

الفصل الثانی عشر

الاهتمام وبذل الجهد في التربية والتعليم

Interest and Effort in Education

والآن نتقدم بالقارئ إلى مشكلة هامة من مشاكل التربية هي مشكلة «الدوافع» incentives التي تدفع الأطفال إلى العمل . أمهي النظام الذي يغري 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 التي يقوم بها الكبار ؟ إن معرفة الإجابة الحقيقية عن هذه الأسئلة تتطلب منا أن نتعرض لدراسة مشكلة الاهتمام وبذل الجهد في التربية والتعليم .

(١) اختلاف الآراء في القيمة التهديبية للعمل المدرسي

كانت العقيدة لدى بعض المربين - حتى عهد قريب جداً - أن بعض المواد الدراسية لها قيمة تهديبية كبيرة ، وهذا هو سر بقائها في المنهاج الدراسي ، وكانت العقيدة أن التهذيب الذي تحدثه هذه المواد إنما هو تأثير أخلاقي لا عقلي . كما كانت العقيدة الشائعة حينئذ أن هناك بعض مواد «شائقة في حد ذاتها» وأن هذه المواد ليست بحاجة مطلقاً إلى أن يبذل الفرد منا أي مجهود في دراستها . فهي مراد جذابة مثل الأدب القومي ، لا سيما التمثيليات الحديثة ، والشعر - والمحاضرات الشائقة المتعلقة بالأسفار أو «العلوم» وخاصة إذا عرضت بالفانوس السحري أو إذا عرضت عملياً أمام التلاميذ . أو بعض

المواد الثقافية المتعلقة بالنواحي الفنية ، والموسيقية التي يدخل في نطاقها الفن التطبيقي ، كالنجارة ، والتطريز ، وصنع الفخار ، وصنع المعادن فكل تلك المواد كانت معتبرة مواد شائعة ولكن كان ينظر إليها على أنها عديمة الفائدة من ناحية الأخلاق .

أما المواد الأخرى كالرياضة ، واللغة اللاتينية ، فبالإضافة إلى ما لها من فائدة في 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 في بناء صفات خلقية قويمه كالثبات ، وقوة العزيمة ، والدقة : وقد كان أنصار مبدأ التهذيب أو جماعة اليهوديين - يطالبون تلاميذهم يومياً بأن يقوموا بأداء الواجب - ظناً منهم أنهم بهذه الطريقة يساعدونهم على تقوية إرادتهم فيتمكنون من الصمود أمام أحداث الدهر في المستقبل وقد كان « ولیم جيمس » عالم النفس المشهور من كبار المؤمنين بقيمة بذل الجهد ، ولقد قال في 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 في علم النفس التربوي قد أثبت فساد هذا الرأي - أعنى فساد القيمة التهديبية 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 شائعة . ولا يقتصر هذا على حالات مشاهير الرجال أمثال « ديكارت ، « لينتر » أو « رسل » أو « هويتهد » فحسب بل ينطبق أيضاً على تلاميذ المدارس ، وتلميذاتها . ومن المحتمل أيضاً أن نجد اللغة اللاتينية سارة وشائعة لا في نواحي آدابها مثل كتابات « فيرجيل » أو « شيشرون » ، ولكن في نواحيها اللغوية كذلك ، وهذا ينطبق على تلاميذ وتلميذات المدارس كما ينطبق على طلاب البحث والعلم . وكما

أن الأطفال يهتمون على أهلهم أن يعلموهم القراءة والكتابة عند ما يجدون آباءهم يتمتعون بهذا الفن ، فكذلك هناك أطفال يهتمون على آباءهم 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 في نفس الطفل نحو مادة من المواد أقبل عليها إقبالا عظيماً ، فكلمة 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 يختفي ذلك الصراع القديم الذي كان حادثاً بين الاهتمام ، وبذل الجهد . ويعبر « ديوى » ^(١) عن وجهة النظر الحديثة بذكر المثل الآتي :

