الفصل الثالث عشر

تحصيل الأفكار

إن صور خبراتنا الماضية — أيا كانت طبيعتها بصرية أو لفظية ، غامضة مشوشة أم منتعشة حية وواضحة ، مجردة أو محسوسة — لا يتحتم بالضرورة أن تكون صورا تذكرية بالمعنى الحرفى للكلمة .

أى انها لا يتعين عليها أن تطلع أمام العقل فى إطار هامشى ، أو محتوى أو ظروف مَصاحبة تعنى لنا تاريخها . فقد تكون مجرد مدركات أو مفاهيم فحسب ، أو صورا عامة سابحة لموضوع ما ، أو شيئا ما ، أو نمطا لهذا الشىء ، أو صنفا ، أو عينة منه .

فى هذه الحالة « غير المؤرخة » نسمى هذه الصور منتجات « للخيال » أو « الادراك » .

فالخيال هو اللفظ الذى نستعمله عادة عندما نفكر فى الشىء أو الموضوع المتمثل على اعتبار أنه شىء فردى شخصى .

أما المفهوم أو الادراك فهو اللفظ الذى نستعمله عادة عندما نفكر فى الشىء كنمط أو نوع .

وليست التفرقة بين الاثنين والتمييز بينهما هامين بالقياس الى أغراضنا الحالية .

وسأسمح لنفسى باستعمال إما كلمة « إدراك » أو « مفهوم » أو حتى كلمة « فكرة » الأكثر إبهاما للدلالة على موضوعات التأمل الباطنى —

سواء أكانت هذه الموضوعات أشياء فردية كالشمس أو يوليوس قيصر . أم فصائل لأشياء مثل مملكة الحيوان — أو — أخيرا — خصائص مجردة تماما مثل التعقل أو المنطقية أو الاستقامة .

إن حصيلة تربيتنا هو أن نملأ العقل — قليلا قليلا كلما اكتملت وتزايدت واندمجت خبراتنا — بذخيرة من تلك الأفكار .

فى المثال الذى ضربته لكم فى أول اجتماع لنا عن الطفل الذى يخطف اللعبة ويصفع من أجل ذلك ، فان الآثار المتخلفة عن الخبرة الأولى تتولى الجواب عن كثير من الأفكار التى حصلها بذلك . أفكار ظلت باقية فيه مرتبطة على نسق معين .

ومن آخر فكرة منها ابتدأ الطفل فى التصرف فى النهاية .

إن علوم الأجرومية والقانون هى أكثر قليلا من محاولات للتصنيف المنهجى لكل تلك الأفكار المحصلة المكتسبة ولتتبع بعض القوانين الخاصة للعلاقة بينهما .

ان أشكال العلاقة بينها التى تصبح نفسها بدورها موضع التفات العقل وملاحظته تعامل كمفاهيم أو مدركات ذات نسق أو نظام أكثر تجريدا ودقة وعلوا ، كما يحدث عندما نتكلم عن العلاقة « القياسية المنطقية » بين الفروض ، أو أربع كميات تكوّن « نسبة » أو « عدم التوافق » بين مفهومين أو « مضمون » واحد منهما فى الآخر .

لذلك ترى أن عملية التعليم — فى مجملها — يمكن وصفها بأنها ليست سوى عملية تحصيل الأفكار أو المفاهيم . وان أحسن العقول تعليما أو تربية هو العقل الحائز على أكبر قدر منها ، المتأهب لملاقاة أكبر قدر ممكن من مختلف طوارىء الحياة .

وانعدام التعليم أو الافتقار الى التربية لا يعنى شيئا سوى الاخفاق فى تحصيل الأفكار أو اكتساب المفاهيم بما يترتب على ذلك من الاستهداف والقابلية لصليل تقلبات الحياة والانبطاح أمامها والاستكانة اليها والذعر منهـا .

وفى كل هذه العملية من تحصيل المفاهيم يتبع نظام غريزى معين .

"ا ميل فطرى لهضم وامتصاص أنواع معينة من المفاهيم فى سن اع أخرى منها فى مرحلة تالية من العمر .

اثناء السنوات السبع أو الثمان الأولى من الطفولة يشغف العقل الى أقصى حد بالخصائص المحسوسة للأشياء المادية الملموسة .

