الكتاب الأول

تمهيد

الناس في كافة العصور خاضعون -فيما يختص بالتربية- لنظام طبيعي يقوم على ما يأتي:

أوَّلًا: أن الطفل قد يستفيد بطبيعته معلومات تساعده بعض المساعدة على صيانة نفسه إلى درجة ما.

ثانيًا: أن الذرية الرشيدة تتولى تعليم وتأديب الذرية القاصرة.

ثالثًا: أن للذرية الرشيدة الأثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة على صورة خاصة من الثقافة والتهذيب أما علة ذلك النظام فترجع إلى:

أوَّلًا: طبيعة الطفل وما ركب فيه من غرائز موروثة، وأهمها غريزة (صيانة النفس)، وغريزة (حفظ النوع).

ثانيًا: ما يقع تحت نظر الطفل من مشاهدته حركات وأفعال وأعمال الذرية الرشيدة المحيطة به.

ثالثًا: أثر تلك الأعمال في نفوس الأطفال.

وإذن فالتربية -في مجموعها- حالة نشأت قديمًا في كل جماعة من الجماعات -لا قبل أن يفكر الإنسان في جعلها فنًّا من الفنون فحسب- بل قبل أن يفكر الإنسان في وضع أساليب خاصة بها، وقبل أن يعيِّن قواعد ثابتة لها، وقبل أن يحدد غايات التربية بالضبط.

ومن هنا لا يمكننا بحال من الأحوال أن نقول: إنه أتى حين الدهر -على جماعة حتى في أقدم وأحط عصورها التاريخية- ظهرت فيه حركة سكون مطلق لم يكن فيها (معلم ولا متعلم).

وللتدليل على أن الطفل يتعلم بطبيعته معلومات تساعده على صيانة نفسه نشير إلى تلك القوة التي يشتاق بها إلى الغذاء الذي هو قوام حياته، فيتحرك بفطرته إلى اللبن ويلتمسه من الثدي الذي منبعه، ثم يتدرج هذا الصغير في تعرف كل ما يحيط به شيئًا فشيئًا آخذًا في معالجة نواميس

التوازن في جسمه، فيحبو، ثم يقوم على قدميه ليمشي فيخطو ويقع، ثم يعيد الكرة قائمًا ثانية ويمشي وهكذا.

وترى الطفل يدل على حاجاته ورغباته بإشارته أوَّلًا، ثم بصوته ثانيًا، ثم يأخذ شيئًا فشيئًا في محاكاة ما يسمعه من الألفاظ، فينطق بادئ بدئ بألفاظ مقطعة مبهمة، ثم يدرك المسميات فيتعلم أسماءها، وهكذا.

ثم تحدث له من الحواس قوة تميز أعراض المادة، فتتكون فيه القدرة على إدراك المحسات، وبمرانة استخدام الحواس يتولد فيه الإدراك العقلي، فيصير قادرًا مثلًا على تخيل الأمور، وترسم في قوته الخيالية صور يتشوق إليها ويسعى للحصول عليها.

على أن الطفل الذي كان الناس قديمًا يظنونه مختصر رجل ظهر لنا اليوم -بعد أن كشف علماء النفس عن طبائعه الخاصة وغرائزه الخاصة- مخلوقًا آخر له مميزات خاصة، واستعداد خاص، ونواميس طبيعية خاصة يخضع إليها في أدوار نموه وارتقائه؛ فمن اليوم الذي صاح فيه «روسو» صيحته أخذ الناس يهتمون بدرس هذا المخلوق بعد أن فطنوا إلى أهمية درس طبائعه.

ومن الخطأ الظن بأن دور الطفولة لا أهمية له في تنشئة الفرد بعد أن أثبت علم طبائع الأطفال ما لهذا الدور من الأهمية في تكوينه جسميًّا وخلقيًّا وعقليًّا، ومن الحمق مقاومة طبائع الأطفال في دور طفولتهم أملًا في تكييفهم على صورة الرجال قبل الإدراك الذي يسمح لهم بأن يمثلوا دور الرجال.

إن مجرد النظر إلى نظام نمو أعضاء الجسم في عهد الطفولة نموًّا خاضعًا لنسب مختلفة، ولمقادير متباينة يتضح لنا كيف يكون الطفل في هذا الدور -ونعني به دور الطفولة- خاضعًا لنواميس طبعه خاصة.

انظر إلى الطفل حين يولد، وكوِّن نسبة بين أطول أعضائه، ثم قارن بين هذه النسب وبين نسبة أطوال هذه الأعضاء وهو في السنة الرابعة عشرة مثلًا -ترى كيف تتباين هذه النسب، وكيف إذا كانت جميع الأعضاء تسير في النمو سيرًا مطردًا بنسبة واحدة لكانت صورة ذلك الطفل وهو في سن الرابعة عشرة صورة ليست مألوفة لنا، ولا تتفق مع صورة الإنسان الطبيعية.

هذا الدليل الحسي الذي يوضح لنا خضوع نمو الجسم في دور الطفولة لنواميس طبيعية خاصة يسهل علينا تصور خضوعه لنواميس خاصة في نمو حسه الخلقي، وفي نمو إدراكه العقلي- ومن ثَم كان ضروريًا مساعدة هذه النواميس ومجاراتها؛ حتى لا نعوق حركاتها، وحتى لا تسير هذه الحركات في غير اتجاهاتها؛ فالحركة الطبيعية تسير في أقل الجهات مقاومة، وبذلك يأخذ الطفل طريقه في النمو والترقي جسمًا وخلقًا وعقلًا.

ولسنا نقصد بالاعتبارات التي قدمناها أن نترك الطفل بتاتًا دون عناية ومراقبة وإشراف!! كلًا، وإنما نقصد أن ننبه المربي إلى ضرورة مسايرة طبائع الأطفال وغرائزهم؛ ليكون عمله في هذا الدور قائمًا على أساس التلاؤم مع النواميس الطبيعية التي يخضع لها الطفل، وعلى أساس مسايرتها في سبيل إنمائه وترقيته جاعلًا طبائع الطفل وغرائزه وسيلة صالحة لتعليمه وتهذيبه.

فالطفل على الدوام من ساعة إلى أخرى يستفيد بنفسه تلك المعلومات التي تساعد على حفظ النفس؛ فنراه يتعلم كيف ينصب جسمه معتدلًا، وكيف يزن حركاته، وكيف يتقي العثرات ويحذر التصادم، وكيف يميز بين الشيء الصلب الذي يؤلمه لمسه والشيء الثابت الذي يستند عليه والشيء الضعيف الذي يهوي به، وكيف يتعلم أن للأبر وخزات، وللنار لسعات، وغير ذلك من المعلومات التي تساعده على دفع الضرر وتجنب المهالك، فإذا شب انصرفت قواه في العدو والتسلق والقفز وما إلى غير ذلك من الألعاب ذات الحذق والأعمال اليدوية[1].

وقد ثبت بالبحث العلمي أن لدور الطفولة مميزات؛ فبينا نرى الطفل في الأربع سنين الأول قليل الانتقال، مبعثر القوى، غير منتظم الحركات، مشتت الخيال، سريع التجول ببصره في كل شيء حوله، لا يطيل التأمل في شيء منها يأخذ هذا الشيء منك ثم يلقيه سريعًا، ويتناول ذاك ثم يحدق ببصره في تلك، وهلُمَّ جرًّا- تبكيه أقل حيلولة بينه وبين حوائجه، ويفرحه أقل عطف تبذله في سبيل تأدية تلك الواجبات، بينا نراه كذلك إذ نراه في الأربع سنين الثانية كثير الانتقال من مكان إلى آخر مستجمعًا لقواه في تنظيم حركاته الشتى وألعابه الكثيرة المتنوعة. يلقي نظره على كل ما حوله، ولكنها نظرة مقرونة بشيء من التأمل والانتباه؛ ليستقصي نبأها، ويستطلع كنه حقيقتها. له

---

(1) Education: Sepenc P.12

قليل من الإرادة تساعده على حصر ذهنه في الشيء الذي يريد تأمله بنفسه، وله خيال يثير فيه الاهتمام برغائبه، وله حواس تساعده على كشف الحقائق بنفسه، لكنها الحقائق الحسية؛ إذ إن إدراكه المعنوي يكون إلى هذا السن في طريق التكوين.

ولغريزة التقليد التي تظهر في هذه السن الفضل الأكبر في تصوير المثل العليا لديه غير أن ضعف إرادته وعدم قدرته على ضبط نفسه يجعلانه غير قادر على فهم مصالح المجتمع، فهو لا يعبأ بالتقاليد، ولا يحفل بالمعتقدات السائدة، لكنه ينقاد في كثير من حركاته وأفعاله إلى محاكاة النظراء، ولحاستي السمع والإبصار مجال عظيم في المحاكاة؛ لأنهما ينقلان إليه أثر المحسات.

وفي الأربع سنين الثالثة يسير الطفل في طريق نموه الجسماني، ويخطو قليلًا في تفهم ما حوله، ويشعر بذاتيته، ويقوى على حفظ الأسماء بعد رؤية مسمياتها ومدلول الألفاظ بعد تفهم معانيها فيسهل عليه استظهارها، لكنه لا يزال بطيئًا في تفهم ما بينها من ملابسة ومشاكلة، وتصبح ألاعيبه اجتماعية نصبحة وتبدو عليه مظاهر التشور في صورة من الترقي، فيصبح قادرًا على قبول صور الأشياء كلها على اختلافها من محسات أو معقولات من غير مفارقة للصور التي قبلها، ومن غير أن يعجز عن قبول ما يرد أو يطرأ عليه من الصور، بل يزداد بكل صورة قوة على ما يرد عليه من الصور الأخرى[1].

فإذا ما أقبل على دور الشباب، وكنا قد تعهدناه في دور الطفولة بما ينبغي دخل دور الشباب وهو مزود بكل ما هو في حاجة إليه، وسرعان من تبدو على الناشئ تغيرات في هذا الوقت يكون لها الأثر الفعال في تكييف حياته المقبلة.

ثم يتقدم الناشئ تدريجيًّا في تفهم الحقائق وإدراك ما بينها من الاتفاقات أو التنافر والمشابهات أو التباين، ثم يتأثر بعمل الوجدان الذي يثير فيه العواطف، ويبعث فيه كوامن الشهوات، ويستعين بالفكر على التفوق في العلوم والمعارف، وينساق بالإرادة إلى تحقيق رغائبه وتصريف [illegible] في ترتيب وقواه وأفعاله الخاصة بنفسه الإنسانية، حتى تتعادل هذه [illegible] قوى الغريزة منتظمة مرتبة، وينتهي إلى التدبير الذي يرتب

---

[1] [illegible]

الأفعال والقوى بين الناس على أساس التلاؤم لما يحيط به، فأفضل الناس من كان أقدر من غيره على إحكام أفعاله الخاصة وفقًا للمثل الصالح في محيطه الذي يعيش فيه.

ذكر صاحب كتاب البيداجوجيا في نشأة الطفل أن أوائل زمن الولادة يكون عديم الشعور والإحساس بما أحاط به من الأشياء والأشخاص، ولكن بعد ستة أسابيع يتجه بصره إلى الأشياء الساطعة اللامعة، ويشرع الوجه في البشاشة والميل إلى التبسم، ثم بعد قليل تنحو الأذن منه نحو المسموعات، ثم حاسة اللمس، ثم حاستا الشم والذوق، ولكن جميع المؤثرات تكون غير واضحة لديه في الحال.

ولذلك ينبغي أن نعرض عليه الأشياء المختلفة الهيولي، كالأجسام صغيرها وكبيرها، والصورة كالألوان، ومن المسموعات كالموسيقى والغناء والكلام، ومن الملموسات خشنها وناعمها، وهكذا المشمومات، ويحسن أن نجاهره بأسماء الأشياء عند عرضها على حواسه؛ لتنطبع في حافظته شيئًا فشيئًا.

وفي السنة الثانية من عمره يسمع دعاء من حوله باسمه؛ فيشعر بالفرق بينه وبين الأشياء الخارجية، وتتهيأ حافظته إلى انطباع صور الألفاظ والكلام، وتتربى فيه الصورات، وتتدرب حواسه على قوة إدراك المحسوسات، كما يقوى شعوره بنفسه، وتنبزغ إرادته الدالة عليها حركاته وأعماله.

وفي السنة الثالثة من عمره إلى السادسة منه لا تزال القوة المخيلة والعقل والإرادة آخذة في الزيادة شيئًا فشيئًا، وتظهر لنا قوته المخيلة في ألعابه وآلاتها؛ حيث يمنحها تشخيصات حسب تخيله، ويتبيَّن لنا عقله من كلامه، والإرادة من تقليده لآخر ومن الميل إلى العمل واللعب، وفي هذا المقام ينبغي للمربي أن يلاحظ ويتبع ما سيأتي عند تعهده الطفل وأخذه بالتربية، وذلك أن يطلب منه قليلًا كما يمنعه قليلًا متعهدًا ميله إلى العمل؛ حتى يزيد ويقوى، وأن يعوِّده زمنًا فزمنًا على الصواب في التكلم، وأن يأخذه بتربية الأخلاق الحسنة بواسطة تعويده حب من حوله من أشقائه وأقربائه، ثم أصحابه ورفقائه، فغيرهم من الناس شيئًا فشيئًا، وعلى الشفقة بالحيوانات المأنوس لها، وأن لا يعامله بالقساوة ولا الخشونة؛ فتخمد حواسه، وتهبط أمياله، وتتكدر معيشته، ولا

يفزعه ويهدده؛ فيقعد الدهر خائفًا وجِلًا، ولا يواجهه مقطب الوجه عبوسه فيستوحش منه، ويتمنى الفرار من مقابلته، بل يأخذه بالحسنى والتي هي أحسن كأنه له صديق حميم، ويلين له الخطاب مستجلبًا أنسه وفرحه؛ حتى يميل ويطمئن إليه، ويفرح برؤياه، ويثق به وبأعماله، فيخفض إليه جناح الطاعة، ويستحسن ما استحسن، ويستقبح ما استقبح.

ويلزم أن يضبط فيه القوة المخيلة بواسطة الحكايات والقصص الحميدة الموضوع، السليمة عن الدنايا، وأعظم ما يتعهده به هو التعاليم الدينية، وتعويده أعمالها بأن لا يصل به إلى حد الانجذاب أو التعصب.

وحيث إن الطفل في هذه الحال يميل بطبعه إلى كثرة الحركة والتسلي؛ فيلزم أخذه بتربية الآداب في الحركة والسكون وشغله بألعاب ذات قيمة تعود على جسمه ونفسه بالنفع بأن تكون آلات الألعاب موضوعة قصدًا لتمرين الجسم، أو تثقيف العقل.

وقد قسم زمن نشأة الطفل المدرسية من السنة السادسة فصاعدًا إلى ثلاث مراتب:

ففي المرتبة الأولى يكون الناشئ ليس إلا عينًا مبصرة، وأذنًا صاغية، بمعنى: أن لهاتين الحاستين فيه السلطان الأعظم لقوة إدراكهما، وكثرة شغفهما باستكشاف المؤثرات عليهما؛ ولذلك ينبغي للمربي أن يأخذ النشء في هذه المرتبة بشرح بعض الأشياء الظاهرية الطبيعية والصناعية: فالطبيعية كالأشجار والأنهار، والبحار والجبال، وبعض خواص منها، ثم الشمس والقمر والنجوم ومنافعها، بحيث يكون التوضيح آخذًا غايته من البساطة والسهولة في التعبير، والحد الضابط لذلك أن يعتبر المعلم نفسه طفلًا كأحدهم يخاطبهم على قدر عقولهم.

وأما الأشياء الصناعية فليقتصر منها في هذه المرتبة على أهم الحاجيات الإنسانية، كأن يشرح لهم حكمة اتخاذنا المنازل والملابس، وحرثنا الأرض وزرعها وحصدها، وأن كل ذلك من عمل الإنسان؛ فالمنازل يقيمها البناءون، والملابس ينسجها النساجون ويخيطها الخياطون، والأرض يحرثها الفلاحون إلى غير ذلك.