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

(ب) المذاهب الفلسفية وعلاقتها بالمشكلة

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

١ - الفلسفة الواقعية

يعتقد جماعة الواقعيين أن « الاهتمام » في مختلف درجاته أمرٌ « ذاتي » فهو حالة تهيؤ عقلي من جانب الطفل تؤثر بدورها على مدى إقبال الطفل على العمل الموضوعي . فإذا عرض مدرس واقعي درساً من دروس الأدب على تلاميذه ، وليكن عنوان الدرس مثلاً أحد مناظر رواية « مجنون ليلى » لأمر الشعراء « أحمد شوقي » فمجرد عرض هذا الموضوع كفيلاً بأن يثير ميولاً 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 » ، في حين يتجه الثالث إلى الاهتمام بغريمه « ورد » ، أما الرابع فقد يهتم بمقارنة الغزل العربي بالغزل في عصرنا الحديث ، وهكذا ... إلخ . أما المدرس الواقعي فيكتب تلك الميول المتعددة مسيراً في ذلك برغبة عمياء في إعداد التلاميذ للامتحان ، والانتهاج من المقرر الدراسي ، فيصعب درسه بصيغة شكلية ، وبرغم التلاميذ على الإصغاء لمناقشات لفظية تدور حول القواعد ، والمصطلحات ، والمقارنات ، ضارباً بميولهم المتعددة عرض الحائط . ومثل هذا العمل كفيلاً بالقضاء على شتى الميول المتعددة للتلاميذ طالما كان المدرس لا ينشد من وراء درسه سوى تحقيق هدف واقعي واحد هو أداء « الواجب » وإتمام « العمل » . فالواقعية من شأنها إحباط الميول الذاتية وتوجيه النشء إلى الاتصال بالعوامل

الموضوعية المحيطة به اتصالاً مباشراً بحيث لا يوجد حائل بين جهاز التلميذ العصبي ، وبين البيئة الطبيعية التي تحيط به . ولا عجب أن نرى التلميذ الذي رُبِّي في أحضان الفلسفة الواقعية سوف لا يفتح كتاب اللغة اللاتينية بعد ترك المدرسة ، وسوف ينظر إلى أيام الدراسة كشبح مخيف مزعج تفرعه ذكراه .

« فالاهتمام » في نظر الرجل الواقعي أبعد عن أن يكون عنصراً « ذاتياً » إذ أنه يستبعد هذا العنصر منه . وهو أمر تهديبي قوامه ضبط الفرد بشكل يجعله قادراً على أن يكيف نفسه في اتجاه العوامل الطبيعية التي 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 المثالي ينظر إلى النظام - بمعنى خضوع الفرد لمؤثرات خارجية - نظرة كراهية واشمئزاز ، إذ أنه يدين بفكرة حرية الاختيار ، وبالتوجيه الذاتي أكثر من قبوله لمبدأ الطاعة . ويرفض المثالي أن يعتبر نفسه مشجعاً 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 هي في النهاية عوامل خارجية وطبيعية . وفي الاستجابة لهذه الدوافع يشعر المثالي 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 سلبياً وأن يتقبل الأوامر من الخارج ، فهو مدفوع بطبيعته إلى أن يتساءل دائماً : لماذا ؟

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

شئء فإنه يعتقد أن دوافعه وميوله التي تسير بها رحي اختياره دوافع ليست عملية فحسب ، ولكنها أقوى من ذلك . فالشخص الذي يخصص نفسه للفن أو للعلم أو للفلسفة أو للتدريس أو للتجارة أو للزراعة والذي يعيش وفقاً لما قرره نفسه لا تؤثر فيه مطلقاً ، موجات الحظ أو الزمان . وبما 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 رجالاً كانوا أو نساء ، ونرى كيف أنهم يستطيعون الحصول على أقصى درجة من درجات النجاح دون أن نصل إلى حقيقة هامة وهي أن مصادر ثروتهم الروحية لا حد لها .

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

فلاهتمام – من وجهة النظر المثالية – أمر نابع من الباطن ، فالأشياء لا تفرض نفسها علينا فرضاً ، وترغماً على الانتباه . ولكننا نواجه انتباهنا نحو شئء من الأشياء ونميل إليه فنقوم بعمل هذا الشئء أو ذاك حسب إرادتنا . فنحن نحتضن الأشياء ونضفي عليها معنى روحياً . وإذا طبقنا هذا الكلام على الاهتمام وجدنا أنه نشاط تلقائي تعيره عناية خاصة .

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

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

يتيح له فرصة لتوسيع ذاته وتكوين نفسه . والمدرس المثالي نفسه باتباعه هذا الأسلوب ينمي ذاته كمدرس مثالي ، فيزداد قوة ، وبعد نظر .