وتكوّن البنائية هى أنشط الغرائز عندئذ . وعن طريق دق ، ونشر ، وقطع ، وإلباس ، وتعرية الدمى ، وحل الأشياء وتركيبها ، وتجميعها وتفريقها — فان الطفل لا يدرب عضلاته على تنسيق أدائها وحركاتها فحسب ، ولكنه يجمع ذخيرة متراكمة من المدركات الحسية المادية الجسمية الطبيعية التى هى أساس معرفته بالعالم المادى طوال الحياة .

فتعليم الأشياء والأشغال اليدوية — لها حكمتها فى توسيع مجال هذا النظام للتحصيل والاكتساب وتمديد مداه .

فالصلصال والخشب والمعادن والأنواع المختلفة للأدوات كلها وسائل معينة على الاسهام فى هذه الذخيرة .

إن الناشىء الذى ينمو فى بيئة زاخرة بمثل هذا النوع الواسع الكافى من الأساس — يستوطن دائما العالم الذى يعيش فيه — ويألفه ويندمج فيه ولا يشعر حياله بوحشة أو غربة .

إنه يقف ثابتا راسخ القدم داخل الحدود ، وهو يتعرف على الطبيعة ويصاحبها . والطبيعة — فى معنى معين — تتعرف اليه وتألف صحبته .

أما الناشىء الذى ينشأ وحيدا فى البيت دون أن يتعرف شيئا سوى الورقة المطبوعة ، فهو يشقى دائما بشعور معين بالعزلة والبعد عن الحقائق المادية للحياة بما يصاحبها ويلازمها من شعور بعدم الطمأنينة وإحساس بالذعر ومجافاة للواقع تجعله دائما غريبا على الأرض التى ينبغى أن يشعر حيالها بالطمأنينة والأمان والاستيطان .

لقد سبق لى أن ذكرت شيئا من هذا القبيل عندما تكلمت على الدوافع الايجابية . وينبغى ألا أكرر نفسى .

وبالاضافة الى ذلك فأنا واثق من أنكم تدركون ادراكا كاملا الأهمية البالغة فى الحياة للشعور بالأهمية والاستعداد لملاقاة الطوارىء ، وهى الأهبة التى يكتسبها المرء فى باكورة حياته بتعرفه عالم الأشياء المادية وتآلفه معها . وأنا متأكد أيضا من أنكم على وعى تام بمدى أهمية ذلك فى المسلك الأخلاقى العام فى الحياة بصرف النظر عن الأغراض العملية المحددة التى يستهدفها المرء من وراء هذا التعرف وهذه الألفة .

إن المرء الذى نشأ فى مزرعة فى الريف وتردد على حانوتى النجار والحداد وأمسك بالخيل وألجمها وركبها وشاهد الأبقار وهى تحلب وتلد وترعى،ورأى القوارب الصغيرة وهى تصنع على عينه ، ثم تجرى فى الماء بالتجديف أو بقوة الريح،وشاهد بنادق الصيد وهى تعبأ ثم تطلق وتصيب الهدف أو تخطئه لسبب أو لآخر ، واكتسب قدرات وأفكارا ترتبط بهذه الأشياء والأحياء — تصبح لديه ذخيرة وافرة من التحصيل وعتادا دسما من الأفكار يكون جزءا غاليا لا يقدر بثمن من حصيلة نشأته .

فبعد مرحلة البلوغ يندر أن يتمكن المرء من التعرف الوثيق الآلف لأى من هذه الأشياء « البدائية » ؛ ذلك أن الصبر أو الانعطاف الغريزى حيالها يكون قد تلاشى ، ويصعب اكتساب العادات . وبناء عليه فان من أحسن ثمرات حركة دراسة الطفل هو أنها أعادت وضع هذه المناشط فى أماكنها المناسبة ، حيث ينبغى لها أن توضع — فى أى نظام سوى للتعليم أو أى منهج سليم للتربية .

