صاحب الخبرة والحرية

الخبرة

ولا عجب أن يسمى ديوى فيلسوف الخبرة . فقد تحدث عنها فى صلتها بالطبيعة ، وفى صلتها بالتربية . وفى صلتها بالفن فى ثلاثة كتب مشهورة . وذهب إلى وضع مبدإ جديد للتربية استلهمه من شعار الديمقراطية المشهورة ، ذلك هو « التربية للخبرة ، وعن طريق الخبرة ، وفى سبيل الخبرة » . لأن التربية عملية ترق فى نطاق الخبرة وعن طريقها وفى سبيلها [1].

والخبرة تُقال على الأمور الإنسانية ، التى إنما سُميت كذلك ، لأنها ثمرة المعاناة فى داخل الفرد ؛ وذلك فى مقابل الأمور الطبيعية المستقلة عن الخبرة الإنسانية . غير أن ديوى لا يفصل هذا الفصل الحاسم بين الخبرة والطبيعة ، بين ما هو إنسانى وما هو لا إنسانى ، بين الشخصى والموضوعى ، لأن مذهبه على وجه الإجمال ينحو نحو الوحدة لا الثنائية أو التعدد .

والمثال المشهور الذى يضربه ديوى توضيحاً للخبرة ما هى ، ولا ينفك يردده فى أكثر كتبه ، مثال الطفل الصغير حين يلمس النار بإصبعه ، فليس حرق النار لإصبع الطفل كافياً فى حصول الخبرة ، بل لا بد أن يتألم . ثم يدرك أن النار محرقة ، ثم يتعلم من ذلك أن يتجنب النار حتى لا تحرقه . ومعنى ذلك أن الخبرة تقوم على فعل وانفعال ، على تأثير وتأثر . ولا تقف الخبرة عند هذا الحد ، بل تتجاوز ذلك إلى فهم الشخص لما قع فى خبرته ، وعلى الاستفادة من ذلك الفهم فى المستقبل ، أى البصر بعواقب الأمور . والخبرة بهذا المعنى شىء حى ما دامت تنمو مع نمو الفرد واضطراد تعلمه من الحياة . وهذا شبيه بما هو

---

(١) الخبرة والتربية ص ٢٠ ، ٢٢ .

معروف عندنا فى المثل السائر ، من قولهم : "مَنْ" لدغه الثعبان خاف من الحبل . ولكن ديوى لا يجعل من هذه التجربة خبرة حقيقية بمعنى الكلمة ، لأنها ليست بصيرة تقوم على الفهم والإدراك . والفهم هو إدراك « العلاقات بين الأشياء » . فإذا أدركنا أن النار « علة » فى الإحراق ، استطعنا أن نستفيد من هذه المعرفة فى تكييف أنفسنا ، وفى السيطرة على المستقبل .

ويترتب على هذا التحديد لمعنى الخبرة من أنها تأثير وتأثر ، وإدراك للعلاقات بين الأشياء عدة نتائج فى التربية . أولها : أن الأمور التى لا يحصل عليها التلميذ عن طريق الخبرة الشخصية ، أى التى يتأثر فيها بنفسه ويدرك بنفسه العلاقات بين الأشياء لن يكون لها ثمرة مجدية . وهذا هو عيب التعليم عن طريق التلقين . والنتيجة الثانية أن التلميذ ينبغى أن يستفيد من نشاطه الجسمانى فى كسب الخبرة ، ما دام الإنسان ليس عقلا فقط ، ولا جسما فقط ، وإنما هو إنسان بجسمه وعقله معاً . وهذا هو السبب فى تحويل المدارس من هيئتها القديمة إلى معامل وورش يتحرك فيها الطفل ويجرب ويختبر . والنتيجة الثالثة الاستفادة من جميع الحواس فى التعلم كالبصر والسمع واليد . والنتيجة الرابعة أن التفكير عن طريق هذا الضرب من الخبرة يتم بالمحاولة والخطأ ، وهذا هو السبيل القويم الصحيح للتفكير السليم ، لأن التفكير « عملية بحث وتحقيق وفحص للأشياء »[1] ، لا مجرد حفظ معلومات عن طريق التلقين .

وللخبرة مظهران ، مظهر مباشر من حيث ملاءمتها للشخص واستمتاعه بها أو عدم ملاءمتها له وعدم استمتاعه بها ، ومظهر غير مباشر من حيث تأثيرها فيما يأتى بعد ذلك من خبرات . غير أن الأهم من الناحية الفلسفية هو المظهر الثانى الذى يسمح للخبرة بمتابعة النمو . وليست كل خبرة فهى نافعة ، على العكس قد تكون ضارة . والخبرة الضارة هى التى تعوق نمو الخبرة فى المستقبل ، وذلك لأنها قد تؤدى إلى التبلد كما تمنع الحساسية والاستجابة للمؤثرات استجابة

(١) الديمقراطية والتربية ص ١٥٤ .

طيبة ، فتقلل بذلك من قدرة الشخص على الحصول على خبرات أغنى فى المستقبل . وقد تؤدى الخبرة إلى زيادة المهارة الآلية فى اتجاه معين ، فتضيق بذلك مجال الخبرة المستقبلة . وقد يستشعر الإنسان متعة مباشرة من الخبرة ، ولكنها رغم ذلك تنمى فيه سلوك التراخى والإهمال . وقد تكون الخبرات من التفكك فيما بينها بحيث تجعلها غير متكاملة ولو أن كلا منها على حدة محبوب ولذيذ ، ويؤدى هذا التفكك إلى عدم تماسك الشخصية ، إذ تتبدد طاقته ، ويكون مشتت الفكر ، شارداً ، غير مركز ، مما يمنع المرء من التحكم فى الخبرات فى المستقبل ، ولا يحسن ضبط النفس ، وهى الفضيلة الرئيسية فى الإنسان ، والتى تحل محل الضوابط الخارجية .