ويلزم أن لا يلقي عليهم ذلك أسئلة يكلفهم بالجواب عنها كأن يقول لهم: لماذا اتخذنا الملابس؟ فإن الأطفال بمجرد سماعهم لذلك تضطرب أفكارهم، ويشعرون بأحساس غير

ارتياحي يدعوهم إلى الملل بحكمة شعورهم بالعجز وهبوط إحساسهم بذاتهم كما تقدم، بل ينبغي أن ينتهز الفرصة لكل موضوع، ويستخدمها حسب أغراضه؛ حتى بذلك تنشرح صدورهم باستكشافهم الحكم بدون سابقية انتظار، أو تفكر، والقاعدة لذلك أن تجعل الأشياء نتائج لحكمها كما لا يخفى.

وتربية البواعث إلى العمل فيهم تكون بواسطة آلات لعبية، وشغلهم بالكتابة والرسم، وتعليمهم بعضًا من الأعمال اليدوية، ولضبط الإدارة فيهم ينبغي أن نبعث فيما بينهم الائتلاف، والمحبة، وحسن معاملة بعضهم البعض.

وفي المرتبة الثانية يقوى فكره وتشتغل مذكرته بتجديد كثير من التصورات التي هبطت بها الحافظة؛ ولذلك يلزم أن نعرِّفه الارتباط بين الأشياء وما لها من المنافع، وأن نلقى عليه دروس الأشياء مفصلة واضحة بحيث يكوِّن ذلك، كسرد حكايات مع عرض تلك الأشياء نفسها أو صورها، أو وصفها لهم وصفًا واضحًا.

وفي المرتبة الثالثة يقوى فكر الناشئ وعقله أكثر منهما في المرتبتين السابقتين، بحيث يجد من نفسه قدرة إيقاع حكمه على الأشياء من جهة حسنها أو قبحها، حقيقيها أو باطلها.

ولذلك نراه كثير الشغف بمعرفة الأشياء والارتباط بينها؛ ليوليها الحكم حسبما يراه فيستغرب شيئًا، ويضحك من آخر، ويمنح شيئًا تصديقه وآخر تكذيبه، كل ذلك يصدر عنه حسب ما عرفته التجربة والاختبار.

وحيث علمنا أن الناشئ في هذه المرتبة شغوف بإيقاع حكمه على الأشياء يلزم أن لا نطلب منه الحكم على ما كان عنه غريبًا منها مجهولة لديه أصوله وأسبابه، كما لا يخفى أن الحكم على الشيء فرع من تصوره[1].

قلنا: إن أميز ما نراه في طبائع الأطفال في السنين الأولى من دور الطفولة ميلهم إلى الحركة واللعب، وحبهم الاستطلاع والتقليد.

---

(١) كتاب البيداجوجيا ٥٥- ٦٢.

هذه الحركة التي تنصرف فيها قواهم، والتي تساعد على تقوية أجسامهم، وتدفعهم إلى الجري وراء كل شيء يستطيع المربي الخبير أن يوجهها إلى ممارسة عمل نافع، أو شغل يدوي مفيد دون أن يحس الأطفال بأي قيد يشعرهم بملل أو ضجر، وهذا اللعب الذي تلذ له الأطفال بطبائعهم يستطيع أن يستخدمه المربي في تدريبهم على أعمال الحياة، وتهيئتهم الموقوف على كنه ما حولهم باستخدام حواسهم، وتمرين ملاحظاتهم.

وغريزة حب الاستطلاع التي تدفع الأطفال إلى التساؤل عن كل ما يجهلون يستطيع المربي أن يستغلها في إفهامهم بعض الحقائق التي ترقيهم وتوسع مداركهم، وغريزة التقليد التي تدفعهم إلى محاكاة غيرهم من المحتكين بهم يستطيع المربي أن يستثمرها في تعويدهم الأعمال الصالحة؛ فلا تقع عيونهم إلا على كل عمل جميل، ولا تسمع آذانهم إلا كل قول حميد. حين يجعل المربي المثل الأعلى الذي يطل عليهم دوامًا، والذين يندفعون لتقليده مثلًا صالحًا وقدوة طيبة؛ لهذا يلزم أن تكون معاشرة الأطفال في هذه السن للفيف من ذوي الأخلاق الاجتماعية الفاضلة كما يلزم إبعادهم عن مخالطة الخدم وغيرهم من ذوي السلوك السيئ مخافة أن يندفع الأطفال بغريزة حب التقليد إلى محاكاتهم، أو إلى التأثر بأخلاقهم؛ فينطبع في نفوسهم عمل الشر، وتتكون فيهم العادات السيئة؛ فيسوء سلوكهم في حياتهم المقبلة؛ حيث يتعذر إصلاح اعوجاجهم- وأما من الوجهة التعليمية فلا سبيل إلى إرغام الأطفال على حصر أذهانهم في الدرس، وإثارة انتباههم إلا عن طريق تشويقهم بوسائل الإيضاح التي تبهر أبصارهم، وتولد السرور في نفوسهم، ومن ثَم وضع علماء التربية نظامًا مدرسيًّا حديثًا لتعليم الأطفال في السنين الأولى من دور طفولتهم وفقًا لطبائع الأطفال وغرائزهم.

وبديهي أن هذا النظام لا يقصد منه إرهاق الطفل بالعلوم والمعارف، وإنما يقصد به مجرد توجيه حواس الأطفال إلى ما يحيط بهم من مظاهر الطبيعة وسائر الموجودات من حيوان، ونبات، وجماد لاستخدام حواسهم، وتمرين ملاحظاتهم، وتعويدهم بعض العادات الشخصية المستحسنة، وتزويدهم بالمعلومات التي تثير في نفوسهم لذة البحث والسؤال لاستطلاع ما خفي عنهم على أن يكون أساس كل ذلك اللطف مع الأطفال، وقضاء رغباتهم، وتلبية حاجتهم على أساس التلاؤم مع ميولهم واستعدادهم وطباعهم وغرائزهم، ويعرف هذا النظام «بمدارس رياض الأطفال»

.Kinder Garten

ويقوم نظام هذه «الرياض» على أساس إلباس المجهودات العلمية في هذه المدارس ثوب الزخرف، والفضل في تثبيت دعائم هذا النظام يعود إلى «فردريك وهلم فروبل»[1]. أما باستلزي فله فضل توجيه الآراء إلى هذا النظام وفضل ابتكاره، ومهما قلنا في أغراض هذه فليس لدينا ما نسوقه أكثر مما قاله فروبل نفسه من أن الغايات التي ترمي إليها هذه الرياض هي رعاية الأحداث، وتدبير شئونهم في السنوات الأولى من أعمارهم وتأهيلهم للحياة المدرسية التي تأتي بعد، والعمل على إنماء قواهم الجسمية، وتمرين حواسهم، وإيقاظ مداركهم، وإقدارهم على تعرف مظاهر الطبيعة حولهم، ووقفهم على أسرار الاجتماع، والتعاون على الأعمال، وتوجيه نفوسهم إلى النافع الصالح في الحياة، وتمكين رابطتهم بالله، وغرس محبته في قلوبهم. ولم يؤمن فروبل بثمرة هذه الرياض في تنشئة النشء إلا بعد أن درس ميول الأطفال وطبائعهم عن خبرة وتجربة فرأى أن ردهة الملعب في هذه المدارس خير معين للمعلم على تهيئة الأطفال وإعدادهم جسمًا وعقلًا وخلقًا للمدارس الابتدائية، ولقد فطن فروبل إلى أطواره الأولى، وما كان يعاني من الآلام، وتذكر أن نفسه تعلقت ببناء كنيسة راقه شكلها وهو طفل، فجمع الخشب والطوب، وانبرى للعمل ولكنه لم يلبث طويلًا حتى فشل، فضعفت ثقته في نفسه، لأنه لم يجد مرشدًا يتمشى معه في الميول، ويساير رغبات فروبل الصغير، وبدا له فيما بعد انصراف المعلمين عن مراقبة ميول الأطفال، وما يترتب على هذا الإهمال من ضعف الرغبة، وفتور الهمة، وخمود الذكاء؛ فتتعدم ثقة الطفل بنفسه، فكان ما

---

(1) ذكر الأستاذ مصطفى أمين في كتابه تاريخ التربية صفحة ٣٤٥ أن فروبل لم يهتد إلى تسمية مدرسته بهذا الاسم إلا بعد سنوات عدة من مبدأ تأسيسها، وقد كان اهتداؤه إلى ذلك بطريق الإلهام بعد حيرة شديدة وإجهاد فكر عظيم. ولقد قص صديقه وزميله «باروف» حكاية اهتدائه إلى هذا الاسم فقال: «مضت أزمان طويلة لم يوفق فيها فروبل إلى اسم يرتضيه ويطمئن إليه، حتى كنت أنا وهو وصديقنا مدندورف نتمشى جميعًا بين الحقول والمزارع وكان في طريقنا إلى بلاكنبرج، ومدندورف يحدثني وأحدثه، وهو لاه عنا لا يصغي إلى شيء من حديثنا، ولقد لحظناه طول الطريق مفكرًا يردد قوله «آه لو أني أوفق إلى اسم ملائم أدعو به معهدي» ولبثنا كذلك مدة طويلة حتى اقتربنا من المدينة، وبدا نلحظه سابحًا في تصوراته غارقًا في تأملاته، إذا به قد وقف فجأة وثبت في مكانه كأنما سُمر إلى الأرض وقد لمعت عيناه وصار لهما بريق شديد، ثم صاح بين الحال صيحة شديدة كان لها دوي عظيم، وقال بأعلى صوته «لقد اهتديت إليه روضة الأطفال هذا هو الاسم الذي سأدعو به معهدي».

بدا له من أهم عوامل اهتمامه بوضع نظام «رياض الأطفال».

وقصارى القول من اليوم الذي صاح فيه روسو صيحته في كتابه «اميل» أخذت العناية تزداد والأبحاث تكثر في درس هذا المخلوق، ونعني به «الطفل»، وجاءت تجارب باستلنزي(١) وفوربل مؤيدة لهذا المخلوق من الطباع الخاصة، والغرائز الخاصة، ومثيرة اهتمام الناس بدرس هذه الطباع وهذه الغرائز لمسايرة طرق تفكيره وعقليته ووجدانه وإرادته، ومجاراته في حركاته وألعابه وغرائزه، مع توجيه هذه الميول إلى ما ينميه، ويرقيه جسمًا وخلقًا وعقلًا..

وأما أن الذرية الرشيدة تقوم بتعليم الذرية القاصرة فواضح كل الوضوح من أن أبناء المزارعين في حداثة سنهم يتعلمون بالمشاهدة والمحاكاة والممارسة شيئًا من الفلاحة والزراعة، وعلف البهائم وحلبها، وطرق الانتفاع بها. أو ليست هذه المعارف تتضمن قسمًا خاصًا من أقسام المعرفة التي تعنى بدراستها المعاهد العلمية على وجه التفصيل؟؟؟

كذلك نرى أبناء الملاحين سكان السواحل يتعلمون منذ بادئ نشأتهم شيئًا من قيادة السفن الشراعية، ويقوون على التمييز بين أنواع الأجواء.. أو ليست هذه المعلومات تدخل في حظيرة البرامج التي تعنى المعاهد العلمية بتعليمها على وجه التفصيل؟؟؟

وهكذا شأن أبناء الجبليين في درايتهم بصيد الحيوان، وقنص الوحوش، وركوب الخيل وأعمال الفروسية وأساليب القتال، وهذه كلها معلومات تدخل ضمن دائرة مواد الدراسة التي تقوم المعاهد العلمية بشرحها وبيانها..

وما قلناه في شأن أولاد المزارعين والملاحين والجبليين نقول نظيره في شأن أبناء الطوائف الأخرى..

وهكذا تهيم نفس الناشئ بالموجودات، ويستعين بالخلطاء والقرناء على فهم ما أشكل عليه

---

(١) جاء ضمن التقارير التي كتبت عن تجارب باستلنزي لقد أرانا باستلنزي القوى العظيمة الكامنة في طبيعة الطفل وأرانا الطريق التي يجب أن تسلك لاستثارة هذه القوى وإنهنه أن لنجاح الباهر الذي أحرزه مع تلاميذه على صغر أسنانهم واختلاف مداركهم ليدل دلالة واضحة على أن كل طفل له عمل في الحياة يضطلع به ويغني فيه لو استطاع المعلم أن يوقظ مداركه، ويستثير مواهبه على مقتضى القوانين الثابتة في علم النفس

منها

وأما قولنا: إن للذرية الرشيدة الأثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة فلا يحتاج إلى تدليل للبراهين العدة المحسوسة التي قامت على ما لأعمال البيئة المحيطة بالأحداث من الأثر الكبير في نفوسهم من ناحية حبهم التقليد الذي كثيرًا ما يدفعهم إلى إتيان عمل من تلك الأعمال التي تجري أمامهم، وبتكرار هذا العمل يصبح عادة، وبمرور الأيام يتحول خلقًا (العادة: طبع ثانٍ)، ومن هنا نفهم ما للذرية الرشيدة من الأثر في نفوس الذرية القاصرة، لا من حيث إدراك المعرفة فحسب، بل من ناحية التهذيب كذلك..

على الاعتبارات التي أسلفناها والتي لا يسمح لنا المقام بالتبسط فيها نرى أن العناية بدرس طبائع الأطفال وعلم النفس أمر هام، ومن ثَم كان لسبنسر كل الحق فيما أشار به من ضرورة عناية الآباء -لا المعلمين وحدهم- بدرس طبائع الأطفال وعلم النفس.

وسنعود إلى تفصيل ذلك عند الكلام على أعمال الحياة الرئيسة، وعلاقتها بترتيب قيم العلوم وفقًا للخطة التي سلكها سبنسر في هذا الصدد..

obeikandl.com

تدرج التربية من العصور الأولى إلى عصر سبنسر

تمهيد

إذا استعرضنا تاريخ التربية ألفيناه حافلًا بكثير من الآراء والأفكار المتشعبة، والبحوث والمسائل المستفيضة، والنظريات والمذاهب الشتى، فإذا حاولنا رد ذلك إلى أصوله وجدنا أن نظم التربية في جملتها ظلت تتبع حالة الحياة الاجتماعية والمعتقدات السائدة إلى حد ما، وظلت تساير المثل العليا التي تطل على الأفراد والجماعات والأمم مسايرة إلى درجة ما...

وإذا تتبعنا تاريخ الإنسان وجدنا مثله العليا سارت جنبًا إلى جنب مع رقيه العقلي وشعوره الديني، ومن ثَم سارت نظم التربية في سبيل التحول والتدرج والترقي وفقًا لناموس تطور الحياة الإنسانية نفسها ورقيها من حياة الهمجية إلى حياة القبيلة إلى حياة الأمة الساذجة إلى حياة المدنيات المتعاقبة. فبينا نرى المثل الأعلى الذي أطل على العصور الأولى لم يكن سوى انعكاس لكفايات الإنسان، وصورة من آماله في كسب العيش؛ إذ نرى أن المثل الأعلى الذي أطل على سبنسر في رسالته صورة من العيشة الممتعة الراضية؛ فالتربية الكاملة في نظره هي التي تؤهل الفرد للاستمتاع بكافة نواحي العيشة الرغدة السعيدة، وتمكنه من الانتفاع بكل ما جادت به الطبيعة من نعيم ومنفعة[1].

من هذا الفارق الذي أوردناه بين المثل الأعلى في العصور الأولى، وبين المثل الأعلى الذي قام في ذهن سبنسر يتضح لنا صحة ما ذكره سبنسر من أن هناك علاقة ظاهرة بين نظم التربية المتعاقبة وبين ما يعاصرها من النظم الاجتماعية؛ إذ إن هذه النظم وتلك وليدة التفكير الإنساني أو منتج العقل البشري[2].

