الفصل الثانى عشر

الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم

Interest and Effort in Education

والآن نتقدم بالقارئ إلى مشكلة هامة من مشاكل التربية هى مشكلة « الدوافع » incentives التى تدفع الأطفال إلى العمل . أهى النظام الذى يغرى أطفال المدارس باستذكار دروسهم أو أن هناك « ميولا طبيعية » يمكن أن يستثيرها المدرس ؟ أم هل هناك ميول أخرى تدفع بالأطفال إلى تقليد الأعمال ، والاتجاهات العقلية التى يقوم بها الكبار ؟ إن معرفة الإجابة الحقيقية عن هذه الأسئلة تتطلب منا أن نتعرض لدراسة مشكلة الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم .

(١) اختلاف الآراء فى القيمة التهذيبية للعمل المدرسى

كانت العقيدة لدى بعض المربين — حتى عهد قريب جداً — أن بعض المواد الدراسية لها قيمة تهذيبية كبيرة ، وهذا هو سر بقائها فى المنهاج الدراسى ، وكانت العقيدة أن التهذيب الذى تحدثه هذه المواد إنما هو تأثير أخلاقى لا عقلى . كما كانت العقيدة الشائعة حينئذ أن هناك بعض مواد « شائقة فى حد ذاتها » وأن هذه المواد ليست بحاجة مطلقاً إلى أن يبذل الفرد منا أى مجهود فى دراستها . فهى مراد جذابة مثل الأدب القومى ، لا سيما التمثيليات الحديثة ، والشعر — والمحاضرات الشائقة المتعلقة بالأسفار أو « العلوم » وخاصة إذا عرضت بالفانوس السحرى أو إذا عرضت عملياً أمام التلاميذ . أو بعض

المواد الثقافية المتعلقة بالنواحى الفنية ، والموسيقية التى يدخل فى نطاقها الفن التطبيقى ، كالنجارة ، والتطريز ، وصنع الفخار ، وصنع المعادن فكل تلك المواد كانت معتبرة مواد شائقة ولكن كان ينظر إليها على أنها عديمة الفائدة من ناحية الأخلاق .

أما المواد الأخرى كالرياضة ، واللغة اللاتينية ، فبالإضافة إلى ما لها من فائدة فى تسهيل فتح ميادين أخرى مغلقة من ميادين الخبرة الإنسانية فقد كانت العقيدة السائدة أنها مواد بحاجة شديدة إلى بذل جهود جبارة متوالية لسنوات عدة ، وبذلك يمكن أن تساهم فى بناء صفات خلقية قويمة كالثبات ، وقوة العزيمة ، والدقة : وقد كان أنصار مبدأ التهذيب أو جماعة الجهوديين — يطالبون تلاميذهم يوميًّا بأن يقوموا بأداء الواجب — ظنًّا منهم أنهم بهذه الطريقة يساعدونهم على تقوية إرادتهم فيتمكنون من الصمود أمام أحداث الدهر فى المستقبل وقد كان « وليم جيمس » عالم النفس المشهور من كبار المؤمنين بقيمة بذل الجهد ، ولقد قال فى هذا المعنى « علم الطفل ماتشاء من غير اكتراث برغباته وميوله » .

"It does not matter what you teach a boy, as long as it is distasteful to him".

على أن التقدم الحديث فى علم النفس التربوى قد أثبت فساد هذا الرأى — أعنى فساد القيمة التهذيبية لبعض المواد الدراسية . وكما أثبت أيضاً أنه ليس هناك مادة من المواد الدراسية يمكن أن يحكم عليها بأنها غير سارة . فالإنسان يلذ له دراسة الرياضة ويجد فيها عناصر شائقة . ولا يقتصر هذا على حالات مشاهير الرجال أمثال « ديكارت » ، « ليبنتز » أو « رسل » أو « هوايتهد » فحسب بل ينطبق أيضاً على تلاميذ المدارس ، وتلميذاتها . ومن المحتمل أيضاً أن نجد اللغة اللاتينية سارة وشائقة لا فى نواحى آدابها مثل كتابات « فيرجيل » أو « شيشرون » ، ولكن فى نواحيها اللغوية كذلك ، وهذا ينطبق على تلاميذ وتلميذات المدارس كما ينطبق على طلاب البحث والعلم . وكما

أن الأطفال يحتمون على أهليهم أن يعلموهم القراءة والكتابة عند ما يجدون آباءهم يتمتعون بهذا الفن ، فكذلك هناك أطفال يحتمون على آبائهم أن يعلموهم اللاتينية إذا كان هؤلاء الآباء يتمتعون بقراءتها . وينطبق هذا تماماً على اللغة اليونانية . فكثير من الأطفال يجدون أن دراسة هذه اللغة شائقة ولذيذة ، لا لارتباطها بالقصص المتعلقة « بهومر » أو « يوروبيدس » ولكنهم يعشقون اليونانية كلغة لها قواعدها ، وأسلوبها . والخلاصة أنه لا يمكن أن نقول إن هناك من بين المواد ما يمكن أن نعتبره مادة غير شائقة بالنسبة لعقل الطفل أو لعقل الشاب الباحث .

هذا ولقد أثبتت الاتجاهات السيكولوجية الحديثة أنه إذا تولد « الميل » Interest فى نفس الطفل نحو مادة من المواد أقبل عليها إقبالا عظيماً ، فكلما أحب الطفل مادة أقبل على دراستها ، وكلما أقبل على دراستها ازداد عشقاً لها . ولقد أثبتت الأبحاث أيضاً أن مواد الدراسة مهما كانت شائعة يمكن أن تدرس بشكل يعمل على التغلب على المشاق ، ويساعد على بناء الأخلاق ، وبناء على ذلك يختفى ذلك الصراع القديم الذى كان حادثاً بين الاهتمام ، وبذل الجهد . ويعبر « ديوى » [1] عن وجهة النظر الحديثة بذكر المثل الآتى :

إن الطفل الصغير الذى يرغب فى عمل صندوق من الخشب إذا لم يأخذ خطوات إيجابية (عملية) فى هذا الاتجاه ، وإذا وقفت رغبته عند حد مجرد الخيال فسوف لا يستفيد من الناحية التهذيبية ، ولكنه إذا حاول تحقيق هذا الدافع احتاج الأمر لأن يضع أفكاره محل التنفيذ ، فيبحث عن النوع الجيد من الخشب ، ويقيس الأجزاء المطلوبة ويقطعها بالنسب المرغوب فيها ، ويجهز مواده الخام ، ويقوم بعملية نشر الخشب ، وصنفرته ، وصقله . فالطفل الذى يقوم بجميع هذه العمليات يحقق نداء غرائزه ، ويقوم بعمل الصندوق وتتسع الفرصة أمامه « للتهذيب » « وللمثابرة » « ولبذل الجهد » للتغلب على المشاكل ولزيادة معلوماته .

---

(١) Dewey: The School and Society, p. 39.

(ب) المذاهب الفلسفية وعلاقتها بالمشكلة

والواقع أن هناك تذبذباً فى الآراء ، واضطراباً ، فى عقول معظم المربين عن العلاقة الحقيقية بين الاهتمام ، وبذل الجهد ، وهذا التذبذب ، وهذا الاضطراب إن دلا على شىء فإنما يدلان على أننا لم نحلل طبيعة الموقف تحليلا جيداً : ولذلك كان لزاماً علينا أن نتقدم خطوة أبعد من ذلك فى دراسة هذه المشكلة فى ضوء بعض المذاهب الفلسفية .

