في صورة شخصية أخرى فإنك تؤدي به إلى أن يقضى سائر حياته في عناء وقلق يحاول أن ينسجم مع الشخصية التي فرضت عليه فيقاوم نزوعه الطبيعي إلى الانطلاق والابتكار . فإذا لم يقع في هذا العناء وقع في عناء آخر لا يقل عنه وذلك أن يمتلئ بثورة يائسة مجذبة لا يبالى ما يفعل ولا يعبأ بأحد ولا يكون له هم إلا أن يسخط على كل شيء وكل شخص . ومن الحق أن نقول إن مسخه على كل شخص ما هو إلا تعبير عن مسخه الكامن على مسخ شخصيته الأصلية سواء كان ذلك أباً أو أما أو معلماً . ولكن هل معنى هذا ألا تهيب له ما عندك من علم وخبرة ومهارة ؟ كلا ! بل إنك تهيب له كل ذلك . وما أكثر المعلمين الذين لا يعرفون مقدار ما يستطيع الإنسان الناضج أن يهب لتلميذه . إن سعة اطلاعه وغزارة تجاربه هي التي تضيء للتلميذ سبيله وهو ما يزال يتلمس طريقه إلى المعرفة . إن ذلك يهديه وهو ما يزال يهيم في عالم لم يجربه . ومن واجبك أن تبصره بالحياة وترشده إلى المراجع في العلم وتسلحه بما تستطيع أن تدربه عليه من فنون المهارة ولن يستطيع غيرك أن يبصره أو يرشده أو يدربه . فإذا فعلت ذلك جعلته تلميذك حقاً كما ينبغي للتلميذ أن يكون ، وكان لك في عنقه أكبر دين من الشكر والوفاء .

والوسيلة الثانية التي تستطيع بها أن تخرج تلميذك أن تعطيه كثيراً مما يشتغل به وكثيراً مما يفكر فيه ، إذا أنت آنست منه الذكاء والمقدرة . فإذا لم تخش على صحته الإجهاد ، فلا تتردد في أن تحمله كل ما يستطيع أن يتحمل من الأعباء . ولا تشعر بالحيرة إذا وجدته لا يؤدي كل ما كلفته أداءه فإنه سيعلم أن أمامه أعمالاً تنتظره وسيقوم بأدائها في يوم من الأيام . فلو سألته مثلاً هل قرأ شيئاً من كتب روسو ووجدت أنه لم يبادر إلى تلبية إشارتك ، فتق أنه في يوم من الأيام ساع إلى شراء نسخة ولو مستعملة من كتاب « العقد الاجتماعي » مثلاً بغير أن تعلم أنت وسيكتب لنفسه مذكرة بأن يبدأ في قراءة الكتاب ، ثم سيأخذ في تصفحه حيناً حتى يتذوقه فلا يدعه بعد ذلك حتى يتم قراءته في شغف . وأغلب الظن أنه سيقراً بعد ذلك كتب روسو الأخرى واحداً بعد واحد . وإذا كانت محبة التلميذ تتحمل الجهد ثم وجد العمل الذي يشغله لم يبق عليه من خطر إلا خطر واحد يستحق الذكر وهو تبديد نشاطه أو إضاعته سدى . فإن حماسه قد تدفعه إلى الاتجاه في كل جهة وطرق كل باب والضرب في شعاب شتى من العمل لا يصيب من أحدها فائدة تذكر ، ثم يعود من كل ذلك بالإجهاد والحيرة . وقد صور (توماس وولف) صورة طريفة لشاب أظن أنها صورة المؤلف نفسه عند أول ذهابه إلى جامعة (هارفارد) . فقد أضع فيها بضع سنوات لا يجد لعقله ولا لنفسه غذاء كافياً وكان قلبه يتحرق شوقاً إلى الاطلاع والمعرفة . فكان يذهب إلى المكتبة الضخمة في الجامعة كل ليلة ليشبع منها نهمه العقلي ، فينزع الكتب من رف بعد رف ، من تلك الأرفف التي لا يحصى فيها العدد ، فيقرأ فيها كالمهوم وهو كلما تأمل صفوفها المرسومة إلى غير نهاية كاد عقله يذهب حيرة ، ومع هذا فإنه كلما أوغل في القراءة خيل إليه أنه لا يزيد إلا جهلاً ، وكلما زاد عدد الكتب التي يقرأها ازداد في عينه عدد الكتب التي لن يستطيع قراءتها ، وخيل إليه أنه في محيط لا قرار له . وما زال عاكفاً على قراءته عشرة أعوام حتى أتم قراءة عشرين ألفاً من الكتب على الأقل ، عدا ما تصفحه من الكتب الأخرى وهي أضعاف ما قرأ .

وهذا قول لا يكاد العقل يصدقه ولكنه الحق الذي لا شك فيه . وقد حكى الشاعر

(دریدن) مثل هذا القول عن الأديب (جونسون) إذ قال فيه : « إذا كان الناس يقرأون كتباً فإنه قرأ مكاتب » . هكذا كان صاحبنا الشاب في سعة اطلاعه وشغفه بالقراءة ولكن هذا كله لم يبعث فيه الرضى ولم يسبغ على قلبه السلام ، ولم يدخل إلى عقله الحكمة ، بل ملأ قلبه حنقاً ويأساً ، وكانت قراءاته تزيد حنقه ويأسه اضطراراً فكان نهمه لا يزداد مع كل هذا إلا شدة واستعاراً . كان يلتهم مئات الكتب وألوفها وعشرات ألوفها ومع هذا كان لا يستفيد علماً ولا يعي حكمة . كان يهيم في تيه من الأوراق ويهجم على كنوزها ولكنها لم تكن سوى سواد فوق بياض . كان يحس في أعماقه دافعا إلى قراءة كل ما سجل في الكتاب من تجارب البشر ولكنه كان لا يجد في قراءته متعة . كان وهو يقرأ الكتاب يذكر أن أمامه كتباً أخرى كثيرة يود أن يقرأها ، فكان قلبه دائماً متعطشاً قلتماً . وكان يتصور نفسه كأنه ينتزع أحشاء دجاجة . وكان في أول أمره يعتلى مقعداً في المكتبة ، أو يسير في الليل بين صفوف الكتب الضخمة المرصوفة فيقرأ وساعته في يده ، وكلما قرأ صفحة تتم لنفسه فرحاً أو حنقاً بحسب سرعته في القراءة فيقول « خمسون ثانية في مثل هذه الصفحة ! أخزأك الله ! ستري وبال أمرك ! ثم يقلب الصفحة التالية فيلتهمها في عشرين ثانية » فمن الواضح أن مثل هذا الشاب لا يقرأ ولا يهتم بما يقرأ ولكنه يقضم من هنا قضة ومن هناك لقمة ليذهب عن نفسه شعور الجوع الذي طال عهده به . والوصف الذي اقتبسناه من كتاب الأديب (وولف) على ما فيه من سخرية وصدق وعطف لا يمثل الطريقة التي تعلم بها الأديب الكبير كيف يكتب . فلو أنه استمر على طريقته التي وصفها في قصته لبقى على تخطيطه وإضاعة جهده ولما تهيأ له شيء من الفلاح أبداً . ولكنه صادف رجلاً علمه كيف يوجه نشاطه العظيم ومقدرته الهائلة وكيف يستفيد بها ، وهو الأستاذ البار (مكسويل بركنز) ، والطريقة المثلى التي يحمي بها المعلم تلميذه النابه من تبديد مواهبه أن ينظم له عمله ، وليس معنى هذا دائماً أن يضع له خطة طويلة المدى ، بل المستحسن ألا يفعل هذا . فإنه إذا فعل هذا قد يجعل التلميذ يهرب العمل الذي هو مقبل عليه . ويكفي في تنظيم المعلم لأعمال تلميذه أن يجعله بعد ثلاثة أشهر أو ستة أشهر ينظر إلى الوراء فيجد أنه قطع شوطاً بعيداً يعجبه ويبعث فيه الرضى . ومن الوسائل

المفيدة في ذلك أن يعود التلميذ تسجيل مذكراته عما يعمل ، كأن يكتب مثلاً مذكرات عن التجارب العلمية التي يجريها واحدة بعد واحدة أو أن يلخص تاريخ العصر الذي يدرسه أو أن ينشئ فصولاً في سلسلة موضوعات قررها عليه معلمه في الحطة التي رسمها وجعلها تشتمل على محتويات علم هام . فإذا مرت على التلميذ فترة أشهر ثلاثة أو نحوها وقف به المعلم حيناً ليستعرض ما أنجزه من العمل ثم يترفق به حيناً ويخفف عنه جهد العمل ليستريح . ولا شك أن تشجيع التلميذ وتهنئته بما أصاب من نتائج جده تجعله يتحمس إلى مراجعة كل عمله في أثناء هذا الاستعراض . وهذه النظرة الشاملة تمكن التلميذ من إدراك قيمة ما حصله وما أتيجه فيزيده هذا ثقة بنفسه ، ويبعث فيه همه جديدة ، ويثبت في ذهنه صورة واضحة لأهم معالم الدراسات التي قام بها .

ولعل هذه النظرة الشاملة أيضاً تلقى في روعه بعض المعاني الكلية الكبرى التي تزدهر وتنمو في أعماقه وتفتح له آفاقاً جديدة من الفكر والعمل لم تخطر لمعلمه ببال من قبل .

وهذا العمل المنظم له فائدة أخرى عظيمة وذلك أنه يحمي التلميذ النجيب من نوبات الضعف التي تعتاد أمثاله من النابهين بين حين وآخر . فإذا أتى إليك يوماً تلميذك الذكي وهو كئيب حزين على أثر إخفاقه في بعض محاولاته الدراسية ، ثم قال لك إنه قد أضاع وقته وجهده سدى وأنه قد يش من نفسه ، فما عليك إلا أن تطلعه على سجل أعماله السابقة وتذكره بنتائج جهوده الماضية وتقنعه بأن الفوائد التي حصل عليها لن تضيع منه لأنها قد صارت جزءاً من كيانه ، وإن العمل الذي يشق عليه في وقت الحاضر لن يلبث أن ييسر له ويضاف إلى نتائج جهده الماضي . وقد تراه يمضي عنك كئيباً حزيناً فإن من طبع الشباب التطرف والمغالاة ، ولكنه لن يلبث بعد أن يسير عنك أن ينظر إلى ماضيه ويرى ماضيه بيديه وما أتى بجده وأن ذلك ما يزال حياً فيه ، باقياً في أعماقه . عند ذلك تعود إليه نفسه ، ويرتد إليه نشاطه ويأخذ في سيره مرة أخرى . هذا نوع من التلاميذ يجب عليك يا أخي أن تعرفه ، سواء أكانوا من النواحي ونسور البشر أم كانوا من الضعفاء وأصحاب الأطوار العجيبة ، ويجب عليك أن تعرف بعضهم من أجل نفسك أنت كما تستطيع أن تهتدي إلى

طريقة علاجهم ، كما يجب عليك أن تعرف البعض الآخر كما تستطيع أن تصل بهم إلى قصارى ما تؤهلهم له مواهبهم . وأما سائر تلاميذك الذين لا يمتازون بالنجاة الفائقة ولا بالقدرة الممتازة ، ولا بالضعف أو الشذوذ فأنت في حل من أمرهم إن شئت أن تعرفهم أفراداً ، أو تصنفهم في جماعات بحسب صفاتهم العامة كما وصفنا من قبل .

ولكن الحذر كل الحذر أن يشعر أحد من تلاميذك أنه في نظرك صورة من نموذج أو وحدة من طراز عام . فإذا سألك أحدهم نصيحة فمن واجبك أن تسخو له بها مع السرور والبشاشة ، وإذا لمحت في أحدهم ميلاً خاصاً إلى ناحية من العلم أو فناً من النشاط فادخل عليهم البهجة بأن تهتم بما يهتمون به ، وأن تشاركهم فيه . ولكن ليس عليك أن تأخذ على نفسك معرفة كل فرد منهم بمقدار ما تأخذ على نفسك من معرفة أحوال الآخرين الذين ذكرناهم آنفاً . ذلك بأن الأوساط والعاديين من الشبان أيسر تعلماً إذا كانوا جماعة وهم أكثر تآلفاً ومودة وتعاوناً فيما بينهم ولا حاجة بهم إلى المزيد من رعايتك لكل فرد منهم .

قلنا فيما سبق أن المعلم الحاذق ينبغي له أن يعرف مادته أولاً ثم يعرف تلاميذه ثانياً . وهناك صفة ثالثة لابد من توافرها فيه وهي أن يعرف شيئاً كثيراً غير هذا وفوق هذا . المعلم الممتاز هو الذى يكون له أفق واسع وهمة عالية في معارفه وميوله العقلية . وانها لحية عظيمة أن يتصور المعلم أن التعليم مثل سائر الأعمال التى لا تزيد على عمليات تدور أو قواعد تتبع يوماً بعد يوم ، حتى إذا ما انتهى النهار عاد الإنسان إلى بيته ليقطع سائر الوقت في أحاديث عابرة أو تسلية تافهة أو يستمع إلى أغاني الإذاعة أو يتصفح جريدة سيارة أو قصة رخيصة . فالمعلم إذا كان في مثل هذه الحال لم يستطع أن يبعث في نفوس تلاميذه روحاً ولن يثير نشاطاً . بل المعلم هو الذى يرى ما لا يرى غيره ويمكر خيراً مما يفكر سواه ويدرك من أحوال مجتمعه ما لا يدركه الأوساط من الناس . وليس معنى هذا أن المعلم لا يستحق أن يكون معلماً إلا إذا عرف ما لا يعرف غيره من المعارف كأدب لغة غريبة ولا أن يكون متخصصاً في ناحية ضيقة لا يتخصص فيها الكثيرون ، ولا أن يتبحر في اللغة مثلاً فيكون حجة فيها . فالقصد

بهذا القول أن يكون المعلم أكثر خبرة بشئون الحياة والمجتمع ، وأن يكون واسع الآفاق في معارفه وميوله العقلية ، وأن يعنى بالمسائل العقلية ويقدر الفنون ويتذوق ما فيها من جمال ويطرب لكل مظاهر الجمال الأسمى . والمقصود فوق هذا كله أن يكون طلق النفس بحب الطيبات من الحياة والرزق في غير تكلف ، وأن يكون دائم النمو نشيطا يعمل على توسيع آفاقه العقلية والروحية .

إن كثيراً من الناس يجمدون ويحبون نشاطهم ويقف نموهم فيما بين الثلاثين والأربعين من سنهم ، فتراهم يستقرون استقراراً هو أقرب إلى الركود والجمود ، أو هو على الأقل أقرب إلى القصور ، فالذى يقع بما وصل إليه ويرضى بدفعة حياته الأولى لن يلبث أن ينحدر وتفتر عنه قوة الدفعة الأولى وينتهى أمره إلى الوقوف . فأنا أحذر المعلم أن يقع في مثل هذا لأن رسالته هي مسيرة الحياة وما فيها من اتجاهات كبرى ومسائل هامة وإيضاح ذلك إلى الأبناء الذين أوثمن على تنشئتهم من أجل الحياة .

ولن يستطيع المعلم أداء هذه الرسالة إلا إذا كان دائماً متطلعاً إلى الزيادة ومسايرة الزمان فيما يأتى به من المستجدات كل عام .

وللمعلم وظيفتان خاصتان به تجعلانه يختلف عن كل من عداه من الفنيين ومن الإداريين والعمليين في المجتمع . فالوظيفة الأولى أنه هو الجسر الذى يصل بين المدرسة وبين الحياة . وإنه لمن حق الأبناء أن يعجبوا من قديم ليتعلموا دروس الهندسة وحساب المثلثات على حين يدوى المجتمع الذى حولهم بالنشاط . وهم يخضعون للدراسة ويسئلمون ولكن المدارس تبذل جهداً كبيراً في حفظهم وحجزهم بين جدرانها . فلو تبين لهم أن مدة بقائهم في المدرسة لا تزيد على مدة سجن حكم عليهم بها أو أن المدرسة لا تزيد على قفص يضطرب فيه الطير حائقاً يائساً لما خرجوا من مدرستهم بفائدة تستحق أن يحرص عليها أحد ، ولكان وجودهم فيها محرجاً لصدورهم منعصاً لحياتهم . وليس من القنع لهم أن يقال لهم باللسان أن علم الهندسة أو حساب المثلثات يفيدهم في مستقبل حياتهم ، فقد لا يكون فيهم من قدر له أن يكون مهندساً أو باحثاً في الرياضة ، والشباب لا يستطيع أن يدرك

في سن الشباب فائدة أسلوب التفكير الرياضي ولا يمكنه أن يرى مستقبل حياته من وراء حجب الغيب . فالذي يهيئ للشبان أن يدركوا قيمة العلوم التي يدرسونها هو أن يظهر لهم في كل مناسبة ظهوراً جلياً أن عالمهم المدرسي متصل بالعلم الأوسع وأن الرباط الذي يربطهم بها وثيق العلاقة بالحياة ، وأن تلك العلاقة متبادلة بين المدرسة والحياة ، وأن النور والنشاط يفيض وينبعث دائماً من كلا العالمين إلى الآخر . وهذا الإدراك يتأتى أحياناً بما يسمونه « جعل الحياة متصلة بالحياة » ، وأحسن الوسائل لهذا الاتصال أن يكون المعلم نفسه متصلاً بالحياة . فهو إذا كان واسع المعارف عامر النفس بحقائق الحياة أمكنه أن يشعر بتلاميذه نبضات الحياة أثناء الدرس وذلك بقوة روحه وسعة علمه ، فإذا التلاميذ يتمثلون المعاني واضحة حية مهما كان درسه صعباً ، وإذا هم يعرفون قيمة المعارف التي أطلعهم عليها بغير حاجة إلى توجيه نظرهم إلى قيمتها . والدرس عند ذلك يكون جيبياً إلى نفوسهم وإن لم يكن من اختيارهم .

فإذا كان المعلم قديراً في بعض موضوعات الدراسة ولكنه عاجز في موضوعات أخرى ، كأن يكون مدرسا بارعا في تاريخ العصور الوسطى في الشرق مثلاً ولكنه عاجز في تاريخ تلك العصور في الغرب ، فإن تلاميذه قد يملون تدريسه لتاريخ تلك العصور في الغرب ويسيثون به الظن باديء ذي بدء . ولكنهم إذا رأوه في الوقت عينه ملماً بأحوال العالم وما فيه من اتجاهات ومشاكل وغايات ومثل عليا وأدركوا أنه أقدر منهم على معرفة أحوال الحياة وإدراك أسرارها بفضل خبرته وعلو ثقافته وسعة آفاقه ، وأن فضل علمه وخبرته لا يقل عن مقدرته على الإيضاح والتبسيط — إذا أدرك التلاميذ هذا لم يكن هو في حاجة إلى حافز آخر على محبتهم لمادته واهتمامهم بها وتقديرهم إياها . فالمعلم القدير يثير اهتمام التلاميذ مهما يكن أمره ، وهو بهذا يجعل دروسه محبوبة عندهم لأنه يكون في كل الأحوال بمثابة محدث طريف في حديثه أو كاتب بارع في كتابته . وأكثر الدروس قائمة على الحديث ، وإذا كان ذهنه فياضاً بما فيه من علم بالحياة فإنه لن يفتقر إلى ما يجعل دروسه طريفة أصيلة . سيجد دائماً من الأمثلة ومن الشواهد ما يعينه على إيضاح درسه ، ولن يجد نفسه مضطراً إلى إعادة الحجج البالية أو الأقوال المعتادة ، بل تداعى إليه المعاني

وتفيض على لسانه وتضمن إقبال سامعيه عليه ، لأنهم لن يحسوا أنهم يعرفون ما يريد أن يقول قبل أن ينطق به . وأكثر التعليم لا يزيد على إيضاح وتفسير . فنحن نفسر المجهول بالمعلوم ونوضح الغامض بالظاهر الحى ، والتلاميذ لا يعرفون عادة إلا الشيء اليسير ويتهجون أن يسمعوا ممن يعرف ليستخلصوا منه ما يزيدهم علماً . حدثنى زميل من باريس أنه كان يعلم تلاميذه قصة دون كيشوت يوماً ، فوجد صعوبة كبرى فى جعلهم يدركون أن شخصية بطل القصة لم تكن شخصية مجنون ينبغي له أن يسجن فى محبسه ، فبدأ يحثهم عما شاهدته فى بعض الملاعب من مصارعات الثيران فى إشبيلية وما فى تلك المصارعات من وحشية وقسوة وغرور وجراً فى غير طائل ، وإن ذلك كله أثر من بقايا عصر بائد كان لا ينبغي له أن يبقى فى وقتنا هذا ، وهو مع هذا لا يعد غريباً فى بلاد اسبانيا ولا ينكره القوم هناك . ثم أخذ بعد هذا يحديثهم عما امتاز به أهل أسبانيا من الزهو والطنطنة بالمثل العليا وإن الكاتب الإشباني العظيم صور طباعهم هذه فى مؤلفاته . فما هو إلا أن تدفق فى حديثه ذلك مع تلاميذه حتى رآهم يفتنون إلى مغزى القصة وعلما من هذا أنهم إذا أرادوا أن يفهموا مراى كاتب المؤلف فى قصة كبرى مثل (دون كيشوت) كان عليهم أن يتبصروا فيها ولا يحكموا عليها بما عندهم من العلم القليل ولا يقيسوها بمقاييسهم الساذجة ، وقد تبين لهم آخر الأمر ما تعذر عليهم فهمه أولاً فعرفوا أن الكاتب العظيم مؤلف تلك القصة لم يصور للناس رجلاً مجنوناً ولا معتوها ، بل صور رجلاً ينظر إلى الحياة نظرتة الخاصة به ، فلما استطاع التلاميذ أن يصلوا مع أستاذهم إلى هذا المدى بدأت مناقشتهم تزدهر وتتشعب ، وبدأت آراؤهم تتفق وتتفتح ، ووجدوا فى القصة كثيراً من الفائدة والمسرة .

هذه هى وظيفة المعلم الأولى فى رسالته . وأما الثانية فهى أن يعد تلاميذه الصغار ليكونوا رجالاً ، ولهذا كان من واجبه أن يبين لهم حياة الكبار بما يناسب عقولهم ونفوسهم ، ويجعل نفسه واسطة بين الكبار وبينهم . ومن المعلمين كثيرون لا يقدر على هذا لأنهم لا يكادون يعرفون شيئاً غير المدرسة التى يعيشون فيها كما هو الحال فى بعض المدارس الإنجليزية . ومعنى هذا أن المدرس يكون محدود الأفق لا يكاد علمه

يتعدى دائرة المدرسة الوسطى أو الثانوية . وهؤلاء المعلمون المغلقون لا يكادون يهتمون بشيء سوى مباريات الكرة وامتحانات الشهادات العامة .

ومن المعلمين جماعة أخرى في الطرف الآخر لا يعبأون بشيء مما يتصل بحياة تلاميذهم ، فلا يشاركونهم أفراحهم ولا آلامهم ، ولا يواسونهم في متاعبهم أو مشكلاتهم ومخاوفهم . وهم يعتزلون ويترفعون عن مجالاتهم ، بل يعدونها إهانة أو محنة أن يقضوا أيامهم مع الأطفال والفتيان كأنهم يودون لو كان تلاميذهم كهولا أو شيوخا في الخمسين أو الستين . ولست أنكر أن عمل المعلم لا يخلو من متاعب ومنغصات إذا شاء أن يكون واسطة بين حياة الكبار وحياة الصغار ، ولكني أقول مع هذا إنه واجب لا بد منه ، وإن المعلم يستطيع أداءه في يسر ، وخير المعلمين من يقوم به على وجهه الصحيح .

إنك لن تجد في الناس جميعاً من هو في سن واحدة خالصة ، فلن تجد رجلاً في الأربعين خالصاً أو في الخمسين أو الستين . ولو رأيت جمعاً من الناس يتفرجون أو يتبهجون بشيء فيما بينهم ويأخذون في شيء من المرح أو اللهو ، لو جدت أنهم يعودون أصغر من أسنانهم عشرات من السنين . فكل منا ينطوي في شخصه على أشخاص عدة يعيشون قريباً من ظاهر كيانه ، بعضهم يشبه الأطفال وبعضهم مثل الشباب وأقلهم الشخص الظاهر الذي يعيش في سنه الحقيقية .

والعلم الماهر هو الذي يستفيد بالأشخاص الشابة المنطوية في شخصه والذي يعرف كيف يعود شابا بغير أن يتجرد من رجولته . إن أحدنا ليزكر ما كان يهيمه ويدخل البهجة إلى قلبه عندما كان صغيراً ، وإن كان لا يجهل ما يهيمه ويسره وهو رجل . فإذا استخدمنا ما نذكره عن صبانا في إيضاح دروسنا ونحن نشرحها بعقول الكبار الناضجين خلع ذلك رونقا على الدروس وأسرى فيها روحا وجعل تعليمنا أسهل وإيضاحنا أبين وأبلغ .

والصغار لهم عقول ساذجة ، وقد يكون تفكيرهم فطريا ، ولكن نفوسهم حساسة تتأثر بما يطرأ عليها من المشاعر الجديدة . فهم يلتفتون أكثر ما يلتفتون إلى المناظر التي تأخذ بأبصارهم كالإعلانات الطريفة والأشخاص الغريبة والأخبار المثيرة ،

ولو لم يكن في ذلك كله شيئاً خطيراً . وليس كل ماتقع عليه أنظارهم أول مرة يثير فيهم تفكيراً عميقاً ، ولكن هذا الذي تقع على أبصارهم يصبح جزءاً من تجربتهم وينقش على صدورهم ، لأن صدورهم ما تزال رطبة ، فإذا أنت أدخلت إليها شيئاً مما يسترعى أنظارهم وأنت تشرح الدرس ، فإن ذلك قد يساعد على تدليل صعوبة أو حل مشكلة .

ومن أوصاف المدرس القدير البشاشة والظرف والعدوبة ، وكمن آثار تترتب على هذا ، فمن الواضح أن آثارها عند التلاميذ تجعلهم يقبلون على معلمهم في شغف ويتطلعون إلى ما يتخفهم به في أسلوبه العذب الفكه . فلو كنت مدرساً للغة وكان درسك في أدب القرن العشرين مثلاً وأردت أن تتحدث في شعر شوقي^(١) وروعته وعن شعر حافظ ومتانة ديباجته ، فإنك لو اقتصررت على قراءة أبيات من شعرها وتفسيرها فإنك لن تكمل صورة أديهما . ولكنك تكملها إذا تحدثت عما كان يصدر منهما أحيانا في مجالسهما من الفكاهات أو الملح كأن تقص عليهم ما يروى عن حافظ مثلاً من أنواع المداعبة ثم صورته وهو يدب على عصاه أو ينظر إلى محدثه من وراء منظاره الأسود ، أو كأن تصف لهم شوقي وشغفه بالغناء وطريقته في الكتابة إذا أراد أن يؤلف الشعر وكيف كانت عيناه تترجرجان إذا نظر إلى من يحدثه . وقد يزيد التلاميذ معرفة به إذا قرأت عليهم بعض شعره الذي يدل على ناحية خاصة من حياته مثل أبياته التي قالها عندما ولد له ابنه على إذ قال :

صار شوقي أبا على في الزمان التللى
وجناها جناية ليس فيها بأول

فإن تناولك سيرة الشاعرين من هذه النواحي الخاصة يجعل صورتها أقرب إلى الحياة وأوقع في النفوس فيعرف التلاميذ أنهما لم يكونا آلتين تسجعان بالشعر على طراز واحد في كل حالة ، بل إنهما كانا من البشر الذين لهم آلامهم وآمالهم وأفراحهم

(١) أردت أن أجعل المثال مما يفهمه قراء الكتاب بالعربية ، بدلا من المثال الذي ضربه المؤلف لأنه غريب عن مألوفنا . (المترجم)

وأحزانهم كما كان لهم مواطن ضعف ومواطن قوة في أشخاصهم وفيما خلفوا وراءهم من الإنتاج .

وليس من المنتظر أن تكون كل المواد سواء في إتاحة الفرص للعلم أن يجعل أسلوبه طريفا عذبا فالعلوم مثلا لا تتسع لمثل هذا . ولكن العلم الماهر لن يعوزه انتهاز الفرص للترفيه عن تلاميذه بين حين وآخر بطريقة لطيفة تبعث إلى نفوسهم المرح ، فإن خمسا وخمسين دقيقة أو نحو ذلك من درس يتخلله شيء من النشاط والمرح خير من ستين دقيقة ينجم عليها جد لا هوادة فيه . ويرى بعض المعلمين في الفكاهة مساعدة على ضبط الفصل وجدير بي أن أنبه إلى خطورة هذا الوهم . فالذين يتوهمون هذا يرتكبون مثل الخطأ الذي كان يرتكبه المعلمون في القرن التاسع عشر باستعمالهم العصا في حفظ النظام ، أو حث التلاميذ على الاجتهاد . وقد يلجأ المعلمون في إثارة الفكاهة إلى أن يسخروا من بعض الأخطاء التي يقع فيها بعض تلاميذهم ، ثم قد يستمرئون هذا فينساقون فيه إلى السخرية من التلاميذ أنفسهم حتى يصبح ذلك دأبا لهم فيعتادون أن يسلقوا تلاميذهم بالسنة حداد أو يتناولوا بالتهكم عيوبهم الجسدية أو الشخصية . وإذا تمكنت عادة السخرية من هؤلاء المعلمين رأيتهم لا يرتاحون إلا إذا وجدوا بين التلاميذ من يصلح لأن يكون ضحية لطفياتهم . وإذا لم يجدوا أحدا صالحا لذلك خبطوا خبط عشواء ، وقد يصيرون شابا بريئا لأنهم اعتادوا أن يمزجوا دروسهم بالسخرية ، فهم يشبهون الطغاة الذين تروى عنهم الأقاصيص أن أبوابهم كانت لا تخلو يوما من رؤوس الضحايا المقطوعة ، التي يجعلونها عبرة لسائر أهل المدينة . ولكن مالى أشبه هؤلاء المعلمين بالطغاة فقد يسرهم هذا التشبيه لأنهم في العادة من صغار النفوس الذين يريدون أن يداروا تقصمهم بمظاهر الكبرياء . وما أحب إليهم أن يشبهوا بالطغاة ، وأولى بي أن أشبههم بالأغربة التي لا يحلوها إلا أن تحط على ظهر حصان مسكين إذا رأت فيه قرحا ، فما زال تنقر ذلك القرع وتلتهم من لحمه وهي تنعق راضية مسرورة حتى يجن الحصان من الألم ويقذف نفسه من جانب صخرة ليهلك .

وقد تحدث الكاتب الإنجليزي كبلنج عما أصابه من آلام السخرية في طفولته

من الرجل الذى كان وصيا عليه ، وذلك فى الفصل الثانى من كتابه « أحاديث عن نفسى » ، ثم وصف كذلك فى كتاب آخر معلما كان يعذبه بالسخرية وسماه المستركنج ومعناه « الملك » . نعم سماه الملك وهو اسم له دلالة كبرى لما بين الملك والطغيان من صلة . وكان الأثر الذى خلفته فيه سخرية معلمه أنه كان دائم اليقظة والانتباه وهو يقول إن ذلك كان يبعث فيه لونا من الابتهاج وعاد عليه بفوائد كثيرة . ولكن السخرية مع ذلك أعقبت فيه انكاشا وأفراطا فى الحساسية ، ونفست عليه كثيرا فى مستقبل حياته . ولا شك أن ما قاساه فى طفولته كان له دخل كبير فى توجيه آرائه وجعله يعتقد أن السخرية قوة هائلة فى الحياة السياسية ، وهو معنى عبر عنه فى كثير من المواطن مثل كتابه « الثعالب الصغيرة » وكتاب « أسهل من ألف باء » وكتاب « القرية التى أجمعت على أن الأرض مسطحة » . ومن آثار هذه الطفولة المعذبة أيضا أنه صار من المؤمنين بالسيطرة الذين يستمرئون احتقار الأجناس الأخرى . ولو كان الحظ أسعده بعلم إنسان كان من غير شك أنضج رأيا وأسعد فى الحياة حظا . فذلك المعلم الطاغية قد أفسد كثيرا من روحه ولعل اضطهاده له كان ناشئا من شعوره بأن تلميذه ألمح منه ذكاء فعمد إلى مداراة ضآلته بإذلال التلميذ والتعالى عليه .

فلا ينبغي أن نستخدم الفكاهة فى السخرية واستعباد التلاميذ أبداً . بل الفكاهة بالمعنى الصحيح لا تستخدم فى مثل هذا الغرض إلا نادرا ، وأكثر ما يتوصل به العلم لإخضاع تلاميذه إنما هو التهكم والتعريض وهما رمزان للسيطرة الفكرية وليس من الفكاهة فى شيء . والذى نقصده هو البشاشة والظرف وحلاوة الروح وأثر ذلك فى التعليم أعمق وأسمى من إخضاع الفصل . والمقصود من ذلك توثيق المودة بين المعلم وتلاميذه وإشاعة الصفاء بينهم وليس كبتهم وتعذيبهم . حدثنى معلم شيخ حكيم فقال : « إن اليوم الذى لا يفوز فيه المعلم وتلاميذه بضحكة خالية مرحة تخرج من أعماق قلوبهم يكون يوما ضائعا » . وهو يقصد بذلك أن الناس إن تشاركوا فى الضحك تضاءلت بينهم حدود السن والمكانة وأصبح الجميع إخوانا ، فالشيخ

والشاب والتليذ والعلم والعامل ورئيسه بل السجين وسجانه يصيرون بالضحكة الخالصة الصافية جمعا واحدا من البشر يتمتعون بالحياة .

وقد ابتكر الكاتب الفرنسى الكبير (جول رومان) فى أول حياته فكرة ضمنها فيما بعد فى كثير من رواياته وقصصه البارعة ، وهى أن جماعات الناس تبقى أفرادا منعزلة حتى تحدث حادثة أو يعرض لهم غرض مشترك أو تطرأ عليهم حالة تحرك عواطفهم فإذا هم يمتزجون فى فئة واحدة متضامنة ، وعند ذلك تصبح الجماعة كائنا حيالهم إحساسا واحدا ويفكر تفكيرا واحدا وتكون لها فى مجموعها قوة فائقة تزيد أضعافا على قوة أى فرد منها . وقد يحدث أحيانا أن تكون الجماعة حمقاء فى اندفاعها مع شعورها ، وقد تكون فى تصرفها دنيئة هوجاء كما يحدث فى حالات الاضطراب الشامل أو الفزع الجافل . ولكنها تكون فى بعض الحالات كما يصورها رومان نبيلة حقا تسمو بعواطف أفرادها وتحفزهم إلى عظام الأمور . وإنه لمن واجبنا معاصر العلمين أن ندرك مثل هذه الحالات إذا سنحت وأن ننهزها . فلنشارك تلاميذنا فى اجتماعاتهم ولنستمع إلى ما يقولون فيها من أحاديث الفتوة النابضة بالحياة ولنشاركهم فيما يتخذون من قرارات نبيلة . وإنه لمن الخير أن نشاركهم فى مبارياتهم الرياضية ونصفق معهم للعبة البارعة ونشجع أفراد الفريق الذى ينتمى إلينا إذا رأيناه يبذل الجهد ليحرز الانتصار باسمنا . ونستطيع أن نشارك فى حفلات التمثيل والأمصار التى يقيمونها ونأخذ نصيبنا من الاهتمام بالممثلين وهم يستعدون لأداء أدوارهم وأن نعجب بهم وهم يؤدونها فى رواية جديدة ممتعة اختاروها بأنفسهم . ونستطيع كذلك أن نشاركهم الرحلات فى المدينة وخارجها ونتملى معهم بما فيها من نشاط . نستطيع أن نشارك فى كل هذا وهو جدير كل الجدارة بأن نستمد منه ما يشرح صدورنا ويطلق نفوسنا من دأرتها المحدودة . والكاتب الفرنسى (رومان) يسمى فكرته هذه نظرية (اليوناتيرم) ومعناها (الوحدة) ، وهى وإن كانت فكرة سامية موقفة ، تنطوى على مخاطر لا ينبغي أن تغيب عن أذهاننا ، فمن مخاطرها أنها قد تنحدر بنا إلى إلغاء شخصية الأفراد وقلة الاعتداد بناحية الفكر والذكاء ، وقد تجعلنا نندفع فى المساعر أو كما قيل « تجعلنا نفكر بدمائنا » . كما أنها تميل بنا إلى

الإيمان بالجماعة وأن الكثرة هي صاحبة الرأي الأصوب دائماً . ولم يغب هذا المعنى عن ذهن الكاتب فهو يعرف أنها قد يساء فهمها واستخدامها وهو يعرف أن النوابغ من أهل الفن لم يخضعوا قط لفكرة محددة . ولهذا نجده لا يؤكد فكرته ولا يدعو لها دعاية سافرة مطلقة . فنحن نلحجها في ثنايا أكثر مؤلفاته الكبرى ، وفي مؤلفات كثير من الكتاب الناشئين الذين آمنوا بها . إن من أعظم ما يشرح الصدر في التعليم تلك الساعات التي نحس فيها أننا نتحدث إلى جمع يستمع إلينا ، ويتلقف منا كل كلمة ننطق بها عن طواعية ورغبة لا عن تكليف وضجر . فما أحب تلك الساعات التي تجمعك بفتة من تلاميذك قد شاركت في خلقها وتوجيهها وشاركت هي كذلك في خلقك وتوجيهك ، فإذا خاطبتها كان حديثاً من القلب إلى القلب ومن العقل إلى العقل بدلاً من أن يكون حديثاً معاداً تبعته إلى الآذان فلا يكاد يبلغها وتسجله الأقلام فلا تكاد تجدله معنى . فأنت تتحدث أو تستمع وهم يستمعون أو يسألون أو يجيبون ، يدفعكم جميعاً روح شامل من توثب الشباب إلى البحث عن الحقيقة . فأنت وما تقوله وتلاميذك وإنصاتهم لك وتفكيرهم معك ونشاطكم جميعاً جزء لا يتجزأ وهو كل واحد من نشاط العقل البشري . ولن يخفى هذا على تلاميذك فإن الشعور ما دام حياً فإنه ينبعث إلى الجميع ويسرى فيهم . وخلق ذلك الشعور أو المساعدة على أذكائه جانب هام من واجب المعلم ، ولكنه لا يخلق إلا مع وجود الصلة القوية ، صلة الأخذ والأعطاء التي ينبغي أن تكون بين المعلم وتلاميذه . وقد رأينا فيما تقدم أن الظرف والبشاشة من أقوى دعائم هذه الصلة المتينة ، فإذا كان المعلم وتلاميذه يتشاركون في ضحكة أمحت بينهم فوارق السيطرة والشخصية والسن ، وصاروا جميعاً وحدة تحس المسرة وتتمتع بالمرح المشترك والتأثر بتجربة واحدة . فإذا تكررت هذه المشاركة مرة بعد مرة أو استمرت وتحول مجراها إلى شئون الفكر والبحث كان المعلم قد أحرز نصراً عظيماً .

ومن اليسير أن نرد على هذا القول إلى ما يقوله علماء النفس ، فإن للإنسان غريزتين قويتين يمكن أن يستغلها المعلم في تعليمه ، أحدهما غريزة الاجتماع والأخرى غريزة حب اللعب . هب أن مجموعة من الناس — نحو خمسين مثلاً — ذهبوا في

رحلة حدد لها أربع ساعات ليصعدوا فوق تل ، ثم ينحدروا إلى جانبه الآخر ، حتى يصلوا إلى أقرب مدينة عند السفح . فلو أنهم ذهبوا أفرادا لتخلف كثير منهم عن الوصول في الوقت المحدد ولو صلوا جميعاً إلى نهاية الرحلة مجتهدين خائري القوى . ولكنهم إذا ذهبوا في جماعة كان من اليسير عليهم أن يصلوا معاً في وقت أقصر ومجهود أقل . فإذا هم ساروا في رحلتهم فرقتين متنافستين أو كانوا من أعضاء جمعية للرحلات وقطعوا الطريق في غناء ومرح بخطوات متناسقة كانوا أوثق اجتماعاً وأكثر استمتاعاً ولا يكادون يحسون تعباً .

وهكذا الحال إذا أنت جمعت ثلاثين من تلاميذك وجعلتهم يتشاركون في تحقيق غاية ، ووفرت لهم ما يشعرون السرور كان جهدهم أعظم أضعافاً . والضحكة الطيبة المرححة من خير ما يلائم غريزتي الاجتماع واللعب .

وقد أسلفنا كذلك أن من واجب المعلم أن يكون الواسطة التي تربط الشباب بالكبار وتعمل على تقريب الأجيال ، فإذا كان في طبعه الظرف والمرح كان أقدر على بلوغ هذه الغاية . فالشبان يرون أن الكبار غلاط جامدون ، كما أن الكبار يرون الصغار طائشين سخفاء . هذا هو السرفيا ينشأ بين الأجيال المختلفة من سوء الظن ، فلا يتيسر بينها العمل إلا بالضغط والشدة . فإذا كان المعلم ماهراً أمكنه بظرفه أن يظهر لتلاميذه أن الذين تقدمت بهم السن إلى ما بعد الخامسة والعشرين ليسوا جميعاً من الموتى ، كما أنه يستطيع في الوقت عينه أن يعرف عن تلاميذه ما يبين له أن ما يسميه الناس طيشاً وسخفاً لا يزيد على قلة في الخبرة أو المهارة . وأن ذلك لا يتعذر على العلاج . بهذا يكون كل من الطرفين قد عرف الآخر وتيسر المعاونة بينهما . فلنذكر أن هذه الصلة الوثيقة هي لب التعليم وجوهره .

تحدثنا في الفصول السابقة عن أهم ما ينبغي للمعلم القدير أن يعرف وما ينبغي له أن يتصف به . ولكن من هو المعلم نفسه ؟ من هو المعلم القدير ؟ وهل ينبغي أن تتوافر فيه خصائص معينة من الصفات والمهارات ؟ والجواب على ذلك نعم . ولكنها خصائص قليلة لا تزيد على ثلاث .

الأولى الذاكرة القوية . فالمعلم إذا كانت ذا كرتة ضعيفة كان معرضاً للسخرية محفوفاً بالخاطر . ذلك المعلم يكون مثل الموسيقى الذي يعلن لسامعية أنه سيسمعهم دوراً رائعاً ثم يعزف لهم أنغاماً ناشزة ، أو مثل الممثل الذي يبدأ دوره فلا يكاد ينطق بأول جملة حتى ينسى ما بعدها ويقف مبهوتا ، أو هو مثل الطبيب الذي يعطى مريضه درهمين من عقار سام بدلا من حبة واحدة ، أو الشرطى الذى يفتح الطريق للمرور من الاتجاهين المتعارضين ، أو التاجر الذى لا يأتى لزبائنه بالبضائع التى يحتاجون إليها ثم يقول لهم إنها كانت هنا منذ لحظة فانتظروا حتى أجدها . فعلى المعلم أن يتذكر كل ما يهم من عناصر موضوع الدرس ، فإذا هو نسى نقطة أو أغفل بعض تفاصيل صغيرة بين حين وآخر لم ينقصه ذلك عند تلاميذه فهو يبقى موضع عطفهم وتقديرهم ، وليس عليه من بأس إذا هو ألقى نظرة بغير تكلف إلى دفتر تحضيره أو إلى كتاب أمامه . والذاكرة القوية تساعد أيضاً على استيعاب ما يقال فى أثناء الدرس ، فإذا عرض له سؤال وجرت فيه مناقشة كان من المفيد أن يتذكره لعله يعيده على تلاميذه يوما فى صورة أخرى . وإذا لاحظ أن تلميذاً تطوع بالإجابة عن سؤال مستعجلاً إجابته من بعض مطالعائه أو موضحاً لها بما اكتسبه من خبرته فى هواية خاصة به فإنه يذكر ذلك بعد حين فيسأل التلميذ أن يشرح مسألة أخرى . وإذا وجد يوماً أن بعض تلاميذه يعجزون عن حل مسألة من المسائل فإنه يتذكر أن يلتفت إليهم التفاتاً خاصاً إذا عرضت لهم مسألة جديدة من ذلك النوع . فالذاكرة عند المعلم ضرورة لازمة كما هى لازمة عند غيره من الفنين . انظر مثلاً إلى المحاماة أو الطب تجد أن الذاكرة الواعية الخالقة من أكبر مميزات المحامى أو الطبيب القدير كما أنها تميز المعلم . والتلاميذ إذا شهدوا كيف تلهم الذاكرة الخالقة القوية معلمهم ورأوا كيف تعينه على جمع شوارد الموضوع الذى يشرحه ساعدهم ذلك على تذليل الصعاب فى دراستهم ، فهم ينصتون إلى الدروس فى نشاط ويتابعون شرح المعلم فى شغف ثم يتعذر عليهم الربط بين شوارد الحقائق لأن كثيراً مما يحفظون يقع فى أذهانهم كما تقع الكتل المفردة ، وتستقر هكذا مفردة ، فإذا دخلوا الامتحان أخرجوا تلك الكتل من مواضعها وصقلوها وعرضوها ثم أعادوها بعد الامتحان إلى مواضعها أو قذفوا بها

بعيداً . ولكن هذه الكتل إذا بقيت مستقرة في مكانها مهما أحكم ترتيبها ومهما صقل سطحها لا تفيد التليذ شيئاً ولا يمكن أن نسميها تربية ، ووظيفة المعلم أن يبعث خلال هذه الكتل تياراً من النشاط والإدراك في أثناء إلقاء الدرس وبعده حتى تسيل ويتمزج بعضها ببعض وتتلاحم وتستمد الحياة وتختلط بكيان العقل وتنمو به وتبقى فيه .

ومن الوسائل التي تحقق هذا أن يبين المدرس لتلاميذه أن الحقائق التي تبدو متباعدة لا رباط بينها هي في الحقيقة مترابطة بطبيعتها . ولو فعل المدرس هذا عفو الساعة بغير سابق تحضير لكان أوقع في نفوس التلاميذ وأحسن أثراً . فإذا حدث هذا وجد المدرس جزاءه وافراً في وجوه تلاميذه المشرقة التي يضيئها شعورهم بأن حياة جديدة دبت في أذهانهم .

والخاصة الثانية التي ينبغي أن تتوافر للمعلم هي قوة الإرادة ، فالمعلم القدير لا بد أن يكون حازماً ، وقد كان هذا من المسلم به في القرن التاسع عشر ، فما أكثر من نبغوا فيه من أصحاب الحزم والعزم بين المعلمين وإن كان ذلك الحزم أحيانا يبلغ حد القسوة والاستبداد . ولكن أكثر من نبغ من هؤلاء المعلمين كانوا قوما من أصحاب الرأي والحكمة والثبات ، وكانوا من كبار المربين حقاً ، وكان تلاميذهم من خيار الناس حتى لقد كان بعضهم يتمرّد ولكن المتمرد منهم كان مهذباً مثقفاً^(١)

وأما اليوم فقد اتجهت المدارس في أمريكا وبريطانيا وفرنسا وإيطاليا وغيرها إلى وجهة أخرى غير السيطرة وقوة الشكيمة وصارت أقرب إلى المحاسنة والملاطفة ، وقد كانت هذه المحاسنة في كثير من الأحيان تصطبغ بالمرح والتساهل والتهرب من الصعاب . وخلاصة القول أن المعلمين قد أصبحوا لا يعلمون كما كان يعلم السابقون من أصحاب الشخصية القوية .

(١) وقد عرفنا في مصر طائفة من كبار المعلمين عرفوا بالحزم وقوة الشخصية في أول هذا القرن العشرين وكان أثرهم في المدارس ظاهراً في حسن نظامها واستقامة تلاميذها ولكن الحكم القائم عند ذلك كان قائماً على سلطان احتلال أجنبي لا يعياً بالتربية بقدر عنايته باستقرار الأحوال وانتظام الأمور . فلما تحركت الأمة المصرية وأرادت التخلص من الاحتلال غيرت وجهة المعلمين من السيطرة إلى التوجيه .

(المترجم)

ومن البديهي أن المعلم لا يمكن أن يستغنى عن قوة الإرادة ، فكل من وقف أمام فصل فيه ثلاثون زوجاً من الأعين تنظر إليه يعرف هذا حق المعرفة ، ومن المعلمين^(١) من يتوارى وراء النصبة خاشعاً أمام فصله كأنه صائد خرج ليصيد فهداً من وراء حجبته ، ومنهم من يذرع فصله ذهاباً وإياباً بين تلاميذه يطاعن نظرات تلاميذه ويصرخ فيهم بأوامره ونواهيه كأنما هو مروض أسود . ومن المعلمين طائفة أخرى لا تدرك أنها في حاجة إلى شيء من قوة الإرادة ولا إلى ضرورة لاستخدامها ، ولعلمهم يستحيون من الشعور بضرورتها أو لعلمهم يخشونها . هم يظنون أن المدرسة مجتمع مثالي فلا حاجة فيه إلى إرادة قوية ولكنهم في ذلك مخطئون . كم يواجه المعلم من أنواع المقاومة وكم ينبغي له أن يذلل من العقبات ! انظر مثلاً إلى طبيعة التلاميذ وكرهاتهم للعمل فإنه أحب إليهم أن ينطلقوا إلى الفناء ليلعبوا أو يذهبوا إلى السينما أو يتمتعوا بما يتهيا لهم من مباحج الحياة ، ولكن الدراسة واجب لا بد منه لأنهم يستعدون حياة طويلة لا بد فيها من العمل ولو تساعنا معهم وتزلنا على رغبتهم وأبغنا لهم اللهو لنذهب ظنهم إلى أن العمل غير ضروري وأنه من الممكن التهرب منه ، ونكون بهذا سبباً في إفساد حياتهم وتشويه أخلاقهم .

ومن طبائع الصغار أنهم يعمقون السيطرة فهم فوضويون بالفطرة ، وما أحب إليهم من عالم مهوش لا نظام فيه ، فإنهم ينطلقون فيه على سجيته لا يعرفون واجباً ولا يراعون حداً ، ولكن الحياة ليست هكذا ولا مفر من أن يتعلم الصغار أن يحترموا فكرة النظام وإذا هم لم يتعلموا ذلك في المدرسة تجرعوا مرارة الاضطراب إلى تعلمه في الحياة . ومما يترتب على هذا أن واجب المعلم أن يبين لهم كيف يفرقون بين السيطرة القاهرة الطاغية وبين السيطرة الحكيمة الصالحة ، وكيف يروضون أنفسهم على قبول الصالحة منها ورد الطاغية ، ولا يستطيع تعليم مثل هذا التمييز في أول الحياة إلا المعلم الحكيم الحازم .

وطبيعة ثلاثة في الأطفال إنهم لا يحبون تركيز انتباههم على شيء طويلاً ، ففي هذا

(١) الكلام موجه إلى بعض المعلمات الأمريكيات اللاتي يعانين الصبيان والبنات جنباً إلى

التركيز جهد كبير عليهم غير مألوف لهم وفيه مشقة على نفوسهم . ألم تنظر مرة إلى طفل وهو يؤدي واجبه المنزلى ؟ إنه إذا حسب أنه بعيد عن أعين الرقباء لم يقرأ إلا عشرة أسطر ثم ينصرف إلى رسم وجه مضحك في هامش الصحيفة . وإذا عاد بعد ذلك إلى القراءة لم يزد على عشرة أسطر أخرى ثم يضع كتابه ويدندن بأشودة أو يلهو بشيء ويأخذ في ترتيب كتبه أو يبرى أقلامه ، فإذا عاد إلى قراءته مر على قطعة أخرى من الصفحة ثم وضع الكتاب وجلس فاتراً يكاد يلهث من الجهد حتى يستجمع قواه ليعاود الكرة مرة أخرى . ولن تراه إذا أقبل على عمله متفرغاً له أو مستغرقاً فيه بل هو يتحرك ويتلفت ويخطط الأرض بقدميه أو يقرض أظافره ويتحرك طوال الوقت في مجلسه كأنه قاعد على حجر . وما هذه الحركة كلها إلا أثر من آثار عجزه عن الثبات والتركيز وضيقه به ، فهو يحاول أن يتخفف منه بكل ما يستطيع من الوسائل . إنها اشارات تنم عن محاولة التهرب .

ومع كل هذا هو يحفظ ، فإذا مر بالدراسة الابتدائية وذهب إلى المدرسة الثانوية بدأ يستقر ويزيد مقدرة على التركيز لمدة أطول . فإذا اختار بعد ذلك مهنة أدرك أنه لا مفر له من الاستعداد لها ، وزيادة قدرته فيها حتى يصبح قادراً على الصبر والأناة في أكثر الأعمال تعقداً . فإذا تخرج بعد الدراسة وبدأ يخوض غمار الأعمال تسلمته الحياة فعلته كيف يصبر على جهدها وكيف يركز اهتمامه فيها ، وإلا فإنها تنبذه وتغفله وتجعله من الخثالة أو تتقاذف به في كل موطن ، لعله يجد في زواياها شيئاً يمسك به رmqه . إن الحياة لا تحفل بالفراش البهيج بقدر ما تحفل بالنحل المنتج ، والتركيز أو الصبر على مداومة الانتباه شيء يكتسب بالممارسة والتعلم ، والمدرسة هي التي تعلمه ، والمعلم القدير هو الذى يستطيع أن يوجه التلميذ فيه . ولا يذهب ظن أحد إلى أنه شيء يسير يحتاج إلى بذل شيء من قوة الإرادة وحدها . فالتركيز عملية عقلية أيضاً وهى تنطوى على الإختيار ، فلو أنك رأيت تلميذاً فاتراً لا يحب المطالعة ولا يقرأ إلا بطيئاً كارهاً ، ثم استطعت بطريقة من الطرق أن تبعث إلى نفسه حافزاً على الدراسة وحببته فيها ، وخلقت فيه ميلاً إلى اختيارها ، لرأيتك يتغير فجأة ، فإذا هو مكب على مكتبه ، عاكف على كتابه ، يقطع الساعة بعد الأخرى في العمل لا يكل ولا يمل

ولا يبالى تعباً ولا جوعاً ولا نوماً . ذلك لأنه قد اختار لنفسه غرضاً ، وصرف قلبه عما عداه ، وهذا ما تعلمه جميعاً وما نعمل به طوال حياتنا .

وكثير من الناشئين لا يطبقون سيطرة عقل آخر عليهم ، فهم يعارضون الرأى أحياناً ليثبتوا استقلالهم ، كما ينفض الجواد رأسه ويحرن إذا شد لجامه . وإنه لمن أكبر وسائل التعليم الناجعة ما سنعرضه فيما بعد عرضاً وافياً ، وذلك أن تثير ميل التلميذ إلى المقاومة ، وهى الطريقة التى يتبعها رواد الطلاب فى جامعى أ كسفورد وكامبردج وفى بعض الفرق الخاصة فى جامعات أخرى . فالطالب يكتب مثلاً مقالا فى موضوع صعب معقد مثل « أثر أمراء الإقطاع فى سياسة إيطاليا الحديثة » أو مثل « نسبة الألوان » ، ثم يقرأ مقاله على رائده ، فإذا كان أحد الطلاب المستمعين يعرف شيئاً عن ذلك الموضوع فإنه ينصت صامتاً وأما الرائد فإنه قد يكون فى الحقيقة موافقاً على كل ما جاء فى المقال ، غير أن واجبه يقضى عليه أن يفنده وينقده ، ويمزقه فيأخذ فى إظهار ما فى حجج المقال من عيوب ويعرضها فى غير هوادة ولا تساهل ويبين ما قد يكون فيها من عبارات منقولة من الكتب أو دوائر المعارف ، ويتشدد فى ذلك فلا يغفل شيئاً ولا يتجاوز عن شيء . فكل صفحة تشرح تشرحاً وكل فقرة تحلل تحليلاً حتى لقد يقضى الرائد ساعة كاملة فى مناقشة جملة هامة واحدة . والطالب يذل جهده فى الإجابة على كل نقد ويدافع عن كل عبارة ، فما تزال المناقشة بينهما مشتبكة حتى يخرج الطالب منها خطوة بعد خطوة وقد ملك ناصية موضوعه ، إذا كان قد أحسن الإمام به من قبل ، وبذلك يصبح مقاله رسالة متينة البناء منقحة مؤيدة بالبراهين والوثائق بدلا من تركها أكاداساً من قطع وتنف متداعية مهلهلة . فإذا استطاع الطالب أن يخرج من المناقشة بمثل هذه الثمرة رضى عن نفسه وأرضاها وأما إذا كان الطالب لا يجادل ولا يدافع بل يستسلم ولا يرد على نقدرات رائده فإنه لا يكون طالباً نجيحاً ، ولعل الرائد نفسه لا يكون معلماً قديراً .

فالناشئون لا يحبون بطبعهم سيطرة عقول من هم أكبر منهم ، وإنه لمن الخير أن يكونوا كذلك ، ومن أغراض التعليم الصحيح أن تثير فيهم المقاومة والمعارضة ، ثم يوجهها إلى وجهتها السليمة النافعة . وهنا نقول إن من التلاميذ من يكونون أصحاب

نشاط وحيوية ومن تكون لهم قدرة فائقة على المقاومة والمعارضة ، والمعلم في مثل هذه الأحوال في أشد الحاجة إلى أن يكون له من قوة الإرادة ما يساعده على الثبات لهم وضبطهم ، والاحتفاظ بمكانته واستقلال رأيه . وقد يجد المعلم في بعض البلاد نوعاً آخر من المقاومة وهي معارضة التلاميذ للتعلم نفسه . قد يرى بعض التلاميذ أن التعليم اعتداء على كيانهم ويتوهمون أن ما عندهم من المواهب والكياسة والشجاعة وفيض القوة فيه الكفاية لإبلاغهم ما يريدون أن يبلغوا في الحياة فما فائدة التعليم في نظرهم وهو لا يزيد على قراءات في الكتب ؟ بل لقد يحسبون أنه يضرهم كما قال طباطبائي الجيوش الشيخ الذي يحكى عنه أنه قال « ما هذه التي تسمونها فيتامينات ولا أرى فيها إلا ضرراً بالجسم » . ومثل هذه العقيدة شائعة في كثير من البلاد التي تحتاج الحياة فيها إلى شدة المراس وقوة الشكيمة ومتانة الأبدان . والمعلم في مثل هذه البلاد يواجه صعوبة كبرى ويتجشم متاعب ينوء بها كما سنذكر فيما بعد ، وحسبنا هنا أن نقول إن هذه العقيدة من دواعي المقاومة التي تعترض المعلم في تأدية واجبه ، وإذا أراد أن يواجهها فلا بد له من قوة إرادة موفورة ، فإذا كان قديراً تيسر له أن يذلل تلاميذه ويوجههم بدلاً من مصادمتهم ومصارعتهم ، ومن أجل هذا يجب أن تكون له إرادة ناضجة متينة . وليس الأمر مقصوراً على هذه المقاومة الظاهرة التي تتحدث عنها فإن في كثير من المدارس الكبرى نوعاً آخر غير ظاهر من المقاومة وهو تيار خفي من الثوران والفوضى والسخف ، فقد يحدث في بعض الأحيان أن يقتحم بعض التلاميذ بناء خالياً في المدرسة ويأخذوا في العبث بما فيه وتخطيطه ويتركوه كأن فرقة من جيش الأعداء اقتحمته في غزوة وتركته حطاماً . فإذا مثل العابثون عما أجروا لم تظهر عليهم علامة تدل على شذوذ أو انحراف أو خبث ، بل لعل مظهرهم ينم عن الخضوع والخنوع ، كأنهم يحسون في أعماق صدورهم بالخوف من القوى المخططة التي تلبست بهم حيناً . ومن الممكن أن يهيج فصل من الفصول أو أن تهيج مدرسة بأجمعها وينفرط عقدها ويثور ثأرها — فإذا هي تدمر وتفسد وتخلّف من وراءها أشد الأضرار لنفسها ولعالمها ولدارها وللنظام كله ، وجو المدرسة العام قبل أن تعود إلى صوابها .

والمعلم الحكيم يحتال على إصلاح حال تلاميذه إذا رأى فيهم فرط المقاومة بأن يفتح لهم مسارب شتى ليصرفوا فيها نشاطهم الفياض ، ومن ذلك أن يفسح لهم فرص المرح البريء ، ولكن عليه أن يكون دائماً اليقظة والحذر حتى يمسك الزمام ويضبط الأمور إذا رآها تنذر بالانفلات من يده والانفجار فيه .

والخاصة الثالثة للمعلم القدير هي الشفقة ، فليس من اليسير أن تعلم شيئاً بغير الرحمة والمودة إلا إذا أردنا أن يكون التعليم بالقسر والعنف ، كما يفعل المعلم مروض الأسود مع وحوشه من التلاميذ . ولكن قلما يفلح التعليم في أكثر التلاميذ بالقسر والعنف . فالأسود تروض بالعنف إذ توضع في أقفاص من الحديد وترهب بعض الرهبة بالحديد المحمى وإطلاق القذائف . وقد تيسر بعض الظروف على المعلم أن يفرض درسه فرضاً كما يحدث مثلاً في تدريس الدين في بعض الأحوال ، وذلك لأن العواطف الدينية تتدخل والعقائد الأصيلة الموروثة المقدسة تعمل عملها في قلوب التلاميذ وتجعلهم أيسر قياداً ، وكذلك الحال في حالات أخرى مثل المدارس الحربية وأمثالها فإن دخول هذه المعاهد لا ييسر إلا للمختارين المميزين ، وهذا يخفف عن التلاميذ وطأة الشدة والنظام الصارم لأنهم عرفوا شدته قبل أن يختاروه ، وأقبلوا عليه مع علمهم بما فيه من الصرامة ، فالتعليم هناك لا يتأثر بما قد يكون بين المعلم والتلميذ من الجفاء أو الكراهية . ولكن التعليم المعتاد في غير هذه الأحوال يستلزم وجود التعاطف بين المعلم وتلميذه حتى يحس الناشئ أن المعلم ما أتى إلا ليساعده ويرقى به ، وأنه معنى بخيره وتقدمه ، يسره نجاحه وتسوؤه خيبته وأنه في كل الأحوال يعطف على ضعفه وعجزه .

ونحن نعرف ما يعاني الناشئ من المشقة إذا أراد أن يتعلم شيئاً له قيمة ، ومنهم من يتألم من التعلم ويضيق به . ولكن رحمة المعلم الحكيم ومودته لا يعد لها شيء في تخفيف الألم وتسرية الضيق . والرحمة لا تجدى إلا إذا كانت صادقة منبعثة من قلب رحيم ، فالناشئون جميعاً في كل الأسنان من الطفل الغرير الساذج إلى طالب الجامعة المجد لا تخفى عليهم أمارات الكراهية والمودة في معلميهم ، كما يفعل الكلب

إذ يعرف بغير زته إذا كان الشخص الذي أمامه يخافه أو لا يرهبه . فلا فائدة في تكلف المودة أو التظاهر بها إذا كان المعلم لا يحسبها حقاً .

على أن الرحمة أو المودة ليس معناها دائماً أن يتلطف المعلم بالتربيت على الأكتاف أو إحناء الرأس أو الابتسام . فمن المعلمين من لا تراه إلا هادئ الوجه ثابتاً لا يكاد يدعو تلميذاً باسمه ولا يفكر إلا في شرح درسه وإيضاحه وحسن تقديمه وتيسيره حتى يثبت في الأذهان صافياً ظاهراً ، فلا يسع تلاميذه إلا أن يعدوه معلماً عامراً القلب بعلمه حريصاً على مصلحتهم . وليس المهم في أمره أن يكون مقبلاً على مادته بل المهم أن يكون حريصاً على تعليمها وإيصالها إلى تلاميذه . فإذا كان حقاً يعنى بشرح دروسه وجعلها يسيرة مفهومة فهماً دقيقاً ويفرق بالبطيء من تلاميذه فيساعده ويتأني بالذي يشبهه عليه المعنى حتى يوضح له ما اشتبه عليه ، إذا كان المعلم كذلك كان جديراً بأن يعده تلاميذه رفيقاً بهم حذراً عليهم ، وإن هو لم ييتسم لهم مرة أو يظهر لهم عطفاً صريحاً مرة . فالمطلوب من المدرس ما هو إلا الشفقة والحدب وقد تكون شفقة الأخ الأكبر أو الأب كما قد تكون شفقة الزميل . ومن الشفقة ما يكون شعوراً من المعلم بأنه يساعد أبناء وطنه الناشئين على أن يصيروا مواطنين صالحين كما يحدث من المعلم إذا شارك في مكافحة الأمية في بلاده لأنه يشعر بالمشاركة في إزالة وصمة قومية ، فإن كل مواطن رحيم يتطوع لتعليم مواطن آخر قياماً بحق الوطن . ولكن المعلم إذا خلا من أحد هذه الدوافع ولم ينظر إلى تلاميذه إلا على أنهم بلاء لابد منه ولا حيلة فيه كما ينظر الإنسان إلى جاني الضرائب كان عمله وبالا عليه وشقاء مقبلاً لتلاميذه . وأنى يكون في مثل هذه الحال تعليم مفيد ؟ لست أنكر أن المعلم لا يخلو من تلميذ أو تلاميذ لا يستحقون مودته كما لو كان أحدهم وقعاً أو سمجاً أو متدلاً أو هازلاً ماجناً ، وهؤلاء يكونون أسمى وأبغض إذا كانوا يتعمدون السهاجة أو السخف . ولكن إذا كان المعلم لا يجد في نفسه ميلاً إلى أحد ولا عطفاً على أحد كان الأولى به أن يتهم نفسه ويغير مسلكه ، وإلا فإذا عجز عن ذلك كان عليه أن يغير مهنته .

طرق المعلم

تحدثنا فيما مضى عن صفات المعلم وهذا حديث آخر عن طريقه ووسائله . فالتعليم له ثلاث مراحل ، مرحلة التحضير ومرحلة تدريس ما حضر كله أو ما اختار منه ومرحلة التحقق من أن التلاميذ قد استفادوا مما تعلموه .

والتحضير قلما يكون موفقاً وكثيراً ما يكون عقيماً . فالمعلم يحضر دروسه عادة لليوم التالى أو الأسبوع المقبل ، ولكنه كثيراً ما يهمل النظر فى إعداد خطة للعمل فى فترة من العام أو للعام كله . فهو فى العادة يعرف ماذا يقطع من المقرر إلى آخر الأسبوع الحاضر ، وقلما يفكر فى النسبة بين هذا الجزء الذى يقطعه وبين مقرر العام كله ، فلا يهتم بهذا التنسيق إلا أفاضل المعلمين ذوى العقول الراجحة والنظر البعيد . ومن الخير أن يفعل المعلم هذا ويعد خطته للعام كله ويقسمها على أجزاء السنة ويلتزم بإنفاذها حتى نهايتها . فالكثير منا أيها الإخوان لا يفتنون إلا فى أواخر العام إلى أنهم قد أسرفوا فى الإبطاء عند أول الدراسة ، وأن عليهم أن يسرعوا فيما بقى من الأيام ليعوضوا ما فات . والمعلمون فى الجامعات من أسوأ الأمثلة فى هذا الشأن لأنهم فى حل من الاستطراد فى دروسهم وليس عليهم أن يتقوا رقيباً ولا حسيباً فى صورة امتحان خارجى .

وسأقدم هنا مثالا أقتبسه من مذكرات الأستاذ (نيكولاس مورى بتلر) مدير جامعة كولومبيا سابقاً وهو أستاذ قضى فى إدارة تلك الجامعة عدة سنوات وكان من مميزاته أن ولاءه لكليته لم يحل دون ولاءه لواجب الأستاذ المربى .

التحق الأستاذ فى أول حياته طالباً بكلية كولومبيا فى أواخر القرن الماضى وكان محباً لدراسة الآداب ولكنه كتب فى مذكراته عن الأستاذ (دريزلر) أستاذ اللغة اليونانية ما يلى :

« أنه كان يطيل فى سرد دقائق قواعد النحو فكنا فى دروسه كمن يكب على الأرض ولا يرفع بصره إلى السماء ، فلم نلمح شيئاً من جمال الآثار العظيمة التى كنا

تدرسها ولا شيئاً من روعة معانيها الكبرى . وإني لأذكر مثلاً أنني قضيت الشطر الأول من السنة الأولى مع الأستاذ (دريزلر) نقرأ في كتاب (ميديا) للكاتب الكبير (أوروبيدس) وانتهى العام ولما نقرأ ألا (٢٤٦) سطرأ من ذلك السفر العظيم . ومعنى هذا أن العام انتهى ولم نعرف ما هو موضوع كتاب (ميديا) ، فلم ندرك شيئاً من دلالة القصة ولا شيئاً من جمال أسلوبها .

وهذا حكم خطير من رجل كان من أخلص المحبين للآداب القديمة ومن أكثر الناس حماسة للثقافة والمعرفة . وقوله هذا يذكرنا بالفكاهة التي تروى عن ممثل لم يعرف قط خاتمة القصة التي كان يمثلها لأنه كان يقتل دائماً في الفصل الثاني ثم يعود إلى داره بغير أن ينتظر مرة ليرى ختام الرواية . وقد كان بوسع التلاميذ أن يقرأوا بقية قصة (ميديا) وحدهم ولو عن طريق ترجمة منقولة عنها . ولكنهم كانوا بغير شك قد كرهوها وزهدوا فيها من طريقة أستاذهم . فانظروا يا أخى إلى طريقة الأستاذ (دريزلر) وخطه فإن قصة (ميديا) تحتوى على ألف وأربعائة سطر ، وهو يعلم أن الفترة الواحدة من العام الدراسي في الجامعات الأمريكية لا تزيد على أربعة عشر أسبوعاً ، فكان من الواضح أن يبدأ القراءة مع تلاميذه من أول العام على أن يقطع معهم مائة سطر في كل أسبوع ، أو أن يزيد القدر قليلاً حتى يوفر بضعة دروس في أول الفترة لتقديم الكتاب للتلاميذ وبضعة دروس أخرى في آخرها لمناقشة ما قرأوا . ولكنه على ما يظهر لم يقرأ مع تلاميذه إلا سبعة عشر سطرأ في كل أسبوع وهو قدر ضئيل . ولو كان عدد الدروس في الأسبوع لا يزيد على درس واحد لقننا إن الأستاذ كان دقيقاً متأنياً ، ولكن الدروس المقررة ثلاثة في كل أسبوع وهذا سير يشبه ديبب النمل أو زحف النهر الثلجي . فما الذي حمل الأستاذ على مثل هذا الإبطاء واضطره إلى أن يهمل أكثر من ألف سطر من القصة لم يقرأ فيها مع تلاميذه حرفاً واحداً ؟ فهل كان تلاميذه من البطء في الإدراك بحيث لا يستطيعون أن يقرأوا أكثر من هذا ؟ اللهم لا ، فلو كان هذا صحيحاً لعرفه (بتلر) ولم يؤاخذ أستاذه هذه المأخذة . بل لو كان هذا صحيحاً لعرفه الأستاذ (دريزلر) نفسه واحتال على مداواته بطريقة من الطرق . أم كان سبب ذلك أنه كان يكثر لتلاميذه من الترجمة

والإيضاح ؟ ولكن بتلر يذكر لنا أن أستاذه لم يهتم بمناقشة المعاني ولا بالتعريف بالكتاب اليوناني العظيم شاعر المآسى . فالسر إذن هو أن الأستاذ كان لا يعبأ إلا بالنحو وقواعد البلاغة ، فهو ينتهز كل فرصة لتدريسهما ، ولا يلتفت إلى شيء آخر غيرها مما يتصل بالأساطير أو بالمآسى الخالدة أو بالشعر والنفس البشرية . لم يكن يعبأ بشيء مما قدمته اليونان للعالم من براعة الأساليب وقوة التعبير وكل ما يجعل العمل الفني آية كاملة متناسقة الأجزاء . هذا هو سر الإبداع في تراث اليونان الفني سواء أ كان الأثر الخالد معبداً أو حواراً فلسفياً أو دعاء أو رواية تمثيلية . ولست أشك في أن الأستاذ (دريزلر) كان يعجب ويدهش لو قال له قائل إنه أغفل كثيراً مما كان جديراً بالذكر والاهتمام من كنوز الفوائد التي يمكن أن تستفاد من دراسات الأدب اليوناني . ولا نظن إلا أن رده على هذا يكون توكيداً لطريقته وأن التلاميذ لا يستطيعون أن يقرأوا أكثر من (٢٤٦) سطراً في مدة الفترة الواحدة ، إذا هو أراد أن يعلمهم كل ما عنده . ولو أنك راجعته قائلاً أنه كان يستطيع أن ينظر إلى الرواية مجتمعة كعمل فني واحد فيعطى تلاميذه عنها فكرة عامة في أول الأمر ثم يقول إن عليهم أن يفرغوا من قراءتها في مدة الفترة الدراسية وأنهم سيناقشون معه أهم ما فيها من الأقوال ، وكل ما فيها من الأغاني وأن ذلك لا يزيد على (٢٤٦) سطراً ثم نصحبهم بقراءة ما بقي منها وحدهم — أنك لو قلت له مثل هذا القول لقطع به وعده إفساداً لقيم الدراسات القديمة .

وقد سقت كل هذا المثل لأني أرى أن معلمى آداب اللغة معروضون بصفة خاصة للوقوع في مثل هذا الخطأ ، لأنهم كثيراً ما يميلون إلى جانب من مادتهم فيحملهم هذا الميل على أن يتصفوا إلى ما يميلون إليه وإغفال كل ما عداه . فلا يعبأون بقراءة المؤلف كله مع تلاميذهم ، ولا بتشجيعهم على ذلك وتعريفهم بالكتاب وميزاته وأسلوبه كقطعة فنية متكاملة . ولسنا نلوم المعلم إذا هو أحب فرعاً من فروع مادته بل نرى أن هذا فضل فيه وامتياز له . فالتلاميذ يحبون دائماً أن يكون معلمهم ممتلئاً بمادته وأنه يغترف من معين حماسه لها . وإنى لأذكر أن من أحب الدروس وأثبتها عندي كانت أحاديث غير محضرة يستطرد إليها المدرس عفواً فيلقى بالأوراق التي كان

يقرأ منها المحاضرة ويتدفق في حديثه ناظراً إلينا في دفعة وحرارة ويفيض علينا مما يفيض به قلبه . فكان هذا يجعل الدرس شائقاً ممتعاً . وإذا كنت يا أخي قد وثقت علاقتك بتلاميذك فإنك تستطيع أن تعرف متى يكونون مقبلين عليك يستفيدون من كل لفظة تنطق بها ويطربون لكل نص تتلوه عليهم ويسايرونك في التفكير خطوة خطوة . فإذا بلغت مثل هذا المدى مع تلاميذك فانطلق معهم وارتحل معهم دروسك ارتجالاً ما دمت تجد مادتك ومادامت حماسك تواتيك ، وما دام تلاميذك يتابعونك بأذهانهم ومشاعرهم . على أنك بعد هذا تعود إليهم بعد يوم أو أسبوع فتعيد إلى موضوعك نظامه وتجمع بعض الشوارد إلى بعض وتلخص ما قد يكون فاتك ثم تبين لهم إلى أين وصلت بهم وما هو موقفهم من دراستهم . فإذا فعلت مثل هذا فاطمئن كل الاطمئنان إلى أن تلاميذك يسرون معك ويشاركونك كل المشاركة . أنك يا أخي رائد ناصح ولست طريداً هارياً .

ومن أكبر ما يساعد التلميذ على التعلم أن يشعر بأن له غاية يقصد إليها ومن أكبر ثمار هذا الشعور أن يدرك التلميذ أنه فاز ونجح في أن يتم شيئاً إذا بلغ الغاية التي قصدها . وإذا عرف التلميذ هدفه نشأت فيه المقدرة على رسم الخطوة . ومظهر ذلك في الأمور العقلية أن يدبر التلميذ خطواته قبل أن يخطوها ، وأن ينسق بين أجزاء موضوعه ويجمع أطرافه . ومظهره في الفن أن يدرك التلميذ معنى الانسجام ويتمرس بالمقدرة على الخلق والإبداع . وينبغي ألا يغيب هذا المعنى كله عن ذهن المعلم وهو يحضر أعماله . وهو يستطيع أن يضرب المثل لتلميذه بالعمل ليعرف أنه من الضعف إهمال تدبر الأمور قبل الإقدام عليها ، وأن الإنسان لا يبلغ شيئاً إذا كان يعيش يوماً فيوماً ، وأن رسم الخطط وتركيز الجهد يضاعف القوة لتحقيق الغاية .

وخير الطرق للوصول إلى هذا المدى أن يرسم المعلم خطته ويوضحها لتلاميذه ويؤكد لها أنهم حق يعرف أنها قد ثبتت في أذهانهم . فإذا ما أنقذ خطته وقف بهم ليتأملوا ما قاموا به وينظروا إليه جملة . والناشئون لا يحسنون تدبر الأمور ووضع الخطط الطويلة المدى ، بل يحلو لهم أن يعيشوا يوماً فيوماً أو أسبوعاً فأسبوعاً على

الأكثر . وقد يتأثر المعلمون بهذا الطبع ، أو يستسهلون مسأيرته ليوفروا على أنفسهم مشقة التدبير وعناء التزام الحطة . ولهذا نجدهم يقضون فترة من الدراسة في قراءة كتاب واحد أو في تدريس فرع واحد من المادة ويسمحون لأنفسهم أن يهيموا أسبوعاً بعد أسبوع بين أبواب المنهج وتفاصيل الموضوع ويحسبون أن هذا أروح لهم من العناء . والحق أن هذا السير أشد عليهم وأكبر جهداً لأنه ممل لتلاميذهم وقد يكون ثقيلاً على المعلمين أنفسهم . ولست أستبعد أن يكون كل منا قد سمع في بعض الأحيان تلميذاً يقول لصاحبه :

— ماذا أعددت للغد ؟

فيجيبه صاحبه .

— ثلاثين صفحة من كتاب كذا . وماذا أعددت أنت ؟

فيقول زميله :

— خمسين سطراً من شعر الشاعر فلان ، ألا إنه بلاء !

يقولها وهو يزفر ضيقاً كما يفعل الثور إذا ربط إلى الساقية .

والتلاميذ طبعاً يقولون مثل هذا القول مهما بالغ المعلمون في تيسير الأمور وتدبيرها ، لأنهم يحبون المغالاة في آلامهم ، ولكنهم إذا كانوا يعرفون لأنفسهم غاية واضحة كانت عملهم أجدى وأسرع وكانوا فيه أكثر ذكاء . فإذا عرفوا مثلاً أن الصفحات الثلاثين التي يعدونها للغد تقطع بهم درسا في تاريخ حادثة من كبريات الحوادث التي كان لها أثر في تقرير مصير الحياة الإنسانية ، وإذا عرفوا ولو بصفة عامة مبهمة أن السطور الخمسين من الشعر متصلة بقصة قرأوها أو بشاعر سيدرسون أدبه كان قيامهم بواجبهم أحب إليهم وأخف مثونة عليهم من نير الساقية على الثور .

فينبغي إذن أن يعرف كل فصل قبل أن يبدأ الدراسة ملخصاً للمنهج الذي قرر عليهم ، وبعض المعلمين لا يزيدون في تعريف تلاميذهم بالمنهج على ذكر الخطوط العامة للموضوع ، وآخرون يملون عليهم مناهج مكتوبة مبوبة مقسمة ، أو يوزعون عليهم صحائف مطبوعة تحتوى على أبواب المنهج غير مقسمة على أسابيع الفترة أو العام ، بل مرتبة بحسب نظامها المنطقي حتى يتيسر لهم أن يروا ما بينها من العلاقات ، وأن ينظروا

في الأبواب التي يهتمون بها أكثر من سواها ، وأن يسألوا أنفسهم عنها ويعدوا أسئلتهم فيها حتى لا يفوتهم شيء منها . أو يعرفوا ما فاتهم منها إذا تغيب أحدهم عن المدرسة يوماً .

ومن المواد ما لا يمكن أن يقسم ويبوب على مثل هذا النحو إلى أقسام متميزة كل منها قائم بذاته يشتمل على عمل أسبوع ، ومن أمثلتها دروس الفن والأدب واللغات والفلسفة والتاريخ والسياسة . ففي مثل هذه المواد يحسن أن يشترك المعلم وتلاميذه في الشرح والمناقشة بغير التزام تقسيم محدد . فالجوهرى في هذه الدراسات إنما هو تسلسلها وتدرجها ، وهذا التسلسل هو الذى يمكن تحضيره وتبيينه للتلاميذ . وأما في الدراسات الأخرى كالعلوم فقد يكون المستحسن التزام الحطة والزمن المحدد لكل جزء منها .

من قصص الأطفال قصة الأرنب الأبيض والملك الذى جاء به ليشهد في محاكمة المذنب ، وفيها يتجه الأرنب الأبيض إلى الملك فيسأله كيف يؤدي الشهادة ، فيقول له الملك فى وقار : « ابدأ من البداية ثم استمر حتى تنتهى إلى النهاية ، ثم اسكت » . وهذه نصيحة حسنة فى حكاية القصص ولكنها لا تحسن فى شئون التعليم . فإنك إذا أردت أن تعرف قطعة من إقليم فالخطأ كل الخطأ فى أن تثب إلى سيارة تقطع بها الأرض من طرفها الأقصى ثم تعود أدراجك كما بدأت وينتهى الأمر ، ولكن كثيراً من المعلمين يفعلون مثل هذا فى معالجة موضوعات دراستهم مع صعوبتها وتعقدها . وهذا هو السر فى أن تلاميذهم يظهرون من العباوة ما ليس فى الحقيقة طبعاً فيهم ، فالتلاميذ قد يختلط عليهم الأمر ويحارون فيما يعرض عليهم فلا يدرون أين هم ولا أين يتجه بهم الدرس ، إنهم لا يعرفون ما يريدهم المعلم أن ينظروا ولا ما يريدهم أن يعرفوا ، أى التلال أوعر أرضاً وأى سفوحها أروع منظراً ، وماذا يمكن أن يروا فوقها أو فى الناحية الأخرى منها ؟ فكل ما يعرفونه هو أن السيارة تقف بهم كل أسبوع يومين للاستجمام ثم تستأنف سيرها . ولو أن المعلم بدأ أول شيء بعرض سريع للموضوع ووزع على تلاميذه بعض الخرائط لينظروا فيها ، قبل البدء فى الدراسة ، فإذا وقف بهم بين حين وآخر ليرشدهم . أو ليطلعهم على صور بعض المناظر والمشاهد المعروفة ،

ثم عاد بهم إلى الخريطة مرة أخرى حتى يفرغوا من دراسة الأقليم ، لو أن المعلم فعل مثل هذا لكانت الفائدة أعظم والشوق إلى المعرفة أشد .

وكثير من الكتب يسير على مثل قول الملك للأرنب الأبيض إذ أنها لا تقول للقارىء ماذا ينتظر أن يتعلم من قراءتها . فهي لا تبين له العلاقة بين كل جزء منها والأجزاء الأخرى ، فالقارىء يبدأ القراءة هائماً وينتهى إلى آخرها هائماً لا يعرف للخاصة علاقة بالمقدمة ولا يستطيع أن يلقي نظرة شاملة على ما قرأ ، بل تطلع عليه النهاية على حين فجأة وقد تصدمه صدمة عنيفة . وإني لأذكر الكتاب الأول وهو الوحيد الذى قرأته للشاعر اليونانى (هومر) وكان كتاباً أحمر قائماً ببيع الشكل وقد أكره الأستاذ العالم الذى نشره من التفسير والتعليق حتى كاد كل سطر منه لا يخلو من هامش ، وما أكره ما كان فى هذه الهوامش من شروح المادة المحبوبة وهى القواعد النحوية . ولكنه لم يكتب فيها شيئاً عن الشاعر نفسه . من هو هومر وأين أقام فى مدة حياته ؟ وما هى قصة الإلياذة وماذا جاء فى كتاب الإلياذة الأول ؟ لم يقل ناشر الكتاب شيئاً عن هذا . وقد عجبت أشد العجب كيف يحتوى كتاب على كتب عدة ولم أهتد إلى معرفة معنى هذا حتى عرفت أن الكتب القديمة كانت تحتوى على أجزاء كل منها يكتب على لفه من ورق البردى وكانوا يسمونه كتاباً . وكذلك لم أعرف من الكتاب الذى قرأته شيئاً عن فكرة الإلياذة ولا عن موضع الكتاب الأول منها . وقد ثارت فى نفسى أسئلة شتى كثيرة لم أجدها جواباً فى الكتاب الذى قرأته .

