

صاحب الخبرة والحريّة

الخبرة

ولا عجب أن يسمى ديوى فيلسوف الخبرة . فقد تحدث عنها في صلتها بالطبيعة ، وفي صلتها بالتربية . وفي صلتها بالفن في ثلاثة كتب مشهورة . وذهب إلى وضع مبدأ جديد للتربية استلهمه من شعار الديمقراطية المشهورة ، ذلك هو « التربية للخبرة ، وعن طريق الخبرة ، وفي سبيل الخبرة » . لأن التربية عملية ترقى في نطاق الخبرة وعن طريقها وفي سبيلها ^(١) . والخبرة تُقال على الأمور الإنسانية ، التي إنمّا أُسميت كذلك ، لأنها ثمرة المعاناة في داخل الفرد ؛ وذلك في 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 هو : ولا ينفك يردده في أكثر كتبه ، مثال الطفل الصغير حين يلمس النار بإصبعه ، فليس حرق النار لإصبع الطفل كافياً في 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 وقع في خبرته ، وعلى الاستفادة من ذلك الفهم في المستقبل ، أى البصر بعواقب الأمور . والخبرة بهذا المعنى شىء حتى ما دامت تنمو مع نمو الفرد واضطراد تعلمه من الحياة . وهذا شبيه بما هو

(١) الخبرة والتربية ص ٢٠ ، ٢٢ .

معروف عندنا في المثل السائر ، من قولهم : « من 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 » في الإحراق ، استطعنا أن نستفيد من هذه المعرفة في تكييف أنفسنا ، وفي السيطرة على المستقبل .

ويترتب على هذا التحديد لمعنى الخبرة من أنها تأثير وتأثر ، وإدراك للعلاقات بين الأشياء عدة نتائج في التربية . أولها : أن الأمور التي لا يحصل عليها التلميذ عن طريق الخبرة الشخصية ، أى التي يتأثر فيها بنفسه ويدرك بنفسه العلاقات بين الأشياء لن يكون لها ثمرة مجدية . وهذا هو عيب التعليم عن طريق التلقين . والنتيجة الثانية أن التلميذ ينبغي أن يستفيد من نشاطه الجسدي في كسب الخبرة ، ما دام الإنسان ليس عقلاً فقط ، ولا جسماً فقط ، وإنما هو إنسان بجسمه وعقله معاً . وهذا هو السبب في تحويل المدارس من هيئتها القديمة إلى معامل وورش يتحرك فيها الطفل ويجرب ويختبر . والنتيجة الثالثة الاستفادة من جميع الحواس في التعلم كالbصر 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 »^(١) ، 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 يأتي. بعد ذلك من خبرات . غير أن الأهم من الناحية الفلسفية هو المظهر الثاني الذي يسمح للخبرة بمتابعة النمو . وليست كل خبرة فهي نافعة ، على العكس قد تكون ضارة . والخبرة الضارة هي التي تعوق نمو الخبرة في المستقبل ، وذلك لأنها قد تؤدي إلى التبلد كما تمنع الحساسية والاستجابة للمؤثرات استجابة

طيبة ، فتقلل بذلك من قدرة الشخص على الحصول على خبرات أغنى في المستقبل . وقد تؤدي الخبرة إلى زيادة المهارة الآلية في اتجاه معين ، فنضيق بذلك مجال الخبرة المستقبلية . وقد يستشعر الإنسان متعة مباشرة من الخبرة ، ولكنها رغم ذلك تنمى فيه سلوك التراخي والإهمال . وقد تكون الخبرات من التفكك فيما بينها بحيث تجعلها غير متكاملة ولو أن كلا منها على حدة محبوب ولذيذ ، ويؤدي هذا التفكك إلى عدم تماسك الشخصية ، إذ تتبدد طاقته ، ويكون مشتمت الفكر ، شاردأ ، غير مركز ، مما يمنع المرء من التحكم في الخبرات في المستقبل ، ولا يحسن ضبط النفس ، وهي الفضيلة الرئيسية في الإنسان ، والتي تحل محل الضوابط الخارجية .