١ ــ الفلسفة الواقعية

يعتقد جماعة الواقعيين أن « الاهتمام » فى مختلف درجاته أمرٌ « ذاتى » فهو حالة تهيؤ عقلى من جانب الطفل تؤثر بدورها على مدى إقبال الطفل على العمل الموضوعى . فإذا عرض مدرس واقعى درساً من دروس الأدب على تلاميذه ، وليكن عنوان الدرس مثلا أحد مناظر رواية « مجنون ليلى » لأمير الشعراء « أحمد شوقى » فمجرد عرض هذا الموضوع كفيل بأن يثير ميولا متعددة لدى مختلف تلاميذ الفصل : فقد يتجه اهتمام تلميذ منهم إلى معرفة التفاصيل عن « ليلى » العامرية ، بينما يتجه تلميذ آخر إلى الاهتمام « بقيس بن الملوح »، فى حين يتجه الثالث إلى الاهتمام بغريمه « ورد »، أما الرابع فقد يهتم بمقارنة الغزل العربى بالغزل فى عصرنا الحديث ، وهكذا ... إلخ . أما المدرس الواقعى فيكبت تلك الميول المتعددة مسيراً فى ذلك برغبة عمياء فى إعداد التلاميذ للامتحان ، والانتهاء من المقرر الدراسى ، فيصبغ درسه بصبغة شكلية ، وبرغم التلاميذ على الإصغاء لمناقشات لفظية تدور حول القواعد ، والمصطلحات ، والمقارنات ، ضارباً بميولهم المتعددة عرض الحائط . ومثل هذا العمل كفيل بالقضاء على شتى الميول المتعددة للتلاميذ طالما كان المدرس لا ينشد من وراء درسه سوى تحقيق هدف واقعى واحد هو أداء « الواجب » وإتمام « العمل » . فالواقعية من شأنها إحباط الميول الذاتية وتوجيه النشء إلى الاتصال بالعوامل

الموضوعية المحيطة به اتصالا مباشراً بحيث لا يوجد حائل بين جهاز التلميذ العصبي ، وبين البيئة الطبيعية التى تحيط به . ولاعجب أن نرى التلميذ الذى رُبِّىَ فى أحضان الفلسفة الواقعية سوف لا يفتح كتاب اللغة اللاتينية بعد ترك المدرسة ، وسوف ينظر إلى أيام الدراسة كشبح مخيف مزعج تفزعه ذكراه .

« فالاهتمام » فى نظر الرجل الواقعى أبعد عن أن يكون عنصراً « ذاتيًّا » إذ أنه يستبعد هذا العنصر منه. وهو أمر تهذيبى قوامه ضبط الفرد بشكل يجعله قادراً على أن يكيف نفسه فى اتجاه العوامل الطبيعية التى هو جزء منها وبذلك يكتسب بعضاً من قوتها ومن عدم مبالاتها بأقدار الأفراد . « فالتهذيب » هو الهدف المنشود وهو بطبيعته يطلب تشجيع الموضوعية The Cult of Objectivity لدى الأفراد .

٢ — الفلسفة المثالية

إن الرجل المثالى ينظر إلى النظام — بمعنى خضوع الفرد لمؤثرات خارجية — نظرة كراهية واشمئزاز ، إذ أنه يدين بفكرة حرية الاختيار ، وبالتوجيه الذاتى أكثر من قبوله لمبدأ الطاعة . ويرفض المثالى أن يعتبر نفسه مشجباً لأحداث الدهر فيتحرك هنا وهناك تلبية لنداء الجوع أو العطش أو الجنس ، كما أنه يرفض أيضاً الإذعان لواجب يفرض عليه من الخارج فرضاً . فجميع هذه الدوافع ، والميول هى فى النهاية عوامل خارجية وطبيعية . وفى الاستجابة لهذه الدوافع يشعر المثالى بأنه سيفقد سيطرته على نفسه وسيادته عليها .

The idealist feels that he is on danger of ceasing to be the Captain of his own soul.

فهو يكره أن يقف موقفاً سلبيًّا وأن يتقبل الأوامر من الخارج ، فهو مدفوع بطبيعته إلى أن يتساءل دائماً : لماذا ؟

والمثالى وإن كان لا يؤمن مطلقاً بالميول الطبيعية ، والفسيولوجية فى عالم المؤثر ورد الفعل إلا أنه يدين بما للميول النابعة من الباطن من قيمة . فهو نفسه يميل نحو شىء من الأشياء أو نحو غيره . وإذا ما شغلت نفسه بحب

شيء فإنه يعتقد أن دوافعه وميوله التى تسير بها رحى اختياره دوافع ليست عملية فحسب ، ولكنها أقوى من ذلك . فالشخص الذى يخصص نفسه للفن أو للعلم أو للفلسفة أو للتدريس أو للتجارة أو للزراعة والذى يعيش وفقاً لما قررته نفسه لا تؤثر فيه مطلقاً ، موجات الحظ أو الزمان . ومما لا شك فيه أن الدوافع العملية ، بما فيها من نجاح ورسوب تؤثر فيه ، وتوجه حياته ، ولكن من الصعب أن نقرأ عن بدء كفاح العظماء من الناس رجالا كانوا أو نساء ، ونرى كيف أنهم يستطيعون الحصول على أقصى درجة من درجات النجاح دون أن نصل إلى حقيقة هامة وهى أن مصادر ثروتهم الروحية لا حد لها .

وتتجلى قوى الروح النابعة من الباطن ، والموجهة نحو التغلب على العالم الخارجى ونحو رفع هذا العالم من مستواه الطبيعى إلى المستوى الروحى ، تتجلى ، فى عمليات « التنظيم » ،والتوجيه ، والتوحيد ، والاختيار ، والتأكيد والتركيز وخلق الأشياء المنظمة من الفوضى الحادثة . . إلخ .

فالاهتمام — من وجهة النظر المثالية — أمر نابع من الباطن ، فالأشياء لا تفرض نفسها علينا فرضاً ، وترغمنا على الانتباه . ولكننا نواجه انتباهنا نحو شيء من الأشياء ونميل إليه فنقوم بعمل هذا الشيء أو ذاك حسب إرادتنا . فنحن نحتضن الأشياء ونضفى عليها معنى روحيًّا . وإذا طبقنا هذا الكلام على الاهتمام وجدنا أنه نشاط تلقائى تعيره عناية خاصة .

It is personal, self-directed activity in which we specially take an interest

فالمدرس المثالى عندما يعرض درس الأدب السابق (أحد مناظر رواية مجنون ليلى) نجد أنه لا يتأخر مطلقاً عن تشجيع الأسئلة ، ولا يعمل كالمدرس الواقعى على إحباط الميول وتوجيه الاهتمام إلى اللغة أو النحو أو البناء ، أو التراكيب ، ولكنه على العكس من ذلك يرى فى كل ميل يتجلى من ميول الأطفال حتى ولو كان ميلا سطحيًّا بداية فى خلق تلك الذات الابتكارية. ولذلك نراه يساعد التلميذ الأول مثلا فى معرفة التفاصيل عن ليلى العامرية ، وبذلك يشجعه على أن يمزج ذاتيته بالذات التى يتناولها الشاعر أو بعبارة أخرى

يتيح له فرصة لتوسيع ذاته وتكوين نفسه . والمدرس المثالى نفسه باتباعه هذا الأسلوب ينمى ذاته كمدرس مثالى ، فيزداد قوة ، وبعد نظر .

أما « بذل الجهد » من وجهة النظر المثالية فهو لا يتعارض مطلقاً مع « الاهتمام » ولكنه جزء هام منه، فالاهتمام فى هذا المعنى اهتمام نشط ، اهتمام بمظاهر النشاط الذاتى ، وهذا النشاط لايخرج عن كونه عملا أو مجهوداً ذاتيًّا self-directed effort . فعند ما نرتمى فى أحضان هذا العمل أو ذاك ، وعندما نبذل الجهود من تلقاء أنفسنا بدون دفع — وعندما نندمج فى الفن أو فى العمل أو فى العلوم تصبح جهودنا مرتبطة أشد الارتباط بميولنا . ويصبح بذل الجهد هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها ، وتصبح هذه الحالة مثيلة لتلك الحالة التى أصبح فيها « الاهتمام » هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها . فالجهود الذاتية والنشاط الذاتى ، والاهتمام — هى فى نظر الرجل المثالى وحدة أو كل لا يتجزأ، والفارق الوحيد بينها جميعاً فارق عملى مرتبط بمقدار طاقة النشاط العقلى التى تحت تصرف الفرد — فطالما كنا نشعر بالحدة أو بالقوة لايكون ما نبذله من نشاط إلا لونًا من ألوان الاهتمام لا نوعاً من أنواع بذل الجهد ، ولا نشعر مطلقاً بأننا نبذل أى جهد إلا إذا نضب معين نشاطنا ، ولحقنا التعب . فالاهتمام وبذل الجهد يساير بعضهما بعضاً ، فإذا زاد اهتمامنا بشىء من الأشياء بذلنا فى سبيله أقصى ما يمكن من أنواع الجهود ، وإذا ما قل اهتمامنا بشىء ما ، لم نبذل فى سبيله أى جهد مطلقاً . وهذا أمر يتوقف على الحد الذى ترتبط به الذات بموضوع من الموضوعات أو بأمر من الأمور .

