

فولكيه

الدارس الحديثة



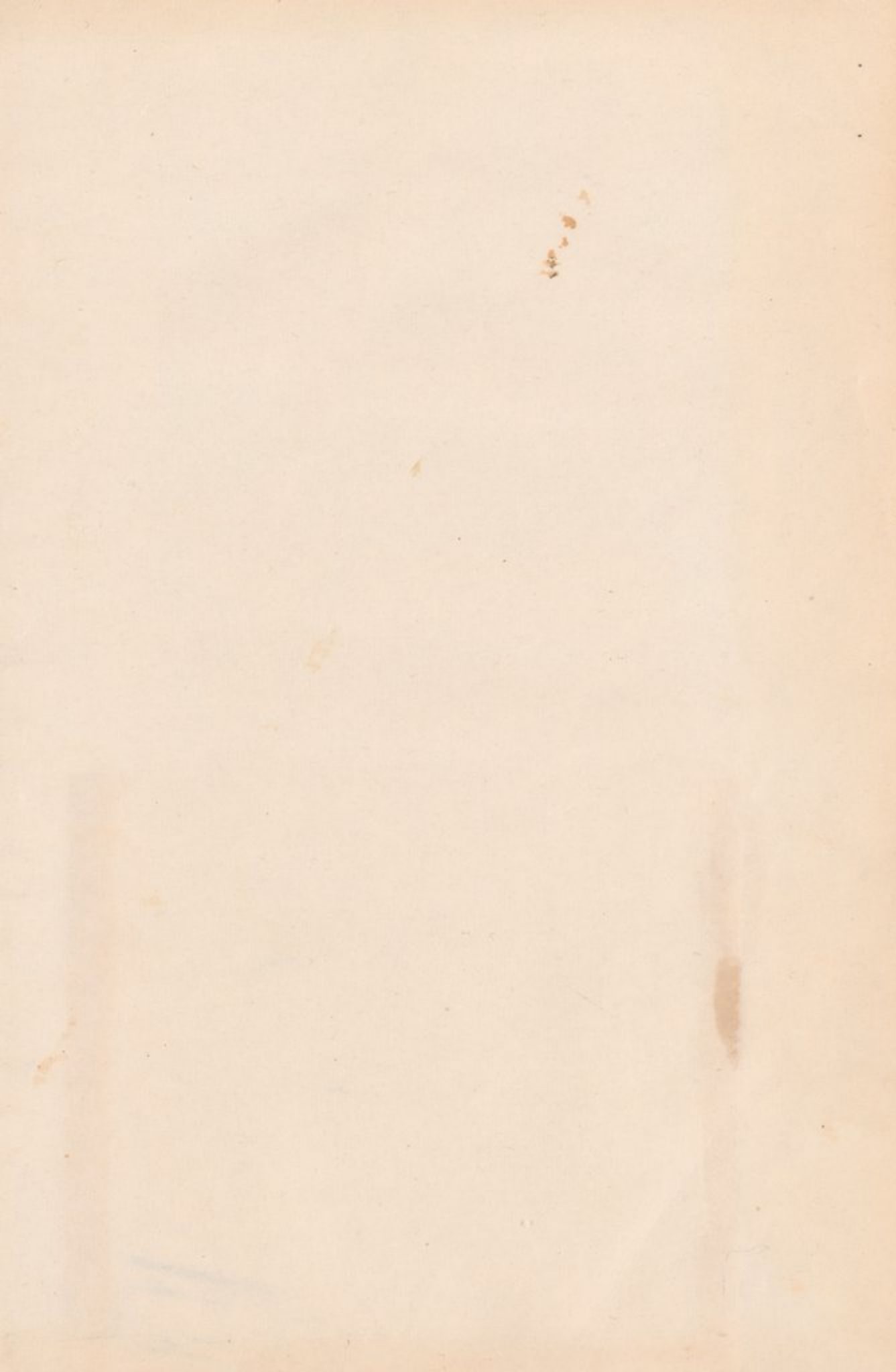
عز الدين بن علي
مدرس

المدارس الحديشة

باب
بول فولكويه

عز الدين بن علي

عبد السلام
صلاح الدين بن علي
خالد قوطر



مجلة المعلم العربي

عدد خاص

٤٤

المدارس الحديثة

تأليف

بول فولكليه

عربه وعلق عليه

الدكتور

عبد الله عبد الدائم صلاح الدين المنجد خالد قوطرش

شعبان ورمضان ١٣٧٢

ايار وحزيران ١٩٥٣

العدد السابع والثامن

السنة السادسة

1048
40037
بازمدا، باطفا، ننگ
رسالة غند
Nouvelle Encyclopédie Pédagogique

شیدرل باطفا
LES
ÉCOLES NOUVELLES

هیدلغراف
par
PAUL FOULQUIÉ

هیدلغراف
Presses Universitaires de France

108 Boulevard Saint - Germain, Paris

1948
شیدرل باطفا
بازمدا، باطفا، ننگ
رسالة غند
شیدرل باطفا
بازمدا، باطفا، ننگ
رسالة غند

نصير

رغبت مجلة المعلم العربي أن تقدم لقرائها ، مكان العديدين السابع والثامن من عام ١٩٥٢-١٩٥٣ ، تعريباً لكتاب « المدارس الحديثة » ، من تأليف « پول فولكبييه » .

وقد حملها على هذه الرغبة أولاً أن تزود قراءها بعدد من الكتب التوجيهية التي من شأنها أن تبث فيهم الروح التربوية التي تحرص على اشاعتها بين المعنيين بأمور التعليم . ذلك أن كتاباً موحداً الاتجاه هو أدنى إلى تحقيق هذه الغاية من المقالات المتناثرة .

ثم إن من شأن مثل هذه الكتب الجامعة المجملّة ثانياً ، أن تكون مصدراً يعتمد عليه كتاب المجلة من بعد ، ليفصلوا بعض جوانبه ويشرحوا منه ما غمض . وبهذا يكون بين الكتاب والقراء أرض مشتركة عليها يعملون ومن أسسها يبدؤون . وبهذا أيضاً تقترب الصلة بين الكاتب والقارئ من الصلة التي تقوم بين الأستاذ وأتباعه ، إذ تكون هذه الكتب التي نرجو أن تقدمها المجلة في كل عام ، واسطة اتصال حي ، يتدارسها القراء متسائلين ، ويدرسها الكتاب شارحين مبينين . حتى كأننا أمام مصادر للبحث يزود بها الكتاب القراء .

ومثل هذا المنهج الموجه الذي يرسم الخطط ويقدر المصير ، جدير ولا شك بمجلة حكومية لا تبغي البحث المترف بقدر ما تبغي الاثر الفعال والتوجيه المنتج وهو جدير قبل هذا بمجلة تربوية تدرك أن التربية خطط تخط وأخاديد تشق ، وأن قيمتها تشوي في قدرتها على غزو نفوس المعلمين وتكييف عقولهم .

والكتاب الذي نقدم ترجمته واحد من كتب كثيرة تتحدث عن التربية الحديثة والمدارس الحديثة . ولم يكن اختيارنا له لأنه يفضل غيره في كل شيء ، وانما اخترناه لما يتصف به من عرض جامع للحركات التي وجهت التربية الحديثة وعملت على خلق المدارس الحديثة ؛ ولما يشتمل عليه من أسلوب في العرض مبسط مسهل قريب من متناول الدارس ؛ ولأن صاحبه يلتزم الحياد غالباً في حديثه عن التربية الحديثة ، وان يكن يعطف عليها .

أما موضوع الكتاب ، وهو التربية الحديثة وما نشأ عنها من مدارس ، فهو ، على كونه حديثاً مكروراً طالما طرقه المربون ، يظل جديداً أنى كان ، ويظل جديداً في بلادنا خاصة . ولنا الحق في أن نعد مثل هذا الحديث نقطة الارتكاز لكل حديث عر التربية وثبتاً علمياً ضرورياً ينبغي أن تنطلق الابحاث الاخرى منه . وأقل فوائده ، على أية حال ، أن يثير لدى المعلمين فكرة التجديد ويحملهم على التفكير في عملهم اليومي ويخرجهم من سنتهم التي يجرون عليها غالباً . ولعله يثير لدى بعضهم رسالة تربوية عميقة ويفتح موهبة تعليمية كانت مكتمة ، عن طريق الرعشة التي تحدثها قراءة حياة كبار المربين من أمثال بستالوتزي وفروبل وموتسوري ودوكرولي وباركهرست وغيرهم ، هؤلاء المربين الذين كان معظمهم معلمين عاديين ، واستطاعوا أن يقدموا للعالم من خلال عملهم المتواضع في التعليم ، شعاعاً روحياً لا ينطفئ وغذاء انسانياً لا ينسى . وبهذا يعرفون كيف يستطيع المعلم أن يجعل من عمله الصغير ذي النطاق الضيق عملاً عالمياً مدوياً . ويدركون هذه الحقيقة التي تنطبق على جميع ميادين الحياة الانسانية وهي أن جلال العمل لا يقاس بسعته الكمية وانما يقاس بكيفه وعمقه ، وأن في وسع المبدع ان يخلق من أي عمل مهما صغر ، عملاً ذا مذاق خاص واشعاع خاص . وما أحوجنا في هذه الفترة الى روح كهذه !

وحتى اذا لم يتحقق هذا المطمح لدى الكثيرين ، وأعني بهذا المطمح بعث رسل للتربية وحواريين لها بين صفوف المعلمين ، فان من شأن مثل هذا الكتاب أن يخلق لدى العاديين من أبناء التعليم بعض الرغبة في التجديد ، وأن يقتل في نفوسهم الملل الناشئ عن ذلك الاسلوب الرتيب في التعليم ، أسلوب التلقين • انهم سيجدون في أنفسهم دون شك نشاطاً جديداً حين ينفتح أمامهم ، عن طريق الاطلاع على أساليب التربية الحديثة ، مجال واسع للعمل في المدرسة يتعدى مجال الكتب والمقاعد والطلاب ، الى كل شيء في الحياة ، من صناعة وريف ومهنة ومسرح وبحث حر وقيادة وتنظيم وغير تلك من مجالات تحرص التربية الحديثة على ادخالها ضمن اطار المدرسة ، مادامت المدرسة في نظرها هي الحياة • انهم سيصبحون فعالين دون شك كطلابهم ، حين يتبعون أسلوب التربية الفعالة • وان مواهبهم ستنتفتح بدلا من أن تنطفئ ، كما تنفتح مواهب طلابهم ، حين ينغمسون واياهم في جو التربية الحديثة •

على أن هذا المجال ليس مجال الحديث عن التربية الحديثة وفوائدها ، وفي الكتاب ما يعني عن مثل هذا التبشير به • وحسبنا أن يجد القارئ في هذا التصدير ما يبعث لديه الرغبة في قراءة الكتاب والتزود من مبادئه • ولعل خير تقديم له الاطلاع عليه نفسه •

لمربون



قبل عشر سنين من بدء القرن العشرين ، ظهرت المؤسسات التربوية
التي حققت تماما طراز المدرسة الحديثة . وانضمت هذه المؤسسات تقدم
وتتسع طوال الفترة الزاهرة التي سبقت الحرب العالمية الاولى (١٩١٤)
(١٩١٨) .

ولم تكن هذه الحركة وليدة السنوات الاخيرة بل انها وليدة تيارات
فكرية بعيد جدا تمتد الى القدم . فاما ما استطاع ان
يستفيد من تجارب هذه المؤسسات فليس هذا الكتاب اهم
التجارب التي ساعدت هذه الحركة .

كانت الحركة التربوية الحديثة التي دخلت هذه المؤسسات
التربية أدت الى زوال المدارس القديمة ولم تنتشر في زمن السلم القلق الذي
أعقب الحرب ، فان بعض طرائقها غزت المدارس القديمة ومنظمات الاحداث .
وانا لنذكر اهم هذه المحاولات الحديثة التي دخلت هذه المدارس
التقليدية وعدلت منها بعض التعديل ، ولكننا مضطرون لذكر بعضها
دون بعضها الآخر . فلذا ترانا لا نقول شيئا عن الاتجاه السوفييتي ولا
عن هولندا ومدرسة كس بوك (Kees Boeke) التي تضم بين افنانها
الاميرتين الصغيرتين صاحبتى السمو الملكي . ولا نتطرق في حديثنا
عن مدرسة آفي مارييا (L'ave Maria) في اسبانيا ولا تشير الى
المؤسستين السويديتين اللعروفيتين في العالم : بيت الصغار La maison
des petits ومدرسة ماي Mail التجريبية في جنيف .

قبل عشر سنين من بدء القرن العشرين ، ظهرت المؤسسات التربوية التي حققت تماما طراز المدرسة الحديثة . واخذت هذه المؤسسات تتقدم وتتسع طوال الفترة الزاهرة التي سبقت الحرب العالمية الاولى (١٩١٤) (١٩١٨) .

ولم تكن هذه الحركة وليدة السنوات الاخيرة بل انها وليدة تيار فكري بعيد جدا تمتد جذوره الى عصور متوغلّة في القدم ، استطاع ان يستفيد من تجارب عديدة سابقة . ونحن ذاكرون في هذا الكتاب اهم التجارب التي ساعدت هذه الحركة وقوت جذورها .

كانت الحرب العالمية الاولى تجربة قاسية بالقياس الى هذه المؤسسات النقية أدت الى زوال كثير منها . ولكن الفكرة كانت تشق طريقها بهدوء واذا لم تزد المدارس الحديثة الحقّة ولم تنتشر ، زمن السلم القلق الذي أعقب الحرب ، فان بعض طرائقها غزت المدارس القديمة ومنظمات الاحداث .

واننا لنذكر اهم هذه المحاولات الحديثة التي دخلت هذه المدارس التقليدية وعدلت منها بعض التعديل ، ولكننا مضطرون لذكر بعضها دون بعضها الآخر . فلذا ترانا لا نقول شيئا عن الاتحاد السوفياتي ولا عن هولندا ومدرسة كس بوك (Kees Boeke) التي تضم بين افنائها

الاميرتين الصغيرتين صاحبتى سمو الملكي . ولا تتطرق في حديثنا عن مدرسة آفي ماريّا (L'ave Maria) في اسبانيا ولا نشير الى

المؤسستين السويسريتين المعروفتين في العالم : بيت الصغار La maison des petits ومدرسة ماي Mail التجريبية في جنيف .

الفصل الأول

الرواد الأوائل للتربية الحديثة

اننا نعثر لدى القدامى على مستبقيين شهيرين لرسل التربية الحديثة هكذا نجد سقراط في محاوره مينون *Ménon* يأتي بعبد لا يعرف شيئاً عن الهندسة فيقوده الى ان يحل من تلقاء نفسه مسألة تربيع المربع مضيقاً منذ ذلك العهد مبادئ المدرسة الفعالة ، هذه المبادئ التي نقلت صورة عنها في أساليب سقراط التعليمية القائمة على مبدأ توليد الأفكار ومبدأ التهكم السقراطي^(١) .

(١) **المعربون :** كان سقراط يقرر ان امه قابلة لتولد النساء وتشهد مخاض الاولاد وانه هو يود ان يولد النفوس والافكار . لهذا نجده يلجأ مع محدثيه الى اسلوب الاستدراج ، فما يزال يسألهم ويطلب اليهم ان يعرفوا بعض الالفاظ والمعاني حتى يوصلهم الى ان يكتشفوا الحقيقة التي يريد ان يكتشفوها . وهذا هو ما يدعى بالتوليد السقراطي . ذلك ان سقراط يرى ان العلم كائن في نفس كل انسان ، وما علينا الا ان نستخرجه استخراجاً . ويغالي تلميذه افلاطون من بعده في هذه الفكرة ويذهب بها الى غايتها ، فيقرر ان المعرفة تذكر ، وان الانسان بعد ان غادر عالم المثل نسي ما شهد فيه ، وما علينا الا ان ننضو عنه حجاب الحس واهاب الشهوة حتى يعود فيتذكر ما كان قد نسيه .

اما مثال العبد الذي يذكره المؤلف هنا ، فهو مثال يوضح طريقة التوليد السقراطية هذه ، ونجده في محاوره « مينون » كما يلي :

يطلب سقراط من محاوره « مينون » ان يقود اليه عبداً من عبيده ، ليبين له كيف ان المعرفة موجودة لدى هذا العبد كما هي موجودة لدى كل انسان ، ولكنها في حاجة الى ان تولد وتستنبط . فيأتي له « مينون »

كذلك يرى افلاطون في جمهوريته *La République* ان الدراسة في المرحلة الابتدائية يجب ان تكون على شكل اللعب : وهي فكرة عزيزة على قلوب المربين الحديثين .

باحد العبيد ، فيجري بين هذا العبد وسقراط الحوار التالي :
سقراط - قل لي يا بني ، هل تعرف ان هذا سطح مربع (ويريه مربعا) .

العبد - اعرف ذلك .
سقراط - اليس السطح المربع هو السطح ذا الاضلاع الاربعة المتساوية كما ترى ؟

العبد - نعم
سقراط - اوليست خطوطه المسحوبة من وسطه (اقطاره) متساوية ايضا .

العبد - دون شك .
سقراط - لو كان طول هذا الضلع قدمين وطول هذا الضلع الآخر قدما واحدا اليس من الصحيح ان مساحة المربع تكون اذ ذاك قدمين في قدم واحد ؟
العبد - نعم .

سقراط - ولكن لما كان طول هذا الضلع الآخر ايضا قدمين ، أفلا يكون سطح المربع اثنين في اثنين ؟
العبد - نعم .

العبد - اجل انه يصبح كذلك .
سقراط - كم حاصل ضرب قدمين في قدمين .
العبد - اربعة .

وهنا يتوجه سقراط الى محاوره « مينون » ويقول له : هكذا ترى يامينون انني لم اعلمه شيئا من هذا كله ، وانني لا اعدو ان اسأله .

ونود ان نعلن بصراحة ان هذا المثال الذي يذكره اكثر المؤلفين كبرهان على مبدأ سقراط في توليد الافكار مثال غير ناجح ، او عرضه غير ناجح على اقل تقدير ، وان القارئ لا يقتنع بعد قراءته ان العبد استنبط النتيجة من عقله لا من عقل سقراط ؟

وهناك مبشر آخر قديم أيضا هو القديس أوغسطين Saint Augustin الذي يرى أن على المعلم أن لا يفرض رأيه على تلميذه فرضا ، بل عليه أن يدعه يدرك ويشعر شعورا واضحا بما كان يعرفه من قبل معرفة ضمنية مضمرة ، وأن يساعده على امتلاك طريقة تمكنه من فتح بصره وبصيرته

وهناك مونتيني Montaigne القريب عهدنا ، مونتيني الذي لم يرض أن تصب المعلومات في ذهن التلميذ صبا ، بل كان يريد أن يتلقى التلميذ المعرفة بنفسه عن طريق الخبرة الشخصية ومن الحياة ومن الناس (١) .

(١) **العربون :** يحمل « مونتيني » حملة عنيفة على التربية السائدة التي تكاد تفجر ادمغة طلابها بما تلقيه من معارف ، ويرى أن العقل المنظم المحكم التكوين خير من العقل المليء ، وأن الأمر ليس أمر جمع معلومات وتكديسها وإنما هو أمر اساعتها وهضمها . ومن اقواله بهذا الشأن منتقدا التربية التقليدية : « اننا لا نعلم الا بان نملا الذاكرة ونضع الفكر والضمير فارغين . مثلنا في هذا مثل تلك الطيور التي تذهب للبحث عن الحب وتلتقطه بمناقيرها دون أن تلمسه ، لتقدمه لصغارها . وهكذا يلتقط علماءنا العلم من الكتب ولا يحلون له الا رؤوس شفاههم ثم يتقيؤونه بعد ذلك ويطلقونه في الريح » . ومن اقواله التي تبين عنايته بتكوين المحاكمة الصحيحة والافادة من الخبرة العملية وكتاب الحياة : « على الطفل أن يسبر غور كل إنسان ، من بقار وبناء ومار . وعلينا أن نزوده بفضول نبيل وتطلع الى كل شيء ، فيعرف كل ما هو طريف حوله ، من بناء أو نبع أو إنسان أو مكان موقعة قديمة أو ممر قصير أو شارلمان » .

غير أن المربين المحدثين جروا على أن يعدوا روسو الرائد الأكبر
للحركة التربوية المعاصرة (١) .

(١) يجدر بنا أن نذكر أيضا كوندillac بين معاصري روسو .
البحث الذي كتبه كوندillac عن طفل پارم Discours Préliminaire
يجعله مبشرا حقيقيا بالمدرسة الحديثة . أضف الى ذلك ان فلسفته
الحسية تركت في عصره اثرا عميقا وتمتد آثارها في بعض كبار فلاسفة
التربية الحديثة .

ويحسن بنا أن نذكر أيضا بين المبشرين بالمدرسة الحديثة المربي
الالمانى بازدو Basedow (١٧٢٣ - ١٧٩٠) الذي أسس دارا للتربية
دعاها : حمى الانسانية Philanthropinum طبق فيها نظريات كتاب أميل
ونرى أن نذكر أخيرا الفيلسوف فيخته (Fichte) (١٧٦٢ - ١٨١٤)

ورسائله الشهيرة الى الامة الالمانية Discours à la nation allemande
فاننا نجد لأول مرة في هذه الرسائل عبارة « التربية الحديثة » . كما ان
هذا المفكر البليغ كان في محاضراته وكتاباتهِ يطلب لبلاده المهزومة اصلاحا
اساسيا في الطرائق التربوية بشكل لا يختلف عما نطلبه نحن اليوم . وهو
في رسالته العاشرة يحلم بتأسيس مدارس داخلية للاطفال منظمة وفق
بعض المبادئ التي سوف تستلهمها المدارس الحديثة .

كتاب « اميل »

يحق لنا ان نتساءل : هل يجب ان نتعرض لروسو في هذا الكتاب
المخصص للمدارس الحديثة ؟

ذلك ان مؤلف « اميل » في الحقيقة لم يؤسس مدرسة ما ولم
يشتغل الا معلما خاصا ضعيفا^(١) بل ان كل ما جاء به كان عبارة عن قصة
تعليم خاص^(٢) يقصها علينا في كتابه ولم يكن خطة لتربية ضمن اطار
مدرسي . ولكن مبادئه رغم هذا ذات قيمة بالقياس الى شتى انماط
التربية لا بالقياس الى هذا النمط الوحيد الذي خبره (التعليم الخاص)
كما انها كانت في الواقع مصدر وحي والهام لخالقي المدارس الحديثة .
لهذا يبدو لنا من المفيد ان نتحدث هنا عن تربية روسو . ولكن
من المؤسف حقا ان تفرض علينا الحدود المعينة في مؤلفات هذه المجموعة
بعض التوضيحات : وستكون التوضيحية بروسو اقل ضررا ، لان روسو
اصبح معروفا والكتب عنه كثيرة .

فلنكتف اذاً بان نذكر باهم افكاره الاساسية كفكرة : « التربية
السلبية *éducation négative* » و « الطريقة المنفعلة *méthode inactive* »
التي تعني الا نعلم الطفل شيئا وان نتنظر حتى يستطيع ان يثقف نفسه

(١) **المعربون :** ظل روسو فترة من الزمن مرييا في اسرة مابلي Mabli

خلال عام ١٧٣٩ ، وما لبث ان هجر هذا العمل لاختفاقه فيه .

(٢) يرد على هذه التهمة مؤلف حديث يفرق بين افكار روسو التربوية
على نحو ما تتحدث عنها الكتب وبين افكاره الحقيقية كما وردت في (اميل)
واسم هذا الكتاب (اميل روسو واميل دور المعلمين *L'Emile de Rousseau*
et *l'Emile des écoles normales* اما المؤلف فاسمه : ب. كيفوركيان

v. Kevorkian نشره : Delachaux et Niestlé

بنفسه وبخبرته الخاصة وان ندعه يعمل وحده (١) ، كقوله :
ان الطبيعة خيرة طيبة ، هذا القول الذي يقود الى اقامة نظام من
الثقة والاطمئنان وازالة كل شدة واكره وحذف كل جزاء وضعي وغير
طبيعي (٢) .

لقد اوتي روسو حدسا عبقريا لايزال حتى الآن معينا يستدره عن
وعى او غير وعى كبار المربين . ولكن كانت تنقصه القدرة العملية
اللازمة لتطبيق النظريات التي اكتشفها او التي القى عليها ضوءا جديدا .
ولقد كان في وسع هذا التطبيق ، لو قام به ، ان يقوده فيما بعد
الى تصحيح الطابع الخيالي في التربية التي حلم بها .

(١) **المعربون :** من اقوال روسو الشهيرة التي توضح ايمانه بالتربية
السلبية اي بايكال الامر لطبيعة الطفل وعدم التدخل في تعليمه الا تدخل
المُرشد الميسر للطفل سبل البحث الشخصي عن الحقيقة .
« لا تقدم لتلميذك اي نوع من الدروس الكلامية ، فعليه الا يتلقى مثل
هذه الدروس الا من الخبرة والتجربة » .
« اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن
طريقك ، واجعله يفهم كل شيء بنفسه » .
« في امور الجسد وامور النفس على السواء ينبغي ان ندع الطفل وشأنه »
« ليركض وليتخبط وليرتم مائة مرة في اليوم . فلا عليك : اذ سيتعلم
مبكرا كيف ينهض من كبوته . وان هناة الحرية لتفدي كثيرا من الجراح »
(٢) **المعربون :** يرى روسو ان طبيعة الطفل خيرة ، وانه يولد بريئا ،
وان الحركات الاولى للطبيعة هي دوما قوية رشيدة ، وما من فساد اصيل
في القلب البشري . ويبدأ كتابه « اميل » بهذه العبارة الرنانة : « كل ما
خرج من بين يدي خالق الاشياء حسن خير . وكل شيء يفسد بين يدي
الناس » . ولهذا كان طبيعيا الا يؤمن بالعقاب والزجر لان التربية لا تكون
زجرا وتقويما الا في نظر من يحكمون على طبيعة الطفل بالسوء . اما روسو
فالتبيعة خيرة في نظره ، لذا كانت التربية لا تعدو ان ندع الطفل وشأنه
حرا وان نضرب حول نفسه منذ سن مبكرة سورا متينة لاينفذ اليها
شيء مما في المجتمع وان نطمئن بذلك على نمو ملكاته نموا حرا من كل
مؤثر خارجي .

هنري بستالوزي

حياته ونشاطه التربوي

ولد هنري بستالوزي Henri Pestalozzi في زوريخ سنة ١٧٤٦ من أسرة ايطالية نزلت في هذه المدينة منذ القرن السادس عشر الميلادي . واقتقد بستالوزي أباه في السنة السادسة من عمره ، فتعهدت تربيته أمه باخلاص كبير ، تعاونها إحدى الخادمت .

كان بستالوزي تلميذا ضعيفا ، بروتستانت المذهب ، وجه في بادئ الامر وجهة دينية ولكنه انحرف عن هذا الاتجاه متأثرا بأراء روسو . وقد عزا آخرون سبب الانحراف الى فشله في اول وعظ ديني حاول ان يقوم به ، مما أدخل الى نفسه القنوط واليأس .

ويتجه بستالوزي بعد ذلك وجهة الحقوق ويحدث من الضجة السياسية ما يجعل المسؤولين ينصحونه بالعزوف عن أي وظيفة رسمية . فيتجه نحو الزراعة فيبتاع ارضا في ضواحي بروك Brugg من مقاطعة اركوفي Argovie مستقرضا مبلغا من المال لتأسيس مزرعة سماها مزرعة نويهورف Neuhof . ثم يتخصص بزراعة النباتات الصبغية . ولكنه ثم ينجح في عمله هذا ، فأصبح مربيا للحيوانات فحالفه الاخفاق ايضا . فلم يتراجع ولم ينش ، لان بستالوزي كان مقداما بفطرته فأقام في بنائه مغازل القطن ثم ماكنات الحياكة والصبغة ورسم الاقمشة .

ولكي يضمن لهذا العمل ما يحتاج اليه من العمال المنتجين الصالحين جعل من نفسه معلما ، فاستطاع بستالوزي بفضل اكتساب عام ومساندة

الحكومة ان يجمع في نويهورف NeuhoF اولادا فقراء مهجورين ذكورا واناثا ، اخذوا يتعلمون القراءة والكتابة الى جانب تدريبهم على العمل الزراعي والنسجي والبيتي • وعاشت مدرسة نويهورف ست سنين (١٧٧٥ — ١٧٨٠) ثم أدى الافلاس الى تفرق الاولاد •

ولما وجد بستالوتزي نفسه في البؤس والضنك ، أخذ يكتب • فكان أول انتاجه رواية ليونار وجيرترود Léonard et Gertrude التي نالت نجاحا عظيما في المانيا • وهي رواية امرأة تنقذ اسرتها من الشقاء • ويرى بستالوتزي في روايته هذه ان تسلم تربية الشعب وتعليمه الى الاممات (١)

وفي سنة ١٧٩٨ عهدت اليه الحكومة السويسرية بادارة ميثم ستانس Stans • ورغم ان عدد طلاب هذا الميثم كان يبلغ الستين فقد أراد المدير الجديد ان يدخل اليه حياة الاسرة وان يكون لجميع الاولاد اما بكل معنى الكلمة (٢) •

فنجحت محاولته هذه في التكوين الاخلاقي ، ولكن قلة المعاونين الاكفاء جعلت المدرسة في حالة فوضى ، فسنحت الفرصة لسحب الادارة من بستالوتزي بعد ستة اشهر من استلامه العمل •

(١) **المعربون** : يصف بستالوتزي في هذا الكتاب سوء اوضاع الفلاحين وما يرزحون تحته من جهل وفساد ، ويبين كيف استطاعت « جيرترود » تلك المرأة الساذجة الطيبة من نساء الفلاحين ، ان تصلح حال زوجها وان تربي اولادها واولاد جيرانها وجميع من في بيئتها • ويبين ايضا ما كان من اثر في نفوس الذين كانوا من حولها وما اثارته من حماسة وارادات مخلصة

(٢) **المعربون** : عهدت اليه الحكومة بادارة هذه المدرسة اتقاء لشهره : اذ وصلت آثار الثورة الفرنسية اذ ذاك الى سويسرا وكان بستالوتزي من انصارها لاجابه بروسو ، فأخذ يعين الثائرين الذين اجتاحوا الحدود السويسرية ، مما اضطر المسؤولين الى ان يعرضوا عليه ارضاء له ان يختار اي وظيفة يريد ، فاختار مهنة « العلم » وعهد اليه بادارة هذه المدرسة في « ستانس » •

عند ذلك اخذ يعمل بستالوتزي في صف تحضير في بورك دورف
Burgdorf ليقوم بتجاربه التربوية ثم فتح هناك سنة (١٨٠٢) مدرسة
داخلية سرعان ما نالت شهرة طيبة بفضل المساعدين الذين عثر عليهم
بستالوتزي •

ثم اجبر على مغادرة بورك دورف Burgdorf فرحل سنة ١٨٠٤
الى ايفيردون Yverdon في الطرف الجنوبي من بحيرة نوشاتيل
Neufchâtel في سويسرة الفرنسية • وتمتع معهد ايفردون هذا خلال
عدة سنوات بشهرة عظيمة في سويسرة وفي البلدان الاخرى •

كان عدد طلاب المعهد ولا ريب قليلا • فلم يتجاوز المائة والخمسين
 طالبا داخليا نصفهم اجانب كانوا ينشرون في جميع اوربا سمعة المعهد
 الطيبة • ثم ان دار المعلمين التي كان يتدرب فيها على الطرائق البستالوتزية
 ثلاثون معلما كلهم تقريبا اجانب ايضا ، كانت تجعل من (ايفردون) مصدر
 اشعاع واسع في الاوساط المعنية بأمور التربية •

ولكن بعد عشر سنين من هذه الشهرة التي تقوم غالبا على التجديد
والجديد اكثر من النجاح الحقيقي ، نجد نجم معهد ايفردون آخذا في
الافول ، فأغلق بابه سنة ١٨٢٥ بعد أن عاش عشرين عاما • وان هذه المدة
 لكثيرة بالنسبة الى رجل غير مستقر كبستالوتزي •
وبعد سنتين مات مؤلف (ليونار وجيرتود) فقيرا بائسا •

الرجل

يبدو ان اميل روسو هو الذي ايقظ في بستالوتزي رسالة المربي •
ولهذا نجد بين آراء هذين المشرعين التربويين صلات وثيقة ومع ذلك فمن
الصعب جدا ان نتخيل شخصين اشد اختلافا منهما •

فروسو لم يكن معلما الا بالمناسبة وعن حاجة ليكسب قوته ، ولم يكن كتابه اميل الذي يقص فيه كيف يربى الانسان ، الا رواية من صنع خياله (١) .

اما بستالوتزي فقد قضى حياته كلها بين الاطفال ، والكتب التي تركها لنا هي ثمرة خبرة طويلة . وكان كلاهما من اصحاب الازدهان النيرة في عصرهما . او على حد تعبيرنا اليوم : كانا جمهوريين اوديمقراطيين

ولكن روسو في تجربته الفعلية وفي روايته اميل ، لا يهتم الا بتربية ولد من ابناء الاسر الراقية استنفد كل وقته وحياته . اما بستالوتزي فكان يعنى بالاطفال البائسين ويريد ان يزيل عنهم حظهم التعس ويضمهم جميعا في دوره الضيقة .

كان كلاهما رجلين يحبان الطبيعة والعزلة و حياة البداوة ولكن بطريقتين مختلفتين . فعزلة روسو هي عزلة رجل متحضر اختار ان يمثل دور العزلة و حياة البداوة لانه ينجح فيه .

اما بستالوتزي فعلى العكس لا يحتاج الى ان يقصر طبعه قسرا ليتبدى محبا للبداوة ، فهو بدوي بطبعه . وقلما تقع على انسان اكثر منه جفاوة وابتعد عن رقة الحاشية . قبيح ذو وجه شوهته حبوبات الجدري ، لا يهتم بهندامه وهيئته ، شعره أشعث ولحيته مرسله مهملة وبذلته مفتوحة مغطاة بالغبار . وذيل ياقته دائما في فمه وجواربه متدللية على حذائه . (انه صورة الفوضى) كما قال عنه احد معاونيه .

(١) لم يعن روسو بتربية اولاده بل اودعهم مدرسة اللقطاء . ومن ابأس ما كتب تلك الصفحة في كتاب الاعترافات Confessions يقص لنا فيه كيف كان يطل في غالب الاحيان من النافذة ليشهد خروج الاطفال من المدرسة وليصفي الى احاديثهم ، يسترق السمع ويختلس الملاحظات اختلاسا .

ولا تظن انه يعوز عن هذا ببلاغته واسلوبه او بفكرته • كلا انه
يهت الكلام ولا يتكلم بوضوح ولا يحسن الانشاء والتعبير عن آرائه
تعبيرا واضحا •

ويعترف انه يجد المشقة والعناء ولا يلقي النجاح ابدا ، عندما يحاول
ان يؤلف مذهبا فكريا منظما •

فتراه يقول في الصفحة المائة من كتابه كيف تعلم جيرترود اولادها •
(مذ كان عمري عشرين عاما كنت قد تخاصمت مع الفلسفة خصاما
لا صلح بعده) ولا شك انه تخاصم مع الفلسفة لانه لم يفهم منها شيئا
يضاف الى هذا فقدان كل حس عملي لديه • وما كان بإمكانه ان يحقق
افكاره التربوية ان لم يسعفه الحظ بمصادقة معاونين اكملوا نقصه الفاضح
وعوضوا عن عجزه في كل عمل يتطلب حذاقة عملية ومهارة (المرجع
نفسه ص ٢٠٦) •

بل لا يبدو ان يستالوتزي كان مدرسا مرموقا ايضا • فلم يكن يقوى
على ايضاح افكاره والافصاح عنها ، كما كانت الفوضى والاضطراب
على اشدهما في صفه وتدريسه • ولكنه كان يغطي عجزه المسلكي
بطيبته وبساطته وتواضعه :

كان يستالوتزي يحب الاطفال ويريههم عطفه وحنانه • فهو يقول في
الصفحة الرابعة والثمانين بعد المائة من كتاب الامهات
(كان لا بد ان يقرأ اطفالي من الصباح حتى المساء على جبهتي وشفتي
ان قلبي ملك لهم وان سعادتهم سعادتي وافراحهم افراحي) •

كان هذا الرجل المشهور في اوروبا جمعاء ، متواضعا بسيطا لدرجة
الحمق • وهو لم يعترف بنقصه امام الاصحاب والاصدقاء وحدهم بل
كان يعترف بعجزه ايضا في محاضراته واحاديثه العامة والخاصة التي

كان يوجهها الى طلابه وموظفيه المجتمعين بمناسبة عيد السيد المسيح او رأس السنة او في عيد ميلاده هو .

فكان يردد دائما : « ما كنت لاعمل شيئا لو تركت وحدي » وكان يعزو فوزه الى مساعديه الذين سعد بمعرفتهم . اما فشله فكان يرده الى عجز طبيعي فيه .

على الرغم من كل ذلك فان فشله المتكرر لم يضعف ايمانه برسالته التي حملها لعصره . فكان يكتب بكل تواضع في ايامه الاخيرة . « كلا لم اخسر حياتي ولم اكن ذا هدف خيالي . ان معهدي الذي ولد في بورك دورف Burgdorf من قلب العماء والفوضى او الذي وجد في ايفردون Yverdon مشوها جدا ، لم يكن مرمى حياتي ، كلا ثم كلا . ان الاعمال التي استحققت النقد في ايفردون وبورك دورف ليست الا نتائج عجزني الشخصي الذي كان محتوما عليه ان يؤدي الى فشل الجانب الخارجي من محاولاتي » (بستالوتزي : اللحن الاخير Le chant du cygne وقد وردت هذه العبارة في الصفحة (٢٣٥١) من الجزء الثاني من معجم التربية) .

آرائه :

فمن اين اتت هذه الشهرة الملازمة لاسم بستالوتزي ؟ ومن اين جاء تأثير هذا المربي البائس المخفق حتى في مشروعاته التربوية نفسها ؟ ان هذه الشهرة وذلك التأثير جاءا بدون ريب من آرائه التربوية التي تتفق اجمالا مع آراء روسو ، ولكنها جاءت ، قبل كل شيء ، في اعتقادنا من حماسه لمثل اعلى ظل بعيدا عنه كل البعد ولم يستطع تحقيقه .

صحيح ان بستالوتزي لا يرى كمؤلف اميل ان التربية الاولى يجب

ان تكون سلبية تماما اذ يقول في الصفحة الثالثة والعشرين من كتاب
كيف تعلم جيتروود ابناءها :

« ساعة الولادة هي اول ساعة من ساعات التعليم »

ولكن مؤلف ليونار وجيتروود كروسو يحاول ان يدخل علم النفس
في ميدان التربية • اي ان يقيم طرائق التربية على اساس معرفة الطفل
بان كيف تعليمه وفق درجة نمو من يعلمه • ذلك انه يرى بحق ان
عالم النفس كعالم الطبيعة الجامدة مسير بقوانين لا تستطيع اهوؤنا بل
ارادتنا ان تغيرها • فينبغي ، قبل كل شيء اذا اكتشف هذه القوانين
وعند ذلك وحده نملك السلاح الضروري للتأثير تأثيرا فعليا وفعالا في
النفوس التي نكونها •

كذلك يشاطر بستانالوتزي استاذ روسو ايمانه البري بطبيعة الطبيعة
الانسانية ونزوعها بفطرتها نحو الخير •

وهكذا يقول في الصفحة التسعين من كتاب : « كيف تعلم جيتروود
اولادها » •

« الانسان طيب وفيه ارادة عمل الخير ، واذا كان شريرا ، فلائنه
سدت في وجهه الطريق التي كان في وسعه ان يمتلك بها الخير • وسد هذه
الطريق في وجه الانسان عمل فظيع وكثير الوقوع ، فلذا ندر ان يكون
الانسان طيبا • وعلى الرغم من كل ذلك فاني أؤمن ايمانا مطلقا عاما
بالقلب الانساني وانني لاسير بهذه العقيدة في طريقي الذي اشقه كما
لو كنت اسير في طريق ممهد »

كذلك كان بستانالوتزي كروسو يقاوم النزعة العقلية النظرية المفرطة
التي تنزع اليها التربية التقليدية ويؤمن بالفائدة التربوية للشغل اليدوي
وبأهمية المهارة العملية •

استمع اليه يقول في الصفحة (٢١٢) من كتابه كيف تعلم جيترو د
اولادها :

« علم بدون عمل • هذا هو اخطر ماصنع في جيلنا »

ولقد قال روسو كل هذا القول ، بل قاله باسلوب افصح من اسلوب
بستالوتزي ولكن روسو اكتفى بان يرسل قولاً وينشر آراء جديدة ،
ولم يشر ، في الحال على الاقل ، اعمالاً جديدة بتطوير فن التربية •

اما بستالوتزي ، وان كان هو ايضا خيالياً كمؤلف اميل فلم يكتف
بالاحلام حسب ، بل انتقل من الحلم الى الحقيقة ، الى العمل • فاندفع
بكل قواه الى العمل في ساحة العمل نفسه في المعمل والمدرسة • وتقدم
الى الامام برغم الصعاب والعقبات ، بثقة الملهم وعناده •

وروسو ، على الرغم من موقفه المناوئ للثقافة العقلية البحتة ،
ظل رجلاً عقلياً يستعين بالعقل على العقل في دعواه ، مسترسلاً في
المجردات مصغياً الى نفسه مبتهجاً وهو يتكلم ، اذ كان يجيد الكلام
اكثر مما ينبغي •

اما بستالوتزي فكان غير موهوب ، وكان غريباً كل الغرابة عن
الفكر والتفكير لافي اقامة مذهب منسجم حسب ، بل حتى في نقد
احلامه والتوفيق بينها وبين امكانيات الحياة الواقعية • ولم يكن يملك
من صفات الكاتب ما يجعله يستطيب بعض العناء والجهد لاصلاح
ضعفه هذا • ولذلك حاول دائماً ان يحقق المثل الاعلى الذي كان
يحلم به •

ثم ان روسو لا يقدم لنا الا روح التربية التي يتخيلها تاركا الوسائل
العملية التي تحقق هذه التربية لقريحة المربي وذكائه ، اما بستالوتزي
فانه يرى ان طريقته ناجعة وتطبيقها بحذافيرها يضمن النجاح • وهو

لم يكتف بتطبيق علم النفس على التربية بل يريد ايضا ان يجعل من التربية عملا ميكانيكيا آليا : وهو اول من استخدم كلمة العمل الميكانيكي هذه في مجال التربية •

ذلك انه ليس على المربي فيما يرى ، بعد معرفته تطور الانسان منذ ولادته الى سن البلوغ ، وتحديد سلوكه وطباعه واخلاقه تحديدا دقيقا خلال مراحل هذا التطور ، الا ان يضع لمختلف الاعمار تمارين محددة متفقة تماما مع مستوى الطفل العقلي متدرجة في الصعوبة تدرجا منتظما • فيبدأ بالعناصر الاساسية ، المعروفة ثم ينتقل الى اشياء اكثر تعقيدا ، محكما ربط المعارف الجديدة بالقديمة بحيث يؤلف مجموع التعليم كلا عضويا موحدا •

وكان مراد بستالوزي الشخصي يقف عند الاعداد الابتدائي او كما يقول : « عند عربة الالف والباء والثاء » فكان يرى ثلاث مراحل في تكوين العقل :

١ - ادراك الحقائق الحسية •

٢ - التعبير •

٣ - واخيرا الفكرة •

ويرى ان يترك المرحلة الثالثة لاساتذة اقوى موهبة فكرية منه ويقصر همه على المرحلتين الاولى والثانية •

وفي هذا الميدان كان اهتمامه بالتدريس اقل من اهتمامه باكتشاف طريقة تدريس ناجعة ملائمة تمام الملائمة لقوى الطفل بحيث يستطيع ان يمارسها بسهولة اي معلم جديد وخاصة الام التي لم تشدأ حظا من الثقافة •

وقد قضى بستالوزي ومعاونوه سنين عدة في اجراء تمارين على

القراءة والحساب يستغني بفضلها عن المعلم • وكان ذلك في نظرهم
الوسيلة الوحيدة لنشر التعليم بين الشعب •

يقول في الصفحة الثانية والاربعين والثالثة والاربعين من كتابه
كيف تعلم جيرترود اولادها (ترجمة غاران Garin) ما يلي :

« اعتقد انه ينبغي الا تنتظر ان نحصل ، بشكل عام ، على تقدم
ناجع في تعليم الشعب مالم نهتد الى اصول في التعليم تجعل من المعلم
الاداة السهلة الميكانيكية لطريقة يعود الفضل فيها الى طبيعة اساليبها
وليس الى مهارة من يمارسها • فلذا اصرح ان الكتاب المدرسي القيم
المفيد هو الكتاب الذي يستطيع ان يستعمله المعلم المثقف والمعلم ذو
الثقافة القليلة • وينبغي ان يؤلف الكتاب بحيث يستطيع الاستاذ بل
الام ان يجدا فيه مرشدا وسندا كافيين للتقدم بالطفل خطوة الى الامام
في طريق التطور التدريجي الذي هو هدف التربية » •

ان هذا الرأي يبدو لنا اليوم خياليا لان نفسية الانسان معقدة كثيرا
خاضعة لتغيرات مجهولة لا يتنبأ بها بحيث يصعب ان ندعي التأثير فيه
عن طريق وصفات شبيهة بصيغ الفيزياء او الكيمياء • ولا بد ان تكون
الطريقة التعليمية والتربوية متفقة مع طبيعة كل تلميذ وملائمة لاستعداداته
الفعلية وظروف الساعة التي يعيش فيها •

ثم ان شكل تطبيق الطريقة من جهة اخرى هام غالبا اكثر من الطريقة
نفسها : فهناك اساتذة يملكون السر الذي به يثيرون شهية تلاميذهم
ويجعلونهم يتذوقون أشق الاعمال ، وهناك آخرون ينشرون الضجر
ويقطرونه تقطيرا ويعتاد التلاميذ بقربهم على ان يروا في التمارين
المدرسية التي تثير حماسة الصف المجاور ، الا سخرة نابية •

غير ان هذا كله ينبغي الا يحول بيننا وبين ابتهاجنا بهذه الثقة التامة

في الطريقة التي بدونها ما كان ليبدل بستانلوتزي ومن جاء بعده ذلك
الجهد الكبير في سبيل تحسين اساليب التعليم والتربية .
على ان معاصريه لم يندعوا بها ، وما كانوا يأتون يلتبسونه لدى
بستانلوتزي لم تكن تلك الوصفات الصبائية وانما كانوا يلتبسون
لديه روحا وعقيدة وشعلة .