أما « بذل الجهد » من وجهة النظر المثالية فهو لا يتعارض مطلقاً مع « الاهتمام » ولكنه جزء هام منه، فالاهتمام في هذا المعنى اهتمام نشط ، اهتمام بمظاهر النشاط الذاتي ، وهذا النشاط لا يخرج عن كونه عملاً أو مجهوداً ذاتياً self-directed effort . فعند ما نرتمي في أحضان هذا العمل أو ذلك ، وعندما نبذل الجهود من تلقاء أنفسنا بدون دفع — وعندما نندمج في الفن أو في العمل أو في العلوم تصبح جهودنا مرتبطة أشد الارتباط بميولنا . ويصبح بذل الجهد هو الذات في مظهر من مظاهر نشاطها ، وتصبح هذه الحالة مثيلة لتلك الحالة التي أصبح فيها « الاهتمام » هو الذات في مظهر من مظاهر نشاطها . فالجهود الذاتية والنشاط الذاتي ، والاهتمام — هي في نظر الرجل المثالي وحدة أو كل لا يتجزأ، والفارق الوحيد بينها جميعاً فارق عملي مرتبط بمقدار طاقة النشاط العقلي التي تحت تصرف الفرد — فطالما كنا نشعر بالحدة أو بالقوة لا يكون ما نبذله من نشاط إلا لوناً من ألوان الاهتمام لا نوعاً من أنواع بذل الجهد ، ولا نشعر مطلقاً بأننا نبذل أى جهد إلا إذا نصب معين نشاطنا ، ولحقنا التعب . فالاهتمام وبذل الجهد يساير بعضهما بعضاً ، فإذا زاد اهتمامنا بشيء من الأشياء بذلنا في سبيله أقصى ما يمكن من أنواع الجهود ، وإذا ما قل اهتمامنا بشيء ما ، لم نبذل في سبيله أى جهد مطلقاً . وهذا أمر يتوقف على الحد الذي 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 هي في نظر المثالي وظائف للاهتمام . فالاهتمام أمر إيجابي . أمر نابع من تلقاء نفسه من الباطن . أما النشاط المبذول فلا يعدو أن يكون تعبيراً عن مظاهر السرور التي 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 في الكشف

عن الحقائق ويرى في ذلك معنى من معاني حياته ، فالمثابرة حتى النهاية لا تختلف مطلقاً عن مظهر من مظاهر حياة الفرد في نظر الرجل المثالي . فهو لا يشعر بأن نشاطه أمر مفروض أو واجب محتم عليه بذله . فالمثالي 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 المثالي 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 نتائج الاهتمام في المدرسة وفي مظاهر نشاطها داخل جدران الفصل ، وخارجه - والحلاصة أن الرجل المثالي يؤكد قيمة الاهتمام ، ولا يذكر الكثير عن بذل الجهد ، ولا يتعرض مطلقاً للنظام أو التهذيب . . . إلخ .

٣ - الفلسفة العملية

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

ويعتقد الرجل العملي أن بعض مظاهر النشاط شائق لأنها ترتبط بالترعات الطبيعية ، والحوية ، والاجتماعية المتصلة بجهاز الفرد العصبي . ويذكر جون ديوى ميول الأطفال كالاتي : « ميل للمحادثة ، وميل للاجتماع ، وميل للبحث عن الأشياء وتركيبها وميل للتعبير الفني - وهذه جميعها منابع أصلية عليها يتوقف نمو الطفل » .

« فالدوافع الكامنة في الجهاز العصبي ؛ ليست بعناصر خارجية - كما

يتصور الرجل المثالي. فالذات في نظر البراجماسي تتكون من مثل هذه الدوافع . فهي دوافع باطنية ، وهي جزء متمم للذات . فالبراجماسي لا يشعر مطلقاً بأنه ليس سيداً لنفسه عندما يتمتع بما يتناول من طعام أو عندما يندمج في مجتمع يرغب فيه ، فهو يعترف بهذه المتعة كما لو كانت جزءاً من نفسه . فالحياة في نظره مكونة من مثل هذه الأشياء وهو يقبل عليها جميعاً كما يقبل مظاهر الرضا الطبيعية . فهي في نظره عملية ، وهي أيضاً تتذبذب ، تجيء وتذهب وهو يقبل هذه الأشياء كما تبدو ، ويتمتع بها كما هي .