الخلاصة أن الخبرة ليست شيئاً منعزلا مستقلا ، فلا توجد خبرة تبدأ وتنتهى مستقلة بذاتها ، بل كل خبرة وإن كانت مستقلة كل الاستقلال عن رغبة الفرد وقصده فإنها تخلد بأثرها فى غيرها من الخبرات ، وهى كالحياة نفسها متصلة النمو . وهذا يُسلمنا إلى مبدأين أساسيين للخبرة ، هما

١ — الاستمرار .

٢ — التفاعل .

مبدأ الاستمرار ، ويسمى أيضاً مبدأ تواصل الخبرة Experiential continuum يعتمد على العادة ، بشرط أن تفسر تفسيراً بيولوجياً . الحق ليست العادة مجرد طريقة آلية لأداء الأعمال بطريقة ثابتة ، وإنما هى تكوين الاتجاهات النفسية انفعالية كانت أم فكرية ، ثم كيفية مواجهة الأحاسيس الأولية واستجابتنا لظروف الحياة . فالعادات ليست ثابتة مطلقاً ، بل تتغير وتتعدل ثمرة تغير الظروف الخارجية ونمو الفرد . وينشأ هذا التعديل من طبيعة الخبرة ، لأن كل خبرة يمارسها الشخص تعدله ، وهذا التعديل يؤثر بدوره فى صفة الخبرات التالية .

ويمكن أن يكتسب المرء الخبرة عن طريقين: إما بطريق ديمقراطى أو دكتاتورى . وأساليب المدرسة القديمة كانت تقوم على العسف والقهر وإقحام الخبرة فى نفوس الصغار . ولكن ديوى يؤثر الطريق الديمقراطى الذى يقوم على احترام حرية الفرد ، وعلى مراعاة الوئام والتعاطف فى العلاقات بين الناس . وبعد، فإن الديمقراطية عادات اجتماعية تسود الدولة فى الصحافة والأندية السياسية والاجتماعات العامة القائمة على الشورى وتبادل الرأى . وهذه الروح الديمقراطية هى التى تجعلنا نعتقد أنها تضفى « نوعاً راقياً من الخبرة أكثر مما تفعل وسائل الكبت والقهر أو العنف » . وأن السبب فى إيثارنا الديمقراطية هو « إيماننا بأن التشاور والإقناع عن طريق الحجة ينتجان نوعاً من الخبرة أرقى مما يتاح بأى وسيلة أخرى فى نطاق واسع »[1].

وإذا كانت التربيه نمواً وترقياً من الناحية الجسمية والفكرية والخلقية ، فلا غرابة أن تقوم على مبدأ استمرار الخبرة . وقد يُعترض بأن النمو قد يجرى فى اتجاهات مختلفة . وقد يكون بعض هذه الاتجاهات ضاراً ، إذ قد ينمو الشخص فى كفايته فيكون « قاطع طريق ، أو عضواً فى عصابة ، أو سياسياً غير نزيه »[2] . ولكن هذا لا ينفى أن التربية نمو بوجه عام : أما أن يكون هذا النمو صالحاً أو غير صالح ، نافعاً أو ضاراً ، فمسألة أخرى ترجع إلى تقدير القيم ومعايير الأخلاق ، ويبقى أن مبدأ استمرار الخبرة هو المبدأ الجوهرى فى التربية . فهو جوهرى لأن تواصل الخبرة فى اتجاه معين يؤدى إلى تقوية الميول التى تعمل على كسب خبرات جديدة من جهة إيثار أهداف معينة أو التنفير منها ، مع السعى إلى تحقيق هذه الأهداف وتيسير الطريق إلى بلوغ هذه الأهداف . وفضلاً عن ذلك فإن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تكتسب فيها الخبرات التالية . خذ مثلا الطفل الذى يتعلم الكلام فإنه يكتسب

---

(١) الخبرة والتربية ص ٢٦ ، ٢٧ .

(٢) المرجع السابق ص ٢٨ .

سلاسة جديدة ورغبة جديدة . غير أنه فى الوقت نفسه يوسع آفاق الظروف الخارجية لما يتعلمه فيما بعد ، فهو حين يتعلم القراءة يفتتح كذلك بيئة جديدة . ولو أن شخصاً عزم على أن يصبح معلماً أو محامياً أو طبيباً أو مضارباً بسوق الأوراق المالية فهو حين ينفذ عزمه يحدد بالضرورة ، وإلى حد ما ، البيئة التى سوف يعمل فيها مستقبلا [١] . ويتضح من هذه الأمثلة أن الخبرة المتواصلة تقوى الميول الداخلية كما توسع نطاق الظروف الخارجية .

