الكتاب الثالث

رسالة سبنسر في التربية

١- كيف كتب رسالته؟

نرجح كثيرًا أننا لسنا في حاجة لأن نبيِّن أن مهمة «سبنسر» التي أخذها على عاتقه تضطره إلى بحث مشكلة التربية...

ألم يكن أهم ما تصبو إليه نفسه كشف أسلوب عظيم لارتقاء الإنسان وجماعته؟ والتربية- كما نعلم- من أهم وسائل رقي الأفراد والجماعات...

أو لم يكن من مهمته توضيح بعض النواميس الطبيعية التي يسير عليها الجسم والعقل في ترقيهما ونموهما؟ والتربية -في جملتها- عملية تنمية وتعديل وتدريب للجسم والغرائز والعقل...

أو لم يكن علم النفس من أهم العلوم التي عني «سبنسر» ببحثها وتمحيصها؟ ومن ذا أقدر على نقد أساليب التربية وتهذيب أصلح مبادئها من علماء النفس؟..

ألم نحدثك فيما تقدم عن بحث «سبنسر» في كل شيء وتنقيبه عن حقيقة كل شيء ورغبته الصادقة في كشف الحقائق حتى كانت أتفه الأمور كأعظمها يتناولها بحثه وتحقيقه؟...

نظن أن عالمًا هذا شأنه لا يمكن أن يغفل عن بحث مشكلة التربية...

قد يبدو للبعض شيء من الريبة في وجاهة ما كتبه «سبنسر» في التربية بسبب افتقاره في هذا الصدد إلى مهنة التدريس التي لم يزاولها قط. على أن هؤلاء المتشككين يرون أن عدم مخالطة سبنسر للأحداث، وعدم مزاولة تعليمهم، وعدم احتكاكه بهم أضاع عليه شيئًا كثيرًا من التجارب المبنية على ما يبدو من الأطفال للمعلمين أثناء قيامهم بعملهم؛ حيث يشاهد المعلمون مجموعة من الأمزجة المختلفة والحالات المتباينة تلك الحالات التي كثيرًا ما تكون أكبر مرشد للمعلم في استنباط أصلح الطرق وأوضح المسالك في تربية الطفل...

ولكن ليس لدينا ما يحملنا على هذا الظن؛ فقد برهن «سبنسر» على الرغم من افتقاره إلى

مشاهدة تلك الحالات- على خبرة واسعة ودراية عظيمة بطباع الأطفال وغرائزهم، ولعل ذلك جاءه من كثرة الاطلاع على ما كتبه المربون قبله في هذا الصدد، أو لعله وصل إليه من تقصيه في بحث النواميس الطبيعية، فعالج الأسس الطبيعية التي يقوم عليها فن التدريس، فجاءت وفقًا لهذه النواميس وضع قواعده العامة التي ترتكز على أصول نفسية طبيعية حتى إن الغموض الذي كان يغشي التربية أخذ ينقشع عنها تدريجيًا، وأضحى الطريق إلى كثير من مسائلها واضحًا أمام المشتغلين بها...

ومهما يكن من الأمر فقد كان عمل «سبنسر» في التربية مكللًا بالنجاح والتوفيق، وقد أثار عمله اهتمام العلماء بمواصلة البحث والدرس عن أرشد الخطط التعليمية وأنفع المناهج الدراسية وأسمى غايات التربية، وسايروا الأسلوب العلمي العملي الحيوي الذي رسمه في رسالته، وهكذا كانت وجهة الإصلاح التي ارتآها طريقًا صالحًا سار عليه المربون بعده فانجلى عملهم عن إنعاش هذا الأسلوب الذي يقوم على تركيز القوى لإنماء وسائل الإنتاج وموارد اليسر المادي. وإغفال الأسلوب العلمي النظري البحت.

نعم، إنه من الجائز أن يكون عمل «سبنسر» أصلح وأدق لو أتيحت له فرصة الاشتغال بالتعليم كباستلتزي، ولكن من الجائز أيضًا أن تكون مهنة التعليم عقبة تقف في سبيل بحوثه وتحقيقاته الحرة الواقعة في أوسع دائرة امتد إليها عقله الكبير، أو بعبارة أخرى أنه من الجائز لو قدر له أن يكون معلمًا لاضطر إلى حصر تجاربه وتحقيقاته في الدائرة الضيقة التي كان يعلم فيها...

لهذا لا يمكننا الجزم بصحة أحد الافتراضين وبطلان الآخر، لكننا مع هذا نميل إلى ترجيح الرأي الثاني خصوصًا، وقد دلنا الواقع على أن كثيرين عالجوا مشكلة التربية علاجها لا يستهان به دون أن يزاولوا مهنة التعليم قط، فهذا «مونتين»، و«لوك»، و«روسو» من أئمة التربية الذين كان لبحوثهم الأثر الصالح في تدرج المذاهب بيد أن «سبنسر» في الواقع لم يقصد بادئ ذي بدء أن يضع رسالة خاصة في التربية، فقد كان يعالج أهم موضوعاتها فيما كان يعالج من الموضوعات الأخرى، فكتب في صحيفة شمال بريطانيا[1] عام ١٨٥٤ موضوعًا تناول فيه بحث نظم التربية

---

(١) The North British Review.

العلمية، وكتب في صحيفة «وست منستر»[١] مقالًا هامًّا عن أنفس العلوم والمعارف، وعالج طرق التربية الأدبية والبدنية عام ١٨٥٩، وهكذا كان يعود ما بين آونة وأخرى إلى بحث موضوع التربية، فلما أتمه من جميع نواحيه رتب تلك الموضوعات وهذب هاتيك المقالات وجمعها بعد ذلك في سفر واحد عام ١٨٦١، فكانت جماع مقالاته السابقة في هذا الموضوع هي رسالته في التربية التي نحن بصدد شرحها وتحليلها ونقدها..

والرسالة التي بأيدينا تقع في أكثر من مائة وسبعين صفحة جعلها أربعة أقسام حمل في القسم الأول منها حملة شعواء على مناهج التعليم التي كانت مألوفة في ذلك الحين، وأبان رأيه في الموازنة بين أقدار العلوم وترتيبها بنسبة تلك الأقدار، ويقع هذا الجزء في نحو ٥٠ صفحة...

وعالج في القسم الثاني منها موضوع التربية العقلية، وقد تعرض في هذا القسم للبحث في أكثر مشاكل التربية ومسائلها، وأشار إلى ما يتطلبه ذلك من التهذيب والإصلاح، ويملأ هذا الجزء فراغ أربعين صفحة، وتناول في القسم الثالث موضوع التربية الأخلاقية وفيه تصدى لنقد أنواع العقوبات التأديبية التي تخالف الجزاء الطبيعي شارحًا بإسهاب الأخطار الشائعة في توقيع العقوبات الغير طبيعية زاعمًا أن الطبيعة وحدها أصدق خبير بتحديد نوع العقوبة، ويشغل هذا الجزء ٤٠ صفحة كذلك..

أما القسم الرابع فقد كان بحثه مقصورًا على التربية البدنية فعاب على الناس إهمالهم شأنها، وأبان ضرر ذلك الإهمال في الحياة العلمية والعملية شارحًا أهمية التربية البدنية في إعداد النشء ومزاولة أعمالهم وتخفيف ما يعتري الناس من الانحطاط الجسمي والعقلي بسبب الإرهاق الذي يصيب الناس مدفوعين إليه سعيًا وراء أعمال الحياة بغير شعور منهم، ويقع هذا الجزء في أربعين صفحة كذلك...

هذه الأقسام الأربعة هي التي تضمنت (النظام السبنسري) في التربية، ذلك النظام الذي راق كثيرًا في نظر لفيف من رجال التعليم، فأخذوا به وسعوا إلى تحقيق مراميه، وبنوا عليه آراء حديثة في مزاولة صناعة التدريس...

---

(١) Westminister

ولهذا النظام في جملته أصل وصورة وميزة، فأما الأصل فيرتكز على قاعدته الأساسية التي جاءته من وجهة نظره في قوانين النشوء والارتقاء أن جعل عمل المربين محصورًا في مجاراة النواميس الطبيعية، وجعل قواعد التدريس ملائمة لسير هذه النواميس...

وأما الصورة فهي اعتباره العلوم الطبيعية أساسًا كافيًا لإعداد النشء للحياة الكاملة.

وأما الميزة فهي مشابهة روحه لروح (روسو) من ناحية وقف تيار مقاومة الطبيعة، والعودة بالأخلاق والعوائد والعقائد والقوانين إلى أساليب الطبيعة...

بيد أنه مهما حاولنا رفع مقام «سبنسر» في عالم (فن التربية) فلا يمكننا أن نقول عنه: إنه كان صاحب منهج جديد؛ فبحثه لم يتعد في الواقع حد تهذيب جملة من المبادئ القويمة التي وضعها بعض علماء التربية قبله، ومهما قيل عن خطط سبنسر الرشيدة التي أوضحها في آرائه فإن الحرب التي أثارها ضد نظام التعليم المألوف في بلاده لم تأت بنتيجة حاسمة في موضوع التربية، بل أشعلت -في كل مكان- لهيب التحقيق العلمي والتقصي في البحث عن أسمى غايات التربية وأقرب أساليب التعليم وأنفع المناهج الدراسية التي تحقق تلك الغايات، وهكذا بقيت المسألة (مشكلة) موضع خلاف العلماء ومطروحة على بساط البحث والتنقيب...

والجميع في حاجة إلى الإمعان والتروي -قبل البت- في تقرير المنهج الملائم والأسلوب الرشيد...

وما يدرينا فقد تتأيد أقوال «لمبروزو» (وقد يكون التقدم العلمي أحيانًا بالتقهقر نحو الماضي)...

وإذن ندخل في منهج قديم- قد يكون وضع منذ عهد الفراعنة...

ومتى كان البحث في أصول التربية متصلًا بدراسة وفهم المظاهر النفسية على الطريق العلمي فإن الأمل في حلها دون بذل المجهودات العلمية ضعيف...

ومن يدري، فقد يصبح التعويل على الحواس في الاعتراف بحقائق الوجود أمرًا ناقصًا، وقد يرى العلماء ضرورة تعرف الحقائق بلا حاجة إلى استخدام الحواس. وبما أن العلم يتقدم فقد يكون

تقدمه لكشف حقائق جديدة أو إقامة الدليل على بطلان ما كان معترفًا به أنه حقائق. على أننا نرجو أن نقرر هنا ملاحظة هامة ذلك أنه مهما اتسع نطاق معلوماتنا فسيظل يحيط بنا فضاء من الظلام؛ إذ إن عقولنا محدودة مهما عظم إدراكها، ونحن أجهل ما نكون بأسرار القوة ومصدرها ومصيرها وما وراءها، وقد شاهدنا تطور ما نسميه «علمًا»، وكيف أن كثيرًا من النتائج التي ظُن فيها بالأمس حقائق علمية ثابتة نراها اليوم خرافة وسخافة يقوم العلم الحديث بهدمها ويقيم على أنقاضها نظرية أخرى، لهذا لا يصح أن نسلم بأن ما لدينا من العلم الآن سوف لا ينقض غدًا، لكننا مستعدون لمواجهة الحقائق والترحيب بكل حق جديد...

جاء سبنسر والطرق العلمية الحديثة مادية أساسها الحواس وما يقع تحتها من المحسات التي تكون موضع المشاهدة والتجربة، وعاش سبنسر في عصر أظهرت فيه العلوم المادية آثارها العظيمة في جميع مظاهر الحياة، وبلغت هذه الآثار درجة أصبح معها العلماء يتأففون من الإيمان بالعلم النظري فجعلوا أبحاثهم في النفس الإنسانية على أسلوب حديث يخالف علم النفس القديم جاعلين الحواس نقطة الابتداء في جميع تجاربها حول الافتراضات فلا تدرس النفس من حيث إمكان قيامها بذاتها قيامًا مستقلًا عن الحياة العقلية وإمكان انفصالها عن الجسم، بل يدرسونها بصفتها مجموعة عوارض عقلية مرتبطة بأساس مادي هو الجسم، فكما أن علم الطبيعة مثلًا يبحث عن عوارض المادة كذلك علم النفس يدرس عوارض العقل المادية؛ ليبحث عن القوانين التي تحكمها وترغبها تاركًا للفلسفة درس «الروح».

وبديهي أن العلماء الذين عاشوا في العصر المادي -وكان من بينهم سبنسر- تمسكوا كل التمسك بالطرق المادية المختلفة -حتى فيما يخص النفس- بسبب خضوعهم لتأثر مادي خفي صدر إلى نفوسهم من البيئة العلمية المادية خضوع غيرهم لتأثير البيئات والمهن المختلفة التي قضوا فيها شطرًا طويلًا من حياتهم...

غير أن السواد الأعظم حافظ على الحياد العلمي واحترم الاختصاص الذي قيدته به طرائق البحث العلمي، ومن بين هؤلاء «سبنسر»، فجعل سبنسر همه محصورًا في كشف القوانين النفسية ومعرفة ارتباطها بأعضاء الجسم...

ومال لفيف من علماء القرن التاسع عشر إلى فصل جميع العلوم عن الفلسفة- عدا بحث ما وراء الطبيعة- فبعد أن كانت الفلسفة في الدور الأول من أدوار المدنية اليونانية لا تختلف عن العلم، بل كانت تدل على الاشتغال بجميع العلوم، بقي في اختصاص الفلسفة إلى أواخر القرن الثامن عشر، علم النفس، وعلم المنطق، وعلم الأخلاق، وعلم ما وراء الطبيعة، ثم جاء علماء القرن التاسع عشر ومالوا إلى فصل جميع العلوم عدا الأخير منها.

أما سبنسر فقد رأى أن الفلسفة تسعى إلى أرقى مجموعة من المعرفة، وهذه تنشأ عن وصل جميع العلوم بعضها ببعض لتحقيق غاية واحدة هي بلوغ أرقى معرفة عن العالم في مجموعه «الله والطبيعة والإنسان».

على أن الحركة العلمية الحديثة التي جعلت الحواس نقطة الابتداء في جميع تجاربها أظهرت علاقات أساسية موجودة بين النفس والجسم إظهارًا واضحًا، كما أن علماء الحياة حاولوا عن طريق الملاحظة والتجربة على الأحياء والأموات، والأصحاء والمرضى إظهار طبيعة الرابطة الموجودة بين النفس والجسم، فجمعوا معلومات وافرة خاصة بشكل وتركيب وظائف الأعضاء، وبلغت نتائج هذا العلم درجة عظيمة، فأثرت قوانينها المرتبطة ببعض الأجسام الحية في العلوم الاجتماعية والتاريخية وغيرها، وأضحى علم النفس -بعد أن تحررت أبحاثه من طرق البحث القديم الذي كان يعد الأمور الغامضة أحيانًا بديهيات يشيد عليها تصورًا خيالية من النظريات لتحديد أماكن المزايا العقلية وتحديد أماكن الروح في الجسم- أضحى بفضل الطريقة العلمية الحديثة مجموعة حقائق مضبوطة نسبيًّا يتكون منها بالنسبة لعلم النفس ذلك الأساس العضوي المادي الذي يكشف لنا عن النظام الميكانيكي للحس والفكر والحركة...

تأثر سبنسر بالأبحاث المادية والنتائج الأساسية التي توصل العلماء إليها في بحث المادة الحية، وتتبع النظرية الميكانيكية العلمية في محاولتها تفسير الحياة من طريق سلبي يقوم على درس الشكل الذي تتداخل به القوة الحيوية لإيجاد التوافق بين الجسم والبيئة التي يعيش فيها، وكان بين غايات هذا البحث السعي إلى إثبات وجود رابطة (الجبر الكلي) بين الجسم الحي والبيئة، وإثبات أن التطور ليس نتيجة قوة روحية خفية في الجسم (قوة الحياة)، بل هو نتيجة فعل وانفعال ماديين يتم بين المادة التي يتركب منها الحيوان والمواد التي تتركب منها البيئة، أي: أن جميع عوارض الحياة

متوقفة على الظروف الخارجية المحيطة بالمادة الحية (الجسم)، تلك الظروف التي تحول وتغير تركيبها فضلًا عن تغذيتها وإنمائها، وأن هذه القوة التي بين طيات المادة تجعل جميع العناصر التي يتركب منها الجسم تتآزر بالدفاع عن بقائه ضد جميع القوات التي تسعى إلى هدم توازنه، فارتكز سبنسر على هذا الطريق الجديد في البحث، والذي هو في الواقع نتيجة تطورات عديدة لنظريات (تحول الأجناس) التي لبست ثوبها العلمي الزاهي في القرن التاسع عشر، ولا تزال موضع اهتمام العلماء إلى الآن، والتي تمخضت عنها نظرية (النشوء والارتقاء) بعد درس النبات والحيوان ومحاولة إظهار أن جميع المخلوقات الحية هي فروع متعددة الصور والتركيب نشأت عن أصول محدودة الشكل، وقد تكون فروعًا لأصل واحد، ويزعم أنصار هذه النظرية أن التغاير الذي أدى إلى التخالف بين الصور هو نتيجة تحول تم بنظام ميكانيكي على ممر الأجيال وتسبب عن تأثير البيئة والتنازع على الحياة ثم الوراثة، ولسنا الآن بصدد نقد هذه الآراء التي أغفلت إيضاح الشيء الكثير من الغامض فيها، أو إظهار النقص الذي لم تستطع تحقيقه، لكننا نريد أن نوجه النظر إلى المنحى الذي نحاه سبنسر في رسالته في التربية، وإلى القاعدة الأساسية التي ارتكز عليها في كل ما كتب، وإلى مسايرته (لدارون) في صدد الترقي؛ حيث ارتكز سبنسر على هذه النظرية، ونعني بها: نظرية النشوء والارتقاء في آرائه في التربية، فجعل رسالته في هذا الصدد تتضمن ملاءمة أصول التربية وقواعد التعليم للنواميس الطبيعية، وضرورة مجاراة هذه النواميس سواء في تحديد الغاية من التربية أو في تقرير المنهج الملائم أو في رسم الخطط التعليمية، وحسبك أن اعتمد سبنسر في تقرير التربية الخلقية على مسايرة قوانين النشوء والارتقاء[1]، وسنبين ذلك على الوجه الأكمل في الفصول التالية..

---

(١) The Data of Ethics: Spencer.

٢- وجهة نظر سبنسر في تدريب العقل

قلنا: إن سبنسر اعتمد في آرائه على مسايرة النواميس الطبيعية بعد أن اتضح له أن العالم في مجموعه يسير طبقًا لقوانين ونواميس ثابتة، ومن ثَم نادى بضرورة ملاحظة هذه النواميس وتلك القوانين وإقامة نظام التربية، وجعل صناعة التعليم واختيار مواد الدراسة على قاعدة التلاؤم مع الأطوار الطبيعية لنمو العقل وترقيه[١]؛ حتى تثمر التربية أكبر ثمرة ممكنة في تدريب العقل الناشئ وإعداده لاستخدام القوة العقلية في سائر الأعمال التي يزاولها في مستقبل حياته للانتفاع بما جادت به الطبيعة من مناهل التعليم.

ومهما قيل: إن سبنسر استفاد بلا نزاع من أبحاث مَن تقدمه من علماء النفس الذين حاولوا درس النفس درسًا علميًّا، فمما لا نزاع فيه أيضًا أنه كان ذا أثر بارز بين أنصار (علم النفس البيولوجي)، ونظن أن مجرد الرجوع إلى النتائج العلمية الأولى ومقارنتها بما أوضحه سبنسر يؤيد اعتقادنا في أثر أبحاثه القيمة في علم النفس...

قد قصر العلماء المتقدمون -وغالبيتهم من الفلاسفة الأيكوسيين- على درس الحقائق المشاهدة لوصف ومقارنة عوارض الذات المدركة وتقسيمها، ولكنهم لم يهتموا بربط هذه العوارض بما يعادلها من العوارض العضوية (الفسيولوجية)، ولهذا كانت أبحاثهم النفسية محدودة الغاية، ونتائجها أدبية أكثر منها علمية...

وعلى الرغم مما أحدثته نتائج العلوم الطبيعية حول درس المادة المحسوسة، وأثارت الاهتمام بالبحث عن طريق تشابه العلاقات فقد أخذ الباحثون برأي قديم انحصر في أن جميع الحقائق النفسية خاضعة لحكم القوانين الطبيعية خضوع غيرها من الأشياء، ولكنهم لم يبحثوا عن جميع تلك القوانين والنواميس مكتفين بالبحث عن طريق التشابه الطبيعي متمسكين بما أشار به أفلاطون وأرسطو من أن ظهور الأفكار واختفاءها في النفس يتمشى مع القوانين الطبيعية؛ إذ إن سيل الفكر خاضع لنظام العين، وإن العلاقة الموجودة بين الأفكار حين تستدعي بعضها بعضًا

---

(١) Education must conform to the natural process of mental Evolution, Ed. Sp. P. 59.

(استدعاء المعاني) هي علاقة المشابهة الموجودة بين التنبيهات الحاضرة أو الماضية، وإن تصورنا مرتبط ارتباطًا ميكانيكيًا بحركات الأعصاب وأعضاء أخرى، أي: بحركات مادية، وإن هذه الأعصاب والأعضاء متى تحركت لم تقف حركتها إلا بالمقاومة[1]، فقوانين النفس تشبه الحركة الطبيعية التي تسير في أقل الجهات مقاومة، ثم فسر هذه العلاقة بقوانين الحركة في العلوم الطبيعية، أي: أنها قائمة على نوع من الجاذبية...

غير أن تفسير هويس، وهيوم للعلاقة الموجودة بين بعض التصورات العقلية وبعضها، واعتبار أن التصور الذاتي والجاذبية هما العارضان الأساسيان للحياة العقلية مهدت الطريق إلى ظهور مذهب تحليلي جديد يقوم على أساس تفسير جميع مظاهر الحياة العقلية العلمية باستدعاء الصور والمعاني الفكرية ومحاولة إظهار أن هذه العملية وما انطوى عليه من جميع العوارض النفسية كالذاكرة والمخيلة هي نتيجة طبيعية أو هي بتعبير آخر عملية ميكانيكية، وحاول أنصار هذا المذهب -وعلى رأسهم (ستورت مل)- اعتبار أن النفس مركبة من عناصر بسيطة، وأن جميع عوارضها ومشتملاتها خاضعة لقانون استدعاء المعاني خضوع جميع العوارض ومشتملات العالم المادي لقانون الجذب العام...

ومن ثَم تعقدت مشكلة فهم الحياة العقلية، حيث جعلوا النفس مركبة من عناصر بسيطة كما تتركب الأجسام من الذرات...

وقد حاول هربارت الألماني تذليل هذه الصعوبة فأشار إلى أن الحياة العقلية خاضعة لقوانين الطبيعة خضوع الأجرام السموية، وشبه الصور العقلية بأجسام يدفع بعضها بعضًا، ثم شبهها بأجسام مرنة موجودة في حيز محدود يضغط بعضها على بعض ضغطًا متبادلًا، فظهور بعضها دون غيره راجع إلى فعل قوات التدافع والضغط ووحدة النفس «الحيز»، وإن الصور لا تنعدم لكنها تتشكل وتتحول بتأثير ما تخضع له من التأثير أثناء حياتها بين غيرها من الصور، وإن اختفت مدة تعود في ظروف أخرى متى تغير شكل الضغط إلى الظهور، وعملية استدعاء الصور إنما هي استدعاء بعض الصور وطرد البعض الآخر، وما الانتباه إلا استدعاء صور وطرد أخرى، وأن

---

١) The Principles of Psychology Spencer.

جميع الصور فعالة في النفس ولا تفقد، غير أن بعضها سواء ارتبط بالمعرفة أو الفكر أو الرغبة - وهو قليل- إذا قارنا عدده بسائر ما في النفس من الصور يشعل النفس بتأثير منبه قوي أكثر من سائر الصور، وقال: إن وجود التنبه من جهة ووجود التدافع والضغط من جهة أخرى يؤدي إلى جعل صورة أو مجموعة محدودة من الصور تظهر بمظهر الانتباه، وكان هربارت هو أسبق من قرر أن التصورات والشعور بأنواعها لا تختلف طبيعة من حيث أنها مظهر وحركة واحدة، وأن لا وجود للمزايا العقلية...

على أن المذهب كان عرضة أيضًا لانتقاد أساسي، وهو عين الاعتراض الذي يوجه إلى جميع من يدرسون الحياة العقلية، وهو المرتبط بمسألة العواطف «الوجدان»، فإن كانت الحياة العقلية ليست في الحقيقة إلا حركات تؤدي إلى تنافر وتوافق بين السلاسل من الصور فكيف يفسر العواطف والفنون الجميلة؟ وهل الشعور بالموسيقى هو تصورات ناشئة عن تنبهات نقلتها الحواس إلى النفس وأثارت الحماسة أو الفضيلة أو الوطنية فيها؟ إنه ليتعسر تفسير هذه الحركات النفسية بنظام ميكانيكي، وإن نظرنا إليها على هذا الشكل نعجز عن فهمها مع أنها تشغل في النفس المكان السامي وهي المظهر الأساسي لكل شخصية والمركز الثابت التي تظهر الشخصية تحت تأثيره بمظاهر مختلفة، وكل شخصية وفرت صورها الفكرية تحافظ على صبغة وجدانية أساسية على الرغم من ظهورها بأشكال فكرية (أفكار) متباينة متناقضة، وكل شخصية تنم عن مزاج خاص متفائل أو متشائم يميل إلى الخير أو إلى الشر، وإلى الفرح أو إلى الحزن...

فلما جاء أنصار علم النفس البيولوجي «الحيوي» -ومن بينهم سبنسر- حاولوا نقد هذا المذهب موجهين الاعتراض الآتي: إذا كان للنفس نظام ميكانيكي فليس معنى ذلك أنها آلة كالساعة أو كآلة كهربائية؛ إذ النفس مرتبطة بجسم متعضون وما فيه من مجموع عصبي متحرك، فإذا أردنا أن نشبه النفس بآلة فلا نسرع كما فعل أنصار المذهب السابق إلى تفسير الحركات النفسية بتطبيق قوانين الطبيعة والميكانيكية من جذب ورفض يحدث بين الصور، بل تحتم البحث عن أساس ذلك التشابه في الحياة العضوية؛ حيث يشاهد الإنسان عوارض طبيعية وكيماوية تشبه العوارض النفسية الفكرية والوجدانية والإرادية، ووجهوا العناية إلى بحث الغريزة الحيوية، ودرس صفاتها الخاصة والعامة التي تظهر في الجسم حين يبذل مجهوده المستمر في الدفاع عن بقائه،

فكان بحثهم سببًا في تطور درس النفس تطورًا جديدًا ربطه بعلوم الحياة وحوله شيئًا فشيئًا إلى سلسلة أبحاث حيوية، وأخرجه من الدائرة السابقة (دائرة درس النفس درسًا ميكانيكيًا)؛ ليدرس أنواعًا من الحركات الحيوية مثل الحركات العاكسية والتوافق مع البيئة والتمثيل والإفراز والصعود بهذا الدرس من المظاهر العضوية إلى المظاهر النفسية...

ومن ثَم استثمر سبنسر كثيرًا من الاكتشافات البيولوجية الحديثة وأهمها نظرية النشوء والترقي (نظرية ميكانيكية) في درس القوة الفكرية، ودرس النفس عند الفرد وعند الجماعة... فكان من أكبر أشياع الحركة النفسية في التربية...

ولكن على الرغم من وجود تلك المجهودات العظيمة التي بذلها العلماء لا سيما في القرن التاسع عشر فلا يزال أمامنا مبادئ وآراء غامضة غير مستندة على الملاحظة والتجربة، ولا تزال تظهر آراء تعود بنا إلى الوراء كما سيتضح لنا من نظرية الملكات القديمة، ونظرية التأديب الشكلي الحديثة...

على أن الباحث لا يمكن أن ينكر ما كان لسبنسر من الفضل في توجيه عناية المربين إلى ضرورة تدريب العقل وتقدير انتقال هذا التدريب من تفهم العلوم المدرسية إلى حل المسائل العامة التي لها مساس بكافة مرافق الحياة...

فإن الباحث المحقق يرى في تضاعيف ما كتب في رسالته في التربية[1]، وفي أصول علم النفس[2] خاصًا بالقوى العقلية يرى صورة للأسلوب العملي الذي أشار به في تدريب العقل، كما يرى في تضاعيف ما كتب بصدد ترتيب العلوم -لا وفقًا لقيمتها العلمية فحسب- بل تبعًا لمبلغ علاقتها ومساسها بأعمال الحياة الرئيسية، يرى وجهة نظره في اعتبار تدريب العقل وسيلة يستعان بها على حل المشكلات وعلاج المعضلات التي تصادف الإنسان في حياته العملية...

---

(١) Education.

(٢) The Principles of Psychology: Spencer

٣- تدريب العقل وانتقال التدريب

أوضحت الآراء القديمة -قبل درس النفس درسًا علميًا- أن العقل الإنساني مقسم إلى قوى وملكات وضع لكل منها ألفاظ واصطلاحات لغوية، كقولهم: قوة الذكر والحفظ والانتباه والتأمل... وهذه وما شابهها تطلق على حقائق نفسية خيل إلينا بحكم العادة، أو بحكم ملاحظة الإنسان نفسه لنفسه، أو بحكم درس النفس مباشرة لذاتها أنها معلومة لنا، فأدى ذلك بمن درس النفس درسًا سطحيًا إلى إغفال درس طبائعها وما اشتملت عليها من أسرار ومشاكل غامضة، وهكذا أخفت بساطة التعبير-أهم قوانين النفس وطبائعها، وخيل إلينا أن الحقائق النفسية قد فسرت في أن العقل مقسم إلى ملكات وقوى منفصلة بعضها عن بعض، وترجع هذه النظرية القديمة -نظرية الملكات- إلى عهد أرسطو، وبنى المربون عليها أن في الإمكان تربية كل ملكة على حدتها بنوع خاص من العلوم إلى أن حاول لوك Locke إمكان عزل علم النفس عن درس ما وراء الطبيعة، وجعل الحواس والعقل والتجربة أسس المعرفة، وتمسك في بحث النفس بالأساسين الآتيين:

أ- أن موضع أبحاثه هي نفسه بالذات...

ب- وأن أول بحثه مقصور على ملاحظته...

وخرج من أبحاثه معلنًا أن العقل ليس مقسمًا إلى قوى وملكات منفصلة، وإنما هو وحدة متماسكة الأجزاء، وبنى على هذا الاعتبار بطلان الرأي القديم القائل بأن كل ملكة تقوى بالاستعمال والتدريب مشيرًا إلى أن الزعم بأن قوة الذاكرة Faculty of Memory تنمو بدراسة الآداب مثلًا Classics، وبأن قوة الحكم Faculty of Reason، تنمو بدراسة الرياضيات والطبيعيات مثلًا Sciences أمر قائم على خطأ التقدير، وظن لوك أن هذه العلوم ضرورية لتدريب القوى الكلية لكافة ملكات العقل، وأن هذا التدريب ينتقل من تفهم المادة العلمية المدرسية إلى التغلب على حل المسائل العامة أو بعبارة أخرى التفكير في تفهم أي مادة من المواد العلمية يجعل العقل كله قادرًا على التفكير بنجاح في مزاولة أي عمل آخر، بمعنى: أن للتفكير في موضوع علمي خاص كالمسائل الهندسية مثلًا أثرًا في الانتفاع بحل أي موضوع حيوي آخر يتطلب تفكيرا كوضع

الخطط الحربية أو التصميمات الهندسية؛ وذلك بسبب انتقال التدريب من تفهم موضوعات العلوم المدرسية إلى حل الأمور العويصة والأعمال والأبحاث التي يزاولها، أو يتناولها بحثه بعد تخرجه من مرحلة التعليم ولذلك أطلق البعض على هذه النظرية (انتقال التدريب).

The Doctrine of Formal Discipline

مما تقدم يتضح لنا أن أشياع هذه النظرية لا يحفلون بنوع المادة العلمية في ذاتها ولا بقيمتها النفعية، ولكنهم يوجهون كل عنايتهم في جعل البرنامج الدراسي صعبًا وشاقًّا، لأن العقل في نظرهم كالعضلة كما أنها تشتد وتتحسن بجميع ضروب التمرينات البدنية الشاقة، كذلك العقل يتقوى ويتقدم ويتدرب بما يمارسه من تفهم العلوم الشاقة؛ فالمخ في نظرهم يوجد الأفكار بعين الطريقة التي يوجد بها العقل حركتي الانقباض والانبساط كأن للعقل شكلًا خاصًّا من أشكال الحركة العامة الطبيعية تقوم بها المراكز العصبية كما تقوم الليفة العصبية بمركز الانقباض والانبساط العضلي، وإذن كلما كانت التمرينات البدنية شاقة أكسبت العضلات قوة ومتانة، وكلما كانت المواد الدراسية صعبة وشاقة زادت قوى العقل قدرة في التفكير، ولذلك أطلق بعض العلماء على هذه النظرية «نظرية التعليم الجامد» The Doctrine of Formal Discipline.

وبتمحيص هذه النظرية بمعرفة أنصارها أصروا على ضرورة دراسة كافة الموضوعات التي تتطلب جهدًا من رياضية وطبيعية وأدبية واجتماعية... لا بالنسبة لما تحويه هذه الموضوعات من المادة العلمية، ولا بالنسبة لمنفعتها المادية فحسب، بل لمجرد تدريب العقل وانتقال هذا التدريب إلى كافة الأعمال والأبحاث التي يزاولها أو يعالجها الطالب في مستقبل حياته...

على أن نظرية «التأديب الشكلي»، أو «انتقال التدريب»، أو «التعليم الجامد» « The Doctrine of Formal Discipline» سمها كما شئت- بالرغم مما كان لها من الأثر في تكييف الخطط العلمية والتعليمية، وفي توليد الجدل الحاد بين أنصار الشعبتين من العلوم قامت عليها أخيرًا اعتراضات كثيرة مما شكك المشتغلين بالتربية في صحتها، بل ومما زعزع آراءهم في تحديد مقدار انتقال التدريب، وتتلخص هذه الاعتراضات في توجيه الأسئلة الآتية:

١- لِمَ يظهر بعض الناس نبوغًا في حل المسائل الرياضية، ومع ذلك يفشلون فشلًا تامًّا في حل مسائلهم الاجتماعية التي تصادفهم في حياتهم؟ أو بعبارة أخرى لِمَ لم يحدث انتقال؟..

٢- لِمَ ينال بعض الطلبة درجات عالية في دروس اللغة الإنجليزية التي يتلقونها على أساتذتهم، ثم يظهرون قصورًا فاحشًا متى طلب منهم استخدامها في دروس التاريخ مثلًا؟ أي: لم لم يحدث انتقال؟..

٣- ينسى لاعب التنس أحيانًا المضرب، فيلعب بمضرب أحد أصدقائه، ولكنه يجد أنه لا يحسن اللعب كما يحسنه بمضربه، فأين الانتقال هنا من تعلم التنس إلى الحالة الراهنة (وهي وجود مضرب آخر)؟

٤- قراءة المسودات في الطبع تضعف عادة قوة صاحبها في سرعة المطالعة، كما أن سرعة المطالعة تضعف قوة الشخص في قراءة المسودات، فهنا لِمَ لم يحدث انتقال؟؟؟

٥- لِمَ ينجح بعض الطلبة نجاحًا باهرًا في علمي الطبيعة والكيمياء، ولكنهم لا يكادون ينزلون إلى ميدان الحياة حتى ينسوا مبادئ العلوم الأولية، وهي إرجاع الأسباب إلى مسبباتها، ويعتقدون بكل أنواع الخرافات والأباطيل والخزعبلات؟ فأين الانتقال من معامل الطبيعة والكيمياء إلى الحياة اليومية؟[١].

على أساس هذه الاعتراضات تناول رجال التربية الحديثة هذه النظرية بالبحث والتمحيص جاعلين وجهة نظرهم التحقق من مبلغ الانتفاع بما يتلقاه الطالب من الدروس في قضاء ،حاجاته وفي مزاولة أعماله في الحياة؛ إذ إن الجميع متفقون على أن مهمة المدرسة ليست مقصورة على حشو الأذهان بالعلوم والمعارف وإعدادهم لمواجهة الامتحانات بنجاح- فحسب- بل إن مهمة المدرسة تنحصر في تزويد النشء بالعلوم والمعارف لتدريب عقولهم تدريبًا يساعدهم على النجاح في أعمال الحياة متى نزلوا في حلبة العمل...

وقد دلت تجارب الباحثين في ذلك على أن انتقال التدريب أمر لا يفتقر إلى إثبات، فليس ثمة شك في أن تعلم الحساب مثلًا يفضي إلى تمكين العقل من التفكير تمكينًا يساعد صاحبه نسبيًّا على حل بعض المسائل العامة التي لها مساس بالأعمال الحسابية، وفي هذا دليل على إنماء الكفاءة العقلية

---

(١) The Modern Education. Vol. 1. No 2 p: 148.

من التفوق في حل المسائل الحسابية التي تعطى له في التطبيقات إلى معالجة الأعمال التي تتطلب جهة في التفكير أو بعبارة أخرى أن تدريب العقل في العلوم الرياضية لم يثمر فقط في تعلم الرياضة، بل أثمر كذلك في انتقال هذا التدريب إلى ربط الأسباب بمسبباتها، وإرجاع العلل إلى معلولاتها في الشئون العامة، كذلك الحال في دراسة علم الأشياء مثلًا أنه يحدث انتقالًا في التدريب يساعد على فهم بعض العلوم الأخرى التي بينه وبينها تجانس واتحاد في العنصر؛ فكلما زاد التجانس واتحاد العناصر زاد انتقال التدريب بينها...

ولدينا الآن من الأبحاث الجديدة ما يؤيد قول (لمبروزو) فقد يكون التقدم العلمي أحيانًا بالتقهقر نحو الماضي، فأصبحنا نقرأ في خلال تلك الأبحاث ما يشير إلى أن العقل لا يشمل فقط القوة العامة المعروفة، كقوة الحفظ والذكر والتأمل والتفكر... إلخ، بل تتعداها إلى عدد لا حصر له من القوى الأخرى المستقلة بعضها عن بعض، والتي يجب أن تربي كل منها تقريبًا على حدة[١]، أي: أن نتائج هذه الأبحاث تنكر أن العقل وحدة متماسكة الأجزاء قائمة بذاتها تؤدي وظيفتها كوحدة تستطيع أن تتقوى كأنها عضو واحد كما يتقوى العضل بالتمرين راجعين إلى عهد النظرية القديمة بأن العقل مركب من عدة قوى تشمل الإحساس والشعور والتصور والخيال وما إلى غير ذلك، ويتوقف تكوين كل منها وتقويتها في كل عملية على عدد لا ينحصر من الشبكات العصبية الكثيرة العدد[٢].