الخلاصة أن الخبرة ليست شيئاً منعزلاً مستقلاً ، فلا توجد خبرة تبدأ وتنهى مستقلة بذاتها ، بل كل خبرة وإن كانت مستقلة كل الاستقلال عن رغبة الفرد وقصده فإنها تخلد بأثرها في غيرها من الخبرات ، وهي كالحياة نفسها متصلة النمو . وهذا يُسلمنا إلى مبدئين 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 هي تكوين الاتجاهات النفسية انفعالية كانت أم فكرية ، ثم كيفية مواجهة الأحاسيس الأولية واستجابتنا لظروف الحياة . فالعادات ليست ثابتة مطلقاً ، بل تتغير وتعدل ثمرة تغير الظروف الخارجية ونمو الفرد . وينشأ هذا التعديل من طبيعة الخبرة ، لأن كل خبرة يمارسها الشخص تعدله ، وهذا التعديل يؤثر بدوره في 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 الواثم 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 تضى « نوعاً راقياً من الخبرة أكثر مما تفعل وسائل الكبت والقهر أو العنف » . وأن السبب فى إثارتنا الديمقراطية هو « إيماننا بأن التشاور والإقناع عن طريق الحجة ينتجان نوعاً من الخبرة أرقى مما يتاح بأى وسيلة أخرى فى نطاق واسع »^(١) .

وإذا كانت التربيـه نموّاً وترقيّاً 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 »^(٢) . ولكن هذا لا يبنى 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 إثارة أهداف معينة أو التنفير منها ، مع السعى إلى تحقيق هذه الأهداف وتيسير الطريق إلى باوغ هذه الأهداف . وفضلاً عن ذلك فإن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تكتسب فيها الخبرات التالية . نخذ مثلاً الطفل الذى يتعلم الكلام فإنه يكتسب

(١) الخبرة والتربية ص ٢٦ ، ٢٧ .

(٢) المرجع السابق ص ٢٨ .

سلاسة جديدة ورغبة جديدة . غير أنه في الوقت نفسه يوسع آفاق الظروف الخارجية لما يتعلمه فيما بعد ، فهو حين يتعلم القراءة يفتح 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 التي سوف يعمل فيها مستقبلاً (١) . ويتضح من هذه الأمثلة أن الخبرة المتواصلة تقوى الميول الداخلية كما توسع نطاق الظروف الخارجية .

والخبرة قوة محرّكة في سلوك الإنسان ، وتعتمد قيمتها على أساس الهدف الذي تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه . وليست مهمة المربي أن يخلق الخبرة ، بل أن يتبين الاتجاه الذي تسير فيه ، ويعمل على تقويته . ويكون ذلك إذا عرفنا أن العالم الذي نعيش فيه هو عالم من الأشياء والأشخاص الذين نتعامل وإياهم ، والأشياء منها طبيعية ، ومعظمها صناعية كآلات المختلفة ووسائل الحركة والنقل وغير ذلك . وقد أصبح العالم الذي نعيش فيه معدلاً عن الحالة الطبيعية بفضل النشاط الإنساني السابق . إلى أن بلغ الإنسان هذا المبلغ من الحضارة . ونحن حين نولد الآن نحاط بظروف خارجية لما أثر في خبرتنا تبايناً عن خبرة الشخص المسمى . ومن البديهي أن الطفل الذي يعيش في بيئة مثقفة ، أو في الريف ، أو على ساحل البحر خلاف طفل آخر يعيش في بيئة غير مثقفة أو في المدينة . فلا جرم أن تكيف الخبرة بتكيف الظروف المحيطة بها . والمدرسة هي البيئة التي يعيش فيها التلميذ وتعمل على أن يكسب فيها الخبرة التي نريدها . وينبغي أن تكون المدرسة صورة مصغرة من الحياة حتى لا يصدّم الطفل بعد تخرجه فيها بألوان من الخبرة غريبة عنه (٢) . ومن عيوب التربية التقليدية

(١) المرجع السابق ص ٣٠

(٢) يقول ديوي عن التربية التقليدية : « كانت البيئة المدرسية من أدرج وسبورات وفناء صغير كافية في نظرها ، لذلك لم تكن تتطلب ما ينبغي 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 التي تقدم للتلاميذ كي تحفظ وتستظهر ، ومن عيوب بعض المدارس الجديدة أنها تسير النزعات النفسية وتترك لها الحرية المطلقة دون مراعاة لضوابط الظروف الخارجية . غير أن الخبرة الصحيحة هي التي 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 الثاني للخبرة وهو التفاعل .