والخبرة قوة محركة فى سلوك الإنسان . وتعتمد قيمتها على أساس الهدف الذى تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه . وليست مهمة المربى أن يخلق الخبرة ، بل أن يتبين الاتجاه الذى تسير فيه ، ويعمل على تقويته . ويكون ذلك إذا عرفنا أن العالم الذى نعيش فيه هو عالم من الأشياء والأشخاص الذين نتعامل وإياهم ؛ والأشياء منها طبيعية ، ومعظمها صناعية كالآلات المختلفة ووسائل الحركة والنقل وغير ذلك . وقد أصبح العالم الذى نعيش فيه معدلا عن الحالة الطبيعية بفضل النشاط الإنسانى السابق . إلى أن بلغ الإنسان هذا المبلغ من الحضارة . ونحن حين نولد الآن نحاط بظروف خارجية لها أثر فى خبرتنا تختلف عن خبرة الشخص الهمجى . ومن البديهى أن الطفل الذى يعيش فى بيئة مثقفة ، أو فى الريف ، أو على ساحل البحر خلاف طفل آخر يعيش فى بيئة غير مثقفة أو فى المدينة . فلا جرم أن تتكيف الخبرة بتكيف الظروف المحيطة بها . والمدرسة هى البيئة التى يعيش فيها التلميذ ونعمل على أن يكسب فيها الخبرة التى نريدها . وينبغى أن تكون المدرسة صورة مصغرة من الحياة حتى لا يصدم الطفل بعد تخرجه فيها بألوان من الخبرة غريبة عنه [٢] . ومن عيوب التربية التقليدية

---

(١) المرجع السابق ص ٣٠

(٢) يقول ديوى عن التربية التقليدية : « كانت البيئة المدرسية من أدراج وسبورات وفناء صغير كافية فى نظرها ، لذلك لم تكن تتطلب ما ينبغى أن يكون عليه المدرس من معرفة وثيقة بظروف البيئة المحلية من طبيعية وتاريخية واقتصادية ومهنية وما إليها ليتسنى له استغلالها باتخاذها مصادر تعليمية » الخبرة والتربية ص ٣٣ .

أنها كانت تغفل من حسابها النزعات الداخلية للناشئة . وتعتمد اعتماداً كلياً على المعلومات التى تقدم للتلاميذ كى تحفظ وتستظهر ، ومن عيوب بعض المدارس الجديدة أنها تساير النزعات النفسية وتترك لها الحرية المطلقة دون مراعاة لضوابط الظروف الخارجية . غير أن الخبرة الصحيحة هى التى تجمع بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية . وتنظيم تلك الظروف الخارجية بحيث تتناسق مع الرغبات والدوافع الباطنة . فالخبرة ثمرة التفاعل بين المطالب النفسية الباطنية وبين الظروف الخارجية . وهذا يسلمنا إلى الحديث عن المبدأ الثانى للخبرة وهو التفاعل .

هناك عاملان يكونان الخبرة . هما الظروف الخارجية والداخلية . وكل خبرة عادية هى ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين . ويسمى تفاعلهما « موقفاً » والخبرة الحقيقية تقتضى ضرباً من التنظيم والتنسيق بين الظروف الخارجية والداخلية . مثال ذلك أن الطفل فى حاجة إلى الطعام . والراحة . والنشاط . وهذه الحاجات ضرورية للحياة . فلا بد من توفير التغذية وإعداد وسائل النوم المريح . وإفساح المجال للنشاط بالحركة واللعب . ليس معنى ذلك أننا نعطى الغذاء للطفل كلما طلبه . بل من واجب الأم الحكيمة أن تنظم ساعات الغذاء والراحة واللعب . وهى لا تكتفى بذلك بل تستعين بما مر من خبرات المتخصصين السابقة إلى جانب خبرتها الشخصية فتهتدى بذلك إلى أكثر الخبرات ملاءمة لنمو الطفل نمواً صحيحاً . إنها تخضع الظروف الخارجية للحاجات الداخلية مع مراعاة التنظيم الدقيق .

والتفاعل يتم بين الفرد وبين غيره من الأشياء أو غيره من الأفراد . وتحصل الخبرة من هذا التفاعل بين الفرد وبين البيئة . أى بين حاجات الفرد ورغباته ونزعاته وبين الظروف الخارجية . وقد سمينا التفاعل بين هاتين المجموعتين موقفاً ، فالموقف والتفاعل متلازمان . ووجود المرء فى سلسلة من المواقف يؤدى إلى اكتساب خبرات جديدة ، وإلى استمرار الخبرة ، ومن ثم كان مبدأ التفاعل متصلا بمبدأ

استمرار الخبرة ، إذ كلما مر الفرد من موقف إلى آخر اتسع عالمه ، أى بيئته . ليس معنى ذلك أنه يعيش فى عالم آخر ، بل يعيش فى العالم نفسه وقد اتسعت آفاقه واتضح معناه ، ويصبح ما تعمله من ضروب المعرفة والمهارة فى موقف من المواقف أداة لفهم المواقف التالية وعلاجها علاجاً فعالا مثمراً . وتبقى هذه العملية ما بقيت الحياة وما دام التعلم .