أما إزاء ظاهرة (انتقال التدريب) فالجميع مقتنعون بأن الانتقال حادث، وأن هذه الظاهرة تقوى بازدياد الصلة بين العلوم وبعضها، ولهذا كان لا بد من وجود رابطة بين العلوم التي يتلقاها الطالب وبين الأعمال الرئيسة في الحياة، وهذا يرجع إلى مهارة المدرس أكثر من رجوعه إلى تحديد المواد الدراسية، فإذا قصر عمل المعلم على حمل الطلاب على استظهار مذكرات الطبيعة مثلًا لمجرد النجاح في الامتحان فلن يحدث في الواقع انتقال يؤدي إلى النجاح في الحياة العملية، أما إذا استخدم المعلم مهارته في توجيه نظر الطلاب إلى ما بين القوانين الطبيعية وبين المخترعات والمستكشفات من الصلة مرشدًا إياهم إلى أن الأسباب المتطابقة تؤدي إلى نتائج متطابقة يكون

---

(١) للدكتور نورثنديك.

(٢) للدكتور نورثنديك.

المعلم قد ساعد بعمله هذا على تدريب العقل من جهة، وانتقال التدريب من العلوم المدرسية إلى الأعمال الحيوية من جهة أخرى.

وعلى الرغم من ثبوت هذا الانتقال -ولو نسبيًا- ظل كل فريق يتشيع ويتعصب لمنهاجه زاعمًا أن هذا المنهاج وحده كفيل لتدريب العقل وانتقال التدريب، فأخذ أنصار العلوم الأدبية التهذيبية وأنصار العلوم الرياضية الطبيعية -يعزون نجاح الطالب إلى الشعبة الخاصة من العلوم التي يؤيدها...

فحاول أشياع العلوم الطبيعية كأرجو، وداروِن، وسبنسر، وأشياع العلوم الأدبية كلامارتين، وهاملتن -بذل مجهودات شاقة في إقامة الحجة على أن العلوم التي يؤيدها كل فريق على حدتها كافية وحدها في تدريب العقل.

غير أن الحرب القلمية والخطابية التي دارت رحاها بين الفريقين لم تسفر عن فوز أي فريق منهما فوزًا مقرونًا بالتأييد من الرأي العام، ومن ثَم لا يزال يطنطن أشياع كل فريق بأثر منهاجه الدراسي في تنشئة الأفراد الذين برزوا في ذلك المنهاج المشار إليه، فتسمع من أحد أساتذة الرياضة مثلًا يقول في إسراف وزهو:

«يزداد طلبتي قدرة في التفكير، وبعدًا في النظر، ودقة في البحث، ومهارة في التمييز، وقوة في الحافظة والإعجاب من دروس الجبر والحساب والهندسة التي يتعلمونها».

كما تسمع من أساتذة الآداب -نغمة لا تقل في رنينها- تحزبًا وتعصبًا لثمرة العلوم الأدبية زاعمًا كل فريق منهما أن المنهج الذي يؤيده كاف وحده في تدريب العقل، وأن هذا التدريب الذي تتجه دراسة العلوم الخاصة يساعد على تفهم كافة المسائل التي تعترضنا في حياتنا العملية.

وأكبر صورة تمثل هذا التحزب والتعصب العلمي لشعبة من العلوم دون الشعبة الأخرى ما كتبه سبنسر في تضاعيف رسالته خاصًا بقيمة العلوم الطبيعية، تلك العلوم التي رفعها فوق هامة العلوم جميعًا، فحاول في إسراف وغلو أن يجعل لها المقام الأول في تدريب العقل، وأن يقيم الحجة على مساسها بأعمال الحياة الرئيسة، حتى دفعه هذا الغلو إلى الاستخفاف بثمرة الآداب واللغات على نحو ما سترى في الفصل الآتي..

٤- استخفاف سبنسر بثمرة الآداب واللغات القديمة

وأول وأظهر ما تراه في رسالته حملته الشعواء التي حملها على عناية المربين بدرس الآداب واللغات القديمة، على أن سبنسر لم يكن هو أول من أثار غبار هذه الحملة؛ فقد تحدثنا فيما سبق عما قام من الجدل بين أشياع التربية الأدبية والتربية المادية، ذلك الجدل الذي انجلى عن ظفر الآخرين نسبيًا، بيد أن هذا الظفر لم يكن حاسمًا قاطعًا، فظلت للدراسة الأدبية مكانة خاصة في مناهج التعليم...

والآن نحدثك عما قام بين «لمرتين، وأرجو» عام ١٨٣٧ من الحرب القلمية والخطابية حين كان الأول بفصاحته وبيانه ينصر دراسة الآداب، وكان الثاني بمواهبه وعقله ينتصر للعلوم الطبيعية، كما نحدثك عن وطيس الجدل الذي قام بين العلامة هملتون، والدكتور هيول في إنجلترا عام ١٨٣٦ حين كان الأول من أتباع الدراسة الأدبية، وكان الثاني من أنصار دراسة العلوم الطبيعية، وعلى الرغم من كثرة المتجادلين، وحججج كل فريق منهم لم تسفر هذه المناظرات عن قول قاطع يصح الأخذ به، حتى إن العلامة «جون إستورت ميل» صاح في محاضرة له ألقاها في جامعة سانت أندريوس ضد أشياع الرأيين منكرًا على كلا الفريقين تعصبهما لناحية دون أخرى مصرًا على ضرورة العناية بدراسة القسمين؛ إذ إنه يرى في كل منهما عناصر فعالة لا بد منها في تنشئة الفرد وتنمية ثقافته وتدريب عقله، فصاح بملء فيه: «إن الذين يتساءلون عن أحكم الوسائل لتربية الفرد أهي الآداب أم العلوم؟ مثلهم كمثل من يقرر أن الفنان الماهر هو الذي يجيد الرسم في إحدى الشعبتين الرسم بالتعلم، أو التصوير بالريشة والألوان. أو كمثل من يقرر أن الحكم على براعة الخياط ترجع إلى قدرته على صنع المعاطف، أو قدرته على عمل السراويل بيد أن الواقع أن البراعة إنما تتم بالجمع بين المقدرتين، فلماذا لا نعنى بدراسة الشعبتين: شعبة الآداب وشعبة العلوم الطبيعية؟ والثقافة الحقة لا تتم إلا بممارستهما[1]...

غير أن سبنسر يمتاز عن غيره من أشياع دراسة العلوم الطبيعية بشدة نقده، وحدة عبارته، وقوة حجته متأثرًا بنزعته تأثرًا أفضى به إلى إنكار ما لدراسة الآداب واللغات القديمة من فضل

---

(١) Herbert Spencer & Scientific Education by Gabriel Compayré p. 2

وثمرة، ولعل ذلك يرجع أيضًا إلى ما كان للدراسة الأدبية من المكانة في بلاد الإنجليز خاصة، أو لعله رأى أن وسائل الرقي واليسر المادي تتطلب العناية بدراسة العلوم الطبيعية...

لو أن سبنسر لم يغلُ في نقده ووقف عند هذا الحد لشاطره أشياع الدراسة الأدبية في توجيه سهام نقده لمن يعنون بدراسة الآداب واللغات القديمة لذاتها؛ إذ ليس من رجل رشيد يوافق على جعل درس الآداب مقصورًا على اتقان قواعد النحو والصرف والبيان، وتعرف تراجم الشعراء وتدريب اللسان على الطلاقة من طريق حفظ التراكيب الفصيحة والأساليب الصحيحة «كما كان الحال عند رجال التربية القاصرة».

نرجح كثيرًا أن ليس ثمة أديب يقرر دراسة الآداب على هذا الأسلوب، لكن سبنسر لم يقف عند هذا الحد؛ إذ إنه أنكر ما للدراسة الأدبية من فضل وثمرة بعض الإنكار فكان هذا الشق من نقده دليل إسرافه وغلوه، ولعل هذا الغلو جاءه من ميوله الفطرية؛ فقد حدثنا كمبير في كتابه عن سبنسر: «أن سبنسر كان لا يقوى في المدرسة على حفظ القصائد، فكره دروس الآداب...

لكننا مع التسليم بغلو سبنسر في نقده، فقد غالى كذلك الذين عابوا عليه هذا النقد، فلم تكن حملتهم التي حملوها عليه بحق، ولم تكن انتقاداتهم الشديدة وجهوها إلى رأيه في العلوم الطبيعية نزيهة حكيمة. فليس من المهم أن ترفض دعوة من الدعاوى من غير أن تقيم الحجة على بطلانها، ولا يكفي أن يستنكر المرء رأيًا من الآراء، بل يجب على الباحث المدقق أن يقدر الاعتبارات الخاصة والمشاعر الشخصية التي ساقت إلى هذا الرأي، فيزن روح العصر الذي تولد فيه الرأي أمام الظروف التي أوجدت رأيًا مخالفًا لهذا.

فنحن إذا جاز لنا أن ننكر على سبنسر غلوه في رفع العلوم الطبيعية وغلوه في الحط من قيمة علوم الآداب واللغات -فلا يجوز لنا بحال من الأحوال أن نتجاهل ما كانت عليه الخطط العلمية والتعليمية في بلاد الإنجليز من ناحية خضوعها لنوع من الدراسة الأدبية القاصرة مذ كنت البلاد الإنجليزية تموج بالمدارس العامة ذات الصبغة الدينية المماثلة لمدارس القرون الوسطى في أول عصر النهضة، حيث كانت عناية المربين متجهة إلى دراسة الآداب واللغات القديمة- وعلى الرغم من ظهور التربية العلمية الحديثة التي أضعفت من شأن الدراسة الأدبية في غير بلاد الإنجليز -فإن

إنجلترا لم تتأثر بهذه الحركة إلا قليلًا فأضافت العلوم الطبيعية إلى المنهج الدراسي...

ويا ليت الأمر وقف عند هذا الحد، بل إن الدراسة الأدبية لم يكن الغرض منها هناك في ذلك الحين إعداد رجال قادرين على الاشتراك في أشرف أعمال الحياة الاجتماعية، بل قصرت الغاية من درس الآداب على تخريج رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة، فأضحت الدراسة الأدبية مطلوبة في ذاتها، لا على أنها عامل يكشف للمتعلمين عن أصول المدنية القديمة، ولا على أنها عامل في تثقيف العقل الإنساني، بل على أنها مجرد لغات يزداد بحفظ قواعدها النحوية والصرفية شرفًا وفخارًا بين أهل قومه، فكانت الدراسة الأدبية على حد قول سبنسر: «أداة للزينة، ووسيلة للزهو» كما جاء في صفحة ٦ من رسالته: «ولقد آثر الناس لعقولهم من مواد الحلية مثل ما آثروا لأبدانهم فرأوا أن أحق المعارف بالعناية، وأولاها بالإتقان، وأقربها إلى الزينة، وأجدرها أن يزهى به تاركين ما قد يكون به عماد نفعهم وقوام عيشهم».

هذه صورة مصغرة لنسق التعليم الذي كان مألوفًا في بلاد الإنجليز في ذلك الحين، ولعل هذه الحال هي التي دفعت سبنسر إلى مناوءة علوم الآداب واللغات القديمة في إسراف وغلو متألمًا لما كان يغشى أصول التربية من قصور وعيوب. على أن هذه العيوب لم تكن خافية على رجال التعليم وأئمة التربية، لكن أحدًا منهم لم يكن ليجرؤ على نقد هذا النسق، ولم يكن ليحاول أن يعلن وجوب تغييره بما يلائم الحركة العلمية الحديثة، وكيف يتصدى ناقد لمحاولة الاعتراض والشعب الإنجليزي -كما نعلم- لا يرضى بطبيعته أن يهجر ما كان مألوفًا لديه من العادات والتقاليد؟! ومهما حاول المصلحون دفعه وراء الجديد فإن هذا الشعب لا يأخذ من ذلك الجديد إلا ما كان نافعًا ومفيدًا وقائمًا في حدود العقائد السائدة.

أما المتطرفون من دعاة الإصلاح فكانوا -في نظر مواطنيهم المحافظين- من الخارجين على معنى الكمال الأدبي، وكان في طليعة هؤلاء أشياع الحركة العلمية الحديثة العلامة سبنسر وهو قليل الاكتراث بحكم الجمهور، ولعل هذه الخاصة جاءته من خضوعه لصيحة روسو؛ تلك الصيحة التي قامت على أساس التخلي عن عادات الجمهور وتقاليده؛ حيث اعتبر الجمهور عنصرًا مفسدًا، ومعول هدم، وحذر الناس الخضوع لأوهام القوم الذين يعبثون بجمال الطبيعة وجلالها، ولعلنا نذكر قوله المشهور في هذا الصدد: (يخرج كل شيء حسنًا من بين يدي «مبدع الكائنات»، ثم

يعتوره الفساد والنقص بين يدي الإنسان).

وهكذا كان سبنسر وقد وضع أقوال روسو موضع النظر والاعتبار أكثر الناس إنكارًا لصوت الرأي العام، وأشد الناس لومًا للناس على انقيادهم لآراء غيرهم لمجرد محافظتهم على كيان التقاليد والعادات القديمة، فنشأ لا يهمه رأي الناس فيه واستحسان العالم له، بل كان يهمه قبل كل شيء إرضاء أطماعه العملية، وتأييد آرائه الناضجة، فاندفع في تيار النقد الشديد، ورفع علم الثورة على نسق التعليم وأصوله ومراميه، جاعلًا أساس دعوته التخلي عن الانقياد والانسياق في طريق ما من غير نظر وتدبر، والحض على استبدال استخدام العقل الإنساني في بيان النافع الجليل من التافه الضئيل بتلك الأساليب القائمة على مجرد مجاملة العقائد السائدة والتقاليد المألوفة «فقبل أن يصرف أحدنا حينًا من الزمن في تحصيل معرفة لا يدعوه إلى تحصيلها إلا اقتفاء العادة ومجاراة الأهواء يجب عليه أن يتدبر فائدة هذه المعرفة، ويوازن بينها وبين غيرها من فائدة المعارف الأخرى»[1].

فلما أحس «سبنسر» بضعف في أصول التربية بعجزها عن تنشئة الفرد للحياة العملية أو للأعمال الحيوية -ظهر فضله في تمحيص آراء من تقدمه من أئمة التربية، وبعد أن تم له ذلك أخذ في صقل تلك الآراء وتهذيبها، وواجه الناس برسالته في شيء من الإسراف والغلو في بعض مناحيها، بيد أن هذا الإسراف وذاك الغلو لم يكونا إلا بسبب الاعتبارات التي تزايد سلطانها على نفس «سبنسر»، واستفحل أمرها فلا يفوتنا ما كان من أمر تقدم العلوم الطبيعية في قارة أوربا، وما كان لهذا التقدم من الأثر في إنعاش الحياة المادية، ولا يفوتنا أن نذكر طبيعة بلاده التي حتمت عليها أن تكون بلادًا صناعية، والصناعة من أهم مرافق حياتها عمليات الإنتاج الصناعي والتوزيع التجاري، ونحن نعلم مبلغ اعتماد الدولة البريطانية في بقاء عظمتها على ذلك الإنتاج وهذا التوزيع، ونحن نعلم ما يحتاج إليه أهل الصناعة من الاطلاع الصحيح الواسع على العلوم الطبيعية والخبرة بأسرارها...

ومن ثَم كان «سبنسر» أسير فكرة استبدت بسائر الأفكار فدفعته إلى الغلو في رفع شأن

---

(١) Education: Spencer. P: 8.

العلوم الطبيعية فوق هامة العلوم جميعًا...

قال في هذا الصدد:[١] (لولا العلوم الطبيعية لتعطلت صناعاتنا؛ فلو أن الناس لم يتعلموا غير ما تلقوه في المدارس لبقيت إنجلترا على حالتها في القرون الوسطى، وليس لتعليم المدارس -بكل أسف- عناية تامة في تدريس تلك العلوم التي أمكن بها تسخير القوى الطبيعية واستخدامها في راحة الإنسان حتى أصبح العامل الصغير يتمتع بما لم تنله أعاظم الملوك من قبل).

هذه الروح مع غيرها من الاعتبارات التي أسلفناها هي التي دفعت «سبنسر» إلى شيء من الإسراف في رفع شأن العلوم الطبيعية، وإلى شيء من الإغراق في إنكار فضل الآداب واللغات القديمة في الثقافة الذهنية، وفي تنشئة الفرد...

وكان فاتحة حملته على الآداب واللغات القديمة قوله المشهور -الذي جاء في أول رسالته:[٢] (فكان جل ما يهتم به قدماء اليونان فن الموسيقى والشعر والبلاغة والفلسفة التي لم يكد لها بأعمال الحياة مساس، فأما المعارف المعينة على العيشة فلم تنل لديهم إلا حظًا قليلًا وهي طبيعة لم ينفرد بها قدماء اليونان دوننا؛ فلقد يدخل أحدنا المدرسة، ثم يغادرها وقد شحن ذهنه بأشياء قلما يجد في سبيل الحياة محلًا لاستعمالها، فمن هذه لغتا اليونان والرومان القديمتان؛ فقد يمضي العمر ولا نجد من أنفسنا حاجة إليها. وأي حاجة تكون للصانع أو التاجر أو الزارع إلى هاتين اللغتين، ولولا التمسك بالعادات والانقياد لأهواء الجمهور ما فازت هاتان اللغتان منا بنصيب؛ فنحن بذلك نزخرف عقولنا كما نزخرف ثيابنا فنكون كهندي «الأورينيكو» الذي صبغ وجهه لا نفع يبتغيه، وإنما اتقاء الذم واللوم وجريًا على عادة بلادهم)...

وقد رمى مواطنيه الذين انقادوا إلى هذا النظام الفاسد من التعليم بمسبتين -الأنانية والجهل- أما الأنانية فقد أشار إليها في تنازعهم حب الرياسة، وسعيهم لإرضاء الجمهور، واستجدائهم ثقة الناس من طريق تضلعهم في الآداب واللغات القديمة لمجرد أن تنقاد لهم النفوس. وأما الجهل فظاهر في انصراف الناس على رأيه- عن النافع الجليل إلى التافه الضئيل لعدم

---

(١) Education Spencer. P. 8.

(٢) Education Spencer. P. 4.

خبرتهم بالمفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة...

فكان -على زعمه- حب التسلط سجية لم يبرأ منها الأديب ولا المؤرخ ولا الفيلسوف الذين يستخدمون معلوماتهم، ويسخرون عقولهم في هذا الغرض، وليس أحد منا يقنع بصرف قواه العقلية في صمت ووقار، بل لا ينفك أحدنا ذا قلق وتشوق، أو يلفت الأنظار إلى نفسه ليروعها بما تحلى به من الفضائل رغبة في أن تنقاد له النفوس وتذعن، وهذا هو الذي يدعونا إلى التعلم، فعدنا لا نهتم بأنفس المعارف وإنما نهتم بما كان منها ضامنًا لاستحسان العالم وإجلاله وتشريفه إيانا، وما كان أجلب للنفوذ والمنزلة، وما كان أشد روعة في النفوس، وكما أن الإنسان لا يهمه في حياته حقيقة نفسه وقدرها، بل يهمه رأي الناس فيه ومقداره في نفوسهم، كذلك لا يهمه في أمر التعليم القيمة الجوهرية للمعارف بقدر ما يهمه ما لتلك المعارف من التأثيرات العرضية في نفوس الغير)[1].

من كل ما تقدم يتبين لنا كيف أن «سبنسر» كان خاضعًا في نقده الشديد درس الآداب واللغات القديمة للاعتبارات التي أسلفناها؛ مما يجعل له بعض العذر في غلوه، أما إذا استثنينا هذه الاعتبارات -وأخصها أسلوب الدراسة الأدبية القاصرة الذي كان قائمًا في بلاد الإنجليز- فلا نجد في أقواله ما يحملنا على الاعتقاد بأن إغفال الدراسة الأدبية، او الإقلال من العناية بها أمر يقتضيه إصلاح نظام التعليم؟

ومهما تمشينا مع سبنسر في جعل الموازنة بين أقدار العلوم أساسًا صالحًا لتعرف قيمتها من ناحية أثرها في الثقافة العقلية ذاتها، ومن ناحية ما تنتجه تلك الثقافة من القدرة على تدبير مرافق الحياة أو بعبارة أخرى مهما نظرنا إلى العلوم بالعين التي ينظر بها سبنسر، ومهما اتخذنا نفس المقياس الذي قاس به سبنسر أثر العلوم في تدريب العقل، وفي انتقال التدريب إلى مزاولة أعمال الحياة فإنا نجده قد أسرف في إظهار قيمة العلوم الطبيعية، وليس أدل على صحة ما نقول أكثر من أن نشير إليك عما كتبه في هذا الصدد حين وجه لنفسه الأسئلة الآتية فكان جوابه الوحيد عنها جميعًا «العلوم الطبيعية».

---

(١) Education Spencer. P: 4.

فإذا تساءل عن أنفس العلوم والمعارف أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في صيانة نفسه أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في إحراز معاشه أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في إبقاء صحته أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

وإذا تساءل عن العلوم التي تؤهل الفرد لتربية نسله أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

وإذا تساءل عن العلوم التي تؤهل الفرد لمسايرة العلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والجماعات أجاب على الفور «العلوم الطبيعية».

(فالعلوم الطبيعية) إذن في نظر سبنسر هي الوسيلة الوحيدة في تدريب العقل، وتهذيب النفس، وهي التي تؤهل الفرد لمباشرة كافة أعمال الحياة، والاستمتاع بجميع مرافق الحياة وملاذها...

أو ليس في ذلك غلو يدل على خضوع سبنسر للاعتبارات التي أسلفناها؟ ولعل أهم هذه الاعتبارات هي انتشار البحوث المادية وشيوع (المذهب النفعي)، فكان سبنسر -في اصطلاح الكتاب- أحد تلاميذ (المدرسة النفعية) كبنتام، وداروِن، ومن ثَم جعل غايته من التربية تدريب عقل الناشئ بعلوم تمكنه من مواجهة حياة مملوءة بالرغبات والأطماع، وتساعده على تحقيق هذه الرغبات وإشباع هذه الأطماع؛ فالتربية في نظره هي التي تؤهل الفرد للعيشة الممتعة...

ونحن لا نشك أن العلوم الطبيعية أقدر من غيرها على استغلال خيرات الأرض، واستخراج كنوزها، واستخدام القوى الطبيعية في تزيين مرافق الحياة، بيد أنه لا يفوتنا أن نقرر هنا ملاحظة هامة؛ فقد تكون العيشة سعيدة موسرة، وقد تكون الرغبات فيها موفورة مرواة، ولكنها لا تكون مع ذلك حياة كاملة، وقد لا يشعر صاحبها بالطمأنينة لبعده عن درجة الكمال

المطلوب...

فالمسألة لا يجب أن ينظر إليها من جانب واحد: جانب السعة في العيش، أو اليسر المادي، بل لابد من أن تراعى اعتبارات أخرى، وأهم هذه الاعتبارات أن تكون الحياة كاملة من كافة الوجوه...

وليس أهم ما يسعى إليه الفرد في حياته مقصورًا على منفعة الفرد الذاتية، ولعلنا نذكر أن المذهب النفعي لم يرق في نظر الكثيرين من أئمة التربية، فأخذوا على هذا المذهب أنه لم يقدر قيمة الثقافة العقلية من حيث هي ثقافة في ذاتها سواء أنتجت يسرًا ماديًا للبشر أم لم تنتج، حتى ذهب بعضهم إلى تقدير أساليب التدريس المؤدية إلى تنمية الثقافة على ما تحويه الدراسة في ذاتها من مادة علمية، ويقينًا أن من الإسراف أن يكون قصد المعرفة الإنسانية محدودًا في دائرة إرضاء الحاجات البشرية، وإنماء اليسر والرخاء، بل يجب أن يقوم قصد آخر بجانب هذا القصد على أساس التمتع باللذة الذهنية، والثقافة العقلية، وتدريب العقل باتساع دوائر المعرفة والنظر، وانتقال هذا التدريب إلى تفهم كل شيء...

وما مثل الثقافة العقلية في ذاتها مما تنتجه تلك الثقافة من تدبير مرافق الحياة إلا كمثل الجذور والورق من الثمر، فهل نرى غارس الثمرة يهمل شأن الجذور والأوراق؟ وهكذا تقوية الفكر الإنساني في ذاته أمر مرغوب فيه كوسيلة لإعداد العقل الإنساني إلى التقدم في كشف الحقائق وتفهم المعلومات؛ فلكل معرفة تكسب قيمتان: قيمتها كحقيقة مستفادة، وقيمتها كوسيلة لتدريب العقل وانتقال التدريب الذي تقوم به مزاولة الأعمال في الحياة.

فأما أن يكون التعليم مقصورًا على مجرد تحقيق منفعة ذاتية مادية ففي ذلك خطر على الأخلاق؛ إذ إن هذه الفكرة لا تبعث على الهمة، ولا تولد أطماعًا علمية، ولا تدفع إلى حب التمسك بأهداب الفضيلة؛ إذ يفهم الطلاب أن كل ما يرومونه من التعلم مقصود منه نيل شهادة علمية تؤهلهم لمجرد كسب العيش من طريق الحصول على المال...

فالتربية التي تقوم على أساس المذهب النفعي البحت تخرج لنا نفوسًا نهمة تلهيها شهوة المادة أينما وجدت، ولو كانت على أنقاض الشرف وفي حمأة الرذائل؟؟!!

فخطر هذا الغرض على المجتمع أن يؤدي إلى انحلاله وتقويض دعائمه الخلقية، والأمة لا تبقى إلا ببقاء أخلاقها...

على أن سبنسر أحس الاعتراض الذي يوجه إليه من غلوه في رفع شأن العلوم الطبيعية، والحط من قيمة علوم الآداب واللغات والفنون الجميلة، فقال: (وعسى بعض الناس وقد رآنا نقدم على هذه الكماليات ما هو ألصق بالمصالح البشرية وأمس لها مراعين في ترتيب أعمال الحياة قيمتها الواقعية أن يتهمنا بالميل إلى إغفال هذه الكماليات التي هي أقل لزومًا من سائر أعمال الحياة، ولا أرى خطأ أكبر من تهمتنا بهذه التهمة، ونحن أشد الناس اعترافًا بقيمة الفنون الجميلة وملاذها، واعتقادًا بأن خلو الحياة من محاسن الشعر والموسيقى والرسم والتصوير، وما تحرك هذه في النفس من العواطف يذهب بنصف لذة الحياة وفتنتها...

ومن العبث أن يقال بعد هذا القول الصريح: إن سبنسر أنكر بتاتًا فضل الفنون الجميلة، ومنها علوم الآداب واللغات القديمة...

وكيف لا يقف المتعلمون على عوائد وأخلاق ونظم وصور الحياة المختلفة؟ وآراء الناس المتباينة في تفسير الوجود لدى الأمم الأخرى واكتساب هذه المعرفة لا يتم إلا بالبحث والتنقيب في علوم الآداب واللغات القديمة التي حفظت صورًا صحيحة لنواميس تلك الأمم لكشف الذخائر العلمية النفيسة التي أنتجها العقل البشري منذ إنشائه، وإن قيل: إن هذه العلوم لا أساس لها بأعمال الإنسان في الحياة -فأمامنا فكرة واحدة، متى استعرضناها على بساط البحث توجه نظرنا إلى العناية بدارسة الآداب واللغات؛ ذلك أن اللغات كانت المرجع الأساسي الذي لجأ إليه الناس في كشف أحوال وعادات الأمم، وفي تعرف مدنيتهم من طريق الاطلاع على وجوه الطبيعة البشرية، وفهم مقاصد الناس وميولهم...

وإن قيل: إن دراسة التاريخ تقوم وحدها بهذه المهمة قلنا: إن التاريخ لم يعرف إلا عن طريق دراسة تلك اللغات القديمة المسطورة والمنقوشة..

ولا أدل على ذلك من أنه لو ظلت اللغة «الهيروغلفية» مثلًا مجهولة لبقي التاريخ المصري القديم مجهولًا إلى وقتنا هذا كما كان منذ ١٣٠ عامًا؛ فإن الاعتماد على ما كتبه الغير في هذا الصدد

أمثال: (هيريدوت)، و(مانيتون) لم يكن كافيًا لإماطة اللثام عن حقيقة المدنية المصرية الغابرة وأصولها.

وهناك فكرة أخرى جاءتنا عن طريق النظر في ارتباط الإنسان بالوسط الذي يعيش فيه، ونعني به: الجمهور؛ فالإنسان في هذا الوسط ما بين خطيب ومحاضر، وليس من شك في أن دراسة الآداب واللغات القديمة تزودنا بالمعلومات القيمة في صورة الأساليب المختلفة، وسرد الأمثال، وإقامة الأدلة والحجج مما يقف الإنسان به على ما أودع في شعرها ونثرها من نتائج عقول أبنائها، وصور أخيلتهم، وغير ذلك مما يساعد على الإحاطة بالمعاني، وكشف المغازي، وإخراج الفكرة في عبارة سليمة من التكلف بعيدة عن الصنعة وإبراز المعاني في صورة تقربها إلى الأذهان، وصوغ التراكيب وإيجازها في غير عجز، وإسهابها في غير خطل، فتتولد فيه القدرة على الإقناع أثناء الجدل والمناقشة، والحياة ملأى بهما، والإنسان أحوج ما يكون إلى الانتصار، ولولا تلك البلاغة الساحرة التي نراها في نفثات أقلام المحررين والكاتبين والمؤلفين -لتعذر انتصار مذهب على مذهب آخر، وشيوع آراء على آراء أخرى، وقد يكون في تأييدها إظهار للحق وإزهاق للباطل؛ فلم تقم الحقائق في يوم من الأيام إلا عن طريق البحث و الجدل...

ولماذا نذهب بعيدًا؟! فهذا روسو -إمام سبنسر- الذي أخذ عنه وجهة نظره في التربية الطبيعية لم يكن يستطيع أن ينشر آراءه لولا تلك البلاغة الساحرة التي جعلته من أقوى الكتاب فهز بما قال قواعد العصر الأدبية والاعتقادية، وشب القوم بعد أن قرءوا ما ألف وصنف مأخوذين بجمال الطبيعة ولعين بالرجوع إلى أصولها والخضوع لنواميسها.

وهل من شك في أن الكاتب القدير، والشاعر المجيد، والخطيب البليغ يستطيع كل منهم أن يصور الحياة الاجتماعية من جميع نواحيها، وأن يرسم صورًا خلابة عن الكون ومظاهره تحوي أبهى صور الطبيعة وأحلاها مما يلفت نظر النشء إلى ما فيها من جمال وجلال ومالها من مزايا ومنافع؛ فمتى تناول طالب الآداب بحث الكتب الأدبية، ووقف على ما فيها من صور وأخيلة - تنفتح بصيرته إلى أشياء جديدة، فيرى في الطبيعة ما لم يرَ من قبل، وهذه العلوم ترفع النفس كذلك إلى منارة تطل منها على الطبيعة البشرية والأعمال الإنسانية، وتريها أن هذه الأعمال تبتدئ أوَّلًا بالتصور البسيط، ومنه تنتقل إلى الأفكار والتصورات، ثم إلى الحركة والإرادة؛ فهي بذلك تعوِّد

النشء الاستنباط الصحيح كما في مزايا العلوم الطبيعية...

ومن يستطيع أن ينكر على الأدباء ما لهم من البحوث التي تتناول مرافق الحياة المختلفة وهم يستطيعون أن يصوروا العواطف والميول والشهوات من ناحيتيها: ناحية الخير، وناحية الشر ذلك التصوير الذي يجعلنا نحس ونشفق، ونرحم ونعدل ونساعد، ونكافح الشر، ونجاهد في سبيل الخير والفضيلة، وما نحسب أحدًا من الإنجليز خاصة ومن المتعلمين عامة في شك من فضل العلامة (شكسبير)؛ فكم عاطفة شريفة أحياها؟ وكم قلوبًا ملأها رحمة وحنانًا؟ وكم عقلًا ثقفه؟ وكم نفسًا هذبها؟ ومَن مِن علماء الإنجليز أنفسهم من ذاع صيته وبلغ من المجد الخالد ما بلغه (شكسبير)؟ أو ليس الإنسان مدينًا بالطبع؟ وهل تحيا الإنسانية بغير حياة العاطفة؟

فنحن أحوج ما يكون إلى من يضرب لنا على وتر حساس يذكرنا على الدوام بالواجب الإنساني ويقوي شعور إحساسنا بهذا الواجب أو على حد قول الدكتور محمد حسين هيكل في كتابه عن جان جاك روسو الجزء الثاني صفحة ٤٦:

«وحاجة السيدات والشباب والشيوخ إلى الدموع من حاجات الحياة الماسة؛ وذلك بأن الدمعة هي ثمرة العاطفة الشهية هي الجواب الناطق في صمته بمعاني اللذة والألم والسرور والانقباض، والحب والكراهة، والفرح المفرط والحزن الأليم هي المنفس لكربة المكروب، والضابط لفرحة النشوان، واللؤلؤة يلتقطها المحب بين شفتيه، ولا تزال فوق خد محبوبه والتجاوب الموسيقي للتنهد العميق يدفع به الألم المبرح من أعماق الجوانح؟ إلى أن قال: «وقد جف الأدب، وزاده جفافًا اتجاه تيار الميل العام إلى التعقل الفلسفي، وانتشار ذلك بين طبقات الرجال والنساء واتجاههم جميعًا صوب الإلحاد والنفي وتشبثهم في محاربة الدين محاربة لا هوادة فيها، فلم يكن بد من كاتب حي العاطفة، قوي الحس، شديد الإحساس، غزير الدمع، رقيق الشعور؛ ليدفع إلى هذا الجفاف روحًا جديدة تخاطب القلب، وليدر من دمعه على العواطف المجدبة بسبب خضوعها للشهوات المتحكمة وابلًا يعيد إليها حياتها وخصبها».

وأي كاتب غير الأديب النحرير يقدر على استفزاز العواطف الشريفة، وتحريك الضمائر الهامدة، وهز أرقى قواعد الإرادة والحركة؟؟

فإذا أهملنا الدراسة الأدبية وجف معين الأدب، فكيف يكون السبيل إلى إنعاش الحياة الروحية بجانب الحياة المادية؟؟

يقينًا إن الحياة من غير شعور وتمثيل وموسيقى تكون جافة وثقيلة. وما نحسب أحدًا في شك في أن متاعب الحياة العملية في أشد الحاجة إلى ما يخفف عبئها ويهون صعابها.

على أن ما ذكرناه إجمالًا عن قيمة الآداب واللغات القديمة قد يبدو لأشياع العلوم الطبيعية أمثال: «دارون»، و«سبنسر»، وغيرهما ممن نحا نحوهما قليلًا ضئيلًا غير باعث على درسها وتحصيلها؛ لأنهم يرون أن أهم ما يسعى إليه الإنسان في الحياة الوصول إلى تحقيق المنفعة.

ذكر جبرائيل كومبير في كتابه عن «سبنسر» صفحة ٥٤ نقلًا عن دارون: «إن دراسة الآداب لا تثير قوة الملاحظة، ولا تدرب العقل على التعليل الصحيح والاستنباط السليم فضلًا عن إنها قاتلة للوقت من غير أن تحقق منفعة».

ونحن نرى في الشق الأول من هذا القول غلوًّا كبيرًا، بل إنكارًا للواقع؛ فإن دراسة الآداب واللغات على الأساليب العصرية الحديثة القائمة على أساس التحليل والموازنة والمقابلة -تؤيد قيمتها في شحذ الذهن، وتدريب العقل، وتوسيع الإدراك؛ فقواعدها وأساليبها تجمع من التمرين، وما هي إلا ثمرة الاستنباط التي تجيء بطول التأمل ومقابلة الحقائق والاستقراء الدقيق.

والواقع لم يقل أحد من رجال التربية والتعليم بمحو دراسة الآداب واللغات القديمة عن البرامج، وكل ما قيل في هذا الصدد من النقد كان موجهًا إلى الدراسة الشكلية المقصورة على حفظ الأساليب، والسير وراء الألفاظ، وانتقاء المترادفات، والعناية بالصناعة اللفظية من غير اهتمام بدرس ما تحويه تلك الآداب من معانٍ وصور وأخيلة، وما تدل عليه من وصف العقلية والحياة الفكرية والاجتماعية التي كتبت في عهدها تلك الآداب، ومن غير تدبر فيما أنتجته تلك القرائح من التجديد والتطور...

من الجائز أن يقال: إن الأسلوب من الفكرة بمنزلة الثوب من المرأة قد يزيد في بهائها، ويضاعف في حسنها، ولكنه ليس جزءًا من جمالها...

وقد يقال: إن الأسلوب من الفكرة بمكانة الألوان الزاهية من الصورة البديعة المتجانسة لا

قوام لأحدهما دون الأخرى، ولكن ليس من الجائز أن يقال: إن غاية ما ترمي إليه دراسة الآدب التمكن من حفظ الأساليب العتيقة والجمل والأمثلة الموضوعة على اعتبار أنها مخلفات أثرية موروثة لا يصح أن نحيد عنها، أو أن نمسها بتقييد أو تهذيب عند النسج على منوالها...

فلماذا لا تتطور الأساليب وفاقًا لروح العصر الحالي؛ حتى تمد -الكاتب اليوم- بما هو في حاجة إليه من المفردات والأساليب والاصطلاحات التي تمكنه من إبراز الصور الذهنية في ثوبها الحقيقي الملائم لروح العصر الذي نعيش فيه؛ ليعرف القارئ الحقيقة على نور الحجة وضوء البرهان...