هناك عاملان يكوّنان الخبرة . هما الظروف الخارجية والداخلية . وكل خبرة عادية هي ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين . ويسمى تفاعلها « موقفاً » والخبرة الحقيقية تقتضى ضرباً من التنظيم والتنسيق بين الظروف الخارجية والداخلية . مثال ذلك أن الطفل في حاجة إلى الطعام . والراحة . والنشاط . وهذه الحاجات ضرورية للحياة . فلا بد من توفير التغذية وإعداد وسائل النوم المريح . وإفراح المجال للنشاط بالحركة واللعب . ليس معنى ذلك أننا نعطي الغذاء للطفل كلما طلبه . بل من واجب الأم الحكيمة أن تنظم ساعات الغذاء والراحة واللعب . وهي لا تكتفى بذلك بل تستعين بما مر من خبرات المتخصصين السابقة إلى جانب خبرتها الشخصية فتبتدى 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 . أي بين حاجات الفرد ورغباته ونزعاته وبين الظروف الخارجية . وقد سمينا التفاعل بين هاتين المجموعتين موقفاً ، فالموقف والتفاعل متلازمان . ووجود المرء في سلسلة من المواقف يؤدي إلى اكتساب خبرات جديدة ، وإلى استمرار الخبرة ، ومن ثم كان مبدأ التفاعل متصلاً بمبدأ

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

وإذا لم يفتن المرابي 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 بذكرته إلى أيام الدراسة ، ويعجب لما حل بالمعلومات التي كان من المفروض أنه حصلها في أيام الدراسة ، ومن اضطراه إلى إعادة تعلم المهارات الفنية التي اكتسبها من قبل بطريقة تختلف عن الطريقة التي تعلم بها في المدرسة »^(١) . والسبب في ذلك أن الطالب كان يتعلم المواد الدراسية المختلفة لمجرد اجتياز الامتحان ، وأنه كان يدرس تلك المواد منعزلة عن غيرها ، وكأنها هي وغيرها من المواد قد وضعت في حجرات منعزلة محكمة الإغلاق . فما يقع للإنسان منعزلاً غير مرتبط بالخبرات السابقة ، فليس من الخبرة في شيء . مثال ذلك : « فلنفرض أن النار قد اشتعلت في رجل وهو نائم فأحترقت جزءاً من جسمه ، فهذا الحرق لم ينشأ من شيء نعرف أن الرجل قد فعله ، فلا يمكن أن يكون هنا إذن شيء يصح أن نسميه خبرة بشكل نتعلم منه شيئاً ما . ولنفرض كذلك سلسلة من حركات مجردة مثل حركة عضلة وتذبذبها في حالة التشنج ، فهذه كلها حركات لا تؤدي إلى شيء ما ، ولا يترتب عليها أى عواقب في الحياة . وإن حدثت 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 طفلاً نشيطاً مد يده فوضع إصبعه في النار ، فعلمه هذا عشوائياً جاء عفواً لا عن غرض

منه وقصد وليس فيه أى تفكير . إلا أن ثمة 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 حوى لها دلالتها ولها معناه^(١) .

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^(٢) 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 .

اقرنت 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 الفيلسوف ما نشرناه فى النصوص الملحقة بالكتاب . بعنوان « عقيدتى الفلسفية » .

(٢) يحاول بعض الباحثين أن يرد فلسفة ديوى إلى « الواحدة » ويجعلها الأساس لميتافيزيقى 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 التالي : ما علاقة السلطة بالحرية ، أتكون قهراً وقسراً ، أم تنظيماً وتديباً ؟ أما السلطة فتمثل ثبات النظم الاجتماعية ، وأما حرية الفرد فتمثل القوى التي تعمل على التغيير . ويرى ديوى أن حل المشكلة لا يكون بفصل دائرة السلطة عن دائرة الحرية ، أي فصل دائرة الثبات عن دائرة التغيير ، بل في 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 الذي انتهى إلى « عقل جماعي متجسد في العلوم »^(٢) . فالمشاهد اليوم أن الإنسان قد ارتقى في أحضان العلم يلتمس في رحابه الأمن والقوة ومواجهة الحياة وتذليل ما فيها من صعوبات ومخاطر .

ولكن ما معنى الحرية في هذا الإطار التاريخي ؟

إنه السعي 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 الحققة هي الحكمة في توزيع مختلف القوى وتنسيقها ، لأنه حين توجد حرية في مكان يوجد قيد في مكان آخر . فلا وجود للحرية المطلقة ، أو الحرية بوجه عام^(٣) .

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

(١) انظر الفصل الذي كتبه في 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 الاجتماعي . يقول ص ١١١

لا يوجد هذا الشيء الذي نسميه حرية بوجه عام .