والحق ان بستانلوتزي ، وهو ابن عصره اكثر من روسو ، كان
ذا جنان طافح بالحب والعواطف : كان يحب الناس والأطفال خاصة .
وهو لا يحب اولئك الاطفال الذين يدل هندامهم على ثروة أوليائهم
وتشير هيئتهم الى انهم مهذبون ملاح لأنهم لم يتعذبوا في حياتهم ، بل
كان يحب اولئك الاطفال البائسين المحرومين ، ويجتذبه البؤس والشقاء
كالأم التي تخص المريض من بين اولادها بالناية والرعاية .
فالمربي في نظر بستانلوتزي يجب ان يكون أما ، والمدرسة أسرة
ينيرها ويدفئها حب الأم . فهو يقول في الصفحة (٢٣٥) من كتابه كيف
تعلم جيرترود ابنائها :

« تنبعث طريقتي التعليمية تماماً من العلاقات الطبيعية القائمة بين
الطفل وأمه » ولم يقع بستانلوتزي في خطأ روسو الذي يفترض ان
ليس لاميل آباء واقرباء مطلقاً ظناً منه ان مثل هذه الشروط هي شروط
مثلى لتحقيق التربية الصحيحة .

ان هذا الخطأ يمكن ان يكون نتيجة حرمان الجنيفي (يقصد روسو)
من حب الام . لأنه لم ير أبدا « تيريز لوفاسور » (Thérèse Levasseur)
حادبة على ابنائها (١) .

(١) تيريز لوفاسور هذه فتاة تعمل غسالة تزوج منها روسو زواجا
غير شرعي ، ووضع اولاده في مدرسة « اللقطاء » ، ويرى المؤلفون في
هذا دليلا على الفراق القائم بين مبادئ روسو المثالية وحياته الواقعية
المسفة ، بل يضربونه مثلاً على مخالفة المفكرين مبادئهم في اكثر الاحيان ،
وعلى الفرق بين الانظار الفكرية والتطبيق .

اما بستالوتزي، مؤلف ليونار وجيرترود (Léonard et Gertrude) الذي نشأ في احضان ام رؤوم ، مخلصه ، وتزوج من امرأة ذات تربية اخلاقية عالية ، فانه كان يرى أن اساس التربية يوضع في الاسرة او فيما يدعوه بستالوتزي غرفة المسكن (Wahnstube) اي الغرفة التي تجلس فيها الاسرة والتي نستطيع ان ندعوها بالغرفة المشتركة .

يقول بستالوتزي : (في مقالة بعنوان : رسالة الى فزلي ، في مجلة Sämmlitsche Schriften عدد ١٢ كانون الثاني ١٨١٨ نشر كوتا Cotta المجلد التاسع ص ٢٢٨) :

« لاجدال ان جميع الوسائل الاساسية للتكوين الانساني بمداه الواسع ، تتجمع في الغرفة المشتركة من كل دار . فالغرفة المشتركة للطفل كالعش للعصفور الصغير » .

لذلك كان يرى بستالوتزي انه لخير وأبقى ان تعمل الحكومات على تحسين شرائط حياة الأسرة المادية والمعنوية بدلا من تأسيس مدارس لاعداد المعلمين : فتزيد بذلك رفاهية الأسر ليعيش الطفل في أسرته سعيداً وتغرس فيها التقاليد الحسنة حتى يأخذ الطفل منها المبادئ الصالحة . فهكذا ينبغي ان تعد الاجيال الصاعدة .

ولا شك ان المربية الحقيقية في الاسرة هي الام . ولكن مؤلف ليونار وجيرترود — كما قلنا آنفاً — كان يرى ان تشيع طريقة في التعليم تسمح للام ، ان تحل محل المعلم . الا انه لم يسر حتى آخر الشوط فقصر عمل المرأة على تربية ابنائها هي فقط .

اما الذي طبق مبدأ بستالوتزي التربوي القائل : « التربية الاولى هي من وظيفة المرأة » واستخلص النتائج العملية التي تنتج عنه فهو فروبل الذي اهتم خاصة باعداد معلمات لحدائق الاطفال .

فروبل

اننا اذ نتحدث عن فروبل نتحدث عن اول من شرع الافكار الحديثة في التربية ، وعن مرب وضع مبادئه موضع التنفيذ فنجح وخلف وراءه مؤسسة ماتني تعم وتتسع : ونعني بها حدائق الاطفال المسماة بالالمانية: Kinder-Garden

حياته :

ولد أوغست غيوم فردريك فروبل

Auguste - Guillaume - Frédéric - Froebel

في ٢١ نيسان سنة ١٧٨٢ في أوبر فايسباخ Oberweissbach من مقاطعة تورينغه Thuringe من قسيس بروتستانتى . اما امه فقد ماتت وهو صغير فتزوج ابوه للمرة الثانية ولكن المرأة الجديدة لم تعن بفردريك الصغير واهملته فتعهده اخوته الكبار .

كان فروبل تلميذا ضعيفا وتقيا ، به ميل ظاهر للصوفية . وبعد محاولات متعددة القته المصادفة على طريقه الذي خلق له : ففي سنة

١٨٠٥ اشتغل استاذا في مدرسة من مدارس فرنكفورت Francfort ونجح في احتكاكه الاول مع التلاميذ نجاحا باهرا . ثم رغب في اتمام اعداده التربوي . فسافر الى ايفردون Yverdon وبقي فيها بالقرب من بستالوتزي مدة عامين ، مع ثلاثة تلاميذ كان مدربا لهم .

لم يبق فروبل طويلا في ايفردون بل غادرها عائدا الى بلده اذ شعر

برسالته الشخصية وادرك منذ ذلك الحين فكرته الاولى التي سيدعوها فيما بعد باسم (رياض الاطفال ، Jardin d'enfants)

وفي سنة ١٨٣٧ أسس في بلان كانبورغ Blankenburg بالقرب من رودولشتات Rudolstadt في توربنغه Turinge مدرسة للاطفال اخذ يجرب فيها طريقته في التربية القائمة على اللعب • وكان يعطي في الوقت نفسه دروسا لاعداد معلمي الصغار • وغادر مضطرا سنة ١٨٤٤ بلان كانبورغ لاسباب مالية • ولكن فروبل كان قد غدا مشهورا اذ ذاك بفضل مؤلفه (اناشيد الام Chants de la mère) الذي ظهر قبل ذلك بسنة •

تجول فروبل عندئذ في المانيا داعيا لحدائق الاطفال فاستطاع برعاية البارونة ماران هولس Marenhols ان يفتح في ماريانثال Marienthal بالقرب من لينشتاين Liebenstein من اعمال دوقية ساكس ميننغن Sax-Meiningen اول مدرسة لتدريب معلمات رياض الاطفال ومات هناك في السادس من حزيران سنة ١٨٥٢

طريقته :

لم يكن فروبل كأستاذة يستالوتزي مهملا هنادمه، بل كان على العكس يرتدي لباسا حسنا وانيقا • نعم في اطواره شيء من الغرابة ولكنها غرابة فكرية •

كان يفخر بعلمه بما وراء الطبيعة وكان يريد ان ينشئ الصغار الذين عهد بهم اليه حسب نظرته للعالم وفهمه له • واليكم بعض الامثلة على طرافته في هذا الميدان :

ما هو السبب في رأيكم الذي جعل فروبل يوزع على الصغار كلعبة اولي او هدية اولي — على حد تعبيره الخاص — كرات مختلف الوانها؟

اتنا نستطيع ان نجد تعاليل كثيرة ولكن من الصعب ان يخطر على
بالنا تعليل كتعليل عالمنا التربوي الميتافيزيكي الوارد في الصفحة الثانية
والثلاثين بعد المائة من كتابه تربية الانسان : L'éducation de l'homme
(يبدو الشكل الكري بمثابة النموذج. الامثل والوحدة التامة لجميع
الاجسام والاشكال) •

ثم ان الكرة رمز الكل لان في اللفظة الالمانية Ball التي يدل
عليها حرف (الباء) وهو أول حرف من كلمة Bild (صورة) وتنتهي
بـ All ومعناها الكل • ولكن لماذا يضع فروبل بين ايدي الاطفال
ست كرات ؟ الجواب عنده ان النماذج في الطبيعة تتكرر لانها وحدة
وكثرة في الوقت نفسه •

ولاعطاء الطفل بعد ذلك فكرة ادق عن الوحدة ضمن الكثرة ، يضاف
الى الكرة المكعب والاسطوانة ، وهذه هي الهدية الثانية من هدايا فروبل •
فالمكعب بوجوهه الستة يؤلف ضمن هذه الكثرة وحدة مدهشة •
بينما تحقق الاسطوانة بسطحها المتساويين وانحنائها المنظم مركبا مزيجا
من الكرة والمكعب ، وهذا مثال آخر على الوحدة في الكرة •

ان هذه الطريقة التربوية تدعنا حاملين • ولحسن الحظ ان المكعب
في الهدية الخامسة والسادسة ينقسم الى سبعة وعشرين مكعبا او سبع
وعشرين بلاطة او زجاج نافذة (معطيا دوما مثالا عن فكرة الوحدة في
الكرة !) مما يسمح بانشاء مركبات متنوعة يشبع الطفل عن طريقها
غريزته الخلاقة وميله الى الابداع • وبعد ذلك تضع الطريقة الفروبلية
مشاغل متنوعة تفسح للاطفال مجالا لملاحظة الاشياء ومعرفة هذه الاشياء
وتحقيق اشغال بسيطة ، وتنمية مهارتهم اليدوية وتعويدهم العمل
المنهجي المنظم •

ويصر فروبل على ضرورة الفعالية في انشاء الفرد ، استمع الى قوله
في الصفحة (٢٨١) من كتابه تربية الانسان :

« لا ينمو الانسان ولا يتكون عن طريق وحيد هو ما يأخذ من غيره اثناء
حدثاته ، بل يزين قواه ويحكم على نفسه ويتعلم بجهد الخاص ولا سيما
عن طريق الاشياء التي يدعها ويخرجها الى حيز الوجود خارجة عنه
لقد علمنا التاريخ والخبرة ان الرجال الذين ساهموا حقيقة في خير الانسانية
قد اصابوا ما اصابوا من نجاح بفضل المزايا التي كونوها بأنفسهم
واستخرجوها من ذواتهم ، لا بفضل ما تلقوه من الاشياء الخارجة عنهم»
ولهذا يوصي فروبل الآباء ألا ينفروا اطفالهم بأسئلتهم المزعجة
الصعبة وألا يكلفوهم باعمال الكبار . وان يساعدوهم في التدريب على
حل المعضلات التي تبدو لاذهانهم وان يشعروا بانهم عملوا شيئا
يشهد بقوتهم .

والكبت السيئ لهذه الحاجة الى العمل هو اصل جميع النقائص التي
نلقينا لدى الراشد ، والكسل منها بوجه خاص .

واياك ان تعترض قائلاً ان مردود الطفل ضئيل او معدوم وانه
لا يستحق العناية اذ يجيبك فروبل انك بنظرتك هذه تكون فكرة مغلوطة
تماماً عن دور العمل . فليس هدف العمل انتاج الاشياء المفيدة بل هدفه
هو انماء الانسان وتكوينه .

وفي هذا يقول في الصفحة الثالثة والثلاثين من كتابه تربية الانسان:

« من الخطأ الفادح القتال خطأ ينبغي ان نجتنبه بكل قوانا وهو ان
نفكر ان الانسان ينبغي الا يعمل ويبدع الا في سبيل تأمين حاجاته
وان للعمل هدفا واحدا هو تأمين الخبز والمسكن والملبس . كلا : ان
العمل ملكة متأصلة في الانسان . فهو يظهر اثناء انجازه الاشياء المختلفة
الكائن الروحي الذي اخذه عن الاله . فالخبز والمسكن والملبس هذه
الحاجات التي يؤمنها العمل ، ليست الا شيئا اضافيا زائدا وهي عديمة
المعنى والقيمة .

١ / صحيح ان حالة العالم الاقتصادية لم تبلغ بعد الدرجة التي يستطيع الناس فيها ان يبحثوا عن طريق العمل ، عن هذه الغاية المثلى وهي تحقيق الامكانيات التي وضعها الخالق فيهم . ولكن هنالك طبقة من الممتازين الذين يتمتعون منذ الآن بمثل هذا الوضع السعيد . ولا نعني بهم المتقاعدين أو أصحاب الدخل وانما نعني الاطفال . فلنسمح لهم بان يمارسوا العمل على شكله المثالي اي على شكل لعب .

فعالية اللعب (١) ليس لها غاية اخرى غير غاية تزويد الطفل بفرصة استغلال قواه الجاهزة واشعاره بقدرته المبدعة . وتلبي هذه الفعالية الحاجة الى العمل والتعبير عن الشخصية . ولهذا كان للعب ولا سيما عند الاطفال اهمية عظيمة .

يقول فروبل في الصفحة السادسة والاربعين والسابعة والاربعين من كتابه تربية الانسان :

« ينبغي الا ينظر الى اللعب كأمر تافه مبتذل ، بل ينبغي ان ينظر اليه كشيء ذي معنى عميق . اذ يتجلى مستقبل الطفل لعيون المربين اليقظين

(١) **المربون** : فعالية اللعب من الظواهر التي يعيرها علماء النفس والتربية المحدثين عناية كبرى . وهنالك نظريات مختلفة قبلت في تفسير اللعب ، نجد عرضا واضحا لها في كتاب « كلاپاريد » « Claparède » التربية الوظيفية
L'éducation fonctionnelle

ونجد عرضا جيدا لهذه النظريات في اللغة العربية ، في كتاب علم النفس اسسه وتطبيقاته التربوية للدكتور عبد العزيز القوصي (مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٢ ، ص ٢٠٧ - ٢٣٠) .

ويفيد المربون من هذه الفعالية في توجيه نشاط الطلاب وصرف طاقاتهم وفي تقويم عللهم الخلقية ، والكشف عن بعض انحرافاتهم النفسية وعقددهم ، وعلاجها ايضا . ويجدون فيها وسيلة للكشف عن نفسيات الاطفال وما يشكون منه ، ووسيلة للترويح عنهم وطريقة من طرق التفريغ العاطفي .

الاذكياء من خلال العابه التي يختارها اختيارا عفويا ويندفع اليها اندفاعا حارا .

وحياة الانسان الصافية منها والكدره ، الهادئة او المضطربة ، النشطة المنتجة او المجذبة الخاوية ، تعود الى ينبوعها في ذلك العهد ، عهد الانسان — الطفل » .

وينتج عن ذلك اننا اذ نساعد الطفل على الحصول على العاب تمرن عضلاته وملكاته وتمنحه الثقة بنفسه ، تؤمن له طفولة سعيدة ونهيى له حياة ذات فعالية مفيدة خيرة .

جاء في الصفحة ٣٢٤ من الكتاب نفسه :

« في هذه السن ينمي اللعب الصبي ويمده بكل ماتقدمه له حياته الخارجية وحياة المدرسة . فباللعب يتفتح الطفل فرحا ويتفتح للفرح كما تتفتح الزهرة في برعمها . لان الفرح في هذه السن هو روح جميع الفعاليات والاعمال » .

ولكن هذا لا يتم الا اذا تحقق دوما هذا الشرط : وهو ان يظل العمل لعبا اي ان يلبي حاجة الطفل الطبيعية الى الحركة لا ان يلبي مطالب النظام او الاخلاق . يقول مثل عامي : « لا يمكن ان نكره حمارا على الشرب اذا لم يكن ظمآن » كذلك لا يحصل من تلميذ على عمل جيد اذا كان لا يتذوق هذا العمل ويستطيعه . فانعدام التذوق هو الذي يوضح اخفاق التربية في حالات كثيرة .

ان سبب فشل مدارسنا وتعليمنا هو اننا نعلم اطفالنا قبل ان تتجلى فيهم رغبة التعليم . او اننا نعلمهم بعد محو هذه الرغبة الاساسية لديهم (الصفحة ١٨٩ من الكتاب نفسه) .

مراجع عامة :

للحصول على فكرة مجملة عن حركة التربية الحديثة يجدر بالقارئ ان يرجع الى احد المؤلفات الحديثة في تاريخ التربية * وهالك بعض المراجع المفيدة :

— التربية الحديثة : مبادئها وتطورها التاريخي وانتشارها العالمي
لآليبراهم وهو مؤلف يقع في ٢٨٠ صفحة * ومن منشورات
آلزاسيا سنة ١٩٣٦

Albert Ehem - L'éducation Nouvelle, ses principes, son évolution
historique, son expansion mondiale (in - 80. de 280 pages
Editions Alsatia 1936).

— كتاب علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي لكلاباريد * وهو
مؤلف مفيد يحوي بعض الشروح التاريخية عن التربية الحديثة مطبوع في
جنيف سنة ١٩٢٠ * ولكن الطبعة الجديدة المنقحة المطبوعة سنة ١٩٤٦
في جنيف بعد موت كلاباريد ، قد حذفت منها هذا القسم الهام مع
الاسف *

Claparède, psychologie de l'enfant et psychologie pédagogique,
ch. I (Genève, 1920) .

— القسم الخامس من كتاب تفريد التعليم لـ (هـ بوشه

Voir la V^e partie de l'individualisation de l'enseignement de
H. Bouchet (Presse Universitaires de France, 1948).

- (المعربون) : يحسن الرجوع في اللغة العربية الى الكتب التالية :
- تاريخ التربية : مصطفى امين
 - تاريخ التربية : عبد الله مشنوق .
 - التربية وطرق التدريس (في جزئين) : صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد .
 - اتجاهات في التربية الحديثة : محمد فؤاد جلال
 - الاسس العامة لنظريات التربية : تأليف جيمس روس ، ترجمة صالح عبد العزيز ومحمد السيد غلاب .
 - الاتجاهات الحديثة في التربية : محمد عطية الابراشي
 - + - التربية في العصر الحديث : تأليف جون ديوي ، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ، ومحمد حسين المخزنجي .
 - الطفل في المدرسة الابتدائية ، تأليف سوزان ايزكس ، ترجمة محمد مختار المتولي .
 - اساليب التربية الحديثة في المدرسة الابتدائية : تأليف جورج فريلند ترجمة عبد العزيز عبد المجيد وعز راجح .

مراجع عن روسو :

— كتاب اميل Emile لروسو Rousseau ان قراءة هذا الكتاب توصلنا الى معرفة تربية روسو من اسهل السبل •

آراء روسو التربوية تأليف كلاباريد منشورات كولان ١٩١٢
Claparède, Les idées pédagogiques de J.J. Rousseau (Colin 1912)

— الجزء الثاني من الكتاب الخامس من كتاب التاريخ النقدي لمذاهب التربية تأليف ك كومبيره

G. Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation
t. II livre V.

— كتاب تربية الانسان الجديد تأليف آ • رافيه • وهو مؤلف يعطي القارئ فكرة عميقة عن روسو وآرائه التربوية •

A. Ravier, L'éducation de l'homme nouveau, 2 Vol. in- 8° de
XXXVI - 300 et 540 pages (Spes. 1941)

مراجع عن بستالوتزي :

تتحدث جميع كتب تاريخ التربية عن بستالوتزي باسهاب • وان البحث الذي يخصه به ج • غيوم J. Guillaume في معجم التربية

Le dictionnaire de Pédagogie فرديناد بويسون Ferdinand Buisson
الواقع في مجلدين متتابعين نشرتهما دار « هاشيت » Hachette سنة

١٨٨٧ ، وهو بحث مستفيض لا يدع زيادة لمستزيد ، من الصفحة ٢٢٨٤ — ٢٣٥٨ ونشرت مكتبة هاشيت Hachette هذا البحث في كتاب

سنة ١٨٩٠ ولكن معجم التربية الجديد Le nouveau dictionnaire de
pédagogie في مجلده الاول (من منشورات هاشيت سنة ١٩١١)

حذف من البحث بعض التفاصيل عن حياة بستالوتزي ولكن البحث في مجمله لم يتغير (الصفحة ١٥٧١ — ١٦١٩) •

يذكر غيوم Guillaume حياة بستالوتزي ويحلل مؤلفاته في وقت ظهورها • ولا يجد في بحثه عرضا متجها لنظريات مؤسس ايفردون التربوية •

— كتاب حياة بستالوتزي تأليف مالش — بايو ١٩٢٧

Une Vie de Pestalozzi par Albert Malche (Payot 1927).

— كتاب حياة بستالوتزي وفكرته ومؤلفاته مطبوع في لوزان ١٨٧٤

تأليف روجه غمس Roger de Guimps ابن مترجمة كتاب Léonard

et Gertrude التي كانت تلميذة في ايفردون من سنة ١٨٠٨ الى ١٨١٧

— كتاب دراسات على حياة بستالوتزي واعماله تأليف فيليب بوميه

وهو كتاب يعطي فكرة صحيحة ومنظمة عن تربية بستالوتزي

Philibert Pompée, Etudes sur la vie et les travaux de Pestalozzi (Paris, Perrotin, 1850)

وقد نشرت الكتاب نفسه في طبعة جديدة منقحة مفصلة دار ديديه

Didier سنة ١٨٧٨

— كتاب بستالوتزي والتربية الشعبية الحديثة تأليف بانلوش

Pinloche, Pestalotzzi et l'éducation populaire moderne (Alcan 1902)

يحتوي معجم التربية الجديد

Le Nouveau Dictionnaire de Pédagogie

ولا سيما معجم التربية Le Dictionnaire de Pédagogie على ابحاث

ومراجع وفيرة •

وهناك ترجمات فرنسية للقسم الاول من كتاب بستالوتزي

ليونارد وجيرترود Léonard et Gertrude وكتاب الامهات
Mères وكتاب كيف تعلم جيرترود ابناءها •
Comment Gertrude instruit ses enfants (trad. Darin Delagrave
1882)

وهذا الكتاب الاخير جدير بان يقرأ •

يملك المتحف التربوي في باريس مصادر غنية جدا عن بستالوتزي •
Musée pédagogique de Paris, 29, rue d'Ulm.

(العربون) : يحسن الرجوع في اللغة العربية الى احد كتابي تاريخ
التربية اللذين اوردناهما بين المراجع العامة .

مراجع عن فروبل :

تتحدث كتب تاريخ التربية كثيراً ومفصلاً عن فروبل • ويخصص
معجم التربية Le Dictionnaire de pédagogie في الجزء الاول من
الصفحة ١١١٧ — ١١٣١ بحثاً عن حياة فروبل • وكذلك يتحدث عن
فروبل معجم التربية الحديث

Le Nouveau Dictionnaire de pédagogie (p. 691 — 724)

من الصفحة (٦٩١ — ٧٢٤) لفرديناند بويسون Ferdinand Buisson
مع فصول كتاب تربية الانسان لفروبل (المقدمة والفصول الأولى)

L'Education de l'homme. tra. franc. de la Caranne de
Crombrughe.

مراجع عن رياض الاطفال :

— يمكن ان نرجع الى البحث المنشور في الجزء الثاني من معجم التربية
من الصفحة ١٤١١ — ١٤١٨ حيث يتناول رياض الاطفال

Le Dictionnaire de Pédagogie II, 1411 — 1418

— يحسن الرجوع في معجم التربية (جزء آ ص ١٤١١ — ١٤١٨) الى مقال «ولدي في روضة الاطفال» بقلم الخوري فيليكس كلاين •

كتاب روضة الاطفال لمادلين فور

Madelaine Faure, le Jardin d'Enfants (Presse Universitaires 1943).

• كتاب روضة الاطفال لايميلي برانت

Le Manuel du Jardin d'Enfants de Mlle Emilie Brandt (4^e edit. Colin, 1935)

• كتاب معلمة رياض الاطفال • ل : ج • دوبومون

Le Manuel de la Jardinière d'Enfants de J. de Beaumont (Editions Notre-Dames, Nimes)

وفيه مراجع وافية •

(المعربون) : بالاضافة الى كتابي تاريخ التربية اللذين اشرنا اليهما يحسن الرجوع الى كتاب : فروبل مؤسس رياض الاطفال وفلسفته في التربية ، لسعد مرسي احمد •

وفي سنة ١٩٠٦ خطر على بال مدير مؤسسة للبناء ان يضيف الى دور السكن الكبيرة التي كان يبنها ، بهواً واسعاً ليجتمع فيه أطفال الدار تحت اشراف احدى المعلمات وطلب التعاون مع منتسوري فقبلت منتسوري هذه الدعوة بحماسة ؛ وهكذا ولدت بيوت الاطفال الاولى Casa dei Bambini سنة ١٩٠٧-١٩٠٨

وتسمى المدرسة المنتسورية (بيت الاطفال) وتخصص لتهديب الصغار فقط ويسير فيها كل شيء وفق حاجاتهم . فالمقاعد والمناضد ، والسبورات ، والمغاسل . . . الخ تلائم اطوالهم ؛ والاباريق والمكانس اللازمة لخدمة البيت وادوات الحديقة الموضوعة بين أيديهم ، تناسب قاماتهم وقواهم . اما الترتيب القاسي للصفوف العادية ، فهو ممنوع في هذه الدور : فلا مقاعد طويلة منضدة تنضد متوازية . والمقاعد الفردية الصغيرة موزعة توزيعاً يترك مجالا واسعاً لرغبات الطفل وهواه وللتجول بينها بحرية وانطلاق . وليس الطفل ثابتاً في مقعده : انه يستطيع ان ينهض ويذهب ليرى عمل جاره ؛ ويستطيع بكل سهولة ان يسأل احد رفاقه الكبار او المعلمة ايضاحاً مفيداً لاتمام مهمته .

ذلك ان بيت الاطفال ليس مجرد مأوى (زربية) او بهو للعب : بل مكان يعمل الولد فيه ويقوم بتمارين واعمال تساعد على تفتح ونموه . ولكن عمله حر ، والتمارين التي يمارسها تلبي حاجة طبيعية لديه . اذ أن قوام طريقة منتسوري هو أن تضع اذوات تربوية تحت تصرف الاطفال، تثير فيهم فعالية مهيبة مربية .

تقول مدام منتسوري في الصفحة الاربعين من الجزء الثاني من كتاب (التربية العلمية) :

« يجب أن يجد الطفل في الجو المتروك فيه حراً لفعاليته ، اشياء تنظمه تنظيمًا ذا صلة مباشرة بتنظيمه الباطني الذي ينمو وفق قوانينه الطبيعية »

فالطفل اذاً ، حسب هذه الطريقة ، لا يترك وحده الا في الظاهر .
نعم انه يتمتع ولا ريب بحرية كبيرة ولا يفرض عليه أي عمل لا يهتم به
ولكن الادوات التعليمية التي يمد بها توجه اهتمامه نحو الطريق الاصلح
الذي خط لاعداده الفكري . ان التمارين المكونة المنشئة التي ينصرف
اليها الطفل انصرفاً عفويّاً ، تختلف تماماً عن التمارين التي تمارسها
المدرسة التقليدية ، ولكنها تتألى هنا ايضاً كما في المدرسة التقليدية وفق
منهاج مرتب ومعد سابقاً .

اقتبست ماريا منتسوري ادواتها التثقيفية بعد تحسينها وتعديلها من
طبيين فرنسيين نسيانا كبيراً وهما : الدكتور ايتار Itard
(١٧٧٥ — ١٨٣٨) . والدكتور سيغان Séguin (١٨١٢ — ١٨٨٠) وقد
كان هذان الطبيبان كمنتسوري ، اول ما انصرفا الى تربية الاطفال الشواذ .
وترمي هذه الادوات التثقيفية الى انماء الحواس والتدرب على
القراءة والكتابة والحساب . وهكذا يستعمل الاولاد حروفاً متحركة
يتوصلون الى معرفتها وصفها بعضها الى جانب بعضها ، وحروفاً
مصنوعة من ورق الزجاج يتبعون محيطها بأصابعهم فيعودون عضلاتهم
على حركات الكتابة ويتدربون بالمحاسب وسبحات من الخرز على
عمليات حسابية .

ويقوم التلاميذ باعمالهم هذه تحت اشراف المعلمة . فالمعلمة توجه
العامل الصغير . ولكن الشغل يظل شخصياً وفردياً . يقول كان
العامل الصغير . ولكن الشغل يظل شخصياً وفردياً . يقول كان فيلدفيلدر
Can Field - Fisher في الصفحة الخامسة والاربعين من كتابه

تربية منتسوري : L'Education Montessori
« ان الفكرة الاساسية في مذهب منتسوري هي الاعتقاد المطلق بان
أي انسان لا يمكنه ان يتلقى تكوينه من انسان آخر . وما لا يتعلمه من
تلقاه نفسه لن يتعلمه أبداً »

وبالرغم من اننا لانجد أي تمرين من تمارين منتسوري يتصف بأنه مجرد لعب لا هدف له غير التسلية ، فان الطفل يهتم بالمهمات المطروحة امامه كما يهتم باللعب . ومن جهة اخرى فان الطفل ، لتمتعه بحرية التنقل والتجول بل والكلام في الصف (ضمن حدود) ، لا يشعر ان كان طفلاً سوياً ، بأنه بحاجة الى التحرك ، هذه الحاجة التي نراها ظاهرة عند التلاميذ المجبرين على الصمت والسكينة .

ولذا لا يلجأ الى الجزاء لتطبيق النظام الذي يتطلبه العمل المشترك . لان الطفل منظم منقاد عن طريق انشغاله بالعمل الذي يقوم به .

واذا اشتدت الحركة والضوضاء في برهة من الزمن فان ضربة واحدة من الجرس كافية لاعادة الهدوء . واذا كان هناك تلميذ جموح فلا يعاقب على جموحه بل يعالج كمريض يزعج وضعه الآخرين : فعزله برهة عن رفاقه يشعره بفائدة السيطرة على طيشه او سلوكه السيء .

ويسر هذا ان الاطفال يتدربون على قيادة عضلاتهم . ومن انجع التمرينات بهذا الشأن تمرين له اهمية كبرى وتتائج حاسمة هو : « درس السكوت » ان هذا التمرين المقدم للاطفال كلعب يدعو الى المكث برهة من الزمن في هدوء مطلق . فيترك الاطفال عملهم وبقون في وضع ثابت يحافظون عليه حتى آخر التمرين . وفي اثناء ذلك ينبغي ان يسود صمت تام : فلا يسمع صرير الكرسي ، ولا صوت التنفس . ويكون الطفل معنياً اذ ذاك كل العناية براحة عضلاته وارخائها فيتعلم بذلك قيادتها وقيادة نفسه .

وهناك لعبة اخرى ترمي الى تهذيب الارادة والاتباه هي لعبة (السير على الخط) وذلك ان يخط على الارض خط مستقيم ، يمشي الاطفال عليه بحيث يقع الخط اثناء المشي في وسط احذيتهم . وهو تمرين عظيم للسيطرة على العضلات وتركيز الفكر .

وهكذا فان تلاميذ مدرسة منتسوري ينظمون شيئاً فشيئاً حركاتهم ويعتادون على الهدوء والنظام ويسلكون بصورة عفوية مسلكاً حسناً لائقاً ، ان استقلالاً حقيقياً يخيم على هذه البيوت بيوت الاطفال •

لقد سنحت الفرصة لآدولف فيرير Adolphe Ferrière اثناء زيارة استطلاع قام بها في ايطاليا ، أن يقارن بين مدرسة جديدة ومدرسة قديمة • فقال في الصفحة الخامسة والستين من كتابه (لنبدل المدرسة) ، Changons l'école (نشر المكتب الدولي للمدارس الجديدة ١٩٢٠) :

« في موزانو Muzzano مدرستان : احدهما قديمة والاخرى منتسورية • يخيم على الاولى سكون المدن ويملاً الثانية ، اثناء العمل ضجة كضجة خلية النحل • واليكم حال المدرستين وقت الانصراف : فوضى وضجيج وصياح وضرب تغمر تلاميذ المدرسة الرسمية ؛ اما تلاميذ المدرسة الجديدة فلم يطرأ عليهم أي تبديل • فقد حافظوا على سلوكهم خارج المدرسة كما كانوا داخلها : يلعبون وينشدون بطلاقة بهيجة كما كانوا يعملون قبل هنيهة اثناء الشغل »

ولنذكر اخيراً انه اجريت تجارب عديدة لتطبيق الطريقة المنتسورية في التعليم الثانوي لافي المدارس الخاصة حسب بل في بعض المدارس الرسمية في هولندا • ولكن منتسوري رفضت الاعتراف بهذه المدارس • فهي تريد معهداً منتسورياً بكل معنى الكلمة •

الدكتور دوكرولي

١٨٧١ - ١٩٣٢

ولد اوفيد دكرولي في روني Renaix في بلجيكا من اب صناعي فرنسي الاصل . ولم يرتح دكرولي كغيره من كبار رواد التربية الحديثة الذين رأيناهم ، الى طرق المدرسة القديمة وخاصة ما كان يطبق منها في الآتينية Athénée أي المدرسة الثانوية فاضطر مراراً الى تغيير المدرسة .

وتخصص بعد دراسة الطب في غاند Gand بالجملة العصبية والامراض النفسية واتم تعليمه في برلين وباريس . وفتح سنة ١٩٠١ « معهداً للأطفال الشواذ » ووضعت سنة ١٩٠٥ « جمعية التربية الفنية » تحت تصرفه مخبراً لعلم النفس . وقرر بعد سنتين تطبيق التجربة الناجحة التي اكتسبها من تعليم الاولاد المتخلفين الشواذ على الاولاد الاسوياء فأسس مدرسته المعروفة بمدرسة الارميتاج L'Ermitage نسبة الى شارع الارميتاج في اكسل Ixelles بالقرب من بروكسل Bruxelles ثم نقلت الى اوكل Uccle سنة ١٩٢٦

واخرت الحرب العالمية الاولى (١٩١٤ - ١٩١٨) ازدهار هذه المدرسة ولكنه ازداد واتسع بعد هذا التاريخ . فارتفع العدد من مائة الى ثلاثمائة عندما مات دكرولي سنة ١٩٣٢ . وعلى اثر النجاح الذي احرزه معهده دعي دكرولي الى القاء محاضرات في علم النفس والصحة

التربوية في جامعة بروكسل وشهد ونوج طريقته في بعض المدارس البلجيكية الرسمية .

مات اوفيد دكرولي قبل مدام منتسوري ؛ ولكن ثمة تشابهاً غريباً بين حياة هذين المربين الكبيرين اللذين اشتهرا في مطلع القرن العشرين .
ففى الاثنى يبدآن بدراسة الطب ثم يهتمان بضع سنين بالاطفال الشواذ ثم يطبقان التجارب الناجحة على تربية الاطفال الاسوياء .
ونرى دكرولي يذهب ابعد من منتسوري في الغاء الشدة والتصنع من مدرسته : فلا يرى في مدرسته الا حافزاً واحداً وهو حافز الاهتمام ، واذا كان الطفل يعد فيها للحياة فليس معنى ذلك انه يضحي بسنى حياة طفولته : فالامر على العكس تماماً لان كل شيء منظم لاشعار الطفل بأنه يحيا حياته الخاصة . انها مدرسة تعبر تعبيراً صادقاً عن الشعار الذى منحه لها مؤسسها : « مدرسة للحياة وبالحياة » .

ومع ذلك فان بين الطريقتين فروقاً كثيرة . ونعتبر معالجة هذه الفروق معالجة واسعة خروجاً عن القصد ولكننا نرى فائدة في الاشارة اليها اشارة عابرة .

تنهج منتسوري قبل كل شيء نهجاً تحليلياً : فهي تجزى وظائف الطفل المختلفة وتضع تمارين خاصة لانمائها واحدة بعد واحدة وخطورة فخطورة ؛ فلذلك نراها تستعمل على الاغلب ادوات اصطناعية .
اما عند دكرولي فالطفل على العكس يوضع منذ الوهلة الاولى امام شيء محسوس بكل ما فيه من تعقيد . ثم يأتي التحليل بعد ذلك . ويلمس الفرق واضحاً بمقارنة الاساليب المستعملة في التدريب على القراءة والكتابة في كل من المدرستين .

تبدأ طريقة القراءة القديمة بالحروف التى تؤلف منها المقاطع ثم تؤلف هذه المقاطع المتصل بعضها ببعض كلمات واخيراً تركيب هذه الكلمات جملة .

ولا تحتفظ منتسوري من هذه المراحل المتتالية الا بالمرحلة الاخيرة مطبقة الطريقة التركيبية الى حد كبير : فلا يشرع الطفل عندها بالقراءة الا عندما يكون قادراً على معرفة كلمات تامة . اما طريقة دكرولي فهي مبنية على هذه النظرية المعروفة في علم النفس الحديث وهي اننا نبصر لاول نظرة الاشياء بمجملها (١) . فهو يقدم للطفل الذي لا يعرف بعد القراءة ، جملة تامة تدل على أمر ينبغي تنفيذه من مثل : « أرني الكمثرى » و « كل نصف الكمثرى » او تكتب المعلمة على السبورة بحروف كبيرة ، كلمات ينبغي اولا ان يتأملها التلاميذ جيداً . ثم تقرأ المعلمة هذه الكلمات قراءة بطيئة ثم تعيد قراءتها ، مشيرة بعضا طويلة الى المقاطع التي تلفظها . ثم يأتي دور التلاميذ ، لا للقراءة ، لانهم لا يعرفون القراءة بعد ، بل يأتي دورهم ليرددوا الكلمات التي حفظوها متابرين على تركيز انتباههم في السطور المكتوبة على السبورة . وبعد حفظهم النص تماماً يدعون الى القيام بمقارنات مفيدة : ان القسم الاول من كلمة (بوشه) Boucher يوجد في لفظة بولانجة Boulanger وكلمة (بورت) Porte تبدأ كما تبدأ كلمة (باسيه) Passer . . . الخ

وهكذا يتبع التحليل التركيب

(١) وهذا ما يدعوه دوكرولي باسم وظيفة التركيب الاجمالي التي تصدق على الشيء الذي تدركه جملة ، كما تصدق ايضاً على الشخص الذي يتوجه الى ادراك الشيء بكل نفسه وبجملته ايضاً . وفي هذا يقول : « ان العمل النفسي ، في أي مرحلة من مراحلها . . . هو محدد او يمكن ان يحدد ، او يتأثر على أقل تقدير ، بنزعات غالبة راجحة لدى الشخص ، دائمة او موقته ، ويقول موجز بحاله النفسية الثانية او المتغيرة . (دوكرولي وظيفة التركيب الاجمالي والتعليم ص ٢٣ بروكسل لامرتان Lamertin ١٩٢٩) وترتبط فكرة دوكرولي هذه بنظرية الشكل او الصنعة (الجشكالت) وبما دعي بقانون الانصهار او قانون التركيب . راجع كتابنا في « علم النفس » الطبعة الجديدة ص ٢٥٧ - ٢٥٨ و ٢٦٢ - ٢٦٣

وفي تعليم الكتابة ينهج النهج نفسه • فعوضاً عن تخصيص الاسابيع الاولى لتسطير الخطوط ، تعطى للطفل جملة قصيرة ينبغي ان يكتبها كأنها رسم من الرسوم وبعد أيام فقط يدعى الى تمييز عناصر الجملة والكلمات (١) •

ونجد فكرة التركيب نفسها في مبدأ مراكز الاهتمام الذي قال به دكرولي • فعوضاً عن فرض معلومات متراكمة على الاطفال لا رغبة لهم فيها أو يدفعون الى الاهتمام بها دفعاً بطرق مصطنعة ، فان دكرولي يعين موضوعاً ذا نفع حيوي كموضوع « البرد » مثلاً في فصل الشتاء (٢) فالبرد اذاً هو « مركز الاهتمام » الذي تدور حوله الابحاث المختلفة مدة اسابيع وشهور والذي تشع منه شتى الدراسات •

(١) العربون : تعرف هذه الطريقة في تعليم القراءة والكتابة باسم الطريقة الكلية (أو الجملية) Méthode Globale (في الانكليزية Look and say وتستند الى هذه الحقيقة التي بدأ بتقريرها كلابريد حين بين ان الطفل يبدأ بادراك الاشياء ادراكاً اجمالياً لا تفصيلياً ، وهذا ما دعاه باسم « الادراك الاجمالي Syncretisme » مقتبساً هذا التعبير من « رينان Renan » . ثم اوضح هذه الحقيقة خاصة اصحاب مدرسة الصيغة (أو الشكل) Gestalt مبينين أن الانسان ، طفلاً كان أو راشداً ، يدرك صيغاً واشكالاً لا جزئيات ؛ وان ادراكه للاشياء يتبع الصيغة الكلية التي يراها فيها ، ويتبع القاع أو الاطار الذي تظهر عليه . ويعممون هذا على سائر الوظائف النفسية ، بل على الوظائف الجسدية . ويحسن الرجوع بهذا الشأن الى مؤلفات « كوهلر Koehler » « وكوفكا Kofka » و « فيرتهايمر Wertheimer » كما يعثر على عرض واضح لمبادئ مدرسة الصيغة في كتاب « غيوم P. Guillaume » : « علم نفس الصيغة La Psychologie de la forme (نشر دار فلاماريون) .

(٢) العربون : كل مركز من مراكز الاهتمام لدى «دكرولي» يعلو ليكون منهاج دراسة خلال سنة مدرسية . وعدد مراكز الاهتمام الاساسية عنده اربعة ؛ وبهذا تكون عدد سنوات الدراسة التي تستنفد مركز الاهتمام بهذه اربعا ايضاً . واليك مراكز الاهتمام هذه :

فيشرع اولاً بملاحظة الحوادث : ملاحظة الثلج ، والجليد وتشققات
الجلد الناجمة عن البرد والشعور بالبرد ، والاجراءات المتخذة للوقاية
من البرد .

ثم ينتقل عن « طريق التداعي » الى ابحاث ودراسات أوسع .
لا تشمل الفيزياء وحدها بل تشمل دراسة الجغرافية الطبيعية التي تعلم
اقليم البلاد المختلفة ، والجغرافية الاقتصادية التي تعلم من اين تأتي
الوسائل التي تقي ضد البرد ، وهذه الوسائل ليست فقط الفحم
والمازوت بل ايضاً الصوف والفراء ، وتشمل علم النفس الفردي
والجماعي الذي يمكن ان يطلب بواسطته معلومات عن دور البرد في
تكوين الامزجة المختلفة .

وأخيراً تأتي مرحلة التعبير اذ ينبغي ان يعبر التلميذ عما درسه .
والتعبير ليس بالاستظهار ، بل هو عمل شخصي : فقبل كل شيء ينبغي
على الطالب ان يحصي الالفاظ والجمل والامثال الواردة في اللغة عن
الشيء المدروس ، ثم عليه ان يرسم منظر ثلج ، وعلى التلاميذ الكبار
ان يقصوا حكايته او يمثّلوا على المسرح فاجعة عن البرد . . . الخ
وهكذا نرى أنه بينما تصلح الطريقة المنتسورية للطفولة الاولى
حسب ، ولا تطبق على أبعد منها ، نجد الطريقة الدكرولية تصلح لان
تطبق على الاطفال الصغار والكبار ، بل على جميع الاعمار . وقد طبقت
فعلاً وجاءت بنتائج طيبة مثمرة اذ حقق دكرولي بناء على طلب الاسر ،
التعليم الثانوي في معهده . ولكن الفوج الاول من التلاميذ لم يدخل
الجامعة الا بعد موته سنة ١٩٣٢ .

-
- ١ - الحاجة الى الطعام .
 - ٢ - مقاومة العناصر الطبيعية كالحر والبرد وأثرها في اسلوب
حياة الانسان .
 - ٣ - الحاجة الى الوقاية من الاعداء .
 - ٤ - الحاجة الى العمل .

مراجع عامة

— كتب تواريخ التربية الحديثة

— المجلد الخامس عشر من الانسكلوبين بالفرنسية

Tome XV de l'Encyclopedie Française

— كتاب انجيلا ميدسي « التربية الحديثة مؤسسوها ، تطورها »

Angela Medici, L'Education Nouvelle, ses fondateurs, son évolution. Presses Universitaires, Paris, 1940.

وهو كتاب يدرس عمل ايتارد Itard وسيغان Séguin ومدام

Montessorri ودكرولي Decroly

— كتاب «التربية الحديثة طرائقها وتقديمها» لانجيلا ميدسي * تعرض

فيه المؤلف المباديء العامة للتربية الحديثة *

Angela Medici, L'Education Nouvelle, ses méthodes, ses progrès. Collection «Que Sais-je», 1942.

— كتاب مدام اوليفو مدبرة روضة الاطفال

Mme Ollivaud, Les Origines Intellectuelles du Jardin d'Enfants (Lipschutz 1935).

— كتاب الدكتور جميل محفوظ ؛ الادوات والالعب التربوية *

Jamil Mahfouz, Le Materiel et les jeux éducatifs.

مراجع عن مونتسوري

— لقد ترجمت جميع مؤلفات مونتسوري الى الفرنسية ونشرتها
مكتبة لاروس :

— كتاب التربية العلمية
Pedagogie Scientifiques.

— كتاب الطفل
L'Enfant

— كتاب مراحل التربية
Les Etapes de l'éducation

— كتاب التربية الحديثة لانجيلا ميدسي
L'Education Nouvelle

مراجع عن دكرولي

— كتاب طريقة دكرولي تأليف اميلي هاماييد مساعدة دكرولي
وخليفته في مدرسة « للحياة وبالحياة »

Amélie Hamaide, Méthode Decroly

ونجد في آخر هذا الكتاب مراجع جامعة

— كتاب «المربي الدكتور دكرولي» تأليف الأنسة فلايون

Mlle E. Flayon, Le Docteur Decroly éducateur

وهو كتاب يتناول تاريخ حياة مؤسس مدرسة (الارميتاج) ومبدأه
التربوي .

— دفاتر التدريب على طريقة دكرولي

Cahiers d'Initiation à la méthode Decroly par divers auteurs.

— مجلة المدرسة لسان حال مركز دكرولي •

— ديفو ، طريقة دكرولي والتربية المسيحية

Devaud, Le Système Decroly et la Pedagogie Chrétienne, 1936.

— مجلة « في سبيل الجيل الجديد » عدد ايلول وتشرين الاول

1933 الخاص بدكرولي Pour l'ère Nouvelle

الفصل الثالث

تحقيق التربية الحديثة ضمن نطاق محدد

المدارس الحديثة

ان المدارس الحديثة ، بالمعنى الدقيق ، هي مدارس داخلية اسست في الريف ، عدد طلابها في اغلب الاحيان قليل ، فلا يقبل فيها لذلك الاطفال الصغار الذين يحتاجون الى رعاية الام ومراقبتها : ويتلقى فيها ، عادة ، التعليم الثانوي او تعليمًا يعادله .

١ - في انجلترا

في سنة ١٨٨٩ أسس الدكتور ردي Cecil Reddie في ابوتشلم Abbotsholm من مقاطعة دربشير Derbyshire اول مدرسة حديثة . وبعد ثلاث سنوات اسس استاذ من ابوتشلم اسمه بالدي Baldey مدرسة في Susexe وقد نقلت بعد بضع سنوات الى بترسفيلد Petersfield وكان عليه ان يدير امورها حتى هذه السنين الاخيرة وما يزال يعد من مديريها

وعلى تقيض مدرسة ابوتشلم حيث كان الدكتور ردي يفضل اساتذة اعزاً فقد كانت مدرسة بيدال بعد وقت قصير من تأسيسها (١٨٩٨) ، تبني التربية المختلطة ، هذه التربية التي يقول عنها الدكتور ردي اننا رأيناها دائماً قائمة على اساس غير صحي نظرياً ومضرة عملياً من السنة

الحادية عشرة الى الثامنة عشرة ، مع اعتقادنا بأنها ممتازة حتى نهاية السنة العاشرة او الحادية عشرة ، وبعد السنة الثامنة عشرة او التاسعة عشرة من العمر »

وفي سنة ١٩١٦ كان عدد الفتيات في المدرسة مثل عدد الذكور . وبلغ مجموعها ٢٥٠ فللفتيات جناهن الخاص على حدة ، ولكنهن يقضين الشطر الاعظم من اليوم في البناية المركزية : فيتناولن بها طعامهن مع الذكور ، ويتلقين التكوين الثقافي نفسه ، ويشاطرن في الاعمال اليدوية ذاتها ، حتى في اعمال الحقول . غير انهن يلعبن الالعاب — عدا بعض المستثنيات كالتنس والهوكي — وحدهن . ودروس الرياضة البدنية ليست مشتركة ، أما دروس العلوم المنزلية فيعطونها في جناهن .