أو ليس من الإرهاق والعنت أن يكلف الطالب المصري -في القرن العشرين- بحفظ «المختارات» الموضوعة قبل ذلك بأكثر من عشر قرون على اعتبار أنها نماذج صالحة للاقتباس منها والقياس عليها ونحن نعلم أن هذه المختارات وليدة الخيال القديم والأسلوب القديم والحياة الاجتماعية القديمة؟؟

أو ما كان الأجدر أن ينصرف ذلك الوقت في درس أصول تلك المدنية والعقلية التي خلفت لنا هذه المختارات بدلًا من قتل الوقت في مجرد تلقينها، ثم استظهارها؛ فالذين يوجهون سهام النقد، أو يحملون على دراسة الآداب لهم في ذلك وجهة نظر جاءت بسبب سلوك المعلمين في صناعة تدريسها الآداب واللغات، وبسبب قصور الغاية من درسها وتدريسها.

أما أن دراسة الآداب -بوجه عام- لا تشحذ الذهن، وأما أنها لا تدرب العقل فهذا قول ينافي الواقع، فلئن كانت دراسة الرياضة مثلًا تتطلب جهدًا في التفكير -يساعد على تنمية القوى العقلية، وتدريب النشء على الملاحظة والدقة، والتصور والتعقل، وصحة الحكم على الأشياء من معرفة المفروض إلى إثبات المطلوب، ومن تطابق المقدمات المتشابهة بنتائجها المتشابهة- إن صح كل ذلك بسبب أسلوب دراسة الرياضة، ففي وسع المعلم الماهر أن يحقق في درس الآداب وأصول المدنية الغابرة على اعتبار أن الحياة الاجتماعية مصورة من تضاعيف تلك الآداب، وأن أصول تلك المدنية مدروجة في خلال تلك المختارات، ومتى جعل أحوال الأمم مشروحة في آدابها ولغاتها وجعل الآداب واللغات مدروسة في تاريخ الأمم مع البحث والتحليل، والموازنة والنقد

والتطبيق[١].

بهذا يمكن أن يكون الأدب شيئًا من جمال الحياة، وأثرًا من آثار العقول -على حد قول الدكتور ضيف- ومعرضًا لصور النفوس والإدراك الإنساني، وفنًّا من فنون الجمال ودليلًا على الحياة العقلية. فهو أكثر الأشياء انتشارًا في الحياة، ومن ألصق الأشياء بالاجتماع؛ لأنه يتضمن كل هذه الأحاديث التي في المجالس الخاصة والعامة، والمسامرات من جد وهزل وأسرار الناس وخفايا ما يمر بين الرجل وأهله وولده وصديقه، وما يتحدث به عن نفسه، وما يحدثه به ضميره، وما يمر بذاكرته، وما يوقظ منه حب الاستطلاع.

قال أحد كبار نقاد الأدب: «ليست الحياة الآن لهوًا أو لعبًا، ولكنها نوع من المسابقة والمباراة، ذلك إلى أننا جميعًا مضطرون إلى إبداء آرائنا في الدين والفلسفة والسياسة والفنون والاجتماع؛ إذ على كل واحد منا أن يكون مخترعًا، أو آخذًا طريق غيره. والاختراع صعب المنال، والتقليد مخجل مؤلم. ليست الحياة دار مسامرة، ولكنها معمل فكر وجد. أتظن أن معملًا كيميائيًا يكون من دواعي السرور؟ أو ميدان مسابقة يكون من أسباب الراحة؟ لقد تكون فيه الوجوه مقطبة، والعيون متعبة، والجبهة في حيرة، والخدود شاحبة[٢].

ولعل أهم الفنون «الآداب» فقد تستغني بعض الأمم عن سماع الموسيقى، وربما لا تدرك جمال التصوير. ولكن أمة من الأمم لا تعيش بدون أن تعبر عن إدراكها ولا بغير أن تثبت عواطفها وإحساساتها، ولا من غير أن تتغنى بآلامها وأحزانها وحظها من الحياة أو آرائها في الوجود...

يجب أن يفهم جمهور المتعلمين أن الغرض من قراءة قصيدة بليغة، أو قصة أنيقة هو إدراك معانيها النفسية والاجتماعية...

والواجب على أصحاب البيان وذوي اللسن -من ناحية أخرى- أن يشتغلوا بوصف الاجتماع وتصوير النفس، وأن يتركوا ضخامة اللفظ وعذوبة المعنى -كما يقولون- وأنواع البديع، ويعلموا أن الحياة جد لا هزل، وأن الناس أحوج إلى ملاحظتهم النفسية والاجتماعية منهم إلى

---

(١) أقرأ كتاب الشعر الجاهلي للدكتور طه حسين.

(٢) Voir St. Peuve. Causerie de lundi T. 13 p. 250

العبث بالألفاظ والبراعة في التشبيه...

يقينًا إن درس الآداب على هذا الأساس يتطلب من الجهد العقلي ما لا يقل عما تتطلبه العلوم الرياضية والطبيعية.

ولكن سبنسر نظر إلى أسلوب دراسة الآداب في عصره فرأى فيه قصورًا يعجزه عن تدريب العقل ونقصًا يبعده عن تحقيق الثمرة الصالحة، فآثر أن يهاجمها في غلو وإسراف شأن المصلحين الثائرين على السنن القديمة والتقاليد الموروثة، فانطلق في طريقه الجديد مستخفًا بالآداب واللغات، ناقمًا على أسلوب دراستها، مسوقًا بميوله إلى العلوم الطبيعية خاضعًا في أفكاره للاعتبارات التي أسلفناها، مؤمنًا بأن العلوم الطبيعية لا يقوم تدريسها إلا على أساس الحس والمشاهدة والتجربة والاستقراء، أو بعبارة أقصر على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس، فهي من هذه الناحية جديرة بأن تكون أساسًا صالحًا لتدريب العقل، وأن توضع فوق هامة العلوم جميعها...

ومن الخطأ الظن أن سبنسر قصر العلوم الطبيعية «Science» على (الكيميا والطبيعية) كما يتبادر ذلك للذهن لأول وهلة بيد أن نظرة مقرونة بالتمحيص تحول دون الوقوع في هذا الخطأ؛ حيث يتبين للباحث أن سبنسر أدمج في حظيرة «العلوم الطبيعية» عددًا لا يستهان به من مجموعة العلوم العضوية وغير العضوية مما لها مساس بخواص الكائنات، وقد قسمها سبنسر إلى علوم عقلية يدخل تحتها (علم المنطق، والرياضة، والهندسة) وعلوم حسية وعقلية كعلم (الميكانيكا)، وعلوم منظورة (كعلم الفلك، وعلم الجولوجيا -«علم طبقات الأرض»- وعلم الحياة الحيوانية والنباتية، وعلم الهيئة الاجتماعية، وعلم النفس).

وإذن فالعلوم الطبيعية التي يعنيها سبنسر تشمل كل ما مس درس عناصر المادة وما فيها من خصائص ودقائق ودرس ظواهر الوجود وآثارها ووجوه علاقاتها بجميع مرافق الحياة..

وما زلنا قبل أن نختم هذا الفصل نعزو ما بدا من إسراف وغلو في هذا الصدد إلى ما أحاط سبنسر من ظروف، وما وقع عليه من مؤثرات؛ فقد كان مسوقًا بطبيعته وبمواهبه وبعصره وبسبب سوء أساليب الدراسة الأدبية في إنجلترا إلى رفع شأن العلوم الطبيعية على سائر العلوم،

فكان ما كان من أمر استخفافه بدراسة الآداب واللغات، وسنرى في الفصل التالي كيف حاول سبنسر قياس العلوم بمقياس تحكمي إقامة على أساس مساس كل علم بأعمال الحياة الرئيسة.

obeikandl.com

٥- أعمال الحياة الرئيسة، وعلاقتها بترتيب قيم العلوم

حاول سبنسر ترتيب العلوم حسب قيمتها وأهميتها، ولكي يحدد القيمة النسبية لكل علم من العلوم اتخذ معيارًا يزن به قيمة كل علم، وبعد أن تم له ذلك وضع كل علم في رتبته الملائمة بقيمته؛ فكان أهم العلوم عنده وأجدرها بالرتبة الأولى أكثرها قدرة على إعداد النشء للعيشة الممتعة، وأكثرها مساسًا بالأعمال التي تتطلبها هذه المعيشة، فالمسألة الكبرى في نظر سبنسر في هذا الصدد أن يحقق العلم الغاية من التربية، وأن تكون للعلم الذي ندرسه علاقة كبرى بأعمال الحياة الرئيسة...

على أن سبنسر اتخذ هذا الميزان -لا في ترتيب قيم العلوم فحسب- بل في حكمه على نسق التعليم الذي كان مألوفًا في عصره، فقرر أنه إذا أردنا أن نحكم على إحدى خطط التعليم فلا ينبغي أن نقطع حكمًا إلا من جهة إعدادها الطالب للعيشة الممتعة، ومبلغها في سبيل هذا الإعداد[١].

ولعلنا متى استعرضنا ما ذكر سبنسر في تفسير الغاية من التربية، وفي تصوير العيشة التي قامت صورتها في ذهنه -أدركنا ما كان يتوخاه سبنسر من التعليم المدرسي، واستوعبنا وجهة نظره في ترتيب العلوم حسب المنهج الذي سلكه في هذا الصدد..

أما الغاية من التربية عند سبنسر فقد عرفنا فيما تقدم أنها محصورة في إعداد النشء للعيشة الكاملة...

وأما العيشة الكاملة التي قامت صورتها في ذهنه فإنك تراها واضحة في تضاعيف كتابته حين يقول: «ولا نقصد الجهة المادية للعيشة، بل عامة جهاتها ومناحيها؛ فإن المسألة الكبرى التي تدخل في حظيرتها كافة المسائل الصغرى تنحصر في الأسئلة الآتية: كيف يكون حسن التصرف في كافة مناحي ومرافق الحياة تحت ظلال مختلف الحوادث والظروف، أعني: كيف يكون حسن القيام والهيمنة على العقل والبدن والأشغال والأسرة؟ وكيف يكون حسن السلوك مع الزملاء

---

(١) Education Spencer. P: 8.

وحسن معاملة الجمهور؟ وكيف يكون حسن الانتفاع بما منحته لنا الطبيعة من مناهل النعيم بإنتاج أكثر ما يمكن إنتاجه؟ وكيف نوجه عنايتنا ونصرف قوانا في أجل الأشياء فائدة وأعظمها نفعًا؟..»

وقد لا يكون من الغلو في شيء إذا قلنا: إن صورة السعادة التي قامت في ذهن سبنسر تكاد - مع قليل من التسامح- تشبه الصورة التي قامت في ذهن أرسطو؛ فإن أقسام السعادة على مذهب هذا الحكيم خمسة: أحدها في صحة البدن ولطف الحواس، ويكون ذلك من اعتدال المزاج، أعني: أن يكون جيد السمع والبصر والشم والذوق واللمس. والثاني في الثروة والأعوان وأشباههما حتى يتسع لأن يضع المال في موضعه، ويعمل به سائر الخيرات ويواسي منه أهل الخيرات خاصة والمستحقين عامة، ويعمل به كل ما يزيد في فضائله، ويستحق الثناء والمدح عليه. والثالث أن تحسن أحدوثته في الناس وينشر ذكره بين أهل الفضل، فيكون ممدوحًا بينهم ويكثرون الثناء عليه لما يتصرف فيه من الإحسان والمعروف. والرابع أن يكون منجحًا في الأمور وذلك إذا استتم كل ما روى فيه وعزم عليه حتى يصير إلى ما يأمله منه..

والخامس أن يكون جيد الرأي، صحيح الفكر، سليم الاعتقادات في دينه وغير دينه، بريئا من الخطأ والزلل، جيد المشورة في الآراء. فمن اجتمعت له هذه الأقسام كلها فهو السعيد الكامل على مذهب هذا الرجل الفاضل ومن حصل له بعضها كان حظه من السعادة بحسب ذلك. فأنت ترى في هذا القول ما يشبه رأي سبنسر..

وقد حتَّم هذا الفرض على سبنسر أن يبحث أوَّلًا في الأعمال الرئيسة التي تتألف منها الحياة والتي تكون في مجموعها العيشة المنشودة حتى إذا ما استوفى بيان هذه الأعمال أخذ في ترتيبها بالنسبة لأهميتها، فجاء ترتيبه الأعمال بحسب أقدارها على النحو الآتي:

١ - الأعمال المبذولة في صيانة النفس مباشرة.

٢ - الأعمال المبذولة في صيانة النفس بإحراز المعاش.

٣ - الأعمال القائمة بتربية النسل.

٤ - الأعمال القائمة بحفظ العلاقات الصالحة من سياسية واجتماعية.

٥- الأعمال المختلفة التي تشغل أوقات الفراغ، أو تصرف في سبيل اللذات والشهوات، على أساس هذا الترتيب قسم «سبنسر» مواد الدراسة خمسة أقسام ذكرها على حسب البيان الآتي:

١- العلوم المؤهلة لصيانة النفس مباشرة: كعلم وظائف الأعضاء، وعلم الصحة.

٢- العلوم المؤهلة لصيانة النفس من طريق إحراز المعاش: كعلم الطبيعة، وعلم الكيمياء، وعلم الحياة، وعلم طبقات الأرض.

٣- العلوم المؤهلة لتربية النسل: كعلم النفس، وعلم الأخلاق.

٤- العلوم المؤهلة لحفظ العلاقات الاجتماعية والسياسية: كعلم التاريخ، وعلم تقويم البلدان.

٥- العلوم المؤهلة لدراسة فنون الملاهي: كالشعر، والموسيقى، والتصوير.

وقد لا يكون من الصواب أن نمر بهذا التقسيم صامتين على الرغم من تسليمنا مبدئيًا بوجاهته ومتانته. ولولا ما في هذا الترتيب من غلو في إهمال شأن الآداب والفنون إهمالًا ساقه إلى جعلها في حظيرة العلوم الكمالية -لما قامت على هذا الترتيب اعتراضات أضعفت قيمته وزعزعت أركانه على أن هذا التقسيم جاء طبعًا وفقًا لما يتوخاه سبنسر من التربية؛ فهو يريد أن تخلق التربية رجلًا يجد في عمله ويكد في سبيل الحصول على قوته، ينتهز كل فرصة تمر به، ويستخدم كل ظرف يحيط به في الانتفاع والاستمتاع على أساس التلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه.

فالرجل الذي يريده سبنسر هو الرجل الذي يحاول أن ينتفع بكافة مواهبه وميوله واستعداده وظروفه وقواه ونشاطه الذهني والجسمي في إنتاج أكثر ما يمكن إنتاجه من السعادة المادية واليسر المادي والرفاهية والهناء، يريد سبنسر أن تخلق لنا التربية رجلًا يرى الحياة الكاملة بالعين التي يراها سبنسر، ونعنى بها: «العيشة الرغدة» التي فيها كافة الرغبات المادية موفورة والأطماع مرواة، لكن هذا الرجل المصقول على هذا الأساس لما يكمل بعد؛ فهناك حياة أخرى بجانب الحياة المادية، ونعني بها: الحياة الروحية تلك الحياة التي تجعل الرجل يحيى بروح الإنسان فيعيش بالجماعة وللجماعة في حين أن الحياة المادية البحتة تسوق الإنسان إلى أن ينسى واجبه الإنساني نحو الجماعة التي يعيش فيها فيحيى الرجل بنفسه ولنفسه فحسب...

ومن هنا نرى أن الأسلوب العقلي الذي اتخذه سبنسر قاعدة في البحث في موضوع المفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة -يرجع إلى منطق سبنسر في هذه المفاضلة، وقد كان منطقًا تحكميًا قام على أساس المطابقة بين القيمة الجوهرية للعلم، وبين إعداد هذا العلم الإنسان لأعمال الحياة ذات المنفعة المحققة من غير مراعاة حدود العقائد السائدة، ومن غير أن يحفل بما بين الفرد وجماعته من الروابط الاجتماعية، وهذا الشعور يعارض ما بين سنن الطبيعة والنظم الاجتماعية. فجاء ترتيب هذه المواد تبعًا لمغالاته في تقدير المذهب النفعي. ونحن نعلم أن التربية على أساس هذا المذهب تصقل الفرد في ذاته وترفع ذاتيته فيتولد فيها حب الذات والأثرة والأنانية، مما يقضي على الجماعة بالتنابذ والتطاحن وراء المصلحة الشخصية، أو على الأقل تصيب الجماعة بالتفكك والانحلال، وتلك تربية لا نرضاها؛ إذ تسلب الجماعة أكثر حقوقها وتهدم قواعد بنائها، فهي تسلبها قوة البناء الاجتماعي؛ إذ تفصل بين أفرادها بعد أن كانوا كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضًا، وتسلبها الإيمان الوطني؛ إذ تجعل الفرد لا يرى إلا بعينيه ولا يسمع إلا بأذنيه وتسلبها دقة النظر في الأمور الاجتماعية؛ إذ يصرف الفرد كل وقته وجهوده في تدبير مصالحه الشخصية التي قد تتعارض مع المصلحة القومية، هذا الفرد المصقول على أساس المذهب النفعي أو على قاعدة الغرض الفردي من التربية يعيش بنفسه ولنفسه على حين أن الفرد المهذب على أساس التربية القومية الإنسانية أو على قاعدة الغرض الاجتماعي يعيش بالجماعة وللجماعة.

وليس معنى العيش للجماعة أن تنعدم شخصية الفرد وتتلاشى أو أن يكون الفرد خاضعًا خضوعًا يميت فيه قوة التفكير ورغبة العمل للرقي، بل إن الفرد متى خضع لنظم الجماعة، واحترم دساتيرها، وتمتع بحريته في حدود العقائد السائدة، وعمل على إصلاح الطرائق المعوجة في هوادة وتدرج -سمت ذاتيته، واندمجت في ذاتية الجماعة التي تمثله، وقويت شخصيته، واتحدت مع شخصية الجماعة التي يعيش فيها، وبقدر ما لذاتيته من القيمة وبقدر ما لشخصيته ما لقوة والبروز تكتسب جماعته مكانًا أسمى بين ذاتيات الجماعات وشخصية أقوى بين شخصيات الأمم، على حين أن الذين يتربون لمجرد إشباع أطماعهم المادية وإرضاء اهوائهم يظهر في تربيتهم شيء غير قليل من ضعف الحس الخلقي ربما يبلغ من أثره في النفوس أن تصبح الأنانية كبرى الفضائل، والذاتية أشرف الغايات لكن الذين يؤيدون المذهب النفعي لا يحفلون بشيء غير المنفعة في ذاتها.

وكيف يجوز للجماعة أن تعتمد على أمثال هؤلاء في ساعة الخطر، وهؤلاء ينكرون الوطنية ويجحدون القومية؟ فهم لا يحفلون إلا بمصلحة ذواتهم زاعمين أن المجتمع لم يوجد إلا لرعاية مصالح الأفراد.

لذلك يلوح لنا أنه من الضروري أن نرجع إلى خطأ غير مقصود بدا في أقوال الذين يؤيدن فكرة الغرض الفردي من التربية، لعلنا نوفق إلى تصحيحه، وذلك الخطأ مبالغتهم في تقدير المنفعة الذاتية مبالغة يخيل إلى من يطلع عليها أن كل علم لا يحقق منفعة ذاتية لا يحسب شيئًا مذكورًا ولا يكون جديرًا بالدرس والتحصيل، وأنه إذا كان من الضروري إدخاله في حظيرة العلوم فليكن عامًّا كماليًّا، وإذا كان من اللازم إيجاد رتبة له في ترتيب قيم العلوم فلتكن رتبته أقل الرتب شأنًا! على حين أن إغفال الجانب الاجتماعي من التربية انتقاصًا لأغراض التربية الحقة، ولدعائم العيشة الكاملة.

ولسنا نقصد بذلك أن يفنى الفرد في المجتمع، أو أن لا يحفل بمصلحة الفرد وتنشئته إلا على أنه عامل مسئول عن تحقيق مطامع المجتمع، ومنوط بالقيام بأعباء حكومة بلاده وإدارة شئونها، كما كان حال التربية (الإسبرطية)، أو كما هو شأن التربية الألمانية، لكننا نريد نوعًا خاصًّا من التربية يفضي إلى حفظ الجنس وتقدمه، ويرمي إلى صقل الفرد وترقية جماعته، ولا سبيل إلى ذلك إلا بجعل التربية مؤسسة على اعتبار حياة الفرد جزءًا من حياة جماعته، وعلى اعتبار الجماعة صورة تحوي مجموع صور أفرادها، وبذلك تطبع التربية النفوس في الصورة الوطنية الصحيحة؛ فالطفل الذي تقع عينه بادئ بدء على أرض الوطن فيستمد منه قوام الحياة يجب أن يعيش مصقولًا لإنهاض هذا الوطن، فإذا تناساه نسيته الجماعة، وأصبح بينهم أمرًا مجهولًا، وإذا لم يحفل بأن يكون له وطن، فمن لا وطن له لا وجود له، فإن لم يمت بعد ذلك فهو شر من المائت.

ولا سبيل إلى تحقيق هذه التربية إلا إذا انصرف خاصة المفكرين عند وضع دساتير التربية، ومناهج التعليم إلى النظر في نزعات الأمم السياسية وميولها وحاجاتها من التربية وطبيعة أرضها، وما تتطلبه تلك من العمل الخاص لاستثمار الأرض وما يتطلبه جو الأقاليم من العمل والإنتاج.

وبما أن الشعوب لها علاقات بغيرها من الشعوب الأخرى والإنسان متصل في أعماله

وأفكاره بأخيه الإنسان فلا بد من مراعاة الجانب الإنساني عند وضع دساتير التربية؛ كذلك ليتمكن الإنسان من أن يحيى بروح الإنسان، ويدرك واجب الإنسان، ويعلم حق الإنسان نحو أخيه الإنسان.

وبما أن الناشئ فرد في أمة ذات تاريخ خاص وتقاليد خاصة فهو متأثر بتقاليدها محكوم عليه بتاريخها، فلا بد كذلك من مراعاة الجانب القومي عند وضع دساتير التربية.

وبما أن الناشئ سيتولى عملًا خاصًا في طائفة خاصة فلا بد من مراعاة الجانب الخاص لهذه الطائفة ولعملها الخاص.

وإذن فالقواعد التي تراعى في وضع مناهج الدراسة كثيرة ومتشعبة لا يصح أن يؤخذ بها من غير تمحيصها لمراعاة أحوال الأمة واختصاص كل طائفة من الطوائف بعملها الخاص وانصرافها إلى طريقها الخاص في السعي والكسب؛ حتى تكون ملائمة لكل ما تقدم من القواعد، ومتى روعي ذلك وجدنا المناهج تشترك من الناحية الإنسانية وتتباين في الجانب القومي، وتتفرع تبعًا للطوائف وما ستزاوله كل طائفة من العمل الذي يتهيأ الطالب له أو يتخصص فيه؛ ليبني عليه ما عسى أن يستفيد عند مزاولة ذلك العمل، وما عسى أن يستفيده المجتمع من جهوده التي يبذلها في سبيل ذلك العمل، فالضابط الذي يكفل لنا اختيار مادة الدراسة هو أن نفحص عن أهمية العلوم لأنفسنا فلجسمنا ولعقلنا ولنظام أعمالنا ولتثقيف وجداننا ولضبط أخلاقنا ولكل ما يساعدنا على نيل سعادتنا وحقوقنا التي لها علاقة كبرى بحياتنا الكاملة، ولا تعرف هذه الحقوق إلا إذا استوعبنا دراسة العلوم التي تهيئ الجسم والعقل للجهاد في سبيل الحياة جهادًا يتفق مع الميول والمصلحة والبيئة ويحقق الغاية التي من أجلها شرع التعليم والتأديب.

أما أن سبنسر يحاول أن يرتب العلوم حسب تصوراته في تفسير الحياة الكاملة، ويحاول أن يبين لنا أن هذا الترتيب جاء وفقًا لقيمة العلوم التي لها مساس بأعمال الحياة الرئيسة، ويحاول أن يجعل الحكم على إحدى الخطط العلمية والتعلمية وفقًا للمقياس الذي اتخذه قاعدة في المفاضلة بين قيم العلوم؛ فليس ثمة شك في أن تقوم على ذلك اعتراضات، وبخاصة من جانب الذين يؤيدون دراسة الآداب، أو من جانب الذين لا يفسرون الحياة وفقًا للصورة التي قامت في ذهن سبنسر..

من المسلم به أن نزعة سبنسر في التربية تسوق إلى خلق الرجل العامل القادر على أن يستفيد متى نزل في حلبة العمل؛ لأن الحياة الكاملة في نظره هي المملوءة بالرغبات المرواة؛ فالتربية التي ينشدها سبنسر تربية انتاجية عملية كأنها موضوعة لطبقة خاصة قد لا يتسنى للجميع إدراكها.

«a positive & practical education planned»

«for industrial & business people»

فالتربية التي يوحي بها سبنسر مطبوعة بطابع خاص يلائم طبقة خاصة من طبقات الأمم، فهي ليست تربية شعبية عامة، لكنها تربية تمهد الطريق إلى إنماء قوة الإنتاج وتوليد حركة التدافع والتزاحم والتنافس بين الأفراد في سبيل اليسر والرقي المادي.

ومن ثَم لم يهتم سبنسر بالعلوم التي تربي الإحساس وتنمي الشعور وترقي الوجدان، فجعلها في حظيرة العلوم الكمالية، ووضعها في آخر رتبة من مراتب العلوم، وبذلك نسي سبنسر جانبًا آخر في التربية، نسي الجانب النفسي أو الروحي، ونسي ثمرة العلوم التي تخلق في الرجل الحس الخلقي والإرادة القوية والعواطف الشريفة، ونسي ثمرة هداية المشاعر التي تدفع الفرد إلى مراعاة الالتزامات الأدبية والإصغاء لصوت الضمير وتلبية الشعور بالواجب، وبديهي أن الإنسان بغير هذه المشاعر لما يكمل بعد؛ فالفرد المصقول على أساس نزعة سبنسر مزود بالعلوم الشاحذة للذهن والمهيئة له كافة وسائل الكسب والعيشة الممتعة، ولكنه فقير فيما عدا ذلك، فقير في حسه وشعوره وعواطفه ووجدانه نحو الغير..

وإن كانت الحياة الكاملة في نظر سبنسر هي الحياة المملوءة بالحركة والعمل والرغبات المرواة -فإن هذه الحياة ليست صورة صحيحة للحياة الكاملة في نظر الآخرين، وعلى أساس وجهة نظر كلٍّ في تفسير «الحياة الكاملة» قامت الاعتراضات والردود.

على أن سبنسر بعد أن نظر في قيم المعارف من حيث فوائدها في الإرشاد نظر في قيمتها النسبية من حيث تأثيرها في التثقيف، فأخذ على الناس رأيهم في تقسيم العلوم بين ما يفيد منها في تثقيف الأذهان، وعاب عليهم ذلك التقسيم؛ إذ رآه قائمًا على أساس يخالف الناموس الطبيعي، ويقضي بصرف وقت أطول مما يحتاج إليه الناشئ في التربية فقال: (لو احتيج إلى نوع من التربية

لإفادة المعارف، ثم إلى نوع آخر لتمرين الذهن لكان ذلك منافيًا لما امتازت به الطبيعة والحكمة الإلهية من حسن الاقتصاد والتوفير، ولم نزل في جميع أنحاء الوجود نجد الملكات تستفيد قوة ونماء بتأدية الوظائف المفروض عليها أداؤها، لا بتأدية الأعمال الموضوعة (عكس الطبيعة)؛ فالهندي الأحمر يستفيد سرعة العدو وخفة الحركة اللتين عليهما براعته ونجاحه في الصيد والقنص بمطاردة الوحش، فتراه بمزاولة هذه الحركات يكتسب من توازن القوى الجسمية ما لم تكن لتفيده الألعاب الموضوعة، فإن حذقه في مطاردة الوحش والعدو الذي استفاده بعد طول الدربة والملابسة يتضمن دقة الإدراك ما لا تفيده التمارين الموضوعة، وكذلك الحال في جميع الأحوال -فمن المتوحش الساكن في جنوب أفريقية الذي أفاده نظر الأشياء البعيدة التي يطاردها، أو يفر منها، وتحقيق أشخاصها حدة بصره عادت عينه (كالمرقب) إلى الحاسب الذي مكنه عمله اليومي من جمع الأعداد الكثيرة- نجد أن بلوغ الملكات حد كمالها إنما يكون بممارسة الفرد أعمالًا خاصة يكون من شأنها تدريب القوى العقلية..

وكما أن هذا القانون صحيح في ذلك فهو صحيح كذلك في أمر التربية، وإذن فالتربية التي هي أرشد وأهدى هي كذلك (إنماء للذهن وأشحذ وأمضى) أي: أنه ينصح بأن تختار الموضوعات التي تتوافر فيها الفائدتان معًا، ويعترض على دراسة طائفة من العلوم لفائدتها التهذيبية، ودراسة طائفة أخرى لفائدتها العليمة- ويرى أن الإنسان في حاجة إلى كسب هذا الوقت الذي يصرف فيما لا طائل تحته، ولا نشك لحظة في وجاهة هذا الرأي؛ فإن كل علم من العلوم يقوم بتحصيل الغرضين -غرض تحصيل المعارف- وغرض تحصيل تغذية الذهن- أما انتخاب طائفة من العلوم بقصد ثمرتها العلمية، واختيار طائفة أخرى بقصد أثرها في تمرين الذهن -فهذا أمر يقضي بإنكار إحدى الفائدتين لأي علم من العلوم، وهو ما يخالف الواقع؛ فقد دلتنا التجارب على أن العلوم -في مجموعها- تؤدي إلى الرقي العلمي من جهة، والثقافة العقلية من جهة أخرى، وكل ما يمكن أن يقال في صدد تباين قيم العلوم في ثمرتها العلمية، وقيم آثارها في تنمية الذهن أن العلوم، وإن اشتركت فيما تؤدي إليه من رفع المستوى العلمي وتنمية الثقافة العقلية إلا أنها تتفاوت في ذلك بالنسبة لأنواع العلوم، فبينا نرى الفنون الجميلة والصنائع اليدوية تولد الحذق والمهارة، وتقوي الخيال نرى الآداب واللغات تقوي الحافظة والذاكرة، ونرى العلوم الطبيعية «الرياضية» تنمي قوة

التفكير وحدة الذهن، هذا من ناحية الثقافة العقلية، ونعني: بها تنمية العقل وتدريبه واستخدام هذا التدريب في مواجهة أعمال الحياة...

أما من ناحية الجهة العلمية فكلها تؤدي إلى رفع المستوى العلمي بلا جدال.

ولما انتقل سبنسر إلى قسم التربية العقلية، وبحث في تعدد مذاهب التعليم، وقابل بين مذاهب التعليم القديمة والحديثة -عاب خطة البدء بذكر القواعد من حيث إنها طريقة سطحية تعقل الناشئ عن النفاذ إلى أعماق العلم، وتحرمه استنتاج الحقائق بنفسه، فتميت فيه فضيلة الاعتماد على النفس وتعوقه عن التفكير المؤدي لترقية الذهن البشري، فقال عنها سبنسر: «إن الحقائق التي تجيء بلا كد وجهد كالمال الذي يأتي عفوًا هذه الحقائق الملقنة للأحداث تقليدًا سريعة الزوال قليلة الثمرة في تنشئة الفرد».

ثم عاب في هذا الصدد تعليم المعاني المجردة قبل أن ترسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني، وعارض لنفس السبب على تعليم قواعد النحو والصرف والبلاغة في مبدأ الدراسة؛ حيث يرى أن علوم النحو والصرف والبلاغة ليست مما يبدأ به في تعلم الأطفال، ولكنها متممات؛ إذ إنها قواعد تجمع من التمرين فهي وليدة الاستقراء الذي يقوم على أساس التأمل ومقابلة الحقائق.

وأقام الدليل المادي على اعتراضه هذا بالناموس الطبيعي في حياة اللغات وهو دليل وجيه؛ فإنا لم نر أية أمة بدأت في تكوين لغتها بوضع القواعد والتعاريف قبل أن تتكون هذه اللغة، وتتداول على ألسنة أبنائها، ويعم استعمالها في التخاطب وقول الشعر والنثر والخطابة، ثم لما جاءت فكرة عصم القارئ من خطأ التلاوة، وعصم السامع من خطأ الفهم وضعت القواعد النحوية لبلوغ تلك الغاية. ووجه مثل هذا الاعتراض على تعليم الرسم بتكليف الناشئ رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية المعروفة لدى المعلمين (بخطوط المساعدة)، فقال: (إننا ننكر عملية الرسم إذا كان بالنقل من النسخ، وإننا أشد إنكارًا لطريقة رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية والمزدوجة التي يجعلها بعض المدرسين مبادئ لتعليم هذا الفن، وقد ساءنا من (جمعية الفنون) أنها جادت باستحسانها على كتاب رسم من أسخف ما رأينا، وهذا الكتاب يقول: إنه يقدم للتلميذ طريقة

تعليم بسيطة لكنها مع ذلك منطقية، وقد ابتدأ الكتاب المذكور لهذا القصد بعدة تعاريف كما يأتي:

الخط البسيط للرسم: هو علامة تمتد بين نقطتين.

الخطوط بالنسبة لنوعها في الرسم تنقسم قسمين:

١- مستقيمة: وهي أقرب الأبعاد بين نقطتين مثل: أ- ب.

٢- منحنية: وهي علامات ليست بأقرب الأبعاد بين النقطتين، ثم يتلو هذا ذكر الخطوط الأفقية والعمودية والمائلة والزوايا المختلفة الأنواع والأشكال التي تؤلف من الخطوط.

وقصارى القول أن الكتاب المذكور لا يخرج عن كونه (آجرومية) أشكال مع التمرينات وبذلك تكون طريقة الابتداء بتحليل العناصر التي نبذناها في تعليم اللغات قد عدنا إليها في تعليم الرسم، فنكون قد اتبعنا طريقة الابتداء بالمعين المحدود بدل اتباعنا طريقة البدء بغير المعين، وعولنا على خطة تقديم المعقول على المحس والأفكار على التجارب، وأما إن هذا عكس للترتيب الصحيح فهذا أمر لا يحتاج إلى تكرار، وقد قيل بمناسبة العادة المتبعة وهي البدء -قبل تعليم المشي- بإعطاء الطفل سلسلة دروس عن أعصاب الساق وعضلاتها وعظامها، وهذا كذلك مثل بدء صناعة الرسم بتعاريف الخطوط مما لا يقدم إليه إلا بعد تحليل الأشكال المراد رسمها، وهذه الاصطلاحات بغيضة غير لازمة، وهي تبغض الفن إلى التلميذ وهو في بادئ الأمر، ومن العجب أن المدرسين يسلكون هذه الطريقة المنكرة بقصد تعليم التلميذ ما سوف يستفيده مع المزاولة من حيث لا يشعر، وأخيرًا عاب على الآباء جهلهم بطبائع الأطفال لعدم درايتهم درس (غرائز الأطفال)، وأبان ما يترتب على هذا الجهل من الفشل في تربية الناشئة بسبب ما يحدث من التناقض بين طرائق التعليم المألوفة وبين السنن الطبيعية الموروثة...

وقد استدل على هذا الاعتراض بما قاله «بيكون» في هذا الصدد بأن الموجودات مصدر العلوم الطبيعية، وأن أس النجاح في تلك العلوم أن يحيط الإنسان علمًا بالأجسام وصفاتها وأعراضها وإلا فسدت أفهامه، وكذبت نتائجه وفشلت عملياته، وأنه متى أهمل شحذ الحواس لم يسلم التعليم من النقص والضعف والشك مما يستحيل علاجه...

ولما انتقل سبنسر إلى قسم (التربية الخلقية) استهل نقده بقوله:

«لم يهمل ولاة الأمور شيئًا إهمالهم إنعام الفكرة في تأديب أطفالهم وتعويدهم حميد الخصال وجميل الفعال، ولعلهم ظنوا الأمر هينًا والخطب سهلًا، فحسبوا أنهم قادرون بلا فحص ولا بحث أن يودعوا طبائع صبيانهم ما شاءوا من المناقب، ولم يعلموا أن علم تهذيب النفس علم صعب المأخذ، وعر الملتمس من جهل قواعده خاب في تأديب غلامه، وبديهي أن من سار إلى الشيء عن غير طريقه لا يصل ومن دخل الظلام بغير سراج فقد ضل» هكذا كان سبنسر بليغًا في عبارته مؤثرًا في أسلوبه فأثار اهتمام الآباء والمربين بقواعد «علم النفس» وهو لا يشك في أن أوامر النصح والنهي والإرشاد والزجر التي يأتمر بها الأطفال كثيرًا ما تناقض بعضها بعضًا بسبب شيوع النصح والإرشاد والزجر على أساس فاسد بواسطة الأمهات وأخذهن أطفالهن على صورة خاصة من الأخلاق والعادات، وليس لهن من الوسائل سوى الترغيب والإرهاب فيسدين النصيحة، ويصدرن الأوامر انقيادًا لتأثر وجدانهن بعوامل الارتياح أو الهياج لا وفقًا لمنهاج الحق والصواب.

وبديهي أن تلك القواعد الخلقية المألوفة لا ترتكز على أصول علمية، وإنما هي ما توارثته الأجيال، أو ألهمته ذكرى الطفولة، أو تذكرته الأم عن الخدم والمربيات، وكلها قوانين سنها الجهل لا العلم..

وقد أشار سبنسر إلى أن كل الأوامر التي يصدرها الآباء لأبنائهم في صدد تهذيبهم تجمع آراء متباينة وأوامر متناقضة بسبب جهل الآباء أرقى قواعد الإرادة والحركة.

فالوالد إزاء هذه الوصايا -أمام الناشئ- على حد قول سبنسر: (كالممثل المازح الذي يظهر على الملعب حاملًا تحت إبطه حزمة من الورق فإذا سأله المتفرجون ماذا تتأبط أجاب أحمل تحت الإبط الأيمن أوامر، وتحت الأيسر إلغاء هذه الأوامر).

ولعلنا نذكر قصة الولد مع والده حين أراد الأخير أن يعلم ابنه الصدق، وأن يحببه فيه؛ ليشب صادقًا فأخذ يذكر له جملة ما جاء في القرآن والأحاديث خاصة بفضيلة الصدق وجزاء الصادقين، وأخذ يسدي له من عبارات النصح والوعظ ما كان كفيلا بتثبيت دعائم هذه الفضيلة في نفس ولده والرياضة على حيازتها، لولا أن دق قادم على الباب: فاستمهله الوالد وأطل من النافذة فرآه زائرًا لا يود أن يقابله، وسرعان ما أمر ابنه أن يقول لمن بالباب: «إن والدي يا سيدي

ليس هنا!!...» فتأمل!!

