

تأليف عبد السلام ياسين

مفتش التعليم الابتدائي
و مدير مدرسة المعلمين بمراكش

النصوص التربوية

لدارس المعلمين والمعلمات

الطبعة الاولى سنة 1963

حقوق الطبع محفوظة

طبع و نشر

دار الثمنى

النصوص التربوية

لمدارس المعلمين والمعلمات

تأليف عبد السلام ياسين

مفتش التعليم الابتدائي
مدير مدرسة المعلمين بمراكش

الطبعة الأولى 1963

طبع ونشر

دار السلمي

للتأليف والترجمة والتشر والطباعة والتوزيع
درب البلدية، زنقة الجزولي رقم 38 صندوق البريد 4010 البيضاء
تلفون 804.01 المنزل 692.70

الحمد لله وحده

كلمة الناشر

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا بأن هذا الكتاب يكون مفخرة من مفاخر الخزانة المغربية بل مفخرة من مفاخر الخزانة العربية لأنه يعالج مادة من أصعب المواد العلمية التي عرفناها، ولأنه يمس موضوعاً من أخطر المواضيع وأعظمها شأنًا، وليس بغريب أن يكون صاحب الكتاب هو الأستاذ عبد السلام ياسين لأننا عهدناه من أولئك الأساتذة القليلين الذين قضوا زهرة شبابهم في الدراسات والأبحاث وبالأخص الدراسات التربوية والنفسية.

ولسنا نريد أن ننوه بالكاتب أو نظريه ولكنها الحقيقة نجهر بها كما عرفناها وكما نحس بها في أعماق أنفسنا وفي قرارة وجداننا.

هذا وكل أملنا هو أن يحظى هذا الكتاب بالنجاح الذي يليق به، وأن يكون من الكتب التي يشرف المغرب أن ينشرها، ويملاً المغاربة زهواً وفخراً وإعجاباً أن تنسب إليهم. ولعلنا قبل أن نختم هذه العجالة يجدر بنا أن نهمس بالأخص في آذان مديري مدارس المعلمين ومديرات المعلمات أن هذا الكتاب من خير ما تهديه إليهم «دار السلمي» في هذه السنة الدراسية.

البيضاء في 12 مارس 1963.

الناشر أحمد السلمي

مقدمة

كانت النصوص التربوية جزءاً من البرنامج المقرر بمدارس المعلمين. والمنهاج الجديد لا ينص عليها ولا يخصص لها حصصاً معروفة، لكنها، في عين واضع المنهاج، عنصر أساسي في الدراسات التربوية. وإنما ترك للأستاذ حرية التصرف في توزيع ساعاته، ليسلك الأستاذ أحسن الطرق لشرح القواعد التربوية، معتمداً تارة على العرض والمناقشة، وتارة يتخذ النص التربوي متناً لدرسه، ومناسبة لتركيز البحث حول نقطة معينة، واستعراض آراء المربين عبر العصور، وحسب المبادئ الفلسفية والاجتماعية التي ينتسبون إليها، أو الطرق العملية التجريبية التي يطبقونها.

وكانت النصوص المدروسة في مدرسة المعلمين من اختيار الأستاذ، يصرف كثيراً من وقته للعثور عليها، أو ترجمتها، إذا اقتضى الحال. ثم تعترضه صعوبة استنساخ كل نص وطبعه ليضع في يد كل طالب نسخة. فلذا رأينا أن نجمع نصوصاً مختارة ونطبعها تيسيراً لعمل الأستاذ. وتوخينا في اختيارها الموضوع الذي تشرحه. وأهمية الآراء التي تتضمنها بالنسبة لسير التربية وتطورها.

وحاولنا أن يكون كل نص صورة للمذهب التربوي الذي يقتنع به كاتبه، فذيلنا النصوص بلمحة عن حياة المؤلف، وبملاحظات حول النص مبينين موقع التطبيق منه، رابطينه بالحركة التربوية العامة السائدة وقت كتابته.

أما بعد، فإن تدريس النصوص التربوية يريد أن يبلغ الأستاذ جهده ليوثق اهتمام الطلبة بالموضوع، ويصرف عقلمهم الناقد إلى ما يقرأونه حتى يتبصروا الأمر، وينفذوا من وراء الكلمات إلى المعاني. ليست غايتنا هنا أن يقرأ الطالب نثرًا كثيرًا، إنما الغاية أن نريه نماذج من الكتابات التربوية ونربيه كيف يعالج الكاتب موضوعه، وكيف يصرف اقتصاد إنشائه ليتخذ

ذلك مثالا يحتذيه، وليتمرس بالأفكار المختلفة، ويعرض بعضها بإزاء بعض حتى تصبح الأفكار التربوية جزءا من تكوينه، وحتى يستطيع التحدث في المواضيع العامة حديثا شخصيا. غايتنا أن نطلق الطالب حرا من سلطان التقليد الذي يجيئه من قناة اطلاعه. وأن نفتح له آفاقا واسعة يجد فيها مجالا لبسط أفكاره القليلة، ويجد فيها غذاء لتشجيع هذه الأفكار وتقويتها.

ومن أجل هذا وضعنا مع كل نص تمارين ينجزها الطالب. فقد رأينا أن طلبتنا غالبا ما يتخذون عادات سيئة في القراءة. فإذا ما سئل أحدهم أن يقرأ كتابا أو جزءا من كتاب، رأيته يتصفح الورقات الواحدة تلو الأخرى، لا يعنيه إلا أن ينتهي إلى آخر الكتاب. ثم إذا جئت تسأله في مضمون ما قرأه، وجدت أنه لم يحصل على شيء، فإن فعل فإنها يذكر الجزئيات الصغيرة التي لا تدخل في حساب النتيجة كثيرا ولا قليلا. فتماريننا تهدف إلى تبديل هذه العادة، ليقرأ الطالب وأمام عينيه الفكرة حين تبنى وحين تتقلب، ولتكون قراءته عملية إيجابية يتفاعل أثناءها عقله بالمادة الثقافية التي بين يديه.

فمن تماريننا ما يتعلق بتصميم الموضوع وترتيبه، كالأسئلة التي نطلب فيها من القارئ أن يضع لفقرات المقالة عناوين، وهذه تنجز على السبورة وتناقش ليعطى كل طالب رأيه. ومنها ما يقتضي إجابة شفوية. وهذا النوع من الأسئلة ينبغي أن يحسن استعماله حتى لا تبقى الأجوبة في مستوى الألفاظ. إنما يجب أن يعتبر الأستاذ كل سؤال نقطة يبدأ منها مناقشة حرة، ويفرغ منها أسئلة كثيرة، يتبع من خلالها مقدار فهم الطلبة للموضوع، ونوع فهمهم له، ليتسنى له بعد ذلك تصحيح ما يمكن أن يكون هنالك من غلط، وتكميل ما يلحظه من نقص.

على أن أحسن التمارين في هذا الباب، هو أن يعرض على الطلبة، بعد القراءة والشرح، وبعد قراءة الملاحظات والتعليقات، إبداء آرائهم في الكلام، لكن يلخص ويعترض وينقد، ولكي يعطي رأيه في صلاحية المبادئ

التي يتحدث عنها للتطبيق اليوم، أو عدم صلاحيتها.
ونشير في الأخير إلى أهمية القراءة الجهرية الجيدة وإلى ضرورة تهيئ الطلبة
لكل متن قبل حضورهم إلى حجرة الدرس.

مراكش 3 أكتوبر 1961

عبد السلام ياسين

أدوات التعليم في المدرسة الابتدائية

على عهد الإغريق

نعلم أن الكتاب، بمدلول الكلمة العصري، أي الكراسة المسفرة، لم تظهر إلا زمان الإمبراطورية الرومانية. أما قبل ذلك فإن الكتاب كان عبارة عن مدرج من ورق البردي هش سريع الانكسار، وعندما نفتح واحدا من هذه المدرجات نجد فيه مجموعة كاملة من الدروس تبتدى بدروس التهجي ثم تتعاقب متدرجة حتى تتناول منتخبات الشعر الجيد العويص، فكانت دراسة المدرج تقتضي ولاشك سنوات عدة.

وكان لزاما على الأستاذ أن ينسخ بيده هذه الدروس ليجعلها في يد تلامذته الصغار، لكن بمجرد ما يتعلم هؤلاء الكتابة فإنهم يستنسخون الدروس أو يكتبونها بإملاء المعلم. ومن أجل هذا كان الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة في آن واحد.

وكانت أولى أدوات الطفل، وتقابل اللوحة الحجرية كما نعرفها اليوم، لوحة خشبية، أو عدة ألواح (منفصلة أو مربوطة بعضها إلى بعض). فكان بعضها يغطى بالشمع داخل إطار محيط بجوانب اللوحة ويكتب عليها بواسطة اشفى. وكان يكتب على اللوحات الأخرى بالمداد، وبواسطة قلم من القصب مبرئ مشقوق، فكان الأستاذ يعد المداد ويدقه ويذيبه بيديه ويعهد بذلك إلى بعض الخدم، ويستعمل الإسفنج لمحو ما على اللوحة بعد الاستغناء عنه.

على أن أوراق البردي كانت تستعمل أيضا في المدارس على شكل أوراق منفردة أو على شكل ملزمات مخططة. لكن هذا الاستعمال كان محدودا نظرا

لأن أوراق البردي كانت نادرة وثمانية. وكان التلامذة في بعض الأحيان يسودون على ظهر أوراق مكتوب وجهها أو على شقف الآنية.

مرو

مرو: مؤرخ فرنسي معاصر ألف كتابا في تاريخ التربية عند الأقدمين.

ملاحظات

هذا النص يعطينا نظرة عن الأدوات المدرسية في المدرسة الإغريقية ويمكن أن نقارن هذه الأدوات بما نعهده في كتابينا العتيقة. على أن المهم هو أن نتأمل الأدوات المدرسية الحديثة، لنرى التسهيلات التي تقدمها للطفل في أعماله، الشيء الذي لم يكن ميسورا في العصر الغابرة. ونرى اليوم أدوات للكتابة وأخرى للحساب، وأخرى للعلوم، يستعملها الطالب بنفسه، أو يستعملها المعلم من أجله. والمهم أن نتأمل وظائف هذه الأدوات المتنوعة، ونفكر في أحسن الطرق لاستعمالها.

تمرين

ما رأيك في وسائل التعليم الحديثة، أترى أنها تسهل المعرفة على الطفل لأنها تشخص له المعاني وتساعد على استعمال حواسه لإدراك الحقائق، أم ترى أنها تعود الطفل الكسل الفكري؟؟

المدارس في فارس

كيف يتعلم الصبيان في فارس؟ أ كانوا يذهبون إلى المدارس أو كتاتيب يتلقون فيها القراءة والكتابة ومبادئ العلوم حتى إذا فتح العرب بلاد الفرس وجدوا أمامهم هذه النظم فنقلوها عنهم، أم أن نظام الكتاتيب نظام إسلامي ابتكره المسلمون؟

الواضح من التاريخ أن نظام الطبقات كان شائعاً في فارس: (وكان رسم ملوك الفرس أن يلبس أهل كل طبقة في خدمتهم لبسة لا يلبسها أحد ممن في غير تلك الطبقة، فإذا وصل الرجل إلى الملك عرف بلبسته صناعته، والطبقة التي هو فيها).

ويؤيد ما جاء عن شيوخ نظام الطبقات ما ترجمه عن الأستاذ الأكبر مظاهري حيث قال: «ويتعلم الطفل مهنة أبيه إذ كان النظام الاجتماعي في إيران يقضي بتوزيع الناس في طوائف، فهم يتوارثون عن آباءهم»، وفي ذلك يقول الفروديسي: «لم يسمع أحد أن صانع أحذية أصبح كاتباً، والطفل يتبع مهنة أبيه. فإذا كان زارعاً فإنه يعلم ابنه الزراعة، أو صانعاً فإنه يعمل صناعته، أو كاتباً فإنه يعلمه الكتابة والخط، والكاهن يعلم ابنه المعارف المقدسة، أو الجندي يهيئ ابنه لمعيشة الحرب».

أما أبناء الأشراف فيتلقون طائفة من المعارف على أيدي مرب أو اثنين، أو يذهبون إلى المدرسة الأولية التي تخصص لهم، وفيها يتعلمون العلوم المقدسة والآداب، والموسيقى والرياضة واستعمال السيف.

وإذا كان هناك تمييز في التعليم المهني والاجتماعي، فالجميع متساوون في شيء واحد هو التعليم الديني.

ويتعلم الطفل مبادئ الدين عن أبيه فإذا لم يتسن للأب أن يعلمه لضيق الوقت فليرسله إلى أقرب معبد حيث توجد المدرسة ليتعلم القواعد الدينية، والتاريخ المقدس، والتقويم، وأسماء الشهور والأيام والأدعية

والواجبات الدينية.

وطريقة التعليم هي أسئلة وأجوبة، وإليك نماذج منها: أيها الطفل من تكون؟ من أين جئنا وإلى أين نذهب؟ أنتسب إلى خالق خير أم شرير؟ ما الخير وما الشر؟

ويحفظ الطفل الإجابات عن هذه الأسئلة على ظهر قلب، وتفسر هذه الإجابات شيئاً فشيئاً بعد الاطلاع على أسرار الدين.

وتعتني الأم بطفلها حتى سن الخامسة وتعلمه الخير والشر، ويهتم الإيراني اهتماماً كبيراً بالتربية، لذلك يعلم ابنه آداب السلوك، ويبحث فيه بعض التعليم الخلقية ليصبح رجلاً شريفاً. وحينما يكبر الطفل يعلمه حرفة ولا يعلم الأب ابنه شيئاً له غرض عملي. ونستنتج من هذا أن التعليم في فارس كان مقصوراً على طبقة معينة هي طبقة الكتاب والأشراف، أما عامة الشعب من زراع وصناع فعنايتهم بالمهنة. أما التعليم الديني العام، فلم يكن الغرض منه التعليم ذاته، أو معرفة القراءة والكتابة، بل تلقين أسرار الديانة الفارسية، وهي ديانة ثنوية تخضع العالم لإلهين أحدهما للخير والثاني للشر. وكان الأطفال يتلقون هذه المبادئ داخل المعابد. ولم تكن هناك مدارس منفصلة عنها. ولم يكن الأطفال يتلقون مبادئ القراءة والكتابة، لأنها مخصوصة بطبقة الكتاب.

لهذا لم تعرف الفرس نظام الكتاتيب، لأن الكتاتيب في الإسلام مكان يتعلم فيه الصبيان الكتابة والقراءة إلى جانب القرآن الكريم، على حين كانت الكتابة صناعة خاصة بطبقة معينة عند الفرس. والمدارس الدينية مختلفة في نوعها عن الكتاتيب، لأنها ملحقة بالمعابد وأساس التعليم فيها هو معرفة الطقوس الدينية ومزاولتها.

الدكتور الأهواني في كتابه «التربية في رأي القاسبي».

ملاحظات

رأينا كيف كان تعليم البنين في بلاد الفرس القديمة يتبع خطا مرسوما مبدؤه الفصل بين الطبقات. وقد وصلت الحضارة الفارسية إلى درجة من الاتزان، واستقرت على نظام الطبقات، فلم تكن هناك أية مشكلة في التوجيه المهني وتربية الأحداث.

على أن من الواضح لعين المتدبر الجهود التي تضيع هباء في داخل هذا النظام التربوي نظرا لأن الطفل يوجه لمهنة ما لا لأنه يميل إليها أو لأنه يملك مؤهلات لها، بل لمجرد أنه ولد في أسرة معينة.

تمرين

ما هي فائدة التوجيه المهني في نظرك؟

لماذا أصبح التوجيه المهني واجبا في عصرنا هذا؟

أثر السلفية في التربية الإسلامية

وقد نشأ عن وقوع تعليم الصبيان في أيدي أهل السنة نتائج كثيرة في الحياة العقلية للمسلمين. ومن أهم النتائج أن صبيان العامة نشأوا ولا يعرفون من الدين إلا ما لقنهم إياه شيوخ أهل السنة. والآثار التي يحملها الإنسان معه من الصبا تكون عزيزة عليه، وصعب محوها. وقيل في الأمثال: التعليم في الصغر كالنقش في الحجر. حتى إذا شب الصبي وخرج من الكتاب ونزل إلى معترك الحياة، واطلع على صور المنازعات العقلية الدائرة حول الأبحاث الدينية، اتجه دون شعور إلى الناحية التي عرفها في صباه، وتعصب للرأي الذي صحبه مع الحياة. وقد كان النزاع عنيفا حادا بين المتكلمين والفلاسفة، وأهل السنة.

المتكلمون والفلاسفة يغلبون العقل على النقل، ويبحثون المسائل في كثير من حرية الفكر، وهم على استعداد لتجريح آراء السلفية إذا أثبتوا بالعقل فسادها. على أن الانتصار في حلبة هذه المعارك العقلية كان يحتاج إلى سند من الجماهير، وتأييد من العامة، لأنهم في آخر الأمر أداة الحياة للرأي. وقد يكون الفلاسفة كذلك. ولكن الحق من غير قوة تسنده مصيره إلى الانهيار، وهذه هي طبيعة الحياة. وقد وقف العامة من المتكلمين والفلاسفة بل من كل رأي صالح جديد موقفا جديدا أخاف المفكرين، وجعلهم ينطوون على أنفسهم خشية غضب العامة وثورة الجماهير، والثورة تلتهم ولا تعرف رحمة ولا عقلا. فلذا كنا في القرن السادس الهجري نجد تعصب الجماهير قد بلغ الأوج فأحرقت كتب ابن رشد وأصيب بمحنة عظيمة، وانتصر الغزالي لأن العامة كانت من ورائه تشد أزره وتعصد رأيه بالعنف والقوة. وأغرب من ذلك مهاجمة أهل السنة للمنطق، لأن الفقهاء لم يعترفوا بمنطق اليونان من أقوالهم: « إن هذا الشافعي وأحمد وسائر أئمة الإسلام وتصانيفهم، وأئمة التفسير وتصانيفهم لمن نظر فيها، هل راعوا فيها حدود المنطق وأوضاعه،

وهل صلح لهم علمهم بدونهم أم لا، بل هم كانوا أجل قدرا وأعظم عقولا أن يشغلوا أفكارهم بهذيان المنطقيين». وهذه الوسائل العنيفة من الهجوم والظعن، أبطل أهل السنة الاشتغال بما عدا المعروف عن الأئمة، واستمع لهم العامة والجمهور لأنهم نشؤوا على التعليم منذ الصغر في الكتابات.

فإذا شئنا أن نبحت في علة ركود الحركة العقلية عند المسلمين بعد القرن السادس بعد أن ظلت هذه الحركة قوية مزدهرة منذ القرن الثاني في التأليف، والترجمة. وفي شتى العلوم والمعارف، بما كان يبشر بأن يحمل المسلمون لواء العلم والحضارة في العالم أجمع، فينبغي أن نلتمس أسبابها في بذورها الأولى عند الصبيان الذين انطبعت نفوسهم على طريقة خاصة في فهم الدين يصعب التحول عنها.

ومن النتائج التي ترتبت على اضطلاع أهل السنة بالتعليم العام جمود التعليم، ووقوفه عند طريقة لا يتطور عنها. والسر في ذلك أن غايتهم القصوى هي حفظ القرآن، وغرضهم هو تلقين أحوال الدين، مع الابتعاد عن تعليم أي مسألة من مسائل الدنيا، إلا ما قضت به الضرورة، ونقول: إنه انتهى الحال في الكتابات بصورة عملية إلى حفظ القرآن والكتابة والقراءة فقط. ولطول العهد بهذه الطريقة الوحيدة التي ينبغي اتباعها. ولما كان القرآن ثابتا لا يتغير، ولما كان الصبيان لا يتعلمون في الأغلب إلا القرآن، فإنك قد تدخل الكتابات في القرن الرابع، فلا تجد فيها فارقا عن الكتابات في القرن الرابع عشر إلا في بعض أمور شكلية.

الدكتور الاهواني: «التربية عند القاسبي»

القاسبي: أبو الحسن علي بن محمد المعروف بابن القاسبي عالم محدث (324 - 403هـ) نشأ ومات بالقيروان.

الدكتور الاهواني: كاتب مصري معاصر، كتب مقدمة طويلة لمؤلف القاسبي في التربية الإسلامية.

ملاحظات

أهم فكرة نخرج بها من هذا المقال أن للرأي العام كل الأهمية في تحديد مصير الأفكار، وتوجيه مستقبل الأمة. وإذا اعتبرنا أن المربي يملك بيده زمام العقول الصغيرة، وإن هذه العقول إذا نُشئت على فكرة ثبتت عليها وتعصبت لها، ظهر لنا خطورة الدور الذي يقوم به المربي في الأمة. وإن كثيرا من الحركات السياسية والاجتماعية، تعتمد على هذه الحقيقة إذ تبشر بمبدئها الناشئة، فتحجب إليهم الفكرة التي تريد نشرها. حتى إذا مضى زمن وجد الدعاة في الشعب القوة الجمهورية التي يستندون عليها.

وإن فكرة تطويرية لا يمكن أن تنبت في الأمة وتصبح ذات أثر في حياتها إلا إذا بدأت من المدرسة واقتنع بها الناشئة الذين سيكونون الرأي العام يوما ما. على أن هذه العملية ليست ممكنة إلا على مدى بعيد، بحيث لا تظهر نتائج التربية إلا بعد مدة، فإذا ظهرت هذه النتائج كان أثرها مستمرا. ولنتأمل ما كتبه المربي عن جمود التربية الإسلامية بسبب التبعية.

تمرين

هل تعرف أمثلة لدعوات انتشرت عن طريق المدرسة، وتربية الأحداث؟
هل تتفق مع الكاتب في كل النقط التي تعرض لها؟

التربية في نظر ابن سينا

عرض ابن سينا في كتاب «السياسة» لواجب الرجل نحو ولده، فبسط أحوال تعليمه وتأديبه بكلام يدل على نفاذ الفكر، وصدق النظر، مما هو جدير بمقام فيلسوف الإسلام الشيخ الرئيس ابن سينا.

وآراؤه تدل على حرية شديدة في التفكير، على العكس من ابن مسكويه الذي تقيد بآراء أفلاطون وأرسطو، وأراد أن يطبقها على البيئة الإسلامية، فخرجت لذلك مغايرة لطبيعة المسلمين. أما ابن سينا فينظر إلى البيئة الإسلامية، ويتحرى الأساليب الملائمة لها في التعليم والتهديب، بما يتفق مع العقل السليم.

إذا فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة، فإن الصبي يتبادر إليه مساوئ الأخلاق، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة».

هذه هي نظرية تكوين العادة وصعوبة الإقلاع عنها. وأغلب المسلمين على هذا الرأي، ولهم في ذلك حكم مشهورة مثل: «التعليم في الصغر كالنقش على الحجر». إلى غير ذلك.

وقد رأينا القاسبي أيضا ينصح بتكوين العادات الحسنة منذ الصغر منها المبادرة بتعليم الصبي الصلاة.

«فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه، وتمهياً للتلقين، ووعى سمعه أخذ تعليم القرآن وصور له حروف الهجاء. ولقن معالم الدين.

وابن سينا هنا يرجع بالذاكرة إلى نفسه حين كان صبيا صغيرا، فأحضر معلم القرآن، ولم يبلغ العاشرة من عمره حتى أتى على القرآن في كثير من الأدب، كما ذكر في سيرة حياته.

فهو يريد أن ينشئ أبناء المسلمين على الصورة التي نشأ هو عليها، ولا يجد في ذلك حرجا أو مطعنا، ولهذا أقر هذه الطريقة التي تبدأ بتعليم

القرآن والكتابة، كما جرت العادة في الكتابيب.

ويرى ابن سينا «أن يروي الصبي الرجز ثم القصيد». وهذا الاهتمام الشديد بالشعر والنص عليه، دليل على عناية ابن سينا بالفن وأثره في النفس، وقد كان ابن سينا شاعرا نظم القصيدة العينية في النفس، وله قصيدة في المنطق، وأرجوزة في الطب، وعدة قصائد في الزهد وغير ذلك فلا غرابة أن يحث على تعليم الشعر.

ومن رأي ابن سينا أن يكون التعليم جميعا في الكتاب، لا فرديا على مؤدب خاص. وكانت عادة الأغنياء والأشراف اتخاذ المؤدبين لأولادهم.

«لأن انفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب لضجرهما»، و«لأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو آخذ، وبه أنس».

ووجود الصبي مع غيره من الصبيان «أدعى إلى التعلم والتحزم فإنه يباهي الصبيان مرة ويغبطهم مرة ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة. ثم إنهم يترافقون ويتعاوضون الزيارة ويتعاوضون الحقوق ويتكلمون. وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهمهمهم وتمرين لعاداتهم.

وليس في هذا الكلام جديد عما ذكر القاسبي الذي حذب المخايرة بين الصبيان وأجاز اتخاذ العريف لما في ذلك من فائدة في تخريج الصبيان.

وإنما الجديد النصيحة لأبناء الطبقة الرفيعة أن يتصلوا بأبناء الشعب في الكتابيب مما يدل على تأصل الروح الديمقراطية في قلب ابن سينا. ولم يكن ابن مسكويه على هذا الرأي لأن رسالة تأديب الأحداث التي نقلها في كتابه إنما تصف تعليم صبيان الخاصة فقط. وينصرف الرأي فيها إلى المؤدب وتلميذه، لا للمعلم وصبيانه.

وقيمة المعلم عند ابن سينا في خلقه وسيرته، لذلك ينبغي أن يكون: «عاقلا، ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا رزينا. بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي».

ورأي ابن سينا في العقوبة لا يخرج عما هو معروف عند فقهاء المسلمين،

وعما ذكر القاسبي، فهو ينصح بالترهيب والترغيب، والإيناس والإيحاء، والحمد مرة والتوبيخ مرة أخرى، والضرب بعد الإرهاب الشديد.

وهنا نقف قليلا عند رأي جديد لابن سينا لم يسبقه إليه أحد في الإسلام، وهو من الآراء الحديثة في التربية وعلم النفس. ذلك هو مسامرة ميول الصبي، ثم توجيه الصبي إلى الصناعة أو المهنة التي تتفق مع ميوله.

ذلك أنه «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تحجيب، وتنقاد بالطلب والمرح دون المشاكلة والملاءمة، إذن ما كان أحد غفلا من الأدب وعاريا من صناعته، واذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أرفع وأشرف الصناعات».

«وينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته، ويختبر ذكاه فيختار له الصناعات بحسب ذلك».

ولكن ابن سينا لم يوضح لنا طريقة اختيار الذكاء، وميزان الطبع والقريحة، ولعله ترك ذلك لفراسة المعلم ورأيه. بينما الجديد في علم النفس الحديث هو ابتكار اختبارات الذكاء، واختبارات الشخصية.

الدكتور الأهواني في كتابه «التربية في رأي القاسبي»

ابن سينا: أبو علي الحسين (370 - 428 هـ) يعرف بالرئيس نظر السعة علمه ومشاركته بل وتفوقه في كل العلوم المعروفة في عصره، فقد كان فيلسوفا وطيبيا وأديبا ورياضيا، ألف كتبا كثيرة في الفلسفة والطب، فكان له صيت امتد في كل الأقطار العربية، وعرفه الفرنجة كأحد أساطين العلماء المسلمين فتقلوا عنه في كل الميادين التي ألف فيها، وخاصة الفلسفة والطب.

تمرين

ما رأيك في وصية الفيلسوف بأن يكون المعلم رزينا وقورا يتجنب
الاسترسال بحضرة الصبي؟

ابحث في هذا الكتاب عن نص غربي يتعرض لفضائل التعليم الجماعي
واقرن ما تجده فيه من آراء بفكرة الرئيس ابن سينا.

بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول نشأتهم

ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم

اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدّها.

والصبي أمانة عند والديه. وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه. فإن عود الخير وعمله نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبواه، وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له.

وقد قال الله عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا﴾. ومهما كان الأدب يصونه عن نار الدنيا، فبأن يصونه عن نار الآخرة أولى، وصيانتها بأن يؤدبه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء ولا يعود التمتع، لا يجب إليه الزينة والرفاهية فيضيع عمره في طلبها إذا كبر فيهلك هلاك الأبد.

بل ينبغي أن يراقبه من أول مرة فلا يستعمل في حضانتها وإرضاعها إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه، فإذا وقع عليه نشوء الصبي انعجت طينته من الخبث فيميل طبعه إلى ما يناسب الخبائث.

ومهما رأى فيه مخايل التمييز فينبغي أن يحسن مراقبته، وأول ذلك ظهور أوائل الحياء، فإنه إذا كان يحتشم ويستحيي ويترك بعض الأفعال فليس ذلك إلا لإشراق نور العقل عليه، حتى يرى بعض الأشياء قبيحا ومخالفا لبعض فصار يستحيي من شيء دون شيء، وهذه هدية من الله تعالى إليه وبشارة تدل على اعتدال الأخلاق وصفاء القلب، وهو ميسر بكمال العقل عند البلوغ، فالصبي المستحيي لا ينبغي أن يهمل بل يستعان على تأديبه بحيائه أو تمييزه.

وأول ما يغلب عليه من الصفات شره الطعام فينبغي أن يؤدب فيه مثل
ألا يأخذ الطعام إلا بيمينه، وأن يقول عليه بسم الله عند أخذه. وأن يأكل مما
يليه، وأن لا يبادر إلى الطعام قبل غيره، وأن لا يحدق النظر إليه ولا إلى من
يأكل، وأن لا يسرع في الأكل. وأن يجيد المضغ، وأن لا يوالي بين اللقم، ولا
يلطخ يده ولا ثوبه، وأن يعود الخبز القفار في بعض الأوقات حتى لا يصير
بحيث يرى الأدم حتماً، ويقبح عنده كثرة الأكل بأن يشبه كل من يكثر الأكل
بالبهائم، وبأن يذم بين يديه الصبي الذي يكثر الأكل ويمدح عنده الصبي
المتأدب القليل الأكل، وأن يجب إليه الإيثار بالطعام وقلة المبالاة به والقناعة
بالطعام الخشن أي طعام كان.

وأن يجب إليه من الثياب البيض دون الملون والابريسم، يقرر عنده
أن ذلك شأن النساء والمخشين من الرجال يستنكفون منه ويكرر ذلك عليه.
ومهما رأى على صبي ثوبا من ابريسم أو ملون فينبغي أن يستنكره ويذمه،
ويحفظ الصبي عن الصبيان الذين عودوا التعم والرفاهية ولبس الثياب
الفاخرة، وعن مخالطة كل من يسمعه ما يرغبه فيه.

فإن الصبي مهما أهمل في ابتداء نشوئه خرج في الأغلب رديء الأخلاق
كذابا حسودا سروقا نهما لحوحا ذا فضول وضحك وكباد ومجانة، وإنما يحفظ
عن جميع ذلك بحسن التأديب.

ثم يشتغل في المكتب فيتعلم القرآن وأحاديث الأخبار وحكايات
الأبرار، وأحوالهم لينغرس في نفسه حب الصالحين، ويحفظ من الأشعار التي
فيها ذكر العشق وأهله، ويحفظ من مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من
الظرف ورقة الطبع، فإن ذلك يغرس في قلوب الصبيان بذور الفساد.

ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه
ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض
الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره ولا يكشفه
ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولا سيما إذا ستره الصبي

واجتهد في إخفائه. فإن إظهار ذلك عليه ربما يفسده جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة، فعند ذلك إن عاد ثانياً فينبغي أن يعاقب سرا ويعظهم الأمر فيه ويقال لهم: إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وأن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس، ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه، وليكن الأب حافظاً هيبة الكلام معه فلا يوبخه إلا أحياناً، والأم تخوفه بالأب وتزجره عن القبائح.

وينبغي أن يمنع من النوم نهارة فإنه يورث الكسل ولا يمنع منه ليلاً. ولكن يمنع الفرش الوطيئة حتى تتصلب أعضاؤه ولا يسمن بدنه فلا يصبر على التنعم، بل يعود الخشونة في الفرش والملبس والمطعم.

وينبغي أن يمنع من كل ما يفعله في خفية فإنه لا يخفيه إلا وهو يعتقد أنه قبيح، فإذا ترك تعود فعل القبيح.

ويعود في بعض النهار المشية والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل. ويعود ألا يكشف أطرافه ولا يسرع المشي، ولا يرخي يديه بل يضمهما إلى صدره.

ويمنع من أن يفتخر على أقرانه بشيء مما يملكه والده أو بشيء من مطاعمه وملابسه أو لوحه ودواته، بل يعود التواضع والإكرام لكل من عاشره والتلطف في الكرم معهم ..

وينبغي أن يعود أن لا يبصق في مجلسه ولا يتمخط ولا يتشاءب بحضرة غيره ولا يستدير غيره ولا يضع رجلاً على رجل، ولا يضع كفه تحت ذقنه ولا يعمد رأسه بساعده فإن ذلك دليل على الكسل. ويعلم كيفية الجلوس ويمنع كثرة الكلام ويبين له أن ذلك يدل على الوقاحة وأنه فعل أبناء اللئام، ويمنع اليمين رأساً - صادقاً كان أو كاذباً - حتى لا يعتاد، وألا يتكلم إلا جواباً وبقدر السؤال، وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سناً، وأن يقوم لمن فوقه ويوسع له المكان ويجلس بين يديه ويمنع من لغو الكلام وفحشه. ومن اللعن والسب، ومن مخالطة من يجري عليه لسانه شيء

من ذلك يسري لا محالة من قرناء السوء، وأصل تأديب الصبيان الحفظ من قرناء السوء.

وينبغي إذا ضربه المعلم إلا يكثر الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد بل يصبر ويذكر له أن ذلك دأب الشجعان والرجال، وأن كثرة الصراخ دأب المهالك والنسوان.

وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميته قلبه ويبطل ذكائه وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً.

وينبغي أن يعلم أن طاعة والديه ومعلمه ومؤدبه ومن هو أكثر منه سناً من قريب وأجنبي، وأن ينظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم وإن يترك اللعب بين أيديهم، ومهما بلغ سن التمييز، فينبغي ألا يسامح في الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان، ويجنب لبس الديباج والحريير والذهب ويعلم كل ما يحتاج إليه من حدود الشرع.

الإحياء للغزالي.

الغزالي: (450 - 505 هـ) حجة الإسلام أبو حامد الغزالي من مفكري الإسلام الأفاضل. اشتغل بالتعلم والتأليف. كتابه «إحياء علوم الدين» يتضمن نخبة آرائه في فلسفة الدين.

ملاحظات

نلاحظ في هذا النص إلهام الفيلسوف على أهمية حياة الطفل والاعتماد عليه في تربيته. وإنما يقصد الفيلسوف حب النفس الطبيعي عند كل الأحداث في سن معينة. وبوسعنا أن نبتدىء مما قاله المفكر الإسلامي في هذا الموضوع لنراجع معلوماتنا حول حياة الطفل العاطفية وأثرها في تربيته، راجعين إلى الكتب الدراسية في علم النفس.

تمرين

يتضمن المقال نصائح شاملة في طريقة تربية الطفل. فهل تستطيع أن تستخرج العبارات التي تتعلق بتربيته الخلقية وتناقش الوسائل العملية التي نصح بها الفيلسوف على ضوء ما تعرفه من آراء حديثة، وبالنسبة للظروف التي تغيرت منذ عصره؟

فصل في وجه الصواب في العلوم

وطريق إفادته

اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا فقليلًا يلقي عليه أولا مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله. ثم يرجع إلى الفن ثانية. فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد اشتد، فلا يترك عويصا ولا مهما ولا مغلقا إلى وضحه، وفتح له مقفله، فخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكريرات، وقد حصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.

وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركناه، يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويحضرون المتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله. ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون ومبادئها. وقبل أن يستعد لفهمها. فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال، بالأمثلة الحسنة، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط به بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه

الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم. ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم، مبتدئاً كان أو منتهياً. ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه، ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استمد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم. وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلال، وانطمس فكره، ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم. والله يهدي من يشاء.

وكذلك ينبغي لكم أن لا تطولوا على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجال، وتقطيع ما بينها، لأن ذلك ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتقريبها. وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكر مجانية للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولاً، وأحكم ارتباطاً، وأقرب صبغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره. وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه. والله علمكم ما لم تكونوا تعلمون.

ومن المذاهب الجميلة، والطرق الواجبة في التعليم، أن لا يخلط المتعلم علمان معاً. فإنه حينئذ قل أن يظفر منهما لما فيه من تقسيم البال، وانصرافه عن كل واحدة منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلطان معاً ويستصعبان ويعود منها بالخيبة. وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله، مقتصرًا عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله. والله سبحانه وتعالى الموفق للصواب.

ابن خلدون

ملاحظات

قد نفاجاً عندما نقرأ عند ابن خلدون أفكاراً كأحدث ما وصل إليه المرءون. لكن فيلسوفنا ببصره النافذ، وملاحظاته القوية، أدرك حقائق أساسية في التعلم: وهي أن التدرج ضروري، وأن الحقائق لا تثبت في الذهن إلا بالتكرار. وإن كان الفيلسوف يوصي بثلاث تكرارات فقط، فإن الباحثين العصريين أثبتوا بالتجربة أن الجماعة المدرسية العادية لا يفهم كل أفرادها إلا بعد عشر تكرارات.

والمملكة التي يتحدث عنها الكاتب هي قوة الفكر على التصرف في العلم المدرس واستعماله استعمالاً صالحاً.

وننبه إلى قوله: « .. حسب ذلك من صعوبة العلم، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله». فهو يشير إلى مبدأ ثان في التعليم، وهو تشجيع الطالب بتيسير الدراسة عليه. فإن من الواضح جداً أن الطالب سرعان ما يمل إذا لم يجد في عمله لذة التحصيل التي تكافئه على ما بذل من جهد، وتدفعه للاستمرار في العمل.