وبالاضافة الى ذلك ، فان المدير في ابو تشهلم هو مصدر السلطة . وهو الذي يختار من بين التلاميذ العرفاء الذين يحلون محل النظار في المدرسة التقليدية ، والقائمين بالاعمال المختلفة التي يقوم بها في غير المدارس الحديثة والاساتذة والمستخدمون ، وهذا هو النظام الذي اختاره مدرسة روش Roches . وأمام مدرسة « بيدال Bedales » فما لبثت ان تطورت ، بالعكس ، نحو نظام تمثيلي ينتخب فيه التلاميذ رؤساءهم (١) . وهاكم كيف يبرر مؤسس المدرسة تبنيه طريقة الاستقلال الاداري هذه :

يقول : عندما لا تكون الاخطار عظيمة فالاحسن باعتقادي ان يتخذ التلاميذ انفسهم مقرراتهم وان كانت خاطئة . كي يتعلموا بوساطة نتائج

(١) لم يحافظ على هذا النظام . فاليوم يسمى الرئيس العرفاء المكلفين بادارة مدرسة البنات ومدرسة الذكور . ويوجد مجلس للمدرسة مؤلف من الممثلين المنتخبين من قبل التلاميذ والممثلين عن الهيئة الرئيسية تعالج فيه القضايا المتعلقة بتنظيم المدرسة . ولكن ليس لهذا المجلس سلطة تشريعية

اخطائهم نفسها ان ينظروا بتبصر أكثر الطريق التي يجب اتباعها • والا فانهم يكبرون مفكرين ان الانظمة والقوانين هي عوائق ابدية يستحسن تجاهلها او خرقها •

انظر : J. H. Badley, The Bedales Record

وقد ذكره فيرير Ferrières في الصفحة ١٣٦ من كتابه المسمى :

« استقلال الطلاب » L'autonomie des écoliers

وما عدا هذه الاختلافات الهامة ، فقد كانت المدرستان منظمتين حسب مبادئ تربوية واحدة ، وتشكلان معاً مهد المدارس الحديثة • وسنرى ان جميع الذين حاولوا في اوروبا ، محاولات من هذا النوع ، كانوا يذهبون الى بيدال او ابوتشلم ، ليتفقهوا او على الاقل ليتفهموا • وتقوم هاتان المدرستان في قلب الريف • وهما مدرستان داخليتان صغيرتان : فلم يكن في ابوتشلم سوى اربعين تلميذاً (١) • اما مدرسة بيدال فلم تستطع ان تقبل أكثر من ستين تلميذاً • وطاراز الحياة في هاتين المدرستين الداخليتين قريب قدر الامكان من حياة العائلة • فالمعلمون هم رفاق كبار يعيشون بين التلاميذ • والتلاميذ يأخذون بنصيب من الاعمال في المدرسة وفي المزرعة ايضاً • وتوكل الى اكبر

(١) وقد كان ثمن الطعام والسكن مرتفعاً جداً . فقبل الحرب الاولى كان يدفع التلميذ ٣ الاف فرنك لثمانية أشهر ونصف الشهر أي ما يعادل في عام ١٩٤٧ عشرين الف فرنك . وهكذا فان معاش موظف فرنسي صغير لن يكفي لاعالة تلميذ في مدرسة حديثة من هذا النوع •

واليوم ، رغم ان العدد أصبح أكثر شأناً فانها تبقى ضئيلاً . (ففي ابوتسيلم ١٢٠ تلميذاً وفي بيدال ٢٥٠ تلميذاً) • والاجرة غالية جداً • ففي ابوتسيلم يدفع التلميذ من ١٨٣ الى ٢٠٧ من الجنيهات • حسب سنه • وفي بيدال كان التلميذ يدفع في عام ١٩٤٦-١٩٤٧ ، ١٩٨ جنيهاً مع امكان الزيادة حتى ان المبلغ صار ٤١٠ (كان الجنيه يساوي بصرف الوقت عام ١٩٤٦ ، ٤٨٠ فرنكا فرنسيا •

التلاميذ سناً اعباء تؤهلهم لمعرفة فن الادارة • ولن تجد هناك قسراً •
فالاطفال يعيشون في نظام ملؤه الحرية • ولكن شعار المدرسة نفسه
يذكر التلاميذ في ابوتشلم كيف يصبحون حقاً احراراً • (ان الحرية هي
اطاعة القانون) غير ان المدرسة الحديثة الانكليزية تطبق ، وفقاً لعادات
البلاد ، العقوبات ، وفي احايين نادرة العقوبات الجسدية • وفي هذه
الحالة يضرب المدير نفسه المذنب بضعة جلادات قوية بالعصا •

٢ - في فرنسا

ان الذي ادخل المدارس الحديثة الى فرنسا هو ايدمون دمولان
Edmond Demolins (١٨٥٢ - ١٩٠٧) الذي اوجد مدرسة مدرسة
روش Roches الشهيرة في فيرنويل Verneuil مستوحياً ايجادها
من مدارس ابو تشلم وبيدال •

كان دمولان عالماً اجتماعياً من مدرسة لوبلاي Le Play وكان
تلميذ الاب تورفيل Tourville الذي انشأ معه مجلة العلم الاجتماعي
La Science Sociale صادف الدكتور ددي في ابدمبورغ Edimbourg
عام ١٨٩٤ ، فدهش بأرائه التربوية وتأثر بها • وكتب عن المدارس
الحديثة في انكلترة كتاباً أثار كثيراً من المناقشات في فرنسا وغيرها •
وقد ترجم هذا الكتاب الى سبع لغات ، واسمه : ما هو سبب تفوق الانجلو -
ساكسونيين (١٨٩٦) A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons
وأرسل هو نفسه أحد اولاده الى مدرسة بيدال فأقام بها سنتين حتى
اسست مدرسة روش وقد انبأ عن تأسيسها بكتاب جديد اسمه « التربية
الحديثة » ابان فيه كيف تكون الحياة في المدرسة التي ستفتح ابوابها
مقتبسة مثال مدرستي ابو تشلم وبيدال • وافتتحت في اول تشرين

الاول ١٨٩٩ وقبل بها خمسون تلميذا . وفي عام ١٩٣٤ كان عدد التلاميذ فيها ٣٥٠ ، كان زهاء ثلاثين منهم من ابناء اساتذتها انفسهم . وفي هذه المدرسة مات دمولان عام ١٩٠٧

كانت المدرسة ، بادىء الامر ، تنحصر في قصر دى روش الذي بدل اسمه اليوم فجعل لوفالون Le Vallon وفي عام ١٩٠٠ افتتح بناء آن آخران . وقبل دمولان في عام ١٩٠٣ ، خمسة وعشرين تلميذاً في منزله الخاص ، وهو قصر لاغيشارديير La Guichardière ، الواقع على بعد ٨٠٠ متر من قصر دى روش . وتتألف المدرسة اليوم من سبع ابنية أساسية او ثمان ، مستقل بعضها تماماً عن بعض ، مفصلة بزناير من العشب او اراض شجراء .

ومنذ عام ١٩٠٣ عهد بادارة المدرسة الى جورج بيرتير G. Bertier رئيس كشاف في فرنسا ومنشيء مجلة « التربية » وأشهر من يمثل التربية الحديثة في فرنسا . فبقي اربعين عاماً يرأس مدرسة دى روش (١٩٠٣-١٩٤٣) وكان منظمها الحق ، واستبدل به صهره غارون Garonne في عام ١٩٤٣ .

وها هي ذي قطوف ، مأخوذة من دليل جديد عن المدرسة ، توضح ما هي عليه .

الابنية : كل بناء يحتوي وسطياً على اربعين او خمسين تلميذاً ملتقنين حول الاستاذ الرئيس في الدار وحول أسرته الخاصة وحول عدد من الاساتذة يكون من الثلاثة الى الستة ، رجالاً ونساء . ويتناول التلاميذ في هذه الدار طعامهم ، ولهم فيها مهاجعهم وقاعات مطالعتهم ، والعابهم ، ومكتبتهم . والغرف جميعها مجهزة بالتدفئة المركزية . فهي حقاً دار أسرة ارسلت اولادها الى مدرسة خارجية تقع قريباً منها . وداخل الدار وثير بهيج ، والغذاء مختلف الوانه ، بسيط ، وفير . كغذاء اسرة موسرة .

ويراقب رئيس الدار العمل مباشرة ، ويوجه التلاميذ • واليه شخصياً ،
يوكل الآباء امر ابنائهم عندما يأتون بهم الى مدرسة دي روش ، واليه
ايضاً والى مدير المدرسة يتوجهون بكل ما يتعلق بصحة التلاميذ
ودراستهم وتربيتهم •

وفي المدرسة نفسها أو بالقرب منها توجد ، من ناحية اخرى ، دور
أقل مساحة يأوي الى كل منها استاذ مع عائلته ، وزمرة من التلاميذ
تكون من ثلاثة تلاميذ حتى الثمانية •

التربية الخلقية : تقوم التربية الخلقية على الثقة المتبادلة بين التلاميذ
والمعلمين • فيطلب من التلاميذ التزام الصدق دائماً ، ويمنحون حرية
متزايدة تنسجم مع الطريقة التي أظهر كل منهم انه جدير بها •
ينبغي ان يفهم كل منهم ان الحرية الصحيحة لا تقوم على تخطي النظام
بل على قبوله برضا وسرور • وهكذا تجري تربية الوجدان والشخصية
في هذا الجو من الثقة ، وبهذا التمرين المعتدل على الحرية •

التربية الدينية : يعتبر الدين عاملاً أساسياً للنمو الخلقى • يعهد
بالتلاميذ الكاثوليك الى رهبان ، وبالتلاميذ البروتستانت الى قسيس
مقيم في المدرسة • وتقام الصلوات يوم الاحد في الكنيستين ، ويبدأ التعليم
الديني بالصف الثامن ويستمر صفّاً بعد صف حتى صف الفلسفة • وتبذل
الجهود كلها ليخرج التلاميذ ذوي ايمان قوي ، وحياة باطنية شخصية
ومثل اعلى نصراني •

العرفاء : ان رؤساء الدار يلقون مساعدة ثمينة من العرفاء الذين
ينتخبون من اكثر التلاميذ جدّاً واكثرهم حرمة • فيكلفون بقسم كبير
من النظام ، ويقومون بين التلاميذ بدور الاخ الكبير وسلطتهم معترف

بها مقبولة بلا خلاف . وقد حل نظام العرفاء محل نظام المعيدين
أو النظار (١)

الاشغال اليدوية : ويخصص التلاميذ ، كل يومين ، نصف ساعات
بعد الظهر ، لاشغال يدوية . ولهم ان يختاروا أحد الاشغال الآتية :
النجارة ، الحدادة ، الرسم والرسم التزييني ، النقش في الخشب
والنحاس ، صنع انموذجات عن التماثيل ، الخزافة ، التجليد ، دبغ
الجلد ، صنع السلال ، البستنة ...

وعلى أثر مدرسة دي روش وتقليداً لها ، أسس في مطلع هذا
القرن ، عدد من المدارس المماثلة فلم يدم معظمها غير سنوات . نذكر
ما يزال منها باقياً :

(١) ان قانون مدرسة روش يضيف تفصيلات ذات شأن : ان لهم الحق
بانزال العقوبات ، ولكنهم يستنكفون عن كل فظاظة . ويعين العرفاء المجلس
الداخلي ، بتقديم من رئيس الدار . ولهم مكتب خاص ويعين عرفاء المجلس
حسب الشروط نفسها . ويمثلون الدار امام المدير والعريف العام . ويعين
المجلس الداخلي العريف العام بناء على اقتراح هيئة العرفاء التي
يصبح رئيسها .

ويتألف المجلس الداخلي ، الذي يرأسه المدير من رؤساء الدار
والاساتذة الذين ينتخبهم زملاؤهم .

اما العرفاء فان لهم شأننا كبيرا . فكما يكون العرفاء يكون التلاميذ ،
ويفوق تأثيرهم التربوي تأثير الاساتذة ، لانهم دائماً رفاقهم . ويستطيع
المربي ان يعتمد على العرفاء بلا خوف . وينبغي ان يسير الدار بالعرفاء
وحدهم تقريباً . وهذا هو المثل الاعلى الذي اقترحه دمولان (انظر .
غرونر ، المصدر السابق الذكر ص ١١٩)

وكتب جوزيف ويلبوا Joseph Wilbois الذي كان استاذاً في
مدرسة دي روش : « ينبغي ان يكون العريف هو الاطار اما الاستاذ فيجب
ان يكون خارج الاطار » (انظر كتاب : Les nouvelles méthodes
d'éducatons

كوليج نورماندي: College de Normandie أسست سنة ١٩٠٣ في
كلير Clères (السين الادنى) وهي تنتظر لتعاود عملها ذهاب ما الم بها
من مصائب الحرب .

مدرسة اكيثانية Ecole d'Aquitaine : أسست عام ١٩٠٤ في
شابله Chablais (شارانت Charente) ثم أصبحت بعد انتقالها
الى لاموت بوفرون Lamotte Beuvron لوار — و — شير Loire et Cher
مدرسة اكيثانية وتورين

ولئن كان انتشار المدارس الحديثة بطيئاً ، وقد توقف عملياً ، فان
ذلك راجع الى ان تكاليف مؤسسات كهذه هي باهظة جداً : ان الرغبة
في الاقتصاد ، التي تفسر سبب تفضيل الانتاج عن طريق المعامل ، تفسر
ايضاً سبب الاستمرار بالتربية في هذه الشكنات التي هي مدارسنا
التقليدية .

٣ — في المانية

في المؤتمر الاول لـ « يوم التربية الفنية للشباب » (درسلو Dresde
١٩٠١) اطلق رجل من هامبورغ الدستور الآتي : Vom Kind Aus
أي يجب ان نبدأ من الطفل ، كل شيء يجب ان يتدفق من عفوية
الطفل . وهذا ما جعل المبدأ الاساسي للمجددين في التربية ، وعلى
الاخص للمدارس الحديثة .

مراكز التربية في الريف : بدأ الدكتور ليتز Lietz بحركة
المدارس الحديثة في المانية تحت اسم Landerziehungsheime أي

(٢) ارادت مدرسة اكيثانية Aquitaine ان تجعل التربية شعبية
في المدارس الحديثة . ومع هذا فقد كانت اجرة الاعالة قبل الحرب الاولى
(١٢٠٠) فرنكا ، وهذا المبلغ هو بداية ما كان يتقاضاه معلم ابتدائي يومئذ .

(مراكز التربية في الريف) • وكان اقام في ابوتشلم ، وتعاون مع الدكتور ردي •

ولد هرمن ليتز عام ١٨٦٨ في جزيرة من جزر البلطيق اسمها Rügen والنقى الحياة شديدة في المدرسة الداخلية التي اضطر ان يتحمل العيش فيها اثناء سنوات طوال • وكان صعب القياد حيال اساتذته الذين كانوا يرونه على جانب كبير من قلة التهذيب ويوجسون شراً منه • وعندما فاربت دراسته ان تنتهي جاءت اخته لتقطن بالقرب من المدرسة ، فأصبح خارجياً وبدا تلميذاً جيداً • واثرت فيه ، من ناحية ثانية ، النتيجة المفيدة لمعسكر الشبيبة التي كانت تقام ، اثناء عطلة الصيف ، في اراضي ابيه • فلما انتهت دراسته عزم ان يقف حياته على التربية •

وبهذا القصد درس في اينا Iéna الالهيات البروتستانتية والفلسفة • وجعل رسالته للدكتوراة عن اوغست كومت ، ثم علم بضع سنوات في روغن Rügen وفي اينا Iéna • ثم قصد ابوتشلم فأقام فيها رغبة في اكمال تكوينه الثقافي ، وعاد عازماً على ايجاد مدرسة مماثلة • وأعلم الناس بمشروعه بكتاب اسمه Emlohstobba, Roman oder Wirklichkleit أي املوهستوبا (١) رواية أم حقيقة • وفي سنة ١٨٩٨ اسس اول مدرسة في الزنبورغ Ilseburg على سفح جبل هارتز Harz للصغار الذين يبلغ عمرهم ٨ سنوات حتى الثانية عشرة • باسم Deutsches Landerziehungsheim ثم اسس ثاني مدرسة عام ١٩٠١ في هاوبندا Haubinda في جنوب جبال تورنجة Thuringe للذين تبلغ اعمارهم ١٢ - ١٦ عاماً • وفي سنة ١٩٠٤ اسس ثالث مدرسة في بيبيرشتاين Bibenstein للكبار الذين يبلغ عمرهم (١٦ - ٢٠) عاماً

(١) المعربون : هي مقلوب كلمة «أبو تشهام» •

واسست زوجته ، هي ايضاً ، مدرستين للبنات فلما نشب الحرب العالمية الاولى تطوع بها ، فمات في سنة ١٩١٩ على اثر غميلة لم تنجح .

ان اسم هذه المؤسسات نفسه يتضمن برنامجها : فهي في الريف Land بعيدة عن جو المدن المملوء بالغش . أما هدفها فليس التعليم بل التربية Erziehung يعني نمو الرجل باجمعه . وهذه التربية تجري في الدار (heim التي تقابل home الانكليزية) في جو عائلي .

لم يؤت ليتز مثل ردي Reddie مزاجاً فرحاً هادئاً بل كان قاسياً فعلاً يبالغ في بغضه الاعراف المدنية . وكان الزائرون ذوو المكانة يدهشون اذا سعوا الى زيارته فوجدوه عاري الجذع ، على رأس فريق من العمال . كان التوبيخ الشديد في ابوتشلم ان يقال : ان الجنتلمن لايفعل هذا . ولكن ليتز كان لايثقف في مدارس هذه العواطف ، العصرية جداً على رأيه .

ولم يطبق ، كما في معظم المدارس الحديثة الاخرى ، المزج بين الاعمار ؛ هذا المزج الذي يسمح بأن نوكل للتلاميذ الكبار بعض الوصاية على الصغار : كانت مدارسه الثلاث تقابل الاقسام الثلاثة لمدرسة متوسطة ؛ تتباعد بين ٦٠-١٢٠ كيلو مترا . فتنمو هكذا كل سن بحرية دون ان تنزعج سن اخرى مخالفة . والمدرسة التي تضم الصغار (٨ - ١٢ سنة) مختلطة للذكور والاناث ، وكذلك هو شأن المدرسة التي تضم التلاميذ الكبار (١٦ - ٢٠ سنة) ولكن مدرسة هاوبندا ، المخصصة للاوساط (١٢-١٦) كانت لا تقبل الا الصبيان وحدهم لكي تسهل قضاء سنوات المراهقة الصعبة .

واذ كان قد قاسى ، اثناء السنوات التي كان فيها داخلياً ، من شروط نظام المدارس التقليدية ، فقد امعن ليتز في منح الحرية . كان يقول ويعيد : لا يعطى امرهنا . كل شيء ينبغي ان يصبح عادة . ولا لجوء

الى مبدأ السلطة ؛ فالتربية تكون بعمل قلبي مقنع يصدر عن شخصية تربوية . (عدد مارس ١٩٠٩ من مجلة التربية Education ص ١١٠)
وكان اذا حار تلميذ في أي الطرق يجب ان يسلك ، فجاء اليه يستهديه
رفض ان يحكم في مكانه او ينصح له ، واجابه : انت حر . احكم بنفسك
ولنفسك حسب ما يوحيه ضميرك . غير انه كان لا يتساهل بالفوضى
وقد كتب مرة : اذا اساء تلميذ استعمال حريته ، حد منها . (المصدر
السابق ص ١١١)

الجماعات المدرسية : ان نظام الحرية الواسعة التي حلم به الدكتور
ليتز حققه احد معاونيه بول جهيب P. Geheeb مؤسس مدرسة
الغابات Odenwaldschule ، وهي المدرسة التي اتخذت كنموذج
اعلى للجماعات المدرسية Schulgemeinde ، تلك الجماعات التي سيتاح
لها ان تنمو وتتزايد بعد الحرب العالمية الاولى في المانية والنمسة
الجمهوريتين .

ولد جهيب في جيزا Gesa (في تورنجة Thuringe) عام
١٨٧٠ ، وبعد ان نال البكالوريا قضى عشر سنوات في دراسات مختلفات
جداً ، مثل الالهيات البروتستانتية والفلسفة ، والادب ، والعلوم ،
والطب . وتفرغ اثر ذلك للتعليم ، وكمل تكوينه التربوي في المؤسسات
التي عرفناها : في هاوبندا (١٩٠٢-١٩٠٤) ومنها أرسله ليتز الى
ابوتشلهم ليقوم في مدرستها الحديثة . وبعد ان ادار مدرسة هاوبندا
(١٩٠٤-١٩٠٦) اسس هو وفينكن Wyneken - الذي سنتحدث
عنه - الجماعة المدرسية الحرة في فيكرسيدورف Wickersdorf
(١٩٠٦) التي كانت تتميز بلجنتها التنفيذية المؤلفة من عشرين تلميذاً ،
المعينة بطريقة الانتخاب الذاتي Cooptation

ولكي يضع حداً للخلاف الذي ساد بينه وبين « فينكن Wyneken »

فقد انسحب وانشأ مدرسة « Odenwald » في اوبرهامباخ Oberhambach بالقرب من « هيننهايم Heppenheim » وبفضل ثقافته الواسعة ومزايه الانسانية وبمساعدة زوجته التي كانت تعني منذ عشرين عاماً بالاطفال ، والتي امدتها بصهرها - وهو صناعي كبير - بالمال ، فقد ازدهرت مدرسة Odenwald ازدهاراً كبيراً وبلغ عدد تلاميذها ١٨٠ تلميذاً . حتى اضطرها النظام الهتلري الى المهجرة الى سويسرة عام ١٩٣٤

في هذه الجماعة المدرسية نجد المميزات العامة للمدارس الحديثة : زمر صغيرة من التلاميذ تحيا حياة عائلية ، وتعمل اعمالاً يدوية في المساء ، وعملًا فكرياً ثقافياً في الصباح ، يوافق حاجات كل واحد وذوقه . ويشاطر التلاميذ الكبار بتسيير امور المدرسة ، ويخيم جو من الحرية ، واحترام الشعور بالمسؤولية ، وتنمية الاحساس الجماعي .

غير ان هذه المدرسة تتميز من المدارس الحديثة التي تكلمنا عليها حتى الآن بخاصتين هامتين هما : التربية المختلطة وطريقة الادارة .

كان جهيب قانعاً ان نظام الداخليات المنفصلة (حيث يفصل الطلاب عن الطالبات) هي اكثر الحلول ضرراً لقضية التربية الجنسية ؛ لذلك قبل في مدرسته البنين والبنات معاً . فكن يأكلن معاً على مائدة واحدة ، ويتابعن الدروس في صف واحد . بل كن ينمن ايضاً كما ينام الاخوة والاخوات في عائلة واحدة : فللصغار والصغيرات مهجع مشترك ، وللأكبر من اولئك مهجع خاص لكل من الجنسين . فاذا بلغوا المراهقة كان للتلاميذ غرفهم الخاصة . ولكن هذه الغرف متجاورة . ويقول شهود لا يحق لنا الاشتباه بحكمهم ان الفترة الصعبة للمراهقة تنقضي بلا ازمة على شريطة ان تكون التربية المختلطة بدأت منذ الطفولة ، وان يكون الذين يعنى بهم اطفالاً أصحاء ، وان يكون المربون حذرين يوجهون تطور العواطف .

كانت مدرسة أودنقالد تؤلف جمهورية صحيحة • تناقش الجماعة فيها كلها قواعد النظام الداخلي وتقرها بالتصويت العام عليها • لاشك ان هناك اموراً تربوية خالصة تعلو على قدرة التلاميذ ، فتبحث فيها جماعة الاساتذة • ولكن هذه الهيئة ليست سوى لجنة خاصة لبرلمان أودنقالد الصغير الذي كان يضم ، كل اربعة من السادسة الى السابعة المواطنين في المدرسة وحدهم • ويمنح حق المواطنة للاساتذة نتيجة عملهم • اما التلاميذ فلا ينالونه الا بعد مضي وقت من التدريب ، يجب ان يظهروا خلاله انهم جديرون به • ويرأس المجلس تلميذ او تلميذة • ويحق للجميع ان يتكلموا فيه • ولا يتكلم المدير ولا الاساتذة الا بوصفهم مواطنين كغيرهم • ولكن - بفضل معارفهم وتجاربهم ، وخاصة بفضل احترام التلاميذ لهم - فانهم يجعلون التلاميذ يصغون اليهم • وهكذا كانت هذه الجمهورية بوجود الروح الطيبة التي تهيمن ، تفرض على نفسها بالتصويت العام القانون الذي كانت تتمناه الادارة •

لقد ذكرنا من قبل فينكن Wyneken ، الذي اسس مع جهيب الجماعة المدرسية في فيكرسدورف Wickersdorf (١٩٠٦) • وعند هذا الرجل ، نجد الفكر المتحرر الذي لا يعرف الاعتدال والقصد الذي تسببه الثقافة الواسعة والفكر المتزن الموجودان عند « جهيب » •

ولد فينكن سنة ١٨٧٥ في ستاد Stade في (هانوفر Hanovre) واذ كان ابوه قسيساً فقد درس الالهيات • وبعد ان عاون ليتزست سنوات في هاوبندا انشأ مع جهيب مدرسة ويكرسدورف على بعد ١٢ كيلو متراً من زالفلد Saalfeld في تورنجه (Thuringe) • واذ بقي وحده مديراً ، فقد اضطر سنة ١٩١٠ ، بطلب من السلطات في مايننجن Meiningen ان يعتزل عمله • واستطاع ان يستعيده في عام ١٩١٩ ؛ ولكنه اضطر بعد عام ونصف ان ينسحب منه الى غير رجعة على اثر حكم قضائي صدر عليه لارتكابه جنحاً جنسية باعتهائه على اثنين من

تلاميذه • لكن هذا الحكم لم يمنعه من متابعة ممارسة نفوذه وتقويته في حركة الجماعات المدرسية •

ان نشر فنيكن اراءه الثورية كان في مدرسة ويكرسدوف — التي كان مديراً وحيداً لها ، مدة قصيرة — اقل منه مما كان بين حركات الشباب التي استطاع فورانه ان يأسرهما • ولكننا نجد واحدًا في الحالتين •

ان المدير هو الذي يرأس الجمعية العامة للجماعة ، في ويكرسدورف ، ويستطيع بهذه الوساطة ، ان يفرض ارادته بيسر أكبر • ولقد قيل عن فنيكن انه مع الاسف مرشد له من الاثر الشيطاني في الشبيبة ما لا يبقى لها قسطاً كبيراً من الحرية ، فهو يخضعها لآرائه ويفرض عليها تأثيره السحري •

ولكن هذا الرجل الصليب الرأي ، الذي يمازج استبداده نظريات حرة ، كان في نفس الوقت رجلاً عاطفياً • واذ لم يكن راضياً عن انشاء دور ، على مثال مدرسة روش ، يستطيع التلاميذ فيها ان يتوهموا أنهم في عائلاتهم ، فقد وضع فوق هذه الوحدة المادية الوحدة الروحية للرفاق • ان هؤلاء الرفاق لا يسكنون معاً ، فذلك يذكر كثيراً بتلك الالفة المبتدلة الموجودة في الاسرة التي تتصل بها دون ارادتنا ، ولكنهم يتجمعون ، حسب تلائمهم وتجاذبهم ، حول معلم يكون رفيقاً كبيراً لهم ، يخاطبونه كما يخاطب بعضهم بعضاً وينادونه كما ينادي الاصفياء الاقرباء وينتفضون أمامه بسرور كما ينتفضون أمام الآخرين • والمعلم ليس رفيقاً فقط : فالرفقة قد ترتفع الى الصداقة ، وحتى الى الحب الافلاطوني الذي نتحدث عنه محاورة « المائدة » Le Banquet (١) ، والذي يقتضي احياناً تلك المعاشرات التي ادت بفنيكن الى المحاكم •

(١) **المعربون** : هذه المحاورة احدى محاورات افلاطون ، وفيها يتحدث عن الحب ، وعما عرف فيما بعد باسم الحب الافلاطوني •

الفصل الرابع

بعض المحاولات لتطبيق التربية الحديثة في المدارس الرسمية

لقيت بضع تجربات اجريت في المدارس الحديثة ، في الداخليات الثانوية الصغيرة الخاصة ، نجاحا حقيقيا . فدعى ذلك الى التساؤل عما اذا كان يحسن نشر نطاق هذه التجارب . فحلهم بعض اصدقاء الحرية باقامة هذا النظام في المدارس العامة ، حتى الرسمية منها . ذاهبين احيانا الى تنظيم جمهوريات للاطفال .

ان من الصحيح أن كلمة « الجمهورية » تتضمن ، في المجتمعات المدرسية أو غيرها ، حقائق مختلفات جداً . ففي أغلب الاحيان تقتصر التجربة على ما يمكن ان نسميه « جمهورية دستورية » : فالمعلمون يضعون مبادئ المنظمة الجديدة ، وبحسب هذه المبادئ الآتية من الاعلى ، يدير التلاميذ مصالح الطائفة المدرسية على شرط ان لا يستعمل الرئيس حق الرفض (الفيتو) . ولكن بعض المربين لا يرون في هذا الا رجعة الى النظام الابوي الذي عفى عليه الزمن . انهم لا يريدون ان يقنع الطفل بتمثيل عمل الناخب او النائب ، انهم يطمعون باعطائه السلطة المطلقة لتنظيم الحياة الجماعية حسب هواه الخاص . فاذا أخطأ ، فسيئاتهم من خطأه ، وتكون هذه التجربة أكثر تثقيفا له من أكثر الدروس وضوحاً واذن فانهم يبدأون من البداية غير مزودين بمبدأ حقوقي ما ، ويكون

هؤلاء المواطنون الصغار ، في الدولة الجديدة — أي المدرسة — هم الذين يضعون لها القوانين الدستورية •

وواضح ما تلقاه هذه المحاولات من صعوبات في نظام قائم على تسلسل الرتب منذ زمن بعيد •

١ — في فرنسا

لم يكن المفتشون جميعاً راضين عن الانظمة الوزارية ، الا أن مفتشين اثنين على الاخص ، هما : روج كوزينه Roger Cousinet الاستاذ في جامعة الصوروبون اليوم ، وم بروفني M. Profit الذي توفي سنة ١٩٤٦ ، عملاً بنشاط على تجديد المدرسة الابتدائية • وستكلم بعد ، على معلم ابتدائي اوجد حركة تعاونية مهمة : هي المطبعة في المدرسة •

الفرائق المدرسية :

ان الكشفية التي تستلهمها حركات الشبيبة جمعاء ، تهدف ان تأخذ شكل اطرها من كتلة الذين يجب أن يتأطروا بها • وهذه القاعدة تنطبق على الاقل ، على الحجيرة الاولى للتجمع ، اعني الفرقة فرئيس الفرقة ليس رئيساً بل قريباً لوحظت عنده هبة خاصة من اجل القيادة والتنظيم والفرق تنعم باستقلال كبير في اختيار فعالياتها • وبذلك تستطيع أن تكون لها صفاتها الخاصة • وهكذا تجري تربية الاستقلال الذاتي وتربية الشخصية •

وكان من الطبيعي ان يفكر في ادخال هذا التنظيم الى المدرسة لأمر • فالامر الاول هو اقامة الحكم الذاتي ، او على الاقل اقامة قبول للنظام مرضي عنه ، مقابل النظام العسكري الامري الذي كان

قائماً من قبل في المدارس التقليدية • والامر الثاني جعل العمل أكثر تشويقاً وأقدر على تكوين الفرد لكونه اجماعياً •

ان اسم كوزينه^(١) — الذي لاقى اذ كان مفتشاً ابتدائياً في سيدان Sedan ، مشكلات التعليم الابتدائي — يقترن دائماً بتجارب تنظيم تلاميذ المدرسة الابتدائية فرائق تنعم ببعض الاستقلال •

ولم تكن اولى تجاربه ناجحة • وقد عمل على جعل التلاميذ في ٣٧ مدرسة رسمية — في الحي الثاني ، والحي العاشر في باريز — يحاولون المشاطرة في تنظيم الحياة في المدرسة • ورغم بساطة هذه التجربة فانها لم تنجح • فلم يكن التلاميذ الفرنسيون يفهمون النظام الديمقراطي • وكان معلموهم يتشكون من وفرة العمل الذي جره عليهم هذا النظام • وقد كان حرياً به أن يخفف العمل عنهم •

ولكن كوزينه نجح مقابل ذلك ، مرات عديدة حين حاول أن يدخل الى المدرسة طرقة يطبقها التلاميذ في تنظيم العابهم • وتلك هي فكرة العمل ضمن فرائق • ومن مزاياها أنها توفق بين « الحرية والقسر ، بين النظام والسلطان^(٢) » •

يقول كوزينه في بحثه عن تجربة العمل الحر ضمن الفرائق (الذي صدر في الصفحة ١٧٠ من مجلة : في سبيل العهد الجديد ، في عدد تموز — آب من سنة ١٩٢٩) ما يلي :

١ — العربون : نجد غرضاً واضحاً لطريقة « كوزينه » هذه في كتاب Une méthode de travail libre par groupes. فرائق العمل الحر في صدرت الطبعة الثانية منه ، مزيده ومنقحة ، عام ١٩٤٦ في Edit. du Cerf . كما نجد اشارة اليها في المجلة الخامس عشر من دائرة المعارف الفرنسية الجديدة .

٢ — انظر : ص ٢٢ من : Jakiel , Enquête : le travail libre à l'école

يتجمع التلاميذ فرائق خمسة او ستة كما يحلو لهم ، وكما يفعلون اذ يلعبون . ويختار كل فريق العمل الذي يرغب في اتمامه . فاذا اختاروا العمل قاموا به متساعدين ، يستخدم كل عضو في الفريق عاداته ، ومعارفه ، ويعاون على اتمام العمل المشترك . ان خمرة هذا التساعد هو استمتاع الطالب بلذة العمل الجيد المتقن ، نعني شعوره بأنه وضع طابعه الشخصي في النتيجة الجماعية . ولا تجد اناية ولا كبرياء : كل يعمل بأحسن ما يستطيع ، ويرى بعينه كيف يفيد عمله الخاص من الجلال الذي يناله العمل العام الذي يضيف اليه حجره . وهكذا كان النقاشون والزجاجون في العصر الوسيط يضيفون كمال الصنع على بناء كاتدرائية من الكاتدرائيات .

ويكون المعلم حاضراً أثناء قيام التلاميذ بنشاطهم ، لكنه يكون شاهداً أكثر من كونه فاعلاً . فيتدخل أقل ما يمكن ، ولا يحاول خاصة أن يقلل من ضروب التخطي والتلمس التي يقع فيها التلاميذ لامحالة عند تأليف الفرائق او انتخاب العمل . فليس له الا ان يكون المستشار الناصح الذي يجيب عن الاسئلة التي يسأل عنها « انه لا يعلم بل يدل ويهدي » ، نضرب مثالا على ذلك : عندما تكتب نتيجة العمل على اللوح الاسود يبين المعلم ، بلا ايضاح آخر ، عدد أخطاء الاملاء التي تشتمل عليها . فاذا زاد ايضاحاً ، فالاسطر التي يجب اعادة النظر فيها . فاذا لم يتوصل التلاميذ انفسهم الى عرفان أخطاء الاملاء وتصحيحها يقول المعلم لهم عندئذ كيف تكتب . ولا يزيد ايضاحاً الا اذا سئل .

ويعلمنا كوزينه « أنه بفضل هذه الطريقة يصبح الاملاء اكثر سهولة في التعلم مما هو عليه في الطرائق التقليدية المتبعة في تعليم القواعد والامالي المخصصة لتطبيق القواعد » .

التعاونية في المدرسة :

كان بروفي Profit مفتش التعليم الابتدائي في سان جان دانجلي Saint-Jean d'Angèly قد توصل الى ادخال الفكرة التعاونية في الطائفة المدرسية بعد الحرب الاولى ، هادفاً الى ضمان تعليم أكثر مباشرة وأقل اعتماداً على الكتب ، مبيناً انه لا ينبغي القنوع بوصف الاشياء او اطلاع التلاميذ على صورها في الكتب ، بل يجب أن يرى التلاميذ الاشياء نفسها ، وأن يلمسوها في حقيقتها المحسوسة وأن تجمع مجموعات منها فينظم متحف صغير بها ، وأن نري التلاميذ تجارب الكيمياء والطبيعة ، وأن نلجأ الى تجارب في الزراعة وغيرها . ولكن هذه الاشياء كلها تستدعي تفقات لا يمكن الاعتماد على موازنة الدولة فيها ، ولا يمكن الحصول عليها من البلديات الا اذا اهتم الرأي العام بها بوساطة التلاميذ اكثر من وساطة المعلم .

لذا يبدأ باللجوء الى كرام التلاميذ ، على أن تترك لهم ادارة الاموال المجموعة . وتنشأ لهذا الغرض تعاونية منظمة على طراز التعاونيات الاخرى ، تحدد الهيئة العامة ملاكها . وينتخب لها مكتب ومحاسبون وقد سأل القضاة الذين اهتموا بشرعية هذه المؤسسة السيد بروفي عن النظام الذي تسير عليه هذه الجمعية . فكان جوابه واضحاً جداً . لقد قال : « انه نظام اللهو ، أي وربي ! نظام اللهو والفرح .. » لكن ذلك لا يمنع ان تحرك هذه التعاونية القائمة على الضحك ، كل هذا العالم الصغير ، وتشيع فيه النشاط وأن تساهم بقوة في انشاء فتيان متعاونين .

« ان على عاتق التعاونية المدرسية ، وليس على المعلم ، تلقي العناية باحضار الاشياء التي لا توجد في المتحف ، من الخارج ، كالاوراق والازهار والثمار ... الضرورية للدرس . فيذهب التلاميذ الى اللحام

يسألونه عين ثور ، او قلب عجل ، لفحصهما • ويأتون بالارنب او الدجاجة لتشريحها ، وتكون معهم دائماً الفأرة ، عند الحاجة اليها ، لغطسها في قارورة الغاز الفحمي • وتستطيع ان تركز اليهم للعناية بتجهيز التجارب الطويلة الامد ومراقبتها ، كالزراعة في الاحواض ، وانفضاج الاوراق ، وتربية احدى الشرائق ، واستحالة ضفدعة ، تهديهم في ذلك كله الكتب التي اشتروها • وهكذا فان استطلاعهم يتجمع فينشطون ، وتتضاعف فرحتهم بالاكشاف ، بفضل عملهم المشترك ، وعندئذ يولد الدهش ابو المعرفة (١) » •

واذا تركنا جانباً الجلسات التي تعقد ، والتي تدفع المتعاونين الى الظهور على المسرح وعرض كفاءاتهم ونشاطهم ، نرى ان مجرد ادارة التعاونية تجبر مديريها الذين بلغوا من العمر العاشرة او الثانية عشرة الى مباديات تضطربهم الى كثير من المساعي ، تعدل جميع التمارين المدرسية ، لان التلاميذ يهتمون لها اهتماماً من نوع خاص • وعلى الرئيس ان يكتب تقاريره ويقدمها ، وأن يرأس الجلسات ، ويوجه المناقشات ، وعليه ان يقدم طلبات الشراء ، ويضع الميزان المالي ، ويقدر الاسعار ، وما أكثر ما يكون هناك من دربة على الحديث ، والكتابة ، والاملاء والحساب •

ولقد كانت النتيجة تفوق تقدير اصحاب هذه الفكرة ، اذ لم يفكر هؤلاء في بادئ الامر ، الا بأن يقدموا للتلاميذ وسائل للعمل ، فاذا بتلك المؤسسة التي اوجدت لهذه الغاية تهية لهم الفرصة لتمرين لها شأن كبير في تكوين الطلاب • على ان ثمة اشياء آخر : ان موقف التلاميذ تجاه مدرستهم ورفاقهم قد تبدل تبديلاً عميقاً • ان ابناء

١ - انظر كتاب بروفي : التعاون في المدرسة الابتدائية ص ٢٨
واسمه الفرنسي : la Cooperation à l'école primaire.

المدرسة قد اصبحوا طائفة واحدة حقا ، كل واحد فيها يهتم بالعمل الجماعي .

وهكذا بدت التعاونية ، حين انتقلت الى ميدان العمل والتطبيق ، هدفا بذاتها ، وتربية صحيحة ، فهي تفضل كل مجتمع مدرسي آخر اذ تجعل الطفل يعمل ، وتضطره الى الخروج من فرديته لكي يضع لجهوده هدفا آخر غير رضاه الخاص . انها تلقي به في عجلة اول تعاون مع قرنائهم فتخضعه الى قواعد وضعها نظر آؤه ، وتجعله يهتم بهدف يتخطاه هو التقدم العام (١) .

على ان التعاونية اذا ما بدأت بعملها ، فان فعالياتها تفيض عما خط لها اول الامر . فهي تدخل في الصف نفسه ، وتحط عن المعلم اعباء كثيرة ، مثل الاهتمام بالنظافة والنظام في المحال ، ومراقبة الغائبين (٢) ثم تمد عملها الى خارج المدرسة ، وتضع نفسها تحت تصرف السلطات المحلية من اجل المشروعات الخيرية ، او جمع التبرعات ، او لاجل حملات تشن لتحقيق النظافة ، او تحضير جلسة في دار البلدية .

لقد حولت التعاونية المدرسة تدريجيا ، المدرسة البسيطة في القرية الى مدرسة حديثة ، فيها جميع ما في هذه المدرسة الحديثة من خصائص : من مثل الطرق الفعالة ، والادارة الذاتية ، وفي هذا يقول بروفي : ليست المدرسة التعاونية تلك المدرسة التي يجلس فيها الطلاب على المقاعد دوما والتي تعيش ضمن طين الاقوال الفارغة ، وصرير الاقلام ،

١ - انظر بروفي المصدر السابق ص ٢٧

٢ - ان من المهم ان نذكر ان انشاء تعاونية مدرسية في مديرية عدد سكانها الف - حيث امكن ان تقدر تجهيزاتها خلال ثلاث سنوات ٤ آلاف فرنك من فرنكات عام ١٩٢٢ (قبل فرنك بوانكاريه) - جعل عدد الغائبين السنويين يهبط من ٦٠ - ٧٠ تلميذا الى عشرة فقط . (بروفي ، المصدر السابق ص ١٢٢) .

وانما هي تلك المدرسة الفعالة التي تطلب من الاشياء والحوادث والعمل اليدوي المنظم من قبلها ، افراح الاكتشاف والابداع الشخصي ، ومرباح العلاقات المباشرة مع العلم والطبيعة ، هذه الافراح التي يهذب بها الطفل نفسه بنفسه بدلا من ان تقوم بتهذيبه (١) .

المطبعة في المدرسة :

ان التعاونيات المدرسية ادخلت في التعليم الابتدائي الرسمي وفي التعليم الشعبي بعد ذلك ، عددا كبيرا من الاساليب العملية التهديبية المقتبسة من المدارس الحديثة ، ولكنها لا تشكل وسطا تهديبيا تاما كتمام مؤسسات (ردي) و (دمولان) او (ليتز) .

وقد جرؤ معلم متخرج من دار المعلمين ان يحاول اقامة مدرسة حديثة ابتدائية في محيط شعبي ، بل في محيط عمالي ، ففي سنة ١٩٣٥ افتتح فرينه Freinet مدرسة خاصة في فانس Vence (الالب-البحرية) لتكون مدرسة تجريبية للتعليم الابتدائي غير الديني .

وصودرت هذه المدرسة ابان الحرب الاخيرة ، ولكنها اعيدت في عام ١٩٤٥ الى ماكانت عليه . وهي تعمل اليوم مركزا اساسيا لمنطقة مارسيلية ، وتقبل اساتذة متمرنين يأتون ليتخرجوا على طرائق (فرينه) .

والحق ان فرينه اذا استشيت فكرة المطبعة في المدرسة التي كان اول باعشها بلا شك ، ليس بمخترع لطرق حديثة ، ولا يدعي هو نفسه ذلك . وكل مايطمح به هو ان يجدد التعليم الابتدائي العام بان يدخل اليه طرائق نجحت في غيره ، وان يضيع على اقل تقدير الوسائل الضرورية لهذا التحويل .

١ — انظر بروفي في : التعاونية المدرسية الفرنسية ص ١٥١

كان اول ما اهتم به فرينه هو ان يضمن لاولاده التلاميذ الشروط البدنية اللازمة لتوازن نفسي جيد . فاذا ضمن لهم غذاء صحي كاف ، ونوم مريح ، وهواء نقي ، اهتم بأن يثير عندهم الرغبة في العمل الذي لا يكون شيء ذا ثمرة بدونه .

ولكي نبعث لدى الطفل الرغبة في العمل ، يجب ان ندع له انتقاء حسب فطرته . فلا منصة يعلوها المعلم ليعلم او يستمع الى تلاميذه (١) والبرنامج السنوي موزع بين التلاميذ يحضر كل منهم قسمه ويلقيه امام رفاقه . والمعلم دائما بينهم ، لكن مهمته ليست كالماضي « فالتلاميذ يشتغلون وهو ينظم ويساعد ويسهل العمل » .

« لادروس قط » ، ذلك هو عنوان الكتيب الذي اقتبسنا منه اراء قرينه . ان حفظ درس معناه ان يعهد التلميذ الى ذاكرته بكلمات لا يفهم معناها الا قليلا ، فيجب ان تنصرف الى الاشياء نفسها ، لاجئين الى الملاحظة المباشرة والى التجربة . ان في المدرسة التقليدية حفظا عن ظهر قلب ، وليس فيها تكوين للفكر .

ولكن الطريقة المباشرة لاتتيح اختزان المعارف التي تتطلبها البرامج الرسمية ، هذه البرامج المدعية التي لاتكاد يسيغها احيانا حتى بعض التلاميذ النادرين .

لذلك فان المعلم الذي يطمع ان يدخل في تعليمه طرق المدرسة الحديثة سيجد نفسه مخطئا في اعين رؤسائه المكلفين بالسهر على ملاحظة الانظمة . ولهؤلاء يقول فرينه بقسوة « ان استقلال المدرسة ليس ممكنا الا اذا كان المعلم نفسه مستقلا » .

« اتنا نقول بصراحة الى السادة المفتشين الذين يدعون انهم انصار

١ - وهذا الضرب من الاثاث يلقي به ويهمل ، او يصطنع لاغراض جديدة توافق اهداف الجماعة .