قد لا يكون من التسرع في شيء- بعد أن رأينا ما كان من أمر الوالد وولده أن نجزم بفشل هذه التربية التي ينقض أولها آخرها...

وإنا لنشارك سبنسر في ملاحظته هذه عن إيمان وعلم وتجربة، ونقطع وإياه بأن مفاسد المجتمع الإنساني إنما سببها إهمال الناس لتربيتهم الخلقية وجهل المربين بقواعد التهذيب الخلقي وأساليب التربية الخلقية: وما أصدق قول سبنسر حين يقول في رسالته:

«ولقد نرى الناس ينسبون الهفوات والعيوب للأطفال، ويخلون الآباء منها شأنهم مع الحكومة؛ إذ يبرئون الولاة من كل عيب وينسبون للرعية كل نقص، فيا عجبًا كيف تتغير أخلاق الآباء عند معاملتهم الأبناء، وعهدنا بالأخلاق ثابتة. إنا لنعاشر الناس ونعاملهم ونعلم أنهم ذوي عيوب ونقائص لا تنفك تبدو لنا في بذاءتهم ووقاحتهم وخيانتهم، وحمقهم وقسوتهم ومهانتهم، ووضاعتهم، فإذا نظرنا إليهم من وجهة معاملتهم الأطفال نزعنا عنهم كل سوأة وعورة. وألقينا الذنوب على الأبناء ظلمًا وجهلًا، والحقيقة أن سوء معاملة الآباء أصل أكثر ما ينسب إلى عناد الأطفال وتشبثهم».

هكذا كان نقد سبنسر للتربية الخلقية قائمًا على أساس جهل المربين (بعلم النفس) جهلًا أفضى بهم إلى مقاومة الطبيعة أو إرهاقهم أطفالهم، فساءت طرقهم وفشلت وسائلهم.

وفي هذا القسم أيضًا تصدى سبنسر في نقده لمشكلة (الثواب والعقاب) فشن الغارة على كل من يخالف (الجزاء الطبيعي)، وعلى كل ثواب أو عقاب تظهر فيه المخالفة لهذا الجزاء الأوفى في نظره، ونعني به: (الجزاء الطبيعي).

وقد نحا نحو روسو في تهذيب الأحداث وغرس الأخلاق الفاضلة زاعمًا أن الطبيعة وحدها كفيلة بعقاب من يحيد عن الصراط السوي مؤمنًا بأن العقاب العادل ما كان وليد الذنب.

وقد وجه إليه من الاعتراضات الكثيرة الوجيهة على رأيه في الجزاء الطبيعي ما أثار اهتمام العلماء والباحثين بمشكلة الثواب والعقاب (وقد عقدنا في رسالتنا فصلًا خاصًا بذلك).

وأما القسم الأخير وهو الخاص بالتربية البدنية فقد بنى سبنسر نقده نسق التربية المألوف على أساس إهمال نظام التربية شأن الرياضة البدنية، وجهل الناس بمزاياها الجسمية والعقلية، واستدل على هذا الإهمال -بوجه خاص- بفقر مدارس البنات في العناية بهذا القسم من التربية، ونعني به: (التربية البدنية).

من كل ما تقدم نرى: أن الأساس الذي بنى عليه سبنسر نقد نسق التربية الذي كان مألوفا في عصره هو مخالفة أصول التربية لنواميس الطبيعة، وقد أفاض سبنسر في بيان مظاهر تلك المخالفة وشرح ما ينجم عن هذه المخالفة من الفشل والإفساد، واستدل على صحة أقواله بمجموعة من وسائل الإيضاح الحسية والمعنوية تتضمن شيئًا كثيرًا من الشواهد والملاحظات الصادقة.

وكما قلنا بادئ الأمر: إن سبنسر لم يكن صاحب منهج جديد في التربية، وإنما كان باحثًا وناقدًا ومهذبًا لأصلح المذاهب ومنظمًا لأوضح المناهج نقول هنا هذا القول مرة أخرى، فلا شك أن علمه كان محصورًا في دراسة المشابهة بين النظام الاجتماعي والنظام التهذيبي في العصور المختلفة، وفي دراسة الأسباب التي أحدثت التغييرات في الخطط العلمية والتعليمية، وفي دراسة المشابهات والمشاكلات الكائنة بين الوجوه العدة للمذهب الذي ساق هذه التغيرات إليه.

وأخيرًا انتقل إلى الموازنة بين مذاهب التعليم المتعددة لاستجلاء غوامضها، واستكناه مبهماتها، ولبيان المزايا في كل مذهب من المذاهب، وتوضيح ما تستدعيه آراء المذاهب الحديثة من صقل و تنقيح وتهذيب ملتمسًا بفضل التجارب من الذرائع ما يهتدي به إلى تحقيق التطابق بين طرق التربية والسنن الطبيعية تطابقًا يظهر أثره فيما يقتضيه نظام التربية من الإصلاح المنشود...

٦- اعتراض سبنسر على البدء بتعليم الأحداث المعاني المجردة

لعل أكبر خطأ يقع فيه المعلم أن يلقن تلاميذه المعاني المجردة قبل أن يلفت نظرهم إلى الصور، أو الأجزاء، أو الحقائق الأولى المنتزعة عنها أو المركبة منها أو المبنية عليها هذه المعاني، وليس هذه من الخطأ فحسب، بل هو من الجهل بصناعة التدريس ذلك الجهل الذي يفضي بصاحبه إلى قلب قواعد التعليم رأسًا على عقب، بل أنه من السخافة التي لا يسلم بها العقل ولا يجوزها المنطق، وهل من الجائز أن يضع الناس العربة أمام الجواد؟ أو من الجائز أن يتعلم الصبي العوم قبل النزول في الماء؟

إذا كان هذا مما لا يسلم به العقل فكيف يجرؤ المعلم على تلقين القاعدة قبل أن يستنبطها التلاميذ من مجموعة الأمثلة، وكيف يجرؤ المعلم على تلقين تلاميذه التعاريف قبل أن يستوضح لهم خفاياها، ويستبين لهم مبناها ومعناها؟

فلما رأى سبنسر فيما رأى من أخطاء صناعة التدريس شيوع تعليم المعاني المجردة قبل أن ترتسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني -اعترض اعتراضًا وجيهًا على ذلك ووجه سهام نقده إلى القائمين بأمر التعليم ممن يرتكبون هذا الخطأ الفني في صناعة التدريس.

ولقد أفاض سبنسر في إقامة الدليل المادي على فساد الخطة العوجاء تلك الخطة السطحية الواهية التي تعوق الأحداث عن النفاذ إلى أعماق المعارف وتحرمهم استنباط الحقائق بأنفسهم، وأبان في أسلوب بليغ أن إعطاء خلاصة المعلومات للتلاميذ دون أن يطرح المعلم على بساط البحث أمام تلاميذه المقدمات التي أنتجت هذه الخلاصات -أمر قليل الثمرة في التربية وعديم الجدوى في التعليم؛ إذ إنه يميت فيهم فضيلة حب البحث والاعتماد على النفس من جهة، ويجعل هذه المعلومات سريعة الزوال من جهة أخرى؛ فإن هذه الحقائق العامة تكون في الذهن مفككة ومبعثرة غير مبنية بعضها على بعض، فلم تقم على أساس توجيه الأفكار إلى البحث في الأجزاء الأولى والحقائق الأولى التي أنتجت هذه الحقائق العامة، ولذلك فالسلسلة العلمية متقطعة في الذهن بسبب فساد الخطة التعليمية، فشتان بين عقل شحن بالقواعد والتعاريف في غير نظام وإحكام وبين عقل استنبط هذه القواعد استنباطًا تدريجيًّا، فرتبت الحقائق في الذهن ترتيبًا طبيعيًّا

ومحصت بطريق البحث والتحقيق والاستقراء

Between a mind of rules and a mind of principles, there exists a difference such as that » between a confused heap of materials, and the same materials organized into a complete whole, with all its parts bound together«.

فالثمرة العلمية التي يحصلها الطالب ليست وليدة قدرة المدرس على تلخيص المعارف وإيجاز المعلومات، وليست وليدة قدرة المدرس على صوغ القواعد والتعاريف في عبارات كلية وأساليب مجملة، وليست وليدة قدرة المدرس على وضع المذكرات وتحرير الملخصات، وإنما الثمرة العلمية التي يستوعبها الطالب وليدة الجهد الذي يصرفه الطالب بنفسه في كشف تفاصيل القواعد العلمية، واستكناه أسرار تعاريفها واستنباط حقائقها، وهذا الجهد وليد قدرة المدرس في توجيه عناية الطالب إلى خصائص العلوم ودقائقها، ولفت ذهنه إلى ما حوله لكشفها وتفهمها وتعويده النظر والملاحظة؛ ليتمرن على التفكر، ولتنبعث فيه الهمة على كشف الحقائق بوساطة (التعليم الذاتي) أو بعبارة أوجز هذا الجهد وليد القدرة المدرس على دفع الطالب في ميدان البحث والملاحظة، والتجربة والاستقراء، وإشراكه في استنباط الحقائق والقواعد والتعاريف بنفسه مع قليل من معونة المعلم له ومساعدته إياه.

وبذلك يستطيع الطالب أن يتعلم بنفسه من جديد ما لم يكن أجاد تعلمه في المدرسة، كما يستطيع -في مستقبل حياته- أن يركن إلى نفسه، ويعتمد عليها في حل المعضلات وتحمل المسئوليات ومواجهة الصعاب من الأمور.

أما أن الطالب يظل في المدرسة مقيدًا بما يمليه عليه المعلم دون أن يشترك معه في بحثه وتمحيصه وتجاربه، وأما أن يبقى الطالب محصورًا على الدوام في دائرة محدودة معتمدًا على آراء غيره وتجارب غيره وبحث غيره كالآلة الصماء -فلا بد وأن يخرج من المدرسة قليل الثقة بنفسه لا يقوى على أن يستقل بعمل من أعماله، وكيف يقوى وقد ألف أن يحفظ ما أملاه الغير عليه وأن يرى الحقائق لا بعينه، بل بأعين معلميه؟ وليس ثمة شك في أن لهذا التعليم القاصر من الأثر السيئ في مستقبل حياته؛ حيث ينشأ فاتر الهمة، ضعيف العزيمة، مغلق الحواس، قليل الملاحظة.

ولعمر الحق كم يتولانا الأسى والأسف كلما ألفينا إهمال المعلمين تمرين ملاحظة تلاميذهم،

وإهمال التلاميذ استخدام حواسهم، ولعل ذلك من أكبر أسباب تقاعد شبابنا وتهيبهم الإقدام، وقلة خبرتهم بسر النجاح في الحياة، ولقد يبدو لنا ذلك في وضوح وجلاء متى قارنت بين الشاب المصري والشاب الإنجليزي؛ حيث ترى أن أهم ما تصبو إليه نفس الأول أن يتولى عملًا في الوظائف الحكومية، بيد أنك ترى الثاني قد أعد نفسه لمزاولة أي عمل من الأعمال الحرة، وقد شهد صاحب كتاب التربية الاستقلالية (أميل القرن التاسع عشر) في صراحة بها للإنجليز من ظاهرة التفوق في هذا الصدد فقال: «لا بد أن يكون لهذا النوع من التربية قوة معنوية تتأثر بها نفوس الناشئين فأنى أراهم هنا (أي: الإنجليز) أهلًا لأن يديروا بعض أعمال تقتضي كثيرًا من وفرة العمل وتمامه، وقد ضرب لي الرجل في هذا الموضوع مثلًا تاجرًا من كبار التجار في لوندرة كان مذ بلغ الرابعة عشرة من عمره يجوب شوارع المدينة متأبطًا محفظة مملوءة بأوراق المصارف (بنك نوت)، ويعامل وهو في هذه السن عدة من المحال التجارية باسم أبيه.

وليس ما يلقيه الإنكليز في أذهان أولادهم وهم صغار من الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها مقصورًا على ما يكلونه إليهم من الأعمال التجارية والصناعية، بل هو يشمل أيضًا الفنون العقلية كالشعر والإنشاء وغيرهما من الصناعات الفكرية، نعم إن الإنكليز ليسوا بلا ريب أحسن ولا أعلم من غيرهم، ولكنهم لتعودهم من نعومة أظفارهم الاستقلال في سيرهم بمعارفهم الذاتية وتحملهم تبعة أعمالهم، يظهرون في كل شيء أكثر منا (أي: من الفرنسيين) قيامًا بأنفسهم؛ لأن الطفل لا يقتصر في تعلمه على ما في الكتب، بل هو يتعلم كذلك مما يراه أثناء تنزهه في المشاهد الجميلة والمناظر الأنيقة، ويستفيد استفادة حقيقية مما يكون بينه وبين رفاقه في المحاورات والمحادثات وما يتلقاه من أهله من الدروس النافعة في المعيشة اليومية، وليس من الضرورة المؤكدة أن يغل عقل الطفل من الصباح إلى المساء حتى يكون من مشاهير الرجال، لا يعتقد جيراننا (أي: الإنجليز) ذلك قطعًا، بل يرون أن في راحة التلاميذ، أي: ترويح نفوسهم بالألعاب الرياضية المتنوعة شحذًا لأذهانهم وتقوية لعقولهم.

وهم في تأييد هذا الرأي يضربون مثلًا مدارس قللت أيضًا في هذه الأيام الأخيرة ساعات الدروس في فرقها، وشغلت التلاميذ فيها وفرته منها بأعمال يدوية نافعة، فضاعفت بذلك فيهم قوتي التنبه والحكم.

وإذا كان هذا كذلك كان ما صرف من الزمن في تلك الأعمال غير ضائع، بل عائدًا بالربح على التلاميذ في استفادتهم من الدروس؛ لأن نجاحهم لا يقدر بطولها، وإنما يقدر بسهولة إدراكهم ما فيها من العلوم وتحققهم بها.

أخص غاية يرمي إليها الإنكليز في التربية -هي سلامة العقل، وهم يقولون ساخرين: ما أحمل ما يعود على الطفل من الفوائد والمزايا إذا كان القائمون على تربيته، يضعفون فيه الأعصاب المعدة للإدراك والفهم بالإفراط في إجهادها، ويغيضون ما في عيون قريحته من مادة الذكاء الغزيرة بحثه على العمل لإحراز ما لا ثمرة فيه من قصب السبق في امتحاناته. فكم من سابق في هذه الامتحانات يأكل بهذه الطريقة ما يزرع قبل إبان صلاحه: (يعني: أنهم ينفقون كل ما لديهم من المواهب العقلية قبل أن يصلوا إلى ثمرتها).

فليست العبرة عند الإنكليز بتعليم المعلمين، بل العبرة بما يعمله التلميذ ويتعلمه بنفسه، ومما يحكى تأييدًا لصدق هذه القضية أنه كان يوجد في إحدى دوائر الخوارنة بأيقوسية مدرسة فيها قسمان من التلاميذ. داخلي، وخارجي، وكان جل عناية صاحبها موجهًا للقسم الأول ضرورة أنه هو الذي كان يعتمد عليه قبل كل شيء في إنما كسبه، ومن أجل هذا كان يقضي مع تلاميذه كل سهرته في إعدادهم لتلقي درس الغد، على أن الذي كان يحصل في المدرسة هو غير ما كان يرجوه؛ لأن تلاميذ القسم الثاني -وهم من أبناء فقراء المزارعين الذين يسكنون الكفور والخصاص المجاورة للمدرسة على ما هم فيه من حرمانهم من معيد يكرر لهم الدروس واشتغالهم بأعمالهم المدرسية في زوايا تلك الخصاص على ضوء نارها في غفلة من أهاليهم عنهم- كانوا يظهرون عادة على تلاميذ القسم الأول ويفوقونهم كثيرًا مع إجهاد مدير المدرسة نفسه في تقويتهم وتمرينهم، فعظمت بذلك دهشة ذلك الرجل، ولكونه كان ذا لب وفكر أخذ يبحث عن سبب هذا الأمر الذي ملأه سآمة وضجرًا، فلم يلبث أن عرفه وهو أن التلاميذ الداخليين كانوا يفرطون في الاعتماد على تعليمه إياهم التعليم الآلي الذي لا عمل لفكرهم فيه ويشتغلون ولكن لا بأنفسهم، بل كآلات يديرها محركها، وأما التلاميذ الفقراء سكان الأكواخ فلما كانوا مضطرين إلى حل رموز ما يتيسر عليهم فهمه من المسائل بأنفسهم كانت أذهانهم في تيقظ، ولذلك كانوا يشحذون قرائحهم، ويقوون مداركهم بالمناقشة والمنافسة، وكان في انقطاع المعلم عن رعايتهم أثناء

مدارستهم الليلية مزية لهم، فلا جرم أنهم سبقوا إلى المقاعد الأولى في فرقهم نهارًا.

استفاد المعلم من هذه الحكمة التي أهدتها له التجربة فترك من ذلك الحين التلاميذ الداخليين وشأنهم مقتصرًا على أن يعطيهم كغيرهم مواد العمل وأدواته مثل: كتاب في النحو، ومعجم في اللغة، وكان من وراء ذلك أنهم لم يلبثوا أن ساووا أقرانهم في درجتهم.

نعلم من ذلك أن شأن جيراننا (أي: الإنجليز) في التربية كشأنهم في جميع الأمور الدنيوية، وهو أنهم يرجون من عمل المرء بنفسه من الخير ما لا يرجونه من وسائل المعونة والمساعدة كائنة ما كانت، فشعارهم فيها هو استعن بنفسك يعنك معلمك[1].

وإن قيل لنا: إن المعلم في وسعه أن يدخل الألفاظ المكونة لفكرة ما في ذهن الطفل وجهنا هذا السؤال: ما ثمرة حشو الذهن بالألفاظ من غير أن يدرك الذهن معنى الفكرة؟

ومتى كنا على يقين بأن الطفل لا يستطيع أن يفهم معاني ألفاظ القواعد التي يتلقاها؛ حتى يزداد خبرة بالأشياء التي ترجع إليها هذه الألفاظ، وحتى تتضح الفروق الخفية، وتظهر الخواص الغامضة الملتبسة بطول المشاهدة وكثرة المباشرة، فلماذا نقدم على تعليم الأحداث المعاني المجردة قبل أن ترتسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني؟

وهل التربية مقصورة على مجرد استظهار ما أملي على الناشئ؟ نظن- بل نجزم «لا»، فعلى رأي مونتين «ليست المعرفة في أن تحفظ العلوم عن ظهر قلب»

«To know by heart, is not to know at all»

(١) التربية الاستقلالية (أميل القرن التاسع عشر) صفحة ٧٤-٧٦ لمؤلفه «الفونس اسكيروس».

٧- على أي أساس بنى سبنسر وجوه إصلاحه؟

عرفنا -فيما تقدم- كيف أن سبنسر شب مأخوذًا بنظرية التطور، فاستولت على عقله، وملكت عليه لبه، فخضع إليها في كافة بحوثه حتى استطرد به البحث إلى محاولة كشف نواميس الارتقاء.

ومن كان كسبنسر يؤمن بنظرية التطور فلا بد له من أن تكون أبحاثه خاضعة إلى أصول هذه النظرية، ولا بد له من أن ينزع في تحليل وتفصيل ما يتناوله بحثه إلى الارتكاز على أساس هذه النظرية.

وأشياع نظرية التطور يكرهون الطفرة، ولا يؤمنون بنفعها ويقولون بالتدرج الطبيعي، ومن ثَم يمقتون الإرهاق؛ إذ يرون فيه ضررًا بليغًا بمن يقع عليه الإرهاق، وينفرون من الثورات والحروب والانقلابات الفجائية؛ لأنها في نظرهم أمراض اجتماعية تبعد أصحابها عن مسايرة القوانين الطبيعية التي تخضع إليها كافة الكائنات الحية في نموها، وترقيها، وتطورها.

كذلك كان الحال فيما أشار إليه سبنسر خاصًا بتربية النشء، فجعل كافة وجوه إصلاحه في هذا الصدد قائمًا على أساس مطابقة نظم التربية، لما بدا له من النواميس الطبيعية الخاصة بنمو العقل وترقيه زاعمًا -بحق- أن مسايرة هذه النواميس كفيلة بنجاح عملية التربية وبلوغ صاحبها درجة الكمال، وقد بنى هذا الزعم على اعتبار أن كل المخلوقات الحية -بطبيعتها- تهيئ وتعد نفسها على الدوام لحياة أكمل مدفوعة بعوامل كامنة فيها أو بجراثيم تحملها بين طياتها، وهي في ذلك إما إن تكون واعية للغاية التي تنشدها، أو تكون مسوقة بغير شعور منها في سبيل تحقيق هذه الغاية، وإذن فأكبر الأسباب التي تساعد على الارتقاء مسايرة النواميس الطبيعية تلك النواميس التي تعمل بحكم وظائفها وخصائصها على تحقيق التدرج الطبيعي، وعلى العكس من ذلك مقاومة سير هذه النواميس يعوق أو يؤخر -على الأقل- تحقيق هذه الغاية- غاية الوصول إلى حياة أكمل وفقًا للقانون العام، ونعني به قانون سير الحركة في أقل الجهات مقاومة.

على هذه الاعتبارات التي أسلفناها أوجب سبنسر أن تكون خطة التعليم والتربية ملائمة لأطوار نمو العقل وترقيه ومسايرة لاستعداده وميوله.

فأنت ترى مما تقدم أن المنهج الذي سلكه سبنسر في تفصيل وجوه إصلاح التربية هو نفس المنهج الذي سلكه في نقده وهدمه النظام القديم للتربية، أما ذلك المنهج فقائم على خطة الموازنة بين الخطط التعليمية المتبعة وبين النواميس الطبيعية للحياة، فالمسألة في نظره هي ضرورة تطابق هذه الخطط النواميس الطبيعية، أو طبيعة الحياة من حيث النشوء والارتقاء، وكل مخالفة حاصلة بينهما هي في نظر سبنسر علة فشل التربية في إعداد النشء للحياة الكاملة.

ويقينًا ليس بيننا رجل رشيد خبر مهنة التعليم، وسبر غورها يفكر فضل التطابق بين سنن التعليم والنواميس الطبيعية؛ فالتربية المطابقة لأطوار نمو العقل وترقيه، والمتمشية مع ميوله وغرائزه أنجح وأجدر بالإنتاج، حتى ذهب بعض المربين إلى أبعد من ذلك فأشاروا إلى ترك الطفل يطلب من المعلومات ما يشاء حيث يكون في ذلك مؤتمرًا بأوامر ذهنه وميله واستعداده الخاص[١].

وما سبنسر فيما دعا إليه من القواعد العامة في صناعة التدريس، وما سبنسر فيما قال به من التمشي مع القوانين الطبيعية إلا محدثًا بلسان مَن تقدمه من أئمة التربية وقادة الفكر البشري، وهل ننسى نزعة «روسو» في التربية تلك النزعة التي حملته على إنكار ما للكتب العلمية الموضوعة من الفائدة المحققة، وما للمعاهد العلمية على ما هي عليه من جمود من المنفعة المرجوة زعمًا منه أن ما شيد لها من الأبنية والدور، وما وضع لتلاميذها من النظم والقيود، وما قرر فيها من دروس مختلطة وعلوم مجملة لم يوضع إلا لحبس الجسم والعقل والتضييق عليهما، تلك النزعة التي حملته على تطليق كل شرط وقيد في تربية الطفل مرجحًا تركه حرًّا للأشياء يعالجها وتعالجه مؤثرًا دفعه في ميدان الطبيعة؛ ليتعلم بنفسه من مشاهدها ما يسوقه إليها استعداده وما تتطلبه ميوله وما يتمشى مع أطوار نمو عقله وترقيه؛ فإدراك المعرفة في نظره يجب أن يكون وليد ما يستوحيه الناشئ من الملاحظة، وما يستمليه من التجربة معلنًا العودة بالتربية والأخلاق والثقافة والحضارة والعوائد إلى الطبيعة.

وهل ننسى تجارب باستلتزي في معالجته تربية الأحداث، وما تمخضت عنه تلك التجارب

---

(١) Modern Developments in Education Practice by J. Adams

من إقامة الدليل الحسي على ما لمسايرة غرائز الطفل وميوله واستعداده من الأثر القيم في نجاح عملية التربية؟

ذكر الأستاذ «مصطفى أمين» في كتابه تاريخ التربية نقلًا عما قاله باستلتزي عن نفسه[١].

«كنت ألازم الأطفال من الصباح إلى المساء، ولم أدع فرصة يستعان بها على إنماء جسومهم وعقولهم إلا انتهزتها، وما اعتمدت قط في تعليمهم وتهذيب أرواحهم على أحد غيري. كانت يدي إلى أيديهم في كل عمل، وبسماتي تصحب بسماتهم في كل حين، كنا نقتسم الطعام والشراب ونمشي جميعًا في الحقول والمزارع نستنشق طلق الهواء، لم يكن حولي هناك أسرة ولا أصدقاء ولا خدم، فكانوا أسرتي وأصدقائي وليس لي أحد سواهم، كنت أحس الصحة والعافية ما داموا في صحة وعافية، وكنت أعللهم وأسليهم وأقف بجانبهم إن نزل بهم مرض أو أصابهم داء، إذا ناموا نمت وسطهم، وكنت آخر من ينام وأول من يستيقظ».

وهكذا اهتدى أثناء تجاربه في (استانز) إلى ابتداع طرق في التدريس تشوق التلاميذ وتأسر انتباههم، وكانت جميعها تدور حول الاعتماد على حواس الأطفال واستمالتهم إلى ما حولهم من مظاهر الطبيعة، فاستخدم هذه الطرق في مدرسته الجديدة وأوضح طريق الأخذ بها؛ وبذلك وضع الأساس الأول لما يسمى في مدارسنا الآن بدروس الأشياء.

لسنا نقصد من الإشارة إلى ذلك أن ننكر ما لسبنسر من فضل؛ فلو لم يكن له غير تعديل (خيال) روسو حتى جعل ذلك الخيال أمرًا قريب التحقيق، ولولم يكن له غير إيضاح وتهذيب آراء باستلتزي حتى كشف كثيرًا مما كان يغشى أصول التربية من غموض وإبهام لكفى... نعم إن سبنسر تأثر بتعاليم من تقدمه، وانتفع بجهود سابقيه ومعاصريه، فلم تكن فلسفته إلا تطبيقًا لنظرية النشوء والارتقاء، ولم تكن نزعته في التربي إلا صدى لصيحة روسو، ذلك لا يحتاج إلى إثبات، ولكن مع هذا كله لا يجوز لمنصف أن يغمط حق سبنسر فيما فصله من وجوه الإصلاح في عالم التربية، وفيما سَنَّه من القواعد العامة في صناعة التدريس.

---

(١) صفحه ٣١٤.

٨- صناعة التدريس والقواعد السبنسرية

قلنا: إن سبنسر بحث في نظام سير العقل الإنساني في كسب المعرفة وتدرجه في إدراك الحقائق، وانجلى بحثه العلمي في هذا الصدد عن كشف النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل في أطوار نموه وارتقائه.

فكان أهم ما لاحظه سبنسر في خلال تحقيقه العلمي أن العقل يسير بطبيعته في تفهم الحقائق من إدراك البسيط أوّلًا إلى إدراك المركب آخرًا.

ذلك لأن العقل ككل كائن حي ينشأ بسيطًا، ثم يتدرج في النمو والترقي بانتقاله في الإدراك من المتماثل إلى المتباين، فلا سبيل له في إبان نشأته على أن يقوى على هضم الحقائق المركبة التي هي فوق طاقته في حين أنه لا يزال بسيطًا في تركيبه، بسيطًا في إدراكه.

ورأى فيما رأى ضمن هذه النواميس الطبيعية أن العقل عند عرض الأشياء عليه وهو في نشأته الأولى يدركها بصفة عامة غير محدودة ولا معينة، ثم كلما زاد في نموه وترقيه بمرور الزمن أخذ يدرك هذه الحقائق إدراكًا أخص وأحد.

وإذن فالعقل يسير في كسب المعرفة من إدراك غير المحدود إلى إدراك المحدود.

وإن قيل لنا: كيف يقوى الناشئ على إدراك غير المحدود أوّلًا، ثم يستعين به على إدراك المحدود؟ وكيف يكون إدراك غير المحدود وسيلة لإدراك المحدود في حين أن المحدود أيسر على العقل البشري أن يدركه وأسهل له من إدراك غير المحدود؟ إن قيل لنا ذلك قلنا: إن ما جاء بهذا الإشكال وإن كان صحيحًا في (شكله)، لكنه خارج عما قصده سبنسر من قوله: «إن العقل يسير في كسب المعرفة من غير المحدود إلى المحدود» ولم يقل بأن يستعان بالأول على إدراك الثاني، بل كل ما قاله: إن في هذا الصدد إدراك العقل غير المحدود سابق لإدراكه المحدود بسبب طبيعة العقل الإنساني في الإدراك، فذلك ترتيب من حيث يسير العقل في الإدراك، لا من حيث المقدمات والنتائج.

كذلك رأى سبنسر أن العقل يسير بطبيعته من إدراك المحسات أوّلًا بوساطة حواسه، ثم

بالمرانة والممارسة تتولد فيه القدرة على تخيل الأمور وتصورها.

فهو إذن يسير من إدراك المحسات إلى المعقولات والمعنويات، وأخيرًا لما وجد سبنسر أن العقل يسير بطبيعته في إدراك الحقائق من البسيط إلى المركب، ومن غير المحدود إلى المحدود، ومن المحس إلى المعقول، ومن السهل إلى الصعب، ولما كان يرى أن مجاراة النواميس في سيرها تحقق التدرج الطبيعي في الارتقاء -وضع «مقولات»، أو قواعد أو مبادئ أو أصولًا في صناعة التدريس تتمشى جنبًا إلى جنب مع هذه النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل في كسب المعرفة أسماها «أصول صناعة التدريس»...

«THE PRINCIPLES OF MENTAL PEDAGOGY»

فأوجب على المعلم أن يسير كذلك وفقًا لهذه القواعد في صناعة التعليم؛ حتى يكون عمله متمشيًا مع طبيعة العقل الإنساني، أو مع القوانين الطبيعية لتدرج العقل الإنساني في كشف الحقائق...

»In this way he affirms that the teacher like the mind in moving maturally, should pass in a courses of instruction

(1) from the simple to the complex,

(2) from the indefinite to the definite,.. etc.«

وليس من شك في أن سبنسر أفاد صناعة التدريس فائدة شعر بقيمتها كل من زاول مهنة التعليم، وقد لا نجد في بحوث سبنسر في فن التربية ما هو أكثر وضوحًا وأدق نظامًا وأعظم إبداعًا وأحكم ترتيبًا من تلك المبادئ الأساسية التي وضعها كقواعد يسترشد بها المعلمون في مزاولة مهنتهم.

ويقينًا قد كانت تلك القواعد أساسًا لنجاح المعلم في عمله ونجاح الطالب في مجهوده، فأصبح تحصيل الناشئ مقدارًا وفيرًا من العلوم والمعارف ميسورًا بأقل مجهود ممكن، وصار المعلم في مكنته إفادة المتعلم بأقل مجهود كذلك، حتى اتجهت عناية جميع المربين إلى درس تلك القواعد وتمحيصها، فنالت من التهذيب والتنقيح ما صارت به غاية في الضبط والأحكام.

وتتلخص تلك القواعد في المبادئ الآتية:

١ - يجب أن يكون التدريس من البسيط إلى المركب.

٢ - يجب أن يكون التدريس من غير المحدود إلى المحدود.

٣- يجب أن يكون التدريس من المحس إلى المعقول.

٤ - يجب أن يكون التدريس من السهل إلى الصعب.

٥ - يجب أن يكون التدريس من المعلوم إلى المجهول.

٦ - يجب أن يكون التدريس من المعنى إلى اللفظ.

٧- يجب أن يكون التدريس من الجزء إلى الكل.

ويرد بعض الباحثين هذه القواعد السبع إلى أربعة أصول فقط، على اعتبار أن الثلاثة الأخرى متداخلة فيما قبلها، أو متفرعة عنها، ويعزون هذه الكثرة العددية إلى أسلوب سبنسر الإنشائي الذي يسوقه دوامًا إلى الإسراف في التعبير والإسهاب في الإيضاح[1]، وقد أبان سبنسر كيف أن هذه «الأصول» تتمشى مع النواميس الطبيعية للعقل الإنساني في نموه وترقيه، وذكر كثيرًا مما بدا له من الملاحظات الصادقة في خلال تحقيقه وتأملاته، مما يؤيد رأيه في أن هذه القواعد التي ذكرناها في صناعة التدريس قائمة على أساس التلاؤم مع تلك النواميس؛ ذلك أنه رأى العقل كسائر الأشياء النامية يتحول في نموه من هيئة بسيطة إلى هيئة مركبة، فأراد أن يكون أسلوب التربية مجانسًا لحالة العقل في نموه، أي: أن يبتدئ بسيطًا، ثم يؤخذ في تركيبه شيئًا فشيئًا، وطلب أن نطبق هذه القاعدة عند تدريس العلم الواحد لذاته مع مراعاتها، كذلك في مجموع العلوم التي تدرس باعتبارها مجموعة واحدة، وبديهي أن التدرج في تعليم النشء وفقًا لازدياد القوى العقلية أدعى إلى النجاح، لهذا وجب أن يسير التدريس من البسيط إلى المركب.

لذلك لاحظ أن الأحداث في مبدأ أمرها لا تكاد تميز إلا بين الضوء والظلمة، فإذا مر عليها

---

(١) Herbret Spencer and Scientific Education by Gabriel Compayre P 60.

الزمن فاعتادت المناظر قوي تمييزها للأشياء حتى بلغت من حدة النظر بعد حين أنها تقدر أن تفرق بين مختلف الأشكال والألوان التي يصعب التفريق بينها، كذلك العقل بينا هو في أول أمره لا يكاد يميز إلا بين الأشياء البعيدة الخلاف؛ إذ هو عاد أخيرًا يسهل عليه إدراك الفروق الخفية الغامضة، لهذا يجب أن تكون خطة التعليم مطابقة لذلك فلا يصح أن ندخل في ذهن الناشئ الفكرة الدقيقة لأول وهلة قبل تحليلها وتمحيصها؛ فالمشاهد أن العقل في بدء تكوينه يكون عمله مقصورًا على إدراك الحقائق بصفة عامة غير محدودة؛ فهو يفقه مبادئها وأصولها، لكنه لا يقوى في بدء حياته على التمييز بين دقائقها وخصائصها ومميزاتها لعجز العقل الصغير عن إدراك ما بين شيء وآخر من الفوارق والتخالف.

وإذن فمن المسلم به أن يتمشى المعلم مع هذه الحالة الطبيعية للذهن البشري فيكتفي في أول الدرس بعرض الحقائق بوجه عام دون أن يتعرض لخصائصها ودقائقها وتفاصيل أجزائها، ثم ينتقل إلى لفت نظر الأحداث إلى ما ينطوي تحت هذه الحقائق العامة من تفاصيل، ويعمد إلى ربط المعاني بعضها ببعض على حسب ما يراه من التوافق بينها أو التلازم أو التنافر؛ حتى تكون نسبها مقررة لديهم، وتكون المعلومات الجديدة محدودة بعد أن كانت غير محدودة.

وفي الرسم مثلًا يكتفي المعلم في الفرق الصغيرة بمحاكاة الأشياء المرئية من غير تحديدها «كما هو الحال في رسم الباستيل»، ثم ينتقل إلى تكليفهم بمحاكاة المرئيات مع مراعاة بعض الحدود والمميزات الأكثر وضوحًا، ثم يتدرج معهم إلى لفت نظره إلى ما في المرئيات المراد رسمها من خصائص ودقائق، فإن كان حيوانًا مثلًا بدئ برسمه من غير تحديد، ثم رسمه بحدود تميزه عن غيره من الحيوانات البعيدة الشبه عنه، ثم تراعى بعد ذلك النسب الوضعية في تركيب جسمه والخصائص الموجودة في أعضائه والدقائق التي امتاز بها شكله الطبيعي، بحيث يتفق هذا الرسم مع قواعد الرسم من جهة وأصول التشريح مما يجعله مماثلًا للصورة الطبيعية.

وقد رأى سبنسر -فيما رأى من الملاحظة- أن الطبيعة التي جبل عليها الناشئ تقضي بأن يستعان بمعرفة المسموع والمحس على إدراك المعقول والمتصور فإن الطفل يدرك المحسوسات أوّلًا ثم من هذه المحسوسات يدرك المعقولات، فمثلًا يدرك الناشئ الشكل المخروطي من رؤيته (قمع السكر)، ويتعقل شكل التل من ذلك الإدراك الحسي، وإذن فقاعدة السير في التدريس المحس إلى

المعقول هي القاعدة المطابقة للتفكير الطبيعي؛ إذ لا يقوم الاستنتاج الصحيح إلا بعد أن تجتمع عن الإنسان ذخيرة وافرة من المشاهدات والتجارب العلمية، قال سبنسر في هذا الصدد: «إن أول ما ينطبع في ذهن الرضيع هي الإحساسات البسيطة (التي لا تتجزأ) الناشئة من الضوء والمقاومة والصوت، وهذا أمر طبيعي وهو أن الإحساسات المركبة لا تحصل في الذهن قبل حصول الإحساسات البسيطة التي تؤلفها فهذه الإشكال لا تحصل صورها في الذهن، حتى يكتسب شيئًا من العلم بالضوء في خواصه ودرجاته، وبالمقاومة في قواها المختلفة؛ لأنه من المعلوم أن الأشكال المنظورة إنما تدرك بأنواع الضوء المختلفة، والأشكال الملموسة بوساطة أنواع المقاومة، وكذلك الأصوات البينة النطق الصحيح المخرج لا تعرف قبل معرفة الأصوات غير البينة ولا الصحيحة المخرجة التي تؤلفها، وكذلك في كل أمر آخر.

وبناء على هذه القاعدة وهي التدرج من البسيط إلى المركب يجب أن نمد الطفل بكمية وفيرة من الأشياء المشتملة به على أجناس المقاومة ودرجاتها المختلفة، وبكمية وفيرة من الأشياء العاكسة للضوء في صفاته ومقاديره المختلفة وبكمية من الأصوات المتباينة في الشدة والمادة.