والواقع أن علماء التربية تجشمت كثيرًا من المشاق في تصوير الأوضاع ورسم الخطط وتقرير المناهج وسن النظم وتحديد الغايات، وبجهودهم نشأت الأساليب وتدرجت المذاهب، وتطورات

---

(1) Education: Spenc. 7.

(2) Education: Spenc. 50.

الغايات، ومع ذلك فلم يقم مذهب منفصل تمام الانفصال عن غيره مما تقدمه حين ارتأى الباحث قصور المذهب السابق عن إعداد النشء للحياة الجديدة المرغوب فيها أو بعبارة أوضح أخذ كل باحث ينقد آراء غيره من المتقدمين في التربية، ويبيِّن ما فيها من قصور يعجزها عن تأهيل النشء لمسايرته مثلًا أعلى، ويبعدها عن تحقيقها غاية أرقى ومطلبًا أسمى؛ فمذاهب التربية -في مجموعها- وليدة جهود شتى بذلت في أوقات مختلفة، وقام بتحقيقها عدد لا يستهان به من أقطاب العلماء والباحثين، وليس من الإنصاف أن ينسب لأحدهم فضل الابتكار البحت مهما اصطبغ مذهبه بالروح الجديدة البحتة، وإنما للجميع فضل البحث والدرس والتحقيق والتهذيب والابداع...

على أنه لا يمكننا في هذه الرسالة أن نفصل ما اهتدى إليه العلماء في مختلف العصور من الأساليب والمناهج والغايات؛ فتاريخ التربية كفيل بإيضاح ذلك، لكن ذلك لا يمنعنا من أن نحقق ناحية واحدة في هذا الصدد فاعتزمنا أن نقتفي أثر خطوات التربية، ونستقرئ خواصها في أطوارها المختلفة لبيان العلاقة بين الحوادث والسياسية والدينية وبين ما عاصرها من نظم التربية وغاياتها، وما كان لهذه العلاقة من الأثر في تدرج المذاهب، وما اعتور هذا التدرج من التأخر أو التقدم وفقًا لتلك المؤثرات، ثم ما كان لنظم التربية، وتغيير اتجاه سير الأفكار من الأثر في الحياة العامة، فإن هذه النظم كما تأثرت بالحياة الاجتماعية والمعتقدات السائدة فإنها كذلك أثرت في تغيير تلك الحياة وهاتيك المعتقدات، فهي كالعامل المشترك تتأثر بروح العصر وتؤثر في هذه الروح وفاقًا لجهود الباحثين والمحققين، أي: أن أساليب التربية تحمل بين طياتها عوامل التغيير والتجديد...

١- التربية الفطرية

كان الباعث للإنسان في أول الأمر على طلب المعرفة يرجع إلى مجرد استخدام تلك المعرفة في مزاولة عمل من أعمال الكسب للحصول على القوت، وإذن فالأحداث كانوا يحصلون قسطًا من المعرفة بفضل تدخلهم في الحياة العملية للأسرة وللجماعة التي يعيشون فيها، ولذلك كانت تزداد هذه المعرفة كلما كثر اختلاط الأحداث بالرجال المجربين ذوي الدراية والخبرة والمعرفة، وكان

الأحداث يعتمدون في تحصيل القليل من تلك المعرفة على المشاهدات والتلقين المجرد، ثم التقليد فالممارسة..

أما التأديب، ونعني: به التهذيب؛ فقد كانوا يعولون في تحقيقه على القدوة الصالحة، والانطلاق في ميدان التمرين والتجارب التي تهيئ الجسم والعقل للجهاد في سبيل الحياة...

وبديهي أن هذه التربية الفطرية كانت تتمشى مع الحياة الساذجة التي فيها كان يعيش الناس في ذلك الحين قبل أن تنفتح عقولهم إلى دراسة الظواهر الطبيعية المحيطة بهم، وقبل أن يحاول الناس فهم أسباب تلك الظواهر، وما أودع فيها من قوى ومزايا...

ومن ثَم يتضح أن هذه المعرفة، وهذا التهذيب لم يقوما في بادئ الأمر على أساس أصول خاصة أو أساليب معينة كالتي رسمها علماء التربية فيما بعد لمن يقومون بصناعة التعليم؛ إذ كانت المعرفة نتيجة المشاهدة والتجربة والممارسة، وكانت عملية التعليم والتهذيب قائمة على أسس «التلقين المجرد» و«المحاكاة».

والذي سهل على الذرية الرشيدة مهمة القيام بتعليم الذرية القاصرة إنما هو استعداد الطفل من جهة، وحاجة الفرد إلى الارتزاق من جهة أخرى!

هذه صورة مصغرة للحالة العلمية والتعليمية التي كان عليها الإنسان في عصوره الأولى، فلما اهتدى الإنسان إلى وسائل تحصيل قوته وضمن سلامة نفسه وجد من الوقت فراغًا دفعه إلى التفكير في كل ما حوله من الظواهر الطبيعية، فحاول الدرس والنظر، وبدأ يتدرج في تفهم أسرار الكون وما يحيط به من المبهمات والمخبآت وفي تعليل الظواهر الطبيعية تعليلًا يتفق مع منازعه وتجاربه، فحاول ربط المسببات بأسبابها وإرجاع العلل إلى معلولاتها، فنشأت عن ذلك حركة فكرية كانت نواة صالحه لظهور العلوم والمعارف.

ثم أخذ يحتال على إعداد حاجاته ومطالبه في الحياة، وكان كلما أخذت تلك المطالب في الاتساع، وأخذت هاتيك الرغبات في الازدياد والتضخم -شرع يعمل الفكر، ويجهد القريحة، ويصرف قواه العقلية في التفنن لإرضاء مطامعه في الحياة.

٢- الغرض الفردي

شعرت كل أمة سارت في سبيل التقدم بضرورة العناية بتربية الفرد، إذ أدركت أن الفرد يكون حجرًا في بناء الأمة، وأدركت أن عمل الفرد له أثر خاص في عمل الجماعة؛ فتولدت عن هذا الشعور رغبة في تربية الأفراد، لا لصلاح الفرد في ذاته فحسب، بل لما في ذلك لإصلاح من الأثر الطيب في حياه الجماعة التي تعيش فيها. فكان لا بد للأمم من التفكير في وسائل إعداد الأفراد وتهيئتهم إلى ساحة ذلك العمل لتحقيق الغاية التي كانوا ينشدونها، فكانت «التربية» لا على المعنى الذي تقدم وصفه في العصور الأولى تلك التربية التي سيق إليها الناس بوحي من فطرتهم وبدافع من حاجتهم إلى الارتزاق، ولكنها تربية أخرى رائدها إعداد الفرد لعمل خاص، وأخذه بعادات وأخلاق خاصة، وغايتها تحقيق ما تنشده الجماعة من الآمال في سبيل الارتقاء والرخاء، فظهرت ضروب شتى للتربية يتلاءم كل ضرب منها مع استعداد الأمة وحاجاتها وميولها ونزعاتها، فكان لكل أمة وجهة نظر خاص في التربية، ولكل تربية أسلوب خاص لتحقيق غايتها الخاصة[1]، ولقد كان السفسطائيون[2] يعتمدون كل الاعتماد على تأييد المذهب الفردي الذي يدعو إلى ترقية الفرد واستقلاله وحمايته من تدخل الحكومة في شئونه، فنشأ عن هذا الشعور ميل إلى إضافة غاية جديدة غير غاية الحصول على القوت، وهي غاية إدراك المعرفة لترقي الفرد في ذاته ورفع مستواه.

أما الأسلوب الذي اتخذ في ذلك الحين فقد كان أسلوب «إلقاء»، أو «خطابة» وهي خطة لا تعصم الباحث والمستمع من خطأ التقدير..

---

(1) راجع تاريخ التربية.

(2) جماعة من الفلاسفة جاهروا بأن من الخير للإنسان أن ينصرف عن المباحث الفلسفية التي لا علاقة لها بنفع الإنسان إلى المباحث التي تؤدي إلى نفع الفرد فظن هؤلاء الدعاة أن المنفعة هي كل ما يجب على الإنسان أن يسعى لتحقيقه منكرين الحقائق ثباتًا أو متشككين فيه ولذا أخذوا ينشرون مبدأ القدرة على إقناع الخصم فليس عندهم (حق) أو (باطل) عن مجرد الاعتقاد لشخص ما صحته أو بطلانه فأخذوا في بث تعاليمهم واتخذوا طريقة (الإلتاء و
[illegible]
[illegible]
[illegible]

٣- طريقة الحوار (توليد المعاني)

كان لأسلوب السفسطائيين فضل في تمهيد السبيل لتغيير نظم التربية الساذجة العتيقة، واستبدالها بالأساليب القديمة أساليب أخرى أكثر صلاحًا ونفعًا، فقد ظهر سقراط ووقف زعيم حركة المعارضة لغرض السفسطائيين من التربية، لكنه لم يكتف بهدم القديم؛ إذ رأى أن يثبت أمرًا خليقًا بالإثبات، فكان يبحث عن منفعة محققة تلائم الحق ،وإذ كان يعتقد أن هناك حقًّا يحاول البحث عنه. وأن هذا الحق مستقر في نفوسنا، وأن هناك غشاوات مختلفة مصدرها كل الظروف المحيطة بالإنسانية، وهذه تحجب النفس عن الحقائق المستقرة فيها، وإذًا فلا بد من تمزيق الغشاوات، وكشف هذه الحجب الكثيفة، ولا يتم ذلك إلا بالحوار فهو وحده الذي يزيل الحجاب الحائل بين النفس وما فيها من الحقائق، حتى كان يقول عن نفسه: إنه مولد للعقول كما كانت أمه قابلة تولد النساء...

وبما أن النفوس حبلى بالحقائق فوظيفة الحوار هي توليد هذه النفوس، ومن ثَم عرفت طريقة الأسئلة والأجوبة التي وضعها سقراط باسم توليد الحوار أو توليد المعاني.

وشتان بين طريقة الخطابة والإلقاء وطريقة الحوار، فبينما الخطيب يستطيع أن يثبت خطابات دون تحقيق ما لها من الصلة، وبينما البلاغة الخطابية تستطيع أن تلهي الخطيب عن كثير من الحقائق وأن تلهي المستمع عن إدراك المغالطات والشعوذة، فإن طريقة التحاور تعصم الباحث والمستمع من هذا؛ لأن التحاور ينتقل من نقطة إلى أخرى، فكلما أثبت المحاور صحتها، وأقره محاوره على صحة دعواه انتقل إلى النقطة التالية؛ فالخطيب يسترسل في إلقائه، في حين أن المحاور ويلقي عليك سؤالًا ويسمع جوابًا، ثم يتناقش معك في موضوع السؤال، ويعترض عليك في مضمون الجواب، ثم يتنقل من نقطة إلى أخرى بغاية الهدوء والدقة والإمعان..

يلوح لنا أن سقراط لم يبتكر هذه الطريقة الحوارية إلا رغبة منه في التقصي في البحث والتعمق في التحليل لدحض آراء خصومه السفسطائيين؛ فالطريقة السقراطية أصل ولها صورة...

أما أصلها فهو التحليل والمقابلة بين الأشياء المختلفة؛ ليصل منها إلى نتائج الأشياء فإذا وصل إلى حكم من الأحكام حلله إلى القضايا التي يقوم عليها، ثم حلل هذه الأجزاء إلى الأجزاء

التي يتألف منها، وإذا فرغ من هذه العملية انتهى إلى عملية أخرى وهي الموازنة من هذه القضايا المختلفة...

أما الصعوبة فهي الحوار بين اثنين أو أكثر..

فالطريق الذي سلكه سقراط في أبحاثه هو بعينه الطريق الذي سُلِك في وضع العلوم الطبيعية الحديثة؛ فقد كان سقراط أول من وجَّه فكره إلى البحث في تحديد المعاني العامة والخاصة للألفاظ عند التكلم بها، ولقد كان موضوع البحث لبيان معاني الكلمات في عبارات مختلفة، وبالموازنة والتقابل يتعين المفهوم الذي وضع اللفظ للدلالة عليه[1].

على أن مجهود سقراط في التربية لم يكن مقصورًا على ابتكار أسلوب الحوار، بل أدخل على الغاية من التربية غاية جديدة هي طلب العلم لذاته؛ فالعلم في نظره أساس الفضيلة، بل لم يقتصر سقراط على إثبات الرابطة بين العلم والفضيلة، وإنما ذهب إلى أبعد من ذلك فبيَّن أن العلم الصحيح ميسور لكل إنسان، ورأى أن خير الطرق لتربية العقل الإنساني أن يعلم النشء طرق التفكير لاستنباط الحقائق على أساس فحصها بالجدل والحوار، وأثيرت العناية بالمسألة الخلقية، فتولد شعور جديد يرمي إلى سياسة ترقية الفرد؛ ليتمتع بحرية الفكر والعمل، فبعد أن كان التقليد في العصور الأولى غاية ما تصبو إليه رغبة العامل سبقت الخواطر إلى حب استطلاع الحقائق، وبعد أن كانت التقاليد والعادات لها قسط كبير في تدبير شئون المجتمع الإنساني قبل ذلك، صار تدبيرها بعد ذلك مؤسسًا على شيء من الأصول والمبادئ الديمقراطية، غير أن روحًا جديدة تفشت بعد ذلك بسبب ظهور أفلاطون وأثر مذاهبه وآرائه، والواقع أن أفلاطون كانت له مبادئ وآراء في التربية ترجع إلى نشأته وأسرته ونزعته فهو أرستقراطي المولد، وكانت لأرستقراطيته آثار ظاهرة في مذاهبه وآرائه، فقد ظن أن الحقائق العامة ليست ميسورة إلا للذين وهب لهم الله كفاءة ممتازة، وخصهم بحاسة سادسة هي حاسة إدراك العلم الصحيح زاعمًا أن المعلومات لا تصل إلى النفوس عن طريق المشاهدة والاستنباط، وإنما تجيء عن طريق الإلهام والفيض على أصحابها فيضًا، وقد دفعه هذا الشعور إلى تعيين طبقة خاصة من الأفراد لدرس

---

(١) عبد الله ناصح الحديث ٦٩

العلوم العالية على اعتبار أن تلك العلوم حبس على أمثال هؤلاء الممتازين الذين منحتهم الطبيعة قسطًا وافرًا من الذكاء يؤهلهم إلى إدراك ثمرات العلوم العالية، ومن ثَم رأى أن يكون رجال الحكم والسياسة من الحكماء والفلاسفة الذين وفقوا في البحث والتحقيق العلمي ونجحوا في دراستهم العالية نجاحًا محسوسًا وأوتوا من الحكمة شيئًا كثيرًا. على أن أفلاطون نفسه أدرك آخر الأمر إسرافه في مراميه وإغراقه في تصوراته فعدل عن رأيه الأول بعد أن ظهر له بالتجربة استحالة تحقيق تلك الآراء عمليًا[1]، وقد كانت لهذه الآراء آثار ظاهرة في حرمان طبقة العمال والصناع قسطًا وافرًا من التربية، غير أنه أثار اهتمام العالم بضرورة تهذيب النفس الإنسانية لإصلاح المجتمع فجعل الغاية من التربية تزويد الروح والجسم بكل ما يمكن من الجمال والكمال، وإذن أصبحت للتربية مهمة أخرى فوق ما كان لها، فصارت الغاية من الحياة خدمة المجتمع البشري؛ لتتوافر سعادة الأفراد جاعلًا العلم الصحيح وسيلة تتحقق بها هذه الغاية باحثًا ما للنفس من القوى التي

---

(1) مما ألفه أفلاطون كتابين أحدهما كتاب الجمهورية والآخر كتاب القوانين، وبينهما فرق وهو أن الأول كتب في أول حياة الفيلسوف، والثاني كتب في آخر حياته سنة ٣٤٧ق.م وهذا الفرق الزمني بين الكتابين أوجد فرقًا في الموضوع، فالأول متطرف والثاني معتدل، الأول يندفع فيه الفيلسوف إلى الخيال فهو لا يعتدل ولا يميل إلى تلطيف النظريات، والثاني يلطف فيه من نظرياته متأثرًا بعامل الشيخوخة وما تركته التجارب في نفسه من الشك والاعتدال..