هذا مثال كان له أمثال كثيرة وما زالت له إلى اليوم أشباه عدة .

وهذا مثل آخر من طريقة سقيمة فى التعليم يصفها رجل صار فيما بعد معلماً عظيماً له ولع بالآداب وهو (وليم ليون فلبس) . فقد ذهب (وليام) إلى جامعة (ييل) فى سنة ١٨٨٥ ووجد هناك ما سماه « اللعنة المخيمة على السكينة واللطفة فى فن التعليم » . فقد التحق بفرقة تدرس أدب الشاعر (هومر) وكان يقضى ثلاث ساعات كل أسبوع فى تلك الدراسة لمدة عام كامل . وكان من المعقول أن يجد هو وزملاؤه عند أستاذهم ما يتمتعهم ويروى غلثم من شعر ذلك الشاعر المبدع ، ويعرفهم

بطريقته في رسم الأشخاص وجبك الحوادث ، ويصرهم بكنوز لغته وموسيقى أوزانه ويطلعهم على صور الحياة في عصره ، ويشرح لهم ما قاله الكتاب في مختلف العصور من أقوال عجيبة عنه ، إذ قالوا إنه منشىء فن المأساة ومعلم شعب اليونان ، الذي عن طريقه تعلمت الإنسانية كلها . ولكن شيئاً من كل هذا لم يحدث . قال وليام فلبس في وصفه : « ان المعلم لم يغير طريقته الرتيبة ، فلا تعليق ولا ايضاح ، ولا شيء سوى أن يطلب إلى واحد منا أن يقرأ ، ومعنى ذلك أن يترجم ، ثم يطلب إليه أن يزن ، ومعنى هذا أن يقرأ الشعر موقفاً على وزنه . ثم يقول له : كفى ويكتب له درجة في كراسته ويفرغ منه . هكذا استمرت الحال حتى فرغنا من القراءة الأخيرة في شهر يونيه بعد عام كامل من الدراسة في مثل هذا الجهد الملل المضني ، وما كان أشد دهشاً في آخر محاضرة عندما سمعته يقول في نغمة فاترة خاوية « إن أشعار هومر أروع ما أبدعه العقل الإنساني » ، ثم قال « انتهى ! » فقمنا وخرجنا إلى ضوء الشمس »

فهذه الجملة الأخيرة التي قالها الأستاذ في وصف عظمة هومر هي المحاولة الوحيدة التي أراد أن يبين فيها السبب الذي من أجله قضى مع تلاميذه ساعات بعد ساعات في دراسة مضيئة ، وقد يقول قائل ان الأستاذ لم يكن في حاجة إلى بيان الدواعي التي تدعو إلى دراسة الآثار الأدبية الكبرى ، وقد يكون هذا صحيحاً في حالة الكبار ولكن الناشئين في حاجة إلى أن يعرفوا الأسباب التي تدعوهم إلى دراسة موضوع معين والغايات التي تنتهي إليها هذه الدراسة ، فهم لم يعرفوا بعد قيمة دراسة الآداب ولم يعرفوا بعد أن أشعار هومر من الآداب العظيمة ، ولا يستطيعون أن يعرفوا ذلك إلا بدراستها . وهم مع ذلك لا يدركون معنى عظمة الآداب ذاتها إلا بصورة غامضة يحسونها إحساساً مبهماً ، ولسنا نقول إن التعريف بموضوع جليل معناه أن نطلب في مدحه وتمجيده فإن المقصود هو توضيحه وكشف فوائده حتى تتجلى أمام الأبصار والبصائر . انك إذا شئت أن تنمي ذوق الموسيقى في مجموعة من الشباب فهل يكفيك أن تأمرهم بقراءة سيمفونيات بهوفن مثلاً ، وأن تقتصر على عزف بعض مقطوعات منها على البيان ثلاث مرات في كل أسبوع لمدة عام ، بغير أن تشرح لهم موضوعاتها وتبين لهم فكرة السيمفونية عند بهوفن ، وأسلوبه في عرضها ، والأثر العظيم الذي

كان لحياته وعصره في إنتاجها ، وموضعه بين نوايغ فن الموسيقى الذين سبقوه والذين أتوا من بعده وأن نعرض عليهم سيمفونياته الممتازة ؟ هل يكفيك أن تفعل هذا ؟ إنك إن فعلت ذلك لم يتبأ إلا للقليل من تلاميذك أن يعرفوا الموسيقى ولن يفيد أكثرهم من تعليمك إلا أن يذكروا تنفا من يتهوفن ، وقد يقدرّون على عزف بعض قطع منه ، ولكن أكثرهم لن يحبوه بل لعلهم ينكرون الموسيقى ويحتقرونها سائر حياتهم .

فما هي الطريقة المثلى إذن لرسم الخطة لمثل هذه الدراسة الطويلة ، سواء كانت الدراسة في هومر أو في ملتن أو يتهوفن أو دانتى ؟ فالطريقة واحدة أو تكاد تكون واحدة ، وإن كان الأسلوب يختلف ويتنوع بحسب عدد تلاميذ الفرقة . وأول ما يجب أن يراعى في الطريقة تقليل دروس المطالعة المملة الرتيبة وزيادة دروس الإيضاح والشرح والمناقشة . وثاني ما يجب أن يراعى بعد هذا أن تكون الدروس متنوعة حتى لا يتكرر نوع واحد من الدروس فيصير مملاً أو كما سماه (فيلبس) « الطريقة الرتيبة » و « الجهد الملل المضى » . وثالث ما يجب أن يراعى أن ننظر إلى الموضوع على أنه عمل عقلى فنى متكامل مكون من أجزاء ، وليس على أنه تيار مستمر لا صورة له ، ولا يزيد على ألفاظ وعبارات تقرأ وتوزن ويفسر معناها .

ولنعرض هنا خطة للدراسة على سبيل التمثيل ، فمن الممكن أن يبدأ المعلم بدرسيتين أو ثلاثة في عرض الموضوع عرضاً عاماً مجملًا تتخلله بعض الأسئلة والمناقشات ولنفرض أنه موضوع كتاب هومر ، ففي ثنايا هذا العرض وهذه المناقشة يبين المعلم لتلاميذه صورة عامة من الموضوع المقرر عليهم في بحر العام ، ويذكر لهم أسماء الكتب التي تفيدهم إذا اطلعوا عليها من تلقاء أنفسهم ، ويرشدهم إلى أفضل الطرق في دراستها . ثم يأخذ بعد هذا في وصف الكتابين العظيمين اللذين أبدعهما الشاعر ، ويعرفهم بتاريخهما بقدر ما يصل إليه علمه ويصف لهم خصائصهما وأسلوبهما ولغتهما ، ويعرض عليهم موجزاً ملخصاً لقصتيهما ، وله أن يبدأ بعد ذلك بدراسة نص كتاب (الأوديسيه) لأنها أسهل عبارة وأسرع حركة ، وقد يكون هذا أوقع في نفوس التلاميذ لأن العادة جرت بالإبتداء في دراسة هومر (بالإلياذة) ، وله أن يعطى بعد

هذا ملخصاً أوسع من الأول لحوادث القصة ووصف أشخاصها ، ثم يقسمها لهم إلى أقسام يسهل عليهم أن يستوعبوا قراءتها ، ثم يقرؤها بعد ذلك مع تلاميذه ، وهو بين حين وآخر يترجم لهم منها أو يسألهم أن يترجموا منها بأنفسهم شفها ، أو يكلفهم ترجمة بعض قطع منها ليصححها لهم ، ويعرف مقدار دقتهم في الأداء . ولعله يجد فرصة لقراءة بعض قطع مما ترجمه كبار الأدباء مثل ترجمة (لوب) و (تشابمان) و (تيومان) وبعض ما كتبه غيرهم مثل (أرنولد) و (بتلر) و (لانج) و زملاؤه (وليام موريس) و (مويس هيوليت) و (لورنس) وما قد يكون استحدث بعد ذلك ، ثم يسألهم أن يبدو آراءهم في دقة هذه الترجمات وحسن أسلوبها ، فإذا وجد أن وقته لا يتسع لكل الكتاب أمكنه أن يحذف منه بعض الأجزاء على أن تكون أقل الأجزاء حسناً وإمتاعاً ، أو أن تكون من الأجزاء المكررة ، ويكتفى من ذلك بتلخيصها لهم تلخيصاً وافياً وبقراءة ترجمتها ، فإذا فرغ من الأوديسية ، وقف جنباً لإعادة النظر في الملحمة كلها .

وله أن ينتقل بعد ذلك إلى عرض الأوديسية والإلياذة جنباً إلى جنب ، ويسأل تلاميذه هل أسلوبهما واحد ، وهل يمكن أن يكون مؤلفهما واحد ، أو أنهما من تأليف أدباء كثيرين من مذهب واحد ، ويعرض عليهم في الوقت نفسه ما بين الكتابين من وجوه الشبه الكثيرة ، ووجوه الاختلاف الكثيرة ، ويقتبس لهم بعض ما قاله النقاد في الموضوع من الآراء القيمة ، مثل قول لونيخين (إن الأوديسية تشبه الشمس عند الغروب ، لها روعة جمالها وضعف قوتها) .

فإذا انتقل إلى الإلياذة قدم لها ملخصاً موجزاً ثم أخذ يترجمها كما فعل في الأوديسية حتى إذا بلغ نهايتها تريت قليلاً عند الكتب الأربعة الأخيرة منها ، وهي التي بلغ فيها الكتاب ذروة ما بلغه الشعر من الروعة والجلال في الآداب الغربية كلها . ثم يقف بعد ذلك ليعيد نظرة شاملة على الملحمة كلها ، ويطرح موضوع الملحمتين لمناقشة عامة .

وله بعد هذا أن يمر مرآ سريعاً على تاريخ الملحمتين في الأدب وما اعتراها من تغير في نظر الناس ، عند اليونان والرومان إذ كاناها الكتابين الكبيرين المعتمدين

في كل معاهد الدراسة هناك . فيذكر مثلاً ما قاله أفلاطون عنهما إذ طعن في قيمتهما وعدهما من الأدب المزيف السخيف المنافي للأخلاق ، ويذكر ما كان لهما من أثر في نشأة صناعة النقد الأدبي ، وما انبعث عنهما من حركة أدبية كبرى ، إذ أقبل الأدباء على محاكتهما أحياناً ومنافستهما أحياناً ، وما كان من نصيبهما على توالي العصور من التقدير والإعجاب أو الإنكار والمقت ، وأنهما كانا دائماً مدار الأحاديث وموضع الأنظار . وهكذا يعرف المعلم تلاميذه بهما وبما اعتراهما من اختلاف الحظوظ على توالي الأيام إلى أيامنا هذه .

فلو فعل المعلم هذا أو مثله وأحسن أداءه وأحكم نظامه خرج التلاميذ من الموضوع وهم قادرون على إدراك ما في الملحميتين من قيمة أدبية . ومن الممكن أن يربط المعلم بين ما تعلم تلاميذه من هاتين الملحميتين بما يدرسون في الموضوعات الأخرى كالتاريخ مثلاً . ودراسة شعر هومر على هذا النحو الشامل تترك وراءها حتماً بعض أسئلة لم يجب أحد عليها وأسئلة أخرى لم يتعرض أحد لها ، فتكون بمثابة أبواب منفرجة تفرى التلاميذ بأن يلجوا فيها وتثير رغبتهم في معرفة ما وراءها . وجملة القول أنه إذا فرغ المعلم من حديثه كان آخر كلامه شيئاً آخر غير ما قاله الأستاذ لفرقة (فيلبس) إذ قال لهم : « انتهى ! » .

وهذه الطريقة معرضة لخطر واحد ، وهو أننا إذا حرصنا أن يكون الدرس شائقاً كان في خطر من أن يكون سطحيّاً موزعاً . ولكن هذا يتوقف على المعلم وكل الدروس معرضة لأن تكون سطحية موزعة . حقاً إن العلم إذا أراد أن يكون موضوعه خفيفاً على التلاميذ مرغوباً فيه عندهم كان عرضة لأن يجعل درسه ضحلاً ، وأنه إذا أراد أن يجعل موضوعه دقيقاً متقناً كان عرضة لأن يكون درسه مملاً . قالدقة والتعمق في التعلم كما هو في كل الأمور العقلية تجهد وترهق . ولكن هل معنى هذا أن تكون الدراسة مملة ؟ فالذي يشكو منه أمثال بتلر وفيلبس وغيرها من أهل جيلهما ليس هو الجهد ولا الإرهاق بل هو السأم من التكرار الملل وخيبة أمل الراغب في الدرس إذا لم يجد في دراسته إلا جانباً واحداً من الموضوع . بل إن الاقتصار في تعليم شعر هومر على الترجمة والوزن بغير شرح ولامناقشة من أى نوع

إنما هو التعليم السطحي الموزع . فأين هذا الأسلوب في معالجة الموضوع من الشرح والتلخيص والمناقشة والقراءة . فالقول الفصل هو أن المدرس إذا تنبه إلى عيوب كل من الطريقتين أمكنه أن يتخذ لنفسه طريقاً وسطاً يتجنب فيه مساوئ كل منهما . ولنسأل أنفسنا هل عمد الأستاذ الذي تحدث عنه فلبس إلى طريقته هذه الجافة المملة خوفاً على دروسه أن تكون سطحية موزعة ؟ أكان هذا هو السبب حقاً أم كان ثمة سبب آخر ؟ لسنا نجرؤ على أن نقول إنه كان لا يحب مادته ، ولكننا نجرؤ على أن نقول إنه قد أخطأ سبيله وأن المادة التي تلامعها حقاً ليست دراسة هو مر بل دراسة قواعد اللغات القديمة كلغة الهند القديمة (الساتسكربت) مثلاً . ومن المحقق أنه كان لا يعتقد بتلاميذه ولا يضمّر لهم ميلاً . ويبدو فوق هذا أنه كان يعاني في أعماقه ضيقاً من تعالى بعض زملائه الذين يزيدون عليه في المرتبة . ويلوح لي أن آفة كثير من المعلمين الذين لا يعنون بتنظيم دروسهم ولا يحفلون برسم خطط دراستهم إنما هي مرض من أمراض المهنة ، إذ أنهم يرون أنفسهم في مهنة لا تدر عليهم كثيراً من المال ولا تعود عليهم بمنفعة قريبة المنال ، فتضطرب أعصابهم من القلق . وإنك لترى أثر ذلك في اضطراب حياتهم نفسها لا في اضطراب أعمالهم وحدها . والمهنة الأخرى أو أكثرها على الأقل تتطلب من أصحابها شيئاً يشبه الامتياز الشخصي في المبادأة ، كما تتطلب أن يكون أجراً كافياً لحاجات الشخص الذي يشتغل بها . فالطبيب مثلاً لا بد له من أن يسجل حالات مرضاه ، وإذا عرضت له عملية جراحية خطيرة كان عليه أن يرتب لها خطة للزيارة في كل ست ساعات مرة مثلاً ، وهكذا المحامي فإنه مضطر إلى مراعاة نظام المحاكم ، وإذا وكلت إليه قضية كان لا بد له من إعداد خطة للدفاع فيها . ورجال الأعمال يعدون لكل شهر ميزانيته ولكل سنة حسابها الختامى ، ولا بد لهم من تنظيم الاجتماع السنوى لجمعية الأسهم وللمجلس الإدارة ويحضرون ما يلزم عرضه عليهم من حسابات العام الماضى ومشروعات العام المقبل . ولكن المعلمين والدارسين الذين تأتيتهم أرزاق محدودة كل حين وإذا فرغوا من الدراسة انصرفوا إلى إجازتهم السنوية كل عام يتأثرون بهذه الحياة المستقرة ، ويقضون أعمارهم أحياناً لا يخرجون عن طريقهم المألوفة ، شهراً بعد شهر وعاماً بعد عام ، آمنين من زعازع

الحوادث ومازق الأخطار ، ربحهم رخاء ، وسماؤهم صفاء ، فهم لذلك لا يجدون ضرورة لتحديد وجهتهم ولا لمجاهدة شيء في حياتهم .

وسأضرب مثلاً لهذه الحياة الفاترة المستقرة من وصف أستاذ أدب وهو (بنسون) لزميل له وهو وهو الأستاذ (والترهيدلام) المعلم في كامبردج . وكان هيدلام على حظ عظيم من العلم باللغتين اليونانية واللاتينية ، وإن كان لم يفد تلاميذه ولا قراءه بذلك العلم إلا قليلاً . وتستجد في وصف طريقته ما يغني عن البيان والشرح ، قال بنسون : « طلع الصباح يوماً وكان الماء الذي أعد له ليحلق به ذقنه قد صار بارداً . فلما أفطر جاء شيء من الماء في إناء وجعله على موقد كحول ليسخن ، ثم جلس في كرسي مريح وأخذ يقطع وقته بالقراءة ريثما يسخن الماء . وحانت منه التفاته إلى ورقة كان قد كتب فيها مذكرة في الأمسية البارحة في موضوع اختلاف أوزان الشعر في أنشودة يونانية ، أو لعلها كانت في البحث عن كلمة يونانية لم يجد لها معنى في أحد المعاجم ، وقد تذكر أنه رآها مرة في كتاب لا يعرف ما هو . فأين ذلك الكتاب ؟ وكانت حجرته مزدحمة برفوف عليها صنوف من الكتب ، وعلى أرضها أكداًس أخرى حول كرسيه ، وفوق المائدة وأكداًس غيرها من المراجع التي كان يطالع فيها . وخيل إليه أن الكتاب الذي يحتوي على ضالته المنشودة هناك في أحد تلك الأكداًس . فمد يده إلى كتاب مدسوس تحت كومة من الكتب فوق المائدة وجذبه ، فوقت الكومة كلها على الأرض . فوضع غليونه على طرف المائدة وأخذ الكتاب وجعل يقلب بصره في صحائفه ، ولكنه لم يكن هو ، بل كان كتاباً آخر بحث عنه بالأمس فلم يجده . فكتب مذكرة بذلك على قطعه من الورق واستعاد غليونه وكان قد انطفأ . ولم يكن معه كبريت فلم يجد ما يوقد به الغليون إلا أن يأخذ ورقة ليشعلها ولكنه أخذ الورقة التي كتب عليها المذكرة فمدها إلى موقد الكحول وأشعلها . ثم استطاع آخر الأمر أن يجد الكتاب الذي كان يبحث عنه وأقبل عليه يقرأ فيه مستغرقاً حتى وجد الكلمة التي يريد ، وكانت كلمة عامية مبتذلة في لغة أهل كورنث . لا يستعملها إلا بنات الهوى والطرب في القرن الخامس قبل الميلاد ، وكانت لهن مصطلحات خاصة بهن ، وكان مهتماً بجمع أمثالها في أثناء قراءته فأخذ يبحث عن كلمات

أخرى من نوعها . وما زال مستغرقاً في قراءته وهو بعيد إشعال الغليون كلما انطفأ حتى امتلأ شمه برائحة معدن يحترق ، فأعاده ذلك إلى وعيه فنظر حوله فإذا الماء الذي كان فوق موقد الكحول قد تبخر كله وترك الإناء فارغاً يحترق فوق النار . فقام إلى الموقد فأطفأه وعاد إلى قراءته ، وبعد حين أتى إليه خادمه ليسأله عما يعد له للغداء ، فأمره بإعداد شيء من الخبز والزبد والجبن وكأس من الجعة ، فأعد الخادم ذلك وجعله في الغرفة المجاورة وبقي هو في مكانه ساعة أو ساعتين عاكفاً على القراءة والبحث ، ثم قام إلى الغرفة المجاورة فرأى الطعام ينتظره ، ولكنه لم يأخذ منه سوى رشفة من الكأس وعاد بالكأس معه إلى غرفته ، فوضعها على المائدة في عش من الكتب . وأخذ يقلب في الكتب واحداً بعد واحد وكلما فرغ من النظر في أحدها ألقى به على الأكداس التي حول الكأس ثم ألقى كتاباً عريضاً من فوق الأكداس فصارت الكأس مدفونة هناك . ثم أراد أن يأتي بكتب أخرى من فوق الرفوف فداس في إحدى جوانبه فوق غليونه فخطم أنبوبيته ، ولكن ذلك لم يكدهمهم فإن الغليونات كثيرة وعنده منها عدد وافر إذا فرغ مما هو فيه . وقال في نفسه بعد أن جمع عدداً كبيراً من ألفاظ نبات الطرب « سأكتب رسالة في اللغة الدارجة التي كانت تستعمل في مواخير كورنثة » .

وكان الظلام قد بدأ يهبط على الآفاق في ذلك اليوم من أيام الحريف ، ولم يكن ضوء الكهرباء معروفاً في أيامه ، فأتى بشمعتين وجعلهما فوق المائدة أيضاً . وأحس جوعاً آخر الأمر فذهب إلى خبزه وزبده وجبنه فازدردها ، ولم يعرف كم كانت الساعة لأن ساعته واقفة . وتذكر أنه كأساً من الجعة كانت مع الجبن والخبز في الغرفة الأخرى وأنه وضعها على المائدة ولكن أين ذهبت ؟ وأخذ يبحث عنها في كل ركن وفوق كل رف حتى لقد بحث في غرفة نوميه ، ولكنه لم يجد شيئاً . ثم وقع بصره على الموسى التي كان يريد أن يخلق بها ذقنه ، فذكره ذلك بأنه لم يخلق . ولم يكن لديه ماء ساخن ولكن الماء البارد لا يضر . وكان الظلام يهبط سريعاً ولم يكن عنده كبريت ليقود به الشمعتين فماذا يفعل ؟ أيكون الإنسان عاجزاً عن الخلاقة في الظلام ؟ كلا فقد قال أرسطو إن الإنسان إذا أعاد العمل مرة بعد مرة أصبح فيه

عملا غريزيا ، وما أحراه أن يجرب ذلك فإنها تجربة شائقة . وأخذ في تجربته ولم يصبه فيها إلا بعض جراح خفيفة . وعثرت يده اتفاقا بعلبة كبريت كانت في جيبه طوال الوقت ، فأوقد الشمعتين وعاد إلى بنات كورنتة الطروبات . وجاء إليه الخادم بعد حين يسأله أيذهب إلى غرفة الطعام ليتعشى أم يأتي إليه بالطعام في غرفته ؟ فاختار أن يأكل شيئا من اللحم البارد وهو في مكانه ، ولكنه سأل الخادم عن كأس الجعة التي أتت له بها مع الغداء ، فقال له الخادم إنه قد حملها إليه ، ولكنه بحث عنها فلم يجد لها أثرا . وأتى إليه باللحم البارد وبكأس أخرى غير الأولى ، فطعم الأستاذ هنيئاً وشرب مريئاً ، ثم عاد إلى بنات الطرب في كورنتة إلى أن تصرم الليل وبدأت تبشير الصباح . ولم تظهر الكأس المختفية إلا في اليوم التالي .

قال كاتب هذا الوصف : « ليس في هذا القول شيء من المبالغة أو الخيال بل هو وصف دقيق صحيح في جملته وتفصيله » .

أما إنها لقصة طريفة ظريفة !

فالأستاذ « هيدلام » ، كما هو ظاهر ، رجل استغرقه اهتمامه بعلمه ، وهو بحر زاخر دائم النشاط ، وله ذهن متوقد صاف ، وقلب كريم ، كما تنطق بذلك صورته التي نلحها من وصفه . وهو لكل هذا شخصية عذبة محبوبة . وأما ما يتصف به من قلة النظام فذلك ضعف إنساني يقربه إلى النفوس بغير شك . ولكنه مع ذلك عاجز عن حصر اهتمامه وتحرى وجهته في بحوثه ، بل إنه لا يحسن رسم الخطة للبحوث التي يشغف بها قلبه ، فضلا عن قلة تديره لشئون حياته الخاصة التي يمر بها يوما بعد يوم . وفي كل هذا مظهر واضح لضعف الإرادة التي يتصف بها العلماء الباحثون في بعض الأحيان ، وهي من أكبر وجوه النقص في المعلمين . فكم من عالم غزير العلم بارع الذهن ، استفحل به هذا العيب وقعد بهيمته فلم يحاول أن يؤلف كتاباً قيمياً وأن يثمه وينشره على الناس ، مع أنه حجة في علمه .

« وقد عرفت أستاذاً من أبرع أساتذة التاريخ وأعظمهم في فهم أسرارهم وأكثرهم محبة له ، وكان له أسلوب رائع ، إذا كتب بين حين وآخر ، ومنطق عذب إذا ألقى محاضراته . ولكن هل كتب في التاريخ كتاباً مع طول عهده بتدريسه ؟ لم يكتب

كتاباً واحداً . بل إنه لم يرض أن يجمع محاضراته نفسها في كتاب خوفاً من أن يجد فيها ذات يوم رأياً أصبح لا يعجبه أو فكرة عدل عنها . وهو يقرأ كتب التاريخ التي يؤلفها غيره وينقدها نقداً دقيقاً رقيقاً ، ويتمنى أصدقاؤه المعجبون به أن يقرأوا له ، وتحصر الصحف العلمية على أن يجري قلمه فيها ولكنه كان دائماً يأبى ويمتنع . وقد رأيت مرة يتردد عدة سنوات بين موضوعين يريد أن يكتب كتاباً في أحدهما ولكن السنوات مرت ولم يقدم على كتابة واحد منهما ، وكان يقول دائماً إن الوقت لم يحن بعد للكتابة . فالذي قد يمثل هذا الأستاذ لم يكن الضيق في الوقت ولا القلة في العلم — ومن يزعم أن العلم تكامل عند أحد ؟ إنها قوة الإرادة التي لم تتوافر له حتى يعزم على إخراج الكتب القيمة التي ينطوى عليها صدره . ولعلنا نستطيع أن نضيف إلى ذلك نقصاً آخر وهو شدة الخوف من التعرض للانتقاد ^(١) .

قوة الإرادة ضرورية لنا إذا أردنا أن نخطط خطة وأن نلتزم بتحقيقها بعد أن رسمها .

ورسم الخطة يجعلنا نفكر في تلاميذنا ونحرص على مصلحتهم ، فإننا ونحن نرسمها نسأل أنفسنا أتكون هذه الخطة مناسبة لتلاميذنا ، ملائمة لمداركهم ، موافقة لميولهم حتى نجعلها كفيلة بتحقيق غايتنا من تثقيفهم ؟ إنه من السهل على المعلم أن يذهب إلى تلاميذه ويشرع في الإلقاء عليهم كما يتفق له ، وإعداد الخطة للدرس تحتاج إلى عناء وإلى ذوق في الاختيار وطريقة العرض ، وخير المعلمين اختياراً وعرضاً هم عادة من المتمايزين في رقة الحس وصفاء الذوق . كان الأستاذ « جيلبرت مري » لا يكاد ينطق بعبارة إلا بعد أن يبدع في صوغها ، فكان إذا ألقى درسه لا يتلعم ولا يتردد ولا يعود أدراجه ليستدرك شيئاً فات ، بل كانت عباراته تنساق في سلسلة ذهنية سهلة سلسلة ممتعة زاخرة بالمعارف ، وإن كانت في ظاهر الأمر خفيفة على الأسماع كأنما هي حديث مرسل . ولو تأملها المتأمل لوجد إنها لا تقل بلاغة عما كان يكتب من المقالات الأدبية . وكانت دروسه في مجموعها تبعث الرغبة في نفوس البادئين ، كما أنها تزيد التعمقين في المادة علماً على علم . وليس المهم أن ننظر إلى الدرس الواحد مفرداً على حدته ، بل الأجدر بنا أن ننظر إلى مجموعة الدروس في الموضوع الواحد على أنها

(١) المثال الأخير من عند المترجم بدلاً من المثال الذي ضربه المؤلف لبعده عن مألوفنا .

كل غير مجزأ . فالمعلم الذى يدخل على تلاميذه بغير مقدمات ولا تمهيد وبغير أن يلقي لهم نظرة شاملة أولى على الموضوع كله ، وبين لهم أقسامه وخصائص كل قسم منها وخير الطرق لمعالجته ، لا يزيد على محرر في صحيفة يأتى بنتف الأخبار التى يعثر عليها كما يتبها له أن يجدها . فهنا أسعار القمع وهناك صورة هزلية تليها مقالة سياسية وبضعة أخبار عن الحرائق وعن آخر أسعار الأسهم والسندات ، وأخبار خارجية لمراسلنا الخاص في باريس . على أن الصحف نفسها تعنى بوضع خطة تيسر على قرّائها الاهتمام إلى ما يريدون أن يقرأوا فيها . ولكن بعض المدرسين يذهبون إلى فصولهم ويأخذون في إلقاء الدروس كما يصيح المتحن مناديا بأسماء التلاميذ وأرقام جلوسهم قبل الامتحان واحداً بعد واحد بغير روح . وإذا كان الموضوع معقداً فإنه يحتاج إلى حسن التنظيم حتى تتضح نسبة أجزائه بعضها لبعض . وإذا كان متصلاً بالفن أو الأدب فإنه يحتاج إلى حسن العرض لإظهار ما فيه من تناسق وانسجام ، وها أكبر ما يميز الفن . ومن أغفل هذا أو ذاك فإنه يغفل انتهاز فرصة في تعليم ما هو أسمى من المعرفة ذاتها وهو الروح والفكرة التى تنطوى عليها المعرفة . كما أنه يزهد التلاميذ في علمه ويظلم نفسه بأن يظهر في مظهر غير المتمكن من مادته الغافل عن جوهرها .

فإذا أتم المعلم رسم خطته ومهد لها ، وكتب مذكراته في موضوع منها كان أمامه أحد أمرين : فإما أن يجمع هذه المذكرات في آخر العام ويجعلها في سجل خاص بها وينظمها ويرتبها ليعود إليها في أول العام التالى والذى بعده ، فلا يزيد على أن يلقي عليها نظرة قبل كل درس ، وقد يزيد عليها قليلاً أو يحور منها قليلاً ثم يعتمد عليها في تعليمه ، وهذه طريقة خاملة قاصرة . فقد يحق له أن يعيد النظر إليها وينتفع بما فيها أحياناً ، ولكن لا ينبغي له أن يعتمد كل الاعتماد عليها . وإنك لو سألت شخصاً من غير المعلمين عما يظنه أكبر عيوب التعليم لتبادر إلى ذهنه عيان رئيسان أحدهما أن الدروس لا تتصل بالحياة ، وقد تحدثنا من قبل عن هذا العيب ، والثانى هو التكرار والركود وإعادة المادة الموضوع سنة بعد سنة . وفي رأيي أن العيب الثانى أشد على المعلم من العيب الأول ، ومن واجبتنا أن نتحاشاه بقدر ما نستطيع إذا شئنا أن نكون عملنا

متقنا . وإننا لنسمع من تلاميذنا القدماء مثل هذا القول إذا لاقيناهم بعد تخرجهم إذا علت بهم السن وصاروا من أصحاب الكروش والصلع والظرف ، وبعدوا عما كان يحيط بهم من عوامل الجذ الصارم إذ كانوا طلاباً في المدرسة يجاهدون نوازع الشباب ويرزحون تحت أعباء الدرس والفقر . فإننا نراهم عند ذلك يلاقوننا بالتحية والمودة ولكنهم يسألوننا في دعاية « أما زلتم تعلمون تاريخ العصور الوسطى ؟ . . . مثلاً . فإذا قلنا لهم إننا قد تحولنا إلى موضوع آخر مثل « نشأة عهد الإقطاع في الغرب وفي الشرق وآثاره » مثلاً ، ظهرت عليهم دهشة الارتياح . وأما إذا قلنا إننا ما نزال نعيد موضوعنا القديم ظهر عليهم الوجوم . فهم يحسون في أعماقهم أن المعلم الذي لا يخرج عن موضوعه قد يحسنه وقد يتقنه ولكنه يصير بعد حين راكداً مملاً . وليس عمل المعلم مثل سائر الأعمال التي تختمل كثرة التكرار والإعادة فإن التاجر يبيع في كل يوم والصانع يصنع في كل يوم والفلاح يعيد فلاحته كل يوم عام بعد عام ، ولكن التعليم شيء آخر فإن الدرس إذا تكرر وأعيد سنة بعد سنة أصبح خالياً من الروح .

وعيب التكرار ظاهر لا يحتاج إلى برهان فإن العالم يتغير وكل ما فيه يتبدل ، ولا بد للدراسة أن تسير الحياة في تغيرها ، ولا بد للمعلم أن يتغير كذلك مع الحياة ، ويعدل من طريقته ومن مادته . ولا أظن أن موضوعاً من موضوعات الدراسة يبقى ثابتاً خالداً على الدهر بصورته الأولى ، فالموضوعات الكبرى كلها تتغير سواء كانت تاريخاً أو جغرافياً أو أدباً أو موسيقى أو فلسفة ، والعلم يتغير وما يزال العقل البشري يواجه مشكلات الفكر ويتدسس إلى حقائق الكون ، ويعيد النظر فيما سبق له من آراء ، ولا يكون المعلم صالحاً إلا إذا كان متصلاً بكل ما يستحدث في ميادين العلم والفكر متابعاً لكل ما يطرأ على العالم من جديد في المادة التي يدرسها . وقد يقرأ المعلم رسالة أو مقالا في موضوع كان يظنه مستقراً ولا موضع فيه للنظر الجديد ، فإذا هو يرى المقال يطلع عليه بنور جديد يجعله يرى موضوعه في صورة جديدة لم يسبق له عهد بها . وإذا هو يرى أن بعض الأمور التي أشكلت عليه من قبل قد وجدت حلها ، وأن آفاقاً جديدة تفتحت أمامه واطلعت عليه مجالات للفكر لم تخطر

له من قبل ببال . وقلنا نجد موضوعا لا يعتريه التغير الكبير إلا إذا استثنينا دوائر محدودة مثل أوليات الرياضة والعلوم المادية غير العضوية ، وهذا مما يدل على نشاط المعارف الإنسانية ونموها المستمر . فالمعلم الذى يدرس شكسبير مثلا لابد له أن يطلع على ما ألف في هذا الشاعر في السنوات العشرة الأخيرة ، ولا ينبغي له أن يقتصر على ما ألف منذ عشرات السنين كما لا ينبغي له أن يحرص تلاميذه في كتاب واحد له وجهة نظر واحدة . فشأنه في هذا شأن الطبيب لا ينبغي له أن يستخدم في عملية جراحية طريقة كانت تستخدم منذ مائة عام أو أدوات كانت تستخدم منذ ستين عاما فلننظر إذن كيف يسير المعلم ما يتحدث في العالم من الأفكار وكيف يزود منها ويمثلها . والمعلول في ذلك أولا وأخيرا على المعلم نفسه . فإذا آمن بأن ذلك ضرورى وأنه قادر عليه لم يعجز عن تدبير ما يلزم له من وقت وجهد . فمن المعلمين من يخصص شهرا في أجازة الصيف للاطلاع على ما استجد من الكتب في مدة العام ، ومنهم من يعتاد الذهاب إلى المكاتب العامة يوما في كل أسبوع ليقرا المجلات العلمية التى ظهرت في مدة الأسبوع . وأعرف زميلا اتفق مع أمين مكتبة على أن يبعث إليه بالمجلات التى تظهر قبل أن يرسلها للتغليف وقبل ظهور العدد التالى منها . فمن المستطاع دائما أن ينظم المعلم أوقات فراغه ويجعلها مجدية عليه . ومما يجدر بنا أن نتوخاه دائما أن نجعل القراءة في فسحة من الوقت حتى لا نخطفها خطفأ ، وأن تكون في أوقات الاطمئنان حتى لا يتوزع عنها انتباهنا ، وأن ندون ما نراه جديرا بالتدوين في أثناء قراءتنا ، فليس المقصود من القراءة أن نمر على الكتب بأبصارنا بل أن نستوعب ما نقرأ وأن نتحرى في ذلك ما يفيدنا . وقد روى عن أحد رواد الفكر في عصر النهضة أنه قال : « بعض الكتب جدير بأن يذاق ذوقا ، وبعضها جدير بأن يزدرد ، ولكن الأقل منها جدير بأن نجيد مضغه وهضمه . ومعنى هذا أن بعض الكتب يكفى فيه أن نقرأ منه فقرات وأن بعضها يستحق أن يقرأ كله قراءة اطلاع ، وأما ذلك القليل النفيس منها فجدير بأن يمحص ويحلل ويستقصى . »

ولسنا ننكر أن أكثر الفائدة تكون في القراءة نفسها إذا وعاهها الذهن ، ولكن الأوثق أن ندون منها المذكرات ، فهذا يساعد المعلم على الرجوع إلى ما قرأ

فما بعد . ومن المفيد أن يطعم المعلم دروسه من هذه المذكرات التي يقتبسها من الكتب أو المجلات النفيسة ، وكلما عثر برأى جديد أو فكرة طريفة تتصل بموضوعه أدخلها في مذكراته ، حتى إذا عرض له في دروسه موضوع يتصل بهذه الأفكار الجديدة انتهز الفرصة وهو يحضر الدرس وأنعم النظر فيها مدققاً محققاً . وقد يحدث أحياناً أن تكون هذه الأفكار الجديدة سبباً في أن يغير المعلم طريقته الأولى أو يعدلها تعديلاً كبيراً . وقد يؤدي هذا إلى إضافة يسيرة إلى الحقائق التي قررها المعلم من قبل ، وقد يكتب أو يذكر لتلاميذه اسم الكتاب الجديد مع شيء من الإيضاح عنه ، ولعله يسأل أحد تلاميذه أن يقرأه ويكتب مقالا عنه ، أو لعله يدخر هذه الحقائق الجديدة لتكون عنصراً جديداً في مناقشاته ، والنتيجة في كل الأحوال واحدة ، فإنه بذلك لا يعيد تدريس المادة القديمة على علاتها سنة بعد سنة ، بل يعمل دائماً على تجديد معارفه وزيادتها ، ويكون تعليمه أكثر نشاطاً وأنضر حياة ، وهو بذلك يحمي عقله أيضاً من علة الجمود والركود ، والركون إلى الثقة الجوفاء بما عنده ، وهذا هو الاضمحلال أو الشلل .

ولا حيلة لنا في هذا فإنه واجب لا مفر منه . الحياة تيار متدفق يتغير دائماً ولا يقف ، ولا ينبغي لأحد أن يعيد درسه ذاته في سنتين متواليتين ، وإن كان الكتاب المقرر واحداً والحقائق والنتائج واحدة . فإنه إذا أعاد الدرس مرة ثانية كان جديراً بأن يغفل بعض ما كان فيه من عناصر القوة في العام السالف ، أو أن تفوته بعض المعاني لتقادم الزمن عليها . فليس أمام المعلم إلا أن يختار بين الركود والتحجر وبين التجدد وتنسم الحياة من مداومة الاطلاع . ولا أظن الاختيار بين هذين السبيلين عسراً ، بل هو واضح ظاهر . إن عزاءنا إذا تقدمت بنا السن هو أن أجسامنا تضعف وتفقّر ، ولكن عقولنا تقوى وتزيد خصوبة وغنى على مر الأيام .

ولنا بعد هذا كلمة أخرى عن تحضير الدروس . فالمعلم إذا أراد أن يقرأ كتاباً كان عليه أن يرجع إلى الكتب المعتمدة الأصلية وهذه من الأصول المرعية المعروفة منذ القدم في ميدان البحث والعلم — « لا تقرأ إلا المراجع الأصلية المعتمدة فهي

ينبوع المعارف » وقد يبدو هذا القول بسيطاً سهلاً بل يبدو بديهاً وظاهراً لا يحتاج إلى توجيه النظر ولا سيما نظر أهل العلم والبحث ، ويكاد يكون انتقاصاً من قدرهم . ولكننا نرى أن هذه ملاحظة ضرورية لنلفت إليها نظر الناشئين من المعلمين الذين قد لا يأبهون لها ، وهي مع هذا مقدمة لما نريد أن نختم به هذا الجانب من الحديث . إذن فلنؤكد أن المعلم لا يستغنى عن الاعتماد على المراجع الأصلية المعتمدة في المادة التي يدرسها ، ومن واجبه أن يعرف الكتب نفسها ، وما كتب عنها من تعليق ، وما استجد بعد ذلك من الكتب المتصلة بها . وإذا كان عليه أن يتابع المؤلفات الحديثة في الموضوع ، فإن التفاته الأول يكون إلى هذه المراجع الأصلية الكبرى . فإذا كانت مادة المعلم هي التاريخ مثلاً كان من الواجب عليه ألا يقنع بكتاب حديث عن معاهدة (فرساي) التي أعقبت الحرب العالمية الكبرى الأولى ، بل كان عليه أن يرجع إلى نصوص المعاهدة نفسها ، وإلى ميثاق عصبة الأمم أيضاً ، وإذا كانت مادته هي اللغة وآدابها ، فلن يغنيه أن يعتمد على كتاب حديث في أدب « الشعر الجاهلي مثلاً أو في سيره حياة شاعر بعينه ، بل من ألزم ما يلزم له أن يطلع على أمهات كتب الأدب وأن يقرأ دواوين الشعراء وما إليها من آثار الأدب في شتى العصور » (١) ، فإنه إن فعل ذلك استطاع أن يستخلص من قراءاته بقدر ما يستطيع أى مؤلف أن يستخلص من مثل هذه القراءات ، ويكون ما يستخلصه بنفسه أوثق اتصالاً بفكره وأعمق رسوخاً في ذهنه وأكثر وضوحاً في عقله .

وإذا كان هذا لازماً للمعلمين في المدارس فإنه ألزم للمعلم في الجامعة طبعاً . وقد عرفت صديقا فرغ منذ حين قصير من تأليف كتاب في موضوع صعب قاسى في تأليفه شداًء وصعاباً عدة سنين ، وكان سبب عنائه أنه بدأ منذ سنوات كثيرة في قراءة ما كتب عن الموضوع في الكتب والمجلات حتى استوعب من ذلك قدراً عظيماً ، فكان يقضى الصيف في القراءة ويقضى الشتاء في التحليل والترتيب وتصحيح ما قرأ من الكتب أو تفنيدها . ولكنه عند ما بدأ في تأليف كتابه أصابه داء التردد الذي يعترى الباحثين إذا كثروا من قراءة ما ألفه غيرهم في الموضوع ،

(١) هذا المثال من عندى بدلا من المثال الذى ضربه المؤلف لأنه غريب عنا . (المترجم)

ولم يعبأوا بالمراجع الأصلية . فقد ارتج عليه فلم يدر كيف يكتب ولم يعرف فيم يكتب . وخيل إليه أن من سبقه من المؤلفين لم يتركوا له شيئاً يضيفه ، ولا باباً جديداً يطرقة . وقضى ثلاثة أشهر وهو على هذا التردد والعجز كأن ذهنه قد خمد ، وعاد إلى مذكراته يقرأها لعلها تلهمه بشيء فلم يخرج منها بطائل ، ثم أعاد قراءة الكتب التي قرأها من قبل فلم تزده إلا مللاً وسأمًا . فلما أعيته الحيل أدار ظهره إلى مذكراته وكتبه وأخذ يقرأ المراجع الأصلية ، والوثائق المعتمدة وهي العماد الأول لكل بحث في ذلك الموضوع ، فإذا هي على قلة ألفاظها بليغة في دلالتها ، فبدأت عينه تستشف منها ما لم يكن قد أدرك من المعاني من قبل ، بل لقد بدأت تتضح له من ثنايا سطورها معان كثيرة قرأها في الكتب المؤلفة ولم يحسن فهمها منها ، وصارت عند ذلك جليلة محدة العالم ، فما هي إلا ليلة واحدة حتى أمكنه أن يقطع مرحلة حسنة من رسم خطة الكتاب ، ثم ما هو إلا أسبوع حتى بدأ الكتابة وأتم الفصل الأول منه ، ولم يمض شهر واحد بعد هذا حتى كان نصف الكتاب قد كمل . وعأوده التردد حيناً بعد أن أتم نصف الكتاب ولكنه لم يلبث أن عاد إلى وجهته بفضل رجوعه إلى النيايح الأصلية مرة أخرى ، إذ كانت هي التي تهديه دائماً إلى وجهته وتضيء له سبيله .

وقد يفهم من هذا القول أنى أناقض نفسي وأقول عكس ما قلت من قبل ، إذ نصحت للعالم أن يقرأ كل ما يستطيع قراءته من الكتب الجديدة التي تظهر في موضوعه . ولكن قولي هنا هو قولي هناك ولا تعارض بينهما . فهب أنك تدرس اللغة الإسبانية مثلاً ثم عرفت أن كتاباً ظهر عن الكاتب الإسباني (سرفانتس) ، فمن الخير لك أن تحصل عليه وتقرأه وتـجـل ما يسترعى نظرك منه في مذكراتك ، ولكن هذا وحده لا يكفي ومن الواجب أن تقرأ بعد هذا الكتاب قصة (دون كيشوت) نفسها ، فإنك لابد واجد في قراءتها عند ذلك فائدة أكبر مما لو قرأتها قبل أن نطلع على سيرة حياة كاتبها (سرفانتس) ، ستبدو لك القصة في صورة أوضح عند ذلك ، وسيكون تدريسك لها زاخراً بالخصب والحياة . فإذا سرت على مثل هذا النهج فقرأت ما يكتب عن المؤلفين ثم قرأت الكتب التي ألفوها ، كنت دائماً في نمو متسق متأصل في نفسك ، ونجتمع لك المعرفة بما يكتب المؤلفون عن الأدباء ، وما تستعده

أنت من قراءتك لآثار الأدباء أنفسهم ، وتكون لك فكرتك مقرونة بأفكار طائفة من الكتاب غيرك ، وسيكون لك من وراء هذا كنز تقيس من المعارف ، وكنز آخر من آرائك الخاصة . وهذا كله يلهمك في درسك حتى يجعله متعة لك وباعثاً على سعادتك وسعادة تلاميذك .

لست أشك في أن كثيراً من المعلمين يسرون على هذا النهج ، وهذا هو السر في نجاحهم وتفوقهم ، ولكن بعضهم لا يأخذ نفسه بهذا النهج ولعلمهم يحسبون أن العقول تقف عن النمو كما تقف الأبدان عن النمو بعد أن تبلغ أشدها ، وهم يحسبون هذا وهم واهمون لم يقفوا لحظة ليفكروا فيه ويتأملوه ، فهم يبدأون حياتهم التعليمية في حوالي العشرين من العمر ويحضرون دروسهم بما فيه الكفاية لإلقاء دروسهم على قدر ما يظنونونه كافياً لتلاميذهم ، وفي هذه السن يكونون في فورة الشباب والنمو حتى يصلوا إلى سن التمام والنضج ، فيحسبون أن عقولهم هكذا وصلت إلى التمام وليس لها بعد ذلك قوة على النمو ، فتبقى على حالها حتى تنتهي الحياة ، وهم يتوهمون هذا عن غير وعى ولا قصد ، لأنهم يتصورون عقولهم كأنها مقدار من الخ يشتمل عليها صندوق ، فإذا ما امتلأ به فراغ الصندوق لم يبق له محل للزيادة . ولكن هذا التصور خطأ كبير وضلال مبين فيه خطر شديد ، فالكبار لا يزيدون علماً كما زادت أمخاذهم حجماً ، بل لأن تلافيفها وروابطها تزداد مع الخبرة وزيادة العلم وضوحاً وتعقداً ، كما يقول العلم اليوم ، فالمادة التي هناك تتحدد وتظهر معالمها ، أو يقول آخر تصبح الآلة المعقدة أقدر على أداء مهارات جديدة تزايد كلما أوغل الشخص بتجاربه في أغوارها وتدنس في أعماقها ، فالعقل الذي يتغذى من الاطلاع في الكتب لا يخشى عليه من الامتلاء والتخمة ولا من أن ينفجر بما يزدحم فيه ، ولا من أن يتأذى بالجهد أو الضغط بل هو يتجه إلى غايته حتى يبلغ قصاره ، فمن أراد أن يخفف عنه بقراءة السخيف أو بالاهتمام بالتافه من القول خوفاً عليه من شدة ضغط العلم فإنه يكون شبيهاً بمن يقفل عينيه طول يومه قاصداً بذلك أن يريحهما من عناء الضوء .

إيصال المعرفة

بعد أن يحضر المعلم مادة موضوعه كانت خطواته التالية أن يوصل ما عنده من المعرفة إلى تلاميذه ، وهذا جوهر عمله ، فإذا أخفق المعلم في هذا كان غير صالح في تعليمه . وقد يكون مع إخفاقه هذا قادراً على أن يبعث في قلوب بعض تلاميذه شيئاً من روحه إذا كان مخلصاً لعلمه عاكفاً على البحث فيه ، أو إذا كان وديع الخلق حلو الطبع ، ولكن هذا كله لا يمكن أن يقوم مقام نجاحه في جوهر عمله وهو إيصال المعرفة إلى تلاميذه ، فإذا كان على عكس ذلك قديراً في إيضاح دروسه وإبلاغ معارفه إلى تلاميذه كان معلماً ناجحاً ، ولن يقلل من نجاحه أن يكون أقل من الآخرين غزارة في المادة . فنقل الأفكار من عقل إلى عقول أخرى من أهم أعمال الجنس البشري ، والمقدرة عليه أو العجز عنه من الأسس الكبرى التي لها أكبر الأثر في نجاح الناس وإخفاقهم وفي علوهم وانحطاطهم . والبيان فن لا بد منه للنواحي إذا أرادوا أن يظهر نبوغهم ، ولولاه لكانت عظمة العطاء خرساء جافية خاسئة ، ولولاه لبقى البشر قبائل بدائية تملأ رحاب الأرض بضوضائها العجاء .

البيان لازمة من لوازم الحضارة الإنسانية والتعليم ولون من ألوان النشاط البشري الذي يتوقف على قوة البيان ، ولا وجود له إلا مع قوة البيان .

وأكبر طرق إيصال المعرفة والإبانة عنها ثلاثة نتناولها هنا واحداً بعد واحد ، ولنبدأ أولاً بذكرها جميعاً معاً لنعرف كنهها .

فأولها المحاضرة وهي أن يلتقي المعلم درسه على تلاميذه في حديث مستمر أو يكاد يكون مستمراً ، فالتلاميذ يستمعون إليه ويدونون مذكراتهم مما يصدر عنه من الآراء أو الحقائق ، يريدون أن يحفظوها وأن يتأملوها بعد انتهاء الدرس ، وفي هذه الحالة لا تكون في الدرس مناقشة بين التلاميذ ومعلمهم ، إلا أن يسأل أحدهم

سؤالاً على سبيل الاستفهام لا المناقشة ، فالقصد الأول من المحاضرات هو استمداد التلاميذ المعرفة من معين معلمهم . ودروس الجامعات من هذا الصنف بوجه عام ، وكذلك الحال في كثير من المدارس الثانوية العليا . فالجراح الذي يجرى أمام تلاميذه عملية جراحية ليطلعهم على طريقته ، وأستاذ الطبيعة الذي يوضح النظرية السديمية بالنماذج الإيضاحية والمعادلات الرياضية ، وأستاذ القانون الذي يناقش آخر أحكام المحاكم ، وأستاذ الجيولوجيا الذي يشرح الفروق بين الصخور النارية والصخور الرسوبية — كل هؤلاء لا يتيأ لهم بيان موضوعاتهم إلا إذا انطلقوا في الحديث بغير مقاطعة ، وعلى تلاميذهم أن يتابعوا ما يقولون في صمت وانتباه . والمتحدثون في الإذاعة وفي الرنة (التليفزيون) يتبعون نفس الأسلوب في أحاديثهم ، كما أن الوعاظ يلقون مواعظهم في خطب ليس فيها مناقشة ولا مقاطعة .

هكذا صنع المسيح عليه السلام إذ وقف على الجبل ليلقي أعظم خطبة عرفها العالم الغربي ، والحواريون يستمعون إليه ومن ورائهم ومن حولهم جموع يستمعون خاشعين يسمونه المربي أي المعلم . « وهكذا صنع ^(١) النبي محمد صلى الله عليه وسلم وهو أفصح الفصحاء وأبلغ البلغاء إذ يخطب في الصحابة وهم مقبلون عليه بأبصارهم وأفئدتهم جموعاً زاهرة ليحفظوا منه كل حرف ينطق به وكل معنى يشير إليه فلا تفوتهم من ذلك فائتة » .

وأما الطريقة الثانية فستند إلى الحوار ، وقد ابتدئها الفيلسوف سقراط ، ويمكن أن نسميها طريقة المناقشة ، فالمعلم هنا لا يخطب بل يسأل الأسئلة ويدع تلاميذه يجيبون عنها ، وهو يسوق هذه الأسئلة متجهاً بها إلى جعل تلاميذه يتبينون أنهم في حاجة إلى العلم ، حتى إذا أحسوا ذلك من أنفسهم أخذ يوجههم إلى الحقيقة ليطلبوها من وراء حجبها ، فإذا ما اهتدى التلاميذ آخر الأمر إلى الحقيقة التي يبحثون عنها كانت أثبت في أفئدتهم لأنها لم تقدم إليهم سهلة هينة ممهدة ، بل كلفتهم العناء في البحث عنها حتى اهتدوا إليها بكبد أذهانهم وتضافر جهودهم وجهدهم أستاذهم . ولا بد لهذه الطريقة من قيام أساس تبني عليه المناقشة والمحاورة ، ولا بد للتلاميذ فيها من أن يبدل

(١) هذه الإضافة من عند المترجم لثم المعنى .

جهداً في إعداد ذلك الأساس ، ولا بد للمعلم من أن ينظر فيما أعده التلميذ ، وأن ينقده ويحلله ثم يأخذ بعد ذلك بيده ويشير له بأسئلته إلى مواطن الحقائق لينغوص بفكره فيها حتى يستخرج منها ما يريد .

والطريقة الثالثة أن يعين للتلاميذ فصلا يذاكرونه باديء البدء ، ثم يأخذ المعلم في شرحه وإيضاحه ويناقشهم فيه في ثانيا درسه ليعرف هل فهموه واستوعبوه ، وهو يرى في أكثر الحالات أن إدراكهم للدرس ما يزال يكتنفه الغموض أو يعيبه النقص . وهذه هي الطريقة الشائعة المتبعة عادة في تعليم اللغات والآداب والتاريخ والجغرافيا وما إليها من الموضوعات الوصفية مثل علم النبات . والأستاذ (دريزلر) الممل الذي تحدثنا عنه كان يعلم (وليام فلبس) دروس أدب الشاعر اليوناني (هومر) على طراز ممسوخ من هذه الطريقة ، وكذلك الحال في المدارس الإسرائيلية الابتدائية ، إذ يحفظ التلاميذ التوراة عن ظهر قلب ويسمعونها حرفا حرفا ، حتى إذا ما انتقلوا إلى المدارس الثانوية بدأ المعلم يفسر لهم معاني الألفاظ التي حفظوها . وهذه الطريقة تختلف عن الطرق الأخرى في أنها تقوم على وجود نص يحفظ ابتداء أو وجود مجموعة من المحفوظات أو الوثائق أو الأمثلة التي تستحق في نظر الناس أن تستوعب أو تستظهر ، وتكون وظيفة المعلم أن يوضحها ويشرح كل ما يتصل بها ، ثم يمتحن تلاميذه ليعرف مقدار إدراكهم لها .

ولك بالطبع أن تسأل أي هذه الطرق أجدى في التعليم ، وجوابي على هذا أنه لا يمكن تفضيل واحدة منها على الأخرى ، فكل طريقة من هذه الطرق الثلاث مجدية في تحقيق الغرض الذي يلائمها ، والترية الصحيحة هي التي تستخدم كلا منها في موضعها ومناسبتها . كل من هذه الطرق تشتمل على عيوب وتنطوي على صعاب وكل منها تشتمل على حسنات وتنطوي على فوائد خاصة بها لا تقوم فيها طريقة أخرى مقامها . فالمعلم الذي يتبع طريقة واحدة حرى بأن يطبع تلاميذه بطابع واحد ويكسبهم مهارة من نوع واحد ، كما أنه لا يستخدم من مواهبه إلا موهبة واحدة محدودة بتلك الطريقة ، والتلميذ الذي لا يعرف إلا طريقة واحدة في تحصيل العلم حرى بأن تضيع عليه فوائد عظيمة من جراء إغفاله جوانب نفيسة من مقدراته .

فلكل من الطرق الثلاث فوائدها ولكل منها مضارها ، ولكنها جميعاً ذات قيمة كبرى ، فلنبداً إذن بالتحدث عن كل منها حديثاً خاصاً ننظر فيه من جانب المعلم ووجهة نظره .

ولنبداً بطريقة المحاضرة ، فقد سئل يوماً أحد كبار الخطباء عن الخصائص الثلاث الكبرى للخطيب فقال إنها حسن الأداء ثم حسن الأداء ثم حسن الأداء . وأغلب الظن أن هذا هو الحق إذا كانت الخطابة عامة . وأما المحاضرة فلا أظن أن الأداء وحده كاف لجعل المحاضرة كاملة ، وإن كان حسن الأداء من أهم ما يجب أن يتوافر للمحاضر . وحسن الأداء يتوقف على الصوت والإشارة ، والصوت هو الأهم منهما . فصوت المحاضر لا يحدث أثره المطلوب إلا إذا كان صافياً واضحاً . وليس سن عيوب المعلمين الظاهرة أن أصواتهم خافتة ، ولكن كثيراً منهم يسرعون في الإلقاء حتى يتعذر على السامعين مسايرتهم . ومنهم من يمتنع كلماته أو يدققها أو يعتمد بها أو يهس هسيسا ، فلا تراح الأسماع إليه ويجد التلاميذ عناء في تتبعه وتفهم حديثه ، وينصرفون إلى السخرية منه . وإنك لتعرف أثر هذه العيوب في تلاميذك إذا كنت ممن ينطقون ألفاظهم بلهجة إقليمية غريبة أو كان صوتك حاداً عالياً ، أو كنت ممن يتعذر عليهم النطق بحرف معين . وحسبك أن تنظر إلى عيون تلاميذك فإنها تنم عما في أعماق صدورهم إذا هم انصرفوا بفكرهم عنك ، وصاروا يتأملون نبرات صوتك وحدها ، ونصيحتي لك في مثل هذه الحالة أن تثبت إذا اعتراك شيء من الاضطراب أو إذا كان الفصل الذي تعلمه كبيراً ، وأن تتجه إليهم في جرأة فتسألهم أن يساعدوك بلفت نظرك إذا وجدوا أنهم لا يقدرون على متابعتك . فإذا أنت فعلت هذا أشركتهم في الاهتمام بنجاح محاضرتك ، وأزلت الحواجز بينك وبينهم . حدثني زميل ذهب ليحاضر في كلية غير كليته وكانت مجموعة تلاميذه كبيرة فكان أحيانا يبدأ في أول المحاضرة بسؤال الصفوف الأخيرة هل يبلغها صوته ، ثم يعود فيسألها نفس السؤال مرة أخرى في وسط المحاضرة ، وهو يقول إن ذلك السؤال وحده كان يحدث فيهم أثراً حسناً . ولطلاب اسكتلندة طريقتان لإظهار شعورهم نحو معلمهم فإنهم إذا استحسنوا منه عبارة أو فكرة أظهروا استحسانهم بالدبذبة العالية ، وإذا فاتهم شيء مما قال المدرس حكوا

أقدامهم بالأرض حتى يعيد عليهم عبارته ثانياً . وقد يبدو هذا المسلك عجيباً ، ولكنه مما يساعد المحاضر في عمله ، كما أنه يكفل لشباب اسكتلندة الحصول على حقهم الكامل لقاء الرسوم المدرسية التي يدفعونها .

وإنه لمن الخير لك أن تذكر أن صوتك يأخذ في الخفوت كلما علت بك السن ، وأن الجهد الذي تبذله في الكلام يتناقص شيئاً فشيئاً بغير أن تحس ، والتحدث إلى الجماهير يتطلب جهداً بدنياً سواء أكان الجمهور كبيراً أم قليلاً . والمعلم الشاب يقوى على ذلك الجهد عادة إذا لم يعتد الانكماش أو يتراخى به الغرور ، ولكنه كلما زاد تمكناً من مادته وبدأ له الفرق بين علمه وبين جهل تلاميذه كان أميل إلى الاقتصاد في جهده والاتجاه إلى النجباء من تلاميذه وحدهم . قال أحد كبار المعلمين « للناس آذان فإذا شاءوا استمعوا » . ولكن هذا المعلم الكبير لا يقصد إلا الكبار من الطلاب ، وأما التلاميذ الناشئون فكلهم آذان ، ويكون من واجبن أن نوصل حديثنا إليهم واضحاً .

ومن المدرسين ذوى التجربة من يشبهون الممثلين في أنهم يعرفون قيمة خفض الصوت ، فإن السامع يتأذى من سماع شخص ما يزال يصدر صمعه بصياحه ، فإن ذلك يقلل الانتباه . وقد عرف هذا السر بعض نوابغ الممثلين فمن عادتهم أن يخفضوا أصواتهم في كثير من المواضع التافهة من الرواية حتى يظهروا المواضع الهامة منها ، فإذا جهرُوا بالنطق عند التعبير عن فكرة خطيرة كان ذلك أوقع في السامعين وأكثر وضوحاً في نفوسهم . والمعلمون عندما يعالجون بعض الموضوعات التي تحتل الجدل يعلمون أنه من الضروري لهم وتلاميذهم أن يعالجوها في أناة وأن يحللوها في تبصر ، وأن تكون نبرات صوتهم هادئة متزنة . وهذا عين الحكمة ما دامت أصواتهم مسموعة واضحة . ولكن عليهم أن يحذروا خوفاً من الغلالة في ذلك حتى لا ينحدر بهم الهدوء إلى التافهة والفهافة . والفلاسفة معرضون لهذا الخطر لأنهم يقضون حياتهم في تأمل المعاني الجليلة الخطيرة ، ويعرفون أن مثل هذه المعاني لا يليق بها أن تناقش في حماسة واندفاع ، وهم يحسون أن تلاميذهم جديرون بأن يسأروهم في المناقشة الهادئة وأنهم إذا بالغوا في الشرح والإيضاح كان ذلك أشبه بإهانة تلاميذهم

النجباء والخط من تقدير ذكائهم ، لأنهم ينتظرون من الطلاب ألا يقلوا عن أسائذتهم في المقدرة على إدراك الحجج وفهم العلل ، ومن هؤلاء الفلاسفة من تخبو الحماسة في قلوبهم على مر الأيام كلما تبين لهم أنهم يعالجون من المسائل العويصة ما لا يستطيعون الاهتمام إلى حله . وقد أتيسح لى مرة أن أتحدث إلى أستاذ من هذا الصنف فلما حدثته وجدته رجلاً أضواء الفكر وأعياء الوصول إلى الحقيقة فكان نصف حديثه لا يزيد على همسات سريعة قصيرة كأنما نحن سجينان يتآمران على الهروب من سجنهما ، وكان النصف الآخر من الحديث ألفاظاً ممضوغة يبعثها إلى من خلال فم غليون كبير تتصاعد منه سحابة كثيفة من الدخان .

وهذه العادة أكثر شيوعاً بين المعلمين الإنجليز وأقل من ذلك بين الأمريكيين ، وتكاد تكون نادرة بين الفرنسيين والألمان ، الذين قد يصل بهم الميل إلى الشرح والإيضاح إلى حد الإسفاف . واني لأذكر قصة قرأتها في طفولتى للأديب الإيرلندى (كوناى دويل) وفيها وصف لرجل من هذا الصنف ، كان يوماً يرأس اجتماعاً خطيراً ، قال :

« ليسمح لى الأستاذ (مرى) أن أقول إنه مثل أكثر بنى وطنه من الإنجليز مصاب بعيب خفوت الصوت . ولست أدري والله ماذا يمنع الناس إذا أرادوا أن يقولوا شيئاً يستحق أن يسمعه الناس أن يكلفوا أنفسهم مشقة إسماع الناس . هذا سر عجيب من أسرار هذه الحياة الحديثة . وما أشبه هؤلاء فى نظرى بمن يريد أن يصب مادة نفيسة من عين إلى حوض مستخدماً فى ذلك أنبوباً مسدوداً كان يستطيع أن يفتحه باليسير من الجهد ، فقد يكون الأستاذ (مرى) أبداع فى حديثه ، وثر الدر من حكمته ولكن هذا الكنز كله لم يخرج عن دائرة الربطة البيضاء التى حول عنقه ، أو وعاء الماء الذى فوق المنضدة أمامه ، ولا نفسى فكاهته العذبة التى لمحها الشععة المضيئة فى شمعدانها الفضى الذى عن يمينه » .

ولا شك أن هذا الوصف لا ينطبق فى الحقيقة على الأستاذ (جلبرت مرى) ، فهو أستاذ يمتاز بمنطق عذب وصوت واضح ، ولكنه جعل رمزاً على طائفة من المعلمين خرجت بهم المغالاة فى الخفاقة بالحديث إلى حد القصور والعيب ، فالمعلم الذى لا يسمع

تلاميذه ما يقول لا يزيد على السياسى الذى لا يعرف لنفسه مبدأ ، أو العامل الذى يحطم أدوات عمله .

وليس وضوح الصوت هو كل ما يعينك أيها الزميل فى أمر تعليمك فإن سرعة الكلام جديرة بأن تعيرها التفاتك . فلو زادت سرعتك فى النطق لم يستطع تلاميذك أن يتابعوا حجتك ، وإذا أبطأت وبالغت فى الإبطاء أدى بهم ذلك إلى الفتور والنوم . وقد عرفت من تجربتى أن كثيراً من المدرسين يبطئون فى الإلقاء لأنهم يفضلون فتور التلاميذ على قلة وضوح الدرس ، كما أنهم يرون الإبطاء أرفق بهم وأكثر اقتصاداً فى قواهم ، ولعل بعضهم يتشبه بكبار الخطباء من رجال السياسة الذين يتباطئون فى الإلقاء حتى يسمعوها الجماهير الغفيرة متكلفين التظاهر بما يشبه العلى . وإنى لأذكر المرحوم (ستانلى بولدوين) وكان يخطب ببطئاً ويؤكد كل لفظة ينطق بها ويعط كلماته كأنه يتغنى بها ، وكان لا ينطق بحملة كاملة بغير أن يقطعها ويقف بعد كل كلمتين أو ثلاث منها قبل أن يستأنف مابعدھا ، وهو فى نظرى أسوأ من سمعت من الخطباء فى حياتى . هكذا كان يخطب :

سيدى الرئيس . سيداتى . ساداتى . لقد جئت إلى هنا . الليلة . بناء على طلب . صديق . الصاغ فلان . وهو . يشرف . هذا الحفل . بحضوره . فى هذه . المناسبة . واستغرقت خطبته نصف ساعة تحدث فيها على هذا النسق ، فلم يبق من المستمعين شخص واحد لم تنطبق عيناه للنوم ، وكان وجوده فى الحكم عدة سنوات سبباً فى ذهاب بريطانيا نفسها فى سبات عميق .

نعم فإن الوقفات الكثيرة ، ووقوعها فى غير موضعها المناسب من أكبر الأدلة على عجز المتكلم . وهى فى كثير من الأحيان علامة على أن المتكلم لم يتدبر فى العبارة التى يريد أن ينطق بها ، ولهذا فهو يفعل ما يفعله سائق السيارة فى الطريق الوعرة إذ يتباطأ فى السير خوفاً من عثرات الطريق ومنعرجاته ، فكلمة وجد سيارته تسرع أمسك بزمامها . وهذه الطريقة تحمل أيضاً معنى يشبه الاحتقار لمدارك السامعين الذين . لا ينبغي . أن يلقى . إليهم . سوى كلمات . قلائل فى كل مرة . حتى لا تتخم . عقولهم . بما تسمع . ألا ترى مثل هذه العبارة السالفة مقطعة مهلهلة سخيفة ؟ ولو

أن المتكلم يدرك الحقيقة لعرف أنه من أصعب الأمور على السامع أن يفهم عبارة مقطعة ممزقة ، كما أن من أصعب الأمور على القارئ أن يتابع قراءة صفحة على ضوء متقطع .

وقد يخطئ المتكلم خطأ أكبر من هذا التقطيع السخيف ، وذلك بأن يتوقف متردداً بين كل جملة وأخرى ناطقاً بحرف يتخذة لازمة ، كأن يقف مثلاً بعد كل جملة قائلاً « إي » كأنه يئن في عقب كل جملة . وقد يكون هذا طبيعياً ولكنه من الأخطاء الشنيعة في المتحدث ، وله أسوأ الأثر في السامع . وقد لا يتبين المتكلم شناعة أثر مثل هذه الوقفات وتلك الأصوات في سامعيه ، ولا شك أنه لو سمع صوته مسجلاً لهاله الأمر واستفظعه ، فعلى عادة مستهجنة ينبغي للمعلم أن يحتاط لنفسه منها لأنها تضره ضرراً بليغاً . وقد يقع أحدها في أسر هذه العادة بغير قصد وهي تنشأ في أول الأمر من الرغبة في الظهور بمظهر من ينطلق على سجيته في الحديث بغير تكلف ، كأنه يفكر لنفسه بصوت عال ، ويحسب أن هذا يوقع في روع السامعين أنه لا يعيد عليهم قولاً محفوظاً عن ظهر قلب . فهو يحسب . إي . أنه يمثل هذه الطريقة . اي . يعبر عما في نفسه . اي . تعبيراً صادقاً غير متكلف . فتأمل الجملة السابقة كيف تبدو ممزقة مملّة سخيطة مع أن قائلها يريد منها أن تظهر انطلاقه على السجية . وقد حدث مرة أن سمعت حديثاً لمدير شركة كبرى ، وكان فيما يبدو يريد أن يظهر بمظهر الصدق وقلة التكلف ، فكان يقف مثل هذه الوقفات بين عباراته ويفصل بينها بمثل هذه اللازمة ، فكان وقع حديثه كما لو شربت شربة زيت خروع ممزوجة بكوب من اللبن .

ولست أنكر أن كل متكلم لابد له من الوقوف بين حين وحين حتى يجعل كلماته تقع في مواقعها من سامعيه ، ويريح الآذان قليلاً من طنين الأصداء ، ولكن الوقفات لا تكون إلا في آثار حمل تامة يحمل كل منها قطعة من المعنى تستحق أن يعيها السامع ويتأملها . وما أسخف تلك الوقفات بين كل لفظين أو ثلاثة أو أربعة . فإنها تسمح في السمع . والحديث يختلف عن الكتابة في هذا ، لأنك تستطيع أن تقف في

الكتابة كما تشاء ، ولكنك إذا كنت لبقا في الخطابة وكنت عارفا بكنه ما تقول ، كان من اليسير على كاتب حاذق في فن تدوين الأحاديث أن يكتب كل ما تقوله جملة جملة وقرة ققرة وقسما قسما ، وأن يقسم خطبتك إلى فصولها وأبوابها بغير أن يرجع إليك أو يستشيرك ، هذا لأنه يستطيع أن يتتبع حديثك في يسر ويفهمه ويدرك مراميكم منه . ولكن اعلم يا أخى أنك لن تستفيد بأن تبطئ في نطقك بقصد تمكين تلاميذك من كتابة ما تقوله ، فإن هذا لن يتأتى لهم مهما أبطأت . إن الكاتب الحاذق المتمرن في فن تدوين الأحاديث هو وحده الذى يقدر على تسجيل حديثك على مثل الوجه الذى ذكرته . فعادة الإبطاء فى الإلقاء لتمكين التلاميذ من كتابة الدرس من أسوأ ما يمكن أن يقع فيه المعلم من العادات . وإنها لعادة قديمة ترجع فى أصلها إلى القرون الوسطى عندما كانت الكتب نادرة أيام اضمحلال المدنية وخمود حركة العلم بعد ذهاب مدينة الروم والأغريق ، وضياع أثر المكاتب القديمة وخمود وسائل النشر والنسخ ، وخمود حركة الفكر . فكانت جذوة المعارف تومض من خلال الظلام فى الجامعات الجديدة التى نشأت فى أواخر العهد الوسيط ، وكانت مراجع العلوم نادرة فيها ، لا يتسنى للطلاب أن يحصلوا عليها للمذاكرة والاطلاع . فكان كل طالب يحرص على تدوين ما يسمع من أستاذه حرفا حرفا ، حتى إذا فرغ الأستاذ من قراءته تجمع للطلاب مذكرات مخطوطة ، فيها نص المحاضرات وتعليق الأستاذ وشرحه وإيضاحه . فكانت هذه المذكرات تشبه الكتب المدرسية المشروحة التى نعرفها فى يومنا هذا ، فكان الطالب إذا شاء المذاكرة رجع إلى سجلاته المخطوطة وعكف على درسها وتمحيص كل حرف منها ، فإذا أتيح له بعد ذلك أن صار معلما ، اعتمد فى كثير من دروسه على تلك المذكرات القديمة التى نقلها عن أستاذه ، واستند إلى شروحاتها وحواشيلها على تلاميذه ، فكان كل جيل يروى ما يصل إليه عن الجيل الذى سبقه وهكذا .

بل إن هذه الطريقة فى التعليم أقدم أصلا من عصور الجهالة الوسطى ، ولعلها ترجع إلى أثر الإسرائيليات التى تسربت إلى المسيحية ، فإن من أكبر أصولنا تعلم عند اليهود ما يسمونه « المشناح » ، ومعناها التعليم بالتكرار والإعادة . فالتلميذ

عندهم يحفظ كلمات المعلم ويعيدها حتى يحفظها عن ظهر قلب ، وليست هذه الطريقة بعيدة عن طريقة نقل ألفاظ المعلم وحفظها حفظاً حرفياً .

ولسنا نغنى بقولنا هذا أن طريقة التعليم إذا جاءت إلينا عن طريق اليهود أو أنها إذا كانت متبعة في العصور الوسطى كانت جذيرة من أجل هذا بالرفض ، بل نقصد أنه من الخير لنا أن نمحصها لنرى هل هي اليوم وافية بمقاصد حياتنا ، فعلى أن نفكر في الأمر ونقرر لأنفسنا مقدار الوقت الذي ينبغي للتلميذ أن يصرفه في كتابة ما يسمعه من المعلم في أثناء الدرس ، أي يكون من الخير أن يقضى ساعة الدرس كلها في الكتابة ، أم من الخير ألا يصرف شيئاً من وقت الدرس في ذلك ، أم يكون الأجدى عليه أن يصرف من وقته ما لا يضره أن يصرفه في الكتابة ؟ والرأي في هذا أن الأمر يتوقف على المعلم نفسه وعلى موضوع الدرس . فمن المعلمين من يكونون في الذروة من المكانة العلمية ، وهؤلاء إذا أحسنوا إعداد دروسهم كانت كل كلمة ينطقون بها جذيرة بأن تسجل ، لأن التلاميذ لا يستطيعون وحدهم أن يهتدوا إليها في كتاب . فدروس هؤلاء من الدرر الغوالي وكنوز الحكمة ، ولن يتأتى للتلاميذ أن يأتوا بمثلتها وإن قضوا في البحث الأيام والليالي ، فلورضى عالم مثل أينشتاين مثلاً أن يلقى درساً في علاقة الجاذبية بالكهربائية ، لكان درسه جذيراً بأن يسجل على آلة تسجيل لا تخرم منه حرفاً ، وأن يصور في شريط سنائي حتى تغلد نبرات صوته على مر الأيام ، فإذا لم يتهياً ذلك فلا أقل من أن يجعل التلميذ من قلبه آلة للتسجيل وشريطاً للتصوير ، فلا يدع لفظاً إلا وعاه ونقشه عليه . وأمثال هذا الموضوع الخطير جذيرة في حد ذاتها بأن تعالج بالدقة والعناية إذا أريد بها أن تدرس ، وهي موضوعات عويصة عسيرة على الأنفهام ، ولا بد فيها من تقييد الحقائق وإثبات الحجج والبراهين إذا أراد طالب العلم أن يعود إليها ويستذكرها ، فإذا أراد طالب مثلاً أن يحضر درساً في فلسفة ما وراء الطبيعة وكان موضوعه إثبات وجود الله ، فإن ذلك الدرس يقوم على براهين ثلاثة ، وهي براهين عسيرة تحتاج إلى دقة التحليل ، وهي الأعمدة الوطيدة التي لا بد من إرساء الموضوع عليها ، فالطالب الذي يبدأ دراسة هذه المادة لأول مرة ولم يسبق له اطلاع على مبادئها الأولى ، يكون في حاجة إلى كتابة تلك البراهين الثلاثة كلمة

كلمة وإلى تدوين ما يمكن أن يدونه من شرح المعلم لسلك برهان فيها ، حتى يستطيع أن يعود إلى ما كتب ويتأمله في وقت فراغه فيستجلى معانيه ويحل مشكلاته .

ولكني أعتذر من أني انتقلت في حديثي هذا من ميدان المعلم وهو الذي قصدت أن أقصر الحديث فيه إلى ميدان التلميذ ، فلنعد إلى ما كنا فيه ، ولنسأل أنفسنا ما هو واجب المعلم في هذا الصدد ؟ ماذا ينبغي له أن يعلّم على تلاميذه ، وماذا ينبغي له أن يمر به في حديثه بغير إملاء ؟ .

إن مرجع الأمر كله إلى الذوق ودقة الحس ، فالمعلم على وجه العموم لا ينبغي له أن ينتظر من تلاميذه أن يكتبوا كل ما يقوله في درس بعد درس ، ولكنه ينتظر بغير شك أن يسجل تلاميذه أهم الحقائق والبراهين ، وأن يقيد كل منهم ما يسترعى نظره بحسب ما يتجه إليه اهتمامه ، فعليه إذن أن يعلّم عليهم ما يراه جديراً بالتدوين ، وأن يكون إملأؤه واضحاً لا لبس فيه ، وأما ما عدا ذلك فإنه يمر به في حديث معتاد يجعل فيه نصيباً للشرح والتعليق وللمناقشة وإيراد البراهين .

ومن هذا نرى أن المعلم مطالب بأن يجعل حديثه مداولة بين أنعام شتى وسرعات مختلفة ، فيكون أحياناً بطيئاً متمهلاً مؤكداً إذا كان في صدد ما يعده جديراً بالتدوين ، ويكون في أحيان أخرى منطلقاً على السجية غير متمهل كأنه حديث معتاد . وسيعود تلاميذه هذه الطريقة ويفطنوا إلى المواضع التي يعرفون أنه يقصد منها الشرح والإفاضة ، ليختاروا منها ما يشاءون .

ولست أشك في أن هذه المغايرة بين الإبطاء والانطلاق يزيد في حماسة التلاميذ للدرس ، ويذهب عنهم الملل والركود ، ويعلمهم يشرفون على موضوع الدرس في جملته ، ويدركون ما وراء الحجج وما تنطوي عليه ، ويربطون بين بعض الدروس وبعض ، ويربطون بين أطراف المعاني وبعض .

ولكن هذا كله يقتضى من المعلم أن يحتفل احتفالاً شديداً بإعداد دروسه وانتظام أفكارها ، وإنه لعبء ثقيل لا يستطيعه إلا أولوا العزم من المعلمين ، وهذا هو السر في أن كثيراً من المحاضرات لا يؤتى خيراً .

ذهبت يوماً منذ حين قريب لأستمع إلى محاضرة أحد كبار العلماء ، وهو رجل

واسع الفضل طالما أعجبت بما ألف من الكتب والفصول ، وكان يحاضر في قاعة كبرى في إحدى الكليات ، وكان في المستمعين نحو مائة من الضيوف ، عدا من كان هناك من الشبان وعددهم يزيد على الثمانمائة أو التسعمائة ، وقد جاءوا جميعاً يسعون إليه لما عرفوه من شهرته . وقد كنت على شيء من العلم بالموضوع الذي يحاضر فيه ، وكنت عظيم الشوق إلى سماع محاضراته ، ولكنى لم أستطع أن أصبر على المحاضرة أكثر من عشرين دقيقة ثم لهُوت عنها . وكنت جالسا بين الطلاب أستمع لما يقولون ، وأرى ما يفعلون ، وكانوا في الحق مهذبين مقبلين على المحاضرة ، ولكنهم لم يخرجوا منها بفائدة . وقد رأيت الذين كانوا على مقربة منى يدونون ما يقول الأستاذ في أول المحاضرة ، وأحسنوا كتابة عنوانها والفقرات الأولى منها ، وبعض أسماء من التى ذكرها الأستاذ ، ثم تضاءلت همتهم في الكتابة شيئاً بعد شيء ، وأخذوا يغفلون بعض ما يقول ، واعتزتهم في ذلك حيرة ، فلم يدروا ماذا يشتون وماذا يتركون ، حتى تركوا الكتابة جملة ، وآثروا أن يستمعوا إلى المحاضرة لعلمهم يخرجون بفكرة عامة منها ، وقل منهم من استطاع هذا ، والسرى هذا كله أن الأستاذ كان يلقي محاضراته في نعمة رتيبة لا يكاد يظهر فيها نبوة من صوته موضعاً للتوكيد ، ولا يكاد يشير بإشارة أو بوقفة في ثنايا عباراته إلى موضع فيه تنبيه إلى حقيقة هامة .

وكانت النتيجة أن التلاميذ خرجوا من المحاضرة ولم أجد فيمن لقيت منهم إلا القليل ممن أدركوا شيئاً من مجمل المحاضرة .

وقد ذهبت بعد هذا إلى قاعة الجلوس ولقيت صاحبي المحاضر ، وأخذت أتحدث إليه ، واستطعت بعد قليل أن أعرف السبب الذي جعله يشق هكذا على سامعيه ، ويغيب آمالهم فيه ، وذلك أنه لم يتجه بمحاضراته إليهم ، بل كانت محاضراته لا تزيد على فصل من كتاب كان يؤلفه في ذلك الوقت فقرأ عليهم . ولا شك أن الإخفاق كان نصيبه المحتوم . فالكتب التى تحتوى على البحوث العويصة لا تستهوى القراء بل تزهدهم وتسرع إليهم بالملل . ولكنك تستطيع أن تضع الكتاب متى تشاء وتعود إليه كما تشاء ، وهو فى متناول يدك إذا شئت أن تقرأ فيه صفحة أو تطلع على فصل منه أو

تقرأ حجة ، ولكنك تقرأ فيه بعينيك ولا يحلو لك أن مجهر بقراءتك . وأنت تستطيع أن تقلب الكتاب وترجع أوله إلى آخره ، وتقرن الفصل بالذي يسبقه ، حتى تجتمع إليك فكرته واضحة من قفرائه وتبدو لك أقسامه منظمة . وأبوابه منسقة مرتبة ، فإذا كان هذا الكتاب يقرأ عليك بدلا من تصفحه يبصرك ، فقدت كل الثمرات التي تستطيع أن تجنيها منه ، واستعصت عنها بمحاضرة لا تفيدك بشيء سوى أن ترى رجلا أمامك بدلا من الكتاب . هذا هو السبب الذي يجعل كثيرا من النقاد في طرق التعليم يقولون إن طريقة المحاضرة تؤدي إلى الملل والضجر ، ويذهبون إلى أن كتابة المحاضرة وتوزيعها على الطلاب لقراءتها في وقت فراغهم لا تحرمهم شيئا من فائدتها .

ولكن المعلم القدير يستطيع أن يجعل محاضراته شيئا آخر غير مجرد القراءة فهو يفصل أجزاءها ويغير بينها ، فيجعل منها ما يمتاز بالوكيد ولفت الأنظار ، وما هو جدير بالتدوين والاستدكار ، ويجعل منها ما يلقى على العلات أيضا وتفسيرا ، أو استطرادا وإفاضة ، وهو يفرق بين المواضع الأولى والمواضع الثانية بأن يغير من نعمته في الإلقاء ، ونبرته في التعبير ، ومن هيئته ومن إشارته ، حتى يكون لكل منها ما يناسب مقامها ، وهو يعد هذا كله مقدما قبل أن يلقى محاضراته حتى تكون لكل منها صورة مفصلة واضحة المعالم في ذهنه إذا آن له أن يلقها .