ثم لما كانت المعارف سلسلة مرتبطًا بعضها ببعض تمام الارتباط، وكانت كل حلقة لا تتصل بالتي قبلها تبقى في الذهن في حيز الغموض والإبهام ومهددة بسرعة الزوال؛ إذ إنها لم ترتكز على المعارف السابقة، ولما كانت المعارف مرتبة في أصلها ترتيبًا منطقيًّا ذات مقدمات ونتائج، وكانت هذه النتائج في المرحلة الثانية مقدمات أخرى لنتائج أهم -كان لا بد للتدريس المثمر أن يسير على قاعدة بناء المجهول من المعارف على أساس المعلوم منها.

ومما لاحظه سبنسر في بحثه أن الطفل تعرض عليه الأشياء قبل أن تسمى له، فهو لم يلفظ كلمة (ماء) إلا بعد أن رأى الماء وأحس حاجته إليه ورغباته، لم يطلب إلا بعد أن عرضت عليه...

فلما لاحظ سبنسر ذلك رأى أن من الخطأ أو بالأحرى من مخالفة السنن الطبيعية أن يلقن الأطفال أسماء الأشياء قبل عرض ذات الأشياء عليه، وأشار إلى ضرورة السير في التدريس من المعنى إلى اللفظ، فإذا كان المدرس مثلًا يريد أن يعطي درسًا على (أجزاء النبات) فلا بد له من عرض البذرة والجذر والساق والفروع والأغصان والأوراق واللوز والأزهار والأثمار، ومتى

عرضت كل هذه المسميات بذاتها على الناشئ سميت له أسماؤها فلا يحتاج استظهار تلك الأسماء إلى تفكير أو عناء.

هكذا شرح سبنسر ما سنه من القواعد في صناعة التدريس شرحًا أثار اهتمام المربين بدرسها وتمحيصها، حتى صارت غاية في الضبط والأحكام، وغدت صناعة التدريس وفقًا لهذه القواعد مع خبرة المدرس وفطنته أمرًا سهلًا ومنتجًا من ساير التعليم عملية التدرج الطبيعي التي يخضع لها العقل في إدراك الحقائق.

فأنت ترى في هذه الموازنة بين النواميس الطبيعية وبين قواعده في صناعة التدريس دليل حسي على تمشي هذه القواعد مع هذه النواميس، وهي دليل -من ناحية أخرى- على تعمق سبنسر في درس علم النفس. ولئن كان الأستاذ باستلنزي قال بوجوب جعل الملاحظة أساس (التربية والتعليم)؛ فقد استخدم سبنسر هذا المبدأ في دراسة النفس الإنسانية، فكشف كثيرًا عن خفاياها، وأماط اللثام عن النواميس الطبيعية التي يخضع لها العقل الإنساني في نموه وترقيه، وفي إدراكه الحقائق، وفي كسبه المعارف...

على أن سبنسر خشي أن يخبط المعلمون في فهم هذه القواعد، أو أن يعجزوا عن تتبعها، فأشار إلى أهمية كفاءة المعلم وضرورة العناية باختياره من ذوي المواهب العالية والشخصيات البارزة التي بدونها لا سبيل له إلى تحقيق الثمرة المرجوة التي قصدها سبنسر من سن قواعده في التعليم، وبث تعاليمه في التربية، فقد تصبح هذه الخطط مع صلاحيتها عقيمة، وقد تصبح المناهج مع ملاءمتها سقيمة، وقد تصبح الغاية مع كمالها قاصرة متى كان المعلم ضعيفًا في فهم المراد منها، أو متى كان المعلم عاجزًا عن مسايرتها والنسج على منوالها (فالآلة المحكمة قليلة الغناء في اليد الخرقاء)!!

لم يكتف سبنسر بشرح قواعده في صناعة التدريس على نحو ما رأينا، بل أبان في وضوح وجلاء طريقة تدريس العلوم وفقًا لهذه القواعد أو تطبيقها على أصولها، وسترى في تضاعيف ما أشار به في تدريس كل علم من العلوم كيف أن سبنسر كان ملازمًا على الدوام مسايرة التدرج الطبيعي لنمو العقل وترقيه..

٩- طرق سبنسر في تدريس العلوم المختلفة

يقول سبنسر: "لولا القواعد العلمية لم يخرج للناس من المصنوعات ما هو في غاية الإتقان والجودة، ولا وجد في الناس من يعجب بتلك الكتابات حق الإعجاب ويقدرها" فهو يؤمن بأن القواعد العلمية من أساس الصناعات الجميلة؛ إذ إن هذه الصناعات تمثل مظاهر ظاهرة، أو تعبر عما يجيش في عقل الصانع من المعاني والخواطر، ولذلك تكون جودة المصنوعات على قدر مطابقتها لقوانين تلك المظاهر، ويقول في موضع آخر: "إن أدق الملاحظات إذا هي لم تؤيد بالقاعدة العلمية قل أن تسلم من الخطأ".

وإذن يريد سبنسر أن تكون المعلومات التي يحصلها الطلاب علومًا موضوعة بإحكام وإتقان وقواعد مهذبة تهذيبًا صحيحًا ذات مادة غريزة وصحيحة في المبنى والمعنى...

ومهما كان العلم منتوج الذهن البشري فإنه خاضع لبعض القوانين العامة للقوى، وعلى حسب هذه القوانين ترتب معاني المنتوجات الذهنية، وتنشأ القواعد العلمية...

وبديهي أن القواعد العلمية تعصم الذهن عن الخطأ أما الأخطاء والعيوب التي تراها في صناعة من الصناعات، أو في عمل من الأعمال فترجع إلى عدم استناد تلك الصناعات والأعمال إلى قاعدة صحيحة من القواعد العلمية الثابتة..

والحاجة في صناعة الرسم إلى المعارف الفنية أبين وأظهر؛ فالصور غير المتقنة تجدها ناشئة من الجهل بقوانين المظاهر والإساءة في رسم المناظر الطولية والهوائية، وبعد الرسم عن الحقيقة ومخالفته للأصل وهو عيب ناشئ من الجهل بكيفيات تغير المناظر بتغير أوضاع الأشياء واتجاهاتها...

وإذا أردت أن تدرك أن ارتقاء صناعة الرسم وقف على زيادة الخبرة بكيفية حدوث التأثيرات والآثار الطبيعية فانظر إلى الكتب والرسائل التي يدرسها طلاب هذا الفن أو إلى انتقادات الكاتب "راسكين"، أو انظر إلى الصور التي كانت ترسم قبل ظهور أكبر الرسامين "رورفائيل".

ولعله أدعى للاستغراب إذا قلنا: إن فن الموسيقى يحتاج إلى القواعد العلمية، ولكن لا يلبس ذلك الاستغراب أن يزول متى بيَّنَّا أن الموسيقى إنما تمثيل راقٍ خيالي للغة الشعور والعواطف؛ فإن تنوعات الصوت على حسب اختلاف العواطف في التأثر ما بين فرح وحزن، وضعف وقوة هي أصل ذلك الفن. ومهما قيل: إن في هذه التنوعات الصوتية شيئًا من المصادفة ومخالفة القواعد إلا أنها على وجه عام خاضعة لبعض القوانين العامة البشرية، ولذلك لا تكون النغمات الموسيقية مؤثرة إلا إذا انطبقت على هذه القوانين العامة.

ومهما ألقت بنا المصادفة في سماع نغمات لا تأتلف مع القواعد العلمية -فإن هذه النغمات تكون عديمة التأثير بالمرة، وإن جاز أن لها بعض التأثير فهو تأثير كاذب؛ لأنه مخالف للقواعد العلمية، هذه الحقيقة بعينها مطردة في أمر الشعر؛ فإن منشأ الشعر التعبيرات الطبيعية المختلفة التي تنبعث من شدة التأثر وتحرك العواطف؛ فقوافيه واستعاراته ومبالغاته إنما هي صور للحالة النفسية التي عليها الشاعر، فلابد لصناعة الشعر الجيد من دراية الشاعر بقوانين الحركات العصبية، ولا بد للشعر الجيد من مطابقته للحالة النفسية التي يصفها؛ ليكون جميلًا في عبارته، بديعًا في أسلوبه، صادقًا في تصويره.

وليس الأمر في إتقان الصناعات الجميلة مقصورًا على فهم القوانين الخاصة بالمظاهر التي يصورها الصانع، بل يجب على ذلك الصانع كذلك أن يفهم ما سيكون لمصنوعاته أو لعمله من الوقع والأثر في نفوس من تعرض عليهم – وهذا من مباحث علم النفس.

وإذن فالعلامة سبنسر يشير إلى عمل المعلم في أثناء مزاولته صناعة التدريس فهو يحتم عليه أن تكون مادته العلمية مستندة إلى القواعد العلمية الصحيحة الثابتة، وهو يحتم عليه كذلك أن يكون خبيرًا بإجادة فهمها؛ ليتبين كيف تنتج تلك القواعد من قوانين الذهن، ويحتم عليه أن يكون خبيرًا كذلك بعلم النفس؛ ليتعرف به الآثار التي تحدثها مصنوعات الصانع في النفوس، وكيف تترتب على طباع الأذهان المعروضة عليها هذه المصنوعات؟ متى وضحت له الصفات المشتركة بين جميع الأذهان استطاع أن يستخرج القواعد العامة التي تتوقف عليها الإجادة في الصناعات الجميلة.

ومتى أدرك المدرس هذا كله كان في درسه ناجحًا، وفي ملاحظاته صادقًا. وفي جهوده فائزًا، وفي عمله قديرًا، وفي طريقته بصيرًا.

وها نحن نذكر طرائق العلامة سبنسر في تدريس بعض المواد كما أشار إليها في رسالته متوخين في العبارة التحليل والإيجاز.

طريقته في تعليم الرسم: هنا أوجب العلامة (سبنسر) أن ينقاد المعلمون لإرشادات الطبيعة في تعليم فن الرسم، ذلك أن يبدءوا بتعليم الأطفال تمثيل الأشياء المرئية والخلابة بجمال لونها..وفي عهد الطفولة الأولى يرى سبنسر أن يعطي الأطفال قطعًا صغيرة من الخشب؛ ليصبغوها، وخرطًا بسيطة؛ ليلونوا حدودها، لا لإنماء ملكة التلوين فحسب، بل لإفادة الأطفال بعض العلم بأشكال الأشياء والبلاد، وبعض القدر على إجادة تحريك الفرجون، ويقصد العلامة سبنسر بهذه الدروس الأولية تقوية (غريزة المحاكاة) في الأطفال مهما أساءوا في نقل الأشكال، حتى إذا ما بلغوا السن التي تلقى فيها دروس الرسم الراقية وجدت لهم ملكة لم تكن لتوجد لولا ذلك، ومن هنا تخف بعض المصاعب التي تعترض المعلم والتلميذ.

ولا شك في أنه متى مرنت اليد على الحذق والمهارة، ومعرفة التناسب والتماثل -تتولد في ذهن الأحداث فكرة عن صور الأجسام، كما تبدو في المنظور بأبعادها الثلاثة. ومتى أمكن الطفل بعد المحاولات العدة أن ينقل الصور على القرطاس يعطي حينئذ دروسًا ابتدائية في رسم المنظور بالأدوات المعدة لذلك.

وقد أشار في طريقته إلى وضع لوح من الزجاج أمام مكتب الطفل، ثم يجعل من وراء هذا اللوح شيئًا ما، ثم يكلف التلميذ تثبيت بصره فيما وراء الزجاج، ثم ينقط بالقلم على اللوح المذكور نقطًا تقابل، أو تخفي أركان الشيء المنظور، ثم يكلف توصيل النقط بالخطوط المحدودة حتى تنطبق على حدود الشيء المذكور، فإذا جعل على ظهر اللوح قرطاس من الورق اتضح للطفل أن الخطوط التي مدها تمثل الشيء الذي أبصره من وراء الزجاج.

ولهذه الطريقة أصل عند كونتليان الذي يقول:

يجب "أن تبدأ الأطفال تعلم الكتابة بتسيير أقلامهم على أثار حروف تنقش لهم في الخشب،

أو تعد على ألواح من الشمع، وأن ينقلوا من ذلك إلى تقليد النماذج التي تكتب لهم".

ولكن سبنسر ينكر على المعلمين تعليم الأطفال الرسم بالنقل من النماذج؛ لأنه يؤثر تعويد التلاميذ النقل من الأشياء المرئية بذاتها.

ويرى سبنسر بعد ذلك نقل الشيء المطلوب رسمه من مكان؛ ليدرك كيف أن بعض الخطوط تقصر، وبعضها يختفي، وبعضها يظهر للعيان، وبعضها يطول عما كان عليه. ومن هنا يتيقظ إلى فكرة تقارب الخطوط المتوازية، وإلى سائر الحقائق الرئيسة في فن المنظور.

وبعد أن تكون قد نمت فيه فضيلة الاعتماد على النفس يكلف رسم الشيء دون الاستعانة بلوح الزجاج، أي: باستخدام النظر وحده فتجتمع له تدريجيًا ملكة المشاهدة، ويعتاد رسم المرئيات بهذه الطريقة.

ويؤثر سبنسر طريقة تعويد الطفل رسم المرئيات باستخدام الفكر على طريقة رسمها نقلًا عن المرسومات، ونحن لا نشك في وجاهة الطريقة من حيث فضلها في كسب الطفل شيئًا غير قليل من الحذق والمهارة، ومن حسن التقدير وجودة التمييز، وهي طريقة تعلم الطفل من حيث لا يشعر حقيقة الصور وماهيتها باعتبار أن هذه الصور رسوم لا أشياء كما تبدو في حالة ظهورها على مستو يمتد بينها وبين العين.

ومتى أتقن هذه المعرفة بالملاحظات، وفهم القواعد العلمية كان أهلًا للبدء في فن المنظور؛ إذ يكون قد أحاط علمًا بحقائق هذا الفن.

وقبل أن نختم طريقته في تدريس الرسم لا يفوتنا أن نذكر النص الذي يشير إلى غرضه من الرسم، وفي أسلوب تدريسه وهو يقول: (لو أن المعلمين انقادوا إلى إرشادات الطبيعية في تقدير الرسم كفن من الفنون، وفي أسلوب تدريسه -لكانت نتائج عملهم أنفع من ذلك وأصلح).

"Had teachers been guided by nature's hints, not only in making drawing a part of education but in choosing modes of teaching it, they would have done still better than they have done".

ألا ترى أن الطفل يميل بطبيعته، أو بغرائزه إلى التخطيط الذي يقصد منه محاكاة الأشياء الجذابة في رونقها أو في لونها مما تقع عليه عينه دوامًا؟ ألا تراه يميل إلى التخطيط محاولًا أن يرسم

من تلقاء نفسه قطًّا، أو أرنبًا، أو بقرة، أو عصفورة، أو غير ذلك من المرئيات التي يشب مأخوذًا بحبها ومداعبتها.

فلماذا لا يستغل المعلمون هذه الغريزة، ويدفعون تلاميذهم إلى ميدان فن الرسم مع مسايرة طبائعهم وميولهم واستخدام مواهبهم في كسب الحذق والمهارة في التقليد والتجميل؟

على هذا الاعتبار يسير التدريس سيرًا مرضيًا، ويرتقي التلميذ في الفن؛ حيث يجد من الظروف التي يحاط بها في المدرسة عونًا له على التقدم وإظهار كل قواه الكامنة.

طريقته في تعليم الهندسة: أما هنا فقد اعتمد سبنسر على طريقة المستر (وايز) واعتبرها أساسًا صالحًا لتعليم مبادئ الهندسة، حتى ذكر أنه لا يجد أوفق من سرد كلمات المستر (وايز) الآتية في ذلك الشأن:

«جرت العادة في تربية الأطفال باستعمال المكعبات عند تعليم الحساب فلتستعمل كذلك في تعليم مبادئ الهندسة؛ لأن هذه المكعبات صلبة ملموسة فهي تكفينا مئونة التعريفات السخيفة والإيضاحات المتعلقة بالنقط والخطوط والسطوح التي لم تخرج عن كونها معاني مجردة يعجز عنها ذهن الطفل. والمكعب فضلًا عن كونه يمثل من مبادئ الهندسة عددًا وفيرًا مثل النقط والخطوط المستقيمة والمتوازية والزوايا... إلخ، فإنه قابل للتجزؤ إلى أجزاء مختلفة، وقد عرف الطفل هذه الأجزاء في الإعداد، فيسهل الآن عليه أن يوازن بين أقسامها المتعددة وبين العلاقات التي بين تلك الأقسام، ومن ثَم ينتقل إلى الكرات التي يستمد منها معرفة الدائرة والمنحنيات... إلخ.

ومتى أصبح للطفل بعض التضلع في معرفة الأجسام جاز أن ينتقل إلى السطوح، وقد يمكن أن يجعل هذا الانتقال سهلًا جدًّا، وذلك بأن تجزأ المكعبات إلى طبقات رقيقة توضع على قرطاس فيرى الطفل المستطيلات السطحية عدد ما هنالك من الأجزاء.

ثم تطبق هذه الطريقة على الكرات، وبذلك يمكن الطفل أن يبصر كيف تتكون السطوح فيسهل عليه تصورها.

ومتى تم للطالب معرفة (هجاء) الهندسة و(قراءتها) أمكنه أن ينتقل إلى تعرف (كتابتها) وأسهل الطرق وأحكمها لذلك أن توضع هذه المسطحات على الورق، ثم يكلف التلميذ أن

يطوف بالقلم حواليها، فإذا تكرر ذلك فلتوضع المسطحات على مقربة من الطفل، ثم يسأل أن يرسمها (بالنظر) على الورق، انتهى كلام المستر (وايز).

وبعد أن ذكر سبنسر أقوال المستر وايز أخذ يحقق ما في هذه الطريقة من المزايا، وانتقل بعد ذلك إلى الخطوة الثانية في طريقة تمرين الطفل على قياس الأشكال المرسومة (بالعين) اختبارًا لصحتها؛ ليبعث في الطفل في الطفل الحرص الشديد على مراعاة الدقة في رسم تلك الأشكال.

ويرى العلامة سبنسر أن يترك الناشئ في بعض الأحيان إلى استخدام الورق المقوى لعمل نموذج لبيوت من الورق، فيكون مثله في ذلك الحين كمثل (البناء) المجتهد الذي يعمل ثاقب فكره؛ ليحاول إنجاز العمل المنوط به حتى يدرك الناشئ مقدار ما يكابد العامل من المشقة في إنجاز الأعمال معتمدًا كل الاعتماد على حواسه، والمعلم في الدرس لا يكون إلا دليلًا أمينًا ونقادًا مخلصًا ليس إلا.

ويقينًا إن هذا الدرس يعين الناشئ على اكتساب المعارف مصحوبًا باللذة، ويعده لتقدير الصناعة حق قدرها وما يحتاج إليها من الوسائل النظامية، ومتى تمرن الناشئ على تلك العمليات النافعة بنجاح سهل عليه وضع كل شيء في موضعه وصحة الحكم على الأمور بفضل علم «الهندسة» فيما بعد.

ومن يلاحظ ولع الأطفال بتقطيع قصاصات الأوراق قصد البناء والتصوير وهم في سن الرابعة والخامسة -أدرك إمكان توجيه طبيعة الطفل إلى المقصد الصحيح؛ ليمهد له السبيل إلى الأفكار العلمية، وليكسب الناشئ من الدقة والحذق والمهارة الفنية ما يفتقر إليه معظم الناس.

ومتى بلغت قوة الملاحظة، وقوة الابتكار الحد المقصود يرى العلامة سبنسر أن يبتدئ الناشئ وقتئذ بدرس الهندسة المتعلقة بالحلول النظامية، فيتلقى دروسها بطرقة عملية تبعث فيه اللذة من جهة والرقي العلمي من جهة أخرى.

وكلما كلفه المعلم عمل نماذج من الورق على مثال شكل ما، وصادف الطالب صعوبة في إتقان عمله أثارت هذه الصعوبة الرغبة في الاستفادة، فالتجأ إلى أستاذه بشغف؛ ليذلل له ما بدا من الصعوبات.

وإن قيل: إن هذه الصعوبات التي تعترض الطالب تحدث في نفسه نفورًا قلنا: إن هذا النفور لا يلبث أن يزول متى عالجه المدرس بخبرة ومهارة.

ذكر الأستاذ «تندال» في هذا الصدد: «فإذا بلغ التثبيط من التلميذ منتهاه شجعته بما ينقل عن العالم الكبير (نيوتن)؛ إذ يقول: إنه لا فرق بينه وبين غيره من الناس إلا الصبر والأناة، أو ما ينقل عن (ميرابو)؛ إذ يأمر خادمه -وقد نسب الاستحالة إلى أحد الأشياء- أنه لا يعود البتة إلى ذكر الكلمة السخيفة (مستحيل)».

ولا شك أن هذا الكلام يبعث في فؤاد الطالب الروح والنشاط، وفي جنانه الثقة والعزم فيعود إلى عمله باسم الثغرة، ممتلئا إيمانًا ويقينًا وثقة.

طريقته في تعليم «الأشياء»، وهنا أوضح سبنسر منهج الأستاذ (باستلتزي) صاحب الفضل الأكبر في توجيه العناية إلى تدريس هذا العلم بعد أن أدخل عليه تهذيبًا مبنيًّا على أن يكون تعليم (دروس الأشياء) بطريقة المشاهدة لا بطريق الإلقاء والإملاء.. وهو يرى الطفل يستفيد على الدوام المعلومات الخاصة بالأشياء بنفسه كصفات الصلابة والثقل الخاصة بالأجسام، وانفراد بعض الأشياء بأشكال خاصة وألوان خاصة، وحدوث أصوات متشابهة من حيوانات ذات أشكال واحدة. كل هذه المعلومات وما يماثلها يستفيدها الطفل بنفسه في أغلب الأحيان، ولماذا نقول هذا عن الطفل وحده ونحن نرى أن الإنسان -في دور رجولته- يستفيد شيئًا كثيرًا من المشاهدات والملاحظات والتجارب والاستدلالات في كل حين للاهتداء والاسترشاد بلا مساعد أو معين. بل في الواقع إنه على قدر دقة هذه المشاهدات، وصدق الملاحظات يكون نجاح الإنسان في الحياة..

ومتى تحققنا أن المشاهدة أس التعلم، فهل يجوز لنا أن نغفل عن توجيه ملاحظة الناشئ إلى ما يراه من الأشياء بذاتها أو نماذجها في دروس الأشياء؟

ما نحسب أحدًا يشك في فضل هذه الطريقة -طريقة المشاهدة- في درس الأشياء على وجه خاص، فبهذه الطريقة وحدها القائمة على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس يتعلم النشء الصلابة واللين، واللون والطعم والحجم والرائحة، وغير ذلك من صفات الأشياء بمجهودات

أنفسهم التي يوجهونها إلى المشاهدة والمعالجة.

وبطريقة الموازنة بين الشيء وبين غيره مما يناظره أو يناقضه يتبين الناشئ خواص الأشياء ومميزاتها، ويتعرف ما بينها من مشابهات ومخالفات، ومن ثَم أشار العلامة سبنسر إلى ثمرة الرحلات العلمية التي تتيح للطالب فرصة مشاهدة الأشياء، وتهيئ له سبيل فحصها وبحثها وعلاجها، وتثير في الناشئ اهتمامه بالسؤال عن كل ما خفي عنه من دقائق الأشياء وخواصها.

ولا شك أنه بفضل مشاركة المعلم للطفل -في أثناء الرحلة- في سروره وعمله، وبفضل توجيه المعلم التلميذ إلى حيث يشاء من درجات الفحص والتنقيب عن أجزاء هذه الأشياء وصفاتها ودقائقها يستفيد الطالب من «دروس الأشياء» فوائد علمية جمة وثقافة عقلية عظيمة.

طريقته في تعليم التاريخ الطبيعي: جعل سبنسر أساس درس هذا العلم مؤسسًا على تمرينات متدرجة في الملاحظات والتعبير (انظر وقل) على شرط أن لا تدرس مظاهر الأشياء المركبة، حتى ندرس مظاهرها البسيطة، ومتى اعتاد الطفل دقة النظر في الأشياء التي يصادفها في غدوه ورواحه، ومتى سيق إلى خبرة الأشياء بنفسه «يعالجها وتعالجه» أدرك بنفسه -أي: من غير مساعدة المعلم- معارف كثيرة عن الخواص البسيطة للنباتات والحشرات والمعادن كأشكال أوراق النباتات وسيقانها وأزهارها وكلون أجنحة الحشرات وأرجلها وقرونها وغير ذلك، فإذا تم للطفل ملاحظتها ودرسها تقدم المعلم إلى الطالب بموضوعات أرقى لدراسة ما وراءها من الحقائق في دقائق النبات والحشرات ودخائلها وغامض خواصها...

وينصح سبنسر بأن يغرى الطالب إغراء، ويشجع تشجيعًا يسوقه إلى استغراق وصف ما يحاول وصفه، حتى لا يترك فيه مزيدًا لمستزيد. وموضوعات هذه الدروس مما تراه في الحقول والمزارع والمحاجر والسواحل والجبال من نبات وحيوان ومعادن وأحجار.

أما التاريخ فقد عاب سبنسر على المعلمين أسلوبهم في تدريه على أساس سرد الوقائع وإلقاء الحوادث وقص الأساطير والتحدث عن أعمال الملوك والأبطال وسير مشاهير الرجال، وذكر السنين والشهور والأيام وبيان ما تمخضت عنها من حوادث وحروب وفتن ثورات ومعاهدات واتفاقيات، كل ذلك يلقيه المعلم من غير ربط الأسباب بمسمياتها، ومن غير استقرار النتائج من

مقدماتها، ومن غير رد المعلولات إلى عللها، ومن غير إرجاع المدنيات إلى أصولها.

عاب سبنسر ذلك على المعلمين، واشتد نقده وحمل عليهم، بل وعلى دروس التاريخ حتى عدها دروسًا ميتة، قليلة الثمرة، عديمة الدوى متى كان تدريسها قاصرًا على هذا الأساس...

ويقينًا لو قصد من درس التاريخ مجرد الإلقاء والسرد من جانب المعلم، والاستظهار والاستذكار من جانب المتعلم -لأضحى درسًا مملًا ومثبطًا للعزيمة في حين أن درس التاريخ يجب أن يكون أكثر الدروس باعثًا على اللذة والسرور والنشاط الذهني.. ومن العبث الظن بأن استقراء الحوادث لنا يتطلب جهدًا فوق طاقة المتعلم ويستغرق وقتًا أكثر من ساعات الدروس؟!

وكيف تتاح للمعلمين فرصة بث الروح الوطنية الصامتة الصحيحة في نفوس تلاميذهم وتوليد شعور الإعجاب بالأعمال الحافلة والمخاطرات والتضحيات؟ وكيف تتاح للمعلمين فرصة إثارة اهتمام المتعلمين بالنظم السياسية الرشيدة وطرح أعمال الرجال على بساط البحث والنقد ومطالبة التلاميذ بإصدار الحكم العادل على هذه الأعمال وعلى أصحابها حكمًا مقرونا ببيان الأسباب والحيثيات بعد درس العصر الذي نبتت فيها، والظروف التي أحاطت بها.

يقينًا إذا لم يتم درس التاريخ على أساس صحيح من تعليل الحوادث بأسبابها وربط هذه الأسباب بمسبباتها ومقارنة الحوادث بنظائرها واستنباط النتائج من مقدماتها لكان إهمال تدريسه أنفع لتوفير زمن دراسته على هذه الصورة الآلية القاصرة.

هذه هي طرق سبنسر في تدريسه العلوم على أن الذي يهمنا في هذا الصدد أن نكشف عن أهم خصائص مبادئ سبنسر في صناعة التعليم، فمتى وضحت تلك الخصائص أمكن المعلمون أن ينتزعوا المنهج الأسد فليس المعلم ينقاد المعلمون إلى طريقة موضوعة في التدريس، بل المهم أن يلاحظ المعلمون تحقيق أهم المبادئ الرشيدة في صناعة التعليم، وسنحاول بيان ذلك في الفصل التالي...

١٠- خصائص مبادئ سبنسر في صناعة التعليم

قد لا نجد في ثنايا ما كتبه سبنسر في صدد تعاليمه في التربية أبلغ من ذلك الأسلوب الوديع الهادئ الساحر الذي يحمل بين تضاعيفه أخص ما ترمي إليه نزعة سبنسر في التعليم...

ومن ثَم رأينا أن ننقل عبارته في هذا الصدد بنصها، وهي جديرة بأن تكون شعار المعلم في تعليمه، وشعار الطالب في تعلمه.

« it is fallacy of the age, he said, to educate entirely through "lessons" we must instruct as little, and make the child "discover" as much as possible»

فليست العبرة في نظر سبنسر بمقدار ما يتعلمه التلميذ من الحقائق، ولكن العبرة بمقدار ما يحصله التلميذ من جهده وتفكيره واستقرائه...

ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق تدريب العقل وتنمية المواهب وترقية الملكات ومجاراة الميول...

على هذه الاعتبارات شعر سبنسر بضرورة قلب نظام التعليم رأسًا على عقب، وبإحداث ثورة تحوله من نظام عتيق قاصر إلى نسق طبيعي جديد تراعى فيه الحاجات والميول البشرية، لا القواعد النظرية والتقاليد المرعية، وتساير فيه النواميس الطبيعية لأطوار نمو العقل وترقيه...

ويبدو للقارئ في ثنايا رسالة سبنسر أن أهم ما أشار إليه في صناعة التعليم الهادئ الآتية:

أولًا: أن يؤدي التدريس إلى إثارة الشغف بالدرس واستبقائه عن طريق استخدم وسائل التشويق والانتباه.

ثانيًا: أن يؤدي التدريس إلى اهتمام الناشئ باستنباط الحقائق بنفسه لتشجيع التربية الاستقلالية في نفسه (تعليم نفسه بنفسه).

ثالثًا: أن تكون المعلومات مادة الدرس ملائمة لنشأة العقل وأطوار ارتقائه.

على أن هذه المبادئ الثلاثة كانت موضع عناية المربين منذ انتشرت الحركة النفسية في التربية،

ومنذ اتجهت العناية بدروس الأشياء، وجعل الملاحظة أساسًا للتربية، وجعل الحواس وسيلة الملاحظة الصادقة، وجعل تمرين الحواس وسيلة للثقافة العقلية على نحو ما ذهب إليه الأستاذ باستلتزي، ومنذ وضعت مبادئ التربية وقواعدها على بحوث علمية واقعية، لا على مجرد الخبرة والتجارب، بل منذ ارتكزت على أصول ثابتة في علم النفس، ومَن من الذين عالجوا مهنة التعليم غاب عنه ما للتشويق من ثمرة حصر الأذهان في الدرس دون ملل الأحداث أو ضجرهم؟ وما نحسب أحدًا في شك من أن ترك الأشياء للطفل يعالجها وتعالجه تحت ملاحظة أستاذه لفهم أسرارها والتغلب عليها خير وأبقى من أن يلقن الطفل سر تلك الأشياء من غير أن يبذل أي مجهود مع أستاذه في سبيل استنباط الحقائق واستقرائها.

وما نشك في أن اعتياد الطفل معالجة الصعوبات بنفسه وإمعانه فيها على حسب تكوينه الذاتي ضمين بتربية إرادته، وضمين بتربية القوى الطبيعية الكمينة فيه، وضمين بترسيخ الحقائق في نفسه واطمئنانه لها وإيمانه بصحتها. وضمين بتشجيعه على مواصلة العمل في سبيل الدرس والبحث والتحقيق.

وأما ملاءمة التربية لنشأة العقل وأطوار ارتقائه فقد أفاض سبنسر في بيان ما ينجم عن انتفاء الملاءمة مبرهنًا على أن الإرهاق لا يؤدي إلا إلى عكس المطلوب، فيفسد ما كان صالحًا، ويعطل ما كان قائمًا، ويعوق ما كان سائرًا، ألم تر أن الحرص على أن يسرع النبات في النمو من طريق تسميده بكمية من السماد فوق حاجته يحرقه ويفسده؟؟!

أو لم تر أن الحرص على سرعة الوصول من طريق استزادة سرعة المحرك (الميكانيكي) إلى أقصى قوته يتلف الآلة ويعطل سيرها؟!...

أو لم تر أن الحرص على إنماء الجسم من طريق ملء المعدة بطعام دسم فوق ما تتحمله يعوق الهضم، ويجلب التخمة، فلا يتمثل فيها من الطعام شيء، ويصبح الصحيح سقيمًا والسليم عليلًا؟؟

أو لم تر أن الحرص إلى سرعة الشفاء بمضاعفة كمية الدواء يؤخر الشفاء المنتظر، وقد يورث العلة، ويفضي إلى الهلاك؟..

كذلك الحال في شأن التربية فإن الحس على حشو الذهن بالعلوم وتكييف النشء في صورة خاصة تناقض طبيعة نموهم العقلي والجسمي والخلقي، تقضي عليهم بالخمول العقلي والضعف الجسمي والانحطاط الخلقي والتبلد العصبي.

فالذين يرهقون أنفسهم وغيرهم يجنون على أنفسهم وعلى غيرهم ممن يقع عليهم هذا الإرهاق بإبطاء سيرهم، وفشل أغراضهم، وانعكاس آمالهم (لا يكلف الله نفسا إلا وسعها) وكيف لا تكون نتيجة إرهاق الأحداث غير إفسادهم، وهم لما يبلغوا بعد درجة تمكنهم من هضم تلك الأفكار وتعرف أسبابها ونتائجها، وهل يشك أحد في أن المادة التي تتعدى مقدرة الناشئ في الحكم ضارة به؛ لأنها تفسد نظام طبيعته وتخضعه لأفكار لم يحصلها بنفسه، وربما لا يدرك من معناها لا قليلًا ولا كثيرًا، فتدفع به إلى الجهل بحقائق الأمور وتضطره في ظروف عدة إلى التقليد الأعمى من غير تفكير في تقدير ما يجاري غيره فيه اعتماد على انحطاط مستواه العلمي، ومتى أحس الناشئ بالضعف على الدوام ضاع كل مجهود أنفق في تكوينه وتربيته.

مما تقدم يتضح لنا أن أميز ما نراه في مبادئ سبنسر في صناعة التعليم وأظهر خصائصها هذه المبادئ:

١ - أن يكون التعليم ذاتيًا.

٢ - أن يشعر الذهن بالسرور أثناء تلقي الدروس.

فأما أن يكون التعليم ذاتيًا فهذا أمر قامت الأدلة المادية على صحته، وما نحسب أحدًا في شك من أن كل فائدة يستفيدها الناشئ بنفسه، وكل مسألة يحلها بذاته يصبح لها أكثر ملكية مما لو كانت أتته بطريق آخر، ومتى أفلحت الصلة بين المعلم والمتعلم في تخفيف تلك الهيبة وإزالة الوحشية بينهما اللتين يحدثان من سوء التعليم، ومتى شعر المتعلم أن الأمر قائم على أساس تعاون البحث بين المعلم والمتعلم (وعلى الزمالة الأبدية بينهما) قام عند التلميذ من المثابرة ما يكفي لحل مسألة واحدة، ومتى تم له ذلك نشأ الصبي وتكون له شعور جديد يؤثر في جميع طبعه، حتى يعود وقد وثق بنفسه، وعلم أنه يمكنه كغيره أن يعمل عملًا، وكلما تتابع النجاح اضمحل اليأس في نفس المتعلم، وأصبح رابط الجأش يلقى مصاعب سائر الدروس ببأس شديد ورغبة أكيدة.

وهكذا يتولد في المتعلم نشاطه الذهني الذي يستلزمه النجاح في استفادة المعارف وتلقي العلوم...

فالنشاط الذهني يؤدي إلى استجماع الذهن وحصره في الفحص العلمي، كما يؤدي نجاح الفحص إلى السرور والانتعاش، وكل هذا يساعد على تسجيل الحقائق في ذاكرة التلميذ بكيفية لا يستطيعها مجرد سماع المعلومات من أفواه المعلمين، أو أخذها من بطون الكتب والمؤلفات، بل لو خاب التلميذ في فحصه بادئ الأمر لكان فيما وصلت إليه ملكاته بالكد والجهد من فرط الحدة وشدة اليقظة ما يثبت المعلومات عند إرشاده إليها في الذاكرة تثبيتًا لا تفي به كثرة التكرار مع عدم إجهاد الملكات.

هذا إلى أن المبدأ – مبدأ إنماء التعليم الذاتي- يستوجب استمرار تنظيم المعارف المكتسبة؛ فالحقائق والنتائج المستفادة على هذه الصورة تكون من طبعها مقدمات لنتائج مستأنفة أعني وسائل لحل مسائل جديدة، حتى يكون حل مسألة الأمس عاملًا في تحصيل مسألة اليوم، وبذلك تتحول المعلومات الأولى بعد دخولها في الذهن إلى غذاء يذهب في تكوين الملكات وإنمائها.

ومن ثَم تكون هذه المعلومات في الحقيقة عوامل للتفكير، وليست مجرد سطور مخطوطة على صفحة الذاكرة كما هي الحال في الطريقة التقليدية (المقصورة على استظهار المعلومات عن ظهر قلب)

ومن الناحية الخلقية ترى أن لمبدأ التعليم الذاتي فضلًا، كذلك فإن الخطة التي تحمل الذهن على الكد في طلب غذائه تولد عند المتعلم الجرأة على اقتحام العقبات واستجماع الذهن في صبر وأناة لمواجهة كل ما يصادف من أعمال الحياة..

والمثابرة –على الرغم من الخيبة والإخفاق أحيانًا- تنمي فضيلة الاعتماد على النفس مما يحتاج إليه المتعلم في مستقبل حياته.

وأما مبدأ شعور الذهن بالسرور في أثناء تلقي الدروس فلا ينكر وجاهته معلم أو متعلم.

فتدرج المتعلم في اكتساب المعارف تدرجًا مصحوبًا باللذة، لا يكلف ذهنه من العمل إلا المقدار الصالح الموافق.

والشعور باللذة في أثناء الدرس يولد في المتعلم نشاطًا ليست لذته لحسن نتائجه فحسب، بل لكونه نشاطًا صالحًا صحيحًا في ذاته غير متكلف، وإذن فهذا الشعور وحده يساعد على الرقي الطبيعي للذهن. ويقينًا أن موالاة اللذة للتلميذ في ذاتها في أثناء الدرس من أكرم المقاصد وأشرف الأغراض؛ إذ إنها على الأقل تزيل الوحشية التي قد تبدو في عين المتعلم من مركز المعلم.