نظرية المثل هذه هي أساس الفلسفة الأفلاطونية، ومن استطاع فهمها فقد فهم فلسفة أفلاطون، وقد أورد هذه النظرية في الجزء السابع من كتابه الجمهورية حيث قال. «تصور يا عزيزي جلو كون حالة الطبيعة البشرية بالنسبة للمعرفة والجهل، كما سأرمزه لك بكهف عميق يدخل النور إليه من فتحة مستطيلة بطول ذلك الكهف وتمثل أناسًا مقيدين فيه منذ الطفولة بكيفية لا يستطيعون معها التحرك أو الالتفات إلى الوراء، بل يبصرون فقط ما يكون أمامهم ووراءهم نار متقدة فالأشياء التي تمر وراء أولئك الأسرى وأجبر على الالتفات خلفه ألا تخطف بصره تلك النار فلا يميز في بادئ الأمر الأشياء التي لم ير إلا ظلالها فماذا يكون جوابه في تلك البرهة لمن يقول له: إن ما رآه سابقًا ليس إلا ظلًا للشيء الحقيقي الذي يراه الآن؟ وإذا اقتيد خارج الكهف إلى الفضاء حيث يسطع نور الشمس، وحيث تمر أمامه حقائق الأشياء وليس أشباحها ألا يقتضي له زمن طويل ليميز بين الحقيقة والخيال، ويدرك كنه الشيء ويعلم أن النور يعكس الظلال؟...

هكذا حال الإنسان من يوم ولادته يتدرج في الرقي العقلي، وكذلك المثال ليس مجرد إدراك عقلي بل هو حقيقة واقعية مطلقة ومستقلة عن الأشياء المتمثلة لنا وهو الصورة التي تحتذي الأشياء أشكالها منها، ويتصورها العقل كذلك..

فالدائرة مثلًا توجد بذاتها قبل أن ترسم في الحيز وقبل أن يضع المهندس لها تعريفًا أو حدًا كذلك حال كل الطبائع الحسية والكائنات الحية. والصفات والعلاقات الأدبية، فلكل منها مثال مشخص في العالم العقلي سابق لما هو مشخص في العالم المادي.

عنها تصدر الأعمال...

فبدأت الغاية من التربية تتجه إلى حفظ الجنس وتقدمه، وترمي إلى صقل الفرد وترقية جماعته على اعتبار أن حياة الفرد جزء من حياة جماعته، وعلى اعتبار أن الجماعة صورة تحوي مجموع صور أفرادها، فالتربية هي التي تطبع في ذهن الفرد صورة تحقق الخير للفرد وللجماعة معًا، ولعل «المثل العليا» التي قامت في ذهن أفلاطون توضح لنا قيام التربية في ذلك الحين على أسس من الأساليب النظرية البحتة في تقرير الخير العام...

ولعل سبب تغيير سير اتجاه الأفكار ما قال به أفلاطون فيما يتعلق بالعلم، وكيف نصل إلى الحقائق، وما قيمة الحقائق التي نصل إليها وفيما يتعلق بالعلوم أي الطبيعية وما وراء الطبيعة، والعلاقة بين العالم ومنشئه، وبين العالم بعضه ببعض، وفيما يتعلق بالأخلاق والسياسة.... فكان هذا سببًا في إنعاش الغرض الاجتماعي من التربية.

أما فيما يتعلق بالعلم فقد اكتفى بأن هناك حقائق، وأن هذه الحقائق لا تقبل تغييرًا، أو زوالًا، وحاول أن يثبت أن العلم إنما هو الوصول إلى هذه الحقائق، ومعنى هذا أن موضوع العلم في نظره لا يفنى ولا يتغير...

وقد ظن أن هناك حقائق، ولكنها غير مدركة بالحس فهي لا تذاق ولا تشم ولا ترى ولا تسمع، فإذا لم تكن محسوسة فهي ليست موجودة في العالم الخارجي، وإذن فهي حقائق معنوية موجودة في عالم معنوي. هذه الحقائق يشعر بها العقل الإنساني إذا وجد، وإذا لم يوجد فهي موجودة بالرغم من ذلك وهي حقائق معنوية، ولا توجد حقائق مادية في العالم الحقيقي في فلسفته، ليس هو العالم الذي نعيش فيه إنما عالمنا هذا هو صورة لعالم آخر معنوي، فكل شيء خارجي هو صورة مشوهة لفكرة موجودة في ذلك العالم المعنوي، والعلم بهذه الحقائق يقين لا يقبل الشك ولا يقبل الظن...

ثم هناك الوجود الخارجي، هذا الوجود لا قيمة له في نفسه ووجوده نتيجة لاتصاله بهذا الوجود المعنوي، أعني: أن هذه الحقائق التي نحسها ونشهدها بينها وبين العالم المعنوي الخالد اتصال...

إذن هناك علمان: علم مصدره الحس وموضوعه ذلك الوجود الخارجي وهذا لا يسميه أفلاطون علمًا، بل يسميه ظنًّا؛ لأن هذا الوجود الخارجي ليس ثابتًا.

وعلم مصدره العقل وموضوعه تلك الحقائق الخالدة، وهذا الذي يستحق أن يسمى علمًا؛ لأن هذه الحقائق لا تقبل شكًّا أو تغيرًا...

هذه الحقائق هي التي تسمى بالمثل الأفلاطونية، أو الكليات الأولى وهي تنتهي إلى حقيقة الخير، وهي عند أفلاطون بمثابة الإله عند المتدينين...

وأما النفس الإنسانية فهي في نظره عند ما تسكن الجسم الإنساني تتأثر بثلاثة أشياء:

١- بجوهرها الخاص الذي هو نور بطبيعته وعلم بطبيعته وإطلاع بطبيعته، وهذا هو العقل...

٢- بما يسمونه بالنفس الغضبية، وهي كل ما من شأنه الدفاع عن الحياة...

٣- بالحواس الدنيئة وهي ما يسمونه بالنفس الشهوية...

وهو يشبه نفس الإنسان بالعربة يقودها جوادان يسوقها سائق وهو العقل، والجوادان أحدهما يمثل العواطف الشريفة كالغضب والكرم، والثاني يمثل العواطف غير الشريفة كالأكل والشرب...

إذن للنفس ثلاثة قوى: القوة العاقلة ومقرها الرأس، والقوة الغضبية ومقرها القلب، والقوة الشهوية ومقرها البطن...

أما مذهبه في الأخلاق فيبني أفلاطون مذهبه في الأخلاق على نظريته السابقة في النفس؛ فالجسم الإنساني متأثر بهذه العناصر الثلاثة؛ أما عنصر الشهوة فهو الذي يوجد الجسم، وهو محتفظ بوجوده بواسطة القوة الغضبية، وهذا كله يديره ويشرف على تدبيره العقل..

هذه الأشياء الثلاثة يجب أن يوجد بينها توازن، فإذا تغلبت النفس الشهوية كان الإنسان من أحط الموجودات، وإذا تغلبت النفس الغضبية وأصبح الإنسان كله عنف وشدة فهو أرقى منه في الحالة الأولى ولكنه منحط أيضًا، وإذا تغلبت النفس العاقلة فهو أرقى طبقات الإنسان، ولكن

ذلك غير مقدور لعامة الناس- فالمثل الأعلى عند أفلاطون هو أن تتوازن هذه القوى الثلاثة فتؤدي كل قوة عملها بالقدر المطلوب: فيقوم العقل بالتدبير، وتقوم القوة الغضبية بالدفاع، وتقوم القوة الشهوية بحاجات الجسم المادية، فإذا وجد هذا التوازن فقد وجد المزاج الذي يسعى إليه أفلاطون، وهو الذي يسميه بالاعتدال.

ولكل قوة من قوى النفس فضيلة من الفضائل؛ ففضيلة النفس العاقلة الحكمة، وفضيلة النفس الغضبية الشجاعة، وفضيلة النفس الشهوية الاعتدال.

واتفق أفلاطون مع سقراط في مزج الفضيلة بالمعرفة، غير أن الفضيلة تكون في معرفة «الخير»، أي: في التشبه بالله، ولما كان الله هو الوحدة المرتبة والمنظمة لجواهر الأشياء، فالتشبه به هو تنظيم قوى النفس المختلفة وترقيتها إلى ذروة الكمال، ويرى أن السعادة والفضيلة لا ينفصلان- ويرى أن الأفضل للإنسان أن يتحمل الظلم ولا يرتكبه، ولا يجب مقابلة الظلم بمثله، ويجب على المجرم أن يسعى في التكفير عن ذنبه ولا يهرب منه، والرجل الفاضل يحب الخير بجميع مظاهره..

وهو يرى أن الإنسان ليس شريرًا بطبعه، وهو إن ارتكب خطأ فليس ذلك عن عمد منه..

وهو يرى أن السياسة تطبيق عملي للأخلاق، ويرى أن المدينة كائن حي كالفرد؛ فهي تتميز بكل ما يتميز به الفرد من الصفات، فكما أن الفرد له ثلاثة قوى يتأثر بها فيجب أن تتأثر المدينة بقوة عاقلة، وقوة غضبية، وقوة شهوية؛ وعلى ذلك قسم طبقات السكان إلى ثلاثة أقسام: قسم يمثل الطبقة الشهوية وهي طبقة الزراع وكل الناس الذين يقدمون للمدينة حاجاتها المادية، والقسم الثاني يمثل القوة الغضبية وهي طبقة الجيش التي تتولى الدفاع عن المدينة، والقسم الثالث يمثل القوة العاقلة وهي التي تدير شئون المدينة..

ليس هذا التقسيم نوعًا من العبث، ولكنه صحيح إلى حد ما؛ فإذا نظرنا إلى كل طبقة وجدنا هناك اتصالًا حقيقيًا بين كل طبقة وبين العمل الذي فرضه عليها أفلاطون؛ فطبقة الزراع والصناع هي التي تقدم المأكل والملبس، أي: هي التي تقدم الشهوات المادية للمدينة، وطبقة الجيش التي عملها الدفاع عن المدينة لولا أن في الجندي عاطفة الشرف والذود عنه، والتضحية [illegible] في نفسه القوة الغضبية لما استطاع أن يدافع عن المدينة فهم حقيقة يمثلون القوة الغضبية في الفرد.

فإذا انتقلنا إلى طبقة الحكام وجدنا أن تدبير الدولة ليس غضبًا أو شهوة، وإنما هو تفكير وتروٍ وبحث واستقراء، وكل هذه الأشياء هي من خصال العقل؛ فالذين يقومون بتدبير أمور الدولة يعملون بعقولهم، وإذن القوة التي تدير الدولة هي مجموعة القوى العقلية.

وكما أن التوازن بين هذه القوى ضروري؛ ليصل الفرد إلى المثل الأعلى في الأخلاق وهو الاعتدال الخلقي، فالتوازن ضروري أيضًا بين هذه القوى في المدينة؛ لتستطيع أن تصل المدينة إلى المثل الأعلى في السياسة وهو الاعتدال السياسي.

وقد عني بهذه النظرية الفلاسفة السياسيون والاجتماعيون في هذا العصر، والفرق بينهم وبين أفلاطون إنما هو فرق لفظي فقط؛ فأفلاطون يذكر قوة شهوية، وقوة غضبية، وقوة عقلية، وهم يذكرون الطبقات الاجتماعية، وقد أراد زعماء الثورة الفرنساوية بعد انهيار النظم القديمة أن يقيموا نظمًا جديدة، ويجعلوا حكام الدولة من العلماء وفقًا لرأي أفلاطون...

وكان فلاسفة القرن التاسع عشر «كسان سيمون» و«أوجست كنت» يفكرون في المنفعة الاجتماعية، وكانوا يفكرون في التوفيق بين العلم والفن، وأن الحياة الاجتماعية تقوم على العامل والعالم، أما فكرة أفلاطون فكانت أقرب في الفضيلة والمثل الأعلى الخلقي منها إلى المنفعة المادية، والفلاسفة المتأخرون يتفقون مع أفلاطون في أن كل وجود اجتماعي لا يقوم على الأفراد، بل على التضامن...

لم يصل أفلاطون إلى هذا الحد من قوة الفكر وحده، بل وصل إلى أشياء مدهشة؛ فقد فكر في المساواة بين الرجل والمرأة هذه الفكرة القائمة في أوربا في الوقت الحاضر، وصل أفلاطون إلى أن يقرر أنه ليس هناك فرق بين الرجل والمرأة من وجهة طبيعتهما، وإذن لا يجب أن يكون هناك فرق لا في الحقوق ولا في الواجبات، أي: أن تتمتع المرأة بما يتمتع به الرجل من الحقوق، وتؤدي ما يؤديه الرجل من الواجبات، وكانت هذه الفكرة قد وجدت في البلاد اليونانية في أواخر القرن الخامس، ولكن (أرستوفان) الشاعر الأثيني الكوميدي هزأ من هذه الفكرة في إحدى رواياته التي سماها «برلمان النساء».

لا يكفي أن نقول: إن التوازن هو الذي تقوم عليه الدولة، بل يجب أن نعرف الأشياء التي

تمكن الدولة من إيجاد هذا التوازن هذه الأشياء هي الأخلاق، وأول هذه الأخلاق وأكثرها حظًا من عناية أفلاطون هي التربية؛ فقد وضع لها قواعد مختلفة كان يرى في هذه القواعد طريق الوصول للتربية الأخلاقية التي يقوم عليها التوازن السياسي.

كان يرى أن أهم ما يحول دون اتفاق فردين إنما هو التنازع على المنفعة؛ فلولا أن هناك منفعة يتنازع عليها الناس لما وجد بينهم خلاف أو خصام...

لكنه يرى كذلك أن ليس التنازع في المنفعة هو كل ما يحول دون الوصول إلى الخلق السياسي الأفلاطوني، بل هناك خصال أخرى تحول بين الأفراد وبين القيام بالواجب؛ هناك الحب الوالدي الذي يجعل الوالدين يحولان بين ابنهما وبين الخدمة العسكرية خوفًا عليه من الموت، وإذن هم يضنون به على المدينة، ولكي يمنع ذلك يرى وجوب إلغاء الأسرة والوسيلة لإلغاء الأسرة هي منع الزواج، ومعنى ذلك إما الفوضى وإما أن تنظم الدولة العلاقة بين الرجل والمرأة، إما الفوضى فهي شرط، وإما الأمر الثاني فهو الذي يجب أن يتبع، أي: أن تشرف الحكومة على العلاقة بين الرجال والنساء- ولكن هدم الزواج وإن كان كافيًا حقيقة لهدم العلاقة بين الأب والابن إلا أنه لا يكفي لهدم العلاقة بين الأم والابن، فيرى أفلاطون أن تستأثر الحكومة بالأولاد والبنات منذ ولادتهم، وتقوم على تربيتهم بحيث إن الشاب أو الفتاة عندما ينشأ لا يعرف له أبًا أو أمًا غير المدينة، وأول واجب على الدولة هو تربية الأبناء تربية بحسب الميل الغريزي؛ ليكونوا أعضاء في المدينة، وأذكياؤهم يتعلمون الحكم؛ ليكونوا حكامًا للمدينة. والتربية العقلية عند أفلاطون تنقسم إلى قسمين: تربية طبقة الجيش التي تدافع عن المدينة، ويرى أنهم يجب أن يتعلموا الموسيقى والألعاب الرياضية والمعلومات التي لا بد منها للناس في حياتهم العادية، فإذا بلغ سن الجندية فهو تحت تصرف المدينة إلى أن يموت أو يصبح غير قادر على الخدمة. أما تربية الفيلسوف فلا بد له من الموسيقى والألعاب الرياضية، ولا بد له أيضًا أن يتقن العلوم الرياضية؛ لأنها هي الصلة بين الإنسان وبين الفلسفة.