تمرين

ما رأيك في الفقرة الأخيرة من هذه المقالة؟ أترى أن واجب المعلم ألا يعلم إلا فنا واحداً في نفس الوقت؟ وهل يمكن أن نفع ما يوصي به الفيلسوف هنا؟ ولماذا في حالتي النفي والإثبات؟

التربية السلبية

أو أجسر هنا أن أعرض أعظم قواعد التربية وأهمها وأكثرها نفعاً؟ ليس هذا كسباً لوقت. بل ضياع له، ويا أيها القارئون من الناس، اغفروا لي بدعي، لا بد من البدع عند إمعان النظر، ومهما تقولوا، فإنني أفضل أن أكون رجل بدع على أن أكون رجل مبتسرات، وأشد أدوار الحياة خطراً هو ما يقع بين الولادة والثانية عشرة من السن، ففي هذا الدور تنبت الأضاليل والعيوب من غير أن يكون من الأدوات في اليد ما يقضى معه عليها، ومتى أتت الأداة كانت الجذور من التأصل ما لا يمكن معه استئصالها، أجل، لو قفز الأولاد من الثدي إلى سن الرشد بغتة لأمكن أن تكون التربية التي يعطونها ملائمة لهم، غير أن النشوء الطبيعي يقضي بمنحهم تربية تختلف عن هذه تماماً، ومن الواجب ألا يزج الذهن قبل نمو قابليته، وذلك أنه إذا ما كان أعمى لم يستطع أن يرى الشعلة التي تقدمونها إليه، ولا أن يتبع في حقل الأفكار الوسع طريقاً بلغ العقل من ضعف رسمها ما لا تكاد العيون معه أن تبصرها.

ويجب أن تكون التربية الأولى سلبية فقط، فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة مطلقاً بل على وقاية القلب من العيب وروح الخطأ، وإذا كنتم قادرين على عدم صنع شيء وعدم تركه يصنع شيئاً، إذا كنتم قادرين على قيادة تلميذكم إلى سن الثانية عشرة سلبياً عصبياً من غير أن يستطيع التفريق بين يده اليمنى ويده اليسرى، فإن قوة الإدراك فيه تفتح للعقل، وهو، إذ يكون خالياً من المتبسرات والعادات، فإنه لا يكون فيه ما يقاوم أثر رعايتكم، وهو لا يلبث أن يصير بين أيديكم أحكم الناس، وأنتم إذ تبدأون بعدم صنع شيء تكونون قد أتيتهم بتربية ذات إعجاز.

وقاوموا العادة تحسناً صنعا دائماً تقريباً، وبما أنه لا يراد أن يجعل من الولد ولد بل أستاذ. فإن الآباء والمعلمين لم يروا من العجلة قط أن يعزز ويصلح ويعنف ويدارى ويهدد ويوعد ويعلم وينظر، وافعلوا خيراً مما

يفعلون، وكونوا على صواب، ولا تبرهنوا مع تلميذكم على الإطلاق، حملا
له على الاستحسان ما لا يروقه على الخصوص، وذلك لأن سوق العقل
في كل وقت، هكذا، إلى الأمور المستكرهة لا يؤدي إلى غير عد العقل هملا
وسقوط خطوته باكرا في نفس لم تبلغ من الحال ما تدرك معه أمره، ودرّبوا
بدنه وأعضائه وحواسه وقواه، ولكن دعوا ذهنه خليا لأطول مدة ممكنة،
واخشوا جميع المشاعر السابقة للحكم في تقديريها. واحجزوا الانطباعات
الغريبة وقفوها وحولوا دون وقوع الضرر، ولا تستعجلوا الخير مطلقا، وذلك
لأنه ليس هكذا إلا عند إلقاء العقل نورا عليه، وعدوا كل تأجيل فائدة، فمن
الغنم الكبير أن يتقدم إلى الحد من غير أن يخسر شيئا، ودعوا الولودية تصنع
في الأولاد، وأخيرا، هل يكون بعض الدروس نافعا لهم؟ احترزوا من إعطائه
اليوم إذا كان تأخيره إلى الغد لا يسفر عن خطر.

ويوجد اعتبار آخر يؤيد فائدة المنهاج، وهو ميل الولد الخاص الذي
يجب أن يعرف جيدا ليعلم أي نظام خلقي يلائمه، فلكل نفس جبلتها الخاصة
التي يجب أن يحكم في أمر النفس وفقها، والمهم في نجاح كل عناية أن يقوم على
هذه الجبلية دون غيرها، ويا أيها الرجال من ذوي البصائر ارقبوا الطبيعة طويلا
وامعنوا النظر في تلميذكم قبل أن تقولوا كلمة له، ودعوا بذرة سجيته تبدو
طليقة، ولا تلجؤوه إلى أي أمر حتى تروه على حقيقته، أو تظنون أنه يضيع
دور الحرية هكذا؟ كلا، سينتفع به على أحسن حال، ذلك لأنكم ستتعلمون
عدم إنفاق ثانية إذا كان الوقت ثمينا، وذلك بدلا من كونكم إذا ما بدأتم
بالعمل قبل أن تعرفوا ما يجب أن تعرفوا ما يجب أن يفعل قام عملكم على
المصادفة، وأمكن أن تخدعوا ووجب أن تعيدوا رسم الخطأ، وستكونون أكثر
ابتعادا عن الهدف كلما زادت سرعتكم في الوصول إليه، ولا تفعلوا، إذن
كالبخيل الذي يخسر كثيرا الكمي لا يخسر شيئا، وضحوا في الدور الأول بزمن
ستستردونه مع الربا في دور آت من العمر، وذلك كالطبيب الحكيم الذي لا
يعطي الوصفات بطيش عند أول نظرة، والذي يدرس مزاج المريض قبل أن
يفرض علاجاً، أجل، إنه يبدأ بمداواته متأخرا، ولكنه يشفيه على حين يقتله
الطبيب المستعجل كثيرا.

ولكن أين نضع هذا الولد لتنشئته مثل موجود فاقد الحس كتمثال آلي؟ أنمسكه في كرة القمر أم في جزيرة قفر؟ أو نقصيه عن جميع البشر؟ أفلا يكون له في العالم، باستمرار مظهر أهواء الآخرين ومقالمهم؟ وخادمه، حتى مؤدبه الذي لن يكون ملكا مع ذلك كله؟

هذا الاعتراض قوي متين، ولكن هل قلت إن التربية الطبيعية عمل سهل؟ ويا أيها الناس! هل أعد مذنبا إذا كنتم قد جعلتم صعبا كل ما هو صالح؟ أشعر بهذه المصاعب، وأعترف بها، وهي مما لا يذلل على ما يحتمل، ولكن مما لا مرء فيه دائما أننا بسعيننا في اجتنابها نتجنبها إلى حد يحتمل، ولكن مما لا مرء فيه دائما أننا بسعيننا في اجتنابها نتجنبها إلى حد ما، وأبدي ما يجب أن يحاول للوصول إلى الهدف، ولا أقول أن من الممكن بلوغه، وإنما أقول إن الذي يدنو منه أكثر من سواه يكون أحسن توفيقا.

جان جاك روسو (ترجمة عادل زعيتر)

في كتابه (اميل)

ملاحظات

كلمة المبتسرات تعني الأحكام التي نصدقها بالتقليد دون أن نعمن فيها النظر ونعرف مكانها من الحقيقة.

بدعة روسو حينما يدعو إلى وجوب إضاعة المربي الوقت بدل محاولة ربحه قد تحير حقيقة. لكننا عندما نقرأ كلام الفيلسوف، ونتدبره نجد أن تسرع المعلم في النتائج قد تؤدي به إلى تحميل الطفل ما لا يطيق، وقد تؤدي به إلى لمس الحقائق لمسا خفيفا دون أن يتأكد من أن التلاميذ استفادوا من تعليمه. على أن روسو يذهب ببدعته بعيدا وينحو بها منحى مثاليا إذ يؤكد أن التربية الأولى ينبغي أن تكون سليمة، همها الأول أن تجنب الطفل العادات الاجتماعية الفاسدة مبدئيا حسب عقيدته. وواضح أن التربية السلبيه كما يريد المربي الكبير لا تيسر في عصرنا المنبني على مقتضيات الاقتصادية

حيث يتعين على المربي أن يبلغ بالناشئ، درجة من المعرفة النظرية والعملية في ظروف معلومة وأجل محدود. على أن الجدير بالتأمل في نصنا هو قول الكاتب: «إذا ما بدأتُم بالعمل قبل أن تعرفوا ما يجب أن يفعل، قام عملكم على المصادفة»، وفي هذا حكمة كثيرة يستفيد المعلم من الاهتداء بها في تعليمه. فإنه إذا تريت ولم يبدأ العمل إلا بعد أن يتأكد من الغاية التي يهدف إليها كان الوقت الذي (أضاعه) في التربية وقتا استعمل استعمالا حكيما.

تمرين

اعط أمثلة محدودة تطبق فيها بدعة روسو القائلة أن أكبر القواعد التربوية بأسرها هي أن يضيع المربي الوقت لا أن يربحه.

علم النفس وفن التربية

ان اختصار الأفكار الذي نلاحظه في الأوساط التربوية كان في صالح علماء النفس. المعلمون الذين يرغبون في اكتساب تربية مهنية كاملة. ويحاولون أن يباشروا أعمالهم التي تتطلبها مهمتهم، اضطروا بطبيعة الحال للتوجه إلى علم النفس أكثر فأكثر، ليجدوا فيه إيضاحات حول المبادئ الأساسية التربوية.

بعيد جدا عن فكري أن أنكر على علم النفس الصفات التي جعلته يبعث آمالا كبيرة في نفس المربين، فهو ولاشك يفيدهم كثيرا، ومع ذلك فإنني جد خائف أن يفاجأ الكثيرون منكم، بعد مسامرتي البسيطة، عندما يقفون على النتائج العملية. وبعبارة أخرى، فأنا لست واثقا من أنكم لا تنتظرون من هذا العلم معونة هو عاجز عن تقديمها إليكم. ولن يكون في ذلك عجب. لأننا شاهدنا حماسا كثيرا، أسست معامل، وخلقت كراسي جديدة في الجامعات، وأخرجت مجلات وامتلاء الجو بالضججات فكانت النتيجة أن كلمة علم النفس الجديد تذكر في كثير من الأحيان بأفكار غريبة غير واضحة.

يلزم، من أول الأمر، أن أزيل سوء التفاهم الناشئ من استعمال عبارة علم النفس الجديد. رأيي المتواضع أنه ليس هنالك علم نفس يستحق أن يسمى جديدا. ليس هنالك إلا علم النفس العتيق الذي ظهر مع لوك مع ما أضيف إليه من تشريح الدماغ والحواس ونظرية النشوء والارتقاء زيادة على المبتدعات الدقيقة فيما يتعلق بالاختبار الداخلي. كل هذا، بل جله، لا يمكن أن يحور ليرضي حاجات المربي. النظريات الأساسية وحدها يمكن أن تفيد بعض الشيء، هذه النظريات التي ليست جديدة إذا استثنيانا نريظة النشوء والارتقاء.

وأضيف أن من الغلط الفادح الظن بأن من الممكن أن نستنتج من علم النفس علم قوانين العمليات العقلية، نظريات وطرقا يمكن تطبيقها مباشرة في قاعة الدرس. علم النفس علم بمعنى الكلمة، والتربية فن. والفنون لا تنحدر

أبدا من العلوم مباشرة، إنما توجه العلوم بواسطة عقل دقيق يحسن استعمال أفكاره الأصيلة.

المنطق لم يعلم أحدا كيف يفكر تفكيرا قويا قط، وعلم الأخلاق، إن كان يوجد علم أخلاق، لم يحسن سيرة أحد أبدا، كل ما تستطيع العلوم أن تفعله هو تنبيهنا إلى ما نرتكبه من أغلاط، وإيقافنا عندما نخطئ في التعليل أو نسيئ سيرتنا. تمكنا العلوم من نقد أنفسنا، ونحن على بينة من الأمر كلما غلطنا. العلم حدد المدى الذي توضع فيه قواعد الفن، ويحدد القوانين عما ينبغي أن يدخل في هذا الإطار. النجاح بالنسبة لهذا المربي الذكي، يوجد في هذا المنهج، وبالنسبة لذلك المربي الذكي يوجد في طريق أخرى، لكن كليهما ينبغي ألا يتعدى الحدود المخطوطة.

فن التربية نحذقه في القسم بنوع من الحدس وبالملاحظة اللطيفة للأعمال والمعطيات التي توجد في الواقع. إذا كان رجل الفن عالما نفسانيا أيضا، كما كانت الحال عند هاربرت، فإن التربية وعلم النفس يسيران جنبا إلى جنب، الأولى لا تحيد أبدا عن الثانية. يسيران مزدوجين دون أن يخضع أحدهما للآخر. وكل طريقة تربوية يجب أن تكون متفقة مع علم النفس. لكن هذا لا يعني أن هذه الطريقة وحدها هي المستوفية لهذا الشرط. كثير من الأنظمة المختلفة يمكن أن تكون سواء في احترام القوانين النفسية.

معرفة هذه القوانين ليست إذن كافية كل الكفاية لتكوين مرب جيد. يجب في كل الأحوال، أن يملك المرء موهبة خاصة، وحسا دقيقا، وخبرة يستطيع معها أن يجد أحسن الطرق للكلام والعمل أمام التلميذ. والملكة التي تخولنا استنباط نفس الطفل، وهذا الحس الضروري في الحالات العارضة، هو ألف الفن التربوي وياؤه، وعلم النفس لا يساعدنا بوجه من الوجوه على استكشافها.

والواقع أن علم النفس وكل الأنظمة التربوية المبنية عليه يشبه إلى حد ما علم الحرب. أي شيء أبسط أو أكثر وضوحا من مبادئ هذين العلمين؟ فكل ما يطلب منك أن تعلمه أثناء الحرب هو أن تدفع بعدوك إلى ... فإن التعاون يصبح غير ممكن. والتربية تحقق هذا التنوع الضروري، حتى

موقف لا تتركه الحواجز الطبيعية أن ينفلت منه، حتى إذا جعلته يظن أنك ستبتعد عنه ثنيت عله بقوات متكاثرة. وكذلك الأمر في التربية، يجب أن تضع تلميذك في حالة بحيث يهتم بموضوع تعليمك حتى يفرغ ذهنه من كل المواضيع الأخرى. عند ذلك اطلع عليه بعلمك بطريقة مؤثرة لكي يتذكره إلى آخر حياته. وأخيرا املاً ذهنه برغبة في الاطلاع عاتية، لكي يبحث عن المعارف الناتجة والمتعلقة بموضوعك. بهذه المبادئ النيرة لن يرجع المعلم في قسمه والقائد في حومة الحرب الا بالفوز والانتصار. لكن عقول خصومنا متنوعة بشكل عجيب فينبغي أن نحتاط لهذا، ان عقل الطفل يفلت من يدك بنفس السرعة التي يفلت بها عقل رئيس الخصوم بالنسبة للقائد العالي. إنه من الصعب على المرابي وعلى رئيس الجيش أن يعرفا ما يريد خصمهما وما يفكر فيه، ما يعرفه وما لا يعرفه. الحذر والحذر وحدهما يساعدان في هذه المواقف، لا البيداغوجية ولا العلوم الاستراتيجية.

لكن إذا كان استعمال المبادئ السيكولوجية سلبيا أكثر منه إيجابيا فينبغي ألا نستخلص أنها عديمة الفائدة. فهي تضيق ولاشك، ميدان التجارب والصعوبات. وهكذا يمكن أن نعرف مقدما إذا كنا نفسانيين، عيوب بعض الطرق. سيجنبنا علم النفس بعض الأخطاء، وسيمكننا على الأخص من تصور هدفنا تصورا مطابقا للحق. وزيادة على هذا فإننا نثق ثقة أكبر بالطريقة التي يظهر لنا أنها ثابتة نظريا وعلميا. وبصفة خاصة، فإن استقلالنا يزداد قوة كما يزداد اهتمامنا اتقادا عندما نرى الطفل من زاويتين مختلفتين، فكأنها يعرض على أعيننا مشهد مفصل لتركيب الخصم الذي ينبغي أن نتصر عليه. وعندما نتناول تلاميذنا بالحس الدقيق، والحذر التربوي نجد أنفسنا قادرين في نفس الوقت، على تصور العناصر الباطنية الغربية التي تتكون منها آليته العقلية. كل مرب ينبغي، طبعا، أن يحاول معرفة تلاميذه معرفة حدسية وتفصيلية.

وليام جيمس

ملاحظات

قد نستغرب كلام فيلسوفنا عندما نقرأ السطور الأولى من هذا الكلام ونتساءل كيف أمكن أن ينفي ما لعلم النفس من أهمية بالنسبة للمربي. لكن إذا مضينا في القواعد وتمعنا في كلامه وجدناه، على العكس، يؤكد أهمية علم النفس. وإنما بدأ الكاتب ببعض النقد لأنه عاش فترة أصبح فيها علم النفس موضحة يتسابق المربون في إظهارها، فيبالغون في إطراء فضائل النفس وينسبون إليه مزايا تطبيقية لا يعطيها في الواقع.

بدأ الكاتب بنقد الكلمة الاصطلاحية (علم النفس الجديد) وزعم باستثناء نظرية التطور، لا يوجد علم نفس جديد منذ عهد لوك إلا بعض الإضافات الجانبية. ولعلنا اليوم نحار أمام هذا التأكيد بعد أن مضى أكثر من نصف قرن على عهد كاتبنا. فقد تقدم علم النفس تقدما سريعا وازدادت المعلومات التي تكونه نضاعة وضبطا بفضل التجارب العلمية الدقيقة التي أصبحت المعين الوحيد لمعرفة نفسية الطفل.

على أن هذا لا ينافي ما كتبه جيمس من أن علم النفس إنما يضع الإطار الذي يتحرك فيه فن التربية. وإن هذا العلم لا يغني عن خبرة المعلم الشخصية وقابليته للاستفادة من حدسه وتطلعه العاطفي للطفولة. وجدير بالتالي المقارنة البديعة التي وضعها صاحبنا بين المربي والقائد العسكري، إذ لا يستفيد كل واحد منهما بصفة إيجابية إلا بالقوة الشخصية الأصيلة. أما علم النفس والعلوم الاستراتيجية فإنها هي بمثابة القانون الذي يحدد المنهاج ويوضحه ويمنع من الوقوع في الزلل.

تمرين

لنأخذ مثلا تطبيقيا: يقول علم النفس، إن عقل الطفل الصغير يستعين عند كسب المعرفة بالحدس الحسي. بين كيف يكون هذا القانون قانونا سلبيا فقط، وبين ما ينبغي أن يفعله المربي للعمل الإيجابي داخل إطاره.

التربية والسلوك

وبعد التمحيص، يظهر أن التربية تتلخص في تنظيم قدرات الإنسان وتنظيم قواه السلوكية التي تمكنه من العيش في وسطه الاجتماعي والطبيعي. وإن كل شخص لم يتلق التربية يجد نفسه تائها كلما وجد نفسه في وضعية غير عادية. وعلى العكس من ذلك، فإن الشخص الذي تلقى تربية حقيقية يستطيع، في الواقع، أن يتصرف تصرفا حكيما حتى في الوضعيات التي لم يسبق له أن جربها. وما ذلك إلا بفضل الأمثلة التي يستقيها من ذاكرته، وبفضل الأفكار المجردة التي يملكها عقله. وبكلمة واحدة فإننا لن نجد للتربية تعريفا أحسن من هذا: «التربية تنظيم العادات المكتسبة وتنظيم الميول إلى العمل».

وها أنا ذا أوضح فكرتي، أنا وأنت شخصان أعطى كل واحد منا تربية خاصة، وفي هذه اللحظة تظهر آثار تربيتنا في سلوكنا المختلف. لست أستطيع مطلقا، نظرا لتربيتي الفنية المهنية، ونظرا إلى الإثارة التي يتسبب لي فيها حضورك، أن أبقى جالسا ساكتا لا أعمل شيئا. فإن شيئا ما يحدثني بأنه من المنتظر أن أتكلم وأن أتم مسامرتي هذه. وأن أعضاء نظمي يبعثها باستمرار تيار يمر من عيني عبر عقلي مسببا حركاتي عندما أتكلم، وشكل هذه الحركات وترتيبها يحددهما نوع التربية التي نلتها ثمرة لسنوات عديدة قضيتها في الدراسة والتعليم. ومن جهة أخرى يمكن أن يظهر لأول نظرة أن سلوكك سلبي قاصر على التلقي. لكن استماعك إلى عمل يثبت أن لك سلوكا محددًا وتوترات عضلات جسمك موزعة بصفة خاصة أثناء استماعك. فلرأسك وعينك وضع مميز، كما قلت سابقا فمن الممكن أن يفهم كل منكم كلامي في هذه المسامرة فهما خاصا، ويؤوله تأويلا خاصا في الوضعيات التي تعترضه. وهكذا الحال فيما يتعلق بالإحساسات التي تحدث للتلاميذ. فيجب أن تتعودوا اعتبار هذه الإحساسات وسائل تمكن الطفل من امتلاك قدرات سلوكية عاطفية، أو اجتماعية، أو طبيعية، أو فنية، أو صوتية

إلى آخره. فإذا فرغنا من هذا فإنكم ستكونون مستعدين لتقبلوا، بصفة عامة. وبدون أن تشقوا الشعرات إلى ارباع، الفكرة البيولوجية القائلة بأن العقل صنع لغاية عملية. هذه الفكرة ستتناسب مع الجزء الأكبر من مهمتكم التربوية.

وإذا بحثنا ما هو المثل الأعلى في التربية السائدة في الأقطار المختلفة وجدنا أن الناس مجتمعون في كل البقاع على أنه تنظيم القدرات لغاية سلوكية، ويظهر ذلك بوضوح تام في ألمانيا، حيث يعترف المسؤولون أن غاية التربية العليا هي جعل الطالب آلة تستطيع أن تتقدم بالمخترعات العلمية. الجامعات الألمانية فخورة بعدد الاختصاصيين الشبان الذين تنتجهم في كل سنة. وليس كل هؤلاء دائما ذوي قدرة عقلية جد شخصية، لكنهم كثيرا ما حثوا على البحث العلمي حتى إن أستاذهم يستطيع تكليفهم بتهيئ أطروحة في التاريخ أو في علم اللغات، أو تكليفهم بعمل في المختبر مكتفيا بالإشارة إلى أحسن طرق البحث، وسيقدمون بعدئذ مستقلين، مستعملين الآلات. مسترشدين بالمراجع بحيث يحصلون أثناء الشهور المقررة، حقيقة خفية جديدة تستحق أن تضاف إلى تراث المعرفة البشرية. ولا يحكم في ألمانيا، على امكانيات حامل الشهادات إلا باعتبار قدرته على النجاح في البحوث العلمية.

أما في انكلترا، فيمكن أن يظهر لأول وهلة، أن غاية التعليم العالي إنتاج أفراد قادرين بصفتهم الطبيعية، لتنمية ما يمكن أن يسمى بالقوة العلمية الديناميكية. يحكى أن الدكتور جويت أجاب شخصا سأله عما تفعله أكسفورد بطلابها: «يمكن لأكسفورد أن تعلم الجنتلمان الانجليزي كيف يجب أن يكون الجنتلمان الانجليزي». وإذا سألت عن كلمة الجنتلمان تحدث إليك المجيب عن السيرة والسلوك. الجنتلمان مجموعة من ردود الفعل الخاصة، مخلوق له لوك واضح رسم مقدما لكل وضعيات الحياة العملية.

وليام جيمس

وليام جيمس: (1840 - 1910)، فيلسوف أمريكي تأثر بآثار الفلسفة الانجليزية. اشتهر بنظرياته البركمانية التجريبية في التربية، أي التربية التي تهدف إلى غايات عملية. من علماء النفس السابقين ومن اتباع روسو في اعتبار أن علم النفس ينبغي أن ينير الطريق لفن التربية.

ملاحظات

النص الذي بين أيدينا سهل واضح، فهو يتضمن أمثلة تطبيقية لأثر التربية في السلوك الفردي، ويمكن أن يزداد النص وضوحا إذا ما تذكرنا أن الكاتب أبو المبدأ البركماتي في التربية، فهو في هذا المقال يرجع، دائما، إلى غايات التربية ليعين أنها، مع اختلاف الناس والمكان، تهدف إلى تنظيم العادات المكتسبة والميول إلى العمل).

تمرين

هل تظن أن فلسفتنا التعليمية تهدف إلى غايات عملية. بين ما هي هذه الغايات؟ وما تفعله في قسمك لتربية أطفالك وإعطائهم سلوكا محمدا.

التربية في نظر عالم الاجتماع

لكي نحدد مدلول التربية، يجب أن نعتبر الأنظمة التربوية، الحاضرة منها والقديمة، ونعرف الصفات المشتركة بينها. ومجموع هذه الصفات يكون التعريف الذي نبحت عنه.

وقد بينا، حتى الآن، عنصرين: لكي تكون هناك تربية لا بد أن يتقابل جيلان، جيل من الراشدين وجيل من الناشئة. ولا بد أن يكون عمل أولئك واقعا على هؤلاء، ويبقى لنا أن نعرف طبيعة هذا العمل.

ليس هنالك على وجه التقريب، مجتمع له نظام تربوي إلا ولنظامه مظهران .. فهو في آن واحد موحد ومتعدد.

متعدد لأن بوسعنا أن نعتقد أن في كل مجتمع من أنواع التربية المختلفة بقدر ما في هذا المجتمع من بيئات، وإذا كان المجتمع مكونا من طبقات فإن التربية تختلف باختلاف الطبقة، وإن تربية البرهمان لم تكن كترية طبقة الصدر. وهكذا ففي العصور الوسيطة كان الفرق شديدا بين تربية الغلام النبيل الذي كان ينال حظا كبيرا من فنون الفروسية وبين تربية العامة الذين كانوا يتلقون في المدرسة القروية مبادئ هزيلة في الحساب والغناء والنحو. وحتى اليوم ألسنا نرى أن التربية تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية، وحتى اختلاف الجهات الجغرافية؟ فتربية المدينة ليست كترية البادية، وتربية ذوي اليسار ليست كترية العامة. يمكن القول إن هذا النظام لا تقره الأخلاق، وإنه من البقايا التي لن تلبث أن تزول. ومن السهل الدفاع عن هذه الفكرة. واضح أن تربية أطفالنا يجب ألا تكون رهنا بالمصادفات التي تجعل مساقط رؤوسهم هنا أو هناك، وتجعلهم يولدون في هذه الأسرة أو تلك. لكن حتى لو وجد الضمير الخلقى المعاصر الإرضاء الذي ينتظره في جعل التربية متشابهة. حتى لو أصبحت الوراثة العمياء لا تتحكم، إلى حد بعيد، في مصير الأطفال، فإن تنوع المهن المعنوي يكون

سببا في تنوع بيداغوجي كبير. كل مهنة، في الواقع تكون بيئة خاصة تتطلب ملكات خاصة، ومعارف خاصة، ويسود فيها نوع من الأفكار ونوع من العادات وطريقة خاصة في تقدير الأشياء والحكم عليها، وبما أن الطفل يجب أن يعد للوظيفة التي يشغلها، فإن التربية ابتداء من سن معين، لا يمكن أن تبقى واحدة بالنسبة لكل الأطفال الذين تطبق عليهم. لهذا نرى التربية، في كل البلاد المتحضرة، تميل أكثر فأكثر إلى التنوع والتخصص، وهذا التخصص يصبح أكثر تبكيرا يوما عن يوم. وليس الاختلاف الذي ينشأ بهذه الطريقة راجعا، كما هو الشأن في الاختلافات التي تحدثنا عنها، إلى تفاوت ظالم، لكنها مع ذلك لا تقل عنها ابتعادا، لكي نجد تربية متساوية تساويا تاما ومتعادلة، يجب أن نرقى إلى مجتمعات ما قبل التاريخ حيث لم يكن يوجد أي تباين. ذلك أن هذه المجتمعات لا تكاد تمثل إلا لحظة منطقية في تاريخ الإنسانية. وأيا ما كانت أهمية هذه التربيّات المتخصصة، فإنها ليست كل التربية. بوسعنا أن نقول إنها لا تكفي في حد ذاتها، وأينما لاحظناها، وجدنا أنها لا تتشعب بعضها عن بعض إلا ابتداء من نقطة معينة تكون دونها مندجة موحدة، كل هذه التربيّات تركز على أساس مشترك. لا يوجد شعب ليس عنده من الأفكار والعواطف والأعمال ما ينبغي أن تلقنه التربية لكل الأطفال، بدون استثناء وكيفما كانت الطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها، حتى حيث يكون المجتمع منقسما إلى طبقات مغلق بعضها في وجه بعض، وهي عندئذ أساسية، واحدة بالنسبة لكل الأفراد. وإذا كانت لكل طبقة ولكل أسرة آلهة خاصة، فيوجد إلى جانبها آلهة عامة يعترف بها كل الناس ويتعلم كل الأطفال كيف يعبدونها. وبما أن هذه الآلهة تشخص نوعا من العواطف ووجهة نظر خاصة في فهم العالم والحياة، فلا يمكن أن يتعلم المرء طرق العبادة دون أن يتأثر، في نفس الوقت، بمختلف العادات الذهنية التي تتعدى نطاق الحياة الدينية بمعناها الضيق. هكذا كان المسخرون والعامّة وذوو اليسار والنبلاء في العصور الوسيطة يتلقون نفس التربية المسيحية ... في مجرى تاريخنا تكونت مجموعة من الأفكار حول

الطبيعة البشرية وحول أهمية ملكاتنا بنسبة بعضها إلى بعض، وحول الحق والواجب، والمجتمع والفرد، والتقدم والعلم، والفن إلى آخره. ومجموع هذه الأفكار هو أساس تفكيرنا الوطني. وكل تربية سواء منها تربية الغني والفقير، التربية التي تكون للمهن الحرة والتي تهيم للوظائف الصناعية تهدف إلى نقش هذه الأفكار في الضمائر.

نتيجة هذه الملاحظات هي أن كل مجتمع يكون لنفسه فكرة عن المثل الأعلى للإنسان. وعن المصير الذي ينبغي أن يؤول إليه سواء من الناحية العقلية والجسمية والخلقية، هذا المثل الأعلى متشابه، إلى حد كبير، في نظر كل المواطنين، وإنما يختلف، في نقطة معينة، بحسب البيئات الخاصة التي يشتمل عليها كل مجتمع. وهذا المثل الأعلى، الموحد، المتنوع، هو محور التربية.

وظيفة التربية إذن تكون عند الطفل:

1 - عددا من الصفات الجسمية والعقلية التي يعتبرها مجتمعه ضرورية لكل أعضائه.

2 - عددا من الصفات الجسمية والعقلية التي تعتبرها فئته الاجتماعية الخاصة (الطبقة أو الطائفة أو الأسرة أو المهنة) ضرورية أيضا في كل الذين ينتمون إليها. هكذا نجد، أن المجتمع بكامله وكل بيئة اجتماعية خاصة، سبب في تحديد مثل هذه المثل العليا التي تحققها التربية. المجتمع لا يستطيع أن يعيش إلا إذا وجد بين أفراده تشابه كاف. والتربية تحيي هذا التشابه وتقويه عندما تغرس في نفس الطفل الصفات المشتركة الجوهرية التي تتطلبها الحياة الاجتماعية. ومن جهة أخرى، إذا لم يكن ثم بعض التنوع. فإن التعاون يصبح غير ممكن، والتربية تحقق هذا التنوع الضروري، حين تتنوع هي بنفسها وتتخصص. وكلما وصل المجتمع إلى درجة من التقدم تنعدم معها التفرقات المبنية على الطوائف والطبقات، فرض هذا المجتمع تربية أساسية أكثر وحدة. وإذا تنوع العمل في نفس الوقت، خلق المجتمع، عند الأطفال، استعدادات مهنية متنوعة تظهر بعد أن ينال هؤلاء الأطفال قاعدة

من الأفكار والعواطف المشتركة. إذا كان المجتمع في حرب مع المجتمعات المجاورة، حاول أن يكون العقول وفق نموذج وطني قومي. وإذا كانت المنافسة الدولية على أساس سلمي سعى المجتمع في تكوين أفراد ذوي صفات أكثر عموماً وأكثر إنسانية. ليست التربية إذن، بالنسبة للمجتمع إلا وسيلة يهيم بها في نظر الأطفال الظروف اللازمة لحياته. وسرئاً، فيما بعد أن من صلاح الفرد أن يخضع لهذه الحاجات.

ونصل إذن إلى الصيغة التالية: التربية عمل توقعه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لما تنضج للحياة الاجتماعية. غايتها أن تبعث في الطفل وتنمي فيه عدداً من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية يتطلبها منه المجتمع السياسي بكامله والبيئة التي سينتمي إليها.

دور كهائم

ملاحظات

المربي لا يستطيع أن ينتهي في عمله إلى نتيجة ذكية إذا قطع النظر عن المجتمع وحاجاته ولم ينظر إلى الطفل، ذلك لأن تجريد الطفل من مجتمعه غير ممكن، ولأن تربية الطفل خاضعة للأفكار السائدة في مجتمعه. ويستفيد المربي كثيراً إذا فهم وظيفته من خلال معرفته لمجتمعه، لأنه عندئذ يستطيع وهو يعرف الغاية التي يهدف إليها بالضبط، أن يوجه عمله وينوعه بالطرق التي تكفل له بلوغ هذا الهدف، وفي كلام كاتبنا ملاحظات مهمة فيما يتعلق بوحدة التربية وتنوعها بحسب نظام المجتمعات والدرجات التي وصلت إليها في سلم التقدم. ينبغي أن نلاحظ:

1 - ان الكاتب لم يعتبر إلا التربية بمعناها المحدود، أي تأثير الراشد تأثيراً مقصوداً على الطفل، فهو لم يتحدث عن التأثيرات التي يتعرض لها الطفل في البيت والشارع، ولا للتجارب العفوية التي يجربها مع رفاقه (أثناء اللعب مثلاً) رغم ما لهدين من أهمية في تحديد الصفات العقلية

والخلقية والجسمية التي تكون لديه عندما يكبر. وسبب ذلك أن عالم الاجتماع لا يهتم إلا بالظواهر الاجتماعية العامة تاركا لعالم النفس مهمة البحث في انفعالات الطفل مع مجتمعه وما ينشأ عن هذه الانفعالات من أثر على تربية الطفل.

2 - أن الكاتب لم يحدد النقطة التي تخطو فيها التربية من التربية العامة الأساسية إلى التربيّات الخاصة المتنوعة. وذلك لأن فترة التربية الخاصة تقصر أو تطول بسبب إلحاح الحاجة على المجتمع لتكوين الاختصاصيين أو عدم إلحاحها. والجدير بالملاحظة أنه كلما تقدم المجتمع في سلم الحضارة، وتيسرت أحواله المادية، ازدادت فترة التربية العامة المشتركة طولا، وازدادت التربيّات الخاصة تفرعا كما نشاهد في هذا العصر.

تمرين

حاول أن تقول ما هي الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التي ترمي التربية المغربية لإكسابها الأطفال، وأن تبين الدواعي في مغرب اليوم التي حددت للتربية أهدافها.

نقد لبعض تعريفات التربية

استعملت كلمة «التربية» في بعض الأحيان استعمالاً واسعاً للتعبير عن مجموع التأثيرات التي يمكن أن تحدثها الطبيعة أو الناس على ذكائنا أو على إرادتنا. يقول ستيوارت مل بأنها تشتمل على «كل ما نعمله من تلقاء أنفسنا وكل ما يعمله الناس من أجلنا رغبة في تقريب طبيعتنا من نقطة الكمال. وفي معناها العام تشتمل على المعلولات غير المباشرة التي توقعها على طبع الناس وملكاتهم عوامل لها غايات أخرى كالقوانين، ونوع الحكم، والفنون الصناعية، بل حتى الأحداث المحسوسة التي لا تخضع لإرادة الانسان، كالمناخ والتربة. والموقع الجغرافي»، لكن هذا التعريف شمل معطيات متباينة بحيث لا يمكن أن نعبر عنها بكلمة واحدة دون أن نكون عرضة للخلط. تأثيرات الأشياء على الناس مختلفة بوسائلها وغاياتها عن تأثير الناس بعضهم في بعض. وتأثير أفراد الجيل الواحد بعضهم في بعض يختلف عن تأثير الراشدين في الصغار، وهذا التأثير الأخير هو الذي يهمننا هنا، وبالتالي فمن اللائق أن نخصص للتعبير عنه كلمة «تربية».

لكن ماهي حقيقة هذا التأثير الخاص؟ أعطيت أجوبة مختلفة عن هذا السؤال، ويمكن حصرها في نموذجين رئيسيين.

يرى كانت أن «غاية التربية هي تنمية كل فرد إلى درجة الكمال التي يمكن أن يبلغها». لكن ما معنى الكمال؟ كثيراً ما قالوا إنه النمو المنسجم لكل الملكات البشرية. إعطاء كل القدرات التي فينا أقصى درجة يمكن أن نبلغها من الكمال، وتحقيق هذه القدرة تحقيقاً كاملاً دون أن يضر نمو بعضها نمو البعض الآخر... أليس هذا مثلاً بلغ من السمو الدرجة القصوى؟

لكن إذا كان هذا النمو المنسجم لازماً ومرغوباً فيه إلى حد ما، فليس من الممكن تحقيقه كله. وذلك لأنه يتعارض مع قاعدة أخرى للسلوك البشري ليست دونة حتمية... وهذه القاعدة تأمرنا بالانكباب على عمل معين

والتخصص فيه. لا يمكننا ولا ينبغي لنا أن نقبل جميعا على نفس العمل لأن لكل، حسب استعداداته، وظائف مختلفة ينبغي أن يقوم بها، وأن ينسجم معها. لم نخلق كلنا للتفكير، فلا بد من رجال ذوي حساسية وإقبال على العمل. وأيضا ينبغي أن يوجد رجال يشتغلون بالتفكير، لكن الفكر لا يمكن أن ينمو إلا إذا صدر عن الحركة وحدد ميدان نشاطه، كما أنه لا ينمو في الشخص المقبل إقبالا تاما على العمل الخارجي إلا حين يعرض عن هذا العمل ..