ومن ينكر أن الشعور اللاذ أحث لحركة الذهن، وأنهض للنشاط من شعور الفتور أو الكراهية؟

وما نحسب أحدًا في شك من أن كل ما لذ للإنسان قراءته، أو سماعة، أو مشاهدته كان أعلق بالذاكرة مما يكره على قراءته، أو سماعه، أو مشاهدته؛ ذلك لأن الملكات في حالة اللذة تنشط إلى ما يعرض عليها وتخف له.

أما في حالة الاستكراه فإنها تباشر الدرس في كسل وفتور بيد أن الذهن يكون مشتتًا في الهواجس والخواطر التي كثيرًا ما تتوارد على الذهن متى فترت قابلية لسماع الدرس البغيض.

وهل ننسى أن الدرس الكريه عند التلميذ يوجد في نفسه من الخوف ما عساه يحدث من الشر والأذى لعجزه عن إتقانه وافتقاره إلى إجادة فهمه، فيطير ذهنه من ذلك الخوف الموهوم شعاعًا، وتتضاعف بذلك وعورة الطريق ويزداد بعدًا عن المدارك والإفهام.

ولذا ينبغي التمييز بينما يتلقاه من غيره من الأفكار وبين ما يستنتجه هو منها بنظره إلى الأشياء ونحن في تخاطبنا معه لا نفعل شيئًا سوى تأدية أفكارنا إليه على وجه التمام أو النقص، مع أن الذي كان يجب علينا أن نصرف همتنا إليه هو إيقاظ ذهنه، وتمكينه من تقرير أفكاره وآرائه.

فأذهان من يعاشرون الكبار من الأطفال محشوة بجمل من الكلام لا يفهمون منها في معظم الأحيان إلا معاني في غاية التشابه والالتباس، وليس شحذ أذهانهم بهذه الجمل مما ينمي فيهم قوى الإدراك والفهم بحال من الأحوال، ولكنه إبهاظ لها بما ليس من حقه أن يكون فيها.

(وكما لاقيت[1] في سالف أيامي أطفالًا يشتهرهم الناس بكونهم آيات في الذكاء والفطنة،

---

(١) كتاب التربية الاستقلالية "إميل القرن التاسع عشر" صفحة ١٦٩.

فرأيت أن كل ما يدعى لهم من العقل ينحصر في انطلاق ألسنتهم ما لا معنى له من القول، وكنت عند نظري إليهم -وهم في تنوفهم وإعدادهم أنفسهم لنيل الشهادات المدرسية- يعروني من انقباض النفس وضيق الصدر ما لا أجد سبيلًا إلى دفعه كالذي يعروك لرؤية المتصنعين المدعين ما ليس فيهم وكنت أقول في نفسي أن المشتغلين بتربيتهم يسلبونهم اليسير الذي أتاهم الله (سبحانه) من المواهب الخلقية بتعليمهم إياهم أفانين القول وأساليب الكلام؛ ليسموهم بسمات العقل الذي لما يبلغوا رتبته. أما والله ولو كان لي الخيار لاخترت (لا ميل) أن يصدر عنه فكر ساذج، ولو واحد فقط يكون منبعثًا من محض اختياره وكسبه، ولو فضلت هذا على كل ذلك الزخرف القولي والثرثرة التي لا نسبة بينها وبين العقل. إذا نظرت إلى الكون رأيته مملوء بأناس يتكلمون بما يوجد في الكتب؛ فإن كل من يسمعهم يذكر أنه طالع فيه جميع ما يقولونه، والخطأ في هذا الأمر راجع إلى تربيتهم؛ لأنهم قد تعلموا من نشأتهم أن يردوا آراء غيرهم)[1].

وللذة الدرس فضل كذلك في التهذيب الخلقي؛ ذلك أن للذاذة الدرس أو لكراهته نتائج خلقية خطيرة؛ فشتان بين التلميذ الذي يسوءه القهر وتدفعه الكراهية إلى التشاؤم واليأس، وهما من أكبر عوامل الانحطاط الخلقي فترى في طباعه القسوة والخشونة، وبين الذي تدفعه اللذة، وينعشه السرور فيمتلئ أملًا بالمستقبل ويحلم بحياة سعيدة...

والأمل والتفاؤل من أكبر عوامل الرقي الخلقي فترى في طباعه الوداعة والدماثة...

ولا شك في أن فرط الولوع بالشيء أمر لا بد منه لنجاح المقصد فإنه لا شيء أمضى للعزم، ولا أحث للهمة من الولوع والشغف، ولولا اعتقاد الإنسان إمكان مطلبه الذي أغرم به لما خطا خطوة في سبيله، ولولا تلك الثقة العمياء التي تملأ الأفئدة لما أخذ المصلحون قديمًا وحديثًا في نقض ما نقضوا وإبرام ما أبرموا، ولما نالوا كلًّا ولا جزءًا من بغيتهم.

وقد دلتنا التجارب على ما للنجاح أو الخيبة من الأثر في الذهن، وما لحالة الذهن على البدن من سلطان...

---

(١) ألفونس أسكيروه يتحدث في كتابه إميل القرن التاسع عشر

ففي الحالة الأولى -حالة الفوز- يبعث سرور الذهن الصحة، وهدوء الخاطر، واعتدال المزاج على حين أنه في الحالة الثانية -حالة الفشل- يورث الحزن الكآبة الدائمة، واضطراب المزاج، وضعف البنية، ووهن الجسم!!.

هذا إلى أن الدرس الشائق يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم ودية للغاية، على حين أن الدرس البغيض يضاعف الوحشة التي بينهما؛ فالمعلم الذي يجعل درسه قائمًا على أساس من الإكراه والقهر، فيتولى عذاب طلبته لا يحمد له فيهم لهيب البغضاء، أما الذي يتولى إرشادهم بحكمة، ومعاونتهم برفق، وقضاء حاجتهم بحزم، ويمهد السبيل، ويذلل لهم العقبات، ويبعث في نفوسهم الفرح والأمل -فهو خليق منهم بالألفة والحب، ولا يخفي مالهما من حسن التأثير في سياسة التعليم ونظامه.

هكذا يرى العلامة «سبنسر» في هذين المبدأين السالفي الذكر -مبدأ جعل التعليم ذاتيًا بقدر الإمكان، وجعل الدرس لاذًا ومشوقًا بقدر الإمكان- من المزايا والخصائص التي أسلفناها وأيدناها.

قال الأستاذ بيلانز: (إذا سار تعليم الأحداث طبق الواجب كان اغتباطهم به كاغتباطهم باللعب، بل ربما كانوا أشد اغتباطا بتمرين القوى الذهنية منهم برياضة العضلات).

ولا يسعنا أن نترك هذا البحث دون أن نشير إلى إغفال نظام التعليم في بلادنا هذين المبدأين، وخصوصًا مبدأ (التربية الذاتية)؛ فقد دلتنا التجارب على أن افتقار نفوس المتعلمين إلى هذه الروح تدفعهم إلى هجرة عوامل التربية بعد انقضاء زمن الدراسة، فلا يفكرون لحظة في رفع مستواهم العلمي متى خرجوا إلى الحياة العملية، وهذا نقص يقضي على الأمة بحرمانها السير في سبيل التقدم الصحيح لمجاراة غيرها من الأمم الناهضة.

وليست حاجتنا إلى إنماء (التربية الذاتية) بأكثر من حاجتنا إلى إثارة اللذة العلمية في الطلبة، حتى تتولد فيهم أطماع علمية عظيمة، ويقينًا أن الدروس الشائقة تحبب إلى الطالب العلم، بيد أن الدروس البغيضة تبغض إليه العلم.

وأذن لا تعود المدرسة في عين التلميذ مكانًا خاليًا من اللذة يقاسي فيه الملل والضجر، ولا

يعود الدافع إلى الدرس مخافة العقاب من لدن المعلم، بل تكون المدرسة مكانًا جذابًا ترتاح الطلبة إليه؛ لما يلقى عليهم من الدروس وما يتناقش فيه من المسائل التي لها مساس كلي بما يقع حواليها كل يوم من شئون هذه الحياة.

فالقهر هو الذي يحيل فرحه إلى ترح، ومرحه إلى خمود؛ فإنه يجيء إلى المدرسة وللحياة فيه دوي كدوي النحل، فيجد مديرها عابس الوجه متمسكًا بالكتب، واثقًا بها ثقة الظالم الغاشم. فياله من تنشيط للأحداث وترغيب لهم في التعليم!!

الكتاب الذي ينبغي أن يتعلم منه الحدث هو صحيفة الموجودات، والمدارس خلو منها[1]

وإذن فالعلوم التي يتلقاها الناشئ في المدرسة يجب أن يكون الغرض منها -لا إكراهه على حشو ذاكرته بما لا يسعه ذكاؤه أو تهضم ملكته العلمية- بل يجب أن يكون الغرض الحقيقي من هذه العلوم تثقيف الناشئ تثقيفًا مكينًا يؤثر في تكوينه، ويكشف لنا عن ميوله الشخصية ومواهبه الفطرية التي يجب أن نحسب لها الحساب الأول في تربية الأحداث؛ لينتج العلم قوة، وينتج التعليم مهارة.

ولا سبيل إلى ترقية الثقافة المنشودة إلا من ناحية إنماء القوى العقلية، وإيقاظ المواهب الكامنة من أفضل الطرق وأنجح الوسائل. وليست هناك طريقة أسمى من أن يكون التعليم قائمًا على أساس تشجيع (التربية الاستقلالية) في الأحداث- التعليم الذاتي.

وليست هناك وسيلة أنجح من تهييج اللذة الذهنية في نفوس الأحداث، وبهذا وحده تظهر في نظام التعليم الروح التي تبعث على الهمة، وحب التمسك بأهداب العلوم والمعارف، فتوجد في البلاد نهضة يكون لها أثر كافٍ في تهذيب عقول الأمة وترقية أحوال معيشتها.

وبعد: لو قيل لنا: أي طريق يريد سبنسر أن يسلكه المعلم مع تلاميذه لإيصال المعلومات إلى أذهانهم؟ أجبنا على الفور بأننا نستطيع أن نقرر في هذا الصدد أمرين:

---

(١) كتاب (التربية الاستقلالية) وجه ٢١٨.

أولهما: ولعله هو الذي يعني المعلمين أن سبنسر لا يريد تلقين الأطفال علومًا، ولا يرد حشو أذهانهم بما هو فوق طاقتهم، ولا يريد إكراه الأولاد على الإصغاء للمدرس، ولكنه يريد تنسيق الطريقة الطبيعية وتنظيمها، أي: أنه يريد أن نصغي إلى كل ما يريد الطفل أن يذكره عن شيء ما، ثم نسوقه إلى أن يقول ما يملي عليه الفكر بخصوص هذه الأشياء، ونلفت بصره أحيانًا إلى ما لم يكن رآه قبل بقصد تعويده دقة النظر؛ حتى يعود يبصر الأشياء بلا إرشاد إليها، وإذن نكون بذلك نؤيد سلوك الطفل الغريزي.

وثاني الأمرين: أن سبنسر لا يريد أن يقسم مواد الدراسة إلى قسمين؛ فهو لا يوافق على أن يجعل قسمًا منها خاصًا بتقوية الملكات، ولا يوافق على أن يجعل القسم الثاني خاصًا بكسب المعرفة التي لها مساس بأعمال الحياة...

ولكي نستوضح ذلك نخرج من هذا الإجمال إلى التفصيل، فنقول: إن الفكرة القديمة المبنية على أساس تقسيم العلوم إلى قسمين قسم خاص بتثقيف العقل، أو كما يقول أنصار النظرية القديمة لمجرد فائدته في تقوية ملكة من الملكات بعلم خاص يعتقدون أن له الأثر في تقوية هذه الملكة، كأن يقولون: إن المحفوظات تقوي الذاكرة، ودروس الأشياء تربي الملاحظة، ودروس الحساب تقوي المفكرة، ومتى قويت ملكة الحفظ تستطيع أن تستظهر أي شيء آخر، ومتى قويت ملكة الملاحظة تستطيع أن تلاحظ أي شيء آخر، ومتى قويت ملكة التفكير تستطيع أن تفكر في أي شيء آخر (وقد خطأ هذه النظرية علماء النفس الحديثون زعمًا منها أن العقل وحدة كاملة في ذاته، كل أعماله متصل بعضها ببعض، وقد بينا ما قام على الفكرة القديمة الحديثة في هذا الصدد من الردود والاعتراضات عند الكلام على نظرية «التأديب الشكلي the doctrine of formal discipline»

فسبنسر من هذه الناحية أوجب أن تكون العلوم من التي تتحقق فيها الفائدتان:

فائدة تثقيف العقل، وفائدة كسب المعارف التي لها مساس بأعمال الحياة، أي: فائدتها التثقيفية، وفائدتها العلمية والتهذيبية.

أما من حيث صناعة التدريس فأظهر ما نراه في -جملتها- خطتان أو طريقتان: الأولى: طريقة

الاستقراء (أو الطريقة الاستقرائية)

وسبيلها أن يبدأ المدرس بالمفردات، أو الجزئيات، أو الأمثلة المختلفة، أو الحقائق البسيطة، فيفحصها مع تلاميذه ويرشدهم إلى علاجوا إلى أن يستنتجوا منها قاعدة، أو قانونًا أو حقيقة شاملة.

الثانية: طريقة الاستنباط (أو الطريقة القياسية)

وسبيلها أن يفاجئ المدرس تلاميذه بالقاعدة، أو التعريف، أو الحقيقة العامة، ثم يورد لهم أمثلة وشواهد وتجارب لتوضيح خفايا القاعدة، أو التعريف، أو الحقيقة الشاملة...

ولا نزاع أن الطريقة الأولى وهي التي أشار إليها سبنسر أدعى إلى شحذ الذهن وتفهم الحقائق ورسوخها في الذهن رسوخًا تامًا؛ لأنها هي الطريقة الطبيعية في التفكير وهي بلا شك الخطة التي سار عليها المحققون فلا سبيل إلى استبانة العلاقات التي بين الحقائق وبعضها إلا بعد فحص جزئياتها وخصائصها، ولأنها هي الطريقة التي تسير من التحليل إلى التركيب، فتعود النشء التفكير الطويل المنتظم المؤدي إلى نتائج قيمة، كما تعود الدقة والصبر في البحث وما يتولد عنها من روح النقد الصحيح.

أما الطريقة الثانية، ونعني بها: الطريقة القياسية فعلى النقيض من الطريقة الاستقرائية تمامًا؛ إذ إنها طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير في الوصول إلى المدركات العامة فموقف الأولاد إزاء هذه الطريقة موقف سلبي، فلا يتمكنون من تفهم كثير من الحقائق الصعبة عليهم فهمًا جيدًا؛ لأن الحقائق أمليت عليهم إملاء دون فحص أو تمحيص، ومهما قال المعلمون من أن هذه الطريقة تمتاز بالسرعة، وأن هذه السرعة تؤدي إلى تعليم الأحداث كثيرًا من الحقائق العامة في وقت قصير -فلا يكون هذا سببًا في إيثارها على طريقة الاستقراء؛ إذ نحن نعلم أنه ليس الغرض من التربية مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف دون أن يكون لهذه العلوم أثرها في الثقافة العقلية من جهة، وفي التهذيب من جهة أخرى.

وإذن فإن جاز لنا أن نسمي الطريقة القياسية طريقة من طرق التعليم -فإن الطريقة الاستقرائية هي طريقة التربية الحقة...

على أن الابتعاد عن طريق الاستقراء، والاعتماد على غيرها من الطرق كثيرًا ما يؤدي إلى إضعاف قوة التفكير، وإماتة فكرة التكوين الذاتي.

ولا نشك في أن افتقارنا إلى التربية الاستقلالية، وافتقارنا إلى فضيلة الاعتماد على النفس، وقصر باعنا في قوة الابتكار -يرجع إلى إغفال المعلمين (طريقة الاستقراء).

ومن الجائز أن يوجه اللوم إلى طائفة المعلمين في هذا الصدد من ناحية أنهم يؤثرون مادة البرنامج على ترقية القوى العقلية، على حين أن إنعام النظر (مسئوليتهم الرسمية) يكفي لتخفيف اعتراض الناس عليهم، فمتى أدرك المعترضون عدم ملاءمة البرنامج للزمن الدراسي، وفساد النظام الحالي الذي يبعث على الهمة، وحب التمسك بأهداب العلوم والمعارف، ولا يولد في النفوس أطماعًا علمية عظيمة؛ إذ إنه نظام قاصر يحمل الطلاب على الظن بأن نيل (الشهادة) هو الغرض الوحيد من التربية، متى أدرك المعترضون كل هذه المثالب وجهوا اعتراضاتهم إلى ناحية أخرى من نواحي الهيئات المسئولة عن شئون (التربية والتعليم)؛ فمن العبث محاولة الإصلاح من طريق وخز المعلمين، وهم لا يقبضون إلا على ناصية واحدة من زمام التربية والتعليم، وفرصهم ليست إلا وجيزة لا تمكنهم من بلوغ المنهج الأسد.

ولا سبيل إلى الإصلاح إلا من طريق النظر في المناهج نظرة صادقة أمينة لجعلها مثقفة لعقول أبناء الأمة، وملائمة لحاجات البلاد، ومحققة لميولها وأغراضها من الحياة، وباعثة في النفوس الرغبة الصادقة في تهذيب الأمة، والسير بها إلى درجة الكمال المطلوب.

فأما أن نجعل التعليم مقصورًا على أن نقول للطفل المعلومات، وعلى أن نعرض عليه الحقائق العامة عرضًا فذلك لا يثمر في تدريبه سعة النظر والملاحظة، وإنما يجعله وعاء للملاحظة الغير، وتلك خطة ممقتة لذهن الناشئ بإضعاف القوى الخاصة بالتربية الذاتية (تعليم الإنسان نفسه)، ومؤديه إلى حرمان الطفل ذلك السرور الناشئ من النشاط الظافر، والعمل الفائز.

وهي كذلك خطة عقيمة تقدم للطفل المعارف اللذيذة الخلابة في صورة معلومات إملائية اعتيادية، فتحدث في نفس الطفل ذلك الملل والسآمة والبغض، فأما أتباع الخطة التي أسلفنا تفصيلها فما هو إلا قيادة الذهن إلى غذائه الملائم -والجمع بين شهوات الذهن وبين الشيئين

المجانسين له، وهما الحب الصحيح، والرغبة في التعاون على البحث العلمي (تعاون المعلم والتلميذ في الدرس)- حتى يحرز الطفل باجتماع هذه الثلاث الانتباه واليقظة مما يشحذ المدارك، فتبلغ أقصى الكمال والحدة، ويعتاد الذهن من مبدأ أمره ثقته في نفسه تلك الثقة التي لا بد له من الأخذ بها في مستقبل العمر.

ونحن نرى الآن أن طريقة سبنسر في التربية طريقة وسط بين طريقة التلقين المبنية على مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف، واستظهار هذه المعلومات استظهارًا ميكانيكيًّا غامضًا وبين طريقة (روسو) السلبية القائمة على أساس ترك الأشياء للطفل يعالجها وتعالجه من غير أن يجهد المعلم نفسه في مساعدة الطالب على إدراك الحقائق.

ونحن نعلم ما في طريقة التلقين من الإرهاق، ونحن نفهم ما في الإرهاق من إماتة الملكات، وإضعاف الذاتيات، كما ندرك أن استعادة الدرس بلفظه غير مجدية، وطريقة التعليم على هذا الأسلوب طريقة غير مثمرة.

ونحن نرى كذلك في طريقة (روسو) السلبية تصورًا بعيدًا عن الحقيقة، وخيالًا نظريًّا لا طريقًا عمليًّا، حتى وجهت إليها الاعتراضات الشتى لبعدها عن النظام الاجتماعي وتنافرها مع الأسلوب التعليمي، فمهما تركت الأشياء للطفل، ومهما حاول درسها وعلاجها بنفسه لاستنباط القواعد والأحكام، واستكناه أسرارها، واستظهار خفاياها -فهو في حاجة إلى لفتة على الأقل لما يغيب عن ذهنه، وهو في حاجة كذلك إلى من ينظم إليه طريق النظر ويهديه أساس البحث ويهيج فيه شعور الاستنتاج ويقوده إلى عمل يكسب منه العيش، على أن (روسو) نفسه أدرك هذا العيب في طريقته فجعل تلميذه من أبناء الأغنياء الذين ليسوا في حاجة إلى مزاولة عمل للكسب، وهذا أمر لا يتسنى للكثرة المطلقة من الناس فهي تربية خاصة بطبقة معينة، فإن جاز لطريقة روسو أن تنال في مجموعها الاستحسان وذلك القبول إلا في عقول طبقة خاصة من الناس. وهذا ما أخذه كثير من النقاد على روسو سواء في ذلك خصومه والمعجبون به.

أما طريقة سبنسر فقد كانت وسطًا بين هذه وتلك؛ فهي ترمي إلى تخريج العامل المتقن والرجل المصقول بعد أن هيأت لكل منهما أسباب العيش؛ فتحصيل العلم غرضها الأول،

وتثقيف العقل غرضها الآخر، وأساسها إيقاظ القوى الكامنة، ورائدها رياضة الذهن، وديدنها إنماء صحة الحكم وحسن التقدير.

وإذا كان سبنسر قد اهتم بفكرة تدريب العقل في مجموعة؛ فذلك لأنه كان يعتقد أن العقل الإنساني وحده لا تقبل التجزئة، وأن كل عمل من الأعمال النفسية إنما يصدر عن مجموعة العقل لا عن جزء من أجزائه، أو قوة خاصة من قواه؛ فالعقل في نظره كما في نظر علماء النفس الحديثين أشبه شيء بآلة تشترك جميع أجزائها في كل عمل تقوم به قل أو كثر.

وجملة القول: لم تكن مبادئ سبنسر في صناعة التعليم وليدة قريحته وجهوده، بل كانت في الواقع منتوج جهود شتى مبعثرة قام بأعبائها الأولى لفيف من أئمة التربية، فسبنسر –من هذه الناحية– كان لا يمثل إلا جيله، كما كان في نزعته ممثلًا عصره والقرن بأجمعه، ولسنا بحاجة لإقامة الدليل على ذلك؛ فإن تطور الحياة الفكرية في التربية والتعليم قبل ذلك بقرن تشهد به في كل خطوة من خطاها؛ فالحركة النفسية والحركة العلمية الحديثة في التربية من أهم الحركات التي وسمت بطابعها رجال التربية – فكانت رسالته في التربية مظهر بعض الميول والأفكار المميزة لرجال التربية والتعليم في عصره، لكن هذه المبادئ التي ذكرها في صناعة التعليم لم تصقل هذا الصقل، ولم ترتب هذا الترتيب المنطقي، ولم تأخذ هذا المظهر الحي إلا بفضل عبقرية سبنسر وقدرته الساحرة على البيان والتدليل، فبهذه القدرة استطاع أن يستخلص من العلم الثابت الأسس اللازمة لصناعة التعليم الصحيحة التي تسمح للمعلم أن يقيم التربية الحقة على موجبها.

ولكن هل طريقة سبنسر على نحو ما وصفناها لك من متانة أساسها، وسداد فكرتها، وحسن غايتها سلمت من النقد وبرئت من الاعتراض؟؟

ليس بالغريب أن نجيب على هذا السؤال بالسلب، وأنت تعلم أن العلم لم يبلغ حد الكمال الموهوم، وأنت تعلم أن صناعة النقد مهما كان بريئًا تأبى التسليم والإقرار ببلوغ أمر درجة الكمال المطلوب.

على أن كل ما وجه إليها من الاعتراضات أساسه قائم على ما تحتاج إليه (الطريقة الاستقرائية) من وقت أطول، ومن معلم أكفأ، ومن برنامج أنسب.

ولكن هذا المسائل لم تكن –وقتئذ– موضوع تفكير سبنسر فلتكن إذن موضوع تفكيرنا نحن.

١١- الأخلاق والتربية الخلقية عند سبنسر

وموضوع الأخلاق مسألة تناولتها بحوث الفلاسفة، ولاكتها ألسنة الكتاب والعلماء منذ آلاف السنين، ومع هذا لما يبلغوا درجة يرتاح إليها كافة الباحثين في تقرير «المسألة الخلقية»، على الرغم من وفرة بحوثهم وكثرة تحقيقاتهم؛ فإن لكلٍّ مذهبًا ولكلٍّ وجهة...

أما عن اتصال موضوع الأخلاق بالتربية فلم يختلف فيه اثنان؛ فالعلاقة بينهما كعلاقة الوسيلة بالغاية، وكعلاقة السبب بالعلة الباعثة.

ونسق التربية لدى كل فيلسوف وليد نزعته الفلسفية الخاصة به -ونحن نعلم كيف استفاد سبنسر من نظرية (النشوء والارتقاء) فآمن بإمكان تطبيقها على كل ما يتصل إليه بحث الإنسان، فكان نسق التربية لديه مشربًا دائمًا روح فلسفته القائمة على إمكان تطبيق هذه النظرية في توضيح وتقرير أصول التربية الحقة، وإمكان تطبيق هذه النظرية كذلك على جميع ما يتصل إليه بحث الإنسان من علوم ونظم وشئون ودساتير وعادات وأخلاق- فهذه كلها في نظره: وإن كانت لما تبلغ درجة الكمال المنشود فهي سائرة إليه تبعًا لنواميس التدرج الطبيعي نحو الارتقاء ما لم يقف في سبيل سيرها عائق، ومن هنا كان على الناس أن يساعدوا هذا السير بمجاراة هذه النواميس، وبجعل أعمالهم قائمة على أساس التلاؤم مع ما يحيط بهم من أحوال وظروف.

ونحن نعلم أن التربية الحقة -في نظر سبنسر: هي التي تؤهل المرء لحياة مملوءة بالرغبات، وفيها الرغبات موفورة مرواة، تربية تحمل صاحبها على تعديل ميوله ومواهبه وغرائزه واستعداده للانتفاع بها وفق الظروف المحيطة به، ويمكن صاحبها من حسن القيام على العقل وعلى البدن وحسن سلوكه في بيئته...

«فالوظيفة الخاصة بالإنسان المصقول تكون هي «فعل النفس مطابقًا للعقل»، أو على الأقل فعل النفس الذي لا يمكن أن يتم بدون العقل[1]»، والعقل لا ينمو ولا يتدرب إلا بالتربية.

ومن ثَم كانت التربية هي الأساس الذي يجب أن تشاد عليه قواعد الخلق، وسبنسر كان

---

(١) كتاب علم الأخلاق إلى نيقوماخوس.

خلقيًا بطبيعته، وبمعارفه، وبنوع تعليمه.

فعكوفه على البحث والتحقيق العلمي طول حياته، وزهده الحكيم، وولعه بخدمة النوع الإنساني، وشغفه بترقية الإنسانية، وجرأته في الطعن بشدة على النظام المحيط به لإظهار ما فيه من عيوب ومثالب ونقائص، واعتراضه على أوهام الناس الباطلة وبآمالهم التافهة، ومعالجته وجوه الإصلاح التي رآها كفيلة بتقويم المعوج وإصلاح الأولاد، كل هذا كان من شأنه أن يجعل العلامة «سبنسر» صالحًا لوظيفة المهذِّب الداعي إلى رفع المستوى الخلقي، فكان ذلك الأخلاقي الجريء.

ولا سبيل إلى إصلاح الأخلاق، وتهذيب الطباع، وتنمية الشعور بالواجب لتقديس الواجب، وتقوية الإرادة الصالحة لعمل الصالح في أمة ما، ورفع مستوى سلوك الناس -إلا عن طريق إصلاح أساليب التعليم فيها، وتقويم نظم تربيتها، والغاية من التربية الحقة عند «سبنسر» إعداد المرء لأن يعيش عيشة كاملة.

وصورة العيشة الكاملة في ذهنه هي التي تؤهل المرء لحسن القيام على العقل والبدن والأعمال والأسرة، وتؤهله إلى حسن السلوك مع الزملاء والجمهور وحسن الانتفاع بما جادت لنا به الطبيعة من مناهل النعيم، وتؤهله إلى صرف قواه في أكبر الأشياء قيمة وأجلها نفعًا.

والتربية الصالحة هي التي تؤهل المرء لأن يكون رجلًا كاملًا، أو قريبًا من (المثل الكامل)، وسبيل ذلك أن يؤخذ الناشئ -بادئ ذي بدء- على أحسن وجوه التربية، وأرشد مناهجها، وأوضح مسالكها، وأنجح وسائلها. أو بعبارة أوجز أساس تكوين الرجل الكامل يرجع إلى حسن تربيته، وبديهي أن كل نظام في التربية لا يؤدي إلى تثبيت دعائم الأخلاق الصالحة، ورفع منار الفضيلة، وتأييد الحق، ونصرة الواجب ينهار بناؤه على المتعلمين فيلقي بهم إلى أحط درجات الإنسانية، مهما بلغ في رفع مستواهم العلمي وفي تصحيح أبدانهم وتقوية أجسادهم شأوًا عظيمًا؛ «فإنما الأمم الأخلاق»، وكل تعليم غير مقرون بتهذيب الأخلاق لا يخرِج إنسانًا كاملًا نافعًا للجماعة مفيدًا للإنسانية!!

فلما رأى «سبنسر» -فيما رأى من سائر النقائص في نسق التعليم الذي كان مألوفًا في عصره- إهمال ولاة الأمور الجانب الخلقي إهمالًا شديدًا نشأ -على ظنه- من استخفافهم بالتربية الخلقية

زاعمين أن مجرد النصح والإرشاد، والزجر والإرهاب كافٍ لتثبيت دعائم الأخلاق الفاضلة في نفوس الأحداث -لما رأى ذلك كله- وجه عنايته لوخز المربين، ونقد وسائلهم في تهذيب الأحداث؛ فقد كان (سبنسر) لا يؤمن بنجاح الوصايا والسنن الموروثة في عملية التهذيب الخلقي بحال من الأحوال. وكان يظنها وسائل عقيمة يجزم بإخفاقها، ويؤكد أن ضررها أكثر من نفعها.

ولقد كان يرى -كما يرى كل أخلاقي- أن من المحال سرعة تغير هذا الحال.

فهو لا يؤمن بإمكان بلوغ الطفل أرقى درجات الكمال في الأخلاق، ولهذا يعترض على غلو المؤدِّبين وإغراقهم في إرهاق الناشئ بحَثِّه على الفضائل الغالية لإيصاله أرقى درجة من الكمال الخلقي، وقد جاءته هذه الظاهرة من خضوعه لنظرية النشوء والارتقاء، ونحن نعلم أن أنصار هذه النظرية لا يؤمنون بالطفرة، بل يقولون بالتدرج الطبيعي.

ويظن سبنسر أن هذا الإرهاق مدعاة للإفساد، كما هي الحال في شأن إرهاق العقل بالمعلومات.

إذ يقول: ليس من أحد إلا وهو يعلم ما يعقب النبوغ العقلي في الأطفال من النقص فليعلم الناس أيضًا أن نبوغ الناشئ في الفضيلة يعقبه نقص وضعف كذلك؛ ذلك لأن القوى الخلقية العالية في الإنسان دقيقة التركيب، ولذلك كانت بطيئة التكون. لهذا السبب أصبح تعجل المؤدبين في إكمال هذه القوى يستدعي بعض التعويق لنمائها، فلا تبلغ حظها في النمو.

ومن هنا نرى الشبان -الذين كانوا في طفولتهم أمثلة الدماثة والكرم والفضل- قد عرض لأخلاقهم -على تقدم السن- شيء من السوء والشر، حتى أنزلهم من الأخلاق منزلة لا ترضى، كما أن الرجال الذين تراهم أمثلة الدماثة والكرم والفضل ولم يكونوا في طفولتهم بمكان رفيع من مكارم الأخلاق، وأنت ترى في هذا القول صورة لروح الاعتدال في التهذيب الخلقي عند (سبنسر)، وآية ذلك أن الإرهاق في رأيه يؤدي إلى عكس النتائج المرجوة، ومقاومة الطبيعة يوقف سير نواميسها الرشيدة.

ونحن أميل إلى الاعتقاد بصحة هذا الرأي لأن التجارب دلتنا في جميع الأعمال الحيوية على أن خطة الاعتدال أدعى إلى الكسب والفوز واطراد النجاح دون أن يصيبها من مظاهر در الفعل ما

يخيب الآمال أو يعكس النتائج..

ولقد قرر أرسطو في هذا الصدد أنه يلزم في كل الأخذ بالوسط القيم مع اتقاء الإفراط والتفريط على السواء وأن هذا الوسط هو الواجب الذي يأمر به العقل المستقيم[1].

من أين جاءت (سبنسر) هذه الروح المعتدلة؟ ونحن نقرأ في رسالته الغلو والإسراف والإغراق في القول والتطرف في الرأي أحيانا..

يلوح للباحث أن هذه الروح جاءته من خضوعه في هذا الصدد لمذهب النشوء والارتقاء خضوعا جعله يؤمن بإمكان تطبيقه لا على قضية تغير الكائنات الحية وانتقالها من نوع دنيء إلى نوع راق فحسب ولا على «أصل الأنواع، فحسب بل إن سبنسر رأى إمكان تطبيق هذا المذهب على كافة العلوم والنظم والشئون التي تصل إليها بحث الإنسان والتي تمس مرافق الحياة فكانت «الأخلاق» -في نظره- خاضعة كذلك إلى قوانين هذا المذهب أعنى أنها بدأت بسيطة متماثلة ثم تدرجت وتباينت وارتقت ولا تزال سائرة في رقيه نحو الكمال المنشود أو نحو الغاية التي ينتهي إليها كل ارتقاء.

ولقد صنف سبنسر كتابًا[2] خاصا في أصول علم الأخلاق ضمنه فصولا شتى أوضح في أحدها كيف يتدرج سلوك الكائنات الحية وفقا لتطور حياتها في الوجود فهو يرى أن السلوك يرقى برقي القوة الحيوية ويساير جنبا إلى جنب حركة الرقي العقلي... فوجه لنفسه هذا السؤال:

"What constitutes advances in the evolution of conduct, as we trace it up from the lowest types of living creatures to the highest"

فكان جوابه على هذا السؤال بوجه الإجمال ما يأتي:

«إن تدرج السلوك تابع للتطور الحيواني في تركيبه ووظائفه»

The evolution of conduct is correlated with this evolution of structures and »

---

(١) نظرية الفضائل العقلية في كتاب علم الأخلاق إلى نيقوماخوس.

(٢) اسم هذا الكتاب The Data of Ethics

"functions

وإذا أردنا أن نخرج من هذا الإجمال إلى تفصيل ما أوضحه سبنسر في كتابه هذا يضيق بنا المقام في مثل هذه الرسالة، وإذا انتصرنا على هذا الإجمال خفيت على القارئ وجهة سبنسر في تطبيق نظرية النشوء والارتقاء على الأخلاق، ولهذا رأينا أن نقف موقفًا وسطًا بين الإجمال المخل، والإسهاب الممل، فآثرنا أن ننقل ما استخلصه الأستاذ أحمد أمين في هذا الصدد مما كتبه سبنسر في كتابه الذي نوهنا عنه اعتقادًا بأن ما ذكر في هذا الموجز في كتاب علم الأخلاق يكفي القارئ مئونة البحث فيما كتبه سبنسر تفصيلًا عن تدرج السلوك حين ذكر أن معاملة الإنسان أو سلوكه ناشئ من سلوك الحيوان.

فنحن إذا نظرنا إلى الحيوان نرى أن من أحط أنواعه نوعًا مائيًا يتحرك لا لغاية يقصدها، بل بدافع طبيعي فيقطع في أثناء تحركه أنفاقًا على غذاء يتغذى به، وما هو إلا أن يبصر به حيوان أرقى منه فيبتلعه –ولما كان هذا النوع من الحيوان ليس عنده من الشهوة والقوة الدافعة ما يساعده على المعيشة وسط هذه البيئة كان نحو تسعة وتسعين في المائة منه يفنى بعد ساعات قليلة من وجوده إما جوعًا أو تسلطًا من حيوان آخر أرقى منه.

فإذا نحن ارتقينا إلى حيوان آخر أرقى منه قليلًا ومحصناه –وجدنا أن بناء جسمه أحكم، ووجدنا أن سلوكه في حياته أنظم، فهو يتحرك باحثًا عن غذائه، ويقاوم نوعًا من المقاومة ما يهدد حياته، ويعدل نفسه على حسب الظروف المحيطة به، ويستخدم بعض ما يحيط به في مصلحته، ولا يستسلم استسلامًا تامًا لما حوله.

لنرتق بعدُ إلى الحيوانات الفقرية نجد أن السلوك يرقى تبعًا لرقي تركيب جسمها، فالسمك مثلًا يتحول باحثًا عن غذائه، ثم إذا أدركه امتحنه قبل أن يأكله بشمه، أو النظر إليه إذا كان على مسافة قريبة منه، ثم إذا هو شعور بسمك أكبر منه جد في الهرب منه، فهو يعدل أعماله وفق غاياته، وإن كان هذا التعديل بسيطًا ساذجًا، ولهذا كان ما يعيش منه إلى سن الهرم نادرًا إذا قيس بعدد ما يولد.

حتى إذا بلغنا نوعًا راقيًا من الحيوانات الفقرية كالفيلة رأينا سلوكها أنظم، ووجدنا تعديله

حياتها على وفق ما يحيط به أتم، واستخدامها ما حولها في مصلحتها أكمل، فهي تستطيع أن تمتحن غذائها بالنظر أو الشم على مسافات بعيدة، فإذا داهمها خطر أسرعت في العدو، كذلك نجد ما تعمله لتحصيل غذائها أرقى مما تعمله الأسماك مثلًا؛ فهي تكسر أغصان الأشجار المحملة بالأثمار، وتنتخب من بينها أصلحها لغذائها، وعند الخطر تدافع عن نفسها لا بالهرب فحسب، بل بالمقاومة وبالنزال أيضًا –بل نجدها تعمل أعمالًا كمالية، فتذهب إلى الأنهار للاستبراد، وتستعمل فروع الأشجار في طرد الذباب ونحوه من على ظهورها، وتصوت تصويتًا خاصًا إذا رأت خطرًا؛ لتُعلِم القطيع بذلك فيحترس، وعلى الجملة فسلوكها راقٍ، وتعديل أعمالها لنيل أغراضها واضح جلي.