التربية الحديثة « اننا لانعمل باخلاص معكم الا بمقدار ماحققتم في صلاتكم المهنية مع المعلمين ، هذه الثورة التربوية التي حققناها في صفوفنا • لانعمل معكم الا اذا لم تكونوا الرؤساء المستبدين بل كنتم معاونين المساعدين الادلاء • واذا لم تأتوا الى صفوفنا او اجتماعاتنا لاتقادنا ، وتجريحنا ، والحكم علينا ، بل لمساعدتنا فنياً كي نحسن العمل الذي نرغب ، وعلى نحو مانرغب •

« فاذا لم تحققوا هذه الثورة التي لابد منها في سلوككم ، فستكون لكم طاعتنا المهذبة — وقد لاتتعدى هذه الطاعة احيانا ، مثل التلاميذ ، شفاهنا — ولكنكم لن تؤتوا هذه المشايعة الملأى بالحماسة غير المتحفظة التي تستطيع ، وحدها ، ان ترفع الجبال » •

ان الشيء الرئيسي في طريقة فريته هو « التعبير الحر » فالطفل يتوق الى ابداء رأيه وان يتصل بأشباهه • فعلى اساس هذا الميل يطلب منه ان يقص مارأى ، وان يقول ما يجول في خاطره ، وعمله الذي خطه على اللوح يكون موضوع مناقشة مع رفاقه • ان هذا التصحيح ، كما يرى ، يثمر اكثر من تصحيح المعلم بكثير • ولتلبية هذه الرغبة عينها ، ولمضاعفة فرص الكتابة التي تتاح للطالب انشئ مايسمى بالمراسلة بين المدارس ، التي يستطيع كل تلميذ بواسطتها ان يتصل برفقائه في الضواحي البعيدة ، مما يؤول الى تفتيح تفكيره تفتيحاً نادراً •

ولكن اعظم عون اتى به فريته ، واشده اصالة وجدة فيما يتصل بتحديد التعليم الاولي كان حملته في سبيل ادخال المطبعة في المدرسة ، وابداع وسائل مهمة لهذه الغاية •

انه لمألوف في مدارس الذكور تعلم اصدار جريدة يحررها التلاميذ يستسخون منها غالباً عدداً ضئيلاً من النسخ • وتبقى بعض هذه

المنشورات سرية فتزداد الرغبة فيها لذلك • ورغم ضروب النقد التي يمكن ان توجه اليها ، فقد توافق عليها الادارة بعض الاحايين ، او على الاقل ، تتعاضى عنها متبعة مبدأ جوبير القائل انه ينبغي ان تترك عظمة يعرقها العيابون • وفي اكثر الاحايين يكون احد الاساتذة هو البادى باصدار المجلة او الدافع اليها لينمي في صفه روح الجماعة ، او لانه يرى ان تحرير مجلة هو بمثابة تمرين على الانشاء له شأن لا يضاھي • وفي الواقع ، ان النقائص التي تكاد لاتبدو في وظيفة عامية لتلميذ ، تظهر واضحة ويحكم بأنها لاتغتفر عندما تظهر ، مجردة عن صاحبها ، في احرف آلة الكتابة • او ، والامر عندئذ اشد ، في احرف الطباعة • ثم ان الطالب في هذه الحال لا يكون خاضعا لنقد الاستاذ فقط الذي يتبدى غالبا كأن مهمته الاساسية ان يقص اجنحة المواهب الغضة اليافعة ، بل ان يجابه ايضا نقد اقرانه ونقد الافاضل الذين يكونون احيانا اقصى من الاستاذ • وهذا الاسلوب ادعى الى النشاط من الاسلوب التقليدي في وضع العلامات او الدرجات •

ولهذا كان تحرير جريدة في الصفوف العليا من المدارس الثانوية ، حتى في الثالث والرابع ، يعتبر اداة ممتازة للتكوين الادبي •

وقد لايتبين ، على العكس ، لاول وهلة فائدة مثل هذه الجريدة في الصفوف الدنيا من المدارس الثانوية وفي التعليم الابتدائي • ويرجع الفضل في ادراك فائدتها في هذه الصفوف الدنيا نفسها الى (فريته) • ولكن هذه الطريقة ، كي تؤدي ثمرها في تلك المرحلة من التكوين المدرسي ، يجب ان لايقنع باستنساخ عدد محدود من النسخ ، ولو كان الاصل مضروبا على الآلة الكتابة ، بل يجب اللجوء هنا الى الطباعة الحية •

ان صناعة الطباعة تتطلب مهارة يدوية كبيرة • فالملقط يجب ان يلتقط الصانع به من الصندوق حروفا بحجم عود الثقاب ، وان يصفها

على مصنف الحروف ، ثم يصنع على اللوح السطور المصنوفة دون ان يفرط عقد هذا البنيان الواهي ، وليس ثمة تمرين احسن من هذا لاكتساب الدقة في الحركات والسيطرة عليها .

وكذلك تنمي المطبعة في المدرسة الحس الجمالي . فترتيب الصفحات وتوزيع الاماكن الفارغة توزيعا منظما ، بله استعمال الخطوط والاسهم المزينة المنمقة ، كل ذلك يستلزم الكثير من حسن الانسجام والتوازن . على ان الصحف المدرسية هي في اغلب الاحايين مصورة برسوم رسمتها ريش التلاميذ ، ثم نقلها التلاميذ انفسهم على عصائب من اللينوليوم الصغيرة التي يحفرونها بالموسى حسب طرائق الحفر على الخشب . فيتعلم التلاميذ بذلك ان يروا وان يميزوا جمال المشاهد التي يتأملون فيها .

ولكن يكون طبع الاوراق حسنا ، فانه يستلزم دأبا مستمرا . اذ لا يكفي ان يعالج الامر بضغط دقيق كما يجري في المطابع الاوتوماتيكية الكبرى . فهنا كل صفحة يجب ان يضمن لها التحبير الكافي وان توضع على مراكز الاستناد ، وان تعطى الضغط الملائم . وقد يسبب عدم الافراط في العناية قبح الجريدة بالتضاد الذي يحصل في الصفحات اذ يكون بعضها قاتم الحبر ، وبعضها شاحبه ، او تكون الهوامش غير متساوية ، او الاعمدة معوجة .

واذن فان اعمال المطبعة تساعد جيدا على التربية العامة عندما تنفذ بعناية . وقد يقال لنا ان الآباء يرسلون اولادهم ليكتسبوا جملة من المعارف خاصة . فماذا يتعلمون اذا كانوا طباعين ؟ الجواب انهم يتعلمون كل شيء .

فالاطفال يتعلمون اولاً — اذ يصفون الصفحات بأسهل طريقة ممكنة وأكثرها ثمرة ، وهم يتسلون في الظاهر — المعرفة الاساسية التي تطلب من المدرسة الابتدائية ، نعني القراءة والكتابة . نعم ان تركيب حروف

الكلمات في المدرسة الابتدائية لهو ، ولكن الطفل يتعلم بهذا اللهو ان يميز الحروف بعضها من بعض ، وان يستخدم بفهم ، علامات النقط ذات الاستعمال الدقيق الصعب . وهذا اللهو يتضمن تمرينا جديا يفوق ما في الاملاء التقليدية . فالقلم يخط احيانا كثيرة حواجز دون أن يراعي امر الحرف المكتوب . فما يدري أكان المراد أن يكتب m او n ؟ ويكون آخر الكلمات غالبا غير واضح . وقد تقرأ الاشارة الواحدة s او r على السواء . او تعدها تحذلقا من الكاتب في كتابه . ان خطة قلم فوق e تجعل منها اشارة تبدل صوت الحرف . أفترى تكون بها حادة او عريضة او أجشة ؟ ان على القارئ ان يحزر ذلك . أما الطباعة فلا تدع مجالا لهذه الاحتمالات . ان تصحيح الكلمات يكون تاما ، والا ظهرت الاخطاء للعين واضحة ، لا مجال للمناقشة فيها . يؤشر عليها كل من تصفح الوثيقة . وقد يشك الطباع الصغير احيانا ، ولكي يطمئن يلجأ الى المعجم ، او القواعد ، او الى المعلم . ولا حاجة الى بيان قيمة هذه الاستشارات التثقيفية . أما تصحيح تجارب الطبع فيفسح مجالا لمناقشات يستعرض خلالها ادق قواعد الاملاء والكتابة . وبذلك يثبتها التلاميذ في اذهانهم ، وكأنهم يلعبون . فاذا ما صادف بقاء خطأ واحد في النص ، فالمسؤول عنه يصبح أكثر خجلا مما لو نال علامة الصفر في املاء عادية .

والطفل في الواقع ، شبيه في ذلك بجميع المؤلفين . لاشيء يعجل به اكثر من نشر عمله . فالجريدة التي عاون على تحريرها تبقى على طاولة العائلة ، وتدور في الجيران ، ويقايس الآباء بين مزايا كل من الكاتبين . وغني عن البيان أن عزة النفس تدفع الكاتبين الناشئين الى تسليم العمل الذي لا عيب فيه .

وهذا الباعث نفسه ينتج النتيجة نفسها ، في سن أكبر ، عندما لا يكون الامر متعلقا بتمارين بسيطة للكتابة او الاملاء بل متعلقا

بإكتساب المعارف • فالتلميذ أو الفريق المكلف بكتابة مقالة عن حرب المائة عام ، أو جغرافية الجزائر الطبيعية ، أو استحداثات الفراشة ، يجمع الوثائق بعناية أكثر من عناية أحسن تلميذ يحضر استظهارا أو درسا أمام رفاقه ويبدو أن التنظيم الفرقي قد أدخل الآن في الصفوف العليا من عدد كبير من المدارس الثانوية الخاصة • نذكر ثانوية القديس يوسف في رانس التي سلكت هذا السبيل عام ١٩٤٢ ، واستخدمت تجاربها مؤسسات أخرى (١) •

إن فريق الكبار المؤلف من تلاميذ الصف الثاني ، والصف الأول ، والفلسفة والرياضيات الابتدائية ، تؤلف وحدة خاصة في داخل المدرسة تحت إدارة رئيس الفريق الذي يكون عضواً في هيئة الموظفين Personnel دون أن يكون عمله الأساسي تأمين مراقبة الطلاب • فهو يبقى عادة في مكتبه ، حيث يذهب إليه التلاميذ يسألونه النصيح ويتحدثون معه عن الفعاليات المشتركة في الفريق • • ولا يبدو في محال فرق التلاميذ إلا إذا كان عليه أن يسهم في فعاليتهم • يحاط التلاميذ برؤساء الفرق (٢) الذي يكلف كل منهم باثني عشر

١ — إن تنظيم الفرق في ثانوية القديس يوسف في رانس قد بينه Pierre Faure في مقاله : Renouveau pédagogique de 1944 الذي ظهر في 1946 Pedagogie وانظر أيضا العدد العاشر من مجلة Pedagogie ونضيف الآن ونحن نصصح تجارب الطبع مقالة ظهرت في كانون الأول ١٩٤٧ عنوانها : Les équipes de St. Joseph de Reims كما كتبها التلاميذ أنفسهم •

٢ — لا ينتخب رؤساء الفرق انتخاباً ، بل تعينهم إدارة المدرسة التي تشكل هي أيضا الفرق مراعية الروابط الطبيعية بين أفرادها • ويبدو أن الكبار يدركون أكثر من الصغار صعوبة الانتقاء الجيد ومساوئ الانتخاب ، لذا يفضلون التعيين من قبل الإدارة ، إذا كان يراعي رغباتهم وتوابعهم وبعض المدارس يستدعي رؤساء الفرق قبل افتتاح السنة الدراسية ببضعة أيام لتدريبهم خلال أسبوع على مهمتهم ، ولتعددهم الأعمال المطلوبة منهم خلال العام •

تلميذا ، ويكونون مسؤولين عن النظام في الفريق وعمل الفرقاء • ولكل فريق محله الخاص به ينظمه كما يشاء • وفي المجمع يجتمع الفريق حول رئيسه • ويكون له في قاعة الطعام طاولة خاصة يستطيع ان يدعو اليها اساتذة القسم • ويمكن ان يقوم الفريق بنزهات مشتركة •

ويعطى التعليم ، كما في المدارس الحديثة ، في الصباح • فهناك اربعة دروس تفصل كل اثنين منهما استراحة مدتها ربع ساعة • يجمع فيها رئيس القسم رؤساء الفرق لبيتوا في امر تنظيم ما بعد الظهر • وفي المساء تكون المطالعة من الساعة ١٦,٣٠ الى الساعة ١٩ ، ويعقبها العشاء • على ان نظام الفرق هذا لاثير حماسة جميع الطلاب كما كان يتوقع له كثير من المعلمين • ذلك لان التلاميذ الكبار يدركون الجهد الشخصي لمجاهدة النفس التي تطلب منهم ، والتي بدونها لا تكون حياتهم في الفرقة ميسرة سهلة • ان بعض الطلاب يفضلون على هذا الحكم الذاتي حكم المناظر الذي يستطيعون كما يرون الفرار من مراقبته ، في حين انهم يشعرون شعورا قويا انهم لا يستطيعون الفرار قط من حكم ضميرهم ، وحكم رفقائهم في الفريق • وفي هذا دليل قوي على انهم يدركون جيدا معنى الحكم الذاتي وعلى ان هذا النظام ذو فائدة •

ان المثل الاعلى ان يكون هناك قسمان : قسم منظم حسب الفرق ، وقسم منظم على الطريقة التقليدية ، فالتلميذ المنتسب الى فريق والذي يبدو صعب الانقياد والتلاؤم وحياة الفريق هذه يعاد الى نظام المراقبة العادي •

الصفوف السادسة :

ونلقى هذا المزج بين قانون المدرسة التقليدية وبين بعض الاساليب المطبقة في المدارس الحديثة في تجربة هامة لها شأن خاص لانها تجربة رسمية قامت بها الحكومة ولكثرة عدد المؤسسات التي طبقت فيها :

تلك التجربة التي بدأت في تشرين الاول من عام ١٩٤٥ اذ افتتحت مائة وتسعون من الصفوف الجديدة ، ونودي من اجلها المتطوعين من اساتيد وتلاميذ . وفي تشرين الاول من عام ١٩٤٦ بينما ارتفع عدد الصفوف السادسة الجديدة الى ٢١٠ وتابعت تجربتها مع تلاميذ جدد ، كان تلاميذ السنة الماضية يؤلفون ١٨٠ صفا من الصفوف الخامسة الجديدة . ثم انتقلوا الى الروابع والثالث الجديدة وهكذا .

ان هدف هذا الاصلاح المستوحى من اعمال لجنة لانجشان Langevin (١) هو تفريد التعليم بشكل يمكن معه استخراج جميع

١ - **العربون** : مشروع الاصلاح الذي قدمته لجنة « لانجشان » او لجنة « لانجشان قالون » بتعبير اصح (اشارة الى رئيسها لانجشان العالم الفرنسي الشهير والى نائب رئيسها قالون احد كبار الباحثين في علم النفس في العالم) اعقب جملة محاولات اخرى من محاولات اصلاح التعليم من مثل محاولة الاصلاح التي تمت في عهد وزير المعارف « جان زي Jean Zay » عام ١٩٣٧ والتي انتهت بتأسيس مادعي بصف التوجيه Classe d'orientation ومن مثل محاولة الاصلاح التي عرفت باسم « اصلاح الجزائر » والتي جرت تمت اشراف « مارسيل دوري Marcel Dury » ونجد عرضا واضحا لمشروع لانجشان - قالون في الكتاب الذي اصدره احد امناء سر اللجنة الاستاذ « روجيه غال R. Gall » تحت عنوان اصلاح التعليم والصفوف الجديدة La réformation de l'enseignement et les classes nouvelles (طبع مطابع جزيرة فرنسا Presses de l'Ile de France عام ١٩٤٦) .

ومن الجدير بالذكر ان الاصلاح الجديد الذي تم في مصر منذ شهر فيه كثير من الخطوط الكبرى التي نجدها في اصلاح (لانجشان - قالون) انظر الكلمتين اللتين نشرتا في مجلة المعلم العربي ، حول الصفوف الجديدة بقلم عبد الله عبد الدائم (العدد الخامس ، آذار عام ١٩٥٠ ، والعدد السادس والسابع نيسان وأيار عام ١٩٥١) .

ونعود بهذه المناسبة فنذكر بضرورة استيعاب بعض جوانب هذا الاصلاح في تعليمنا ، واعادة تنظيم جهاز التعليم على ضوء هذه التجربة ، ولا سيما في هذه الآونة التي تشر فيها مشكلة قبول الطلاب في التعليم الثانوي .

مواهب تلاميذ فرنسة » فالتعليم الثانوي يجب ان يكون منتظما بشكل لا تهمل معه امكانية او قابلية ما ، شعورية او لاشعورية ، في الكائن الفرد » فإظهار رغبات التلاميذ وقابلياتهم هو اذن احد الاهداف الاساسية للصف السادس الجديد ، ولهذا وجب ان يكون الاساتذة يسيرون مع تلاميذهم باتصال مع التلاميذ انفسهم • فيؤلفون فريقا ، ويجتمعون مرة كل خمسة عشر يوما على الاقل ليتبادلوا الملاحظات ، ويجعل عدد تلاميذ الصفوف ٢٥ تلميذا • ويترك مجال واسع لفعاليات مختلفة بها يستطيع ان يبين كل واحد رغباته ويكشف كفاءاته • ويخيل اليها ان الاحسن هنا ان ننقل بعض القطوف التربوية من البلاغ الوزاري الذي نظم هذه التجربة :

« يعطى التعليم لهؤلاء التلاميذ الـ ٢٥ بالشروط التالية :

ان من الضروري من جهة ان يشغل تعليم المواد الاساسية مكانا هاما ، فيكون واحدا للجميع ، وبمشاركة ثقافية مشتركة عامة يجب ان يتلقاها كل تلميذ • ومن الضروري ، من جهة ثانية تنظيم هذا التشخيص للرغبات والقابليات الفردية الذي هو احد اغراض التعليم الثانوي الاساسية • فيقسم اليوم اذن الى شطرين ، فتلقى في الصباح المواد العامة الاجبارية • كاللغة الفرنسية ، والتاريخ والجغرافيا ، ولغة حية اخرى ، والعلوم (الطبيعية والرياضية) وتكون هذه المواد موزعة على خمسة اصاييح كل واحدة ثلاثة ساعات او ثلاث ساعات ونصف • ويخصص ما بعد الظهر الى الفعاليات العملية والفنية والتربية البدنية والرياضية • ويجعل لبعض هذه الفعاليات كالرسم والموسيقا والاشغال اليدوية اوقات اجبارية ، وأوقات اضافية اختيارية •

ولكن خلا هذه الساعات الاجبارية المحدودة ، يخصص ما بعد الظهر

لتمكين الاساتذة من القيام بدراسة منظمة لكل حالة فردية — ومن اختبار احوال الملكات العقلية للتلميذ ، هذه الملكات التي لايهتم بها عادة التعليم العام — من مثل ملكة الملاحظة ، وملكات التعبير و ... فيقسم الصف اذن المؤلف من ٢٥ طالبا وطالبة الى فرق صغار ، ويطلب من كل تلميذ ان يلاحظ الوسط الذي يعيش فيه : الوسط الطبيعي ، الجغرافي ، التاريخي ، الاجتماعي ... ، ويحقق الاساتذة بعد ذلك عن قدرة التلميذ على التعبير عن ملاحظته : بالكلام ، والكتابة ، والرسم وبعض الاحيان بالبناء اليدوي .

وقد جرت العادة على اطلاق كلمة « اختيار » على هذه الامور العملية التي يقام بها بعد الظهر . والتعبير صحيح تماما اذ في الشطر الاول من السنة يحسن ان نطلق على هذه الامور اسم «مقاعد التجربة» ذلك انه ، منذ اول تشرين يجري ملاحظة جميع التلاميذ الذين يقسمون الى فرق كل فريق ٧ او ثمانية تلاميذ ، ويختبرون من قبل اساتذتهم في مختلف الامور التي ذكرناها . فيكتشف الاساتذة ويكتشف التلاميذ بانفسهم اذواقهم وقابلياتهم . وبعد هذه الحقيقة من التجارب التي تطبق على الجميع ، التي تدوم بلا شك طوال الفصل المدرسي الاول ، يختار التلاميذ ، حسب نضائهم اساتذتهم وابائهم المادتين الاختياريتين اللتين تبدوان اكثر ملائمة لمزاجهم (ص ٣٠٢٨) .

ان التربية التي تمارس في الصفوف السادسة الجديدة ينبغي ان تكون فعالة .

فمن المبتوت فيه اولا ان الطرق الفعالة تود ان يكون التلميذ في صفه فاعلا اكثر من كونه مستمعا او مشاهدا . وفي هذا الامر لاتعمل هذه الطرق اكثر من تجديد بعض الطرق في التربية التقليدية : فتقلب مباشرة مواد التعليم التي تلقى الى تمرين عملي او تحاول بذلك ان تجعل الطفل يحيي ماهو معروض الى البقاء عنده معنى مجردا ، او مجرد ذكرى

لفظية • فالعمل الذي يجري في الصف يهدف الى ان يحل محل عمل المطالعة •

ولكن الطرق الفعالة تذهب الى ابعد من هذا : فمن اجل تكوين الطفل نفسه هي تزعم استخدام الفعالية الفائضة التي تدفعه الى الامام وهي فيه قوة الحياة نفسها • فبدلا من الحد من هذه الفعالية ، او كبتها ، تعان على ايجاد طرق تصرف اليها ، في سبيل نموها التام الكامل ، ومن هنا كان الاهتمام بالاعمال الفردية ، هذه الاعمال التي هي الوان من التعهدات يتعلق التلميذ بها شخصا ، ويشعر بها انه يغامر بنفسه وحيدا ويتحدى ذاته • ومن هنا ايضا كانت اعمال الفرق التي يعهد الى ليف صغير من التلاميذ ، حيث يتنافسون حماسة ونشاطا بغية الوصول الى عمل جماعي •

فلا يقال ان تربية مثل هذه تقتل روح الجهد والنظام • فالتجربة تثبت ، بالعكس ، ان الطفل اذا يمارس هذه التربية يكتشف في قرارة نفسه ، ان لافعالية تبلغ فعليا هدفها بلا جد ، وتعب ، ونظام نفسي داخلي •

وينبغي ان تساعد الطرق الفعالة بقوة في تربية الخلق ، والروح الاجتماعي • فنظام الصف ، ومظهره الداخلي والخارجي ، يجب ان يعهد بهما الى التلاميذ انفسهم ويؤلف التلاميذ من انفسهم مجتمعا مدرسيا يكون لكل منهم عمله ومسؤوليته فيه تجاه المجموع • انها ديموقراطية مصغرة يبدأ تلميذ الصف السادس ان يتعلم بها كيف يكون رجلا ، ويكشف فيها الحياة المدنية بكل ماتتطلب من توضحيات وفضائل فعالة •

ولم يحن الاوان بعد لنحكم على هذه التجربة : ان الفشل المحلي الذي اصابته في بعض الاماكن ، يمكن ان يعلل بما يقع في بداية كل عمل من اخطاء وتخبطات لا تتكرر فيما بعد • وبالمثل ان النجاح الذي

اصابته في اماكن اخرى ، بفضل النبوغ التربوي والحماسة اللذين اظهرها المتطوعون الذين يديرون هذه الصفوف ، لا يمكن ان يستنتج منه ان انتشار الطريقة في جميع التعليم الرسمي سيؤدي الى نفس النتيجة والنجاح : ان المعرفة التطبيقية الضرورية لاستعمال الطرق الفعالة لا تعطى بمرسوم ولا تكتسب في مدة خمسة عشر يوما من التكوين المكثف .

يضاف الى هذا ان هذه التجربة التي تمهد في الواقع لاصلاح بنية الحياة المدرسية نفسها ، قد اثارت بعض المقاومة من بعض رجال المعارف الذين يتعلقون بالنظام الكلاسيكي . ونحن لانخوض في هذا الميدان الذي تلتقي به السياسة والثقافة .

اما التعليم الخاص فقد افادته الحرية التي يستمتع بها جملة فاستطاع ان يحافظ بفضلها على طرقة التقليدية ، وان كان ذلك الى اجل محدود ، قانعا بتتبع التجارب التي تجري في المدارس الرسمية باهتمام ليفيد من تعليمها . على أن عمل الدولة قد دفع ، مع ذلك ، بعض المؤسسات الى افتتاح صفوف سادسة جديدة تماثل صفوف الثانويات الرسمية . نذكر منها الصف السادس والصف الخامس الجديدين في ثانوية سان مارتان دبوئتواز Saint - martin de Pontoise (١)

(١) **المعربون :** « ثانوية سان مارتان Saint - martin » تقع في ضاحية « پوتو » Puteaux على بعد خمسة عشر كيلو مترا عن باريس . أنشأها « دوبري Durri » وما يزال رجال الدين هم الذين يسيطرون عليها . وتتبع فيها أحدث طرق التربية الحديثة . وعدد طلابها حاليا ٥٠٠ طالب بينهم ١٥٠ داخليون .

وتضطلع على حماسة بعض المدارس الخاصة وبعض رجال الدين لمشروع الصفوف الجديدة ، في كتاب بقلم احد الاء الكاثوليكين « روجية كوردييه Roger Cordier » بعنوان « الصفوف الجديدة Classes Nouvelles » (نشر عام ١٩٤٨)

٢ - في البهر ذات اللغة الألمانية

ان محاولات ادخال الاستقلال في المدارس الألمانية اكثر جرأة منها في فرنسا وذلك كرد فعل (دون شك) ضد الروح العسكري البروسي ؛ ومن هذا لا يبدو ان هناك نتائج ذات قيمة يجب تسجيلها في هذا المجال .

كرشنشتاينر ومدرسة العمل :

ونذكر اولاً اولاً عمل جورج كرسنشتاينر Georges Kerschensteiner (١٨٥٤ - ١٩٣٢) (١) لاننا مدينون له بالتعبير Arbeitsschule اي مدرسة العمل ، هذا التعبير الذي حوله بيير بوفيه P. Bovet الى كلمة « مدرسة فعالة » فاصاب ما اصاب من رواج ونجاح .
ان التعبير Arbeitsschule كان يدل اول الامر على المدارس التي كانت تمكن الاطفال الفقراء من ان يكسبوا سريعاً ما يعيشون به ، اي على مدارس كانت مدارس مهنية للاطفال .
ولكن الاعمال اليدوية هي ، الى جانب شأنها من حيث التكوين المهني ، ذات شأن تربوي . فالطفل يحس بها بقدرته المبدعة ، وبمسؤوليته فيكتسب حب العمل المتقن ، ويجرب اللذة التي يشعر بها حين يتغلب على الصعوبات . ويبين كرسنشتاينر Kerschensteiner ايضاً ان نمو الاستعدادات الجسدية يسبق نمو الاستعدادات العقلية . لذلك يجب

(١) **المعربون :** تجد عرضاً واضحاً باللغة الفرنسية، لمبادئ كرسنشتاينر

في كتاب الأنسة « اليزابيت هوغنات Elisabeth Hugaenin

(الاستاذة في مدرسة دي روش Ecole des Roches) ، تحت

عنوان : التربية والثقافة لدى كرسنشتاينر Education et culture d'après Kerschensteiner

(نشر دار فلاماريون Flammarion عام ١٩٣٣) .

كما نجد مثل هذا العرض في كتاب « فيريير Ferrière » الطريقة الفعالة

La Méthode active

الاستفادة من تذوق الطفل للفعالية اليدوية ، فيخصص للاشغال اليدوية فرع خاص من التعليم في المدارس الابتدائية بل والثانوية ايضا . ولكننا نرى جيدا انه رغم ان مهمة المدرسة الابتدائية الاولى هي تحضير الطفل لمهنته ، فان الاشغال اليدوية التي ينصرف اليها ينبغي ان لا تنظر اليها انها تعليم سابق للمهنة ، كما لا ننظر الى الدراسة الثانوية انها تدرب على النواحي التكنيكية في المهن الحرة . وكل ما يطلب من هذه الاعمال اليدوية تنمية المهارة ، واكتساب عادات الوجدان المسلكي ، وتعويد الاطفال على تذوق العمل المنجز التام . ويذهب كرشنشتاينر الى ابعاد من ذلك ، فيقول : ان مدرسة العمل هي المنظمة المدرسية التي تهتم قبل كل شيء بتكوين الطبع (١) .

يضاف الى ذلك ان مبدأ مدرسة العمل ، ينبغي ان يطبق على التكوين الفكري نفسه وعلى اكتساب المعارف النظرية التي تجعل الانسان مثقفا . ولكن يجب ان لا يعتقد اننا نكون متبعين مبدأ مدرسة العمل اذا ما اعطينا التلاميذ عملا ماديا لتنفيذه . وفي هذا يقول كرشنشتاينر :

« كان بعض المدرسين يعتقدون انهم يدخلون صفة التعليم الفعال اذا ما صنعوا قصورا محصنة بواسطة الورق المقصوص ، لها الاشكال العمارية للاساليب القديمة ، واذا ما رسموا معارك القتال ، او غير ذلك . وكانو يعتبرون تصوير اشعار الملاحم ، واقاصيص التوراة ، نصرا للمبدأ الجديد ، مبدأ التعليم الفعال . ولكن هذه الاشغال اليدوية التي ذكرناها ليست اكثر صلة بمبدأ العمل الذي ننادي به ، من صلة الامر القطعي الذي قال به « كنت » بالحفر على الخشب . (كرشنشتاينر القطعي الذي قال به « كنت » بالحفر على الخشب (٢) .

(١) انظر : كرشنشتاينر ، مفهوم مدرسة العمل

(٢) المصدر السابق ص ٦٥

ان مبدأ مدرسة العمل هو ذلك الذي يؤدي الى ابداع شيء جديد، فالمعلم الذي يدفع تلاميذه مثلاً الى ان يكونوا أخذوا فكرة بانفسهم عن عصر ماض استناداً الى ما يرونه المعاصرون او الى مصادر تاريخية اخرى، او الذين يدفعهم تجسيد الفكرة التي اخذوها باخراجها في مأساة، ان مثل هذا المعلم يطبق مبدأ مدرسة العمل (١)، او قل على حد تعبيرنا اليوم: انه يطبق الطرق الفعالة •

ويرى كرشنشتاين ان تطبيق الاعمال اليدوية، واستعمال الطرق الفعالة في العمل العقلي، يؤلفان وحدة لا تتجزأ • « مثل مقبض المدية ونصلها » ومن ثم كان ترك العمل اليدوي، والطرق الفعالة في آن معا، منطقياً وان لم يكن موافقاً لعلم النفس • فهو عمل من فقد صوابه • (٢)

الجمهوريات المدرسية المنشأة بعد عام ١٩١٨ :

وبعد هزيمة عام ١٩١٨، اوجد ظهور الجمهورية عند عدد من المربين الالمان فكرة مشاركة ابناء المدارس في التحرر العام •

(٢) وبتحريض من Wilhelm Paulsen فبايحاء من ولهم بولسن بول اوستررايخ الاشتراكي انصرفت الحكومة — التي لم تكن راضية عن اصلاح المدرسة اصلاً مستنداً الى الطرق الفعالة، وعن التنظيم المجمعي للعمل الدراسي — الى محاولات اكثر تقدماً وثورة، فقد

(١) المصدر السابق ص ٦٧

(٢) المصدر السابق ص ٧٦ — ٧٧

(١) نجد البيان الذي اصدره «بولسن» عام ١٩٢١ بوصفه مستشاراً مدرسياً في بلدية برلين، في كتاب فيريير Ferrière: المدرسة الفعالة l'école active (الطبعة الرابعة ص ١٨٥ — ١٨٩)، كما نجده في كتاب التربية الحديثة l'éducation nouvelle من تأليف ايم « ص ٢٠٠ — ٢٠٤ ».

رخصت لبعض المؤسسات الابتدائية العامة ان تتحول الى طوائف
مدرسية حرة يعني الى جمهوريات •

بدأت المحاولة في هامبورغ في اربع مدارس في كل مدرسة نيف
وستمائة تلميذ • ثم امتدت بعد ذلك الى مدن اخرى كبريم Brème
و ماغدبورغ Magdebourg وبرلين Berlin

وكانت القاعدة التي يسار عليها في هذه المدارس ، قاعدة دير تيلم
Thélème وهي : اصنع ما تشاء • وكانت الهيئة التدريسية تتألف
بحسب الروابط العاطفية او المثالية الفكرية القائمة بين الاساتذة ،
وكان هؤلاء ينتخبون مديريهم • وكان الشعار القائل : ابدأ من الطفل
مطبقا حرفيا ، على التلاميذ فلم يكن يطلب منهم جهدا
لا يكون عفويا ، وليس هناك عقوبات للتغيب او الذهاب الى النزهة
بدلا من المدرسة • وكان التلاميذ يستطيعون التنقل بحرية اثناء
الدرس ، شريطة ان يبينوا سبب تنقلهم هذا • • • وكانت النتيجة في
ذلك الفوضى •

« وكانت بناية المدرسة تظن بالضجة كأن عاصفة فيها • وكم من
مقاعد تكسرت ، والواح من الزجاج تحطمت ، وحاجات سرقت ، وغرف
اتسخت ، ودفاتر مزقت ، وجدران تلطخت كأن ثورة من الجنون قد
عصفت بهؤلاء الطلاب الذين لا يسألون عما يفعلون (١) » •

وقد كان الامر متوقعا ، ولم يتدخل المعلمين لاعادة النظام • بل
كانوا يرون ، بالعكس ، ان من الواجب ان يدعوا الشر يهيمن ويستشري
الى الغاية التي يدرك معها اكثر المتحررين من الطلاب ان لا بد من قاعدة
ونظام • وهذا عين ما حدث • فقد انتخب التلاميذ لجنة منهم وكلفوها

(١) انظر : ماكس تب ، المدرسة الجديدة ص ١٢ Max Tepp, Die Neue

Schule ذكر هذا النص شميد Schmid في كتابه « المعلم الرفيق »

Maitre Camarade

ان تضمن الشروط الموازية للعمل • ولكن من الاسهل الهبوط في الحذر من التصعيد فيه ، حتى — او قد يكون على الاخص — عندما نكون في جمهورية • وهكذا اخذت هذه الجماعات المدرسية الحرية تفرغ واحدة بعد واحدة ويهجرها طلابها •

لقد فقدت اول الامر معلميها • ففي غمرة الحماسة التي تصحب الايام الاوائل لثورة لم ينقص الجماعات مرشحو عمل المعلم الرفيق • ولكن هؤلاء المتطوعين عندما رأوا ان اولئك الثائرين الشباب لا يعاملونهم كرفقاء ، بل كمعلمين يطغي عليهم فريقهم ، فقد رجع عدد كبير منهم عن عملهم وتابوا • كما ان فريقا آخر من الطلاب طلبوا ان يعادوا الى المدارس التقليدية • واسترد آخرون من تلقاء انفسهم بعض المزايا التي ضحوا بها على مذهب الحرية • وبلغ الامر الى ان معلما بلغت به الجراءة انه اجاب بصفعة شديدة عن جواب وقح سفيه •

وسحب بعض الآباء الذين اهتموا بالتجربة اول الامر ، اولادهم عندما لاحظوا انهم كانوا لا يتعلمون شيئا • وفي الواقع فقد سجل معلم (ذكره شميد Schmid ص ١٨٠ — ١٨١) في مذكراته ما يلي : « يجب ان نقر ان الآباء الذين يدعون اولادهم عندنا يبرهنون على قليل اهتمامهم بمستقبل اولادهم » ومع ذلك فقد خيل الى بعضهم انه اذا كانت الحرية غير موازية لاكتساب المعرفة فهي تواتي عبقرية الاختراع عند كل واحد وترفع النقاب عن قدرة مبدعة خنقتها أطر التربية التقليدية • ولكن كان لا بد من تخفيف الغلواء والادعاء حول هذا الامر ايضا • ففي كتاب اسمه « اكتشاف الحدود » (أي حدود الذوق السليم) أعلن احد مديري مدرسة في مدارس التجربة هذه خيبة أمله فقال : يلاحظ في جميع مناحي الحياة المدرسية ، فقر محزن فلم

يلاحظ — في فرع ما من الفروع التي تركت كما كانت الى مبادهة الطفل
الحرّة — حركة عفوية ومبدعة (١) •

وهكذا عادت اثنتان من الجماعات الحرّة المدرسية الاربعة التي
كانت في هامبورغ ، الى النظام التقليدي في عام ١٩٢٥ • وظلت ثلاثة
قائمة حتى عام ١٩٣٠ ، وكان عدد تلاميذها قد تدنى الى زهاء مائة •
وعندئذ قررت ان لا تقبل قط تلاميذ جددا • وبقيت الاربعة فقط مستمرة
حتى قيام النظام الوطني الاشتراكي • لقد باءت تجربة هامبورغ
بالفشل •

كان لا بد من فشلها لان محيط مدرسة ابتدائية رسمية مختلف جدا
عن محيط مدارس خاصة مثل دي روش أو اودنقالد •

فالمؤسسات التي يطلق عليها اسم : مدرسة حديثة هي داخلات
خاصة تضمن التربية الثانوية والمدير فيها هو السيد المطلق في اختيار
تلاميذه ، وهؤلاء يأتون اليه من بيئات رسخ فيها معنى النظام والسلطان
منذ الطفولة • ولديه هيئة تدريسية ذات شأن • ويستطيع الاعتماد على
كبار التلاميذ الذين اجتازوا سن المراهقة الصعبة ، والذين ينعمون مع
ذلك برضاء رفقاءهم الصغار لانهم ما زالوا من زمريهم ومستواهم على
حين لا نجد شيئا من ذلك كله في مدرسة ابتدائية • ولذلك كان من
المضحك ان ندخل اليها طرقا لم تنجح جيدا حتى الآن الا في شروط
غير عادية تستطيع المدارس الحديثة تحقيقها •

ولقد اعترفت بذلك الآنسة هوغان ، تلك المعجبة المغالية بمدرسة
اودنقالد ، التي ذكرناها من قبل ، فقالت :

اما الزعم بان تحل المدارس الحديثة محل المدرسة الابتدائية ، فهذا

(١) انظر Zeidler وذكر النص شميد Schmid في كتابه
المعلم الرفيق ص ١٨٥

ما لا يراود هذه المدارس الحديثة • انها تدري انها تعمل في شروط خاصة ، وان الحكومة لن تملك اموالا كافية لتضمن لجميع الاطفال بذخ تربية معني بها جدا • وتدري بالاضافة الى ذلك ان التربية الحققة هي من عمل الاسرة اكثر من الدولة • انها تهدف ان تكون الرائدات التي تمهد الطرق الجديدة في ميدان التربية (١) •

الاصلاح المدرسي في جمهورية النمسة :

ان النمسة التي قامت بعد ١٩١٨ خاصة ، هي التي اظهرت بعد ثورتها السياسية ، وعلى الرغم من بؤسها واختصار رقعة ارضها اهتماما بالطفل يفوق اهتمام اكثر البلاد غناء وحققت ثورة تربوية صحيحة في التعليم الابتدائي •

فقد ضاعف مكتب الشباب حدائق الاطفال حيث كانت تطبق طرق منتسوري Montessori وفروبل Froebel • وكان في فيينة في العام المدرسي ٩٢٧ — ٢٨ زهاء مئة حديقة من هذه الحدائق تضم ٢٥٦ صفا • بل لقد بدا هذا العدد غير كاف • ولم يكن من الممكن قبول الاطفال الذين لا تشغل امهاتهم خارج الدار الا بقدر ما تسمح الاماكن الخالية • وكانت البدعة الموفقة جدا التي احتذي فيها ما كان صنع في مثال رومة (١) هي ان تزود بروضة للاطفال كل طائفة من الابنية — التي بنتها الدولة لايجاد مساكن موافقة للعمال —

وفي العام المدرسي ١٩١٩ — ٢٠ افتتحت في المدارس الابتدائية

(١) انظر : El. Huguenin, Paul geheeb et la libre communauté scolaire de l'odenwold, P. 21

(٢) **المعربون** : اول من قام بهذه البدعة في رومة السيدة مونتيسوري اذ فكر احد مديري مشاريع البناء ان يزود كل بناية كبيرة بغرفة بأوي اليها اطفال البناية • وطلب مساهمة السيدة مونتيسوري في ذلك • ومن هنا اتى اسم « بيوتات الاطفال Case dei Bambini » الذي اطلق على مدارس مونتيسوري •

٢٥٦ صفا تجريبيا الغاية منها وضع برنامج اصلاحي للتعليم الرسمي النمساوي الابتدائي وقد ابان اوتو غلوكل O. Glockel وكان يومئذ معاون الامين العام للمعارف — ثم اصبح بعد رئيسا لمجلس المعارف في مدينة فيينا — الخطوط الاساسية في هذا الاصلاح بحديث لمجلة Neue freie Presse (١٦ ايلول ، ١٩٢٠) ويلاحظ فيه تطبيق مبدأ مراكز الاهتمام التي اوجدها الدكتور دكرولي ، والعناية بجعل المدرسة فعالة .

يقول السيد غلوكل :

« بعد التجارب التي جربناها في العام الخالي في الصفوف التجريبية المختلفة وقفنا عند الاصلاحات التالية التي يمكن تطبيقها في الصفوف الاربعة او الخمسة الدنيا من المدارس الابتدائية » .

١ — لا برنامج قط

الصبيحة تخصص لموضوع واحد يؤخذ من محيط الطفل المباشر .
او من حوادث اليوم . مثلا : الفيضانات الواقعة وقتئذ في النمسة .
يتوقف عن تعليم الموضوعات في غرف تفصلها الحواجز المنوعة بعضها عن بعض ، فالتاريخ والتاريخ الطبيعي ، والعلوم الطبيعية ، والجغرافية تمتزج كلها بفكرة وحيدة هي :

« معرفة البيت العائلي والحياة » وتجمع سائر الفعاليات المدرسية حول الموضوع المركزي كل منها بقدر ما ينير الموضوع الاساسي .
ويشجع التلاميذ على التعبير الابداعي الموضوعي ، التعبير الذي يتجسم في الاشياء المحسوسة . ولا سبيل الى تبديل الموضوع عندما يقرع الجرس ، فالدرس يمتد بقدر ما يتطلبه الموضوع وبقدر ما يبقى اهتمام التلاميذ حيا .

على ان عدد الساعات الاسبوعية المتخصصة لكل موضوع يبقى

واحدا ، مع اختلاف واحد هو ان هذه الساعات ليست موزعة كما في المدارس التقليدية ، فللمعلم الحرية في اختيار اليوم والساعة التي يخصصها بموضوع او آخر •

٢ - الفعاليات :

وليس للتلميذ ان يبقى منفصلا وان يمتص التعليم الذي يقدم له • ينبغي ان يكتسب معارفه بفعاليته • ولكن الفعالية ليست مرادفة للعمل اليدوي • فالعمل اليدوي ليس امرا مدرسيا انه يخص المشغل ونحن لا ندرسه في المدرسة الابتدائية (١) •

والمهم هو عمل التلميذ الشخصي ، وتدخل الفعالية اليدوية حيث اينما كان لها ضرورة وفائدة • فاذا كان الخط الحديدي مثلا هو موضوع الدرس فالتلاميذ والمعلم يذهبون الى المحطة • ان هذه الروحانيات ضرورية جدا لنتحاشى ان يصبح التعليم لفظيا فقط (١) •

هكذا نرى ان المدارس التي جهزت ببذخ ، واوجد فيها معلمون من الصفوة ، قرروا ان يطبقوا على التربية المعارف المكتسبة في ميدان علم نفس الطفل ، ليس بصنع مدارس تجريبية ، ولكن آلاف المدارس العامة ، ففيها يدرس المحيط ، ويمارس التدريس في الزهات ، ويطبق العمل الحر • انها تبدأ مما يهتم الطفل به •

نقل ذلك فيريه Ferrière في كتابه المدرسة الفعالة l'Ecole active
الطبعة الرابعة ص ١٩٥ - ١٩٦

(١) **العربون** : الطريقة الفعالة كما نعلم ، استقت كثيرا من مبادئها من مبادئ كرسشتاينر • الا اننا نجد هنا التغيير الذي اصاب مبادئ هذا المربي المذكور حول قيمة العمل اليدوي • قبل كل شيء اما المحدثون من اصحاب الطرق الفعالة فيعنون بهذه الفعالية مشاركة الطالب مشاركة نفسية فعالة في ما يعطى من تعليم ، ولا يقصرون الفعالية على العمل اليدوي •

٣ - في امريطا

قامت في مطلع هذا القرن تجربتان تهدفان الى ادخال طرائق جديدة الى التعليم العام والتعليم الخاص تضمن في آن معا حرية الطفل ، واحترام ذاتيته ، ونسقا من العمل يوافق مؤهلاته . وقد نالت هاتان التجربتان شهرة بحق . وتقصد بهما طريقتي دالتون Dalton و«وتكا» Winnetka

طريقة دالتون :

يعود الفضل في هذه الطريقة الى هيلين باركرست Hélène Parkhurst التي بدأت بالتعليم عام ١٩٠٤ في مدرسة ريفية تضم اربعين تلميذا موزعين على ثمانية صفوف . وكان المهم ان تجد - بينما هي تلقي درسها في احد هذه الصفوف - عملا للآخرين يشغلهم حتى يأتي موعد درسهم الشفهي . فأتت طريقة دالتون تحل هذه المعضلة ، ولكنها لم تتحقق الا بعد بضع سنوات . اما في ذلك الحين فقد اكتفت المعلمة بان تطلب الى اكبر التلاميذ سنا ان يكونوا عرفاء لمن هم اصغر سنا ينزلون معهم في ركن من الصف . وبعد ان اصطدمت بعقبات اخرى في مؤسسات مدرسية مختلفة ، طلبت اجازة كي تتفقه عند مدام موتسوري نفسها بالطرق المونتسورية ، ثم عادت فادخلت هذه الطرق في مدارس امريكا . وفي ايلول من عام ١٩١٩ ، سلمت صفا من التلاميذ المقعدين كي تجرب طريقتها . وقد نجحت هذه الطريقة الى درجة ان الانسة باركرست دعيت الى تطبيق ذلك في مدرسة للصبيان والبنات في مدينة دالتون . ومن هنا اتى اسم طريقة دالتون . او حسب التسمية التي تفضلها واضعتها « طريقة دالتون القائمة على المعمل »

استوحيت طريقة دالتون من امر يشغل الاميركيين حقا ، هو الوصول الى احسن نتاج ممكن . يقول سوينفت : « ان الاقتصاد في الطاقة هو

ايضا ، وحقا ، مسألة تربوية مثل ما هي مسألة ميكانيكية » (١) . فالنجع أو المردود ، وهو نسبة العمل الضروري الى الطاقة المبذولة لاتمام هذا العمل ، يمكن ان يزيد بتقليل المقاومة او باستعمال قوة اكبر . ولقد غالى المربون دوما في اللجوء الى الاسلوب الثاني اعني توليد هذه القوة دون اللجوء الى اسلوب آخر .