أما الموسيقى والرياضة البدنية فهما في نظره فنان لا يقصد بأحدهما تربية الروح، والآخر تربية الجسم. وإنما يقصد بهما معًا تهذيب النفوس و إصلاح الروح، وأن التربية الحقه- هي التي تعطي الروح والجسم كل ما يمكن من الجمال والكمال.

فلما برز أرسطو من تلاميذ أفلاطون أتيحت له فرصة الدرس والبحث والتحقيق؛ إذ كان أمامه عمل جسيم عظيم في أحاديث سقراط، وفي مخلفات أفلاطون، فشرع يستخدم عقله الكبير في بحثها وتحليلها، وتهذيبها فأكسبها روحًا جديدًا بعد أن نقد الآراء الأفلاطونية، ومال إلى منح الفرد أكبر حظ مستطاع من الحرية، فغيَّر بذلك سير اتجاه الأفكار في التربية من ناحية الأسلوب والمنهج والغاية، فوضع للعلم صورته التي هو عليها الآن، ورسم ما هو أهم من ذلك فأبان للعالم فضل الطريقة الاستقرائية المشهورة المبنية على المشاهدة والبحث في الجزئيات والتدرج منها إلى الكليات، فهو لم يؤمن بالاعتبارات النظرية المجردة، وأكد أنه لا ينبغي أن يطلب الضبط من الاعتبارات النظرية المجردة بقدر ما يمكن في مشاهدات الحوادث الواقعة تحت الحس، فالصعود إلى مبدأ الأشياء والعناية بتتبع تطورها هو آمن طريق المشاهدة[1]، وكذلك رأيه في أن العلم بماهية الفضيلة علمًا نظريًّا دون رياضة النفس على حيازتها واستعمالها والعمل لنصرتها أمر لا فائدة منه ولا ثمرة فيه، فلم تكن المعرفة وحدها في نظره أساس الفضيلة.. وهو رأي قيِّم في فن التربية الحديثة؛ إذ إن مجرد العلم دون العمل بقواعده لا قيمة له، وفي الواقع ليس من المهم أن نعلم أن الصدق فضيلة وأن الكذب رذيلة، إنما المهم أن تؤدي هذه المعرفة إلى التحلي بالفضائل، والتخلي عن الرذائل...

فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم في التربية الأخلاقية في نظر أرسطو؛ حيث يرى من الضروري كشف وإظهار وتنمية جميع الملكات الطيبة المخلوقة فينا لإحيائها وتقويتها؛ حتى تتولد فينا الإرادة القوية التي تدفعنا إلى عمل الخير قيامًا بالواجب وحبًّا في الخير. وهذه أسمى غاية يسعى إلى تحقيقها المربون...

وبديهي متى وجدت التربية بهذا المعنى لازمت النفس الفضائل، وتحاشت الرذائل بقدر تلك الملازمة؛ فأرسطو يدعو إلى تعويد النشء، لا أن يفهم أن هذا الطيب طيب وذاك الخبيث خبيث، بل أن يعمل الطيب ما قدر، ويتجنب الخبيث ما استطاع؛ لأن الحكم على الشيء بأنه حسن أو قبيح أمر سهل، وربما لا يكاد يوجد إنسان يفعل أمرًا مذمومًا وهو يعتقد أنه ممدوح؛ فالجبان

---

(١) علم الأخلاق إلى نيقوماخوس.

والسارق والقاتل والخائن والبخيل والمنافق يفهمون أن ما يرتكبونه رذيلة من الرذائل، ولكنهم لم يتربوا تربية أخلاقية حقة تدفعهم إلى ترك هذه الرذائل، ولم تترتب لديهم إرادة قوية تكبح جماح شهواتهم وأطماعهم...

هذا المثال العالي من التربية الأخلاقية أدركه أرسطو قبل أكثر من ألفي سنة، ووضعه نصب عينيه، ودعا الناس إلى تحقيقه، فهو من هذه الناحية قد وصل في تصوراته إلى أسمى غاية من التربية...

جاء فيما نقل عنه ما يأتي «وفي الشئون العملية ليس الغرض الحقيقي هو العلم نظريًا بالقواعد، بل هو تطبيقها: ففيما يتعلق بالفضيلة لا يكفي أن يعلم ما هي، بل يلزم زيادة على ذلك رياضة النفس على حيازتها واستعمالها؛ إذ لو كانت الخطب والكتب قادرة وحدها على أن تجعلنا أخيارًا -لاستحقت- كما يقول «تيوغونيس» أن يطلبها كل الناس، وأن تشترى بأعلى الأثمان».

ومن هذا يتبين لنا أن الفضيلة عنده ليست إلا استعدادًا طبيعيًا نمته العادة وطبعته خلقًا يلازم الفاضل فلا يتعدى حدوده في نياته وفي أقواله وأفعاله، هكذا أبان أرسطو للناس طريق الحياة الكاملة الخالدة، وهكذا فسر لهم أرقى قواعد الإرادة والحركة، إذن فأثر أرسطو في التربية كان غزيرًا يدلك عليه ما جاءت في تضاعيف كتابه «الأخلاق إلى نيقوماخوس»، ذلك الكتاب الثمين الذي نقله إلى العربية، وصدره الأستاذ أحمد لطفي السيد مدير الجامعة المصرية..

ولكي نتبين أسلوب أرسطو في التعليم وبرنامج الدراسة الذي راق في نظره نرجع إلى خطته التي اتبعها في تعليم الإسكندر، كما جاءت في التصدير الذي أشرنا إليه...

وأما برنامج الدراسة الذي اتبعه أرسطو في تعليم الإسكندر فغير معروف بالضبط، ولم يتعد بلوطرخس في أمره حدود الفرديات، ولكنا مع ذلك نحصل هنا معنى ما ذكره في هذا الصدد فكنور دروي: إن أرسطو بدأ تعليم الاسكندر بالآداب مدروسة في الشعراء والخطباء. ثم علم الأخلاق مدروسًا في التقاليد الاجتماعية وفي الطبع الإنساني، ثم السياسة مدروسة في تجارب الأمم، أو بعبارة أخرى في دساتير الممالك المختلفة. ولم يحل تعليمه للعلوم الطبيعية، أي: الأرض ومحصولاتها وعلم وظائف الأعضاء، أي: الإنسان والكائنات الحية وعلم الهيئة، أي: السماء

وحركات الكواكب إلا في المحل الثاني...

وفي سنة ٣٣٥ق.م عاد أرسطو إلى أثينا وفتح مدرسته المسماة «لوقيون» في حديقة متصلة بمعبد «أبللون اللوقي»، وفي ظلال هذه الحديقة كان يتمشى وهو يحادث تلاميذه ويحاورهم، ومن هذه العادة اشتق اسم «المشائين»، وأطلق على تلاميذ أرسطو طاليس، ولم يكن الحوار هو العادة الغالبة على التدريس في اللوقيين. بل لا بد أن يكون المعلم الأول قد أقلع عندما كثر تلاميذه، بل قد روى «أولي غليس» أن أرسطو كان يعطي نوعين من الدروس: للفلسفة: درس الصباح. وللخطابة: دروس العصر. فأما طريقته التعليمية فيظن «زيللر» فيما يظهر أنها الحوار السقراطي فلا يفارق هذا الأسلوب إلا استثناء.

ولكن عبارات سيسرون، و«أولي غليس»، و«ديوجين» تدل على أن أرسطو كان يلقي الدروس في استمرار واتصال لا متقطعًا كما هي طبيعة الحوار، وقال (أرستوكسين) بصريح العبارة: إن أرسطو كان يحدد الدرس، ويرسم موضوعه قبل أن يخوض في تفاصيله على أن أفلاطون نفسه لم يستمسك دائمًا في التعليم بالحوار السقراطي، بل كان يخالفه ومؤلفاته الأخيرة تكاد تكون قد خلت من الطريقة. ولا شك في أن أسلوب أرسطو تعليمي وهذا الإيضاح لا يأتلف مع الحوار إلا قليلًا. فأرسطو إذن لم يتقيد بأسلوب الحوار السقراطي، بل استخدم كذلك التلقين والتدريب من أساليب التعاليم، ورأى أن أسمى فضيلة ينميها في النشء فضيلة الاعتدال التي بين طرفي الإفراط والتفريط، وظن أن هناك فضيلة عالية تلازم الفلاسفة، ولا يصل إليها سواهم بخلاف الفضائل الأخرى؛ فإنها عامة ميسورة لجميع الناس. وهو في هذا الشعور ينحو نحو أستاذه في تقسيم العلوم بين خاصة الناس وعامتهم...

ولم تفته العناية بتقسيم التربية وترتيب أقسامها تبعًا لأهمية كل قسم من تلك الأقسام، على أن المعنى الذي قام في نفسه من جهة التقسيم يشبه في بعض نواحيه تقسيم التربية في العصر الحالي...

فيرى أرسطو أن نشأة الطفل تسير في ثلاث مراتب بعضها تلو بعض على النحو الآتي:

١ المرتبة الأولى: النشأة الجسمانية وهي أسبق المراتب في زمنها.

٢- المرتبة الثانية: نشأة القوة النزوعية أو النفس غير الناطقة.

٣- المرتبة الثالثة: نشأة النفس الناطقة وهي آخر النشآت الثلاث ظهورًا، وليس ثمة حاجة إلى إقامة الحجة على أسبقية النشأة الجسمانية؛ فإنها ظاهرة بديهية. أما نشأة النفس غير الناطقة فدليل أسبقيتها على النفس الناطقة أن آثار الرغبة والإرادة والغضب تظهر في الطفل عقب ولادته بخلاف آثار القوى الناطقة، فإنها لا تبدو إلا بعد أن يكبر، وتتقدم سنه، وعلى هذا الرأي قسم أرسطو التربية إلى ثلاثة أقسام تتفق مع نشأة الطفل وتجري معها في أوقاتها...

١- القسم الأول: التربية البدنية ويجب أن تسبق النوعين الآخرين كما سبقت نشأة الجسم نشأة النفس بقسميها...

٢- القسم الثاني: التربية الخلقية وتأتي ثانية في الزمن كما أتت القوى النزوعية...

٣- القسم الثالث: التربية الفكرية وتأتي آخر كما أتت النشأة العقلية...

مما تقدم يعلم لنا كيف بالغ أرسطو في شأن التربية البدنية، فحاول أن يضع نظامًا لتربية جسم الطفل قبل ولادته، فدعاه هذا الشعور إلى تدخل الجماعة في شأن الزواج تدخلًا فعليًا، وقاده هذا الرأي إلى إباحة قتل الأحداث الضعفاء، وإلى حرمان طبقة الصناع من الأعمال العالية على نحو ما رأينا في ميول أفلاطون، لكنه عاب على أفلاطون آراءه الاشتراكية التي تضمنتها جمهورية أفلاطون[1].

مما تقدم يتبيَّن لنا أن أرسطو لم يقف بالغاية من التعلم عند حد المنفعة المادية التي تمكن صاحبها من الكسب والارتزاق فحسب بل أوجب تعلمها لأغراض نفسية وتهذيبية، وأهم هذه الأغراض تنمية القوى العقلية، وتذويد الفكر بأنواع العلوم والمعارف لتثقيف العقل الإنساني بما يمكنه من تعرف الجمال وإدراك الكمال المطلق جاعلًا تنظيم القوى النزوعية من أهم المسائل التي يجب أن يعنى بها لإصلاح تربية النشء فمتى اعتدل ميل النشء كون الفضيلة...

ويرى من ناحية أخرى أخذ الأحداث بطريق تلقينهم العلوم وإصغائهم إليها أمرًا غير

---

(١) كتاب السياسة

جدير بالعناية؛ إذ إن الأسلوب العملي وأخذ الأحداث بطريقة التمرين العملي يؤدي إلى نتائج مرضية، فبغير الممارسة لا يستطيع النشء أن يحكم على الشيء حكمًا صادقًا...

وعلى الرغم من المجهود الذي بذله أرسطو لإنهاض الفرد، وتعزيز حريته الشخصية، وتثقيف عقله بأسلوب علمي عملي؛ فإنه لم ينجح كثيرًا فيما أراد في بادئ الأمر؛ فقد ظلت هذه الفلسفة العالية غير منتفع بها كما يجب نحو قرنين من الزمن، فلم يكن لها إلا الأثر الضئيل في تغيير نظم الحياة الاجتماعية وفي تغيير الأساليب النظرية إلى أن انتقلت إلى رومه، ثم بعثت في عصر إحياء العلوم والمعارف، فكان لها الأثر الفعال في سير النهضة الأوربية حين انكب العلماء والباحثون من الرومان والعرب والفرنجة على استنساخ هذه الفلسفة ونقلها وترجمتها ودرسها وتفهمها، والانتفاع بما حوته من الآراء القيمة والأسلوب الباعث على تفتيق الذهن وتقرير الحقائق، ونعني به أسلوب الطريقة الاستقرائية الذي سهل وضع كثير من العلوم الحديثة...

ظهر لنا مما تقدم أن التربية الفطرية كانت وفقًا للحياة الساذجة، فكانت كذلك التربية قاصرة في جملتها. منهاجها الحرف والفنون والصنائع اليدوية، وأسلوبها التلقين المجرد والتقليد الأعمى، وغايتها كسب القوت والحصول على الرزق، ثم تدرجت فصارت تربية نظرية منهاجها الموضوعات الكونية، وأسلوبها النظر والمحاكاة البصيرة، وغايتها حفظ كيان العائلة وشد أزر الحكومة، ثم ارتقت فصارت تربية علمية نظرية منهاجها العلوم البشرية، وأسلوبها الإلقاء، وغايتها إسعاد الفرد في ذاته، فساعد هذا النوع من التربية بعض المساعدة على إظهار شخصية الفرد، وتوسيع مدى حريته، وتوجيه نظره إلى العلوم الاجتماعية، وإلى أسلوب الحوار والاستقراء المؤسس على المشاهدة والمعاينة، وامتدت غايتها إلى التوفيق بين مصلحة الفرد ومنفعة الجماعة...

ولقد كان للفلاسفة الأثر في إيجاد الحلقات العلمية الواسعة النطاق؛ حيث ظهرت المعاهد العلمية التي كانت تعمل على نشر المذاهب الفلسفية المختلفة، وكان طلاب كل معهد مؤيدين لرأي أستاذهم وعاملين على نشر مذهبه، ثم جاءت مدارس البيان فجعلت منهاجها العلوم العقلية السبعة «قواعد اللغة، والبيان، والمنطق، والموسيقى، والحساب، والهندسة، والفلك»، مع أصول الحكمة ومبادئ الفلسفة، وأسلوبها التلقين والإلقاء من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم، وغايتها تثقيف العقول وتخريج الخطباء والعظماء والبلغاء للانتظام في سلك

الوظائف العالية، أو لالتماس الشهرة والصيت..

ثم جاءت حوادث اجتماعية خطيرة كان لها الأثر في تطور وتدرج التربية إلى أن بلغت ما هي عليه الآن، وأهم هذه الحوادث ما كان منها دينيًّا وسياسيًّا وعلميًّا...