أعمال معينة . ومتى ترجمنا الحرية بأنها قوة أصبح لها معنى . وترجع نظرنا إلى مسألة الحرية على أنها « توزيع » للقوى الاجتماعية . فالمسألة في نهاية الأمر مسألة اختلاف في توزيع القوى . كالماء الذي ينحدر في الجبال لاختلاف السطح . ولو كان السطح مستوياً لظل الماء راكداً . أو كماء البحر الذي تظل صفحاته مستوية . حتى إذا هبت الرياح - وهي قوة مؤثرة جديدة - علت الأمواج . واضطرب السطح . وإنما يرجع هبوب الرياح لاختلاف توزيع درجات الحرارة في 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 في حريات الآخرين . ورغبة الفرد أو الجماعة في ازدياد القوة في زمان معين دليل على الرغبة في تغيير توزيع القوى . أى إلى الحد من القوى الأخرى في مكان آخر .

صفوة القول ، ليست الحرية أمراً فردياً ، وإنما هي مسألة اجتماعية ، ولها مظاهرها السياسية ، والاقتصادية ، والتربوية ، والنفسانية ، والحلقية . وسنرى أن هذه الحرية بالمعنى الاجتماعي هي حجر الزاوية في 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 في مقابل الصناعات التي يتدرب عليها أصحاب الحرف . وما كان يتعلمه الناس في المدارس الثانوية والجامعات من « فنون حرة » « Liberal arts » فهو خاص بالطبقة العليا الراقية ، وكان يهيئهم لهذا النوع من حياتهم^(١) .

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

(١) الفنون الحرة سبعة ، وهي المجموعة الثلاثية اللغوية وهي النحو والبلاغة والمنطق ، ثم المجموعة

الرابعة وهي 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 في الدولة بحرية نمو المواهب الطبيعية عند الأفراد ، وتقديم الفرص المتكافئة لهم (١) .
وهذا يقودنا إلى الحديث عن الحرية من الوجهة التربوية .

فقد رأينا أن الحرية ترتد إلى القرة . وأن قوة فرد هي قيد لفرد آخر . وأن الحرية بوجه عام هي توزيع القوى بين الأفراد والجماعات . وتنطبق هذه المبادئ على الأطفال والتلاميذ في البيت وفي المدرسة كما تنطبق عليهم في المجتمع . الطفل في البيت يرغب في أن يكون حراً ، أي أن يفرض سلطانه ، ويبرز قوته ، ويحقق ذاته . ولكنه يصطدم بسلطة الوالد . وهو في المدرسة يحاول مثل ذلك ، فيجد أمامه سلطان المعلم والمدرسة . وسلطة الوالد ، والمعلم ، والمدرسة هي رمز للمجتمع ومصالحته التي تتطلب ضبطاً لقوى الأفراد وحياتهم . وتنظيماً 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 (٢) . والقواعد التنظيمية هي الضوابط الاجتماعية التي تحد من حرية الأفراد . وتنشأ القواعد مما ارتضاه الناس وتوارثوه في تقاليدهم وجرت عليه السوابق بذلك .

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

(١) المرجع السابق ص ١٢١ - ١٢٢ .

(٢) الخبرة والتربية ص ٤٦ - ٤٧ .

في المدرسة الحديثة . كان المعلم في المدرسة القديمة ملقناً . وأصبح في المدرسة الحديثة هادياً ومرشداً . كان المعلم في المدرسة التقليدية ممثلاً لسلطة عليا تفرض على التلاميذ ، وهو في المدرسة الحديثة عضو في جماعة يعمل مع التلاميذ ويؤدى وظيفة اجتماعية . كما يقوم التلاميذ بوظيفة أخرى . فالمدرسة بأسرها من معلمين وتلاميذ يشتركون معاً في تنسيق مشروع اجتماعي تهباً فيه الفرصة لكل فرد كي يساهم بنصيب . ويشعر بما عليه من تبعه . فالضابط الاجتماعي مستمد من طبيعة العمل الذي يقوم به التلاميذ . كما يستمدون القواعد التنظيمية من طبيعة اللعبة التي يتبارون فيها .