ولم تكن إلا خطوات قليلة في الترقي حتى نصل إلى الإنسان المتوحش فالمتمدين. فنجده أكثر تعديلًا لأعماله على وفق غايته، وأحسن نظامًا في ذلك من سائر الحيوان.

وإنا لنجد الفرق ذلك بين القبائل المتوحشة والأمم المتمدينة يشبه الفرق بين أعمال الحيوان والإنسان المتوحش؛ فغايات المتمدين أعظم، وطرق الوصول إليها أكثر إتقانًا، فإذا نظرت إلى طعامه رأيته منظمًا حسب الشهوة، متقنًا في صنعه، متنوعًا في شكله وطعمه، متقنًا في إجادته، وإذا نظرت إلى لباسه رأيته عند المتوحشين ثوبًا نسجه بيده من صوف غنمه، ورأيت عند المتمدين المصانع الهائلة تصنع له ثيابا مختلفة الألوان مختلفة الأنواع بديعة الصنع يدخل عليها كل يوم من أنواع التحسين ما يدعو إليه الذوق، وإذا نظرت إلى سكنه وجدت البدوي يسكن بيتًا من شعر، أو يلتجئ إلى كهف، على حين نجد المدني قد أبدع في قصوره الفخمة أيما أبدع.

وكلما تقدم الإنسان في المدنية ازدادت حاجاته، ونظم اجتماعه، وتنوعت أعماله فرأيت أشكالًا من الحكومات مختلفة، ورأيت طريق التجارة وأعمال المصانع موزعة بدقة، كل هذا لتكون حياة الإنسان أبقى وأطول، بل ولتكون حياته أعرض، ونعني بالحياة العريضة حياة مملوءة بالرغبات، وفيها تلك الرغبات موفورة مرواة –ونحن إذا قارنَّا بين معدل حياة البدوي والحضري ورغائبهما وحاجاتهما –رأينا المدني أطول عمرًا وأعرض حياة؛ ذلك لأن الحضري أقدر تعديلًا لنفسه على وفق الظروف المحيطة به، كما أنه أقدر على الانتفاع بما حوله، واستخدامه في مصلحته.

يتبيَّن لنا من هذا أن في طبيعة كل نوع من أنواع الحيوان دافعًا غريزيًّا يدفعه لحفظ شخصه، وينشأ هذا الدافع ويرتقي تبعًا لنواميس الطبيعة.

والآن نزيد أن في طبيعة كل حيوان أيضًا دافعًا إلى حفظ نوعه، وأن هذا يتبع (سُنَّة النشوء والارتقاء) كالذي رأيناه في حفظ الشخص؛ ففي بعض الحيوانات البحرية الدنيئة يحصل التلقيح اتفاقًا، ويترك النسل للقدر يتصرف فيه كما يشاء، وقل ما يعيش منها فإذا رقينا إلى الأسماك مثلًا رأينا منها ما يختار المكان المناسب لبويضاته، وما يحرس بيضه ويحفظه مما يعتدي عليه، ثم إذا رقينا إلى طيور رأيناها تبني عشها لبيضها وترقد عليه، فإذا أفرخ أمدت صغارها بالغذاء حتى تستطيع الاعتماد على نفسها.

ولا تزال ترتقي هذه الغريزة (غريزة حفظ النوع) حتى تصل إلى الإنسان المتوحش، فالمتمدين فهو كثير العناية بأولاده يربيهم مدة أطول من مدة الحيوان؛ لأن حياة الإنسان أكثر تركبًا.

وقد شوهد أن رقي الإنسان في المحافظة على نوعه يسير جنبًا لجنب مع المحافظة على شخصه، فدرجات المحافظة بتقاربه، كلاهما ينشأ بسيطًا، ثم يرقى.

يستنتج من ذلك كله أن الحيوان يكون أقرب إلى الكمال كلما كانت نفسه واستعداداته معدلة على حسب ما يحيط بها؛ فكل عمل يعمله الإنسان إما أن يجعله في وفاق مع ما حوله من الظروف، ويجعل حياته وحياة نوعه أغنى وأسعد، وإما أن يكون العمل لا يتفق مع ما يحيط به ويجعل حياته وحياة نوعه أفقر وأشقى، فما كان من النوع الأول فعمل طيب والتخلق به حين وخير، وما كان من النوع الثاني فقبيح وشر —ولما كانت الأعمال كثيرًا ما تمتزج فيها اللذة بالألم كان خير الأعمال ما كان أقرب إلى اللذة الصافية، وحياة الناس إلى الآن لم تبلغ الكمال، ولكنها سائرة إليه تبعًا لسُنَّة النشوء والارتقاء، ويجب على الناس أن يساعدوا هذا السير بتعديل أنفسهم حسب ما حولهم من الظروف؛ حتى يسرعوا في سبيل الوصول إلى الكمال.

على هذا الاعتبار يرى سبنسر أن السلوك وليد — أو على الأقل- تابع لنوع الحياة الاجتماعية، وهذه تتبع الحياة الفكرية، وإذن فكلما ارتقت حياة الفرد كلما كان سلوكه أقرب إلى الكمال بيد أن

سبنسر لا يخفى عليه أن الإنسان كثيرًا ما يعمل حسب ما يشعر لا حسب ما يفكر؛ فعواطفه وشعوره هي التي تحمله أحيانًا على سلوك معين، بل كثيرًا ما يكون خاضعًا في سيره وسلوكه إلى عواطفه لا إلى أفكاره المتمشية مع المنطق؛ فقد يرى الإنسان الأحسن، ولكن يشعر شعورًا عميقًا بأن نفسه مندفعة نحو اختيار الأسوأ، ولولا الإرادة التي أحيانًا تستطيع التغلب على شعوره لكان سلوكه في كل فعل معيبًا، على أن الواقع ليست كل أعمال الإنسان صادرة عن إرادته، بل كثيرًا ما يأتي الرجل أعمالًا توجبه إليها دوافع نفسانية لا دخل لإرادته فيها...

ومن الجائز أن لا يفيد التفكير المرء [إلا في إنارة الطريق التي رسمتها له شعوره، ولهذا فمن العبث الظن أن التفكير هو صاحب السلطة العليا في تكييف إرادة الإنسان.

ويظهر أن ما يجعلنا نضل السبيل بحكمنا على الأفراد حسب أفكارهم لا بمقتضى شعورهم هو أن تلك الأفكار هي البارزة أمام أعينهم في حياة الإنسان العملية، فنرى أفرادًا يدلون بآراء منطقية سديدة في مضار الكحول مثلًا، ولكن تراهم مدفوعين إلى تنفيذ عكس ما ينطقون طوعًا لميولهم الغريزية تلك التي لا تظهر لنا حقيقتها قبل تنفيذها، ولذا يجب أن لا نحكم على الأفراد بمجرد أفكارهم، وإنما نبحث في شعورهم وموجداتهم حتى نجد حقيقة طبائعهم...

على أنه لا يجوز أن ننكر أثر العقل والوراثة والبيئة في تكييف السلوك، ولعل مذهب أرسطو في هذا الصدد أكثر قبولًا؛ حيث يقول: «يوجد في نفس الإنسان ثلاثة أصول هي التي عنها يصدر في أمر الفعل وفي أمر الحق، وهي الإحساس، والعقل والغريزة؛ والإحساس من بين هذه الأصول الثلاثة لا يمكن أن يكون أبدًا بالنسبة لنا أصلًا لفعل متدبر فيه، ودليل ذلك أن للحيوانات إحساسًا، وليس لها البتة مع ذلك حظ من الفاعلية المتدبر فيها التي هي للإنسان وحده، ولكن المركز بعينه الذي يشغله النفي والإثبات بالنسبة لأفعال الفهم يشغله حب الأشياء وكراهتها بالنسبة لأفعال الغريزة. فينتج من هذا أنه لما كانت الفضيلة الأخلاقية هي استعداد ما من شأنه أن يفاضل ويختار، وكان هذا الاختيار ليس إلا الغريزة التي تدبر وتعادل -لزم للأسباب عينها أن يكون عقل الإنسان حقًّا وغريزته طيبة ومستقيمة إذا كان الاختيار طيبًا هو نفسه، وأن العقل يقر من جهة الأشياء أعيانها التي تطلبها الغريزة من جهة أخرى.

حينئذ فمبدأ الأحداث إنما هو اختيار النفس المدبر الذي عنه تصدر الحركة الأولية، فليس هو الغرض الذي يطلب، وليس هو العلة الغائية، بل ولا مبدأ الاختيار. بل إنما هو الغريزة بديًا، ثم التفكر الذي تفعله النفس متوجه إلى شيء تطلبه، فلا يوجد اختيار ممكن بلا عقل، أو بلا عمل العقل، ولا بدون استعداد أخلاقي ما دام أنه لا يمكن أن يحسن عمل، ولا أن يعمل ضد الخير في ميدان الفعل بدون تدخل العقل والقلب.

العقل مأخوذ في ذاته لا يحرك شيء، ولكن الذي يحرك في الواقع إنما هو ذلك العقل الذي يتصدى إلى غرض خاص وينقلب عمليًا، فهو حينئذ الذي يأمر ذلك الجزء الآخر من العقل الذي ينفذ؛ لأنه متى فعل المرء شيئًا وفعله للوصول إلى غرض ما فإن هذا الشيء نفسه الذي يفعله ليس هو بالضبط الغاية التي تقصد، فهو ليس البتة إلا إضافيًا، ويتعلق دائمًا بشيء آخر أيضًا، لكن الأمر ليس كذلك بالنسبة للشيء الذي يراد فعله؛ لأن إحسان الفعل والنجاح هما الغاية التي يقصدها الفاعل، وإلى هذه الغاية تنشط الغريزة المدبرة، وعلى هذا حينئذ فاختيار النفس هو عمل عقلي غريزي، أو غريزة عاقلة[1]

وهناك ملاحظة أخرى تبدو لنا في صورة الخير التي قامت في ذهن سبنسر، فإنك تجد في تضاعيف ما كتبه عن معنى السلوك المعوج والسلوك المستقيم ما يشير إلى اهتمام سبنسر بالمصلحة الخاصة والسعادة الشخصية دون أن يحفل بما بين الفرد والجماعة من رابطة وعلاقة، وما نحسب أن الخير كله في مجرد تحقيق الأطماع، وإرواء الشهوات، والاستمتاع بالرغبات؛ فالسعادة الشخصية هي إذن في نظر سبنسر شيء نهائي كامل مكتفٍ بنفسه ما دام إنه غاية جميع الأعمال الممكنة للإنسان، كأنها أكبر الخيرات، فإذا سلمنا بهذا الاعتبار، وأعددنا السعادة الشخصية خيرًا تجد إذن أن الخير ليس شيئًا مشتركًا يمكن معرفته في ذاته في حين أن الخير العام أكثر خيرًا من كل خير آخر، ولقد أبان أرسطو كيف أن الخير يمكن ظهوره بصور مختلفة فقال : «إن الخير في مقولة الجوهر إنما هو الله والعقل. وفي مقولة الكيف إنما هو الفضائل، وفي مقولة الكم هو القياس، وفي مقولة الإضافة هو منافع، وفي مقولة المتى هو الفرصة، وفي مقولة الأين هو الوضع المنتظم».

---

(١) علم الأخلاق إلى نيقوماخوس.

على أن الذي يعنينا بحثه في هذا الصدد وسيلة سبنسر في تحقيق التربية الخلقية، فهي كغايته من التهذيب الخلقي أساسها الاعتدال، وقوامها سياسة اللين والرفق والحزم، وآية ذلك أنه ينصح المؤدِّبين بسلوك هذا الطريق فيقول:

«اقتنع في تربية أخلاق الطفل بالسياسة الرفيقة، والخطة المعتدلة الحازمة، ولا تولع بالجهد العنيف والمذهب الأسمى، واعلم أن المرتبة العالية في معارج الأخلاق لا تبلغ إلا بالأناة والرفق، ومتى تحقق ذلك كنت صبورًا، لا يحرج صدرك ما لا يزال يبدو لك من عيوب الناشئ، وكنت راضيًا أن تقل من وعيدك وتلين من قسوتك عليه مما يوغر صدره عليك ويولد ضغينته لك، فاحفظ ذلك واجتنبه ما استطعت، واعلم أن من أنجح الوسائل في تهذيب الطفل أن تعدل به عن طريق الاستبداد الذي يحدث في النفوس الهادئة خشوع الذلة، وفي النفوس الأبية شغف المقاومة».

ونحن نرجح هذا الرأي ونقويه، فنرى أن من يريد أن يأخذ أطفاله على صوره خاصة من الحكمة والدراية في درجة أعلى مما يقتضيه سنهم -فهو واهم لا محالة، وجاهل بنواميس الطبيعة البشرية...

ومن ثَم نظن أنه من المهم أن نناقش (المسألة الخلقية)، وأن نتعرف قواعد الخلق لذاتها بعد أن عرفنا رأي سبنسر في قواعد الخلق وعرفنا وسيلته في التهذيب الخلقي...

ونحن لا ندعي إمكان مناقشة المسألة الخلقية على الوجه الأكمل؛ فهذا ما لا طاقة لنا به، وما لا تسعه صفحات رسالتنا هذه، لكنا نريد بالمناقشة أن نعرض لها من بعض وجوهها، ومسألة الأخلاق من أكبر المسائل الشاغلة لأذهان العلماء من العصور الأولى إلى وقتنا هذا...

ونحن نرى أن ليس هناك قواعد ثابتة للأخلاق يمكن تطبيقها على كافة الناس في كل زمان ومكان، ومهما قيل من أن هناك فضائل محققة يعترف لها الناس جميعًا بأنها من أمهات الأخلاق الفاضلة كالصدق، وضبط النفس، والصبر والثبات، والمثابرة، والاعتماد على النفس، والمواظبة، وحب الوطن إلا أن هذا لا يكفي لأن نقول: إن الأخلاق في مجموعها يمكن أن توضع لها صور خاصة ليؤخذ عليها كافة الناس في كل زمان.

ولو أمكن ذلك لما وجدنا مسألة الأخلاق الشغل الشاغل للعلماء والمصلحين منذ أكثر من

ألفي عام؛ فقد انقسم الباحثون في تحديد القانون الأخلاقي، أو القواعد الخلقية، وفي تعيين الميزان الخلقي، وفي رسم المثل الأعلى إلى فرق ومذاهب شتى؛ فقديمًا اختلف علماء الأخلاق في كل ذلك، ولا يزالون مختلفين إلى اليوم.

ولسنا الآن بصدد شرح المذاهب المختلفة شرحًا وافيًا، وبيان آراء كل لفيف على حدة، وما قام على تلك الآراء من ردود واعتراضات، وإنما نذكر قدرًا من ذلك توطئة لما نريد ذكره عن رأينا في الطريق الذي يجب أن نسلكه مع أحداثنا لتقوية إرادتهم الصالحة؛ حتى يقترب سلوك الناس من «المثل الأعلى» الذي يجب أن تكون صورته ملائمة للظروف المحيطة بنا وموافقة للخير العام؛ فالأخلاق الفاضلة في نظرنا هي التي تطبع ثورة حياة المجموع في ذهن الفرد على خير ما يضمن سعادة المجموع والفرد معًا.

ولعل أول ما يلفت نظرنا في مشكلة الأخلاق تباين الميزان الخلقي الذي يقيس به الناس الخير والشر، ومن رأينا أن أول ميزان قيست به الأعمال (العرف)، ونعني به: مجاراة عادات الجمهور، ومن البديهي أن العرف لا يصلح الآن لأن يكون وحده للموازين الخلقية؛ فلكل بأمة ميول وبتقاليد وعادات طيبة في عرفها، وقد تكون هي نفسها في حظيرة العادات السيئة في أمة أخرى، والأخلاق هي الثمرة الناضجة للعادات، وقد يكون العرف من ناحية أخرى خطأ في ذاته، فلو اتخذناه ميزانًا نزن به أعمالنا؛ لنتبين خيرها وشرها لما أنتج حكمًا صحيحًا...

ولولا خروج المصلحين على عادات الجمهور وعرفه، ولولا صيحات دعاة الحق لما أصلح المصلحون من السنن الموروثة، والنظم الموضوعة لا كلًّا ولا جزءًا...

ولما ثبت عجز هذا الميزان عن تقرير الحقيقة شرع العلماء يبحثون بحثًا علميًّا في ميزان آخر، وهنا تشعبت آراؤهم -كما قدمنا- فمنهم من رأى أن لذة العامل الشخصية أو منفعته الذاتية هو الميزان الخلقي الذي يجب أن يزن به الناس أعمالهم، فكان في نظرهم الخير هو ما أنتج اللذة للعامل، والشر ما أصابه بالألم، مع مراعاة أكبر نسبة يمكن حصوله عليه من اللذة بأقل ألم، ولا تطرد لذة عاجلة لذة آجلة...

ومنهم من جعل المنفعة العامة ميزانًا خلقيًّا فرأوا أن ينظروا إلى الخير من ناحية ما ينتجه

العمل من المنفعة العامة للعامل نفسه وللنوع البشرى، وذهب فريق ثالث إلى أن الخير خير على الدوام دون أن يحسبوا للذة أو للمنفعة حسابًا مطلقًا، فقام مذهبهم في الأخلاق على أساس ضبط النفس وقمع الشهوات، ويرى هؤلاء أن الإنسان ليس في حاجة إلى تعيين ميزان خلقي زاعمين أن في الفرد غريزة ترشده إلى الحكم الصحيح على العمل في ذاته أخيرًا هو أم شرًّا دون أن يحفلوا بما ينتجه هذا العمل من اللذة أو الألم؛ فالفضيلة فضيلة في كل زمان ومكان، كأنها أمر بديهي لا يصح أن نزنه، أو أن نبرهن على صحته، ومن ثَم كانت الأخلاق في نظر أشياع هذا الرأي مقاصد وليست وسائل.

ولما جاءت الأديان كان الميزان الخلقي اتباع الأوامر الإلهية واجتناب النواهي؛ لأن اتباع هذه الأوامر مصدر لخير الإنسانية وتجنبت النواهي دافع عنها الشر (إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي).

ولما جاءت العصور الحديثة وتبسط العلماء في نقد كل شيء وبحثه طرحت قضايا الأخلاق على بساط البحث كذلك -فانجلت بحوثهم عن تقرير الحقوق والواجبات وإشعار الفرد بعظم مسئوليته أمام المجتمع وأمام نفسه وأمام الأجيال القادمة، لكنهم مع ذلك لم يتفقوا على مذهب من المذاهب، فمال بعضهم إلى مذهب الرواقيين، واستصوب الآخرون مذهب (أبيقور)، ورغب غير هؤلاء في المنفعة العامة.

وهناك مشكلة ثالثة قامت بسبب تباين آراء العلماء في النفس الإنسانية، فمنهم من ظن أن الطفل لا عقل له حين يولد؛ فهو ينكر الغرائز والميول الطبيعية والاستعداد الفطري، ويذهب إلى أن العقل نتيجة التربية، أو هو مجموع الأفكار التي تصل إلى الإنسان عن طريق الحواس، ومن بين هؤلاء (هربارت الألماني)، وحجة الإسلام (الغزالي) في بعض آرائه، ومنهم من يؤمن بقانون الوراثة العقلية والغرائز الطبيعية وعوامل التربية الأخرى التي تحصل لنا من الطبيعية ومن الناس ومن الأشياء، ومن أشياع هذا الرأي (باستلتزي السويسري)، و(سبنسر الإنجليزي).

ومنهم من ظن: (أن كل شيء يخرج إلى الوجود حسنًا ممن بين يدي مبدع الكائنات، ثم يعتوره الفساد والنقص بين يدي الإنسان) كروسو الفرنسي.

وهناك مسألة أخرى أثارت الجدل والمناقشة بين العلماء، ونعني بها: (حرية الإرادة) فهل العامل مختار في أن يعمل ما أراد؟ أم هو مجبور على السير في طريق خاص؟ قد لا نجد لهذا السؤال جوابًا علميًا شافيًا مبنيًا على صحة التعليل؛ ذلك لأن علم النفس الذي لا يهتم بدرس الحقائق النفسية من حيث الأخلاق، بل بدرس علاقة هذه الحقائق بعضها ببعض وارتباطها بسائر الحركات النفسية لتعرف طبيعتها – لم يتوصل بعد إلى تفسير مشكل الإرادة تفسيرًا يطمئن إليه الباحثون، وعلم الأخلاق يريد أن يحكم في مشكل الإرادة بأن الإنسان مخير لا مسير لتأييد مذهب المسئولية القانونية والالتزامات الأدبية، فلولا حرية الإرادة التي يتمسك بها رجال القانون –على الرغم من افتقار العلم إلى إثبات هذه الحرية– لانتفت المسئولية، وترك الناس فوضى بغير حساب...

وعلم الدين ينفي الإرادة (المطلقة) على الرغم من أن هذا النفي ليس من مصلحة الدين في شيء، بل هو على العكس يؤدي في ظاهره إلى نسبة الظلم لله عزَّ وجلَّ وحاشا أن يكون ذلك هو المراد من نفي الإرادة؛ فالله سبحانه وتعالى منزه عن الظلم الذي يأباه عدله.

والمصلحة تقضي علينا في كثير من الأحايين بالوصول في بعض المسائل النفسية إلى جواب معين نعتقد أنه يوافق مصلحة لنا بدلًا من الوصول إلى الحقائق، وهذه الحالة عاقت سير العلم، ولا تزال تعوقه إلا أن من واجب علم النفس أن لا يلتفت إلى الفائدة؛ فالحقيقة العلمية محبوبة لذاتها وهي الغاية التي تسعى الإنسانية للوصول إليها، وليس للعلم أن يتحول عنها أصلًا على أنه إن قال علم النفس: إن الإنسان مجرد جرثومة حية تحمل أثناء تكوينها ونموها عن طريق الوارثة آثار الأجيال الماضية ما بين صفات وغرائز، وطبائع مرضية وغير مرضية –قلنا: إن هذه الجرثومة تنشأ خاضعة لتأثير بيئة طبيعية مرتبطة بظروف اجتماعية متباينة من ناحية الفقر والغنى، والبداوة والحضارة، والجهالة والثقافة، وغير ذلك من الظروف التي تحيط بها، ومن هنا يتضح لنا أن القول بأن الإنسان مختار في أن يعمل ما يريد اختيار لا قيد له قول ينفيه قانون الوراثة الذي أصبح مؤيدًا في نظر العلم الحديث، فلم يعد ثمة شك في أن الإنسان يرث من الإنسانية خصائصها، ومن قوميته مميزاتها، ومن أبويه صفاتهما وطباعهما وأمزجتهما، وآية ذلك أن الفرع يشبه الأصل، ومن شابه أباه فما ظلم، فالإنسان إذن خاضع إلى حد ما في ميوله وسلوكه إلى ما ورثه.

وأما القول بأن الإنسان مجبور على السير في أعماله في طريق خاص اضطرارًا لا دخل له فيه تنفيه عوامل التربية التي يتأثر بها الإنسان؛ والسبب في ذلك أن ما يرثه عن أبويه لم يكن شيئًا ناميًا كاملًا، وإنما يرث فقط استعدادات وخصائص على هيئة جراثيم، والتربية هي التي تهيئ هذه الجراثيم وتعدها للنمو والنهوض، أو هي التي تعدلها وتلطف من حدتها...

وإذن فالقول الذي يكون أكثر قبولًا هو أن الإنسان مسير في أعماله إلى حد ما بسبب خضوعه لقانون الوراثة، ومخير في أعماله إلى حد ما بسبب نوع تربيته، وعلى هذا الاعتبار أخذ العلماء المشرعون يسنون القوانين على أساس حرية الإرادة النسبية، وعلى أساس أن الأفعال الإرادية وليدة غاية من الغايات، ونتيجة فكرة محصت بعد التروي، ثم رجحت فاعتزم صاحبها التنفيذ.

مما تقدم كان من العبث أن نحاسب الناس على أعمالهم من غير أن نراعي العوامل الدافعة، أو العوامل المانعة، ومن العدل أن يكون حسابنا للناس على نتائج أعمالهم بعد أن نستبين الدوافع النفسية التي حملتهم على ارتكاب ما يرتكبون.

والخلاصة في مشكلة الإرادة أن العلماء اختلفوا في تحديدها، وانقسموا إلى فرق ثلاثة تمثل الفرق الفلسفية القديمة، فقائل بحرية الإرادة، وقائل بتقييدها، وقائل بنفي وجودها.

هذا التباين الذي ظهر في آراء العلماء من ناحية تفسير الطبيعة البشرية أو النفس الإنسانية، ومن ناحية الميزان الخلقي وإيضاح القضايا الخلقية أوجد بطبيعته تباينًا في تقرير وسائل التهذيب الخلقي.

وها نحن نعرض إلى ما بينهم من خلاف على وجه الإجمال، فبينما نرى (لوك، والغزالي) مثلًا يأمران المربين بأن يأخذوا الأحداث بالمنع والحرمان، ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون، أي: أن التهذيب الخلقي على زعمهم لا يأتي إلا عن طريق رياضة النفس وتذليلها لإمكان تكوين عادات جسمية وفكرية وخلقية، أو حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب، نرى (روسو) يشدد في أن يحال بين النفس وبين ما تشتهيه، ويأمر المربين ألا يعملوا على تكوين العادات في الطفل (بل يجب أن يتمتع الأطفال بالحرية، وألا يحرموها؛ فلو ترك الطفل وشأنه يعالج الحركة،

ويعتمد على الأشياء المحيطة به لعملت الطبيعة لخيره أكثر ألف مرة مما تعمله الأم أو يعمله الأب؛ فليس في مقاومة الطبيعة إلا أن تفسد ما كان صالحًا).

ثم نرى فريقًا آخر يعتمد في التأديب الخلقي على القدوة الصالحة والانطلاق في ميدان التمرين والتجارب، ويظنون أن هذه القدوة خير وسيلة لتكوين الخلق الصالح، وأمثال هؤلاء ينصحون المربين بأن لا يعرضوا على الأطفال إلا كل ما كان حسنًا وشريفًا وجميلًا، وأن يمنعوا الأحداث من مخالطة قرناء السوء ومن مشاهدة مجالس اللهو. ومن أشياع هذا الرأي (أرسطو، وابن خلدون) وقد أعجب الأخير بنصيحة والد: «ليكون إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك؛ فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت».

وهناك فريق آخر ظن أن خير وسيلة لتحقيق التهذيب الخلقي أن يؤسس على وضع سنن ودساتير محكمة، فإن خالفها الأحداث فرضت عليهم عقوبات بدنية وغير بدنية من وسائل العسف والإكراه..

فأنت ترى مما تقدم أننا بين آراء متناقضة وأفكار متشعبة في تقرير القواعد الخلقية الصالحة، وفي تحديد وسائل الوصول إليها.

فأما سبنسر فقد وقف إزاء هذه الآراء بعد درسها وتمحيصها موقفًا بين بين فهو وإن آمن بمذهب ترك الأطفال أحرارًا في حركاتهم وميولهم، وفي غدوهم ورواحهم دون أن يعوق حريتهم عائق إلا أنه حدد هذه الحرية بشيء من المراقبة الدقيقة، وأوجب على المربي أن يقوم بمهمته كمعين حازم، ومرشد أمين، ودليل صادق، وآية ذلك أنه يقول:

(على أنه يجب منع الطفل قطعيًا إذا كان فيما يحاوله خطر كبير كإتلاف عضو من أعضائه، أو نحو ذلك، أما فيما عدا ذلك فيجب أن تتبع خطة التحذير والنصح لا خطة المحافظة والاحتياط، ولا تخلو هذه الخطة من إحداث محبة بين الوالد والولد أقوى وأشد مما هو كائن الآن بين معظم الآباء وأبنائهم).

وإذن فهو مؤمن بسياسة الرفق، منكر سياسة القسوة في التهذيب الخلقي.

ومهما اختلف العلماء والأخلاقيون في تفصيل وتقرير قواعد الأخلاق الفاضلة. ومهما

تباينت آراؤهم في وسائل التربية الخلقية فهناك شيء واحد لا يمكن أحدهم أن يخالف آخر فيه، وهناك قاعدة واحدة لا بد لهم جميعًا من أن يخضعوا لها رضي المهذبون أو لم يرضوا، أما ذلك الشيء، وأما تلك القاعدة فهي إقامة قاعدة الخلق على أساس التلاؤم مع الأشياء المحيطة به والبيئة التي يعيش فيها..

وعلى كل حال فنحن إزاء رأيين مهمين في مشكلة الأخلاق: الرأي الأول أن يعلم الناشئ الفضيلة والحق، والرأي الثاني أن يحمى قلب الناشئ من الرذيلة وعقله من الباطل، والتسليم بصحة رأي من هذين الرأيين على إطلاقه أمر لا يؤيده التحقيق والبحث، فليس الغرض من التربية الخلقية مجرد إسداء النصح والإرشاد، بل الغاية توليد إرادة قوية تدفعه إلى حب الخير وعمله ومقت الشر وتجنبه، وإمكان هذه التربية متوقف على قابلية الإرادة الإنسانية للتهذيب بانتقالها من حالة الاندفاع والطيش إلى حالة التوازن والرزانة والاعتدال؛ فتوليد إرادة قوية تميل بالناشئ إلى تلبية (نداء الواجب) والخضوع لصوت الضمير)، والاندفاع في طريق العمل الصالح، والإخلاص في العمل للعمل ذاته أمر ضروري في التهذيب الخلقي..

وبديهي أن (الإحساس بالواجب لا يتولد وفكرة تقديس الواجب لا تنضج والإرادة الصالحة لا تنمو بمجرد تعليم الناشئ الفضيلة تعليمًا نظريًا؛ إذ كلنا يعلم أن الصدق فضيلة، والكذب رذيلة، ومع هذا نرى قليلًا منا من عصم نفسه من جريمة الكذب؛ فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم في التربية الخلقية، ولكن المهم ينحصر في كشف وإظهار وإيقاظ وتنمية جميع المواهب الطبيعية المخلوقة فينا، أو غرسها في نفوسنا لأحيائها وتقويتها؛ حتى تتولد فينا الإرادة التي تدفعنا لعمل الخير قيامًا بالواجب وحبًا في الخير، ومتى وجدت التربية بهذا المعنى لازمت النفس الفضائل، وتحاشت الرذائل بقد تلك الملازمة، قال القس (ينتنجل) أستاذ علم النفس بإحدى معاهد لندن: «إن الرجل الذي يفكر في الأشياء جميلة أو يعلم الجميلة فقط غير جدير بالثناء، على عكس الرجل الذي يدركها ويعملها».

أما الاعتماد –وفاقًا للرأي الثاني على مجرد حماية الناشئ من ملامسة الرذيلة ومشاهدة الباطل– فأمر قام على أساس غير معقول، فجاء رأيًا بعيد التحقيق؛ فالناشئ في جماعته عرضة لأن يشاهد الخير والشر، وعرضة لأن يسمع الحق والباطل، وهذه المشاهد التي تقع تحت نظر الناشئ

تقتضي منه احتكاكًا بها، ومن ثَم يحتاج إلى معونة المربي؛ ليبين له الرشد من الغي، ومن هنا نرى ضرورة العناية بتربية الطفل في مرحلته الأولى، وأول من يطلب منهم القيام بهذه المهمة العالية هم الذين يباشرون الطفل منذ نشأته، ويعاشرنه معاشرة مستمرة، والذين يؤثرون فيه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم مع الناس عامة وسلوكهم معه خاصة، ثم إذا أضفنا إلى ذلك ما تحتاج إليه هذه التربية من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة -حكمنا بأنه لا تتم إلا بمن انتخبتهم القدرة الإلهية لهذه المهمة العالية وهما الوالدان...

ومن الخطأ الظن بأن المدارس وحدها كفيلة بتربية الأبناء فلو لم يكن الأساس قد أعد في السنين الأولى في المنزل لا يقوى على أن تشاد عليه دعائم الخلق الطيب.

غير أنه لا يفوتنا أن نقرر أن رياضة النفس على مقاومة النقائص ليست وحدها كفيلة بنجاح التهذيب الخلقي، وحماية النفس من ملامسة النقائص أمر غير مقطوع بإمكانه، إذن فما السبيل إلى تهذيب النفس؟...

يلوح لنا أن اتباع أحد الرأيين، وترك الرأي الآخر بتاتًا لا يؤدي بنا إلى تحقيق الثمرة المرجوة من التربية الخلقية، لكن الأخذ بما في كلا الرأيين من حكمة وصواب حسب ما تقتضيه الحالة التي يصادفها المربي في طريقه أدعى إلى النجاح، وأضمن للفوز...

فمن المحال أن يكبر الولد وهو في سذاجة تامة في حين أنه يعيش في الهواء الفاسد الذي يستنشقه...

ومن العبث الظن أن جهل الأطفال هذه الأمور الشائنة مما يحفظ عليهم طهارتهم وعفتهم؛ فالجهل بالنقيصة لا يعد فضيلة، ولا يقوم مقامها؛ لأن للجهل حدًّا وزمنًا يقف عندها، وأما القول أن التصريح شرح المحورات والرذائل أمام الطلب مما يضر بآدابهم وسلوكهم، أو يعرفهم ما كان يجب السكوت عنه معهم -ففيه شيء من الغلو، ولا يصح أن يقام لهذا القول وزن...

ويقينًا إن المعلم الذي يلاحظ الطفل ملاحظة صادقة دقيقة لا ليحول بين الناشئ وبين إتيان عمل سيء، ولكن ليحول بينه وبين تكرار هذا العمل يكون عمله أصلح من المعلم الذي يحاول مقاومة طبيعة الطفل أو إرهاقه إياها؛ ليمنع الطفل ويحرمه من اللعب مثلًا، أو الخروج عن حد

- الاعتدال في أمر من الأمور، أو من ارتكاب هفوة من الهفوات.

ومهما كان المعلم في مقدوره تنفيذ سياسة المنع وخطة الحرمان -فهو منع مؤقت في الواقع، وحرمان أساسه المراقبة الحاصلة؛ فمتى وقفت المراقبة اندفع الناشئ إلى تذوق ما كان محرومًا منه؛ ذلك لأن طبيعة النفس الإنسانية أن تنزع إلى كل ما هو ممنوع عنها، وإلى كل ما هي محرومة منه، فتتوارد صورها إلى الذهن، فتهيج كوامن شهوة النفس إليها، ومتى ارتفع الحجاب الذي كان حائلًا بينه وبين العمل المرغوب فيه، ومتى اختفى شبح المراقبة انصرف الطفل إلى كل ما تاقت نفسه إليه، واندفع إلى معالجته بنفسه، فتخف تلك الصور الخلابة التي كانت تتمثل أمامه قبل الاختبار والتجربة...

وليس على المعلم وقتئذ سوى أن يلاحظ تورط الناشئ في الزلة لأول مرة، فيصور له صورة قبيحة من زلته التي تورط بها، ويوضح له ما لهذه الزلة من الأثر الدنيء والفعل القبيح البغيض، ثم يمهد عقل الناشئ لفهم ما لهذه الزلة من سيئة لا تحمد عقباها، وما للمسيء في نظر الجماعة من عقاب وحساب.

على أن ذلك لا يكون رادعًا إلا بشرط أن يقدم المربي للناشئ من الأسباب والنتائج ما يقوي ذهنه على فهمها متى عرضت عليه، أما إذا كان في شك من وجاهة الأسباب التي تقدم له -فلا ردع ولا طاعة.

ومن فضل هذه الخطة إنها تعلم الناشئ إدراك الأسباب والنتائج، فإذا لزمها عاد ذلك الإدراك قويًا كاملًا، وخير للمرء أن يفهم العواقب عن خبرة.

ومتى رأى ارتباط النتيجة بالسبب اعترف بما يجري عليه تحذير المعلم له من حسن القصد، ومنهاج الحق، وعدالة المطلب.

أما الخطوة الثانية التي يجب أن يخطوها المعلم في التربية الخلقية بعد ذلك -فهي أخذ الحيطة والحذر؛ حتى لا يسقط تلميذه مرة أخرى في الزلة بذاتها، ولا يرتكب الهفوة نفسها، ويتروض الناشئ من جهة أخرى على جهاد النفس.

فهو الآن -ونعني به: الناشئ الذي عرض نفسه لاستهواء الشهوات، واختبرها بالتجربة

مرة- أقل اندفاعًا إلى ارتكاب الجريمة، وأقل ميلًا إلى تذوقها؛ ففي وسع المعلم بعد أن أوضح له ما أوضح أن يمرنه على مقاومة النفس ومغالبتها، وفي هذا الدرس العملي أنجح طريقة لتقوية الإرادة وضبط النفس.

ومتى قويت الإرادة قويت النفس على محاربة الشهوات، وامتنعت عن ارتكاب الرذيلة، وقويت الثقة بين المعلم والمتعلم -فأصبح أمر المعلم مطاعًا، ونصحه مسموعًا.

وأنت ترى فيما ذكرنا أننا تركنا الطفل لميوله، حتى إذا تورط في الزلة أوضحنا له ما فيها من خبث ومنكر، وكشفنا له عن نتائجها المرذولة وعواقبها الوخيمة...

ثم بدأنا في علاج تربيته الخلقية من طريق حمايته من ملامسة هذه الزلة مرة أخرى باتخاذ وسائل الحيطة والحذر والملاحظة، ثم أخذنا في معالجته من طريق رياضة نفسه على مقاومة هذه الزلة وأمثالها؛ حتى تنمو فيه الإرادة الصالحة، ومتى نمت فيه على الوجه الأكمل توجه إلى كل ما هو شريف من الأعمال، وانصرفت جهوده في عمل كل خير، وفي تأبيد كل حق، وفي تلبية نداء الواجب، وفي نصرة العدل والفضيلة...

ومتى أدركنا أن الخلق لا يتكون إلا من العادات، وأن العادات لا تتكون إلا من مزاولة عمل من الأعمال -فهمنا ما لهذه الخطة من الأثر الكافي في تكوين الأخلاق العالية؛ ذلك لأن مراقبة سير الطل، ومنعه من تكرار أي عمل سيئ يضمنان لنا سلامته من أن تتكون له العادات السيئة، ومتى سلم من العادات السيئة لم ينشأ فيه الخلق السيئ بحال من الأحوال...