ولسنا مبالغين في القول: إذا رجحنا تأثر العالم برسالات الأنبياء على تأثره بالحوادث الاجتماعية الخطيرة، وآية ذلك أن الحوادث الاجتماعية أثارت اهتمام الشعوب بناحية من نواحي الحياة، ومهما أحدثت في أحوالها الاجتماعية من انقلابات فإن هذه الانقلابات لم تتعد حدود دفع الشعوب إلى الأمام في دوائر معينة. في حين أن الأديان مع إحداثها مثل هذه الانقلابات الاجتماعية من الوجهة المادية أحدثت انقلابات نفسية لا تقل عنها خطورة فغيَّرت من معالم نظم الحياة تغييرًا جوهريًّا، وأوجدت لمعتنقيها مزاجًا جديدًا وأحدثت في العالم انقلابات كانت ضرورية لبعثه إلى باحات جديدة من النهوض والترقي.

انظر إلى أصول المدنية الرومانية وقد انتهى أمرها إلى أخلاق تستحيل معها الحياة الكاملة من البذخ والترف والإباحة، فلولا أن أنقذها الله بالدين المسيحي في ذلك العهد بما فيه من التعاليم المهذبة للأخلاق، والكابحة للنفوس الجامحة -لانقلبت تلك المدنية الرومانية إلى وحشية لا مثيل لها...

وانظر إلى العرب تراهم على الرغم مما كانوا عليه من التنافر والتنابذ كيف كان أثر الإسلام في تهذيبهم وجمع شتاتهم، فخرج العرب به من حضيض انحطاطهم إلى باحات من الحياة جديدة تسير بهم إلى درجات من المدنية عالية، فتم للمسلمين في عشرات السنين ما لم يتم لسواهم في قرون بسبب أصول هذا الدين ومبادئه وحدوده، وأحكامه أصول راقية للأخلاق ومبادئ قويمة للشريعة، وحدود حكيمة للمعاملات، وأحكام عادلة للتهذيب.

على أن الذي يعنينا في موضوعنا هذا أثر الدين في تدرج، وتطور المذاهب في التربية، ولذلك نبدأ بآثار الدين المسيحي، ثم نعرج على أثر الدين الإسلامي، وما أنتجاهما من العوامل التي أدت إلى ظهور أصول جديدة أخذت تعمل عملها في تهيئة الأوربيين، وإعدادهم إلى الباحات الجديدة، حتى تأدوا بعوامل الترقي التي وصولوا إليها لا باسم الدين بل باسم العلم...

وبذلك وصلت التربية إلى ما هي عليه الآن، وظهرت مذاهبها المتشعبة وتدرجت غاياتها بعد أن خضعت في تطورها وترقيها إلى الاعتبارات التي تسلطت عليها...

لما ظهر الدين المسيحي، وقامت الدعوة المسيحية على أساس الزهد المطلق والعمل لكسب نعيم الآخرة -تولت الكنيسة المسيحية الإشراف على حياة الأفراد الروحية، وأضحى بيدها شيء لا يستهان به من السلطة السياسية، وأخذت تعمل على توليد الشعور لمسايرة المثل الأعلى الذي رسمته النزعة المسيحية، ذلك المثل الذي نرى صورته في تضاعيف الإنجيل، والذي يمثل فردًا تهذبت نفسه خلقيًا بعد أن شبت على التقشف والزهد لإعداد هذه النفس لنعيم الآخرة، فكانت التربية التي تطبع هذا الفرد وتصقله لمسايرة هذا المثل تربية دينية منهاجها الكتاب المقدس، وأساسها التعليم التبشيري بالمبادئ المسيحية، وأسلوبها التلقين والحوار على نمط السؤال والجواب من جانب المعلمين والاستظهار والترنيم والترتيل من جانب المتعلمين، وغايتها تهذيب الروح بوساطة التقشف والزهد والمجاهرة والمغالبة، ووسيلتها نشر الدين المسيحي...

وبديهي أن تربية تقوم على هذه الدعائم وحدها لا تؤدي إلى ترقية العقل الإنساني، ولا تعمل على رفع مستوى الفرد دنيويًا على الوجه المطلوب...

ولقد لاح لرجال الدين أن يتخذوا كافة الوسائل الممكنة لتحقيق غايتهم من تربية النشء على أساس هذه العقيدة، فحرموا على الناس دراسة كتب الوثنيين من الإغريق والرومان، وقرروا أن قراءة هذه الكتب تدفع الناس بغير شعور منهم إلى الزيغ في الدين، والخروج على المبادئ المسيحية القويمة. ومن ثَم ترى أن الكنيسة وقفت سدًّا حائلًا بين دراسة منتوج الذهن البشري الذي تحدثنا عنه قبل المسيحية وبين القراء فاختفت مخلفات أفلاطون، ومؤلفات أرسطو وغيرهما، وأسدل عليها حجاب كثيف إلى القرن الرابع عشر بعد الميلاد خسر فيها القراء خسارة لم تعوض عليهم، ولقي الذين خاطروا بأنفسهم في سبيل درسها وبحثها والتحدث عنها أشد أنواع الاضطهادات، وزالت فيها الحرية الشخصية، وأصيبت الحياة الاجتماعية بالضغط على حرية التفكير، وأغلقت في إبانها معظم المدارس التي كانت تعنى بدراسة الثقافة الإغريقية والرومانية[1].

A history of Education Graves ch 1

ولما كانت التربية -كما قدمنا- تابعة للحياة الاجتماعية، وسائرة وراء المثل العليا والمعتقدات السائدة -اصطبغت المدارس بالروح الدينية وقفت حركة تقدمها حينًا من الزمن، لكنها في الوقت ذاته أخذت تعلم تدريجيًا -بغير شعور من القائمين بأمرها- على إبادة هذه الحياة المظلمة التي غشيت العالم الأوربي إبان القرون الوسطى...

على أن الذي يعنينا في تتبع تدرج المذاهب في التربية بحث تلك العوامل التي كانت صاحبة الفضل في هذا التدرج والتي كانت ذات أثر فعال في تغيير سير اتجاه الأفكار. وما أعقب ذلك التغيير من النظر الصادق في أمور التربية والتعليم وفي كافة طرق التفكير أما عن هذه العوامل فأهمها كما يحدثنا بذلك تاريخ التربية هي:

أ- حركة الرهبنة وما خلفته من مدارس الأديرة والكنائس Monauticisam.

ب- حركة التعقل وما ولدته من الميل للتوفيق بين أحكام العقل وأحكام الدين على أساس الإيمان المطلق Scholasticism.

حـ- الثقافة الإسلامية وما أنتجته من اتساع نطاق المعرفة، وإيقاظ الروح العلمية لتحرير العقل الإنساني The Rise of Moslemism & its absorption of Greek Culture.

د- نهضة إيطاليا وما نجم عنها من إحياء العلوم والمعارف القديمة Revival of Learning.

هـ- النهضة الأوربية العامة Renaissance وما أدت إليه من إيقاظ روح النقد الشامل والإصلاح الديني Reformation والاهتمام بالإنسانيات The Humanistic Education.

١- ظهور الديانة المسيحية وخمود الحركة العلمية

لما ظهرت الدعوة المسيحية -وكانت قائمة على أساس الزهد المطلق، وأخذت التربية تصطبغ بصبغة دينية- وقف رجال الدين عقبة في سبيل حركة اطراد البحث، وزاد الطين بلة ما حدث من الاضطهادات الدينية، واختلاف الآراء في تقرير العقيدة المسيحية، وافتقار الجو إلى التسامح والهدوء، ثم كان من ناحية أخرى قد أراد الرومان في بادئ الأمر أن يقيموا التراقيل أمام انتشار المبادئ الإغريقية حين نزح علماء الإغريق إلى روما. نسعى رجال الحكم بكل ما لديهم من

النفوذ في منع اليونانيين من نشر نفوذهم الأدبي على الشبان الرومانيين..

ومن صورة القرار التالي يتبين لك مبلغ حرص الحكام الرومانيين في منع انتشار الفلسفة الإغريقية، وإليك نص القرار:

«جاءتنا الأنباء أن بعض الأفراد أسسوا نوعًا جديدًا من النظام، وسموا أنفسهم البلغاء اللاتينيين، وأن شبابنا يترددون على مدارس ويضيعون وقتهم سدى أيامًا متوالية في تلك المدارس، ولما كان أجدادنا قد بينوا لنا التربية التي يجب أن يترباها خلفهم وأنواع المدارس التي يذهب إليها ذلك الخلف، وكانت هذه المدارس الحديثة- هذه البدعة الجديدة- تخالف عادات آبائنا وأجدادنا، وتنافي مبادئ التعلم الذي تعلموه أبنًّا أنها غير موافقة لحاجاتنا، ولا نوافق على وجودها بيننا ونعلن مديري تلك المدارس والطلاب الذين يترددون عليهم أنهم غير حائزين رضانا».

على أنه على الرغم من قيام العقبات أقبل الشباب الرومان على درس الفلسفة الإغريقية، وآثروا أصول التربية الإغريقية وآدابها على التربية الرومية الساذجة القديمة، فتوجهت عناية علماء الرومان إلى البحث في نظم التربية ومراميها حتى كنت ترى دراسة فن الخطابة منتشرة في روما، وأن الكثيرين من الرومان كانوا مولعين بدراسة الفلسفة[1] غير أن الدين المسيحي مع سعة تعاليمه وبساطة روحه أوجد بين رؤساء المسيحيين مجادلات لاهوتية عنيفة فصمت عرى الوحدة فأكسبت المسيحيين- من جراء ذلك- ضيقًا، وعلى الرغم مما كان ملوك الروم قد أخذوا يبذلونه من الاهتمام بتوحيد الآراء الدينية في الشرق اشتد الكرب وخصوصًا في القرن السادس للميلاد، واتسعت هوة الخلف بين الأرثوذكسيين والملكيين.

حركة الرهبنة Monasticism

وانتهى الحال بالمدنية الرومانية إلى أخلاق تستحيل معها الحياة من البذخ والترف والإباحة، ومن الفوضى والاضطراب والاضطهاد والانحطاط الخلقي، وصار المجتمع الأوربي في القرن الرابع بعد الميلاد مثلًا سيئًا لا ترتاح إليه النفوس الطاهرة، ولا تطمئن عنده القلوب السليمة

وصارت الحياة الاجتماعية المملوءة بالمجون واللهو والفجور والزهو موضع نفور الكثيرين من الأتقياء والصالحين، ومن ثَم لم يكن بد من الذين عز عليهم الأمر وعجزوا عن إصلاح المعوج، وتطهير الجو الاجتماعي من المفاسد والمخازي إلا أن يفروا من هذه الأوساط إلى حيث لا يجدون من نعيم الدنيا ومظاهرها ومغرياتها ما يحملهم على الوقوع في رجسها ودنسها، ولم يجدوا أمامهم جهة أكثر تلاؤمًا لعيشة التقشف والزهد من الصحراء فولوا وجوههم شطرها، وأقاموا لهم فيها حصونًا تحميهم، ودورًا تأويهم، فكانت الصومعة بين الرجل الصالح، ثم كانت الأديرة يعيش في داخلها الرهبان في كفاف من العيش على أساس من التقشف والتزهد، ومغالبة النفس والإخلاص لله...

فكانت حياتهم انقطاعًا عن العالم الدنيوي المفسود، واتصالًا بالعالم الأخروي وآية ذلك- ذلك العهد الذي يتعهد به الراهب أمام الله، وبحضور مجمع الدير من رجال الدين، وإليك نص هذا العهد:

«أنا- الأخ فلان... باسم الرب وباسم مريم العذراء وباسم كافة القديسين ورجال الأكليروس أتعهد بأن أبقى طائعًا، طاهرًا، فقيرًا، وأن أعمل أمام هؤلاء الشهود بتثبيت أركان الحياة وفقًا لقواعد الرهبنة وتعليم آبائنا القديسين»(١).

هذا العهد يعطي لنا صورة صحيحة عن نوع الحياة التي كان الرهبان يريدون أن يحيوها، والتي كانت لها أثر في الحياة الاجتماعية العامة؛ إذ كانت الأديرة مهبطًا للحياة الدينية والخلقية والاجتماعية، وملجأ للقاصدين من الفقراء والمعوزين، وكهوفًا حفظت في بطونها العلوم والفنون الوثنية القديمة، ومنها بعثت في عصر النهضة.

فأنت ترى مما تقدم أن الرهبنة وليدة فكرة خلقية سامية، وأن هذه الفكرة هي التي دعت إلى تشييد الأديرة وإن كان كثير من الرهبان خرجوا عن مناهجها بما زادوا في أصولها وبما نقصوا منها على ما يوافق أطماعهم، ثم أضيفت إلى الفكرة الأولى فكرة جديدة؛ لتعلم الرهبان أنفسهم أو من يعد نفسه لحياة الرهبنة، فانتشرت مدارس الأديرة لتحقيق هذا الغرض، ومن ثَم كانت هذه

---

(١) A History of Education: Graves 13

المدارس الدينية ذات قيمة اجتماعية وخلقية فكانت للرهبنة بذلك أثران متناقضان:

الأثر الأول المحافظة على تعاليم الدين الصحيح، والأثر الثاني أنها كانت مصدرًا لإفساد العقول بالخرافات والشبهات، وكذلك كانت باعثة على الجد من جهة، وعاملًا من عوامل الخمول من جهة أخرى، وبينا هي في طليعة الحركة العلمية والتعليمية إذ وقفت عقبة في سبيل اطراد البحث العلمي[١].

على أننا إذا وازنا بين ما كان لها من محاسن وما غشيها من مثالب رأينا مزاياها تغلب نقائصها؛ فمهما قيل: إنها وقفت عقبة في سبيل البحث العلمي ردحًا من الزمن فليس من شك في أنها كانت السبب الجوهري الذي جعل المغيرين على أوربا من الجرمان يحتفظون بنشاطهم الذهني فتمكنوا من أن ينقلوا إلى أخلافهم من العلوم والمعارف ذلك الضوء الذي انبعث فيهم باحتكاكهم بالمدنية القديمة، ومهما قيل عن هذه المدارس بأنها دينية فقد كانت إلى جانب ذلك ذات قيمة اجتماعية وخلقية...

ألم يشتغل الرهبان بنسخ الكتب وتحليتها بالرسوم مما ساعد على حفظها من الضياع، ومهما قيل أن التعليم في هذه المدارس كان مقصورًا على القراءة والكتابة وقليل من الحساب، فلا يفوتنا أن المدارس الثانوية كانت تدرس بها الفنون السبع، وهي: النحو، والبيان، والجدل «المنطق»، والحساب، والهندسة، والموسيقى، والفلك؟..

على أن التعليم في هذه المدارس لم يكن تعليمًا صحيحًا يقصد منه تربية العقل بل لم يكن تعليمًا مقصودًا لذاته، وإنما كان وسيلة لملأ وقت الفراغ بالعمل يكتفون فيه بمجرد معرفة الألفاظ والأصول والطقوس الدينية، حتى إن أسلوب الحوار الذي كان شائعا في تلك المدارس لم يكن حوارًا يفتق الذهن ويمحص الحقائق، وإنما كان حوارًا على شكل السؤال والجواب يمليه المعلمون ويستظهره المتعلمون...

ومع ذلك فإن مدارس الأديرة والكنائس لم تعمر طويلًا في القيام بمهمتها الأولى، ولم تواصل

---

١ History of Education

تحقيق غايتها من التربية فقد ضعف مجهودها وهبط مستواها، فالكتب القديمة لم تعد تنسخ، والمدارس لم تعد تعلم النشء كما كانت في بداية أمرها إلى أن تولى مقاليد الإمبراطورية شرلمان ودعا إليه العالم الإنجليزي (ألكون)، وأقامه مستشارًا في أمور التعليم..