وأقل من هذا إرضاء لنا التعريف النفعي الذي يرى أن مهمة التربية «جعل الفرد آلة لسعادته وسعادة أمثاله» (جيمس ميل) لأن السعادة شيء شخصي في جوهره يقدرها كل شخص حسب رأيه. مثل هذه الصيغة تترك غاية التربية غير محددة. وبالتالي التربية نفسها، لأنها تترك ذلك إلى التحكيمات الفردية. حتى إن سبنسر حاول تعريف السعادة تعريفا موضوعيا: هو يرى أن شروط السعادة الكاملة هي الحياة الكاملة. لكن ماذا ينبغي أن نفهم من كلمة الحياة؟ إذا كان الأمر يتعلق فقط بالحياة المحسوسة فيمكن أن نقول: ما هي الأشياء التي لا بد منها لتحقيقها، فهي تفترض وجود توازن بين الجسم ووسطه. وبما أن الجسم والوسط معطيات تقبل التحديد فإن العلاقة بينهما أيضا تقبل التحديد. لكننا لا نعبر بهذه الطريقة إلا عن الحاجيات الحيوية المباشرة. أما في نظر الانسان، وبالأخص الانسان المعاصر، فإن هذه الحياة ليست هي الحياة، نطلب من الحياة شيئا آخر غير مجرد قيام أعضائنا بوظائفها قياما عاديا على وجه التقريب. العقل المثقف يفضل الاستغناء عن الحياة إذا اقتضى الأمر الاستغناء عن اللذات العقلية. حتى من وجهة النظر المادية كل ما يزيد على الحاجات الضرورية يستعصي على التحديد. إن «عيار الحياة» كما يقول الانجليز، أو الحد الأدنى الذي يظهر أننا لا نستطيع النزول دونه، يختلف كثيرا حسب الظروف والأوساط والزمان. ما كنا نعتبره أمس كافيا، يظهر لنا اليوم دون مقام الانسان كما نفهم هذا المقام في الوقت الحاضر. وكل شيء يدعونا للاعتقاد بأن طلباتنا في هذا الباب ستستمر صاعدة.

وهنا نمس النقد العام الذي تتعرض له تعريفاتنا، ونقطة الانطلاق هو الحكم بأن هنالك تربية مثالية كاملة تصلح لكل الناس دون تفریق، هذه التربية العالمية الوحيدة هي التي يجد صاحب النظريات في تعريفها.

دوركهايم

دوركهايم: 1858 - 1917 عالم اجتماعي فرنسي. تدخل آراءه التربوية في نطاق دراساته في علم الاجتماع. وملخصها أن التربية ظاهرة اجتماعية تختلف باختلاف المجتمعات، وأن المجتمع هو الذي يوجه التربية ويكيفها لتجيب حاجياته، فينبغي أن تهتم التربية قبل كل شيء بتهيئ الناشئ ليندمج في مجتمعه.

تمرین

حاول أن تضيف إلى التعاريف التي ذكرها الكاتب تعريفا يجمع بين الغايات المثالية والنفعية والاجتماعية.

تعليم البنات

وتتم هذه الحلقة في إلزام التعليم بإشراك البنت إلى جانب الولد في هذه الفضيلة. وقد أفرد القاسبي هذا المبدأ لها، واعترف بحقها في التعليم وهو يقرر ذلك في سبيل الدين، لأن المؤمنين والمؤمنات مكلفون جميعاً بنص القرآن. ولا تيسر معرفة الدين إلا بنوع من التعليم.

ولم يكن تعليم المرأة في الإسلام بدعة. فالمعروف أن كثيراً من النساء نبغن في العلم والأدب والشعر، وجاء ذكرهن في كتب الآداب والتاريخ، ولكن المسألة هي إلزام تعليمهن لا على سبيل الزينة بل على الوجوب الديني، فإذا أفتى الفقهاء بوجوب تعليمهن بأسانيد دينية، فليس ما يمنع من تعليمهن كما يتعلم الصبيان. وليس ما يمنع من ذهابهن إلى الكتاتيب في الصغر. فانتشار التعليم في البنات روح جديد لم يكن معهوداً في الزمن الأول للإسلام، فهو أن عدداً قليلاً يعد على أصابع اليد الواحدة من النساء كن يعرفن القراءة والكتابة: والأمر في ذلك يشبه عدد الرجال الذين كانوا يقرأون ويكتبون عندما أقبل الإسلام.

عن البلاذري: (قال النبي للشفاء بنت عبد الله العدوية من رهط عمر ابن الخطاب: ألا تعلمين حفصة رقية النملة كما علمتها الكتابة؟) وكانت الشفاء كاتبة في الجاهلية.

ثم عدد البلاذري بعض النساء الكاتبات منهن: (حفصة زوج النبي، وأم كلثوم بنت عقبة، وعائشة بنت سعد التي قالت: علمني أبي الكتاب). هذا ما كان من شأن المتعلقات في فجر الإسلام، وقد استمرت هذه السنة متبعة جيلاً بعد جيل، فكان الأمراء يعلمون بناتهم في داخل القصر، ويجلبون لهن المعلمين والمؤدبين.

ونستدل مما كتبه القاسبي أن البنات كن يتعلمن في الكتاتيب حيث قال: «ومن صلاحهم ومن حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكور والإناث،

وقد قال سحنون: أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن). واختلاط الجنسين في التعليم من المسائل الشائكة التي واجهها العالم من قديم الزمان، ولا زال يواجهها حتى الآن في العصر الحاضر. والأقوال في هذه المسألة متضاربة، هل نجمعها في التعليم، أم نفصل بينهما وأي الأوقات أنسب لفصلها؟

والخشية من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور جعلت الكثيرين يعلمونهن على حدة. قال القاضي عياض في كتاب ترتيب المذاكرة: «ومن سيرة عيسى ابن مسكين في غير مدة قضائه أنه إذا أصبح قرأ حزبا من القرآن ثم جلس للطلبة إلى العصر. فإذا كان بعد العصر، دعا بنيه وبنات أخيه يعلمهن القرآن والعلم». ويبقى أن الفقهاء، ومنهم القاسبي قرروا تعليم البنات للضرورة الدينية. وكان البنات يتعلمن فعلا، إما في قصور الأغنياء، وهم القادرون على استحضر المؤدبين، وإما في الكتاتيب لعامة الشعب وبذلك ساد مبدأ إلزام التعليم.

ونقول إن الانصراف في العصور المتأخرة عن تعليم البنات يرجع إلى ما سبق أن ذكرناه من الخوف من فساد البنات إذا تعلمت إلى جانب الولد مما أدى في نهاية الأمر إلى الامتناع عن تعليم البنات في الكتاتيب. والسبب الثاني هو النصح بعدم تعليم البنات الكتابة والخط خشية فسادها أيضا. وفي ذلك يقول القاسبي: «وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها».

والقاسبي يعبر عن روح العصر الذي بدأ قبل ذلك، واستمر إلى أن قضى على المرأة بالانزواء داخل جدران البيت، وقبل زمان القاسبي نجد هذا الرأي منتشرا. قال الجاحظ: «لا تعلموا بناتكم الكتابة، ولا تُروهن الشعر، وعلموهن القرآن، ومن القرآن سورة النور».

الدكتور الأهواني في كتابه «التربية عند القاسبي»

ملاحظات

وقف الناس اليوم عند فكرة تعليم البنت واتفقوا على وجوب تأديبها وذلك لدواع سياسية واجتماعية واقتصادية. غير أن الأمر لم يكن كذلك فيما مضى، فقد كان حظ المرأة من التعليم، وحرمانها منه، رهنا بالفكرة التي يتصورها الرجل عنها، وبالمكانة الاجتماعية التي تحتلها المرأة في قومها.

لكن مشكلة اختلاط الجنسين في المدرسة لا زال موضوع جدال نظرا للاعتبارات الدينية والخلقية التي يعتبرها المسؤولون عن التربية كل حسب بلاده وتقليده.

تمرين

أعط أمثلة لتربية البنت كيف تخضع للدواعي التي تحدثنا عنها
ماذا تقول في اختلاط البنين والبنات في المدرسة وهل قرأت بعض ما
كتب في هذا الباب؟

الطفل بين المجتمع المدرسي والمعلم

تصل أعمال المرء بعد زمن إلى درجة من الثبات والآلية، فتكون هذه الأعمال عنوانا عليه. وتتسبب إلى شخصه، ويعبر عنها بالشخصية، وجزء من هذه الأعمال يكون خلقيا، كالأمانة والصدق إذا عرفت عن شخص معين.

ومرجع الصفات الخلقية في تكوين الشخصية إلى المجتمع، لأن الانسان على أي الحالات كائن اجتماعي قبل كل شيء.

والمدرسة جزء من المجتمع، بل هي عنصر هام، وعامل من أكبر العوامل في التأثير الاجتماعي، خصوصا في المراحل الأولى من تربية الصبيان. وأول تأثير يتلقاه الطفل في حياته هو تأثير الأشخاص الذين يحيطون به، وهم والده وأهله في المنزل، فإذا شب قليلا واشتد ساعده، فإنه يختلط بغيره من الناس في ذلك المحيط الضيق الذي يعيش فيه قريبا من المنزل. ومنذ سن الخامسة أو السادسة أو السابعة، ينتقل الطفل إلى بيئة جديدة هي الكتاب، حيث يبقى فيه إلى أن يتم حفظ القرآن بأكمله، أو يحفظ جزءا منه، إلى جانب تعلمه القراءة والكتابة، وبعض النحو والعربية، وشيئا من الحساب، وما إلى ذلك من الأمور التي كانوا يعتبرونها وسائل للإحاطة بالدين.

في هذه البيئة الجديدة يتصل الطفل بغيره من الصبيان ممن في مثل سنه أو من يكبرونه قليلا، ويتصل أيضا بالمعلم الذي يقوم بتعليم الصبيان وتأديبهم.

وأكبر الظن أن الصبي في مثل هذه السن الصغيرة لا يزن الأمور، ولا يقدر مرامي الأعمال، وإنما يتصرف ويسلك تحت وحي من المحاكاة الفطرية في النفس. ومحاكاة الحركات والأعمال أسبق من محاكاة المعاني والآراء.

والشخصية الجديدة التي يتأثر بها ويحاكيها لأنها أعظم الشخصيات بالنسبة للصبي وبالنسبة لجميع الصبيان، هي شخصية المعلم. فهم لا يجدون

أمامهم إلا هو، يتعهدهم منذ الصباح الباكر سحابة النهار، وهو الذي يعلمهم أو يلقنهم هذه المبادئ المختلفة، وهو الذي يرشدهم إذا حضر وقتها، وله عليهم سيطرة شديدة تسمح له أن يضرهم في بعض الأحيان، فهو منهم بمنزلة القائد. والصبيان في هذه السن الصغيرة اللينة يكونون كالعجينة التي يسهل تشكيلها. لهذا نجد الصبيان يحاكون المعلم في كل شيء.

ومن هنا تنطبع شخصية الصبيان بطابع المعلم إلى جانب انطباعها بشخصية زملائهم في الكتاب، وبتأثير القرآن الذي يتعلمونه.

على أن تصرف المعلم لا يكون إلا في حدود هذه المعاني القرآنية. وقد يشذ بعض المعلمين عن تعاليم القرآن الصحيحة ولكنهم قلة لا يعمل لها حساب.

فالمرجع في سلوك الصبي يكون لتأثير المعلم، وتأثير الصبيان الذين يختلط بهم، وتأثير آبائه في المنزل، والمرجع لهؤلاء هو القرآن في تلك البيئة الإسلامية. ومن صفات القرآن أنه كلام الله، لا مبدل لكلماته، وهو صريح في كثير من المسائل الأساسية في السلوك صراحة لا تحتمل التأويل.

الدكتور الاهداني في كتابه «التربية في رأي القاسبي»

ملاحظات

يكون بين المربين اختلاف في النظر كلما تناقشوا في تربية الطفل مقارنة بين تأثير البيئة وبين تأثير المدرسة في هذه التربية. ونجد من المربين من يعتبر أن السنوات الأولى في حياة الطفل تبنى أبنائها الأسس لشخصيته المقبلة، فأى مؤثر يتعرض له الصبي في هذه المرحلة يكون حاسماً في تكييف مستقبله. ونجد مربين لا يكادون يعيرون للمرحلة الأولى أي اهتمام، مومنين بما للمدرسة من قدرة على تربية الطفل وتوجيهه بحيث تستطيع أن تمحو كل مؤثر عداها. ونظن أن الصواب بين الرأيين، وأن للبيئة والمدرسة نفس الأهمية في تكوين الطفل.

على أن العوامل المؤثرة في كل من البيئة والمدرسة هم الأشخاص الذين يعايشهم الطفل ويحتك بهم فتكون الغلبة إذن لأقوى هؤلاء الناس شخصية وأقربهم من قبل الطفل. وللمعلم مكانة خاصة بين هذه العوامل لا تضاهيه مكانة رفقاء الطفل، وربما لا تضاهيه أيضا حتى مكانة الأبوين إذا كان المعلم نموذجا قويا.

تمرين

ماذا تفعل إذا شئت أن تصبح عاملا قويا في تكوين تلامذتك؟
ما مكان الرفاق في حياة الطفل المدرسية، وخارج المدرسة. وهل لاحظت أمثلة للعلاقات بين رفقاء الدراسة؟

المعلم ودراسة التلميذ

إنهم لا ينفكون يصخبون في آذاننا كأننا يسكبون في قِمع. ثم لا يسألوننا بعد ذلك إلا ترديد ما أخبرونا به. وأريد أن يصلح المربي هذه العادة وأن يبدأ عمله بتجربة قابليات الطفل حتى يكتشفها. ليفتح ذوقه للأشياء وليعلمه كيف يختارها ويميز بينها من تلقاء نفسه. ليريه الطريق مرة وليتركه يبحث عنها مرة أخرى. لست أريد أن يخترع المعلم ويتكلم وحده، بل أريد أن يترك تلميذه يتكلم أيضا. وقد كان سقراط وارسلاووس يدعون تلامذتهما للحديث ثم يتكلمون بعد ذلك (إن سلطة الذين يعلمون، كثيرا ما تثبط هممة المتعلمين). كما قال شيشرون. ومن الحكمة أن يطلق المعلم تلميذه يجري أمامه ليرى مقدار رسعته ويتخذ الحيلة ليسايره حسب طاقته. وإنه متى لم يراع المعلم قدرة الطالب أضاع كل جهوده، وإن من أصعب الأمور في نظري أن يجد الأستاذ الطريق الوسط المناسبة لعقول مريديه. وليس إلا ذوو الهمم العالية من يقدر أن يتنازل إلى مستوى عقول الصغار لكي يرشدهم. وقد جربت أن خطاي أكثر تمكنا إذا مشيت صاعدا الجبل لا العكس.

مونتنى

مونتنى: كاتب فرنسي مشهور. ضمن كتابه (المحاولات) آراءه، في الحياة، وصفوة تجاربه. يرى مونتنى أن الحقيقة تختلف باختلاف الأفراد، وأن من واجب الحكيم أن يوسع أفقه حتى يقبل حقائق الناس. ومذهبه في التربية أن العلوم الغزيرة لا تنفع في تكوين العقل شيئا إذا لم تجد ميدانا لتطبيقها في التجارب اليومية. وقد أجمل مذهبه التربوي في قوله: إن عقلا أحسن تكوينه. خير من عقل مليء إلى غايته.

ملاحظات

نقرأ في النص الذي بين أيدينا وصفا شيقا للمعلم الذي يشبه تدفق كلامه صوت سائل يسكب في الإناء. وإذا اعتبرنا العصر الذي كتب فيه، وجدنا أن كلام مونتنى يحمل فكرة ثورية في وسط المعلمين الذين كانوا يومنون بتقرير الأستاذ وحفظ التلميذ لما يسمعه.

وفي كلام الكاتب شرح الطريقة العملية التي ينبغي أن يسلكها المعلم في إلقاء دروسه، فيريد أن يدرس المعلم تلميذه له ما يناسبه ويريد أن يترك التلميذ يتكلم ليعبر عن أفكاره. وكل ذلك لكي يستطيع المعلم معرفة تلميذه فيراعي قدرته فيما شيها.

تمرين

ماذا يستفيد المعلم من دراسة تلميذه؟

ما رأيك في ترك التلميذ يتكلم؟ أظن أنك تستفيد شيئا من استماعك للتلامذة يتكلمون؟

ما فهمت من قول الكاتب: (وقد جربت أن خطاي أكثر تمكنا إذا مشيت صاعدا الجبل لا العكس)؟

حب الاطلاع

إن فضول الأطفال ليس إلا رغبة في التعلم. ويستحق هذا الفضول أن يشجع، ليس ذلك فقط، لأنه ظاهرة طيبة، بل لأنه أكبر الوسائل التي تستعملها الطبيعة لتغطي جهلنا الطبيعي. هذا الجهل الذي يجعلنا مخلوقات حمقاء تافهة لولا وجود حافز هذا الطبع المتطلع. ولتشجيع هذه الغريزة وإبقائها يقظة مستعدة للعمل يجب في نظري أن نستعمل الوسائل التالية:

1 - لا ترفض ولا تحتقر أي سؤال من أسئلة التلاميذ. ولا تقبل أن يسخر من هذه الأسئلة. أجب التلميذ عن كل ما يسألك عنه واطرح له ما يرغب في فهمه حتى يتضح له كل غامض، وذلك في حدود ما يناسب سنه وقدرته العقلية. ولا تخلط عليه الأمور بالشروح أو الأفكار التي فوق مستواه السني، أو بتنويع التفاسير والابتعاد بها عن موضوع المناقشة. لاحظ في سؤاله النقطة التي يريد معرفتها بالضبط دون أن تنتبه إلى الكلمات التي يعبر بها. فإذا أرضاه جوابك، رأيت أن أفكاره ستكبر من تلقاء نفسها. وبالأجوبة الصحيحة المناسبة تستطيع أن تقود عقله إلى أبعد مما كنت تتصور. وذلك لأن المعرفة يسر بها العقل كما تسر العين بالنور.

2 - يجب ألا نكتفي بالإجابة الجدية على أسئلة التلاميذ وتزويدهم بالمعرفة التي يرغبون في الاطلاع عليها بل ينبغي أن نشجع رغبتهم في الاطلاع.

3 - إن كان من الواجب ألا نهمل أسئلة التلاميذ. فمن الضروري أن نهتم كل الاهتمام بما نجيب به حتى لا يكون في جوابنا ضلالة أو حقائق خيالية. وأن التلاميذ إن لم نفعل، يدركون بسرعة أننا نهملهم ونضللهم، وعندئذ لا يلبثون أن يصبحوا مهملين غشاشين، كذايين ما داموا يلاحظون أننا نتصف بهذه الصفات القبيحة.

جون لوك في كتابه «آراء في التربية»

جون لوك: (1632 - 1704) فيلسوف انجليزي. كان لآرائه الأثر الشديد في النهضة الفلسفية في القرن السابع عشر. اشتهر بآرائه في مصادر المعرفة حيث ينفي أن تكون المعرفة طبيعية تولد مع الانسان. وإنما مصدرها عنده الحواس والإدراك الحسي. وقد اصطبغت آراءه التربوية بهذا المبدأ فأكد أن حدود معرفتنا تكون حيث تنتهي تجربتنا. وأهم آرائه التربوية الخلقية عن طريق الشعور بالشرف.

تمرين

بين النتائج التي تترتب على تطبيق نصائح الفيلسوف وعدم تطبيقها في الميدانين التربوي والتعليمي.

قانون النمو التدريجي

ونولد قادرين على التعلم، ولكن غير عارفين شيئا، وإذ تكون الروح مقيدة بأعضاء ناقصة نصف مكونة فإنها لا تكون شاعرة حتى بوجودها الخاص، وتكون حركات المولود حديثا وصرخاته معلولات آلية، محضا خالية من المعرفة والارادة.

ولنفرض ولدا كانت له حين ولادته قامة رجل وقوته وأنه خرج من بطن أمه تام العدة كما خرج بلاس من دماغ جوييتر، فهذا الرجل الولد يكون كامل البلاهة، يكون نصبا متحركا وتمثالا جامدا فاقد الحس تقريبا، فلا يرى شيئا ولا يسمع شيئا، ولا يستطيع أن يدير عينيه نحو من يحتاج إلى رؤيته، ولا يدرك شيئا خارج نفسه فضلا عن أنه لا يأتي بشيء إلى عضو الإحساس الذي يشعر به، ولا تكون الألوان في عينيه مطلقا، ولا تكون الأصوات في أذنه مطلقا، ولا تكون الأجسام التي يمسها على جسمه، حتى إنه لا يعلم أن له جسما منها، وتكون ملامسة يديه في دماغه، وتجتمع جميع إحساساته في نقطة واحدة، ولا يكون موجودا في غير مركز الحواس، ولا يكون له غير فكرة واحدة، غير فكرة الذات التي يرد إليها جميع إحساساته، وتكون هذه الفكرة، أو الشعور، كل ما لديه أكثر من ولد عادي.

ولا يعرف هذا الرجل، المكون من دفعة واحدة، أن يقف على رجليه أيضا، ولا بد له من مرور زمن طويل حتى يتعلم الوقوف معتدلا، ومن المحتمل ألا يحاول هذا فترى الجسم الكبير القوي العصبي يبقى حيث هو كالحجر، أو يزحف ويحبو كالجرور.

وهو يشعر بما في الحاجات من زعج من غير أن يعرفها ومن غير أن يتمثل أية وسيلة لقضاءها، ولا يوجد أي اتصال مباشر بين عضل المعدة وعضل الذراعين والساقين يدفعه. حتى عند إحاطته بالأغذية. إلى التقدم خطوة ليدنو من هذه الأغذية أو ليمد يده إليها ليتناولها، وبما أن بدنه كان

على أتم نموه، وبما أن أعضائه كانت على أكمل نشوئها، فلا يكون فيها، من حيث النتيجة ما في الأولاد من تبرم وحركة دائمة، فإنه قد يموت جوعاً قبل أن يتحرك طلباً لقوته، ومهما يكن من تأمل قليل حول نظام معارفنا وتقدمها فإنه لا يمكن أن ينكر أن هذه، تقريبا، هي حال الجهل والبله الطبيعية في الانسان قبل أن يتعلم شيئا من التجربة أو من أمثاله.

وتعرف، إذن، أو يمكن أن تعرف، النقطة الأولى التي ينطلق منها كل واحد منا ليلعب درجة الإدراك العامة، ولكن من ذا الذي يعرف الحد الآخر؟ يتقدم كل واحد، تقريبا، وفق ذكائه وذوقه واحتياطاته ومواهبه وغيرته وما يتاح له من فرص لممارستها، ولا أعرف فيلسوفا بلغ من الجرأة ما يقول معه، هذا هو الحد الذي يمكن الانسان أن يصل إليه فلا يستطيع مجاوزته، ونجهل ما تسمح طبيعتنا أن نكونه، ولم يقس أحد منا ما يمكن أن يكون بن انسان وآخر من فوق، وأية نفس ضعيفة لم ينعشها الفكر الآتي ولم يخامر زهوها أحيانا، وهو: ما مقدار ما صنعت وما مقدار ما يمكنني أن أصنع، ولم يسير نظيري إلى ما هو أبعد مما أسير؟

وأقول مكررا إن تربية الانسان تبدأ عند ولادته، وأنه يتعلم قبل أن يتكلم أو يفهم، وتسبق التجربة الدروس، ويكتسب الدروس، ويكتسب الانسان كثيرا قبل أن يعرف مرضعه، ومما يلقي الحيرة فينا معارف الناس إذا ما تعقبنا تقدمه من ساعة ولادته حتى الساعة التي انتهى إليها، وإذا ما قسمنا جميع علم الانسان إلى قسمين فقلنا إن أحدهما مشترك بين جميع الناس وإن الآخر خاص بالعلماء وجدنا أن هذا صغير جدا بالنسبة إلى الآخر، ولكننا لا نفكر في المكتسبات العامة مطلقا، وذلك لأنها تتم من غير أن تخطر ببال وتقع قبل سن التمييز. وذلك إلى أن المعرفة لا تلاحظ إلا بفروقها وأن المقادير العامة لا يفتن إليها كما في المعاملات الجبرية.

جان جاك روسو في كتابه: «اميل»، (ترجمة عادل زعيتر)

روسو: (1712 - 1778) تعتبر آراء روسو في التربية المعين الرئيسي الذي تستقى منه الآراء التربوية الحديثة. فقد كان لروسو فضل الأسبقية في توضيح مبادئ التربية المستندة على الحقائق والتجربة لا على التخمين الفلسفي. وتتلخص كل آراء الفيلسوف في أن الانسان خلق خيرا (كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكل شيء يفسد بين يدي الانسان). فلهذا يلزم أن يحترم الانسان الطبيعة ويهتدي بها، ليخفف من ضرر الحضارة الانسانية المفسدة.

1 - وجوب احترام طبيعة الطفل وعدم عوقها بالعوامل الخارجية التي تقتضيها الحياة الحضرية كمثل القماط والرضاع الصناعي، والإكثار من قراءة الكتب لأن ذلك يصرف الطفل عن استقاء علمه من الطبيعة الخ ...

2 - مسايرة الطفل في مراحل نموه وحسب مقدراته في كل مرحلة.

3 - غاية التربية تكوين ملكات الرجل تكوينا كاملا، تكوين الجسم في المرحلة الأولى (من الولادة إلى السنة الثانية عشرة)، تكوين الملكات العقلية (من السنة الثانية عشرة إلى السنة الخامسة عشر)، تكوين الطبع والخلق، وتهيء المواطن (من السنة السادسة عشرة إلى السنة العشرين).

تمرين

تأمل النص الذي أمامك، ثم لخصه محاولا أن تبين الفكرة الرئيسية فيه.

قانون الاهتمام

ومع ذلك تجدني بعيدا من التفكير في كون الأولاد خالين من أي نوع من الاستدلال، وعلى العكس أراهم يجيدون الاستدلال في كل ما يعرفون وفي كل ما يطابق مصالحهم الحاضرة والمحسوسة، ولكن الوهم يدور حول معارفهم بأن يعزى إليهم ما لا يمكنهم إدراكه، وكذلك يوهم عندما يراد جعلهم منبهين إلى اعتبارات لا يدركونها بأي وجه كان، كمصلحة آنية لهم وكسعادتهم حينما يغدون رجالا، وكاحترام ينالونه عندما يصيرون كبارا، أي أمور لا معنى لها على الاطلاق لدى هؤلاء الخالين من كل بصيرة، والواقع أن جميع دراسات هؤلاء المخلوقات التعساء البائسين القسرية تهدف إلى أغراض غريبة عن نفوسهم تماما، ويمكنكم أن تحكموا فيما يستطيعون أن يعيروها من انتباه.

ويميل المعلمون، الذين يعرضون علينا، في جهاز كبير، ما يلقون على تلاميذهم من معارف، إلى استعمال لغة أخرى، ومع ذلك فإنه يرى من سلوكهم الخاص أنهم يفكرون مثلما أفكر، وذلك: ما يعلمونهم في نهاية الأمر؟ يعلمونهم كلمات، وكلمات أيضا، وكلمات دائما، وتراهم يحترزون، بين مختلف العلوم التي يباهون بتعليمهم إياها، من اختيار ما يكون نافعا لهم حقا. وذلك لأنه يكون علوم الأشياء. وهذا ما لا يوفقون فيه. وإنما يكتبون لهم التوفيق في العلوم التي يلوح أنها تعرف إذا ما عرفت ألفاظها كالأشعة والجغرافية والتقويم واللغات، الخ.. أي الدراسات الكثيرة البعد من الانسان، ولاسيما الولد، فيكون من العجيب أن يوجد شيء منها يمكن أن يكون نافعا له في حياته ولو مرة واحدة.

جان جاك روسو في كتابه «اميل» (ترجمة زعيتر)

ملاحظات

في هذا النص فكرة أساسية من أفكار روسو التربوية، ألا وهي جعل التعليم مرتكزا على اهتمام الطفل. وتعد هذه الفكرة، وهي جزء من نظام روسو التربوي الثوري، انقلابا على الفكرة العتيقة السائدة في عصره، والتي كانت تعتبر المناهج أهم ما يمكن أن يعالجه المربي ليحسنه وينوع وسائل تطبيقه. فروسو يرى أن يعنى المربي بالطفل واهتمامه، وطبيعة نموه، وأن يخضع المناهج لحاجات الطفل الحيوية أو بعبارة أخرى، يريد الفيلسوف أن يكون الطفل نفسه، لا المنهاج، محورا تدور حوله جهود المربية وهمتهم، ولهذا يصف المحدثون آراء روسو ووقعها في مجرى التيار الفكري التربوي بأنها أحدثت ثورة قوبرنيقية، يشبهون الانقلاب الذي أتت به، بما جاء به قوبرنيقوس، ذ كان أول من اكتشف أن الشمس هي محور مجموعتنا الكوكبية وأن الأرض تدور حولها، خلافا لاعتقاد السابقين أن الشمس تدور حول الأرض.

تمرين

إذا كنت متفقا مع الكاتب في رأيه، فبم تعوض الوعظ الذي يبذل للطفل فيما يخص مصلحته الآنية، وسعادته حين يغدو رجلا، لكي تحثه على العمل والتمسك بالخلق القويم؟

كيف نبعث اهتمام الطفل

ويقوم ضجيج حول البحث عن إصلاح المناهج في تعليم القراءة، وتخترع مقاطع وبطاقات وتصنع من غرفة الولد قاعة طباعة. ويريد لوك أن يعلموا القراءة بالنرد، يا لهذا الاختراع الرائع! يا لموضع الرثاء فيه! توجد طريقة أفضل من جمع ذلك، توجد طريقة أغفلت على العموم، وهي الرغبة في التعلم، فامنحوا الولد هذه الرغبة، ثم دعوا مقاطعكم ونردكم هناك، يصلح له كل منهاج.

والمصلحة الحاضرة هي الدافع الكبير، وهي التي تأتي بنا إلى بعيد سالمين، ويتناول اميل عن أبيه أو أمه أو أقربائه أو أصدقائه، أحيانا، بطاقات دعوة إلى غداء أو نزهة أو سفر على الماء ليشهد احتفالا عاما، وتكون هذه البطاقات قصيرة جلية سهلة حسنة الخط، ولا بد من وجود واحد ليقرأها له، ولا يكون هذا موجودا في الوقت الذي يطلب فيه، أو أنه لا يرد إلى الولد معروفا كان قد حباه به أمس، وهكذا يمضي الوقت وتضيع الفرصة، وأخيرا تقرأ له البطاقة، ولكن بعد الأوان، ياليتته كان يعرف القراءة ويحاول قراءتها، يجد مساعدة تارة وإعراضا تارة أخرى، ويبذل وسعه، وأخيرا يفك نصف البطاقة ويرى أنه مدعو لتناول قدشة غذا.. ولا يعرف أين، ولا مع من... ويا للمجهود الذي يبذل لقراءة البقية! ولا أعتقد احتياج اميل إلى مقاطع، وهل أتكلم الآن عن الكتابة؟ كلا، أحجل من التلهي بهذه الترهات في رسالة عن التربية.

وأضيف الكلمة الآتية تشتمل على مبدأ مهم، وذلك أنه ينال بسرعة فائقة وعن يقين، ما لا يستعجل نيله، وأجدني واثقا، تقريبا، بأن اميل سيعرف القراءة والكتابة تماما قبل بلوغه العاشرة من سنه، وذلك أن مما لا يهمني كثيرا أن يعرف ذلك قبل الخامسة عشرة من عمره، ولكنني أفضل

ألا يعرف القراءة على ابتياع هذا العرفان على حساب كل ما يمكن أن يجعله مفيدا، وما فائدة القراءة له إذا ما كرهها دائما؟ (يجب أن ينتبه، على الخصوص، إلى كون الدروس، التي لا يزال راغبا عنها، غير مكروهة لديه وألا يبعه منها هذا النفور، عند ظهوره، بعد انقضاء الوقت الذي كان فيه أميا). كنتليان

روسو (ترجمة عادل زعيتر) في كتابه اميل

ملاحظات

يعطينا روسو في هذا النص مثلا لبعث اهتمام الطفل، وليست البطاقة التي يعجز الطفل عن قراءتها فيتأسف لجهله ويقبل على التعليم إلا نموذجا للحيل المختلفة التي يمكن للمعلم أن يخترعها، أو للمصادفات التي يغتنمها المعلم، ليشعر الطفل بحاجته إلى المعرفة. على أن حيل المعلم ينبغي ألا تهدف إلى الخروج عن طبيعة الطفل والابتعاد به عن اهتماماته الحقيقية، كما ينبغي ألا تكتسي صبغة اللعب والعبث، فأظن أننا نتفق بسهولة مع كاتبنا عندما ينقد نرد لوك ويعتبره مضيعة للوقت، وما ذلك إلا لأن مثل هذه الوسائل التي نسميها مشوقة تهتم بالقشر والصورة ولا تنفذ إلى الحقيقة. هذه الحقيقة هي أن الطفل لا يستفيد من عمل إلا إذا شعر في قرارة نفسه، بميل حقيقي لإنجاز هذا العمل. فإذا ما أردنا أن نبدأ درسا من الدروس، أو نشاطا مدرسيا كيفما كان، فينبغي أن نعمل جهدنا لنخلق في الطفل رغبة داخلية لمشاركتنا درسنا، غير مكتفين بهذه المكافآت التافهة التي نقدمها له على شكل صور أو نماذج جذابة يلهو بها بعض الوقت.

تمرين

اعط أمثلة محدودة لدروس معينة في التاريخ والقراءة والكتابة والمحادثة، وبين كيف تهيء الجو الملائم لافتتاح درسك وكيف تبعث اهتمام تلاميذك بجزئيات الدرس.

بعض النواحي من عقلية الطفل

إن الطفل الناشئ يظهر ضعفا في الاتجاه كلما بدأ في عمل، هو ذاهل ملول، ينسى بسهولة العمل الذي كان آخذا فيه، أو يعافه أو يتعده به عن نزعة أو فكرة عابرة. وأثناء الحديث أو السرد ينتقل من موضوع لآخر على طريق المصادفة وبدون ربط الأفكار. لاحظ عيب اتجاهه عندما يذهب إلى المدرسة. فهو لا يمشي في خط مستقيم كما يفعل الراشد، لكنه ينتقل ملتويا ويقف بين الفينة والأخرى أو يعرج على بعض المشاهد التي تروقه وتنسيه غايته فيذهب من طوار إلى طوار. وعندما يكون منهمكا في شغل ينسى كل أموره الأخرى فيسمع من ينبهه (انتبه إذن).

فهمه سطحي. لاشك أنه يدرك ظواهر الأشياء وأشكالها وألوانها وأبعادها وأصواتها بما يقرب الدقة التي يدرك بها الراشد، ولاشك أن حدة حواسه حسنة لذلك يستطيع أن يحكم ويقارن بين الإحساسات البسيطة، الألوان والأوزان والمقاييس بضبط ينال إعجابنا، لكن إذ لزم الأمر أن يتعدى الإدراك هذه الإحساسات البسيطة ليصبح فهما حقيقيا ظهرت علامات ضعفه. قالوا إن الطفل ملاحظ جيد. هذا وهم. فإذا كان الطفل يمكن أن ينتبه إلى بعض التفاصيل التي لم نلاحظها، فإنه عاجز، عن النظرة الشاملة إلى الأشياء، عاجز على الأخص، عن التمييز بين المهم والثانوي. إذا طلبنا إله أن يحكي حادثة شاهدها لاحظنا أنه لم يحتفظ إلا بذكرى سطحية، فقد هاله المكان والأشياء، لكنه لم يفهم المعنى الخبيء. لا يستطيع أن يفسر الحوادث تفسيراً عميقاً لأن ذلك يتطلب معرفة الكلام، والطفل لا زال في مرحلة الذكاء الحاسي. وسيبدأ في استعمال الجمل الفعلية بعد هذه المرحلة، وبالتالي فإنه لا يفهم جيدا كلمات بالغة الوضوح في نظرنا أو يضيف عليها معاني مخطئة.

قدرته على الاختراع محدودة أيضا. فهي أولا خيالية أكثر منها معقولة

حاسية أكثر منها لفظية، ثم إنها لا تتعمق ولا تتطور ولا تتميز، وعندنا هنا مثالان بيان. إذا طلبنا إليه أن يبدي رأيه في الأشياء التي يعرفها، وطلبنا إليه أن يقول لنا ما هي هذه الأشياء، اتجهت فكرته في الحين اتجاهها نفعيا، فإنه يعرف كل شيء بما هو مستعمل من أجله. ثم إنه لا يفكر إلا في الاستعمال المحدود الشائع. (ما هو السكين؟ السكين نقطع به، ما هو الفرس؟ الفرس يجز العربة. ما هو الخوان؟ - الخوان نأكل عليه. ما هي الأم؟ - الأم تصنع الغذاء. ما هو الحلزون؟ - الحلزون نسحقه). ومثال آخر تظهر فيه عقلية الطفل. ذلك عندما نطلب إليه أن يصف رسما شاهده، إذا قدمنا له مشهدا يمثل البؤس، بعض الفقراء جالسين على مقعد مثلا، أجاب الطفل (هذا رجل ... وتلك امرأة ... وتلك شجرة)، فإذا كان الطفل في الثامنة أو العاشرة من عمره حاول أن يصف ما يشاهده وقال (الرجل جالس على الكرسي، والمرأة بجانبه)، لا بد من ذكاء الراشد لكي ينظر ما وراء الرسم، ويفهم معناه ويقول آخر (هؤلاء قوم لا مأوى لهم، قوم بؤساء، قوم يتألمون). ولنلاحظ جيدا مغزى هذه الأجوبة وما نستفيد منها عن عقلية الطفل. هي تثبت أن قدرة الطفل الناشئة تفسر الرسم بواسطة صور مبهمة عادية تصلح لكل الرسوم وبالتالي لا تصلح لأي رسم. والواقع أن التعرف على أن الرسم يمثل رجلا أو امرأة عمل بسيط ويكون التخصص أكثر عندما يصف الطفل هيئة الأشخاص وشغلهم. ويزداد التخصص عندما يذهل الطفل إلى أبعد من ذلك فيتعدى الوصف ويفسر معنى المشهد. التعداد والوصف، والتفسير، مراحل ثلاثة لتطور تفكير الصبي. وهذا التطور يحدث بالانتقال من المبهم إلى المضبوط، ومن العام إلى الخاص.