فحيثما يوجد الاهتمام توجد المثابرة ، والدقة ، والعزم ، وغيرها من الصفات الهامة . وجميع هذه الصفات إنما هى فى نظر المثالى وظائف للاهتمام. فالاهتمام أمر إيجابى . أمر نابع من تلقاء نفسه من الباطن . أما النشاط المبذول فلا يعدو أن يكون تعبيراً عن مظاهر السرور التى تعترى الذات ، فعازف « البيانو » يشعر بالسعادة عندما يتقدم إلى الآلة الموسيقية ليقوم بالعزف ، فالعزف بالنسبة له حياته ، وفيه سر وجوده . وكذلك « رجل العلم » يستشعر اللذة فى الكشف

عن الحقائق ويرى فى ذلك معنى من معانى حياته ، فالمثابرة حتى النهاية لا تختلف مطلقاً عن مظهر من مظاهر حياة الفرد فى نظر الرجل المثالى . فهو لا يشعر بأن نشاطه أمر مفروض أو واجب محتم عليه بذله . فالمثالى يتبع أهواءه وينشط فيما يقوم به من أعمال لا من أجل المدح المرتقب ولا من أجل ما قد يجنيه من ربح طائل ، ولكن نظراً لأن من طبعه أن يعمل بهذا الشكل .

وعلى هذا الأساس يتطلب المدرس المثالى أن يقوم تلاميذه بأداء أعمالهم لا من أجل الحصول على درجات علمية أو من أجل التخلص من لون من ألوان العقاب ، ولكن لأن ذلك منتج من نتاج الاهتمام فى المدرسة وفى مظاهر نشاطها داخل جدران الفصل ، وخارجه — والخلاصة أن الرجل المثالى يؤكد قيمة الاهتمام ، ولا يذكر الكثير عن بذل الجهد ، ولا يتعرض مطلقاً للنظام أو التهذيب . . . إلخ .

٣ — الفلسفة العملية

يعتقد الرجل العملى أن النظام أو التهذيب إن هو إلا المجهود الخارجى لمساعدة السلطة ، وللأوامر ، وللعقاب ، وللأعمال المضنية ، وغير السارة التى لا ترتبط مطلقاً بالدوافع الباطنية للنشاط — فالنظام مظهر متطرف يعجز أنصاره عن أن يفهموا أن النشاط يجب أن يكون شائقاً ، وساراً فى حد ذاته . والمدرس الذى يلجأ إلى النظام ليستمد منه العون فى شكل العقاب أو الثواب لدفع التلاميذ عن العمل ، إنما هو مدرس فاشل فى نظر البراجماسى .

ويعتقد الرجل العملى أن بعض مظاهر النشاط شائق لأنها ترتبط بالنزعات الطبيعية ، والحيوية ، والاجتماعية المتصلة بجهاز الفرد العصبى . ويذكر جون ديوى ميول الأطفال كالآتى : « ميل للمحادثة ، وميل للاجتماع ، وميل للبحث عن الأشياء وتركيبها وميل للتعبير الفنى — وهذه جميعها منابع أصلية عليها يتوقف نمو الطفل » .

« فالدوافع الكامنة فى الجهاز العصبى ؛ ليست بعناصر خارجية — كما

يتصور الرجل المثالى. فالذات فى نظر البراجماسى تتكون من مثل هذه الدوافع . فهى دوافع باطنية ، وهى جزء متمم للذات . فالبراجماسى لا يشعر مطلقاً بأنه ليس سيداً لنفسه عندما يتمتع بما يتناول من طعام أو عندما يندمج فى مجتمع يرغب فيه ، فهو يعترف بهذه المتعة كما لو كانت جزءاً من نفسه . فالحياة فى نظره مكونة من مثل هذه الأشياء وهو يقبل عليها جميعاً كما يقبل مظاهر الرضا الطبيعية . فهى فى نظره عملية ، وهى أيضاً تتذبذب ، تجىء وتذهب وهو يقبل هذه الأشياء كما تبدو ، ويتمتع بها كما هى .

والتلميذ العملى يذهب إلى المدرسة لأنه يحب المدرسة فهى مكان سار بالنسبة له . ويرتمى فى أحضان الرياضة لأنه يحبها ، ولأنه يرى أهميتها له فى المستقبل لا فى حياته المدرسية فحسب ، ولكن فى حياة المجتمع الذى هو فرد من أفراده . فمظاهر النشاط المدرسى مظاهر سارة وتتفق مع ما يحتاج إليه جهاز الطفل العصبى ، ومع ما يرغب فيه من أن يصبح مدنياً مستنيراً فى المستقبل .ولذلك نرى أن « البراجماسى » يبذل فى تحقيق ميوله كل الجهود الممكنة ، ويغالب المشاكل ، ويستشعر لذة النصر لا يفرق بين اللعب والشغل ، ويعتقد بارتباطهما ارتباطاً محكماً ،فالطفل يتعلم عندما يلعب ، ويقبل على العمل بروح اللعب . والمجهود الذى يبذله جزء من ميل طبيعى ، حيوى اجتماعى عن طريقه تأخذ الطبيعة فيها مجراها . فإذا نظمت الدراسة بحيث تتفق ، وهذه الميول الطبيعية ،ضمنا أن يبذل الفرد من الجهود ما يمكنه من التغلب على المشاكل التى تعترض طريقه دون أن نلجأ إلى الواجب أو إلى ما نحرك به الضمير . فالميول العملية ، وبذل الجهود العملية يسيران جنباً إلى جنب .

الخلاصة : يتبين لنا مما سبق أن الرجل الواقعى يؤمن بالنظام ويلغى الاهتمام ، وبذل الجهد طالما كانا عاملين ذاتيين ، ويعمل على بث بذور الموضوعية والاهتمام بها ، وعلى إخضاع الذات لقوى الحقائق الطبيعية — أما الرجل المثالى فيدين بإلغاء النظام بمعنى التوجيه المنبعث من الخارج ، ويعمل على تشجيع القوى الذاتية طالما كان هذا يؤدى إلى تكوين ذات قد تحررت

من جميع القيود باطنية كانت أو خارجية فالاهتمام الفعال ، وبذل الجهد يساير كل منهما الآخر — أما الرجل العملى فيعمل على التخلص من النظام الخارجى ، ويؤكد القيم التربوية للاهتمام . وفى هذه الحالة يصبح الاهتمام عمليًّا ، بيولوجيًّا حيويًّا ، اجتماعيًّا .

والآن وقد عرضنا وجهات النظر الفلسفية المختلفة نرى أن نعود إلى تناول المشكلة فى صورة جديدة تتيح لنا مناقشتها مناقشة هادئة مثمرة ، تسلمنا إلى رأى قاطع فى الموضوع ، ومن الطبيعى أن يقوم عرضنا الجديد على إبراز طرفى هذه المشكلة بما لها من حجج وبراهين . وتناولهما بالتمحيص حتى نصل إلى النتيجة المرضية .

(ح) مشكلة التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

(١) هناك مذهبان هامان فى عالم التربية ، ولكل منهما أنصار وأتباع ، وسنسمى أتباع المذهب الأول باسم « الاهتماميين » أما أنصار المذهب الثانى فسنطلق عليهم اسم « الجهوديين » وعلى كل منهما تبنى طرائق للتعليم مخالفة لطرائق الآخر .