وحيث أصبح موقف التلميذ إيجابياً لاسليبا . مشاركاً في عمل لا متلقناً لدروس . فقد انطلقت حريته من عقالها لتنمو قواه ومواهبه . سواء في حركة النشاط البدني ، أو النشاط الفكري . أو النشاط الفني . لقد كان من الخطأ الجسيم في التربية التقليدية اعتبار النشاط البدني مظهراً من مظاهر سوء الأدب . والرغبة في الشعب وعدم الهدوء والإخلال بالنظام . لقد حررت المدارس الحديثة الطفل حين سمحت له بحرية النشاط البدني في ظل التعليم بطريقه المشروع . وفي الإكثار من دروس الورشة والعمل . وحررت عقله حين جعلته يلاحظ بنفسه ، ويحكم بنفسه . ويرسم الأهداف لنفسه . ومن هذا الوجه تصبح الحرية محمودة ، وتصبح قوة حقيقية مؤثرة في تحديد الأهداف . والحكم السليم . وتغدير قيمة الرغبات . موكسب القدرة على انتقاء الوسائل وتوجيهها لدفع الأهداف نحو العمل . إن نقطة البداية في حرية الطفل هي نزعاته الفطرية ورغباته الغريزية . ولكن إطلاقها مع الهدى فوضى وبهمدة ، وتقييدها بالقسر كبت لها وقهر واستبداد ، وأما طريق حريتها الصحيح فهو تعديل هذه الرغبات والنزعات . وتنظيمها . وتنسيقها ، عن طريق التفكير السليم ، وضبط النفس ، والذكاء المقطور في الإنسان .

لقد تردد القول من قديم على أسس تجريبية أن الكبت والاستعباد يؤديان إلى الفساد والانحراف^(١) . والعللة في ذلك أن القوى الباطنة حين تكبت تعمل في غير رقابة أو ضبط . غير أن تقدم العلوم الحديثة كفعل لسلك الإنسان وتنظيم رغباته وغرائزه السلامة والصحة . فالكبت يؤدي إلى الانحراف ، كما أن الحرية تفضي إلى الصحة النفسية . إلا أنه ينبغي أن يكون مفهوماً أن هذه الحرية هي الحرية التي تهدي بالعقل . وتستلهم الذكاء .

وقديماً كان يقال إن طريق الحرية هو في الحرب من عالم الواقع إلى عالم مثالي منفصل عن عالم الواقع ، إلى أبراج الفلاسفة أو معابد الرهبان . وليس هذا بالحل الصحيح . لأننا نحتاج إلى الحرية في خضم الأحداث الواقعة في بحر الحياة . لا خارجاً عنها . فالطريق إلى الحرية هو المعرفة بالواقع والحقائق معرفة تمكننا من استخدامها في صلتها بالرغبات والأهداف . فالحرية تقوم على المعرفة . مثال ذلك أن الطبيب أو المهندس حر في تفكيره وفي عمله بمقدار ما يعرف ما يعمل . وهذا في الأرجح هو مفتاح أي طريق إلى الحرية . وإن نحن قلنا إن مرجع الحرية إلى الإرادة ، وجدنا أن الحرية الصحيحة للإرادة تقتضي أموراً ثلاثة . هي :

- ١ - الكفاية في العمل وتنفيذ الخطط وإزاحة العوائق .
- ٢ - القدرة على تغيير الخطط ، وتحويل سير العمل ، وتجربة الحديد .
- ٣ - قوة الرغبة والاختيار باعتبار أنهما عاملان مؤثران في الحوادث^(٢) .

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

(١) Human Nature and Conduct, p. 165.

وهذا يطابق قول ابن خلدون في المقدمة في 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 هي المغالاة في التنظيم over-organisation ، إذ لن تكون هناك حرية بغير تنظيم. والإسراف في التنظيم قد يؤدي إلى الجمود ، ومن طبيعة الحياة المخاطرة والتجديد . وإذ كنا نعيش في عالم متغير ، فلا بد من تغيير خططنا وأهدافنا ، وتنظيم هذه الخطط تنظيمًا جديدًا 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 وفي ضوء التكوين ، وكان عدم اليقين هو الحافز للتفكير ، فلا جرم أن يكون التغير في العمل ، والتجديد ، والتجريب مما له معنى حقيقى . وبعد فإن الإنسان ليس مخلوقاً منعزلاً عن العالم ، لكنه يعيش في 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 أصلق ترجمة لهذا الاصطلاح هي «العقل البصير» ، كما استعملت في مواضع أخرى من هذا الكتاب .

تعقيب

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

١ - أزه أثار الاهتمام بالحياة المدرسية . والاهتمام بالطفل باعتبار أنه شخص حي . والاهتمام بالأمور الاجتماعية الراهنة . ولا شك أن التغيير الذي حدث في المدارس الأمريكية يرجع الفضل فيه إلى ديوى .