قدرته على النقد محدودة كباقي القدرات. لا يدرك جيدا إلى أي حد تطابق أقواله وأفعاله الواقع، فهو قليل الحدق في أفكاره وفي يديه. ويستحق الملاحظة، إنه يقنع بالكلمات في يسر، وإنه لا يدرك أنه لا يفهم. فضوله الذي يعيننا بأسئلة (ما هذا؟) لا ينبغي أن يزعجنا لأنه يقنع بتعليقات خرقاء. لا يميز بين ما شاهده حقا وهذا الخلط يفسر كثيرا من كذباته. وأخيرا فإننا جميعا نعرف قابليته البالغة للإيهام، هذه القابلية التي تستمر

حتى الرابعة عشرة. وهي معقدة نظرا لأنها ترجع إلى طبعه وإلى ضعف ذكائه. وعلى أي حال فإن قابليته للإيهام دليل آخر على ضعف عقله النافذ.

بيني

بيني: (1857 - 1911): عالم نفس فرنسي مشهور واحد من جهاذة علم النفس التجريبي في العصر الحاضر. وهو أبو مقاييس الذكاء التي اشتهرت باسمه والتي وضعها مع زميله الدكتور سيمون.

ملاحظات

يعرف الأستاذ ألفريد بيني في هذه القطعة بعض خلاصات تجاربه العديدة التي أجراها على الأطفال.

ونلاحظ بصفة خاصة ما قاله الكاتب من أن ضيق أفق الصبي وسطحيته ناشئان عن أنه عاجز عن استعمال الكلام وفهمه وإن كانت كل الملاحظات التي تقرأها هنا قابلة للتطبيق مباشرة فإن ضعف لغة الطفل من أهم ما ينبغي أن ننتبه إليه. ذلك أنه لا يفهم (جيذا كلمات بالغة الوضوح في نظرنا أو يضيفي عليها معاني مخطئة ..) ونستطيع أن نتصور سوء التفاهم الذي يمكن أن يحدث بين المعلم والتلميذ من جراء هذا الخلل. فعندما يلقي المعلم درسا شفويا أو يلقي سؤالاً ينبغي أن يتأكد من أن تلامذته يفهمون مدلول كل كلمة يستعملها معهم، ومن هنا أهمية التشخيص بالمحسوس أثناء شرح الكلمات خصوصا أن الطفل، في مرحلة التعليم الابتدائي، أي في المرحلة التي ينتقل فيها من فترته الحاسية إلى الفترة العقلية المجردة، كما يقول كاتبنا.

تمرين

هل لديك أمثلة محدودة لكل واحدة من الملاحظات التي قيدها الكاتب؟
لخص الفقرة الأخيرة كما فهمتها.

شعب الأطفال

يدرس علماء الاجتماع عادات المتوحشين فيعجبون بها. لم لا يدرسون عادات الأطفال إذن؟ قليل ما نعرفه عن هذا الشغب. كل يريم أن يحكم حسب ما شاهده بين أطفال الأسرة. هذا غلط في الطريقة، يجب أن يتجنبه عالم الاجتماع بحكم تقاليده الفكرية الخاصة. ليس الطفل في هذا الحالة في اتصال مع أشباهه، إنما هو محصور بين الكبار والصغار، يتحرك بباعث عواطف لا تغلب، عواطف متأصلة في جسمه. في المدرسة فقط يلتقي بشبيهه وقرينه. في المدرسة يتغير خلقا آخر خيرا مما كان أو أقبح مما كان. لنقل إنه خلاف ما كان. هذا ما يجهله كل المعلمين تقريبا. يعولون على العاطفة، والعاطفة ضعيفة. ولسنا نكون آباء بمقتضى قرار. حق أن الطفل المنفرد يكون في العادة متأدبا أمام رجل لا يعرفه. لكنك إذا جمعت في سن مماثلة، فإن العواطف القوية بين هذه الجماعة تنشأ من التقليد والعدوى. إذا كنت تظن أن هذا المخلوق الجماعي سيشبه في ردود فعله وفي آرائه وفي عواطفه الأشخاص الذين يتكون منهم فإنك ستذهب من غلط إلى غلط وستعرف السبب المستمرة التي تتحدث إليك بخمسين وجها.

هذا الشعب الطفل يستطيع أن يجب وأن يحترم. لا يكون ذلك أول الأمر بواسطة أفكار لكن بسبب سلطة الجماعة على كل فرد. وهذه العواطف الجماعية منظمة، وأن توجه حسب الصوت مُعد مثل الضحك. لكن إذا كانت هذه الجماعة من الأطفال سيئة الاستعداد في بادئ الأمر، فإن كل شيء ضاع ضياعا لا مرد له. إن الضحك يجرى حتى أكثر الناس حكمة وثباتا. وهكذا يشعر الجميع أنهم أجزاء عنصر أعمى مثل البحر. ويشعرون أيضا في الحين أن هذه القوة الجماعية لا تقاوم. وهنا لا مكان للتأدب. وهو عادة أسرية. الطفل في حالة التوحش، وهذا دفع إلى اليأس كثيرا من الرجال المخلصين العطوفين.

وأول فكرة تضيء الطريق للمعلم في هذا الموقف الحرج أنه ليست في هذه الفوضى أية نية شريرة ولا حتى أية فكرة. إنها هي معلومات محسوسة نشأت عن كثرة العدد. فإذا اتبعنا هذه الفكرة أوصلتنا إلى نوع من التسامح وإلى نوع من الشدة. فإنه لا يهم هنا مطلقاً أن نزن أو نحكم، إنما يهم أن نمنع. وإذا كان المعلم يفعل كما لو كان قوة طبيعية، تعارض الفوضى مباشرة، كان انتصاره عاجلاً. لست أعني أنه سيدخل إلى معركة، وحتى لو فعل فلن يكون القوى. لكن بيده عقوبات محسوسة جداً، الكثيرة الحركة، وهي كافية دائماً ما دامت ماضية مضاء القوى الطبيعية.

لاحظت عندما كنت طفلاً أن الذين يحافظون على النظام كما لو كانوا يكتسبون أو يرتبون الأشياء المادية كانوا يوحون بالخوف لقلّة اهتمامهم، هذا الاهتمام الذي يقضي على كل أمل. وبدون استثناء كان أولئك الذين يحاولون أن يقنعوا ويسمعوا، ويناقشوا، ويغفروا آخر الأمر مقابل الوعود، ينالون الاحتقار وكلمات الشتم. وأخزى من هذا أنهم يكونون مكان الكراهية بينما الآخرون، الرجال غلاظ القلب، ينالون المحبة آخر الأمر.

آلان

ملاحظات

يتحدث الكاتب عن نفسية الطفل حين يكون وسط جماعة من الأطفال. فيبين كيف يختلف رد فعله في هذه الظروف حتى إنه لا يصح أن نحكم عليه مما نلاحظه في البيت وبين أفراد الأسرة. ويصور الفيلسوف شعب الأطفال كأنه مخلوق جماعي يتصرف حسب قوانين خاصة به. ثم يخلص إلى نقطة تربوية مهمة، عندما يشرح الطريق التي ينبغي أن يعامل بها المربي شعب الأطفال. ينصح بأن يحافظ المربي على النظام، لا بالمناقشة ومحاولة

إقناع الأطفال بضرورة الملاحظة على القوانين المدرسية، لكن بمنع الأطفال من خرق الأنظمة ومعارضة نزواتهم بالقوة المعنوية التي لا تتراجع.

ولنلاحظ كيف يشبه الكاتب المربي الماضي الصارم أثناء عمله، بالعامل اليدوي الذي لا يحاول أن يفهم ويعلل أو يشرح للآخرين ويستمع لهم، إنما يمضي في عمله لا يرجع عنه. على أن نصيحة صاحبنا إن كانت حقا كلما تعلق الأمر بالصغار، فإنها تستحق تأملنا إن كان أمامنا مرهقون وأطفال في مرحلة متقدمة. وذلك لأن هؤلاء يحتاجون أن يجدوا عند المربي هدى خلقيا يعوضهم شيئا فشيئا عن السلطة العمياء التي تقف حاجزا أمام الصغير تمنعه من تحدي حدوده. الصغير عاجز عن فهم أي شيء غير محسوس، فهو متوقف على قوة المربي وسلطانه، لكنه لا يلبث أن يستيقظ للواقع، ويحس بشخصيته الحرة الناشئة وحينئذ يكون واجب المربي أن يراجع الأسس التي بنى عليها سلطته، وإلا أخل بواجبه التربوي الذي يريد أن يكون جيلا من الأفراد الأحرار الذين يتصرفون بداعي الضمير، وعلى خطة الشعور بالمسؤولية.

تمرين

ماذا تفهم من قوله (بسبب سلطة الجماعة على كل فرد)؟

معرفة الطفل بالملاحظة والتجربة

كان عالم النفس يخطب نازلا مع المنحدر كما فعل الجدول. كان يقول (ليس يفيدنا إلا التجربة. الملاحظة لا تذهب بنا بعيدا إن لم نتعلم أن الصناعات كيف تغير الظواهر الطبيعية بحيث نحدث تغييرات متنوعة لنقيس آثارها. من هو عالم الطبيعة، ومن هو عالم الكيمياء إن لم يكن ذلك الذي يسأل الأشياء، ويقطعها ويسحقها ويخضعها للحرارة والبرودة؟ وهل يمكن بدون هذه المحاولات العديدة أن نصل قط إلى القانون الخفي؟ ولذلك لن يرقى علم النفس إلى درجة علم إلا إذا أخضعنا الانسان لتجارب مهياة، وقد بحث الأطباء في هذا الباب كثيرا حتى الآن. إلا أنهم بالأسف كانوا لا يكادون يعتبرون إلا الحمقى من الناس. يجب أن يخضع المربون أطفال المدارس أيضا لبعض التجارب، وبعض الامتحانات كي يعملوا آخر الأمر شيئا إيجابيا عن الطبيعة الإنسانية في طفولتها، هذا الموضوع الذي كانوا لا يعرفونه جيدا. فإن لم يقوموا بهذه البحوث المنظمة فقدوا كثيرا من وقتهم. ولكي نعلم الطفولة يجب أن نعرفها أولا). بم نعرض على هذا القول؟ إنه يعبر عن الحقيقة تعبيرا واضحا.

ومع ذلك فقد استطاع عالم النفس أن يجيب بما يلي: (لو كانت المعارف الانسانية من الجلاء بحيث نعرفها على رؤوس الأصابع، كما تقولون لكان المشكل الانساني أكثر بساطة مما هو في الحقيقة ولكنت سعيدا بذلك، وبالأسف فإن الأمر ليس على هذا النحو. عند كل الشعوب القديمة نرى الصناعات تصل إلى درجة من الكمال عجيبة بينما الصناعات يبقون متمسكين بخرافات مضحكة. يمكن أن يستنتج من هذا أن الشيء الذي يتغير تحت أيدينا لا يعلمنا شيئا. لكن أدعو انتباهكم إلى دليل آخر عالمي، كان أول علم ظهر للوجود في كل البقاع، ومنه خرجت أول فكرة عن القوانين الطبيعية. علم التنجيم، وأن الأشياء المتعلقة بهذا العلم ليست في متناول أيدينا، فلا

نستطيع تغييرها، وهكذا حفظ علم النفس من الاطلاع الفاضح الذي يبذل الشيء بدل أن يعتبره في صبر وأناة. وحتى الآن، فالتجربة التي تقدرونها تقديرا كبيرا لا تفيد إلا الرجل المتحفظ الذي كونه علم التنجيم، أعني الرجل الذي يريد أن يتعلم، في أن يمد يده بسرعة فما نقول عن هذه النظرة السيكولوجية التي تبدل الموضوع الانساني الذي تبثته؟ وأكثر من هذا أنني لا أثق بهذه التجارب التي تززع في الحين موضوع بحثها الرقيق. إنما يجب أن يلاحظ الانسان بمؤخر العين وبنظرات متدسّسة، وإنكم لهازلون عندما تلاحظون طفولة اليوم وقد تعلمت بألفاظ اللغة في شهور قليلة حكمة القرون، بينما طفولة النوع البشري تظهر في كل البقاع من آثار المعابد والآلهة). ثم سكت ومسح نظارتيه وقال: (الآن بقي لي أن أقول شيئا، لا بصفتي عالم اجتماع، ولكن بصفتي معلما، فقد تعلمت المهنة. تزعمون أنه لا بد من معرفة الطفل إذا أردنا تعلميه، ليس هذا حقا. أنا أقول بأنه يجب أن نعلم الطفل لكي نعرفه، لأن طبيعته الحق هي هذه الطبيعة التي تنميها دراسته اللغات والمؤلفين والعلوم. سأعرف إذا كان لتلميذي موهبة موسيقية عندما أعلمه كيف يغني).

الآن

الآن: (1868 - 1951): فيلسوف فرنسي، صاحب أفكار أصيلة في العلوم الأخلاقية والاجتماعية والسياسية والتربوية. كتابه (مقالات في التربية) مشهور. من آرائه في التربية أن الطفل ينبغي أن يؤخذ بالجد في كل أعماله المدرسية، ألا تقترح عليه التمارين السهلة أو التعليم المشوق. وآلان لا يثق كثيرا بعلم النفس الجديد، إنما يفضل أن يدرس الطفل أثناء العمل.

ملاحظات

لكاتبنا أسلوب أصيل خاص به، يتسم في بعض الأحيان بمبالغات مقصودة وتشبيهات محسوسة تبرز فكرته وتزيدها حدة. يتناول في نصنا هذا موضوع التجارب النفسية، ويناقش صلاحيتها كمورد لاستقاء المعلومات المتأنية عن نفس الطفل وطبعه. وينظر إلى الأمر من زاوية فلسفية كعادته فيعرض رأي عالم النفس ويسرد نصائحه القائلة بأن واجب المربي أن يجري على الطفل تجارب متعددة ومختلفة إذا أراد المربي أن يعرف الطفل، يقابل هذا الرأي برأي عالم الاجتماع الذي يؤكد أن العلوم نشأت عن الملاحظة الثابتة، لا على تجربة الأشياء وتقليبها وتغييرها. وأن معرفة الطفل لا تأتي إلا عن طريق الملاحظة المتأنية. وإن التجارب النفسية لا تفيد إلا الرجل الذي علمته الملاحظة الطويلة كيف يرى الأشياء في جوهرها الثابت. ولئن كان الكاتب في مقالته لم يعبر عن فكرة حاسمة في الموضوع، فإن من الواضح أن عالم الاجتماع إنما تكلم باسمه، وإن رأى الفيلسوف الكبير أن لا بد من تعليم الطفل إذا أردنا أن نعرفه لا العكس.

تمرين

كيف فهمت ما قاله الكاتب عن علم التنجيم؟

أُتتفاني الملاحظة المتأنية مع التجربة العلمية؟

الكلام والتفكير عند الطفل

يظهر أن من المسموح به قبول الفكرة القائلة بأن الأطفال، إلى سن معينة، يفكرون تفكيراً أكثر أنانية من تفكير الكبير، وأنهم يتبادلون، فيما بينهم. الأفكار أقل مما نفعّل. يبدو. بكل تأكيد أنهم يتحدثون كثيراً عما يفعلونه عندما يكونون جماعة، لكن كثيراً من هذا الحديث إنما يخاطب به كل منهم نفسه. أما نحن فبالعكس، نكتم أعمالنا طويلاً لكن حديثنا اجتماعي دائماً.

هذه التأكيدات يمكن أن تبدو متناقضة إذا لاحظنا الأطفال بين الرابعة والسابعة أثناء عملهم في مدارس الحضانة، استغربنا حقاً هذا السكوت الذي لم يفرضه الراشدون ولم يقترحوه. وينتظر المرء، لا أن يرى جماعات يعقدها الأطفال للعمل المشترك، لأن استيقاظ الحياة الاجتماعية عند الطفل يجيء متأخراً، لكن لسمع ضوضاء الأطفال وهم يتحدثون جميعاً في نفس الوقت. ليس هذا ما يحدث. لكن الطفل على أي حال بين الرابعة والسابعة إذا تهيأت له ظروف العمل العفوي، كما هو الشأن في ألعاب دور الحضانة، ينطلق الطفل متكلماً أكثر مما يفعل الراشد أثناء العمل، ويظهر لأول وهلة، أنه لا يفتأ يشارك الآخرين أفكارهم فكيف نوفق بين هذا وبين ما يؤكده من أن فكرة الطفل أكثر أنانية من فكرتنا؟

ينبغي ألا نخلط بين أن تكون الفكرة سرية وبين أن تكون أنانية. إن تفكير الطفل لا يمكن حقاً أن يبقى سرا. وفيما عدا الفكرة التي تتكون بواسطة صور ورموز شخصية والتي لا يمكن تبليغها للآخرين مباشرة، فإن الطفل لا يستطيع أن يحتفظ لنفسه بأفكاره قبل سن لما تحدّد بعد، لكنها تقع في غالب الظن، حوالي السنة السابعة. الطفل يقول كل شيء ولا يستطيع أن يكتّم ويسكت. أ فمعنى هذا أن فكرته تصبح اجتماعية أكثر من فكرتنا؟ هذا هو السؤال. يجب أن نعرف من يخاطب الطفل. يمكن

أن يخاطب الآخرين، ونظن بالعكس، ووفقا لتجاربنا السابقة، أنه يخاطب قبل كل شيء نفسه، وأن مهمة الكلام، قبل أن تصبح اجتماعية، تكون في مصاحبة النشاط الشخصي وتقويته. لنحاول تمييز الفرق بين فكرة الراشد الاجتماعي والتي تبقى مكتومة وبين فكرة الطفل الأنانية، لكن العاجزة عن الكتمان. الراشد في الحقيقة، وحتى أثناء عمله الشخصي السري. وحتى عندما يكون منهمكا في بحث لا يفهمه كثير ممن حوله، يفكر تفكيرا اجتماعيا، ويستحضر طول الوقت صورة مساعديه أو منتقديه سواء كانت هذه الصورة حقيقية أو خيالية، ويستحضر على أي حال صورة أصحاب المهنة الذين سيعلم عليهم نتائج بحثه عاجلا أو آجلا. هذه الصورة تتبعه حتى أثناء البحث وتتسبب له في مناقشة عقلية مستمرة. وحينئذ فالباحث نفسه صار اجتماعيا في كل مراحل تقريباً. والاختراع بمعزل عن هذا التأثير، لكن الحاجة إلى المضبط والضبط والتفسير تنشئ كلاما داخليا يتوجه طول الوقت للمتقدين الذين يتخيلهم الذهن ويستقرون في الخيال في صورة أشخاص من لحم ودم. وحينئذ فعندما يكون الراشد بمحضر أشباهه يكون كل ما يعلنه عليهم قد هيء تهيئا اجتماعيا، وبالتالي كيف في خطوطه الرئيسية بحيث يناسب المخاطب. أي بحيث يكون مفهوما، والواقع أن الراشد كلما تقدم في البحث الشخصي ازدادت قدرته على النظر من الزاوية التي ينظر منها الآخرون وازدادت قدرته على تفهيمهم أفكاره.

أما الطفل، فإذا وضعناه في نفس الظروف التي تحدثنا عنها، بدا أنه يتكلم أكثر جدا مما يتكلم الراشد، وكل ما يفعله تقريبا تصحبه كلمات مثل (أنا أرسم قبعة) و (أنا أعمل خيرا منك الخ ...)

فيظهر أن فكرة الصبي أكثر اجتماعية وأقل قدرة على بحث منفرد طويل، ليس هذا إلا ظاهر الأمر. الحقيقة أن الطفل أقل قدرة على الكتمان لأنه لا يعرف السرية الشخصية. لكنه، وهو يتحدث طول الوقت إلى جيرانه، قلما يعتبر الأمور على غرار ما يفعلون، إنه يتحدث إليهم أكثر الوقت، كما لو كان منفردا، وكما لو يفكر بصوت عال لنفسه. إنه يتحدث إلى نفسه

بكلام لا يعتني بتبيين الفروق ووجهات النظر، لكنه على الأخص، يؤكد دائما حتى عند المناقشة، عوض أن يدلي بحججه ... وليس أصعب من فهم الدفاتر التي ملأناها بكلمات ليف وي (اسما طفلين أجري عليهما العالم تجاربه)، ولو لا الشروح التي قيدناها إلى جانب حديثهما لما فهمنا منه شيئا. يعبران بالتورية والضمائر وأسماء الإشارة، هذه الكلمات التي تعبر عن كل ما يرغبان فيه دون اهتمام بوضوح وجعل الكلام مفهوما. وبإيجاز فإن الطفل يكاد لا يفكر أبدا هل يفهم كلامه أو لا. وهذا طبيعي بالنسبة إليه لأنه لا يفكر للآخرين عندما يتكلم. إنما (يتكلم مع نفسه كلاما جماعيا) ولا يصبح كلامه شبيها بكلام الراشدين إلا عندما يكون في فهم الآخرين له فائدة مباشرة كأن يعطي الأوامر أو يلقي الأسئلة الخ ... إذا بسطنا الأمور يمكن أن نقول إذن بأن الراشد يفكر تفكيراً اجتماعياً حتى عندما يكون وحيداً، وأن الطفل دون السابعة يفكر ويتكلم بصفة أنانية حتى عندما يكون وسط الجماعة.

ماهي أسباب كل هذا؟ هي أسباب مزدوجة على ما أظن. مردها من جهة إلى أنه لا توجد حياة اجتماعية مستمرة بين الأطفال الذين لما يبلغوا السابعة أو الثامنة، ومن جهة أخرى إلى أن الكلام الاجتماعي الحق عند الأطفال، أعني الكلام الذي يستعمله أثناء نشاطه الأساسي، أعني اللعب، إنما يكون نصيب الإشارات والحركات فيه مثل نصيب الكلمات.

بياجي

بياجي: (1897) عالم نفسي سويري له دراسات ومؤلفات عدة في موضوع نمو الطفل وذكائه وحياته الاجتماعية وبالأخص في موضوع الكلام عند الطفل.

ملاحظات

هذا نص قد يظهر أننا لا نستفيد منه فائدة تطبيقية كثيرة. لكننا عندما نتأمل أننا عندما نعلم الطفل نحتاج إلى الاستماع لكلامه مجيباً عن الأسئلة أو واضعاً هو نفسه هذه الأسئلة. ونجد أنفسنا مضطرين إلى ملاحظته عندما يتكلم لكي نعرف ما مقدار فهمه لواقعه المدرسي أو الاجتماعي، مضطرين آخر الأمر إلى الاعتماد على الكلام عندما نريه كيف يفكر تفكيراً اجتماعياً سويًا. فما بد من أن نتبع كلام الطفل ونتطلع إلى ما ينم عنه من نضج في التفكير الاجتماعي. وأن نتأمل تجربة كاتبنا الكبير لتلقي ضوءاً على ما يجري في فكر الطفل دون السابعة فيستعين بالكلام لكي يبني هذه الأفكار ويثبتها ونفهم أيضاً الصورة التي يعرضها علينا العالم النفساني لما يقع في أذهاننا عندما نجري بحثاً.

تمرين

ما تفهم من قول صاحبنا أن الطفل يفكر ويتكلم لنفسه؟ وهل لديك أمثلة واقعية تؤيد بها أو تنفي بها ما يؤكده؟

انتباه الطفل ونموه السيكولوجي

الظاهرة التي ننتظرها عندما نعتبر الطفل في محيط نموه الباطني هو أن نراه بعبته يثبت انتباهه في شيء من الأشياء، ويستعمل هذا الشيء حسب الغاية التي صنع من أجلها. ويردد هذا التمرين بلا نهاية. وقد يكرر الطفل تمرينه 20 مرة أو 40 مرة أو 200 مرة. لكن اثبات الانتباه هو الظاهرة المنتظرة، وهو بدء الأعمال التي تتصل بالنمو الباطني.

والذي يحدو بالطفل إلى إظهار هذا النشاط هو، بالطبع، اندفاع باطني بدائي، نوع من الشعور الغير المحدد بالجوع الباطني. ثم إن إرضاء هذا الجوع الاندفاعي يبعث ضمير الطفل على تناول شيء معين وتمارين وممارسة تمارين أساسية، لكنها معقدة ومكررة من شأنها أن تعطي للعقل فرصة لينشط أثناء المقارنة، والحكم، والعزم، وإصلاح الأغلط. عندما يكون الطفل الصغير مقبلاً على تركيب بعض الأدوات الصلبة كأن يرطب ويفكك الأسطوانة العشرة ثلاثين أو أربعين مرة بالتتالي، وعندما يصحح غلطه إن غلط، مستأنفا عمله باهتمام متزايد، إنما يمارس تمريناً معقداً لنشاطه السيكولوجي، هذا النشاط الذي ينتج عنه نمو باطني.

ولعل إحساسه بهذا النمو الباطني هو الذي يجب إليه التمرين ويفسر مثابته الطويلة، وكما أنه لا يكفي الضمان أن يرى الماء ويدوق منه، لكن لا بد أن يروي ظمأه، أعني أن يأخذ منه القدر الذي يحتاج إليه جسمه، فكذلك لإرضاء هذا الضرب من الجوع والعطش السيكولوجيين، لا يكفي أن ينظر المرء الأشياء نظرة عاجلة، بل يلزم أن يمتلكها ويستعملها بالقدر الذي تستوجه حاجات حياته الباطنية.

وثبت أن هذه قاعدة كل بناء سيكولوجي، فكأنه سر التربية الوحيد. إن الشيء المحسوس أساساً يبدأ منه العقل تمارينه، وهذه التمارين في حد ذاتها، وفي بدء الأمر غاية كل نشاط. فليست تركيبات الأشياء الصلبة تهم

الطفل لأنها تمكنه من إدراك الأحجام. كما أن تركيب الأجسام المسطحة ليست غايته في نظره تعلم الأشكال. إنما يعنيه أن يبذل نشاطه. أما النتيجة التي يحصل عليها الطفل عندما يجمع معارف واضحة باقية في مذكرته بسبب ثبات وشمول انتباهه فهي نتيجة حتمية. ثم إن الإدراك المحسوس فيها يتعلق بالأحجام والأشكال والألوان هي بالضبط التي تمكن الطفل من تمييز تمارينه الباطنية مماثلة في حقل لا ينفك يتسع ويسمو.

وحتى الآن، كان علماء النفس متفقين على أن عدم ثبات انتباه الطفل من خصائص السنة الثالثة أو الرابعة. وأن الطفل الصغير ينجذب إلى كل الأشياء، وأن انتباهه يمضي من موضوع إلى موضوع دون أن يستطيع أبدا الوقوف عند أحد المواضيع، وإنه هو بصفة عامة لا يعوق تربية الصغار إلا عدم ثبات انتباههم. ولاحظ وليم جيمس (حركة الانتباه البالغة التي نتلقاها جميعا عند الأطفال، والتي تجعل دروسهم الأولى صعبة. إن صفة الانتباه السلبية الانعكاسية التي ترينا كأن الطفل لا يملك نفسه بل تملكه الأشياء التي تجذبه، هي أول الصعوبات التي ينبغي أن يتغلب عليها الذي يعلم. إن القدرة الدائمة على إرجاع الانتباه التائه الذي يميل إلى التشتت هي الجذر الأول للحكم والطبع والإرادة. وإن التربية التي تنجح في إنشاء هذه القدرة تكون التربية بكل معنى الكلمة).

وإذن فالإنسان المقتصر على عمله الشخصي لم يستطع أبدا أن يقف أو يثبت هذا الانتباه الفضولي الذي ينتقل من موضوع إلى موضوع.

والواقع أن انتباه الطفل الصغير، في تجربتنا، لم يكن يجسه المعلم بكيفية صناعية، إنما كان يجسه شيء محسوس، كأن هناك شيئا يطابق اندفاع الطفل الباطني. هذا الاندفاع الذي يلفت فقط إلى الأشياء الضرورية لنموه. وكذلك، فالحركات المنسقة المعقدة التي يقوم بها الرضيع عندما يرضع محدودة بالحاجة اللاشعورية للغذاء، وليست من المكتسبات الشعورية المصورة لغاية معينة.

المكتسبات الشعورية المرصودة لغرض، لا يمكن أن تكون أساسا لحركات فم الرضيع، كما لا يمكن أن تكون أساسا لحركة عقل الطفل.

فيجب، إذن، أن يكون المنشط الخارجي الذي نستعمله في البداية بمثابة
ثدي للعقل ولبن. إذ ذاك فقط تولد هذه الظاهرة العجيبة. هذا التوجه الصغير
المركز في انتباه عميق.

هاك طفلا ذا ثلاث سنوات يستطيع أن يكرر نفس التمرين خمسين مرة،
إزاءه يتحرك كثير من الناس، هذا يلعب البيانو، وهؤلاء يغنون جماعة، لكن
أي شيء لا يلهيه عن انتباهه المركز تماما كما يفعل الرضيع الذي يتعلق بالثدي
دون أن تزعجه الأحداث الخارجية، ولا يفصله عنه إلا الرأي.

الطبيعة وحدها تنجز مثل هذه المعجزات.

وإذا كان للطبيعة أساس في الظواهر السيكولوجية فيجب، لمن أراد
فهم الطبيعة، ومساندتها، أن يدرس الطبيعة في فتراتها البسيطة الأولية التي
تستطيع وحدها أن تبرز الحقيقة. وستكون هذه الفترات بمثابة المرشد أثناء
تفسير الظواهر المتتالية الأكثر تعقيدا.

الدكتورة منتسوري

ملاحظات

تتناول المربية في هذه الصفحة موضوعا لا تزال منصرفه إليه همم المربين.
وهو كيف ولم، ينتبه الطفل. ومن الواضح ما لهذين السؤالين من أهمية في نظر
المعلم، الذي يبحث دائما عن الطريقة التي يحصل بها على أكبر حظ ممكن من
اهتمام الطفل، حتى يحدث في أذهانهم الأثر الذي يريده. وترى الدكتورة أن
انتباه الطفل ناشئ عن اندفاع باطني غايته إرضاء جوع ذهني. فإذا وجد
الطفل في الأشياء التي ينصرف إليها ما يرضي جوعته، ثبت انتباهه واستمر.
وهذا الاستمرار الذي نلاحظه عند الطفل الذي يكرر نفس التجربة مرات
عديدة دون أن يمل، هو ما يبحث عنه المعلم دون أن يجده إلا نادرا.

والناحية التطبيقية التي تعيننا في كل هذا، هي الطريقة التي نتمكن بها من تسخير الاندفاع الباطني لأغراضنا التعليمية. علمتنا المربية أن الطفل لا يهيمه ما وراء التجربة من اكتساب المعرفة، وإنما تهيمه التجربة نفسها كما تعطيه إياه من رضى أننا ممارسته إياها. فكل محاولة نقوم بها إذن لنشوق الطفل إلى ربح معرفة مستقبلية يكون عديم الفائدة، فينبغي أن نبحث عن الطريقة حيث أشارت الكاتبة في فقراتنا الأخيرة عندما أوصت باقتفاء أثر الطبيعة، والبحث عن الفترات الأولية البسيطة في حياة الطفل. وتعني الدكتوراة منتسوري أن ندرس طبيعة الطفل في مراحل نموه، وننظر ما هي المواضيع التي يهتم بها، وفي كل فترة. وننظر ما حاجته السيكولوجية في كل فترة، حتى نسخر ميوله هذه، وننصب ضمن النشاطات التي نقترحها عليه، مادة المعرفة التي نريدها له.

تمرين

كيف فهمت تشبيه الطفل حين ينتبه، بانصراف الرضيع إلى ثديه؟

المعلم ودراسة التلميذ

إنهم لا ينفكون يصخبون في آذاننا يسكبون كأنها في قمع. ثم لا يسألوننا بعد ذلك ما أخبرونا به. وأريد أن يصلح المربي هذه العادة وأن يبدأ عمله بتجربة قابليات الطفل حتى يكتشفها. ليفتح ذوقه للأشياء وليعلمه كيف يختارها ويميز بينها من تلقاء نفسه. ليريه الطريق مرة وليتركه يبحث عنها مرة أخرى. لست أريد أن يخترع المعلم ويتكلم وحده، بل أريد أن يترك تلميذه يتكلم أيضا. وقد كان سقراط وأرسلاووس يدعوان تلامذتهما للحديث ثم يتكلمون بعد ذلك (أن سلطة الذين يعلمون، كثيرا ما تشبط مهمة المعلمين). كما قال شيشيرون. من الحكمة أن يطلق المعلم تلميذه يجري أمامه ليرى مقدار سرعته ويتخذ الحيلة ليسايره حسب طاقته. وإنه متى لم يراع المعلم قدرة الطالب أضاع كل جهوده. وإن من أصعب الأمور في نظري أن يجد الأستاذ الطريق الوسط المناسبة لعقول الصغار لكي يرشدهم وقد جربت أن خطاي أكثر تمكنا إذا مشيت صاعدا الجبل لا العكس.

مونتنى

ملاحظات

نقرأ في النص الذي بين أيدينا وصفا شيقا للمعلم الذي يشبه تدفق كلامه صوت سائل يسكب في الإناء. وإذا اعتبرنا العصر الذي كتب فيه، وجدنا أن كلام مونتنى يحمل فكرة ثورية في وسط المعلمين الذين كانوا يومنون بتقرير الأستاذ وحفظ التلميذ لما يسمعه.

وفي كلام الكاتب شرح للطريقة العملية التي ينبغي أن يسلكها المعلم

في إلقاء دروسه، فيريد أن يدرس تلميذه ليختار له ما يناسبه، ويريد أن يترك التلميذ يتكلم ليعبر عن أفكاره. وكل ذلك لأن يستطيع المعلم معرفة تلميذه فيراعي قدرته فيما شيها.

تمرين

ماذا يستفيد المعلم من دراسة تلميذه؟

ما رأيك في ترك التلميذ يتكلم؟ أظن أنك تستفيد شيئاً من استماعك للتلاميذ يتكلمون؟

ما فهمت من قول الكاتب: (وقد جربت أن خطاي أكثر تمكنا إذا مشيت صاعداً الجبل لا العكس)؟

(الهبة) لا تكفي المربي

(يولد المربي مربيا. الاستعداد التربوي هبة لا يمكن أن يحرز عليها المرء بدراسة خاصة).

فكرة أن الاستعداد التربوي هبة تولد مع الإنسان أو نوع من الغريزة في الانسان ليست فكرة غريبة في حد ذاتها. أليست الطبيعة، وقد عودت الإنسان على نسل الأطفال، قادرة على تزويده بالاستعداد لتربيتهم؟ واه! الأفكار المنطقية ليست دائما أفكارا مصيبة. وفي حالتنا الراهنة يجب أن نعترف أن هذه الغريزة المربية انقرضت من النوع البشري، كما انقرضت استعدادات أخرى لا زالت الحيوانات تتمتع بها كلما رقينا في سلم الأحياء رأينا الغرائز المضبوطة تذهب ليحل الذكاء محلها، فهو لها بمثابة الخلق، العنكبوت تنسج نسيجها والنحل يبني خلاياه بثقة جعلت الناس يشبهون أعمالها بأعمال الآلات، وبالنسبة إلينا فإن بناء منزل مشكلة عويصة، فقد لزم أن تمضي قرون اكتشفت الانسانية أثناءها شيئا فشيئا فن البناء، وكيفت هذا الفن بتقدم حضاراتها وحاجياتها. إن الاندفاعات الناشئة عن حب الانسان لأطفاله، مضافات إلى إشارات عقله، غير كافية ليحل الإنسان المشاكل المتعددة المتجددة كل يوم، التي تطرحها تربية الأطفال أمام ضميره. ولهذا يجب أن يرجع إلى الذكاء ليكتشف وسائل العمل التي لا تعطيه إياه غريزته.

وهذا أصل علم التربية وهو أصل كل العلوم، ملء الفراغ الناتج عن عجز الغريزة. كما أننا شيدنا علم الطب لأن غريزتنا لم تقبل شيئا عن طريقة علاج الأمراض كذلك يجب أن تنشئ علم الطفولة، لأن غريزتنا لم تقبل شيئا عن كيفية معالجة نمو الطفل بشكل مناسب.

ولست أنكر وهذا واضح جدا، أن بين الناس خلافا كثيرا فيما يرجع إلى الاستعداد التربوي لأنه إلى جانب المعارف الإيجابية الضرورية لتأدية هذه الرسالة توجد صفات أخرى عاطفية كنفاز الرأي والعطف على الأطفال والليوننة،

والسلطة والصبر، والمجاملة، ولطف المعاملة إلى آخره... وكلها صفات كثيرا ما تكون متأصلة فلا يمكن اكتسابها. لكن هل نتيجة هذا أن من هذه الاستعدادات الطيبة، العبقرية في بعض الأحيان، تكفي عن الخبرة في علم البيداغوجية؟ إن (الهبة)، والدراية، وحتى العبقرية، لا تجعل المعرفة أمرا زائدا بوجه من الوجوه. بالعكس، هذه المعرفة تمكن الفنان استعمال الملكات المتأصلة استعمالا حسنا. لا يمنع الشخص ذو الاستعداد الموسيقي، فيما أعلم، من أخذ دروس في البيانو أو في الكمان بدعوى أنه ولد فنانا. لكن كفى من هذه المناقشات أن في صرف الانسان وقته لتفسير الواضحات بعض الخزي. لتقف وجها لوجه أمام حقائق التربية التطبيقية.

نلاحظ أن ما أضافته (الهبة) إلى علم التربية قليل جدا، ليست (الهبة)، مثلا، هي التي اكتشفت العلاقة التي تكون بين عدم انتباه الطفل وبين وجود مرض في حلقه. ليست (الهبة) هي التي جعلتنا نتخيل محاكم للأطفال ومدارس في الهواء الطلق. ليست (الهبة) هي التي ستسمح لنا بتقدير تأخر الطفل العقلي تقديرا جيدا. ليست (الهبة) هي التي طلعت علينا بخلافات الأطفال العقلية وقوانين الأعياء وآلية عمل الذاكرة وتفاوت القدرة على العمل... وأحسن دليل على هذا أن كلما سردته الحقائق لم يكتشف إلا منذ عهد قريب. أفمعنى ذلك أنه لم تكن (هبة) قبل فجر القرن العشرين؟ لا وإنما كانت هذه المخترعات غير ممكنة من قبل لأنها متوقفة على تقدم علم الطفولة وعلم النفس.