والتلميذ العملي يذهب إلى المدرسة لأنه يحب المدرسة فهي مكان سار بالنسبة له . ويرتجى في أحضان الرياضة لأنه يحبها ، ولأنه يرى أهميتها له في المستقبل لا في حياته المدرسية فحسب ، ولكن في حياة المجتمع الذي هو فرد من أفرادهِ . فمظاهر النشاط المدرسي مظاهر سارة وتتفق مع ما يحتاج إليه جهاز الطفل العصبي ، ومع ما يرغب فيه من أن يصبح مدنيّاً مستنيراً في المستقبل . ولذلك لرى أن « البراجماسي » يبذل في 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 الذي يبذله جزء من ميل طبيعي ، حيوي اجتماعي عن طريقه تأخذ الطبيعة فيها مجراها . فإذا نظمت الدراسة بحيث تتفق ، وهذه الميول الطبيعية ، ضمناً أن يبذل الفرد من الجهود ما يمكنه من التغلب على المشاكل التي تعترض طريقه دون أن تلجأ إلى الواجب أو إلى ما نحرك به الضمير . فالميول العملية ، وبذل الجهود العملية يسيران جنباً إلى جنب .

الخلاصة : يتبين لنا مما سبق أن الرجل الواقعي 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 المثالي فيدين بإلغاء النظام بمعنى التوجيه المنبعث من الخارج ، ويعمل على تشجيع القوى الذاتية طالما كان هذا يؤدي إلى تكوين ذات قد تحررت

من جميع القيود باطنية كانت أو خارجية فالاهتمام الفعال ، وبذل الجهد يساير كل منهما الآخر - أما الرجل العملي فيعمل على التخلص من النظام الخارجي ، ويؤكد القيم التربوية للاهتمام . وفي هذه الحالة يصبح الاهتمام عملياً ، بيولوجياً حيويّاً ، اجتماعياً .

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

(ح) مشكلة التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

(١) هناك مذهبان هامين في عالم التربية ، ولكل منهما أنصار وأتباع ، وسنسمى أتباع المذهب الأول باسم « الاهتماميين » أما أنصار المذهب الثاني فنسئلق عليهم اسم « الجهاديين » وعلى كل منهما تبني طرائق للتعليم مخالفة لطرائق الآخر .

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

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

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

والتربية الصحيحة هي التي تعنى حقيقة بدراسة ميول الأطفال ومواقع 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 يعامل مسلط عليهم من الخارج .

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

ولكن يعيب الاهتماميون عليهم ذلك فيقولون أترى أننا إذا أجبنا طفلاً على عمل من الأعمال فإنه سيستمر في أدائه وقتاً طويلاً وما يتظاهر به من نشاط في العمل لا يلبث أن يزول حيناً نرفع عنه هذا الضغط الخارجي الذي كنا نفرضه عليه ؟ ثم ألا ترى أيضاً أن التربية على أساس بذل الجهد ، مفسدة التربية وطرق التدريس - ثان

للأخلاق وذلك لتشجيعها في الطفل الميل إلى الغش والمخاتلة فينظاها أمامك بأنه منكب على عماله 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 المتمر ما لم يوجد عامل من عوامل الشوق أو باعث من بواعث الاهتمام، وفوق ذلك فنظرية الجهوديين كما يقول علماء النفس تحل محل ميل آخر، فهي تحل الميل السلبي غير المباشر محل الميل الإيجابي وهو الذي يكون نابعاً من النفس هو الذي يميز « نظرية الاهتمام » ومعنى ذلك كله أن مدرسة الجهوديين لا تخلق من الرجال سوى ذلك النوع الآلى الذي 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 الذي يفرضه عليه الغير .

أما أنصار الاهتمام وأصحاب مدرسة الشوق في التربية وهي مدرسة أحدث في ظهورها من المدرسة الأولى فشعارهم الحرية ومهمة المدرسة عندهم ليست الإعداد للمستقبل فقط ولكنها توثيق للصلة بين الحياة القائمة داخل جدرانها والحياة القائمة خارجها أى تثبيت للرابطة التي بين المدرسة والمجتمع ، وهم لهذا يرون أن يكون العمل المدرسي خالياً من عنصر الإجهاد وأن يكون محتويًا 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 في جعل المادة التي تعرض على التلاميذ شيقة جذابة تستثير فيه ذلك الميل الذي يساعده على أن يستيق اهتمامه » والحق أنه من الغاوى في التعسف أن نظن بأن الطفل يزداد علماً إذا سار في عمل من الأعمال وهو لا يميل إليه أو لا يرتاح إلى أدائه كما أنه إذا شعر بالإجهاد في عمله وجدناه لا يستطيع إنجازها إلا بدافع خارجي يكون من القوة بحيث لا يجد الطفل منه مناصاً فإذا لم يكن هذا الدافع قوياً إلى هذا الحد تشتت انتباهه واتجه من ساعته إلى الشيء الذي يميل إليه تاركاً ما عداه .