وإذا لم يفطن المربى إلى هذه الصلة الوثيقة بين تفاعل ظروف البيئة الخارجية وبين الحاجات والرغبات الباطنة تعطلت الخبرة ووقفت عن النمو . وآية ذلك أن كل واحد منا « يرجع بذاكرته إلى أيام الدراسة ، ويعجب لما حل بالمعلومات التى كان من المفروض أنه حصلها فى أيام الدراسة ، ومن اضطراره إلى إعادة تعلم المهارات الفنية التى اكتسبها من قبل بطريقة تختلف عن الطريقة التى تعلم بها فى المدرسة »[1]. والسبب فى ذلك أن الطالب كان يتعلم المواد الدراسية المختلفة لمجرد اجتياز الامتحان ، وأنه كان يدرس تلك المواد منعزلة عن غيرها ، وكأنها هى وغيرها من المواد قد وضعت فى حجرات منعزلة محكمة الإغلاق . فما يقع للإنسان منعزلاً غير مرتبط بالخبرات السابقة ، فليس من الخبرة فى شىء . مثال ذلك : « فلنفرض أن النار قد اشتعلت فى رجل وهو نائم فأحرقت جزءاً من جسمه ، فهذا الحرق لم ينشأ من شىء نعرف أن الرجل قد فعله ، فلا يمكن أن يكون هنا إذن شىء يصح أن نسميه خبرة بشكل نتعلم منه شيئاً ما . ولنفرض كذلك سلسلة من حركات مجردة مثل حركة عضلة وتذبذبها فى حالة التشنج ، فهذه كلها حركات لا تؤدى إلى شىء ما ، ولا يترتب عليها أى عواقب فى الحياة . وإن حدث وكانت لها نتائج فإنها لا تكون ذات ارتباط بفعل سابق عليها . فليس هنا خبرة إذن ، ولا تعلم ، ولا عملية لها آثار تتجمع وتتراكم بشكل ما . ولكن إذا فرضنا أن طفلا نشيطاً مد يده فوضع إصبعه فى النار ، فعلمه هذا عشوائى جاء عفواً لا عن غرض

(١) الخبرة والتربية ، ص ٤١ .

منه وقصد وليس فيه أى تفكير . إلا أن ثمه شيئاً يحدث نتيجة له ، وعلى أثره ، فيعانى الطفل حرارة الحرق ويقاسى ألمه . فالفعل والمعاناة — أى مد يده وشعوره بألم الحرق — مرتبطان بعضهما ببعض ، يستدعى أحدهما ظهور الآخر فى العقل ويعينه . وعندئذ تحدث لنا الخبرة ، وهى خبرة بمعنى حيوى لها دلالتها ولها معناه[1] » .

الحرية

وتمتاز مدرسة ديوى وجميع المدارس الحديثة فى التربية بأنها تقوم على أساس له أهمية عظيمة وهو الحرية . ومشكلة الحرية على رأس المشكلات الميتافيزيقية العويصة الحل . ولكن ديوى لا ينظر إليها على أساس ميتافيزيقى . لأنه هو نفسه ينكر أن يكون فيلسوفاً ميتافيزيقياً[2] يضرب فى بيداء التجريد . والأساس الذى يحل به هذه المشكلة هو النظر إليها تاريخياً ، كما يفعل فى بحث سائر المشكلات النفسية حتى يبلغ جذورها الأولى ، ثم النظر إليها من واقع الحياة النفسية والاجتماعية ، أى من واقع الخبرة . وسنعرض للحرية من هذه الوجوه الفلسفية العريضة ، ثم نرى بعد ذلك أثرها فى التربية .

اقترنت الحرية تاريخياً بالحرية السياسية ، وبخاصة بالحاجة إلى تغيير النظم الاقتصادية والاجتماعية . ولو رجعنا إلى القرون الأربعة الأخيرة لرأينا أن الصراع على الحرية جاء ثمرة مطالبة الفرد بحريته من استبداد سلطة الدولة والكنيسة . ذلك أن الدولة والكنيسة تدخلتا فى كل مظهر من مظاهر الحياة ، فى الاعتقاد وفى السلوك على حد سواء ، وامتد نفوذهما إلى العلم والفن والمثل العليا للحياة الاقتصادية . واحتاجت هذه الثورة إلى تبرير عدوانها بالاعتماد

---

(١) تجديد فى الفلسفة ص ١٦٨ — ١٦٩ — وانظر فى معنى الخبرة الفلسفى ما نشرناه فى النصوص الملحقة بالكتاب . بعنوان « عقيدتى الفلسفية » .

(٢) يحاول بعض الباحثين أن يرد فلسفة ديوى إلى « الواحدية » ويجعلها الأساس الميتافيزيقى لفلسفته كما فعل الأستاذ جون باتل فى كتابه الأسس الميتافيزيقية لفلسفة ديوى .

على مبادئ فكرية ، فظهرت ألوان من الفلسفات السياسية والاجتماعية تدور على محورين ، أحدهما يدافع عن السلطة ، والآخر عن الحرية . وبذلك تحددت المشكلة على النحو التالى : ما علاقة السلطة بالحرية ، أتكون قهراً وقسراً ، أم تنظيما وتدبيرا ؟ أما السلطة فتمثل ثبات النظم الاجتماعية ، وأما حرية الفرد فتمثل القوى التى تعمل على التغير . ويرى ديوى أن حل المشكلة لا يكون بفصل دائرة السلطة عن دائرة الحرية ، أي فصل دائرة الثبات عن دائرة التغير ، بل فى كيفية الجمع بينهما ، والخروج منها بوحدة جديدة تمزج بينهما .

لقد طالب الإنسان بالحرية من سلطان الدولة وسلطة الكنيسة ، وتم له الانتصار عليهما ، وظفر بحريته ، وتم له هذا التغيير الذى انتهى إلى « عقل جماعى متجسد فى العلوم »[٢] . فالمشاهد اليوم أن الإنسان قد ارتمى فى أحضان العلم يلتمس فى رحابه الأمن والقوة ومواجهة الحياة وتذليل ما فيها من صعوبات ومخاطر .