ولنا أن نخرج هنا قليلا على المذكرات التي يكتبها الأستاذ ومكانها من المحاضرة ، ومن إلقاء الأحاديث عامة . ونبدأ أولا بقاعدة عامة شاملة ، وهي أنه من المحال أن يلقى شخص حديثا بغير أن يعده من قبل . ولك أن تسأل قائلا : أو ليس من الناس من وهب الله لهم ظرفا ومقدرة على ارتجال الأحاديث الفكهة ، فيدعون للكلام بعد الطعام أحيانا فلا يترعزعون إذا خطبوا ارتجالا ، ولا يلبثون أن يحركوا سامعهم ويطربوهم ، فإذا المجلس يصطخب بالضحك ويضطرب بالمرح ، وهم لا يلبجأون في ذلك إلى قصاصة ولا إلى تدوين عبارة ؟ ثم أليس من الناس من يرتجلون الخطب السياسية الرنانة في أية ساعة من النهار أو الليل ، كأنهم عيون متدققة تعرف متى تشاء منها ؟

والجواب على هذا أن كل هؤلاء قد مارسوا التحدث من قبل فيما يتحدثون فيه ، فصاحب الفكاهة الظريف قد طالما ارتجل الطرائف قبل أن تضيع شهرته ، فهو محرب مدرب في فنه ولا يعجزه أن يرتجل على غير استعداد ، وقد اكتسب من خبرته ودربته أساليب شتى في الاقتراح والاختتام ، وحفظ مئات من النوادر والملح ، وطرائق التندر على الحضور والطعام والشراب ، وله مهارة مبرنة على الاشارات اللطيفة والنوادر المليحة ، ولن يعجزه أن يورد منها ما يناسب المقام في كل مجال ، وأغاب الظن أن رجلاً مثل هذا يحيل بصره في أثناء الطعام ، ويرتب مما ادخر في ذهنه من الصور والعبارات ما يناسب احتفال اليوم ، فإذا دعى إلى الكلام كان في الحقيقة مستعداً له قبل أن يصل إلى منصة الخطيب .

وأما خطيب السياسة ، فإنه بغير شك يكون قبل بدء رحلته قد فحص كل آرائه ومبادئه السياسية وتناول الموقف الداخلي والموقف الخارجي بالتحليل من وجهة نظره مع زملائه ومستشاريه ، في مناقشات لا حصر لها ، فهو يعرف كل ما يعتزم أن يقوله عن البلاد الأخرى ، وعن أسعار السلع في أسواق بلاده ، وما إلى ذلك مما جرت العادة أن يتحدث الساسة فيه . وقد كان هتار طرازاً خاصاً بين الساسة إذ كان قليل الكلام حتى مع أصحابه ، ولكنه كان يخطب كلما تكلم ، ولو كان ذلك مع اثنين من أقرب خلصائه ، بل لقد كان يخطب إذا أراد أن يتحدث نفسه ، وكتابه المعروف « كفاحي » لم يكن سوى خطبة ألقاها على صاحبه (هيس) ، ثم عدله ورتب فصوله وهو في عزلة سجنه في (لاندزبرج) . كان لا يعرف كيف يناجى الأفراد ، إذ كان همه أن يخطب في جمع ليسيطر عليه ، فهو يخطب سواء كان صامتاً أو ناطقاً . وهو يصور آراءه ويصورها وينظمها ويرتبها وما يزال هكذا حتى يحفظها بالإعادة والتكرار . فهذا الرجل مثال واضح قد يمثل فيه الشخص الذي ينشأ غفلاً من كل خبرة ، معيماً في مسلكه ومظهره ، ناقصاً في تربيته ، كريهاً في لهجته ، ثم يستطيع أن يبلغ الذروة في قوة الخطابة برغم ما فيه من عيوب ونقائص ، وذلك بفضل إدمان التفكير والتمرين .

على أن هتار كان إذا تهيج أو اندفع يقع في كثير من التناقض ، وبهم في أقواله

على غير هدى إلى غير قصد . وهكذا يفعل غيره ممن لا يتوفرون على تمحيص أفكارهم وتحليل موضوعهم ، فإنهم يضطربون في خطبهم ويتخبطون ، لأنهم لم يعدوا ما يقولون قبل أن يلقوه ، فموقف الخطيب من أصعب المواقف ، وهو يشبه موقف المغنى أو الممثل ، وما أشد احتياج الخطيب إلى التمرن الدقيق قبل المثل أمام سامعيه ، وهو أحرى بذلك من المغنى أو الممثل ، إذ ينبغي له أن يظهر بين الناس كأنه يرتجل ارتجالاً وينطلق على السجية بغير سابق استعداد .

وقد كان كبار الخطباء الإغريق والرومان يحتفلون بإعداد خطبهم الكبرى كما يفعل كبار المغنين في مسارح الأوبرا في أيامنا هذه ، إذ يحتفلون بإعداد أدوارهم ويتوفرون على إتقانها قبل الظهور للجماهير . فكان هؤلاء الخطباء يكتبون خطبهم مراراً مكررة ، ثم يلقونها أولاً على جمع مختار من الأصدقاء الأوفياء ، والنقاد والبصيرين بمواقع الكلام ، ويعيدون ذلك مرة بعد مرة حتى يتمكنوا من إتقان التعبير في كل حرف وكل إشارة ، ومع كل هذا كانت خطبهم تبدو كأنها جاءت عفوية الساعة ، وكأنها تتدفق من أعماق قلوبهم لم يهذبها نقد ، ولم يداخلها تكلف أو اصطناع .

هكذا فعل شيشرون في خطبته الشهيرة عندما وقف ليقذف بأولى حملاته على (كاتالين) ، فقد أعد مقدماً كل حرف يعترزم أن ينطق به ، وكل إشارة من إشارات التردد ، وكل لفظة من لفظات الاستهجان التي بدت منه وهو يلقي خطبته ، فهو مثل الممثل الخبير الذي يعرف حق المعرفة قبل أن يظهر على المسرح من أين يدخل ومن أين يخرج وما بين ذلك من الأقوال والأفعال . هذا الإتقان هو الذى يحملنا إلى اليوم على دراسة خطب شيشرون التي تنطوي على ثمار شتى من الفكر المركز ، والتجربة الحية ، والخبرة العميقة بالنفس البشرية ، والإحاطة بأساليب البلاغة . فالصفحة الواحدة منها تهدي إلينا مالا تهديه حياة كاملة من كثير من الخطباء المحدثين في أيامنا هذه ، فالفرق بين خطب أمثال شيشرون وهذه الخطب الحديثة مثل الفرق بين الآيات الرائعة في رسوم الفنان (دورر) وبين الرسوم التي تملأ صفحات الإعلان

في مجلاتنا ، أو هو مثل الفرق بين حركة واحدة من سيمفونية بيتهوفن ، وبين موسيقى ليلة كاملة في أحد مسارح الرقص أو اللهو في إحدى عواصمنا .

فأنت ترى أنه من المحال إلقاء محاضرة بغير إعداد ، وأن المحاضر لا ينبغي له أن يفتح فمه بغير أن يعرف مقدما ما ذا يريد أن يقول لسامعيه ، وما ترتيب ذلك وما نظامه ، وأى المواضيع ينبغي له أن يوكده وأيها يحسن به أن يجتازها سريعا . ويجمل القول أنه يكون قد أعد لمحاضرته خطة واضحة في ذهنه ، لأن المحاضرة ليست صفحات تقرأ من كتاب ، بل هي قطعة من الفكر لها صورة كاملة واضحة للعالم . وإذا كان ذلك ضروريا كان على المحاضر أن يعد مذكرات في موضوعه قبل التحدث فيه ، وذلك عن طريقين أولهما إعداد كل محاضرة في ذاتها ، وثانيهما معرفة موضع المحاضرة بين أخواتها اللاتي يكملنها . ويجمل بنا أن نشير هنا إلى خطأين جسيمين يقع أكثر المحاضرين في واحد منهما ، فهو أحيانا يكتب تنقفاً على صفحة واحدة تهديه إلى معالم المحاضرة ، ثم يرتجل القول في كل نقطة منها ، وأحيانا أخرى يكتب محاضراته في صورة تشبه الكتاب ، ثم يقرأ منها باباً بعد باب ، ففي الحالة الأولى قد يؤدي الارتجال إلى اضطراب الصور في أذهان التلاميذ ، وفي الحالة الثانية قد تؤدي القراءة إلى السأم والملال .

وأما المحاضر القدير فإنه يمزج بين الطريقتين ، ويلأثم بين الخطتين . تروى قصة عن الأستاذ (شبارد) مدير كلية الملك بكامبردج ، وفيها دلالة على ما نقول هنا . فهذا الأستاذ يجمع بين غرابة الأطوار وبين الظرف وغازة العلم ، وكان يحاضر في موضوع التأليف الفني في إلياذة (هومير) ، وهذا موضوع صعب التناول ، فلا يخفى أن كتابا كبيرا مثل الإلياذة لا يسهل وصف تركيبه ، أو الإحاطة بخصائص تكوينه ، ولا سيما إذا كان في لغة مثل اللغة الأغريقية التي تمتاز بدقة معانيها وبعد مراميها . ولكن الأستاذ (شبارد) ألف فيها أربعة وعشرين كتابا وصف فيها المعارك واحدة بعد واحدة ، وشرح فيها المحاورات والمناظرات بما فيها من فيوض العواطف ، ورجوع المواقع ، حتى أخرج للناس طرازا رائعا من البيان ، كان له

الفضل في تعلق الأجيال المتعاقبة بالإلياذة والإحساس بما فيها من آيات الإعجاز الفنى ،
وذلك بتعرف مواضع ذلك الإعجاز وأسراره .

كان ذلك الأستاذ يلقي محاضراته الثالثة فى الموضوع ، فأنبرت له فتاة متحمسة
بعد المحاضرة وقالت له :

« أيها الأستاذ إن محاضرتك هذه آية فى الإبداع ، وإن كنت لم أستطع أن
أدون كل ما قلته فيها ، بل دونت تنفا منها بقدر طاقتي ، وحبذا لو أعترتني نسخة
المحاضرة لأتقلها ثم أعيدها إليك إذا فرغت منها » .

فأجابها الرجل قائلاً : « ما أحب إلى أن أفعل هذا يا عزيزتى ، فهناك
نسخة محاضرتي » .

وناولها ظرفاً ليس عليه إلا هذه الكلمات الثلاث :

زيوس

أغامنون

زيوس

وكان قد أمضى ساعة فى محاضرة نفيسة تدفق فيها وأبدع وهز النفوس وأطربها
وكانت المحاضرة بغير شك حافلة بالدرس والفحص ، وتتخللها صور متألفة رائعة ،
وكان لها مطلع ينتهى إلى عرض شامل ، يفضى إلى خاتمة ، فهى فى مجموعها عمل
كامل متناسق متساجم ، ولو أنه دونها ثم طبعها لصارت رسالة نفيسة بغير أن تفقد
من قيمتها شيئاً .

ولكن الأستاذ شبارد خلع واسع خبرته ولألاء ذهنه الناقد المتوقد على محاضراته
فاستطاع فى يسر أن يخلق من هذه النقاط التى كتبها على الظرف محاضرة معجزة .
ولكن أكثرنا لا يستطيع مثل هذا ، ومن المخاطرة أن تقدم عليه . وإنها لمخاطرة
لا تقل عنها أن نسلك الطريق الأخرى وإن كانت أقل منها وعورة . فإذا أعد
المحاضر صورة تامة لحديثه كأنه يهددها للطبع ، ثم أخذ يقرأ منها ، كان فى خطر من
إملال السامعين ، على ما فى طريقته من تجنب التخبط والتفكك . فالمحاضر عندئذ
لا يرجع عليه وإن كان يتقل على سامعيه . وإني لأذكر عندما كنت طالباً أنني

استمعت إلى أستاذ يلقى محاضراته في فصلين مختلفين ، في يومين متعاقبين ، وكانت عاداته أن يقرأ من نسخة مكتوبة . فلازمته هذه العادة حتى صار لا يكاد يظن إلى سامعيه . وقد أخطأ في ذلك اليوم فبدأ من الصفحة الحسين والمائة ، فبدأنا نخط بأقدامنا على الأرض ونضطرب ، فلم يفعل سوى أن نظر إلينا من وراء منظاره وأعاد الجملة الأخيرة ، ثم استمر في القراءة . وأذكر أني انتهزت تلك الفرصة فأخذت أرسم في كراسي أشكالا بالرياص الأحمر والأزرق ، على حين أخذ أربعة من الطلاب ورأى يلعبون دوراً من لعبة (البردج) .

وليس الخطر الكامن في هذه الطريقة مقتصر على مثل هذا الانصراف واللهو عن الدرس ، فإن الخطر الأكبر فيها أن تتقطع العلاقة بين الأستاذ وسامعيه . وقد عرفت في مدة دراستي محاضراً في أكسفورد كان أول من تعلمت عليه الفلسفة ، وهو شاب نحيل مرهف الأعصاب حاد الذكاء ، وكان من خير الرواد في الجامعة ، ولكنه لم يعبأ يوماً بأن يفكر في الطريقة التي ينقل بها أفكاره إلى جمهور من الطلبة في قاعة المحاضرات ، فكان يأتي حاملاً معه سجلاً محتوياً على أوراق مكتوبة كتابةً أنيقة بعضها على آلة كتابة والأخرى بخط يده ، وهي على ما يبدو سلسلة مقالات كان يعدّها للنشر في الصحف ، فكنا نستمع إليها قبل أن يرسلها إلى المطبعة ، وكان يجلس في مقعده من وراء المصباح ثم يلقى نظرة على القاعة التاريخية القديمة ، التي بنيت في عهد آل تيودور ، وقد جلس فيها خمسون طالباً يلبسون ملابسهم الجامعية ، بقفاطين القرن الثالث عشر ، ثم يظهر على وجهه الاشتياز ويفتح سجله ويأخذ في القراءة بصوت خافت رتيب ، كأنه خريز سلسول دقيق من « بزبوز صنبور » بعيد . فإذا ما أوغل في القراءة وأعجبته بعض آرائه في قطعة من المحاضرة تحمس وعلا صوته بعض الشيء حتى يسمع من هناك . وكان منظاره يتلأأ ويبرق ، ويقول بعض عبارات مثل « أعتقد أن الفيلسوف (كانت) تجاوز الحد في الجرأة كما هو ظاهر » أو مثل « إنني هنا أخالف رأي (ويتجشّتين) » فيبدأ قوله يحمى من أثر حماسه ، ويتفصّد جبينه بالعرق حتى ينحدر منه شيء على صفحة وجهه ، ولكنه لا ينظر أبداً إلى وجوهنا نحن سامعيه ، وقد كان بعضنا لا يعرف شيئاً عن (ويتجشّتين) أو لم يسمع

عنه ، ولا يعرف عن (كانت) إلا أنه رجل من عطاء الذين يبعثون الملل في النفوس ، وكنا ننظر إليه في تلهف القلق وهو مكب على ما أمامه حاتقا ، لا يرى إلا ما بين منظاره وأوراقه ، يرى لنفسه صور الفلاسفة الذين يتحدث عنهم ، ويعرفهم وحده دوننا .

وكان إذا أعلى صوته في حماسه يبدو لنا عجبياً ، ويزيد قوله غموضاً على أفهامنا ، فلا يكون في القاعة من يفهم المحاضرة سوى المحاضر نفسه ، بل لم نفهم الفكرة التي كان يريد أن يوضحها لنا وهي التمييز بين المظهر والحقيقة . كنا على استعداد للتسليم بأن الألوان مثلا لا وجود لها إلا في وجودنا نحن ، وأن الأوزان لا معنى لها في الحقيقة ، ولكننا مع هذا كنا في حاجة إلى أن نستوضح هذه المعاني ونستجليها في أذهاننا . وأما هو فقد افترض أولا أننا قد خضنا شواطئ الفلسفة ، وعرفنا كل ما يتصل بالإدراك الحسي ، فأخذ يعرض علينا مبارزاته التي ينازل فيها أبطال الفلسفة في ميادين ما وراء الطبيعة ، مع أن أكثرنا لا يكاد يعرف أسماءهم ولا شيئا من الآراء التي يناخون عنها . ومضى يقرأ لنا يوما بعد يوم وهو كلما أوغل في موضوعه زاد فيه إغرابا وصعوبة ، حتى إذا انتهى من مناقشاته أعلن في فرحة المنتصر قائلا : « فها نحن أولاء نرى أن البراهين كلها تقطع بفساد رأى فلان » .

وكان المنتظر منا إذا بلغ هذه النهاية المحيدة أن نصفق له إعجابا ، ولو كنا نخالقه في الرأي ، ولكننا بقينا في مجالسنا جامدين لأننا لم نعرف شيئا مما كان يتحدث عنه . ومن هذا يظهر أن المحاضرة يجب أن تكون قائمة على أساس من الكتابة ، ولكن على المحاضر أن يتجنب قراءتها حرفا حرفا . فإذا أعد المعلم خطة الموضوع ، وكتب في كل قسم منها فصلا ، فإن عليه أن يحدد لكل محاضرة نصيبها ، فيلقى عليه نظرة ثم يوجه اهتمامه إلى ما يلي :

١ — تحديد النقاط الجوهرية في المحاضرة ، وهذه يلقيها في تمهل وتوكيد حتى يمكن التلاميذ من تدوينها إذا شاءوا .

٢ — تحديد مواطن الربط التي تنتظم للموضوع وتجمع فرائده ، وهذه ينبغي له أن يجعلها نصب عينيه في جملتها ، ويسردها في انطلاق أقرب إلى المخاطبة . وله

أن يستطرد فيها ويبسطها ويفيض في شرحها إذا وجد أن تلاميذه في حاجة إلى المزيد من الإيضاح أو إذا وجد فيهم رغبة من الاستزادة من تفصيلها .

وهذه المخالفة بين التمثل والانطلاق ، وبين التوكيد والإفاضة ، هي لب فن المحاضر وهي التي يتوقف على حسن الاختيار والتدبير فيها نجاح المحاضر أو أخفاقه . ولك أن تقول إن الفرق بين المعلم القدير والمعلم العاجز هو التوفيق والسداد في استخدام هذه المخالفة . فالمعلم الخائب هو الذي يحسب أن عمله لا يزيد على كتابة مادة تكفي لقضاء ساعة في إلقاء متوسط السرعة . فإن عمله أكبر من هذا وأخطر . إذ لا بد له من أن ينجح في إبلاغ هذه المادة إلى تلاميذه ، وهذه هي حقيقة البلاغة . ولهذا كان من واجبه أن يعرض الحقائق التي يريد تعليمها عرضاً واضحاً ، ثم يسوق معها كل ما يلزم لإيضاحها من الأمثلة والشروح ، ويعزز ذلك بالحجج التي يرى ضرورتها لإزالة ما قد يكون هنالك من إشكال أو غموض . وأما الجوانب السهلة من الموضوع فلا حاجة به إلى إطالة الوقوف عندها ، إلا إذا شاء أن يتعمق كنهها ، أو أن ينقدها ويبين رأيه فيها ، وذلك بأن يورد لتلاميذه شيئاً على سبيل الاقتباس من كاتب معروف ، أو يعرض عليهم مثلاً جديداً ليزيد المعنى رسوخاً في أذهانهم ، فلا ينتقل إلى موضوع جديد حتى يكون قد تحقق من أن تلاميذه قد وعوا كل ما ألقى عليهم ، وأنهم لم يقفوا به عند حد التلقي والقبول ، بل أخذوا يهضمونه ويضيفونه إلى كيان معارفهم .

وكان أول من برع في استخدام هذه الطريقة رجلاً نعه اليوم من منشئ التربية الحديثة وهو أرسطو . فالمعروف أن هذا الفيلسوف لم يكذب مؤلف كتاباً من الكتب التي تنسب إليه . وكل ما وصل إلينا من كتبه إنما كان مما أخذه تلاميذه عنه ، ودونوه من محاضراته ، أو مما نقله مساعدوه وخلفاؤه من مذكراته . ولهذا نجد في تلك الكتب عبارات كثيرة لا تزيد على بضع كلمات يلخص الفيلسوف فيها مسألة عويصة ، وقد تكون الجملة الواحدة تذكر موجزة لمثال إيضاحي طويل ، وقد نجد الكلمة أو الكلمتين فيهما إشارة إلى شيء يورده في أثناء الدرس للتفسير والشرح . وقد ثبت كلمة واحدة لا يعقب عليها مع أنها من معالم فلسفته وأصولها الكبرى ، فهو

إذ يثبتها لا يريد سوى أن يتذكر بها أن يناقش الموضوع في درسه بغير أن يحتاج في الكتابة إلى الزيادة عليها . ولعله كان في شرحه لها يتبع مع كل فصل من تلاميذه طريقة تخالف ما يتبعه في الشرح للفصول الأخرى ، ولعله كذلك كان لا يعيد شرحه لها عاما بعد عام ، بل يتحدث عنها إلى تلاميذه في كل عام حديثاً جديداً . ومن أجل هذا لا ينبغي لنا أن نقرأ كتب أرسطو التي بين أيدينا كما نقرأ الكتب الأخرى ، على أنها فقرات وأبواب كل منها يعالج معنى مستقلاً ، أو موضوعاً متصلاً ، فإنما هي إشارات ومذكرات كتبها أرسطو لتكون معالم الخطوات التي ينتقل بها الفيلسوف من نقطة إلى أخرى ، معتمداً على شرحه وإيضاحه في دروسه . وعلمنا إذن أن نستشف من ثنايا هذه الكلمات الموجزة صورة الفيلسوف نفسه وهو يفيض على تلاميذه من علمه ، وتسمع من خلالها أصداء صوته وأسئلة تلاميذه ، ومحاوراتهم الدقيقة ومناظراتهم المتجارية ، بما فيها من إثارة للأرواح وتفتيق للأذهان .

والخطر الذي يخشى من اتباع هذه الطريقة لا يكون في ضالة المذكرات أو قلة وفائها بتفاصيل الموضوع ، بل الخطر الحقيقي كامن في العادة التي يعتادها المعلم إذا هو اعتمد على توثيق صلتة بالتلاميذ ، واكتفى بذلك فلم يعبأ بتحديد موضوعه أو إثباته بالكتابة . فإنه قد يقتصر على التحدث إليهم ، والإفاضة معهم في الدرس ، والاستطراد بهم في شتى مناحيه حتى يخرجوا منه بغير أن تتحدد له في أذهانهم معالم واضحة يذكرونها ويعرفون حدودها . والمعلم إذا لم يترك في أذهان تلاميذه أثراً محسوساً محدوداً يبقى فيهم بعد الدرس ، كان درسه تظاهراً بالعلم أو بالعمل . من الواجب أن يخرج التلاميذ من كل درس بمحصول جديد بأن يعرفوا تفسيراً جديداً لحقيقة من الحقائق ، أو طريقة حديثة في إجراء تجربة ، أو نسقا جديداً من التفكير في مسألة .

حقاً إنه من الضروري أن يعمل المعلم على إذكاء اهتمام تلاميذه وشحن شوقهم إلى المعرفة ، ولكنه من الضروري أيضاً أن يتعلموا وأن يعرفوا .

ومن المفيد للمحاضر أن يعيد النقاط الجوهرية للموضوع في ذهنه مراراً ، ويجمع أطرافها قبل الإلقاء . فإذا ما أخذ في الشرح كان عليه أن يعمل بكل طريقة على بيان هذه النقاط والربط بينها وإيضاح الصلة بينها . وهو مطالب بأن يعرف خطواته في

الشرح ، كما يعرف مرأى حججه ومواطن قوتها وضعفها ، وأى الحقائق التى يعرضها ثابت مؤكد وأيها محاط بالشك ، أو موضع للجدال ، ثم أن يعرف فوق هذا أى هذه الحقائق أولى بالحفظ وأوعى لجوهر الموضوع . ولكنه إذا ألقى محاضرتة إلقاء لم يكن قوله فى أسمع الحاضرين سوى حديث متصل أو هو تيار من العبارات المتلاحقة . فلا بد له من أن يساعد السامعين على نظم هذه الأقوال فى سلك يجمع شواردها ، وترتيب ما فيها من المسائل بحيث تصير فى أذهانهم على الصورة التى فى ذهنه . والطريقة التى تؤدي به إلى هذه الغاية هى أن يبرز فى محاضرتة ما هنالك من العلاقات بين أجزاء الموضوع ، حتى تصبح واضحة قوية الأثر ، لا يمكن أن يخطئ أحد إدراكها . فإذا كان فى صدد برهان كان عليه أن يحصى خطواته ، وإذا كان تلقاء عملية كان عليه أن يصف شروطها ومراحلها ، ويستعين فى إحصائه ووصفه بالإشارة والضغط والتحديد . وهذا كله من أقدم طرق الخطابة وأسلمها وأبلغها فى الوصول إلى الغاية . وقد يغالى البعض فى الإحصاء والوصف والتوكيد والإشارة فيخرج بذلك عن الحدود المرضية ، ولكن الذين يتبها لهم حسن استخدامها يبلغون من النتائج قصاراها . وإذا كان المستمعون جمهوراً ألفت الاستماع إلى المحاضر ، واعتاد حسن الإقبال عليه ، كان فى وسعه أن يتبسط معهم أحيانا إذا فرغ من شرح نقطة ، فيعود أدراجه ليلقى نظرة عامة شاملة على ما سبق له شرحه ، ويكون له عند ذلك أن ينطلق على السجية محادثاً مناجياً ، فيكون بذلك أشبه بالرائد إذا كان يرتاد لأصحابه مرتقى وعراً فى الجبال ، فإنه يقف بهم أحيانا ليرى بهم من الجهد ، ويحدثهم فى فترة الاستراحة عن العقبات التى اعترضت سبيلهم .

فلم يبق بعد هذا سوى خطر واحد أشرنا إليه من قبل ، وهو أن طريقة المحاضرة قد تجعل التلاميذ يعتادون الاستماع والتلقى ، وقد ينتهى بهم الأمر إلى أنهم لا ينشطون للمشاركة فى البحث . ولكنك تستطيع أن تتلافى هذا العيب بأن تعتمد إلى تنبيه تلاميذك واستثارة نشاطهم الذهني ومسايرتهم لك فى البحث والتفكير بأن تسألهم إذا فرغت من مرحلة فى الدرس قائلا مثلاً : « أرجو أن يكون ما قلت واضحاً ، فقد بينت فيما سبق نقطتين هامتين ، فهل يغيب شئ منهما عن أحد ؟ أم تودون أن

أعيد ذكرها مرة أخرى ؟ » وأغلب الظن أنهم جميعاً يجيبون قائلين « لا ! » وقد يكفل لك مثل هذا السؤال تحفزهم لمسارتك دائماً . والطريقة الثانية لضمان وضوح محاضرتك أن تغاير من تعبير صوتك ، فكلما فرغت من إيضاح قسم من المسألة التي تشرحها وقفت وقفة قصيرة ، لتدل على أنك قد فرغت من خطوة في شرحك ، والوقوف أبلغ أثراً في النفس من إعلاء الصوت . ومن المفيد تغيير سرعة الإلقاء ، والمخالفة فيه بين التوكيد والإرسال ، تبعاً لمقتضى المعنى . وليس المقصود من هذا أن يعتمد المحاضر على التكلف والمبالغة في الإشارات ، أو تعتمد الإتيان بالحركات المسرحية ، فإن العبرة بالصوت نفسه وتعبير نغماته ، وجعله مناسباً للموقف والمعنى ، على أن يكون ذلك في صورة طبيعية تشبه ما نفعل في أحاديثنا وتعبيرنا المعتاد في حياتنا ، فإننا نتدفق في خطاب أخوتنا إذا كننا نجادلهم في مناقشة ، أو إذا أردنا أن تقنعهم بحجة ، وطريقتنا معهم تختلف كل الاختلاف عن أسلوبنا في الخطاب إذا تحدثنا إلى عمام أو إلى طبيب ، فإننا في ذلك نتمهل وزن ألفاظنا وعبارتنا وزنا دقيقاً . وماذا تنتظر إذا استمعت إلى شخص يحدثك بصوت رتيب ليس فيه خلاف في السرعة ولا تغير في النغمة ، ولا ترى في عينه لمعة ولا في وجهه خلجة ، فلست تدري متى تكون في نفسه حركة ولا متى تكون فيها استراحة ؟ ألا يكون ذلك باعثاً على الانقباض عنه والنفور منه ؟ وهكذا الحال في المحاضر إذا كان لا يبعث في محاضراته روحاً يغاير من رتابتها . فالتعبير في الحديث من الطبايع البشرية ، وأما الجود والفتور فمن التكلف والتصنع .

ومع هذا فالمحاضرة بعيدة عن أن تكون مناظرة من جانب واحد ، فهي حديث ولكن لا ينبغي أن تكون كلها في صورة مخاطبة . وقد أخذ البعض على المؤرخ الكبير « ا . ج . توينبي » شيئاً من هذا في طريقته إذا ألقى محاضرة ، فهو مؤرخ بارع إذا كتب أبدع في التصوير والتعبير ، وكان أسلوبه منوعاً واضح المعالم ، ولكنه إذا حضر عرض على جمهور سامعيه أعمق نظرياته وأروع نظراته الشعرية في أسلوب يشبه التجميل في الخطاب إذا أراد شخص أن يحيي ضيفه في قاعة أنيقة . وقد لاحظ الذين أسعدهم الحظ بالاستماع إليه في جامعة كولومبيا في شتاء سنة ١٩٤٧ أنه كان

يفيض عليهم بعلمه ، ولكن بعضهم أخذ عليه أنه كان يتبسط في عرض موضوعاته ، أولعله كان يريد أن يترجم آراءه الضخمة ونظراته الشاملة التي جمعها في كتابه العظيم « دراسة التاريخ » فيعرضها على الجمهور في لغة مبسطة ، وعبارات معتادة مما يستعمله الناس في أحاديثهم . وكأنه فعل هذا تأديباً وتواضعاً ، إذ حسب أن موقف المحاضر يشعر السامعين بأنه يعطيهم ويسيطر عليهم ، على حين يكون الحادث أقرب إلى التميل بين زملائه . وهو بطبعه يكره التعاضم ، ولا يرتاح إلى أن يقف بين الناس على أنه يشرح لهم مذهبه ، بل يجب أن يظهر بينهم كما لو كان يدارسهم ويشاركهم في البحث عن حقيقة ، ليس له أن يدعى امتيازاً في الكشف عنها . ولعله فوق هذا كله يظن أن المعاني الكبرى التي تنطوي تحتها الحقائق المفردة لا يمكن أن يستسيغها الناس إذا تجرعوها ، وينبغي لمن أراد أن يعرضها عليهم أن يقدمها إليهم في رشقات هينة ، حتى يستطيعوا أن يتذوقوها على رسلهم ، بعد أن يتأملوها ويتمثلوها . ولهذا يرى أن المؤلف ينبغي له إذا أراد أن يعرض آراءه الكبرى في محاضرة ، ترفق في إيرادها ، حتى يتيح للناس أن يترشفوها على هينة . وهذا الرأي على ما فيه من صدق يحتاج إلى تكملة وذلك أنه من الحق أيضاً أن جمهور المستمعين إذا لم يكن من المتخصصين في دراسة الموضوع ، يحتاجون إلى الإرشاد ، ومن المفيد لهم أن يحملهم المحاضر معه إلى الأعماق ليطلعهم على لمحة من عالم لا يستطيعون أن يصلوا إليه وحدهم . وقد عبر الأستاذ (توينبي) نفسه عن هذا المعنى إذ قال إن على المحاضر أن يدفع المستمعين له إلى خوض غمار الموضوع معه إذا أراد منهم أن يستجيبوا له ، وقبلوا على الاستماع إليه ، والاستفادة منه .

فالإشارة والصوت يساعدان على إيضاح معالم المحاضرة وتجليه فكرتها .

وهناك وسيلة أخرى تنفع في الإيضاح للتلاميذ المدارس والكليات وهي السبورة . فالمعلم إذا أراد أن يذكر اسماً صعباً أو معادلة رياضية أو تاريخاً ، لجأ طبعاً إلى السبورة حتى يتمكن التلاميذ من تذكر الحقائق ونقلها . ولكن السبورة نافعة في وجوه أخرى فهي (صفحة ناعمة) مثل ذهن الناشئ تستطيع أن تنقش عليها ما تشاء من النقط الهامة في الموضوع . لك أن تلخص عليها المعنى في جملة مختصرة ولك أن

تخل عليها المعادلات في بضع ثوان فتبقى هناك وأنت قائم بالشرح والتعليق والتحليل تمهيداً للخطوة التي تليها . فإذا فرغت من هذا وقفت جنباً لتستأنف الحديث في المرحلة التالية . وأنت تثبت على السبورة ما ترى إثباته ضرورياً على النحو السالف ، حتى إذا انتهيت إلى خاتمة المحاضرة ، كان على السبورة ملخص واف تمثل فيه حركات فكرك واضحة مرتبة موضحة بالرسوم والأشكال . والسبورة في أثناء هذا كله تبقى ماثلة أمام أنظار التلاميذ بدلا من النظر إليك طول الوقت . وأنت تعلم أن العصر الحاضر قد وهب للعالم مخترعا جديداً هو التلفزة أو كما سميت في العربية (المرناة) وإن كانت ما تزال في أول عهدها لا تزيد على تجارب من الهواة والعلماء ، ولكنها في أغلب الظن سوف تحتل مكانها بعد قليل بين وسائل نشر الأخبار وإذاعة الأحاديث ، وستكون نافعة في بعض أنواع التعليم . فكثير من الموضوعات التي تهتم المتعلمين من الكبار يمكن أن تستخدم فيها التلفزة (المرناة) فتعرض فيها الدروس على جماهير الناس في الأماسي . وقد عرفنا من التلفزة إلى اليوم صنفا لا يحصى نفعاً ، ففيه يظهر العالم فلا يرى الناس إلا شخصه وهو يقرأ ، ولا يصرون منه إلا وجهه إذ يرفع نظره عن الورق بين حين وآخر . فطريقة الانتفاع بالمرناة في التعليم ما تزال في حاجة إلى كثير من التغيير والتعديل ، على مدى سنين طويلة ، قبل أن تصبح أداة صالحة لنشر التعليم . ولكننا نستطيع منذ الآن أن نتنبأ بما ستكون عليه بعض صورها الكبرى . فأغلب الظن أن طريقة التعليم بالمرناة سوف تكون شيئاً شبيهاً بطريقة المحاضرة ، تجمع بين العنصر الشخصي الذي يتمثل في صوت الأستاذ ووجهه وشخصيته ، وبين وسائل الإيضاح والشرح والعرض التي تصورها آلة أخرى غير التي صورت الأستاذ ، ويكون مع هذين العنصرين ملخص مكتوب يحتوي على أهم ما في المحاضرة من نقط تعرض عرضاً يستلفت الأنظار ويثبت في الأذهان . فهذه الوسيلة الجديدة يمكن أن توسع دائرة التعليم حتى تشمل سكان هذا الكوكب ، وتعم أركان هذا العالم المضطرب المسكين بما فيه من أبناء الجنس البشري البائس ، الذين تقسمهم عوامل الخلاف والجهالة .

والطريقة الثانية للتعليم هي طريقة المعلم الخاص أو الرائد ، وهي التي ابتكرها

سقراط . حقاً إنها طريقة نبعت من صميم طبع أهل اليونان ، لأنهم كانوا يحبون الاستطلاع والجدل كما قال عنهم القديس لوقا ، فكان أحب الأشياء إليهم أن يستمعوا إلى الرأى الطريف ويناقشوه . ولكن سقراط أول من فطن إلى أن التعليم لا يقصد منه صب الآراء في ذهن خال ، بل إنه استمداد الحقائق الخالدة من العقل الذى تتطوى فيه . فكانت طريقته فى التعليم أن يحدث تلاميذه ويحاورهم ، فكان يسأل السؤال ويستدرج المسؤل حتى يجيب ، وكان بعض الناس طبعاً لا يستجيبون له ، بل كان منهم من ينصرف عنه غاضباً ساخطاً ، ولكن الناشئين كانوا يلتفون حوله لما فيه من بشر وظرف ورحمة .

وكان العلماء الذين يتخذون التعليم مهنة يريدون أن يحموا حقوقهم فى الاختصاص بالعلم ، وكان الغرباء عنه ينجذبون إليه ولعلمهم كانوا أحياناً يخذعون بما يبدو منه من تظاهر بالجهالة ويحسبون أنه حقاً رجل طالب علم لا يريد سوى أن يتعلم شيئاً من إجابة الأسئلة البسيطة التى يسألها . وأما هو فقد كان التعليم عنده لا ينحصر فى الأسئلة التى يسألها ، وبما يستطرد إليه من أسئلة أخرى متلاحقة يظهر بها جهل تلاميذه أو يكشف بها من غرورهم . لم يكن هذا قصده ، وما هو جدير بأن يكون قصداً له ، إذ أنه لا يحقق غاية . وأما غايته الحقيقية فقد خفيت على تلاميذه ، فلم يعرفوا أنه يقصد من كل منهم أن يؤمن بأن الحقيقة كامنة فى قلبه ، وأنه هو الذى يستطيع أن يكشف عنها ، إذا أطلال البحث والتأمل ، وجد فى البحث ، وأبى أن يخضع لسيطرة عقل آخر يعلو عليه آراءه ، وحكم فى كل حجة منطق العقل وحده .

وقد كانت له فكرة واضحة جلية عن مواطن الحقيقة ، وإن كانت حدودها فى ذهنه أوسع الحدود . فكان يلقي أسئلته على تلاميذه ويوجههم بها فى هينة وهوادة إلى تلك المواطن ، ولكنه كان يدعهم يتلمسون طريقهم بأنفسهم فيصلون أحياناً ، ويستطرد بهم إلى حيث يستطردون ويقف معهم ليتأمل ماذا يثار من المراجعة أو المعارضة ، حتى يصل بهم إلى الغاية المنشودة آخر الأمر .

وطريقة المعلم الخاص أو الرائد تعتمد على هاتين الدعامتين مجتمعتين أولاهما دعامة النقد والتحريض ، والأخرى دعامة وضوح الغاية والقصود إليها . وهذه الطريقة

أصعب الطرق وأقلها شيوعاً في التعليم ولكنها أكمل الطرق وأدقها وأوفاهها . فأما صعوبتها فلائها تحتاج من الأستاذ والتلميذ إلى يقظة دأمة ، وبشر فياض مستمر ، وجد كامل ، واستسلام وخضوع لمعنى الحقيقة . وأما قلة شيوعها فذلك لأنها تحتاج إلى وقت طويل ومال كثير وجد عظيم . وكان سقراط رجلاً فقيراً يلتمس قوته من هدايا تلاميذه ، وليس في الناس كثير مثله يقنعون بالرزق الضئيل الذي ينضع لهم من تعليم عدد قليل من التلاميذ ، وهم الذين يمكن أن يستفيدوا من هذه الطريقة في التعليم . وليس في التلاميذ كثير ممن يستطيعون أن يوفوا معلمهم أجراً يكفيه ليعيش عيشة مستورة . وقد أورث سقراط طريقته هذه إلى طائفة أخرى كانت أوفر منه حظاً في الحياة وهي طائفة من الأطباء يعنون بالبحث النفسى أو التحليل النفسى ، فإنهم يستخدمون طريقة الأسئلة المتلاحقة في التدسس إلى مواطن الضعف في المريض ليكشفوا له الحقائق التي كان يعرفها ويجهلها في آن واحد . ولكن المعلمين ليسوا كهؤلاء الأطباء ، فلا يجروء معلم على أن يطلب من تلميذه عشرة جنيهات أجراً على عمل الساعة الواحدة . فإنفاق المال والوقت في التعليم على هذه الطريقة أمر معجز ، وما أيسر أن يتعلم النشء على أستاذ يحضرون له محاضرتين في ساعتين ، على أن يكونوا أربعين أو خمسين أو أكثر ، فهذا أقرب منالاً وأكثر اقتصاداً من أن يذهب تلميذ أو اثنان إلى معلم خاص أو رائد ، فيقضى معهم ساعتين بين سؤال ومراجعة ، وتذكر واستطراد ومجادلة ، كل فرد منهما يعزز رأيه وينقض رأى غيره ، وهم جميعاً يتلسمون طريقهم إلى غاية مقصودة لا ينبغي لهم أن يتسرعوا أو يتعسفوا في الوصول إليها .

والعلم إذا قضى مع تلميذه ساعتين على هذا النمط آده الجهد وخارت قواه ، ولم يستطع من بعد أن يعاود الكرة . ولهذا الطريقة أثر آخر أشد وقعاً ، فإن المعلم إذا بلغ منه الجهد مبلغه بعد الدرس وما فيه من مناقشة ومحاورة مع تلاميذ يملؤهم النشاط والدكاء ، لم يستطع أن يفتح كتاباً لبحث فيه أو يرفه به عن نفسه .

وإذا كان بعض المواد كالرياضة والطب والتجارب العلمية أسهل في التناول على هذه الطريقة وأرفق بالأستاذ على شدتها ، فإن من المواد الأخرى ما لا يدع قطرة من النشاط بعد الجهد العنيف الذي يبذل فيها ، وذلك مثل الفلسفة واللغات والآداب

والتاريخ وما إلى ذلك من الموضوعات الإنسانية . فالذين يعلمون هذه المواد بطريقة الرائد لن يجدوا بعد جهدهم الشديد فصلة من النشاط للبحث والدرس ، ولعلمهم لا يستطيعون إدراك الركب في تجديد معارفهم نفسها . فهم يقضون كل وقتهم في اتصال وثيق بتلاميذهم القلائل يتعهدون عقولهم فرداً فرداً ويرعون نمو قواهم فرداً فرداً ، ويهتمون بكل واحد منهم اهتماماً كاملاً . فماذا يبقى لهم بعد هذا لقراءة ما يتحدث من الكتب أو المجالات العلمية ؟ ولعلمهم إذا وجدوا كتاباً جديداً أجابوا أن يقرأوه إذا سنحت لهم الفرصة ، وهيات أن تسنح لهم حتى ينقضى العام الدراسي على الأقل ، وتأتي عطلة الصيف . ثم ماذا ؟ ثم إنهم قد لا يستطيعون أن يقرأوه في الصيف أيضاً .

وأما من جانب التلاميذ فإن التعليم على طريقة الرائد خير من كل طريقة أخرى ، فالمعلم يعرف كل فرد منهم حق المعرفة ، بل لعله يعرفه خيراً مما يعرفه أبواه . ومالي لأقول إنه يعرفهم خيراً مما يعرفون أنفسهم ؟ والمعلم في مثل هذه المجموعة الصغيرة من تلاميذه لا يمكن أن يتعسف ولا يملك أن يكون جافاً . فهو معهم صديق ونموذج . هو يعرف مواطن ضعفهم فيقومها بالعطف واستمرار التوجيه ، وهو يعرف مواطن قوتهم وينميها ويزيدها قوة . والتلاميذ في حل من أن يقصدهو للسؤال عما يحتاجون إليه في حل مشكلاتهم ، وقد يظن هو إلى هذه المشكلات قبل أن يسأله المساعدة على حلها . فليس في هذه الطريقة إلا خطر واحد يتعرض له التلاميذ إذا كان معلمهم الرائد قوى الشخصية ، فإنه حري بأن يفرض شخصيته عليهم ، ويجعلهم نسخاً مكررة منه . ولقد كان لسقراط تلميذ صار نسخة مكررة منه ، وكان يلزمه حيث يكون ، ويحاكيه في ملبسه ومسلكه . ولكن واجب الرائد أن يتجنب هذا العيب بقدر الاستطاعة ، بأن يهون من سلطان شخصه ويقلل من بسط سيطرته .

وخير المعلمين الرواد أكثرهم مرونة ، وأقدرهم على الملاءمة بين أنفسهم وبين طابع تلاميذهم ، وأقلهم شأناً من لا يستطيعون إلا أن يكونوا دائماً بارزى الشخصية ، شديدي القوة والجرأة ، الذين لا تلين لهم قناة ولا يكون في إرادتهم شيء من الهوادة .

والمعلم الرائد ، إذا كان من الصنف الأول المرن الهين اللين ، قد يبدو في الأنظار هيناً كذلك ، وقد ينسى فضله ، حتى أن تلاميذه أنفسهم قد لا يفتنون إلى الدين العظيم الذي في أعناقهم له إذا رباهم وأحسن تكوينهم .

وقد كان (ميشيل دي مونتين) من أعظم من أنجبهم العصر الحديث ثقافة ؟ وكان من كبار المفكرين في شؤون التربية ، وله فيها مؤلفات شائعة . وكان من رأيه في مقالاته أن خير أنواع التعليم يكون على يد المعلم الرائد إذا استطاع التليذ إلى ذلك سبيلاً . وفي رأيه أن المعلم الرائد قد يعنف على تلميذه ، وقد يكون أعنف عليه من والديه ، ولكن هذا ليس المقصود منه بل المقصود أن يتوفر المعلم على تهذيب تلميذه ويهب له كل ما في وسعه ، حتى يخلق منه رجلاً كاملاً ، بعد أن كان صبيّاً ضعيفاً جاهلاً . وكان لذلك الكاتب النابغ معلم من هذا الصنف ، وهو رجل ألماني أخذ على نفسه القيام بما أراد الأب منه ، وذلك أن يتولى تعليم ابنه منذ حداثة سنه . فعلمه اللغة اللاتينية ، كأنها لغته ، وبذلك صار الطفل متقدماً على لداته بسنوات عدة ، وعلمه كذلك الأدب ، وغمرس فيه الذوق الأدبي الذي امتاز به طوال حياته . ولكن (مونتين) لا يكاد يذكر اسم معلمه هذا ، ولا نحسبه يرى أنه مدين له بشيء من الشكران ، إلا كما يرى نفسه مدينّاً للذي علمه فن المبارزة بالسيف . وهكذا كانت الحال مع الكاتب (رابليه) . فقد صور في كتابه عن (الأمير جارجانتوا) أن معلم الأمير كان لها أثر عظيم في تنشئته ، وكان أحدهما فظاسيه الخلق ، وكان الآخر طيباً كريم النفس ، ولكن الأمير عندما كبر وانتهت مدة دراسته ، لم يرج لأحد منهما حقاً ، ولم يزد تقديره للمعلم الطيب على أن ضمه إلى حاشيته . وقد كان (لوجان بيرسال سمث) ثمرة من ثمار تربية أستاذه ، ولكنه كتب في ترجمته لحياته فصلاً بديعاً عن أستاذه قلما كتب أديب مثله فقال :

« إنى لأرثى رثاء شديداً لضياح الجوهر النفيس من ذهن متوقد ، كان يستطيع أن يخلد في الحياة ذكره ، لولا أنه بدد مواهبه في تعليم فية لم تنضج عقولهم » . وهذا القول دليل على صدق ما قلته في فائدة طريقة العلم الرائد ، فإن أساسها قائم على أن معنى التربية هو بعث القوى الكامنة في ذهن التلميذ ، فيؤدي هذا إلى

أن يصبح التلميذ بالفعل ما كان أولاً بالاستعداد ، أو يقول آخر أن يبلغ التلميذ قصارى ما تؤهله إليه فطرته . ومعنى هذا أن التلميذ إذا نما وكبر وبلغ قصاره ، أحس بأنه قد تفتح من تلقاء نفسه ، ولم يهب له أحد شيئاً من عنده . فنحن المعلمين نحسب أننا قد علمنا وقد ربينا وخلقنا وأولى بنا أن نلزم جانب الحكمة ونقول فيما بيننا وبين أنفسنا إننا لم نفعل شيئاً وإن كان هذا غير الحقيقة .

وطريقة المعلم الرائد تختلف باختلاف الموضوعات والأشخاص ، ولكن الأصل فيها دائماً واحد ، فالتلميذ يعد بنفسه جانباً من موضوع ، ثم يعرضه على معلمه لينقده ويصححه ، فيجبل المعلم نظره فيه متحريراً كل ما يستطيع من الدقة ، وينقد كل قطعة منه ، ثم يقدره تقديرأ شاملاً . وبهذا يتعلم التلميذ من ثلاث نواح ، فهو يتعلم مما أعده وحده ، ويتعلم من معرفة الأخطاء التى وقع فيها ، ثم يتعلم من مراجعته للمعلم بشأنها ، إذا ظن أنه أصاب ولم يخطئ . وهو يتعلم كذلك إذا تأمل عمله كاملاً بعد أن يصححه المعلم ، ثم ناقشه ووازن بين صورته الأولى التى أعدها والصوره الثانية المصححة المنقحة ، فعمله الأول خلق وإنشاء وعمله الثانى نقد ، والثالث يشتمل على الإدراك والنظرة الكاملة الشاملة . وأهم عمل للمعلم فى هذا أن ينظر إلى الأعمال المختلفة التى يقوم بها تلميذه على أنها غير منفصلة ، كل جزء منها يكمل الأجزاء الأخرى ويرتبط بها ارتباطاً وثيقاً ، حتى تتجمع من ثمار نشاط التلميذ دراسة شاملة مترابطة ، تناول أكبر قدر ممكن من مادة الموضوع التى يحتاج إليها .

ولنضرب لهذا مثلاً من الموسيقى فإن المعلم قد يبدأ مع تلميذه بتعليم المبادئ الأولى كقراءة النوتة ، وأداء السلم الموسيقى البسيط ، وتوقيع الأوزان الأساسية ، ثم يتدرج به إلى ما هو أكثر تعقيداً من التمارين على هدى خطة مرسومة لذلك أسبوعاً أسبوعاً ، بقصد تعويده شيئاً بعد شيء على نظام التنفس وضبط النغم ، وسرعة الأداء ، وإحكام الطبقات العليا من الأصوات ، مع تجنب الأخطاء الشائعة الكثيرة ، التى يقع فيها الناشئون مثل اهتزاز الصوت ونشازة والصراخ وضيق النفس . ثم يأخذ بعد ذلك فى التدرج به من الأغانى السهلة إلى ما هو أطول منها وأصعب ، حتى يتهيأ له بعد عدة سنوات أن يعلمه مجموعة من أغانى كبار الموسيقيين ، وإن كان هو نفسه

لا يستطيع الغناء . فإذا استطاع هذا فهو معلم قدير في الموسيقى ، لأنه يكون قد حل مشكلتين عويصتين تعترضان المعلم ، وهما رسم خطة شاملة لتعليم التلميذ من بدئه إلى ختامه ، ثم هداية تلميذه إلى طريق النجاح ، وتقوية عزيمته كلما رآه يتخاذل ، بأن يشير له إلى مقدار المرحلة التي قطعها منذ البداية ، ويشجعه على المضى في سبيله صوب الفلاح .

وليس من المفيد أن تكون كل الدروس التي يتعلمها التلميذ على أستاذه ، سلسلة يستطرد فيها من نقطة في الموضوع إلى النقطة التي تليها ، بل يجب أن تكون متنوعة حتى يحتفظ التلميذ بياض الجدة ، وحتى تتعدد جوانب اهتمامه ويتسع أفقه ، وتكون نظراته أكثر شمولا .

يروى عن الموسيقار (كافاريلي) ذلك الحصى الذي بلغ قمة المجد في الغناء في عهد التطريب ، أنه تلقى تعليمه على معلم رائد إيطالي كامل الصفات لا تفوته صغيرة ولا كبيرة ، قضى معه في صفحة واحدة من التمارين خمس سنوات ، ثم أجازته قائلاً له : « إذهب فأنت أكبر مغن في أوربا » . وقد صار الرجل فعلاً أكبر المغنين في التاريخ ، فكان يبدع في أغانيه ويتفنن ويطرب ، ويؤدي من الأنعام ما لا يستطيع غيره أن يؤديه ، فيبلغ في ذلك حد الإعجاز في البراعة ، مع ليونة في الصوت ورقة في النغم ، فلا يمكن أن تقارن به أحداً من نجوم الأوبرا في وقتنا هذا ، ولكن معلمه قد خاطر في تعليمه مخاطرة غير محمودة ، وكان من المحتمل أن تؤدي تلك المخاطرة إلى الإخفاق المحقق مع تلميذ آخر غير (كافاريلي) . فإن أكثر التلاميذ بل جلهم يحبون أن يروا بأعينهم دليلاً على تقدمهم ، وذلك بأن يعرفوا أنهم يتقدمون يوماً بعد يوم في مقدار التحصيل ، وينتقلون يوماً بعد يوم من موقف قديم إلى موقف جديد يشحذ همهم ، ويدخل عليها النشاط ، بالاختلاف بأي صورة من صور التغير . فالرتابة النظمية تؤدي إلى حسن التمرين ، ولكنها قد تنقلب إلى تكرار آلى مملول . والتكرار الآلى إن أفاد فإنما يفيد في التدريب على أعمال خفة اليد والألعابيات إلا فيما ندر من الأحوال .

وطريقة المعلم الرائد غير ذائعة كما قدمنا وإن كانت مزدهرة في أكسفورد

وكامبردج ، وقد حاولها البعض في جامعة هارفارد بأمريكا ، ولكنها لم تلق نجاحاً كبيراً هناك لحاجتها إلى الكثير من المال والجهد ، وهى متبعة كذلك في عدد من الجامعات في صورة مخالفة لصورتها الأصلية ، وذلك في الدراسات العليا . فهناك مثلاً الندوات أو حلقات البحث التى يقرأ فيها الطالب بحثاً في مسألة معينة ، بعد أن يعده إعداداً متقناً ، ويأخذ في تعزيز النتائج التى يصل إليها ، والدفاع عنها ، ويرد النقد الذى يوجه إليها من زملائه في الحلقة ، ثم يأخذ الأستاذ في التعليق على المناقشة ، ويبدى رأيه في الموضوع ، موجهاً تلاميذه إلى أمثل الطرق في معالجة المسألة ، فيخرج الطالب من هذه الحلقة بفصل منقح يحمله في العادة جزءاً من رسالة طويلة في حجم الكتاب فيما بعد . والأستاذ الذى يشرف على أحد الطلاب في إعداد رسالته ، ويرشده ويوجهه في بحثه مدة عام أو أكثر حتى يعد الرسالة ، ثم يقرأها فصلاً فصلاً قبل إخراجها في صورتها الأخيرة ، ويناقش صاحبها في كل مسألة من المسائل كلما فرغ منها ، لا يزيد على أن يكون معلماً رائداً لتلميذه ، وإن كان رائداً من نوع أسمى . ولكن المعلم الرائد بالمعنى الصحيح فى رأيى — أى المعلم المدقق المستقصى ، الذى يقيم بينه وبين تلميذه صلة متينة تعود بأ كبر الجزاء عليه وعلى تلميذه معا فهو الذى يصدق عليه قول السياسى الأمريكى الذى تحدث عن أستاذه قائلاً « كان لنا مقعد واحد بسيط يجلس المعلم على طرف منه وأجلس أنا على الطرف الآخر منه » ، وهذا المعلم الرائد بالمعنى الصحيح لا يوجد إلا فى أ كسفورد وكامبردج .

وقد عرفت هذه الطريقة فى التعليم عندما كنت تلميذاً ، كما عرقها إذ كنت معلماً رائداً . وأشهد أنها من طرفها خير التجارب فى حياتى . فعندما كنت تلميذاً آخى المعلم بينى وبين أحد زملائى ، فكان يكل إلينا عملاً واحداً نقوم به معا ، وكاد يحدد لنا أن نذهب إليه فى الساعة الخامسة من يومى الثلاثاء والجمعة . وأذكر أنى ذهبت إليه فى نوبة يوم الثلاثاء وكان على أن أعد مقالا فى تعيين من المادة التى ندرسها ، وكان موضوعه فى جزء متقدم من المقرر الذى ندرسه مع فرقنا ، ووجدت أن كتابة المقال تستغرق منى وقتاً أطول مما كنت أتوقع ، ولكنى أتممته فى نحو الساعة الثالثة من صباح الثلاثاء وذهبت به فى الساعة الخامسة بعد الظهر إلى معلمى ، وكان زميلى حاضراً

معى يستمع إلى قراءتى . وجلس المعلم المستر (هارنيس) على مقعد طويل وأخذ يدخن وعيناه مغمضتان ووجهه ينم عن تعبير يمزج فيه الاهتمام والألم والخوف والأمل . فلما فرغت من قراءتى انصرف إلى الموقد فنظر فى ناره بنزع لحظات وهو صامت ، وانتظرت أنا على قلق وتشوف ولكنى استفدت من هذه اللحظات فوائد كثيرة . ثم أخذ يسألنى فى مقالى صفحة صفحة ، وفقرة فقرة ، وكلمة كلمة . وسألنى عن المرجع الذى نقلت منه عبارتى عن الحلفاء فى الصفحة الأولى ، فقلت إنها فى كل الكتب التى ألفت فى الموضوع ، ولكن ذلك لم يقنعه وسألنى عن الدليل الأصلى قائلا « أما كان هذا يستحق منك تحليلا أدق ؟ ألا تستطيع أن تستخلص من النص نتائج أخرى أو أن تؤوله تأويلا آخر ؟ وماذا الذى أوحى إليك بهذه الآراء ؟ أما كان يحذر بك أن تتعمق حقائقها على ضوء ما كشفت عنه البحوث فى الأيام الأخيرة ؟ .

ثم انتقل إلى الصفحة الخامسة فسألنى عن النص الأصلى للعبارة التى جئت بها فى شرحى . فهل هذه الترجمة هى الترجمة المعتادة ؟ وكيف يتسنى لى أن أعزز الصيغة التى جئت بها ؟ وأمرنى أن أعيد النظر فى النص الأصلى معه . ودخل زميلى عند ذلك فى المناقشة ، وأخذ كل منهما يبدى رأيه وينقد عباراتى وآرائى وألفاظى نقداً دقيقاً شديداً لاهوادة فيه ، حتى أتيننا على المقال جميعاً .

ثم أخذ المعلم مقالى وجعل يبين فيه المواضع التى تحتاج إلى تكملة ، وسألنى عن عذرى فى قلة استيفائها ، وأخذ آخر الأمر يذكر لنا ما مر به من البحوث فى موضوعات شتى قام بها أصحابها منذ قليل ، ومثل ببعض البراهين التى أتى بها أصحابها للتدليل على مذهبهم فى البحث ، وأشار علينا بأن نطلع عليها إذا وجدنا من وقتنا فراغا ، وانتهى حديثه بدعابة عذبة ودعانا إلى مشاركته فى شىء من الطعام ، وكانت جلستنا بمتعة . هذا كان موعد يوم الثلاثاء ، وأما يوم الجمعة فكانت نوبة زميلى (دك) . وقد كتب مقالا وكنت أنا أستمع له فى صمت حتى فرغ منه ، فانبرى له المعلم وجعل يحلل قوله ويفنده وينقده فى غير هوادة كما فعل فى مقالى ، وهكذا كنا نتعاور الكتابة والمناقشة أسبوعا بعد أسبوع ، حتى مضى الفصل الدراسى ، بعد أن كتب كل منا ثمانية بحوث وسمع ثمانية أخرى ، كلها فى موضوع واحد ، كنا نقرأ فيه المراجع ،

ونستمع إلى المحاضرات . وقد تقول أن ثمانية أسابيع فترة قصيرة ، ولكنى أقول أننا بعد هذه الفترة من الدراسة المركزة المتعمقة كنا قد أَلْمَحْنَا بقدر حسن من المادة التى درسناها .

وهناك تجربة أخرى مرت بى عندما كنت بادئاً فى دراسى ، وكنا ندرس اللغة والأدب . فعهد إلى فرقى بترجمة قطعتين فى كل أسبوع أحدهما من النثر الألمانى إلى النظم الإنجليزى والأخرى من النثر الإنجليزى إلى اللغة الأسبانية ، أو من الشعر الروسى إلى النظم الإنجليزى ، أو من الشعر الغنائى الإنجليزى إلى اللغة اللاتينية ، نظماً غذائياً كذلك ، بحسب ما كنا ندرسه . وكانت القطع تختار لنا من أصعب ما كنا نستطيع ترجمته . فكنا أحياناً نقوم بالترجمة وحدنا ، وأحياناً نستجد برجل يساعدنا ، ثم نحمل ما فرغنا منه إلى معلمنا ، فيجبل فيه نظره لفظاً لفظاً وينتقد اختيارنا للفظ وللوزن ، ويقترح ما هو خير من اختيارنا إذا كان سقيماً ، ويراجع الأوزان ويعلق عليها أحياناً بالإشارة ، وأحياناً بعلامة تعجب فى الهامش ، ثم يبدى رأيه آخر الأمر فى بلاغة الأسلوب وقوة التعبير ورشاقة العبارة . وكان أحياناً يختم الجلسة بنموذج من ترجمته للقطعة ، فننقلها عنه أو نقبس منها كما يحلو لنا ، وكنا دائماً نجد لها رائحة ، تتزعزع إعجابنا . وكان يخصص فى كل أسبوع جلسة أو نحو ذلك ، يجتمع به ستة أو ثمانية منا ، يقرأون عليه مقالات قصيرة فى موضوعات معينة ، فينقدها نقداً سريعاً لا يبلغ فى عمقه أو دقته نقد المستر هارنيس لمقالاتنا فيما بعد ، ولكنه مع هذا كان يفتق أذهاننا ويشير اهتمامنا . فكان أحدنا بعد كتابة مقاله والاستماع إلى خمسة أخرى متنوعة للموضوعات فى ميدان واحد من الدراسة يخرج بذخيرة طيبة من المعارف عن ذلك الميدان .

وإنى أتهز هذه الفرصة التى أتحدث فيها عن جانب من تجاربى فى أيام التلمذة كى أقوم بواجب الشكر والعرفان لفضل المعلم الذى علمنى اللغة اليونانية .

كان يتبع معى طريقة المعلم الرائد بطبيعة الحال ، إذ كنت تلميذه الوحيد فى هذه المادة ، وبما يستحق الذكر أنه كان يخصص لى نصف وقت غذائه . وكانت اللغة اليونانية بالنسبة لنا مادة إضافية ، وكان الباعث لى على تعلمها شغفى بأن أتعلم تلك اللغة

ذات الحروف الأنيقة . وأما هو فقد كان الباعث له على الدراسة معى شىء لا أعرفه . كان رجلا اسكتلنديا يمتاز بالانزان ، فلا يكاد شىء يحمله على أن يتحمس سوى حديقته . ولعله أراد أن يكون له تلميذ يذهب إلى الجامعة ، فيكون فى ذلك شرف له ، أو لعله كان مشغوقا بالتعليم فحمله هذا على التضحية بوقته عندما وجد تلميذاً راغباً فى التعلم . وكان بغير شك يحب الأدب اليونانى ، فإنه فتح عينى على أروع ما فيه . ومهما يكن من أمره فقد كان معلماً رفيقاً ، مدققاً شديداً فى آن واحد . فكنت أقف إلى جانب مكتبه ، وأنا منصرف فى بعض الأحيان بإحدى أذنى إلى صيحات رفاقى ، وهم يلعبون الكرة فى فسحة الظهر ، فأترجم القطعة المقررة على من شعر (هومير) ، وأمضى فى ذلك سطرأ بعد سطر ، وهو لا يترك صغيرة ولا كبيرة بغير أن يراجعنى فيها . وكان يصر على أن تكون ترجمتى حرفية مستقيمة ، وهى فى رأيه خير الطرق فى الترجمة للبادئين . وكان يشبه المسز باتل التى صورها الأديب (شارلز لام) فى كتابته « يجب أن تكون ناره صافية وموقده نظيفاً ، ويجب أن يندل الجهد إذا بارى » . فإذا فرغت من واجبى قبل انتهاء الوقت ، لم يسمح لى بالانصراف ، بل يجعلنى أمضى إلى القطعة التالية التى لم يسبق لى إعدادها ، فأترجمها عفو ساعى . وكان يساعدنى بين حين وآخر على ترجمة كلمة صعبة ، ولكنه كان يبقى هناك واقفاً فى مكانه جامداً صامتاً ، يفوح منه عبق دخان الغليون ، وتتصاعد من تلقائه روائح ثيابه الرطبة ، ممتزجة برائحة أربة الحديقة .

هذه كانت الصورة التى ارتسمت فى ذهن الطالب الناشئ الذى كان لا يكاد يفهم ، تلك الصورة التى كانت منذ عهد بعيد تمثل ما انحدر إلينا من سنن جلييلة فى الدرس الدقيق والتعليم الصحيح . وإنى لأبعث إلى ذلك المعلم النبيل بتحيتى ها هنا ، عرفانا لفضله ، وأنا آسف لأننى أبعث بها إليه بعد أن فارق هذه الحياة . والطريقة الثالثة فى التعليم هى الشائعة فى كل مكان ، وهى طريقة التعليم للفصل ، ومن الصعب أن نجد لها اسماً واحداً يدل عليها . فلو قلت إنها طريقة « التكرار » لم يكن فى ذلك الاسم دلالة على حقيقتها ، فالتكرار عمل آلى محض وهى غير ذلك . ولو قلت إنها طريقة « المناقشة » فإن لفظ المناقشة يدل على تحرر أوسع مما يكون

في هذه الطريقة ، لأن معنى المناقشة مداومة الأخذ والإعطاء ، وليس هذا في العادة من طبع التعليم في الفصول . ويطلق الأمر يكون على هذه الطريقة اسم « التسميع » ولكن ذلك يشبه لفظ التكرار ، وهو أيضاً لا يدل على حقيقة الطريقة . فالتعليم في الفصل لا يصح أن يكون معتمداً على الحفظ وحده ، وإن كان الحفظ أحد عناصره . ومهما يكن اسم هذه الطريقة في التعليم ، فهي في عمومها عبارة عن تدريس كتاب مقرر أو مجموعة من المراجع أو تدريس منهج دراسي معين .

فالطفل مثلاً يبدأ في قراء رواية « ماكبث » أو غيرها من الكتب المعتمدة في المواد الأخرى ، والمدرس يقسم موضوعه إلى أقسام ، كل منها يحتاج إلى معالجة خاصة ، وإعداد يلائمه في مدة العام الدراسي ، أو الفترة من العام الدراسي . فإذا دخل العلم الفصل كان أمامه واجباً أولهما أن يشرح ما غمض على التلاميذ في دراستهم ، ويكمل لهم ما في فهمهم من نقص أو يصلح ما فيه من عيب ، ويساعدهم بالتدريب والتكرار ، ويشجعهم على قراءة ما عندهم علناً على إخوانهم ليقوى فيهم شعور الثقة بالنفس . والواجب الثاني أن يستوثق من أن تلاميذه قاموا بأعداد الدروس التي عينها لهم لتكون موضوع الدرس^(١) .

والواجب الثاني أقل أهمية من الواجب الأول ، وأن كان وبالأسف قد أصبح في كثير من المدارس في المحل الأول من العناية . فإن العمل الحقيقي للمعلم هو العمل الذي أعد له في معاهد المعلمين ، والذي يؤجر عليه بوظيفته ، وهو مساعدة النشء على أن يتعلموا . فما الذي يوجب على التلاميذ أن يتكفوا إعداد الدراسة بأنفسهم ؟ لست أدري متى بدأت المدارس تتجه إلى خطة الاعتماد على جعل التلاميذ يعدون دروسهم قبل أن يتناولها المعلم بالشرح ، ولعلها بدأت بذلك عندما أخذ التعليم العام في الانتشار والتوسع في البلاد الغربية . فالتعليم كما هو معروف فيه تكليف ومشقة ، وقد يدخل السأم إلى قلوب لم تتعود التقيد ، ولهذا كان من الطبيعي أن يجد نظام المدارس نوعاً من المقاومة في الناس . ومن المعلوم أننا لم نحفظ جدول

(١) هذه طريقة الأمريكيين . وبعض مدرسينا يتبعونها ولكن العادة عندنا كما هو معلوم أن يبدأ المدرس شرح الدرس بغير تكليف التلاميذ بإعداده من قبل .

الضرب مثلاً عن رضى وانسراح ، وقد خلد شكسير فى كتاباته صورة التلميذ الصغير وهو يخرج فى الصباح مشرق الوجه من بيته متلصكاً ، يدب بطيئاً كما تدب القوقعة ذاهباً إلى المدرسة . ولكنى أظن أن المقاومة التى يبديها الناس للمدارس والانتظام فيها لم تظهر فى طبقة معينة من الشباب ولم تأخذ فى الازدياد عاماً بعد عام ، إلا بعد أن أصبح التعليم عاماً للجميع ، بل فرضاً واجباً على الجميع ، بعد أن كان امتيازاً لطبقة خاصة قليلة العدد ، يتنافس عليه من شاء أن يلتحق بهذه الطبقة .

فالتعليم إذا صار فى أمة واجباً مفروضاً على الأولاد والبنات فى سن معينة ، قلت قيمته فى الأنظار ولم تعد تراه أنفس هبة تهبها الدولة لأبناء الأمة ، لا يزيد عليه هبة أخرى فى الحياة إلا حفظ سلام البلاد ورعاية الصحة وسيادة القانون . فإذا أحيط هذا التعليم بالأجبار والقيود والعقوبات تحولت نظرة الناس إليه من الشوق والتطلع إلى النفور والكرهية ، وإذا يسر ومهدت فيه أسباب الدعة والمسرة ، تحولت نظرهم نحوه إلى الاستهانة وقلة التقدير ، كما يحدث أحياناً إذا لم يفرض على التلاميذ امتحان انتقال من فرقة إلى أخرى ، فانتقلوا عبر السنوات بغير جهد . وقد يكون المقصود من هذا أن تتحاشى المدرسة أشعار التلميذ البطيء أو الكسول أو الغبي بأنه أقل من زملائه ، حتى لا يتولد فيه الشعور بالنقص ، كما قد يكون المقصود به تسهيل المرور حتى لا يتركم التلاميذ فى المدرسة ويضيق بهم المعلمون ذرعاً . ولا أجد علاجاً لهذه الحال إلا شيئاً واحداً ، وهو أن نواجه المشكلة فى صراحة صارمة ونقول للأغبياء أنهم أغبياء ، ونقول لمن لا يصلح للدرس فى الكتب أنه لا يصلح له ، وننشئ له ولأمثاله مدارس أخرى تصلح لهم ويصلحون لها ، كالمدارس الفنية بأنواعها ، ومدارس الهواء الطلق ، والمدارس العملية والنسوية البيتية . ففى مثل هذه المدارس يجد هؤلاء التلاميذ مجالاً واسعاً لاستخدام أبدانهم القوية ، وأيديهم الماهرة ، حتى يشبوا ويقدرُوا على العمل المجدى . وقد حاول المربي (مونتين) أن يجد حلاً آخر لهذه المعضلة فلم يستطع ، مع كل ما كان فيه من رقة القلب ، وما كان يؤمن به من مبدأ الرحمة ، وأنها الأساس الأول فى التريه . فقد قال إن التلميذ إذا استعصى عليه التعلم ، أو أبى هو أن يتعلم « كان من واجب معلمه

أن يخفقه إذا أمن الرقيب الذى يشهد عليه ، وإلا فليس لذلك التليذ إلا أن يبحث له عن عمل يدوى ، كأن يعمل صبيا لحجاز فى قرية من القرى » .

ومع هذا نعود فنسأل ما هى وسيلة المعلم إلى جعل تلاميذه يتعلمون ؟ والجواب على هذا أن أكبر المعول فى ذلك على ذهن المعلم نفسه وطباعه . فمن الرجال من نراه أول وهلة فى نظرة عابرة ، أو فى جلسة قصيرة ، فيقع فى روعنا أن فيهم سهاجة وثقل ، ومن النساء من تظهر لنا حماقتهن وسخفهن ، وإن لم نعرف عنهن شيئا سوى صدى أصواتهن من بعيد ، وهن يتحدثن مع أحد فى المسرة ، فأمثال هؤلاء لا يليقون لمهنة التعليم ، ولا يقدمون عليه إلا تحت ضغط الحاجة الشديدة ، وقد تحدثنا فى هذا المعنى من قبل عندما وصفنا شخصية المعلم ، فلنتحدث الآن عن الطريقة التى يتوصل بها المعلم إلى تعليمه .

فالطريقة الشائعة المتبعة التى اعتاد المعلمون أن يختبروا بها تلاميذهم فيما درسوه ويدفعونهم إلى تحصيل ما لم يدرسوا ، هى أن يسألوه — بمعنى أن يكتبوا لهم أسئلة ويطلبوا الإجابة عنها كتابة وهى ما نسميه الاختبار أو الامتحان .

وان صدرى ليضيق ، وان نفسى لتسخط من سماع ذكر هذه الأساء ، فهى تبعث فى ذهنى ذكريات ما قاسيت فى صغرى من جلسات أمام عشرات ومئات منها ، كما تبعث ذكريات ما قاسيت منها فى كبرى من جلسات صححت فيها مئات ومئات من الأوراق . ولكنى مع كل ما أحس به من الضيق ومن السخط على هذه الامتحانات لم أستطع أن أجد منها بديلا ، ولم أسمع من أحد أنه قد وجد منها بديلا . ونحن إذا رجعنا إلى تاريخ التربية ، استرعى أنظارنا أن الناس كانوا فى الأزمان الغابرة يتعلمون ويفيدون من التعلم ، وكان الامتحان كله فى الفرق العليا شفهيّا .

كان عند الإغريق والرومان مدارس جلييلة ، وكانت طريقتهما فى امتحان تلاميذها أن يلقوا الخطب ، أو ينشدوا ما حفظوا من الشعر . وقد وصف شكسبير الامتحان فى إحدى رواياته (وهى نساء وندسور المرحات) ، وهو عنده امتحان شفهي . وكانت الجامعات الكبرى فى القرون الوسطى تعتمد فى امتحان طلابها إذا تقدموا للأجازات العليا على رسائل يعدونها ويدافعون عنها شفهيّا أمام جمهور من النقاد

والرصفاء — وتلك عادة ماتزال حية عندنا في الإمتحان الشفهي لشهادة (الدكتوراه) . ولكن الإمتحان التحريري الذي يجلس فيه التلاميذ عاكفين على نسخ من ورقة امتحان واحدة ، فيها مسائل واحدة ، فيجيبون عنها وهم عابسون يقرضون أظافرهم حيرة وضجراً ، فإنها طريقة لم نسمع عنها فيما أعرف قبل القرن التاسع عشر ، ولعل السبب الذي دعا إليها هو ازدياد عدد الناس بين جدران المدارس وخارج جدرانها ، وتعدد فنون الصناعة الحديثة . وان قاعة الامتحان التي يحتشد فيها التلاميذ لامتحان رسمي محدد الأوقات تحيط بها عيون المراقبين ورهبة الملاحظين ، لأشبه شيء بطابور العمال في مصنع كبير مثل مصنع فورد . وما يدل على تقارب الشبه بين الترية والصناعة أن المختصين في فن الترية أصبحوا اليوم يقتربون شيئاً بعد شيء إلى ابتكار وسائل جديدة للامتحان ، يمكن أن تدور كما تدور الآلة . فهم يقصدون الاهتداء إلى سلسلة من الاختبارات الموضوعية ، التي يمكن بها اختبار مقدار ما تعلمه التلميذ ، ومستوى ذكائه ، كما يختبر الدم واللفا ، أو كما تختبر أنسجة الجسم في معامل المستشفيات الكبرى التي يكشف فيها على مئات المرضى وتشخص لهم أمراضهم بغير أن يلقى الطبيب نظرة على وجوههم .

واختبارات الذكاء يعدها أستاذ خبير ، ثم تصحح وترقم على طريقة طابور العمال في مصنع الكبير . فالخبير يضع الأسئلة ، ويكتب الجواب الصحيح على كل منها ، ثم يكتب له ثلاث إجابات أخرى خاطئة ، فلا يبقى على التلميذ إلا أن ينظر إلى الورقة فيختار الإجابة التي يظنها صحيحة ، ثم يكتب رقم هذه الإجابة (١) أو (٢) أو (٣) أو (٤) بحسب موضعها على الورقة ، حتى يفرغ من الأسئلة ، ثم تعطى أوراق الإجابة إلى جماعة من البنات المتمرنات على عملية الحساب ، فيعلنن بالأوراق ما يفعله العاملات في مصنع المصاييح الكهربائية ، إذ يجربون كل مصباح قبل لفه ، ثم يحصى عدد الإجابات الصحيحة في جدول ، ويطرح منها عدد الإجابات الخاطئة ، وتخصم نسبة معينة من الدرجات من أجل ما قد يكون التلميذ قد أصاب في الإجابة عنه حدساً وتخميناً ، وبهذا تقدر الدرجة النهائية .

فمن ناحية المدرس ، يمكن أن تعد هذه الطريقة أبعد الطرق وأظرفها وأسهلها .

وقد تكون أيضاً ذات قيمة كبيرة في قياس ما حفظه التلميذ من المعارف . وما حاجة المعلم بعد ذلك إلى أن يجهد نفسه في المرور على تلاميذه واحداً بعد واحد ليسألهم عن تواريخ الحوادث ، أو حقائق العلم ، ما دامت معارفهم تقاس هكذا بطريقة تكفل له السرعة ، وتبعد عنه التأثير بالأشخاص ؟

ولكن ماذا نقول فيما هو أسمى من الحفظ والذاكرة ؟ أي يمكن الاعتماد في قياس المواهب على مثل هذه الطريقة ؟ فلنفرض أن التلميذ يمتحن في الدين ووضع له السؤال الآتي (١) :

كان سيدنا أبو بكر :

(١) تاجراً

(٢) مراهباً

(٣) حاكماً

(٤) عالماً

فهذه الإجابات تعرض على التلاميذ ولهم أن يختاروا منها الإجابة التي يرونها صحيحة ، فإذا أجاب أحد التلاميذ بالرقم الثالث كان جوابه صحيحاً ، وإذا أجاب بالرقم الأول أو الرابع كان له وجه في إجابته ، وأما إذا أجاب بالرقم الثاني فإنه لا يكفي أن يعد مخطئاً ، بل ينبغي أن نخضع منه بعض الدرجات ، ولكن كم درجة نخضع ؟ وهنا يعود الأمر إلى مراعاة الأمور الشخصية ، فإن مقدار ما نخضع من التلميذ على مثل هذه الإجابة الخاطئة الفاحشة ينبغي أن يتوقف على علم المدرس بمقدار نباهته واجتهاده ، وحسن إلمامه بالموضوع عامة .

وكما ارتقى مستوى التلميذ في مادته ، وبعد عن الحفظ المجرد للمعلومات البسيطة وكما أصبح مطالباً بتصور المسائل للعقدة والأفكار المجردة والمعنويات الشاملة ، كان لا بد للمعلم أن ينظر إلى شخصه وطريقة تفكيره وإدراكه لجوهر موضوعه .

فإذا اكتفى المدرس باختبار التلميذ بمثل هذه الأسئلة ، كان لهذا أسوأ الأثر في

(١) قد غيرت المثال ليكون أقرب إلى مفهوماتنا فجعلته مثال أبي بكر بدلاً من القديس بطرس الذي اختاره المؤلف . (المترجم)

نظر التلميذ إلى دراسة مادته . فهو عند ذلك يميل إلى أن يستعد للنجاح في الامتحان عن طريق تفتيت موضوعه إلى تنف ضئيلة لا تصل بينها صلة من الفكر ولا من التدقيق — « هاجر الرسول محمد من المدينة^(١) — هزم قريشاً في موقعة بدر . تزوج بعائشة بعد أن هاجر . ماتت خديجة قبل الهجرة . هاجر من أجل أذى قريش له وتكذيبهم لدعوته » . أهكذا تكون سيرة الرسول ؟ ان أهم ما ينبغي أن يقصد إليه المعلم في تعليمه ، ويذلل فيه قصارى جهده لينشئ تلاميذه ، هو أن يجعلهم قادرين على تكوين الصور والمعاني الكلية ، قادرين على إدراك حقيقة عامة ، تاريخية أو جغرافية مثلاً ، أو على فكرة عامة تنظم كتاباً من الكتب الكبرى . فإذا اعتاد التلاميذ الإجابة عن تلك الأسئلة المقطعة ومرنوا عليها ، كان ذلك داعياً إلى انصرافهم عن المسائل الكلية الكبرى والمعاني الشاملة والصور التامة ، وقصروا التفاتهم على جزئيات الحقائق ، التي قد يحفظونها بغير أن يستفيدوا منها معرفة حقيقية ، أو تربية صحيحة .

وقد كان السبب الذي من أجله ابتكرت هذه الطريقة في الأسئلة أن يكون الامتحان أقرب إلى العدالة ، وأبعد من التأثير بالأشخاص ، وكانت النماذج الأولى من هذه الأسئلة من وضع بعض الباحثين الذين رأوا أن المعلمين قد يختلفون اختلافاً ظاهراً في الأسئلة التي يضعونها لتلاميذهم ، وفي تقدير درجاتها ، لأنهم بين متسهل ومتصعب ، حتى أن التلميذ قد ينجح في امتحانه إذا قدر درجته معلم معين ، وهو نفسه قد يخيب في الامتحان بعينه إذا قدر درجته معلم آخر . بل لقد وجد الباحثون ان المعلم الواحد قد يرضى عن ورقة يقدر درجتها في ساعة الصباح وهو نشيط ، فإذا قدر درجتها في المساء وهو متعب سخط عليها . هذا هو السبب الذي دعا الباحثين إلى ابتكار أوراق أسئلة عامة محددة ، مناسبة لمستوى كل فرقة وإلى تسجيل الإجابات الصحيحة عنها فلا تبديل فيها ولا تغيير ، ولكل من شاء أن يقرأها ويحجب عنها متى أراد ، والجواب على كل منها مرقوم لا ينبغي لأحد أن يتصرف فيه .

ولكن هذا الابتكار إذا كان قد عالج عيباً فإنه أنشأ عيباً جديداً في موضع آخر . فالعيب الذي أراد الباحثون علاجه هو أن المعلم قد يختلف عن زميله في تقدير إجابة التلميذ الواحد ، وإنه قد يخالف نفسه في تقدير الورقة نفسها إذا عرضت عليه في أوقات شتى . ولكننا إذا اتبعنا الطريقة الجديدة كان لابد لنا من أن نجعل المدرسين يعدون هذه الأسئلة المقطعة مع علمنا بأنهم يختلفون في النظرة ، وبأنهم يعلمون في فرق مختلفة ، وقد يعلم المعلم منهم فرقة في عام ثم يعلم غيرها في عام آخر ، فلو أردنا منهم أن يضعوا أسئلة لتلاميذهم على هذا النحو كانت نظراتهم مختلفة بالطبع ، فقد يرى بعضهم أن حقيقة من الحقائق الصغيرة جدرة بالذكر ، وقد يراها الآخر تافهة لا تستحق التفاتاً ، وقد تختلف على ذلك الأسئلة بين الصعوبة والسهولة ، ولا سيما إذا كان مجال الموضوع متسعاً متعدد الجوانب ، مثل وصف حالة التجارة العالمية بين الحربين العالميتين ، أو أثر الجنس في الوراثة . على أننا نرى أنه يكاد يكون من المحال أن نختار خمسين سؤالاً مثلاً من هذه الأسئلة المفتتة ، لنكشف من الإجابة عليها مدى إلمام التلميذ بموضوع من الموضوعات الهامة الكبرى .

وقد زعم البعض أن إدخال الآلة في حياتنا سوف ينتقل بنا إلى عالم سعيد لا شقاء فيه ، وهذا مثال من الأماني العذبة التي طالعنا بها العدد الثامن والعشرين من نشرة (مؤسسة كارنيجي لترقية التعليم) نقتبسها بحروفها : « ان الأسئلة التي تحتويها نماذج الإمتحان الجديدة ، تؤدي إلى تحاشي التخمين في التعليم وتخلصنا من عادة الاهتمام والتنبؤ بالنقط التي تتوقع أن يجيء الامتحان فيها » . ولو صح هذا لكان بغير شك خيراً عظيماً !

فالطريقة التي نشكو منها هي أن يلقن المعلم تلاميذه بعض الحقائق ليحفظوها ، كما يعطيهم مثلاً حكم يوستينيان امبراطور الروم ، وأن مدة ذلك الحكم كانت من سنة ٥٢٧ إلى سنة ٥٦٥ للميلاد ، أو أن أخوات كان هي « كان وأصبح وأضحى وظل وأمسى إلى آخرها ^(١) . فإذا حفظ التلاميذ هذه الحقائق عمد المدرس التنبيه إلى أهم

(١) أوردنا هذا المثال بدلا من المثال الذي أورده المؤلف لأنه غير قريب منا .