غذّ الكائن الانسانى النامى ، غذّه وزوده بالتجارب التى تصبو اليها نفسه ويشغف بها حبا ويشتهيها من عام لآخر ، غيرها ونوعها طبقا لمراحل النمو المختلفة — وثق أنه سيكون مستقبلا وهو كبير — نوعا من النسيج العقلى — أكثر سلامة ونضجا وصحة حتى اذا كان يبدو وكأنه « يضيع » جزءا كبيرا من وقت نموه فى أعين أولئك الذين يرون أن مسالك التعليم الوحيدة هى الكتب والمعلومات الكلامية التى ينقلونها اليهم عبر هذه المواصلات المحدودة الضيقة .

إن العقل لا ينمو الى الدرجة التى تمكنه من استيعاب الجوانب الأكثر تجريدا من الخبرة ، حتى يصل المرء الى مرحلة المراهقة ، فعندئذ فقط يقدر على التقاط أوجه الشبه والتمييز الخفية بين الأشياء وبخاصة التتابع السببى وادراك العلة والمعلول .

إن المعرفة المنطقية لمثل تلك العلوم كالرياضيات والميكانيكا والكيميا وعلم الأحياء تصبح الآن ممكنة . وتحصيل المفاهيم القائمة على هذا النسق المنطقى تشكل المرحلة الثانية من مراحل التعليم .

وبعد ذلك فى آخر مرحلة المراهقة — وليس قبل ذلك — يستيقظ العقل ويتنبه ويبدأ فى الاهتمام بالعلاقات الانسانية المجردة — أو الروابط

الأخلاقية — كما ينبغى أن تسمى — والأفكار الاجتماعية التى تحلل علاقة الأفراد بالمجتمع ، والتجريدات الميتافيزيقية التى تتصل بعالم الغيب وما وراءه .

هذا النظام العام من التتابع هو الذى يسود تقليدنا — بالطبع — فى قاعة الدرس . وسأجافى هدفى اذا فعلت شيئا أكثر من أن أبين لكم ذلك المبدأ النفسى العام للنظام التتابعى لتنبه أو استيقاظ القدرات أو المواهب الذى يتوقف عليه الأمر كله ويرتكز عليه بناء التربية برمته .

ولقد سبقت لى الاشارة اليه فيما يتعلق بوقتية الغرائز وزوالها .

فكما أن كثيرا من الناشئة يمضون فى الحياة دواما بدون أن تكون لديهم ذخيرة كافية من المفاهيم المتعلقة بنظام ، أو نسق معين لأن خبراتهم فى هذا النظام أو النسق لم تمارس ابان الوقت الذى بلغ فيه حب استطلاعهم لها حدته ووصل شغفهم بها وصبوهم اليها أقصاه ؛ فبنفس الطريقة يحدث العكس أن كثيرا من الناشئة يضيع بالنسبة لموضوع معين من موضوعات الدراسة (على الرغم من أنه كان من الممكن أن يصبو اليه ويتمتع بدراسته لو أخرنا هذه الدراسة الى مرحلة تالية) نتيجة لقذف هذا الموضوع عليه اعتسافا قبل « الأوان » .

فيترتب على ذلك أنه يكرهه وينبذه وينفر منه ، بل وتبوء كل المحاولات المقبلة بالإخفاق لتحبب هذا الموضوع اليه .

لقد رأيت كثيرا من الطلاب لم ينجحوا إلى الأبد فى دراسة « الفلسفة » ولا يكادون يسيغونها لأنهم أكرهوا على دراستها قبل أن يكونوا على أهبة لها واستعدادا لتلقيها وهضمها ولو بعام واحد .

فى كل هذه الدراسات — تكون المادة اللفظية أو الكلامية هى الأداة التى يفكر بها العقل .

صحيح أن المفاهيم المجردة فى علم الطبيعة وعلم الاجتماع تنسجم فى صور بصرية أو غيرها من مظاهر التصور، ولكن ذلك ليس من المحتم — وتبقى الحقيقة منتصبة وهى أنه بعد أن تبدأ مرحلة المراهقة فان « الكلمات والكلمات والكلمات » تشكل جزءا كبيرا — يزداد دائما كلما تقدمت الحياة — مما يتعين على الكائن الانسانى أن يتعلمه .

وينسحب هذا — حتى على العلوم الطبيعية ، ما دامت هذه العلوم وبقدر ما تكون علوما علمية ومنطقية ولا تنحصر فى مجرد الوصف .

لذلك أعود بكم ثانية الى ما سبق أن قلته منذ برهة خاصًا بالتذكر اللفظى .