الواقع أن نظرية اليهوديين في 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 حقيقي إلى هذا العمل ورغبة صادقة في إنجازه . ويقول ديوى « إن نظرية اليهوديين » هذه لا تخرج لنا من الرجال إلا من كان ضيق الأخلاق جامد العقل شديد التعصب للمبدأ عنيداً يوشك أن يكون آلياً .

ولا أريد أن أقف بك عند هذا الحد بل سنمضي سوياً في مناقشة هذين لمذهبين إلى أبعد مما انتهينا إليه : فاليهوديون لا يستهويهم ذلك الطلاء الجميل الذى نظل 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؟ فى الحذر السلامة أو نأخذهم بوقاية أنفسهم ضد كل هذه المخاوف، فالوقاية خير من العلاج .

فالحياة فى نظر اليهوديين 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 رجالاً معتمداً على نفسه ، رجلاً لن تذهب بريجه العواصف حين يجد الحد أو يعظم الأمر . ويقول اليهوديون إلى جانب هذا : نحن إذا طرحنا مستقبل الطفل وراء ظهورنا ، ثم ظللنا أيضاً نركن إلى مذهب الاهتمام فى تربيته للأطفال ، كان فى ركوننا إلى هذا المذهب نفسه من جهة ، وأخذ الأطفال أنفسهم بأن يجدوا من مدرسههم 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 ووضيعة لعنصر الإرادة فيهم ، كما كان فى ذلك أيضاً توجيه منا لنشاطهم إلى القشور دون اللباب ، ومن ثم لا نكاد نضمن استمرارهم

في هذا النشاط الذي يوشك أن يضيع نتيجة لذلك ، فالمعول عليه في هذه الحالة هو المشوقات الخارجية ، والمشوقات الخارجية للأسف ، هي تلك البضاعة التي قد يعز وجودها أحياناً عند المدرس ، فهي هذه الطبقة الحلوة التي « يعز وجودها » نكسو بها دروسنا فيستمرها الأطفال . فإذا غابت عنهم لسبب من الأسباب كانت دروسنا طعاماً لا للذة 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 مدبائين .

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 تساعد على أن يصحب المدرس أو يتبعه في درسه وهنا يترك هذا الطفل حائراً وسط خضم يتبه فيه ، حتى تأتيه موجة الشوق فتدفعه إلى حيث يريد . وعلى هذا يجب ألا تتهاون التربية في جعل النظام المدرسي شديداً قاسياً . فالتعليم في رأى الجهاديين 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 الضروري مطلقاً أن يسأل نفسه قائلاً « هل كان التلاميذ مشوقين إلى درسيهم أم غير مشوقين ؟ فالطفل مشوقاً أو غير مشوق لا بد وأن يبذل أقصى ما يستطيع من جهد في الدرس ، وهو مجبر على أن يتعرف هذا الدرس مدفوعاً إلى ذلك بقوة المدرس أو شدته ، وهذه القوة التي تقابلها فيما بعد قوة الظروف الحيوية وشدتها :

ويزيد الجهاديون 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 في 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 في سبيل الوصول إلى معرفتها . وهاك مثلاً : هذه الحقيقة الحسابية $2 + 2 = 4$ أتظن بأن من الضروري جداً أن يبذل المدرس جهده في 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 في سبيلها حكايات عن الطيور والحيوان ، أو نحو ذلك .

ويجب ألا ننسى أيضاً أنه من العبث حقيقة أن يكاف المدرس نفسه في 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 التي 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 الذي يتفق وأكثر المتعصين من الجهوديين ، فهؤلاء في مثل هذه الحالة أعنى في تعلم الأشياء غير الشائقة - لا يعينهم بطبيعة الحال أن يكون الشوق باعثاً للتلاميذ على العمل ، ولكن يعينهم أن يكون حب النظام هو الذي 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 هي آراء الفريقيين ، وهي الآراء التي 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 الفريقيين لم يستطع أن يهزم الفريق الآخر بشكل جدى حاسم ، فكل من النظريتين قوى في ناحيته السلبية أكثر من قوته في نفسه ، وما يدريك لعل الحقيقة التربوية الهامة تقع بينهما؟ التربية وطرق التدريس - ثان

أو ما يدريك لعل هناك مبدأ عاماً تعترف هاتان النظريتان له بالوجود اعترافاً ضمنياً أو لا شعورياً إذا صح هذا التعبير .