الحقائق التي لقنها لتلاميذه وجعلها موضع امتحانه ، أو توقع أن تنجى منها الأسئلة إذا كان الإمتحان عاما . فهل يتغير هذا الوضع بإدخال الطريقة المبكرة في الامتحان ؟ كلا ! فإن التلاميذ إذا امتحنوا مرة بعد مرة بالأسئلة المفتتة التي نتحدث عنها ، لم يلبث المدرس الذكي أو التلميذ الذكي أن يفتن إلى أهم تلك الأسئلة ، فيختار منها خمسين مثلاً في كل مادة أو فرع من مادة ، فيتوفر على حفظها ، ولا بد من أن يجد منها في امتحانه الأخير خمسة وثلاثين تمكنه من النجاح الباهر . وهذه تتكرر عاما بعد عام ، إلا إذا تعمد المتحن أن يبحث عن جزئيات أخرى خفية ، ليست في جوهريات الموضوع ، فيصير الامتحان أقرب إلى السخف . فإذا كان واضح الأسئلة على ما يجب من الحكمة ، لم يأت في ورقته إلا بالحقائق التي تستحق الذكر أو تجدر بالحفظ ، وإلا كان شبيهاً بالامبراطور (طبريوس) الذي سأل مرة : « ما هي الأغاني التي تغنيها جنيات البحر ؟ » أو كان شبيهاً بمن يسأل عن اسم الفرس التي كان يركبها عنتره^(١) . ولنسأل أنفسنا كيف يمكن وضع الأسئلة على هذا النسق ، إذا كان الموضوع معقداً أو إذا تعمق المعلم مع تلاميذه ؟ يكاد يكون من المحال أن يكشف المعلم عن حقيقة إلمام التلاميذ بموضوعهم بمثل هذه الأسئلة المفتتة . فإننا إذا وضعنا للتلاميذ سؤالاً مثل « ما هي أكبر مواطن الضعف في سياسة نابليون تجاه أوروبا ؟ » أو سؤالاً آخر مثل « بين رأيك في الموازنة بين شعر أحمد شوقي وشعر حافظ إبراهيم »^(٢) فالأسئلة المفتتة المحددة ها هنا تجعل الرأي مهلهلاً إلى حد التفاهة والسخافة .

إذن فما وجه الحيلة في مواجهة المشكلة ؟ كيف نستطيع أن تقدر الدرجات لإجابات التلاميذ على أسئلة الامتحان بحيث تباعد بين تقديرنا وبين أهوائنا ومواطن ضعفنا الشخصي ، أو بقول آخر كيف نقيم ميزان العدالة في تقديرنا للإجابة وكيف نتجنب الحيف ؟

ويبدو أن الطريقة المثلى أن يكون تصحيح أوراق الإجابة في لجنة ثنائية ، فيقرأ

(١) المثل الأخير من عندي بدلا من المثال الذي اقتبسه المؤلف من أساطير اليونان القديمة .

(المترجم)

(٢) وضعت هذا المثال بدلا من مثال لا يتصل بدراساتنا .

(المترجم)

كل عضو منهما ورقة الإجابة وحده وهو عالم أن زميله يقرؤها أيضاً ، فيكون في تقديره أقرب إلى اليقظة والاعتدال ، ويقدر كل منهما لها درجة لا تثبت على الورقة ابتداء ، ثم يتبادلان الرأي في تقديرهما قبل أن يضعها على الورقة التقدير النهائي .
هذا أحرى أن يجعل التقدير قريباً من العدالة .

فإذا وقع بينهما شيء من الخلاف فلم يستطيعا أن يتفقا ، لجأ إلى ثالث مراجع يفصل في الأمر بينهما . وقد كان تقدير الدرجات في أهم الامتحانات التي اشتركت فيها موكولا إلى لجنة من خمسة أعضاء ، لا يقل من يقرأ الورقة الواحدة منهم عن اثنين ، فإن اختلفا في تقديرهما أو كانت الإجابة نفسها موضع نظر أشركا معها ثالثاً أو رابعاً وأعادوا قراءتها مراراً . فكنا إذا فرغنا من تقدير الدرجات شعرنا بأننا قد بذلنا ما في وسع إنسان أن يبذله من الجهد في تحرى الدقة والعدالة^(١) .

ولنعد الآن فنسأل : هل يستطيع المعلم أن يقرأ أوراق إجابة تلاميذه وهو ضامن للعصمة من التأثير الشخصي ؟ حقاً إن هذا من أعسر الأمور . فهذا التلميذ قوى الذاكرة ، ولكنه رديء الخط ، فإذا قرأ المعلم ورقته سخط من قراءتها ، وهذا آخر من أنجب التلاميذ وأبرزهم ، ولكنه من أجهلهم بالإملاء . ففي كل سطر غلطة أو غلطات شنيعة في الهمزات والألفات اللينة^(٢) ، فإذا المدرس يضجر من ذلك ويعنف عليه في التقدير . وهذا ثالث كثير (الشطب) والوسخ وهذا يعرفه المعلم حق المعرفة إذ يجلس أمامه في الفصل مكباً على درجه كأنه ذاهب في النوم ، فكيف يجب مثل هذا إجابة تستحق القراءة ، فبعداً له ! وهكذا .

على أننا نعرف أن واجبنا يحتم علينا أن ننسى عيوب تلاميذنا ، ولا نحمل لهم كراهة أو مقتاً ، وأن نقرأ أوراق إجاباتهم هادئين متورعين عن كل حيف وكل تحيز ، وأن نحكم ضمائرنا وعقولنا وحدها في تقديرنا لهم . ومن الصعب أن يقدر المعلم

(١) يجدر بنا أن نشير هنا إلى أن نظام الامتحان في مصر يتحرى مثل هذه الدقة ويزيد عليها الأرقام السرية ، وهذا أبعد للتقدير عن المؤثرات الشخصية . (المترجم)

(٢) هذا مثل فضله على المثال الذي أورده المؤلف من غلطات الهجاء في الانجليزية . (المترجم)

على هذا الاعتدال إذا قرأ الورقة مرة واحدة ، ولهذا كان من الضروري ألا تقل قراءتنا لأوراق الإجابة عن مرتين ، وأن نجعل بينهما فترة يوم . ولما كان من الصعب نسيان العوامل الشخصية فإن من الخير أن نخفي أسماءهم عن أعيننا ونحن نقرأ أوراقهم إذا استطعنا ذلك ، كما أنه من الخير أن نفرق الأوراق فلا تجعلها متسلسلة على ترتيب يعرف فيه مواضع أوراق التلاميذ فرداً بعد فرد .

والورقة تحتوى على أسئلة عدة ، فإذا قرأتها فإنك قد تتأثر بإجابة تلميذ معين ، فتعجبك جملتها ، ويكون ذلك داعياً على المغالاة في حسن تقديرها ، ولهذا يكون من الخير أن تقدر درجات الأوراق كلها في سؤال بعد سؤال . وقد يكون هذا مملاً للمعلم إذ يقرأ إجابة على سؤال واحد في عدد كبير من الأوراق ، ولكن هذا أكفل للعدالة في التقدير . فإذا فرغ المعلم من تقدير الأسئلة جمع درجاتها وأثبت مجموعها . وقراءة إجابات التلاميذ على السؤال الواحد في وقت واحد تمكن المعلم من الموازنة بينها ، وبهذا يكون على بينة من فضل بعضهم على بعض ، فيكون تقديره أقرب إلى الاعتدال وأبعد عن التأثر الشخصي . فإذا كانت ورقة الامتحان تشتمل على خمسة أسئلة ، كان على المعلم أن يبدأ قبل تقدير الدرجات بإعداد نموذج للإجابة يدخل فيه كل ما يراه جوهرياً في موضوعها ، ثم يضيف إلى ذلك ما يليها من النقاط الثانوية . ولنا تصور أن تلميذاً يستطيع أن يجيب عن سؤال إجابة كاملة تحتوى على كل ما يدخل تحت السؤال من النقاط الجوهرية والثانوية . وقد يدخل بعض التلاميذ في إجاباتهم بعض نقط لم يذكرها المعلم ، وهذا فضل فيهم بغير شك . فقراءة الأوراق مرتين تمكن المعلم من إدراك كل ما جاء في إجاباتهم وتطلعه على بعض أمور جديدة بأن يعرفها — فإذا رأى مثلاً أن تلاميذه جميعاً أغفلوا بعض نقط معينة فلم يذكرها أحد منهم ، أدرك من هذا أنه لم يحسن إيضاح تلك النقاط لهم في أثناء دروسه ، ووطن إلى تقصيره حتى يتلافاه في العام التالي .

وهذه الطريقة على دقتها تكفل العدالة ، ولا تضيق الوقت ، وتستطيع بها أن تمنح تلميذاً إذا راجعك في تقديره ، كما تستطيع أنت أن تثبت من حسن تقديره . وهي تساعدك على أن تجعل الامتحان مفيداً في الدراسة ، وذلك بأن تناقش الأسئلة

مع تلاميذك بعد الفراغ من الامتحان ، فتعرض عليهم نموذجاً للإجابة الصحيحة ، وتشير إلى بعض ما جاء في إجابة التلاميذ من النقاط التي تستحق الإشارة . ولك أن تذكر أمثلة لبعض الأخطاء الفاحشة ، على أن تتجنب ذكر أسماء أصحابها ، فذلك يطلع بعض التلاميذ على ناحية من الخطأ لم يقعوا فيها ، ولعل هذا يشجعهم ويحث فيهم الثقة في أنفسهم . وأما الذين ارتكبوا هذه الأخطاء ، فإنهم سيدركون مدى الخطأ الذي تورطوا فيه ، ويحمدون لك سترك الجليل إذا لم تفضح أسماءهم للزملاء .

وسيكون لهذه المناقشة وقع حسن في قلوب التلاميذ ، لأنهم يعرفون أنك قد خضت إجاباتهم خضاً دقيقاً ، واطلعت على كل ما فيها من حسنات وسيئات ، وبذلت ما في وسعك لتحقيق العدالة في التقدير . وبهذه الطريقة تخرج مراجعة الإجابة عن دائرة الامتحان ، وتتجرد من صفتها الصارمة ، فتبدو في صورة مناقشة حية لموضوع يثير الاهتمام . وإنه لمن المحال أن يعقد المعلم لتلاميذه في كل يوم امتحاناً تحريرياً ، بل إن ذلك عبث غير حكيم ، فالامتحان لا ينبغي له أن يزيد على مرة في كل أسبوع في أكثر الأحوال . (ومن الضروري أن ينظر المعلم إلى مادته التي يعلمها ، لعلها لا تحتاج إلى امتحان إلا في فترات أطول من الأسبوع)^(١) . ولكن عليك أن تنظر كل يوم في تلاميذك لتعرف هل تقدموا إلى الأمام خطوة . فالفصل والمعلم كلاهما لا يمكن أن يقف عن التحرك ، وإنما تكون حركتهم إلى الأمام أحياناً . فإذا لم يتقدم التلاميذ في دراستهم كانوا أحرى أن ينسوا ما عرفوه من قبل ، وإذا لم يسيرا قدماً في سبيلهم اعتراهم الجود والتحجر . فعليك يا أخى أن تبذل ما في وسعك لدفعهم بالتشجيع والهداية ، غير متوان في ذلك ، فالتعليم ما هو إلا نمو مطرد وتوسع مستمر . والوسيلة إلى تحقيق ذلك النمو أن تسائل تلاميذك فيما قطعوه من الدراسة منذ نهاية درسك الأخير . وهذه المسألة ذات أثر كبير في التلاميذ ، وقد تؤدي إلى الضرر إذا أخطأ المعلم طريقه فيها . ذلك أن السؤال قد يكون في ذاته منكراً سخيلاً ، يؤدي إلى

(١) الجملة الأخيرة لم ترد في الأصل بل هي إضافة من عندي . (المترجم)

نفور التلاميذ ويسخطهم ويخذلهم^(١). ألم تسمع يوماً رجلاً يسأل آخر في لهجة ساخرة أو عاتية تبث الكراهية والاشمئزاز في نفس المسئول؟ كم من سؤال ينم في نبرته ولهجته عن روح العداوة أو الاستخفاف أو التحدى، فلا تكون نتيجته سوى فوران النفس وانصرافها إلى مواجهة التحدى والعداوة. ومثل هذه الطريقة لا يتبعها إلا المعلم الذى يحس في قرارة ضميره بالعجز والاضطراب، أو الذى تنطوى نفسه على السخط، وهى لا تؤدى إلا إلى ثوران العداوة والبغضاء في نفوس التلاميذ، وتخذلهم وتغلق أفهامهم.

والغاية من توجيه الأسئلة إلى التلاميذ لا تعدو أحد أمرين، فأما أن تقصد إلى معرفة ما أداء تلميذ بعينه في مذاكرة درسه، وأما أن تقصد إلى إظهار المواضع الصعبة التى تعترض التلاميذ جميعاً في دروسهم. فالأمر الأول يحمل التلاميذ على بذل الجهد في الدراسة، والأمر الثانى يساعدهم عليها. ومساعدة التلاميذ في دراستهم هى المقصد الذى ينبغى لنا أن نتوخاه أولاً، وإن كنا لا نهتم به في كثير من الأحيان. فالمعلم ينسى أحياناً أن الدروس تنطوى على مشاكل، وقد يذهب ظنه إلى أن الموضوع الذى يعلمه سهل واضح ليس فيه عسر على التلاميذ، فلا يظن بهم حاجة إلى المساعدة، ويحسب أنهم إذا تعثروا في فهمه فإنما يتعثرون فيه تكاسلاً منهم عن بذل الجهد.

وهذا كله غير صحيح فإن شرح الدرس الجديد أولى بالعناية وأدخل في واجب المعلم من مراقبة سير التلاميذ في الأعمال التى يقومون بها في منازلهم. والشرح تصوير وخلق، وإضافة إلى الإدراك والفهم، فهو أول عمل للمعلم. والتلاميذ إذا عرفوا أن المعلم يعتمد أن يحصى عثراتهم. ويتصيد أخطاءهم، ويعرضهم للمهانة بإظهار جهالتهم عمدوا إلى حماية أنفسهم منه بالتمسك الوسائل للهرب، أو الالتجاء إلى محادثته وإثارتة. ولكنهم إذا أحسوا منه الاهتمام بمادته، وأنه لا يعتمد فضح عيوبهم، وأنه ليس بالطاغية الذى يسوقهم إلى العمل قسراً ليحوز الشرف من وراء كدهم، أسلسوا له القياد، وأقبلوا عليه وعلى دراستهم معه بروح طيب من التعاون والاستجابة. وقد

(١) حذف بعض الأمثلة التى ضربها المؤلف للسؤال السخيف وعبرت عن المعنى بما يتصل بحياتنا. (المترجم)

يحفز هذا المسلك بعضهم إلى التبريز والتفوق ، بغير أن يكون فيه خطر على الآخرين من الاستهانة والتراخي .

لهذا كان من المستحسن أن تكون الأسئلة في الدرس الجديد متجهة دائماً إلى الإيضاح والحفز وبعث الهمم وشحن الأفهام لإدراك خفايا الموضوع ودلالته في العقول وحل مشكلاته . ولنضرب لذلك مثلاً إذا كلف المدرس تلاميذه مذاكرة موضوع جغرافي في موارد الثروة ببلاد الشرق الأوسط فإن الطريقة السهلة — وهي أسوأ الطرق — أن يفتح المعلم كتاب الجغرافية المقرر ، ويوزع الموضوع على عشرة أسئلة مثلاً ، يستغرق كل منها خمس دقائق ، ثم يدور على تلاميذ الفصل فيسأل كلا منهم سؤالاً يطلب فيه منهم أن يعيدوا عليه ما حفظوه من عبارات الكتاب كأن يسألهم مثلاً ، أين تقع الموصل ؟^(١) وما موارد الثروة فيها ؟ وما طريق المواصلات المؤدية إليها ومنها ؟ وما أهم الموانئ الواقعة على البحر الأحمر ؟ وهكذا .

نعم . قد يحفظ التلميذ هذه الحقائق ، وقد يذكرها النابه منهم بعد خروجه من المدرسة ، وقد ينساها كثير منهم بعد تأدية الامتحان فيها ، ولكنهم جميعاً لن يستفيدوا من مثل هذه الدراسة شيئاً يجعلهم يدركون الحقائق الكبرى في مثل هذا الإقليم ، وخطورة مكائنه بين بلاد العالم ، ولا يبعث فيهم رغبة في الاستزادة من العلم بشئونه . وخير من ذلك أن يبدأ المعلم مناقشة تلاميذه على أنهم قد ألموا بالحقائق التي قرأوها في الكتاب ثم يأخذ بيدهم ، ويجوس بهم خلال الموضوع جاعلاً غرضه أن يحقق أمرين ، أولهما أن يطمئن إلى أن التلاميذ قد أدركوا الحقائق الكبرى إدراكاً شاملاً وربطوا ما بين أطرافها ، وخرجوا من الدراسة على صورة كاملة للموضوع ، وثانيهما أن يطمئن إلى وضوح الصورة في أذهانهم ، وأنها تمثل الحياة ونشاطها في الإقليم .

فإن حفظ الحقائق المفردة المفرقة من أعسر الأمور وأشقها على التلاميذ ، لأنهم لا يستطيعون أن يربطوا هذه الحقائق بحياتهم ، ولا يخلطوها بأفكارهم ، ولكنها إذا

(١) غيرت الأسماء التي وردت في الكتاب لتكون أقرب إلى اهتمامنا . (الترجم)

عرضت عليهم في صورة بديعة زاخرة بالمعاني الجليلة ، لم تكلفهم مشقة في تذكرها ، بل كانت شائقة لهم ، وثبتت في أذهانهم من تلقاء نفسها . ويستطيع المعلم أن يبلغ هذه الغاية إذا اختار في كل مناقشة نقطة واحدة يتخذها محوراً للحقائق ، ويأخذ في توجيه أنظار تلاميذه إلى مافيه من طرافة وحياة . وللمعلم أن يختار هذه النقطة مما يناسب مدارك تلاميذه واهتمامهم . فإذا كان مثلاً يعلم فرقة من الصغار في حوالى سن الثانية عشر عمداً أول شيء إلى رسم خريطة للإقليم ، ثم يسأل تلاميذه أن يساعده على ملئها بغير أن يشق عليهم . فهو يدعوهم واحداً بعد واحد في غير إرهاق أن يمدوه بالحقائق التي تساعد على استيفائها ، ولا يقتصر في ذلك على أسماء البلاد والوادي ، بل يسألهم أن يعينوا مواضع استخراج البترول مثلاً ، ويبان خطوط الأنابيب التي تحمل ما يخرج منها عبر الصحارى . وهو في ذلك يذاكرهم في وصف الصحراء ومناظرها والحياة فيها^(١) وما فيها من آثار المدن القديمة وما يتصل بذلك من سير التاريخ حول بغداد العظيمة عاصمة الرشيد ، وبيت المقدس ومولد السيد المسيح ، ودمشق حيث ازدهرت مدنية الأمويين ، ومكة والمدينة حيث بعث الرسول الكريم ، وحيث هاجر ، وفي ثنايا هذه السير يستطيع أن يذكر أجناس الأقوام الذين يعيشون في ذلك الإقليم من عرب وكرد وترك وفرنس وأرمن وما بين هذه الأجناس من صلات ، وخصائص كل منها ، وما يمتاز به كل منها في حياته من المعيزات . وأكبر الظن أن التلاميذ يسارعون إلى الاستجابة ، وقد يتطوع بعضهم بإحضار بعض الخرائط والصور التي تتصل بالموضوع ، وهم يقبلون على دراستهم ويجمعون أطرافها على هدى معلمهم وإرشاده . وأما إذا كان التلاميذ أعلى من ذلك مستوى فإن المعلم يعد لهم خريطة أكثر دقة ، ويجعلها محور مناقشته . ويستطيع مثلاً أن يتوسع فيها فلا يقتصر على وصف الحقائق الطبيعية وما يتصل بها من الحقائق التاريخية والإنسانية ، بل يخطو بهم خطوة أوسع كأن يقسم الخريطة إلى مساحات يميز كلا منها بخطوط ملونة أو مظلمة يبين ببعضها توزيع الأديان ، فيجعل اللون الأبيض مثلاً للمساحات التي يكون أغلب السكان فيها من المسلمين ، واللون الأصفر للمساحات التي يغلب فيها الدين المسيحي ،

(١) زدت هنا في الإيضاح شيئاً لاذ رأيت ضرورياً . (المترجم)

وهكذا . وفي خريطة أخرى يستطيع أن يقسم الإقليم إلى مساحات تدل على توزيع اللغات السائدة ، وفي ثالثة يبين أكبر موارد الثروة وهكذا . وله أن يستطرد بتلاميذه في ذكر مستوى المعيشة في شتى البلاد ، وموارد الرزق للناس ، وطرق حياتهم في كل جزء من الإقليم ، إلى غير ذلك ، متحريرا أن يربط بين دراسته للإقليم وبين ما سبق لهم أن درسوه من الأقاليم الأخرى ، وما سبق لهم من الإلمام به من الحقائق ، وأن يهدف دائما إلى إنماء ثروة تلاميذه والتقدم بهم في سبيل الإدراك الشامل .

وأما إذا كان التلاميذ في مستوى الدراسة الجامعية ، فإن على المعلم أن يرقى بهم في المناقشة إلى درجة أعلى فيعالج معهم من المشكلات ما هو أعمق وأصعب ، فله مثلا أن يطلب منهم وضع خطة لمشروع إنماء موارد الإقليم الاقتصادية على مدى خمسين عاما ، بمساعدة هيئة الأمم المتحدة ، بالاعتماد أولا على أهل الإقليم وإمكانات حكوماته في القيام بالأعمال ، وتمويل المشروعات وإدارتها . فما هي الأغراض الكبرى التي يمكن أن يحققها المشروع ؟ وما هي العقبات التي ينتظر أن تعترضه ؟ وما هي طرق تذليلها ؟ وما هي وجوه المقاومة التي يمكن أن تقف في سبيل إنجازها ، وكيف يمكن التغلب عليها أو الاحتيال في إزالتها ؟ فالمناقشة إذا سارت على هذا النحو في مدة درسين ، يشترك فيها الطلاب والمعلم اشتراكا فعالا في إبداء الرأي وإيراد الحقائق ، وإعداد الخرائط والرسوم والإحصاءات كان لها أحسن الأثر في ربط الحقائق المفردة وتكوين صورة كاملة واضحة للموضوع ، وإدراك دلالة مفردات كثيرة من الحقائق كانت الأذهان تغفل عنها لو بقيت وحدها ، مجردة عن صلتها بالحقائق الأخرى . وبهذا يصبح الموضوع كلاما متماسكا من معارف الطالب ، يتصل أبدا بحياته الحاضرة والمستقبلية .

وليست الخرائط ضرورة لازمة لا يستغنى عنها ، فمن الممكن أن تستخدم السبورة ، فالعقبة التي تعترض المناقشة في مشكلة من المشاكل إنما هي تحديد موضوع المناقشة ، وبيان خطواتها والتحقق من أن المقدمات تفضي إلى النتائج المقصودة ، أو التحقق على الأقل من ظهور النتائج جلية للأفهام ، حتى لا تضل أذهان التلاميذ في شعاب المناقشة ، وتشرذع عن الغاية المنشودة . فلا بد في كل مناقشة من البدء بتعيين الموضوع

وتحديده في وضوح ، وإبرازه أمام أنظار التلاميذ ، وذلك بكتابته في صورة مشكلة يراد حلها . ثم يأخذ المعلم بعد ذلك في كتابة ما يقترحه التلاميذ من الحلول المبدئية واحداً بعد واحد ، على أن يدخل عليها ما يراه ضرورياً من التعديل في الصيغة . ومن أول ما ينبغي الحرص عليه أن توضع المشكلة وحلها في نظام واضح منطقي محكم ، كما يظهر في المثال المبسط التالي :

تكتب المشكلة هكذا مثلاً :

« ما الذي دعا إلى كشف طريق التجارة البحرية حول جنوب أفريقيا » .
ثم تكتب الحلول ، والاعتراضات التي توجه إليها ، والتعديلات التي تدخل عليها هكذا :

١ — السبب المقترح الأول .

الاعتراض أو التعديل

٢ — السبب المقترح الثاني .

الاعتراض أو التعديل

٣ — السبب المقترح الثالث .

الاعتراض أو التعديل

النتائج (١)

(٢) ... الخ .

فمثل هذا النظام في تلخيص المناقشة يؤدي إلى زيادة الفهم وتعلم التلاميذ كيف يرتبون أفكارهم إذا نجح المعلم في حسن استخدام مآدرسه التلاميذ من مادة الموضوع ، وأحسن ترتيبه ، وضمنه كل ما يمكن أن يستمد من التلاميذ من الآراء . ذلك أن التلاميذ لن يلبثوا أن يسيروا على منهاج معلمهم في ترتيب ما يقومون بإعداده وحدهم من الأعمال ، وبهذا يتعودون التفكير فيما يدرسونه بدلاً من حفظه عن ظهر قلب . والمدرس إذا سار على مثل هذه الطريقة لابد له أن يبعث في قلوب التلاميذ روح المنافسة والتسابق إلى بذل الجهد ولو لم يتعمد المعلم بعث ذلك الروح في قلوبهم . فلا مفر للكسول منهم أن ينجل إذا سئل سؤالاً سهلاً فلم يقدر على حسن الإجابة عنه .

ولا مفر للبطل منهم أن يبذل أقصى ما عنده من الجهد مدفوعاً بما في هذه الطريقة من تنشيط إلى بذل الجهد ، حتى يباروا أصحاب الخواطر السريعة ، ولعلهم يتفوقون على هؤلاء إذا كانت خواطرهم السريعة غير راسية على قواعد متينة .

وجملة القول أن المنافسة تحرك نفوس التلاميذ وتزيل عنهم الفتور والجود وتجعل الفصل أشبه بالحياة في تدافعها واختلاف مذاهبها .

وقد يسأل سائل عن المنافسة وحكمتها وهل من الخير إطلاق غريزتها من كل قيد في شئون التعليم ؟ هل يحمل المعلم أن يؤكد لها ويوقدها بالمداولة بين الجزاء والعقاب وبين إجزاء المدح وتوجيه اللوم . أم يكون من الخير تجاهلها والإغضاء عنها ، أم الخير أن تتحاشى إثارتها ونحاول كبجها حتى نستطيع آخر الأمر إزالتها ؟ للناس مذاهب شتى في المنافسة ، فهي في بعض البلاد عريقة متأصلة في حياة المدارس ، وهي في بعض البلاد الأخرى بغية وتحاول المدارس فيها أن تقضى عليها كما هو الحال في الولايات المتحدة بأمريكا . وقيمة المنافسة كذلك تختلف باختلاف الأمكنة والأزمنة ، فليس في الإمكان أن ينظر الناس إليها نظرة واحدة . ولكننا نستطيع مع هذا أن نذكر بعض آراء عامة تتصل بها وتكون موضعاً للنظر في كل الأحوال .

فهي بغير شك تنبع من غريزة أصيلة في الصغار ، ومن السهل أن نتبين ذلك مما نقرؤه ونسمعه منهم إذ يتباهون فيما بينهم ، ويتصايحون في مرحهم ولهوهم . وما مبارياتهم في الألعاب ومنافساتهم في إظهار براعتهم فيها إلا مزيجاً من دافعي التنافس والتعاون ، فيبدو في ذلك روح الجماعة متمزجة بروح التميز والغلبة . وليس الكبار كذلك بمعصومين من روح التنافس ، فإنهم يتنافسون في ميدان الجد في التجارة والسياسة وما إليها ، كما أنهم يتنافسون في مظاهر الحياة كالمسكن والملبس والتأنيق في اقتناء الرياش والطرف والسيارات وغيرها . وهم يتسابقون في الإعلان عن أنفسهم ، وفي الظهور في المجامع والمشاهد ، ويبدلون في سبيل ذلك الظهور أموالاً طائلة وأوقات نفيسة .

وإنه لما يسترعى الأنظار أن الشيوعيين أنفسهم يعترفون بقوة غريزة المنافسة

وقيمتها ، مع أنهم ما يزالون يقرّعون البلاد الديمقراطية على أنها تعتمد في نظامها العام على « روح المنافسة التي تدفع الناس بغير هواة » . ألا ترى إلى الشيوعيين كيف يكافئون المهرة من العمال الذين يبرزون في الإنتاج وكيف يحمسون المصانع ويدفعونها إلى التنافس ليكفلوا كثرة الإنتاج وإتقانه فيها جميعاً ، ويسمون ذلك « تنافساً شيوعياً » ؟

فمن الواضح أن التنافس غريزة قوية طبيعية لا يمكن القضاء عليها ، وكل ما يرجى في ميدان التربية أن يستفاد منها حتى تكون أداة للخير والتقدم .

وهي فيما يبدو غريزة نافعة فوق أنها طبيعية ، لأن الصغار ما يزالون في طور النمو ووظيفة التربية هي الخلق والتكوين . والناشئ الصغير لا يعرف نفسه ولا يستطيع أن يتبين قدرته وموهبته ، ولا يكاد يعرف ما يستطيع وما لا يستطيع . وهو ما يزال يتلمس طريقه على غير هدى ، لا يدري له وجهة يتجه إليها . ولكنه يبنى نفسه يوماً بعد يوم ، ويحدد شخصيته في موقف بعد موقف ، وذلك بأن يميز نفسه عن سواه ، ويتعرف وجوه الفرق بينه وبين الآخرين . ولا يمكن أن تظهر الفروق بين الناشئين في أول الأمر جلية واضحة في دقائقها وخصائصها ، بل تبدو أولاً في مقدارها وقوتها . فهذا فتى أسرع جرياً من زميله ، وذاك أعلى وثباً أو أسرع عوماً . وقد يكون التميز بين الناشئين في بعض القدرة الفنية ، كأن يكون أحدهم أنبع لداته في رسم الصور الكاريكاتورية ، أو في إلقاء قصص الجن ، أو كتابة الأزجال الفكاهة عن معلميه . والمنافسة بين الناشئين في خارج المدرسة تؤدي أحياناً إلى كثير من الخير ، أو كثير من الضرر ، فقد تقوى الأقدام والعزيمة والجد ، وقد تدفع إلى الفرور والأنانية والحسد .

فلاغنى عن الاستفادة من المنافسة في المدارس ، على أن يؤخذ بزمامها وتوجهه إلى الخير .

فإذا لجأت المدرسة إلى الاستفادة منها كان ذلك في حدود الاعتدال ، ومع الاحتياط والتحفظ ، حتى لا ينتج منها إلا ما هو حميد في الحاصل أو حافز على الجهد في الدراسة . والحذر الحذر من أن تنفعلت المنافسة من زمامها أو تؤدي إلى بذر

التباغض والتنافر والمرارة في النفوس . فلا ينبغي مثلاً أن يؤدي التنافس إلى أن يتحرق صبي في الرابعة عشرة من عمره على نيل جائزة التفوق في الرياضة مثلاً ، أو أن يتهوس في الحماسة للانتصار في كرة القدم على مدرسة أخرى . سألت مرة زائر من كلية فرنسية عن عدد من ينتحرون عقب الفشل في الامتحان بجامعة أكسفورد فلم أدر أينما كان أشد دهشة أنا من سؤاله أم هو من جوابي .

وقد كان الجزويت أول من نظم التعليم في القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وخدموا فيه في بلاد غرب أوروبا ، وكانوا يستخدمون روح المنافسة بأجلى مظاهرها وشق صورها . كانوا لا ينظرون إليها على أنها أداة لحمل التلاميذ على التعلم بل على أنها وسيلة للكشف عن مواهبهم الخفية ومقدراتهم الكامنة . فكانوا يقيمون أحد المبرزين من التلاميذ لمباراة زميل له من المبرزين ، كما كانوا يتبعون الطريقة الشائعة اليوم بين رواد الجماعات المنظمة ، بأن يقيموا المباريات بين مجموعة ممتازة ومجموعة أخرى تعادلها ، فنصف فرقة تبارى النصف الآخر ، وفرقة كاملة تنافس قرينتها أو ما يقاربها . كانوا يجعلون اثنين من التلاميذ مثلاً يتبارزون في معارفهم وأفكارهم مبارزات تراها اليوم عجيبة مذهشة . وكان من المؤلف عندهم أن يتطوع تلميذ بارع بإظهار قدرته على الحفظ ، بأن يعيد عن ظهر قلب صفحة من الشعر لم تقرأ عليه إلا مرة واحدة ، فينبى له زميل يتطوع بأن يعيد صفحتين . (وكان الهم الأكبر في مدارس الجزويت رعاية القدرة على الحفظ ، حتى لقد كانت عقوباتهم نفسها تعتمد إلى تقوية الحفظ ، بأن يكلف التلميذ الكسول أو المقصر حفظ مائة بيت من الشعر مثلاً) . وكانوا يختارون من نوابغ التلاميذ مجموعتين تقف إحداهما للأخرى موقف المساجلة في مناقشة مسألة هامة ، يشهدا المعلمون الجزويت ، ويشجعون عليها باقتسامانهم العاطفة الرفيعة وأرواحهم السمحة ، فكان التلاميذ يعكفون الأسابيع الطوال على إعداد حججهم ، وتنميق عباراتهم ، والتمرن على إلقاء خطبهم .

هذا ما كان الجزويت يفعلون ، ولعلمهم كانوا يغالون في طريقتهم هذه ، ويسرفون في استخدام التنافس فيها ، ولكننا مع هذا لانسمع عن تلاميذهم أنهم كانوا يتهدمون أو أن أعصابهم كانت تنهار من أثر التنافس . ومهما يكن من الأمر فإنه من المحقق

أنهم استخدموا روح التنافس استخداما لا يهياً لنا مثله في هذه الأيام . ولا يخفى علينا أن طريقهم هذه هي التي تعلم عليها أمثال كورنى ومولير وديكارت وفولتير وبوردالو وتاسو ، ولا نحسب أن طريقة فاسدة يمكن أن تخرج مثل هؤلاء النوابغ من الرجال .

وعلى هذا فانه من واجب المدرس أن يستخدم روح التنافس في صور شتى ، ليعث قوى تلاميذه من مكائنها ، ويحفزها على النشاط . ولذا كرر أن العصا لا تكون إلا للبعد أو للبهيمة ، وأن الذى يظهر القوى ويشحذها في العقول الراقية إنما هو إذكاء الاهتمام بما يبعث على الاهتمام ، وقد يكون من الصعب ابتكار الطرق التي تبعث على الاهتمام ، ولكننا إذا استطعنا ابتكارها كانت خير معين لنا على عملنا .

وإنه لما يحزن القلب أن نرى تلميذاً ذكياً يؤدي عمله فاتراً جاهماً ، وقد يبدى شيئاً من العناد أو يضيع وقته في سفاسف الأعمال ، لأنه لا يرى في فصله أقراناً يبارونه ويعثون نشاطه . وقد يحدث أحيانا أن ينتقل إلى فصله تلميذ آخر يعادله وينظره في الذكاء ، فما أسرع ما ينشط التلميذ الأول بعد فتوره ، ويجد في حياته باعثاً جديداً على التحفز والجد . ولكن المعلم في مثل هذه الحالة ، وفي كل الأحوال التي يشور فيها روح التنافس ، مطالب بأن يكون يقظاً فطنا ، حتى لا تنقلب المنافسة إلى نزعة بغیضة علية ، وحتى لا تتحول الرغبة في التبريز إلى سخيمة حاكمة ، تملأ القلب غلا وتنغص على التلميذ حياته . فإذا ما بدا للمعلم شيء من بوادر هذا التحول السيء سارع إلى كبجه ، ثم رده إلى روح التعاون السمع .

وجدير بنا في هذا المقام أن نذكر باعثاً آخر غير التنافس ، يستطيع بعض المعلمين أن يتوسلوا به إلى غايتهم في التعليم . ولكنى أحسب أن أكثر المعلمين لا يستطيعونه ويا للأسف . فهو باعث لا يمكن تقليده ولا تغيير وضعه ولا التعويض عنه ، لأنه قائم بنفسه لا يتيسر لأحد إلا إذا أوجدته الظروف وخلقته الحقيقة الواقعة ، ذلك هو باعث تاريخ المدرسة وتقاليدها وميراثها القديم .

من الناس من يراه باعثاً لا بد منه للتربية الكاملة ، ومنهم من لا يراه كذلك ، وهو في كل الأحوال معنى لا يستطيع أحد قياسه أو إخضاعه لقاعدة في التقدير . وقد تنجم

عنه آثار لا يتوقعها أحد ، أو تتولد عنه نتائج عجيبة ممسوخة ينكرها الذين تأثروا به أنفسهم ، ويهاجمونه من أجلها بكل ما أوتوا من قوة البلاغة والحجة . ولكنه مع ذلك باعث لا تنكر قوته ، وما يزال الاعتقاد فيه ينتشر ويزداد اتساعاً في بلاد شرق مهما قيل فيه من الأقاويل ، ومهما اضمحل الاعتقاد فيه ببعض البلاد .

وأصحاب المذاهب العملية في التربية لا يعنون بهذا الباعث ، وقلما يشيرون إليه ، بل قد يعدونه من السخف والباطل ، لأنه باعث لا يمكن الاعتداد به في خطط التعليم المعتادة التي يضعها هؤلاء في مكاتبهم بالوزارات ، ولا يمكن أن يخضع لنظام التفتيش أو المراقبة التي يفرضونها على المدارس . فمن شاء أن يعرف مقدار أثره كان عليه أن يحلله ويدرس آثاره ويفحص أحوال من تأثروا به من المتعلمين ، وهذا جهد كبير قد يتعذر على الكثيرين ، وقد يخفى عليهم في أثناء البحث والتحليل ، ويعرضهم إلى الخطأ . ومن الملاحظ أن في الناس كثيرين ممن تأثروا به وشعروا بمقدار نفعه لهم في الحياة ، ولكنهم قلما يتحدثون عنه ، بل كثيراً ما يغفلون عن مقدار النفع الذي عاد على حياتهم منه . بل إن منهم من يحدد أثره عامداً ، ولا يعترف له بشيء من الفضل .

وقد نسمع البعض يتشددون بفضله ، ويشيدون بأثره في حياتهم ، مع أنهم من حثالة الذين تأثروا به أو الذين لم يحنوا منه إلا أثراً ممسوخاً مشوهاً . وأما الذين لم يتح لهم التعلم في مدرسة ذات تاريخ قديم وميراث معنوي كبير ، فإنهم في العادة يقللون من شأنه أو ينكرونه قطعاً ، فلا ترى فيهم إلا القلائل ممن يظهرون له تقديراً . والمعلمون الذين يعملون في مثل هذه المدارس ، لا يستطيعون أن يجاهرُوا بأثر ذلك الميراث المعنوي ولا يستخدمونه عمداً ، بل يقنعون بأن يروا تلاميذهم متأثرين به عفواً . فإذا شاءوا أن يلفتوا إليه أنظار تلاميذهم ، فعلوا ذلك في ترفق وأناة ، فلا يزيدون على أن يوجهوا أنظارهم إلى ناحية أو أخرى من النواحي المتصلة بتقاليد المدرسة وميراثها المعنوي ، ثم يدعونهم لأنفسهم ، فلا يدري أحدهم ماذا يكون أثر إشارتهم في نفوس التلاميذ .

على أن المدرسة ذات التاريخ القديم التي شهدت أجيالاً من الناشئين الذين صاروا

فيا بعد من النوازع العظاء ، إنما هي معاهد تربية جليلة ، تسرى فيها حياة معنوية دافقة ، ويحركها روح قوى خاص بها ، تتضاءل إلى جنبه قيمة الأبنية والمعلمين والتلاميذ جميعاً ، في أى جيل من الأجيال — روح غامر قوى ، له أعظم الأثر في تنمية مواهب المتعلمين فيه وعقولهم وأخلاقهم .

هناك يعرف التلاميذ ، أول ما يعرفون عند دخولهم فيه ، أسماء زملائهم القدامى الذين خلدتهم نبوغهم في الحياة ، ويرون آثارهم باقية منذ كانوا صغاراً مثلهم ، يمرحون في رحابه . فهذه الشجرة كانت تظل التلميذ الناشئ الذى صار فيما بعد كاتباً ، يقرأون اليوم كتبه النفيسة ، وهذه لوحة حفر عليها آخر اسمه ، وتلك هي المكتبة التى كان يتردد عليها فتية أقاموا فيما بعد صروحاً من العلم ، وهذه هي الكتب التى أهدوها إلى معيهم في آخر حياتهم ، تذكراً لهم فيه وعرفاناً لفضله عليهم ، وإظهاراً لما يحسونه نحوه من الشكر . وهناك حجرة يعرفها الجميع باسم نابغة من أبناء المدرسة ، كان في أول حياته فقيراً شقيماً ، أو كان تواقاً إلى المجد والرفعة ، أو كان فقي متألق الذكاء ، قضى سنة أو سنتين هناك ، ثم انطلق إلى ميادين الحياة ، فصال فيها وملاها فضلاً .

فمثل هذه المدرسة تفيض روحاً ، وتردد جدرانها أصداً أصوات عالية بعيدة ، تتردد على مر الأيام ، وتسبح في جوها صور أبنائها القدامى ، كأنها تطلع على الخلفاء الصغار الذين يتوافدون على المدرسة جيلاً بعد جيل ، وتهيب بهم أن يبلغوا من المجد ما بلغ السابقون ، وعملاً قلوبهم ثقة واطمئناناً إلى خوض غمار الحياة .

إن هذا المعنى الجليل لا يستطيع أن يدركه الأكثرون منا ممن تعلموا في المدارس العادية ، التى لا تمتاز بميراثها القديم ، ولم تتح لهم الظروف سوى الانخراط في غمار المدارس الجديدة ، التى لا يحركها مثل هذا الروح القوى ، ولا تلك الذكريات الفعالة . هذه المدارس التى لا تزيد على مرتبة المصانع الآلية التى تخرج منها أعداد من سلعة معتادة ، هي أكثر المتعلمين منا . هؤلاء الأكثرون لا يستطيعون أن يعرفوا ما في تلك المدارس العتيقة ، ذات التراث المجيد من أثر بالغ في نفوس الناشئين من تلاميذها

إذ يحسون أنهم قد صاروا قطعة من ذلك التراث الثقافي المجيد ، الذى تتصل حياته بالماضى القديم ، وما يزال حيا متطوراً دائماً النمو متجدداً .

لسنا ننكر أن هذه القوة الهائلة قد تصدم الكثيرين وتشل حركتهم ، إذا هي سيطرت على طبيعتهم ، وطفت على حريتهم ، وصارت قيداً تحول بينهم وبين الانطلاق . ففى إذا صارت كذلك كانت أشبه بتقاليد الأسرات القديمة العريقة النسب ، التى تكبل أبناءها بالحدود والقيود . ولكنها إذا لم تشل الحركة ، كانت ميراثاً جليلاً من المعارف ، وتياراً قويا من الروح ، يحمل معه الأبناء إلى مروج يانعة ، فيها الحصب وفيها النضج ، فيبعث النشاط إلى عقولهم ، والحماسة إلى قلوبهم .

ولا يخفى أن هذه المعاهد القديمة تصل جذورها بأواخر القرون الوسطى ، وقد واصلت حياتها نامية مزدهرة منذ ذلك الحين . هكذا نشأت جامعات أكسفورد وكامبردج وباريس وسلمنقه وبولونيا وكراكو وبراغ وغيرها^(١) . « ولا يجدر بنا أن ننسى جامعة الأزهر فى القاهرة وأمثالها من الجامعات العريقة فى بلاد الشرق ، فقد كانت صاحبة الفضل فى المحافظة على تراث المعارف للإنسانية جميعاً » .

ونستطيع أن نذكر أسماء مدارس أخرى نشأت فى تلك العصور نفسها مثل ايتون وونشستر . ولا حاجة بنا إلى ذكر منابع العرفان القديمة فى بلاد اليونان والروم ، فإن هذه المنابع اعتراها الفساد فانطمرت تحت أطلال الجهالة فى العصور الوسطى ، حتى مطالع القرن الحادى عشر ، ثم عادت مرة أخرى إلى التدفق فى عصر النهضة . وقد أنشئت جامعات ومعاهد جديدة ، وأخذت الجامعات القديمة تتسع وتزدهر ، ثم توالى إنشاء المدارس واحدة بعد أخرى فى بلاد غرب أوروبا ، حتى إذا أقبل القرن السابع عشر ثم الثامن عشر ، أخذ الفيض يتوالى حتى بلغ مجامه فى القرن التاسع عشر ، عندما أصبح تعميم التعليم أملاً قريب المنال ، بعد أن كان حلماً فى عالم الخيال . فأنشئت فى كل مدينة مدرسة ، وفى كل إقليم كلية ، وتزايد عدد الجامعات ، وأخذت تتنافس فى نشر التعليم بعد أن كانت تتساند . ولهذا

(١) الإضافة الآتية من عندنا وهى ضرورية فى هذا المقام لإتماماً لقول المؤلف .

ترى اليوم جامعات ومدارس كثيرة ، لا تبلغ في قدمها مبلغ جامعة هارفارد الأمريكية التي أنشئت سنة ١٦٣٦ ، أو جامعة (هال) التي بدأت في سنة ١٦٩٢ أو جامعة (شارتر هوس) ، ويرجع أصلها إلى سنة ١٦١١ ، فضلا عن المعاهد القديمة التي يرجع إنشاؤها إلى القرون الوسطى .

وهذه المعاهد الجديدة صاحبة فضل عظيم في تخريج النوابع من العظماء ، وهي ما تزال على دأبها منذ إنشائها ، ترفع منار العلم والتجويد وإن كانت أقل من المعاهد القديمة تميزاً بطابعها . ففي فرنسا مثلاً نذكر مدرسة المعلمين العليا التي أنشئت في عام ١٧٩٥ ، وهي التي تخرج فيها مئات من الكتاب والفلاسفة ، ومن العلماء والساسة . ومن الجامعات الجديدة جامعات (جونز هوبكنز) ولندن وبرلين ، وهي من النابع الفياضة بالروح والقوة . وإلى جانب هذه المعاهد العلمية نذكر طائفة أخرى من المؤسسات الخاصة ، مثل الكلية الحربية في (سان سير) ، وفي (وست بوينت) و (ساند هيرست) ، ومن مراكز البحث المختلفة مثل (معهد البحوث العليا) ، ومدارس روما وأثينا ، ومثل المدارس الدينية والمذهبية ، كمدارس الجزويت والكويكر ، والمدارس الإسلامية وغيرها .

ولست أنكر أن من المعاهد والمدارس العتيقة ما لا يبلغ مرتبة الفضل والشهرة التي نتحدث عنها ، فهي لا تزيد على فضل العجوز الشواء ، التي لا فضل لها في غناها وتألقها الجامد البغيض . ومع هذا فإن من أحدث المعاهد وأكثرها ادعاء ، ما لا يزيد في قيمته على صرح مزخرف الظاهر ، وليس من تحته أساس .

إننا لو أحصينا أسماء الرجال الذين كان لهم أكبر الفضل في خدمة الإنسانية ، وتقدمها في مدة القرن الماضي ، ووجدنا أنهم يبلغون المائة ألف مثلاً ، ثم فصلناهم إلى طوائف شتى بحسب المعاهد التي تعلموا فيها لتبينت لنا حقيقة تسترعى الأنظار بدلالاتها ، فأكبر الظن أننا نجد بينهم عدداً قليلاً ممن لم تنهياً لهم تربية متصلة مجدية ، وهؤلاء من أمثال لنكولن وتولستوى وبيكاسو ، ونجد من بينهم عدداً آخر ممن تهيأت لهم أفضل أسباب التعليم على معلمين رائدين ، أو على أيدي آبائهم أنفسهم ، (وسنعود إلى التحدث عن هذا المعنى فيما يلي) ، وأما الأكثرون من فضلاء خدام الإنسانية فإننا نجد منهم من

بين تلاميذ تلك الطائفة المختارة من المدارس والجامعات التي تحدثنا آنفاً عن ميزاتها الثقافية وتقاليدها التليدة ، وما ذلك إلا أثراً لما يستفيدة أبنائها في تكوين شخصياتهم من روحها القوي . ومن أمثلة هؤلاء باستور وروزفلت ونيقشه ويرون .

* * *

فلنعد الآن إلى سر هذه المعاهد لنرى كيف يؤثر تراثها الثقافي وتقاليدها في نفوس أبنائها : كيف يستطيع هذا التراث التليد أن يخلق رجالاً نوابغ من تلاميذ لا يمتازون في حد أنفسهم بشيء على سائر الفتية ؟ .

إنه لمن الصعب أن نجد لهذا السؤال جواباً شافياً ، إلا أن نقول قولاً عاماً لانحاول فيه التحديد والتعيين . بل إنه من الخطأ أن نحاول التدسس إلى حقائق هذا السر في مكائنها ، فإن أوثق الناس اتصالاً بها لا يستطيعون هم أنفسهم أن يحدودوها أو يعينوها . فأكبر ما نرجو أن نبلغه في الحديث عنها أن نذكر أطرافاً من آثارها في تكوين العقول وتربيتها . وهذه الآثار لا تتشابه في كل الأفراد ، بل إنها قد تختلف باختلاف أدوار الحياة في الفرد الواحد .

وأول هذه الآثار أن ميراث تلك المعاهد يشحن الهمم . فكثير من الناشئين تغلب عليهم الرهبة وقلة الثقة بأنفسهم ، وإن كانوا في ذواتهم من أصحاب المواهب الممتازة . إنهم يلحون من معاني الحياة ومعضلاتها ما لا يلحهم زملاؤهم من أصحاب الجراءة والانطلاق ، ولكنهم يعرفون كذلك عجزهم عن إدراك كنهها . فإذا كانوا يقيمون مع أهلهم ، أو يتعلمون في مدرسة صغيرة من المدارس العامة ، لم تيسر لهم الفرص لإدراك تلك المعاني الخفية ، أو مواجهة تلك المعضلات المحيرة ، فيدب اليأس إلى نفوسهم ، ولا ينتفعون بما لديهم من المواهب . فإذا لم يبلغ بهم اليأس هذا المبلغ ، فإنهم يقنعون بما ييسر لهم من الفرص الضئيلة ، ولا يستطيعون إلا أن يحولوا في الميدان الضيق الذي يجدون من أنفسهم الجراءة على أن يحولوا فيه .

وأما إذا كانوا في مدرسة أو معهد يعرفون أنه قد أنجب من قبلهم رجالاً بدأوا فيه صفاراً مثلهم ثم استطاعوا أن يتسّموا ذروة المجد ، فإن هذه المعرفة تلتقي في روعهم أنهم يستطيعون كذلك أن يبلغوا شأواً من سبقهم ، إذا بذلوا ما عندهم من

الجهد ، وانتفعوا بما وهب الله لهم من الذكاء . فها هي ذى مدرستهم لم تتغير ، بل إنهم يعرفون أن أحوال المدرسة قد صارت خيراً مما كانت من قبل ، فالمكتبة صارت أحفل بالمجلدات ، وأصبح الاطلاع فيها أيسر وأطيب ، وهي أفسح مجالاً ، ومصايحها أشد ضوءاً ، ولم يكن النوايغ الأقدمون أكثر منهم مالا ، ولا أفضل أحساباً أو أكثر أصحاباً . ولم يكن أولئك النوايغ في شبابهم أحسن منظراً إذا لبسوا زى المدرسة العجيب ، بل إن صورهم المحفوظة تنبئ بأنهم لم يكونوا في أول أمرهم أقل منهم رهبة ، ولا أكثر منهم ثقة بأنفسهم . فإذا كان هؤلاء القدامى قد صلبت أعوادهم ومنتت أخلاقهم ، واستطاعوا أن يرسموا لحياتهم أهدافاً ، ويشقوا طريقهم إليها صلاباً ، وإذا كان من هؤلاء القدامى من توفى إلى الإبداع والاختراع في العلم أو من قبض على أزيمة الحكم ، وإذا كان بعضهم نبغ في الأدب فصار أكبر كتاب المسرحية في زمانه ، أو برز في البحث العلمى فانتزع من الطبيعة أخفى أسرارها ، وإذا كان منهم من قاد الجيوش في معامع الحروب ، وخفقت على رأسه ألوية الانتصار ، فما الذى يحول بينهم وبين بلوغ مثل هذه الغايات ، والناس كما يقولون سواسية كأسنان المشط ؟ وهذا شعور لا يقع في نفس الناشئة أحياناً إلا إذا غمرهم جو المكان الذى شهد من قبل جلائل الأعمال ، ورأوا بأعينهم دلائلها فيما حولهم من الآثار .

ولجو المدرسة المعنوى وتراثها الثقافى حسنة أخرى وهى توسعة الآفاق للطامع وفتح الأبواب أمام المواهب . فما أكثر ما يضيع من مواهب البشر فى هذه الحياة ، وما أكثر ما يكون السر فى ضياعها هو جهل الشخص بما وهب له الله منها . فقد يكون الإنسان بطبعه ذكياً قديراً ، ولكنه لا يعرف كيف يستخدم ذكائه ومقدرته . والشبان خاصة لا يستطيعون أن يتبينوا ما يكون فيهم من المقدرة ، ولا أن يهتدوا فى الحياة إلى وجهتهم ، لأنهم لا يعرفون الحياة ولا أنفسهم . فهم يخلطون بين ما يحبون ويتمنون ، وبين ما خلقوا له ويقدرون عليه . وقد يختار أحدهم سبيله فى الحياة أو قد يرفضه لأن أباه أو أخاه قد اختاره له . إنهم لم يفتنوا بعد إلى ما يتطلبه بناء المستقبل من بعد النظر والجد والحيلة ، وإذا أعوزهم المثل الصالح ، فإنهم يتلقفون المثل الذى

يتبها لهم ، وإن كان فاسداً أو غير صالح ، ولعلمهم يتعسفون في ذلك فيأخذون مثلهم من قصص السنا ، أو من أشخاص التاريخ أو الرواية .

ولكن الطالب إذا تعلم في مدرسة ، أو كلية ذات تاريخ حافل ، فإنه يتشرب روحها ويستلهم وحيا ويستطيع أن يدرك كيف تكون العظمة في الرجال ، وأن يتعرف بغير تعمد من كان هؤلاء القادة العظماء . فهو يثبت في ذهنه كثيراً من أسماء النوابغ ، إذا هو سمعها مرة بعد مرة ، ويطلع في خياله صور كثير من المشاهير مقراًها يوماً بعد يوم ماثلة أمام بصره ، فإذا هو بعد حين يصور لنفسه فلسفة خاصة واضحة المعالم عن الوسائل التي يستطيع المرء بها أن يشق طريقه إلى الذرى العالية ، وقد تنطوى فلسفته تلك على نظام خاص به ، يختلف عما جرى العرف عليه .

والطالب في هذه المعاهد لا يلبث أن يدرك جهاد الإنسانية في تقدمها ، وأن ذلك الجهاد الطويل لم يستطع بعد أن يقطع إلا اليسير القليل من الطريق ، وأنه ما تزال أمام البشر أشواط طويلة عليهم أن يذرعوها خطوة خطوة . ولن يلبث كذلك أن يعرف أى المواطن أسهل من الطريق ، وأيهما أوعر وأصعب ، وأى الجوانب أخصب وأقرب ثمرة ، وأيهما أجذب وأشد خطراً (مثل أفريقيا التي ابتلعت أحد المستكشفين وما تزال تتطلب المزيد من الغامرين لتطويهم في فيافها) . ولعل نفسه تكون أكثر ميلاً إلى المغامرة والمخاطرة فتعلق بالمواطن الوعرة والجوانب الخطرة ، ولعله في كل ذلك يرى لنفسه أى المواطن يمكن الملازمة بين سهلها ووعرها ، وأيهما تستعصى فيه الملازمة ولا مفر من مواجهة سهلها وحده أو وعرها وحده .

وجملة القول أنه إذا تعرف أحوال القدامى من تلاميذ معهده ، بأن قرأ قصص حياتهم ، أو رآهم رأى العين ، فإنه يستطيع أن يحسن الاختيار لنفسه في الطريق التي يرضاهم لحياته ، سواء أحب أن يشابه من سبقوه أو يخالفهم ، وسواء رضى عن خطتهم في الحياة أو أنكرها وأبأها ، ذلك بأنه يستعرض وسائل الذين نبغوا في السياسة مثلاً ، أو في الفنون ، ووسائل الذين ابتغوا الغنى وجمعوا الأموال ، والذين ابتغوا خدمة الإنسانية أو سادوا في قومهم بغير أن تنحرف بهم السيادة إلى البغى والفساد ، والذين قضوا حياتهم في خدمة البحث العلمى ، بغير أن يعتزلوا الحياة أو يجعلوا بينهم

وبين الناس وحشة ، فيجد في هذه الأنماط المختلفة من الحياة وغيرها أمثلة شتى ، تتيح له البحث عما يشاء من المسالك .

والحياة في معهد ذى تاريخ تربوى جليل تطبع في النفس معنى النظام . وليس من السهل إيضاح هذا المعنى ، ولكنه من السهل أن يساء فهمه . فليس المقصود من هذا القول أن يتمسك طلاب ذلك المعهد بالنظام الموروث ويدافعوا عما فيه من حسنات أو عيوب على السواء ، وإن كان هذا ما يحدث أحياناً . فهذا إن كان عيباً فإنه من عيوب الإنسان في أنحاء الأرض لأن التمسك بالقديم والتعصب له خصلة أصيلة في سواد الناس ، سواء كانوا من الصين أو من بلاد الغرب ، أو كانوا من أهل السويد أو شيلي . والذي أقصده أن الطالب في هذه المعاهد يدرك في وضوح أن حياة الإنسان تتوقف على التنظيم . فالدولة والأسرة والفنون والأديان والتجارة والمالية والتعليم والقانون والطب والزراعة وما إليها من أصناف الإنتاج والعلم ، والعمارة والتجارة والحرب والسلم وعلاقات الدول ، كلها مظاهر من حياتنا ووجوه نشاطنا ، وهى قائمة على نظم متقنة ، ولا بد لها جميعاً من رسم الخطط والتنظيم . ولا بد لها ممن يقوم عليها من الكفاة الذين لهم مقدرة على إدراك قيمة الخطط الشاملة . ولا قوام لشيء من هذه المظاهر الحيوية ولا لهذه الوجوه من النشاط إلا على نظام مناسب لكل منها ، ولولا ذلك لانهارت وفسدت ، وآل أمرها إلى ضياع الجهود وتعسف الأفراد .

والمعهد ذو التاريخ القديم ما هو إلا نظام تليد ثبت صلاحه وتخرجت فيه طائفة ممتازة من البشر الذين كان لهم فضل تدعيم النظام في شتى شؤون الحياة الإنسانية . فالطلاب الذين يتخرجون في هذه المعاهد على اختلاف نزعاتهم ومناحي تفكيرهم من محافظين وثوريين ومن طلاب إصلاح أو أصحاب بدع كلهم حريون بأن يدركوا أن حياتهم لا بد أن تكون قطعة من النظام الإنسانى الشامل ، سواء أرادوا ذلك أم لم يريدوه . وقد يكون منهم من يرى تعديل هذا النظام الإنسانى أو من يرى هدمه . ثم إعادة إنشائه جديداً ، ومنهم من يرى تعديله في رفق ويسر ، أو من يرضى عنه ويستفيد به ، ولكنهم جميعاً لا يمكن أن ينكروا وجوده أو يتجاهلوه إلا فيما ندر من الأحوال .

قلما نجد من بين هؤلاء من يعملون على هدم النظام ويريدون أن يبقى العقد بعده منفرطاً . ولنضرب لذلك مثل الشاعر شلى ، وقد كان في أيام تلمذته في كلية (ايتون) شديد النفور منبؤداً ، (ولعل هذا من دلائل النبوغ فيه) . فلما ذهب إلى (اكسفورد) لم يلبث إلا قليلاً ثم أخرج منها مطروداً . ولكنه مع هذا أبقى على ما اكتسبه في المعهد من العلم وحب المعرفة . وكان من أشد الناس إيماناً بالثورة ، ومن دعاة الإلحاد والفسوق ، ولا يكاد يفترق في شيء عن دعاة الفوضى ، ولكنه كان مع هذا ممتلئ القلب بفكرة واحدة وهي أن ينشئ نظاماً جديداً للعالم جديد ودين جديد .

والمدارس المعتادة لا يتيسر لها أن تطبع تلاميذها بمثل هذا الإيمان بالنظام . فكل جيل من تلاميذها يعيش وحده ، ولا يرتبط بما قبله أو ما بعده . فمعنى الزمن لا يكاد يظهر فيها ، مع أنه من أهم العوامل في حياتنا الإنسانية . فنظام هذه المدارس الحديثة بكل ما فيها من مبادئ في التربية وما تسير عليه من المذاهب السياسية ، لا تحدث في تلاميذها أثراً محسوساً . وكل ما في هذه المدارس من نظام لا يحدد لهم هدفاً سامياً يرتفع بحياتهم ، بل هو في نظرهم لا يزيد على أن يكون قيوداً وحدوداً تحول بينهم وبين ما يشتهون ، وهذه المدارس في أحسن حالاتها لا تزيد في نظر تلاميذها على وسيلة يصلون بها إلى وظيفة في عمل من الأعمال ، وهي في أسوأ حالاتها لا تختلف عن مكان ممقوت أقرب إلى السجون .

وهناك في أعماق المجتمع طائفة بائسة لا ترى في المدارس إلا سجوناً ولا ترى في المجتمع نفسه إلا آلة ضخمة لتعذيبها . وهذه هي الطائفة التي يخرج منها صغار المشردين أمثال تلك المجموعة التي أشرنا إليها عندما تحدثنا عن القلم السمائي الروسي ، الذي يصف طريقة رجال التربية في روسيا في محاولة التهذيب والإصلاح . هذه هي الطائفة التي يخرج منها عادة كل خارج على المجتمع من المجرمين والمفسدين ، وهي الطائفة التي تتمثل فيها الجهالة والتمرد في كل بلد من البلاد ، ولكنها في الوقت نفسه هي الطائفة التي تحتاج أشد الحاجة إلى العطف ومد أيدي المساعدة .

إن أكثر من يتمردون في هذا العالم ويشيعون فيه الفوضى ، هم أولئك الذين

لم يتع لهم أن ينالوا من الترية قسطا يجعلهم يدركون معنى النظام وضرورته للحياة ، أو أولئك الذين أضلهم التعليم الفاسد ، فجعلهم يرون أن النظام لا يزيد على قيود تكبل أشخاصهم وتفسد عليهم حياتهم . أنهم أولئك الرجال المشردون الذين حرموا نعمة الأمن ، فلا تؤويهم بيوت يسكنون إليها ، ولا تشغلهم أعمال يقدرون عليها ، وهم أولئك النساء اللاتي يتخبطن مع الأهواء ، ويعقبن الذرية ، ثم يتملصن من عبء تربيتهن ، وإذا تزوجن لم يقدرن على الوفاء بحق بيوتهن من الخدمة والرعاية . هؤلاء هم الذين يجوبون الطرقات في المدن الكبرى أو يضيعون حياتهم في ركود شنيع بين الحانة والسؤال ، نفوسهم بائسة وثيابهم بالية ، ووجوههم عليها غبرة رهقها فترة . أولئك الذين تفتك بهم الأمراض ، وتعصف بهم الأحقاد ، وتصطرع فيهم الأهواء ويقضون حياتهم في شقاء ، يتخبطون بين الأوجاع ويوطنون أنفسهم عليها لا يستطيعون لأنفسهم خيراً ، ولا يعرفون ما يكون الخير ، أولئك هم الإنسانية الضائعة والأرواح الهالكة ، التي تتزايد أعدادها في عصور الظلام ، والمجتمعات المنحلة ، والأحياء الوضيعة ، والبلاد التأخرة . وإن أول واجب على أمة تريد الخير لنفسها أن تعمل جاهدة على تقليل أعداد هؤلاء بين ظهرانيها ، وأن تحمي أبناءهم من التردى في مهاوئهم ، وتردهم إلى صفوف المواطنين الصالحين ، الذين تظلمهم الحياة المنظمة الوادعة المظمتة . والمدرسة أيا كانت حالها تستطيع أن تمد يدها إلى هؤلاء لتمحو عنهم شقاوتهم وتستنقذهم مما هم فيه من فوضى الروح .

فإذا كانت المدرسة صالحة كان أثرها في الإصلاح أقوى وأعظم . والمدارس ذات التاريخ العريق والجامعات ذات المجد التليد تستطيع أن تخرج القادة والمصلحين ، الذين يثيرون بالأوضاع الفاسده ، ولكنها لا تخرج أبداً من لا يؤمنون بالنظام . إن ثورة هؤلاء إنما تقصد إلى أن يكون نظام الحياة أبعد مما كان .

ويمكننا أن نتحدث عن هذا المعنى من طريق آخر ، إذا قلنا أن المدارس والجامعات العريقة تعلم أبناءها معنى المسؤولية . فالحياة لا يمكن أن تسلم إذا كان كل فرد فيها لا ينظر إلا إلى نفسه وحدها ، ولا يمكن أن تبقى الحياة إذا تعارضت فيها الأهواء ، وتحكمت فيها الأثرة . وأدنى حالات السلامة أن يتمتع الناس من الاعتداء ،

وأن يرعى كل منهم حرمة سواء . والمجتمع في مثل هذه الحالة قد يستطيع أن يسلم من الكوارث ، وأن يبقى على شيء من الأمن ، وإن كانت سلامته غير كاملة . ولا تكون سلامة المجتمع كاملة ولا يكون أمنه شاملاً إلا إذا ارتقى إلى مرتبة فوق التزام الحدود واكتفاء الشرور . إننا في أشد الحاجة إلى مجتمع فيه رجال ونساء يهبون حياتهم لخدمة الغير ، ويبدلون جهودهم في إنشاء هيئات الإصلاح المنتظمة ، التي تعمل على الرقي بحياتنا جميعاً من مستشفيات تعالج المرضى ، ومبرات تواسى الجرحى ، ومن هيئات أخرى تتطوع بالخدمة الاجتماعية والإرشاد ، أو لتطهير الأحياء الحائرة من أدرانها ، ومن منظمات تنصر خير المبادئ السياسية الصالحة وتدعو لها ، حتى يصير حكم البلاد إلى من يصلح أمورها . وليس من الهين أن نجد الكثير من هؤلاء الرجال والنساء ، بل إنه من أصعب الأمور على أحدنا أن يأخذ نفسه بمثل هذه الهمم . ولكن الذي يمكن أن نعصمنا ويشد أزرنا ويعيننا على بلوغ شيء من هذا المدى هو قوى ثلاث ، ديننا ، وتقاليدنا الاجتماعية ، ومدرستنا أو جامعتنا . وقد كانت المدارس والجامعات العريقة أكبر ينبوع فاض منه على العالم فيض متدفق مستمر من رجال ونساء وقفوا حياتهم على الخدمة العامة ، لأن معاهدهم أوحى إليهم بمثلها العليا .

فالتلميذ الذي يعيش في بيته مع أسرته ، ويذهب إلى مدرسة من تلك المدارس الحديثة التي تشبه المصانع ، بدلاً من أن تكون أشبه بالحديقة الغناء ، ولا يقضى في مدرسته إلا بضع ساعات كل يوم ثم يعود إلى بيئة أخرى سائر اليوم ، في نزته وصحابه وإتمام عمله ، لا يستطيع أن يتجرد من أنانيته وانحصاره في دائرة نفسه . فهو لا يحس دافعاً يدفعه إلى الولاء لمجموعة غير أسرته ، لأن الروابط التي تربطه بأية مجموعة لا تبلغ من المتانة ما يحمله على صدق الولاء . وقد احتالت المدارس على هذا النقص بأن عمدت إلى إنشاء الجماعات الخاصة التي تنمى في تلاميذها روح الولاء للجماعة ، مثل جمعيات الكشفة مثلاً وجمعيات الألعاب الرياضية وما إليها . ولكن الحياة العامة في المدرسة نفسها لا تنمى مثل هذا الولاء . لأنها تكون أقرب إلى اجتماع الأغراب كل يوم في سيارة عامة . وهذا النقص نفسه يعتري الكليات

والجامعات الحديثة ، فإنها تكون أشبه بفندق كبير حسن الخدمة محكم النظام ، ولا تسمو بتلاميذها إلى مرتبة الولاء ، اللهم إلا إذا عمدت في أول عهدها باجتناب عدد من نوابغ الأساتذة ، وتحررت في اختيار طلابها أن يكونوا مثلاً عليها يفاخر من بعدهم أن يخذوا حذوهم .

وقد يمكننا أن نتسامح في المعاهد الفنية أن تتوفر على أعمالها لتتقنها ، وتبرع في تعليم فنونها ، ولكن التربية الصحيحة لا يمكن أن تقع بهذا القدر أبداً ، فالتربية تشتمل على الشخصية كلها ، سواء أدرك الطالب ذلك أم لم يدركه ، وسواء أَرادَه أم لم يردَه . فالمدرسة الصالحة حقاً هي التي تغذى العقل والخلق معا وتتيح للتلاميذ فرصاً لممارسة الحياة الشاملة معا ، وهي لا تؤدي وظيفتها كاملة إذا هي اقتصرَت على تعليم الفنون أو تلقين الدروس ، كأنها جرعات من الدواء . والخلق في معناه الأوسع ينطوي أولاً على الرغبة في خدمة المجتمع ، والقدرة على أداء تلك الخدمة . والمدرسة التي تقدر على تملئة نفوس تلاميذها بهذا الروح في سر وهينة ، عن طريق جوها السائد وروحها الغامر ، ووحى تاريخها العريق تستحق من تقدير الأمة أكثر مما تستحقه المدرسة التي لا تعبأ بإذكاء روح المسؤولية الاجتماعية أو تفجع بتلقين الأحاديث عن هذه المسؤولية في مناهج محفوظة .

والآن أعود بعد هذا كله فأقول إن المدارس والجامعات العريقة لم تكن كلها على مثل هذه الصورة من الصلاح . فإني أعترف بأن بعض من لقيت في حياتي من المفسدين والمُسرفين كانوا من خريجي المدارس والجامعات العريقة . وإني لأتمثل شعورهم وهم يلبسون أزياء معاهدهم المعروفة الجليلة ، ويظهرون في أعين الناس كما لو كانوا من رسل الخير والرحمة ، وكأنني أسمع أصواتهم الرخيمة ، وأرى على وجوههم البسمات الرخيمة ، وهم ينطقون بالهراء والأكاذيب والتضليل . وأنه لمن العجيب أن يخرج هؤلاء من المعاهد التي تخرج المصلحين والعباقرة وخدام الإنسانية ، ولعلنا نعود فيما بعد إلى التحدث في مشكلة هؤلاء .

والقوة الخامسة التي تمتاز بها المدارس والجامعات العريقة تعود بنا إلى ما سبق لنا ذكره في مطلع هذا الفصل ، وهو ما نسميه « بالدفع » .

فإنك إذا دخلت معهداً لم يسبق له أن أخرج عالماً نافعا ، فقد تستطيع أن تصير فيه عالماً ، ولكنك في هذه الحالة تجاهد في مشقة ، وتخف بك الشكوك والريب حتى تصل إلى بغيتك . ولكنك إذا تعلمت في « كلية زملاء الجراحين » مثلاً أو في معهد آخر تخرج فيه من قبلك عدد من نوابغ العلماء ، الذين كانوا يقومون بالتجارب في المعمل الذى تقوم فيه بتجاربك ، ويشرف عليهم الأساتذة الذين يشرفون عليك ، فإنك حرى أن تكون أهدي إلى غايتك وأكثر اطمئناناً في جهادك . ولو صادفتك الحية في بعض عملك ، لكنت حرياً بأن تتحضر إلى النجاح بهمة مضاعفة ، ولا تستسلم إلى شعور الحية ، فإنك تعلم أن بعض من سبقك قد صادف ما صادفت من العقبات ، فلا ينبغي لك أن تعود أدراجك لأنهم لم يعودوا أدراجهم . ولا يعنى هذا أنك تكون مقلداً تنفى نفسك في تقليد غيرك ، لأنك تكون دائماً محتفظاً باستقلال شخصك وانفرادك بخصائصك . ولعلك لا تقنع بأن تحتذى مثال أحد ، بل تعمل على أن تأتى بما لم يستطعه هؤلاء الأوائل . فالتاريخ العريق يوحى إلى الطالب ما يوحى به المدرس القدير إلى تلاميذه ، إذا هو اختار خمسة أو ستة من بينهم ليقوموا بعمل من نوع واحد . فهو يعلم أنهم يبدلون من الجهد مع المنافسة أضعاف ما يبدلونه غيرها . والتقدم الذى تحرزه الإنسانية لا يزيد على مسابقة بين الحاضر والماضى . واليوم الذى يصبح فيه الماضى نموذجاً يقلد ويحتذى وينعدم فيه السباق بينه وبين الحاضر ، هو اليوم الذى تخبو فيه شعلة التقدم ويصير فيه ذلك الماضى عبثاً ثقيلًا وقيداً قاسياً . وما دام الماضى يدفع إلى مواصلة الجهاد والمضى فى سبيل النشاط والإبداع ، فإنه يكون خير باعث وأحكم هاد . فروح الماضى والمنافسة قوتان باعثتان إلى التجويد ، وهما خير عون للمعلمين فى تنشئة التلاميذ .

ولكن المعلمين يعرفون طريقة أخرى يلجأون إليها فى كثير من الأحيان لحفز تلاميذهم على التجويد أعنى بذلك العقاب . فهل يفيد العقاب حقاً ؟ ومتى يكون العقاب مفيداً ؟ وما هى وسائل الحيلة فى تحاشي إساءة استخدامه ؟

وأبسط أنواع العقوبة توبيخ التلميذ على ذنب ارتكبه فى ساعته ، وهو يشبه تأنيب الأم لطفلها إذا هو قذف بفنجانها على الأرض . وهذه العقوبة هينة ، وينتهى

بها الموقف سريعاً بغير أن يكون لها آثار مؤلمة . وهي تساعد على تقويم السلوك بصد
الطفل عن سيئ العادات قبل أن يعتادها ، كما يرتدع الطفل عن ضرب الحجارة بقدمه
إذا أوجعته بوخز حدها .

وحير أنواع العقوبة (في نظري) أن يعيد الطفل عمله إذا هو أداه أداء سيئاً .
فلذا أهملت الفتاة في تطريزها مثلاً حتى جعلته معوجاً ، كان عليها أن تنقذه مرة
أخرى لتعيده مستقيماً ، وإذا أخطأ صبي في مسألة من الحساب كان عليه أن يعيد حلها
حتى يصححها . ومن الضروري أن يرقب المعلم تلميذه في عمله ، لعله يحتاج منه إلى
شئ من التسديد أو النصح ، ولا بأس بأن يلقي إليه شيئاً من عبارات التشجيع .
وهذا النوع من العقوبة جليل الفائدة لأنه مثال مما يحدث في الحياة . فإن هؤلاء
الأطفال سيخرجون إلى الحياة ليقوموا بأعمال شتى من أجل العيش ، ولا بد لهم أن
يتقنوها . عليهم جميعاً أن يعرفوا كيف يكتبون حساباتهم وكيف يقيدون بيانات
دخلهم في قسائم الضريبة ، وكيف ينظمون سائر أعمالهم ، ثم إن الحياة تتطلب من
الفتاة أن تذكر مقادير الخامات في طبخ أصناف الطعام ، وأن تعرف كيف تكتب
حساب مصروف البيت كل يوم ، ومئات غير هذه وتلك من الأعمال التي لا بد لهم
جميعاً أن يتقنوها ، لأنهم لا يستغنون عنها ، وإذا هم أهملوا تعلم الدقة في هذه الأمور
في صغرهم ، فإنهم سيضطرون إلى تعلم ذلك إذا كبروا ، وهذا أصعب عليهم . ومن
الناس كثيرون ممن أهملوا أمثال هذه الصغائر في طفولتهم ، فعاد ذلك عليهم في الكبر
بمتاعب مضاعفة وهموم مستمرة .

وإذا أساء التلميذ أدبه في شئ كان من المفيد أن نحرمه من بعض ما يحب ، وقد
حكى لي صديق في سن الخمسين أنه ما يزال يذكر يوماً عندما كان في سن الحادية عشرة
وكان إذ ذاك معروفاً بالثروة والجراة . وإنك لتعجب أنه كان كذلك ، لأنه أصبح
في كبره رجلاً هادئاً بساماً قايلاً الكلام ، وهو محام ، فكيف تبدلت طبيعته من
حال إلى حال أخرى ؟ وهو يقول إن السبب في تغيره يرجع إلى حادثة صغيرة حدثت
له ذات يوم عندما كان في زيارة مع تلاميذ فصله لمصد كبير ، وكان معلمهم المحبوب
يصاحبهم في هذه الزيارة ، إذ كان مغرمًا بعلم الفلك . وكانوا يريدون من الزيارة أن

يرصدوا ظاهرة معينة لعلها كانت نجما مذنباً أو نحو ذلك ، وبلغ به التأثير والتحمس لرصد تلك الظاهرة أن صار يثرثر ويكركر ضاحكاً مهرجاً ، حتى أزعج رفقائه طوال اليوم . ولفت المعلم نظره مرة فلم يلتفت إليه ، ثم لفت نظره مرة أخرى فلم ينقطع عن دأبه في الثرثرة والضحك والتهريج . ولهذا حظر عليه المعلم أن يرافق زملاءه في الزيارة مبيناً له أنه قد أفسد العمل على نفسه وعلى بعض زملائه طوال اليوم ، ولم ينته عن ذلك مع تنبيهه إلى سوء مسلكه مرتين . فكانت هذه الحادثة بالنسبة إليه حداً فاصلاً بين عهدين في حياته .

وهذه العقوبات التي ذكرناها لا تحتاج إلى تدخل من الآباء ، وفي استطاعة المعلم أن يوقعها بنفسه متى رأى ضرورتها .

ولكن المدرسة إذا اضطرت إلى الاستعانة بالوالدين على إصلاح تلميذها ، أو اضطرت إلى طرده منها لارتكابه ذنباً خطيراً لا يمكن علاجه ، فإنها تقدم على أكبر عقوبة تملكها ، وفي هذه الحالة يظهر في وضوح أن المدرسة ليست عالماً منعزلاً عن الحياة بل إنها قطعة من الحياة تربطها أوثق الروابط بالمجتمع والأسرة .

فإذا كانت الأسرة فاسدة لا تعرف قدر النظام ولا تدرك خطورة مسئوليتها فإنها لا تتعب بالمساعدة على إصلاح ولدها ، بل قد تشجعه على التحدى والعصيان . فقد يأتي والد إلى معلم ولده فيعنف عليه في القول ، وقد يهدده بالأذى إذا هو لم يقلع عن التصدى لولده ، مع أن المعلم قد يكون عاكفاً على أداء واجبه في مدرسة بأحد أحياء العمال ، يبذل جهده في تعليم الأبناء ما يساعدهم على أن ينهضوا بأعباء الحياة . وقد يحدث أحياناً أن يرسل المعلم خطاباً إلى الوالد يرجوه فيه أن يساعد على إصلاح ولده ، فيغالى الأب في العقوبة ويفرط في ضرب الابن بما لا يمكن أن يوقع عليه في أية مدرسة . وهاتان حالتان لا اختيار بينهما ، وكلتاها شر من الأخرى . فإذا كان ولابد من مشاركة الآباء في إصلاح أبنائهم ، فإن الخير أن يكون ذلك بالتفاهم والتعاون بينهم وبين المعلمين . ولندكر أن الضرب لا يكون أبداً عقوبة للعجز عن التعلم ، فالتعلم عسير بطبيعته ولا ينبغي أن نزيده عسراً بإضافة الخوف إليه . والخوف لا يشجع على شيء وإن كان يدفع دفعاً أعمى . إنه يشل العقل ويعمل على عكس

ما تعمل عليه التربية الصحيحة ، لأنه لا يخلق من التقليد إلا مقلداً بليداً ، بدلا من حفزه إلى التفكير والاهتمام .

ومن العبث أن نخدع أنفسنا بأن نقول إن التلاميذ لا يخشون العقوبة البدنية ، وأنهم يضحكون منها ولا يلبثون أن ينسوها . وما أدراك أن العقوبة تكون مما ينسى ؟ فقد يندفع المعلم في عقابه حتى يصير عقابه وحشياً يبعث على إشاعة الرهبة في أكثر القلوب ، وتعطيل حركة الفكر . وللعقوبة البدنية ضرر آخر أبلغ وأخطر ، وذلك أنها تبعث على الكراهية . وإنا نعرف هذا من أقوال التلاميذ إذا ذكروا المعلم الذي يضطهدهم بالأذى الجسماني ، فإنهم يلعنونه ويلعنون درسه فيما بينهم ، بل إنا نعرف ذلك من أقوال الكتاب إذا ذكروا طفولتهم ، وما كان فيها من هذا العذاب .

وقد ذكر الكاتب الكبير (دكنز) في قصته (دافيد كوبرفيلد) ما كان يعانيه الطفل (دافيد) من درس الحساب تحت نظر معلمه القاسي المستر (مردستون) فقال : « كان المعلم يلف شيئاً حول طرف عصاه ، وكانت عصا مياسة لينة ، فلما رأي أن أمسك عن لفها ، ورفعها في الهواء وجعل يلوح بها . وخطبني قائلاً « هلم يا دافيد وعليك أن تحذر اليوم أكثر مما كنت تحذر » .

« ثم رفع العصا وهزها مرة أخرى ، حتى إذا اطمان إليها وضعها إلى جنبه ، ونظر إلى نظرة ناطقة ، وأخذ الكتاب في يده ، فكان ذلك داعياً إلى تيقظ وعي في أول الأمر ، وشعرت بالألفاظ تتدفق من فمي ، لا فرادى ولا سطوراً ، ولكن صحائف صحائف . وبذلت ما في وسعي لأمسكها وأملك زمامها ولكنها أبت وجمحت ، وعضت على لجامها ، وانطلقت تنساب ولم أستطع أن أحجزها .

« ثم أخذني وسار بي إلى حجرة الفصل ، وكان يسير بطيئاً جاهاً ، ولا شك أنه كان يجد أكبر السرور في هذا الموكب الذي يسير فيه لينفذ حكمه ، فلما بلغنا الفصل فاجأني بأن جعل رأسي تحت ذراعه ثم لواه ليأ .

« فصحت به قائلاً : يا سيدي يا مستر مردستون ! لا تضربني ! أرجوك ألا تضربني . لقد حاولت أن أحفظ يا سيدي ولكني لا أقدر أن أحفظ شيئاً ما دمت أنت وزوجك قريين مني . لست أقدر على ذلك حقاً .

« فأجابت قائلاً : أهكذا حقاً ؟ ألا تقدر يا دافيد أن تحفظ شيئاً ما مدنا قريين منك ؟ سترى ماذا يكون .

وضغط رأسي تحت ذراعه كما لو كان في كاشة . »

ولو شئنا أن نضاعف الأمثلة لإيضاح ذلك المعنى لأتينا منها بالكثير ، فلا نجد كاتباً يرضى عن مثل هذه العقوبة ، ولم يقل أحدهم إنها وإن كانت مؤلمة تفيد في تعليم الأبناء ، بل إن أكثرهم يقولون إنها كادت تخذلهم عن الدراسة سائر العمر ، لأنها كانت تفسد أنفوس الأشياء بأن تقررنها بأسوأ الأشياء ، إذ تقرر الفن والعلم والجمال بالقسوة والألم والخوف والكرهه .

وللمدرسة مندوحة عن العقوبة البدنية بوسائل أخرى أجدى عليها في التقويم والتهديب ، فإذا كان التلميذ عاجزاً عن التعلم ، فإنه يكون في أشد الحاجة إلى المعونة ، وإذا كان يقدر على التعلم ، ولكنه لا يبذل جهده فيه ، فالواجب أن يبصر بأنه إذا لم يؤد واجبه عاد عليه ذلك بالمتاعب . ولا يغب عن فكرنا أن التلميذ الذي يرفض التعلم ، يملأ قلب أبويه بالهموم ، وهو مشكلة تستعصى عليهم ، وهو فوق ذلك مشكلة للمجتمع كله . ولا أدري إن كان في استطاعة أحد أن يعالج مثل هذا التلميذ ، اللهم إلا أن يكون ذلك بالعلاج النفساني الشامل . وقد يكون ما يعترى التلميذ من التكاسل ناشئاً من عارض يعرض له في وقت من أوقات حياته ، أو قد يكون ناشئاً عن صحابة السوء ، وفي هذه الحالة قد يكون العلاج شيئاً من التعنيف ممزوجاً بشيء من التشجيع . فإذا أنت يا أخي المعلم كنت صبوراً وعرف تلاميذك منك أنك تساعد وتحب لهم النفع ، فإنهم لا يلبثون أن يتأثروا ويتغيروا ، مهما بلغوا من العناد والعصيان .