أما مذهب الجهوديين فيدعو أنصاره إلى أن تكون الدراسة نوعاً من الجهود عنيفة كانت أم لينة ، يبذلها التلاميذ فى فهم دروسهم سواء رغبوا فى ذلك أم كرهوا ؛ وسواء وجدوا فى هذا البذل لذة ، أم لم يجدوا ، فسواء أكانوا ميالين أم لم يكونوا ، فليؤد التلاميذ ما يطلب إليهم أداؤه من الواجبات غير ناظرين إلى ميولهم ورواعثهم الباطنية ، ولا إلى ما فى ذلك من عنصر الارتياح أو الألم . فهذا هو الذى يقتضيه الواجب أو يهيب به الضمير ، وربما كان من أشهر الداعين إلى هذا المذهب فى العصر الأخير العالم النفسانى الكبير « وليم جيمس » تعرف ذلك من قوله « استبق القدرة على بذل الجهد حية قوية فى نفسك ، ورضها كل يوم على عمل صغير تقوم به لا حبًّا فى هذا العمل أو رغبة فى فائدته ، ولكن أملا فى قمع النفس الأمارة ومخالفة الهوى ، وبذا تكون قوى

العزيمة صلب الإرادة ، قادراً على النجاح فى الحياة ، والتغلب على ما فيها من صعاب وعقبات ، ومن الذين يتحمسون لهذا المذهب نفسه الأستاذ « هورن » وذلك حيث يقول « خذوا أنفسكم بعمل أشياء يومياً لا لسبب سوى أنكم لا ترغبون فى عملها » .

وأما مذهب الاهتمام ، وقد يسمى كذلك مذهب التشويق ففيه يعوّل المدرسون على استثارة الميول المختلفة فى الأطفال ، والكتل المتلائمة من معلوماتهم السابقة حتى يضمن المدرسون بذلك إقبال تلاميذهم على الدروس ، ومضيهم فى هذا الإقبال إلى أقصى حد مستطاع ، ومعنى هذا أن الاهتمام أو التشويق ليس إلا خلقاً لحاجة فى النفس يشعر بها التلاميذ ، ويجدون من أعماق نفوسهم رغبة صادقة فى إشباع هذه الحاجة مهما يكلفهم هذا من جهد ، ومهما يعترضهم فى سبيل ذلك من صعوبات ما داموا يجدون فى هذا الجهد لذة ويصادفون فى معالجة الصعوبات ارتياحاً .

والتربية الصحيحة هى التى تعنى حقيقة بدراسة ميول الأطفال ومواضع اهتمامهم حتى يستعان بذلك على حملهم على بذل أقصى ما يستطيعون بذله من جهد ، وبذلك يقبل التلاميذ على التعليم من تلقاء أنفسهم مدفوعين إلى ذلك بدوافع وميول باطنية لا بعامل مسلط عليهم من الخارج .

وظاهر مما تقدم أن المذهبين متباعدان ، وظاهر أيضاً أن فى كل منهما إسرافاً وغلواً فالجهوديون وأنصارهم من أصحاب المدرسة القديمة يرون أن المدرسة مهمتها إعداد الأطفال لحياة الرجال فى المستقبل وإذا كان الأمر كذلك فلا بد وأن نأخذ الأطفال بالشدة فى المعاملة وأن نروضهم على أداء الواجبات الشاقة المضنية حتى يتعودوا الصبر على مواجهة الصعاب والثبات فى ميادين الجهاد .

ولكن يعيب الاهتماميون عليهم ذلك فيقولون أترى أننا إذا أجبرنا طفلا على عمل من الأعمال فإنه سيستمر فى أدائه وقتاً طويلا وما يتظاهر به من نشاط فى العمل لا يلبث أن يزول حينما نرفع عنه هذا الضغط الخارجى الذى كنا نفرضه عليه ؟ ثم ألا ترى أيضاً أن التربية على أساس بذل الجهد ، مفسدة

للأخلاق وذلك لتشجيعها فى الطفل الميل إلى الغش والمخاتلة فيتظاهر أمامك بأنه منكب على عمله والواقع أنه بعيد عنه بذهنه وروحه بعداً عظيماً ؟

وأما من الناحية السيكولوجية أيضاً فظاهر أنه يكاد يكون من المستحيل أن يسترعى التلاميذ نوع من أنواع النشاط المثمر ما لم يوجد عامل من عوامل الشوق أو باعث من بواعث الاهتمام، وفوق ذلك فنظرية الجهوديين كما يقول علماء النفس تحل محل ميل آخر ، فهى تحل الميل السلبى غير المباشر محل الميل الإيجابى وهو الذى يكون نابعاً من النفس هو الذى يميز « نظرية الاهتمام » ومعنى ذلك كله أن مدرسة الجهوديين لا تخلق من الرجال سوى ذلك النوع الآلى الذى لا يعرف من بواعث العمل إلا باعثاً واحداً وهو باعث الخضوع للسلطة والقوة الخارجية ولا يلبى من دافع النشاط إلا دافعاً واحداً هو دافع القصد إلى أداء الواجب الذى يفرضه عليه الغير .

أما أنصار الاهتمام وأصحاب مدرسة الشوق فى التربية وهى مدرسة أحدث فى ظهورها من المدرسة الأولى فشعارهم الحرية ومهمة المدرسة عندهم ليست الإعداد للمستقبل فقط ولكنها توثيق الصلة بين الحياة القائمة داخل جدرانها والحياة القائمة خارجها أى تثبيت للرابطة التى بين المدرسة والمجتمع ، وهم لهذا يرون أن يكون العمل المدرسى خالياً من عنصر الإجهاد وأن يكون محتوياً على عنصر التشويق حتى يقبل عليه التلميذ بدافع من نفسه لا بدافع يكون خارجاً عنه ، بل إن من بين هؤلاء الشوقيين إذا صح هذا التعبير من قال « بأن مشكلة المدرس الحقيقية تنحصر فى جعل المادة التى تعرض على التلاميذ شيقة جذابة تستثير فيه ذلك الميل الذى يساعده على أن يستبقى اهتمامه » والحق أنه من الغلو فى التعسف أن نظن بأن الطفل يزداد علماً إذا سار فى عمل من الأعمال وهو لا يميل إليه أو لا يرتاح إلى أدائه كما أنه إذا شعر بالإجهاد فى عمله وجدناه لا يستطيع إنجازه إلا بدافع خارجى يكون من القوة بحيث لا يجد الطفل منه مناصاً فإذا لم يكن هذا الدافع قوياً إلى هذا الحد تشتت انتباهه واتجه من ساعته إلى الشىء الذى يميل إليه تاركاً ما عداه .

الواقع أن نظرية الجهوديين فى الوقت عينه تناقض نفسها بنفسها وتهدم صرحها بيدها إذ يكاد يكون من المستحيل على إنسان ما أن يستثير نشاطه نحو عمل ما، دون أن يكون ذا ميل حقيقى إلى هذا العمل ورغبة صادقة فى إنجازه .

ويقول ديوى « إن نظرية الجهوديين » هذه لاتخرج لنا من الرجال إلا من كان ضيق الأخلاق جامد العقل شديد التعصب للمبدأ عنيداً يرشك أن يكون آليًّا .

ولا أريد أن أقف بك عند هذا الحد بل سنمضى سويًّا فى مناقشة هذين لمذهبين إلى أبعد مما انتهينا إليه : فالجهوديون لا يستهويهم ذلك الطلاء الجميل الذى نطلى به رؤوسنا فيقولون يجب أن نعد أطفال اليوم ورجال الغد إعداداً صحيحاً .

ويقول بعضهم : « إذا لم يكن القدر مواتياً وإذا لم تكن الطرق التى نسلكها محفوفة بالأزهار والرياحين أفلا يجدر بنا فى هذه الحالة أن نعود الأطفال الحذر ؟ ففى الحذر السلامة أو نأخذهم بوقاية أنفسهم ضد كل هذه المخاوف، فالوقاية خير من العلاج .

فالحياة فى نظر الجهوديين جد لا هزل « فهى ليست شيئاً تافهاً لا قيمة له بل هى من العظم بحيث يجب على المرء أن يزود نفسه فيها بكل ما يعتقد أنه صالح له ، يساعده على الكفاح فى ميدانها وبغير هذا لا نستطيع أن نكون رجلا معتمداً على نفسه، رجلا لن تذهب بريحه العواصف حين يجد الجد أو يعظم الأمر.