نعم فالواقع أن أساس هاتين النظريتين واحد ، وهذا الأساس الذى تشركان فيه يمكن أن نعبر عنه بكلمة واحدة وهى « تعلق النفس بالموضوع والغاية منه » فلقد أكثر الفريقان اللجاج ، وتظاهرا بالخصوصية 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 ضمني بأنه يجب أن تشتغل النفس راضية أو كارهة بالموضوع الذى أمامها بقدر المستطاع ، فإذا كان الموضوع الذى تبذل فيه النفس جهدها شائقاً فى نفسه ، فن الطبيعى جداً 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 الجهودين وكلامهم .

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

أما من الناحية الأخلاقية فأذكر أننا قلنا إن مذهب الجهودين من شأنه أن يوزع انتباه التلاميذ حيث يتظاهر هؤلاء بالإصغاء إلى ما يتعلمون ، وهم فى الواقع كارهون له ، ومتبهون 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 ، وبالتائج المواتية من جهة ثانية ، فما دام الطفل أمامهم يعمل أو يتظاهر بالعمل ، وما دام الطفل بعد ذلك قد واثته الظروف فنسجح فى نتيجة هذا العمل فهم

قانون بهذا الحد معتمدون أنه تكوّن علمياً وخلقياً فالأول لأنه نجح والثاني لأنه قد قويت مثلاً « إرادته » وأصبح أقدر على ضبط النفس أو الصبر أو غير هذه الخصال .

وعلى هذه الأقوال كلها يرد الأستاذ الفيلسوف « دبرى » فيقول : لا يزعم هؤلاء اليهوديون أنهم قد أفلحوا في تكوين الطفل من الناحية الخلقية ، كما لا يحق لهم مطلقاً أن يتوهموا بنجاحهم في تكوينه من الناحية العلمية ، فالطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً ، وأقبل عليه وأنفه راغم لم يستفد من هذا العمل شيئاً علمياً ، وإن كان في 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 الثاني من الناحية العلمية اطمئناناً لا مجال للشك فيه .

وهذا الطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً لم يكفد 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 اليهوديون .

والدليل على ذلك أن القوة التلقائية عند الطفل ورغبته في تحقيق ميوله ورغباته لا يمكن إخمادها بحال من الأحوال ، والواقع أن انتباه الطفل في هذه الحالة يكون مقسماً بطريقة غير عادلة ، فقسم ظاهرى صغير من هذا الانتباه

يظهره التلميذ للمدرس رغبة في استرضائه ، وفراراً من عقوبته ، وقسم باطنى كبير جداً من هذا الانتباه يتركه الطفل ليلتبع به تلك الصور العقلية التى ألفها والتي يميل إليها ويخلقها خياله الحبيب فلا يستطيع إلا أن يهبها محاصراً هذا الجزء الأكبر من انتباهه وطاقته ، فإذا كان اليهوديون يهترون أنفسهم بنجاحهم في تدريب الأطفال على اكتساب عادات خلقية أو نظامية خاصة ويستدلون على وجودها فيهم بمقدرة الطفل على أداء عمل يطاب إليه ، نقول إذا كان اليهوديون يعتمدون بذلك فإنهم ينسون أو يتناسون في 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 المتنبه إليه كما نقر 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 فعلاً عند الفريق المعارض من أصحاب نظرية الاهتمام ، وذلك لأنهم يستخدمون من أنواع السرور أو التشويق نوعاً ليس طبيعياً كما سيأتى شرح ذلك ، ألا ترى أن محاولتنا جعل الشيء ساراً معناه صراحة أن عنصر الشوق نفسه معدوم فيه . ثم ألا ترى أن هذه المحاولة نفسها تتضمن التباعد بين النفس والشيء 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 حياً 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 ويفسل التعب غسلاً . 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 الشيء والنفس ، ولا يكون من نتيجة ذلك نفسه إلا توزيع النشاط ، وهذا هو نفس