تثبيت الأثر

لا يكون عمل المعلم كاملاً إذا هو اكتفى بإيصال المعارف إلى أذهان تلاميذه ، فليست عقول التلاميذ أحجاراً ينقش عليها ، بل هي أشبه بالشمع الذي يمكن أن

يصور ويشكل في صور شتى ، حتى إذا سويت به الصورة في أحسن تقويم تماسك وثبت . والأذهان لا تتم تسويتها في كثير من الأحيان بادي البدن ، وقد تتخذ الصورة المطلوبة ثم لا تلبث أن تفقددها . بل إنها قد تنطبع مرة بعد مرة على غير ما يجعل بها أو تتمسخ محاسنها الأولى ، وقد يعتريها الفساد أو يستهويها العيب أو يضل بها التدليل أو الإهمال ، وما إلى ذلك من العوارض التي تعرض للبشر ، فيعوق ذلك كله بلوغ ما يقصد المعلم من تهذيبها . وإذا المعلم لم يكمل عمله ، وقنع بما تيسر له عفوا ، وترك الصورة ناقصة ، لم يكن في عمله خير ولا جدوى ، ويكون في ذلك مثل الطبيب الذي يجتاز بمريضه حد الخطر ، ويرى أن حرارته قد عادت إلى طبيعتها ، ثم ينقطع عنه فلا يواصل العناية به وإرشاده فيما ينبغي له أن يسير عليه في دور النقاهة ، ولا يصف له الدواء الذي يعيد إليه القوة ، ولا يسهر على رعايته ليجنبه المضاعفات والنكسات . فالأيام الأخيرة من الدراسة ، وإن كانت أربعة أو خمسة ، قد تكون الحد الفاصل بين الشر والخير ، وبين الضرر والنفع . وقد جرت العادة أن يعتمد فيها المعلم على إعادة سريعة للدروس السابقة ، فيلخص مثلاً عشر تجارب سبق إجراؤها ، أو تاريخ قرن كامل لم يستطع إتمام شرحه . وقد يقنع بأن ينبه تلميذه قائلاً « أنظر هذا أو ذاك — من الدروس بنفسك ، فإنها جديرة بعنايتك » أو ما يشبه ذلك من الأقوال . وما ذلك سوى نصيح أجوف لا يغني في التعليم شيئاً .

وقد أقيمت في مدة دراستي بالجامعة ثماني سنوات لم تتم المقرر فيها إلا خمس مرات ، ولم نجد وقتاً للإعادة آخر العام إلا في مرتين اثنتين . وهذا هو العيب الذي نهينا إليه من قبل في فصل « إعداد الدروس » ، أعني عيب الإهمال في رسم الخطط للدراسة . ولكن العيب هنا ينشأ من سبب آخر ، ذلك أن المعلم الذي يرسم لدروسه خطة ناقصة ، ولا يتبصر في اتجاه سيره ، ولا يعرف التلاميذ بما ينتظرهم في أعلى الطريق — هذا المعلم لا يتهيأ له النجاح ، لأنه لا يملك ناصية موضوعه . فإنه إذا اضطر آخر الأمر أن يقذف برقع المقرر إلى تلاميذه متسرعاً ، ثم يقول لهم « وداعاً » بعد أن يفرغ من زحمته ، كان لا يعرف شيئاً عن تلاميذه . هو لا يدرك أن هذه الدروس كلها جديدة عليهم ، وأنها عسيرة على أفهامهم ، وهو لا يعرف أنها إذا كانت واضحة

جلية في ذهنه فإنها غامضة مبهمة في أذهانهم ، وأن الأسماء التي عرفها منذ أعوام وألفها وحفظها لا تزيد على ألفاظ لا تحمل لهم معنى ولا مغزى . وهو لا يدرك فوق هذا كله أن المعالم التي تكون عندهم واضحة إذا هو عرضها عليهم أولا لن تلبث أن تتضاءل وتزول رسومها بعد حين من عقولهم .

وهذا الفارق بين التعليم الجيد والتعليم الناقص أمر يعرفه الناس ويفطنون إليه عامة . فإنك إذا سألته عن أيام الدراسة ، وأى المعلمين يذكرون وأى مواد الدراسة ما تزال باقية في أذهانهم ، فسوف تجدهم يذكرون أولا المعلم الغريب الأطوار ، ذلك الذي كان يضربهم بالموشر ، أو ذاك الذي كان يرغى ويزيد غضبا . ولكنهم يذكرون بعد ذلك مع العطف والرحمة والشكران بعض المعلمين الذين خلفوا في ذاكرتهم آثارا لا تمحى . سيقول قائلهم « رعى الله معلمنا فلانا إذ كان يعلمنا الجغرافيا ، فقد نسيت كل ما حفظت في المدرسة إلا دروس الجغرافيا التي كنت أتعلما عليه ، وما أزال أذكر البلاد التي كان يتحدث عنها ، والشعوب التي كان يصفها » . فهذا الصنف من المعلمين هو الذي يجعل التعليم باقيا ويثبت في تلاميذه ، ويجعلهم يعرفون أنهم قد استمدوا منه شيئا جديرا بتقديرهم .

وكان الجزويت يعرفون أن تثبيت الدروس أمر عظيم القيمة ، وكانوا يعلمون أن ذلك ليس معناه الحفظ الآلى ، بل أنه الفهم الكامل . وكتبهم الدراسية تنطق دائما بقولها :

« اعتن بالإعادة ولا تهمل الإعادة » .

ولكنهم يضيفون إلى ذلك دائما أن المعلم ينبغي له أن يكون على يقظة دائما لتلاميذه وأن ينوع أسئلته حتى يتحقق من أنهم لا يعيدون عليه ألفاظا محفوظة ، بل أفكارا مفهومة .

والتثبيت له وسائل شتى ، يمكن للمعلم بها أن يتحقق من كمال إدراك تلاميذه لما فرغوا من دراسته ، وأهمها ثلاث . الوسيلة الأولى ولعلها أهم الوسائل هي أن يلقى نظرة شاملة على موضوع دراسته . وقد سبق لنا أن ألقينا إلى ذلك المعنى في فصل إعداد الدروس ، إذ أشرنا إلى النظرة الشاملة التي يلقيها المدرس مقدما على موضوع

الدراسة . ومن الضروري أن يجمع المعلم بين هذه النظرة الشاملة عند تقديم الموضوع في أول الأمر وبين إعادته إعادة شاملة بعد الفراغ من المقرر . فهاتان خطتان تسيران معا وتكمل إحداها الأخرى . فإذا بدأ التلاميذ دراستهم بلمحة عامة لما يقبلون عليه ، وما ينتظرهم في الدراسة على سبيل الإجمال ، فإنهم يحبون أن يلقوا نظرة أخرى بعد الفراغ من الدراسة ليروا لمحة أخرى تشمل المرحلة التي قطعوها . ولا شك في أن نظرتهم الأولى سوف تختلف عن نظرتهم الأخرى ، والمعلم الماهر ينتهز فرصته عند الإعادة ، فيلفت أنظار تلاميذه إلى مواضع أخرى غير التي وكدها عند دراسته الأولى ، ويقف بهم عند بعض المعالم التي لم تبرز لهم من قبل عند النظرة الأولى ، وبذلك لا تكون الإعادة نظرة مجردة عابرة ، بل تخلقية مشرفة من أعلى ، يجمع فيها المعلم المنظر كله معا ، ويبرز فيها الجوانب الجديدة من المعاني والصور فينظر إليها من وجهة نظر أخرى لم يفتن إليها التلاميذ من قبل ، أو لعلهم نظروا إليها نظرة سريعة لأنها مألوقة عندهم فلم يبصروا الجانب الآخر منها .

قال ونستون تشرشل في كتابه عن الحرب العظمى الأولى أن السير هنري ولسون كان من أبرع مستشاري وزارة الحرب في وضع الخطط الحربية . وقد حدث يوما أنه أراد أن يبين عوامل القوة في جيوش الحلفاء ، فلم يذكر هذه العوامل كما يراها الحلفاء أنفسهم ، ولا كما يراها المحايدون ، بل قال لرئيس الوزراء « أنا اليوم ألماني ، وسأحدث إليكم عن أنفسكم كما يراكم الألمان » . ثم ألقى بيانا رائعا عن الحرب شرح فيه الموقف من الناحية الأخرى كما يراه أركان حرب جيوش الأعداء . والمعلم ذو الضمير الحى الذى يدرك خطورة واجبه يعانى في كثير من الأحيان حنقا شديدا من شعوره بنقصه . فإذا هو قصر في إيضاح نقطة من الدرس عذبه ضميره ، وإذا أحس أن التلاميذ لم يفهموا نقطة أخرى عذبه قلقه على ما فاتهم منها ، لأنه لم يوضحها لهم إيضاحا كافيا . وهو دائما يسأل نفسه أما كان الأجدر بي أن أقضى في ذلك الموضوع أو ذاك وقتا أطول ؟ ومن المستطاع أن يتدارك هذا الرجل الحى الضمير كل ما فاتته إذا هو فرغ من مقرره قبل آخر العام ، وألقى مع تلاميذه نظرة ثانية على ما درسوه . فإنه عند ذلك يستطيع أن يسد ما هناك من ثغرات وأن

يتم ما قد يكون في شرحه الأول من وجوه النقص ، وأن يؤكد ما مر به سريعاً إذا كان يستحق التوكيد .

وقد يعتمد بعض المدرسين في آخر العام إلى شيء من العناية بالموضوع الأخير كي تبقى ذكرى العام زاهرة في الأذهان ، ولكن ذلك الأمر لا يلبث أن يزول ، وخير من هذا أن يمر المعلم مراراً هادئاً ثابتاً واضحاً على الميدان كله في مدة كافية للإعادة الشاملة المجملية ، وهذا لا يكلفه عناء كثيراً ، ولكنه يخلف أثراً عظيماً باقياً في الأذهان الرطبة القابلة للتشكيل .

والإعادة فرصة طيبة يمكن أن ينتهزها التلاميذ في توجيه الأسئلة ، وأن ينتهزها المعلم لحفزهم على الإجابة عنها . والأسئلة أداة لا يستهان بها في إيضاح الغامض إذا أحكم وضعها . فمن التلاميذ من يتقبلون ما يلقي عليهم فاترين ، ثم يدعونه يتسرب منهم شيئاً بعد شيء ، فإذا حركتهم الأسئلة تحركوا لها واثارت حماسهم لما يدرسون . ولكن الفائدة المحققة للأسئلة تكون للمجدين من التلاميذ إذا انتهت الدراسة وتحدى المعلم ذكاءهم بأسئلته . وإنه لمن أعظم الأمور دلالة أن تطلع على كراسة طالب ذكي بدون فيها ما يسمع من معلمه ، فإن ما يكون فيها من الأخطاء والثغرات يدعوه إلى العجب حقاً ، وذلك لأن الصغار كثيراً ما يخشون أن يسألوا معلمهم عما يفوتهم إدراكه ، حتى لا يعرضوا أنفسهم لما قد يصيبهم من سخريته ، أو انصرافه عنهم وصده لهم .

وأنت يا أخى لو فعلت شيئاً من ذلك مع تلاميذك كنت في حقهم آثماً ، فإن من واجبك أن تشجعهم على أن يسألوك ، ويعرضوا عليك أخطأهم لتصحيحها ، ويطلبوا إليك أن تقول لهم الأسماء الكاملة ، والأرقام الصحيحة الدقيقة ، والمراجع الوافية الشاملة . فهب لهم مساعدتك مبتدئاً ، ولا تمنعها حتى يسألوكها ، فهذا ما يقضى به الواجب عليك . ولتذكر أنك قد تنسى ، وقد يخطئك التوفيق في الإيضاح والشرح . ولتذكر أن الأسماء الغريبة ومسائل الرياضة المعقدة قد تتعذر عليك كتابتها وأنت مسرع في إلقاء درسك ، وأنه قد يعترض درسك ما يعوق الاستماع إليك ، كما لو سعل تلميذ وأنت تتحدث ، فقد تحجب ضجته جملة هامة عن أسمع بعض تلاميذك . ونحن

في هذه الأيام نعيش في مدن مزدحمة ، كثيرة الضجيج ، ولا أظنني مغالياً إذا قلت إن هذا الضجيج يضيع من كل درس يضع دقائق على الأقل لا يصل فيها صوت المعلم إلى تلاميذه .

وجملة القول أن الحصص الأخيرة من العام هي الكفالة الكبرى لسد ثغرات الدراسة ، وجمع أطرافها وإيضاح غوامضها .

وإني ما أزال أحتفظ إلى اليوم ببعض ما كنت أكتب في أيام دراستي ، وقد ألفت عليها نظرة قبل أن أبدأ هذا الكتاب . وكان مما استرعى نظري كثرة ما في كتابي من مواضع التساؤل ، فلا تكاد تخلو صفحة كتبته من موضع أو اثنين تساءلت فيهما عن أشياء لم أحسن إدراكها . وقد كنت في بعض الأحيان أجتهد في سد هذه الثغرات بقدر طاقتي في البحث بالمراجع وتحقيق الأسماء ، ولكنني كنت في أحيان أخرى لا يتيأ لي مثل هذا الاستدراك ، فأدع الثغرات قائمة ، وأرسم في هامشها علامة استفهام كبيرة ! كأنني أتوسل إلى الله جل وعلا أن يكشف عني الغطاء فأعرف حقيقتها ، أو يهيء لي من لدنه عوناً يعينني عليها . ولكنني لم أجرو في يوم من الأيام أن أذهب إلى معلمي فأستوضحه خفاياها . ومن أعجب ما عجبت له أنني كنت في بعض الدروس أقدر على حل ما يعترضني من المسائل ، وسد ما يتخللها من الثغرات ، بغير أن أجد في ذلك عسراً ولا مشقة ، وذلك في الموضوعات التي تخصصت فيما بعد في دراستها ، وهي التي أقوم الآن بتدريسها ، ولكنني كنت أتعثر أو أعجز في الموضوعات الأخرى ، فكانت الثغرات تبقى فاعرة فاهها .

ويجمل بي هنا أن أشير إلى طريقة من طرق التعليم في العصور الوسطى ، فقد طالما سخر السائحون من طرق التعليم في تلك العصور ، ومن العدل أن نظهر بعض ما كان فيها من سديد الآراء . فقد كانت جامعات تلك العصور تعرف قيمة الأسئلة . ففي جامعة باريس مثلاً ، كانت كبار المعلمين في القرنين الثالث عشر والرابع عشر يجلسون لتلاميذهم في أوقات معلومة ليحيوا عما يوجهونه إليهم من الأسئلة . وكانت الكلمة التي اختاروها لهذه الجلسات « سل ما تشاء » . فكان تلاميذهم في حل من أن يسألوهم ما يريدون في أي موضوع يختارون . ولكن الذي كان يحدث فعلاً أن

الأسئلة كانت كلها في الفلسفة وإن اختلفت اختلافا عظيماً . ولو اطلعنا على تلك الأسئلة لنحيل إلينا أن التلاميذ كانوا يحاولون إعجاز مدرسيهم ، أو إظهارهم على ما لم يشرحوا ، أو إحراجهم . سائل تنزلق بهم إلى التناقض في الآراء أو الإلحاد في العقيدة . ولكن هذه الجلسات كانت من أنفع الأمور للتلاميذ والمعلمين على السواء . وكانت محاضر هذه الجلسات تدون ويثبت ما يجري فيها ، وما تزال إلى اليوم باقية نستطيع أن نطلع عليها . وإنه لمن المحتج أن نقرأها ، وأن نستمع إلى أصداء ما تردد فيها من السؤال والجواب ، وأن نستشف من وراء ظاهرها ما كان ينطوى فيها من التدافع بين جرأة الطلاب الشبان ، وبين حكمة الأساتذة الكفاة المحربين ، مما كان له فضل أى فضل في شحذ العقول وصقلها . لا جرم أن هذا التدافع بين التلاميذ والمعلمين هو جوهر التعليم ولبابه .

فإذا ما استطاع المعلم القدير أن يخلق بتلميذه فوق ماسبق درسه وأن يجعله يتمكن منه ، ويفتح له أبواب السؤال ويعمل على إيضاح ما استنبه عليه ، تهيأ له أن يخطو بتلميذه خطوة أخرى طلباً للتمام والكمال . إنه لم يهب لتلاميذه كل ما عنده من المعارف في موضوعه ، ولم يهب لهم كل ما يتقرون أن يعوه من تلك المعارف ، وسواء عليه أتبين هذه الحقيقة أم لم يتبينها فإن تلاميذه لابد يعرفونها . وهو لو حاول إخفاء ذلك لما تهيأ له إخفاؤه ، ولم يحزن من وراء محاولته إلا سوء ظن تلاميذه به ، وجعلهم يحسبون أنه يخادعهم ويمكر بهم .

فمن الخير إذن أن يجهر المعلم بالحقيقة صريحاً ، ويبين الأسباب الداعية إليها ، ويحفر بذلك همه تلاميذه إلى الاستزادة . وهو يستطيع أن يبلغ هذه الغاية بأن يعرض عليهم بعض المسائل الهامة التي لم تهيأ له أن يعالجها ، ويوضح لهم مواضع الصعوبة فيها . ومثل هذا العرض يحدث أثره في أذكاء التلاميذ بأن يدفعهم إلى التبصر ، ويفتح لهم مجالاً جديداً للبحث ، بل إنه قد يدفع بعض ذوي النجابة من الكسالى الذين لم يجدوا في مادة الدروس المعتادة ما يشبع عقولهم التواقه وهمهم الوثابة . إنه لمن أكبر عيوب الدراسة في المدارس أنها تقلل الهمم بأن تجعل التلاميذ يشعرون أنهم يتعلمون دروساً مكررة ، يعيدها المعلمون عاماً بعد عام ، ويستقبلها من التلاميذ جيل

بعد جيل ، وأنها كلها لا تزيد على عبء مقدور ، يجب على كل جيل أن يحمله طوعاً أو كرهاً ، حتى يخلص منه بعد حين .

والصغار لا يحترمون أحيانا من حولهم من الكبار ولا يحسون في أنفسهم دافعاً يحملهم على الإعجاب بآبائهم أو معلمهم ، ولا إلى الجد في دراستهم حتى يصيروا من بعد أشباهاً لهم ، يسرون على غرارهم . ومن الخير إذن لهؤلاء الصغار أن يحسوا أنهم إذا جدوا وجاهدوا صاروا خيراً من آبائهم ومعلمهم . ومما يحقق هذه الغاية أن يعرض المعلم على تلاميذه بعض المسائل الكبرى التي لم يتهياً بعد لأكبر العقول أن تحلها . وليس معنى هذا أنهم سوف يحلونها ، بل لعلمهم لايتيسر لهم فيما بعد أن ينظروا فيها . ففعل أحدهم يصبح طياراً أو بحاراً أو نحواً من هذا في حياته المقبلة ، ولا تتاح له فرصة للبحث في مسألة من تلك المسائل الكبرى . ولكن الفائدة المحققة من وراء عرض هذه المسائل الكبرى أن يعرف الصغار أن المعارف الإنسانية ما تزال منذ الأزل تتوسع وتزداد ، وأن آفاقها ما تزال إلى الأبد تمتد وتتجدد ، وأن ذلك التوسع هو الحافز الأول لإرادتنا ، وهو الدافع الأقوى لهممنا وذكائنا وتعاوننا .

وليس من شك في أن هذه المسائل الكبرى التي يعرضها المعلم على تلاميذه ليحفز هممهم ، ويثير حماسهم تختلف اختلافاً عظيماً بحسب اختلاف التلاميذ في الذكاء والمعرفة والسن . فصغار الأطفال لا يليقون بشيء من هذه المسائل ، وأولى بهم أن يحبوها ، وحسبهم ما هم فيه من تعلم الأوليات في القراءة والكتابة ، وفيها ما فيها من الصعوبة بالنسبة إليهم . وليس من الحكمة في شيء أن تحير عقولهم بأن نعرض عليهم مشكلة كتابة الهمزة^(١) مثلاً ، وماذا يقول علماء اللغة في تيسير قواعدها . وأما الصبيان والفتيات إذا بلغوا سن الفتوة ، فإن الجدير بهم أن يلجأوا بطرف من المسائل الكبرى من حدودها العامة ، لعل ذلك يثير أخیلتهم ، ثم تعرض عليهم بعض مسائل صغرى تتحدى ما عندهم من النجابة . ففي سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة تبدأ الأذهان في التفتح ، ولهذا تكون تلك السن أصلاح أوقات الحياة لوضع أسس التفكير في مثل هذه المسائل .

(١) غيرت المثال بما يناسب التعليم عندنا . (المترجم)

فلعلك مثلاً تجد الفرصة سانحة لعرض شيء من مسائل الفلك الكبرى ، أو مسائل الاقتصاد العويصة . فلو سألتك تلميذ يوماً لماذا لا تحترق الشمس وتنفى ، كانت تلك فرصة لبناء أساس الاهتمام بعلم الطبيعة الفلكية ، لعل ذلك السائل يكون يوماً أحد المبرزين في ذلك العلم . وإذا سألتك آخر عن قيمة العملة المتضخمة كانت تلك فرصة للتحدث في الاقتصاد الدولي ، وهكذا في غير ذلك من العلوم ، كالجراحة والإحصاء ، وما إليها .

والتلاميذ في مثل هذه السن جديرون بأن تعرض عليهم بعض مشاكل ليفكروا فيها ، فإن هذا يقربهم من الحياة ، ويجعلهم يتعرفون صعابها ، ويلبسون جانباً من خشونتها ووعورتها . فينبغي أن يجروا على التماس الحلول للمشاكل العويصة ، بأن ينظروا في جوهرياتها ويميزوا عرضياتها . وهذا هو الوقت الذي يخرج الصغار ليلتمسوا جوانب الحياة التي سوف تلقاهم بمصاعبها وتواجههم بمآزقها . فالنقود يحتاج إليها لما يلزم للناس ، فكيف يحصل الناس عليها ؟ والأعمال المختلفة لا بد للحياة منها ، فمن هم الذين يقومون بها ؟ وماذا يدفعهم إلى القيام بها ؟ وسلطان الدولة ، من ذا يملكه ؟ ومن ذا يصرفه ؟ وكيف نحول بين صاحب السلطان وبين إفساد الحكم والطغيان ؟ وهكذا يستطرد المعلم في دروسه حتى يتيح للتلاميذ أن يتحسسوا ميادين الحياة .

وهذه السن كذلك تهيب الصغار لإدراك معاني الفنون وقيمتها ، فالموسيقى مثلاً ، ما هي وظيفتها ؟ أم هي تسلية مجردة من كل غاية ؟ أم هي تقصد إلى غاية ؟ وما تلك الغاية إن كانت ؟ والتصوير الجيد ما هي مميزاته ؟ والأفلام الحسنة ماذا يفرق بينها وبين القبيحة ؟ وإذا تحدثت عن الأفلام فذلك لأنها قد حلت اليوم في محل التمثيل المسرحي لأكثر الناس ، وإذا شئنا أن نتحدث عن الأدب التمثيلي ، كان لا بد لنا أن نتحدث فيما يراه الناس في أشرطة السينما لا في المسارح .

وأما التلاميذ المتقدمون في الدراسة ، فلا غنى لهم عن الإلمام بكبريات المسائل المتصلة بموضوعات دراستهم ، فإنها تتصل اتصالاً وثيقاً بما يدرسونه كما أنها تخلق لهم أنماط أفكارهم ، وتسدد اتجاه حياتهم .

والإلمام بهذه المسائل الكبرى لا تكفى فيه الإشارة البعيدة ، بل ينبغى أن يكون وصفا قريبا لما بلغت الإنسانية فيها من المعرفة ، وبيان المواضع التى أصبحت منها مستقرة لا تحتمل كثيراً من التجديد أو الإضافة فى وقتنا هذا ، والمواضع الأخرى التى ما تزال محل النظر والمراجعة بين الباحثين ، ثم بيان الخطوات الجديدة التى قطعها العلماء فى سبيل التقدم ، وماذا انتهى إليه بحثهم فيها ، وأى المسائل قد انتهوا فيها إلى الحقائق ، وأيهما ما يزال قائماً تحت البحث ، وأيهما قد أعجز الباحثين واستعصى عليهم . وإنه لما يطيب للتلاميذ أن يعرفوا شيئاً عن البرزين من العلماء والمفكرين فى مواضيع دراستهم ، وشيئاً عن صفاتهم وأحوالهم وسيرة حياتهم ، وما هم فيه من الأعمال المتممة لبحوثهم . فالشباب يشعر دائماً فى عالمه الصغير بالوحشة والخيرة ، وإنه لما يؤنسهم ويهديهم أن يحسوا أنهم جزء من العالم الأكبر .

والعلم القدير إذا كان معه مجموعة من التلاميذ النجباء لا يعجزه أن يهتدى إلى أمثل الطرق ليرسم لنفسه ولهم خطة يتم بها تعليمه ، ويثبت آثاره بالطرق الثلاث التى أشرنا إليها ، وإن كانت إشارتنا هذه لا تخلو من الافتراض والتكلف . ولسنا نقصد من وراء هذا الحديث إلا أن نشير إلى الطريق بغير أن نحددها ، وحسب المعلم أن يدرك شيئاً واحداً وهو أن تثبيت المعارف بهذه الوسائل من أهم ما يرمى إليه . فإذا هو بين لتلاميذه ماذا يريد ، فإنه يستطيع مع تلاميذه أن يبلغوا ما يريدون فى يسر ، ويكون ذلك عوناً لهم على تبين معالم الطريق معاً فى وضوح . فهم يتبادلون الأسئلة فى أثناء السير ويشيرون من بعيد إلى القمم التى ما تزال محجوبة وراء الضباب ، تدعو القادرين على تسنم ذروتها وكشف المحجوب من الهضاب والأودية وراء ضبابها . هذا هو السبيل الأمثل فى التعلم ، فإذا اهتدى إليه المعلم خرج بتعليمه عن حدود التلقين والتحفيظ وأصبح تعليمه أشبه بمغامرات إنسانية ، يشترك فيها جمع من الأصفياء ، تضمهم زمالة إنسانية ، يتعاهدون فيها على التبصر والتفكير .

كبار المعلمين وتلاميذهم

للمعلمين على الإنسانية فضل أى فضل ، فإن منهم من كان لهم فى التاريخ أعظم الأثر . ولندكر أن كثيراً من الهبات العظمى التى وهبها البشر للمدنية لم يكن مما وهبه لها الساسة ولا المخترعون ولا أصحاب الفن ، بل كان مما وهبه لها المعلمون . ولهذا كان حقاً علينا أن نقف حيناً عند ذكرى بعض العظماء من المعلمين ، لنرى ماذا صنعوا وماذا وهبوا لهذه الحياة ، فهذا حق ينبغى لنا أن نقدمه بين يدي حديثنا التالى عن الطائفة الأخرى من الذين يقومون بتعليم الناس كل يوم فى زحمة الحياة فى أيامنا هذه من أمثال الكتاب ، والأطباء ، ورؤساء العمال ، والآباء ومن إليهم . فالمدنية الغربية تستمد أهم أصول تعليمها الحديث من المعلمين القدامى وأهمهم فلاسفة اليونان ثم أنبياء العهد القديم .

وكان أثر فلاسفة اليونان أشمل وأقوى ، وأكثر تنوعاً وتغلغلاً فى الحياة ، فليس يزيد عليه إلا أثر تعاليم المسيح عليه السلام . ولسنا فى هذا الكتاب بصدد التحدث عن مادة التعليم نفسها ، لأن القصد الذى تقصده إنما هو طريقة التعليم . وطرق التعليم فى المدارس والجامعات فى بلاد الغرب متصلة أوثق الاتصال بطرق فلاسفة اليونان الذين كان شعارهم تحكيم العقل والمنطق . وإذا كنا نعجب بما جاء على لسان الأنبياء والرسل ونحبه لأنه من عند الله ، فإننا نعرف أن الأنبياء الذين يوحى إليهم يستمدون قوتهم من الله ، ويصلحون شئون الحياة بقوة معجزة فوق قوى البشر ، وإن الحياة لا تستغنى بعد ذلك عن المصلحين الذين يواصلون هداية الناس ويعلمونهم جيلاً بعد جيل بقوة عقولهم البشرية .

وقد عاش فى بلاد اليونان فى القرن الخامس قبل الميلاد جماعة من نوابغ المفكرين والمحدثين ، وهم الذين كانوا يسمونهم السوفسطائيين ، ومعنى ذلك باليونانية من تكون صناعتهم المحكمة . ولما كانت كل صناعة مبتدلة ، فقد هبطت قيمة أصحاب صناعة

الحكمة في أعين الناس ، لأنهم كانوا يرتزقون ببيع سلعتهم العقلية ، كما يرتزق أصحاب الصناعة والتجارة بما يحترفون به . ولهذا بدأ الحكماء من أيام سقراط يسمون أنفسهم الفلاسفة ومعناها باليونانية « محبو الحكمة » ، يريدون بذلك أنهم يحبونها لذاتها ولا يتكسبون منها . وما زال العالم إلى اليوم يفكر فيما كان يفكر فيه أصحاب صناعة الحكمة ، ومن ذلك أنهم كانوا أول من تكلم في الأخلاق وهل مقاييسها مطلقة أو هي مقاييس اصطلاح عليها الناس في حياتهم ، كما أنهم أول من تكلم في العدالة وهل معاييرها ثابتة أم هي معايير يفرضها السادة على الرعايا وهكذا . على أن هؤلاء المفكرين عنوا بزخارف الجدل والنقد الهدام ، ولم يكن لهم أثر عميق في التعليم أو الهداية . كانوا لا يزيدون على مرتبة المتحدثين والخطباء وكل ما نعرفه عنهم لا يزيد على قول بليغ أو بيان بديع ، وكان أكثر أحاديثهم في جماهير الناس ، فهم أسلاف خطباء الجماهير الذين نعرفهم اليوم ، ممن يحبون البلاد الكبرى ، ويلقون فيها الخطب الرنانة التي تأخذ بمجامع القلوب بروعتها وحسن وقعها ، وما يتخللها من الفكاهة العذبة والأمثال السائرة ، وإن كان معناها واحدا لا يكاد يتغير .

وكان أصحاب صناعة الحكمة يرتزقون من أحاديثهم هذه كما يرتزق خطباء الجماهير اليوم ، ويصيرون مثلهم الأجور السنية ، ويعد صيتهم في الآفاق ، ويشير الناس إليهم بالبنان ، ويهتفون بأسمائهم في إعجاب ، ويتلقونهم بالتكريم والتبجيل في كل مكان يحلون فيه . ولكن ثمة فرقا كبيرا بين القدامى والمحدثين من هؤلاء الخطباء أصحاب صناعة الحكمة ، وذلك أن القدامى كانوا يدعون العلم بكل شيء ، ويحاضرون الناس في كل فن وكل علم ، ولو سألمهم سائل أن يتحدثوا عن أمر لم يترددوا ولم يرفضوا ، بل صعدوا المنابر مطمئين واثقين بأنفسهم ، على أنهم مع هذا كله كانوا لا يزعمون أنهم يعرفون بما لا يعرف الناس ، بل كان كل ما يمتازون به أنهم أحكم تفكيراً وأحسن تعبيراً . وهذا يجعلهم أشباه كتاب الصحف الذين يستطيعون أن يكتبوا المقال الرائع في أي موضوع جديد يعرض لهم ، بغير أن يتعرضوا فيه للحقائق الدقيقة أو المعارف العميقة .

ولعل أروع مثال للمحدثين من صناع الحكمة هو برنارد شو^(١) وإن كان لا يلقى آراءه البديعة في خطب رنانة ، بل يجمعها في كتب مطبوعة . فإن أسلوبه لا يجارى في إمتاعه ، وفنه لا يجارى في بيانه . وهو في ذلك مثل صناع الحكمة القدامى يبهز العقول جميعاً بأسلوبه الممتع ، بغير أن يقنع أحداً برأى من الآراء . وهم مثله كذلك في أنهم كانوا يسوقون أقوالهم جزافاً وتعسفاً ، ويموهونها بطلاء مزخرف من البلاغة الخلابة . فليس لأحد من هؤلاء جميعاً سواء القدامى منهم والمحدثين إلا نصيب ضئيل من الآراء النافعة ، ولكنهم فازوا بالإعجاب والشهرة والتقدير ، من أجل تعرضهم للآراء الموروثة القديمة وتزييفها وتفنيدها ، على أنها تقليد وضى لا يستند على أساس من العقل . وهم جميعاً سواء في خصلة أخرى وذلك أنهم يقبلون الحق باطلاً ، والباطل حقاً ، بمهارتهم في الجدل ، وتدققهم في الحديث . وقد يحلوهم أحياناً أن يدافعوا عن وجه من الرأى في الصباح ، حتى يظهروا صحته بحجة دامغة وفصاحة بالغة ، ثم يعودون ليدافعوا في المساء عن الوجه الآخر من الرأى عينه ، بحجته الدامغة وفصاحتهم البالغة ، حتى يظهروا بطلان ما زعموه حقاً من قبل . ولو شاء أحد أن ينازلهم في رأى أو يجادلهم في حجة ، لما استطاع معهم إلى شيء من هذا سبيلاً .

وكان لأصحاب صناعة الحكمة مع هذا فضل على التعليم في طريقتهم هذه التي وصفناها ، كما كان لهم أثر سيئ فيها . فأما أثرهم السيئ فيرجع إلى أنهم كانوا من أصحاب الهدم والنقض ، ما يزالون يضربون بمعاولهم في أسس كثير من القيم العظيمة الموروثة وكثير من الآراء القديمة القويمة . وكثيراً ما أزاغوا تلاميذهم وضلوا أحلامهم ببيانهم الرائع وحلولهم معهم على تحطيم ما كانوا يؤمنون به ثم تركوهم حائرين لا يستطيعون أن يقيموا لأنفسهم عقيدة جديدة يؤمنون بها في حياتهم الخاصة أو حياتهم العامة . ولكنهم مع هذا علموا قومهم اليونان شيئاً لم تتعلمه أمة أخرى من الأمم المحيطة بهم ، وذلك أن الفكر الإنساني أعظم قوة في حياة الإنسان . وهذا هو السر في أن اليونان كانوا يجالون الفكر وييجلون المفكرين ، وقد بقى أثرهم هذا باقياً من بعدهم إلى يومنا هذا .

وقد كان سقراط في نظر بعض قومه أحد هؤلاء السفسطائيين ، من أصحاب صناعة الحكمة ، ولكنه كان في الحق أبعد الناس عن أن يكون منهم ، بل لقد كان يسئ الظن بهم ، ويعارضهم أنى استطاع أن يعارضهم .

وما كان أعظم الفارق بين سقراط وبين أصحاب السفسطة ! كانوا يجوبون آفاق بلاد اليونان ، على حين كان سقراط لا يبرح أثينا ، ولا يفتأ يحدث أبناءها . وكانوا يعدون الخطب الطويلة وما يزالون يلقونها على الناس ، على حين كان هو لا يعنى إلا بأن يسأل الأسئلة . وكانوا يأخذون العطايا الجزيلة على ما يقولون ، ولكن سقراط كان يأبى أن ينال أجراً على تعليمه ، فعاش فقيراً ومات فقيراً . كانوا يرفلون في أبهى الحلل ويظهرون في المحافل كأنهم في زينة مهرجان ، ولهم الأتباع والخدم ، ويحشدون حولهم من يهتف بأسمائهم للدعاية ، على حين كان سقراط لا يلبس إلا أخشن الثياب ويمشى حافياً ، عليه عباءة ، وكان يعيش من كده ، فهو بناء من أسرة عمال . وكانوا إذا ألقوا محاضرة أعدت لهم الأبهاء الفسيحة ، على حين كان سقراط يحدث الناس على قارعة الطريق ، أو في المجمع العامة حيث كان الشباب يذهب ليمارس الألعاب في ساعات العصر ، وحيث كان السكحول يذهبون للتفرج وتزجية الفراغ تحت أشعة الشمس . وكان يقول عن نفسه إنه يعيش بين الناس ليعلمهم التفكير وإن كان في ذلك مثل ممرن الألعاب فهو لا يجري ولا يصارع ، ولكنه يعلم الناس أن يحسنوا الجرى والمصارعة .

وأكبر ما بين السفسطائيين وسقراط ، أن الأولين يدعون لأنفسهم الإحاطة بالعلم كله والقدرة على الكشف عن كل سر ، على حين كان سقراط يقول إنه لا يعرف شيئاً ، ولا هم له إلا أن يبحث عن المعرفة . فإذا كان السفسطائيون أول المحاضرين ، فإن سقراط أول المعلمين ، وكان ابتكاره وتفنه أعظم أصالة وأعمق أثراً . فمن أيسر الأمور أن يسمع الناس محاضرات أصحاب صناعة الحكمة ، وما أكثرها في قاعات المحاكم في أيامنا هذه ، إذ ينبرى الخطباء بأفانين من أساليب البلاغة ، ليقنعوا الحلفين ويستميلوهم إلى مآربهم من الأحكام . وما أكثر هذه الخطب في المسارح إذ ينبرى

الممثلون بأفانين من الأقوال في مواقف شتى ، فيمثلون تارة مآسى الملوك والأبطال ، ويمثلون تارة أخرى أدوار الآلهة أو نخباء الأقدار ، ويتبارون في محاورات خالدة أبد الدهر . ثم ما أكثر هذه الخطب في محافل الجماهير إذ يستطيع من يشاء أن يخطب في الشؤون الخطيرة التي تتصل بمصائر الأمم . وأما سقراط فقد أدخل على الإنسانية طريقة مبتكرة في التعليم ، كان يستخدم فيها الأحاديث المعتادة ، ولا يخرج فيها عن المجتمع الذي يعيش فيه بمدينة أثينا . لم يخفل يوماً بالخروج من وطنه ولم يعتمد أن يرتحل في البلاد ، بل إنه لم يمكن بارعا في الحديث ، ولم يؤثر عنه قول مأثور أو مثل سائر ، أو عبارة جزلة طلية . كان يدع أكثر الأحاديث لغيره ولا يزيد نصيبه منها على توجيه الأسئلة .

ولكن توجيه الأسئلة فن عسير لا يقاس به الانطلاق في الخطب ، ولا أدل على هذا مما يعانيه المحقق في القضايا إذا أراد أن يصل إلى الحقيقة بأسئلته . وكان سقراط يلقي أسئلته على صنوف مختلفة من الناس من تلميذ المدرسة إلى صاحب الأعمال الثرى ، ومن أوساط الناس في الرأى إلى الغلاة الثأرين على الأوضاع القائمة . كان لا يبالى من يعرض عليه سؤاله أن يكون رفيعاً أو وضعياً ، شريفاً أو ذمياً ، عدواً أو صديقاً ، راضياً عنه أو متكرراً له . وكان لا يفرق في تعليمه بين الفنان البارع والجندى الجاهل ، ولا بين الأصيل من أهل المدينة والغريب الوافد عليها . ولا شك أن مساءلة مثل هذه الصنوف المختلفة والعقول المتباينة من أشق الأمور وأعقدها ، ولكنه مع هذا قد استطاعها . (وقد شابهه في هذه الحصلة معلم آخر من أصدق أتباعه وهو « اجناش لويالا » مؤسس فرقة اليسوعيين ، وكان هو الآخر يتحدث الناس بما يناسبهم ، كأنما يلقي كل فرد منهم بشخصية تلامه ، فيكون أحياناً ممحاً وأحياناً صارماً ، ويكون مع البعض جاداً ، ومع الآخر معابثاً) .

وكان سقراط قبيح المنظر ، غير مصقول المعاملة ، وإن كان بطبيعته مهذباً . ولكنه استطاع أن يتحدث إلى أقوى أهل عصره عقلاً وأعظمهم ذكاء ، وأن يظهر لهم أنهم مثله لا يعرفون شيئاً .

وكان لسقراط طريقة خاصة في حوارهِ ، من ذلك أنه كان يبدأ دائماً بإعلان جهله ،

فيشجع بذلك من يحاوره على إجابته ، ليبين له ما غاب عنه ، مع علمه بذكائه . ومن ذلك أيضاً أنه كان مرناً عظيم المقدرة على الداورة في المناقشة ، فكان بذلك يلعب طريقة تفكير من يتحدث معه ، ويلأثم بين تلك الطريقة وبين أسئلته ، حتى يصل إلى غايته معه . وهو يمتاز فوق هذا بقلب طيب ونفس سمحة ، فكان يصبر على الحديث ولا يمل ، وإذا ضاق محدثه بالمناقشة أو عنف عليه ، لم يشعر ضيقاً ولا غضباً .

ومن أمتع ما يمكن أن تطلع عليه من روائع الأدب بعض الفصول التي تصور محاوره سقراط إذا تحدث إلى أحد الأذكياء من صعاب المراس الذين عرفوا بالتعصب لآرائهم ، فإن محدثه يرشقه بسهام متوالية ويغمره بفيض سيال من أقواله وحججه ، حتى يخيّل إلى القارئ أنه قد أخمّ الفيلسوف ولم يدع له سبيلاً إلى معارضته ، فإذا سقراط ينبرى له متظاهراً بالتردد ، فما يزال به حتى يكشف الغطاء عن حجته ، ويزيل عنها غشاء الوهم الذي خلعه خصمه على الحجة ببلاغته ، ثم ما يزال يتبع من وراء ذلك جوهر الحقيقة ، حتى يستخرجها بسؤال بعد سؤال ، حتى لا يستطيع محدثه إلا أن يقر بخطئه ويلزم الصمت لا مرغماً ولا مقهوراً ، ولكن مقتنعاً بالحقيقة نفسها .

فسقراط كان معلماً حقاً ، وآية ذلك أنه أنجب تلاميذ نوابغ . ومن أعظم تلاميذه أفلاطون منشىء المدرسة المعروفة باسم (الأكاديمية) ، وكان قصده منها أن يواصل البحث الذي وجهه إليه أستاذه . ويمتاز أفلاطون بأنه قضى حياته معلماً باحثاً ومؤلفاً في مسائل الفلسفة . وكان يجعل كل مسألة في صورة محاوره ، ويصدر في كل محاوره عن آراء معلمه . ولسنا نعرف في التاريخ تلميذاً جازى أستاذه بمثل ما جازى أفلاطون أستاذه سقراط . فقد كان في خلقه فذاً ، وكان في آرائه الفلسفية أصيلاً مبدعاً ، ولكنه مع هذا آثر أن يبقى طوال حياته مستظلاً بأستاذه ، مظهرًا لشخصيته ، سالكا طريقته في كل كتبه إلا كتاباً واحداً ألفه في أخريات حياته . كان لا يكاد يذكر اسم نفسه في محاوره من المحاورات ، ولم يتحدث عن نفسه إلا مرتين اثنتين . ولعله لم يقصد بالمحاورات التي ألفها سوى أن يسجل طريقة سقراط في التعليم بالمحادثة ، متحريراً في ذلك أن يثبت أقوال أستاذه وأصداء نبراته .

فسقراط يبدو في محاورات أفلاطون شاباً يتجرد لمشاهير السفسطائيين في عصره ،

وينالهم في ميدانهم . وهناك يظهر لنا شابا يغشى المحافل المرحية ، فتحيط به زمرة من أذكي الشبية بين شاعر وناشئ أو عالم أو سياسى ، وهو يحفز الجميع إلى التفكير ، ليستخرج خير ما فيهم من لمحات الفكر والرأى ، مشرفا عليهم جميعاً ، مسيطراً على كل ما هناك من ينابيع البلاغة والخيال الرائع . وهو يظهر لنا مرة ثالثة إذ يغشى محافل الرياضة في (الجنناز) فيتحدث إلى اللاعبين الشبان وآبائهم الكهول ، ثم مرة أخرى إذ يعترض السائرين في الطريق يسألهم ويحاورهم في أمر من الأمور أو يلقي زائراً غريباً من مشاهير البلاد الأخرى فيناقشه في مسألة . وأفلاطون يصور أستاذه وهو يستخرج البراهين الهندسية من عبد صبي لا يعرف شيئاً من العلم ، ثم يصوره وهو في آخر عمره شيخاً في السبعين ، يحدث القضاة الذين يحاكمونه ويدافع عن نفسه ثابتاً هادئاً ، يعلم أهل أثينا كيف ينبغي للانسان أن يثبت على ما يؤمن به ، ولا يفتن عنه ، حتى إذا ما حم القضاء وأوفى على أجله ، لم تذهله رهبة الموت عن محاورة من حوله في خلود الروح . وسقراط في كل هذه المواقف يجمع بين الثبات على المبدأ ، والصمود للغاية التي وقف حياته عليها ، وهى البحث عن الحقيقة ، وبين المرونة العظيمة التي جعلته يلائم بين نفسه وبين أنماط شتى وطبقات مختلفة من الناس .

ولكن أعجب العجب أننا لا نعلم على وجه الدقة ماذا كان سقراط يعلم . فإننا نعرف طريقته في التعليم حق المعرفة ، ولكننا لا نعرف إلا قليلاً بما كان تلاميذه ومحدثوه يتعلمون من محاوراته . فقد روى عنه تلاميذه أشتاتاً من التعاليم ، كل منهم يحكى ما عرف منها ، فالشاب زينوفون يعرفه قبل أن يرحل إلى الشرق ليصير جندياً مغامراً ، وهو يروى في مذكراته التي كتبها فيما بعد بعض ما تعلم منه ، ويصفه بأنه كان طليعة ظريفاً . وإن كان لا يخلو من الغرابة والمضايقة . فكان يستطلع كل شيء وينتقد كل شيء ، ويتعسف أحياناً في نقده . وحكى عنه (أريستياس) وهو تلميذ آخر فقال إنه كان يهدم بنقده العنيف كل ماثور من الفضائل ، وينكر كل مستقر من القيم الروحية ، ويدعو الناس إلى التحلل في حياتهم من كل الأوضاع المألوفة ، حتى لا يتبعوا إلا أهواءهم ، ولا يطيعوا إلا غرائزهم . وقد كتب أفلاطون نفسه ،

أول ما كتب ، بعض محاورات أثبت فيها أن سقراط لم يبرهن على شيء سوى أن الناس جميعاً لا يعرفون شيئاً ، وأن قصارى مراتب الفضيلة إنما هي المعرفة . ثم كتب بعد ذلك محاورات أخرى تبين أن سقراط بعد أن هدم بنقده المبادئ المألوفة والأوضاع المستقرة ، أخذ ينشئ من عنده مذهباً متشعباً من مبادئ جديدة . وكانت وسيلته إلى إقامة هذا المذهب الجديد أن يسأل محدثه ولا يطلب منه إلا أن يجيب قائلاً لا أو نعم ، ثم ما يزال يحاوره ، حتى يلجئه آخر الأمر إلى الإقرار بالرأى الذى ينتهى إليه . وقد عزا المتأخرون بعض هذه الآراء إلى أفلاطون نفسه ، ولا يدري أحد هل هي حقاً آراؤه أم هي من آراء سقراط . والظاهر أن الأستاذ وتلميذه قد اشتركا في تكوينها وتحديدها معاً ، وذلك أن سقراط لم يصورها واضحة في الصورة التى نقلها عنه أفلاطون ، وإلا لكان التلاميذ الآخرون قد حفظوها كذلك ونقلوها عن أستاذهم . ولا يمكن أن يكون أفلاطون هو صاحبها وحده ، فإن الفضل فيها راجع إلى تأثير أستاذه سقراط في تعليمه وتوجيه عقله .

ولا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن أستاذاً كبيراً مثل سقراط لا يستخدم طريقته في المحاورة بغير أن يكون له هدف مرسوم معلوم . فلسنا نشك في أنه كان في محاوراته يرمى دائماً إلى إظهار أفكار معينة ، وإيضاح آراء محددة ، يؤمن بها ويصدر في كل أسئلته عنها . فإذا كان لم يبين هذه الآراء صراحة ، ولم يكون منها مذهباً واضحاً متكامل ، فإن تلاميذه الأفذاذ قد استطاعوا أن يجمعوا شتاتها ، وقيموا لها قواعدها . فتعليم سقراط مثل من أقوى الأمثلة التى تدل على مقدرة الأستاذ في الإيحاء بآرائه ، وبثها تضميناً لا تصريحاً . والإيحاء بالرأى قد يكون أقوى أثراً من التصريح به ، بل إن الرأى الذى يجهر به المعلم مجرداً مطلقاً ، قد يتبدد ، ولا ينفذ إلى أذهان تلاميذه . وأما الرأى الذى يصدر عن التلاميذ من أثر إيحاء الأستاذ وإثارته لأذهانهم فإنه يكون في العادة أعمق في نفوسهم وأقوى .

وقد كان أفلاطون في تعليمه أبداع نظاماً وأوضح قصداً من أستاذه ، فأما نظامه ، فلا أنه أنشأ مدرسة جعلها مقر تعليمه ، ولم يسر على سنة أستاذه في التعليم على قوارع الطرق . وكان لا يقبل في مدرسته إلا بامتحان يظهر حقيقة التلميذ وهل هو أهل

للدراية ، وجعل لمدرسته أصولا محدودة ، لا بد للتلاميذ أن يلزموها ، فكانت أشبه الأشياء بصومعة رهبان ، أو ندوة باحثين . وأما وضوح قصده ، فذلك أنه لم يفعل مثل أستاذه ، فيتعرض لكل من يلقاه ويأخذ في محاورته ، بل كان يحصر همه مع الطائفة المختارة من تلاميذه ، ويلقى عليهم دروسا يعدها لهم ، بدلا من أن تكون أحاديثه عفوا بحسب ما تهىء الفرص له ، وكانت تلك الدروس تبلغ أحيانا مبلغ العسر الشديد على تلاميذه . ولم يكن أفلاطون عاملا كادحا كما كان أستاذه ، بل كان من أبناء السادة السراة ، جمع بين الغنى والنباهة ، وكان شاعرا بالطبع في شبابه ، وناسكا زاهدا طوال حياته . وكان من رأيه أن التعليم لا ينبغي أن يكون مباحا للجميع ، وأن الأولى بالمعلم أن يقصر همه على تنشئة نخبة مختارة يوالها بعناية ، ويبلغ بها القصارى . وهو الذى ابتكر فكرة الامتحان ، ولهذا كان تعليمه يهدف إلى غاية محدودة . وكان من بين تلاميذه الأمير الصغير (ديونيس السرقسطى) وهو فنى بليد خامل بطبعه ، فأراد أن يجعل منه ملكا فيلسوفا . ولكن ذلك التلميذ لم يصر إلا طاغية جبارا . وكان من تلاميذه كذلك (أرسطا طاليس) ، وهو نابغة عبقرى ، لعله كان أبرع الخلق جميعا وأصفاهم ذهنا وأرجحهم عقلا منذ كان البشر . وعلم أفلاطون ماث آخرين من النوابغ الذين تعلموا عليه من كتبه وهى من أبداع الآيات فى فن التعليم .

وطريقته فى كتبه أن يصور أستاذه سقراط إذ يلقى على أحد أصحابه أو تلاميذه مسألة ، فيبدأ بإلقاء السؤال هادئا كأنه لا يقصد شيئا من ورائه ، ثم يجمع الأجوبة ويعقب عليها بسؤال جديد ليسين ما يبدو من التناقض بينها ، فما يزال يسأل حتى يستبعد من الأجوبة ما لا يعقل ، ومن الأحكام ما لا قيمة له ، ثم يعرض الحلول الأخرى ويناقشها شيئا بعد شيء ، على هدى العقل وحده ، معرجا على فنون شتى من المعارف ، مستأنسا بكل معروف من العلوم ، حتى يصل بعد حين إلى النتيجة المحتومة التى ما كان أحد يحسب أنه كان يهدف إليها عندما ألقى سؤاله الأول ، وما كان يستطيع أن يصل إليها إلا عن طريق مناقشته المهادئة المنطقية . هكذا كان سقراط ، أو على الأقل هكذا يصوره لنا أفلاطون . فهو يعرض كل خطوة من

حجته عرضاً لا يستعين فيه بغير العقل والمنطق ، ولا يلجأ إلى سند من عقيدة مسيطرة ، أو رأى مفروض ، وسيله في المناقشة دائماً أن يخلص الحجج من كل زخرف لفظي ، وكل فكرة مستمدة من وراء المعقول . وأنت إذا قرأت هذه المحاورات تراها صادقة ناطقة بكل ما تنطوى عليه ، كأنك عابرسيل عرجت في سيرك على حلقة يتوسطها سقراط ، فتستمع إلى ما يدور فيها من المناقشات والمحاورات ، ولك إذا شئت أن تحكم على المتحدث بالمخادعة أو المداورة ، ولك في كل لحظة أن ترى رأيك فيما يقوله سقراط أو من معه . لك إذا شئت أن تحكم على الأستاذ أنه دجال ، وأن من يحيطون به قوم مخدوعون مفتونون بما يقول ، بل إن من الناس من يرون هذا الرأي ، ولست أغالى إذا قلت إن كل من يقرأ (قوانين) أفلاطون يرى مثل هذا الرأي .

فالحق أن تعاليم أفلاطون في السياسة كانت مما لا تفره الديمقراطية من كل رأى سخيض ضيق الأفق ينتهى إلى الفساد والشقاء . ولكن هذا لا يهمنا لأننا لا نتعرض هنا لآرائه في ذاتها بل لطريقته في تعليم هذه الآراء . فطريقته طريقة ظريفة تستند إلى الحوار المقنع ، الذى يحس فيه القارئ دائماً أنه يستمع من خلال المحاورة إلى سؤال سقراط ولا يسعه إلا أن يتخذ لنفسه موضع المسئول فيجيب قائلاً « نعم . هذا محقق » ، مع أنه سؤال كان لا يمكن أن يخطر له من تلقاء نفسه . وهذا الأسلوب في المحاورة إذا كان مفيداً في شئون المنطق والعقائد والأخلاق ، فإنه في مسائل السياسة ينتهى إلى نتائج خطيرة . هو أداة من أقوى أدوات البحث التى اهتدى إليها عقل الإنسان ومن أفيدها في مسائل المنطق وما وراء الطبيعة أو الأخلاق ، لأن الحوار الهادئ والمناقشات اللطيفة التى كتبها أفلاطون عن محاورات سقراط تسوقك معها بغير أن تشعر إلى الوجهة التى توجهك إليها ، فتحسب أنك تفكر بنفسك مع أنك تفكر بما يوحى إليك ذلك الأستاذ الذى مضى منذ ثلاثة وعشرين قرناً . وطريقة سقراط كما وصفها أفلاطون مثل رائع يظهر في وضوح أن موضوع الدرس شيء وطريقة الأداء شيء آخر يختلف عنه . فلسنا اليوم نرضى عن شيء من الآراء التى عبر أفلاطون عنها ، ولا يمكن أن نؤمن بها ، ولكننا لا نملك إلا

أن نعجب بالطريقة التي كان يعلم بها . فقد علمه أستاذه سقراط أن طريقة الحوار بالحجج الهادئة المعقولة لا يعدها شيء في أساليب التعليم ، لأنها تقتنع الناس وتغيرهم وتجعلهم يؤمنون بما ينتهون إليه من الرأي ، فالأسئلة أولاً ، ثم مناقشته الأجوبة ، والاستطراد فيها حتى يهتدى العقل إلى نتيجة مقنعة . فإذا كنت وحدك تراجع نفسك ، فهذه طريقتك تجادل بها العقل كأنما هو شخص آخر ، تحاوره وتحاورك وله عليك حق المساواة وحرمة المناظرة . وأما إذا كنت تجادل غيرك ، فإن المحاورة لا تكون بينكما صراعا وقتالا ، بل هي تعاون بينكما على تصيد الحقيقة ، التي ينشدها كل منكما . فكلاكما يساعد صاحبه ويسانده على إدراك هذه الغاية ، مهتديا بنور العقل والمنطق . فإذا أنت قرأت حوارا مما كتبه أفلاطون ، فليس همك أن تقتنع بما ينتهي إليه من النتائج ، وحسبك منه أن تطلع على طريقته ، وتعجب بهؤلاء الذين كانوا يعرضون حججهم مثل هذا العرض المنطقي ، الذي كان ولا يزال أعظم قوة في حياة الإنسان وأبقاها .

فلنتحدث الآن عن ثالث الثلاثة من تلك السلسلة الذهبية ، سقراط وأفلاطون وأرسطو . كان أرسطو ابن طيب ثرى ، وكان دائما يؤثر طريقة التفكير العلمي . والتحق بأكاديمية أفلاطون وهو شاب في السابعة عشرة من عمره ، وما زال بها حتى قارب الأربعين ، فلم يغادرها حتى مات أستاذه . وارتحل بعد ذلك في الأرض ، وقام بالبحث العلمي مستقلا بنفسه عدة سنوات ، ثم أنشأ مدرسة خاصة سماها (الليسيه) . وهذان الاسمان « الأكاديمية » و « الليسيه » مشتقان من اسمي شخصين كان لهما ضريحان قريبان من موزعى المدرستين . ولكن الاسمين قد أصبحا الآن علمين معروفين في العالم الغربي كله ، ويطلقان على أنواع شتى من المنشآت العلمية . فلو أن ذلك الناسك الوثني (أكاديموس) صاحب الضريح ، قام اليوم من جده ، لراعه أن يرى اسمه علما مخلدا على « أكاديمية الفنون والآداب الأمريكية » و « الأكاديمية الإيطالية » وغير ذلك من المنشآت العلمية والأدبية والفنية ، ومن فوق ذلك مئات من المدارس والمعاهد من طبقات شتى بين القديم والحديث . وكان أرسطو يرى أن التعليم والبحث العلمي صنوان لا يفترقان ، أو أنهما

وجهان من دينار واحد . وهكذا كان رأى سقراط الذى كان يعلم أصحابه وعارفه بأن يقنعهم بمشاركته البحث عن الحقيقة ، وهكذا كان رأى أفلاطون على شئ من الاختلاف عنهما . وقد تحرى أرسطو فى تنظيم تعليمه ، فكانت (الليسيه) تشبه معاهد البحث الحديثة ، إذ حشد فيها طوائف كبيرة من عينات الأحياء التى جمعها من كل أنحاء العالم المعروف عند ذلك . وكانت فرق تلاميذه تحتفل بغير شك ببحثها . وقد خلف أرسطو عدداً من الرسائل البارعة فى شئون السياسة ، وهى عصارة من النظم السياسية الكبرى التى كانت معروفة فى عصره ، قام مساعدوه باستخلاصها بالتحليل والبحث تحت إشرافه وتوجيهه .

فالكثير من تعاليم أرسطو كان على ذلك أصنافا من المناقشة البارعة ، والبحث الرفيع الذى يجرى مثله فى أيامنا هذه بالمعاهد الكبرى فى أنحاء الأرض ، تلك المعاهد القليلة التى تحتاج مع قلتها إلى الأموال الضخمة لتعولها وإلى الحرية السياسية الكاملة لتحوطها . وقد تعرض أرسطو من جراء بحثه وحرية لسخط أثينا ، فطرد منها عندما نصر دولة الإسكندر المقدونى . وتلك المعاهد تحتاج كذلك إلى بلوغ إنتاجها ذروة السمو ، ليكون ذلك باعثاً على التسامى المتصل نحو الدرى العالية ، كما تحتاج إلى المضى فى سبيلها نحو الآفاق الفسيحة التى ينتهى كل أفق منها إلى أفق جديد .

وكان أرسطو يهبط أحيانا فى تعليمه عن هذا المستوى الرفيع مع بعض تلاميذه الذين لم يبلغوا المكانة العليا من النباهة ، وإن كانوا لا يقاسون بغيرهم من الناس . وقد تخلف لنا من الآثار المنسوبة إلى أرسطو كثير مما لم يكتب بنفسه ، بل هو مما نقل تلاميذه عنه فى أثناء محاضراته ، ولعله روجع فيما بعد على كتبه . والذى يظهر لنا من كتبه أنه كان يمزج بين المحاضرة والمناقشة مع تلاميذه ، وأن المحاضرة كانت هى المتن ، وما عداها الحواشى . فكان يحاضر فى سلسلة من الفصول ويربط بينها ليجعلها بابا واحداً فى موضوع كامل ، ثم يأخذ كل واحد من تلك الفصول فيحلله ، ويعرض مافيه من المسائل ، ثم يفحص كل مسألة على حدها . ولكننا لا ندرى على وجه الدقة كيف كان يعرض ، ولا كيف كان يفحص ، فإن كتابته تنم عن أن كتبه

عبارة عن أحاديث متصلة ، يحلل فيها رأياً بعد رأى ، موضحاً ما فيها من ضعف ، ومشيراً إلى مواضع ذلك الضعف ، حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة التي تؤدي إليها المناقشة .

ولكننا لا ندرى أكان يعرض المسألة على تلاميذه ، ثم يطلب آراءهم فيها ، ويعرض كل رأى منها حتى يفرغ منه ، أم كان يعالج المسألة بنفسه ويحللها ويناقشها ، حتى يصل إلى حلها وحده . وإتنا نعلم أنه كان يعتمد في شروحه على وسائل معينة للإيضاح كما يفعل كل المجريين من المحاضرين ، وهو يشير إليها في كتبه بإشارات مجملة معتمداً على معرفة تلاميذه لها . وكان يتوسل إلى إيضاح ما يقول بعرض الأشياء والناس على تلاميذه في الفصل . ويظن بعض الناس أنه كان أحياناً يعلم وهو يتمشى في أرض المدرسة ، ومن ثم أطلق على مذهبه اسم «مذهب المشائين» من الفلاسفة ، وهذا يدل على أنه كان يحب أن يجعل تعليمه في صورة طبيعية لا تكلف فيها . ومن المفكرين من يرى أنه يكون أكثر اثتلافاً في تفكيره وفي كلامه إذا كان يتمشى ، كأنهم يرون أن حركة الجسم تحفز العقل إلى الحركة أيضاً . ولكن هذا لا يكون سوى تكلف إذا كان المعلم لا يقصد من وراء حركته قصداً . فالحركة تكون عبثاً إذا كان الدرس إلقاء وإعطاء ، لا محل فيه لتغيير القول وارتجاله بحسب المواقف المختلفة ، التي ينتقل فيها العلم مع تلاميذه .

وأرسطو كان معلماً ممتازاً ، لم يقل أحد عنه أنه كان يتكلف شيئاً ، وكتبه التي نعرفها تنطق جميعاً بأنه كان دائماً يوالى تهذيب أفكاره ، وتقليب النظر فيها من مختلف النواحي . وإنه لمن العجيب أن تعاليم مثل هذا الرجل الذي كان لا يعرف الجلود ، قد صارت في القرون الوسطى وما بعدها كأنها وحى منزل لا يتطرق إليه الشك ، ولا تتجرأ عليه المناقشة أو المراجعة ، مع أن قصده الأول من تعليمه أن يظهر للناس أن المعرفة تيار غير مستقر ، يتجه إلى الأمام دائماً نحو كشف المجهول واستطلاع أسرار الكون .

* * *

وإنه لمن أصعب ما يعانيه المعلم أن يخرج على يديه قادة الرجال ، وقد كان المهم

الأكبر لسقراط أن يخرج القادة ، ولكنه لم يوفق إلى تحقيق قصده ، وكان إخفاقه شديداً . ولم يصب أفلاطون من النجاح أكثر مما أصاب سقراط ، لأنه أخفق في تخرج قادة الرجال هو أيضاً . وكان له منافس اسمه ايسقراط ، أنشأ مدرسة لتعليم الأمراء وكان نصيبه من تخرج القادة أكبر وأعظم . وأما أرسطو فقد حاول أن يحقق هذه الغاية في تلميذه الشاب الأمير الإسكندر المقدوني ، وهو ابن ملك طاعية توصل إلى حكم بلاد اليونان كلها بوسائل الخيانة والاعتداء فلما ورث الاسكندر ملك أبيه واجتمع له ملك بلاد اليونان ، يمد وجهه شطر بلاد الشرق يريد أن يغزوها حتى يبلغ أرض الهند ويصير أكبر ملوك اليونان قاطبة .

وكان من أشق الأمور على أرسطو أن يجعل ذلك الأمير زعيماً للرجال ، وكان الإسكندر من أسرة ليست من صميم الشعب اليوناني ، إذ كان موطنها في جبال مقدونيا ، يكاد قومه يكونون من المميج الجفافة ، فكان الاسكندر مثل قومه شجاعاً مقداماً لا يهاب شيئاً ، وكان عنيفاً شديداً لا يسلس قياده ، وكان صارم العزيمة شديد الجنان ، ولكنه كان مع هذا عظيم الذكاء متوقد الذهن عظيم المقدرة على الملازمة بين نفسه وبين الحياة . هذه كلها صفات فاضلة في الأمير التليذ بغير شك ، ولكن الإسكندر ورث عن أبيه صفات القسوة الشنيعة وحب اللهو والعنف والحشونة البدوية . وكان أهل مقدونيا يشبهون الجرمانيين والأنجلوسكسونيين في القرون الوسطى ، في أنهم كانوا يفرطون في شرب الخمر ليلة بعد ليلة ، وحدث ليلة أن شرب الإسكندر عند العشاء حتى سكر وعربد ، فقتل أعز أصدقائه بطعنة حربة أثبتته في جدار مطعم قواد الجيش ، بغير أن يقترب ذلك الصديق ذنباً سوى أنه تهكم به في مزاحه . فهذا مشهد عنيف لا نسمع بمثله إلا في قصص المغامرات القديمة التي تتحدث عن قراصنة البحار في جزائر الشمال ، عندما كانت شجاعة الشجعان تقترب دائماً بالعريضة والعنف . ولا شك أن أرسطو عرف هذه الخصال في تلميذه ، وأدرك أنها لا تناسب عصره ، بل هي أقرب إلى عصور البداوة الأولى منذ ستة قرون ، وما كان يقوم على تربية شاب فيه مثل هذه الصفات لو كان من صميم أهل أثينا . ولكن أرسطو نفسه كان من أهل مقدونيا ، وكان أبوه طبيب الملك فليب أبي الإسكندر ،

ولهذا كان خيراً بطباع أهل الشمال ، وما كان ليطلب المحال أو ليطمع في شيء لا ينال ، فأقدم على قبول مهمة تعليم الأمير على ما فيه من علل ، وأدرك بشاغب عقله ما يستطيع وما لا يستطيع .

ولسنا نعرف إلا القليل النادر عن طريقته في تعليم الإسكندر الشاب ، ولكننا نستطيع أن نستخلصها إذا تأملنا النتائج التي وصل إليها في تعليمه . فما كان أرسطو ليحاول تغيير الطباع الأصلية ، فخلاها وشأنها ، إذ كان يعلم أن ميراث الآباء في الطباع يستعصى على التربية والإصلاح . وقد تعلم الإسكندر عن أبيه وأمه أكثر مما تعلم من الناس جميعاً ، فطبعه المقدوني الأصل ومزاجه الشديد العنيف ، من ميراث الطبيعة التي لا يجدي معها التطبيع . وكان ذلك الميراث المحتوم يجمع بين كثير من سجايا الخير ومن سجايا الشر ، وهو الذي حمل الإسكندر على تدمير قرية طيبة ويسع جل أهلها عبيداً ، لأنها خرجت عليه وآثرت أن تسترد حريتها بشورة قصيرة الأمد . وهذا الميراث أيضاً هو الذي جعل الاسكندر فارساً مقداماً وقائداً فذاً في عصور التاريخ جميعاً ، وملاكاً ثاقب البصيرة عظيماً . فكانت خطة أرسطو معه أن يدع طبعه الأصل على مسجته فلا يحاول فيه تغيير ما لا يمكن تغييره ، وقنع بأن يخلق فيه من المزايا ما يعرض عليه مواطن النقص وما يزيد فيه من مواطن الفضل .

وكان أول ما عمد إليه وأهم ما خلق فيه شعور المحبة والإجلال لتراث الثقافة اليونانية ، فبدأ يعلمه آداب هوميرو ، وكان موفقاً في اختياره هذه الآداب ، لأن أبطال قصص ذلك الشاعر الكبير كبيرة الشبه في طباعها بأهل مقدونيا . والشاعر يسمو بتلك الطباع ببراعة ، حتى يجعلها نماذج بديعة للبطولة في أسمى مظاهرها ، ولهذا كانت أمام الإسكندر الشاب بمثابة نماذج باهرة يتخذها لنفسه إماماً . ومن الطبيعي أن يتجه إعجاب الإسكندر إلى البطل (أشيل) ، إذ كان من أهل الشمال ، حتى زعم أنه كان من أجداده . ولما زار مدينة طروادة زار التل القديم الذي قيل إن أشيل مدفون فيه ، على مقربة من المدينة ، وأقام عنده صلاة ليمجد ذكره . وكان يحمل أينما سار نسخة من كتاب هوميرو راجعها أستاذه أرسطو بنفسه . وقد روى عن الإسكندر أنه قال مرة إنه يحسد أشيل لأن الشاعر الكبير خلد ذكره في ملحمة .

ولا شك أن الإسكندر كان يرى نفسه صورة ثانية من أشيل ، وأن روح ذلك البطل عادت في شخصه إلى الحياة لتجعله يستأنف مغامراته في الشرق ، ويفتح بلاد آسيا القديمة ذات الغنى . (ومما يجدر ذكره هنا أن أميراً آخر من أمراء الشمال وهو شارل الثاني عشر السويدي تأثر بمثل هذه التربية ، فتعلم في شبابه على ترجمة حياة الإسكندر المقدوني ، وكان يحملها معه أينما سار ، وكان يرى في نفسه خليفة للإسكندر .

ولما فرغ أرسطو من تثقيف الفتى الأمير بأشعار هوميرو بدأ يملأ قلبه إعجاباً بالشعراء الآخرين من أدباء اليونان ، وبالمظاهر الأخرى من الثقافة اليونانية . وقد بلغ من إعجابه بالآداب والفنون أنه عندما دمر مدينة طيبة لم يرض أن يمس بيت (بندار) شاعر الأمراء وتركه قائماً للذكرى . ولما اتسع ملكه آخر الأمر ، ونضجت تجربته في السياسة ، عرف أن دولته الشاسعة التي تضم أشتاتاً من الأجناس والأمم ، لا يمكن أن تبقى بعده ولا يكون لها صفة توحيدها ، أو رباط يجمع بينها ، إلا إذا وحدتها علاقة متينة دأمة أبقى على الدهر من السياسة والقانون والسلطان ، وهي علاقة المدنية اليونانية . فكان ينشئ المدائن في كل صقع يصل إليه ، ويجعلها على نسق مدائن اليونان ، وكان ينشر فنون اليونان وعلومهم ولغتهم وآدابهم وعاداتهم وتجارتهم في كل مكان تخفق فيه أعلامه . ولم يكن قصده من ذلك بلوغ المحال من توسع شعب اليونان وتوزعه على كل تلك الأرض ، بل كان يرى أن ذلك خير الوسائل لإنشاء مدينة واحدة تشمل الأرض جميعاً .

وقد أنشأ في مصر مدينة الاسكندرية ، وكانت من أحب البلاد التي أنشأها إلى نفسه ، وجعلها مدينة عالمية عظمى تختلط فيها أمم الشرق والغرب ، تجمعهم وتغمرهم ثقافة اليونان . (وقد بقيت تلك المدينة العظمى من بعده ، وما تزال إلى اليوم تحمل اسمه وتضم أبناء الشرق والغرب في رحابها) .

ولقد مضى من بعد الإسكندر أجيال بعد أجيال ، وأصبح الإنجيل بعد أربعة قرون يتلى على المنابر باللغة اليونانية ، ويكتب بكتابتها ، وعمرت دولة الروم أطول ماعمرت ، وبلغت أوج عظمتها بين ربوع الشرق الأدنى ، الذي سادته مدينة اليونان . وكان الفضل في ذلك كله لرسالة الثقافة التي بعثها أرسطو على يد الإسكندر .

وكان أرسطو لا يستطيع أن يروض بنفسه ذلك الأمير الشامس ، فإنه كان يقضى أكثر أوقاته في الصيد أو العراك ، ثم لم يلبث طويلا حتى ذهب مع الجيش إلى القتال . ولو كان أرسطو ممن يؤمنون بالديمقراطية لما استطاع أن يشرب نفس الإسكندر روح الفضائل الديمقراطية ، ولو حاول ذلك لأخفق أشنع الإخفاق ، ولأبعده الأمير عن بلاطه . فكان مقصده الأوحـد أن يعلمه أهم فضائل الملوك ، وهو الكرم أو ما يسميه أرسطو بعظمة الروح . وهذا الذى تعلمه الإسكندر على أرسطو ، هو الذى جعله يندم أشد الندم بعد أن قتل صديقه (كليتوس) . وقد سمع الإسكندر مرة وشاية عن طبيبه أنه يتآمر على دس السم له ، فدعاه إليه وسأله أن يجهز له دواءه ، ثم تناوله منه وشربه وهو يعد يده إليه بالحطاب الذى يحوى الوشاية ليقراه ، ولو كان أبوه الذى سمع بالوشاية لبادر إلى تعذيب الطبيب متى داخله الشك فيه . وهذا الروح عينه هو الذى جعله يكرم مثوى حظيات ملك الفرس عندما وقعن فى أسره ، مع ما كلفه هذا من عناء فى كبـح جمـاح نفسه فى ساعة الانتصار . وما تزال صور الإسكندر البديعة باقية على قطع النقود والنقوش المتخلفة من عصره ، تبرز فى مظهره معنى الألمعية والأريحية التى ألقاها أرسطو فى روعه ، وهو المعنى الذى جعله يخلد على صفحات التاريخ رمزاً للبطل فى عصر الفروسية .

* * *

وأما الأستاذ الأعظم للعالم الغربى ، فهو السيد المسيح الناصرى عليه السلام ، وكان تعليمه مستمداً من رسالات الأنبياء العبرانيين . وقد ورد فى بعض كتب العهد القديم ذكر « أبناء الرسل » ، والمقصود بذلك طوائف من الرجال يجتمعون حول رجل صالح ، ويعتزلون الناس ، يأخذون عنه أحاديثه ، ويسيرون على نهجه ، ويستمدون من وحيه . وإنا نعرف فى بلاد الشرق بعض قادة الفكر مثل غاندى ، تحيط بهم طائفة من الصحاب ينقطعون للأخذ عنهم . وكان للسيد المسيح جمع مثل هذا وهم الحواريون ، ومن قبله كان ليحيى المـعمـدان أتباع ، هـجـروا ديارهم ليلوذوا به ويأخذوا عنه . وقد كانت المسيح فى أول أمره أحد أصحاب يحيى ، قبل أن يبعث نبياً .

وكان السيد المسيح حجة في تفسير التوراة وإن كان لا يتكلم لغة العبرانيين مع أهله ، لأن تلك اللغة صارت من قبل ميلاده بقرون لغة الكتاب والآداب ، وبعدت عن ألسنة المتخاطبين ، وما زالت كذلك إلى عهد قريب . وبدأ منذ صغره يقرأ في التوراة كما كان شأن الأطفال النابهين من قومه ، فقرأها بالعبرانية القديمة الأصلية ، ثم درس التفسير والتأويل والتحليل ، وهي من أصعب الدراسات وأعقدها ، وتشتمل على ما ألفه علماء الدين وفرعوه عن القوانين القديمة ونبوءات الأنبياء . وكان أول ما نعرفه عنه بعد ميلاده ، أنه كان مكباً على الدراسة في معهد بيت المقدس ، وكان عند ذلك صبياً في الثانية عشرة ، ولكنه كان يجادل أهل العلم في مسائل التفسير ، ويناقش فقهاءهم في الشريعة وشعائر الدين . وقد حكى عن نفسه فقال إنه كان يرى الدراسة فرضاً واجباً عليه وأنها أولى به من الحياة مع ذويه . هكذا كان ابتداء أمره في درس أصول الدين ، وتأمل ما فيها قبل أن يتبهاً له التحليق فوق آفاقها . وقد نبغ كثير من الناس بفضل دراستهم العميقة في بحوث التوراة ، ولكن أحدهم لم يبلغ شأو المعلم عيسى المسيح عليه السلام .

وكانت تعاليمه ذات جانبين لا يقل أحدهما عن الآخر في خطورته ، وهما يتصلان أوثق الاتصال ، أولهما أنه كان يعلم تلاميذه الحواريين الذين نعرفهم بأسمائهم ، والآخر أنه كان يعلم قومه ويهدي كل من يلقي إليه السمع ويفتح قلبه للهدى . وكان الحواريون يلازمونه ولا يفارقونه ، ويستمعون إليه ولا تفوتهم منه إشارة أو حركة ، فكانوا يذبلون جهدهم في وعى ما يسمعون من أقواله ، والتأدب بما يرون من آدابه . صاحبوه في البحر ولم يبالوا العواصف ، وساروا معه إلى بيت المقدس وأقاموا العيد معه كما يحتفل المؤمنون في أعيادهم . ولكنهم لم يقبض عليهم معه ، ولم يعذبوا ولم يعاقبوا ، لأن اليهود الحاكمين حسبوا أن أصحابه هؤلاء لا يلبثون بعده أن يتفرقوا ويخمدوا . ثم شهد الحواريون عذابه ورووا للعالمين شهادة رفعه إلى السماء بعد ذلك ، وكانوا هم الذين أقاموا المسيحية بعده في بيت المقدس ، وحفظوا سيرة حياته .

وكانوا جميعاً من الفقراء والعامة ، من أهل البساطة والصلاح ، ولو أراد السيد المسيح أن يختار من علية القوم لسارع إليه الكثيرون من العظماء والعلماء بالدين

ولغة اليونان وتاريخ العقائد ، وكان أحد هؤلاء (نيقودموس) واحداً من أتباعه ، ولكنه آثر أن يختار حواريه من بين البسطاء الفقراء ، لأن رسالته إنما كانت للفقراء والضالين ، وهم عامة الناس . طى أنه مع هذا كان يعلم جمهور الناس كما فعل في الكنيس . كان يقرأ أولاً قطعة من آيات الكتاب كما يفعل علماء الدين ، ثم يأخذ في شرحها وتفسيرها . فالتقيس في أيامنا هذه عندما يقرأ قطعة من الكتاب ، ثم يلقي على الجمهور موعظة مستمدة منها ، مفسرة لها فإنما يتبع سنة علماء الدين القدامى ، وهى السنة التى انتقلت إلى أوروبا وأمريكا مع المسيحية . ولكن السيد المسيح كان يلقي مواعظه في البراح ، ويجمع حوله الناس يأتون إليه من كل فج عميق ، ويسرون وراءه أزماناً طويلة لا يعبأون بالجوع والعطش ، وليس لهم من هم إلا أن يستمعوا إلى ما يقول ، ويتأملوا ما يفعل . ومن الواضح أنه كان أحياناً لا يلقي على أصحابه مواعظ ولم تكن له خطة ثابتة ولا طراز معين . فلم تكن رحلته تشبه رحلة المبشرين الذين يجوبون الأرض على خطة موضوعة وبرنامج مجهز ، ولم تكن تشبه رحلة السفسطائيين أصحاب صناعة الفلسفة ، الذين سبقوا ذلك العهد بخمسة قرون ، ولا رحلة الإنجيليين في وقتنا هذا . كان يلقي أحاديثه حيث يتفق له أن يجد مجالاً للحديث . فتحدث مرة من سفينة إلى جمع طى الشاطئ ، وكان موعظته الكبرى طى تل صغير ، وقد جلس بين أصحابه والناس منتشرون من حوله . وكانت دروسه في فقه الدين على طريقة العلماء في الكنيس غير منمقة ولا مكتوبة ، كما يفعل العلماء ، بل كانت أحياناً لاتشبه دروس الفقهاء ، إذ هى أقرب إلى نقد ما تعارف عليه اليهود في شعائرهم وعقائدهم . ولقد بلغ من سخط اليهود عليه يوماً أن أحاطوا به بعد أن ألقى حديثه في الناصرة وأرادوا أن يقتلوه . ولكن أحاديثه للعامة في براح الأرض كانت تقع أحسن وقع في نفوسهم ، فما زال أتباعه يتضاعفون وما زال أثره يتزايد في الناس يوماً بعد يوم إلى يوم القبض عليه . فلما ذهب إلى بيت المقدس ليحتفل بعيد انقصح استقبله الناس أفواجا بقلوب مؤمنة ، ونفوس مستبشرة . وفي الإنجيل لمحات تبين السر في حب الناس له ، وذلك أنهم كانوا يأتون إليه ويستمعون منه أحاديث أصيلة صادرة من فكر ثاقب ، لا يشبه في شئ ما يحدّثهم به الفقهاء ، من الأقوال التى لا تزيد على تفسيرات مطولة لنصوص

مبهمة غامضة ، وحلول مصطنعة لأسئلة عويصة متكلفة ، مثل ذلك السؤال الذى وجهه إليه يوما أحد الصدوقين عن امرأة تزوجت من سبعة أزواج واحد بعد واحد ، ثم لقيتهم بعد ذلك فى يوم القيامة . كان السيد المسيح لا يعبأ بمثل هذه الترهات الصغيرة ، ويعمد إلى أن يحدثهم عن أنفسهم ، ويعظهم بما ينفع فى صلاح حياتهم . كان يعرف كل ما جاء فى الكتب وكل ما قاله العلماء فيها ، وكثيراً ما كان يستشهد بذلك فى أحاديثه ، ولم يؤخذ عليه يوماً أن شيئاً من ذلك غاب عنه أو أخطأ فيه . ولكنه سما فوق ذلك كله ، وعلا إلى آفاق أخرى ، ليخطو بقومه خطوة جديدة أوسع مما عرفوه من قبل ، وليأتى لهم بدين جديد يريد به أن يزيدهم هدى وإيماناً .

ونستطيع أن نستخلص من سيرته فى الإنجيل أن طريقته فى التعليم تعتمد على أربعة أصول أولها أحاديثه .

كان السيد المسيح يتحدث أينما سار فى بلاد فلسطين ، ولكن المأثور من هذه الأحاديث ليس بالكثير . والصفة الغالبة على هذه الأحاديث التى نعرفها أنها رسالة عفو الساعة ، لا يسبقها إعداد أو تنظيم . فلا نكاد نجد فيها استرسالا فى حجة . فهى لا تحتوى على مقدمات مرتبة ، تنتهى إلى نتائج محددة . ومن أمثلة هذا موعظته على الجبل فإنها تبدأ أول ما تبدأ بغير مقدمات فتستهل بعبارة وجدانية لا تدعمها إلا حجة مثلها وجدانية . ثم يلى ذلك عبارات مثلها تتكرر سبع مرات أو ثمانية ، ثم يعدل الحديث بعد ذلك إلى سلسلة أخرى من جمل لا يرتبط بعضها إلى بعض بنظام واحد ، وقد تكون الجملة الواحدة منها فقرة مستقلة بذاتها .

فإذا نحن تأملنا هذا الحديث لم نجد فيه ما يمكن أن نسميه حديثاً بالمعنى المعروف الذى يبدأ بتقديم الفكرة ثم يستطرد على خطة مرسومة حتى ينتهى إلى نهاية مقصودة تحدث أثرها آخر الأمر فى السامع . فالذى نراه فى ترجمة الإنجيل أن الأحاديث تنقسم إلى فقرات ، كل منها آية . والذى نفهمه من هذا أن السيد المسيح كان يلقيها على هذه الصورة . فكان عليه السلام يجلس ، ويحيط به تلاميذه ليستمعوا إلى ما ينتظرون من أقواله ، حتى يحفظوها عنه ، والناس فى أثناء ذلك ينظرون إليه ليروا ماذا يكون منه . وهو لا يقف بينهم ، ولا ينظر إلى وجوههم ولا يلقى عليهم

خطبة احتفل بإعدادها ، بل يدع الناس وشأنهم ويبقى حيناً صامتا حتى ينطق بما يوحى إليه وهو جالس ، كالمعلم بين أطفاله .
فهو يقول مثلاً :

— « طوبى للمساكين بالروح لأن لهم ملكوت السموات » .

ولا يمكن أن تصور أنه استمر بعد هذا يتحدث بغير انقطاع ، فأغلب الظن أنه عاد إلى صمته حيناً آخر حتى تستقر الكلمة الأولى في القلوب . وهذا ما كان لأن تلك الكلمة بقيت محفوظة في الصدور سنين طويلة ، قبل أن تكتب في كتاب . وبعد حين يبدأ بالحديث مرة أخرى فيقول : « طوبى للحزاني لأنهم يتعزون » . ثم يعود إلى الصمت حيناً قبل أن يستأنف الموعظة . هكذا كان السيد المسيح ينطق بأحاديثه التي طالما ردها في قلبه سنين طويلة في مدة الأرهاص والاستعداد التي تسبق الرسالة .