فالمهم اذن في نظر باركهرست هو تسهيل سبل العمل للطالب أي سلوك اسلوب غير الاسلوب الاول (تقليل المقاومة) . ومن اجل ذلك يقسم البرنامج المخصص للسنة ، بعد تجربات تجري في الصفوف التجريبية ، على الشهور ، وفي كل شهر تقسم كل مادة ايضا الى وحدات من العمل يشكل عددها عدد ايام الدراسة ، (عشرون مثلا) . وهكذا يعرف التلميذ على الضبط ما ينبغي ان يعمل ، ويؤخذ بيده خطوة خطوة .

ليس فيما ذكرنا حتى الآن شيء جديد ، اللهم الا انه تقسيم دقيق ، او تجزي للبرنامج . ولكن الشيء الجديد الاول يظهر في وضع عقد للعمل يتعهد الطالب به ان يهضم في الشهر عددا ما من المواد . وهكذا يحس بشخصيته ويحدد ما يعزم عليه ، انه يقوم بعمل شخصي مستقل ، والبرنامج ليس ما يتبعه التلاميذ جميعا ، بل هو ما يريد هو . انه عمله وهوايته .

أما السبيل الى اكتساب المعارف الضرورية فعليه ان يجده . وذلك جديد ثان في طريقة الدالتون . فقد الغيت بادئ ذي بدء الدروس المشتركة كلها ، ثم اظهرت التجربة ضرورة عقد بعض منها ، ضئيل العدد ، يبقى معه القسم الاكبر من الوقت مخصصا للعمل الشخصي . وفي هذا

التربية على طريقة Education on the Dalton Plan (١)

دالتون . ص ١٠

المربون : ترجم هذا الكتاب الى اللغة العربية زكريا ميخائيل . والترجمة موفقة واسلوبها شيق .

العمل الشخصي يترك التلميذ لهواه وتراعى شخصيته الثقافية تماما .
فلا جرس مثلا يشير الى الانتقال من درس التاريخ الى درس الانكليزية
وكل يسير على سيرته ، وحسب ذوقه . فهذا يخص الرياضيات باربع
ساعات ، والانكليزية باثنتين في حين يعكس الثاني الامر تماما . ويبدل
بعض التلاميذ ما يعملون اذا انقضى من الوقت ساعة ، بينما يبقى آخرون
طوال ساعات الصباح في العمل نفسه ، فيتبع كل واحد النهج الذي
يوافقه . انه ليس من المعقول ان يقطع على تلميذ عمله اذ يكون منكبا
عليه بنشاط ، ورغبة . وليس من المعقول ايضا ان نجعله يستمر في امر
لا يعلق به فكره : فهذه احسن وسيلة لجعل نتاجه يتلاشى .

على ان المعلم يلجم الميل الذي يدفع بعض التلاميذ ان يخصصوا جميع
وقتهم بما يحبون ويفضلون فلا يسمح لهم ان يتخطوا ، في هذه المادة ،
الحدود المقررة قبل ان يقوموا بجميع تعهداتهم المتعلقة بالمواد الاخرى .
ان طريقة دالتون لا تقر النظام الفرنسي الذي تعدل فيه علامة جيدة
بالرياضيات ، علامة رديئة بالفرنسية . ولما كان الحد الأدنى المطلوب لنوال
رضاء المعلم محددا ، وكانت هناك اسئلة للمراقبة تعد من قبل بصورة
منهجية ، كان يطلب من التلميذ ان يعرف تماما كل ما تعهد باكتسابه :
قد يمكن ، بلا شك ، ان تتصور تكويننا ثقافيا احسن ؛ ولكن ليس احسن
من هذا التكوين للاخلاص والصدق في الاشغال .

ورغم هذه القيود التي ادخلت في التنظيم الحر للعمل المدرسي ،
فان الصحيح ان نقول « ان الحرية هي اول مبدأ من مبادئ طريقة دالتون
(المصدر السابق ص ١٦) ولكن قد يدهش المرء عندما يقرأ بعد ذلك :
« ان المبدأ الثاني لطريقة دالتون هو التعاون » ذلك ان هيلين
باركهرست طمعت في تنمية الحس الاجتماعي عند الاطفال — وقد كان
مهملا جدا في المدرسة التقليدية — بنفس الوقت الذي كانت تضمن فيه
لكل منهم نموه التام نموا منسجما مع طباعهم الخاصة .

ذلك ان المدرسة التي تحوي عددا من الطلاب وفيرا بعض الشيء ، لا بد ان تحوي بين هذا العدد عددا من الطلاب يقومون بدراسات واحدة ، وفق مناهج في العمل واحدة واساليب متشابهة . ومثل هؤلاء يعملون معا ، متعاونين في ابحاثهم ولا يكون عملهم كعمل صف من الصفوف العادية حيث تلقى فرقا كبيرا بين الضعاف من التلاميذ وبين الاقوياء ، وبين طريقة العمل الذي يعمله تلاميذ من مستوى واحد ، وانما يكون عمل فريق متجانس ، ان التعاون الذي يكاد يستحيل في المدرسة التقليدية ، لهو سهل خاصة في مدرسة تطبق طريقة دالتون .

ويخيل ان هذه الطريقة ، التي طبقت في عدد كبير من مدارس الولايات المتحدة وانكلترا ، لم تؤت نجاحا في غير البلاد التي تتكلم الانكليزية . وقد نقدها فيرير Ferrière نقدا لاذعا على الاقل عندما يكون قوامها « مجرد تبديل بسيط في اسلوب الوظائف البيتية — هذه الوظائف التي تحضر وفق طريقة دالتون في المدرسة نفسها في مدة خمسة عشر يوما او مدة شهر — في حين يحتفظ بالكتب القديمة ، وبالطرق البالية التي تعتمد على الحفظ والذاكرة ، وبالاختصار بجميع الاخطاء الشائعة التي يضاف اليها فقدان التعليم الجماعي . ولقد زرت مدارس تطبق طريقة دالتون ، وعرفت اخرى صدفت عنها لحسن الحظ بعد ان خبرتها . واني لا اعتبر هذه الطريقة خطرا عاما » (١) .

يضاف الى ذلك « ان المعلم هو الذي يحدد — في طريقة دالتون — العمل للتلميذ . يحدده حسب تقديره مؤهلاته ، وهذا سبب في خطأ يقع فيه الاستاذ ، وخاصة اذا كان هذا الاستاذ قليل الدراية بعلم النفس — يضطربنا الى ان نحجر موقتا على طريقة دالتون » .

(المصدر السابق ص ٢٥٢ — ٢٥٣)

مشروع وتنكا

وتنكا قرية صغيرة في ضاحية شيكاغو ، يقطنها خاصة اسر رجال الاعمال التي تذهب اليها التماسا للهدوء . فساكنها موسرون ، ونسبه الذكاء فيها ارفع من الوسط . فهذه المدينة الجديدة ، في بلاد لا يعوق روح المبادرة فيها التقاليد المتوارثة ، هي اكثر البيئات مواتاة من اجل اجراء تجربة تربوية .

فلهذا الغرض قرر مجلس التربية في المدينة عام ١٩١٥ ، ان يطبق الطرق الحديثة في اربع مدارس حكومية عامة ، مؤثرا ذلك على ان يؤسس مدرسة خاصة تنظم وفق الطرق الحديثة ، ودعا لهذا الامر كارلتون وشبورن Carleton Washburne الذي اوصى به فريدريك بورك Frederic Burk مدير دار المعلمين في سان فرانسيسكو .

وكان وشبورن ، مثل باركهurst وكرشنشتاينر ، قد بدأ في مدرسة صغيرة ريفية ، بالقرب من المونت Elmonte في كاليفورنية . واذ ادهشته الاختلافات الفردية التي تبدو بين الاطفال فقد حاول منذ بداءته ان يوفق عمل كل منهم حسب مؤهلاته . وظل يكمل نقائص هذه الطريقة في مدرسة تالار Tulare حيث علم بعد ، في الصفوف الخمسة العليا . ولكن الفوضى التي ادى اليها هذا التفريد Individualisation في التعليم سبب صرفه من العمل . فكلفه فريدريك بورك الذي كان يقوم بمباحث مماثلة ، تدريس العلوم في دار المعلمين التي كان مديرا لها وبعد خمس سنوات قضاها هنا ، ذهب وشبورن ليدبر المدارس الحكومية العامة في « وتنكا » .

ان طريقة « وتنكا » ليست طريقة محددة الاطر لا تتغير ، وان مدير هذه المدارس لا يمكث منكبا على نفسه وعلمه بل يسافر ليقف على التجارب التربوية التي تجري في امريكا واوروبا والعالم باسره ، مستعدا ان يدخل على طرقة التحسين الذي توحى اليه به تجارب اخرى . وهكذا

فان النظام المدرسي الذي يعده وشبورن ومعاونوه يتبدل دائما تبديلا يجعلنا نضطر ، اذا ما اردنا ان نعطي وصفا صحيحا لمدارس وتتيكا ، ان نلجأ ، كما يقول وشبورن ، « الى آلة سينما » .

ان عمل الطالب ، في نظام وتكا ، مشطور قسمين : الاول عام للتلاميذ جميعا والثاني خاص لكل تلميذ . يجب اول الامر اكتساب حد ادنى من المعارف الاساسية ، بطرائق التثقيف الذاتي . (بطاقات منظمة ومتدرجة في الصعوبة) ثم يأتي قسم كامل من العمل الحر (تمرينات على التعبير او الابداع - نشاط اجتماعي متنوع) يقوم به الطلاب فرقا ، او ضمن نواد اسست بحرية . وهذا القسم من المشاغل المدرسية هو الذي يحبي هذه المدارس ويشيع فيها حياة اجتماعية ان الميزة الاساسية لطريقة وتكا ، هي ، كطريقة دالتون ، التفريد في التعليم . فالبرنامج يراعي التطور الذهني للطفل على نحو ما تكشف عنه المدارس التجريبية ، وكل تلميذ يسير فيه حسب طريقته الخاصة ، متبعا بنفسه القراءات والتمرينات التي تجعله يكتسب ما يجب عليه عرفانه . وقد اوجدت ، لهذا الغرض ، ادوات كثيرة يستطيع التلميذ بواسطتها ان يتزود بما يريد بسهولة وان يصحح ايضا اخطاءه بنفسه . ويطوف المعلم في الصف ، مجيبا عن الاسئلة التي تلقى عليه ، ودافعا الى العمل ومشجعا . ولا يؤدي خطأ ما يقع فيه الطالب في تمرين الى وضع علامة رديئة ، وانما يؤدي الى ضرورة مراجعة قاعدة من القواعد يجهلها الطالب او القيام بتمرين يجتنب بفضل الوقوع في ذلك الخطأ ثانية .

وتتم مراقبة نتيجة عمل التلاميذ عن طريق روائز Tests معدة لاطهار الثغرات في معارف التلاميذ ، وهي روائز ينبغي ان تطبق بعناية وخبرة . وهكذا فان المعلم لا يضع علامات بل التاريخ الذي بلغ التلميذ فيه مستوى ما . وقد يجتاز تلميذ مستوى الى آخر ارفع منه في ثلاثة

اشهر ، في حين يكفي تلميذ آخر خمسة عشر يوما . وقد يحتاج التلميذ نفسه في مادة من مواد الدراسة الى ضعف المدة التي يحتاجها في مادة اخرى . وفي أي حال لا يبقى التلميذ حيث هو ، يكرر ما عرفه قبلا ، كما انه لا ينتقل به الى تمرينات اكثر صعوبة اذا لم ينجح تماما في التمرينات السهلة .

وتدل التجربة ان هذه الطريقة توفر كثيرا من الوقت : فالتلميذ المتفوقون في الذكاء يستطيعون ان يتموا في اربع او خمس سنوات الدرجات الثمانية المعدة للتكوين المدرسي ، ولسائر التلاميذ يكفي ست سنوات او سبع . أما التلاميذ الضعاف فانهم يعرفون على اية حال ما تعلموه معرفة جيدة .

ويخيل لنا ان شغف الاميركيين بالحصول على نتاج محدد في زمن قياسي — وهو امر نجد ما يبرره تماما في ميدان الصناعة — امر خطير جدا اذا طبق على تكوين العقول . ان طريقة دالتون ونظام وتتكا ، اذا اخذا كما هما وبحدافيرهما تماما ، يستطيعان تسهيل اكتساب حد ادنى من المعرفة ولكن الثقافة الحقبة تبقى وراء ذلك وفرق ذلك . صحيح ان التلميذ اذا اكتسب هذا الحد الادنى ، اصبح معدا لما فوqe . ويمكن ان نعتقد ان واضعي الطرق الموحدة في التعليم كانوا يهدفون خاصة الى هذا الاعداد . ولكن هناك مجال واسع للخوف من ان تقنع كثرة التلاميذ بالحد الادنى من المعرفة وحدها دون ان تتجاوزوه الى ما هو فوqe على ان هذه الطرق الاميركية يمكن ان تكون ذات فائدة اذا استعملت بحذافة . وقد تضيف بعض المدارس الى الفعاليات التقليدية ، ما يسمى بـ « الاشغال الدالتونية » : ففي كل يوم ، تخصص وقتا لفعالية ينتجها التلميذ ، ويقوم بها بحرية ، في جو من الحرية اوسع ما يكون . ولكننا في مثل تلك الحال نكون بعيدين جدا عن الفكرة الاولى التي قالت بها الآنسة باركهريست أو السيد كارلتون وشبورن .

الْقِسْمُ الثَّانِي

المبادئ النرويجية المهيّنة للمدارس الحديثة

مدرسة

خلال هذا العرض التاريخي السريع ، لم يتح لنا ان نعرض الافكار التي تلهم المحاولات التي قامت بها المدارس الجديدة والاصلاحات التي اقبلت عليها ، الا عرضا عابرا يتصل بمدرسة دون اخرى ، أو باحد مشرعي التربية الحديثة دون آخر . لهذا كان من المفيد ان نرسم صورة كلية جامعة لما يمكن ان يدعى بالافكار الموجهة للمدارس الحديثة .

١ - التنظيم المؤسسي

المدارس الحديثة كما رأينا ، لم تكن تظهر فجأة بمحض كانه من الولد الطائفي . والى ما كان شبر ولادتها الرقعة في الاقتصاد بمدرسة اخرى ، يعدهم عنها عالم ، قام مؤسسها بتجربة فيها . ومعنى هذا انه كان بين هذه المدارس صلات مماثلة للصلات التي تقوم بين البيت الام وفروعته ، غير انه لم يكن بينها في تلك الفترة منظمة مركزية تعينها جميعا . ويرجع الفضل في اخلاق مثل هذه المنظمة الى المربي « أدولف فريزر » Adolphe Ferrière .

الفصل الأول

المدرسة الحديثة

مداخل نظمها الدولية

كانت اولى المدارس الحديثة محاولات خلق حرة فردية ومبادرات جريئة تقطع الصلة مع المبادئ والعادات التقليدية المخالفة بالتالي لسننها وشرعتها الاصلية . غير انها مالبت ، ضمن الاهداف نفسها وتحت الاسم نفسه ، ان سيقى الى تنظيم نفسها تنظيما دوليا والى ان تحدد بذلك سنة وشرعة جديدة . ومما يصلح مدخلا لحديثنا ان نرى ما تتطلبه المنظمات الدولية من بيوت التربية اذا ارادت ان تتسمى بحق باسم المدارس الحديثة .

١ - المنظمات الدولية

المدارس الحديثة ، كما رأينا ، لم تكن تظهر ظهورا عفويا كأنه ضرب من التولد التلقائي . وانما كان يثير ولادتها الرغبة في الاقتداء بمدرسة اخرى ، بعيدة عنها غالبا ، قام مؤسسها بتجربته فيها . ومعنى هذا انه كان بين هذه المدارس صلات مماثلة للصلات التي تقوم بين البيت الام وفروعه ، غير انه لم يكن بينها في تلك الفترة منظمة مركزية تضمها جميعا . ويرجع الفضل في احقاق مثل هذه المنظمة الى المربي « ادولف فيريير » Adolphe Ferrière

ولد ادولف فيريير (١) عام ١٨٧٩ ، في جنيف ، من اسرة بروتستانية من أصل فرنسي . وعانى الكثير من العنت في احتمال انظمة الكلية التي درس فيها ، وآلى على نفسه الا يكون في يوم من الايام استاذاً ؛ غير انه خلافا لما تمنى ، تبدى منذ ريعان الصبا ، وهو الابن البكر في اسرة تضم عددا كبيرا من الاخوة وابناء العم والخال ، مرييا موهوبا . فأنشأ في سن الرابعة عشرة « نادي الاطفال الالبي » ؛ وكان في السابعة عشر رئيسا لجمعية ادبية من الفتيان . وبعد دراسات لعلم الحياة ، كشف له عن موهبته الحقيقية التي خلق لها ، ذلك الوصف الذي قدمه « دومولان Demolins » عن مدارس « آبوت شولم Abbotsholme » و « بيدال Bedales » في كتابه « الى م يرجع تفوق الانكلوسكسونيين »

(١) نشرت اليزابيت هوغان Elisabeth Huguenin « ترجمة قصيرة لحياة فيريير » في مجلة « التربية Education » عدد كانون الاول عام ١٩٣٧ وعدد كانون الثاني عام ١٩٣٨ . وكانت افكاره موضوعا لاطروحة الدكتوراه التي قدمها الراهب « رينار Renard » بعنوان ، تربية المدرسة الحديثة وفلسفتها استنادا الى نتاج ادولف فيريير la pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'œuvre d'Adolphe Ferrière (منشورات المدرسة والكلية، ١٩٤١، ٩١٩٤١) . ويعشر في نهاية هذا الكتاب على قائمة مؤلفات « فيريير » . كما نقع على ثبت اكمل للمراجع في ذيل كتاب « تطبيق المدرسة الفعالة La pratique de l'école active » (نشر « فورم Forum جنيف ١٩٢٩ » الذي يحتوي في مقدمته على ثبت بكتب مؤلفه . وجميع مؤلفات « فيريير » ذات بال . ولنذكر منها خاصة : « لنغير المدرسة transformons l'école » و « المدرسة الفعالة l'école active » و « استقلال الطلاب L'autonomie des écoliers » و « التقدم الروحي le progrès spirituel » . ونجد في الطبعة المعدلة الجديدة لكتاب « المدرسة الفعالة » (نشر دولاشو ونيسله ، ١٩٤٧) أهم فصول الكتاب القديم المنشور تحت هذا الاسم وأهم ما في كتاب « استقلال الطلاب » . وقد خط « فيريير » تاريخ النشاط الذي قام به في سبيل المدرسة الحديثة في مجلة « النفس Psyché » عدد شباط ١٩٤٧ ، ص ١٩١-١٩٧ .

وبين عام ١٩٠٠ و ١٩٠٢ علم في مدرستين تابعتين للدكتور « ليتز Lietz » في « اليزنبورغ Ilsenburg » و « هاوبيندا Haubinda » ثم ساهم في تأسيس اول مدرسة حديثة سويسرية ، مدرسة « كلاريسينغ Clarisseg » (١٩٠٢) • ولو لم يكن مصابا بصمم شديد ، لانشأ هو نفسه مدرسة مماثلة • سوى انه عوض عن هذا ، بل عوض تعويضا فائقا ، بما اخرجه من نتاج كتابي غزير خصص كله للمدرسة الحديثة ، وغدا بفضل هذا اكفاء مستشار فني في هذا المجال •

ومنذ عام ١٨٩٩ — وكان له من العمر اذ ذاك عشرون عاما — عمل على تأسيس « المكتب الدولي للمدارس الحديثة Bureau Inter-national des l'écoles nouvelles » الذي قام بانشاءه لوحده تقريبا • وفي عام ١٩٢٦ اتحد هذا المكتب بمكتب التربية الدولي Bureau Inter-national de l'Education الذي غدا منذ عام ١٩٢٥ تابعا لمكتب العمل الدولي (B.I.T.) Bureau International du travail « وفي عام ١٩٢١ ، في مؤتمر « كاليه Calais » بعث على خلق الرابطة الدولية للتربية الحديثة Ligue Internationale d'Education Nouvelle التي أخذت تنعقد مؤتمراتها منذ ذلك الحين كل سنتين او ثلاث سنوات ، مبدئيا (مؤتمر مونترو Montreux عام ١٩٢٣ ؛ مؤتمر « هايدلبرغ Heidelberg » عام ١٩٢٥ ؛ مؤتمر « لوكارنو Locarno » عام ١٩٢٧ ؛ مؤتمر « اليزنور Elseneur » (في السويد) عام ١٩٢٩ ؛ مؤتمر « نيس Nice » عام ١٩٣٢ ؛ « مؤتمر شلتنهام Cheltenham » عام ١٩٣٦ ؛ مؤتمر باريس عام ١٩٤٦) •

وفي عام ١٩٢٢ ، انشأ للبلاد التي تتكلم اللغة الفرنسية مجلة « العصر الجديد » Pour l'Ere Nouvelle • وتصدر اكثر الفروع الوطنية في اكثر بلدان العالم مجلات مشابهة لهذه المجلة •

٢ - الخصائص الاساسية للمدرسة الحديثة

منهاج المدارس الحديثة في نظر مكتبها الدولي

أراد المكتب الدولي ان يضع لائحة بالمدارس الحديثة وبعض المؤسسات التي تدعي هذا الاسم لغاية تجارية ، فساقه ذلك مرارا الى تحديد الشروط التي ينبغي ان تتوافر في دور التربية لتكون حقيقة بلقب « المدرسة الحديثة » .

وفي عام ١٩١٢ أصدر هذا المكتب منهاجا مقسوما الى قسمين :
الاول « منهاج ادنى » يرسم الخصائص الرئيسية للمدرسة الحديثة .
والثاني « منهاج أعلى » يعرض طقوس هذه المدارس ويلخصها في ثلاثين نقطة ، خمس عشرة نقطة منها ينبغي ان تتقيد بها المدرسة اذا ارادت ان تحمل بجدارة لقب « المدرسة الحديثة » . وقد عدل هذا النص تعديلا طفيفا عام ١٩٢٥ . وهذا النص الاخير المعدل هو الذي نورده هنا مفصلا ، بعد ان تلى السيد « فيريير » بموافقة على ذلك . (١)

واليك اولا المنهاج الادنى :

المدرسة الحديثة هي قبل كل شيء دار داخلية عائلية تقام في الريف تكون فيها تجربة الطفل الشخصية اساس التربية الفكرية — عن طريق اللجوء خاصة الى الاعمال اليدوية — واساس التربية الخلقية — عن طريق ممارسة نظام « استقلال الطلاب النسبي » .

(١) يعثر على الصيغة الاولى لهذا المنهاج الاعلى في المقدمة التي قدم بها « فيريير » لكتاب « مدرسة حديثة في بلجيكا » من تأليف « فاريا دو فاسكونسيلوس A. Faria de Vasconcellos » (طبع دار « دولاشو ونسله Delachaux et Niestlé » عام ١٩١٥) ، ص ٩ - ١٧ . كما يعثر على الصيغة الثانية المعدلة في مجلة « العصر الجديد » ، في عدد شباط عام ١٩٢٥ ، ص ٤ - ٨ .

أما المنهاج الاعلى ، فاليك خصائصه الثلاثين التي تبنتها المدارس الحديثة في الريف (١) .

خصائص المدارس الحديثة

التنظيم

١ — المدرسة الحديثة مخبر للتربية العملية .

أ = فهي بوصفها رائدة المدارس الحكومية ، تمهد لها سبيل الإصلاح اذ تثبت لها نجع الطرق الحديثة .
ب = وهي تعتمد معطيات علم نفس الطفل وحاجات جسد الطفل وروحه .

ج = وهي تهدف الى تهذيب الطفل للحياة الحديثة بما فيها من مطالب مادية ومعنوية .

٢ — المدرسة الحديثة مدرسة داخلية (٢) .

أ = فالاثار الكلي للبيئة هو وحده قادر على افساح المجال لتحقيق تربية كاملة شاملة .

ب = ثم ان المدرسة الحديثة تعنى خاصة بالاطفال الذين لا اسر

(١) يرى « فيريير » (انظر المرجع السابق ص ٣-٤) ان مدرسة « اودنفالد Odenwald » تراعي النقاط الثلاثين . اما مدرسة « بيدال Bedales » فتراعيها ايضا باستثناء النقطة ١٩ وبعض جوانب النقاط ٤ و ١٥ و ١٦ . كما ان مدرسة « روش Roches » تراعي كاملة النقاط ١ و ٢ و ٣ و ٦ و ١١ و ٢٢ و ٢٣ و ٢٤ و ٢٥ و ٢٦ و ٢٧ و ٢٨ و ٢٩ و ٣٠ ، وتراعي بعض جوانب النقاط ٤ و ٧ و ٨ و ٩ و ١٠ و ١٣ و ١٨ .
(٢) كانت الصيغة الاولى لهذا النص : « المدرسة الحديثة مدرسة داخلية ولا يعني هذا انها تعتبر نظام الحياة الداخلية المثل الاعلى الذي ينبغي ان يطبق دوما وفي كل مكان . فاثار الاسرة الطبيعي ، ان كان اثرا سليما ، هو دوما مفضل على اثر احسن مدرسة داخلية » .

لهم او الذين لا تستطيع اسرتهم ان تتعهد تربيتهم تربية تحقق مطالب العلم الحديث .

ج = وهي تنزع الى اقامة جسر بين الحياة الاسرية المنزلية وبين الحياة الاجتماعية ، بتحقيقها نظام التجمع في « أسر » تتبنى الاطفال ، هذا النظام الذي يفتح مشاعر الطفل وعواطفه العفوية .

٣ — المدرسة الحديثة تقام في الريف :

أ = فالريف هو بيئة الطفل الطبيعية . فيه يجد الهدوء الذي تحتاج اليه جملته العصبية .

ب = وفي الريف امكان للقيام ببعض التسلية والافراح واعمال الحقول .

ج = أما المراهقون ، فمن المرغوب فيه ، من أجل تربيتهم الفكرية والفنية (متاحف ، جلسات موسيقية الخ ..) ان يكونوا قرب مدينة .

٤ — تصنف المدرسة الحديثة طلابها في بيوت منفصلة .

أ = تعيش الزمر المؤلفة من ١٠ — ١٥ طالبا تحت الاشراف الابوي والخلقي لمرب او مربية .

ب = ينبغي الا يستبعد عنصر النساء من تربية الصبيان ، ولا عنصر الرجال من تربية الفتيات .

ج = عادات النظام والصلوات الحميمة لا يمكن ان تتم الا ضمن بيئة محدودة العدد .

٥ — المدرسة الحديثة تحقق في غالب الاحيان اختلاط الجنسين .

أ = فالفتيان والفتيات ، اذا الفوا الحياة معا منذ نعومة اظفارهم ، مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل جنس ، يعيشون عيش الرفاق .

ب = تستبعد العناصر التي لا تلائم التربية المختلطة او التي لا تلائمها التربية المختلطة .

ج = التربية المختلطة ، اذ تجنب الشبيبة آفات « الكبت » المرضي ،
تعمل على تهيئة زواج سعيد سليم •

الحياة الجسدية

٦ — تنظم المدرسة الحديثة اشغالا يدوية •

أ = هذه الاشغال الزامية تفرض على جميع الطلاب وتستغرق
بوجه العموم ساعتين الى اربع ساعات •

ب = لهذه الاشغال فائدة حقيقية للفرد والجماعة •

٧ — تعير المدرسة الحديثة اهمية خاصة ل :

أ = التجارة التي من شأنها ان تنمي :

(١) المهارة والمتانة اليدوية ؛ (٢) حسن الملاحظة الدقيقة ؛
(٣) الصدق وامتلاك الذات •

ب = زراعة الارض التي تحقق :

(١) الاتصال بالطبيعة ؛ (٢) معرفة قوانين الطبيعة ؛ (٣) الصحة
والقوة الجسدية ؛ (٤) نفعا مضمونا من الطراز الاول •

ج = تربية الحيوانات ، والحيوانات الكبيرة ان امكن ، والا
فالحيوانات الصغيرة ، فمن شأن هذه التربية ان تكسب الطفل :

(١) حماية الكائنات التي هي دونه وملاحظتها ؛ (٢) عادات الدأب
والثابرة ؛ (٣) روح الملاحظة العلمية ؛ (٤) النفع والكسب •

٨ — المدرسة الحديثة تبعث لدى الاطفال اعمالا حرة •

أ = مسابقات ومعارض لاشغال الطلاب •

ب = تنمية الازواق الفردية •

ج = تنمية روح المبادرة بتأثير الاضطراب الى الاختيار ، وتحقيق حرية الاختيار في الوقت نفسه •

٩ — تحقق المدرسة تربية الجسد عن طريق الرياضة الطبيعية •

أ = فهذه الرياضة اذ يجريها الاطفال عاري الصدر او عاري الجسم تماما ، تمرس الجسد وتعوده الخشونة وتبعد عنه عادية الامراض •

ب = وهي تجعل الجسد مرنا وماهرا دون ان تمل الطفل •

ج = وهي تجزي جنبا الى جنب مع الالعاب وانواع الرياضة الاخرى •

١٠ — المدرسة الحديثة تعنى بالرحلات مشيا على الاقدام او على الدراجة ، وبالتخييم تحت المضارب وما يتبع ذلك من طبخ في الهواء الطلق •

أ = تهيب هذه الرحلات تهيئنا سابقا واخذ ملاحظات خلال الطريق •

ب = الاستعانة بهذه الرحلات في دراسة الجغرافيا المحلية او جغرافيا البلدان الاجنبية ؛ زيارة الاماكن الاثرية والمصانع •

ج = تربية القوة الجسدية ؛ التعويد على شطف الحياة ؛ تعليم التأزر •

الحياة الفكرية

١١ — تفهم المدرسة الحديثة من الثقافة العامة تربية الحكم والعقل •

أ = منهج علمي : ملاحظة ، فرضية ، تحقيق الفرضية ، قانون •

ب = نواة من الفروع الالزامية تحقق التربية الكاملة •

ج = لا تعليم موسوعيا قائما على معلومات تحفظ وتستذكر ،

بل تكوين القدرة لدى الطالب على ان يمتاح من بيئته ومن كتبه كل ما من شأنه ان يفتح ، من الداخل والخارج ، جميع ملكاته الفطرية •

١٢ — المدرسة الحديثة تضيف الى الثقافة العامة تخصصا •

أ = دروس خاصة دورية ، انتقاء حر ، مع ضرورة الانتقاء •

ب = في البدء تخصص عفوي : تربية الازواق الراجعة لدى كل طفل •

ج = ثم تخصص موجه واع : تربية منهجية منظمة تنمي الافكار والملكات لدى المراهق في وجهة مهنة من المهن •

١٣ — المدرسة الحديثة تقيم تعليمها على اساس الوقائع والخبرات

أ = ملاحظة الطبيعة ملاحظات شخصية •

ب = ملاحظة الصنائع البشرية والمنظمات الاجتماعية •

ج = تجارب علمية حول الزراعة وتربية الحيوانات واعمال مخبرية — اعمال كيفية لدى الطفل ، كمية لدى المراهق •

١٤ — المدرسة الحديثة تلجأ الى فعالية الطفل الذاتية •

أ = ربط عمل محسوس مشخص باكثر الدراسات النظرية •

ب = استخدام الرسم كوسيلة مساعدة لجمع فروع الدراسة •

ج = قيل : ان المعرفة تنبؤ • ويمكن ان يقال من باب اولى ان المعرفة قوة وقدرة •

١٥ — المدرسة الحديثة تقيم منهاجها على اساس ميول الطفل

ومراكز اهتمامه العفوية •

أ — الطفولة الاولى : من ٤ — ٦ سنوات : سن الاهتمام المبعثر او

سن اللعب •

ب = الطفولة الثانية من ٧ — ٩ سنوات : سن الاهتمام بالامور
المشخصة المباشرة ؛ من ١٠ — ١٢ سنة : سن الاهتمام المخصص المشخص
او سن العناية بالافراد والامور الفردية .

ج = المراهقة : من ١٣ — ١٥ سنة : سن الاهتمام بالامور المجردة
الخبرية ، من ١٦ — ١٨ سنة : سن الاهتمام بالامور المجردة المعقدة .
تهيء أب المستقبل ، المدير لشؤونه الاقتصادية ، المواطن ذي المهنة .

تنظيم الدراسات

١٦ — المدرسة الحديثة تلجأ الى العمل الفردي من قبل الطلاب .

أ = البحث عن الوثائق (في الوقائع ، في الكتب ، في الصحف ،
في المتاحف) .

ب = تصنيف الوثائق (مصنقات حسب زمر الاشياء ، سجلات ،
فهارس) .

ج = التحضير الفردي للوثائق (كراسات مصورة ، تنظيم منطقي
للمواد ، اعمال شخصية ، محاضرات) .

١٧ — المدرسة الحديثة تلجأ الى العمل الجمعي ايضا .

أ — الاشتراك في جمع المواد التي تنتسب الى موضوع واحد .

ب = البحث عن الترابطات والتداعيات التي يوحىها موضوع من
المواضيع المعالجة ، سواء في الزمان او المكان .

ج = البحث عن التطبيقات : للنفع (لدى الاطفال) ، للتنسيق
والتنظيم العلمي (لدى المراهقين) .

١٨ — في المدرسة الحديثة ، التعليم بالمعنى الضيق لهذه الكلمة
لا يشغل الا فترة الصباح .

أ = بين الساعة الثامنة حتى الساعة الثانية عشرة ، هنالك اربع ساعات • واربع وعشرون ساعة في الاسبوع ينبغي ان تكفي تماما اذا اتبع اسلوب في الدراسة ينبغي القوة والعمق اكثر من الوفرة والاتساع •
ب = يخصص وقت للمطالعة الشخصية بين الساعة الرابعة والنصف والسادسة ، ولا يخصص مثل هذا الوقت للصغار ، ويصرف هذا الوقت لدى المتوسطين في العمر في اعادة ما تعلموه ، ويصرف لدى الكبار لتحضير شيء جديد •

ج = على الدرس ان يكون في أغلب الاحيان عملا مخبريا أو درسا في متحف ، اكثر من كونه مخصصا لتدريس مجرد محض •

١٩ — في المدرسة الحديثة لا تدرس مواد مختلفة كثيرة في اليوم الواحد •

أ = فتجزئ الدراسة لا ييسر اهتمام الطالب •

ب = في المدرسة الحديثة ينشأ التنوع لا من كثرة الموضوعات المعالجة ، بل من اسلوب معالجتها •

ج = التركيز حول موضوع محدد يحقق مردودا اكبر : زيادة في النتائج المفيدة مع نقص في الجهود الضائعة •

٢٠ — في المدرسة الحديثة لا تدرس مواد مختلفة كثيرة في الشهر او الفصل •

أ = نظام شبيه بنظام المحاضرات الجامعية •

ب = تنظيم لساعات الدروس خاص لكل طالب •

ج = يجمع الطلاب زمرا لا استنادا الى سنهم ، ولكن استنادا الى درجة تقدمهم في المواد المختلفة المدروسة • وفي هذا تركيز اكبر ونجع اكبر •

التربية الاجتماعية

٢١ — المدرسة الحديثة تؤلف في بعض الحالات جمهورية مدرسية •

أ = الهيئة العامة تتخذ جميع القرارات الهامة المتصلة بحياة المدرسة •

ب = القوانين وسائل ترمي الى تنظيم عمل الجماعة بغية تحقيق التقدم الروحي لدى كل فرد •

ج = يفترض هذا النظام وجود اثر خلقي راجح من قبل المدير على « القواد » الطبيعيين لهذه الجمهورية الصغيرة •

٢٢ — يجري ، في المدرسة الحديثة ، انتخاب رؤساء •

أ = على الرؤساء مسؤولية اجتماعية محددة لها عندهم قيمة تربوية عالية •

ب = الطلاب يفضلون ان يقودهم رؤسائهم على ان يقودهم الكبار

ج = يتحرر الاساتذة بهذا من عبء تحقيق النظام فينصرفون انصرافا كاملا لتحقيق النمو الفكري والخلقي لدى الطلاب •

٢٣ — توزع المدرسة الحديثة بين الطلاب المهام الاجتماعية •

أ = يساهم كل واحد منهم مساهمة فعلية في حسن سير الجهاز كله •

ب = تعلم التضامن والتآزر الاجتماعي •

ج = انتقاء الاكفاء من بين الطلاب وجعلهم رؤساء •

٢٤ — المدرسة الحديثة تلجأ الى المكافآت أي الى الجزاء الايجابي

أ = المكافآت فرص يتاح فيها للافكار المبدعة ان تزيد قدرتها على الابداع •

ب = تطبق المكافآت على الاعمال الحرة فقط ، وتساعد بهذا على نمو روح المبادرة •

ج = ليس ثمة مكافآت مبنية على اساس التنافس • والمكافأة الوحيدة في الالعب هي لذة النصر ومقامه •

٢٥ — المدرسة الحديثة تلجأ الى العقوبات أي الى الجزاء السلبي •

أ = تكون العقوبات ، على قدر المستطاع ، ذات صلة بالخطأ المرتكب •

ب = ترمي العقوبات الى جعل الطفل قادرا على بلوغ الغاية الطيبة التي لم يبلغها او التي لم يحسن بلوغها ، وذلك باللجوء الى وسائل ملائمة لهذا الهدف •

ج = في الحالات الخطيرة ، لا توجد عقوبات منصوص عليها مقدما في النظام المكتوب ، وانما يكون الجزاء عملا معنويا شخيصا يقوم به احد الراشدين من اصدقاء المقترف للذنب •

التربية الفنية والخلقية

٢٦ = المدرسة الحديثة تلجأ الى التنافس •

أ = للتآزر — بالتنادي الى خدمات اختيارية — فائدة كبرى •

ب = هذه الحال هي الحال الوحيدة التي يمكن فيها ان يسجل المعلم علامات للطلاب •

ج = في سائر الحالات الاخرى ينبغي ان يقارن عمل الطفل الحالي مع عمله ذاته في الماضي لا مع غيره •

٢٧ — المدرسة الحديثة ينبغي ان تكون بيئة جمال •

أ = النظام هو الشرط الاول ، ونقطة البدء •

ب = الاعمال اليدوية ، وخاصة الصناعية ، وسائر الاشغال التي
من هذا القبيل ينبغي ان تساهم في جمال البيئة المدرسية •
ج = الاتصال بروائع الفن ، وممارسة الفن المحض (لدى الطلاب
الكبار) يحققان الحاجات البديعية الروحية •

٢٨ — المدرسة الحديثة تربى الموسيقى الجمعية •

أ — عن طريق جلسات موسيقية يومية تسمع فيها روائع الموسيقى
العالمية بعد طعام الغداء •

ب = وعن طريق ممارسة الغناء الجمعي المشترك يوميا •

ج = وعن طريق ممارسة العزف في جوقة : ولهذه الفعاليات المنسقة
ذات الطابع العاطفي اثر كبير وعميق لدى اولئك الذين يحبون الموسيقى ،
ومن شأنها ان تساهم في تمتين الاواصر الجمعية بتأثير الاتفعال الذي
ينشئ فيها •

٢٩ — المدرسة الحديثة تعنى بتربية الوجدان الخلقى •

أ = بان تقدم الى الاطفال كل مساء قراءات واقاصيص مستقاة
من الخيال ومن الواقع •

ب = بان تبعث في وجدانهم الخلقى ، عن طريق هذه القراءات ،
استجابات عفوية ، هي بمثابة احكام قيم حقة •

ج = بان تربطهم عمليا باحكام القيم هذه التي تمتن وجدانهم
وتحملهم على عمل الخير •

٣٠ — المدرسة الحديثة تعنى بتربية العقل العملي •

أ = بان تشير لدى المراهقين تأملات فكرية ودراسات تدور حول
القوانين الطبيعية للتقدم الروحي ، الفردي منه والاجتماعي •

ب = بان تربط هذه التأملات الفكرية ، بعلم الحياة وعلم النفس
وعلم وظائف الاعضاء من جهة ، وبالتاريخ وعلم الاجتماع من جهة ثانية
ج = بان تجعل جميع حياة الفكر تنصب على نمو قدرة الروح ،
وهذا يعني العناية بالتربية الدينية (١) ، سواء نظرنا الى هذه التربية
من وجهة نظر ديانة معينة او لا .

فيريير

مدير المكتب الدولي للمدارس الحديثة
(مجلة « العصر الجديد » ، ١٩٢٥ ، ص ٤-٨)

(١) كان النص الاول : « اكثر المدارس الحديثة تتبنى موقفا دينيا غير
قائم على اساس مذهب من المذاهب الدينية ، يصحبه تسامح حيال المثل
العليا المختلفة ، ما دامت هذه المثل تحمل ذلك الجهد الذي يهدف الى
النمو الروحي للانسان » .

وفي مدرسة « بيدال Bedales » يختم اليوم المدرسي اجتماع
ديني فيه يصرف النظر عن المعتقدات الخاصة بالمذاهب المختلفة . وجملة
القول ان المدارس الحديثة ينبغي ان تحقق التربية الدينية ، لا التعليم
الديني .

الفصل الثاني

المبادئ التربوية في المدارس الحديثة

١ - المبدأ الاول : اولوية التربية : التربية قبل التعليم

ان الهدف الاساسي ، بل الوحيد ، للمدرسة التقليدية ، حتى عصرنا هذا ، ولا سيما في المدارس الحكومية ، هو اكتساب قبضة من المعارف . وهذه العناية الخاصة التي تولي لهذا الهدف يمكن ان تفسر بما أصابه العلم خلال القرن التاسع عشر من تقدم واسع النطاق : فعلى حين نجد ، قبل مائتي عاما ، أن بضع سنوات دراسية كافية كل الكفاية لتعلم ما ينبغي تعلمه ، نرى اليوم ان المدارس تضطر ، بحكم وفرة العلوم واتساعها ، لا الى اطالة امد الدراسة فحسب ، بل الى اكثر عدد الساعات اليومية والاسبوعية واثقال مناهج الدراسة والفحوص بمواد جديدة . وهكذا نجد ان الفحوص ، التي كانت فيما مضى لا تعدو التأكد من الحصول على حظ من التكوين العام والاشعار بانتهاء الدراسات ، أصبحت اليوم مسابقات حقيقية يتوقف النجاح فيها قبل كل شيء ، على حظ المتسابقين من المعرفة . ثم ان دخول المهن المرغوبة أصبح يتم ايضا عن طريق مسابقة ، وكذلك دخول عدد كبير من الاعمال الاخرى يتطلب حيازة شهادات معينة ، الامر الذي جعل الطلاب والاسر والمعلمين ، وقد استهواهم التفكير بالامتحان او المسابقة واستحوذ على نفوسهم ، لا يفكرون الا في اكتساب المعلومات ، بغية النجاح .

التربية الفكرية :

ولكن المعلومات ليست هي التي تخلق الرجال • ولا يكفي المرء ان يتكلم عدة لغات او ان يعرف اسرار حساب اللامتناهيات، كما يستحق بذلك الثقة ، ويكون مصدرا لسعادة اولئك الذين يحيا معهم ، ويكون نافعا للمجتمع • فالعلم لا يحقق حتى النجاح في المهنة التي يفتح الابواب لها ، فهو لا يهب روح المبادرة والابداع ، وحسن التنظيم والامر ، بل يبدو ان المعرفة المجردة التي هي أعلى صور الثقافة العلمية قد تؤدي الى اغلاق الفكر دون فهم الامور المحسوسة المشخصة ولا سيما فهم الامور البشرية •

ان المدارس الحديثة تثور ثورة قوية ضد النزعة الفكرية المجردة ، أو بتعبير اصح ، ضد النزعة التعليمية المشوهة للمدرسة الحديثة • نعم انها تحرص دون شك على ان تؤمن لطلابها حدا أدنى من المعارف والمعلومات • غير انها تنزع قبل هذا الى تفتيح الذكاء وتكوين انسان كامل ، انها تقدم التربية على التعليم والمعارف •

فالتعليم (Instruire) هو تكديس (Struere) معلومات في الفكر تعتبر مفيدة ، او تجهيزه ، تجهيزا خارجيا ، بالادوات اللازمة لعبور الحياة • أما عمل التربية فعمل اعمق واثقل : فالتربية تعني ان نخرج (Ducere) ممن نربيه جميع ضروب الغنى الكامنة فيه ونظهرها بعد اختفاء • والمربي الحقيقي يهدف الى ان يساعد الطفل على ان يغدو انسانا ذا شأن ، وشخصية ذات وزن •

ان الشيء الجوهرى ، من الوجهة الفكرية ، ما هو ان نعلم طائفة من الاشياء ، وانما ان نكون الفكر ، ونعلمه الملاحظة والبحث والتفكير ، ونعلمه ان يتعلم • غير أن كثيرا من الطلاب ، يرتد لديهم تحضير الامتحان الى ان يخزنوا في ذاكرتهم ما يحتويه عدد من الكتب المدرسية، ما يلبثون حتى يمضوا لبيعها الى احد الوراقين ، منذ اللحظة التي

ينجحون فيها • انهم يظنون ان تجهيزهم للحياة قد تم وانتهى ، وانهم قد تحرروا من هم التعلم • انهم يودعون الاشغال الشاقة الاجبارية اشغال تحضير المسابقات ، ويودعون السهرات الطويلة التي كانوا ينفقونها في التحضير • لقد اصبحوا قادرين على ان يحيوا ، أي على أن يتسلوا ••• أو على ان يستسلموا الى السامة والملل •

واذا ما تأمل المرء مثل هذه الحال ، لم يسعه الا ان يجد من الخلف وغير المعقول ان يبذل ذلك الجهد الهائل لتجميع طائفة من المعلومات في فترة من فترات حياته ، معظمها ما يلبث ان ينسى سريعا ، لانه لا يستخدم في الحياة ؛ وما هو مفيد منها ، في وسع المرء ان يحصل عليه بيسر حين يحتاج اليه ، لو انه تعلم ان يشتغل بذكاء •

فبدلا من ان يتعلم المرء كتابا مدرسيا في التاريخ ، بل بدلا من ان يحضر دروسا ليست في نهاية الامر سوى كتاب مدرسي يتلى ، من الخير له ولتكوينه ان يقبل على بحث خاص شخصي حول العصر الذي تراد معرفته • نعم ان مثل هذا البحث لا يتم دون ما تخطيط وتلمس • غير ان هذه التخطيطات نفسها مفيدة جدا ، فهي تجعل الباحث يتصل بعدد هائل من الكتابات ، وتفتح آفاقه على مئات من موضوعات الدراسة الاخرى لا تقل اهمية عن موضوع بحثه الاصلي ، وتكون مناسبة للرجوع الى المصادر ولان يحيا الباحث الماضي بخياله ؛ وبقول موجز انها مناسبة تمكن المرء من ان يعمل عمل مؤرخ ، لا عمل دارس متعلم للتاريخ • نعم ان المعلومات التاريخية التي يقدمها شخص سلك سبيل مثل هذه الابحاث ، لا تخلو من ثغرات ؛ غير انه لا بد ان تتبدى وسط الظلام بعض الكتل المضيئة • بل ان التضاد بين هذه الظلمات وذلك النور يجعل ذلك الشخص يرغب ، بعد ان ينهي دراساته الرسمية ، في ان يتابع ابحاثه ، ومثل هذه المتابعة تغدو ميسرة له لانه يعرف كيف يشتغل ، ولانه حسن التكوين •

وفي وسعنا ان نورد مثل هذه الملاحظات على المواد الفكرية الاخرى
الموضوعة في منهاج المدارس والفحوص ، ففيها جميعها يمكن ان يقف
المراء احد موقفين : فاما ان ينكب عليها للحصول على المعارف اللازمة
لحيازة علامات جيدة في فحص من الفحوص ؛ واما ان ينكب عليها
ليجني من ورائها تكويننا فكريا . وهذه الغاية الثانية هي التي تهدف
اليها قبل كل شيء المدارس الحديثة .