ويقول الجهوديون إلى جانب هذا : نحن إذا طرحنا مستقبل الطفل وراء ظهورنا ، ثم ظللنا أيضاً نركن إلى مذهب الاهتمام فى تربيتنا للأطفال ، كان فى ركوننا إلى هذا المذهب نفسه من جهة ، وأخذ الأطفال أنفسهم بأن يجدوا من مدرسهم هذا التشويق دائماً من جهة أخرى ، نقول ! لكان فى هذا كله تشتيت لأذهان الأطفال الذين نعلمهم من حيث لا ندرى وكان فى هذا توزيع لقواهم ومضيعة لعنصر الإرادة فيهم ، كما كان فى ذلك أيضاً توجيه منا لنشاطهم إلى القشور دون اللباب ، ومن ثم لا نكاد نضمن استمرارهم

فى هذا النشاط الذى يوشك أن يضيع نتيجة لذلك ، فالمعول عليه فى هذه الحالة هو المشوقات الخارجية ، والمشوقات الخارجية للأسف ، هى تلك البضاعة التى قد يعز وجودها أحياناً عند المدرس ، فهى هذه الطبقة الحلوة التى « يعز وجودها » نكسو بها دروسنا فيستمرئها الأطفال . فإذا غابت عنهم لسبب من الأسباب كانت دروسنا طعاماً لا لذة فيه ، أو صاباً لا بد أن يشربوه . وهؤلاء الأطفال قد تعودوا الطعم الحلو ، فإذا جاءهم ما هو أقل منه حلاوة شعروا بعظم الفرق ، فهم قد أخذوا أنفسهم أو أخذناهم نحن بالبعد عن كل ما لا يميلون إليه ، فأصبحوا كما يقول الناس مدللين .

وعلى هذا فنظرية الشوق تهدم كذلك نفسها بنفسها ، فعندما يستنفد المدرس جميع وسائل التشويق أو عندما تخونه إحدى هذه الوسائل لا يصبح عند الطفل قدرة تساعده على أن يصحب المدرس أو يتبعه فى درسه وهنا يترك هذا الطفل حائراً وسط خضم يتيه فيه ، حتى تأتيه موجة الشوق فتدفعه إلى حيث يريد . وعلى هذا يجب ألا تتهاون التربية فى جعل النظام المدرسى شديداً قاسياً . فالتعليم فى رأى الجهوديين يرمى إلى بذل أقصى ما يمكن بذله من الجهد ، وتفسير ذلك أن المدرس يجب أن يسترشد دائماً بهذا السؤال . « هل فهم التلاميذ ما ألقى عليهم من معلومات جديدة » ؟ ولكن ليس من الضرورى مطلقاً أن يسأل نفسه قائلا « هل كان التلاميذ مشوقين إلى درسهم أم غير مشوقين ؟ فالطفل مشوقاً أو غير مشوق لابد وأن يبذل أقصى ما يستطيع من جهد فى الدرس ، وهو مجبر على أن يتعرف هذا الدرس مدفوعاً إلى ذلك بقوة المدرس أو شدته ، وهذه القوة التى تقابلها فيما بعد قوة الظروف الحيوية وشدتها :

ويزيد الجهوديون على ذلك بأن نظرية الاهتماميين فاسدة كذلك من الناحيتين : العلمية والأخلاقية ، فالانتباه لا يتجه مطلقاً نحو الحقائق الهامة ، ولكنه كثيراً ما ينصرف إلى كل ما يحيط بهذه الحقائق ، فإذا صادفنا فى الدرس حقيقة غير شائقة وجب على المدرس أن يعالجها كحقيقة مجردة من بواعث التشويق ، أما إذا كان يحرص على أن يحيطها بمثل هذه البواعث

فإن هذا لا يقرب التلاميذ خطوة واحدة فى سبيل الوصول إلى معرفتها . وهاك مثلا : هذه الحقيقة الحسابية ٢ + ٢ = ٤ أتظن بأن من الضرورى جداً أن يبذل المدرس جهده فى تشويق التلاميذ إلى معرفة هذه الحقيقة أم يجب عليه أن يشرحها مجردة عن عوامل الشوق والاجتذاب ؟ على أن الطفل لا يزيد علماً بهذه الحقيقة نفسها إذا ما أحطناها بكثير من المشوقات ، كأن يقص فى سبيلها حكايات عن الطيور والحيوان ، أو نحو ذلك .

ويجب ألا ننسى أيضاً أنه من العبث حقيقة أن يكلف المدرس نفسه فى هذه الحالة الخاصة بأن يستحضر للأطفال عدداً من الطيور أو الحيوانات ، ليساعدهم على فهم عملية من عمليات الجمع كهذه ، وإن فعل المدرس ذلك فإنه يصرف أذهان التلاميذ عن فهم الحقيقة الحسابية إلى الانتباه إلى تلك الوحدات الحقيقية التى تميز ما يذكره لهم من الأعداد .

وإذاً فلا مناص من أن يعترف منذ الآن بأن هناك حقائق يجب علينا أن نعرفها ، ولو كانت هذه الحقائق غير شائقة ، أو لو كان الطريق الوحيد إليها هو طريق بذل الجهد على الشكل الذى يتفق وأكثر المتعصبين من الجهوديين ، فهؤلاء فى مثل هذه الحالة — أعنى فى تعلم الأشياء غير الشائقة — لا يعنيهم بطبيعة الحال أن يكون الشوق باعثاً للتلاميذ على العمل ، ولكن يعنيهم أن يكون حب النظام هو الذى يحثهم عليه . ويرشدهم إلى ضرورة المضى فيه بنجاح ، ومن هنا نستطيع أن نفهم كيف أنهم عندما يعرضون إلى تعريف النظام يقولون : « بأنه عادة التلبية إلى الأشياء غير السارة » .

تلك هى آراء الفريقين ، وهى الآراء التى كانت تشغل أذهان المربين منذ عهد أفلاطون وأرسطو ، ولن تفتأ شاغلة لأذهانهم ما دامت التربية وما دام القائمون بها .

ويسهل علينا أن نلاحظ أن كلاً من الفريقين لم يستطع أن يهزم الفريق الآخر بشكل جدى حاسم ، فكل من النظريتين قوى فى ناحيته السلبية أكثر من قوته فى نفسه ، وما يدريك لعل الحقيقة التربوية الهامة تقع بينهما؟

أو ما يدريك لعل هناك مبدأ عامًّا تعترف هاتان النظريتان له بالوجود اعترافاً ضمنيًّا أو لا شعوريًّا إذا صح هذا التعبير .

نعم فالواقع أن أساس هاتين النظريتين واحد ، وهذا الأساس الذى تشتركان فيه يمكن أن نعبر عنه بكلمة واحدة وهى « تعلق النفس بالموضوع والغاية منه » فلقد أكثر الفريقان اللجاج ، وتظاهرا بالخصومة ونسيا أنهما لا بد ملتقيان فى نهاية الأمر . فكل منهما يتحدث عن النفس التى من شأنها أن تقبل أو لا تقبل ، وهذا هو الأساس الأول وكل منهما يوجه عنايته إلى موضوع الإقبال أو الإعراض ، وهذا هو الأساس الثانى وكل منهما يعترف صراحة أو بطريق ضمنى بأنه يجب أن تشتغل النفس راضية أو كارهة بالموضوع الذى أمامها بقدر المستطاع ، فإذا كان الموضوع الذى تبذل فيه النفس جهدها شائقاً فى نفسه ، فمن الطبيعى جدًّا أن تنصرف إليه النفس غير محتاجة إلى وسائل التشويق ، وأن تبذل فيه جهدها بقدر المستطاع ، أى بقدر ما فى هذا الموضوع نفسه من عوامل جذب الاهتمام والتشويق وفى هذه الحالة لا تكون ثمة حاجة إلى نظريات الجهوديين وكلامهم .

وإذا لم يكن الموضوع شائقاً فى نفسه فهنا يجب أن نستعين بآراء الاهتماميين إلى حد ما ، فنعنى بإيجاد التوافق بين هذين الشيئين الأساسيين ، وهما : النفس من جهة والموضوع من جهة ثانية ، فتشعر النفس بحاجتها إلى الموضوع ما دام يسد هذه الحاجة التى تثور فى جوانبها .