الحادث عند الجهوديين ، فالانتباه في حالة بذل الجهد الإرادى موزع بطبيعة الحال والانتباه في حالة الشوق موزع كذلك ، غير أن توزيعه في الحالة الأولى دائم وتوزيعه في الحالة الثانية متقطع متعاقب ، والنشاط في 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 في الحالة الثانية كما ثبت ذلك بالتجارب التى أجريت في رياض الأطفال وأمثالها قد بذل بين حالتى الحدة والسكون فتتناول الطفل من أجله فترات من النشاط الزائد مرة وبالجمود 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 تستقيمها كاملة فيها . خذ لذلك مثلاً ظاهراً « الكأس » فإنك إذا حدث أن أظهرتها فارغة لرجل شغف باحتسائها أثارت في نفسه ميلاً 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 ويجهدهم . وهذا التوزيع هو في 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 : أولاً - كان كل من الطرفين فيما يزعم قوى الحججة ضد الآخر ، كما كان دفاعهما مجالا حرص فيه كل فريق على أن يقنع الفريق الآخر في قصور

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

ثانياً – لقد أخطأ كل من الفريقين أيضاً في فهم الاهتمام كباعث ضروري من بواعث العمل والنشاط ، وتناسى الفريقان أن الاهتمام هو شيء ذاتي ، وليس بموضوعي فأما الاهتماميرن فأوشكوا أن يكونوا عندهم الاهتمام والتشويق غاية أو جزءاً عظيماً منها . وأما الجهوديرن فقد نعتوا الشوق والتشويق بأنه طلاء سكرى ، لم تكن تدعو إليه ضرورة ماسة أو حاجة ملحة . فالشوق عند الاهتماميرن ليس وجداناً ذاتياً أو شيئاً نابغاً حقيقة من النفس ، ولكنه ستار يسدله المدرس على كل شيء لا يشوق للتلاميذ أو يسرهم ، وهؤلاء وأولئك نسوا أو تناسوا أن الشوق يجب أن تكون دوافعه صادرة من الباطن وأن مشكلة الطرفين تملخص في هذا السؤال : ما هي الميول التي عند الطفل والتي يجب أن نستثيرها ليتمكن الطفل من إظهار نشاطه الذاتي وشخصيته الحقيقية أو يتمكن من جعل ما يرضه عليه من الحقائق والمعلومات جزءاً من نفسه وداخلاً في تكوينه .

ثالثاً – فشل الجهوديرن أيضاً في تفسير معنى « جعل الشيء ساراً » فزعموا أنه مرادف لجعل الشيء سهلاً ، وربما كان هذا هو السبب الذي من أجله نجد أن زعماء هذا المذهب كثيراً ما يذكرون عبارة « الطلاء السكرى » في تقدمهم لمذهب خصوصهم وتنديدهم بآرائهم ، وهنا نجد هؤلاء الجهوديرن يخطئون مرة ثانية في اعتبارهم أن الشوق بهذا المعنى خدعة نخدع بها الطفل ونغريه على الانتباه إلينا .

وليس الشوق في 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 ، ويبدل 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 الشيء ساراً هو زيادة ما فيه من صعوبة وتقدير ما له من خطر » .

رابعاً : أخطأ الجهاديون فى اعتقادهم أن الإرادة تدرّب 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 الوضعية ؟ 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 الحمود، ولا يؤدى إلى تحقيق الغرض الصحيح من العمل المدرسى . فالجهاديون أنفسهم لا يحسنون فهم الانتباه حين يقولون : إن معنى إجبار الطفل على نوع من النشاط هو عدم السماح له بأن يركّز جهده فى شيء غير العمل الذى أمامه ، وتفسير ذلك أنهم يريدون أن يسيروا به فى هذا العمل سيراً ميكانيكياً مشتتاً ويقودونه كما يقاد الحيوان الأعمى ، والواقع أن جزءاً من عقله ينتحى ناحية ما والجزء الآخر ينتحى نواحي أخرى غالباً ما تكون حول تحقيق الأحياء السارة والأحلام المشتهة ، فغرض التربية الجهادية إذن هو تركيز الشعور .