التربية الخلقية :

غير ان كلمة « تربية » تستخدم خاصة للدلالة على التربية الخلقية
التي لا تهدف الى تكوين الفكر والذكاء ، وانما تهدف الى تكوين
القلب والطبع والارادة . ذلك ان القصد الاول من التربية ان نجعل
الطفل يتعلق بما يجدر بالانسان ان يتعلق به ، وان نربي لديه جملة
من العادات الحسنة وان نقوده الى اكتساب قوة الارادة اللازمة
لانفاذ ما يراه صالحا .

بيد ان التربية الخلقية ، لسوء الحظ ، تصطدم بصعوبة خطيرة .
فهي تستند استنادا ضمنيا على الاقل ان لم يكن ظاهرا ، الى اسس
ميتا فيزيائية . وفي هذا الميدان الميتافيزائي ، من العسير الوصول الى
اتفاق ورأي واحد ، كالاتفاق الذي نصل اليه بيسر في العلوم التجريبية
او العلوم الرياضية . وبعد ان اصبح التعليم العام لا دينيا ، وجد منظمو
المدرسة اللادينية وملهموها ، من امثال « جول فيري Jules Ferry » ،
و « فيرديناند بويسون Ferdinand Buisson » و « فيلكس بيكو
Félix Pécaut » ، ان من واجبههم تأمين التربية الخلقية للاطفال الذين
وضعوا تحت رعايتهم . وهكذا شهد الناس طائفة من المحاولات المحمودة
للوصول الى اقامة مذهب خلقي منسجم لا يحقق الحياد الديني فقط ،
بل والحياد الفلسفي . ولا شك ان المهمة كانت شاقة ، فلا عجب ان لم

تنته الى نتائج مرضية. وقد قادت هذه الصعوبة المدارس الرسمية شيئا بعد شيء الى ان تهمل التربية الخلقية وان تلقىها على عاتق الاسر المنزلية التي تحقق هذه التربية وفقا للمبادئ الميتافيزيائية او الدينية التي تدين بها .

غير ان الاسر نفسها كانت قد عودت من قبل ان تلقى هذا العبء او جزءا منه على الاقل ، على كاهل المدرسة ؛ هذه المدرسة التي كانت قبل ظهور القوانين العلمانية في التعليم ، ليست دينية فحسب ، بل يشرف عليها رجال الدين الى حد كبير . أما بعد ظهور هذه القوانين ، فمن الطبيعي الا يكون الآباء الذين كونوا هم انفسهم في المدارس العلمانية حيث يجتنب التعليم الخلقي لصعوبته ، قادرين على ان يضطلعوا هم بمهمة التربية الخلقية هذه ويقوموا بها على وجهها الملائم .

ومع ذلك ، اعترف بضرورة التربية الخلقية جميع المربين ، وخاصة الرائد الاول لطرق التوجيه والاصطفاء ، « ألفريد بينيه Alfred Binet » هذا العالم الذي حاول احد مؤرخي حياته ان يلخص افكاره جميعها في الجملة الجازمة التالية : « التربية الفكرية والتربية الخلقية عملان مترابطان يتداخل احدهما في الآخر ويشترط احدهما الآخر . فبدون الاولى تظل الثانية ظنية تخمينية ، وبدون الثانية ، تغدو الاولى ناقصة وخطرة » .

وأمام عجز عدد كبير من الاسر عن ان تقدم لابنائها الغذاء الخلقي اللازم ، قيدت الحكومة الى ان تعي من جديد الرسالة التربوية للمدرسة الرسمية — وقد عبر عن هذا الانقلاب في وجهة النظر الحكومية هذه استبدال كلمة « التربية الوطنية » بكلمة « المعارف العامة » . غير ان المسؤولين ظنوا او تظاهروا بالظن انه يكفي لتحقيق التربية الخلقية ان يوضع في المنهاج مواد تتصل بالمعلومات الخلقية والمعلومات المدنية .

وهكذا ظل الامر امر تعليم وتلقين واغناء للذاكرة ببعض المعاني المكملّة
الاضافية ، وبعض الصيغ اللفظية الجديدة •

غير انهم ادركوا منذ امد اقرب ان نقش الافكار وتقلها اقل شأنًا
بكثير من بعث العواطف واثارة المشاعر • ولهذا لم يعد درس الاخلاق
عرضا تعليميا تلقينيا يلقي ببعض المبادئ ويقترب من الوعظ او المديح :—
وانما اصبح الهدف منه هز مشاعر الاطفال امام سير البطولات والابطال
وحياة القديسين ونبلهم •

على ان درس الاخلاق وان غدا بعيدا عن الروح الفكرية النظرية ،
ظل درسا من الدروس خصص له في المنهاج وقت محدد ويضطلع به
استاذ مهمته الاساسية ان يهيئ ويعرض الموضوعات القادرة على ان
تثير لدى مستمعيه الصغار تلك الرعشة اللطيفة التي تثيرها فيهم محبة
الخير • غير ان هذه الطريقة في التربية ، رغم محاسنها ، طريقة صناعية
ولا يمكن ان تنتج الا نتائج هزيلة • وفي هذا تقول الآنسة « الين كي
Ellen Key » بحق (في كتابها عن « عصر الطفل le siècle de l'enfant
ص ١٤٨ — ١٤٩) : « يكاد جميع الناس الذين يفكرون ، يشعرون
ان الانطباعات التي كان لها اكبر الاثر في تربيتهم وتكوينهم هي
الانطباعات الصادرة عن تأثيرات غير مباشرة • من مثل نصيحة طيبة لم
توجه اليهم مباشرة ، أو عمل طيب حدثوا عنه عرضا وعن غير قصد » •
على ان هذا لا يعفينا من القول ان الذي يصل الى هـ ز السامعين هو
ادنى الى سبيل التربية من ذلك الذي يكتفي بالتعليم والتلقين • فهو
قد اهتدى الى الطريق الصحيحة ، غير انه ما يزال في منتصفها ولم
يبلغ بعد غايتها •

ذلك انه لا يكفي ان نعلم او ان نهز المشاعر امام مظاهر البطولة :
وانما علينا ان نخلق العمل والسلوك الخلقي • لذا كانت المدارس

الحديثة تحقق التربية الخلقية بان تطبق وتمارس في الوسط المدرسي نفسه الفضائل التي تحب ان تفتحها في طلابها . ففي مجتمع المدرسة الصغير يتدرب الطفل على الفضائل الاجتماعية والمدنية التي عليه ان يتبعها في غده حين يدخل معترك المجتمع الواسع .

وهذه الافكار التي تؤمن بها المدارس الحديثة بدأ التعليم الرسمي يستوحىها في تعليماته الرسمية ، ان لم تقل انها بدأت تتغلغل فيه . هكذا نقرأ في هذه التعليمات : « ان تكوين الطفل الخلقى والمدنى لا يتم عن طريق التعليم المحض بمقدار ما يتم عن طريق طراز الحياة والعمل الذي يستطيع ان ينميه نظام تربوي معين ، وترتيب معين للحياة المدرسية » (المجلة الرسمية لوزارة التربية الوطنية ، ٣٠ آب ١٩٤٥) .

التربية الشاملة :

ان المدرسة الحديثة تطمح الى تكوين الانسان كله ، في شتى جوانبه ، لا الى تكوين الفكر حسب .

فالمعرفة لا تعنيها بمقدار ما يعنيها تكوين الذكاء ؛ وفوق الذكاء تضع الخلق ، في شتى معانيه ، فهي تنزع الى ان تعطي الفرد قوة الارادة وثباتها الذي لا يلين امام العقبات ، وان تعطيه في الوقت نفسه مرونة ونعومة في الاستجابات وردود الفعل تمكنه من التلاؤم مع مطالب الحياة الاجتماعية .

وهي لا تنسى فوق هذا ان الانسان جسد الى جانب كونه عقلا ، وان حياة العقل والحياة الخلقية نفسها مرتبطتان بحال الكيان العضوي . ولهذا تهتم اهتماما خاصا بالصحة والنظافة والتربية البدنية .

وبهذه التربية البدنية يمكن ان يرتبط ادخال العمل اليدوي في منهاج هذه المدارس الحديثة، هذا العمل اليدوي الذي من شأنه ان يروح

عن متاعب العمل الفكري ، كما من شأنه ايضا ان يكمل تكوين الفرد ،
الذي لا يكمل بدونه . ذلك ان الانسان لا يكون كاملا اذا لم يعرف
كيف يستخدم يده ، التي هي « آلة الآلات » . ولهذا كان من الحسن
ان يتدرب على عدة مهن تتطلب المهارة اليدوية .

على ان القيمة التربوية للاعمال اليدوية في المدرسة ، ولاسيما في
هذه المدارس الحديثة التي لا تضم غالبا الا فتية من الطبقة البورجوازية
الغنية ، تفوق ما ذكرنا . فالثقافة معروضة لان تكون طبقة فخورة
بعلمها تحتقر الكتل البشرية التي تعيش من كد أيديها . وبفضل الاعمال
اليدوية ، يقاد التلميذ الى التعاون مع خدام المنزل والى ان يتلقى دروسا
من العمال . وهكذا يغدو فيما بعد قادرا على استخدام المطرقة والمبرد
دون ان يخشى ان تسود يده . كما يصبح مجبا لارتداء ثياب العمل
ليصلح سيارته او يعمل في معمله عند الاقتضاء . وعن هذه الطريق
يجد نفسه قريبا الى العمال الذين يستخدمهم ، وتغدو لهم جميعا ارض
مشتركة ، ويقام جسر على الهوة التي تفصل بين صاحب العمل والعامل .

٢ - المبدأ الثاني : استناد التربية الى علم النفس

ليس من العدل ان نأخذ على معلمي الامس انهم لم يقيموا وزنا
لعلم النفس فهم كانوا يستهدون دون شك علم النفس الذي تعلموه .
واذا كان علم النفس هذا كما تعلموه ناقصا ، ولا سيما فيما يتصل
بالطفل ، فليس الذنب ذنبهم . أما معلمو اليوم الذين يثابرون على
اخطاء الامس ولا يعدلون من طرقهم ، فاللوم عليهم اكبر .

لقد كانت التربية التقليدية تربية ذات منزع عقلي واراادي خاصة .
فهي كانت تهمل النوايا العاطفية التي تسير الحياة البشرية كما تهمل
اثر الجو المحيط بالطفل . وكان هذا الاهمال جليا بوجه خاص في التربية

التي تعطىها المؤسسات العامة • لقد كانوا يعتقدون انه يكفي ان يروا الخير ويبينوا اين الواجب ويستصرخوا ارادة الانسان او الطفل ، كما يعزم على اتباع ما يعترف بانه خير من غيره ، وكانوا متأثرين افكار « كنت Kant » الخلقية ، اذ يعدون المثل الاعلى الخلقي جاثما في الفعل الذي يقوم به صاحبه دون اي انجذاب عاطفي اليه ، والذي يحققه بفضل جهد ارادي بارد يحذف النزعات المعاكسة له •

أما علم النفس الحديث فلا يذهب في تحليل النفس البشرية ونزعاتها هذا المذهب المبسط الساذج ، ولا يقر للانسان بهذه المزية العجيبة ، وهي انه يستطيع عمل شيء ، لا لشيء الا لانه يريد • بل يرى ان كل عمل ارادي له باعته وسببه ، وهذا السبب اذا وعيناه ، يغدو دافعا قويا قادرا على ان يتغلب على الدوافع التي تعمل في اتجاه معاكس له • فالسحر الذي يتصف به عمل من الاعمال لا يقاوم الا بسحر اقوى منه • وحتى من يعتقد انه يريد لانه يريد ، يدعّمه في الواقع ذلك الشعور القوي بعظمته وبقدرته على السيطرة على ذاته وبرغبته في تحقيق هذه السيطرة وتوكيدها • وبقول موجز ، ان علم النفس قد أقر الدور الاساسي الذي يلعبه الاهتمام والميل في حياة الانسان ، فنحن لا نحسن الا العمل الذي نتذوق •

وثمة فكرة هامة اخرى ادركها علماء النفس المعاصرون ، وهي ان من الضروري ان يحيا المرء افكاره اذا اراد ان يمتلكها حقا • فالتعليم المحض ، ذلك التعليم الذي لا يلقي الا بالمعرفة ، لا يحقق الا علما سطحيا دون ان يربي • وفي ميدان الفكر كما في ميدان الخلق ، لا تربية الا بالممارسة والتطبيق ، والممارسة تكون اجدى واعمق تربويا بمقدار ما تتبدى كسدة الحياة التي يحياها الطالب ، لا كتمرين خاص يقحم في اطار هذه الحياة • ومن الواجب في تكوين الانسان ، ولا سيما في تكوينه الخلقي ، الا نعول على معرفته منهاجا معيناً وعلى الجهود

الشخصية التي يبذلها ، بمقدار ما نعول على اثر البيئة التربوية المهذبة التي تخلق من حوله ؛ ولن يقدم شيء ذو وزن في سبيل تقدم البشريه ما لم تحسن المؤسسات والكيانات نفسها .

وعلم النفس القديم هذا ، الذي كان يجهل طبيعة الدوافع التي تتحكم في نشاط الراشد النفسي ، كان اولى بان ينخدع انخداعا اكبر فيما يتصل بنفسية الطفل التي لم يدرسها البتة .

لقد كانت المعرفة بالانسان تكتسب فيما مضى عن طريق معايشة المسرح التقليدي والروايات ، هذه المعايشة التي كانت تجر الانسان الى ان ينظر بعد ذلك الى نفسه والى من حوله . ولكن الروائيين لم يهتموا بالاطفال الا نادرا ، وهؤلاء الاطفال ما كانوا يظهرن ابدأ على المسرح ، اللهم الا ليلعبوا عليه دور اشخاص كبار — والياسان ليس واحداً من هؤلاء الاطفال الذين يقفزون ويتسابقون في باحات مدارسنا .

لقد كان علماء النفس السابقون يعنون بملاحظة الراشد المتمدن الذين كانوا يحللونه بدقة وارهاف . اما كيف وصل الانسان الى هذه المرحلة ، مرحلة الراشد المتمدن ، فهذا امر لم يكن يعنيه ابدأ ؛ ولهذا كانوا يهملون دراسة الطفل ويهملون ، من باب اولى ، دراسة نفسية الحيوانات والاقوام البدائية والجهلة ، هذه الدراسة التي كانت قمينة بان تهديهم الى طريق علم نفس الطفل .

صحيح ان المعلمين كانوا على اتصال يومي باطفالهم الذين كان في وسعهم ملاحظتهم . ولكن مطالب وظائفهم كانت تجعلهم بعيدين بعض الشيء عن طلابهم ، لا يرونهم ابدأ الا مجتمعين زمرا او ضمن اطار صناعي . وهؤلاء الطلاب ، من جهة ثانية ، كانوا يتبنون ، ضمن هذه العلاقات الرسمية ، سلوكا اتفاقيا كان ضربا من الحجاب ، يخفي حقيقة

نفوسهم بدلا من ان يكشفها . ذلك ان ملاحظة من نريد معرفته ينبغي ان تتم في جو عفوي لا صناعي .

أما الآباء فقد كانوا يشهدون يوميا دون شك استجابات اطفالهم العفوية وسلوكهم العفوي . ولكننا ، معاشر البشر ، اذا لم نمتلك العادة التي يمنحها البحث العلمي ، عادة الاثثق بانطباعاتنا الاولى ، مياالون الى الحكم على جميع الاشياء من خلال انفسنا وقياسا على ذواتنا ، فنرى قصدا ونية مثلا حتى في المادة الجامدة اذا ما خالفت رغباتنا . وطبيعي مادام الامر كذلك ان نخلع على الطفل نفسييتنا نحن الراشدين وان نتخليله على غرارنا ؛ وذلك خطأ مبدئي كان من شأنه ان يفسد كل العمل التربوي ، لو لم يصححه بعض الاحيان ذلك الحدس الذي يسبق المعرفة العلمية .

لقد كان علم النفس التقليدي ، خلال الفترة التي لم يكن علم النفس فيها قد غدا علما مستقلا ، يرى في الطفل انسانا مصغرا . ولهذا كان الناس يدعون ان هذا الطفل يسلك مسلك الراشد نفسه ، محاولا ان يجتنب كل هوى ، ولا سيما انه في السن التي تنعقد فيها العادات وتتهيا حياتة . بل كانوا يطلبون منه مطالب تفوق التي يطلبونها من الراشد . ذلك انهم يستطيعون ان يفهموا الا يفكر هذا الاخير ، وقد اسرته المنفعة او الانشغال باللحظة التي هو فيها ، بالمستقبل وبالشيخوخة والموت . أما الطفل فعليه على العكس ان يجند جميع قوته وعنفوانه في سبيل التهيؤ لسن النضج . وهذا التوتر الذي يغالب الطبيعة ، قد يصل الاقتناع احيانا الى الحصول عليه لدى بعض الطباع المرنة التي يذكياها النجاح . غير ان اكثرية الاطفال ، ولا سيما الصبيان منهم ، يتأبون على مثل هذه المغالبة للطبع : وعند ذلك يضطر الآباء والمعلمون الى ان يلجأوا الى اساليب الضغط والزجر ، والى مراقبة دقيقة وعقوبات

من شأنها ان تقلل ايضا من نصيب الطفل في ان يحيا حياته الخاصة ، كطفل .

وهكذا نجد بعض الطلاب محكوما عليهم ان يحيوا حياة تذكرنا بالمحكوم عليهم بالاشغال الشاقة ، وتجعلهم يتبنون روح هؤلاء ، اد يغدو همهم الاول ان ينجوا من المراقبة وان يتهربوا من عمل يجونه ويزداد نفورهم منه بمقدار ما يفرض عليهم فرضا اقسى واشد صرامة . وتجدهم ، وقد جرحتهم تلك العبارات الفظة التي توجه اليهم وتلك التدابير الزجرية التي يتعرضون لها ، يشعرون بكرائية صامتة لا لمعلميهم حسب ، بل لكل من يمثل السلطة والامر . نعم ان مثل هذه الحالات حالات شاذة نادرة ، غير ان المعاهد المدرسية التي يسود جوها الضغط والالزام نظمت على ما يبدو من اجل هذه الحالات الشاذة .

غير ان طريق المعرفة الصحيحة بنفس الطفل ما لبثت ان انفتحت عندما انكب علماء النفس والفلاسفة على دراسة نفوس اطفالهم دراسة علمية ، ولغاية علمية . وبين هؤلاء ، ومن اشهرهم ، نذكر « داروين Derwin » الذي خصص منذ عام ١٨٧٧ مقالا حول الملاحظات التي قام بها على ابنه « دودي Doddy » ونذكر « فيلهلم بريير Wilhelm Preyer » الذي خصص يوميات منظمة ، تنظيم سائر الابحاث التي يسوقها باحثون المان ، سجل فيها ملاحظاته التي قام بها على ابنه مرات ثلاثا في اليوم ، منذ طفولته حتى الثالثة من عمره واستخلص منها عام ١٨٨١ سفرا ضخما عنوانه « نفس الطفل Die Seele des Kindes » (الذي ترجم الى الفرنسية بعنوان l'âme de l'enfant ، وطبعته دار آلکان Alcan عام ١٨٨٧) .

ثم انصرف علماء النفس بعد ذلك الى دراسة الطالب دراسة منهجية منظمة ، ولا سيما عندما اضطروا ، بعد ظهور « ألفريد بينيه Alfred Binet » الى ان يشتركوا مع الاطباء في تقديم رأيهم حول الاطفال

المتأخرين والشواذ ، والى ان يتعاونوا مع منظمات الاصطفاء والتوجيه .
وبفضل هذه الابحاث تكون شيئاً بعد شيء ، علم لنفس الطفل
قائم على الملاحظة والتجربة ، او بتعبير اصح تكونت « البيدولوجيا
Pédologie » أي الدراسة العلمية النظرية للطفل ، التي يجد فيها
فن التربية Pédagogie اسس عمله وقواعده .

٣ - المبدأ الثالث : جعل الطفل مركز التربية

ثورة كوبرنيكية :

لقد قال الفلكيون خلال ازمة طويلة ان الارض ساكنة وان الافلاك
تدور حولها ، مستندين في قولهم هذا الى الظواهر المباشرة . غير أن
هذا الفرض ما كان يسمح بتقديم تفسير مرض للظواهر المشاهدة .
ومن هنا فكر « كوبرنيكوس Copernicus » ان قلب النسب : فقال
ان الارض هي التي تدور حول الشمس ، على حين ان الشمس ،
والكواكب التي تؤلف المجموعة الشمسية ، ساكنة لا تتحرك .
وهذا القلب في نسب الامور والصلات بينها هو رمز الانقلابات
الكبرى . وقد لجأ اليه « كنت Kant » ليضع بوضوح مفهومه مقابل
المفهوم التقليدي . ولجأ اليه ايضا اصحاب المدرسة الحديثة ليعينوا في
صورة مجملّة التغيير الاساسي الذي يريدون ادخاله في التربية .
لقد كان مركز التربية التقليدية هو الراشد ؛ فهي تنزع الى تكوين
الراشد وهي من صنع الراشد ، اما مركز التربية الحديثة فهو الطفل :
فهي تبدأ منه بل تصنع من قبله ، ان شعارها هو : لاجل الطفل ومن
الطفل .

الطفولة غاية في ذاتها :

ان غاية كل تربية ان تهيب رجل المستقبل . غير ان المربي الامين

للمفاهيم التقليدية يستهويه ويسيطر عليه التفكير في هذا المستقبل الذي تكون الطفولة شرطا من شروطه • فيود ان يتحلل الطفل في ابكر وقت ممكن من العقلية الخاصة بهذه السن ومن انماط السلوك الطبيعية في هذه السن ، ليتبنى عقلية الراشد وسلوك الراشد • ويضع المعلمون والآباء هدفا له ومثلا أعلى ان يصل الى اكتساب مهنة معينة او ان يكتسب على الاقل بعض الثقافة — أي ان يحصل على بعض الشهادات او بعض الالقاب — مما يخوله ان يبلغ مستوى اجتماعيا معيناً وان يختار بين عدة مهن تعتبر متكافئة •

وتؤثر ايجاءات الاسرة والمدرسة والبيئة على الطفل والمراهق فتقوده الى ان يرفض متع سنه وملذاتها ليحقق الوصول الى مراكز تمنحه ملذات سن النضج ، التي تعد ملذات اشرف واسمى • نعم انهم يسمحون لهذا الطفل ولهذا المراهق بشيء من الراحة والاسترخاء اللازم لصحتهما ولنجاحهما في عملهما ، غير انهم يعتبرون ان الشرط الاساسي من هذا الطور الاول من حياتهما ينبغي ان يضحي في سبيل الاستعداد لما يدعونه بالحياة ، لان الحياة الحققة في نظرهم لا تبدأ الا عندما يكون للانسان مركز اجتماعي •

وفي مثل هذا المفهوم لن تكون الطفولة سوى وسيلة بالقياس الى سن الرشد ، كما ان الحياة الدنيا ، في نظر عدد من الوعاظ ، لم توجد الا لتكون اعدادا للجنة ومزرعة للآخرة •

ولكن يمكن تماما ان نعترف للحياة العابرة التي نحياها في هذه الدنيا بغاية مستقلة عن الحياة الاخرى التي تعد لها • وبالمثل ، يمكننا مع اعترافنا ان الطفولة والمراهقة تعدان لسن الرشد ، ان نرى انهما يمكن ان تعاشا لذاتهما ، وان هذا هو خير طريقة لاعداد المستقبل ، وهذا المذهب هو مذهب اصحاب المدارس الحديثة •

ان عالم النفس السويسري « ادوار كاپاريد Edouard Claparède » يطرح في خاتمة كتابه عن التربية الوظيفية l'Education Fonctionnelle السؤال التالي : هل التربية حياة او اعداد للحياة ؟ * ويجب ، معترضا بذلك على المفهوم التقليدي ، مؤيدا بعض الكتاب الاميركيين الذين يورد اقوالهم المفارقة للمألوف احيانا : « ان التربية هي الحياة ، وليست اعدادا للحياة » *

« ان علينا الا ننظر الى المستقبل بغية الاعداد له ، وانما علينا ان ننظر اليه فقط لان هذا النظر يساعدنا على ان نسمو بحياتنا الحاضرة ونعلو بها » *

« ليس هدف التربية المباشر الاعداد لحياة عصر مقبل ، وانما هدفها العكس تماما : ان هدفها ان تفتح الحياة الحاضرة ، وان تجعلها املا واقوى واغنى واخصب » (بويت Fr. Bobbit ، توجيه واضع المنهاج the orientation of the curriculum maker ١٩٢٦ ، ص ٤٣ * ذكرها « كلاپاريد » في كتابه « التربية الوظيفية » ص ٢٥٠) *

وقد وقف الى جانب الدفاع عن وجهة النظر هذه وعن ان للطفولة غايتها الباطنية الذاتية المربي « الشيكافي » الكبير « جون ديوي J. Dewey » ، ومما يقوله « ان لكل عبارة موسيقية غاية ، ومع ذلك لا نستطيع ان نقول ان الجزء السابق يوجد من اجل النهاية والغاية النهائية من القطعة ... كذلك لا يستطيع اي انسان ان يغدو راشدا اذا لم يكن من قبل طفلا ، ولكن الطفل لا يوجد بسبب سن الرشد ومن اجلها » *

ولما كانت للطفولة غايتها الخاصة بها ، وجب ان يترك الطفل يبحث عن تحقيق غاياته الخاصة ويخذ في هذا التحقيق السعادة الوحيدة التي يستطيع الشعور بها . ان التربية التقليدية تجعل الطفل تعيشا ، د

تكرهه على ان يرفض غاياته الشخصية ليتبنى غايات آباءه ومعلميه ، وهذا امر يناقض طبعه وفطرته • ولما كان يتأبى على هذا الموقف ، تلجأ التربية التقليدية معه الى العقاب • حتى ان في وسعنا ان نقول اجمالاً ان الطفل ، خلال المرحلة المدرسية ، يحكم عليه باشغال شاقة حقاً • أما المدرسة الحديثة فتحرره من ذلك بان تمنحه الجور الذي يحتاج اليه وبأن تزيد من مردود جهوده •

والحق ، ان جميع الدوافع المحركة للطفل ، كما يبين علم النفس الحديث بوضوح ، تعدد لحياة الراشد • ولكن هذا الراشد لا يبلغ كمال سن الرشد الا اذا كان قد اتبع في كل مرحلة من مراحل تطوره القوانين الخاصة بتلك المرحلة : ان على المرء ان يبدأ بان يفكر ويشعر على غرار ما يفكر الطفل ويشعر ، ليستطيع فيما بعد ان يكون راشداً كاملاً •

مدرسة فعالة :

وهذا كله لا يعني ان الطفل في هذه المدارس لا يعمل • بل على العكس ، اهم ما تمتاز به المدارس الحديثة ، بل جميع المؤسسات التي ترتبط بهذا النمط من التربية ، هو انها تدعي انها فعالة • ولكن علينا ان نفهم ما تعنيه التربية الحديثة بالفعالية ، على وجهه الصحيح •

اذ لما كانت كلمة « فعال » ضد كلمة « منفعل » ، قد يتبادر الى الذهن ان المدرسة الفعالة هي المدرسة التي يعمل فيها الطالب ، بينما المدرسة « المنفعلة » هي التي لا يعمل فيها • ولكن لا حاجة الى القول ان الامور ينبغي ان تفهم على غير هذا النحو •

ان رواد المدرسة الفعالة يأخذون اولاً على المدرسة التقليدية انها تجعل من الطفل مجرد مستمع لدروس المعلم • واصدق ما يعبر عن هذا الموقف الاثاث المدرسي في هذه المدارس :

لقد ذهب « ديوي » يوما الى مخزن يبيع الاثاث المدرسي ليشتري منه بعض المناضد التي تلائم مختلف الاعمال التي تتم في مدارسنا . ولما لم يستطع العثور على ما ينبغي ، قال له البائع أخيرا : « أخشى الا يكون لدينا ما يلزمك . انك تريد اثاثا يسمح للاطفال ان يقوموا بعمل ، ولكن جميع ما عندنا من اثاث صنع ليستمع الطلاب عليه لا يعملوا » . وهنا يقول « ديوي » : « ان هذا الجواب يصف التربية التقليدية كلها ويلخص تاريخها » . (ذكرها « كلاپاريد » في مقدمته لترجمة كتاب « ديوي » : المدرسة والطفل *l'école et l'enfant* ، ص ١٥ نشر دار « دولاشو ونسله Delachaux et Niestlé » ، عام ١٩٣١)

صحيح ان طلابنا لا يكتفون بان يستمعوا ، وان في المنهاج عددا من الساعات خصص للعمل الذي يدعى بالعمل الشخصي . فهم بهذا يعملون ، بل ان اصحاب المدرسة الفعالة ليعيرون على هذه المدارس التقليدية انها تطلب منهم عملا اكثر مما يستطيعون .

غير ان الاساتذة الذين يفرضون على طلابهم دروس حفظ طويلة بل تمارين عديدة في الترجمة والانشاء ، لا يحق لهم ان يدعوا الانتساب الى المدرسة الفعالة . صحيح ان في صفوف مثل هؤلاء الاساتذة فعالية اكبر من الفعالية التي نلقها في الصفوف التي يكتفي فيها الطالب بتسجيل الدرس الذي يلقيه الاستاذ . غير ان هذه الفعالية محدودة ، ضعيفة في كمها وكيفها .

ذلك اننا نجد فيها اولا ان جانبا فقط من جوانب الانسان يدخل في العمل ، فلا تدخل في هذا النشاط والعمل العضلات ابدا — لان على الطفل فيها ان يظل ساكنا — ، وتدخل فيها قبل كل شيء الحافظة . اما الذكاء والخيال فلا يدخلان الا ضمن نطاق محدود .

ثم اننا نجد ثانيا في هذه المدارس التقليدية مجال الاختيار والاصطفاء

معدوما لا يفسح امام الطلاب • على حين ان لا عمل بشريا حقا الا العمل الذي يقوم به صاحبه بحرية • فليس ثمة اذا في المدرسة التقليدية فعالية حقة بالمعنى السامي لهذه الكلمة • بل ان المعلم الذي يطلب من طلابه القدر الاكبر من العمل هو الذي يجعلهم منفعلين اكثر •

ومن هنا نرى كيف ان من المخالفة للطبيعة ان تفرض السكون والعمل الآلي القاسي على سن نجد فيها الحركة والنشاط واختبار الاشياء اختبارا شخصيا نزعة غريزية اصلية كما انها في الوقت نفسه وسيلة من وسائل التكون •

« ان الطفل يجب الطبيعة ، ولكننا نجسه في غرف مغلقة • ان الطفل يحب اللعب ، ولكننا نطلب اليه ان يدرس ويعمل • انه يحب ان يرى نشاطه يؤدي خدمة معينة ، ولكننا نحاول الا يكون لنشاطه اي غاية وهدف • انه يحب امساك الاشياء بيديه ، بيد اننا لا نفسح مجال العمل الا لدماغه • هو يحب الكلام ، فنكرهه على الصمت • وهو يود ان يحاكم الامور ، فنود نحن ان يحفظ • يحب ان يبحث عن العلم فاذا بنا نقدمه له جاهزا • ويهوى ان يسير على هواه ، فنخضعه لنير الراشد انه يود ان يتحمس للامور ، فنبتكر العقاب جزاء له • ويود ان يقوم بخدماته من تلقاء نفسه حرا ، فنعلمه الاطاعة السلبية • (آ • فيريير A. Ferrière ، لنغير المدرسة Transformans l'école ص ٤ ، المكتب الدولي للمدارس الحديثة ، جنيف عام ١٩٢٠ • ذكره « رينار Renard » ص ٤١) •

أما المدرسة الحديثة فتيسر ، على العكس مجال الانطلاق لجميع الوظائف ، الجسدية منها والعقلية العالية •

فمنذ مرحلة رياض الاطفال يشتغل الطالب الصغير وهو واقف أو جالس امام منضدته ، غير ان في وسعه ، اذا اراد ، ان يسير بحرية ليستعلم عن امر او يرجع الى مصدر • ففي روما ، قبل الحرب العالمية

الاولى ، لم تكن الصفوف في المدارس « المتسورية » (التي يزيد طلابها على ٣٠٠ طالب بين ٣ و ١١ سنة) مفصولة الا باثاث قليل الارتفاع او بصف من الازهار . ومن وراء هذا الحاجز كان الطلاب يستطيعون ملاحظة ما يجري الى جانبهم . وكان الطلاب الصغار يمضون الى صف الطلاب الذين يكبرونهم سنا ، وكان الكبار يمضون ايضا ، وخاصة ، الى صف الصغار .

وفي هذه المدرسة يتعلم الطالب ان يقرأ ويعد بوساطة عضلاته وعينه وذهنه على السواء . والاعمال التي يقوم بها ، ولمسه للاشياء التي توضع تحت تصرفه ، وفحصه للنباتات التي يشاهدها تنمو ، كل تلك الامور تنمي مهارته اليدوية وحدة حواسه وتذوقه للملاحظة .

وبعد ذلك ، عندما يتجاوز مرحلة رياض الاطفال ، نجده في المدارس المنظمة وفق مبادئ الطريقة الفعالة ، يتدرب على مهنة او عدة مهن يدوية من شأنها ان تنمي مهارته . ويعطى دورا ومسؤولية في تسير البيت المدرسي ويتعلم كيف يقود الناس . ولا يكون تكوينه الفكري تكوينا مستندا الى الكتب وحدها كما في المدرسة التقليدية . وانما يشتمل على حظ كبير من التطبيق ، والتطبيق هو العمل . والعمل المدرسي نفسه لا يقوم على اساس خزن المعلومات واستظهار النصوص بمقدار ما يقوم على اكتساب الخبرة عن طريق القيام باعمال شخصية . وكل مدرسة حديثة تجعل شعارها مبدأ « ديوي » (١) : التعلم عن

(١) جون ديوي ، فيلسوف اميركي ولد عام ١٨٥٩ . هو استاذ الفلسفة والتربية في جامعة شيكاغو ، وقد خصص احد الاميركين اطروحة باللغة الفرنسية حول نظرياته التربوية .

« روبين والنرود Reuben Wallenrod ، ديوي المربي Dewey éducateur (جوف Jouve عام ١٩٣٢) . وقد ترجم كتابه « المدرسة والطفل

طريق العمل learning by doing • نعم ان على الطفل ان يتخبط قبل ان ينجح ، غير ان هذه التخبطات تفيده وتعلمه • لهذا نجده لا يجب ان يقوم غيره بالعمل عنه — ويكفي للتأكد من ذلك ان تتخيل ابا يعتقد انه يرضي ابنه حين يريه الامور الرائعة التي يمكن تركيبها من لعبته الميكانيكية (الميكانو Mécano) • — وفي وسعنا ان نعبر عن رغبته العميقة بالعبارة التالية : « ساعدوني على ان اعمل لوحدي واقوم بالعمل بنفسني » •

تربية وظيفية :

فالمدرسة الحديثة تعني اذاً بان تلائم حاجات الطفل ، والا تقترح عليه من الاعمال الا التمرينات التي تفسح المجال امام وظائفه التي تطلب ان تستخدم ، وفي الوقت الذي تتجلى فيه هذه الحاجة الى استخدامها : وهذا هو معنى كلمة « التربية الوظيفية » التي اقترحها « كلاپاريد » •

« ان التربية الوظيفية هي التربية القائمة على اساس الحاجة ، الحاجة الى المعرفة ، الحاجة الى البحث ، الحاجة الى النظر ، الحاجة الى العمل •

فالحاجة ، والاهتمام الصادر عن الحاجة ، ذلك هو العامل الاساسي الذي يجعل من الاستجابة عملاً حقيقياً » (كلاپاريد : بيسيكولوجية المدرسة الفعالة Psychologie de l'école active • في مجلة المربي l'éducateur كانون اول عام ١٩٢٣)

« l'école et l'enfant » الى اللغة الفرنسية (دولاشو عام ١٩٣١) •

(**المعربون** : نقل الى العربية من كتب « ديوي » كتاب الديمقراطية والتربية تعريب متى عقراوي وزكريا ميخائيل ، وكتاب التربية في العصر الحديث ، الجزء الاول ، تعريب عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخزنجي . كما نقل له الى اللغة الفرنسية كتب اخرى غير التي يذكرها المؤلف هنا) •

لقد كانت التربية التقليدية تحدد سلفا ما ينبغي تعليمه للطفل ،
والعادات التي عليه ان يكتسبها ، ثم تفرض بعد ذلك على طلابها
التمرينات التي من شأنها ان توصل الى النتيجة المرجوة ، وذلك باللجوء
الى الوظائف والى اثاره اهتمام الطالب بمستقبله ، وباللجوء خاصة
الى نظام العقوبات والمكافآت . أما التربية الحديثة فتمتنع عن ان
تفرض اي شيء ، فالطفل ينبغي ان يقبل من نفسه على الفعاليات التي
تكونه وتعدده للحياة .

ففي مدرسة «منتسوري» مثلا ، لا تعترض المربية عندما يبقى طفل
من الاطفال ساكنا أمام المادة التي وضعت تحت تصرفه . ولا تبين الاخطاء
التي ارتكبها ولا تطلب اعادة تمرين لم يحسن اجراءه ، بل تنتظر اليوم
الذي يبدي فيه الطفل اهتماما بما يقدم له . وبالمقابل ، عندما تراه منكبا
على عمله مستغرقا فيه ، تجتنب ان تقطع عليه عمله بحجة ان هنالك
منهاجا ينبغي ان ينفذ ، ولا تقترح عليه عملا جديدا الا عندما ينتهي
من عمله السابق ويتركه .

ان علماء النفس الحديثين يعيدون على مسامعنا الحقيقة التالية :
ان المحرك الاساسي للفعالية الانسانية هو الاهتمام والميل ، ولا يدخل
في ذهن الانسان شيء لا يلبي حاجة لديه . ويؤكد هذا تأكيدا قويا ،
كلاپاريد (١) ، أحد اصحاب المدرسة الحديثة واتقدهم وادناهم الى

(١) كلاپاريد (١٨٧٣ - ١٩٤٠) ، استاذ في جامعة جنيف ، كان مديرا
خلال سنوات طويلة وحتى وفاته لمجلة « خزانة علم النفس Archives de
psychologie » ، ومؤسس معهد جان جاك روسو الخاص بدراسة المسائل
التربوية ، الذي انضاف اليه فيما بعد (بيت الصغار) الذي كان مدرسة
تطبيقية له . واهم ما ألف مؤلف بعنوان : علم نفس الطفل وعلم النفس
التربوي . ونجد اراءه حول المدرسة الفعالة معروضة خاصة في كتابه
« التربية الوظيفية » حيث يبين المبدأ التالي : ينبغي ان يكون قوام الافعال
التي يطلبها المربي من الطفل تمرين احدي وظائفه النفسية .

الاعتدال ، فيقول : « ان قانون الاهتمام هو الوجد الوحيد الذي ينبغي أن يدور حوله كل شيء » •

« ان العمل الذي لا يرتبط ، ارتباطا مباشرا او غير مباشر ، بحاجة من الحاجات شيء مخالف للطبيعة ... »

ان العمل الطبيعي ينبغي ان يكون دوما عملا وظيفيا ، أي ان يكون طابعه دوما تحقيق الغايات القادرة على ارواء الحاجة التي خلقتها ...
ان المدرسة التقليدية تطلب المخالفة النفسية الفادحة التالية (١) :
تطلب اعمالا لا تلبي أي حاجة ، أي اعمالا لا سبب لها •

أما المدرسة الفعالة فهي قائمة على العكس ، على اساس مبدأ الحاجة • فاذا اردت ان يعمل تلميذك ضعه في ظروف تشعره بالحاجة الى القيام بالعمل الذي تنتظره منه • (كلاپاريد ، بيسكولوجية المدرسة الفعالة ، في مجلة المربي ١٥ كانون الاول عام ١٩٢٣ ص ٣٧٢ — ٣٧٣)

عمل حر :

ثم ان مناهج الدراسة في المدرسة الحديثة لا تتصف بالصرامة التي نعرفها في المدارس الاخرى • فتمة مجال واسع للاختيار الشخصي ، وكثيرا ما يحمل الطالب خلال حياته المدرسية على ان يتخذ بعض القرارات التي تصدر عن فكر وحرية والتي يحتفظ لها علماء الاخلاق باسم الاعمال البشرية : فكل طالب يختار الجوانب التي تلائمه ، وينظم عمله وفق مزاجه ، ويختار الفريق الذي ينسجم وياه •

(١) ان كلاپاريد لا يجهل دون شك انه يغالي ، فالاعمال التي يفرضها المربون التقليديون على طلابهم تلبي حاجة غير مباشرة على اقل تقدير ، ولو كانت هذه الحاجة مجرد الحاجة الى الايعاقبوا • ويقصر « ديوي » (في كتابه « المدرسة والطفل » ص ٨٥) الاهتمام غير المباشر على سن التعليم الثانوي •

ولئن كانت هنالك دروس مشتركة كما في المدارس التقليدية ، فإن في الاعمال الفردية مجالا كبيرا للعمل الشخصي . فلا يطلب من الصغار جدا مثلا ان يقلدوا صورة من كتاب او نموذجا مرسوما على اللوح الخشبي : بل يرسمون ما يحلو لهم وعلى نحو ما يتبدى لهم ، ويتعلمون بذلك ان يروا وان يحسنوا رؤيتهم . وعندما يتعلم الطفل الكتابة ، لا يفرض عليه موضوع عليه ان يعالجه ، ولا يضطر بالتالي الى التحدث عن اشياء لم يرها قط او لم ينتبه اليها على أقل تقدير ، كما لا يكره احيانا على اعادة الفاظ لا يفهم منها شيئا : وانما يلجأ معه الى « الانشاء الحر » الذي يقص فيه الطالب ما رآه او ما يتكره ويعرض الافكار التي تشغله (١) .

وهذا الانشاء الحر يمكن ان يتحول الى عمل جمعي ، كما يجري مثلا في مدارس « فرايني Freinet » . اذ نجد كل طالب فيها مدعوا الى ان يطلع سائر زملائه في الصف على ما أنشأ وكتب . وهذه الموضوعات الصغيرة التي ينتجها الطلاب تخضع لمناقشة سريعة ، ثم يحتفظ بواحد منها ليكون موضعا لفحص اعمق . ولهذا يكتبه صاحبه على اللوح الاسود ويطلب كل واحد من رفاقه ان يقدم ملاحظاته حول المبنى والمعنى . وهكذا تقترح بعض التصحيحات وتناقش . ويخلص من هذا كله الى نص نهائي . ويسلم هذا النص في صيغته النهائية الى

(١) **العربون** : الانشاء الحر يكون بان يكتب الطلاب الموضوعات التي تروق لهم دون التقيد باي اعتبار . وقد اوصى باتباع هذه الطريقة الكاتب اليوناني « موريزانو Muresanu » في كتابه « تربية المراهق عن طريق الانشاء الحر l'éducation de l'adolescent par la composition libre » فيها وسيلة لتهديب طباع المراهقين ومعرفتهم حق المعرفة وتحقيق روح النظام لديهم وتنشيط مواهبهم في الوقت نفسه . (انظر المقال الخاص بالانشاء الحر في مجلة المعلم العربي ، العدد الاول عام ١٩٥٣ - ١٩٥٤ ، بقلم عبد الله عبد الدائم) .

الطابعين ويتلقى منشؤه في خاتمة النهار نسخة مطبوعة منه بانتظار رؤيته مطبوعا في مجلة المدرسة .

وهكذا لا يعود العمل المدرسي سخرة مملة ، شأنه عادة لدى اغلب الطلاب . وانما يقبل عليه الطلاب باهتمام وبجوارحهم وافئدتهم . بل يبحثون عنه ويتقصّدونه ويبعثونه . انه يلبي حاجة لديهم .

نشاط عن طريق اللعب :

وهنا يتساءل كلاپاريدي قائلا : « وكيف تريدون ان تجدوا في قاعة المدرسة بواعث على النشاط والفعالية تولد من حاجات الطفل ؟ » ويجب على هذا بقوله : « ان الحاجة الى اللعب هي التي سوف تسمح لنا ان نوفق بين المدرسة والحياة . اذ مهما يكن العمل الذي تطلبونه الى الطفل ، فان هذا الطفل قادر على ان يطلق تجاهه كنوز قدرته ونشاطه اذا وجدتم السبل الى ان تعرضوه امامه كأنه لعب » . وقد يقال « ان المدرسة خلقت للدراسة لا للعب » ، وان عليها ان تعد للحياة ، والحياة ليست الهية وسلوى . ويجب كلاپاريدي أن مثل هذا الاعتراض اعترض بليد ، لان « ادخال اللعب الى المدرسة هدفه بالذات ان يعطي الطفل كل جهده وقصارى همته » (مجلة « المربي » عدد ١٥ كانون الاول ١٩٢٣ ، ص ٣٧٣) . اذ من الممكن ان يلعب المرء وهو في جد ، وهو يغالب ويتنصر على نفسه . وينبغي الا نعتقد على اية حال ان اللعب يزول بزوال سن الطفولة : فالراشد نفسه لا يمكن ان يقوم بفعالية هائلة الا اذا اشتغل كأنه يلعب .

ولذا كان من الصعب ان نحدد ما هي الخاصة المميزة للعب . ففعالية اللعب ليست بالضرورة فعالية سهلة ، لان هنالك العابا تتطلب جهدا كبيرا . وليس قوامها دوما اشتغال العضلات او الملكات اشتغالا عفويا ، لان معظم الالعب تخضع لقواعد دقيقة . كذلك ليس قوام اللعب انه

لا يؤدي الى نفع وفائدة : فالتسلية التي يلجأ اليها الاشخاص العاطلون عن العمل ليست ، على حد تعبير الاقتصادي الكبير « جان باتيست سيي Jean-Baptiste Say » الا « وشيا على قاع من الملل » ... ولعل اعمق تفسير لهذا النمط من الفعالية ، فعالية اللعب ذات الشأن الكبير في حياة الانسان ولا سيما في الثلث الاول من حياته ، هو التفسير الذي يقدمه « كلاپاريد » : « ان وظيفة اللعب هي ان تتيح للفرد تحقيق اناه... في الاحوال التي يعجز فيها عن تحقيقها عن طريق الجهد والعمل الجدي (١) » .