كلما كان حفظ الكلمات ودراستها أكثر ضبطا واتقانا كان ذلك أفضل وأجدى وأحسن ، بشرط أن يتأكد المعلم من أن ما تعنيه تلك الكلمات أيضا — مفهوما .

إن عدم فهم دلالة الكلمات ومعانيها — فى كثير من الالقاء والتسميع بالطريقة التقليدية العتيقة — هو الذى تسبب فى رد الفعل المناهض للاسترجاع « الببغاوى » الشائع جدا فى أيامنا هذه والمألوف لنا جميعا نحن المعلمون .

طلب من صديقة لى تعمل فى ميدان التعليم أثناء زيارتها لاحدى المدارس — أن تختبر فصلا من صغار الطلاب فى الجغرافيا. وبعد أن ألقت نظرة الى الكتاب المقرر قالت للطلاب : « افرضوا أنكم احتفرتم ثقبا فى

الأرض يبلغ عمقه مئات الأقدام — فكيف تكون درجة الحرارة فى القاع — هل هى أكثر حرارة أم برودة منها على السطح ؟ » .

وعندما خيم الصمت على الفصل ، ولم يستطع واحد منهم الاجابة عن السؤال قالت معلمة الفصل : « أنا متأكدة من أنهم يعرفون الاجابة ولكنى أرى أنك لا تسألين السؤال بطريقة صحيحة ، فدعينى أحاول » .

ثم أمسكت بالكتاب وسألت :

« فى أية حالة يكون باطن الكرة الأرضية ؟ » .

وكان أن هطلت عليها الاجابة فورا من نصف الفصل على النحو التالى : « باطن الأرض فى حالة من الذوبان النارى المنصهر » .

بيد أن هناك طرقا خاصة أفضل وأجدى فى تعليم الأشياء من هـذه التسميعات أو التلاوات أو الترديدات الكلامية الشبيهة باجابة الطلبة عن سؤال المعلمة .

ومع ذلك فاننا نقرر أن الاسترجاع اللفظى اذا ارتبط بذكاء ، بأعمال أكثر موضوعية وبوسائل أكثر ايضاحا ، فانه يؤدى دائما دورا رئيسيا — وبالتأكيد — الدور الرئيسى القيادى فى التربية والتعليم.

إن مصلحينا المحدثين يكادون يقتصرون فى كتبهم على السـنوات الأولى من حياة الطالب .

وأفضت هذه الدراسات الى نتائج أفضل تتجلى فى طرق واضحة . وأنا نفسى فى اهتمامى البالغ بالدوافع الفطرية وفى طريقة تعليم الأشياء بالأشياء وبالقصص والنوادر والحكايات وما الى ذلك ، قد أسـهمت بنصيبى ودفعت الجزية المقررة على للاتجاه الذى يلقى أقل مقاومة فى الوصف .

ولكن إذا رجعنا الى الطفولة الباكرة — نجد بدايات الاسـتطلاع العقلى البحت وطلائع الذكاء المجرد .

إن الهدف الرئيسى من تعليم الأشياء بالأشياء هو «تدشين» الطلاب — عن طريق بعض المفاهيم المحسوسة للحقائق موضوع الدراسة — لكى يخوضوا الى الأفكار الأكثر تجريدا .

بيد أنكم لو استمعتم الى بعض جهابذة التعليم لافترضتم أن الجغرافيا — لا تبدأ فقط — ولكن تنتهى بفناء المدرسة أو التلال المجاورة لها. وان علم الطبيعة دورة لا تنتهى من تكرار العملية المملة نفسها للوزن والقياس .

بينما الحقيقة أن بضعة أمثلة قليلة تكفى عادة للدفع بالخيال قدما وحرا فى الطريق الصحيح. وبعد ذلك فان ما يصبو اليه العقل ويشتهيه هو معالجة للموضوع أسرع وأعم وأشمل وأكثر تجريدا :

سمعت سيدة تقول إنها أخذت طفلها الى رياض الأطفال ... « ولكنه كان من الذكاء بحيث اخترقها اختراقا مباشرا وشق طريقه فورا » .