حركة التعقل Scholasticism

لما أنشأ الإمبراطور مدرسة في القصر الإمبراطوري لتعليم أفراد الأسرة الحاكمة وأبناء الأشراف -استدعى إليه كثيرين من العلماء في روما وحض الرهبان على مواصلة القيام بمهمتهم، ونشر التعليم، فكان لنهضة هذا الإمبراطور أثر جميل في إنعاش الحركة العقيلة نسبيًّا في القرن الثامن للميلاد دفعت الناس إلى باحات جديدة شعر القوم معها بضرورة تحرير الفكر، وتحكيم العقل في مبادئ الدين ومراميه، وفي تفسير تعاليمه، ومن ثَم ظهرت حركة أخرى في سبيل التخلص في ظلام القرون الوسطى، لكن هذه الحركة لم تؤد في الواقع إلى تحرير الفكر، ولم تنجلِ عن تحكيم العقل وفي وزن الأمور ومواجهة الحقائق، وإنما أنتجت حياة عقلية ترمي إلى التوفيق بين العقل والدين أساسها الجدل، وقاعدتها الإيمان المطلق، فلم يكن الغرض منها تطبيق الأحكام والأصول الدينية على العقل، وإنما تهيئة العقل لقبول تلك الأحكام والأصول، وتعرف هذه الحركة بحركة «Scholasticism».

وكان من آثار هذه الحركة أنها ولدت شعورًا جديدًا يرمي إلى مجرد الجدل في ذاته دون الاهتمام بالجانب العملي الذي ينتجه هذا الجدل؛ فهي من هذه الناحية تشبه حركة السفسطائيين؛ إذ كان غرضها مجرد الإقناع وإلزام الخصم الحجة، وصوغ الكلام على سبيل الالتزام لا الوصول إلى الحقيقة، وكانت كتب أرسطو ونظريات أفلاطون مثار هذا الجدل؛ فأنت ترى أن حركة التفكير كانت في دائرة محدودة، والاهتمام كان موجهًا إلى الألفاظ لا إلى المعاني، وإلى الجدل في الشكل لا في الموضوع، ومن ثَم أخذت المعلومات صبغة فلسفية كان من نتاجها رفع مستوى القسس العقلي بصبغة خاصة، وإنارة العقول من جراء احتكاكها في الجدل نسبيًّا، فتأثرت المدارس بهذه الحركة، وعنيت بدراسة الفلسفة والآداب، لا على أن تكون غاية للوصول إلى الحقيقة، ولكن على أن تكون وسيلة لخدمة المعتقدات السائدة، فاستنارت العقول إلى درجة ما من جراء احتكاكها

في الجدل، وظهرت روح جديدة تهتم بالجسم، وترغب في ترقية اللغات القومية وآدابها...

ظهر نوع جديد من المدارس لتحقيق هذه الأطماع، وقام بالتدريس فيها لفيف من العلماء من غير القسس لم يخفلوا بالجانب الفلسفي من التعليم، بل عمدوا إلى الدرس العملي في كل ما له مساس بحياة الأفراد في هذا العالم الدنيوي فكان «لمدارس المدن» هذه أثر غير قليل في تغيير سير اتجاه الأفكار، ورفع نير الضغط ومحو النظم الرجعية الموروثة، فبذرت هذه المدارس النواة الصالحة للنهضة العامة، وساعدها على نجاح مساعيها اتصالها بالعرب، واحتكاكها بالثقافة الإسلامية، حيث تأثرت الجامعات الأوربية بالمعاهد الإسلامية، فقامت الجامعات بمعاضدة الحرية الشخصية والمبادئ الديمقراطية، وسعت في تحرير العقل من كل قيد، ونشأت من مدارس الأديرة والكنائس جامعات مختلفة متأثرة كل التأثر بمدارس المسلمين في الأندلس تناولت الأبحاث العلمية العالية، فدفعت أوربا إلى أن تدخل في طور نهوض عظيم بإحياء العلوم والمعارف أفضى إلى زوال الحياة المظلمة في القرون الوسطى، وأنتج المدنية الأوربية الحاضرة، فكان الإسلام من هذه الناحية حلقة اتصال بين المدنية القديمة والمدنية الحديثة...

وجهة النظر الإسلامي وأغراض التربية الإسلامية

جاءت الدعوة الإسلامية واضحة جلية لا غموض فيها ولا إبهام، وظهرت أصول الدعوة فرآها الناس شاملة كل فرع من فروع الحياة، فأوضحت أصول الدين القويم، وقواعد العلم الصحيح، وأسس الأخلاق الفاضلة، وأركان النظم الاجتماعية الرشيدة، ومبادئ القوانين السديدة والتشريع الحكيم، فتغلب الإسلام بأصوله على جميع الأصول التي كانت قائمة على عهده فآمن الناس بأن «القرآن» «مثل كامل» في كل شيء (وقواعده التي قام عليها هي أكبر شاهد على ما نقول).

أما من الوجهة العلمية والتعليمية فقد بحث في سننها، ووضع من المبادئ أصلحها، وقرر من الطرق أوضحها، فجعل أساس المعرفة النظر والمشاهدة والتجربة، وأباح حرية البحث، وأقام الجدل أساسًا في إثبات الحق وإزهاق الباطل. ومتى أنعمنا النظر في عشرات الآيات البينات التي حث فيها على التفكر في الكون والاعتماد في الدرس والبحث على قواعد التفكير الصحيح ثبت لدينا كيف

أشارت الدعوة الإسلامية إلى درس (الكون) وما حواه من خصائص ومظاهر ودرس النفس «الإنسانية» وما فيها من غرائز وطبائع، فوجه بذلك نظر الإنسان إلى الدرس والبحث، والتحقيق العلمي في أهم موضوعات العالم ونعني به «علم النفس».

أما من ناحية التربية الأخلاقية فالدعوة الإسلامية صريحة في جعل الأخلاق ميزان التفاضل والتمايز بين الناس، وجعل التقوى ميزان الأخلاق، ورد ذلك إلى:

الإيمان بالله- الأمر بالمعروف- النهي عن المنكر...

أما الإيمان بالله فلا يتم على الوجه الأكمل إلا إذا تحررت النفس الإنسانية من أسر العادات والأوهام، واعتمدت في بحثها على النظر والتفكر في مصنوعات الله...

وأما الأمر بالمعروف فلا يتم إلا إذا توافرت قوة الإرادة واستقلالها...

وأما النهي عن المنكر فلا يكونن إلا باستقلال الرأي وحريته...

وما تدبر أحد القرآن إلا وجده يمنح كل إنسان إرادة اجتماعية أساسها الحرية الصحيحة...

هذه صورة بسيطة لروح الدعوة الإسلامية التي حثت على كل ما يدعو إلى تنمية الفكر البشري، والرقي المادي، والتهذيب الخلقي؛ ولذلك وجد «التنزيل» مكانًا خصبًا نبتت فيه بذوره، وأينعت أثمارها، فرحب بها كثيرون ممن وصلتهم الدعوة، ودخل الناس في دين الله أفواجًا...

ذكرت دائرة المعارف (القرن الرابع عشر العشرين) عن دائرة معارف لاروس «إذا بحثنا بدون غرض ولا وهم عن سبب الرقي الذي حدث في العالم المادي والفكري والخلقي من منذ طفولة الجماعات البشرية إلى أيامنا هذه فلا نراه إلا (خلاص العقل) من الضغط عليه».

وبديهي أن الدعوة الإسلامية أرادت أن تحقق غرضين أساسيين: الأول تهذيبي ديني سامٍ ينحصر في عبادة الخالق باتباع أوامره واجتناب نواهيه لكسب نعيم الآخرة، والثاني دنيوي راقٍ ينحصر في تحرير الفكر الإنساني وانطلاقه في ميدان البحث والمعرفة، والنظر وتقرير أرقى قواعد المدنية الإنسانية لبلوغ الإنسان درجة الكمال المطلوب.

ونحن نرى أن اشتمال الدعوة الإسلامية على وجهتي التهذيب الديني والارتقاء الدنيوي

دليل على سمو خصائص الروح الإسلامية...

أما الأسلوب فكان (التلقين) من أعم أساليب الشريعة الإسلامية لتحفيظ النشء القرآن الكريم والحديث الشريف، ثم كان «الحوار» من أشهر الأساليب في العصر الذهبي لتدريب النشء على أصول الجدل وآداب البحث والمناظرة، ثم كان أسلوب «الاستقراء» كذلك...

فكانت المعلومات -المبادئ- التي تسمى (أوائل في العقول) تحصل باستقراء الأمور الجزئية المحسوسة شيئًا بعد شيء وتصفحها جزئيًا»[١].

على أساس الأساليب الثلاثة كانت تدرس العلوم الشتى فتولد في النفوس أطماعًا علمية عظيمة، وتبعث فيها روح البحث والتنقيب، وتسمو بها إلى مدارك الكشف والابتكار.

وهكذا تمكن العرب بالاعتماد على الملاحظة الحسية والتجارب في دراسة الظواهر الطبيعية من إضافة كثير من القواعد والنظريات العلمية إلى العلوم التي نقلوها عن الأمم القديمة، بل وتمكنوا أيضًا من وضع علوم لم يسبقهم إليها غيرهم من الأمم...

وكانت المساجد -في الصدر الأول- هي بيوت العلم، ثم أخذت المعاهد العلمية تنتشر في كل مكان، وشيدت دور للنقل والترجمة والتأليف في أهم البلدان التي امتد إليها سلطان المسلمين فنهضت البلاد الإسلامية من أقصاها إلى أقصاها نهضة امتد أثرها فيما بعد إلى إنهاض أوربا، وبذا كانت حركة المسلمين العلمية كبعث جديد للمدنية القديمة، وإحياء علوم الأولين (والتاريخ يحدثنا عن الحروب الصليبية والفتح الإسلامي في الغرب، وغير ذلك من العوامل التي أدت إلى انتشار الثقافة والحضارة الإسلامية في أوربا)[٢]. فلما انتقلت هذه الثقافة إلى الفرنجة فهم أهلها ما كان مستعصيًا عليهم فهمه من علوم الأقدمين، وأدركوا قيمة هذه العلوم في ترقية العقل، تولد شعور جديد في القرن الخامس عشر بإحياء العلوم والمعارف القديمة...

---

(١) الرسالة الرابعة عشرة من رسائل إخوان الصفا

(٢) The Great Events of History ص ٣٥٢

نهضة إيطاليا Renaissance

وكانت إيطاليا أسبق الأمم الأوربية في التأثر بهذا الشعور بسبب استعدادها الخاص الذي جاءها من ناحيتها التاريخية وموقعها الجغرافي، فظهر فيها لفيف من الرجال الذين أدركوا قيمة كتب الأقدمين فبذلوا جهدهم في درسها، وأدمنوا على مطالعتها وتمحيصها، ثم شوقوا الناس إليها، ورغبوهم في دراستها مما كان له أثر في إنهاض إيطاليا، والتاريخ يحدثنا عن (بترارك وبو كشيو ودنتي) وأثرهم في إنعاش الحياة الأدبية ومما ساعد على نشر المعارف «الإنسانيات» «Humanistic Education» ذلك التنافس الذي دب بين حكامها وما كان لهذا التنافس من الأثر في إنشاء «مدارس البلاط»، وما كان لهذه المدارس من الأثر في معاضدة الحركة العلمية والتعليمية الجديدة وفي تعظيم شأن العلماء والأدباء، والأخذ بناصرهم وإغداق الهبات عليهم، وتاريخ التربية يحدثنا هنا عن الأستاذ «فترينو دافلترا» كعامل أساسي في إنعاش الآداب الرومانية حين اهتم بتدريس تلك الآداب تدريسًا عميقًا دون أن يقتصر في ذلك على اللغة وحدها: وحين اهتم بتوجيه عناية الناس إلى درس ميول الطفل وغرائزه، وجعلها أساسًا للتعليم والتربية، ومن ثَم وفد على إيطاليا طلاب العلم ومحبو البحث وعادوا إلى أوطانهم متشبعين بحب دراسة الآداب واللغات القديمة ونشرها بين مواطنيهم، فنشأت حياة عقلية جديدة تميل إلى دراسة الآداب واللغات القديمة للوقوف على أصول المدنية الغابرة وترجمة عدة كتب إغريقية إلى اللغة اللاتينية، وانجلت هذه النهضة عن ظهور نوع جديد من التربية في كافة أنحاء أوربا غايتها درس الآداب واللغات القديمة والعناية باللغة اللاتينية وآدابها على أن تكون هذه التربية وسيلة لتكوين نفوس حرة حكيمة مهذبة في قواها الجسمية والعقلية والخلقية عرفت (بالتربية الأدبية).

على أن هذه النهضة لم تكن مقصورة على إيطاليا وحدها، بل امتدت منها إلى باقي أوربا شمالًا وغربًا ولا سيما بعد أن اخترعت آلة الطباعة، وانتشرت الكتب فوصلت آثار هذه الحركة إلى فرنسا وإنجلترا وألمانيا غير أنها أخذت شكلًا آخر غير ما كان لها في إيطاليا...

الإصلاح الديني وأثره في التعليم التبشيري

فكان لهذه التربية الأدبية آثار متباينة في حياة الشعوب الأوروبية إبان القرن السادس عشر، فبينا نجدها أورثت الإيطاليين حرية واسعة أثارت فيهم كوامن الشهوات فانغمسوا في الملاذ والطغيان، وانتشر بينهم الإلحاد، ودان الناس بالمنفعة الشخصية؛ إذ نرى للتربية الأوربية الأثر الطيب في ألمانيا ساعدتها على إصلاح العقائد الدينية وتخليص المسيحية من بعض ما شابها من أباطيل رجال الكنيسة، وبثت في نفوسهم الفضائل، وحببت إليهم الصفات العالية فكانت لهم مصدر خير في نهضتهم ورقيهم، وهكذا اهتم الإيطاليون بالثقافة الفردية والحرية الشخصية، في حين أن الآخرين اهتموا بالآداب المسيحية والإصلاح الديني والاجتماعي (والتاريخ يحدثنا طويلًا عن قصة الإصلاح الديني)[1] وعما كان لهذا الإصلاح من الأثر في تحرير العقل الإنساني إلى درجة ما، وعما كان لهذا التحرير من الأثر في انبعاث روح النقد الشامل، وعما كان لهذا النقد من الأثر في إصلاح النظم العلمية والتعليمية؛ حيث توجهت العناية بدرس الدين والآداب معًا ومزجهما بعضهما ببعض حين قامت المدارس البروتستنتية وخرجت في تعاليمها على الكنيسة الكاثوليكية، وحين قامت جماعات أخرى من المسيحيين للأخذ بناصر البابا، وتأييد الكثلكة عن طريق التعليم التبشيري، وأهم هذه الجماعات اليسوعيون، فقامت مدارسهم اليسوعية بجانب المدارس البروتستنتية، وحل التعليم التبشيري محل الحروب الأهلية والثورات التي كانت قائمة بين دعاة الإصلاح من البروتستنت وأشياع البابا من الكاثوليك، والواقع أن الحروب الطويلة التي قامت بين المبدأين في فرنسا وفي الأرضي المنخفضة، وفي إنجلترا وفي أسبانيا وحروب الثلاثين سنة لم تأت بنتيجة حاسمة في الموضوع، ومن ثَم كان لا بد من الالتجاء إلى وسائل نشر الدعوة وتأييد المذهب عن طريق التعليم التبشيري والتربية، وقد كان لترجمة الإنجيل إلى اللغة الألمانية أثر في الاهتمام باللغات القومية وتعميم التعليم ونشر التربية، ومن ثَم نرى أن الإصلاح الديني كان له أثر غير قليل في تأييد حرية الفكر وحرية النقد واستخدام العقل في تمحيص الأمور ومواجهة الحقائق والعناية بتعليم الأفراد لسعادة المجموع، وأن حركة الإصلاح تمخضت فولدت صنفين من

---

[1] The Great Events of History ... 2/ ...