أما من الناحية الأخلاقية فأذكر أننا قلنا إن مذهب الجهوديين من شأنه أن يوزع انتباه التلاميذ حيث يتظاهر هؤلاء بالإصغاء إلى ما يتعلمون ، وهم فى الواقع كارهون له ، ومنتبهون بقلوبهم إلى غيره ، وفى ذلك تزييف خلقى وخداع معنوى لا ريب فيه ، ولكنه تزييف يقره الجهوديون وخداع يرضون عنه لأنهم يقيسونه بمظاهر النشاط الخارجى من جهة ، وبالنتائج المواتية من جهة ثانية ، فما دام الطفل أمامهم يعمل أو يتظاهر بالعمل ، وما دام الطفل بعد ذلك قد واتته الظروف فنجح فى نتيجة هذا العمل فهم

قانعون بهذا الحد معتقدون أنه تكوّن علمياً وخلقياً فالأول لأنه نجح والثانى لأنه قد قويت مثلا « إرادته » وأصبح أقدر على ضبط النفس أو الصبر أو غير هذه الخصال .

وعلى هذه الأقوال كلها يرد الأستاذ الفيلسوف « ديوى » فيقول : لا يزعمن هؤلاء الجهوديون أنهم قد أفلحوا فى تكوين الطفل من الناحية الخلقية ، كما لا يحق لهم مطلقاً أن يتوهموا نجاحهم فى تكوينه من الناحية العلمية ، فالطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً ، وأقبل عليه وأنفه راغم لم يستفد من هذا العمل شيئاً علمياً ، وإن كان فى الواقع قد نجح فيه ، وآية ذلك أنك إذا كنت تقيس نجاح مثل هذا الطفل بنجاح غيره ممن يكون مدفوعاً إلى العمل بشوق واهتمام تبين لك الفرق واضحاً بينهما ، واستطعت أن تطمئن إلى تكوين الثانى من الناحية العلمية اطمئناناً لا مجال للشك فيه .

وهذا الطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً لم يكد يستفيد من هذا العمل شيئاً خلقياً ، إذ أن الانتباه الآلى أو الخارجى الذى يثير مثل هذا الطفل ليس انتباهاً يمرن على تقوية الإرادة كما يزعم الجهوديون .

والدليل على ذلك أن القوة التلقائية عند الطفل ورغبته فى تحقيق ميوله ورغباته لا يمكن إخمادها بحال من الأحوال ، والواقع أن انتباه الطفل فى هذه الحالة يكون مقسماً بطريقة غير عادلة ، فقسم ظاهرى صغير من هذا الانتباه يظهره التلميذ للمدرس رغبة فى استرضائه ، وفراراً من عقوبته ، وقسم باطنى كبير جداً من هذا الانتباه يتركه الطفل ليتتبع به تلك الصور العقلية التى ألفها والتى يميل إليها ويخلقها خياله الخصيب فلا يستطيع إلا أن يهبها مخلصاً هذا الجزء الأكبر من انتباهه وطاقته . فإذا كان الجهوديون يهنئون أنفسهم بنجاحهم فى تدريب الأطفال على اكتساب عادات خلقية أو نظامية خاصة ويستدلون على وجودها فيهم بمقدرة الطفل على أداء عمل يطلب إليه ، نقول إذا كان الجهوديون يعتقدون بذلك فإنهم ينسون أو يتناسون فى الوقت نفسه أمراً هاماً يستحقون عليه التأنيب والتثريب ، هذا الأمر هو « العقل الباطنى »

الذى يؤثر أعظم الأثر فى طبيعة الطفل الخلقية ، أو العامل المهم فى توجيه سلوكه عامة ، ويقول ديوى بعد ذلك : إنه لا يمكننى أن أجزم حقيقة بانعدام التدريب الخلقى المطلوب من تعود مثل هذا الانتباه الظاهرى المشتت ، فالقدرة على رد الانتباه إلى الموضوع المنتبه إليه كلما نفر منه من أساس الاستدلال والحكم الصحيح وهى عماد تكوين الخلق وتقوية الإرادة ، ولكن الذى أستطيع أن أجزم به هو عظم الخطر الذى يهدد أخلاق الطفل نتيجة لتشتت انتباهه الباطنى الذى لا بد أن ينشأ عنه فى مثل هذه الحالة .

والواقع أن هذا هو الحادث فعلا عند الفريق المعارض من أصحاب نظرية الاهتمام ، وذلك لأنهم يستخدمون من أنواع السرور أو التشويق نوعاً ليس طبيعيًّا كما سيأتى شرح ذلك ، ألا ترى أن محاولتنا جعل الشىء سارًّا معناه صراحة أن عنصر الشوق نفسه معدوم فيه . ثم ألا ترى أن هذه المحاولة نفسها تتضمن التباعد بين النفس والشىء كما هو الحال عند الجهوديين سواء بسواء . ويقول الأستاذ « ديوى » إن هناك نوعين من السرور يمكن استثارتهما .

أولهما : هذا النوع الذى يصحب العمل والنشاط الذى يحس به الفرد بعد تغلبه على صعوبة فى أداء هذا العمل أو ظهوره على عقبة كأداء فى الطريق ، والسرور فى هذه الحالة شخصى ينبعث من باطن النفس ، ويذيب شعورها بالجهد ، فكأن لم تكن قد تعبت فى بذله ، وإذاً فهو السرور الحقيقى الطبيعى الذى يبقى حيًّا فى النفس ببقاء الحاجة حية فيها .

ثانيهما : سرور مصدره الخضوع لمميزات خارجية ، وهذا النوع من السرور قائم فى مجرى الشعور تحس به النفس وتشعر أيضاً بالطاقة التى تصرفها فيه ، فهو إذاً ليس هذا النوع الأول الذى يمتص الجهد امتصاصاً ويغسل التعب غسلا . فيتخلص الجسم منه فى نهاية الأمر .

والاهتماميون يستخدمون الضرب الثانى فقط من ضروب السرور ، وهو البحث الذى ليس له من عمل إلا أن يسد الفراغ الذى يكون بين الشىء والنفس ، ولا يكون من نتيجة ذلك نفسه إلا توزيع النشاط ، وهذا هو نفس

الحادث عند الجهوديين ، فالانتباه فى حالة بذل الجهد الإرادى موزع بطبيعة الحال والانتباه فى حالة الشوق موزع كذلك، غير أن توزيعه فى الحالة الأولى دائم وتوزيعه فى الحالة الثانية متقطع متعاقب ، والنشاط فى الحالة الأولى آلى خارجى ، يوجه الطفل إلى الدرس ، أو هو نشاط باطنى قد يأتى مرة إذا صادفت النفس عنصراً شائقاً من عناصر هذا الدرس ، والنشاط فى الحالة الثانية كما ثبت ذلك بالتجارب التى أجريت فى رياض الأطفال وأمثالها قد بذل بين حالتى الحدة والسكون فتتناول الطفل من أجله فترات من النشاط الزائد مرة والجمود مرة أخرى ، فإذا كانت وسائل التشويق قوية ارتفع النشاط الذى ينبه الطفل وازدادت درجته ، وعلى العكس إذا كانت هذه الوسائل ضعيفة ، وفوق هذا فإن استثارة أى حاسة من حواس الطفل لا تكون استثارة لهذه الحاسة بعينها فحسب ، وإنما تكون باعثاً لخلق حاجة جديدة تتجه إليها النفس وتصرف فيها جزءاً من الطاقة العقلية التى كنا نحرص على أن تستبقيها كاملة فيها . خذ لذلك مثلا ظاهراً « الكأس » فإنك إذا حدث أن أظهرتها فارغة لرجل شغف باحتسائها أثارت فى نفسه ميلا شديداً إلى الخمر ، وصرفه ذلك الميل عن الانتباه إلى الكأس من حيث هى ، أو الحديث الذى يدور حولها أو تريد أن توجهه إليه ، وهذا هو الذى من أجله نجد أن الأطفال يوزعون انتباههم ومجهودهم . وهذا التوزيع هو فى الواقع أكبر ما يميز هذا الصنف من الأطفال الذين يعتمدون على المميزات الخارجية والذين لا بد لنا من أن نأتى لهم بكل ما يحرك اهتمامهم ما دمنا نريد منهم بذل هذا الاهتمام .