ولكن ما معنى الحرية فى هذا الإطار التاريخى ؟

إنه السعى إلى « القوة power » إما لإنزال قوة أخرى من عرشها ، أو لامتلاك قوة لم تمتلك بعد ، أو امتداد لقوى أخرى . والعلم قوة حقيقية تيسر السيطرة على الطبيعة وما فيها من مصادر، حتى أصبحت مسخرة اقتصادياً لخدمة البشر . وإذا سلمنا بأن الحرية قوة ، فالقوة الحقة هى الحكمة فى توزيع مختلف القوى وتنسيقها ، لأنه حين توجد حرية فى مكان يوجد قيد فى مكان آخر . فلا وجود للحرية المطلقة ، أو الحرية بوجه عام[٣] .

ليست الحرية إذن مجرد فكرة ، أو مبدأ مجرداً ، لأنها القوة المؤثرة فى خلق

---

(١) انظر الفصل الذى كتبه فى كتاب « مشكلات الناس » بعنوان :

Authority and resistance to social change. — ص ٩٣ — ١١٠ .

(٢) المرجع السابق ص ١٠٩ .

(٣) المرجع السابق ، ويحلل ديوى معنى الحرية وصلتها بالضابط الاجتماعى . يقول ص ١١١ لا يوجد هذا الشيء الذى نسميه حرية بوجه عام .

أعمال معينة . ومتى ترجمنا الحرية بأنها قوة أصبح لها معنى . وترجع نظرتنا إلى مسألة الحرية على أنها « توزيع » للقوى الاجتماعية . فالمسألة فى نهاية الأمر مسألة اختلاف فى توزيع القوى ، كالماء الذى ينحدر فى الجبال لاختلاف السطح . ولو كان السطح مستوياً لظل الماء راكداً . أو كماء البحر الذى تظل صفحته مستوية ، حتى إذا هبت الرياح — وهى قوة مؤثرة جديدة — علت الأمواج ، واضطرب السطح . وإنما يرجع هبوب الرياح لاختلاف توزيع درجات الحرارة فى المناطق العليا من الجو . وكذلك لا توجد حرية لفرد أو جماعة أو طبقة إلا من جهة علاقة هذه الحرية بحريات الأفراد الآخرين والجماعات والطبقات الأخرى . وليس لنا من سبيل إلى قياس حرية فرد أو جماعة إلا بمعرفة أثرها فى حريات الآخرين . ورغبة الفرد أو الجماعة فى ازدياد القوة فى زمان معين دليل على الرغبة فى تغيير توزيع القوى . أى إلى الحد من القوى الأخرى فى مكان آخر .

صفوة القول ، ليست الحرية أمراً فرديًّا ، وإنما هى مسألة اجتماعية ، ولها مظاهرها السياسية ، والاقتصادية ، والتربوية ، والنفسانية ، والخلقية . وسنرى أن هذه الحرية بالمعنى الاجتماعى هى حجر الزاوية فى التربية ، كما يحل بها المشكلة الأخلاقية .

وكان المقصود من « التعليم الحر » « Liberal education » حتى القرن التاسع عشر . هو تعليم « الرجل الحر » « Free man » العلوم الحرة الملائمة له ، وذلك فى مقابل الصناعات التى يتدرب عليها أصحاب الحرف . وما كان يتعلمه الناس فى المدارس الثانوية والجامعات من « فنون حرة » « Liberal arts » فهو خاص بالطبقة العليا الراقية ، وكان يهيئهم لهذا النوع من حياتهم[1] .

أما اليوم فإن فكرة التعليم الحر ، والمدارس العامة ، فإنما تقوم على أساس

---

(١) الفنون الحرة سبعة ، وهى المجموعة الثلاثية اللغوية وهى النحو والبلاغة والمنطق ، ثم المجموعة الرباعية وهى الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

أن الأمة تؤمن بأن جميع أفرادها أحرار — ذكوراً وإناثاً — ويحتاجون إلى افتتاح مدارس تعلم جميع أفراد الأمة . فقد اقترنت فكرة الحرية بفكرة المساواة ؛ والمقصود بذلك أن تسمح النظم والقوانين فى الدولة بحرية نمو المواهب الطبيعية عند الأفراد ؛ وتقديم الفرص المتكافئة لهم[1] .

وهذا يقودنا إلى الحديث عن الحرية من الوجهة التربوية .

فقد رأينا أن الحرية ترتد إلى القوة . وأن قوة فرد هى قيد لفرد آخر . وأن الحرية بوجه عام هى توزيع القوى بين الأفراد والجماعات . وتنطبق هذه المبادئ على الأطفال والتلاميذ فى البيت وفى المدرسة كما تنطبق عليهم فى المجتمع . الطفل فى البيت يرغب فى أن يكون حرًّا ، أى أن يفرض سلطانه ، ويبرز قوته ؛ ويحقق ذاته . ولكنه يصطدم بسلطة الوالد . وهو فى المدرسة يحاول مثل ذلك ، فيجد أمامه سلطان المعلم والمدرسة . وسلطة الوالد ، والمعلم ، والمدرسة هى رمز للمجتمع ومصلحته التى تتطلب ضبطاً لقوى الأفراد وحرياتهم ، وتنظيما لعلاقاتهم . وحيث يوجد المجتمع . فلا بد من قواعد تنظيمية تحد من حريات الأفراد ، وتحسن توزيعها ، وتنسقها . أنظر إلى أطفال يلعبون معاً ، تجد أنهم يفرضون على أنفسهم قواعد يرتضونها ويخضعون لها ، لأنه حيث لا تكون قواعد لا تكون مباراة[2] . والقواعد التنظيمية هى الضوابط الاجتماعية التى تحد من حرية الأفراد . وتنشأ القواعد مما ارتضاه الناس وتوارثوه فى تقاليدهم وجرت عليه السوابق بذلك .