هكذا نرى ان اللعب ليس حاجة نلغها لدى كل الناس : فمن يجد الوسيلة لتحقيق اناه عن طريق فعاليتها المهنية يكون في غنى عن اللعب ، او بتعبير اصح ، يجد في عمله المتع المقوية المنشطة التي يجدها في اللعب . بل قد يكون من الاصح ان نميز بين نوعين من اللعب . احدهما يكون بالهرب خارج الحياة الواقعية ، والثاني بالتركز العفوي على العمل الذي ينبغي تحقيقه . ولا ينصرف الذهن عادة الا الى النوع الاول ، الى اللعب الذي يقوم به العامل بعد عمل مضم ، او الجندي في ايام اجازته . ولكن النوع الثاني ، لحسن الحظ ، يلعب دورا هاما : ونجده في حالته الخالصة الصافية ، ان صح التعبير ، لدى بعض العلماء الذين يتابعون اعمالهم وابحاثهم ، يحدوهم امل وحيد هو ان يصلوا الى ما يريدون ، دون ان تراودهم في لحظة من اللحظات ندامة او يصيبهم فتور . وهو يتجلى ايضا لدى العامل الذي يحب النتاج البديع والعمل الجميل ، ولدى

(١) انظر « علم نفس الطفل » الطبعة الثانية ، عام ١٩٢٠ ، ص ٤٥٢ . وفي هذا الكتاب نجد دراسة نفسية عميقة للعب . كذلك يقول « غروس Groos » في دراسته الهامة عن « العناب الحيوانات » ص ٣٠٧ : « اننا نعتبر الاغتياب بالقوة العنصر النفسي الاساسي الذي نلغ فيه وراء سائر الالعاب المصحوبة بعمليات نفسية عالية » .

الطالب الذي يتوفر على وضع اشارة منتظمة تحت الكلمات التي يريد ان يبرزها في موضوع له .

فاللعب والجد يتداخلان اذاً تداخلا عميقا ، والشغل نفسه يمكن ان ينتقل بيسر من احدهما الى الآخر . ويكفي ان نقبل على انه لعب ما هو في الواقع جد وعمل ليتصف الشغل بالحيوية والحركة التي يتصف بها اللاعب . وهنا يكمن كل سر التربية الحديثة : « ان المدرسة وعلم النفس التجريبي ينبغي ان يحولا الغايات الآجلة التي تتوخاها المناهج الى اهتمامات حاضرة عاجلة » . (كلاپاريد ، التربية الوظيفية ، ص ١٥٣)

وحذار ان نقول ان مثل هذه التربية مبدؤها اللذة ، وانها تحذف كل جهد ولا تساعد على تكوين الارادة بالتالي . صحيح ان الطفل يجد متعة في نشاط مدرسي منظم على شكل لعب ؛ غير انه لا يبحث عن متعته هو : وانما يود ان يصنع نتاجا ممتعا جميلا . ولتحقيق هذا النتاج تكون جميع قواه في حال اشتداد وتوتر ، وبهذا يتعلم ان يضحي بنفسه في سبيل خدمة فكرة من الافكار .

٤ — المبدأ الرابع : الاستقلال

ولكن لا يكون لعب بدون استقلال . لهذا كانت فكرة « الفعالية » في اصطلاح « المدرسة الفعالة » تتضمن فكرة الاستقلال ، هذا اذا لم نقل انها تختلط بها . لذا يحسن ان نحدد ما ينبغي ان نفهمه من هذا الاستقلال وبأي معنى ينبغي ان يتدخل في العمل التربوي .

بعض المراجع حول فكرة الاستقلال : — في « التربية والتضامن » *l'éducation et la solidarité* لوهي دراسات قدمت الى المؤتمر الدولي الثالث للتربية الخلقية ، نشر دولاشو ونيسله) في التقرير المقدم من قبل « بيرتييه Bertier » بعنوان (كيف نكون الرؤساء ، ص ١٣٠ - ١٤٠)

الاستقلال بوجه العموم :

من الشائع الخلط بين الاستقلال والفوضى : اوليست الفوضى انعدام القواعد والقوانين ؟ ان مثل هذا الخلط غير مقبول ، ولا يقبل أي مشروع من مشرعي التربية الحديثة فكرة الفوضى ، أو يخضع لها .

فاذا رجعنا الى الاصل الاشتقاقي للكلمة وجدنا ان الشخص « المستقل antonome » ما هو الذي يرفض كل قانون ، بل هو من

وفي التقرير المقدم من قبل « كرسنشستايئر G. Kerschensteiner » بعنوان (استقلال الطلاب ص ١٤١ - ١٥٢) . كتاب « يات راوسون Wyatt Rawson » ، في طريق البحث عن الحرية A la recherche de la liberté ترجمة « آنا آرشينار A. Archinard » (منشورات فوستيه Fustier) وهذا المجلد هو ثبت لما ورد في المؤتمر السابع للرابطة الدولية للتربية الحديثة الذي انعقد في « شلتنهام Cheltenham » (انكلترا) في آب ١٩٣٦ ، والذي كان موضوع البحث الاساسي فيه : « التربية والحرية » كذلك يمكن الرجوع الى كتاب « القيادة الذاتية في المدرسة le self-gouvernement à l'école » ، وهو استقصاء نشرة المكتب الدولي للتربية (جنيف عام ١٩٣٤) . كما يرجع أيضا الى مؤلفات « فيريير Ferrière » ولاسيما كتاباه « استقلال الطلاب l'antonomie des écoliers » ، و « حرية الطفل في المدرسة الفعالة la liberté de l'enfant à l'école active » (جنيف ، منشورات فوروم Forum ١٩٤٠) ، والى اطروحة الراهب « رونار Renard » عن « فيريير » وعنوانها : التربية وفلسفة المدرسة الحديثة la pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle منشورات « المدرسة والكلية Ecole et collège » ، عام ١٩٤١ . ويدافع المربي « فورستر Forester » عن موقف معقول جدا : انظر لهذه الغاية « المدرسة والطبع l'école et le caractère » الفصل التاسع وعنوانه : مساهمات في البحث عن تربية ، قائمة على الطاعة (نشر دولاشو ونيسله ، الطبعة الخامسة ١٩٤٥) . ويقاوم « جون ديوي » بعنف ، في كتابه « التجربة والتربية expérience et éducation » (الترجمة الفرنسية ، نشر يورلييه Bourrelier عام ١٩٤٧) ، تأويل فكرة « القيادة الذاتية Self-Government » تأويلا يقربها من الفوضى والحرية المطلقة .

يصنع قانونه بنفسه ولا يخضع لقانون غيره • ويتبع هذا ان الفرد الذي يعمل بوحى هواه ونزواته فرد لم يصل بعد الى الاستقلال الحقيقي : فسلوكه ليس مسيرا بقانون حقيقي •

وفي هذا تقول الأنسة « هيلين باركهurst Héléne Parkhurst » : « ان الطفل الذي يفعل ما يروق له ليس بالطفل الحر • بل هو على العكس ، معروض لان يغدو عبد عاداته السيئة » (١) • وكما يقول شعار مدرسة « آبوتشولم Abbotscholme » : « ان الحرية هي الخضوع للقانون » • وادخال الاستقلال الى المدرسة « يحرر الطالب من وصاية الراشد الشخصية » ، ولكن « ليضعه تحت وصاية ضميره الخلقي الشخصي » • (فيريير ، المدرسة الفعالة ، الطبعة الرابعة ، ص ٩٩) •

والحق ان القانون ليس قرارا خاصا يتخذ لتلبية موقف حاضر • وانما هو اجراء عام يحدد السلوك الواجب اتباعه في جميع الحالات المماثلة للحالات الواردة فيه ، بل يعد صالحا لكل من يوجد في مثل الظروف التي يحددها •

فطبيق الاستقلال يفرض اذاً ان يتوقف المرء ليفكر وليقدر المستقبل على ضوء الماضي وليتدبر ويناقش ، كما يفعل المشرع ، الحلول المختلفة للمشكلات العملية التي تطرح • وهذه المناقشة تفترض ان يكون المرء قد تغلب على الاندفاع الغريزي الذي يدفعه الى ان يقرر ما يقرر استنادا

(١) « التربية على طريقة دالتون Dalton Plan » ص ١٥ (لندن ، دار « بيل واولاده Bell and Sons ») • ويحسن ان نذكر ايضا فكرة ديوي التالية : « ان الكائن الذي لا يعرف سلوكه سيدا غير الهوى ، هيهات ان يملك اكثر من حرية موهومة خادعة • فهو مسير بقوى ليست له عليها اي سيطرة » • (التجربة والتربية ، الترجمة الفرنسية ص ٧٧٤) (نشر بورلييه ١٩٤٧) •

الى اول انطباع يحدث لديه ، ويفترض ان يكون قد اسكت الرغبات العاجلة ليترك الكلمة للعقل . لقد عرف القانون بانه نظام عقلي : *Ordinatio rationis* فلا استقلال اذاً في سلوك لا يسيره العقل . وانصار استقلال الطلاب يطلبون النظام كما يطلبه انصار نظام السلطة في المدرسة التقليدية ، سواء بسواء .

بل ان كلمة « القيادة الذاتية *Self-Government* » التي تستخدم غالباً بدلا من كلمة الاستقلال ، لتفصح عن هذا المعنى افصاحاً واضحاً . فلا يقود ذاته ولا يتحكم بها من تبع هواه او نزواته العاجلة . والقيادة الذاتية تستلزم السيطرة على الذات ، أعني التغلب على النزعات الغريزية او غير المعقولة .

ولهذا اذا استثنينا بعض انصار الحرية المطلقة والفوضى الذين وصفوا بحق بان في نفوسهم طفولة مزمنة طال عهدا (١) ، نجد مشرعي المدرسة الحديثة يمنحون الحرية للطلاب بمقدار ، ولا يهبونها الا عندما يمكن ان يتحقق النظام دون تدخل السلطة الخارجية . وانهم ليفضلون ان يفرضوا قاعدة ما على ان يسمحوا بالفوضى .

ولما كان الطفل الصغير عاجزاً عن تحقيق الاستقلال ، لا مناص امام

(١) مما يقوله « هربلن *Haerbelin* » في الخلاصة التي اوردها عنه « شميد *Schmid* » في كتابه « المعلم الرفيق » ص ١٩٤ (انهم اناس لا يريدون ولا يستطيعون ان يخضعوا لاي سلطة ، ولو كانت خلقية ، اولئك الذين يرون في كل شخص او في كل مؤسسة يصدر عنها سلطة ما . . . طاغية وعدوا لدوداً بالتالي . والمراهقة ، عند مثل هؤلاء الافراد ، لم تؤد وظيفتها العادية التي هي ، في الميدان الذي يعنينا ، ان توجد لدى الفرد الانسجام والوافق بين الاستقلال ومبدأ السلطة . و « الثوريون الدائمون » اناس ظلوا ، بهذا الصدد ، في مرحلة صبيانية . وتعذر عليهم ان يتحرروا تحرراً داخلياً من سلطات طفولتهم . ولهذا يحاربون هذه السلطات راشدين ، بل يصبون كراهيتهم على كل سلطة اخرى .

مريه من ان يفرضوا عليه قاعدة ما • بل يعترف احد الممثلين الاكفاء للتربية الحديثة « ان مقدارا معيناً من السلطة ضروري لكي نوحى الى الاطفال الشعور بالامن والطمأنينة التي من شأنها ان تحررهم في معركة الحياة ومغامراتها » (١) : فالطفل الذي يمسك بيد ابيه يشعر غالباً بقوة تؤيده اكثر من شعوره بقوة خارجية تضغط عليه • هذا وشخصية الطفل تظل ذائبة خلال امد طويل في شخصية ابويه : والاسرة المتحدة المتضامنة تؤلف كياناً شعاره «نحن» ، له حياته الخاصة ، والطفل في معظم الحالات يريد مايريده آباؤه ، لانه يشعر انهم يريدون ما ينبغي ان يراد •

بل ان فيريير أنشط دعاة التربية الحديثة ، يذهب أبعد من هذا فيصرح بأقوال لا نشك في أن أنصار التربية القديمة القائمة على السلطة على استعداد للتوقيع عليها ، فيقول مثلاً :

« ينبغي الا نمنح حظاً من الاستقلال الى جماعة من الاطفال أو المراهقين ، أيا كانت سنهم ، ما لم يكونوا قد اثبتوا أنهم جديرون بها • وكيف نعرف انهم جديرون بها ؟ الامر هين : فالذي يعرف ان يطيع هو الذي يعرف ان يأمر ، والذي يعرف ان يأمر يعرف أن يقود ذاته ويحكم ذاته • ولهذا فمعيار نضج صف من الصفوف هو مبلغ اطاعة اعضائه • (فيريير ، استقلال الطلاب ص ٢٦١ ، دولاشو ونيسله ، ١٩٢١) •

صحيح ان ثمة انصار للحرية لا يريدون هذا الحذر كله • ولطالما شهدنا أنصار الحرية المطلقة في « هامبورغ Hamburg » يدعون القوضى تقيم في الصفوف ، عن سابق قصد وتصميم • ولكنهم هم ايضا كانوا يبحثون عن النظام لا عن القوضى ، كانوا يبحثون عن نظام احسن

(١) بيرتييه G. Bertier ، في كتاب « راوسون Rawson » الذي اثبتناه بين المراجع ، ص ١٢ منه .

من النظام الذي تنكروا له : ذلك انهم فكروا ان الطلاب سوف يدركون عما قريب محاذير الفوضى واضرارها ويتفقدون فيما بينهم من تلقاء انفسهم على ان يفرضوا على انفسهم نظاما يكون اخلاصهم له قويا لانهم ارادوه هم ، وتكون ارادتهم له أقوى كلما خبروا اكثر مبلغ الحاجة اليه .

و لقد اتبع النهج نفسه بنجاح في تقويم تربية المجرمين الاحداث والاطفال الشواذ . فبدلا من ان ينتظر مربو هؤلاء ان يستحقوا أن يعاملوا كأفراد قادرين على ان يقودوا انفسهم بانفسهم ، تظاهروا بجهلهم لسابقاتهم وسلوكهم الماضي . ومنحوهم ثقتهم او سلخوا معهم على الاقل ، سلوك من منحهم ثقتهم . فما لبث هؤلاء الاطفال ان فعلت فيهم هذه اللعبة فعلتها وسلخوا سلوكا موافقا للرأي الذي يملكه المربون عنهم فيما بدا لهم . واذ ذاك اصبح أسوأهم أحسنهم . ومما كتبه احد الصحفيين الذين زاروا احد مجتمعات المجرمين الاحداث هذه في انكلترا قبل حرب ١٩١٤ « ان قدرتهم على ان يجتازوا هذه المسافة الطويلة في طريق الشر لدليل على انهم يملكون مهارة هائلة وروح مبادرة قوية يطلبان ان يوجها وجهة سوية لينقلب المجرم عضوا في المجتمع شريفا » (١) . أوليس من الصحيح ان بعض الاطفال لا يترأسون عصابات السارقين الا لانهم لم يمنحوا المسؤوليات والمهام التي يستلزمها طبعهم ومزاجهم ؟

ولئن وجد بين الدائنين بمبادئ التربية الحديثة بعض الثوريين الفوضويين الذين يحملون على كل ضغط ، بل على كل تبعية ، جاعلين من الحرية ، التي يخلطون بينها وبين عفوية الغريزة ، الخير الاسمى

(١) أوردها « فيريير » في كتابه عن « استقلال الطلاب » ، ص ٩٧

فلا نستطيع ان نعزو مثل رأيهم هذا الى رؤساء هذه الحركة الاصلين وأقطابها الاقحاح .

واليك على سبيل المثال ، تصريحاً لـ « كرشنشتاينر » نجده في مطلع تقريره الذي قدمه الى المؤتمر الدولي الثالث للتربية الخلقية : « ان استقلال الطلاب لا مبرر له الا اذا كان يعني تربية الذات ، او الا اذا كان ، على الاقل ، وسيلة نافعة ، بل وسيلة لا يستغنى عنها ، لتربية الذات ، بالقياس الى الطالب وبالقياس الى المجتمع الذي يتنسب اليه » (١) والتربية الحديثة كالتربية التقليدية تهدف الى ان تحصل ، الى جانب النظام الفعلي او المادي ، الضروري خاصة لحياة الجماعة ، على نظام يدعوه الفلاسفة شكلياً او صورياً ، أعني على نظام يوافق عليه صاحبه بملء حريته . وفي هذا يقول « هربرت Herbart » (٢) : « ان التربية لتغدو طغياناً وظلماً اذا لم تؤد الى الحرية » . ذلك ان الفعل الحر وحده هو الفعل الذي له حقا قيمة خلقية .

بيد ان التربية التقليدية تبدأ بان تحقق النظام المادي وبعد ذلك ، وبعد ذلك فقط ، تحمس اولئك الذين عليهم ان يتبعوه على الاعتراف برجاحة الانظمة وعلى الخضوع لها بقلوبهم . ويمكن ان نصوغ فكرتها هذه بقولنا « النظام اولا » . صحيح ان كلمة « اولا » هذه لا تشير الى اولوية في ترتيب الوسائل المتبعة ولا تدعي ان تقيم سلماً للقيم . ولكن المؤمنين بالتربية الحديثة لا يقبلونها مع ذلك .

فهؤلاء يقولون : لا قانون يقبل قبولاً حراً . ولماذا ؟ لانهم يرون

(١) « التربية والتضامن » دراسات قدمت الى المؤتمر الدولي الثالث للتربية الخلقية ، ص ١٧١ ، نشر دولاشو ونيسلطة .

(٢) في اول تقرير الى « دوستايفر M. de Steiger » بند ٢٤ . ونجده في كتاب : « هربرت ، مؤلفاته التربوية الاساسية » ، ترجمة « باللوش Pinloche » ص ٣٩٤ ، آلکان ١٨٩٤

دون شك ان من العسير ان يريد المرء بقوة نظاما وضعه غيره • ولا نهم
ايضا لا يرون في الخضوع والاطاعة اعدادا صحيحا كاملا لروح
الاختيار الشخصي ، التي هي اساس الحياة الخلقية • ولكن اقوى
حجة يوردونها لتأييد استقلال الطلاب ، هي أنه : من الوجهة الخلقية ،
ليس النظام الذي يلقي القاء ويخضع له خضوعا الا صورة كاريكاتورية
مضحكة عن النظام الحقيقي ، وليس الا فوضى حقيقية : ولذا فمن
الواجب ان نضع الطفل ، عندما يصبح قادرا على ذلك ، ضمن نظام
حقيقي واقعي ، ولو تعرضنا في سبيل ذلك لبعض الفوضى المادية •

استقلال الفرد :

ان التربية الحديثة تجعل حظ الاطفال والمراهقين من الاستقلال
في فعاليتهم الفردية ، اوسع ما يمكن •

وحتى قبل أن يغدو الطفل قادرا على الاستقلال الحقيقي ، أعني
على الاختيار العقلي الصحيح ، تفسح مجال الحرية الكاملة امام حركاته ،
على الا تشكل خطرا عليه ولا تضايق من يعيش معهم مضايقة بالغة •
وهكذا لا يوضع الطفل الوليد ابدا في قماط ، كما توضع المومياء ؛
والاطفال الصغار في رياض الاطفال لا يكرهون على المكث ساكنين
امام المنضدة دون ان يلمسوا شيئا • بل ترى من بينهم بدلا من ان تحنقهم
حركاتهم الدائمة ، يجدون هذه الحركة طبيعية تماما ولا يطلبون اليهم
ان يكونوا هادئين « هدوء الصور » • فهم يعلمون حق العلم ان الطفل
الصغير لا يملك غاية يستطيع من اجل الحصول عليها ان يستخدم
القوى التي يملكها استخداما معتدلا مقننا • ولا بد ان تنصرف قواه
دون ما غاية ، او دون ما غاية ظاهرة على الاقل • والحق ان فعاليتيه
الدائمة ليست عديمة الفائدة : فالحركة تقوي عضلاته ؛ وهو اذ يلمس
كل شيء ليتعلم ان يعرف الاشياء ، والتدريب لحواسه ينميها •

غير انه عندما يبدأ الطفل بابداء قدرته على الاستمتاع بالاستقلال
تترك له ، ضمن اطار معين على اقل تقدير ، حرية اختيار فعاليته وتنظيمها
وتحديد انظمة سلوكه •

وليس ثمة وسيلة خير من هذه للوصول الى معرفته المعرفة
اللازمة لتوجيهه • ذلك ان الطفل لا يظهر حقيقة طبعه وطويته الا عندما
يترك حرا • ولهذا نجد الاستاذ الذي لم يشاهد تلاميذه الا ضمن اطار
الدرس الصناعي ، يشعر غالبا انه يكتشف اكتشافات حقة مفاجئة عندما
يختلط بهم عن كسب في ظروف يتركون فيها لعفويتهم وفطرتهم : خلال
نزهة مثلا او اثناء جلسة اخذوا فيها هم زمام المبادرة • ففي هذه
المناسبات تتجلى قيم جديدة ، تتجلى القيم الانسانية الشخصية الحقة ،
تلك التي ينبغي ان تستند اليها كل تربية متينة •

أضف الى ذلك ، انه ليس ثمة من اعداد للاستقلال الحقيقي أحسن
من ممارسة الاستقلال •

على ان المدرسة التقليدية تدعي هي أيضا انها تكون افرادا يتمتعون
بروح الاستقلال • غير انها تتوسل الى ذلك بوسائل أخرى : انها تبدأ
بأن تحبس فعالية الطفل ضمن شبكة ضيقة من الاوامر ، وبأن تخضعه
لرقابة ضيقة ، بحيث تجنبه كل مخاطرة سيئة • حتى اذا اشتد عوده
وامتلك العادات الحسنة واكتسب التكوين الفكري الذي يمكنه من
أن يوجه نفسه بنفسه ، أرخت له العنان شيئا بعد شيء ومنحته
استقلاله •

وهنا يقول أنصار التربية الحديثة : ان النظام القائم على السلطة
قد يروض ولكنه لا يهذب ولا يربي • ولا يكفي ، لكي يكون المرء
مهذبا — بالمعنى الخلقي لهذه الكلمة — ان يسلك سلوكا ماديا موافقا
للاوامر المرعية : وانما عليه ان يختار قواعد سلوكه بارادته ، احتراماً

منه لها أو حبا • ولهذا قيل : « هنالك حيث يوجد أقصى حظ من الحرية يحصل المرء على أقصى قدر من التربية » (١) •

استقلال الجماعة :

لما كان الطفل في مرحلة الدراسة يعيش مع جماعة من أترابه ، وجب ان نمح هذه الجماعة الاستقلال كما نمحه الفرد • بل ان اذهان أنصار الاستقلال لينصرف اولا الى استقلال الجماعة عندما يتحدثون عن فكرة الاستقلال لدى الطلاب •

على ان الالفاظ نفسها تقودنا الى ذلك : فالاستقلال والقانون ، في معناهما الاول ، وقائع اجتماعية • ولم تستخدم هذه الالفاظ فيما بعد للدلالة على وقائع فردية الا من قبيل التجوز والتمثيل • صحيح اننا كثيرا ما نقول : « لقد وضعت قانونا لبني » ان يطلعني على جميع ما يقرأ » ، او نقول : « لقد وضعت قانونا لنفسي ان اخصص ساعات الصباح لعملتي الشخصي » • ولكن القانون ، في معناه الاصلي ، يدل على اجراء عام تسنه السلطة التي يوكل اليها امر تنظيم جماعة بشرية معينة •

فما تنادي به التربية الحديثة اذاً هو استقلال جماعات الاطفال والمراهقين المنظمين داخل حركات الشبيبة او في المعاهد المدرسية • ولكن لماذا ؟

ان فريقا من المربين المحدثين ، ولا سيما في أمريكا (ديوي ، واشبورن) ، (ولكن بينهم ايضا فيريير Ferrière السويسري) ، يقدمون اعداد مواطن الغد على أي شيء آخر • فنحن نعيش في بلد

(١) القول للأنستين « اودمار M. Audmarg » و « لانفندل L. Lanfendel » المعلمتين في « بيت الصغار » في جنيف • ذكره كلاپاريد في كتابه عن التربية الوظيفية ، ص ٢٥٨ ، في الحاشية •

ديمقراطي ، ومن المستحسن اذا ان ينشأ الطفل ضمن جو موافق لمبادئ الديمقراطية وان يتمرس بأساليب المؤسسات الجمهورية ، ضمن منظمات تكيف وفق سنه . غير أن هذه الاهداف ليست أبدا في عداد أصول التربية الحديثة ، هذه التربية التي تبين على العكس ، أن مرحلة الطفولة ينبغي ان تحيا لذاتها وان تكون غاية في ذاتها والا نحاول ابدا ان نجعل من الطفل صورة مصغرة عن الراشد .

ولهذا كان السبب الرئيسي الذي يبرر القول باستقلال جماعات الاطفال ، هو أن الاستقلال ضروري لتنمية الاستقلال الفردي . ففي حياة جمعية صحيحة ، من مثل المخيمات الصيفية او الحياة الداخلية في المدرسة ، لا يتاح للاطفال ابدا ان يعتادوا الاستقلال ما لم يسهموا في تنظيم وجود الجماعة .

ولكن ، أفلا نخشى عند ذلك ان ينصب الطلاب عليهم رفاقا لهم يعلمون انهم مستعدون لتلبية ما يهوون وما تراودهم عليه نزواتهم ؟ والجواب على ذلك ان تجربة الانتخابات التي تجري في المدارس التقليدية لتعيين بعض المسؤولين عن بعض الاعمال او الجديرين بجوائز الشرف ، تبين اجمالا ان الاطفال حكام عادلون ممتازون وانهم يكشفون احيانا عن قيم كان يجهلها معلموهم . وأيا كانت الحال ، فعلينا ان نقر جميعا ان الامور العامة في مجتمعنا الكبير تسير سيرا احسن لو كان المرشحون والناخبون يسلكون في الانتخابات القانونية مسلك ابناء تلك المدرسة التي يحدثنا عنها معلم طبق الاستقلال فيها ، حين يقول :

« خطب فتى عمره ١١ سنة زملاءه الذين كانوا يتحدثون عن امر انتخابه مديرا لجماعتهم ، قائلا :

أتتم تعلمون فيما أعتقد انه سيان عندي ان تنتخبوني مديرا او لا . وكل ما اریده ان يقر في أذهانكم ما يلي : ان انتخبتموني ، سوف الزمكم

دوما ان تنقيدوا بالقانون تقيدا مطلقا وان تبروا بتعهداتكم • وسوف
لا اعرف الهوادة فيما يتصل بنظافة كتبكم ودفاتركم • وسوف احملكم
على قص شعوركم جيدا وعلى ان تتحلوا بالنظافة في اشخاصكم وفي
اقوالكم • انكم ان اتخبتوني ، كنتم امام مدير صارم • فاعلموا هذا
وافعلوا بعد ذلك ما يحلو لكم » •

ولا حاجة الى ان نضيف الى هذا ان بطل الصرامة هذه قد انتخب
منذ الدور الاول (فيريير في كتاب استقلال الطلاب ، ص ٢٤٣) •

ولكن هل في وسعنا ان نأمل انتشار هذا الاستقلال وشيوعه ، وان
نرجو ان يتبنى خاصة في المعاهد الرسمية الحكومية ، لا في المعاهد
الخاصة حسب ؟ ان لنا ان نشك في ذلك • فاستقلال المدارس لا يتفق
مع المركزية ، ومن التناقض ان ندعي منح الطلاب مسؤوليات جساما
على حين ان سلطة المديرين محدودة • وفي هذا يقول كرشنشتاينر :
« هنالك حيث لا يملك المدير ولا السلطات المدرسية المحلية حق تنظيم
روح المدرسة وحياتها على نحو ما يفهمون ذلك ، جملة وتفصيلا ،
لا تستطيع هيئة التعليم ولا تستطيع هيئة الطلاب ان تكتسب حس
المسؤولية الخاص الذي هو النتيجة الحسنة الاساسية للاستقلال » (١) •

٥ - المبدأ الخامس : تحقيق بيئة طبيعية : الحياة في الريف

لئن كان اصحاب المدرسة الحديثة يفسحون مثل هذا المجال
الواسع لاستقلال الطفل ، فما ذلك الا لانهم مؤمنون ايمان روسو
وبستالوتزي بان الطبيعة خيرة ، ولانهم كثيرا ما ينادون بمحبتها حبا
رومانتيكيا •

(١) كرشنشتاينر ، « استقلال الطلاب » : تقرير قدمه الى المؤتمر
الدولي الثالث للتربية الخلقية . نفع عليه في التربية والتضامن ص ١٤٩ -
١٥٠ ، نشر « دولاشو ونيسله » .

ولهذا نجد بين الخصائص الاساسية للمدرسة الحديثة ، كما سبق
ان رأينا ، انها « مدرسة داخلية اسرية تقع في الريف » •

الريف :

ان المدرسة الحديثة تقام في الريف ، وفي منطقة بدیعة ان امكن ،
او على اقل تقدير وسط بستان فسيح ، بحيث يفيد الاطفال من الهواء
الطلق ومن هدوء الحياة الريفية ويملاؤن انظارهم في الوقت نفسه
برؤى الاشكال الجميلة والالوان الجميلة •

وتملك المدرسة الحديثة ايضا اراضي للزراعة ، بل تملك عادة
حرثا واسعا ليست الغاية منه الكسب والارتزاق بمقدار ما هي غاية
تربوية • ذلك ان الطفل يتصل ، عن هذه الطريق ، اتصالا اكمل بالارض
وخيراتها وبالحياة الزراعية ، ويتعلم ان يعرفها : وذلك عن طريق ملاحظة
الفلاحين عن كسب اولا ؛ ثم بعد ذلك ، وخاصة ، عن طريق اشتغاله
بيديه في البستان او الحقول ، في حانوت النجارة او الاسطبل • وبعد
هذه التجربة يصبح حبه للطبيعة ابعد عن الحب الروماتيكى وادنى
الى الواقع والحقيقة • كما انه يكون بذلك فكرة اصح عن حياة الكتلة
الكبرى من الناس ، التي تشتغل بالاعمال الزراعية ، وينزع الى التعاطف
معهام ومشاركتها وجدانيا •

وهو اذ يتعد عن حياة المدينة الصناعي ويشارك في الاعمال السليمة
المينة التي بها تؤمن الانسانية غذاءها منذ ان وجدت على وجه البسيطة ،
يستعيد شيئا بعد شيء جانبا من بساطة الحياة البدائية يقوم بها تعقيد
المدينة •

حياة داخلية اسرية :

قد يبدو من التناقض ، للوهلة الاولى ، ان تعتبر الحياة المدرسية

الداخلية مؤسسة طبيعية ، رغم انها تنقل الطفل بعيدا عن مكان ولادته وعن ايام صباه وتفصله عن أبويه .

ولكن يكفي لتبديد هذا التناقض الظاهري ، ان تتساءل عما اذا لم تكن العادة المألوفة التي يجري عليها الاب والام في معاملتهما لبنائهما حين يعاملانهم كأطفال ، حتى بعد ان يغدو مراهقين ، لا تعرض للخطر نمو شخصية هؤلاء الابناء نموا طبيعيا : اذ نجد ذوي الطباع الضعيفة منهم يكونون مصدر سعادة لامهم اذ يطيعونها ، ولكنهم لن يصلوا ابدا الى ان يتحرروا من سيطرتها والى ان يكونوا كيانهم الفردي المستقل الخاص . وعلى العكس ، نجد ذوي الطباع القوية يحطمون الاطر التي يراد ان يجسوا فيها ويغدون ثأثرين متمردين . ولذا كان جو المدرسة الحديثة في مثل هذه السن اسلم وانجع .

هذا بالقياس الى المراهقين . أما بالقياس الى الاطفال الذين دون هؤلاء في السن فقد يبدو فصلهم عن اسرتهم بعيدا عن الحياة الطبيعية . ولكن قد لا يلاحظ الكثيرون ممن يفضلون انتساب الطلاب الى المدرسة انتسابا خارجيا فقط (كطلاب خارجيين لاداخلين) ما في هذا الانتساب من طابع صناعي . نعم ان الطالب الخارجي لا يفارق اسرته بضعة اسابيع او بضعة اشهر يحياها في المدرسة ، وغيابه لا يتجاوز النهار : وهكذا تجتمع الاسرة وتلتقي عند المساء على اقل تقدير ، على مائدة واحدة ، كما تجتمع يوم الاحد بكامله . ولكن المشكلة تكمن في هذا بالذات : أوليس من الصناعية بمكان ان تقسم حياة الطفل شطرين ، وان نخضعه لاثري بيئتين لا يمكن ان يتفق تأثيرهما اتفاقا تاما ، بل كثيرا ما تتعارضان ؟ ولا شك ان المثل الاعلى هو ان تقوم الاسرة نفسها بتكوين اطفالها تكويننا كاملا . ولكن لما كانت هذه الاسرة عاجزة عن ان تقدم لهم الثقافة التي ترجوها لهم (باستثناء بعض الحالات النادرة) كان من الطبيعي ان تكل أمر العناية بتكوينهم الى اولئك الذين تقرر بقدرتهم

على ذلك (١) • وبهذا لا يتنازع الطفل تأثيران متباينان ويكون نموه
سويا اكثر •

غير أن هذا الاعتبار ، أعني الرغبة في تحقيق الوحدة في تكوين
الطلاب ، لا يكفي دون شك لتبرير تلك المدارس الداخلية التي تشبه
الشكنات ، والتي يتجاوز عدد طلابها أحيانا عدد طلاب فرقة من فرق
الجيش ، والتي يفصل فيها الطلاب ، لا عن أبويهم وأخواتهم ، بل
أيضا عن أخوانهم الذكور ، (إلا إذا كانوا في صف واحد أو متجاور) •
لذلك كانت المدارس الحديثة دوما مدارس داخلية صغيرة يعرف فيها
المدير جميع طلابه الداخليين معرفة حميمة • ثم أن الطلاب فيها ليسوا
موزعين ، كما في المدارس العادية ، فرقا تضم الواحدة منها مائة من
الطلاب المتماثلين في السن • وإنما تتألف الوحدات فيها من بيوتات أو
اجنحة يرأس كل واحد منها استاذ مع زوجته وأولاده • وهو الذي
يستقبل تحت سقف بيته وعلى مائدته عددا من الاطفال من اعمار مختلفة
كانهم زوار عنده ، ويجعل الكبار منهم يسهرون على رعاية الصغار
كانهم أخوة لهم •

وهذا « البيت » يقترب في بعض جوانبه ، أكثر من معظم المنازل
الأسرية الحديثة ، من المثل الأعلى للتربية الأسرية • نعم أن الطفل لا يجد
فيه عطف الأم : وكل ما يلقى فيه عناية نسوية • غير أنه يجد فيه
خاصة ما يعوزه غالبا في منزله : يجد بيئة من رفاق متنوعين — صبية
من سنه ، وصبية أكبر منه هم له بمنزلة الأخوة يرعونه ويتعهدونه ،

(١) المحذور الأساسي في هذه الطريقة أن الآباء عندما يتنازلون إلى غيرهم
عن مهمتهم التربوية ، يفوتون مناسبة ممتازة كان في وسعهم فيها أن
يعيدوا تربية أنفسهم • ولكن يمكن أن يقال تجاه هذا المحذور أن المدارس
الحديثة بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة لا تأخذ الاطفال في سن مبكرة جدا
وتترك أمر العناية بتربيتهم الأولى إلى الآباء أنفسهم •

وصبية اصغر منه يشعر بانه مسؤول عن سلوكهم — ويجد بيتا حقيقيا بمقياس طبيعي ، لا هو بالكبير ولا بالصغير بل هو وسط بين الشكنة ذات الابنية الضخمة الواسعة وبين المنزل الصغير الذي يشيع في المدن والمقطوع عن حياة الطبيعة وعن حقائقها •

التربية المختلطة (١) :

واخيرا ، ان الاسرة مؤلفة من صبية وبنات • لهذا لا بد للمدرسة الحديثة التي تحاول ان تحقق التربية الاسرية من ان تتساءل عما اذا لم يكن من واجبها ان تضم تحت جدرانها اطفالا ومراهقين من الجنسين • ولا يجب اصحاب المدارس الحديثة على هذا السؤال ، كما رأينا ، جوابا واحدا •

ان المجتمع الذي يدعى الى الحياة فيه معظم الناس يتألف من

(١) مراجع عن التربية المختلطة : بينت « اليزابيت هوغان Elisabeth Huguenin » في كتابها عن التربية المختلطة la coéducation des Sexes (نشر دولاشو ونيسله عام ١٩٢٩) الحجج التي يمكن بها تأييد التربية المختلطة . وفي وسع المربين الكاثوليكين أن يفيدوا كبير فائدة من هذا الكتاب الصغير الذي كتبه هذه البروتستانية . كذلك يؤيد « فيريير Ferrière » الذي خصص للتربية المختلطة كتابا يشمل ٦٤ صفحة (جنيف ، حوالي عام ١٩٢٧) ، التربية المختلطة ولكن ضمن شروط يصعب تحقيقها . ويعرض الراهب « رينار Renard » (في كتابه التربية وفلسفة المدرسة الحديثة la pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle ص ٥٨ - ٦٨) أفكار فيريير حول التربية المختلطة وينقدها (ص ٢١٩ - ٢٣١) . وتقدم الموسوعة الفرنسية الجزء الخامس عشر ، (٣٤٨) غرضا للمشكلة ونتائج معتدلة بقلم مارسيل بارد Marcelle Parde مدير ثانوية ديجون (Dijon) كذلك يتصف بالاعتدال والقصد التحقيق القيم الذي اورده الاب « دولافيسير De la Vaissière » في كتابه « علم النفس التربوي » ص ٢٨٩ - ٣٠٣ و ٤٢٩ - ٤٣٦ ، وفي كتيبه المؤلف من ٣٨ صفحة بعنوان التربية المختلطة والعلم الوضعي (نشر بوشين Beauchesne ، ١٩٢٨) .

اشخاص من الجنسين • ولذا كانت التربية الكاملة اذا هي التربية التي تعد لهذا النمط من الحياة • ولكن كيف تعد له ؟ أيكون ذلك بان تحقق للصبية والفتيات ، ضمن معاهد منفصلة ومنهاج خاص ، التفتح الكامل للطباع والخواص التي يتصف بها كل من الجنسين ؟ أم يكون بأن تجعلهم يحيون منذ أيام المدرسة الحياة المشتركة التي تنتظرهم في المستقبل ؟

لقد كانت التربية التقليدية تأخذ بمبدأ الانفصال الجنسي ولا سيما في سن المراهقة ، أي في المدارس الثانوية • والدكتور « ريدي Reddie » الذي كان من اصول حركة المدارس الجديدة ، يقاوم التربية المختلطة • كذلك رأينا ان الرائد الكبير للمدارس الحديثة في ألمانيا ، نعني الدكتور « ليتز Lietz » لم يقبل هذه التربية المختلطة في مدرسته المتوسطة • ومعنى هذا ان التربية المختلطة ليست شيئا جوهريا واساسيا في الافكار الموجهة للتربية الحديثة •

على ان هذا لا يمنع انها تظل من بين خطط المدارس الحديثة ، أكثر من انفصال الجنسين : فانجذاب الفتى الى الفتاة امر لا يحتمل الجدل ، ومن ينتصر للتربية الوظيفية لا يستطيع ان يهمل هذا الانجذاب دون ان يخل بمبادئه الاساسية •

ولهذا يريد كثير من انصار التربية الحديثة ان يجمع الفتيان والفتيات في المدرسة كما يجمعون تحت سماء المنزل (١) بل يريدون ان

(١) لنذكر مع ذلك الاحتياطات التي يوردها « فيريير » وهو من اشد انصار التربية المختلطة : « وهذا يستلزم ان ينشأ الاطفال معا منذ ريعان صباهم ، وان تفرز وتفصل على مر الزمن العناصر التي لا تلائمها التربية المختلطة او التي لا تلائم التربية المختلطة • ففي عصرنا ، عصر الامراض العصبية والعصاب ، تكثر الحالات المرضية » (فيريير ، التربية المختلطة ص ١٠) • وينبغي ، من باب اولى ، العمل على ان يقصى عن بيوت التربية المختلطة المربون الذين لا تلائمهم هذه التربية •

يتلقوا جميعا تكويننا فكريا واحدا وذلك ليخفف هذا التكوين الفكري المتماثل من تباين الاذواق الناجم عن تباين الجنسين (١) .
وعلى العكس ، نرى خصوم التربية المختلطة يطلبون انفصال الجنسين احتراماً لهذه الفوارق الطبيعية بين الجنسين ولتستطيع المدرسة ان تجعل نظام الحياة والتعليم ملائماً للحاجات الخاصة بكل من الفتيان والفتيات . وهم يحملون على الاختلاط ايضاً لما فيه من اخطار خلقية هي من الوضوح بمقدار لا حاجة معه الى تبيانها . ولكن المدافعين عن التربية المختلطة يردون على هذا الهجوم بقولهم : ان المدرسة الحديثة التي يحيا فيها الفتيان والفتيات جنبا الى جنب ليست هي التي تثير الحياة الجنسية وتنعشها ، وانما الذي يثيرها الحياة الداخلية التي يحيا فيها الفتيان معا فتتهيج اخيلتهم ويجرون الى ضروب من الشذوذ الجنسي لا نجدها في المدارس المختلطة .

واليك ما تذكره « هوغان » بهذا الصدد :

« ان الصلات الاجتماعية بالجنس الآخر ، بدلا من ان تثير الشهوة الجنسية والشبق الجنسي ، تؤدي على العكس الى تبديد التوتر الجنسي ، الجسمي والنفسي ، الذي يميز سن البلوغ والذي يؤدي كفته الى كثير من الاضرار . ان الحاجة الحسية الجسدية الخالصة

(١) ان الذين يذهبون الى هذا الحد يقعون في تناقض نذكره عابرين . فهم من جهة يضعون كمبدأ ان على التربية ان تنمي النزعات الطبيعية . ولكنهم ، من جهة اخرى ، يريدون ان يكتبوا بعض النزعات الفطرية الناتجة عن الفوارق بين الجنسين . فيودون مثلاً ان يلعب الفتيان والفتيات معا في سن العاشرة او الثانية عشرة ، بينما يكون هؤلاء نزاعين اذ ذاك بفطرتهم الى ان يستقل كل فريق منهم بالعبه . ويؤيدون هذا بان على هؤلاء الفتيان والفتيات ان يحيوا معا في المستقبل . ولكنهم بهذا يعودون فيقعون في الخطأ الذي يأخذونه على المدرسة التقليدية اذ تعامل الطفل معاملة الراشد .

تتبرح ، ان صح التعبير ، في هذه الضروب من اللقاء الاخوي بين
الجنسين ، شريطة ان يكون الافراد سليمين ، دون شك ، غير مصابين
بمرض ... »

ومن الوقائع التي يذكرها دوما مطبقو التربية المختلطة ، وعلى
رأسهم « بادلي M. J. Badley » مدير مدرسة « بيدال Bedales »
ان صوت الاطفال ، في اوساط التربية المختلطة ، يتغير (التغير المراقق
للبلوغ) في طور متأخر ، وان نموهم الجنسي يتم ببطء اكبر وانتظام
اكثر مما نجد في المدارس التي تطبق انفصال الجنسين ، وهذا دليل
على ان النوتر الجنسي في هذه المدارس المختلطة اقل واضعف ، الامر
الذي يفصح عن صحة خلقية جيدة .

على ان علينا خاصة ، ان نذكر شيئا لم يعر الانتباه الكافي حتى
الآن . وهو ان المشكلة الجنسية يتغير مظهرها تماما عندما ينشأ الفتى
تحت ظل التربية المختلطة ، عنه عندما ينشأ في جو الاتفعال الجنسي .

فهي ، لدى المراهق الذي يعيش الحياة الداخلية التي تشبه حياة
الثكنات ، تأخذ على أحسن تقدير ، اعني عندما يملك المراهق روح
الطهر والعفاف ، شكل صراع خائب ، يأس احيانا ، ضد جانب من
ذاته يعتبره فاسدا . وهو صراع يمتدحه اولئك الذين يعتقدون ان
الارادة تقوى عن طريق المعارك القاسية التي تتعرض لها ... على حين
انه في الواقع صراع فاجع لا يتناسب وقوى المراهق ، بل يفوقها بكثير .

أما لدى الفتى الذي يحيا جنبا الى جنب مع الفتاة ، ضمن بيئة
تسير فيها الحياة سيرا سليما ، فالمشكلة تأخذ شكلا مبائنا لهذا تماما .
ففضوله اولا يزول لانه يختلف الى الجنس الآخر ، وكلنا يعرف قصة
الثمرة التي تتجه اليها الرغائب والافكار ما دامت ممنوعة محرمة والتي
تفقد كل سحرها واغرائها عندما تصبح مباحة . ان الصلات المشروعة

بين الجنسين تحمي من الفساد والاثم اللذين هما غالبا بمثابة المعوضات عن هذا الاتصال المشروع والبدلاء عنه ، واللذين يحدثان من العار والحزن أكثر مما يحدثان من المتعة واللذة . ان الرغبة التي تجذب جنسا نحو الآخر جذبا عفويا تتبخر ، ان صح التعبير ، شيئا بعد شيء ضمن اللذة المشروعة التي يشعر بها المراهقون عندما يشاهد بعضهم بعضهن ويتحدثون ويشترون في اعمال واحدة او يتذوقون متعة صلة روحية أعمق

وما دام من الهام ان يتفتح الفتى ، أول ما يتفتح ، على انوثة غير انوثة الحس والغريزة ، فمن اليسير ان ندرك ما هنالك من فائدة له في عشرته للفتاة على ارض الصلات الاجتماعية المشروعة ، هذه الصلات التي ليست الرياضة الشكل الوحيد لها ولا احسن اشكالها . (اليزابيت هوغان ، التربية المختلطة ، ص ٤٨ - ٤٩ و ١١٧ - ١١٩ ، نشر دولاشو ونيسة ، ١٩٢٩) .

هذا ، ولا يفكر احد ، حتى هوغان نفسها ، بأن مشكلة الصلات بين المراهقين والمراهقات يكون بتعميم المدارس الداخلية المختلطة .

فهذا الحل قد نجح في مدرسة « اودنوالد Odenwald » التي كان على رأسها مرب نادر الموهبة ، كان يصطفي طلابه ومعلميه اصطفاء دقيقا . ومن الوهم والخيال ان نرجو الحصول على مثل هذه النتيجة ومثل هذا النجاح في الشروط العادية .

ولكن لا يفكر احد ايضا بان يعترض على القضاء على المدرسة « الداخلية - الشكنة » التي عرفها اجدادنا الذين ما يزالون يحيون بيننا . فمنذ حرب عام ١٩١٤ ، وبفضل نمو وسائل النقل وتطور العادات والتقاليد ، قل حجز المراهقين حجزا غير طبيعي في مدارس داخلية ، وبدأنا نسير شيئا بعد شيء نحو تنظيم للشبيبة يقيم وزنا

للفوارق الجنسية بينهم دون شك ، ولكنه يبيح في الوقت نفسه الصلات الضرورية .

٦ - المبدأ السادس : تربية فردية وسط روح جمعية

لئن كان مربو المدرسة الحديثة على شيء من الخلاف فيما يتصل بمشكلة اختلاط الجنسين ، فهم جميعهم متفقون على الاقرار بفائدة الحياة الجمعية ، ولا يتبعون في هذا « روسو » الذي ينسب الى المجتمع كل آفة يشكو منها الناس .