كثير من أطفال المدارس يشقون طريقهم فورا ويخترقون مباشرة تلك المحاولات المصطنعة التافهة البليدة للبيداجوجية الهينة اللينة التى تشحم لهم الأشياء وتزيتها لكى تصبو اليها نفوسهم ويهيموا بها شغفا .

حتى الأطفال فى هذه السن يستطيعون التمتع ببعض « التجريدات » بشرط أن تكون فى وضعها المناسب. ولعل أسوأ تحية نستقبل بها شهوتهم المنطقية هى أن نعتقد أن « قصص الشاطر حسن » و « عقلة الاصبع » وما شابهها هى الطعام الوحيد الذى تستطيع عقولهم هضمه .

ولكن المسألة هنا — كما هى فى كل شىء آخر — مسألة ما نزيد وما ننقص . مسألة كم وكيف وميقات معلوم وتوقيت مناسب . وبعد ذلك

كله وفوق ذلك كله فكياسة المعلم وبصيرته النافذة هما العامل الحاسم فى إحداث الأثر الصحيح وإحراز النتيجة السليمة .

إن الصعوبة الكبرى فى « المجردات » هى فى معرفة — على وجه التحديد — أى المعانى التى يربطها الطفل بالكلمات التى يستعملها ... ماذا تثير فى ذهنه ؟ وماذا تدير فى خلده ؟ .

إن الكلمات فى حد ذاتها قد تكون صحيحة ولكن يظل معناها من الأسرار الخاصة بالطفل ، لذلك ينبغى الاصرار على ذكر أشكال مختلفة وأنواع متعددة من الكلمات لكى تنتزع ذلك السر من الطفل فيفضه ويبرزه .

وغالبا ما يكون سرا عجيبا غريبا .

كان أحد أقاربى يشرح لبنت صغيرة معنى « المبنى للمجهول » فقال لها :

« افرضى أنك قتلتنى — فأنت التى تقومين بالقتل تكونين فى « المبنى للمعلوم » — وأنا الذى يقتل أكون فى « المبنى للمجهول » .

عندئذ سألته الطفلة الصغيرة : « ولكن كيف تستطيع الكلام اذا كنت أنت قد قُتلت ؟ » .

فأجابها قائلا : « تستطيعين أن تفترضى أننى لم أمت موتا تاما » .

وفى اليوم التالى سئلت الطفلة فى الفصل أن تشرح الكلام المبنى للمجهول فقالت :

« هو نوع الكلام الذى تتكلم به عندما لا تموت موتا تاما » !

فى مثل حالة كهذه كان ينبغى أن يكون الشرح والتمثيل أكثر تنوعا .

وذاكرة كل منا زاخرة بأمثلة عديدة من المعانى الوهمية التى كانت تضفيها طفولتنا على بعض العبارات وتلصقها ببعض الألفاظ (غالبا فى الشعر) ولم يكن عند الكبار الذين يتولون تعليمنا أدنى سبب يساورهم للشك فيها ولذلك لم يحاولوا تصحيحها أبدا .

أذكر وأنا فى سن الثامنة أن أغنية بنت اللورد أولين Lord Ullin's Daughter أثرت فى تأثيرا بالغا وحركت عواطفى .

ومع ذلك فقد كنت أتصور أن تلطيخ الزهرة بالدم كان هو الشر المستطير أساسا ، وأن الملاح عندما قال :

« سأجرى بك فوق المعبر
لا من أجل لمعانك الفضى
ولكن من أجل سيدتك الفاتنة » .

فقد كان عليه أن ينقل السيدة ليتقاضى أجره !

وحدث الشىء نفسه فى الآونة الأخيرة عندما وجدت أحد أطفالى يقرأ ويلتذ تينيسون Tennyson فى قصيدة in Memoriam مثل :

« أقرع الناقوس داعيا الى الطعام الفقير والغنى
أقرع بشدة ـ لكل البشر » .

ثم لا يجد ابنى صعوبة باطنية فى فهمها .

إن الحماية الوحيدة التى تتقى بها مغبة الوقوع فى هذا النوع من خطأ الادراك هو الاصرار على تنوع العبارة — وأن نختبر مفاهيم الطفل على المحك الواقعى العملى ما استطعنا الى ذلك سبيلا .

والآن فلنمض معا الى موضوعنا التالى ، وهو موضوع الادراك العقلى الذاتى .