وكانت التربية التقليدية فى المدارس القديمة تتطلب من التلاميذ الطاعة ، والهدوء ، والسكون ، والأدب الشكلى ، فكانت المدرسة تفرض سلطانها لتصل إلى هذه الخلال من طاعة وهدوء بالقسر ، ولذلك كانت تحول بين التلاميذ وبين التعبير عن سجاياهم الحقيقية ؛ ومواهبهم الفطرية . وليس الأمر كذلك

---

(١) المرجع السابق ص ١٢١ — ١٢٢ .

(٢) الخبرة والتربية ص ٤٦ — ٤٧ .

فى المدرسة الحديثة . كان المعلم فى المدرسة القديمة ملقناً . وأصبح فى المدرسة الحديثة هادياً ومرشداً . كان المعلم فى المدرسة التقليدية ممثلا لسلطة عليا تفرض على التلاميذ ؛ وهو فى المدرسة الحديثة عضو فى جماعة يعمل مع التلاميذ ويؤدى وظيفة اجتماعية . كما يقوم التلاميذ بوظيفة أخرى . فالمدرسة بأسرها من معلمين وتلاميذ يشتركون معاً فى تنسيق مشروع اجتماعى تتهيأ فيه الفرصة لكل فرد كى يساهم بنصيب . ويشعر بما عليه من تبعة . فالضابط الاجتماعى مستمد من طبيعة العمل الذى يقوم به التلاميذ . كما يستمدون القواعد التنظيمية من طبيعة اللعبة التى يتبارون فيها .

وحيث أصبح موقف التلميذ إيجابيا لا سلبيا . مشاركاً فى عمل لا متلقناً لدروس . فقد انطلقت حريته من عقالها لتنمو قواه ومواهبه . سواء فى حركة النشاط البدنى ، أو النشاط الفكرى . أو النشاط الفنى . لقد كان من الخطأ الجسيم فى التربية التقليدية اعتبار النشاط البدنى مظهراً من مظاهر سوء الأدب . والرغبة فى الشغب وعدم الهدوء والإخلال بالنظام . لقد حررت المدارس الحديثة الطفل حين سمحت له بحرية النشاط البدنى فى ظل التعليم بطريقه المشروع . وفى الإكثار من دروس الورشة والمعمل . وحررت عقله حين جعلته يلاحظ بنفسه ، ويحكم بنفسه . ويرسم الأهداف لنفسه . ومن هذا الوجه تصبح الحرية محمودة ، وتصبح قوة حقيقية مؤثرة فى تحديد الأهداف . والحكم السليم . وتقدير قيمة الرغبات . وكسب القدرة على انتقاء الوسائل وتوجيهها لدفع الأهداف نحو العمل .

إن نقطة البداية فى حرية الطفل هى نزعاته الفطرية ورغباته الغريزية . ولكن إطلاقها مع الهوى فوضى ومفسدة ، وتقييدها بالقسر كبت لها وقهر واستبداد ، وأما طريق حريتها الصحيح فهو تعديل هذه الرغبات والنزعات . وتنظيمها . وتنسيقها ، عن طريق التفكير السليم ، وضبط النفس ، والذكاء المفطور فى الإنسان .

* * *

لقد تردد القول من قديم على أسس تجريبية أن الكبت والاستعباد يؤديان إلى الفساد والانحراف[١] . والعلة فى ذلك أن القوى الباطنة حين تكبت تعمل فى غير رقابة أو ضبط . غير أن تقدم العلوم الحديثة كفل لسلوك الإنسان وتنظيم رغباته وغرائزه السلامة والصحة . فالكبت يؤدى إلى الانحراف ، كما أن الحرية تفضى إلى الصحة النفسية . إلا أنه ينبغى أن يكون مفهوماً أن هذه الحرية هى الحرية التى تهتدى بالعقل . وتستلهم الذكاء .

وقديماً كان يقال إن طريق الحرية هو فى الهرب من عالم الواقع إلى عالم مثالى منفصل عن عالم الواقع ، إلى أبراج الفلاسفة أو معابد الرهبان . وليس هذا بالحل الصحيح . لأننا نحتاج إلى الحرية فى خضم الأحداث الواقعة فى بحر الحياة لا خارجاً عنها . فالطريق إلى الحرية هو المعرفة بالواقع والحقائق معرفة تمكننا من استخدامها فى صلتها بالرغبات والأهداف . فالحرية تقوم على المعرفة . مثال ذلك أن الطبيب أو المهندس حر فى تفكيره وفى عمله بمقدار ما يعرف ما يعمله . وهذا فى الأرجح هو مفتاح أى طريق إلى الحرية .

وإن نحن قلنا إن مرجع الحرية إلى الإرادة ، وجدنا أن الحرية الصحيحة للإرادة تقتضى أموراً ثلاثة . هى :

١ — الكفاية فى العمل وتنفيذ الخطط وإزاحة العوائق .