المدارس كان لها أثر بعيد في نسق التربية، وتمتاز المدارس اليسوعية بنظامها المحكم المؤسس على نسق حربي دقيق مظهره الطاعة العمياء، وقوامه الإخلاص للبابا. أما منهاج هذه المدارس في جملته فكان لا يعدو في بادئ الأمر الآداب اللاتينية والإغريقية والبيان، ثم صار الحساب وعلم تقويم البلدان والتاريخ والعلوم الطبيعية من مواد البرنامج على أن تدرس الفلسفة بها في ذلك المنطق والأخلاق وعلم النفس للطلبة الراقين هذا- هذا عدا الأصول الدينية التي كان تدريسها يستغرق ست السنوات ولقد عني اليسوعيون كثيرًا بمسألة إعداد المدرسين الأكفاء، كما كان لمدارس المعلمين شأن كبير بين باقي المعاهد العلمية، وقد وضع اليسوعيون كذلك نظام التشجيع، فجعلوا للمجدين جوائز لاستنهاض همم التلاميذ، وبذلك قلت العقوبات البدنية أما أسلوب التدريس فكان العالب فيه التلقين والإلقاء من جانب المعلم ثم الاستظهار من جانب المتعلم، وقد جعلوا هذه الخطة موحدة في كافة المدارس، وهنا يتضح لنا قصور هذه التربية لافتقار صناعة التعليم فيها الى ما ينمي العقل في مجموعه دون الاكتفاء بتقوية الذاكرة وحدها...

ومهما قيل عن هذه المدارس وأثرها في التربية فليس من شك في أنها أثارت اهتمام النشء بالدين أكثر من أي شيء آخر فبثت في نفوسهم روح التعصب الممقوت، فرجعت التربية القهقرى، وعادت إلى ما كانت عليه في عهد حركة التعقل «Schalasticism» حين كانت العقائد لا يبحث عنها من طريق العقل، ولكن يؤمن بها إيمانًا فقصرت غاية التربية الأدبية على مجرد دراسة اللغات لذاتها لتخريج رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة؛ ليستخدموهم في بث المذاهب الدينية فلم تعد تحفل بالجانب الاجتماعي من الحياة، وصار الناس يهتمون بالأسلوب واللفظ وحدهما دون المعنى كأنها دراسة شكلية حتى نعتها البعض بالتربية الشيشرونية نسبة إلى الخطيب الروماني (شيشرون)، فأضحت (تربية قاصرة)؛ حيث أخذت صبغة شكلية قاصرة وأصبح الاهتمام موجهًا إلى النحو والصرف والعلوم اللسانية من غير نظر إلى المعنى، وكان الاعتماد في التدريس على التلقين من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم، أما التفكير الحر القائم على أساس الملاحظة والمشاهدة فلم تكن العناية موجهة إليه في ذلك الحين، فلما خالفت الخطط العلمية والتعليمية بذلك مرامي النهضة القائمة على تحرير العقل الإنساني قامت حركة تجديد أخرى أساسها درس الأشياء بذاتها والاعتماد على العقل في تمحيصها، فظهرت التربية المادية...

قصور (التربية الأدبية) عن إعداد النشء لأغراض النهضة وأثر ذلك في اتجاه الميول إلى الحقائق والماديات

على أن هذا المذهب لم يقم على أساس هدم المذهب الأدبي، لكنه قام على أساس تهذيبه وتوسيع غايته لتزويد النشء بما هم في حاجة إليه من العلوم والمعارف، فلما قويت دعائم المذهب المادي وأخذ طريقه في النمو أنتج على التتابع أشكالًا ثلاثة من مذاهب التربية إبان القرن السابع عشر.

ففي الدور الأول اكتفى بجعل العناية تتوجه إلى دراسة (الآداب) لا من حيث هي ألفاظ، ولكن من حيث ما تدل عليه من المعاني وما ينطوي تحتها من الحقائق، ولذلك سميت هذه التربية (بالتربية المادية الأدبية).

وفي الدور الثاني امتدت العناية إلى الشطر الاجتماعي من الحياة، فكانت التربية تميل إلى إعداد النشء للاشتراك في الحياة الاجتماعية، ولذا سميت (بالتربية الاجتماعية).

أما في الدور الثالث فقد أخذت عناية القوم تنصرف إلى درس الحقائق والأشياء بذاتها، وتميل إلى ترقية المظاهر المادية العملية من غير اكتراث كبير للألفاظ والأساليب، فانكمشت غاية التربية من الناحية الأدبية، وامتدت إلى الناحية المادية فعرفت (بالتربية المادية الحسية).

وهنا طرأ على الأسلوب تغيير جوهري، أو في الواقع أعيد الأسلوب الذي اتخذه أرسطو وسيلة في كسب المعلومات، ونعني به «أسلوب الاستقراء».

فبعد أن كانت دراسة الظواهر الطبيعية يعتمد فيها على الملاحظة الحسية والتجارب أدرك العلماء فوائد الاعتماد على الملاحظة والتجارب العلمية في فهم هذه الظواهر، وهكذا صار «استنباط» الحقائق قائمًا على الاستدلال الاستقرائي أكثر من قيامه على الاستدلال القياسي.

(وهنا يشيدون باسم (بيكون) لما له من الفضل في نشر قواعد هذا الأسلوب، والواقع أنه لم يكن جديدًا، وأن ما وصل إليه (بيكون) من الأصول والقواعد في هذا الصدد (كان مستمدًّا مما وضعه (أرسطو)، (فلبيكن) فضل البحث والتهذيب ،والنشر ولأرسطو فضل وضع مبادئه الأولى.

وتهتم التربية المادية «أو مذهب الريالسم فيها»[١] بالأشياء والحقائق المشاهدة، وبالاعتماد على الحواس والمعاينة، لا الوثوق كله بأقوال الأقدمين، وأخذ أقوالهم قضايا مسلمًا بها، فانتقلت بالناس من الاهتمام بالألفاظ الميتة العتيقة المنحطة، إلى الطبيعة الحية، وسارت بهم من التعليم الآلي إلى إعمال النظر والفكر، فعنيت بمظاهر الطبيعة كله، وبالآثار الاجتماعية والإنسانية، كما عنيت باللغات القومية، فلم تكن برامجها مقصورة على اللغات وحدها، بل عنيت بالرياضة والطبيعة، والتاريخ والقانون، ومشاهدة الطبيعة، والصناعات والفنون، وعملت على إعداد الناس للعمل في هذه الحياة والاشتراك في المجتمع، لا لمجرد المناقشة والجدال في المعاهد والمدارس، ولا للحياة الأخرى وحدها، فاهتمت بالتفكير والمشاهدة ودفع التلاميذ إليهما بدلًا من الاعتماد على الذكر والحفظ، وبهذا انتقلت التربية من أيدي القسس إلى أيدي العلمانيين.

كما يمتاز المذهب المادي الحسي باستخدام الحواس وتمرين الملاحظة، حيث صار الوصول إلى الحقائق العامة عن طريق فحص الجزئيات وموازنتها بعضها ببعض واستخلاص الصفات المشتركة وتجريدها وكشف ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف...

ومن ثَم يتضح لنا أن ظهور المذهب الحسي كان فاتحة عهد جديد في عالم التربية حاول أنصاره تأسيس علم التربية على بحوث علمية عقلية، لا على مجرد الخبرة والتجارب العملية، وجعل الاستقراء الطريق الوحيد في تمحيص الحقائق، وجعل العقل وحده أداة لتقرير الحقائق ومواجهتها، واعتبار النتائج التي يقرها العقل ويعززها هي الحقائق التي لا ثمة فيها شك أو ريبة.

ومن هنا حدث تغيير في سير اتجاه الأفكار في تحديد الغاية من التربية، وفي تعيين الأسلوب، وفي تقرير المنهج الملائم لحياة جديدة تمخضت عنها النهضة، فأضحت الغاية من التربية تزويد النشء بالعلوم التي بها يعرف نفسه ويعرف ما حوله من الأشياء المختلفة؛ ليسيطر عليها ويسخرها لإرادته الصالحة وأعماله الحيوية، وأضحت طريقة التعليم ملائمة لمسايرة طبيعة الطفل وغرائزه، وأضحى البرنامج شاملًا دروس الأشياء والعلوم الطبيعية والاجتماعية، لا المواد الأدبية والنقلية فقط.

---

١ Realistic Education Versus Social The History of Ed Graves 242

اتصال حلقات التدرج في مذاهب التربية

عرفنا فيما مضى كيف أخذت الحياة العقلية لدى اليونان تظهر قبل المسيح بستمائة عام، فكانت لهم السيادة العقلية الفلسفية منذ ذلك التاريخ وبقيت فلسفتهم قائمة حتى إلى ما بعد امتزاجها بالفكر الروماني، وعلى الرغم من ظهور الدين المسيحي وما أحدثه من التسيطر على الحياة الاجتماعية بقيت المذاهب الفلسفية الإغريقية أصلًا للمبادئ التي ارتكزت عليها أصول التربية والتعليم في المسيحية.

وعرفنا كيف كان أثر الإسلام في إحياء العلوم والمعارف القديمة بصفة خاصة، وفي إنهاض أوربا بصفة عامة، وعرفنا ما كان لهذه النهضة الحديثة من الأثر في تدرج المذاهب في التربية من التربية الأدبية اللفظية إلى التربية المادية الأدبية، والمادية الاجتماعية، ثم المادية الحسية، ثم التربية الطبيعية، فالحركة النفسية في التربية.. ثم الحركة العلمية الحديثة.

ورأينا مما تقدم أن التربية الأدبية كانت مقصورة على درس الألفاظ والأساليب وتهيئة الطفل لنوع خاص من الحياة الجامدة المحصورة، وعرفنا كيف أن قصور التربية الأدبية كان باعثًا على الاهتمام بنقدها من ناحية اكتفائها بالألفاظ والأساليب وحشو العقول بما لا يقوى النشء على فهمه وهضمه، ومن ناحية طريقة التعليم العقيمة والقاصرة على تمرين الذاكرة والاستظهار، ومن ناحية الغاية من التربية لاقتصارها على تخريج الخطباء والحفاظ والرواة الذين لا يصلحون للحياة الاجتماعية. وقد ساعد على تأييد هذا النقد ما ظهر من الكشوف ومن الاختراعات التي هدمت بعض آراء الأقدمين فهذا كبرنيكس «Copernicus» وجه الناس إلى خطأ رأي بطليموس الذي ظل سائدًا إلى ذلك الحين، وهذا كبلر الذي أيد بطريق رياضي علمي رأي كبرنيكس «Copernicus» في تفسير الظواهر الطبيعية في المجموعة الشمسية مما اهتز له العلماء، وأخذوا يتلمسون الافتراضات الجديدة لتفسير العالم دون أن يخفلوا بالتفسير القديم، وقد سارت البحوث الفلسفية جنبًا إلى جنب مع البحوث العلمية، فتهذبت طرائق الاستقراء والبحث العلمي بفضل آراء (بيكون وديكارت) Discartes ولوك Locke، فتولد من كل ذلك شعور جديد يميل إلى الاعتماد على الملاحظة والحس والتجربة العلمية في درس الحقائق، مع نبذ الاعتماد على آراء القدماء...

ومن ثَم أدخل علماء التربية العلوم الطبيعية ودروس الأشياء بذاتها في مناهج الدراسة فتغيرت الغاية من التربية، وأصبح الاهتمام كله موجهًا إلى تفسير العالم تفسيرًا علميًّا فوضعت المؤلفات الجديدة ورسمت الخطط الدراسية الحديثة على أساس اختزال وتهذيب الدراسة الأدبية وإضافة مواد دراسة جديدة إلى المناهج روعي فيها مسايرة غرائز الطفل وميوله وطبائعه، كما روعي فيها أن تهيئ التربية النشء للحياة العلمية الناهضة[1].

طغيان (التربية المادية)، وأثر ذلك في توجيه العناية إلى درس الظواهر الطبيعية عن طريق (الاستقراء العلمي)

فلما اهتم العلماء بوجوب الاعتماد على الملاحظة والتجارب في كسب العلم الدقيق، وفي وضع القواعد العلمية الصحيحة تقدم البحث العلمي في كشف الحقائق وكسب المعلومات.

ولما كان العقل وحده هو المرجع في تقرير هذه الحقائق أثار ذلك اهتمام العلماء بتدريب العقل للانتفاع به في كل وجه من وجوه الحياة حتى ذهب بعض المربين إلى أبعد من ذلك، فجعلوا تدريب العقل هو الغاية القصوى من التربية دون أن يحفلوا كثيرًا بمواد الدراسة زاعمين أن هذه المواد مهما كانت قيمتها العلمية، ومهما كان نفعها ليست إلا وسيلة لتدريب العقل، ومن ثَم اهتموا بطريقة التدريس في ذاتها معتمدين على أسلوب الاستقراء في تحقيق هذه الغاية موجهين نظر الأحداث وحواسهم إلى كل ما حولهم لتمرين ملاحظتهم واستنباط الحقائق بأنفسهم عن طريق تحليل المركب إلى أجزائه وفحص هذه الأجزاء والانتقال من المعلولات إلى العلل، ومن الأحوال الخاصة إلى العامة، ورَد الأشياء إلى أصولها الصحيحة، ومن ثَم توجهت الأفكار إلى ميدان فسيح ومكان خصيب تتيح للمتعلمين فرصة استخدام حواسهم وتمرين ملاحظاتهم، فكانت (الطبيعة) هي ذلك الميدان المنشود، وكانت (خواص الظواهر الطبيعية) هي موضوعات الدرس والبحث فظهر الميل إلى «التربية الطبيعية»، ورأى روسو أن تلقي أسرار الطبيعة من فم الطبيعة أجدر وأولى فجعل وجهته في التربية قائمة على أساس مسايرة طبائع الأطفال وغرائزهم وميولهم وتعليمهم بطريق النظر في مظاهر الطبيعة لاستكناه أسرارها، وكشف خباياها دون أن

---

[1] The History of Education Graves 262-263

يحفل بقواعد التربية ولا بمناهج الدراسة فكانت تربيته (وحيًا من الفطرة).

وكان هو ذلك الوحي الذي ملكت عليه الطبيعة كل مشاعره حتى شب مأخوذًا ابجمالها، فنادى بتلقى أسرار الطبيعة من فم الطبيعة لا من بطون الكتب، ودعا الناس إلى ضرورة العناية بدراسة الطفل وطبائعه زاعمًا -بحق- إنها الأساس الصحيح الذي يجب أن تشاد عليه قواعد التربية، وأن كل أسلوب في التربية لا يتمشى مع غرائز الطفل وميوله لا يثمر الثمرة المرجوة... ولئن كان روسو قد هز -بما كتب عن أثر العلوم والفنون في حياة الإنسان- قواعد العصر الأدبي... ولئن كان روسو قد زلزل بما كتب عن أصول عدم المساواة بين الناس التقاليد والمعتقدات السائدة في عصره...، ولئن كان روسو قد أثار بمقاله الخطير (العقد الاجتماعي) لنفوس مواطنيه، ودفعهم إلى تأييد الثورة الفرنسية -فإن كتابه «اميل» الذي أودعه جميع آرائه ومذاهبه في التعليم والتربية قد أحدث في نفوس المصلحين شوقًا إلى تحقيق ما حواه من أحلام ورغبة إلى تعديل ما فيه من آراء وأوهام...

فلما تمكنت مبادئ روسو وتعاليمه في التربية من أمثال (باستلتزي) و(هربارت) و(فروبل) اتخذ هؤلاء من تلك الآراء -على ما فيها من غلو وإسراف- أصولًا صارت بعد تهذيبها وتعديلها نواة صالحة للتربية الحديثة التي تمخضت عن تقدم علمي باهر في كشف الاختراعات فتغيرت تباعًا مرافق الحياة، وظهرت آثار دراسة العلوم الطبيعية وفضلها في تسخير قوى الطبيعة لخدمة الإنسان حتى انحصرت غاية التربية في إعداد النشء لحياة علمية عملية رائدها ارتقاء الإنسان والفوز المادي، وقوامها كشف النواميس الطبيعية ومسايرتها، وكان من أعظم فلاسفة القرن التاسع عشر «سبنسر» الذي نحن بصدد رسالته في التربية.