وستذكرون لي روسو. ألم تكن لديه (هبة) رائعة ومنتجة؟ لاشك في ذلك. لكن هذا لا يرجح رأي الذين يزعمون أن هذه الصفة هي أصل كل شيء. أولا. لا يولد أشباه روسو في كل يوم. ثم ينبغي أن ننظر من قريب ماذا كان الموضوع الذي انصرفت إليه عبقرية جان جاك. عرف بحدسه أنه لا ينبغي، كما كانت العادة، الاعتماد على نوع من الاستعداد المناضل في تربية الأطفال. بالعكس يعلن منذ مقدمة (اميل) أن (الناس لا يعرفون الطفولة). وقال (ابدأوا بدراسة تلامذتكم فإنكم، بكل تأكيد لا تعرفونهم).

لكن لنكن ذوي قلوب كريمة. لنعترف لأصحاب الهبة أنها تقدر على

مواجهة كل الصعوبات، وتستطيع بنوع من العلم الخفي، أن تحل أعوص المشاكل بضربة من عصاها السحرية. ولن يكفينا هذا الاعتراف لأنه يجب أن نبحث هل (يولد) العدد الكافي من المرين؟ وهل هناك وسيلة لاكتشاف هذا الاستعداد؟ كيف تقدر الحكومة، مثلا، وجود الهبة عند المرشحين لمهنة التعليم؟ وهل تحاول الحكومة ذلك؟ لم أسمع بها قط. بالعكس تضطر الحكومة عادة لقبول مرشحين ليس لديهم أي ميل للتعليم. وقد وجد أستاذ في مدرسة المعلمين ببلجيكا، في بحث له عن استعدادات طلبته، أن أي واحد منهم، وقد كانوا خمسا وثلاثين، لم يدخل المدرسة لميل خاص. كما أن أحد المقررين في مجلس عام للجمعية البيداغوجية السويسرية أعلن أثناء مناقشة تهيء أطر التعليم الابتدائي قائلا: (لست أريد أن أنفي أن لدى بعض الناس هبة في التعليم، كما لا أنفي أن التدريب يحسن قدرة المعلمين الموهوبين. لكن يجب أن نعتد على هذين فقط؟ سنفلس إذن لأنه لا يوجد من بين كل مائة مرشح إلا شخص أو شخصان لهما هبة).

لا أحد من بين خمس وثلاثين. واحد أو اثنان في كل مائة. هذا ما يقوله أولئك الذين يملكون من العلم ما يخولهم حق التكلم في هذا الموضوع.

كلايريد

الدكتور كلايريد: (1873) أحد أقطاب علم النفس التجريبي في العصر الحاضر، أسس معهد روسو في بلاده بسويسرا. ألف كتبا كثيرة ضمنها نتائج دراساته حول نفسية الطفل. اشتهر بتربية مراحل النمو عند الطفل.

ملاحظات

نجد معلمين يتصرفون مع تلامذتهم ببسر وبراعة وفي جو من الفهم المتبادل والحماس العفوي، فنعجب ونقول هذا المعلم موهوب. لكن براعة المعلم الذي نعجب به، وحكمنا بأنه موهوب ينبغي ألا يكونا عذرا يدعونا للتخلف والعجز. فإذا كان حقا أن من بين الناس من لهم (هبة) تربوية، فإن هناك حقيقة أخرى واضحة وهي أن لاشيء يقوم مقام الدراسة والتعلم. ولا ينبغي أن يعتبر المرشح لمهنة التعليم أنه لن ينجح في عمله لأنه ليس ذا هبة. يبين كاتبنا كيف ذهبت الغرائز من النوع البشري وكيف حلت محلها القوة العقلية ليس يعتبر ولاشك أن الهبة من الغرائز الوضيعة لكنه يؤكد أن هذه الهبة نادرة، وأنها على أي حال لا يمكن أن تقدر تقديرا مضبوطا في الأشخاص الذين يملكونها.

في هذا النص عبارة ربما يترك مفهومها في نفس المعلم المبتدئ مرارة اليأس. ذلك عندما يكتب أن الصفات العاطفية التي عددها غالبا ما تكون متأصلة لا تكتسب. وأظن أن من حقنا أن نوسع الركن الضيق الذي تركه العالم الكبير، ونعتقد أن في الإمكان اكتساب بعض هذه الصفات بالمران والدربة، إن لم يكن ممكنا اكتسابها جميعا. ثم ما أدرانا أن في كل نفس بذرة من الخير خفية لن تلبث أن تبرز وتنمو إذا عرفنا كيف نتعهدا.

تمرين

الصفة الأولى في المعلم الموهوب هي حب الأطفال. هل تستطيع أن تعد صفات أخرى مميزة لصاحب (الهبة) مما لاحظته بنفسك إن كنت لقيت أحد أفراد هذا النوع النادر؟

مسؤولية المعلم

وقد قلت إن المنهاج المكتوب والبرنامج المرسوم ليسا هما الغاية التي نقصد إليها أو نكتفي بها. وإنما الغاية هي تكوين الصبي الصالح للنمو، القادر على أن يكون شابا نافعا لنفسه وأمته.

وليس سبيل ذلك أن يكون المنهاج جيدا، والبرنامج متقنا فحسب، وإنما سبيل ذلك أن ينفذ المنهاج الجيد والبرنامج المتقن تنفيذا صالحا منتجا.

والسبيل الوحيد إلى ذلك هو المعلم الصالح لفهم المنهاج والبرامج وتنفيذهما على أحسن وجه وأكمله. فإذا أرادت الدولة أن تعنى بالتعليم الأولي فلا بد لها من العناية بالمعلم الأولي. وكل تعليم مهما يكن فرعه وطبقته لا يستقيم أمره إلا إذا نهض به المعلم الكفاء. ولكن الكفاية في المعلم الأولي لها خطر آخر ليس لكفاية غيره من المعلمين. فالمعلم الأولي أمين على أبناء الشعب، وهو مسؤول عن هذه الأمانة أمام الشعب من جهة، وأمام الدولة من جهة أخرى.

مسؤول أمام الشعب لأن الآباء والأمهات إذا أرسلوا أبناءهم إلى المدارس انتظروا أن يخرجوا منها وقد نمت أجسامهم وعقولهم، وصفت قلوبهم، واستقامت أخلاقهم، وأصبحوا خيرا منهم حين دخلوا هذه المدارس. فإذا رد إليهم أبناءهم على غير هذه الحال، إذا رد إليهم أبناءهم مرضى وقد كانوا ينتظرون لهم الصحة والنمو، إذا رد إليهم أبناءهم جهالا وقد كانوا ينتظرون لهم المعرفة والفهم، إذا رد إليهم أبناءهم معوجة أخلاقهم سيئة سيرتهم وقد كانوا ينتظرون لهم استقامة الخلق وحسن السيرة، كان من حقهم أن يسألوا المعلم عن هذا كله، لأنه تلقى أبناءهم صالحين للتطور والرقى فأفسد حين كان ينتظر منه الإصلاح. وهو مسؤول عن هذه الأمانة أمام الدولة لأنها حين دفعت إليه أبناء الشعب قد كلفته أن يهيئهم ليكونوا أعضاء صالحين مصلحين في البيئة التي يعيشون فيها، قادرين على احتمال الأمانة الوطنية

التي يتلقونها من التعليم الأولي والتي تعدهم لحماية الوطن وإقرار الأمن والعدل فيه، وتمكينه من الرقي والطموح إلى حال خير من الحال التي هو فيها.

فإذا رد المعلم الأولي إلى الدولة صبية عاجزين، قد فترت همهم، وضعفت قلوبهم، وقصرت عقولهم عن أيسر ما ينبغي لها من حسن الفهم والحكم والتقدير، كانت الدولة خليقة أن تحاسب هذا المعلم، لأنه تلقى منها مادة صالحة فأفسدها، ولم يهيئها للمهمة التي يجب أن تهيأ لها.

طه حسين في كتابه: (مستقبل الثقافة في مصر)

ملاحظات

في هذا النص أفكار ينبغي أن يتدبرها كل مقبل على مهنة التعليم، إذ لا بد أن يفهم المعلم أن وظيفته ليست محصورة في نطاق المدرسة. وأن مسؤوليته تنتهي عند تلقين قسط من المعرفة مفروض عليه تعليمه. هنالك الأمة التي تنتظر أن ينتج لها المعلم جيلا قويا، وهنالك الآباء والأمهات ينتظرون أن يعتني المعلم بأبنائهم في الميادين الصحية والتربوية والتعليمية. وهنالك الدوافع الاقتصادية التي تحتم على المعلم أن يكون عمله مجديا منتجا.

تمرين

هل لديك فكرة أو برنامج للطريقة التي يستطيع المعلم بها أن يصبح عاملا بناء في النهضة الاجتماعية لبلاده؟

مدارس المعلمين

لابد من أن تكون مدارس المعلمين صالحة كأحسن ما يكون الصلاح، في حياتها المادية وفي حياتها المعنوية، بحيث لا يعيش الطلاب فيها عيشة ابتذال وهوان، ولا يشعرون فيها بأنهم عيال على الدولة، وبأنهم طبقة منحطة متواضعة من طبقات الشعب. فإنك تطلب إلى المعلم الأولي أن يبت في نفس الطفل العزة والكرامة وحب الحرية والاستقلال. لأن الرجل الذليل المهين لا يستطيع أن ينتج إلا ذلاً وهواناً، ولأن الرجل الذي نشأ على الخنوع والاستعباد لا يمكن أن ينتج حرية واستقلالاً.

إن الشعب الذي يريد أن ينشئ جيلاً صالحاً خليق قبل كل شيء أن يفكر في المعلمين الذين ينشؤون له هذا الجيل.

وليس يكفي أن تكون حياة المدرسة صالحة من الناحية المادية والمعنوية بل يجب أن يكون التعليم فيها صالحاً أيضاً، فكما أن الذلة لا تنتج عزة، فكذلك الجهل لا ينتج علماً.

وما ينبغي أن تكلف المعلم الأولي تعليم الصبيان، وهو يجهل هذا التاريخ أو لا يعرفه إلا مشوهاً منقوصاً. وما ينبغي أن تكلفه تعليم الصبية جغرافية وطنهم وهو يجهل هذه الجغرافيا، ولا عرف حدود الوطن والأقطار.

وقل مثل ذلك في اللغة. وقل مثل ذلك في النظام. وقل مثل ذلك في الدين إن أردت أن يكون الدين جزءاً من التعليم الأولي.

طه حسين في كتابه: (مستقبل الثقافة في مصر)

تمرين

يتحدث الدكتور طه حسين عن تكوين المعلمين. فيتعرض أولاً لتربية الشخصية في مدارس المعلمين من خلال النظام الذي يخضع له الطلبة فيها. فكيف يمكن أن يكون في مدرسة المعلمين نظام يعطي الطالب حرّيته ويوفر له كرامته؟

أعندك فكرة تزيدها على ما كتبه الأديب من شأنها أن تساهم في تربية الطالب في مدرسة المعلمين. تربية شخصيته، وتربية عقله؟

مبالغات

إن المرابي الحق الذي أريد أن أصوره ليس رجل مهنة ولا موظفاً، لكنه حامل رسالة. هو في الغالب صغير السن، وفي بعض الأحيان تكون عارضاه قد أبيضاً في العمل المتحمس. عيناه يشع منهما بريق ليس بريق الكبرياء والتزمت، ليس بريق التعصب الأعمى، بلا شك، لنقل إنه بريق اليقين. وبمجرد ما يكون في حضرة المَلِكين، يظهر احتياجه الكثير للكلام، فيتكلم. وعندما يشرع في الكلام، لا يستطيع أحد أن يعرف متى سينتهي منه. في الحين يعبر عن الفكرة القائلة بأن الأنظمة التربوية المطبقة في العصر الحاضر لا تساوي شيئاً البتة، وأن هذه الأنظمة لا تستطيع أن تنتج رجلاً يستحق هذا الاسم. وإن من حسن الحظ أنه جاء، هو المرابي العصري. ها هو قد وصل، وسيتغير كل شيء. يترك مؤقتاً علم التناسل والوراثة للأطباء والاختصاصيين الألمان، ويعتبر الطفل كواقع مؤكد. أما الآن على الأقل فيبدأ بهذه الحقيقة: الطفل، لا يعرف شيئاً، حتى ولا اللعب، حتى ولا التنفس. فمن اللائق أن يعلم كل هذا وغيره. يجب أن تطبق الطريقة. أي طريقة؟ طريقة (س) العجيبة هذه الطريقة تفوق الطرق الأخرى بأنها منطقية وبأنها على الأخص علمية. وهي عملية في مبادئها، علمية في تطبيقاتها. وتفسر تفسيراً واضحاً لبعض الصيغ الجبرية. وبعض الأرقام، وبعض الرسوم البيانية وجداول المراجعة. وبالإضافة إلى هذا فقد بدأت تعطي نتائج عجيبة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أندونيسيا وكانتشاتكا. أيريد الملك والملكة أن يعرفا التفاصيل؟ مثلاً الفصل المتعلق بالطرق الذي يتحدث عن التعليم الابتدائي الأساسي للكتابة والقراءة ...

ويسمع الملكان بكل اهتمام العرض العجيب النير. ويشعران بغتة باضطراب وأمل. الأمل لما يحرزونه من أن الأطفال سيتعلمون القراءة والكتابة آخر الأمر. والاضطراب لأنهما مرغمان على الاعتراف بأن الانسان،

حتى الآن، لم يتعلم القراءة ولا الكتابة، أو على الأقل لم يتعلمها قط. ويفكر الملك والمملكة في أن يرجعا لنفسيهما لتعلم الهجاء.

وقد سمع الملك والمملكة اعترافات كثيرة من المربين. ولم يكن حتى الآن من بين هؤلاء الاختصاصيين من جاءت هذه الفكرة الأصيلة البسيطة، فكرة مناقشة ما أسميه بتربية المربين. لأن من رأي هؤلاء الرسل أن معرفة الطريقة تكفي عما سواها. كل شيء يصير بسيطاً بفضل الطريقة الشهيرة. الطريقة المنطقية العلمية. ستحقق الانسانية آخر الأمر كل إمكانياتها.

يسمع الملك والمملكة بكل قواهما ويبدآن في فهم أن العين خلقت للترفيه عن أطباء العيون وأن الجسور خلقت ليشغل بها المهندسون ويلهون. ويبدآن في اكتشاف أن الأطفال خلقوا لغاية واحدة، ألا وهي تطبيق وانتصار هذه الطريقة العجيبة الجديدة المبنية على قاعدة واحدة مطلقة.

جورج دو هاميل

جورج دو هاميل: من أشهر الكتاب الفرنسيين المعاصرين. دافع في كتبه عن الحرية الفردية والقيم الانسانية التي يعتبرها في خطر أمام تيار الحضارة الآلية العصرية. اهتمه بشؤون التربية كثير. كتب أحاديث ومقالات عدة عن الطفولة.

ملاحظات

النص الذي أماننا أخذ من محاضرة ألقاها الكاتب الشهير، موضوعها الأسرة. وتصور الأبوين ملكين يرعيان شؤون مملكتهم. فهنا هنا يستعان لمرب ثرثار بالغ الثقة في نفسه.

نلاحظ سخرية الكاتب عندما يصف بريق عين المربي ينفي عنه التعصب الأعمى، ثم يقدمه بعد ذلك في صورة الداعية المتحمس للطريقة

المطلقة، الطريقة المنطقية العلمية. ولا يهمننا أن يكون الملكان هزهما ثرثرة المتزمت حتى شكنا في أنهما يعرفان القراءة والكتابة. إنما يهمننا أن نتلقى الدرس الذي من وراء السخرية. وهو أن التحمس البالغ للطرق والتسرع إليها بداعي جاذبيات الموضوعات، لأنها طبقت في هذا البلد أو ذاك، يجر حتما إلى جمود الفكر. يبحث الكاتب عن مرب يناقش بأن أول واجبات المربي أن يعرف الطفل أولا ثم يبحث كيف يؤثر فيه الأثر الطيب، لا باعتماد على طريقة يتعصب لها، لكن بالمحاولات المتجددة المتكيفة بالظروف والحاجات.

تمرين

يتهمكم الكاتب على نموذج من المربين يتصف بالتعصب والتحمس الأعمى؟ هل تعرف عيوباً أخرى عند المعلمين تستحق هذا النقد؟

الفصل الأول

التربية العقلية

قال كونفوشيوس

(إن المعلم المثالي يرشد تلامذته، لكنه لا يجرحهم من بعده تابعين مقلدين . إنما يخلق فيهم الرغبة في العمل ويتجنب تشيبتهم، يفتح أمامهم الطريق ثم يتركهم يعملون دون أن يلح في تبليغهم الهدف . وإذا ما اكتفى المعلم بإرشاد تلامذته دون أن يتبعهم خطواته كانت تعاليمه محببة وإذا ما شجعهم على العمل ولم يشبثهم كان تعليمه ميسورا . وإذا ما اكتفى بفتح الطريق ولم يلح في إبلاغ تلامذته الهدف، تعلم تلامذته الاستقلال في التفكير . وبوسعنا أن نحكم بفضل المعلم ودرايته إذا رأينا تعليمه محببا ميسورا، ورأينا تلامذته يفكرون بأنفسهم .

وينبغي أن يتجنب المعلم أغلاطا أربعة شائعة يرتكبها المتعلمون فمنهم من يرغب في الاطلاع على كل العلوم مرة واحدة ويبدد جهوده، ومنهم من يعمل عكس ذلك فيقتنع باليسير الهين ويقف عند الموضوع الواحد . ومنهم من يتعلمون بسهولة، وآخرون يستعصي عليهم الأمر، فسرعان ما ييأسون . إن لكل فرد مواهب خاصة به، فلا يستطيع المعلم أن يصحح خطأ تلامذته إلا بمعرفة طبع كل واحد منهم . وإن مهمة المعلم أن ينمي استعداد تلاميذه ويصحح ضعفهم).

ملاحظات

يتعرض الحكيم الصيني لمبدأ تستند إليه أحداث المذاهب التربوية، ألا وهو نشاط الطفل الذاتي . وقد أصبح المربون اليوم يعتقدون، كما كان يعتقد، أن الطفل لا يتعلم إلا ما يكتشفه بنفسه، باذلا جهده في سبيل هذا الاكتشاف . وأيا ما كانت صعوبة العمل الذي يطلب إلى الطفل، فينبغي أن يكتفي المعلم بإرشاده إلى طرق إنجازه، إما بوضع الأسئلة المناسبة أو بتهيئ وسائل البحث، وتوفيرها له . وعليه بعد أن يفتح الطريق بأسئلته أن يشجع

الطفل كلما رأى منه بادرة ذكاء في حل المشكلة، حتى يجب إليه العمل، ويشعره الغبطة الكبرى التي يذوقها المرء عندما يتغلب على صعوبة جديدة. ثم إن المعلم، في نظر كونفوشيوس، وفي نظر المربين المحدثين، ينبغي أن يعود تلميذه الاعتماد على نفسه في بلوغ النتائج، لكي يتعلم التفكير بنفسه، فتنمو بذلك ملكاته العقلية، وهذا لا يتيسر إذا كان المعلم يحل المشاكل وحده، ولا يترك للتلميذ إلا عناء تقليده والنقل عنه.

ويتحدث الحكيم عن تفاوت قدرات المتعلمين واختلاف طبائعهم، فيعطي نماذج للطالب الذكي السريع الفهم الذي يعم فضوله، فيطمح في تلقي كل العلوم، والطالب الخانع الكسول، والطالب المحصل والذي لا يسعفه الذكاء فيقفه اليأس في أول الطريق. والجدير بالملاحظة في كلام كونفوشيوس، هذه الأهمية التي يعلقها على معرفة المعلم طبع كل طفل حتى يتأتى له معالجة كل مشكلة تعترضه. وشبيه بهذا اهتمام الباحثين اليوم بدراسة الفروق الفردية، ومحاولاتهم العديدة لوضع الطرق العملية الكفيلة بتخصيص التعليم وجعله فردياً ما أمكن. والمسألة تستحق أن نتوجه إليها بكل عنايتنا، سيما والتلامذة في أقسامنا كثير. فينبغي أن نعرض عن الطريق الهينة، طريق التعميم، ونجتهد في دراسة كل طفل لتتعهد مواهبه ونصلح ضعفه.

تمرين

- 1 - كيف تفهم قول الحكيم: لا يجزهم من بعده تابعين مقلدين؟
- 2 - كيف يمكن أن نؤدي مهمتنا التعليمية دون أن نلج في إبلاغ التلاميذ الغاية؟

حوار سقراط

(أكد سقراط لمخاطبه أن عملية التعلم تعتمد على البحث والتذكير).

مينون: أتكتفي بإثبات أننا لا نتعلم شيئاً جديداً، وأن التعلم ليس في الحقيقة إلا تذكراً؟ أتستطيع أن تعطيني مثلاً لذلك؟

سقراط: ألم أقل لك ماكرًا تسألني أن أعلمك في الوقت الذي أوكد لك فيه أن الأمر كله يتعلق بالتذكر. وتريد بذلك أن توقعني في التناقض.

مينون: ويحك يا سقراط. إنني لا أقصد ما تفكر فيه، وإنما هي العادة دفعتني إلى سؤالك. فإن رأيت أن تبين أن الحقيقة كما تقول فافعل.

سقراط: ليس هذا بالأمر الهين، لكنني سأعمل جهدي إكراماً لك. ناد واحداً من عبيدك، أي واحد منهم، حتى أشرح لك ما ترغب في فهمه.

مينون: نعم، يا أستاذ. (منادياً أحد غلمانه) هيا إلى.

سقراط: أغريقي هو؟ أيتكلم اللغة الإغريقية؟

مينون: نعم يا سيدي فقد نشأ في بيتي.

سقراط: فانتبه إليه لترى أبدو عليه أنه يتذكر أم يتعلم مني؟

مينون: سأنتبه.

سقراط: قل لي يا بني أتعلم أن هذه مساحة مربعة؟

الغلام: أعلم ذلك يا سيدي.

سقراط: والمساحة المربعة أليست هي التي تكون أضلاعها الأربعة هذه

متساوية؟

الغلام: بلى يا سيدي.

سقراط: أمن الممكن أن تجد مساحة مربعة مثل هذه لكنها أكبر منها أو

أصغر؟

الغلام: لا شك في ذلك يا سيدي.

سقراط: فإذا كان هذا الضلع طوله قدمان وكان طول هذا الآخر

قدمين أيضا. فكم قدما يكون في المساحة كلها؟ اعتبر المساحة هكذا: لو كان طول هذا الضلع قدمين وكان طول هذا الآخر قدما واحدا أفما تصبح المساحة كلها قدمين مرة واحدة؟

الغلام: بلى يا سيدي.

سقراط: فالمساحة إذن قدما مرتين؟

الغلام: هي كذلك يا سيدي.

سقراط: فكم نتيجة قدمين مرتين؟ تأمل وأجبني.

الغلام: أربعة أقدام يا سيدي.

«مينون» لافلاطون

سقراط (469 - 400م): أكبر الفلاسفة الإغريق وأكثرهم أثرا في الحياة الاجتماعية والسياسية على عهده. اشتهر بأحاديثه ومحاوراته التي كان يجعلها وسيلة لتعليم الناس. وكانت هذه المحاورات تتناول حياة الناس اليومية ببساطة وإخلاص ظاهرين، وكان سقراط، لا ينفك يلقي أسئلة على كل من يلقاه، في الشارع في النوادي وفي البيوت الخاصة. لم يكتب كتبا وإنما عرفت أفكاره بما كتبه على لسانه تلميذه أفلاطون. وما نقله تلميذهما الكبير أرسطو. وتتلخص فلسفته في كلمته المشهورة (اعرف نفسك). فإنه يعتقد أن الانسان إذا عرف نفسه كان أقرب إلى الفضيلة وإلى التمسك بها.

ملاحظات

كثيرا ما يتحدث الربون عن الحوار السقراطي ويوصون بتطبيقه في المدرسة.

أماننا مقال لهذا الحوار. نرى فيه كيف كان يلقي الفيلسوف أسئلته. ونلاحظ أن الأسئلة لم تكن تقتضي من الغلام إلا أجوبة بالإثبات، بينما

يقوم السائل نفسه بالحكم والتعليل .

فما هي فضيلة الحوار السقراطي إذا لم يكن يحمل المتعلم على التفكير بنفسه؟ يقول الناس إن الحوار السقراطي حيلة يتنكر فيها التعليم الإلقائي الذي يقوم المعلم فيه بالعمل كله. لكن المتأمل في مثالنا يجد أن السائل اعتمد على معلومات الغلام القديمة، ثم تدرج به في وضوح تام حتى قدم بين يديه حقائق لم يكن بوسعه أن ينكرها لأنها تدرك بالحدس الحسي والعقلي. وينبغي ألا ننسى أن سقراط كان يحاور الكبار والصغار معا، فكان يتبع نفس الطريقة في طرح أسئلته والتدرج بها. فمن حقنا أن نتساءل هل يستطيع الطفل في سن المرحلة الابتدائية أن يستمر منتبها لمثل هذا الحوار ما دام لا يشارك فيه إلا بنعم أو لا؟ ثم أتكون فائدة الحوار مع الصغار كبيرة إذا لم تعلمهم في نفس الوقت كيف يعبرون عن أفكارهم بجمل كاملة وكيف يستنتجون الأحكام من تلقاء أنفسهم؟ ولذا فإن المربين المحدثين يريدون أن يكون الحوار سقراطيا في وضعه واعتماده على الحدس، لكنهم يطلبون مزيدا من مشاركة التلميذ في البحث عن النتائج وإصدار الأحكام بأنفسهم.

تمرين

ركب الحوار مرة ثانية بحيث يكون الغلام أكثر فضولا وأكثر مشاركة في بلوغ نتيجة الدرس الذي يتلقاه.

التربية الجذابة

وسأذكر هنا بإيجاز الطريقة التي تجعل التعلم جذابا في عين التلاميذ. فينبغي أن يتعلموا الكلام دون تعب وبواسطة الاستعمال والتمرن. أما القراءة والكتابة اللتان يثقل على الطفل تعلمهما فينبغي أن يحتال المعلم ويتخذ لهما طريقة مشوقة. فإن هنالك أطفالا يجهدون كل الجهد في تعلم التهجي ومبادئ النحو ثم لا ينالون شيئا برغم أنهم أذكيا يستطيعون فهم المسائل الأكثر صعوبة. وفي مثل هذه الحالة لا بد أن نعالج عزوفهم عن الدراسة بمثل الحيل التي عرفها الأقدمون. كانوا يشكلون الحروف الهجائية من الحلوى التي يجربها الأطفال فيعطونهم الحروف الهجائية. قل لي ما اسم هذا الحرف اعطك إياها. وكانوا ينحتون حروفا من العاج تصبح لعبا في يد الطفل.

وكثيرا ما تنجح الطرق الجذابة إذا اعتمدت على تنافس الأطفال. لأنهم إذ ذاك يزدادون انتباها ويدفعهم الطمع في الانتصار أو الخشية من التخلف إلى بذل كل مجهوداتهم. ومثل هذه المخترعات استطاع أحد الأطفال أن يحفظ في بضعة أيام الحروف الهجائية وأسماءها، بينما نجد المعلمين العاديين لا يقدرّون على ذلك في ثلاث سنوات أو أكثر رغم تهديداتهم وقسوتهم على الأطفال.

وأرى أن المعلمين يخلطون على الطفل ويرهقونه بالمشاكل التي يعرفون بها سبيله. فإنهم يعلمون أسماء الحروف قبل إشكالها ويحملونه على بحث الكلمة الواحدة ليرى كل أوجه الإعراب التي تحتتملها. ومن المعلمين من يطلب أن يظهر علمه فيعقد دروسه بعناية تامة.

أراسم

أراسم (1497 - 1556): من أكبر علماء أوروبا في القرن السادس عشر. هولاندي الأصل، لكنه تنقل في ربوع أوروبا حيث اكتسب شهرة كبيرة كعالم وفيلسوف ورجل أدب. ألف كتبا كثيرة في نقد الفلسفة التقليدية ونقد الطبقات الكهنوتية وألف كتابين في التربية، ضمنهما أهم آرائه فيها. ومذهبه التربوي أن العلوم لا تفيد شيئا إن لم يكن العقل ويكتسب مرانة يستطيع معها أن يفكر تفكيرا حرا. وهو من هذا القبيل يتفق مع نظريات مونتني.

ملاحظات

يتضمن النص الذي أمامنا وصفا للطريقة التي كان يتبعها بعض المعلمين الأقدمين لتشويق الأطفال. ولئن ذكرها أراسم فإننا ذلك كرد فعل للطرق التقريرية الجافة التي كانت متبعة في عصره.

نلاحظ أن الكاتب اهتم كثيرا بتعليم القراءة والكتابة، وحمل على المعلمين الذين يبدأون بتعليم أسماء الحروف قبل إشكالها.

فإذا ترجمنا النص إلى لغة التربية الحديثة، أمكننا أن نتحدث عن التشويق والتعليم الحسي. وأمكننا أن نفهم ما قاله الكاتب عن التنافس وبذل الجهد على ضوء ما وصل إليه علم النفس الحديث من اكتشافات في هذا الباب.

تمرين

ما رأيك في التعليم الجذاب؟ أتعتمد عليه كل الاعتماد. أم تخشى أن يتعود الطفل السهولة والليونة فلا يستطيع بعدئذ أن يواجه الصعوبات وجها لوجه؟

ما رأيك في الاعتماد على الوسائل المحسنة في التعليم؟

الملاحظة والإدراك الحسي

يجب أن نقدم الأشياء للحواس المقابلة لها ما وسعنا ذلك، لكي يعرف الطفل الأشياء المنظورة بواسطة عينينه والأصوات بواسطة أذنيه والأشياء المحسوسة بواسطة لمسه ...

إن أساس كل معرفة أن نقدم لحواسنا الأشياء المحسوسة حتى ندركها بيسر. وأؤكد أن ذلك هو القاعدة التي تنبني عليها كل أعمالنا، لأننا لا نستطيع أن نفعل شيئاً ولا أن نتكلم بحكمة إن لم نفهم جيداً ما نريد فعله أو قوله. ومن الثابت أن العقل لا يوجد فيه شيء إلا ما جاء عن طريق الحواس. وإذن فإن أساس كل حكمة وكل فصاحة وكل عمل طيب معقول في تدريب الحواس بعناية على إدراك الاختلافات التي توجد بين الأشياء الطبيعية. وبما أن هذه النقطة، رغم أهميتها، تهمل عادة في مدارسنا اليوم فنقترح على التلاميذ مسائل لا يفهمونها نظراً لأنها لم تعرض على حواسهم وخيالهم، بسبب كل هذا فإن التعب الذي يلحق المعلم والمتعلم شديد جداً حتى إن عمليتي التعليم والتعلم تكادان تكونان عديمتي الفائدة.

كومينوس

كومينوس: (1572 - 1670) مرب و لغوي تشيكي. كتب كتباً عديدة في التربية شرح فيها آراءه التي تتلخص فيما يلي:

- 1 - الحواس هي المصدر الأول للمعرفة.
 - 2 - يجب أن تكون هذه الحياة ميدان استعداد للحياة الأخرى.
 - 3 - يجب أن يكون التعليم ديمقراطياً يجهل نظام الطبقات.
- وقد بذل كومينوس جهوداً كبيرة سواء في تعليمه أو كتاباته لتشجيع التعليم بالمحسوس.

ملاحظات

نرى عند كومينوس اهتماما بالغاً بالحواس . وهذا الاتجاه يساير النظريات الجديدة التي نقرأها عند لوك ويعبر عن الروح السائدة في المدارس الألمانية على عهد كومينوس . وقد انتصرت فكرة التعليم بالحواس بعد زمن طويل ، وبعد أن تمسك به روسو حتى بلغ غايته على يد مربين محدثين من أمثال فروبل ودكرولي ومنتسوري .

تمرين

ما هي الدروس التي يمكن أن نعتد فيها على التعليم المحسوس؟ وكيف تفعل ذلك؟

كيف تختار الأشياء المحسة التي تستعملها لإيضاح دروسك وكيف تستعملها؟

التدرج في التعلم

لاحظ أن الطبيعة الأم بمجرد ما تظهر النبتة على وجه الأرض، تبدأ في تنمية الجذور وتدفن في أعماق الأرض أثنى جزء من الشجرة، وكيف تخرج الجذع الثابت من المادة اللبائية في الجذر، وكيف تخرج الأغصان الكبرى من المادة اللبائية للجذع، والأغصان الفرعية من المادة اللبائية للفروع الكبرى، وكيف تعطى كل الأجزاء حتى الدقيقة منها والبعيدة القوة الكافية دون أن تخصص جزءاً من هذه الأجزاء بقوة طافحة لا نفع فيها؟

وإن آلية البنية المادية في الإنسان خاضعة في جوهرها لنفس الأحكام التي تسيطر على قوى الطبيعة. وكل تعليم ينبغي أن ينقش في العقل البشري نقشا عميقا باقيا أهم أجزاء برنامجه مسايرة منه لهذه الأحكام الطبيعية، وبعد ذلك يتدرج بلا تراخ ولا انقطاع فيصل الخطوط الثانوية بالخطوط الرئيسية مراعيًا أهمية كل جزء بالنسبة إلى بقية الأجزاء لكي يحتفظ على وحدة حية للمعلم الذي يعلمه.

1 - تعلم قبل كل شيء كيف ترتب المعرفة التي تجيئك عن طريق الحدس وكيف تتقن المبادئ البسيطة قبل أن تمضي إلى الأمور المعقدة. وحاول أن تبني، في كل فرع من فروع دراستك سلماً متدرجاً بالمعارف بحيث تكون كل فكرة جديدة عبارة عن زيادة بسيطة، لا تكاد تتبين، إلى المعارف السابقة التي نقشت في ذاكرتك نقشا عميقا حتى صارت غير قابلة للانمحاء.

2 - لتكن المعطيات المتعلقة بكل فكرة عامة متسلسلة في ذهنك طبقاً لتسلسلها في الطبيعة واجعل النقط الفرعية خاضعة للنقط الأساسية، وبالأخص، اجعل المعرفة التي تعلمتها في الكتب خاضعة للاحاساسات التي تستقيها من الطبيعة والواقع.

3- واجعل احساساتك أكثر قوة ونساعة، في المسائل المهمة بمقارنة الأشياء بعضها مع بعض وتمحيصها بواسطة حواسك المختلفة حتى يكون أثرها في ذهنك كاملاً. ولكي تصل إلى هذه الغاية، ابدأ بمعرفة الحكم الآلي الطبيعي الذي يقتضي دائماً أن تكون قوة احساساتك أو ضعفها على قدر ابتعاد حاستك أو قربها من الشيء الذي تفحصه.

4 - اعتبر أن كل المعلومات الطبيعية حتمية لا مناص منها، واعتبر هذه الحتمية نتيجة للجهد الذي تبذله الطبيعة لتخضع تحت سلطانها كل العناصر التي تتكون منها الطبيعة، والتي تظهر لنا متباينة، لكي تتطافر هذه العناصر، كل منها حسب مقداره، على إنجاز الغايات الطبيعية. وحاول أن يرفع تعليمك، الذي تؤثر بواسطته على أمثالك من الناس معلولاته التي يهدف لتحقيقها إلى درجة أحكام طبيعية حتمية، حتى يكون منهاجك كله مكوناً من طرق متباينة في ظاهر الأمر لكنها متطافرة على تحقيق النتيجة العامة.

5- لكن معلولات الأحكام الطبيعية رغم ما تتصف به من حتمية تخلف فينا دائماً إحساساً بالحرية والانطلاق. وذلك بفضل أشكالها المختلفة وإغرائها البديع. وهكذا فاسع أن تكون معلولات تربيتك وتعليمك، وقد رفعتها إلى درجة أحكام طبيعية حتمية، تنتج في الناس إحساساً بالحرية والانطلاق، بفضل ما تتقمصه من أشكال مختلفة وما تقدمه من إغراء بديع.

بستالوزي

بستالوزي: (1476 - 1827): المربي السويسري الشهير الذي لم يكتف بإبداع آراء كثيرة في التربية بل طبقها في الحياة العادية حيث أسس مدرسته الشهيرة التي ربي فيها جماعة من الأطفال المشردين. وقد تأثر بأفكار روسو وكمل على مبادئه التربوية، فهو، مثل الفيلسوف الفرنسي، يرى أن الطبيعة خيرة، وأن عمل المربي ينبغي أن ينحصر في مساعدة هذه الطبيعة على أداء عملها. لكن بستالوزي يعتقد أن التعليم يمكن أن يصير ألياً على غرار الآلية التي يشاهدها في الطبيعة. على أن تجارب بستالوزي، مع ما تشتمل عليه من نجاح وخيبة، أوقدت حماس كثير من المربين، فكان له الفضل في نشر مبادئ أستاذه ووضعها موضع التنفيذ.

ملاحظات

نلاحظ كيف يرجع كاتبنا إلى الطبيعة ليتخذها نموذجا لطرقة التربية، والذي ينبغي أن نتأمله هو فكرة التدرج في التعلم وترتيب المعارف بحسب أهميتها وبالنسبة للمكانة التي تحتلها في هيكل الفكرة العامة. وهناك فكرة تسلسل المعلومات وتماسكها، هذه الفكرة التي أصبحت أحد المبادئ التعليمية في مدارسنا.

والجزء الثاني من كلام المربي يتعرض لدور الحواس في اكتساب المعلومات، فإن مما يجب ألا ينساه المعلم أن المعرفة لا تأتي في آخر الأمر إلا عن طريق الحواس. وإن هذه المعرفة تكون أكثر ثبوتا ونصاعة إذا تعددت مواردها ومحضت تأثيرات كل حاسة بمقارنتها بالحواس الأخرى. وإن تنوع التأثيرات التي تقع على الحواس، بل إن تنوع الحواس بنفسها لتعطي المعلم فرصة الإبداع في دروسه وجعلها جذابة على غرار ما يشاهد في عمل الطبيعة.