٢ - أثره في المدرسين الذين أصبحوا مؤمنين في عملهم بمبدأ حفز دوافع الطفل وتشجيع روح المسؤولية فيه .

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

٤ - التخلص في الفكر والعمل من تراث الماضي الغامض ، وإبراز أهمية القيم الإنسانية، وإنزالها منزلة الاعتبار ، مع تطبيق المناهج العلمية على التربية وفي جملتها القيم الإنسانية^(١) .

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

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

(أى التقدمية progressive) في هذه الفترة ، وهي الحركة التي 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 بالمرابي دون أن نناقش بعض آرائه الرئيسية ، وبخاصة لأن التربية عند ديوى هي الفلسفة ، وهي حجر الزاوية في مذهبه ، والأخذ بها يصوغ أفراد الأمة صياغة جديدة قد يكون لها خطرهما إذا لم تكن قائمة على مبادئ سليمة .

يقول ديوى في تعريف التربية : « التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة ، الذي يزيد في معناها ، وفي المقدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية »^(٢) . إن ديوى يرفض أن تكون التربية علماً بتراث الماضي ، أو أن تكون إعداداً للمستقبل ، إنه يأبى أن يخضع التربية لأى شىء خارجى ، سوى « الخبرة » ذاتها ، التي يكسبها المرء بنفسه ، وتراكم معه في خبرات مستقبلة . وليس هذا من الواقع فى شىء لأن تراث الماضي جزء من شخصية الفرد ، كما أنه جزء من شخصية الأمة . وهناك أمور لا بد 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 يلقبهم فقط في أحضان الخبرة .

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

منها الاستخفاف بالماضى وقيمة التراث القديم فى الحضارة الإنسانية .

(١) إسماعيل القباني : 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 في الحياة الراحنة . ولذلك كان نصيب المتعلم في المدارس الحديثة من التراث القديم ضئيلاً . وفي هذا انقطاع لصلة الإنسان بماضيه . وإذا كان الإسراف في العناية بالحضارة القديمة من عيوب المدارس التقليدية ، فإن المغالاة في الاستخفاف بها وضآلة المقدار الذى يتعلمه الطالب منها في المدارس الحديثة هو ولا نزاع أحد عيوبها .

ومنها أن المغالاة في مبدأ الحرية ، والاعتماد على « قوة » الرغبة والميول الطبيعية في 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 عامّاً لجميع الأفراد . يقتضى أن « نحمل » الناس على التعلم ، ولا يمكن أن نتركهم على هواهم . والعلة في ذلك أن مصلحة الدولة حديثاً تتطلب أن يكون مستوى جميع أفرادها في العلم مرتفعاً ، حتى تستطيع أن تتبوأ ما تريد من منزلة بين الدول .

وبعد ، فليس للدول المتخافة نصيب اليوم في الحياة . فالإنسان لا يربى نفسه بنفسه عن طريق الخبرة ، وإنما يُربى ، ويُعدّ ، ليكون فرداً صالحاً في المجتمع . وهذا لا يمنع أننا حين نربيه ونعلمه نُدخل في حسابنا نفسيته من رغبات وميول وعواطف وحاجات ، وأن نجعل التربية تسير هذه النفسية . ولا شك أن توجيه الاهتمام إلى معرفة نفسية الطفل من الأمور التى تُحمّد في فلسفة ديوى ، والتي أثرت أثراً كبيراً في التربية في جميع أنحاء العالم . وقد افترض ديوى أن الطفل سوف يتعلم عن طريق الخبرة ولا يصدر إلا عن رغباته ليم له النمو السليم ، وأن التربية والنمو شيء واحد . وأن النمو هو غاية التربية وليس لها غاية أخرى وراء ذلك . غير أن هذا الفرض وهم من الأوهام ، لأن الطفل يتعلم اليوم في المدرسة ، والمدرسة جزء لا من المجتمع بل من الدولة التى تخضع لسياسة معينة ، وفلسفة خاصة ، ولا حيلة للطفل أو الشاب حين يدرس في

المدارس إلا أن يجرى مع تيار الفلسفة التي توجهها الدولة . وهذا هو السر في 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 في هذا التغيير إذا رسمت الدولة سياسة خاصة في التربية تريد بها تنشئة الجيل في المستقبل على هذا المذهب الجديد . صفوة القول لا بد من وجود فلسفة سابقة تكون هي المبدأ الذي تعتمد عليه التربية ، وهذا ما نستقرئه من التاريخ ، وما نشاهده يجرى اليوم في جميع أنحاء العالم .