(د) سوء فهم المشكل لدى كل من المدرستين

إن نظرة واحدة إلى ما تقدم من القول نستطيع بها أن ندرك كيف أخطأ كل من الفريقين فهم الآخر ، وكيف كان مصدر هذا الخطأ أموراً كثيرة منها :

أولا — كان كل من الطرفين فيما يزعم قوى الحجة ضد الآخر ، كما كان دفاعهما مجالا حرص فيه كل فريق على أن يقنع الفريق الآخر فى قصور

فى الفهم أو قلة التوفيق فى التقدير ، والحق لقد كان كل منهما هادماً لنظرية الآخر ، ولكن كليهما لم يستطع أن يفهم كيف أننا محتاجون فى الواقع إلى الاهتمام وبذل الجهد فى آن واحد . ومعنى ذلك أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين « كما سنثبت ذلك عاجلا » ولكن أحدهما نتيجة للآخر ومتمم ضرورى له ، فليس لأحد غنى عن الشوق أو الاهتمام ، وما يستطيع أحد أن يفر من بذل الجهد .

ثانياً — لقد أخطأ كل من الفريقين أيضاً فى فهم الاهتمام كباعث ضرورى من بواعث العمل والنشاط ، وتناسى الفريقان أن الاهتمام هو شىء ذاتى ، وليس بموضوعى فأما الاهتماميون فأوشكوا أن يكونوا عندهم الاهتمام والتشويق غاية أو جزءاً عظيماً منها . وأما الجهوديون فقد نعتوا الشوق والتشويق بأنه طلاء سكرى ، لم تكن تدعو إليه ضرورة ماسة أو حاجة ملحة . فالشوق عند الاهتماميين ليس وجداناً ذاتيًّا أو شيأ نابعاً حقيقة من النفس ، ولكنه ستار يسدله المدرس على كل شىء لا يشوق التلاميذ أو يسرهم ، وهؤلاء وأولئك نسوا أو تناسوا أن الشوق يجب أن تكون دوافعه صادرة من الباطن وأن مشكلة الطرفين تتلخص فى هذا السؤال : ما هى الميول التى عند الطفل والتى يجب أن نستثيرها ليتمكن الطفل من إظهار نشاطه الذاتى وشخصيته الحقيقية أو يتمكن من جعل ما نعرضه عليه من الحقائق والمعلومات جزءاً من نفسه وداخلا فى تكوينه .

ثالثاً — فشل الجهوديون أيضاً فى تفسير معنى « جعل الشىء سارًّا » فزعموا أنه مرادف لجعل الشىء سهلا ، وربما كان هذا هو السبب الذى من أجله نجد أن زعماء هذا المذهب كثيراً ما يذكرون عبارة « الطلاء السكرى » فى نقدهم لمذهب خصومهم وتنديدهم بآرائهم ، وهنا نجد هؤلاء الجهوديين يخطئون مرة ثانية فى اعتبارهم أن الشوق بهذا المعنى خدعة نخدع بها الطفل ونغريه على الانتباه إلينا .

وليس الشوق فى حقيقة الأمر إلا حالة نعرض فيها أمام الطفل المعنى

الحيوى ، ونشعره بأهمية هذا المعنى ، ونخلق فى نفسه حاجة إليه فيندفع إلى إشباعها دون أن ندعوه إلى ذلك ، ويبذل فى سبيل ذلك جهداً كبيراً لا يحس به ، ومن ثم كان الشوق أكبر عامل فى ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض ، وكان أكبر داع إلى التعب المتواصل والجهد الذى لا نهاية له ، حتى قال بعضهم وربما كان مصيباً فى هذا القول : « إن معنى جعل الشىء سارًّا هو زيادة ما فيه من صعوبة وتقدير ما له من خطر » .

رابعاً : أخطأ الجهوديون فى اعتقادهم أن الإرادة تدرب عن طريق عمل من الأعمال غير السارة لقيادة التلاميذ ، وأى تدريب على قوة الإرادة يكون فى استظهار هؤلاء للدرس لأنهم يخافون إن أهملوا فيه أن ينالهم العقاب .

والآن نتساءل أى تربية للعزائم تكون فى أداء مثل هذا العمل صادرة من دافع كدافع الخوف وغيره من تلك الدوافع الوضيعة ؟ ألا يدرك هؤلاء أن الوقت الذى يقضيه التلاميذ فى فصولهم إنما هو جزء من حياتهم فيجب أن يكون له الأثر الأكبر فى إعدادهم لهذه الحياة ، ولا يكون هذا الإعداد إلا عن طريق اتصالهم بها منذ الطفولة لا انفصالهم عنها فى دور العلم التى نخشى أن تكون أديرة ينشأ فيها التلاميذ على أنهم رهبان ، أو بيتاً ينشأون فيه على ألا يكونوا أناساً كسائر الناس .

خامساً : والخطأ الشائع الذى وقع فيه كل من الطرفين هو تقسيم الانتباه الذى يفضى إلى الجمود ، ولا يؤدى إلى تحقيق الغرض الصحيح من العمل المدرسى .

فالجهوديون أنفسهم لا يحسنون فهم الانتباه حين يقولون : إن معنى إجبار الطفل على نوع من النشاط هو عدم السماح له بأن يركز جهده فى شىء غير العمل الذى أمامه ، وتفسير ذلك أنهم يريدون أن يسيروا به فى هذا العمل سيراً ميكانيكيًّا مشتتاً ويقودونه كما يقاد الحيوان الأعجم ، والواقع أن جزءاً من عقله ينتحى ناحية ما والجزاء الآخر ينتحى نواحى أخرى غالباً ما تكون حول تحقيق الأخيلة السارة والأحلام المشتهاة ، فغرض التربية الجهودية إذن هو تركيز الشعور .

والواقع أنه يستحيل عليها ذلك ما دام هناك تشتيت لانتباه الأطفال ، وهو تشتيت يسبب ضرراً علمياً وخلقياً كما رأينا . فالضرر العلمى يظهر فى قلة محصول الطفل فى نهاية الأمر ، والضرر العقلى يظهر فى قصور عقولهم عن التفكير الصحيح ، والضرر الخلقى هو الذى عبر عنه ديوى بعبارته التى ذكرناها من قبل والتى يبدأها بقوله : « إنه لا يمكننى أن أتصور كيف أن شخصاً : . . . . » إلخ .

سادساً : وفى هذا الخطأ النفسانى المتقدم وقع الاهتماميون أنفسهم فزعموا أيضاً أن التشويق حالة خاصة بها يتحتم على المدرس أن يجعل الشىء غير السار شيئاً يمكن أن يكون سارًّا فهو إذن تغيير لموقف العقل تجاه الشىء المراد معالجته ، والواقع أنه ليس من الضرورى مطلقاً أن يكون كذلك .

وخلاصة القول :

أنه ربما كان خير ما نسلم به هو أن الاهتمام ليس إلا وسيلة للتعبير عن الذات ، وما دامت الغرائز هى الوسائط التى بها أو على أساسها تقوم بهذا التعبير ، فيجب علينا دائماً أن ننظر إلى الاهتمام أو الشوق على أساس المظاهر الغريزية ، وذلك ما لم يستطع علماء النفس الأقدمون أن يفهموه . أما اليوم فقد أصبح قاعدة من القواعد المأخوذ بها عند علماء العصر الحاضر . كذلك يجب ألا يغرب عنا أن الإجبار الخارجى أو إجبار الطفل على بذل الجهود يتضمن بطبيعة الحال إرهاقاً لشخصية الطفل وفرديته ، وذلك ما تتحاشى التربية الحديثة أن تقع فيه فى حين أن النشاط إذا كان نابعاً من طبيعة الطفل نفسه وذاتيته فإنه يعينه على ترقية هذه الذاتية ترقية صحيحة ، ويدفعه إلى التعلق بمثله العليا ، والاستمساك والظهور بمظهرها الطبيعى فى كل حال .