تمرين

كيف تطبق نصيحة المربي عندما ينصحك بجعل آثار تربيتك وتعليمك متنوعة بديعة؟ اعط مثلا محسوسا لدرس المحادثة وبين كيف تحتاط لئلا تذهب محاولة التنويع حتى تسقط في اللهو والعبث.

القانون الأول للعقل

إن أول الأحكام هو طبيعة عقلنا. وطبيعة عقلنا نفسها التي بمقتضاها يسمو العقل من الحدس الغامض إلى الفكرة النيرة.

ومن هذا المعين تتفرع المبادئ التالية التي ينبغي أن تعتبر أسسا للأحكام التي أبحث عن كنهها.

1 - إن الأشياء التي تؤثر في حواسي لا يصح أن تكون بالنسبة لي واسطة لاستقاء معلومات مضبوطة إلا بشرط. هذا الشرط هو أن تدرك حواسي، أثناء اتصالها بالأشياء حقيقة هذه الأشياء الثابتة التي لا تتغير لا مجرد ظروفها المتغيرة أو خصائصها. إن الأشياء، على العكس من ذلك، تصبح بالنسبة لي معيناً للغلط والوهم عندما تعرض على حواسي حالاتها العارضة لا جوهرها.

2 - إن الفكرة الحدسية المنقوشة في أذهاننا، نقشا لا تقبل معه الانمحاء تتصل في غاية السهولة، وبدون أن نشعر بذلك تقريبا بأفكار جانبية عديدة اتصالا متسلسلا تتفاوت فيه الأفكار الجانبية قريبا وبعدا عن الفكرة الرئيسية.

3 - إذا كان جوهر الأشياء نفسه هو الذي أحدث في أذهاننا إحساسا قويا لا مجرد الصفات العارضة للأشياء فإن آلية تكويننا تدلنا يوما بعد يوم، وبطريقة عفوية، من حقيقة إلى حقيقة، على كل المسائل المتعلقة بالشيء الذي فحصناه. وعلى العكس من ذلك إذا أثرت في أذهاننا صفات الأشياء المتغيرة تأثيرا أقوى من تأثير طبعه الأساسي، فإننا نقع كل يوم من غلط إلى غلط.

4 - عندما نجمع أشياء عديدة متماثلة الطبع، فإننا نقوى ونضبط ونثبت معلوماتنا عن الحقيقة الجوهرية لهذه الأشياء بشكل إيجابي وعام، وهكذا نضعف الإحساس المتغلب الذي تحدثه صفات بعض هذه الأشياء،

لكي نقوي الإحساس الذي ينبغي أن نحفظ به فيما يتعلق بالطبائع الجوهرية، وهكذا نحمي أنفسنا من الجاذبية التي يسلطها على أذهاننا تأثير الخصائص المفردة، وبتفادى خطر الخلط الفظيع بين المظاهر الخارجية للأشياء وحقائقها القارة. وبتفادى بعد ذلك التمسك المبالغ فيه ببعض المعطيات التي كنا لا نهتم بها إلا قليلا لو تمعنا في الأمر. وبتفادى آخر الأمر ملء أدمغتنا ملئا مرعبا بالتصورات العقلية القليلة الأهمية.

5 - إن أكثر أنواع المعرفة تشعبا يتكون من عناصر بسيطة. فإذا حصل المرء على هذه العناصر أصبحت أكثر الدراسات صعوبة من أبسط الأمور.

6 - كلما نوعنا الحواس في دراسة طبائع الأشياء وصفاتها، ازدادت معرفتنا لهذه الأشياء وكانت أقرب إلى الصواب.

وهكذا تظهر لي المبادئ الآلية الطبيعية التي تستنتج من طبيعة عقلنا نفسها.

بستالوزي

ملاحظات

في كلام المربي درس مهم يتلقاه المعلم فيطبقه في تعليمه. يبين بستالوزي كيف يكتسب العقل المعرفة بواسطة الحدس الحسي، ويبين كيف تقترب هذه المعرفة من الحقيقة أو تبتعد عنها بالنسبة لصحة التجارب التي لاحظها العقل أو توقف هذه التجارب عند المظاهر غير الثابتة. فإذا ما زدنا إلى هذا القانون ملاحظتنا أن حواس الطفل نفسها ضعيفة عاجزة عن الملاحظة الصحيحة، ظهر لنا كل الأهمية التي ينبغي أن يبذلها المعلم حتى يتيح لأطفاله إجراء تجارب صحيحة، والنفاد إلى جوهر الأشياء لا الاكتفاء بأعراضها فقط. هذا وإن تعدد الأشياء التي يجري عليها المتعلم تجربته ضروري، إذا أردنا أن نكسب المتعلم فكرة عامة، ونريه أن الطبيعة تخضع لقوانين ثابتة مهما كانت خصائص الأشياء عندما نعتبرها مفردة.

تمرين

أشرح النقطة الخامسة من هذا النص واعطنا أمثلة تطبيقية.

القدرات الثلاثة الأولية

وكنت أذهب إلى أبعد من ذلك فأجد أن كل معارفنا مردها إلى ثلاث قدرات أولية:

1 - القدرة على إخراج الصوت، وهي التي تجعلنا مستعدين لاستعمال الكلام.

2 - القدرة على الإدراك الغير المحدد، الإدراك الحاسي البحث، وبهذه القدرة نتعلم أشكال جميع الأشياء.

3 - القدرة على الإدراك المحدد، الإدراك الذي ليس حاسيا بحتا. ويمكن أن نجعل هذا الإدراك أصلا لمعرفة وحدة الأشياء، وبالتالي أصلا لاستعداداتنا للعد والحساب.

واستنتجت من ملاحظاتي أن الثقافة الاصطناعية التي حصل عليها النوع البشري يجب أن ترتبط بالنتائج البسيطة الأولى لهذه القدرات الأساسية، أعني: بالصوت والشكل، والعدد. واستنتجت أيضا أن أي تعليم جزئي منفصل لا يوصل ولا يمكن أن يوصل أبدا إلى نتيجة ترضي طبيعتنا إرضاء كاملا. ولكي نحصل على هذا التعليم المرضي يجب أن نقبل هذه الثمرات الثلاثة البسيطة لقدراتنا الأولية مبادئ مشتركة لكل تعليم كما وضعنا الطبيعة نفسها. ويجب، بناء على هذا القول، أن نتخذ هذه المبادئ في ميدان التطبيق شكلا عاما منسجما، بحيث يكون أثرها واضحا ومحققا في توجيه التعليم والاستمرار به حتى النهاية في حركة تقدمية متواصلة تشتمل في نفس الوقت وبالتساوي كل قدراتنا الثلاثة الأولية. وهذه في الواقع الوسيلة الوحيدة الممكنة لكي نستطيع في فروع المعرفة الثلاثة التدرج من الحدس الغامض إلى الحدس البين، ومنه إلى صور واضحة، ومن هذه الصور إلى معارف مضبوطة.

بستالوتزي

ملاحظات

يعرض الفيلسوف نظاما يفسر به عملية التعلم، وهذا النظام نتيجة لتجاربه البيداغوجية، فإنه كان يعتمد على الحدس الحسي ويعتبره أساسا لاكتساب المعرفة. وهو هنا يبين بالتفصيل دور الحدس الحسي في التعلم، ويقسمه إلى قدرات ثلاث عليها يعتمد العقل في الاتصال بالعالم الخارجي وفهمه. فالقدرة على إخراج الصوت واستعماله يتفرع عنها القدرة على الكلام والقدرة على الاتصال بالناس، ثم القدرة الحسية، على إدراك الأشكال أصل في معرفة صور الأشياء وقياساتها، وأصل في تطبيق هذه القياسات ومحركاتها بالرسم والكتابة. وقدرة الحدس العقلي تمكننا من تجريد الأفكار وقيادة العمليات العقلية التي لا تعتمد على المحسوس كالحساب والتفكير المنطقي. وواضح أن كل العلوم البشرية تستمد عناصرها من هذه القدرات منفردة أو مجتمعة. والذي ينبغي أن نحتفظ به من كلام الكاتب نصيحته بجعل التعلم مرتكزا على هذه المبادئ الثلاثة، أي عدم الاستغناء عن التشخيص المحسوس في إلقاء الدروس.

تمرين

كيف تتصور استعمال القدرات الثلاثة المتحدث عنها في هذا النص في درس الحساب الذي تلقيه في القسم المتوسط؟ أعط مثلا تطبيقيا.

تربية حكم ثابت سديد

أما فيما يتعلق بتربية العقل، فإن غايتنا يجب، أن تكون قبل كل شيء، تربية القدرة على انتقاد المعتقدات، أعني تنمية حكم ثابت سديد لدى الطفل. وبما أن معتقداتنا تخضع خضوعاً كاملاً لتأثير نزعاتنا، هذه النزعات العمياء المتفاوتة القوى، فيجب أن نجنب عقل الطفل من تسلطها. وإن تحرير العقل من سلطة الاحساس هو ما أسميه تنمية العقل الفلسفي. وذلك بأن نعود الطفل على النقد النافذ. وهذه العادة تحررنا من إيجاءات الكلام، وما يتضمنه الكلام من الحماقات العادية. كما أنها تجعلنا قادرين على الانتظار قبل إصدار الحكم، وعلى إجراء البحوث الكاملة، وبالتالي، تجعلنا بمنجى من الاندفاعات التي هي طبع في شخصيتنا. وإن تأجيل الحكم والاختيار، والتفكير، ووزن الأفكار، والتأمل البارد، هي الصفات الجوهرية للعقل الفلسفي.

وليست هناك صفة أندر من هذه في العالم، ولا أكثر منها أثراً في مصير الأفراد والأمم. وتكاد كل مصائبنا تنتج عن تسرعنا في العمل، بحيث لا تكون سيرتنا مناسبة للظروف إلا نادراً، لأننا نهمل ملاحظة هذه الظروف بدقة، إننا لا نعرف أنفسنا كما لا نعرف العالم الخارجي. وكل الناس يتخيلون لأنفسهم طبعاً غير طبعهم، واستعدادات غير استعداداتهم، وقوى غير قواهم. للناس أعين لا تبصر وأذان لا تسمع. (إن العالم لا يكاد يتكون إلا من ناس أقدام لا يفكرون في شيء) كما قال نيكول (رجل دين وأخلاق فرنسي في القرن السابع عشر). لكن هؤلاء (الأقدام) الذين لا يفكرون في شيء أصبحوا، لأنهم يكونون أغلبية في الديمقراطيات الحديثة، أسياد الناس الذين يفكرون في شيء. وإن تعليم هذه الجماعات كيف تفكر، وتزويدها بثقافة متينة، أصبح مسألة حياة أو موت بالنسبة للحضارة.

لكن إعطاء ثقافة متينة ليس معناه في نظرنا أن نجتمع في الذاكرة

أكواماً من الإلمامات. إنها الثقافة المتينة أن علم المسائل الجوهرية. وهذه المسائل تنحصر في مجال الحدود بالنسبة لكل فن. لكن الثقافة المتينة تتطلب، قبل كل شيء، تنمية الرغبة الشديدة في الدراسة، وتعزيد قوة التفكير، وحدة الانتباه وبعث الحاجة للملاحظة، ورد الأمور المعقدة إلى أجزائها وإدراك الفروق والمشابهات العميقة بين الأشياء. وإنما أيضاً تهدف إلى أن نخلق في كل واحد منا مقاومة غيرة أمام المتسررات الشائعة.

هذه الصفات الجوهرية للعقل تتلخص، بالنسبة لصاحبها، في ذكاء خالص وملاحظة نافذة، ونجد عمالاً وفلاحين ذوي ثقافة ناقصة يملكون هذه الصفات إلى درجة سامية، بينما نجد علماء مبرزين لا يملكون أو لا يكادون يملكون منها شيئاً رغم معارفهم المتبحرة. يا للأسف!. ما أكثر ما نلتقي برجال أذكىء نالوا حظاً واسعاً من الثقافة لكنهم بقوا عاجزين عن الملاحظة!! ما أكثر الذين لا يرون أي شيء بوضوح تام. إنهم لا ينظرون الأشياء في وجهها، أتكون كل ملاحظاتهم تزيغ بإيجاء صيغ مصنوعة تخفي عنهم وجه الأرض.

ومن الملاحظ الشائع أن الفكرة الواضحة، أو المثال السائر يمنعان أغلبية العقول من استنتاج مغزى ملاحظاتها، بل ربما يمنعانها حتى من مجرد الملاحظة. وذلك لأن الأمثلة الإيجابية، أعني الحالات التي تثبت صحة الصيغة أو المثال، قد اختزلتها الذاكرة بكل عناية. أما الحالات السلبية التي تعارضها فلم ينتبه إليها ولم تسجل. وبهذه الطريقة تنشأ أمثال خرقاء كهذه، الحظ يواتي الحمقى - هنالك عناية خاصة بالسكري، - لا يموت جوعاً إلا الكسالى الخ... وإذا كانت الأمثال وعاء لـ (حكمة الشعوب) فيلزم الاعتراف بأن هذه الحكمة تعامل القواعد الأولية للمنطق التجريبي معاملة خاصة.

يجب علينا أن نحارب هذا النوع من العادات العقلية بكل قوانا. عندما نكون قد علمنا الطفل كيف يلاحظ. وكيف يعمم دون أن يغلط، وكيف يتخلص من سلطة الصيغ وسلطة الآراء الخاصة، فإنه سينجح مهما كانت الدراسات أو الأعمال التي يمارسها.

وعندما نعمم التربية على هذا النحو، نكون قد علمنا على إيقاظ كنوز من الذكاء والاختراع من سباتها التقليدي، فيرى المجتمع ثورته تزيد أضعافاً مضاعفة.

جول بايو

ملاحظات

يتناول المربي الفرنسي في هذا النص موضوعاً يصح أن نعتبره النقطة الأولى في تربية الأطفال العقلية، فيفسر بكيفية إيجابية وعبارات واضحة، كيف نعود الطفل على إصدار أحكام سديدة. أي، كيف نعطي العقل التفتح والدقة اللازمين لينفذ بنفسه إلى حقائق الأشياء، ويكون رأياً خاصاً به لا يعتمد فيه إلا على نتائج ملاحظاته الشخصية. وبين الكاتب أن تربية الحكم تقتضي الاكتفاء بالمبادئ الجوهرية، ونقش الذكاء وتوجيه الانتباه، والاقتصاد في تحميل الذاكرة.

وليس أقلية من هذا، جزء المغالة الذي يبين فيه المربي أهمية الحكم السديد في حياة الأفراد والجماعات. سيما إذا كانت الأحكام التي يصدرها الناس ذات أثر في مصيرهم، كما هو الشأن في عصرنا، حيث للجماعة الديمقراطية الرأي القاطع في الأمور المهمة.

تمرين

اقرأ الفقرة الثالثة. واعط أمثلة محدودة من دروسك وبين كيف تعمل فيها على تحقيق كل غاية تتضمنها جمل الفقرة.

الاهتمام الطبيعي والمحرضات الاصطناعية

إذا كان موضوع الدرس يلائم في الحقيقة، بحيث يساعد شعور الطفل على التوسع، ويتصل اتصالا باطنيا ببعض أعماله، وأفكاره وآلامه، بحيث يسهل نموه في المستقبل ويزيد قابليته للتلقي، فلا حاجة عندئذ للبحث على الحيل والطرق لجعل موضوع الدرس يستحق الاهتمام. وبالعكس فإن كل موضوع يجيء من الخارج ولا يتصل أي اتصال حقيقي بالحياة، فيتعلمه الطفل لأسباب أجنبية عنه، يكون خلوا من هذه القيمة التي تحدثنا عنها. وهذا ما يدفع الناس للتماس تمارين اصطناعية موهة صيانية في بعض الأحيان. للاستيلاء على انتباه الطفل.

ويستحق الاعتبار أن نلاحظ ماذا يحدث عندما نزن أن باستطاعتنا أن نعطي لموضوع من المواضيع مغزى سيكولوجيا عن طريق وسائل خارجية. حق أن العادة تنتج الشبع. لكنها تنتج أيضا نوعا من التعلق. يمكننا أن نتعود سلسلة ونتأسف عندما ترفع عنا. وإنه ليقع أن نقبل الشيء الذي يبدو لنا لأول وهلة بدافع العادة. وإن النشاطات التي نستثقلها لأنها لا تعيننا أن نصير، بمرور الزمان، محبة نوعا ما. وإن عقلنا يمكن أن يهتم بالروتين والعمل الآلي حينما يكون في ظروف تقتضي مثل هذا النشاط خاصة. نسمع في غالب الأحيان أناسا يدافعون عن بعض التمارين المملة الفارغة فراغا تماما، ويؤكدون أن الأطفال يهتمون بها اهتماما كثيرا. وهذا بالضبط هو الشيء المحزن. لأن عقول هؤلاء الأطفال، وقد فطمت من كل نشاط طبيعي وفقدت طعم التمارين المناسبة لطبيعتها، تكبو وتضعف حتى يقتصر اهتمامها على أشياء ضيقة تافهة.. القانون الحقيقي للعقل هو أن يجد الرضى في التمرين بنفسه. فإذا لم يعطاه عمل كاف ذو أهمية بالنسبة إليه حاول أن يجد الرضى بأي وسيلة. وينتهي في غالب الأحيان بالتعلق بأشياء صورية، فإذا لم يجد حتى هذا فإن التلميذ يصير متمردا ثائرا على

النظام. وعند كثير من الأطفال يعوض الاهتمام بالمسائل الرمزية والحفظ الآلي بالاهتمام الحيوي الأصيل.

ثانياً يجب أن نتذكر قوة التعارض. فموضوع درس من الدروس يمكن أن يصير مهماً، لا بنفسه، لكن بكونه يتعارض مع تجربة سابقة. وإن حفظ درس من الدروس لأجدر بالاهتمام من التعرض للعتاب أو السخرية، ومن السجن بعض الدروس، ومن النقط القبيحة، ومن الحرمان من التقدم. وإن معظم ما يسمى بـ «النظام»، فتعارض به البيداغوجية المتسامحة، ويقدم على أنه الوسيلة الوحيدة لتشجيع بذل المجهود وتعليم القيام بالواجب ليس إلا وسيلة مقنعة إلى حد ما، لتحصيل اهتمام الطفل عن طريق التخويف. فليس الموضوع، في هذه الحالة، يستحق الاهتمام، ولا يمكن أن يستحقه بوجه من الوجوه، لأنه لا يتصل بتجربة الكيان النامي أي اتصال. وبالتالي فلا بد من اللجوء للوسائل العديدة الخارجية غير المناسبة، التي يمكن بواسطتها أن نرجع الموضوع للعقل الذي لا يفتأ يجيد عنه.

والطبيعة إنسانية، وهي كما هي، تميل دائماً إلى ما هو مقبول أكثر من ميلها لاتباع ما هو مستكره، وتفتقد اللذة أكثر مما تفتقد التعب. ولهذا فإن بعض النظريات الحديثة في الاهتمام فاسدة من أصلها. وسبب ذلك أنها تحتفظ بالموضوع الذي يجب أن يعلم، على الشكل الذي أصدره اختيار خارجي. وصاغه علم الراشدين. إذا ألزم أن يتعلم الطفل مقدار معيناً من الجغرافيا والحساب أو النحو، فليس يبحث عن مقدرته وحاجته فيما يتعلق بدراسة اللغة، ولا عن معارفه حول الكرة الأرضية أو الأعداد. وحينئذ يلاحظ أن الطفل يجد صعوبة في فهم هذه المعلومات وأن انتباهه لا يستقر، وأن نشاط عقله والصور التي تتحرك فيه تصدم بالدرس الذي يتعلمه وتطرده. وإن الوسيلة المشروعة للخروج من هذه الصعوبات هي تحرير أدواتنا بحيث تناسب حياة الطفل وتدخل في إطار أفقه البصري. لكنه أبسط من هذا وأسهل أن نحفظ بهذه الأدوات كما هي، وأن نستعمل خدعاً منظمة لنخلق الاهتمام، ونجعل أدواتنا تستحق أن يقبل عليها الطفل وأن نموه عليه ونقدم له مضغاً لا تنهضم، ومحاولين إقناعه بأنه يتذوق أطيب

الطعام. يالأسف!. إن العقل لا يتعلم بهذه الطريقة، فإنه إذا لم يدخل الانتباه في الميزان لم يتعلم الطفل ما يحاول تعليمه إياه من المعارف، ولم تستطع هذه المعارف أن تتحول إلى قوة عقلية.

جون ديوي

جون ديوي: (1859 - 1952) فيلسوف ومرب أمريكي، وأحد مفكري الدراسة البراكاتيكية، أي المدرسة التي تدعو إلى التربية عن طريق العمل. كان أستاذا للفلسفة وأسس مدرسة تجريبية يطبق فيها ما كان يعلمه من آراء تربوية. مبادئه في التربية أن التربية هي الحياة نفسها. أي أن التربية ينبغي أن تتجه لحياة الطفل الحاضرة بما فيها من حركة وتمارين جسمية ونشاط حماسي وتتخذ ذلك أساسا لدراسة الطفل وتربية حكمه وعقله. والمبدأ الثاني أن التعليم لا يكون إلا بواسطة العمل، وأن الطفل لا يقبل على العمل إلا إذا كان العمل يهيمه. فلذلك كانت مدرسة ديوي التطبيقية أول مدرسة سلكت طريق المشروع المعروفة، حيث كان الأطفال يقترحون القيام بإنجاز مشروع، كبناء حجرة مثلا، ثم يبحثون بمساعدة الأستاذ عن المواد والمعارف الضرورية لإنجاز عملهم.

ملاحظات

ديوي من أشهر من كتب في العصر الحديث في موضوع الاهتمام. ونجد في هذا النص جملة من آرائه في هذا الباب، وتتلخص آراؤه في الاهتمام أن الطفل لا يهتم حقيقة إلا بالشيء الذي تدفعه إليه قوة باطنية، أي حاجة حيوية، من فضوله الطبيعي، وميله لبذل نشاطه الفائض

واستجابة لكل صعوبة تعترضه وتتحداه. وقرأنا في هذا النص أن للعادة سلطانا على سلوك الناس. بحيث يتشبث العقل بأي نشاط يجده ليعوض به الفراغ الذي نشأ عن عجزه عن ممارسة النشاط الذي يهتم به حقيقة. وهذا الاهتمام مزيف في نظر فيلسوفنا، كما هو مزيف الاهتمام الذي يبدو على الطفل بدافع الخوف من سوء العاقبة. ويقترح الكاتب حلا لصعوبات المربين التي يلاقونها في اصطياذ اهتمام الأطفال. ذلك بأن تغير وسائل التعليم المسلوكة، وتعالج حتى تصير مطابقة لحياة الطفل وطموحه الطبيعي. ويقصد بالأدوات والوسائل لا مجرد الأدوات المادية، بل أيضا الطرق التعليمية والكتب، والشكل المادي للمدرسة نفسها. وقد أعطى نموذجا لما يقترحه في مدرسته النموذجية حيث كان العمل اليدوي محورا للنشاط العقلي، وحيث كان الاهتمام الحقيقي من جانب الأطفال يخلق ما يسمونه (النظام).

تمرين

كيف يمكن أن يكون الاهتمام خير بديل من النظام مع أن اهتمام كل الأطفال لا يتجه لموضوع واحد في نفس الوقت؟ هل ترى طريقة عملية للاستغناء بالاهتمام الطبيعي عن الوسائل المادية والمعنوية الأخرى لحفظ النظام؟

اللذة وبذل الجهد

أنا لا أثق كثيراً برياض الأطفال وغيرها من هذه المخترعات التي يريدون بها أن يعلموا ويرفعوا في نفس الوقت. فهذه طريقة لا تصلح حتى للكبار. أعرف أناساً مثقفين، لكنهم يملون من قراءة (راهبة بارما) و (السوسن في الوادي) روايتان لستاندال وبلزاك). لا يقرأون إلا مؤلفات ذات قيمة ثانوية رتب فيها كل شيء لتلهي به العين. لكنهم بتوخي هذه اللذات السهلة، يضعون لذات أسمى كان يمكن أن ينالوها بشيء قليل من الصبر والانتباه.

ليست هناك تجربة تسمو بالمرء من اكتشافه لذة سامية كان يجهلها أبداً لو لم يبدأ بتحمل بعض التعب. إن قراءة مؤلفات مونتني صعبة، ذلك لأنه يتحتم أن تعرفه وتجد طريقك فيما يكتبه، يمكنك أن تكتشفه، كما أن دراسة الهندسة بواسطة الأوراق التي تجمع وتركب من الأمور التي تروق، لكن المشكلات الأكثر صعوبة تؤدي إلى لذة أقوى. وهكذا فإن قراءة المؤلفات الموسيقية على البيانو لا تشعرك بأي لذة منذ الدروس الأولى، إذ لا بد أن تبدأ بتحمل الملل. ولهذا فليس في استطاعتك أن تديق اللوم للطفل كما تديقه الفواكه المرببة. إن الرجل يتم تكوينه عن طريق التعب وإن لذاته الحقيقية يجب أن ينالها باستحقاق، فلا بد أن يهب قبل أن يعطي. هذا هو القانون.

إن مهنة المرفه تحظى بإقبال كثير ويكافأ ممتنها لكنها دخيلة الأمر محترمة. ماذا أقول عن الصحف الأسبوعية الوضيعة المزينة بالرسوم والتي تضع رهن إشارة الأعين الغافلة كل العلوم والفنون، ففيها يقطف كل شيء، الرحلات والراديو، والطيران، والسياسة، والاقتصاد والطب، وعلم الأحياء. لقد أزال المؤلفون كل الأشواك، هذه اللذة الهزيلة

تسبب الملل وتسبب مقت المسائل العقلية، هذه المسائل الجافة في بدء الأمر ثم تكون بعد ذلك رقيقة لطيفة. ذكرت أنفا روايتين قلما تقرأ ان. لذات ما أكثر من يجهلها مع أن باستطاعة أي واحد أن يتمتع بها بشرط أن يتحلى ببعض الصبر. لقد سمعت حكاية عن طفل يحبه أهله كثيرا، فأهدوه مسرحا من الدمى. فكان يجلس على كرسيه كما يجلس المشترون في المسارح العادية، بينما تجتهد أمه لتعلب بالأشخاص وتخترع القصص. بهذا النظام يغلط العقل كما تغلط الطيور الداجنة، أما أنا فأفضل عقلا نحيفا لكنه لا يخطيء طريقته.

لا أريد أن تقدم للأطفال وهم كثيرو النعومة، كثيرو القوة، كثيرو الفضول المتوثب، الجوزة مقشورة. إن عمل التربية كلها يرمى على العكس إلى جعل الطفل يتعب ويرقى إلى درجة الرجولة. ليس الطموح هو الذي ينقص، لأن الطموح هو القوة الدافعة لعقل الطفل. وإن الطفولة لحالة متناقضة يشعر صاحبها أن ليس باستطاعته أن يبقى فيها. ويزيد النمو، من سرعة الحركة الرامية إلى التفوق الشخصي، بقوة لا تدافع، وبعد ذلك سرعان ما تتباطأ هذه الحركة وتقف. إن الرجل المكون يجب أن يفكر أنه، من بعض وجهات النظر، أقل تعقلا ورزانة من الطفل. لاشك أن هنالك خفة الصبي وحاجته إلى الحركة والضجيج. هذا قسط من اللعب، لكن يجب أيضا أن يشعر الطفل بأنه يكبر عندما يفرغ من اللعب ويأخذ في العمل. وهذا الانتقاد الجميل لا أحب أن يحدث دون أن يشعر به الطفل، بل أريد أن يكون محمدا ومحتفلا به. وسيعترف لك الطفل بالجميل على أن أرغمته، وسيحتفرك إن تملقته. إن متمرن الصناعة أحسن حالا في هذا القبيل. إنه يشعر بجدية العمل إلا أنه نظرا للمقتضيات هذا العمل ينال تكويننا أحسن فيما يتعلق بالطبع لا فيما يتعلق بالعقل. لو كنا نتعلم التفكير كما نتعلم صناعة اللحام لعرفنا الشعب الملك.

الآن

ملاحظات

هذا نص من أهم النصوص التربوية عند آلان. فهو يتعرض فيه لفكرة عزيزة لديه حتى أنه لجعلها ديدنا يردده، ويعتبرها الصيغة التي ينبغي أن تسود التربية. نعلم أنه عدو التشويق والتمويه وقد عبر مرة أخرى عن كراهيته لهذه الطريقة. وهنا زادنا تفصيلا عن الجدية التي يريد أن تكتسبها عملية التربية. يتحدث عن الملل الذي يتبع اللذات الهينة التي تعطيها الأعمال السهلة التي تتملق كسلنا الطبيعي، ثم يلوح باللذة السامية التي لا تنال إلا بمشقة وصبر. ثم يعطي أمثلة للسهولة التي يملكها بالصحف الأسبوعية المصورة، ويبين كيف تصد هذه الصحف عن المسائل العقلية، فتغلط بها الأذهان. ويعقب كل هذا بالحديث عن طموح الطفل، ورغبته غير المعبر عنها في ممارسة نشاط صعب، هذه الرغبة الخفية التي تجعله يحمده المربي الذي يعرف كيف يضغط عليه ليحمله على الأعمال الجدية.

تمرين

لاحظت كيف يستعمل آلان استعارات بديعة في كلامه، وكيف يكتب جملا قصيرة متقطعة في ظاهر الأمر، لكن المليئة بالمعاني.

فحاول أن تشرح قوله (أما أنا فأفضل عقلا نحيفا لكنه لا يخطيء طريده)، وحاول أن تشرح الجملة الأخيرة وتدخلها في إطار المعنى العام الذي تعرضت له القطعة.

الفصل الثاني

التربية الخلقية

أقوال لكونفوشيوس

قال «الأستاذ»: إن طريق الواجب تبلغ بواسطة الغايات القريبة، والناس يبحثون عنها في كل ما هو بعيد المنال. وإن الواجب في إنجاز الفروض السهلة، والناس يبحثون عنه في مسلك صعب. ولو كان كل فرد يحترم من هو أكبر منه سنا بعد أن يبر بوالديه، لتمتعت البلاد كلها بالطمأنينة.

وقال «الأستاذ»: هل الفضيلة غاية بعيدة؟ إنني أرغب في أن أكون فاضلا. وقد نظرت فرأيت أن الفضيلة في متناول كل يد.

وقال «الأستاذ»: قريب منا ذلك الرجل الذي يتعهد في نفسه جرثومة الخير. بهذه الوسيلة يستطيع أن يبلغ إلى الإخلاص. فإذا ظهرت فيه هذه الفضيلة اقترب من النقطة التي تصبح عاملا موجها لسلوكه، وإذا ذلك ينتشر إشعاعها فيعم الآخرين. فإذا عمهم فقد تبدل شرهم خيرا. وليس على وجه الأرض من يستطيع أن يبدل الناس إلا ذاك الذي يتجلى عنده الإخلاص في أعلى مظهره.

ملاحظات

يعتقد حكيم الصين أن التحلي بالفضيلة ليس بالأمر العسير، إذا عرفنا الطريق الموصل إلى الفضيلة. ضل الذين يبحثون عنها بعيدا، يتصورونها في أعمال متعالية لا يمتد إليها إلا أمل كل إنسان ممتاز. الفضيلة في نظر صاحبنا، تبدأ بإرضاء واجباتنا الصغيرة، كاحترام الأبوين والناس. ويعتمد الحكيم، ولا ريب، أن يجد المرء في هذه الواجبات الصغيرة دواعي لا يقف معها إلا وقد أصبح فاضلا. إلا نرى أن احترام الغير يؤدي بنا إلى الإنصاف والصدق، لأن من احترام الغير ألا نغمط لأحد حقا ولا

نكذب على أحد ثم إن هذه الواجبات الصغيرة تزرع فينا احترام نفسنا. وجلي أنه متى احترم المرء نفسه فقد قبض على رأس الفضيلة. والدرس التربوي الذي نستفيدة هنا يتلخص في أن الناشئ يجب أن يعود عادات حسنة في القيام بواجباته، وأن يرشد إلى أعمال يسيرة يقدر عليها. فإذا بدأ بهذا العمل اليسير فهو في طريق الرشد. ونستفيد درسا مهما في الجانب السلبي من الحكمة. وهو أن الذي يكتفي بتمجيد الفضيلة وتعظيمها ويخلق باحثا عنها، إنما هو حامل لن يهتدي. ولئن كان الناشئ بحاجة إلى معرفة شيء، فهو بحاجة إلى معرفة موقع الواجب، وكيفية القيام به، ثم لا يهمه أن يعرف ما قاله الحكماء في فضل هذا الواجب أو ذاك، ما دام يقوم، فعلا، بعمل خير كل يوم.

وفي الكلمة الثالثة يشيد حكيمنا بفضل الإخلاص، فيعده شرطا في الشخص الذي ينتظر منه أن يكون مثالا للآخرين. ونرى في هذه الكلمة صورة جميلة للإخلاص، وكأنه جسم كياوي يسري في النفس، فلا يلبث أن يكون أثره ملموسا فيها، ثم يتعدى عمله الرجل المخلص ويفيض على من يعيش بينهم دون أن يفقد شيئا من فعاليته. لأن هذا العامل يبدل طبيعة الناس فيسويها ويطهرها.

وإن تأملنا قول الحكيم فس نجد أن الإخلاص ليس في الحقيقة فضيلة قائمة، لكنه سر الأخلاق كلها. وليس يتصور خلق ما دون إخلاص. وما هي الأمانة؟ أي يمكن أن نخدع أنفسنا لتتصرف بشيء منها؟

لكن الحكيم يريدنا أن أول الإخلاص ومنبته، هو تعهد جرثومة الخير وتنميتها. منبته هذه الواجبات التي نقوم بها، ونواظب عليها حتى يتمكن الخير من أنفسنا. وإن كلمة تعهد لتتشر على هذا المعنى ضوءا كافيا نرى فيه الأساس العملي لكل أخلاق. وإن هذه الكلمة لتفسر أيضا الكلمتين الأولى والثانية اللتين قرأناهما في هذه الصفحة.

وجانب آخر من هذه الكلمة الثالثة من كلمات الحكيم ترينا أن المثال القوي في ميدان الخلق، ضروري كلما أردنا أن نحدث أثرا فيمن حولنا «لا يبدل طبيعة الناس إلا من اتصف بالإخلاص». حقيقة تجد أمثلة لها ساطعة في كل وجهة تراها. وإن وليت جهة المدرسة، ورمت أن تصلح ما فيها من النائشة، فتأكد من أن المربي مخلص، ثم لا يكفي إخلاصه حتى يكون متمكنا قد وجه سلوك صاحبه إلى الخير، ثم شع وانتشر. إخلاص كامل إذا ذلك الذي ينتظر من المربي، إخلاص لنفسه وإخلاص للفكرة التي يعمل من أجلها.

تمرين

1 - هل ترى في كلمات الحكيم ما يفهم منه أنه يعتقد العادة خير وسيلة للتحلي بالفضيلة؟

2 - ماذا يعني الحكيم بكلمة الإخلاص التي يجعلها أساسا للسلوك الخير؟

أقوال لكونفوشيوس

(1) قال «الأستاذ»: يجب أن يعامل الشاب باحترام، فأنى لنا أن نعرف مستقبله، وربما يكون مستقبله خيرا من حاضرنا. فإذا بلغ الأربعين أو الخمسين من عمره ولم ينتشر له ذكر، فإذا ذاك يحق لنا أن ننظر إليه بدون احترام.

(2) وقال «الأستاذ»: بوسع الأصدقاء أن يتعاونوا على الخير ويعتبر بعضهم على بعض في تركه. أما بين الأب وابنه، فإن العتاب والتوبيخ أكبر خطر على الفضل والوثام اللذين ينبغي أن يسودا بينهما.

(3) وقال «الأستاذ»: الأطفال الذين يحملون على الأذرع يتعلمون كيف يحترمون ويحبون أبيهم، فإذا كبروا قليلا تعلموا أيضا كيف يحبون إخوانهم الأكبر منهم سنا.

(4) وقال «الأستاذ»: عندما كان «شون»، يعيش في الجبال النائية بين الأشجار والأحجار، مع الوعل والخنزير، لم يكن بينه وبين سكان الجبل الخشنين فرق، لكنه عندما يسمع كلمة طيبة، أو يرى عمل خير، فإنه يصير كالنهر الذي فاض على شاطئيه، قويا كالسيل إذا انطلق.

ملاحظات

يسود فلسفة كونفوشيوس نوع من التفاؤل بالطبيعة البشرية ويعتقد أن لكل شخص حرمة يجب أن ترعى. وترى في قوله الأول أمرا باحترام الشبان، وإنما أمر بهذا ولا شك لما علم في كل شخص من قدرة كامنة يجب أن نتوقع بروزها، وإن هذه القوة لا تبرز إذا نلنا من عاطفة الإنسان، أو

جئنا نقلل من أهمية عمله أو نستعجل منه الحصول على النتائج. ونحن نعلم أن احترام الآخرين لنا يزيد ثقة بأنفسنا ويدفعنا إلى العمل. ودرس كونفوشيوس قابل للتطبيق في الميدان المدرسي مباشرة، حيث يحترم المعلم شخصية كل تلميذ، ويترث قبل أن يصدر حكمه على الصغار، فربما كان من بينهم من يصير ذا صيت إن أحسن المعلم معاملته.

ومن حسن المعاملة أن يعطى كل صغير فرصة للنجاح، ويترك لشأنه تحدوه آمالنا وتشجيعاتنا بدل أن نجعل من تعليقاتنا عليه، سياجا حاجزا يحجب الأفق الذي أمامه، ويكتم عنه، إن لم نحترمه واستبخسنا عمله، إن له فسحة ليحقق كل إمكانياته.