٢ — القدرة على تغيير الخطط ، وتحويل سير العمل ، وتجربة الجديد .

٣ — قوة الرغبة والاختيار باعتبار أنهما عاملان مؤثران فى الحوادث[٢] .

ولا يمكن تجاهل الكفاءة فى التنفيذ وتحقيق الأعمال الناجحة ، إذ ليست الكفاية الصحيحة إلا أن نبحث الشروط المحيطة بالعمل ، وأن نكوّن الخطط ، وهذا

---

(١) Human Nature and Conduct, p. 165.

وهذا يطابق قول ابن خلدون فى المقدمة فى الفصل الخاص عن التعليم إن من كان مرباه بالعسف والقهر استبد به القهر .

(٢) المرجع السابق ص ٣٠٣ — ٣٠٤ .

البحث وهذا التخطيط يحتاج إلى الذكاء [١] ، ومن ثم كان الذكاء مفتاح الحرية . وقد قيل إن مشكلة الحرية ترجع إلى التقابل بينها وبين التنظيم Organisation . فهناك صراع بين الحرية والتنظيم ، لأن التنظيم قد يكون عائقاً للحرية . ولكن ديوى يرى أن المشكلة الحقيقية هى المغالاة فى التنظيم over-orgonisation ، إذ لن تكون هناك حرية بغير تنظيم. والإسراف فى التنظيم قد يؤدى إلى الجمود ، ومن طبيعة الحياة المخاطرة والتجديد . وإذ كنا نعيش فى عالم متغير ، فلا بد من تغيير خططنا وأهدافنا ، وتنظيم هذه الخطط تنظيما جديداً ليلائم الحياة الدائمة التغير . وهذا يقتضى منا اختيار الطريق الجديد ؛ والاختيار ولا شك عنصر من عناصر الحرية . ولا اختيار بغير احتمالات لم تتحقق بعد . فإذا كان التغير صحيحاً وواقعاً ، وكانت الأحداث جارية لا تزال تنسج وفى ضوء التكوين ، وكان عدم اليقين هو الحافز للتفكير ، فلاجرم أن يكون التغيير فى العمل، والتجديد ، والتجريب مما له معنى حقيقى. وبعد فإن الإنسان ليس مخلوقاً منعزلا عن العالم ، لكنه يعيش فى خضمه . ولذلك كانت المبادأة ، والتغيير ، والتجديد ، والخروج من الروتين ، والتجريب ، أموراً عزيزة علينا باسم الحرية .

* * *

(١) الذكاء Intelligence ، اصطلاح يستعمله ديوى بمعنى خاص ، وليس المقصود منه الذكاء بمعنى سرعة الفهم ، ولا المقصود منه « العقل » بمعنى أنه أمر قائم بذاته مستقل عن كيان الشخص . ولعل أصدق ترجمة لهذا الاصطلاح هى « العقل البصير » ، كما استعملت فى مواضع أخرى من هذا الكتاب .

تعقيب

ولقد كان أثر ديوى على فلسفة التربية وأنظمتها عظيما لا فى أمريكا فقط ، بل فى كثير من الدول . ومنها مصر التى تأثر قادة التربية فيها بمذهبه وتفكيره . أما فى أمريكا فإن معظم رجال التربية فى الوقت الحاضر إما تلامذة له مباشرون ، أو بطريق غير مباشر. وقد لخص وليم كيلكباترك أثره فى أمريكا فى أمور أربعة هى :

١ — أنه أثار الاهتمام بالحياة المدرسية . والاهتمام بالطفل باعتبار أنه شخص حى . والاهتمام بالأمور الاجتماعية الراهنة . ولا شك أن التغيير الذى حدث فى المدارس الأمريكية يرجع الفضل فيه إلى ديوى.

٢ — أثره فى المدرسين الذين أصبحوا مؤمنين فى عملهم بمبدأ حفز دوافع الطفل وتشجيع روح المسئولية فيه .

٣ — جعل المدرسة عاملا من عوامل رفع الثقافة والرقى بالحضارة . ونشر مبدأ الديمقراطية فى داخل المدرسة لتكون أساساً للديمقراطية فيما بعد . وجعل التربية تبدأ من التلميذ ، ثم المدرسة ، ثم المجتمع ومشكلاته ، وأصبح المجتمع موضع دراسة واهتمام .

٤ — التخلص فى الفكر والعمل من تراث الماضى الغامض ، وإبراز أهمية القيم الإنسانية وإنزالها منزلة الاعتبار ، مع تطبيق المناهج العلمية على التربية وفى جملتها القيم الإنسانية[١] .

ويقول الأستاذ إسماعيل القبانى : « كان لفلسفة جون ديوى أثر بعيد فى تطور نظريات التربية فى النصف الأول من القرن العشرين . وكانت — بصفة خاصة — أهم العوامل التى أثرت فى توجيه حركة « التربية الحديثة » أو « التربية التجديدية »

(١) Schilpp, The Phil. of. J. Dewey, p. 472—473.

(أى التقدمية progressive) فى هذه الفترة ، وهى الحركة التى اتخذت من مبدأ « التربية عن طريق النشاط » شعاراً لها . ولم يكن أثر ديوى مقصوراً على بلاده — الولايات المتحدة الأمريكية — بل كان أثراً عالمياً »[١] .