(هـ) العلاقة بين الاهتمام وبذل الجهد

عرفنا مما سبق أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين ، وأن لا غنى

عن أحدهما للمتعلم ، فلا مناص من أن يكون للشوق أو الاهتمام سلطان مباشر على التلاميذ يصرفهم عن الكسل ويدفعهم إلى العمل ، وليس من الضرورى أن نجارى الجهوديين فى وضع عقبات نصطنعها أملا فى تدريب تلاميذنا على ما نسميه الانتباه الإرادى ، ولكن يجب أن يكون ورود تلك العقبات طبيعياً لا تكلف فيه ، يجب أن نذكر دائماً أن الصلة بين الاهتمام وبذل الجهد كالصلة بين المحبة والقانون أو بين الحب والواجب . فإن وجد الحب وجدت معه الرغبة ، ولكن إذا أعوزنا هذا الحب كان الدافع إلينا هو الواجب وحده ، وحينما وجد الاهتمام فقد حل المشكل نفسه بنفسه ، ولكن إذا فقد هذا العنصر الهام فعلى جهد المجد يكون وقتئذ التعويل ، وعن ذلك المعنى يعبر فيه فيحسن التعبير الأستاذ « هورن » حيث يقول : « لقد تخمد نسمات الشوق التى تملأ شراعنا ، أو تتلاشى تلك الرياح التى تسير بها سفينتنا وفى هذه اللحظة فقط يكون على ذلك المجداف الطويل أن يقوم بإدارة هذه السفينة ويبذل جهده فى قيادتها .

ومعنى ذلك أن الاهتمام يؤدى إلى بذل الجهد ، ونستطيع كذلك أن نرى العكس ، فنرى أن الجهد يؤدى إلى الاهتمام أو الشوق ، وهنا نستعير كذلك لغة « هورن » حيث يقول : « نعم إن لبداية الموضوع دائماً صعوبة خاصة ، وكثيراً ما يتعذر ربط الموضوع الجديد بما سبقه من الموضوعات الأخرى ، وتستطيع أن تشبه الجهد الذى يبذل للتغلب عادة على أول الصعاب بالجهد الذى لا بد أن يبذله ذلك القارب الصغير فى شد السفينة الكبيرة حتى يخرجها إلى عرض البحر ، وهناك يمكنها أن تسير وفق رغباتها ، وفى الاتجاه الذى تتخيره — دون حاجة إلى معونة هذا القارب .

والآن نستطيع أن نقول : إننا قد حددنا معنى بذل الجهد ، ولكننا فى الوقت نفسه قد قصرناه على التغلب على الصعاب والانتباه الإرادى نحو الشىء الذى يكون فى نفسه شائقاً . ويرى الأستاذ « ديجارمو » أن هذا المعنى لبذل الجهد ضيق فيقول : « إن بذل الجهد هو العملية التى نرمى بها إلى غاية

« ما » عن طريق العمل ثم إن الرغبة هى ميل الطاقة العصبية إلى الاندفاع فى إتمام هذا الجهد ». ويقول الأستاذ « هورن » إن بذل الجهد خادم للشوق، ولكن يجب ألاّ ننسى مطلقاً أن بذل الجهد أيضاً قد يكون سيداً للشوق ، وذلك حين يعجز هذا عن أن يبدأ عملا من الأعمال فيترك للجهد أن يواجه صعوبة البدء ، وأن يكون له فضل التغلب على هذه الصعوبة .

(و) التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

تونشك عناية المربين الآن أن تكون مقصورة على الجمع بين مذهبي الاهتمام وبذل الجهد ، فالعصر الذى سادت فيه فكرة التعليم عن طريق بذل الجهد تبعه عصر آخر مقرون بظهور هذا الصراع الهائل بين أنصار المذهبين حتى انتهى الأمر بالنفات الناس إلى الاهتمام كما التفتوا من قبل إلى بذل الجهد ، ولم ينته الصراع بين هذين المذهبين حتى انصرفت عناية هؤلاء وأولئك فى العصر الحديث إلى شيء رأى الجميع أنه هو الأحرى بالبحث والأجدر بالاعتناء ، هذا الشيء هو دراسة ميول الأطفال ، فقصر الباحثون جهدهم على هذه الدراسة ، وخاصة حين ظهر لهم تعصب كل فريق لآرائه وتوفره فقط على هدم آراء صاحبه ، وبالفعل رأينا أن دراسة الأطفال بقصد التوفيق بين المذهبين قد استغرقت القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، وربما أنها لم تزل تشغل بال الباحثين حتى الآن .

فالشوق أو الاهتمام ضرورى لأنه أساس للتعليم والباعث على الاستمرار فيه وبذل الجهد ضرورى لأنه نتيجة لهذا الشوق نفسه ، والرأى الحديث ينادى بدراسة ميول الأطفال دراسة ليست بالسهلة ولا بالهينة ، أو بدراسة نستغلها استغلالا عظيماً فى استمالة التلاميذ إلى الجهود يبذلونها عن طيب خاطر فى سبيل العلم ، ويتغلبون بها على صعابه ومشاكله . وإذا كان الجهوديون يريدون الوصول إلى هذه النتيجة السابقة عن طريق الانتباه الإرادى الشاق ، فإن المحدثين من أنصار الشوق يصلون إلى نفس النتيجة السابقة عن طريق الانتباه التلقائى

وواضح أن طريق الأولين وعر ولا يتفق وطبيعة الطفل ، وأما الطريق الآخر فليس وعراً لأنه يتفق وهذه الطبائع .

وهنا يجب أن يلتفت إلى أنه ليس الاهتمام ولا بذل الجهد غايتين فى أنفسهما ، كما أنهما ليسا كل شيء فى عملية الاهتمام ، بل الحالة التى يظهر بها العقل نتيجة لمؤثرات خارجية بيئية ، وبذل الجهد هو الناحية الأخرى لهذه الحالة نفسها . وليس كل ما نرمى إليه من التوفيق بين الشوق والجهود إلا تدريباً للطفل على التأمل العقلى والاستقلال فى الحكم والعمل المثمر ولا نستطيع أن نفوز بهذا كله ، حتى نجمع بين المذهبين ونسلك هذين الطريقين أثناء التعليم ، وهنا نواجه مشكلة جديدة هى :

هل سوَّغ لنا أن نلجأ إلى استعمال الشدة فى حمل الطفل على أن يعمل عملا لا يتفق وميله ؟ أم هل واجب المدرسة أولا وقبل كل شيء أن نجعل كل عمل مدرسى حلواً له هذا الطلاء الجذاب ؟

وللجواب عن هذا نصر على قولنا الأخير بأن أحدث الآراء فى التربية هو التوفيق بين مذهبى الاهتمام ، وبذل الجهد ، ولا يكون ذلك أيضاً إلا بربط الأعمال المدرسية بالحياة الخارجية ، والعمل على إيجاد الصلة بينهما .

ويسير علينا أن نستنبط من كل هذا أن الاتجاه الحديث فى التربية الحديثة يرمى إلى المحافظة على الصلة أو العلاقة بين النفس وبين الشيء بطريقة عملية ظاهرة ، وذلك لأهمية ذلك الشيء من حيث تمكين النفس من التعبير عن ذاتها ، فالتضاد بين الجهود والاهتمام معناه فصل النفس عن الشيء الذى فرض عليها أن تعمله أو تفهمه ، وهنا يتشتت النشاط ويتوزع الانتباه هذا ، وقد يكون معناه أيضاً استثارة عظيمة بسبب هذا التشتت عينه فى النشاط والانتباه ، ولكنا متى وثقنا بأن فى الطفل قوى باطنية ، تحتاج إلى الاستثارة والميول والغرائز ، وجب علينا أن نستثير هذه القوى ، وأن نشجع ظهور هذه الميول والغرائز ، ونستغلها لفائدة التلميذ ، وحينئذ لا تكون هذه الاستثارة إلا ضرباً من الخداع أو التكلف ، ولا يكون هذا التشجيع نوعاً من العمل

الذى لا مبرر له ، وذلك لأن الباعث على العمل والانتباه يكون صادراً من النفس ذاتها ، وأن عنصر الاهتمام موجود ، فالنفس ذاتها هى المهتم بها طول هذه العملية ، وعلى ذلك يمكن أن نختتم فصلنا هذا بالحقيقة الآتية :

الاهتمام أو الشوق ما هو إلا توحيد للنشاط وتوجيه للطاقة ، طاقة الميول والغرائز والدوافع وغيرها إلى التعلق بالأعمال والمواد الدراسية المختلفة .

المراجع

1. Dewey : How we think.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. H.H. Horne : Philosophy of Education.
5. Rupert, C. : Lodge Philosophy of Education.
6. Degarmo : Interest and Education.
7. Pillsbury : Attention.
8. Klapper : Principles of Educational Practice.