وهذه الطريقة في التعليم غريبة علينا نحن ، لأنها من قبيل الحكم والكلم الجامع . وفي آداب الغرب أمثلة من هذا الصنف ، ولكن الآداب الشرقية حافلة بها . ففي الإنجيل نماذج شتى من هذه الكلمات الجامعة ، كما نجد في سيرة أيوب إذ جاء إليه أصحابه ليواسوه في مصائبه ، فأقاموا عنده أسبوعاً كاملاً لا ينطقون له بكلمة ، ثم أخذوا بعد ذلك في التحدث إليه عن المصائب . ونحن إذا تأملنا حديث أيوب أو أحاديث أصحابه الثلاثة ، لم نجد بينها رابطاً يربطها في حجة واحدة أو سياق واحد ، بل يقول كل منهم ما يعن له ويصوغه في صياغات مختلفة ليؤكد ما يقصد من قوله . والبارات كلها أقرب إلى عبارات الشعر وصوره وأسلوب بيانه . ولسنا نتصور أن أمثال هذه الأقوال تجري كما تجري الأقوال المعتادة إذ يأخذ بعضها بأعقاب بعض ، بل ينطق بها القائل متمهلاً متأملاً ، ويقطع ما بينها بوقفات طويلة تجعلها أوقع في الأسماع .

وهذا القول يصدق كذلك على أقوال الأنبياء الواردة في التوراة ، مثل أحاديث حزقيال وأرميا ومناجاة أشعيا البارعة . فإذا شئنا أن نقرأها على وجهها الصحيح

حق يكون لها وقعها في النفوس كان لا بد لنا من قراءتها في أناة كما نطق بها أصحابها .

ويقول علماء الإنجيل إن الكتاب المقدس لم يدوّن إلا بعد حين طويل من أيام الرسالة وصعود المسيح ، ولهذا فليس من المنتظر أن يكون ما جمع من آياته قد نقل قطعاً كبيرة . يقول بعض هؤلاء العلماء إن أكثر الآيات قد جمعت مفردة . وقد يكون هذا صحيحاً كما أن العكس قد يكون صحيحاً ، فإن دراسة الأدب في بلاد أخرى تدلنا على طرق رواية الماثور من الأقوال والحكم ، وأن بعض القصائد الطويلة قد تروى مشافهة من جيل إلى جيل في صورتها الأصلية ونظامها الأول . والأحاديث التي وصلت إلينا بالرواية عن السيد المسيح قد تكون في صورة آيات قصيرة مفردة ، وقد تكون في صورة أحاديث طويلة مثل حديث الجبل الذي ذكرناه من قبل . فالظاهر أن حديث الجبل وأمثاله من المواعظ هي أصح ما وعاه تلاميذ السيد المسيح في صدورهم من الأحاديث المتصلة الطويلة ، وكان السامعون يعون مجمل المواعظ وعيا دقيقا ، إذا كانت قصيرة ، وأما المواعظ الطوال فإنها قد تشمل على آيات كثيرة ولا يمكن أن ينسى السامعون كل ما فيها ، بل لا بد لهم أن يذكروا شيئا منها كما يذكرون كثيراً غيرها .

وقد وكد كثير من علماء الدين المحدثين هذا الرأي في وصف الطريقة التي كان السيد المسيح يتحدث بها ، ومنهم الأستاذ (تدرى) بجامعة (ييل) والأستاذ (برنى) بجامعة أكسفورد ، وكلاهما يثبت أن السيد المسيح كان يتكلم اللغة الآرامية .

وقد ترجم الأستاذ (برنى) أشهر أحاديث السيد المسيح إلى تلك اللغة ، فوجد أنها تصير فيها عبارات موزونة تشبه ما في لغاتنا من الحكم المنظومة ، كما نقول مثلاً :

لا تكن لنا فتعصر ولا يابسا فتكسر

وهي تشبه كذلك ما جاء على لسان الأنبياء في التوراة من الأقوال الشعرية ، ومن رأى هذا العالم أن هذه الآيات في اللغة الآرامية تمتاز فوق وزنها الشعري باتقان قوافيها ، فإذا كان هذا صحيحاً ، جاز لنا أن نقول إن مواعظ السيد المسيح

كانت في أصلها موزونة على صورة تجعل حفظها يسيراً ، وأنه كان يلقيها متمهلاً مرتلاً ويفصل ما بينها بوقفات طويلة حتى تحدث وقعها في النفوس أولاً ، وحتى يمكن أن تثبت في الذاكرة ثانياً .

من ذلك كله يمكن أن نقول إن السيد المسيح كان لا يلقي مواعظه في صورة أحاديث متصلة طويلة ، كما تفهم عادة من لفظ المواعدة ، بل كان يلقيها في ترتيل وتنظيم ، ويبرز ما فيها من حكم موجزة في أسلوب يسهل على السامعين حفظها ، وهي طريقة أتقنها السيد المسيح على طوال السنين ، واتخذها وسيلة لتعليم قومه وهداية الناس .

وأما الدعامة الثانية لطريقته فهي وثيقة الصلة بالدعامة الأولى ، وذلك أنه كان ينطق بالآية الواحدة ثم يقف بعدها . وكانت هذه الأقوال تسترعى أسماع تلاميذه ، لأنهم يعلمون أنها صادرة عن عقله الراجح بعد تفكير طويل ، ولأنها تصدر إليهم من صميم قلبه ، ولا يستطيع أحد غيره أن يأتي بكلمة منها ، وما أحرأهم لذلك أن يحفظوها ويعوها في أعماق صدورهم . والمأثور عن المسيح أنه كان يقول هذه الكلمات في مواقف معينة ، فمنها موقفه إذا سئل عن مسألة ، إذ كان تلاميذه يعرضون عليه أحياناً ما يطلبون الهداية فيه ، إذا أبهم عليهم أمر من الأمور ، وعجزوا عن تبين وجه الحق فيه ، كما كان غيرهم يلجأون إليه ليصرهم بالحق إذا لجت بهم الحيرة في شأن من الشؤون . وكان يجيبهم عما يسألونه فيه بهذا الأسلوب في صورة آيات بينات . وقد كانت هذه الطريقة وسيلة حكاء الشرق مثل الحكيم الصيني كونفوشيوس ، إذ كان يؤثر أن ينطق بحكمة إذا سألته سائل في أمر من الأمور .

وكان خصوم السيد المسيح يعتمدون إحراجة أحياناً بإلقاء الأسئلة عليه ، كما كان دأب علماء اليهود إذ يختارون المسائل المشككة لإحراج من يريدون إحراجة . وكانوا يقصدون من ذلك أن يحاولوا إظهار جهل السيد المسيح بشريعة اليهود ، أو بالخروج على أصول الديانة . وقد ورد في الإنجيل كثير من هذه الأسئلة ، مثل سؤالهم عن المرأة الزانية ، إذ قالوا : « موسى في الناموس أوصانا أن مثل هذه

ترجم ، فإذا تقول أنت ؟ » فصمت حيناً لا يجيبهم ثم قال بعد أن أَلحوا عليه : « من كان منكم بلا خطيئة فليرجعها أولاً بحجر » .

وكان السيد المسيح أحياناً يتحدث عن أمر إنسانى ليعين لسامعيه وجه الحق فيه ، وهذه الأحاديث تغلب عليها نعمة التعليم واضحة . فما رسالته إلا رسالة إرشاد وهداية ، فلا ينبغي لها إلا أن تكون واضحة حاسمة بين الحق والباطل . ومن أمثلة ذلك أن تلاميذه رأوا الناس يأتون إليه بأطفالهم ليمسح بيده عليهم تبركاً منهم به ، فلم يعجبهم ذلك وعنفوا عليه الآباء . فما كان من السيد المسيح إلا أن عاتب أصحابه وبين لهم أن اللجنة إنما أعدت للذين يشبهون الأطفال في بساطتهم وطيبة قلوبهم ، ثم أخذ الأطفال بين ذراعيه وباركهم أمام أعين أصحابه . وكان أحياناً يجعل درسه في صورة قصة تعجب السامعين ، وتقع في نفوسهم ، ولكنها تنطوى على عظة في أمر دينهم أو دنياهم . ولم يكن يعقب على القصص في بعض الأحيان بذكر ما يقصد منها ، بل يدع ذلك لمن حوله يلحون من ثناياها ما ينطوى فيها من المواعظ . وكان مغزى تلك القصص في العادة عميق الدلالة ، يتناول مسائل شتى عويصة ذات معان دقيقة ، ومدارج مختلفة ، وقد يكون فيها إشارات لا تخطر على البال ، وقد لا يسهل إدراكها على الأفهام .

ومثل هذه المعانى لا يمكن إيصالها إلى النفوس إلا عن أحد طريقين ، فإما عن طريق التفصيل والتطويل والاطناب في الشرح والإيضاح ، وإما عن طريق التشبيه والمجاز بعرض صورة توضح المعنى . والطريق الأول يضعف المعنى بتعاريفه وتلايفه ، وأما الطريق الثانى فإنه يأخذ بالألباب ويثبت واضحاً في الأذهان ، وهذا هو أسلوب السيد المسيح . وقد كان في ذلك يشبه أفلاطون إذ كان يستخدم القصص الشعرية ، والصور الرائعة لإيضاح المعانى التى لا يمكنه البرهان عليها ، أو إثباتها في الأذهان بالحجج وحدها .

والدعامة الثالثة لطريقة السيد المسيح في التعليم أنه كان يعتمد على الأفعال والصور أكثر من اعتماده على الأقوال . فقد علم أن الصورة الواحدة تغنى عن ألف كلمة ،

وأن الناس أسرع إلى التعلم إذا مارسوا الأعمال أو إذا رؤوا غيرهم يمارسها . ولهذا كان يعتمد في تعليمه إلى ضرب المثل بالأفعال التي تدل على المعنى المقصود منها ، فالأفعال عنده إشارات للمعاني ، أو شعائر يقصد منها ما وراءها من الدلالة . ومثل هذه الإشارات كثيرة في حياته كما فعل بالمرابين إذ طردهم من الهيكل بالسياط ، وكما فعل عندما جرى إليه بالمرأة الزانية فأطرق إلى الأرض ، وجعل يخط بإصبعه في التراب . ونحن إذ نقرأ وصف هذه الإشارات يتبادر إلى أذهاننا ما كان يقصد منها كأننا نراه وهو يوصي بها وما يزال الناس إلى اليوم يحيون سنته في أنحاء الأرض .

وكانت دعائمه الرابعة في تعليمه نشر الدعوة ، وذلك أنه بعث تلاميذه إلى أنحاء فلسطين لنشر ما تعلموا منه ، بعد أن آنس منهم تمام العلم والمقدرة . وهذا مثل نادر بين المعلمين ، وإن كانوا من الرسل والأنبياء ، فإن كثيراً منهم لا يرضون إلا بأن يعلموا كل طائفة على حدها . هكذا فعل سقراط إذ كان يذهب إلى الناس فيلقى أسئلته على كل من يلقى ، وكان له تلاميذ كثيرون يحذقون طريقته ، ولكنه لم يبعث واحداً منهم لينشر مذهبه . وهكذا فعل أفلاطون ، إذ كانت له مدرسة يذهب إليها التلاميذ ليتعلموا ، ثم يخرجون بعد ذلك لينشئوا لأنفسهم مدارس أخرى . وهكذا فعل أرسطو إذ جعل في مدرسته صنفين من التعليم ، أحدهما للخاصة من تلاميذه النجباء ، والآخر للعامة من الناس . ولم يكن أحد من هؤلاء يبعث تلاميذه رسلاً في الأرض لينشروا مذهبه ، ولسنا نعرف شيئاً عن هذه المذاهب إلا مما تخلف لنا من الكتب التي دونت فيها محاوراتهم ومحاضراتهم ، وهي البقية التي وصلت إلينا من أعمالهم مع تلاميذهم .

ولكن الأثر الكبير الذي أحدثه تعليم السيد المسيح في الناس يرجع إلى تلاميذه الذين درّبهم على نشر الدعوة في الأرض ، والسير على سنته في تدريب رسل آخرين ليوصلوا نشر الدعوة . فكل مبشر وكل داعية من أتباع المسيحية ، إنما يسير على سنة السيد المسيح في نشر تعليمه عن طريق بث الدعوة ، إذا هو تحدث إلى العمال أو الفلاحين في أقاصى بلاد الشرق والغرب ، وإذا هو اغترب في المجاهل ، أو تجول في المدن والقرى . فهذه السنة في نشر الدعوة بإيقاد الرسل للتعليم قد بقيت جيلاً بعد

جيل على مدى قرون طويلة منذ بعث السيد المسيح أتلاميذه المختارين ليبشروا بالمسيحية في أرض فلسطين .

وكان من بين تلاميذ السيد المسيح يهوذا الاسخريوطى وهو الذى أعان عليه أعداءه من حكام اليهود ليقبضوا عليه . وكان السيد المسيح يعلم ذلك لأنه لمح إلى تلك الخيانة فى حديثه يوم العيد فى عشاء الوداع ولم يصرح باسم صاحبها ، وإن كنا لا نسمع بتلك الخيانة ولا نجد السيد المسيح يشير إليها إلا قبيل النهاية يضع ساعات . وهذه مسألة من أهم مسائل التعليم وأصعبها ، فما هو السر فى أن المعلم الصالح يتلى أحيانا بالتلاميذ الخبثاء ؟ كان السيد المسيح رجلا من خير المعلمين وأصلحهم ، ولكن تلميذاً من تلاميذه كان من شرار البشر . فما السر فى هذا ؟

لم يكن السر فى هذا أن يهوذا لم يعرف ما كان عليه السيد المسيح من سمو ، ولم يكن عيبه فى نقص مقدرته على الفهم كما يحدث للأغبياء من التلاميذ الذين يعجزون عن بلوغ المدى لعجزهم وضعف إدراكهم . ولم تكن خيائته ناشئة من مأزق وقع فيه . ولم تكن زلة زلها كما حدث لبطرس الرسول ، بل كانت خيائته عن تعمد وإصرار فأدار ظهره إلى معلمه وارتكب الغدر عامداً قاصداً . ولننظر إلى طريقته فى الغدر عندما أراد أن يدل على السيد المسيح ويرشد إليه الذين أتوا للقبض عليه . كان السيد المسيح يدعو إلى نشر المحبة والثقة بين الناس جميعاً ، فلما جاء يهوذا إليه لم يقف من بعيد ليشير نحوه قائلاً : « ها هو ذا . . » ، ولم يقترب منه حتى يقف إلى جنبه فتكون هذه علامة تدل عليه ، بل ذهب إليه وقبله ليجعلها العلامة للذين أتوا للقبض عليه . وليست خيانة يهوذا لأستاذه مفردة فى تاريخ البشر ، فقد كان لسقراط عدد كبير من التلاميذ الأشرار الخبثاء ، ولعل أشهرهم وأكثرهم ذكاء تلميذه (القبيادس) ، وكان من أشد التلاميذ حباً لأستاذه وأعظمهم إعجاباً به ، ولكنه كان أشد الناس خيانة عندما باع وطنه كله للأعداء الاسبرطيين ، ثم عاد مرة أخرى نغان أهل اسبرطة وعاد إلى أثينا ليقم فيها حيناً ، ثم هاجر منها مرة أخرى ليخونها ، حتى قتل وهو ما يزال فى خيائته . ولم تقف خيائته عند حدود السياسة بل انه اختان ملك اسبرطة فى زوجته واختان ديارته نفسها . وكان من تلاميذ سقراط

أيضاً (كريتياس) ، وهو الذى صار أحد الطغاة الثلاثين الذين أقامتهم اسبرطة لحكم أثينا بالعسف بعد هزيمتها فى الحرب ، وكان طغيانهم وبالا على بلادهم ، إذ سفكوا دماء المئات من أبناء قومهم ، وأذاقوا العذاب لمئات أخرى ، تنكيلا بهم وقضاء على حرياتهم وكان الباعث الحقيقى على قتل سقراط هو سخط أهل أثينا على الرجال الذين علمهم سقراط وكانت نتيجة تعليمه إياهم إنكارهم لحكم الشعب . وقد كان له تلاميذ آخرون بغير شك ، ولكن الخوارج منهم كانوا هم الصفوة فى الذكاء والنجابة . ولسنا ندرى ما كان رأى سقراط فيهم ولكن أفلاطون يقول عن أستاذه انه كان يرى أنهم شبان من أصحاب السجاياء الطيبة ، لولا أنهم انحرفوا عن الخير من أثر عوامل أخرى . ولا شك أنهم منذ انحرفوا عن طريق الخير انقطع ما بينهم وبين أستاذهم بعد أن طالت محبتهم له . فما السر فى ضلال هؤلاء هذا الضلال البعيد ؟ أكان سقراط حقاً معلماً صالحاً كما وصفه تلميذه أفلاطون وغيره ، أم كان رجلاً مفسداً للشباب كما اتهمه أعداؤه .

وتاريخ التربية حافل بكثير من أمثلة هذا الإخفاق فى التعليم ، وما أقرب الشبه بين التعليم وبين مضيق فى البحر تتلاطم به الأمواج وتثور فيه العواصف ، ويتحطم فيه كثير من السفن . ففى تاريخ دولة الرومان أمثلة كثيرة تدل على هذا ، مثل الامبراطور « نيرون » تلميذ الفيلسوف (سنكا) ، وكان نيرون ابن إحدى الأميرات فلما صارت زوجة الامبراطور (كلوديوس) جعلت زوجها يتبناه ويتخذه ولياً لعهدده . ولما صار ولياً للعهد وجهت أمه إلى تربيته أعظم العناية ، وولت تعليمه إلى « سنكا » وهو من أفصح الخطباء وأبلغ الكتاب كما كان من المحنكين الدهاء بين رجال القصر . وهو فيلسوف من الرواقيين الذين كان من دأبهم التقشف والزهد والترمت فى مسالك الحياة ، والتزام جادة الواجب مع المرونة والكياسة . وكان يساعده فى تربية الأمير رجل محنك من رجال الجيش والإدارة . فعكفا على رعاية الأمير الصغير وتعهدا تربيته عدداً من السنين لم يألوا فيها جهداً مما عندهما من العلم والذكاء والتعمق . فعلمه « سنيكا » فلسفة الأخلاق حتى حذقها ، وبصره بالآداب والفنون ، ولم يرض عليه بما يرفه عنه مشقة الدرس فقد ألف له بعد موت الامبراطور رسالة هزلية مضحكة

تصور الامبراطور وهو يحاول دخول الجنة فيطرده منها حراسها . والظاهر أن هذه الرسالة أعدت لكي تكون ممرآ في ليلة الاحتفال بتتويج نيرون امبراطوراً . وقد كتب الأستاذ كذلك بعض قصص فاجعة قيل إنه قصد بها أن يرضى الامبراطور الصغير الذي كان مغرماً بالتمثيل ، فأعدها له ليكون هو الممثل الأول فيها . وكان أثر هذه العناية في تعليم الأمير حسناً في أول الأمر ، فقد كان نيرون موضع إعجاب الناس ورضائهم في السنوات الخمس الأولى من حكمه ، إذ أشاع العدل ودبر أموال الدولة بالحزم ، وكثرت في البلاة العمارة بفضل تحمس نيرون لها ، وفضل مشورة رجال حاشيته المخلصين .

ولكنه بدأ بعد هذا ينحدر منذ بلغ الثانية والعشرين أو نحو ذلك ، وكان كلما تقدمت به السن عما زاد نحو الفساد انحداراً . فعزل معلمه سنكا ، وطلق امرأته ثم قتلها ، وقتل أمه أو أمر بقتلها ، وانطلق يفسد ويشيع في الأرض الفجور والخبائث وأبعد الأخيار جميعاً عن صحبته ، وأهمل واجباته ، وحطم دولته ، وأوقد فيها نيران الثورة عليه ، ثم لم تكن له جرأة آخر الأمر على أن ينجو من الثوار بقتل نفسه . وماذا صنع أستاذه سنكا ؟ لقد أوقع به تلميذه نيرون قبل نهاية حكمه بعدة سنين وقتله كما سفك دماء كل من له فضل عليه . والذي يحيرنا في هذا أننا لا نعرف السر في انحرافه إلى الشر ، أهو أن الامبراطور كان يملك سلطاناً لا حد له ، فحمله ذلك على الطغيان ؟ ولكن كثيراً من أصحاب السلطان العظيم كانوا يحكمون بلادهم بالحزم والحكمة ، فهل كان السر أن السلطان آل إليه قبل أن ينضج للحكم ؟ ولكن نيرون أعد للحكم أحسن إعداد على يد خير المعلمين عدة سنوات . إذن فهل أساء « سنكا » تعليمه ، وأطلق له العنان في حياته ، ليكون أسلس قياداً له ؟ لم يقل أحد مثل هذا القول عن سنكا ، بل ان الدلائل تدل على أن « نيرون » تعلم أحسن التعليم على أحسن مثل الأخلاق .

وفي التاريخ أمثلة كثيرة من ذلك النوع وإن كان فسادها لا يصل في فداحته إلى ما بلغه « نيرون » من الشناعة . هناك مئات بل ألوف وعشرات الألوف من الشباب رجالاً ونساء ممن وهب الله لهم عقولاً وأجساماً وأموالاً ، ونالوا من العلم قسطاً وافراً

على أيدي أساتذة عرفوهم وعطفوا عليهم ، وأحاط بهم جو من المحبة والمودة ، ومع هذا كله نجدهم يبددون كل ذلك ويضيعونه هباء . ولو كان هؤلاء المضيعون المسرفون على أنفسهم من أوساط الناس أو أقلهم ذكاء لما بلغ الخطب مثل هذه الفداحة ، ولكن تضييع المواهب التي وهبها الله للناس وإهدار الجهود التي تبذل في تعليمهم تعود بخسارة كبرى على الأمة ، والذي يعيننا منها هنا أن نعرف السر في حدوث هذا التضييع .

هذه مسألة من أعوص المسائل التي تهتم المعلمين والآباء قبل غيرهم . وإذا شئنا أن نعرض لاستجلاء غوامضها كان أمامنا إحدى وسيلتين أولاهما أن نجتمع ما قاله الناس عنها من قبل ونفحصه ونقرن بعضه ببعض ، لنكمل ما في كل من تلك الآراء بالآراء الأخرى ، والثانية أن نبحث في ميادين الحياة الأخرى ، لعلنا نرى ظاهرة مثلها في صورة من الصور ، فيكون تفسيرها مساعداً لنا على تفسير هذه الظاهرة العجيبة في التعليم .

فأما الوسيلة الأولى فليس فيها غناء كبير ، لأن الذين حاولوا البحث في هذه المشكلة لم يأتوا بأجوبة تشفي . بل إن الأشرار الذين تتحدث عنهم لا يعرفون من أنفسهم السر الذي يدفعهم إلى الشر . فهوذا مثلاً يرتكب خيائته الشنيعة ، ويعرف أنه قد أتى وزراً كبيراً ، وأنه لا يقدر على تدارك الشر الذي وقع فيه ، بل إنه يعرف أن الرشوة التي أخذها على جنائته لم تكن هي التي بعثته على ارتكابها . ولكنه مع كل هذا لا يستطيع أن يعرف ماذا بعثه على فعلته . وأما نيرون فإنه يزعم أن أستاذه سنكا شارك أعداءه في تدبير مؤامرة عليه ، وهذا لا يزيد على تبرير لجنايته ، وأغلب الظن أنه لا يعتقد في قرارة نفسه أن سنكا قد تآمر عليه حقاً . فهل كان يبعد سنكا عن حاشيته ويقنع بعزله لو كان يعرف أنه يتآمر على قتله ؟ أما كان سنكا يستطيع أن يقتله لو شاء في أي وقت من الأوقات لمدة سنوات عدة لو كان ينوى الغدر به كما يزعم ؟

وأما القيادس فإنه لم يخلف وراءه قولاً يمكن أن نستعين به على الفحص ، وكل شواهدنا عليه هي أعماله ذاتها . غير أن أفلاطون — وهو أحد زملائه في التلمذة على سقراط يورد لنا تفسيراً نفيساً يوضح حقيقة مسأله . ولا شك أنه كان يقصد

القيادس عندما كتب ذلك التفسير . فهو يقول إن كثيراً من التلاميذ يخطئون ، وهم طوائف شتى ، منهم النابه ومنهم الحامل . ويقول إن الفلسفة موضوع صعب على الأفهام ، ولا يستطيع التلمذة فيها على مثل سقراط إلا من كان عبقرى الذكاء . فإذا حذل أحد تلاميذ سقراط وجنح إلى الشر ، كان كذلك عبقرى في الضلال لأنه يسخر ذكاه المفرط في سبيل الشر المفرط .

ولم يكن قصد أفلاطون من ذكر العبقرية هنا ذكاء العقل وحده ، بل يقصد التبريز والتفوق في كل القوى التى يهبها الله للإنسان ، لجعله فذاً ، سواء كان تبرزاً في القوى الجسدية أو القوى النفسية أو قوة الإرادة وسرعة الحاطر ، أو المقدرة على معايشرة الناس ، والظرف أو المهارة أو الجمال ، فإذا اجتمعت هذه الحُصَال في شخص سواء كان رجلاً أو امرأة ، ثم جنح إلى الشر ، كان شره خطيراً وبيلا .

ويزيد أفلاطون على قوله هذا رأياً آخر فيه كثير من الصدق ، وذلك أن تعليم النوابع المبرزين أصحاب المواهب العظيمة أمر من أشق الأمور ، لأن دوافع الشر ما تزال تعاند أثر المعلم وتفسد عليه جهده ، وهذا قول صحيح إلى حد كبير . فلو كان سنكا مثلاً يعلم تلميذه نيرون في صومعة منعزلة ، لكان جهده أيسر وأثره أسرع وأقوى ، ولكن أنى له أن يراقبه في كل لحظة من حياته ؟ ولو تأتى له أن يراقبه ، لما كان من السهل عليه أن يفعل . وكيف كان سنكا يستطيع أن يعلم نيرون ضبط النفس ، وذلك الأمير يعيش في قصر تحيط به فنون من الإغراء والترف واللهو من كل جانب ، وهو يرى كل من هناك من نساء ورجال يتهافون عليه ويتفقون مرضاته ويحنون له الرؤوس خضوعاً ، ويبيعون له كل غال رخيصاً في سبيل أهوائه ؟ ما كان سنكا ليفلح في تعليمه الرفق والحلم ، وكل ما حوله يطن بالوشاية والنميمة للإيقاع بكل كريم ، والبطش بكل غنى وعظيم ، ويوسوس إليه بنشوة الطغيان والتعذيب .

لقد صدق أفلاطون في قوله إلى حد كبير بغير شك . ولكن أهذا هو التفسير الوحيد ؟ أهذا يكشف لنا عن الحق كله ويوضح لنا الأمر كله ؟

لا نظن هذا . إن أمثال يهوذا ونيرون لا يضلون لأن الناس أضلّوهم ، ولا يوغاؤون

في الشر لأن من حولهم أغرام وأغواهم . إنهم لا يضلون الطريق ولا ينحرفون عن الجادة التي كانوا عليها ، بل ينقلبون على أعقابهم لينكسوا إلى الناحية الأخرى التي تنهاهم الهداية عنها . ليس عيبهم أنهم يهجرون أسانذتهم وينسون ما تعلموا منهم وينكرون فضائلهم ، بل العيب هو أنهم يتنكرون لمن علموهم ويتعمدون البطش بهم وتدمير كل ما يتصل بهم . فالمسألة التي نبحت عنها . هي أن نعرف السر الذي من أجله يخفق نوابغ المعلمين في تعليم الممتازين في الذكاء والصلاح .

فهل يحدث مثل هذا الإخفاق في ميادين أخرى من الحياة ؟ إننا لو دققنا النظر لعلمنا أنه يحدث .

قد قلنا فيما سبق إن المدارس العريقة ذات التاريخ الطويل والتقاليد العتيقة تخرج أحيانا بعض الفجرة العتاة . وهذا يرجع إلى نفس السر الذي نبحت عنه . فهؤلاء الفجرة ليسوا من الأغبياء ولا الحمقى ، بل هم من الأذكياء المبرزين ، وإن كانوا من الأشرار . وهم في العادة يحفظون ببعض ما خلغته عليهم مدرستهم العتيقة من المظاهر والعادات وطريقة الحديث ، وقد يحفظون كذلك بطريقة التفكير التي استمدوها من معيهم ، كما فعل قولتير إذ احتفظ بطريقة اليسوعيين الذين علموه . ولكننا إذا تعدينا هذه المظاهر أو الآثار العامة لم نجد في هؤلاء الفجرة إلا انحرافا وانقلابا . إنهم ينكرون كل ما تعلموه ، ويفسدونه ويقبلون وضعه . بل إنهم قد يرتدون على معاهدهم التي علمتهم ويعرضونها للتشنيع والسخرية ، ويتناولون تقاليدها وأشخاصها بالنقد اللاذع ، في شيء من التفصيل الذي يمل القارئ ، وما ذلك إلا أنهم يشفون بذلك غليلا في أعماق نفوسهم . فإذا كانوا ممن لا يستطيع الكتابة للناس عملوا على الإساءة إلى معاهدهم بوسائل أخرى غير الكتابة . فليس لهم من هم إلا أن يظهروا حقهم عليها ولا تكاد صورتها تغيب عن أذهانهم ، كأنهم يجمعون في صدورهم بين التعلق بها والحقد عليها .

فإذا نحن نظرنا إلى المسألة من هذا الوجه بدت لنا بعيدة كل البعد عن التفكير المعتاد وعن وعى العقل ، وكانت أقرب إلى الاتصال بالمشاعر الخفية الكامنة في أعماق النفس . فكثير من الناس يفضون المدارس التي تعلموا فيها ، والمعلمين الذين علموهم

فإذا خطرت لهم ذكرى زمن الدراسة مرة قالوا : « الحمد لله ، إنها قد مضت إلى غير رجعة » ، ولكنهم لا يقفون عند الحوادث المفردة والأشخاص الذين علموهم ، ولا يذكرون ما وقع لهم في كل موقف ، ولا ما قال لهم كل معلم ، لأن ذلك كله يضمحل في ذاكرتهم فلا يبقى منه إلا ظل حائل لا يعكر عليهم حياتهم ، ولا يؤثر في اتجاهها . فالأشرار المنحرفون الذين تبقى في أعماقهم ذكريات أيام الدراسة وما فيها من آلام وأوجاع ، وتمتلئ قلوبهم من أجل ذلك حقناً وحقداً ، إنما يعانون مرضاً نفسياً شديداً كامناً في أعماق قلوبهم .

فما هي المظاهر التي تتجلى فيها هذه الأمراض الدفينة ؟ هما مظهران أحدهما ثورة التلميذ على معلمه الصالح ، والثاني ثورته على مدرسته القديمة ، هما علتان تصدران عن أصل واحد وإن اختلفت صورتها ، وذلك الأصل هو النزاع الأصيل الذي يظهر في ثورة الولد على أبيه . ولهذا كان من الخطأ أن نبحث عن منشأ هذه العلة وحدها ، بغير أن نبحث في علة الثورة التي تحدث أحياناً من الولد على أبيه مع كل ما يئذله الأب الطيب الحكيم من جهد في تربية ولده وحسن توجيهه ، فقد يفسد الولد حياته ويجلب العار على نفسه وعلى أسرته ، بأعمال حمقاء لا يقلع عنها ويصر عليها في عناد ولجاجة ، ولا يمكن أن نجد لها تفسيراً إلا بشئ واحد وهو أنه يتعمد أن يحقر أباه ويهلكه . وهذه أيضاً مشكلة خطيرة في التربية ، ولعلها أكثر المشاكل إبلاماً للآباء والمعلمين ، إذا لم تكن أخطرها ، لأنها تنطوي على سر لا يسهل إدراكه .

ولكن ما بال الولد يخرج على أبيه وهو لا يريد به طغياناً ولا يقسو عليه بل يخنو عليه ويريد به الخير ؟ هذه مسألة محزنة عسيرة على البحث والتماس العذر . فقد يكون الأب ممحاً لا يريد لابنه إلا السعادة والنجاح ، لا كما يشاء هو ، بل كما يشاء ابنه أن يكون على أية صورة يحبها لنفسه . وإذا وقع نزاع بينه وبين ابنه فإنه قد يخضع له ويخفف له جناحه ، وقد يسلم لولده ببعض الحججة ليحسم أسباب النزاع بينهما . بل إن من الآباء من لا يحدث بينه وبين ابنه نزاع في أمر خطير ، ويكون جو الأسرة بينهما صافياً هادئاً لا يبدو على ظاهره ما يعكره من المشادة أو المنازعة . ومع هذا كله قد يخرج

الولد على أبيه بغير أن يحدث ما يدعو إلى خروجه عليه ، بل قد يعصى والده ويجلب العار على أهله بغير سبب ظاهر . وقد يلج به العصيان والخروج حتى تصبح حياته كلها عصيانا وخروجا . فإذا بحثنا عن أمره لم نجد لذلك دافعا مما يحدث للشباب من إغراء النساء أو المقامرة ، ولا من أجل أنه لا طاقة له بالعمل الرتيب أو الجهد الجهد ، فهو ينحدر إلى حياة ضالة يهيم فيها على وجهه كأنه لا يقصد إلا أن يفسد نفسه ويضل بها .

هذا ما يبدو لنا من بعيد ولكنه غير الحقيقة . فمثل هذا الفتى يقصد ما يفعل ويصدر في ضلاله عن نية كامنة . فهذا التخطيط الذي يخيّل إلينا أنه عبث لا قصد له ولا غاية من ورائه ، وأنه حماقة لا عقل فيها ، أو شقاء لا هناة من ورائه ، إنما هو حقد على الأب ورغبة في إفساد حياته ، أو هو على الأقل سعى لإفساد الحياة التي تجمعها بأبيه . والولد في العادة لا يدري أنه يفعل هذا ، ولا يعرف السر الذي ينطوى في أعماق نفسه ، وكذلك الوالد لا يخطر له أن ابنه يريد به شيئا من هذا ، فكلاهما ضحية ، وكلاهما غافل عن السر الخطير ، وهما يسلمان نفسيهما لعواصف الأحداث ، وكلاهما يضيع حياته ومواهبه هباء .

وقد صور شكسبير هذا النزاع بين الآباء والأبناء في كثير من روائعه ، وهو الخبير بما في أعماق نفوس الآباء والأبناء . فهو يصور لنا في إحدى قصصه والداً يمتاز بالمقدرة والنشاط ، ويبلغ في الحياة مرتبة عليا . وهو يحب ولده ، ويرجو أن يراه يوما إلى جنبه يشاركه في تحمل أعباء السيادة . وأما الابن فإنه يصوره ذكيا ظريفا شجاعا هاما ، فما أحراه أن يعمل على اللحاق بأبيه . والأب لا يأخذ ولده بالقسر ، بل يدع له أن يختار ما يشاء ، ويلهو كما يشاء بالصيد أو اللعب ، أو غير ذلك من الطييات . ولكن الولد لا يختار من مسالك الحياة إلا أن يكون قاطع طريق ويتماذى في غيه حتى يكاد يصير إلى حالة الأرذال العتاة ، فلا يصاحب إلا كهلا ممن تعودوا الجريمة ، لا يكاد يفوق من الحُر ، ولا يكاد يعي شيئا . ويمضى الابن في حياته المشردة فلا يكاد يرى أباه الملك هنرى الرابع ، بل

يقضى كل وقته مع فولستاف الشقى الذى اختاره صاحبا وجعله فى مكان أبيه ، فينبسط إليه كما لا ينبسط إلى أبيه ويعنف عليه فى المزاح والسخرية والإهانة كما لا يستطيع أن يفعل بأبيه . والمؤلف يصور مواقف الفقى مع صاحبه فى فصل بعد آخر ، ونحن لا نزيد إلا عجباً وجهلاً بالسر الذى يضل بالفقى هذا الضلال . فماذا يجعله يؤثر تلك الحياة الشريفة على مستقبله المجيد ؟ وماذا يجعله على أن يجلب العار لأبيه ، وهو يزعم فى أقواله أنه إنما يبالغ فى الضلال ليكون ذلك أعظم لأجر توبته إذا تاب وعاد عن الضلال ؟

ولكن ذلك تبرير مزيف ، وهو لا يحس سروراً فى توبته عندما عاد آخر الأمر عن غية ، وأما السبب الصحيح فإنه لا يظهر إلا عندما تحيط المخاطر بالأب آخر الأمر ، ويرى الابن نفسه فى خطر من منافسة شاب آخر فى مثل سنه . عند ذلك يبادر الفقى إلى مساعدة أبيه ويقتل خصمه . فإذا مرض أبوه بعد هذا ذهب إليه ليجده فى غشية لا يعى شيئاً كأنه قد مات . فيأخذ عند ذلك التاج فى يده ويجعله على جبينه . هذا هو السر الذى كان يعتمل فى أعماقه وهذا هو ما كان يرجو ولم تتح له الفرصة فيه من قبل ، فاندفع بغير وعى إلى العصيان ، ولج فى شروره ، كى يجعل نفسه فى الحياة شيئاً مذكوراً ما دام لا يستطيع أن يكون شيئاً آخر ما بقى أبوه حياً . ولكنه عندما أراد أن يحس وجوده فى الحياة عمد إلى أن يكون فى حالة لا تشبه حال أبيه فى شيء ، إذ كان لا يستطيع أن يكون مثل والده ما دام حياً . فلما مات أبوه أصبح هو الملك ، وكان ملكاً عظيماً ، قوياً ، فارساً ، شهماً ، حكماً ، هماً . عند ذلك لم يطق صاحبه القديم الكهل فولستاف الذى اتخذه بديلاً من أبيه — فطرد ذلك الذى كان يخيل إلى نفسه أنه سنده ومؤنسه ، ولم يشعر فى ذلك بخلجة من الرحمة أو الأسف ، ووقع ذلك أسوأ وقع على الكهل المسكين فأورده الهلاك ، وبقي الشاب وحده ملكاً وأثبت وجوده بعد أن مات أبوه الصحيح وأبوه الآخر المستحدث .

ولا نملك إلا أن نسأل ماذا كان يحدث لو بقى الوالد حياً لمدة عشر سنوات أو خمس عشرة سنة أخرى . أكان الفقى يغير مجرى حياته ويهجر صحابة السوء ؟ ألم يكن

حرى أن يبقى في غوايته حتى يتردى في مهاوى النذالة ؟ أما كان يعتاد حياة التشرد ، ويصلب عوده معوجاً ، ويألف حياته المضطربة فلا يرضى بها بديلاً ؟ بل أما كان يخشى عليه أن يزداد ضللاً وعنفاً ، فيرتد على أيه ويعمد إلى أذاه أو إلى عزله أو قتله ؟ لقد طالما انتهى مثل هذا النزاع إلى المأسى ، وقد عاجل شكسبير شيئاً من ذلك في روايته هملت والملك لير .

فما تقدم يمكن أن نقول أن ثورة بعض التلاميذ على معلمهم الفضلاء ، وثورة بعض الطلاب على مدارسهم الطيبة إنما تنشأ من هذه البواعث والنوازع ، التي تتعلل في ثورة الأبناء على آبائهم الأبرار . وعلى هذا ففى ثورة مستمرة ، ونزاع قائم يتصل بجذور الطبائع الإنسانية . وقد وصف فرويد هذه النوازع وسماها « عقدة أوديب » ، وعزاها إلى المنافسة الجنسية بين الابن وأبيه على محبة الزوجة الأم . ولكن يخليل إلينا أن فرويد قد بالغ في هذا الشأن كما بالغ في شئون أخرى ، عندما وكد دوافع غريزة الجنس وبالع في تعميم أحكامه فيها . فقد أدرك كثير من المفكرين ذوى النظر الثاقب ما هناك من النزاع بين الأبناء والآباء ، أو بين التلاميذ والمعلمين ، ولكنهم لم يذهبوا قط إلى ربط ذلك بغريزة الجنس ، وقد لمح بعضهم أن لغريزة الجنس أحياناً صلة بذلك النزاع ، كما فعل شكسبير في رواية (هملت) . ولكن شكسبير لمح ذلك النزاع مرة أخرى ، ولم يجد له صلة بتلك الغريزة ، كما فعل في رواية (هنرى الرابع) .

وقد يقال حقاً إن ثورة التلاميذ على مدارسهم أو معلمهم لا تخلو أحياناً من شوائب تتصل بالجنس ، ولكن الدافع الأسمى في هذه الثورة لا يتصل بتلك الغريزة . والآن وقد حاولنا وصف النزاع الذى يدعو إلى ثورة الأبناء ، نشعر أننا لم ندرك من سره شيئاً . وإنه لمن أشق الأمور أن نلص ذلك الداء الذى لاحيلة فيه ولا ذنب لأحد في وجوده . ولكننا نرى حال الوالد ونحس بما يعانیه من أحزان فئأسى له ولا نكاد نلتفت التفاتة إلى الابن . ونحن نقرأ قصة هلاك سنكا ، ولا نملك إلا أن نقضب على نيرون وننكر وحشيته الشنيعة . وكلما تأملنا خيانة يهوذا للمسيح لم نستطع إلا أن نسخط عليه أشد السخط . ولكن الاصطدام الذى وقع بين جانب من هؤلاء

والآخر لم يكن إلا كارثة أصابهم جميعاً ، وإذا شئنا أن نتعرف الحقيقة كان لا بد من أن نأسى ونأسف عليهم جميعاً . لقد خان يهوذا أستاذه ، ونحن ما نزال نحزن لما أصاب السيد المسيح ، ولكن يجدر بنا أن نلقى كذلك نظرة رثاء للخائن الذى قضى سائر حياته يتجرع غصص الندم وتعذبه أشباح اليأس ، معلقا وحده على شجرة فى حقل من الدماء .

وإذا كان هذا النزاع لا ذنب فيه على أحد ، فماذا يدعوا إليه ؟ أهو من نكبات الأقدار التى تصيب الآباء والأبناء كما تصيب الوليد الذى ينزل من بطن أمه أعمى ؟ وهل تخبط الأقدار بهذه الكوارث من تخبطه وهى عشواء ، كما يصاب السائر فى الطريق بغير ذنب جناه ؟ أم هى سنة كونية تجرى فى أعنتها خاضعة لأسرار لم نستطع بعد أن ندرك كنهها ؟ أم هى متصلة بسبب إلى المعلم وتلميذه ، أو الوالد وابنه ، وعليهما يقع بعض وزرها ؟

لسنا ندرى . فعلماء النفس يوردون لهذه الظاهرة بعض التعليل ، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى رأى قاطع عنده قانونا عاما . والمعلمون كذلك يذكرون عللا لهذه الظاهرة ، ولكنها لا تخرج عن التخمين والحدس . وليس فى هذا الأمر قاعدة عامة . فمن المعلمين الفضلاء من لهم تلاميذ أوفياء ، كما لهم آخرون جاحدون . وهكذا الآباء لا يستطيع أحدهم أن يعرف ماذا تحمل له صروف الأيام ، فمنهم من قد يولد له عدة أولاد يبارك له الله فيهم جميعاً ، ثم يكون له ولد آخر يلقى ما كان يلقى اخوته من الرعاية ، ولكنه يصير إذا ما شب جباناً أو كذاباً أو خائناً أو خبائناً أو نحو ذلك مما يعكر الحياة . فما الذى جعل ذلك الإبن الواحد يشذ عن اخوته جميعاً ، مع أن الظروف التى تحيط بهم واحدة ؟

كل ما نملكه الآن لا يزيد على أن نحاول التدسس إلى قلب التلميذ الشاثر أو الولد العاق ، لعلنا نعرف ما يدور فى أعماقه .

إنه يريد أن يشعر بوجوده ، ولكنه لا يعرف ما فى طيات نفسه . فهو لا يعرف مواطن ضعفه ولا مواطن قوته ، شأنه فى ذلك شأن سائر الشبان . وإذا كان يجهل قواه الطبيعية فإنه أكثر جهلا بقواه الروحية ، وأكثر ضلالا فيها . أرايت لو أطلق

سائر سيارته تنهب الأرض منها ، وهو لا يعرف أين فراملها ، ولا يدرى كيف يدير عجلة قيادتها ، ولا يستطيع أن يهتدى إلى معالم الطريق ؟ هكذا يكون شأن الشاب الحائر مع نفسه الذى تجمجج به وهو لا يعرف عنها شيئاً . فهو يندفع فى طريقه ولا يملك إلا أن يندفع مع أنه لا يدرى إلى أين ، ولا يعرف ماذا يعرض له فى طريقه من آكام .

فإذا كان والد ذلك الشاب رجلاً ممتازاً فاضلاً ، أو كان معلمه رجلاً ألعيا قديراً ، ليس فى أحدهما عيب ولا ضعف ، كان أول ما يقع فى نفسه أن يكون مثلهما وأن يحذو حذوهما ، أو يقول آخر أن يكون نسخة منهما . ولكنه يحس فى الوقت عينه أنه إذا تشبه بهما ضاع عليه شيء كبير وهو أنه لا يكون شيئاً مستقلاً قائماً بنفسه متميزاً عن غيره . وهو أيضاً لا يمكنه أن يصير مثلهما ولا أن يساويهما كل المساواة ، لأنه لن يقدر على التسمى إلى مرتبتهما العالية . وأنى له وهو فى الثامنة عشرة مثلاً أن يتسمى إلى رزاة ابن الحس والأربعين وحكمته ؟ فما كان الشاب نيرون ليقدر على أن يحاكي الكهل الفيلسوف سنيكا . ولهذا فهو ينجح إلى أن يظهر استقلاله ويحرص على أصالته ، ما دام لا يستطيع أن يصير صورة كاملة من غيره .

فابن هنرى الرابع يقول فى نفسه إن أبى ملك — فليكن ملكاً . وما دمت لا أقدر أن أصير ملكاً مثله فخير لى أن أتميز بصفة أخرى ، فلاأخذ صورة البطل ، ولأجعل نفسى ملكاً على الذؤبان والأوغاد . وما أشبه هذا بما جاء فى التنزيل « إذ قال ربك للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا ابليس أبى واستكبر » . هكذا عصى كبير الملائكة أمر ربه وآثر أن يكون أكبر الشياطين فى النار حتى لا يعلو عليه أحد فى الجنة .

على أن ثورة الشباب لا تكون عن خطة مرسومة ، بل يعتمد الشاب فيها إلى المخالفة والجهل بالمعصية ليظهر أن له شأنًا ووجوداً مثل وجود أبيه . وهو فى ذلك يضع نفسه ويهدر قواه ، وقد يقتل نفسه بالحقيقة أو بالرمز . وهو إذا قتل نفسه أو هم بذلك لا يعدو إظهار حنقه على ضعفه بقتل صورة أبيه .

ومسئولية الآباء والعلمين عظيمة فى كل موقف من هذه المواقف التى يشور فيها

النزاع مع الشباب وهى أعظم من مسئولية الناشئين . فالأب والعلم يعرفان ما لا يعرف الشاب ، ولهما من سعة الحيلة والحكمة ما ليس للشباب . ولكن ما أشقاهم جميعاً بهذا النزاع !

وقد يمكن تخفيف حدة ذلك النزاع إذا سمح الوالد أو المعلم للشباب أن ينمو على سجيته ، ولا يأخذها أحدهما بأن يكون صورة منه ، بل يعمل على أن يكون مختلفاً عنه . فالأب مثلاً أن يصبر ولده بطرق الحياة ليختار منها ما يحلوه ، بغير أن يجعله يسير فى مواضع خطاه . ولكن على الأب أن يحذر أيضاً فى ذلك ، فإن الولد قد يتوزع بين الرغبة فى مشابهة أبيه ، وبين الميل إلى مخالفته .

وأهمل الطرق هى أن يساعد الأب ولده على أن ينمى شخصيته من جانبها بقدر من التشبه بوالده وقدر من مخالفته ، وأن يلازم بين ذلك حتى يصير مترن السكبان منسجم الجوانب .

وقد يلجأ الآباء والمعلمون إلى طريقة أخرى وهى أصعب عليهم وأقسى ، وذلك أن يعملوا على تقليل شقة الفرق بينهم وبين الأبناء ، حتى لا يشعروهم باليأس من بلوغ شأوهم فى الحياة . فعلى الكبار أن يكشفوا للشباب عن أخطاء أنفسهم ويعرفوهم بالمتاعب التى قابلوها ، والنوازع التى أفلقت نفوسهم ، بغير أن يظهرُوا أمامهم بمظهر الأبطال الذين استطاعوا أن ينالوا ما لا يستطيع غيرهم أن يناله . عليهم أن يكشفوا لأبنائهم عما كانوا يعانونه فى شبابهم مما يشبه ما يعانونه الأولاد أنفسهم . بذلك يستطيعون أن يبينوا للأبناء أنهم مثلهم ينتصرون أحياناً وينهزمون أحياناً وأن الأبناء قد ينتصرون حيث انهزموا . فإذا تبين لهم أن أبنائهم يجاهدون وينتصرون على شئ مما يعترضهم من أوصاب الشباب مما لم يسبق لهم أن جربوه كان عليهم أن يحمدهم على ذلك ويصارحهم بأنهم انتصروا فى جهاد لم يسبق لأبائهم أن خاضوا مثله ، وأن ذلك النصر كبير الأثر فى تنمية قواهم . ولندكر أن الشباب يشعر بما يشبه اليأس إذا حسبوا أن آباءهم ومعلميهم فوق كل ضعف وكل عيب ، ومن الخير لهم أن يعرفوا أن للانسانية وجوهاً من الضعف لا يخلو منها الكبير والصغير وأن العصمة لله وحده . ولكن هذا يحتاج إلى حكمة وتدبر فيما ينبغى أن يعرض على الشباب .

ولا ينبغي لنا أن نحسب أن النزاع بين الكبار والصغار شر كله بل هو خير من بعض وجوهه ، لأنه يؤدي إلى النمو . ذلك أن النزاع يحفز الطرفين المتنازعين لبذل قصارى جهدهما . فالتلميذ إذ يسأل المعلم ويعترض ويناقش ، يبلغ من التعلم أكثر مما إذا كان يتلقى كل ما يقال له في استسلام واسترخاء . والإبن الذي يعلم أنه لن يبلغ شأواً أبه إلا بالجهد يأخذ نفسه ببذل ما في وسعه حتى يصل إلى ما ينبغي ، وسيكشف له ذلك الجهد عن قوى لم يكن من قبل يأنسها في نفسه .

فالأب الحكيم أو المعلم القدير يحرك ما في الابن أو التلميذ من قوى حتى يسمو إلى مرتبته ، ولكنه في الوقت عينه ييسر له بلوغ ما خلقه الله له ، فيجعله يخالفه في وجهته إذا كان ذلك في مصلحته ، بل يساعده على أن يتفوق عليه إذا أتيح له التفوق . وإنه لمن دلائل التوفيق في طريقة التعليم عند اليسوعيين أن التلاميذ الذين يتعلمون على أيديهم لا يصيرون يسوعيين مثلهم ، وإنه لمن دلائل عظمة أفلاطون أن أرسطو تتلمذ عليه مدة عشرين عاماً ، ثم أنشأ نفسه مذهباً فلسفياً عظيماً خاصاً به ، خالف فيه كثيراً من آراء أستاذه أو عدلها . وخير تلخيص لمعنى التعليم الصحيح قول أرسطو في هذا الاختلاف بين الأستاذ وتلميذه إذ قال : « إني أحب الحق وأحب أفلاطون ولكن الحق أحب الاثنين إلى نفسي » .

لقد ذكرنا فيما سلف طائفة من عظماء المعلمين في العالم في القرون الماضية . ولكن قد أتى من بعدهم مئات وألوف من الخلفاء ، ولو شئنا أن نحصيهم عدداً لملأنا الصحائف بأسمائهم . ولو شئنا أن نتحدث عنهم لملأنا بالحديث عنهم الكتب .

وقد كان اليونان والرومان عالماً عظيماً زاحراً بينا يبيع القوة والثروة ، ولكنه كان فوق ذلك عالماً عظيماً زاحراً بآثر العلم والحكمة . وكان لنواحي المعلمين أعظم الفضل في تخليد هذه المآثر وتنميتها ونشرها في آفاق الأرض .

فلما اجتاحت قبائل الهمج بلاد غرب أوروبا وشمال أفريقيا ، تهدم البناء الاجتماعي فيها ، وتقلص ظل المعارف والعلوم ، فلم يبق من ذلك إلا أثر ضئيل في خبايا المدارس والمكتبات والأديرة ، وما زال الأمر كذلك طوال العصور المظلمة حتى أيام شرلمان ،

ثم بدأت العلوم والمعارف تعود إلى الحياة مرة أخرى ، منذ حوالي العام الألف بعد الميلاد ، وأخذت جذورها تمتد في الأرض ، وبدأت براعمها تنشق عن أوراقها وأكمامها ، وتنفض عنها غبار القرون ، وما تكس عليها من المهشم الذي لاخير فيه . ولا حاجة بنا إلى التحدث عن المعلمين أصحاب الفضل في القرون الوسطى ، لأنهم لم يبلغوا شأواً الأوائل من معلمى الروم واليونان ، لما كان يسود الغرب عند ذلك من ركود وخمول .

فلما جاء عصر النهضة ظهرت طائفة من كبار المعلمين ، وبدأت المدارس تنتشر في الأرض ، ينشئها أولو الفضل من المؤمنين بأن التعليم أكبر عامل على إحياء المدنية وإنعاشها . وقد برز في تلك الحقبة نخبة ممتازة من المعلمين نجحوا أعظم النجاح في رسالتهم ، يشهد بذلك من أنجبوا من التلاميذ الفضلاء .

فقد نشأ في بلاد إيطاليا وفرنسا وانجلترا مئات من ذوى الفضل والعلم في مدة القرن الذى جاء بعد بدء النهضة ، وكلهم أو جلهم مدينون بما أحرزوا من الفضل والعلم لأولئك المعلمين المبرزين الذين صاحبوا عصر النهضة . وقد ألقت كتب كثيرة في التربية كما ترجمت كتب كثيرة في شتى العلوم والفنون ، مثل كتاب اقليدس في الهندسة وكتب الفروسية والدين ، وآداب السلوك ، والجغرافيا والخطابة . وكان الطلاب يرتحلون من أقاصى الشمال والجنوب ومن الشرق والغرب في طلب العلم ، يبحثون عن كبار العلماء ليتلمذوا عليهم ويتعلموا منهم الكتابة والقراءة والخطابة ، ولينهلوا منهم المعارف والحكمة وأساليب التفكير والعمل والحياة . ونبع في الوقت عينه طائفة من كبار الكتاب الذين ألفوا القصص والروايات وسجلوا آراءهم في شئون التربية . وقد ذكر شكسبير في رواية هنرى الرابع أن الأمير (هال) ولى العهد كان يتلقى تربية خاصة ، تدل الظواهر على أنها كانت تعد عند ذلك ضرورة لأبناء الملوك ، كما ذكر في رواية (العاصفة) أن (بروسپرو) كان معلماً يربى بناته كما يربى الشاب الذى صار فيما بعد صهره . ويصف شكسبير أن صهر (بروسپرو) كان مثل نيرونت تلميذاً ضالاً ، لم تؤهله طبيعته الفظيعة إلى أن يستفيد من التعليم ، فآل أمره إلى الانقلاب على أستاذه في عقوق ويقول له :

« أنت علمتني البيان وحسبي من يئاني أن أستطيع هجاءك »
وقد ألف العالم رابليه قصة (جرجانتوا) المعروفة ، وبدأها بميلاد طفل عملاق ،
ووصف ما أحاط به من ظروف أفستت تربيته ، فلم يستفد من تعليمه إلا أن يسىء
استخدام مواهبه ، ثم وصف أثر التربية القويمة فيه حتى حوّلته إلى أمير عظيم .
ويجعل المؤلف ختام قصته وصف المدرسة المثلى التي تعد الشباب للحياة الفاضلة ، وهي
(دير تلم) . وميزة هذه المدرسة المثلى أن التلاميذ فيها لا يتعلمون إلا ما يريدون أن
يتعلموه ، فلا يجبرون على شيء لا رغبة لهم فيه .

وقد ألف رابليه كتاب (بانثا جرويل) ووصف فيه أميراً عملاقاً آخر ، كان
ذووه يعنون بتربيته ويبعثونه إلى جامعات فرنسا ، فيقضى مدة في جامعة باريس .
وكان له معلم خاص من رجال حاشيته اسمه (بانورج) وهو رجل يجمع بين الفكاهة
العذبة وبين العلم الواسع ، (وهاتان صفتان من صفات المؤلف نفسه) . فهو يتكلم
الألمانية والإيطالية والإنجليزية والبشكونية والهولندية والإسبانية والاندلسية والعبرانية
واللغتين القديمتين اليونانية واللاتينية ، ثم ثلاث لغات أخرى من مخترعات خيال
المؤلف . وهو يحسن الكلام بهذه اللغات كلها في فصاحة عجيبة . (ونحن إذ نقرأ
ما كتبه المؤلف في وصفه نحس بما يحسه من الرضى عندما يتحدث عن معرفة اللغات ،
وما فيها من لذة تشبه لذة الرياضة البدنية العنيفة) .

وقد كتب الفيلسوف (مونتين) مجموعة من الرسائل كانت ثمرة لما ثقّف به نفسه
بنفسه ، فإنه قضى عشرين عاماً في حياة الجندية والسياسة ، ثم اعتزل تلك الحياة
وعكف على تهذيب نفسه ، وكانت وسيلته في ذلك أن يقرأ بدلاً من أن يفرغ لتأمل
ما في أعماق نفسه وتحليله ، كما يفعل الزهاد في تهذيب أنفسهم . فقرأ عدداً عظيماً من
الكتب النفيسة وجعل يحلل ما فيها من المعاني ويناقشها ويأخذ نفسه بهدايتها على قدر
طاقته . وكتب آراءه في هذه المعاني ، وجعلها رسائل سماها المحاولات ، ومعنى ذلك
أنها كانت محاولاته في مسيل الاهتداء إلى الحقيقة . (ومن المناسب هنا أن نقول
إن الكلمة المقابلة للفظ « الرسائل » في اللغة الفرنسية ، معناها مشتق في الأصل
من « المحاولة ») .

فتلك الرسائل ما هي إلا خطة الفيلسوف في التماس الحقيقة . ومن بين هذه الرسائل ثلاث مقالات في تعليم الأطفال ، كانت مما هذب به نفسه ، فبين فيها الآراء التي استمدتها من مناقشة المؤلفات التي اطلع عليها ، وما تزال هذه الرسائل من أنفس الآثار الأدبية .

ولكن أعظم ما خلفه (مونتين) هو الدرس الذي نستمد من حياته ، إذ نرى كيف استطاعت التربية أن تخلق من صبي فرنسي عادي أدبياً عظيماً ، صاحب مذهب جديد يصفه الناقد الأدبي (سانت بوف) بأنه « أعظم الفرنسيين حكمة » . لقد رسم لنفسه خطة محكمة لتثقيف نفسه ، أتاح له صنوفاشقي من العلم ، كما بعث فيه روحاً قويا ، فما زال طوال حياته يطلب المزيد من العلم ويرتقي فيه مرتبة بعد مرتبة من الكمال في العقل .

هذه أمثلة قليلة نضربها للكتب العظيمة القيمة التي ألفت في عصر النهضة الذي بدأت فيه بلاد أوروبا تعيد تربية نفسها . والذي يهمنا من هذه الكتب أنها تدل على أن علماء ذلك الزمان كانوا لا يرون التعليم مقصوراً على الأطفال ، بل كانوا يرونه واجباً على المرء طول الحياة . وليس من قصدنا هنا أن نتحدث عما كان الناس يتعلمونه في ذلك العصر ، وحسبنا أن نذكر الطريقة التي كان المعلمون يسيرون عليها ، فإن نجاح تلك الطريقة واضح في أنهم استطاعوا بها أن ينجبوا عدداً عظيماً من أفاضل الرجال والنساء ، وأعظم من هذا أنهم استطاعوا أن يجعلوا أكثر تلاميذهم يذكرونهم بأعظم الإجلال ، ويتحدثون عنهم بأعطر الثناء .

وأول ما في تلك الطريقة أنهم كانوا يبدأون تعليم تلاميذهم منذ أول الطفولة ، فما يكاد الوليد يدرج حتى يبعث به أهله إلى المدرسة . وكان الناشئون في تلك الأيام يدخلون إلى رحاب الجامعات قبل السن التي يدخل فيها أبناؤنا في هذا العصر إلى الجامعات بأربع سنوات أو خمس . وقد تقول إن معنى هذا أنهم كانوا يدرسون في الجامعات جانباً مما ندرسه اليوم في المدارس الثانوية ، ولكن هذا غير صحيح . فالحقيقة أن التلاميذ كانوا عند ذلك ييكررون في التعليم ، ويحصلون من المعرفة أكثر مما يحصله أبناؤنا في هذه الأيام ، ويتوفرون على دراستهم توفراً أعظم . كانوا إذا

ذهبوا إلى المدرسة لم يبدأوا باللعب بالمكعبات الملونة ، أو الوثب بالحبل ، بل كانوا يأخذون كتاباً في الهجاء ويبدأون في تعلم الكتابة والقراءة . وكانوا يتعلمون اللغات الأجنبية ويدرسون الإنجيل ، بعد أن يعرفوا القراءة . وقد بدأ شكسبير يتعلم اللاتينية وهو في سن السابعة ، مع أنه من أبناء الأوساط من أهل القرى ، كما بدأ (ملتون) يتعلم اللاتينية في سن السابعة ، واليونانية في التاسعة . (وقد صار ملتون معلماً بعد أن اضطر إلى هجر الاشتغال بالسياسة) . وهكذا كانت حال أكثر المعروفين من أهل العصر من أمثال الملكة اليبابات وأريوستو ، وأرازموس ، ولوتر ، ولوب دى ثيجا ، وجاليليو ، فقد بدأوا جميعاً دراستهم في سن الطفولة الأولى ، وبلغوا قدراً عظيماً من الثقافة عندما أدركوا سن البلوغ .

وكان للقديس (اجناسيوس لويالا) منشئ طائفة اليسوعيين مسلك شاذ عن عصره ، إذ بدأ حياته جندياً شجاعاً لاصلة له بالعلم ، فلما بدأ حياة الفكر كان من مواقف المحنة عنده أنه اضطر إلى أن يبدأ التعلم في سن الخامسة والعشرين أو الثلاثين مع فرقة من الأطفال .

وكان مما يساعد على تبكير النشء في التعلم أن عدد مواد التعليم في ذلك العصر كان أقل مما يتعلم أبناؤنا اليوم ، فكانت جهودهم لا توزع . ولكن التعليم كان من ناحية أخرى غير مضيق بالحدود كما هي الحال اليوم . ففي مدارسنا اليوم يتعلم التلاميذ اللغة الفرنسية مثلاً في سن العاشرة أو الحادية عشرة والتاريخ من سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة . وأما في مدارس النهضة فإن معلم اللغة الفرنسية لم يكن ينظر إلى تلك اللغة على أنها مادة مستقلة بنفسها ، بل كان يتوصل بها إلى دراسة عادات أهل فرنسا وأخلاقهم ، وتاريخ بلادهم ، وجغرافيتها ، وآدابهم ، وكل ما يراه هاماً مما يتصل بهم ، ومعنى هذا أنه كان لا يعلم اللغة الفرنسية ، بل يعلم فرنسا ذاتها .

وهذا يبين لنا كيف كان المعلم في ذلك العصر ، وكيف كانت سعة معارفه ، وما كان مقدار إلمامه واهتمامه بما يتصل بموضوعه ، وأنه كان مستعداً في كل لحظة للمناقشة فيه وشرحه ، وهكذا ينبغي أن يكون المعلم . وما نزال نسمع أصداء أحاديث تلاميذ عصر النهضة إذ يثنون على معلمهم ويصفونهم بسعة العلم ، ويقولون فلان فصيح مثل

شيشرون ، أو حكيم مثل سقراط ، أو أنه « عالم علامة وبحر فهمامة » . فمثل هذه المبالغات تدل على مقدار ما كان في نفوسهم نحو معلمهم من الولاء والوفاء الذي نما في صدورهم منذ صغرهم . وكان الذي يثير فيهم الإعجاب بمعلمهم هو سعة العلم ، فذلك كان أحب إليهم من الدقة والعمق مع الضيق والتخصص ، وكأنا بهم يقولون إن المعلم الذي لا يعرف إلا اللغة الفرنسية ، أو علم الحياة ، غير جدير بأن يكون معلماً لنا .

والخصلة الثالثة التي كانت تميز هذا العصر أن المعلمين كانوا لا يأخذون تلاميذهم بالقسر في العلم إلا قليلاً . حقا كان الضرب مباحا ، وكان الأطفال يحثون على الحفظ ويقرأون معا بأصوات عالية ، في المدارس المنحطة . وقد شكا (موتين) من هذه الآفات ونادى بإبطالها ، كما نادى بذلك غيره من الكتاب الذين ألفوا في التربية . ولكنه لا يذكر أنه عانى شيئا من هذه الآفات . فالمعلمون المتأززون والمدارس الراقية كانت لا تلجأ إلى تلك الوسائل في التعليم . وكانت الطريقة التي يلجأ إليها فضلاء المعلمين لحث تلاميذهم على التعلم لا تزيد على تحمس المعلم لعلمه ، فكان يتدفق ويفيض ويسحر التلاميذ ببيانه وغزارة مادته . ونحن اليوم إذا تأملنا قطعة من شعر اليونان كيف تحلل وكيف تشرح غوامضها ، تصورنا ما فيها من صعوبة ، ولكن معلما قديرا مثل (جان دورا) كان يجعلها ممتعة لتلاميذه حتى يجعلهم يقولون عنه إنه ساحر ، وإنهم يلتقطون ألفاظه كما تلتقط فرائد الدرر ، وإن سامعه كان لا يمل حديثه أبداً بل يستزيده منه لما فيه من جمال وقوة . فالأثر الذي يحدثه العلم القدير في تلاميذه حتى يجعلهم يتعلقون بمادته يبقى مطبوعا على صفحات قلوبهم ، مهما تطاولت بهم الأيام . ولعلك تستخلص من هذا القول أن هؤلاء المعلمين كانوا على سعة من العلم ، ولكنهم لم يكونوا على ما ينبغي من الدقة والعمق . وهذا صحيح لأنهم كانوا في كثير من الأحيان يهيمنون في غير وجه ويتجرون في العلم جرأة تخرج بهم إلى التجاوز أو الإلتحال . وكثيراً ما كانوا يخطئون أخش الأخطاء ، وكانوا لا يعبأون بدقة الأداء ولا بصحة المعنى ، ولا بطلب البرهان كما نفعل نحن منذ أول القرن التاسع عشر . وكانوا لا يعرفون الطريقة العلمية إذ لم يكن لهم عهد بالتجريب ، كما أنهم لم يعرفوا

الفهارس ولا المعاجم ولا المراجع وما إليها من وسائل التحرى . كانوا فى حماسهم للكتب القديمة التى اهتموا إليها لا يبالون أن يتحروا الدقة فى ترجمتها إلى لغتهم ، إذ كان كل همهم أن ينقلوها إلى لسانهم لأول مرة فى التاريخ ، بعد أن بقيت مجهولة للعالم منذ ألف سنة . فكان مثلهم فى هذا كمثل الباحث عن الذهب فى أرض بكر ، لا يبالى أن يحفر الأرض فى بحثه عن عروق الذهب ، غير ناظر إلى ما يجره على جمال منظر الطبيعة من الفساد . ومن أمثلة هذا أن (شكسبير) يقتبس فى رواياته بعض إشارات إلى أدب اليونان القديم مما تعلمه فى صغره ، أو مما سمع به ، ولكنه كثيراً ما يخطئ فى ذلك أو يحوتره بغير أن يجد فى عمله بأساً . ولكن شيئاً واحداً يظهر لنا فى وضوح من خلال كل هذا ، وهو أن شكسبير كان مأخوذاً بهذه الأساطير القديمة ، شديد الإعجاب بها . وقد ترجمت هذه الآثار القديمة إلى اللغات الحديثة ، وقام بترجمتها جماعة من الشبان الأدباء بغير سابق تجربة وكانت ترجمتهم لها متدقة جميلة رائعة الخيال ، مع أنهم أنجزوها فى سرعة عجيبة . ومن أمثلة ذلك أن (تشابمان) كان يباغى بأنه أتم ترجمة نصف « الإلياذة » فى أقل من أربعة أشهر . وقد ارتكب بعض كبار المعلمين أشنع الغلطات فى تعليمهم ، ولكن هذا شئ طبيعى لا يزيد عما قد يراه الناس بعد أربعة قرون من أخطائنا فى علم النفس فى هذا العصر . وقد كان بعض الشعراء مثل (سبنسر) يباهون بأنهم يعرفون كتباً لم يقرأوها ، إذ كانوا يقتبسون منها عن ترجمة منقولة عنها .

ولكنهم مع هذا كله كانوا يعرفون عن الآداب أكثر مما نعرف نحن اليوم عنها ، لأنهم كانوا يتعلمون فى مدارسهم كيف يحبونها وكيف يتذوقون محاسنها . وهنا موضع نقف فيه لحظة للتفريق بين أمرين لا ينبغي الخلط بينهما . فى العلم بالموضوع والبحث والدرس لا مفر من الدقة ، سواء كان ذلك شائفاً أو مملاً ، وأما التعليم فالعبرة فيه أولاً بأن يكون شائفاً ، ولو لم تكن مادته دقيقة كل الدقة .

وكان من وسائل المعلمين إلى حب التلاميذ على التعلم أن يعمدوا إلى مرغبات عدة تحل عندهم محل الضغط والدفع . وأكثر هذه المرغبات منبعثة من حب اللعب عند الصغار فكانوا يؤكدون أن التعلم لذة ، حتى لقد أطلق بعضهم على مدرسته « بيت المرح »

وكانوا يعملون على إذكاء المنافسة بين التلاميذ ويجيزون الفائز منهم بالثناء أو المكافأة . وكانوا يبتكرون أحيانا بعض الواجبات الثقالة ، ويستحثون أذكي تلاميذهم على التبارى في القيام بها . وكانوا يكتبون القصص لتلاميذهم كي يمثلوها ، وكانت تبلغ أحيانا مرتبة فن الأدب ، فكانت أول قصة طويلة عرفها الأدب الانجليزي من تأليف (أودال) المعلم في كلية (ايتون) ، وقد اقتبسها من ملهامة اغريقية رومانية كي يمثلها تلاميذه . وكان كثير من الأدب التمثيلي في عهد النهضة في انجلترا مستمداً من الروايات المدرسية ، وكانوا يستمدون ألعابهم من صلب مادة الدراسة الصعبة ، ومن ذلك أن والد (موتين) بدأ يعلمه اللغة اليونانية بأن أعد أوراقا كتب عليها الحروف وبعض الكلمات السهلة واخترع منها لعبة . وكان غيره يستخدم اللعب في تعليم الحساب ، وهذه كلها وسائل تجعل التعليم محبباً إذا استخدمها شخص قوى محبب . ومن أجل هذا كان مشاهير المعلمين في عهد النهضة في نظر تلاميذهم أصدقاء أعزاء ، يتغنى أبناؤهم بفضلهم ويهتفون بحببتهم والولاء الصادق لهم . فكانت هؤلاء المعلمين هي السر في ازدهار ذلك العصر المجيد الذي بدأت فيه عظمة الغرب ، وهو عصر ، إن كان أقل من عصرنا علماً ، فإنه يمتاز بأنه أنجب من عظماء الرجال ومن روائع الأدب والفن أكثر مما أنجب عصرنا .

وقد كان اليسوعيون أمة وحدهم في تاريخ التعليم . وإذا كنت أثني على طريقتهم في التعليم كما فعلت من قبل ، فإنني لست يسوعياً ، بل لست من أتباع المذهب الكاثوليكي . ولا أظن اليسوعيين يغترون بأنفسهم فلا يرون في طريقتهم عيباً ، ولا أظنهم يحبون أن يكيلوا لها الثناء جزافاً ، لأنهم أحكم من ذلك وأخبر بطبائع النفوس . فهم لو فعلوا ذلك لعرضوا أنفسهم لانقلاب الناس عليهم ، وإنكارهم لطريقتهم . ولهذا فلست أحب أن أغالى في مدح طريقتهم في التعليم ، وإن كنت أراها جديرة بالإعجاب أو على الأقل أنها كانت جديرة بالإعجاب حتى اليوم الذي أمر فيه البابا بحل نظام اليسوعيين في عام ١٧٧٣ . وقد يؤخذ على اليسوعيين بعد أن عاد نظامهم إلى الحياة في عام ١٨١٤ أنهم لم يستطيعوا فيما يبدو أن يعيدوا مجد طريقتهم السالف ، ولم يبلغوا في التعليم ذلك المستوى العالي الذي سبق لهم أن بلغوه من قبل .

وخير ما أراه في طريقة اليسوعيين أنهم كانوا يتحرون أعظم الدقة في وضع خططهم ونظامهم . ولست أقصد بهذا أن التنظيم أو رسم الخطط في ذاته حسنة ، لأن بعض المدارس تسير مثل الساعة في نظامها الدقيق ، ولكنها مع ذلك مدارس فاسدة . غير أن النظام يحمى المدرسة من شرور كثيرة قد تصيبها ، لأنه يحول دون ضياع وقت المعلمين والتلاميذ . ولست أقصد بالوقت الضائع ما يقضيه التلاميذ في الاستراحة أو الرياضة أو الترفيه في وقت الفراغ ، بل أقصد ما يضيع عليهم من الوقت إذا كانوا لا يعرفون غايتهم ، ولا يهتدون إلى سبيلهم فيما يعملون . فقد يضيع عليهم من وراء ذلك أسبوع أو شهر ، بل قد يضيع نصف العام أو العام بأجمعه . ومن أمثلة ذلك أن يجهد المعلمون والتلاميذ أنفسهم في عمل سبق لهم أن قاموا به ، فيؤدونه على مضض وكراهة ويعيدون ما بدأوه من قبل بالطريقة نفسها حتى يتنفسوا الصعداء إذا انتهى العام ليبدأوا عاما جديدا . وقد عالج اليسوعيون هذا النقص بأن جعلوا خطة دراستهم وحدة متكاملة مستمرة في مدة الدراسة كلها ، تتخللها أوقات فراغ كثيرة ، وليس فيها شيء من الإعادة أو التكرار الملل .

ورسم الخطط والتنظيم يجعل للمعلم والتلميذ غاية واضحة يسعى نحوها ، واليسوعيون يعرفون الغاية التي يتجهون إليها ، على خلاف بعض المدارس الأخرى التي لا يدري التلاميذ فيها ماذا يراد بهم ، بل يرون أنفسهم ينقلون من فرقة إلى أخرى كما تنقل الأنعام في حظائرهما . وأنها لحنة كبيرة للناشئين أن يحسوا أنهم مقيدون ، وأنها لحنة أعظم وأشد إيلاما وإذلالا أن يحسوا أنهم بهيمون على غير هدى في طريق لا معالم لها . فمدارس اليسوعيين تبين في نظمها بيانا واضحا ما يقوم به التلاميذ من الأعمال والغاية المقصودة من كل عمل منهما ، وهي تبذل كل وسعها لتحقيق من أن كل تلميذ من تلاميذها يعرف ماذا يصنع ، وماذا يريد مما يصنع . وإنه لما يسترعى النظر أن أعدادا كبيرة من الذين تعلموا في مدارس اليسوعيين قد صاروا رجالا يمتازون بقوة الإرادة وبعد النظر .

على أتى مع كل هذا لا أنكر أن رسم الخطط والتنظيم قد ينتهي أمرها إلى الجود والقسر وقندان الإنسانه . قد يؤدي التنظيم إلى إزهاق روح الاستقلال

والأصالة في الفكر . وقد يرضى بعض الناس عن ذلك لأنهم يريدون صنفا من الناس لا يظهرون استقلالاً ولا أصالة . ولكن اليسوعيين تلافوا ذلك العيب بأن جمعوا بين رسم الخطط وبين المرونة والملاءمة بين الشخص والظروف . فمن شعارهم في التربية أنهم يؤمنون بالفروق التي تميز بعض الناس عن بعض ، فهم يقولون إن التلاميذ يختلفون ، وفرق الدراسة تختلف ، وإن واجب المعلم أن ينظر إلى تلاميذه الذين معه ويراعى خصائصهم ، فيلائم بين تعليمه وبين أحوال تلاميذه وطبائعهم .

وأول ما ينبغى للمعلم عندهم أن يراعيه في تلاميذه أنهم في دور الشباب ، وأنهم يختلفون عن الكبار في طبيعتهم . فالكبير قد تعود التعليم ، وهو يقدر عليه تمام عقله ، ولكن الصغار لم يتعودوا ذلك ولم تبلغ عقولهم مرحلة النضج بعد . ولهذا كان واجب المعلم أن يلائم بين تعليمه وبين سن تلاميذه . وقد عبر أحدهم (الأب چوفانى) عن هذا المعنى تعبيراً واضحاً بقوله إن عقل التلميذ يشبه عنق الزجاجة ، فإذا أردت أن تملأها كان عليك أن تصب فيها قليلاً قليلاً ، لأنك إذا دقت عليها الماء تصبب فيما حولها وأريق هدرأ ، فلم يدخل منه شيء إليها . ولهذا فهو يوصى المعلم بالصبر ثم الصبر ثم الصبر ؟

والمعلم كذلك يلائم بين تعليمه وبين الفرقة التي يعلمها ، كما يلائم بينه وبين الفرد الواحد من الفرقة . ولهذا ينبغى له أن يكون خبيراً بعلم النفس ، حتى يؤدي عمله على بصيرة . فالتلاميذ في ظاهريهم أشباه لا تكاد صورهم تختلف في رأى العين ، وعليه أن يكشف عما وراء المظاهر المتشابهة من وجوه الاختلاف الكامنة . وقد عبر الأب (يوسفينو) عن هذا المعنى بصورة رائعة أخرى من الصور التي اعتاد اليسوعيون أن يوضحوا بها مقاصدهم ، فقال إن التلاميذ أشباه في الظاهر ، فبعضهم ملح وبعضهم سكر أو دقيق أو طباشير ، فتحسبهم جميعاً طبعا واحداً ولكنهم في الحقيقة طبائع شتى ولهم منافع مختلفة . فإذا كشف المدرس عن طبيعة كل فرد منهم ومقدرته الخاصة به عمد إلى الملاءمة بين طريقته وبين طبيعة ذلك التلميذ ، باذلاً جهده في ذلك داخل إطار الخطة العامة .

وقد تفرد اليسوعيون في صبرهم الجميل على هذه الملاءمة بين تعليمهم وبين الذين

يعلمونهم صادرين عن إيمان بأن هذا واجب لا بد لهم من أدائه . فكانوا مثلاً يرسلون إلى بلاد الصين بعثة من القسوس لا يزيد عددهم على عشرة قسوس أو اثني عشر قسيساً ليبشروا بالمسيحية في أمة عددها اربعمائة مليوناً من الأنفس . فكانوا يبدؤون ذلك العمل الضخم الهائل بأن يدرسوا بلاد الصين ، حتى إذا عرفوا أنها بلاد تحكمها قلة مهيمنة ، جعلوا خطتهم أن يبدؤوا بهذه القلة المسيطرة ، فإذا تهيأ لهم تنصيرها كان سائر الناس لها تبعاً . ثم يرسمون بعد ذلك خطة الوصول إلى هذه القلة الحاكمة . ولعلك تحسب أنهم يفكرون بادئ البدء في أن ينصروا الملك الأعظم وحاشيته ، وكبار الحكام الذين حوله . ولكنهم أحكم من أن يفعلوا كما فعل (بيزارو) المستعمر الأسباني ، عندما أراد أن ينصر ملك (ييرو) ، فأعطاه أول شيء انجيلاً أسبانياً . لا يقدر أن يفهم منه كلمة . فهم يعملون على الوصول إلى هؤلاء الكبار من الصينيين عن طريق يعرفون أن القوم يحبونها . فماذا يحب هؤلاء من العلوم أو الفنون ؟ أيحبون الفلسفة أم الفن أم الأدب أم العلم ؟ وما هو اتجاه ثقافة أهل الصين الأصلية التي تجعلهم أقرب إلى الاستجابة ؟ ثم يأخذون بعد ذلك في دراسة فلسفة أهل الصين وعلومهم وفنونهم وآدابهم عدة سنين ، حتى يستطيعوا أن ينازلوهم في ميادينهم ، وأن يقابلوهم بمألوف عاداتهم . فإذا ما تهيأت لهم بعد لئى وتردد ثغرة من الملاينة من جانب بعض حاشية الملك الأعظم ، بدأوا يتملقون كبرياءهم بالتحدث إليهم بلسانهم ، ثم استمالوهم بوسائل الترغيب البارعة كأن يعدوا لهم خرائط جغرافية خاصة أو آلات فلكية دقيقة . فما زالون بهم حتى يتسللوا إلى قلوبهم خلصة ، فإذا رجال البلاط يرونهم طائفة من العلماء الأذكياء ، لا زمرة من الغرباء الجفأة . وفي هذه الأثناء يكون أحد القسوس اليسوعيين قد برع في التصوير على أسلوب الفن الصيني ، فيذيع صيته في البلاد على أنه أحد الفنانين المبرزين في فن الصين الأصيل .

وتكون الخطوة التالية لهذا النجاح أن يتحسسوا طريقهم في حذر وبراعة وتلطف . ليتقربوا إلى رؤساء الحكام ليجعلوهم يتعلمون منهم ، وهم يتوصلون إلى ذلك عن طرق شتى ، ولا يقصدون إلى غايتهم قصداً ، بل يسرون نحوها من تلافيف بعيدة . فهم يتحدثون في العلم مع العلماء ، ويرسمون خرائط العالم ويبينون عليها مواقع البلدان .

بالحروف الصينية ، ويجعلون دولة الصين في وسطها ، ويصنعون آلات الرصد الفلكي الدقيقة ، ويهدونها إلى كبار الحكام ، ثم يساعدون هيئة الشعائر العليا على تعديل حساب التقويم ، ويبينون مواقيت الخسوف والكسوف وحساب ظواهر الفلك حساباً أدق مما صنع علماء الصين من قبل . ثم يزحفون بعد هذا في صبر وأناة وتلطف إلى قلوب العظماء ، فيناقشونهم في مسائل الفلسفة والعلم ، حتى إذا ما آنسوا أنهم قاربوا النجاح بدأوا في رفق وهينة أن يبشروا بالدين . فالنجوم وقوانين الكون وطبيعة الله خالق الخلق ومبدع الكون وعلاقته بأهل هذه الأرض — هذه كلها لمسات يلى بعضها بعضاً في عزم صادق يحدوه رفق بارع . هكذا توصل اليسوعيون إلى تحقيق غايتهم من نشر المسيحية في بلاد الصين ، وكادوا يبلغون الغاية التي رسموا خطتها على هذا النحو ، ولم يفسد عليهم هذه الخطة البديعة المتقنة إلا تصرف القضاء وحده . فإن المعارضة أتت إليهم من قبل الكنيسة نفسها ، ومن قبل اضطراب الأمور بعد أن تغيرت دولة الحكم في الصين وزالت الأسرة التي كانت تحكم البلاد .

خبطهم لم تفسد من وراء نقص في أحكام رسمها أو عيب في براعة اليسوعيين أو مقدرتهم على الملاءمة بينها وبين الظروف ، فرسم الخطط والمرونة من أسس طريقة اليسوعيين عامة وفي التربية خاصة .