وبينما نحن نراقب أعمال الطفل الذميمة مراقبة دقيقة، وبينما نحن نحول بينه وبين تكرار ذاك العمل السيئ؛ حتى لا تتكون له عادات سيئة فلا يتخلق بأخلاق فاسدة...

بينما نحن كذلك في خطتنا السلبية نعلم الناشئ الفضيلة من جهة أخرى، فنرفع له من شأنها، ونسبح بحمدها ومجدها، ونشجع الأحداث الذين تميل نفوسهم لها أو تظهر عليهم علامتها.

ولا نفتأ نقدم للأحداث النصح والإرشاد، ونذكر لهم من مزايا الفضيلة وثمرة الأخلاق الفاضلة ما يحلق عندهم عشقها والولوع بها. والمعلم في هذه وفي غيرها مما يقدمه لتلاميذه من

وسائل التربية الخلقية إنما يقدم للناشئين «مثلًا» من تربيته هو، فلا ينسى المعلم أن يكون على الدوام أمام تلاميذه صورة النبوغ وصورة الفضيلة، وما أكثر ما تكتسب الفضيلة بذلك ذكر الأستاذ مالابر (إن من يتوهم بأن الناشئ يبقى غير عارف بأسرار الرجولية هو من العماية بمكان؛ لأن الشاب لا يلبث أن يتعلم من بعض أقرانه الذين هم أعرف منه بهذه الأمور إن لم يتعلم ذلك من والديه أو معلميه؛ فالأم خصوصًا هي أعرف بالزمن الذي يجب أن تنصح فيه لأبنها بما ينبغي له اتقاؤه واجتنابه من المفاسد، والمعلم أقدر من غيره على تثبيت هذا النصح وبيان قيمته الذهبية، ولكن معظم الوالدين والمعلمين يتسامحون في إسداء هذه النصائح، ويغفلون عن قيمتها ويتخذون من تجاهل أبنائهم بالرذيلة وما يترتب عليها من المفاسد حجة على سكوتهم).

والخلاصة: أن مراقبة الناشئ في سيره أمر ضروري للحيلولة بينه وبين تكرار أي عمل مشين؛ حتى لا تتولد لديه العادات السيئة، وتصير له أخلاقًا فاسدة؛ فمزاولة العمل وتكراره يكون عادة، والعادات تكون خلقًا، قال الأستاذ وليم جيمس في شرائع نشوء العادة وتأثيرها في تكوين الطباع والأخلاق ما يأتي:

«فلو تسنى للأحداث أن يعلموا أنهم لن يكونوا في مستقبل العمر سوى مجموعة عادات - لتنبهوا إلى سلوكهم قبل أن يتصلب عودهم، فيستحيل عليهم تقويم ما اعوج من أخلاقهم وهيهات أن يرد ما فات؛ فكل فرد ينسج بيده الثوب الذي يرتديه، ويبني المنزل الذي يأويه، فما من فضيلة ينشأ عليها أو رذيلة يعتادها إلا وتنقش فيه أثر لا يمحى مدى العمر؛ لأنها تكون قد جرت في عروقه ودمه، فعلى هذا المبدأ يصبح السكير لعنة البشر برشفه الكأس وراء الكأس، وفي شريعة الطبيعة ينشأ ملاك الإنسانية بمكرمة بعد مكرمة يبديها للناس، وهكذا يقوم السياسي المحنك بإدامة النظر والبحث في الأمور السياسية، وهكذا الشأن في العلام الكبير والفيلسوف المحقق، وما هي إلا ساعة في العمل تتلو ساعة حتى تنسج الشقة من خيط بعد خيط، ويبنى الجدار من حجر فوق حجر، فمن سعى في سليل الجد خطوة بعد خطوة فلا بد أن يحصد يومًا ما زرع ويجني ما غرس بما لا يعقب الندم، حتى إذا ما فتح عينه ذات صباح، ورأى السعد خادمه، والمجد بين أقران يسودهم، وإخوان يعلوهم -أيقن أن إعداد نفسه للأخلاق الفاضلة منذ نعومة أظافره كوَّن له عادات الجد وسمو الأخلاق ما جعله الآن قرير العين هادئ البال».

ويقينًا أن الحياة في جملتها يستحيل أن تكون إلا إذا أسست وبنيت على الأخلاق المتينة؛ فالأخلاق هي حقيقة كل شيء فما من عمل -صغيرًا كان أو كبيرًا إلا- وللأخلاق العامل الأول في نجاحه أو فشله.

وأنى للرجل أن تظهر فيه صفات مكارم الأخلاق إذا لم تنطبع صورها في ذهنه منذ نعومة أظافره، وإذا لم يتعودها منذ الطفولة، ومن ثَم يظهر لنا ضرورة أخذ الأطفال بمزاولة الأعمال الطيبة وممارستها؛ حتى تتكون فيهم العادات الطيبة وهي قوام الأخلاق، ووسيلة ذلك أن يكون سلوك الأبناء على أساس إدراك المثل الأعلى الذي يطل عليهم على الدوام في المنزل والمدرسة.

فإذا تعهد المربي الإحساسات الطيبة الشريفة في نفس الناشئ بأن عرض عليه مواضع الإشفاق على الإنسان والحيوان، ولفته إلى مواضع الرحمة والمواساة، والعفو عند المقدرة، ومساعدة الضعيف واشترك معه في الأعمال البر والإحسان، وعوده الصراحة في القول وحرية الفكر والشجاعة الأدبية، وأبعده عن كل ما يميت هذا الشعور عنده، كان قد مهد السبيل لأرقي تربية خلقية ننشدها.

ودرس الدين فرصة للمعلم قل أن تسنح له في أي درس آخر، فلم تكن الأديان في جموعها إلا وسيلة لمعرفة الحق الأعلى والخلق الأعلى والمثل الأعلى لكل نظام وتشريع. ألم تقل الأديان بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؟ أليس فيما قررته من حرمة النقائص والكبائر، وفي بيان ما يترتب على التدنس بها من العقاب الشديد في الآخرة دليل على مبلغ عناية الدين بالأخلاق؟...

فمن درس الدين الصحيح تتعلم التلاميذ الحدود العامة فيتيسر لهم أن يردوا إليها أعمالهم كاحترام الدماء البشرية إلا بحق، مع بيان الحق الذي تهدر له، وحذر تناول شيء مما كسبه الغير إلا بحق مع بيان الحق الذي يبيح تناوله واحترام الأعراض مع بيان ما يباح وما لا يباح استبانة ثمرة الصدق والأمانة والوفاء بالعهود وإنجاز الوعود والرحمة بالضعفاء والإقدام والاعتراف لكل مخلوق بحقه وحريته بلا استثناء.

وفي درس الدين الصحيح يحمل المعلم تلاميذه على تحويل أهوائهم وأطماعهم إلى ميول شريفة، ورغبات سامية، ومقاصد نبيلة آخذ في ذلك كله من الترغيب والتحذير..

والخلاصة أن الأخلاق الفاضلة هي السر في تفوق فرد على آخر يتساوى معه في الثقافة العقلية، ويرى سبنسر أن الخير: هو ما يعين الإنسان على الاستمتاع بحياة مزدهرة سعيدة؛ فهو لا يعرف حقًا ولا باطلًا، ولا خيرًا ولا شرًا، كما تلقنه العصور، أو كما يعرفه الفكر والوضع، ولكن الخير عنده ما أثمر وأنتج..

ويظن أن الناس مخطئون في تقدير الخير والشر؛ لأنهم إنما يقدرونه بأقيسة اجتماعية خاصة لانحراف خاطئ غير صحيح، ومتى فهمنا أن سبنسر أحد أشياع المذهب النفعي أدركنا وجهة نظره في هذا الصدد..

على أنه ليس من شك أن للمنفعة نشوة تملك على صاحبها النفس، وتهيئ له أحيانًا من أسباب التفاؤل ما يجعله يقبل على الحياة؛ ليحرص عليها، ويسعى جهده في تجميلها، وإعزاز عنا صرها بدعامات التفكير والبقاء..

ومن ثَم رأى أنه يجب أن تقوم القواعد الخلقية على أساس التلاؤم مع الأشياء المحيطة بنا التي نعيش فيها، والتي منها نستمد المنفعة...

وحيث إن الأطفال لا يدركون نتائج أعمالهم وجب ضبطهم، وحسابهم على كل ما يخالفون فيه النظام الطبيعي حسابًا يتلاءم مع هذه المخالفة، وقد أبان سبنسر أن العقاب الطبيعي هو الجزاء العادل الذي يجب أن ينال الأطفال في حالة المخالفة كما تراه في الفصل التالي...

١٢- العقوبات التأديبية والجزاء الطبيعي عند سبنسر

بيَّنا فيما سبق أنه بفضل سياسة اللين والحزم يمكن أن تقوم المحبة، ويقوم الاحترام بين المعلم والمتعلم؛ فالمحبة من جانب المعلم، والاحترام من جانب المتعلم، ومتى أفلح المعلم في توليد هذا الشعور خضع الناشئ للمعلم خضوعًا أساسه المحبة، وغايته الطاعة، على أن المعلم -على الرغم من ذلك- لن يهدأ باله بسبب أنه قد يجد في صفوف تلاميذه من يجرؤ على المخالفة، ويميل إلى العصيان، وإذن لا بد من وضع مقياس خلقي تقاس به أعمال الناشئين.

فأما من سمت نفسه، ونما خلق الطاعة فيه، وحسنت أعماله فله الحسنى وزيادة، وأما من

جاهر بالعصيان، وساءت أحواله، وحاد عن طريق الصواب فله الجزاء والعقاب.

ومن هنا نرى أنفسنا إزاء موضوع خطير في التربية يتعلق بتقرير مبادئ الجزاء من ثواب وعقاب، على إننا نرى على كل حال -أن لا يبدأ في استخدام الجزاء كوسيلة للتهذيب الخلقي إلا بعد أن يتكون للناشئ حسه الخلقي؛ فالطفل لا يفهم معنى الجزاء، ولا يدرك ثمرته مادام حسه الخلقي لم يتكون بعد.

وللعلماء في هذا الموضوع الخطير آراء شتى وأفكار متشعبة. أما العلامة سبنسر فله -على وجه الأخص- رأي شائع في هذا الموضوع أخذه عن (روسو)، وعلى الرغم من محاولته التدليل على وجاهة رأيه إلا أن رأيه مع ذلك لم يسلم من أكثر من اعتراض وجيه؛ بسبب غلوه وإغراقه في الاعتماد على (الجزاء الطبيعي) دون غيره من العقوبات التأديبية.

ولا شك أن لروسو الفضل في إثارة اهتمام العلماء «بالجزاء الطبيعي»؛ فهو أول من نادى به، ولعل سبنسر أول من آمن بدعوته إيمانًا كاملًا حمله على التبشير بهذه الدعوى في غلو وإغراق زاعمًا أن أردع العقابات، وأدق الأحكام ما كان ملائمًا لسنن الطبيعة، وكما رأيناه يؤسس وجوه إصلاحه نظام التربية على أساس التطابق لناموس الطبيعة، كذلك نراه هنا في صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة وعقابها ناعيًا على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعي معترضًا أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأي نوع من العقوبات عن الجزاء الطبيعي القويم، وقد أفاض في إثبات هذه الحقيقة تمثيلًا وبرهانًا بما لا يبقي لغيره بيانًا...

وقد رأينا أن نكتفي بذكر أهم مبادئه في ذلك البحث متوخين التحليل والإيجاز والنقد.

استهل العلامة سبنسر بيانه في هذا الصدد بذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر على كل من حاد عن جادة الصواب، وخرج عن حدود العقل والنظام...

فالألم الذي يحسه الطفل المتعجل العاثر يظنه سبنسر عقابًا طبيعيًا زاجرًا يردعه عن التعجل، ويعلمه ثمرة التأني والتريث، والألم الذي يتولد عن القبض على الجمرة يراه سبنسر عقابًا رادعًا ودرسًا نافعًا يحمل المخاطِر على عدم العودة إلى المخاطرة وإلى النار المحرقة، والوخز الذي يصيب

اللاعب بالشوك والإبر يعلمه الحذر والحيطة من الإصابة...

ويستدل العلامة سبنسر بهذه الأمثلة على أن خير سنة تتبع في تأديب الطفل أن يكون جزاء الطفل المذنب من جنس جنايته؛ فأما الضرب، وأما التوبيخ، وأما الزجر --في مثل تلك الحالات- فعقوبات لا قيمة لها لمخالفتها السنن الطبيعية للجزاء الطبيعي، ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذي اقترفه الطفل فهي في الواقع لها من الضرر أكثر مما لها من النفع...

ونحن لا ننكر ما في الجزاء الطبيعي من الوجاهة والاعتبار. لكنا لا نوافقه على غلوه وإسرافه وإغراقه في الاعتماد عليه، ولكي نصور مبلغ إسرافه في هذا الصدد رأينا أن نبيِّن ملتمسين الإيجاز ما ذكره سبنسر في مزايا (الجزاء الطبيعي).

وسترى من حدة عبارة كيف يرى سبنسر في الجزاء الطبيعي المثل الأعلى للقصاص العادل: «اعلم أن هذه العقوبات على قدر الذنوب؛ إن خف الجرم لان الجزاء، وإن ثقل الإثم اشتد العقاب، فان عثر الطفل من خرق وعجلة فصدمه صادم لم تنله الطبيعة من الألم أكثر مما يستحق، وهذا من الطبيعة إنصاف وعدل»، ثم هو يرى في الجزاء الطبيعي المثل الأعلى للعقاب الحازم الذي لا يصغى إلى استعطاف، ولا تقبل عنده شفاعة، ولا يصيبه التردد والهزيمة عند التنفيذ، ولا يعتوره تلعثم، أو يعوقه عائق ما..

«ثم لاحظ أيضًا أن تلك العقوبات (الجزاء الطبيعي) متواترة متواصلة ماضية حازمة مصممة لا يعتورها تلعثم، وتصيب فلا تقي منها واقية، ولا يعوقها عائق، وهي -مع ذلك- صامتة لا تنذر بوعيد، ولا يسبقها تهديد، فإذا شك الطفل إصبعه بقتاد وقع الألم، فإذا عاد الشك عاد الألم، وهكذا فإذا رأى الطفل من الطبيعة ذلك التصميم الذي لا ينصت إلى استرحام، ولا يصغي إلى استعطاف وقف عند حدوث التعقل وآمن ونجا».

كذلك يرى سبنسر في الجزاء الطبيعي المثل الأعلى لميزان العدالة؛ فلا تكيل الطبيعية بكيلين، ولا تنظر إلى الذنب بعينين، وإنما تكيل الطبيعة بكيل واحد للجميع، فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء.

«ويزيد في فضل هذه العقوبات أنها لا تقتص من الأطفال دون الكبار، ولكنها زواجر

وموانع تصرف الكبار كذلك عن طريق العناية إلى سبيل الهدى حين لا يجد الإنسان والدًا يردعه، ولا مؤدبًا يرشده، فترى الفتى المأجور على عمل فتوانى في أدائه وفرط في قضائه -ينزع عنه العمل، ويترك؛ ليتجرع من الضر والفاقة الكأس التي ملأته يده.

والرجل المخلف وعده يفقد طورًا من فرص اللهو، وتارة من فرص الجد ما يسوءه فقده ويحزنه فوته، والتاجر الذي يزيد على المبتاعين ثمن بضائعه يوشك أن يفقد غالبهم فيوقفه الطمع عند حده، وهلم جرًّا».

ولعلنا نحسن صنعًا حين نورد هنا صورة مما ذكره في هذا الصدد، وسنعرض لها بعد ذلك؛ لنحاول أن نبين ما فيها من غلو، وسنحاول أن نحدد ثمرة الجزاء الطبيعي حين نفرق بين الجزاء الطبيعي البصير والغير بصير...

ذكر سبنسر فيما ذكر أن عقاب المبدد للأشياء لها وضم ما تفرق منها «إذ إن تنظيم المتبدد هو ما يجب أن يعقب تبديد المتنظم» وهذا حسن وجميل متى كان لَمُّ الشيء أمرًا ميسورًا وتنظيمه كما كان في حيز الإمكان، وذكر أن عقاب المفسد الإصلاح والحرمان من تناول تلك الأشياء التي أفسدها ومنعه من الاستمتاع بها. وذكر أن عقاب المتأخر عن موعد مضروب الحرمان من ثمرة العمل الذي كان يقتضيه ذلك الموعد المضروب؛ (فالتباطؤ يستوجب فقد فائدة كان يحرزها المواظب؛ ليذوق المتواني مرارة تباطئه فيحرص في مستقبله على إنجاز كل ما يكلف به).

هذه الأمثلة التي ذكرها العلامة سبنسر أراد أن يستدل بها على قيمة الجزاء الطبيعي، وفاته أن هناك شواهد أخرى تجعلنا في شق أحيانًا من الاعتماد على الجزاء الطبيعي في التهذيب الخلقي، ونظن أن سبنسر لا يجهل أن الولد الذي يكسر آنية ويلصق الفعلة بالخادم كذبًا وبهتانًا لم تحرك الطبيعة ساكنًا لتأديبه.

لم يقف العلامة سبنسر عند حد بيان ما تقدم، بل أسهب في ذكر الأمثلة الشتى والشواهد العدة لجرائم الأحداث الشائعة مقررًا لكل جريمة عقابًا طبيعيًّا زاعمًا أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر وضرب وشتم.

غير أننا نلاحظ أن سبنسر كان محدد النظر في إحصاء جرائم الأطفال؛ فكل ما أوردوه من

الأمثلة لا يخرج عن حد ما يرتكبه الأطفال أحيانًا من اللعب البريء، أو الإهمال الغير المتعمد، أو العناد الغير المقصود، فمهما حدث من شر بسبب ما يرتكبه الأطفال لا يتضمن منكرًا خلقيًا، ولم تكن هذه الهفوات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة قصد بها إرواء شهوات الطفولة، بيد أن هناك بعض الجرائم الخلقية التي هي وليدة نزعة الشر، والتي يقصد مرتكبوها إيذاء الغير حبًا في الشر.

وليس معنى هذا أننا لا نؤمن بميزة العقاب الطبيعي أحيانًا، بل نحن ممن يرون ضرورة وجود علاقة بين الجرم وبين العقاب، حتى إذا رأى الناشئ أنه لم ينل من العقاب إلا كسب يده كان جديرًا أن يبصر عدل الجزاء، وخليقًا أن يتجنب سبب ما أوقع عليه العقاب، فيعود متبصرًا في العواقب.

فليس ثمة من ينكر ما للجزاء الطبيعي من قيمة في تهذيب الأخلاق، وما له من فضل على غيره من العقوبات التأديبية الأخرى، لكنا نرى مع هذا أن نظام التربية كنظام الحكومة، كلاهما يجب أن يكون ملائمًا لطباع المحكومين، وهذا القول الذي جاء ضمن أقوال سبنسر يقف أمام العقاب الطبيعي كاعتراض يمكن أن يوجه للذين أسرفوا في الاعتماد على الجزاء الطبيعي في كل ذنب من الذنوب، وإثم من الآثام، وفي كل حالة من الحالات؛ فالطبيعة لا تميز بين الطباع المختلفة، وعدم التمييز لا يجعل العقاب ملائمًا لطبيعة المذنب.

أرأيت أن أحد الأحداث يرتكب جرمًا كالذي ذكره في أمثلته، وكان فظًا، غليظ القلب وانصب عليه العقاب الطبيعي، وهو نفس العقاب الذي يقع على غيره من الأحداث الوديعة متى ساقتهم الظروف إلى ارتكاب نفس الجرم، وإذن فالطبيعة لم تكن بصيرة؛ فلم تميز بين الطباع النافرة والطباع الهادئة، ولم تجعل لكل منهما عقوبة تلائم كل طبع من الطباع.

ومن ثَم نرى صفة العدالة التي كانت ملازمة للجزاء الطبيعي زالت في هذا الظرف، وآية ذلك أن هذا الجزاء قد أساء إلى اثنين مختلفين في المزاج والطبع والإحساس ودرجة التأثر به إساءة متماثلة، ومن هنا لم يكن الجزاء الطبيعة عادلًا بحال من الأحوال.

أو ليس في ذلك دليل على عدم صلاحية الجزاء الطبيعي لجميع الحالات التأديبية؟

أو لا يدعو هذا النقص الذي رأيناه في الجزاء الطبيعي إلى تهذيب كل جزاء طبيعي بما يلائم

طباع المذنبين وظروف ذنوبهم وإن اتحد الجرم؟

ولسنا نقصد من توجيه هذا الاعتراض أن نحط من قيمة الجزاء الطبيعي في التهذيب الخلقي، أو أن نرضى بتفضيل العقوبات التأديبية القاسية عليه، لكنا نريد جزاء طبيعيًّا بصيرًا يميز بين أمزجة المذنبين، ويراعى تفاوت طباعهم وإحساساتهم ودرجة تأثرهم، فيحسب لكل هذه الفروق حسابًا قبل تقرير العقاب مهما اتحد الجرم.

ولا يمكن للجزاء الطبيعي أن يكون بصيرًا أو مميزًا إلا إذا استمد البصر من عين المؤدب البصيرة والتمييز من ملاحظته الرشيدة.

وليس من الصواب في شيء أن نقرر عقابًا طبيعيًّا لك ذنب من الذنوب لتوقيعه بنصوص على جميع المذنبين على حد السواء دون أن نلاحظ تباين أمزجتهم وإحساساتهم، ودرجة تأثرهم بالعقاب، وبهذا وحده يكون في الجزاء الطبيعي البصير للمتأدبين قصاص عادل، وعقاب رادع، ودرس نافع، ولم يكن العقاب في يوم من الأيام غاية، وإنما هو وسيلة لزجر المذنب وردع الغير..

ومتى كان الزجر والإصلاح هما الغاية من العقاب لا الإيلام والانتقام نرى أن ملاحظة الطفل وإرشاده قبل الوقوع في الزلة أمر تحتمه أصول التربية...

فالحيلولة من غير شك واقية له مما عساه يحدث له من الضرر الطبيعي المتوقع...

ومهما قيل في أن الحيلولة تحرمه ثمرة التجربة إلا أنها تدفع عنه آلام خطئه من جهة أخرى...

على أن الحيلولة التي نقصدها مجرد تحذيره من سوء العاقبة فإن أطاع فبها، وإن أبى كانت عاقبة هذا الإباء ما يستفيده من التجربة...

ولهذه الخطة فضيلة أخرى؛ إذ يعتقد الناشئ حرص مربيه على منفعته، وسعيه دوامًا في دفع الضرر عنه؛ إذ رأى أن مخالفته أمر مربيه كانت مؤدية إلى أسوأ النتائج؛ ومن هنا يتعود الطاعة، ويستمع الأمر والتحذير، ويدرك أن هذا التحذير لم يكن إلا لفرط إشفاق المربي عليه، وحرصه على مصلحته.

ومتى كان العقاب وسيلة لزجر المذنب وردع الغير فإن وجد وسيلة ناجحة غير إيقاع الآلام

بالمذنبين كانت تلك الوسيلة خير وأبقى، وأنفع وأصلح.

ولعل أميز ما نراه في كلمة سبنسر عن الجزاء الطبيعي ذلك الاعتراض الذي اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الأحداث ولا ينفذون من وعيدهم لا كلًّا ولا جزءًا، ونحن نجزم بصحة رأيه في هذا الصدد عن علم وتجربة؛ «فمن أخطر سقطات التربية عدم الثبات على رأي لما يسبب ذلك من زيادة الجرائم، فأفسد المؤدِّبين وأضرهم من لا يكاد يرى الرأي حتى ينبذه، أو يعزم العزم حتى يتركه فتراه أبدًا يهدد ولا يفعل، ويعاقب على الذنب بعينه طورًا بالعنف وتارة باللين، كما توحي إليه الأهواء القلقة الخفاقة... ».

وإذن فلتكن الملاحظة الصادقة دليل المعلم في كشف هفوات الأطفال قبل الشروع في اقترافها، وليكن النصح والتحذير والإرشاد كافيًا في ترغيب الأبناء عنها وبعدهم منها.

ولتكن المعصية سببًا في فرض العقوبة، ولتكن العقوبة بقدر الإمكان –وليدة المعصية، ولتكن صورة العقوبة تتناسب لا مع الجرم فحسب، بل تتناسب كذلك مع طباع المذنب وظروف ارتكاب الذنب وأثر العقوبة المفروضة في تهذيب نفس المسيء، وليكن التنفيذ حازمًا لا تشوبه هوادة أو تردد، فبهذا نستطيع أن نرى في الجزاء الطبيعي البصير المثل الأعلى للعقوبات التأديبية الزاجرة، والتي تساعد على نجاح التربية الخلقية..

١٣- نظام التربية البدنية عند سبنسر وأثره في تنشئة الفرد

والتربية البدنية قسم هام من أقسام التربية..

وأقسام التربية ثلاثة: بدنية، وخلقية، وعقلية.

وليس لهذه الأقسام الثلاثة ترتيب نسبي على حسب الأهمية مجزم بصحته، بل لا يمكن في الواقع فصل هذه الأقسام بعضها عن بعض، كما لا يمكن التربية الحقة أن تعتمد على قسم أو قسمين مع إغفال ثالث الأقسام؛ ذلك لأن هذه الأقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط، ولا يسهل على الباحث إثبات التفاضل بينها، ولا تتم تربية المرء تربية كاملة إلا بها جميعًا...

وللتربية البدنية شأن عظيم في نظر أئمة التربية عمومًا...

وبالتربية البدنية عند سبنسر لا يقصد منها مجرد الألعاب الرياضية، بل هي نظام صحي وافٍ يتناول المأكل والملبس والرياضة البدنية، على أن هذا النظام لا يختلف لا كثيرًا ولا قليلًا عما أشار إليه الأطباء في قانون الصحة إذا استثنينا أسلوبه الخاص بنقده نسق التربية البدنية الذي كان مألوفًا في عصره ومخالفته كثيرًا من القوانين الصحية التي جعلت رأيه في الغذاء موضع اعتراضات شتى، ويخيل إلينا أنه كان في هذا الموضوع سائر على نسق العادة والتقاليد...

فقد استهل هذا النقد -كما هو شأنه على الدوام- بحملة منكرة على إغفال الناس شأن تربية أجسام أبنائهم في حين أنهم يعنون كل العناية بتربية أجسام حيواناتهم، وعزا ذلك الإغفال إلى جهل الناس بثمرة التربية البدنية في حياة الإنسان وعمله ومخالفة السنن الطبيعية في هذا المقام...

ويرى العلامة سبنسر هنا -كما رأى في التربية العقلية والخلقية- أن مخالفة الناس للسنن الطبيعية ومقاومتها أو إرهاق الناس إياها سبب كل خلل وفساد واضطراب كل نظم.

وكما جعل مبلغ إعداد المعارف للعيشة الكاملة مقياسًا لقيم المعارف جعل الشهوة -وهي لسان المعدة- مقياسًا لبيان ما يحتاج إليه الطفل من أصلح الأطعمة كمًّا ونوعًا في أنسب وقت.

فأما الكمية فهو يرى أن الآباء بحرمان أبنائهم ما يشتهون إنما يضطرون الأبناء إلى سلوك معيب من حيث إرهاق معداتهم بالأكل كلما سنحت لهم الفرصة، واحتجبت عنهم عين الرقيب.

وأذن قيام الآباء في وجه الحاجات الغريزة يضر الأبناء من حيث لا يشعر هؤلاء الآباء، وكذلك الحال مع الآباء الجهلاء الذي يحضنون أطفالهم على الازدياد من الطعام زاعمين أن الإكثار من الغذاء يؤدي إلى نمو الأبدان.

ونحن لا نشك في أن سياسة الغلو والتطرف فاسدة في كل شيء بسبب ما يحدث لها من رد فعل؛ فحض الأطفال على الإكثار من الغذاء يسبب لهم الملل وخمود الشهوة، ونظام الحرمان يولد في نفوسهم الشره، ويسبب لمعداتهم التخمة.

«فالإكثار يعد هفوة الآباء لا الأبناء» على حد قول سبنسر.

وإن قيل: إن جهل الطفل بالصالح يدعونا إلى اتباع سياسة تحذيره وحرمانه؛ فإن ما تنتجه هذه السياسة من الأذى والضرر أخطر مما تنتجه سياسة تركه لحاجاته الغريزية.

ومهما كنا لا نشك في أن الشهوة خير دليل الإنسان في غذائه، لكنا يجدر بنا أن نراقب الأطفال بخاصة في السنين الأولى لأخذ الحيطة والحذر.

أما نوع الغذاء فيعتمد سبنسر على غزارة الطعام ودسامته، ولذلك لا يرى في أكل النباتات وحدها من (خضر، وبقول، وثمار) طعامًا صالحًا يولد القوة والشدة، كما يولدهما أكل اللحوم، ويستدل على رأيه هذا بما نشاهده من ضعف الحيوانات التي لا تتغذى إلا على النباتات، في حين أن الحيوانات الأخرى آكلة اللحوم أعظم قوة، وأشد بأسًا، وهنا أسهب سبنسر في ذكر أقوال جامعة مشفوعة ببعض الشواهد، وضرب الأمثال، وعمل الموازنات بين حيوان وآخر وبين طبقات العمال والفقراء وطبقات الأغنياء زاعمًا أن ما يراه بينها من اختلاف في القوة والصحة يرجع إلى تباين غذائهم في مادته ودسامته.

أما نحن فلا نوافق على هذا الرأي، ونرى فيه شيئًا كثيرًا من الإسراف والغلو؛ فقوة البنية لا ترجع دائمًا إلى مجرد جودة الغذاء، وما نحسب أحدًا في شك من أن هناك ظروفًا عدة تحيط بالمرء، فيكون لها الأثر الفعال في تكييف قوته وتهيئة صحته، وأول هذه الظروف في نظرنا الوراثة، وما يتخلف عنها من قوة أو ضعف، ومن مناعة أو استعداد لمرض، ومنها طبيعة الإقليم، ومنها مقدار المجهود البدني أو العقلي الذي يستلزم عمله المكلف أداؤه، ومنها الأمراض العرضية التي انتابته، وغير ذلك من العوامل التي لها دخل في تقوية الجسم أو إنهاكه، ولا ندري كيف ينصح سبنسر الآباء بأن يجعلوا غذاء أبنائهم من اللحوم والحلوى، على حين أن قليلًا من علم وظائف الأعضاء يفهمنا نتيجة فعل الأغذية المركزة على خلايا أجسامنا.

على أنه قد قامت اعتراضات طبية كثيرة ضد الإفراط في الغذاء وخاصة أكل اللحوم، ونظن أن ذلك أصبح من المسائل الطبية المألوفة مما لا حاجة لنا إلى الاستشهاد بأقوال الأطباء، ويكفي أن نشير إلى ما حدثنا به الدكتور شرومف في هذا الصدد من أنه إذا كان الإفراط في الأكل من الأخطار الكبيرة فإن الأغذية المركزة كاللحم والسكر بقصد التقوي، وتحسين التغذي أشد خطرًا

على الصحة، نعم إن تلك الأغذية التي نعتبرها مقوية توجد لنا قوة فنحس بسعادة جسمية، ولكنها سعادة مؤقتة هي كضرب السوط ينزل على الحصان المتعب فيجعله يجري قليلًا، ثم ينحط بعدها انحطاطًا لا قيام له منها...

ومتى عرفنا أن العبرة ليست بالقدر الذي يتعاطاه الإنسان من الغذاء، بل بما يتمثل من هذا الغذاء في الجسم، وبما يتحول منه إلى عناصر ضرورية لنمو الجسم وبقائه اكتفينا أن يكون غذاء الأحداث قليلًا وغزيرًا وسهلًا ومتنوعًا قليلًا في كميته، وغزيرًا في مادته، وسهلًا في هضمه، ومتنوعًا في عناصره.

وليس ثمة مانع من أن تكون الشهوة دليلًا في تناول الغذاء، مع الحيطة والحذر لميول الطفل، وظروفه وعاداته الشخصية، وحرارة الجو وبرودته، ومقدار الجهد الذي قام به الناشئ قبل الغذاء السابق، ومن أي مادة كان ذلك الغذاء السابق لمعرفة ما يحتاج إليه من الزمن لهضمه مع ملاحظة أن العمل المخي يحرق قليلًا من المواد المغذية، وعلى ذلك فالذين يشتغلون بعقولهم يجب عليهم التحفظ من الإكثار من الأكل، ولتكن في هذه الحكمة البليغة الأساس الصالح والحصانة، «نحن قوم لا نأكل حتى نجوع وإذا أكلنا لا نشبع».

أما الملبس فقد عاب سبنسر على الناس إلباسهم لأطفال الملابس الخفيفة ابتغاء تعودهم الخشونة والتقشف؛ فهو من هذه الناحية يخالف كثيرين من أئمة التربية أمثال الغزالي ولوك، فالأول يدعو إلى أن يعوَّد الطفل الخشونة في المأكل والملبس، والثاني يقول: «إن أول ما يجب أن تتجه إليه عناية المربين ألا يغالوا في تدفئة الأطفال بالملابس والأدثرة الثقيلة صيفًا وشتاء؛ فإن الوجه عند الولادة لم يكن اقل إحساسًا أو أضعف تأثرًا بظواهر الجو من بقية أعضاء البدن، ولكن التعود وحده الذي أكسبه القوة على احتمال البرد، فلو أن أعضاء البدن عامة عودت في بدء أمرها أن تتعرض للظواهر الجوية، كما عود الوجه -لكانت جميعًا مثله في هذا التحمل؛ فإن العضو ينمو على ما عود».

أما نحن فنميل إلى أن تكون الملابس لا لغرض وقاية الجسم من أقل برودة أو أقل حرارة، ولكنها تكون لوقاية الجسم من التعرض للبرد الشديد والحر الشديد؛ حتى يتعود الطفل مقاومة

بعض المؤثرات الجوية، فتتولد في الجسم المناعة التي تدفع عنه أذى بعض تلك المؤثرات.

ولعل أفضل ما نراه في رأي سبنسر عن الملابس تلك الحملة الجريئة التي حملها على مجاراة أهواء الزي العصري المخالف للشروط الصحية، ونحن نجزم بعيب مثل هذا السلوك عن تجربة وعلم وإيمان، وليس ثمة شك في أن ملبسًا لائقًا بحسن الهندام، وملائمًا لصحية الأبدان خير من ملبس يلائم الزى العصري ويخالف الشروط الصحية. هذا وقد لخص سبنسر بالشروط الصحية للملبس بما لا يخرج عما يجيب به علماء الصحة عن وصف الملبس الصحي.

أما عن الرياضة البدنية فيرى سبنسر أن حرمان الأحداث من اللعب والمرح جريمة ضارة بهم، أما التمرينات الجسدية التي تعمل على آلات مخصصة، وتجري على أصول موضوعة ففي نظره غير كافية لرياضة الطفل؛ إذ إنها لا تقوم مقام اللعب والمرح فإنها تنمي بعض الأعضاء، وتهمل البعض الآخر، وتارة تورث بعض الأعضاء جهدًا يفقد ثمرتها، وهي من ناحية أخرى تشبه سائر الأعمال التي يقوم بعملها الإنسان مضطرًا مجبرًا فلها من الملل والسآمة ما لغيرها من تلك الأعمال التكليفية، على حين أن الجري الذي ينساق إليه الناشئ بطبيعته لتحقيق رغبته، واللعب الذي يندفع إليه من تلقاء نفسه مع زملائه خير وأصلح من ذلك..

وخلاصة القول: يرى سبنسر أنه من الضروري أن تقترن التمرينات الجسدية بالألعاب المألوفة التي تنزع إليها طبيعة الأطفال؛ إذ إن كل رياضة بدنية مقصورة على تأدية تمرينات (الجمباز) والصولجان وما شابهها تحت ضغط المعلم -لا تحقق الغاية السامية من التربية البدنية.

وقد عالج سبنسر في آخر رسالته موضوعًا على جانب عظيم من الأهمية بيَّن فيه أسباب ضعف الذرية القاصرة للطبقة الراقية عما كان عليه آباؤهم في حال طفولتهم، وعزا هذا الضعف إلى إجهاد ذهن الناشئ حتى يبلغ به أقصى غاية الإعياء، والواقع أن مجرد النظر إلى صحة أبناء الجيل الحاضر نراهم لا يبلغون آباءهم قوة وحدة، ولا يحاكونهم قدرة وجلدًا، على الرغم من سوء نظام معيشة الجيل الغابر، واستواء أمر المعيشة الآن.

ولعلنا جميعا نشارك العلامة سبنسر في أن خطة الإرهاق التي ينشأ عليها الأحداث في عصرنا الحالي هي أهم أسباب ذلك الضعف؛ فإنها خطة ناكبة عن الهدي إذ تأملها.

وقد ساق هذا البحث إلى الطعن على جدول ترتيب الدروس القائم على أساس إرهاق الطفل بمواد الدراسة في اليوم المدرسي، وإرهاقه في المنزل بمذكراتها ومراجعتها، حتى لم يعد من أوقات الرياضة والغذاء والنوم إلا ساعات معدودة، ولعل الباعث على هذا الإرهاق كثرة التزاحم على الاستمتاع باليسير المادي والترف، ولو وجه المربون عنايتهم إلى تنمية روح التعاون بدل التنافس -لحلت الأطماع العلمية والعملية مما ينفع الناس والأمة والإنسانية جمعاء محل الأطماع المادية للمنفعة الذاتية، ومتى سبق الطالب في عمله بروح ملؤها النشاط المقرون بالاعتدال ضمن لنفسه الفوز.

وقد ختم العلامة سبنسر رسالته بما ينم عن ميله لخدمة النوع الإنساني، فأنكر على الإنسانية أن تترك شخصًا يرهق نفسه زاعمًا -بحق- أن الإنسان لا يملك حق هذا التصرف؛ فإن إرهاق جسده أو عقله قد يكون من عوامل ضعفه، فهو بتصرفه هذا لا يؤذي نفسه فحسب، بل يورث ذريته ضعفًا تئن منه الأجيال القادمة، فليفكر المربون في هذا لينمُّوا روح الاعتدال في نفوس أبنائهم؛ حتى يوغلوا في عملهم وسعيهم برفق وتؤدة «فإن المنبت لا أرضًا قطع ولا ظهرًا أبقى».