وفي الكلمة الثانية وصف للعلاقة الطيبة التي ينبغي أن تكون بين الأب وابنه، العطف والاحترام. ولذا لا يجب كونفوشيوس أن يحدث بينهما خصام في مبدأ السلوك يؤدي إلى أن يوبخ الأب ويقسو. وإنما يجب الحكيم أن يؤخذ الطفل بالرضى يدفع إلى الخير بواسطة التشجيع. أما مع أصدقائه فيبشع له الفيلسوف أن يتلقى التوبيخ. وما ذلك إلا أن توبيخ الصديق لا نحمله محملا ثقيلًا، أما الشخص الذي نحبه ونتعلق به، فتوبيخه قد يكون ذا أثر عنيف وذا عواقب شديدة على العلاقة التي تربطنا به. ومتى أحس الطفل أن الرباط العاطفي الذي يشده إلى أقرب الناس إليه قد انبت، فربما تاه وضل، وأصبح كالسفينة انقطع حبل مراساتها. والمعلم وسط بين الأب والصديق، فلا أظن الحكيم الصيني يغضب أن سمعنا نقبل أن يوبخ المعلم تلميذه على قدر خطأه، وبحيث لا نبالغ في التوبيخ حتى نشعر الطفل أننا نزدريه أو نياس منه.

وفي الكلمة الثالثة يشير الحكيم إلى أثر عاطفة الناس في سلوكهم، فالابن يكون أكثر حبا لأبويه إن رأى منهما حفاوة كبيرة وتعلقا به بينا. كما أن شعوره بالاطمئنان إن كل يعامل بعدل، يزيده احترامًا للقوانين الأخلاقية واحترامًا للمجتمع. وبوسعنا أن نطبق هذه القاعدة على الناشئين أمام المربي، فنعتقد أن الناشئ يتعلق بالمربي العطوف. ويحترم المربي

العادل الذي لا يظلمه، ولا يهضمه حقه.

وتحدث المفكر العتيق في الكلمة الرابعة عن وقع الكلمات الطيبة في نفس الإنسان، وتأثره بعمل الخير عندما يحضره. شبه الانسان عندما يسمع الكلام الطيب بالسيل في قوته، لما يعتقد من أن العاطفة عندنا تندفع إلى العمل وقد أثرت، تصبح طاقة لا حد لما تستطيع تحقيقه. إنما لا بد أن نختار الاتجاه الذي نريده للأعمال الناتجة عن هذه القوة، ثم نعمل على إثارة العاطفة وفقاً لاختيارنا. والمربي يريد لتلاميذه أن يتجهوا للخير، فليسخر إذن عاطفتهم بادئاً بالكلمة الطيبة، وترجمتها في لغة المربي هي التشجيع.

كونفوشيوس: السيد كونغ تسيواو كونفوشيوس شخصية صينية عاشت في القرن السادس قبل الميلاد. وهو في نظر الصينيين مثال الرجل الحكيم الصالح. لا تعرف حياته إلا من خلال روايات شفوية، وكتابات متأخرة لا تعتمد على شهادات وثيقة. تنسب إليه كتب كثيرة تتضمن فلسفة سياسية تركز على أساس احترام التقاليد. ووجوب خضوع الناس للأمر، وقد أسس كونفوشيوس مدرسة احتوت اتباعاً كثيرين واستمرت قروناً طويلة. ومن مبادئ فلسفته ألا تتعرض للبحث عن الله، وألا تخوض في الأمور الغيبية، وأن الإصلاح الخلقى يأتي عن طريق احترام الشعب للرؤساء وحذب الرؤساء على مصلحة الشعب.

تمرين

1 - كيف يمكن أن نجمع بين احترام الطفل، وضرورة اكتسابنا سلطة عليه؟

2 - هل نفهم أن الابن ينبغي أن يترك على خطئه إن أخطأ؟ أم كيف يصلح الأب خطأ ابنه دون أن يفسد الفضل والوئام الذي بينهما؟؟

التربية والثقة

إنني أفتح كيس نقودي لابني، وأغض الطرف عن كثير من أعماله، وذلك لأنني أعتقد أن ليس من اللازم أن أخذه بكل حقوقي عليه. ثم إنني رأيت أن الشبان يأتون بعض الحماقات والمرح خفية عن آبائهم. فعودت ابني ألا يتستر علي في فعل شيء من ذلك. فإن المرء إذا بلغ حد التمويه والكذب على أبيه كان على غش الآخرين والكذب عليهم أجسر. وأعتقد أن من الأفضل إمساك الأبناء بالشرف والعواطف النبيلة لا بالضغط والتخويف. على أن أخي لا يوافقني في هذا الرأي. وإن طريقي لتغيظه فيأتيني أحيانا كثيرة يصخب في أذني قائلاً: ماذا تفعل يا ميسيون؟ لم تفسد هذا الصبي؟ لم تشاركه في حماقاته وتغضبي عنها؟ بل لم تساعده على الإخلال بالمروءة؟ إنك لتسرف في تدليله. ما أقل رزانتك.

أما أنا فأرى أخي شديدا، ناء عن العدل والحكمة. إنه يخطف كثيرا عندما يظن أن السلطة المستندة إلى القوة أكثر متانة واتزاناً من السلطة التي نالها عن طريق العاطفة. وإليك فكري واضحة: إن الذي يقوم بواجبه مترقبا يخاف العقوبات إن أحل به، لا يلتزم بهذا الواجب إلا عندما يعلم أنه تحت المراقبة، فإذا علم أنه في غفلة عنه رجع إلى طبيعته.

وعلى عكس ذلك يكون الذي تأخذه عن طريق المعروف والإحسان. هذا يجتهد لإرضائك ومكافأة نعمائك، إنه يبقى مخلصا لواجبه غبت أم حضرت. فمن واجب الأب أن يعود بنيه البداءة بالإحسان واحترام الواجب بمحض إرادتهم لا خوفاً من عقاب يفرضه عليهم الآخرون. وهنا فرق ما بين الأب والمعلم. كل من يجهل هذه الطريقة لابد أن يعترف بعجزه عن توجيه الأطفال.

تيرانيس في كتابه «الاخوان»

تيرانيس: (190 - 159 ق م) شاعر هزلي روماني. كتب تمثيلات هزلية كتب (الاخوان) فضمنه مذهبين متعارضين في التربية، مذهب الشدة الذي كان سائداً في كل البيئات الرومانية، ومذهب التفهم وحسن المعاملة.

ملاحظات

كانت التربية الرومانية تأخذ الناشئين بالقسوة والحزم الشديدين، لأنها كانت بحاجة إلى خلق جيل من الغزاة الفاتحين، فلما استولت روما على البلاد الإغريقية المتحضرة، سرى تيار إنساني حضاري إلى الحياة الرومانية. ونقرأ هنا ما كتبه تيرانيس متأثراً بالأفكار الإغريقية في التربية، فنجدته كأحدث ما يكتبه المربون.

وتتناول القطعة التي أمامنا مشكلة الاختيار بين الترهيب أو الترغيب في تهذيب الصغار. فيبين الكاتب الأسباب التي دعت إلى حذف كثير من الكلفة التي بينه وبين ابنه. ويبين أن غايته كسب ثقة ابنه، وتعويد الإحسان بدافع باطني، لا خوفاً من مراقبة تقع عليه.

ويمكن أن نزكي حكمة الشاعر العتيق بكلام عصري، لأن الأب مثال يصبو الصغير إلى التشبه به. فإذا كان الأب شديداً وصارماً يصبح في نظر الابن مثالاً بعيداً لا يمكن أن يدركه وهو الضعيف أمام ميوله وغرائزه. فربما ييأس من مستقبله وينصرف إلى (حماقته). أما إذا تنازل الأب قليلاً، وشارك ابنه في بعض مرحه، فإنها يصبح أكثر إنسانية في عين الابن، وأقرب مثالاً.

تكون النتيجة في هذه الحالة أن يتطور العقل تطوراً طبيعياً ناضجاً عاطفة وقريباً إلى الخلق الملائم.

تمرين

وصف الكاتب طريقة معاملته لابنه، فإذا تكون الحالة بين المعلم وتلميذه؟ أيصلح حينئذ أن يتنازل المعلم تنازل الأب، أم يجب أن يسوس الطفل سياسة أخرى؟

العقوبة في نظر القاسبي

من أغراض العقوبة في الإسلام عظة الغير، وقيل في المثل السائر: (السعيد من اعطى بغيره). ومعنى ذلك أن الضرب الذي يوقع على الصبي، يكون عظة وعبرة لغيره من الصبيان إلى جانب ما في عقوبة الضرب من زجر للصبي المضروب.

والإسلام يقرر هذا المبدأ في العقوبة حيث قال تعالى: « وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين)، والغرض من هذه المشاهدة مزدوج هو التشهير بالذنب من جهة، وضرب المثل للغير من جهة أخرى.

أما الأثر الذي يلحق المجرم أمام طائفة من الناس فهو الفضيحة بينهم، وسبق أن ذكرنا أن حب التسلط والسيطرة فطرة في الإنسان، ولا شك أن العقاب الذي يقع بالمرء في مواجهة غيره يذهب بمنزلته ويسقط من قدره. والمرء يجب الاحتفاظ بسلطانه وتأكيد احترامه.

أما المشاهدون لهذه العقوبة، فالتأثير فيهم لا يقل عن الأثر الذي يلحق بالمذنب. ذلك أن الألم ينتقل إلى الناس كالعدوى بدافع المشاركة الوجدانية أو التعاطف، وهو منالنزعات الفطرية في الإنسان. ويلعب التصور والخيال دورا كبيرا في هذه المسألة. ذلك أن مشاهد العذاب يتصور في خياله ما ينزل به إذا كان هو الواقع تحت العذاب. فهو يتألم كما لو كان التأثير حقيقيا لا وهميا، وهو يخشى العذاب ويرهبه خشية المذنب ورهبة المعاقب.

لم ينص القاسبي على هذا النوع من العقوبة وهي عقوبة الوعظ والعبرة، لم يتكلم عن أثرها في الصبيان، ولكنه في الوقت نفسه لم ينصح بعقاب الصبيان كل واحد على حدة. على العكس من ذلك نجد أنه في مناسبات كثيرة يحث المعلم على عقاب الصبيان جملة، ليتم تأديبهم جميعا. ذلك أن سلوك المعلم أمام الصبيان في الكتاب يحمل روح التأديب.

فالعقوب نوع من العقاب اليسير الذي تكلم عنه القاسبي، والعبوس

مظهر من مظاهر الغضب وعنوان الأمر والشدة، وهذا الأمر يسبق عادة العزم على الضرب والاعتداء.

ويتأثر الصبيان بهذا المظهر، فيتجنبون ما يغضب المعلم خشية ما يعقب العبوس من ضرب. لهذا يخضع الصبيان، وينكمشون عند عبوس المعلم. قال القاسبي: (فكونه عبوساً أبداً من الفظاظة الممقوتة، ويستأنس بها الصبيان).

فالمعلم يعبس لصبي واحد لأنه ارتكب جرماً يستأهل هذا اللون من العقاب. ولكن باقي الصبيان يشهدون دون شك هذا المظهر، ويتأثرون به عن طريق العظة والعبرة.

والقاسبي يخشى إذا أدام المعلم العبوس أن يستأنس الصبيان بهذا السلوك فلا يتأثرون منه والأمر كذلك في جميع أنواع العقاب. فالمبالغة في التهذيب أو العذل أو الضرب يعتادها الصبيان.

فلا يفيد الأثر المطلوب في التأديب. ثم عقوبة التقرير بالكلام من العقوبات التي لا تؤثر أثرها إلا إذا وضعها المعلم على الصبي في مواجهة غيره من الصبيان. ذلك أن الغرض من التقرير إذلال الصبي وإسقاط منزلته واحتقار شأنه. ولا يذل الصبي إلا بالنسبة إلى غيره من الرفقاء. ولا نسقط منزلته إلا بالإضافة إلى غيره من الزملاء. واحتقار شأنه المقصود منه خفض منزلته عن مستوى أقرانه لا مستوى معلمه حيث كانت سلطة المعلم وقدره فوق مرتقى الصبي بطبيعة الحال. وفي هذا التقرير عظة لجميع الصبيان الحاضرين في الكتاب المشاهدين لهذا التعريض، فهم يخشون أن يقع بهم مثل ما يقع بمن يوجه إليه التشهير.

إلى جانب ذلك نجد القاسبي يلجأ إلى استشارة والد الصبي إذا استحق العقاب زيادة عن ثلاث ضربات. وإذا بلغ الأمر حد إجبار آباء الصبيان، واستشارتهم فإن المسألة لن يحوطها الكتان، فإننا نخرج إلى العلانية فيعلم بها جميع الصبيان. وفي هذا عظة لهم لأنهم يخشون عقاب الآباء أكثر من خشيتهم عقاب المعلم.

واستئذان آباء الصبيان في العقاب يحمل فائدة تهيئية كبيرة. فهو دليل على التعاون بين البيت والمدرسة، وبين الوالد والمعلم. لأن كليهما يقول بتأديب الصبي ويرمي إلى رياضته وتهذيبه.

والمعلم كما يقول القاسبي في منزلة الوالد، ولا يخفى أن سلطان الوالد على ولده أقوى وأشد من سلطان المعلم على الصبي، لأن الوالد هو الذي يقوم بالنفقة على ابنه، وهو الذي يتعهده بالتربية منذ الصغر حتى يبلغ السن التي يذهب فيها إلى الكتاب.

وهو الذي يرعاه في الصباح الباكر قبل الانصراف إلى المعلم، كما يرعاه مع الضحى حين أوبته من الكتاب. فالوالد يلازم ابنه ملازمة تجعل الابن يشعر بحاجته الدائمة في معاشه، وفي منزلته الاجتماعية. لذلك كان سلطان الأب طبيعياً على ابنه، ويتبع ذلك خشية الابن من سطوة أبيه عليه، وخوفه من غضبه وعقابه. فالصبي يخاف أن يعلم والده بما يرتكب من ذنوب في الكتاب، ولذلك يحاول جهده تجنب ارتكاب هذه الذنوب.

ومما يد على أن القاسبي لا يرى بالعقوبة العلانية بأساً، أنه يخصص للمعلم أن يعهد إلى أحد الصبيان بالضرب إن أمن المعلم ألا يتجاوز الصبي في ضربه الحدود الموضوعه، وكان للمعلم عذر في تخلفه عن الضرب. على أن القاسبي نقل عن سحنون، ووافق في ذلك، أن الأصل هو قيام المعلم بنفسه لتوقيع العقوبة على الصبيان. ثم عاد القاسبي فذكر عن سحنون إباحة تأديب الصبيان بعضهم بعضاً. ونحن نجد رأي القاسبي الذي بدأ به، وهو قصر توقيع العقاب بواسطة المعلم وحده، والتنبيه على عدم إباحته للصبيان الذين: (تجري بينهم الحمية والمنازعة. فقد يتجاوز الصبي المطبق فيما يؤلم المصروب).

ولا ندري لماذا أباح القاسبي العقاب لأحد الصبيان بعد ذكر هذه الأسباب الوجيهة المانعة لولاية الصبي بالضرب مما يخالف مبادئ التربية.

وعندنا أن هذه المسألة كانت تجري في عرف الناس في الكتاتيب. فأجازها سحنون كما أجازها القاسبي مع التقييد والحيطه. هذه خلاصة ما ذكره القاسبي في العقاب، متمشياً مع روح الاسلام في مبادئه وأصوله

حيث يبدأ بالرفق وينتهي بالشدة، ويضع الأمور موضعها فيقرر العقوبة الملائمة للذنب، ويأخذ الصبيان بالشدة في رفق، وينصح بالحزم في غير قسوة، مع مراعاة الروح الإنسانية وعاطفة الرحمة.

وغرضه من العقاب الاصلاح والزجر والوعظ لا التشفي والانتقام. وإننا لنرى روح العدل ممتزجة بالشفقة تطل من وراء هذه المبادئ التي قررها في التهذيب التأديب.

الدكتور الالهواني في كتابه «التربية في رأي القاسي»

تمرين

بين الأفكار الأساسية في هذه القطعة، وضع عنوانا لكل فقرة في موضعها. ما رأيك في توعده التلاميذ العقاب أو المكافأة، وماذا تفعل كي تكون عقوبتك للتلاميذ ومكافأتك لهم ذات أثر في وعظهم وترغيبهم؟

تأديب الأحداث في نظر ابن مسكويه

ثم ذكر ابن مسكويه فصلا في تأديب الأحداث والصبيان خاصة نقل أكثره من كتاب بروسن.

وأكبر الظن أن بروسن هذا نقل عن فلوطرخس، ويقول العرب عنها أنها رسالة أفلاطون في آداب الصبيان، والتأديب في هذه الرسالة ينصرف إلى أبناء الأشراف الذين: (لا يربون أولادهم بين حشمهم وخدامهم خوفا عليهم من الأحوال التي ذكرناها).

والكلام في هذا الفصل ينصب على التربية والتأديب لا على كسب العلوم. وقد كانت عناية الروم والفرس متجهة في الغالب إلى تهذيب الأخلاق وتعليم الأدب.

ولا ننسى أن الروم كانت طبقة أرستقراطية انعزلت فيها الطبقات بعضها عن بعض على عكس الإسلام الذي سوى بين الناس في الحقوق، ومحا فوارق الطبقات. قال ابن مسكويه نقلا عن هذا الكتاب، وأحوج الصبيان إلى هذا الأدب أولاد الأغنياء والمترفين.

لذلك كانت آداب السلوك التي ذكرناها بأهل الطبقة الرفيعة أليق.

ونفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة، ولا لها رأي وعزيمة تميلها من شيء إلى شيء. فإذا نقشت بصورة قبلتها نشأ عليها واعتادها. وهذا يطابق الرأي الذي ذهب إليه من قبل، وقد ساد هذا الرأي بنصه عند أغلب المفكرين في الإسلام.

وأولى الآداب بالتقديم أدب المطاعم، التي تراد للصحة لا للذة، ولدفع الجوع وحفظ صحة البدن. ولا يرغب الصبي في الألوان الكثيرة وإذا جلس مع غيره فلا يبادر إلى الطعام، ولا يحرق إليه شديدا، ولا يسرع إلى الأكل.

أما الحلوى والفاكهة، فينبغي أن يمتنع عليها إن أمكن، وإلا فليتناول

أقل ما يمكن، فإنها تستحيل في بدنه وتكثر انحلاله. ونقول إن هذا الرأي لا يتفق ومبادئ الطب الحديث.

(فأما النبيذ وأصناف الأشرطة المسكرة، فإياه وإياها، فإنها تظهر في بدنه ونفسه، وتحمله على سرعة الغضب والتهور والإقدام على القبائح. ولا يحضر مجالس أهل الشرب إلا أن يكون أهل المجلس أدباء). وهذا الرأي أجنبي لا إسلامي، إذ المعلم ينهى عن الخمر لأن الدين حرمها، ولا ينصح البتة بحضور مجالس الشراب. ثم إن هذه المجالس يجتمع فيها الخاصة لا العوام، وهذا يطابق ما ذكرناه من أن هذا الفصل يعالج تأديب الصبيان في الطبقة الرفيعة.

ويمنع الصبي من النوم الكثير فإنه يقبحه ويغلظ في ذهنه. ولا يتعود النوم بالنهار البتة، ويعود الحركة والمشى والرياضة.

فالغاية من هذه الآداب كلها هي أن يتعود الخشونة ويصلب بدنه. ولذلك: (يؤاخذ باشتهائه المآكل والمشارب والملابس الفاخرة. ويعلم أن أولى الناس بالملابس الملونة المنقوشة النساء اللاتي يتزينن للرجال. والأحسن بأهل النبيل والشرف من اللباس والبياض).

وأبلغ مما سبق في التعود على الخشونة والرجولة: (أنه إذا ضربه المعلم ألا يصرخ ولا يستشفع بأحد، فإن هذا فعل المماليك ومن هو خوار ضعيف). ومع ذلك فالصبي (يؤذن له في بعض الأوقات أن يلعب لعبا جميلا ليستريح إليه من تعب الأدب).

ومما يجري مجرى الرجولة والأدب أن يحفظ الأخبار والأشعار التي تعود الأدب: « ويحذر النظر في الإشعارات السخيفة وما فيها من ذكر العشق وأهله، وما يوهمه أصحابها أنه ضروب من الظرف، ورقة الطبع. فإن هذا الباب مفسدة للأحداث جدا).

وطريقة التأديب إذا وقع من الصبي مخالفات هي التغافل أولا، ثم التوبيخ، ثم الضرب. (لأنك إذا عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة). ويمدح بكل ما يظهر من خلق جميل.

هذه هي خلاصة ما ذكره ابن مسكويه في التعليم والتأديب، ومن الواضح أنه تأثر في آرائه بالفلسفة، فأخذ عن أفلاطون، وعن أرسطو، وعن الفيثاغوريين، وعن الفرس، وجعل من كل ذلك مذهبا جديدا في الأخلاق، مؤتلفا إلى حد كبير.

فهو يرمي إلى السعادة بالترقي إلى الحق والخير والجمال (مع حسن الحال في الدنيا، وطيب المعيشة، وجميل الأحداث). وهذا الرقي يقبله المرء بالتأديب.

الدكتور الالهواني في كتابه «التربية في رأي القاسبي»

ابن مسكويه: أبو علي أحمد بن محمد (مات سنة 421 هـ) فيلسوف وطبيب. ومن أشهر كتبه في الفلسفة كتاب: (تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعلاق) عرض فيه أهم ما نقله من آراء الفلسفة اليونانية والحكمة الشرقية مع كثير من الشروح التي استفادها من تربيته الإسلامية.

تمرين

لنضع جدولا للوصايا التي يوصي بها ابن مسكويه في تربية الأحداث واضعين في عمودين منفصلين النصائح التي تتعلق بحياة الطفل اليومية وفي العمود الثاني النصائح التربوية العامة. ثم لنعرض كل فكرة من هذه الأفكار على آراء المربين المحدثين التي نعرفها لننقد ما يستحق النقد ونقر ما يستحق الاقرار.

المعلومات بعضها مكتسب وبعضها فطري

(فإن النفس وإن كانت تأخذ كثيرا من مبادئ العلوم عن الحواس، فلها من نفسها مبادئ آخر، وأفعال لا تؤخذ عن الحواس البتة. وهي المبادئ الشريفة العالية التي تنبني عليها القياسات الصحية.

وبالجملة، فإن النفس إذا علمت أن الحس صدق أو كذب، فليست تأخذ هذا العلم من الحس ...

وهذا العلم من ذاتها وجوهرها، أعني العقل).

وإذا أردنا التعبير عن هذا الرأي بأسلوب آخر، نقول إن مادة المعلومات مكتسبة، أما صورتها ففطرية.

والأحوال الخلقية بعضها مكتسب وبعضها فطري. (فمنها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج، ومنها ما يكون مستفادا بالعادة التدريب، وربما كان مبدؤه بالرؤية والفكر ثم يستمر عليه أولا فأولا حتى يصير ملكة واختيارا).

(ولذا اختلف القدماء فقالوا: من كان له خلق طبيعي لم ينتقل عنه، وقال آخرون: ليس شيء من الأخلاق طبيعيا).

وقد اختار ابن مسكويه المذهب الثاني وهو أننا: (نتقل بالتأدب والمواظب إما سريعا أو بطيئا. ولأن الرأي الأول يؤدي إلى إبطال قوة التمييز والعقل، وإلى رفض السياسات كلها، وترك الناس همجا مهملين، وإلى ترك الأحداث والصبيان على مايتفق أن يكونوا عليه بغير سياسة ولا تعليم، وهذا ظاهر الشناعة جدا).

فالصبي قابل للتعليم والتأدب.

ثم وصف ابن مسكويه العلوم والفضائل التي يأخذ الناس بها أنفسهم منذ الصبا.

(فمن اتفق له في الصبا أن يربى على أدب الشريعة، ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعودها، ثم ينظر بعد ذلك في كتب الأخلاق حتى تتأكد

تلك الآداب والمحاسن في نفسه بالبراهين، ثم ينظر في الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة الرهان. ثم يتدرج في منازل العلوم، فهو السعيد الكامل).

في هذا المنهج نجد ابن مسكويه بمزج بين الدين والفضيلة والعلم على الأخص علم الحساب والهندسة، وهذا شبيه بالفيتاغوريين.

الدكتور الالهواني في كتابه «التربية في رأي القاسبي».

ملاحظات

نجد في هذا النص أثر الفلسفة اليونانية في آراء ابن مسكويه، فهو يتحدث عن العلوم (الفطرية) ويعني بها ما نعبر عنه اليوم بالمعرفة الحدسية أي التي تجيء عن طريق الحدس العقلي. وبهذه المناسبة يجدر بنا أن نرجع إلى كتب التربية لنراجع ما كتب عن الحدس العقلي.

ونجد في هذا النص شرحا لمكانة العادة في ترسيخ الخلق الطيب.

تمرين

هل ترى كما يقول ابن مسكويه أن من كان له خلق طبيعي يمكن أن يهذب ويربى أم تعتقد أن الطبع يغلب التطبع؟

يقول ابن مسكويه أن بتعلم الحساب والهندسة يتعود العقل الصدق وصحة البرهان. فهل تعتقد أن العلوم التي نتلقاها يمكن أن تؤثر في تربيتنا العامة؟ وكيف ذلك؟ وهل تعتقد أن هذه العلوم تساهم في تكوين عقولنا بمحتواها فقط أو بالطريقة التي ندرسها بها؟ وكيف ذلك؟

التربية العاطفية

وإذا أردتم أن يكون النظام والقانون سائدين للأهواء الناشئة فأطيلوا دور نموها، وذلك ليكون لديها من الوقت ما تتسع معه كلما برزت إلى الوجود، وهنالك لا يكون الإنسان هو الذي ينظمها بل الطبيعة نفسها، ولا يكون ما يعنون به غير تركها تنظم عملها، وإذا ما كان تلميذكم وحيدا لم يجب عليكم أن تفعلوا شيئا، ولكن كل من يحيط به يلهب خياله، ويجره سيل المبتسرات، ولا بد من دفعه إلى الجهة المعاكسة إمساكا له، ويجب أن يقيد الشعور الخيال وأن يسكت العقل رأي الناس، والسياسة مصدر جميع الأهواء، والخيال يعين ميلها، وكل مخلوق شاعر بصلاته يجب أن يرتكب عند اختلال هذه الصلات وعند تصويره أو ظنه أنه يتصور، ما هو أكثر ملاءمة لطبيعته. وأضاليل الخيال هي التي تحول إلى معائب أهواء جميع المخلوقات المحدودة، حتى الملائكة إذا ما كانوا ذوي أهواء، وذلك لأن من الواجب أن يعرفوا طبيعة جميع الموجودات ليعرفوا أي الصلات أكثر ملاءمة لهم.

وإليك، إذن، خلاصة الحكمة البشرية من حيث استعمال الأهواء:

1 - الشعور بصلات الإنسان الحقيقية في النوع وفي الفرد.

2 - تنظيم جميع عواطف النفس وفق هذه الصلات.

ولكن هل الإنسان مسيطر على تنظيم عواطفه وفق هذه الصلات أو تلك؟ لا ريب، إذا كان سيد تنظيم خياله حول هذا الموضوع أو ذاك، أو حول منحه هذه العادة أو تلك، ثم إننا نكون هنا أقل اكتراثا لما يستطيع الإنسان أن يفعله في نفسه مما نقدر على فعله في تلميذنا باختيار الأحوال التي نجعله فيها، ويعني عرض الوسائل الخاصة بالبقاء ضمن نظام الطبيعة بيانا كافيا للوجه الذي يمكن الخروج به منه.

ولا يجد أدبا لأفعاله ما بقيت حساسيته مقصورة على شخصه، ومتى أخذت تمتد إلى خارج نفسه فازت في البداية بالمشاعر وبمبادئ الخير والشر التي تجعله، حقاً، إنساناً وجزءاً متملاً لنوعه، فعلى هذه النقطة الأولى يجب تثبيت ملاحظتنا في بدء الأمر.

وهذه الملاحظة صعبة من حيث إن إتيانها يتطلب طرح الأمثلة التي تكون تحت عيوننا، والبحث عن الأمثلة التي يتم نموها المتعاقب وفق نظام الطبيعة.

وما كان الولد المهذب المؤدب المتمدن، الذي لا ينتظر غير القدرة على استعمال ما تلقاه من معارف بكور، ليخدع مطلقاً حول الوقت الذي تأتي فيه هذه القدرة بغتة، ومن البعيد أن ينتظر هذا الولد ذلك الوقت، فهو يجعله، وهو يثير دمه قبل الأوان، وهو يعرف ما يجب أن يكون موضع رغائبه، حتى قبل أن يحسها بزمن طويل، وليست الطبيعة هي التي تحركه، وإنما هو الذي يكرهها، وهي، إذ تجعله رجلاً لم يبق لديها ما تعلمه إياه، وهو قد كان بالفكر رجلاً قبل أن يكون فعلاً بزمن طويل.

ويكون سير الطبيعة الحقيقي أعظم تدرجاً وأشد بطئاً، ويشتعل الدم مقداراً فمقداراً، وتنضج النفوس، ويتكون المزاج، ويعني العامل العاقل الذي يدير المصنع بإتقان جميع آتاه قبل استعمالها، ويتقدم المنى الأولى هم طويل وتحدع بجهل طويل، ويرغب من غير أن يعرف فيم يرغب، ويفور الدم ويثور، ويحاول فيض من الحياة أن يمتد إلى الخارج، وتستحر العين وتجوب المخلوقات الأخرى، ونبدأ بالاكتراث لمن يحيطون بنا، ونأخذ في الشعور بأننا لم نخلق لنعيش وحدنا، وهكذا فإن الفؤاد يتفتح للعواطف الإنسانية ويصبح أهلاً للحب.

والصدقة، لا الحب، هي الشعور الأول في الشاب الذي يعنى بتنشئته وأول عمل لخياله الناشئ هو تعليمه وجود أمثال له، والنوع يؤثر فيه

قبل الجنس، وإليك إذن، فائدة أخرى للطهر المطال: وذلك أن يستفاد من الحساسية الناشئة لتلقى في قلب المراهق بذور الإنسانية الأولى، وهذه الفائدة هي أعظم ما يكون، وذلك لأن ذلك هو زمن حياته الوحيد الذي يمكن أن يكتب النجاح الحقيقي فيه لتلك الجهود.

روسو (ترجمة عادل زعيتر) في كتابه اميل

ملاحظات

أمامنا نص قد نجد صعوبة في فهمه من القراءة الأولى، وذلك لعمومه واتساع الموضوع الذي يعالجه. ولذا فينبغي أن نقف عنده طويلاً حتى نتجلى لنا الفكرة الأساسية التي يشرحها.

وقد اهتم روسو هنا بفترة استيقاظ الحياة العاطفية عند المراهق، وبين أثر الخيال في توجيه حساسيته، وقد أشار الكاتب بمعاكسة الميل الذي يذهب بالمراهق إلى الإغراق في الخيالات لما ينشأ عن ذلك من إفساد حساسيته والابتعاد بها عن الصلات العاطفية الطبيعية التي تنشأ بين الأفراد الناضجين.

ويرجع الفيلسوف إلى الفكرة الأساسية حيث ينصحنا ببذل ثقتنا للطبيعة وتركها تصلح الأمر. وتعرضنا في هذا الصدد مشكلة لا زالت منذ أمد غير قصير، موضوعاً لاهتمام المربين، ذلك أن السينما والتلفزيون تسيطران على خيال الطفل وتلهبانه، فتسرعان بذلك بالمراهق إلى ممارسة تجارب لما ينضج لها. ولاشك أن صاحبنا لو عرض عليه الأمر، وطلب إليه رأيه، كان ينصح بإبعاد الطفولة عن آلات التلفزيون وصلات الخيالة نظراً لأنها (أضاليل الخيال التي تحول إلى معائب أهواء جميع المخلوقات المحدودة) ولأن هذين المخترعين لا يسمحان بأن ينضج الخيال والحساسية

شيئًا فشيئًا، بحيث (يتقدم المنى الأول هم طويل، وتخاذع بجهل طويل، ويرغب من غير أن يعرف فيم يرغب).

تمرين

ماذا تقترح للحد من غلواء خيال المراهق، وما هو النشاط الذي يمكن أن يقبله الطفل عوضاً عن ملهاته الموبقة السيئاً؟

مقدار (الاجبار الحيوي)

إنني أرى المرء المحترف يتململ في كرسية. أسمعهم يهمس في الكلمة التي تشبه الرقي في كتب التربية الحديثة (الحرية، الحرية).
أجيب في الحين، الحرية بالطبع، لكن الحرية بشرط.

إنه من الطريف أن نلاحظ أن المذهب التربوي في الحرية ينال نفس الخطوة عند شعوب عتيقة محافظة. كالشعب الانجليزي، وفي الجمهورية السفياتية الثورية. إنه لرجعة غير منتظرة لمذهب روسو (يولد الصبي خيرا وذكيا، فلنتركه ينمو في حرية ما أمكن، لا نعرقل تفتحته، لنساعده ونحن نرقب، كاتمين أنفسنا، عندما تفتح عبقريته وتنمو ...).

أعلن لصاحبي المرء أنني لم أبق متفقا معه بتاتا. وهل كنت متفقا معه أبدا؟ لقد قلت بالقانون الفردي. ليس معناه التحكم والأمل الخيالي والادبولوجية. ليس معناه أيضا انعدام القانون.

إذا أرادت الملكة أو الملك أن يطبقا على كل من أفراد رعيتهما مبدءا مناسبا على قدر الإمكان. فإن الملكة والملك متشبعان بالمحبة والحنان، بالقدر الذي يجعلهما قادرين على فرض مقدار من الإجبار على كل فرد من أفراد رعيتهما. ولنسم هذا الإجبار إجبارا حيويا.

ويحكم! من يتحدث عن الحرية؟ من يزعم أنه يستطيع تهيب هذه النفوس الصغيرة بواسطة حرية عمياء متهورة لحياة ستكون، حتى الموت، نسيج من الإجبار والفروض والواجبات؟

اسمع جيدا الأم الحماة التي تبسط جناحها وتحضن المجرم الصغير وتهمس في عناد (ماذا! ليأخذ كل الخير الذي يمكن أن يصل إليه! وسنرى بعد ذلك!).

إن الملكة والملك تتنازعهما في بعض الأحيان عاطفتان متعادلتان، معرفة أن من المستحسن أن يسعد الأطفال من ناحية، ومن ناحية أخرى

الاعتقاد بأن الطبع لا يمتن إلا بالامتحان والإجبار.

والمسألة لا تقبل المناقشة. فليس من الإنسانية في شيء ألا نعد الطفل، بواسطة تدريب مثابر متدرج، لحياة المجتمعات الحديثة، مع مراعاة الواجبات التي تقررها هذه المجتمعات وتحسنها باستمرار، استعداداً للمناسبات الكبيرة والصغيرة.

ويحكم! هؤلاء الأطفال سيضطرون يوماً ما أن ينتظروا وراء الأبواب، ويقطعوا الطريق بين الخطين المرسومين، ويمارسوا أعمالهم في مكان ما، بين الساعة العاشرة والثانية عشرة، والساعة الثانية والخامسة، ويملاًوا مطبوعات لا نهاية لها، ويجيبوا عن أسئلة غير مفهومة، ماذا غير هذا؟ أن يقلبوا جيوبهم أمام مستخدم الضرائب، وأن يبقوا في الخدمة العسكرية ثمانية وعشرين عاماً، وأن يستحقوا كل فرحة صغيرة مقابل عمل كئيب طويل، وأن يطيعوا الطبيعة والناس والقوانين، وكل الإعلانات المكتوبة، ويطيعوا كل هذه القوانين التي لا يفهمها أحد، والتي من المفروض أن الناس جميعاً يعرفونها. أفع هذا يجسر بعض الناس على الدعوة إلى تربية معقولة أساسها الحركة الحرة للأهواء؟. اتركني أضحك، اتركني أضحك، وأختار مثلاً بسيطاً إن سمحتم بذلك.

يرى روسو، كما يرى كثير غيره من المربين، أن الطفل ينبغي ألا يحفظ شيئاً على ظهر القلب، وأعلن بكل وضوح، أن هذه حماقة كبيرة. باستثناء بعض الأقوال البديعة، كموزارت وبيك دي لا مراندول فإن الأطفال لا يكادون يحفظون شيئاً إلا تحت ضغط الأستاذ الذي يكون رمزاً لكل الضرورات المستقبلية. وحتى إذا مال أحدهم، بلذة حقيقية وبدافع خفي، إلى دراسة الجغرافيا، مثلاً، فإنه يعزف عن دراسة اللغة والحساب والبيانو. لا تحتاجني بأن العلوم الآلية تحظى بمتجه كل الأطفال. فإنني لا أثق بهذه العلوم التي تشبه أدواتها الألعاب. ومن غرائب هذا الزمن أن الراشدين والأطفال يمارسون نفس اللعب، الطيارة والسيارة، والمدافع، لا تختلف إلا في أحجامها.

لا، لا، أعود فأقول: إننا لم نمرن ذاكرة الطفل متعذرين بالنمو الحر فإننا نظلم الأطفال ونحرمهم من أئمن زاد يحتاجونه.

جورج دو هاميل

ملاحظات

يتحدث الكاتب الأديب عن الملك والملكة، يقصد بهما الأم والأب وهذا النص مقتطف من محاضرة طويلة، ونلاحظ أنه يتحدث بلهجة الواثق بنفسه، فيها جم آراء ويقضى برأيه في عزم. ذلك أنه ليس مرييا محترفا، فلا يخاف أن يتتبع أحد مقالته ويتعقب ما جاء فيها. إنها هو أديب يعبر عن رأي حر. ومع هذا فإن رأيه في وجوب الضغط على الصغار يتفق مع آراء مربين كبار كالآن، ويشير كاتبنا في الفقرة الرابعة إلى القانون الفردي، لأنه أوصى في موضوع آخر من محاضراته بمراعاة ما بين الأطفال من فروق وتربية كل واحد منهم حسب ما تعطيه الملاحظة والدراسة النفسية من معلومات فيما يتعلق باستعداداته وقدراته.

ويعدد دو هاميل الأمثلة المحسوسة لما في الحياة من ضغط وإجبار ليقنعنا بضرورة ضغط المربي على تلامذته، ويقنع الملك والملكة بأنه لا مجال للتردد بين إعطاء الطفل فرصة للتمتع بالحياة وبين إعداده إعدادا جديا للحياة الاجتماعية.

لعلنا نتفق معه بسهولة على أن الطفل إن ترك لطبعه لم يتعلم شيئا مهما ما لم يكن آية من آيات الطبيعة كمثل بيك دي لامرندول وكان هذا عالما مشاركا من علماء العصور الوسطى.