والصفة الثالثة التي تمتاز بها طريقة التعليم عندهم هي تحرى الجودة في الكتب الدراسية ، وما ينتج عن ذلك من علو مستوى تلاميذهم في المعرفة . وقد أنشئت مدارس اليسوعيين لمقاومة دعوة الإصلاح الديني البروتستنتي ، فإن مؤسسى طائفتهم رأوا أن خير وسيلة لهذه المقاومة أن يجتمع لأتباع المذهب الكاثوليكي فضيلتا التدين والعلم . ومن أجل هذا جعلوا همهم أن يعلموا ناشئتهم أغزر العلم وأشدّه جهداً ، وأكثره تجويداً . وأعدوا لذلك منهجاً يشتمل على كل ما في الأدب من روائع ، وجعلوا شعارهم « ينبغي لنا أن نحب خير الأشياء إذا وقعت أبصارنا عليها » . ولن تتعرض لموضوع المنهج ذاته لأن ذلك ليس من قصدنا ، ولكن طريقة اليسوعيين في التربية كانت تشتمل على مادتها . فموضوع المنهج جانب من خطتهم في التعليم ، ولا نستطيع أن نتحدث عن أحد الجانبين بغير أن نتحدث عن الآخر . وقد قالوا

عن أنفسهم أنهم كانوا يتخذون من الآداب الرائعة شباكا يصيدون بها النفوس ، وقد دلت نتائج تربيتهم على نجاح باهر ، إذ أخرجت سلسلة من رجال الفكر والمعرفة ممن كان لهم الفضل في بث دعوتهم ، كما أخرجت عدداً كبيراً من الكتاب والفلاسفة والعلماء المبرزين . ولو كانت تربيتهم مقصورة على أنفسهم لما كان لهم ما لهم في الحياة من أثر كبير ، ولكنهم أخرجوا طوائف كبيرة من التوابغ في شتى ميادين الحياة ، مثل كورثي الكاتب الروائي العظيم ، وديكارت العالم الرياضي الفيلسوف ، وبوسويه وبوردالو الخطيبان ، ومولير مؤلف الملاحى ، و (اورفه) القصصى ومونتسكيو المفكر السياسى ، وفولتير الفيلسوف الساخر ، وإن كان اليسوعيون يعدونه تلميذاً فاسداً . على أن فولتير كان مع هذا مثلاً عظيماً يدل على مقدرتهم على تدريب العقول الممتازة . وأعداء اليسوعيين كثيرون ولكن لم يقل أحدهم يوماً أنهم لا يعرفون كيف يعلمون .

وقد أتى القرن التاسع عشر بثورات كثيرة على التعليم ، أهمها فكرة نشر التعليم وتعميمه ، وأخذت بها بلاد أوروبا الغربية ، وبعض بلاد أمريكا ، وبلاد اليابان وبعض أجزاء من الدولة البريطانية ، وأصبحت جماهير الشعوب في تلك البلاد قارئة كاتبة ، بعد أن مضى عليها خمسة عشر قرناً في جهالة . فقد كان أكثر سكان المدن الكبرى في عصر المدنية اليونانية الرومانية يقرأون ويكتبون ، بل كان بعض أهل القرى والأرياف كذلك كما تدل عليه الآثار المنشورة في أنحاء تلك الدولة . وكانت الآداب رائجة في تلك العصور القديمة ، حتى اجتاحت الهمج أرض الدولة القديمة وفتحوا بلادها ، فعمت الجهالة وفشت في الناس الأمية .

وبدلنا على تفشى الأمية في تلك العصور أن الناس كانوا لا يكتبون أسماء متاجرهم أو حوانيتهم فوقها ، بل يتخذون لها علامات تميزها ، فكانوا يتخذون لكل شيء علامة ، حتى الدروع التي تدل علامتها على نسب صاحبها . ومن الطبيعى أنك إذا كنت لا تقرأ ، فإن الصيرفي يدلك على مصرفه بأن يدلى لك ثلاث كرات من الذهب أمام دكانه ، وهى علامة الأمراء الصيارفة من أسرة (مديتشى) في تلك العصور . ثم زادت أعداد القراء في عصر النهضة ، وزادت أعدادهم كثرة بعد أن عرفت

الطباعة ، ولكن القراء ظلوا قلة في الأمم التي أشرنا إليها آنفا إلى أواخر القرن التاسع عشر . ومنذ ذلك الوقت أصبحت كثرة تلك الأمم تعرف القراءة والكتابة . وأما الشعوب الأخرى فما تزال كثرتها إلى وقتنا هذا أمية لا تعرف القراءة ولا الكتابة .

ويجب على أن أنبه أني إنما أتكلم هنا عن الأمم الغربية ^(١) .

ومهما يكن من أمر فإن حركة التعليم العام استمرت في بلاد الغرب طوال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، وكانت تمتد وتشد شيئا بعد شيء حتى بلغت جوامها وانتهت إلى غايتها . فكانت ثورة مباركة نشرت على العالم الغربي ألويتها ، ولا نستطيع في مثل هذه الكلمة أن نذكر آثارها الكبرى لتشعب تلك الآثار وبعد أطرافها . وكان من أول تلك الآثار انتشار المدارس والمعاهد في أنحاء البلاد وأركانها البعيدة . وقد تغيرت معالم المدائن ، فعظم شأن بعضها من قرى صغيرة في أوائل القرن التاسع عشر إلى مدائن كبيرة في أوائل القرن العشرين ، وكان من نتائج هذا أن أنشئت المدارس الكبيرة في تلك المدن النامية وأعدت لها النظم الكفيلة بحسن سيرها ، حتى تعلم أبناءها . وكان من الضروري على ذلك إنشاء دواوين التعليم ووزارات المعارف ، لتهيمن على نشر التعليم وتوجيهه في البلاد المختلفة ، وصارت غاية التعليم أن يشمل أبناء الأمة جميعاً .

(١) والحق أن أحوال الأمم الشرقية كانت تختلف كل الاختلاف عن كل ما ذكرناه من ناحية العلم وانتشار ألويته . فإن الإسلام ظهر في بلاد العرب في أوائل القرن السابع للميلاد ودخلت في حوزته قطع كبيرة من بلاد العالم حتى أصبحت دولة الإسلام تشمل البلاد الشرقية التي كانت من قبل في دولة الروم كما تشمل بلاد فارس وما يليها إلى حدود الهند . وقد انسرح نفوذ الإسلام جنوبا وشرقا وغربا وشمالا حتى بلغ جنوب إيطاليا وجنوب فرنسا في القرن الثامن وأوائل التاسع . وقامت الشعوب الإسلامية بحمل راية العلم والفلسفة وترجمت إلى اللغة العربية آثار العلوم والفلسفة اليونانية فما أنى القرن التاسع للميلاد حتى ازدهرت العلوم والفلسفة والفنون والآداب في بلاد الشرق الإسلامي ازدهاراً لا يقل في روعته عما كان في عصر مدنية الدول القديمة من اليونان والروم . ففي العصور المظلمة التي فشت فيها الأمية في أوروبا الغربية كانت المعارف في أوجها في الجانب الشرقي من العالم ولا جرم أن تكون حركة النهضة التي بدأت في جنوب أوروبا مستمدة من التراث الثقافي الذي احتفظ به الشرق طوال العصور التي ساد فيها الظلام ربوع أوروبا . (المترجم)

ولعلك تحسب أن هذا النمو وهذا التوسع في التعليم منذ القرن التاسع عشر إلى اليوم لا بد أن يصاحبه نبوغ عدد عظيم من عطاء المعلمين ومن رواد التربية ، ومن المؤمنين برسالة التعليم . وهذا غير صحيح . لسنا ننكر أن من بين المعلمين طائفة ممتازة ، وأنهم بذلوا جهداً عظيماً مشكوراً في ميدان التربية ، ولكن التعليم نفسه لا يبلغ اليوم ما كان يبلغه من قبل ، والمعلمون الضعفاء والبغضاء في هذا العصر أكثر مما كانوا في أى وقت مضى منذ القرون الوسطى . والأسباب التى أدت إلى هذه النتيجة المحزنة كثيرة متنوعة ، منها تلك العقيدة الخلقية المترتبة التى كانت شائعة في أوائل القرن التاسع عشر وهى أن الدراسة لا تكون هامة إلا إذا تكلف التلاميذ فيها المشقة والعناء ، وكان من مبادئها تحبيذ الضرب والتشدد في الامتحان وأن ذلك التشدد هو الذى يعد النشء لمواجهة الحياة . وكانت غاية التربية في ذلك العصر إنما هى جمع مقادير كبيرة من المعارف المفيدة ، كما كانت غاية الحياة فيه جمع الأموال والعقار والأسهم والسندات .

ومن أسباب انهيار التعليم في ذلك العصر أيضاً أن اختلط الأمر على الناس فلم يفرقوا بين المادة العلمية ومواد التعليم الأخرى التى تقصد إلى التربية والتثقيف ، فكانت كل المعارف عندهم سواء حتى لقد أنفق الأستاذ هوسمان حياته في تعليم روائع الشعر اللاتينى والمحاضرة فيها ، بغير أن يشير إلى أنها من آيات الشعر الجليل اللهم إلا في مرات معدودة اضطر إليها اضطراراً مع أنه كان من أحسن النقاد ذوقاً وأرهفهم حساً . ومن المعلمين أُلوف كانوا يدخلون إلى فصولهم ويلقون دروسهم في سكون يقرب من الجمود ويناقشون تلاميذهم في هدوء يقرب من البرود كأنهم أطباء يعالجون مريضاً بعملية جراحية خطيرة . ولضعف التعليم في هذا العصر الذى نتحدث عنه أسباب أخرى كثيرة بعضها اجتماعى وبعضها ثقافى ، ولسنا بصدد التحدث عن ذلك هنا . وحسبنا أن نؤكد هنا الحقيقة التى تقررها وهى أن الشكوى أخذت تتزايد في القرن التاسع عشر من ضعف التعليم . ويظهر ذلك في أقوال كثير من الأذكاء والمخلصين الذين جأروا بالشكوى من الأضرار التى أصابتهم في عقولهم ونفوسهم من سوء التعليم في أيام التلمذة . وقد تزايد عدد المعلمين الذين يؤدون أعمالهم أداءً آلياً ،

وتضاعف عدد الضعفاء منهم ، وعادت من وراء ذلك خسارة كبرى على بعض أنواع الدراسة الهامة ، إذ أن هؤلاء المعلمين كانوا يجعلون دروسهم كرهية إلى تلاميذهم . وأما الممتازون من المعلمين فإنهم كانوا أقل مما ينتظر ومما نرجو .

ولندكر أن خلو الدراسة من الروح ، وجعلها في هذه الصورة الآلية القرية من الجود والبرود ، لايعنى أن المدرسين أصبحوا من المتبحرين في العلم ، فشغلهم ذلك التبحر عن احكام الطريقة . حقاً إن هذا القرن الماضي كان معجزة التاريخ في تقدم العلوم في الطب والفلك وطبقات الأرض والنبات والكيمياء والطبيعة وما إليها ، وكان كذلك عهد وثبة كبرى في تقدم المعارف الأخرى كالآداب وتقد التاريخ وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم الشعوب وعلم الأخلاق . ولكن النوايغ الذين قاموا بهذه الكشوف العلمية وتلك البحوث الإنسانية كانوا من كبار المفكرين ذوى العقول الراجحة والذكاء الثاقب ، ولم يكونوا في الغالب من خيار المعلمين . وكان بعضهم أحياناً يرهب تلاميذه ، وكان (جاوس) عالم الرياضة يكره التعليم ويقول لكل من يلتحق بقسمه من الطلاب انه قد لا يستطيع إعطاء المقرر من دروسه . وكان كثير من هؤلاء في عزلة عن الشباب ، مشغولين عن التعليم بما هم فيه من بحث مجاهل العلم ، وينظرون إلى الجانب المعروف من العلم نظرة فاترة لا يثور لها اهتمامهم ، لأنه واضح كل الوضوح عندهم . وأنى لهم أن يدركوا ما يلاقيه الناشئون من المصاعب في دراسة المبادئ الأولية ، ولا أن يعرفوا أن إدراك العلاقة بين نواحي الموضوع الواحد وجمع أطرافه في فكرة شاملة أمر عسير أشد العسر على المبتدئين في الدراسة ؟ فكان الأستاذ (هولموتر) عالم الطبيعة مثلاً لا يرضى أن يجيب على أسئلة تلاميذه في أثناء عملهم بالمعمل ، فإذا سأله أحدهم عن شيء وعده بالنظر فيه ثم يأتى إليه بالجواب بعد عدة أيام ، فيجد التلميذ أن الجواب بعيد عن إدراكه ، وأنه جواب عام لا يزيل حيرته ، ولا يروى غلته ، فلا يدرك التلميذ منه شيئاً يوضح له موضوعه . وقد أشار اللورد كلفن يوماً على تلاميذه أن يرجعوا إلى كتاب في علم الفلك قائلًا لهم انهم يستطيعون أن يقرأوا فيه خمسين صفحة في اليوم ، ثم إذا حاضروهم سببح في موضوعه بعيداً عنهم حتى يتعذر عليهم أن يسأروه فلا يفهمون منه إلا قليلاً ، حتى انتهى الأمر بهم إلى الانصراف عنه ، وكانت كل

ما يمدحونه به أنه رجل متدفق نشيط . وأما الأستاذ (مومسن) أستاذ التاريخ ، فإنه لم يكن من هذا الطراز ، بل كان يحتفل احتفالا عظيما بإعداد محاضراته ، ويدقق فيها ، ولكنه كان يورد فيها ما يهمه هو لا ما يفيد سامعيه ، فكانت قاعة محاضراته تقفر من الطلاب قبل آخر العام بمدة طويلة .

ولكن هذا القرن السابق لوقتنا هذا أخرج للعالم مع كل ما تقوله عنه طائفة من كبار المعلمين ، الذين يذكركم تلاميذهم بالعرفان والإجلال . وإنه لمن العسير علينا أن نتحدث عنهم في حديث واحد ، لأنهم ظهروا في بلاد مختلفة وأجيال متباعدة ، فلم تكن تجمعهم رابطة أو تضمهم فكرة أو غاية كاليسوعيين مثلاً أو معلمى عصر النهضة . ولهذا فنحن نجتزئ بما ييسر لنا ذكره من الأوصاف العامة التى كانت تميز أعمالهم ، فنذكر منها خمس خصائص أو ست .

وأول هذه الخصائص أن تلاميذهم جميعاً يشهدون بأنهم كانوا من أبرع النقاد . فبينما كان معلمو عصر النهضة يتصفون بالجرأة وقلة الدقة ، وبينما كان اليسوعيون يتصفون بالبراعة والالطف والتشجيع ، كان معلمو هذا العصر السابق قبلنا يتصفون بالصرامة التى قد تبلغ حد القسوة فى تقديمهم للأخطاء ، وكشفهم عن الزيوف والزخارف الباطلة . فكان (جويت) مثلاً يعمل على رفع مستوى كليته (بالبول) بأن يوجه الوحزات الحادة إلى تلاميذه الناشئين لكي يتواضعوا ويتقدموا فى الدراسة . وما تزال بعض أقواله لتلاميذه محفوظة ، وهى لا تمتاز بالبراعة ، ولكن المعروف عنها أنها كانت تحدث فى تلاميذه أثراً عظيماً ، إذ كانت تؤلمهم وتنفعهم ، ويمكن أن نصفها إجمالاً بأنها كانت لازعة حريفة وإن كانت حافزة على بذل المهمة .

قال له أحد تلاميذه يوماً — وكان يظهر الإلحاد — : هل لك أن تدلنى على آية فى الكون تدل على وجود الله ؟ فإنى إذا تأملت قلبى لم أجده هناك . . فأجابه قائلاً : « عليك أن تجده قبل صباح الغد ، وإلا كان عليك أن تخرج من هذه الكلية » .

وقال له تلميذ آخر — مظهرآ تعلقه بالتفكير — انه جعل مثله الأعلى أن يهب كل حياته للبحث عن الحقيقة . فأجابه قائلاً :

« قد تستطيع أن تجدها مادام دخلك أقل من تسعمائة دينار ، وأما بعد ذلك فلا » .

وما تزال صورة (جويت) تطالع التلاميذ من موضعها على جدران الكلية ، وهو يبدو في صورته رجلاً ضئيل الجسم لا يسه النظر ، له عين ضيقة وفم منتفخ . ولكننا لا نملك إذا نظرنا إلى صورته أن نقف أمام نظراته الثابتة التي لا يمكن أن يفوتها عمل غير متقن .

وكان المعلم اللغوي (فيلاموقنز) أستاذاً في برلين ، جاء إليه تلميذ لم يره من قبل وقد صار هذا التلميذ فيما بعد عالماً مشهوراً في كل أنحاء العالم ، ولكنه ما يزال يذكر نظرة أستاذه الطويل وهو يهبط السلم بحسبه الضخم القوى في الساعة الثامنة من الصباح ويأدبه قائلاً : « ماذا تقرأ الآن ؟ » . وما كانت خطبة طويلة تحدث أثر هذه الكلمة القصيرة في تعليم ذلك التلميذ النابه أن أول واجب على من يريد أن يصير باحثاً أن يقرأ ثم يقرأ ثم يقرأ .

وكان المؤرخ (فاستل دي كولانج) أستاذاً في مدرسة المعلمين بفرنسا وقضى فيها زهرة حياته ، ويعرف عنه انه كان لا يرضى أن يستمع إلى مقال أعده أحد تلاميذه ليقرر نظرية من النظريات ، إلا إذا كان يعزز كل خطوة من خطوات بحثه بالمراجع الأصلية والوثائق التي تدل عليها . فكان دائماً يقول لتلميذه : « ما هو النص الذي تستند إليه ؟ » ، فإذا لم يكن مستنداً إلى مرجع أصيل لم تكن نظريته عند الأستاذ أكثر من ظن وحس . وكان الأستاذ (جيمس هارفي روبنسون) يشبه عالم التاريخ الفرنسي وهو المؤرخ والفيلسوف الأمريكي الذي تخرج عليه كثير من المؤلفين في فلسفة التاريخ ، وكان له الفضل في إحداث انقلاب عظيم في أسلوب دراسة التاريخ بعد أن كان الاعتماد فيها على الكتب المؤلفة ، فكان يؤكد أن هذه الكتب لا تقدم للطالب إلا مادة هضمها مؤلفوها بطريقة الخاصة وحكموا فيها على القضايا التاريخية من وجهة نظرهم ، ولعلمهم يكونون قد شوهوها أو أضعفوها ، وكان يوجب على تلاميذه أن ينظروا في الأدلة التاريخية الأصلية والوثائق المعتمدة ويمحصوها بأعظم ما يستطيعون من الدقة ، ثم يصدروا بعد ذلك أحكامهم عن بصيرة . وفي رأيه أن وثيقة واحدة

متخلفة من القرن الرابع عشر ، أو رسالة باقية من القرن الثامن عشر ، أعظم قيمة في ذات نفسها من أى كتاب يضعه مؤلف في القرن العشرين عنها . وقد كان لطريقته في النقد أثر عظيم في حلقات بحثه الممتعة مع تلاميذه وفي محاضراته الرائعة . وقد حكي أحد تلاميذه أنه لا يكاد يذكر شيئاً من أقواله في حلقات البحث ، ولكنه يذكر ما كان يحسه على أثرها من المشاعر القوية التي جعلته يمتليء بالرغبة في معرفة الأسباب التي تجعل الناس يفكرون بالطرق التي يفكرون بها .

وكان الأستاذ يلقي محاضراته هادئاً يكاد يكون معرضاً عن سامعيه ، وكان يقف ثابتاً في موضعه ، ناظراً إلى السقف ، ولكن محاضراته كانت مع هذا تفيض بلاغة وروعة وظرفاً .

ومما يمكن ذكره في المدارس الثانوية قول الشاعر الإنجليزي كبلنج عن أستاذه الذي كان يعلمه اللغة والآداب القديمة . وقد سبق أن ذكرنا ذلك الأستاذ من قبل وانتقدنا طريقته في النقد المر ، ولكن تلك الطريقة اللاذعة كانت تؤدي إلى فائدة كبرى عندما كان يتجه بها إلى نقد الأدب . كانت يوما يلقي درسا في شعر الشاعر الروماني (هوراس) ، وكان كبلنج بين تلاميذه ، وهو يحكي عنه قائلا : « ليتني أستطيع أن أصور لكم روعته وقوة بلاغته وهو يتحدث عن قصيدة هوراس في كليوبتر . وقد اعترضته بكلمة سخيفة ، تناولت فيها بالذم أبيات الشاعر في مطلع القصيدة ، فإذا هو ينفجر في وجهي فيصرعني بخنقه ، ثم ينطلق في شرح ما في القصيدة من روائع وبدائع ، في بيان لا يعدله بيان ، وفصاحة وتعمق ومقدرة لا مثيل لها وقد بلغ بي الحق على نفسي مبلغاً جعلني أمقت شعر هوراس مدة عامين ، ثم أهملته بعد ذلك مدة عشرين عاماً ، ولكنني عدت إليه فأحبيته من أعماق قلبي طوال ما بقي من حياتي لا أعفل عنه في يوم من الأيام ، بل أنشغل به عن النوم في كثير من الليالي .

وتقرأ في كتاب الأديب الفرنسي أندريه موروا تحية أعظم من هذه للأستاذ الذي كان يعلمه الفلسفة في الليسيسة ، بمدينة (روان) ، وهو (اميل شارتييه) الذي كان يمتاز بمقدرته الكبرى في النقد . وقد كتب ذلك الأستاذ عدة رسائل بليغة وكان يوقعها باسمه المستعار — ألان . ويحدثنا عنه (موروا) إذ رآه في أول درس

أنه شاب نشيط طويل القامة ، دخل إلى الفصل ووقف أمام التلاميذ ينظر إلى وجوههم حيناً ، ثم كتب على السبورة عبارة يونانية من أقوال أفلاطون وهى : « يجب علينا أن نتجه بكل قلوبنا إلى الحقيقة » . ثم أمر (موروا) أن يترجم العبارة ثم تركها مكتوبة على السبورة أمام أبصار التلاميذ ، وجلس يلقى درسه . وكان درساً صعباً فى تحليل معنى الإدراك الحسى . وكانت دروسه دائماً تثير الفكر وتبعث على التأمل ، ويتعمد أحياناً أن يأتى بعبارة فيها تناقض ، فيأخذ فى مناقشتها ليظهر أنها حقيقة ، ويعززها بالأدلة المنطقية البارة ، ثم ينقلب عليها بعد ذلك فما يزال يبين ما فيها من تناقض ومغالطة ، حتى يظهر بطلانها وفسادها . وقد يطلب من أحد التلاميذ أن يقوم بمناقشتها ، وإظهار خطئها ، وهو فى كل ذلك يسدى من البراعة ما لا يدع مجالاً لمستزيد . ويقول (موروا) بعد ذلك ان ذلك الأستاذ كان بعد مرتبة إليه أعظم الناس أثراً فى حياته .

وكان هؤلاء المعلمون النابهون الذين امتازوا بقوة الحجة والمقدرة على النقد والتحليل ، يمتازون بصفة أخرى لا تتوافر لغيرهم من المعلمين مهما بلغوا من التحكن فى العلم والبحث ، وهذه الصفة هى التى مكنت لهم فى قلوب تلاميذهم ، وأذاعت شهرتهم بين الشباب فى أنحاء العالم كله ، من رجال ونساء ، وأبقت ذكراهم خالدة بعدهم حين أدركتهم الوفاة . ولسنا نجد لهذه الصفة اسماً يصورها على حقيقتها ، بل ان كثيراً من الناس يحسونها فى نفوسهم ، فإذا أرادوا أن يصوروها لم يجدوا إلى ذلك سبيلاً . انها صفة لا يمكن لأحد أن يخلقها فى نفسه إذا لم يكن الله قد وهبها له ، ولا يمكن لأحد أن يأخذها عن معلم أو يتلقاها فى مدرسة ، بل لا يستطيع أحد أن ينميتها بالتأمل أو الممارسة ، ولكنها هى أنفس ما يملكه المعلم القدير ، وهى سر النجاح فى كل رجل ناجح أو امرأة .

وإذا شئت التقريب فى تسمية هذه الصفة قلت انها القلب الكبير .

وهذه صفة تنطوى على معنى السباحة والمحبة الرحبة التى تتسع للانسانية . فمن المعلمين من قد يكون رقيق القلب ومن قد يكون كريماً ميمحاً مع بعض من يعرف ، ومن الأمثلة على هذا الصنف معلم مثل (هوسمان) الذى تحدثنا عنه من قبل ، ولكنه

كان من المعلمين الحاملين لأنه لم يكن صاحب قلب كبير مما تحدث عنه . فهذا الصنف من الناس يكره أكثر الناس ، أو بقول أدق — يخاف أكثر الناس . وغير هؤلاء من المعلمين تستغرقهم الأعمال فلا يكادون ينظرون إلى التلاميذ ، إلا كما ينظر الطباخ للذباب الذي ينبغي له أن يطرد حتى لا يقع في الطعام .

وأما المعلم الصالح النابه فهو الذي يجب أكثر تلاميذه ، وأكثر الناس من غير تلاميذه ، ويصدر عن ذلك عفواً . وليس من الضروري أن يكون كل معلم صالح على صورة واحدة في هذه الصفة ، فمنهم أمثال (أوسار) الكندي أستاذ الطب في جامعة (تورنتو) ثم في معهد هوبكنز ، ثم في أكسفورد ، وهذا الصنف يميل إلى المرح وخفة الروح والفكاهة ، ويفتحون بذلك قلوب تلاميذهم ، كما تفتح أشعة الشمس أحكام الزهر .

وكان كذلك من بينهم أمثال الأستاذ أرنولد ناظر مدرسة (رجي) ، وهو رجل عابس مترمت ، كان من بين تلاميذه الكاتب القصصى (هيوز) مؤلف قصة « أيام تلمذة نوم براون » ، وقد وصف فيها مدرسة رجي إذ كان (أرنولد) رئيساً لها .

وكانت شخصية أرنولد أقل شخصيات هذه القصة صدقا ، فقد أظهره المؤلف في صورة الدكتور الرهيب الذي يزيد في الرهبة على الأب ، ويكاد يكون إلهاً ، فلا يبدو في هذه القصة ما يبين حقيقة أثر (أرنولد) في المدرسة . وإذا شئنا أن نعرف هذه الحقيقة كان علينا أن نقرأ الفصول التي كتبها المؤلف نفسه في مدح أستاذه ، ثم أن نقرأ وصف هذا المعلم في الفصل الذي كتبه عنه (ليتون ستراكي) في كتابه « عظماء عصر الملكة فكتوريا » ، وفيه يمثل المؤلف في صورة فكهة عذبة . وإذا شئنا بعد هذا أن نعرف حقيقة (أرنولد) كان لنا أن نقرأ ترجمة حياته في « معجم التراجم القومي » ، ثم ترجمة حياته ورسائله التي كتبها (ستانلي) . وقد كتب ابنه عنه كتاباً مجده فيه وأشاد بذكره وهو كتاب « كنيسة رجي » .

وكل هذه المؤلفات تنقل إلينا صوراً مختلفة لذلك الرجل الفذ ، ويتناول فيها مؤلفوها شخصيته من جوانب شتى ، ولكنهم جميعاً يتفقون على وصف واحد له ، وهو أنه كان يحب أخوانه من خلق الله وإن كانوا من الصبيان . ويحكي عنه أنه عندما

كان معلماً ناشئاً في مدرسة (ليلهام) ، ضاق صدره من تلميذ بطيء الفهم فأنبه ، فرفع التلميذ رأسه إليه قائلاً : « ماذا يغضبك على ياسيدي وأنا أبذل كل ما في وسعي ؟ » ، فتأثر أرنولد تأثراً شديداً من هذا الموقف ، ولم يزل يذكره طوال حياته . ومنذ تلك اللحظة كان مع كل ما فيه من جد ووقار وتزمت ينطوى دائماً على الرحمة ورقة القلب .

وهذه الصفة هي الصفة الجوهرية في المعلم ، فإذا اتصف بها غفرت له كثيراً وعوضته عن ضعفه إن كان ضعيفاً . ولسنا نقصد بهذا أن الرحمة تعوض عن الغباء . كلا . بل نقصد أنه إذا كان من المعلمين الأذكاء ولكنه لا يحسن طريقة التعليم ، فإن هذه الصفة تجعله مع هذا العيب من خيار المعلمين . ولسنا نعرف كيف يستطيع مثل هذا المعلم أن ينجح مع نقص طريقته ، فإن التقارير الرسمية لا تبين شيئاً يساعدنا على معرفة الحقيقة ، لأنها تقارير يحيط بها الغموض والإبهام ، وفيها كثير من التناقض . وقد قال أحد معلمى الموسيقى البارعين الذين تخرج عليهم جماعة من كبار الموسيقيين متحدثاً عن نفسه : « ليست لى طريقة ولن أأخذ لنفسى طريقة » . وإذا قرأنا وصفاً لأحد دروسه لم نجد فيه شيئاً واضحاً سوى أنه كان شائعاً ظريفاً ، تتخلله عبارات التشبيه ، ويفوح من خلاله عبق الدخان ، ويسرى فيه روح الحماسة . ولا شك أنه كان يعرف أن الفن لا ينبغي له إلا أن يكون مطلقاً من القيود ، وأن يصدر عن وحي الموقف ومشاعره .

وكان الأستاذ (وليم جيمس) أعظم الأمثلة على هذا الصنف من المعلمين بين الفلاسفة ، ولعله لم يكن الوحيد في هذه الصفة التى نتحدث عنها . قيل عنه انه « كان في درسه كما هو في كل مكان يحل فيه ، ينطلق عفواً على سجيته ، ولكنه كان دائماً قويا ظريفاً ، يبعث النفوس ويملؤها شعوراً » . كان إذا أراد أن يعرض نظرية في الفلسفة لا يلقى محاضرة منظمة طويلة يذكر فيها النصوص والأصول ، ويسير فيها خطوة بعد خطوة ، ويذكر برهاناً قوياً بعد آخر ، يعمد إلى تقرير نظرية فلسفية ، بل كان يرى أن مثل هذا التنظيم يذهب بطلاوة الفكر ويضيع مرونته ، وأنه يؤدي إلى وضع نظرية جوفاء لا تمثل الحقيقة التى تنطوى على تلافيف لا حصر لها ، وشعاب لا اتساق فيها ،

وكثير من الطرائف والمتناقضات . فكان يرى أنه من الخطأ أن تقول للناس « هذا هو الرأي نخذوه عنا » ، بل يرى الطريقة المثلى أن يقول لهم « لعل الرأي هكذا » أو « إذا كان الأمر هكذا فإن الرأي فيه قد يكون هذا » . وكثيراً ما كان يستطرد من محاضراته إلى مناقشة رأى طارئ حتى يفرغ منه ، ثم يعود فيسأل « أين كنا نتحدث ؟ » وكان أحياناً يشير الاعتراض على الآراء التي يبيدها ، ويفضل المناقشة على الإلقاء المستمر ، ويدخل الفكاهة بين عباراته التي يشرح بها المسائل الخطيرة ، فكانه أراد أن يجعل دروسه صورة من الحياة نفسها . وكان مرة يقرأ مقالته الفيلسوف سبنسر في تعريف التطور ونصه هكذا :

« إن التطور هو نوع من اجتماع المادة بما يصاحبها من تبدد الحركة ، وفي أثنائه تتجه المادة نحو التحدد والتماسك والاختلاف في النوع بعد أن كانت غير محددة ومتفككة ومتحدة في النوع » .

وقد ترجم هذا التعريف ترجمة فكهة بقوله :

« التطور هو تغير من حالة اللا — كيف وحالة اللا — يمكن — التحدث — عنه وحالة « تشابه — الكل » إلى حالة « كيف — ما » و « يمكن التحدث عنه — بصفة — ما » ، و « لا يشابه — الكل » وذلك عن طريق عملية مستمرة من « التماسك — يبعث » و « مؤثراتية — أخرى » .

وكان مرة يتحدث عن أعوص المسائل الفلسفية وهي مسألة معنى « الشر » ، وكان حديثه أبعد الأشياء عن منطق الأساندة ، وأقربها إلى مواجهة الواقع في صراحة لا مداراة فيها ، فقال لتلاميذه : « لن يبلغ هذا العالم الكمال ما دام فيه كائن واحد شقي ولو كان ذلك صرصوراً مسكيناً يعاني آلام الحية في الحب » .

وكان أحياناً يصدم تلاميذه بعبارات شديدة لا يراعى فيها ما آمن به الناس من العقائد . ولكن كل من عرفه كان يعرف أن تلك العبارات الخارجية وتلك اللفظات الثائرة ، وما فيها من اضطراب ، إنما تصدر عن الحرارة الصادقة الكامنة في قلب الحياة .

وهذه الصفة التي سميها « القلب الكبير » تشتمل على النشاط وبعد الهمة ،

سواء في الجسم والنفس . وليس معنى قوة الجسم أن يكون الشخص ضخماً فخماً ، فإنك قد ترى الرجل النحيل قزديريه وفي أثوابه بطل كبير لا يعرف التردد ولا الوجل أو الضعف ، مهما خذلته الظروف . فهو لاء إذا اتبعوا طريقة لم يستقيموا إليها ولم يستعبدوا أنفسهم لها ، بل استخدموها كما يستخدم الربان الشراع . وقد ترى المعلم يتحدث هادئاً فيخيل إليك في أول الأمر أنه لا يبذل جهده ، حتى إذا أردت أن تدون ما يقول أو تلخصه ، أو إذا أردت أن تتبين ماذا أدرك من الفوز بعد أن يتم مقرره في بعض المسائل الصعبة ، عرفت أنه كان في هدوئه يعترف من بحر ، وأنه جعلك تغترف معه منه . وقد يكون ذلك النشاط كذلك جسمانياً ، وقد كان أفلاطون ممتازاً بنشاط جسمه ، ويعتقد أن ذلك النشاط له شأن كبير في الحياة . وهو يصف لنا مجالس سقراط إذ كان يقضى الليل مع تلاميذه يحاورهم ويناقشهم ، حتى إذا مضى الليل إلا أقله — قيل مطلع الفجر ، لم يبق مستيقظاً معه إلا (أجاتون) المؤلف الروائي ، و (أرسطوفان) مؤلف الملاحى شريب الحجر ، فما زال سقراط يناقشهم في موضوع أدبي أو فلسفي حتى يهدوا جميعاً ويناموا ، فيقوم الأستاذ ليعطيهم حيث يرقدون ، ثم يستحم ويستقبل اليوم التالي كما هو في نشاط لا يفتر . وكان المؤرخ (بواسييه) ذا قوة جبارة ، فكان حتى شيخوخته يهب من النوم في الصباح الباكر ليعد محاضراته ، ثم يلقها ، ويشهد ما يكون عليه أن يشهده من اللجان ، ثم يستأنف عمله بعد الظهر إلى المساء ، ثم يقضى المساء في العشاء والحديث ، فيقص على أصحابه القصص ، ويطرفهم بالأمثال والحكم بلهجة قومه أهل الجنوب ويؤنسهم بصوته المرح العذب .

ونستطيع أن نلمح من الآثار التي تروى عن السيد المسيح أنه كان ذا نشاط عظيم ، إذ كان الناس يتزاحمون من حوله ويريدون أن يتبركوا بلمسه . ومعنى هذا أنهم كانوا يؤمنون أن لمسه يجعلهم يستعدون قوة من الفيض الذي كان فيه . ولعله كان يحس في نفسه هذه القوة فإن امرأة مريضة لمست يوماً ثيابه من الخلف بغير علمه فشفيت ولكنه أحس عند ذلك أن شيئاً من القوة قد تسرب منه . ويدل على هذا ترجمة الآية التي تصف هذا الموقف جاء فيها : « فلوقت التفت يسوع بين الجمع شاعراً في نفسه بالقوة التي خرجت منه ، وقال من لمس ثيابي ؟ » .

والذى زاه أن كبار المعلمين فيهم قوة عجيبة لانعرف كنهها ، ولكننا نحس آثارها وما يزال فيها كثير من الخفايا التى لم يعرف بعد سرها . والظاهر أنها قوة لا تقتصر على الجسم ، بل انها لا تنشأ على الأكثر من الجسم ، فإنها قد تحل ببعض ضعفاء الأجسام ، وقد تتوافر فيمن لا يعنون بصحة أبدانهم . ولكنها بغير شك تحل في الجسم وتظهر آثارها فيه ، ومن عجيب أمرها أيضاً أنها لا تظهر في أغلب الأحوال في الأشخاص الذين تحل فيهم إذا كانوا وحدهم يتأملون أو يكتبون ، أو كانوا في ظلمات السجون ، أو على ظهر الطريق في الترحال . وأكثر ما تظهر إذا كان صاحبها في جمع من الناس ، كأنما هى تتجدد أو تنشط متدفقة وهو بينهم . ولا يكون ظهورها إذا كان صاحبها بين أناس أياً كانوا ، فإنها لا تظهر إذا كان بين ركاب قطار ، أو مع أغراب في حفل . فالعبرة بأن يكون مع جمع من أصحاب ييادلهم الحس ، أو يعلمهم أو يعطيهم شيئاً . وقد تحدث بعض من وهب الله لهم هذه القوة فقالوا ان معناها لا يمكن فى أنفسهم ، بل انهم يستمدونها على الأكثر ممن حولهم ، من الذين يستمعون إليهم ، أو يتطلعون نحوهم ، أو من تلاميذهم .

وقد تعجب السيد المسيح نفسه عندما عاد إلى الناصرة ليعلم الناس فيها ، وكان أهلها لم يؤمنوا به ، فإنه وجد أنه لم يستطع أن يحدث فيهم قوة ، أى لم يظهر فيهم معجزة من المعجزات التى كان يظهرها في جهات أخرى . ولعل المستقبل يكشف لنا عن أسرار هذه القوة ويدلنا على أنها روحانية لا تستمد من شخص واحد بل هى قوة مستمدة من جماعة تلتف حول شخص فيوجهها هو أنى شاء ويفعل بها ما يشاء مما يدهش أو يبهز . ولعلها تكون نوعاً من الوحي الذى يحسه الخطيب الكبير إذا هو وقف بين الناس ، واستطاع بعد جهاد عنيف أن يذلهم ويوجههم ويصير فيما بينهم الناطق بلسانهم وعقيدتهم . فهو يحس دفع تلك القوة في داخل نفسه ، تريد أن تنطق كأنها صيحة خرساء ، فيجعلها تنطق على لسانه ألفاظاً وبيانا وسحراً .

وكان معلوم القرن التاسع عشر يمتازون بصفة ثالثة إلى جانب القلب الكبير والنشاط ، وذلك أن لهم عقولاً كبيرة تجعلهم يشتغلون بموضوعات كثيرة ، وتكون كلها حية قوية متصلة بحياتهم . فالتخصصون في مادة واحدة يستطيعون أن يصلوا

بالتمعق في البحث إلى أن يستكشفوا أسرار الكون ، ولكنهم لا يكونون من كبار المعلمين . وهم يحصرون أنفسهم في حدود المادة التي يتخصصون فيها ، وكلما زادوا تعمقاً في مادتهم صار عالمهم أضيق . وأما المعلمون الذين كان لهم أثر عظيم في التعليم فقد كانوا ممن يشتغلون في ميادين مختلفة من العلم ، قد تصل إلى ثلاثة أو أربعة ، ويجمعون بين الإشتغال بأعمال مهنتهم وبين الإشتغال بشئون الحياة العامة والخاصة ، ويكون نشاطهم في ذلك كله نشاطاً قوياً حياً . فكان أوسار مثلاً يشتغل بمهنة الطب ، ولكنه كان هاوياً لدراسة الآداب القديمة ، ولقن المكتبات ومناشط عدة أخرى . والفرق بين الباحث المتخصص والمعلم الكبير أن الأول يريد يبحث أن يغذى نفسه ، وأما الآخر فإنه يريد بتعليمه أن يمد الكثيرين بالغذاء . ولهذا كان على من يريد أن يكون معلماً نافعاً أن يجمع معارفه من أشتات موارد المعرفة .

* * *

كان أعظم ما قام به هؤلاء المعلمون أنهم وجهوا تلاميذهم الكبار نحو ميادين البحث في معامل العلوم وحلقات المناقشة . ولكنهم كانوا يختلفون اختلافاً كبيراً في طريقتهم بحسب الموضوعات التي يدرسونها ، كما كانوا يختلفون بحسب طبيعة كل فرد منهم . ولهذا لا نستطيع أن نحدد طريقتهم لأنها لم تكن واحدة .

على أن طريقتهم مهما كانت ، تظهر في محاضراتهم ، وهي وسيلتهم الكبرى في التعليم . فإذا نحن تكلمنا عن طرقهم في المحاضرة كان ذلك وصفاً لطرقهم في التعليم . وأسلوبهم في المحاضرات يجري على منهجين رئيسيين ، أولهما نهج جاف بارد ، والآخر غزير حار . ومعنى هذا أن الأول نهج يشبه النقش ، والثاني نهج يشبه التصوير ، وكلاهما يؤدي إلى غايته ويحدث أثره إذا كان المعلم قديراً . ولإيضاح هذا نضرب مثل المؤرخ (فوستل) بجامعة كولوني ، والعالم الطبيعي روزرفورد ، والفيلسوف ديوى للنهج الأول .

فأما (فوستل) فقد كانت عاداته أن يدخل إلى درسه يحمل بعض كتب مرتبة ترتيباً متقناً ليستعين بها على الشرح ، إذا احتاج إلى قراءة نص من النصوص . وكان

يعد لتلاميذه ملخصاً لمحاضراته ، ثم يأخذ في إلقاء المحاضرة ، فيقضى في إلقائها ساعة ونصف ، لا يخرج عن موضوعه ولا يستطرد منه ، وينطق بصوته النافذ الحاد بغير أن يستريح ، وبغير أن ينمق أقواله . وقد وصفه أحد تلاميذه قائلاً انه كان يعالج موضوعه كأنه شرح مسألة رياضية ، مع أنه كان يعلم التاريخ . وكان الأستاذ نفسه يباعى بأنه قضى في التعليم خمسة وعشرين عاماً لم ينطق في أثناءها بعباراة منمقة ، وهو يقصد بذلك أنه كان لا يحب الزخرف والتكلف في القول ، ولكنه مع كل هذا كان يشرح موضوعه شرحاً واضحاً كل الوضوح .

وأما العالم (روذرفورد) فقد كان في إلقائه وفي كتابته لا يستخدم إلا لغة بسيطة تجمع بين الوضوح والقوة ، وكان ينكر على العلماء أنهم يقضون الأشهر الطوال في قطعة من البحث ، ثم ييخلون بوضع ساعات يكتبون فيها موضوعاً بلغة مفهومة . وقد قال يوماً لأحد أصدقائه انه لا يعتبر البحث كاملاً إلا إذا كتبه صاحبه وشرحه بلغة بسيطة صحيحة .

ولندع الآن الحديث لأحد تلاميذ الفيلسوف (ديوى) وهو الفيلسوف (اروين ادمان) ، ليتحدث لنا عن طريقة أستاذه ويصفه بقوله :

« كان (ديوى) يجلس على مكتبه يقلب بعض أوراق صفراء يجمعها في يده ، وهو ينظر من النافذة نظرة خاوية ، وكان يتحدث بطيئاً بنبرات ممدودة ، فإذا رأيته رأيت عليه علام الطيبة والرحمة ، ولكنك تراه ذاهلاً لا يكاد يفتن إلى وجود تلاميذه أمامه . وكان لا يعبأ أن يؤكد عبارة أو يلفت الأنظار إلى معنى . هكذا بدا لي في أول الأمر ، وكان يخيل إلى أنه ينطق بما يخطر بباله أولاً فأولاً . فإذا انتهى الدرس توقف فجأة بغير أن نشعر بأنه انتهى إلى غاية . ولكني تبينت بعد ذلك أنني أنا الذي كنت ذاهلاً وليس هو . وبدأت أفعل شيئاً لم أفعله من قبل في مدة دراستي إلا قليلاً ، وذلك أنني بدأت أدون مذكرات بما يقول الأستاذ . وما كدت أفعل ذلك حتى تبينت شيئاً لم أكن أدركه من قبل ، فإن الذي كنت أحسبه ذهولاً وقولاً عابراً ينطق به الأستاذ عفواً اللحظة ، كلما خطر له خاطر ، لم يكن إلا قولاً حكماً متسقاً رائعاً .

فعرفت عند ذلك إنى لم أكن فى حضرة أستاذ يريد أن يهزنى بأقوال معادة ، أعدها ليخلب بها لى ، ولا إلى رجل يلقى على شرحاً دقيقاً فى محاضرات كثيرة ، بل إنى كنت فى حضرة رجل يفكر بصوت عال أمام فرقة من تلاميذه .

وهناك وصف آخر للأستاذ ديوى يدل على أنه لم يكن فى الحقيقة يفكر بصوت عال أمام تلاميذه لأول مرة فى كل محاضرة ، بل كان يجتهد أن يبحث عن الألفاظ الدقيقة التى تعبر عن حقيقة أفكاره : « كانت الصعوبة التى ينطق بها الأستاذ فى محاضراته تشبه أسلوبه الملتوى فى كتابة موضوعاته الفنية ، وهى ناشئة من شدة شعوره بنفسه . فإذا غاب عنه اللفظ الذى يريد أن يعبر به عن المعنى الذى يقصده ، فإنه لا يسرع إلى استعمال أى لفظ آخر يخطر بباله ، بل يقف حتى يجد اللفظ الذى يصلح للتعبير عما يريد . فقد كان حريصاً على أن يجعل معناه واضحاً لا لبس فيه ، ولهذا كان أحياناً يتوقف ويتعثر حتى يصير معناه غير مفهوم » .

وكان أكبر ما يعجب تلاميذه منه أمانته العقلية . والتلاميذ يسيئون الظن أحياناً بالمعلم الذى لا يتحير ولا يتردد ، ويخلو لهم أن يروا معلمهم بين حين وآخر يقف حائراً أمام مسألة معضلة ، أو أن يروه مرتبكاً يريد أن يبحث عن كلمة فلا يجدها . وكان الأستاذ (رالف والدو) يعرف هذا الطبع فى التلاميذ ، فكان يعد محاضراته فى عناية ، ثم لا يقرأها ، بل يجعل تلاميذه يحسبون أنه لم يسبق له إعدادها . فكان يتوقف أحياناً عندما يعرض فكرة صعبة ، كأنه يستنجد بتلاميذه ليساعدوه على فهمها والتعبير عنها .

وكان أحياناً يطرف تلاميذه بإيراد بعض أمثال رائعة فى ثنايا حديثه فيعدها إعداداً دقيقاً ويصقلها ويهذبها قبل أن يعرضها بأيام ، ولكنه إذا أراد أن يلقبها عليهم أظهر أنه يتردد ويحاول أن يؤلفها ، ثم ينطق بها فجأة كأنها خطرت له عفواً لل لحظة ، وكأنه قد ارتجل عباراتها الطريفة وهذبها عفواً الساعة بعد تردد وعناء . وهكذا يظهر لتلاميذه أنه قد نجح آخر الأمر بإعجوبة ، وأتى لهم بفريدة نفيسة من الدر استخرجها بعد جهد من الهواء .

ومهما يكن من الأمر ، فإن خير المعلمين من هذا الطراز وهم الذين مميّناهم

أصحاب نهج النقش ، هم الذين يقدمون لتلاميذهم أفكاراً دسمة في قول واضح فصل لا عوج فيه ، قائم على البرهان ، والمنطق الصحيح وحده هو الذى يستولى على ألباب الناشئين .

وهذا الأسلوب في التعليم يشبه الضوء بغير حرارة .

وأما النهج الثانى الذى وصفناه بالحرارة والغزارة فهو نهج البلاغة ، والبلاغة لا تستقيم إلا بالمنطق . فالمحاضرة أو الحديث لا بد لهما أن يكونا على نسق منطقي معقول ، ولكن التحدث البليغ أو المحاضر يضيف إلى ذلك قوى أخرى من عنده ، فالإلقاء الجذاب المعبر بما فيه من تغير ، والعبارة الرشيدة التى تثبت فى الذهن ، والأمثلة التى تسترعى الالتفات ، والتجاوب الذى يربط بين المحاضر وسامعيه ، كل هذه مؤثرات فى زيادة قوة الموضوع . فالمعلم لا يقنع بعرض مادته لتلاميذه ليأخذوا منها ما يستطيعون ، بل يقدمها إليهم سائغة تحركهم وتستهيئهم وتشجعهم على استيعابها . والأستاذ هكسلى من أبرع المحاضرين الذين أنجبهم القرن التاسع عشر ، وهو من أصحاب هذا النهج . وكان من طبعه أنه شديد الحساسية وقد أضناه عسر الهضم العصبي لمدة خمسين عاماً ، فكان يعاني من ذلك أشد الضيق ، حتى أنه كان يشعر بالقلق والرغبة عند دخول كلية الجراحة مع أنه معروف هناك وكل من فيها يعطف عليه .

وكانت محاضراته قطعاً فنية من النظام المنطقي ، فكان مثلاً يبدأ بإعادة ملخص لما سبق شرحه ، ولكنه كان يتحرى أن يجعل ذلك التلخيص مما يقع أحسن وقع فى النفوس . قال عنه أحد تلاميذه :

« إنه يعطيك فى خمسين دقيقة تحليلاً بديعاً لظاهرتين أو ثلاث من ظواهر الطبيعة التى لم تكن واضحة ، وينظر إلى ساعته ويقضى الدقائق العشر الباقية فى بيان ما بينها من العلاقات ووجوه المشابهة ، فتخرج من درسه على أن الطبيعة نظام مدبر قائم على خطة ثابتة » . ويقول تلاميذه عنه « إنه كان مصوراً بارعاً فكان يرسم الصور فى أثناء حديثه ، ويبدع من لمساته الرائعة كائناً حياً فى أذهاننا ، عن طريق آذاننا وأعيننا فى وقت واحد » .

وأقرب الناس شياً بها بالأستاذ هكسلى من أهل أمريكا هو الأستاذ « لويس أجاسيز »
 السويسرى الصغير الجسم ، صاحب الفضل فى تأسيس دراسات علمى الحيوان وطبقات
 الأرض فى جامعة (هارفارد) ، ومنها انتشرت تلك الدراسات فى أمريكا . وهو
 رجل يحب التعليم كما يحب الناس ، ولا يتردد فى أن يعلم أيا كان من الأفراد سواء كان
 بحاراً فى سفينة صيد ، أو مشرعاً فى ديوان ، أو مديراً لجامعة كبرى ، كما كان لا يتردد
 فى أن يعلم أيا كان من الجماعات كباعه الصحف فى الطريق ، أو حلقات تلاميذه إذا
 اجتمعوا فى بيته ، وهو يسحرهم جميعاً بحديثه على اختلاف منازعهم ومشاربهم .
 وكانت له وسيلتان فى التعليم ، إحداها إلقاء المحاضرات ، وكان فيها لا يقل براعة
 عن هكسلى فى فصاحته ووضوحه . وكان يشبه هكسلى فى رهاقة أعصابه ، وقد أفضى
 إلى الشاعر (لونجفلو) يوماً بأنه كان يحس « رهبة شديدة كلما بدأ دورة من
 الدروس » . وكان لا يعتمد على الوصف اللفظى للحقائق التى يشرحها ، بل يعززها
 بما يأتى به من النماذج (العينات) . فكان يعرض على تلاميذه مثلاً أجنحة أسماك
 (القرش) فى حوض ، أو يعرض عليهم حفرة أو يوزع عليهم حشرات ليتأملوا
 صورها فى أثناء شرحه لها . فإذا لم يتيسر له عرض النماذج بذاتها رسم لتلاميذه
 الصور على السبورة واضحة بديعة . فكان إذا أراد مثلاً أن يصف لهم تحول الحشرة
 من بيضة إلى يرقة إلى عذراء ثم إلى حشرة نامة ، رسم أطوار ذلك التحول على
 السبورة « حتى ليخيل إليك أن الحشرة ذات الأجنحة تشق شرتقتها لتخرج منها » .
 والوسيلة الثانية التى كان أجاسيز يعلم بها معروفة بين الناس أكثر من محاضراته
 وإن كان لا يتوصل بها كما يتوصل بالمحاضرات لتثقيف الجمهور ، بل لى يدرّب
 بها العلماء المتخصصين . فهو يرى أن العالم لا بد أن يكون أولاً وقبل كل شئ رجلاً
 يستطيع أن يبصر من الأشياء ما لا يبصر غيره . ولهذا كان يدرّب تلاميذه فى
 معامل البحث على أن يبصروا . وقد وصف لنا أحد هؤلاء التلاميذ طريقته فى
 هذا التدريب :

« كان المكان المخصص لى لا يزيد على منضدة صغيرة من خشب الصنوبر ، عليها
 وعاء من الصفيح الصدى . فلما جلست عليها أتى إلى الأستاذ أجاسيز بسعكة صغيرة

وسألني في جد أن أخصها وأمرني أن ألزم الصمت فلا أكلّم فيها أحداً ، ولا أرجع فيها إلى كتاب إلا إذا سمح هو بذلك . فسألته « وماذا أفعل إذن ؟ » فقال « قلب السمكة في يدك بغير أن تحدث فيها شيئاً وحاول أن تعرف أكثر ما يمكنك أن تعرفه عنها ، فإذا رأيت أنك قد بلغت من فحصها ما فيه الكفاية جئت إليك لأسألك فيها » . ومضت على ساعة خيل إلى بعدها أني قد أحطت علماً بكل ما في تلك السمكة ، وكانت شيئاً مقززاً ، تنبعث منها رائحة الكحول القديم . وكانت قشورها متحللة تتساقط عنها ، وكنت أحسب أن الأمر لا يعدو أن يطلب الأستاذ مني تقريراً مختصراً عنها . وكنت متلهفا على الفراغ منها لأسير إلى الخطوة التالية من العمل . ولكن الأستاذ أجاسيز ، وإن كان دائماً على مقربة مني لم يلتفت إلى في يومها ، ولا في اليوم الذي بعده ، إلى أن مر على أسبوع كامل . وكان هذا الانصراف في أول الأمر مؤلماً وعدده إغفالا لشأني وشعرت من ذلك قلقاً شديداً ، ولكنه لم يكن في الحقيقة غافلاً عني بل كان يراقبني من بعيد . فعزمت على أن أصمد له وجعت كل همي وأخذت أعمل حتى أتممت في مائة ساعة عملاً ضخماً ، حسبته أنه مائة ضعف مما كنت أقدر من قبل . وجعلت أخفص فلوس قشرة السمكة لأرى نظام ترتيبها وشكلها ، ونظرت إلى أسنانها ، وكيف فضدت ، وغير ذلك من خصائصها . فلما انتهيت إلى هذا أحسست أني ممتلئ بموضوعي ، ولعل ذلك قد ظهر على هيئتي ، ولكنني لم أسمع من أستاذي في كل هذه المدة إلا قوله « صباح الخير » في بشاشة . ثم جاء إلى آخر الأمر في اليوم السابع قائلاً « مرحي ! » وجلس على حافة للنضدة يدخن سيجارته . فأخذت أندفق عليه بما استجمعت من علمي ، حتى مضت ساعة طويلة قام بعدها يتطوح ، وانصرف قائلاً « ليس هذا بشيء » . ولكن هذا لم يخذلني وعلمت أنه لا يريد إلا أن يعرف مدى جهدي في العمل بغير مساعدته ، فاستأنفت عملي بهمة مضاعفة ، ونحيت ما كتبته أولاً ، وعكفت على الدراسة مرة أخرى . فكنت أقضي في اليوم الواحد عشر ساعات مدة أسبوع آخر ، حتى وصلت إلى نتائج أدهشتني أنا وأعجبته هو .

ولكن الأستاذ أجاسيز مع هذا لم يوجه إلى تلميذه كلمة واحدة من المديح بعد

أن فرغ من عمله على ما يرضيه ، أو على الأقل لم يظهر له شيئاً من الإعجاب ، بل جاء إليه بإناء ممتلئ بالعظام قائلاً له : « انظر ماذا تصنع بهذا » . وأخذ الشاب يفحص تلك العظام ، وتبين له من عظام الفك التي بينها أنها عظام أسماك من أنواع مختلفة . فبدأ يجمع بعضها إلى بعض ليعيد عظام كل منها إلى هيكل تام ، وما زال في ذلك حتى مر عليه شهران كاملاً أنجز فيهما عمله على أحسن وجه . ولكن الأستاذ لم يظهر له إعجاباً في هذه المرة أيضاً ، بل أعطاه عملاً ثالثاً أشد مما سبق ، وهو عمل يتطلب براعة في الملاحظة والمقارنة . وكان هذا هو الثناء الوحيد الذي جاد به الأستاذ على تلميذه ، كأنه يقول له « إنك قد أصبحت جديراً بأن تصير عالماً أكثر مقدرة » .

أليس هذا خير الأساليب في التدريب ؟ لا جرم أن من تمرن على مثل هذا النحو لن ينسى أن مهمة العالم تحتم عليه دقة الملاحظة ، ولن يستطيع من يمر بمثل هذا التدريب الشديد إلا أن يوفق في الملاحظة .

وهكذا كانت طريقة أجاسيز مع سائر تلاميذه . فقد أعطى تلميذاً آخر صنفاً غريباً قبيح الشكل من الأسماك واسمها (الزوامة) وهي سمكة صغيرة لها من اسمها نصيب . فنظر إليها التلميذ وجعل يفحصها عدة ساعات ثم أخذ يرسمها ، فسر الأستاذ من ذلك وقال له « هذا حسن ، فإن القلم الرصاص من خير الأعين » . ولكنه عنف عليه في التأنيب عندما رآه أغفل جانباً من السمكة في رسمه . وقضى التلميذ أربعة أيام كاملة لكي يرسم كل ما يمكن رؤيته من تلك السمكة الصغيرة .

هذا هو دفع التشدد والتعمق الذي لا يقدر عليه إلا عظماء المعلمين بغير تساهل ، وهو أسلوب يمكن اتباعه في كل ميدان من ميادين التعليم . فقد رأينا في حالة معلم الموسيقى الذي كان في القرن الثامن عشر يقضى مع تلميذه في الصفحة الواحدة عدة سنوات . وليس في أساليب الاختبار ما هو أصليح منه لترشيح الصالحين من التلاميذ . وكان من أقسى ما سمعت من أنواع التدريب ما حدث لصبي روسي ، وكان يتمرن على مقرر في الآلات على الطريقة الألمانية حوالي عام ١٩٠٠ ، فأعطاه معلمه قطعة من الصلب ومبردين وأمره أن يبرد القطعة ليجمدها مربعة . فقضى الصبي في ذلك

العمل شهراً كان يعمل في كل يوم منه أربع ساعات لمدة خمسة أيام كل أسبوع حتى إذا ما أتم عمله أعطاه المعلم مطرقة وإزميلاً وأمره أن يخفر على قطعة الصلب حوزاً متوازية . فاستغرق ذلك منه أسبوعاً أصابه فيه ما أدى إبهامه من الطرقات الطائشة . ثم أعطاه المبرد مرة ثانية ثم عاد به إلى الأزميل مرة أخرى ، وهكذا دواليك حتى مضى عليه ثلاثة أشهر . ويقول الصبي عن ذلك فيما بعد « لقد أصبحت بعد ذلك الوقت خبيراً بكل ما يتصل بالمبرد والأزميل » . وقد صار ذلك الصبي فيما بعد من نوابغ المصممين للآلات ، وأصبح من الخبراء بتعديلها ، واندمجت كل الجراح التي أصابته في مدة تدريبه .

وهناك مثل آخر من هذا الصنف من التدريب بما فيه من تشدد وصعوبة ، وإن لم يكن فيه مثل هذا القسر والقسوة ، وذلك في تدريب (أبرهام فلكنسر) الذي أصبح من أكبر علماء الترية في أمريكا . وكان أستاذه في جامعة (جون هوبكنز) هو الأستاذ موريس ، فلما أراد فلكنسر أن يتعلم اللغة اليونانية أشار عليه أستاذه أن يجمع مكتبة صغيرة من الكتب اليونانية ، ويعكف عليها وحدها فلا يقرأ سواها لمدة خمس سنوات كاملة . وقال له « لا نجعل لنفسك صلة بهذه الحياة إلا أن تقرأ الصحف اليومية ، ولكن لا تقرأ من الكتب بلغة أخرى غير اليونانية » . وقد استمع التلميذ المجد إلى نصيحة أستاذه ، فلم ينحرف عنها قيد شعرة ، وكان مثل تلاميذ الأستاذ (أجاسيز) يقضى مدة طويلة في النظر إلى الكتب اليونانية ، ولا يكاد يفهم منها شيئاً في مبدأ الأمر ، حتى اعتادها وأنس إليها . وما زال حتى صار خبيراً بتلك الكتب لا يفوته شيء منها ، كما صار تلميذ (أجاسيز) خبيراً بما يرى من أصناف الأسماك وترى عينه منها ما لا ترى عين أخرى . فكان فلكنسر إذا رأى كتاباً باليونانية ، من روائع الأدب ونفائس العلم ، قرأه في سر وشغف ولم يغب عنه شيء مما فيه . وهذه الجهود الشديدة قد تؤلم ، ولكننا لن نبلغ ما نريد بغير العناء والضنى ولا بد كما قيل دون الشهد من إبر النحل .

وكان الأستاذ (أوسار) العالم في وصف الأمراض معلماً من أقران (أجاسيز) في مرتبة التبريز . وكان يعنى أكثر العناية بالوضوح والحياة ، وكان طلاب الطب

في جامعته يدرسون من قبله في الكتب ، ويستمعون إلى محاضرات الأساتذة ، ولكنهم لم يجمعوا بين الدراسة النظرية والتجربة العملية . فأدخل الأستاذ (أوسلر) طريقة جديدة بأن جعلهم يفحصون المرضى بذاتهم . فبدلاً من تدريس المرض في الكتاب كان يشرحه لهم إلى جنب سرير المريض . وكان رجلاً بشوشاً رحيماً ، فكان يفيض من قوة نفسه على تلاميذه وعلى المرضى في مواقف فحص المرض ، وكان ذلك يخفف من قسوة تلك المواقف وشدها . فإذا وقف مثلاً ^(١) إلى جنب مريض من أصحاب الوجوه المحتقنة من أثر الحجر قال لتلاميذه : « هذه الوجوه الوردية تستمد صبغتها من معابد باكوس (إله الحمر) والزهرة (آلهة الحب) التي تسحر البشر وتحولهم إلى دواب » .

وكان يقول عباراته هذه بغمزة من عينه ، وهو يتظاهر بالجد ، فلا يكاد المريض الذي إلى جنبه يفهم من قوله شيئاً ، ولا يشعر لذلك بشيء من الإهانة . بعكس ما لو قال للتلاميذ « هذا الاحتقان في الوجه ناشئ من إدمان الحجر والانهماك في الشهوات الحيوانية » . وكان يجعل أقواله تثبت في الأذهان بأن يؤكد بها بطرق شتى كلما سنحت له فرصة ، فإذا سمع أحد تلاميذه يذكر اسم عالم مؤلف في أثناء فحص حالة مريض طلب إليه أن يطلع على كتابه ويكتب له فصلاً في وصف ذلك الكتاب .

ولسنا نستطيع في مثل هذا الكتاب أن نستوعب وصف أعمال الممتازين من المعلمين الآخرين الذين ظهروا في القرن التاسع عشر ، وفي أول هذا القرن العشرين ، كما أنه لا يتسنى لنا أن نتعرض للأحياء منهم ، فإن حيائهم ما تزال أمامهم مباركة ، ونرجو أن يكون لهم فيها مزيد من التوفيق ، وحسبنا أن نلم إلىمامة قصيرة ببعضهم لبنين مدى العظمة التي بلغوها في هذا العصر الذي ابتلاه الله بكثير من المتفلسفة المتفهمة . والنوابغ الذين نعنيهم بهذا القول جميعاً من الكتاب والمفكرين الأصيلين ، فإن عملهم في الكتابة والتفكير قد صاحب عملهم في التعليم وكان التعليم هو عملهم الجوهري في حياتهم . وإنه لمن الغبن لهم أن يعرف الناس ما كتبوا ثم يجهلون ما كان لهم من فضل على التعليم ، فلنستمع إلى أصواتهم ولنتحدث عن طرقهم في التعليم ، إذ كانت لهم طرق شتى تختلف باختلاف ميقاتهم الشخصية .

فالصنف الأول من هؤلاء كان من عادته أن يقف أمام تلاميذه وينظر إليهم بعين متلألئة ، ويستولى على أفئدتهم بالإشارة القوية والعبارة الطلية ، والصوت العذب المسيطر . ومن هؤلاء الأستاذ « كيتردج » الذي كان يعلم اللغة الإنجليزية في جامعة « هارفرد » ، ما بين عام ١٨٨٨ وعام ١٩٣٦ . وكانت طريقته أن يشرح النص ، فيأخذ مثلاً قطعة من بعض مآسى شكسبير ويمر عليها كلمة كلمة ، يحلل دقائق معانيها ويشرح مراعى عباراتها ، وإشارات المؤلف في سياق القصة من حادثة إلى أخرى ، ويظهر ما ينطوى تحت كل ذلك من خلجات النفس ، جاعلاً كل ذلك في مواضعه حق يكون منه في أذهان السامعين صورة واضحة مما أراده الشاعر لا تمحى ولا تنسى . ولكن مثل هذا التحليل وهذا الشرح لا يتيسر للأستاذ إلا إذا كان الطلاب قد قرأوا المنظر من الرواية قبل ذلك ، وفكروا فيه . فتلاميذ « كيتردج » إذن كانوا ينهضون بعبء ثقیل من القراءة بأنفسهم ، ويتوقعون أن يناقشهم الأستاذ مناقشة عسيرة فيما قرأوا . وكان دأب الأستاذ أن يبدأ درسه باستقبال ما يلقى تلاميذه من الأسئلة فيما صعب عليهم فهمه في الدرس السابق ، فيمهد بذلك لاستئناف السير في طريق يطلب من الجميع حضور ذهن في عملهم الذي يتزايد عليهم يوماً بعد يوم . فإذا ما فرغ التلاميذ من أسئلتهم بدأ الأستاذ دوره في السؤال ، فكان كل فرد في الفصل عرضة لأن يتجه السؤال إليه . ولم يكن الأستاذ رفيقاً إذا أخطأ الطالب ، إذ كان شديد المراس عنيف الطبع ، لا يكاد يطبق التسهل ، ولا يرضى من تلميذه إلا بالإجادة . فإذا كان لا يستولى على محبة تلاميذه ، فقد كان بغير شك ينتزع منهم التقدير والإعجاب . وكان صوته العالى وسيجارته المشتعلة يمثلان لتلاميذه شخصاً وقوراً . وقد حدث يوماً أنه كان يسير مسرعاً غير محترس فسقط عن النصبة إلى أرض الغرفة وضحك تلاميذه لذلك ، فنظر إليهم الأستاذ قائلاً : « هذه أول مرة أهبط فيها إلى مستوى المستمعين إلى » .

وإن من يسمع عن هذا الأستاذ بغير أن يسمعه لن يستطيع إلا أن يحس نحوه لونا من البغضاء لأنه كان يقصد أن يدفع تلاميذه وبهزم إلى الجد ومعاناة المشقة

في سبيل دراسة الأدب الجيد ، ويشعرهم بضعفهم حتى يجاهدوا في سبيل بلوغ المرتبة العليا من الإتقان والتجويد .

وكان في ألمانيا أستاذ مثل « كترج » وهو « ألريخ فون فلاموئز مولندوف » ، وكان يعلم اللغة اليونانية بمثل النهج الذي كان عليه « كترج » . وهو كما يظهر من اسمه رجل من سلالة نصفها ألماني ونصفها الآخر سلافي ، وأسرته تمت بصلة إلى طائفة المحاربين الإقطاعيين الذين كانوا يمتلكون أراضي الحدود البروسية من ناحية بولونيا . ونجد في مذكراته وصفاً للعالم الذي نشأ فيه ، وهو عالم قائم على سيادة فئة قليلة من السادة الإقطاعيين الغطارسة ، تحكم شعباً محطاً من الفلاحين الجهلة ، المساكين ، المستعبدين . وكان في طباعه كثير من الزهو والسيطرة من أثر هذه النشأة ، وبقي طوال حياته معتزاً بنفسه ، شديد الأتق ، ويدل على هذا أنه في أول عهده بالتعليم اصطدم بالفيلسوف البولوني « نيتشه » وكان صدامهما عنيفاً . وأسلوبه في الكتابة لا يقل في الزهو والسيطرة عن أسلوبه في التعليم ، ولعل هذا كان من أسرار قوته . وكان شديد الاحتفال بمحاضراته العامة للجمهور في برلين ، ولهذا كان الناس يحتشدون في القاعة لسماعها .

فلننظر الآن إلى الناحية الأخرى لتحدث عن فئة ثانية من المعلمين — وأى فرق بينها وبين تلك الفئة القوية الدافعة للسيطرة التي كنا نتحدث عنها ! فهذه الفئة الثانية هي صاحبة الأكناف الموطأة والأخلاق المحببة التي تستميل القلوب بظرفها وسحر شخصيتها . كانت تلك الفئة تجمع كل الصفات التي تجعل الممثل والمعلم يستوليان على الأبواب عفواً وينتزعان الإعجاب طوعاً ، فالصوت العذب والوجه السمع المعبر الذي تنطبع عليه آثار خوالج النفس ، ثم الإشارة الظرفية التي لا تكلف فيها ، والحركة الحية التي تنم عن رغبة صادقة في بث الفكرة أو تصوير الحاطرة . وكان أفراد هذه الفئة ، فوق هذا كله ، يحبون مادتهم حباً خالصاً ، كما يحبون الناس ويحبون أنفسهم . كانوا لا يدفعون تلاميذهم في عنف ولا يصدمونهم أو يسيطرون عليهم ، بل يجتذبونهم ويشيرون فيهم المسرة .

ومن أمثلة هؤلاء الأستاذ (دون فيرال) بجامعة كمبردج ، وكان من خصائصه أنه يرتل الأشعار في صوت عذب رنان ، سواء أكان يونانيا أم لا تينياً أم انجليزياً ، فكان من يسمعه يلمح من المعاني بين سطور ذلك الشعر ما لم يلمح فيه من قبل . وكان يحاضر مدة ساعة كاملة مغلق العينين ، فما يزال بتلاميذه حتى يجعلهم آخر الأمر يؤمنون بالفكرة التي لو قالها لهم ابتداء لأنكروها وعدوها سخفاً وهراء . ذلك بأنه كان يأخذهم معه ويوجه أبصارهم إلى آفاق لم ينظروا إليها من قبل ، ويبين لهم من الأسرار ما لم يظنوا إليه ، حتى يملأ قلوبهم حماسة بحديثه الساحر ، فإذا هم يطلعون آخر الأمر على عالم جديد باهر يفيض حسنا .

ومن هذا الصنف الأستاذ (بركهارت) السويسرى ، العالم فى تاريخ الفن والثقافة فى عصر النهضة ، ولم تكن محاضراته أحاديث محضرة ، بل فيضاً من حب فن التصوير والشعر ، وبلاد إيطاليا التى أنجبت العباقره ، وعصر النهضة الذى شهد ذلك الإبداع ، عندما كان الإنسان الحديث فى أول شبابه وازدهار آماله . وكان المستمعون يؤخذون بحديثه ، حتى كانوا يستعيدونه ما يقول ويصرون على ذلك ، فلا يستطيع إلا أن يعيد المحاضرة مرة أخرى فى المساء .

ويشبه هذين فى أمريكا الأستاذ (وليام ليون فلبس) بجامعة (ييل) ، وكان من بين تلاميذه نابغة أحرز جائزة نوبل للآداب ، وهو يصفه بأنه أبرع معلمى الأدب فى أمريكا ، ويقول عنه إنه كان كذلك ممثلاً بارعاً . وكان رضى الطبع لى الجانب ، كما كان كثير الكتابة فى الصحف ، ولهذا لم يقدره بعض الناس حق قدره ، ولو عرفوا حقيقته لعلوا أنه كان لا يصدر فى كل ما يقول أو يكتب إلا عن علم غزير ، وفكر صائب ، وتجويد عظيم . فإنه لما بدأ أول سلسلة من محاضراته الكبرى عن شعر القرن العشرين ، كان يعد قبل كل محاضرة دليلاً يوزعه على تلاميذه ، ليبين لهم معالمها ويرشدهم إلى مراجعها ، ويعين لهم مواضيع يكتبونها أو أسئلة يجيبون عنها . وهذه علامة المعلم الذى يريد أن يفيد لا الذى يريد أن يسر أو يفوز بالإعجاب وحده . ولما بلغ ذروة حياته كان يقرأ مائة وخمسين رسالة ويصححها فى كل أسبوع . فإذا

قيل عنه أنه كان ممثلاً بارعاً ، فقد كان أكبر من ممثل ، لأنه كان يبعث المعاني ويجلوها ويوحى بها .

وكان فوق هاتين الفئتين المختلفتين المتكاملتين فئة ثالثة تجمع بين خصائصهما جميعاً في أشخاصها ، وهى فئة قليلة العدد ولكنها عظيمة القدر . وإذا امتاز الآخرون بأنهم من كبار المعلمين فإن هؤلاء أحرى بأن نعدهم من عظماء الرجال ، الذين اتفق لهم أن اشتغلوا بالتعليم . لم تكن لهم طريقة محدودة ، بل كانوا يترجمون عن شخصيتهم ، ويشيرون أثرها في تلاميذهم .

ومن أمثلتهم الفيلسوف (هنرى برجسون) ، وهو معروف طبعاً بما أدخله على آراء الناس في معنى الزمن ومعنى الوعي ، وكان في مدة حياته أشهر المحاضرين في فرنسا ، فإذا ألقى محاضرة احتشد له الناس ليستمعوا إليه ، من طلاب يدرسون الفلسفة ، إلى كتاب من الأدباء إلى جمع من علية القوم البارزين في المجتمع رجالاً ونساء ، إلى غرباء من الأجانب جاءوا لزيارة فرنسا . وكان يرتجل أحاديثه ، ويلقيها في تودة بصوت عذب ، فتكون كل عبارة من حديثه تعبيراً رائعاً لرأى جرى من آرائه العميقة ، ثم يكون حديثه في مجموعه فكرة كاملة مرتبة ، تنبض بالحياة ، فلا تصنع فيها ولا تكلف . فكانت عباراته وأفكاره كلها مطبوعة بطابع شخصيته وعبقريته .

ومثل آخر من هؤلاء العظماء هو الرئيس السابق وودرو ولسن ، وأكثر الناس لا يعرفون صورته إلا من الرسوم التي كان تظهر له في الصحف من صور شمسية ، أو مسخ سخرية ، تمثله رجلاً معروق الوجه مبتسماً عن أنياب بارزة ، مع أنه كان في الحقيقة رجلاً طويلاً مهيب الطلعة نبيلاً . وقد ركب يوما في طرق روما إلى جنب ملك إيطاليا فكتور ايمانويل ، فكان هو الملك في هيئته . والناس لا يذكرون منه إلا الرئيس المثالي الذي أخفق في سياسة الدول ، وينسون أنه كان من أعظم المعلمين في هذا القرن . فتلاميذه جميعاً يصفونه بأنه « أبرع من سمعوا من المحاضرين » . وكان أول ظهوره عندما كان بجامعة برنستون ، يعلم هناك فقه القوانين والاقتصاد السياسى ، وهى من أجف العلوم وأبغضها في الدرس ، على ما لها من قيمة .

ولكن ولسون كان يتحدث في دروسه كما يتحدث المؤمن القوى ، الغزير الفكر ، الذكي القلب . فكان تلاميذه لا يتألمون أن يظهروا إعجابهم في آخر المحاضرات بالتصفيق والتهتاف ، الذي يخرج من أعماق قلوبهم عفواً . وانتقل من التدريس في الجامعة فصار حاكماً على ولاية (نيوجرسي) ، ثم أصبح رئيساً للولايات المتحدة ، فصار معلماً للعالم أجمع . ولسنا ننكر أنه قد أخفق ، لأن الساسة خدعوه بدعائهم ، وتغلبوا عليه بسعة احتياهم في السياسة ، ولعله كان يروم ما لا يستطيع ، أو يكلف البشر فوق ما ترضاه طبائعهم . ولكنه مع هذا ألقى على الإنسانية أعظم درس يمكن أن يلقى عليهم معلم عظيم ، إذ وجه أبصارهم نحو المثل الأعلى الذي ينبغي لهم أن يتطلعوا إليه ، وهو سيادة السلام على الأرض . وقد يكون هذا الدرس فوق منال البشر في جيل واحد ، وقد يكون من الخطأ أن نكلف الناس في زمن يسير أن يظفروا إلى غايات أبعد من طاقتهم ، ولكن هذا لم يكن عيباً فيه . لقد أحسن في أن يلقى درسه على العالم ، فلعله يستطيع يوماً أن يحفظه عنه ، وعند ذلك سيعرف له فضله ، ويخلد ذكره ويوفيه البشر جزاءه في الخالدين .

بقي علينا أن نتحدث عن فئة أخرى من المعلمين ، وهي من أهم الفئات وأبعدها أثراً ، وإن كان من التسهل والتجوز أن نسميها فئة . إنها مجموعة من الأفراد لا يكاد أحدهم يعرف الآخر أو يعابأ به أو تربطه به رابطة . وهي فئة تتجدد على مر الدهر ، ولا يخلو منها عصر من العصور . كانت من قبل قائمة ، وما زال إلى اليوم قائمة وستبقى كذلك أبد الدهر . وهي تستحق من الشكر أكثر مما يعرف الناس لها ، ولا يكاد أحد يذكر فرداً منها ، بل لا يكاد تلاميذها يفتنون إلى فضلها عليهم ، ولكنها كانت صاحبة أعظم الفضل على الإنسانية ، ومن حقها أن تكون في الصف الأول بين عظماء المعلمين .

هؤلاء هم الآباء الذين أنجبوا العظماء من الرجال ، وعلموهم كيف يكونون عظماء . وقد يحسب بعض الناس أن النابغة العبقري لا يكون إلا فلة من فلتات الطبيعة ، وأنه من صنف أرقى من سائر أصناف البشر ، وأنه يظهر من تلقاء نفسه

كما يتمثل الروح بشراً سوياً . وهذا رأى فطير ، وقصور عن تقصى الحقيقة . وقد يرى بعض الناس عكس هذا ، فيحسبون أن الرجل العظيم لا فضل له ، وأن الذى خلقه هو فعل المجتمع الذى يعيش فيه ، بما يحدث فيه من آثار ، كأن الرجل العظيم ينشأ كما ينشأ معدن الشهبان (النحاس الأصفر) من امتزاج النحاس بالزنك ، أو كأنما هو مرض السكر الذى يحدث من ضعف غدة (البنكرياس) .

فالأفراد قد يختلفون اختلافا عظيماً فى البيئة الواحدة ، والعطاء يصنعون جانباً كبيراً من أنفسهم ببذل الجهد ، وشحن المهمة ، وأعمال الإرادة ، والاستقلال عن الغير ، ولا يبلغون شأوهم إلا بعد أن تنضج خططهم . وهذا هو الذى دعا بعض الوجوديين إلى القول بأنهم يخلقون أنفسهم . ولسنا ننكر أن المجتمع الذى يعيش العطاء فيه يحدث فى حياتهم آثاراً عميقة ، ولكن أعظم الآثار فى حياتهم إنما تنشأ فى أغلب الأحوال من الأسرة التى ينشأون فيها . فإذا تجرد آباؤهم لتنشئتهم ، فإن هذه الآثار تكون أعمق وأقوى ، وأعظم اتساقاً . فلا جرم أن كثيراً من العطاء مدينون لآبائهم فيما ورثوا عنهم فى الطباع والأبدان ، ومدينون لهم كذلك لما بشوا فيهم من قوى الروح .

فالأُم إذا حملت طفلاً تحملت فى سبيل ذلك غناء طويلاً ، تقوم فيه على عمل عظيم من أعمال الطبيعة ، وذلك يلقي عليها شعوراً بالمسؤولية ويهب لها قوة حيوية ويوضح لها غرضاً فى الحياة ، سواء كان ذلك طوعاً أو كرهاً . وأما الأب فإنه لا يبذل فى سبيل ميلاد ابنه إلا جهداً يسيراً ، ولا يكاد يحس أنه استحدث مع ولادة ابنه غرضاً جديداً . فهو فى أثناء الحمل لا يعانى شيئاً من الجهد ، ولا يكاد يتحمل إلا عبء المواساة والعطف . فإذا ما وضعت الأم وليدها ، بدأ الأب يشاطرهما رعايته وحمايته وتعليمه ، وكلما شب الطفل وبدأ يفكر وينطق ، زاد قسط الأب من الرعاية ، سواء رضى أم لم يرض ، وسواء عمد إلى ذلك أم لم يعمد . وكثير من الآباء لا يفتنون إلى هذا ولا يعبأون بالتفكير فيه ، بل قد يودون لو تجاهلوه . فهم يريدون أن يعيشوا كأن ليس لهم بنون ، ويلقون عبء الرعاية على الأم أو على المدرسة ، أو يدعون أبنائهم يهيمون مع غيرهم من الأطفال ، ولا يعيرونهم شيئاً من الالتفات . وهم لا يلاحظون بين أنفسهم

وبين حالة الأبوة ، ولا يراعون ما يدخل عليهم الأبناء من أفكار جديدة ، أو ما يطلق الأبناء في بيوتهم من قوى جديدة . ولكنهم يعلمون أنهم مع كل هذا يلقون على أبنائهم دروسا مستمرة ، تحدث أثرها العظيم فيهم وتوجههم في الحياة توجيهها كاملا ، كما لو كانوا يتعمدون تعليمهم ويعكفون عليه أكثر أوقاتهم . ذلك بأنهم يوحون بأعمالهم إلى الأبناء آراء شتى ، ويشكلون طباعهم وعواطفهم وأفكارهم ، ويلقون في روعهم نغمة الحياة الذي يحدد مسلكهم في المستقبل . والطفل لا يستطيع أن يفكر في أمر من الأمور بغير أن يستند في تفكيره إلى أساس ، ولا يتجه إلى وجهة في الحياة بغير أن يكون له منهج فيها ، وهو يتجه إلى الوجهة التي يرى الناس يتجهون إليها ، وينتهج الخطوة التي يرى الناس ينتهجونها . ولهذا نجد أنه ينظر إلى غيره من الأطفال ليحذو حذوهم ، وينظر إلى الناس الذين يحيطون به أينما كان ، ويتصور أشخاص القصص التي يقرأها ويتخذ من ذلك أنماطا لينسج على منوالها . ولكن أعظم الناس في عينه ، وأشدهم أثرا في نفسه هما أمه وأبوه ، اللذان هما أقرب الناس إليه ، في الوقت الذي يكون فيه عقله قابلا للتشكيل .

والطفل يرى أبويه أمام عينيه مثالا للضخامة في الجسم ، والرهبة في القوة ، والإعجاز في القدرة ، ويحسبهما قادرين على كل شيء ، خيرين بكل شيء بصيرين بكل شيء ، إذا غضبا كان غضبهما نقمة ، وإذا رضيا كان رضاؤهما أكبر نعمة ، لا يدري ماذا يفعلان به بعد لحظة ، ويشعر نحوهما بالضعف حتى أنهما يبدوان له جبارين في إشفاقهما عليه . وهما في نظره أشجع الناس ، وأمثل الناس ، فأثرهما في نفسه أقوى الآثار ، لا يكاد الطفل يقدر على شيء في سبر غورها ، أو إدراك مراميها . وهو لا يقوى على أن يجهر لهما بالقول لأنهما عنده رمز القوة والعظمة والسطوة ، وينطوى فيهما السحر الساحر ، والعجب العاجب ، واللفظ الخفي ، والسلطان الصارم . فتمثل القول أنه يتمثل فيهما كل معاني السيطرة والرحمة ، يطيعهما ويلائم بين نفسه وبين إرادتهما ، ويتطلع إليهما ، ويأخذ كل شيء عنهما ، ويصير بغير أن يشعر بنسخة منهما . على أنه مع ذلك قد يجمع كل ما يستمد منهما ثم يجعل نفسه صورة معكوسة لهما ، تتمثل فيها كل خصائصهما وتقف وجها لوجه مضادة لهما .

فكل ما يفعله الأب يقع في قلب الطفل ، فيحفظه عنه . ومن الخير للوالد إذن أن يتبصر في الأمر ، وينظر ماذا يعلم ولده ، وكيف يعلمه . وهو إذ يفعل هذا يهب لولده جزءا من شخصيته ، وجزءا من وقته ومن جهده . ولكنه سيجد بعد ذلك أنه قد تلقى الجزء الأوفى ، إذا رأى العجزة تحت عينيه ، فيجد ابنه صورة جديدة منه ، فيها كل خصائصه وكل مميزات خلقه ، قوية ظاهرة أصيلة ، على حين يكون هو نفسه قد دب إليه الضعف ، وبدأ يحس اضمحلال قواه . عند ذلك يصح له أن يقول حقا « هذا ولدى وأنا الذى صنعته على عيني » .