ولهذا تتضمن التربية الحديثة مطلبين قد يبدوان متعارضين للوهلة الاولى : فهي ترى من جهة ، ان التربية ينبغي ان تكون فردية وان تتيح لكل فرد ان يحقق امكانياته التي تميزه من غيره . ولكنها من جهة ثانية ، ترى ان من الواجب ان نعد مواطن الغد وان نبدأ بالتالي بان نقربه من المجتمع الذي عليه ان يدخله .

الفردية :

في المدرسة التقليدية التي لا تعرف الا التعليم المشترك ، نجد المعلم يعنى قبل كل شيء بتأمين الصمت والنظام اللازمين لهذا الطراز من التعليم ، ولهذا يجهد في ان يخضع طلابه الذين تحاول شخصياتهم الوليدة الناشئة ان تعبر عن كيانها عن طريق الشغب او المشاكسة :

مراجع حول التعليم الفردي : « كلاپاريد Claparède » ، المدرسة التي على قد الطلاب (نشر « بايوت Payot » ١٩٢٠) . بوشيه Bouchet تفريد التعليم l'individualisation de l'enseignement (نشر دور النشر الجامعية في فرنسا Presses Universitaires de France عام ١٩٤٨) ، « فيريير Ferrière » المدرسة التي على قد الطلاب مفصلة على قد المعلم l'école sur mesure à la mesure du maître ، جنيف ١٩٣١ . « دوترنس Dottrens » التعليم المفرد l'enseignement individualisé (نشر دولاشو ونيسله) .

فيطلب اليهم ان يكونوا في الصف خائعين مطيعين • وهكذا لا تتجاوز الروح النقدية في هذه المدرسة بضع افكار يهمس بها الطالب خلسة في أذن رفيقه • وفي مقابل ذلك نجده يرخي لنفسه العنان في الفرصة او على مائدة الاسرة • وهذه الثنائية ، التي تغدو في بعض الاحيان تعددا ، تسيء الى النمو الشخصي لدى الطلاب كما يسيء اليه نظام الحياة في اسرة تأخذ بروح السلطة والامر •

والتعليم نفسه في هذه المدرسة التقليدية لا يتطلع الا الى الطالب المجرد : فلا يهتم بمزاج كل طالب على حدة ، وبسابقاته الماضية وتطلعاته المقبلة ، بل يفرض على جميع الطلاب منهاج واحد ، وحضور دروس تشغل الجزء الاكبر من اليوم المدرسي ، واثاذا مهمات واعمال واحدة ، مما يؤدي الى خنق شخصيات الطلاب النزاعة الى البزوغ ، التواقفة الى التفتح والانبعاث • يضاف الى هذا كله ان كمية العمل المطلوبة واحدة لدى جميع الطلاب ولا تزان بميزان الطاقات الخاصة التي يملكها كل واحد منهم : والجهد المطلوب يتجاوز دوما امكانيات الضعاف الذين لا يحاولون ابدا ان يجربوا النجاح ، ويستسلمون للفشل ، مصطنعين دوما نفسية المغلوب المنكسر • كما انه يدع امكانيات الاقوياء غير مستثمرة لانه يقصر عنها ، فيدعهم يراوحون في مكانهم لا يبرحونه ويقضون سنة كاملة في دراسات كان في وسعهم ان يقوموا بها خلال اشهر قليلة •

وفي هذا يقول كلاپاريد ساخرا (١) : « اتنا لا نهتم بنفوس الطلاب اهتمامنا باقدامهم • فالاحذية التي تقدمها لهم هي من قياسات واشكال مختلفة متنوعة ، وعلى قد اقدامهم • فمتى تنشأ لدينا مدارس مفصلة على قد الطلاب ؟ » •

(١) في محاضرة له بعنوان : المدرسة التي على قد الطلاب l'école sur mesure
جنيف ١٩٠١ •

وهذه المدرسة المفصلة على قد الطلاب ، تحاول المدرسة الحديثة ان تحققها ، جاهدة في ان تجعل التعليم فرديا *individualisé* ، مفصلا على قد كل طالب على حدة . وقد رأينا هذا في المدرسة المونتسورية التي يثقف فيها الطالب نفسه بنفسه بفضل المواد والادوات التي توضع تحت تصرفه ، دون ان يعدو عمل المعلمة توجيه عمل الطالب ومساعدته على حل الصعاب التي قد تواجهه . وفي المدارس الحديثة في مرحلة الدراسة الثانوية ، يترك مجال كبير لكل طالب في اختيار مواد الدراسة .

الروح الجمعية :

على ان المدارس الحديثة مع افساحها المجال لتفتيح فريديت سليمة او بتعبير أصح ، لتفتيح شخصيات حقيقية ، تجتنب الروح الفردية التي تشكل خطرا على المجتمع وعلى الافراد أنفسهم (١) .

ففي المدارس المنظمة وفق مبادئ التربية الحديثة ، نجد الطلاب يعدون للحياة الاجتماعية ، لا عن طريق مجموع الحياة المشتركة التي يحيونها حسب ، بل وايضا عن طريق الاسلوب المتبع في العمل الفكري . ذلك انه عندما يكون الصف منقسما ، يكون مكونا من زمر صغيرة من الطلاب يعد افراد كل زمرة منها المواد نفسها ، أو يتوزعون العمل فيما بينهم اذا احتاج الامر الى ذلك ، من مثل البحث عن مصادر موضوع من الموضوعات : وهذا ما يدعى بالعمل في فرق

(١) يرى أحد اقطاب التربية الحديثة ان لنا ان نضحى بتفريد التعليم في سبيل الروح الجمعية ، اذ يقول : « ما للمدرسة من غاية سوى خدمة الحياة الاجتماعية » (ديوي ، المدرسة والطفل ، ص ١٣٧) ويذهب دوركهايم مثل هذا المذهب فيقول : « ان غاية التربية ان نكون الكائن الاجتماعي لدى كل منا » (التربية وعلم الاجتماع *pédagogie et sociologie* ص ١٢٠) والاطروحة الاولى لـ « بوشيه *Bouchet* » (وهي بعنوان : تفريد التعليم *l'individulisation de l'enseignement*) هدفها نقد هذا المفهوم

le travail par équipe هذا العمل الذي يتيح للفرديات المختلفة ان تتفتح تفتحاً كاملاً مع توفرها في الوقت نفسها على عمل جمعي يقوي الروح الجمعية .

أما في المدرسة التقليدية فنجد على العكس ان المبدأ السائد هو مبدأ « كل مسؤول عن نفسه » . ونظام المنافسة والدرجات الذي يوضع فيها لمراقبة عمل الطلاب وتقويته ، تكون نتيجته الا يساعد القوي الضعيف . وهكذا تنمى الروح الفردية الانانية . أما التضامن الفعال فيغدو مقصوراً على الطلاب الضعاف الذين ينتقمون من العبودية التي تفرض عليهم عن طريق الشغب والضجيج . بخلاف المدرسة الحديثة التي تنمي روح « الفرقة » والجماعة في انجاز واجبات الدولة .

ونجد الحياة الجمعية اعمق ما تكون ، والتكوين الاجتماعي في اقوى اشكاله ، في المدارس الداخلية خاصة . ويحكي لنا الكاتب الفرنسي « مارك انطون جوليان Marc-Antoine Jullien » الذي زار « ايفردون (١) Yverdon » عام ١٨١٠ ، ما شاهده فيها ، فيقول (٢) :

(١) **المعربون :** « ايفردون » هي المدرسة التي انشاها المربي السويسري « بستالوتزي » عام ١٨٠٢ ، بعد ان ترك مدرسته في « برغدورف » . وقد أصاب في هذه المدرسة نجاحاً هائلاً ، وحوث ما ينوف على مائة وخمسين طالباً وفدوا اليها من مختلف اصقاع العالم . كما حوث ايضاً قسماً خاصاً بالاطفال الصم البكم . وقد مكث بها بستالوتزي حوالي عشرين سنة ، ثم اغلقها بعد ذلك . و « ايفردون » اسم بلد يقع على شواطئ بحيرة « نيوشاتل » .

(٢) هذا الزائر كان موفداً من قبل « مونتالييف Montalivet » وزير الداخلية . وقد اعجب بتربية « بستالوتزي » واوكل اليه امر تربية بناته الثلاث ونشر عدة مؤلفات عن معهده . واشهر هذه المؤلفات المؤلف الذي يحمل عنوان : « عرض لطريقة بستالوتزي التربوية expose de la méthode d'éducation de Pestalozzi » (ويقع في ٥٦٨ صفحة من القطع الكبير « نشرهاشيت Hachette » الطبعة الثانية عام ١٨٤٢) .

« ان تنظيم الحياة الداخلية في هذا المعهد لا يمكن كل طالب فقط من ان يكتفي بذاته في معظم حاجاته الشخصية ، وانما يمكنه ايضا من ان يهتم بشؤون البيت كما يهتم بشؤونه الخاصة وان يقدم شتى انواع الخدمات لمعلميه ورفاقه . ان طلابه يمثلون الاسرة المتضامنة القوية ، التي نشيء جميع اعضائها منذ طفولتهم على التواد والتحاب ، مما يدفعهم دوما الى توحيد منافعهم ومصالحهم والى التآزر المتبادل » . (جوليان ، روح طريقة بستالوزي التربوية *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*) ، ميلان Milan ، ١٨١٢ ، اورده « فيريير » في كتابه عن « المدرسة الفعالة » ، الطبعة الرابعة ، ص ٤٦ ، منشورات « فوروم Forum » ، عام ١٩٣٠)

وهذه الروح الاسرية نلقياها في سائر المدارس الحديثة حيث نجد الطلاب الكبار يدربون الصغار ويتعهدون اعمالا ووظائف تهم نظام البيت وتدير امور البيت وشؤونه المالية من مثل اغلاق النوافذ او اطفاء الانوار . هكذا نجد في سجل وظائف مدرسة « بيدال » خلال شتاء عام ١٩١١ ، عدا المديرين الاربعة ومديري البيت الثمانية ، حوالي مائتي وظيفة : فكل مخبر أوكل امره الى طالب من الطلاب ؛ وهناك فرقة مؤلفة من ٢٠ طالبا اوكل اليها امر الدواجن واختيار الحاضنات الجيدات؛ وفرقة مؤلفة من ستة طلاب كلفت باعداد القاعة الكبرى من اجل الحفلات ؛ واخرى كلفت باعادة تنظيمها بعد الحفلات ؛ وطالب مكلف بالرسائل وآخر بالبحث عن كرات « التنيس » على السطح الخ ... بل نجد بين قائمة الموظفين اربعة فتيان يستيقظون باكرا قبل زملائهم بساعة من الزمان ليصنعوا الزبدة من اجل طعام الفطور . وهكذا نجد ان شعار المدرسة وهو « عمل كل فرد في سبيل سعادة المجموع *Work of each for weal of all* » ليس مجرد لفظة .

وهكذا ، بعد هذه السنوات التي تدرس فيها الطلاب بالعمل

الشخصي ، وتعلموا عدة مهن ، وشاركوا الخدم في اعمال البيت ، تغدو الشقة بين الطبقات الاجتماعية غير بعيدة ، ولا يشعر المثقفون بالازدراء الذي طالما نعهده لديهم تجاه الاعمال اليدوية وتجاه الذين يخصصون لها معظم وقتهم .

٧ - المبدأ السابع : جو من التفاؤل والثقة

ان لهجة الجزم التي دافع بها بعض اصحاب المدرسة الحديثة عن التربية المختلطة هي نتيجة لجو الثقة التي يسود في هذه المدرسة . والذي قلما نجده في المدرسة التقليدية .

الايمان بان الطبيعة خيرة طيبة :

ان التربية الحديثة تقرر ، بعد روسو وبستالوزي ، أن الطفل ان لم يكن يولد نزاعا الى الخير غير ميل الى الشر فهو على اقل تقدير يولد والنزعات السيئة لديه يمكن ان تنفيها نزعاته الخيرة دون ما حاجة الى اللجوء الى الزجر . واذا غدا هذا الطفل خبيثا ، فالمسؤول عن ذلك ظروف لا علاقة له بها ، او الراشدون انفسهم غالبا ، هؤلاء الراشدون الذين يريدون منه ، بشتى السبل والوسائل ، ان يسلك مسلك الراشد وان يعمل كما يعمل بل أحسن مما يستطيع عمله ، ويفرضون عليه نظاما من الحياة مخالفا للطبيعة ويثيرون لديه نزعاته الفاسدة : « ان المدرسة قد ربت في الطلاب اسوأ الميول » (١) .

ان النزعات الطبيعية ، في الاصل ، تدفع الفرد نحو ما هو صالح له ، فعلينا اذا ان نشق بالطفل وان نضعه في جو ييسر ارضاء هذه النزعات . وعند ذلك لن يبحث عن ان يعوض عن ضروب الحرمان

(١) السيدة فرانكيا Mme. Francia ، اورده « فيريير » في « استقلال

الطلاب » ، ص ٨٧ .

التي تفرض عليه ؛ وبدلاً من ان يحتمل صابراً الحياة التي تفرض عليه
بانتظار مناسبة يثور فيها على هذه الحياة ، تراه يحبها ويتعشقها •
وتراه ، ضمن هذا الاطار الذي لا يضغط عليه ، ينمو نمواً منسجماً
دون ان يلجأ مربوه الى تدابير زجرية •

« ان التربية هي ما يلي : هي ان تترك الطبيعة وشأنها تعمل
بهدهوء وبطء ، وان نسهر فقط على تكون الشروط المحيطة بها مؤيدة
عملها » (ايلين كي Ellen Key ، « عصر الطفل le siècle de l'enfant »
ص ٨٤ ، الترجمة الفرنسية ، فلمازيون) •

ان الذين قد لا يروق لهم هذا المفهوم ويصدمهم ، يفهمون من
كلمة « طبيعة » الجانب الادنى لدى الانسان ، ذلك الجانب الذي
لا يفترق فيه عن الحيوان • وينسون ان العقل ايضاً ، العقل الذي
يرفعنا فوق مصاف الحيوان ، هو جزء من الطبيعة ايضاً ، كالغريزة
سواء بسواء ، بل اكثر من الغريزة • ذلك ان هذا العقل يظهر لدى
الانسان مؤخراً ، ولهذا يمكن ان يعد نهاية النمو الانساني وغايته ،
بحيث يكون معنى « ترك الطبيعة تعمل بهدهوء » ان نضع الطفل في
أحسن الشروط التي تيسر صعوده العفوي نحو العقل والتعقل •

« انك لا تحمل الوردة على ان تزهر ؛ انها تزهر من تلقاء نفسها •
كذلك ليس من الضروري ان تقول للطفل ان عليه ان يملك الشعور
الديني ... ولست بحاجة الى ان تقدم له دروساً منظمة في الرسم ،
وان تعلمه ان يتكلم وان يرى وفق نظام محكم • ان كل ما ينمو نمواً
طبيعياً ينمو نمواً احسن مما لو حاولنا ان ننميه نمواً صناعياً ...
ان الغرائز التي غرستها الطبيعة في الانسان ، مهما يكن شأنها ،
ضرورية لكي يحيا ويعمل • ومهمتنا لا تعدو ان نعمل بحيث يكون عقلنا
— الذي هو ايضاً جزء من الطبيعة — قائداً وموجهنا في حياتنا » •

(١) يرى اقطاب التربية الحديثة ان لنا ان نضحى بتفريد التعليم في (غورليت L. Gurllite ، التربية Erziehungslehre ، ص ٨٦ •
أورده « شميد Schmid » في « المعلم — الرفيق » ، ص ١١٨) •
ان الاعتقاد بخبث الطفل الطبيعي لا يستند الى الملاحظة الصادقة له وانما يستند الى عقيدة الخطيئة الاولى ، خطيئة آدم ، التي ينتج عنها ، فيما يقول الرأي العامي ، ان يأتي الانسان الى هذا العالم محملا بالزعات الفاسدة الشريرة • ولهذا نجد المسيحيين من انصار التربية الحديثة يغفلون عادة هذه العقيدة ، والذين يقيمون لها وزنا من بينهم يتضايقون منها ان لم يرفضوها على نحو ما يفعل « فيريير » الذي يرى فيها ضربا من « الاسقاط كالاسقاط الذي يتحدث عنه التحليل النفسي (١) يرجع الى مفكرين وشعوب مصابة بالاختلال العقلي » (٢) ، وهو تفسير يبدو ساذجا دون شك لمن يذكر ان على رأس هؤلاء المفكرين المختلين القديس اوغسطين •

صحيح ان التعاليم العادية للدين المسيحي ليست ميالة الى القول بطبيعة الطبيعة البشرية ، والتيار المتشائم الذي بدأ منذ ظهور القديس اوغسطين ، وانضم اليه المذهب البروتستانتى والمذهب الجانسينى ، ما يزال هو الذي يلهم غالبا الوعاظ الكاثوليكين انفسهم • اذ طالما يقررون ان مرد مجنون الانسان وميله الى الاستمتاع بالملذات الحسية ، اعني مرد انتشار الشر وذيوعه ، يرجع الى الخطيئة الاولى •

(١) **العربون** : الاسقاط projection يعني ان ينسب المرء الى غيره او الى الاسباب الخارجية ما في نفسه ، وان يرى في الاشياء ما في ذاته . وقد وضعت طائفة من الروائز tests مبنية على اساس مبدأ الاسقاط هذا ، الغاية منها كشف طباع المرء ونقائصه وعقده عن طريق ما يسقطه على الاشياء التي تعرض امامه . ومن هذه الروائز رائز « رورشاش Rorschach » (رائز بقع الحبر) ورائز الغيوم ورائز (Aperception test) Thematic T.A.T. ورائز زوندى Szondi

(٢) النمو الروحي ، ص ٢٥٦ . نشر « فوروم Forum » ١٩٢٧ •

هذا كله صحيح ، ولكننا لا نجد ابدا في المصادر الاصلية الاولى للوحي المسيحي ما يؤيد وجهة النظر هذه . ففي قصة الهبوط ، يذكر كاتب سفر التكوين (الفصل الثالث) بين نتائج الخطيئة الاولى آلام المخاض وضرورة الكد والعمل ، والموت : ولا يذكر ابدا مسألة النزعة الى الشر . كذلك لا يذكر ذلك ، الفصل الخامس من رسالة القديس بولس الى الرومان ، التي هي ، في هذا الباب ، المصدر الاساسي للمذهب المسيحي (١) .

(١) ان القديس اوغسطين هو الذي وجه الابحاث اللاهوتية وجهة الخطيئة الاولى المفسدة للطبيعة . ولكن الكنيسة لم تبين ، في هذه الناحية ، المذهب الاوغسطيني . وهي لا تنسب الى خطيئة آدم الا فقدان المواهب الخارقة للطبيعة والسابقة على الطبيعة . فشيوخ الكنيسة لا يرون ان الانسان يأتي الى هذا العالم مزودا بطبيعة فاسدة وانما يأتي اليه وقد هبط من الحال الخارقة للطبيعة التي اراد الله في البداية ان يخلق عليها الانسان .

صحيح ان مجمع « ترانت trente » ، في الفصل الاول من قرار التبرير (الدورة السادسة ، ١٣ كانون الثاني ١٥٤٧) يقر ان حرية الاختيار قد « نقصت في قواها وانحرفت نحو الشر » نتيجة الخطيئة الاولى . غير ان علينا ان ننسى ان الانسان الذي يعد سليلو آدم مقصرين عنه ما هو الانسان في حاله الطبيعية الخالصة ، وانما هو الانسان الذي رفع الى حال خارقة للطبيعة والذي نجد لديه موهبة سابقة للطبيعة قوامها الاستقامة تحقق خضوع القوى المحسوسة خضوعا كاملا للعقل . نعم ، ان النزعة الى الملذات ، هذه النزعة التي تنتج عن كون « البدن يقاوم الروح » (القديس بولس) ، والتي كانت حتى الخطيئة محبوسة بموهبة الاستقامة هذه ، لم تظهر تاريخيا ، الا بعد الخطيئة الاولى . ولكن ملكات الانسان الحالي مع ذلك مماثلة لملكات ذلك الانسان الذي خلق على الحال الطبيعية الخالصة ، وفي وسعنا ان نعتبر ، على حد قول اللاهوتيين ، ان الانسان الاول لا يختلف عن الانسان الثاني الا كما يختلف المعري عن العاري

صحيح ان بعض اللاهوتيين الكاثوليكيين ما يزالون يقولون مع القديس اوغسطين

فعلى المؤمنين اذاً الا ينتظروا من العقيدة الدينية معلومات عن
طبيعة طبيعة الطفل او فسادها ، بل عليهم ان ينتظروا ذلك من ملاحظة
هذا الطفل ومراقبته . وهذه الملاحظة لا تبرر تشاؤم أولئك الذين
يعتبرون الاطفال ارومة فاسدة .

نعم ، ان الطفل اناني ، وكثيرا ما يبدو لنا فظا قاسيا : فلا يهتمه الا
نفسه ، ويعذب الحيوانات بل يعذب اقرانه ويجد في ذلك لذة تثيرنا .
ولكن اذا كنا نشور فلاننا نعدده راشدا قادرا على ان يفكر وعلى ان
يضع نفسه في مكان الآخرين . ولكن ملاحظات « بياجيه Piaget
أوضحت تماما أن الطفل يظل خلال فترة طويلة عاجزا عن ان يخرج
من اطار ذاته ليضع نفسه مكان الآخرين . فهو اذ يعذب طائرا او يضطهد
رفيقا ، لا يدرك الآلام التي تقاسيها ضحاياه : انه يعذب دون ان يكون
شريرا حقا .

صحيح اننا نلاحظ لدى بعض الاطفال ، في سن متقدمة اكثر ، أفعالا
تنبيء عن خبث حقيقي . ولكن مثل هذا الخبث هو غالبا ، ان لم يكن
دائما ، رد فعل هدفه الدفاع عن النفس او الانتقام من البيئة المعادية
أو المرين الخرقى . وفي هذا يقول « هوبر Hubert » :

« ليس الخبث في معظم الاحيان سوى حنان وعطف لم يجد مجال
العمل والانطلاق فكبت وأثير . ثم ما يلبث بعد ذلك ان يغدو عادة
لانه اسهل من الطيبة والخير ، اذ لا يتطلب ابدا حرمانا ويسبب كثيرا
من الافراح . وليس الكذب ولا الجبن ولا الخبث امورا مكتوبة في
طبيعة الكائن السوي . وانما تظهر عندما لا يحسن ادخال الكائن في

ان الطبيعة نفسها قد فسدت بفعل خطيئة آدم . والانسان الحالي عندهم
يختلف عن انسان الطبيعة الخالصة كما يختلف الجريح عن السليم
tanquam vulneratus a sano ولكن هذا الرأي ليس سوى رأي خاص
لا يصح لنا ان نعدده المذهب الرسمي للكنيسة الكاثوليكية .

الحياة الاجتماعية ، وعندما لا يجد في البيئة ما يساعده على التفتح وعلى التلاؤم دون ما مشقة او اكراه . فالمشكلة الخلقية الحقيقية هي اذاً ان نحقق اولاً وقبل كل شيء عملية ادخال الطفل في الحياة الاجتماعية في احسن الشروط الممكنة » (« هويير » كتاب التربية العامة traité de pédagogie générale ، ص ٤١٩ ، نشر دور النشر الجامعية ، ١٩٤٦) .

ثم ان الآباء والمعلمين كثيراً ما يغرسون في الطفل او يثيرون لديه عادات فاسدة ما تلبث ان تغدو له طبيعة اصيلة ، ظناً منهم انهم يقومونه ويصلحونه . فيبدون نحوه الشك وعدم الثقة ، ويشيرون بوضوح الى ضروب الخرق التي يقع فيها بحكم طفولته ، وينسبون اليها مقاصد ونوايا سيئة ؛ فيقوون بهذا نزعات لم تكن حتى ذلك الحين الا في حال الامكان والقوة .

« ولهذا تجب الحيلة ويترتب الحذر الزائد مع الاطفال ؛ ويجب الا نفترض دوماً اسوأ الفروض ، والا نثير عن طريق شك أخرق ، من مثل ملاحظة نقولها عابرين (هي بمثابة الجذوة الملتهبة التي تشعل المفرقة الثاوية في كل نفس) ، ضميراً قلقاً عن طريقه تقاد النفوس البريئة التي لا قوة لها ، الى ان تعتقد انها مجرمة آثمة ، فتتأس وتقفئ وتخطو الخطوة الاولى التي توصلها فيما بعد نحو الغاية التي كان ينبغي عنها ذلك التوجس القلق (كيركيجورد Kierkegaard ، اورده « قال J. Wahl » في كتابه « دراسات كيركجوردية » ص ٦٠٢ ، نشر اوبييه Aubier ، ١٩٣٨)

تربية ضمن جو من الثقة :

والآن ، نستطيع ان ندرك دون ما غناء ما في الطرق التربوية السائدة في الاسرة ، بل والمدرسة نفسها ، من سوء وافساد . فاذا ما اخفق

طفل ، او جنح الى الكذب ، او بدا سيء التربية او نزاعا الى المشاكسة والمقاتلة ، اهين واذل • ولهذا لا تترك اي مناسبة ليقارن بزملائه وليحدث عن اقرانه او اخوته الذين هم اعقل منه ، واكثر ادبا او اكثر جدا او تفوقا في الصف • وعندما يسمع الطفل مرارا وتكرارا ان مربيه غير راضين عنه وانه ليس كباقي الاطفال وانه لن يفعل شيئا حسنا ابدا ، يصبح من المؤكد تقريبا ان تفشل تربيته ، ولكن لا بجريته وانما بجريته مربيه : اذ يغشاه ابدا مركب النقص هذا ، وخطر ما في الامر انه يضطر الى ان يعوض عن هذا النقص بان يحقر سائر اقرانه ويحط من شأنهم في الميدان الذي يعترف له بالتفوق فيه ، ميدان الشر •

«لقد قلتَ هذا له وقتله مرارا حتى اقتنع طفلك انه حقا دون اخيه ، ودون رفيقه ، وانه لن يستطيع مضاهاتهما في يوم من الايام • وهكذا يصل به الامر ان يتوغل فيه هذا الشعور بالنقص ، بصورة شعورية او غير شعورية ، وان يبنّي على اساسه جميع سلوكه •

على ان هنالك ما هو ادهى وخطر : وهو ان مركب النقص لا يستطيع المائن الانساني ان يحتمله • فاذا لم يجب عليه عن طريق محصل سنيم ، وقع لا محالة في الاضطراب النفسي والعجز •

ان طفلك ، لن يستطيع ان يرضى بهذه الدونية ، كما لا يرضى بها الراشد ، بل اكثر • ولذا ينظم اموره وفق هذه الدونية ، وقد يجعل منها مجالا للفخر ، ويحاول ان يلمع في ميادين اخرى ، عن طريق الحيلة او الفظاظة او المهارة ، بل عن طريق السرقة والجريمة » (فريني C. Freinet ، نصائح الى الآباء ، نشر « اوفريس Ophrys » ص ٣٩)

وقد وقف عند هذه الافكار ووضحها ايضا خاصا الطبيب وعالم النفس النمسوي « ألفريد آدler Alfred Adler » الذي يرى ان المحرك الاساسي لحياة الانسان ما هو الرغبة في المتعة واللذة ، كما

يقول غيره ، وانما هو ارادة القوة والسيطرة • والتأخر المدرسي لا يرجع غالبا الى نقص في القابليات ، وانما يرجع الى اليأس الذي يعقب سلسلة من ضروب الاخفاق • واول ما ينبغي ان تفعله المدرسة في مثل هذه الحال ان تعيد الى الطفل شجاعته الضائعة ، والا تفعل فلن تفعل شيئا : « ان آدلر يرى ••• ان التربية هي التشجيع » (مادلين غانتز Madeleine Ganz ، علم النفس لدى ألفريد آدلر la psychologie d'Alfred Adler ص ٣٩) •

وكيف لا يقنط الطالب خاصة عندما يرى دوما درجته في الصف تقارب الدرجة الاخيرة ؟ وهذا الامر من جملة الاسباب التي دفعت المدرسة الحديثة الى حذف الدرجات والاكتفاء بمقارنة الطفل بذاته لا بزملائه • ففي المدرسة الأدلرية في فيينا ، مثلا ، حيث يحتوي كل صف على طائفتين من الطلاب ، احدهما اسرع في عملها من الاخرى ، اخذت كل الاحتياطات للتعويض عن الشعور بالنقص الذي يشعر به لا محالة طلاب الطائفة الثانية : فقدمت لهم تمرينات اسهل اتاحت لهم ان يحصلوا على نجاح كنجاح الطائفة الاولى (المرجع نفسه ، ص ٧٤ - ٧٦) •

ان المدرسة الحديثة تحاول ان تقيم جوا من الثقة : ثقة متبادلة بين المعلمين والطلاب ، مما يفتح الحياة الخلقية ، وثقة من الطلاب بانفسهم عن طريق الشعور الذي يبعث فيهم ، الشعور بالنجاح في المهمات التي توكل اليهم ، مما ييسر العمل ويجعله مشمرا •

تربية ضمن جو من السعادة :

ان المدرسة الحديثة تحاول ان تجعل الطالب سعيدا • ذلك ان بعض اصحابها يرون ان السعادة هي المبرر الوحيد لوجود الانسان وان

علينا ان نساعد اقراننا على بلوغ هذه الغاية . ولكن اكثر هؤلاء
المربين يحاولون ان يجعلوا المدرسة سعيدة ، لغايات تربوية .

كانت مدرسة الامس صارمة قاسية . وكان نظامها عاما ولا يقبل
الهوة وكان معلموها صارمين جافين ، بحكم الواجب ، متهيئين دوما
لكبت المميزات العفوية التي يتصف بها طلابهم ، ناصحين بضرورة مقاومة
النزعات الطبيعية . أما التربية الحديثة فتحمل على هذا الاسلوب
الزجري في التربية ، اسلوب العصا .

« ان الاطفال الذين تنهال عليهم الملامة دوما وينصب فوق رؤوسهم
التأنيب ، ويصب فوق كل كأس من سرور يشربونها درهم من اخلاق ،
هم اكثر الاطفال تعرضا للشورة والعصيان دون شك (ايلين كي Ellen
Key ، عصر الطفل ، ص ١٤٨)

ان الطفل في المدرسة الحديثة ينبغي ان يشعر شعورا حادا بان
اساتذته لا يريدون صالحه الحقيقي حسب ، بل يحاولون ايضا ان
يجعلوه سعيدا . وهكذا لا يدخل الحياة مقتنعا ، كما يظن بعضهم ،
بان قوام الاخلاق الحرمان وان الواجب لا يتفق مع السعادة .

خاتمة

لم نجرب خلال هذا السفر ان نجتنب اظهار عطفنا على المدارس الحديثة ، رغم اننا اقتصرنا غالبا على مهمة العرض والنقل ، لا النقد والتجريح . ونأمل ان تتكاثر هذه المدارس الحديثة وان يفيد من التربية التي تقدمها اكبر عدد ممكن من الطلاب او بتعبير اصح ان تتحول معاهد التربية لدينا ، مستوحية التجارب التي قام بها رواد التربية الحديثة .

ومع ذلك لا يسعنا ان نختم كتابنا دون ان نبث القاريء بعض الضيق والمخاوف ، حيال هذه المدارس الحديثة .

ان كل تربية تفترض فلسفة في الحياة وميتافيزياء تستند اليها . والتربية التي نادى بها رواد المدارس الحديثة ، ومؤسسو مدرسة « أبوتشولم Abbotscholme » او « بيدال Bedales » او مدرسة « روش des Roches » ، كانت تستند الى اسس فلسفية متينة : هي النزعة الروحية المسيحية . غير ان هذا المبدأ الديني لا يقبله جميع أنصار التربية الحديثة . فبعضهم تذهب به رغبته في الا يقصر الطبيعة ، الى حد تأليه النزعات الفطرية بل الغريزية ، ويدين بالتالي بالنظرة الطبيعية التي تعد كل ما صدر عن الطبيعة ذا قيمة واحدة .

فالتربية الحديثة مثلا ترفض الجهد الذي تفرضه المدرسة التقليدية على الطفل . بل يذهب « ديوي Dewey » الى حد القول : « ان الجهد الذي يكون ضربا من توتر الارادة نحو مالا تميل اليه النفس ، هو ضرب من الشذوذ ... وهو يلعب دورا لا اخلاقيا ايجابيا » .

لا شك اننا نستطيع ان نفسر مثل هذه الاقوال تفسيراً يجعلها مقبولة معقولة ، فنقول : ان الافعال التي تدعمها المحبة ويدعمها الميل والاهتمام بموضوعها ، هي وحدها الجديرة باسم افعال خلقية ، ولذا كان من الواجب بالتالي تنمية هذا الاهتمام وهذه المحبة بدلا من أن نطلب اعمالا لا تدفع اليها أي قوة داخلية . ولكن هذه العناية بتجنيب الطفل كل جهد قد تخفي وراءها احيانا غاية غير ان نجعله يمضي الى الخير « بكل روحه » كما يقول المبدأ الافلاطوني : تخفي وراءها الرغبة في الا نحرّم الطفل اي لذة .

صحيح اننا لا نجد اثرا للنزعة الحسية الشهوانية في الاخلاق التي تقول بها المدرسة الحديثة الحقّة : فليست اللذة هي ما تحاول ان تقدمه الى الطفل ، وانما الفرح الذي يولد من تفتح وجود الفرد ومن الشعور بفعالية تبلغ غايتها وبواجب ينجز ويؤدي ، وهذا الفرح الذي لا ينفصل عن الخير نفسه ، ينبغي ان نجعل الطفل يخبره ويجربه . ولكن هذا التوجيه قد يفسح المجال لبعض التأويلات الخاطئة .

يقال لنا : لا تطلبوا من الطفل شيئا لا يلبي حاجة لديه او رغبة او اهتماما . لماذا ؟ لا شك لان هذا خير وسيلة للحصول على الغاية المرجوة ، أعني لنخلق انسانا كاملا ونيسر له كل ما يساعد على نموه . وما اللذة التي تصحب قيامه بتمرين مكثون له الا وسيلة لتحقيق تكوين احسن . ولكن يكفي ان يكون المرء قد زار ملهمي المدارس الحديثة زيارات قصيرة ، ليدرك انهم قد يبررون وجهات نظرهم هذه باسباب اخرى قوامها القول باخلاق طبيعية خالصة : من مثل القول بان كل شيء جلل امام شيء اساسي ، وهو ان يأخذ الطفل حظه من اللذة أنى ثقفا ، دون ان يكون هنالك تفريق بين رتب الملذات .

وقد رأينا كيف ان بعض الثائرين الالمان يطالبون بان يحيا الاطفال

والشبان حياتهم مليئة ثرة ، وان يشبعوا نزعات سنهم ، ويقطفوا جميع المتع التي تجود بها تلك السن . ويذهب هذا المذهب مربون يعدون اقل تطرفا من هؤلاء . فلا يجيزون لنفسهم ان يحرموا الطفل من اي لذة ، لانهم يعتبرون اللذة ، عن شعور منهم او غير شعور ، المبرر الوحيد للحياة .

وعن أي روح تصدر تلك التوصية الملحفة التي يوصي بها ديوي مثلا (وهي الا نعتبر الطفولة اعدادا لسن الرشد ، بل جزءا من الحياة لها غايتها في ذاتها) ان لم تصدر عن قناعة عميقة بان الخير الاوحد هو اللذة وان ليس من حقنا ان نضحى بأذى حاضرة واقعية في سبيل لذة افتراضية ؟

وفي وسعنا ان نورد مثل هذه الافكار على توجيهات اخرى صادرة عن التربية الطبيعية التي بثها روسو : فرغم أنه من الممكن تبريرها نراها تستند لدى عدد كبير من القائلين بها الى نزعة طبيعية مغرقة تقسدها .

لنأخذ مثلا فكرة الفردية . ان التربية ينبغي ان تنمي المواهب الفطرية لدى الطفل وان تنميه في اتجاهها . وكلنا يقر دون شك ان هذه الوسيلة هي خير وسيلة للحصول على خير نتيجة . ولكن المفرطين في الحماسة للتربية الحديثة لا يعدون هذه الغاية ، اعني الوصول الى مردود أحسن ، جديرة بالعناية ويعدون القول بها ضربا من القول بنفعية عامة . ويرون ان علينا ان نربي الفردية لذاتها وكفاية لا واسطة ، ويدعونها « شخصية » تعظيما لها . والمثل الاعلى الذي يكتفون به عن كل مثل اعلى آخر هو : ان يكون المرء من هو ، وان ينمي ذاته ووجوده الخاص . وفي هذا الاجلال لما هو موجود ، نلغي دون شك نزعة طبيعية مغرقة تناقض التقديس الحقيقي للفكر .

ومثل هذا يقال في مبدأ الاستقلال ، فرديا كان أو جمعيا .
 فمن الممكن ان يورد مبرران يبرران الحد من تدخلات السلطة في حياة
 الطفل . الاول يتصل بالمرود المباشر : فالعمل ينفذ تنفيذا احسن عندما
 يترك العامل حرا وشأنه . والثاني يتصل بالتكوين اعني القول بان
 الحرية لا تتكون الا عن طريق الاعمال الحرة . ولكننا حين حاولنا
 ان نسبر حقيقة افكار المجددين في التربية ، أوجسنا لدى بعضهم ،
 من تدخل مبررات اخرى : من مثل حق الطفل في ان يتصرف بذاته كما
 يشاء وعدم اباحة التأثير فيه ، ولو كان هذا التأثير في وجهة الخير .
 فلا يكون العمل حسنا ، في رأيهم ، الا اذا كان موافقا للنزعات الطبيعية
 لدى كل فرد . وهنا ايضا نلفي النزعة الطبيعية المعرقة .

وهكذا نرى في خاتمة المطاف ان التربية الحديثة ان كانت قد
 أصابت تقدما هائلا في مجال الوسائل التربوية الفنية ، فما تزال تشكو
 بعض القلق فيما يتصل بالغاية التي تهدف اليها التربية ، هذه الغاية
 التي ليست الوسائل الفنية ، مهما تكن موفقة ، سوى وسائل لها . ان
 التربية لا تقوم بذاتها ولا تكتفي بذاتها . انها في حاجة الى ان تقام
 على اساس فلسفة تبحث في الانسان وفي مصيره . وهذه الفلسفة التي
 تعلو فوق المذاهب المختلفة ، يمكن ان تتصورها فلسفة روحية ، وهذا
 المصير يمكن ان تتصوره سيرا نحو وجود قوامه الروح . وبهذا
 نستلهم الروح العميقة للمدرسة الحديثة الحققة ، ولا نكتفي بان تبني
 طرائقها وسبلها .



مراجع القسم الثاني

- ١ - كلاپاريد : علم نفس الطفل والتربية التجريبية ، نشر بعد وفاة مؤلفه (دار دولاشو ونيسله ، ١٩٤٧) .
E. Claparède, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (Delachaux et Niestlé, 1947).
- ٢ - كلاپاريد : التربية الوظيفية (الناشر نفسه ، ١٩٣١)
Claparède, l'éducation fonctionnelle (même éditeur 1931).
- ٣ - ديوي : المدرسة والطفل ، الطبعة الرابعة (دولاشو ونيسله ، ١٩٣١)
J. Dewey, l'école et l'enfant, 4^e édit. Delachaux et Niestlé, 1931).
- ٤ - ديوي : مدارس الغد (فلاماريون ، ١٩١٨)
J. Dewey, les écoles de demain (Flammarion, 1930).
- ٥ - بينيه : الافكار الحديثة عن الاطفال (فلاماريون ، ١٩١٨)
A. Binet, les idées modernes sur les enfants (Flammarion, 1918).
- ٦ - ميو : الاتجاهات الكبرى للتربية المعاصرة (دور النشر الجامعية ، ١٩٣٨)
A. Millot, les grandes tendances de la pédagogie contemporaine (P. U. F. 1938).
- ٧ - انجيلا ميديسي : التربية الحديثة (دور النشر الجامعية ، ١٩٤٠)
A. Médici, l'éducation nouvelle (P. U. F. 1941).
- ٨ - انجيلا ميديسي : تطورات التربية الحديثة (الناشر نفسه ، ١٩٤١)
A. Médici, les progrès de l'éducation nouvelle (P.U.F. 1941).
- ٩ - ايم : التربية الحديثة ، ١٩٣٨
A. Ehm, l'éducation nouvelle, 1938.

الخطأ والصواب

صفحة	سطر	الخطأ	الصواب
١٧	١٩	ما كان من	ما كان لها من
١٧	٢٦	مهنة العلم	مهنة المعلم
٢٨	٤	Kinder - garden	Kinder - garten
٣٠	١٥	في الكرة	في الكثرة
٣٠	١٩	»	»
٣١	١٢	نلقيها	نلقيها
٣٢	١٦	المحدثين	المحدثون
٣٢	١٦	قبلت	قيلت
٣٣	٢١	التعليم	التعلم
٤٣	٩	فرنسيين نسيانا	فرنسيين منسيين نسيانا
٤٩	٢٧	مركز	مراكز
٥١	٣	الأنسكلويين	الأنسكلوبيديا
٥١	١٠	وتقديمها	وتقديمها
٥٣	٧	الجيل الجديد	العهد الجديد
٥٤	٤	أو تعليماً	أو تعليم
٥٧	١٤	ددي في ابدمبورغ	ردي في ايدمبورغ
٦١	١٤	درسلو	درسد
٦٢	١٢	أرنست كومت	أوغوست كونت
٦٤	٨	الواسعة التي	الواسعة الذي
٦٥	١٦	فكن يأكلن	فكانوا يأكلون
٦٥	١٧	ويتابعن	ويتابعون

صفحة	سطر	الخطأ	الصواب
٦٥	١٧	بل كن ينمن	بل كانوا ينامون
٧٠	٢٢	في المجلة	في المجلد
٧٥	٢٠	يضيع	يضع
٧٦	١١	قرينه	« قرينه »
٧٨	٢١	يقنع باستنساخ	يقنع فيها باستنساخ
٧٩	١٢	ولكن	ولكي
٨٣	٢	المتطوعين	المتطوعون
٨٥	١٥	الحقيقة	الحقبة
٨٥	٢٥	يحي	يحيى
٨٦	٩	يعهد الى	يعهد بها الى
٩٠	٢	يكونوا اخذوا فكرة	يكونوا فكرة
٩٠	٣	ما يرونه	ما يرويه
٩٠	٥	الذين يدفعهم	الذي يدفعه
٩٠	٥	التي اخذوها	التي أخذها عنها
٩٠	٥	باخراجها	الى اخراجها
٩٠	١٥	فما يحاء	وبما يحاء
٩٠	١٥-١٦	من ولهم بولسن بول	من بول
٩١	١٩	المعلمين	المعلمون
٩٥	٢٥	المتخصصة	المخصصة
٩٦	٩-١٠	حيث أينما	أينما
١٠١	١٨	فريدريك يورك	فريدريك بورك
١١٥	١٠	حسن	حسن
١١٧	١٧	لجمع	لجميع
١٦٢	١٨	الصنعي	الصنعية

الفهرست

صفحة

٣

تصدير

القسم الاول

٧

حركة المدارس الحديثة

٩

تمهيد

١٠

الفصل الاول : الرواد الاوائل للتربية الحديثة

١٤

١ - كتاب « اميل »

٢ - هنري بستاوتزي : حياته ونشاطه التربوي ،

١٦

الرجل ، آراؤه

٢٨

٣ - فروبل : حياته

٣٤

مراجع عامة

٣٦

مراجع عن روسو

٣٨

مراجع عن فروبل

٣٨

مراجع عن رياض الاطفال

الفصل الثاني : تحقيق التربية الحديثة ضمن نطاق محدد

٤٠

١ - رياض الاطفال

٤١

السيدة منتسوري

٤٦

الدكتور دوكرولي

٥١

مراجع عامة

٥٢	مراجع عن مونتسوري
٥٢	مراجع عن دوكرولي
٥٤	الفصل الثالث : تحقيق التربية الحديثة ضمن نطاق محدد
٥٤	٢ — المدارس الحديثة :
٥٤	١ — في انكلترا
٥٧	٢ — في فرنسا
	٣ — في ألمانيا : مراكز التربية في الريف ،
٦١	الجماعات المدرسية
٦٨	الفصل الرابع : بعض المحاولات لتطبيق التربية الحديثة في المدارس الرسمية
٦٩	١ — في فرنسا :
٦٩	الفرائق المدرسية
٦٩	التعاونية في المدرسة
٧٢	المطبعة في المدرسة
٨٢	الصفوف السادسة (السوادس الجديدة)
٨٨	٢ — في البلاد ذات اللغة الألمانية :
٨٨	كرشنشتاينر ومدرسة العمل
٩٠	الجمهوريات المدرسية المنشأة بعد عام ١٩١٨
٩٤	الاصلاح المدرسي في جمهورية النمسة
٩٧	٣ — في أمريكا :
٩٧	طريقة دالتون
١٠١	مشروع وتتكا

القسم الثاني

١٠٥	المبادئ التربوية المسيرة للمدارس الحديثة
١٠٧	مدخل
١٠٩	الفصل الاول : المدرسة الحديثة من خلال منظماتها الدولية
١٠٩	١ - المنظمات الدولية
١١٢	٢ - الخصائص الاساسية للمدرسة الحديثة
١٢٥	الفصل الثاني : المبادئ التربوية في المدارس الحديثة
١٢٥	١ - المبدأ الاول : أولوية التربية : التربية قبل التعليم
١٢٦	التربية الفكرية
١٢٨	التربية الخلقية
١٣١	التربية الشاملة
١٣٢	٢ - المبدأ الثاني : استناد التربية الى علم النفس
١٣٧	٣ - المبدأ الثالث : جعل الطفل مركز التربية :
١٣٧	ثورة كوبرنيكية
١٣٧	الطفولة غاية في ذاتها
١٤٠	مدرسة فعالة
١٤٤	تربية وظيفية
١٤٦	عمل حر
١٤٨	نشاط عن طريق اللعب
١٥٠	٤ - المبدأ الرابع : الاستقلال :
١٥١	الاستقلال بوجه العموم
١٥٧	استقلال الفرد
١٥٩	استقلال الجماعة

٥ — المبدأ الخامس : تحقيق بيئة طبيعية :

الحياة في الريف :

١٦١

الريف

١٦١

حياة داخلية أسرية

١٦٢

التربية المختلطة

١٦٥

٦ — المبدأ السادس : تربية فردية وسط روح جمعية

الفردية

١٧٠

الروح الجمعية

١٧٢

٧ — المبدأ السابع : جو من التفاؤل والثقة

الايمان بأن الطبيعة خيرة طيبة

١٧٥

١٧٥

تربية ضمن جو من الثقة

١٨٠

تربية ضمن جو من السعادة

١٨٢

خاتمة

١٨٥

مراجع القسم الثاني

١٨٥



DATE DUE



المنجد، صلاح الدين

المدارس الحديثة

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021296

American University of Beirut



General Library

370.1
F769eA