تمرين

ترى بم كان يجيب الكاتب لو اعترضنا عليه بأن العصر الحديث، وهو عصر الديمقراطية، يقتضي أن نعلم الطفل كيف يكون حرا وكيف يستعمل حريته؟

المنافسة خطيرة وغير كافية

إن تربيتنا العتيقة تقدم للأطفال أصحاب العزم والنشاط المنافسة، تحاول أن تجعلها باعثا على العمل - لكن من الذي يرى أنها بذلك توشك أن تنمي فيهم نوعين من العواطف المتعارضة، فبين التلاميذ الذين يجتهدون لينالوا الرتبة الأولى، وهم قليلو العدد، تخلق الكبرياء والفخر، بينما تخلق في الآخرين الحسد. المنافسة السلمية يكون أثرها في باطن الضمير، إذا كنت اليوم أكثر شجاعة وأكثر صبرا مما كنت بالأمس، فإنني أشعر بأن قيمتي في ازدياد، وشعوري هذا بالكمال المتزايد فرحة خالصة بالنسبة للطبيعة البشرية. إنها فرحة مشروعة. لكن مقارنة المرء بين نفسه وبين أقرانه عمل شنيع. أولا، لأن المقارنة تكون، بطبيعة الحال، غير عادلة، لأننا جميعا ميالون للتنقيص من الآخرين.

إنني لا أرى عيبا في وجهي حتى الآن.

أما أخي الدب، فإن صورته بدائية مرتجلة. (من كلام لافتين).

وحتى لو كنا نستطيع أن نصدر حكما جيدا فإن المصادفات تجعل غلطنا أمرا ممكنا.

وزيادة على هذا، فإننا لا ننظر أنفسنا ولا ننظر صديقنا إلا من نافذة ضيقة. نحن خير منه في الترجمة والتاريخ، لكننا لا نراعي تفوقه علينا في الاستقامة والشجاعة. إن التكبر نبتة خبيثة كثيرة الانتشار حتى إنه ليس من اللازم أن نستنتبها. إنها تنبت وحدها بما فيه الكفاية، وإن الناشئة كثير و الميل للمبالغة في تمجيد أنفسهم وتنقيص الآخرين.

إنه لغلط أن نعود الطفل ألا يعمل إلا بدافع التكبر فإنه عندما يصير طالبا ويقتى وحيدا في حجرته لا يكاد يعرفه أساتذته، يظل عمل هذا المحرض الخارجي، وسقط الطالب ضحية لعادات المقاهي الكئيبة التي يسقط فيها كثير من الشبان الذين لم يجدوا في أنفسهم حافزا للعمل.

ليس، إذن، من الكياسة في شيء أن نعود الإرادة استعارة حرارتها

من مصدر اصطناعي وأن لا تذكو إلا إذا احتكت بإرادة أجنبية. كثيرة هي الآلات التي لا تملك قوة خاصة بها، ولا تتحرك إلا بقوة أجنبية.

يمكن أن يكون فقر المدن الصغيرة راجعا، إلى حدها، بكون الاعتماد على التكبر يبتدئ من الطفولة. فإذا لم يتعود الشاب البحث في قرارة نفسه عن الأسباب الداعية للعمل افتقدها في الخارج. كيف نتعجب بعد ذلك؟ يتحمل بمسكنة الضغط الذي تثقل به آراء مجتمعة في شخصيته؟ هذه الآراء التي تتغاضى عن كثير من الخطايا الفاضحة، لكنها لا ترحم العقول الحرة. إن أكبر الجرائم هو اتخاذ البداءات وعدم التبعية وسيبقى الأمر كذلك ما دامت التربية تتعهد، كما تفعل الآن، هذه العاطفة القوية، الفاسدة، أعني التكبر.

من المأسوف له الاعتماد على المنافسة لاسيما وأثرها قليل. لا تؤثر في المتقدمين في القسم. وبما أنها الحافز الرئيسي في التربية المعاصرة فيظهر أن الأطفال الذين لا يمكن أن يطمحوا في احتلال الصفوف الأولى يقعون في طي الإهمال. لا تتحرك في هؤلاء أية عاطفة حب الذات، فلهذا يضطر المربي إلى استعمال الخوف من العقوبات، وقد شرحنا عدم جدواه، أو إلى الرغبة في تحصيل اللذة.

جول بايو

جول بايو: ولد سنة 1859. فيلسوف ومرب فرنسي، ألف كتبا كثيرة في التربية وشارك في عدة مجالات مختصة.

ملاحظات

كانت المنافسة، ولا تزال، موضوع مناقشات المربين، ونجد في هذا النص رأيا بينا في الموضوع، إذ يبين لنا بايو، كيف تكون المنافسة حلا مؤقتا لمغالبة كسل الطفل الطبيعي، وكيف تكون عواقبها في تضعيف إرادة الطفل. فالمنافسة في نظره تخلق الكبر في نفوس الأطفال المتقدمين،

والحسد في قلوب الآخرين ويقتفي الكاتب أثر تعود المنافسة وما ينشأ عنها من ضعف في الإرادة، عند الطالب، وحتى في المجتمع نفسه. فيعرض علينا صورة للطالب الخامل الذي يضعف في حجراته عن مجابهة الصعوبات كيف تزدرده المقاهي المليئة بأمثاله، وكيف يكون ضعف إرادة هؤلاء مجتمعا مقلدا يتوخى الركود والمتابعة، ويعطينا هذا النص تحليلا لعاهة خلقية تبدأ من المدرسة على شكل منهج تعليمي غير ذي أهمية، وتنتهي بالقضاء على إرادة الأفراد. ومن ثم بتهيء مجتمع مقلد منحل.

تمرين

الكاتب يبين أن الترهيب والترغيب الهادئين لا يجديان في التربية، وإن المنافسة بين الأطفال مضرّة، ودعا إلى تشجيع المنافسة الفردية، أي منافسة إنسان لنفسه. وهذه الأخيرة غير كافية أيضا، فمن أين تجيء بالحافز القوي الذي يدفع بالعمل ويقوي الإرادة في نفس الوقت، وكيف تستعمله؟

الفصل الثالث

التربية الجسمية

فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم

وذلك أن إرهاق الجسد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصغر الولد، لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها. وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو يغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن هي الحمية المدافعة عن نفسه ومنزله وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين. وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف. واعتبره في كل من يملك أمره عليه. ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به، تجد ذلك فيهم استقرار.

وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالهرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد، وسببه ما قلناه.

فينبغي للمعلم في متعلمه، والوالد في ولده، ألا يستبدوا عليهم في التأديب، وقد قال أبو محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين: لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا.

ومن كلام عمر رضي الله عنه: « من لم يؤدبه الشرع لا أدبه الله ». حرصا على صون النفوس عن مذلة التأديب وعلما بأن المقدار الذي عينه الشرع لذلك أملك له، فإنه أعلم بمصلحته.

ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، فقال: يا أحمد إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه، وثمرة قلبه،

فصير يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، اقرئه القرآن وعرفه الأخبار، وروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه وارفح مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميد ذهنه ولا تمنع في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقومه ما استطعت بالضرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة.

ابن خلدون في مقدمته

ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون (1332 - 1406م) أشهر مؤرخي العرب. أديب وفيلسوف ورجل دولة. نشأ في تونس وتنقل في البلاد العربية شرقها وغربها. كتابه (المقدمة لكتاب العبر) يتضمن آراء مبتكرة في الفلسفة والأدب والتاريخ والاقتصاد.

ملاحظات

نجد في أسلوب ابن خلدون صعوبة أول الأمر، فإذا تمعنا في نصوصه ظهر لنا كل الدقة التي في عباراته. رأيه في نتائج الضغط والشدة في الميدان التربوي تلحق أحدث الآراء في هذا القبيل، والأمثلة التي يعطيها حجة لرأيه دليل على دقة ملاحظته.

تمرين

ما رأيك في عقاب التلاميذ؟ وهل يصح أن نستغني عن العقاب استغناء كاملاً؟

العقاب البدني

إن الطريقة العادية، الطريقة الهينة المناسبة لكسل المعلمين، تلك الطريقة التي تعتمد على العقاب البدني والضرب بالسياط، والتي لا يكاد مربونا يعرفون غيرها، أقول إن هذه الطريقة ليست مناسبة لخدمة التربية، وذلك لأنها ترمي إلى خلق داءين متناقضين: العنف مقابل المخالفة وكلا الأمرين عقبة تتهشم عليها التربيّات التي لم يحسن توجيهها.

وإن هذا النوع من العقوبات يعاب بأنه لا يسدحنا للتغلب على ميولنا الطبيعية التي تجعلنا راغبين في اللذة المحسنة الحاضرة، وتجب إلينا اجتناب الجهد بكل وسيلة. بل العكس من ذلك، تشجعنا هذه العقوبات وتقوي فينا الاستعداد للتمسك بالأفعال الرذيلة الشاذة في هذه الحياة. وإلا فما هو الشعور الذي يسيطر على الطفل ويحفزه للعمل عندما يحفظ درسا لا يرغب فيه أو يتجنب فاكهة غير صحية مع رغبته فيها إن لم يكن الميل إلى اللذة وكرهه الألم والخوف من الضرب؟ ليس يهيمه في ذلك إلا اختيار أكبر لذة واجتناب أكبر ألم. وأتساءل ما هي النتيجة من اقتراحنا على الطفل مثل هذه الاعتبارات راجين أن توجه سلوكه وأعماله إن لم يكن تشجيع نفس هذه الاستعدادات التي نرغب في اجتثاثها ومحوها؟

جون لوك

ملاحظات

رأينا كيف كانت العقوبة البدنية شائعة في المدارس الرومانية، وكيف تلطفت بتأثير الآراء التربوية اليونانية، فدعوة لوك هذه ليست جديدة في حد ذاتها لكنها تمتاز بالتعليقات التي يقدمها الفيلسوف على أساس من معرفة نفسية الطفل وحوافزها. ولم يكتف الفيلسوف بنقد العقاب

البدني، بل اقترح تعويضه بإيقاظ الشعور عند الطفل والاعتماد على هذا الشعور لكي يحمل الطفل مسؤولية في احترام القوانين بعد إدراكه مغزاها.

تمرين

من المربين المحدثين من لا ينكر بعض العقوبات البدنية، بل منهم من يوصي باستعمالها في بعض الحالات، فما رأيك في هذا؟ وهل تجد تعليلا لهذا المذهب الذي يظهر أنه يتعارض مع ما ذهب إليه حكيمنا؟

قانون التمرين العضوي

والولد أصغر من الرجل، وليس عند الولد ما عند الرجل من قوة وعقل، ولكنه يرى ويسمع مثله أو يكاد، وله مثل ذوقه وإن كان هذا الذوق أقل دقة، وهو يفرق بين الروائح مثله وإن لم تكن له ذات اللذة، والحواس هي أولى الخصائص التي تتكون فينا وتكمل، ولذا فهي أول ما يجب تعهده، وهي الوحيدة التي تنسى، أو التي تكون أكثر ما يهمل.

ولا يعني تدريب الحواس استعمالها فقط، بل يعني، أيضا، تعلم حسن الحكم بها، بل تعني تعلم الشعور بها، فنحن لا نعلم اللمس ولا الرؤية ولا السماع إلا كما تعلمنا.

ويوجد في التمرينات ما هو طبيعي آلي صرف، فيصلح لجعل الجسم عصابيا من غير تحسين الفكر، أجل، إن السباحة والعدو والوثوب وسوط الخدروف وقذف الحجارة أمور حسنة جدا، ولكن ألا يوجد لدينا غير الذراعين والسيقان؟ أليس عندنا عيون وآذان؟ وهل هذه الأعضاء غير ذات نفع في استعمال الأولى؟ إذن لا تقتصروا على تدريب القوي، بل دربوا جميع الحواس التي توجهها وأيضا، انتفعوا بكل ما يمكن من الحواس، ثم حققوا تأثير كل منها بالأخرى، وقيسوا واحسبوا وزنوا وقابلوا، ولا تستعملوا القوة إلا بعد أن تقدروا المقاومة، وليقم تقديركم للمعلول على سبقه للوسائل دائما، وأغروا الولد بالألا يقوم بجهود ناقصة أو زائدة، وإذا ما عودتموه أن يبصر نتيجة جميع حركاته على هذا الوجه فيقوم بالتجربة لإصلاح زلاته أفلا يكون من الواضح ظهوره حصيفا كلما سار؟

وإذا ما وجبت إزاحة كتلة فتناول عتلة طويلة، أنفق حركة كثيرة، وإذا ما تناولها قصيرة لم تكن لديه قوة كافية، فيمكن للتجربة أن تعلمه اختيار القضيب الضروري تماما، وليست هذه الحكمة فوق مستوى عمره إذن، وإذا ما وجب حمل ثقل وارد أن يكون وزينا بمقدار ما يستطيع أن يرفع ولم يحاول أن يشول أكثر مما يقدر أفلا يضطر إلى تقدير الثقل

بالنظر؟ وإذا أراد أن يقابل بين كتل من ذات المادة مختلفة الحجم أو أن يختار بين كتل ذات الحجم مختلفة المواد أفلا يجب أن يمارس المقابلة بين أوزانها المعينة؟ لقد رأيت فتى حسن التربية لم يريد أن يعرف إلا بعد التجربة إلى كون الدلو المملوءة نشارة من خشب البلوط أقل ثقلا من عين الدلو المملوءة ماء.

جان جاك روسو (ترجمة عادل زعيتر) في كتابه (اميل)

ملاحظات

إن فكرة تربية الأعضاء والحواس لغاية تربية عامة أصبحت من الأفكار الشائعة اليوم. وبوسعنا أن نتبع تعليقات فيلسوفنا لنعرف أنه أدرك هذه الحقيقة إدراكا كاملا. فهو ينكر الاقتصاد على التمرينات التي لا تفيد إلى في تصليب الأعضاء وتقويتها، ويريد أن تختار التمرينات بحيث يشارك في إنجازها الحواس والعقل أيضا. وفي نصه الذي بين أيدينا يبين كيف تصبح التجربة المحسوسة أساسا لتربية القوى العقلية، وسيلة ليكون الإنسان لنفسه فكرة مضبوطة عن قدرته تجاه العالم الخارجي.

هذا وإن في طي الفيلسوف إشارة إلى قانون سماه المربي السويسري كلابايد: (قانون التمرين الوظيفي). ومضمونه أن الملكة تنمو بالتمرين الذي يتكرر وتستعمل أثناءه، كما تنمو العضلات عندما تمارس التمارين الرياضية.

تمرين

يقول روسو إن الطفل أصغر من الرجل، وأقل منه قوى بدن وعقل، وهذا بديهي لا غبار عليه. لكن الذي قد لا يفهم جيدا هو قوله إن حواس الطفل مماثلة لحواس الراشد تقريبا. فهل تصدق هذا؟ وهل تستطيع أن تعزز رأيك في حالتني النفي والإثبات بأمثلة تأخذها من ملاحظتك للأطفال؟

لعب الأطفال ووظيفته التربوية

إنه من المهم، إذا ما أردنا إنجاح تربية الطفل أن تعتني الأسرة وتنمي وتغذي حيوية الطفل التي يشعر بأنها مرتبطة ارتباطاً متيناً بحيوية الطبيعة. وإن اللعب ليعطي وسائل ثمينة في هذا الشأن لأن الطفل أثناء لعبه لا يظهر إلا حيوية الطبيعة.

واللعب أسمى مظاهر نمو الطفل، لأنه ظاهرة حرة وعفوية من الداخل، ظاهرة ترضي رغبة الطفل الباطنية كما يدل على ذلك مفهوم كلمة اللعب.

واللعب تعبير عن فهم الإنسان للحياة، فهو نموذج وصورة للحياة العامة حياة الطبيعة الباطنية الخفية. حياة الناس والأشياء معاً. ولهذا يتولد عن اللعب الفرح والحرية والرضى والسلام الباطني والسلام في علاقة المرء مع العالم، هو إلى جانب ذلك معين وأصل الأكبر النعم.

والطفل، من طبعه الوداعة والصبر، عندما يلعب بقوة حتى يعيى جسمه يتحول بعد ذلك رجلاً عصبياً خليقاً بأن يكون وديعاً ومستعداً للتضحية بهنائه الشخصي. أو ليست هذه الفترة التي يعلب فيها الطفل بحماس وثقة فينمو جسمه بواسطة اللعب، أجمل مظهر لحيويته؟ إنها تظهر استعداداته الحقيقية للحياة. وينبغي ألا يعتبر اللعب من الأشياء التافهة بل ينبغي أن يفهم مغزاه العميق. ولهذا فيلزم أن يكون موضوع رقابة دقيقة من طرف الآباء. فأتثناء هذه الألعاب التي يختارها الطفل عفواً ويقبل عليها بحماسة يمكن للمربي المنتبه الذكي أن يبصر خطوط مستقبله. فيكون اللعب في هذه السن بمثابة براعم لحياة الرجل، لأن الطفل، زيادة على ما يستفيدة من نماء أثنائه، يظهر استعداداته الباطنية. وإن هذه الفترة، فترة الرجل - الطفل، لتنم عن حياة الراشد حتى ساعته الأخيرة كيفما كانت هذه الحياة، هائلة، أو مظلمة، هادئة أو مكدرية، نشيطة منتجة أو ضعيف عاجزة.

فروبل

فروبل: (1782 - 1852) الفيلسوف الألماني المربي المعروف، تأثر بأراء بستالوتزي وتتلמד له. أسس مدرسة للأطفال الصغار وكان أول من سمى مثل هذه المدارس (حديقة الأطفال). اقتنع كأستاذه بضرورة اتباع القوانين الطبيعية، واقتنع بأن (النشاط والعمل أساس النمو الطبيعي). وفي ميدان التطبيق جعل هذه الفكرة مبدءاً علمياً، فاحتال لبعث نشاط الأطفال، واخترع لعباً وآلات لدعم هذا النشاط وتشجيعه، فخط بذلك طريقة التعليم المحسوس واللعب البيداغوجية التي لا زالت تطبق في حدائق الأطفال وخاصة في مدارس نظام الدكتوراة منتسوري.

ملاحظات

لفروبل فضل الأسبقية في استغلال النشاط العفوي عند الأطفال، والنص الذي أماننا بين مكانة اللعب في حياة الطفل وقيمه كمرآة تنم عن استعدادات الطفل وقدراته. ويتضح لنا من خلال كلام الفيلسوف المربي أفكار بستالوتزي وروسو من قبله الداعية إلى الاعتماد على الطبيعة في العملية التربوية. وبما أن اللعب (أسمى مظاهر نمو الطفل لأنه ظاهرة حرة و عفوية من الداخل)، فإن كل تعليم يعتمد على اللعب خليق أن يجد عند الطفل استجابة كبيرة، وأن تكون نتائجه مؤكدة ما دام الطفل يعمل بحماس داخلي.

تمرين

إنما سخر فروبل لعب الأطفال في تعليمه صغار الصبية. هل تظن أن من اللائق ومن الممكن أن نعتمد على اللعب والنشاط العفوي في تعليم أطفال المرحلة الابتدائية؟ أم تخشى أن يذهب اللعب بجدية العمل المدرسي ويعود الأطفال العث والسهولة؟

التربية الحاسوبية

إن عبارة التربية الحاسوبية أحدثت بعض الغلطات والمبالغات. فقد وقف الناس عند المبدأ القائل: (لا يوجد في الذهن شيء لم يأت عن طريق الحواس) «لوك». واعتبروه حقيقة لا تقبل التغيير.

ووفقاً لذلك يكون مبدأ كل فكرة التجارب التي نقوم بها، والإمام الذي نلّمه بحقائق الأشياء. ويكون باعث النشاط الذهني الإحساسات وحدها. لكن هذا ليس كله حقاً.

فمن جهة، ليست الإحساسات التي تجيئنا من العالم الخارجي المحرض الوحيد لمراكزنا العصبية، ولا المادة التي نسميها داخلية وهي عديدة ومتنوعة. مصدرها الحاجات الغريزية المختلفة، والحالات العديدة لما سموه السينستيزيا (أي مجموعة الإحساسات العضورية) الجوع، والعطش، والعياء، والحاجة إلى الحركة، والخوف، والغضب، وحب النفس، والألم، والكثابة، واللذة، والفرح، وحالة المزاج. وكل هذه محرضات مصدرها كياننا الداخلي. وبعضها يمكن أن يكون متصلاً بتغيرات البيئة الخارجية، ومع ذلك فإن من الثابت أن صدى هذه التغيرات الداخلي هو العامل الذي يحمل على العمل.

ومن جهة أخرى، فإن دراسة النمو ترينا أن الحواس تنمو بطريقة عفوية، وإنه ليس من الضروري تربيتها، على الأقل باعتبارها أداة للإحساس. وإن الذي يجعل الطفل مختلفاً عن الراشد ليس فقط حدة الحواس ودقة إحساسها، لكن أيضاً، وقبل كل شيء، القدرة الانتباهية التي تمكنه من تحديد الإحساسات وبانعدام العادات التي تجعله يستعمل بعض الحواس دون بعضها الأخرى، ويستعمل الإرشادات الحاسوبية يستعين بها على تذكر الصور. ويختلف عنه أيضاً باختلاف اهتماماته التي تدفع لاستعمال القوى الانتباهية المخزونة، وبكون شعوره بالغاية المقصودة أقل وضوحاً في ذهنه، وبعدم كفاية الكلمات التي تصف الإحساسات وتحددها.

تربية الحواس هي، قبل كل شيء، تربية الانتباه والملاحظة والثروة اللغوية، والعادات، والشعور. وفي الواقع، ينبغي أن يتوجه التيار التقدمي إلى تفسير، وجمع، وتبسيط الإحساسات أكثر مما يتوجه إلى تدقيقها.

إن الأعمى لا يحس خيرا مما يحس المبصر، لكنه يستعمل الإشارات التي تبلغها إليه أطراف أصابعه استعمالا أحسن. ومعرفة اللغة يمكننا من اكتشاف معنى جملة نطلق بها بعيدا، أو بصوت خفيض، ذلك شيء لا يقدر عليه من لم يألّف هذه اللغة ويأرسها. وقراءة نص مكتوب بخط رديء يتطلب تدخل الملكات الذهنية العليا أكثر مما يتوقف على النشاط الحاسي.

أفمعنى هذا أن نهمل التمارين التي نسميها تمارين الحواس؟

في نظرنا أنه إذا كانت هذه التمرينات ترمي إلى إعطاء الطفل فرصا للتمييز الكيفي أو الكمي بدون أن تكون لذلك غاية ذهنية عالية، فينبغي أن تترك هذه التمرينات وتحل محلها أخرى تهدف إلى تحقيق هذه الغايات السامية وتمكن الطفل من تنمية ثروته الذهنية الحقيقية.

وإنه لأكثر أهمية بالنسبة للطفل أن يستعمل حواسه ليزيد في رأس ماله الفكري وفي قدرته على العمل، من أن يستعملها لتنميتها فقط، وبقطع النظر عن كونها تهدف لغاية.

وإن اهتمام الصغار بجمع الأشياء وترتيبها ينبغي أن نرضيه بأن نجعل رهن إشارتهم مواد متنوعة نختارها من منتخبات الأرض، ومن النبات والحيوان، والألعاب، والأدوات البيتية، بحيث نعد بذلك قدراتهم على جمع المعطيات الإدراكية، وفهم قيمها، وبحيث نعضد الوظائف الأولية التي من صالحنا أن نقويها، أعني بذلك القدرة على التفكير والعمل.

.. وبإيجاز .. فيجب أن نضم التمارين الحاسوبية ونجعلها في إطار تمارين فكرية أكثر تعقدا في الظاهر، لكنها أكثر موضوعية وبالتالي أكثر استحقاقا للاهتمام.

الدكتور دكرولي

دكرولي: (1871 - 1932) طبيب وعالم نفسي بلجيكي، بدأ أعماله التربوية بالاعتناء بالأطفال المعطوبين. فلم يلبث أن اخترع لهم لعبة وأدوات تربوية كان لها أثر كبير في المدارس العصرية، وبالأخص في رياض الأطفال. ومدارس دكرولي أو نظام دكرولي مشهور في شتى البقاع. والفكرة التي تركز عليها هذه المدارس هي برنامج يشمل مواضيع اهتمام تضم شتات الدروس ويترك للطفل حرية العمل في تطبيقها، لا يقيد بالوقت ولا بالدروس الصورية التقليدية. والمبدأ النظري بهذه المدارس هو الملاحظة ثم المقارنة ثم التعبير.

ملاحظات

قد نخطئ فهم هذا النص إذا لم نقرأه مرات ولم نمعن فيه النظر ذلك لأن المرابي الكاتب بدأ بنفي الكلمة المعروفة عن لوك بصفة فجائية. وهذا ربما يغرنا فننتظر منه أن ينفي أهمية التربية الحاسوبية أو يقلل منها. والواقع أنه لم يذكر الاعتبارين الذين قدمهما، أي كون الإحساس الباطني ذا خطر كبير في بعثنا على العمل، وكون الحواس لا تتوقف على التمارين المقصودة للنمو، أقول لم يذكر ذلك إلا ليرجع إلى التمارين الحاسوبية، ويبين أهميتها في بناء الثروة الذهنية.

يقول إن الحركات الذهنية هي التي تجعل في إمكاننا حل الكتابة الغامضة، والقيام بكثير من العمليات العقلية، لكننا نعرف ما يقوم عليه نظامه التربوي، بحيث لا نسيء فهمه. إن مدارسه تقوم على الملاحظة المحسوسة. فتلامذته يبدأون بمعالجة أدوات خاصة يجدونها عنده، لكنهم أيضا يعالجون كل الأشياء التي يمكن أن يقع عليها حسهم، بل هم ينتقلون إلى المتاجر والحقول ليجدوا أشياء تكون موضوع تمارينهم الحسية والذي نثبت عليه هو أن دكرولي لا يحب أن تكون هناك تمارين حاسوبية ترمي إلى تقوية العضو فقط، بل يريد أن يكون كل يكون كل تمرين حاسبي يهدف إلى غاية أسمى من التمييز الكمي والكيفي بين أشكال الأشياء وألوانها.

تمرين

يتحدث الكاتب في الفقرة الخامسة عن الخلافات الإدراكية بين الطفل والراشد. اكتب كل نقطة من نقاط الاختلاف. واكتب مقابها مثلا تطبيقيا، مثلا:

حدة الحواس: الراشد يبصر أحسن مما يبصر الطفل.

دقة الحواس: الراشد يستطيع تمييز أجزاء المرئيات وإدراك تفصيلها.

النشاط الحر وفضيلته التربوية

إن احتياج الأطفال (للحركة) مبدأ يعترف به علم الصحة. فعندما نتحدث عن (الطفل الحر) نفكر (الحر في حركاته)، أعني حر إذا أراد أن يجري أو يثب، وليست هنالك أم لا تتفق مع المربين بأن طفلها ينبغي أن يذهب إلى الحدائق والمروج ويتحرك هنالك بحرية.

عندما نتحدث عن حرية الطفل في المدرسة تنصرف أذهاننا إلى صحة جسمه. ونتصور الطفل الحر على صورة طفل يثب على المقاعد ويصطدم بالجدران. فيظهر أن حرية التحرك ينبغي أن تقتضي فكرة مسافة واسعة. وبالتالي عندما تكون هذه الحرية ضمن حدود الحجره الدراسية الضيقة، تنسخ بحكم الضرورة فتصير فوضى لا تليق بالسلوك الحسن والعمل.

لكن، تبعاً لمبادئ الصحة الجسمية، فإن حرية الحركة لا تقف عند الفكرة البدائية (الحرية الجسمية الحركية). يمكن أن نقول عن الكلب الصغير أو القط الصغير ما نقوله عن الأطفال، لأن هذه الحيوانات حرة لتجري وتثب في الحديقة أو تمرح كالأطفال ومع الأطفال. ومع ذلك، إذا أردنا أن نحتفظ بفكرة الحرية الحركية عندما نتحدث عن الطائر نضيف شيئاً زائداً. نحاول أن نضع في متناول الطفل أغصانا صغيرة أو عيدانا يستطيع مسكها برجليه لأن هاتين الرجلين لم تصنعا للمشي على الأرض المنبسطة كأرجل الزواحف، وإنما خلقت للمسك. ونعرف أن الطائر إذا تركناه حراً يمشي على ماحة منبسطة لا نهاية لها يكون شقياً.

وكيف لا نفكر أبداً إذا كان من اللازم أن نهيم للطيور جواً غير جوازواحف، لكي نجعله حراً في حركاته، إننا على خطأ ولاشك عندما نعطي للأطفال والكلاب والقطط نوعاً واحداً من أنواع الحرية، ومع ذلك فإننا نرى أن الأطفال إذا تركناهم لأنفسهم يتحركون بدون غاية يظهر القلق ويحتجون ويشتكون. فإن كانوا كباراً احتاجوا إلى اختراع شيء ليغطوا به الملل الكبير وعار المشي من أجل المشي، والجري من أجل الجري ..

وإذا كانوا كبارا ارتكبوا حماقات. وليس من السهل أن تصل حركة الطفل المهمة على هذا النحو، إلى غاية نبيلة. فإنه باستثناء الفائدة الفيزيولوجية التي تعطيها التغذية العامة، أي باستثناء الحياة النباتية، لا يوجد شيء مفيد للنمو الطبيعي. تصبح حركات معوجة، ويخترع وثنبات، ويمشي مترنحا. ويسقط بسهولة، ويكسر الأمتعة بالطبع، لا يثب القط الصغير الحر الخفيف الحركة، الذي يملك إعجابنا عندما يمشي ويحاول تحسين إمكانياته الغريزية في العدو والوثب الخفيف ويمكن أن نقول أن ليس في غريزة الطفل الحركية أية خفة ولا أي ميل للتحسين والكمال وإلا فينبغي أن نستخلص من هذا أن الحركة تكفي القط ولا تكفي الطفل، وأنه إذا كانت طبيعة الطفل مخالفة فينبغي أن تكون طريقة حرته مخالفة أيضا.

إذا كان الطفل لا يقصد من حركاته إلى غاية ذكية، نقصد المرشد الباطني وأبعته الحركة. وكثير من الرجال يحسون بالفراغ المفزع عندما يضطرون إلى (حركة لا غاية لها). وإن من أكثر أنواع العذاب قسوة ما اخترعوه لتأديب العبيد. وذلك بأن يحفروا حفرة عميقة ثم يملأوها بالردم في الحال، أعني أن يقوموا بعمل لا غاية منه.

وقد بينت التجارب بأن قدرا معيناً من العمل يحصل منه تعب قليل أو كثير حسب كونه أنجز لغاية معقولة أو بدون غاية... هنالك عمل منشط، ليس نتيجة لمجهود عقلي، لكنه يتسبب في تنسيق البنية السيكلولوجية العضلية.

هذا العمل لا ينتج أشياء، لكن يمكننا أن نقول بأنه عمل يحتفظ بالأشياء كمثال نقض الغبار وغسل الطاولة وكس الأَرْض وتقديم الطعام على المائدة وتشحيم الحذاء. هذه هي الأعمال التي يقوم بها الخادم للمحافظة على أمتعة سيده، وهو مخالف لأعمال الصانع الذي أنتج هذه الأمتعة. وهذان النوعان من أنواع العمل مختلفان اختلافا عميقا. فأحدهما نشاط منسق لا يكاد يتعدى بدرجة واحدة النشاط الضروري للمشي أو الوثب وهو يعطي غاية للحركة بسيطة. والآخر عمل منتج يتضمن نشاطا ذهنيا للأعداد ويقتضي سلسلة من المهارات الحركية العسيرة، وتطبيقا لتمارين حاسية.

والأول عمل يناسب صغار الأطفال الذين لم يلزم أن (يتحركوا ليتعلموا تنسيق حركاتهم).

هذه التمارين المأخوذة من الحياة العملية تطابق المبدأ السيكولوجي (حرية الحركة). يكفي أن يهياً (جو متكيف)، كما تهياً الأغصان الصغيرة في قفص الطير، ثم يترك الأطفال أحراراً مع غرائزهم في النشاط والتقليد وينبغي أن تكون الأشياء المستعملة على قدر الطفل وقواه. أثاث خفيف يمكن أن ينقله، وخزانات وضيعة تبلغها يدها، وأقفال سهلة الاستعمال وأبواب خفيفة تفتح وتغلق بيسر، ومشاجب ملصقة بالحائط في متناول يديه، وفرشاة تتسع لها يدها، وقطع صابون يمكن أن تحيط بها أصابعه ومغسلات صغيرة يستطيع أن يفرغها، ومكانس عصيها قصيرة خفيفة، وملابس يمكن أن يلبسها وينزعها بسهولة. هذا هو الإطار الذي يدعو للنشاط والذي يمكن فيه للطفل شيئاً فشيئاً أن يحسن حركاته ويحصل على الخفة والمهارة الإنسانية بلا تعب، كما يتعلم القط الصغير الحركات الخفيفة ومهارة القطط عندما يتحرك وفق المرشد الغريزي.

الدكتورة منتسوري

الدكتورة منتسوري: (1869 - 1952) مربية إيطالية اخترعت طريقة لتربية الصغار مبنية على نشاط الأطفال الحر. وتستعمل مدارس منتسوري، المنتشرة في شتى بقاع الأرض، أدوات تعليمية خاصة. روعي فيها حاجات الطفل إلى اللعب وقدرة الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه. وتعتبر الدكتورة منتسوري أن الحرية ضرورية في المدرسة إذا أراد المربي أن يعرف أطفاله. وأن الجو المادي في المدرسة ليس أقل أهمية من قيمة المربي وقيمة طريقته. وإن كانت المربية الإيطالية لم تهتم إلا برياض الأطفال فإن آراءها التربوية، وخصوصاً استعمالها وتجديدها للمواد التعليمية الكثيرة أحدثت حركة عامة في التربية الحديثة لا يمكن إنكارها.

ملاحظات

رأى المربية يخالف آراء روسو في الحرية. فالفيلسوف الفرنسي يدعو إلى الرجوع للطبيعة، وترك الطفل حراً في تصرفاته إلى حد كبير. أما المربية الإيطالية فترى أن هذه الحرية التي ينبغي أن تعطى للطفل ينبغي ألا تكون مرادفة للارتجال والإهمال. إنما تريد أن تنظم هذه المرحلة وتوضع في إطار مناسب حتى يمكن استغلالها في تهذيب الغريزة وإرضائها في نفس الوقت. وإن أدوات التعليم المتسورية وتنوع هذه الأدوات لعنوان لحرصها على محاذاة نشاط الطفل العفوي وتوجيهه لجانب البناء.

ونقف عند نقطتين:

1 - تهيئ الإطار المناسب الذي يشجع نشاط الطفل (كما تهيئ الأغصان الصغيرة في قفص الطير).

2 - بما أن غريزة الطفل الحركية لا تدفعه إلا إلى الاعوجاج والفضوى. فينبغي أن نساعد هذه الغريزة ونحثها برغبة معقولة تكون بمثابة الضابط الذي يفرض على الطفل القيام بحركات خاصة من شأنها أن تكسبه (الخفة والمهارة الإنسائيتين).

ونرى ما بين هاتين النقطتين من صلة. فإن كل واحدة منها مرحلة ضرورية لتحقيق النقطة الأخرى إذ تتطلب الحركات ذات الغاية المعقولة وجود إطار مادي مناسب، يشتمل على أمكنة وأدوات على قدر الطفل، كما أن هذا الإطار ينبغي أن يهيأ وفق برنامج مقصود متدرج يرمي إلى إيجاد أنواع من النشاط يتعلّق بها اهتمام الطفل. وهذا ما حقّقه ألعاب مدارس متسوري التي نجد في النصّ إشارات إليها.

تمرين

هل تقنع بما قالته المفكرة من أن نقص التعب أو زيادته يتوقف على كون العمل يرمي إلى غاية أو لا؟ وكيف تفسر ذلك في الحالتين؟

الفهرس

5	كلمة الناشر
7	مقدمة
11	أدوات التعليم في المدرسة الابتدائية على عهد الإغريق
13	المدارس في فارس
16	أثر السلفية في التربية الإسلامية
19	التربية في نظر ابن سينا
	بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول نشأتهم ووجه
23	تأديبهم وتحسين أخلاقهم
28	فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته
31	التربية السلبية
35	علم النفس وفن التربية
39	التربية والسلوك
42	التربية في نظر عالم الاجتماع
47	نقد لبعض تعريفات التربية
50	تعليم البنات
53	الطفل بين المجتمع المدرسي والمعلم
56	المعلم ودراسة التلميذ
58	حب الاطلاع
60	قانون النمو التدريجي
63	قانون الاهتمام
65	كيف نبعث اهتمام الطفل

67	بعض النواحي من عقلية الطفل
70	شعب الأطفال
73	معرفة الطفل بالملاحظة والتجربة
76	الكلام والتفكير عند الطفل
80	انتباه الطفل ونموه السيكولوجي
84	المعلم ودراسة التلميذ
86	(الهبة) لا تكفي المربي
90	مسؤولية المعلم
92	مدارس المعلمين
94	مبالغات

الفصل الأول: التربية العقلية

99	اقوال كونفوشيوس
101	حوار سقراط
104	التربية الجذابة
106	الملاحظة والإدراك الحسي
108	التدرج في التعلم
111	القانون الأول للعقل
113	القدرات الثلاثة الأولية
115	تربية حكم ثابت سديد
118	الاهتمام الطبيعي والمحرضات الاصطناعية
122	اللذة وبذل الجهد

الفصل الثاني: التربية الخلقية

- 127 أقوال لكونفوشيوس
130 أقوال لكونفوشيوس
133 التربية والثقة
135 العقوبة في نظر القابسي
139 تأديب الأحداث في نظر ابن مسكويه
142 المعلومات بعضها مكتسب وبعضها فطري
144 التربية العاطفية
148 مقدار (الاجبار الحيوي)
151 المنافسة خطيرة وغير كافية

الفصل الثالث: التربية الجسمية

- 157 فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم
159 العقاب البدني
161 قانون التمرين العضوي
163 لعب الأطفال ووظيفته التربوية
165 التربية الحاسوبية
169 النشاط الحر وفضيلته التربوية