ولو أنصح لكاتب أن يكتب كتابا عن الآباء كيف يعلمون أبناءهم ويمهدون لهم سبيل العظمة لكان ذلك كتاباً نفيساً شائقاً ، فإن من الآباء من يعلمون أبناءهم بأن يغلوا شأنهم ويطرحوهم ورائهم ظهريا ، ومنهم من يعلمونهم بأن يطفوا عليهم ويؤذوهم ويعترضوا إرادتهم ، ومنهم من يعلمونهم بأن يكونوا منهم في موضع الأصدقاء . كل هؤلاء يعلمون أبناءهم ، لأنهم يطلعونهم على شيء أو آخر من شئون الحياة ، والحياة كما نعلم ذات صروف وأحوال شتى ، تطلع علينا أحيانا بالشدة وأحيانا بالرخاء ، وهى تلقانا أحيانا بالتوفيق وأحيانا بالإخفاق . ولو انفراد كاتب بالكتابة عن الصنف الأخير من الآباء الذين يجعلون من أنفسهم أصدقاء لأبنائهم ، لكان ذلك من أعظم ما يهب الكاتب للناس . ومثل هذا الكاتب لا يتعرض للآباء الذين أساءوا تعليم أبنائهم مثل « تشسترفيلد » أو « شيشرون » أو (البابا الاسكندر السادس) المعروف « بيورجيا » أو الشاعر (كولردج) ، بل سيقصر حديثه على الأسرار التى نبغت فيها سلاسل من النواجع يتعاقبون النبوغ جيلا بعد جيل ، لا بحكم الوراثة وحدها ، بل بفضل الآباء الذين تمسكوا بسنة العمل على التسامى بأبنائهم والاحتفاظ بتفوقهم . ومثل هذا الكتاب يفيدنا كثيرا في شرح ما هنالك من العلاقات النفسية بين الآباء الذين أحسنوا التأديب وبين أبنائهم للبرزين ، وكيف تنشأ هذه العلاقات أحيانا من المنافسة والمصادمة بين الآباء والأبناء ، سواء عرفوا سرها أم لم يعرفوها ، وكيف تنشأ فى أحيان أخرى من المحبة والولاء الخالص ، وما يسرى فى جو الأسرة السعيدة الموقفة من روح المودة الصادقة . وقد يبين ذلك الكتاب ما يعاينه

الآباء أحياناً من الشعور بالحياة المرة في أولادهم ، ثم كيف لا يلبث أحدهم أن يرى ولده وقد ظهرت قيمته في الحياة ، فيعوض عما أحسه الأب من الحياة فيه ، ويستعيد لنفسه كرامتها ويقتص لها بما يبلغه من الشأو البعيد .

ولكن هذا الكتاب لم يكتب بعد ، وحسبنا هنا أن نشير إشارة قصيرة إلى بعض الآباء الذين كان لهم الفضل في تعليم أبنائهم وتوجيه خطاهم إلى سبيل العظمة . وأول صنف من هؤلاء الآباء يبدون لنا في صورهم التي تدل ملاحظها على القوة الهادئة الصارمة ، فنظراتهم عابسة ، وشفاههم مزمومة ثابتة ، وبزتهم حسنة . وقد نرى أبنائهم إلى جنبهم في تلك الصور كأنما هم صور مصغرة منهم ، لا كما يبدون في صورهم المستقلة التي صاروا إليها بعد أن ظهر نبوغهم واكتملت شخصياتهم . وهؤلاء الأبناء كذلك يقومون بما قام به آباءهم من قبل نحو أبنائهم فيظهرون في مثل مظهرهم ويعيدون فيما بعد سيرة الآباء في الأبناء ، ذرية بعضها من بعض . هؤلاء هم أصحاب المواهب في المهن الفنية الذين يعلمون أبنائهم أسرار مهنتهم . وقد لا نجد بين مئات الألوف من تلك الأسرار سوى نابغة واحد ، ولكن هذا قوة كبيرة إذا قسناه بما تخلقه الطبيعة من النوابع بسنتها المطلقة في التصفية واختيار الأصلاح للبقاء . والآباء لا يعتمدون أن يخلقوا للعالم أبناء نوابغ يتحدث العالم عنهم ، ولا يقصدون أن تبقي سيرهم خالدة على مر الدهر جيلاً بعد جيل ، فإنهم لا يقصدون من تربية أبنائهم سوى أن يكفلوا لهم حياة رغداً ، بأن يبدأوا بتدريهم على مهنتهم في باكورة العمر ، وقد يكون قصدهم من ذلك أن يتخذوا من أبنائهم مساعدين يخففون عنهم بعض العبء في عملهم .

وكثير من هؤلاء الآباء كانوا من الفنانين الموسيقيين ، لأن الموسيقى لغة ، ولا يتأتى لأحد أن يبرع فيها ، إلا إذا بادر منذ صغره بدراستها . فموزار مثلاً كان أبوه موسيقياً بعيد الشهرة ، وكان يعلم ولده الصغير وابنته ، حتى إذا ما بلغا أشدهما صار لهما بمثابة الرئيس المشرف . وقد بلغ من حسن تعليمه وإتقانه أن الولد استطاع أن يؤلف المقطوعات الموسيقية والتواشيح في سن السابعة ، وأن يؤلف الروايات للموسيقية في سن الثانية عشرة ، ثم استطاع أن يحجب بلاد أوربا عازفاً ممتازاً على آلة

(المهر بسكورد) وهى آلة تشبه القانون ذات أوتار ، فكان يأتى فى عزفه بالعجب . ولم يتسرب إلى قلبه الملل أو الضيق مما تجشمه فى ذلك من العناء كما فعل كثير غيره ممن بدأوا العمل وهم أطفال ، ولم يهبط مرة فى تأليفه إلى الإسفاف أو التسهل ، بل استمر طوال حياته على تأليف أعذب الألحان وأروع بدائع الموسيقى . وكانت موسيقاه تعبر عن الصفاء الملائكى والسلام ، حتى فى أظلم ساعات حياته وأقساها . وهذا كله من فضل والده الذى علمه أن الفن هو أعظم سلوة فى الحياة ، وأنه هو الذى يؤنس فى الوحشة ، ويسعد فى البأساء ، وأنه هو الصوت الذى ينطق بالخير الأسمى .

ولسنا نقول إن كل الموسيقيين الآباء قد استطاعوا أن يبلغوا ما بلغ والده موزار ، فإن الموسيقى يتهوفن كان مبتلى بأب فظ سكير فظيع ، وكان الابن يذهب أحيانا إلى الخانات باحثاً عنه ليرده إلى بيته إذا غلبته الخمر ، ولم يقدر على أن يهتدى إلى البيت . وكان وهو يمر به فى طرقات المدينة يشد أزره ويسنده أمام نظرات الازدراء التى كانت تتجه إليه من آباء أقرانه من الصبية . فإذا ما وصل به إلى البيت لم يجد منه جزء إلا الرفس والصفع ، فيحاول أن يتحاشى ذلك بما استطاع .

وقد أثرت هذه الحياة فى نفس الصبي حتى نشأ وصلب عوده ، فصار يرى أن الحياة فى المجتمع لا يطيقها إلا من كان صلب العود قوى الإرادة . وكان لا يعجب إلا بالأبطال ذوى الجرأة الذين يتحدثون سادتهم الطغاة ، أمثال فيدليو وكريولانس وبروميتيوس . وقد كان لحياة الأولى مع أبيه أثر آخر فى حياته ، إذ سرت إليه عدوى الفظاظ والعنف ، وصار فى كبره مضطرب الطبع ، فكان لا يحسن معاملة ابنه ولا معاملة ربيبه ، إذ أفسد ابنه بالإفراط فى محبته وتدليله ، وأفسد ربيبه بحرماته من ذلك . كل هذا كان من أثر تربية والده السكير الذى كان يحبسه فى صغره بغرفة ضيقة ، فلما شب الولد وكبر كان يضطر إلى أن يذهب إلى ديوان الشرطة ليفك آباء من معتقله . ولكن ذلك الأب ، على ما كان عليه من فساد فى الحياة علمه الموسيقى حتى جعله يعزف على الكمان فى سن الرابعة . فلما بلغ سن التاسعة كان قد استوعب كل ما عند أبيه ، فبعثه الأب إلى معلمين خير منه .

ومهما يكن من أمره فقد بعث فيه أبوه كثيراً من نشاطه الحيوانى ، ودفعته العنيفة وإن كان ذلك النشاط وتلك الدفعة قد ظهرا عند الوالد فى أسوأ المظاهر وأفسدها .

وكان الموسيقى (باخ) حفيد موسيقى قدير كما كان جده الأعلى وأخوه وابن عمه جميعاً من الموسيقيين . فهو من أسرة تعاقبت فيها ثلاثة أجيال أو أكثر من الفنانين ، وكان أول ما تعلم الموسيقى على أخيه الأكبر ، كما أنه أحسن تعليم أبنائه الموسيقى ، وما يزال باقياً إلى اليوم ذلك الكتاب الصغير الذى كتب فيه (باخ) دروس مبادئ الموسيقى سلسلة مدرجة ، ليعلم بها ابنه (ولهم فريدمان) ، ثم ذلك الكتاب الآخر الذى أعده لزوجته الثانية الشابة . وكان له من الأبناء عشرون برع منهم فى الموسيقى خمسة كان منهم ثلاثة مبرزون .

ولو شئنا أن نستطرد فى إيراد الأمثلة على أثر تعليم الآباء للأبناء فى طوائف الفنانين الآخرين لأتينا بعدد كبير منهم ، لندل على أن هؤلاء الآباء لا يعبأون إلا بشئ واحد ، وهو تعليم الفن أو المهنة لا تكوين الخلق والشخصية . ولعل هذا من أكبر الأسباب التى جعلت الناس يقولون أحيانا عن النوايح « إنهم أصحاب أهراء وبدوات » ، فإن الفنان مثلاً لا يعبأ أن يعلم ابنه شيئاً من شئون الحياة أو الخلق ، بقدر ما يتوفر على تعليمه طريقة العزف أو التأليف . وقد رأينا مثلاً من ذلك فيما سلف من الحديث ، فإن الإسكندر الأكبر كان من أبرع من ظهر فى التاريخ من رجال الحرب والسياسة ، وقد ظهر نبوغه منذ كان فى سن الخامسة والعشرين ، إذ برع عند ذلك فى فن رسم الخطط والإمداد العسكرى ، كما نبغ فى الفتوح والإدارة . وكان من أقدر الناس على الدعاية ، وعلى رفع الروح المعنوية فىمن تحت قيادته من الجنود ، وكل واحدة من هذه المزايا لا يمكن أن تتأتى لفرد إلا بعد أن يتوفر على دراستها سنين طويلة . والسرى إدراكه كل ذلك وهو شاب ناشئ يرجع إلى أنه ابن فليب ملك مقدونيا ، وهو رجل من أسرة معروفة بالذكاء والمقدرة والصرامة ، وقد شق طريقه بين جثث ضحاياها إلى السيطرة بين قبائل النجود فى شمال بلاد اليونان ، فعلمته حياته فى ذلك المعترك الوعر أن يوقع الفرقة بين أعدائه وأن يكذب عليهم

ويندعهم ، وأن يعرف متى يغزوه ويقاتلهم ومتى يسلمهم ، ومتى يدعوهم ليشاورهم . وكان مما تعلمه فليب من حياته أن يعي الجيوش ويحسن تنظيمها وتدريبها في أوقات السلم ، ثم أن يستطيع مكيدة أعدائه في أوقات الحرب ، ويكيد لهم بخطط أدق من خططهم ، ثم أن يدبر الأموال وينفقها في وجوها ، وأن يعرف ماذا يقدم من أعماله وماذا يؤجل . فكان ابنه يركب معه ويحارب تحت لوائه ، حتى صار ركناً من أركان حربه ، ونائبه في غيبته ، وقائداً لصفوة جنوده ، فإذا تحدث الأب عن مشكلة من المشاكل كان ابنه بين المستمعين إليه وهو يتحدث عنها ، وإذا عرضت للنقاش مشكلة شارك في مناقشتها ، حتى لقد كان الإسكندر يناقش والده في شأن أمه ، وكثيراً ما وقف في وجهه يجادل عنها . فإذا كانت أعمال الإسكندر معدودة بين الخوارق المعجزة ، فإنها لم تتأت له وتصير ممكنة إلا بفضل تعليم أبيه وتدريبه . ولكن فليب إذا كان قد أفاد ولده هذه الفوائد ، فإنه علمه كذلك ما كان فيه من نقائص ، إذ بعث فيه قسوة وجفوره وغروره ، وإنما للنمح ما كان فيه من غطرسة إذا نظرنا إلى صورته ذات القرنين ، التي تمثل في هيئة الإله . وقد حاول معلمه الآخر أرسطو أن يعمل على كبت تلك الطباع الهوجاء ومعارضتها بالتهذيب ، فلم يستطع أثره أن يرجع الأثر الذي خلقه الأب فيه .

ومن الآباء صنف ثان له طريقة أخرى في التعليم تختلف كل الاختلاف عن طريقة أهل الفن والمهنة . ولسنا نعرف أفراد هذا الصنف بوجوههم كما نعرف وجوه أولئك المشاهير الذين ضربنا بهم الأمثال من أرباب الفنون ، فلسنا نرى صورهم مع أبنائهم ، ولا نقرأ أخبارهم في كتب طبقات المشاهير . وأغلب الظن أنهم نفر لم يطلبوا الشهرة ، ولم يخطر ببالهم أن يتحدث عنهم أحد من الناس ، إذ كانوا سعداء في حياتهم المجهولة لا يريدون من ورائها جزاء آخر غير ذلك الحظ الذي أصابوه من الحياة . وهؤلاء هم الآباء الذين أحسنوا تعليم أبنائهم بما كان لديهم من فيض الخاطر ، ولم يقصدوا أن يعلموهم مهنة بعينها ولا فناً بذاته . كان كل همهم أن يعاطوهم الفكر والحكمة ، وأن يشاطروهم التمتع بما أحرزت الإنسانية من آيات الجمال . فهم أنفسهم

يحبون الثقافة ، ولا ييخلون على أبنائهم أن يتذوقوها ، شأنهم في هذا شأن هواة إرتياد الجبال ، إذ لا ييخلون على أبنائهم أن يذهبوا معهم لبعض رحلاتهم فيها . وقد يقول قائلهم لابنه « إني لم أعرف تلك المتعة حتى بلغت الثلاثين من عمري ، وذلك لأنني لم أجد أحدا قبل ذلك يبصرني بها ، وهأنذا أبصرك بما في تلك الرحلات من متع طيبة » . وقد يجد بعض هؤلاء كثيرا من العناء في أن يحموا أبنائهم على تذوق ما لا يستسيغون ، ولكن الدروس التي يتلقاها الأبناء عن الآباء تأتي إليهم أحيانا عن غير قصد . وقد قرأت كتاب « الابن والأب » لمؤلفه « ادموند جوس » وهو سيرة حياة المؤلف منذ كان طفلا ، وفيها نرى لمحات تدل على المعنى الذي تقصده . كان والده رجلا كهلا وقورا من أهل عصر الملكة فكتوريا ، وكذلك كانت أمه ، وهما من أسرة متدينة على مذهب متزمت قليل الأتباع . ولكنهما كانا من أهل السماحة والظرف ، يرفرف على جباههما الحب الخالص ، فضا ولدهما إلى جناحيهما في حذب شديد . وكان الأب من المشتغلين بعلم الأحياء ، كل همه أن يدرس ، وأن يصف ، وأن يعلم الناس ما يعرف عن حياة الحيوان في انجلترا ، ولا سيما الأسماك والمواقع التي تعيش في مياه الشواطئ بتلك البلاد . وكان الابن هو المشغلة الوحيدة لهما ، فكان قطعة من حياتها ، حتى لقد أدخلاه في مذهبهما الديني ، وكانا يستصحبانه إذا ذهبا إلى كنيسة الصغرة ، وهو ما زال في نعومة أظفاره ، في السن التي لا يستطيع الصغار أن يذهبوا فيها إلى أماكن العبادة عادة . وكان يؤدي شعائر الصلاة معهما ، بفضل ما علماه من دروس الدين في تلك السن المبكرة .

ولسنا نعدو الحقيقة إذا قلنا إنهما كانا يصاحبانه كأنا هو قرين لهما . والكاتب يحكي عن نفسه قصة طريفة ، إذ ذهب يوما إلى زيارة لبعض لداته من الصبيان والبنات ، فبدأ الأطفال ينشدون أقاصيصهم التي حفظوها ، مثل قصة (الطفل كزايانكا) وأمثالها من (الأناشيد الحلوة) . فلما سأله الأطفال أن ينشد لهم شيئا يحفظه من الشعر ، تقدم مسرورا وأخذ ينشد قطعة من الشعر ذي المعنى الجليل والأسلوب الرصين ، مما كان والداه يعجبان به ، وهي من مرثية الشاعر (بلير) وعنوانها (القبر) فبدأ الصبي ابن الاثنتي عشرة ينشد :

لئن كان هذا الموت لا شيء بعده وكان الفناء القفر آخرة الورى
فقيم لعمري كان أول خلقنا ! وهل لدوى الآثام

فما كاد الطفل يصل إلى هنا حتى قاطعته صاحبة البيت قائلة (شكرا لك يا حبيبي ،
حسبك هذا ، ولا تحب أن نشق عليك أكثر من هذا) . فكان عجب الطفل من
هذه المقاطعة عظيما .

وكان الأب حريصا على أن يعلم ولده شيئين ، مذهبه الدينى (مذهب اخوان بليموث) ،
وعلم الأحياء . وكان الطفل يرسم لأبيه مئات من أنواع الحيوان ، ويلونها له بألوان
بسيطة ظاهرة ، بل لقد شارك أباه فى الكشف العلمى ، إذ عثر على نوع جديد من
الفواقع . والكاتب يحلو له أن يصف الساعات الطوال التى كان يقضيها مع أبيه فى
التجوال بين البحيرات فى صخور شواطئ « كورنوال » ، ليدرسا معا أشكال
الكائنات الصغيرة الجميلة التى تعيش فى الماء ، وليتعرفا أحوالها وطبائعها . ولعلك ترى
من قراءة هذه السيرة أن قراءة الأدب كانت من أهم مشاغل تلك الأسرة ، على ما
يكتنف حيائها من الحدود الصارمة . وكانت الأم كاتبه ، والكل يقرأون ويتحرون
فى القراءة كل ما هو جيد وإن كان ثقيلا . وأما الأب فإنه كان فى أول الأمر يحب
قراءة الأدب ، ثم آثر أن يدع كل سفاسف ولا يشغل نفسه إلا بالجليل من دراسة العلم .
ويحكى لنا « جوس » عن أبيه أنه سمعه يوما يقرأ أول درس له فى اللغة اللاتينية ،
فما كان منه إلا أن قام إلى مكتبته وأخذ منها كتابه المحبوب ، وهو شعر « فرجيل » ،
وأخذ يقرأ فيه مرتلا بصوت عذب ، فكان لذلك أحسن وقع فى قلب الصبي ، وإن
لم يفهم منه كلمة ، وثبتت القطعة فى ذهنه لما كان لها من بهجة . ولما كبر (جوس)
كان لا بد له من أن يجاهد كثيرا فى سبيل التحرر من سلطان أبيه ، وكان
ذلك من أشق الأمور عنده ، لما كان بينهما من المحبة والألفة . وحدثت بين الأب
وابنه قطيعة مؤلمة ، خرج الابن منها على حالة لم يكن أبوه يحلم بها أو يرضاها ، إذ صار
أول ناقد أدبى فى إنجلترا ، واتفق فى الحياة الصاخبة ، وكان طمحا محبا للظهور .
ولكنه مع كل هذا كان بارز الشخصية . فكان خير ما فيه وشر ما فيه منبعثا من

أثر تعليم والده . كان اجتهداه ، وارهاف حسه ، وسلامة ذوقه ، وإخلاصه ، ووجه للجمال ، وغرامه بالأدب ، كان كل ذلك مما أخذ عن أبيه . وأما طموحه وخروجه على الدين وإقباله على الملذات ، فقد كانت آثارا عكسية لتعليم أبيه .

على أنه لو أتىح لسكاتب قدير مثل (بروس) أن يصور بقله البليغ أسلوب (جوس) في حياته ، وفي كتابته ، ليين مقدار الأثر الذي أحدثه تعليم الوالد في ابنه من ناحية شخصيته الأدبية ، لكتب عنه فصلا فكها قصيرا يشبه في لآلئه وطلاوته تلك الشطوط ذات الأعشاب التي كان ابن عالم الأحياء يسير بينها في جولاته الصغيرة ، ولوصف لنا وجوه الشبه بين أسلوب حياة (جوس) بعد أن عظم وبين أسلوب لعبه عندما كان طفلا . لقد كان بيته عندما كبر متلاثا بالأنوار ، وكانت أبهاؤه مزدحمة بالزائرين من الأقربين ومن الغرباء المعجبين به ، الذين كانوا يتوافدون عليه من فجاج الأرض رغبة في استجلاء طلعه ، وما كان أشبه حياته هذه في كل مظاهرها بحياته عندما كان يمرح على شواطئ البحر ، بين رقارق الماء الصافية ذات العجائب الكثيرة ، إذ يجمع منها طرائف القواقع ، وعجائب البدائع ، يلتقطها ويفحصها . لا جرم أن جوس كان يتعرف أحوال كتاب الشعر والنثر ، ويحلل أقوالهم ومعانيهم ، ليين أقدارهم ويفحص حقائقهم أيهم الصغير وأيهم الحقيق ، ومن فيهم يشبه الحشر الذي يتدسس بين الصخور ، فلا يسهل الكشف عنه ، وأيهم الكبير أو الضخم أو النافه ، وهو في كل ذلك يعضى على سجيته الأولى التي خلقتها فيه عاداته الأولى ، عندما كان يسير في صحبة أبيه ويلتقط أنواع الأحياء ، ويتعرف حقائقها مستمتعا بنشوة الصباح ، حتى إذا ما عاد إلى بيته أخذ يرسمها في ساعات المساء ، ويحاكي الطبيعة الحية في تصوير ألوانها البديعة .

ولقد أخرج (جوس) عدداً ضخما من المؤلفات كان يتدفق بها في مدة اشتغاله بالنقد الأدبي ، وما كان أشبه هذا الفيض العظيم بما كان أبوه يؤلفه من المعاجم المصورة ، التي كان يصور فيها أنواع الحيوان في دقة علمية كاملة ، وما يزال يضيف إليها من نتائج بحوثه عاما بعد عام . لقد كان (جوس) في تأليفه

في النقد أشبه بتلميذ أبيه العالم البار الذي يرى ويفحص ويصف ، منه بالناقد الأدبي الجريء الذي يبين رأيه في مقال جامع متماسك له فكرة واحدة وغاية أدبية محدودة .

فجعل القول أن الأديب (جوس) كان ثمرة من غرس أبيه ، وإن كانت العلاقة بينه وبين والده قد اعتراها الفتور وكدرت صفاءها الشرور . ولكن هناك مثلاً آخر لا تشوبه مثل هذه الشائبة ، وهو الشاعر (برونيج) ، فقد كانت صلته بأبيه من أسعد الصلات وأصفاهها . ومن الواضح أن والده علمه كيف يتعمق حقائق الحياة ومشاكلها ، كما بث فيه المرح والبشر وسعة المعارف ورحابة آفاق الفكر ، وكثيراً غير هذا . وقد سجل الشاعر عرفانه بفضل أبيه في تعليمه بقصيدة قصيرة بدعية ألفها وهو في السابعة والعشرين من عمره . وقد جاء فيها أن الشاعر مدين لأبيه بشيئين اثنين : أنه علمه اللغة اليونانية ، وأنه علمه فن الشعر عامة . وهو يحكي أنه عندما كان في الخامسة من عمره رأى أباه يقرأ يوماً ، فسأله عما يقرأ . فأمسك الأب عن القراءة وأجابه قائلاً : « اقرأ حصار طروادة » . فسأله الصبي « وما معنى الحصار وما هي طروادة ؟ » . ولو كان أبوه رجلاً آخر لا كنتني بأن قال له : « إن طروادة مدينة كانت في آسيا ، ثم زالت ، فانصرف أنت إلى لعبك بالقطار الذي معك » . ولكن والده كان غير هذا ، فقد وثب قائماً ، وجعل يبنى في الغرفة صورة لمدينة طروادة ، جعلها من المناضد والكراسي ، ثم وضع فوقها كرسيًا كبيراً وقال إنه عرش الملك ، ووضع عليه ولده (روبرت) ، ثم قال له « هذا أنت في مدينة طروادة ، وأنت ملكها (بريام) » . ثم التفت إلى قطعة كانت في الغرفة وقال لولده « وهذه هي الملكة الحسناء هيلانة ، وأما الكلبان اللذان في حوش الدار ، فهما عدوان يريدان أن يدخلوا إلى هنا ليصلا إلى هيلانة هذه يأخذاها . فهما العدوان اللذان جاءا ليحاربا من أجل هيلانة ، واسم أحدهما الملك (أجاممنون) واسم الآخر الملك (فيلاوس) . فوقفا بجيشيهما حول المدينة ليحاصراها ، حتى يأخذا هيلانة أسيرة » . وهكذا أخذ يشرح للطفل قصة حرب طروادة بقدر ما يدرك الطفل منها ، متحدثاً بالأنفاظ التي يقدر على فهمها . وأنا كلما قرأت قصيدة الشاعر لم أتمالك أن

أضحك ، إذ أتصور الطفل وهو يستمع إلى والده في ابتهاج ودهشة ، وإذ أتصور الأب الظريف وهو يهب نشيطاً ويرمى بكتابه ، ثم يأخذ في ترتيب المناضد والكراسي ثم يضع فوقها الكرسي الكبير ويجلس عليه ولده ، كأنما هو ساحر في أسطورة يسحر الطفل إلى ملك ، ويسحر الغرفة إلى مدينة محصورة .

ويمضى الشاعر في وصفه فيقول إنه عندما بلغ السابعة أو الثامنة أعطاه أبوه ترجمة لإلياذة هومير ليقراها ، وشجعه على تعلم اللغة اليونانية عندما آانس منه المقدرة على تعلمها . وهو يثنى على والده بأنه كان معلماً حكماً بارعاً ، لأنه لم يدخل عليه سروراً عابراً في يوم ، بل أهدى إليه متعة بقيت عنده طوال الحياة ، وكان يختار لكل طور من أطوار حياته ما يناسبه من الدوافع التي تثير اهتمامه .

وكان والد الشاعر (تيسون) أقل توفيقاً وبراعة من هذا . فقد كان يعلم ولده ، ولكنه لم يكن معلماً قديراً . كان يجعله يحفظ أشعار (هوراس) اللاتينية عن ظهر قلب ، بكل ما فيها من عقد في الوزن ، وصعوبة في المعنى . وكانت نتيجة ذلك تشبه ما حدث للشاعر (بيرون) إذ قال :

من عذيري من شعر هوراس من لي

عفته كارها لضعفي وجهلي

لا لعب في الشاعر المتجلى

وهكذا كانت الحال في شعراء آخرين مثل (سوينبرن) و (كبلنج) وغيرهم ، إذ كان العيب ناشئاً من المغالاة والإسراف والإرهاق . ولو لم يكن الشاعر جليلاً مثل (هوراس) لما عاود هؤلاء قراءته بعد أن كرهوه . وقد قال (تيسون) بعد ذلك بسنوات طويلة إنه يشكر من جعله يعرف (هوراس) وإن كان قد أخطأ الطريق في التعريف ، فقد كان (هوراس) مثل (تيسون) خبيراً بمواضع الكلام ، وأسرار المعاني ، كما كان مثله قوى الإيمان بمعنى الواجب في الحياة .

وكان الخطأ كل الخطأ في حمل الطفل الصغير على حفظ الشعر عن ظهر قلب ، وإذا كان ذلك جائزاً على سبيل الرياضة مع بعض الأطفال ، فما كان ينبغي أن يكون

ذلك إلا مقترنا بما يجعله سائغاً . وقد كان السياسي (بت) ، الذي انتصر على نابليون ، ممن تلقوا التعليم على أيدي آبائهم ، فكان والده يعرض عليه قطعاً من خطب مشاهير البلغاء القدامى ، ويطلب إليه أن يترجمها شفويًا عفو الخاطر . ولكنه لم يكن يفعل ذلك تكليفاً ، بل كان يجعله في صورة تشبه المباراة ، يكون الأب فيها منافساً ومدرّباً ومشاهداً . فكان هذا التدريب في نظر أصدقاء السياسي الكبير ، هو السر في مقدرته العجيبة على الخطابة في ريعان الشباب ، وما كان فيها من بدائع التصوير ، وقوة التعبير ، وسحر البيان ، الذي كان يأخذ بألباب خصومه وأصدقائه جميعاً ، ويعجزهم ويملّوهم إعجاباً به وتقديراً له ، ذلك بأن ذلك التعليم لم يكن درساً للغة وحدها ، بل كان تمريناً على مواقف الخطابة ، وما تتطلبه من سرعة البديهة وقوة الجنان .

ولست أدري ماذا أستطيع أن أقول في الوراثة وأثرها ، فأكبر الظن أنها ذات أثر عظيم في ناحية طبائع الأجسام . ولكن أهي كذلك من ناحية العقول والنفوس ؟ ماذا نرث عن آبائنا في عقولنا وأرواحنا ؟ وهل يعقل أن يقول أحدهما للآخر لقد ورثت عن أبيك مهارته في إدارة الآلات ، أو أن يقال لفتاة أنها ورثت عن أبيها حب الألعاب الرياضية ؟ أليس الأقرب إلى الصواب أن يقال فلان علم ولده إدارة الآلات لأنه كان مثالا له ، يعمل دائماً على تشجيعه وتمرينه ، أو أن يقال إنه علم ابنته حب الألعاب الرياضية لأنه كان يثنى على طريقها في لعبة الجولف ، أو لأنه أهدى إليها مضرباً جديداً في يوم عيد ميلادها ، أو لأنه يكثر من التحدث إليها عن الألعاب ويستصحبها لمشاهدة مبارياتها ؟ أغلب ظني أننا نقول فلان ورث كذا ، ونحدث عن الوراثة في هذا الصدد ، ولسنا نقصد بهذا سوى أن نبين للآباء واجبهم في الاهتمام بتعليم أبنائهم ، وكيف يعلمونهم ، وأى الأشياء يحسن بهم أن يعلموهم ، لأننا نعلم أن الكثير منهم لا يعبأون بشيء من كل هذا . وإلا فما معنى قولنا إن فلانا ورث عن أبيه مهارة أو ميلاً معيناً ؟ أنقصد أن الولد يرث عن أبيه مهارته وميوله بغير عناء ، وأن الذي يريد الوالد أن يعلمه لابنه سيسرى إليه عفواً كأنما هو يتسرب إليه

من مسام جسمه ؟ لأن كان هذا هو المعنى المقصود ، فإنه خطأ جسيم . إننا نعرف أن بالعالم أعداداً لا حصر لها من البشر الذين يسبب الجهل لهم الشقاء . ومع هذا فإننا قد نهمل فلذات أكبادنا ، ولا نفتتز الغرض السانحة لتعليمهم شيئاً ثابتاً يعتمدون عليه في حياتهم . وقد يتعلل البعض بأننا لا نعرف على وجه الدقة ما هو ذلك الشيء الثابت الذي يمكن للأبناء أن يعتمدوا عليه في الحياة ، وهذه تعللة باطلة يحاول بها البعض التملص من أداء الواجب . فالوالد إذا بلغ سن الخامسة والثلاثين أو الأربعين أصبح ولده في سن التعليم وتفتح ذهنه لإدراك المسائل الصعبة ، والوالد في مثل هذه السن لا يستعصى عليه أن يعرف من أمور الحياة أهمها ، فلا يعجز عن معرفة ما ينبغي أن يعالج به هذه الشؤون ، وحل ما يعرض له من مشكلاتها . إذن فليعلم الوالد ولده ما يهتدي إليه من التجارب ، وما يتعلمه من الحكم . ولا يضير الوالد أن يجادل ابنه في هذه التجارب أو يعارضه في تلك الحكم ، بل لا بأس على الوالد إذا رفض ابنه الاستماع إلى نصحه ، فإنه يكون بذلك قد أدى واجبه وأهدى إلى ولده قسماً من النور ليهديه إلى الطريق ، إذا أراد الإهتداء . ولعل الولد إذا أبى النصيحة بادى ذى بدء ، يعود بعد ذلك إلى نفسه فيرعوى ، أو لعله يستفيد بالنصيحة من طريق آخر إذ تساعد على أن يسلك سبيلاً أخرى أجدى عليه . سيقول الأبناء عن الآباء دائماً أنهم يخطئون ، ولكنهم لن يقولوا أنهم يعتمدون خدعهم . ويقولون أنهم يرغمونهم على طاعتهم ، مما بالغ الآباء في الترفق في هدايتهم . ولكن هذا كله خير من أن يقولوا ان أهلهم أهملوهم ولم يصبروهم . هذا خير من أن نضيع على أبنائنا تجربة أربعين عاماً من حياتنا ، وخمسة عشر عاماً من حياتهم .

وإهمال التعليم ذنب عظيم على الآباء ، وله أسوأ الآثار في الأبناء . وكمن المجرمين الأحداث وكمن الشبان في مستشفيات الأمراض العقلية ، قد ذهبوا ضحية لإهمال الآباء في تعليمهم ما يقوم أخلاقهم في الصبا . وليس عيب هؤلاء أنهم تعلموا تعليماً فاسداً ، بل عيبهم أنهم لم يتعلموا شيئاً . لم يجدوا من يصبرهم كيف يسلكون في الحياة ، ولم تنفعهم المدرسة في شيء لأنها لم تكن عندهم شيئاً . وكانت صحاباتهم كلها من أطفال آخرين لم يجدوا من يحسن تأديبهم فضلوهم جميعاً . كانت الدروس الوحيدة

التي يتلقونها مناظر السنا وما إليها ، وكان الدرس الوحيد الذي يتعلمونه أن الحياة لا تزيد على متعة وجراحة . لم يجد الصبيان آباء يعلمونهم كيف يملكون أنفسهم ، وكيف يوجهون حياتهم ، ولم يجد البنات أمهات يعلمنهن ما هي مسرات الحياة الصحيحة ونعمها الحقيقية . وإنك لتنظر إلى وجوه هؤلاء التعساء وهم في سن السابعة عشرة ، قراها كالحلة باسرة ، قد انحدروا إلى الدرك الأسفل من الحيوانية التي لا ينحط إليها الهمج المتوحشون . وإنك لترى بين الشعوب البدائية أو بين سكان القفار أقواما يعلمون أبناءهم ويعنون بتنشئتهم بما لا يقاس به هؤلاء مع أنهم يعيشون في أحضان المدن الكبرى من العالم المتمدن .

التعليم في حياتنا اليومية

لقد تحدثنا في الفصل السابق عن طائفة من الآباء القلائل الذين علموا أبناءهم
 فكان لهم الفضل في أن أصبح هؤلاء الأبناء من عظماء الرجال . ولكننا جميعاً نعلم
 ونتعلم ، ما طلع الصباح وما أقبل المساء . فكل والد وكل أم فينا يقوم عفواً
 بمقدار عظيم من التعليم . والدروس التي يلقها الآباء والأمهات على أبنائهم تختلف
 اختلافاً عظيماً ، وتشمل ما في العالم كله من المعاني والأشياء ، من أسماها وأدائها
 ومن محسوسها ومفهومها ، من « ابن الله » إلى « كيف تمسك الملعقة » . وكل
 هذه الدروس ترسخ في الأذهان وتبقى مع الفرد بقاء الحياة . فكم من سياسي كبير
 سوف يظهر بعد ثلاثين سنة من اليوم ، ويقع في الأخطاء ويتورط في المآزق ، لأنه
 اليوم وهو طفل لم يعود أهله كيف يعامل الناس ، وكم من كاتب كبير سوف ينبغ
 بعد حين ، وسيكون ضحية للنمومات والمخدرات ، لأنه اليوم وهو طفل لم يعود أهله
 عادة النوم السليم . وإنه لمن أشق الأمور أن يعود الآباء أبناءهم حميد العادات ولكن
 هذا واجب ضروري لا غنى عنه . وعلى الآباء واجب آخر لسنا ندرى كيف يهتمون
 فيه ، إذ هو لا يكلفهم عناء ، بل يدخل إلى قلوبهم السرور والغبطة . فالأطفال
 مغرمون بالأسئلة ، لأنهم ينشأون في عالم جديد عليهم كل الجدة ، وكل ما يقع بصرهم
 عليه غريب عنهم جميل في أعينهم . وقد يسألون أسئلتهم في وقت غير مناسب ، كأن
 يسألوا الأم وهي مشغولة بالغسيل أو إذا كانت تريد أن يناموا ، والواجب عليها أن
 لاتصدهم ، ولا أن تردهم ، بل يجب عليها أن تطيب نفوسهم بكلمة رقيقة وتطلب إليهم
 أن يسألوها إذا فرغت مما في يدها أو في ساعة الصباح مثلاً . وأما إذا كانوا يسألون
 في ساعة من ساعات الفراغ ، فالواجب أن يجابوا عما يسألون . وإنك لتجلس أحياناً
 في الفطار وتسمع طفلاً يسأل أمه عن أسلاك البرق ، ما الذي يجعلها تهبط ثم تعلق ،
 فلا ترد الأم إلا بجواب مختصر ضجر ، لو قالته لأحد الكبار لعدته إهانة وجفاء .

وهذا شيء ننكره أشد الإنكار ، لأنه يصدف الطفل ويغذله : « اسكت » و « لاتصدع رأسى » و « أنا عارف ؟ » كل هذه ألفاظ تجعل الطفل يظن الكبار غلاظا فظاظا لاتبصر عيونهم ما يبصر من العجائب ، وهى فوق هذا تجعل الطفل يهيم فيما يرى على غيرى هدى ، ولا يحسب أنه يستطيع فهم ما فى العالم ، ولهذا لا تفتح عينه للنظر ولا عقله للفهم ، ولا يحرص على أن يتعلم . على أن مثل هذه الإجابة تبعده عن أبويه ، ولا تمكن آصرة المودة والترابط الواجب بين أفراد الأسرة .

ولست أنكر أن أسئلة الأطفال قد تكون عسيرة على الإجابة ، بل قد تكون مستعصية . ولكن مهما يكن من الأمر فإن الوالد يستطيع الإجابة بشيء ولو كان ذلك عن طريق المشاركة فى النظر ، حتى لا يخذل ولده ، ولا يبعد قلبه عنه . ولندكر أن هذه هى طبيعة الأطفال ، وغيرها لابد أن يكون انحرافا أو شذوذاً . فإذا سأل طفل « من أين يأتى المطر » ، كان الواجب أن تحدّثه عن السبب . فإذا كنت لا تعرف فلا أقل من أن تقول له ذلك ، وتعدّه بأنك ستبحث عنه . ولن يضرك هذا فى نظرهم ، فإنه من الخير لهم أن يعرفوا أنك قد تجهل بعض الأشياء ، وأنت تحاول أن تهتدى إلى ما لاتعرف ، وأن الحياة عندك كما هى عندهم مكان ملىء بالأعاجيب والغرائب ، التى يسر الناس أن يتعرفوها ويتأملوا فيها ، وأنها ليست إلا مكانا للعمل ليس فيه شيء سوى الجهد والسكدح .

والآباء والأمهات يستطيعون أن يفيدوا أبناءهم فائدة أعظم من كل هذا ، إذا حدثوهم فى المسائل الكبرى بعد أن يكبروا . فالصبيان والبنات يميلون الى التباعد إذا أوغلوا فى الحلقة الثانية من عمرهم ، ولايسهل على الآباء التحدث إليهم . ولكنك إذا حدثتهم عما يهمهم ويحير أفئدتهم ، مثل مسائل الحروب والمال ، أو مسائل الزواج وأمثالها مما يتوقعون أن تعترضهم فى الحياة ، أو إذا حدثتهم عن الوظائف وطرق الحصول عليها والبقاء فيها ، فإنهم يستجيبون لك سريعا ، ويسألونك أسئلة شتى دقيقة ، ولا يكادون يملون حديثك . وقل من الناس من يحدث أبناءه عن عمله الخاص ، حتى أن بعض الأبناء يعجبون إذا عرفوا أن أباهم يشغل منصبا خطيرا ، لأنهم لم يتحدثوا عنه يوما معه . ولعل بعض الأبناء يندمون بعد الكبر إذا

رأوا أنهم لم يستفيدوا من خبرة آبائهم في أعمالهم ، لأنهم لم يعرفوا أن لأبائهم خبرة في تلك الأعمال .

ولنذكر أن العلاقة بين الآباء وأبنائهم أكثرها علاقة تعليم ، فإن الكثيرين منا يفعلون عن هذه الحقيقة ويحسبونها علاقة محبة أو علاقة سيطرة وتوجيه . ففهما يكن حبك لابنك . فانك قد لا تستطيع أن تخلق منه بذلك الحب إلا رجلاً نافعاً لا يقوى على مواجهة الحياة . وخير طريقة تكفل طاعة الأبناء وحسن توجيههم ، أن تبين لهم حكمة النهج الذي تريد أن تسير فيه . ونحن لا نقدر على أن نعلم أبنائنا كل ما ينبغي لهم أن يتعلموه في المدرسة ، إلا إذا جعلنا لهم مدارس يعيشون فيها طوال أيامهم ولياليهم وأزلنا نظام الأسرة . وما دمنا لا نستطيع ذلك ، فمن المحتوم إذن أن يتعلم الأبناء في بيئتهم كثيراً مما لا يجدونه في سواها . ومن السخف أن نكل إلى المدارس أن تعلم أبنائنا مثلاً كيف ينظفون أسنانهم أو أن تعودهم الادخار والاقتصاد ، أو أن تدرّبهم على تنظيم شؤون حياتهم الخاصة ، فالآباء وحدهم هم المسؤولون عن ذلك ، وهم يستطيعونه إذا أرادوا ، وهم أقدر من المعلمين على أن يصلوا إلى الغاية المقصودة بحكمة أعظم ، وفائدة أكبر . فإذا شب الأبناء وبلغوا مبلغ الرجال تذكروا ما حفظوه عن آبائهم وعرفوا أنه قد أصبح قطعة من كيانهم .

والأزواج من الرجال والنساء يعلم بعضهم بعضاً ، وإذا غفلوا عن هذا عرضوا حياتهم الزوجية لكثير من المنغصات والأحزان . فقد ترى المرأة أن زوجها يسخر من نفسه بأن يسرف في مرتبه ويبدده فيما لا خير فيه ، مع أنها خبيرة بتدبير شؤون المعاش ومعرفة خير وجوه الإنفاق . وقد تعتمد عادة إلى معارضته وتسفيهه ، وتريد بسط سلطانها عليه ، فتكون النتيجة المحتومة أن كلا منهما يقف في وجه صاحبه وتبدأ المشادة بينهما ، فيما أن يتغلب الرجل ويخضع امرأته ، وإما أن يخضع لها على كره وهو يمتقها من أجل سيطرتها . وقد يتناول عليهما النزاع والخلاف فلا ينقطع وتصبح الحياة كلها شقاقاً بينهما . ومن الناحية الأخرى قد يجد الزوج أن امرأته كسول لا تحسن ترتيب البيت ، فيجأ بالشكوى ، ثم يصيح بها معنفاً . وقد ينتهى

الأمر بالزوجة إلى العناد واللجاجة في التكاسل ، وقد ينتهى أمرها بالخضوع قهبا
 مسرعة ، وهى كارهة ، لتدارك ما فى البيت من نقص ، كما قد يستمر بينهما النزاع
 فيبقى كل منهما منغضا كارهاً . والأمر فى حقيقته لا ينبغى أن يكون مشكلا ،
 ولو نظر إليه شاهد من بعيد لعرف أن أحد الزوجين على الحق أكثر من صاحبه .
 وأن الأولى بهما أن يتجنبوا مواقف المشادة ، وأن يكون موقف أحدهما نحو الآخر
 موقف الإرشاد والتعليم والهداية . فكل من الزوجين الشاين حرى بأن يعرف
 إذا أعمل الفكر أنه لن يستطيع أن يكون وحده القدير على كل شىء ، والعليم بكل
 شىء . وأكثر أحوال النزاع بين الزوجين لا تنشأ إلا من عناد أحدهما ولجاجته
 ونفوره من التسليم بنقصه ، أو التعلم من صاحبه . وأنى يستطيع أحد أن يعلم شيئا
 إذا كان الآخر يأتى أن يتعلم ؟ أيها الرجال لا تكبروا أن تتعلموا حتى من نساءكم !
 ويأيتها النساء ماذا أقول لكن ؟

* * *

إنا إذا نظرنا فيما حولنا ، رأينا كثيراً من علاقاتنا فى الحياة المعتادة تتوقف على
 التعليم والتعلم . فالإدارة المحسنة فى مصلحة أو شركة مثلا يكون حسن إدارتها
 فى العادة راجعاً إلى أن لها مديراً قديراً ، والمدير القدير يوجه أكثر جهده دائماً
 إلى إرشاد من معه بما يعلم ، وتوجيههم إلى ما ينبغى لهم أن يعملوا . ومهما تكن خطط
 الإدارة ونظمها محكمة ، فإن العمل فيها يضطرب ويفسد إذا حسب واضعو الخطط
 أن الناس يسرون فى أعمالهم سير الآلات التى لا تنحرف قيد شعرة عن نظامها المقدر .
 وخير من هذا أن يعرف القائمون بالعمل حقيقة أعمالهم ، والغاية المقصودة منها ،
 وأن يوجهوا غيرهم إلى إتقانها على الوجه المرغوب فيه بإخلاص ورفق ، بدلا من
 الاكتفاء بتسميتهم أقالماً أو وحدات أو إدارات أو موظفين ، ومعاملتهم معاملة
 رسمية خالية من الروح . فلا غنى عن العنصر الإنسانى فى ملاحظى الأعمال والكتابة
 ورؤساء الأقسام فى المتاجر ومديرى الإنتاج فى المصانع ورؤساء المصالح ، فهم جميعاً
 من أهم الأشخاص فى سير العلم ، وينبغى أن يتعلموا وأن يعلموا . وضابط صف واحد

من الكفاة بعادل خمسة عشر رجلا في ميدان الحرب ، لأنه هو الذى يعلمهم وهو الذى يستطيع بحسن توجيهه أن يضاعف كفايتهم في القتال .

والأطباء إذا عالجوا مرضاهم بوصف الدواء أو بإجراء العمليات الجراحية يستطيعون أن يداؤوا الأمراض التى تعترهم ، ولكنهم إذا شاءوا أن يحفظوا عليهم الصحة كان عليهم أن يعلموهم كيف يحافظون عليها . فالطبيب إذا داوى مريضه من مرض في الحنجرة بادر بنصحه قائلا له مثلا . « لا تكثر من التدخين ولا تتعرض لتقلبات الجو عليك أن تحتس من التعرض للعدوى » ، وما هذا كله الا تعليما . وليس كل الأطباء سواء في حسن التعليم ، لأن كثيرا منهم يعتمدون على الأمر المجرد ولا يعبأون بالهداية والاستمالة ، وهذا من أسوأ الطرق في التعليم . ولعل هذا هو السر في أن الطب الحديث قد تقدم تقدماً عظيماً في معالجة الأمراض ، ولكنه لم يفلح في بعض الأحيان في الوقاية منها ، حق لقد تداول الناس فيما بينهم وهما شائعا أن الأطباء يقاومون الأمراض إذا وقعت ولكنهم لا يقاومون وقوعها . ولعل السر في هذا الوهم أن الأطباء كانوا إلى الآن يوجهون جل عنايتهم إلى المشكلة الخطيرة وهى مقاومة نفثى الأمراض ، ولكنهم قد بدأوا يهتمون بالناحية الأخرى وهى تعليم الناس أن يتحاشوا ما يجلب عليهم المرض . وقد بدأ الناس يعرفون أن الأمراض لا تصيب الناس فجأة ، كما تصطدم السيارة بحاجز في الطريق ، بل إنها تتسلل اليهم عن طرق شتى ، للعقل دخل كبير فيها ، وأن العقل يؤثر في البدن ، وقد يسبب له المرض أو العافية . فالإنسان قد يسبب لنفسه الأمراض بارتكاب الخطأ في الأكل وفي الهضم ، وليس من المستطاع أن يمنع الناس من مثل ذلك الخطأ قسراً ، ولكن من المستطاع أن يتعلموا عدم الوقوع فيه بإشعارهم الخوف من آثاره . والطبيب الحاذق هو الذى يقدر على أن يبصر المريض بأخطائه ، وبالسبب في كونها أخطاء ، وبالطرق التى يتجنبها بها . ولنا ننكر أن فى الناس من يعودون إلى الخطأ مرة بعد مرة ، ولا يرفعون بالنصح ، كما أن فى الناس من يحطمون سيارتهم مرة بعد مرة بالاصطدام عند منعرجات الطرق ، مع معرفتهم بكل قواعد المرور . ولكن هؤلاء من الشواذ ولا عبرة بهم لأنهم مرضى بما هو أشد من المرض المعتاد . فأصل الداء فى أعماق

نفوسهم ولا حيلة للطبيب المعتاد معهم . وحسبنا أن أوساط الناس تفيد معهم الدروس ، ويتقبلونها عن رضى . والطبيب المعتاد ليس من شأنه مداواة مرضى النفوس والعقول ، لأن هذا من شأن أطباء التحليل النفساني ، وهم من المعلمين أصلاً . وقد كانوا في أول أمرهم لا يحسبون أنفسهم بين المعلمين ، بل كانوا يرون أنهم أقرب إلى الكيميائيين الذين يحللون المواد المجهولة ، ويعكفون على ذلك في صبر وأناة ، حتى يهتدوا إلى حقائقها ومقادير ما فيها من العناصر ، ويعرفوا أسباب تفاعلها ويدينوا خصائصها ، ومفعولها ومقاومتها وشفافيتها ، أو حجوبيتها ، وثباتها أو سرعة تغيرها ، وغير ذلك من صفاتها . وكانوا يظنون أن مريضهم إذا أدرك ما في أعماق نفسه وكشفه ، لم يلبث أن يتغلب على الضعف الذي كان يشكو منه . ولكن التجربة قد دلت على خطأ هذا الظن فالمرضى النفساني لا يشكر في العادة طبيبه إذا هو كشف له عن ضعفه الخفي ، ويبدأ في خلق عوامل أخرى لتخفي ذلك الضعف وتحتفظ به . فالتحليل النفساني في الحقيقة لا يزيد على نصف عمل الطبيب ، وأما النصف الآخر فهو التعليم . فإذا ما اهتدى الطبيب إلى أصل العلة كان عليه أن يبدأ في نهج تعليمي ليصالح العيب الذي أحدثه والد المريض فيه بسوء تربيته ، ويتم تلك التربية من حيث قصر الوالد فيها .

فقد تكون الأم القاسية سيئاً في جعل ابنتها تعتقد أنها لن تجد من يحبها ، أو أنها لن تزوج في يوم من الأيام وتعمر بيتها كما تزوجت أمها من قبل . فإن البنت قد تكتم هذا الاعتقاد في قرارة نفسها ولا تنطق بكلمة تنم عنه ، وكل ما في الأمر أنها تتخبط في حياتها وتضطرب في أمورها . فإذا ذهبت يوماً إلى طبيب نفساني ، كان أول ما ينبغي له هو أن يكشف عن سر تخبطها واضطرابها في الحياة ، وهذا أمر يتطلب منه الصبر الجليل حتى يهتدى إلى موطن علتها ، وهو اعتقادها الراسخ الذي قد تكون بالغت في إخفائه حتى نسيته ، وحجبته عن نفسها . فإذا ما كشف عن ذلك السر الدفين ، كان عليه أن يلقي في روعها اعتقاداً آخر يشرح صدرها للحياة ويجعلها تدرك أنها فتاة كسائر الفتيات ، وأن أملها في الزواج لا يقل عن أمل صاحباتها ، وأن فرص الحياة واسعة والزواج السعيد متاح لها كما هو متاح لغيرها ،

وغير ذلك مما يعيد إليها الاطمئنان والثقة بعد صبر طويل ، وأناة ورفق ، ساعة بعد ساعة . فإذا استطاع هذا الطبيب أن ينجح في علاجها ، كان ذلك لأنه كشف عن موضع الخطأ في تربيتها ، ثم علمها كيف تصحح ذلك الخطأ . وهذا لا يختلف عن عمل جراح العظام الذى يأتي إليه المريض بعضلات ملتوية ، فيكشف عن أسباب الالتواء ثم يصف للمريض طريقة العلاج ويشرف على تمرينه بالحركات المناسبة ، حتى يصحح وضع العضلات . فالتعليم لا يقل في خطورته عن التحليل ومعرفة مكنن الداء .

ولرجال الدين واجب شبيه بهذا ، فإنهم يؤمنون الناس في الصلاة ، ويتصلون إليهم بالمودة ويعظونهم بالخطب النبرية ، والناس يلجأون إليهم إذا حزنهم أمر من هموم الحياة . وكل ما يستطيعون أن يعينوا به الناس في ملاتهم لا يزيد على لون من ألوان التعليم . والمآزق التى يقع الناس فيها تنشأ في العادة من أحوال حياتهم إذا إعتراها اضطراب ، أو اشتدت بها أزمة ، ويكون العلاج فيها أن يتبادل رجال الدين الرأى مع أصحابها ، وأن يصروه بوجه الصواب فيها . فالمصائب تصيب الناس أحياناً ، وتضيق بها صدورهم ، كما لو فقدت أم وحيدها ، أو هجر رجل زوجته ، أو قيل لامرأة مريضة أن أجلها يقترب . فهذه المصائب تزعزع الأفتدة ، وتوشك أن تدفع الناس إلى اليأس ، فيقولون في جزعهم « ما للأيام تنزل بنا هذه الدواهي ؟ وماذا نصنع فيها ؟ وكيف تقوى على تحمل كل هذا ؟ » وقد يدفعهم الجزع والضيق إلى أقوال لا يقصدونها ، فيصخبون ويشورون ويهددون ، وهم يحسون أنهم يتورطون في الضلالة ، ويكون أحب الأشياء عندهم أن يجدوا مواسياً يهديهم من ثورتهم . وفي هذا الموقف لا يستطيع أحد أن يسعف الساكنين إلا رجل الدين إذ يقف إلى جنبهم ، وحسبه أن يكون قريباً منهم ليشعرهم بالأمن والعطف . جاء في قصة أيوب مثل لهذا الموقف إذ أصيب أيوب في أبنائه وبناته جميعاً ، وجاء إليه أصحابه يعزونه ، وكان أجمل ما في عزائهم وقوفهم إلى جنبه ، قبل أن ينطقوا بحرف . فقد أقاموا معه سبعة أيام وسبع ليال لا يكامونه وهم جلوس معه على الأرض فكان قريبهم منه أكبر عزاء أعاد إلى قلبه الأنس بعد وحشة المصاب الجليل . وإذا كان ولا بد من

القول ، فلا خير في القول إذا لم يكن صادقا في معناه . وكل قول صادق من نصيحة أو تبصير يدخل في نطاق التعليم .

ويمكن أن تتوسع في معنى التعليم فنجعله يشتمل على كثير من نشاط الحياة الذي لا يتصل إلى التعليم بسبب ظاهر . فمن الناس من يستخدمون أساليب التعليم مع أنهم قد يكونون أنفسهم من أبعد الناس عن التعليم ، مثل المشتغلين بالدعاية والإعلان . فهم يتبعون في الإعلانات قواعد كثيرة من أهم أصول طرق التعليم ، ويحذقون استخدامها كأحسن ما يحذقها خيار المعلمين ، وإذا أردت دليلا على ذلك فانظر في القواعد التالية وهي من أهم قواعد الإعلان :

(١) اجعل الإعلان واضحاً حياً ، فاجعل على كل لوحة صورة واضحة ، واجعل على كل ربطة علامة مميزة .

(٢) اجعل الإعلان سهل الحفظ ، فاسم السلعة يجب أن يكون ظاهراً سهل التناول جذاباً ، يخف على الألسنة ، ولا يتعسر على الحفظ . ولا بد من تأليف العبارات التي تسير على الألسنة مسير الأمثال حتى يتحدث الناس بها وتبقى في أذهانهم حية .

(٣) اجعل الإعلان مرتبطاً بما في الأذهان ، سائغاً في الأذواق ، وهذا من أكبر المصاعب التي تواجه مؤلف الاعلان . فكيف يتسنى له أن يجعل الملايين من الناس يفضلون سلعة على أخرى مثلها . والطريقة المثلى لهذا أن تكون عبارة الإعلان داعية إلى تذكير من يطلع عليها بأمر محببة إليه . فمن ذلك أن يشتمل الإعلان على صورة جميلة لفتاة باسمة في ثوب العرس مثلاً ، أو أن يتحدث الإعلان عن شخص محبوب كممثل ظريف ، أو مطربة معروفة ، أو أن يكون الإعلان على صورة حديث ينطوى على حجب مقنعة ، كما لو قيل عن صنف من معاجين الأسنان أن ألوا من الأطباء شهدوا بأنه يحتوي على مادة يعرف الجميع أنها فعالة في تنظيف الأسنان .

ومهما قلت في تفاعلة هذه الوسائل التي يتخذها أصحاب الإعلان ، فإنها وسائل فعالة في التعليم . والإعلان التجاري ما هو إلا فرع من فروع نشاط إنساني عظيم ، يتزايد أثره في حياتنا يوماً بعد يوم ، وهو نشاط الدعاية . والدعاية مشتقة من الدعاء وفيه معنى المخاطبة والاستمالة والنشر ، وقد استخدم لفظ الدعاية في الدين منذ القدم ، فليس هذا معنى جديداً . وقد كان الساسة والدول دائماً تعمل على تدعيم سلطانها بدعوة الناس للالتفاف حولها ، لا يستثنى من ذلك إلا عدد قليل من الدول التي كانت تعتمد على التجسس مثل البندقية وإسبرطة . فليس في الدعاية جديد إلا شيء واحد ، وهو اتساع دائرتها اتساعاً عظيماً في هذه الأيام ، بفضل انتشار الطباعة وإتصال أطراف الأرض بالراديو ، حتى صار الحادث الذي يقع في قطر من الأقطار يذاع في لحظة في سائر أنحاء الأرض . وبما كانت له أكبر الأثر في توسيع دائرة الدعاية أن التعليم قد صار في أكثر الأمم عاماً ، كما أصبح الحكم فيها نيابياً قائماً على الانتخاب . على أنني أعتقد أن اتساع دائرة الدعاية لن يؤدي إلى ضعف أثرها ، بل إنها ستكون آخر الأمور محتفظة بقوة فعلها . فالذي يلوح لنا الآن أن الدعاية كانت فيما مضى أشد أثراً في الناس عند ما كانت محدودة الدائرة ، فالشعوب كانت توجه كل اهتمامها إلى شئون حياتها فيما مضى مع الدعاية المحدودة ، على حين أنها لا تظهر مثل ذلك الاهتمام في أيامنا هذه مع ازدياد نشاط الدعاية . وقد شهدنا في حياتنا أمثلة كثيرة من الشئون العامة التي ثارت حولها ضجة عظيمة من الدعاية ، ثم لم يلبث الناس أن فثروا عنها وأغفلوها . فقد قامت ضجة عظيمة في يوم من الأيام حول الحروب وأسبابها وأن الدافع إليها هو حرص أصحاب مصانع الأسلحة على « ترويج » بضاعتهم فيها ، ولكن تلك الدعاية الضخمة لم تلبث أن ركبت وذهب أثرها من النفوس . ومهما يكن الأمر ، فإن للدعاية وظيفة جليلة الشأن في الحياة ولا سيما الدعاية السياسية . فهي ضرورية تقصد إلى غاية سامية شريفة ، وتنطوي على حكمة بليغة في تدبير شئون الحكم . إننا نعتقد كما يعتقد الجميع أن الحكم الصالح لا يقوم إلا على رضا الأمة رضاء صحيحاً ، ولا ترضى الأمة عن خطة من خطط الحكم ما لم يكن أساس رضاها هو العلم بالحقائق . فواجب كل حكومة صالحة أن تعلم

الناس بما تعمل من أجلهم وباسمهم ، فان إنكار الناس لكثير مما تعمل حكوماتهم إنما ينشأ من جهالهم بحقيقة ما تعمل . فإذا رأت حكومة أن الشعب لا يرضى عن شيء قامت به فعلها أن تبين له الحقيقة في وضوح وتبسيط . فإذا وجدت أنه مع هذا لا يوافق فعلها أن تبذل جهدها في إقناعه وإظهار حجتها في القصد إلى خيره . ولكن الفرق عظيم بين إيضاح الحقائق وتعزيزها بالحجة ، وبين التويه على الشعب وتضليله .

وهنا ينبغي أن ننبه إلى خطأ عظيم تقع فيه بعض الحكومات ، إذ تحسب أنها قد تخفى عن الشعب الحقائق من أجل خير عظيم يعود عليه من وراء ذلك ، فهي تبرر كذبها بأنها تقصد من ورائه إلى حقيقة أكبر شأنًا ، وهي تسمى ذلك حكمة وسياسة . وقد تعتمد إلى تشويه تاريخ الشعب مثلاً ، وتحسب أنها تؤدي إلى بلادها خدمة كبرى ، ولا تقصد بذلك تدعيم سلطانها وحكمها .

ومادام الأمر كذلك ، فان الأمر يستحق أن نقف عنده حيناً لننأمله . فهل قصد الدعاية لا يزيد على تبرير أعمال الحكومات وتضليل الشعوب بخوارف من القول زائفة ؟ وهل معنى الدعاية لا يزيد على نشر الأكاذيب وإشاعة الأوهام والأباطيل .

لسنا نخفي أن الدعاية معرضة لهذا الخطر ، ولا بد من الحيلة الشديدة حتى لا تنحرف الدعاية عن غايتها الصحيحة . والحكومات التي لا تعرف حقيقة مسؤولياتها نحو الشعوب التي تحكمها تقع في خطأ التزييف والتضليل بالدعاية الكاذبة . ولهذا كان حكماء اليونان يقولون إن حاكم الشعب يجب أن يكون معلماً له . فوظيفة الحاكم ليست الإمارة والسيادة ، بل هي تعليم الشعب وتوجيهه . فكل قانون يصدره الحاكم لا يكون قصده به إلا أن يسير بالشعب في طريق معينة أو أن يجعله يسلك مسلكاً محدداً ، وعلى هذه القوانين يتوقف مسلك الأمة ، فإما أن يكون مسلكها إلى الاقتصاد أو الإسراف ، وإما إلى الشجاعة أو الجبانة وإلى معرفة الواجب أو الفوضى . وسياسة الحاكم هي التي توجه حياة الأمة ، فواجبه أن يتحرى في سياسته حسن القصد ، حتى يحيا أحسن السنن ويقضى على أسوأها . وقد قال أفلاطون إن أسوأ الساسة هو الذي ينحدر بأمرته عما كانت عليه ، ويجعلها أقرب

عما كانت إلى اللهو والتبطل والرزائل . فإذا صح هذا كان مكن الخطر في الدعاية السياسية أنها أداة يستخدمها حكم السوء من فاسدى الضمائر والأغبياء . . ولا يدفع ذلك الخطر إلا أن يكون بين المواطنين من يميز بين الحق والباطل ويأمر بالخير وينهى عن الشر .

والكتاب والفنانون مثل الساسة يقومون بعمل المعلم لأنهم يوجهون الناس بما يكتبون وما يبدعون . وقد يبدو هذا غريباً بادىء ذى بدء ، فليس من الواضح وجه الشبه بين الموسيقى مثلاً وبين التعليم . وقد يسأل سائل هل الفن إلا أن ينقل الفنان في لوحته ما يرى بعينه ؟ وقد يقول قائل إن الفن لا يزيد على زخرفة وحلية ، وأن الأديب الذى يكتب قصة إنما يعبر عن حقيقة ، ولا يقصد أن يدعو إلى فكرة أو يحمل الناس على رأى ، وأن الدعاية إذا دخلت في الفن أو الأدب أفسدتها .

ولكن هذه الأقوال مردودة من عدة وجوه . فالموسيقى مثلاً تؤثر في العواطف ، وتعمل أحياناً على تقوية سلطان الناس على عواطفهم أو إضعافه . والمصورون كذلك لا ينقلون ما يرونه تحت أبصارهم بل يتخيرون ما يصورونه ، ويتحرون في اختيارهم ما يعبر عما عندهم من المعانى . والآيات الفنية أو الأدبية تكون أقوى أثراً في النفوس ، لأنها تصدر أحياناً عن الحس لا عن الفكر والعقل ، وكتاب القصة يزعمون عادة أنهم لا يقولون إلا الحق وحده ، ولكنهم مع هذا يعبرون عن طائفة من الحقائق التى يتخيرونها من بين ألوف الألوف من الحقائق التى تتمثل في الحياة . لأنهم إذا عرضوا تلك الحقائق التى يختارونها وعبروا عنها بأسلوبهم الفنى أحدثوا في القراء أثراً قوياً ، وجعلوهم يحسون بمثل إحساسهم .

ومن الخطأ أن يقال إن الدعاية تفسد الأدب أو الفن ، وإلا أمكن القول أن كل فن يحمل لوناً من الدعاية يصير فناً فاسداً . فهل يمكن أن ننكر روائع الفن التى تتمثل في بناء الكنائس الكبرى المتخلفة عن القرون الوسطى ؟ لقد كانت تلك الكنائس تبنى على هيئة الصليب ، وكانت رسوم زجاجها الملون دعاية ظاهرة لدين المسيح ، وهى مع ذلك من أروع آثار الفن . وهل يمكن أن ننكر روعة (الملهاة) للشاعر المعبرى « دانتي » أو عظمة قصة (الحرب والسلام) لتولستوى أو قصيدة

(فك قيود بروميثيوس) للشاعر الكبير شلى ؟ وماذا نقول فى السيمفونية التاسعة لبيتهوفن وكثير غيرها من روائع آثار الخيال الإنسانى ؟ .

إن كل فنان يعرف من نفسه أنه يريد أن يقول للناس شيئاً . وهو لا يقنع بأن يبههم بحسن أدائه بل يريد أن يقول لهم شيئاً جديداً لم يسبق لأحد من قبله . وهو إذا قدم إلى الناس شيئاً من إنتاجه كانت غايته أن يستمع الناس إليه ، وأن يفهموا عنه ، سواء آمنوا بما يقول فى مدة حياته أو بعد موته . ومعنى هذا أنه يود أن يعلمهم شيئاً ، ويحرص على أن يتعلموه عنه . وإنه لمن السهل أن ندرك ماذا يريد المصور من وراء صورته ، وإن كان من الصعب أن يوضح الفنان ذلك بالقول . قلما يستطيع المصور أن يبين للناس ما يريد باللفظ لأن وسيلته فى التعبير عن تجاربه وخوارج نفسه إنما هى الأشكال والألوان . فالمصورون يختارون الأشكال والألوان التى يصورونها ، من بين ألوف الألوف من الأشكال والألوان ؛ لأنها تعجبهم وتقع فى نفوسهم ، فلا يسعهم إلا أن يصوروها ويعرضوها على الناس . ولولا أعمال هؤلاء المصورين لما أتبع لنا أن نلمح تلك الأشكال ولا هذه الألوان ، ولما شعرنا بالبهجة التى أحسها الفنان منها . وأكثر الفنانين يتخيرون موضوعاتهم من أشكال عالم الطبيعة وألوانه ، ومن الجسم الإنسانى فى الحركة أو فى السكون ، ومن أصناف الحيوان والأبنية والأطعمة والأثاث . والذى يقصدونه من هذا أن المظاهر التى يختارونها من العالم تشتمل على مناظر جميلة . وقد يرى بعض الفنانين فى وقتنا هذا أن الفن قد استفد كل ما فى عالم الطبيعة والإنسان من المناظر الجديرة بالاهتمام ويحسبون أن الأولى بهم أن يختاروا موضوعاتهم من الطرز التى تسترعى النظر ، ولكنهم فى كل الأحوال لا يختارون مناظرهم بصرف النظر عن المعنى المنطوى فيها . فإذا اختار أحدهم أن يصور ساقاً مريضة بداء (الأكلة) أو اختار أحدهم منظر بحيرة فى ليلة قمرء ، فإن كلا منهما يعرض علينا الأشكال والألوان التى اختارها ، وهو فى الوقت عينه يستلفت أنظارنا إلى معنى من معانى الحياة . فهو يحدثنا بشيء ، أو يؤكد فى أذهاننا معنى فى شيء ، أو يقول آخر هو يحاول أن يعلمنا ، وإن كان فى كثير من الأحيان لا يفطن إلى أنه يريد أن يعلمنا . فالفنان (بيت موندريان) مثلاً يقضى

حياته كلها في رسم صور من خطوط مستقيمة ومربعات من الألوان . فهو من ناحية يشبه واضع نماذج النقش للسجاجيد والفخار ، في أنه يرسم نماذج زخرفية بديعة . وهو من ناحية ثانية يشير إلى أن عالم الأشكال الهندسية المجردة ينطوى — بالنسبة إليه على الأقل — على صور أبدع وأنفس مما في عالم الناس والحيوان والطبيعة . وقد تعجبنا نماذجه وطرزه ولكننا إذا فكرنا في مقاصده التي يشير إليها فإننا قد لا نرضى عن رأيه في تفضيل عالم الهندسة المجرد على عالم الحقائق المحسوسة . على أن إعجابنا بالأشكال التي يبدعها الفنان يحمل في طياته عادة رضائنا عن وجهة نظر الفنان ، كما يحدث لنا إذا نظرنا إلى النقوش الصينية فأعجبنا ، فإن هذا الإعجاب ينطوى على تفضيلنا لحياة التأمل الهادئة التي تخلو من العواطف الثائرة والألوان الغنية .

والحديث عن الأدب أسهل من حديث الفن ، فإن الكتب تتصل بالناس ، والناس يعيشون في عالم لا بد فيه من مقاييس للأخلاق . فإذا نحن قرأنا كتاباً سمعنا من ثنايه أصوات أشخاص القصة ورأينا حركتهم ، ونحن في كل ذلك نستمع من خلف أصوات الأشخاص وحركاتهم إلى صوت المؤلف نفسه وهو يوحى إلينا بالإعجاب أو السخرية من خصلة من الخصال أو عمل من الأعمال . وهو يتجنب ذكر نتيجة قاسية أحياناً ، أو يدخل في القصة وصفاً مفصلاً لحادثة من الحوادث ، مصدراً في كل ذلك طائفة من الأحكام في شئون الحياة ، ليوحى إلينا بما يريدنا عليه من الآراء .

ولو فرضنا أن مؤلفاً يسمع رجلاً لا يعرفه يثنى على كتابه الأخير قائلاً « إنه كتاب بديع الأسلوب رائع العبارة ، ولكن أشخاصه لا يمثلون نماذج أشخاص الحياة ، ويجرى على ألسنتهم السخيف من الآراء » فماذا يكون وقع هذا القول عليه ؟ إن ذلك القول يؤذيه أكبر الأذى بغير شك ، ويؤلمه أشد الألم ، لأنه يدل على أن الآراء التي أبدعها في شئون الحياة لم تجد قبولا ، وأن القارئ لم يجد في كتابه إلا بلاغة في الأسلوب وجمالا في العبارة ، ومعنى هذا أن أكبر ما يهم الكاتب في كتابه هو الرأي الذي يعبر عنه ، وإن كان كثير من الكتاب لا يقولون هذا صراحة . فهم لا يقولون في صراحة أنهم يقصدون حمل الناس على آرائهم ، أو أنهم يريدون أن يعلموا الناس شيئا ، بل يقولون إنهم يكتبون ما يرونه الحق .

وإذا سألناهم عن قصدهم من ذلك أمسكوا عن الإجابة ، ولم يعترفوا بأنهم يقصدون نشر آرائهم بين الناس وتعليمهم ما يرونه الحق .

لا جرم أن الكتب إنما تشتمل على الإيحاء والإرشاد ، والمقصود منها هو نشر طائفة من الأحكام في شئون الحياة . فالكتب كلها تقصد التعليم ، ولا فرق بينها إلا بمقدار ما بينها من التفاوت في المقدرة على التعليم . فمنها البليغ الذي يؤثر في الناس ، ومنها ما يعلم الحكمة النفيسة ، ومنها ما يذيع السخف والسوء . ووظيفة النقد هي التمييز بين الغث منها والسمين ، وبين الصادق والزائف . ولا ينبغي لأحد أن يغفل عن قيمة الكتب ، أو ينكر أثرها . فلو كان كل ما فيها هو الأسلوب وجمال العبارة لفسدت مقاييس الأدب وضاعت حكمته . أترى لو كتب شخص كتاباً في أبلغ عبارة وتأنق في زخرفته ، وتحرى في تنميق ألفاظه وصوره ، ثم لم يعبأ بما فيه من المعاني فجعله مثلاً في وصف رائع لما يحسه المجرم من السرور عندما يقترب جريمته ، فماذا يكون الحكم عليه ؟ أترى لو ألف كاتب كتاباً طريفاً في وصف التمتع بإحراق منازل الناس في الليل ، وبين فيه طريقة إعداد الجريمة بالبداً أولاً بإحراق الأبواب والنوافذ ، ثم جعل يصف روعة ألوان اللهب وجلال فرقة الأخشاب وهدير تهدم الجدران ، واختلاط ذلك كله بصراخ أهل البيت وفزعهم الشديد ، ثم أخذ يتغنى بعد هذا كله بما في ذلك من المباهج القدسية والشعور بالسطوة ونشوة تحدى الفرد وسيطرته على المجتمع وغير هذا من المشاعر التي يحسها المجرم من ذلك «التطوع الكريم» كما سماه أحد الفجرة من الكتاب الفرنسيين - فأى كتاب يكون مثل هذا ؟ إنه من أيسر الأشياء أن تتصور كاتباً ينحرف به الطبع الفاسد إلى كتابة مثل هذا الكتاب ، ولكن الإنسانية لن تسمح لمثله أن يعد أدباً ، ولن يجد مثل هذا الفجور قبولاً في مجتمع من المجتمعات . وإن المجتمع الذي يسمح بمثل هذا الباطل إنما يحكم على نفسه بالقاء ، ويحفر قبره بيديه . فالآراء التي يعبر عنها الكتاب إنما هي دروس ينشرها في الناس ، وهي من المقاييس التي يبنى عليها الحكم على الكتاب بالجودة أو التفاهة .

ولسنا ننكر أن قيمة الكتاب لا تقاس بالآراء وحدها ولكن الآراء جانب.

خطير من خصائص الكتاب ولا بد من الاعتداد بها عند الكاتب والقارىء معاً .
فالكاتب الذى لا يعبأ بالآراء التى يعبر عنها لا يختلف عن الكاتب الذى لا يعبأ
بأسلوبه وطريقة تعبيره ، وكلاهما فى حكم الأدب لا يستحق تقديراً . فالآراء المختلطة
والأحكام السقيمة والنظرات الفاجرة أو السخيفة تفسد الكتاب كما يفسده الأسلوب
السمج . وإذا أراد كاتب أن يدافع عن نفسه إذا تعرض له النقد ، فإن عليه أن
يدافع عن آرائه ويعززها بالحجة ، ولا يغنى عنه شيئاً أن يتبرأ منها أو يزعم أنه لم
يقصد أن يعلمها للناس ، لأن التعليم وظيفته الطبيعية التى لا يستطيع أن يتملص منها
وهى مسئولية كبرى .

فما رأينا يتبين أن الآباء والأمهات والأزواج ومديرى الأعمال ورؤساء العمال
والأطباء والأطباء النفسانيين ورجال الدين وأصحاب مهنة الإعلان والقائمون بالدعاية
والساسة والفنانون والكاتب — كل هؤلاء من المعلمين ، وإن تنوعت أعمالهم .
وقد تختلف طرقهم فى التعليم باختلاف صناعاتهم وخصائصهم ، ولكنها تنفق فى
الغاية والوجهة . ولنا كلمة قصيرة فى شروط الوسائل التى يستطيعون بها أن يجعلوا
تعليمهم أعظم أثراً .

وأول شرط منها هو الوضوح . ففما يكن موضوع التعليم فالواجب أن تكون
الطريقة واضحة . يجب على كل من أراد أن يعلم شيئاً أن يجعله واضحاً . يجب أن
يجعله ثابتاً كالصخرة وواضحاً كضوء الشمس ، ولا يكفي أن يكون الموضوع واضحاً
فى ذهن صاحبه فهذا شيء يسير ، والعبرة بأن يكون واضحاً للذين يراد تعليمهم ،
وهذا هو الشيء العسير . والصعوبة فى ذلك تنشأ من ناحيتين ، من الموضوع أولاً ، ومن
اللغة ثانياً . والذى ينبغى أن يكون مائلاً فى ذهن المعلم هو ما يجمله المتعلم ، لا ما يعرفه
المعلم ، وما يصعب على المتعلم ، لا ما يراه المعلم صعباً . ومتى استطاع المعلم أن يضع
نفسه فى موضع المتعلم ، ويعرف دخيلته ومواطن ضعفه أو خطئه ، ومواقع عناده أو
حيرته ، أمكنه أن يوضح ما هو فى حاجة إليه . ومن الضروري أن يتحقق للمعلم
من أن أقواله مفهومة لا خفاء فيها ، فإن الكلمة الصعبة تفسد الإيضاح ، والاسم
الغريب الذى لا يدركه المتعلم يضيّع عليه كثيراً من الفائدة . ولنذكر أن المعانى

المجردة والأقوال العامة لا تدل على شيء كثير عند سماعها لأول مرة ، ولهذا كان من الواجب شرحها بضرب الأمثال ، وتقريبها إلى الأذهان بالصور التي تسهل إدراكها . ومن الخير أن يلجأ من يريد التعليم إلى تبادل الحديث في الموضوع مع الذي يعلمه كلما أمكن ذلك . فالتعلم إذا فهم كان أكثر إقبالا على التحدث فيما فهم . والشرط الثاني هو الصبر ، فالتعليم لا بد له من زمن طويل إذا كان الموضوع له قيمة . ومن الأخطاء الشائعة عند أهل العلم وكبار الساسة أن يحسبوا من يسمعونهم فاهمين لما يقولون ، وأنهم قد فكروا طويلا في بحث المسائل التي يشرحونها لهم ، وأنهم يتبعونهم في التفكير ويسايرونهم في المناقشة . فهم قد يظنون أنهم انتهوا إلى حل المشاكل التي يتحدثون فيها ، وأن الذين يسمعونهم قد اقتنعوا بوجهة نظرهم ، مع أنهم لم يكادوا يدركون من ذلك شيئا . وقد ينتقلون من نقطة إلى أخرى بغير تريث ، على زعم أن السامعين يسايرونهم ويتابعون أقوالهم ، فلا يقفون لحظة لكي يصلوا بين أول كلامهم وآخره ، ولا يربطون بين مقدماته ونتائجها . والتعليم الصحيح لا يكون بقذف مقادير متتالية من الحقائق ، والاكتفاء بذلك ، وإنما يكون تعليما صحيحا إذا انتهى إلى تحويل فكر المتعلم وتغييره .

والتحول والتغير لا يحدثان فجأة ، ولا بد لهما من وقت طويل ، ولهذا كان لا بد من رسم الخطة والصبر على التمهيد لها في يسر وهينة ، مع الإعادة في صور شتى ، حتى يثبت المعنى في الذهن بغير ملل من التكرار .

ومما ينبغي مراعاته أن يملك المعلم مشاعره ، حتى لا تنقلت من إرادته . وهذا أمر خطير قد ينساه الآباء والأمهات أو الأزواج والزوجات ، وكل من له نوع من السلطان . فهؤلاء إذا تكلموا رفعوا أصواتهم وتغيرت وجوههم من أثر الغضب أو التسرع ، ويشيرون بأيديهم بإشارات عنيفة ، كأنهم يحسبون أن ذلك يزيد المعنى الذي يريدونه وضوحا . ولكن ثورة مشاعرهم تقلل من إدراك الغير لما يقولون ، كما لو صاحت امرأة بزوجها غاضبة ، أو كما لو صاح ضابط بسريته حائقا ، أو زعق والد بولده ، فإن صياحهم وغضبهم لن يثير إلا الخوف ، وقد يثير الكره . والغاضب لا يقدر على بيان ما يريد ، ولا يحمل أحدا على تلبية ما يرغب . ونحن إذا أطعنا غضبنا وحسبنا أننا نبليغ بذلك ما نريد

وأنتا كلما ازددنا عنفاً في الغضب كان تحقيق ما نريد أيسر ، إذا حسبنا ذلك فأنتا نكون قد عدنا إلى الوحشية الأولى ، ونسينا ما يمليه علينا العقل الذى صرنا بفضلِهِ من البشر .

والشرط الثالث هو الشعور بالمسؤولية ، فإن التأثير في حياة الناس ليس من الهنات الهينات ، بل هو أمر عسير خطير . إن من العسير علينا أن نوجه حياتنا ، وأن نتحرى ما فيه خيرنا ، فما بالك بمن يريد أن يوجه حياة غيره من الناس ؟

والناس سريعون إلى التأثير بغيرهم ، سواء بالخير أو بالشر ، وأسرع الناس إلى التأثير هم الناشئون الذين يتلقون كل ما يقوله المعلم وحياً . ومن الناس من يذيع أسوأ المثل ويوقع أشد أنواع الضرر بالجمهور الغرير إذا طلع عليهم بالنصح السخيف ، واصطياد المال بأدنا الوسائل ، ونشر السفاسف وقالة السوء حرصاً على الشهرة الزائفة وقد يعاقب بعض المفسدين الذين يسيئون إلى الناس ويستغلون ثقتهم ، ولكن تلك العقوبة لا تصلح شيئاً من الضرر الذى أحدثوه . فقد نسمع في أخبار الصحف عن رجل حكم عليه بالسجن من أجل استغلاله سذاجة الجمهور ، وإيهامه الناس أن لديه دواء يشفى من السرطان ، مع أنه لا يزيد على حبوب صنعها من لباب الخبز المزوج بالسكرين . فهل يجدى على الناس أنه يسجن عشرة أعوام من أجل خداعه ؟ وماذا يعوض المرضى المساكين الذين سبب لهم أشد أنواع العذاب ؟ وهكذا شأن السياسى الكاذب الذى يخدع الناس ويوهمهم أنه يدلهم على الخير في أمور حياتهم ، وما هو إلا رائد الضلالة والشؤم ، وما أخرى مثل هذا السياسى الدجال أن يغلق فيه فلا ينطق بحرف إلى الناس أبداً .

ولكن وأأسفاه للناس ، فإن العقوبة تقع على بائع الدواء الدجال وأما السياسى المخادع فلا يكاد يؤاخذ ، بل لقد يوصف بالمرونة وسعة الأفق والتفكير العميق . وما ظنك بكاتب يصدر سلسلة من القصص أو من الرويات التمثيلية التافهة فلا يتورع فيها عن الحنا ، ولا يرمى فيها حقاً ولا حرمة ، ولا يقصد من ورائها الا اقتناص الشهرة الكاذبة ، وجمع الأموال من السحت ؟ أنها لطامة كبرى ! وهل يكفر ذلك المسيح عن آثامه إذا هو عاد في أواخر حياته فعرف أن تلك الكتب كانت من وحى

الشیطان ، وأنها بثت السخف والحماسة وأذاعت السوء والفحشاء ، ثم قطع نفسه
أسفاً على ما اجترم في أيام الشباب ؟

هیهات أن یصلح الأسف ما أفسد العمل .

ولا یعصمنا من الوقوع فی مثل هذا الإثم الكبير الا أن تتورع فی کل ما نقول ،
وأن نرعى الضمیر فی کل ما نکتب ، وأن نسأل أنفسنا دائماً ماذا یمکن أن یمهم
الناس من أقوالنا ، وعلى أى محمل قد یؤولونها ، وأن یمکن تفکیر من یرید الكتابة
للناس متجهاً إلى خیر الناس لا إلى نفسه ، وأن یتقی الله فی إخوانه وأصدقائه الذین
یقصد أن یقدم إلیهم فی کتابته شیئاً یعلمهم ویعود علیهم بالفائدة .

القاهرة

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٩٥٤

سابق، عيلبرت

فن التعليم

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023023

American University of Beirut



General Library