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

سادساً : وفي هذا الخطأ النفساني المتقدم وقع الاهتماميون أنفسهم فزعموا أيضاً أن التشويق حالة خاصة بها يتحتم على المدرس أن يجعل الشيء غير السار شيئاً يمكن أن يكون ساراً فهو إذن تغيير لموقف العقل تجاه الشيء المراد معالجته ، والواقع أنه ليس من الضروري 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 الإيجاب الخارجى أو إجبار الطفل على بذل الجهود يتضمن بطبيعة الحال إرهاقاً لشخصية الطفل وفرديته ، وذلك ما تتحاشى التربية الحديثة أن تقع فيه في حين أن النشاط إذا كان نابعاً من طبيعة الطفل نفسه وذاتيته فإنه يعينه على ترقية هذه الذاتية ترقية صحيحة ، ويدفعه إلى التعلق بمثله العليا ، والاستمسك والظهور بمظهرها الطبيعي في 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 يصرّفهم عن الكسل ويدفعهم إلى العمل ، وليس من الضروري أن نجاري الجهوديين في وضع عقبات نصطنعها أملاً في تدريب تلاميذنا على ما نسميه الانتباه الإرادى ، ولكن يجب أن يكون ورود تلك العقبات طبيعياً لا تكاف 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 نحمد نسبات الشوق التي تملأ شراعنا ، أو تتلاشى تلك الرياح التي تسير بها سفينتنا وفي هذه اللحظة فقط يكون على ذلك المجداف الطويل أن يقوم بإدارة هذه السفينة ويبدل جهده في قيادتها .

ومعنى ذلك أن الاهتمام يؤدي إلى بذل الجهد ، ونستطيع كذلك أن نرى العكس ، فنرى أن الجهد يؤدي 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 الذي يبذل للتغلب عادة على أول الصعاب بالجهد الذي لا بد أن يبذله ذلك القارب الصغير في شد السفينة الكبيرة حتى يخرجها إلى عرض البحر ، وهناك يمكنها أن تسير وفق رغباتها ، وفي الاتجاه الذي تتخيره -- دون حاجة إلى معونة هذا القارب .

والآن نستطيع أن نقول : إننا قد حددنا معنى بذل الجهد ، ولكننا في الوقت نفسه قد قصرناه على التغلب على الصعاب والانتباه الإرادى نحو الشيء الذي يكون في نفسه شائقاً . ويرى الأستاذ « ديجمارمو » أن هذا المعنى لبذل الجهد ضيق فيقول : « إن بذل الجهد هو العملية التي نرى بها إلى غاية

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

(و) التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

توشك عناية المربين الآن أن تكون مقصورة على الجمع بين مذهبي الاهتمام وبذل الجهد ، فالعصر الذي سادت فيه فكرة التعليم عن طريق بذل الجهد تبعه عصر آخر مقرون بظهور هذا الصراع الهائل بين أنصار المذهبين حتى انتهى الأمر بالذفات الناس إلى الاهتمام كما التفتوا من قبل إلى بذل الجهد ، ولم ينته الصراع بين هذين المذهبين حتى انصرفت عناية هؤلاء وأولئك في 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 تزال تشغل بال الباحثين حتى الآن .

فالشوق أو الاهتمام ضروري لأنه أساس للتعليم والباعث على الاستمرار فيه وبذل الجهد ضروري لأنه نتيجة لهذا الشوق نفسه ، والرأي الحديث ينادى بدراسة ميول الأطفال دراسة ليست بالسهامة ولا بالهينة ، أو بدراسة نستغلها استغلالاً عظيماً في استمالة التلاميذ إلى الجهود يبذلونها عن طيب خاطر في سبيل العلم ، ويتغلبون بها على صعابه ومشاكله . وإذا كان الجهديون يريدون الوصول إلى هذه النتيجة السابقة عن طريق الانتباه الإرادي الشاق ، فإن المحدثين من أنصار الشوق يصلون إلى نفس النتيجة السابقة عن طريق الانتباه التلقائي

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

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

هل سوِّغ لنا أن نلجأ إلى استعمال الشدة في حمل الطفل على أن يعمل عملاً لا يتفق وميله ؟ أم هل واجب المدرسة أولاً وقبل كل شيء أن نجعل كل عمل مدرسي حلواً له هذا الطلاب الجذاب ؟

وللجواب عن هذا نصر على قولنا الأخير بأن أحدث الآراء في التربية هو التوفيق بين مذهبي 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 في 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 الذي فرض عليها أن تعمله أو تفهمه ، وهنا يتشتت النشاط ويتوزع الانتباه هذا ، وقد يكون معناه أيضاً استثارة عظيمة بسبب هذا التشتت عينه في النشاط والانتباه ، ولكننا متى وثقنا بأن في الطفل قوى باطنية ، تحتاج إلى الاستثارة والميول والغرائز ، وجب علينا أن نستثير هذه القوى ، وأن نشجع ظهور هذه الميول والغرائز ، ونستغلها لفائدة التلميذ ، وحيث 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.