* * *

ولا نود أن ننصرف عن هذا الفصل الخاص بالمربى دون أن نناقش بعض آرائه الرئيسية ، وبخاصة لأن التربية عند ديوى هى الفلسفة ، وهى حجر الزاوية فى مذهبه ، والأخذ بها يصوغ أفراد الأمة صياغة جديدة قد يكون لها خطرها إذا لم تكن قائمة على مبادئ سليمة .

يقول ديوى فى تعريف التربية : « التربية هى ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة ، الذى يزيد فى معناها ، وفى المقدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية »[٢] . إن ديوى يرفض أن تكون التربية علماً بتراث الماضى ، أو أن تكون إعداداً للمستقبل ، إنه يأبى أن يخضع التربية لأى شىء خارجى ، سوى « الخبرة » ذاتها ، التى يكسبها المرء بنفسه ، وتتراكم معه فى خبرات مستقبلة .

وليس هذا من الواقع فى شىء لأن تراث الماضى جزء من شخصية الفرد ، كما أنه جزء من شخصية الأمة . وهناك أمور لابد أن يتعلمها وتفرض عليه فرضاً لأنها من جملة الحياة وكان ينبغى على ديوى ، وهو الذى لا ينفك ينعى على المفكرين انعزالهم عن الواقع وعن الحياة ، ألا ينعزل بالأطفال والراشدين عن دائرة الحياة ، وأن يلقيهم فقط فى أحضان الخبرة .

وقد أدت النظريات الديوية فى التربية إلى نتائج أحس بها الأمريكيون أنفسهم ، فنهضوا يعارضونها .

منها الاستخفاف بالماضى وقيمة التراث القديم فى الحضارة الإنسانية .

---

(١) إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط — القاهرة — ١٩٥٨ — ص ١٣٣ (الفصل الخامس من هذا الكتاب تحليل لأسس التربية عن طريق النشاط فى فلسفة جون ديوى) .

(٢) الديمقراطية والتربية ص ٧٩ .

بدعوى أنه لا يفيد فى الحياة الراهنة . ولذلك كان نصيب المتعلم فى المدارس الحديثة من التراث القديم ضئيلا ، وفى هذا انقطاع لصلة الإنسان بماضيه . وإذا كان الإسراف فى العناية بالحضارة القديمة من عيوب المدارس التقليدية ، فإن المغالاة فى الاستخفاف بها وضآلة المقدار الذى يتعلمه الطالب منها فى المدارس الحديثة هو ولا نزاع أحد عيوبها .

ومنها أن المغالاة فى مبدأ الحرية ، والاعتماد على « قوة » الرغبة والميول الطبيعية فى كسب الخبرة ، إضعاف لمستوى التعليم . ومن الذى زعم أن كسب العلوم وتحصيلها أمر هين ، والمثل العربى يقول : من طلب المعالى سهر الليالى . الحق : إن العالم الذى نعيش فيه اليوم ، بعد تقدم العلوم هذا التقدم الهائل ، وبعد انتشار التعليم بحيث أصبح عاماً لجميع الأفراد ، يقتضى أن « نحمل » الناس على التعلم ، ولا يمكن أن نتركهم على هواهم . والعلة فى ذلك أن مصلحة الدولة حديثاً تتطلب أن يكون مستوى جميع أفرادها فى العلم مرتفعاً ، حتى تستطيع أن تتبوأ ما تريد من منزلة بين الدول .

وبعد ، فليس للدول المتخافة نصيب اليوم فى الحياة .

فالإنسان لا يربى نفسه بنفسه عن طريق الخبرة ، وإنما يُربىَّ ، ويُعدّ ، ليكون فرداً صالحاً فى المجتمع . وهذا لا يمنع أننا حين نربيه ونعلمه نُدْخل فى حسابنا نفسيته من رغبات وميول وعواطف وحاجات ، وأن نجعل التربية تساير هذه النفسية . ولا شك أن توجيه الاهتمام إلى معرفة نفسية الطفل من الأمور التى تُحْمَد فى فلسفة ديوى ، والتى أثرت أثراً كبيراً فى التربية فى جميع أنحاء العالم .

وقد افترض ديوى أن الطفل سوف يتعلم عن طريق الخبرة ولا يصدر إلا عن رغباته ليتم له النمو السليم ، وأن التربية والنمو شىء واحد ، وأن النمو هو غاية التربية وليس لها غاية أخرى وراء ذلك . غير أن هذا الفرض وهم من الأوهام ، لأن الطفل يتعلم اليوم فى المدرسة ، والمدرسة جزء لا من المجتمع بل من الدولة التى تخضع لسياسة معينة ، وفلسفة خاصة ، ولا حيلة للطفل أو الشاب حين يدرس فى

المدارس إلا أن يجرى مع تيار الفلسفة التى توجهها الدولة . وهذا هو السر فى اختلاف التربية باختلاف الدول لاختلاف أنظمتها وسياستها ومذاهبها . وليس الأطفال هم الذين يصنعون هذه المذاهب ، وإنما ينشأون عليها . وتغيرها راجع إلى ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وتاريخية ، وقد يكون للتربية دخل فى هذا التغيير إذا رسمت الدولة سياسة خاصة فى التربية تريد بها تنشئة الجيل فى المستقبل على هذا المذهب الجديد . صفوة القول لا بد من وجود فلسفة سابقة تكون هى المبدأ الذى تعتمد عليه التربية ، وهذا ما نستقرئه من التاريخ ، وما نشاهده يجرى اليوم فى جميع أنحاء العالم .